



## راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان

پوران خروشی<sup>۱</sup>

**چکیده:** در نظام آموزشی کارآمد، عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده‌ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات با یکدیگر تأثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدف‌های مورد نظر را امکان‌پذیر سازند.

پس لازم است هر یک از عناصر از کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان «معلم به‌عنوان کارشناس یادگیری اثربخش» مهم‌ترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای یادگیری ایفا می‌نماید و باید صلاحیت‌های لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد.

هدف این پژوهش، شناسایی راه‌های عملی توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه یافته و ارائه پیشنهاد برای ارتقا حرفه‌ای معلمان در دانشگاه فرهنگیان است. روش مطالعه، تحلیلی-توصیفی بوده و بر تحلیل یافته‌های تحقیقات مرتبط و اسناد معتبر در باب این موضوع تأکید داشته است. اطلاعات مورد نیاز آن از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و جستجو در شبکه جهانی اینترنت گردآوری شده است.

یافته‌ها علاوه بر بحث درباره توسعه حرفه‌ای معلمان و تربیت معلم حرفه‌ای در گستره آموزش و پرورش نوین، بر ضرورت توجه به آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان به‌منظور برنامه‌ریزی‌های آتی خاطر نشان می‌کند. **کلیدواژه‌ها:** توسعه حرفه‌ای، توسعه آموزش، معلم، دانشگاه فرهنگیان.

### مقدمه

دارایی ارزشمندی که برای هر سازمان مزیت رقابتی ایجاد می‌کند، کارکنان سازمان هستند. مدیران باتجربه به این نکته توجه دارند که فرهنگ سازمانی، انگیزش کارکنان و توانمندسازی‌شان از راه آموزش، آنان را از دیگران متمایز می‌سازد. اثربخشی نظام مدیریت منابع انسانی در این نکته نهفته است که در زمان و مکان مقتضی نیروهای مناسبی را برای رفع نیاز سازمان جذب کند و افراد بااستعداد را برای پیشرفت در مسیرهای شغلی پرورش دهد.

هر نظام آموزشی زیرساخت‌های اساسی دارد که ارکان نظام را تشکیل می‌دهند. یکی از ارکان اساسی هر نظام آموزشی، معلمان هستند که وظیفه انتقال دانش، ایجاد بینش و افزایش مهارت دانش‌آموزان را در چارچوب نظام آموزشی به عهده دارند؛ اما یک معلم خوب چه ویژگی‌هایی دارد و چه مهارت‌هایی را باید برای انجام صحیح وظایف داشته باشد؟ مدیران و برنامه ریزان برای به - روزسازی دانش و مهارت معلمان چه برنامه‌هایی دارند و بر اساس چه الگویی در جهت توسعه مهارت‌های آن‌ها گام برمی‌دارند. پاسخ چنین پرسش‌هایی را می‌توان در مفهوم توسعه حرفه‌ای<sup>۱</sup> جست‌وجو کرد. توسعه حرفه‌ای فرایندی مداوم است که به معلمان کمک می‌کند تا دانش و مهارت‌های لازم برای شروع کار معلمی را کسب کنند و این مهارت‌ها را در حین کار افزایش دهند (گروه تعلیم و تربیت دانشگاه مریلند، ۲۰۰۵).

مفهوم ارتقای حرفه‌ای معلمان از اواسط قرن بیستم و با ضرورت یافتن اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی، پدیدار شده است. در شکل‌گیری این مفهوم، یافته‌های پژوهشی و بررسی مقایسه‌ای نظام‌های آموزشی تأثیر زیادی داشته‌اند. زیرا به‌صورت علمی نشان داده شد که «معلم» در انجام اصلاحات آموزشی نقش دوسویه‌ای دارد، از یک‌سو موضوع اصلاحات آموزشی و از سوی دیگر عامل اصلاحات آموزشی محسوب می‌شود. لذا عمده‌ترین اهداف رایج در آموزش معلمان عبارتند از: حرفه‌ای‌سازی (تمرکز بر معلمان بدون کیفیت یا باکیفیت پایین)، ظرفیت‌سازی در معلمان (آماده‌سازی معلمان برای پذیرش مسئولیت‌های جدید یا مواجهه با تغییرات برنامه‌های درسی)، به روز کردن معلمان (به روز نگهداشتن داشتن و توانایی تدریس متناسب با شرایط و روش‌های جدید تدریس) (هیوبرمن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹؛ تانگ<sup>۳</sup> و هان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵).

یکی از استدلال‌های نادرست مدیران در نظام آموزش و پرورش این است که معلمان باید دانش بسیار بیشتری درباره تدریس مقدماتی برای ورود به کلاس درس، نسبت به آنچه در اختیار دارند، داشته باشند. این دیدگاه که شاغلان آموزش از آن به‌عنوان یک روش عملی و گاهی بهترین روش ارائه آموزش به دانش‌آموزان یاد می‌کنند، امروزه مشکلات زیادی را برای برنامه - ریزان توسعه حرفه‌ای به وجود آورده است. از طرفی این تصور که ارائه آموزش به دانش‌آموزان در حیطه وظایف کاری معلمان قرار می‌گیرد نیز مانعی جدی در برابر برنامه‌های آموزشی معلمان برای ارائه دانش، روش‌ها و مهارت‌های جدید است. در بسیاری از موارد برنامه‌های توسعه شغلی

- 
1. Professional development
  2. Tomas Huberman.
  3. Lee Fui Tog.
  4. Han, Yeap Boon.

تکه‌تکه، متناقض و بی‌ربط، فاقد عقلانیت جدی، غفلت در خصوص ساخت دانش و مهارت‌های موجود و کوتاهی در مساعدت به آنان برای مواجهه با چالش‌های فراروی آن‌ها به‌منظور بهبود یادگیری دانش‌آموزان است؛ اما توسعه شغلی با این شرایط نیز از نبود توسعه حرفه‌ای بهتر است، زیرا تأثیر اندکی در توانمندی آنان خواهد داشت (اسپارکز، ۲۰۰۲).

برای دست‌اندرکاران مشاغل حرفه‌ای، سیاست‌گذاران و عموم مردم در سطح وسیع، آگاهی از عملکرد مبتنی بر پاسخگویی، ضرورت دارد. اگر این فعالیت قابل اجرا باشد، چه کسی وظیفه دارد که کیفیت تجارب تدریس را برای تمامی دانش‌آموزان بهبود بخشد و عملکرد مدارس را با بهره‌گیری از راهبرد ضروری به‌منظور تحقیق در دانش و مهارت معلمان افزایش دهد. تحقیقات در زمینه آگاهی معلمان نشان داده است که تفاوت‌های بسیار زیادی در مهارت‌های رسمی معلمان وجود دارد (الکساندر و لیون، ۱۹۹۶؛ دارلینگ-هاماند، ۱۹۹۷؛ لین و اوتو، ۲۰۰۰). معلمان اغلب قادر نیستند که برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای را در زمینه نیازهای دانش، مهارت و انگیزش خود پوشش دهند. به این دلیل ممکن است به تجارب آماده‌سازی رایج معلمان یعنی آموزش‌های قبل و ضمن خدمت اکتفا کنند (الکساندر و لیون، ۱۹۹۶).

توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیران نواحی و مناطق آموزش و پرورش، نقش حیاتی در فعالیت‌های اصلاحی مدارس دارد؛ بنابراین برای موفقیت کوشش‌های اصلاحی، باید وقت بیشتری به یادگیری معلمان و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای آنان اختصاص یابد (لین و اوتو، ۲۰۰۰).

نتایج مطالعه ویلیج و ریمرز<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در مورد نحوه توسعه حرفه‌ای معلمان در ۱۵ کشور نشان داد که توسعه حرفه‌ای معلمان هم باید به‌عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و زندگی شغلی فرد را در برگیرد و هم باید به‌طور نظام‌مند طراحی، حمایت، بودجه‌بندی و بررسی شود. این نظام باید موجب ارتقاء و اثربخشی معلمان شود. یافته‌های پژوهش ملایی نژاد (۱۳۸۵) هم نشان دهنده تفاوت‌های اساسی در برنامه‌های تربیت معلم پیش از خدمت ایران با کشورهای موفق می‌باشد.

در سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت آمده است که از جمله وظایف زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، «برنامه‌ریزی به‌منظور رشد و ساماندهی و تعالی هستی شناختی و ارتقای اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی و ایجاد یکپارچگی در نقش اجتماعی و هستی شناختی مربیان از طریق تغییر در معرفت، میل، اراده، عمل و تکرار عمل تا سطح تکوین صفات و هویت حرفه‌ای آنان» می‌باشد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۸۶). توجه به این امر ضرورت اتخاذ

1. Villegas. Eleonora & Reimers. Fernando

سازوکارهای مناسب برای رشد شایستگی‌های پایه در جهت تقویت هویت مشترک مربیان (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه...) و شایستگی‌های ویژه در جهت هویت حرفه‌ای آنان (دانش تخصصی و دانش و مهارت تربیتی) را طلب می‌کند. با تدوین و اجرای این سازوکارها؛ و پشتیبانی و ارزشیابی از کلیه فعالیت‌های انجام شده به‌طور مستمر می‌توان زمینه رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی معلمان را برای رسیدن به حیات طیبه فراهم نمود.

بررسی کمیت و کیفیت مأموریت‌های معلمان به‌عنوان سرمایه انسانی ازجمله مسائلی است که بازخورد مناسبی را در تصمیم‌گیری‌های اساسی، تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و برنامه‌ریزی جامع و راهبردی مدیران حوزه آموزشی فراهم می‌سازد. با توجه به اهمیت توسعه حرفه‌ای معلمان، این نقش هم‌اکنون؛ در شرایط حساس‌تر بر عهده دانشگاه فرهنگیان است که متولی اصلی تربیت معلمان کارآمد و دین‌محور می‌باشد. بدیهی است که پایه‌گذاری نظام‌های آموزشی نوین و کارآمد نیاز به اندیشه‌های جدید و روش‌های نو دارد، پاسخ به سؤالاتی از قبیل: «مؤلفه‌های مؤثر بر توسعه حرفه‌ای و بالندگی معلمان چیست و چگونه می‌توان توانمندی حرفه‌ای معلمان را در دانشگاه فرهنگیان ارتقا بخشید؟»، کارشناسان امور آموزشی را بر آن می‌دارد که به‌منظور همگام شدن با تحولات و پیشرفت‌های جدید برای ایجاد تغییرات از طریق شناسایی نوآوری‌ها و روش‌های تازه به جست‌وجو بپردازند.

از آن جاکه دانشگاه فرهنگیان یک دانشگاه جدیدالتأسیس است که از مراکز تربیت معلم سابق به دانشگاه تغییر وضعیت یافته و در حال شکل‌گیری با سیستم دانشگاهی می‌باشد؛ و در این فرآیند همسویی با شیوه‌های مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان در نظام‌های آموزشی دنیا می‌تواند راهگشای اتخاذ رویه‌های مناسب در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان؛ و اجرای برنامه‌های آموزشی کارآمد باشد. لذا در این مقاله سعی شده است تا ضمن بررسی مفهوم، اهداف و مزایا و ارائه مدل‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای مختلف، ضرورت توجه به آن‌ها را در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان در دانشگاه فرهنگیان به‌منظور برنامه‌ریزی‌های آتی این دانشگاه خاطر نشان کند.

## روش

روش مطالعه، تحلیلی-توصیفی بوده و بر تحلیل یافته‌های تحقیقات مرتبط و اسناد معتبر در باب این موضوع تأکید داشته است. اطلاعات مورد نیاز آن از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و گزارش‌های تحقیقی و جستجو در شبکه جهانی اینترنت گردآوری شده است.

## یافته‌ها

### مفهوم توسعه حرفه‌ای

واژه‌های آموزش ضمن خدمت، آموزش شغلی معلمان، توسعه شغلی معلمان، توسعه حرفه‌ای و توسعه منابع انسانی، اغلب به‌عنوان جایگزین یکدیگر به کار می‌روند، اما برخی از این واژه‌ها ممکن است معانی خاصی برای افراد یا گروه‌های ویژه داشته باشد. گروه تعلیم و تربیت دانشگاه دلور (۲۰۰۵) توسعه حرفه‌ای معلمان را در سه بخش زیر مطرح می‌کند:

۱- توسعه دانشگاهی: حمایت از معلمان از راه آموزش‌های ضمن خدمت، مشارکت و تحقیق و کارگاه‌های آموزشی؛ ۲- توسعه آموزشی: طراحی برنامه‌های درسی برای یادگیری دانش آموزان با تأکید بر کار گروهی و نوآوری؛ ۳- توسعه سازمانی: به تمامی اعضا کمک می‌کند که نقش‌های خویش را در درون سازمان شناسایی کنند و آن را گسترش دهند و به موازات آن اثربخشی سازمان را با شناخت چگونگی آمادگی و انجام تغییر بهبود بخشند.

توسعه حرفه‌ای پیش‌بینی مداوم فرصت‌ها برای بهبود مهارت‌ها، شایستگی‌ها و دانش است. توسعه حرفه‌ای اغلب به‌عنوان مهیا کننده فرصت‌های آموزشی و آموزش شغلی در نظر گرفته می‌شود، در حالی که این دو مؤلفه توسعه حرفه‌ای مبانی محکمی برای توسعه دانش و مهارت‌ها مهیا می‌کنند ولی مفهوم و حیطه آن‌ها به قدر کافی، تمامی نیازهای معلمان را در مدارس تعیین نمی‌کند.

توسعه حرفه‌ای، کوششی نظام‌مند برای ایجاد تحول در تجارب کلاسی معلمان تعریف شده است (گورسکی، ۲۰۰۲). اتحادیه آموزش (۲۰۰۵)، شش حیطه را در تأکید و تمرکز در ارتقای کیفیت توسعه حرفه‌ای معلمان توصیف می‌کند:

۱- معلم محور: در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان بهترین حالت هنگامی است که معلمان تجارب یکدیگر، هنر تدریس و بازخورد تدریس خودشان را از سوی همکارانشان مشاهده کنند. معلمان عقیده دارند که بهترین نوع توسعه حرفه‌ای آن است که خودشان در انتخاب آن مشارکت داشته باشند، زیرا تنها در این صورت می‌توانند در تمرکز توسعه حرفه‌ای بر روی نیازهای شناسایی شده و ضعف‌های خویش مشارکت کنند، در این صورت برنامه‌ها مبتنی بر نیاز آنان خواهد بود (فارکاز، جانسون و دافت، ۲۰۰۳).

۲- مداوم و پایدار: کارگاه‌های آموزشی بلندمدت و متمرکز به نسبت کارگاه‌های آموزشی کوتاه مدت به معلمان اجازه تقسیم‌کار می‌دهند تا راهبردهای جدید تدریس و یادگیری را با مشارکت همتایان توسعه دهند (اتحادیه آموزش، ۲۰۰۵).

۳- مدرسه محوری و شغل محوری: بر اساس مدل طراحی شده بر محور شغل معلمان تغییراتی را می‌پذیرند که منافع آن به‌خوبی قابل‌مشاهده یا اثبات‌شده باشند. در مدارس مبتنی بر شغل محوری، توسعه حرفه‌ای ممکن است یکی از بهترین فعالیت‌ها در جهت بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی مدارس باشد (دارلینگ - هاماند و دیگران، ۱۹۹۵؛ گولز، ۲۰۰۰).

۴- محتوا محوری: همگام با افزایش استانداردهای آموزشی، گسترش دیدگاه‌های پیشرفته در زمینه محتوای موضوعی برای معلمان به‌شدت حائز اهمیت است (اتحادیه آموزش مریلند، ۲۰۰۵).

۵- مبتنی بر نیازهای دانش آموزان: توسعه حرفه‌ای معلمان باید بر روی بهبود یادگیری دانش آموزان تمرکز کند، از اطلاعات پراکنده دانش آموزان برای تعیین اولویت‌های یادگیری معلمان استفاده کند. به معلمان هم این فرصت داده شود تا به فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای دست پیدا کنند تا نیازهای ویژه دانش آموزان را مرتفع سازند (گولز، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱).

۶- یادگیری بزرگ‌سال محور: معلمان به‌عنوان دانش آموزان بزرگ‌سال باید فرصت‌های یادگیری مناسبی در اختیار داشته باشند. محیط آموزشی در عمل یکی از مکان‌های حرفه‌ای است، در بسیاری از آموزش‌های پیشرفته اختصاص بیست درصد زمان برای پرداختن به فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای برای معلمان پیشنهاد شده است (دارلینگ - هاماند، ۱۹۹۰). فرآیند یادگیری بزرگ‌سالان اغلب بر محور مدل‌های مشارکتی استوار است که اجازه می‌دهد مشارکت‌کنندگان با همتایان خود در مجموعه واقعی مثل کلاس فعالیت کنند. معلمان باید فرصت‌هایی را برای مشارکت با دیگر معلمان، برای بحث و تبادل نظر در زمینه موفقیت‌های کسب شده و انعکاس ناکامی‌های خویش به دست آورند (اتحادیه آموزش، ۲۰۰۵).

برای توسعه حرفه‌ای معلمان سه نوع فعالیت یادگیری می‌توان در نظر گرفت:

الف) یادگیری‌های خاص: شامل مطالعات مرتبط با موضوعات تخصصی، پرسش و پاسخ با همتایان در زمینه مسائل، نظارت و کنترل منابع موجود و غیره می‌شود و برای تمرینات روزمره مناسب می‌باشد. این برنامه‌ها بهتر است به‌صورت دوره‌های طولانی و بلندمدت و در زمینه کار معلمان و علائق عمومی آن‌ها باشد.

ب) یادگیری عمومی: شامل آموزش‌هایی است که برای به‌روزکردن و توسعه شغل مؤثر است و شامل مطالعه مقالات، استفاده از اینترنت و بحث با همتایان به شیوه شرکت در دوره آموزشی با همایش‌هاست.

ج) یادگیری پیشرفته: بر اساس تمریناتی است که بهبود دانش و مهارت را در پی دارد و فرصت جدیدی برای توسعه تخصصی معلمان به وجود می‌آورد. این آموزش‌ها دربرگیرنده مطالعات گسترده، دوره‌های پیشرفته و فعالیت‌های تحقیقاتی است که ممکن است به شغل جدیدی منجر شود (انجمن ملی حفظ و بهبود انگلستان، ۲۰۰۵).

### مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای

به طور کلی، مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای در سه بخش سازماندهی می‌شود:

۱- زمینه: شامل سازمان، فرهنگ یا مکانی است که یادگیری جدید در آن صورت می‌گیرد. خصوصیات زمینه، سازمان و ماهیت نظامی را که تغییر در آن اتفاق می‌افتد، تعیین و بیان می‌کند که چه موقع، کجا و چرا توسعه حرفه‌ای صورت می‌گیرد. این موارد به‌عنوان زیرساخت‌های نظام آموزشی‌اند و بیان می‌کنند توسعه حرفه‌ای بر چه بنیادی اتفاق می‌افتد. زمینه توسعه حرفه‌ای ممکن است: قبل از مدرسه، آزمایشگاه یا کلاس یا شبکه باشد؛ بلافاصله بعد از کلاس و شبکه توسط معلمان مهیا شود؛ به‌صورت برخط و به‌عنوان بحث مرتبط مطرح شود؛ و یا در مشارکت با دیگر مدارس، مؤسسات و سازمان‌ها تعیین شود. باید دانست که توسعه حرفه‌ای در یک لحظه اتفاق نمی‌افتد و حادثه نیست، بلکه فرایندی است که به زمان کافی نیاز دارد (سوشف و همکاران، ۱۹۹۷).

۲- محتوا: مهارت‌ها و دانشی است که معلمان برای انجام وظایف آموزشی خود به آن نیاز دارند و باید آن را با مشارکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای کسب کنند. خصوصیات محتوا بیان می‌کند که توسعه حرفه‌ای در ابتدا دانش، مهارت و دیدگاه‌های جدید مبتنی بر بخش‌های تحقیقاتی و فرآیندهای آموزشی‌اند (سوشف و همکاران، ۱۹۹۷). خصوصیات محتوا همچنین دیدگاه‌های مرتبط با اهمیت، حیطة، اعتبار و مسائل تجربی در زمینه کاربرد دانش جدید برای معلمان در کلاس درس را شامل می‌شود (فولان، ۱۹۹۱؛ اسپارک، ۱۹۸۳).

همچنین محتوای توسعه حرفه‌ای باید بر انتقال مجدد دیدگاه‌ها و تفکرات معلمان به سمت بهره‌گیری از رایانه تمرکز کند؛ و دروازه‌هایی برای دسترسی معلمان به شبکه‌های ارتباطی با ظرفیت زیاد را مهیا سازد (فریرر و همکاران، ۱۹۹۷).

۳- فرآیند: شیوه کسب دانش و مهارت‌های جدید را نشان می‌دهد. متغیرهای فرایند در زمینه چگونگی توسعه حرفه‌ای بحث می‌کنند، روش‌های فعال طراحی، سازماندهی، اجرا و پیگیری بیانگر روش‌هایی هستند که یادگیری جدید اتفاق می‌افتد (سوشف و همکاران، ۱۹۹۷).

ویژگی‌های فرایند توسعه حرفه‌ای؛ ممکن است یک نفره یا چند نفره باشد، از طریق پخش از شبکه تلویزیونی یا ویدئوی آموزشی صورت گیرد، مبتنی بر سایت و در دسترس گروه‌های هدف باشد، باید با نیازهای معلمان، مدیران و کارکنان مرتبط باشد، ممکن است کاربرد مدل کارآموزی از کارآموز را پیشنهاد کند، به صورت برخط<sup>۱</sup> در دسترس تمامی معلمان باشد، آموزش چهره به چهره را برای معلمان مهیا کند، یا مدل تابعی را مدنظر قرار دهد که بالندگی مفهومی را از سطوح پایین تا بالای شایستگی را برگیرد (فریر و همکاران، ۱۹۹۷).

### مدل‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در دنیا

حجازی و همکاران (۱۳۸۸) دو رویکرد اصلی برای مدل‌های توسعه حرفه‌ای در کشورهای مختلف مطرح کرده‌اند:

۱- رویکرد سنتی<sup>۲</sup>: طی چند دهه گذشته در بیشتر کشورهای در حال توسعه و توسعه‌یافته، نظارت بالینی، ارزیابی معلمان و دوره‌های ضمن خدمت سنتی به‌عنوان بهترین روش‌های ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان مورد بحث قرار گرفته‌اند.

جدول ۱. مدل‌های رویکرد سنتی توسعه حرفه‌ای معلمان در دنیا

| مدل‌های رویکرد سنتی       | ویژگی‌ها  | نمونه اجرا   |
|---------------------------|---|--|
| ۱،۱- نظارت بالینی         | استفاده از روش مشاهده قبل از کنفرانس، مشاهده اجرای کلاسی، تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده در طول مشاهده و مشاهده پس از کنفرانس   | مدرسه تابستانی هاروارد نیوتن   |
| ۲،۱- ارزشیابی در کلاس درس | مشاهده کلاس درس توسط مدیران، یادداشت برداری یا تهیه فهرستی از معیارهایی را که معلم باید انجام دهد و مقایسه با فعالیت‌های معلم و ترک کلاس درس بدون دادن هیچ بازخوردی به معلم | آموزش میدانی معلمان در پاکستان بر اساس توسعه حرفه- ای مبتنی بر سایت بوده همراه با ارزشیابی در کلاس درس |

۲- رویکرد بدیل<sup>۳</sup>: انتقادهای وارد بر مدل‌های سنتی موجب شد تا تعدادی از مؤلفان پیشنهاد فرایندها و مدل‌های بدیل را ارائه کنند.

<sup>۱</sup>. online

<sup>۲</sup>. Traditional approaches

<sup>۳</sup>. Alternative approaches



جدول ۲. مدل‌های رویکرد بدیل توسعه حرفه‌ای معلمان در دنیا

| مدل‌های رویکرد بدیل                       | ویژگی‌ها  | نمونه اجرا                                      |
|---|---|---|
| ۱،۲- توسعه خودگردان                       | شناسایی هدف مهمی به‌طور فردی یا در گروه‌های کوچک معلمان و تعیین فعالیت‌ها، منابع مورد نیاز و روش‌هایی برای رسیدن به آن هدف و شیوه ارزشیابی پیشرفت کار و مراحل انجام کار | برنامه آموزش ضمن خدمت ژاپن در ۱۹۸۱              |
| ۲،۲- توسعه مشارکتی یا همکارانه            | ارائه طرح‌های خاص گروه‌های کوچک معلمان  | پروژه ضمن خدمت معلمان در دهه ۱۹۸۰ در اسپانیا    |
| ۳،۲- توسعه تغییر محور کارکنان             | پاسخگوی یک نیاز واقعی که در تجارب روزانه معلمان جای دارد و رایج در میدان عمل است، می‌باشد.  | تمامی مثال‌های دیگر بخش‌ها را شامل می‌شود.      |
| ۴،۲- افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید | افزایش تشریک‌مساعی و تأثیر معلمان در فعالیت‌هایی همچون مدیریت، سازماندهی، حمایت و نظارت   | کنلی، ۱۹۹۱                                      |
| ۵،۲- مدل توسعه مهارتی                     | کشف نظریات، به نمایش گذاشتن مهارت‌ها، تمرین، بازخورد مهیا شده توسط هم‌تایان، مربیگری  | مدل جویس و شاورز در ۱۹۸۸                        |
| ۶،۲- مدل‌های همراه با تفکر و تعمق         | توجه معلمان به کارهای عادی روزمره، وقایع یک روز عادی و تفکر و تعمق آن بر روی مفهوم و اثربخشی کارشان   | مطالعه تیشر در ۱۹۹۰ در استرالیا                 |
| ۷،۲- مدل‌های مبتنی بر پروژه               | افزایش ظرفیت معلمان برای کارکردن به‌صورت مستقل و گروهی، ایجاد توان مشارکت مثبت معلمان در زمینه فعالیت‌های آموزشی و تخصصی مدارس  | مشارکت معلمان راهنمایی در ضمن خدمت هلند در ۱۹۹۰ |
| ۸،۲- مدل فرصت‌های توسعه حرفه‌ای           | همراه با یک معلم و یک فرد ذی‌نفع به‌منظور تمرکز روی کار جدید یا تمرکز روی تمرینی که معلم به‌صورت منظم انجام می‌دهد  | اراوت، ۱۹۹۵                                     |
| ۹،۲- مدل مدارس توسعه حرفه‌ای              | برنامه‌ریزی تجارب توسعه حرفه‌ای برای معلمان به‌صورت قبل و ضمن خدمت  | مراکز تربیت معلم امریکا در نیمه اول قرن بیستم   |

| مدل‌های رویکرد<br>بدیل                                    | ویژگی‌ها  | نمونه اجرا   |
|---|---|--|
| ۱۰،۲- مدل<br>شبکه‌های معلمان                              | برگزاری کنفرانس‌ها، انتشار مجلات، اجرای کارگاه آموزشی تابستانی                                | ژاپن (۱۹۹۵)  |
| ۱۱،۲- استفاده از<br>رادیو برای توسعه<br>حرفه‌ای معلمان    | آموزش به روش سخنرانی و رادیوی آموزش فعال  | پروژه سخنرانی‌ها و تربیون‌های رادیویی برای کمک به معلمان در دانشگاه مینداناو فیلیپین                     |
| ۱۲،۲- اشکال<br>دیگر آموزش از<br>راه دور                   | تدریس توسط فردی در یک جای دور از نظر مکانی یا زمانی برای یادگیرنده                            | فناوری‌های جدید<br>نظیر کنفرانس‌های رایانه‌ای،<br>تجارب رایانه‌ای خصوصی،<br>گروه‌های مطالعه معلمان و ... |
| ۱۳،۲- مشارکت<br>بین مؤسسه‌ای                              | برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت و توسعه حرفه‌ای برای معلمان از طریق مشارکت بین مؤسسات مختلف        | مراکز تربیت معلم دانشگاهی<br>کلمبیا با وزارت آموزش و<br>پرورش و مدارس محلی آن                            |
| ۱۴،۲- اقدام<br>پژوهی به‌عنوان<br>شکلی از توسعه<br>حرفه‌ای | خودارزیایی، آگاهی انتقادی و سهم دانش موجود از اجتماع یادگیری را شامل می‌شود                   | اوهانلون، ۱۹۹۶   |
| ۱۵،۲- مدل<br>طراحی مدارس<br>پیشرفته                       | اصول جهت‌گیری مفهومی عمومی و حمایت‌ها، جوی را مهیا می‌کنند که آزمون و تجربه جایز شمرده می‌شود | پروژه ویدین در سال ۱۹۹۲  |

### نقش دانشگاه فرهنگیان در توسعه حرفه‌ای معلمان ایران

در سیاست‌های کلان سند تحول راهبردی شورای عالی آموزش و پرورش بر بازتعریف سیاست‌های تربیت و نگهداشت معلمان با تأکید بر نقش آموزش و پرورش؛ ارتقای منزلت اجتماعی و جایگاه حرفه‌ای منابع انسانی به‌ویژه معلمان؛ و تنظیم اصول حاکم بر برنامه‌های درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان موجود با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تربیت رسمی و عمومی تأکید شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). از آن جا که آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت فرهنگیان با شیوه‌های اجرایی سه دهه گذشته، دیگر قادر نیست که نیازهای حرفه‌ای معلمان را تأمین کند، ضرورت تأسیس

مراکز توسعه آموزش و پژوهش<sup>۱</sup> را در دانشگاه فرهنگیان برای مدرسان و دانشجومعلم‌ان؛ و حتی سایر معلمین آموزش و پرورش ایجاد می‌کند چرا که این دانشگاه به‌طور مستقیم مسئولیت خطیر «تأمین و تربیت معلمان» آینده را بر عهده دارد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۶).

به‌واقع می‌توان اذعان کرد که رسیدن به سه مؤلفه زمینه، محتوا و فرآیند در دانشگاه فرهنگیان در جهت توسعه حرفه‌ای معلمان بهتر از هر جای دیگری امکان‌پذیر است. از آن‌جا که این دانشگاه مکانی است که یادگیری جدید در آن صورت می‌گیرد، بنابراین تعیین می‌کند که چه موقع، کجا و چرا توسعه حرفه‌ای باید صورت گیرد. زمینه این توسعه در کلاس‌ها و مدارس باشد یا از طریق مشارکت با سایر مؤسسات یا از طریق شبکه‌های آموزش معلمان و غیره. از طرفی در خصوص محتوای مورد نیاز در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای بیان می‌کند که معلمان به چه مهارت‌ها و دانش‌هایی برای انجام وظایف آموزشی خود نیاز دارند و باید آن‌ها را کسب کنند؛ و این دانش‌ها و مهارت‌ها را مبتنی بر دیدگاه‌های جدید تحقیقاتی ارائه می‌کند. در مورد مؤلفه فرآیند نیز شیوه کسب دانش و مهارت‌های جدید را نشان می‌دهد و می‌تواند روش‌های فعال طراحی، سازماندهی، اجرا و پیگیری که یادگیری جدید در آن‌ها اتفاق می‌افتد را مطرح کند. البته دانشگاه فرهنگیان نیز باید در راستای ایفای این رسالت مهم بهتر از شیوه‌های قبلی آموزش معلمان گام بردارد و برنامه‌ریزان و کارشناسان باید با مطالعات بیشتر و اتخاذ راهکارهای مناسب- تر اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌های متناسب با شرایط آموزشی کشور و اهداف برنامه‌درس ملی، نمایند.

## بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم ارتقای حرفه‌ای معلمان از اواسط قرن بیستم و با ضرورت یافتن اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی، پدیدار شده است. هدف اساسی توسعه حرفه‌ای، افزایش کیفیت معلمان برای ارائه آموزش اثربخش به دانش‌آموزان است. حرفه تلقی کردن معلمی تعهداتی را متوجه نظام آموزش و پرورش و خود معلمان می‌کند و آن‌ها را فراموش آوردن موجبات بالندگی و رشد مستمر حرفه‌ای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و به‌ویژه معلمان، از راه افزایش و به‌روز نگه داشتن دانش و اطلاعات و تجارب شغلی و تعامل و همکاری و ارتباط با دیگر سازمان‌ها و مراجع تخصصی ذی-

رابطه در راستای وسعت و غنا بخشیدن به صلاحیت حرفه‌ای معلمان و دیگر دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت است.

برای قرن بیست و یکم از معلمان به‌عنوان «کارشناسان یادگیری اثربخش» یاد شده است. چنین معلمی با برخورداری از ظرفیت تفکر عمیق و انتقادی درباره‌ی اهداف و ارزش‌های آموزشی و برنامه‌های درسی می‌اندیشد، مشتاق ایجاد انگیزه و تشویق تک‌تک دانش‌آموزان است. پیشرفت و نیازهای یادگیری هر یک از دانش‌آموزان را به معنای وسیع می‌سنجد، حتی اگر این امر مستلزم صرف وقت خارج از برنامه‌ی رسمی مدرسه باشد. برای تحقق چنین پنداره‌ی متعالی، فرصت‌ها برای توسعه‌ی مداوم حرفه‌ای باید فراهم گردد و منابع لازم بسیج شود. از این دیدگاه، سرمایه‌گذاری در آموزش به معنای سرمایه‌گذاری در توسعه مداوم حرفه‌معلمی تعریف شده است. اصولی که در این فرآیند ضروری شناخته شده‌اند عبارتند از: ۱- توسعه معلم امری است مداوم. ۲- توسعه معلم باید خودگردان باشد و در مواردی، به یاری دیگران نیاز است. ۳- توسعه معلم به حمایت و منابع نیاز دارد. ۴- توسعه معلم هم به نفع مدرسه و هم به نفع معلم است. ۵- فرآیند توسعه معلم به حسابرسی نیاز دارد. به‌طورکلی در آموزش و پرورش به هیچ تحول علمی یا نوآوری مطلوب نمی‌توان دست یافت مگر این که پیشاپیش در شیوه‌های کاری معلمان، به‌عنوان کارگزاران واقعی، تغییرات مناسب به وجود آید. رمز سلامت و بالندگی نظام‌های تعلیم و تربیت را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم جستجو کرد. سرمایه‌گذاری مادی و معنوی در تربیت معلم برای افزایش توان حرفه‌ای معلمان، باید با عزمی راسخ صورت گیرد و به‌عنوان پشتوانه دائمی حرکت نسل‌ها به سوی تغییر و تحول به‌طور مجدانه‌ای استوار گردد و نهادینه شود. (دائی زاده، ۱۳۸۷).

از آن‌جا که در شرایط کنونی نظام آموزش و پرورش ایران و بنا بر ماده ۱ اساسنامه تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی- ایرانی- انقلابی معلمان، بر عهده دانشگاه فرهنگیان گذارده شده است، بنابراین ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری- های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی؛ و توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظام‌های تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی و آموزش و پرورش و پرداختن به آن‌ها به

مدد برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری در دانشگاه فرهنگیان امکان‌پذیر است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۶).

برای محقق شدن این امر نیز توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده در راستای مؤلفه‌های تأثیرگذار بر توسعه حرفه‌ای معلمان در نظام‌های آموزشی دنیا؛ و ارتباط تنگاتنگ و تأثیر متقابل اهداف و فعالیت‌های مربوط به آن‌ها، توجه و برنامه‌ریزی دقیق، مدون، با پشتوانه علمی و تحقیق، مشارکت خود معلمان در تدوین و چگونگی نحوه اجرای این برنامه‌ها به‌منظور خودجوش، جذاب و مورد استقبال بودن هرچه بیشتر برنامه‌ها، از نکات قابل تأمل برنامه ریزان توسعه حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد.

### فهرست منابع

- حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمدرضا؛ شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۸۸). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان. تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- دائی زاده، حسین. (۱۳۸۷). معلم حرفه‌ای مهم‌ترین عنصر توسعه. همایش چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴.
- ملایی‌نژاد، اعظم. (۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم در چند کشور جهان (گزارش پژوهشی). تهران: مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. معاونت آموزشی و پژوهشی وزارت آموزش و پرورش.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

Alexander, D., & Lyon, R. (1996). NICHD research program in learning disabilities. Their World, 13-15. New York: National Center for Learning Disabilities.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in the organizational context. In J.V. Mitchell, S.L. Wise, & B.S. Plake (Eds.), Assessment of teaching: Purposes, practices, and implications for the profession. Hillsdale, NJ:

Lawrence Erlbaum Associates.

Darling-Hammond, L., McLaughlin, L & Milbrey, W. (1995). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. Phi Delta Kappan 76, 8:597-604.



- Darling-Hammond, L. (۱۹۹۷). Doing what matters most: Investing in quality teaching. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Delaware county community college(2005). Definition of professional development. Webmaster @ dec. Edu.
- Farkas, S., Johnson, J., & Duffett, A. (2003). Stand by me: What teachers say about unions, merit pay and other professional matters. New York, NY. Public Agenda.
- Ferriere, T. et al. (1997). Working group on professional development. Inservice teachers professional developmental Models in the use of Information and Communicatioln Technologies. TeleLearning Inc.
- Fullan, M. G. (1991). The new meaning of educational chang. New York: Teachers College Press.
- Goals 2000. (2001). Building Bridges: The Mission and Principles of Professional Development. Retrieve May 17, 2004, from <http://www.ed.gov/G2k/bridge.html>.
- Gurskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: theory and practice, 8(3/4), 381-391.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. Teachers College Record, 91(1), 31-57.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). Student achievement through staff development. White Plains, NY: Longman Publishers.
- Laine, S. W. M., & Otto, C.. (2000). Professional development in education and the private sector: Following the leaders. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Maryland Department of education (2005). Teacher professional development standards. Available at site:  
<http://www.mdk12.org/instruction/professional/teachers-standars.html>.
- Sparks, Dennis. (2002). Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Sparks, G M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. Educational Leadership, 41(3), 65-72.
- Sue Schiff et al, (1997). Professional Development criteria, A Study Guide for Effective Professional Development. Denver. Spradlin Printing, Inc.
- The Alliance Education (2005). The Role of Professional Development For Teachers. WWW.educationalalliance.org.
- Tong, Lee Fui and Han, Yeap Boon (2005). Applying TOM philosophy to the teaching and learning process, Monash University, Malaysia.
- Villeges,. Reimers,. E. (2000). The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models, Practices and Factors That Influence It. Washington, DC.