

Research Paper

Feasibility study of implementing effective teacher professional development curriculum

Mohsen Abdolahi ¹, Mahbobe Arefi ^{2*}, Kourosh Fathi Vajragah ³, Abasalt Khorasani ⁴

1. Ph.D. Of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

2. Associate Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3. Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

4. Associate Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Received:2022/04/20

Accepted:2022/11/25

PP:92-107

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/jedu.2024.30318.6073

Keywords:

Feasibility Study, Curriculum, Teacher Professional Development

Abstract

Introduction: The aim of this study was to evaluate the feasibility of implementing a curriculum for the development of effective teacher careers in the Iranian educational system.

research methodology: This research is applied in terms of type and qualitative research method (grounded theory) and it was done in 2021. The statistical population includes experts and practitioners in the field of professional development of teachers, whose method of selection was targeted by the type of snowball. To select the participants in the research, two criteria of scientific expertise and practical experience in the field of teacher education were determined. Data collection was done through semi-structured interviews. After 21 interviews, the categories were repetitive and theoretically saturated. The research data was analyzed and categorized through an encryption process based on the Glaser design of data theory. Lincoln and Guba approaches were used, including: acceptability, transferability, reliability and verifiability.

Findings: The results were formed in the form of a conceptual model as follows: Needs (realization of educational system, updating of teacher capabilities, complex and flexible role of teacher, reform, teacher growth and student improvement), Effective factors (personal and environmental), barriers (importance and priority, quantity, quality and time) and outcomes (teachers, programs and students).

Conclusion: If the professional development curriculum for teachers is designed and implemented effectively, it will update the capabilities of teachers and their individual and collective growth, which will lead to the improvement of students' learning and ultimately the realization of the goals of the educational system.

Citation: Abdolahi Mohsen, Arefi Mahbobe, Fathi Vajragah Kourosh, Khorasani Abasalt. (2024). Feasibility study of implementing effective teacher professional development curriculum. Journal of New Approaches in Educational Administration; 14(6):92-107

Corresponding author: Mahbobe Arefi

Address: Associate Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Tell: 09123844384

Email: m-arefi@sbu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

The aim of this study was to evaluate the feasibility of implementing a curriculum for the development of effective teacher careers in the Iranian educational system. In this research, Grounded theory has been used and categories and concepts have been extracted from semi-structured interviews.

Context:

The development of an effective teacher profession is necessary for several reasons. Teachers are the biggest and most important asset of schools. They have the most important role to play in transferring knowledge and increasing skills. If teachers are well prepared to play their role, they will be able to maintain and continuously improve their contribution through long-term teaching and learning, and will be able to meet educational goals alone.

Goal:

The goal of present study is to assess the feasibility of implementing a curriculum for the development of effective teacher careers with regard to the necessities, influencing factors and obstacles, and ultimately the results and consequences of this curriculum.

Method:

This research is applied and qualitative research method. Qualitative research, commonly called descriptive or interpretive research, is a method that deals with description instead of explaining the relationship between variables, and extracts data on the context in which events occur, and requires examining the meanings of phenomena in the natural situation. And is a profound description of life experiences and the discovery of meanings. In this research, data theory has been used. Data-based theory is a method of generating a theory in the form of a set of related hypotheses obtained by continuous comparison of data. In this study, in order to review and analyze the data arising from the field based on the Glaser (classical) method, the implementation of the teacher professional development curriculum in the Iranian educational system has been evaluated. Standard interviews with answering questions were used to gather information. The participants in the interview were selected using snowball sampling

using purposive sampling method. After interviewing 21 experts and planners in the field of teacher professional development, the categories were repetitive, and the researcher did not encounter a new type of categories, and the extractive categories seemed similar; At this stage, theoretical saturation was achieved. The research data were also analyzed through an encryption process based on the Glaser scheme of data theory. To ensure the validity and reliability of the study, Guba and Lincoln evaluation methods. Was used. In this method, four indicators of acceptability, portability, reliability and verification are considered.

Findings:

In this study, we sought to assess the feasibility of implementing an effective teacher professional development curriculum with regard to the necessities, influencing factors and obstacles, and finally the results and consequences of this curriculum. There are important reasons for the development of an effective teaching profession. First, because the educational system needs new types of educational skills at all levels of education, which is due to the growth of knowledge in all scientific fields. The second reason is the constant growth and development of new roles and responsibilities for teachers and school principals, which requires the need for continuous training. Today's schools, despite the growing needs of society, have many responsibilities, and at the level of proper implementation of these responsibilities, teachers must protect the achievements of the education system and pass it on to the next generation.

Results:

A well-designed and implemented Teacher professional development curriculum should be an essential part of a comprehensive education and learning system that supports students to develop the knowledge, skills and competencies they need to grow in the 21st century. To ensure a coherent system that supports teachers across the professional chain, vocational learning must be relevant to their preparation experiences as well as teaching and assessment standards. It must also bridge leadership opportunities to ensure a comprehensive system focused on teacher growth and development

مقاله پژوهشی

امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان

محسن عبدالهی^۱، محبوبه عارفی^{۲*}، کورش فتحی واجارگاه^۳، اباصلت خراسانی^۴

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۲. دانشیار و عضو هیئت علمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۳. استاد و عضو هیئت علمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۴. دانشیار و عضو هیئت علمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر با هدف امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان در نظام آموزشی ایران صورت گرفته است.

روش‌شناسی پژوهش: این پژوهش از نظر نوع کاربردی و به لحاظ روش پژوهش کیفی (نظریه داده‌بنیاد کلاسیک یا گلیزری) بود و در سال ۱۴۰۰ انجام شد. جامعه آماری شامل صاحب‌نظران و مربیان در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان و شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند و از نوع گلوله برفی بود. برای انتخاب شرکت‌کنندگان در تحقیق دو ملاک تخصص علمی و تجربه عملی در حیطه آموزش معلمان تعیین شد. گردآوری اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند و بازپاسخ صورت گرفت و پس از انجام ۲۱ مصاحبه، مقوله‌ها تکراری و اشباع نظری حاصل گردید. داده‌های پژوهش نیز از طریق فرایند رمزگذاری مبتنی بر طرح گلیزری نظریه داده‌بنیاد تحلیل و مقوله‌سازی شد. برای تأمین روایی و پایایی نیز از رویکرد لینکلن و گوبا شامل: قابل قبول بودن، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج در قالب الگوی مفهومی بدین صورت شکل گرفت: ضرورتها (تحقق اهداف نظام آموزشی، به‌روزرسانی قابلیت‌های معلم، پیچیده و منعطف بودن نقش معلم، اصلاح‌گری، بالندگی معلمان و بهبود یادگیری دانش‌آموزان)، عوامل موثر (شخصی و محیطی)، موانع (اهمیت و اولویت، کمیت و کیفیت و زمان) و نتایج (معلمان، برنامه‌ها و دانش‌آموزان).

بحث و نتیجه‌گیری: در صورتی که برنامه درسی توسعه حرفه‌ای معلمان به شکل موثری طراحی و اجرا شود موجب به‌روزرسانی قابلیت‌های معلمان و بالندگی فردی و جمعی آنان خواهد شد که این امر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و در نهایت تحقق اهداف نظام آموزشی را در پی خواهد داشت.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۴

شماره صفحات: ۹۲-۱۰۷

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:
10.30495/jedu.2024.30318.6073

واژه‌های کلیدی:

امکان‌سنجی، برنامه درسی، توسعه حرفه‌ای معلمان

استناد: عبدالهی محسن، عارفی محبوبه، فتحی واجارگاه کورش، خراسانی اباصلت (۱۴۰۲). امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۴ (۶): ۹۲-۱۰۷

* نویسنده مسوول: محبوبه عارفی

نشانی: دانشیار و عضو هیئت علمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

تلفن: ۰۹۱۲۳۸۴۴۲۸۴

پست الکترونیکی: m-arefi@sbu.ac.ir

مقدمه

مفهوم توسعه حرفه‌ای معلمان^۱ غالباً به کسب مهارت‌ها و دانش محتوایی مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان اشاره دارد اما می‌تواند از منظری وسیع‌تر دیده شود و به‌عنوان فرآیندهای یادگیری، رشد و توسعه تخصص معلمان به تصویر کشیده شود که منجر به تغییراتی در عملکرد آنها می‌شود که بهبود یادگیری دانش‌آموزان را در پی دارد. علاوه بر این، توسعه حرفه‌ای می‌تواند به‌عنوان یک فرایند مشارکتی کارکنان مدرسه تعریف شود که هدف آن ایجاد جامعه یادگیری است. توسعه حرفه‌ای هر معلم برای حمایت از رشد دانش‌آموزان ضروری است (Martin, Rautiainen, Tarnanen, Tynjälä, 2022). توسعه حرفه‌ای مؤثر به‌عنوان یادگیری حرفه‌ای ساختاریافته‌ای است که منجر به تغییر در دانش و شیوه‌های معلم و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموز می‌شود. یادگیری حرفه‌ای محصولی از فعالیت‌های ارائه‌شده از بیرون و فعالیت‌های تعبیه‌شده در شغل است که دانش معلمان را افزایش می‌دهد و به آنها کمک می‌کند تا عملکرد آموزشی خود را به روش‌هایی تغییر دهند که از یادگیری دانش‌آموز پشتیبانی می‌کند. بنابراین، توسعه حرفه‌ای رسمی زیرمجموعه‌ای از طیف تجربیاتی را نشان می‌دهد که ممکن است منجر به یادگیری حرفه‌ای شود. توسعه حرفه‌ای معلم به‌عنوان یکی از راه‌های حمایت از مهارت‌های پیچیده‌تری که دانش‌آموزان برای یادگیری بیشتر و کار در قرن بیست و یکم باید بیاموزند، مورد توجه فزاینده‌ای است (TNTP, 2015). اگرچه تحقیقات در مورد اثربخشی توسعه حرفه‌ای نتایج متفاوتی دربرداشته است ولی اجماع کلی از یافته‌ها نشان می‌دهد مؤلفه‌های معمول توسعه حرفه‌ای با کیفیت بالا برای معلمان شامل این موارد است:

تمرکز بر محتوا^۲: یادگیری حرفه‌ای که تأثیر معناداری بر پیشرفت دانش‌آموزان دارد بر محتوایی که معلمان تدریس می‌کنند متمرکز است. توسعه حرفه‌ای متمرکز بر محتوا به‌طور کلی برنامه‌های درسی رشته‌ای خاص مانند ریاضیات، علوم یا ادبیات را مورد توجه قرار می‌دهد. به این معنی که توسعه حرفه‌ای در کلاس‌های درس معلمان با دانش‌آموزان‌شان انجام می‌گیرد، برخلاف توسعه حرفه‌ای عمومی که در خارج از مدرسه یا محل خدمت معلمان ارائه می‌شود. این نوع توسعه حرفه‌ای می‌تواند فرصتی را برای معلمان فراهم کند تا کار دانش‌آموزان خود را بررسی کنند، برنامه درسی جدید را با دانش‌آموزان خود آزمایش کنند، یا یک عنصر خاص از آموزش یا یادگیری دانش‌آموزان را در حوزه محتوا مطالعه کنند (Roth, Garnier, Chen, Lemmens, Schwille, & Wickler, 2011).

یادگیری فعال^۳: طراحی تجربیات توسعه حرفه‌ای باید به نحوه یادگیری معلمان و آنچه آنان می‌آموزند بپردازد. چندین اصل در مورد یادگیری و رشد بزرگسالان است که موضوعات مرتبط با طراحی توسعه حرفه‌ای معلم را شناسایی می‌کند: ۱- بزرگسالان با تجربیاتی به یادگیری می‌آیند که باید به‌عنوان منابعی برای یادگیری جدید مورد استفاده قرار گیرند. ۲- بزرگسالان باید فرصت‌های یادگیری خود را بر اساس علاقه و تجربیات/نیازهای کلاسی خود انتخاب کنند. ۳- کنش و تحقیق^۴ باید محور یادگیری و بالندگی باشد (Trotter, 2006).

همکاری^۵: از آنجایی که مدارس به‌طور فزاینده‌ای آموزش را به‌عنوان یک تلاش مشترک اجتماعی^۶ سازماندهی می‌کنند، منطقی است که همکاری معلمان یکی از ویژگی‌های مهم برنامه توسعه حرفه‌ای باشد. «همکاری» می‌تواند مجموعه‌ای از پیکربندی‌ها را دربر گیرد از تعاملات فردی یا گروهی کوچک تا همکاری در مدرسه و تبادل تجربیات با متخصصان دیگر فراتر از مدرسه. چنین رویکردهای مشارکتی در بهبود سطح عملکرد در کلاس‌های درس مؤثر بوده‌است. معلمان یک نیروی جمعی^۷ برای آموزش بهبود یافته ایجاد می‌کنند و به‌عنوان گروه‌های حمایت‌کننده برای کار یکدیگر عمل می‌کنند. کار جمعی در محیط‌های قابل اعتماد، زمینه‌ای برای تحقیق و تأمل در شیوه‌های کاری معلمان فراهم می‌کند و به معلمان اجازه می‌دهد تا ریسک کنند، مشکلات را حل کنند و به معضلات در تدریس خود توجه کنند. (Kellner, Attorps, 2020).

استفاده از مدل‌ها و مدل‌سازی^۸: توسعه حرفه‌ای که از مدل‌های تمرین مؤثر استفاده می‌کند، در ارتقای یادگیری معلم و حمایت از پیشرفت دانش‌آموز موفق بوده‌است. مدل‌های درسی و آموزشی و مدل‌سازی آموزش به معلمان کمک می‌کند تا چشم‌اندازی از تمرین داشته باشند که یادگیری و رشد خود را بر آن تثبیت کنند. انواع مختلف مدل‌سازی می‌تواند شامل موارد ویدئویی یا مکتوب تدریس^۹، درس نمایشی^{۱۰}، طرح واحد یا درس^{۱۱}، مشاهدات همتایان^{۱۲}، و مواد درسی شامل ارزیابی نمونه و نمونه کار دانش‌آموز^{۱۳} باشد (Heller, Daehler, Wong, Shinohara, Miratrix, 2012).

- 1 Teacher Professional Development
- 2 Content Focus
- 3 Active learning
- 4 Reflection and inquiry
- 5 collaboration
- 6 collaborative community endeavor
- 7 collective force
- 8 modeling

- 9 video or written cases of teaching
- 10 Demonstration Lessons
- 11 Unit Or Lesson Plans
- 12 Observations Of Peers
- 13 Student Work Samples

مربیگری^۱ و پشتیبانی تخصصی^۲: در کار با معلمان، متخصصان - معمولاً خود مربیان توسعه حرفه‌ای - اغلب این نقش مهم را با به‌کارگیری انواع استراتژی‌های یادگیری حرفه‌ای ایفا می‌کنند، مانند الگوبرداری از شیوه‌های آموزشی قوی یا حمایت از بحث گروهی و تجزیه و تحلیل مشترک کار دانش‌آموز. چنین مربیانی ممکن است در مورد محتوا و شیوه‌های مبتنی بر شواهد^۳ نیز تخصص داشته باشند. مربیگری یا دیگر چارچوب‌های تخصصی^۴ می‌تواند از اجرای مؤثر برنامه‌های درسی، ابزارها و رویکردهای جدید توسط مربیان پشتیبانی کند. معلمانی که خدمات مربیگری دریافت می‌کنند، معمولاً شیوه‌های آموزشی مطلوب را اعمال می‌کنند و آن را مناسب‌تر از کسانی که توسعه حرفه‌ای سنتی دریافت می‌کنند به کار می‌برند (Gallagher, Woodworth, Arshan, 2017).

بازخورد^۵ و بازتاب^۶: بازخورد و بازتاب دو ابزار قدرتمند هستند که اغلب در حین مرشدی^۷ و مربیگری به کار گرفته می‌شوند، اما محدود به این فضاها نیستند. مدل‌های توسعه حرفه‌ای مرتبط با دستاوردهای یادگیری دانش‌آموز، اغلب اوقات زمانی را برای معلمان فراهم می‌کند تا درباره آن فکر کنند، نظرات خود را دریافت کنند، و تغییراتی در عملکرد خود با ارائه زمان عمدی برای بازخورد و/یا تأمل ایجاد کنند. در حالی که بازخورد و بازتاب دو شیوه متمایز هستند به معلمان کمک می‌کنند تا با تفکر به سمت دیدگاه‌های تخصصی تمرین حرکت کنند که ممکن است در مورد آن قبلاً آموخته باشند. در برنامه‌های مؤثر توسعه حرفه‌ای، شیوه‌های ایجاد بازخورد و حمایت از تأمل اغلب شامل فرصت‌هایی برای به اشتراک گذاشتن واکنش‌های مثبت و سازنده به نمونه‌های معتبر تمرین معلم، مانند طرح‌های درسی، درس‌های نمایشی، یا فیلم‌های آموزشی است (Allen, Pianta, Gregory, Mikami, Lun, 2015).

مدت زمان پایدار^۸: ارائه توسعه حرفه‌ای که منجر به یادگیری حرفه‌ای معنادار می‌شود، نیاز به زمان و اجرای با کیفیت دارد. اگرچه تحقیقات هنوز آستانه روشنی را برای مدت زمان مدل‌های مؤثر توسعه حرفه‌ای شناسایی نکرده است، اما یادگیری حرفه‌ای معنادار که به تغییرات در عمل تبدیل می‌شود، نمی‌تواند در کارگاه‌های کوتاه و یکباره انجام شود که زمان لازم برای یادگیری «دقیق^۹» و «انباشته^{۱۰}» را ندارند. توسعه حرفه‌ای که پایدار باشد، فرصت‌های متعددی را برای معلمان فراهم می‌کند تا در یادگیری پیرامون مجموعه‌ای از مفاهیم یا شیوه‌ها مشارکت کنند، و شانس بیشتری برای تغییر شیوه‌های تدریس و یادگیری دانش‌آموز دارد (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, Orphanos, 2017).

این مضامین یک چارچوب کلی ارائه می‌کنند که چگونه توسعه حرفه‌ای معلم اگر تجارب یادگیری فعال را دربرگیرد در حمایت از یادگیری و رشد دانش‌آموزان مؤثرتر است. «یادگیری فعال^{۱۱}» نشان می‌دهد که باید از الگوهای یادگیری سنتی که کلی هستند و مبتنی بر سخنرانی هستند فاصله بگیریم و به سمت الگوهایی حرکت کنیم که معلمان را مستقیماً در شیوه‌هایی که یاد می‌گیرند درگیر کنند و ترجیحاً با کلاس‌های درس معلمان و دانش‌آموزان مرتبط باشند (McCoy & Lynam, 2022). یادگیری فعال، بر خلاف سخنرانی‌های «نشستن و گوش دادن» است و مربیان را با استفاده از مصنوعات معتبر^{۱۲}، فعالیت‌های تعاملی، و سایر راهبردها برای ارائه یادگیری حرفه‌ای عمیقاً تعبیه‌شده و کاملاً متنی، درگیر می‌کند. یادگیری فعال همچنین یک عنصر «پوششی» است که اغلب عناصر همکاری، مربیگری، بازخورد، و بازتاب و استفاده از مدل‌ها و مدل‌سازی را در برمی‌گیرد. فرصت‌ها برای فعالیت‌های «حس‌ساز^{۱۳}» مهم هستند. چنین فعالیت‌هایی اغلب شامل مدل‌سازی شیوه‌های مورد نظر و ایجاد فرصت‌هایی برای معلمان برای تجزیه و تحلیل، امتحان و تأمل در مورد استراتژی‌های جدید است (Johnson, Fargo, 2010).

از راهبردهای رایج توسعه حرفه‌ای موثر معلمان، مشارکت دادن معلمان در جلسات متعدد با ساختار مشابه، در طول یک ترم یا سال تحصیلی، برای ترویج یادگیری حرفه‌ای معنادار^{۱۴} است. یک برنامه که توسط Heller, Daehler, Wong, Shinohara, Miratrix (2012) توصیف شده شامل ۸ جلسه سه ساعته بود که در آن ایده‌های خاصی در مورد آموزش علوم، تدریس و بحث می‌شد، در حالی که معلمان نیز در بین جلسات در کلاس‌های درس خود به فعالیت‌های مرتبط مشغول بودند. مدل مورد مطالعه، Doppel, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds, & Ward (2009) در پنج کارگاه که هر کدام چهار ساعت به طول انجامید، ارائه شده است. اگرچه این مدل‌ها در طول دوره کلی بهسازی و توزیع ساعت‌ها در برنامه متفاوت بودند، اما همگی فرصت‌هایی را برای یادگیری در طول تعامل‌های چندگانه فراهم می‌کردند که همراه با یادگیری پیوسته مرتبط برای معلمان در کلاس‌هایشان در حین اعمال ایده‌های برنامه درسی و تدریس بود. یعنی همان استراتژی‌هایی که در طول دوره‌ها یا کارگاه‌ها بر روی آنها کار می‌کردند. یکی از مزایای توسعه حرفه‌ای پایدار ممکن است ایجاد فرصتی برای معلمان باشد تا به

- 1 Coaching
- 2 Expert Support
- 3 Evidence-Based Practices
- 4 Expert Scaffolding
- 5 Feedback
- 6 Reflection
- 7 Mentoring

- 8 Sustained Duration
- 9 Rigorous
- 10 Cumulative
- 11 Active Learning
- 12 Authentic Artifacts
- 13 Sense-Making
- 14 meaningful professional learning

یادگیری خود در خارج از جلسات رسمی برنامه توسعه حرفه‌ای ادامه دهند، خواه در کلاس درس خود، با همکاری هم‌تایان، یا با وسایل کمتر رسمی. همانطور که Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, Orphanos (2017) استدلال می‌کنند به نظر می‌رسد مدت زمان توسعه حرفه‌ای با تأثیر قوی‌تر بر یادگیری معلمان و دانش‌آموزان مرتبط باشد، زیرا چنین تلاش‌های پایدار معمولاً شامل کاربردهایی برای تمرین است که اغلب توسط گروه‌های مطالعه و / یا مربیگری پشتیبانی می‌شود. با طرح‌ریزی توسعه حرفه‌ای در طول زمان، معلمان فرصتی دارند تا در کوشش از مطالب در کلاس‌های درس خود را اصلاح کنند و به کار گیرند. این مدل نه تنها به معلمان این فرصت را می‌دهد که در طول یک ترم بارها و بارها به مطالب توسعه حرفه‌ای بازگردند، بلکه یادگیری‌شان را در چارچوب کلاس درس خود نیز بهبود بخشند. با ارتقای یادگیری در طول زمان، هم در بین جلسات و هم در بین جلسات، توسعه حرفه‌ای پایدار ممکن است به ساحت‌های یادگیری بسیار بیشتر منجر شود.

اشکال پیشرفته تدریس برای توسعه شایستگی‌های دانش‌آموز مانند تسلط عمیق بر محتوای چالش‌برانگیز، تفکر انتقادی، حل مسائل پیچیده، ارتباط مؤثر و همکاری، و خودهدایتی مورد نیاز است. به نوبه خود، توسعه حرفه‌ای مؤثر برای کمک به معلمان برای یادگیری و اصلاح آموزش‌های مورد نیاز برای بهبود این مهارت‌ها ضروری است. با این حال، تحقیقات نشان داده‌است که بسیاری از ابتکارات توسعه حرفه‌ای در حمایت از تغییرات در شیوه‌های معلم و یادگیری دانش‌آموزان بی‌اثر به نظر می‌رسند (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, Orphanos, 2017). برای مثال، یک مطالعه در چهار منطقه در آمریکا که به دانش‌آموزان کم درآمد خدمت می‌کند، نشان داد که حتی با سرمایه‌گذاری‌های مالی بزرگ در توسعه حرفه‌ای معلم، عملکرد معلم (طبق ارزیابی معلم) و یادگیری دانش‌آموز (بر اساس ارزیابی‌های دولتی) تغییر چندانی نداشته است. این مطالعه نشان داد که میزان اثربخشی معلمان ثابت مانده یا حتی در طی ۲ تا ۳ سال کاهش یافته است، در حالی که بیش از ۱۸۰۰۰ دلار برای برنامه توسعه حرفه‌ای هر معلم در این مناطق خرج شده است. البته علیرغم این یافته‌ها، پژوهشگران کنار گذاشتن سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای معلمان را توصیه نکردند. در عوض، توصیه‌هایی ارائه دادند از جمله تعریف مجدد معنای کمک به معلمان در بهبود عملکرد، ارزیابی مجدد یادگیری حرفه‌ای فعلی و برنامه‌های حمایتی، و ابداع مجدد نحوه حمایت از تدریس مؤثر (TNTP, 2015). توسعه حرفه‌ای معلمان علیرغم هدفش همیشه به یادگیری حرفه‌ای منتهی نمی‌شود. عمدتاً رویکردهای بیرونی برای بهبود آموزشی «به اندازه کافی قدرتمند، خاص، یا پایدار» نیستند که فرهنگ کلاس درس را تغییر دهند. برخی از زمینه‌های مدرسه، چالش‌های نابرابری مرتبط با تأثیر بالقوه توسعه حرفه‌ای بر یادگیری دانش‌آموزان را ایجاد می‌کنند مانند رهبری ضعیف، منابع ناکافی یا جبران‌کننده، دستورات مدرسه یا ناحیه (Randel, Apthorp, Beesley, Clark, Wang, 2016).

در ایران نیز معلمان پس از استخدام، به رغم تمامی کاستی‌های نظام استخدامی، روانه کلاس درس شده‌اند و فقط آموزش‌های کوتاه‌مدت موردی بر اساس تغییر محتوای برخی کتب یا آموزش‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت با محتوای ضعیف آموزشی، فاقد کارایی و نامتناسب با نیازهای دانش‌آموزان به آنان ارائه شده است که با گذشت زمان دانش و آموخته‌های اولیه ناکارآمد شده، همه ساله با روش‌ها و شیوه‌های تکراری به تدریس ادامه می‌دهند (Shabani, 2004). همه ساله دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت در سطح مدارس، مناطق آموزشی، استانها و یا به صورت ملی برای معلمان برگزار می‌گردد. نظام و فرایند برنامه‌ریزی و اجرای این دوره‌ها تقریباً یکسان است. براساس نتایج برخی تحقیقات انجام شده پیرامون دوره‌های ضمن خدمت معلمان، علیرغم هزینه‌های مصروفه زیاد و فراگیر بودن، این دوره‌ها تأثیر چندانی در بهبود عملکرد معلمان نداشته است (Samiei Zafarghandi, 2011).

در صورتی که طی دهه‌های اخیر، «پارادایمی جدید» برای توسعه حرفه‌ای پدیدار شده‌است که فرصت‌های قدرتمند برای یادگیری معلم را از الگوی سنتی، یک روزه و کارگاه‌های آموزشی مرسوم متمایز می‌کند و شامل اصولی در طراحی تجارب یادگیری است که می‌توانند دانش و عملکرد معلمان را تحت تأثیر قرار دهند. گسترش مداوم این ادبیات فرصتی را برای ایجاد رویکردی با بینش‌های جدید فراهم می‌کند، به‌ویژه با توجه به رواج فزاینده طرح‌های تحقیقاتی دقیق درباره توسعه حرفه‌ای که اعتبار یافته‌ها را افزایش می‌دهد (Farmer, Childs, 2021). هیچ یک از ابتکارات توسعه حرفه‌ای در زمینه یک برنامه مجزا و منفرد رخ نداده است. در عوض، برنامه‌ها معمولاً هفته‌ها، ماه‌ها یا حتی سال‌های تحصیلی را در بر می‌گرفته است و معلمان درگیر یادگیری مداوم بودند. مطالعات انجام شده به صراحت توسعه حرفه‌ای را اینگونه توصیف کردند که در طول زمان از طریق کارگاه‌های متوالی، جلسات مربیگری یا تعامل با سیستم‌عامل‌های برخط حفظ شده است. رایج‌ترین مدل برای بهسازی در میان این مطالعات، شرکت در یک کارگاه آموزشی اولیه و فشرده و به دنبال آن برنامه‌های کاربردی در کلاس درس و ساعات آموزشی اضافی یا جلسات مربیگری برای گسترش و تقویت یادگیری معلمان است (Allen, Pianta, Gregory, Mikami, Lun, 2015).

در کشور ما توسعه حرفه‌ای معلمان امری مغفول و مجهور است و نهاد متولی و سازوکار تعریف شده‌ای برای انجام آن وجود ندارد. برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان کمیت و کیفیت پایینی داشته و معمولاً در قالب دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و پراکنده انجام می‌شود و فاقد

ارتباط روشن با فرایند یاددهی-یادگیری است. بدیهی است این نوع برنامه‌ها اثربخشی لازم برای بالندگی معلمان و بهبود یادگیری دانش‌آموزان ندارد. از سویی تحقیقات منسجم و قوی برای طراحی و اجرای برنامه توسعه حرفه‌ای موثر معلمان صورت نگرفته است. لذا این پژوهش به دنبال امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان با استفاده از نظریه داده‌بنیاد و استخراج مقولات و مفاهیم از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته است. بر این اساس پرسشهای زیر مطرح شدند:

- ۱- ضرورت‌های اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان چیست؟
- ۲- عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان کدام است؟
- ۳- موانع اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان کدامند؟
- ۴- اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان چه نتایجی به دنبال دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر نوع تحقیق، کاربردی و به لحاظ روش پژوهش کیفی است. پژوهش کیفی که معمولاً پژوهش توصیفی یا تفسیری نامیده می‌شود، روشی است که به جای تبیین رابطه بین متغیرها با توصیف سر و کار دارد و داده‌ها را در زمینه‌ای که رویدادها در آن رخ می‌دهند، استخراج می‌کند و مستلزم بررسی معانی نهفته در پدیده‌ها در موقعیت طبیعی و توصیف عمیق تجربیات زندگی و کشف معانی است. در این پژوهش نظریه داده‌بنیاد^۱ مورد استفاده قرار گرفته است. نظریه داده‌بنیاد روشی برای تولید یک نظریه در قالب مجموعه‌ای از فرضیه‌های مربوط به هم است که از طریق مقایسه مستمر داده‌ها به دست آمده است. یعنی محقق، پروژه را با یک نظریه قبلی در ذهن آغاز نمی‌کند، بلکه محقق اجازه می‌دهد تا نظریه از اطلاعات و داده‌ها پدیدار شود. نظریه مشتق شده از داده‌ها به احتمال زیاد شبیه به واقعیت است، تا یک نظریه به دست آمده از کنار هم قرار دادن یک سری از مفاهیم بر اساس تجربه یا صرفاً از طریق حدس و گمان (Merriam, Tisdell, 2019).

در این پژوهش، به منظور بررسی و تحلیل داده‌های برخاسته از زمینه بر اساس روش گلگیری (کلاسیک)، اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای معلمان در نظام آموزشی ایران امکان‌سنجی شد. برای گردآوری اطلاعات، از مصاحبه استاندارد نیمه‌ساختاریافته با سؤال‌های بازپاسخ استفاده گردید. انتخاب شرکت‌کنندگان در مصاحبه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، با تکنیک گلوله برفی انجام شد. نمونه‌گیری هدفمند یا نظری به آن معناست که پژوهشگر آگاهانه شرکت‌کنندگانی را انتخاب می‌کند که در مورد پدیده اصلی مورد مطالعه یا مفهوم کلیدی کشف شده تجربه دارند. حجم نمونه در پژوهشهای کیفی مانند پژوهشهای کمی نبوده و به‌طور کلی در طول پژوهش و با توجه به میزان اطلاعات به دست آمده تعداد نمونه‌ها مشخص می‌گردد. در واقع اندازه واقعی نمونه به وسیله کیفیت و تکمیل اطلاعات جمع‌آوری شده تعیین می‌شود و زمانی که اطلاعات تکراری به دست آید، این نشانه اشباع شدن اطلاعات است و نمونه‌گیری متوقف می‌شود (Gall, Borg, Gall, 2021). برای انتخاب مشارکت‌کنندگان در تحقیق دو ملاک، به شرح زیر اتخاذ شد:

- تخصص علمی: افراد منتخب از دانش لازم در زمینه مباحث بهسازی معلمان (از حیث تألیف و پژوهش یا رشته تحصیلی و تحصیلات) برخوردار باشند.
- تجربه عملی: افراد منتخب در حیطه توسعه حرفه‌ای معلمان نقش‌آفرینی کرده باشند.

بر این اساس با ۲۱ نفر مصاحبه به عمل آمد که حداقل بیست سال سابقه کاری مرتبط با این موضوع داشتند و تحصیلات دانشگاهی همگی آنان رشته‌های علوم تربیتی بود. این ۲۱ نفر شامل ۱۴ نفر عضو هیأت علمی دانشگاه (۸ نفر دانشگاه فرهنگیان - ۳ نفر دانشگاه شهید رجایی - ۲ نفر دانشگاه شهید بهشتی - ۱ نفر دانشگاه تهران)، ۴ نفر متخصص موضوعی و مولف در حیطه آموزش معلمان و ۳ نفر دست‌اندرکار امور اجرایی آموزش ضمن خدمت معلمان در ادارات آموزش و پرورش بودند. مصاحبه‌های پژوهش به دو صورت حضوری و اینترنتی انجام شد و کلیه مصاحبه‌ها ضبط و به شکل مکتوب پیاده‌سازی شد. مدت زمان مصاحبه‌های انجام شده حداقل ۳۰ دقیقه و حداکثر ۷۵ دقیقه و میانگین آن حدود ۵۰ دقیقه بود. همزمان با انجام مصاحبه‌ها، پژوهشگر مصاحبه‌های ضبط شده را بررسی نموده و شروع به تحلیل داده‌ها و تعیین مقوله‌های اصلی و مفاهیم فرعی در مصاحبه‌ها نمود. پس از انجام مصاحبه با ۲۱ نفر از صاحب‌نظران و نقش‌آفرینان حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان، مقوله‌ها تکراری، و پژوهشگر با نوع جدیدی از مقوله‌ها مواجه نشد و مقوله‌های استخراجی مشابه به نظر رسیدند؛ در این مرحله اشباع نظری حاصل گردید.

داده‌های پژوهش از طریق فرایند رمزگذاری مبتنی بر طرح گلگیری نظریه داده‌بنیاد بدین ترتیب تحلیل شد: الف- رمزگذاری باز: در این مرحله پاسخ مصاحبه‌شوندگان سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به ماهیت سوال، داده‌ها قطعه‌بندی شده و با حداقل تغییر و انتزاع به عنوان رمز مورد استفاده قرار گرفت. این رمزها را می‌توان مفاهیم یا شواهد گفتاری نامید که عین پاسخ مصاحبه‌شوندگان یا بسیار نزدیک به آن است و مرتبط با سوال مصاحبه است. ب- رمزگذاری انتخابی: در این مرحله رمزهای باز با یکدیگر مقایسه شدند و با توجه به شباهت

و همخوانی مفهومی در دسته‌های ناسازگار قرار گرفتند و برای هر دسته نام یا عبارتی انتخاب شد. این نام دلالت بر یک مقوله دارد که علاوه بر داده‌های مصاحبه، از تحلیل پژوهشگر و پیشینه پژوهش نیز نشأت گرفته است. پ- رمزگذاری نظری: در این مرحله با اختصاص رمزهای نظری، مقولات به دست آمده با یکدیگر مرتبط شده و طرحواره امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان ارائه شد. برای تأمین روایی و پایایی مطالعه، روش ارزیابی گویا و لینکلن^۱ به کار گرفته شد. در این روش چهار شاخص مقبول بودن، قابلیت انتقال، اطمینان پذیری و تاییدپذیری مورد توجه است (Bazargan, 2018). در این زمینه به منظور دستیابی به هریک از شاخصها، ضمن تعریف هر یک، فعالیت‌های زیر انجام گرفت:

مقبول بودن: عبارت است از معقول بودن و معنی داشتن یافته‌ها و صرف زمان مناسب برای درک مسئله پژوهشی و سؤالات پژوهش. برای تأمین و تضمین این شاخص پژوهشگر کوشید تا با مطالعات عمیق و اشراف نظری با مسئله پژوهش مواجهه کند و از طرف دیگر پژوهشگر تلاش کرد در تمامی مصاحبه‌ها چارچوب موضوعی را رعایت کرده و جستجوکننده و گردآورنده دقیقی برای داده‌ها باشد. انتقال‌پذیری: عبارت است از کسب نظر تأییدی از متخصصان، اعتباریابی از طریق منابع مختلف و بررسی‌های چندگانه. برای تحقق این شاخص تلاش گردید تا تحلیل داده‌های مصاحبه چند بار تکرار شود تا از سوگیری و سهل‌انگاری جلوگیری شود. درگام بعد نظرهای اصلاحی و تأییدی چند متخصص و اعضای هیئت علمی دانشگاه که در پژوهش مشارکت نداشتند درباره یافته‌های پژوهش دریافت شد. اطمینان‌پذیری: عبارت است از ثبت و ضبط تمامی جزئیات پژوهش و یادداشت‌برداری در تمامی مراحل پژوهش. در این ارتباط در تمامی مراحل پژوهش یادداشت‌برداری انجام شده‌است و وقایع‌نگاری مفصل و موشکافانه تا مرحله پایانی برای اطمینان از نتایج به دست آمده انجام شد. تاییدپذیری: عبارت است از مستندسازی و حفظ تمامی مستندات در فرایند پژوهش برای بازرسی و رسیدگی به عنوان ابزاری برای اثبات کیفیت. در این ارتباط نیز تمامی مستندات مربوط به امر پژوهش حفظ و نگهداری شده‌است.

یافته‌ها

برای دستیابی به پاسخ سؤالات پژوهش، داده‌ها که از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به دست آمده بودند تجزیه و تحلیل شده و از طریق فرایند رمزگذاری نظریه‌داده‌بنیاد کلاسیک مورد بررسی قرار گرفتند. داده‌ها از ۲۱ مصاحبه که با ۱۴ عضو هیأت علمی دانشگاه (کد A)، ۴ نفر متخصص موضوعی و مولف (کد B) و ۳ نفر دست‌اندرکار اجرایی (کد C) مرتبط با حوزه بهسازی معلمان انجام شد به دست آمده است. ابتدا داده‌ها قطعه‌بندی شده و با حداقل تغییر و انتزاع به عنوان رمز مورد استفاده قرار گرفت. رمزهای استخراج شده در هر مرحله انتزاعی‌تر شده و در قالب مقوله‌های فرعی و اصلی سامان‌دهی شدند. یافته‌ها به صورت گزارش توصیفی سازمان یافته و با مضامین و مقوله‌ها خواهند آمد که از داده‌ها نشأت گرفته است. در ادامه رمزها یا شواهد گفتاری (با ذکر کد مصاحبه‌شونده) و مقولات استخراج شده و گزارش توصیفی هر یک از سؤالات پژوهش و سپس الگوی مفهومی امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان آمده است.

جدول ۱- ضرورت‌های اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان

مقوله اصلی	مفاهیم (مقوله فرعی)	نشانه یا واقعه
تحقق اهداف نظام آموزشی	بهبود اجرای برنامه درسی مدارس	ترویج و اشاعه برنامه درسی دانش‌آموزان با توجه به متمرکز بودن نظام آموزشی B ² - داشتن خدمات موثق A ² - همراستا کردن افراد با هم و با سازمان A ¹ - توسعه فرهنگ و تعهد سازمانی A ¹ - مسئولیت نظام آموزشی برای ارتقای معلم A ⁴ - ناکافی بودن مسئولیت معلم برای رشد خود B ⁴ - ایجاد یک بنیاد محکم برای توسعه بیشتر برنامه‌های با کیفیت بالا و اصلاح آنها A ⁷ - یاریگر اجرای برنامه‌های مدارس و اصلاح آنها A ¹⁰ - محافظت از دستاوردهای نظام آموزشی و انتقال آن به نسل جدید A ⁴ - رفع فاصله و وضع موجود تا وضع مطلوب B ¹ - پیشرفت‌های جدید در تفکر و مضامین آموزشی A ¹⁴ - عنصر ضروری برای اثربخشی سازمانی در نظام‌های آموزشی A ² - لزوم حمایت و راهنمایی معلم A ¹³
	همراستا کردن معلمان با اهداف نظام تعلیم و تربیت وظیفه قانونی و اخلاقی نظام آموزش و پرورش برای توسعه حرفه‌ای معلمان عنصر ضروری برای اثربخشی سازمانی نیاز معلمان به هدایت و راهنمایی	
بهرورزسانی قابلیت‌های معلم	تغییرات علمی، فناوری، اجتماعی سیاسی، فرهنگی و اقتصادی ظهور پدیده‌ها و ابزارهای جدید به ویژه در حوزه فناوری تحول علوم تربیتی و دانش آموزش و پرورش	تغییرات ناهنگام و فوق‌العاده شگرف و پیچیده B ² - به‌هنگام و به‌روز بودن B ¹ - انفجار دانش A ¹ - تولید دانش A ¹ - اشراف به ابعاد یک مسئله A ² - تغییرات اجتماعی سیاسی، فرهنگی، علمی و اقتصادی C ¹ - تحول علوم رفتاری و دانش آموزش و پرورش B ³ - کهنه شدن سریع دانش C ² - توسعه علوم و

		<p>فناوری B1 - مجهز کردن به علم روز A11 - نیازهای روز جامعه مثلاً مبحث کووید C1۱۹ - تغییرات محیطی A14 - استفاده مؤثر از فناوری‌های در حال ظهور B3 - نیازمندی به انواع جدید مهارت‌های آموزشی B2</p>
<p>پیچیده و منعطف بودن نقش معلم</p>	<p>پیچیده و موقعیت‌محور بودن تدریس و فعالیتهای آموزشی تحول و افزایش نقش‌ها و مسئولیت‌های معلمان</p>	<p>عملکرد متفاوت برای ماندن متفاوت A7 - تغییر عملکرد و نقش مدارس A5 - تحول مداوم نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید معلمان A5 - مسئولیت‌های زیاد مدارس A4 - پیچیده بودن تدریس B4 - تفکیک‌ناپذیری توسعه حرفه‌ای از کار معلم در مدرسه و یادگیری A10 - پیچیدگی و پیرامنه بودن فعالیت‌های آموزشی A3 - موقعیت‌محور بودن تدریس B2 - آماده‌سازی برای رویارویی با موقعیت‌های جدید A14</p>
<p>اصلاح‌گری</p>	<p>رفع اشکالات و اشتباهات معلمان رفع شکافهای آموزش پیش از خدمت اصلاح برنامه‌ها و فرایندهای آموزشی</p>	<p>اصلاح تدریس معلم A11 - شکاف بین آموزش‌های پیش از خدمت و عمل معلم در کلاس درس B2 - کافی نبودن تجربه برای رشد حرفه‌ای A6 - پرهزینه و زمان بر و مستلزم آزمایش و خطا بودن یادگیری از طریق تجربه A6 - کج فهمی‌ها و بدفهمی‌های معلم B2 - اصلاح برنامه‌ها و روندهای اشتباه A8 - کمک به حل سوگیری‌های برنامه درسی B2</p>
<p>بالندگی معلمان</p>	<p>بالندگی فردی معلم و جلوگیری از رکود اهمیت یادگیری مادام‌العمر ایجاد تعاملات و ارتباطات مفید میان معلمان هم‌افزایی و اشتراک تجربیات معلمان</p>	<p>فرهنگ‌سازی تأثیرات در عملکرد معلم A2 - وظیفه فردی C1 - لزوم انعطاف‌پذیری A5 - ایجاد ارتباط متقابل بین زندگی شخصی، کاری و محیط خود A8 - در معرض زوال بودن دانش و مهارت‌های معلمان A5 - اهمیت یادگیری مداوم و جلوگیری از رکود و کارهای روزمره و روتین B3 - نیاز به مطالعه و تحقیق A1 - ایجاد تعامل مؤثر و پویا میان معلمان A12 - پرورش توانایی کار کردن با یکدیگر A12 - پیشبرد کارها به صورت گروهی A12 - ارتقای افراد در روابط اجتماعی B4 - نیاز معلم به رشد مداوم A2 - افزایش تعهد و انگیزه معلم A8 - الگوگیری معلمان از یکدیگر برای نحوه مواجهه با مسائل و مشکلات A14 - برآوردن خواست و ترجیحات معلم A9</p>
<p>بهبود یادگیری دانش‌آموزان</p>	<p>بهبود یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان توجه به نیازهای ویژه دانش‌آموزان توجه به تغییرات در دانش‌آموزان و تفاوت‌های آنان</p>	<p>توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان A9 - یادگیری بهتر دانش‌آموزان B2 - ایجاد علاقه به یادگیری در دانش‌آموزان A14 - بهبود عملکرد دانش‌آموزان C3 - متناسب‌سازی با نیازهای روز دانش‌آموزان A3 - تغییرات مداوم در نسل‌های دانش‌آموزان A7 - تفاوت‌های فرهنگی میان دانش‌آموزان B2 - دانش بالای دانش‌آموزان در برخی حیطه‌ها نسبت به معلمان از جمله فناوری C1</p>

بنابر تحلیل یافته‌های پژوهش نخستین ضرورت برای توسعه حرفه‌ای معلمان، تحقق اهداف نظام آموزشی است. نظام آموزشی برای بهبود اجرای برنامه درسی مدارس و همراستا کردن معلمان با اهداف نظام تعلیم و تربیت ناگزیر از انجام توسعه حرفه‌ای است. از سویی توسعه حرفه‌ای معلمان، وظیفه قانونی و اخلاقی نظام آموزش و پرورش تلقی می‌گردد و برای اثربخشی سازمانی، معلمان نیاز به هدایت و راهنمایی دارند. با توجه به تغییرات علمی، فناوری، اجتماعی سیاسی، فرهنگی و اقتصادی لازم است قابلیت‌های معلمان به‌روزرسانی شود تا در برابر ظهور پدیده‌ها و ابزارهای جدید آمادگی لازم را داشته باشند. موقعیت‌محور بودن تدریس و تحول نقش‌ها و مسئولیت‌های معلمان از دیگر علل توجه به امر توسعه حرفه‌ای است. توسعه حرفه‌ای معلمان به دلیل رفع اشکالات و اشتباهات معلمان و رفع شکافهای آموزش پیش از خدمت حیاتی است و پیش‌نیازی برای اصلاح برنامه‌ها و فرایندهای آموزشی محسوب می‌گردد. همچنین یادگیری مادام‌العمر، بالندگی فردی و جلوگیری از رکود معلم اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد و ایجاد تعاملات و ارتباطات مفید میان معلمان سبب هم‌افزایی و اشتراک تجربیات معلمان خواهد شد. بهبود یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان و توجه به نیازهای ویژه دانش‌آموزان نیز از علل اصلی پرداختن به توسعه حرفه‌ای معلمان محسوب می‌گردد. در ادبیات تحقیق نیز علل مشابهی برای توسعه حرفه‌ای موثر معلمان ذکر شده است. نخست به این دلیل که نظام تربیتی نیازمند به انواع جدید مهارت‌های آموزشی در همه سطوح آموزشی می‌باشد که این امر به علت رشد دانش در همه حوزه‌های علمی است. دومین دلیل رشد و تحول مداوم نقش و مسئولیت‌های جدید در نظر گرفته شده برای معلمان و مدیران مدارس است که نیاز به آموزش مستمر را

طلب می‌کند. مدارس امروز با وجود نیازهای روزافزون جامعه مسئولیت‌های زیادی را بر عهده دارند و در سطح اجرای درست این مسئولیت‌ها معلمان باید اقدام به محافظت از دستاوردهای نظام آموزشی نمایند و آن را به نسل بعدی منتقل کنند (Balta, Eryılmaz, 2019).

جدول ۲- عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان

نشانه یا واقعه	مفاهیم (مقوله فرعی)	مقوله اصلی
تمایل به توسعه در معلم A13 - انگیزه معلمان A10 - میزان توسعه شناختی و سطح تفکر انتزاعی A11 - توانایی	سطح شناختی	شخصی (معلم)
کار کردن در موقعیت‌های مبهم A6 - به‌کارگیری همزمان متغیرهای پیچیده A11 - نیروی درونی برای دستیابی	سطح انگیزشی	
به اهداف A2 - ارتباط اثربخش و مثبت با دانش‌آموزان و والدین A10 - اعتقادهای شخصی هر معلم A1 -	میزان خودکارآمدی	
ارزش‌ها و هنجارهای معلم A12 - بازخوردهای دریافتی از دانش‌آموزان و همکاران و مدیر B2 - تجارب معلمان	سطح توانمندی شغلی	
در مراحل مختلف خدمت B2 - میزان تجربه‌گرایی و عمل‌گرایی در کار معلم B4 - خودارزیابی A2 - عملکرد		
شغلی A2 - آگاهی حرفه‌ای A2 - تعهد کاری B1		
حرفه‌ای کردن مدیران B2 - تثبیت مدیریت B2 - مشخص بودن راهبردها و شیوه اداره A1 - اعتقاد مدیران در	کلاس درس	محیطی
سطوح مختلف به توسعه حرفه‌ای A12 - وجود نظام‌های ارزیابی و پاداش، تشویق و تنبیه A1 - بهره‌گیری از	مدرسه	
تمام ظرفیت‌ها با رویکرد تفویض اختیار A4 - آگاهی‌بخشی به همه بخش‌ها A6 - دیدگاه‌های تعالی‌نگری و	جو سازمانی	
استفاده از رویکردهای پویایی A2 - ارتباطات و تعاملات ملی و بین‌المللی C2 - درک الگوهای عملیاتی و	محیط اجتماعی	
اندازه‌گیری‌ها و مقدارپذیری‌های خود A2 - نیروی انسانی شایسته برای توسعه حرفه‌ای A2 - سازماندهی A11 -	منابع زمانی و مالی	
معیار استاندارد A11 - درک سودمندی A11 - ساختار پویای سازمانی A2 - سیستم اطلاعات و پاداش A1 -		
بودجه‌بندی - جو حمایتی A2 - همراهی مدیر مدرسه B2 - تأمین منابع و تجهیزات مورد نیاز C2 - جایگاه‌سازی		
توسعه حرفه‌ای A12 - سیستم ارزیابی عملکرد یا مدیریت عملکرد A9 - فرهنگ‌سازی و اقتناع معلمان برای		
توسعه حرفه‌ای A12 - استفاده از نیروهای مجرب و متخصص A6 - به‌کارگیری تدابیر تشویق برای مدرسان و		
فراگیران A8 - ارزیابی علمی و مستمر فراگیران - سرمایه‌گذاری در آموزش A13 - توزیع و اشتراک‌گذاری		
اطلاعات A10 - آموزش بدو خدمت A4 - ایجاد فضای مناسب برای بیان اندیشه‌ها A7 - الگو بودن مدیر برای		
معلمان B2 - تفویض اختیار به معلمان برای پرورش استقلال و بروز خلاقیت B2 - از بین بردن ترس از ارتکاب		
اشتباه B4 - ارتباط بین سطوح و واحدهای مختلف نظام توسعه حرفه‌ای A9 - جو کلاس درس و ویژگی‌های		
دانش‌آموزان A9 - تنوع زمینه‌ها و تجارب دانش‌آموزان کلاس A5 - ارزشها و هنجارهای متداول در مدرسه A13		
- تعامل مدیر با معلمان B2 - نوع روحیه و تعلق افراد به مدرسه B3 - نوع نگاه و ادراک افراد نسبت به آموزش و		
پرورش و منطقه محل خدمت B2 - اوضاع اجتماعی و شأن و منزلت معلم در جامعه C1 - تدارک منابع انسانی و		
منابع مالی - نگرش تصمیم‌گیرندگان A12 - فرهنگ آموزشی A7		

تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها نشانگر دو مقوله کلی شخصی و محیطی در عوامل تاثیرگذار بر توسعه حرفه‌ای موثر معلمان است. بعد شخصی که به معلم بازمی‌گردد شامل سطح شناختی، سطح انگیزشی، میزان خودکارآمدی و سطح توانمندی شغلی اوست. بعد محیطی نیز کلاس درس، مدرسه، جو سازمانی، محیط اجتماعی و منابع زمانی و مالی را شامل می‌شود. در پژوهش‌های انجام شده توسعه شناختی، توسعه انگیزشی و توسعه شغلی معلمان به عنوان عوامل شخصی موثر بر توسعه حرفه‌ای مطرح شده‌است. همچنین در مورد نقش مدیریت در افزایش اثربخشی توسعه حرفه‌ای این موارد حائز اهمیت هستند: سرمایه‌گذاری در آموزش - توزیع اطلاعات - آموزش بدو خدمت - ایجاد فضای مناسب برای بیان اندیشه‌ها - آموزش با اندکی ترس سودمند - الگو بودن - تفویض اختیار - گردش شغلی - نقش مشاور - مربی و راهنما - ارزشیابی (Browne, Defty, Guo, Hou, Wang & Zhuang, 2021). در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان باید به هفت متغیر اساسی توجه شود: ۱- مرتبه یا رتبه معلمان در شغل فعلی‌شان ۲- مرحله‌ای که معلمان از نظر توسعه شناختی در آن قرار دارند. ۳- رتبه مدرسه از نظر برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان ۴- خصوصیات جامعه و دانش‌آموزان ۵- عوامل فرهنگی-اجتماعی که بر اساس دوره آموزشی مدرسه و ساختار اجتماعی آن و نقش معلمان در آن شکل می‌گیرند. ۶- زمانی که به فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای معلمان اختصاص داده می‌شود. ۷- میزان حمایت مالی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (De Simone, 2020).

جدول ۳- موانع اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان

مقوله اصلی	مفاهیم (مقوله فرعی)	نشانه یا واقعه
اهمیت و اولویت	بسنده کردن به آموزش پیش از خدمت کم اهمیت قلمداد کردن توسعه حرفه‌ای نبود نهاد و ساختار متولی ناهماهنگی میان نهادهای مربوطه فراهم نشدن منابع و امکانات	نبود نهاد سیاستگذار در ساختار آموزش و پرورش برای توسعه حرفه‌ای معلمان ^{B2} - نبود هماهنگی و انسجام میان بخش‌های مربوط به آموزش معلمان ^{A4} - نبود خط مشی‌های روشن ^{A2} - بی‌اعتنایی سازمانی نسبت به توسعه حرفه‌ای ^{A6} - ناآشنایی معلمان با فناوری‌های آموزش ^{C1} - بی‌انگیزگی معلمان ^{A8} - نبود فرهنگ مشارکتی بین معلمان ^{A7} - نگاه منفی حاکم ^{A2} - سواد ناکافی در راستای امور اجرایی ^{A12} - اولویت نداشتن توسعه حرفه‌ای برای نظام آموزش و پرورش ^{A1} - کافی دانستن آموزش‌های پیش از خدمت ^{A5} - کم‌اثر دانستن نتایج توسعه حرفه‌ای ^{C3} - قلمداد کردن صرف معلمان به عنوان مسئول توسعه حرفه‌ای خودشان ^{A10} - حاشیه‌ای و جانبی دیدن امر توسعه حرفه‌ای ^{B3} - حمایت نکردن مدیران از توسعه معلمان ^{B1} - محدودیت منابع و امکانات ^{A3}
کمیت و کیفیت	کیفیت پایین محتوا و فرایند رویکرد سنتی و محدودنگر بی توجهی به ارزیابی و اثربخشی ایستایی و رکود در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مهیا نکردن سازوکارهای لازم و روش‌های متنوع فقدان پشتیبانی از معلمان برای مواجهه برای موقعیتهای جدید و دشوار	نبود تحقیقات برای انجام توسعه حرفه‌ای معلمان ^{B2} - کمبود اطلاعات و دانش نسبت به تمام عناصر ^{A1} - نداشتن نظام کنترل و تنظیم کیفیت و ارزیابی عملکرد ^{A2} - عدم پایش مستمر و نکته‌نگر ^{A2} - عدم به‌روزرسانی برنامه با رویکرد آینده‌نگرانه ^{A10} - عدم سنجش نیاز فراگیران ^{A5} - نبود انسجام میان آثار تحقیق‌یافته رشد حرفه‌ای معلمان با کارراه‌های شغلی ^{A2} - نبود وجود سیستم مدیریت جامع آموزش و مدیریت رصد و پایش دانش معلمان ^{A2} - عدم ارزیابی فرایند توسعه حرفه‌ای ^{A3} - نگاه سنتی به توسعه حرفه‌ای و محدود به برگزاری کلاس و دوره ^{B1} - بسترهای نامناسب ^{A11} - کم بودن برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ^{B4} - کیفیت پایین برنامه‌های برگزار شده ^{C1} - فقدان برنامه‌های توسعه فردی برای معلمان ^{C2} - مهیا نشدن فرصت‌های یادگیری شخصی برای معلمان بر اساس زمان و مکان مورد نظرشان ^{A9} - نبود ترکیب مناسبی از شرایط یادگیری ^{A13} - آموزش‌های بی‌ارتباط با کلاس درس و یادگیری دانش‌آموزان ^{A9} - بی‌توجهی به کار کردن مدیر و معلمان با یکدیگر و ارتباط آنها ^{A6} - نبود گروه‌های مشارکتی برای یادگیری ^{B3} - پیگیری نکردن آموزش‌های شغلی ^{A12} - استفاده نکردن از مشاور ^{A12} - استفاده نکردن از تجارب معلمان خبره و کارکشته ^{B4} - شناسایی نکردن کیفیت‌های منجر به توسعه اثربخش ^{A10} - نبود ساختار ارزیابی کیفی ^{A1} - بی‌توجهی به تغییرات پیوسته در دانش‌آموزان و جامعه ^{B2} - شناسایی نکردن خلاقیت یادگیری معلمان برای مواجهه با موقعیتهای جدید ^{A3} - نبود شرایط لازم برای اجرای تحقیق ^{A5} - نبود ساختاری برای اشتراک دانش میان معلمان ^{A8} - به چالش کشیدن استعدادها و توان تخصصی معلمان و بخش‌ها ^{A9} - بی‌توجهی به بهبود مداوم برای تغییرات ^{A5} - نپرداختن به مهارت‌های فناوری برای ادغام در فرایند یادگیری ^{A11} - مقطعی و گسسته بودن برنامه‌های آموزش معلمان ^{B2} - نگاه تک بعدی به محتوای آموزش معلمان ^{B3} - نبود نظام تجزیه تحلیل و مکانیسم‌های ارزیابی و استانداردهای مشخص ^{A8}
	اختصاص ندادن زمان مشخص برای توسعه حرفه‌ای مشغله معلمان و مدیران غیر منعطف بودن زمان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای	مشغله بسیار زیاد معلمان ^{A10} - مشغول شدن مدیران مدارس به امور اجرایی و مغفول ماندن آموزش ^{B2} - فقدان زمان در مدارس ^{C3} - برنامه‌های زمانی غیر منعطف در توسعه حرفه‌ای ^{C1} - زمان بندی نامناسب برای اجرای برنامه‌ها ^{A4}

عوامل محدودکننده برنامه درسی توسعه حرفه‌ای در سه بخش قابل تفکیک است: ۱- زمان یا به بیان دقیق‌تر فقدان زمان یکی از مهمترین مشکلات فراروی مدارس است. زمان بحث کلیدی در هر تغییر آموزشی در سالهای اخیر بوده است. ۲- هم جامعه و هم سیاست‌گذاران در ارائه توسعه حرفه‌ای به عنوان اولویت قصور کرده‌اند. به‌طور عمومی اعتقاد بر این است که معلمان باید بدانند قبل از اینکه آنها شروع به تدریس و صرف زمان در کلاس درس کنند به چه مواردی نیاز دارند و باید در این زمینه آموزش ببینند. ۳- توسعه حرفه‌ای نه تنها از نظر مقدار و کمیت بلکه از نظر کیفیت نیز در سطح پایین قرار دارد. جوامع آموزشی تمایل دارند که نتایج توسعه حرفه‌ای را کمتر از مقدار واقعی ارزیابی کنند. از طرفی مدیران و معلمان اغلب مسئول آموزش مداوم خویش هستند. در واقع اگر توسعه حرفه‌ای برای معلمان اثربخشی لازم را دارد مدیران نباید آن را یک مسئله حاشیه‌ای و جانبی قلمداد کنند.

جدول ۴- نتایج اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان

مقوله اصلی	مفاهیم (مقوله فرعی)	نشانه یا واقعه
معلمان	اثر بخشی عملکرد معلمان و واکنش معلمان به تجارب توسعه حرفه‌ای دانش و مهارت کسب شده از تجارب تغییرات در رفتار آموزشی	ورزیده‌تر شدن معلمان ^{A2} - تدریس با آغوش باز و نگاه جامع‌نگر ^{A12} - سوق دادن معلم به سوی حرفه‌ای شدن ^{A3} - پاسخگویی مناسب به اولیا و دانش‌آموزان ^{A14} - با استاندارد بالا و بدون عیب و نقص ^{A12} - پاسخگویی در برابر مسئولیت اعطایی ^{A4} - حرفه‌ای‌گرایی و انگیزه‌مندی ^{A12} - رشد فردی و شخصی معلم ^{A11} - افزایش اعتماد به نفس ^{B1} - عملکرد بهتر ^{A11} - عزت نفس بالاتر ^{A11} - رشد گروهی و هم‌افزایی معلمان ^{A4} - تدریس روزآمدتر و بهتر ^{B1} - تدریس با علاقه و اشتیاق بیشتر ^{A11} - تعامل بیشتر معلمان ^{A6} - رشد مهارت‌های شناختی و عملکردی و عاطفی معلم ^{B3} - تغییر دانش مهارت و نگرش معلمان ^{A5} - ادغام آموخته‌های توسعه حرفه‌ای در تجارب تدریس خویش ^{A9} - به اشتراک گذاشتن اطلاعات با دیگران ^{B4} - رضایتمندی شغلی ^{A2} - کسب دانش درباره تجارب و نظریات آموزشی ^{A13} - کسب مهارت در برنامه‌ریزی درسی و محتوای رسمی ^{A4} - سوق دادن دانش‌آموزان به سطح بالاتر تفکر ^{A5} - توانایی نظارت بر عملکرد دانش‌آموزان ^{A10} - ایجاد بنیاد دانشی جدید یا توسعه سطوح مهارتی بالاتر ^{C1} - ارزیابی چگونگی دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده ^{A8} - تغییرات در رفتار آموزشی معلم ^{A11} - کاربرد تجارب و انتقال دانش کسب شده در کلاس درس ^{C2} - کاربرد مناسب مهارت‌ها و راهبردهای جدید آموزشی ^{B3} - ادراک نحوه هماهنگی یادگیری جدید با تجارب آموزشی ^{A5} - حل مسائل با همراهی همتایان و مدیران ^{C1} - افزایش انتقال آموزش شغلی به مجموعه کلاسی ^{A4} - تغییر معنادار در مهارت‌های تدریس ^{A2}
دانش‌آموزان	رضایت دانش‌آموزان از خدمات یادگیری بهبود یادگیری دانش‌آموزان بهبود سطح زندگی دانش‌آموزان	شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان ^{B3} - رشد تمام‌ساحتی دانش‌آموزان ^{C1} - پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز ^{A5} - افزایش خودپنداره ^{A5} - کاهش افت تحصیلی ^{C3} - تغییر در نتایج یادگیری ^{A12} - ارتقای عملکرد دانش‌آموزان ^{C3} - تأثیر رفتار مثبت دانش‌آموزان به عنوان نتیجه یادگیری ^{A6} - واکنش دانش‌آموزان به محتوا و فرایندهای جدید ^{C1} - درگیر شدن عاطفی بیشتر دانش‌آموزان در فرایند یادگیری ^{B4} - علاقه به موضوعات درسی و رویه‌های نو ^{B2} - ارتباط نزدیک یادگیری دانش‌آموزان با محتوای آموزشی ^{A12} - رشد مهارت‌های ضروری مانند گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن و محاسبه کردن ^{A13} - بهره‌گیری از فناوری‌های جدید ^{B3} - تدریس مفهومی دانش به دانش‌آموزان برای رشد سطوح بالای شناختی ^{C2} - تغییر وضعیت روش‌ها و رویه‌های ارزیابی برای تعیین میزان تسلط ^{A11} - ارزشیابی تغییرات در رفتار دانش‌آموزان ^{A12} - استفاده کاربردی دانش‌آموزان از آموخته‌های‌شان در موقعیت‌های مرتبط با زندگی ^{A9} - توانایی انتقال مطالب کشف شده به موقعیت‌های جدید ^{A13}
برنامه‌ها	تغییر توافقات آموزشی تغییر فرایندهای برنامه ارزیابی دانش‌آموزان	تسهیل اجرای برنامه درسی دانش‌آموزان ^{B2} - انتقال یادگیری و کاربرد آن ^{C2} - پیشرفت و توسعه آموزش و پرورش ^{A1} - موفقیت برنامه آموزشی ^{A6} - جذابیت پیدا کردن موقعیت ^{A11} - حمایت‌گری و توجیه‌پذیری ^{A13} - خروجی‌های متناسب ^{A2} - مطلوب شدن محیط آموزش ^{A2} - تولید تفکر ^{A11} - مشارکت بیشتر در دانش‌افزایی و به اشتراک‌گذاری و تسهیم دانش ^{B3} - حمایت‌های ساختاری و کاربرد گسترده فعالیت‌های آموزشی متنوع ^{C2} - حمایت از تلاش‌های معلمان ^{A10} - تغییر ارزشیابی بر اساس محور فعالیت‌ها ^{A8} - تمرکز توسعه حرفه‌ای بر روی تغییرات آموزشی ^{C1} - تغییر فرایندهای برنامه‌های مربوط به دانش‌آموزان ^{A4} - بهبود روش‌های ارزیابی از دانش‌آموزان ^{A1} - حمایت از دانش‌آموزان ^{A2} - جای دادن تجارب آموزشی جدید در برنامه‌های بلندمدت ^{B2} - بازنگری فعالیت‌های انجام شده توسط معلمان ^{C1} - بازنگری برنامه درسی و مواد آموزشی ^{A3} - پیگیری و حمایت از اصول قطعی یادگیری ^{A2} - تلاش در راستای رفع نیازهای مخاطبان به شکل انعطاف‌پذیر ^{A12} - ارزیابی دقیق کارکرد و رویه‌های تغییر یافته ^{C3} - بهبود رویه‌های استخدام و پذیرش معلم ^{A7} - شناسایی نیازهای مخاطبان و سازماندهی رویه‌ها در این راستا ^{A2} - هماهنگی اهداف آموزشی برنامه‌ها با نیازهای مخاطب ^{A9} - گرایش خروجی فعالیت‌ها به سوی جوامع آموزشی ^{A7} - شناسایی فعالیت‌های مفید برای دانش‌آموزان ^{B4} - ارزیابی مفهومی نیازها و توانمندی‌های دانش‌آموزان ^{A9} - بهبود فعالیت‌های مدیریتی برنامه ^{A12} - درگیر کردن بیشتر معلمان کارکنان و حتی دانش‌آموزان در تعیین عملیات و سیستم‌های برنامه ^{A12} - استفاده از ابزار ارزیابی ویژه ^{A2} - مدیریت و بازخورد یافته‌های ارزیابی به درون آموزش ^{A2} - رویه ارزیابی متنوع و استاندارد شده ^{A10} - بازنگری ابزارهای به کار رفته در ارزشیابی دانش‌آموزان ^{A2} - مشاوره همکارانه ^{B3} - مساعدت آموزشی یا کمک به همتا ^{A13} - مساعدت برای تغییر و تحول ^{A5} - ارائه خدمات اجتماعی بر اساس نیازهای دانش‌آموزان ^{A7}

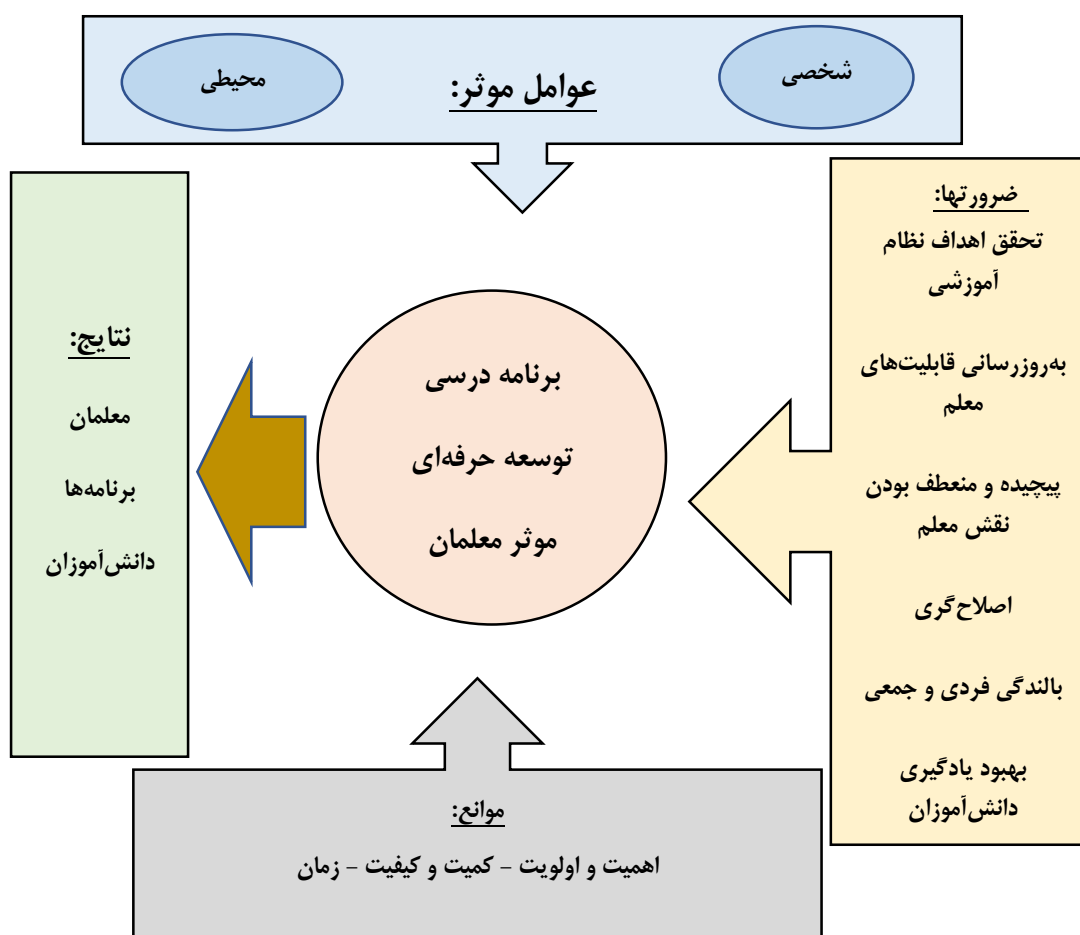
برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان تأثیر مستقیم و فوری بر معلم دارد زیرا آنها هدف اصلی آموزش شغلی هستند و این تأثیر در سه ناحیه قابل لمس است: الف- واکنش معلمان به تجربه توسعه حرفه‌ای. ب- دانش و مهارت کسب شده از تجارب. پ- تغییرات در رفتار آموزشی منتج از این تجارب. برای داشتن تأثیر معنی دار بر روی دانش‌آموزان فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای نباید فقط بر روی دانش و رفتار معلمان متمرکز باشد بلکه باید تغییرات واقعی در برنامه‌های آموزشی ایجاد شوند. روشن است که یادگیری و کاربرد فنون بهتر یادگیری

مشارکتی به تنهایی تغییرات مناسبی به منظور تأثیر بر دانش‌آموزان در برنامه‌ها ایجاد نمی‌کند. ارائه رفتارهای آموزشی جدید از سوی معلمان نیازمند حمایت‌های ساختاری و کاربرد گسترده فعالیت‌های آموزشی متنوع است. برنامه باید از تلاش‌های معلمان حمایت کند و تغییرات لازم در برنامه برای همراهی با نوآوران صورت گیرد.

فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای اغلب تغییر در فرایندهای برنامه‌های آموزشی را بیشتر از دیگر موارد مد نظر قرار می‌دهند. در این زمینه باید فعالیت‌های مفید برای دانش‌آموزان شناسایی شود؛ این فعالیت‌ها باید شامل ارزیابی مفهومی نیازها و توانمندی‌های دانش‌آموزان و همراه جهت‌گیری قوی به سوی فرایندهای برنامه باشد. در زمینه بهبود فعالیت‌های مدیریتی باید به فعالیت‌های چون درگیر کردن بیشتر معلمان و دیگر کارکنان و حتی دانش‌آموزان در تعیین سیاست‌ها و برنامه‌های مدارس توجه کرد. این مشارکت موجب پاسخگویی بیشتر به نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (Meierdirk & Fleischer, 2022). تأثیر توسعه حرفه‌ای معلمان بر روی یادگیری دانش‌آموزان تقریباً مؤلفه فراموش شده توسعه حرفه‌ای محسوب می‌شود همان‌طور که معلمان مواد و محتوای جدید را به کار می‌برند باید برای دانش‌آموزان توضیح دهند که چرا از این راهبردها استفاده می‌کنند و چه انتظاری از کاربرد این راهبردها به عنوان نتایج جدید مدنظر است (Hejazi, 2009).

مدل نهایی تحقیق:

بعد از پایان تحلیل داده‌ها و مقوله‌سازی مفاهیم، الگوی نهایی امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان به شکل زیر است.



شکل ۱- الگوی نهایی تحقیق

بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق به دنبال امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای موثر معلمان با عنایت به ضرورت‌ها، عوامل تأثیرگذار و موانع، و در نهایت نتایج و پیامدهای این برنامه درسی بودیم. معلمان بزرگترین و مهمترین سرمایه مدارس هستند. آنها در رابطه با انتقال دانش و افزایش مهارت مهمترین نقش را عهده‌دار هستند. در صورتی که معلمان خود را به خوبی برای ایفای نقش‌شان آماده کرده باشند قادر به حفظ و بهبود

مستمر سهم خود از طریق آموزش و یادگیری حرفه‌ای طولانی هستند و به تنهایی قادر به برآورده ساختن اهداف آموزشی خواهند بود (Fransson, Norman, 2021). از آنجا که معلمان جزء اصلی و تفکیک‌ناپذیر نظام آموزشی و مدرسه محسوب می‌شوند، موفقیت نظام آموزشی در گرو تعهد و علاقه معلم به کار و حرفه معلمی است. توسعه حرفه‌ای و برنامه‌های مربوط به آن از یک سو منجر به افزایش انگیزه معلمان شده و از سوی دیگر آنان را معلمان متعهد تبدیل می‌کند. به عبارتی می‌توان کلید رشد و پیشرفت معلمان را در رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان و تعهد نسبت به کار دانست (Taheri, Arefi, Pardakhtchi, Ghahremani, 2013).

یکی از وظایف مهم معلمان این است که دانش‌آموزان را برای یادگیری مادام‌العمر تشویق و تلقین نمایند و در آنان شور و علاقه نسبت به یادگیری ایجاد کنند؛ رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، زمینه را برای دستیابی به این هدف مهم فراهم می‌سازد (Widayati, MacCallum, Woods-McConney, 2021). توسعه حرفه‌ای مستمر برای معلمان به منظور همگام شدن با تغییرات، به‌روزرسانی و توسعه دانش و مهارت‌ها و همچنین بهبود فرایند تدریس و فعالیت‌های روزانه در مدرسه و کلاس درس ضروری به نظر می‌رسد. فکر و عمل معلم در نتیجه رابطه متقابل بین سابقه زندگی، مرحله فعلی توسعه، محیط کلاس و مدرسه، و بافت اجتماعی و سیاسی محل زندگی می‌باشد و معلمانی که توسعه حرفه‌ای بالایی دارند به راحتی موقعیت بهتری برایشان فراهم خواهد شد. یکی از اهداف و وظایفی که برنامه درسی توسعه حرفه‌ای معلم به دنبال آن است بهبود و ارتقای عملکرد دانش‌آموزان است که شاید بتوان آن را مهمترین هدف توسعه حرفه‌ای دانست.

عوامل همبسته برنامه درسی توسعه حرفه‌ای متعدد و فراوان است. مهمتر از همه خود معلم است؛ سطح شناختی و انگیزشی معلم نمایانگر میزان خودکارآمدی و سطح توانمندی شغلی اوست. محیط و جو کلاس درس، مدرسه، نظام آموزشی و نیز محیط اجتماعی بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیری اساسی دارد. موانع بر سر راه توسعه حرفه‌ای معلمان، یکی میزان اهمیت و اولویت است که برای توسعه حرفه‌ای قائل می‌شویم و دیگری کمیت و کیفیت برنامه‌های اجرا شده است. همچنین زمان نیز در این مورد نقش کلیدی دارد. در نظام آموزشی ایران، نهاد متولی و ساختار تعریف شده‌ای برای توسعه حرفه‌ای معلمان وجود ندارد. میان نهادهای مرتبط با آموزش معلمان هماهنگی و ارتباطی دیده نمی‌شود. بسنده کردن به آموزش پیش از خدمت و کم اهمیت قلمداد کردن توسعه حرفه‌ای و فراهم نشدن منابع و امکانات، نشاندهنده بی‌توجهی به توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران است. برنامه‌های کنونی توسعه حرفه‌ای نیز از لحاظ کمیت و کیفیت در سطح بسیار پایینی هستند. رویکرد سنتی و محدودنگر و بی‌توجهی به ارزیابی و اثربخشی موجب ایستایی و کم‌اثر بودن برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان شده است. مهیا نکردن سازوکارهای لازم و روش‌های متنوع یادگیری باعث شده است فرایند پشتیبانی و راهنمایی معلمان برای مواجهه با موقعیت‌های جدید و دشوار دچار اشکال گردد. اختصاص ندادن زمان مشخص برای توسعه حرفه‌ای و غیر منعطف بودن زمان برنامه‌ها و مشغله معلمان و مدیران نیز از دیگر موانع توسعه حرفه‌ای معلمان در کشور به حساب می‌آید.

شرایط برای آموزش و یادگیری هم در مدارس و هم در سطح وسیع‌تر سیستم می‌تواند اثربخشی توسعه حرفه‌ای را تضعیف کند. به عنوان مثال، منابع ناکافی برای توسعه حرفه‌ای (از جمله مواد مورد نیاز برنامه درسی) اغلب نابرابری‌ها را تشدید می‌کند و مانع از تلاش‌ها برای بهبود مدرسه می‌شود. شکست در همسویی سیاست‌ها در راستای مجموعه‌ای از شیوه‌های منسجم، مانند فرهنگ مدرسه ناکارآمد، مانع بزرگی است. اجرای توسعه حرفه‌ای مؤثر همچنین مستلزم پاسخگویی به نیازهای مربیان و یادگیرندگان و زمینه‌هایی است که در آن آموزش و یادگیری صورت می‌گیرد (Wal-Maris, Beijaard, Schellings, Geldens, 2018).

نتایج و پیامدهای برنامه درسی توسعه حرفه‌ای در سه بعد معلمان، دانش‌آموزان و برنامه‌ها قابل بررسی است. توسعه حرفه‌ای موجب اثربخشی عملکرد معلمان به دلیل دانش و مهارت کسب شده توسط آنان می‌شود و تغییرات در رفتار آموزشی معلم را به دنبال دارد. رضایت دانش‌آموزان از خدمات یادگیری و بهبود یادگیری و سطح زندگی دانش‌آموزان از دیگر نتایج توسعه حرفه‌ای معلمان خواهد بود. همچنین برنامه‌های آموزشی و فرایندها و ارزیابی‌ها در پی توسعه حرفه‌ای مطلوب متحول خواهند شد. تسهیل اجرای برنامه درسی دانش‌آموزان و انتقال یادگیری و کاربرد آن موجب پیشرفت و توسعه آموزش و پرورش می‌شود. پیگیری و حمایت از اصول قطعی یادگیری و تلاش در راستای رفع نیازهای مخاطبان به شکل انعطاف‌پذیر می‌تواند بازنگری برنامه درسی و مواد آموزشی را در پی داشته باشد.

برنامه درسی توسعه حرفه‌ای که به خوبی طراحی و اجرا شده‌است، باید جزء ضروری یک سیستم جامع آموزش و یادگیری^۱ در نظر گرفته شود که دانش‌آموزان را برای توسعه دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌هایی که برای رشد در قرن بیست و یکم نیاز دارند، پشتیبانی می‌کند. برای اطمینان از یک سیستم منسجم که از معلمان در سراسر زنجیره حرفه‌ای پشتیبانی می‌کند، یادگیری حرفه‌ای باید به تجربیات آنها در آماده‌سازی

و همچنین استانداردهای تدریس و ارزشیابی مرتبط باشد. همچنین باید به فرصت‌های رهبری برای اطمینان از یک سیستم جامع متمرکز بر رشد و توسعه معلمان پل بزند (Baumfield & et al, 2022).

با عنایت به اهمیت و ضرورت بی‌بدیل توسعه حرفه‌ای معلمان برای تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشورمان، غفلت و بی‌اعتنایی فعلی نسبت به این موضوع بسیار تاسف‌آور و آسیب‌زاست. نبود نهاد متولی و ساختار مشخص برای توسعه حرفه‌ای معلمان یک ضعف بزرگ است. مراجع بالادستی از جمله شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت آموزش و پرورش لازم است در این زمینه اقدام اساسی و فوری انجام دهند. دانشگاه فرهنگیان با دارا بودن حدود ۱۰۰ واحد دانشگاهی در سراسر کشور پراکندگی دارد مسئولیت قانونی و برنامه‌ای مدون برای توسعه حرفه‌ای معلمان ندارد و همت آن معطوف به آموزشهای پیش از خدمت شده است. در حالی امکانات، نیروی انسانی و ظرفیت لازم برای توسعه حرفه‌ای معلمان در این دانشگاه وجود دارد. دانشگاه فرهنگیان تعامل روشن و لازم با نظام آموزش و پرورش ندارد و صرفاً به عنوان یک کارفرمای «عملاً بیرونی» به تربیت معلم پیش از خدمت می‌پردازد و بین دانشگاه با جامعه محلی از جمله مدارس و مناطق آموزش و پرورش نیز ارتباط مشخصی دیده نمی‌شود. در حالی که این بیگانگی میان مدارس و مراکز تربیت معلم نقضی بزرگ محسوب می‌شود. همچنین نیاز به تحقیقات وسیعتر و عمیقتری برای طراحی و اجرای نظام توسعه حرفه‌ای معلمان داریم.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

۱- سیاست‌گذاران می‌توانند استانداردهایی را برای توسعه حرفه‌ای اتخاذ کنند تا طراحی، ارزیابی و تأمین مالی یادگیری حرفه‌ای ارائه شده به مربیان را هدایت کنند. این استانداردها ممکن است منعکس‌کننده ویژگی‌های یادگیری حرفه‌ای مؤثر و همچنین استانداردهایی برای اجرا باشد. ۲- سیاست‌گذاران و مدیران می‌توانند استفاده از زمان و برنامه‌های مدرسه را برای افزایش فرصت‌ها برای یادگیری حرفه‌ای و همکاری، از جمله مشارکت در جوامع یادگیری حرفه‌ای، مربیگری همتایان و مشاهدات در کلاس‌های درس و برنامه‌ریزی مشترک، ارزیابی و دوباره طراحی کنند. ۳- مناطق آموزش و پرورش و مدارس می‌توانند به‌طور مرتب نیازسنجی را با استفاده از داده‌های نظرسنجی‌های کارکنان انجام دهند تا آن دسته از زمینه‌های یادگیری حرفه‌ای که بیش از همه مورد نیاز مربیان است شناسایی گردد. از داده‌های این منابع می‌تواند اطمینان حاصل کرد که یادگیری حرفه‌ای از عمل جدا نمی‌شود و از حوزه‌های دانش و مهارت‌هایی که مربیان می‌خواهند توسعه دهند، پشتیبانی می‌کند. ۴- مدیران مناطق آموزش و پرورش می‌توانند معلمان خبره را به عنوان مربی توسعه حرفه‌ای شناسایی کرده تا از یادگیری در حوزه‌های تخصصی خود برای سایر معلمان استفاده کنند. ۵- مناطق آموزش و پرورش می‌توانند یادگیری حرفه‌ای را در طرح‌های بهبود مدرسه ادغام کنند، مانند تلاش برای اجرای استانداردهای جدید یادگیری، استفاده از داده‌های دانش‌آموز برای بهبود آموزش، بهبود سواد دانش‌آموز، افزایش دسترسی دانش‌آموز به درس‌های پیشرفته، و ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و فراگیر. ۶- مناطق آموزش و پرورش می‌توانند با استفاده از منابع مالی، فرصت‌های تسهیل شده فناوری را برای یادگیری و مربیگری حرفه‌ای فراهم کنند تا نیازهای جوامع روستایی رفع شده و همکاری بین ناحیه‌ای و درون مدرسه‌ای تسهیل گردد. ۷- سیاست‌گذاران می‌توانند بودجه انعطاف‌پذیر و واحدهای آموزش مداوم را برای فرصت‌های یادگیری فراهم کنند که شامل مشارکت مداوم در همکاری، راهنمایی، و مربیگری، و همچنین مشارکت مؤسسه‌ها و برگزاری کارگاه‌ها و سمینارها شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر داده‌های مصاحبه‌ها به صورت ناشناس باقی ماند.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., Lun, J. (2015). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037.
- Balta, N., Eryilmaz, A. (2019): The effect of the 'teacher-led PD for teachers' professional development program on students' achievement: an experimental study, *Teacher Development*.
- Baumfield, V., Bethel, A., Boyle, ch., Katene, W., Knowler, H., Koutsouris, G., Norwich, B. (2022). How lesson study is used in initial teacher education: an international review of literature, *Teacher Development*, 26:2, 1-18.

- Bazargan A. (2018). Introduction to qualitative and mixed research methods. Tehran: didar Publication. [in Persian]
- Browne, L., Defty, CH., Guo, N., Hou, K., Wang, D., Zhuang, L. (2021): Proposing an internationally focused typology to measure the impact of CPD for teachers – the Chinese internationalisation project, *Teacher Development*.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2017). Professional learning in the learning profession. Washington, DC: National Staff Development Council; Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199; Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476–487.
- De Simone, J.J. (2020). The roles of collaborative professional development, self-efficacy, and positive affect in encouraging educator data use to aid student learning. *Teacher Development*.
- Doppelt, Y., Schunn C. D., Silk, E.M., Mehalik, M.M., Reynolds, B., Ward, E. (2009). Evaluating the impact of facilitated learning community approach to professional development on teacher practice and student achievement. *Research in Science and Technological Education*, 27(3), 339–354; Greenleaf, C. L., Hanson, T. L., Rosen, R., Boscardin, D. K., Herman, J., Schneider, S. A., Madden, S., Jones, B. (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal*, 48(3), 647–717; Heller, J. I., Daehler, K.R., Wong, N., Shinohara, M., & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333–362; Kim, J. S., Olson, C.B., Scarcella, R., Kramer, J., Pearson, M., van Dyk, D., Collins, P., & Land, R. E. (2011) A randomized experiment of a cognitive strategies approach to text-based analytical writing for mainstreamed Latino English language learners in grades 6 to 12. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 4(3): 231–263.
- Farmer, Stuart & Ann Childs. (2021). Science teachers in northern Scotland: their perceptions of opportunities for effective professional learning, *Teacher Development*.
- Fransson, G., Norman, F. (2021). Exploring how a digitally skilled teacher's self-understanding influences his professional learning strategies. A research cooperation between a teacher and a researcher, *Teacher Development*.
- Gall, M., Borg, W., Gall, J. (2021). Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology (translated by Nasr Esfahani et al.). Tehran: SAMT Publication. [in Persian]
- Gallagher, H., Woodworth, K., Arshan, N. (2017). Impact of the National Writing Project's College-Ready Writers Program in high-need rural districts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, online; Penuel, W. R., Gallagher, L. P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in Earth systems science: A Comparison of three professional development programs. *American Educational Research Journal*, 48(4), 996–1025; Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., & Wickler, N. I. Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal on Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148.
- Garet, M. S., Heppen, J. B., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T. M., Song, M., Garrett, R., Yang, R., Borman, G.D., Wei, T. E. (2016). Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development. National Center for Education Statistic.
- Hejazi, S., Pardakhtchi, M., Shahpasand, M. (2009). *Teacher Professional Development Approaches*. University of Tehran. [in Persian]
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M., Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333–362.
- Johnson, C. C., Fargo, J. D. (2010). Urban school reform enabled by transformative professional development: Impact on teacher change and student learning of science. *Urban Education*, 45(1), 4–29; Johnson, C. C., Fargo, J. D. (2014). A study of the impact of transformative professional development on Hispanic student performance on state mandated assessments of science in elementary school. *Journal of Elementary Science Teacher Education*, 25(7), 845–859; Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163–173; Meyers, C. V., Molefe, A., Brandt, W. C., Zhu, B., & Dhillon, S. (2016). Impact results of the eMINTS professional development validation study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(3), 455–476.
- Kellner, E., Attorps, I. (2020). The school–university intersection as a professional learning arena: evaluation of a two-year action research project, *Teacher Development*, 24:3, 366-383.

- Martin, A., Rautiainen, A., Tarnanen, M., Tynjälä, P. (2022). Teachers as writing students: narratives of professional development in a leisure-time creative writing community, *Teacher Development*, 26:2, 1-21.
- McCoy, S., Lynam, A. (2022). How field experience shapes preservice primary teachers' technology integration knowledge and practice, *Teacher Development*, 26:1, 1-21.
- Meierdirk, CH., Fleischer, S. (2022). Exploring the mindset and resilience of student teachers, *Teacher Development*, 26:1, 1-17.
- Merriam, SH., Tisdell, E. (2019). *Qualitative research; A Guide to Design and implementation*. translated by Alireza Kiamanesh and Maryam Dana Toos. Tehran: SAMT Publication. [in Persian]
- Randel, B., Apthorp, H., Beesley, A. D., Clark, T. F., Wang, X. (2016). Impacts of professional development in classroom assessment on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 491–502.
- Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., Wickler, N. I. Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal on Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148.
- Samiei Zafarghandi, M. (2011). Methods of completing and improving the system while serving teachers. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 2011;39(10):151-177. [in Persian]
- Shabani, Z. (2004). A Comparative Study of Teacher Training Program in Iran and Several Countries of the World. *Quarterly Journal of Education* No. 79. [in Persian]
- Taheri, M., Arefi, M., Pardakhtchi, M., Ghahremani, M. (2013). Exploring the process of professional development of teachers in teacher training centers: Foundation Data Theory. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 2013;12(45):149-176. [in Persian]
- TNTP. (2015). *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development*. Brooklyn, NY: TNTP.
- Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: Impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8.
- Wal-Maris S. van der, J., Beijaard, D., Schellings, G. L. M., Geldens, J. J. M. (2018). How meaning-oriented learning is enhanced in Dutch academic primary teacher education, *Teacher Development*.
- Widayati, A., MacCallum, J., Woods-McConney, A. (2021). Teachers' perceptions of continuing professional development: a study of vocational high school teachers in Indonesia, *Teacher Development*, 25:5, 604-621.