

طراحی و اعتباریابی مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر

درس پژوهی: یک مطالعه ترکیبی¹

عبدالخالق فلاحی²، رحمت‌اله مرزوقی³، مهدی محمدی⁴، ابوالفضل بختیاری⁵، جعفر ترک‌زاده⁶

پذیرش: 97/12/20

دریافت: 97/10/17

چکیده

هدف این پژوهش، طراحی مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی بود که با روش ترکیبی با راهبرد اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی انجام شد. در بخش کیفی، مصاحبه‌های باز با 17 نفر از اعضای هیئت علمی متخصص در درس پژوهی، مدرسان درس پژوهی و معلمان مجری درس پژوهی انجام شد. داده‌ها به روش تحلیل مضمون در نرم‌افزار Nvivo تحلیل گردید و چارچوب ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان براساس مدل درس پژوهی و در قالب شبکه مضامین، تنظیم و با استفاده از معیارهای اعتبارسنجی کیفی، اعتباریابی شد. بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش، چارچوب ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان، دارای سه مضمون دانش، نگرش و مهارت (مضامین سازمان‌دهنده) و 51 مضمون پایه می‌باشد. در بخش کمی پژوهش، بر اساس چارچوب مذکور، ابزاری تهیه و روایی و اعتبار آن در یک نمونه 30 نفره سنجیده شد. پس از تحلیل عاملی تأییدی و حذف مواردی که ارتباط مطلوبی با ملاک‌های بهسازی حرفه‌ای نداشتند، مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی، شامل 3 ملاک (دانش، نگرش و مهارت) و 47 مؤلفه می‌باشد.

کلید واژه‌ها: معلمان، ارزیابی بهسازی حرفه‌ای، درس پژوهی، مطالعه روش ترکیبی، تحلیل مضمون.

1. این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

2. دکترای برنامه‌ریزی درسی، پرسنل دانشگاه فرهنگیان، ایران، نویسنده مسؤول، khalegh_261@yahoo.com

3. عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز، ایران.

4. عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز، ایران.

5. عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ایران.

6. عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز، ایران.

مقدمه

امروزه سازمان‌ها به‌طور فزاینده‌ای به دلیل مسائل و چالش‌های فرارو مانند تکنولوژی جدید، سرعت توسعه دانش، جهانی‌سازی، جذب، انگیزش، نگهداری و بهسازی کارکنان دانشگر با چالش مواجه هستند. آموزش منابع انسانی در برانگیختن، بهسازی و نگاه‌داشت منابع انسانی سهم بسزایی دارد (Davis, 2006). رشد و اهمیت نیروی انسانی به عنوان سرمایه و سرمایه‌گذاری در زمینه آموزش نیروی انسانی جامعه، بهترین نوع سرمایه‌گذاری تلقی شده و از نیمه دوم قرن بیستم مورد توجه صاحب‌نظران و اقتصاددانان بزرگی چون مینر¹، شولتز²، فریدمن³ و دیگران قرار گرفته است. توشیودوکو⁴ یکی از بنیانگذاران ژاپن امروز، درباره اهمیت نیروی انسانی و آموزش می‌گوید: «ها نه منبع طبیعی داریم و نه قدرت نظامی، ما فقط یک منبع در اختیار داریم و آن چیزی جز ظرفیت ابداع مغزهایمان نیست. این منبع پایان‌ناپذیر را باید بسط داد، تربیت کرد، تمرین داد و مجهز ساخت. این قدرت دفاعی خواه ناخواه در آینده نزدیک، گران‌بهارترین و خلاق‌ترین ثروت همه بشریت خواهد بود» (Namdari Pezhman; Ghorbanian & Basiri. 2014: 18).

از آنجا که آموزش و پرورش مرکز توسعه اجتماعی و اقتصادی است، تعجب‌آور نیست که به‌طور قابل توجهی، طرح‌های اصلاحات آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. تغییرات اقتصادی مبتنی بر دانش، ظهور لیست رتبه‌بندی بین‌المللی اثر آموزش و پرورش بر افزایش بهره اقتصادی در میان کشورها، از جمله مباحثی است که در مورد ارتباط برنامه درسی، آموزش، و کفایت از نتایج مطرح شده است. در حال حاضر ضمن آن که دسترسی به آموزش مهم است، بحث عدالت و کیفیت آموزش نیز از مباحث مهم ملی و جهانی است (Justin . D. Pereira. 2016). عدالت و کیفیت آموزش در دستیابی آموزش و پرورش به مهم‌ترین وظیفه این نهاد که تربیت انسان است، بسیار تأثیرگذار است. یکی از مهم‌ترین مسائل در این زمینه بهبود یادگیری فراگیران می‌باشد.

بهسازی حرفه‌ای و توانمندسازی معلمان یکی از موارد مهمی است که ارتباط مستقیم و تنگاتنگی با یادگیری فراگیران دارد و امروزه نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف با آن مواجه‌اند. مسلماً هر اندازه معلمان در حرفه خود توانمندتر باشند، در آموزش و تدریس خود موفق‌تر بوده و موجبات یادگیری بیشتر فراگیران را مهیا می‌کنند. بهسازی حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به

1. Jacob Miner
2. Teodore Shoultz
3. Milton Friedman
4. To shio Doko

منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا این که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند» (Guskey, 2000). این تعریف دامنه وسیعی برای بهسازی حرفه‌ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به بهسازی حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی‌دانند، بلکه بهسازی حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن، آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی معلمان را در بر می‌گیرد (Richter, D; Kunter, M; Klusmann, U; Lüdtke, O & Baumert, 2011).

موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین‌کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. در نظر ژاپنی‌ها شایستگی هر نظام آموزشی و اجتماعی به اندازه شایستگی معلمان آن است؛ از این رو، می‌توان گفت معلم، مهم‌ترین عضو نظام آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری، معمار اصلی نظام آموزشی است (Naderi et al, 2009). به همین دلیل است که باید گفت چرا بهسازی حرفه‌ای معلمان در حال حاضر دغدغه فکری بسیاری از جوامع است؟ پاسخ را باید در تقاضای جامعه برای بهبود در کیفیت آموزش و پرورش جستجو کرد. در اینجا نه به دنبال پاسخ به سؤال به معنای «استانداردهایی» در آموزش، و نه به دنبال اثبات صحت ادعا و برداشت عمومی در مورد چنین استانداردهایی هستیم و نه به دنبال بازجویی از انگیزه‌های بسیاری از کسانی که با صدای بلند وحشت خود را از سقوط استانداردها ابراز کرده‌اند. جمله‌هایی مثل «کثر مردم موافق هستند که نظام مدارس دولتی در یک کشور دچار بحران است»، خود بیانگر این است که تغییر، لازم است. باید پذیرفت که تغییر اتفاق می‌افتد، و اجتناب‌ناپذیر است و لازم است به آن توجه کرد، خوش‌آمد گفت و از آن استقبال نمود؛ زیرا سیستمی که تغییر نمی‌کند، بدیهی است که راکد بماند. روش‌های در حال اجرا در یک کلاس درس، یا مدرسه، یا مقامات محلی و یا دولت که 20 سال پیش خوب کار می‌کرد، اکنون به خوبی کار نخواهد کرد. داستان تغییرات مداوم، داستان تکامل است، گاهی اوقات به قدری کند است که برای ما قابل تشخیص نیست و ممکن است گاهی اوقات پس از صدها سال، اساساً یک دگرگونی اتفاق افتد و گونه‌هایی که موفق به انطباق با شرایط نشوند، منقرض شوند. در واقع، توجه ادامه توجه به مسأله بهسازی حرفه‌ای بسیار ساده است. تمایل به بهبود کیفیت آموزش و پرورش یک هدف کاملاً قابل احترام است و هدفی است که همیشه بوده، هست و باید ادامه داشته باشد و هر آنچه که می‌توان، باید در این راه، موفقیت به دست آورد. یک مدرسه و یا یک مقام آموزش و پرورش محلی و یا یک کشور ممکن است ملزم به تأمین استانداردهای آموزش، منابع و ایجاد روابط هماهنگ و سازنده در میان معلمان و دانش‌آموزان، متناسب با سطح جهانی

باشد؛ در عین حال باید تلاش نماید این استانداردها بهبود یابد و یا حداقل طوری فعالیت نماید که اطمینان حاصل شود آن استانداردها حفظ می‌شوند. بنابراین، بالا بردن استانداردهای آموزشی و نگهداری از آنها تلاشی مستمر است و بازیگران مرکزی در این تلاش باید معلمان باشند (Philip, 2004).

در این عصر، بسیاری از جوامع در حال درگیر شدن در اصلاحات آموزشی هستند. یکی از عناصر کلیدی در بسیاری از این اصلاحات، بهسازی حرفه‌ای معلمان است. جوامع به این نکته اذعان می‌کنند که معلمان نه تنها یکی از متغیرهایی هستند که در جهت بهبود سیستم‌های آموزشی باید خود را تغییر و توسعه دهند، بلکه آنها از مهم‌ترین عوامل تغییر در این اصلاحات آموزشی نیز محسوب می‌شوند و در بسیاری از تحقیقات آمده است که مهم‌ترین متغیر در موفقیت دانش‌آموزان، کیفیت کار معلم در کلاس درس است. پس بهسازی حرفه‌ای و سیاست‌های آموزش معلمان این پتانسیل را دارد که بر توانایی معلمان برای تدریس و به عنوان یک نتیجه، بر توانایی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (Moradi & Saiyad Kalan, 2015).

بنابراین، سعی نظام آموزش و پرورش در جهت بهبود و پیشرفت امر تعلیم و تربیت، باید بر آن باشد که تعلیم و تربیت جنبه‌ای حرفه‌ای پیدا کند و ویژگی‌های لازم را به عنوان یک حرفه کسب کند؛ زیرا در این صورت است که از حیثیت اجتماعی بیشتری برخوردار خواهد شد. شرط اثربخشی و کارایی کارکنان آموزش و پرورش، به‌خصوص معلمان، آن است که در کار خود ضمن کسب تخصص حرفه‌ای، به حرفه معلمی پایبند باشند. حال اگر هدف نهایی بهسازی حرفه‌ای معلمان، بهبود یادگیری فراگیران و به تبع آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، لازم است زمینه و بستر این توسعه فراهم آید تا معلمان در این بستر به بهسازی حرفه‌ای خود اقدام کنند و زمینه بهسازی حرفه‌ای خود را در آینده نیز فراهم نمایند. بهسازی حرفه‌ای معلمان را می‌توان از راه‌های مختلف فراهم آورد؛ از جمله: تحصیلات دانشگاهی و دوره‌های بلندمدت، دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت، استفاده از راهنمایی و تجربه دیگران، دوره‌های بازآموزی و مشارکت معلمان در بهسازی یکدیگر.

در فرایندی بهسازی حرفه‌ای، معلمان به تدریج به مجموعه‌ای از مهارت‌ها و دانش دست پیدا می‌کنند و به این ترتیب کیفیت تدریس خویش را بهبود می‌بخشند، تا در نهایت نظام آموزشی خروجی‌های بهتری داشته باشد. در واقع بسیاری از برنامه‌های بهسازی حرفه‌ای به مشارکت معلمان حداقل در تعدادی از فعالیت‌های بهسازی حرفه‌ای در هر سال نیاز دارند. برای این منظور باید تأثیر بهسازی حرفه‌ای بر معلمان و خروجی‌های دانش‌آموزان آنها بررسی شود که این کار با ارزشیابی صورت خواهد گرفت

(Moradi et al, 2015). به تازگی، بحث سیاست‌های آموزشی و تلاش‌های تحقیقاتی، بر ارزیابی معلم متمرکز شده است. این افزایش توجه به ارزیابی معلم در رابطه بین نتایج ارزیابی و یادگیری دانش‌آموز مطرح شده است. ریو کین، هانوشک و کین¹ (2005) و دیگران در تحقیقات خود نشان دادند که تفاوت قابل توجهی در توانایی معلمان برای کمک به دانش‌آموزان در سطوح بالا نیست، اما تفاوت در یادگیری در مدارس وجود دارد. این تفاوت‌ها در قلب روش‌های فعلی اندازه‌گیری اثربخشی معلم از طریق ارزیابی معلم نهفته است. نتایج حاصل از این ارزیابی، در بسیاری از مناطق با هدف تصمیم‌گیری در مورد معلمان استفاده می‌شود. ارزیابی می‌تواند ابزاری برای کمک به بهبود معلمان باشد، اما مدیران مدارس اغلب فاقد آموزش در مورد چگونگی استفاده از نتایج ارزیابی برای هدایت معلمان در جهت رشد حرفه‌ای هستند. با این حال، نتایج حاصل از ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان به عنوان شواهد قابل اعتماد و معتبر در مورد عملکرد معلم و ارزیابی او و همچنین پایه و اساسی برای تصمیم‌گیری در رابطه با او می‌باشد. چارچوب رسمی استفاده از نتایج ارزیابی باید با هدف فراهم کردن فرصت‌های بهسازی حرفه‌ای معلمان در سیستم انجام گیرد تا منجر به سطوح بالاتری از عملکرد معلم و یادگیری دانش‌آموزان گردد.

شواهد همچنین نشان می‌دهد ارزیابی بهسازی حرفه‌ای می‌تواند برای تعیین تمرکز و استراتژی بهسازی حرفه‌ای همه معلمان مورد استفاده قرار گیرد. ارزیابی‌ها نشان داده است که ایجاد اعتماد به روابط قوی بین معلمان مهم است و باید این اطمینان حاصل شود که ارزیابی معلمان مبتنی بر شواهد باشد و نتایج آن در خدمت یادگیری معلم قرار گیرد (Goe, Biggers & Croft, 2012).

پس از اجرای برنامه‌ی بهسازی حرفه‌ای، گام بعدی، ارزشیابی است. ارزشیابی آموزشی یکی از وظایف اساسی مدیریتی در فرایند بهسازی حرفه‌ای است. با توجه به رویکردهای ارزشیابی، مدیران ابعاد گوناگون یک نظام آموزشی را بررسی می‌کنند، میزان دستیابی به اهداف را می‌سنجند و زمینه‌های برطرف ساختن موانع، اصلاح روش‌ها و بهسازی نتایج را فراهم می‌سازند. کارکرد ارزشیابی به عنوان یکی از وظایف مدیریتی، باید بر دیگر کارکردهای مدیریت نظام آموزشی اشراف داشته باشد، چراکه این کار موجب می‌شود با بهره‌گیری هرچه بیشتر از منابع، تحقق هدف‌های مطلوب و مورد نظر امکان‌پذیر شود. از این رو، نظام آموزشی باید به‌طور مستمر به قضاوت درباره‌ی مطلوبیت عوامل درون‌داد، فرایند و برون‌داد خود پردازد و حاصل آن برای بهبود امور آموزش مدارس مورد استفاده قرار گیرد. به منظور آشنایی با ارزشیابی بهسازی حرفه‌ای به مواردی چون مفهوم ارزشیابی، انواع ارزشیابی، نقش‌های جدید ارزشیابی، لزوم تغییر در آموزش

و ارزشیابی، ضرورت ارزشیابی در آموزش، ارزشیابی و بهسازی حرفه‌ای، مثلث عناصر ضروری تغییر در بهسازی حرفه‌ای، روش‌های ارزشیابی بهسازی حرفه‌ای، تأثیر بر روی معلمان، تأثیر بر روی برنامه‌ها، تأثیر روی دانش‌آموزان، ارزشیابی بهسازی حرفه‌ای، گام‌های ارزشیابی بهسازی حرفه‌ای و اندازه‌گیری نتایج و فرایندها پرداخته می‌شود (Moradi et al, 2015). فرایند ارزشیابی و بهسازی حرفه‌ای به نحو جدایی‌ناپذیری به هم مرتبطند. اهمیت ارزشیابی، در اندازه‌گیری خلاصه نمی‌شود، بلکه موضوع مورد نظر ارزشیابی، روش انجام آن و چگونگی بیان نتایج، همگی حامل پیامی روشن و آشکار است که این پیام حاوی نکات ارزشمندی در زمینه آنچه باید فرا گرفته شود، چگونگی فراگیری مطالب، عناصر کیفی حائز اهمیت و سطح انتظاراتها از عملکردها است.

در مطالعات مختلف، درس‌پژوهی را رویکردی برای رشد و بهسازی حرفه‌ای معلمان با مشارکت آنان در کمک به بهسازی یکدیگر دانسته‌اند. درس‌پژوهی همچنین به عنوان یکی از مؤثرترین روش‌های توسعه حرفه‌ای معلم تلقی می‌شود که از درون مدارس ژاپنی مطرح و منتشر شده است. در این روش، معلمان با حضور در گروه‌های کوچک و طرح بحث‌های اساسی پیرامون تدریس، به روش‌های بهتری برای کار با دانش‌آموزان دست می‌یابند (Sarkar Arani, 2015,9:45).

درس‌پژوهی، الگوی ژاپنی پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه است و در عمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری می‌رساند و محیطی فراهم می‌سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند، دانش حرفه‌ای خود را ارتقاء دهند، به بازبینی و بازاندیشی در رفتار آموزشی (تربیتی) خود پردازند و بیش از پیش به نیازها و نحوه تعامل با دانش‌آموزان توجه کنند (Sarkar Arani, Perry, Lewise, 2009; Fernandez & Yushida, 2009; Matoba, Crawford & 2006). تجربه کشورهای گوناگون از اجرای درس‌پژوهی در کلاس‌های درس ریاضی و علوم نشان می‌دهد که معلمان در فرایند درس‌پژوهی همراه با دانش‌آموزان فرصت‌های غنی برای سازمان‌دهی تعامل اثربخش در کلاس درس، آموختن از یکدیگر و بهسازی آموزش متناسب با شرایط حرفه‌ای خود، به ویژه از طریق بهبود تعامل میان دانش‌آموزان و معلم به دست می‌آورند (Sarkar Arani & 2012). برای نمونه، در پژوهشی که توسط استیگلر و هیبرت با عنوان شکاف آموزشی¹ بر روی برخی از داده‌های تیمز در سال 1999 انجام شده است، به این نتیجه رسیدند که عامل اصلی موفقیت ژاپنی‌ها

استفاده از روش درس‌پژوهی در بهسازی حرفه‌ای معلمان است (Stigler and Hiebert, 2009. Transfort by Sakar Arani & Moghaddam, 2005).

نتایج پژوهش استیگلر و هیبرت (1999)، نقطه عطفی برای شروع جریان آموزشی وسیعی در آمریکا محسوب می‌شود که بر درس‌پژوهی استوار است. در طول چهار سال، 335 مدرسه در 32 ایالت آمریکا به سرعت این روش را اجرا کردند و تمرکز اصلی همایش‌ها و گزارش‌های مجلات و موضوع پایان‌نامه‌های دانشجویی، بر آن قرار گرفت (Lewis, Perry & Murata, 2006). در پژوهش‌های مختلف بر نقش درس‌پژوهی بر بهسازی حرفه‌ای تأکید شده، ولی مقیاس جامعی برای ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلم مبتنی بر این رویکرد تدوین نشده است. سؤال این است که ابعاد بهسازی حرفه‌ای معلمان کدامند؟ ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان درس‌پژوهنده چگونه انجام می‌پذیرد؟ مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان شامل چه مؤلفه‌هایی است؟ این موضوعاتی است که در پژوهش حاضر به مطالعه و بررسی آنها پرداخته می‌شود.

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه بر مبنای رویکرد پژوهش‌های ترکیبی با استفاده از طرح اکتشافی متوالی مدل ابزارسازی¹ انجام شد (Creswell, 2007). منطق کلی استفاده از طرح ترکیبی در این پژوهش به این دلیل است که یکی از طرح‌های کمی و یا کیفی به تنهایی پاسخ‌گوی حل این مسأله نمی‌باشد. در این استراتژی تحقیق با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کیفی شروع می‌شود و سپس با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی ادامه می‌یابد. در این طرح داده‌های کیفی بر داده‌های کمی مقدم است. هدف از گردآوری داده‌های کیفی کشف مضامین مرتبط با بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس‌پژوهی می‌باشد. داده‌های کیفی و تحلیل‌های مرتبط با آن به منظور شناسایی مقوله‌ها و تدوین مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان انجام می‌شود.

مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش در بخش کیفی، صاحب‌نظران کلیدی و آگاه به رویکرد درس‌پژوهی بودند که شامل اعضای هیئت علمی متخصص در درس‌پژوهی، مدرسین درس‌پژوهی و معلمان مجری درس‌پژوهی در مدارس در سال تحصیلی 94-95 می‌شدند.

انتخاب مشارکت‌کنندگان با استفاده از رویکرد هدفمند و با روش صاحب‌نظران کلیدی و استفاده از

1. sequential exploratory mixed method – instrument development model

معیار اشباع نظری برای تعیین تعداد کل افراد مشارکت‌کننده انجام شد. بر این اساس با سه گروه از صاحب‌نظران یعنی اعضای هیئت علمی و مسئولین اجرای درس پژوهی به عنوان متخصصان موضوعی، مدرسان و معلمان مجری درس پژوهی مصاحبه انجام شد. در واقع 5 نفر از اعضای هیئت علمی و مسئولین اجرای درس پژوهی متخصص بوده و سابقه فعالیت در تدریس، اجرا و یا توسعه درس پژوهی داشتند؛ 5 نفر از مدرسان درس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش بودند و 7 نفر از معلمان بودند که مجری درس پژوهی در مدارس بودند (تعدادی از مشارکت‌کنندگان هم مدرس و هم مجری بودند) که در کل با 17 نفر مصاحبه صورت گرفت.

جهت کاوش و تدوین چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد درس پژوهی، از ابزار مصاحبه عمیق نیمه‌ساخت‌مند با صاحب‌نظران کلیدی و بررسی اسناد استفاده شد. سؤالات مصاحبه از نوع بازپاسخ بود و مواردی مانند پیامدهای دانشی، نگرشی و مهارتی معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های درس پژوهی و شاخص‌های بهسازی معلمان درس پژوهنده را مورد کاوش قرار می‌داد که پس از هماهنگی و اخذ مجوزهای لازم، محقق با مصاحبه‌شونده‌های مورد نظر ارتباط برقرار کرد، پس از هماهنگی‌های لازم در محل کار آنها حضور یافت و به مدت 20 تا 60 دقیقه مصاحبه‌هایی انجام داد. در طی این مصاحبه‌ها، از شرکت‌کنندگان «پرسش‌های باز» در ارتباط با پدیده مورد بررسی پرسیده شد و نظرات این افراد که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند، دریافت و ثبت گردید. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. سپس مصاحبه‌ها مورد تحلیل قرار گرفت و چارچوب استخراج‌شده اعتباریابی شد.

در این پژوهش جهت اعتبارسنجی چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی، از تکنیک‌های مختلفی استفاده شد؛ به گونه‌ای که برای سنجش روایی چارچوب به دست آمده از معیار قابل قبول بودن استفاده شد. از آنجا که بر اساس این معیار روش‌های مختلفی برای سنجش روایی وجود دارد، در این پژوهش از روش‌های همسوسازی و خودبازبینی محقق طی فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده شد. لینکلن و گوبا (1985) اعتبارپذیری و تأییدپذیری را به عنوان معیارهای قابلیت اعتماد پژوهش کیفی برمی‌شمارند. این مفاهیم مشابه واژگان معمول در تحقیقات کمی، استفاده می‌شوند. برای این منظور از مصاحبه استاندارد با سؤال‌های بازپاسخ پس از بررسی محتوای آن توسط متخصصان برای همه شرکت‌کنندگان با سؤال‌های یکسان اجرا می‌شود. اعتبار یافته‌ها با استفاده از منابع و روش‌های مختلف و بررسی‌های چندگانه بهبود می‌یابد؛ به عبارت دیگر، از روش همسوسازی استفاده می‌شود (Lincoln &

Guba, 1985:307). لازم به ذکر است که برای تعیین قابل اعتماد بودن این چارچوب از روش هدایت دقیق جریان مصاحبه و استفاده از اعضای کمیته رساله برای ارزیابی و اجرای برنامه مصاحبه و همچنین به عنوان داور بیرونی استفاده شد.

با بهره‌گیری از داده‌های به دست آمده از بخش کیفی (با به کارگیری نرم‌افزار Nvivo که نرم‌افزاری برای تحلیل داده‌های کیفی است) و با استفاده از روش تحلیل مضمون و تشکیل شبکه مضامین بعد از احصای مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر مربوط به چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد درس‌پژوهی، چارچوب اولیه تدوین شد. لازم به ذکر است که برای این منظور در ابتدا کدهای اولیه استخراج شد و از ترکیب و تلفیق این کدها مضامین پایه حاصل شد. سپس مضامین پایه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و بر اساس اصل تشابه و تفاوت دسته‌بندی شدند و مضامین سازمان‌دهنده به دست آمد و همه این مضامین سازمان‌دهنده نیز زیرمجموعه مضمونی کلی‌تر به نام مضمون فراگیر قرار گرفتند (Braun & Clarke, 2006; Attride-Stirling, 2001).

پس از این مرحله، جهت اعتباریابی مقیاس به دست آمده، مقیاس اولیه در یک نمونه 30 نفری اجرا شد و با استفاده از نرم‌افزارهای تحلیل کمی (SPSS(23 و Lisrel (8.8) روایی و اعتبار مقیاس مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی روایی مقیاس از روایی صوری (نظر اساتید و مدرسین درس پژوهی)، روایی محتوایی (از روش تحلیل گویه) و همچنین تعیین روایی سازه (از تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول و دوم) استفاده شد، به علاوه در این مرحله جهت تعیین پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

یافته‌ها

در مرحله نخست مصاحبه‌های صورت گرفته با مدرسان درس پژوهی، اعضای هیئت علمی متخصص یا مدرس درس پژوهی و مجریان درس پژوهی، مورد تحلیل قرار گرفت و کدهای معنایی اولیه استخراج شد. در مرحله بعد کدهای معنایی به دست آمده حول محور مضامین پایه طبقه‌بندی شدند و در مرحله سوم مضامین پایه مشابه در یک گروه قرار گرفتند و مضامین سازمان‌دهنده شکل گرفتند و در نهایت همه این مضامین سازمان‌دهنده نیز تحت محور مضمون فراگیر بهسازی حرفه‌ای معلمان (درس پژوهنده) قرار گرفته و طبقه‌بندی شدند.

بر اساس مصاحبه‌های انجام شده، در مرحله اول 96 مضمون پایه استخراج شد، در مرحله بعد، بر

اساس رویکرد تحلیلی بازآفرینی بافت‌محور¹، مضامین پایه مرتبط با عناصر بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر نظر اندیشمندان و محققان بهسازی حرفه‌ای از جمله پیتز کل (2004)، استرانگ (2002)، اسپارکز و لوکرز-هورسلی (1989) در سه مضمون سازمان‌دهنده دانش، نگرش و مهارت، استخراج و دسته‌بندی شد. بدین صورت که با توجه به نظریات مختلف در قالبی که محققان و صاحب‌نظران قبلی به آن رسیده‌اند، مصاحبه‌ها و نتایج آن، بازآفرینی و در سه مضمون سازمان‌دهنده (دانش، نگرش و مهارت) سازمان‌دهی شد. در جدول 1، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین پایه نشان داده شده است.

بعد از تحلیل مصاحبه‌ها و کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی و دستیابی به مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و مضامین پایه، «شبکه مضامین² چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی» که با به کارگیری نرم افزار Nvivo به دست آمده است در قالب شکل 1 نشان داده شده است.

بنابراین در نهایت داده‌های برآمده از روش تحلیل مضمون و شکل‌گیری شبکه مضامین نشان‌دهنده آن است که چارچوب اولیه بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد درس پژوهی دارای یک مضمون فراگیر، سه مضمون سازمان‌دهنده و 51 مضمون پایه است. برای اعتبارسنجی این چارچوب از معیارهای اعتبارسنجی کیفی مانند قابل قبول بودن (روش‌های همسوسازی و خودبازبینی محقق) و قابل اعتماد بودن (روش هدایت دقیق جریان مصاحبه و استفاده از اعضای کمیته رساله برای ارزیابی و اجرای برنامه مصاحبه و همچنین به عنوان داور بیرونی) استفاده گردید. نتایج حاصل از همسوسازی نیز نشان داد که مضامین برآمده از روش تحلیل مضمون در این پژوهش با مبانی نظری و پژوهشی همسو می‌باشد. لازم به ذکر است که این ابزار محقق ساخته و شامل 51 گویه بود که 20 سؤال بعد نگرش، 18 سؤال بعد مهارت و 13 سؤال بعد دانش بهسازی حرفه‌ای معلمان را می‌سنجد.

پس از استخراج چارچوب نهایی مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد درس پژوهی در بخش کیفی، لازم است که اعتبار و روایی محاسبه شود.

ابتدا برای محاسبه روایی صوری مقیاس، مقیاس در اختیار اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان که به عنوان مدرس یا متخصص در حوزه درس پژوهی بودند، قرار داده شد و روایی مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای محاسبه روایی محتوایی، از روش تحلیل گویه (ضرب همبستگی گویه‌های هر زیرمقیاس با نمره کل) استفاده شد. نتایج تحلیل گویه در نمونه 30 نفره از معلمان شرکت‌کننده در دوره

1. Re-Contextualization
2. Thematic Net

درس پژوهی، در جدول 2 نشان داده شده است.

جدول 1- نتایج حاصل از تحلیل اسنادی مصاحبه مشارکت‌کنندگان در خصوص بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
دانش	آشنایی با روش‌های تدریس جدید
	شناخت چالش‌های آموزشی در تدریس
	توسعه دانش محتوای درس
	آشنایی یا فرا تحلیل دانش موجود
	آگاهی از دانش موجود
	خردورزی نظام‌مند
	توسعه دانش حرفه‌ای
	شناخت تناقض‌های فنی و تخصصی در حرفه معلمی
	آگاهی و شناخت بیشتر از تفکر انتقادی
	آگاهی از نقاط قوت و ضعف خود و همکاران
	آگاهی بیشتر از تناسب محتوا با نیاز و قابلیت‌های دانش‌آموزان
	افزایش دانش مربوط به ویژگی‌های دانش‌آموزان
	افزایش دانش تخصصی
نگرش	توسعه نگرش مشارکت‌جویانه در یادگیری
	توسعه نگرش دانش‌آموزمحوری
	تمایل به خودارزیابی
	افزایش احساس خودکارآمدی حرفه‌ای
	افزایش ریسک‌پذیری
	ایجاد باور به تغییرپذیری
	افزایش انتقادپذیری
	توسعه فرهنگ مطالعه
	توجه به دانش‌آموزان در زنگ تفریح
	افزایش توجه به نیازهای فردی و معنوی فراگیران
	افزایش احساس تعهد به تدریس
	افزایش احساس لذت از تدریس
	باور به یادگیری مادام‌العمر
	افزایش توجه به اهداف دروس
	باور به پیوند تئوری و عمل
	افزایش اعتماد حرفه‌ای

توسعه استقلال فردی	مهارت
افزایش صبر و تحمل	
باور به تفکر سیستمی	
افزایش حس مسؤولیت پذیری	
توسعه مهارت ارزیابی	
بهبود مهارت تدریس	
توسعه مهارت پیش‌بینی تفکر دانش‌آموزان	
بهبود مهارت طرح درس نویسی	
بهبود مهارت‌های ارتباطی	
بهبود مهارت مشاهده حرفه‌ای	
بهبود مهارت قضاوت حرفه‌ای	
ارتقاء مهارت پژوهش	
افزایش مهارت کار گروهی	
توسعه مهارت همکاری در محیط‌های چند فرهنگی	
افزایش مهارت نقادی	
بهبود مهارت طراحی آموزشی	
بهبود مهارت پرسشگری	
بهبود مهارت مدیریت و رهبری کلاس	
بهبود مهارت تصمیم‌گیری	
خلق دانش	
آفریننده راهبردهای یاددهی - یادگیری	
تغییر و اصلاح منابع تدریس	

جدول 2- ضریب روایی پرسش‌نامه بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی

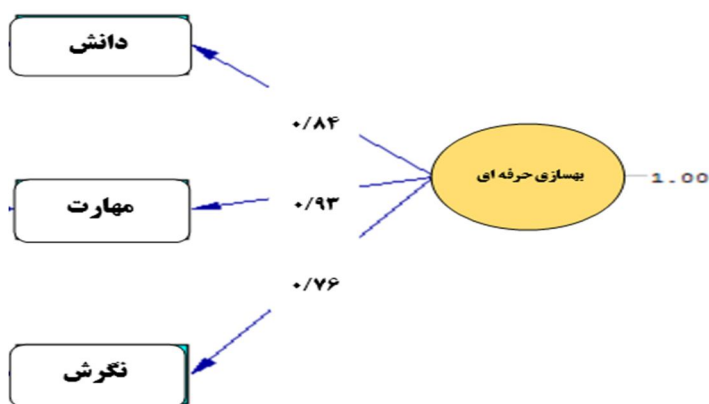
روایی اول (رابطه بین ملاک و بهسازی حرفه‌ای)		روایی دوم (رابطه بین نشاتگرها با ملاک)			
ردیف	ملاک	ضریب روایی	نشاتگر	ردیف	ضریب روایی
		0/63	آشنایی با روش‌های تدریس جدید	1	
		0/46	شناخت چالش‌های آموزشی در تدریس	2	
		0/54	توسعه دانش محتوای درس	3	
		0/62	آشنایی یا فرا تحلیل دانش موجود	4	
		0/50	آگاهی از دانش موجود	5	
		0/67	خردورزی نظام‌مند	6	
		0/62	توسعه دانش حرفه‌ای	7	
1	دانش	0/62	شناخت تناقض‌های فنی و تخصصی در حرفه معلمی	8	0/84
		0/39	آگاهی و شناخت بیشتر از تفکر انتقادی	9	
		0/54	آگاهی از نقاط قوت و ضعف خود و همکاران	10	
		0/41	آگاهی بیشتر از تناسب محتوا با نیاز و قابلیت‌های دانش‌آموزان	11	
		0/40	افزایش دانش مربوط به ویژگی‌های دانش‌آموزان	12	
		0/51	افزایش دانش تخصصی	13	
		0/56	توسعه نگرش مشارکت‌جویانه در یادگیری	14	
		0/54	توسعه نگرش دانش‌آموز محوری	15	
		0/43	تمایل به خود ارزیابی	16	
		0/72	افزایش احساس خود کارآمدی حرفه‌ای	17	
		0/61	افزایش ریسک‌پذیری	18	
2	نگرش	0/53	ایجاد باور به تغییرپذیری	19	0/76
		0/30	افزایش انتقادپذیری	20	
		0/67	توسعه فرهنگ مطالعه	21	
		0/47	توجه به دانش‌آموزان در زنگ تفریح	22	
		0/44	افزایش توجه به نیازهای فردی و معنوی فراگیران	23	

روایی اول (رابطه بین ملاک و بهسازی حرفه‌ای)		روایی دوم (رابطه بین نشانه‌ها با ملاک)	
		افزایش احساس تعهد به تدریس	24
		افزایش احساس لذت از تدریس	25
		باور به یادگیری مادام‌العمر	26
		افزایش توجه به اهداف دروس	27
		باور به پیوند تئوری و عمل	28
		افزایش اعتماد حرفه‌ای	29
		توسعه استقلال فردی	30
		افزایش صبر و تحمل	31
		باور به تفکر سیستمی	32
		افزایش حس مسؤولیت‌پذیری	33
		توسعه مهارت ارزیابی	34
		بهبود مهارت تدریس	35
		توسعه مهارت پیش‌بینی تفکر دانش‌آموزان	36
		بهبود مهارت طرح درس نویسی	37
		بهبود مهارت‌های ارتباطی	38
		بهبود مهارت مشاهده حرفه‌ای	39
		بهبود مهارت قضاوت حرفه‌ای	40
		ارتقای مهارت پژوهش	41
		افزایش مهارت کار گروهی	42
0/0001	0/73	توسعه مهارت همکاری در محیط‌های چند فرهنگی	43
		افزایش مهارت نقادی	44
		بهبود مهارت طراحی آموزشی	45
		بهبود مهارت پرسشگری	46
		بهبود مهارت مدیریت و رهبری کلاس	47
		بهبود مهارت تصمیم‌گیری	48
		خلق دانش	49
		آفریننده راهبردهای یاددهی - یادگیری	50
		تغییر و اصلاح منابع تدریس	51

3 مهارت 0/93

بر اساس جدول، مشاهده می‌شود که گویه‌های زیرمقیاس دانش دارای طیف همبستگی 0/67 تا 0/40 با سطح معناداری 0/0001 تا 0/03 با نمره کل زیرمقیاس دانش می‌باشد که با توجه به معناداری همبستگی گویه‌ها با زیرمقیاس دانش، روایی محتوایی این گویه‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد. گویه‌های زیرمقیاس نگرش نیز دارای طیف همبستگی 0/72 تا 0/30 با سطح معناداری 0/0001 تا 0/03 با نمره کل زیرمقیاس نگرش می‌باشد که با توجه به معناداری همبستگی کلیه گویه‌ها با زیرمقیاس نگرش، روایی محتوایی این گویه‌ها نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین مشاهده می‌شود که گویه‌های زیرمقیاس مهارت دارای طیف همبستگی 0/73 تا 0/40 با سطح معناداری 0/0001 تا 0/03 با نمره کل زیرمقیاس مهارت می‌باشد که با توجه به معناداری همبستگی کلیه گویه‌ها با زیرمقیاس مهارت، روایی محتوایی این گویه‌ها نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد.

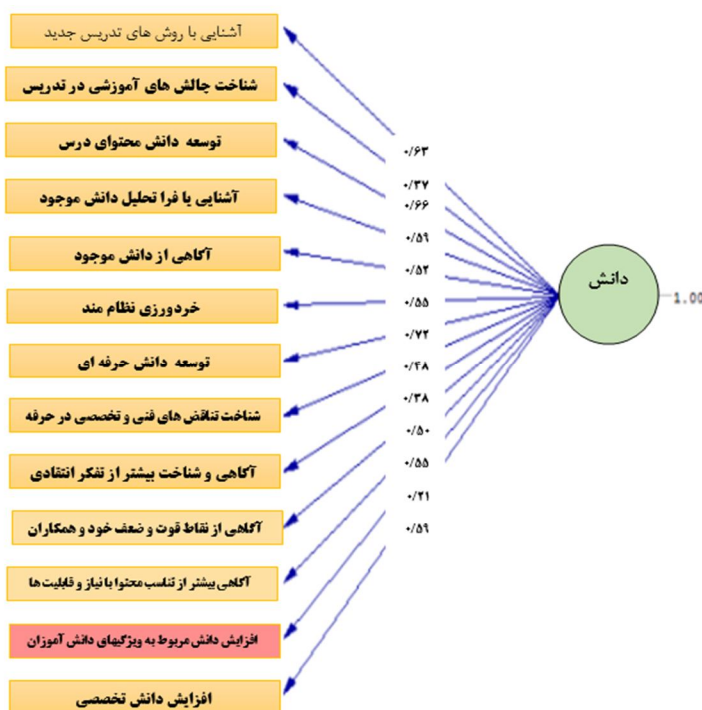
همچنین برای تعیین روایی سازه مقیاس، از تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد. تحلیل عامل مرتبه اول نشان داد که هر سه زیرمقیاس دانش (با بار عاملی 0/84)، نگرش (با بار عاملی 0/76) و مهارت (با بار عاملی 0/93) به ترتیب تبیین‌کننده معناداری بهسازی معلمان بودند (نمودار 1).



نمودار 1- تحلیل عامل تأییدی زیرمقیاس‌های دانش، مهارت و نگرش با بهسازی حرفه‌ای مبتنی بر درس‌پژوهی

تحلیل عاملی در زیرمقیاس دانش، نشان داد که گویه‌های توسعه دانش حرفه‌ای (با بار عاملی 0/72)، توسعه دانش محتوای درس (با بار عاملی 0/66)، آشنایی با روش‌های تدریس جدید (با بار عاملی 0/63)، آشنایی یا فراتحلیل دانش موجود (با بار عاملی 0/59)، افزایش دانش تخصصی (با بار عاملی 0/59)، خردورزی

نظام‌مند (با بار عاملی 0/55)، آگاهی بیشتر از تناسب محتوا با نیاز و قابلیت‌های دانش‌آموزان (با بار عاملی 0/55)، آگاهی از دانش موجود (با بار عاملی 0/52)، آگاهی از نقاط قوت و ضعف خود و همکاران (با بار عاملی 0/50)، شناخت تناقض‌های فنی و تخصصی در حرفه معلمی (با بار عاملی 0/48)، آگاهی و شناخت بیشتر از تفکر انتقادی (با بار عاملی 0/38) و شناخت چالش‌های آموزشی در تدریس (با بار عاملی 0/37) به ترتیب تبیین‌کننده معناداری زیرمقیاس دانش می‌باشند. ولی گونه افزایش دانش مربوط به ویژگی‌های دانش‌آموزان (با بار عاملی 0/21) تبیین‌کننده معناداری زیرمقیاس دانش نمی‌باشد، بنابراین فاقد روایی بود و حذف شد (نمودار 2).

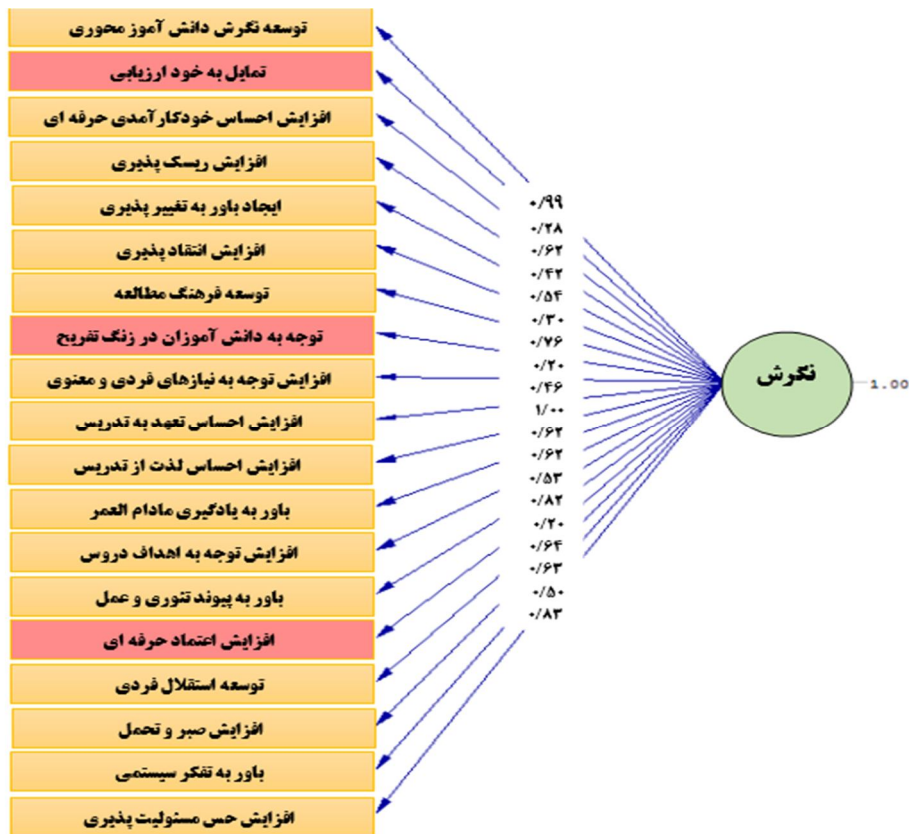


نمودار 2- تحلیل عامل تأییدی گونه‌های زیرمقیاس دانش

همچنین تحلیل عامل تأییدی در زیرمقیاس مهارت، نشان داد که گونه‌های بهبود مهارت طرح درس‌نویسی (با بار عاملی 0/75)، بهبود مهارت طراحی آموزشی (با بار عاملی 0/74)، بهبود مهارت مشاهده حرفه‌ای (با بار عاملی 0/73)، خلق دانش (با بار عاملی 0/72)، توسعه مهارت همکاری در

محیط‌های چندفرهنگی (با بار عاملی 0/69)، بهبود مهارت پرسشگری (با بار عاملی 0/68)، ارتقاء مهارت پژوهش (با بار عاملی 0/65)، توسعه مهارت ارزیابی (با بار عاملی 0/65)، بهبود مهارت تصمیم‌گیری (با بار عاملی 0/62)، بهبود مهارت تدریس (با بار عاملی 0/62)، بهبود مهارت‌های ارتباطی (با بار عاملی 0/61)، تغییر و اصلاح منابع تدریس (با بار عاملی 0/54)، بهبود مهارت مدیریت و رهبری کلاس (با بار عاملی 0/51)، افزایش مهارت نقادی (با بار عاملی 0/47)، توسعه مهارت پیش‌بینی تفکر دانش‌آموزان (با بار عاملی 0/46)، افزایش مهارت کار گروهی (با بار عاملی 0/45)، بهبود مهارت قضاوت حرفه‌ای (با بار عاملی 0/36)، آفریننده راهبردهای یاددهی-یادگیری (با بار عاملی 0/34) به ترتیب تبیین‌کننده معناداری زیرمقیاس مهارت می‌باشند.

به علاوه در این مرحله جهت تعیین پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به دست آمده در بعد دانش برابر با 0/83، در بعد مهارت برابر با 0/90 و در بعد نگرش برابر با 0/91 تأییدکننده پایایی مناسب این زیرمقیاس‌ها می‌باشد.



نمودار 3- تحلیل عامل تأییدی گویه‌های زیرمقیاس نگرش

نتیجه‌گیری

نتایج و یافته‌های حاصل از پژوهش که با استفاده از داده‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران کلیدی و مطالعه اسناد، منابع، متون و تحقیقات پیشین به منظور شناسایی چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس‌پژوهی به دست آمد، نشان داد که چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس‌پژوهی متشکل از سه بعد دانش، مهارت و نگرش است و هر یک از این ابعاد نیز از مؤلفه‌هایی تشکیل شده است که انتظار می‌رود در بهسازی حرفه‌ای معلمان پس از شرکت در دوره‌های درس‌پژوهی، مورد توجه قرار گیرند.

با توجه به یافته‌های پژوهش یکی از ابعاد مشخصه بهسازی حرفه‌ای معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های

درس پژوهی، توسعه دانش آنان می‌باشد که در مبانی نظری مربوط به حوزه بهسازی مورد تأیید صاحب‌نظران حوزه آموزش قرار گرفته است. برای نمونه، دسیمونه (2011) بهسازی حرفه‌ای معلمان را افزایش دانش حرفه‌ای آنان به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل برای بهبود کیفیت مدارس آمریکا می‌داند. همچنین به زعم کل (2004) شاخصه اصلی بهسازی حرفه‌ای، کوشش منظم و رسمی برای پیشبرد دانش، مهارت و درک صحیح تفکر معلمان است که منجر به تغییر رفتار وی در کلاس درس می‌گردد. و استرانگ (2002) بهسازی حرفه‌ای را مجموعه دانش‌ها و تجارب شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های معلم که از طریق آنها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجادکننده تجارب یادگیری برای همه دانش‌آموزان می‌باشند، می‌داند. اسپارکز و لوکز - هورسلی (1989) بهسازی حرفه‌ای کارکنان را شامل فرایندهایی می‌دانند که دانش، مهارت و نگرش آنان را در رابطه با شغل آنان بهبود می‌بخشد و گویا (1380) معتقد است که بهسازی حرفه‌ای معلمان ایجاد دانش معلمی، نظارت بر پیشرفت معلمان توسط خود، ایجاد توانایی برای فاصله گرفتن از خویش و مشاهده خود از یک منظر وسیع‌تر و چگونگی بازتابی عمل کردن معلم می‌باشد. با این که پژوهشی به صورتی جامع به بررسی ابعاد مختلف بهسازی حرفه‌ای معلمان و مؤلفه‌های آنها در بهسازی حرفه‌ای مبتنی بر درس پژوهی نپرداخته است، ولی نتایج به دست آمده با دستاوردهای حاصل از اجرای درس پژوهی توسط محققان و متخصصانی همچون سرکارآرانی (1387)، (1394)، بختیاری (1394)، حبیب زاده (1392)، ساکی (1394)، خاکباز و همکاران (1387)، استیپانک و همکاران (1389) همسو می‌باشد.

یکی دیگر از ابعاد مشخصه بهسازی حرفه‌ای معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های درس پژوهی، توسعه نگرش آنان می‌باشد که در مبانی نظری مربوط به حوزه بهسازی مورد تأیید صاحب‌نظران حوزه آموزش قرار گرفته است. برای نمونه کل (2004) بیان می‌کند که بهسازی حرفه‌ای را می‌توان به عنوان کوشش منظم و رسمی برای پیشبرد دانش، مهارت و درک صحیح تفکر معلمان توصیف کرد که منجر به تغییر رفتار در کلاس درس گردد. یا استرانگ (2002) که بهسازی حرفه‌ای را مجموعه دانش‌ها و تجارب شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های معلم که از طریق آنها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجادکننده تجارب یادگیری برای همه دانش‌آموزان می‌باشند، می‌داند. همچنین اسپارکز و لوکز - هورسلی (1989) بهسازی حرفه‌ای کارکنان را شامل فرایندهایی می‌دانند که دانش، مهارت و نگرش آنان را در رابطه با شغل آنان بهبود می‌بخشد. موارد فوق تأکید می‌کنند که یکی از ابعاد بهسازی حرفه‌ای معلمان، بعد نگرشی آنان است. معلمانی که بهسازی آنها در سطح نگرشی اتفاق بیفتد، به سطح

خبرگی نزدیک شده و عملکرد آنان ذهنی و روانی خواهد بود و تصمیم‌گیری آنها بر اساس دریافت درونی است. آنها به روش کیفی و متمایز با دیگر معلمان عمل می‌کنند، زیرا به باور رسیده‌اند و عمل خود را با ارزش می‌دانند. این معلمان، طرح‌های خود را اجرا کرده و در نهایت با توجه به نتیجه کار خود، به بازنگری می‌پردازند؛ اگر طرح آنان موفق نبود و یا به نتیجه نرسید، به دریافت بازخورد اقدام نموده و کار خود را ارزیابی و اصلاح می‌کنند (حجازی و همکاران، 1388؛ 166).

یکی دیگر از ابعاد مشخصه بهسازی حرفه‌ای معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های درس‌پژوهی، افزایش مهارت آنان می‌باشد که در مبانی نظری مربوط به حوزه بهسازی مورد تأیید صاحب‌نظران حوزه آموزش قرار گرفته است. برای نمونه، کل (2004) از بهسازی حرفه‌ای به عنوان کوشش منظم و رسمی برای پیشبرد دانش، مهارت و درک صحیح تفکر معلمان که منجر به تغییر رفتار در کلاس درس گردد، یاد کرده است. یا تیلی (2005) بهسازی حرفه‌ای را یک فعالیت برنامه‌ریزی شده می‌داند که عملکرد حرفه‌ای فرد را بهبود می‌بخشد. همچنین استرانگ (2002) مجموعه دانش‌ها و تجارب شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های معلم که از طریق آنها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجادکننده تجارب یادگیری برای همه دانش‌آموزان می‌باشند، را بهسازی حرفه‌ای می‌نامد. اسپارکز و لوکز-هورسلی (1989) نیز در تعریف خود از بهسازی حرفه‌ای کارکنان، مهارت را از جمله فرایندهایی می‌دانند که در اثر بهسازی حرفه‌ای بهبود می‌یابد. گویا (1380) نیز ایجاد توانایی برای فاصله گرفتن از خویش و مشاهده خود از یک منظر وسیع‌تر و چگونگی بازتاب عمل کردن معلم را از دستاوردها و نتایج حاصل از بهسازی حرفه‌ای معلمان می‌داند. سیسل (1940) در مفهوم گسترده تربیت معلمان، اشاره به سیاست‌ها و روش‌های طراحی شده به منظور تجهیز معلمان به دانش، نگرش‌ها، رفتارها و مهارت‌های مورد نیاز برای انجام مؤثر وظایفشان در کلاس، مدرسه و جامعه دارد. آموزش معلمان اغلب به سه مرحله تقسیم شده است؛ هرچند در حالت آرمانی، آموزش معلمان می‌بایست ویژگی‌های بهسازی فردی معلمان، مستمر، بدون وقفه و سازمان‌یافته باشد.

بنابراین با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی، و حذف مواردی که ارتباط مطلوبی با ملاک‌های بهسازی حرفه‌ای نداشتند، مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس‌پژوهی، شامل 3 ملاک (دانش، نگرش و مهارت) و 47 مؤلفه می‌باشد (جدول 3). پس می‌توان جهت ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان در دوره‌های درس‌پژوهی و یا دوره‌های بهسازی دیگر، از جمله دوره‌های ضمن خدمت و ...، از این مقیاس جهت ارزیابی میزان بهسازی حرفه‌ای معلمان استفاده کرد.

جدول 3- زیر مقیاس‌های سه‌گانه بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد درس پژوهی

ردیف	ملاک	تعداد گویه	از شماره تا شماره
1	دانش	12	1 تا 12
2	نگرش	17	13 تا 29
3	مهارت	18	30 تا 47

از این مقیاس می‌توان در ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان در دوره‌های درس‌پژوهی و یا سایر دوره‌های مشابه بهسازی حرفه‌ای معلمان که به دنبال بهسازی در ابعاد دانش، نگرش و مهارت معلمان می‌باشیم، استفاده کرد.

منابع

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
- Bakhtiari, Abolfazl & Moghaddami Nik, Kobra. (2016). *Lesson study, A method of improving, improvement of education and teaching*. Tehran. Avaye noor (Persian)
- Braun, V., Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004) *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates(Persian).
- Gorman, J. , Mark. J. & Nikula, J.(2010). *A mathematice leader s guide to lesson study in partice*. EDC.
- Gouya, Zahra.(2002). *Professional development of mathematics teachers a necessity*. *Journal of Mathematics Education*, No. 64, Publications Office training, Organization for Research and Planning, Ministry of Education. Pp. 9-4. (Persian)
- Guskey, T. R. (1986). *Staff development and the process of change*. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12
- Habibzadeh, Abbas.(2014). *A Practical guide to lesson study*. Qom university (Persian).
- Habibzadeh, Abbas.(2015). *Lesson Study on teachers' self-efficacy perception*. The results of the psychological journal. Shahid Chamran University of Ahvaz. Fall and Winter 1393. The fourth period, year 21, no. 2, pp: 168-145 (Persian).

- Horizad, Bahman.(2011).*The effect of creativity-based Lesson Study on The development of professional competencies of teachers And learn creative behavior of teachers and students*. Journal of Counseling and Psychotherapy culture, new courses, freshman, Number 1, Fall 2011, pp. 92-75 (Persian).
- Lawrence, C. A., and Chong W. H. (2010). *Teacher collaborative learning through the lesson study: Identifying pathways for instructional success in a Singapore high school*. Asia Pacific Education, 11, 565-572
- Lewis, C.C., Perry, R., & Murata, A. (2006). *How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study*. Educational Researcher. 35(3). pp. 3-14.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Magdfar, Negar.(2015). *the impact Lesson Study process The improvement of human relations and classroom management as well as teachers of English in their classroom management*. Master's thesis. Islamic Azad University, South Tehran (Persian).
- Maryatorens, Rosa.(2002). *Teacher Training: Towards a new model for teacher training*, Second Edition(Persian).
- Morse, J. M., & Field, P. A. (1996). *Nursing research: The application of qualitative approaches*. Nelson Thornes.
- Mortazi Mehrabani, Narges.(2004). *How to develop the professional knowledge of mathematics teachers*. Master's thesis. Shahid Beheshti University. (Persian)
- Naderi, a. Hajizadeh, M. Shariatmadari, A. & Saif Naraghi, M.(2011).*Evaluation and comparison of professional skills of teachers of Basic Sciences and Humanities Behshahr guldens school to provide methods for promoting skills*, Journal of Educational Management, Vol. 2, No. 2, pp. 96-75. (Persian).
- Namdari Pezhman, Mahdi. Ghorbanian, Parvin, & Basiri, Iraj.(2015).*Lesson Study: Theory, research and practice*. Hamedan. Faragir Hegmataneh(Persian).
- Nave Ebrahim, Abdorrahim. & Poorkarimi, Jvad,(2009). *The conceptual model development and higher education faculty members*. Journal of Research in educational systems. Pp. 101 121 (Persian).
- Rafipoor, Abolfazl.(2013). *A model for study math class*. Journal of Technology Education, Vol. VI, Vol. 6, No. 4, Ss.315-305 (Persian).
- Robinson, N., and Leikin, R. (2011). *One teacher, two lessons: The lesson study process*. International Journal of Science andMathematics Education, 10, 139-161 (Persian).
- Sadeghi, Nahid.(2009). *Approach to continuous professional development of teachers: the case of the use of focus groups, interviews*. Journal of Psychology and Educational Sciences, Vol. 38, No. 2, pp. 47- 75(Persian).

- Sahabat Anvar, Saeed.(2014). *Effectiveness of the Training lesson study course of Knowledge and Teaching Skills of Teachers of Education Hamadan in 2011-2012 academic years*. Master's Thesis. Hamadan University (Persian).
- Sarkar Arani, Mohammad Reza.(2000). *Research participation of teachers in the classroom*. Journal of Education, No. 59. pp. 76-61(Persian)
- Sarkar Arani, Mohammad Reza.(2012). *Lesson Study model for improving mathematical discourse in the classroom: A Case Study of Mathematics, Fuki Shima, high school*. Journal of Education. 27th. No. 1. 2012. p. 62. 35(Persian)
- Sarkar Arani, Mohammad Reza.(2016). *Lesson study A global solution for improving teaching and enhancing learning*. Tehran. Meraat
- Sparks, D., and Loucks-Horsley, S. (1989). *Five models of staff development*. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-59. (Persian).
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2011). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press. Translation: Saki, Reza & Dariush Madani. Tehrav. Hekmat Alavi. (Persian)
- Stigler, j & Hiebert, j.(2012). *Gap in education: the best ideas from the teachers to improve classroom instruction*. Translation: Mohammad Reza Sarkararani & Alireza Moghaddam. Tehran. madreseh (Persian).
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (2007). *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. *Qualitative research*. Translation: Biuok Mohammadi.Tehran. Institute for Humanities and Cultural Studies. (Persian)
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ssociation for supervision and curriculum Development.
- Tahamipour, Seyede Bentolhoda. (2013). *Identifying the Mechanisms of the Change of Teachers' Teaching in the Process of Lesson Study as a Method for Teachers' Professional Development*. Master's Thesis. Shahid Bahonar University of Kerman (Persian).
- Verhoef, N. C., and Tall, D. O. (2011). *Lesson study: The effect on teachers' professional development*. In B. Ubuz (Ed.), *Proceeding of 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4 (pp. 297-304). Turkey.
- Whetten, David.E. & Cameron, Kim. E. (2003). *Empowerment and delegation of authority*. Translation: Badreddin Aouri Aouriazdani. Tehran: Institute for Research and Education Management (Persian).

Designing and Validating Professional Development teachers Assessment Scale basde lesson study: A Mix metod Study

Abdolkhalegh Fallahi¹, Rahmatollah Marzoghi², Mahdi Mohammadi³,
Abolfazl Bakhtiari⁴, Jafar Tork Zadeh⁵

Abstract

The aim of this study was designing of teachers' professional development evaluation framework based on the lesson study. The research approach was mixed sequential exploratory strategy of instrument development. In the qualitative phase by using purposive sampling and theoretical saturation, open interviews about lesson study was done with 17 faculty members and teachers. Data were analyzed by using Nvivo content analysis software. Network themes were organized in the form of basic, organizer and global themes and the fromework evaluation of teachers' professional designed based on lesson study was formed. By using qualitative criteria, the framework was validated. The results showed that teachers' professional development evaluation framework has three themes like knowledge, attitude and skill(organizer themes) with 51 basic themes. Then an instrument was designed based on the evaluation framework and was measured validity and reliability in a sample of 30. After verifying the factor analysis and eliminating items that did not have a good relationship with professional improvement criteria, the professional assessment scale of the study-based teachers includes 3 criteria (knowledge, attitude and skill) and 47 components.

Key words: Teachers ,Professional Development Evaluation, Lesson Study, Mix Method, Theme Analysi

1. Phd in Curriculum Planning, Farhangian University, Iran, Corresponding Author ,khalegh_261@yahoo.com

2. Faculty Member of Shiraz University, Iran.

3. Faculty Member of Shiraz University, Iran.

4. Member of the Faculty of Research and Planning, Ministry of Education, Iran.

5. Faculty Member of Shiraz University, Iran