



بررسی راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر لالجین
نصراله عرفانی^۱ و مرضیه امینی مفرد^{۲*}

Examination of Solutions for Professional Development of Elementary School
Teachers in Lalegin

Nasrollah Erfani¹ and Marziye Amini Mofrad^{2*}

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۶

Abstract

The aim of the present study was to examine the solutions for professional development of elementary school teachers in Lalegin. To this end, from among 175 elementary teachers, 110 were selected based on cluster random sampling procedure. To collect data, a researcher-made questionnaire was used. The questionnaire was a Likert-type instrument with five options. Using descriptive statistics (e.g. mean, SD, frequency percentage, etc.) and inferential statistics (e.g. Kolmogorov-Smirnov test, and one sample T-test etc.) the data were analyzed. The results showed that there is a significant difference between the traditional and alternative approaches. From among traditional models, supervision of the teacher in the classroom, in-service, and clinical supervision are the main priorities respectively. From among models of alternative approach, cooperative, using radios and virtual space, and professional development schools at precession models are of the highest priorities. Teacher networks at precession, school improvement plan, action research, inter-institutional collaboration, increasing teacher participation in new roles, professional development opportunities, other university-schools partnerships, skill development, reflective models, change-oriented staff development, other forms of distant education, project based, and self-directed development models are the next priorities respectively. In conclusion, curriculum developers are advised to do surveys to find priorities for teachers' professional development.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی منطقه لالجین بود. بدین منظور از بین ۱۷۵ نفر از معلمان ابتدایی، تعداد ۱۱۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه ۸۴ آیتمی محقق‌ساخته استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی (آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف، آزمون t تک‌نمونه‌ای و فریدمن) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین رویکردهای سنتی و نوین تفاوت معناداری وجود دارد. از بین مدل‌های رویکرد سنتی، مدل ارزیابی معلم در کلاس درس در اولویت اول، ضمن خدمت اولویت دوم و نظارت بالینی در رتبه سوم قرار دارد. در بین مدل‌های رویکرد نوین، مدل مشارکتی یا همکارانه، اولین اولویت، استفاده از رادیو و فضای مجازی در اولویت دوم، مدل مدارس حرفه‌ای در اولویت سوم قرار دارند. شبکه‌های معلمان در اولویت چهارم، طراحی مدارس پیشرفته پنجم، اقدام‌پژوهی ششم، مشارکت بین-موسسه‌ای هفتم، افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید هشتم، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای نهم، مشارکت مدرسه- دانشگاه دهم، مدل توسعه مهارتی یازدهم، مدل‌های همراه با تفکر و تعمق دوازدهم، مدل تغییر محور کارکنان سیزدهم، آموزش از راه دور چهاردهم، پروژه در اولویت پانزدهم و توسعه خودگردان در اولویت شانزدهم قرار دارد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش برای توسعه حرفه‌ای معلمان در مناطق مختلف نظرسنجی کرده و اولویت‌ها را در نظر بگیرند.

واژه‌های کلیدی: توسعه حرفه‌ای، رهیافت‌های سنتی، رهیافت‌های بدیل

Keywords: Professional development, Traditional approaches, Alternative approaches

1. Associate professor, Ph. D. in educational psychology, department of psychology, Payame Noor University, Hamedan, Iran
2. M. A. in educational psychology, department of psychology, Payame Noor University, Hamedan, Iran

۱. دانشیار، دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، همدان، ایران
 ۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، همدان، ایران
- * نویسنده مسئول:

*Corresponding Author, Email: Aminimofrad59@gmail.com

مقدمه

معلم عنصر کلیدی انتقال دانش و آموزش به دانش‌آموزان است و مهم‌ترین عضو نظام آموزشی در فرآیند یاددهی-یادگیری و معمار اصلی نظام آموزشی محسوب می‌شود. بنابراین موفقیت هر نظام آموزشی تا حد بسیاری به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بستگی دارد. لذا، جهان به سرعت دگرگون می‌شود و معلمان نیز باید مانند سایر گروه‌های حرفه‌ای با این واقعیت روبه‌رو شوند که آموزش‌های اولیه آنان در جهان امروز چندان مفید نخواهد بود و آنان باید در سراسر عمر خود دانش خویش را روزآمد کنند (دانش‌پژوه، ۱۳۸۲).

در عصر حاضر، آموزش و پرورش پیش از پیش نیازمند افرادی است که قادر به خودراهبری و بر عهده گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. توسعه حرفه‌ای نیازمند برنامه‌ریزی‌های اصولی، تغییر و تحول در جریان و فرایند آموزش، تغییر نگرش و باورها و فراهم کردن چارچوب مناسب برای توسعه حرفه‌ای است (پرداختچی، حجازی، شاه‌پسند، ۱۳۹۹). لازمه توسعه حرفه‌ای معلمان این است که فرآیندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای خود را افزایش دهند تا بتوانند موجبات بهبود یادگیری دانش‌آموزان را فراهم آورند (گاسکی^۱، ۲۰۰۰). به اعتقاد ریشتر، کانتر، کلوسمان، لندتک و بومرت^۲ (۲۰۱۱) 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 آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی معلمان را دربر می‌گیرد.

همواره معلمان نقش مهمی در پرورش انسان‌های جوامع مختلف داشته‌اند. بدون شک معلم در نظام آموزش و پرورش نقش کلیدی و اثرگذار داشته و انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که جوانان را برای زندگی واقعی فردا آماده کنند. لذا دانش، مهارت و توانایی‌های زنان و مردان آینده به دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس معلمان امروز بستگی دارد (سبحانی‌نژاد و زمانی‌منش^۳، ۲۰۱۲).

با آن‌که جایگاه و منزلت شغل معلمی در مقام حرفه بر همگان آشکار است و نقش معلم همواره شناخته شده بوده است، جهان به سرعت، دگرگون می‌شود و معلمان نیز باید مانند سایر گروه‌های حرفه‌ای با این واقعیت روبه‌رو شوند که آموزش‌های اولیه آنان در جهان امروز چندان مفید نخواهد بود و آنان باید در سرتاسر عمر خود، دانش خویش را روزآمد کنند (دانش‌پژوه، ۱۳۸۲). این جاست که توسعه حرفه‌ای مفهوم می‌یابد. توسعه حرفه‌ای معلمان به فرآیندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان گفته می‌شود که بتوانند موجب

1. Gusky
2. Richter, Kunter, Klusmann, Lndtke & Baumert
3. Sobhani-Nejad

بهبودی یادگیری دانش‌آموزان شوند (گاسکی^۱، ۲۰۰۰). این توضیح 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 کوتاه‌مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلند مدت می‌دانند که دامنه آن آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی معلمان را در بر می‌گیرد (ریشتر، کانتر، کلوسمان، لندتک و بومرت، ۲۰۱۱).

بنابراین، لازمه توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان، داشتن صلاحیت‌های حرفه‌ای است. صلاحیت‌های معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. صلاحیت‌های معلمی را می‌توان در سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه‌بندی نمود. منظور از صلاحیت‌های شناختی مجموعه آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. صلاحیت‌های عاطفی، مجموعه گرایش‌ها و علائق معلم نسبت به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است و صلاحیت‌های مهارتی به مهارت‌ها و توانایی‌های علمی معلم در فرآیند یادگیری مرتبط می‌شود. از مجموعه صلاحیت‌های سه‌گانه، صلاحیت تاثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود (ملکی، ۱۳۸۴). همچنین، نیچولد، برکلمان، بیجارد، ورلوپ و وابلز^۲ (۲۰۰۵) معتقدند صلاحیت معلمان شامل توانایی معلمان در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس می‌شود که با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش به دست می‌آید، طوری که این مجموعه باید در عملکرد معلم بازتاب و تجلی یابد. همچنین، فولان و استیگر^۳ (۱۹۹۱) صلاحیت‌های معلمی را به «مجموع کل تجربیات یادگیری رسمی و غیررسمی در سرتاسر یک حرفه از آموزش یک معلم پیش از خدمت تا یک معلم بازنشسته» بسط دادند. این صلاحیت‌ها با آموزش‌های بلند مدت منجر به توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان می‌گردد.

بنابر آنچه گذشت، توسعه حرفه‌ای معلمان در گرو ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای ایشان قرار می‌گیرد. مفهوم ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای از اواسط قرن بیستم در نظام‌های آموزشی پدیدار شد، صاحب‌نظران امر تعلیم و تربیت نظریات مختلفی را بیان کرده‌اند که از جمله ویلگاس-ریمرز^۴ (۲۰۰۷) نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلم را جهت تغییر در نظام آموزشی بسیار ضروری دانسته و در این رابطه به مولفه‌های روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی پرداخته است.

1. Gusky

2. Nijveldt, Brekelmans, Beijaard, Verloop & Wubbels

3. Fullan & Steigelbauer

4. Villegas_Reimers

در ایران نتایج تحقیقات گوناگون نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه دانش حرفه‌ای، مهارت‌ها و صلاحیت‌های آموزشی، فکری، مدیریتی و... همچنین یادگیری‌های مادام‌العمر و فناوری آموزشی از وضعیت مطلوب برخوردار نیستند. بنابراین، تغییرات عمیق در چارچوب نظام آموزشی، برنامه درسی و تعداد دانش‌آموزان طی سال‌های اخیر هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران کرده است. عدم صلاحیت‌های مربوطه جهت روبروشدن با این شرایط، موجب گردیده است که تعدادی از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند. جهت رفع و کاهش این مشکلات، معلمان باید زمانی را برای درگیر شدن در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای با کیفیت مطلوب اختصاص دهند تا بتوانند راهبردهای آموزشی را به‌منظور مشاهده نیازهای دانش‌آموزان تدوین و توسعه دهند (پرداختچی، حجازی، شاه‌پسند، ۱۳۹۹).

بهبود توانایی حرفه‌ای معلمان، موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد. معلمان باید با رویکردها و مدل‌های توسعه حرفه‌ای جهت افزایش مهارت و دانش حرفه‌ای خود آشنا شوند. فسلر (۱۹۹۹) به منظور افزایش مهارت‌ها و دانش حرفه‌ای معلمان، هفت رویکرد اصلی برای توسعه حرفه‌ای پیشنهاد کرده است که عبارتند از: ۱. مدل آموزش شغلی ۲. مشاهده و ارزشیابی ۳. دربرگرفتن فرایند بهبود یا توسعه ۴. گروه‌های مطالعاتی ۵. اقدام پژوهی ۶. فعالیت‌های هدایت شده فردی ۷. نظارت بالینی. باید دانست که تفاوت‌های معنی‌داری در انواع رویکردهای ارائه شده وجود دارد.

تاکنون مدل‌های زیادی در کشورهای مختلف برای ارتقا و بهبود توسعه حرفه‌ای معلمان تدوین شده‌اند. برای مدل‌های توسعه حرفه‌ای دو رهیافت وجود دارد: رهیافت‌های سنتی و رهیافت‌های نوین (پرداختچی، حجازی، شاه‌پسند، ۱۳۹۹).

طی چند دهه گذشته در بیشتر کشورهای در حال توسعه و توسعه‌یافته نظارت بالینی، ارزیابی معلمان و دوره‌های ضمن خدمت سنتی به‌عنوان بهترین روش ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

انتقادهای اخیر که بر مدل‌های سنتی توسعه حرفه‌ای معلمان وارد شده، موجب شد تا تعدادی از مؤلفان پیشنهاد فرایندها و مدل‌های بدیل را ارائه کنند، البته این دو دسته مدل کاملاً در مقابل یکدیگر قرار نمی‌گیرند. در حقیقت مقداری هم‌پوشی در بین تعدادی از آنها وجود دارد، اما آنها به‌طور جدی به لحاظ عناصر ویژه یا تأثیراتشان با هم فرق می‌کنند. این مدل‌ها عبارتند از: توسعه خودگردان، توسعه مشارکتی یا همکارانه، توسعه تغییر محور کارکنان، افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید، مدل توسعه مهارتی، مدل‌های همراه با تفکر و تعمق، مدل‌های مبتنی بر پروژه، مدل فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، مدارس توسعه حرفه‌ای، مشارکت مدرسه-دانشگاه، استفاده از رادیو و فضای مجازی برای توسعه حرفه‌ای معلمان، آموزش از راه دور، مشارکت بین موسسه‌ای،

مدل طراحی مدارس پیشرفته و اقدام‌پژوهی به‌عنوان شکلی از توسعه حرفه‌ای ارائه می‌باشد (پرداختچی، حجازی، شاه‌پسند، ۱۳۹۹).

با توجه به ضرورت و اهمیت بررسی رویکردها و مدل‌های مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان، جهت تقویت و توانمند کردن معلمان با توجه به نیازهای عصر جدید، بدون شک نتایج این پژوهش، مفید خواهد بود و یافته‌های پژوهش‌های قبلی را تکمیل خواهد کرد. در اینجا خلاصه‌ای از نتایج پژوهش‌های مرتبط ارائه می‌شود.

غلامی، پورشافی، شاه طالبی و حسین‌آبادی (۱۳۹۷) دریافتند رشد حرفه‌ای معلمان، مهم‌ترین عامل اثربخشی هر سیستم آموزشی است. نتایج مطالعه نشان داد که رشد حرفه‌ای معلمان ۸۵ شاخص و پنج مؤلفه دانش، نگرش و ارزش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی داشت و مؤلفه‌های مذکور به طور معناداری با هم توانستند ۸۵/۱۹ درصد از رشد حرفه‌ای معلمان را تبیین نمایند. همچنین مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی بیشترین و مؤلفه مهارت کمترین تأثیر را بر رشد حرفه‌ای معلمان داشتند.

کنت^۱ (۲۰۱۲) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که یادگیری حرفه‌ای، مشارکت برای یادگیری و مهارت در فهم جمعی دانش‌آموزان مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای معلم بودند. جعفری، ابوالقاسمی، قهرمانی و خراسانی (۱۳۹۶) در مقاله عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی، عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی را بررسی کرده و نشان دادند که هنجارهای آموزشی به توسعه حرفه‌ای اعتبار و ارزش می‌دهند و یادگیری را به عنوان فرایندی همیشگی که در درون فرهنگ جا گرفته است، معرفی می‌کنند. لذا برنامه توسعه حرفه‌ای بایستی مبتنی بر نیازهای شناسایی شده معلمان و دانش‌آموزان، به عنوان بخشی از فعالیت‌های مداوم معلمان و فرصتی برای رشد فردی و بهبود سازمانی در ساختار و اهداف مدارس دیده شده، بخشی از زمان کاری را در بر بگیرد و به یک هنجار تبدیل شود.

در ادبیات و مبانی مرتبط با توانمندسازی حرفه‌ای در دنیای امروز و رویکرد نیاز محور فردا، توجه به توانمندسازی از اعجاز‌آورترین رویکردهای توسعه منابع انسانی محسوب می‌شود. توانمندسازی حرفه‌ای معلمان راهبرد مناسبی برای تبدیل مدرسه‌های فردا به محیط‌های یادگیری مؤثر با کارکنان آموزشی توانمند، انعطاف‌پذیر، مشارکت‌پذیر، پاسخ‌گو برای تغییر و حل مسائل آموزشی است. شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان برای ورود به عرصه معلمی در مدرسه‌های فردا ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

در پژوهش انجام شده توسط علی محمدی، جباری و نیازآذری (۱۳۹۸) این نتایج به‌دست آمده است که مدل‌های مرتبط با توانمندسازی با تأکید بر نظام‌های آموزشی چارچوب بومی شده‌ای متشکل از ۶ بعد، ۱۹ مؤلفه و ۶۳ شاخص به‌دست آمده است. ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز

1. Kent

آینده در دانشگاه فرهنگیان عبارتند از: ۱. محتوای برنامه درسی و آموزشی ۲. سواد دیجیتال ۳. اخلاق و بصیرت دینی ۴. بهسازی کارورزی ۵. ساختار سازمانی ۶. توسعه دانش و ۷. مهارت‌های حرفه‌ای. پاسبان کومله (۱۳۹۵) در پژوهشی دریافت معلمان برای توسعه حرفه ای خود ناگزیر باید در ابعاد گوناگون با پژوهش ارتباط برقرار کنند. عسکری متین و کیانی (۱۳۹۶) به این نتیجه رسیده‌اند که اندیشمندان تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان را انگاره‌ای بی‌بدیل در تضمین کیفیت سامانه‌های آموزشی دانسته‌اند. این مهم چنانچه به منظور رصد افق‌های شایستگی و بالندگی در زوایای تعلیم و تربیت معلمان انجام شود، هدفی والا و گران سنگ خواهد بود.

پیرو سنت ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمی (تعلیم‌گرایی)، این الگو در هفت ساحت، سی و سه حوزه و یک‌صد و پنجاه و هشت شاخص معیار معرفی شده است. این الگو متناسب با نیازهای روزآمد شده سنجش معلمان، سیاست‌ها و استانداردهای برجسته بومی و جهانی طرح شده است. به‌ویژه، روزآمدی این مدل در رویکرد به سنجش در هفت سیاست کلیدی چشمگیر است. عبدالهی و صفری (۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتایج و کدها دست یافته‌اند که چهار بعد فردی، ساختاری، اقتصادی و فناورانه از ابعاد موانع رشد حرفه‌ای معلمان هستند. براساس نتایج به دست آمده مهم‌ترین بعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان، بعد ساختاری است. این بعد شامل چهارده مانع اساسی است که عبارتند از: پایین بودن آموزش‌های ضمن خدمت، ضعف برنامه‌های مدون برای افزایش روحیه همکاری و مشارکت بین معلمان، نامناسب بودن شیوه جذب معلمان، ضعف در نظارت و ارزشیابی از تدریس معلمان، ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه، رویکرد سلسله مراتبی، کمبود فرصت مطالعاتی ویژه، ناکارآمدی قوانین و مقررات، مقاومت در برابر تغییرات، مشارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی، تدریس خارج از حوزه تخصصی و حرفه‌ای معلمان و عدم وجود همکاری و ارتباط رسمی بین مدارس آموزش و پرورش و وجود بروکراسی نا کارآمد. بعد فردی، دومین بعد از موانع رشد حرفه‌ای معلمان است. قرار گرفتن این بعد در مرتبه دوم، نشان دهنده این است که فرد در مقایسه با مسائل اقتصادی و فناورانه از اولویت بالاتری برخوردار است و پیش از طرح این مسائل باید افراد و ویژگی‌های آنان مدنظر برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران عالی سازمان باشد. سومین بعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان، بعد فن‌آورانه است که مشکلاتی مانند کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی، مهم‌ترین مانع به شمار می‌روند. همچنین تعداد زیاد دانش‌آموزان، مناسب نبودن فضای کلاس و فناوری‌های وارداتی و غیربومی مربوط به این بعد می باشد. آخرین بعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان، بعد اقتصادی است. عدم کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده در این مقوله، جای دارد. کلانتری خاندانی (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیده است که توسعه حرفه‌ای معلمان ضروری است زیرا موجب ارتقا کیفیت مهارت و دانش مؤثر بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد که معلم دریافت‌کننده و دانش‌آموز دریافت‌کننده نهایی است. وی معتقد است که معلمان مانند ظرف خالی نیستند که از طریق توسعه حرفه‌ای پر شوند. علاوه بر دوره‌های کلی و خاص، دوره‌های خاص

خودراهبردی و روش‌های حل‌مساله، مؤثر می‌باشد؛ به این معنی که یادگیری حرفه‌ای بر بافت شخص و تجارب زیستی، استوار می‌باشد. حسین‌پور و فضل‌الهی قمشی (۱۳۹۷) به این نتیجه رسیدند که بین هوش فرهنگی و مهارت‌های حرفه‌ای و یادگیری سازمانی و مهارت‌های حرفه‌ای رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. دیبایی صابر (۱۳۹۷) به نتیجه رسیده است که ابعاد ایجاد دانش، جذب دانش، انتشار دانش، کاربرد دانش، سازماندهی دانش و ذخیره دانش، به ترتیب، بیشترین ارتباط را با گرایش استادان با کسب شایستگی حرفه‌ای دارند. پژوهش انجام شده توسط حسینی، آیتی و شکوهی‌فرد (۱۳۹۷) این یافته را نشان می‌دهد که سامانه مدیریت دانش، به طور کلی باعث افزایش توسعه حرفه‌ای معلمان شده و این سامانه به طور مجزا بر نه مؤلفه توسعه حرفه‌ای (دانش تخصصی، همکاری و تشریک مساعی، طراحی آموزشی، اجرای تدریس، دانش تخصصی، ارزیابی، فناوری آموزشی، تحقیق‌محوری، رشد و بالندگی معلمان و محیط یادگیری) تأثیر مثبت داشته است. عرفانی، شبیری، صحابت‌انوار و مشایخی‌پور (۱۳۹۵) نشان دادند میانگین رتبه کاربرد نظریه‌های یادگیری، فراهم‌آوری فرصت‌های یادگیری، نگرش به نقش شیوه‌های صحیح ارزشیابی، نگرش به استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی، انگیزه‌های کاری معلمان، مدیریت کلاس معلمان درس‌پژوه از عادی بیشتر بود. بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری نمود که دوره‌های آموزش درس‌پژوهی بر روی دانش و مهارت تدریس معلمان اثر بخش بوده است.

در این پژوهش، به بررسی راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر لالچین پرداخته شد و دو رهیافت مدل توسعه حرفه‌ای معلمان (رهیافت‌های سنتی و رهیافت‌های نوین) با توجه به مؤلفه‌ها و تأثیراتشان با یکدیگر مقایسه و عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای (شخصی و زمینه‌ای) بررسی شد.

با توجه به ضرورت و اهمیت بررسی رویکردها و مدل‌های مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان، جهت تقویت و توانمند کردن معلمان با توجه به نیازهای عصر جدید، بدون شک نتایج این پژوهش، مفید خواهد بود و یافته‌های پژوهش‌های قبلی را تکمیل خواهد کرد.

با توجه به موارد مطرح شده، توسعه حرفه‌ای فرایندی است که طی آن معلمان مهارت‌های لازم برای انجام حرفه معلمی را به درستی می‌آموزند و می‌توانند آموزش‌هایی را ارائه دهند، که دانش‌آموزان آنها به توانمندی برسند و تغییرات لازم در حیطه دانشی، بینشی و مهارتی آنها ایجاد شود.

برای توسعه حرفه‌ای معلمان باید متغیرها و عناصر مدل‌ها و رویکردها (نظارت بالینی، ارزیابی معلمان و دوره‌های ضمن خدمت، توسعه خودگردان، توسعه مشارکتی یا همکارانه، توسعه تغییر محور کارکنان، افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید، مدل توسعه مهارتی، مدل‌های همراه با تفکر و تعمق، مدل‌های مبتنی بر پروژه، مدل فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، مدارس توسعه حرفه‌ای، انواع دیگر مشارکت مدرسه- دانشگاه، استفاده از رادیو و فضای مجازی برای توسعه حرفه‌ای

معلمان، آموزش از راه دور، مشارکت بین موسسه‌ای، مدل طراحی مدارس پیشرفته و اقدام‌پژوهی به عنوان شکلی از توسعه حرفه‌ای) و عوامل شخصی و زمینه‌ای را در نظر گرفت. در این پژوهش، به بررسی راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر لالجین پرداخته شد و دو رهیافت مدل توسعه حرفه‌ای معلمان (رهیافت‌های سنتی و رهیافت‌های بدیل) با توجه به مؤلفه‌ها و تأثیراتشان با یکدیگر مقایسه و عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای (شخصی و زمینه‌ای) بررسی شد.

سوالات پژوهش

مدل‌های سنتی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی کدامند؟

مدل‌های نوین توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی کدامند؟

اولویت‌بندی رویکردهای سنتی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی منطقه لالجین کدامند؟

اولویت‌بندی رویکردهای نوین توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی منطقه لالجین کدامند؟

روش‌شناسی

روش این پژوهش با توجه به موضوع و اهداف تحقیق، زمینه‌یابی است. این پژوهش به بررسی راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی منطقه لالجین پرداخت و مدل‌های رویکرد سنتی و نوین را اولویت‌بندی نمود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه معلمان زن و مرد دوره ابتدایی منطقه لالجین تشکیل دادند؛ که کل این معلمان در سال تحصیلی ۹۹-۹۸، ۱۷۵ نفر بودند. نمونه مورد مطالعه در این پژوهش، ۱۱۰ نفر از معلمان زن و مرد ابتدایی منطقه لالجین در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ می‌باشند.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. پرسشنامه توسعه حرفه‌ای، یک پرسشنامه ۸۴ سؤالی است که به منظور بررسی راهکارها و شناسایی توسعه حرفه‌ای معلمان تنظیم و طراحی شده است. این پرسشنامه ۸۴ سؤال دارد که دو رویکرد سنتی و نوین را بررسی می‌کند. هر رویکرد از چند مدل تشکیل شده است. در جدول (۱) نوع رویکرد، مدل‌ها و سؤالات مربوط به هر مدل و رویکرد مشخص شده است:

جدول (۱) نوع رویکرد، مدل‌ها و سؤالات مربوط به هر مدل و رویکرد و پایایی آنها

پایایی کل	پایایی	شماره سؤالات	مدل‌ها
	۰/۷۳	۵-۴-۳-۲-۱	۱- نظارت بالینی
۰/۷۴	۰/۷۰ (حذف سؤال ۶)	۹-۸-۷-۶	۲- ارزیابی معلمان
	۰/۸۰	۱۴-۱۳-۱۲-۱۱-۱۰	۳- دوره‌های ضمن خدمت

ادامه جدول (۱) نوع رویکرد، مدل‌ها و سؤالات مربوط به هر مدل و رویکرد و پایایی آنها

پایایی کل	پایایی	شماره سؤالات	مدل‌ها	رویکرد نوین
	۰/۵۷ (حذف سؤال ۱۷)	۱۷-۱۶-۱۵	۱- توسعه خودگردان	
	۰/۷۹	۲۲-۲۱-۲۰-۱۹-۱۸	۲- توسعه مشارکتی یا همکارانه	
	۰/۷۴ (حذف سؤال ۲۸)	۲۶-۲۵-۲۴-۲۳	۳- توسعه تغییر محور کارکنان	
	۰/۷۴	۳۱-۳۰-۲۹-۲۸-۲۷	۴- افزایش نقش‌های جدید معلمان	
	۰/۷۰	۳۵-۳۴-۳۳-۳۲	۵- مدل توسعه مهارتی	
	۰/۷۸ (حذف سؤال ۵۴ و ۵۵)	۴۰-۳۹-۳۸-۳۷-۳۶	۶- مدل‌های همراه با تفکر و تعمق	
	۰/۸۰	۴۴-۴۳-۴۲-۴۱	۷- مدل‌های مبتنی بر پروژه	
	۰/۷۰	۴۹-۴۸-۴۷-۴۶-۴۵	۸- مدل فرصت‌های توسعه حرفه‌ای	رویکرد نوین
	۰/۶۹ (حذف سؤال ۵۶)	۵۲-۵۱-۵۰	۹- مدارس توسعه حرفه‌ای	
۰/۹۵	۰/۷۷	۵۶-۵۵-۵۴-۵۳	۱۰- مشارکت مدرسه - دانشگاه	
	۰/۶۹ (حذف سؤال ۶۴, ۶۳, ۵۸)	۵۹-۵۸-۵۷	۱۱- شبکه‌های معلمان	
	۰/۹۰	۶۴-۶۳-۶۲-۶۱-۶۰	۱۲- استفاده از فضای مجازی	
	۰/۸۵	۶۸-۶۷-۶۶-۶۵	۱۳- آموزش از راه دور	
	۰/۷۸	۷۳-۷۲-۷۱-۷۰-۶۹	۱۴- مشارکت بین موسسه‌ای	
	۰/۹۱	۷۹-۷۸-۷۷-۷۶-۷۵	۱۵- اقدام پژوهی	
	۰/۷۰ (حذف سؤال ۹۳)	۸۴-۸۳-۸۲	۱۶- مدل طراحی مدارس پیشرفته	

جهت تهیه این پرسشنامه ابتدا ۱۳۳ سؤال طرح گردید، به عبارتی برای هر مدل ۷ سؤال طراحی شد، سپس این پرسشنامه، در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان، استادان علوم تربیتی و آموزش و پرورش قرار داده شد. روایی محتوایی پرسشنامه بر اساس CVI و CVR محاسبه گردید. در نهایت ۱۳۳ سؤال پرسشنامه به ۹۴ سؤال تقلیل یافت. پرسشنامه ۹۴ سؤالی بر اساس مقیاس لیکرت ۵

درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، بی‌نظر، مخالفم، کاملاً مخالفم) جهت بررسی پایایی در اختیار ۳۰ نفر از معلمان ابتدایی منطقه لالجین قرار داده شد و پایایی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ محاسبه شده و با حذف سوالاتی که پایایی پرسشنامه را کاهش می‌دادند پرسشنامه به ۸۴ سؤال تقلیل یافت.

به منظور بررسی ابعاد و مؤلفه‌های توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان، از مطالعات کتابخانه‌ای، بررسی پژوهش‌های انجام شده و مقالات در این زمینه استفاده شد. محققان بعد از کسب مجوز از دانشگاه، حراست و واحد تحقیقات و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان همدان و سپس حراست اداره آموزش و پرورش و کارشناسان اداره منطقه لالجین و با توجه به شیوع ویروس کووید ۱۹ و تعطیلی مدارس نسبت به جمع‌آوری شماره تماس معلمان اقدام نموده و پرسشنامه را در فضای مجازی در اختیار معلمان قرار دادند، سپس پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنف، آزمون t تک‌نمونه‌ای و فریدمن) با استفاده از نرم‌افزار spss استفاده گردید.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۹۲ معلم زن و ۱۸ معلم مرد بودند. از این تعداد ۵ نفر بین ۲۰-۳۰ سال، ۵۸ نفر بین ۳۱-۴۰، ۴۴ نفر بین ۴۱-۵۰ سال و سه نفر بین ۶۰-۵۱ سال قرار داشتند که میانگین سن در زنان ۳۹/۹۶ سال و در مردان ۳۸/۱۷ سال بود. همچنین ۹۲ نفر مدرک تحصیلی لیسانس و ۱۸ نفر مدرک فوق لیسانس داشتند. سابقه خدمت ۲۱ نفر بین ۹-۱ سال، ۷۶ نفر بین ۱۰-۱۹ سال و ۱۳ نفر بین ۲۰-۳۰ سال بود که میانگین سابقه خدمت در زنان ۱۴/۳۷ سال و در مردان ۱۶/۷۲ سال بود.

سوالات پرسشنامه با توجه به شاخص‌های توصیفی پژوهش (فراوانی و درصد فراوانی) به تفکیک رویکرد، مدل و سؤال در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) شاخص‌های توصیفی پژوهش به تفکیک مدل‌ها و رویکردها

رویکرد	مدل	میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری	مقدار z
	۱- نظارت بالینی	۴/۰۶۷	۰/۵۱۹	۰/۰۰۱	۲/۰۳۴
رویکرد سنتی	۲- ارزیابی معلمان	۴/۰۴۵	۰/۶۰۱	۰/۰۴۷	۱/۳۶۸
	۳- دوره‌های ضمن خدمت	۳/۹۵۰	۰/۷۲۸	۰/۰۰۲	۱/۸۷۴

ادامه جدول (۲) شاخص‌های توصیفی پژوهش به تفکیک مدل‌ها و رویکردها

مقدار z	سطح معناداری	انحراف استاندارد	میانگین	مدل	رویکرد
۰/۱۲۷	۱/۱۷۴	۳/۹۰۳	۰/۷۴۶	۱- توسعه خودگردان	
۰/۰۴۸	۱/۳۶۴	۴/۳۸۷	۰/۴۹۱	۲- توسعه مشارکتی یا همکارانه	
۰/۰۸۱	۱/۲۶۵	۴/۰۲۰	۰/۵۹۵	۳- توسعه تغییر محور کارکنان	
۰/۱۱۷	۱/۱۹۱	۴/۱۱۶	۰/۵۶۳	۴- افزایش نقش‌های جدید معلمان	
۰/۰۱۰	۱/۶۳۳	۴/۰۸۱	۰/۵۲۰	۵- مدل توسعه مهارتی	
۰/۰۱۰	۱/۰۳۵	۴/۰۶۷	۰/۵۱۹	۶- مدل‌های همراه با تفکر و تعمق	
۰/۰۳۰	۱/۴۵۱	۳/۸۳۴	۰/۷۰۵	۷- مدل‌های مبتنی بر پروژه	
۰/۰۲۵	۱/۴۸۰	۴/۰۵۴	۰/۵۸۶	۸- مدل فرصت‌های توسعه حرفه‌ای	رویکرد نوین ۰/۳۷±۴/۱۰
۰/۰۰۱	۱/۹۵۲	۴/۱۷۵	۰/۶۶۴	۹- مدارس توسعه حرفه‌ای	
۰/۰۱۰	۱/۶۳۳	۴/۰۸۱	۰/۵۲۰	۱۰- مشارکت مدرسه - دانشگاه	
۰/۰۱۰	۱/۹۵۲	۴/۱۷۵	۰/۶۶۴	۱۱- شبکه‌های معلمان	
۰/۰۰۰	۲/۱۱۳	۴/۳۲۵	۰/۶۲۱	۱۲- استفاده از فضای مجازی	
۰/۰۳۷	۱/۴۱۱	۳/۹۳۱	۰/۷۱۱	۱۳- آموزش از راه دور	
۰/۰۲۴	۱/۴۸۴	۴/۱۵۷	۰/۵۴۲	۱۴- مشارکت بین موسسه‌ای	
۰/۰۵۸	۱/۳۳۲	۴/۱۷۱	۰/۴۷۵	۱۵- اقدام پژوهی	
۰/۰۰۱	۱/۹۵۲	۴/۱۷۵	۰/۶۶۴	۱۶- مدل طراحی مدارس پیشرفته	

جهت بررسی نرمال بودن توزیع رویکردهای نوین و سنتی از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف

استفاده شد.

نتایج آماره کولموگروف- اسمیرنف نشان داد در رویکرد سنتی و نوین توزیع متغیرها نرمال می‌باشد زیرا مقدار Z در سطح $0/05 < p$ معنادار نمی‌باشد اما در اکثر مدل‌ها توزیع متغیرها نرمال نمی‌باشد زیرا مقدار Z در سطح $0/05 < p$ معنادار می‌باشد.

جدول (۳) نتایج آزمون t تک نمونه‌ای

رویکرد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
سنتی	۴/۰۲۱	۰/۳۹۸	۱۲۳/۰۴۳	۱۰۹	۰/۰۰۰
نوین	۴/۱۰۳	۰/۳۶۸			

نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد در هر دو رویکرد سنتی و نوین مقدار میانگین بزرگتر از مقدار میانگین جامعه می‌باشد زیرا در سطح $0/05 < p$ معنادار می‌باشد.

به منظور مقایسه رویکردهای سنتی، همچنین مشخص کردن رتبه‌های مدل‌های سنتی و نوین از آزمون فریدمن استفاده گردید. نتایج زیر به دست آمد:

جدول (۴) رتبه‌های مدل‌های رویکرد سنتی و نوین با استفاده از آزمون فریدمن (تعداد: ۱۱۰ نفر)

مدل‌های رویکرد سنتی و نوین	میانگین رتبه	مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری
۱. نظارت بالینی	۱/۹۵			
۲. ارزیابی معلم در کلاس درس	۲/۰۹	۱/۳۶۱	۲	۰/۵۰۶
۳. ضمن خدمت	۱/۹۷			
۱. توسعه خودگردان	۶/۴۹			
۲. مشارکتی یا همکارانه	۱۰/۹۹			
۳. تغییر محور کارکنان	۷/۷۵			
۴. افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید	۸/۴۵			
۵. مدل توسعه مهارتی	۸/۲۶			
۶. مدل‌های همراه با تفکر و تعمق	۸/۱۱			
۷. پروژه	۶/۵۲			
۸. فرصت‌های توسعه حرفه‌ای	۸/۴۴	۱۲۶/۰۷۵	۱۵	۰/۰۰۰
۹. مدارس توسعه حرفه‌ای	۹/۲۸			
۱۰. مشارکت مدرسه- دانشگاه	۸/۲۶			
۱۱. شبکه‌های معلمان	۹/۲۸			
۱۲. استفاده از رادیو و فضای مجازی	۱۰/۲۷			
۱۳. آموزش از راه دور	۶/۷۸			
۱۴. مشارکت بین موسسه‌ای	۸/۹۰			
۱۵. اقدام پژوهی	۸/۹۴			
۱۶. طراحی مدارس پیشرفته	۹/۲۸			

نتایج جدول (۴) نشان داد که اولویت‌بندی رویکردهای سنتی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی منطقه لالجین به‌ترتیب اولویت عبارتند از: ارزیابی معلمان در کلاس درس، ضمن خدمت و نظارت بالینی.

همچنین از نظر معلمان ابتدایی منطقه لالجین، مدل‌های رویکرد نوین به‌ترتیب اولویت عبارتند از: مدل مشارکتی یا همکارانه در رتبه اول، استفاده از رادیو و فضای مجازی در رتبه دوم، مدل مدارس توسعه حرفه‌ای در رتبه سوم، شبکه‌های معلمان در رتبه چهارم، طراحی مدارس پیشرفته در رتبه پنجم، اقدام‌پژوهی در رتبه ششم، مشارکت بین‌مؤسسه‌ای در رتبه هفتم، افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید در رتبه هشتم، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای در رتبه نهم، مشارکت مدرسه- دانشگاه در رتبه دهم، مدل توسعه مهارتی در رتبه یازدهم، مدل‌های همراه با تفکر و تعمق در رتبه دوازدهم، مدل تغییر محور کارکنان در رتبه سیزدهم، آموزش از راه دور در رتبه چهاردهم، پروژه در رتبه پانزدهم و توسعه خودگردان در رتبه شانزدهم.

بحث و نتیجه‌گیری

در راستای پاسخ به سؤال اول پژوهش که مدل‌های سنتی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی کدامند؟ نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلمان دارای دو رویکرد می‌باشد: رویکرد سنتی و رویکرد نوین. مدل‌های رویکرد سنتی عبارتند از: نظارت بالینی، ارزیابی عملکرد معلمان در کلاس درس و ضمن خدمت.

در تبیین یافته‌های به‌دست آمده می‌توان گفت، در بیشتر کشورهای در حال توسعه، نظارت بالینی، ارزیابی عملکرد معلمان در کلاس درس و ضمن خدمت به‌عنوان بهترین روش‌های ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان مورد بحث قرار گرفته‌اند.

در راستای پاسخ به سؤال دوم پژوهش که مدل‌های نوین توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی کدامند؟ نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مدل‌های رویکرد نوین عبارت است از: توسعه خودگردان، مدل مشارکتی یا همکارانه، تغییر محور کارکنان، افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید، مدل توسعه مهارتی، مدل‌های همراه با تفکر و تعمق، پروژه، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، مدارس توسعه حرفه‌ای، مشارکت مدرسه- دانشگاه، شبکه‌های معلمان، استفاده از رادیو و فضای مجازی، آموزش از راه دور، مشارکت بین مؤسسه‌ای، اقدام پژوهی، طراحی مدارس پیشرفته.

در تبیین یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان گفت که موارد ذکر شده در بالا، از رویکردهای نوین توسعه حرفه‌ای معلمان است.

در راستای پاسخ به سؤال سوم پژوهش که اولویت‌بندی رویکردهای سنتی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی منطقه لالجین کدامند؟ نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در بین معلمان

ابتدایی منطقه لالجین، مدل‌های سنتی به ترتیب اولویت عبارتند از: ارزیابی معلمان در کلاس درس، ضمن خدمت و نظارت بالینی.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که ارزیابی معلمان در کلاس درس به‌عنوان یکی از عناصر مهم برنامه رشد حرفه‌ای مورد توجه است و ارائه بازخورد مناسب و به‌هنگام، تأثیر آن را دو چندان می‌کند. ضمن خدمت اگر متناسب با تحولات فزاینده در زمینه دانش و تکنولوژی در جهت ارتقای کیفیت نظام آموزشی برنامه‌ریزی شود، یکی از مدل‌های مهم در رشد حرفه‌ای معلمان خواهد بود و نظارت بالینی نیز بر توان تخصصی معلمان، روش‌های تدریس، روابط با دانش‌آموزان و نظایر آن مؤثر است.

در راستای پاسخ به سؤال چهارم پژوهش که اولویت‌بندی رویکردهای نوین توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی منطقه لالجین کدامند؟ نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از نظر معلمان ابتدایی منطقه لالجین، مدل‌های رویکرد نوین به ترتیب اولویت عبارتند از: مدل مشارکتی یا همکارانه در رتبه اول، استفاده از رادیو و فضای مجازی در رتبه دوم، مدل مدارس توسعه حرفه‌ای در رتبه سوم، شبکه‌های معلمان در رتبه چهارم، طراحی مدارس پیشرفته در رتبه پنجم، اقدام‌پژوهی در رتبه ششم، مشارکت بین‌مؤسسه‌ای در رتبه هفتم، افزایش مشارکت معلمان در نقش‌های جدید در رتبه هشتم، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای در رتبه نهم، مشارکت مدرسه- دانشگاه در رتبه دهم، مدل توسعه مهارتی در رتبه یازدهم، مدل‌های همراه با تفکر و تعمق در رتبه دوازدهم، مدل تغییر محور کارکنان در رتبه سیزدهم، آموزش از راه دور در رتبه چهاردهم، پروژه در رتبه پانزدهم و توسعه خودگردان در رتبه شانزدهم قرار دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت شناخت ویژگی‌ها و توانمندی‌های معلمان، گفت‌وگوهای حرفه‌ای، حمایت مدیران و دست‌اندرکاران آموزش از فعالیت‌های جمعی معلمان جهت حل مشکل واقعی آموزش، گرایش معلمان به احترام و اعتماد متقابل به همکاران و یادگیری از همتایان و انعطاف‌پذیری در مقابل نظرات دیگران در رشد حرفه‌ای معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. اینترنت و فضای مجازی منابع شگفت‌انگیز آگاهی و دانش هستند. معلمان مدارس و مؤسسات آموزشی، از این روش برای افزایش قابلیت‌های علمی، توانمندسازی و بهره‌وری از تجارب معلمان باتجربه، بالابردن سطح مهارت‌های تفکر، ارتباطی و به‌روز، مدیریت زمان و ... استفاده می‌کنند. مدارس توسعه حرفه‌ای به‌منظور بازسازی فرایند آموزش، تلاش می‌کنند که با فراهم کردن فرصت‌هایی مثل مشارکت بین معلمان و مدیران و گروه‌های مختلف آموزشی در توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر باشند. انتشار مجلات آموزشی، در نظر گرفتن زمان لازم و کافی برای حضور در گروه معلمان، استفاده از افراد مسلط و خلاق در آموزش، برگزاری کنفرانس‌های آموزشی و در نظر گرفتن منابع مالی در رشد حرفه‌ای معلمان مؤثر است. استفاده از وسایل کمک آموزشی، فضاهای آموزشی مناسب، تعداد دانش‌آموزان و اقدام‌پژوهی با ایجاد امکان خودسازی در معلمان، بهبود کیفیت

آموزشی، تبادل نظر بین معلمان و دوباره‌سازی مهارت‌ها در توسعه حرفه‌ای معلمان در درجات بعدی اهمیت قرار دارند.

استفاده از نظرات کارشناسان در کارگاه‌های آموزشی، استفاده از یافته‌های علمی و آموزشی سایر مؤسسات و ارتباط با آنان، مشارکت در فعالیتهای مدیریتی و نظارتی، برنامه‌ریزی، ایجاد تناسب بین فعالیتهای آموزشی با فرصت‌های یادگیری، ارزش قائل شدن برای کارهای جدید معلم، ایجاد روش‌هایی برای پیگیری علایق و نیازها، تلفیق موضوعات و ... در توسعه حرفه‌ای معلمان دارای ارزش می‌باشد.

در تبیین کل این یافته‌ها می‌توان گفت محققان و پژوهشگران مختلف، مدل‌های هر دو رویکرد را مورد توجه قرار داده و معتقدند مدل‌های رویکردها چه سنتی و چه نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر است.

لذا با توجه به نتایج، پیشنهاد می‌گردد با توجه به اهمیت توسعه حرفه‌ای، باید نظام آموزش و پرورش در جهت افزایش و آگاهی معلمان اقدامات لازم را چون برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت و ... انجام دهد. بازشناسی و ارائه بازخورد مؤثر از رویکردها و مدل‌ها در مدارس و نظام آموزش و پرورش انجام گیرد (به منظور ایجاد انگیزه و ...). همچنین کارگاه‌های آموزش صلاحیت و توسعه حرفه‌ای و مهارت، به صورت سالانه و با نظارت آموزش و پرورش برگزار گردد.

منابع

- پاسبان کومله، سیدمحمدجواد. (۱۳۹۵). الگوهای نوین توسعه حرفه‌ای معلمان. دومین همایش ملی تربیت معلم. کد COI مقاله: CPHE02-027.
- جعفری، حسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۵). الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*. وره ۷، شماره ۲۵: ۷۵-۹۵.
- جعفری، حسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۶). عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی. *فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت مدرسه*. دوره ۵، شماره ۱: ۷۳-۹۲.
- حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۸۸). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حجازی، سید یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۹۹). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان. ویراست جدید. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- حسین پور، فاطمه و فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله. (۱۳۹۷). قدرت تبیین‌کنندگی هوش فرهنگی و یادگیری سازمانی برای پیش‌بینی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*. دوره ۳، شماره ۲: ۱۹-۳۴.

حسینی، سیدملیحه؛ آیتی، محسن و شکوهی‌فرد، حسین. (۱۳۹۷). تأثیر سامانه مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان پایه ششم ابتدایی شهرستان بیرجند. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*. دوره ۳، شماره ۱: ۱-۱۷.

خوروشی، پوران. (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه تربیت معلم فکور*. سال اول، شماره ۱، ۶۶-۵۳.
دانش پژوه، زهرا. (۱۳۸۲). سنجش مهارت‌های حرفه‌ای (تدریس) معلمان دوره راهنمایی (علوم و ریاضی)، موسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی دیبایی صابر، محسن. (۱۳۹۷). نقش مدیریت در توسعه شایستگی حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*. دوره ۳، شماره ۴: ۱۴-۱.

شاه‌پسند، محمدرضا؛ حجازی، یوسف؛ رضوان‌فر، احمد و صائبی، محمد. (۱۳۸۶). تعیین سطح توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز آموزشی وزارت جهاد کشاورزی، *مجله پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی*، شماره ۷۴، بهار، ۱۸۴-۱۷۲.

عبدالهی، بیژن و صفری، اکرم. (۱۳۹۴). بررسی موانع اساسی فراوری رشد حرفه‌ای معلمان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. سال ۱۵، شماره ۵۸: ۱۳۴-۹۹.

عرفانی، نصراله؛ شبیری، محمد؛ صحبت‌انوار، سعید و مشایخی‌پور، مصطفی. (۱۳۹۵). اثر بخشی دوره‌های آموزشی درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. دوره ۱۳، شماره ۴۸: ۲۰۰-۱۹۱.

عسکری‌متین، سجاد و کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۶). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. دوره ۳۴، شماره ۲: ۲۲-۱.

علی‌محمدی، غلامعلی؛ جباری، نگین و نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۸). توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز آینده و ارائه مدل. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. دوره ۱۸، شماره ۱: ۳۲-۷.

غلامی، نوقاب؛ پورشافعی، محمدحسین؛ شاه‌طالبی، هادی و حسین‌آبادی، بدری. (۱۳۹۸). بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر رشد حرفه‌ای معلمان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*. دوره ۱۳، شماره ۲: ۱۸۱-۱۶۷.

کلانتری‌خاندانی، عزت‌اله. (۱۳۹۵). نگاهی به توسعه حرفه‌ای معلمان فکور و تبیین درس‌پژوهی و فعالیت یادگیری. *دو فصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلم*. دوره ۲، شماره ۳: ۹۶-۷۳.
ملکی، حسن. (۱۳۸۴). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*. تهران: انتشارات مدرسه.

Fessler, R. (1999). Dynamica of teacher career stages. In T.R. Gusky & M. Huberman (Eds), *Professional Development in education: New paradigms and practices*.

Fullan, M., & Steigelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

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

Kent, A., M. (2012). Improving quality of teaching through Professional development. *Journal of education*, spring 2204.

- Nijveldt, M., Brekelmans, M., Beijaard, D., Verloop, N., & Wubbels, T. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgment process. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 89-102.
- Pikulski, J.J. (2000). Increasing reading achievement through effective reading instruction. Newaek , DE: University of Delaware, school of Education.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., 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.
- Sobhani-Nejad, M, & Zamani-Manesh, H. (2012). Identifying Dimensions of Effective Teacher and Validating its Components by High School Teachers in Yasooj. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 9(5), (continus 32), Spring, 68-81. (Persian).
- Villegas_Reimers, E (2007). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Unesco; international institute for educational planning
- Villeges, Rolinres.(2003). The . Professional development of teachers as lifelong learning: models , practices and factors that influence it. Washington, DC.