

بررسی تطبیقی ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب

بنت‌الهدی سادات حسینیان*

محمد رضا نیلی**

فریدون شریفیان***

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تطبیقی ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کشورهای ایران، آمریکا، مالزی، ژاپن، انگلستان و فنلاند بود. این پژوهش از نوع توصیفی مبتنی بر تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای بر اساس روش «جرج بردی» بوده است. داده‌های پژوهش از طریق مطالعه‌ی کتب و بررسی اسناد، مدارک و مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شده است. جامعه پژوهش برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کشورهای منتخب و متخصصان و اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای کشور ایران بوده است. نمونه نیز به صورت هدفمند مبتنی بر سؤالات پژوهش انتخاب شده است. یافته‌ها نشان داد که شباهت ابعاد برنامه توسعه حرفه‌ای در کشورهای منتخب شامل تأکید همه کشورها بر ابعاد ارتقای دانش تعلیم و تربیت و دانش محتوایی موضوعی، خودکارآمدی و عزت‌نفس حرفه‌ای، نگرش و کارآمدی حرفه‌ای، تسلط در زمینه برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی، یادگیری مادام‌العمر و یادگیری تجربی بوده است. مواردی همچون تأکید کشورهای منتخب بر سواد انسان‌شناسی و توجه محدود کشور ایران به این حوزه، تأکید کشورهای منتخب به صورت مستقیم بر رشد مهارت‌های فردی و اجتماعی در این دوره‌ها و همچنین متمرکز شدن کشورهای منتخب بیش از ایران بر بعد آموزش مهارت‌های برنامه‌ریزی، هدایت، ارزیابی، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس در این دوره‌ها تفاوت بین کشورها را نشان داد.

واژه‌های کلیدی: آمریکا، انگلستان، ایران، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، ژاپن، مالزی، معلمان

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول) m.nili.a@edu.ui.ac.ir

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، ایران، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۳/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۱/۲۸

مقدمه

در هزاره سوم کارکرد دستگاه تعلیم و تربیت فراتر از پاسخ‌گویی به نیازهای سنتی، به‌عنوان مهم‌ترین عامل بقا و رقابت در فضای متغیر و متحول به شمار می‌رود، به‌گونه‌ای که نمی‌توان از توسعه‌یافتگی کشوری بدون برخورداری از یک نظام آموزشی سخن به میان آورد. سرمایه‌گذاری در دوره ابتدایی، اساس توسعه همه‌جانبه است (لیسی‌بیل^۱، ۲۰۱۶). بنابراین جایگاه عوامل مؤثر در تحقق آموزش و پرورش مطلوب روشن می‌گردد. آموزش معلمان به دلیل تأثیری که این قشر در پیشرفت جامعه دارند ضروری‌تر به نظر می‌رسد؛ از این رو، لازمه موفقیت در زمینه بهسازی توسعه حرفه‌ای معلمان است (ریشتر و همکاران^۲، ۲۰۱۱).

برنامه توسعه حرفه‌ای بر درک مثبت (هریس، کیل و موسون^۳، ۲۰۱۱)، باورها و رفتار ارتباطی معلمان (سدووا، سیدلاسیک و اسوارسیک^۴، ۲۰۱۶)، شیوه‌های استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (وانگ و همکاران^۵، ۲۰۱۴)، مدیریت کلاس (نین لاون^۶، ۲۰۱۵) مؤثر است.

لازمه موفقیت افزایش مهارت معلمان است. از این رو کانون بحث توسعه حرفه‌ای بوده است. توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهسازی یادگیری دانش‌آموزان شوند» (گاسکی^۷، ۲۰۰۰ نقل از طاهری و همکاران، ۱۳۹۲).

معلمان به منظور حرفه‌ای شدن باید صلاحیت‌های مناسب را کسب کنند و به‌طور مداوم در حال پالایش آن‌ها باشند. منظور از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی، مجموعه‌ی شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، اخلاقی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و معنوی فراگیران کمک کند و می‌توان آن را در سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه‌بندی کرد. منظور از صلاحیت‌های شناختی^۸، مجموعه آگاهی‌ها، بینش‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌کند. منظور از صلاحیت‌های عاطفی^۹ مجموعه‌ی علایق و گرایش‌های معلم نسبت به مسائل و

1. Lassibille, G.

2. Richter, D., et al.

3. Harris, J., Cale, L., & Musson, H.

4. Sedova, K. Sedlacek, M. & Svaricek, R.

5. Wang, S. K., et al.

6. Ninlawan, G.

7. Guskey, T.

8. cognitive competencies

9. affective competencies

موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت است. صلاحیت‌های مهارتی^۱ بیانگر مجموعه‌ی مهارت‌ها و توانایی‌های عملی است که به فرآیند تعلیم و تربیت مرتبط می‌شود (ایروانی، شرفی و یاری، ۱۳۸۷).

هیل^۲ (۲۰۰۱) شایستگی را به‌عنوان نتیجه به کاربردن دانش و مهارت به‌طور مناسب تعریف می‌کند. به‌عبارتی دیگر شایستگی یعنی مهارت بعلاوه دانش. دبینگر^۳ (۲۰۱۲) شایستگی را مجموعه‌ای از دانش مهارت و توانایی‌ها در یک شغل خاص می‌داند که به شخص اجازه می‌دهد که به موفقیت در انجام وظایف دست یابد.

روسکو^۴ (۲۰۱۰) معتقد است کسب قابلیت‌های حرفه‌ای و به‌روزرسانی آن مستلزم رشد مداوم حرفه‌ای در سه حوزه رشد دانش فنی، مهارت‌های تخصصی و قابلیت‌های فردی مانند مشارکت در فعالیت‌های گروهی، حل مشکل و نیز رشد مهارت‌های مدیریتی است. جمالی زواره، نصر و نیلی (۱۳۹۷) نشان دادند که قابلیت‌های اساسی اعضای هیئت‌علمی شامل پنج قابلیت اصلی شامل قابلیت‌های عمومی، آموزشی، پژوهشی، تخصصی و اخلاق حرفه‌ای است. قابلیت‌های عمومی شامل ویژگی‌های روانی، فردی و نگرشی، قابلیت‌های آموزشی شامل مهارت‌های تدریس، مدیریت کلاس درس، کاربست اصول تربیتی، مخاطب‌شناسی، قابلیت‌های تخصصی شامل تسلط بر ابعاد دانش تخصصی، قابلیت‌های پژوهشی شامل اجرای پژوهش، تولید و انتشار آثار علمی و اخلاق حرفه‌ای شامل مهارت‌های ارتباطی، اخلاق حرفه‌ای در آموزش، اخلاق حرفه‌ای در پژوهش و تعهد نسبت به دانشجو بود.

نتایج پژوهش‌های مختلفی که در زمینه بررسی و شناسایی شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان انجام‌گرفته، بیانگر این موضوع است که اگرچه صلاحیت‌های مشترک زیادی بین این مطالعات وجود دارد، اما این پژوهش‌ها ابعاد و دسته‌بندی‌های متفاوتی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ارائه کرده‌اند (هانتلی^۵، ۲۰۰۸؛ قاسم زاده، جعفری و قورچیان، ۱۳۹۷؛ احمدی و همکاران، ۱۳۹۵؛ زربخش، ۱۳۹۲، ملایی نژاد، ۱۳۹۱) پژوهش‌های زارعی و همکاران (۱۳۹۵)، ساندلز و بریانت^۶ (۲۰۱۴) و استیل و ژانگ^۷ (۲۰۱۶) به بررسی اهمیت توسعه حرفه‌ای معلمان و دوره‌های توسعه حرفه‌ای در

1. skill competencies
2. Hill, D.
3. Deifinger, T.
4. Roscoe, J.

5. Huntly, H.
6. Sandals, L., & Bryant, B.
7. Steele, D., & Zhang, R.

کشورهای مختلف پرداختند که همه این موارد اهمیت توجه به توسعه حرفه‌ای را بیش‌ازپیش روشن می‌کند.

در پژوهش حاضر پژوهشگر، نظام آموزشی کشورهای منتخب و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای^۱ و وضعیت فعلی آموزش معلمان این کشورها را موردبررسی قرار داده و با ایران مقایسه کرده است، درواقع، این کشورها در زمینه توسعه حرفه‌ای معلم پیشرفت بسیاری داشته‌اند؛ بنابراین بررسی تطبیقی آموزش ابتدایی ایران با این کشورها بسیار کارساز بوده و الگوهایی را برای بهسازی نظام توسعه حرفه‌ای آموزش و پرورش ایران تسهیل می‌کند. پژوهش‌های سنگری و آخش (۱۳۹۶)، عبدالمهی و صفری (۱۳۹۵)، زین^۲ (۲۰۱۷) و زین^۳ (۲۰۱۶) به دوره‌های آموزشی معلمان پرداختند. از بررسی پژوهش‌ها این‌گونه استنتاج می‌شود که اکثریت پژوهش‌ها نقش دوره‌های آموزشی و میزان سطح مهارت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلمان را می‌سنجد و کمتر پژوهشی به‌خصوص در پژوهش‌های داخلی ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را بررسی و با بررسی تطبیقی آن‌ها با سایر کشورها مدل و الگویی عملی ارائه می‌دهد.

سؤال‌های پژوهش از قرار زیر است:

- ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کشورهای منتخب و ایران چیست؟
- چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در زمینه ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر پیمایشی تطبیقی است که اطلاعات موردنیاز آن از طریق اسناد و مدارک و گزارش‌های پژوهشی و جستجو در اینترنت و سایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده است. در این زمینه از مدل بردی^۴ (۱۹۶۹)، در چهار مرحله توصیف^۵، تفسیر^۶، هم‌جواری^۷ و مقایسه^۸ استفاده شده است. جدول ۱ این مراحل را نشان می‌دهد.

۱. در این پژوهش آموزش ضمن خدمت و پیش از خدمت به‌عنوان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدنظر قرار گرفته است
2. Zein, M. S.
3. Zein, S.

4. Bereday, G.
5. description
6. interpretation
7. juxtaposition
8. comparison

جدول ۱. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات تطبیقی

مرحله ۱: توصیف	در این مرحله، به توصیف ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب مورد تحقیق، بر اساس اطلاعاتی که از منابع مختلف و یا مطالعه اسناد به دست آمده پرداخته شد.
مرحله ۲: تفسیر	در این مرحله، اطلاعاتی که پژوهشگران در مرحله اول به توصیف آن پرداخته بودند، واریسی شد. هدف پژوهشگران از انجام روش پژوهشی — توصیفی تشریح عینی، واقعی و منظم ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب بود.
مرحله ۳: هم‌جواری	در این مرحله، اطلاعاتی که در مراحل قبلی بررسی شدند، طبقه‌بندی و کنار هم قرار گرفت و چارچوبی فراهم آمد تا راه برای مرحله بعد، یعنی مقایسه تشابهات و تفاوت‌های ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب مورد تحقیق، هموار گردد. به عقیده پرودی، در این مرحله، می‌توان به پاسخ سؤال‌های پژوهش دست یافت.
مرحله ۴: مقایسه	در این مرحله، داده‌هایی که در مراحل قبلی به ویژه در مرحله هم‌جواری مورد توجه قرار گرفته بود، به صورت دقیق و با توجه به جزئیات بر اساس تشابهات و تفاوت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت و شباهت‌ها و تفاوت‌های ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب تشریح شد.

جامعه آماری مورد بررسی در این پژوهش شامل: (۱) اسناد و مدارک درباره برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کشورهای ژاپن، انگلستان، فنلاند، آمریکا، مالزی و ایران است. انتخاب کشورها بر اساس موفقیت آن‌ها به صورت هدفمند است. (۲) علاوه بر روش نمونه‌گیری هدفمند، در راستای بررسی وضعیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ایران، نظرات صاحب‌نظران (۱۶ نفر) مدنظر قرار گرفته است که با روش شبکه‌ای یا زنجیره‌ای^۱ شناسایی شدند. علاوه بر این معلمان و مدیران مدارس ابتدایی (۱۰ نفر) که به عنوان معلمان نمونه انتخاب شدند بخش دیگری از جامعه بودند.

جدول ۲. توصیف مصاحبه‌شوندگان

ردیف	سمت	سابقه	سن
۱	معلم نمونه ابتدایی، مدرس دوره‌های آموزشی کتب درسی ابتدایی و دوره‌های ضمن خدمت، سرگروه آموزشی، معاون آموزش ابتدایی	۲۰ سال	۴۲ ساله
۲	معاون پژوهش و برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی	۲۲ سال	۴۵ ساله

۱. برای کسب بخشی از اطلاعات در مورد وضعیت فعلی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ایران مصاحبه انجام شده است.

ردیف	سمت	سابقه	سن
۳	معلم نمونه ابتدایی، ریاست سرگروه‌های درسی	۱۸ سال	۴۰ ساله
۴	معلم نمونه ابتدایی، مدرس دوره‌های ضمن خدمت، راهبر آموزشی شهرستان	۲۵ سال	۳۹ ساله
۵	عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان	۲۶ سال	۵۲ ساله
۶	عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان پردیس امام خمینی (ره) کاشان	۲۸ سال	۵۲ ساله
۷	معاون نمونه مدارس ابتدایی شهرستان	۱۷ سال	۴۰ ساله
۸	عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان	۸ سال	۳۵ ساله
۹	عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان	۸ سال	۳۵ ساله
۱۰	معلم با سابقه و نمونه ابتدایی شهرستان	۲۰ سال	۴۸ ساله
۱۱	مسئول مرکز اختلالات یادگیری شهرستان	۱۰ سال	۳۷ ساله
۱۲	معلم نمونه شهرستان، تدریس در کشور مالزی به مدت ۳ سال	۲۵ سال	۴۰ ساله
۱۳	معلم نمونه شهرستان	۲۵ سال	۴۹ ساله
۱۴	عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان اصفهان	۸ سال	۴۲ ساله
۱۵	عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان اصفهان	۱۵ سال	۵۰ ساله
۱۶	معلم نمونه اصفهان	۳۰ سال	۵۸ ساله
۱۷	عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد	۱۵ سال	۴۵ ساله
۱۸	عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان قم	۲۵ سال	۶۰ ساله
۱۹	مدرس دانشگاه فرهنگیان یاسوج، معلم و مدیر نمونه شهرستان یاسوج و روستاهای اطراف	۲۰ سال	۴۰ ساله
۲۰	مدرس دانشگاه فرهنگیان قم، معلم و مدیر نمونه شهرستان قم	۱۰ سال	۳۵ ساله
۲۱	مدرس دانشگاه فرهنگیان یاسوج معلم و مدیر نمونه	۱۵ سال	۴۲ ساله
۲۲	معلم و مدیر نمونه شهرستان شیراز	۲۰ سال	۴۵ ساله
۲۳	مدرس دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دکتری دانشگاه اصفهان	۳ سال	۲۹ ساله
۲۴	معلم برتر کشوری، پژوهشگر و مخترع نسل جدید وسایل آزمایشگاهی	۳۰ سال	۶۰ ساله
۲۵	معلم نمونه شهرستان	۲۵ سال	۵۸ ساله
۲۶	آموزگار با سابقه و نمونه، کار در کلاس‌های چندپایه و تدریس در دانشگاه فرهنگیان و مدرس دوره‌های ضمن خدمت	۲۶ سال	۴۶ ساله

یافته‌ها

سؤال اول: ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کشورهای منتخب و ایران چیست؟

در ادامه با بررسی منابع و سایت‌های علمی مرتبط با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در کشورهای منتخب و ایران به ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی اشاره شده است.

جدول ۳. ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای

کشورها	ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی
فنلاند	<p>رشد معلم به‌عنوان پژوهنده، پرورش حس وظیفه‌شناسی به‌عنوان یک معلم، رشد شناخت عمیق از رشد و توسعه انسان، رشد کسب دانش کارشناسی نسبت به موضوعات درسی، رشد دارا بودن دانش عمومی گسترده، آموزش مهارت‌های کاربردی آموزشی (جوما و همکاران، ۲۰۱۷).</p> <p>رشد خودکارآمدی و عزت نفس شغلی معلمان در برنامه ریزی درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی دانش‌آموز (همفیل، ۲۰۱۸).</p> <p>کسب مهارت‌های کاربردی آموزشی، رشد دانش عمومی گسترده (نیمی، ۲۰۰۷)</p> <p>رشد روحیه یادگیری مادام‌العمر، رشد آگاهی و جهت‌گیری پژوهش محور، کارآمدی و اثربخشی حرفه‌ای، پیش‌بینی نیازها و صلاحیت‌های آتی حرفه‌ای در آموزش، یادگیری و دانش مبتنی بر پژوهش، تسهیم دانش و اطلاعات درباره رشد حرفه‌ای معلمان (نیمی، ۲۰۱۵).</p> <p>پرورش خودکنترلی و خود نظارتی و کارآمدی (نیمی و سیلاجندر، ۲۰۱۳).</p> <p>کسب مهارت‌های ارتباطی، پاسخگو بودن به جامعه در حال تغییر (سالبرگ، ۲۰۱۰).</p> <p>ترویج همکاری معلمان (بیکر، ۲۰۱۱).</p>
ژاپن	<p>آموزش راه‌های حل مسئله با روش‌های اقدام پژوهی و درس پژوهی، رشد مهارت‌های فردی و اجتماعی (دویگ و گروز، ۲۰۱۱؛ گروز و دویگ، ۲۰۱۰).</p> <p>ارتقای دانش تعلیم و تربیت و دانش محتوایی موضوعی، رشد مهارت‌های و نگرش‌های لازم برای تدریس مؤثر (آهه، ۲۰۱۶).</p> <p>درک و فهم از رشد و تحول دانش‌آموزان، توانایی یادگیری مادام‌العمر و روزآمد شدن، رشد و تقویت مهارت‌های ارتباطی (آهه، ۲۰۱۴).</p> <p>بهبود تسلط معلمان بر سبک‌های تدریس مختلف و نوآور، رشد خودکارآمدی و عزت نفس حرفه‌ای، خودکارآمدی و رضایت شغلی (فاجیوارا، ۲۰۱۲).</p>
انگلستان	<p>بهبود بخشیدن به کیفیت عملکرد حرفه‌ای معلمان، رشد ارزش‌های شغلی و حرفه‌ای که بر اساس آن‌ها نگرش‌ها و تعهدات، روش‌ها و رفتارهای مورد انتظار از معلمان، رشد اعتماد به نفس، اقتدار و توانایی معلمان بر موضوعات تدریس، (پدر و همکاران، ۲۰۱۰)</p> <p>پرورش درک روشن معلمان از چگونگی پیشرفت خود و انتظارات حرفه‌ای آموزش مهارت‌های برنامه‌ریزی، هدایت، ارزیابی، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس (بولو و یانگ، ۲۰۰۲؛ بولو، ۲۰۰۸).</p> <p>بهبود شرایط یادگیری در مدارس، رشد مشارکت معلمان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی، رشد دانش عملی و تجربی معلمان، نظارت بر معلمان، مربیگری^{۱۲} و حمایت عاطفی از آن‌ها، غلبه بر انفصال میان نظریه و عمل از طریق گفتگوی دیدگاه‌ها به‌جای برخورد دیدگاه‌ها (بلومکه^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۸)</p>

1. Juma, S., Lehtomäki, E., & Naukkarinen, A.
2. Hemphill, A.
3. Niemi, H.
4. Niemi, H. & Siljander, A. M.
5. Sahlberg, P.
6. Baker, M.
7. Doig, B., & Groves, S.
8. Ahn, R.
9. Fujiwara, N.
10. Pedder, D. et al.
11. Bullough, R. V., & Young, J. R.
12. coaching
13. Blomeke, S., et al.

ارائه مشاوره شغلی مستمر به معلمان برای بهبود انگیزه و مشوق‌های شغلی، تأکید بر نیازهای کوتاه‌مدت و موردی معلمان، تأکید بر رشد مستمر مهارت‌های عملکردی، توجه به تفاوت‌های شخصیتی معلمان و ارائه راهکارهای موردی برای رشد حرفه‌ای معلمان (داویس^۱ و همکاران، ۲۰۱۶).

فراهم کردن محیط یادگیری برای قدردانی و تسهیم تجارب (گوردمن و ساندرفر^۲، ۲۰۱۱).

آگاهی از روش‌ها و سبک‌های آموزشی ترجیحی معلمان از طریق بحث و کارگاه (گاو^۳، ۲۰۱۰).

تخصیص افراد به پست‌ها بر اساس مهارت‌های موردنیاز هر شغل، تعیین شیوه‌های تسریع پیشرفت‌های معلمان دارای عملکرد آموزشی بالا، ارائه شیوه‌های بازشناسی و معرفی معلمان خبره در موضوعات درسی، ارائه الگوها و نمونه‌هایی از معلمان برجسته برای سایر معلمان، ارتقا و بهبود آموزش مدارس از طریق به‌کارگیری معلمان شایسته، رشد اعتمادبه‌نفس، اقتدار و توانایی معلمان، درک روشنی از چگونگی پیشرفت دانش‌آموزان خود و انتظارات خود از آنان، رشد مهارت‌های برنامه‌ریزی، هدایت، ارزیابی، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس درس (آلیا و اتیرا تهیر^۴، ۲۰۱۲).

برگزاری دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان با توانایی‌های بالا تا بتوانند تمام نیازهای مربوط به مدارس ابتدایی، راهنمایی، پیش‌دبستانی، فنی و حرفه‌ای را پاسخگو باشند (جمیل و همکاران^۵، ۲۰۱۱).

روزآمد کردن مداوم دانش، کارآیی و توانایی معلمان در حوزه آکادمیک و حرفه‌ای. توسعه کالج‌های تربیت‌معلم به‌عنوان مراکز رشد حرفه‌ای معلمان (کابیلان و وراتراجو^۶، ۲۰۱۳).

رشد مهارت‌های فنی، بین‌فردی، رهبری (موهد ساله و همکاران^۷، ۲۰۱۵).

مالزی

رشد و بسط دانش محتوایی، تسهیل مبنا و پایه‌ای قوی در آموزش حیطه‌ها و رشته‌های مختلف، فراهم کردن دانش درباره فرایندهای تدریس و یادگیری، عمق‌نگری در زمینه روش‌های پژوهش، هم‌راستا سازی محتوای دوره‌های رشد حرفه‌ای با استانداردهای تدریس و برنامه‌ریزی درسی (هو پارک و یی لی^۸، ۲۰۱۵).

مشارکت فعال معلمان در فرایند طراحی و اجرای دوره‌های آموزش و دانش‌افزایی، تدارک زمان، حمایت کافی برای تدریس، تسهیل مشارکت معلمان با متخصصان رشته‌های مختلف، در نظر گرفتن روش‌های مختلف و متنوع آموزش و دانش‌افزایی رشد (هارگریوز و فولن^۹، ۲۰۱۲).

و بسط کیفیت روش‌های آموزشی، کاربرد مهارت‌های حرفه‌ای برای افزایش دانش، مهارت‌ها و صلاحیت‌های فراگیران (کریدل^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ اشتینبرگ^{۱۱}، ۲۰۱۴).

تأکید بر محتوای بین‌رشته‌ای و میان‌رشته‌ای در تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در واشنگتن (بیرمن^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۹).

تسهیل فرصت‌های مشارکتی و تسهیم دانش بین معلمان در واشنگتن (هیل و همکاران، ۲۰۱۰).

گنجاندن فرصت‌های فعال و یادگیری استراتژی‌های جدید تدریس در ایالت فلوریدا (لاکود^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۰).

آمریکا

تعریف برنامه‌های درسی دوره‌های دانش‌افزایی معلمان مبتنی بر اهداف و صلاحیت‌های حرفه‌ای تعریف‌شده، دانش‌افزایی معلمان از طریق کسب دانش‌های نظری و فراگرفتن مهارت‌های عملی

ایران

1. Davies, P., et al.
2. Gorman, E. H., & Sandefur, R. L.
3. Gove, M.
4. Aliah Phang, F., Athirah Tahir, N.
5. Jamil, H., Mohamed, A. R., Razak, N. A., & Raju, R.
6. Kabilan, M. K. & Veratharaju, K.
7. Salleh, K. M., et al.
8. Ho Park, J., & Yi Lee, J.
9. Hargreaves, A., & Fullan, M.
10. Kridel, C.
11. Steinberg, M.
12. Birman, B. F. et al.
13. Lockwood, J. R., McCombs, J. S., & Marsh, J.

توأم با علاقه و نگرش مثبت، آماده‌سازی در زمینه فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی، کسب دانش نظری، فراگرفتن مهارت‌های عملی و ایجاد نگرش مثبت در معلمان، استحکام بخشی به فعالیت‌های حرفه‌ای و پرورش شرکت‌کنندگانی فعال (صادقی، ۱۳۸۷).

احساس کارآمدی، نگرش انتقادی به تدریس، تمایل به یادگیری و تغییر و رشد حرفه‌ای مداوم، استفاده از مواد و تکنولوژی‌های مختلف تدریس، رشد مهارت‌های شناختی، فراشناختی و اجتماعی (دیبایی صابر و همکاران، ۱۳۹۵).

عدم نظارت و ارزشیابی دوره‌های توسعه حرفه‌ای، به‌روز نبودن دوره‌های ضمن خدمت، تخصصی نبودن دوره‌ها، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت به‌صورت حضوری و غیرحضوری، فراهم کردن فرصت برای اقدام پژوهی آموزگاران، توان علمی حرفه‌ای، مهارت حرفه‌ای و اخلاق حرفه‌ای، توسعه دانشی، ابعاد مهارتی، پژوهشی و اخلاقی، عدم همخوانی بین نیازهای محیط کار معلمان با دروس و برنامه‌های درسی. بی‌توجهی به امر مشارکت معلمان در تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (یافته‌های مصاحبه‌کنندگان ۱، ۵، ۱۴).

سؤال دوم: چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در زمینه ابعاد دوره‌های توسعه حرفه‌ای در کشورهای مورد مطالعه وجود دارد؟

جدول ۴. شباهت‌ها و تفاوت‌های ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای

همه کشورها بر رشد خودکارآمدی و عزت نفس حرفه‌ای تأکید کردند و رشد نگرش و کارآمدی حرفه‌ای را به‌مثابه یکی از ابعاد دوره‌های توسعه حرفه‌ای لحاظ کرده‌اند.	
برنامه‌های رشد حرفه‌ای در همه کشورها بر تسلط در زمینه برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی فراگیر تأکید کردند. همه کشورها بر رشد روحیه یادگیری مادام‌العمر، اهمیت این دوره‌ها در رشد عملکرد حرفه‌ای معلمان و بر یادگیری عملی و تجربی معلمان و رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان تأکید داشتند.	شباهت‌ها
برنامه‌های رشد حرفه‌ای در همه کشورها بر ارتقای دانش تعلیم و تربیت و دانش محتوایی موضوعی تأکید کردند.	
کشور ژاپن، فنلاند و آمریکا بر رشد مهارت‌های پژوهشگری و اقدام پژوهی به‌مثابه یکی از ابعاد برنامه دوره‌های توسعه حرفه‌ای تأکید دارند درحالی‌که سایر کشورها به مهارت پژوهشی و بعد توانمندی پژوهشی معلمان توجه جدی نداشتند.	
کشور فنلاند بر پرورش حس وظیفه‌شناسی به‌عنوان یک معلم تأکید کرده است و اخلاق معلمی را در این دوره‌ها مورد تأکید قرار داده است در صورتی‌که سایر کشورها کمتر این موضوع به‌صورت خاص مدنظر قرار دادند.	
کشور فنلاند بر رشد آگاهی و سواد انسان‌شناسی تأکید کرده است ولی سایر کشورها به این موضوع توجه چندانی نشان ندادند.	تفاوت‌ها
تنها کشور فنلاند با دید آینده‌نگرانه دوره‌ها را به‌منظور شناسایی و پیش‌بینی نیازها و صلاحیت‌های آتی حرفه‌ای در آموزش را مدنظر قرار داده است.	
تنها کشور فنلاند به این دوره‌ها به‌عنوان ابعدی از تسهیم دانش و اطلاعات درباره رشد حرفه‌ای معلمان نگریده است.	
تنها کشورهای مالزی و ژاپن به‌صورت مستقیم بر رشد مهارت‌های فردی و اجتماعی در این دوره‌ها تأکید داشته است.	

تنها کشور مالزی و ژاپن بر رشد درک و فهم از رشد و تحول دانش‌آموزان در این دوره‌ها تأکید داشته‌اند. کشورهای ژاپن، آمریکا و ایران علاوه بر تأکید بر بعد دانش محتوایی بر رشد آگاهی معلمان در زمینه نوآوری‌های آموزشی نیز تأکید داشته‌اند. تنها کشور ژاپن و ایران بر خودشناسی حرفه‌ای معلمان و خودارزیابی تدریستان تأکید داشته‌اند و سایر کشورها محوریت را بر صلاحیت‌های فرایندی داشته‌اند. انگلستان و آمریکا بیش از سایر کشورها بر بعد آموزش مهارت‌های برنامه‌ریزی، هدایت، ارزیابی، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس در این دوره‌ها تأکید داشتند و سایر کشورها این مهارت‌ها را در قالب سبک‌های تدریس و دانش موضوعی خلاصه کرده‌اند.

تنها کشورهای انگلستان، آمریکا و مالزی تأکید بیشتر بر بعد فراگیران و نیازهای او در این دوره‌ها داشته‌اند و بعد بهبود شرایط یادگیری در مدارس و پاسخگویی به نیازهای آنان را موردتوجه قرار دادند. تنها کشورهای انگلستان و آمریکا بر بعد مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی، بعد نظارت و حمایت از معلمان توجه داشته‌اند. تنها کشور انگلستان بر پیوند بین نظریه و عمل از طریق گفتگوی دیدگاه‌ها به‌جای برخورد دیدگاه‌ها تأکید داشته‌اند. کشور مالزی و ایران بیش از سایر کشورها جنبه اداری و گزینشی و ارتقاء را در این دوره‌ها مدنظر قرار داده است. تنها کشور آمریکا بر استانداردهای و هم‌راستا سازی محتوای دوره‌های رشد حرفه‌ای با استانداردهای تدریس و برنامه‌ریزی درسی تأکید داشته است.

در کشور آمریکا و فنلاند به سواد فرهنگی و دانش بین فرهنگی توجه و اهتمام ویژه‌ای می‌شود و سعی می‌شود محتوای برنامه‌های رشد حرفه‌ای بر اساس شاخص‌های فرهنگی تدوین شود در صورتی که در کشورهای دیگر موردتوجه جدی قرار نمی‌گیرد.

در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ژاپن و ایران بر آموزش مهارت‌های پژوهشی و کاربرد رویکرد پژوهشی در تدوین محتوا تأکید شده است در صورتی که در کشورهای دیگر چندان پژوهش لحاظ نشده است. در بین این کشورها تنها کشور ژاپن بومی سازی محتوای برنامه‌های دوره‌های توسعه حرفه‌ای را مدنظر قرار داده است و سایر کشورها به بومی سازی توجه نداشته‌اند و کشورهایی چون مالزی، انگلستان و ایران نیز صرفاً مذهب و فرهنگ مذهبی را به‌عنوان حوزه محتوایی مجزا مدنظر قرار داده‌اند تنها کشورهای ژاپن، انگلستان و مالزی بر آموزش مهارت‌های زبان انگلیسی تأکید کرده‌اند. کشور ژاپن و آمریکا بر تدوین محتوای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر مهارت‌های شهروندی تأکید بیشتری داشتند.

کشورهای آمریکا و فنلاند بیش از سایر کشورها به مهارت‌های فرایندی مثل مهارت‌های ارتباطی، فعالیت‌های گروهی، دانش یادگیری به‌طور عام دانش یادگیری حیطه تخصصی به‌طور خاص تأکید داشتند. تنها کشور آمریکا بر تلفیق محتوای نظری و عملی در حیطه‌های تخصصی و بین‌رشته‌ای تأکید کرده و رویکرد بین‌رشته‌ای را مورد تأکید قرار دادند. همه کشورها به‌جز کشور ایران در تدوین و آموزش محتوا به مهارت‌های مشاوره و روان‌شناسی توجه می‌کنند در صورتی که توجه اصلی برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان در ایران بر مهارت‌های ارتباطی و شناختی است. کشور ایران بیش از سایر کشورها بر بازنگری و به‌روزرسانی مداوم محتوای این دوره‌ها تأکید داشته است. کشور ایران بر محتوای فلسفی و بومی بیشتر از سایر کشورها تأکید دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌منظور بررسی تطبیقی ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کشورهای ایران، آمریکا، مالزی، ژاپن، انگلستان و فنلاند انجام شد. در تبیین یافته‌های مربوط به تفاوت‌ها می‌توان گفت که یکی از جنبه‌های برجسته و ممیز برنامه‌های

تربیت معلم در سایر کشورها توجه به تقویت سواد و آگاهی فرهنگی معلمان در این دوره‌ها، تلفیق حوزه نظری و عملی، بومی‌سازی محتوای برنامه‌های رشد حرفه‌ای بر اساس ویژگی‌ها و شرایط فرهنگی و اجتماعی است و علاوه بر این آموزش عملی و حرفه‌ای نیز به‌طور جدی و عمیق در برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان کشورمان مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

همچنین در تبیین یافته‌های مبنی بر توجه بیشتر کشورهای منتخب به مهارت‌های روان‌شناسی می‌توان گفت که وجود واحدهای درسی روان‌شناختی به همراه روشنگری ارائه‌شده در دوره‌ها به حل مشکلات انضباطی در فنلاند، آمریکا و ژاپن کمک می‌کند. اهمیت مسائل انضباطی برنامه‌ریزان را قادر می‌کند تا حتی اگر برنامه‌های دیگری در دستور کار به بررسی مشکلات مزبور با استفاده از روش‌های نوین روان‌شناسی بپردازند. با بررسی تطبیقی دوره‌های رشد حرفه‌ای استنباط می‌شود که مهم‌ترین ویژگی‌های سازنده مطلوب عبارت‌اند از: (۱) تلفیق آموزش و پژوهش؛ (۲) پرورش مهارت‌های شناختی و روان‌شناختی؛ (۳) یادگیری مادام‌العمر و تسهیم دانش؛ (۴) فراهم کردن زمینه مناسب برای رشد تأمل و بوده است.

بیشتر معلمان در برخی از مهارت‌های اساسی تدریس با مشکل مواجه‌اند (زابلی، مالمون و حسنی، ۱۳۹۳؛ بانسی و همکاران، ۱۳۹۲) مهارت‌هایی مانند کاربرد روش‌های خلاق تدریس، مهارت در استفاده از ابزارهای آموزشی، فعال کردن دانش‌آموزان در ارزشیابی، تشویق دانش‌آموزان به انجام کارهای ابتکاری و خلاقانه، مرتبط کردن مطالب درسی به سایر دروس و تجارب واقعی روزمره دانش‌آموزان و از مهارت لازم برخوردار نیستند. نتایج نشان می‌دهد که دوره‌ها معمولاً محدود، فشرده و بی‌انسجام است.

یافته‌ها به‌صورت غیرمستقیم با یافته‌های نادری و همکاران (۱۳۸۹) همسو است؛ اما پژوهش فارسی، ناطقی و سیفی (۱۳۹۵) با پژوهش حاضر ناهم‌سو است. همچنین جنبه‌ی قوی برنامه‌ها از یک‌سو و درگیر کردن دانش‌آموزان در زیرساخت آموزش و پرورش کشورهایی چون ژاپن، آمریکا، انگلستان و فنلاند دلیل این اختلاف با وضعیت این برنامه‌های در ایران است.

رشد حرفه‌ای به‌عنوان فرایند بسط دهنده مهارت‌های روان‌شناختی و اجتماعی درک شده است (مؤمنی، ۱۳۸۶)؛ بنابراین مهارت‌های حرفه‌ای در کیفیت برگزاری این دوره‌ها بسیار مؤثر است.

یکی از ابعاد مهم برنامه‌ها مهارت‌های فردی است. این یافته با نتایج عبدالهی و دباغیان (۱۳۹۰) در یک راستا قرار دارد. در نتیجه باید در تدوین و اجرای برنامه‌ها مورد توجه بیشتر قرار گیرد. در کل یافته‌ها بیانگر ضرورت تقویت ابعاد برنامه‌ها است که به صورت غیرمستقیم با یافته‌های پژوهشگران همسو است (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸؛ کریمی، ۱۳۸۷). در راستای بهبود وضعیت ابعاد برنامه‌های رشد حرفه‌ای بهتر است ابعاد این دوره‌ها با هم‌اندیشی گروهی تدوین شود و این ابعاد نیازمند است به‌طور مستمر بر اساس آخرین تحولات به‌روزرسانی شود. از جمله پیشنهادهای کاربردی می‌توان به این موارد اشاره کرد: توجه به انگیزه‌های مادی و غیراقتصادی؛ راه‌اندازی مراکز مشاوره آموزشی؛ توجه به نشانگرهای کیفیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای؛ اجرای دوره‌های پژوهش‌محور.

سپاسگزاری

در پایان از همکاری و مشارکت متخصصانی که در طی انجام پژوهش محققان را در انجام پژوهش یاری رساندند، کمال تشکر را داریم.

منابع

- احمدی، ر.، زارعی زوارکی، ا.، نوروزی، د.، دلاور، ع. و درتاج، ف. (۱۳۹۵). بررسی وضعیت موجود صلاحیت‌های فناورانه دانشجو معلمان بر اساس استانداردهای یونسکو. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۲)، ۱-۲۲.
- ایروانی، ش.، شرفی جم، م. ر. و یاری دهنوی، م. (۱۳۸۷). چرا معلمان به آموزش فلسفه نیاز دارند؟. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴(۱)، ۳۳-۶۷.
- بانسی، م. ر.، رضایی، م.، شاهرودی، س.، ذوالعلی، ف.، اخوتی، م. و حق‌دوست، ع. ا. (۱۳۹۲). کاربرد مدل‌های چند سطحی خطی و معادلات برآورد تعمیم‌یافته در ارزشیابی روند کیفیت تدریس استادان در ترم‌های مختلف. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۱(۲)، ۱۹۶-۲۰۴.
- بخشنامه برنامه آموزشی*. (۱۳۹۷). *معاونت برنامه‌ریزی اداری و امور مالی، اداره آموزش و پرورش کاشان*.
- جمالی زواره، ب.، نصر، ا. ر. و نیلی، م. ر. (۱۳۹۷). قابلیت‌های حرفه‌ای موردنیاز اعضای هیئت‌علمی با توجه به تحولات جدید در دانشگاه: یک مطالعه کیفی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزش*، ۱۲(۴۰)، ۱۵۵-۱۸۱.

- دانش‌پژوه. ز. و فرزاد، و. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸ (۵)، ۱۳۵-۱۷۰.
- دیبایی صابر، م.، عباسی، ع.، فتحی واجارگاه. ک. و صفایی موحد، س. (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۳ (۲)، ۱۰۹-۱۲۳.
- زابلی، ر.، مالمون، ز. و حسنی، م. (۱۳۹۳). ارتباط بین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس اساتید: مدل یابی معادلات ساختاری. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۷ (۵)، ۳۱۵-۳۲۱.
- زارعی، م. ح.، نصر، ا. ر.، میرشاه جعفری، س. ا.، و لیاقت دار، م. ج. (۱۳۹۵). مربی پیش‌دبستانی: چه کسی با چه مشخصاتی؟. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۸، ۱۸۱-۲۰۴.
- زربخش، ع. (۱۳۹۲). *شناسایی مدل‌های تدریس اثربخش و پیشنهاد مدل مناسبی برای تدریس اثربخش دانشگاهی و تعیین اعتبار سازه‌ای آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه خوارزمی.
- سنگری، م. و آخش، س. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی نحوه جذب و آماده‌سازی دانشجویان در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. *نامه آموزش عالی*، ۱۰ (۳۷)، ۷-۳۲.
- صادقی، ن. (۱۳۸۷). رویکردی به رشد حرفه‌ای مداوم معلمان: موردی از کاربرد شیوه مصاحبه گروه‌های کانونی. *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۸ (۲)، ۴۷-۷۵.
- طاهری، م.، عارفی، م.، پرداختچی، م. ح. و قهرمانی، م. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲ (۴۵)، ۱۴۹-۱۷۶.
- عبدالهی، ب. و صفری، ا. (۱۳۹۵). بررسی موانع اساسی فراوری رشد حرفه‌ای معلمان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵۸، ۹۹-۱۳۴.
- فارسی علی‌آباد، ن.، ناطقی، ف. و سیفی، م. (۱۳۹۶). ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی در ایجاد صلاحیت‌های لازم در معلمان به منظور تحقق بخشیدن به هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی دوره. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۳۵، ۶۵-۸۶.
- قاسم‌زاده، ک.، جعفری، پ. و قورچیان، ن. (۱۳۹۷). بررسی وضعیت ارتقای نقش معاونین مدارس ابتدایی استان مازندران به رهبری آموزشی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲، ۹۵-۱۱۲.
- کریمی، ف. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲ (۴)، ۱۵۲-۱۶۳.

- ملایی نژاد، ا. و ذکاوتی، ع. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، (۲۶)، ۳۵-۶۲.
- مؤمنی، م. (۱۳۸۶). موانع کار تیمی صنعت خودرو، ۱۱۲، ۲۷-۳۰.
- نادری، ع.، حاجی زاد، م.، شریعتمداری، ع. و سیف نراقی، م. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دروس علوم پایه و علوم انسانی دوره راهنمایی شهرستان بهشهر به منظور ارائه روش‌های ارتقای کیفی این مهارت‌ها. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، (۶)۲، ۷۵-۹۶.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. ناشر: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزشی و پژوهشی.

References

- Abdollahi, B., & Safari, A. (2016). A Study of the Basic Barriers to Teacher Professional Growth. *Journal of Educational Innovation*, 58, 134-99. [In Persian]
- Ahmadi, R., Zarei Zavaraki, A., Nowruz, D., Delavar, A. & Dortaj, F. (2016). Investigating the current status of technological competencies of student teachers based on UNESCO standards. *Journal of Research in Educational Systems*, 10 (32), 1-22. [In Persian]
- Ahn, R. (2014). How Japan supports novice teachers. *Educational Leadership*, 71(8), 49-53.
- Ahn, R. (2016). Japan's communal approach to teacher induction: Shokuin shitsu as an indispensable nurturing ground for Japanese beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59, 420e430.
- Aliah Phang, F., & Athirah Tahir, N. (2012). Scientific Skills among Pre-Service Science Teachers at University Teknologi Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 56, 307 e 313.
- Baker, M. (2011). *Forget school autonomy, Gove is forcing through change*. The Guardian, Tuesday 19 April 2011. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/apr/19/school-autonomy-gove-driving-change> (Accessed October 2011)
- Baneshi, M. R., Rezaei, M., Shahroudi, S., Zolala, F., Okhovati, M., Haghdoost, A. A. (2014). The Application of Multilevel Linear Models and Generalized Estimating Equations to evaluate the quality of Professors Teaching in Various Semesters. *Journal of Medical Education Development Center of Kerman University of Medical Sciences*, 11(2), 196-204. [In Persian]
- Bereday, G. (1969). *Comparative Method in Education*, New York. Holt, Rinehard and Winston, Inc, USA.
- Birman, B. F., Boyle, A., Le Floch, K. C., Elledge, A., Holtzman, D., Song, M & Yoon, K. S. (2009). State and Local Implementation of the " No Child Left Behind Act." Volume VIII--Teacher Quality under" NCLB ." *US Department of Education*.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G & .Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education *ZDM*, 40(5), 719-734.
- Bullough, R. V., & Young, J. R. (2002). Learning to teach as an intern: The emotions and the self. *Teacher Development: An International Journal of Teacher Professional Development*, 6(3), 417-432
- Campbell, A., McNamara, O., & Gilory, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*, PaulChapman Publishing.

- Danesh pazhouh, Z., & Valiollah, F. (2006). Evaluation of professional skills of elementary school teachers. *Educational Innovations*, 18(5), 135-170. [In Persian]
- Davies, P., Connolly, M., Nelson, J., Hulme, M., Kirkman, J & Greenway, C. (2016). 'Letting the right one in': Provider contents for recruitment to initial teacher education in the United Kingdom. *Teaching and teacher education*, 60, 291-302.
- Deißinger, T., Dipl, H., & Silke, H. (2012). *Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET): a comparative perspective*. University of Konstanz.
- Dibaei Saber, M., Abbassi, E., Fathi Vajargah, K., & Safaei Movahed S. (2017). Defining the Professional Competency Components of Teachers and the Analysis of it's Position in High Level Documents of Iran's Education. *TLR*, 13(2), 109-123. [In Persian]
- Doig, B & Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics teacher education and development*, 13(1), 77-93.
- Educational Program Circular (2018). *Deputy of Administrative Planning and Finance*, Kashan Education Department. [In Persian]
- Farsi Aliabad, N., Nateghi, F., & Seifi, M. (2017). An Evaluation of the Curricula for In-Service Training of Primary School Teachers to Assess the Fulfillment of Curricular Objectives. *QJFR*, 14 (2), 65-86. [In Persian]
- Fujiwara, N. (2012). *Chugakko shokuin shitsuno kenchiku keikaku (Architectural planof the teachers' room in junior high schools)*. Fukuoka: Kyushu Daigaku Shuppankai.
- Gorman, E. H & Sandefur, R. L. (2011). "Golden age," quiescence, and revival: how the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*, 38(3), 275-302.
- Gove, M. (2010). Speech by Michael Gove to the National College annual conference, Birmingham 25th November 2010. London: Department for Education. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-to-the-national-college-annual-conference-birmingham>.
- Groves, S., & Doig, B. (2010). Adapting and implementing Japanese Lesson Study – Some affordances and constraints. In Y. Shimizu, Y. Sekiguchi & K. Hino (Eds.), *Proceedings of the Fifth East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 699a706). Tokyo, Japan.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381–391.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers' perceptions of physical education. *Professional Development in Education*, 37 (2), 291-305.
- Hemphill, A. (2018). *How teachers in the U.S. and Finland see their jobs*. Research Analyst, Center for Public Education
- Hill, D., Stumbo, C., Paliokas, K., Hansen, D., & McWalters, P. (2010). *State policy implications of the Model Core Teaching Standards* (In TASC draft discussion document). Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Retrieved January 26, 2011, from http://www.ccsso.org/Documents/2010/State_Policy_Implications_Model_Core_Teaching_DRAFT_DISCUSSION_DOCUMENT_2010.pdf
- Hill, J., & Houghton, P. (2001). A Reflection on Competency-based Education: Comments from Europe. *Journal of Management Education*, 2, 146-166.

- Ho Park, J., & Yi Lee, J. (2015). School-level determinants of teacher collegial interaction: Evidence from lower secondary schools in England, Finland, South Korea, and the USA. *Teaching and Teacher Education*, 50, 24-35
- Huntly, H. (2008). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35 (1), 125-145.
- Irvani, Sh., Sharafi Jam, M. R. & Yari Dehnavi, M. (2008). Why do teachers need to teach philosophy? *Journal of Education*, 24 (1), 33-67. [In Persian]
- Jamali Zavareh, B., Nasr, A. R., & Nili, M. R. (2018). Professional Skills Required by Faculty Members Given the New Developments at the University: A Qualitative Study. *Journal of Research in Academic Systems*, 40, 155-181e [In Persian]
- Jamil, H., Razak, N. A., Raju, R & ,Mohamed, A. R. (2011, March). Teacher professional development in Malaysia: Issues and challenges. In *Africa-Asia university dialogue for educational development report of the International Experience Sharing Seminar: Actual status and issues of teacher professional development* (pp. 85-102)e
- Juma, S., Lehtomäki, E., & Naukkarinen, A. (2017). Developing inclusive pre-service and in-service teacher education: Insights from Zanzibar primary school teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 67-87
- Kabilan, M. K. & Veratharaju, K. (2013). Professional development needs of primary school English language teachers in Malaysia. *Professional Development in Education*, 39(3), 330-351.
- Karimi, F. (2008). Study of professional qualifications of primary school teachers. *Journal of Leadership and Educational Management*, 2(4), 163-152 [In Persian].
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage. The Education system of England(2013). British Council. www.britishcouncil.org
- Lassibille, G. (2016). Improving the management style of school principals: results from a randomized trial. *Education Economics*, 24(2), 121-141
- Lindgren, H. C. (2017). *Stereotyping*. In *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol., pp. -). New York, NY: Wiley.
- Lockwood, J. R., McCombs, J. S., & Marsh, J. (2010). Linking reading coaches and student achievement: Evidence from Florida middle schools. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 32(3), 389-406.
- Ministry of Education (2012). *Statute of Farhangian University*. Tehran: Ministry of Education, Vice Chancellor for Education and Research. [In Persian]
- Mollainejad, A., & Zekavati, A. (2008). Comparative study of teacher education curriculum in England, Japan, France, Malaysia and Iran. *Educational Innovation*, (26), 62-35. [In Persian]
- Mo'meni, M. (2007). Obstacles to teamwork. *Automotive Industry*, 112, 27-33. [In Persian]
- Naderi, A., Hajizad, M., Shariatmadari, A., & Seif Naraghi, M. (2010). Investigating and comparing the professional skills of teachers of basic sciences and humanities courses in Behshahr middle school in order to provide methods for improving the quality of these skills. *Educational Management Research*, 2 (6), 75-96. [In Persian]
- Niemi, H. & Siljander, A. M. and the group for developing mentoring (2013). *New teachers .en toring. Towards students' and teachers . ell-being through mentoring (in Finnish)*. Palmenia Centre for Continuing Education. University of Helsinki.
- Niemi, H. (2007). Teacher education in Finland: current trends and future scenarios. Teacher Education Policies in the European Union. *Proceedings of the Conference of Teacher Education policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning*, Loule.

- Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic. *Approach. Society, & Education*, 7(3), 279-294.
- Ninlawan, G. (2017). Factors Which Affect Teachers' Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21st. *procedia - Social and Behavioral Sciences*. 7th World Conference on Educational Sciences, 197, 1732-1735.
- Pedder, D., r p fer, nn Ds Mcl ormick, R., & Storey, A. (2010). 'Schools and Continuing Professional Development in England--State of the natio n'research study: policy context, aims and design. *The Curriculum Journal*, 21(4), 365-394.
- Qasemzadeh, K., Jafari, P. & Ghorchian, N. (2018). Investigating the situation of improving the role of primary school deputies in Mazandaran province with educational leadership. *Journal of Research in Educational Systems*, 12, 95-112. [In Persian]
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126
- Roscoe, J. (2010). Continuing professional development in higher education. *Human Resource Development International*, 5(1), 3-9.
- Sadeghi, N. (2008). An Approach to Continuing Professional Growth of Teachers: A Case of Applying the Interview Method of Focus Groups. *Psychology and Educational Sciences*, 38 (2), 75-47. [In Persian]
- Sahlberg, P. (2010). The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief*. Stanford University School of Education Barnum Center, 505 Lasuen Mall Stanford, CA 94305.
- Salleh, K. M., Sulaiman, N. L., Mohamad, M. M., & Sern, L. C. (2015). Academia and practitioner perspectives on competencies required for technical and vocational education students in Malaysia: A comparison with the ASTD WLP competency model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 20-27.
- Sandals, L., & Bryant, B. (2014). *The evolving education system in England: A "temperature check"* (DfE-Research Report No. 359). London: Department of Education. Retrieved February 11, 2015, from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf.
- Sangari, M., & Akhash, S. (2017). A Comparative Study of How to Attract and Prepare Students in Teacher Training Institutions in Japan, Australia and Iran. *Higher Education Letter*, 10(37), 7-32. [In Persian]
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25.
- Steele, D., & Zhang, R. (2016). Enhancement of teacher training: Key to improvement of English education in Japan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 16-25.
- Steinberg, M. P. (2014). Does greater autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago. *Education Finance and Policy*, 9(1), 1-35.
- Taheri, M., Arefi, M., Pardachi, M. H., & Qahramani, M. (2013). Exploring the process of professional development of teachers in educational centers. Teacher: Foundation data theory. *Journal of Educational Innovation*, 12 (45), 176-149. [In Persian]
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., Reeves, T. C., & Coster, D. C. (2014). Professional development to enhance teachers' practices in using information and

- communication technologies (ICTs) as cognitive tools: Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79, 101-115.
- Zaboli, R. A., Malmoun, Z., & Hassani, M. (2014). Relationship of Factors Affecting the Quality of Teaching: Structural Equation Modeling. *Educ Strategy Med Sci*, 7(5), 315-321. [In Persian]
- Zarbaksh, A. (2013). *Identify effective teaching models and suggest a suitable model for effective academic teaching and determine its structural validity*. Master Thesis. Curriculum planning group. Kharazmi University. [In Persian]
- Zarei, M. H., Nasr, A. R., Mirshahjafari, S. E., & Liaghadar, M. J. (2017). Preschool Teachers: Who and With What Characteristics?. *CSTP*, 4(8), 181-204. [In Persian]
- Zein, M. S. (2017). Professional development needs of primary EFL teachers: Perspectives of teachers and teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(2), 293-313.
- Zein, S. (2016). Factors affecting the professional development of elementary English teachers. *Professional Development in Education*, 42(3), 423-440.

