

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی
نظریه و عمل در تربیت معلمان
سال هشتم، شماره سیزدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۱

تحلیل ادراک معلمان حرفه‌ای استان یزد درباره اهمیت کیفیت تدریس در نظام آموزشی مدارس

مهدیه السادات میررحیمی^۱
پروین احمدی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان حرفه‌ای از مفهوم کیفیت تدریس است. در این زمینه از رویکرد پژوهش کیفی و روش پدیدارشناسی استفاده شده است. نمونه پژوهش ۲۲ نفر (۵ نفر مرد-۱۷ نفر زن) از معلمان حرفه‌ای و موفق استان یزد هستند که به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شدند. پس از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۶ نفر، اشباح نظری داده‌ها به دست آمد. برای اعتباربخشی به یافته‌ها، مصاحبه‌ها تا ۲۲ نفر ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی و نرم‌افزار MAXQDA 10 انجام گرفت. به منظور اعتبار یافته‌ها، اعضا روش بازبینی را به کار گرفتند. برای رعایت ویژگی‌ها کیفی پژوهش، از سه ملاک قابل قبول بودن، تأییدپذیری و قابلیت اطمینان استفاده شد. در

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۵/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۳۰
۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س) (نویسنده مسؤول)

m.mirrahimi@alzahra.ac.ir

۲. دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س)
Pahmadi@alzahra.ac.ir

تحلیل داده‌ها، ۵ مضمون اصلی شامل: الف) تصمیم‌های هنرمندانه و فکورانه؛ ب) ترفندهای مهارتی معلم در تدریس؛ پ) ارتقای راهبردهای خلاقانه معلم؛ ج) پرورش شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فکری و رفتاری یادگیرنده؛ د) پویایی و هوشمندی در شایستگی‌ها و عملکرد معلم و ۴۹ زیرمضمون برای مفهوم کیفیت تدریس منتج شد. نتایج نشان می‌دهد ادراک معلمان از پذیرش کیفیت تدریس خط مشی خاصی دنبال نمی‌کند و تعبیری که از کیفیت تدریس بیان می‌شود، باتوجه به شرایط و موقعیت‌های مختلف، متنوع و متفاوت است. برای درک و تفسیر کیفیت تدریس توسط معلمان و اجرای آن در کف کلاس درس، نیاز به بسترسازی و پرورش معلمان هنرمند، آگاه و حرفه‌ای است و باید به‌طور جدی در راهبردهای کلان و خرد تربیت معلم لحاظ شود. **کلیدواژه‌ها:** کیفیت تدریس، ادراک معلم، آموزش، یادگیری، تجربه زیسته معلمان.

۱- مقدمه و بیان مسئله

بقا و پویایی جوامع امروز در گرو کیفیت نظام‌های آموزشی در سطح ملی و بین‌المللی و پرورش نیروی انسانی آگاه است. این امر در گرو تدارک شرایط مناسب برای غنی‌سازی فرایند یاددهی-یادگیری معنادار، عمیق و مداوم است (پاوری^۱، ۲۰۱۲؛ جیتومر^۲، ۲۰۰۹؛ لیو^۳، ۲۰۱۰؛ به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). تعلیم و تربیت امری وقت‌گیر، پرثمر و درعین حال دشوار است که در آن معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند؛ به‌طوری که ایجاد تحول جامعه در عصر مواجهه با چالش‌های جهانی جز از طریق معلمان خلاق و فکور ممکن نخواهد بود و نیاز به معلمان توانمند در عصر حاضر که عصر تحقیقات، فناوری و عصر انفجار دانش و اطلاعات است، بیش از این احساس می‌شود (امانی، ۱۳۹۴). تأکید بر این نکته از این لحاظ اهمیت دارد که سرعت و پیچیدگی پدیده‌ها و رویدادهای اجتماعی و فناوری با دهه‌های قبل تفاوت‌های اساسی دارد. بنابراین، باتوجه به این رویدادها، آموزش و پرورش باید راهبردها و خط‌مشی‌های متناسب با تحولات در حال و آینده را

1. Pavri
2. Gitomer
3. Lee

چه با نگاه تحولی و چه با نگاه سازگاری خردمندانه اتخاذ و اجرا کند. اهداف آموزشی، برنامه‌ها و کنش‌های آن باید بستر آموزش و انگیزش یادگیری مادام‌العمر را برای معلمان و دانش‌آموزان فراهم نماید (عبابف و دیگران، ۱۳۹۲).

در جامعه آگاه‌محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، پرورش نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آنها معلم قرار دارد. آن معلمی که از قابلیت‌های لازم متناسب با حرفه معلمی برخوردار باشد (کاپلان^۱، ۲۰۱۴؛ لیننبرینک-گارسیا و ورمینگتون^۲، ۲۰۱۹؛ اندرمن^۳، ۲۰۲۰؛ ویلوف^۴، ۲۰۲۲). معلمی که انگیزه شغلی زیادی داشته باشد، ارتقای کیفیت در یادگیری را در اولویت هنر معلمی خود قرار می‌دهد (چوی و دیگران^۵، ۲۰۱۶؛ بالکار^۶، ۲۰۱۵). این‌گونه معلمان بهترین توانایی را کسب کرده و با انگیزه مضاعف بستر یادگیری متناسب با دنیای امروزی را برای دانش‌آموزان خود مهیا می‌کنند. همچنین این دسته معلمان، آن نوع از یادگیری را فراهم می‌آورند که زمینه مناسب برای پرورش شهروندان مسئول، پاسخگو، مولد، مبدع، متعهد، خودارزیاب، نقاد، خلق‌کننده دانش و یادگیرنده مادام‌العمر و موفق در ایفای نقش‌های متنوع و متعددی باشند که در جامعه داشته یا خواهند داشت؛ این همان است که در رویکردهای سنجش اصیل و سنجش به‌مثابه یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد (دانگ و دیگران، ۲۰۱۹). در دهه‌های اخیر با توجه به مطرح شدن کیفیت آموزش^۷، ارزیابی^۸ و تضمین کیفیت تدریس^۹، کندوکاو در زمینه تدریس از اهمیت بسزا و زیادی برخوردار شده است (پراتوریوس و دیگران^{۱۰}، ۲۰۱۸؛ الزریبانی^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ دانگ و دیگران^{۱۲}، ۲۰۱۹). همچنین، به‌طور گسترده، اذعان شده است که

-
1. Kaplan
 2. Linnenbrink-Garcia& Wormington
 3. Anderman
 4. Vieluf
 5. Choi & Et al
 6. Balkar
 7. Quality of education
 8. Assessment
 9. Quality assurance of teaching
 10. Praetorius& Et al
 11. Alzobiani
 12. Dong& Et al

مؤثرترین راه برای بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان، کیفیت تدریس، توجه بسیار زیاد به توانایی معلمان در ایجاد انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری است (الزربانی، ۲۰۲۰؛ احمد و دیگران^۱، ۲۰۱۶). کیفیت معادل کلمه لاتین "quality" و به معنای چگونگی است و به لحاظ اصطلاحی می‌توان انجام دادن کارها به روش درست و مستمر در جهت تأمین نیازها و خواسته‌های متقاضیان و مصرف‌کنندگان سازمان تعریف کرد (تنعمی، ۱۳۹۱ و خدیوی و سید کلان، ۱۳۹۷). بدین سبب کیفیت آموزش را می‌توان از انجام تغییرات مدنظر به صورت مطلوب و موفقیت‌آمیز در یادگیرندگان تعریف کرد. در این تعریف، تغییرات مدنظر می‌تواند دربرگیرنده انتظارات و اهداف متعدد و گوناگونی باشد که صاحب‌نظران از نظام آموزشی دارند. برای اینکه معلم بتواند در این کمک و راهنمایی مؤثر و موفق شود باید به اهمیت تربیت معلم^۲ و اتخاذ تدابیری منطقی برای بهبود تربیت حرفه‌ای معلم آگاه توجه و تلاش شود (شولمن و شروین^۳، ۲۰۰۴).

در برنامه‌های تربیت معلم بر سه گرایش عمده رفتار اثربخش^۴ فعالیت‌های تأملی^۵ و دانش حرفه‌ای^۶ تأکید شده است. براساس پارادایم اثربخشی آموزشی، کیفیت تدریس تدریس را می‌توان عملکردی اجتماعی تعریف کرد (فاوٹ و دیگران^۷، ۲۰۱۹؛ پراتوریوس و دیگران، ۲۰۱۷) که با مفروضات، ارزش‌ها و باورهای هنجاری مطابقت و تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد (پراتوریوس و دیگران، ۲۰۱۸). بنابراین تدریس فعالیتی بسیار پیچیده و چالش‌برانگیز است که نیازمند فعالیت‌های دقیق و هوشمندانه از طرف معلم آگاه است (بلک^۸، ۲۰۱۹؛ بارک و کیم^۹، ۲۰۲۰؛ لازاریدس لازاریدس و دیگران^{۱۰}، ۲۰۲۱). بدین سبب، گزاره‌هایی چون تأمل^۱؛ معلم فکور^۲،

-
1. Ahmed& Et al
 2. Teacher training systems
 3. Shulman, Sherine
 4. Effective behavior
 5. Reflective activities
 6. Professional knowledge
 7. Fauth& Et al
 8. Bleck
 9. Buri'c & Kim
 10. Lazarides& Et al

کارگزار فکور^۳، تأمل پس از عمل^۴ و تأمل در حین عمل^۵ را پژوهشگرانی مانند شولمن^۱ (۱۹۸۷) آیزنر^۷ (۱۹۹۴) و دیوئی^۸ (۱۹۱۰) شون^۹ (۱۹۸۷) در متون تربیت معلم مطرح و تحول عمیقی در این حوزه ایجاد کردند؛ به طوری که این مفاهیم مهم الگوی خوبی برای تربیت و پرورش معلم امروزه خواهد بود. بیشتر تحقیقات در مورد کیفیت تدریس به بررسی ویژگی‌هایی چون فعال‌سازی شناختی، حمایت از دانش‌آموز و مدیریت اثربخش کلاس که کیفیت تعاملات مرتبط با یادگیری بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس را توصیف می‌کند، پرداخته‌اند (وس و همکاران، ۲۰۲۲) و رابطه مثبتی بین کیفیت تدریس، پیشرفت تحصیلی و انگیزه دانش‌آموزان را نشان می‌دهند (پراتوریوس و دیگران، ۲۰۱۸؛ وس و دیگران^{۱۰}، ۲۰۲۲). با وجود این، مفهوم کیفیت آموزشی و تدریس تا اندازه‌ای در حجاب ابهام بوده‌است و هریک از صاحب‌نظران کیفیت را برحسب اهدافی که از نظام‌های آموزشی انتظار دارند، تعبیر می‌کنند؛ اما تعریف و تفسیر کیفیت تدریس در صحنه عمل برعهده معلم است که لازمه تحقق این عمل مهم در امر آموزش، نیازمند معلمانی با شایستگی‌های حرفه‌ای و فراخ‌اندیشی در عمل تدریس است.

با عنایت به موارد بیان شده می‌توان اذعان داشت که کسب کامل و پایدار دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های معلم منوط به کیفیت تدریس تفسیر می‌شود. بدین سبب در پژوهش حاضر، موضوع کیفیت تدریس از دیدگاه معلمان موفق استان یزد بررسی شد. بنابراین در این پژوهش تلاش شد با توجه به اهمیت مسئله کیفیت تدریس و اینکه چه سودمندی در جهت پیشرفت تحصیلی یادگیرنده خواهد داشت، با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه به بازسازی معنایی ادراک و تجربه زیسته معلمان از مفهوم کیفیت

-
1. Reflection
 2. Reflective Teacher
 3. Reflective Practitioner
 4. Reflection-On- Action
 5. Reflection-in-action
 6. Shulman
 7. Eisner
 8. Dewey
 9. Donald Schön
 10. voss& Et al

تدریس پرداخته شود. به عبارت دیگر به این پرسش‌ها پاسخ داده شد که معلمان چه درکی از کیفیت تدریس دارند و نقش آن در حرفه معلمی چیست، عوامل مؤثر در آن چه هستند و در نهایت اینکه چه راهبردهایی برای بهبود کیفیت تدریس به کار می‌گیرند.

۲- روش پژوهش

این مطالعه با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی^۱ انجام شده است. هدف پژوهشگر از اجرای طرح تحقیق پدیدارشناسی آن است که معنای هر پدیده یا مفهوم را از نظر گروهی از افراد بررسی کند (بازرگان، ۱۳۹۳). پژوهش حاضر با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی و با بهره‌گیری از تجربه زیسته معلمان، پدیده کیفیت تدریس را از منظر آنان واکاوی کرده است. در پژوهش حاضر، میدان تحقیق^۲ شامل کلیه معلمان موفق استان یزد است. دلیل انتخاب بافت مذکور، این است که ممکن بود معلمان که از طرف اداره آموزش و پرورش کل استان به عنوان معلمان برتر معرفی و انتخاب شدند، درباره مفهوم کیفیت تدریس تجارب زیسته و اطلاعات عمیق‌تری داشته باشند. نمونه‌گیری در پژوهش حاضر به روش هدفمند، از نوع ملاکی و با در نظر گرفتن دو ملاک معلمان موفق استان یزد و تمایل به شرکت در پژوهش بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش ۲۲ نفر (۵ نفر مرد-۱۷ نفر زن) از معلمان موفق و برگزیده استان یزد بودند. برای گردآوری داده‌های از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۳ استفاده شد.

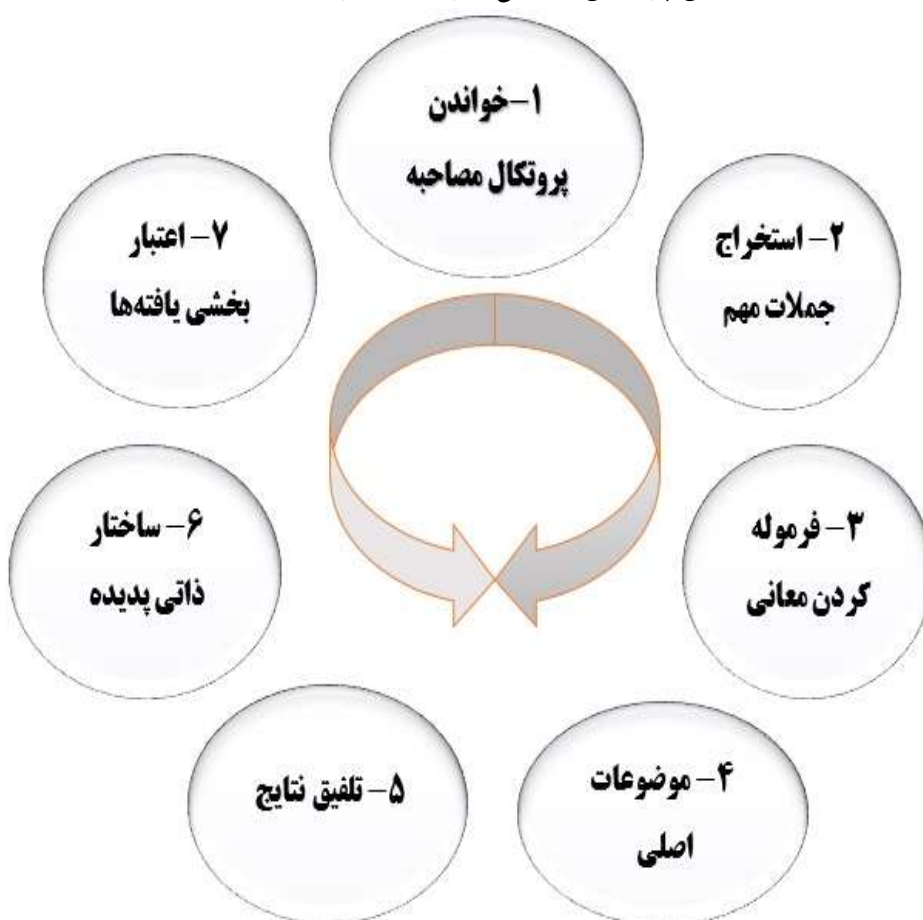
در این پژوهش پس از مصاحبه شانزدهم اشباع نظری داده‌ها حاصل شد؛ ولیکن برای اعتباربخشی به یافته‌ها، مصاحبه‌ها تا بیست و دو نفر ادامه یافت. مصاحبه‌ها به صورت حضوری و زمان انجام هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. به دلیل رعایت اخلاق پژوهشی مبنی بر افشا نشدن نام مشارکت‌کنندگان، یافته‌های به دست آمده از هر مصاحبه، بدون نام مشارکت‌کننده و براساس کد طبقه‌بندی شد. در نهایت به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد در صورت تمایل، نتایج پژوهش در اختیارشان قرار خواهد گرفت. پس از انجام هر مصاحبه، بی‌درنگ محتوای مصاحبه‌ها به دقت

1. phenomenology

2. research field

3. semi-structured interview

به صورت کلمه به کلمه و عین عبارت شرکت‌کنندگان با استفاده از نرم‌افزار ژرد حروف چینی و پیاده‌سازی شد و سپس تحلیل داده‌ها اجرا شد. در تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA 10 استفاده شد و راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی^۱ (۱۹۹۷)، به نقل از عابدی، (۱۳۸۸) مبنای تحلیل قرار گرفت. روش کلایزی روشی توصیفی در تحلیل محتواست که در این پژوهش به شکل زیر به کار گرفته شد:



شکل ۱. راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی در تحلیل داده‌های کیفی

- خواندن تمام پروتکل‌ها: به منظور به دست آوردن یک احساس و آشنایی اولیه

1. colizzi's seven- step method

با مفاهیم و نظرات مشارکت‌کنندگان، روایت‌های آنان که به‌طور مرسوم پروتکل نام دارد، به دقت گوش داده شده و در نرم‌افزار پیاده‌سازی و چندین بار مرور شد.

- استخراج جملات مهم: بدین منظور هر پروتکل بررسی شد و عباراتی که مستقیم با موضوع مورد مطالعه مرتبط بود، مشخص و استخراج شد.

- فرموله کردن معانی: با مرور منظم جملات استخراج شده، تلاش شد تا درک معانی هریک از جملات و ارتباط آنها صورت بگیرد. سپس معنای جملات مهم به‌صورت کد یادداشت شد.

- ایجاد تم‌ها (موضوعات اصلی): مراحل فوق برای تمامی مصاحبه‌ها تکرار شد. معانی فرموله‌شده و مرتبط به هم، یعنی کدهایی که به‌لحاظ مفهومی تشابه داشتند در یک طبقه با نامی مجزا قرار داده شدند.

- تلفیق نتایج: با ادغام طبقات مختلف براساس مفاهیم مشترک، مفاهیم کلی‌تری ایجاد شد و توصیفات کلی مربوط به پدیده، در قالب مضامین و زیرمضامین تلفیق شد.

- بیان ساختار ذاتی پدیده: بدین منظور توصیف جامع پدیده مطالعه، در قالب ساختاری شامل پنج محور اساسی، به‌صورت یک بیانیه صریح و روشن ارائه شد.

- اعتبارسنجی یافته‌ها: به‌منظور اعتبار داده‌های کیفی از روش بازبینی به‌کمک اعضا استفاده شد؛ بدین صورت که به‌منظور اطمینان از موثق بودن یافته‌ها، به شرکت‌کنندگان ارائه شد که بعد از اعمال تعدیل‌های مورد نظر، یافته‌های نهایی به دست آمد.

به‌منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش از سه ملاک قابل قبول بودن^۱، تأییدپذیری^۲ و قابلیت اطمینان^۳ استفاده شد که سه مورد از مرسوم‌ترین شاخص‌ها از نظر گوبا و لینکلن^۴ (۱۹۹۴، به نقل از محسن‌پور، ۱۳۹۰) است. درباره ملاک قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای

1. acceptability
2. confirmability
3. dependability
4. Guba & lincoln

شرکت‌کنندگان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آنها با مطالب ذکرشده و یافته‌های پژوهش مشخص شود. به‌منظور تضمین قابلیت اطمینان یافته‌ها، تلاش شد که فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش به‌طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. درنهایت درباره ملاک تأییدپذیری نتایج، یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آنها کوشش شد.

۳- یافته‌های پژوهش

۳-۱- فرایند کدگذاری

براساس نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش، کیفیت تدریس در پنج ۵ مضمون اصلی شامل: الف) تصمیم‌های هنرمندانه و فکورانه؛ ب) ترفندهای مهارتی معلم در تدریس؛ پ) ارتقای راهبردهای خلاقانه معلم؛ ج) پرورش شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فکری و رفتاری یادگیرنده؛ د) پویایی و هوشمندی در شایستگی‌ها و عملکرد معلم و ۴۹ زیرمضمون برای مفهوم کیفیت تدریس منتج شد. کدگذاری هنگامی متوقف شد که: الف) یک طبقه‌بندی معنادار پس از بررسی چندباره رونوشت مصاحبه‌ها حاصل شد، ب) خرده مقولات و ویژگی‌ها تکراری شده بودند، و ج) اطلاعات مرتبط و جدیدی از رونوشت مصاحبه‌ها یافت نمی‌شد، حتی اگر اطلاعات جدیدی پیدا می‌شد با طبقه‌بندی موجود منطبق بود. پس از کدگذاری مضامین و مرور چندباره مصاحبه‌ها، کدگذاری مضامین اولیه و اصلی انجام شد. مضامین اولیه و اصلی و مبانی که مضامین از آنها استخراج شده، در جدول ۱ نشان داده شده‌است. در ادامه نظر مشارکت‌کنندگان در توضیح مضمون‌ها و زیرمضمون‌ها ارائه شده‌است.

جدول ۱: مضامین استخراج شده از داده‌های کیفی

| مضمون اصلی | مضامین فرعی | مرجع |
|----------------------------------|--|---|
| تصمیم‌های همزمانه و فکورانه معلم | (۱) مطابقت و تلفیق محتوا (آنچه آموزش داده می‌شود) با واقعیت‌های زندگی | مصاحبه‌شوندگان ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۹، ۲۲ ۱ سند تحول (۱۳۹۰) سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) بلک، (۲۰۱۹) بارک و کیم (۲۰۲۰) لازاریدس و همکاران (۲۰۲۱) |
| | (۲) پیش‌بینی موقعیت‌های مختلف و آنی | |
| | (۳) بیان داستان‌وارهای تأملی مطابق با موضوعات یادگیری | |
| | (۴) رفع زیرکانه استدلال ناقص یا نادرست یادگیرنده | |
| | (۵) تشکیل میزگردهای دانش‌آموزی (یادگیری تیم‌محور) با | |
| | (۶) مشارکت فعال یادگیرنده و درگیر کردن تمام حواس پنجگانه او | |
| | (۷) شفاف‌سازی و سلیس کردن موضوعات برای یادگیرنده | |
| | (۸) تحریک برانگیزاننده‌ها و ایجاد شور و احساس در یادگیرنده | |
| | (۹) پرورش تفکر انتقادی در یادگیرنده | |
| تربندهای مهارتی معلم در تدریس | (۱) تأمل در عمل تأمل (برنامه‌ریزی منطبق با استدلال) قبل و حین انجام عمل یا فعالیت یادگیری و علمی | مصاحبه‌شوندگان ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۴، ۱، ۸، ۱۰، ۱۲ ۱۸ و ۲۱ سند تحول (۱۳۹۰) سند راهبردی فرهنگیان (۱۳۹۵) لازاریدس و همکاران (۲۰۲۱) فاوٹ و همکاران (۲۰۱۹) پراتوریوس و همکاران (۲۰۱۷) |
| | (۲) چالش‌پذیری تدریس: به چالش کشیدن تدریس سنتی و نوین معلمان | |
| | (۳) استفاده از فناوری‌های آموزشی (تکنولوژی آموزشی) | |
| | (۴) ایجاد دنیای پرسش در کلاس | |
| | (۵) دموکراسی محوری کلاس برای یادگیرنده | |
| | (۶) رفتار صبورانه توأم با آرامش معلم حین آموزش | |
| | (۷) ارتباط برقرار کردن (دادن) مطالب جدید با اطلاعات یادگیرنده (ایجاد ارتباط بین مطالب جدید با اطلاعات و معلومات یادگیرنده) | |
| | (۸) ایجاد و ارائه تفکر سیستمی و سلسله‌مراتبی در یادگیرنده | |
| | (۹) استفاده معلم از ابزار کمکی در مواجهه با چالش‌های موجود تجزیه و تحلیل مسائل و مطرح کردن پرسش‌های واگرا در باب موضوع تدریس | |

| مرجع | مضامین فرعی | مضمون اصلی |
|---|--|--|
| <p>مصاحبه‌شوندگان ۱۱، ۱۲، ۱۸، ۲۱، ۱۰، ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۹</p> <p>سند تحول (۱۳۹۰)</p> <p>سند راهبردی فرهنگیان (۱۳۹۵)</p> <p>چوی و دیگران (۲۰۱۶)</p> <p>بالکار (۲۰۱۵)</p> <p>اندرمن (۲۰۲۰)</p> <p>ویلوف (۲۰۲۲)</p> | <p>(۱) کاوشگری علمی و پژوهشی در تدریس</p> <p>(۲) آموزش و اجرای فعالیت‌های مهارت‌محور معلم</p> <p>(۳) ساخت اشعار و امثال فی البداهه با توجه به موضوع تدریس</p> <p>(۴) اجرای تکالیف تلفیقی با زندگی واقعی یادگیرنده</p> <p>(۵) آزادی انتخاب تکالیف از سوی یادگیرنده</p> <p>(۶) تعمیم دادن روش‌ها در موضوعات مختلف با واقعیات ذهنی یادگیرنده</p> <p>(۷) تصویرسازی ذهنی موضوع در یادگیرنده</p> <p>(۸) ارائه و آموزش فعالیت‌های نوشتاری خلاق به یادگیرنده</p> <p>(۹) ارائه و آموزش ورزش‌های ذهنی به یادگیرنده</p> <p>پویایی معلم در ارائه موضوعات و افزایش استدلال ذهنی یادگیرنده</p> | <p>ارتقای راهبردهای خلاقانه معلم</p> |
| <p>مصاحبه‌شوندگان: ۱۰، ۱۳، ۹، ۲۰، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹</p> <p>سند تحول (۱۳۹۰)</p> <p>و سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵)</p> <p>بلک (۲۰۱۹)؛</p> <p>لازاریدس و همکاران (۲۰۲۱)</p> <p>الزربانی (۲۰۲۰)</p> <p>احمد و دیگران (۲۰۱۶)</p> | <p>(۱) ایجاد نگاه انتقادی و جامع در یادگیرنده</p> <p>(۲) افزایش جرئت‌ورزی و جسارت یادگیرنده</p> <p>(۳) افزایش کنجکاوی: ایجاد حس پرسشگری در یادگیرنده</p> <p>(۴) خودسنجی یادگیرنده: خود ارزیابی یادگیرنده از موضوعات فراگرفته</p> <p>(۵) تجسم در قالب مهارت‌های زندگی: تجسم مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی درحین یادگیری</p> <p>(۶) پرورش پدیده خودشکوفایی در یادگیرنده</p> <p>(۷) توجه به سبک‌های یادگیری یادگیرنده</p> <p>(۸) آموزش پذیرش مشکلات به یادگیرنده</p> <p>(۹) افزایش اعتماد به نفس، خودباوری در یادگیرنده</p> <p>پرورش منطق‌پذیری در یادگیرنده</p> | <p>پرورش شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فکری و رفتاری یادگیرنده</p> |

| مضمون اصلی | مضامین فرعی | مرجع |
|---|---|-------------------------------------|
| پژوهش‌های و هوشمندی در شایستگی‌ها و عملکرد معلم | پرورش منش اخلاقی معلم | مصاحبه‌شوندگان |
| | (۱) داشتن برنامه و زمانبندی و طرح درس | ۱، ۱۶، ۱۰، ۸، ۵، ۲، ۱۱، ۱۲ |
| | (۲) همکاری و مشورت معلمان با یکدیگر | سند تحول (۱۳۹۰) |
| | (۳) طراحی بازی آموزشی متناسب با موضوع یادگیری توسط معلم | سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) |
| | (۴) تمرکز بر راهبردهای پرورش تفکر انتقادی منطبق بر اصول آموزشی یا منطبق بر اصول و روش‌های علمی و آموزشی توسط معلم | بلک، (۲۰۱۹) |
| | (۵) توجه به باورهای فرهنگی: توجه به عقاید، ارزش‌ها و باورهای فرهنگی اجتماعی (اصیل) یادگیرنده | دانگ و دیگران (۲۰۱۹) |
| | (۶) باور معلم به توانایی‌های خود و تقویت روحیه مثبت | کاپلان (۲۰۱۴) |
| | (۷) قدرت تغییر پیش فرض‌ها | لینبرینک-گارسیا و ورمینگتون (۲۰۱۹) |
| | (۸) نگرشی درست و مثبت به مسائل جدید و نوآوری‌ها | اندرمن (۲۰۲۰) |
| (۹) احساس تعهد معلم و ایجاد احساس تعهد در یادگیرنده | ویلوف (۲۰۲۲) | |

تصمیم هنرمندانه و فکورانه معلم

باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، قسمتی از درک مشارکت‌کنندگان از مفهوم کیفیت تدریس، مربوط به مفاهیم روان‌شناختی و راهبردهای نوین یادگیری و فرایند پرورش تفکر است که در قالب زیرمضمون‌های چون «رفع زیرکانه استدلال ناقص یا نادرست یادگیرنده»؛ «مشارکت فعال یادگیرنده و درگیرکردن تمام حواس پنجگانه او»؛ «پرورش تفکر انتقادی در یادگیرنده» سازمان‌دهی شد. نمونه‌ای از پاسخ مشارکت‌کنندگان «برای تدریس مفاهیم جدید ابتدا کج‌فهمی‌های موضوع را با مشورت همکاران و تجربه‌های قبلی خود، بررسی کرده و سعی می‌کنم در حین درگیرکردن دانش‌آموزان با موضوع مورد تدریس و رویدادهای واقعی زندگی آنها، زیرکانه کج‌فهمی را به ایشان هشدار داده و به سلامت از مسئله عبور دهم. سعی می‌کنم به توانایی‌های خود باور داشته باشم، روحیه مثبت خود را در برابر تغییرات حفظ کنم. در مواقعی که به‌صورت رویدنی موقعیتی برخورد می‌کنم، بر حل مسئله تمرکز کرده و موقعیت را به نفع یادگیری دانش‌آموزان تغییر می‌دهم (مشارکت‌کننده شماره ۹)»؛ «چیزی که باعث کاستی علاقه دانش‌آموزان در تدریس به

موضوع درس می‌شود، این است که معلم متکلم وحده باشد؛ یعنی اینکه معلم با روش تدریس سخنوری تدریس کند و دانش‌آموزان هیچ نقشی در فرایند تدریس نداشته باشند؛ حال آنکه اگر می‌خواهیم دانش‌آموزان را به موضوع درس علاقه‌مند کنیم، باید روش تدریس قدیمی سخنرانی را کنار بگذاریم و دانش‌آموزان را در فرایند تدریس شرکت دهیم و دنیای از پرسش چه همگرا چه پرسش‌های واگرا در کلاس ایجاد کنیم (مشارکت‌کننده شماره ۱۷، ۲۰، ۲۱، ۱۵، ۴، ۶ و ۲)».

ترندهای مهارتی معلم در تدریس

باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، قسمت دیگری از درک مشارکت‌کنندگان از مفهوم کیفیت تدریس مربوط به مهارت و مدیریت کلاس‌داری و رهبری معلم است که در قالب مضامین زیر از تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شد: «ایجاد دنیای پرسش در کلاس»؛ «دموکراسی-محوری کلاس برای یادگیرنده»؛ «رفتار صبورانه توأم با آرامش معلم حین آموزش»؛ «ایجاد و ارائه تفکر سیستمی و سلسله‌مراتبی در یادگیرنده» در زیرمجموعه ترندهای مهارتی معلم تعریف شد. برای نمونه، پاسخ یکی از مشارکت‌کنندگان «در تدریس معلمان در صورت امکان از دانش‌آموزان بیش‌فعال و باهوش به‌عنوان رهبر یا مسئول یا فرد کمکی به خود استفاده کنند با این کار می‌توانند تا حد زیادی او را کنترل کنند و انرژی‌اش را تخلیه کنید (مشارکت‌کننده شماره ۱۵)».

ارتقای راهبردهای خلاقانه معلم

مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند به‌طور عملکردی، خلق فرصت‌های یادگیری و کنش بخردانه معلم در همه جنبه‌های نوآورانه، اعم از «کاوشگری علمی و پژوهشی در تدریس»؛ «آموزش و اجرای فعالیت‌های مهارت‌محور معلم»؛ «ساخت اشعار و امثال فی البداهه باتوجه به موضوع تدریس»؛ «اجرای تکالیف تلفیقی با زندگی واقعی یادگیرنده»؛ «ارائه و آموزش فعالیت‌های نوشتاری خلاق به یادگیرنده»، در کیفیت تدریس نقش و تأثیر دارد. «بستگی به موضوع تدریس عملکرد متفاوتی را انجام می‌دهم، مثلاً در درس علوم با آزمایش و کاوشگری دانش‌آموزان را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز قرار می‌دهم تا هیجان یادگیری را افزایش دهم یا در درس ریاضی پیشینه یادگیری دانش‌آموز را محک می‌زنم و سعی می‌کنم به‌صورت پی‌درپی و ارتباط دادن

مطالب تدریس کنم و بعضی پیش فرض‌های تعریف شده برای درس را با توجه به شرایط تغییر می‌دهم (مشارکت‌کننده شماره ۱۲). «انجام حرکات ورزشی کوتاه، بیان داستان‌ها و خاطرات دانش‌آموزان، باز کردن موضوع تدریس در زمینه گسترده‌تر و نوشته‌های داستانی تأملی می‌تواند هدایت‌کننده خلاقیت در دانش‌آموزان شود. (مشارکت‌کننده شماره ۷، ۱۱، ۱ و ۳)». «مسائلی که می‌تواند در زندگی کاربرد داشته باشد، به صورت تکلیف مهارتی به آنها بدهم، مثلاً برای مبحث اندازه‌گیری، می‌گویم مساحت اتاق‌های خانه را محاسبه کنند یا حجم چند بطری در خانه و... را اندازه بگیرند؛ یا سعی می‌کنم دانش‌آموزان مفاهیم را کاربردی یاد بگیرند مثلاً در درس علوم گفته می‌شود از پلاستیک برای کاغذ ضد آب استفاده می‌شود، وقتی یک بار لیوان کاغذی آوردید و یکی لیوان هم از کاغذ دفتر درست کردید، چای داخلش ریختید، دانش‌آموزان به وجود پلاستیک در این نوع کاغذ و کاربردش آشنا می‌شوند و برای همیشه کار عملی در کلاس یادشان می‌ماند (مشارکت‌کننده شماره ۱۵)».

پرورش شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فکری و رفتاری یادگیرنده

از تحلیل و دسته‌بندی توضیحات مشارکت‌کنندگان موارد عدیده‌ای از جمله ایجاد خلاء تفکر و پرورش و داشتن صلاحیت‌های فکری، آشنا بودن با ناخودآگاه شخصی، بیشتر لذت بردن از یادگیری، ایجاد نگرش مثبت در فرد به زندگی، افزایش اعتماد به نفس، عملکرد بهتر حافظه و... به عنوان زیرمجموعه نقش‌ها و تأثیرات روانی عاطفی تدریس ذیل زیرمضمون پرورش شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فکری و رفتاری یادگیرنده سازماندهی شد. «بیشتر برای اینکه نکات جدید درس در ذهن دانش‌آموزان به صورت کامل و طبقه‌بندی شده نقش ببندد، نموداری از نکات جدید درس تهیه می‌کنم و روی تخته کلاس آن را ترسیم می‌کنم و از همه دانش‌آموزان می‌خواهم نمودار را در دفتر خود ترسیم کنند. در جایگاه معلم الگوی مناسب تدریس خود را براساس موضوع تدریس خود انتخاب می‌کنم و به اینکه فقط درس مطالعات اجتماعی بهتر است با این روش تدریس درس داده شود، کار ندارم و فقط به موضوع تدریس خود برای انتخاب الگویی مناسب برای تدریس توجه می‌کنم (مشارکت‌کننده شماره ۱۶)». «شروع اغلب تدریس‌ها در کلاس درس با استفاده از یک انیمیشن کوتاه و جذاب برای دانش‌آموزان لذت‌بخش است (مشارکت‌کننده شماره ۱۷، ۵، ۸ و ۱۱)».

پویایی و هوشمندی در شایستگی‌ها و عملکرد معلم

براساس گفته‌های مشارکت‌کنندگان ارتقای کیفیت تدریس به طور کلی در پویایی و هوشمندی در شایستگی‌ها و عملکرد معلم اعم از بعد فردی و مشارکتی یادگیری یادگیرنده از جنبه‌های «نگرشی درست و مثبت به مسائل جدید و نوآوری‌ها»؛ «ایجاد همکاری و مشارکت»؛ «احساس تعهد معلم و ایجاد احساس تعهد در یادگیرنده» حائز اهمیت است. «برای تعیین ظرفیت پذیرش دانش‌آموزان، ابتدای شروع دوره تعداد سؤال نظرسنجی برای سنجش استعداد و توانایی‌ها و پتانسل یادگیرنده بین دانش‌آموز توزیع می‌شود که بیشتر بر مبنای علاقه‌مندی است. بعد از جمع‌آوری و استخراج نتایج نوع الگوی تدریس انتخاب می‌شود که در بیشتر مواقع باید سوپرمارکتی عمل شود؛ یعنی تلفیقی از چند روش تدریس با توجه به نوع حافظه یادگیرنده. همچنین مثال‌های عینی در زندگی واقعی را با مباحثی که تدریس می‌شود تطابق می‌دهیم یا کاربردهای عینی تدریس را با نشان دادن فیلم یا انجام یک فرایند آزمایش به یادگیرنده تفهیم می‌کنیم. برای مثال با موضوع شایعه: عین شایعه‌ای را که اتفاق افتاده است، با فرایند و مفهوم تدریس شده در کلاس مطابقت می‌دهیم (مشارکت‌کننده شماره ۴)».



شکل ۲: مدل مفهومی چشم انداز کیفیت تدریس در حرفه معلمی

۴- بحث و نتیجه‌گیری

تدریس هسته مرکزی آموزش و پرورش و تلاشی برای تحقق یادگیری است. بنابراین، بررسی علل و عوامل بی‌توجهی به کیفیت کارکرد آموزشی در مقایسه با عوامل دیگر آموزشی امری ضروری است. باتوجه به نتایج، ۵ مؤلفه محوری از دل یافته‌های پژوهش استخراج شد که شامل مؤلفه‌هایی چون، الف) تصمیم‌های هنرمندانه و فکورانه؛ ب) ترفندهای مهارتی معلم در تدریس؛ ج) ارتقای راهبردهای خلاقانه معلم؛ د) پرورش شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فکری و رفتاری یادگیرنده و ه) پویایی و هوشمندی در شایستگی‌ها و عملکرد معلم است. این مؤلفه‌های محوری کلیه کدهای باز را دربر می‌گیرند. معلمان مصاحبه‌شونده توجه به این مؤلفه‌ها را امری ضروری در کیفیت تدریس بیان کردند.

بنابراین، تصمیم هنرمندانه و فکورانه معلم در توجه و تمرکز به مواردی چون، مطابقت و تلفیق محتوا (آنچه آموزش داده می‌شود) با واقعیت‌ها زندگی، پیش‌بینی موقعیت‌های مختلف و آنی، بیان داستان‌وارهای تأملی مطابق با موضوعات یادگیری، رفع زیرکانه کج‌فهمی‌های یادگیرنده، تشکیل میزگردهای دانش‌آموزی (یادگیری تیم‌محور)، شفاف‌سازی و سلیس کردن موضوعات برای یادگیرنده، تحریک برانگیزاننده‌ها و ایجاد شور و احساس در یادگیرنده و پرورش تفکر انتقادی در کیفیت تدریس تأثیر بسزایی دارد. تأمل (برنامه‌ریزی منطبق با استدلال) قبل و حین انجام عمل یا فعالیت یادگیری، چالش‌پذیری تدریس در راستای به چالش کشیدن تدریس سنتی در مقابل تدریس‌های نوین معلمان، استفاده از فناوری‌های آموزشی (تکنولوژی آموزشی)، ایجاد دنیای پرسش در کلاس، دموکراسی محوری کلاس برای یادگیرنده، رفتار صبورانه توأم با آرامش معلم حین آموزش، ارتباط برقرار کردن (دادن) مطالب جدید با اطلاعات یادگیرنده (ایجاد ارتباط بین مطالب جدید با اطلاعات و معلومات یادگیرنده)، ایجاد و ارائه تفکر سیستمی و سلسله‌مراتبی در یادگیرنده، استفاده از ابزار کمکی در مواجهه با چالش‌های موجود و تجزیه و تحلیل مسائل و مطرح کردن پرسش‌های واگرا درباب موضوع تدریس را مشمول ترفندهای مهارتی معلم در تدریس می‌توان بیان کرد که در راستای بهبود کیفیت تدریس حائز اهمیت است.

برای ارتقای راهبردهای خلاقانه تدریس؛ کاوشگری علمی و پژوهشی در تدریس،

آموزش و اجرای فعالیت‌های مهارت‌محور معلم، ساخت اشعار و امثال فی البداهه با توجه به موضوع تدریس، اجرای تکالیف تلفیقی با زندگی واقعی یادگیرنده، آزادی انتخاب تکالیف از سوی یادگیرنده، تعمیم دادن روش‌ها در موضوعات مختلف با واقعیات ذهنی یادگیرنده، تصویرسازی ذهنی موضوع در یادگیرنده، ارائه و آموزش فعالیت‌های نوشتاری خلاق به یادگیرنده، ارائه و آموزش ورزش‌های ذهنی به یادگیرنده، پویایی معلم در ارائه موضوعات و افزایش استدلال ذهنی یادگیرنده بیشتری نقش را در کیفیت تدریس دارند. کیفیت تدریس در راستای پرورش شایستگی‌ها و صلاحیت‌های رفتاری دانش‌آموزان بنا به مؤلفه‌هایی چون ایجاد نگاه انتقادی و جامع در یادگیرنده، افزایش جرئت‌ورزی و جسارت یادگیرنده، افزایش کنجکاوی، ایجاد حس پرسشگری در یادگیرنده، خودسنجی یادگیرنده، خود ارزیابی یادگیرنده از موضوعات فراگرفته اهمیت و نقش بسزایی دارد. تمرکز بر راهبردهای پرورش تفکر انتقادی منطبق بر اصول آموزشی و اصول و روش‌های علمی و آموزشی معلم، توجه به بافت فرهنگی، توجه به عقاید ارزش‌ها و باورهای فرهنگی - اجتماعی (اصیل) یادگیرنده، باور معلم به توانایی‌های خود و تقویت روحیه مثبت، قدرت تغییر پیش‌فرض‌ها، نگرشی درست و مثبت به مسائل جدید و نوآوری‌ها، احساس تعهد معلم و ایجاد احساس تعهد در یادگیرنده، احترام به کلاس درس خویش، داشتن انگیزه لازم و تلاش، برخورداری از وجدان حرفه‌ای معلم در تدریس، به روز بودن معلمان در زمینه فناوری‌های آموزشی و توانمندی مطلوب و کافی در به کارگیری آن در کلاس‌های درس بیشترین نقش را در کیفیت تدریس معلمان در جهت پویایی و هوشمندی در شایستگی‌ها و عملکرد معلم دارد.

در نظر نگارنده، نحوه اجرا کردن این نگرش‌ها نسبت به کیفیت تدریس در کلاس درس جای تأمل بیشتری دارد و معلمان باید در کنار توصیف و اجرایی مفاهیم تدریس موفق (تلاش دانش‌آموزان، محیط، فرصت و آموزش خوب)، به سه عنصر مهم در تدریس خوب (منطقی بودن، توجه به بعد روان‌شناختی و اخلاق‌مداری) توجه و تمرکز داشته باشند تا در تدریس خود کیفیت مدنظر را به دست آورند. بنابراین، آمادگی حرفه‌ای معلم باید به‌طور مستقیم بر اجرای روش‌های تدریس تمرکز داشته باشد (کارل و همکاران، ۲۰۱۹). تدریس معلم در قالب نگاه عمل‌گرایانه، هنری و نظام‌مند، نیاز به

تربیت و پرورش معلمانی با شایستگی‌ها و مهارت‌های ویژه دارد. اهمیت کیفیت تدریس باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده در پژوهش‌های سیفرد و آنسمن (۲۰۱۸)، پراتوریوس و دیگران (۲۰۱۸)، الزربیانی (۲۰۲۰) و دانگ و دیگران (۲۰۱۹) تدریس و یادگیری بدون توجه به مدیریت کیفیت عقیم است. کیفیت تدریس و مدیریت در یادگیری بخش جدایی‌ناپذیر اصلاحات آموزشی هستند که به چشم‌انداز خاص و عوامل زیادی وابسته است. همچنین ایورز و دیگران (۲۰۱۶) در بررسی عوامل سازمانی و کاری مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان اذعان داشتند که جوهر مناسب یادگیری، حمایت اجتماعی، توجه به زمینه و بافت یادگیری و ارزش نهادن به یادگیری بیشترین تأثیر را بر توسعه حرفه‌ای معلمان دارد و این عوامل باعث کاهش فرسودگی شغلی در معلمان نیز می‌شود. به‌طور کلی، هم برنامه‌درسی و هم فرایند تدریس باید به روشن‌ترین حالت در خدمت رشد قابلیت‌های شناختی یادگیرنده قرار گیرند.

یافته‌های برآمده از این پژوهش نشان می‌دهد معلمان باتوجه به دیدگاه‌های متفاوت و انعطاف‌پذیری که در پذیرش کیفیت تدریس داشتند همگی حساسیت و تمرکز خاصی در نحوه تدریس و پذیرش کیفیت تدریس دارند اما در فرایند جمع‌آوری داده‌ها ضعیف‌ترین پذیرشی که نسبت به کیفیت تدریس نشان داده شد و هیچ‌یک از مشارکت‌کنندگان به آن اشاره نکردند، پذیرش «پژوهشگری معلم» (اسمیت و لایت، ۱۹۹۲) بود که استدلال و پذیرش نظریه‌پردازانی چون کوکران اسمیت و لایت بر کیفیت تدریس است. لیکن برای پذیرش کیفیت تدریس نمی‌توان خط‌مشی خاصی را تعریف کرد و تعابیری که از آن بیان می‌شود باتوجه به شرایط و موقعیت‌های مختلف، متنوع و متفاوت است. مدینه فاضله کیفیت تدریس به کیفیت تربیت معلم در یک جامعه و پیاده‌سازی فرهنگی در راستای تعهدپذیری، رشد شایستگی‌های فردی و نوآوری در جهت یادگیری مادام‌العمر همراه است. بنابراین پیش از اینکه ما به معلمانی به‌مثابه منبع اطلاعاتی و دانش‌نیاز داشته باشیم، به معلمانی خلاق، هوشمند، آگاه و خودشکوفای نیاز داریم تا تدریس به یادگیری هدفمند و عمیق منجر شود. طرح و ایجاد الگویی مناسب و برگرفته از پذیرش نظریه‌پردازان در حوزه کیفیت تدریس برای تربیت معلم در جهت تأمین نیروی انسانی حرفه‌ای و خلاق در دستگاه تعلیم و تربیت ضروری است.

در این زمینه پیشنهاد می‌شود، دانشگاه فرهنگیان و موسسات آموزش عالی وابسته به آن، به تدوین برنامه درسی تربیت معلم با تمرکز بر کیفیت تدریس همت گمارند. همچنین آشنایی معلم با رویکردهای روان‌شناختی و ویژگی‌های دانش‌آموزان این پیام مهم را به معلمان و سایر افراد درگیر عمل تربیتی می‌دهد که تسلط بر دانش تخصصی، تسلط بر روان‌شناسی تربیتی، تسلط بر فلسفه تعلیم و تربیت و اخلاق‌مداری لازمه و توشه حرفه معلمی است که شایسته است در قالب کارگاه‌های آموزشی، دوره‌های ضمن خدمت، برنامه‌های تربیت معلم و یا سایر برنامه‌های توانمندسازی معلمان گنجانده شود و مورد توجه تصمیم‌گیرندگان قرار گیرند.

منابع

- امانی، فرزانه (۱۳۹۴)، «ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور»، فصلنامه تربیت معلم فکور، ۱(۱): ۵۲-۳۷.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳)، مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
- تنعمی، محمدمهدی (۱۳۹۱). مدیریت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی: شناخت و اجرای کیفیت فراگیر، تهران: سمت.
- خدیوی، اسدالله و سیدکلان، سید محمد (۱۳۹۷). «بررسی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل». دوفصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۸(۷): ۳۹-۷۰.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آموزش و پرورش.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴)، «تحلیل پدیدارشناسانه ادراک و تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از نقاط ضعف و قوت برنامه ارزشیابی توصیفی». فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، دوره ۹، ش ۳۱: ۶۸-۱۹.
- عابدی، حسینعلی (۱۳۸۸)، «کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی». فصلنامه راهبرد، ۱۹(۵۴): ۲۲۴-۲۰۷.

عباسف، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۲)، «تأملی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه‌درسی، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲۱)، صص ۱۵۷-۱۸۲. کهندل، مرضیه؛ کرمی، مرتضی؛ آهنگچیان، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۷)، «بازنمایی مناقشات ناظر بر دوگفتمان توسعه حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلم از منظر مناسبات قدرت»، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۲): ۱۲۲-۱۰۳.

محسن‌پور، محمد (۱۳۹۰)، «ارزیابی داده‌های کیفی»، فصلنامه تحقیقات دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار، ۳ و ۴(۲۴): ۵۵-۵۰.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۵)، برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

- Ahmed, F. , Shahzad, K. , Aslam, H. , Bajwa, S. U. , & Bahoo, R. (2016), *The role of collaborative culture in knowledge sharing and creativity among employees*. Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS),10(2), 335-358 .
- Alzobiani, I (2020), *The Qualities of Effective Teachers as Perceived by Saudi EFL Students and Teachers*. English Language Teaching; Vol. 13, No. 2, 37- 47 .
- Anderman, E. M (2020), *Achievement motivation theory: Balancing precision and utility*. Contemporary Educational Psychology, 61, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864> .
- Balkar, B (2015), *Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions*. Issues in Educational Research, 25(3), 205-225 .
- Bleck, V (2019), *Lehrerenthusiasmus: Entwicklung, determinanten, wirkungen [teacher enthusiasm: Development, factors, and outcomes]*. Springer achmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6> .
- Burić, I. , & Kim, L. E (2020), *Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling*. Learning and Instruction, 66, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302> .
- Carl J. Dunst¹, Deborah W. Hamby¹, Robin B. Howse¹, Helen Wilkie¹ & Kimberly Annas. (2019), *Research Synthesis of Meta-Analyses of Preservice Teacher Preparation Practices in Higher Education*. Higher Education Studies; Vol. 10, No. 1, 29-47 .

- Choi, S. L. , Goh, C. F. , Adam, M. B. H. , & Tan, O. K. (2016), *Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment*. Human resources for health, 14(1), 73 .
- Dewey, J. (1929), *The Sources of a Science of Education*. Horace live right New York. pp,7-22 .
- Dong, Q, W. , Wang, S, M. , Jie Han, F. , Zhang, R, D (2019), *Innovative Research and Practice of Teachers' Teaching Quality Evaluation under the Guidance of 'Innovation and Entrepreneurship*. Procedia Computer Science 154 (2019) 770–776. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> .
- Eisner, Elliot (1985), *The Educational Imagination. Third Edition. MacMillan Publishing Company*. New York .
- Eisner, Elliot, W. (1994), *The Educational Imagination: On The Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan .
- Evers, A. T; Van der Heijden, B. I & . , Kreijns. K (2016), *Organizational and task factors influencing teachers professional' development at work Ropaneu*. Journal of Training and Development 40(1),36-55 .
- Fauth, B. , Decristan, J. , Decker, A. -T. , Büttner, G. , Hardy, I. , Klieme, E. , & Kunter, M (2019), *The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality*. Teaching and Teacher Education, 86, Article 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882> .
- Gitomer, D. H. (2009), *Measurement issues and Assessment for Teaching Quality*. By Drew H. Gitomer .
- Kaplan, A (2014), *Section commentary: Theory and research on teachers' motivation: Mapping an emerging conceptual terrain*. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), Teacher motivation: Theory and practice (pp. 52–66) .
- Lazarides, R. , Fauth, B. , Gaspard, H. , & Gollner, " R (2021), *Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education*. Learning and Instruction, 73, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435> .
- Lee, G. (2010), *Holistic Assessment (HA) in Primary Schools*. Report of the Primary Education Review and Implementation Committee (PERI), CPDD MOE .
- Linnenbrink-Garcia, L. , & Wormington, S. V (2019), *An integrative perspective for studying motivation in relation to engagement and*

- learning*. In K. A. Renninger, & S. Hidi (Eds.), Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of motivation and learning (pp. 739–758). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.031> .
- Lytle, S. & Smith, C, M (1992), *Teacher Research as a Way of Knowing*. Harvard Educational Review. 4(62),448-474 .
- Pavri, S (2012), *Effective Assessment of Students; Determining Responsiveness to Instruction*. New Jersey Upper Saddle River, Pearson Education, Inc .
- Praetorius, A. -K. , Klieme, E. , Herbert, B. , & Pinger, P (2018), *Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions*. ZDM, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4> .
- Praetorius, A. -K. , Lauermann, F. , Klassen, R. M. , Dickhauser, O. , Janke, S. , & Dresel, M (2017), *Longitudinal relations between teaching-related motivations and studentreported teaching quality*. Teaching and Teacher Education, 65,241–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023> .
- Schon, D (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: basic Books .
- Seyfried, M & Ansmann, M (2018), *Unfreezing higher education institutions? Understanding the introduction of quality management in teaching and learning in Germany*. Higher Education ,75(6),1061-1076 .
- Shulman, L. , Sherine, M (2004), *Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives*. Stanford University .
- Shulman, L. S(1987), *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1–22 .
- Thommen, D. , Sieber, V. , Grob, U. , Praetorius, A. (2021), *Teachers' motivational profiles and their longitudinal associations with teaching quality*. Learning and Instruction 76 (2021) 101514 .
- Vieluf, S (2022), *Wie, wann und warum nutzen Schüler* innen Lerngelegenheiten im Unterricht? Eine übergreifende Diskussion der Beiträge zum Thementeil* [How,when, and why do students use learning opportunities in the classroom? Anoverarching discussion of the contributions to the thematic section]. Unterrichtswissenschaft, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00144-z> .
- voss, T. , Zachrich, L. , Fauth, B. , Wittwer, J (2022), *The same yet different? Teaching quality differs across a teacher's classes, but teachers with higher knowledge make teaching quality more similar*. Learning and nstruction, Volume 80, August 2022, 101614.