

طراحی نظام ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای

دکتر بیژن عبداللهی*

چکیده

هدف اصلی مقاله، طراحی نظام ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای بوده است. جامعه آماری استادان، کارشناسان، مدیران و مربیان مرکز تربیت مربی کرج بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌های لازم از اسناد مکتوب، پرسشنامه محقق‌ساخته و گروه متمرکز جمع‌آوری شد. پرسشنامه با استفاده از ادبیات و تجربیات سازمان‌های آموزشی طراحی شد. برای روایی پرسشنامه‌ها از روش‌های روایی محتوایی و روایی سازه استفاده شده است. برای برآورد ضریب پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. برای اعتباربخشی و تحلیل داده‌ها از روش‌های ترکیبی کیفی و کمی و روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج حاکی از این است که نقش‌ها و مسئولیت‌های شغلی مربیان شامل: مهارت‌های عرضه مطالب درسی در کلاس و کارگاه، مهارت‌های مدیریتی و سازماندهی محیط یادگیری، مهارت‌های ارزشیابی یادگیری، دانش محتوایی، مهارت‌های طراحی یا برنامه‌ریزی تدریس، توانایی ایجاد انگیزه در فراگیران و مهارت‌های ارتباطی می‌شود. شاخص‌های ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان نیز اعتباریابی شدند. منابع چندگانه ارزشیابی مورد تأیید واقع شد که این منابع عبارت‌اند از: نظرخواهی از فراگیران، خود ارزشیابی مربی، ارزشیابی توسط مدیر، ارزشیابی توسط ناظر آموزشی، بررسی آثار علمی و ارزشیابی میزان یادگیری فراگیران. برای ارزشیابی عملکرد آموزشی ابزارهای: پرسشنامه ارزشیابی فراگیران از کیفیت آموزشی، پرسشنامه ارزشیابی مدیر از عملکرد آموزشی مربیان، برگه مشاهده از کلاس و کارگاه و پرسشنامه خود ارزشیابی مربی طراحی شد.

واژگان کلیدی: نظام ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان، سازمان فنی و حرفه‌ای، مرکز تربیت مربی کرج، ارزشیابی مربی

* عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی

تاریخ دریافت: ۹۰/۳/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۱/۵/۵

مقدمه

ارزشیابی به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت نقش مهمی در برنامه‌ریزی و فرایند آموزش داشته و یکی از مؤثرترین شیوه‌ها برای بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی بوده است و این امکان را فراهم می‌آورد تا نقاط قوت و ضعف برنامه‌ها مشخص شده و با تقویت جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌ها در تحول و اصلاح عملکرد آموزشی گام‌های مناسبی برداشته شود. ارزشیابی عملکرد مربیان به عنوان اساسی‌ترین عنصر ارزشیابی برنامه‌های آموزشی یک جز اجتناب‌ناپذیر از مدیریت مراکز آموزشی است. مدیران آموزشی برای اطمینان از حصول و نیل به اهداف و برنامه‌های مورد نظر باید اثربخشی عملکرد مربیان را مورد ارزیابی قرار دهند. اما به قول گین-لنت^۱ (۱۹۹۱) ارزشیابی به علت ماهیت و عملکرد خاص خود در نظام آموزشی یکی از گسترده‌ترین و جنجالی‌ترین مباحث فرایند آموزش است.

نولان و هوور^۲ (۲۰۰۸ ترجمه عبدالهی، ۱۳۸۸) ارزشیابی معلم^۳ را قضاوت جامع در مورد عملکرد و شایستگی‌های معلم برای تصمیم‌گیری در مورد اهداف و مقاصد پرستنی، رتبه‌بندی معلمان و اصلاح و بهبود فرایند تدریس و عملکرد می‌دانند (ص ۵۷). هدف اصلی ارزشیابی قضاوت در مورد کیفیت عملکرد معلم و شایستگی‌های او در انجام وظایف محوله و همچنین تصویری از کیفیت عملکرد کارکنان حرفه‌ای (معلمان) را ارائه می‌دهد. به نظر اسکریبner^۴ و همکاران (۲۰۰۱) رشد روزافزون اصلاحات آموزشی حاکی از این است که اکنون بیشتر بر شایستگی‌های معلم و مشارکت بیشتر آنان متمرکز شده‌اند و تأکید دارند که میزان توانمندی مربیان فنی و حرفه‌ای در ابعاد تدریس نسبت به سایر ابعاد کمتر است. ارزشیابی مستمر از عملکرد مربیان، در صورتی که به درستی انجام شود، می‌تواند گویای وضعیت عملکرد مربی بوده و ضمن تشخیص نقاط قوت و ضعف، به عنوان عاملی کمک‌کننده در جهت بهبود فعالیت‌های آموزشی آنان مؤثر است. اطلاعات حاصل از ارزشیابی برای مربیان

1. Gien-Lant
2. Nolan & Hoover
3. Teacher Evaluation
4. Scribner

بازخوردهایی را فراهم می‌سازد که برای بهبود شیوه‌های تدریس خود تصمیمات آگاهانه‌تری اتخاذ کنند و از میزان موفقیت خود در پیاده‌کردن مراحل عمومی تدریس آگاه شوند. ارزشیابی عملکرد روش مناسب برای ارتقا، و بهسازی کمی و کیفی عملکرد مربیان، موجب آگاهی آنان از حیطه و گستره وظایف و عملکرد خود، همچنین موجب می‌شود نیازهای آموزشی برای رشد و توسعه حرفه‌ای مربیان تعیین شود.

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که اکثر معلمان انجام ارزشیابی را در اصلاح شیوه‌ها و فرایند تدریس (لامعی، ۱۳۷۸، و عرب خردمند و حاجی آقا جانی، ۱۳۷۷)، بهبود کیفیت آموزش (مطلق و همکاران، ۱۳۷۹)، و تصمیم‌گیری‌های پرسنلی (ایران فر و همکاران، ۱۳۸۰) لازم می‌دانند.

با وجود اهمیت ارزشیابی، بر اساس دیدگاه نولان و هوور (۲۰۰۸ ترجمه عبدالهی، ۱۳۸۸) اکثر معلمان آن را تشریفات سالانه‌ای تلقی می‌کنند که شامل تکمیل یک فرم و ارائه یک پیشنهاد بی‌ضرر برای بهبود اما فاقد تأثیر طولانی مدت می‌شود... (ص ۱۴). ارزشیابی معلم باید مبتنی بر قضاوت حرفه‌ای پیچیده‌ای براساس مجموعه‌ای از اطلاعات باشد. عمل تدریس همیشه به موقعیت و شرایط وابسته است. قضاوت در مورد اثربخشی تدریس نیز باید با توجه به موقعیت و شرایط باشد. رویه‌های ارزشیابی باید قادر به درک پیچیدگی فرایندهای یاددهی و یادگیری باشند (ص ۲۱). یک نظام ارزشیابی مؤثر باید قادر به اصلاح یا حذف عملکرد ضعیف، همچنین تقویت عملکرد قوی باشد. در ارزشیابی معلم، فرایندها باید آن قدر توانمند باشند که بین عملکرد ضعیف و قوی تفاوت قائل شوند. نظام جامع ارزشیابی همچنین باید به شفافیت ادراکی تمام مربیان منجر شود و اهداف و رویه‌هایی را روشن سازد که به پاسخگویی و رشد حرفه‌ای بیشتر بینجامد (ص ۲۲).

مطالعات پژوهشی چندانی در زمینه ارزشیابی عملکرد مربیان فنی و حرفه‌ای در داخل و خارج از کشور انجام نشده است. همان طور که نگوار و نفاخو^۱ (۲۰۰۲) بیان می‌کنند که بیشتر تحقیقات حوزه فنی و حرفه‌ای بر کارآیی بیرونی تأکید دارند و کمتر

به کارآیی درونی پرداخته‌اند. علاوه بر این، کارآیی درونی را از ناحیه اقتصادی بررسی کرده‌اند. در این میان کمتر به ارزشیابی عملکرد مربیان به عنوان مهم‌ترین عنصر کارآیی درونی برنامه‌های آموزشی پرداخته شده است. از سوی دیگر، از نظر پیترسون و پیترسون^۱ (۲۰۰۶) قوانین آموزشی هدف اصلی ارزشیابی معلمان را بهبود کیفیت تدریس می‌دانند که این هدف به ندرت محقق شده است. به رغم وجود بعضی موارد استثناء ارزشیابی معلمان معمولاً باعث بهبود کیفیت تدریس یا افزایش یادگیری فراگیران نشده است. به رغم تلاش‌های بسیاری از سوی مدیران، به ارزشیابی معلمان توجه کافی نشده و منابع مورد نیاز به آن اختصاص داده نشده و در نتیجه آن قدر که باید و لازم است مؤثر نبوده (نولان و هوور، ۲۰۰۸ ترجمه عبدالهی، ۱۳۸۸ ص ۳۳۲)، و عملاً مورد استفاده قرار نگرفته است؛ بطوری که بیشتر از ضرورت ارزشیابی تا به کارگیری آن صحبت به میان آمده است (عرب خردمند و حاجی آقاجانی ۱۳۷۷).

عواملی مختلفی در کم‌توجهی به کارکردهای آموزشی ارزشیابی وجود دارد که بعضی از اندیشمندان دلیل آن را نقص رویه‌ها و فرایندها ارزشیابی (نولان و هوور، ۲۰۰۸، ص ۳۳۶ و دانیل سون و مک گریل^۲، ۲۰۰۰) و عدم انطباق فرایند ارزشیابی با هدف بهبود آموزش می‌دانند (نولان و هوور، ۲۰۰۸، ص ۳۳۶). در این زمینه براشل و اشمیت^۳ (۲۰۰۴) اظهار کرده‌اند که دست‌اندرکاران توسعه منابع انسانی اغلب از نبود روش‌های مؤثر و ساده ارزشیابی و اندازه‌گیری نتایج آموزشی شکایت دارند. غالب آنان از پرسشنامه ساده برای به دست آوردن بازخورد نتایج و تلاش‌های خود استفاده می‌کنند اما این روش‌ها نمی‌توانند به آسانی آموزش و برنامه‌های آن و پیامدهای آموزشی را مورد ارزیابی قرار دهند. علاوه بر این، نبود نشانگرها و معیارهای روشن و شفاف مشکل ارزشیابی را مضاعف می‌کند. بدین دلیل ارزیابی‌ها بیشتر بر اساس سلیقه ارزیاب انجام میشود. همان‌طور که بیرنز^۴ (۱۹۹۴) اشاره کرده است که ارزشیابی مربی به عنوان نوعی از قضاوت در مورد عملکرد، بیشتر ذهنی است تا عینی. ارزشیابی مستلزم

1. Peterson
2. Danielson & McGreal
3. Brauchle and Schmidt
4. Byrnes

استفاده از ابزارهای معتبر برای سنجش و اندازه‌گیری توانایی‌ها و شایستگی‌ها متناسب با هر یک از حوزه‌های اصلی فعالیت مربیان است. به زعم پرکینز^۱ (۱۹۹۰) برای اینکه از برنامه‌های فنی و حرفه‌ای حمایت شود باید نظامی طراحی شود که عملکرد مربیان را مورد ارزشیابی قرار دهد. این نظام باید هم شایستگی‌های حرفه‌ای و هم شایستگی‌های علمی را مدنظر داشته باشد (به نقل از گوردن^۲، ۱۹۹۸).

متداول‌ترین روش ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی مربیان، در مراکز آموزشی، ارزشیابی از سوی فراگیران به وسیله پرسشنامه است. گوردن (۱۹۹۸) می‌گوید مربیان آموزش‌های حرفه‌ای نه موافق و نه مخالف ارزیابی از سوی فراگیران بوده‌اند. در حال حاضر، بیشتر ارزشیابی‌های مربیان با فرم‌های ارزیابی (پرسشنامه) انجام می‌شود و کمتر به مشاهده مستقیم کلاس درس می‌پردازند (۱۹۹۸). علاوه بر ارزشیابی مربی از سوی فراگیر، روش‌های ارزشیابی دیگری از جمله: خود ارزشیابی استاد، مشاهده کلاس درس، ارزشیابی به وسیله همکاران و ارزشیابی توسط مدیر یا سرپرست وجود دارد که کمتر مورد توجه قرار گرفته شده‌اند. سرچمی و همکاران (۱۳۸۰) اظهار می‌کنند که با توجه به اهمیت ارزشیابی به نظر می‌رسد که می‌بایست در مورد فرآیند ارزشیابی، با رویکردی کارشناسانه و علمی‌تر و مبتنی بر دخالت مستقیم مربیان و نیز با توجه به جمیع فاکتورهای موجود و مؤثر بر فعالیت‌های علمی، آموزشی و پژوهشی اقدام کرد. اندیشمندانی همچون اسکف^۳ و همکاران (۱۹۹۸)، برایتیم^۴ و همکاران (۱۹۹۰) و سیف (۱۳۷۰) منابع چندگانه داده‌های عملکرد یا ابزارهای چندگانه ارزشیابی معلم^۵ را مناسب‌ترین شیوه دانسته‌اند. پژوهشگران آموزشی معتقدند که ارزشیابی معلم باید گسترده و جامع باشد تا تمام وظایفی که از معلمان انتظار می‌رود، را شامل شود. علاوه بر این، نظام‌های ارزشیابی مؤثر از دامنه گسترده‌ای از منابع داده‌ها استفاده می‌کنند تا تصویر درست و قابل اعتمادی از عملکرد یک معلم ارائه دهند (نولان و هوور، ۲۰۰۸، و دانیل سون و مک گریل، ۲۰۰۰، پیترسون و پیترسون ۲۰۰۶).

1. Perkins
2. Gordon
3. Skeff
4. Brightam
5. Multiple Data Sources
6. Teacher Multiple Evaluation Instruments

طراحی نظام ارزشیابی مستلزم یک الگوی خاص یا الگوی استاندارد مشخص برای عملکرد است. بدون چنین استاندارد روشن برای عملکرد و داده‌های ارزشیابی، انجام و توجیه نظام رتبه‌بندی کمی یا کیفی معلمان امکان‌پذیر نیست (نولان و هوور، ۲۰۰۸). اغلب نظام‌های ارزشیابی معلمان متکی به مشاهدات و رتبه‌بندی‌های مدیریتی هستند و از آنها به عنوان تنها منبع اطلاعاتی برای مشاهده عملکرد معلمان استفاده می‌شود. تکیه کردن به مشاهدات مدیریتی به دلیل محدود بودن منابع اطلاعاتی مشکل‌ساز و ناقص است. تحقیقات بسیاری انجام شده تا کارآیی قضاوت‌های مدیر را از نظر روایی و پایایی ارزشیابی کیفیت عملکرد معلمان بررسی کند. نتایج چنین تحقیقاتی کاملاً ناامیدکننده بوده است (پیترسون و پیترسون، ۲۰۰۶). بر اساس اظهارات مدلی و کوکر^۱ (۱۹۸۷) "تا به امروز اغلب تصمیماتی که در رابطه با پرسنل آموزشی گرفته شده بر اساس قضاوت‌هایی بوده که طبق این تحقیق صحیح‌تر از اقدامات شانسی نبوده‌اند" (ص ۲۴۳). بر خلاف چک لیست‌هایی که معلمان را بر اساس وفاداری به مدل‌های خاصی از تدریس رتبه‌بندی می‌کنند، رویکرد ارزشیابی استاندارد - محور^۲ تعداد بی شماری از شایستگی‌های مربی که در محیط‌های مختلف تدریس قابلیت کاربرد دارند را مشخص می‌کند. علاوه بر این، برای هر استاندارد می‌توان نشانگرهای عملکرد مختلفی تعیین کرد که نشان‌دهنده توانمندی‌های معلم باشد. بر خلاف رفتارهای خاصی که در یک مدل تدریس کاربرد دارد، نشانگرها می‌توانند در مدل‌ها و رویکردهای متفاوت تدریس که برای اهداف درس، موضوع گروه خاصی از فراگیران مناسب باشد، به کار روند.

هدف اساسی مقاله طراحی و تدوین نظام ارزشیابی عملکرد مربیان برای قضاوت حرفه‌ای براساس درک عمیق از نتایج تحقیق در ارتباط با تدریس است تا فکر و نگاه مدیرانی را که از روش‌های سنتی ارزشیابی معلم استفاده می‌کنند، تغییر یابد. نظام ارزشیابی با کیفیت مستلزم نگاهی شفاف، روشن و منسجم است. بنابراین، اهداف اساسی مقاله عبارت‌اند از: تعیین نقش‌ها و مسئولیت‌های آموزشی مورد انتظار از مربیان، تعیین و اعتبارسنجی نشانگرهای نقش‌ها و مسئولیت‌های مربیان، مشخص کردن منابع

1. Medley & Coker

2. Standard-Based Approach

چندگانه یا روش‌های ارزشیابی و طراحی ابزارهای مناسب برای اندازه‌گیری عملکرد آموزشی مربیان.

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این مطالعه، روش تحقیق و توسعه است. بدین منظور از روش‌های ترکیبی^۱ استفاده شده است. استادان دانشگاه آشنا به ارزشیابی آموزشی، کارشناسان و مدیران آموزش فنی و حرفه‌ای به عنوان متخصصان، و مربیانی که در کلاس‌های مرکز تربیت مربی (۴۰۰ نفر) حضور داشتند، شرکت‌کنندگانی بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه^۲ محقق ساخته و فنون توافق جمعی استفاده شد. بدین منظور، ابتدا براساس منابع پیشینه، مباحث نظری و آزمون‌های استفاده شده در پژوهش‌های مشابه، نشانگان شایستگی‌های مربیان مشخص، دسته‌بندی و پالایش شد و در نهایت، ۱۳۵ نشانگر برگزیده شد که هر یک از گویه‌ها به طیف چهار درجه‌ای درجه‌بندی شدند.

در مرحله مطالعه مقدماتی روایی محتوایی^۳ پرسشنامه، به دست آمد و تمامی نشانگرها در پرسشنامه نهایی مد نظر قرار گرفته شدند. در این مرحله علاوه بر روایی محتوایی، منابع چندگانه ارزشیابی (روش‌های ارزشیابی) و ابزارهای ارزشیابی نیز مشخص گردید. ابزارهای ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان عبارت‌اند از: پرسشنامه ارزشیابی فراگیران از کیفیت آموزشی، پرسشنامه مدیر، پرسشنامه خود ارزشیابی مربی، و برگه مشاهده کلاس درس.

در مرحله دوم مطالعه، به طور مجدد پرسشنامه ارزشیابی فراگیران از کیفیت آموزشی در یک کارگاه آموزشی با حضور کارشناسان مرکز تربیت مربی (گروه متمرکز)^۴ مورد حک و اصلاح قرار گرفت. در نتیجه یک پرسشنامه ۷۳ گویه‌ای با عنوان پرسشنامه ارزشیابی فراگیران از کیفیت آموزشی تهیه شد و برای روایی سازه^۴ آماده شد.

1. Mixed Quantitative and Qualitative Approaches
2. Content Validity
3. Focus Goup
4. Construct Validity

در مرحله سوم مطالعه روایی سازه از طریق روش تحلیل عاملی اکتشافی^۱ و ضریب پایایی^۲ از روش آلفای کرونباخ به دست آمد که پایایی برای عوامل مهارت‌های عرضه مطالب درسی در کلاس و کارگاه، مهارت‌های مدیریتی و سازماندهی محیط یادگیری، مهارت‌های ارزشیابی یادگیری از فراگیران، تسلط بر موضوع درسی، مهارت‌های طراحی یا برنامه‌ریزی تدریس، توانایی در ایجاد انگیزه در فراگیران و مهارت‌های ارتباطی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۸۳، ۰/۹۱، ۰/۸۵، ۰/۹۵ و ۰/۸۷ برآورد شده که مقادیر قابل قبولی به‌شمار می‌روند.

یافته‌ها

تحلیل عاملی اکتشافی نقش‌ها و مسئولیت‌های شغلی مربیان به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۳ و ماتریس ساختار حاصل از آن در جدول (۱) نمایش داده شده است:

جدول (۱) ارزش ویژه درصد تبیین واریانس و درصد تراکمی عامل‌ها

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۴۰.۶۴۵	۵۵.۶۷۸	۵۵.۶۷۸
۲	۲.۳۸۳	۳.۲۶۵	۵۸.۹۴۳
۳	۱.۸۵۷	۲.۵۴۴	۶۱.۴۸۷
۴	۱.۵۳۰	۲.۰۹۵	۶۳.۵۸۲
۵	۱.۲۶۲	۱.۷۲۹	۶۵.۳۱۱
۶	۱.۰۶۰	۱.۴۵۲	۶۶.۷۶۲
۷	۱.۰۴۱	۱.۴۲۶	۶۸.۱۸۹

جدول فوق ارزش ویژه و مقدار واریانس تبیین‌شده هر عامل و مقدار واریانس کل عامل‌ها را نشان می‌دهد. بر این اساس، ارزش ویژه هفت عامل بالاتر از یک و مقدار واریانس تبیین‌شده کل عامل‌ها ۶۸/۱۸۹ است. برای حصول ساختاری مناسب از عامل‌ها، عامل‌های استخراج‌شده با روش متمایل ۱۰۰ بار چرخش داده شده‌اند.

1. Explanatory Factor Analysis(EFA)
2. Reliability
3. Principal Component Analysis

برای اعتبارسنجی نشانگان نقش‌ها و مسئولیت‌های شغلی مربیان پرسشنامه ارزشیابی فراگیران از کیفیت آموزشی طراحی و برای رواسازی آن از تحلیل عاملی استفاده شد. بنابراین برای تعیین روایی سبازه و استخراج عوامل، ساده کردن و قابل فهم ساختن عامل‌های استخراج شده در مرحله نهایی با استفاده از روش ابلیمین^۱، عامل‌ها چرخش داده شدند. قبل از اجرای تحلیل عاملی پیش‌فرض‌های معنی‌دار بودن شاخص کفایت نمونه‌برداری، نتیجه آزمون کرویت بارتلت^۲ (۲۳۸۵۴.۴۶۶) از لحاظ آماری و بارهای عاملی هر گویه در ماتریس چرخش یافته بالاتر از ۰.۳، رعایت شد. پس از حذف گویه‌هایی که دارای بار عاملی کم یا هم‌پوشانی داشتند، شاخص‌های عملکردی مربیان تعیین شد که در جدول (۲) نشان داده شده است و عامل‌ها براساس ادبیات و گویه‌ها نامگذاری شده‌اند.

روش‌های ارزشیابی عملکرد مربیان یا منابع چندگانه ارزشیابی به ترتیب بیشترین فراوانی عبارت‌اند از: نظرخواهی از فراگیران، خود ارزشیابی مربی، ارزشیابی از سوی مدیر، ارزشیابی از سوی ناظر آموزشی، بررسی آثار علمی و ارزشیابی میزان یادگیری فراگیران.

پس از تحلیل پرسشنامه و با توجه به منابع چندگانه ارزشیابی و رواسازی نشانگرهای عملکرد آموزشی مربیان، با توجه به میزان فراوانی آنها برای ارزشیابی عملکرد آموزشی ابزارهای پنج‌گانه: پرسشنامه ارزشیابی فراگیران از کیفیت آموزشی ویژه مربیان مرکز، پرسشنامه ارزشیابی کارآموزان از کیفیت آموزشی ویژه مربیان مناطق، پرسشنامه ارزشیابی مدیر از عملکرد آموزشی مربیان، برگه مشاهده کلاس و کارگاه و پرسشنامه خود ارزشیابی مربی طراحی شد.

1. Oblimin
2. Bartlett Test of Sphericity

جدول (۲) عامل ها و شاخص های عملکرد آموزشی مربیان

عامل‌ها	نام عامل‌ها	شاخص‌های عملکردی
اول	مهارت‌های عرضه مطالب درسی در کلاس و کارگاه	استفاده از روش های جذاب برای آغاز درس (مثلا طرح سؤالات برانگیزاننده)
		به کارگیری فنون تدریس مناسب و متنوع برای فعال بودن یادگیرندگان
		توانایی در برقراری ارتباط موضوعات درس با یکدیگر
		فراهم کردن فرصت‌های متنوع برای فراگیران به منظور رسیدن به شایستگی‌های مهارتی لازم
		استفاده از مثال و کاربردی کردن درس برای ربط دادن آموزش با موقعیت‌های واقعی
		مرور و توضیح مجدد درس، براساس نتایج ارزشیابی در صورت نیاز
		ترغیب همه فراگیران به یادگیری و پیشرفت
		بیان اهداف مورد انتظار در شروع درس
		برقراری ارتباطات روشن نوشتاری، گفتاری و غیر کلامی
		تشویق فراگیران پرسشگر و کنجکاو
استفاده از برنامه زمانبندی شده در ارائه مطالب		
دوم	مهارت‌های مدیریتی و سازماندهی محیط یادگیری	ایجاد یک محیط آموزشی مثبت، امن و آرام برای یادگیری
		سازماندهی محیط فیزیکی کلاس و کارگاه متناسب با دامنه فعالیت‌های یادگیری
		رعایت نکات ایمنی و بهداشت محیط آموزشی و تذکر نکات ایمنی به فراگیران
		حفظ و نگهداری استانداردهای مناسب رفتاری و احترام متقابل
		کنترل مؤثری فرایندها و مراودات فراگیران (ارتباطات فراگیران با هم)
		ایجاد جوی در کلاس یا کارگاه که فراگیران به همدیگر احترام متقابل بگذارند
		توضیح لازم و روشن مراحل اجرا و شیوه عمل کارهای عملی آزمایشگاهی و کارگاهی
		حضور به موقع و خروج به موقع از کلاس درس یا کارگاه
		برقراری نظم و انضباط در کلاس یا کارگاه
		توانایی اداره کلاس یا کارگاه
کنترل حضور و غیاب فراگیران		
سوم	مهارت‌های ارزشیابی یادگیری	کنترل و ارزشیابی مستمر میزان پیشرفت فراگیران با آزمون های متنوع
		میزان تأثیر تکالیف مربی در برانگیختن ذهن فراگیران
		تصحیح و برگرداندن به موقع تکالیف درسی و نتایج امتحانات

ارزشیابی از فراگیران متناسب با محتوای ارائه شده در کلاس یا کارگاه		
تسلط در آموزش دروس عملی	دانش محتوایی	چهارم
توانایی در مرتبط ساختن برنامه‌های درسی موجود با یافته‌های جدید در زمینه تدریس		
تسلط بر مفاهیم اساسی موضوع درسی		
به روز بودن اطلاعات مربی		
میزان اطلاعات مربی در سایر موضوعات مربوط به درس		
توانایی در ارائه مطالب مفید و مکمل محتوای کتاب		
تدوین محتوا		
برنامه‌ریزی فعالیت‌های عملی برای افزایش یادگیری هنرجویان	مهارت‌های طراحی یا برنامه‌ریزی تدریس	پنجم
تهیه طرح درس (روزانه، هفتگی و دوره ای)		
برنامه‌ریزی براساس دانش و مهارت‌های قبلی فراگیران		
تدوین سرفصل‌ها و رروس مطالب درسی		
تهیه ابزارها، وسایل و مواد مورد نیاز برنامه‌های آموزشی		
شرکت دادن همه فراگیران در مباحث و فعالیت‌های کلاسی و کارگاهی	توانایی ایجاد انگیزه در فراگیران	ششم
استفاده از سؤال برای برانگیختن همه فراگیران به پاسخگویی		
استفاده کردن به موقع از لطیفه و طنز برای شاد نگه داشتن کلاس		
تشویق فراگیران به ابراز عقاید و نظرات خود		
استفاده از روش‌های تشویقی و پاداش‌های مناسب و به موقع برای تسهیل یادگیری		
ایجاد انتظارات بالاتر برای همه فراگیران		
دادن مسئولیت به فراگیران در اداره کلاس یا کارگاه		
استفاده مناسب از فناوری آموزشی و منابع چند رسانه‌ای برای جذاب کردن درس		
پرسش از فراگیران قبل از شروع تدریس برای آگاهی از میزان آموخته‌های آنان		
رعایت برابری و انصاف در برخورد با یادگیرندگان		
ارایه نتایج ارزشیابی‌ها به یادگیرندگان		
استفاده از کلام شیوا، جذاب و رسا در تفهیم مطالب درسی	مهارت‌های ارتباطی	هفتم
گوش دادن فعال به اظهار نظرها و سؤالات فراگیران		
داشتن صدای رسا و متناسب		
دارای ظاهری آراسته و مرتب		

نتیجه‌گیری

هدف اساسی مقاله طراحی نظام ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان مرکز تربیت مربی بوده است. داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته و فنون توافق جمعی جمع‌آوری شد. منظور از نظام ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان، این است که با رویکرد سیستمی و جامع به ارزشیابی مربیان بپردازیم. بدین معنی که تمام ابعاد حرفه‌ای یک مربی اعم از شایستگی‌های قبل از تدریس، هنگام تدریس و بعد از تدریس مد نظر قرار گیرد. براساس یافته‌های پژوهش نقش‌ها و مسئولیت‌های شغلی و نشانگان رفتاری مربیان بدین شرح هستند:

نشانگرهای مهارت‌های عرضه مطالب درسی در کلاس و کارگاه: استفاده از روش‌های جذاب برای آغاز درس (مثلاً طرح سؤالات برانگیزاننده)، به کارگیری فنون تدریس مناسب و متنوع برای فعال بودن یادگیرندگان، توانایی در برقراری ارتباط موضوعات درس با یکدیگر، فراهم کردن فرصت‌های متنوع برای فراگیران به منظور رسیدن به شایستگی‌های مهارتی لازم، استفاده از مثال و کاربرد در درس برای ربط دادن آموزش با موقعیت‌های واقعی، مرور و توضیح مجدد درس براساس نتایج ارزشیابی در صورت نیاز، ترغیب همه فراگیران به یادگیری و پیشرفت، بیان اهداف مورد انتظار در شروع درس، برقراری ارتباطات روشن نوشتاری، گفتاری و غیر کلامی، تشویق فراگیران به پرسشگری و کنجکاوی و استفاده از برنامه زمانبندی شده در ارائه مطالب.

نشانگرهای مهارت‌های مدیریتی و سازماندهی محیط یادگیری: ایجاد یک محیط آموزشی مثبت، امن و آرام برای یادگیری، سازماندهی محیط فیزیکی کلاس و کارگاه متناسب با دامنه فعالیت‌های یادگیری، رعایت نکات ایمنی و بهداشت محیط آموزشی و تذکر نکات ایمنی به فراگیران، حفظ و نگهداری استانداردهای مناسب رفتاری و احترام متقابل، کنترل مؤثر فرایندها و مراودات فراگیران (ارتباطات فراگیران با هم)، ایجاد جوئی در کلاس یا کارگاه که فراگیران به همدیگر احترام متقابل بگذارند، توضیح لازم و روشن مراحل اجرا و شیوه عمل کارهای عملی آزمایشگاهی و کارگاهی، حضور به موقع و خروج به موقع از کلاس درس یا کارگاه، برقراری نظم و انضباط در کلاس یا

کارگاه، توانایی اداره کلاس یا کارگاه، کنترل حضور و غیاب فراگیران. نشانگرهای مهارت‌های ارزشیابی یادگیری فراگیران: کنترل و ارزشیابی مستمر میزان پیشرفت فراگیران با آزمون‌های متنوع، میزان تأثیر تکالیف مربی در برانگیختن ذهن فراگیران، تصحیح و برگرداندن به موقع تکالیف درسی و نتایج امتحانات و ارزشیابی از فراگیران متناسب با محتوای ارائه شده در کلاس یا کارگاه.

نشانگرهای مهارت‌های علمی و تخصصی: تسلط در آموزش دروس عملی، توانایی در مرتبط ساختن برنامه‌های درسی موجود با یافته‌های جدید در زمینه تدریس، تسلط بر مفاهیم اساسی موضوع درسی، به روز بودن اطلاعات مربی، میزان اطلاعات مربی در سایر موضوعات مربوط به درس، توانایی در ارائه مطالب مفید و مکمل محتوای کتاب و تدوین محتوا.

نشانگرهای مهارت‌های طراحی تدریس: برنامه‌ریزی فعالیت‌های عملی برای افزایش یادگیری هنرجویان، تهیه طرح درس (روزانه، هفتگی و دوره‌ای)، برنامه‌ریزی براساس دانش و مهارت‌های قبلی فراگیران، تدوین سرفصل‌ها و رئوس مطالب درسی، و تهیه ابزارها، وسایل و مواد مورد نیاز برنامه‌های آموزشی.

نشانگرهای توانایی ایجاد انگیزه در فراگیران: شرکت دادن همه فراگیران در مباحث و فعالیتهای کلاسی و کارگاهی، استفاده از سؤال برای برانگیختن همه فراگیران به پاسخگویی، استفاده کردن به موقع از لطیفه و طنز برای شاد نگه داشتن کلاس، تشویق فراگیران به ابراز عقاید و نظرات خود، استفاده از روش‌های تشویقی و پاداش‌های مناسب و به موقع برای تسهیل یادگیری، ایجاد انتظارات بالاتر برای همه فراگیران، دادن مسئولیت به فراگیران در اداره کلاس یا کارگاه، استفاده مناسب از فناوری آموزشی و منابع چند رسانه‌ای برای جذاب کردن درس، پرسش از فراگیران قبل از شروع تدریس برای آگاهی از میزان آموخته‌های آنان، رعایت برابری و انصاف در برخورد با یادگیرندگان، و ارائه نتایج ارزشیابی‌ها به یادگیرندگان.

نشانگرهای مهارت‌های ارتباطی: استفاده از کلام شیوا، جذاب و رسا در تفهیم مطالب درسی، گوش دادن فعال به اظهارنظرها و سؤالات فراگیران، داشتن صدای رسا و متناسب، و دارای ظاهری آراسته و مرتب.

تبیین ویژگی‌های مربی اثربخش یا نقش‌ها و مسئولیت‌های مربیان به دشواری کار تدریس است. دفتر بررسی‌های آموزشی^۱ (۱۹۹۶) حیطه‌های بارز مسئولیت معلمی را شامل: برنامه‌ریزی تدریس، انتقال آموزش، ارزیابی، مدیریت و حرفه‌گرایی می‌داند (نقل از استرانگ، ۲۰۰۶). چارچوب دانیل سون (۱۹۹۶) شامل چهار طبقه: برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، تدریس و مسئولیت‌های حرفه‌ای می‌شود. از نظر پرکینز (۲۰۰۵) استانداردهای تدریس در مراکز فنی و حرفه‌ای عبارت‌اند از: توانایی ایجاد انگیزه در فراگیران، توجه به نیازهای یادگیرندگان، برنامه‌ریزی تدریس، مدیریت مؤثر محیط یادگیری، استفاده بهینه از زمان و توجه به بهداشت و ایمنی. استانداردهای حرفه‌ای مربیان فنی و حرفه‌ای از دیدگاه مرکز منابع برنامه درسی آموزش فنی و حرفه‌ای ماساچوست^۲ (۲۰۰۲) عبارت‌اند از: برنامه‌های تدریس و آموزش، انتقال و ارائه آموزش، مدیریت کلاس درس، برقراری عدالت آموزشی، مسئولیت‌های حرفه‌ای.

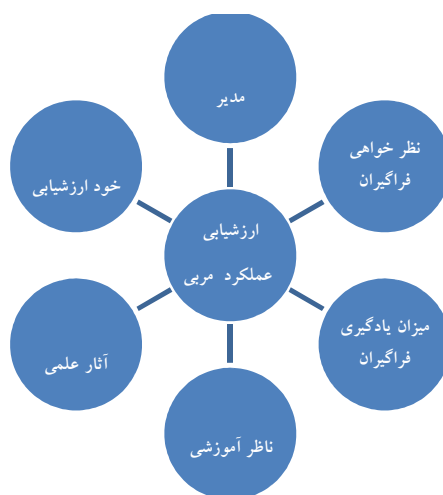
اگر چه نقش‌ها و مسئولیت‌های مربیان منتج‌شده از تحقیق با بسیاری از چارچوب‌های تدریس ذکر شده مطابقت دارد، اما تفاوت‌های نیز وجود دارد. علت احتمالی تفاوت‌ها در بافت و فرهنگ سازمانی سازمان‌های آموزشی است.

مؤسسات آموزشی به طور فزاینده‌ای از مقیاس‌های درجه‌بندی فراگیران^۳ به عنوان یک مؤلفه ارزشیابی از نظام تدریس استفاده می‌کنند (سلدین^۴، ۱۹۹۳). در ایران و حتی در جهان (انویوگبازی^۵ و همکاران، ۲۰۰۷) حیطه‌ها و رفتارهای مؤثر آموزشی را به روشنی تعریف نشده‌اند. گرچه تحقیقات زیادی در مورد متغیرهای مربوط به ویژگی‌های تدریس مؤثر انجام شده است، اما اکثر این تحقیقات ابزارهایی را استفاده کرده‌اند که عمدتاً با دیدگاه مدیران و مدرسان تدوین شده‌اند و نه براساس دیدگاه فراگیران (ص ۱۲۰). در واقع آسان است بگوییم که بسیاری از فرم‌هایی که امروزه در ارزشیابی تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرند، از سایر فرم‌های موجود، بدون آنکه

1. Educational Review Office
 2. MCTECRC
 3. Student Rating Scales
 4. Seldin
 5. Onwuegbuzie

پشتوانه نظری یا سازه‌های داشته باشند، اقتباس شده‌اند (اوری و ریان^۱، ۲۰۰۱ ص ۲۲). با وجود اینکه نشانگرهای منتج از تحقیق با سایر نشانگرهای ذکر شده در ادبیات از جمله: انویوگبازی و همکاران (۲۰۰۷)، پرکینز (۲۰۰۵)، دفتر بررسی‌های آموزشی (۱۹۹۶)، و مرکز منابع درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ماساچوست (۲۰۰۲)، مشابهت‌هایی دارند، اما تفاوت‌های زیادی نیز در بین آنها به چشم می‌خورد، که به نظر می‌رسد این گونه تفاوت‌ها ناشی از تفاوت‌های سازمانی و رفتارهای مورد انتظار از مربیان است.

علاوه بر این، این گونه مهارت‌ها و نشانگرها باید از سوی منابع چندگانه یا روش‌های مختلف ارزشیابی سنجیده شوند. بر اساس یافته‌ها، برای ارزشیابی مربیان از روش‌های: نظرخواهی از فراگیران، خود ارزشیابی مربی، ارزشیابی از سوی مدیر، ارزشیابی از سوی ناظر آموزشی، بررسی آثار علمی و ارزشیابی میزان یادگیری فراگیران باید استفاده شود. منابع مختلف ارزشیابی عملکرد مربیان در شکل (۱) ترسیم شده است.



شکل (۱) منابع چندگانه ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان

فرایند ثبت اطلاعات در مورد عملکرد مربی مستلزم استفاده از منابع چندگانه داده‌های عملکرد است. ارزشیابی مربی باید با منابع اطلاعاتی و روش‌های چندگانه انجام شود (پوفام^۱ ۲۰۰۳، بازرگان ۱۳۸۹، میلر ۱۹۸۷، سیف ۱۳۷۰ و استرانگ ۲۰۰۶). مفاهیم مترادف با منابع چندگانه در ارزشیابی در ادبیات عبارت‌اند از: بازخورد ۳۶۰ درجه^۲، ارزیابی ذی‌نفعان، بازخورد چند معیاره، ارزیابی سیکل کامل، ارزیابی چند منبعی، ارزیابی همکار - زیردست، ارزیابی عملکرد گروه، ارزیابی چند دیدگاهی (مک کارتی و توماس^۳ ۱۹۹۹). فرایند بازخورد ۳۶۰ درجه، چرخه کاملی است که از همه افراد (سرپرستان، زیردستان و همکاران) در مورد جنبه‌های مختلف عملکرد مربیان بازخورد به دست می‌آید. در مورد مزیت‌های فردی این روش به دلیل اینکه داده‌ها از منابع متعدد جمع‌آوری می‌شوند، معتبرتر، منصفانه‌تر و قابل اعتمادتر هستند.

با توجه به یافته‌ها پیشنهاد می‌شود که از پرسشنامه‌هایی برای ارزشیابی عملکرد آموزشی مربیان استفاده شود که مسئولیت‌ها و نشانگرهای عملکردی مربیان با روش‌های علمی و پژوهشی اعتباریابی شده باشند. توصیف و تبیین ویژگی‌ها و مسئولیت‌های مربیان کار دشواری است. برای ارزشیابی عملکرد باید سعی شود تمام نقش‌ها و مسئولیت‌های شغلی مربیان در پرسشنامه‌ها لحاظ شوند. از ابزارهایی برای ارزشیابی عملکرد مربیان استفاده شود که نه تنها براساس ادراکات مدیران باشد بلکه ادراکات فراگیران را نیز مد نظر قرار دهند. اگرچه برای ارزشیابی مربیان بیشتر به روش‌های نظرخواهی از فراگیران و مشاهده کلاس درس در مؤسسات آموزشی استفاده شده است، ولی باید سایر ذی‌نفعان از جمله: همکاران و سایر مربیان، ارباب رجوع، مدیران مؤسسات آموزشی، مدیران کارگاه‌ها و خود مربیان فرصت داده شود تا در مورد عملکرد مربیان قضاوت کنند. علاوه بر این عملکرد تحصیلی فراگیران و آثار علمی و پژوهشی مربیان نیز در ارزشیابی عملکرد آنان مؤثر باشد. بنابراین از منابع چندگانه داده‌ها و یا بازخورد ۳۶۰ درجه برای ارزشیابی مربیان استفاده شود. هدف اساسی

1. Popham
2. 360.Degree
3. Maccarty

ارزشیابی مربیان بهبود عملکرد شغلی آنان و بهبود اثربخشی فرایند یاددهی و یادگیری است. بنابراین، نظام ارزشیابی عملکرد مربیان باید طوری طراحی شود که موجب رشد حرفه‌ای آنان شود.

منابع

- ایران فر، ش.، و همکاران. (۱۳۸۰). دیدگاه اساتید نسبت به شیوه ارزشیابی در دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. خلاصه مقالات فارسی پنجمین همایش کشوری آموزش پزشکی. بازرگان، ع. (۱۳۸۹). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- سرچمی، ر.، و حسینی، م. (۱۳۸۰). تعیین دیدگاه‌های دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قزوین در مورد الویت‌های ارزشیابی اساتید در نیمسال دوم تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹. خلاصه مقالات فارسی پنجمین همایش کشوری آموزش پزشکی.
- سیف، ع. ا. (۱۳۷۰). ارزشیابی دانشجویان از استادان تا چه اندازه می‌توان به آن اعتماد کرد. *نشریه پژوهش‌های روانشناختی*، ۱(۲)، ۱۲-۲۴.
- عرب خردمند، ع.، و حاجی آقاجانی، س. (۱۳۷۷). بررسی نظرات مدرسین دانشگاه علوم پزشکی سمنان درباره اثر ارزشیابی بر شیوه آموزش و رضایت آنان از ارزشیابی. *طب و تزکیه*، ۲۶، ۲۹-۲۶.
- لامعی، ا. (۱۳۷۸). *مبانی مدیریت کیفیت*. تهران: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
- مطلق، م. ا.، شکورنیا، ع.، ملایری، ع.، جهانمردی، ع.، و کیامنش، ع. (۱۳۷۹). بررسی نظرات اساتید دانشگاه اهواز نسبت به ارزشیابی استاد. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران*، ۶۳.
- نولان، ج.، و هوور، ل. ای. (۲۰۰۸). *نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم: نظریه و عمل* (ترجمه بیژن عبدالهی ۱۳۸۱). تهران: آثار معاصر.
- Brauchle, E. P., & Klaus, S. (2004). Contemporary approaches for assessing outcomes on training, education, and HRD programs. *Journal of Career and Technical Education*, 41(3), 1-17.
- Brightam, H., Bhada, Y., Feldhus, W., Govinazzo, V., Mansfield, N., & Rue, L.M. (1990). The multiple-path faculty evaluation system. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1(1), 109-117.
- Byrnes, H. (1994). Faculty assessment and evaluation. *ADFL Bulletin*, 25(3), 17-22.
- Danielson, M & McGreal, L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danilson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum

development.

- Gien-Lant, T.(1991). Evaluation of faculty teaching effectiveness toward accountability in education. *Nurs Education*, 30(2), 92-95.
- Gordon, R. D. H.(1998). Vocational education teachers' perceptions of their use of assessment methods. *Journal of Vocational and Technical Education*, 15(1),8-16.
- McCarty, M.,& Caravan, T. (1999). Developing self- awareness in the managerial career development process: The value of 360-degree feedback. *Journal of European Industrial Training*, 23(9),437-445.
- Massachusetts Department of Education.The Massachusetts career & technical education curriculum resource center (MCTECRC).(2002). Professional standards for vocational technical teachers. 603 CMR 4.10 Professional Standards in .www.doc.mass.edu/cte/frameworks/
- Medley, D.,& Coker, H.(1987).The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Rrsearch*,80(4), 242-247.
- Miller, R. (1987). Evaluating Teaching: The role of student rating evaluating faculty. *80(4)*, 242-247.
- Ngware, W. M.,& Fredrick, M. N. (2002). The Quality and Utilization of Technical Education Trainers in Kenya. *Journal of Career and Technical Education*,39(9).
- Onwuegbuzie,J. A., Ann, E. W., Kathleen, M. T. C., Cheryl, D. W., Janet, D. F.,& Chris, W. M. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1),113–160.
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework? *New Directions for Institutional Research*,7(5), 27–44.
- Perkins, C. D. (2005). An interactive toolkit for new vocational technical education teachers.Understanding the characteristics of effective teaching. Vocational & technical education act. Available at.www.uppercapetech.com/PDF/NewTeacherToolkit2005.pdf.
- Peterson, K. D., &Catherine, A. P. (2006).*Effective Teacher Evaluation: A Guide for Principals*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Popham, W.K.(2003).Using data to improve student achievement.*Educational Leadership*, 60(5), 48-51.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *Chronicle of Higher Education*, 39, 40.
- Scribner. J. P., Allen, D., Truell, D. R. H., &Sothana, S. (2001). An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: Implications for school leaders. *Journal of Career and*

Technical Education, 18(1), 46-57.

Skeff, K.M., Stratos, G.A., Bergen, M.R., & Regula, D.P.(1998). A pilot study of faculty development for basic science teacher. *Academic Medicine*, 73(6), 701-704.

Stronge, H.J.(2006). *Evaluating teaching a guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.