

طراحی و اعتباریابی مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی: یک مطالعه ترکیبی<sup>۱</sup>

عبدالخالق فلاحی<sup>۲</sup>، رحمت اله مرزوقی<sup>۳</sup>، مهدی محمدی<sup>۴</sup>، ابوالفضل بختیاری<sup>۵</sup>، جعفر ترک زاده<sup>۶</sup>

## چکیده

هدف پژوهش طراحی مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی بود. این پژوهش به روش ترکیبی با راهبرد اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی انجام شد. در بخش کیفی با استفاده از نمونه گیری هدفمند و به کارگیری معیار اشباع نظری، مصاحبه‌های باز با ۱۷ نفر از اعضای هیات علمی متخصص در درس پژوهی، مدرسین درس پژوهی و معلمان مجری درس پژوهی انجام شد. داده‌ها به روش تحلیل مضمون در نرم افزار Nvivo تحلیل گردید و چارچوب ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان براساس مدل درس پژوهی و در قالب شبکه مضامین تنظیم گردید و با استفاده از معیارهای اعتبارسنجی کیفی، اعتباریابی شد. بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش، چارچوب ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان (مضمون فراگیر) دارای سه مضمون دانش، نگرش و مهارت (مضامین سازمان دهنده) و ۵۱ مضمون پایه می باشد. در بخش کمی پژوهش، براساس چارچوب مذکور ابزاری تهیه و روایی و اعتبار آن در یک نمونه ۳۰ نفره سنجیده شد. پس از تحلیل عاملی تاییدی و حذف مواردی که ارتباط مطلوبی با ملاک‌های بهسازی حرفه‌ای نداشتند، مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی، شامل ۳ ملاک (دانش، نگرش و مهارت) و ۴۷ مولفه می باشد.

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

<sup>۱</sup>. این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می باشد.

<sup>۲</sup>. دکتری برنامه ریزی درسی، پرسنل دانشگاه فرهنگیان، ایران، نویسنده مسئول، khalegh\_۲۶۱@yahoo.com

<sup>۳</sup>. عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، ایران.

<sup>۴</sup>. عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، ایران.

<sup>۵</sup>. عضو هیات علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، ایران.

<sup>۶</sup>. عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، ایران.

دریافت: ۹۷/۱۰/۱۷ پذیرش: ۹۷/۱۲/۲۰

## مقدمه

امروزه سازمان‌ها به طور فزاینده‌ای به دلیل مسایل و چالش‌های فرارو مانند تکنولوژی جدید، سرعت توسعه دانش، جهانی سازی، جذب، انگیزش، نگهداری و بهسازی کارکنان دانشگر با چالش مواجه هستند، آموزش منابع انسانی در برانگیختن، بهسازی و نگهداشت منابع انسانی سهم بسزایی دارد (Davis, 2006). رشد و اهمیت نیروی انسانی به عنوان سرمایه و سرمایه گذاری در زمینه آموزش نیروی انسانی جامعه، بهترین نوع سرمایه گذاری تلقی شده و از نیمه دوم قرن بیستم مورد توجه صاحب نظران و اقتصاددانان بزرگی چون مینر<sup>۱</sup>، شولتز<sup>۲</sup>، فریدمن<sup>۳</sup> و دیگران قرار گرفته است. توشیودو کوآ یکی از بنیانگذاران ژاپن امروز، درباره اهمیت نیروی انسانی و آموزش می گوید "ما 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 پایان ناپذیر را باید بسط داد، تربیت کرد، تمرین داد و مجهز ساخت. این قدرت دفاعی خواه ناخواه در آینده نزدیک، گرانبهاترین و خلاق ترین ثروت همه بشریت خواهد بود" (Namdari Pezhman, Ghorbanian & Basiri, 2014, p.18).

از آنجا که آموزش و پرورش مرکز توسعه اجتماعی و اقتصادی است، تعجب آور نیست که به طور قابل توجهی، طرح‌های اصلاحات آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. تغییرات اقتصادی مبتنی بر دانش، ظهور لیست رتبه بندی بین المللی 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 آنکه 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 وظیفه‌ی این نهاد که تربیت انسان است، بسیار تاثیرگذار است. یکی از مهم ترین مسایل در این زمینه بهبود یادگیری فراگیران می باشد.

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 حرفه‌ی خود توانمندتر باشند، در آموزش و تدریس خود موفق تر بوده و موجبات یادگیری بیشتر فراگیران را مهیا می کنند. بهسازی حرفه‌ای معلمان عبارت است از "فرایندها و فعالیت‌های طرح ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا این که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش آموزان شوند" (Guskey, 2000). این تعریف دامنه وسیعی برای بهسازی حرفه‌ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به بهسازی حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی دانند، بلکه بهسازی حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می دانند که دامنه آن، آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی معلمان را دربر می گیرد (Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, 2011).

<sup>۱</sup>-Jacob Miner

<sup>۲</sup>-Teodore Shoultz

<sup>۳</sup>- Milton Friedman

<sup>۴</sup>-To shio Doko

موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین کننده‌ای 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 فرآیند یاددهی - یادگیری، معمار اصلی نظام آموزشی است (Naderi & et, ۲۰۰۹). 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 سوال 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 "اکثر 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 اجتناب ناپذیر است و لازم است به آن توجه و خوش آمد گفت و از آن استقبال نمود، زیرا یک 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 ۲۰ 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، توجیه ادامه توجه به مساله 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 تامین 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 و نگهداری از استانداردهای آموزشی تلاشی مستمر است و بازیگران مرکزی در این تلاش باید معلمان باشند (Philip, ۲۰۰۴).

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 است که در جهت بهبود سیستم‌های آموزشی باید خود را تغییر و توسعه دهند، بلکه آن‌ها همچنین از مهم‌ترین عوامل تغییر در این اصلاحات آموزشی 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, ۲۰۱۵).

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، بخصوص معلمان، آن است که در کار خود ضمن کسب

تخصص حرفه‌ای، به حرفه معلمی پای بند باشند. حال اگر هدف نهایی بهسازی حرفه‌ای معلمان، بهبود یادگیری فراگیران و به تبع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، لازم است زمینه و بستر این توسعه فراهم آید تا معلمان در این بستر به بهسازی حرفه‌ای خود اقدام نمایند، زمینه‌ی بهسازی و 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 بلند مدت، دوره‌های کوتاه مدت 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 & Saiyad, 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 کین<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) و دیگران در تحقیقات خود نشان دادند که تفاوت قابل توجهی در میان 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 اثر بخشی 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، به ویژه برای معلمان که از عملکرد کلاسی و یا یادگیری دانش‌آموزان کمتر از حد انتظار است 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، و میزان دستیابی به اهداف را می‌سنجند و زمینه‌های برطرف ساختن موانع، اصلاح روش‌ها و بهسازی نتایج را فراهم می‌سازند. کارکرد ارزشیابی به عنوان

<sup>۱</sup> - Rivkin, Hanushek, and Kain

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 این‌رو نظام آموزشی باید به‌طور مستمر به قضاوت درباره‌ی مطلوبیت عوامل درونداد، فرایند و برونداد خود بپردازد و حاصل آن برای بهبود امور آموزش مدارس مورد استفاده قرار گیرد. به‌منظور 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 & Saiyad Kalan, ۲۰۱۵). فرایند ارزشیابی و بهسازی حرفه‌ای به‌نحو جدایی‌ناپذیر به هم مرتبط‌اند. 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 زمینه‌ی 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, ۲۰۱۵, ۹, ۴۵).

درس‌پژوهی الگوی ژاپنی پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه است و در عمل به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری می‌رساند و محیطی را فراهم می‌سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند، دانش حرفه‌ای خود را ارتقا دهند، به بازبینی و بازاندیشی در رفتار آموزشی (تربیتی) خود بپردازند و بیش از پیش به نیازها و نحوه تعامل با دانش‌آموزان توجه کنند (Matoba, Crawford & Sarkar Arani, ۲۰۰۶؛ Fernandez & Yushida, ۲۰۰۹؛ Perry, Lewis, ۲۰۰۹). 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 and Fokoma, ۲۰۰۹؛ Saito et al., ۲۰۰۸؛ Stigler and Hiebert, ۲۰۰۹). (Quoted from Sarkar Arani, ۲۰۱۲). برای نمونه، در پژوهشی که توسط استیگلر و هیبرت با عنوان شکاف آموزشی<sup>۱</sup> بر روی برخی از داده‌های تیمز در سال ۱۹۹۹ انجام شده است، به این نتیجه رسیدند که عامل اصلی موفقیت ژاپنی‌ها استفاده از روش درس‌پژوهی در بهسازی حرفه‌ای معلمان است (Stigler and Hiebert, ۲۰۰۹. Transfort by Sakar). (Arani & Moghaddam, ۲۰۰۵).

<sup>۱</sup> - teaching gap

نتایج پژوهش استیگلر و هیبرت (۱۹۹۹)، نقطه عطفی برای شروع جریان آموزشی وسیعی در آمریکا محسوب می‌شود که بر درس پژوهی استوار است، به سرعت و در طول چهار سال، ۳۳۵ مدرسه در ۳۲ ایالت آمریکا این روش را اجرا کردند و تمرکز اصلی همایش‌ها و گزارش‌های مجلات و موضوع پایان‌نامه‌های دانشجویی، بر آن قرار گرفت (Lewis, Perry & Murata, ۲۰۰۶). در پژوهش‌های مختلف بر نقش درس پژوهی بر بهسازی حرفه‌ای تاکید شده است ولی مقیاس جامعی برای ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلم مبتنی بر این رویکرد تدوین نشده است. سوال این است که ابعاد بهسازی حرفه‌ای معلمان کدامند؟ ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان درس پژوهنده چگونه انجام می‌پذیرد؟ مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان شامل چه مولفه‌هایی است؟ موضوعاتی است که در پژوهش حاضر به مطالعه و بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود.

### روش شناسی پژوهش

این مطالعه بر مبنای رویکرد پژوهش‌های ترکیبی با استفاده از طرح اکتشافی متوالی مدل ابزار سازی انجام شد (Creswell, ۲۰۰۷). 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 مساله 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 درس پژوهی می‌باشد. داده‌های کیفی و تحلیل‌های مرتبط با آن به منظور شناسایی مقوله‌ها و تدوین مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان انجام می‌شود.

مشارکت کنندگان بالقوه این پژوهش در بخش کیفی، صاحب نظران کلیدی و آگاه به رویکرد درس پژوهی بودند که شامل اعضای هیات علمی متخصص در درس پژوهی، مدرسین درس پژوهی و معلمان مجری درس پژوهی در مدارس در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بودند.

انتخاب مشارکت کنندگان با استفاده از رویکرد هدفمند و با روش صاحب نظران کلیدی و استفاده از معیار اشباع نظری برای تعیین تعداد کل افراد مشارکت کننده انجام شد. بر این اساس با سه گروه از صاحب نظران یعنی اعضای هیات علمی و مسئولین اجرای درس پژوهی به عنوان متخصصان موضوعی، مدرسان و معلمان مجری درس پژوهی مصاحبه انجام شد. در واقع ۵ نفر از اعضای هیات علمی و مسئولین اجرای درس پژوهی متخصص بوده و سابقه فعالیت در تدریس، اجرا و یا توسعه درس پژوهی دارند، ۵ نفر از مدرسان درس پژوهی در دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش و ۷ نفر از معلمان که مجری درس پژوهی در مدارس بودند (تعدادی از مشارکت کنندگان هم مدرس و هم مجری بودند)، که در کل با ۱۷ نفر مصاحبه صورت گرفت.

جهت کاوش و تدوین چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد درس پژوهی، از ابزار مصاحبه عمیق نیمه ساختمند با

صاحب نظران کلیدی و بررسی اسناد استفاده شد. سؤالات مصاحبه از نوع بازپاسخ بوده و مواردی مانند: پیامدهای دانشی، نگرشی و مهارتی معلمان شرکت کننده در دوره‌های درس پژوهی و شاخص های بهسازی معلمان درس پژوهنده را مورد کاوش قرار می‌دهد که پس از هماهنگی و اخذ مجوزهای لازم، محقق با مصاحبه شونده های مورد نظر ارتباط و پس از هماهنگی های لازم در محل کار آنها حضور یافت و مصاحبه هایی به مدت ۲۰ تا ۶۰ دقیقه انجام داد. در طی این مصاحبه ها، از شرکت کنندگان "پرسش-های 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 مصاحبه ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. سپس مصاحبه‌ها مورد تحلیل و چارچوب استخراج شده اعتباریابی شد.

در این پژوهش جهت اعتبارسنجی چارچوب بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی، از تکنیک های مختلفی استفاده شد. به گونه ای که برای سنجش روایی چارچوب به دست آمده از معیار قابل قبول بودن استفاده شد. از آنجا که بر اساس این معیار روش های مختلفی برای سنجش روایی وجود دارد، در این پژوهش از روش های همسوسازی و خودبازبینی محقق طی فرآیند جمع آوری و تحلیل داده ها استفاده شد. لینکلن و گویا (۱۹۸۵) اعتبار پذیری و تأیید پذیری را به عنوان معیارهای قابلیت اعتماد پژوهش کیفی برمی شمارند (Lincoln & Guba, ۱۹۸۵). این مفاهیم مشابه واژگان معمول در تحقیقات کمی، استفاده می شوند، برای این منظور از مصاحبه استاندارد با سؤال های باز پاسخ پس از بررسی محتوای آن توسط متخصصان برای همه شرکت کنندگان با سؤال های یکسان اجرا می شود. اعتبار یافته ها با استفاده از منابع و روش های مختلف و بررسی های چندگانه بهبود می یابد؛ به عبارت دیگر، از روش همسوسازی استفاده می شود (Lincoln & Guba, ۱۹۸۵, p.۳۰۷). 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. داده های به دست آمده از بخش کیفی با بکارگیری نرم افزار Nvivo که نرم افزاری برای تحلیل داده های 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 درس پژوهی، چارچوب اولیه تدوین شد. لازم به ذکر است که برای این منظور در ابتدا کدهای اولیه استخراج گردید و از ترکیب و تلفیق این کدها مضامین پایه حاصل شد. سپس مضامین پایه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و بر اساس اصل تشابه و تفاوت دسته بندی شدند و مضامین سازماندهنده به دست آمد و همه این مضامین سازماندهنده نیز زیر مجموعه مضمونی کلی تر به نام مضمون فراگیر قرار گرفتند (Attride-Stirling, ۲۰۰۱; Braun & Clarke, ۲۰۰۶).

پس از این مرحله، جهت اعتباریابی مقیاس به دست آمده، مقیاس اولیه در یک نمونه ۳۰ نفری اجرا گردید و با استفاده از نرم افزارهای تحلیل کمی (SPSS (۲۳) و Lisrel (۸،۸) 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 تاییدی مرتبه اول و دوم) استفاده شد، به علاوه در این مرحله جهت تعیین پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

## یافته ها

در مرحله نخست مصاحبه های صورت گرفته با مدرسان درس پژوهی، اعضای هیات علمی متخصص یا مدرس درس پژوهی و مجریان درس پژوهی، مورد تحلیل قرار گرفته و کدهای معنایی اولیه استخراج گردید (پیوست شماره ۱). در مرحله بعد کدهای معنایی به دست آمده حول محور مضامین پایه طبقه بندی شدند و در مرحله سوم مضامین پایه مشابه در یک گروه قرار گرفته و مضامین سازماندهنده شکل گرفت و در نهایت همه این مضامین سازماندهنده نیز تحت محور مضمون فراگیر بهسازی حرفه ای معلمان (درس پژوهنده) قرار گرفته و طبقه بندی گردیدند.

بر اساس مصاحبه های انجام شده، در مرحله اول ۹۶ مضمون پایه استخراج گردید، در مرحله بعد، بر اساس رویکرد تحلیلی بازآفرینی بافت - محور<sup>۱</sup>، مضامین پایه مرتبط با عناصر بهسازی حرفه ای معلمان مبتنی بر نظر اندیشمندان و محققان بهسازی حرفه ای از جمله پیتز کل، ۲۰۰۴؛ استرانگ، ۲۰۰۲؛ اسپارکز و لوکز - هورسلی، ۱۹۸۹ در سه مضمون سازمان دهنده دانش، نگرش و مهارت، استخراج و دسته بندی شد. بدین صورت که با توجه به نظریات مختلف در قالبی که محققان و صاحب نظران قبلی به آن رسیده اند، مصاحبه ها و نتایج آن بازآفرینی شده و در سه مضمون سازمان دهنده (دانش، نگرش و مهارت) سازماندهی گردید. در جدول (۱)، مضامین سازمان دهنده و مضامین پایه نشان داده شده است.

جدول ۱- نتایج حاصل از تحلیل اسنادی مصاحبه مشارکت کنندگان در خصوص بهسازی حرفه ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی

مضامین سازماندهنده	مضامین پایه
دانش	آشنایی با روش های تدریس جدید
	شناخت چالش های آموزشی در تدریس
	توسعه دانش محتوای درس
	آشنایی یا فرا تحلیل دانش موجود
	آگاهی از دانش موجود
	خرد ورزی نظام مند
	توسعه دانش حرفه ای
	شناخت تناقض های 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 قابلیت های دانش

<sup>۱</sup> -Re-Contextualization

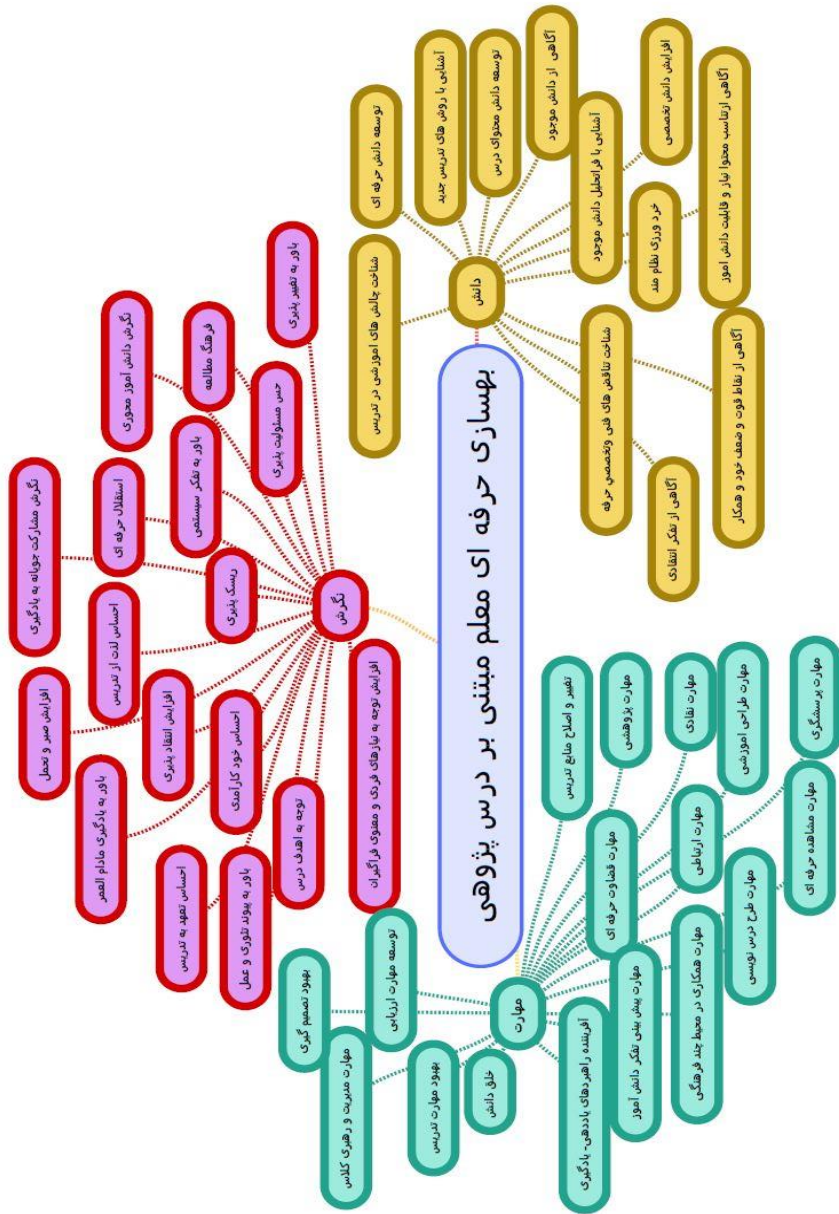


مضامین سازماندهنده	مضامین پایه	
آموزان	افزایش دانش مربوط به ویژگی های دانش آموزان	
	افزایش دانش تخصصی	
نگرش	توسعه نگرش مشارکت جویانه در یادگیری	
	توسعه نگرش دانش آموز محوری	
	تمایل به خود ارزیابی	
	افزایش احساس خودکارآمدی حرفه ای	
	افزایش ریسک پذیری	
	ایجاد باور به تغییر پذیری	
	افزایش انتقاد پذیری	
	توسعه فرهنگ مطالعه	
	توجه به دانش آموزان در زنگ تفریح	
	افزایش توجه به نیازهای فردی و معنوی فراگیران	
	افزایش احساس تعهد به تدریس	
	افزایش احساس لذت از تدریس	
	باور به یادگیری مادام العمر	
	افزایش توجه به اهداف دروس	
	باور به پیوند تئوری و عمل	
	افزایش اعتماد حرفه ای	
	نگرش	توسعه استقلال فردی
		افزایش صبر و تحمل
		باور به تفکر سیستمی
		افزایش حس مسئولیت پذیری
مهارت	توسعه مهارت ارزیابی	
	بهبود مهارت تدریس	
	توسعه مهارت پیش بینی تفکر دانش آموزان	
	بهبود مهارت طرح درس نویسی	

مضامین سازماندهنده	مضامین پایه
	بهبود مهارت های ارتباطی
	بهبود مهارت مشاهده حرفه ای
	بهبود مهارت قضاوت حرفه ای
	ارتقای مهارت پژوهش
	افزایش مهارت کار گروهی
	توسعه مهارت همکاری در محیط های چند فرهنگی
	افزایش مهارت نقادی
	بهبود مهارت طراحی آموزشی
	بهبود مهارت پرسشگری
	بهبود مهارت مدیریت و رهبری کلاس
	بهبود مهارت تصمیم گیری
	خلق دانش
	آفریننده راهبردهای یاددهی - یادگیری
	تغییر و اصلاح منابع تدریس

بعد از تحلیل مصاحبه ها و کدگذاری های باز، محوری و انتخابی و دست یابی به مضامین فراگیر، سازمان دهنده و مضامین پایه، "شبکه مضامین<sup>۱</sup> چارچوب بهسازی حرفه ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی" که با بکارگیری نرم افزار Nvivo به دست آمده است در قالب شکل (۱) نشان داده شده است.

<sup>۱</sup> -Thematic Net



شکل ۱- شبکه مضامین چارچوب بهسازی حرفه ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی

بنابراین در نهایت داده‌های برآمده از روش تحلیل مضمون و شکل‌گیری شبکه مضامین نشان دهنده آن است که چارچوب اولیه بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد درس‌پژوهی دارای یک مضمون فراگیر، سه مضمون سازماندهنده و ۵۱ 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 ۵۱ گویه بود که ۲۰ سوال بعد نگرش، ۱۸ سوال بعد مهارت و ۱۳ سوال بعد دانش بهسازی حرفه‌ای معلمان را می‌سنجد.

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

ابتدا برای محاسبه روایی صوری مقیاس، مقیاس در اختیار اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان که به عنوان مدرس یا متخصص در حوزه درس پژوهی بودند قرار داده شد و روایی مقیاس مورد تایید قرار گرفت. همچنین برای محاسبه روایی محتوایی، از روش تحلیل گویه (ضریب همبستگی گویه‌های هر زیر مقیاس با نمره کل) استفاده شد. نتایج تحلیل گویه در نمونه ۳۰ نفره از معلمان شرکت کننده در دوره درس‌پژوهی، در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲- ضریب روایی پرسشنامه بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی

روایی دوم (رابطه بین نشانگرها با ملاک)			روایی اول (رابطه بین ملاک و بهسازی حرفه‌ای)			
سطح معناداری	ضریب روایی	نشانگر	ردیف	ضریب روایی	ملاک	ردیف
۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	آشنایی با روش‌های تدریس جدید	۱	۰/۸۴	دانش	۱
۰/۰۱	۰/۴۶	شناخت چالش‌های آموزشی در تدریس	۲			
۰/۰۰۳	۰/۵۴	توسعه دانش محتوای درس	۳			
۰/۰۰۰۱	۰/۶۲	آشنایی یا فرا تحلیل دانش موجود	۴			
۰/۰۰۱	۰/۵۰	آگاهی از دانش موجود	۵			
۰/۰۰۰	۰/۶۷	خرد ورزی نظام مند	۶			

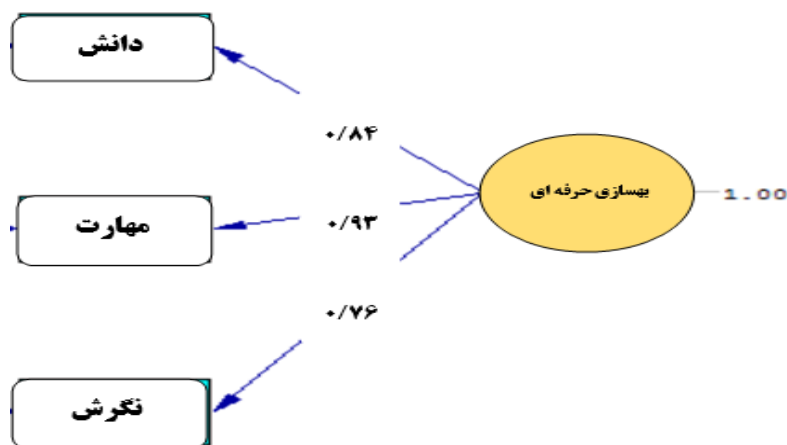
روایی اول ( رابطه بین ملاک و بهسازی حرفه ای)				روایی دوم ( رابطه بین نشانگرها با ملاک)			
			۷	توسعه دانش حرفه ای	۰/۶۲	۰/۰۰۰۱	
			۸	شناخت تناقض های فنی و تخصصی در حرفه معلمی	۰/۶۲	۰/۰۰۰	
			۹	آگاهی و شناخت بیشتر از تفکر انتقادی	۰/۳۹	۰/۰۳	
			۱۰	آگاهی از نقاط قوت و ضعف خود و همکاران	۰/۵۴	۰/۰۰۳	
			۱۱	آگاهی بیشتر از تناسب محتوا با نیاز و قابلیت های دانش آموزان	۰/۴۱	۰/۰۳	
			۱۲	افزایش دانش مربوط به ویژگی های دانش آموزان	۰/۴۰	۰/۰۳	
			۱۳	افزایش دانش تخصصی	۰/۵۱	۰/۰۰۵	
			۱۴	توسعه نگرش مشارکت جویانه در یادگیری	۰/۵۶	۰/۰۰۲	
			۱۵	توسعه نگرش دانش آموز محوری	۰/۵۴	۰/۰۰۳	
			۱۶	تمایل به خود ارزیابی	۰/۴۳	۰/۰۲	
			۱۷	افزایش احساس خود کارآمدی حرفه ای	۰/۷۲	۰/۰۰۰۱	
			۱۸	افزایش ریسک پذیری	۰/۶۱	۰/۰۰۱	
			۱۹	ایجاد باور به تغییر پذیری	۰/۵۳	۰/۰۰۴	
۲۰	افزایش انتقاد پذیری	۰/۳۰	۰/۰۳				
۲۱	توسعه فرهنگ مطالعه	۰/۶۷	۰/۰۰۰۱				
۲۲	توجه به دانش آموزان در زنگ تفریح	۰/۴۷	۰/۰۱				
۲۳	افزایش توجه به نیازهای فردی و معنوی فراگیران	۰/۴۴	۰/۰۲				
۲۴	افزایش احساس تعهد به تدریس	۰/۵۴	۰/۰۰۳				
۰/۷۶	نگرش	۲					

روایی اول ( رابطه بین ملاک و بهسازی حرفه ای)			روایی دوم ( رابطه بین نشانگرها با ملاک)		
			۲۵	افزایش احساس لذت از تدریس	۰/۴۳
			۲۶	باور به یادگیری مادام العمر	۰/۴۹
			۲۷	افزایش توجه به اهداف دروس	۰/۶۱
			۲۸	باور به پیوند تئوری و عمل	۰/۵۲
			۲۹	افزایش اعتماد حرفه ای	۰/۵۵
			۳۰	توسعه استقلال فردی	۰/۶۸
			۳۱	افزایش صبر و تحمل	۰/۵۳
			۳۲	باور به تفکر سیستمی	۰/۴۸
			۳۳	افزایش حس مسئولیت پذیری	۰/۵۹
			۳۴	توسعه مهارت ارزیابی	۰/۵۵
۰/۹۳	مهارت	۳	۳۵	بهبود مهارت تدریس	۰/۴۹
			۳۶	توسعه مهارت پیش بینی تفکر دانش آموزان	۰/۴۴
			۳۷	بهبود مهارت طرح درس نویسی	۰/۶۲
			۳۸	بهبود مهارت های ارتباطی	۰/۵۳
			۳۹	بهبود مهارت مشاهده حرفه ای	۰/۶۱
			۴۰	بهبود مهارت قضاوت حرفه ای	۰/۵۵
			۴۱	ارتقای مهارت پژوهش	۰/۵۳
			۴۲	افزایش مهارت کار گروهی	۰/۴۲
			۴۳	توسعه مهارت همکاری در محیط های چند فرهنگی	۰/۷۳
			۴۴	افزایش مهارت نقادی	۰/۴۹
			۴۵	بهبود مهارت طراحی آموزشی	۰/۵۵
			۴۶	بهبود مهارت پرسشگری	۰/۶۷
			۴۷	بهبود مهارت مدیریت و رهبری کلاس	۰/۵۱
			۴۸	بهبود مهارت تصمیم گیری	۰/۶۹

روایی اول ( رابطه بین ملاک و بهسازی حرفه ای)				روایی دوم ( رابطه بین نشانگرها با ملاک)		
			۴۹	۰/۶۹	خلق دانش	۰/۰۰۰۱
			۵۰	۰/۴۰	آفریننده راهبردهای یاددهی - یادگیری	۰/۰۳
			۵۱	۰/۵۸	تغییر و اصلاح منابع تدریس	۰/۰۰۱

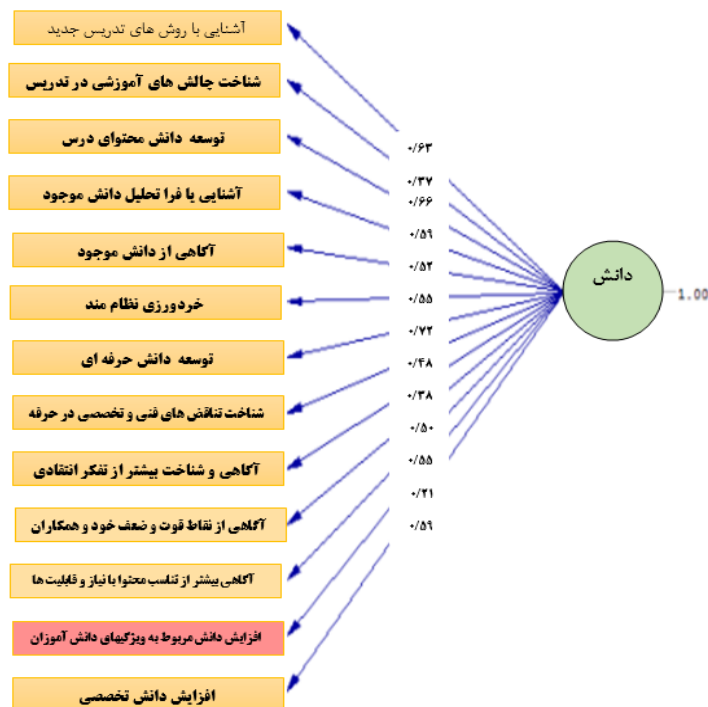
بر اساس جدول مشاهده می شود که گویه های زیرمقیاس دانش دارای طیف همبستگی ۰/۶۷ تا ۰/۴۰ با سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ تا ۰/۰۳ با نمره کل زیرمقیاس دانش می باشد که با توجه به معناداری همبستگی گویه ها با زیرمقیاس دانش، روایی محتوایی این گویه ها مورد تایید قرار می گیرد. گویه های زیرمقیاس نگرش نیز دارای طیف همبستگی ۰/۷۲ تا ۰/۳۰ با سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ تا ۰/۰۳ با نمره کل زیرمقیاس نگرش می باشد که با توجه به معناداری همبستگی کلیه گویه ها با زیرمقیاس نگرش، روایی محتوایی این گویه ها نیز مورد تایید قرار می گیرد. همچنین مشاهده می شود که گویه های زیرمقیاس مهارت دارای طیف همبستگی ۰/۷۳ تا ۰/۴۰ با سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ تا ۰/۰۳ با نمره کل زیرمقیاس مهارت می باشد که با توجه به معناداری همبستگی کلیه گویه ها با زیرمقیاس مهارت، روایی محتوایی این گویه ها نیز مورد تایید قرار می گیرد.

همچنین برای تعیین روایی سازه مقیاس، از تحلیل عامل تاییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد. تحلیل عامل مرتبه اول نشان داد که هر سه زیرمقیاس دانش (با بار عاملی ۰/۸۴)، نگرش (با بار عاملی ۰/۷۶) و مهارت (با بار عاملی ۰/۹۳) به ترتیب تبیین کننده معناداری بهسازی معلمان بودند (نمودار ۱).



نمودار ۱- تحلیل عامل تاییدی زیرمقیاس های دانش، مهارت و نگرش با بهسازی حرفه ای مبتنی بر درس پژوهی

تحلیل عاملی در زیرمقیاس دانش، نشان داد که گویه های توسعه دانش حرفه ای (با بار عاملی ۰/۷۲)، توسعه دانش محتوای درس (با بار عاملی ۰/۶۶)، آشنایی با روش های تدریس جدید (با بار عاملی ۰/۶۳)، آشنایی یا فرا تحلیل دانش موجود (با بار عاملی ۰/۵۹)، افزایش دانش تخصصی (با بار عاملی ۰/۵۹)، خرد ورزی نظام مند (با بار عاملی ۰/۵۵)، آگاهی بیشتر از تناسب محتوا با نیاز و قابلیت های دانش آموزان (با بار عاملی ۰/۵۵)، آگاهی از دانش موجود (با بار عاملی ۰/۵۲)، آگاهی از نقاط قوت و ضعف خود و همکاران (با بار عاملی ۰/۵۰)، شناخت تناقض های فنی و تخصصی در حرفه معلمی (با بار عاملی ۰/۴۸)، آگاهی و شناخت بیشتر از تفکر انتقادی (با بار عاملی ۰/۳۸) و شناخت چالش های آموزشی در تدریس (با بار عاملی ۰/۳۷) به ترتیب تبیین کننده معناداری زیر مقیاس دانش می باشند. ولی گویه افزایش دانش مربوط به ویژگی های دانش آموزان (با بار عاملی ۰/۲۱) تبیین کننده معناداری زیر مقیاس دانش نمی باشد، بنابراین فاقد روایی بود و حذف گردید (نمودار ۲).

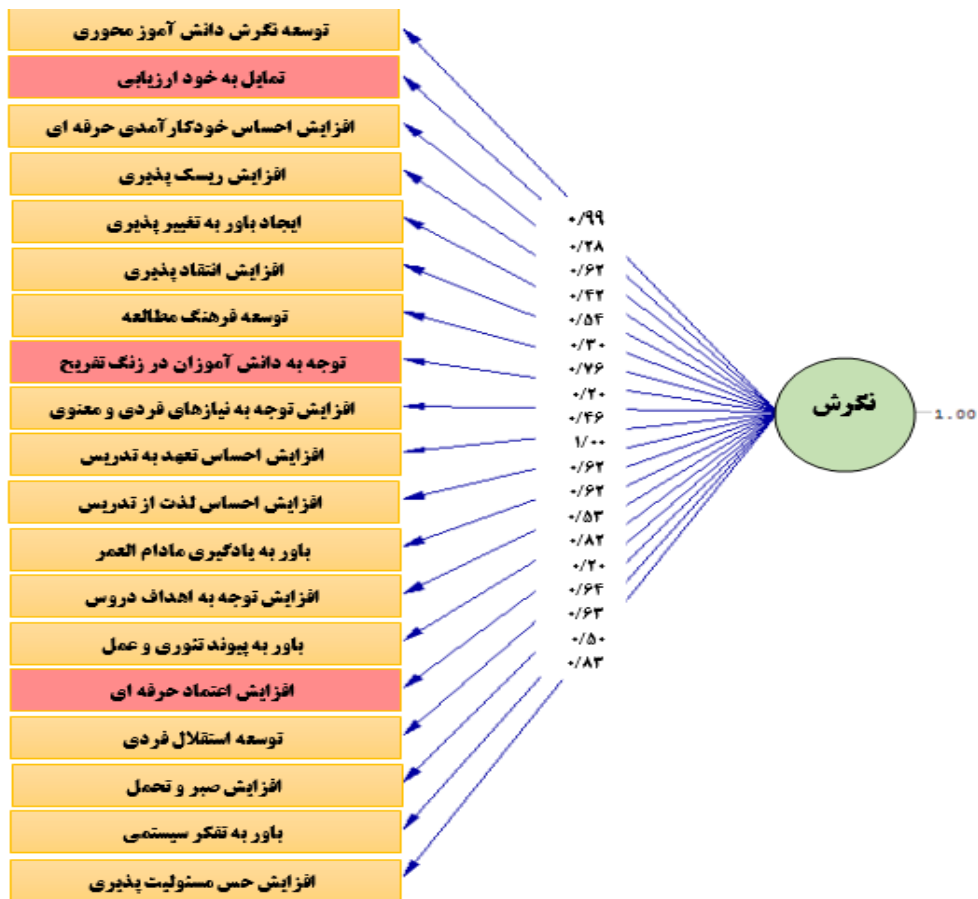


نمودار ۲- تحلیل عاملی تاییدی گویه های زیرمقیاس دانش

همچنین تحلیل عاملی تاییدی در زیرمقیاس مهارت، نشان داد که گویه های بهبود مهارت طرح درس نویسی (با بار عاملی ۰/۷۵)، بهبود مهارت طراحی آموزشی (با بار عاملی ۰/۷۴)، بهبود مهارت مشاهده حرفه ای (با بار عاملی ۰/۷۳)، خلق دانش (با بار عاملی ۰/۷۲)،



توسعه مهارت همکاری در محیط‌های چند فرهنگی (با بار عاملی ۰/۶۹)، بهبود مهارت پرستشگری (با بار عاملی ۰/۶۸)، ارتقای مهارت پژوهش (با بار عاملی ۰/۶۵)، توسعه مهارت ارزیابی (با بار عاملی ۰/۶۵)، بهبود مهارت تصمیم‌گیری (با بار عاملی ۰/۶۲)، بهبود مهارت تدریس (با بار عاملی ۰/۶۲)، بهبود مهارت‌های ارتباطی (با بار عاملی ۰/۶۱)، تغییر و اصلاح منابع تدریس (با بار عاملی ۰/۵۴)، بهبود مهارت مدیریت و رهبری کلاس (با بار عاملی ۰/۵۱)، افزایش مهارت نقادی (با بار عاملی ۰/۴۷)، توسعه مهارت پیش‌بینی تفکر دانش‌آموزان (با بار عاملی ۰/۴۶)، افزایش مهارت کارگروهی (با بار عاملی ۰/۴۵)، بهبود مهارت قضاوت حرفه‌ای (با بار عاملی ۰/۳۶)، آفریننده راهبردهای یاددهی - یادگیری (با بار عاملی ۰/۳۴) به ترتیب تبیین‌کننده معناداری زیر مقیاس مهارت می‌باشند (نمودار ۳).



نمودار ۴- تحلیل عامل تاییدی گویه‌های زیرمقیاس نگرش

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 ۰/۸۳، در بعد مهارت برابر با ۰/۹۰ و در بعد نگرش برابر با ۰/۹۱ تایید کننده پایایی مناسب این زیر مقیاس ها می باشد

### نتیجه گیری

نتایج و یافته های حاصل از پژوهش که با استفاده از داده های حاصله از مصاحبه با صاحب نظران کلیدی و مطالعه اسناد، منابع، متون و تحقیقات پیشین به منظور شناسایی چارچوب بهسازی حرفه ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی صورت گرفت، نشان داد که چارچوب بهسازی حرفه ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی متشکل از سه بعد دانش، مهارت و نگرش است هر یک از این ابعاد نیز از مولفه هایی تشکیل شده است که انتظار می رود در بهسازی حرفه ای معلمان پس از شرکت در دوره های درس پژوهی، مورد توجه قرار گیرند.

با توجه به یافته های پژوهش یکی از ابعاد مشخصه بهسازی حرفه ای معلمان شرکت کننده در دوره های درس پژوهی، توسعه دانش آنان می باشد که در مبانی نظری مربوط به حوزه بهسازی مورد تایید صاحب نظران حوزه آموزش قرار گرفته است. برای نمونه، دسیمونه (۲۰۱۱) بهسازی حرفه ای معلمان را افزایش دانش حرفه ای آنان به عنوان یکی از مهم ترین عوامل برای بهبود کیفیت مدارس آمریکا می داند. همچنین بزعم کل (۲۰۰۴) شاخصه اصلی بهسازی حرفه ای، کوشش منظم و رسمی برای پیشبرد دانش، مهارت و درک صحیح تفکر معلمان است که منجر به تغییر رفتار وی در کلاس درس می گردد. و استرانگ (۲۰۰۲) بهسازی حرفه ای را مجموعه ای دانش ها و تجارب شخصی، مهارت ها و گرایش های معلم که از طریق آن ها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجاد کننده تجارب یادگیری برای همه دانش آموزان می باشند، می داند. اسپارکز و لوکر- هورسلی (۱۹۸۹) که بهسازی حرفه ای کارکنان را شامل فرآیندهایی می دانند که دانش، مهارت و نگرش آنان را در رابطه با شغل آنان بهبود می بخشد و گویا (۱۳۸۰) معتقد است که بهسازی حرفه ای معلمان ایجاد دانش معلمی، نظارت بر پیشرفت معلمان توسط خود، ایجاد توانایی برای فاصله گرفتن از خویش و مشاهده خود از یک منظر وسیع تر و چگونگی بازتابی عمل کردن معلم می باشد. با اینکه پژوهشی به صورتی جامع به بررسی ابعاد مختلف بهسازی حرفه ای معلمان و مولفه های آن ها در بهسازی حرفه ای مبتنی بر درس پژوهی نپرداخته است، ولی نتایج بدست آمده با دست آوردهای حاصل از اجرای درس پژوهی که توسط محققان و متخصصانی همچون (سرکارآرانی، ۱۳۸۷، ۱۳۹۴؛ بختیاری، ۱۳۹۴؛ حبیب زاده، ۱۳۹۲؛ ساکی، ۱۳۹۴؛ خاکباز و همکاران، ۱۳۸۷؛ استپیانک و همکاران، ۱۳۸۹) همسو می باشد.

یکی دیگر از ابعاد مشخصه بهسازی حرفه ای معلمان شرکت کننده در دوره های درس پژوهی، توسعه نگرش آنان می باشد که در مبانی نظری مربوط به حوزه بهسازی مورد تایید صاحب نظران حوزه آموزش قرار گرفته است. برای نمونه کل (۲۰۰۴) بیان می کند که بهسازی حرفه ای را می توان 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 (۲۰۰۲) که بهسازی حرفه ای را مجموعه ای دانش ها و تجارب شخصی، مهارت ها و گرایش های معلم که از طریق آن ها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجاد کننده تجارب یادگیری

برای همه دانش-آموزان می-باشند، می داند. همچنین اسپارکز و لوکز- هورسلی (۱۹۸۹) که بهسازی حرفه‌ای کارکنان را شامل فرآیندهایی می‌دانند که دانش، مهارت و نگرش آنان را در رابطه با شغل آنان بهبود می‌بخشد. موارد فوق تاکید می‌کنند که یکی از ابعاد بهسازی حرفه‌ای معلمان، بعد نگرشی آنان است. معلمانی که بهسازی آن‌ها در سطح نگرشی اتفاق بیافتد، 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 آن‌ها، 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، ۱۳۸۸؛ ۱۶۶).

یکی دیگر از ابعاد مشخصه بهسازی حرفه‌ای معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های درس پژوهی، افزایش مهارت آنان می‌باشد که در مبانی نظری مربوط به حوزه بهسازی مورد تایید صاحب‌نظران حوزه آموزش قرار گرفته است. برای نمونه، کل (۲۰۰۴) از بهسازی حرفه‌ای 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، یاد کرده است. یا تایللی (۲۰۰۵) بهسازی حرفه‌ای را یک فعالیت برنامه‌ریزی شده می‌داند که عملکرد حرفه‌ای فرد را بهبود می‌بخشد. همچنین استرانگ (۲۰۰۲) مجموعه‌ای 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 دانش-آموزان می-باشند، را بهسازی حرفه‌ای می‌نامد. اسپارکز و لوکز- هورسلی (۱۹۸۹) نیز در تعریف خود از بهسازی حرفه‌ای کارکنان، مهارت را از جمله فرایندهایی می‌دانند که در اثر بهسازی حرفه‌ای بهبود می‌یابد. گویا (۱۳۸۰) 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 (۱۹۴۰) 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 سازمان یافته باشد.

بنابراین با توجه به نتایج تحلیل عاملی تاییدی، و حذف مواردی که ارتباط مطلوبی با ملاک‌های بهسازی حرفه‌ای نداشتند، مقیاس ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان مبتنی بر درس پژوهی (پیوست ۲)، شامل ۳ ملاک (دانش، نگرش و مهارت) و ۴۷ مولفه می‌باشد (جدول ۳). پس می‌توان جهت ارزیابی بهسازی حرفه‌ای معلمان در دوره‌های درس پژوهی و یا دوره‌های بهسازی دیگر، از جمله دوره‌های ضمن خدمت و ...، از این مقیاس جهت ارزیابی میزان بهسازی حرفه‌ای معلمان استفاده کرد.

جدول ۳- زیر مقیاس های سه گانه بهسازی حرفه ای معلمان مبتنی بر رویکرد درس پژوهی

ردیف	ملاک	تعداد گویه	از شماره تا شماره
۱	دانش	۱۲	۱ تا ۱۲
۲	نگرش	۱۷	۱۳ تا ۲۹
۳	مهارت	۱۸	۳۰ تا ۴۷

از این مقیاس می توان در ارزیابی بهسازی حرفه ای معلمان در دوره های درس پژوهی و یا سایر دوره های مشابه بهسازی حرفه ای معلمان که به دنبال بهسازی در ابعاد دانش، نگرش و مهارت معلمان می باشیم، استفاده کرد.

## منابع

- Attride-Stirling, J. (۲۰۰۱). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, ۱(۳), ۳۸۵-۴۰۵.
- Bakhtiari, Abolfazl & Moghaddami Nik, Kobra.( ۲۰۱۶). *Lesson study, A method of improving, improvement of education and teaching*. Tehran. Avaye noor(Persian)
- Braun, V., Clarke, V. (۲۰۰۶), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ۳ (۲): ۷۷-۱۰۱.
- Creswell, J. W. (۲۰۰۷). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (۲۰۰۴) *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates(Persian)
- Gorman, J. , Mark. J. & Nikula, J.(۲۰۱۰). *A mathematic leader s guide to lesson study in partice*. EDC.
- Gouya, Zahra.(۲۰۰۲). *Professional development of mathematics teachers a necessity*. *Journal of Mathematics Education*, No. ۶۴, Publications Office training, Organization for Research and Planning, Ministry of Education. Pp. ۹-۴. (Persian)
- Guskey, T. R. (۱۹۸۶). *Staff development and the process of change*. *Educational Researcher*, ۱۵(۵), ۵-۱۲
- Habibzadeh, Abbas.(۲۰۱۴). *A Practical guide to lesson study*. Qom university (Persian)
- Habibzadeh, Abbas.(۲۰۱۵). *Lesson Study on teachers' self-efficacy perception*. The results of the psychological journal. Shahid Chamran University of Ahvaz. Fall and Winter ۱۳۹۳. The fourth period, year ۲۱, no. ۲, pp: ۱۶۸-۱۴۵ (Persian)
- Horizad, Bahman.(۲۰۱۱).*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 ۱, Fall ۲۰۱۱*, pp. ۹۲-۷۵(Persian)
- Lawrence, C. A., and Chong W. H. (۲۰۱۰). *Teacher collaborative learning through the lesson study: Identifying pathways for instructional success in a Singapore high school*. *Asia Pacific Education*, ۱۱, ۵۶۵-۵۷۲

- Lewis, C.C., Perry, R., & Murata, A. (۲۰۰۶). *How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study*. Educational Researcher. ۳۵(۳). pp. ۳-۱۴.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (۱۹۸۵). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Magdfar, Negar.(۲۰۱۵). *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.(۲۰۰۲). *Teacher Training: Towards a new model for teacher training*, Second Edition(Persian)
- Morse, J. M., & Field, P. A. (۱۹۹۶). *Nursing research: The application of qualitative approaches*. Nelson Thornes.
- Mortazi Mehrabani, Narges.(۲۰۰۴). *How to develop the professional knowledge of mathematics teachers*. Master's thesis. Shahid Beheshti University. (Persian)
- Naderi, a. Hajizadeh, M. Shariiatmadari, A. & Saif Naraghi, M.(۲۰۱۱).*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. ۲, No. ۲, pp. ۹۶-۷۵. (Persian)
- Namdari Pezhman, Mahdi. Ghorbanian, Parvin, & Basiri, Iraj.(۲۰۱۵).*Lesson Study: Theory, research and practice*. Hamedan. Faragir Hegmataneh(Persian)
- Nave Ebrahim, Abdorrahim. & Poorkarimi, Jvad,(۲۰۰۹). *The conceptual model development and higher education faculty members*. Journal of Research in educational systems. Pp. ۱۰۱ ۱۲۱(Persian)
- Rafipoor, Abolfazl.(۲۰۱۳). *A model for study math class*. Journal of Technology Education, Vol. VI, Vol. ۶, No. ۴, Ss.۳۱۵-۳۰۵(Persian)
- Robinson, N., and Leikin, R. (۲۰۱۱). *One teacher, two lessons: The lesson study process*. International Journal of Science and Mathematics Education, ۱۰, ۱۳۹-۱۶۱(Persian)
- Sadeghi, Nahid.(۲۰۰۹). *Approach to continuous professional development of teachers: the case of the use of focus groups, interviews*. Journal of Psychology and Educational Sciences, Vol. ۳۸, No. ۲, pp. ۴۷- ۷۵(Persian)

Sahabat Anvar, Saeed.(۲۰۱۴). *Effectiveness of the Training lesson study course of Knowledge and Teaching Skills of Teachers of Education Hamadan in ۲۰۱۱-۲۰۱۲ academic years*. Master's Thesis. Hamadan University(Persian)

Sarkar Arani, Mohammad Reza.(۲۰۰۰). *Research participation of teachers in the classroom*. Journal of Education, No. ۵۹. pp. ۷۶-۶۱(Persian)

Sarkar Arani, Mohammad Reza.(۲۰۱۲). *Lesson Study model for improving mathematical discourse in the classroom: A Case Study of Mathematics, Fuki Shima, high school*. Journal of Education. ۲۷th. No. ۱. ۲۰۱۲. p. ۶۲. ۳۵(Persian)

Sarkar Arani, Mohammad Reza.(۲۰۱۶). *Lesson study A global solution for improving teaching and enhancing learning*. Tehran. Meraat

Sparks, D., and Loucks-Horsley, S. (۱۹۸۹). *Five models of staff development*. Journal of Staff Development, ۱۰(۴), ۴۰-۵۹. (Persian)

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (۲۰۱۱). *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.( ۲۰۱۲ ). *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. (۲۰۰۷). *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. Qualitative research*. Translation: Biuok Mohammadi.Tehran. Institute for Humanities and Cultural Studies. (Persian)

Stronge, J. H. (۲۰۰۲). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ssociation for supervision and curriculum Development.

Tahamipour, Seyede Bentolhoda. (۲۰۱۳).*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. (۲۰۱۱). *Lesson study: The effect on teachers' professional development*. In B. Ubuz (Ed.), Proceeding of ۳۵th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. ۴ (pp. ۲۹۷-۳۰۴). Turkey.

Whetten, David.E. & Cameron, Kim. E. (۲۰۰۳). *Empowerment and delegation of authority*.  
Translation: Badreddin Aouri Aouriazdani. Tehran: Institute for Research and Education  
Management(Persian)