

بررسی راهبردهای پیشرفت حرفه‌ای مستمر: الگویی برای موفقیت

مدرّسان زبان انگلیسی

مونا طباطبایی یزدی*

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی،

تربت حیدریه، ایران

خلیل مطلب‌زاده**

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی،

تربت حیدریه، ایران

حمید اشرف***

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی،

تربت حیدریه، ایران

پوریا بقایی****

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی،

مشهد، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۶/۰۶، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۹/۰۴، تاریخ چاپ: اردیبهشت ۱۳۹۷)

چکیده

ارزیابی موفقیت مدرسان در امر آموزش، و استفاده از دانش و تجربه مدرسان حرفه‌ای که توانایی تشخیص نیازهای زبان‌آموزان را دارند، در دهه‌های گذشته، به یکی از مسائل حائز اهمیت تبدیل شده است. پژوهش حاضر، به ارزیابی اهمیت و میزان تأثیر برنامه‌های پیشرفت حرفه‌ای، بر موفقیت مدرّسان، براساس دیدگاه دانش‌آموزان می‌پردازد. برای این منظور، مدل ساختاری پیشنهاد شد و از نرم‌افزار SmartPLS و رویکرد کمیته مربعات جزئی معادلات ساختاری برای بررسی آن استفاده شد. برای دستیابی به اهداف پژوهش، ۳۱۶ مدرس زبان انگلیسی و ۸۲۸ دانش‌آموز در این تحقیق شرکت کردند. یافته‌ها نشان داد که راهبردهای پیشرفت حرفه‌ای، رابطه مؤثری با موفقیت مدرّسان دارد. سازه‌های «همکاری» و «به‌روز رسانی» بیشترین بار را نشان می‌دهند. سازه «تأمل» به‌طور متوسط بر «همکاری» تأثیرگذار است. دو سازه «همکاری» و «تأمل» به میزان چشمگیری، تحت تأثیر «به‌روز رسانی» قرار دارند. نتایج تأثیر معنادار سازه «تصمیم‌گیری» بر «موفقیت مدرّسان» را به‌مثابه عامل پیش‌بینی‌کننده «موفقیت مدرّسان» نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: موفقیت مدرّسان زبان انگلیسی، نگرش زبان‌آموزان، پیشرفت حرفه‌ای مستمر، مدل معادلات ساختاری.

* E-mail: Tabatabaee.mona@gmail.com

نویسنده مسئول: k.motalleb@gmail.com; k.motalleb@iautorbat.ac.ir

** E-mail: h.ashraf@iautorbat.ac.ir; hamid.ashraf.elt@gmail.com

*** E-mail: puriyabaghaei@gmail.com; pbaghaei@mshdiau.ac.ir

۱- مقدمه

جنسن، کریسشنسن و هانسن (۲۰۱۷) معتقدند که یاد دادن مؤثر و کارآمد، از وظایف و مسئولیت‌های هر معلم است. علاوه بر این، امتز (۲۰۱۷) از تأثیر بسیار زیاد ایجاد انگیزه در مدرسان، بر دانش و آگاهی آن‌ها از دانش‌آموزان خود گزارش می‌دهد. براین اساس، معیارهای اندازه‌گیری موفقیت مدرسان، به علت افزایش تمرکز بر مسئولیت‌پذیری مدرسان و تأثیر بر یادگیری کارآمدتر در طول دهه گذشته، تبدیل به موضوعی کلیدی برای تحقیقات علمی شده است (کین و کنت رل، ۲۰۱۰). علاوه بر این، تنوع در کیفیت تدریس، سرعت تغییرات و گسترش دانش، محققان را به سمت مطالعه ابزارهای دقیق‌تری برای ارزیابی موفقیت مدرسان هدایت کرده است (دوتا و رافالا، ۲۰۱۴).

موفقیت مدرسان در آموزش زبان دوم، موضوعی است که به توصیف سازه‌های مختلفی می‌پردازد که موجب پیشرفت و کارآمدی هر مدرس می‌شود. در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های بسیاری به بررسی دیدگاه‌های سنتی زبان خارجی و زبان دوم پرداخته‌اند (صفری و رشیدی، ۲۰۱۵؛ فریمن و جانسون، ۱۹۹۸؛ فریمن و ریچاردز، ۱۹۹۶؛ شولز، ۲۰۰۰). این تحقیقات، به ضرورت ایجاد ضوابط و معیارهای مناسب در جهت فراهم آوردن محتوای آموزشی، با هدف توسعه امکانات جدید و مدل‌های مؤثر آموزشی اشاره دارند (گانترمن، ۱۹۹۳). به این منظور، انتظار می‌رود که مدرسان از دانش و فناوری‌های جدید، اطلاعات کافی داشته باشند تا به طور مؤثری، روش و ابزارهای مناسب آموزش را انتخاب و به فراگیران در رسیدن به اهداف خود کمک کنند و در جهت کارآمدی مدرسه بکوشند.

پیشرفت حرفه‌ای مستمر، به برنامه‌ها و روش‌های یادگیری اطلاق می‌شود که مدرسان از طریق آن، می‌توانند مهارت‌های تدریس خود را بهبود ببخشند (تاج‌الدین، چیناچن و سعد، ۲۰۱۷؛ اسپک و نایپ، ۲۰۰۵). همچنین به مجموعه یا بسته «مبتنی بر نتایج استانداردهای» به کار گرفته شده در کار روزانه مدرسان اشاره می‌کنند (اسپارکس و برندزفورد، به نقل از جکسون و دیویس، ۲۰۰۰، ص ۱۱۰). پیشرفت حرفه‌ای مستمر، به مثابه بخش مهمی از فرایند پیشرفت، به تأمل در آنچه یک مدرس در حال انجام است، اشاره می‌کند (دیاز-مگیالی، ۲۰۰۴). علاوه بر این، دیاز-مگیالی (۲۰۰۴) بیان می‌کند که پیشرفت حرفه‌ای مستمر، برای مدرسان مواد آموزشی فراهم می‌کند و به آن‌ها در تأمل و به اشتراک گذاشتن تجارب تدریس خود، با همکاران کمک می‌کند، که در نتیجه آن، کیفیت آموزش و یادگیری به طور مؤثر بهبود خواهد یافت.

یادگیری مبتنی بر عمل، که نیازمند بهبود کیفیت و کارایی مدرسان، از طریق پیشرفت حرفه‌ای است، برای انگلیسی‌زبانان غیر بومی به نظر ضروری می‌رسد. در این رابطه، یوان و برنز (۲۰۱۷) معتقدند که شرکت کردن مدرسان، در تحقیقات عملی، باعث پویایی تفکر انتقادی و یادگیری مبتنی بر عمل آن‌ها می‌شود. ریاضی (۲۰۰۵) بیان می‌کند مدارس خصوصی دولتی بسیاری، به آموزش زبان انگلیسی در سطوح مختلف می‌پردازند؛ با این حال، تعدادی از این مدارس در برآورده کردن نیازهای مدرسان و دانش‌آموزان در امر یادگیری زبان انگلیسی و همچنین ایجاد ارتباط متقابل موفق نبوده‌اند. در این راستا، مطلب‌زاده (۲۰۱۲) معتقد است که برنامه‌های تربیت مدرس در ایران، همچنان مربی‌محور هستند تا دانشجو‌محور.

پیشرفت حرفه‌ای مستمر مدرسان، در پیشینه پژوهش به شیوه‌های مختلف بیان شده است، اما تقریباً همیشه، تمرکز اصلی این تحقیقات، بر چگونگی یادگیری و تبدیل دانش به عمل در جهت پیشرفت دانش‌آموزان بوده است (آوالوس، ۲۰۱۱). بنابراین پژوهش حاضر به بررسی و اعتبارسنجی یک مدل عملی، از روابط بین موفقیت مدرسان و پیشرفت حرفه‌ای مستمر، با استفاده از رویکرد کمیته مربعات جزئی معادلات ساختاری می‌پردازد.

نتایج این تحقیق، می‌تواند منجر به ارائه راهنمایی برای موفقیت مدرسان و مدیرانی شود که مایل به انجام و اجرای برنامه‌های پیشرفت حرفه‌ای مدرسان هستند. علاوه بر این، داده‌های به‌دست آمده، اطلاعات ارزشمندی برای تهیه بسته‌های آموزشی در آینده و اصلاح برنامه‌های درسی فراهم می‌کند.

بنابراین، با توجه به آنچه باز گفته شد، پژوهش حاضر، به بررسی پرسش‌های اصلی ذیل می‌پردازد:

۱. آیا مدل پیشنهادی تحقیق، به‌طور مؤثر و معناداری، روابط و ضرایب تأثیر چهار سازه مختلف پیشرفت حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی را بر موفقیت آن‌ها نشان می‌دهد؟
۲. کدام یک از چهار سازه مختلف پیشرفت حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی، گویای بیشترین تأثیر بر موفقیت معلمان است؟

۲- مدل مفروض و سوابق نظری

به‌منظور بررسی رابطه معنی‌داری بین متغیرهای تعیین‌شده (موفقیت مدرسان و پیشرفت حرفه‌ای مستمر) یک مدل ساختاری با توجه به تحقیقات گذشته و تحقیقات تجربی (بایرن، ۲۰۰۶) طراحی شد.

یک مسیر از سازه «به روز رسانی^۱» به «تأمل^۲» تعریف شد (طباطبایی یزدی، و همکاران، ۲۰۱۷). در این مورد گونگ (۲۰۰۸) و جیانگ (۲۰۱۶) اظهار داشتند که دانش و تجربه^۳ مدرسان، به‌طور مستقیم در تصمیم‌گیری و تأمل آن‌ها در محیط‌های آموزشی مختلف تأثیرگذار است؛ همچنین یادگیری مهارت‌ها و دانش‌های جدید، می‌تواند به مدرسان در تأمل درباره تدریس خود کمک کنند (اسمیت، گینگ و بلک، ۲۰۱۶). علاوه بر این، تأمل و تفکر مدرسان به‌وسیله چند عامل، مانند تئوری، کار عملی، دانش قبلی، و تعاملات شکل می‌گیرند (ماک، ۱۹۹۴).

طباطبایی یزدی، و همکاران (۲۰۱۷). گزارش کردند که حس همکاری و مشارکت^۴ مدرسان، یکی از مهارت‌هایی است که می‌تواند با تجربه دانش و فناوری جدید در ارتباط باشد. این نتایج، همچنین مطابق است با یافته‌های تانقه و پاسک (۲۰۱۶) که از یادگیری به‌مثابه بخشی از همکاری اجتماعی و فرهنگی یاد کرده‌اند. علاوه بر این، فرایندهای یادگیری، طراحی، همکاری، و پژوهش از استانداردهایی هستند که برای به‌دست آوردن دانش و مهارت‌های جدید به‌کار می‌روند (استین، ۱۹۹۸). در این راستا، کچلر و همکاران (۲۰۱۴) بر این باورند که دوره‌های پیشرفت حرفه‌ای، مدرسان را برای تشکیل گروه و به‌اشتراک‌گذاری دانش و تجربیات خود، و انجام کارهای گروهی تشویق می‌کنند؛ بنابراین، محققان مسیر دیگری از سازه «به‌روز رسانی» به «همکاری» کشیده شد. علاوه بر این، هاگن، لوگران و راسل (۲۰۰۶)، به نقل از یانپینگ و جی، (۲۰۰۹) اظهار داشتند که همکاری و کار گروهی، در میان مدرسان را می‌توان با آموزش انعکاسی تقویت کرد. مک‌کی (۲۰۰۵)، نیز اظهار داشت که تدریس انعکاسی و تأملی، مدرسان را در برخورد با مسائل مربوط به آن‌ها، در محیط‌های آموزشی کمک می‌کند و به آن‌ها شانس همکاری با یکدیگر و ارزیابی دانش خود را می‌دهد؛ بنابراین خطی از «تأمل» به «همکاری» در مدل پیشنهادی این تحقیق کشیده شد.

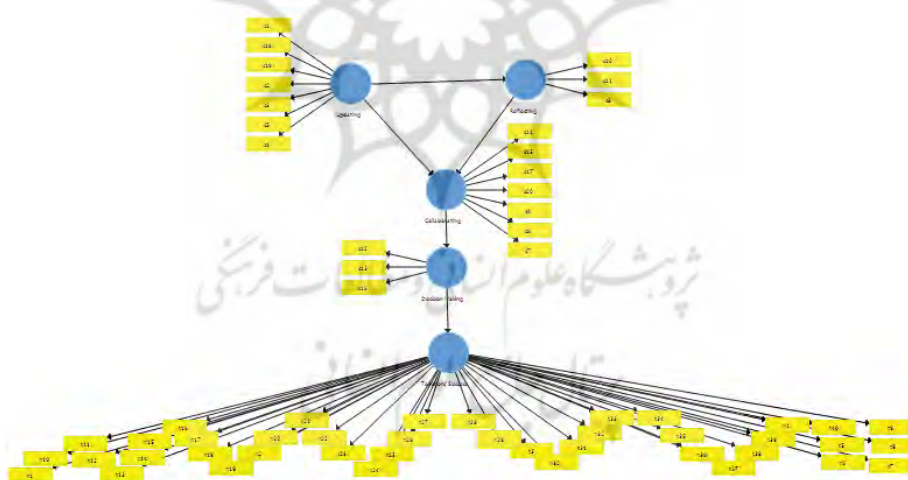
ادبیات در حوزه «تصمیم‌گیری^۵» مدرسان، تصریح کرده است که مدرسان با تجربه و به‌روز، در تصمیم‌گیری، در مقایسه با مدرسان بی‌تجربه، متفاوت عمل می‌کنند (برین و همکاران، ۲۰۰۱). روزنهلتز (۱۹۸۹)، لوئیس (۱۹۹۸) و اسمیت و راوی (۲۰۰۵) معتقدند که پیشرفت

1. Updating
2. Reflecting
3. Collaborating
4. Decision making

حرفه‌ای مدرسان به وسیله میزان همکاری و تصمیم‌گیری آن‌ها تسهیل می‌شود. به علاوه، همکاری میان مدرسان، قطعاً چگونگی تصمیم‌گیری یک مدرس را تحت تأثیر قرار می‌دهد (مککی، ۲۰۰۵، فارل، ۲۰۰۸). بر این اساس، «همکاری» به «تصمیم‌گیری» متصل شد.

در نهایت، با توجه به دیدگاه سارافیدو و چتریانیدیز (۲۰۱۳) که معتقدند مشارکت مدرسان در تصمیم‌گیری مسائل مربوط به آموزش و مدرسان، به حس رضایت و موفقیت بیشتر آن‌ها، منجر می‌شود، محققان این پژوهش، مسیری از سازه «تصمیم‌گیری» به سازه «موفقیت مدرسان» تعریف کردند. علاوه بر این، سیف (۲۰۰۸) بیان می‌کند که مدرس موفق، برای موفق بودن، نیاز به داشتن توانایی برای تصمیم‌گیری و دانش کافی برای انتخاب روش تدریس مناسب دارد.

شکل ۱ مدل پیشنهاد شده را نشان می‌دهد. دایره‌ها نشان‌دهنده متغیرهای مکنون هستند، در حالی که مستطیل‌ها شاخص‌های مدل را نشان می‌دهند؛ برای مثال، متغیر مکنون «تصمیم‌گیری» متشکل از سه شاخص ۱۲، ۱۳، ۱۶ است.



شکل ۱. مدل ارائه شده از تجزیه و تحلیل متغیرهای مکنون.

۳- روش تحقیق شرکت‌کنندگان

۳۱۶ مدرس زبان انگلیسی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، از شهرهای مختلف ایران به‌صورت هدفمند و داوطلبانه، در این پژوهش شرکت کردند که از این میان ۱۲۵ مرد (۳۹٫۶٪) و ۱۹۱ زن (۶۰٫۴٪) بودند. شرکت‌کنندگان دارای تحصیلات دانشگاهی فوق دیپلم (۴٪)، کارشناسی (۳۳٪)، کارشناسی ارشد (۵۰٪) و دکترا (۱۳٪) بودند و رشته‌های تحصیلی آنان عبارت‌اند از: آموزش زبان انگلیسی (۴۹٪)، ترجمه (۲۰٪)، ادبیات انگلیسی (۲۱٪) و سایر رشته‌ها (۱۰٪). شایان ذکر است، بیشترین مشارکت مدرسان، از مشهد با ۴۴٪، ۳۱٪ از تهران و ۲۵٪ از دیگر شهرهای ایران مانند بندرعباس، یزد، اصفهان بودند؛ به‌علاوه، سن شرکت‌کنندگان از ۲۱ تا ۴۰ سال (میانگین سنی ۳۰، انحراف معیار = ۶،۶۵) بود.

افزون براین، از حدود ۳۰٪ از دانش‌آموزان هر مدرس، به‌صورت تصادفی و داوطلبانه درخواست شد تا دیدگاه‌های خود را درباره موفقیت مدرس خود، با پرکردن پرسشنامه «موفقیت مدرس» بیان کنند. تعداد ۸۲۸ زبان‌آموز (۳۷۵ مرد (۴۵٪) و ۴۵۳ زن (۵۵٪) با میانگین سنی ۱۹، انحراف معیار = ۹،۹) از مؤسسات مختلف زبان انگلیسی در این پژوهش، شرکت کردند. هدف و فرایند پژوهش برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات آنان محرمانه خواهد ماند.

۴- ابزار

۴-۱- پرسشنامه پیشرفت حرفه‌ای

پرسشنامه پیشرفت حرفه‌ای متشکل از چهار سازه (جدول ۱) برای کسب اطلاعات مربوط به تجربه و دانش مدرسان از برنامه‌های پیشرفت حرفه‌ای مستمر طراحی شد. پرسشنامه به بررسی ۲۰ راهبرد مختلف پیشرفت حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی و میزان تأثیر این راهبردها بر شیوه تدریس و موفقیت مدرسان می‌پردازد. روایی پرسشنامه، تحت نظارت استادان رشته آموزش زبان انگلیسی تأیید شد. ضریب پایایی کرونباخ آلفای آن ۰٫۹ محاسبه شده است. هر یک از این ۲۰ گویه در مقیاس لیکرت (بدون تأثیر)، (تأثیر کم)، (تأثیر متوسط)، و (تأثیر زیاد) قرار داشتند.

۴-۲- پرسشنامه موفقیت مدرسان

پرسشنامه موفقیت مدرسان به‌وسیله تحلیل عاملی در هفت سازه (جدول ۱) طراحی شد. این پرسشنامه از ۴۰ گویه در مقیاس لیکرت (هرگز)، (به‌ندرت)، (گاهی اوقات)، (اغلب)، و

(همیشه) تشکیل شده است و روایی و پایایی آن، از طریق روش آماری رش^۱ بررسی شده است (طباطبایی یزدی و مطلب‌زاده، ۲۰۱۷). ضریب پایایی کرونباخ آلفای آن ۰٫۸۶ محاسبه شده است.

جدول (۱). پایایی و گویه‌های ابزار تحقیق

ابزار	سازه‌ها	گویه‌ها	پایایی کرونباخ آلفای
پیشرفت حرفه‌ای	به‌روز رسانی	۱، ۲، ۳، ۵، ۹، ۱۸، ۱۹	۰/۸۰
	تأمل	۸، ۱۰، ۱۱	۰/۷۵
	همکاری	۴، ۶، ۷، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۰	۰/۷۱
	تصمیم‌گیری	۱۲، ۱۳، ۱۶	۰/۸۴
موفقیت مدرسان	توانایی تدریس زبان انگلیسی ^۲	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶	۰/۸۰
	انتقال اطلاعات ^۳	۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷	۰/۸۸
	روابط میان‌فردی با دانش‌آموزان و همکاران ^۴	۱۸، ۱۹، ۲۰	۰/۷۸
	ارزشیابی ^۵	۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵	۰/۸۰
	مدیریت و تعهد ^۶	۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹	۰/۸۹
	انگیزه و اعتماد به‌نفس ^۷	۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷	۰/۹۱
	خودآگاهی مدرس ^۸	۳۸، ۳۹، ۴۰	۰/۸۰

1. Rasch Model
2. ELT competencies
3. Teachers' Delivery of instruction
4. Interpersonal relationships with Students and Colleagues
5. Examination/ Evaluation
6. Management and Commitment
7. Attitude, Motivation, and Confidence
8. Teacher's Self-awareness

۵- تجزیه و تحلیل داده‌ها و نتایج

۵-۱- مدل اندازه‌گیری^۱

به منظور تأیید مدل ساختاری پیشنهادی، از رویکرد کمینه مربعات جزئی آزمون معادلات ساختاری استفاده شد که روشی اکتشافی برای بررسی روابط بین متغیرهاست. (راوند و یقایی، ۲۰۱۶). به این منظور، نرم افزار SmartPLS استفاده شد. مدل، همبستگی بین چهار سازه پیشرفت حرفه‌ای و موفقیت مدرسان را بررسی کرد. اولین مرحله در ارزیابی مدل‌های معادلات ساختاری، بررسی مدل‌های اندازه‌گیری است که در واقع به بررسی روایی مدل می‌پردازد (بقائی و طباطبایی یزدی، ۲۰۱۶). به این منظور، همان‌طور که جدول ۲ و ۳ نشان می‌دهد، میزان بار^۲ گویه‌ها، پایایی ترکیبی^۳، میانگین واریانس^۴ و ضریب تعیین^۵ ارزیابی شد (رینگل و همکاران، ۲۰۱۰). براساس اطلاعات جدول ۳، تنها ضریب تعیین موفقیت مدرس، در حدود ضعیفی قرار دارد.

جدول ۲ تأثیر کلی سازه‌های پیشرفت حرفه‌ای مستمر و موفقیت مدرسان را نشان می‌دهد. بر این اساس، بیشترین تأثیر بر سازه «موفقیت مدرسان» از سازه «تصمیم‌گیری» با بار ۰٫۲۹ است و کمترین تأثیر متعلق به سازه «تأمل» با بار ۰٫۰۵ درصد است.

جدول (۲). تأثیر کلی سازه‌های پیشرفت حرفه‌ای مستمر و موفقیت مدرسان

موفقیت مدرس	تأمل	تصمیم‌گیری	همکاری	
۰/۱۳		۰/۶۸		همکاری
۰/۲۹				تصمیم‌گیری
۰/۰۵		۰/۲۳	۰/۳۴	تأمل
۰/۱۱	۰/۷۵	۰/۵۹	۰/۶۰	به‌روز رسانی
۰/۱۳				موفقیت مدرس

1. Measurement Model
2. Loadings
3. Composite Reliability Score
4. Average Variance Extracted (AVE)
5. R² or coefficient of determination

جدول (۳). معیار ارزیابی روایی و پایایی مدل

میانگین واریانس	ضریب تعیین	پایایی ترکیبی	حداقل - حداکثر بار	
۰,۵۴	۰,۷۸	۰,۸۹	۰,۶۵-۰,۸۲	همکاری
۰,۶۴	۰,۴۷	۰,۸۴	۰,۷۸-۰,۸۱	تصمیم‌گیری
۰,۶۴	۰,۵۶	۰,۸۳	۰,۷۴-۰,۸۱	تأمل
۰,۵۰		۰,۸۷	۰,۷۰-۰,۸۰	به‌روز رسانی
۰,۶۴	۰,۱۴	۰,۹۹	۰,۶۱-۰,۸۸	موفقیت مدرس

* بار بین ۰,۴ تا ۰,۷ قابل قبول است و $\geq 0,7$ بسیار خوب است.

* پایایی ترکیبی باید $\geq 0,7$ باشد.

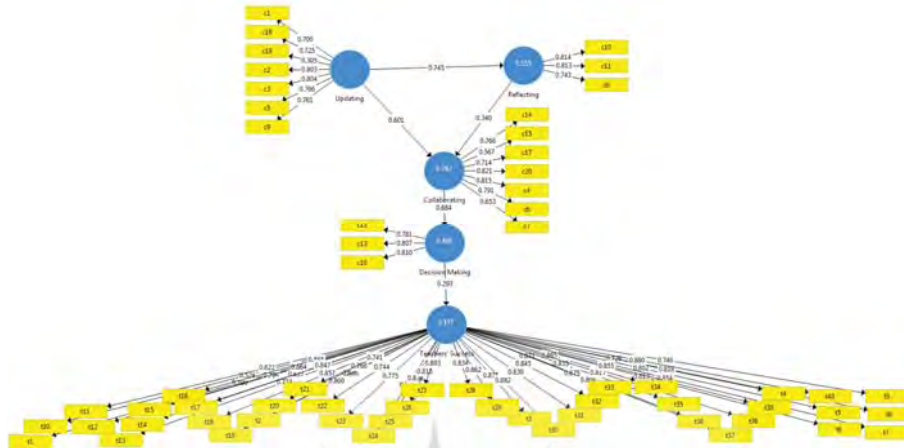
* ضریب تعیین ۰,۷۵ بسیار خوب، ۰,۵۰ متوسط و ۰,۲۵ ضعیف است.

* میانگین واریانس باید $\geq 0,5$ باشد.

۲-۵- برازش کلی مدل^۱ و مدل ساختاری^۲

هنگامی که روایی و پایایی مدل تأیید شد، مدل ساختاری برای ارزیابی روابط میان سازه‌های مدل پیشنهادی بررسی شد. نتایج نشان داد که مدل ساختاری و همه مسیرهای بتا معنی‌دار ($p < 0.05$) هستند. علاوه بر این، جذر میانگین^۳ که تفاوت بین روابط مشاهده شده و مدل را نشان می‌دهد، ۰,۰۸ است. ارزش کمتر از ۰,۱۰ یا ۰,۰۸ (هو و بنتلر، ۱۹۹۹) برازش مناسب است. علاوه بر این، شاخص تناسب^۴ ۰,۸۵ گزارش شده است. ارزش شاخص تناسب بین ۰ و ۱ است. بیشتر از ۰,۹ بسیار خوب است.

1. Model fit
2. Structural model
3. SRMR
4. Normed Fit Index (NFI) or Bentler and Bonett Index



شکل ۲. بارگیری آیتم‌ها، ضریب مسیر و ضریب تعیین

بر اساس شکل ۲، ارزیابی متغیرهای مکنون میزان بارن ۰,۶۱ تا ۰,۸۸ را نشان می‌دهد. علاوه بر این، جدول ۴ نشان می‌دهد که بین همهٔ سازه‌های مدل روایی تفکیکی (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱) وجود دارد. خط اریب پررنگ، روابط بین متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول (۴). روایی تفکیکی^۱ بر اساس معیار فورنل و لارکر

موفقیت مدرس	به روز رسانی	تأمل	تصمیم‌گیری	همکاری	
				۰,۷۴	همکاری
			۰,۸۰	۰,۶۸	تصمیم‌گیری
		۰,۷۹	۰,۵۰	۰,۷۳	تأمل
	۰,۸۰	۰,۲۷	۰,۲۹	۰,۲۱	به روز رسانی
۰,۷۱	۰,۲۵	۰,۷۵	۰,۵۴	۰,۷۱	موفقیت مدرس

*اعداد پررنگ، میزان بار هر گویه را نشان می‌دهد که بالاتر از عدد قابل قبول ۰,۵ است.

همان‌طور که شکل ۲ نشان می‌دهد، اعداد داخل دایره‌ها (ضریب تعیین) را نشان می‌دهند که میزان واریانس هر متغیر مکنون، بر متغیرهای دیگر را توضیح می‌دهد. در این پژوهش،

1. Discriminant validity

ضریب تعیین، ۰,۱۴ برای «موفقیت مدرسان» مشخص شده است که نشان می‌دهد متغیر «تصمیم‌گیری» ۱۴٪ از واریانس «موفقیت مدرسان» را توضیح می‌دهد.

۳-۵- اندازه ضریب مسیر مدل داخلی^۱

ضرایب مسیر، عدد روی فلش‌ها، میزان تأثیر متغیری بر متغیر دیگر و اهمیت آماری متغیرها را نشان می‌دهد. بر این اساس، «همکاری» با بار ۰,۶۸، تأثیر بسیار قوی بر سازه «تصمیم‌گیری» دارد. علاوه بر این «همکاری» تحت تأثیر متوسطی از «تأمل» با ضریب ۰,۳۴ و «به‌روز رسانی» با ضریب ۰,۶۰ است. مدل داخلی، همچنین تأثیر چشمگیر «به‌روز رسانی» بر سازه «تأمل» را نشان می‌دهد. و در نهایت «موفقیت مدرسان» به‌طور مستقیم با «تصمیم‌گیری» و به‌طور غیرمستقیم، با سه متغیر دیگر، تحت تأثیر قرار گرفته است. بنابراین، با توجه به اندازه و اهمیت ضرایب مسیر داخلی، این نتیجه به‌دست می‌آید که مسیرهای فرضی میان متغیرها، از نظر آماری معنی‌دار هستند؛ زیرا همه مسیرها دارای ضریب تأثیر بالاتر از ۰,۲ هستند (لوری و گاسکین، ۲۰۱۴؛ وانگ، ۲۰۱۳).

۴-۵- مدل بیرونی^۲

مدل ارائه‌شده در این پژوهش، نشان داد که همه روابط بین متغیرهای مکنون و شاخص‌ها در مدل‌های بیرونی معنادار است؛ به جز برای هشت شاخص با بار کمتر از ۰,۷۰. بنابراین، یکی از این شاخص‌ها (شماره ۱۹ در سازه «به‌روز رسانی» با بار ۰,۳۰) از مدل حذف شد، ولی هفت شاخص دیگر (شماره ۷ و ۱۵ در سازه «همکاری»، ۲، ۶، ۹، ۱۰، و ۱۴ در سازه «موفقیت مدرسان») در مدل باقی ماندند؛ زیرا حذف آن‌ها تغییر و افزایشی در پایایی و روایی مدل ایجاد نمی‌کرد.

۶- نتیجه‌گیری

فضای آموزشی در ایران، از جنبه‌های متعدد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، با دیگر کشورها متفاوت است (سفری و رشیدی، ۲۰۱۵). به عقیده جیکوب، فرنزل و استفانز (۲۰۱۷) تربیت مدرسان موفق، بیشتر از سایر موارد، مانند خانواده و تفاوت‌های فردی، بر موفقیت دانش‌آموزان

1. Inner model path coefficient sizes

2. Outer model loadings

تأثیرگذار است. علاوه بر این، بیشتر معلمان، موفقیت خود را بر اساس فعالیت‌ها و بازخورد دانش‌آموزان خود، تعریف می‌کنند (اورز، وربون و کلیجسن، ۲۰۱۷). با وجود این، در ایران اکثر منابع، روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی را وزارت آموزش و پرورش تعیین می‌کند و مدرسان حق انتخاب زیادی ندارد. احمدی و همکاران (۲۰۰۹) تأیید می‌کنند که این برنامه‌ها، به این علت که مدرسان را درگیر یادگیری تجربی از طریق آموزش انعکاسی، بحث، ارزیابی عملی و تحقیق عملی نمی‌کنند، معمولاً شامل کاستی و محدودیت‌هایی برای مدرسان و دانش‌آموزان هستند. با وجود این، در صورت مشاهده هر گونه کمبود در زمینه آموزش، همیشه از مدرسان انتظار می‌رود که به‌طور مداوم، در جهت ارزیابی و به‌روز رسانی مهارت‌های تدریس و دانش خود بکوشند.

بر این اساس، در جهت ایجاد تغییرات مثبت در آموزش زبان انگلیسی در ایران، در این پژوهش کوشیده شد که روابط بین سازه‌های مختلف پیشرفت حرفه‌ای و تأثیر آن‌ها بر موفقیت مدرسان، بررسی شود. به این منظور، محققان مدلی عرضه کردند که با استفاده از نرم‌افزار SmartPLS. تست شد. نتایج حاصل از داده‌ها اهمیت و میزان تأثیر برنامه‌ها و راهبردهای پیشرفت حرفه‌ای را بر موفقیت مدرسان زبان انگلیسی ایران، بر اساس دیدگاه دانش‌آموزان نشان می‌دهند. بر این اساس، سازه‌های «همکاری» و «به‌روز رسانی» بیشترین بار را نشان می‌دهند. تأثیر زیاد سازه «همکاری» در «تصمیم‌گیری» هم‌راستا است، با طباطبایی یزدی، و همکاران (۲۰۱۷)، برین و همکاران (۲۰۰۱)، مککی (۲۰۰۵) و فارل (۲۰۰۸) که گزارش کرده‌اند کار گروهی در میان مدرسان بر چگونگی تصمیم‌گیری یک مدرس در مسائل کلیدی، تأثیر مثبت می‌گذارد. در این راستا، سرکار آرانی (۲۰۰۶) معتقد است مدرسان ایرانی نیازمند یادگیری مهارت‌های مشارکتی، برای تصمیم‌گیری‌های بهتر و تعاملی هستند.

سازه «تأمل» به‌طور متوسط بر «همکاری» تأثیرگذار است. هاگن، لوگران و راسل (۲۰۰۶)، به نقل از یان پینگ و جی، (۲۰۰۹) و شریفی و رکنی (۲۰۱۴) نیز معتقد بودند که آموزش تأملی و انعکاسی، می‌تواند به‌مثابه محرکی برای کار گروهی و همکاری عمل کند. علاوه بر این، کچلر و همکاران (۲۰۱۴) بر این باورند که دوره‌های پیشرفت حرفه‌ای، الهام‌بخش مدرسان برای تشکیل گروه و به‌اشتراک‌گذاری دانش و تجربیات خود، و انجام کارهای گروهی است؛ بنابراین، نتایج نشان می‌دهد که شرکت در فعالیت‌ها، کمک به مدرسان دیگر برای حل مشکلات آموزشی آن‌ها، و کار گروهی می‌تواند تحت تأثیر فعالیت‌ها و آموزش‌های تأملی و انعکاسی باشند؛ به‌علاوه، تدریس انعکاسی و تأملی، مدرسان را در مواجهه با مسائل مربوط به

آن‌ها در محیط‌های آموزشی کمک می‌کند و به آن‌ها، شانس همکاری با یکدیگر و ارزیابی دانش خود را می‌دهد (مک کی، ۲۰۰۵).

علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که دو سازه «همکاری» و «تأمل» به شدت تحت تأثیر «به‌روز رسانی» قرار دارند؛ به عبارتی، زمانی که مدرسان مباحث جدید یاد می‌گیرند و در جهت افزایش دانش خود تلاش می‌کنند، تمایل بیشتری به کار گروهی و تفکر و تأمل بر شیوه‌های تدریس خود دارند. متوبا و سرکار آرانی (۲۰۰۵)، تانقه و پاسک (۲۰۱۶) و دولی و سدلر (۲۰۱۳) نیز معتقدند که یادگیری از طریق همکاری در محیط‌های اجتماعی و فرهنگی اتفاق می‌افتد؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت مدرسانی که تمایل به شرکت در فعالیت‌های گروهی دارند، به احتمال زیاد، مدرسانی هستند که به دنبال یادگیری مسائل جدیدند.

به‌علاوه نتایج تأثیر معنادار سازه «تصمیم‌گیری» بر «موفقیت مدرسان» را نشان داد. این نشان می‌دهد که متغیر «تصمیم‌گیری» می‌تواند به‌مثابه عامل پیش‌بینی‌کننده «موفقیت مدرسان» عمل کند. سارافیدو و چتریندیز (۲۰۱۳)، مک کی، (۲۰۰۵) و فارل، (۲۰۰۸) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که یک مدرس موفق، باید توانایی تصمیم‌گیری در مورد مسائل مهم و انتخاب شیوه‌های مناسب برای کلاس و تدریس را داشته باشد. در این راستا، فرکاس و همکاران (۲۰۰۰) بیان داشته‌اند که موفقیت یک معلم در تدریس، تا حد زیادی تحت تأثیر همکاری و تصمیم‌گیری‌های او در امر آموزش و مسائل مربوط به آن است.

نتایج حاصل از این تحقیق، گویای این حقیقت است که برای طراحی و برنامه‌ریزی دوره‌های پیشرفت حرفه‌ای مستمر، لازم است سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان به راهبردها و برنامه‌هایی توجه کنند که به بهترین نحو، با نیازهای مدرسان هماهنگی دارند؛ انگیزه و تمایل مدرسان در کار گروهی و آموزش انعکاسی و تأملی را در نظر گیرند و شرایط و فرصت شرکت و تجربه روش‌های جدید تدریس برای مدرسان را مهیا کنند؛ علاوه بر این، نظرها و تصمیم‌های آن‌ها باید مورد تشویق و احترام قرار گیرد.

این پژوهش، با روش کمی، بر روی مدرسان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی ایران انجام شده است؛ بنابراین انجام آن در رشته‌ها و موقعیت‌های دیگر و با به‌کارگیری روش کیفی، می‌تواند به تعمیم این پژوهش و کارآمدی بهتر برنامه‌های پیشرفت حرفه‌ای مدرسان کمک شایانی کند. از آنجا که شرکت‌کنندگان این پژوهش، مدرسان و زبان‌آموزان انگلیسی آموزشگاه‌های ایران بودند، انجام تحقیقات دیگر، برای تعمیم نتایج به جوامع آموزشی بزرگ‌تر، پیشنهاد می‌شود.

۷- منابع

- Ahmady, S., Changiz, T., Brommels, M., Gaffney, AF., Masiello, I. (2009). The status of faculty development programmes in Iran after the medical education reform: a systematic and comprehensive approach. *International Journal for Academic Development*, 1470-1324, 14 (2), 99-110.
- Amzat, I. H. (2017). Principal 7 instructional leadership practice and its effect on teachers' reflective practices. *Teacher Professional Knowledge and Development for Reflective and Inclusive Practices*, 70-88.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.
- Baghaei, P., & Tabatabaee Yazdi, M. (2016). The Logic of Latent Variable Analysis as Validity Evidence in Psychological Measurement. *The Open Psychology Journal*, 9, 168-175. DOI: 10.2174/1874350101609010168
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications and programming* (2nd ed) Mahwah NJ: Erlbaum applications, and programming (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D., & Xu, H. (2014). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, (ahead-of-print), 1-22.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Department.
- Dooly, M., & Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4-29.
- Duta, N., Rafaila, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers - Needs and practical implications. *Procedia Social Social and Behavioral Sciences*, 127, 801806.
- Evers, A. T., Verboon, P., & Klaijnsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*. 1-17.
- Farkas, S., Johnson, J., Foleno, T., Duffett, A., & Foley, P. A. (2000). *A sense of calling: Who teaches and why*. New York: Public Agenda.
- Farrell, T. S. C. (2008). Here's the book, go teach the class: ELT practicum support. *RELC Journal*, 39(2), 226-241.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

- Freeman, D. Q Johnson, K. (Eds.) (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Freeman, D., Q Richards, J. (Eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Gong, L. (2008). *The investigation of the influences of EFL teachers' pedagogical principles on their decision-making*. Unpublished M.A. thesis, Chongqing: Southwest University.
- Guntermann, G. (Ed.) (1993). *Developing language teachers for a changing world*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. 1998. *Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification*, *Psychological Methods*, 3(4): 424-453.
- Jackson, A. & Davis, G. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jacob, B., Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2017). Good teaching feels good—but what is “good teaching”? Exploring teachers’ definitions of teaching success in mathematics. *ZDM*, 49(3), 461-473.
- Jensen, L. B., Christiansen, B. L., & Hansen, C. T. (2017). *Exploring Teachers' Thinking about Teaching and Learning*. In ETALEE 2017.
- Jiang, Y. (2016). A Study of the Discrepancy Between Planning Decisions and Interactive Decisions Made by Teachers in English Classrooms *A Study on Professional Development of Teachers of English as a Foreign Language in Institutions of Higher Education in Western China* (pp. 185-239): Springer Berlin Heidelberg.
- Kane, T. J., & Cantrell, S. (2010). Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1-27.
- Lowry, P. B., & Gaskin, J. (2014). Partial least squares (PLS) structural equation modeling (SEM) for building and testing behavioral causal theory: When to choose it and how to use it. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 57(2), 123-146.
- Mok, W.E. (1994). Reflecting on Reflections: A Case Study of Experienced and Inexperienced ESL Teachers. *System* 22 (1): p.93-111.
- Motallebzadeh, K. (2012) ‘Can We Make Good EFL Teachers? A Reflection on the Current Teacher Training Programmes in Iran’, in the *1st Conference on Language Learning and Teaching: an Interdisciplinary Approach*. In-conference Proceeding.

- Matoba, M., & Sarkar Arani, M. (2005). *Learning from Japanese Approach to Teachers' Professional Development: Can Jugyou Kenkyu Work in Other Countries?*, A paper presented at the 3rd International Conference on Comparative Education in Teacher Training, Organized by the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria, 18 – 22 April 2005.
- Mckay, S. L. (2005). *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ravand, H. & Baghaei, p. (2016). Partial Least Squares Structural Equation Modeling with R *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 21(11), 1-16. Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=21&n=11>
- Riazi, A (2005) 'The four language stages in the history of Iran', in Lin, A and Martin, P (eds) *Decolonization, Globalization: Language-in-education Policy and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Schlittgen, R. (2010). Finite mixture and genetic algorithm segmentation in partial least squares path modeling: Identification of multiple segments in a complex path model. In A. Fink, B. Lausen, W. Seidel, & A. Ultsch (Eds.), *Advances in data analysis, data handling and business intelligence* (pp. 167–176). Berlin: Springer.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89, 421-439.
- Safari, P., & Rashidi, N. (2015). A critical look at the EFL education and the challenges faced by Iranian teachers in the educational system. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 14-28.
- Sarafidou, J., & Chatziioannidis, G. (2013), "Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers", *International Journal of Educational Management*, 27, 170-183.
- Sarkar Arani, M., R. (2006) Transnational Learning: The Integration of Jugyou Kenkyuu into Iranian Teacher Training, In: Lesson Study: *International Perspective on Policy and Practice*, Edited by M. Matoba, K. Krawford, and M. R. Sarkar Arani, Beijing: Educational Science Publishing House, pp.37-75.
- Schulz, R. A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916-1999. *Modern Language journal*, 84, 496-522.
- Seyf, A. (2008). *Modern Educational Psychology (education and learning psychology)*. Tehran: Agah Publication. (Persian)
- Sharifi, Sh., & Abdolmanafi Rokini, J. (2014). The effect of reflective teaching on pre-service teachers' learning and teaching development in a learner-centered situation. *International journal of language learning and applied linguistics world*, 5(4), 49-58.