

کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد

مرتضی طاهری*

محبوبه عارفی**

محمدحسن پرداختچی***

محمد قهرمانی****

چکیده

مدارس بهتر از معلمانی که در آنها تدریس می‌کنند نیستند و توسعه حرفه‌ای کلید اصلی پیشرفت معلمان و رشد حرفه‌ای آنها است. این پژوهش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم را با استفاده از طرح نظام‌دار نظریه داده بنیاد کاوش نموده است. به این منظور ضمن مصاحبه فردی با ۱۱ نفر از مدرسان و مدیران با ۵ گروه از معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی این مراکز مصاحبه گروه‌های کانونی به عمل آمد. نتایج تحلیل داده‌ها طی سه مرحله، کدگذاری باز، محوری و انتخابی حاکی از یازده مقوله کلی بود که در قالب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی (انگیزه‌های بیرونی و درونی)؛ مقوله کانونی (مشارکت در یادگیری حرفه‌ای)؛ راهبردهای توسعه حرفه‌ای (فردی، مشارکتی و آموزشی)، زمینه (مدت زمان و تمرکز بر محتوا)؛ شرایط مداخله‌گر (عوامل سازمانی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۰/۱۳ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۱۲/۱۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۶/۲۰

* استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، Mo_taheri@sbu.ac.ir

** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

*** استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

**** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

و روان‌شناختی) و پیامدها (برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری)، فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم و روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می‌نمایند. در پایان بر مبنای نتایج به دست آمده، راهبردهایی برای بهبود فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: توسعه حرفه‌ای معلم، آموزش معلم، مرکز تربیت معلم، نظریه داده بنیاد

مقدمه

لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان، است. از این رو در دهه گذشته، کانون بحث و گفت‌وگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، هرچه بیشتر متوجه توسعه حرفه‌ای معلمان^۱، بوده است (ریشر^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). اهمیت «کیفیت توسعه حرفه‌ای» به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی معلمان در حرفه معلمی و افزایش انتظارات مردم از «کیفیت آموزش» است (گنسر^۳، ۲۰۰۰).

معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی هستند بلکه مهم‌ترین عامل ایجاد کننده تغییر نیز محسوب می‌شوند. این وضعیت دوگانه معلمان در اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، توسعه حرفه‌ای معلمان را به حوزه‌ای در حال رشد و چالش برانگیز تبدیل نموده است (ویلگاز-رایمرز^۴، ۲۰۰۳)؛ اما آنچه در کانون این تلاش‌ها، به منظور شناخت توسعه حرفه‌ای مشترک است یادگیری معلمان، یادگیری چگونه یادگرفتن و انتقال دانش به عمل برای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان است (آوالوس^۵، ۲۰۱۰).

توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند» (گاسکی^۶، ۲۰۰۰، ص. ۱۶). این تعریف دامنه وسیعی برای توسعه حرفه‌ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می‌گیرد (ریشر و همکاران، ۲۰۱۱).

پژوهش‌های گذشته با بهره‌گیری از روش‌های مختلف پژوهش به مطالعه ابعادی از

توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند (عارفی، فتحی و اجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ شاه‌پسند، ۱۳۸۷؛ باچینسکی و هانسن^۷، ۲۰۱۰؛ فیلدر^۸، ۲۰۱۰؛ گارت^۹، پورتر، دسیمون، بیدمن و یون، ۲۰۰۱؛ نیر و باگلر^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱). گروهی از مطالعات عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های توسعه حرفه‌ای را بررسی نموده‌اند. برای نمونه گارت و همکاران (۲۰۰۱) با بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه کلاس‌داری معلمان مؤثر می‌دانند. این ویژگی‌ها عبارتند از: تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری. باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) در یک مطالعه موردی کیفی پیامدهای توسعه حرفه‌ای را مطالعه نموده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که توسعه حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود. با این حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده بودند. پژوهشگران تأکید کرده‌اند که ارائه راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مد نظر باشد.

در برخی مطالعات شرایط و فرایند توسعه حرفه‌ای مورد بررسی قرار گرفته است؛ به نظر نیر و باگلر (۲۰۰۸) برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ضمن خدمت اگر طولانی مدت و متمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان و در ارتباط با برنامه درسی باشند، مفیدتر هستند. همچنین کنترل بیشتر معلمان بر فرایند توسعه حرفه‌ای شغلی و همانندی بیشتر این فرایند با فرهنگ تدریس رایج در کلاس درس موجب رضایت معلمان از توسعه حرفه‌ای می‌شود (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱). به‌رغم اهمیت توسعه حرفه‌ای معلمان و پژوهش‌هایی که در مورد آن انجام شده است، جز موارد معدود (باچینسکی و هانسن، ۲۰۱۰) اغلب دوره‌های توسعه حرفه‌ای کوتاه مدت که به‌صورت ضمن خدمت برگزار می‌شوند و موضوعی خاص را مطرح می‌کنند مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (فیلدر، ۲۰۱۰؛ گارت و همکاران، ۲۰۰۱؛ میلر^{۱۱}، ۲۰۰۹؛ ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱؛ اسکات و ساتون^{۱۲}، ۲۰۰۹) و به دوره‌های توسعه حرفه‌ای بلند مدت کمتر توجه شده است. از سوی دیگر تأثیرات الزام آور شرایط زمینه‌ای، اظهار نظر کلی و تعمیم در مورد «بهترین شیوه» توسعه حرفه‌ای را به مخاطره می‌اندازد. بنابراین به‌جای تعیین شیوه‌های عالی و بدون چون و چرا، باید محیط را بهتر شناخت، سپس تعداد معدودی راهبرد، تکنیک یا اقدام را، که در همه آن‌ها اثرات یکسانی به بار می‌آورد، تعیین کرد. رویکرد بسیار مؤثرتر این

است که عناصر مرکزی توسعه حرفه‌ای که در اثربخشی آن دخیل هستند، به صورت روشن مشخص کنیم سپس بهترین شیوه انطباق با این عناصر را تشریح کنیم (گاسکی، ۲۰۰۹). در حالی که سند راهبردی تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰) در قالب بیانیه ارزش‌ها و راهبردهای کلان خود بر ارتقای کیفیت آموزشی مراکز تربیت‌معلم (دانشگاه ویژه فرهنگیان) به منظور توسعه مستمر شایستگی‌های تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان و طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای در آموزش و پرورش تأکید نموده است، اما در مورد چگونگی این فرایند در مراکز تربیت معلم کمتر صحبت شده است. بر این اساس، هدف این پژوهش، کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم و توجه به ابعاد مختلف آن از دید معلمان و مدرسان شرکت‌کننده بود تا از این طریق نظریه داده بنیاد پیرامون توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم تدوین گردد. در این راستا، پرسش‌های زیر این پژوهش را هدایت می‌کنند:

الف. نظریه فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم چیست؟
 ب. عناصر تشکیل دهنده (مقوله اصلی، شرایط علی، زمینه، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای کنش متقابل، و پیامدها) این فرایند چه عناصری هستند؟

روش تحقیق

به منظور دستیابی به توصیفی عمیق و غنی از تجارب، نگرش و ادراک شرکت‌کنندگان نسبت به ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم از روش‌های پژوهش کیفی و به طور خاص از راهبرد نظریه داده بنیاد^{۱۳} اشتروس و کورین^{۱۴} استفاده شد. نظریه داده بنیاد روشی برای بنای نظریه بر داده‌هایی است که به صورت منظم گردآوری و تحلیل شده‌اند و مقصود آن، ساختن و پرداختن نظریه‌ای است که در زمینه مورد مطالعه صادق و روشنگر باشد (اشتروس و کورین، ۱۳۸۵/۱۹۹۸). بنابراین در این پژوهش کیفی بر مبنای طرح نظام‌مند^{۱۵} نظریه داده بنیاد ادراک شرکت‌کنندگان پیرامون فرایند، محتوا، راهبردها، زمینه و پیامدهای مشارکت در توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم و روابط بین آن‌ها کاوش شد.

شرکت‌کنندگان و گردآوری داده‌ها

واحد تحلیل این پژوهش، مدرسان مراکز تربیت معلم و معلمانی هستند که در ضمن خدمت مشغول گذراندن دوره دو ساله توسعه حرفه‌ای پس از دریافت مدرک کاردانی هستند. این گروه از معلمان در دو مقطع ابتدایی و راهنمایی مشغول به کارند. بنابراین

شرکت‌کنندگان پژوهش را دو گروه فوق تشکیل می‌دهند و بر مبنای نمونه‌گیری نظری، نمونه از بین آن‌ها انتخاب شده است. نمونه‌گیری نظری، نوعی نمونه‌گیری هدفمند است که پژوهشگر را در خلق یا کشف نظریه یا مفاهیمی که ارتباط نظری آن‌ها با نظریه در حال تکوین اثبات شده است، یاری می‌کند.

داده‌ها از طریق مصاحبه با ۱۱ نفر از مدرسان (۴ زن و ۷ مرد) و ۳۳ نفر از معلمان مراکز تربیت معلم گردآوری شد. مصاحبه با مدرسان به صورت فردی انجام شد و زمان هر مصاحبه به‌طور میانگین ۵۱ دقیقه بود. برای استفاده از مزیت‌های گروه‌های کانونی و کسب اطلاعات غنی‌تر، مصاحبه با معلمان در قالب گروه کانونی انجام شد.

جدول ۱. جزئیات اجرایی پنج مصاحبه گروه کانونی با معلمان

تاریخ برگزاری	محل برگزاری	رشته	زن	مرد	مدت زمان
۹۰/۳/۳۰	تربیت معلم شهدای مکه	دبیری دینی و عربی	-	۶	۵۰ دقیقه
۹۰/۴/۶	تربیت معلم نسیبه	مشاوره و راهنمایی	۶	-	۷۵ دقیقه
۹۰/۴/۹	تربیت معلم بحرالعلوم	آموزش علوم تجربی	۵	۳	۶۰ دقیقه
۹۰/۸/۲۲	تربیت معلم شهید شرافت	آموزش ابتدایی	۷	-	۵۵ دقیقه
۹۰/۹/۹	تربیت معلم شهید بهشتی	علوم اجتماعی	-	۶	۷۵ دقیقه

نمونه‌گیری نظری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت؛ مقصود از اشباع نظری مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید نیاید و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شده است (اشتروس و کوربن، ۱۳۸۵/۱۹۹۸). سؤالات مصاحبه از نوع بازپاسخ بوده و مواردی مانند دلایل شرکت معلمان در دوره، چگونگی فرایند و محتوای توسعه حرفه‌ای، چگونگی عوامل زمینه‌ای و پیامدهای توسعه حرفه‌ای برای معلمان در مراکز تربیت معلم را مورد کاوش قرار می‌داد تا از زبان مدرسان و معلمان پدیده روشن شود. فرایند مصاحبه‌ها، ضبط و سپس پیاده شد.

تحلیل داده‌ها

داده‌ها از طریق فرایند کدگذاری و مبتنی بر طرح نظام‌دار نظریه داده بنیاد (اشتروس و کوربن، ۱۳۸۵/۱۹۹۸) مورد تحلیل قرار گرفت. در طی کدگذاری باز، متن مصاحبه‌های پیاده شده با استفاده کدهای زنده^{۱۶} علامت‌گذاری و ایده‌های تکراری شناخته شد. مفاهیم شامل

کلمه‌ها و عبارت‌هایی بود که تجربه‌های مدرسان و معلمان را از فرایند توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت‌معلم منعکس می‌نمود. کدگذاری و بررسی مفاهیم تکرار شده تا رسیدن به اشباع، وقتی هیچ موضوع جدیدی نمی‌توان در داده‌های خام یافت ادامه پیدا کرد. در مرحله بعد کدگذاری محوری این مفاهیم در قالب مقوله‌های کلی، شرایط علی، راهبردها زمینه و پیامدها طبقه‌بندی شدند و به صورت نظری در قالب مدل پارادایمی به هم مرتبط شدند. در کدگذاری انتخابی، نظریه بیانی از فرایند پژوهش، نحوه یکپارچه‌سازی مقوله‌ها و پالایش آن‌ها ارائه می‌دهد.

بررسی روایی پژوهش

در طی تحلیل، چندین بار متن پیاده شده مصاحبه‌ها برای یافتن مدلی جدید یا اصلاح مدل قبلی مورد بازنگری قرار گرفت. به منظور بررسی روایی، مدل پارادایمی کامل شده با داده‌ها و مدل‌های قبلی مقایسه و وجوه تغییر آن در مفاهیم و مقوله‌ها روشن و دوباره تنظیم شد. همچنین براساس معیارهای ارائه شده توسط کرسول برای حصول اطمینان از روایی پژوهش اقدامات زیر انجام شد: (کرسول و میلر، ۲۰۰۰، صص. ۱۲۵-۱۲۷):

- تطبیق توسط اعضا^۷: ۴ نفر از مشارکت‌کنندگان (۲ نفر مدرس و ۲ نفر معلم) گزارش نهایی مرحله نخست فرآیند تحلیل و مقوله‌های به دست آمده را بازبینی کردند. پیشنهادهای آن‌ها در پارادایم کدگذاری محوری اعمال شد.

- بررسی همکار^۸: ۳ نفر از استادان و ۲ نفر از دانشجویان دکتری مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی، پارادایم کدگذاری محوری را بررسی نمودند و نظرات آن‌ها در تدوین مدل به کار رفت.

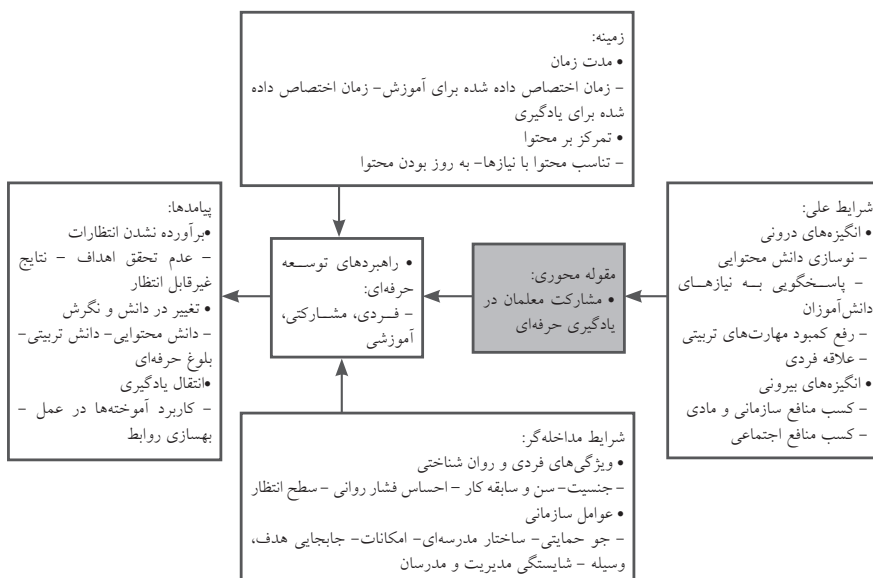
یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از کدگذاری باز در قالب جدول ۲ و مؤلفه‌های پارادایم کدگذاری محوری در شکل ۱ ارائه شدند. سپس هریک از مفاهیم و سازه‌ها به دست آمده و سیر پژوهش توصیف و تشریح شده است.

جدول ۲. چارچوب کدگذاری در تحلیل مصاحبه‌ها (نتایج کدگذاری باز)

<p>۱.۱. نوسازی دانش محتوایی: پیشرفت تکنولوژی آموزشی، فاصله گرفتن از تحصیل، کهنه شدن دانش موجود، تغییرات آموزشی</p> <p>۱.۱. پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان: نیازهای محتوایی و آموزشی، نیازهای تربیتی و روانی</p> <p>۱.۳. رفع کمبود مهارت‌های تربیتی: مشکلات اداره کلاس، یادگیری روش‌های جدید تدریس و ارزشیابی</p> <p>۱.۴. علائق فردی: علاقه به ادامه تحصیل، میل به پیشرفت فردی</p>	<p>۱. انگیزه‌های درونی</p>
<p>۱.۲. کسب منافع سازمانی و مادی: ارتقاء شغل و پست سازمانی، احراز مدرک تحصیلی بالاتر، تغییر مقطع تحصیلی، افزایش حقوق</p> <p>۲.۲. کسب منافع اجتماعی: ارتقاء منزلت اجتماعی، حفظ منزلت اجتماعی کنونی، تشویق خانواده</p>	<p>۲. انگیزه‌های بیرونی</p>
<p>۱.۳. علاقه به یادگیری: تمایل به یادگیری حرفه‌ای، وقت گذاشتن برای یادگیری</p> <p>۲.۳. نقش فعال در یادگیری: درگیر شدن در یادگیری، تلاش برای فهم مطالب</p> <p>۳.۳. تشریک مساعی: حضور معلمان از مدارس و مقاطع تحصیلی مشابه، مشارکت گروهی معلمان</p>	<p>۳. مشارکت در یادگیری حرفه‌ای</p>
<p>۱.۴. فردی: پژوهش فردی (ارائه پوشه کار)، مطالعه فردی</p> <p>۲.۴. مشارکتی: ارشادگری، هم‌آموزی (مشاهده شدن توسط همگنان - مشاهده کردن تدریس همکاران - تعاملات بین فردی آموزنده)</p> <p>۳.۴. آموزشی: تدریس محتوا به صورت کاربردی، کارورزی</p>	<p>۴. راهبردهای توسعه حرفه‌ای</p>
<p>۱.۵. زمان اختصاص داده شده برای آموزش: فشردگی برنامه کلاس‌ها در تربیت معلم، فرصت لازم برای پرداختن به محتوای مورد نیاز</p> <p>۲.۵. زمان اختصاص داده شده برای یادگیری: مشغله کاری، مشغله خانوادگی</p>	<p>۵. مدت زمان</p>
<p>۱.۶. به روز بودن محتوا: همخوانی و هماهنگی محتوا با تغییرات و اصلاحات آموزشی، تکراری بودن محتوا، بازنگری سرفصل‌ها</p> <p>۲.۶. تناسب محتوا با نیازهای معلم: قابلیت کاربرد در کلاس درس، جبران کمبودهای دانشی، تناسب با شرایط و امکانات شغلی، علاقه</p>	<p>۶. تمرکز بر محتوا</p>
<p>۱.۷. جو حمایتی: حمایت در سطح مدرسه، حمایت سازمانی (شفافیت قوانین، مسئولیت‌پذیری سازمان، قوانین حمایتی)</p> <p>۲.۷. ساختار مدرسه‌ای: تمرکز (حضور و غیاب، معلم نقشی ندارد)، کنترل (اجبار، عدم اعتماد به معلمان و مدرسان)</p> <p>۳.۷. امکانات: وجود امکانات مورد نیاز، استفاده از امکانات موجود</p> <p>۴.۷. جابجایی هدف - وسیله: تأکید بر نمره، تمایل به یادگیری کمتر به دلیل ارزشیابی، ارزشیابی محدود به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی</p> <p>۵.۷. شایستگی مدیریت و مدرسان: حرفه‌ای بودن مدرسان، صلاحیت کادر اداری و مدیریت از نظر تحصیلات و تخصص</p>	<p>۷. عوامل سازمانی</p>

۸ عوامل فردی	۸ عوامل فردی: جنسیت، سن و سابقه کار (بی‌انگیزه بودن معلمان مسن، ترکیب نامناسب کلاس از نظر سن و سابقه کار) ۸ عوامل روان‌شناختی: احساس فشار روانی، تناسب سطح انتظار با ویژگی‌ها و وقت معلمان
۹. برآورده نشدن انتظار	۹. عدم تحقق اهداف: عدم دریافت محتوای مورد نیاز، ممنوعیت تغییر مقطع ۹. نتایج غیر قابل انتظار: هدر دادن وقت و انرژی، بیزاری از تحصیل
۱۰. تغییر دانش و نگرش	۱۰. ۱ تغییر دانش: دانش محتوایی، دانش تربیتی، اصلاح باورهای نادرست در مورد روش‌های تدریس فردی ۱۰. ۲ بلوغ حرفه‌ای: ایجاد علاقه به آموزش مادام‌العمر، القای احساس مفید بودن، از بین بردن احساس رخوت و بی‌انگیزگی
۱۱. انتقال یادگیری	۱۱. ۱ بهسازی روابط: بهبود روابط با دانش‌آموزان (درک مشکلات، احساس آرامش در کلاس)، بهبود روابط با اولیاء ۱۱. ۲ کاربرد آموخته‌ها در عمل: ارائه راهکارهای عملی در کلاس، بهبود تدریس



شکل ۱. مدل پارادیمی توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم (بر اساس طرح نظام‌دار نظریه داده بنیاد)

شرایط علی: انگیزه‌های معلمان برای مشارکت در توسعه حرفه‌ای

بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، چهار عامل درونی و دو عامل بیرونی موجب ایجاد انگیزه در معلمان برای مشارکت در یادگیری حرفه‌ای می‌شوند.

الف. انگیزه‌های درونی: این انگیزه‌ها را می‌توان در قالب چهار مقوله کلی: ۱. نوسازی

دانش محتوایی، ۲. پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان، ۳. رفع کمبود مهارت‌های تربیتی و ۴. علاقه فردی، خلاصه نمود.

به دلیل پیشرفت‌های اخیر تکنولوژی آموزشی، کهنه شدن دانش موجود معلم و تغییرات آموزشی پدید آمده، مهم‌ترین انگیزه درونی معلمان ابتدایی و راهنمایی از شرکت در توسعه حرفه‌ای، ارتقای علمی و به روزکردن دانش محتوایی خود در حوزه‌ای است که تدریس می‌کنند. چنان‌که یکی از معلمان با سابقه در مورد خود و سایر همکارانش می‌گوید:

مهم‌ترین انگیزه من کسب دانش است. بسیاری از ما مدت‌ها است که از درس فاصله گرفته‌ایم. من خودم بیست سال سابقه دارم و در این مدت چگونگی برخورد با دانش‌آموز را تا حدودی آموخته‌ام، اما الان به دلیل پیشرفت تکنولوژی، تغییرات آموزشی و شکافی که بین معلم و دانش‌آموزان اتفاق افتاده مجبورم دانش خودم را به روز کنم.

هدف دیگر معلمان از شرکت در این دوره، پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان بود. این انگیزه در قالب پاسخگویی به نیازهای محتوایی، آموزشی و پاسخگویی به نیازهای تربیتی-روانی دانش‌آموزان مطرح می‌شود، هرچند معمولاً این نیازها به صورت توأمان هستند، همان‌طور که یکی از معلمان بیان می‌کند:

من برای اینکه بتوانم به نیازهای شاگردانم پاسخ دهم در این دوره شرکت کردم. الان کار من یک نوع مشاوره است. آموزگار تلفیقی هستم و راهنمایی، مشاوره و رفع مشکلات دانش‌آموزان استثنایی را در مدارس عادی انجام می‌دهم. حس کردم این دانش‌آموزان علاوه بر آموزگار به یک مشاور هم نیاز دارند بنابراین در این دوره شرکت کردم.

در مورد کمبود مهارت‌های تربیتی، معلمان به دنبال کسب مهارت‌های تربیتی بودند که بتوانند از آنها به صورت مستقیم در عمل استفاده کنند. آنها بر دو نکته تأکید داشتند: مشکلات اداره کلاس و یادگیری روش‌های جدید تدریس و ارزشیابی که قابلیت کاربرد عملی در کلاس را داشته باشد. معلمان تمایل کمتری نسبت به بررسی انتقادی روش‌های تربیتی موجود دارند. در کنار انگیزه‌های فوق، علاقه به پیشرفت فردی نیز در حضور معلمان در مراکز تربیت معلم نقش داشته است.

ب. انگیزه‌های بیرونی: معلمان برای پاسخگویی به دو انگیزه بیرونی کلی زیر، در توسعه حرفه‌ای مراکز تربیت معلم مشارکت می‌کنند: ۱. کسب منافع سازمانی و مادی و ۲. کسب منافع اجتماعی. هرچند منافع مادی در مشارکت معلمان در توسعه حرفه‌ای نقش دارد، اما این تأثیر اندک است و در این پژوهش انگیزه بیرونی بیشتر معلمان از شرکت در این دوره کسب مدرک تحصیلی بالاتر بود؛ زیرا با توجه به تحلیل هزینه و فایده، مشارکت آنها در

این دوره از نظر مادی تأثیر چندانی در حقوق و مزایای آن‌ها نخواهد داشت؛ یکی از معلمان ابتدایی در این زمینه اظهار داشت:

انسان دوست دارد که آموخته‌هایش به روز شود. وقتی بیشتر یاد گرفت بهتر می‌تواند مطالب را به دانش‌آموز تفهیم کند. بنابراین بیشتر انگیزه افزایش دانش بوده است و انگیزه‌های مادی نقش چندانی نداشته‌اند. با توجه به سختی‌هایی که ما در این دوره متحمل شدیم، انگیزه مالی چندان اهمیتی نداشته است، البته دریافت مدرک تحصیلی برای همه ما اهمیت دارد. علاوه بر احراز مدرک تحصیلی بالاتر، در مراتب پایین‌تر انگیزه‌هایی مانند ارتقا شغلی (ارشد، خیره و عالی)، کسب پست سازمانی، تغییر مقطع تحصیلی (ابتدایی به راهنمایی یا راهنمایی به متوسطه) در مشارکت معلمان نقش داشته‌اند. انگیزه دیگر معلمان از مشارکت در توسعه حرفه‌ای ارتقا منزلت اجتماعی و تشویق خانواده بوده است. اصول یادگیری بزرگ‌سالان در مورد واکنش بزرگ‌سالان نسبت به مشوق‌های بیرونی و درونی (نولز، هولتون و اسوانسون^۹، ۲۰۱۱)، یافته‌های اسکریبنر^{۲۰} (۱۹۹۹) همچنین عوامل فردی و شغلی ارائه شده در مدل کواکمن^{۲۱} (۲۰۰۳)، مؤید تأثیر بالاتر انگیزه‌های درونی بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای است.

مقوله محوری: مشارکت در یادگیری حرفه‌ای

کانون توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، مشارکت آن‌ها در یادگیری حرفه‌ای است. یادگیری حرفه‌ای را می‌توان به‌عنوان تمایل نسبت به ترکیب و تلفیق یادگیری‌های خودجوش و یادگیری نظری به شیوه‌ای فکورانه و انتقادی دانست. مشارکت در یادگیری حرفه‌ای به‌صورت فردی یا حاصل تشریک مساعی است (سابدی^{۲۲}، ۲۰۰۴). به‌عبارت دیگر مشارکت از طریق علاقه به یادگیری، داشتن نقش فعال در یادگیری و تشریک مساعی نمود پیدا می‌کند. یادگیری فعال می‌تواند اشکال متنوعی مانند مشاهده معلمان با تجربه یا مورد مشاهده قرار گرفتن، پیگیری با بازخوردها و بحث‌های متقابل و هدایت بحث‌های گروهی را به خود بگیرد (بانپلاو و شیمکاس^{۲۳}، ۲۰۰۴؛ بورکو^{۲۴}، ۲۰۰۴). مشارکت جمعی معلمان از مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی، موجب شکل‌گیری بالقوه تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر سازد (بانپلاو و شیمکاس، ۲۰۰۴؛ بورکو، ۲۰۰۴؛ دسیمون^{۲۵}، ۲۰۰۳؛ لوکس-هورسلی^{۲۶} و همکاران، ۲۰۱۰).

انگیزه‌های بیرونی و درونی موجب ایجاد تمایل و مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای شده و به تبع آن راهبردهای توسعه حرفه‌ای نیز در جهت نیل به یادگیری به‌کار می‌رود.

هرچند معلمان دغدغه‌های متفاوتی دارند، با این حال نسبت به یادگیری علاقه‌مند بوده و برای آن وقت می‌گذارند: «من با مشکلات زیادی اینجا می‌آیم، اما واقعاً دوست دارم که چیزی یاد بگیریم. چون خیلی به این رشته علاقه دارم.» علاقه معلمان به یادگیری مورد تأیید مدرسان نیز هست: «اگر برای معلم‌هایی که علاقه‌مند به یادگیری هستند فضای مناسب فراهم بکنیم، مشتاق یادگیری هستند.» این تمایل و علاقه به همراه انگیزه‌های بیرونی و درونی موجب درگیر شدن آن‌ها در یادگیری و تلاش برای فهم مطالب و به‌طور خلاصه داشتن نقش فعال در یادگیری می‌شود. تمایل فردی به یمن حضور معلمان از مدارس و مقاطع تحصیلی مشابه موجب مشارکت گروهی آن‌ها و تشریک مساعی در جهت یادگیری حرفه‌ای می‌شود. هرچند این مشارکت و در مرتبه بعد راهبردهای توسعه حرفه‌ای به شدت تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر قرار می‌گیرد و در این اظهار نظر می‌توان این تأثیر را مشاهده کرد: «برای مثال کلاسی در صبح داریم که استاد حرفی برای گفتن دارد، من ساعت چهار صبح بیدار می‌شوم که به‌موقع به این کلاس برسم. اما کلاسی هم هست که ما نیم ساعت قبل از پایان وقت، آن را ترک می‌کنیم.»

راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان

بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌های گروهی، معلمان در مراکز تربیت معلم فعالیت‌های متفاوتی از قبیل هم‌آموزی، پژوهش و مطالعه فردی، کنفرانس‌های کلاسی و آموزش کلاسی را تجربه می‌کنند. این اقدامات و به‌طور کلی راهبردهای یادگیری حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم را می‌توان به سه مقوله کلی: الف. راهبردهای فردی، ب. راهبردهای مشارکتی و ج. راهبردهای آموزشی طبقه‌بندی نمود. از نظر معلمان یادگیری حرفه‌ای آن‌ها در مراکز تربیت معلم حاصل راهبردهای فوق بوده است، اما اثربخشی این راهبردها در یادگیری محتوا و آشنایی با مهارت‌های آموزشی و تربیتی متفاوت است.

الف. راهبردهای فردی: فعالیت‌های فردی معلمان را می‌توان به دو دسته تقسیم نمود: نخست پژوهش‌های فردی، مانند ارائه پوشه کار، کنفرانس‌های کلاسی، تهیه طرح درس و خلاصه کردن کتاب.

اثر بخشی این کارها منوط به آن است که نحوه انجام آن به‌درستی از طریق مدرسان مشخص شده باشد. برای مثال یکی از دبیران علوم تجربی در این زمینه اظهار می‌داشت: «[مدرس] پیرامون مطلبی که اصلاً کار نشده از ما می‌خواهد پوشه کار بیاوریم، بعد که نوشتیم و ارائه دادیم، همه اشتباه بوده است.»؛ دسته دیگر مطالعه فردی معلمان در مورد محتوای ارائه

شده است هرچند این راهبرد تحت تأثیر محدودیت وقت آن‌ها قرار دارد.

ب. راهبردهای مشارکتی: موقعیت تربیت معلم فرصتی ایجاد می‌کند تا معلمان با داشتن شرایط یکسان و مشکلات مشابه از نظر مقطع آموزشی، ویژگی‌های محیطی، دانش‌آموزان و مشکلات آموزشی در یک جا جمع شوند، چنان‌که یکی از دبیران علوم تجربی می‌گوید: «یکی از محاسن این دوره این است که همه ما معلم و از یک رشته هستیم، بنابراین در انتقال تجارب به هم کمک می‌کنیم و مشکلات مشابهی داریم.» این ویژگی‌های مشابه و زبان مشترک امکان یادگیری مشارکتی و هم‌آموزی را فراهم می‌کند.

راهبردهای مشارکتی از دو مسیر در مراکز تربیت معلم اتفاق می‌افتد. نخست ارشادگری^{۳۷} به معنی انتقال تجارب از طریق مدرسان و همکاران و الگوبرداری از رفتار و تدریس مدرسان تربیت معلم که معلمان بر اهمیت آن تأکید می‌کردند. یکی از مشاوران مدرسه در این زمینه اظهار داشت: «من فکر می‌کنم چیزی که اهمیت دارد تجربه‌آسائید و انتقال این تجارب به ما است که برای ما مفید است». راهبرد توسعه دیگری که حاصل تعاملات بین فردی معلمان در مراکز تربیت معلم است، هم‌آموزی بین آن‌هاست. مشاهده شدن توسط گروه همگان، مشاهده کردن تدریس همکاران و تعاملات بین فردی آموزنده بین معلمان از مقاطع، مدارس و شرایط کاری مشابه این امکان را فراهم می‌کند که آن‌ها روش‌های تدریس همکاران خود را ببینند و از بازخوردهای کلاس نسبت به شیوه تدریستان بهره‌مند شوند، هرچند تعاملات بین فردی آموزنده فراوانی بالایی ندارند با این حال نقش مؤثری در یادگیری حرفه‌ای معلمان دارند.

ج. راهبردهای آموزشی: راهبردهای آموزشی توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم بیشتر متوجه چگونگی تدریس مدرسان در کلاس است. یکی از مواردی که معلمان بر آن تأکید داشتند تدریس محتوا به صورت کاربردی بود: «استاد باید خودش یک درس را تدریس کند و در ضمن آن مشخص کند که محتوا چیست و چگونه ما باید آن را تدریس کنیم و طرح درس را چگونه بنویسیم». به عبارت دیگر معلمان انتظار دارند مدرسان عملاً محتوای دروس تربیتی را تدریس کنند و فقط به ارائه کنفرانس‌های کلاسی بسنده نکنند، چنان‌که یکی از دبیران دوره راهنمایی بیان می‌کند: «استادان روش تدریس، باید آن‌قدر به خودشان اطمینان داشته باشند که خودشان تدریس کنند، نه اینکه چون ما می‌خواهیم یاد بگیریم. هرکدام ۲۰ دقیقه تدریس کنیم؛ این بعضاً نوعی نقش بازی کردن است و وقت کافی برای کار نیست.»

معلمان انتظار دارند محتوا و مهارت‌های آموزشی همان‌گونه که از آن‌ها انتظار می‌رود

انجام دهند، توسط اساتید عملاً ارائه و شبیه‌سازی شود. در ضمن اظهار نظر فوق بیانگر آن است که راهبردهای فردی معلمان نیز تحت تأثیر راهبردهای آموزشی است، بنابراین اگر راهبردهای آموزشی به‌درستی توسط مدرسان صورت نپذیرند، راهبردهای فردی نیز، حالت آزمایش و خطا به خود گرفته و ره به جایی نمی‌برند. راهبرد آموزشی دیگر کارورزی است که در برخی از رشته‌ها مانند مشاوره و تربیت بدنی وجود دارد. به نظر این گروه از معلمان، به خصوص معلمان تازه کار، دوره‌های کارورزی نسبت به کلاس‌های نظری اثربخش‌تر هستند و یادگیری حاصل از آن‌ها کاربردی‌تر است.

عوامل زمینه‌ای

زمینه نشانگر شرایط خاصی است که در آن راهبردهای کنش متقابل برای پاسخ به پدیده صورت می‌گیرند (اشتروس و کوربن، ۱۳۸۵/۱۹۹۸، ص. ۱۰۲). راهبردهای توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم متأثر از بستری هستند که در آن به وقوع می‌پیوندد. با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها، این عوامل زمینه‌ای ذیل دو عنوان کلی: الف. مدت زمان و ب. تمرکز بر محتوا، قابل بررسی هستند.

الف) مدت زمان: عامل زمان حداقل از دو بعد نقش مؤثری بر یادگیری حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم دارد؛ که زمان اختصاص داده شده برای آموزش؛ و دیگری زمان اختصاص داده شده برای یادگیری.

تقریباً تمامی شرکت‌کنندگان به ناکافی بودن زمان اختصاص داده شده برای آموزش محتوا و فشردگی برنامه کلاس‌ها در مرکز تربیت معلم تأکید داشتند، مثلاً یک آموزگار ابتدایی که اظهار می‌داشت:

معلم تمام هفته سر کلاس است و می‌خواهد طی دو روز پنج‌شنبه و جمعه تمام این محتوا را یاد بگیرد، شاید محتوای بعضی از دروس مفید هم باشد، اما زمان محدود ارائه و نحوه ارائه آن‌ها که خیلی مختصر است ما را دچار مشکل می‌کند.

محتوای طراحی شده معمولاً طی دو روز آخر هفته و آن هم به‌صورت کاملاً فشرده (روزی ۱۰ ساعت) ارائه می‌شود. این گونه برنامه‌ریزی با توجه به گستردگی محتوا، اجرای آن را مشکل می‌سازد. بنابراین محتوا آن‌گونه که باید و شاید تفهیم و آموخته نمی‌شود. بعد دیگر عامل زمان به فرصت اختصاص داده شده برای یادگیری باز می‌گردد. با توجه به اینکه معلمان به‌صورت ضمن خدمت مشغول گذراندن این دوره‌اند و از سوی دیگر اکثر آن‌ها متأهل هستند، مشغله‌های کاری و خانوادگی‌شان بر زمان یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد و

این موضوع تحت تأثیر لغو مأموریت به تحصیل معلمان نیز قرار گرفته است. این مشغله‌ها، درگیری با مدیر مدرسه و اولیا و عدم برنامه‌ریزی صحیح، فشار روانی شدیدی برای معلمان در طی این دوره به همراه دارد؛ این وضعیت در نقل قول زیر بیان شده است:

فکر می‌کنم برنامه‌ریزی آن‌طور که باید و شاید صحیح نیست. مثلاً من که معلم ابتدایی هستم، پنج‌شنبه‌ها تعطیل هستم و از طرف دیگر باید دو روز هم به مرکز بیایم، از همین الان درگیرم که چه جوابی به اولیا بدهم، چه جوابی به مدیر بدهم، طی این دو سال واقعاً از نظر روانی تحت فشار هستیم.

تعامل این ویژگی زمینه‌ای، مدت زمان، با بعد دیگر، یعنی تمرکز بر محتوا را می‌توان در این اظهار نظر یکی از معلمان علوم اجتماعی مشاهده کرد:

دروسی که ارائه شد انسجام لازم را نداشت و هدف بیشتر دادن مدرک بود. به این صورت که ما واقعاً درگیر کار بشویم و مطالب را بفهمیم نبود. نه وقت کافی برای تدریس دروس وجود داشت و نه وقت کافی از طرف ما که این مطالب را بخوانیم.

ب. تمرکز بر محتوا: شرکت‌کنندگان از دو منظر بر محتوای ارائه شده در مراکز تربیت معلم تمرکز داشتند: ۱. به روز بودن محتوا، ۲. تناسب محتوا با نیازهای معلم. منظور از به روز بودن محتوا، همخوانی و هماهنگی محتوا با تغییرات و اصلاحات آموزشی است. این ویژگی در بیان یکی از مدرسان رشته برنامه درسی به خوبی تشریح شده است:

محتوایی که در اینجا [مرکز تربیت معلم] ارائه می‌شود دانش لازم را در اختیار آن‌ها [معلمان] قرار نمی‌دهد تا در سایه آن، نگرش معلم نسبت به معلمی تغییر کند. برای مثال الان ارزشیابی توصیفی در مدارس صورت می‌پذیرد، معلم دانش آن را ندارد فلسفه آن را نمی‌داند. ما الان در مراکز تربیت معلم ۲ واحد سنجش و اندازه‌گیری به معلم ارائه می‌دهیم، سنجش و اندازه‌گیری هنوز به ما می‌گوید چگونه سؤال عینی طرح کنیم و ضریب دشواری و تمیز سؤال به چه صورتی سنجیده می‌شود. بنابراین دانشی که به معلم ارائه می‌دهیم با سیستم و تغییراتی که رخ می‌دهد، متأسفانه همپا نیست و همخوانی لازم را ندارد.

ویژگی دیگر محتوای ارائه شده در مراکز تربیت معلم که در موارد متعددی به آن اشاره شد، تکراری بودن محتوا بود. یکی دیگر از معلمان علوم تجربی در این زمینه اظهار داشت: یک سری مطالب هستند که از دوره دبیرستان و دوره کاردانی مرتب تکرار می‌شوند، ... به‌نظر من بخشی از محتوای ارائه شده در مراکز تربیت معلم همین محتوای دانشی است، اما بخشی هم باید به مواردی اختصاص داده شود که به روز مورد نیاز معلمان است، مثلاً کامپیوتر یا نرم‌افزارهای کاربردی مختلف؛ شاید نیازی به بسیاری از این مطالب که گفته

می‌شود نباشد، در عوض به مطالبی که نیاز هست کمتر پرداخته می‌شود. اظهار نظر فوق و مواردی از این دست (برای مثال در مورد مقدمات تکنولوژی آموزشی یا فلسفه آموزش و پرورش) شاهدهی بر ضرورت بازنگری برخی سرفصل‌های ارائه شده در مراکز تربیت معلم است که اکثر شرکت‌کنندگان اعم از مدرسان و معلمان بر آن تأکید داشتند.

بعد دیگر محتوای ارائه شده در مراکز تربیت معلم از نظر شرکت‌کنندگان، تناسب محتوا با نیازهای معلمان است. منظور از تناسب محتوا با نیازهای معلم این است که محتوا، قابلیت کاربرد در کلاس درس را داشته باشد، کمبودهای دانشی معلم را جبران کند، پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان باشد، با امکانات و شرایط شغلی متناسب بوده و معلمان به آن علاقه داشته باشند. تعامل این ویژگی مهم با عامل زمینه‌ای دیگر یعنی زمان و شرایط مداخله‌گر و تأکید بیش از حد بر آزمون‌های سنتی، به‌خوبی در بیان یکی از دبیران علوم تجربی منعکس شده است:

مطالب کتاب‌ها را خواندیم، اما بسیاری از این مطالب به ما تفهیم نشده است و بیشتر برای کسب نمره بوده است که آن‌ها هم فراموش می‌شوند. یعنی نه تنها مطالب درست تفهیم نشد بلکه برخی از کتاب‌ها هم هدفمند نبودند؛ به‌صورتی نبودند که در ما انگیزه ایجاد کنند یا موجب بالارفتن مهارت ما بشوند یا حتی دوست داشته باشیم آن‌ها را بخوانیم. اگر کتاب‌ها طوری سازماندهی شوند که نیاز یک دبیر راهنمایی را برآورده کند یا در او ایجاد علاقه کند، خیلی بهتر است.

هرچند محتوای موجود تا حدودی توانسته نیازهای معلمان را برآورده کند و کمبودهای دانشی آن‌ها را مرتفع سازد: «البته مواردی بوده که ما اطلاعات لازم را در مورد آن‌ها نداشتیم و بسیاری از این موارد برطرف شده است، اما باز هم در بسیاری موارد مهارت عملی پیدا نکردیم»، ولی در حد انتظار آن‌ها کاربردی نبوده است. ویژگی دیگر محتوا نداشتن انسجام لازم است: «نکته دیگر این است که این مطالب در ادامه مطالب گذشته نیست، در برخی موارد تکرار آن‌ها است و در برخی موارد مانند پشت‌بامی است که راه پله ندارد و هیچ آمادگی برای آن نداریم.» یا اطلاعات مفیدی است اما مورد نیاز و متناسب با شرایط کاری معلمان نیست، بنابراین امکان استفاده از آن‌ها وجود ندارد: «اگر آموزش‌ها و اطلاعاتی که در مرکز به من ارائه می‌شود با کاری که انجام می‌دهم و آموزش‌ها و مدرک تحصیلی قبلی من مرتبط باشد، سعی می‌کنم از آن‌ها در کار استفاده کنم.»

در بعد تمرکز بر محتوا، نتایج به‌دست آمده با یافته‌های احمدی (۱۳۸۷) در مورد

ارزشیابی برنامه‌ی دروس تربیتی مراکز تربیت معلم و مدل گارت و همکاران (۲۰۰۱)، دسیمون (۲۰۰۹) و گاسکی (۲۰۰۰) هماهنگ است. در این مدل‌ها نیز بر نقش کلیدی محتوا بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تأکید شده است. مجموعه‌ای از شواهد پژوهشی نیز بیانگر ارتباط بین اقدامات متمرکز بر محتوای موضوعات درسی و چگونگی یادگیری این محتوا توسط دانش‌آموزان با افزایش دانش و مهارت‌های معلمان و بهبود کار آن‌هاست (گارت و همکاران، ۲۰۰۱؛ اسمیت^{۲۸} و همکاران، ۲۰۰۷؛ دسیمون و همکاران، ۲۰۰۲).

شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر یا میانجی را می‌توان به منزله‌ی زمینه‌ی ساختاری وسیع‌تر مربوط به پدیده در نظر گرفت که در جهت تسهیل یا محدودیت راهبردهای توسعه‌ی حرفه‌ای در زمینه‌ی خاص عمل می‌کنند (اشتروس و کورین، ۱۳۸۵/۱۹۹۸ ص. ۱۰۴). با توجه به نتایج کدگذاری، کنش متقابل و فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم تحت تأثیر این دو عامل است: الف. ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی و ب. عوامل سازمانی است.

الف. ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی: منظور از ویژگی‌های فردی، متغیرهایی مانند جنسیت و سابقه‌ی کار است. ویژگی‌های فردی معلمان حاضر در مراکز تربیت معلم از پراکندگی نسبتاً بالایی برخوردار است. گروهی از معلمان، در ابتدای مسیر حرفه‌ای خود قرار دارند و سابقه آن‌ها کمتر از پنج سال است، تعداد بیشتری در میانه‌ی مسیر هستند و به‌طور میانگین در حدود پانزده سال سابقه دارند، درحالی‌که عده‌ای دیگر که از فراوانی کمتری برخوردارند در اواخر زندگی کاری خود قرار داشته و در حدود بیست و پنج سال سابقه دارند. این پراکندگی موجب می‌شود، انگیزه‌ی شرکت‌کنندگان از شرکت در دوره متفاوت بوده و کلاس‌ها از انسجام لازم برخوردار نباشند؛ اگر چه از سوی دیگر فرصتی برای انتقال تجارب در آن‌ها به‌وجود می‌آید. یکی از عوامل مداخله‌گر که در برخی مصاحبه‌ها به آن اشاره می‌شد، پایین بودن انگیزه‌ی افراد مسن و باسابقه بود: «جو به گونه‌ای است که اکثر افراد با سن بالا، علاقه و میل کمتری به ادامه‌ی تحصیل دارند و جو‌پذیرا نیست.» هرچند در برخی مصاحبه‌ها معلمان خلاف این نظر را بیان کردند. در برخی موارد این عدم تجانس از نظر سن و سابقه‌ی کاری و به تبع آن انگیزه موجب بروز مشکلاتی برای مدرسان در مدیریت کلاس و ایجاد هماهنگی در بین معلمان می‌شود.

ویژگی‌های روان‌شناختی حکایت از احساس و درک معلمان از برخی شرایط موجود دارد. بسیاری از معلمان به‌دلایل مختلف از جمله مسؤلیت‌های فردی و شغلی، ناسازگاری

مدیر مدرسه، رها کردن کلاس درس و مشکلات رفت و آمد، فشار روانی بالایی را احساس می‌کردند. همان‌طور که یکی از معلمان ابتدایی می‌گفت: «من پنج‌شنبه‌ها تعطیل هستم و از طرف دیگر باید دو روز هم به تربیت معلم بیایم، از همین الان درگیرم که چه جوابی به اولیا و مدیر بدهم، طی این دو سال واقعاً از نظر روانی به ما فشار می‌آید.»

عامل روان‌شناختی دیگر به ادراک معلمان از انتظارات مدرسان باز می‌گردد. سطح انتظار از معلمان، گاه از سوی آن‌ها بالاتر از میزان توانایی‌شان و گاه پایین‌تر ارزیابی می‌شود، چنان‌که یکی از دبیران علوم اجتماعی اظهار داشت: «مثلاً اگر یک استاد کمی سطح انتظارات را بالا ببرد، اکثراً اعتراض می‌کنند، چون افراد سن بالایی دارند و بیشتر می‌خواهند مدرک این دوره را بگیرند، هر چند برخی از همکاران که سن بالایی دارند بازهم علاقه‌مند هستند و تلاش می‌کنند.»

این امر گاه توسط مدرسان تقویت می‌شود: «جالب این است که اساتید هم همین‌گونه با ما رفتار می‌کنند و فکر می‌کنند خیلی نباید از ما انتظار داشته باشند.» این شرایط در برخی مواقع به دلیل محدودیت‌های مدرسان و معلمان رخ می‌دهد، همان‌طور که یکی از مدرسان رشته ادبیات اظهار می‌کند:

چون در یک ترمی که باید ۱۶ جلسه باشد، عملاً ۱۰ جلسه است و به جای ۸۰ دقیقه، ۶۰ دقیقه و معلمی که از صبح ۱۰ واحد را گذرانده است، آخرین ساعت درسی کاملاً خسته سر کلاس من نشسته است. من چه چیزی می‌توانم بگویم، یا چیزی ندارم یا اگر داشته باشم فضای اجرا مناسب نیست. وقتی اجرای مناسبی نداشته باشم، انتظارم را هم در ارزشیابی باید پایین بیاورم، آنچه را که ارائه دادم باید بسنجم، حالا در ارزشیابی هم که حلقه‌ای از این فرایند است خودتان پیش بینی کنید چه اتفاقی می‌افتد.

در نهایت می‌توان گفت، انتظار، به‌عنوان عاملی برای حفظ انگیزه معلمان و افزایش آن باید متناسب با ویژگی‌ها و وقت معلمان باشد و در یک سطح بهینه در نظر گرفته شود.

ب. عوامل سازمانی: توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم متأثر از عوامل سازمانی متعددی است. با این حال، با توجه به یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، می‌توان این عوامل را شامل جو حمایتی، ساختار مدرسه‌ای، امکانات، جابجایی هدف- وسیله و شایستگی مدیریت و مدرسان دانست.

منظور از جو حمایتی، وجود جوی است که در سطح مدرسه، مرکز تربیت معلم و سازمان آموزش و پرورش از توسعه حرفه‌ای معلمان پشتیبانی کند. مشکلات معلمان در سطح مدرسه به دلیل رفت و آمد، رابطه با مدیر و رابطه با اولیا، نیازمند حمایت آن‌ها در سطح

مدارس است؛ هرچند این حمایت خود تابعی از حمایت آن‌ها در سطح کلان سازمانی از طریق شفافیت قوانین، مسؤلیت‌پذیری سازمان و وضع قوانین حمایتی است. این کنش و واکنش شرایط خرد و کلان را می‌توان در نقل قول شرکت‌کنندگان مشاهده کرد؛ برای مثال یکی از آموزگاران در این زمینه اظهار داشت:

حالتی است که انگار ما هم معلم هستیم و هم نیستیم... به خاطر اینکه الان خودمان باید مدیر را در مورد آمدن به کلاس راضی کنیم و اگر راضی نباشد مدام ما را به اداره ارجاع می‌دهد و اداره او را به این کار ملزم نکرده است. قوانین دقیقی و مشخصی وضع نمی‌کنند که این فرد معلم است و چه روزهایی باید به مرکز تربیت معلم بیاید.

بعد دیگر حمایت به مرکز تربیت معلم بازمی‌گردد. برخلاف ساختار دانشگاه، ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم عمودی است. در این ساختار عمودی مدرسان و (دانشجو) معلمان نقشی در تصمیم‌گیری ندارند، بنابراین در این ساختار، همانند مدارس، تمرکز و کنترل پررنگ‌تر می‌شود؛ چنان‌که این دبیر تعلیمات دینی و عربی اظهار می‌دارد: «فضای اینجا حالت فضای یک مدرسه را دارد و برخوردی هم که با ما می‌شود مانند یک دانش‌آموز است، خود ما هم سردرگم هستیم، دانشجو هستیم، معلم هستیم یا دانش‌آموز». این ساختار مدرسه‌ای صحنه کشمکش تمرکز و کنترل است و موجب احساس عدم اعتماد می‌شود. امکانات اشاره به وجود امکانات مورد نیاز و استفاده از امکانات موجود دارد؛ یکی از معلمان علوم تجربی در این زمینه اظهار می‌دارد:

من فکر می‌کنم با توجه به کمبود امکانات در تربیت معلم بیشتر بر سطح دانش تأکید می‌شود. در برخی موارد هم که امکاناتی هست از آن استفاده نمی‌شود. در حالی که چون رشته ما علوم تجربی است فکر می‌کنم بعد مهارتی اهمیت بیشتری دارد.

ویژگی دیگر مراکز تربیت معلم که اکثر شرکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند، تأکید بیش از حد بر نمره و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به جای ارزیابی عملکرد آن‌ها بود. این امر موجب کاهش تمایل آن‌ها نسبت به یادگیری مطالب بیشتر می‌گردید. اظهار نظر یکی از مدرسان شاهدهی بر مطلب فوق است:

معلم‌ها وقتی در این کلاس‌ها قرار می‌گیرند، یک بار دیگر احساس دانش‌آموزی به آن‌ها دست می‌دهد: استاد از کجا امتحان می‌گیرد؟ امتحان چند نمره دارد، تا وارد یک مبحث علمی می‌شویم، می‌پرسند این مطالب در کتاب هست؟ اینها را سؤال می‌دهید؟ مهم این است که ما بتوانیم معلم را از این فضای نمره بیرون بکشیم. متأسفانه برخی از همکاران ما نه تنها به این نکته توجهی ندارند بلکه به این روحیه دامن می‌زنند؛ دامن زدن به این مسأله یعنی هدف را فراموش کردن.

شایستگی مدیریت و مدرسان مراکز تربیت معلم عامل سازمانی دیگری است که در توسعه معلمان نقش ایفا می‌کند. شیوه جذب هیئت علمی در مراکز تربیت معلم تابع استانداردهای روشنی نیست و از سوی دیگر در مواردی درس‌ها با مدرک تحصیلی و سوابق شغلی مدرس همخوان نیست. چون تعدادی از مدرسان موقت هستند در برخی موارد دروس ثابتی به یک مدرس در ترم‌های مختلف داده نمی‌شود. این درحالی است که برخی مدرسان فاقد مهارت‌های لازمند؛ چنانکه یکی از مدرسان رشته علوم تجربی اظهار می‌کند:

از وسایل آزمایشگاهی و تکنولوژی آموزشی (کامپیوتر) و وسایلی از این قبیل کمتر استفاده می‌شود. این امر دو علت می‌تواند داشته باشد: ۱. موانع اداری و اجرایی و یا عدم توانمندی مدرسان. واقعاً ما هنوز گروهی از مدرسان را داریم که کار کردن با کامپیوتر را بلد نیستند. نمی‌توانند مطالب را به صورت پاورپوینت ارائه دهند و آن کسی هم که این کار را می‌کند فقط در همین حد باقی مانده است؛ تخته و گچ جای خود را به کامپیوتر داده است. برداشت استفاده از تکنولوژی در همین حد است. استفاده مطلوب و صحیح واقعاً اتفاق نیفتاده است. معلم ما استفاده صحیح از تکنولوژی را نمی‌بیند. پس علت آن عدم آشنایی یا عدم آموزش خود مدرس است.

هرچند نگرش معلمان نسبت به حرفه‌ای بودن مدرسان در یک پیوستار قرار می‌گیرد، چنان که اظهار نظر یکی از دبیران علوم اجتماعی نشان می‌دهد:

یک استاد خیلی دقیق تدریس می‌کند و امتحان هم کاملاً استاندارد برگزار می‌شود. اما استادی هم هست که هیچ کاری نمی‌کند، همه کار را ما باید انجام بدهیم. ما هم که اطلاعات کاملی نداریم که بتوانیم همه چیز را تفهیم کنیم، بنابراین وقت امتحان هم مجبور است با ما راه بیاید، چون ما چیزی یاد نگرفتیم، یک تعدادی سؤال قبل از امتحان به ما می‌دهد و سؤالات امتحان از بین همان سؤال‌ها است. برای مثال، در مورد درس قبلی چون نظریه‌ها از طرف استاد آموزش داده نشد ما هیچ چیزی عملاً از نظریه‌ها نمی‌دانیم.

اظهار نظرهای فوق حاکی از آن است که برخی مدرسان در تدریس و ارزشیابی و برخورد با معلمان حرفه‌ای عمل نمی‌کنند. بعد دیگر شایستگی به مدیریت و کارکنان باز می‌گردد، تعداد زیادی از شرکت‌کنندگان، کارکنان را از نظر میزان تحصیلات و تخصص در خور مراکز تربیت معلم نمی‌دانستند: «اکثر کارکنان و کسانی که دروس را تعیین می‌کنند تحصیلات و تخصص این کار را ندارند. برای مثال در ترم گذشته ما درسی را پاس کردیم که مربوط به کاردانی بوده نه کارشناسی.» و/یا انتصاب مدیران به درستی انجام نمی‌شود: «بیشتر مشکلات به مدیریت برمی‌گردد... معمولاً کسی در اینجا مدیر می‌شود که سال آخر کارش

است و برای بازنشستگی به اینجا می‌آید و هیچ‌گونه انگیزه‌ای برای کار ندارد.» موارد فوق بیانگر این است که اگرچه یکی از وظایف مهم مراکز تربیت معلم توسعهٔ معلمان است، با این حال در جذب و به کارگیری منابع انسانی چندان حرفه‌ای عمل نمی‌شود، هرچند نسبت به گذشته از پیشرفت‌هایی برخوردار بوده است و سطح مدارک تحصیلی مدرسان نسبتاً بهبود یافته است.

برخی از عوامل سازمانی در پژوهش‌های گذشته مطالعه شده‌اند و یافته‌های این پژوهش با نتایج ایورس^{۲۹} و همکاران (۲۰۱۱) در مورد تأثیر عوامل سازمانی خصوصاً در دسترس بودن تسهیلات سازمانی بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان و یافته‌های نیر و باگلا (۲۰۰۸) و گارت و همکاران (۲۰۰۱) در مورد تأثیر جو حمایتی بر توسعهٔ حرفه‌ای هماهنگ است.

پیامدهای مشارکت در توسعهٔ حرفه‌ای از نظر شرکت‌کنندگان

توسعهٔ حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم و مشارکت در یادگیری حرفه‌ای تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر، پیامدهای مثبت و منفی برای آن‌ها به همراه دارد. با توجه به نظرات شرکت‌کنندگان، این پیامدهای منفی و مثبت را می‌توان ذیل سه عنوان کلی: الف. برآورده نشدن انتظارات، ب. تغییر در دانش و نگرش و ج. انتقال یادگیری، تقسیم‌بندی نمود. این تقسیم‌بندی به معنی تحقق یکی و عدم بروز دیگری نیست، بلکه هرکدام از نتایج تا اندازه‌ای توسط معلمان گزارش شده‌اند.

الف. برآورده نشدن انتظارات: پیامدهای منفی فرایند توسعهٔ حرفه‌ای در مراکز تربیت‌معلم به برآورده نشدن انتظارات و اهداف معلمان باز می‌گردد. بسیاری از شرکت‌کنندگان اعتقاد داشتند محتوای علمی و آموزشی مورد نیازشان را دریافت نکرده‌اند و یا اینکه به هدف خود از شرکت در این دوره نرسیده‌اند. برای نمونه، عده‌ای از معلمان به‌منظور تغییر مقطع تحصیلی در این دوره شرکت می‌کنند، اما این امر ممنوع شده یا به سختی قابل انجام است. برآورده نشدن اهداف در مرحلهٔ بالاتر، نتایج منفی غیر قابل انتظار دیگری نیز به همراه داشته است تا آنجا که برخی از معلمان شرکت در این دوره را هدر دادن وقت و انرژی می‌دانستند: «اتفاق خاصی نیفتاده است که ما بتوانیم به آن اشاره کنیم. پیامد منفی این بود که ما دو سال وقت و انرژی و زمان گذاشتیم ولی به ارتقایی که از نظر مهارت و توانایی انتظار داشتیم نرسیدیم.» و در بعضی موارد موجب بی‌زاری آن‌ها از تحصیل شده است؛ برای مثال یکی از دبیران علوم اجتماعی در این زمینه اظهار داشت:

واقعاً علاقه‌مند بودیم سطح علمی ما ارتقا پیدا کند، اما با چیزی که الان مواجه هستیم

فکر می‌کنم نه تنها سطح علمی ما بالاتر نرفت، بلکه مثل خود بچه‌ها که از درس بیزار هستند تا حدودی از درس زده هم شدیم. به دلیل اینکه برخی از اساتید نگاه سطحی به کار دارند.

ب) تغییر در دانش و نگرش: هرچند از دید شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مرکز تربیت معلم تجارب منفی در بر داشته است با این حال پیامدهای مثبتی نیز به همراه داشته است. به زعم معلمان، در بسیاری موارد گذراندن این دوره، برای آن‌ها موجب کسب دانش محتوایی در مورد موضوعات درسی یا برطرف نمودن نادانسته‌های مرتبط با موضوعات تربیتی گردیده است. یکی از دبیران علوم تجربی در این مورد اظهار می‌دارد: «البته مواردی بوده که ما اطلاعات لازم را در مورد آن‌ها نداشتیم و بسیاری از این موارد برطرف شده است، اما باز هم در مواردی مهارت عملی پیدا نکردیم.» پیامد مثبت دیگر مشارکت در توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم اصلاح باورهای نادرست در مورد روش‌های تدریس فردی است. این مزیت حاصل هم‌آموزی، ارشادگری و مشاهده تدریس دیگران و دریافت بازخورد نسبت به تدریس خود فرد از سوی سایر همکاران است. این تغییرات ایجاد شده در سطح دانش، تغییرات نگرشی نیز به همراه داشته است که از آن‌ها می‌توان به عنوان بلوغ حرفه‌ای یاد کرد. از نظر برخی از معلمان حضور در این دوره، با همه کاستی‌ها و مشکلاتی که دارد، آن‌ها را نسبت به ادامه تحصیل و آموزش‌های بیشتر علاقه‌مند نموده است. ایجاد حس ارزشمندی و تقویت باور حرفه‌ای در معلمان مورد توجه برخی از مدرسان نیز بوده است؛ مانند یک مدرس تاریخ که اعتقاد داشت:

حداقل پیامد مثبت آن [تربیت معلم] می‌تواند این باشد که معلم را از آن رخوت و بی‌انگیزگی خارج کند. القای احساس مفید بودن و مؤثر بودن به معلم، مثلاً اینکه: «شما عنصر و عامل تحول هستید، اگر این اتفاق اینجا بیفتد خیلی کار کرده‌ایم و...» اگر این اتفاق بیفتد و معلم به اهمیت موضوعی پی ببرد، پس از پایان ترم نه تنها کتاب درسی را که ممکن است تمام نشده باشد می‌خواند بلکه در این زمینه بازهم مطالعه می‌کند. مهم این است که ما به معلم بیاورانیم که تو عامل تحول و توسعه هستی.

ج. انتقال یادگیری: در سطح فراتر نسبت به تغییر دانش و نگرش، حضور در تربیت معلم در برخی موارد موجب انتقال یادگیری^{۳۰} و استفاده از آموخته‌ها در کار یا تغییر رفتار معلمان گردیده است. انتقال یادگیری عبارت است از میزانی که فرد آموزش دیده یادگیری‌های حاصل از بافت آموزشی را در شغل خود به صورت مؤثر به کار می‌گیرد (سابدی، ۲۰۰۴). انتقال یادگیری در بعد به کارگیری آموخته‌ها در عمل و بهسازی روابط با دانش‌آموزان و اولیا صورت پذیرفته است، در زمینه کاربرد آموخته‌ها در عمل، یکی از آموزگاران ابتدایی گفت:

من فکر می‌کنم محتوایی که در کتاب تحلیل رفتار کودکان به ما تدریس شد در کار خیلی به من کمک کرد. روی کارم اثر مثبت داشته است. خیلی از درس‌ها کمک کرد که طرز فکر ما تغییر کند، مثلاً در استفاده از جایزه برای کودکان. بنابراین خیلی علاقه‌مند شدم و قصد دارم خودم تلاش کنم و این مطالب را یاد بگیرم و بالاتر بروم.

و یا در زمینه بهسازی روابط یکی از مشاوران مدارس اظهار داشت:

من فکر می‌کنم نحوه برخورد من با اولیا و دیدم به دانش‌آموزان نسبت به قبل از اینکه در این دوره شرکت کنم تغییر کرده است. الان اگر عکس‌العملی نشان می‌دهم با توجه به رشته‌ام یک ذهنیتی برای این کار دارم، چگونه برخورد کنم، توجه بکنم یا نه و چه نوع برخوردی داشته باشم؛ یا انتظار اولیا که معمولاً از معلم انتظار دارند آن‌ها راهنمایی بکنند، و به آن‌ها بگویند چه نوع برخوردی داشته باشند، حداقل می‌توانیم برای سؤال آن‌ها پاسخی داشته باشیم و مانند سابق بی‌تجربگی ما کاملاً مشهود نباشد.

نتایج به دست آمده پیرامون تأثیر منفی متغیرهای زمینه‌ای بر برآورده نشدن انتظارات مؤید نتایج پژوهش‌های گارت و همکاران (۲۰۰۱)، فیلدر (۲۰۱۰) و ایورس همکاران (۲۰۱۱) است. یافته‌های فوق نشان می‌دهد بین برآورده نشدن انتظارات و متغیرهای زمینه‌ای رابطه معکوس وجود دارد؛ بنابراین هرچه متغیرهای زمینه‌ای بهبود یابند، مشارکت افراد در یادگیری حرفه‌ای و راهبردهای آموزشی افزایش یابد و از میزان پیامدهای منفی کاسته خواهد شد.

پیامدهای توسعه حرفه‌ای معلمان را می‌توان در سه سطح باورها و عملکرد معلمان، یادگیری دانش‌آموزان و اجرای اصلاحات آموزشی (ویلگاز-ریمیز، ۲۰۰۳) مطالعه کرد، اما در این پژوهش، تنها باورها و عملکرد معلمان کاوش شده است. در این سطح یافته‌های مطالعه حاضر با نتایج ایورس و همکاران (۲۰۱۱) در مورد تأثیر توسعه حرفه‌ای بر خبرگی شغلی^{۳۱} معلمان در ابعاد دانش و مهارت هماهنگ است. همچنین یافته‌های پژوهش مؤید نتایج پژوهش باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) و ماشایکوا و لابن^{۳۲} (۲۰۰۹) در مورد تأثیر توسعه حرفه‌ای بر بهبود دانش محتوایی و روش تدریس معلمان بود.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان دهنده ۱۱ مقوله کلی بود که به صورت مدل پارادایمی در قالب شش طبقه فراگیر: الف) شرایط علی، انگیزه‌های درونی و بیرونی، حضور معلمان در توسعه حرفه‌ای، ب) مقوله کانونی، مشارکت در یادگیری حرفه‌ای، د) انواع راهبردهای فردی، آموزشی و مشارکتی یادگیری و کسب دانش حرفه‌ای طرح‌ریزی شده در مراکز تربیت معلم

یا فرصت‌های یادگیری غیررسمی به وجود آمده (ج) عوامل زمینه‌ای تمرکز بر محتوا و مدت زمان، (ه) شرایط مداخله‌گر روانشناختی و سازمانی مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، و (و) پیامدهای حاصل از مشارکت در یادگیری حرفه‌ای، فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم و روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می‌کنند.

در مدل پارادایمی به دست آمده شناخت مقوله کانونی، مقوله‌ای که سایر مفاهیم با آن مرتبط هستند و در مرکز مدل قرار دارد، از اهمیت بالایی برخوردار است. پس از بازنگری چندین باره مقوله‌های به دست آمده به نظر می‌رسد، آنچه در کانون فرایند توسعه و یادگیری حرفه‌ای معلمان قرار دارد: مشارکت در یادگیری حرفه‌ای است. یادگیری حرفه‌ای بیانگر تمایل معلمان نسبت به ترکیب و تلفیق یادگیری‌های خودجوش و نظری به شیوه‌ای فکورانه و انتقادی است. مشارکت در یادگیری حرفه‌ای به صورت فردی یا حاصل تشریک مساعی است (سابدی، ۲۰۰۴).

در جهت مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای راهبردها و اقداماتی در مراکز تربیت معلم انجام شده است. این راهبردها در سه سطح راهبردهای آموزشی، راهبردهای فردی و مهمتر از همه راهبردهای مشارکتی طبقه‌بندی می‌شوند. راهبردهای مشارکتی حاصل تعامل، هم‌آموزی و حضور معلمان از موقعیت‌های مشابه است. راهبردهای مشارکتی از طریق مکانیزم‌های مشاهده‌شدن، مشاهده‌کردن و ارشادگری فرصتی مناسب برای توسعه معلمان فراهم می‌کنند.

راهبردهای توسعه حرفه‌ای متأثر از شرایط زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر محیطی مراکز تربیت معلم است. به رغم تمایل معلمان به مشارکت داوطلبانه و حضور در توسعه حرفه‌ای، عوامل زمینه‌ای اثربخشی راهبردهای آموزشی را محدود می‌سازند. هرچند تأثیر غالب زمینه یادگیری و کاری بر توسعه حرفه‌ای معلمان در پژوهش‌های گذشته (گارت، ۲۰۰۱؛ اسکریبنر، ۱۹۹۹) تأیید شده است، اما زمینه‌ای که معلمان در آن می‌آموزند و کار می‌کنند بسیار متنوع است. یافته‌های این مطالعه فهم ما را از بستر یادگیری معلمان در مراکز تربیت معلم از طریق برقراری رابطه بین مقوله‌های مفهومی اصلی: زمینه، عوامل میانجی، راهبردهای یادگیری و انگیزه‌های مشارکت در یادگیری حرفه‌ای عمیق‌تر می‌سازد. بر مبنای نتایج پژوهش به روز بودن و تناسب محتوا با نیازهای معلمان و نیز مدت زمان اختصاص داده شده به آموزش و یادگیری مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای تأثیر گذار بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم هستند.

علاوه بر مؤلفه‌های زمینه‌ای، شرایط محیطی به‌عنوان بستر عام، راهبردهای توسعه

حرفه‌ای معلمان را متأثر می‌سازند. به‌علت مشغله‌های کاری و خانوادگی معلمان، حضور معلمان در مراکز تربیت‌معلم خصوصاً برای آموزگاران ابتدایی همراه با تحمل استرس شغلی و مشکلات ناشی از غیبت کاری است. از سوی دیگر ساختار عمودی مراکز تربیت‌معلم و تأکید بر ارزشیابی پایانی موجب جابه‌جایی هدف و وسیله و ایجاد جوئی متمرکز و عدم حمایت مطلوب از معلمان شده است.

مجموعه عوامل فوق را می‌توان در چهار عامل کلی الف. شرایط علی حضور معلمان در توسعه حرفه‌ای، انگیزه‌های درونی و بیرونی، ب. مقوله محوری مشارکت در یادگیری حرفه‌ای، ج. عوامل زمینه‌ای تمرکز بر محتوا و مدت زمان و د. شرایط مداخله‌گری منبعث از ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی و عوامل سازمانی مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم تقسیم‌بندی کرد. این چهار عامل کلی انواع راهبردهای فردی، آموزشی و مشارکتی توسعه و یادگیری حرفه‌ای طرح‌ریزی شده در مراکز تربیت‌معلم یا فرصت‌های یادگیری غیررسمی به‌وجود آمده را تحت تأثیر قرار می‌دهد و با توجه به کنش متقابل بین آن‌ها و شدت و ضعف هر کدام، هم پیامدهای منفی به همراه دارد، مانند برآورده نشدن انتظارات و اهداف معلمان؛ و هم پیامدهای مثبت که عبارت است از: تغییر سطح دانش، اصلاح باورهای نادرست، بلوغ حرفه‌ای معلمان؛ و در سطوح بالاتر، انتقال یادگیری و آموخته‌ها به عمل و بهسازی روابط. به اتکای یافته‌های پژوهش و مفاهیم ارائه شده، رهنمودهایی برای بهبود توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم به‌نظر ما می‌رسد که در ادامه ذکر می‌شود.

دلالت‌هایی برای عمل و سیاست‌گذاری و محدودیت‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش چندین رهنمود از سوی ما برای عمل و سیاست‌گذاری پیرامون توسعه حرفه‌ای معلمان و خصوصاً توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت به همراه دارد. نخست؛ این مطالعه مدلی فراهم کرد که از آن می‌توان به‌عنوان چارچوبی مفهومی برای مطالعه توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم و سیاست‌گذاری در این زمینه استفاده نمود. این مدل بر پایه ادراک و تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در مورد فرایند توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت‌معلم طراحی شده است. همچنین در سطح معلمان معیاری برای مقایسه تجاربشان فراهم می‌نماید. این معیار زمینه را برای آگاهی بهتر از نظرات و تجارب معلمان، بحث‌های درونی و بیرونی در مورد عوامل تأثیرگذار و شناخت عمیق‌تر فرایند توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت‌معلم و استفاده از این تجارب در جهت بهبود این فرایند مهیا می‌کند. برخی از معلمان اعتقاد داشتند که محتوای ارائه شده در مراکز تربیت‌معلم قابل کاربرد در

کلاس نیست. آن‌ها راهبردها و ایده‌های عملی می‌خواهند که بتوانند آن‌ها را به سرعت در عمل به کار بگیرند. با توجه به تأثیر عامل «تمرکز بر محتوا» بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای و راهبردهای توسعه، پیشنهاد می‌شود، برای حداکثر نمودن سودمندی، محتوای توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، بر بهترین پژوهش‌های در دسترس در مورد تدریس، یادگیری، رهبری و شیوه‌های عملی مبتنی باشد. همچنین به منظور استفاده بهینه از مدت زمان محدود معلمان، می‌توان نسبت به برقراری مأموریت تحصیلی یا مأموریت نیمه وقت (۱۲ ساعت کار در هفته) یا حداقل ارائه غیرحضور دروس عمومی و اختصاص فرصت بیشتر به دروس تخصصی و کاربردی اقدام نمود.

با توجه به حضور معلمان در موقعیت‌های کاری و رشته‌های مشابه در مراکز تربیت معلم، لازم است از این فرصت ارزشمند در جهت ایجاد تجارب توسعه حرفه‌ای گروهی و مشارکتی برای معلمان که موجب بهبود محیط یادگیری می‌شود، استفاده کرد. چنین محیطی، زمینه را برای ایجاد جو احترام و شرکت فعال یادگیرندگان فراهم می‌نماید. اگر محیط توسعه حرفه‌ای فرصت‌هایی برای حمایت مستمر و تشریک مساعی فراهم نماید و اگر نیازهای منحصر به فرد یادگیرندگان را با ایجاد محیطی که برای آموخته‌ها و تجارب آن‌ها احترام و ارزش قائل است و به آن‌ها اختیار عمل بیشتری می‌دهد، مد نظر قرار دهیم، در آن صورت معلمان قادر خواهند بود دانش حرفه‌ای خود را با کمک همکارانشان بسازند و در فرایند یادگیری به شرکت‌کنندگان متفکرتری تبدیل شوند. هر چند تحقق این مهم نیازمند بازنگری در ساختار مدرسه‌ای مراکز تربیت معلم و تجدید نظر در شیوه ارزشیابی موجود است.

در پایان باید خاطر نشان ساخت که به دلیل وسعت جامعه پژوهش و محدودیت امکانات، نمونه مورد نیاز از شش مرکز تربیت معلم در استان‌های تهران و چهارمحال و بختیاری انتخاب شد که این فرایند نمونه‌گیری ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش را محدود سازد، هر چند مراکز تربیت معلم به دلیل ساختار متمرکز از مشابهت‌های بسیاری برخوردار هستند.

اشتراس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۵). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌مبنایی؛ رویه‌ها و شیوه‌ها، (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۸ چاپ شده است).

احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۷). ارزشیابی برنامه دروس تربیتی دوره‌های کاردانی مراکز تربیت معلم. مدارس کارآمد، ۲(۴)، ۱۰۵-۱۰۷.

سند تحول راهبردی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۸۷). تعیین مؤلفه‌های فرایند توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی. پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی، ۴(۸۱)، ۱۳۰-۱۳۹.
عارفی، محبوبه؛ فتحی و اجارگاه، کورش و نادری، رحیم. (۱۳۸۸). معلمان دوره ابتدایی شهر همدان: دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری. نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۰)، ۳۱-۵۲.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Banilower, E., & Shimkus, E. (2004). *Professional development observation study*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

Desimone, L. M., Garet, M., Birman, B., Porter, A., & Yoon, K. S. (2002). How do district management and implementation strategies relate to the quality of the professional development that districts provide to teachers? *Teachers College Record*, 104(7), 1265-1312.

Desimone, L. M. (2003). Toward a more refined theory of school effects: A study of the relationship between professional community and mathematic teaching in early elementary school. In C. Miskel & W. Hoy (Eds.), *Research and theory in educational administration*. Greenwich, CT: Information Age.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Evers, A., Van der Heijden, B.I.J.M., Kreijns, K., & Gerrichhauzen, J. (2011). Organizational factors and teachers' professional development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 24-44.

Fielder, A. (2010). *Elementary school teachers' attitudes toward professional development: A grounded theory study*. Ed.D. 3417235, University of Phoenix, United States- Arizona. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2113780421&Fmt=7&clientId>

=46440&RQT=309&VName=PQD.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618), 6-12.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guskey, T. R. (2009). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development. *Educational Horizons*, 87(4), 224-233.

Knowles, M. S, Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). London: Elsevier.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.

Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S. E., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Miller, M. (2009). *A study of effective professional development for teacher engagement*. Ed.D. 3379830, Walden University, United States -- Minnesota. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdwweb?did=1921148491&Fmt=7&clientId=46440&RQT=309&VName=PQD>.

Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development-Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375-382.

Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.

Scott, C., & Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.

Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.

Smith, T. M., Desimone, L. M., Zeidner, T., Dunn, A. C., Bhatt, M., & Romyantseva, N. (2007). Inquiry-oriented instruction in science: Who teachers that way? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(29), 169-199.

Subedi, B. S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning. *International Education Journal*, 5(4), 591-599.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

1. Teacher Professional Development
2. Richter
3. Ganser
4. Villegas-Reimers
5. Avalos
6. Guskey
7. Buczynski & Hansen
8. Fielder
9. Garet
10. Nir & Bogler
11. Miller
12. Scott & Sutton
13. Grounded Theory
14. Strauss & Corbin
15. The Systematic Design
16. In-vivo
17. Member Checking
18. Peer debriefing
19. Knowles, M. S, Holton, E. F. & Swanson, R. A
20. Scribner
21. Kwakman
22. Subedi
23. Banilower & Shimkus
24. Borko
25. Desimone
26. Loucks-Horsley et al
27. Mentoring
28. Smith
29. Evers
30. Transfer of learning
31. Occupational expertise
32. Mushayikwa & lubben