

رویکردی به رشد حرفه ای مداوم معلمان: موردی از کاربرد شیوه مصاحبه گروه‌های کانونی

ناهید صادقی

عضو هیات علمی دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

چکیده

تاریخ دریافت ۱۳۸۶/۲/۸ - تاریخ تائید ۱۳۸۷/۶/۸

نقش معلمان در آموزش و یادگیری، به ویژه در دوره ابتدایی بسیار مهم است. زیرا معلمان با عملکردی با کیفیت بالا، مهم‌ترین عامل در بالا رفتن کیفیت یادگیری دانش آموزان هستند. با توجه به این که بخش اعظم یادگیری، در محیط یاددهی و یادگیری انجام می شود و سنجش آموخته های دانش آموزان، بخش جدایی ناپذیری از فرآیند یاددهی و یادگیری است، بنابراین سنجش باید در متن این فرآیند قرار گیرد تا عملکرد یادگیرندگان به سطح مطلوب برسد. از سوی دیگر، رشد حرفه‌ای معلمان نقش مهمی در بالا رفتن یادگیری دانش آموزان و اصلاحات در آموزش و پرورش به عهده دارد، بنابراین برای رشد دانش محتوایی و دانش پداگوژی معلمان، توجه به رشد حرفه ای مستمر آنان ضرورت دارد. یک طرح تحقیق، به منظور طراحی الگوی رشد حرفه ای معلمان دوره ابتدایی، از طریق سنجش مستمر آموخته‌های دانش آموزان تدوین و اجرا شد. در بخشی از این طرح، از شیوه مصاحبه گروه های کانونی برای گردآوری تعامل نظرهای معلمان در مورد شیوه های متداول و مطلوب سنجش آموخته های دانش آموزان و نیاز حرفه ای آنان استفاده شد. در این مقاله، ضمن معرفی شیوه مصاحبه گروه های کانونی، تعامل نظرهای معلمان پایه پنجم ابتدایی در موارد فوق گزارش و تفسیر می شود.

کلیدواژه ها: آموزش مداوم. رشد حرفه ای. سنجش آموخته ها. مصاحبه گروه کانونی.

معلمان، آموزش مداوم

مقدمه

در نظام آموزشی هر کشور، اهمیت معلمان به ویژه در آموزش ابتدایی انکارناپذیر است. بنابراین، بهتر کردن شرایط معیشتی معلمان و رشد مهارت‌های حرفه ای آنان در دوره ابتدایی از وظایفی است که همه نظام‌های آموزشی باید خود را ملزم به اجرای آن سازند (یادگیری: گنج درون، ۱۹۹۶). از سوی دیگر، «نقش نوین معلم» در قرن بیست و یکم ایجاب می کند که اقدام‌های یکپارچه و فوری به عمل آید، در غیر این صورت هدف‌هایی که برای پایان قرن و پس از آن موردنظر قرار گرفته دست نیافتنی باقی خواهد ماند (ماریاتورس، ترجمه مجیدی، ۱۳۸۰).

هدف اصلی رشد حرفه ای معلمان، بالابردن کیفیت یادگیری دانش آموزان است. رشد حرفه ای معلمان شامل فعالیت‌هایی می شود که معلمان در داخل و خارج از مدرسه انجام می دهند و دامنه ای از فرآیندهای رسمی و غیر رسمی را تشکیل می دهد. این فرآیندها برای بهبود بخشیدن به مهارت‌ها، دانش و رسیدن به تدریس مطلوب آنان است (جاکسون و دیویس، ۲۰۰۰).

۱-۱. رشد حرفه ای مطلوب:

هر تغییری در نظام آموزشی، در صورتی موفق خواهد شد که معلمان با چگونگی آن آشنا شوند و نسبت به اجرای آن دل‌بستگی به دست آورند. این چنین می توان امیدوار بود که تغییر موردنظر به رشد عملکرد دانش‌آموزان خواهد انجامید. به عبارت دیگر، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (در یک برنامه جدید آموزشی)، فرآورده آشنایی معلمان با آن برنامه است. این که چگونه می توان در معلمان "دل‌بستگی لازم را در انجام دادن امور بوجود آورد و تغییرات لازم را عملی ساخت" پاسخ، رشد حرفه ای با کیفیت بالا برای معلمان است. منظور از رشد حرفه ای با کیفیت بالا چیست و چگونه فراهم می شود؟ پرسش‌هایی که در این جا مطرح می شود به قرار زیر است:- برنامه

رشد حرفه ای باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟ چه عواملی بر رشد حرفه ای تأثیری گذارند؟ هدف این مقاله، پی بردن به یافته‌های پژوهشی گذشته در ایران و سایر کشورهای جهان برای پاسخ دادن به این پرسش‌ها است.

۱-۲. رشد حرفه ای معلمان دوره آموزش ابتدایی در ایران

در سیستم آموزش و پرورش کشور ایران، داوطلبان معلمی در دوره ابتدایی، بیش‌تر از سطح علمی متوسط رو به ضعیفی برخوردار هستند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). زیرا بیش‌تر آنان از روی اضطرار و بی‌کاری دست به انتخاب شغل معلمی می‌زنند. حرفه معلمی برای جوانان، به ویژه جوانان مستعد و هوشمند جاذبه ای ندارد و در رقابت با سایر مشاغل و حرفه از اولویت برخوردار نیست؛ تا آن‌جا که نظام تربیت معلم کشور، به علت کمبود متقاضی واجد شرایط، ملاک پذیرش داوطلبان در دوره دبیری ریاضی را کسب حداکثر نمره ۶/۵ در آزمون ماده ریاضی قرار دادند که می‌توان حدس زد آموزش ریاضی در کشور با وجود چنین معلمانی با چه سرنوشتی مبتلا خواهد شد (مهر محمدی، ۱۳۷۹، ص ۱۵۱). علاوه بر آن، معلمان دوره ابتدایی یادگیری را جریانی یک سویه می‌بینند و رسالت خود را انتقال مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات از پیش تعیین شده به دانش آموزان می‌دانند. در این میان، نقش سنجش از آموخته‌های دانش آموزان، تنها اندازه‌گیری محفوظات ذهنی آنان است. معلمان معتقدند هرچه قدر تکرار و تمرین بیش‌تری در کلاس درس داشته باشند، دانش آموزان موفق‌ترند و آن‌ها به علت کمبود وقت در این امر نیز زیاد موفق نیستند.

بنابراین یکی از معضلات نظام آموزش ابتدایی ایران، ورود معلمان کم توان به نظام آموزشی است. با این وضعیت، امید چندانی به ایجاد تحول اساسی در نظام آموزشی کشور نمی‌توان داشت. آموزش‌های ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان، معمولاً بدون توجه به نیازهای حرفه ای معلمان، در طول سال تحصیلی و یا در تابستان برقرار می‌شوند که اغلب اثر زیادی بر کارایی معلمان ندارد و بیش‌تر معلمان برای کسب امتیاز در این دوره‌ها شرکت می‌کنند و انگیزه آنان برای کسب دانش و رشد حرفه ای بسیار

کم است، به ویژه که مدرسان این دوره ها نیز از دانش و تجربه معلمی همراه با هم برخوردار نیستند.

۱-۳. بیان مساله

باتوجه به این که بخش اعظم یادگیری دانش آموزان یا تاثیرگذاری نظام آموزش و پرورش را باید در محیط یاددهی و یادگیری جستجو کرد، و از آن جا که معلمان مهم ترین عامل در بالا بردن کیفیت یادگیری دانش آموزان هستند، بنابراین رشد حرفه ای آنان از اهمیت زیادی برخوردار است. از سوی دیگر، چون سنجش از یاددهی و یادگیری جدایی ناپذیر است، می توان رشد حرفه ای معلمان را از طریق سنجش دانش آموزان بالا برد. سنجش بخشی از فرآیندی است که می تواند دانش آموزان را به فراگیران موفق تبدیل نماید، سنجش بازخوردی است که دانش آموزان را قادر می سازد در فرآیند یادگیری راهبردی عمل کنند و معلمان را قادر می سازد فرآیند آموزشی را برای رسیدن به نیازهای دانش آموزان سازگار کنند. سنجش به معلمان در برقراری رابطه میان انتظارات و استانداردهای یادگیری و عملکرد دانش آموزان کمک می کند (ان.سی.آر.بی.ال^۱، ۱۹۹۰). اگر رابطه میان انتظارات و سنجش مهم است، بنابراین معلم باید به شرط سنجش تدریس کند که آن سنجش اصیل (واقعی^۲) است. سنجش مستمر^۳، راهبرد کلاس درس و جزئی از تعامل منظم شاگرد و معلم است. دانش آموزان بر پایه عملکردشان از معلمان بازخورد دریافت می کنند. همان طور که معلم از تجربه های دانش آموزان برای بهبودبخشیدن و پی گیری رشد آنان استفاده می کند، تجربه های روزانه کلاس درس می تواند وسیله مهمی برای رشد حرفه ای او نیز باشد. همان طور که معلم سعی می کند با شناخت بیشتر از دانش آموزان، آنان را برای یادگیری بهتر هدایت نماید، او می تواند به راهبردهای تدریس خود نیز بازتاب داشته و

1.North Center Regional of Educational Laboratory(NCREL)

2.authentic assessment

3.continuous assessment

از این طریق بر یادگیری اثر گذار باشد. باتوجه به مطالب فوق، در این مقاله به دنبال پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهشی زیر هستیم:

۱. چگونه معلم دبستان میزان آموخته‌های دانش‌آموزان را می‌سنجد؟
۲. چگونه معلم بهتر می‌تواند آموخته‌های دانش‌آموزان را ارزشیابی کند؟
۳. معلم دبستان چه نیازهای حرفه‌ای دارد؟
۴. معلم چه نیازهای حرفه‌ای در زمینه سنجش یادگیری دانش‌آموزان دارد؟

برای پاسخ دادن به پرسش‌های مطرح شده، نخست به بررسی پیشینه پژوهش پرداخته می‌شود.

۱-۴. پیشینه پژوهش

تعریف رشد حرفه‌ای

پژوهشگرانی که در زمینه رشد حرفه‌ای بررسی کرده و الگوهای رشد حرفه‌ای را تدوین کرده‌اند، تعاریف متفاوتی از آن دارند. برای مثال «اسپارکز و لوکز - هورسلی^۱» (۱۹۸۹)، رشد حرفه‌ای کارکنان را شامل فرآیندهایی می‌دانند که دانش، مهارت و نگرش آنان را در رابطه با شغل آنان بهبود می‌بخشد. در سال ۲۰۰۱ در آمریکا، در "هیچ کودکی نباید در عمل عقب بماند"، رشد حرفه‌ای به عنوان فعالیت‌هایی تعریف شده است که: دانش معلمان را در موضوع‌های مورد تدریس افزایش و بهبود می‌بخشد و آن‌ها را توانمند می‌سازد که معلمان شایسته شوند. گویا (۱۳۸۰) توسعه حرفه‌ای معلمان را 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 بازتاب عمل کردن معلم تعریف می‌کند (مرتاضی مهربانی، ۱۳۸۲).

زیربنای نظری رشد حرفه ای

به نظر «شولمن»^۱ (۱۹۸۷)، آموزش معلمان، از جمله رشد حرفه ای آنان، باید چنان باشد که کمک کند تا معلمان بتوانند در مورد شیوه های تدریس خود اندیشیده، از میان آن ها انتخاب کنند و برای آن دلیل آورند. به نظر او، دانش موضوعی و رابطه دانش پداگوژی با دانش محتوایی، چالش های واقعی را برای معلمان ایجاد می کند. در این فرآیند معلمان باید بتوانند به نوآوری پردازند و دانش جدید خود را به شکل دانش پداگوژی درآورند. با وجود تحلیل های بی شماری که درباره رشد حرفه ای معلمان در دهه گذشته به عمل آمده و راهنمایی هایی که برای فرآیند تحول در دانش و مهارت های معلمان ایجاد شده است، بعضی از آن ها پیچیدگی های زیادی را در تغییراتی که در جریان رشد حرفه ای باید به وجود آید مشخص کرده اند. برای نمونه، «هارگریوز»^۲ و «فولان»^۳ (۱۹۹۲) رشد حرفه ای معلمان را رویکردی می دانند که در آن توسعه دانش و مهارت هایی مانند پرورش شناخت معلمان و تغییرات در نگرش اجتماعی آنان انجام می پذیرد. افراد دیگری مانند «جویس» و «شاوورز»^۴ (۱۹۸۸) معتقدند که برنامه رشد حرفه ای معلمان زمانی موثرتر خواهد بود که با توجه به نیازهای فردی معلمان، مدرسه و نظام آموزشی، به ویژه برنامه های یادگیری مبتنی بر نیازهای دانش آموزان، توانایی ها و ویژگی های آنان تنظیم شده باشد. «گاسکی»^۵ (۱۹۸۶) در الگویی که برای رشد حرفه ای معلمان، طراحی کرده، بالندگی حرفه ای معلم را با تشویق و حمایت از آنان هم بسته قلمداد می کند. به عبارت دیگر، در این الگو برای بالندگی معلمان، بر ضرورت تشویق عملکرد معلمان تاکید می شود، به طوری که معلمان با اصلاح رفتار خود، یادگیری دانش آموزان را نتیجه بهبود تجربی خود بدانند.

-
1. Shulman
 2. Hargreaves
 3. Fullan
 4. Joyce & Showers
 5. Guskey

رویکرد رشد حرفه‌ای مستمر معلمان

رویکرد رشد حرفه‌ای مستمر معلمان در آموزش همگانی امریکا، به عنوان یک موضوع محوری در بهبود مدارس آن کشور، از سال ۱۹۸۰ شروع شد. آغاز این رویکرد چنان بود که مطبوعات این کشور به اطلاع رسانی همگانی پرداختند. برای مثال در یک مجله معروف (مجله تایم)^۱ نوشته شد «به معلمانی که مدرسان خوبی نیستند، باید با رویکرد رشد حرفه‌ای کمک کنید» (کورنت^۲، ۱۹۹۵، نقل در اکونر^۳، ۲۰۰۰). در این راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند اجرای رویکرد رشد حرفه‌ای معلمان در پیش‌برد هدف‌های آموزشی و آموزشی موثر بوده است (باتلر^۴، ۱۹۹۲؛ گال^۵ و رنچر^۶، ۱۹۸۵؛ لوکز - هورسلی و دیگران، ۱۹۹۰).

اما در سال‌های اخیر برای رشد حرفه‌ای معلمان، پژوهشگران توجه خود را به طیف وسیع‌تری از فعالیت‌هایی که شامل ترکیبی از شیوه‌های یادگیری غیررسمی، مشارکت معلمان با یکدیگر و نیز فعالیت‌های خودگردان است، معطوف کرده‌اند (لی^۷، ۱۹۹۳؛ رنی^۸، ۱۹۹۶؛ اسپارکز، ۱۹۹۵). علاوه بر تاکید روبه رشد موضوع‌هایی که تاثیر رشد حرفه‌ای معلمان را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در تعامل می‌دانند، پرسش‌های دیگری نیز مطرح می‌شود که به محتوایی که معلمان آموزش می‌دهند و روش‌هایی که برای آموزش آن‌ها به کار برده می‌شود علاقمند بوده و آن را مورد توجه قرار می‌دهند (گاسکی، ۲۰۰۲). به طور کلی می‌توان فعالیت‌های مربوط به رشد حرفه‌ای معلمان را به دو دسته تقسیم کرد: (الف) رشد حرفه‌ای سنتی^۹؛ (ب) رشد حرفه‌ای

-
- 1.time
 - 2.Cornett
 - 3.O'conner
 - 4.Butler
 - 5.Gall
 - 6.Rencher
 - 7.little
 - 8.Renyi
 - 9.Traditional Professional Development Activities

معاصر^۱. در این جا با تفصیل بیشتری به تفاوت آن‌ها اشاره می‌کنیم. تعدادی از پژوهشگران، بین سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۰، فعالیت‌های رشد حرفه‌ای سنتی را در ۱۱ ویژگی و فعالیت‌های رشد حرفه‌ای معاصر را در ۱۴ ویژگی خلاصه کرده‌اند (نی‌هال^۲ و ازگال^۳، ۲۰۰۲).

الف) فعالیت‌های رشد حرفه‌ای سنتی:

۱. تاکید کافی بر نیازهای دانش آموز ندارند.
۲. دلالت‌های کار بردی منابع برای معلمان و دانش آموزان کافی نیست.
۳. میان طرح‌های توسعه مدرسه و فعالیت‌های رشد حرفه‌ای رابطه‌ای وجود ندارد.
۴. برای یادگیری مستمر، تشویق و دلگرمی وجود ندارد.
۵. همکاری میان معلمان وجود ندارد.
۶. بازخورد یا پی‌گیری برای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای وجود ندارد.
۷. ارتباطی میان دانشگاه‌ها، دپارتمان‌های آموزشی، هیات علمی و مدارس وجود ندارد.
۸. کارگاه‌های آموزشی، به عنوان اساس فعالیت‌های رشد حرفه‌ای پذیرفته می‌شود.
۹. در جریان فعالیت‌ها، تنها از یک روش استفاده می‌شود.
۱۰. فعالیت‌های رشد حرفه‌ای از سیاستگذاران و برنامه‌ریزان نشأت می‌گیرد.
۱۱. فعالیت‌های رشد حرفه‌ای برای مدیران خیلی انتزاعی است، مدیریت بر دانش متمرکز است و رهبری آموزشی نادیده گرفته می‌شود.

1. Contemporary Professional Development Activities

2. Nihal

3. Ozgal

(ب) فعالیت های رشد حرفه ای معاصر:

۱. نیازهای دانش آموزان، به عنوان مهم‌ترین شاخص‌ها در طراحی فعالیت های رشد حرفه ای مورد توجه قرار می گیرد.
 ۲. برای یادگیری دانش آموزان و رشد حرفه ای معلمان، استانداردهایی مورد توجه قرار می گیرد.
 ۳. پی گیری مداوم و بازخورد فوری مهم هستند.
 ۴. راهبردهای متفاوت در جریان فعالیت ها به کار می روند.
 ۵. از نتایج مختلف خارج از مدرسه استفاده می شود.
 ۶. به معلمان و مدیران فرصت هایی داده می شود که برای یادگیری اندیشه های گوناگون و به دست آوردن تجارب جدید به خارج از مدرسه بروند.
 ۷. مهارت های رهبری معلمان و مدیران افزایش می یابد.
 ۸. مهارت ها برای پژوهش و تحلیل داده ها افزایش می یابد.
 ۹. در برنامه ریزی، بافت مدرسه برای فعالیت ها مورد توجه قرار می گیرد.
 ۱۰. یادگیری بزرگسالان به عنوان حوزه مهم فعالیت های رشد حرفه ای و برنامه‌ها، مورد پذیرش قرار می گیرد.
 ۱۱. فعالیت های رشد حرفه ای برای تمام معلمان قابل دسترس هستند.
 ۱۲. فعالیت های رشد حرفه ای، نیازهای متفاوت آموزشی را مورد توجه قرار می دهند.
 ۱۳. فعالیت های رشد حرفه ای بر فرد، همکاری و توسعه سازمانی متمرکز است.
 ۱۴. فعالیت های رشد حرفه ای نقش های معلمان و مدیران را استحکام می بخشد و از آن‌ها شرکت کنندگان فعالی می سازد، کسانی که درباره فعالیت ها می توانند بازتاب نشان داده و آن‌ها را مورد ارزشیابی قرار دهند.
- ویژگی های رشد حرفه ای**
- «گاسکی و اسپارکز» (۱۹۹۶) کیفیت هر فعالیت حرفه ای را متأثر از تعدادی متغیر می دانند. این متغیرها را می توان در سه مقوله طبقه بندی کرد:

ویژگی های محتوا یا رشد حرفه ای برای «چه»: متغیرهای فرآیند «چطور» و ویژگی های بافت «چه وقت»، «چگونه» و «چرا». این سه مقوله چارچوب استانداردهای رشد کارکنان را شکل می دهد. هرکدام از این مقوله ها اگر با دو مقوله دیگر ترکیب شود، به نظریه پردازی رشد حرفه ای موفق و فعالیت رشد حرفه ای بر حسب تاثیر یا سطح فعالیت شان کمک می کند.

عوامل موثر بر رشد حرفه ای

بررسی ها نشان داده عواملی که بر رشد حرفه ای معلمان تاثیرگذارند، بسیار گوناگون و پیچیده هستند. درگیری فردی و رهبری (مک لولین^۱، ۱۹۹۱) و وابستگی اجتماعی معلمان (لی تل، ۱۹۸۲) در اجرای رشد حرفه ای آنان موثر است. ادراک و باور معلمان، تاثیر زیادی بر رشد و تحول آنان دارد، بنابراین هر اصلاح یا تغییری باید از باورها و رفتارهای معلم شروع شود. پژوهش ها نشان داده، باورهای معلمان با رفتارشان در کلاس درس رابطه بالایی دارد (سمیلی^۲، ۱۹۸۸؛ پاجارس^۳، ۱۹۹۲؛ نوب لوچ^۴، ۲۰۰۰). دانش محتوا و یادگیری فعال معلمان و رابطه داشتن با دیگر فعالیت ها، از جمله خصیصه هایی هستند که بر رشد حرفه ای معلمان ریاضی و علوم موثر بوده اند (گارت^۵ و دیگران، ۲۰۰۱). فراوانی و عمق فعالیت های معلمان، تعداد ساعاتی که صرف فعالیت ها می شود، طول دوره و استمرار دوره نیز از جمله عوامل موثر بر رشد حرفه ای هستند (تینوکا^۶، ۲۰۰۴؛ مرتنز و فلاورز^۷، ۲۰۰۴). همچنین براساس بررسی های انجام شده در زمینه رشد حرفه ای که نتایج سازگاری با هم داشته اند،

-
1. Mclaughlin
 2. Semylye
 3. Pajares
 4. Knobloch
 5. Gart
 6. Tinoca
 7. Mertns & Followers

«روسو» (۲۰۰۴) معتقد است رشد حرفه‌ای موثر باید "مداوم" به صورت عمیق نهفته در درون معلم، کار کلاسی با کودکان به ویژه در سطوح پایه با محتوای درسی و متمرکز بر روش‌های پژوهش محور باشد. «فولان» (۱۹۹۱) نیز معتقد است، اگر در مدارس رشد حرفه‌ای مستمر به صورت هنجار درآید، احتمالاً معلمان به طور مستمر برای بهتر شدن خود کوشش کرده و در فعالیت‌هایی با این هدف مشارکت می‌نمایند و اصلاحاتی در شیوه‌های تدریس و در نتیجه رفتار خود نشان می‌دهند. یاری دادن به همکاران، عامل دیگری است که نقش مهمی در بهبود بخشیدن به توانایی‌های معلمان در پذیرش و اجرای رفتارهای جدید یاددهی - یادگیری ایفا می‌کند (روسو، ۲۰۰۴، جویس و شاورز، ۲۰۰۲؛ لس فولتوس^۲، ۳).

از آن جا که یکی از محورهای اساسی توسعه و روز آمد کردن اطلاعات، آگاهی‌ها و توانمندی‌های نیروی انسانی در سازمان‌های مختلف است، نظام آموزش و پرورش کشور ایران نیز از طریق دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ضمن خدمت آموزگاران، به دنبال تامین نیروهای کیفی و با صلاحیت از جمله معلمان متخصص در رشته‌ی آموزش ابتدایی است. به این منظور در این طرح، در صدد تدوین الگوی مناسبی برای رشد حرفه‌ای معلمان ابتدایی هستیم. در این راستا، الگوهای رشد حرفه‌ای در خارج مرور و بررسی شدند. الگوها به دو دسته سنتی و غیر سنتی (نهفته در شغل) تقسیم می‌شوند که با وجود تفاوت‌ها، مشترکاتی نیز با هم دارند که عبارتند از: الگوهای رشد حرفه‌ای با رهبری - فردی، مشاهده/سنجش، رشد/توسعه، کارآموزی وجست و جوگری که در سال ۱۹۸۹ توسط اسپارکز و لوکز-هورسلی ارائه شده‌اند.

۲. روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات کیفی است و برای پاسخ دادن به پرسش‌های پژوهش، از شیوه مصاحبه گروه‌های کانونی^۳ استفاده شده است. برای شناخت

1. Russo
2. LesFoltos
3. focus groups

پدیده‌های مربوط به فرآیندهای آموزشی که در زمره پدیده‌های علوم انسانی اند، لازم است که آن‌ها را در شرایط طبیعی مورد مطالعه قرار داد تا بتوان به شناخت بهتری از آن‌ها دست یافت. از آن جا که زیربنای روش شناسی اغلب پژوهش‌های انجام شده در آموزش و پرورش مبتنی بر پارادایم اثبات‌گرایی بوده است، پدیده‌های مربوط به نظام آموزشی، به صورت واقعیت‌های عینی و خارجی مورد مشاهده و تحلیل قرار گرفته‌اند. در حالی که این واقعیت‌ها نه تنها باید از جنبه‌های عینی مورد نظر قرار گیرند و تاثیرشان بر یادگیری و به طور کلی بر فرآیند یاددهی - یادگیری بررسی شوند، بلکه باید به فهم و تفسیر یادگیرندگان، معلمان و سایر دست‌اندرکاران نظام آموزشی از این پدیده‌ها، رویدادها و عناصر نظام آموزشی پرداخته شود. برای این که پژوهش‌های آموزشی بتواند راه‌گشای شناخت عمیق عناصر نظام آموزشی باشد، باید از روش شناسی تفسیری، روش شناسی نظریه انتقادی و روش شناسی پساساخت‌گرایی استفاده کرد.

این روش شناسی‌ها، پژوهشگر را به انتخاب روش‌های کیفی تحقیق هدایت می‌کند. اجرای طرح‌های تحقیق کیفی در نظام‌های آموزشی، دارای این ویژگی‌ها است:

- بررسی پدیده مورد مطالعه در شرایط طبیعی؛
- گردآوری داده‌ها به وسیله پژوهشگران، به عنوان مشاهده گر به طور مستقیم؛
- گردآوری داده‌ها به صورت واژگان یا تصویر؛
- حاصل پژوهش، به عنوان یک فرآیند، نه برون داد؛
- تحلیل داده‌ها از طریق استقرایی و توجه به ویژگی‌های خاص موارد مشاهده شده؛

- تمرکز بر دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان و درک آنان از پدیده‌های مورد مطالعه؛
- استفاده از زبان گفتاری در ثبت داده‌های مورد گردآوری؛
- پی‌جویی مساله مورد بررسی از طریق استدلال (بازرگان، ۱۳۸۴).

۱-۲. شیوه پژوهش گروه کانونی

یکی از روش‌های گردآوری داده‌ها در طرح‌های آمیخته و کیفی گروه‌های کانونی است. گروه‌های کانونی، جلسات بحث سازمان‌دهی شده هستند، یک گروه افراد که بتوان به نظر آنان به عنوان کانون بحث موضوعی متمرکز شد، انتخاب می‌شوند. سپس از طریق مصاحبه گروهی، این افراد نظرها و تجربه‌های خود را باز نمایی می‌کنند. آن‌ها با گروه‌های اسمی، دلفی، و بارش ذهنی به شرح زیر متفاوتند. در این شیوه، پژوهشگران با اعضای یک سازمان به صورت فردی، مانند گروه‌های اسمی دیدار نمی‌کنند. گروه‌های کانونی بر خلاف گروه‌های دلفی، معمولاً از کارشناسان آموزش دیده تشکیل نمی‌شوند. گروه‌های کانونی برای ایده‌های نو (جلسات بارش ذهنی) برگزار نمی‌شوند. گروه‌های کانونی پیش‌تر برای گردآوری اطلاعات از افراد غیر متخصص^۱ طراحی می‌شوند.

گروه‌های کانونی بر دیگر روش‌های پژوهش برتری دارند، زیرا هدف اصلی آن‌ها کشف نگرش‌ها، احساسات، باورها، تجربه‌ها و واکنش افراد است که با روش‌های دیگرمانند مشاهده، مصاحبه فردی و پرسشنامه‌های پیمایشی قابل درک نیست. گروه‌های کانونی نظرها و فرآیندهای هیجانی درون بافت گروهی را کشف و استنباط می‌کنند. پژوهشگر در گروه‌های کانونی قادر است که اطلاعات بیشتری را در زمان کوتاه‌تری در مقایسه با مصاحبه‌های فردی به دست آورد (مورگان و کروگر، ۱۹۹۳). از گروه‌های کانونی می‌توان به صورت یک روش مستقل و یا به عنوان روشی برای تکمیل دیگر روش‌ها، به ویژه برای تطبیق داده‌های^۳ حاصل از روش‌های گوناگون و بررسی اعتبار داده‌ها استفاده کرد (مورگان، ۱۹۸۸). در این پژوهش، از گروه‌های کانونی به عنوان یک شیوه کیفی مکمل سایر روش‌های کیفی و کمی استفاده شده است.

-
- 1.lay people
 - 2.Morgan & Kreuger
 - 3.triangulation

روش اجرا. انتخاب شرکت کنندگان گروه‌های کانونی، بیشتر بر نمونه گیری هدف‌دار^۱ تکیه دارند (میلز و هابرمین^۲، ۱۹۸۴). پژوهشگر، شرکت کنندگان را بر پایه طرح پژوهش و توانایی همکاری آنان با آن انتخاب می‌کند. صرف نظر از روش نمونه گیری، گروه‌های کانونی نتایج قابل تعمیمی را فراهم نمی‌کنند.

تعداد افراد گروه‌های کانونی. پژوهشگران درباره تعداد شرکت کنندگان در گروه‌های کانونی اتفاق نظر ندارند. عده ای معتقدند گروه باید بین ۴-۱۲ نفر در صورت متجانس بودن و بین ۶-۱۲ نفر برای گروه‌های نامتجانس باشد (براون^۳، ۱۹۹۹). تعیین تشکیل تعداد گروه‌های کانونی مورد نیاز برای یک بررسی، مشکل‌تر از انتخاب تعداد افراد شرکت کننده در هر گروه است، و هیچ کس خارج از گروه پژوهش نمی‌تواند در این مورد تصمیم بگیرد. شاید بهترین روش، اجرای متوالی گروه‌های کانونی است، تا زمانی که موضوع‌های عنوان شده به وسیله شرکت کنندگان در گروه تکراری نباشند و اطلاعات جدید بیشتری حاصل نشود.

تحلیل داده‌های گروه‌های کانونی

تحلیل داده‌ها در چند گام انجام می‌شود:

- گام ۱. مرور داده‌ها، شامل: عناوین راهنما، ضبط شنیداری، دست نوشته‌ها از جلسات، مشاهدات و خلاصه کردن مشاهدات.
- گام ۲. ایجاد راهنمای کدگذاری (به کاربردن علایم اختصاری و عناوین، استفاده از مدادهای رنگی).
- گام ۳. سازمان‌دهی داده‌ها با استفاده از پرسش‌های راهنمای مصاحبه.
- گام ۴. طبقه بندی پاسخ‌ها، خواندن هر کدام از پاسخ‌ها و ارزیابی آن‌ها به یک طبقه یا بیشتر.

1.purposive sampling
2.Huberman & Miles
3.Brown

گام ۵. کدگذاری پاسخ‌ها تا مرحله اشباع (اشباع ایده‌ای است که مقوله‌ها یا کدهای نو ظاهر می‌شوند و فقط کدهایی که بتواند تکرار موضوع‌ها را نشان دهد، نوشته می‌شود).

گام ۶. تفسیر داده‌ها، در این گام با پاسخ دادن به چند پرسش مشخص می‌شود، که آیا برای گام ۷ (نوشتن گزارش نهایی) آماده است:

"آیا پاسخ به تمام پرسش‌ها رضایت بخش است؟"

"آیا خلاءها یا ناسازگاری‌هایی در بین اطلاعات گردآوری شده وجود دارد؟"

"آیا اطلاعات جدیدی از گروه‌های کانونی به دست آمده که نیاز به گروه‌ها و مصاحبه‌های فردی بیشتر دارد؟" اگر حداقل پاسخ به دو سوال منفی باشد، داده‌ها برای گزارش نهایی آماده هستند.

گام ۷. گزارش نهایی. آخرین گام در روش تحلیل داده‌ها، نوشتن گزارش نهایی است.

در این پژوهش، ۴۴ نفر از معلمان پایه پنجم ابتدایی مدارس منطقه ۲ تهران که به منظور گردآوری داده‌ها و پی بردن به نظرات معلمان و پاسخ دادن به پرسش‌های پژوهشی دارای ویژگی‌های مندرج در جدول (۱)، مشارکت داشتند. پنج گروه کانونی در جلسات ۱/۳۰ الی ۲ ساعته در مدارس تشکیل شد، داده‌های حاصل از گروه‌های کانونی در ۷ گام استخراج شد.

جدول ۱. جزئیات اجرایی پنج گروه کانونی معلمان پایه پنجم ابتدایی

تاریخ برگزاری	محل برگزاری دبستان	تعداد دبستان‌های شرکت‌کننده		تعداد معلمان		سطح تحصیلات معلمان	
		مرد	زن	مرد	زن	دیپلم کاردانی کارشناسی	دیپلم کارشناسی
۸۵/۱۲/۲۶	الف	۲	۹	-	۶	-	۳
۸۶/۱/۲۳	ب	۳	۴	۶	۴	۴	۲
۸۶/۱/۲۷	ج	۳	۷	۲	۶	۱	۲
۸۶/۱/۲۹	د	۳	۶	۱	۳	۴	-
۸۶/۸/۱۳	هـ	۵	۷	۲	۲	۳	۴

۳. یافته های تحقیق

۳-۱- گزارش حاصل از اجرای مصاحبه، گروه های کانونی

هدف از تشکیل گروه های کانونی در این پژوهش، پی بردن به نظرات معلمان درباره شیوه های متداول سنجش از آموخته های دانش آموزان، شیوه های مطلوب سنجش یادگیری های دانش آموزان و نیازهای حرفه ای معلمان، به ویژه در زمینه سنجش آموخته های دانش آموزان بود. گزارش زیر خلاصه ای از داده های حاصل از پنج گروه کانونی و تحلیل و تفسیر آن ها است. مهم ترین موضوع هایی که معلمان نظرهای خود را در مورد آن ها داده اند، به شرح زیر است:

پرسش ۱- معلم دبستان چگونه میزان آموخته های دانش آموزان را ارزشیابی می کند؟

تعامل نظرهای شرکت کنندگان به شرح زیر است:

- از آزمون های کتبی متداول در آخر سال استفاده می کنیم.
- در امتحانات کتبی فرصت برای جواب دادن بیش تر است، دانش آموزان در امتحانات کتبی زمان بیشتری برای فکر کردن و پاسخ دادن دارند.
- با حجم زیاد دانش آموز در کلاس نمی شود سنجش کلاسی به کار برد.
- شیوه های کمی بهتر جا افتاده و بهتر قابل استفاده است.
- با ۲۹ سال تجربه امتحان کتبی را تایید می کنم.
- دانش آموزان به امتحان کتبی اهمیت بیشتری می دهند، زیرا در یادگیری آن ها موثرتر است و بهتر درس می خوانند.
- ما مجبور به دادن امتحان کتبی هستیم، چون باید دانش آموزان را برای پاسخ گویی به امتحان نهایی پایه پنجم که از منطقه می آید آماده کنیم.
- نمی توانیم از سنجش کلاسی استفاده کنیم چون ملاک، برگه امتحان دانش آموز در آخر سال است، یعنی ابزار ارزشیابی در دست معلم نیست.
- می گویند نمره ملاک ارزشیابی نیست، ولی معلم بر مبنای نمره آخر سال دانش آموز ارزشیابی می شود.

- به شیوه ارزشیابی کتبی اعتقاد ندارم، در این شیوه دانش آموز مطالب را حفظ می کند.

- نتایج امتحانات کتبی با نمرات بالا، دلیل بر دانش و معلومات دانش آموز نیست.
- تغییر نگرش نسبت به نمره باید ایجاد شود، باید کم کم به نمره بهای کم تری داد.
- بهتر است نمره تا پایه پنجم برداشته شود و از شیوه توصیفی استفاده شود.
- نمره دانش آموز مهم نیست، ارزشیابی کیفی مهم تر است.
- در صورت حذف امتحان کتبی، بچه ها در کلاس بیشتر دقت می کنند، و استرس آن‌ها کاهش می یابد.

با وجود موافق بودن و نبودن با ارزشیابی کتبی مرسوم، برخی از معلمان در کلاس درس، از دیگر شیوه ها نیز استفاده می کنند از جمله:

- پرسش و پاسخ شفاهی در کلاس درس؛
- دادن تکالیف هفتگی در منزل که بیشتر به صورت پرسش و پاسخ است؛
- امتحانات مکرر ماهانه، شیوه مرسوم ارزشیابی مستمر در مدارس؛
- به سنجش های گروهی نیز اشاره شده، ولی به دلیل حجم زیاد دانش آموزان کم تر استفاده می شود.

پرسش ۲- شیوه مطلوب سنجش از آموخته های دانش آموزان کدام است؟
نظرها به شرح زیر است:

- مطلوب این است که کم کم نقش ارزشیابی سنتی کم رنگ شود و از شیوه های نوین سنجش استفاده شود، زیرا تا شیوه ارزشیابی تغییر نکند، آموزش تغییر نخواهد کرد.

- باید از روش هایی مانند سنجش عملکردی در آزمایشگاه، ایفای نقش، کنفرانس، خلاصه نویسی، پرسش و پاسخ گروهی در کنار آزمون های کتبی استفاده شود.
- شیوه های نوین، همان طور که انتظارات بیشتری از معلمان دارند، می توانند علاوه بر دانش آموزان به معلمان نیز بازخورد بدهند، در صورتی که شیوه متداول ارزشیابی این کار را نمی کند.

- پرسش شفاهی در درس ریاضی بسیار مفید است، زیرا می توان از این طریق به اشتباهات دانش آموز و ضعف های خود معلم پی برد.
- مطلوب استفاده از امتحانات، هفتگی، ماهیانه و ثلث اول و دوم است.
- در کلاس ۳۰ نفری، ارزشیابی مستمر معنا ندارد.
- سنجش مستمر به صورت فعلی بهتر است نباشد، چون اضطراب آور است.
- برای پاسخ گویی به آموزش و پرورش، دفتر را پر از نمره می کنیم.
- اگر به اختیار خودم بود، اصلاً از نمره استفاده نمی کردم، انواع سنجش را به کار می بردم.
- سوال های امتحانی آخر سال پایه پنجم توسط گروه های آموزشی طراحی می شود، برخی از طراحان سابقه تدریس در کلاس پنجم را ندارند، در صورتی که بهتر است خود معلمان طراح سوال باشند، با این وضعیت، ارزشیابی به عهده معلم نیست.
- پرسش ۳- معلم دبستان چه نیازهای حرفه ای دارد؟**
- معلم همیشه نیاز حرفه ای دارد، صد در صد نیاز حرفه ای داریم.
- آموزش و پرورش، نظرهای معلمان درباره نیازهای حرفه ای آنها را نمی خواهد و در صورت گرفتن نظرها، آنها را دخالت نمی دهد.
- کلاس های ضمن خدمت، بدون مقدمه و توجه به نیازها و مشکلات معلمان به صورت بخشنامه اعلام می شود، و اغلب مفید نیستند.
- در آموزش های ضمن خدمت، در مورد موضوع های یکسان، آموزش های متفاوت داده می شود و بین نظرهای استادان اتفاق نظر وجود ندارد.
- ما اهداف کتاب های تالیف جدید را نمی دانیم.
- کتاب های جدید بدون راهنما هستند.
- کلاس های بنیه و مسابقه علمی که شرکت در آنها اجباری است، به درد ما و به درد دانش آموزان نمی خورد.

- منطقه دوره های آموزش ضمن خدمت را که می گذارد، بازخورد نمی خواهد و بعد از دوره معلمان را رها می کند، کم تر معلمانی هستند که از آموخته های خود در آن دوره ها استفاده کنند.
 - لوحه های فشرده که در رابطه با آموزش در اختیار معلمان گذاشته می شود معمولاً از کیفیت خوبی برخوردار نیستند.
 - دوره در شیفت های مخالف، کار بی فایده ای است و معلمان در این نوع کلاس ها فقط چرت می زنند.
 - زمان و طول دور بسیار مهم است.
 - آموزش باید در شیفت موظف باشد.
 - با مطالعه آزاد بهتر یاد می گیریم.
 - برای تبادل نظر معلمان با یکدیگر کلاس هایی گذاشته شود.
 - تشکیل کارگاه های آموزشی مفید است.
- پرسش ۴- معلم چه نیازهای حرفه ای در زمینه سنجش یادگیری دانش آموزان دارد؟**
- در مورد ارزشیابی سنتی و برای کتاب های قدیمی گاه دوره هایی دیده ایم، ولی در مورد شیوه های نوین هیچ دوره ای ندیده ایم.
 - نیاز حرفه ای معلمان در زمینه سنجش و ارزشیابی باید در اولویت قرار گیرد.
 - برای طراحی انواع سوال نیاز به آموزش داریم.
 - نیاز حرفه ای برای یادگیری و اجرای شیوه های نوین سنجش داریم.
 - از سنجش مستمر، برداشت های متفاوتی می شود.
 - هنوز سنجش مستمر جایگاه خود را در نظام آموزشی ما پیدا نکرده است.

۴. بحث و نتیجه گیری

با وجود این که برخی از معلمان پایه پنجم، تمایل خود را به یادگیری و به کار بردن شیوه های سنجش نوین ابراز کرده اند، اما در عمل، بیشتر شیوه های متداول سنتی امتحانات آخر ترم و سال به صورت آزمون های مداد- کاغذی استفاده می کنند و به آن

نیز باور دارند، زیرا سنجش مستمر را با حجم زیاد دانش آموز در کلاس عملی نمی دانند، از سوی دیگر می گویند: "ما معلمان پایه پنجم باید دانش آموزان را برای پاسخ گویی به امتحان نهایی که از منطقه می آید آماده کنیم، چون ملاک، برگه امتحان آخر سال دانش آموز است". این هم دلیل دیگری برای استفاده نکردن از سنجش مستمر است. همچنین کارآمدی معلمان به طور معمول بر پایه نتایج امتحانی دانش آموزان مورد ارزشیابی قرار می گیرد. از طرفی اولیا نیز برای امتحانات کتبی ارزش بیشتری قایلند و به نمره بسیار اهمیت می دهند، چون معتقدند برای ثبت نام در دوره راهنمایی "معدل یکی از معیارهای اساسی انتخاب مدرسه است". از نظر معلمان، ارزشیابی مستمر که اجرای آن در مدارس به صورت بخشنامه لازم است و درصدی از نمره دانش آموز را پوشش می دهد، همان امتحانات مکرر ماهیانه است و به قول بعضی از معلمان، ردیف کردن نمره در دفتر کلاسی و ایجاد اضطراب و فشار بیشتر در دانش آموز است، بازرسان نیز ملاک مستمر را همین نمره ها می دانند. معلمی می گوید: "ما خودمان می دانیم امتحانات کتبی با نمرات بالا، دلیل بر دانش و معلومات دانش آموز نیست، ولی برای اجرای ارزشیابی کیفی به امکانات بیشتری نیاز است. حجم دانش آموزان در کلاس و محتوای کتاب های درسی باید کاهش یابد. تغییر نگرش نسبت به ارزشیابی باید صورت گیرد و کم کم به نمره بهای کم تری داده شود، زیرا تا ارزشیابی تغییر نکند آموزش بهبود نخواهد یافت".

به نظر می رسد هنوز سنجش مستمر در آموزش ابتدایی جایگاهی ندارد و سنجش در فرآیند یاددهی - یادگیری نظام آموزشی قرار نگرفته است. سنجش فقط برای پاسخ گویی به مسوولان آموزش و پرورش، والدین و دانش آموزان به کار می رود. در حالی که لازم است سنجش در مرکز فرآیند یاددهی و یادگیری قرار گیرد (هیز، ۱۹۹۸). از اهداف مهم سنجش، ارایه بازخورد به معلم و دانش آموز است. سنجش باید فرآیند آموزش را برای رسیدن به نیازهای دانش آموزان سازگار کند و معلمان به شرط

سنجش تدریس کنند (سنجش واقعی). در صورتی که چنین نیست و معلمان به نتایج ارزشیابی و مشکلات تحصیلی دانش آموزان کم توجه هستند. بر اساس گفته های معلمان، تغییر دادن روش برای معلم سخت است^۱ به نظر من معلمان نسبت به تغییر دادن روش خود مقاومند^۲ معلم کلاس پنجم.

آموزش های ضمن خدمت باید به معلمان کمک کنند که در مورد شیوه های تدریس خود اندیشه نمایند (شولمن^۱، ۱۹۸۷) و دانش و مهارت های آنان را توسعه دهد (هارگریوز و فولان، ۱۹۹۲). سنجش مستمر که جزیی از تعامل شاگرد و معلم است، در کلاس ها و مدارس ما نقش چندانی ندارد. در حالی که سنجش برای یادگیری یک اصل است و برای این که معلمان سنجش معتبری از دانش آموزان به عمل آورند، آنان نیاز به آموزش مداوم دارند، زیرا معلمان با کیفیت بالا، بیشترین اثر را بر یادگیری دانش آموزان دارند (کی لیون^۲، ۱۹۹۹). از سوی دیگر، آموزش موضوعی و رشد حرفه ای معلمان، اثر مستقیم و مثبتی بر کیفیت تدریس و در پی آن، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد (تی نوکا، لی، فلچر، باروفالدی^۳، ۲۰۰۴). به نظر برخی از متخصصان، پایین بودن سواد سنجش معلمان، از جمله مشکلاتی است که در کاربرد و توسعه سنجش های واقعی در کلاس درس (استی جینز^۴، ۱۹۹۱؛ استی جینز و دیگران، ۱۹۹۲) و نیاز به آموزش معلمان برای اجرای شیوه های نوین سنجش (اشباخر^۵، ۱۹۹۳؛ بروور^۶، ۱۹۹۱؛ میرزو دیگران^۷، ۱۹۹۲) عنوان شده است.

معلمان معتقدند همیشه نیاز حرفه ای دارند البته نیازهای حرفه ای معلمان، با وجود مشترکات، تفاوت‌هایی نیز با هم دارند. دوره های آموزش ضمن خدمت که به صورت

-
1. Shulman
 2. Killion
 3. Tinoca, Lee, Fletcher & Barufaldi
 4. Stiggins
 5. Achbacher
 6. Brewer
 7. Meyers

بخشنامه به مدارس ابلاغ می شود، بدون توجه به نیاز معلم، وقت او و بیشتر اوقات در طول سال تحصیلی و در شیفت مخالف ساعات کار معلم است. بدین ترتیب، معلمان بدون داشتن وقت کافی خسته و ناراضی به این کلاس ها می روند، بیشتر برای جمع کردن امتیاز، در صورتی که رشد حرفه ای، باید به خلأهای شناخته شده در پیشرفت دانش آموز توجه کند (هارول^۱، ۲۰۰۳). انگیزه معلم برای گذراندن فعالیت های رشد حرفه ای، به ظاهر یک عامل کلیدی برای تغییر است. برای مثال، «استوت^۲» (۱۹۹۶) معتقد است معلمان برای شرکت در فعالیت های رشد حرفه ای چهار نوع انگیزه دارند: افزایش حقوق، ابقای گواهینامه معلمی، رشد شغلی و کسب دانش و مهارت های نو. بر اساس نظر «مهرمحمدی^۳» (۱۳۷۹)، با تضمین شغلی معلمان رسمی و معلمان فارغ التحصیل مراکز تربیت معلم، انگیزه ای برای دستیابی به مراحل بالاتر دانش و رشد حرفه ای در بین معلمان ابتدایی کشور ایران باقی نمی ماند. ضوابط رشد شغلی نیز در نظام آموزش ابتدایی ما روشن نیست، بنابراین دو انگیزه افزایش حقوق و کسب دانش و مهارت باقی می ماند. به گفته بعضی از معلمان، "در ازای شرکت آنها در دوره های آموزش ضمن خدمت با ساعاتی معین، مقداری اضافه حقوق به آنها تعلق می گیرد، البته ناگفته نماند که پرداخت آنها با تعلل صورت می گیرد". به همین دلیل بعضی از معلمان، به هنگام درخواست همکاری برای شرکت در طرح حاضر نشدند.

معلمان ترجیح می دهند دوره در ساعات موظف آنها، یا با کاهش ساعات تدریس آنان، و یا پرداخت حق الزحمه برگزار شود. آنان شیوه های متفاوتی را برای بالا بردن رشد حرفه ای خود پیشنهاد می کنند. بعضی مطالعه آزاد را روش مناسبی می دانند، به نحوی کتاب، مجله، جزوه و... در اختیار آنان گذاشته شود. این خواسته، با الگوی رشد حرفه ای با رهبری - فردی سازگاری دارد. این الگو مبتنی بر نظریه درمانی مراجع محور "راجرز^۳" (۱۹۹۶) است. به اعتقاد نظریه پردازهای مرحله ای (لویس^۱، ۱۹۸۹)،

1.Harwell

2.Stout

3.Rogers

افراد در مراحل مختلف رشد، و شخصیت نیازهای متفاوت حرفه‌ای دارند و شیوه‌های یادگیری آنان متفاوت است. بنابراین، برنامه‌های رشد حرفه‌ای برای معلمان در سنین متفاوت و با سطح تحصیلات و تجربه‌های متفاوت نباید یکسان باشد (اسپارکز، و لوکز - هورسلی، ۱۹۸۹).

برخی دیگر از معلمان علاقمند هستند که در برنامه ریزی دوره، دخالت داشته و نیازهای آنان نیز مورد توجه قرار گیرد. این خواسته با الگوی فرآیند بهبود بخشی/توسعه همخوان است. این الگو متمرکز بر یادگیری‌هایی است که با مشارکت دادن معلمان در فرآیند رشد/توسعه حاصل می‌شود. در این الگو، اعتقاد بر این است که معلمان دانش یا مهارت‌های خود را از طریق مشارکت در بهبود بخشیدن به مدرسه یا فرآیندهای توسعه برنامه درسی کسب می‌کنند. مشارکت و درگیری معلمان سبب تغییر در نگرش و کسب مهارت‌های آنان می‌شود. تعدادی دیگر معتقدند معلم تغییر نمی‌کند. از سوی دیگر، عده‌ای علاقمند هستند که از تجربه‌های همکاران برای تغییر شیوه‌های تدریس خود استفاده کنند. این دو نظر با الگوی مشاهده/سنجش مطابقت دارد. در این الگو، معلم هم مشاهده‌گر و هم مشاهده‌شونده است. معلم همان‌طور که از همکاران خود بازخورد دریافت می‌کند، آنان را مورد مشاهده قرار می‌دهد. این الگو معلمان را آگاه می‌سازد که تغییر امکان‌پذیر است. آنان با به‌کارگیری راهبردهای جدید می‌توانند تغییر را در رفتار خود و دانش آموزانشان مشاهده کنند و برای مشارکت و بهبود مستمر آنان آماده شوند. معلمان نیز خواستار تشکیل دوره به صورت کارگاه آموزشی و کارآموزی هستند، کارآموزی، مترادف با رشد حرفه‌ای است و فرآیند توانمندی برای افزایش دانش و مهارت‌ها است، ولی در اجرای آن‌ها این نکته‌ها اهمیت دارد که کارآموزی در کجا، چه زمانی، و برای چه مدتی باید برگزار شود (اسپارکز و لوکز - هورسلی، ۱۹۸۹).

با این که بعضی معلمان معتقدند که از همکاران خود بهتر یاد می گیرند، عده ای هم نظر عکس دارند و می گویند: "چگونه می توان از همکار خود که او هم مثل من چیزی نمی داند یاد بگیرم؟". در این زمینه، دانشکده های علوم تربیتی، با هماهنگی مراکز آموزش ضمن خدمت در آموزش و پرورش می توانند نقش عمده ای در ارایه دوره های کوتاه مدت رشد حرفه ای برای معلمان علاقمند جهت کمک به همکاران خود داشته باشند، زیرا یاری رساندن به همکاران، همراه با کارآموزی و کارگاه آموزشی، اثرهای بسیار خوبی بر رشد حرفه ای معلمان نشان داده است (روسو، ۲۰۰۴).

مآخذ

بازرگان، عباس (۱۳۸۴). ضرورت توجه به دیدگاه های فلسفی زیربنایی معرفت شناسی در علوم انسانی، برای انتخاب روش تحقیق، با تاکید بر روش های کیفی پژوهش و ارزیابی آموزشی. (مجموعه مقالات علوم تربیتی) به مناسبت نکوداشت محقق فرهیخته علی محمد کاردان. ص ۳۸-۵۰. تهران: سمت.

ماریاتورس، روزا (۱۳۸۰). تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان، چاپ دوم. مرتاضی مهربانی، نرگس (۱۳۸۲). چگونگی توسعه دانش حرفه ای معلمان ریاضی. پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش ریاضی، دانشکده علوم ریاضی دانشگاه شهید بهشتی. مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، انتشارات مدرسه. یادگیری: گنج درون: گزارش "کمیسیون بین المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم". یونسکو: پاریس، ۱۹۹۶.

Aschbacher, R. (1993). *Issues innovative assessment for classroom practices: Barriers and facilitators*. UCLA center for the study of evaluation.

Brewer, R. (1991). *Authentic assessment: Flagship, fad or froud?* Presentation to the ECS/CDE.

- Brown.(1999).The use of focus groups in clinical research.In (Eds.) Crabtree,F.,& Miller,William,L.Doing qualitative research (2nd ed.) (pp,109-124). Thousand Oaks:Sage
- Butler, J. A. (1992). Staff development. School Improvement Research Series, no. 12.
- Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Gall, M. D., & Renchler, R. S. (1985). Effective development for teachers: A research based Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. Retrieved January 6,(2004).model.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of Staff Development*, 17(4), 34–38.
- Guskey,R.(2000).Evaluating Professional Development. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Guskey,R.,and Sparks,D.(2002).Linking professional development to improvements in student learning.Paper presented at the annual meeting for the American Educational Research Association,April 2002

- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press..
- Harwell, B., and Showers, B. (2003). Teacher Professional Development: It's not an event, it's a process. <http://www.Ci-lab.ied.edu.hk/upload/papers/sb>
- Hayes, P. (1998). Assessment in the classroom. In R. Sherrington (Ed.) *ASE Guide to Primary Science Education, 125-129*. UK: Association for Science Education.
- Jackson, W., Davis, A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers college press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Staff development and student achievement*. New York: Longman Kyle.
- Joyce, B. and Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development*. 3rd edition,
- Killion, J. (1999). *What works in the middle: Results-based staff development?* Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Knobloch, N. (2000). Exploration of effects caused by the first ten weeks of the school year on teacher efficacy of student teachers & novice teachers in Agricultural education in OH. (Doctoral dissertation, The Ohio State University, 2002). *Dissertation Abstract International*, 223.
- Les Foltos. (?). Peer coaching's role in integrating technology to enhance student achievement. Puget sound center for teaching, learning, and technology.

- Little, W. (1982). "Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success". *American Educational Research Journal*, 19(3), 340-352.
- Little, W. (1993). Teachers, professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Loucks-Horsley, S., and others. (1990). File ://A\ Choose effective approaches to staff development. Elementary school science for the 90's, Chapter 12.
- McLaughlin, W. (1991). "Test-Based accountability as a reform strategy". *Phi Delta Kappan*, 73, 248-251.
- Mertens, S., & Flowers, N. (2004). Professional development for teachers. Research summary. <http://www.nmsa.org>
- Merton, K., & Kendall, L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Meyers, M., Treisman, U., & Wolf, D. (1992). In the hands of teachers: The demands of performance assessment on teaching, training, school practices and the involvement of teachers in assessment program.
- Miles, B., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Morgan, D.L. and Kreuger, R.A. (1993). 'When to use focus groups and why' in Morgan D.L. (Ed.) *Successful Focus Groups*. London: Sage.

- Nihal,B.,Ozgul,Y.(2002).Professional development strategies for in-service teachers and principals.http://www.edu/cl/Journals/2002acts/s1_buldu_yilmaz.rtf.
- O'Connor, T. (2000). Public school teachers' discretionary participation in continuing professional development: Perceptions, influences ,and action. (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 37, 278.
- Pajares, F. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-320. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Participant's Guide: 7 Steps to analyzing focus group data.www.UtSouthwestern.edu/vgn/images/portal/
- Renyi, J. (1996). Teachers take charge of their learning.Transforming professional development for student success. Washington, DC: National Foundation for the improvement of education.
- Russo, A. (2004). School-based coaching. *Harvard Education Letter Research Online*. Retrieved December 16, 2005, from <http://www.edletter.org/past/issues/2004-ja/coaching.shtml> .schools (Rep. No. R-01-1). Seattle: University of Washington .
- Shulman,L.(1987). Knowledge teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*,57(1),1-22.
- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.

- Sparks, D. (1995). A paradigm shift in staff development. *The ERIC Review*, 3, 2-4.
- Sparks, D., and Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-59.
- Stiggins, R. (1991). Relevant classroom assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6(3), 33-42.
- Stiggins, R., Sullivan, P., Aschbacher, R., Anderson, E., Flaming, N., Loughron, S., Vanscoyk, S. (1992). Assessment literacy: The foundation of sound *assessment* policy and practice. Presentation to the ECS/CDE. *Assessment* Conference, Boulder, CO
- Stout, T. (1996). Staff development policy: Fuzzy choice in an imperfect market. *Education Policy Analysis Archives*, 4(2). <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n2.html>.
- Tinoca, L., Lee, E., Fletcher, C., Barufaldi, J. (2004). Center for Science and Mathematics Education University of Texas at Austin, and Meyer, J. Northern Arizona University.