



به سوی رویکردی مدرسه بنیان در حوزه رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان: تعیین عناصر اساسی یک رویکرد اثربخش

فهمیه گندمی^۱

چکیده

تلاش در جهت تغییر و نوآوری در حوزه برنامه درسی، به دست معلمان با صلاحیت و توانمند به ثمر می‌نشیند. برنامه‌های تربیت حرفه‌ای به منزله‌ای راهبردی مهم در جهت بهبود کیفیت تدریس و پیشرفت دانش‌آموزان قلمداد می‌شوند. شواهد فراوان حکایت از این حقیقت دارد که رویکردهای متمرکز و کوتاه مدت در زمینه رشد حرفه‌ای، در فراهم آوردن موجبات ایجاد تغییر معنادار در عملکرد معلم در کلاس درس، قرین موفقیت نبوده‌اند. لذا تمرکز زدایی از برنامه‌های آموزش معلمان و تدارک فرصت‌های یادگیری مبتنی بر بافت و مدرسه بنیان، به منظور رشد حرفه‌ای پایدار، یک ضرورت اساسی است. لذا در پژوهش حاضر، که نوعی پژوهش هنجاری است، نگارنده بر اساس مرور پیشینه و مطالعه پژوهش‌های عمیقی که با هدف تعیین ویژگی‌های مدل‌های اثربخش رشد حرفه‌ای معلمان انجام شده است، به شناسایی عناصر اساسی می‌پردازد که ستون فقرات برنامه‌های اثربخش تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت محسوب می‌شود. هدف، ارائه یک چهارچوب مفهومی برای تفکر در مورد برنامه درسی بالندگی حرفه‌ای معلمان، با تأکید بر ماهیت فرایندی و مبتنی بر بافت آن است. لازم به ذکر است که نگارنده در پژوهش حاضر، در راستای عملیاتی نمودن اهداف و راهبردهای ذکر شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در خصوص رشد و بالندگی مستمر معلمان، گام برداشته است.

کلیدواژه‌ها: رشد حرفه‌ای مستمر، تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت، رویکرد مدرسه بنیان، رشد حرفه‌ای اثربخش، دیدگاه سازنده گرایانه

مقدمه و طرح مسئله

موضوع تربیت معلم و رشد و بالندگی حرفه‌ای مستمر معلمان در حین خدمت خود، به‌طور مکرر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در قالب اهداف و راهبردهای مختلف مورد تأکید قرار

گرفته است.^۱ این تأکید حکایت از یک اصل مهم دارد و آن تلقی معلم به عنوان عامل اصلی تغییر و بهبود کیفیت تعلیم و تربیت است؛ بنابراین بالندگی حرفه‌ای معلمان به منزله راهکاری مهم شایان توجه ویژه‌ای است. در حقیقت، رشد و بالندگی حرفه‌ای در حکم پیوستاری نگریده می‌شود که از تربیت معلم پیش از خدمت، به عنوان حلقه آغازین این پیوستار، آغاز و با آموزش، نظارت و حمایت در حین خدمت تداوم می‌یابد. لذا صاحب‌نظران در این عرصه، بر ضرورت تدوین سند برنامه درسی و یا چهارچوبی تأکید کرده‌اند که حاوی موضوعات و فعالیت‌هایی باشد که با موضوعات مطروحه در برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت پیوند می‌خورد (اداره توسعه بین المللی آمریکا).^۲ این درحالیست که در کشور ما عمدتاً مقوله تربیت معلم پیش از خدمت، موضوعی برجسته به نظر می‌رسد و کانون توجه دانش پژوهشی‌های آکادمیک قرار گرفته است و موضوع اثربخشی تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت مورد بی‌اعتنایی قرار گرفته است و در نتیجه سمت و سوی پژوهش‌ها در این راستا کم‌رنگ بوده است. مدعای اصلی این نوشتار آن است که رویکرد تربیت حرفه‌ای در کشور یک رویکرد متمرکز سنتی است. مسئولیت برنامه‌های تربیت حرفه‌ای تمام و کمال به عهده وزارت آموزش و پرورش است. لذا یک مدل تمامیت خواهانه که در الگوی اجرایی دوره تربیت معلم پیش از خدمت نیز حاکم است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) در سیاست‌های اجرایی تربیت معلم ضمن خدمت نیز مشهود می‌باشد. تحت این تمرکز گرایی، آنچه عملاً اتفاق افتاده است، اجرای آموزش‌های ضمن خدمت به شکلی کوتاه مدت، گسسته از هم و خارج از بافت مدرسه است. مسئله از آنجا ناشی می‌شود که آیا رویکرد مرسوم، در برانگیختن "تامل در عمل" معلمان و در نهایت تغییر در باورها و عملکرد حرفه‌ای آن‌ها موفق عمل می‌کنند؟ در بطن این رویکرد هیچ تضمینی برای کاهش شکاف بین نظریه و عمل تربیتی

۱. در زمینه تربیت حرفه‌ای معلمان، اهداف و راهبرد های اجرایی آن به شرح زیر آمده است:

"برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت و مدیریت منابع انسانی، بر اساس نظام معیار اسلامی" (هدف کلان)-
"توسعه مستمر شایستگی ها و توانمندی های اقتصادی، تربیتی، علمی و حرفه ای معلمان" (راهبرد)- "دانش افزایی مستمر معلمان در حین خدمت و ارتقاء شأن و منزلت اجتماعی آنان" (راهبرد)- "تغییر و نوآوری در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با رویکرد تعالی بخش و پویا و بالنده" (هدف)- "تامین تسهیلات و امکانات و ایجاد سازوکارهای کارا و اثربخش در آموزش های ضمن خدمت معلمان و تقویت انگیزه و مهارت حرفه ای برای یادگیری مداوم" (راهبرد)- "ارتقا و بهبود مستمر کیفیت نظام کارشناسی، مدیریت و راهبری آموزشی" (هدف)- "طراحی و اجرای الگوی بالندگی شغلی - حرفه ای برای منابع انسانی (راهبرد)

وجود ندارد؛ زیرا طبق نظر اراوت (۱۹۹۴)^۱ "دانشی که در قالب یک چهارچوب مرجع علمی تنظیم می‌شود، موضوع کاربرد آن در یک بافت حرفه‌ای نادیده انگاشته می‌شود"؛ بنابراین آرمان تربیت معلم فکور، با مدل‌های سنتی تربیت حرفه‌ای سنخیت نداشته و تحقق یافتنی نیست؛ زیرا مدل‌های سنتی و خارج از بافت مدرسه، از این جهت که "تامل در عمل" را در معلمان بر نمی‌انگیزند، در نائل شدن به آرمان فوق‌ناکارآمد هستند (دی^۳ ۱۹۹۳). با گسترش حیطه تربیت حرفه‌ای در طول سال‌ها، اکنون مفهوم بالندگی و یا یادگیری حرفه‌ای، جایگزین مفهوم آموزش‌های ضمن خدمت شده است. توسعه مفهومی اخیر، حاوی دلالت‌هایی، در سطح سیاست‌گذاری‌ها و راهکارهای اجرایی، برای حوزه تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت معلمان است. لذا ضرورت افزایش اثربخشی رویکردهای سنتی و متمرکز گذشته از جهت تأثیر بر عملکرد معلمان و یادگیری دانش‌آموزان، منجر به ظهور یک رویکرد سازنده گرایانه و بوم‌شناسانه در عرصه تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت معلمان شده است. رویکردهای جدید بالندگی حرفه‌ای در راستای کاهش شکاف نظریه و عمل تربیتی، از طریق سرمایه‌گذاری در پداگوژی اثربخش در ارائه برنامه‌های تربیت حرفه‌ای، در زمینه سازی برای تقویت تامل در عمل گام برداشته‌اند. بدیهی است که فراهم نمودن فرصت‌های قوی برای یادگیری دانش‌آموزان در مدارس، مستلزم تدارک فرصت‌های یادگیری قوی، برای معلمان است (فایمن نمسر، ۲۰۰۱)^۴. مدل‌های جدید رشد و بالندگی حرفه‌ای که بر بنیان نظریه‌های یادگیری سازنده گرایانه و مبتنی بر موقعیت شکل گرفته‌اند (دارلینگ هاموند و مک لالین، ۱۹۹۹)^۵. با در نظر گرفتن واقعیت‌های موجود در بافت فعالیت معلمان، در تدارک چنین فرصت‌هایی موفق عمل کرده‌اند. مهم‌ترین امتیاز رویکرد جدید این است که معلمان در سایه آن قادرند نظریه‌های پشتوانه اعمال خود را آشکار ساخته و در مورد تدریس خود به منزله یک فعالیت عملی^۶ نظریه‌پردازی کنند (کولز، ۱۹۹۶)^۷. بنابراین رشد حرفه‌ای پایدار، مستلزم رویکرد منسجمی است که در آن، استفاده از مدل‌های اثربخش رشد حرفه‌ای، با تمرکز بر پداگوژی (تدریس - یادگیری و ارزشیابی)، و نظارت بر فرایند رشد حرفه‌ای معلم و یادگیری دانش‌آموز مورد تأکید است. در این راستا مسئله اصلی پژوهش حاضر شناسایی مشخصات بنیادین مدل‌های اثربخش در زمینه رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان است. امید است

1. Eraut

2. Frame Of Reference

3. Day

4 feiman-nemser

5 Darling-Hammond and McLaughlin

6. Practical

7. Coles

که متولیان تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت، عناصر زیر را به منزله اصول بنیادی و زیربنایی تدارک بهترین عمل برای بالندگی حرفه‌ای معلمان در نظر گیرند.

روش تحقیق

پژوهش حاضر، به لحاظ اینکه در جستجوی عناصر اساسی یک رویکرد اثربخش در حوزه تربیت حرفه‌ای است و با فرض اینکه عناصر، همان هنجاری‌های زیربنایی برنامه درسی رشد حرفه‌ای معلمان به شمار می‌روند، در زمره پژوهش‌های هنجاری در حوزه برنامه درسی محسوب می‌شود. هدفی که بر اساس آن به این نوع پژوهش پرداخته شده است، افزایش هشیاری و آگاهی و همچنین دستیابی به روش‌های تعیین و مواجهه با آنچه خوب و برآورنده است (برمن^۱، ۱۹۹۱، ترجمه فتحی واجارگاه) می‌باشد. چهارچوب پیشنهادی تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت که توسط نگارنده ارائه شده است مبتنی بر مستندات پژوهشی و نظریه‌های صاحب‌نظران برجسته در این حوزه است.

نگاهی جدید به تربیت حرفه‌ای: از مدل آموزش به معنای انتقال دانش تا مدل یادگیری به معنای ساختن دانش

کیفیت تعلیم و تربیت، محصول عوامل متعددی است، اما صلاحیت معلم و کیفیت تدریس او، مهم‌ترین عامل به شمار می‌رود. لذا موضوع تربیت حرفه‌ای اثربخش، به عنوان عاملی مؤثر در تضمین تعلیم و تربیتی باکیفیت برای همه دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها، اهمیت می‌یابد. تغییرات در ماهیت شناخت و یادگیری، منجر به تغییر تفکر در مورد یادگیری معلم و رشد حرفه‌ای او شده است. سیر این تغییرات از یک نگاه پارادیم‌گونه، از رفتاری به شناختی و از شناختی به موقعیتی بوده است (بورکو و همکاران، ۲۰۱۰). از موضع شناخت شناسی جدید، رویکرد سنتی آموزش ضمن خدمت که در آن بر اساس نگاهی اثبات‌گرایانه، تنها بر انتقال دانش به معلمان به عنوان دریافت‌کنندگان آن دانش تأکید می‌شود، سودمندی خود را از دست داده است و لاجرم باید از آن عزیمت نمود و به سمت رویکردی حرکت کرد که مطالبات موضع جدید در قبال یادگیری و شناخت را برآورده سازد. با ظهور نظریه‌های یادگیری سازنده گرایانه و مبتنی بر موقعیت در زمینه رشد و بالندگی حرفه‌ای (اروت^۲، ۱۹۹۴، شون^۳، ۱۹۸۷، لیو و ونجر^۴، ۱۹۹۸) ناکارآمدی رویکرد سنتی آموزش ضمن خدمت، برملا شده است و رویکردهایی جایگزین آن

1. Berman
2. Eraut
3. Schon
4. Lave And Wenger

شده‌اند که بر مبنای اصول نظریه‌های مذکور شکل گرفته‌اند؛ بنابراین می‌توان از یک تغییر پارادایم سخن گفت، پارادایم آموزش به سبک اثبات‌گرایانه، جای خود را به پارادایم یادگیری به سبک سازنده‌گرایانه داده است. به طوری که اکنون مفهوم یادگیری حرفه‌ای متداول شده است که دلالت بر فرایندهای درونی دارد که معلمان به واسطه آن‌ها دانش حرفه‌ای جدید را در خود ایجاد می‌کند (پاسکیت و تیلور، ۲۰۰۸). رویکردهای سنتی که عموماً به صورت کوتاه مدت، گسسته و منقطع^۲ از یکدیگر است، منطبق با نظریه‌های جدید یادگیری و آموزش نیست (بورکو^۳ و همکاران، ۲۰۱۰) و امر تربیت حرفه‌ای معلمان به برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه مدت خلاصه شده است. این رویکردها معرف یک مدل سنتی آموزش هستند که معلم در آن نقش دریافت کننده دانش از یک فرد متخصص را دارد و آموزش‌ها، منفک از بافت مدرسه و کلاس درس ارائه می‌شود (کندی^۴، ۲۰۱۴). مشخصه اصلی پارادایم جدید، استفاده از راهبردهای متعدد رشد حرفه‌ای است که هدف آن توانمند ساختن معلمان در زمینه تسلط بر موضوع درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری و فهم فرایند یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد. بر این اساس می‌توان شاهد دگرگونی در ساختار و محتوای تربیت حرفه‌ای بود. در رویکردهای جدید آنچه مورد تأکید است، فراهم ساختن یک ساختار بلندمدت، مدرسه محور، پژوهش محور یا یادگیرنده محور است که معلمان را به عنوان کسانی که با همیاری^۵ معلمان دیگر در پی ساختن دانش حرفه‌ای مورد نیاز خود هستند، یاری می‌کند. تأکید بر همیاری و همکاری، مستلزم درگیر شدن معلمان در اجتماعات یادگیری است. در حقیقت، تشکیل اجتماعات یادگیری، مشخصه ساختاری دیدگاهی است که در نوشتار حاضر مورد دفاع قرار گرفته است. به زعم روسمری و همکاران (۲۰۰۷)، "گسترش و عمق بخشیدن به دانش محتوایی و پداگوژیکی، در اختیار داشتن زمان فراوان به منظور حل مسئله همکارانه در محیط‌های رشد حرفه‌ای، برانگیختن معلمان به کاربرد دانش جدید در عملکرد خود و ایجاد ارتباطاتی که یک اجتماع یادگیری را حمایت می‌کند"، از ویژگی‌های برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای باکیفیت قلمداد می‌شود (ص ۸).

اما مسئله اینجاست که مدل‌های جدید رشد و بالندگی حرفه‌ای، در قالب یک سیستم متمرکز از ضمانت اجرا برخوردار نیستند. بنا بر رویکردهای جدید، یادگیری معنادار و تحول آفرین معلم، مستلزم ملحوظ داشتن تجربه و بافت ویژه‌ای است که معلمان در آن کار می‌کنند. از این رو ناگزیر

1. Poskitt And Taylor
 2. Fragmented
 3. Borko
 4. Kennedy
 5. Collaboration
- ۱۲۳

باید از مدل‌های متمرکز و بسیار مشخص که آموزش‌ها، خارج از بافت مدرسه و به دور از نیازها، علایق و انگیزه‌های معلمان ارائه می‌شود، در جهت مدل‌های انطباقی‌تر حرکت نمود که منطبق با شرایط، منابع و بافت محلی است (کولنر و جاکوبز^۱، ۲۰۱۴). نارضایتی از رویکردهای متعارف و پذیرش این اصل مهم که موفقیت هرگونه تلاش در زمینه بازتعریف تدریس، رشد حرفه‌ای معلمان و تغییر مدارس، مستلزم یادگیری معلمان می‌باشد، منتهی به تصاویر و اشکال جدید رشد حرفه‌ای شده است که متکی به فعالیت‌های بالینی است (فایمن و نمسر، ۲۰۰۱). برای مثال، مدل‌های رشد حرفه‌ای مدرسه محور، اقدام پژوهشی^۲، آموزش پژوهش محور یا مبتنی بر شواهد^۳، گروه‌های یادگیری حرفه‌ای^۴ از جمله رویکردهای جدید در زمینه آموزش معلمان به شمار می‌روند. نقطه اتکا همه رویکردهای نوین در تربیت حرفه‌ای، فعالیت‌های بالینی و مدرسه بنیان است. آموزش ضمن خدمت مدرسه محور از جمله مدل‌های غیرمتمرکز است که در نتیجه انتقاد به دوره‌های آموزشی ضمن خدمت سنتی شکل گرفته است. ادعای طرفداران این نوع آموزش آنستکه از آنجایی که مدارس، هدف تغییر هستند، لذا در وهله اول معلمان عامل این تغییر در نظر گرفته می‌شوند. مفروضه اصلی آن‌ها این است که در صورتی که دوره‌های آموزش، در بافت مدرسه اتفاق بیافتد، متناسب با نیازهای معلمان خواهد بود و این امر باعث کاهش مقاومت آن‌ها در برابر تغییر خواهد شد (برادلی ۱۹۹۱، ویلیامسون ۱۹۸۹). در این دیدگاه مدرسه تبدیل به یک سازمان یادگیری می‌شود که در آن همه اعضا دائماً در حال تلاش برای توسعه توانایی‌های خود، به منظور ایجاد پیامدهای مطلوب در سازمان می‌باشند. در این نگاه، فرایند یادگیری، یک اقدام جمعی تلقی می‌شود (صابر^۵ و همکاران، ۲۰۰۶).

بینش‌های جدید در خصوص رشد حرفه‌ای معلمان، با مقوله یادگیری در محیط کار^۶ پیوند می‌یابد. دلالت آن این است که رشد حرفه‌ای، تغییراتی است که در نتیجه یادگیری معلم و فرایندهای حل مسئله در کلاس درس رخ می‌دهد (ایمنت^۷ و ون وین، ۲۰۱۰). طبق این نگرش، مدرسه، به واسطه تدارک فرصت‌های یادگیری معنادار، نقشی مهمی را در بهبود کیفیت رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند. در حال حاضر مدل‌های مدرسه محور رشد حرفه‌ای در بسیاری از کشورها از جمله کره جنوبی، فنلاند، کانادا، کوبا و سوئد متداول شده‌اند. این کشورها

1. Koellner And Jacobs
2. Action Research
3. Research Based Or Evidence Based
4. Professional Learning Teams
5. Sabar
6. Work Place
7. Imant

به منظور افزایش اثربخشی دوره‌های رشد حرفه‌ای، از مدل‌های متمرکز پیشین با رویکرد "یک ساینز برای همه" فاصله گرفته‌اند. برای نمونه در کشور فنلاند، اگر چه دوره‌های محدودی تحت عنوان ضمن خدمت سالانه برای معلمان در نظر گرفته شده است، اما هیچ برنامه رسمی تربیت معلم ضمن خدمت وجود ندارد، بلکه برنامه درسی ضمن خدمت توسط دانشگاه‌ها و مؤسسات مختلف از جمله انجمن‌های موضوعی معلمان، ساماندهی و اجرا می‌گردد. در برنامه‌های رشد حرفه‌ای در این کشور، از راهبردهای پژوهش محور همراه با ارزشیابی استفاده می‌شود. برای مثال، معلمان و مدیر مدرسه، بر اساس اهداف کلی مندرج در سند برنامه درسی ملی، درگیر فرایند طراحی برنامه درسی و روش‌های تدریس می‌شوند و این به نوبه خود به رشد حرفه‌ای آن‌ها می‌انجامد (دارلینگ هاموند و همکاران ۲۰۱۰، وستبری و همکاران ۲۰۰۵).

در مدل‌های اثربخش تربیت حرفه‌ای، یادگیری و رشد حرفه‌ای معلم، کانون اصلی تمرکز طرح‌های اصلاحی و نوآورانه‌ای است که به‌طور منظم اجرا می‌شود (گرت و همکاران، ۲۰۰۱). در سیستم‌های تربیتی اثربخش، درگیر ساختن معلمان در اجرای نوآوری‌ها، به منزله فرصتی برای رشد حرفه‌ای آن‌ها قلمداد می‌شود. در این‌گونه برنامه‌ها، معلمان در طراحی برنامه درسی و اجرا و ارزشیابی آن مشارکت می‌کنند. در این سیستم‌های تربیتی، نوآوری‌ها و اقدامات اصلاحی، به سبک "هدایت از بالا به پایین" اجرا نمی‌شود، بلکه این خود معلمان هستند که نوآوری‌ها را پذیرفته و مسئولیت اجرای آن را به عهده می‌گیرند و بدین‌وسیله مجهز به خزانة وسیعی از راهبردهای یاددهی-یادگیری می‌شوند که می‌توانند در کلاس درس خود مورد استفاده قرار دهند (هاردمن و همکاران، ۲۰۱۵).

تداوم انفصال بین نظریه و عمل تربیتی، از معایب رویکردهای متمرکز آموزش ضمن خدمت است. به زعم دی (۱۹۹۹) یکی از مسائلی که باعث جدایی نظریه و عمل تربیتی شده است، جدایی مدارس از آموزش عالی است به‌طوری‌که برای هرکدام وظیفه جداگانه‌ای در نظر گرفته شده است، وظیفه معلمان، عمل کردن است و وظیفه متخصصین دانشگاهی نظریه‌پردازی است. این برداشت و نگرش از تکالیف فعالان این دو عرصه، در حوزه برنامه‌های تربیت حرفه‌ای نیز تأثیر سوء داشته است. این تأثیر از این جهت است که در برنامه‌های متداول تربیت حرفه‌ای، به دلیل ساختار و محتوای نامناسب، معلمان، کمتر مجال تامل در عملکرد خود را می‌یابند و در نتیجه فرصت نظریه‌پردازی، پژوهش و نوشتن نیز از آن‌ها سلب می‌شود. لذا برنامه‌های ضمن خدمت باید به‌گونه‌ای طراحی شود که معلمان دانش و مهارت کسب شده را، در فعالیت تدریس خود تلفیق نموده، به‌طوری‌که بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان و در صورت امکان بر عملکرد

سایر معلمان در مدرسه نیز تأثیر مثبت بگذارد (p 137). وجود چنین برنامه‌هایی، به نحو شکاف بین نظریه و عمل کمک می‌کند. مدل‌های جدید رشد حرفه‌ای، مستلزم تعامل معنادار معلم با بافتی است که در آن فعالیت می‌نماید و این تعامل، منجر به بازاندیشی در اعمال وی و تغییر در فعالیت حرفه‌ای او می‌شود (منصور^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین چگونگی یادگیری معلمان، بستگی به عوامل منحصر به فرد^۲ موجود در بافت فعالیت او دارد. از این رو ضروری است که برنامه‌های ضمن خدمت، شرایطی را برای معلمان فراهم سازند تا آن‌ها عملکرد خود و غایات و ارزش‌های زیربنایی آن را دائماً مورد سؤال قرار دهند (فلورز^۳ و همکاران، ۲۰۰۶).

به‌طور کلی می‌توان گفت در نگرش اخیر، مفهوم رشد حرفه‌ای به شکل بسیار کامل‌تر و جامع‌تر از گذشته مفهوم پردازی شده است، به‌طوری‌که ماهیت پویا و در حال جریان فرایند یادگیری حرفه‌ای مورد تأکید است. در این دیدگاه، تربیت حرفه‌ای مشتمل بر همه فعالیت‌های رسمی و غیر رسمی است که منجر به یادگیری معلم و رشد حرفه‌ای او می‌شود (فلورز و همکاران، ۲۰۰۶). بنابراین آنچه اهمیت می‌یابد، عاملیت معلم در فرایند یادگیری خود می‌باشد. به این ترتیب او از منابع مختلفی می‌تواند یاد بگیرد. لذا فعالیت‌هایی مانند مطالعه کتاب‌ها و نشریات، حضور در دوره‌های آموزشی دانشگاه‌ها، برنامه‌ها و کنفرانس‌ها و همچنین تعامل با همکاران و مدیران جزئی از تربیت حرفه‌ای او محسوب می‌شود (ورمکه^۴، ۲۰۱۱). به زعم لیبرمن (۱۹۹۶) یادگیری حرفه‌ای معلمان درون سه بافت رخ می‌دهد: الف: تدریس مستقیم (کنفرانس‌ها، دوره‌های آموزشی و کارگاه‌ها) ب: یادگیری در مدرسه (از دوستان منتقد، هم‌مری‌گری^۵، اقدام پژوهشی و... ج: یادگیری خارج از مدرسه (از طریق مشارکت دانشگاه و مدرسه و...). دی (۱۹۹۹)، بافت چهارمی را تحت عنوان یادگیری در کلاس درس (از طریق واکنش دانش‌آموز) معرفی می‌کند. گاسکی (۲۰۰۰) معتقد است هر زمان معلم مشغول تدریس و ارزشیابی یک درس و یا سرگرم مطالعه یک ژورنال حرفه‌ای است، او در یک فرصت یادگیری درگیر شده است. این‌ها همه فعالیت‌هایی است که زیر چتر رشد حرفه‌ای قرار می‌گیرد. این امر نشان‌دهنده این است که رشد حرفه‌ای معلمان، در زندگی روزمره آن‌ها گنجانده شده است (دسیمون، ۲۰۰۹). به‌طورکلی معلمان رشد حرفه‌ای اثربخش و باکیفیت را، با توجه به اهداف رشد حرفه‌ای، در بافت‌های متعدد، چه در مکان مدرسه و چه بیرون از آن، تجربه می‌کنند. گاهی اوقات ممکن

-
1. Mansour
 2. Idiosyncratic
 3. Flores
 4. wermke
 5. Peer coaching

است آثار و دستاوردهای معلم، مانند نوار ویدیوی دروس و کارهای دانش‌آموزان، به منزله آوردن کلاس درس به محیط آموزش، مورد استفاده قرار گیرد (ایمنت و ون وین، ۲۰۱۰). بنابراین معلمان، فعالیت‌ها و تعاملات گسترده‌ای را تجربه می‌کنند که ممکن است منجر به افزایش دانش و مهارت‌ها در آنان و در نتیجه بهبود فعالیت تدریس و رشد شخصی، اجتماعی و عاطفی آن‌ها شود. از این‌رو برای فهم فرایند یادگیری معلمان، باید چگونگی یادگیری آن‌ها درون این بافت‌های متعدد را مورد واکاوی قرار داد (بورکو، ۲۰۰۴). به همین دلیل، ملاحظه عوامل سیاسی، بافتی و شخصی اثرگذار بر تربیت حرفه‌ای معلمان در حال حاضر حائز اهمیت می‌باشد (فلورز و همکاران، ۲۰۰۶).

در نهایت، می‌توان گفت رسیدن به توافق در مورد یک تعریف جامع و متناسب برای مفهوم تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت، تا حدودی تکلیف ما را در قبال تصمیم‌گیری، طراحی و اجرای برنامه‌های متناسب رشد حرفه‌ای، معلوم می‌سازد. مفهوم تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت، یک سیر تکاملی را تاکنون پیموده است. بدین معنا که از ابتدا تا کنون به ترتیب از اصطلاحاتی مانند آموزش ضمن خدمت^۱، آموزش و رشد کارکنان، رشد حرفه‌ای معلمان^۲، رشد حرفه‌ای مداوم^۳، و رشد حرفه‌ای پایدار^۴ استفاده شده است. هر کدام از اصطلاحات فوق دلالت خاصی دارد و نشانگر نگرش ویژه‌ای به مقوله تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت می‌باشد. آموزش، دلالت بر تدریس دانش و مهارت‌های خاص و عینی دارد و رشد به معنای اصلاح رفتار و شخصیت است؛ بنابراین مفهوم رشد حرفه‌ای، مفهومی وسیع‌تر و مستلزم رشد نگرش‌های شخصی می‌باشد به‌طوری‌که آموزش را هم شامل می‌شود (انگل برچ و انکوویچ^۵، ۲۰۱۶). تا کنون تعاریف مختلفی برای رشد حرفه‌ای مطرح شده است. به زعم گاسکی (۲۰۰۰)، منظور از رشد حرفه‌ای معلمان، فرایندها و فعالیت‌هایی است که به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای آن‌ها طراحی شده است به‌طوری‌که منجر به بهبود یادگیری دانش‌آموزان شود. اولس (۲۰۱۱) رشد حرفه‌ای معلمان را فرایند پیچیده‌ای تلقی می‌کند که مستلزم درگیری شناختی و عاطفی معلمان، به‌صورت فردی و جمعی، و قابلیت بررسی نقطه‌ای که در آن هستند بر اساس باورها و اعتقادات خود و تدوین و اجرای جایگزین‌های مناسب به منظور بهبود یا تغییر می‌باشد. به زعم کاک مان (۲۰۰۳) رشد حرفه‌ای معلمان مستلزم این است که معلمان به منظور کسب دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های جدیدی که منجر به بهبود فعالیت تدریس آن‌ها خواهد شد، در یکسری فعالیت‌ها درگیر شوند.

1. In-Service Training
2. Professional Development
3. Continuing Professional Teacher Development (Cptd)
4. Sustaining Professional Development
5. Engelbrech And Ankiewicz

بنا به تعریف انجمن ملی رشد کاکنان (۲۰۰۹)^۱ رشد حرفه‌ای به معنای یک رویکرد جامع، پایدار و متمرکز در جهت بهبود اثربخشی معلمان و مدیران به منظور افزایش پیشرفت دانش‌آموزان است. در این معنا رشد حرفه‌ای این‌گونه توصیف شده است: "تدریس خوب هنگامی رخ می‌دهد که معلمان به صورت گروهی، درگیر در چرخه‌ای می‌شوند مشتمل بر تحلیل داده‌ها، تعیین اهداف یادگیری دانش‌آموز بر مبنای این تحلیل، طراحی مشترک دروس با استفاده از راهبردهای مبتنی بر شواهد، دسترسی به مربیان جهت بهبود تدریس خود و در نهایت ارزیابی تأثیر کار گروهی خود و یادگیری‌های جدید خود بر پیشرفت دانش‌آموزان. بر اساس این تعریف، هر معلمی به عنوان بخشی از کار روزمره خود، درگیر در فرایند یادگیری می‌شود (تعریف توسط استفان هرش^۲ مطرح شده است) (چانگ وی^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین یادگیری حرفه‌ای معلمان را می‌توان از طریق قرار دادن آنان در موضع پژوهشگرانی فعال و افراد حرفه‌ای که قادر به ایجاد تغییر، درون اجتماعات تربیتی محلی خود هستند، افزایش داد (ولز^۴، ۲۰۱۳).

بخش بعدی این نوشتار، به بیان یافته‌های حاصل از مرور پیشینه پژوهش در خصوص مشخصات بنیادین رویکردهای جدید در عرصه تربیت حرفه‌ای معلمان می‌پردازد.

عناصر اساسی در طراحی فرایند تربیت حرفه‌ای معلمان

نگارنده بر اساس مرور پیشینه و پژوهش‌های عمیقی که با هدف تعیین ویژگی‌های مدل‌های اثربخش رشد حرفه‌ای معلمان انجام شده‌اند (چانگ وی و همکاران، ۲۰۱۰؛ ایمنت و ون وین، ۲۰۱۰؛ دسیمون، ۲۰۰۹؛ انگل بریچ و انکوپیچ، ۲۰۱۶؛ گرت همکاران، ۲۰۰۱؛ بری، ۱۹۹۴؛ اداره توسعه بین‌المللی آمریکا، ۲۰۰۶؛ دی، ۱۹۹۹؛ ریچاردسون، ۲۰۰۳؛ تولی جمدا^۵ و همکاران، ۲۰۱۴) مضامینی را استخراج و به عنوان یک چهارچوب مفهومی برای تفکر در مورد "برنامه درسی برای یادگیری حرفه‌ای معلمان" معرفی می‌نماید. البته پژوهش‌هایی که در کل دنیا در مورد اثربخشی رویکردهای معاصر رشد حرفه‌ای انجام شده‌اند، بسیار اندک است. نکته مهمی که باید در نظر داشت این است که در سایه فهم ماهیت پویا و در حال جریان برنامه درسی تربیت حرفه‌ای، مفهوم پردازی برنامه درسی به عنوان سند مکتوب در این میان معنایی ندارد، بلکه برنامه درسی به عنوان یک رخداد و یا فرایند قابل تصور است؛ بنابراین نگارنده معتقد است که از طریق تعیین عوامل و عناصری که در اثربخشی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای معلمان تعیین کننده و

1. The National Staff Development Council's
2. Stephanie Hirsh
3. Chung Wei
4. Wells
5. Tuli Gameda

ضروری هستند، می‌توان شرایط رخداد یک برنامه درسی اثربخش را برای معلمان در طول خدمت معلمی فراهم نمود. هر یک از این عناصر یا ویژگی‌های زیر، با یکدیگر ارتباط متقابل داشته و مکمل یکدیگرند و ما را به سوی رشد حرفه‌ای پایدار رهنمون می‌سازند.

عناصر ساختاری و فرایندی

گنجاندن محتوای برنامه رشد و بالندگی حرفه‌ای در فعالیت تدریس معلم

نوع سنتی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت برای مثال کارگاه‌های آموزشی به لحاظ اثربخشی آن در زمینه ایجاد تغییرات تحول آفرین در معلمان، اعتبار خود را از دست داده است. مدل‌های اثربخش رشد حرفه‌ای با تأکید بر بافت فعالیت معلمان، مستلزم تمرکز بر یادگیری، تفکر و استدلال دانش‌آموز است که این امر از طریق تحلیل فرایند تدریس و یادگیری در دانش‌آموز اتفاق می‌افتد؛ بنابراین کاربرد فهم، دانش و مهارت‌ها، توسط معلم در کلاس درس مورد تأکید قرار می‌گیرد. مرتبط ساختن محتوای آموزش با تدریس معلم در کلاس درس، تناسب محتوای یادگیری معلم را با فعالیت کلاس درس او تضمین خواهد کرد. از این‌رو چنانچه فعالیت‌های رشد حرفه‌ای، شرایط کاربرد اثربخش آنچه معلم یادگرفته است را فراهم نکند، در تغییر رفتار معلم ناکارآمد خواهد بود (مارزانو، ۲۰۰۳). بنابراین فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای، در تکالیف مرتبط با تدریس شامل طراحی، آموزش، سنجش فهم دانش‌آموز و تامل در مورد تدریس، گنجانده شده‌اند. هنگامی که معلمان با همکاری یکدیگر، درگیر انجام تکالیف فوق می‌شوند، اهداف و باورهایشان را وضوح می‌بخشند، به دانش جدید دست می‌یابند و از ایده‌ها و تجربیات دیگران نیز یاد می‌گیرند. رشد حرفه‌ای اثربخش در زندگی روزمره معلمان گنجانده شده است.

استفاده از راهبردهای آموزشی اثربخش:

رعایت اصل تناسب محتوای آموزش با فعالیت کلاس درس، مستلزم استفاده از راهبردهای آموزشی است که فرصت درگیر شدن در پژوهش در مورد تکالیف عینی و واقعی تدریس، ارزشیابی، مشاهده و تامل را فراهم سازد. راهبردهای از جمله مربی‌گری^۱، الگوسازی و الگوبرداری، مشاهده و بازخورد، راهبری^۲، آموزش مبتنی بر شواهد یا پژوهش محور و...؛ که بنیان آن‌ها بر اساس نظریه‌های یادگیری بزرگسالان می‌باشد، حمایتگر یادگیری معلم خواهد بود. اصل محوری در همه این راهبردها، یادگیری از طریق عمل کردن^۳ است که جان دیویی بر آن تأکید داشت.

1. Coaching
2. Mentoring
3. Learning-By-Doing



تلقی معلم به عنوان پژوهشگر از جمله عناصر اصلی یادگیری حرفه‌ای اثربخش تلقی شده است (ولز، ۲۰۱۳). انجام پژوهش توسط معلم به عنوان یکی از اشکال رشد حرفه‌ای قلمداد می‌شود. مریت (۲۰۰۳)، با قلمداد نمودن پژوهش به منزله یک فعالیت اصلی برای معلمان، بر ایجاد فرهنگ پژوهش در مدارس، از طریق گنجاندن تحقیق و کاوشگری در کار روزانه معلمان تأکید می‌کند. دی (۱۹۹۹) نیز بازخورد و مربی‌گری مداوم را از عناصر اساسی در فرایند انتقال دانش، مهارت‌ها و فهم بر می‌شمارد. خاصیت مهم راهبردهای فوق، فعالیت‌های پیگیرانه^۱ آن‌ها است. هنگامی که مربیان معلمان، چنین راهبردهای آموزشی را مدل‌سازی می‌کنند، معلمان به عنوان شرکت‌کنندگان فرصت می‌یابند تا آن‌ها را تجربه نموده و سپس در مورد یادگیری خود و اثربخشی این راهبردها تامل کنند. برای مثال با استفاده از یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر شواهد، معلم قادر خواهد بود تأثیر یادگیری خود را بر عملکرد خود و همچنین یادگیری دانش‌آموز ارزیابی کند.^۲ امتیاز دیگر بهره‌گیری از روش‌های مذکور این است که معلمان خود نیز تشویق به کاربردی آن‌ها در کلاس درس خود می‌شوند. مدل‌های تربیت حرفه‌ای مدرسه بنیان، بهترین فرصت برای استفاده از رویکرد کارآموزی شناختی است که مستلزم الگوسازی، مربی‌گری و حمایتگری^۳ همراه با آموزش مفاهیم و مهارت‌ها به شکل تئوری می‌باشد. **پایداری^۴ و استمرار جریان رشد حرفه‌ای و فشرده‌گی آن^۵ در طول زمان و انجام**

فعالیت‌های پیگیرانه

معلمان، برای تجربه کردن ایده‌ها و روش‌های جدید، نیاز به زمان کافی دارند (ایزمت^۶، ۱۹۹۶). فعالیت رشد حرفه‌ای اثربخش باید به گونه باشد که فرصتی را فراهم کند تا معلمان در سیکلی از تجربه و آزمایش^۷ و تامل درگیر شوند. برای مثال ممکن است تدوین و اجرای یک طرح درس توسط معلم که برای برآورده ساختن نیازهای همه دانش‌آموزان طراحی شده است به منزله تجربه یادگیری حرفه‌ای برای معلم باشد. در این فرایند آن‌ها به شکل انفرادی و یا با همکاری با معلمان دیگر، در مورد تجربیات خود تامل خواهند کرد. پژوهش‌ها حاکی از این است که فرایند

1. Follow Up

۲. برای اطلاعات بیشتر مراجعه کنید به:

Evidence Based Professional Learning Cycle www.education.vic.gov.au:

3. Scaffolding
4. Sustained
5. Intensive
6. Ismat
7. Experimentation

تامل و بازاندیشی در معلمان به عنوان ابزاری برای تغییر نگرسته می‌شود. مدل‌های رشد حرفه‌ای که فرصت انجام چنین پژوهش‌هایی را فراهم می‌آورد، یادگیری مداوم را در معلمان حمایت و مشوقی برای تغییر خواهند بود؛ بنابراین لازم است که در این زمینه، فعالیت گسترده‌ای در سطح کل کشور انجام شود و نتایج و پیامدهای آن نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. تربیت حرفه‌ای اثربخش مستلزم اعمال مکانیزم‌هایی به منظور نظارت بر اثرات آن بر بالندگی حرفه‌ای معلمان می‌باشد. منابع مربوط به تربیت حرفه‌ای، باید از طریق در نظر گرفتن یک برنامه یا بسته متعادل از نیازهای یادگیری، به سوی رشد و بالندگی حرفه‌ای در بلندمدت جهت گیری شود.

به‌طور کلی رشد حرفه‌ای پایدار، مستلزم یک رویکرد منسجم است که در آن از یک مدل رشد حرفه‌ای اثربخش استفاده می‌شود، متمرکز بر پداگوژی (تدریس- یادگیری و ارزشیابی) است و همچنین تأثیر رشد حرفه‌ای بر معلم و دانش‌آموزان را نظارت می‌کند (پاسکیت و تیلور، ۲۰۰۸).

مشارکت در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و تشویق همیاری و همکاری^۱

اجتماعات یادگیری، به عنوان مکانیسمی قدرتمند در تربیت حرفه‌ای معلمان شناخته شده است و بیشتر در مدل‌های مدرسه محور رشد حرفه‌ای متداول است. مفهوم اجتماعات یادگیری، برگرفته از مفهوم اجتماع فعالیت^۲ ونجر (۱۹۹۸) می‌باشد. همکاری و مشارکت معلمان با یکدیگر منجر به ایجاد فرصت‌های یادگیری می‌شود که آن‌ها از طریق هم‌اندیشی و بحث و تبادل نظر با یکدیگر و بررسی و تحلیل نقادانه موضوعات و مسائل، در مورد اعمال خود تفحص و تامل می‌کنند و در نتیجه عملکرد خود را بهبود می‌بخشند. ویژگی اساسی این اجتماعات، جو حمایتگر و چالش برانگیز و همچنین احترام و اعتماد اعضا به یکدیگر است؛ و آنچه مهم است ترویج توافق بین شرکت‌کنندگان در مورد اهداف و دیدگاه‌های کلی است. فرهنگ سازمانی مدرسه باید از جهات مختلف مالی، زمانی و... حامی و تسهیل‌گر ارتباطات همکارانه بین معلمان باشد.

طول مدت برنامه‌های تربیت حرفه‌ای

مدل‌های تربیت حرفه‌ای به سبک سنتی، به دلیل عدم برخوردار بودن معلمان از زمان کافی و مقتضی، اثربخشی خود را از دست می‌دهند. آنچه باعث کاهش کارایی این رویکردها می‌شود، عدم پیگیری تغییر در معلم و عملکرد اوست؛ و از دلایل این امر را می‌توان عدم اختصاص زمان کافی برای یادگیری معلم، در برنامه‌های تربیت رشد حرفه‌ای معلمان برشمرد. یافته‌های پژوهش مبین این است که ایجاد تغییرات عقلانی و پداگوژیکی و به تبع آن تغییرات واقعی در تدریس و

1. Collegiality
2. Community Of Practice
۱۳۱

در مدرسه مستلزم این است که معلمان در یک فرایند یادگیری به لحاظ زمانی پایدار و بلندمدت درگیر شوند. در حقیقت عامل محدودیت زمانی همیشه وجود دارد و لذا باید زمان موجود را به اولویت‌های مدارس اختصاص داد. گرت و همکاران (۲۰۰۱) طول مدت برنامه‌های رشد حرفه‌ای را از دو جهت مهم می‌دانند: یکی اینکه فعالیت‌هایی که در طول زمان استمرار می‌یابند، احتمالاً فرصت بیشتری برای بحث عمیق در مورد محتوا، فهم دانش‌آموز و بدفهمی‌های او و راهبردهای آموزشی-یادگیری فراهم می‌کنند. همچنین در شرایط استمرار زمانی، معلمان فرصت می‌یابند اقدامات جدید را در کلاس درس تمرین نموده و بازخورد سودمندی را از فعالیت تدریس خود بدست آورند. لازم به ذکر است که مدارس نیز باید زمان کافی را برای یادگیری حرفه‌ای معلم در نظر بگیرند. در واقع، معلمان، برای درک و فهم مفاهیم جدید، یادگیری مهارت‌های جدید و رشد نگرش‌های جدید، انجام پژوهش، بحث و تبادل نظر و تامل در اعمال خود و تلاش برای کاربست رویکردهای جدید در فعالیت خود در کلاس درس، نیازمند زمان لازم و کافی هستند (ایزمت، ۱۹۹۶).

عناصر محتوایی

درگیر ساختن معلمان در فرایند یادگیری فعال

در مدل‌های اثربخش تربیت حرفه‌ای، معلمان به عنوان یادگیرندگان فعال، درگیر فرایند یادگیری می‌شوند. به این معنا که آن‌ها معنای جدید را مبتنی بر دانش و باورهای قبلی خود، بنا می‌سازند. از این‌رو معنا و دانش جدید، برایشان قابل درک است. چنین یادگیری در اثر درگیر شدن در فرصت‌های یادگیری فعال دست‌یافتنی است. این فرصت‌ها شامل: مشاهده معلمان متخصص یا مشاهده شدن توسط آن‌ها، گرفتن بازخورد، طراحی برای اجرای برنامه درسی، بازبینی کار دانش‌آموزان، نشان دادن فهم خود، هدایت بحث و گفتگو، و نوشتن.

ایجاد انگیزش در معلمان

بر اساس پژوهش‌ها، انگیزش و تمایل به یادگیری در معلمان، از جمله عوامل مهم در ایجاد فرصت‌های یادگیری معنادار رشد حرفه‌ای است. به زعم دی (۱۹۹۹)، تمایل و تعهد به یادگیری، باید در معلم به عنوان یک یادگیرنده مادام‌العمر حضور داشته باشد. به اعتقاد دی، رشد حرفه‌ای چیزی نیست که بتوان کسی را به آن مجبور کرد، زیرا معلم کسی است که به این رشد نائل می‌شود و او منفعل نیست بلکه فعال است (ص ۹۷). اجرای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای، مستلزم وجود انگیزه و شوق به یادگیری در معلمان است، زیرا این معلمان هستند که باید شخصاً درگیر فرایند رشد حرفه‌ای شوند. شاید یکی از دلایل عدم تمایل معلمان به حضور در فرصت‌های

یادگیری، عدم مشوق‌های مناسب و همچنین عدم قدرشناسی مسئولان نسبت به معلمان کوشا و با صلاحیت می‌باشد. از دلایل دیگر، عدم تناسب و تطابق اهداف در سطح کلان با نیازهای واقعی و انتظارات معلمان است. مطالعات در خصوص مدل‌های اثربخش در تربیت حرفه‌ای، اذعان بر این دارد که برنامه‌های تربیت حرفه‌ای باید بر اساس نیازهای شناسایی شده توسط معلمان بنا نهاده شود (دارلینگ هاموند، ۱۹۹۷). وجود یک فرهنگ رشد حرفه‌ای و حمایت معلمان ساعی و رشد یافته از طرف مدیران و مسئولین مناطق به شکل‌های مختلف، می‌تواند باعث ایجاد و حفظ انگیزه یادگیری مداوم در معلمان شود. مدیران مدارس نیز باید متعهد به برنامه‌های رشد حرفه‌ای باشند. ترس از دانش جدید معلمان، ممکن است باعث مانع تراشی مدیران در جهت نوآوری‌ها و بهبود کیفیت مدرسه، و در نتیجه عدم مشارکت آن‌ها در برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان بشود. یک راهکار این است که برنامه‌های رشد حرفه‌ای، با هدف افزایش توانمندی آن‌ها نیز، طراحی شود. آوالس (۲۰۱۱)، فرهنگ رشد حرفه‌ای را متأثر از فرهنگ مدرسه می‌داند و معتقد است این فرهنگ بر اساس باورها، تعاملات و فعالیت‌ها شکل می‌گیرد. چهار مشخصه اصلی فرهنگ مدرسه به زعم وی عبارت‌اند از: همکاری، تمرکز بر یادگیری دانش آموز، اقتدار و مسئولیت معلم (توانایی اتخاذ تصمیم در مورد امور در مدرسه) و در نهایت بازشناسی اهمیت یادگیری مداوم معلمان؛ بنابراین در تدارک برنامه‌های رشد حرفه‌ای، باید آمادگی معلمان و شوق آن‌ها به یادگیری و همچنین نیازها و انگیزه‌های آن‌ها و ویژگی‌های بافتی را که در آن کار می‌کنند، ملحوظ داشت.

تمرکز برنامه‌ها بر محتوای مشخص و راهبردهای آموزشی - یادگیری مورد نیاز به منظور

تدریس اثربخش آن محتوا

تأکید بر محتوای موضوع درسی و فهم چگونگی یادگیری این محتوا توسط دانش‌آموزان، یکی از عناصر مهمی است که باید در تدارک برنامه‌های رشد حرفه‌ای مدنظر قرار داد. بر اساس نظریه شولمن (۱۹۸۷)، دانش پداگوژیکی محتوا، یکی از ابعادی است که در طراحی محتوای برنامه‌های تربیت حرفه‌ای باید لحاظ دانست. این به معنای تمرکز بر موضوع درسی، همراه با دلالت‌هایی برای آموزش و یادگیری محتوا (طراحی-آموزش و سنجش) می‌باشد. هنگامی که اجرای نوآوری‌هایی از جمله تعیین استانداردها و اهداف جدید و رویکردهای جدید در ارزشیابی، انتظارات رفتاری جدیدی را برای معلمان در کلاس درس و عملکرد دانش‌آموزان به همراه می‌آورد، رعایت این اصل از اهمیت بیشتری برخوردار است. در زمینه اجرای نوآوری‌های تربیتی، تسلط کامل معلمان بر موضوعاتی که تدریس می‌کنند، بسیار ضروری است. به‌طوریکه در انتقال دانش پایه و رشد مهارت‌های حل مسئله و تفکر در بین دانش‌آموزان، توانمندی لازم را داشته

باشند. همچنین، تمرکز برنامه‌های رشد حرفه‌ای بر محتوای موضوع درسی، باعث ایجاد پیوستگی بین یادگیری‌های معلم و فعالیت‌های عملی وی در کلاس درس می‌شود.

انسجام در فعالیت‌های رشد حرفه‌ای معلمان

مشخصه انسجام در برنامه‌های رشد حرفه‌ای، از دو منظر نگرینسته می‌شود. از یک منظر منظور از انسجام، میزان انطباق یادگیری‌های معلم با دانش و باورهای اوست. این انسجام از دیدگاه خود معلم قابل درک است؛ یعنی تا چه حد فعالیت‌های رشد حرفه‌ای، بخشی از برنامه منسجم یادگیری معلمان را تشکیل می‌دهند. این انسجام، بنا به نظر گرت و همکاران (۲۰۰۱) بر اساس سه معیار قابل ارزیابی است. اولاً فعالیت موجود تا چه حد بر اساس یادگیری‌های پیشین معلم، یا در نگاه وسیع‌تر بر اساس اهداف و فعالیت‌های دیگر، بنا نهاده می‌شود. دوما آیا تمرکز فعالیت موجود بر محتوا و روش‌های آموزشی خاص، منطبق با اهداف، چهارچوب‌ها و ارزیابی‌های ملی و محلی می‌باشد؟ سوماً آیا این فعالیت، معلمان را در تبادل اطلاعات و تعامل با همکاران خود، حمایت می‌کند. چنانکه شواهد نشان داده است شرکت در فعالیت گروهی و اجتماعات یادگیری، در حفظ انگیزش معلمان اثرگذار است. از منظر دیگر، انسجام، به معنای این است که آیا برنامه یا فعالیت رشد حرفه‌ای، به عنوان بخشی از اقدامات اصلاحی کلی مدرسه و منطبق با همان اهداف و سیستم ارزشیابی محسوب می‌شود؛ بنابراین همان‌طور که دی (۱۹۹۹) تأکید می‌کند، محتوای برنامه‌های حرفه‌ای، باید منطبق با اصلاحات و سیاست‌های مدرسه، منطقه آموزشی و دولت باشد.

پیشنهاد راهکارهایی به منظور اثربخشی هر چه بیشتر برنامه‌های تربیت حرفه‌ای ضمن

خدمت معلمان

اگر چه نمی‌توان سیاست‌های واضح و مشخصی در این زمینه شناسایی کرد، ولی راهبردهایی پیشنهاد می‌شود که احتمال می‌رود کاربست آن‌ها، در جهت تدارک برنامه‌های سودمند و باکیفیت تربیت حرفه‌ای معلمان رهگشا باشد. هدف کلی، کاستن از سرمایه‌گذاری در دوره‌های کوتاه مدت و ناکارآمد، و درگیر نمودن معلمان در انواع برنامه‌های رشد حرفه‌ای پایدار است.

- تأسیس مراکز ویژه وابسته به دانشگاه‌ها با هدف توانمندسازی معلمان در زمینه‌های مختلف
- توزیع عادلانه منابع رشد حرفه‌ای بین کلیه مدارس و مناطق آموزشی کشور
- مشارکت مدرسه و دانشگاه و انجمن‌ها: همکاری آن‌ها با یکدیگر به عنوان یک شبکه یادگیری موفق:

- به رسمیت شناختن فرصت‌های رشد حرفه‌ای فراهم شده در دانشگاه‌ها و انجمن‌ها (دوره‌های آموزشی و...) توسط وزارت آموزش و پرورش و مسئولین محلی از طریق تجدیدنظر در برنامه‌های حقوق و مزایای معلمان - ترفیع - اعطای گواهینامه - افزایش مسئولیت آنان - شرایط شغلی عالی

- اجرای مدل‌های مدرسه بنیان رشد حرفه‌ای توسط دانشگاه‌ها و با حمایت انجمن‌های معلمان: طراحی برنامه‌ها در مدارس و پشتیبانی آن‌ها از طریق تدارک منابع و مواد آموزشی کافی - مشارکت معلمان در نشست‌های ماهانه - مشارکت در گروه‌های مطالعاتی پیرامون موضوعات ویژه مبتنی بر دست‌والعمل کلی رشد حرفه‌ای - مطالعات انفرادی معلمان در مورد موضوعات مورد علاقه).

- آگاه شدن از پیشرفت‌های اخیر در زمینه دیسپلین و موضوع درسی مربوطه و همچنین رویکردهای آموزشی موفق و اثربخش

- بهره‌مندی از راهنمایی‌ها و حمایت‌های استادان دانشگاه‌های تربیت معلم

● اختصاص زمان کافی برای آموزش‌های حرفه‌ای در طول تابستان و یا در طول هفته، به گونه‌ای که لطمه‌ای به فرایند تدریس آن‌ها وارد نشود و آن‌ها با تمرکز و آرامش بیشتری از فرصت‌های فراهم آمده استفاده نمایند. هر مدرسه باید مجهز به یک مخزن زمانی، برای رشد حرفه‌ای معلمان باشد.

● مشارکت معلمان در طراحی ساختار و محتوای برنامه‌های ضمن خدمت، به منظور ملحوظ داشتن نیازهای دانش‌آموزان

● استفاده از مدل‌های یادگیری فعال مبتنی بر نظریه‌های یادگیری بزرگسالان، به عنوان طرحی برای آموزش و یادگیری در برنامه‌های ضمن خدمت:

- اجرای اقدام پژوهشی و آموزش‌های پژوهش محور به منظور تربیت معلم فکور و پژوهنده

- تشکیل اجتماعات یادگیری بین معلمان با حمایت انجمن‌های موضوعی و همچنین شکل‌گیری اجتماعات یادگیری در مدارس با هدف استفاده از سیستم منتورینگ و مربی‌گری به منظور راهنمایی معلمان کم تجربه تر توسط معلمان با تجربه تر

● استفاده از تکنولوژی در فرایند تربیت حرفه‌ای معلمان به منظور توانمندی سازی معلمان در خصوص کاربرد تکنولوژی در تدریس

● حمایت مدیر مدرسه (در اختیار داشتن منابع مالی کافی، استفاده از سخنرانان بیرون از مدرسه، و معلمانی به غیر از معلمان خود مدرسه)

● انجام پژوهش‌های عملی بیشتر در مورد مدل‌های رشد حرفه‌ای باکیفیت و اثربخش

سخن آخر

مفهوم پردازی جدید از رشد حرفه‌ای، سازگار با رویکرد اثبات‌گرایانه نیست. شواهد و قرائن، گویای این است که دانشی که معلم برای کاربرد در کلاس درس خود به آن نیاز دارد، در نتیجه تامل و عمل فکورانه معلم، حاصل می‌شود؛ بنابراین آنچه ضروری است، تدارک فرصت‌های یادگیری است که فرصت تامل و عمل فکورانه را برای معلمان فراهم می‌سازد. آرمان معلم فکور و معلم پژوهنده، در سایه رویکردهای جدید و مدرسه بنیان رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان، محقق شدنی است. یادگیری معلم، کانون تمرکز چنین معنایی از تربیت حرفه‌ای است؛ بنابراین مدل‌های اثربخش تربیت حرفه‌ای، مستلزم مشارکت دانشگاه‌ها، اداره آموزش و پرورش، سازمان‌های متولی امر آموزش معلمان و انجمن‌های موضوعی می‌باشد. اکثر کشورهای دنیا در خصوص مقوله رشد و بالندگی حرفه‌ای مستمر معلمان، نه تنها گفتمان توجیهی را پشت سر گذاشته‌اند، بلکه بر اساس مرور پیشینه مربوط می‌توان گفت گفتمان فعلی آن‌ها، گفتمان اثربخشی است. اکنون آنچه مهم است یافتن راهبردها و مدل‌هایی است که در نهایت به یادگیری حرفه‌ای اثربخش منتهی می‌شود. در کشور ما نگاه به تربیت حرفه‌ای نگاه بسیار محدود و رشد نیافته‌ای است و معلمان ما هنوز با مفهوم رشد حرفه‌ای مداوم بیگانه هستند. اسناد برنامه درسی و کتاب‌ها دائماً در حال تغییرند، ولی در زمینه افزایش اثربخشی و کیفیت معلمان، اقدامی بنیادین صورت نمی‌گیرد. از مزایای رویکردهای مدرسه بنیان در رشد حرفه‌ای، تمهید معلمان برای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مدرسه محور است، و این همان چیزی است که ما همواره در جستجوی آن بوده‌ایم اما به دلیل کمبود معلمان باصلاحیت و شایسته، مجبور به طراحی برنامه‌های درسی مقاوم در برابر معلم بوده‌ایم. کاربرد رویکردهای جدید این امکان را فراهم می‌کند تا معلمان تصور مجری صرف بودن را در مورد خود تغییر دهند و فرصت تصمیم‌گیری و اندیشه ورزی داشته باشند. از این رو سرمایه‌گذاری در برنامه‌های رشد حرفه‌ای اثربخش، برای ما امری حیاتی محسوب می‌شود. به عنوان سخن پایانی باید گفت اتخاذ سیاست‌ها و تنظیم طرح‌هایی در جهت اجرای یک برنامه رشد حرفه‌ای مدرسه بنیان در سطح ملی، ما را به سمت یک رویکرد اثربخش، با هدف افزایش کیفیت تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت، رهنمون خواهد ساخت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۵، ۱-۲۶
برمن، لوئیز ام (۱۹۹۱). مترجم: فتحی واجارگاه، کوروش: پژوهش هنجاری: ابعاد و دیدگاه‌ها. روش شناسی مطالعات برنامه درسی ایران، ادموند سی شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران.

Avalos, Beatrice.(2011). Teaching and Teacher Education. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education, 27, 10-20.

Bradley, H. (1991) Staff Development. London: Falmer.

Borko, H. and Jacobs, J. and Koellner, K.(2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. International encyclopedia of education. Third edition. Pp. 548-555

Bull, Barry et al. (1994). Professional development and teacher time: principles, guidelines, and policy options for Indiana. Indiana university, education policy center.

Chung wei, Ruth. And darling-Hammond, Linda. And Adamson, frank. (2010). Professional development in the United States: trends and challenges, Phase II of a three-phase study. The Stanford center for opportunity policy in education. National staff development council.

Coles, Colin. (1996). Approaching professional development. The journal of continuing education in the health professions, 16, 152-158.

Darling-hammond. Linda and chung wei, ruth. And andree, alethes. (2010). How high-achieving countries develop great teachers. Standford center for opportunity policy in education. Research brief.

Darling-Hammond, L. (1997). Doing what matters most: Investing in quality teaching. Kutztown, PA: National Commission on Teaching and America's Future.

Day, Chris. (1999). Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Routledge

Day, Christopher. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. Journal of In-Service Education, 23(1), 39-54

Desimone, laura M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better conceptualization and measures. Educational Researcher, 38(3),181-199.



- Dunne, Kathy A. (2006). Teachers as Learners: Elements of Effective Professional Development. Retrieved from: www.wested.org
- Engelbrecht, Werner. And Ankwicz, Piet (2016). Criteria for continuing professional development of technology teachers' professional knowledge: a theoretical perspective. *International Journal of Technology and Design Education*.26(2), 259-284
- Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: The Falmer Press.
- Feiman-nemser, Sharon. (2001). from preparations to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013- 1055.
- Flores, M. Assunção.and Veiga Simao, Ana Margarida. And Rajala, Raimo. And Tornberg, Aki. (2006). Factors Influencing In-service Education and Professional Development of Teachers: Findings from an Empirical Study. ICET international council on education for teaching, 51st world assembly: Local and Global Perspectives on Change in Teacher Education. Fortaleza.
- Garet, Michaels. And porter, Andrew c. and desimove, laura. And birman, Beatrice f. suk yoon, kwang. (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.
- Hardman, Frank. And Hardman, Jan.and Dachi, Hillary.and Louise, Elliott. And Ihebuzor, Noel. And Ntekim, Maniza. And Tibuhinda, Audax. (2015). Implementing school-based teacher development in Tanzania. *Professional Development in Education*, 41(4), 602-623
- Ismat, Abdal-Haqq.(1996). Making Time for Teacher Professional Development, Source: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC
- Kennedy, Aileen. (2014). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Professional Development in Education*, 40(3), 336-351.
- Koellner, Karen. And Jacobs, Jennifer (2014). Distinguishing Models of Professional Development: The Case of an Adaptive Model's Impact on

- Teachers' Knowledge, Instruction, and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, September 16, 1-17
- Lieberman, A. (1996) Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning, in M. W. McLaughlin and I. Oberman (eds) *Teacher Learning. New Policies, New Practices* (New York, Teachers College Press), 185-201.
- The United States Agency for International Development (USAID), First Principles: Designing Effective Education Programs for In-Service Teacher Professional Development. Retrieved from <http://www.equip123.net>.
- Mansour, Nasser. And EL-Deghaidy, Heba. And Alshamrani, Saeed. And Aldahmash, Abdulwali.(2014). Rethinking the Theory and Practice of Continuing. Professional Development: Science Teachers' Perspectives. *Research in Science Education*, 44(6), 949-973.
- Marzano, R. J. (2003). What works in school: Translating research into action. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merritt, L. (2003). Embedding research as core practice for teachers: a model for whole school teacher learning. Doctoral dissertation, University of Sydney, Camperdown, NSW
- Poskitt, Jenny. And Taylor, Kerry. (2008). Sustaining Professional Development: Rhetoric or Reality? *New Zealand Journal of Educational Studies*, 43(1). 21-32
- Rosemary, C.A., Roskos, K.A., and Landreth, L.K.(2007). Designing professional development in literacy: a framework for effective instruction. London: The Guildford Press.
- Richardson, V. (2003). The dilemmas of professional development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401-406.
- Sabar, Naama. And Hashahar, Ayelet.(1999). School-focused in-service training: the key to restructuring schools. *Journal of In-Service Education*, 25(2), 203-223
- Tuli Gameda, Fekede. And Fiorucci, Massimiliano. and Catarci, Marco. (2014). Teachers 'professional development in schools: rhetoric versus reality. *Professional Development in Education*, 40(1), 71-88.
- Wells, Muriel. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504.



- Wermke, Wieland. (2011). continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37(5), 665-683.
- Westbury, Ian. And Hansén, Sven-Erik. And, Kansanen, Pertti. And Björkvist, Ole. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.
- Williamson, J. (1989). not for the sake of a ribbon coat, *British Journal of In-service Education*, 15(2), pp. 73-78.