



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22517758.1401.12.4.1.2>

شناسایی نیازها و الزامات عملی یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان

سعید صفدری^۱، محمد غفاری مجلیج^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۳۰

چکیده

یادگیری و توسعه حرفه‌ای در مدارس مورد توجه و تاکید بوده است. اما این فرایند عموماً از منابع بیرونی برنامه‌ریزی و تحمیل می‌شود و نیازها و انتظارات معلمان در تعیین آن نقش چندانی ندارد. هدف پژوهش کیفی حاضر شناسایی نیازها و الزامات عملی توسعه حرفه‌ای معلمان از دیدگاه خودشان بوده است. داده‌ها از طریق یک مصاحبه گروهی متمرکز با شرکت ۱۲ نفر از معلمان دبستان‌های شهر چالوس جمع‌آوری شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس تحلیل محتوای مضمونی با استفاده از کدگذاری انجام شد که در نهایت منجر به شناسایی سه مضمون اصلی درباره نیازها (فناوری اطلاعات و ارتباطات، راهبردها و ایده‌های تدریس، نگاه به معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای) و سه مضمون به عنوان الزامات عملی (زمان‌بندی، تمرکز و نگاه تخصصی، و همکاری) برای رفع این نیازها شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که آنچه معلمان برای کمک به یادگیری و توسعه حرفه‌ای خود دریافت می‌کنند، با آنچه در عمل می‌خواهند یا برایشان اهمیت و ارزش دارد مطابقت کامل ندارد. ترجیحات آنها در مورد نیازهای یادگیری حرفه‌ای بیشتر بر اساس باورهای خودشان در مورد یادگیری و آموزش استوار است تا بر برنامه‌های کلان و عمومی که معمولاً از سوی مدیران بالادستی تعیین و اجرا می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری، توسعه حرفه‌ای، نیازهای معلمان، تدریس

۱- استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران. (نویسنده مسئول)

saeed_safdari@iauc.ac.ir

۲- استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران.

mohammadghaffari@iauc.ac.ir

مقدمه

علیرغم میزان رو به رشد پژوهش در مورد توسعه حرفه‌ای و یادگیری معلمان، نقش فعال معلم در این مورد به نحوی غایب به نظر می‌رسد (کرک و مک دونالد^۱، ۲۰۰۱). شاید این امر به دلیل چیرگی برخی دیدگاه‌های محدود است که تمایل دارند معلمان را به عنوان مصرف‌کنندگان دانش و ایده‌های دیگران (مثلاً کارشناسان آموزشی و سیاست‌گذاران) قلمداد نمایند. با این حال، وقتی معلمان به‌عنوان تولیدکنندگان دانش به‌جای دریافت‌کنندگان منفعل فرآیندها و شیوه‌های تحمیل شده از سوی دیگران در نظر گرفته شوند، نقش تدریس بسیار غنی‌تر و حرفه‌ای‌تر می‌شود (فریزر^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). پس چرا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، اغلب معلمان را به‌عنوان مصرف‌کننده و نه تولیدکننده دانش فرض می‌کنند؟ چرا نیازها، مسائل و دغدغه‌های معلمان نیروی محرکه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای آنان نیست؟ چگونه است که به نظر می‌رسد کسانی که خود محور یادگیری و آموزش هستند تأثیر چندانی بر تعیین فرآیند یادگیری حرفه‌ای خود ندارند؟ کول^۳ (۲۰۱۲) نکات قابل توجهی را یادآور شده است. او معتقد است که یادگیری حرفه‌ای واقعی باید به کسب تجربه منجر شود. گردهمایی‌های معلمان که در آن یک برنامه یادگیری و آموزش حرفه‌ای توسط کارشناسان برنامه درسی، آموزش، رشد کودکان و غیره بر اساس تشخیص و انتخاب رهبران و

مدیران رده‌های بالاتر ارائه می‌شود با وجود افزایش آگاهی معلمان از سیاست‌ها و شیوه‌های جدید، در بهبود آموزش مؤثر نیست. چالش اصلی این است که یادگیری حرفه‌ای باید در عمل به بهبود مستمر دانش و عملکرد معلمان کمک می‌کند.

توسعه و یادگیری حرفه‌ای یک معلم با توسعه دانش کاری معلم در حوزه یادگیری و تدریس ارتباطی تنگاتنگ دارد (طرفی و همکاران، ۱۳۹۹). به همین دلیل، هنگامی که دانش مذکور در عملکرد معلم دیده می‌شود، اغلب از او به‌عنوان یک معلم کارکشته و خبره یاد می‌شود (برلینر^۴، ۱۹۸۶؛ کول، ۲۰۱۲؛ کورتاگن^۵ و همکاران، ۲۰۰۵). متأسفانه، عواملی که دانش حرفه‌ای معلمان را تشکیل می‌دهند، خود به خوبی درک نمی‌شوند و بیشتر این عدم درک مربوط به این واقعیت است که تدریس اغلب به اشتباه، به‌عنوان انتقال ساده اطلاعات، یعنی «گفتن به‌عنوان آموزش» تعبیر می‌شود. با این حال، واقعیت این است که تدریس یک حرفه پیچیده و دشوار است که بر تعاملات در هم تنیده فرآیندهای فردی و اجتماعی استوار است (اسمیت^۶، ۲۰۱۷). بنابراین، توسعه و پرورش مهارتها و تخصص تدریس امری مهم است زیرا چنان که گفته شد، چنین توسعه و پیشرفتی سنگ بنای تغییرات آموزشی، افزایش کیفیت تدریس و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان است (فولان^۷، ۲۰۱۴). لذا می‌توان گفت که یادگیری اگر مبتنی بر شناخت آگاهانه،

⁴ Berliner

⁵ Korthagen

⁶ Smith

⁷ Fullan

¹ Kirk and MacDonald

² Fraser

³ Cole

در تدریس و فعالیت‌های آموزشی روزمره، معلمان اغلب وقت یا فضایی برای تأمل در تجربیات آموزشی که عملکرد حرفه‌ای ایشان را شکل می‌دهد، ندارند و گاهی حتی تلاش نمی‌کنند تا از چنین تجربیاتی برای ایجاد دانش حرفه‌ای خود استفاده کنند (گرانجیت^۲، ۲۰۱۵). باومن^۳ (۱۹۹۶) و نیز لوگرن و نورتفیلد^۴ (۱۹۹۶) تأکید دارند که ماهیت تدریس بر توانایی معلم در تشخیص و بیان نحوه عملکردش و چرایی آن تأثیر می‌گذارد. بنابراین، تجربیات عملی و واقعی یادگیری که به معلمان برای کشف عملکرد و دانش حرفه‌ای خود فرصت می‌دهند، بخش اساسی یادگیری حرفه‌ای می‌باشند.

اگر تدریس به منزله فرآیند انتقال اطلاعات در نظر گرفته شود، «گفتن» بخش مهمی از کار تدریس است. از چنین منظری، ماهیت توسعه حرفه‌ای مورد نیاز برای حمایت از این شیوه اغلب به مفهوم آموزش و آگاهی‌رسانی به معلمان درباره تکنیک‌های جدید از طریق ارائه اطلاعات به ایشان در مورد تدریس قلمداد می‌شود. این دیدگاه معلمان را صرفاً نیازمند دریافت اطلاعات جدید می‌داند که دیدگاهی محدود از یادگیری معلم است و نمی‌تواند اهمیت دانش و مهارت‌های گسترده‌ای مورد نیاز معلمان را نشان دهد (اوونز^۵، ۲۰۰۶). در حالی که یادگیری با پیوند جدایی ناپذیری با آموزش دارد، این طرز تفکر درک ناقصی از الزامات آموزش و مهارت‌افزایی

توسعه فعال و اصلاح عملکرد باشد، مفید و سازنده خواهد بود.

با عنایت به آنچه گفته شد، پژوهش پیش رو به بررسی ادراک معلمان از نیازهای یادگیری حرفه‌ای خود می‌پردازد. این پژوهش اهمیت کار با معلمان (رویکرد یادگیری حرفه‌ای با شرکت‌کنندگان فعال) را در برابر کار کردن بر روی معلمان (رویکرد توسعه حرفه‌ای با دریافت‌کنندگان منفعل) قرار می‌دهد و به نقش فعال معلمان در یادگیری و توسعه حرفه‌ای ایشان می‌پردازد.

ادبیات پژوهش

عوامل متعددی وجود دارد که بر توسعه دانش حرفه‌ای معلم تأثیر می‌گذارند. از آن جمله می‌توان به فرصت‌هایی برای به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و تجربیات در مورد عملکرد حرفه‌ای، تهیه مجموعه‌ای از روش‌ها و تکنیک‌های تدریس، کمک به ایجاد درکی عمیق‌تر از فرآیند یادگیری دانش آموز، انجام کار تحقیق و پژوهش اشاره کرد. علاوه بر این، چنین تحولی در نهایت موفقیت معلمان را در به انجام رساندن وظایف جدی و دشوار تدریس و نیز گذار از شیوه‌ها و باورهای کلیشه‌ای و سنتی در مورد دانش آموزان و فرآیند آموزش در پی دارد. با این حال، برای رسیدن به چنین توسعه و پیشرفت حرفه‌ای و بنیادینی حمایت اندکی در محیط مدارس و آموزشگاه‌ها وجود دارد. (دارلینگ هاموند و مک لافلین^۱، ۲۰۱۱)

² Grangeat

³ Baumann

⁴ Loughran and Northfield

⁵ Ovens

¹ Darling-Hammond and McLaughlin

حرفه‌ای معلمان ارئه می‌کند. برای کمک به یادگیری حرفه‌ای شرایطی را باید فراهم کرد تا معلمان به عنوان شرکت کنندگان فعال در یادگیری خود مشارکت نمایند و به عبارت دیگر، باید با آنها کار کرد، نه بر روی آنها.

یادگیری و آموزش را نمی‌توان به عنوان عناصری متمایز از هم تفکیک کرد، بلکه باید آنها را در یک رابطه پویا متصور شد. در نتیجه، کلاس درس به محیط بسیار پیچیده‌تری تبدیل می‌شود که به چیزی بیش از تحویل اطلاعات مربوط به تئوری‌ها و تکنیک‌های یادگیری نیاز دارد (گیسون و راس^۱، ۲۰۱۶). بنابراین، ناگزیر، یک رویکرد و روش بخصوص مناسب همه افراد و همه شرایط نیست. در یادگیری و آموزش یک رابطه ساده و خطی وجود ندارند. مدیریت احتمالات متغیر برای اقدام به موقع و تصمیم‌گیری در مورد واکنش مناسب و چگونگی و چرایی آن به روش‌های آگاهانه و متفکرانه نیاز دارد. عواملی مانند سطح تجربه، اهداف آموزشی و عوامل متعدد دیگر، معلمان مختلف درک متفاوتی از تدریس و آموزش دارند. این تنوع در تجربیات و درک به نوبه خود نیازهای گوناگون و متفاوتی را در معلمان به وجود می‌آورد که خود مستلزم فراهم نمودن فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای است که به معلمان امکان می‌دهد تا به نیازها و الزامات آموزشی که هر روز با آن مواجه هستند پرداخته و به طور موثر آنها را رفع کنند (مانسفیلد^۲، ۲۰۱۹). حمایت از معلمان برای توسعه هدفمند خود چیزی نیست که بتوان در

جای دیگری تهیه و تدارک دید و به ایشان تحویل داد (ماکلر^۳، ۲۰۰۵) یا از طریق یک جلسه آموزش ضمن خدمت اجباری آن را فراهم کرد. باید یادگیری حرفه‌ای معلمان را به عنوان یک هدف یادگیری دید ک (جانسن^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). یادگیری حرفه‌ای باید برای شخص معلم معنادار باشد، بر نیازهای مشخص معلم متمرکز باشد و مفروضات کلیشه‌ای را به چالش بکشد (اسمیت، ۲۰۱۷). هرگونه برنامه توسعه و یادگیری معلمان نیاز به درک صحیحی از نگرانی‌های آموزشی آنان دارد و باید به این نگرانی‌ها پاسخ دهد تا از یادگیری حرفه‌ای به معنای حقیقی کلمه حمایت کند.

نقش فعال معلم در جهت‌دهی به یادگیری حرفه‌ای

یادگیری حرفه‌ای معلمان یک فعالیت پیچیده است زیرا مستلزم تعهد مداوم و کار سخت است و اغلب چالش‌های شخصی را به دنبال دارد. یادگیری و آموزش با کیفیت هرگز به سادگی قابل دستیابی نیست. کیفیت در یادگیری و آموزش از طریق تفکر و چالش‌های جدید تکامل می‌یابد (کنیان-اسمیت^۵، ۲۰۱۷).

منسفیلد (۲۰۱۹) این نظریه را مطرح کرده است که یادگیری معلم به نوعی عدم تعادل یا بی‌ثباتی اولیه نیاز دارد. بدین ترتیب که مفروضات موجود معلمان به چالش کشیده شود. تنها در این شرایط است که یادگیری شخصی موثر پدیدار می‌شود. ایجاد چنین وضعیت پویایی مستلزم آن است که معلمان به طور فعال تجربیات خود را

³ Mockler

⁴ Johnson

⁵ Kenyon- Smith

¹ Gibson and Ross

² Mansfield

معلم‌ان آن دسته از تجارب یادگیری که آنها را قادر می‌سازد متفاوت فکر کنند یا تدریس خود را به روش‌های جدید آزمایش کنند، را می‌پسندند (اسمیت، ۲۰۱۷). گوش دادن به صحبت‌های معلم‌ان دیگر در مورد عملکرد خود نیز بسیار ارزشمند است. این بینش‌ها نشان می‌دهد که معلم‌ان به مشارکت در مدل‌های تعاملی مشارکتی برای توسعه سطوح اعتماد نیاز دارند. چنین شیوه‌های تعاملی به یادگیری متقابل کمک می‌کند (هارگریوز و شرلی^۴، ۲۰۱۲). فعال بودن در فرآیند توسعه حرفه‌ای مستلزم آن است که معلم‌ان تجارب یادگیری مورد نیاز و علاقه خود را شناسایی و انتخاب کنند.

بر اساس آنچه گفته شده می‌توان دریافت که برای اجرای یک برنامه توسعه حرفه‌ای هدفمند و موثر باید تحقیقات بیشتری به منظور درک نظرات و نیازهای واقعی معلم‌ان انجام گیرد. معلم‌ان باید امکان یابند تا نظرات و تجربیات خود را بیان کنند و در فرآیند طراحی برنامه‌های یادگیری مشارکت فعال داشته باشند. پژوهش در این زمینه می‌تواند بینش و درک ارزشمندی را نه تنها در مورد نیازهای یادگیری معلم‌ان، بلکه درباره شرایطی که یادگیری آنها را بهبود می‌بخشد در اختیار بگذارد (کوکران اسمیت و لیتل^۵، ۲۰۰۹). با در نظر گرفتن این موضوعات، پژوهش حاضر دو پرسش تحقیق زیر را مورد بررسی قرار داده است:

پردازش کنند، عملکرد حرفه‌ای خود را به دقت بررسی نموده و درباره آنها تصمیم‌گیری کنند. هر نوع برنامه یادگیری و توسعه حرفه‌ای موفق باید در گام نخست ظرفیت معلم‌ان در تعامل فعالانه با پیچیدگی‌های یادگیری و تدریس را بپذیرد تا بتواند از یادگیری حرفه‌ای آنها حمایت کند.

توسعه حرفه‌ای بر جایگاه محوری معلم و ضرورت برنامه ریزی، یادگیری و عمل تاکید دارد. از منظر تئوری، هدف توسعه این است که فرآیند یادگیری فعال‌تر و عملی‌تر باشد که در آن معلم‌ان درگیر همکاری موثر با یکدیگر، تعیین اهداف یادگیری و ایجاد دانش بومی باشند (گروندواتر-اسمیت^۱ و ماکلر، ۲۰۰۹). این بدان معناست که معلم‌ان باید تصمیم‌گیرندگان کلیدی در فرآیند توسعه حرفه‌ای باشند (کیسلر^۲، ۲۰۱۷).

شرایط یادگیری معلم

معلم‌ان به راحتی ضعف و نارسایی دوره‌های یادگیری را تشخیص می‌دهند و آن‌ها را سطحی، منفک از واقعیت و بی‌ارتباط با نیازهای واقعی خود می‌دانند (هاولی و والی^۳، ۱۹۹۹). بسیاری از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با تغییر راهبردهای طراحی و عملیاتی به این انتقادات پاسخ داده‌اند. از جمله این تغییرات طراحی جلسات مدرسه محور و نه دوره محور، تشویق یادگیری مشارکتی، طراحی دوره آموزشی بر اساس نیازهای شناسایی شده معلم‌ان، و گنجاندن برنامه‌های عملی و کارگاهی به جای سخنرانی-های نظری و یک سویه است.

¹ Groundwater-Smith

² Keisler

³ Hawley and Valli

⁴ Hargreaves and Shirley

⁵ Cochran-Smith and Lytle

یک پروتکل مصاحبه نیمه ساختاریافته، گروه شرکت کنندگان با محققان برای بحث در مورد توسعه حرفه ای و فرصتهای یادگیری معلمان ملاقات کردند. پس از سوالات کلی آغازین، معلمان فرصت یافتند تا درباره هر موضوع دلخواه که به دستور کار مصاحبه ارتباط داشتند صحبت کنند و نظرات خود را مطرح کنند. سایر شرکت کنندگان در مصاحبه نیز شنونده این نظرات بوده و در ادامه و به نوبت نظرات و عقاید و تجربیات خود را در میان می‌گذاشتند. جلسه مصاحبه در حدود ۱۰۰ دقیقه به درازا انجامید و با موافقت و اطلاع شرکت کنندگان به صورت صوتی ضبط و سپس رونویسی شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس تحلیل محتوای مضمونی انجام یافت (اری^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). بدین ترتیب که در آغاز متن مصاحبه با دقت بازنویسی شد. سپس محتوای بدست آمده دو بار خوانده شد. در سومین دور خوانش، بخشهایی از متن که حاوی مفاهیم و معانی با اهمیت و مرتبط با موضوع تحقیق و پرسش‌های پژوهش بود مشخص، حاشیه‌نویسی و کدگذاری شدند. در خوانش‌های بعدی، کدهای اولیه چندین بار مورد بازبینی قرار گرفتند تا کدهای گوناگونی که به مضامین یکسانی اشاره می‌کردند، در هم ادغام شوند. سپس، تلاش شد تا کدهای بدست آمده در قالب مقولات کلی تر دسته بندی و سازماندهی شوند. در گام نهایی، مقولات بدست آمده خود وارد دسته‌بندی‌های بزرگتری

۱. معلمان چه چیزی را به عنوان نیازهای توسعه خود از نظر تقویت یادگیری حرفه ای خود شناسایی می‌کنند؟
۲. چه فرصت ها و یا شرایطی می‌تواند به رفع این نیازها کمک کند؟

روش پژوهش

شرکت کنندگان

تحقیق حاضر با رویکرد کیفی و به شیوه توصیفی-تحلیلی انجام شد. شرکت کنندگان در این مطالعه کیفی ۱۲ نفر از معلمان دبستان‌های شهر چالوس در استان مازندران بودند که با استفاده از نمونه گیری گلوله برفی انتخاب شدند و پس از آگاهی از اهداف و موضوع پژوهش، آگاهانه پذیرفتند تا در این تحقیق همکاری و مشارکت کنند. شرکت کنندگان شامل شش معلم مرد و شش معلم زن در بازه سنی ۲۸ تا ۴۰ سال (میانگین ۳۵/۴۲) بودند. تجربه تدریس این افراد بین ۳ تا ۱۸ سال (میانگین ۱۱) بوده است. خلاصه‌ای از وضعیت شرکت کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- اطلاعات مربوط به شرکت کنندگان در پژوهش

| جنسیت | تعداد | بازه سنی | بازه تجربه تدریس |
|-------|-------|----------|------------------|
| مرد | ۶ | ۲۹-۴۰ | ۵-۱۸ |
| زن | ۶ | ۲۸-۳۹ | ۳-۱۸ |
| کل | ۱۲ | ۲۸-۴۰ | ۳-۱۸ |

ابزار گردآوری داده‌ها

داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه رودرروی گروهی (Focus-group interview) با همه شرکت کنندگان گردآوری شد. با استفاده از

^۱ Ary

جدول ۲- مضامین و مفاهیم بدست آمده در ارتباط با پرسش نخست پژوهش

| مضمون اصلی | مفاهیم فرعی |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| فناوری | فناوری در آموزش، فناوری در کلاس درس، رایانه، نرم‌افزاری آموزشی، نیاز به کارشناس نرم-افزار، تشریک تجربیات مربوط به فناوری، کسب مهارت‌های کار با رایانه |
| اطلاعات و ارتباطات | تکنیک‌های تدریس، ترفندهای آموزشی، جزییات درس، راهبردها و ایده- ضرورت تسلط به راهبردهای تدریس آموزشی، نیاز به دوره‌های تربیت معلم، آماده‌سازی معلم برای تدریس موثر |
| نگاه به معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای | استقلال حرفه‌ای، ارزش تجربیات همکاران، اهمیت یادگیری از همکاران، ارزش حرفه‌ای تجربیات همکاران، تشکیل گروه‌های اجتماعی با معلمان دیگر |

فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات

معلمان شرکت کننده در مصاحبه آشکارا بیان کردند که داشتن یک پشتیبان و راهنما در مدرسه برای کمک به توسعه مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات و استفاده از آن در ارتباط با فعالیت‌های کلاسی ارزشمند و ضروری است. اگر معلمان بدانند که چه سخت‌افزار و یا نرم‌افزاری برای رسیدن به اهدافشان مورد نیاز است، با حمایت یک فرد و یا سیستم پشتیبان به راحتی قادر خواند بود تا به نحو موثری فناوری را وارد فرآیند تدریس و یادگیری نمایند. تعدادی

که همان مضامین کلی‌تر و بنیادتر باشند، وارد شدند. مضامین بدست آمده حاوی مهم‌ترین نظرات و تجربیات معلمان مورد مصاحبه درباره نیازهای ایشان به توسعه و یادگیری حرفه‌ای بودند. پس از اتمام فرآیند تجزیه و تحلیل، نقل قولهایی که به خوبی و به وضوح بیانگر مضامین بدست آمده بودند برای ارائه در گزارش تحقیق انتخاب شدند.

یافته‌ها

نتایج بدست آمده از تحلیل داده‌ها در این بخش ارائه می‌شوند تا تفکر معلمان در مورد نیازهای یادگیری و توسعه حرفه‌ای را نشان دهد. نقل قول‌های استفاده شده که برای حفظ حریم خصوصی افراد با نام مستعار ذکر شده‌اند، گویای طیف وسیعی از دیدگاه‌های شرکت کنندگان است.

پاسخ به پرسش نخست پژوهش

معلمان چه چیزی را به عنوان نیازهای خود در جهت تقویت یادگیری و توسعه حرفه‌ای ضروری می‌شمارند؟ تجزیه و تحلیل دیدگاه‌های شرکت کنندگان در مورد نیازهای توسعه آنها، سه حوزه متمایز را برجسته می‌کند که در زیر به تفصیل توضیح داده شده است. جدول ۲ نیز مضامین اصلی مربوط به این بخش و نیز مفاهیم فرعی آنها را به طور خلاصه نشان می‌دهد.

۱. فناوری اطلاعات و ارتباطات
۲. راهبردها و ایده‌های تدریس
۳. نگاه به معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای

تجربه کنند. دوم، استفاده از یک زمان تعیین شده خارج از ساعات کاری مدرسه تا معلمانی که کتجربه و دانشی در این زمینه دارند آن را با همکاران دیگرشان به اشتراک بگذارند. در این مود، بهناز که معلم پایه چهارم است تجربیاتی داشت که آنها را اینچنین بیان کرد:

تجربه خوب من درباره دو همکارم بود که مهارت و تسلط بسیار خوبی در استفاده از برنامه‌های یارانه و فناوری‌های نوین آموزشی داشتند. آنها جلساتی را بعد از مدرسه ترتیب دادند و ما می‌توانستید برویم و آنچه را می‌خواستیم بدانیم و یاد بگیریم، از آنها پرسیم. من هرگز آموزش ضمن خدمتی که تا این حد مفید و کاربردی بوده باشد، نداشتم.

راهبردها و ایده‌های تدریس

جای تعجب نیست که معلمان دغدغه زیادی درباره فعالیت‌ها، تکالیف و تکنیک‌هایی که در عمل موثر و راهگشا هستند، داشته باشند (اپلتون^۱، ۲۰۰۲). این امر موضوعی است که ارتباط نزدیکی با نیاز معلمان برای مشارکت دادن دانش‌آموزان در یادگیری به روش‌های مختلف و در طیف متنوعی از سبک‌های یادگیری دارد. گفته‌های معلمان نشان می‌دهد که تقاضای ایشان برای داشتن برنامه‌های یادگیری فردی برای دانش‌آموزان رو به افزایش است و برخلاف گذشته، آموزش رختی نیست که با یک اندازه بر تن همه دانش‌آموزان بنشیند. چنین تفکر و احساس نیازی از سوی معلمان این انتظار را ایجاد می‌کند که برای مدیریت موقعیت‌ها و شرایط خاص

از آنها اظهار داشتند که دوره‌های فناوری که خودشان در خارج از ساختار مدرسه شرکت کرده بودند برای آنها الهام بخش و آموزنده بوده است و آنها را با ایده‌ها و راهبردهای نوینی آشنا نموده است. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، ارزش و نیاز به حمایت مستمر در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات را برجسته می‌کند. به‌ویژه آنکه ماهیت پویا و متغیر محیط آموزشی در عصر جدید، همگامی با پیشرفته‌ها و نوآوری‌های این حوزه را گریزناپذیر کرده است. معلمی به نام بهزاد در این مورد چنین گفت:

گاهی اوقات وقتی ایده جالبی برای تدریس و بهبود عملکردم دارم، دقیقاً نمی‌دانم از چه راهی باید بروم و یا اینکه دقیقاً به چه تجهیزات یا برنامه‌هایی نیاز دارم. بسیاری اوقات فکر کرده‌ام برای ما با این امکانات و مهارت نشدنی است اما بعدها فهمیده‌ام به راحتی با برخی نرم‌افزارهای آسان و رایگان مانند پاورپوینت می‌توانستم ایده‌ام را عملی کنم. مدتی پیش در یک کارگاه آموزشی درباره فناوری شرکت کردم و خیلی خوب بود. چشمم را باز کرد.

شرکت‌کنندگان، همچنین، دو ایده عملی را خاطر نشان کردند که در توسعه مداوم مهارت‌ها و راهبردهای مربوط به فناوری آنها نقش کمک‌کننده و موثری داشته‌اند: نخست، آگاهی از و مشاهده کارها و اقدامات مختلفی که همکارانشان در این فضا انجام می‌دهند، برخی از آنها ابراز علاقه کردند تا در کلاسهای همکارانشان حاضر شوند و نحوه استفاده و کاربرد فناوری‌ها در آموزش و تدریس را از نزدیک دیده و کسب

¹ Appleton

را محور یادگیری و توسعه حرفه‌ای خود می‌دانستند. مریم که معلم باتجربه‌ای بود تاکید داشت:

برخی از کارگاه‌ها و جلسات ما معلمان باید فقط برای شناخت یکدیگر باشد، یعنی جنبه اجتماعی و روابط صمیمانه باید ایجاد بشود و سپس بتوانید بدانید که اگر می‌خواهید در مورد چیزی بیاموزید، به چه کسی مراجعه کنید. ما باید یاد بگیریم که چگونه به همکاران و هم‌تایان خود احترام بگذاریم و درک کنیم که آنها واقعاً چیزی برای ارائه دارند.

این مضمون، یعنی نگاه به معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای، تصویر روشنی را در مورد اهمیت نه تنها نحوه نگرش معلمان به خود، بلکه به همکارانشان ارائه می‌دهد. انتظار می‌رود که معلمان به‌عنوان افراد حرفه‌ای، برای پیشرفت خود درجه‌ای از استقلال و اختیار داشته باشند تا بتوانند نیازهای آموزشی خود را آنگونه خودشان می‌دانند و درک می‌کنند برآورده نمایند.

پاسخ به پرسش دوم پژوهش

پرسش دوم این پژوهش در جستجوی فرصت‌ها و شرایط ویژه‌ای بود که به برآورده شدن نیازها کمک می‌کنند. شرکت کنندگان در مصاحبه طیف گسترده‌ای از مسائل درباره چگونگی سازماندهی فرصت‌های توسعه و یادگیری به منظور پاسخ به نیازهای خود را مطرح کردند. پس از تحلیل و بررسی داده‌ها، سه مضمون اصلی در این زمینه شناسایی شدند. خلاصه‌ای از مضامین اصلی و مفاهیم فرعی

آموزشی به امکانات، آمادگی و ترفندهای بیشتری نیاز است. معلمی به نام فرامرز در این باره گفته است:

من نیاز دارم تا با تکنیک‌های جدیدتر آشنا شوم که مرا به روز نگه می‌دارد. آموزش حرفه‌ای من باید ایده‌های خوب و عملیاتی به من بدهد تا بتوانم در شرایط دشوار و خاص یا موقعیت‌هایی که دانش‌آموزی با نیازهای ویژه چشم به من دوخته بتوانم از پس کار بریایم. کارگاه‌هایی می‌خواهیم که در آن مطالب جدید را ارائه می‌کنند، روی نحوه ارائه آن به کلاس کار می‌کنند. این بسیار مفید است زیرا نه تنها مطالب نظری و تئوری‌های کلی را به شما معرفی می‌دهند، بلکه به شما مثال‌های و نمونه‌هایی می‌دهند که چگونه می‌توانید از آن استفاده کنید. به نظر من جای این نوع دوره‌ها به شدت خالی است.

نگاه به معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای

یک موضوع که به فراوانی در داده‌های پژوهش تکرار شده است، این بود که معلمان به فرصت‌هایی برای گفتگو و یادگیری از همکاران نیاز دارند. این گفتگوها هم به‌طور غیررسمی (مانند زمان‌های استراحت و ناهار، همایش‌ها، کارگاه‌ها، و غیره) و هم به‌طور رسمی (مانند جلسات، برنامه‌ریزی شده توسعه حرفه‌ای و غیره) می‌تواند انجام شود. شرکت کنندگان ارزش یادگیری از یکدیگر را تشخیص می‌دادند و بر آن تاکید می‌ورزیدند و حتی در برخی موارد آن را از نظرات کارشناسان یا مشاوران مفیدتر قلمداد می‌کردند. معلمان لزوم به اشتراک‌گذاری و توسعه دانش حرفه‌ای خود را کاملاً درک کرده و این کار

گاهی دوره آموزشی را بدون توجه به خستگی و تخلیه ذهنی معلم در ساعات پس از مدرسه برگزار کرده‌اند که اصولاً منطبق با هیچ منطقی نیست. در آن زمان نامناسب اصلاً دیگر انرژی و میلی به گوش کردن و توانی برای تمرکز وجود ندارد.

مصاحبه شوندگان پیشنهاد دادند که برای اینکه دوره توسعه حرفه‌ای واقعاً مفید باشد، باید به خوبی برنامه ریزی شود. مثلاً، یک روز کامل بیرون از مدرسه مفیدترین شکل برگزاری است تا بتوانید برای آن برنامه ریزی قبلی کنید و بقول شهزاد یکی دیگر از معلمانی که در مصاحبه حضور داشت «واقعاً مطمئن شوی که خودت را سازماندهی کردی تا وقتی به مدرسه برمی‌گردی آماده اعمال یادگیری جدید باشی و در اشتیاق مشاهده نتایج مثبت آن باشی.»

همچنین، برخی معلمان به این مساله اشاره کردند که گاهی برای شرکت در دوره‌های آموزشی مجبور به عدم حضور در کلاس شدند و فرد دیگری را به جای خود به کلاس فرستاده‌اند. آنها باور داشتند که برخلاف بسیاری از مشاغل دیگر، غیبت در کلاس به این معنا نیست که کار به سادگی توسط شخص دیگری پوشش داده می‌شود یا برای تکمیل در زمان دیگری رها می‌شود. در عوض، به قول شهزاد «غیبت از کلاس به معنای آماده‌سازی دروسی است که توسط شخص دیگری برگزار می‌شود و ترک مدرسه فقط باعث کار بیشتر می‌شود.»

مربوط به هر یک از آنها در جدول ۳ به نمایش گذاشته شده است.

۱. زمان‌بندی

۲. تمرکز و نگاه تخصصی

۳. همکاری

جدول ۳- مضامین و مفاهیم بدست آمده در

ارتباط با پرسش دوم پژوهش

| مضمون اصلی | مفاهیم فرعی |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| زمان‌بندی | داشتن وقت کافی، انتخاب زمان مناسب برای یادگیری حرفه‌ای، خستگی معلم، شوق یادگیری، غیبت در جلسات، عقب ماندن از کار مدرسه |
| تمرکز و نگاه تخصصی | دوره‌های تخصصی، بی‌فایده بودن تئوری‌های کلی، نیاز به ریزینی و دید عملی، عمل‌گرایی، مثالهای کاربردی |
| همکاری | آشنایی با افکار یکدیگر، سهیم شدن اندیشه‌ها، اشتراک گذاری دیدگاهها، ترویج حس همکاری |

زمان‌بندی

در طول مصاحبه گروهی، بخشی از گفتگو به اهمیت زمان و زمان بندی در توسعه حرفه‌ای معلم اختصاص یافت. معلمان از نیاز به آمادگی و تمرکز در هنگام اشتغال به یادگیری برای استفاده حداکثری از فرصت‌ها اشاره داشتند. آنها تاکید داشتند که نه تنها داشتن وقت و زمان کافی اهمیت دارد بلکه شرکت در چنین دوره‌هایی در زمان مناسب می‌تواند بازدهی مورد انتظار را داشته باشد. یکی از معلمان به نام وحید در این زمینه گفته بود:

تمرکز و نگاه تخصصی

تحلیل داده‌ها آشکارا نشان می‌دهد که مصاحبه شونده‌گان تفاوت واضحی بین دو نوع از دوره‌ها قائل بودند: جلساتی که بر روی موضوعاتی کلی، انتزاعی و نه چندان کاربردی مانند نظریات و تئوریهای یادگیری طراحی شده بودند، و در مقابل دوره‌ایی که بیشتر بر روی حوزه‌هایی مشخص، عینی و کاربردی مانند راهبردها و تکنیک‌های تدریس، مشاهده عملکرد معلمان دیگر و انتقال تجربیات فردی متمرکز شده‌اند. بسیاری بر این عقیده بودند که دوره‌های متمرکز بر موضوعات خرد و مشخص تاثیر به مراتب بهتر و بیشتری نسبت به دوره‌های آموزشی دیگر دارند و معلمان پس از شرکت در آنها احساس یادگیری، پیشرفت و تحول مثبت دارند. بابک در این مورد چنین نظر داده است:

حرف‌های کلی در هر زمینه‌ای که باشد معمولاً خاصیت چندانی ندارد. ممکن است بسیار جالب شنیدنی یا به لحاظ علمی و نظری ارزشمند باشد اما کمک زیادی به بهبود عملکرد واقعی ما نمی‌کند. به جای یک سخنرانی طولانی درباره آزمون سازی و تئوری‌های مربوط به آن بهتر است از ما بخواهند تست طراحی کنیم و سوالات را به اشتراک بگذاریم و بحث کنیم و مدرس دوره هم اشکالات و ایرادات را کاملاً روشن و واضح با دلایل مربوطه بیان کند.

به نظر می‌رسد که تمرکز و نگاه تخصصی برای رشد معلم، نیازمند باز بودن و انعطاف پذیری دارد. زیرا مشکلات، خواسته‌ها و نیازهای معلمان ناگزیر در مکان‌ها و شرایط گوناگون آموزشی کاملاً پویا و متغیر هستند.

همکاری

بسیاری از کارمندان در مورد اهمیت دادن به همکاران خود و اینکه تعامل و نزدیکی بیشتری بین همکاران وجود داشته باشد صحبت کردند. بسیاری معتقد بودند که معلمان باید بدانند که در کلاس‌های همکارانشان چه می‌گذرد و امکان مقایسه، کسب تجربه و اصلاح داشته باشند. البته این اتفاق مستلزم وجود یک فضای دوستانه و حرفه‌ای است که اعتماد متقابل و حس همکاری در آن کاملاً حس شود. علیرضا در این مورد گفته است:

من فکر می‌کنم تجربه امروز [مصاحبه گروهی]، بسیار لذتبخش و مفید است و من در تعجبم که چرا ما این کار را به یک شیوه دائمی تبدیل نمی‌کنیم. ما به ندرت چنین کاری را انجام می‌دهیم. اما شنیدن نظر و احساس سایر همکاران بسیار ارزشمند و ضروری است و باید به طور منظم تکرار شود.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر به منظور بررسی و یافتن نیازهای معلمان در زمینه یادگیری و توسعه حرفه‌ای، آنگونه که خود فکر می‌کنند و نه آنگونه که از بالا دیکته می‌شود، انجام گرفت. یافته‌های پژوهش مجموعه‌ای از نیازهای اساسی و نیز عوامل و عناصر مهم برای ارتقا و افزایش کیفیت و بازدهی دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را بدست داد. نتایج نشان داد که برخی عناصر که می‌توانند به معلمان برای رشد حرفه‌ای انگیزه ببخشند و شرایط را برای یادگیری و افزایش کیفیت عملکردشان فراهم نمایند، در عمل غایب بوده و یا مورد غفلت قرار گرفته‌اند. همچنین

کرده‌اند و آن را به‌ویژه در بهبود عملکرد خود مفید نمی‌دانند.

با نگاهی به پیشینه تحقیق می‌توان با شگفتی دریافت که چنین رویکرد نامناسبی به توسعه حرفه‌ای در بسیاری از مدل‌های توسعه حرفه‌ای به چشم می‌خورد (بیجارد^۱ و همکاران، ۲۰۰۵؛ بورکو^۲، ۲۰۰۴؛ کلارک^۳، ۱۹۹۵؛ المور^۴، ۲۰۰۲؛ فینگولد^۵، ۲۰۱۰؛ گرت^۶ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لیبرمن و میلر^۷، ۲۰۰۱؛ لوگرن^۸، ۱۹۹۹؛ میچل و میچل^۹، ۲۰۰۵). بیشتر مدل‌ها و شیوه‌هایی از این دست محصول دستورالعمل‌هایی هستند که از بیرون و بدون مشارکت ذی‌نفعان حقیقی که معلمان باشند، تعیین و تحمیل می‌شود و سودای تغییر در سیاست، برنامه درسی، آموزش و یادگیری را در سر می‌پروراند. تنها محدودی از برنامه‌ها برگرفته از نیازها، مسائل و دغدغه‌های آموزشی معلمان بوده و با الهام از نظرات و خواسته‌های آنان شکل گرفته‌اند.

یافته‌ها حاکی از این واقعیت هستند که، اهمیت قضاوت و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان اغلب نادیده گرفته می‌شود. معلمان به عنوان متخصصان و فعالان خط مقدم آموزش در نهایت مسئول شناسایی و برآوردن نیازهای توسعه و یادگیری خود هستند. در این مورد، یافته‌های تحقیق حاضر با نظرات گروندواتر-اسمیت و موکلر (۲۰۰۹)، هاردی^{۱۰} (۲۰۱۰) و اسمیت

مشخص شد که معلمان در این فرآیند نیازمند راهنمایی و پشتیبانی عملی و کاربردی هستند و از آنچه مطالب کلی و کلان و یا انتزاعی می‌خوانند بهره‌چندانی نمی‌برند. همانطور که ادبیات پژوهش نشان می‌دهد، چشم‌انداز توسعه حرفه‌ای در سطح کلان چالش‌ها و مسائلی را ایجاد می‌کند که بر اجرای برنامه‌های توسعه معلم و نیازهای یادگیری حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد و از قضا، اغلب در تضاد با دیدگاه‌های شخصی معلمان است. بنیان برنامه‌های توسعه بر این است که مشارکت در فعالیت‌ها و برنامه‌ها می‌تواند منجر به افزایش دانش، مهارت و توانایی معلمان شود. بنابراین، هر برنامه و دوره‌ای با این هدف باید فرصت‌های یادگیری مستمر، ملموس و واقعی را مهیا نماید و به ارتقاء تخصص آموزشی کمک کند.

نتایج این پژوهش حاکی از آن است که تلاش‌ها برای توسعه حرفه‌ای معلمان بیشتر شبیه انجام «کار بر روی آنها» به منظور اعمال نوعی تغییر یا تسریع در ارتقاء مهارت است، که در تضاد کامل با «کار با آنها» در پاسخ به نیازهای آموزشی واقعی آنهاست. این موضوع با دیدگاه موکلر (۲۰۰۵) هم‌سو است. او نیز برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را به نوعی کارگاه رنگ‌رزی توصیف می‌کند که قصد دارند یک شبه رنگ دلخواه را بر معلمان بپاشند و آنها را به شکل دلخواه خود درآورند. چنین رویکردی تأثیر بلندمدتی ندارد. بعلاوه، این رویکرد حاوی نوعی نگاه از بالا به پایین است که معلمان را به عنوان افراد متخصص صاحب فکر و مستقل نمی‌انگارد. یافته‌های پژوهش حاضر نیز به خوبی نشان می‌دهد که معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق هم توسعه حرفه‌ای را به همین شکل تجربه

¹ Beijaard

² Borko

³ Clarke

⁴ Elmore

⁵ Finegold

⁶ Garet

⁷ Lieberman and Miller

⁸ Loughran

⁹ Mitchell and Mitchell

¹⁰ Hardy

یک دستاورد مهم این تحقیق، شفافیت بیشتر در مورد استفاده مناسب از اصطلاح توسعه حرفه-ای است، که فرصتی را برای گنجاندن صدای معلم در جهت‌دهی به یادگیری حرفه‌ای او فراهم می‌کند. اگرچه یافته‌های این تحقیق کیفی از نظر تعمیم‌پذیری محدود است، اما کاوشی آموزنده و سازنده در تجربیات معلمان یک مدرسه است. آنها با به اشتراک گذاشتن نظرات خود در مورد نیازهای حرفه‌ای خود، درک بهتری از شرایط لازم برای بهبود کیفیت عملکردشان ارائه می‌دهند. ضمناً، همان‌طور که یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد، فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای زمانی ارزشمند می‌شوند که حس اعتماد و کار مشترک در آن مشهود باشد. نتایج این پژوهش توجهات را به نیازها و ضرورت‌های زیر جلب می‌کنند:

۱. کار و تشریک مساعی با همکاران
 ۲. شناخت تخصص و دانش عملی
 ۳. درک بهتر ملزومات کلاس درس
 ۴. آگاهی درباره راه‌های پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان
- آنچه معلمان برای یادگیری حرفه‌ای خود دنبال می‌کنند، اغلب در تضاد با چیزی است که از طرق مختلف با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به آنها ارائه می‌شود. چالش در یافتن راه‌هایی بهتر برای ارتقاء دانش و مهارت معلمان بر مبنای نیاز و خواسته‌های ایشان همچنان ادامه خواهد داشت و مطالعات و پژوهش‌های فراوانی باید در محیط‌های گوناگون و سطوح مختلف آموزشی انجام گیرد تا تصویر دقیق‌تر و کامل‌تری از واقعیت را ارائه نماید.

(۲۰۱۷) هم راستاست. آنها نیز بر این باورند که باید بین توسعه حرفه‌ای و توسعه دستوری تمایز قائل شد. توسعه حرفه‌ای به مسائل عملی مرتبط با نیازهای ملموس پرداخته و تمرکز را بیشتر بر ضرورت همکاری و تعامل جدی با معلمان می‌گذارد. اگر توسعه حرفه‌ای برای ارائه اطلاعات به معلمان باشد، بسیار مهم است که به صورت تعامل با معلمان در نظر گرفته شود، و از آنها حمایت کند تا اطلاعات را به روش‌هایی که برای هر شخص معلم معنی‌دار و مفید است، در اختیارشان بگذارد.

توسعه حرفه‌ای برای اینکه معلمان با ایده‌ها، اطلاعات و تحقیقات مرتبط با کارشان به روز شوند، اهمیت فراوانی دارد. با این حال، با تمایز بین توسعه حرفه‌ای و دستوری، هدف و نتایج یادگیری بهتر به نمایش در می‌آیند. به عنوان مثال، اگر یک فعالیت توسعه دستوری در قالب یک جلسه در مورد یک موضوع خاص باشد، نتیجه مورد نظر می‌تواند فرصتی برای شرکت‌کنندگان فراهم کند تا اطلاعات بیشتری در مورد آن موضوع بدست آورند، یعنی تنها دانش نظری آنها از موضوع مورد بحث افزایش یابد. از سوی دیگر، اگر یک برنامه توسعه حرفه‌ای در پاسخ به دغدغه‌های معلمان در مورد ماهیت یادگیری دانش‌آموزان ایجاد شود، نتایج مورد نظر بیشتر حول محور کمک عملیاتی به شرکت‌کنندگان برای کسب مهارت و دانش به منظور رویارویی با مشکلات و نیازهای واقعی ایشان درباره دانش‌آموزانشان و تدریس و آموزش به آنها خواهد بود. از این رو، نتیجه حاصل از توسعه حرفه‌ای و دستوری می‌تواند از نظر کیفی کاملاً متفاوت باشد.

منابع

2. Appleton, K. (2002). Science activities that work: Perceptions of primary school teachers. *Research in Science Education*, 32(3), 393-410. <https://doi.org/10.1023/A:1020878121184>
3. Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. A. (2019). *Introduction to research in education* (10th ed.). Cengage Learning.
4. Baumann, J. F. (1996). Conflict or compatibility in classroom inquiry?: One teachers struggle to balance teaching and research. *Educational Researcher*, 25(7), 29-36. <https://doi.org/10.2307/1176522>
5. Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dersheimer, G., & Tillema, H. (2005). Trends and themes in teachers' working and learning environment. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 9-23). Springer.
6. Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X015007007>
7. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(3), 3-15.

۱. طرفی، جمهور، ناطقی، فائزه، جلاوندی، مهناز (۱۳۹۹). ارائه الگوی مطلوب برنامه آموزش ضمن خدمت معلمان با توجه به رویکردهای آموزشی پداگوژی، آندراگوژی و هیوتاگوژی. فصلنامه پژوهش‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، ۱۰(۲)، ۱-۳۰.

8. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
9. Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-262. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00028-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00028-5)
10. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
11. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
12. Cole, P. (2012). *Linking effective professional learning with effective teaching practice*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
13. Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in the era of reform. *Phi Delta Kappa*, 92(6), 81-92. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>
14. Elmore, R. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf
15. Finegold, P. (2010). *Professional reflections: International perspectives on science teachers' continuing professional development*. National Science Learning Centre.
16. Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
17. Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge.
18. Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
19. Gibson, S. A., & Ross, P. (2016). Teachers' professional noticing. *Theory Into Practice*, 55(3), 180-188. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173996>
20. Grangeat, M. (2015). *Understanding science teachers' professional knowledge growth*. Springer.
21. Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2009). *Teacher*

- professional learning in an age of compliance: Mind the gap*. Springer.
22. Hardy, I. (2010). Critiquing teacher professional development: Teacher learning within the field of teachers' work. *Critical Studies in Education*, 51(1), 71-84. <https://doi.org/10.1080/17508480903450232>
 23. Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way the quest for educational excellence*. Hawker Bronlow Education.
 24. Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession handbook of policy and practice* (pp. 127-150). Jossey-Bass.
 25. Keisler, G. (2017). Leading a learning community. In K. Smith & J. Loughran (Eds.), *Quality learning teachers changing their practice* (pp. 3-8). Sense Publishers.
 26. Kenyon-Smith, S. (2017). Teacher professional learning: Changing the routines of practice. In K. Smith & J. Loughran (Eds.), *Quality learning teachers changing their practice* (pp. 19-27). Sense Publishers.
 27. Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>
 28. Korthagen, F. A. J., Loughran, J. J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007>
 29. Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. Teachers College Press.
 30. Loughran, J. (1999). Professional development for teachers: A growing concern. *Journal of In-service Education*, 25(2), 261-272. <https://doi.org/10.1080/13674589900200080>
 31. Loughran, J., & Northfield, J. R. (1996). *Opening the classroom door: Teacher, researcher, learner*. Falmer Press.
 32. Mansfield, J. (2019). *Pedagogical Equilibrium: The Development of Teachers' Professional Knowledge* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429053573>
 33. Mitchell, I. J., & Mitchell, J. (2005). What do we mean by career long professional development and how do we get it? In D. Beijaard, P. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *New*

- directions in teachers' working and learning environment* (pp. 291-307). Springer.
34. Mockler, N. (2005). Transforming teachers: New professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746.
<https://doi.org/10.1080/13674580500200380>
35. Ovens, P. (2006). Can teachers be developed? *Journal of In-service Education*, 25(2), 275-306.
<https://doi.org/10.1080/13674589900200084>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
36. Smith, K. (2017). *Teachers as self-directed learners: Active positioning through professional learning*. Springer.

