

بررسی تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از تدریس و تحصیل همزمان در جهت توسعه حرفه‌ای آنان

حسین غلامی^۱، فرحناز مشایخ^۲، علیرضا قاسمی زاد^۳، پری مشایخ^۴

چکیده:

هدف: هدف اصلی این پژوهش، هدف اصلی این پژوهش، بررسی تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از تدریس و تحصیل همزمان در جهت توسعه حرفه‌ای آنان بود.

روش: روش پژوهش آمیخته اکتشافی بود. در بخش کیفی، از روش اکتشافی و شیوه تحلیل داده‌ها از نوع تحلیل مضمون به روش کلازی و مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر بودند، که به‌طور همزمان به تحصیل و تدریس اشتغال داشتند. از میان آن‌ها، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس سطح اشباع نظری، تعداد ۲۶ نمونه انتخاب شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، که این مدل از ۱۳ مفهوم اصلی و ۴ مفهوم کلان تشکیل شده است. مفهوم کلان فرصت توانمندسازی حرفه‌ای شامل مفاهیم اصلی مانند: مخاطب‌شناسی، محتواشناسی، درک فناوری و تربیت حرفه‌ای بود. هویت‌سازی حرفه‌ای شامل مفاهیم اصلی مانند: قضاوت و اخلاق حرفه‌ای، خودارزیابی حرفه‌ای و خودارزشمندی بود. فرصت خود راهبری حرفه‌ای شامل مفاهیم اصلی مانند: احساس شایستگی، خودباوری و استقلال حرفه‌ای بود. فرصت خلاقیت آفرینی حرفه‌ای شامل مفاهیم اصلی مانند: تفکر خلاق و دست‌ورزی خلاق بود.

نتیجه‌گیری: تربیت حرفه‌ای به معنای پیشبرد توانمندی‌ها و مهارت‌های مربوط به تدریس و رهبری در محیط آموزشی است. این شاخص‌ها نشان می‌دهند، که معلمان به چه ابزارها و تکنیک‌هایی برای بهبود تجربه آموزشی دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌هایشان در حوزه‌های مختلف نیازمند هستند.

کلیدواژه‌ها: دانشجو معلمان، توانمندسازی حرفه‌ای، تجربه زیسته، محتواشناسی.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۱۱

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۷/۲۳

^۱ - دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران.

^۲ - استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران (نویسنده مسئول).
fmashayekh1359@yahoo.com

^۳ - دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران.

^۴ - استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی، کازرون، ایران.

مقدمه

امروزه توجه ویژه‌ای به شایستگی‌های معلمان در راستای تحول مفهوم توسعه، به ویژه در زمینه آموزش و پرورش و نظام آموزشی، معطوف شده است. این به این دلیل است که معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی نقشی حیاتی در تربیت نسل آینده کشور ایفا می‌کنند. در قرن حاضر، آموزش و پرورش تنها به انتقال میراث گذشتگان محدود نمی‌شود، بلکه به رشد و توسعه همه‌جانبه جسمی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی نیز تأکید دارد. این امر نیازمند معلمانی است که به عنوان الگو و الهام‌بخش برای دانش‌آموزان عمل کنند؛ افرادی که نه تنها در تمامی زمینه‌های مذکور برجسته هستند، بلکه با آگاهی و تعهد به سند بنیادین آموزش، به دستیابی به اهداف و مأموریت‌های نظام آموزشی پایبند هستند. تحولات اجتماعی و تراکم تجارب و دستاوردهای مختلف، به همراه نتایج پژوهش‌هایی که به بهره‌وری اقتصادی-اجتماعی سرمایه‌گذاری‌ها در آموزش و پرورش می‌پردازند، سبب شده‌اند، که مفهوم توسعه دست‌خوش تغییر شود. این مفهوم اکنون هم بعد اقتصادی و هم بعد انسانی دارد. در این میان، نمی‌توان نقش دانشگاه‌ها را به عنوان مسئولین اصلی تربیت و پرورش نیروی انسانی متخصص در جامعه نادیده گرفت. دانشگاه‌ها به عنوان نهادهای کلیدی در تربیت معلمان و آماده‌سازی آن‌ها برای مقابله با چالش‌های آموزشی جدید، نقشی بی‌بدیل ایفا می‌کنند (کرالتز همکاران^۱، ۲۰۲۴). در دنیای امروز، بحث درباره شایستگی‌های حرفه معلمی جدی، چندبعدی و پویا است. شایستگی‌های حرفه معلمی با توجه به شاخص‌های مربوط به شایستگی‌های حرفه‌ای و هویت‌های ثابت و متغیر، گستره وسیعی از مهارت‌ها را شامل می‌شود. این شایستگی‌ها، دانش تخصصی، مهارت‌های تدریس، توانایی در ایجاد ارتباط موثر با دانش‌آموزان، و انعطاف‌پذیری در مواجهه با تغییرات محیطی و آموزشی را در بر می‌گیرد. به کارگیری معلمانی با این ویژگی‌ها، کیفیت و موفقیت نظام آموزشی را تضمین می‌کند (دیباپی صابر و همکاران، ۱۳۹۸). دانش نوین و کاربردی برای دانشجو معلمان بسیار مهم و حیاتی است. بر همین اساس در این پژوهش به بررسی تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از تدریس و تحصیل همزمان در جهت توسعه حرفه‌ای آنان پرداخته شده است (خاکی و همکاران، ۱۴۰۲).

¹ -Krutatz et al

امروزه با توجه به تغییرات پرشتاب جوامع و افزایش توقعات جوامع از مدارس، ضرورت یادگیری مستمر معلمان دوچندان شده است. آموزشی که در دنیای پرشتاب امروزه، دیگر به عنوان یک انتخاب برای علاقه مندان مطرح نیست و به عنوان وظیفه حرفه‌ای برای هر معلم جزو ضروریات است. چرا که فقط معلمانی که مهارت‌های حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند، قادر هستند تا به رشد همه جانبه دانش آموزان خود کمک کنند (دابک، جوکس، بروکر، دریک و اینیگا، ۲۰۱۵). توسعه حرفه‌ای معلمان، یادگیری تخصصی و برنامه ریزی شده‌ای است، که منجر به تغییرات مثبت و پیش‌رونده‌ای در عملکرد معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌شود. معلمان با یادگیری بیشتر و توسعه حرفه‌ای خود، مهارت‌های پیچیده‌ای که برای کار با دانش آموزان ضروری است را کسب می‌کنند. مهارت‌هایی که برای سازماندهی و اجرای مؤثر آموزش در قرن ۲۱ ضروری هستند (هاوگ و مورگ^۲، ۲۰۲۱؛ والتانن، هوانگ، سونیتو، نایاکی، ویرتنن، پویاسا، هاکینن، جارولا، ماکیتلا و کوکونن^۳، ۲۰۲۱؛ هیلیکر و لورنس^۴، ۲۰۲۲). توسعه حرفه‌ای معلمان یک فرآیند مادام‌العمر و مستمر است، که در محیط‌های رسمی و غیررسمی با هدف رشد و توسعه معلمان در نقش‌های حرفه‌ای خود انجام می‌شود تا معلم با بهبود مهارت‌های خود، بهترین خروجی‌ها را در شغل خود داشته باشند. توسعه حرفه‌ای به عنوان رویکردی جامع، پایدار و فشرده برای بهبود اثربخشی معلمان در بهبود دستاوردهای تحصیلی دانش آموزان، تلقی می‌شود و این شایستگی‌ها، تسلط کامل بر محتوای چالش برانگیز، یادگیری فعال، تفکر متعالی، تفکر انتقادی، حل مسئله، همکاری و مهارت‌های ارتباطی را شامل می‌شود (عثمان و وارنر^۵، ۲۰۲۱؛ گائو^۶، ۲۰۲۱؛ تانگ^۷، ۲۰۲۱؛ سلکمون^۸، ۲۰۲۲). اخیراً محققان استرالیایی، لوگرن و منتر^۹ (۲۰۱۹)، پیشنهاد کردند، که «تدریس فقط مربوط به «انجام» آموزش نیست، بلکه درباره «چرا» نیز هست».

¹ - Dubeck, Jukes, Brooker, Drake & Inyega

² - Haug & Mork

³ - Valtonen, et al.

⁴ - Hilliker & Loranc

⁵ - Osman & Warner

⁶ - Gao

⁷ - Tang

⁸ - Slakmon

⁹ - Loughran and Menter

آموزش و پرورش تنها راه دستیابی به توسعه متوازن و پیشرفت علمی است. مهمترین دغدغه نظام آموزش و پرورش کشور ایجاد بستر مناسب جهت رشد و شکوفایی سرمایه های فکری در جامعه دانا محور است (متقی نیا، خدیری و سپهوندی، ۱۳۹۲). از آنجایی که در نظام آموزشی ایران ارتباطی میان دانشگاه‌ها، دیپارتمان‌های آموزشی، اعضای هیأت علمی و مدارس وجود ندارد و باز خورد یا پیگیری برای فعالیت های توسعه حرفه ای معلمان انجام نمی شود، با این وضعیت امید چندانی به ایجاد تحول اساسی در نظام آموزشی کشور نمی توان داشت. آموزش ضمن خدمت کوتاه مدت معلمان که در فضای مجازی صورت می گیرد، بر کارایی معلمان تأثیر چندانی نمی گذارد و اکثریت معلمان برای کسب امتیاز در این دوره‌ها شرکت می کنند و انگیزه آنان برای کسب دانش و رشد حرفه ای بسیار کم است. نتایج پژوهش‌ها نشان می دهد، که بسیاری از معلمان در زمینه دانش حرفه ای (صمدی، ۱۳۹۲)، مهارت‌های حرفه ای (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، صلاحیت های آموزشی، پداگوژیک، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی و نیز یادگیری مادام العمر، از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (کریمی، ۱۳۸۷). علاوه بر این تعداد زیاد معلمان، پراکندگی آنها و بودجه محدود آموزش و پرورش از عوامل آسیب زای معلمان محسوب می شود (سجادی، کیان و صفایی موحد، ۱۳۹۳). کیفیت آموزش های مادام العمر و آموزش های قبل از استخدام معلمان بسیار پایین است (خراسانی، نوراللهی، مهری، نقشبندی و نامدار، ۱۳۹۴). امروزه معلمان و دانش آموزان با معلمان و دانش آموزان دیروز متفاوت هستند. تغییرات سریع، استفاده از فناوری به شکل فراگیر، افزایش دسترسی به حجم اطلاعات، توسعه حرفه ای را ضرورت بخشیده است (کلایکمن، ترابست، جانن، و مایر و مولر^۱، ۲۰۱۶). همچنین تقاضا برای یادگیری عمیق و پیچیده در دانش آموزان شدت یافته است. از این رو روش های پیچیده تدریس برای توسعه مهارت های دانش آموزان قرن بیست و یکم ضروری است (کلایکمن و همکاران، ۲۰۱۶) یادگیری مؤثر دانش آموزان بکارگیری روش های آموزشی که به آنان امنیت، آرامش، احترام و ثبات دهد، ضرورت دارد (لانگموئر^۲، ۲۰۱۴). معلم در این فرآیند تلاش می کند، تا از طریق کنترل و دستکاری، شرایط مطلوب یادگیری را ایجاد کند (جعفری ثانی، حسینی، هاشمی و لطفی، ۱۳۹۳). بنابراین

¹ - Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer & Möller

² - Langmuir

ضروری است، که میان آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان ارتباط برقرار و انگیزه‌های یادگیری در آن‌ها تقویت شود. توسعه حرفه‌ای معلمان سبب تغییر در شیوه تدریس و بهبود نتایج یادگیری دانش آموزان می‌شود. توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق ساختارهای معتبر، برای آموزش و تدریس عمیق در نظر گرفته شده است. این رویکرد به دور از مدل‌های یادگیری سنتی و محیط‌هایی است، که مبتنی بر سخنرانی اند (کوالچوک و وروتنیکاوا^۱، ۲۰۱۷). در راستای بررسی پیشینه پژوهش و با توجه به اهمیت و جایگاه رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان پژوهش‌های متعددی در این راستا انجام شده است که در ادامه به آن می‌پردازیم:

از جمله می‌توان به نتایج پژوهش لفتستاین، لویی، سگل و بچر^۲ (۲۰۲۰)، اشاره کرد که تحقیقات آینده در مورد گفت‌وگو مشارکتی معلمان می‌تواند از دیدگاه‌ها، پرسش‌ها، روش‌ها، بینش‌ها و نقاط کوری که ترسیم شده بهره‌مند شود و در پایان بررسی، برخی از مراحل بعدی را برای این زمینه تحقیقاتی نوظهور مورد بحث قرار دادند (لفتستاین^۳، ۲۰۲۰). ویو و شرت^۴ (۲۰۱۹)، در تحقیق خود به وجود رابطه بین توانمندی روان شناختی معلمان و تعهد شغلی پی بردند و بین کردند بین مؤلفه‌های توانمندسازی روان شناختی و رشد حرفه‌ای رابطه وجود دارد. و آماده سازی معلمان همیشه یک چالش بوده است (لی، ونگ، اسپل‌دینگ، کلیچا و اودل^۴، ۲۰۱۱). پکلدول^۵ (۲۰۱۷) در پژوهش خود به بررسی روابط میان توسعه حرفه‌ای معلمان با کارراهه شغلی (توسعه مسیر شغلی) پرداخته است و یافته‌ها شواهدی را از تأثیر توسعه حرفه‌ای بر عملکرد و پیشرفت حرفه‌ای نشان می‌دهند. هو، ناکاموری، هو و نگوین^۶ (۲۰۱۵)، پژوهشی با عنوان «تأثیر مدل مبتنی بر مدیریت دانش برای توسعه حرفه‌ای معلمان» انجام داده‌اند و یافته‌ها نشان دادند، که میزان مشارکت مدارس در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان بر ظرفیت معلمان در نمایش دادن و انعکاس دانش و شیوه‌های کاری جدید و هم‌چنین رشد حرفه‌ای خودشان تأثیری مثبت داشته است. نین لاوان^۷ (۲۰۱۵) نشان

¹ - Chuk'Koval & Vorotnykova

² - Lefstein, Louie, Segal & Becher

³ - Lefstein et al.

⁴ - Li, Wang, Spalding, Klecka & Odell

⁵ - Coldwell

⁶ - Ho, Nakamori, Ho & Nguyen

⁷ - Ninlawan

داده است، که میان مدیریت کلاس، مهارت‌های خلاق و نوآورانه، مهارت‌های ارتباطی و آشنایی با رسانه‌ها، سواد رایانه‌ای، آشنایی با فناوری اطلاعات و توسعه حرفه‌ای رابطه مثبت وجود دارد. طاهر پور کلانتری، پور شافعی و آیتی (۱۴۰۲)، در پژوهشی به «تدوین سناریوهای توسعه حرفه‌ای معلمان بر اساس اصول آینده پژوهی» پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد، که ۱۳ عامل اصلی در توسعه حرفه‌ای معلمان استان خراسان جنوبی تأثیرگذار است. در برخی یافته‌های پژوهشی عدم ارائه دروس کاربردی، عدم مطابقت محتواهای آموزشی با واقعیت‌های موجود در مدارس، ضعف تدریس اساتید، عدم تطابق برخی از دروس با رشته دانشگاهی از جمله مشکلات عملکرد حرفه‌ای دانش‌مختگان دانشگاهی مطرح شده است (کریمی پور و رمضانپور، ۱۳۹۹). کمیت و کیفیت دانش، برنامه‌های درسی، اساتید، منابع انسانی و غیرانسانی از قبیل امکانات و منابع حمایتی و کمکی در آموزش عالی مهم است و بر یادگیری دانشجویان تأثیرگذار است. همچنین کسب مهارت‌ها و دانش سطح آموزش عالی اهمیت دارد و باید مطمئن شد که یادگیرندگان به مقدار زیاد از تجاربشان سود می‌برند، و پیش از آنکه فارغ التحصیل شده وارد بازار کار شوند، سطوح مهارت یاد گرفته شده مورد نیاز را کسب نموده‌اند (سلیمی، ساعد موچشی و عبدی، ۱۳۹۷). در همین راستا شناخت توانایی‌های معلمان، یکی از عوامل بسیار اثرگذار بر عملکرد آنان و در موفقیت نظام‌های آموزشی است (بارداچ و کلانز، ۲۰۲۰). همچنین، نظارت بر شکل‌گیری توانایی تدریس خلاق معلمان فارغ التحصیل دانشگاه‌های مختلف نیز، بسیار مهم است (زیان‌اوا و ویکتور‌اوانا، ۲۰۱۵).

در پیاده‌سازی این مهم نقش اساتید دانشگاه فرهنگیان کلیدی است، صاحب‌نظران نیز بر این باورند که کیفیت و میزان شایستگی اعضای هیئت علمی یکی از عوامل مهم در موفقیت دانشجویان است. لذا نداشتن مهارت و شایستگی‌های لازم از سوی اساتید می‌تواند بر عملکرد اعضای هیئت علمی و دانشجویان تأثیر داشته باشد (رمپای و سوپراک، ۲۰۱۱). باید در دانشگاه‌ها به مؤلفه نیازهای شخصی دانشجویان توجه شود، تا دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط سالم و بدون دغدغه فکری و استرس و فشار روحی به یادگیری و علم‌آموزی مشغول باشند (بلود، ۲۰۱۶).

¹ -Bardach and Klassen

² - Akhmet zyanova Natalia Viktorovna

³ - Rampai & Sopeerak

⁴ - Blood

بنابراین با توجه به بررسی پیشینه پژوهش و با توجه خلأ پژوهشی موجود، مزایای بسیاری در آماده سازی معلمان وجود دارد، اما هزینه‌های کمی در این مورد صورت گرفته است. این پرسش که «چرا با وجود برنامه‌های تربیت معلم تغییری در عمل معلمان حاصل نمی‌شود؟ پرسشی است، که در تاریخ بسیاری از نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا مطرح شده است. شواهد موجود نشان از درک اهمیت این مسئله برای تغییر و تحول نظام‌های آموزشی دارد، اما سؤال اصلی این است، که با توجه به زمینه‌های گوناگون اعم از فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی هر جامعه با کدام روش و چگونه این کار را انجام دهیم که پس از مدتی به نقطه آغاز بازنگردیم و مجدداً در پی یافتن پاسخ به این پرسش نباشیم، که چرا با وجود برنامه‌های آموزش معلمان، تغییری در عمل معلمان حاصل نشده است. هدف پژوهش حاضر، تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از تدریس و تحصیل همزمان در جهت توسعه حرفه‌ای آنان می‌باشد.

سؤال تحقیق

تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از تدریس و تحصیل همزمان در جهت توسعه حرفه‌ای آنان چیست؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی محسوب می‌شود و از نظر ماهیت، در دسته تحقیقات اکتشافی از نوع ابزارسازی قرار می‌گیرد. روش پژوهش در بخش کیفی به صورت تحلیل مضمون (به روش کلایزی) است. یکی از رویکردهای مهم در پژوهش‌های کیفی، پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی به معنای بررسی توصیفی چگونگی تجربه افراد از یک پدیده می‌باشد. در این روش پژوهشی، محقق تلاش می‌کند تا به دنیای زندگی افراد دست یابد، یعنی دنیای تجارب فردی که نیازمند هوشیاری و آگاهی است. در این روش، انجام مصاحبه‌های عمیق، روش رایجی برای دستیابی به دنیای زندگی افراد است. سپس پژوهشگر به دنبال کشف ساختارهای ثابت تجارب افراد می‌پردازد. پژوهشگران پدیدارشناسی اغلب به دنبال یافتن نقاط مشترک میان افراد هستند. در پژوهش حاضر، به دلیل تمرکز بیشتر بر روی پدیدارشناسی توصیفی، تحلیل داده‌ها بر اساس روش توصیفی پدیدارشناسی هفت مرحله‌ای کلایزی انجام شده است.

مشارکت کنندگان در پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر از سال ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۳ بودند، که در طرح تدریس و تحصیل همزمان شرکت داشتند. مشارکت کنندگان در

بخش کیفی به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از روش کرانه‌ای، گزینش شدند. حجم نمونه در گام کیفی تا مرحله دستیابی محتوای مصاحبه‌ها و نظرات مطلعین کلیدی (دانشجویان با معدل ۱۸ به بالا که همزمان تجربه تحصیل و تدریس در دانشگاه فرهنگیان و مدرسه و سابقه دانشجوی نمونه را دارند) به شیوه اشباع نظری تداوم یافت. اشباع داده یا اشباع نظری رویکردی است، که در پژوهش‌های کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. این حالت زمانی رخ می‌دهد که داده بیشتری که سبب توسعه، تعدیل، بزرگتر شدن یا اضافه شدن به تئوری موجود گردد، به پژوهش وارد نشود. در این وضعیت داده جدیدی که به پژوهش وارد می‌شود طبقه‌بندی موجود را تغییر نمی‌دهد یا پیشنهادی برای ایجاد طبقه جدید ایجاد نمی‌کند، یعنی در حقیقت طبق نظرات اشتراوس و کوربین این مقولات هستند که به اشباع می‌رسند (مرادی، ۱۳۹۷).

برای اطمینان از اعتبار داده‌های کیفی در طول تحلیل داده‌ها در این پژوهش از روش‌های متنوعی استفاده شده است: موضع‌گیری پژوهشگر: با توجه به تجربه کاری ۲۰ ساله پژوهشگر در دانشگاه فرهنگیان و تعامل با دانشجویان، اساتید و معلمان، نسبت به موقعیت مورد مطالعه و بخش‌های مختلف داده‌ها موضع‌گیری انجام می‌گرفت. بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان: شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها می‌توانند، گزاره‌های گزارش پژوهشگر را از نظر صحت و کامل بودن بررسی و بازنگری کنند. بنابراین، پس از کدگذاری و دسته‌بندی مضامین، یافته‌ها برای بازخورد به تعدادی از مشارکت‌کنندگان ارسال شد. همسو سازی (سه‌سوسازی): برای تقویت اعتبار گزارش یافته‌های کیفی، از همسو سازی استفاده شد. یافته‌های پژوهش‌های نظری مرتبط با تحقیق، از طریق شواهد تأییدکننده مورد بررسی قرار گرفت و همگرایی آن‌ها تأیید شد. در این تحقیق از روش سه‌سوسازی برای سنجش روایی استفاده گردید. برای سنجش پایایی الگوی به‌دست آمده از معیار قابل اعتماد بودن استفاده شد. برای تعیین قابل اعتماد بودن الگو، هدایت دقیق جریان مصاحبه و استفاده از اعضای کمیته رساله به عنوان داور بیرونی برای ارزیابی برنامه مصاحبه به کار گرفته شد. اعتباریابی کیفی پژوهش به عنوان یک پارادایم کیفی بر پایه چهار معیار: قابلیت اعتبار (باورپذیری)، بی‌طرفی (تأییدپذیری)، قابلیت اطمینان (سازگاری) و قابلیت کاربرد (انتقال‌پذیری) انجام شد، تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با روش تحلیل مضمون انجام شده است. در بخش کیفی، از ابزار مصاحبه اکتشافی و نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، تا شرکت‌کنندگان بتوانند تجارب و دیدگاه‌های خود را به‌طور آزادانه بیان کنند. در این پژوهش، از شرکت‌کنندگان طی مصاحبه‌هایی

که حدود ۵۰ تا ۶۰ دقیقه طول کشید، سوالاتی در ارتباط با پدیده مورد بررسی پرسیده شد. مصاحبه‌شوندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند «رویکرد افراد کلیدی» انتخاب شدند، رویکردی که به پژوهشگر در خلق یا کشف مفاهیم و نظریه‌ها کمک می‌کند. معیارهای انتخاب نمونه شامل دانشجویانی با معدل ۱۸ به بالا بود که تجربه همزمان تدریس و تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و مدرسه را داشته و سابقه دانشجویی نمونه را دارند. و در مجموع با ۲۶ نفر مصاحبه انجام شد. ابتدا سوالات اساسی و کلیدی مانند: "نظر شما در مورد تدریس و تحصیل همزمان در دانشگاه فرهنگیان چیست؟ آیا این طرح مفید است؟ چرا؟ لطفاً ادراک خود را نسبت به این طرح بیان کنید؟" مطرح شد و سپس سوالات تکمیلی متناسب با اظهارات مصاحبه‌شوندگان ادامه یافت. در پایان، مصاحبه‌ها ذخیره شده و سپس در فرم‌های مخصوص پیاده‌سازی و ثبت شدند.

یافته‌ها

مشخصات مردم شناختی شرکت کنندگان در بخش کیفی نشان داد، که از بین ۲۶ افراد شرکت کننده در مصاحبه، ۱۷ مرد و ۹ نفر زن بودند در ادامه به بررسی مصاحبه‌ها پرداخته شده است. در بخش اول این پژوهش کیفی، نتایج حاصل از توصیف پدیدارشناسانه بررسی تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از تدریس و تحصیل همزمان در جهت توسعه حرفه‌ای آنان، بر اساس هفت مرحله مدل پدیدارشناسی کلایزی ارائه شده است. در ابتدا مصاحبه‌ها ضبط شد و مورد بررسی اولیه قرار گرفت (مرحله اول) در مرحله دوم از روش پژوهش کیفی، پس از جمع‌آوری مصاحبه‌ها، پژوهشگر به مطالعه دقیق توصیف‌ها می‌پردازد و عبارات با معنا و واژه‌های کلیدی را شناسایی می‌کند، که به پدیده مورد بررسی مرتبط هستند. این فرآیند شامل مرور مجدد مصاحبه‌ها و یادداشت‌برداری از نکات مهم است، تا به تحلیل عمیق‌تر و استخراج مفاهیم بیشتری از تجربیات شرکت کنندگان بپردازد. این مرحله کلیدی است، برای تبیین ساختار و مفهوم پدیده مورد بررسی در پژوهش کیفی، در مرحله اول و دوم تحلیل مضمون، مضامین پایه بر اساس متن مصاحبه‌ها استخراج شد. در مرحله سوم از روش پژوهش کیفی، پس از شناسایی عبارات، جملات و واژه‌های معنادار در هر مصاحبه، این عناصر به مفاهیم اولیه پژوهش تبدیل می‌شوند. در این مرحله، می‌تواند چندین عبارت یا جمله به یک مفهوم تلفیق شود، یا هر عبارت و جمله می‌تواند یک مفهوم واحد را نمایان کند. این فرآیند برای ساختن پایه‌های مفهومی و توصیفی از پدیده مورد بررسی ضروری است و به تحلیل عمیق‌تر و درک بهتر از تجربیات و دیدگاه‌های شرکت کنندگان کمک می‌کند. با

ارزیابی و بازخورد از استادان راهنما و مشاوران و همچنین با دریافت بازخورد از شرکت‌کنندگان، مضامین پایه مورد بررسی و اصلاح قرار گرفتند. پس از دستیابی به مضامین فرعی اولیه تعداد ۶۷ مضمون غیر تکراری و مورد تأیید استادان راهنما و مشاور بدست آمد و سپس مضامین انتزاعی تشکیل شدند. در این مرحله از تحلیل مضمون، با سازماندهی مضامین اولیه به دست آمده، سعی شد به دستیابی به مضامین انتزاعی تری که به مضامین اصلی نزدیک‌تر هستند، اقدام شود. در این مرحله، مفاهیم ابتدایی که از تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمده‌اند، به مفاهیم اولیه تبدیل می‌شوند. این فرآیند نشان می‌دهد که چگونه مفاهیمی که در ابتدا ممکن است کمی غیرمعین یا گمراه‌کننده باشند، به مفاهیمی معین و قابل استفاده در مراحل بعدی تحقیق تبدیل می‌شوند. پژوهشگر با دقت مفاهیمی که تدوین شده‌اند را مطالعه کرده و بر اساس تشابه آن‌ها، آن‌ها را دسته‌بندی می‌کند، تا بتواند یک ساختار مفهومی مرتب و منسجم برای پژوهش خود ارائه دهد.

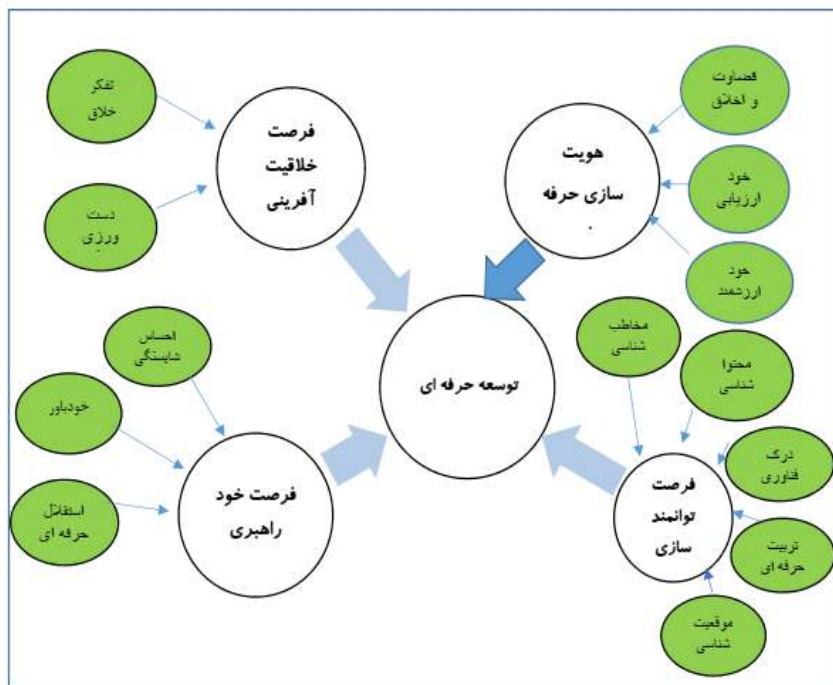
جدول ۱. یافته‌های اصلی

مضامین کلان	مضامین دسته دوم	مضامین فرعی دسته اول
	توجه به نیازها و تفاوت‌های دانش‌آموزان-توجه به صداقت و امانت داری در رفتار -	توجه به نیازها و تفاوت‌های دانش‌آموزان-توجه به صداقت و امانت داری در رفتار -
	قضاوت و اخلاق حرفه‌ای	توجه به عدالت و فرصت‌های برابر در رفتار با دانش‌آموزان-تفکر انتقادی و تجزیه تحلیل
توجه به نیازها و تفاوت‌های دانش‌آموزان	توجه و آشنایی به تاریخ، فرهنگ و بومی.	توجه و آشنایی به تاریخ، فرهنگ و بومی.
	خود ارزیابی حرفه‌ای	ارزیابی شکاف‌های شایستگی خود و فرصت‌هایی برای رفع این شکاف‌ها - استفاده از بازخوردهای دانش‌آموزان - ارزیابی‌های همکاران یا مشاهده‌های مدیران به عنوان داده‌های ارزیابی - تمرکز بر بهبود مستمر و پذیرش از نتایج ارزیابی
	خود ارزشمندی	ایجاد حس ارزشمندی در خود - حس رضایت از توانایی کمک به دیگران - ارتباط برقرار کردن و به اشتراک گذاشتن دانش با دانش‌آموزان و همکاران - افزایش رضایت شخص. عزت نفس.
توجه به نیازها و تفاوت‌های دانش‌آموزان	شناخت مخاطب شناسی	شناخت دانش‌آموزان و یادگیری آنها - رشد فیزیکی، اجتماعی، عقلانی و ویژگی‌های دانش‌آموزان - فهم اینکه چگونه دانش

<p>آموزان یاد می‌گیرند-آشنایی معلم با سابقه اجتماعی، اقتصادی، مذهبی، فرهنگی و زبانی دانش آموزان مختلف- متمایز کردن آموزش برای برآورد نیازهای آموزش ویژه دانش آموزان راستای مجموعه توانایی‌ها-تدابیری برای حمایت از دانش آموزان ضعیف</p>	
<p>تدابیر آموزشی و محتوای بخش‌های آموزشی - انتخاب و سازماندهی محتوا</p> <p>برنامه آموزش سنجش(ارزیابی) و گزارش-درک و ملاحظه بین دانش آموزان با خرده فرهنگهای گوناگون و رفع اختلاف بین آنها</p> <p>-بکار بردن سواد و استعداد ریاضی و علوم</p> <p>برنامه ریزی برای تحقق آموزش و یادگیری مؤثر- تثبیت اهداف آموزشی دشوار</p>	<p>محتواشناسی</p>
<p>طرح ساختار و ترتیب برنامه‌های یادگیری - استفاده از کامپیوتر و اینترنت و سایر نرم افزارها - انتخاب و استفاده از منابع متنوع - استفاده از روابط کلاسی مؤثر- تشویق والدین و سرپرستان در فرآیند آموزش(تحصیل)</p> <p>توجه بر درس پژوهی و تجربه در آن-توجه به روایت پژوهی و تجربه در آن-تعامل با مدیر مدرسه در کارهای عملی-پی‌گیری موضوعات مورد علاقه-فرصت بیشتری برای کاربردی سازی دروس و بررسی عمیق موضوعات پژوهشی-پرورش مهارت‌های برنامه‌ریزی و اجرای پروژه‌های تحقیقاتی.</p>	<p>درک فناوری</p> <p>تربیت حرفه ای</p>
<p>فرصت برای توسعه مهارت‌ها، استراتژی‌ها و شبکه‌های آموزشی مؤثرتر.-شناخت بهتر از روش‌های تدریس مؤثر و تمرین این روش‌ها در محیط عملی. استفاده از روش‌های متنوعی برای ارائه مطالب به دانش آموزان.-نقش فعال در توسعه ی فرهنگی مدرسه -شناخت بهتر از ارزش‌ها و اهداف مدرسه، ارتقاء هم‌افزایی و همکاری با همکاران.</p> <p>توسعه حرفه ای به جوان و افراد تازه کار دیگر در مدرسه-بهره مندی از تجارب دیگران</p>	<p>موقعیت شناسی یادگیری</p>

احساس	حس سخت کوشی - پیدا کردن راه حل های جدید-تلاش	
شایستگی	مستمر-ایمان به توانایی ها -باور به تفوق بر چالشها	
خودباوری	تفکر نسبت به توانایی ها-اتکا به توانایی ها-احساس تعهد به کار بر اساس چالش ها	تفکر
استقلال حرفه ای	استقلال در عمل-مدیریت بهتر امور -فرصت رشد شخصی و شغلی	تفکر
	یادگیری مهارت های مدیریتی-تدوین سیاستهای انضباطی ضمن تعامل با دانش آموزان	تفکر
فرصت	ارزیابی موارد مختلف-تصمیم گیری و اعمال تغییرات-فعالیت های	تفکر
خلاقیت	تعاملی و جذاب -توسعه مهارت حل مسئله-تمایل به استفاده از فناوری های جدید	تفکر
آفرینی		تفکر
دست ورزی	نوآوری در برنامه درسی-استفاده از ابزارهای آموزشی فعال -	تفکر
خلاق	تشویق به خلاقیت و تفکر پرسشی-توانایی ساخت ابزار آموزشی با توجه به امکانات بومی	تفکر

همانگونه که در جدول مشاهده می شود، پس از مرور و حذف مضامین تکراری پایه، در نهایت به تعداد ۶۳ مضمون فرعی، ۱۳ مضمون دسته دوم و ۴ مضمون کلان تقسیم بندی گردیدند. در مرحله بعد شبکه مضامین ترسیم شد.



شکل ۱. شبکه مضامین مولفه‌های مدل توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان

در شکل شماره ۱ ابعاد تشکیل دهنده مدل در قالب شبکه مضامین ترسیم شده است. این شبکه مضامین از ۱۳ مفهوم سازمان دهنده و ۴ مفهوم فراگیر تشکیل شده است. هویت سازی قلب این مدل را تشکیل می‌دهد. این بعد شامل مولفه‌های قضاوت و اخلاق حرفه‌ای، خود ارزیابی حرفه‌ای و حس ارزشمندی است. هویت سازی باعث ایجاد فرصت‌های توانمند سازی، فرصت خلاقیت آفرینی و فرصت خود راهبری دانشجو معلمان می‌شود. تحصیل و تدریس همزمان می‌تواند از طریق هویت سازی حرفه‌ای معلمی به دانشجو معلمان کمک کند در ایفای نقش معلمی خود در آینده توانمند تر عمل نمایند. از طریق هویت سازی حرفه‌ای، معلمان توانمندی‌های لازم برای ارتقای تجربه آموزش و یادگیری دانشجویان را توسعه می‌دهند. هویت سازی حرفه‌ای همچنین به معلمان کمک می‌کند، تا بیشترین بهره را از تجربیات تحصیلی و تدریسی خود ببرند و در مسیر شغلی خود به توانایی‌های خود اعتماد داشته باشند. این فرآیند به دانشجو معلمان امکان می‌دهد تا از تفکر حرفه‌ای و ارزش‌های

حرفه‌ای معلمی آگاه شوند و در پیشبرد مسیر حرفه‌ای خود از تجربیات معلمان حرفه‌ای بهره‌مند شوند.

در مرحله هفتم پژوهش حاضر، دو شیوه مختلف برای اعتبارسنجی داده‌ها و یافته‌های پژوهش به کار رفته است، که هر دو شیوه بر ارتباط نزدیکی با روش توصیفی پدیدارشناسی کالیزی دارند. در روش اول، بلافاصله پس از انجام مصاحبه و پیاده‌سازی آن، متن مصاحبه به مشارکت کنندگان که مورد مصاحبه قرار گرفته بودند، بازنگری شده است تا صحت اظهارات خودشان را مورد تأیید قرار دهند. همچنین، در صورت وجود ابهامات، با مشارکت کنندگان بحث شده و این ابهامات برطرف شده‌اند. در روش دوم، مرتبط با بررسی صحت نهایی نتایج و مدل پدیدار شده است. پس از انجام کدگذاری‌های نهایی و پدیدار شدن مدل پدیدارشناختی، این مدل به برخی از کارکنان در جامعه وسیع‌تر ارائه شده است تا موثق بودن با یافته‌های نهایی پژوهش را مورد تأیید قرار دهند. در این فرآیند، به مشارکت کنندگان شرح داده شده که چگونه مدل و کدگذاری‌ها را مورد تأیید قرار دهند، و این به تأیید نهایی و اعتبار پژوهش کمک کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، بررسی تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از تدریس و تحصیل همزمان در جهت توسعه حرفه‌ای آنان بود. این مدل از ۱۳ مفهوم اصلی و ۴ مفهوم کلان تشکیل شده است. هویت‌سازی حرفه‌ای، فرصت‌توانمندسازی، فرصت‌خلاقیت‌آفرینی و فرصت‌خودراهبری از ابعاد اصلی این مدل توسعه حرفه‌ای بود. اکثر مولفه‌های مکشوفه از نوآوری بر خوردار هستند و برای بار اول مورد استفاده قرار می‌گیرند، به طوری که تحقیقی که مشابه این تحقیق باشد تا زمان نوشتن گزارش تحقیق مشاهده نشد که بتوان یافته‌ها را با هم مقایسه کرد. البته در بعضی از مولفه‌ها می‌توان پژوهش‌هایی را یافت که مقداری همسویی دارند که در بحث به آن‌ها پرداخته شد.

مفهوم کلان هویت‌سازی حرفه‌ای شامل مفاهیم اصلی مانند: قضاوت و اخلاق حرفه‌ای، خودارزیابی حرفه‌ای و خودارزشمندی بود. مفهوم هویت حرفه‌ای معلم، از دیدگاه‌های مختلف، عمدتاً روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و پست‌مدرن مورد بررسی قرار گرفته است. در سال‌های اخیر، دیدگاه‌های جامعه‌شناختی و پست‌مدرن در مفهوم‌سازی هویت حرفه‌ای معلم برجسته شده‌اند. دیدگاه جامعه‌شناختی نشان می‌دهد، که فرآیندهای اجتماعی چگونه هویت حرفه‌ای معلم را شکل

می‌دهند و بر تأثیر بافت‌های نهادی و اجتماعی بر هویت معلمان تأکید می‌کنند. برعکس، دیدگاه پست مدرن بر ماهیت سیال و چندگانه هویت‌ها تأکید می‌کند و نشان می‌دهد، که هویت‌ها به طور پیوسته ساخته می‌شوند و با نحوه عملکرد افراد در زمینه‌های مختلف مرتبط هستند. هویت حرفه‌ای معلم را می‌توان به عنوان تصور فعلی معلمان از خود به صورت حرفه‌ای درک کرد، که نشان دهنده درک آگاهانه آن‌ها از هویت حرفه‌ای آن‌ها در هر لحظه است. این دیدگاه بر ادغام ابعاد شخصی و حرفه‌ای در شکل دادن به هویت معلمان تأکید می‌کند و بر تعامل مداوم بین بازتاب‌های فردی و تأثیرات بیرونی تأکید می‌کند (ژانگ و همکاران^۱، ۲۰۲۴).

خود ارزیابی حرفه‌ای چندین شاخص کلیدی را در بر می‌گیرد که با هدف تقویت رشد و توسعه در نقش حرفه‌ای فرد انجام می‌شود. این شاخص‌ها شامل ارزیابی شکاف‌های شایستگی برای شناسایی حوزه‌های نیازمند بهبود و تعیین استراتژی‌هایی برای رسیدگی مؤثر به این شکاف‌ها می‌شود. علاوه بر این، ادغام بازخورد از دانش‌آموزان، بینش‌های ارزشمندی را در مورد اثربخشی تدریس و زمینه‌هایی برای بهبود ارائه می‌دهد. ارزیابی مشاهدات همکاران یا مدیران دیدگاه وسیع‌تری در مورد عملکرد ارائه می‌دهد و فرآیند ارزیابی را با دیدگاه‌های متنوع غنی می‌کند. محور اصلی خود ارزیابی حرفه‌ای، تعهد به بهبود مستمر است، جایی که افراد فعالانه به دنبال راه‌هایی برای افزایش مهارت‌ها و شیوه‌های خود در طول زمان هستند. این نه تنها شامل شناسایی زمینه‌های توسعه، بلکه شامل پذیرش نتایج ارزیابی با باز بودن و آمادگی برای اجرای تغییرات است. با درگیر شدن در خودارزیابی بر اساس این شاخص‌ها، متخصصان می‌توانند فرهنگ یادگیری مداوم، سازگاری و تعالی را در تلاش‌های حرفه‌ای خود پرورش دهند.

مفهوم کلان فرصت توانمندسازی حرفه‌ای شامل مفاهیم اصلی مانند: مخاطب شناسی، محتوای شناسی، درک فناوری و تربیت حرفه‌ای بود. مخاطب شناسی دارای شاخص‌هایی چون: شناخت دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها - رشد فیزیکی، اجتماعی، عقلانی و ویژگی‌های دانش‌آموزان - فهم اینکه چگونه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند - آشنایی معلم با سابقه اجتماعی، اقتصادی، مذهبی، فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان مختلف - متمایز کردن آموزش برای برآورد

¹-Zhang et al

نیازهای آموزش ویژه دانش آموزان در راستای مجموعه توانایی‌ها-تدابیری برای حمایت از دانش آموزان ضعیف بود.

مخاطب شناسی در زمینه توانمندسازی حرفه‌ای به مفهومی گسترده تر از مجرد شناخت دانش آموزان محدود نمی‌شود؛ بلکه از ابعاد مختلفی تشکیل شده است که به طور جامع به تحلیل و توجه به نیازهای فردی دانش آموزان کمک می‌کند: شناخت دقیق دانش آموزان و یادگیری آنها: این شامل شناخت دقیق از توانمندی‌ها، نیازها، علاقه‌ها، و سبک‌های یادگیری دانش آموزان است که به معلمان کمک می‌کند تا بهترین روش‌ها و استراتژی‌های آموزشی را برای هر فرد انتخاب کنند. رشد فیزیکی، اجتماعی، عقلانی و ویژگی‌های دانش آموزان: این بخش به فراهم کردن محیطی مناسب برای رشد هرچه بهتر این بعدها دانش آموزان می‌پردازد. از جمله، تدابیری برای ارتقای سلامت جسمی و روانی، توسعه مهارت‌های اجتماعی و هوش عاطفی، و تقویت مهارت‌های تفکر و انتقادی. این شاخص‌ها نشان می‌دهند، که مخاطب شناسی نه تنها به شناخت فردی دانش آموزان از دیدگاه آموزشی کمک می‌کند، بلکه به ارتقای کیفیت و کارایی آموزش و تدریس از طریق توجه به ابعاد متنوع و گسترده دانش آموزان می‌پردازد. نتیجه این بخش از تحقیق با پژوهش برنج فروش آذر و همکاران (۱۴۰۰) همسو است، این محققان در پژوهش خود در مرحله کدگذاری ۱۱ مؤلفه (شامل: شناخت یادگیرنده، دانش خودشناسی، دانش تخصصی، دانش برقراری ارتباط، دانش تخصصی/سازمانی، مهارت تدریس، مهارت برقراری ارتباط، مهارت کار تیمی، مهارت فناوریانه، مهارت ارزشیابی، توانایی تفکرخلاق، توانایی ذهنی/تحلیلی، توانایی تفکر انتقادی، توانایی رهبری، یادگیری مادام‌العمر، نگرش دانش آموز محوری، نگرش معلمی، خودباوری و دگر باوری مثبت، و در قالب ۱۴ گویه استخراج کردند. هم چنین با یافته‌های مورکاتی و همکاران^۱ (۲۰۲۲)، همسو است. همچنین با یافته سادات ماجدی و همکاران (۱۳۹۸)، همسو است. این محققان در پژوهش خود دریافتند که صلاحیت‌های حرفه‌ای در پنج بعد شامل دانش حرفه‌ای (دانش پداگوژی، برقراری ارتباط، تخصصی/سازمانی و خودشناسی)، مهارت‌های حرفه‌ای (مهارت تدریس، برقراری ارتباط موثر، کار تیمی، فناوریانه و ارزشیابی)، توانایی‌های حرفه‌ای (تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حل مسئله، توانایی ذهنی/تحلیلی، رهبری)، نگرش‌های حرفه‌ای (یادگیری مادام‌العمر، نگرش معلمی،

^۱ -Murkatik et al

خود/دگرباوری مثبت، نگرش پیش کنشی، نگاه دمکراسی، دیدگاه دانش آموز محوری) و ویژگی‌های حرفه‌ای (اخلاقی، رفتاری، عاطفی و ارتباطی) می باشد. بررسی آزمون خبی دو نشان داد در تمامی این مؤلفه‌ها، مقادیر مشاهده شده و مورد انتظار با یکدیگر تفاوت معناداری دارد. نهایتاً، دانش برقراری ارتباط، دانش تخصصی و دانش خودشناسی بیشترین اهمیت را از نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه دارد.

محتواشناسی دارای شاخص‌هایی چون: تدابیر آموزشی و محتوای بخش‌های آموزشی - انتخاب و سازماندهی محتوا - برنامه آموزش سنجش (ارزیابی) و گزارش-درک و ملاحظه بین دانش آموزان با خرده فرهنگ‌های گوناگون و رفع اختلاف بین آن‌ها - بکار بردن سواد و استعداد ریاضی و علوم بود. محتواشناسی در حوزه آموزش دارای شاخص‌های متعددی است که شامل موارد زیر می‌شود: تدابیر آموزشی و محتوای بخش‌های آموزشی: شامل برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های آموزشی، انتخاب روش‌های ارائه محتوا و به‌کارگیری استراتژی‌های متنوع برای انتقال مفاهیم و مهارت‌ها به دانش آموزان. انتخاب و سازماندهی محتوا: مشتمل بر انتخاب مطالب و محتواهای آموزشی مناسب بر اساس استانداردها و اهداف آموزشی، سازماندهی محتوا به گونه‌ای که انتقال بهتری برای دانش آموزان فراهم شود. این یافته‌ها نیز با یافته‌های برنج فروش آذر و همکاران (۱۴۰۰)؛ مورکاتی و همکاران (۲۰۲۲)، سادات ماجدی و همکاران (۱۳۹۸)، همسو است. همچنین معلمان باید اهمیت موضوع برای فرد و جامعه و ساختار دانشی آن را درک کنند. این دانش به معلمان کمک می‌کند تا موضوعات درسی را به صورت جامع، دقیق و قابل فهم ارائه دهند و دانش آموزان را برای کاربرد مفاهیم در زندگی روزمره آماده سازند. معلمان باید در ماهیت، نظم، روش و چارچوب هر موضوع تخصص داشته باشند تا تدریس موثرتر باشد. این مولفه مدل با نتایج تحقیق عدلی و همکاران (۱۳۹۴)، اسدی و احمد آبادی (۱۴۰۲)، احمد آبادی و امیری (۱۴۰۲) و پژوهش شولمن (۱۹۸۷)، همسو است.

درک فناوری دارای شاخص‌هایی چون: برنامه ریزی برای تحقق آموزش و یادگیری مؤثر - تثبیت اهداف آموزشی دشوار - طرح ساختار و ترتیب برنامه‌های یادگیری - استفاده از کامپیوتر و اینترنت و سایر نرم افزارها - انتخاب و استفاده از منابع متنوع - استفاده از روابط کلاسی مؤثر - تشویق والدین و سرپرستان در فرآیند آموزش (تحصیل) بود. درک و درک معلمان از فناوری در آموزش به شدت

بر کیفیت آموزشی تأثیر می‌گذارد. این شامل نظرات مختلف آن‌ها در مورد استفاده از آن برای ارائه محتوا و تعامل با دانش آموزان است. برخی از فناوری برای غنی‌سازی تجربیات یادگیری استقبال می‌کنند، در حالی که برخی دیگر ممکن است ادغام آن را چالش برانگیز بدانند. استفاده مؤثر از فناوری به مهارت‌های فنی و بینش آموزشی برای پشتیبانی از نیازهای متنوع دانش آموزان و پرورش محیط‌های یادگیری مشارکتی نیاز دارد. نگرش معلمان نسبت به فناوری بر آمادگی آنها برای اتخاذ ابزارهای جدید تأثیر می‌گذارد و اهمیت توسعه حرفه‌ای مداوم را برجسته می‌کند. در نهایت، نحوه نگرش معلمان به فناوری، نوآوری آموزشی را شکل می‌دهد و به طور قابل توجهی بر مشارکت و موفقیت دانش آموزان تأثیر می‌گذارد.

شیوه‌های آموزشی ادغام‌شده با فناوری کیفیت تدریس را افزایش می‌دهد و دانش آموزان را با تقویت مهارت‌ها، انگیزه و کارایی دانش توانمند می‌سازد (اکرم و همکاران^۱، ۲۰۲۱؛ چن و همکاران^۲، ۲۰۱۸). به طور خلاصه، ادغام ICT در یاددهی-یادگیری نیازهای آموزشی متنوعی را برآورده می‌کند و شیوه‌های تدریس را با استانداردهای جهانی همسو می‌کند و آن را در آموزش مدرن ضروری می‌کند. یافته‌های این بخش نیز با نتایج کرمی، مسعودی ندوشن، سمیعی زفرقندی (۱۴۰۱) و اکرم و همکاران^۳ (۲۰۲۲) همسو می‌باشد.

تربیت حرفه‌ای دارای شاخص‌هایی چون: توجه بر درس پژوهی و تجربه در آن-توجه به روایت پژوهی و تجربه در آن-تعامل با مدیر مدرسه در کارهای عملی-پی‌گیری موضوعات مورد علاقه-فرصت بیشتری برای کاربردی سازی دروس و بررسی عمیق موضوعات پژوهشی-پرورش مهارت‌های برنامه‌ریزی و اجرای پروژه‌های تحقیقاتی بود. تربیت حرفه‌ای شامل توجه به درس پژوهی و تجربه در آن، روایت پژوهی و تجربه در آن، تعامل با مدیران مدرسه در امور عملی، پی‌گیری موضوعات مورد علاقه، فرصت‌های بیشتری برای کاربردی‌سازی دروس و بررسی عمیق موضوعات پژوهشی، و پرورش مهارت‌های برنامه‌ریزی و اجرای پروژه‌های تحقیقاتی است. این شاخص‌ها نشان‌دهنده توانایی‌ها و تلاش‌های معلمان در بهبود فرایندهای آموزشی و ارتقای مهارت‌های فردی و تیمی دانش آموزان هستند، که از طریق این روش‌ها و تمرینات، بهبود یافته و

¹-Akram et al

²-Chen et al

³-Akram et al

توسعه می‌یابند. تربیت حرفه‌ای به معنای پیشبرد توانمندی‌ها و مهارت‌های مربوط به تدریس و رهبری در محیط آموزشی است. این شاخص‌ها نشان می‌دهند که معلمان به چه ابزارها و تکنیک‌هایی برای بهبود تجربه آموزشی دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌هایشان در حوزه‌های مختلف نیازمند هستند. توجه به درس‌پژوهی و تجربه در آن: تمرکز بر روی مطالعه و آموزش تخصصی به منظور بهبود فرایندهای آموزشی و یادگیری.

مفهوم کلان فرصت خود راهبری حرفه‌ای شامل مفاهیم اصلی مانند: احساس شایستگی، خودباوری و استقلال حرفه‌ای بود. خود رهبری شامل تأثیرگذاری عمدی بر افکار، عواطف و رفتارهای خود برای دستیابی به اهداف خاص است. برای تبدیل شدن به یک رهبر موثرتر و کارآمدتر از درون به بیرون ضروری است. این عمل مستلزم دید روشنی از اهداف خود برای همسویی مؤثر با وظایف ضروری است. خود رهبری همچنین شامل تأثیرگذاری مثبت بر خود است که به ویژه برای رهبران از جمله معلمان مهم است. در حرفه معلمی، خود رهبری بسیار مهم است زیرا آموزش مستلزم تغییر نگرش و انتقال دانش به دانش‌آموزان است. معلمان باید بتوانند نگرش خود را تنظیم کنند و به طور مستقل رویکردهای جدید را بیاموزند. اگر معلمان نتوانند بر نگرش‌های خود تأثیر بگذارند و مهارت‌های جدیدی بیاموزند، ممکن است برای القای نظم، مهارت‌ها و نگرش‌های مثبت در دانش‌آموزان خود تلاش کنند. بنابراین، خود رهبری برای معلمان حیاتی است تا نقش خود را در انتقال دانش و انضباط توجیه کنند (وارن و همکاران^۱، ۲۰۲۱). اثربخشی معلمان در حرفه خود تحت تأثیر نگرش آن‌ها نسبت به آموزش است. معلمانی که دارای نگرش و دیدگاه مثبت در مورد آموزش هستند، به احتمال زیاد مهارت‌ها را به طور موثر به دانش‌آموزان خود منتقل می‌کنند. اگرچه معلمان در همان رشته محتوای آکادمیک یکسانی را مدیریت می‌کنند، اثربخشی آن‌ها در ارائه این محتوا می‌تواند متفاوت باشد. این تفاوت‌ها اغلب ریشه در دیدگاه‌ها یا نگرش‌های شخصی نسبت به آموزش دارند. یکی از جنبه‌های کلیدی خود رهبری شامل تصمیم‌گیری، ابزار وجود و تجربه رشد شخصی است که همه اینها جزء فعالیت‌های حرفه‌ای معلم هستند. روشی که معلمان به جهان بینی و شخصیت خود شکل می‌دهند مستقیماً بر بیان شغلی آن‌ها و در نهایت بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. این قسمت از یافته‌ها با یافته وارن و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. یکی از نوآوری‌های این

^۱ - Warren et al

پژوهش، اضافه کردن بعد رهبری و تفکیک آن به مؤلفه‌های خود رهبری و دیگر رهبری بود که به صورت صریح در تحقیقات پیشین معمولاً مشاهده نمی‌شد.

تدوین سیاست‌های انضباطی ضمن تعامل با دانش‌آموزان: توانایی ایجاد و اجرای قوانین و سیاست‌های انضباطی در کلاس به گونه‌ای که باعث رشد و توسعه دانش‌آموزان شود. این شاخص‌ها به دانشجو معلم کمک می‌کنند تا مهارت‌های خودرهبری را تقویت کرده و به معلمان موثری تبدیل شوند. در همین رابطه ارتورک (۲۰۲۳)، دریافت که استقلال معلم پیش‌بینی کننده قابل توجهی برای تعهد به حرفه معلمی است. هالبلین^۱ (۲۰۱۰) تأکید کرد که منابع کاری، از جمله حمایت اجتماعی، استقلال، خودکارآمدی و خوش بینی، مقدمات کلیدی ایثار به کار هستند. این نشان می‌دهد، که استقلال معلمان به طور قابل توجهی بر تعهد آن‌ها به حرفه تأثیر می‌گذارد. وقتی معلمان بر جنبه‌های مختلف مانند فرآیند تدریس، برنامه درسی، توسعه حرفه‌ای و ارتباطات حرفه‌ای استقلال داشته باشند، احتمال بیشتری دارد که عمیقاً به حرفه خود متعهد شوند. این استقلال به آنها اجازه می‌دهد سطوح بالاتری از فداکاری را به دانش‌آموزان خود نشان دهند و فداکارانه تر کار کنند و هم رضایت حرفه‌ای خود و هم نتایج آموزشی را برای دانش‌آموزانشان افزایش دهند. مفهوم کلان فرصت خلاقیت آفرینی حرفه‌ای شامل مفاهیم اصلی مانند: تفکر خلاق و دست‌ورزی خلاق بود. تفکر خلاق دارای شاخص‌هایی چون: ارزیابی موارد مختلف-تصمیم‌گیری و اعمال تغییرات-فعالیت‌های تعاملی و جذاب-توسعه مهارت حل مسئله-تمایل به استفاده از فناوری‌های جدید بومی بود.

منابع

برنج فروش آذر، گیتی، ناظم، فتاح، و افکانه، صغری. (۱۴۰۱). واکاوی ابعاد و مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان با استفاده از منابع و اسناد معتبر علمی و نظر خبرگان. **سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت**، ۱۶۵-۱۴۰: (۳)۶.

جعفری ثانی، حسین؛ حسینی، مجتبی؛ سادات هاشمی، فروزان و لطفی، ملیحه. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر روش تدریس کاوشگری علمی بر رشد دانش فراشناختی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی، **دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**. ۴۸-۳۱: (۲)۱.

^۱- Halbesleben

- چراغی، نرگس و سلیمانی، عادل. (۱۴۰۱). کارکرد کنش پژوهی در توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. **مدیریت دانشگاهی**، ۱(۳) «۱۵۰-۱۲۶».
- دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی اله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، ۵(۴): ۱۳۵-۱۷۰.
- سلیمی، جمال؛ ساعد موچشی، لطف‌الله؛ عبدی، آرش. (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان؛ یک مطالعه آمیخته. **مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی**، ۸(۲): ۹۸-۱۴۴.
- سمیعی زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰). تربیت معلم در ایران و جهان و ارائه الگوی تحول در تأمین و تربیت معلم کشور. **مجله رشد معلم**، ۹(۷): ۲۲-۱۸.
- صمدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آن‌ها با دانش آموزان. **مطالعات روانشناسی تربیتی**، ۹(۱۷): ۱۰۵-۱۲۶.
- طاهرپور کلاتری، مسعود، پورشافعی، هادی، آیتی، محسن. (۱۴۰۲). تدوین سناریوهای توسعه حرفه‌ای معلمان بر اساس اصول آینده پژوهی. **مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی**، ۱۶(۱): ۱۷۳-۱۹۸.
- علی محمدی، غلامعلی، جباری، نگین و نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۸). توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز آینده و ارائه مدل. **نوآوری‌های آموزشی**، ۱۸(۱): ۷-۳۲.
- کریمی اکرم، مسعودی ندوشن عصمت، سمیعی زفرقندی مرتضی. (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های جهانی توسعه حرفه‌ای معلمان به منظور ارائه الگوی مناسب. **فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت**، ۳۸(۱): ۲۷-۴۸.
- کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. **رهبری و مدیریت آموزشی**، ۲(۴): ۱۵۱-۱۶۶.
- گندمی حسنارودی، فهیمه و سجادی، سیدمهدی. (۱۳۹۵). چرخش دیجیتال و دلالت‌های آن برای رشد حرفه‌ای معلمان: تشکیل اجتماعات یادگیری بین معلمان. **فناوری آموزش**، ۱(۴): ۲۹۱-۲۷۵.
- گویا، زهرا. (۱۳۸۰). توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی: یک ضرورت، رشد آموزش ریاضی. دفتر انتشارات کمک آموزشی، **سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی**، وزارت آموزش و پرورش. (۶۴): ۸-۴.

ماجدی، پری سیما، نادری، عزت اله، و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۸). طراحی مدل شایستگی معلمان مطابق با ویژگی‌های جهانی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه کارشناسان آموزشی و معلمان نمونه مدارس شهر تهران.

مدیریت مدرسه، ۷(۱): ۱۰۴-۸۴.

متقی نیا، محمدرضا؛ خدیری، عبدالرضا و سپهوندی، محمدعلی. (۱۳۹۲). **برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی: مفهوم، اهمیت و جایگاه آن در توانمندسازی مربیان**. کنفرانس بین‌المللی مدیریت چالش‌ها و راهکارها، شیراز.

نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا. (۱۳۸۸). **صلاحیت حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی**، ۲۳(۲): ۲۲-۱.

Akram, H., Aslam, S., Saleem, A., and Parveen, K. (2021). The challenges of online teaching in COVID-19 pandemic: a case study of public universities in Karachi. **Pakistan. Journal. Inf. Technol. Educ. Res.** (20): 263-282.

Akram, H., Abdelrady, A. H., Al-Adwan, A. S., & Ramzan, M. (2022). Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review. **Frontiers in psychology**, 6(13): 920317.

Bardach, L., and Klassen, R. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. **Educational Research Review**, 30(2020): 1312.

Dubeck, M. M., Jukes, M. C. H., Brooker, S. J., Drake, T. L., & Inyega, H. N. (2015). Designing a program of teacher professional development to support beginning reading acquisition in coastal Kenya. **International Journal of Educational Development**, 41, 88-96.

Gao, Q. (2021). Professional development and ICT literacy of college teachers based on FPGA and image target recognition education. **Microprocessors and Microsystems**, 80: 9-21.

Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. **Teaching and Teacher Education**, 100.

Hilliker, S. M., & Loranc, B. (2022). Development of 21st century skills through virtual exchange. **Teaching and Teacher Education**, 112.

Ho, T. V., Nakamori, Y., Ho, T. B., & Nguyen, S. D. (2015) The effects of a knowledge management-based model for teacher professional development in hands-on approval. **International Journal of Knowledge and Systems Science**, 6(1): 60-78.

Horng, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. **International Journal of Consumer Studies**, 29(4): 352-358.

Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J., & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers'

beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. **Journal of Educational Psychology**, 108(1): 21-42.

Koval 'chuk, V., & Vorotnykova, E. (2017). E-coaching, E-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 18(3): 14.

Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S., & März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. **International Journal of Educational Research**, 96, 100–110.

Li, B., Yang, F., & Wang, Q. (2023). Facilitating Teacher Learning and Development for the New Era: Policies, Strategies, and the Logic of Evolution of Largescale Teacher Training in China. **ECNU Review of Education**, 21: 321-344.

Murkatik, K., Harapan, E., & Wardiah, D. (2020). The influence of professional and pedagogic competence on teacher's performance. **Journal of social work and science education**, 1(1), 58-69.

Ni, Y., Shi, L., Cheung, A., Chen, G., Ng, O. L., & Cai, J. (2021). Implementation and efficacy of a teacher intervention in dialogic mathematics classroom discourse in Hong Kong primary schools. **International Journal of Educational Research**, 107: 1-23.

Ninlawan, G. (2015). Factors which affect teachers' professional development in teaching innovation and educational technology in the 21st century under the Bureau of Special Education, Office of the Basic Education Commission. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 197, 1732-1735.

Tang, H. (2021). Teaching teachers to use technology through massive open online course: Perspectives of interaction equivalency. **Computers and Education**, 174.

Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., PöysäTarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K., & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. **Computers in Human Behavior**, 116.

Warren, L. L., Chen, J., Wang, Z., Liu, J., Rui, L., Lianrong, P., & Shuai, H. (2021). Teacher leadership begins with self-leadership. **Teacher Education and Curriculum Studies**, 6(1): 1-4.

Wu, Q. (2022). Research on Novice College Teacher's Professional Development Based on Personal Knowledge Management. **In 2021 International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2021)** 959-963. Atlantis Press.

Wu, W., & Hwang, L. (2010). The Effectiveness of E-Learning for Blended Courses in Colleges: A Multi-level Empirical Study, **International Journal of Electronic Business Management**, 8(4):312-322.

Zhang, Q., Li, W., Gao, J., Sun, B., & Lin, S. (2024). Teachers' professional identity and job burnout: The mediating roles of work engagement and psychological capital. **Psychology in the Schools**, 61(1):123-136.

Examining the lived experience of student teachers of Farhangian University teaching and studying at the same time for their professional development

Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University Garmsar Branch
Vol.18, No 2, Summer 2024, No.68

Examining the lived experience of student teachers of Farhangian University teaching and studying at the same time for their professional development

Hosein Gholami¹, Farahnaz Mashayekh², Alireza Ghasemi Zad³, Pary Mashayekh⁴

Abstract:

Purpose: The main purpose of this research was to investigate the lived experience of student teachers at Farhangian University teaching and studying simultaneously for their professional development.

Method: The research method was mixed exploration. In the qualitative section, the exploratory method and data analysis method were used, namely thematic analysis using the Collaizi's seven-step method and semi-structured interviews. The participants of the study were students of Farhangian University of Bushehr province who were simultaneously engaged in studying and teaching. From among them, 26 samples were selected using purposive sampling method and based on the theoretical saturation level.

Results: The results showed that this model consists of 13 main concepts and 4 macro concepts. The broad concept of professional empowerment opportunity included key concepts such as: audience knowledge, content knowledge, technology understanding, and professional training. Professional identity formation included key concepts such as: professional judgment and ethics, professional self-evaluation, and self-worth. The opportunity for professional self-direction included key concepts such as: sense of competence, self-confidence, and professional independence.

Conclusion: Therefore, we conclude that professional development means advancing the capabilities and skills related to teaching and leadership in the educational environment. These indicators show what tools and techniques teachers need to improve the educational experience of students and develop their skills in different areas.

Keywords: Student teachers, professional empowerment, lived experience, content studies.

¹ - PhD. Student, Department of Educational Administration, Kazerun Branch, Islamic Azad University, Kazerun, Iran.

² - Assistant professor, Department of Educational Administration, Kazerun Branch, Islamic Azad University, Kazerun, Iran.

³ - Associate Professor, Department of Educational Administration, Kazerun Branch, Islamic Azad University, Kazerun, Iran.

⁴ - Assistant professor, Department of Educational Management, Kazerun Branch, Islamic Azad University, Kazerun, Iran.