

دانشگاه فرهنگیان
پژوهش در تربیت معلم
سال اول، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶

استخراج ابعاد معلمان اثربخش به منظور ارائه چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلم اثربخش و اعتباربخشی آن

جمال رزی^۱

سید محمدرضا امام جمعه^۲

غلامعلی احمدی^۳

چکیده

هدف اساسی پژوهش حاضر استخراج ابعاد معلمان اثربخش به منظور ارائه چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلم اثربخش است. بدین منظور، تلفیقی از روش‌های تحلیل محتوای اسنادی، تحلیلی-توصیفی و کیفی استفاده شد. در بخش نخست، جامعه آماری شامل کلیه متون نظری و پژوهشی داخلی و خارجی در دسترس، مراجع مرتبط و اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور جمهوری اسلامی ایران است که به صورت هدفمند ۴۰ سند (۲۹ مطالعه خارجی، ۴ مطالعه داخلی و ۷ سند بالادستی) انتخاب و مطالعه شدند. در این بخش، ابزار گردآوری داده‌ها چک‌لیست بوده است که روایی صوری، محتوایی آن مورد تأیید ۳ نفر از متخصصان دانشگاهی قرار گرفت و با روش آزمون مجدد، پایایی آن ۰/۹۱ به دست آمد. در این باره، ۱۳۸ ویژگی برای معلمان اثربخش استخراج و در ۳۷ مشخصه تلخیص شدند. ۳۷ مشخصه نیز با توجه به قرابت ماهیتی در ۵ بعد صلاحیت‌های حرفه‌ای (با ۳ مشخصه)، ویژگی‌های شخصیتی (با ۹ مشخصه)، مدیریت کلاس درس (با ۵ مشخصه)، مهارت‌های تدریس (با ۱۰ مشخصه) و نظارت و ارزشیابی (با ۱۰ مشخصه) دسته‌بندی شدند. در بخش دوم، به استناد نتایج به دست آمده و مبانی نظری مرتبط، چهارچوب مفهومی ارائه شد. در بخش سوم نیز جامعه آماری شامل استادان رشته علوم تربیتی با گرایش برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بوده است (N=۳۱) که ۱۰ نفر به صورت هدفمند انتخاب و با مصاحبه نیمه ساختاریافته چهارچوب مفهومی اعتباربخشی شد. با معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (اعتمادپذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری) قابلیت اعتماد پژوهش لحاظ شد. بررسی نظریات متخصصان مبین معتبر بودن چهارچوب مفهومی پیشنهادی بوده است.

کلیدواژه‌ها: معلم اثربخش، ابعاد معلم اثربخش، تربیت معلم اثربخش، اسناد بالادستی.

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران، نویسنده مسئول (jamalrazi64@gmail.com)

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران.

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۵/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۱/۲

مقدمه

معلم مهم‌ترین شخص در فرایند اجرای برنامه درسی قلمداد می‌شود (آلوسیوبای^۱، ۲۰۱۶)، وی در مقام الگوی عملی، می‌تواند شور و شوق یادگیری را دانش‌آموزان برانگیزاند. در ضمن، محتواگزینی، روش‌های تدریس و ارزشیابی نیز، که از دیگر مؤلفه‌های برنامه درسی هستند، مستقیم تحت نظر و کنترل معلم است. در این صورت، باید حکم کرد که مؤثرترین و کارسازترین مؤلفه نظام تعلیم و تربیت، معلم یا همان کارگزار اصلی و حقیقی آموزش‌وپرورش است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

در این میان، آموزش اثربخش معلم که نقطه اتکای هر تغییر و تحولی دانسته می‌شود، اهمیت فراوانی دارد (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)؛ چراکه معلم اثربخش^۲ با اتکا به دانش و مهارت موردنیاز معلمی و داشتن شایستگی و صلاحیت‌های حرفه‌ای همواره به دنبال فراهم کردن موقعیت‌هایی برای ایجاد یادگیری در بین دانش‌آموزان است. به عبارت بهتر، مجموعه فعالیت‌های معلم اثربخش منجر به یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و بدین طریق موجبات بهبود کیفیت یادگیری آنان را در ابعاد سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی فراهم می‌کند. با در نظر داشتن این موضوع، وجود معلمان اثربخش در هر نظام آموزشی یا تلاش جهت ارتقای اثربخشی معلمان دارای نقش پراهمیتی است (اندرسون^۳، ۱۳۸۶، ترجمه رئوف و رضایی).

مفهوم اثربخشی معلمان از اواسط قرن بیستم و با ضرورت یافتن اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی، پدیدار شده است (هابرمن^۴، ۲۰۰۴) و صاحب‌نظران برای آن تعاریف متعددی ارائه کرده‌اند. از نظر لی^۵، معلم اثربخش، توانایی فراهم کردن زمینه یادگیری برای دانش‌آموزان با توانایی‌های مختلف را دارد و از روش‌های متنوع ارزشیابی برای اطلاع از یادگیری مؤثر فراگیران استفاده می‌کند (۲۰۱۵: ۳). کو، آلویسی، هیگنز و لی^۶ معتقدند که لازمه تعریف معلم اثربخش، «تدریس مؤثر» وی است که بر اساس آن می‌تواند میزان یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهد (۲۰۱۴: ۱۴). به زعم چینگ^۷، ارتقای نسبی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، کاهش تمرین و تدریس غیرمؤثر مانند بازخوردهای منفی و سؤال‌های سطح پایین، کانون توجه معلم اثربخش است (۲۰۱۴: ۳۸).

هسته اصلی تعریف معلم اثربخش با نتایج یادگیری دانش‌آموزان نمود پیدا می‌کند؛ اینکه دانش‌آموزان

1. Alsubaie
2. Effective Teacher
3. Anderson
4. Huberman
5. Lee
6. Coe, Aloisi, Higgins & Lee
7. Ching

به چه میزانی یاد گرفته‌اند و ارزش یادگیری دانش‌آموزان چه بوده است (کو، سامونس و باکوم^۱، ۲۰۱۳؛ فلورز و سامونس^۲، ۲۰۱۳). معیار کلیدی معلم اثربخش، تحقق اهداف آموزشی با استفاده از روش‌های ویژه تدریس است. اگرچه اهداف آموزشی در نظام‌ها، در بستر زمانی تغییر می‌یابند، سوادهای خواندن، نوشتن و حساب کردن قلب اهداف آموزشی هر نظامی است (میوس و رینولدز^۳، ۲۰۱۲: ۱۹).

معلم اثربخش دارای دانش و مهارت‌های مورد نیاز جهت ارائه و آموزش اهداف قصدشده نظام آموزش و پرورش است. وی از این دانش و مهارت در زمان مناسب، به شیوه مطلوب و مورد انتظار، به‌منظور تحقق اهداف استفاده می‌کند (لوییس^۴، ۲۰۱۲: ۸). معلم اثربخش، معلمی است که یادگیری مادام‌العمر را برای دانش‌آموزان رقم می‌زند (پانتیک^۵، ۲۰۱۱: ۱۲).

معلم اثربخش احساس تعهد درونی نسبت به یادگیری دانش‌آموزانش دارد و همواره زمینه‌ساز یادگیری در مخاطبانش است (ملیندا^۶، ۲۰۱۰: ۲۱). از نظر لوی و مینگ^۷، معلم اثربخش دارای مهارت‌های حرفه‌ای است که به‌صورت مستقیم بر نمره‌های امتحانی دانش‌آموزان و پیشرفت آنان تأثیر می‌گذارد (۲۰۰۹: ۳۱۷).

به‌زعیم لیمبرگ^۸، معلم اثربخش با داشتن تسلط بر محتوای درسی و نظارت بر پیشرفت تحصیلی، موفقیت پیوسته را برای دانش‌آموزان به ارمغان می‌آورد (۲۰۰۸: ۷).

به بیان استرانگ^۹ که یکی از افراد شاخص در حوزه معلم اثربخش است، معلم اثربخش فردی است که با داشتن دانش تدریس و یادگیری، دانش درباره موضوع درسی و تجربه تدریس، کلاس درس را سازمان‌دهی می‌کند و از سوی دیگر با نظارت پیوسته بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، خود را در برابر یادگیری دانش‌آموزان مسئول می‌داند (۲۰۰۷: ۳۳).

توجه به تربیت معلم اثربخش یک فرایند در حال پیشرفت است که نیازمند پژوهش و سرمایه‌گذاری قابل‌توجهی است (یونسکو^{۱۰}، ۲۰۱۶)؛ به‌طوری‌که بسیاری از کشورها به‌منظور بهبود کیفیت آموزشی مهم‌ترین اقدام آموزش و پرورش خود را بر تربیت معلم اثربخش قرار داده‌اند، اما چگونگی تربیت معلم

1. Ko, Sammons & Bakkum
2. Flórez & Sammons
3. Muijs & Reynolds
4. Louise
5. Pantic
6. Melinda
7. Lui & Meng
8. Lehmborg
9. Strange
10. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

اثربخش، موضوعی است که امروزه در نظام‌های آموزش و پرورش مطرح می‌شود (یونسکو، ۲۰۱۵).

در این باره، بررسی پیشینه نظری و عملی موضوع معلم اثربخش، بیانگر نضج گرفتن ادبیات پژوهشی گسترده‌ای در زمینه تربیت معلم اثربخش به منظور ارتقای کیفی نظام‌های آموزشی است. از این رو، نتایج پژوهش ریکنبرج^۱ (۲۰۱۰) حاکی از آن است که بهترین زمان برای آموزش معلمان اثربخش، قبل از شروع خدمت است.

پژوهش یاکولیک و نونان^۲ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که به منظور ارتقای کیفیت آموزشی لازم است یک الگو برای تربیت معلم طراحی شود که در آن، ترکیبی از شاخص‌های ورودی مانند برنامه درسی و آموزشی و خروجی مانند مهارت‌های خاص مدنظر قرار گیرد.

نتایج یک مطالعه جامع دیگر، در مورد برنامه‌های تربیت معلم در دوازده کشور، نشان داد که آموزش حرفه‌ای معلمان باید مبتنی بر الگوی خاصی باشد که در این باره باید تعداد سال‌های دوره‌های تربیت معلم، طول کارورزی و همچنین روابط میان مراکز تربیت معلم و مدارس افزایش یابد (سازمان همکاری اقتصادی صلح طلبانه آسیا^۳، ۲۰۰۹).

پژوهشی که شورای ارزیابی و اعتباربخشی ملی^۴ با همکاری یازده کشور مشترک‌المنافع در یادگیری^۵ انجام داد و در آن، کارشناسان کشورهای استرالیا، بنگلادش، بوتسوانا، هند، کنیا، موریتانی، نامیبیا، نیجریه، سریلانکا، سنگاپور و انگلستان شرکت داشتند، منتج به ارائه یک سند در زمینه معلم اثربخش به منظور کیفیت تربیت معلم شد، که در آن شش حوزه کلیدی از جمله طراحی برنامه درسی، مدیریت سازمانی، آموزش پیش از خدمت معلمان و... شناسایی شدند و بر پایه این حوزه‌ها، ۲۵ بعد و در نهایت از این ابعاد، ۷۵ شاخص استخراج شد (شورای ارزیابی و اعتباربخشی ملی و کشور مشترک‌المنافع در یادگیری، ۲۰۰۷).

مؤسسه بین‌المللی آموزش و پرورش دوران کودکی^۶ (۲۰۰۴) در زمینه تربیت و آموزش معلمان اثربخش تأکید می‌کند که اساس دانش یاددهی-یادگیری، پیوسته در حال تغییر است و دانشجو-معلمان که اعضای حرفه‌ای هستند باید تغییرات تئوری‌ها و بحث‌های عملی را در کنار یکدیگر ببینند و معلمان را یادگیرندگان مادام‌العمر به شمار آورند. بنابراین، معلمان باید، در دوره پیش از خدمت، با یافته‌های تحقیق درباره فرآیند یاددهی-یادگیری آشنا باشند و بتوانند آن‌ها را در کلاس درس خود

1. Rikenberg
2. Yackulic & Nonnan
3. Asia- Pacific Economic Cooperation
4. National Assessment And Accreditation Council (Naac)
5. Commonwealth Of Learning (Col)
6. The Association For Childhood Education International

به کار گیرند و یاد بگیرند که چگونه تجارب یادگیری را به بالاترین درجه برسانند و دانش‌آموزان را در موقعیت‌های مختلف فرآیند یاددهی-یادگیری مشاهده کنند.

بر تلفیق نظریه و عمل در موضوع کیفیت‌بخشی به آموزش دانشجو-معلمان در پژوهش‌های مختلف تأکید شده است و این موضوع مهم باید در مدل‌های آموزشی تربیت معلم لحاظ شود (تردیف^۱، ۲۰۰۱).

تل^۲ (۲۰۰۰) به استناد سایر مطالعات انجام‌شده و دیدگاه‌های مختلف بیان می‌دارد که همه در این باره توافق دارند که آماده‌سازی معلمان نقش مهمی در توسعه کیفیت آنان دارد. لذا باید با معلمان در هر سطح و مرحله‌ای در مقام یک متخصص حرفه‌ای رفتار کرد و آموزش معلمان باید مبتنی بر شاخص‌ها و استانداردهای مربوط باشد.

پژوهش‌های صورت‌گرفته داخلی کمتر به بحث تربیت معلم اثربخش توجه کرده‌اند و بیشتر بر تربیت معلم با قابلیت‌ها و صلاحیت‌های معلمی تأکید نموده‌اند؛ از جمله:

مهرمحمدی (۱۳۹۲) پس از بیان دو دیدگاه مختلف در زمینه جایگاه تربیت معلم در کشور، الگویی مشارکتی را پیشنهاد کرده و نظریه «وارونگی»^۳ را در برنامه درسی تربیت معلم ارائه نموده است. وی در الگوی مشارکتی چهارضلعی برای برنامه درسی تربیت معلم، اجرای اضلاع اول و دوم را بنا به تقسیم کار، به عهده وزارت علوم و دانشگاه‌ها گذارده و اجرای ضلع سوم و چهارم را در حیطه وظایف مراکز تربیت معلم و آموزش و پرورش به شمار آورده است؛ به‌ویژه در ضلع سوم که آن را تربیت (تجربه) حرفه‌ای خاص به شمار آورده است، نظریه «وارونگی» را در برنامه درسی تربیت معلم همسو با اندیشه تأمل بر عمل^۴ «دونالدشون»^۵ و عمل فکورانه^۶ «ژوزف شواب»^۷ دانسته و معتقد است معنای نخستین «وارونگی» معرف تقدم تجربه کلینیکی یا میدانی بر تجربه نظری است؛ یعنی همان وارونه ساختن تقدم و تأخر متعارف در برنامه‌های درسی تربیت حرفه‌ای است و در معنای عمیق‌تر وارونه کردن «نگاه سلسله‌مراتبی» نسبت به تجربه کلینیکی و عملی را در پی خواهد داشت که در آن دانش نظری تفوقی نسبت به دانش عملی ندارد.

حبیبی (۱۳۹۰) در بررسی تطبیقی تربیت معلم در کشورهای ژاپن، آلمان و ایران، به مفهوم

1. Tardif
2. Tell
3. Upsidedownness
4. Reflection on action
5. Schon donald
6. Deliberation
7. Schwab joseph

«صلاحیت حرفه‌ای معلم» توجه کرده است و به این نتیجه رسیده که می‌توان صلاحیت‌های پایه و اساسی که لازمه ورود به حرفه معلمی است را به صورت مشترک و مشابه در بین نظام‌های آموزشی کشورها در نظر گرفت، وی این صلاحیت‌ها را به انواع شناختی، عاطفی و مهارتی تقسیم می‌کند و لازمه ارتقای صلاحیت‌های مذکور را به‌کارگیری شیوه‌هایی برای بهبود آن‌ها در حین خدمت در نظام‌های تعلیم و تربیت جهان می‌داند. وی ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را، در کشور ژاپن و آلمان، یک فرآیند مداوم، پیوسته و یکپارچه از زمان پذیرش و ورود فرد به حرفه معلمی به شمار آورده است. او در مورد ایران به این نتیجه رسیده که به دلیل برخی محدودیت‌ها، ارتقای حرفه‌ای معلمان، ناکارآمد، بی‌کیفیت و غیر مؤثر بوده و نظام آموزشی سردرگم و به حال خود رها شده است تا گرایش به حافظه‌پروری، کمی‌نگری و مدرک‌گرایی بر فضای آموزش و پرورش ایران حاکم شود. لذا پیشنهاد می‌کند که ضرورت دارد در نظام تربیت معلم ایران ارتقای حرفه‌ای معلمان به صورت یک فرآیند مداوم، پیوسته و یکپارچه از زمان پذیرش و ورود به حرفه معلمی تا پایان خدمت حرفه‌ای اجرا شود.

نتایج دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) نشان داده‌اند که در دوره ابتدایی معلمان قابلیت‌های لازم را ندارند و در فرآیند تربیت معلم مشکلاتی را برمی‌شمارد؛ از جمله اینکه محتوای آموزش‌های کاربردی پیش از خدمت و حین خدمت معلمان ناکافی است و لزوم بازنگری در چگونگی انتخاب محتوا و روش اجرای دوره‌های کارآموزی پیش از خدمت و حین خدمت معلمان را خواستار شده است و تأکید دارد که در دوره‌های کارآموزی باید کار و عمل را با نوآوری‌هایی که تغییرات زمان ایجاب می‌کند پیوند دهند و نیز با آموزش‌های مستمر حین خدمت، مهارت حرفه‌ای معلمان را به‌روز نگاه دارند تا آن‌ها بتوانند بین آموزش و جامعه در حال تحول رابطه برقرار کنند.

در خصوص تربیت و آموزش معلمان، پژوهشگران این حوزه مدل‌های مختلفی ارائه کرده‌اند؛ از جمله ریشر، کلوسمن، لوتکه و بومن^۱ (۲۰۱۱) به منظور تربیت معلم اثربخش و توسعه حرفه‌ای آن، مدلی مبتنی بر آموزش مادام‌العمر معلمان پیشنهاد می‌کنند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را دربر می‌گیرد. آنان توسعه حرفه‌ای معلمان را موجب رضایت آن‌ها می‌دانند؛ زیرا کلید اصلی پیشرفت معلمان در این بخش نهفته است؛ البته به شرط آنکه برنامه توسعه حرفه‌ای ضمن خدمت، طولانی‌مدت و متمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان و در ارتباط با برنامه درسی باشد و هم‌چنین کنترل بیشتر معلمان بر فرآیند توسعه حرفه‌ای و شغلی و نیز همانندی بیشتر این فرآیند با فرهنگ تدریس رایج در کلاس درس را در پی داشته باشد؛ زیرا اغلب دوره‌های توسعه حرفه‌ای کوتاه‌مدت که به صورت ضمن خدمت برگزار شده و موضوعی خاص را مطرح می‌کنند باعث بی‌توجهی به دوره‌های بلندمدت می‌شود. از سوی دیگر، تأثیرات الزام‌آور شرایط زمینه‌ای، اظهارنظر

1. Richter, klusman, Ludtke & Baument

کلی و تعمیم در مورد «بهترین شیوه» توسعه حرفه‌ای را به مخاطره می‌اندازد. بنابراین، توصیه ریشتر و همکارانش این است که به‌جای تعیین شیوه‌های عالی و بدون چون‌وچرا، باید محیط را بهتر شناخت، سپس تعداد معدودی راهبرد، تکنیک و اقدام تعیین کرد که در همه آن‌ها آثار یکسانی به بار می‌آورد.

ریضاوی و الطاف^۱ (۲۰۱۰) نیز مدل یکپارچه‌ای برای مسلمانان ارائه کرده‌اند. مدل مذکور به‌نوعی متفاوت‌تر از سایر مدل‌هاست؛ به این صورت که در آن، معلم مسلمان در کنار تدریس باید به زیور رشد اخلاقی و معنوی نیز آراسته باشد. در این مدل، شرایط ورود، دروس ارائه‌شده، منابع انسانی و مادی، روش‌های آموزش، سیستم، ارزیابی و در نهایت خروجی موردنظر این مدل، یعنی معلمی توانمند و بانگیزه، ارائه شده است.

وزارت آموزش پرورش ایالت کبک کانادا^۲ (۲۰۰۱) نیز مدلی به‌منظور پرورش قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان ارائه کرده است. این مدل به چهار سطح «قابلیت‌های عمومی»، «فعالیت‌های تدریس»، «بافت آموزشی و اجتماعی»، «هویت حرفه‌ای» و دوازده مؤلفه، به‌عنوان شاخص‌های اصلی و بارز قابلیت‌های حرفه‌ای یا یک معلم حرفه‌ای اشاره کرده است (مارتینت، ریموند و گیودر^۳، ۲۰۰۱).

بررسی مدل‌های آموزش و تربیت‌معلم، موجب ایجاد بینشی وسیع نسبت به مؤلفه‌ها و مشخصه‌های مدل‌های دیگر می‌شود و زمینه ایجاد مدل‌های جامع‌تر را فراهم می‌کند. با نگاهی نظام‌مند به مدل‌های مختلف درمی‌یابیم که هریک از مدل‌ها با توجه به مقتضیات نظام‌های آموزشی کشورهای که از آنجا بر خواسته‌اند تدوین شده‌اند و به نظر می‌رسد که در بستر کشورهای دیگر با توجه به ساختارها و فلسفه متفاوتی که بر نظام‌های آموزشی آن‌ها حاکم است، جوابگو نباشند. از این‌رو، در مبانی نظری تحول بنیادین (۱۳۹۱) از تربیت‌معلم به‌عنوان یکی از شش زیرنظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران یاد شده و مأموریت اصلی آن چنین بیان شده است: «زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی (معلم و پیرامعلم) دربرگیرنده تمامی افرادی (معلم و مربی) است که از سطح ستاد تا سطح مدرسه مسئولیت تربیت متریبان در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند و مأموریت اصلی این زیرنظام ایجاد زمینه‌ها و فرآیندهایی است که از طریق آن، مربیان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی مربیان به‌مراتب حیات طیبه فراهم نمایند».

با توجه به نگاه نسبتاً جامع سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) نسبت به فرایند آموزش و تربیت معلمان و قرابت ماهیتی مبانی نظری آن با موضوع پژوهش، در پژوهش حاضر این سند مبانی نظری طراحی

1. Rizvi & Altaf

2. The Ministry of education of Québec

3. Martinet, Raymond & Gauthier

چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلمان اثربخش قرار گرفته است؛ لذا به توضیح جامع‌تر آن پرداخته می‌شود.

بر اساس این سند، معلمان در یک فرایند مادام‌العمر، تحت آموزش‌های موردنیاز قرار می‌گیرند. فرایند مادام‌العمر آموزش معلمان مبتنی بر سه بعد آموزش‌های پیش از خدمت، حین خدمت و پس از خدمت است. در این سند، آموزش و تربیت معلمان در چهار بخش جذب^۱، آماده‌سازی^۲، حفظ و ارتقا^۳ و ارزشیابی^۴ لحاظ شده است. این ابعاد چهارگانه همگی اهمیت خاص خود را دارند و لیکن بخش آماده‌سازی را می‌توان مهم‌ترین بعد دانست؛ زیرا کار اصلی تربیت نیروی انسانی در این بخش صورت می‌گیرد و رسالت اصلی دانشگاه‌های تربیت معلم در این بخش انجام می‌پذیرد.

بعد «جذب» به‌عنوان بخش مقدماتی، شرایط ورود را مشخص می‌کند. این بعد، امکان انتخاب افرادی را که دارای صفات، توانمندی‌های ذهنی و جسمی، دانش و مهارت حرفه‌ای سطح بالا هستند فراهم می‌کند. بعد «آماده‌سازی»، همان بخش اصلی است. این بعد یک «الگوی فنی» را در تعامل صفات انسانی با اهداف تربیتی توصیه می‌کند؛ چه اینکه تکوین صفات انسانی در حلقه‌های متوالی تداوم دارد.

بعد «حفظ و ارتقا» به‌عنوان بخش نگه‌داشت و آموزش نیروی انسانی در حین خدمت است. این بعد مبتنی بر آموزش ضمن خدمت، بخش جدایی‌ناپذیر از فرآیند ارتقای شغلی منابع انسانی در همه سطوح است؛ البته با هدف بهبود مستمر شایستگی‌های عمومی، حرفه‌ای و ...

بعد «ارزشیابی» هم به مثابه بخش تکمیل‌کننده مراحل قبلی است، هرچند که مشارکت معلمان پیشکسوت و باتجربه در امر تربیت معلم، این چرخه را فعال و پویا نگه داشته و توصیه اسناد بالادستی به یادگیری مادام‌العمر را محقق می‌سازد. این بعد مبتنی بر میزان کارآمدی و اثربخشی نتایج کار مرییان (در طول دوره آموزش تا پایان دوره) در سه سطح محصول، برون‌داد و پیامد در نظام تربیت رسمی و عمومی است.

با توجه به نظرهای متخصصان و پژوهش‌های متعدد در حوزه معلم اثربخش، ضرورت وجودی این دسته از معلمان امری انکارناپذیر است و اهمیت این موضوع نیز مورد تأکید اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور جمهوری اسلامی ایران (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰؛ سند برنامه درس ملی، ۱۳۹۰؛ سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی، ۱۳۹۰؛ سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران، ۱۳۸۸؛

1. Absorption
2. Preparation
3. Preservation & Promotion
4. Evaluatio

قانون برنامه چهارم توسعه، ۱۳۸۴؛ قانون برنامه پنجم توسعه، ۱۳۸۹ و نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹) قرار گرفته است. اما آنچه در این میان مطرح می‌شود این است که معلمان اثربخش دارای چه ویژگی‌هایی هستند و بر اساس چهارچوب نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران چگونه می‌توان معلمان اثربخش را تربیت نمود؟ از این‌رو، پژوهش حاضر به دنبال استخراج ابعاد معلمان اثربخش بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران و مطالعات صورت گرفته در این حوزه، ارائه و اعتباربخشی چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلمان اثربخش است. لذا جوابگویی به سؤالات ذیل مورد توجه پژوهش حاضر بوده است:

۱. بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران و مطالعات صورت گرفته، ابعاد معلمان اثربخش کدام است؟

۲. چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلمان اثربخش چگونه است؟

۳. آیا از نظر متخصصان برنامه چهارچوب مفهومی پیشنهادی اعتبار لازم را دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر در بخش اول و به منظور استخراج ابعاد معلم اثربخش مبتنی بر تحلیل محتوای اسنادی است که جامعه آماری آن شامل کلیه متون نظری و پژوهشی داخلی و خارجی در دسترس، مراجع مرتبط و اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور جمهوری اسلامی ایران است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ آن دسته از اسناد و مطالعات خاص مربوط به حوزه معلم اثربخش، بررسی ابعاد، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های معلم اثربخش انتخاب شدند. در این زمینه، ۴۰ سند که عبارت‌اند از ۲۹ مطالعه خارجی، ۴ مطالعه داخلی و ۷ سند بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه درس ملی، سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران، قانون برنامه چهارم توسعه، قانون برنامه پنجم توسعه و نقشه جامع علمی کشور) بررسی شد. در این بخش، ابزار گردآوری داده‌ها چک‌لیست^۲ بوده که روایی صوری، محتوایی آن مورد تأیید ۳ نفر از متخصصان دانشگاهی قرار گرفت که در حوزه یاددهی-یادگیری فعالیت داشتند. به منظور حصول اطمینان از پایایی ابزار، از روش اجرای مجدد استفاده شد؛ بدین صورت که چک‌لیست نهایی شده در اختیار ۱ نفر تحلیل‌گر متخصص و آشنا با موضوع پژوهش قرار گرفت تا به‌طور هم‌زمان و مجزا با پژوهشگر اصلی چند سند را تحلیل کنند. سپس ضریب همبستگی داده‌های حاصل از تحلیل‌های انجام شده را پژوهشگر اصلی و متخصص مذکور هم‌زمان محاسبه کردند. نتیجه به‌دست آمده بیانگر ضریب همبستگی ۰/۹۱ است که این مقدار، سطح بالا و مناسب پایایی ابزار را نشان می‌دهد.

1. Purposive Sampling

2. Check List

در بخش دوم و به منظور جوابگویی به سؤال دوم، از روش تحلیلی-توصیفی استفاده و تلاش شد که با توجه به ابعاد استخراج شده معلم اثربخش، مرور و بررسی مبانی نظری، چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلمان اثربخش ارائه شود.

بخش سوم که مبتنی بر اعتباربخشی چهارچوب مفهومی است به صورت کیفی و با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته^۱ انجام پذیرفت. سؤالات مصاحبه نیز بر مبنای چهارچوب مفهومی طراحی و به تأیید ۳ نفر از استادان رشته برنامه ریزی درسی و با تجربه فعالیت در حوزه برنامه های درسی تربیت معلم رسید. در این بخش، جامعه آماری شامل کلیه استادان رشته علوم تربیتی با گرایش برنامه ریزی درسی دانشگاه های دولتی شهر تهران^۲ بوده است (N=۳۱) که از بین این افراد تعداد ۱۰ نفر که در حوزه تربیت معلم فعالیت داشته و دارای دانش و توانمندی های حرفه ای مرتبط با پژوهش حاضر بوده اند، به صورت هدفمند انتخاب شدند (جدول ۱)

جدول ۱. مشخصات افراد شرکت کننده در اعتباربخشی چهارچوب مفهومی

ردیف	دانشگاه محل خدمت	رشته تحصیلی	جنسیت	رتبه علمی	تعداد	زمان مصاحبه
۱	دانشگاه تهران	برنامه ریزی درسی	زن	استادیار	۱ نفر	۵۰ دقیقه
۲	دانشگاه تهران	برنامه ریزی درسی	مرد	استادیار	۱ نفر	۴۵ دقیقه
۳	دانشگاه شهید بهشتی	برنامه ریزی درسی	مرد	دانشیار	۱ نفر	۵۰ دقیقه
۴	دانشگاه خوارزمی	برنامه ریزی درسی	مرد	دانشیار	۱ نفر	۵۰ دقیقه
۵	دانشگاه علامه طباطبائی	برنامه ریزی درسی	مرد	استادیار	۱ نفر	۴۵ دقیقه
۶	دانشگاه الزهرا	برنامه ریزی درسی	زن	دانشیار	۱ نفر	۴۵ دقیقه
۷	دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	برنامه ریزی درسی	مرد	دانشیار	۱ نفر	۶۰ دقیقه
۸	دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	برنامه ریزی درسی	مرد	دانشیار	۱ نفر	۶۰ دقیقه
۹	دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	برنامه ریزی درسی	مرد	دانشیار	۱ نفر	۶۰ دقیقه
۱۰	دانشگاه شاهد	برنامه ریزی درسی	مرد	دانشیار	۱ نفر	۵۰ دقیقه

لینکلن و گوبا^۳ (۱۹۹۵) با مطرح کردن مفهوم قابلیت اعتماد^۴ پژوهش، چهار معیار اعتمادپذیری^۵،

1. Semi- structured

۲. دانشگاه های تهران، تربیت مدرس، خوارزمی، تربیت دبیر شهید رجایی، شاهد، الزهرا، علامه طباطبائی و شهید بهشتی.

3. Lincoln & Guba

4. Trustworthiness

5. Credibility

انتقال‌پذیری^۱، اتکاپذیری^۲ و تأییدپذیری^۳ را به عنوان جایگزین‌هایی برای معیار کلاسیک روایی و پایایی ارائه کرده‌اند که این ملاک‌ها امروزه در اغلب پژوهش‌های کیفی به جای دو ملاک روایی و پایایی استفاده می‌شوند (لینکلن و گوبا، ۱۹۹۵، به نقل از هومن، ۱۳۹۱: ۶۲).

اعتمادپذیری مشابه روایی درونی در پژوهش کمی، انتقال‌پذیری مشابه روایی بیرونی در پژوهش کمی، اتکاپذیری جانشینی برای اصطلاح اعتبار و تأییدپذیری با اصطلاح عینیت در پژوهش کمی مترادف است که هر یک راهبردهای خاص خود را دارند (همان: ۶۶-۶۲). در این پژوهش نیز به منظور تأمین موارد مذکور از راهبردهای ذیل استفاده شد:

به منظور اعتمادپذیری از راهبرد «بررسی به وسیله اعضا» استفاده شد؛ بدین طریق که تعدادی از مشارکت‌کنندگان خلاصه‌ای از مصاحبه‌ها را بررسی کردند و پیشنهادهای لازم اعمال شد. مسئولیت انتقال‌پذیری از دیدگاه کیفی، بر عهده کسی است که در مورد قابلیت انتقال یافته‌ها به شرایط ویژه خود، تصمیم‌گیری می‌کند. این امر مهم بستگی به این دارد که تا چه حد میان شرایطی که یافته‌ها به آن منتقل می‌شوند و شرایط پژوهش اصلی مشابهت وجود داشته باشد (عباس‌زاده، ۱۳۹۱). بدین منظور، برای فهم و درک عمیق‌تر، توصیف کامل محیط، شرایط و روش‌های به کاررفته ارائه شد. به منظور تأمین اتکاپذیری، در تمامی مراحل گردآوری داده‌ها، یادداشت‌برداری شد. لذا بین آنچه محقق برداشت کرده با آنچه منظور مشارکت‌کنندگان بوده است، مقایسه صورت گرفت و نیز نظرهای اصلاحی آنان استفاده شد. برای رسیدن به تأییدپذیری نیز از تکنیک «بررسی خود اعضا» با کمک یک دستیار بهره گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول. «بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران و مطالعات صورت گرفته، ابعاد معلمان اثربخش کدام است؟»

به استناد بررسی‌های متعدد در سوابق نظری و پژوهشی، ۱۳۸ ویژگی اولیه شناسایی شدند که با توجه به اشتراک و قرابت ماهیتی بین آن‌ها، ۳۷ ویژگی تلخیص شد. سپس با در نظر داشتن مضامین ویژگی‌ها که در مطالعات گذشته شناسایی شده بودند، این ویژگی‌ها در ۵ بعد دسته‌بندی شدند که عبارت‌اند از: صلاحیت‌های حرفه‌ای (با ۳ مشخصه)، ویژگی‌های شخصیتی (با ۹ مشخصه)، مدیریت کلاس درس (با ۵ مشخصه)، مهارت‌های تدریس (با ۱۰ مشخصه)، نظارت و ارزشیابی (با ۱۰ مشخصه) (جدول ۲).

1. Transferability
2. Dependability
3. Conformability
4. Member Checking

جدول ۲. ابعاد استخراجی از دیدگاه صاحب نظران و مطالعات صورت گرفته معلم اثربخش

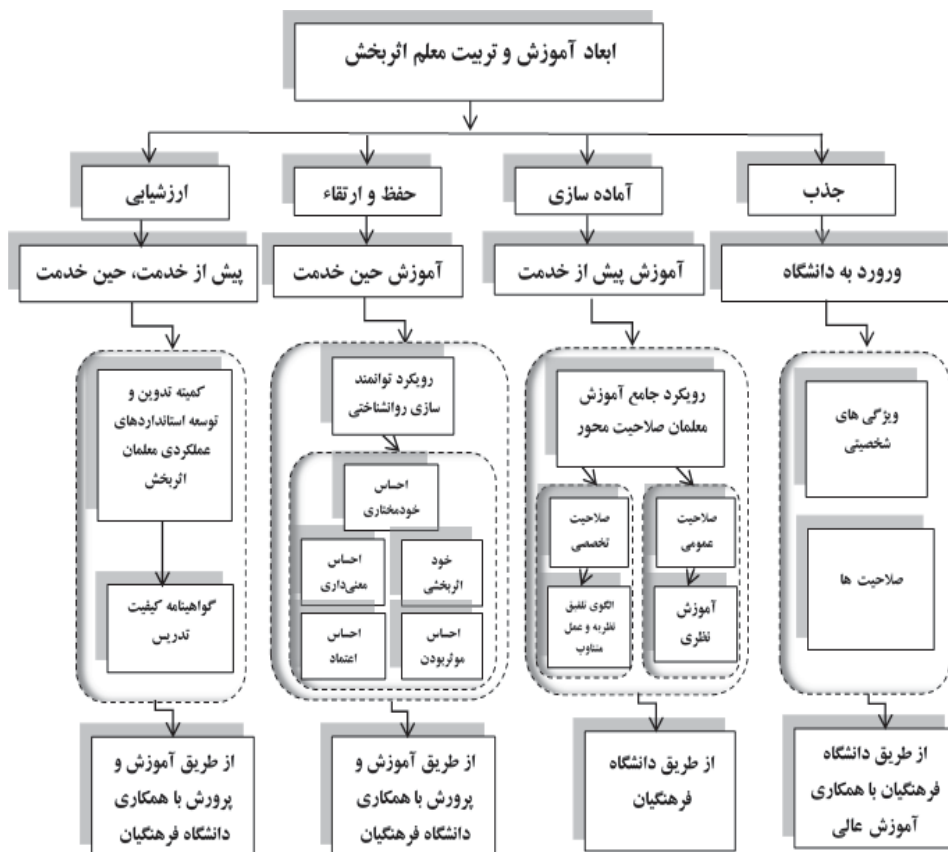
ابعاد	مشخصه‌ها	دیدگاه صاحب نظران و مطالعات صورت گرفته
ملازمان: های حرفه‌ای	دانش حرفه‌ای	هانتلی (۲۰۰۸)، دارلینگ هاموند و برنسفورد (۲۰۰۵)، دانشکده معلمان دانشگاه کلمبیا (۲۰۰۴)
	عمل حرفه‌ای	لوی و مینگ (۲۰۰۹)، دارلینگ هاموند و برنسفورد (۲۰۰۵)، مون و همکاران (۲۰۰۲)، مک آردل و کوتز (۲۰۰۳)
	تعهد حرفه‌ای	دانشگاه کوئینزلند (۲۰۰۷)، کاستر و همکاران (۲۰۰۵)، مک آردل و کوتز (۲۰۰۳).
ویژگی‌های شخصیتی	درک احساسات و نیازهای دانش‌آموزان	دیویس و توماس ^۱ (۱۹۸۹)، کیریآکیدس، کمپل و کریستوفیدو ^۲ (۲۰۰۲)، مک نس، پردفوت و اسپورن ^۳ (۲۰۰۳).
	عظوفت و مهربانی با دانش‌آموزان	دیویس و توماس (۱۹۸۹)، کیریآکیدس و همکاران (۲۰۰۲)، استرانگ (۲۰۰۷)، کریمی (۱۳۸۸)، عقیلی (۱۳۸۸).
	علاقه‌مندی به دانش‌آموزان	مالیکا ^۴ (۲۰۰۶).
	مسئولیت‌پذیری	پلک ^۵ (۲۰۰۶)، هانتلی ^۶ (۲۰۰۸)، ترهن ^۷ (۲۰۱۰).
	با کنایه و طعنه صحبت نکردن	کیریآکیدس و همکاران (۲۰۰۲)، لوی و مینگ (۲۰۰۹).
	احترام گذاشتن به همه دانش‌آموزان	پاتریک و اسمارت ^۸ (۱۹۸۹)، کیریآکیدس و همکاران (۲۰۰۲)، استرانگ (۲۰۰۷)، عقیلی (۱۳۸۸).
	داشتن روحیه انتقادپذیری و منعطف	دانیلسون ^۹ (۱۹۹۶)، سیمز ^{۱۰} (۲۰۰۷)، هانتلی (۲۰۰۸).
	داشتن انتظارات بالا از دانش‌آموزان	والبرگ ^{۱۱} (۱۹۸۴)، دیویس و توماس (۱۹۸۹)، استرانگ (۲۰۰۷).
	شوخ‌طبعی و بذله‌گویی	برون ^{۱۲} (۲۰۰۴)، هانتلی (۲۰۰۸)، ترهن (۲۰۱۰).
	حضور و غیاب به‌موقع دانش‌آموزان	دانیلسون (۱۹۹۶)، کاستر، مایک، فرید و تو ^{۱۳} (۲۰۰۵)، مک آردل و کوتز ^{۱۴} (۲۰۰۳)، نیکنامی (۱۳۷۹).
معیارهای کلان درس	وقت‌شناسی و حضور به‌موقع در کلاس	کالنز ^{۱۵} (۱۹۹۰)، مک آردل و کوتز (۲۰۰۳)، بلانتون ^{۱۶} (۲۰۰۶)، ترهن (۲۰۱۰).
	نظم و ترتیب دانش‌آموزان در کلاس	دانیلسون (۱۹۹۶)، دیویس و توماس (۱۹۸۹)، مالیکا (۲۰۰۶)، استرانگ (۲۰۰۷).
	سازمان‌دهی کلاس درس	دانیلسون (۱۹۹۶)، دیویس و توماس (۱۹۸۹)، مالیکا (۲۰۰۶)، استرانگ (۲۰۰۷).
	ایجاد جو دوستانه در کلاس درس	دانیلسون (۱۹۹۶)، دیویس و اقبال ^{۱۷} (۱۹۹۷)، بروفی ^{۱۸} (۱۹۹۹)، رینولد، میوس و ترهن ^{۱۹} (۲۰۰۴)، مون ^{۲۰} (۲۰۰۲).

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. Davis & Thomas | 11. Walberg |
| 2. Kyriakides , Campbell & Christofidou | 12. Brown |
| 3. Mcness , Broadfoot & Osborn | 13. Koster, Mieke, Fred & Theo |
| 4. Malikow | 14. Mcardle & Coutts |
| 5. Polk | 15. Collins |
| 6. Huntly | 16. Blanton |
| 7. Trehearn | 17. Davies & Iqbal |
| 8. Patrick & Smart | 18. Brophy |
| 9. Danielson | 19. Reynolds, Muijs & Treharne |
| 10. Cimer | 20. Moon |

مهارت‌های تدریس	آگاه و آموزش‌دیده به حیطه درسی خود	بروفی و گود ^{۲۱} (۱۹۸۶)، میلیون ^{۲۲} (۱۹۸۷)، دانلیسون (۱۹۹۶)، سالیوان ^{۲۳} (۲۰۰۱)، مالیکا (۲۰۰۶)، استرانگ (۲۰۰۷).
	ارائه درس به‌صورت روشن و قابل‌فهم	دیویس و توماس (۱۹۸۹)، دانلیسون (۱۹۹۶)، پاتریک و اسمارت (۱۹۹۸)، بلانتون (۲۰۰۶).
	علاقه و اشتیاق به تدریس	دانلیسون (۱۹۹۶)، پاتریک و اسمارت (۱۹۹۸)، استرانگ (۲۰۰۷)، پور ظهیر و همکاران (۱۳۸۸).
	ارائه دروس به شکل پرسش و پاسخ	دانلیسون (۱۹۹۶)، بروفی (۱۹۹۹)، سیمر (۲۰۰۷)، استرانگ (۲۰۰۷).
	سازمان‌دهی مناسب موضوعات درسی	پاتریک و اسمارت (۱۹۹۸)، دانشکده معلمان دانشگاه کلمبیا ^{۲۴} (۲۰۰۴)، ترهن (۲۰۱۰)، محمودی (۱۳۷۷).
	بهره‌گیری از وسایل کمک‌آموزشی	یوسف و گورونتالو ^{۲۵} (۲۰۰۵)، دانشگاه کوئینزلند ^{۲۶} (۲۰۰۷)، کریمی (۱۳۸۸).
	استفاده از روش‌های تدریس متنوع	دیویس و توماس (۱۹۸۹)، دانلیسون (۱۹۹۶)، دیویس و اقبال (۱۹۹۷)، بروفی (۱۹۹۹)، سیمر (۲۰۰۷)، نیکنامی (۱۳۷۹).
	آغاز مناسب درس و نتیجه‌گیری صحیح	پاتریک و اسمارت (۱۹۹۸)، دارلینگ هاموند و برنسفورد ^{۲۷} (۲۰۰۵)، پلک (۲۰۰۶).
	داشتن طرح درس	میلیون (۱۹۸۷)، دارلینگ هاموند و برنسفورد (۲۰۰۵)، نیکنامی (۱۳۷۹)، عقیلی (۱۳۸۸).
	تجربه تدریس و آموزش	استرانگ (۲۰۰۷)، ترهن (۲۰۱۰).
نظارت و ارزشیابی	تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان	برون (۲۰۰۴)، پلک (۲۰۰۶)، سیمر (۲۰۰۷)، استرانگ (۲۰۰۷)، نیکنامی (۱۳۷۹)، پور ظهیر و همکاران (۱۳۸۸).
	تلاش برای تقویت انگیزش دانش‌آموزان	پاتریک و اسمارت (۱۹۹۸)، کیری‌کیدس و همکاران (۲۰۰۲)، سیمر (۲۰۰۷)، نیکنامی (۱۳۷۹).
	درگیر کردن دانش‌آموزان با موضوعات	دانلیسون (۱۹۹۶)، بروفی (۱۹۹۹)، استرانگ (۲۰۰۷)، پور ظهیر و همکاران (۱۳۸۸).
	نظارت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	بروفی و گود (۱۹۸۶)، دیویس و توماس (۱۹۸۹)، دیویس و اقبال (۱۹۹۷)، بروفی (۱۹۹۹)، سالیوان (۲۰۰۱)، بلانتون (۲۰۰۶).
	تقسیم‌کار بین اعضا و نظارت بر گروه	دانلیسون (۱۹۹۶)، برون (۲۰۰۴)، بلانتون (۲۰۰۶)، استرانگ (۲۰۰۷)، ترهن (۲۰۱۰).
	پاداش به دانش‌آموزان بر اساس تلاش	استرانگ (۲۰۰۷)، دارلینگ هاموند و برنسفورد (۲۰۰۵).
	آگاهی از روش‌های ارزشیابی	رینولد و همکاران (۲۰۰۴)، دانشکده معلمان دانشگاه کلمبیا (۲۰۰۴).
	ارزیابی تکوینی (مداوم) دانش‌آموزان	دانلیسون (۱۹۹۶)، سیمر (۲۰۰۷).
	پاسخگو بودن به دانش‌آموزان	دانلیسون (۱۹۹۶)، برون (۲۰۰۴)، بلانتون (۲۰۰۶)، استرانگ (۲۰۰۷).
	پازخورد فوری و تصحیحی	دیویس و توماس (۱۹۸۹)، دانلیسون (۱۹۹۶)، دیویس و اقبال (۱۹۹۷) و هوو ^{۲۸} (۲۰۰۶).

21. Brophy & Good
22. Million
23. Sullivan
24. British Columbia College of Teacher
25. Jusuf & Gorontalo
26. Queensland College of Teacher
27. Darling- Hammond & Bransford

سؤال دوم. «چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلمان اثربخش چگونه است؟»



شکل ۱. چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلم اثربخش

سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، به عنوان یکی از اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش، تبیین کننده چهارچوب کلی نظام آموزش و پرورش کشور جمهوری اسلامی ایران است که به دلیل همسویی نتایج پژوهش حاضر با استلزامات این سند، مبانی فلسفی و جامعه شناختی چهارچوب مفهومی پیشنهادی مبتنی بر این سند است:

مبانی فلسفی این سند، از تربیت معلم به عنوان یکی از ۶ زیرنظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران یاد کرده و مأموریت اصلی آن را چنین متذکر شده است:

«زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی (معلم و پیرامعلم) دربرگیرنده تمامی افرادی (معلم و مربی) است که از سطح ستاد تا سطح مدرسه مسئولیت تربیت متریبان در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند و مأموریت اصلی این زیرنظام ایجاد زمینه‌ها و فرآیندهایی است که از طریق آن، مربیان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی متریبان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند».

بر پایه **مبانی اجتماعی**، زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌ها، عامل رشد اجتماعی است. برنامه‌های درسی به دنبال ایجاد رابطه تعاملی با جامعه و استعلای فردی و اجتماعی است. جامعه حیاتی مستقل از حیات فردی آحاد خود دارد، تربیت رسمی بیش ازهر چیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و وضعیت جامعه یا دوران می‌تواند حدود و ثغور و ویژگی‌های آن را رقم بزند. تربیت افرادی مؤثر برای جامعه، آگاه کردن و آشنا ساختن افراد در ایفای نقش مسئولانه، تأثیرگذاری در مقوله‌های مختلف از جمله مبانی جامعه‌شناختی این سند قلمداد می‌شود. موارد مربوط به مبانی فلسفی و جامعه‌شناختی اشاره شده با ماهیت معلم اثربخش قرابت دارد و انتظار می‌رود تبیین‌کننده مناسب برای چهارچوب مفهومی پیشنهادی باشد.

در زمینه **مبانی روان‌شناختی**، یکی دیگر از مبانی چهارچوب مفهومی پیشنهادی، «رویکرد جامع آموزش معلمان صلاحیت‌محور» است که مبتنی بر دیدگاه «سازنده‌گرایی اجتماعی» است. این رویکرد با توجه به مفاهیمی همچون تجربه شخصی، تحقق خود، رشد آگاهی‌های فردی (شخصی)، تأکید بر چارچوب مرجع درونی فرد به‌عنوان بهترین منبع برای فهم تغییرات رفتاری فرد و... به‌کارگیری اصول این دیدگاه، بیشترین تناسب را با اهداف تربیت معلم اثربخش دارد. از این رو، انتظار می‌رود به‌کارگیری آن در تحقق اهداف تربیت معلم اثربخش کمک مؤثری کند.

به‌منظور حفظ و ارتقای اثربخشی معلمان، آموزش و پرورش الگوی توانمندسازی از نوع «روان‌شناختی» با رویکرد «ارگانیکی» قرابت ماهیتی با اثربخشی معلمان دارد و از این رو، این الگو نیز مبنای دیگر چهارچوب مفهومی پیشنهادی است.

بر اساس سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و با عنایت به ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده معلم اثربخش دوره ابتدایی در پژوهش حاضر و اهمیت معلم اثربخش در نظام آموزشی، به‌منظور آموزش و تربیت معلم اثربخش دوره ابتدایی، چهارچوب مفهومی بر طبق شکل ۱ پیشنهاد می‌شود. این چهارچوب مشتمل بر چهار بعد اساسی است. همانطور که پیشتر نیز اشاره شد این ابعاد عبارت‌اند از: جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقا و ارزشیابی.

بعد جذب: در این بعد اصول ذیل پیشنهاد می‌شود:

اصل ۱. فرایند جذب صرفاً از طریق آزمون سراسری و دانشگاه فرهنگیان صورت پذیرد.

اصل ۲. آزمون سراسری به‌منظور تعیین احراز صلاحیت علمی فرد است و دانشگاه فرهنگیان متولی تعیین احراز صلاحیت‌های حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی معلمی قلمداد می‌شود.

اصل ۳. مشخصه‌های شناسایی‌شده ویژگی‌های شخصیتی و صلاحیت‌های حرفه‌ای در پژوهش حاضر، می‌تواند در فرایند جذب به‌منظور تربیت‌معلم اثربخش کانون توجه باشد.

اصل ۴. تعدادی از ویژگی‌های شخصیتی که فرد برای اثربخش بودن به آن نیاز دارد، به‌صورت ذاتی در فرد وجود دارد و باید در فرایند جذب بدان توجه شود؛ ازجمله این موارد: علاقه‌مند بودن، انعطاف‌پذیری، انتقادپذیری و...

اصل ۵. تعدادی از ویژگی‌های شخصیتی که فرد برای اثربخش بودن به آن نیاز دارد جنبه اکتسابی دارد و باید در مراحل بعدی ازجمله «آماده‌سازی» بدان توجه شود؛ ازجمله این موارد: مسئولیت‌پذیری، احترام به فراگیران و...

اصل ۶. برخی از مشخصه‌های بعد صلاحیت‌های حرفه‌ای که برای اثربخش بودن معلم ضروری است جنبه ذاتی دارد. توجه به این مشخصه‌ها در فرایند جذب باید مدنظر قرار گیرد؛ ازجمله: تعهد حرفه‌ای.

اصل ۷. برخی از مشخصه‌های بعد صلاحیت‌های حرفه‌ای که برای اثربخش بودن معلم ضروری است جنبه اکتسابی دارد. توجه به این مشخصه‌ها می‌تواند در مراحل بعدی ازجمله مرحله «آماده‌سازی» لحاظ شود؛ ازجمله: عمل حرفه‌ای، دانش حرفه‌ای و...

اصل ۸. دانشگاه فرهنگیان در تعیین احراز ویژگی‌های شخصیتی و صلاحیت‌های فرد متقاضی ورود به حرفه معلمی به‌منظور تربیت‌معلم اثربخش از فنونی همچون مصاحبه توسط افراد ذی‌صلاح بهره بگیرد.

آماده‌سازی: مرحله بعد از ورود فرد به دانشگاه فرهنگیان است. این مرحله، مهم‌ترین مرحله تربیت‌معلم اثربخش است که عمده‌ترین فعالیت‌های تربیتی و آموزشی در این بعد صورت می‌گیرد. در این بعد اصول ذیل در نظر گرفته شود:

اصل ۱. هدف اساسی برنامه‌های پیش از خدمت (آماده‌سازی)، تربیت‌معلمان حرفه‌ای و اثربخش

است که بتوانند در یادگیری دانش‌آموزان تسهیل ایجاد کنند. متولی اصلی این امر مهم، دانشگاه فرهنگیان است.

اصل ۲. توجه به ابعاد شناسایی‌شده در این پژوهش از جمله «مهارت‌های تدریس»، «مدیریت کلاس درس»، «نظارت و ارزشیابی» و مشخصه‌های مربوط به این بعد باید لحاظ شود.

اصل ۳. برخی از مشخصه‌های ابعاد «ویژگی‌های شخصیتی» و «صلاحیت‌ها» که جنبه اکتسابی دارند در این بخش مورد توجه قرار می‌گیرد.

اصل ۳. به‌منظور تربیت معلم اثربخش، «رویکرد جامع آموزش معلمان صلاحیت‌محور» پیشنهاد می‌شود. در زمینه رویکرد صلاحیت‌محوری، عمدتاً دو نوع رویکرد وجود دارد. رویکرد اول رویکردی رفتارگرایانه و تنگ‌نظرانه نسبت به صلاحیت دارد و بیشتر بر مهارت‌آموزی تأکید می‌کند. در این رویکرد، تمام مهارت‌ها در گام‌های مشخص و ازپیش‌تعریف‌شده است و از مربی انتظار مهارت‌آموزی و تسلط در هریک از مهارت‌ها را دارد. در این رویکرد، دانشجو-معلم یک دریافت‌کننده غیرفعال هستند که اطلاعات و مهارت‌ها توسط افراد خبره و باتجربه به آنان انتقال داده می‌شود. درواقع، افراد خبره و استادان الگوی رفتاری دانشجو-معلمان است.

در تقابل با این دیدگاه، «رویکرد جامع آموزش معلمان صلاحیت‌محور» یک رویکرد تکاملی و جامع است که صلاحیت را به‌عنوان «تدوین و توسعه مجموعه‌ای پیچیده از مهارت‌های منسجم، دانش، نگرش‌ها و ارزش‌ها در زمینه عملکرد شغلی» می‌داند. این رویکرد تحت تأثیر دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی است که اعتقاد دارد افراد واقعیت وجودی‌شان را در تعامل با دیگران می‌سازند. در این رویکرد، عوامل انسانی و ویژگی‌های شخصیتی جایگاه ویژه‌ای دارد.

اصل ۴. بر اساس رویکرد پیشنهادی (رویکرد جامع آموزش معلمان صلاحیت‌محور)، برنامه درسی تربیت‌معلم اثربخش در دو فاز صورت می‌گیرد. فاز اول مبتنی بر «صلاحیت‌های عمومی» و فاز دوم مبتنی بر «صلاحیت‌های تخصصی» خواهد بود.

اصل ۵. صلاحیت‌های عمومی، معرف نگرش‌های مشترکی است که برای هر معلم لازم و ضروری است. توجه به بحث‌های نظری در ابعاد «مهارت‌های تدریس»، «مدیریت کلاس»، «ارزشیابی» و... در این قسمت مد نظر قرار می‌گیرد.

اصل ۶. صلاحیت‌های تخصصی، ناظر به فعالیت‌هایی است که معلم اثربخش دوره ابتدایی به آن نیازمند است. توجه به مهارت‌های عملی در بخش «تدریس»، «مدیریت کلاس»، «ارزشیابی» و... مد نظر قرار می‌گیرد.

اصل ۷. صلاحیت‌های عمومی از طریق آموزش نظری کسب می‌شود.

اصل ۸. صلاحیت‌های تخصصی به صورت عملی و از طریق دوره کارورزی کسب خواهد شد.

اصل ۹. فرایند آموزش صلاحیت‌های تخصصی، به صورت «تلفیق نظریه و عمل متناوبی» خواهد بود. توضیح اینکه در تلفیق نظریه و عمل غیرمتناوب دانشجو-معلم باید ابتدا علوم را به صورت نظری یاد بگیرد و سپس به صورت عملی از آن‌ها استفاده کند، که در برنامه تربیت معلم کنونی ایران چنین رویکردی دنبال می‌شود.

حال آنکه در «تلفیق نظریه و عمل متناوبی» یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب و توأم خواهد بود، که در آن یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب انجام می‌شود. عیناً به این معنا که بخش دوره‌های نظری بر تجربیات عملی متمرکز است و بخش عملی نیز مبتنی بر کاربرد، ارزیابی و توسعه مباحث نظری است.

بعد حفظ و ارتقا: این بعد، بخش نگه‌داشت و آموزش نیروی انسانی در حین خدمت محسوب می‌شود. توجه این بعد بیشتر بر روی معلمانی است که در نظام آموزشی مشغول به خدمت هستند. در این بعد، برای ارتقای اثربخشی معلم، اصول ذیل باید مدنظر قرار گیرد:

اصل ۱. این بعد ناظر به ارتقای اثربخشی معلمانی است که امکان دارد تعدادی از مجرای غیر از دانشگاه فرهنگیان از جمله آزمون‌های استخدامی، معلمان قراردادی، معلمان جذب شده نهضت سوادآموزی و ... باشد.

اصل ۲. اگرچه معلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان که تحت چهارچوب کلی معلم اثربخش، تربیت یافته‌اند، احتمال می‌رود تحت تأثیر عوامل بازدارنده سازمانی و محیطی مختلف به شیوه‌ای فرسایشی بی‌انگیزه شوند و به تعبیری به مرحله باروری علمی نرسند. لذا ورود به شغل معلمی این دسته از افراد نباید حلقه پایانی تربیت معلم اثربخش قلمداد شود.

اصل ۳. توجه به این مرحله از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است و نیازمند همکاری‌های متقابل آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان است.

اصل ۴. به منظور حفظ و ارتقای اثربخشی معلمان، آموزش و پرورش باید توانمندسازی از نوع «روان‌شناختی» با رویکرد «ارگانیکی» را مدنظر قرار دهد. نظام مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش فاقد چهارچوبی مناسب برای توانمندسازی کارکنان خویش است. به نظر می‌رسد چنین وضعیتی برای همه کارکنان شاغل در آموزش و پرورش به ویژه معلمان صادق باشد.

اصل ۵. توانمندسازی روان‌شناختی که در راستای بهبود بهره‌وری منابع انسانی و نهایتاً افزایش بهره‌وری سازمانی به کار می‌رود موجب می‌شود که در انجام کارها کفایت لازم، آزادی عمل در تعیین فعالیت‌های موردنیاز برای انجام وظایف شغلی، با ارزش بودن اهداف شغلی، علاقه‌مندی و گشودگی در معلمان احساس شود و در نهایت معلمان درمی‌یابند وجودشان برای سازمان مفید است که این امر موجبات افزایش عملکرد شغلی و اثربخشی آنان را فراهم می‌سازد.

اصل ۶. توانمندسازی روان‌شناختی معلمان به منظور حفظ و ارتقای اثربخشی را می‌توان در پنج بعد «احساس شایستگی یا خوداثربخشی»، «احساس مؤثر بودن»، «احساس معنی‌دار یا ارزشمند بودن»، «احساس خودمختاری یا داشتن حق انتخاب» و «احساس اعتماد» خلاصه کرد.

اصل ۷. احساس شایستگی یا خوداثربخشی، اشاره دارد به اعتقاد راسخ فرد مبنی بر اینکه او می‌تواند یک فعالیت مخصوص را به طور موفقیت‌آمیز در واحد کاری خود اداره کند، و احساسی است که باعث می‌شود افراد وظایف کاری خود را به طور مؤثرتر انجام دهند. بنابراین، می‌توان گفت احساس شایستگی یا کفایت نفس، عبارت است از باور فرد نسبت به قابلیت‌هایش برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف محول‌شده. اگر وظیفه به گونه‌ای باشد که فرد بتواند، با مهارت، فعالیت‌های وظیفه‌ای‌اش را به انجام رساند، بر احساس او از کفایت خود، تأثیری مثبت خواهد داشت.

اصل ۸. احساس مؤثر بودن، عبارت است از میزان توانایی نفوذ فرد در نتایج راهبردی، اداری یا اجرایی فعالیت‌های شغلی. بنابراین، افراد توانمند بر این باورند که با تحت تأثیر قرار دادن محیطی که در آن کار می‌کنند در نتایج تغییر ایجاد می‌کنند. افراد توانمند اعتقاد ندارند که موانع محیط بیرونی فعالیت‌های آنان را کنترل می‌کند، بلکه بر این باورند که آن موانع را می‌توان کنترل کرد؛ بنابراین، فرد وظیفه‌ای را که دارای ویژگی مؤثر بودن است منشأ اثر در جهت دستیابی به اهداف وظیفه‌ای تلقی می‌کند. به عبارت دیگر، فرد باید به این باور برسد که در انجام وظایف شغلی‌اش می‌تواند نقش مهمی در تحقق اهداف تعیین‌شده ایفا کند.

اصل ۹. احساس معنی‌دار یا با ارزش بودن، به نگرش ارزشمند بودن شغل اشاره دارد؛ بنابراین، این شناخت اشاره به ارزش یک هدف کاری بر مبنای ایده‌آل‌ها و استانداردهای فرد دارد. اگر فرد وظیفه‌ای را که انجام می‌دهد با ارزش تلقی کند، آن وظیفه دارای ویژگی معناداری است. بدون در نظر گرفتن اجزای سازمانی، افراد به تلاش برای دستیابی به اهدافی تمایل دارند که برایشان معنا داشته باشد. افراد توانمند و اثربخش، احساس معنی‌دار بودن می‌کنند و برای اهدافی که به آن اشتغال دارند، ارزش قائل می‌شوند.

اصل ۱۰. احساس خودمختاری یا داشتن حق انتخاب، به معنی احساس فرد از کنترل داشتن بر

کار خویش تعریف می‌شود. خودمختاری یا خودسامانی بیانگر احساس فرد در مورد حق انتخاب و پیش‌قدمی وی در تنظیم فعالیت‌های خود و استقلال و استمرار فرآیندهایی مانند اتخاذ تصمیم در مورد روش‌های انجام کار یا تعیین میزان تلاش در انجام فعالیت‌هاست. افرادی که در خصوص انتظارات از نقش خود مطمئن نیستند تردید زیادی دارند و به دلیل این عدم قطعیت، ابتکار عمل آن‌ها ضعیف خواهد بود و در نهایت، سطوح پایین‌تری از خودسامانی خواهند داشت.

اصل ۱۱. احساس اعتماد یا احساس امنیت، افراد توانمند و اثربخش، دارای حسی به نام اعتماد هستند و مطمئن‌اند که با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. معمولاً معنای این احساس آن است که آنان اطمینان دارند که متصدیان مراکز قدرت یا صاحبان قدرت، به آنان آسیب یا زیان نخواهند زد و دیگر این‌که با آنان بی‌طرفانه رفتار خواهد شد. اعتماد به معنی داشتن احساس امنیت شخصی است. هم‌چنین، به‌طور ضمنی، بر این موضوع دلالت دارد که افراد خود را در یک موقعیت آسیب‌پذیر قرار می‌دهند. در نتیجه، افراد توانمند ایمان دارند که در نهایت هیچ آسیبی در نتیجه آن اعتماد، متوجه آنان نخواهد شد. اعتماد کردن به دیگران به افراد اجازه می‌دهد که با اعتماد به نفس و با روشی درست بدون ضایع کردن نیرویی برای حفاظت از خود، برای بر ملا کردن روش‌های پنهان یا سیاست‌بازی تلاش کنند؛ چراکه محیط‌های اعتمادکننده به افراد اجازه می‌دهند تا آنان فرهیخته شوند. توانمندسازی به‌شدت با احساس اعتماد به دیگران پیوند می‌خورد. داشتن این احساس که رفتار دیگران استوار، ثابت و قابل اعتماد است، اینکه اطلاعات را می‌توان با اطمینان تلقی کرد و اینکه به قول و قرارها عمل خواهد شد، همگی بخشی از شکل‌گیری و رشد احساس توانمندی در افراد است.

بعد ارزشیابی: این بعد، بخش تکمیل‌کننده مراحل قبلی قلمداد می‌شود. در این بعد، اصول ذیل پیشنهاد می‌شود:

اصل ۱. ارزشیابی از میزان اثربخش بودن دانشجو-معلم قبل از ورود به خدمت و معلمان در حین خدمت باید با همکاری فی‌مابین دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌وپرورش صورت گیرد.

اصل ۲. کمیته «تدوین و توسعه استانداردهای عملکردی معلمان اثربخش ابتدایی» به‌منظور ارزیابی مداوم از کار دانشجو-معلمان و معلمان در حین خدمت تشکیل شود. وظیفه این کمیته تدوین استانداردهای عملکردی بر اساس ابعاد شناسایی‌شده معلم اثربخش دوره ابتدایی است.

اصل ۳. در صورت احراز نشدن صلاحیت دانشجو-معلمان بر اساس استانداردهای عملکردی، فعالیت‌های ترمیمی-اصلاحی از سوی استادان دانشگاه فرهنگیان پیش‌بینی و اجرا شود.

اصل ۴. دانشجو-معلمانی که بر اساس استانداردهای عملکردی حائز شرایط ورود به خدمت

هستند، باید «گواهی‌نامه کیفیت تدریس» دریافت کنند.

اصل ۵. معلمانی که بر اساس استانداردهای عملکردی حائز شرایط هستند نیز «گواهی‌نامه کیفیت تدریس» دریافت می‌کنند. داشتن این گواهی‌نامه مبنایی برای ارتقای شغلی قلمداد می‌شود.

اصل ۶. اعتبار گواهی‌نامه برای کلیه افراد ۲ سال تحصیلی است.

اصل ۷. معلمانی که بر اساس استانداردهای عملکردی حائز شرایط نباشند، در طی ۳ مرحله، در دوره بازآموزی یا ضمن خدمت شرکت می‌کنند. در صورت احراز نشدن صلاحیت، ارتقای شغلی داده نشوند و در صورت احراز نشدن مجدد، از روند آموزشی خارج و در سایر امور غیرآموزشی به کار گمارده شوند.

اصل ۸. برای دوره بازآموزی یا ضمن خدمت معلمانی که حائز شرایط دریافت «گواهی‌نامه کیفیت تدریس» نباشند، برنامه درسی مبتنی بر ابعاد شناسایی شده در این پژوهش پیشنهاد می‌شود.

سؤال سوم. «آیا از نظر متخصصان برنامه چهارچوب مفهومی پیشنهادی اعتبار لازم را دارد؟»

به منظور اعتباربخشی چهارچوب مفهومی پیشنهادی از نظرهای ۱۰ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی استفاده شد که در حوزه برنامه درسی تربیت معلم فعالیت داشته‌اند. پرسش‌های مطرح شده و جمع‌بندی مباحث به شرح ذیل است:

آیا مبانی فلسفی به‌کار گرفته شده در چهارچوب مفهومی پیشنهادی اعتبار لازم را دارد؟

۱۰۰٪ از متخصصان در این خصوص اظهار داشتند که با توجه به همسویی چهارچوب مفهومی با سند تحول بنیادین مبنای فلسفی در نظر گرفته شده مناسب است.

آیا مبانی اجتماعی در نظر گرفته شده در چهارچوب مفهومی پیشنهادی اعتبار لازم را دارد؟

بر پایه نظرهای متخصصان، ۱۰۰٪ از مشارکت‌کنندگان اذعان کردند که مبنای اجتماعی همسو با سند تحول بنیادین است و قرابت ماهیتی با چهارچوب مفهومی پیشنهادی دارد.

آیا مبانی روانشناسی به‌کار گرفته شده در چهارچوب مفهومی پیشنهادی مناسب بوده است؟

به باور ۹۰٪ درصد از متخصصان، مبنای روان‌شناختی در نظر گرفته شده در چهارچوب مفهومی پیشنهادی اعتبار لازم را داشته و مناسب ارزیابی شده است.

تا چه اندازه اصول در نظر گرفته شده در بعد «جذب» چهارچوب مفهومی پیشنهادی مناسب ارزیابی می‌شود؟

در مورد اصول به کار گرفته شده در بعد جذب چهارچوب مفهومی، ۸۰٪ از متخصصان این اصول را مناسب ارزیابی کرده و مرتبط با تربیت معلم اثربخش دانسته‌اند.

آیا اصول در نظر گرفته شده در بعد «آماده‌سازی» چهارچوب مفهومی پیشنهادی مناسب ارزیابی می‌شود؟

به نظر ۱۰۰٪ از متخصصان، این بعد بیشترین تأثیر را در تربیت معلم اثربخش داشته و اصول پیشنهادی را همسو با چهارچوب کلی و متناسب ارزیابی کرده‌اند.

آیا اصول در نظر گرفته شده در بعد «حفظ و ارتقا»ی چهارچوب مفهومی پیشنهادی مناسب ارزیابی می‌شود؟

۹۰٪ از متخصصان که در فرایند اعتباربخشی مشارکت داشته‌اند، اظهار نمودند که با به کارگیری اصول در نظر گرفته شده می‌توان انتظار داشت که اثربخشی معلمان ارتقا یابد و بعدی مهم قلمداد می‌شود.

آیا اصول در نظر گرفته شده در بعد «ارزشیابی» چهارچوب مفهومی پیشنهادی مناسب ارزیابی می‌شود؟

از نظر ۱۰۰٪ متخصصان، این بعد بیشتر جنبه سازمانی داشته و نظام آموزش و پرورش در صورتی که به دنبال تربیت معلم اثربخش است، باید با دادن وجهه سازمانی به این اصول آن‌ها را به کار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش استخراج ابعاد معلم اثربخش مطرح در مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته به منظور ارائه چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلم اثربخش بوده است. با بررسی‌های به عمل آمده، ۳۷ ویژگی در ۵ بعد صلاحیت‌های حرفه‌ای (با ۳ مشخصه)، ویژگی‌های شخصیتی (با ۹ مشخصه)، مدیریت کلاس درس (با ۵ مشخصه)، مهارت‌های تدریس (با ۱۰ مشخصه)، نظارت و ارزشیابی (با ۱۰ مشخصه) تلخیص و دسته‌بندی شدند.

بر پایه ابعاد شناسایی شده و به استناد سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) چهارچوب مفهومی آموزش و تربیت معلم اثربخش ارائه و اصول آن نیز پیشنهاد شد. چهارچوب مفهومی پیشنهادی بر اساس نظرهای ۱۰ نفر از متخصصان اعتباربخشی مناسب ارزیابی شد.

صلاحیت‌های حرفه‌ای: داشتن قابلیت و توانمندی مهم‌ترین شرط احراز موفقیت‌آمیز در هر شغل

و حرفه‌ای است. این امر به‌خصوص در آموزش‌وپرورش و حرفه معلمی اهمیت بالایی دارد؛ زیرا قابلیت معلمان ضامن بقا و تداوم نظام آموزشی و دستیابی به هدف‌های متعالی است؛ بنابراین، انتظار می‌رود که هرچه معلمان توانمندتر باشند به همان اندازه نیز اثربخش‌تر می‌شوند. توجه به این موضوع مهم موجب می‌شود که کیفیت نظام آموزشی بهبود یافته، معلمان در انجام وظایف و فعالیت‌های حرفه‌ای خود عملکرد بهتری داشته باشند (بیشاپ و ورلگر^۱، ۲۰۱۳). بدین ترتیب، گسترش توانمندی‌های حرفه‌ای عاملی محوری در بهبود عملکرد حرفه‌ای معلمان و بازده‌های آموزشی دانش‌آموزان و نیز اصلی اساسی در تداوم بخشیدن به شرایط بهینه آموزشی به شمار می‌رود (کوکران اسمیت و ویلگاس^۲، ۲۰۱۴).

ویژگی‌های شخصیتی^۳: ویژگی‌های شخصیتی، آن دسته از ویژگی‌های فردی هستند که به‌وسیله دستاوردهای فردی حاصل می‌شوند و در یک دوره زمانی نسبتاً کوتاه به دست نمی‌آیند؛ مثلاً علاقه‌مند بودن به دانش‌آموزان، آراستگی، انعطاف‌پذیری و... برخی از ویژگی‌های شخصیتی معلمان، از طریق برنامه‌های ویژه آموزش معلمان حاصل می‌شود. بیشتر این ویژگی‌ها جزو مهارت‌ها یا توانایی‌ها هستند، ضمن اینکه برخی از آن‌ها به گرایش‌ها یا دانش معلم مربوط‌اند. این عوامل با برخی از عوامل زمینه مانند دانش‌آموزان، همکاران، اولیا و منابع در تعامل هستند؛ ازجمله خلاقیت، موقعیت‌شناسی، مشارکت‌طلبی، ایجاد انگیزش و شوق در یادگیری و... (چانگ، چنگ و پنگ کینگ^۴، ۲۰۰۸). ویژگی‌های شخصیتی در حوزه صفات شخصی او جای دارد. تحقیقات جدید روان‌شناسی نشان داده‌اند که شخصیت معلم از عوامل انسانی تربیتی مهمی به شمار می‌رود که در رفتار عمومی وی آشکار می‌شود. ویژگی‌های شخصیتی معلم از محتوایی که او ارائه می‌کند مهم‌تر است؛ زیرا فرایند آموزش از شخصیت معلم و اینکه او چگونه فکر می‌کند تأثیر می‌پذیرد. موفقیت و ناکامی در تدریس بیشتر به شخصیت معلم وابسته است تا مهارت‌های روشی او (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸).

همواره ویژگی‌های شخصیتی معلم، به‌عنوان عنصری اثرگذار در تعلیم و تربیت مورد توجه بوده است. بعضی از معلمان به‌واسطه ویژگی‌های شخصیتی خود، تأثیرات عمیقی بر شاگردان دارند و همیشه به‌عنوان یک الگو در ذهن شاگردان باقی می‌مانند. به‌طورکلی، شخصیت معلم به‌عنوان عنصری اثرگذار در تعلیم و تربیت موردتوجه غالب صاحب‌نظران در این حوزه مطالعاتی بوده است. به اعتقاد هوانگ و لین^۵ (۲۰۱۴)، بعضی از معلمان به‌واسطه ویژگی‌های شخصیتی منحصربه‌فرد بسیار محبوب و مورد قبول هستند و دانش‌آموزان دوست دارند در کلاس آن‌ها حضور یابند. آن‌ها ویژگی‌هایی دارند که عمیقاً

1. Bishop & Verleger
2. Cochran-Smith & Villegas
3. personal characteristics
4. Cheung, cheng & pang king
5. Huang & Lin

دانش‌آموزان را جذب می‌کنند که همه معلمان، آن ویژگی‌ها را ندارند.

مدیریت کلاس درس^۱: استون^۲ (۲۰۱۲) اساساً مدیریت کلاس درس مجموعه مهارت‌هایی است که به معلمان امکان کنترل دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. در این دیدگاه، ایجاد نظم و آرامش و جلب توجه و آماده نمودن محیط کلاس برای تدریس بسیار ضروری است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هرگاه معلمان از الگوهای یادگیری متنوع استفاده کنند، دانش‌آموزان را بپذیرند و به نظرها و عقاید آن‌ها گوش کنند و از این طریق آن‌ها را در فرایند آموزش مشارکت دهند، کلاس درس را به‌خوبی رهبری کرده‌اند و بدین طریق بر میزان یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارند (بوش^۳، ۲۰۰۸). بارت، کگل و هینوس تروزا^۴ (۲۰۰۷) اعتقاد دارند که برای بهبود کیفیت آموزش باید به مدیریت مؤثر، بهبود کیفیت تدریس و یادگیری کلاس به‌طور هم‌زمان توجه اساسی کرد. فعالیت‌هایی مدیریتی که معلم قبل از تدریس، حین تدریس و بعد از آن در مقام مدیر کلاس اعمال می‌کند موجب می‌شود تا فرایند یاددهی- یادگیری تسهیل یابد (سلیمان‌پور، ۱۳۸۴).

انتظار می‌رود که معلم با داشتن مهارت‌های مدیریتی، از جمله سازمان‌دهی فعالیت‌های گروهی و مشارکتی و سازمان‌دهی مناسب موضوعات، زمان، فضا و مواد آموزشی، بتواند بر فرایند تدریس تأثیر مثبت بگذارد و از طریق تدریس باکیفیت، میزان یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهد.

مهارت‌های تدریس^۵: به اعتقاد شولمن^۶ تدریس در کلاس درس شاید پیچیده‌ترین، چالش‌برانگیزترین و طاقت‌فرساترین عملکرد و فعالیتی ماهرانه، دقیق و ترسناک است که نوع بشر تاکنون بدان مشغول بوده است (نیومن، کیم و لی^۷، ۲۰۱۶). جین، سیمارد^۸ (۲۰۱۳) بیان می‌کنند که تدریس مؤثر معلم در میزان یادگیری، ماندگاری یادگیری، رضایت شاگردان و معلمان تأثیرگذار است. به اعتقاد شرمن^۹ (۲۰۰۸) یکی از مسائلی که در جذب معلم اثربخش در نظر گرفته می‌شود، مشارکت فعال وی در تدریس و آموزش است. معلم مؤثر، بیشتر زمان و وقت خود را در کلاس درس می‌گذارد، در امر آموزش به دانش‌آموزان یاری می‌رساند و از روش‌های پیشرفته و جدید مطابق با دانش روز استفاده می‌کند.

1. Classroom Management
2. Stone
3. Bush
4. Barret, Clegg & Hinostroza
5. Teaching Skills
6. Shulman
7. Newman, Kim & Lee
8. Jean & Simard
9. Sherman

نظارت و ارزشیابی^۱: بولدو و بولدو^۲ (۲۰۱۰) شواهدی متقاعدکننده ارائه نکرده‌اند مبنی بر اینکه ارزشیابی می‌تواند زمینه برای ارتقای یادگیری را مساعد کند. گرین استین^۳ (۲۰۰۹) با بررسی مطالعات مختلف نشان داده است ارزشیابی هنگامی به بهبود یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود که آن را جزئی تفکیک‌ناپذیر در فرایند یاددهی-یادگیری در نظر بگیریم.

گوسکی^۴ (۲۰۰۴) معتقد است که سنجش‌های کلاس درس موجب بهبود فرایند یاددهی می‌شود، لیکن برای امکان استفاده بیشتر از سنجش‌های کلاسی باید معلمان نگرش‌هایشان را نسبت به ارزشیابی‌ها و چگونگی تفسیر نتایج تغییر دهند، به ویژه آن‌ها باید ارزشیابی‌ها را بخشی مکمل در فرایند آموزش و امری حیاتی برای کمک به دانش‌آموز تلقی کنند.

هدایت شرایط یادگیری-یاددهی، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و نظارت بر کار گروهی در کلاس، برقراری ارتباط صحیح به صورت شفاهی و کتبی تحت عنوان نظارت و پایش تعریف می‌شود (مارتینت و تاريفا^۵، ۲۰۰۵). با توجه به پیوستار آموزشی که در یک سوی آن تدریس و در سوی دیگر آن یادگیری قرار دارد، بهترین بازده، زمانی اتفاق می‌افتد که معلم و فراگیر در فرایند یاددهی-یادگیری با یکدیگر مشارکت و تعامل داشته باشند و معلم ضمن ایجاد انگیزه در بین فراگیران، نقش تسهیل‌کننده را ایفا کند. بدین طریق، میزان یادگیری به حداکثر سطح خود خواهد رسید (هانتلی، ۲۰۰۸).

بر اساس اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور ایران (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰؛ سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۸؛ قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۳؛ نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹؛ قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹؛ سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰ و سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی، ۱۳۹۰)، به اثربخش بودن معلم به‌عنوان راهکاری جهت ارتقای کیفیت یادگیری توجه شده است. لذا، تربیت معلم به‌عنوان یکی از شش زیرنظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در نظر گرفته شده است و از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) تبیین‌کننده پایه‌های فلسفی و جامعه‌شناختی چهارچوب مفهومی است و با توجه به نقش فرد (دانشجو-معلم) در فرایند یادگیری، مشارکت‌طلبی، مسئولیت‌پذیری، تحقق خود، خودارزیابی، همسال‌سنجی و ... در این فرایند، «رویکرد جامع آموزش معلمان صلاحیت‌محور»، که مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی است، به‌عنوان مبنای دیگر چهارچوب مفهومی پیشنهاد شد. این رویکرد با هدف توانمندسازی روان‌شناختی معلمان به‌منظور ارتقای اثربخشی آنان، رویکردی ارگانیکی

1. Monitoring and evaluation
2. Buldu & Buldu
3. Green Stein
4. Guskey
5. Martinet & Tarifa

در نظر گرفته می‌شود که در آن رشد شخصی، احیای جایگاه و منزلت به‌عنوان فردی اثربخش در سازمان مد نظر قرار می‌گیرد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر موارد ذیل پیشنهاد می‌شود:

۱. در جهت ایجاد فهم مشترک در بین استادان دانشگاه فرهنگیان، پیشنهاد می‌شود در سطح پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان، کرسی آزاداندیشی با موضوع معلم اثربخش برگزار شود.
۲. به منظور آشنایی دانشجوی-معلمان با اهمیت و ضرورت اثربخشی معلمان، برگزاری ژورنال کلاب در سطح پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود.
۳. به منظور رصد، کنترل، نظارت و هدایت معلمان، کمیته «تدوین استانداردهای معلم اثربخش» در سطح مناطق و نواحی آموزش و پرورش که وجهه سازمانی داشته باشد، پیشنهاد می‌شود.

منابع فارسی

- اندرسون، لورین دبل (۱۳۸۶). *افزایش کارایی معلم* (ترجمه علی رئوف و منیره رضایی). تهران: آبیژ.
- پورظهیر، علی تقی؛ امین فر، مرتضی و باقری، سیفعلی (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی. *فصلنامه تحقیقات و مدیریت آموزشی*، ۲، ۵۶-۳۷.
- حبیبی، کامل (۱۳۹۰). *بررسی تطبیقی ارتقای صلاحیت های حرفه ای معلمان در کشورهای ژاپن، آلمان و ایران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی الله (۱۳۸۵). *ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی*. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۱۸، ۱۷۰-۱۳۵.
- سلیمان پور، جواد (۱۳۸۴). *بررسی میزان مهارت معلمان در به کارگیری انواع شیوه ها و الگوهای فعال تدریس و موانع موجود آن ها در مدارس دوره ابتدایی استان مازندران در سال تحصیلی (۸۴ - ۱۳۸۳)*. طرح پژوهشی، مرکز پژوهش و تحقیقات آموزش و پرورش استان مازندران.
- سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی (۱۳۹۰)*. تهران: تبلیغات ثابته.
- سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)*. تهران: دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی.
- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۰)*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸)*. تهران: انتشارات پایگاه اطلاع رسانی دولت شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۸). *فلسفه جدید تربیت و یا فلسفه جدید در آموزش و پرورش*. تهران: موسسه اطلاعات.
- عباس زاده، محمد (۱۳۹۱). *تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی*. *فصلنامه جامعه شناسی کاربردی*، ۴۵، ۳۴-۱۹.
- عقیلی، جلیل (۱۳۸۸). *بررسی ویژگی های معلم اثربخش از دیدگاه معلمان و دانش آموزان پسرانه مقطع متوسطه شهر نور*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹)*. تهران: انتشارات معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.
- قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴)*. تهران: انتشارات معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.
- کریمی، فریا (۱۳۸۸). *صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب*. رساله دکتری دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران.
- مبانی نظری تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۱)*. وزارت آموزش و پرورش: دبیرخانه اجرای ستاد تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- محمودی، امیرحسین (۱۳۷۷). *بررسی ویژگی های معلم اثربخش*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری. تهران: سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱، ۵-۲۶.
- نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹). تهران: انتشارات پایگاه اطلاع رسانی دولت.
- نیکنامی، مصطفی (۱۳۷۹). مقایسه ویژگی‌های معلمان خوب و اثربخش. فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲(۷)، ۱۸-۷.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۹۱). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.
- Alsubaie, Merfat Ayeshe (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 105-107.
- Asia- Pacific Economic Cooperation (2009). *Preface and highlights of the study teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. APEC Education Forum Document, No.19.
- Barret, A.; Clegg, J. & Hinostrroza, E. (2007). *Initiatives to Improve the Quality of Teaching and Learning a Review of Recent Literature*. Paris: UNESCO press.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. F. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Paper presented at the ASEE National Conference Proceedings, Atlanta.
- Blanton, L. P. (2006). Models and measures of beginning teacher quality. *The Journal of Special Education*. 40(2), 115-127.
- Brophy, J. E. (1999). *Teaching*. Retrieved from ERIC database. (ED440066).
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). *Teacher behaviour and student achievement in Wittrock, M. (ed.), Handbook of Research Teaching*, 3rd ed., New York.
- Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of meta-programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 515-533.
- Brownell, Mary .T, Sindelar, Paul .T, Kiely, Mary Theresa, Danielson, Louis. C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Council for Exceptional Children*, 76, (3), 357-377.
- Buldu, M. & Buldu, N. (2010). Concept Mapping as a Formative Assessment in College Classroom: Measuring Usefulness and Student Satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 10, 99-104.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Journal of Educational leadership*, 62(4) 331-338.
- Cakmak, M. (2009). The Perceptions of Student Teachers About the Effective of ClassSize

- With Regard to Effective Teaching Process. *The Qualitative Report*, 14(3)3395-408,).
- Cheung Lai-man, Cheng, May-hung, & Pang King, Chee (2008). *Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. Teaching and Teacher Education*, 19, 623-634.
- Ching, S. (2014). *The need for guidance and counselling training for teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 23, 36 – 43.
- Cimer, A. (2007). Effective teaching in science: A review of literature. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 20-44.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. (2014). Framing teacher preparation research: An overview of the field, Part One. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 7-20.
- Coe, Robert; Aloisi, Cesare; Higgins, Steve & Elliot, Lee (2014). *What makes great teaching?* Published by: The Sutton Trust.
- Collins, A. (1990). Transforming the assessment of teachers: Notes on a theory of assessment for the 21st century. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Catholic Education Association*, Boston.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Darling, H. L. (2007). *Recognizing and enhancing teacher effectiveness*. Washington DC: *The Council of Chief State School Officer*.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, M. (2006). Constructing 21st-century teacher education, *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Davies, L. & Iqbal, Z. (1997). Tensions in teacher training for school effectiveness: The case of Pakistan. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 254-266.
- Davis, G. A. & Thomas, M. A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Flórez, M. T. & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: Effects and impact*. Reading: CfBT.
- Frick, Theodore. W. (2012). *Dimensions of Educational Quality*. Department Of Instructional Systems Technology School of Education: Indiana University Bloomington.
- Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the Third World? *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292.
- Green Stein, L (2009). Every Day in Every Classroom. *Educational Leadership*, 67(3), 12-23.

- Guskey, Thomas (2004). How classroom assessment improve learning. *Educational leadership*, 60(5), 31-44.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Huberman, Tomas(2004)). *Teachers' Professional Growth and Improvement*. Published by: UNESCO.
- Hung, Y. C. & Lin. S. H. (2014). Assessment of charisma as a factor in effective teaching. *Educational Technology and Society*, 17(2), 284-295.
- Huntly, Helen (2008). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence, Thesis, Central Queensland University. *The Australian Educational Researcher*, 35(1),125-145 .
- Jean, G. & Simard, D.(2013)). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41, 1023-1042.
- Jusuf, H. & Gorontalo, I. N. (2005). Improving teacher quality, a keyword for education facing global challenges. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 12-28.
- Ko, James; Sammons, Pamela & Bakkum, Linda (2013). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Published: by University Of Oxford.
- Koster, Bob; Mieke, Brekelmans; Fred, Korthagen & Theo, Wubbels (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157–176.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complimentary way of measuring effectiveness. *School Effectiveness & School Improvement*, 13(3), 291-324.
- Lee, Elliot (2015). *Developing Teachers: Improving professional development for teachers*. Published by: The Sutton Trust.
- Lehmberg, Lisa J (2008). *Perceptions of Effective Teaching and Pre-Service Preparation for Urban Elementary General Music Classrooms: A Study of Teachers of Different Cultural Backgrounds in Various Cultural Settings*. South Florida: University Of South Florida Press.
- Lewis, C.; Perry, R. & Friedkin, S. (2009). Lesson Study as Action Research, In S. Noffke and B. Somekh (eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*, pp:

- 142-165, London: Sage Publications.
- Louise, Amy (2012). *Learning To Teach Where You Are: Alaska's Teacher Certification Programs*. Alaska Fairbanks: Faculty of Humanities of the University of Alaska Fairbanks.
- Lui, S., Meng, L. (2009). Perceptions of Teachers, Students, and Parents of the Characteristics of Good Teachers: A Cross-Cultural Comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21, 313-328.
- Malikow, M (2006). Effective Teacher Study, national form of teacher. *Education Journal-electronic*, 16(3), 141-158.
- Martin kloep & Fatos Tarifa (2005). Working Condition, work style and job Satisfaction a mony Albanian Teacher, *Journal of International Review of Education*, 40(3), 41-63.
- Martin, N. K.; Shoho, A. & Yin, Z. (2003). Attitudes & Beliefs Regarding Classroom Management Styles: The Impact of Teacher Preparation vs. Experience. *Research in the School*, 10 (2), 29-34.
- Martinet, M. A. Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). *Set out 12 professional teacher competencies in teacher training orientation professional competencies*, The Ministry of education of Québec.
- McArdle, K. & Coutts, N. (2003). A strong core of qualities – a model of the professional educator that moves beyond reflection. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 225-237.
- McNess, E.; Broadfoot, P. & Osborn, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, 29(2), 243-257.
- Melinda, F. (2010). *Empowering Effective Teachers*. United States: Boston Consulting Group.
- Million, S. (1987). Demystifying teacher evaluation: The multiple-strategies model used as an assessment device. Paper presented at *the Annual Meeting of the National Council of States on in-Service Education*, San Diego.
- Moon Bob (2002). *Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary Schools*, Routledge, Falmer.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching: evidence and practice* (2nd ed.), London: Sage.
- National Assessment and Accreditation Council & Commonwealth of Learning (2007).

- Quality Indicators for Teacher Education*. Sage: NAAC press.
- Newman, Galen; Kim, Jun-Hyun & Lee, Ryun Jung (2016). The Perceived Effects of Flipped Teaching on Knowledge Acquisition. *The Journal of Effective Teaching*, 16, 52-71
- Nijveldt, Mirjam; Mieke Brekelmans; Douwe Beijaard; Nico Verloop & Theo Wubbels (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 89-102. Available at: www.elsevier.com/locate/ijedures
- Pantic, Natasha (2011). *The Meaning of Teacher Competence in Contexts of Change*. Bosnia and Herzegovina: Zuidamuithof Drukkerijen Print.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to Writing, Assessment for Teaching and Learning and Student Progress. *Assessing Writing*. Available at: www.sciencedirect.com.
- Patrick, J. & Smart, R. M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Higher Education*, 23(2), 165-179.
- Pavri, Shireen (2012). *Effective Assessment of Students: Determining Responsiveness to Instruction*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 10 (4), 23-29.
- Remedios, L; Clarke, D. & Hawthorne, L. (2012). Learning to Listen and Listening to Learn: One Student's Experience of Small Group Collaborative Learning. *Australian Educational Researcher*, 39)3333-348).
- Reynolds, D., Muijs, D. & Treharne, D. (2004). *Teacher evaluation and effectiveness in the United Kingdom*, 1-33.
- Richter, M.; Klusman, U., Ludtke, D. & Baument, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 31(1), 116 -126.
- Rikenberg, B. S. (2010). *The relationship between students Perception of teachers and classrooms. Teachers' goal toward teaching, and student rating of teachers Effectiveness*. Doctoral Dissertation, Southern, Illinois' university.
- Rizvi, A. & Altaf, M. (2010). Integrated Model Of Teachers Training For The Muslim Teachers. *International Journal of Academic Research*, 6(2), 224-229.

- Robbins, S. (1998). *Organizational Behavior* (8th ed.), New Jersey Prentice-Hall.
- Saunders, L. (2000). Key issues concerning school effectiveness and improvement. Retrieved from ERIC database. (ED453045).
- Sherman, G. (2008). A comparison of elementary, middle and high school principal's teacher selection practices and perception of teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 56, 239-256.
- Siniscalco, M. T. (2002). A statistical profile of teaching profession. <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>.
- Stone, B. B. (2012). *Flip your classroom to increase active learning and student engagement*. In *Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, Madison, Wisconsin, USA. Retrieved from:
http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/searchdetail.cfm?Presid=56511.
- Strange, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teachers* (2ND ED). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Strong, M.; Gargani, J. & Hacifazlioglu, Ö. (2011). Do We Know A Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers. *Journal of Teacher Education*, 7(2), 1-16.
- Sullivan, C. (2001). *Rewarding excellence: Teacher evaluation and compensation*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Tardif, M (2001). Pre-Service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training. *Pan Canadian Education Research Program Symposium*. University Laval, Quebec City.
- Tell, C (2000). Ensuring Teacher Quality. *Fostering Performance & Respectability*, ASCD, 22, 1-8.
- The Association for childhood Education International (2004). *ACEI position paper, preparation of Elementary teachers*. Retrieved from: <http://www.acei.org>.
- Trehearn, Mary K. (2010). *Practicing What We Teach: Effective Professional Development For Educators*. Doctoral Dissertation, Saint Mary College.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2011). Stimulating Professional Learning Through Teacher Evaluation: An Impossible Task for the School Leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891-899.
- UNESCO (2015). *Education for All Global Monitoring Report (GMR)* . Paris: UNESCO.

UNESCO (2016). *What Makes A Quality Curriculum?* Paris: UNESCO.

Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.

Yackulic R. A. & Nonnan, A. (2010). Quality Indicator for Teacher Training in Canada. *Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher*, 13(2), 14-21.