

# جامعه‌شناسی ارزشیابی آموزگاران

## حرفه‌ای سازی به جای کنترل معلم

نویسنده: ریچارد اینجرسال<sup>۱</sup>، استاد دانشگاه جورجیا  
مترجم: دکتر حسین دهقان، رئیس انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران

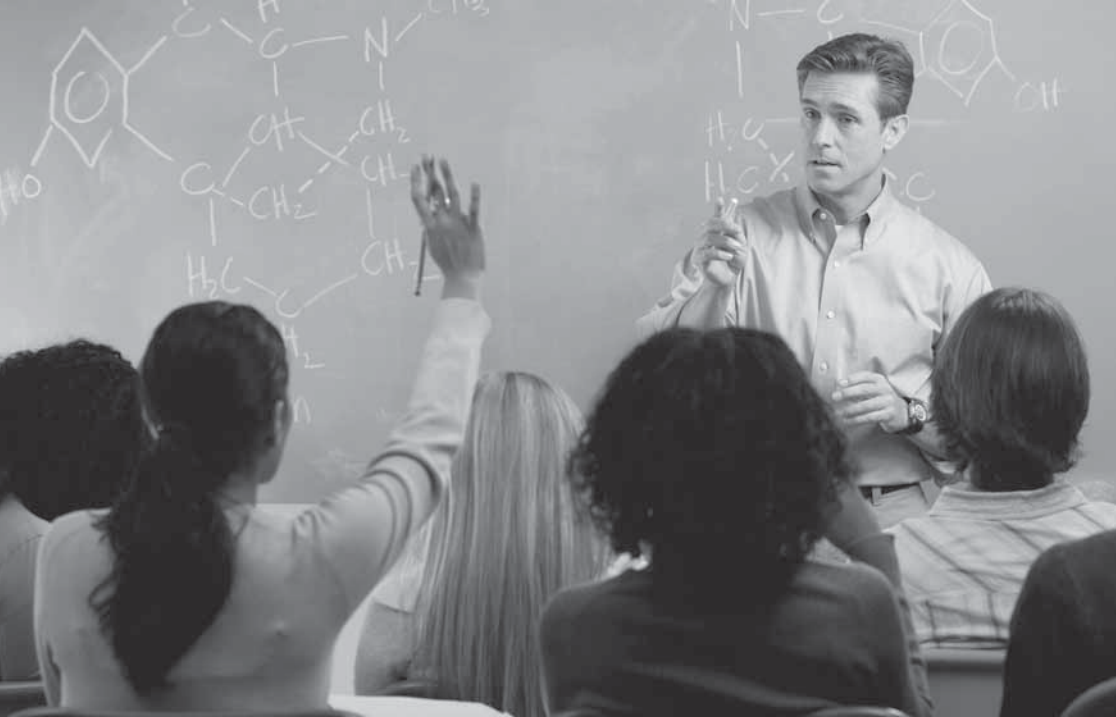
**کلیدواژه‌ها:** روش، سنجش، ارزشیابی، ارزیابی، آموزگار.

سنجش و ارزشیابی از چگونگی تدریس آموزگاران مدارس ابتدایی و متوسطه از زمان شکل‌گیری اولیه نظام آموزشی کشور در سده نوزدهم دغدغه‌ای همیشگی بوده است. در تمام این سال‌ها مسئولان مدارس، سیاست‌گذاران عرصه آموزش، محققان و والدین، همگی علاقه زیادی به سنجش و ارتقای سطح کیفی آموزگاران و کیفیت تدریس داشته‌اند. این موضوع شگفت‌آوری نیست، تحصیلات دوره‌های ابتدایی و متوسطه در ایالات متحده اجباری است و این آموزگاران هستند که به‌طور قانونی کودکان و نوجوانان را برای مدتی قابل توجه از زندگی آن‌ها تحت سرپرستی دارند. به همین خاطر، توانایی آموزگاران و کیفیت تدریس آنان، بی‌تردید از مهم‌ترین عواملی هستند که رشد و کامیابی دانش‌آموزان را شکل می‌دهند.

چنین دل‌مشغولی‌هایی در خصوص کیفیت کار آموزگاران و مدارس، طی دو دهه اخیر افزایش چشمگیری داشته است. تعداد و نوع روش‌های مورد استفاده برای سنجش و ارزیابی کار آموزگاران توانایی‌ها، آمادگی، تربیت و عملکردشان از دهه ۱۹۷۰ رشد بسیاری کرده است. همگام با اهمیت یافتن روزافزون سنجش آموزگاران، این موضوع ابعاد جنجال‌آمیزی نیز به خود گرفته است. در واقع، پژوهش و سیاست‌گذاری در خصوص سنجش آموزگار و اجرای عملی آن همیشه با مجموعه قابل توجهی از اختلاف‌نظرها مواجه بوده است. این اختلاف‌نظرها به‌طور عمده حول دو پرسش کلیدی متمرکز است که شالوده سنجش و ارزیابی کیفیت کار آموزگار را شکل می‌دهند: چه چیزی باید اندازه‌گیری شود و از چه طریقی این کار را بهتر می‌توان انجام داد؟ (هازل، ۱۹۹۱؛ هانی و دیگران، ۱۹۸۷؛ میلمن و دارلینگ‌هاموند، ۱۹۹۰).

**معلمی پدیده‌ای پیچیده است؛ پدیده‌ای که حداقل دو عنصر متمایز را در برمی‌گیرد: توانایی‌های آموزگار و کیفیت تدریس وی.** مورد اول به قابلیت‌های فردی داوطلبان شغل آموزگاری و به نوع و مقدار آموزه‌هایی بستگی دارد که آن‌ها طی دوره کاری‌شان و یا قبل از آن دریافت می‌کنند. مورد دوم به نحوه تدریس عملی آموزگار هنگام اجرای وظیفه برمی‌گردد. اتفاق نظر چندانی در مورد عناصر سازنده صلاحیت «کافی» آموزگار و نحوه آموزش «خوب» یا «عالی»، و یا افزون بر آن، در مورد طرق بهینه اندازه‌گیری این دو وجود ندارد. همان‌گونه که در ادامه خواهیم دید، رویکردهای مختلفی که در ارتباط با سنجش به‌وجود آمده‌اند، زوایای دید بسیار متفاوتی نسبت به آنچه رویه تدریس را شکل می‌دهد و نیز خصوصیات اصلی آموزگار خوب یا کارآمد دارند. همچنین، هرکدام از این رویکردها به‌منظور اندازه‌گیری بهینه خصوصیات مزبور به روش‌های متفاوتی دست می‌یازند.





**سنجش به جای  
آنکه بر آموزگاران  
تحمیل شود، باید  
به گونه‌ای صورت  
گیرد که آن‌ها خود  
در ترتیب، اجرا  
و استفاده از آن  
سهمی داشته  
باشند.**

### رویکردهای متعارف سنجش

رویکرد مسلط برای ارزیابی و سنجش آموزگار، تا این اواخر سنجش را به مثابه موضوع ارزیابی کارمند در نظر می‌گرفت. یکی از عوامل عمده این رویکرد، این نظر همگانی است که مشکلات مدرسه به‌طور عمده به مشکلات آموزگار برمی‌گردد. به عبارت دیگر، نارسایی‌های چشمگیری در توانایی، تربیت، انگیزه و عملکرد آموزگاران در ایالات متحده وجود دارد. همچنین این تصور شایع وجود دارد که مدرسه‌ها یا نمی‌توانند و یا مایل نیستند این نارسایی‌ها را برطرف کنند. به‌ویژه به‌نظر می‌رسد مدرسه‌ها تمایلی به برکناری آموزگاران نالایق ندارند. در نتیجه، موضوع سنجش آموزگار به‌منظور ارتقای سطح پاسخ‌گویی آموزگاران به عنوان کارمندان دولت طی دهه گذشته مورد توجه فراوانی قرار گرفته است. چندین روش به همین منظور مورد استفاده قرار گرفته است که به آن‌ها اشاره می‌شود.

نخستین و شاید سنتی‌ترین روش سنجش آموزگار، نظارت بر کم‌و کیف کار آموزگار در کلاس درس معمولاً توسط مدیر یا سرپرست مدرسه است. این روش معمولاً به نام «ارزیابی عملکرد در کلاس درس» خوانده می‌شود. در این روش، یک ارزیاب به‌طور معمول چند ساعت درسی را به نظارت بر کار عملی آموزگار می‌پردازد و با استفاده از یک فهرست معیار از رفتارهای مناسب آموزگار، به وی نمره می‌دهد.

روش دوم سنجش آموزگار گرفتن آزمون‌های کتبی از اوست. این آزمون‌ها بر خلاف نظارت در کلاس، به‌طور مستقیم از عملکرد آموزگار سنجش به عمل نمی‌آورند بلکه بیشتر برای سنجش دانش موضوعی و مهارت‌های محاسباتی، نیز توانایی وی در زمینه‌های معین طرح شده‌اند. عمومی‌ترین آزمون، «ارزشیابی ملی آموزگاران» است که توسط اداره ارزشیابی آموزش تدارک دیده می‌شود. کاربرد کلی این آزمون افزایش زیادی یافته است، به‌طوری‌که در اواخر دهه ۱۹۸۰، بیشتر ایالات از «ارزشیابی ملی آموزگاران» - از تمامی یا بخشی از آن - برای سنجش آموزگاران بهره می‌برده‌اند.

در روش آخر، از عملکرد دانش‌آموز برای سنجش عملکرد آموزگار استفاده می‌شود. عملکرد آموزگار در این روش بر مبنای تعداد و میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد

شده سنجیده می‌شود. این آزمون‌ها به منظور مقایسه اثربخشی آموزگاران در یک مدرسه یا بین مدارس مختلف به کار گرفته شده‌اند. روش‌های ارزشیابی یاد شده از جنبه نظری با این هدف طرح می‌شوند که از کافی بودن صلاحیت‌ها و عملکرد آموزگاران اطمینان حاصل شود و نیز حس عمومی پاسخ‌گویی در نیروها و عوامل آموزشی افزایش یابد و کیفیت کار آموزگاران بهبود پیدا کند. در نتیجه، روش‌های ذکر شده سنجش آموزگار مورد توجه قرار گرفتند و سیاست‌گذاران و مسئولان آموزشی به‌طور روزافزونی به کاربرد این روش‌ها در سطح مدارس، نواحی و ایالات رو آوردند. با این وصف، به رغم مقبولیت گسترده روش‌های گفته شده سنجش و نظارت در کلاس، شواهد ناچیزی وجود دارند که نشان می‌دهند این روش‌ها کیفیت نیروهای آموزشی را افزایش نداده‌اند. به همین دلیل، تمامی این روش‌ها از سوی گروه‌های مختلف مورد انتقاد قرار گرفتند. منتقدان هم به نظریه و هم روش‌های انجام چنین برنامه‌هایی خرده گرفته‌اند. همچنین، برخی چالش‌های قضایی و حقوقی در مورد عادلانه و دقیق بودن روش‌های سنجش مزبور، قانونی بودن کاربرد آن‌ها برای اتخاذ تصمیم‌های مربوط به استخدام و ارتقای آموزگاران را در هاله‌ای از ابهام فرو برده است.

یک سلسله از انتقادات به مفهوم و تعریف روندهای آموزشی که شالوده روش‌های سنجش یاد شده را شکل می‌دهند، باز می‌گردند. تمامی روش‌های یاد شده، یعنی نظارت در کلاس، آزمون‌های آموزگاران و سنجش عملکرد دانش‌آموزان، به علت داشتن دیدگاهی تنگ‌نظرانه و کم‌مایه نسبت به ماهیت کار تدریس و همچنین تدریس کارآمد، مورد انتقاد قرار گرفته‌اند. آزمون‌های آموزگاران از سوی دیگر، روی ماده درسی - دانش آکادمیک درباره موضوع - تمرکز دارد. این امتحانات معمولاً شامل تعداد کمی از موارد مرتبط با «چگونگی» تدریس - دانش و مهارت‌های تربیتی - می‌شوند. اکثر منتقدان این نکته مهم را می‌پذیرند که داشتن دانش اساسی درباره موضوع، پیش شرط مهمی برای تدریس کارآمد است اما بر این نظرند که دانش مذکور به اندازه کافی دامنه دانش و مهارت‌های لازم برای آموزش و مدیریت گروه‌های دانش‌آموزی را نشان نمی‌دهد. بنابراین، بسیاری از صاحب‌نظران به این نتیجه رسیده‌اند که آزمون‌های



داشته‌اند که روش‌های متعارف سنجش در زمینه دقت سنجش مشکلات جدی دارند. برای مثال، استفاده از نمرات آزمون‌های موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان برای سنجش آموزگاران، به علت ناتوانی در تفکیک و تشخیص بخش معینی از پیشرفت در نمره‌های درسی دانش‌آموزان، که واقعاً قابل انتساب به آموزگاران خاصی باشد، مورد انتقاد شدید قرار گرفته است.

عوامل متعدد دیگری نیز وجود دارند می‌توانند بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموز تأثیر بگذارند، مانند زمینه‌های خانوادگی، شخصیت دانش‌آموزان، حضور در کلاس، منابع مدرسه، گروه همسالان، نگرش‌های اجتماعی و پایگاه اجتماعی-اقتصادی خانواده دانش‌آموزان. سنجش‌هایی که تمامی این عوامل بالقوه را مورد بررسی قرار نمی‌دهند، ممکن است آموزگاران را پاسخ‌گوی مسائلی بدانند که آن‌ها از تأثیرگذاری بر آن‌ها ناتوان بوده‌اند و در نتیجه باید پاسخ‌گوی نتایجی باشند که محصول فعالیتشان نیست.

علاوه بر این، مدیران مدارس که مسئولیت ارزیابی آموزگاران به وسیله فهرست‌های عملکرد در کلاس را به‌عهده دارند، غالباً در زمینه‌های ارزیابی آموزش ندیده‌اند. آن‌ها ممکن است آگاهی اندکی از درس مورد تدریس داشته باشند و ممکن است بین جست‌وجوی واقعی کاستی‌های عملکرد آموزگار و تقویت ارتباط با یک همکار آتی، به‌گونه‌ای با تضاد مواجه شوند. سنجش‌های عملکرد آموزگاران ممکن است به همین دلایل فاقد تغییرپذیری باشند؛ اغلب مدیران بسیاری از آموزگاران را مثبت ارزیابی می‌کنند.

در مجموع باید گفت، همچنان که روش‌های سنجش یاد شده طی سال‌های اخیر رواج بیشتری یافته‌اند، در معرض مجموعه‌ای از انتقادهای جدی مفهومی و روش‌شناختی هم قرار گرفته‌اند. منتقدان تأکید دارند که رایج‌ترین روش‌های سنجش آموزگار براساس تجویزهای بیش از حد ساده‌انگارانه‌ای از تدریس مؤثر استوارند. یعنی این روش‌ها بر دانش و مهارت‌هایی متمرکز می‌شوند که ممکن است برای تدریس مؤثر لازم نباشند و بسیاری از مهم‌ترین جوانب کار آموزگاران را نادیده بگیرند. افزون بر این، منتقدان مدعی هستند که بسیاری از این روش‌ها سنجش دقیقی انجام نمی‌دهند. به عبارت دیگر، روش‌های مزبور آنچه را باید بسنجند، با میزان مناسبی از همسانی نمی‌سنجند.

### رویکردهای جدید ارزشیابی

به‌رغم آنکه انتقادهای صورت گرفته از روش‌های متعارف سنجش آموزگار، که شرح آن گذشت، اشکال مختلفی به خود می‌گیرند و گروه‌های گوناگونی به این امر مبادرت می‌ورزند، موضوع مشترکی در بیشتر این مباحث جریان دارد. مقاومت در برابر شیوه‌های متعارف سنجش بر این عقیده استوار است که افزایش پاسخ‌گویی و توفیق آموزگاران در کار به تنهایی موجب بهبود صلاحیت آن‌ها نمی‌شود. صاحب‌نظران، پژوهشگران و سیاست‌گذاران عرصه آموزش به‌طور روزافزونی به این اتفاق نظر می‌رسند که تکوین رویکردی کاملاً متفاوت برای بهبود تدریس ضروری است. بر مبنای این دیدگاه، هدف سنجش به‌جای

آموزگاران توانایی تدریس ایشان را به‌صورت رضایت‌بخش نمی‌سنجند.

فهرست‌هایی که در سنجش‌های عملکرد در کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند، تقریباً تنها بر مهارت‌های تربیتی-و نه دانش موضوعی- متمرکزند. این ابزارها به‌منظور سنجش رفتارها و دیدگاه‌هایی طرح می‌شوند که با تدریس مؤثر مرتبط شمرده می‌شوند؛ همانند ارتباط چشمی، اشتیاق و اجتناب از تمرکز بازدارنده و منفی. اما منتقدان در این مورد اظهار داشته‌اند، بسیاری از متغیرهایی که در فهرست‌ها سنجیده می‌شوند، پیش پا افتاده و سطحی هستند. آنان بر این نکته پافشاری می‌کنند که این‌گونه فهرست‌ها بسیاری از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین جوانب تدریس، از جمله توان تعامل با والدین، ساخت آزمون، معیارهای نمره دادن، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت کلاس درس، توانایی برقراری ارتباط و مفاهیم، و آگاهی از نیازمندی‌ها و قابلیت‌های گروه‌های سنی مختلف دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرند. از دید منتقدان، نتیجه آن است که در سنجش‌های عملکرد در کلاس، بیشتر به سبک تدریس بها داده می‌شود تا ماهیت تدریس و آموزش.

علاوه بر این، منتقدان معتقدند که در نظارت‌های معمول در کلاس درس، مدیران مدارس عموماً فرم‌های پیش‌ساخته معیاری نظارت را به‌کار می‌برند که معمولاً به ارزیاب‌ها امکان میان‌بر زدن از این وظیفه و وقت‌گیر را می‌دهد؛ وظیفه اولیه تعیین اینکه چه رفتارهای تدریسی در مدرسه آن‌ها مؤثر بوده است. منتقدان چنین موردی را «قانون ابزار» نامیده‌اند: معیارهای تدریس مؤثر، طبق پیش‌فرض، همان‌هایی هستند که ابزارهای اندازه‌گیری موجود آن‌ها را می‌سنجند.

کاربرد آزمون عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برای سنجش آموزگاران نیز به لحاظ مفهوم تدریس و یادگیری که این شیوه را پیش‌فرض خود قرار داده، در معرض انتقاد است. آزمون‌های استاندارد شده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، کمترین سطوح شایستگی دانش‌آموزان را می‌سنجند و از جنبه‌های غیردرسی یادگیری چشم می‌پوشند. این آزمون‌ها به نوعی از دانش و مهارت محدود هستند که توسط فرم‌های چندگزینه‌ای سنجیده می‌شوند. منتقدان تأکید دارند که تدریس مؤثر در برگیرنده مجموعه بسیار وسیع‌تری از مهارت‌هاست، نه تنها تدریس آنچه توسط این آزمون‌ها مورد سنجش قرار می‌گیرد.

افزون بر وسعت و عمق آموزش که شالوده انواع متعارف سنجش را شکل می‌دهد، مجموعه دوم انتقادات حول محور کیفیت و دقت روش‌ها متمرکز است. تحلیل‌گران بسیاری ابزار



کنترل، مراقبت و پاسخ‌گویی آموزگاران باید تقویت روند رشد و توسعه فردی و حرفه‌ای آنان باشد. همچنین مطابق این دیدگاه، سنجش به جای آنکه بر آموزگاران تحمیل شود، باید به گونه‌ای صورت گیرد که آن‌ها خود در ترتیب، اجرا و استفاده از آن سهمی داشته باشند.

دیدگاه جدیدتر سنجش آموزگار، رابطه‌ای نزدیک با حرفه‌ای‌سازی آموزگار دارد که جنبش چشمگیری در قلمرو اصلاح آموزشی محسوب می‌شود و از اواسط دهه ۱۹۸۰ رشدی فزاینده داشته است. اتفاق نظر روزافزونی بین اصلاح‌گران، سیاست‌گذاران و پژوهشگران عرصه آموزش نسبت به این موضوع مشاهده می‌شود که بسیاری از کمبودهای مسلم نظام آموزش ابتدایی و متوسطه در ایالات متحده تا حد قابل توجهی، ناشی از نارسایی در شرایط کاری، منابع و پشتیبانی‌هایی است که از آموزگاران مدارس صورت می‌گیرد. طرفداران این دیدگاه معتقدند که مثلاً آموزگاران حقوق اندکی دریافت می‌کنند، سهم ناچیزی در اداره مدرسه دارند، به فرصت‌های معدودی برای ارتقای مهارت‌های تدریس خود دسترسی دارند، از فقدان پشتیبانی یا مساعدت رنج می‌برند، و به خاطر زحماتی که متحمل می‌شوند، به اندازه کافی مورد قدردانی قرار نمی‌گیرند. این منتقدان معتقدند که کلید ارتقای کیفیت کار مدرسه‌ها در ارتقای موقعیت، آموزش و شرایط کاری تدریس و به عبارت دیگر، در حرفه‌ای‌سازی بیشتر آموزگاران و تدریس نهفته است. توجیه منطقی مؤید این دیدگاه آن است که ارتقای شغلی به تغییرات مثبتی در سطح انگیزه و کارآمدی آموزگاران و تدریس می‌انجامد که به نوبه خود به بهبود عملکرد کاری آموزگاران منجر می‌شود و در نهایت، بهبود یادگیری دانش‌آموزان را در پی دارد.

یکی از اهداف اصلی جنبش حرفه‌ای‌سازی آموزگار، نیازی بوده که به اشکال نوین سنجش آموزگار احساس می‌شده است. از این نظر، سنجش باید بر تصور بهتر و دقیق‌تری از ماهیت کار تدریس و آموزش مؤثر مبتنی باشد. همچنین باید روش‌های واقعی‌تری برای ارزیابی به وجود آیند که بتوانند مهارت‌های پیچیده و ظریف آموزگاران کارآمد را به‌دقت مورد سنجش قرار دهند (هارتل، ۱۹۹۱؛ هانی و دیگران، ۱۹۸۷؛ میلمن و دارلینگ‌هاموند، ۱۹۹۰).

حامیان روش‌های جدید سنجش معتقدند که رویکردهای متعارف، انگاره‌ای منسوخ از آموزش و یادگیری را دنبال می‌کنند. به گفته این منتقدان، روش‌های متعارف سنجش بر تصور بیش از حد ساده‌انگارانه‌ای از کار آموزگاران بنا شده است. طبق این تصور، آموزگار به تکنسین آموزش دیده‌ای شبیه است که مسئولیت اجرای رفتارهای مناسب آموزشی را که به وسیله مدیران و متخصصان تعیین شده‌اند، برعهده دارد. مطابق این دیدگاه، اهداف کلیدی سنجش آموزگار عبارت‌اند از تضمین حداقل استانداردها از نظر توانایی و آموزش، و نیز اعمال نظارت بر میزان انجام عملی رویه‌های مناسب از سوی آموزگار.

اندیشه نوین درباره سنجش آموزگار از مفهوم متفاوت ماهیت کار تدریس و چند و چون تدریس مؤثر حمایت می‌کند. تدریس مؤثر مطابق این دیدگاه، مجموعه‌ای از روندهای پیچیده‌تر، تخصصی‌تر و وسیع‌تر از آن چیزی است که در انگاره‌های متعارف روش‌های معمول سنجش یافت می‌شود. منتقدان عقیده دارند

که تدریس بیش از آنکه اعمال رویه‌های تجویز شده باشد، روندی است که در آن، برنامه‌ریزی، فهم، اجرا، سنجش و تجدیدنظر در رویه‌های مؤثر تدریس مورد دآوری مداوم قرار می‌گیرد. آموزگاران باید نیازمندی‌های دانش‌آموزان خود را تحلیل کنند، منابع موجود را در ترازوی سنجش بگذارند، اهداف مدرسه، ناحیه و والدین را مدنظر قرار دهند و آن‌گاه برنامه‌های تعلیمی مناسبی را تدوین کنند. معلمی که شالوده این دیدگاه را شکل می‌دهد، فردی بسیار آموزش دیده و مجرب است.

از اواسط دهه ۱۹۸۰، پژوهش‌های زیادی به توسعه روش‌هایی بدیل برای سنجش آموزگار اختصاص یافته است که با این خط فکری جدید هم‌خوانی دارد. هدف بسیاری از پژوهشگران کشف ماهیت «حقیقی» تدریس و جست‌وجوی وسایل «معتبر» ارزیابی خصوصیات تدریس برتر بوده است.

ارزیابی هم‌تایان و خود ارزیابی از برجسته‌ترین روش‌های نوین سنجش آموزگار هستند که تحت بررسی و مذاقه قرار دارند. روش اخیر به‌طور خاص از رویکردی سنجشی، که در آموزش عالی مورد استفاده است، بهره می‌برد. استدلال این روش بر این پایه استوار است که آموزگاران، همانند سایر افراد حرفه‌ای، باید خود از کار خویش مراقبت به عمل آورند. مطابق این روش، آموزگاران کارنمایی نظیر آنچه در بررسی‌های کاری دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها به کار برده می‌شود، مهیا می‌کنند که حاوی شواهدی دال بر دستاوردها و نوع عملکرد آنان است. در نوع دیگری از این رویکرد، گروهی از همکاران آموزگار تازه‌کار، بر جریان کار او در کلاس درس به‌منظور اتخاذ تصمیماتی در مورد ارتقای شغلی و غیره نظارت می‌کنند.

پی‌نوشت

1. Richard M. Ingersoll

