



Factors affecting professional development of student teachers

Zohre Zarean, Parvin Samadi, Parvin Ahmadi, Maryam Sadat Ghoraihi Khorasgani

¹PhD student in Curriculum Planning, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

²Associated professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

³Associated Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

⁴ Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

Abstract

The present study investigated the lived experiences of Farhangian University student teachers from the harms of their professional development with a qualitative approach and phenomenological method. The data of this research was based on semi-structured interviews with 14 student teachers of Farhangian University, which continued based on purposeful and criteria-based sampling until theoretical saturation was reached. Data analysis was done with open, selective and central coding method. The reliability of the data was checked and approved by the Holstein method and the validity of the interview questions by 4 supervisors. The research identified the factors affecting professional development around three main categories: intended, executive, and institutional factors as follows: lack of practicality of existing software, lack of proper planning, inappropriate infrastructure, lack of material and welfare facilities, lack of suitable books, resources Obsolete and inefficient, inappropriate structure of educational programs, linear and one-dimensional programs, inadequacy of specialized skills of professors, inadequacy of students' information literacy, uncommon knowledge, non-native knowledge, lack of new teaching methods, neglecting learners, not considering methods Participatory and team, directive and prescriptive laws, conflicting regulations, partial laws, partial politics, extreme ideology, untested policies, centralization in policy development, bureaucracy and intermingling of organizational structures. Validation of the data was done by peer review. This study helps managers and policy makers of new teachers' professional development programs to take a positive step by considering the levels of professional development challenges for the growth of new teachers in this field by modifying the existing programs.

Keywords: Farhangian University, professional injuries, lived experiences, student teachers

عوامل مؤثر بر آسیب‌های توسعه حرفه‌ای دانشجویان معلمان

زهره زارعان، پروین صمدی*، پروین احمدی، مریم سادات قریشی خوراسگانی

^۱ دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی

و روانشناسی، دانشگاه الزهرا(س)، تهران، ایران

^۲ دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم

تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

^۳ دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم

تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

^۴ گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و

روانشناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تجارب زیسته دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان از آسیب‌های توسعه حرفه‌ای خود با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی پرداخت. داده‌های این پژوهش برگرفته از مصاحبه‌ی بازو نیمه ساختاریافته با ۱۴ نفر از دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان بود که بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر معیار تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تجزیه و تحلیل داده با روش کدگذاری باز، گزینشی و محوری انجام شد. پایایی داده‌ها، با روش هولستی و روایی سوالات مصاحبه توسط ۴ تن از اساتید راهنما بررسی و مورد تایید قرار گرفت. پژوهش عوامل مؤثر بر آسیب‌های توسعه حرفه‌ای را حول سه مقوله اصلی: عوامل قصد شده، اجرایی، نهادی اینگونه شناسایی کرد: کاربردی نبودن نرم افزارهای موجود، نبود برنامه‌ریزی صحیح، زیرساخت‌های نامناسب، نبود امکانات مادی و رفاهی، نبود کتب مناسب، منابع منسوخ و ناکارآمد، ساختار نامناسب برنامه‌های آموزشی، برنامه‌های خطی و تک بعدی، ناکافی بودن مهارت‌های تخصصی اساتید، ناکافی بودن سواد اطلاعاتی دانشجویان، دانش نامتداول، دانش غیربومی، نبود شیوه‌های نوین تدریس، بی‌توجهی به فراگیران، در نظر نگرفتن شیوه‌های مشارکتی و تیمی، قوانین دستوری و تجویزی، آیین نامه‌های متناقض، قوانین جزئی‌نگر، سیاست‌گذاری بخشی‌نگر، ایدئولوژی افراطی، سیاست‌های نازآمده، تمرکز محوری در تدوین سیاست‌ها، دیوان سالاری و در هم آمیختگی تشکیلات سازمانی. اعتبار داده‌ها به روش بازبینی توسط همکار انجام شد. این مطالعه به مدیران و سیاستگذاران برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نو معلمان کمک می‌کند تا با در نظر گرفتن سطوح چالش‌های توسعه حرفه‌ای جهت رشد نو معلمان در این زمینه با اصلاح برنامه‌های موجود گامی مثبت بردارند.

کلید واژه‌ها: دانشگاه فرهنگیان، آسیب‌های حرفه‌ای، تجارب زیسته، دانشجویان معلمان

مقدمه

آموزش کارکردی اساسی در عرصه‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی توسعه دارد (Changt, 2010) و معلم مهمترین عامل تاثیر گذار در امر آموزش است. در عصر حاضر، یافتن راههایی برای تقویت و بهبود کمی و کیفی کار معلمان از اولویتهای مهم آموزش و پرورش است (Sancar & Deryakulu, 2021). چراکه معلمانی که وارد مدارس و مؤسسات آموزشی می شوند همیشه کارآمد و واجد مؤلفه‌های یک معلم خوب و اثربخش نیستند و با این شرایط نمی توان سرنوشت دانش آموز را به اتفاق واگذار کرد، بلکه باید با آموزش این معلمان، برای کسب این مؤلفه‌ها همت گماشت، زیرا پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به عنوان یکی از معیارهای پیشرفت جامعه در دستان آنهاست (Jahangiri, Javadipour & Ramezani Payani, 2014). یکی از راههای بهبود کمی و کیفی کار معلمان، پرورش و رشد توسعه حرفه‌ای در آنان است (Tyagi & Misra, 2021). و با توجه به ماهیت پویای استراتژی های تدریس و طراحی برنامه درسی، توسعه شغلی توسط معلمان انجام می شود تا خود را با تغییرات در حال وقوع در بخش آموزش به روز کنند (StudyCorgi, 2022). بر همین اساس توسعه حرفه ای معلمان را قادر می سازد تا مهارت های خاصی را برای مقابله با موقعیت های نوظهور به دست آورند و این فرصت را می دهد تا اهداف خود را به روشنی تعیین کنند.

علی‌رغم آنچه در اهمیت شایستگی های حرفه ای بیان شد فقدان بهره مندی مناسب از توسعه حرفه ای برای هر حرفه ای موجب ناکارآمدی و نوعی آنتروپی در رسیدن به اهداف سازمانی می شود توجه به توسعه حرفه ای در قوانین خدمات کشورهایی مانند ایالات متحده آمریکا، کانادا، انگلیس، آلمان، هلند، سوئد و ژاپن به وضوح قابل مشاهده است (Kadirova & Mastura, 2021). زیرا توسعه حرفه ای به عنوان یک دسته از دانش، ویژگیها، نگرشها و مهارتهای به هم وابسته که تأثیر زیادی بر شغل فرد می گذارد تعریف می شود و با عملکرد فردی در کار همبستگی دارد. از میان تعریف‌های ارائه شده در مفهوم

توسعه حرفه ای، میتوان به تعریف سیمز (Sims, 2021) اکتفا کرد که توسعه حرفه ای را به مجموعه ای از دانش، مهارت، توانایی، نگرش و ویژگیهایی که برای موفقیت در یک وظیفه یا شغل مشخص مورد نیاز است اطلاق می گردد، تعریف کرده است (Sims & Fletcher- Wood, 2021). و برای معلمان هدف اساسی توسعه حرفه‌ای، افزایش کیفیت عملکرد آنان برای ارائه آموزش اثربخش به دانش آموزان است (Gholami Nougab, Pourshafi & Shahtalebi Hosseinabadi, 2018). همچنین کورلت (Corlett) بیان می دارد معلمان مجهز به توسعه حرفه ای روشهای تازه ای را برای برنامه ریزی و افزایش توانایی دانش آموزان در انجام تکالیف به کار می برند و پس از شرکت در دوره های آموزشی، در برنامه‌های درسی روزانه و برنامه های آموزشی بلندمدت خود توانمند می شوند. (Corlett, 2021)

بر این اساس حرفه ای تلقی کردن معلمان تعهداتی را متوجه نظام آموزش و پرورش و خود معلمان می کند و آن فراهم آوردن موجبات بالندگی و رشد مستمر حرفه ای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و به‌ویژه معلمان، از راه افزایش و به‌روز نگه‌داشتن دانش و اطلاعات و تجارب شغلی و تعامل و همکاری و ارتباط با دیگر سازمانها و مراجع تخصصی ذی‌ربط در راستای وسعت و غنا بخشیدن به صلاحیت حرفه‌ای معلمان و دیگر دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت است. اهمیت این امر زمانی مشخص می‌گردد که این نکته در نظر گرفته شو دکه کیفیت کار معلمان مهم ترین عامل موثر بر کیفیت یادگیری دانش آموزان و موفقیت نظام های آموزشی است. معلمان به عنوان یکی از اجزای پیچیده اکوسیستم مدرسه باید بتوانند انتظارات و تقاضاهای مسئولان و ذی نفعان مختلف را برآورده سازند و از تحولات اجتماعی و تغییرات آینده درک عمیقی داشته باشند. بنابراین معلمان باید به طور مداوم به دنبال روزآمدسازی دانش و مهارت هایشان باشند و توسعه حرفه ای خود را بهبود بخشند. حوزه توسعه حرفه ای معلم جنبه های مختلف نظیر؛ عقاید، باورهای تربیتی، معرفت شناختی و تمامی

پژوهشگر دانشگاهی و حمایت سرپرستان و مدیران مدرسه، مهارت‌های اقدام پژوهی را در سطح کلاس به دست آوردند. علاوه بر این، معلمان مالکیت یادگیری خود را به دست گرفتند و همسالان خود را از طریق شیوه‌های ارزیابی جایگزین و اقدام پژوهی هدایت کردند & (Chong, Hung Lyna, 2016).

اسمیت و لیندسی (Smith & Lindsay, 2016) مطالعه‌ای را روی دو پروژه ضمن خدمت انجام دادند که در مدارس ابتدایی در استرالیا برای حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان انجام شد. این مطالعه بر اهمیت شرایط یادگیری در توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید کرد. اسمیت و لیندسی تأکید می‌کنند که حمایت کنندگان خارج از محیط مدرسه باید شیوه‌های فعلی اداره مدرسه را قبل از فراهم کردن فرصت‌های یادگیری برای معلمان بررسی کنند و مطابق با نیاز معلمان دوره‌ها را برگزار نمایند (Proudfoot & Boyd, 2022).

پستهولم (Postholm, 2016) در مقاله‌ای بر اساس یک مطالعه کیفی با تمرکز بر همکاری بین معلمان در سه مدرسه متوسطه در نروژ، دریافت که ساختار و فرهنگ هر دو می‌توانند پایه و اساس توسعه حرفه‌ای را ایجاد کنند، بنابراین منجر به توسعه مدرسه هم می‌شوند (Proudfoot & Boyd, 2022). محمد زمانی ورهایی در پژوهشی که به منظور رفع مشکل توسعه حرفه‌ای معلمان مدرسه خیام شهرستان شهرضا در دوران دنیاگیری کرونا صورت گرفته است از تکنیک اقدام پژوهی برای توسعه حرفه‌ای معلمان استفاده کردند و طبق یافته‌های بدست آمده، نتیجه گرفته شد که اجرای راهکارهای به کار رفته در توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر بوده است (Mohammadzamani & Rahai, 2021).

تاکنون در تحقیقات صورت گرفته مدل‌های متعددی جهت توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه شده است. این مدل‌ها عبارتند از: توسعه خودگردان، توسعه مشارکتی یا همکارانه، توسعه تغییر محور کارکنان، افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید، مدل توسعه مهارتی، مدل همراه با تفکر و تعمق، مدل‌های مبتنی بر پروژه، مدل

ابعاد فکری، رفتاری و عملی مربوط به آموزش و تدریس را شامل می‌شود (Khadavisi & Saraji, 2018).

پس بنا بر آنچه بیان شد افزایش توان حرفه‌ای معلمان مستلزم برنامه ریزی دقیق و عزم راسخ و تغییر و تحولات اساسی است (Chiu, Chai, Williams & Lin, 2021). از این رو محققان تربیتی در دنیا به طور روزافزون بر اهمیت توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید کرده‌اند. زیرا هماهنگ شدن با تغییرات پرشتاب دنیای امروز مستلزم رشد ابعاد مختلف توسعه حرفه‌ای معلمان و سازگاری با شیوه‌های نوین تدریس است. نیاز معلمان به حمایت در توسعه مستمر در یک مطالعه کیفی در پنج مدرسه ابتدایی در ایرلند توسط کینگ و استیونسون انجام گرفت. این مطالعه یک رویکرد از پایین به بالا ارائه کرد که از بالا پشتیبانی می‌شد. مدیران مدرسه به معلمان اعتماد کردند. معلمان در این مطالعه زمانی برای برنامه ریزی و تأمل و کار با هم و تدریس تیمی داشتند. نتایج حاکی از رشد توسعه حرفه‌ای معلمان بود King (& Stevenson, 2017).

سانسیر، اتیال و دریکلیو و Sancar, Atal & Deryakulu, (2021) در پژوهش خود با عنوان چارچوب جدید توسعه حرفه‌ای معلمان دریافتند، مولفه‌های مدل مفهومی توسعه حرفه‌ای معلمان شامل خصوصیات شخصی معلم، مطالب آموزشی، شیوه‌های تدریس، نگرش‌ها، نحوه یادگیری دانش آموزان، اصلاحات و سیاست‌های برنامه درسی، همکاری معلمان، فعالیت‌های رسمی و غیر رسمی حمایتی است، Sancar, Atal, & Deryakulu, (2021).

چانگ، هانگ و لنا (Chong, Hung, Lyna) یک مطالعه کیفی در خصوص معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه در سنگاپور انجام دادند. این مطالعه با هدایت و راهنمایی یک پژوهشگر دانشگاهی انجام شد به منظور توسعه حرفه‌ای معلمان، به ویژه از نظر ارزیابی کلاس درس، معلمان فعالیت اقدام پژوهی را انجام دادند. این مطالعه نشان می‌دهد که معلمان با شیوه‌های ارزیابی جایگزین در کلاس آشنا شدند و به دلیل راهنمایی یک

معلمانی که این روزها از دانشگاه فرهنگیان فارغ التحصیل می‌شوند، قرار است در آینده بار تربیت نسل جدید در حوزه‌های مختلف را بر عهده بگیرند. آموزش حرفه‌ای دانشجو معلمان چالش برانگیز است زیرا مستلزم یادگیری و توسعه حرفه‌ای مستمر، متمرکز بر شیوه‌های آموزشی موثر برای افزایش موفقیت دانش‌آموزان است. دانشجو معلمان در شروع کار با مدیریت مدل‌های در حال تکامل مستمر، ارائه آموزش و پشتیبانی، نیازهای متنوع دانش‌آموزان، کاغذبازی‌ها، و انتظارات بالا از همکاری با چندین ذی‌نفع از جمله والدین، مدیران، دانش‌آموزان، معلمان راهنما و مسئولین آموزش و پرورش مواجه هستند. از این رو این معلمان آینده‌مهم‌ترین عامل در بالا بردن کیفیت یادگیری دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین رشد حرفه‌ای آنان و شناخت موانعی که بر سر راه این رشد قرار دارد مسئله‌ای است درخور توجه (Abdullahi, 2014).

و بر اساس آنچه گفته شد، مسیر حرفه‌ای شدن معلمان از مراکز تربیت معلم سرچشمه می‌گیرد (Khodamoradi & Makhsoudi, 2018). فشار ناشی از مواجه شدن با پدیده‌های رایج در دنیای معلمی و مسائل و مشکلاتی که دانشجو معلمان تازه فارغ التحصیل شده به‌طور ویژه آن‌ها را تجربه می‌کنند، تدریس را برای معلم مبتدی به امری هولناک و تجربه بی‌کسی و تنهایی تبدیل نموده و به غرق شدن معلم در مشکلات ختم می‌شود. به‌طوری‌که اکثر قریب به اتفاق نو معلمان از درماندگی در کلاسهای درس و موقعیت‌های عملی تدریس گله‌دارند و محیط دانشگاه و آموزشهای آن را ناکارآمد تلقی می‌کنند، و از فرصتهای ازدست‌داده برای کسب شایستگی لازم افسوس می‌خورند.

در همین راستا عدم توجه به محیط توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان و عدم ایجاد فرصت‌هایی برای حمایت مستمر و تشریک‌مساعی آنان همچنین بی‌توجهی به نیازهای منحصربه‌فرد آنان و فراهم نکردن محیطی که برای آموخته‌ها و تجارب آن‌ها احترام و ارزش قائل بوده و به آن‌ها اختیار عمل بیشتری می‌دهد، مشکل‌آفرین

فرصتهای توسعه حرفه‌ای، مشارکت مدرسه-دانشگاه، استفاده از رادیو و فضای مجازی برای توسعه حرفه‌ای معلمان، آموزش از راه دور، مشارکت بین موسسه‌ها، مدل طراحی مدارس پیشرفته و اقدام پژوهی به عنوان شکلی از توسعه حرفه‌ای (Hijaz, Pardachi & Shahpasand, 2019).

پر واضح است که رشد حرفه‌ای معلم یک فرآیند مادام‌العمر است که با آموزش اولیه معلم شروع می‌شود و در تمام طول حرفه معلم ادامه می‌یابد. در کشورهای انگلستان فرانسه و ژاپن استانداردهای تربیت معلم تهیه شده است و این استانداردها همواره در جهت افزایش کیفیت معلم مورد بازنگری قرار می‌گیرند. دانشجو معلمان برای دستیابی به استانداردهای تهیه شده باید آزمون‌های متفاوتی را بگذرانند و مسئولان بر آنند تا با ارزیابی آنان مطمئن شوند که معلمان استانداردهای مورد نیاز را کسب نموده‌اند. لذا در این کشورها استانداردهای تربیت معلم نقشی مهم در این زمینه ایفا می‌کند. در کشور مالزی با توجه به اینکه این استانداردها در مرکز خاصی تدوین نشده است، مسئولان نظام آموزشی بر آنند تا با برنامه‌ریزی، کیفیت معلمان خود را با توجه به استانداردهای جهانی افزایش داده و با آن هماهنگ سازند (Melainejad & Zakavoti Karagozlu, 2008).

در جمهوری اسلامی ایران نیز آموزش اولیه و تخصصی معلمان در مراکز تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) صورت می‌گیرد. دانشگاه فرهنگیان وظیفه تأمین و تربیت معلمان، مدیران، کارکنان کارآمد مورد نیاز در طراز جمهوری اسلامی، توانمند سازی و ارتقای شایستگی‌های تخصصی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش با تاکید بر پرورش نیروهایی متقی، کارآفرین، خلاق در تولید علم و ... را بر عهده دارد. همچنین ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی از جمله مهم‌ترین اهداف این دانشگاه استراتژیک عنوان شده است. و دانشجو

با مروری به پیشینه تحقیقات در موضوع مورد بررسی درمی‌یابیم که پژوهش‌های صورت گرفته در شناخت عوامل مؤثر بر آسیب‌های توسعه حرفه‌ای معلمان تک بعدی بوده همچنین پژوهشی درخصوص آسیب‌های توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در برخورد با مسائل توسعه حرفه‌ای صورت نگرفته است. بنابراین با توجه به آنچه که بیان شد و با توجه به اهمیت نقش دانشجو معلمان در بهبود کیفی مسائل آموزشی مسئله پژوهش حاضر کنکاش تجارب زیسته دانشجو معلمان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان از آسیب‌هایی است که در مسیر حرفه‌ای شدن با آن روبرو هستند تا از این طریق به سیاست‌گذاری و اجرای عملی برنامه آموزش توسعه حرفه‌ای در دانشگاه‌ها ی فرهنگیان سراسر کشور کمک شود. یافته‌های مطالعه و پژوهش در زمینه توسعه حرفه‌ای می‌تواند برای معلمان، مدارس، وزارت آموزش و پرورش (مسئولین تضمین کیفیت و استاندارد) در تدوین سیاست‌های آموزشی ویژه توسعه حرفه‌ای معلمان، مراکز تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) و محققان آینده اهمیت زیادی داشته باشد. و می‌تواند بر طراحی مداخلاتی تأثیر بگذارد که در نهایت کیفیت فرآیند یادگیری و تدریس را افزایش می‌دهد و در نتیجه بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. همچنین ممکن است در نهایت، به مجموعه دانش محققان آینده که شایستگی‌های آموزشی مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان را مطالعه می‌کنند، کمکی ارائه دهد. بنابر این سوال اصلی پژوهش بدینگونه مطرح می‌شود که:

عوامل مؤثر بر آسیب‌های توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان کدامند؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از نظر رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی انجام گرفت. پدیدارشناسی روشی است که به کمک آن می‌توان آگاهی و تجربه افراد متعدد از مفاهیم و پدیده‌ها را بدون واسطه دریافت کرد

گشته، در این صورت نو معلمان قادر نخواهند بود دانش حرفه‌ای خود را با کمک یکدیگر بسازند و در فرایند تدریس خود نیز به یادگیرندگانی متفکر تبدیل شوند و آن‌چنان که شایسته است در مسیر حرفه‌ای شدن گام بردارند. (Tahiri, Arefi, Pardachi & Ghahrmani, 2013)

در ادبیات و مبانی مرتبط با توانمندسازی حرفه‌ای در دنیای امروز و رویکرد نیاز محور فردا، توجه به توانمندسازی از اعجاز‌آورترین رویکردهای توسعه منابع انسانی محسوب می‌شود. توانمندسازی حرفه‌ای معلمان راهبرد مناسبی برای تبدیل مدرسه‌های فردا به محیط‌های یادگیری مؤثر با کارکنان آموزشی توانمند، انعطاف پذیر، مشارکت پذیر، پاسخگو برای تغییر و حل مسائل آموزشی است. شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصهای توانمندسازی حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان برای ورود به عرصه معلمی در مدرسه‌های فردا ضرورتی اجتناب ناپذیر است (Ali Mohammadi, Jabari & Niazazri, 2018). به نظر

می‌رسد در تحقیقات گذشته اطلاعات زیادی در مورد اهمیت سطح آمادگی دانشجو معلمان، پیشرفت حرفه‌ای و شرایط کاری آنها برای احساس ناراحتی و اضطراب آنها در سالهای اول تدریس، در مقایسه با مراحل بعدی شغلی، معلوم نیست. هدف مطالعه حاضر با شناسایی چالشهای حرفه‌ای دانشجو معلمان دانش آموخته دانشگاه‌های فرهنگیان، کمک به بینش‌هایی در مورد ارزش فرصت‌های یادگیری و شرایط کاری در مدارس برای دانشجو معلمان در آموزش است. همچنین این مطالعه می‌تواند درک ما را از این که کدام مؤلفه‌های خاص به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان را آسیب می‌زند و چه اقداماتی در این زمینه باید صورت گیرد، افزایش می‌دهد. این اطلاعات می‌تواند منجر به تصمیم‌گیری مؤثرتر مربوط به توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان در ایران و همچنین سایر کشورهای در حال توسعه که با مسائل مشابه مواجه هستند، شود

گذشته از این دانشگاه فارغ التحصیل شدند، از آموزش سازمان مرکزی دانشگاه دریافت و پس از اطلاع رسانی در خصوص پژوهش در گروه های فضای مجازی که این دانش آموختگان در آن عضو بودند، دانش آموختگانی که علاوه بر داشتن تجربه غنی از پدیده مورد نظر و تمایل و آمادگی برای شرکت در پژوهش معیار حداکثر ۵ سال سابقه خدمت در مدارس را داشتند انتخاب شدند.

اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

وبدین ترتیب به ماهیت و جوهری واقعی آن پدیده یا مفهوم دست یافت (Parvari, 2018). باتوجه به اینکه هدف پژوهش بررسی تجارب زیسته دانشجو معلمان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان از عوامل موثر بر آسیب های توسعه حرفه ای خود بود، شرکت کنندگان در پژوهش ۱۴ نفر از دانش آموخته گان دانشگاه فرهنگیان در رشته های مختلف دبیری و آموزگاری بودند که به روش نمونه گیری هدفمند مبتنی بر معیار انتخاب شدند. بدین صورت که پس از طی مراحل قانونی لیست اسامی دانش آموخته گان فارغ التحصیل که حداکثر ۵ سال

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی نمونه پژوهش

اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه شونده						کد مصاحبه شونده
محل خدمت	سابقه خدمت	محل تحصیل	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	جنسیت	
یزد	۲ سال	مرکز شهید رجایی اصفهان	کارشناسی	آموزش ابتدایی	زن	۱
اصفهان ناحیه ۲	۴ سال	مرکز شهید رجایی اصفهان	کارشناسی	آموزش علوم	زن	۲
سمنان	۳ سال	پردیس شهید باهنر اصفهان	کارشناسی	آموزش ریاضی	مرد	۳
لرستان	۱ سال	مرکز شهید رجایی اصفهان	کارشناسی	آموزش اجتماعی	زن	۴
بن رود	۴ سال	پردیس فاطمه زهرا(س) اصفهان	کارشناسی	آموزش زبان عربی	زن	۵
تهران	۴ سال	پردیس فاطمه زهرا(س) اصفهان	کارشناسی	آموزش هنر	زن	۶
اصفهان ناحیه ۵	۳ سال	مرکز شهید رجایی اصفهان	کارشناسی	آموزش شیمی	زن	۷
اصفهان - شاهین شهر	۵ سال	پردیس شهید باهنر اصفهان	کارشناسی	آموزش ابتدایی	مرد	۸
خور و بیابانک	۴ سال	پردیس شهید باهنر اصفهان	کارشناسی	آموزش فیزیک	مرد	۹
کرمان	۴ سال	پردیس شهید باهنر اصفهان	کارشناسی	آموزش زیست	مرد	۱۰
قم	۳ سال	مرکز شهید رجایی اصفهان	کارشناسی	آموزش شیمی	زن	۱۱
اصفهان ناحیه ۳	۴ سال	پردیس فاطمه زهرا(س) اصفهان	کارشناسی	آموزش زبان انگلیسی	زن	۱۲
اصفهان - سمیرم	۵ سال	پردیس شهید باهنر اصفهان	کارشناسی	آموزش شیمی	مرد	۱۳
بندر کنگ	۳ سال	مرکز شهید رجایی اصفهان	کارشناسی	آموزش ریاضی	زن	۱۴

ساختاریافته مصاحبه شونده فرصت این را خواهد داشت که توضیح بیشتری راجع به پرسش‌ها دهد. همچنین،

برای گردآوری داده‌های پژوهش از ابزار مصاحبه باز و نیمه ساختاریافته استفاده شد. زیرا در مصاحبه نیمه

دادند. پس از کدگذاری جهت اعتباربخشی یافته‌های پژوهش، از دو راهبرد، بررسی توسط مشارکت‌کننده در پژوهش، بررسی توسط همکاران (روش هولستی) استفاده شد (Holsti, O. R, 1969). بدین صورت که مصاحبه‌گیرنده در پایان سخنان هر یک از مصاحبه‌شوندگان در طی فرایند مصاحبه، برداشت کلی خود را از سخنان مصاحبه‌شونده بیان می‌کرد تا از طریق تأیید یا اصلاح توسط مصاحبه‌شونده، از درستی مطالب بیان شده اطمینان یابد. همچنین پژوهشگر پس از تجزیه و تحلیل داده، نتایج آن را در اختیار دو نفر از همکاران باتجربه در زمینه تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی قرار داد تا نظر تخصصی و کارشناسی خود را در زمینه تحلیل داده‌ها ارائه دهند که آنها نیز یافته‌های حاصل را تأیید نمودند (Johnson, 2008).

یافته‌ها

بر اساس تجزیه و تحلیل یافته‌ها، آسیب‌های توسعه حرفه‌ای در قالب ۳ مقوله فراگیر شامل عوامل قصد شده، عوامل اجرایی، عوامل نهادی طبقه‌بندی شدند. همچنین ۹ مقوله سازمان‌دهنده و ۲۶ مقوله پایه ارائه شده در جدول ذیل شناسایی گردید. در ادامه به توصیف این چالش‌ها می‌پردازیم.

مصاحبه‌کننده فرصت آن را خواهد داشت که به روند مصاحبه شکل دهد و محدود به چارچوب‌های از قبل تعیین شده نباشد و بدین ترتیب زوایای بیشتری از موضوع مورد مصاحبه آشکار گردد (Emami Sigarodi, Dehghan Rahnvard & Nouri, 2012). همچنین جهت تأیید روایی مصاحبه، سوالات مصاحبه که بر اساس مبانی نظری و پیشینه تحقیق طراحی شده بود برای ۴ تن از اساتید و صاحب‌نظران متخصص دانشگاهی ارسال شد تا ضمن تأیید سوالات از طریق بررسی نقطه نظرات آنها، سوالاتی طراحی شود که داده‌های عمیق‌تری در خصوص توسعه حرفه‌ای دانشجوی معلمان و آسیب‌های پیش‌روی آنان در توسعه حرفه‌ای بدست آید. مصاحبه در فضایی آرام در بازه زمانی ۴۰ تا ۹۰ دقیقه انجام و با دستگاه MP3 ضبط شد. و تارسیدن به اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. به مصاحبه‌شوندگان در مورد محرمانه بودن پاسخ‌ها اطمینان داده شد. برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نیز از روش کدگذاری استفاده شد. بدین ترتیب که ابتدا مصاحبه‌ها به دقت و با حفظ امانت داری در نرم‌افزار ورد وارد شد و سپس مراحل کدگذاری (کدگذاری باز، گزینشی و محوری) انجام شد. جهت کاهش سوگیری همزمان دو کدگذار آموزش دیده این مراحل را انجام

جدول ۲: نمونه کدهای باز و مقوله‌های اصلی و فرعی آسیب‌های توسعه حرفه‌ای دانشجوی معلمان

مقوله‌های فراگیر	مقوله‌های سازمان‌دهنده	مقوله‌های پایه	نمونه‌هایی از کدهای باز استخراج شده از مصاحبه‌ها
عوامل قصد شده	بعد فنی	- کاربردی نبودن نرم افزارهای موجود نیازمند تکنولوژی‌های روز دنیا در زمینه‌های کاربردی نبودن سخت‌افزارهای موجود	برنامه‌ریزی قلب تپنده برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (م ۹).
		- نبود برنامه‌ریزی صحیح	
عوامل قصد شده	بعد تجهیزات و امکانات	- زیر ساخت‌های نامناسب	امکانات آموزشی ناکافی حتی برای کلاس‌های روتین (م ۱۳).
		- نبود امکانات مالی و رفاهی	عدم ارائه مشوق‌های مادی و معنوی چه برای دانشجویان و چه برای اساتید نبود حمایت مالی از این برنامه‌ها (م ۶).

مقوله‌های فراگیر	مقوله‌های سازمان‌دهنده	مقوله‌های پایه	نمونه‌هایی از گدهای باز استخراج شده از مصاحبه‌ها
	بعد محتوا	- نبود کتب مناسب - منابع منسوخ و ناکارآمد	وجود مشکلات زیاد در زمینه نامتناسب بودن محتوا با نیاز دانشجویان (م ۱۰). قدیمی بودن محتوایی و ناکارآمد بودن آن (م ۱)
	بعد ساختاری	ساختار نامناسب برنامه‌های آموزشی - برنامه‌های خطی و تک‌بعدی	نبود توالی و ترتیب در برنامه‌های آموزشی برای اثربخشی لازم (م ۱۴). در نظر نگرفتن نظر ذی‌نفعان برنامه توسعه حرفه‌ای (م ۱۲). یک‌جانبه بودن برنامه‌های فعلی توسعه حرفه‌ای (م ۵).
عوامل اجرایی	بعد دانشی	- ناکافی بودن مهارت‌های تخصصی اساتید - ناکافی بودن سواد اطلاعاتی دانشجویان - دانش نامتداول - دانش غیربومی	ناکافی بودن دانش مربیان و اساتیدی جهت تدریس و آموزش دوره‌های توسعه حرفه‌ای (م ۱۱) ناآشنایی دانشجویان با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای دانشگاه قبل از ورود به این دوره‌ها (م ۲) دانش اقتباسی و قدیمی مورد استفاده در دوره‌های توسعه حرفه‌ای (م ۳) عدم تناسب دانش با زمینه و بافت محل تدریس آینده دانشجویان (م ۷).
	بعد آموزشی	- نبود شیوه‌های نوین تدریس - بی‌توجهی به فراگیران - در نظر نگرفتن شیوه‌های مشارکتی و تیمی	آموزش به شیوه‌های منسوخ شده بدون اثربخشی (م ۳). الزام به در نظر گرفتن نیاز دانش‌آموختگان به‌عنوان هسته برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (م ۸). چرخش به سمت کار تیمی و گروهی جهت هم‌افزایی بین دانش‌آموختگان معلمی (م ۱۲).
	بعد قانونی و آیین‌نامه‌ای	قوانین دستوری و تجویزی آیین‌نامه‌های متناقض - قوانین جزئی‌نگر	یک‌طرفه و از بالا به پایین بودن قوانین مرتبط با توسعه حرفه‌ای دانش‌آموختگان معلمی انعطاف‌ناپذیر بودن قوانین (م شماره ۴). آیین‌نامه‌های متضاد (م ۹). عدم برخورداری قوانین از شمول لازم (م ۱۱).
عوامل نهادی	بعد سیاست‌گذاری	سیاست‌گذاری بخشی‌نگر ایدئولوژی افراطی - سیاست‌های نآزموده - تمرکز محوری در تدوین سیاست‌ها	همه‌جانبه نبودن سیاست‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای معلمان (م ۶). سیطره جنبه‌های ایدئولوژیک بر حیطه توسعه حرفه‌ای نسبت به جنبه‌های عملی (م ۴). اجرای سیاست‌هایی همگانی نآزموده و بدون پشتوانه علمی (م ۱۳). تدوین همه چیز از مرکز و ابلاغ به مناطق بدون توجه به شرایط متفاوت (م ۸).
	بعد اداری	- دیوان سالاری - در هم آمیختگی تشکیلات سازمانی	ماندن برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در پیچ‌وخم اداری مانع اجرای به‌موقع (م ۱۰) پیچیدگی ساختارهای موجود در دانشگاه و عبور از مراحل و فیلترهای متعدد (م ۱۴).

عوامل قصد شده

این عامل از چهار مولفه شامل: بعد فنی، بعد تجهیزات و امکانات، بعد محتوا، بعد ساختاری تشکیل می‌شود. آسیب بعد فنی به کاربردی نبودن نرم افزارهای موجود، کاربردی نبودن سخت‌افزارهای موجود، نبود برنامه ریزی صحیح اشاره دارد. یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی نشان داد که مشارکت کنندگان در پژوهش بر این باور بودند که یکی از دلایل ایجاد آسیب در توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان بی توجهی به نیاز به تکنولوژیهای روز دنیا در زمینه‌های سخت افزاری و نرم افزاری و برنامه ریزی نامناسب برای توسعه حرفه‌ای است.

به‌عنوان نمونه مشارکت کننده شماره ۴ اظهار داشت "در دنیای امروز اگر ما بخواهیم توسعه حرفه‌ای در معلمان رو به صورت اساسی انجام بدیم نیازمند تکنولوژیهای روز دنیا در زمینه‌های سخت افزاری و نرم افزاری هستیم اما متأسفانه توی این زمینه به شدت دچار کمبود هستیم"

آسیب بعد تجهیزات و امکانات: وجود زیر ساختهای نامناسب، و نبود امکانات مالی و رفاهی از جمله آسیب‌های بعد تجهیزات و امکانات بودند، که مشارکت کنندگان به آن اشاره نمودند.

به طور نمونه مشارکت کننده شماره ۱۳ بیان داشت: "اگر به بازدید از دانشگاه فرهنگیان داشته باشید متوجه می‌شید امکانات آموزشی حتی واسه کلاسهای روتین هم دچار کمبود هست توسعه حرفه‌ای که دیگه جای خود داره"

آسیب بعد محتوا: از جمله آسیب‌های بعد محتوا که مشارکت کنندگان به آن اشاره کردند نبود کتب مناسب و منابع منسوخ و ناکارآمد بودند.

مشارکت کننده شماره ۱ بیان داشت: "به نظرم کتب دانشگاه باید به سمت پژوهش محور شدن بره فقط همیشه به ما می‌گفتند معلم باید فکوره باشه الان که فکرش می‌کنم می‌بینم اگه به جای مطالب حفظی قدیمی واقعا از ما می‌خواستند پروژه‌های خلاقانه و موشکافانه انجام بدیم قدرت تفکرمون خیلی بهتر از اینی بود که الان هست"

آسیب بعد ساختاری: در این آسیب مشارکت کنندگان ساختار نامناسب برنامه‌های آموزشی و برنامه‌های خطی و تک بعدی را از چالشهای توسعه حرفه‌ای بیان کردند.

به‌عنوان نمونه مشارکت کننده شماره ۱۴ اظهار داشت: "اصولا برنامه توسعه حرفه‌ای به منظور رشد دانش آموختگان طراحی میشه پس باید ذی نفعان در اون دخالت داشته باشن و حق ارائه نظر و بازخورد داشته باشن، اما برنامه‌های فعلی توسعه حرفه‌ای یکجانبه هستن"

عوامل اجرایی

این عامل از دو مولفه شامل: بعد دانش و بعد آموزش تشکیل می‌شود. مشارکت کنندگان در پژوهش معتقد بودند، آسیب بعد دانش به ناکافی بودن مهارتهای تخصصی اساتید، ناکافی بودن سواد اطلاعاتی دانشجویان، دانش نامتداول و دانش غیربومی اشاره دارد.

به طور نمونه مشارکت کننده شماره ۱۱ اظهار داشت: "بعضی از مربی‌ها و اساتیدی که جهت تدریس و آموزش دوره‌های توسعه حرفه‌ای انتخاب میشن از دانش چندانی در این زمینه برخوردار نیستن و صرفا بر اساس رابطه مشغول آموزش در این حیطه میشن حتی تا حالا خودشون مستقیم یه کلاس متوسطه یا ابتدایی را اداره نکردند فقط اطلاعات آکادمیک دارند و در عمل کم میارن"

مشارکت کننده شماره ۷ اظهار داشت: "یکی از مشکلات خیلی مهمی که بنده دوست دارم بهش اشاره کنم مربوط به دانش اقتباسی و قدیمی هست که در دوره‌های توسعه حرفه‌ای استفاده میشه، بافت کشور ما در هر نقطه متفاوت هست و معلما در شرایط مختلفی مشغول به تدریس میشن پس باید متناسب با همون بافت اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای کرد تا کارساز باشه"

همچنین مشارکت کنندگان بر این باور بودند که آسیب بعد آموزش به نبود شیوه‌های نوین تدریس، بی توجهی به فراگیران و در نظر نگرفتن شیوه‌های مشارکتی و تیمی مربوط می‌گردد.

به طور نمونه مشارکت کننده شماره ۳ اظهار داشت:

"همونطوری که از اسمش مشخصه باید این آموزش‌ها به توسعه حرفه ای منجر بشه اما در عمل می بینیم که با چهارتا سخنرانی کل این دوره‌ها رو رفع رجوع میکنن و هیچ اثربخشی نداره"

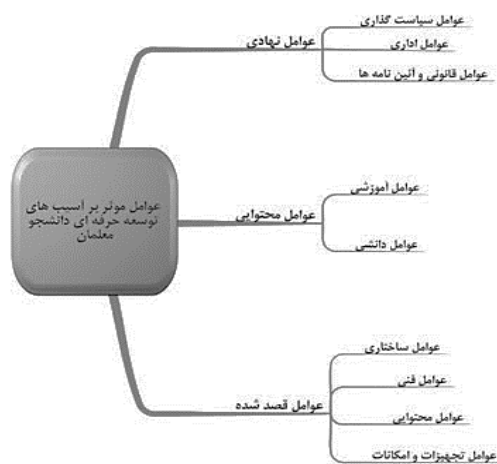
عوامل نهادی

مولفه‌های تشکیل دهنده این عامل از دید مشارکت کنندگان در پژوهش عبارتند از: بعد قانونی و آیین نامه‌ای، بعد سیاستگذاری و بعد اداری بنا بر اظهارات مشارکت کنندگان آسیب بعد قانونی به قوانین دستوری و تجویزی، آیین‌نامه‌های متناقض و قوانین جزئی نگر مربوط می‌گردد. به‌عنوان نمونه مشارکت کننده شماره ۴ اظهار داشت: "بسیاری از قوانینی که در ارتباط با توسعه حرفه‌ای دانش آموختگان معلمی وجود داره یک طرفه هستن و از بالا و به پایین میباشن و هیچ انعطافی ندارن" مشارکت کننده شماره ۹ بیان کرد:

"متأسفانه هر لحظه شاهد آیین نامه هایی هستیم که در عمل تضاد زیاد با همدیگه دارن و همین مساله دردسرهای زیادی را در توسعه حرفه ای به وجود آورده" همچنین آسیب بعد سیاست‌گذاری از سیاست گذاری بخشی نگر، ایدئولوژی افراطی، سیاست‌های ناآزوده و تمرکز محوری در تدوین سیاستها نشات می‌گیرد. به طور نمونه مشارکت کننده شماره ۶ اظهار داشت: "سیاست‌های که در ارتباط با توسعه حرفه‌ای معلمان در نظر گرفته میشه باید همه جانبه باشن و بتونن تمامی ابعاد این حوزه رو تحت پوشش قرار بدن اما در حال حاضر

در عمل شاهد این قضیه نیستیم" مشارکت کننده شماره ۴ بیان نمود: "توسعه حرفه‌ای حیطه ای هست که باید در عمل شاهد رشد دانش آموختگان معلمی باشیم و بعد عملی اون بیشتر باشد اما جنبه های ایدئولوژیک بر این حیطه سیطره پیدا کرده است و کارایی اون رو زیر سوال برده" مشارکت کننده شماره ۳ اظهار داشت: "یکی از مشکلاتی که در حیطه توسعه حرفه‌ای وجود داره این هست که همه چیز از مرکز تدوین و به بقیه مناطق ارسال میشه و این تمرکزگرایی باعث شده که نیازهای دانش آموختگان و مناطق در توسعه حرفه ای مد نظر قرار نگیره" بنا بر نظر مشارکت کنندگان آسیب بعد اداری مربوط به، دیوان سالاری و در هم آمیختگی تشکیلات سازمانی می‌شود.

به‌طوری‌که مشارکت کننده شماره ۱۰ اظهار داشت: "بسیاری از برنامه‌ها در زمینه توسعه حرفه ای برای معلمان در پیچ و خم اداری گیر میکنن و مجال اجرا پیدا نمیکنن این مساله یکی از مشکلات بزرگ این حوزه شده" و مشارکت کننده شماره ۱۴ معتقد بود که: "ساختارهای موجود در دانشگاه فرهنگیان و تربیت معلم به اندازه ای پیچیده هستن که برنامه‌های مثل توسعه ای حرفه ای باید از صدها مرحله و فیلتر عبور کنن، این مراحل باعث شده توسعه ای حرفه ای بیشتر از این که درگیر بعد علمی باشه درگیر بعد اداری بشه"



شکل ۱: الگوی شماتیک آسیب‌های توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان

بحث و نتیجه گیری

یکی از مقوله های اصلی حاصل از پژوهش حاضر آسیب‌های مربوط به عوامل قصد شده است که از دید دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان شامل ابعاد فنی، تجهیزات و امکانات، محتوا و ساختار است. این دانش آموختگان بر این باورند که کاربردی نبودن نرم افزارهای موجود کاربردی نبودن سخت‌افزارهای موجود، نبود برنامه ریزی صحیح، زیر ساخت های نامناسب، نبود امکانات مالی و رفاهی، نبود کتب مناسب، منابع منسوخ و ناکارآمد، ساختار نامناسب برنامه های آموزشی، برنامه‌های خطی و تک بعدی بیشترین آسیب را به برنامه‌های توسعه حرفه ای وارد می‌کند. همراستا با نتایج پژوهش حاضر ملامبو و همکاران (Mlambo, Silén & McGrath, 2021) در پژوهش خود دریافتند که وجود زیرساختها تاثیر بسزایی در توسعه حرفه ای کارکنان دارد، نبود امکانات و تجهیزات مرتبط با آموزش های توسعه حرفه ای منجر به عقیم سازی این دست برنامه ها می شود. عدم مشوق های مالی و تخصیص بودجه یکی دیگر از موانع اصلی در توسعه حرفه ای است به طور که بسیاری از صاحب نظران بر این باورند که تامین مالی نامناسب چنین برنامه هایی اثرات منفی بسیار زیادی بر کارایی آن دارد. در همین زمینه عبدالهی و صفری یکی از موانع مهم پیش روی رشد حرفه ای معلمان را موانع اقتصادی معرفی می‌کنند (Abdulahi & Safari, 2014) منابع و محتوای آشفته از دیگر موارد تاثیرگذار در رشد و توسعه حرفه ای دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان است. متأسفانه بسیاری از منابع موجود در این زمینه سازگاری چندانی با ویژگی های فردی و اجتماعی دانش آموختگان ندارد و از محتوای به روز برخوردار نیستند. چنین معضلی منجر به دلزدگی بسیاری از دانش آموختگان نسبت به توسعه حرفه ای گردیده است. تاییدی و میسرا در همین زمینه بر این باورند که محتوای ناکارآمد منجر به تضعیف سایر مولفه های توسعه ای حرفه ای می شود، به طور مثال محتوایی که به نیازهای دانشجو معلمان توجه چندانی ندارد از میزان درگیری آنها در

چنین برنامه هایی می‌کاهد (Tyagi, & Misra, 2021) در بررسی پژوهش های همسو با مقوله عوامل قصد شده به نظر می‌رسد که مولفه اهمیت نحو برنامه ریزی که از جمله مولفه های تاثیرگذار در توسعه حرفه ای دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان است، مغفول مانده که از دستاوردهای پژوهش حاضر است. برنامه ریزی دوره های آموزشی چون توسعه حرفه ای می‌بایست به صورت چندجانبه و با در نظر گرفتن گرایشات و علائق ذی نفعان صورت بگیرد، اما در عمل برنامه ها از پیش تعیین شده و خطی در این زمینه اجرا می‌شوند که از کیفیت لازم برخوردار نیستند. دانش آموختگان می‌بایست به عنوان قلب تپنده چنین برنامه هایی تلقی شوند، نه اینکه در حاشیه قرار گرفته باشند.

یکی دیگر از مقوله های اصلی حاصل از پژوهش حاضر آسیب های مربوط به عوامل اجرایی را شامل می‌شود که در بر گیرنده ابعاد دانشی و آموزشی می‌باشد. دانش آموخته گان دانشگاه فرهنگیان بر این باورند که ناکافی بودن مهارتهای تخصصی اساتید، ناکافی بودن سواد اطلاعاتی دانشجویان، دانش نامتداول، دانش غیربومی، شیوه های آموزشی سنتی، عدم توجه به فراگیران، عدم توجه به شیوه های مشارکتی و تیمی از جمله موارد ایجاد آسیب در مسیر توسعه حرفه ای آنان است. در همین راستا چنین استنباط می‌شود که عدم شناخت و اطلاع کافی دانشجویان و اساتید یکی دیگر از آسیب های مهم برنامه های توسعه حرفه ای است. اساتید و دانشجویان دو محور اصلی برنامه های توسعه حرفه ای را تشکیل می دهند و فقدان دانش در این افراد نسبت به توسعه حرفه ای به مانعی عظیم در این زمینه مبدل شده است. فلیپسن و همکاران در همین ارتباط عدم وجود اطلاعات در ذی نفعان نسبت به برنامه های آموزشی را یکی از اصلی ترین علل شکست برنامه های توسعه حرفه ای تلقی می‌کنند (Philipsen, Tondeur, Pareja Roblin, Vanslambrouck & Zhu, 2019). شیوه های آموزش از دیگر عوامل تاثیرگذار در توسعه حرفه ای هست. بدون شک، شیوه های آموزشی مورد استفاده در

اصلی آموزش و پرورش نیازمند رشد مداوم هستند و این مهم جز با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای حاصل نمی‌شود، بنابراین تامل فکورانه در چنین برنامه‌هایی و برداشتن موانع مختلف موجود بر سر راه آن می‌تواند به رشد و شکوفایی هرچه بیشتر معلمان و دانش‌آموختگان این حرفه منجر شود.

منابع

- Abdulahi, B., Safari, A (2014). Investigation of the main obstacles to the professional growth of teachers. *Educational innovations* 15 (58), summer (2015)
- Abdullahi, M., Fathi Vajargah, K; Taghipourzahir, A; Rahimian, H (2014). Competencies of human resources training and development managers. *A new scientific-research quarterly in educational management*. 6 (4), 23-53.
- Ali Mohammadi, G., Jabari, N., & Niazazri, Ki. (2018). Professional empowerment of teachers in the future perspective and providing a model. *Educational Innovations*, 18(1), 7-32. doi: 10.22034/jei.2019.88531
- Chiu, T. K., Chai, C. S., Williams, P. J., & Lin, T. J. (2021). Teacher Professional Development on Self-Determination Theory–Based Design Thinking in STEM Education. *Educational Technology & Society*, 24(4), 153-165.
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2019). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional development in education*, 45(2), 217-230.
- Corlett, K. B. (2021). Investigating the Connection between Teacher Professional Development and the Lesson Planning Process. *Western Michigan University*
- Emami Sigaroudi, A., Dehghan Neiri, N., Rahnavard, Z., & Nouri Saeed, A. (2011). Qualitative Research Methodology: Holistic Phenomenology. *Nursing and Midwifery*, No. 68

چنین دوره‌هایی باید متفاوت از شیوه‌های معمول باشد. استفاده از شیوه‌های سنتی و قدیمی موجبات عدم دستیابی به اهداف برنامه‌های توسعه حرفه‌ای می‌شود. کاندس و ورهوف در پژوهشی به مقایسه روش‌های سنتی و نوین در برنامه‌های آموزشی رشد و توسعه حرفه‌ای پرداختند، نتایج پژوهش آنان حاکی از آن بود که شیوه‌های نوین آموزشی منجر به اثربخشی بیشتر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای می‌شود (Coenders & Verhoef, 2019). لزوم توجه بیشتر دانشگاه فرهنگیان به آموزش به شیوه مشارکتی و تیمی جهت رشد و توسعه حرفه‌ای دانش‌آموختگان این دانشگاه از دستاوردهای پژوهش حاضر است.

مقوله اصلی دیگر پژوهش حاضر به عوامل نهادی مربوط می‌گردد. که مشتمل بر ابعاد قانونی و آیین‌نامه‌ای، سیاست‌گذاری و اداری است. بنا بر دیدگاه دانش‌آموختگان مشارکت‌کننده در پژوهش قوانین دستوری و تجویزی، آیین‌نامه‌های متناقض، قوانین جزئی‌نگر، سیاست‌گذاری بخشی‌نگر، ایدئولوژی افراطی، سیاست‌های نآزموده، تمرکزمحوری در تدوین سیاست‌ها، دیوان‌سالاری و در هم آمیختگی تشکیلات سازمانی از جمله آسیب‌های توسعه حرفه‌ای در این زمینه است. آیین‌نامه‌ها، قوانین و سیاست‌گذاری‌های نیز از جمله آیت‌های مهم و تاثیرگذار در برنامه‌های رشد و توسعه حرفه‌ای است. بدون سیاست‌گذاری مناسب نمی‌توان انتظار داشت خروجی چنین برنامه‌هایی چندان مثمرتر باشد. قوانینی که در این زمینه تدوین می‌شود می‌بایست از انسجام لازم برخوردار باشد چرا که کثرت قوانین و تضاد آنها منجر به آشفتگی در اجرای برنامه‌های آموزشی توسعه حرفه‌ای می‌شود. در همین ارتباط پاول و بودر سیاست‌گذاری‌های نسج‌نیده و غیرعلمی را به عنوان یکی از موانع اصلی در رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان معرفی کرده‌اند، سیاست‌هایی که بدون توجه به شرایط موجود و صرفاً بر اساس ایدئولوژی‌های خاصی طراحی شده‌اند (Powell & Bodur, 2019). در بررسی‌های به عمل آمده به نظر می‌رسد معلمان به عنوان ستون‌های

- Mohammadi, M., & Gheithi, S. (2014). Compilation of the teacher's model based on the Islamic approach in Iran's higher education system. *Government - Ministry of Science, Research, and Technology - Shiraz University - Faculty of Educational Sciences and Psychology*.
- Melainejad, A., & Zakavoti Karagozlu, A. (2008). Comparative study of teacher training curriculum system in England, Japan, France, Malaysia and Iran. *Educational Innovations*, 7(26), 35-62. SID. <https://sid.ir/paper/75341/fa>
- Mohammad Zamani, R., & Rahai, A. (2021). How we were able to promote the professional development of teachers during the corona virus pandemic: an action research of Khayyam primary school teachers in Shahreza city. *Teacher's Professional Development*, (19), 107 – 119.
- Pang, N., Wang, T., S.-K., & Leung, Z. L.-M. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 231–247. doi:10.1080/02188791.2016.1148852 [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]
- Parvari, P. (2018). The transition from philosophy to methodology, a new reading of the phenomenology method: the foundation of philosophical approaches and implementation steps. *Sociological studies*, 11 (44), 87-106. DOI: 10.30495/JSS.2019.669587
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145-1174.
- Postholm, M. B. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher*
- Gholami Nuqab, M., Pourshafi, H., & Shahtalebi Hosseinabadi, B. (2018). Examining the factors affecting the professional growth of teachers. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 13 (2), 167-178.
- Hijazi, S., Pardachi, M., & Shahpasand, M. (2019). Approaches to teachers' professional development. New edition. Tehran: *Tehran University Press*.
- Holsti, O. R. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jahangiri, F., Javadipour, M., & Ramezani Payani, M. (2014). The role of an effective teacher in the academic progress of students. *The first Congress of the Transformation and Innovation Series in Human Sciences, Shiraz*.
- Kadirova, D. N., & Mastura, S. (2021). Pedagogical Creativity as A Factor of the Professional Development of the Teacher-Teacher. *International Journal on Orange Technologies*, 3(12), 77-79.
- Khodavisi, S., & Saraji, F. (2018). Professional development of teachers using virtual space: a phenomenological study of teachers in Hamedan city. *Education Technology (Technology and Education)*, 14(1) (series 53), 109-121.
- Khodamoradi, A., Makhsoodi, M. (2018). Doubles in teacher professionalization. *Teacher Professional Development*, 4(1), 21-29. doi:10.1108/JEA-07-2016-0074 [Crossref], [Web of Science ®], [Google scholar]
- Lee Mohammadi, Gh., Jabari, N., & Niazazri, K. (2018). Professional empowerment of teachers in the future perspective and providing a model. *Educational Innovations*, 18(1), 7-32. doi: 0.22034/jei.2019.8853
- Mlambo, M., Silén, C., & McGrath, C. (2021). Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. *BMC nursing*, 20(1), 1-13.

- School effectiveness and school improvement*, 32(1), 47-63.
- Smith, K., & Lindsay, S. (2016). Building future directions for teacher learning in science education. *Research in Science Education*, (46), 243–261. doi:10.1007/s11165-015-9510-x [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]
- Stavreva, S.V. (2013). The Effects of Usage of Sequential Teaching Method on the Academic Achievement and Retention Level of Learners in Area of Biological Sciences or Biochemistry. *International Valorisation Conference "Key Methodology to Successful Competence Based Learning"*.
- StudyCorgi. (2022). (November 17). Professional Development of Teachers' Skills. <https://studycorgi.com/professional-development-of-teachers-skills/>
- Tyagi, C., & Misra, P. K. (2021). Continuing Professional Development of Teacher Educators: Challenges and Initiatives. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 117-126.
- Taheri, M., Arefi, M., Pardachi, M., & Ghahrmani, M. (2012). Exploring the development process of teachers in teacher training centers: Foundation data theory. *Educational Innovations Quarterly*. (45) 12, 149-16.
- Education*, 39(4), 452–470. doi:10.1080/02619768.2016.1225717. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]
- Pourkarimi, J., Karamati, M., Mohammadi, A. (2016). Designing and explaining the professional qualifications of human resources experts. *Management Studies (Improvement and Transformation)*, 26(86), 61-96.
- Powell, C. G., & Bodur, Y. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 77, 19-30.
- Proudfoot, K., & Boyd, P. (2022) Teachers' constitutive motivations for professional learning in England's context of high-stakes accountability. *Professional Development in Education*.doi: 10.1080/19415257.2022.2151038, (Early Online Publication)
- Sabouri Khosrowshahi, H. (2009). Education in the era of globalization; Challenges and strategies to face it. *Strategic Studies of Public Policy*, 1(1), 153-196.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, (101), 103-305.
- Sims, S&., Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review.