

بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه‌ای معلمان

بیژن عبدالهی* ■ اکرم صفری**

چکیده:

معلمان مهم‌ترین عامل در بالا بردن کیفیت یادگیری دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین رشد حرفه‌ای آنان و شناخت موانعی که بر سر راه این رشد قرار دارد از اهمیت زیادی برخوردار است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان انجام شده است. نوع پژوهش کاربردی و روش آن آمیخته است. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسش‌نامه محقق‌ساخته مستخرج از مصاحبه‌ها، استفاده گردید. شرکت‌کنندگان در مرحله مصاحبه با شیوه هدفمند-گلوله برقی (تعداد ۳۱ نفر) و از بین متخصصان حوزه تعلیم و تربیت انتخاب شدند. در مرحله پرسش‌نامه نمونه آماری شامل ۱۵۹ نفر از معلمان ابتدایی شهر تهران بود که در سال ۹۵-۹۴ در کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت شرکت کرده بودند. انتخاب به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انجام شد. در بخش کیفی از تکنیک تحلیل محتوا و در بخش کمی از آزمون تحلیل عاملی، مان‌ویننی، کروسکال‌والیس و فریدمن استفاده شد. نتایج نشان داد که نشانگرهای شناسایی شده، به ابعاد مشخص شده مرتبط هستند. موانع به ابعاد «فردی»، «ساختاری»، «اقتصادی» و «فناورانه» تقسیم شدند و نشانگرهای شناسایی شده اندازه‌گیری قابل‌قبولی از عوامل را نشان دادند. بُعد ساختاری مؤثرترین بُعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان است و سپس پایین بودن کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت، ضعف برنامه‌ها جهت افزایش روحیه همکاری، ضعف بنیة علمی، کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی و نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها دارای بالاترین رتبه است. با توجه به یافته‌ها، شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان و برنامه‌ریزی برای رفع آن‌ها باید یکی از اولویت‌های برنامه‌های سازمان‌های آموزشی باشد.

کلید واژه‌ها: رشد حرفه‌ای، موانع ساختاری، موانع فردی، موانع اقتصادی، موانع فناورانه

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۲۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۵

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۵/۱۷

*دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی bijan.abdollahi33@gmail.com
** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی safari138@yahoo.com

مقدمه

در دنیای امروز، حجم انتظارات، تنوع درخواست‌ها و عمق توقعات مرتبط با نظام‌های آموزش و پرورش در جهان، و از جمله ایران، آن‌چنان زیاد است که بیشتر این نظام با شرایط، امکانات، روش‌ها و نیروی انسانی فعلیشان نمی‌تواند پاسخگوی همه آن‌ها بوده و به نحو شایسته از عهده مأموریت و رسالت خود برآیند. بر همین اساس به نظر می‌رسد، در ایران هم، نظام آموزش و پرورش فعلی باید متحول شده و تغییراتی بنیادین و اساسی در آن به وجود آید. هر سازمان با در نظر گرفتن چشم‌انداز تعریف شده در برنامه‌های بلندمدت خود، در صورتی می‌تواند با هدف‌گذاری صحیح و ترسیم نقشه راه و در سایه اثربخشی و کارآمدی به آن هدف‌ها دست یابد که موانع رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان خود را کاملاً برطرف کرده و یا به حداقل کاهش دهد. سازمان باید قادر باشد مفروضات خود درباره آینده را، مورد تجزیه و تحلیل و بازنگری جدی قرار دهد، تا بتواند خطاهای احتمالی و غیرقابل جبران خود را بر اساس واقعیات اصلاح کند.

برخی صاحب‌نظران بر این باورند که اگر آموزش و پرورش می‌خواهد پیشرفت نماید، باید دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت، به‌خصوص معلمان، که تعامل گسترده‌ای با فراگیران دارند، متحول شوند. همچنین دانش و اطلاعات، شناخت‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و روش‌های کار آن‌ها باید تغییر کند. لازمه این کار، حرفه‌ای شدن امر تعلیم و تربیت و در سرلوحه آن، حرفه‌ای شدن تمام معلمان است (گمینان، ۱۳۸۳). چراکه معلم از کلیدی‌ترین اجزای نظام آموزش و پرورش است و هر کاستی و کمبود در سایر اجزای نظام از این عنصر تأثیرپذیر است؛ پس توجه به کلیدی‌ترین جزء نظام آموزشی و ارتقای دانش، نگرش و مهارت او ضروری است.

با توجه به وظیفه اصلی معلم که تبدیل دانش آموز به شهروندی جهانی، متعلق به جامعه بین‌الملل، است (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، لزوم ارتقای حرفه‌ای معلمان بیش از پیش احساس می‌شود. به‌طورکلی، موضوع ارتقای حرفه‌ای معلمان با مطرح‌شدن بحث اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است، چه، معلمان در اجرای اصلاحات آموزشی نقش مهمی بر عهده دارند (شاه‌محمدی، ۱۳۹۳). رشد حرفه‌ای معلمان شامل ارتقا و بهبود فعالیت‌هایی می‌شود که معلمان در داخل و خارج از مدرسه انجام می‌دهند و مجموعه‌ای از فرآیندهای رسمی و غیررسمی را در بر می‌گیرد. این فرآیندها برای بهبود بخشیدن به مهارت، دانش و رسیدن به تدریس مطلوب معلمان است (جکسون و دیویس، ۲۰۰۰). حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است و فرآیندی است که به وسیله آن انجام حرفه یا شغل معلمی مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد دانش آموز، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با سایر همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر

داشته باشد (کریمی، ۱۳۸۷).

در راستای حرفه‌ای شدن این عنصر کلیدی همواره موانع و مشکلاتی وجود دارد که شناسایی و برنامه‌ریزی برای رفع آن‌ها باید یکی از اولویت‌های وزارت آموزش و پرورش باشد. بر همین اساس در این مقاله سعی شده است تا با شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان گامی در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان برداشته شود.

■ بیان مسئله

یافتن راه‌هایی بر اساس تقویت و بهبود کمی و کیفی کارکنان در سطح سازمانی، ملی و بین‌المللی از اولویت‌های مهم جهان پیچیده امروز است (روثول و ریچ، ۲۰۰۴). از آنجاکه نظام آموزشی در سرمایه‌گذاری نیروی انسانی در جامعه نقش اصلی را دارد و سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهد، و با توجه به اهمیت و نقش آن در ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، ضروری است در جهت بهبود آن اقدامات اساسی صورت گیرد. لازمه موفقیت تلاش‌های انجام‌شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش رشد حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. از این رو در دهه گذشته کانون بحث و گفت‌وگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش هرچه بیشتر متوجه رشد حرفه‌ای معلمان بوده است (ریشتر، کاتر، کلازمن، لاتک و بامرت، ۲۰۱۱). اهمیت و لزوم توسعه حرفه‌ای معلمان به دلیل تشدید چالش‌های پیش رو در حرفه معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گنسر، ۲۰۰۰). به‌ویژه که به‌رغم تلاش‌های زیاد هنوز سازمان‌ها و مراکز آموزشی از بسیاری جهات، از پایین بودن کیفیت رنج می‌برند (تورانی، ۱۳۸۴، ص. ۵۸) و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای می‌باشند. در مسیر حل این مشکل باید کانون توجه را روی عناصر اساسی و تأثیرگذار، که از مقیاس وزنی نسبتاً بالاتری برخوردارند، متمرکز کرد و یکی از این عناصر معلم است. معلم نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به‌منظور بهبود سیستم‌های آموزشی است، بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکننده تغییر نیز محسوب می‌شود. در ایران، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه‌های دانش حرفه‌ای (صمدی، ۱۳۹۲)، مهارت‌های حرفه‌ای (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، و نیز یادگیری مادام‌العمر و فناوری آموزشی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (کریمی، ۱۳۸۷).

به‌طورکلی، تغییرات عمیق در ساختار نظام آموزشی، برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی، طی سال‌های اخیر، هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط، برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که، در سطح جهان نیز، بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند و تعداد زیادی از آن‌ها دغدغه‌هایی درباره وظایف اولیه تدریس خود داشته

پرسشی موانع اساسی فراوری رشد حرفه‌ای معلمان

باشند (روچکیند، اوت، ایمروار، دابل و جانسون^۵، ۲۰۰۷). وقتی معلمان با مسائل و مشکلاتی مواجه می‌شوند، در فرایندی از تفکر و کاوش، با آن مسئله یا مشکل درگیر می‌شوند و سعی می‌کنند به راه‌های مختلفی آن را حل کنند حال اگر نتوانند با بسط دادن گنجینه دانش و تجربه خویش مشکل را حل کنند دچار اضطراب می‌شوند و این امر عاملی برای ناخشنودی آن‌ها از این حرفه خواهد شد (رومانو و گیسون^۶، ۲۰۰۶). علاوه بر این، فشارهای داخلی به معلمان، برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید بین معلومات جدید و دانش قبلی آن‌ها فاصله انداخته و بحران هویت حرفه‌ای‌شان را عمیق‌تر و بیشتر می‌کند. در این صورت هویت حرفه‌ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی دارد (مورنو^۷، ۲۰۰۷). چراکه آموزش و پرورش بیش از پیش نیازمند افرادی است که قادر به خودراهبری، بر عهده گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. این مهارت نیازمند برنامه‌ریزی مدون و اصولی، تحول در فرایند آموزش، تغییر باورها، نگرش‌ها و فراهم نمودن چارچوب مناسب برای آموزش و رشد حرفه‌ای است. برنامه‌ریزی برای رشد حرفه‌ای معلمان زمانی موفق‌تر و مؤثرتر خواهد بود که بر اساس نیازهای فردی معلمان، مدرسه و نظام آموزشی، به‌ویژه برنامه‌های یادگیری مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان، توانایی‌ها و ویژگی‌های آنان تنظیم شده باشد (جویس و شاورز^۸، ۱۹۸۸).

از آنجاکه معلمان عوامل کلیدی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان هستند و اصلاح آموزش بدون اصلاح معلمان میسر نیست، بنابراین باید تمرکز اصلی رشد حرفه‌ای را بر روی معلمان قرار داد تا موجب بهبود عملکرد آن‌ها در مدرسه شود (آرتورا، مارلندی، پیلس و رأی^۹، ۲۰۰۶).

مدارکی وجود دارد که نشان می‌دهد بهبود قابلیت معلمان از طریق برنامه‌های رشد حرفه‌ای، موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان نیز می‌گردد (کوهن و هیل^{۱۰}، ۲۰۰۰؛ گارت، پورتر، دسیمون، بیرمان و یون^{۱۱}، ۲۰۰۱؛ کرو، هاسمن و اسکرابینر^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ ژانگ^{۱۳}، ۲۰۱۰). اما در راستای برنامه‌ریزی این امر مهم، موانع و مشکلاتی وجود دارد؛ از جمله، تصمیم‌گیری از بالا به پایین، برنامه‌ریزی به صورت سنتی به وسیله مدیران و مشاوران به جای معلمان، بها ندادن به حق ابراز عقیده به معلمان، اولویت دادن به نیازهای مدیریتی و بالأخره عدم مالکیت نسبت به فرایند و نتایج رشد حرفه‌ای (عبداللهی، ۱۳۹۰). شناسایی بیشتر این موانع و برنامه‌ریزی برای رفع آن‌ها می‌تواند گام مؤثری در راستای تسهیل زمینه‌های اجرایی رشد حرفه‌ای معلمان باشد. با توجه به آنچه بیان شد، مقاله حاضر با هدف شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان، به دنبال یافتن پاسخ برای این پرسش است که: ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای معلمان کدامند؟

■ مبانی نظری

رشد حرفه‌ای به معنای یک روند مستمر به سمت عمق دادن به میزان آگاهی و مهارت یک فرد است (گارت و همکاران، ۲۰۰۱). رشد حرفه‌ای در معنای عام، به رشد یک فرد در ایفای نقش خود

بازمی‌گردد. رشد معلمان نیز یک رشد حرفه‌ای است که معلم با افزایش تجربه و همچنین ارزیابی مرتب روش‌های خود به آن دست پیدا می‌کند (گلاتورن^{۱۲}، ۱۹۹۵، ص. ۴۱). این روند باعث آگاهی و بیداری فرد می‌شود تا با پتانسیل خود آشنا شود، بتواند اعتماد به نفس داشته باشد و طی آن بتواند زندگی خود را به سمت شأن حقیقی و تکامل خود هدایت نماید. رشد حرفه‌ای معلمان عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان به منظور بهبود بخشیدن به یادگیری دانش‌آموزان (گاسکی^{۱۵}، ۲۰۰۰، ص. ۱۶). با توجه به تعریف فوق از رشد حرفه‌ای، باید برنامه‌هایی باشد که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش برای تبیین آموزش و رشد مستمر معلمان، مدیران و سایر کارکنان به صورت انفرادی، گروهی و به شیوه همکاری برگزار کنند.

فعالیت‌های مربوط به رشد حرفه‌ای معلمان را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: رشد حرفه‌ای سنتی^{۱۶} و رشد حرفه‌ای معاصر^{۱۷}. در رشد حرفه‌ای سنتی موارد زیر به چشم می‌خورد: میان طرح‌های توسعه و فعالیت‌های رشد حرفه‌ای رابطه‌ای وجود ندارد. همکاری میان معلمان وجود ندارد. بازخورد یا پیگیری برای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای وجود ندارد. کارگاه آموزشی به عنوان اساس فعالیت‌های رشد حرفه‌ای پذیرفته می‌شود. فعالیت‌های رشد حرفه‌ای وابسته به خواست سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان است، لذا برای یادگیری مستمر تشویق و دلگرمی وجود ندارد. اما در رشد حرفه‌ای معاصر متفاوت است. پیگیری مداوم و بازخورد فوری وجود دارد. برای یادگیری دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای معلمان، استانداردهایی وجود دارد. در برنامه‌ریزی، بافت مدرسه برای فعالیت‌ها مورد توجه است. نیازهای دانش‌آموزان به عنوان مهم‌ترین شاخص‌ها در طراحی فعالیت‌های رشد حرفه‌ای مورد توجه است (نی‌هال و ازگال^{۱۸}، ۲۰۰۲). رشد حرفه‌ای معلمان 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. با توجه به آنچه بیان شد موفقیت هر نظام آموزشی در حد تعیین‌کننده‌ای به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. در نظر ژاپنی‌ها، شایستگی هر نظام، به اندازه شایستگی معلمان آن است. از این رو می‌توان گفت، معلم مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری و معمار اصلی نظام آموزش است. جهان به سرعت دگرگون می‌شود و معلمان نیز، مانند دیگر گروه‌های حرفه‌ای، با این واقعیت روبرو می‌شوند که آموزش‌های اولیه آنان در جهان امروز چندان پایدار نیست و لذا همواره مفید نخواهد بود. آنان باید در سراسر عمر دانش خود را روزآمد کنند (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵).

■ مراحل رشد حرفه‌ای معلمان

در منابع مختلف، مراحل برای برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای در نظر گرفته شده است، ولی فرآیند استاندارد برای آن وجود ندارد. یکی از جامع‌ترین برنامه‌ها، برنامه‌ریزی شش مرحله‌ای رشد حرفه‌ای، متعلق به وزارت انرژی ایالات متحده آمریکا است (حجازی، پرداختچی و شاه‌پسند، ۱۳۸۸) که در زیر

پرسی موانع اساسی فراوی رهد حرفه‌ای معلمان

آورده شده است. این مراحل به منظور رشد حرفه‌ای افراد در سازمان‌های مختلف می‌تواند به کار گرفته شود. بنابراین آموزش و پرورش نیز به عنوان مهم‌ترین نهاد اثرگذار در تربیت و تأمین نیروی انسانی، می‌تواند از آن در راستای رشد حرفه‌ای معلمان الهام گیرد. اینک مراحل این برنامه:

مرحله اول: تشخیص اولویت‌های عملکرد^{۱۹}: اولویت‌های عملکرد، وظایف و برنامه‌هایی هستند که برای رسیدن به برنامه‌های عملی باید انجام شوند. اولویت‌های عملکرد، عوامل موفقیت را تعیین می‌کنند و معیاری برای میزان سهم هر یک از افراد در اهداف سازمان هستند.

مرحله دوم: نیازسنجی و تعیین اهداف آموزش مهارت‌ها^{۲۰}: پس از تعیین اولویت‌های عملکرد، نیازسنجی و تعیین اهداف آموزش مهارت‌ها آغاز می‌شود. ارزیابی و توسعه مهارت، فرآیند شناسایی آن دسته از صلاحیت‌هایی است که افراد باید به منظور دستیابی به اولویت‌های عملکرد دارا باشند. این صلاحیت‌ها شامل دانش، مهارت و توانایی است.

مرحله سوم: تشخیص گزینه‌ها و فعالیت‌های یادگیری^{۲۱}: فعالیت‌های یادگیری می‌تواند شامل موارد زیر باشد:

- الف. آموزش ضمن خدمت: آموزش‌هایی که در محیط کار برگزار می‌شود؛
- ب. آموزش کلاسی: یادگیری ساختاریافته که در محیط کلاسی اتفاق می‌افتد؛
- ج. آموزش‌های مبتنی بر رایانه: آموزش‌هایی که با استفاده از رایانه‌های شخصی انجام می‌گیرد. این آموزش‌ها نقش کلیدی در کم کردن شکاف مهارتی و بهبود عملکرد کاری دارد و اجازه استفاده اثربخش از زمان را به معلمان می‌دهد.
- د. دوره‌های خودیادگیری: در این روش زمان یادگیری توسط خود یادگیرنده تعیین می‌شود.
- ه. تکالیف چرخشی: در این نوع آموزش، فرد به طور موقت به کار ویژه مشغول می‌شود و به این صورت فرصتی برای یادگیری و توسعه مهارت خاص موردنیاز برای وی ایجاد می‌شود؛
- و. جلسات بحث با متخصصان: جلسات پرسش و پاسخ با افراد متخصص در یک موضوع با هدف یادگیری وظایف مشخص.

مرحله چهارم: در میان گذاشتن اهداف با سرپرستان و مذاکره با آن‌ها پیرامون اهداف یادگیری^{۲۲}: بحث و تبادل نظر با مدیران پیرامون اهداف آموزش و تبیین نقش مدیران در فرآیند تدوین برنامه رشد حرفه‌ای مؤثر و هدایت‌کننده است. مدیران امکانات و تسهیلات لازم را برای افزایش دانش، مهارت و توسعه جنبه‌های مختلف افراد برای دستیابی به اهداف توسعه فراهم می‌کنند. بعد از مشخص شدن اهداف برنامه رشد حرفه‌ای معلمان، هر یک از آن‌ها برای بحث با مدیر مدرسه خود در زمینه برنامه آماده می‌شوند.

مرحله پنجم: /جر/ ۲۳: بعد از توافق بین معلمان و مدیران، شالوده برنامه رشد حرفه‌ای شکل می‌گیرد و هر یک از معلمان آماده اجرای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای و تکمیل فعالیت‌های توافق شده می‌شوند.

مرحله ششم: نظارت بر پیشرفت و تحقق اهداف/ ۲۴: فرآیند رشد حرفه‌ای مستمر بر اساس بهبود توانمندی‌های معلمان تدوین شده است. اثربخش بودن یک برنامه رشد حرفه‌ای باید به صورت دوره‌ای ارزیابی شود. برنامه رشد فردی دست کم باید در دوره‌های زمانی شش ماهه مورد ارزیابی قرار گیرد و نتایج ارزش‌یابی به دیگر مراحل تدوین برنامه بازخورد داده شود تا اصلاحات و تغییرات لازم در برنامه تدوین و برای اجرای بعدی آماده شود.

نظام آموزش رسمی و مراکز آموزش و بهسازی منابع انسانی سازمان‌ها تنها سطح دانش افراد را ارتقا می‌بخشند، ولی چگونگی فراگیری دانش را به طور مستقل یاد نمی‌دهند. با توجه به تغییرات شگفت‌انگیزی که در سطح دانش و اطلاعات حاصل شده لازم است معلمان «چگونه آموختن» را به عنوان یک مهارت زندگی در موفقیت‌های شغلی یاد بگیرند. امروزه، متأسفانه، بسیاری از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت در یک محیط آموزشی کاملاً ساختاریافته صورت می‌گیرد که در آن برنامه‌ریزان یا مربیان برنامه‌ها، منابع و دانش لازم را تدارک می‌بینند. در چنین محیطی فراگیران اغلب منفعل هستند (عبداللهی، ۱۳۸۸). روشن است که نتایج مطالعات از عدم موفقیت برخی از این گونه برنامه‌های آموزشی در برخی از کشورها حکایت دارند؛ چراکه بسیاری از فرصت‌ها و امکانات رشد حرفه‌ای به اصلاح بلندمدت برنامه‌های درسی منجر نمی‌شوند و نیازهای دانش‌آموزان را در جامعه برآورده نمی‌کنند (هنسون^{۲۵}، ۲۰۰۱). در کل، تحقیقات حاکی از آن است که رشد حرفه‌ای معلمان به شکل کنونی، تأثیر خیلی کمی بر روش‌های تدریس، سازمان‌دهی مدارس و برنامه‌های درسی و آنچه دانش‌آموزان باید یاد بگیرند داشته است (دایز- مگیولی^{۲۶}، ۲۰۰۴، نولان و هوور^{۲۷} (۱۳۹۵/۲۰۱۱)).

مطالعات انجام‌شده، مشکلات اجرایی آموزش‌های معلمان را در ایران نبود نگرش نظام‌گرا در طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزش، ناهماهنگی میان انواع برنامه‌های آموزشی، استاندارد نبودن آموزش‌های غیرحضور، نبود پایگاه اطلاعاتی منسجم و کارا، ادامه نداشتن آموزش‌های کارکنان، کمبود پرسنل متخصص برای آموزش و نبود انجمن یا نشریه حرفه‌ای در خصوص آموزش کارکنان می‌داند (جهانیان، ۱۳۸۰؛ صادقی، ۱۳۸۷ و طریقی، ۱۳۸۷). برای مثال، عبداللهی و دباغیان (۱۳۹۰) در مطالعه خود موانع رشد حرفه‌ای معلمان را عوامل زیر را داشته‌اند:

۱. تأثیر کم آموزش‌ها در پیشرفت شغلی، نبود ضمانت اجرایی و مقررات حمایتی از دوره‌های آموزشی، نبود یک برنامه آموزشی بلندمدت در طی مراحل شغلی یک معلم، الکترونیکی نبودن آموزش‌ها، عدم توجه به آموزش‌های درون مدرسه‌ای (مانند گروه‌های آموزشی هم‌پایه و هم رشته)، نبود فرصت بازدید برای معلمان از کلاس‌های همدیگر، پایین بودن میزان فعالیت معلمان

پژوهشی موانع اساسی فراوری رشد حرفه‌ای معلمان

در دوره‌های آموزشی، عدم توجه به پایه و موضوع تدریس و فراهم کردن آموزش یکسان برای تمام معلمان، متنوع نبودن روش‌های یادگیری معلمان، ضعف تعامل بین معلمان در برنامه‌های آموزشی، عدم مالکیت معلمان در فرایند و نتایج ارزشیابی دوره‌های آموزشی، عدم مشارکت معلمان در تعیین نیازهای آموزشی خود، عدم انطباق محتوا با نیازهای شغلی، تأثیر کم محتوای آموزشی بر فرایندهای کلاس درس، عدم تناسب تجهیزات (صندلی و میز) با وضعیت جسمانی و روانی معلمان، نامناسب بودن محل و فضای برگزاری دوره‌های آموزشی، متنوع نبودن روش‌های تدریس مدرسین، پایین بودن کیفیت مطالب طرح‌شده توسط مدرسین. به‌طور کلی به‌دلیل چند عامل مرتبط به هم، برنامه‌هایی که برای رشد حرفه‌ای معلمان تاکنون طراحی و اجرا شده‌اند، در کل غیر اثربخش و ناکارآمد بوده‌اند (دایز-مگیولی، ۲۰۰۴، نولان و هوور (۱۳۹۵/۲۰۱۱)، ص. ۱). تصمیم‌گیری از بالا به پایین و رویکرد سلسله‌مراتبی نیز از دیگر موانع رشد حرفه‌ای معلمان در ایران است. مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان در مرکز کشور (تهران) و یا در استان‌ها به‌جای معلمان و کارکنان نیازسنجی آموزشی و برنامه‌ها را طراحی می‌کنند. در نتیجه معلمان احساس عدم تعلق به برنامه‌های رشد حرفه‌ای خود دارند و بی‌انگیزه می‌شوند.

۲. برنامه‌های آموزشی، بیشتر بر کمبودها و نواقص مهارتی کارکنان متمرکز شده و در آن تلاش شده، از هر راهی، معلمان را با خود هماهنگ سازد به‌جای آنکه بر دانش و خرد معلمان بیفزاید.

۳. رشد حرفه‌ای سعی در ارائه یک مدل استاندارد به‌منظور فراهم کردن آموزش‌های یکسان برای تمام معلمان، صرف‌نظر از پایه تحصیلی و موضوعی که تدریس می‌کنند، دارد. در نتیجه نقش مهم موقعیت، تفاوت‌های فردی، تجربیات و نیازهای معلمان در شکل‌دهی مؤثر راهبردهای آموزشی نادیده گرفته می‌شود.

۴. عدم تنوع روش‌های یادگیری. شیوه اجرای برنامه‌های آموزشی غالباً به‌صورت کلاس درس و انتقال مفاهیم و دانش سازمان یافته است. این روش برای معلمان به‌عنوان افراد باتجربه کارآیی و اثربخشی ندارد، زیرا معلمان افراد متفاوتی هستند که به روش‌های متنوع و مختلفی یاد می‌گیرند.

۵. عدم تنوع فرصت‌های رشد حرفه‌ای.

۶. برنامه‌های آموزشی عمدتاً دارای نفوذ کوتاه‌مدت‌اند و بر روی موضوعات خاص تمرکز دارند. آن‌ها مکانیزم‌های مداوم و نظام‌دار را برای حل مسائل ذاتی فرآیند یاددهی-یادگیری فراهم نمی‌کنند.

۷. برنامه‌های آموزشی تنها اولین سطح حیطه شناختی (سطح دانش) معلمان را ارتقا می‌بخشند، ولی چگونگی فراگیری دانش را به‌طور مستقل یاد نمی‌دهند.

۸. عدم مالکیت معلمان در فرایند و نتایج رشد حرفه‌ای. مراکز آموزشی باید یادگیرندگان را برای به‌کارگیری فرایندهای خودراهبری در یادگیری^{۲۸} (SDL) آماده کنند تا نه تنها مهارت‌های یادگیری فعلی را بهبود بخشند، بلکه فراگیران را برای یادگیری مادام‌العمر فراتر از دیوارهای مراکز آموزشی آماده کنند. به معلمان باید کمک شود که نگرش مثبتی به یادگیری در تمام طول عمر داشته باشند و به توانایی یادگیری در خود مجهز شوند.

۹. عدم ارزشیابی نظام‌مند از برنامه‌ها و اثربخشی برنامه‌های اجراشده مراکز آموزشی.

■ سؤال‌های پژوهش

۱. ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای معلمان کدامند؟
۲. ساختار عاملی نشانگرهای شناخته‌شده چگونه است؟
۳. آیا نشانگرهای شناسایی‌شده اندازه‌گیری معنادار و قابل‌قبولی از هر یک از عوامل مشخص‌شده، نشان می‌دهند؟
۴. موانع رشد حرفه‌ای معلمان در جامعه آماری به چه ترتیبی است؟

■ روش‌شناسی

این پژوهش از نظر نوع تحقیق، کاربردی و به لحاظ روش پژوهش آمیخته^{۲۹} (کیفی-کمی) می‌باشد. شرکت‌کنندگان در مرحله مصاحبه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، با تکنیک گلوله برفی^{۳۰} (تعداد ۳۱ نفر) و از بین متخصصان حوزه تعلیم و تربیت، کارشناسان گروه‌های آموزشی، مسئولان ضمن خدمت، مدیران آموزش و پرورش، مدیران مدارس دولتی، غیردولتی و معلمان نمونه شهر تهران انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، سؤال‌های مصاحبه به شرح زیر است:

۱. چه عواملی می‌تواند مانع رشد حرفه‌ای معلمان شود؟
 ۲. چه عوامل محیطی مانع رشد حرفه‌ای معلمان می‌شوند؟
- تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) انجام گرفت. فرایند تحلیل داده‌های مصاحبه استقرایی بود، به عبارت دیگر هیچ چارچوب مفهومی قبلی برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت. اساس تحلیل داده‌ها در این پژوهش کدگذاری است. منظور از کدگذاری نیز اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هر یک از کوچک‌ترین جزءهای با معنی داده‌های گردآوری شده است.

پژوهشی موانع اساسی فراوری رشد حرفه‌ای معلمان

روش پژوهش در بخش کمی، پیمایشی و جامعه آماری آن شامل معلمان ابتدایی شهر تهران بود، که در سال ۱۳۹۴ در کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت شرکت کرده بودند. نمونه آماری را، با استفاده از جدول کرجسی - مورگان، تعداد ۱۵۹ نفر از بین معلمان زن و مرد رسمی دوره اول و دوم ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران، به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای، تعیین کردیم. بدین صورت که شهر تهران را به مناطق شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم کرده و از بین معلمان ابتدایی شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی، منطقه یک ۳۷ نفر، منطقه شش ۲۸ نفر، منطقه نه ۳۴ نفر، منطقه ده ۲۵ نفر و منطقه پنج ۳۵ نفر انتخاب نمودیم. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته برگرفته از یافته‌های پس از انجام مصاحبه و احصای ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای معلمان، و حاوی ۲۸ سؤال بسته در مقیاس اندازه‌گیری لیکرت بود. روایی پرسش‌نامه از طریق روایی صوری مورد تأیید خبرگان حوزه مدیریت قرار گرفت. پایایی پرسش‌نامه، با اجرای مقدماتی آن در بین ۲۵ نفر و با استفاده از روش همسانی درونی آلفای کرونباخ (۰/۷۸) به‌دست آمد. پایایی محاسبه‌شده هر یک از ابعاد به تفکیک در جدول شماره (۱) آورده شده است. در بخش کمی از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، مان‌ویتنی، کروسکال والیس و فریدمن استفاده شد.

جدول ۱. آلفا کرونباخ محاسبه‌شده ابعاد موانع رشد حرفه‌ای معلمان

متغیر	ابعاد	ضرب آلفای کرونباخ
ابعاد موانع رشد حرفه‌ای معلمان	ساختاری	۰/۸۵
	فردی	۰/۷۳
	اقتصادی	۰/۷۲
	فناورانه	۰/۷۵

یافته‌های تحقیق

۱. ابعاد و نشانگرهای موانع رشد حرفه‌ای معلمان کدامند؟

با عنایت به موضوع این پژوهش و به‌منظور دستیابی به پاسخ سؤال مطرح‌شده، شایسته است ضمن مطالعه و بررسی کلی مصاحبه‌های انجام‌شده، موانع رشد حرفه‌ای معلمان احصا و به ابعاد و نشانگرهای مختلفی تقسیم‌بندی گردد. موانع احصا‌شده در هر بعد، باید از یک نوع و یک جنس باشد، لذا لازم است مجموعه ابعاد تعریف‌شده، به صورتی جامع‌و‌مانع دربرگیرنده همه موانع باشند. بدین منظور در عمل فرایند کدگذاری ابتدا کل مصاحبه‌ها به‌دقت روخوانی شد تا معنا و مفاهیم اصلی در

آن به صورت توصیفی شناسایی شود. نتیجه این مرحله یک تصویر کلی و توصیفی از هر مصاحبه بود. (نمونه‌ای از داده‌های حاصل از مصاحبه و روند تحلیل آن‌ها در زیر آورده شده است).

مصاحبه‌کننده: عواملی که می‌تواند مانع رشد حرفه‌ای معلمان شود، کدامند؟

مصاحبه‌شونده ۱: فرهنگ حاکم بر سازمان که اجازه رشد فکری به کارکنان نمی‌دهد و در بسیاری از موارد، مافوق علاقه چندانی به اینکه زیردست وی از او قوی‌تر باشد ندارد.

مصاحبه‌شونده ۲: عدم انگیزه؛ چون فرد می‌بیند که اگر این کار را بکند آن‌چنان فرقی در جایگاهش نمی‌کند در واقع کارکنان احساس می‌کنند اگر کاری در این زمینه انجام ندهند چیزی را از دست نمی‌دهند و اگر هم چیزی به دست می‌آورند چشمگیر نیست.

مصاحبه‌شونده ۳: سازمان تدابیری جدی در این زمینه به کار نمی‌برد و غالب برنامه‌هایی که برای رشد معلمان است در یک دوره کوتاه مدت برگزار می‌شود. معمولاً دوره‌هایی هم که برگزار می‌شود، در آن‌ها، نیاز خاص معلمان در نظر گرفته نشده است.

مصاحبه‌شونده ۴: کارکنان می‌بینند که موفقیت در تکراری است.

مصاحبه‌کننده: چه عوامل محیطی مانع رشد حرفه‌ای معلمان می‌شوند؟

مصاحبه‌شونده ۱: اینکه معلمان فرصت مناسبی را برای مطالعه و تحقیق ندارند و در صورت ابهام در مسائل آموزشی یا باید به علم خودشان اکتفا کنند و یا به معلمان هم‌پایه؛ که البته به دلیل ضعیف بودن روحیه همکاری در بیشتر موارد ناموفق خواهند بود.

مصاحبه‌شونده ۲: طرز تفکر، رفتار و برخورد مدیر آموزشی در این زمینه خیلی مؤثر است. اگر او فردی باشد که نگاهش به آموزش نگاه کیفی نباشد خود یک مانع بزرگ است. به عنوان مثال به معلمانش اجازه شرکت در همایش‌ها و برنامه‌های آموزشی را که در ساعات موظف فرد برگزار می‌شود نمی‌دهد، در صورتی که راهکارهای زیادی برای این مورد وجود دارد.

مصاحبه‌شونده ۳: ترس و نگرانی معلمان ضعیف از روشن شدن دانسته‌هایشان مانع از شرکت آن‌ها در مجامع تخصصی که دارند می‌شود و این مانعی برای رشد و پیشرفتشان است.

در مرحله بعد همه مصاحبه‌ها برای تحلیل اولیه و کدگذاری در نظر گرفته شدند. برای کدبندی، متن مصاحبه‌های انتخاب شده را قطعه‌بندی کرده و برای هر قطعه (مبنای قطعه‌بندی محتوا بود، هر معنا، محتوا و مضمونی که هدف پژوهش را پوشش دهد) یک کد در نظر گرفته شد و نام هر کد به گونه‌ای انتخاب گردید که دقیقاً و به صورت عینی توصیف‌کننده قطعه مشخص شده باشد. این مرحله کدگذاری باز انجام گردید و این کار تا مرحله اشباع نظری، یعنی جایی که کدهای جدیدی شناسایی نمی‌شد، ادامه پیدا کرد. نتیجه این مرحله شناسایی تعداد زیادی کدهای باز بود. کدهای به دست آمده در مرحله اول،

پژوهشی موانع اساسی فراوری رشد حرفه‌ای معلمان

بعد از چند بار غربال کردن و با ملاحظه مشابَهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها ادغام شد و در نهایت کدها به تعداد محدودتری تقلیل یافت و بر اساس آن تعداد ۴ کد نهایی مشخص گردید (کدگذاری محور)، در ادامه کدهای نهایی به صورت تحلیلی به درون‌مایه اصلی تبدیل شد (کدگذاری انتخابی) (راس من و مارشال ۳، ۱۳۹۰). (جدول شماره ۲)

جدول ۲. نحوه شکل‌گیری کدهای منتخب یا مقوله‌های نهایی

کد منتخب	کد محور	کد باز
ضعف برنامه‌های ضمن خدمت معلمان، نگاه معلم به فرایند یاددهی - یادگیری، فناوری‌های وارداتی و غیربومی	فردی	نداشتن انگیزه - نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی و یادگیری - تمایل نداشتن به کار گروهی - کم تجربه بودن - تسلط کم بر دانش محتوایی موردنیاز - تمایل کم به یادگیری حرفه‌ای - ضعف بنیه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا
	ساختاری	گزینش و جذب نیروهایی با بنیه علمی و تخصصی ضعیف - ناکافی بودن محتوای آموزش‌های کاربردی پیش از خدمت و حین خدمت معلمان - کاربردی نبودن دوره‌های ضمن خدمت - ضعف در گزینش مدرسان - نظام ارزشیابی ضعف فعلی معلمان - فرصت‌های اندک برای ارتقا - وجود قوانین و مقررات خشک و غیرقابل انعطاف - مقاومت در برابر تغییرات - بوروکراسی‌های ناکارآمد - ضعف روحیه همکاری و مشارکت بین معلمان - ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه جهت رشد حرفه‌ای - کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان - مشارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی - تصمیم‌گیری از بالا به پایین - زمان نامناسب کلاس‌های آموزشی ویژه معلمان - عدم همکاری بین آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها - فرهنگ حاکم بر سازمان - اختصاص مسئولیت‌های فوق برنامه به معلمان - عدم اختیار کامل رهبران آموزشی نسبت به حذف معلمان ضعیف - ضعف برنامه‌های رشد حرفه‌ای مدیران واحدهای آموزشی - نبود برنامه برای حضور معلمان در کلاس‌های معلمان دیگر - کمبود منابع علمی موردنیاز برای کمک به معلمان - شرایط کاری نامناسب ناشی از کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی - تدریس خارج از حوزه تخصصی و حرفه‌ای خود - ابهام و سردرگمی در نقش - حجم بالای کار - ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی - نگرش برنامه‌ریزان - نداشتن اهداف بلندمدت - کم بودن یادگیری معلمان در مسیر شغلی
	اقتصادی	عدم کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده - نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها - کمبود درآمد معلمان و مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها و اداره واحدهای آموزشی
فناورانه	فناوری‌های وارداتی و غیربومی - کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی - کمبود نیروی متخصص کافی در آموزش و پرورش - مقاومت در برابر پذیرش فناوری‌های جدید	

۲. ساختار عاملی نشانگرهای شناخته‌شده چگونه است؟

برای بررسی سؤال فوق، تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌ای اصلی انجام شد که نتایج آن به صورت زیر است:

در بخش مقابله با داده‌های missing یک آزمودنی از تحلیل آماری حذف گردید تا از این طریق مفروضه تحلیل عاملی، تحت عنوان حداقل missing (۰/۰۲) در هر آزمودنی رعایت شود. این اقدام برای تک تک سؤالات نیز اعمال گردیده و ضریب ابهام آن‌ها با رجوع به عدم پاسخ‌دهی تعیین گردید و مشخص شد که تمامی سؤالات از ضریب صراحت بالایی برخوردارند؛ به طوری که ضریب ابهام همه سؤالات کمتر از ۰/۰۲ بود. بنابراین، در تحقیق حاضر تنها به حذف ۱ آزمودنی اکتفا گردید و هیچ‌یک از سؤالات حذف نشدند. وضعیت مزبور معرف این است که احتیاجی به حذف برخی از سؤالات نبوده و می‌توان با تمامی سؤالات فرآیند تحلیل عاملی را صورت داد.

جدول ۳. ضریب کفایت نمونه‌گیری

کفایت نمونه‌گیری کایزر، میر، اولکین ^{۳۲} (KMO)	تقریب مجذور خبی	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۸۶۹	۵۲۰۹/۳۴۷	۳۲۵	۰/۰۰۱

جدول ۴. آزمون کرویت بارتلت

آزمون کرویت	میزان تقریب مجذور خبی	درجه آزادی	سطح معناداری	تفسیر
آزمون بارتلت	۵۲۰۹/۳۴۷	۳۲۵	۰/۰۰۱	کرویت کامل

همان‌گونه که در جدول (۴) نشان داده شده است و با توجه به فرآیند آزمون بارتلت که پیرامون بررسی کرویت اعمال می‌شود، و از آنجاکه تقریب خبی دو با درجه آزادی ۳۲۵ برابر با عدد ۵۲۰۹/۳۴۷ شده است می‌توان گفت که مقدار تقریب خبی دو، حداقل در سطح اطمینان ۰/۹۹۹ ($\alpha = ۰/۰۰۱$) از لحاظ آماری معنادار است، پس آزمون کرویت بارتلت نیز معنادار است.

پژوهشی موانع اساسی فراوری رشد حرفه‌ای معلمان

جدول ۵. ماتریس عامل‌های چرخش یافته به شیوه چرخش واریماکس

رتبه	نشانه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	میانگین	انحراف معیار
۱	ضعف بنیه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا	۰/۶۷۱				۷۵/۰۸	۲۱/۱۱
۲	تمایل نداشتن به کار گروهی	۰/۷۸۹				۶۸/۶۹	۱۹/۰۸
۳	نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی - یادگیری	۰/۷۲۱				۷۱/۳۵	۲۰/۲۸
۴	نداشتن انگیزه	۰/۶۹۸				۷۳/۴	۱۹/۴۷
۵	ادراک و باور معلمان	۰/۸۳۱				۷۵/۰۸	۲۱/۱۱
۶	کم تجربه بودن	۰/۶۱۲				۸۴/۹۰	۱۷/۴۷
۷	پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان		۰/۸۵۱			۷۰/۹۶	۲۲/۵۷
۸	ضعف برنامه‌های مدون جهت افزایش روحیه همکاری و مشارکت بین معلمان		۰/۸۴۲			۷۵/۲۵	۲۵/۰۶
۹	نامناسب بودن شیوه جذب معلمان		۰/۸۳۸			۸۰/۶۰	۱۸/۸۷
۱۰	ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی		۰/۸۱۲			۷۳/۸۸	۲۰/۴۱
۱۱	ضعف در نظارت و ارزشیابی از تدریس معلمان		۰/۷۴۹			۷۹/۵۰	۴۱/۹۳
۱۲	ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه جهت رشد حرفه‌ای		۰/۷۲۱			۶۶/۸۰	۲۰/۷۱
۱۳	وجود رویکرد سلسله مراتبی		۰/۷۰۱			۷۱/۲۷	۲۲/۰۹
۱۴	کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان		۰/۶۷۴			۷۰	۲۰/۷۴
۱۵	مقاومت در برابر تغییرات		۰/۶۷۲			۷۷/۰۵	۱۹/۶۱
۱۶	ناکارآمدی قوانین و مقررات		۰/۶۷۰			۷۸/۲۵	۲۰/۶۷

جدول ۵. (ادامه) ماتریس عامل‌های چرخش یافته به شیوه چرخش واریماکس

ردیف	نشانه‌ها	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	میانگین	انحراف معیار
۱۷	مشارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی		۰/۶۶۱			۷۲/۷	۲۲/۵۶
۱۸	تدریس خارج از حوزه تخصصی و حرفه‌ای خود		۰/۶۵۷			۸۰/۶۰	۱۷/۸۸
۱۹	عدم همکاری بین آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها		۰/۶۴۸			۷۱/۹۶	۱۹/۵۷
۲۰	وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد		۰/۶۳۸			۷۵/۹۰	۱۷/۴۱
۲۱	نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها		۰/۷۴۲			۶۶/۸۰	۲۰/۷۱
۲۲	عدم کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده به بخش رشد حرفه‌ای معلمان		۰/۹۱۲			۷۲/۹	۲۰/۰۱
۲۳	کمبود درآمد معلمان		۰/۷۱۴			۶۹/۱۴	۲۳/۱
۲۴	مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها و اداره واحدهای آموزشی		۰/۶۵۷			۶۹/۳۵	۲۰/۳۹
۲۵	کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی		۰/۹۱۲			۶۸/۶۳	۲۹/۷۱
۲۶	کمبود نیروی متخصص کافی در آموزش و پرورش		۰/۸۴۲			۷۲/۱۵	۱۹/۶۱
۲۷	فناوری‌های وارداتی و غیربومی		۰/۷۱۰			۷۳/۶۰	۱۸/۵۸
۲۸	مقاومت در برابر پذیرش فناوری‌های جدید		۰/۶۲۵			۶۷	۲۳/۲۰

همان‌گونه که در جدول (۵) نشان داده شده است، با توجه به ماتریس نشانه‌ها، می‌توان گفت که هر سؤال در کدام عامل قرار گرفته است و جایگاه هر سؤال در عامل مرتبط، با رجوع به بار عاملی مشخص می‌گردد.

پژوهشی موانع اساسی فرا روی رشد حرفه‌ای معلمان

عامل اول با نشانگرهایی همبسته است که میزان موانع شخصی را در رشد حرفه‌ای معلمان می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی، مربوط به نشانگر ۵ با بار عاملی ۰/۸۳ است. عامل دوم با نشانگرهایی همبسته است که میزان موانع سازمانی را در رشد حرفه‌ای معلمان می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی مربوط به نشانگر ۷ با بار عاملی ۰/۸۵ است. عامل سوم با نشانگرهایی همبسته است که میزان موانع اقتصادی را در رشد حرفه‌ای معلمان می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی مربوط به نشانگر ۲۲، با بار عاملی ۰/۹۱ است. عامل چهارم با نشانگرهایی همبسته است که میزان موانع فناورانه را در رشد حرفه‌ای معلمان می‌سنجد و بزرگ‌ترین بار عاملی مربوط به نشانگر ۲۵ با بار عاملی ۰/۹۱ است. نام‌های پیشنهادی عامل‌ها به همراه تعداد نشانگرها در جدول شماره (۶) آورده شده است.

در تحلیل عاملی اکتشافی به دست آمده، چون تمامی بارهای مقیاس بیش از ۰/۵ می‌باشد، می‌توان عنوان نمود که تجانس درونی بین سؤالات و کل آزمون وجود دارد و می‌توان تحلیل عامل را با تأکید بر تمامی سؤالات صورت داد.

جدول ۶. نتایج تحلیل عامل موانع رشد حرفه‌ای معلمان بعد از چرخش

عامل‌ها	سؤال‌های پرسش‌نامه بعد از چرخش
فردی	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶
ساختاری	۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰
اقتصادی	۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴
فناورانه	۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸

پس از اینکه جدول ماتریس مؤلفه‌ها به گونه‌ای دقیق بررسی گردید، از روش چرخش استفاده شد تا از این طریق بار عاملی هر سؤال، با تأکید بر قرار گرفتن هر سؤال در یکی از چهار عامل، تعیین گردد. با توجه به ماتریس مؤلفه‌ای چرخش یافته سؤالات، می‌توان عنوان نمود که هر سؤال پس از چرخش در کدام عامل قرار گرفته است. در نهایت، مشخص گردید که هر کدام از گویه‌ها بار عاملی بالایی دارند و ۴ عامل از چرخش تحلیل عامل استخراج شده است. در واقع، موانع رشد حرفه‌ای معلمان از ۴ عامل «فردی»، «ساختاری»، «اقتصادی» و «فناورانه» ناشی شده است.

۳. آیا نشانگرهای شناسایی شده اندازه‌گیری معنادار و قابل قبولی از عوامل نشان می‌دهند؟

به منظور تأیید ساختار عاملی به دست آمده و آزمون قدرت و معناداری سهم هر یک از گویه‌ها در اندازه‌گیری عوامل، تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت و مهم‌ترین پارامترهای اندازه‌گیری مشخص گردید.

جدول ۷. پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل دوم در تحلیل عاملی تأییدی

نشانگرها	پارامتر استاندارد B	خطای معیار	کمیت t
نداشتن انگیزه	۰/۹۲	۰/۰۷	۱۴/۱۲
نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی- یادگیری	۰/۸۷	۰/۰۸	۱۳/۴۸
ادراک و باور معلمان	۰/۸۵	۰/۱۱	۱۳/۲۹
تمایل نداشتن به کار گروهی	۰/۵۳	۰/۰۸	۸/۴۲
ضعف بنیة علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا	۰/۴۷	۰/۱۳	۶/۸۷
کم تجربه بودن	۰/۴۱	۰/۱۶	۶/۵۳
پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان	۰/۶۴	۰/۰۸	۱۰/۲۶
ضعف برنامه‌های مدوّن جهت افزایش روحیه همکاری و مشارکت بین معلمان	۰/۸۵	۰/۱۲	۱۲/۸۴
ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه جهت رشد حرفه‌ای	۰/۷۴	۰/۰۸	۱۱/۹۸
ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی	۰/۴۸	۰/۰۷	۶/۱۲
ضعف در نظارت و ارزشیابی از تدریس معلمان	۰/۵۸	۰/۰۷	۷/۵۴
عدم همکاری بین آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها	۰/۷۵	۰/۰۸	۱۱/۹۸
ناکارآمدی قوانین و مقررات	۰/۸۳	۰/۰۹	۱۲/۷۴
مقاومت در برابر تغییرات	۰/۶۸	۰/۰۸	۱۰/۵۶

پرسی موانع اساسی فراروی رهد حرفه‌ای معلمان

جدول ۷. (ادامه) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری عامل دوم در تحلیل عاملی تأییدی

کَمیت t	خطای معیار	پارامتر استاندارد B	نشانگرها
۱۰/۲۶	۰/۰۹	۰/۶۴	کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان
۱۱/۸۱	۰/۱۳	۰/۷۲	مشارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی
۱۲/۸۳	۰/۰۸	۰/۸۵	تدریس خارج از حوزه تخصصی و حرفه‌ای خود
۶/۱۲	۰/۰۷	۰/۴۸	وجود رویکرد سلسله مراتبی
۸/۸۴	۰/۰۹	۰/۸۱	نامناسب بودن شیوه جذب معلمان
۷/۹۸	۰/۰۷	۰/۶۸	وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد
۱۰/۲۶	۰/۰۸	۰/۷۷	عدم کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده به بخش رشد حرفه‌ای معلمان
۱۱/۸۴	۰/۱۲	۰/۸۲	نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها
۹/۴۱	۰/۰۹	۰/۷۰	کمبود درآمد معلمان
۸/۳۸	۰/۰۸	۰/۶۳	مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها و اداره واحدهای آموزشی
۱۱/۸۴	۰/۰۸	۰/۸۲	کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی
۱۰/۸۷	۰/۱۲	۰/۷۸۱	فناوری‌های وارداتی و غیربومی
۱۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۷۲۱	کمبود نیروی متخصص کافی در آموزش و پرورش
۸/۲۶	۰/۰۸	۰/۶۷	مقاومت در برابر پذیرش فناوری‌های جدید
P < ۰/۰۵			

مقادیر پارامتر استاندارد B ذکر شده در جدول (۷)، توان بالای گویه‌ها را نشان می‌دهد. علاوه بر آن، مقادیر t بزرگ‌تر از ۲، حاکی از معناداری تمام آن‌هاست. همچنین ضرایب خطای معیار هر کدام از آن‌ها پایین است. بنابراین، این ۲۸ نشانگر، توانسته‌اند، با توان بالا، با خطای پایین و به صورت معنادار، عوامل را اندازه‌گیری نمایند.

جدول ۸. معرف شاخص‌های مرتبط با برازش مدل ارائه شده

شاخص	میزان	تفسیر
بونت- بنتلر (شاخص برازش نرم شده)	۰/۹۳	برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹۰)
تاگر- لوئیز (شاخص برازش غیر نرم)	۰/۹۴	برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹۰)
هول‌تر	۰/۷۵	برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۷۰)
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب RMSE	۰/۰۳۷	برازش عالی (ملاک کمتر یا مساوی ۰/۰۵)
GFI	۰/۹۶	برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹۰)

با تحلیل عاملی تأییدی برای متغیر (موانع رشد حرفه‌ای)، قدرت و معناداری چهار نشانگر «فردی» «ساختاری»، «اقتصادی» و «فناورانه» در اندازه‌گیری و برازش مناسب الگوی اندازه‌گیری آن‌ها با داده‌های جمع‌آوری شده تأیید شد. از آنجاکه مقدار «شاخص نیکویی برازش» مدل این پژوهش برابر ۰/۹۶ می‌باشد می‌توان بیان کرد که این مدل برازش قابل قبولی با واقعیت دارد. با تأکید بر پنج شاخص نیکویی برازش می‌توان بر برازش مدل تدوین شده از یکسو و داده‌های تجربی از سوی دیگر تأکید داشت. بنابراین انطباق مطلوبی بین مدل این پژوهش با داده‌های تجربی فراهم گردیده است. در جمع‌بندی نهایی پژوهش حاضر، مطرح می‌شود که مدل پیشنهادی پژوهشگر، از برازش کاملی برخوردار بوده زیرا شاخص برازش غیر نرم تاگر- لوئیز (۰/۹۴) و شاخص برازش نرم شده بونت بنتلر (۰/۹۳)، و در هر دو بالای ۰/۹۰ بوده است. علاوه بر آن، شاخص هول‌تر (۰/۷۵) بالاتر از ۰/۷۰ بوده و برازش مطلوب را نشان می‌دهد. همچنین، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (۰/۰۳۷)، کمتر از ۰/۰۵ بوده و معرف برازش مدل محقق است.

۴. موانع رشد حرفه‌ای معلمان در جامعه آماری به چه ترتیبی است؟

جدول ۹. رتبه‌بندی موانع رشد حرفه‌ای معلمان از طریق آزمون فریدمن

رتبه	رتبه میانگین	ابعاد
۱	۴/۲۱	ساختاری
۲	۴/۱۸	فردی
۳	۳/۲۰	فناورانه
۴	۲/۵۸	اقتصادی
df	χ^2	تعداد
۳	۲۱۵/۱۰۲	۱۵۹
۰/۰۰۱		سطح معناداری

همان‌گونه که در جدول شماره (۹) نشان داده شده است، بالاترین رتبه به بُعد ساختاری موانع رشد حرفه‌ای معلمان اختصاص یافته و ابعاد فردی، فناورانه و اقتصادی به ترتیب در مراتب بعدی قرار می‌گیرند. این نتیجه نشان می‌دهد که بُعد ساختاری مؤثرترین بُعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان است. همچنین در بُعد «ساختاری» پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان و ضعف برنامه‌های مدوّن جهت افزایش روحیه همکاری و مشارکت بین آنان؛ در بُعد «فردی» ضعف بنیه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا و تمایل نداشتن به کار گروهی؛ در بُعد «فناورانه» کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی و کمبود نیروی متخصص کافی در آموزش و پرورش؛ و در بُعد «اقتصادی» نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها و عدم کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده به بخش رشد حرفه‌ای معلمان دارای بالاترین رتبه می‌باشد.

۵. آیا نوع و میزان موانع رشد حرفه‌ای معلمان، با توجه به متغیرهای جنسیت و مدرک تحصیلی

متفاوت است؟

با توجه به نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف که نشان داد، داده‌ها، دارای توزیع نرمال نمی‌باشند، برای مقایسه نظرات معلمان بر حسب مدرک تحصیلی از آزمون یومن ویتنی استفاده گردید.

جدول ۱۰. آزمون مان ویتنی برای مقایسه نظرات معلمان برحسب مدرک تحصیلی

موانع رشد حرفه‌ای معلمان	مدرک تحصیلی	تعداد	میانگین	رتبه میانگین	مجموع رتبه‌ها	Z	U	سطح معناداری
فردی	فوق لیسانس	۵۲	۴/۲۳	۱۳۸/۶۱	۱۹۲۶۶/۵۰	-۲/۳۹۱	۷۱۴۳/۵	۰/۰۱۷
	لیسانس	۹۸	۴/۱۶	۱۲۰/۰۳	۱۴۴۰۳/۵۰			
ساختاری	فوق لیسانس	۵۲	۴/۴۰	۱۴۲/۲۸	۱۹۷۷۶/۵۰	-۳/۲۴۰	۶۶۳۵/۵	۰/۰۰۱
	لیسانس	۹۸	۴/۲۴	۱۱۵/۷۸	۱۳۸۹۳/۵۰			
اقتصادی	فوق لیسانس	۵۲	۴/۴۵	۱۴۱/۰۶	۱۶۶۰۸/۰۰	-۲/۹۴۴	۶۸۰۲/۰	۰/۰۰۳
	لیسانس	۹۸	۴/۳۲	۱۱۷/۱۸	۱۴۰۶۲/۰۰			
فناورانه	فوق لیسانس	۵۲	۴/۰۵	۱۳۸/۷۳	۱۹۲۸۴/۰۰	-۲/۳۴۴	۷۱۲۶/۰	۰/۰۱۹
	لیسانس	۹۸	۳/۹۱	۱۱۹/۸۱	۱۴۳۸۶/۰۰			

مقدار Z^{۳۳} و U محاسبه شده در سطح ۰/۰۵ در تمام موارد بزرگ‌تر از مقدار جدول بحرانی Z (۱/۹۶) می‌باشد؛ بنابراین با اطمینان ۰/۹۵ می‌توان نتیجه گرفت که مدرک تحصیلی معلمان در میانگین نمرات آن‌ها تأثیر داشته است و تفاوت‌های مشاهده شده ناشی از خطای نمونه‌برداری یا شانس نبوده است؛ به طوری که میانگین فوق لیسانس در هر چهار سطح بزرگ‌تر از میانگین لیسانس است. به عبارت دیگر معلمان دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس بیشتر از معلمان دارای مدرک تحصیلی لیسانس ابعاد چهارگانه موانع رشد حرفه‌ای معلمان را مؤثر می‌دانند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف بررسی موانع اساسی فراروی رشد حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر تهران و به روش آمیخته (کیفی - کمی) انجام گردید. بر اساس نتایج و کدهای به دست آمده در بخش مصاحبه، ابعاد موانع رشد حرفه‌ای معلمان در چهار بعد «فردی»، «ساختاری»، «اقتصادی» و «فناورانه» و نشانگرهای مختلف خلاصه می‌شوند. نتایج مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی نیز نشان داد که عوامل تشکیل دهنده

پرسش‌نامه چهار عامل هستند که توانستند ۶۵٪ کل واریانس سؤال‌ها را تبیین کنند. بنابراین این چهار عامل توسط تحلیل عاملی اکتشافی و به روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس به‌خوبی جدا شدند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش دیدیم که مهم‌ترین بُعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان، بُعد ساختاری است. اصولاً در بسیاری از شاخه‌های علوم که موضوع آن انسان و ویژگی‌های اوست مانند جامعه‌شناسی، مدیریت، اقتصاد و روان‌شناسی، بُعد ساختاری از ارکان اصلی و تأثیرگذار تلقی می‌شود. از آنجاکه جوهره اصلی آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت انسان می‌باشد، بدیهی است که در اینجا نیز ساختار می‌تواند به‌عنوان مهم‌ترین پیشران یا مانع مطرح شود (باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۹).

بُعد ساختاری موانع رشد حرفه‌ای معلمان خود شامل چهارده مانع اساسی است. یکی از این موانع، پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت است که دارای بالاترین رتبه در این بعد می‌باشد. در زیر نتایج پژوهش‌های مرتبط با یافته پژوهش حاضر آورده می‌شود. یافته‌های پژوهش سمیعی زفرقندی (۱۳۹۱)، نیز حاکی از این است که محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت از لحاظ کاربردی بودن، به‌روز بودن، آگاهی از نیازهای آموزشی و بهبود عملکرد معلمان در حد ضعیف است و ضعف عمده دوره‌های اجرا شده، از لحاظ به‌روز بودن آن‌ها، از دیگر نارسایی سیستم موجود ضمن خدمت معلمان در پژوهش فوق است. عبدالهی (۱۳۹۰) نیز از جمله ضعف‌های دوره‌های ضمن خدمت را کاربردی نبودن آموزش‌ها و نبود دوره‌های بلندمدت آموزشی عنوان کرده است.

نتایج پژوهش شعبانی (۱۳۸۳) نشان داده که ناکافی بودن محتوای آموزش‌های کاربردی پیش از خدمت و حین خدمت معلمان در بهبود عملکرد آنان از جمله مشکلات و موانع است درحالی‌که در طبقه‌بندی استاندارد بین‌المللی آموزش و پرورش^{۳۴} تصریح شده است که آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت باید باهم مرتبط و هماهنگ شود و آموزش معلمان به‌طور مداوم گسترش یابد تا صلاحیت‌های حرفه معلمی تحقق یابد. تینوکا^{۳۵} (۲۰۰۴) و مرتنس، فلاورز و مولهاند^{۳۶} (۲۰۰۲) در پژوهش خود عنوان کردند که طول و استمرار دوره‌های ضمن خدمت از جمله عوامل مؤثر بر رشد حرفه‌ای معلمان است.

نتایج پژوهش اسپارکز، لوکز-هورسلی^{۳۷} (۱۹۸۹) نشان داد که یکی از موانع موجود در برنامه‌های رشد حرفه‌ای که توسط دوره‌های ضمن خدمت برگزار می‌شود، یکسان بودن آموزش‌ها، بدون در نظر گرفتن سطح تحصیلات و تجربه معلمی است.

افراد در مراحل مختلف رشد و شخصیت، نیازهای متفاوتی دارند و شیوه‌های یادگیری آنان متفاوت است، بنابراین برنامه‌های رشد حرفه‌ای برای معلمان در سنین متفاوت و با سطح تحصیلات و تجربه‌های متفاوت نباید یکسان باشد.

دوره‌های آموزش ضمن خدمت که به صورت بخشنامه به مدارس ابلاغ می‌شود، بدون توجه به نیاز معلم و بیشتر اوقات در طول سال تحصیلی و در شیفت مخالف ساعت کار معلم برگزار می‌شود. بدین ترتیب، معلمان بدون داشتن وقت کافی، خسته و ناراضی به این کلاس‌ها می‌روند و بیشتر با انگیزه جمع‌آوری امتیاز می‌روند، درحالی‌که رشد حرفه‌ای باید به خلأهای شناخته شده در پیشرفت دانش‌آموزان توجه کند. با وجود اهمیتی که رشد حرفه‌ای در بحث مربوط به آموزش معلمان دارد، تأکید آموزش معلمان در ایران، بیشتر بر روی آموزش‌های موضوعی بوده و کمتر هستند و بر روی موضوعات خاص تمرکز دارند. آن‌ها مکانیزم‌های مداوم و نظام‌دار را برای حل مسائل ذاتی فرآیند یاددهی - یادگیری فراهم نمی‌کنند و تنها اولین سطح حیطه شناختی (سطح دانش) معلمان را ارتقا می‌بخشند و چگونگی فراگیری دانش را به طور مستقل یاد نمی‌دهند. برنامه‌های آموزشی، بیشتر بر کمبودها و نواقص مهارتی کارکنان متمرکز شده‌اند و تلاش دارند که از هر راهی معلمان را با آن‌ها هماهنگ سازد بدون آنکه بر دانش و خرد معلمان بیفزاید. کاربردی نبودن دوره‌های ضمن خدمت، نبود دوره‌های بلندمدت (نولان و هوور، ۱۳۹۵/۲۰۱۱، ص. ۲۹۲)، عدم برخورداری از آموزش مداوم و نبود زمینه مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران، مقاومت در مقابل روش‌های نوین آموزشی ناشی از برخوردار نبودن از آموزش‌های لازم (صافی، ۱۳۸۵، ص. ۷۸)، عدم ارزشیابی نظام‌مند از برنامه‌ها و اثربخشی برنامه‌های ارائه شده در مراکز آموزشی از دیگر مواردی است که باعث کیفیت پایین دوره‌های ضمن خدمت می‌گردد (عبداللهی، ۱۳۹۵؛ افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲).

یکی دیگر از اشکالات اساسی این دوره‌ها که عدم استقبال و یا بازدهی کم دوره‌های آموزش ضمن خدمت را موجب می‌گردد، ضعف در گزینش مدرسان این دوره‌هاست. عمدتاً افراد شایسته، که دارای مدارج عالی تحصیلی در رشته تخصصی خود هستند، یا به دلیل حق‌الزحمه و امتیازات مادی ناچیز این دوره‌ها حاضر به همکاری نیستند یا در بسیاری موارد نیز با وجود اشتیاق، به دلایل مختلفی که عموماً به کاستی‌های مدیریتی ادارات بازمی‌گردد، به خدمت گرفته نمی‌شوند. وقتی مدرس یک دوره ضمن خدمت به لحاظ وجهه علمی و توانایی تدریس مقبولیت نداشته باشد،

طبیعی است که کلاس از بازدهی لازم برخوردار نبوده و مورد اقبال قرار نخواهد گرفت (افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲).

از دیگر موانع بُعد ساختاری، ضعف برنامه‌های مدوّن برای افزایش روحیه همکاری و مشارکت بین معلمان است. کار گروهی مشارکتی محیطی امن برای تبادل اطلاعات بین کارکنان در سازمان فراهم می‌سازد. کارکنان از دیدگاه‌های گوناگون بهره‌مند می‌شوند، به تبادل نظر می‌پردازند، انتقاد می‌کنند و عکس‌العمل نشان می‌دهند. چنین بازخوردهایی می‌تواند به آنان کمک کند تا آگاهی خود را نسبت به یادگیری افزایش دهند و نیز از روش‌هایی که به چنین اهدافی منتهی می‌شود مطلع شوند. کار مشارکتی به مثابه دابستی است که برای حمایت متقابل عمل می‌کند و کارکنان را قادر می‌سازد از یکدیگر یاد بگیرند. اگرچه روحیه همکاری و مشارکت بین معلمان متأثر از فرهنگ سازمانی و آن هم منبعث از فرهنگ ملی است، اما به مصداق روایت «الناس علی دین ملوکهم» و وظیفه اصلی این فرهنگ‌سازی بر عهده مسئولان سازمان‌ها و رده‌های زیرمجموعه از جمله برنامه‌ریزان می‌باشد. به نظر می‌رسد در حال حاضر برنامه‌های مشخص شده، اثرگذاری و کارآمدی لازم را برای افزایش روحیه همکاری و مشارکت ندارند.

یکی دیگر از موانع بُعد ساختاری، نامناسب بودن شیوه جذب معلمان است. این یافته با نتایج پژوهش‌های صادقی (۱۳۸۷)، کریمی (۱۳۸۷)، عبدالمی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۳) در یک راستا قرار دارد. آن‌ها در پژوهش خود عنوان نمودند که در سیستم آموزش و پرورش کشور ایران، بیشتر داوطلبان معلمی دوره ابتدایی، از سطح علمی متوسط رو به ضعیفی برخوردارند؛ زیرا بیشتر آن‌ها از روی اضطرار و بی‌کاری دست به انتخاب معلمی می‌زنند. در واقع حرفه معلمی برای جوانان و به‌ویژه جوانان مستعد و باهوش، جاذبه‌ای ندارد و در رقابت با سایر مشاغل و حرف از اولویت برخوردار نیست. بنابراین یکی از معضلات نظام آموزشی ایران، ورود معلمان با توانمندی‌های پایین به نظام آموزشی است. آنان گزینش و جذب داوطلبانی با بنیه علمی و تخصصی ضعیف، بی‌علاقه و حتی در مواردی نامناسب از طریق سرباز معلم، حق‌التدریس را نیز به‌عنوان یکی از موانع رشد حرفه‌ای معلمان عنوان نموده‌اند.

با توجه به اینکه آموزش معلمان یک فرایند مستمر است، دانش حرفه‌ای نمی‌تواند به‌طور مستقل و تنها در دوره‌های قبل از خدمت معلمان ایجاد شود. بدین سبب در ساختار تشکیلاتی وزارت آموزش و پرورش، ظرفیتی به نام گروه‌های آموزشی ایجاد شده است تا از این طریق، معلمان به‌طور مستمر، دانش حرفه‌ای خود را به‌روز کنند

و با هم‌اندیشی، راه‌حلی برای چالش‌های حرفه‌ای خود پیدا کنند. اما نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ضعف عملکرد گروه‌های آموزشی از دیگر موانع بعد ساختاری رشد حرفه‌ای معلمان می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گویا (۱۳۸۰) و کارخانه (۱۳۹۳) در یک راستا قرار دارد. نتایج پژوهش گویا نشان داد که ظرفیت بالقوه گروه‌های آموزشی، در راستای دوره‌های آموزشی معلمان، به‌درستی مورد استفاده قرار نگرفته و از هدف اصلی در ایجاد آن غفلت شده است. کارخانه (۱۳۹۳) نیز عنوان کرد که تصمیم‌گیری‌های غیر کارشناسانه و غیراصولی در این حوزه، موجب شده تا این ظرفیت موجود در آموزش و پرورش ایران، که با فکر اولیه پیشرفته‌ای ایجاد شده بود، کارایی لازم را نداشته باشد و به‌جای ایجاد ارتباط بالنده و مستمر بین معلمان و توسعه حرفه‌ای آن‌ها، گاهی تنها به برگزاری یک یا دو جلسه کلیشه‌ای در طی سال محدود شود.

ضعف در نظارت و ارزشیابی از تدریس معلمان نیز از یکی از موانع بعد ساختاری است. امروزه نظارت، حلقه تکمیلی فرآیند برنامه‌ریزی و تداوم‌دهنده و تصحیح‌کننده آن به شمار می‌آید. این ابزار یکی از وظایف عمده و اصلی مدیریت‌های آموزشی است و برای حُسن اداره امور در هر سازمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد، به‌طوری‌که بی‌شک بدون آن میان تصمیمات راهبردی و سیاست‌های میان‌مدت و کوتاه‌مدت هماهنگی و سازگاری ایجاد نمی‌شود و تصمیمات اتخاذشده در جهت رسیدن به هدف‌های برنامه محقق نمی‌گردد. در بهترین مدارس عناصر نظارت آموزشی همچون مشاهده از کلاس‌های درس، ارزشیابی و توسعه حرفه‌ای کارکنان جدای از هم نیستند، بلکه به مثابه یک کل منسجم با هم در تعامل می‌باشند. نظارت باید مکانیسمی بسیار کارآمد برای تعیین نیازهای فردی به سمت پیشرفت حرفه‌ای باشد. در نظام ارزشیابی و نظارت باید حقوق فردی معلمان حفظ شود و نیز گسترده و جامع باشد تا تمام وظایفی را که از معلمان انتظار می‌رود شامل شود. رویه‌هایی که برای ارزشیابی معلمان با تجربه با عملکرد رضایت‌بخش استفاده می‌شود باید از رویه‌هایی که برای ارزشیابی معلمان پیش از خدمت، معلمان تازه‌کار، یا معلمان با تجربه‌ای که عملکرد نه‌چندان مطلوبی دارند متفاوت باشد. فرایندی که برای طراحی و ارزشیابی معلمان به کار می‌رود باید مشارکتی باشد و نمایندگان تمام گروه‌های ذی‌نفع در آن سهیم باشند. این در حالی است که نظام ارزشیابی فعلی معلمان با ضعف در موارد فوق مواجه است و لازم است که بازنگری ویژه‌ای در این زمینه صورت گیرد.

ضعف در بهره‌گیری از راهکارهای افزایش انگیزه جهت رشد حرفه‌ای معلمان

نیز از دیگر موانع شناخته‌شده بُعد ساختاری می‌باشد. روان‌شناسان انگیزش را موتور محرکه موجود زنده به‌ویژه انسان می‌دانند. ایجاد انگیزه می‌تواند موجب تمرکز حواس و کانون توجه و منشأ تغییرات بزرگی شود. برای ایجاد انگیزه در جهت رشد حرفه‌ای معلمان راهکارها و بدیل‌های زیادی می‌تواند دستمایه دست‌اندرکاران قرار گیرد که متأسفانه در حال حاضر از این ظرفیت به‌خوبی استفاده نمی‌شود.

وجود رویکرد سلسله مراتبی نیز از دیگر موانع شناخته‌شده بُعد ساختاری است. این یافته با نتایج پژوهش عبدالهی (۱۳۹۰) در یک راستا قرار دارد. او در پژوهش خود عنوان نموده که تصمیم‌گیری از بالا به پایین بدون در نظر گرفتن شرایط، موقعیت و تجربه یکی از موانع رشد حرفه‌ای است. مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان در مرکز کشور و یا در استان‌ها به‌جای معلمان و کارکنان نیازسنجی آموزشی و برنامه‌ها را طراحی می‌کنند. در نتیجه معلمان احساس عدم تعلق به برنامه‌های رشد حرفه‌ای خود دارند و همچنین بی‌انگیزه هستند.

یکی از دیگر موانع شناخته‌شده بُعد ساختاری، کمبود فرصت مطالعاتی ویژه معلمان می‌باشد. استفاده از فرصت‌های مطالعاتی و بورس تحصیلی برای فرهنگیان ممتاز در رشته‌های خاص در داخل و خارج از کشور همواره به‌عنوان انگیزه‌ای جذاب برای جبران نارسایی‌های علمی-پژوهشی آنان تلقی می‌شود و فرصتی است که معلمان می‌توانند اطلاعات خود را به‌هنگام نموده و از آخرین روش‌های علمی آگاه شوند. کمبود این فرصت می‌تواند مانع بزرگی برای رشد حرفه‌ای معلمان باشد. یکی دیگر از موانع شناخته‌شده بُعد ساختاری، ناکارآمدی قوانین و مقررات است. قوانین و مقررات، موتور محرکه و نقطه انگیزش هر حوزه‌ای است که ضمن مشخص کردن خطوط قرمز، الزاماتی را برای مخاطبان مشخص می‌کند. قوانین و مقررات نقشه راه حصول اهداف کلان هستند و قرار گرفتن در چشم‌انداز مطلب را تعیین می‌کنند. این در حالی است که به نظر می‌رسد قوانین و مقررات الزام‌آوری برای رشد حرفه‌ای معلمان وجود ندارد؛ به‌عبارت‌دیگر قوانین و مقررات جاری، کارآمدی لازم را به‌منظور الزام نمودن دستگاه‌های ذی‌ربط به رشد حرفه‌ای معلمان ندارد.

از دیگر موانع شناخته‌شده بُعد ساختاری، مقاومت در برابر تغییرات است. تجربه ثابت کرده که در برخی حوزه‌ها، به‌ویژه حوزه علوم انسانی، مقاومت در برابر تغییرات وجود دارد. این مقاومت در کشورهای توسعه‌نیافته بیشتر است و توجهات روان‌شناختی و جامعه‌شناختی خاص خود را دارد. با توجه به اینکه تغییرات در برخی زمینه‌ها موجب شده که بسیاری از افراد شغل و موقعیت خود را از دست داده و یا

درآمد و نفوذشان کاهش یابد، و به عبارت دیگر در برابر آینده‌ای پر مخاطره و بی‌ثبات قرار گیرند، پس منفعت خود را حفظ موقعیت فعلی و محافظه‌کاری می‌بینند. از آنجاکه مبنای اصلی رشد حرفه‌ای معلمان، تغییر در قوانین و مقررات، رویه‌ها، شیوه‌های آموزشی، مدیریت و حتی تغییر مشاغل و افراد می‌باشد، بدیهی است که افرادی که منافع خود را در خطر می‌بینند و یا این موضوع را گرفتاری و دردسر می‌پندارند در برابر آن مقاومت کرده و اجازه اجرایی شدن آن را ندهند.

یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای معلمان در بُعد ساختاری، مشارکت ضعیف معلمان در تألیف کتب درسی است. در ایران محتوای کتب درسی منحصرأً توسط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، به وسیله اساتید متخصص، تدوین یا تألیف می‌شود، لذا سطح ارتباط مؤلفین کتاب با عوامل درگیر با محتوای کتب معلم و شاگرد ضعیف بوده و نسبت به نیاز دانش‌آموز و تقاضای معلم بی‌اطلاع هستند یا حداقل شناخت از نزدیک وجود ندارد. در این روش متخصصان، به پشتوانه رشته تحصیلی خود، به تعیین محتوای درسی می‌پردازند و این امر می‌تواند به‌عنوان مانعی در راستای ضعف انگیزه رشد حرفه‌ای معلمان باشد.

تدریس خارج از حوزه تخصصی و حرفه‌ای معلمان و عدم وجود همکاری و ارتباط رسمی بین مدارس آموزش و پرورش و سایر واحدهای آموزشی در دانشگاه که درگیر آماده ساختن معلمان می‌باشند نیز به‌عنوان مانعی در راستای رشد حرفه‌ای معلمان به حساب می‌آید.

وجود بوروکراسی‌های ناکارآمد از دیگر موانع رشد حرفه‌ای بُعد ساختاری، است. در بسیاری از موارد، شیوه‌های کهن، رویه‌های اداری زائد، وقت‌گیر و ناکارآمد که خود معلول ضعف نظارت، کاستی، سوءاستفاده‌ها و قوانین ناکارآمد است، مانعی بر سر راه چابکی سازمان، ایجاد پویایی و رشد حرفه‌ای معلمان شده است. بوروکراسی‌های ناکارآمد بعضاً چنان نهادینه شده‌اند که اگر فرد یا گروهی قصد تغییر آن را داشته باشد ممکن است هزینه کلانی بابت آن پرداخت کند. به همین دلیل بسیاری از افراد از درافتادن با آن منصرف شده و مغلوب این کاغذبازی‌ها و دیوان‌سالاری‌ها می‌شوند.

بُعد فردی، دومین بُعد از موانع رشد حرفه‌ای معلمان است. قرار گرفتن این بُعد در مرتبه دوم، نشانگر این است که فرد در مقایسه با مسائل اقتصادی و فناوریانه از اولویت بالاتری برخوردار است و پیش از طرح این مسائل باید افراد و ویژگی‌های آن‌ها مد نظر برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان عالی سازمان باشد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، ضعف بنیه علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا، مهم‌ترین

مانع بُعد فردی دانسته شده است.

این یافته با نتایج پژوهش‌های عابدی، عریضی و سبحانی نژاد (۱۳۸۴)، عبدالمهی، شریعتمداری و نادری (۱۳۸۹) و رضایی (۱۳۹۱) در یک راستا قرار دارد. یکی از پیش‌نیازهای رشد حرفه‌ای معلمان، تسلط آن‌ها بر دانش محتوایی موردنیاز می‌باشد. از آنجاکه هر علمی و هر موضوع درسی به‌سرعت در حال تغییر است، معلمان برای آگاهی از این تغییرات و استفاده از آن‌ها در آموزش، باید از منابع جدید آگاهی لازم را داشته باشند و از منابع مختلف به‌منظور شناخت تحولات جدید در موضوعات مربوط به تدریس استفاده کنند و دارای آگاهی لازم و کافی درباره همه منابع و جست‌وجوی منابع جدید به‌منظور استفاده از آن‌ها در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان باشند. اما نتایج بسیاری از تحقیقات انجام‌گرفته حاکی از آن است که معلمان، از صلاحیت و مهارت‌های لازم در این زمینه برخوردار نیستند، به‌طوری‌که بیشترین مشکل معلمان ضعف آن‌ها در استفاده از مواد و تجهیزات کمک‌آموزشی می‌باشد.

تمایل نداشتن به کار گروهی از دیگر موانع شناخته‌شده بُعد فردی رشد حرفه‌ای معلمان است. رشد حرفه‌ای به‌عنوان فرآیندی مشارکتی درک شده است. گرچه ممکن است برخی فرصت‌های آموزشی انفرادی هم وجود داشته باشد، اما رشد حرفه‌ای زمانی مؤثر است که تعامل معناداری نه‌تنها در میان معلمان بلکه بین معلمان و مدیران و والدین و سایر اعضای جامعه برقرار شود. گروه‌های رشد حرفه‌ای ابزاری را برای کمک به معلمان در پرداختن به مشکلات اجرای گروهی فراهم می‌کنند و فرصت‌هایی را برای تک‌تک معلمان در زمینه تعادل حرفه‌ای، توسعه ایجاد معیارهای همکاری، تحقیقی و تجربه اشتراکی و همچنین استقرار فرهنگ مشارکتی به‌وجود می‌آورند. چنین گروه‌هایی در واقع کنفرانس‌هایی برای معلمان هستند تا به بررسی عمیق فعالیت‌های آموزشی و کنکاش در عمق ارزش‌ها و هویت فردی و حرفه‌ای بپردازند. مشارکت جمعی معلمان از مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی، موجب شکل‌گیری بالقوه تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر سازد. اما به‌راستی عدم تمایل به روحیه جمعی در مقابل تمایل به فردگرایی می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد، از جمله عدم توانایی فرد در رفع اختلاف‌نظرها و کنار آمدن و رسیدن به نتیجه واحد در کار گروهی، عدم وجود نقد درون‌گفتمانی و آسیب‌شناسی و بررسی نقاط ضعف و قوت، عدم توزیع صحیح مسئولیت‌ها بر اساس توانایی‌ها، عدم توانایی رهبر و سرپرست گروه در نگهداری افراد قبلی و جذب افراد جدید و نبودن تنوع و روابط عاطفی و قلبی و روانی بین اعضا (مؤمنی، ۱۳۸۶).

نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی- یادگیری از دیگر موانع شناخته‌شده بُعد فردی است. نوع نگرش معلمان به تدریس از عوامل اساسی تغییر است. راهکارهای آموزشی که معلم در فرایند یاددهی- یادگیری به کار می‌برد، اساسی‌ترین و مهم‌ترین نقش را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رقم می‌زند. در ایران، هنوز بر روش‌های سنتی تدریس و حفظ کردن و آموزش طوطی‌وار تأکید می‌شود. معلم و کتاب محورهای اصلی آموزش تلقی می‌شوند ولی نقش دانش‌آموز که اساسی‌ترین محور فرایند آموزشی است چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. بر این اساس، ضرورت بازنگری در روش‌های آموزش و یادگیری، بیش از هر زمان دیگری به‌عنوان یک نیاز مطرح است (دانش‌پژوه و فرزاد ۱۳۸۵).

یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای بُعد فردی نداشتن انگیزه است. این یافته با نتایج پژوهش‌های صادقی (۱۳۸۷)، رایلی^{۳۸}، (۲۰۰۰) و عابدی و همکاران (۱۳۸۴) و عبدالمهدی و دباغیان (۱۳۹۰) که پایین بودن انگیزه معلمان را مانع رشد حرفه‌ای آنان می‌دانند در یک راستا قرار دارد. انگیزه معلم برای گذراندن فعالیت‌های رشد حرفه‌ای، یک عامل کلیدی برای تغییر است و فقدان انگیزش یکی از موانع رشد حرفه‌ای در سازمان می‌باشد. برای شرکت دادن معلمان در فعالیت‌های رشد حرفه‌ای باید چهار نوع انگیزه را در آنان تقویت نمود: افزایش حقوق، رشد شغلی، ابقای گواهی‌نامه معلمی، کسب دانش و مهارت‌های نو. با تضمین شغلی معلمان رسمی و معلمان فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم در ایران، در آن‌ها انگیزه‌ای برای دستیابی به مراحل بالاتر دانش و رشد حرفه‌ای باقی نمی‌ماند. حقوق کم، کمبود فرصت برای افزایش دستمزد بر اساس دانش، عملکرد و مهارت و نیز نادیده گرفتن تجربه و تخصص معلمان باعث می‌شود که آن‌ها در بسیاری از مواد، مجبور به تدریس خارج از حوزه تخصصی و حرفه‌ای خود باشند و می‌تواند به‌عنوان ضعف انگیزش رشد حرفه‌ای معلمان تلقی شود. عبدالمهدی و دباغیان (۱۳۹۰) در مقایسه موانع رشد حرفه‌ای معلمان با توجه به سابقه کار، نشان دادند که تفاوت معناداری بین معلمان با سابقه کار مختلف وجود دارد به طوری که معلمان با سابقه بالاتر به‌طور معناداری موانع انگیزشی بالاتری را نسبت به معلمان تازه‌کار و با سابقه کمتر داشته‌اند.

یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای معلمان در بُعد فردی، ادراک و باور معلمان در مورد رشد و بلندگی حرفه‌ای است. ادراک و باور معلمان تأثیر زیادی بر رشد و تحول آنان دارد، بنابراین هر اصلاح یا تغییری باید از باورها و رفتارهای معلم شروع شود. نتایج پژوهش سمیلی^{۳۹} (۱۹۸۸) و پاچارس^{۴۰} (۱۹۹۲) نیز نشان داد که باورهای

معلمان با رفتارشان در کلاس درس رابطه بالایی دارد. کم‌تجربه بودن یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای شناخته‌شده معلمان در بُعد فردی، است. این یافته با نتایج پژوهش رضایی (۱۳۹۱) در یک راستا قرار دارد. رضایی در پژوهش خود عنوان نمود معلمانی که دارای سابقه خدمت بیشتر از پانزده سال می‌باشند در مؤلفه‌های آشنایی با مدرسه و روابط کاری، ارتباط با دانش‌آموزان، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس و مؤلفه آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای موفق‌تر از معلمانی هستند که سابقه خدمت کمتری دارند. به اعتقاد و باور بسیاری از متخصصان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است تا آنجاکه اگر معلمی به اندازه کافی مهارت‌های تدریس را تجربه نکرده باشد معلم بدون صلاحیت خوانده می‌شود (رؤوف، ۱۳۸۱). کم‌تجربه بودن برخی از معلمان باعث می‌شود که از اهداف کلان و چشم‌اندازهای بلندمدت سازمان بی‌اطلاع بوده و بصیرت کافی برای انجام کار نداشته باشند؛ به عبارت دیگر دغدغه اصلی افرادی که تازه وارد سازمان می‌شوند تلاش برای شناخت محیط اطراف، بایدها و نبایدها، آشنایی با روند جاری امور و تثبیت جایگاه خود می‌باشند. با عنایت به اینکه همه‌ساله تعدادی افراد کم‌تجربه جذب سازمان آموزش و پرورش می‌شوند و بخش اعظم این افراد با جایگاه معلمی مشغول کار می‌گردند، این موضوع خود مانعی بر سر راه رشد حرفه‌ای معلمان تلقی می‌گردد.

سومین بُعد موانع رشد حرفه‌ای معلمان بُعد فناوریانه است که در این بُعد، مشکلاتی مانند کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی مهم‌ترین مانع به‌شمار می‌رود. این یافته با نتایج پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) در یک راستا قرار دارد. نبود امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی کافی، از جمله مجهز نبودن اغلب مدارس به ابزارهای آموزشی و فنون فناوری، مناسب نبودن شرایط فیزیکی کلاس درس و تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس از مشکلاتی است که باعث می‌شود گاه معلمان با وجود داشتن مهارت، قادر به انجام بسیاری از فعالیت‌های کلاسی نباشند. فراهم کردن امکانات و تجهیزات آموزشی برای اجرای فعالیت‌های کلاسی یک نیاز اساسی است. تعداد زیاد دانش‌آموزان و مناسب نبودن فضای فیزیکی کلاس درس از عواملی است که موجب می‌شود معلمان نتوانند از مهارت‌های حرفه‌ای خود به نحو مطلوب استفاده کنند. به‌طورکلی می‌توان گفت، امکانات آموزشی کلاس درس رابطه مستقیمی با تحقق هدف‌های آموزشی دارد.

یکی دیگر از موانع رشد حرفه‌ای شناخته‌شده بُعد فناوریانه، فناوری‌های وارداتی

و غیربومی است. رشد حرفه‌ای معلمان مهم‌ترین عامل اثربخشی هر نظام آموزشی است. لذا به نظر می‌رسد در ترکیب فناوری اطلاعات و ارتباطات با آموزش و پرورش، رشد حرفه‌ای معلمان می‌تواند نقطه کانونی باشد. این در حالی است که بسیاری از فناوری‌ها از جمله سیستم‌های عامل، بانک‌های اطلاعاتی و برنامه‌های کاربردی وارداتی هستند و لذا معلمان در بهره‌گیری از آن‌ها با مشکلاتی مواجه می‌شوند. همچنین کمبود نیروی متخصص در آموزش و پرورش و مقاومت در برابر پذیرش فناوری‌های جدید از دیگر نشانگرهای بُعد فناوریانه است.

سرانجام، بُعد اقتصادی آخرین بُعد موانع رشد حرفه‌ای تشخیص داده شد که در این میان نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها مهم‌ترین مانع تلقی می‌گردد. دریافتی‌های معلمان انگیزه‌ای قوی (یا ضعیف) برای رشد حرفه‌ای آنان به حساب می‌آید. برای نمونه، اگر پرداخت حقوق معلم بر اساس مشاغل، شایستگی‌ها، توانمندی و تخصص او پرداخت نشود باعث نارضایتی او خواهد شد. عدم برخورداری از شرایط ارتقا در نظام آموزش و پرورش موجب شده معلمان که تمایل به ادامه تحصیل، ارتقای کیفیت کاری و رشد حرفه‌ای خود دارند نیز انگیزه‌ای برای فعالیت نداشته باشند، چراکه می‌بینند با بالا رفتن مدرک تحصیلی یا فعالیت‌های کیفی در کلاس درس، چندان بر مزایای حقوقی آن‌ها افزوده نخواهد شد. نظام‌های پاداش باید از فرهنگ رشد حرفه‌ای پشتیبانی کنند. برای بهبود این فرایند مهم است به کارکنانی پاداش داده شود که تجربه‌شان را ارائه می‌کنند و اطمینان حاصل شود که کارکنان مزایای رشد حرفه‌ای را درک کرده‌اند. آموزش و پرورش باید همواره پاسخگوی این سؤال باشد که: آیا کارکنان (معلمان) علائمی دریافت می‌کنند که موجب می‌شود به فرایند رشد حرفه‌ای ترغیب شوند؟ اما متأسفانه این مهم در نظام آموزش و پرورش احساس نمی‌شود. به‌طورکلی کارکنان، کوشش‌ها و پاداش‌های خودشان را برای کار مشابه، با کوشش‌ها و پاداش‌های دیگران مقایسه می‌کنند. به‌عبارت‌دیگر بر مبنای این نظر، همه ما داده‌های خودمان به سازمان (مانند تجربه، تحصیل، کوشش) را با آنچه از سازمان دریافت می‌داریم (مانند حقوق، مزایا و پاداش) با اشخاص دیگری که در سازمان کار می‌کنند مقایسه و اگر برابر باشد احساس برابری می‌کنیم.

عدم کفایت بودجه‌های تخصیص داده شده به مقوله رشد حرفه‌ای معلمان نیز مانعی دیگر در بُعد اقتصادی می‌باشد. از آنجاکه آموزش و پرورش بزرگ‌ترین دستگاه دولت است، هرگونه افزایش حقوق و دستمزد کارکنانش در فصل اول بودجه با ضریب میلیونی و هرگونه افزایش بودجه برای توسعه کمی و کیفی خدماتش به

مدارس در بقیه فصول بودجه با ضریب چند ده هزار مواجه است. اما همین بودجه نیز، بعد از تخصیص و توزیع، کفاف بسیاری از هزینه‌های این وزارتخانه را نمی‌دهد و بدیهی است این کسری بودجه مشمول بخش‌های مرتبط با رشد حرفه‌ای معلمان نیز می‌شود. کمبود درآمد معلمان و مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها و اداره واحدهای آموزشی از دیگر موانع بُعد اقتصادی است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر به تفکیک ابعاد ارائه می‌گردد:

بُعد ساختاری: پایین بودن کیفیت آموزش‌های حین خدمت معلمان

- مشارکت مدیران و معلمان در برنامه‌ریزی‌های ضمن خدمت و استفاده از روش‌های اقدام پژوهی و پروژه‌ای.
- آموزش معلمان به صورت کلاس‌های ضمن خدمت مستمر، به منظور افزایش بعد تجربی مهارت‌ها و توانمندی‌های آنان در تدریس، با در نظر گرفتن هدف‌های آموزشی (دانشی، مهارتی و نگرشی) و به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس به‌جای روش‌های سنتی.
- به‌روز نمودن دوره‌های آموزشی، اجرای دوره‌ها در زمان مناسب و ایجاد شرایط مناسب در دوره‌ها برای تسلط معلمان به مهارت‌ها (رشد حرفه‌ای معلمان، توجه به سبک‌های یادگیری و برنامه نیازسنجی).
- طراحی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت با توجه به سرعت نوآوری‌هایی که در زمینه فناوری در جهان صورت می‌گیرد.
- مدرسان مراکز ضمن خدمت باید آموزش‌های لازم را دیده باشند و در جریان مطالب روز قرار گرفته و برای این برنامه آمادگی داشته باشند. در دوره‌هایی که به صورت کارگاهی برگزار می‌شود برای بازدهی بیشتر باید دو مدرّس به کار گرفته شود: یک مدرّس اصلی و دیگری مدرّس دستیار که وظیفه‌اش سرکشی و نظارت بر شرکت‌کنندگان در انجام تکالیفی است که در کلاس داده می‌شود. آماده‌سازی مواد آموزشی و کمک برای مدرّس در به‌کارگیری و راه‌اندازی وسایل کمک آموزشی نیز بر بازدهی کار می‌افزاید. نقش مدرسان می‌تواند به تناوب عوض شود.

بُعد فنّاورانه: کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی

- آماده‌سازی زیرساخت‌ها و تجهیز مدارس به فنّاوری‌های روز دنیا.
- تولید و به‌کارگیری محتوای الکترونیکی متناسب با نیاز دانش‌آموزان و مدارس،

با مشارکت بخش دولتی و غیردولتی، و الکترونیک کردن محتوای کتاب‌های درسی بر اساس برنامه درسی ملی (با تأکید بر استفاده از ظرفیت چندرسانه‌ای).
- توسعه ضریب نفوذ شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات (اینترنت) در مدارس با اولویت پرکردن شکاف دیجیتالی بین مناطق آموزشی و ایجاد سازوکار مناسب برای بهره‌برداری بهینه و هوشمندانه توسط مربیان و دانش‌آموزان.

بُعد فردی: ضعف بنیة علمی معلمان در بهره‌گیری از مطالب علمی روز دنیا
- در نظر گرفتن ساعاتی از موظفی معلمان برای مطالعه آزاد در مدرسه، فراهم ساختن امکان دسترسی معلمان به منابع علمی روز.

- تبدیل مدارس به اجتماعات یادگیری؛ یعنی جایی که پژوهش، یادگیری و سنجش مداوم به‌طور معمول اتفاق می‌افتد، جایی که فعالیت فکری و عقلانی ارزش نهاده می‌شود و پاداش دریافت می‌کند، جایی که بهترین اقدامات به‌عنوان مدل و الگو تصور می‌شود و جایی که مربیان در تلاش‌های خویش ترغیب می‌شوند، فرایندهای یاددهی - یادگیری را تغییر دهند و متحول سازند.

- تدارک برنامه‌های ورودی و آشناسازی، سامان‌دهی و تقویت سامانه روابط حرفه‌ای میان معلمان و به‌طور ویژه طراحی روابط متقابل نظام‌مند بین معلمان تازه‌کار و معلمان مجرب در قالب برنامه‌های مشاوره و معلم یاری.

بُعد اقتصادی: نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها
- ایجاد تمهیدات لازم به‌منظور ارتقای معلمان در نظام آموزش و پرورش در پشتیبانی از فرهنگ رشد حرفه‌ای معلمان.

پرتال جامع علوم انسانی

پژوهشی موانع اساسی فراوری رشد حرفه‌ای معلمان

منابع

- افضل‌خانی مریم و نجابت سمیه. (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای کیفیت‌بخشی به دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و کارکنان اداره آموزش و پرورش شهرستان سمنان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴(۳)، ۹۸-۸۳.
- باقری نوح‌پرست، خسرو. (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- تورانی، حیدر. (۱۳۸۴). مدیریت فرایند مدار در مدرسه. تهران: نشر تزکیه.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۰). بررسی تحصیلات کارکنان آموزش و پرورش و تعیین روش‌های مطلوب آموزش نیروی انسانی. مدیریت در آموزش و پرورش، ۷(۲۸)، ۱۰۱-۸۶.
- حجازی، یوسف، پرداختچی، محمدحسین و شاه‌پسند، محمدرضا. (۱۳۸۸). رویکردهای توسعه حرفه‌ای معلمان. تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزند، ولی‌الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۸(۵)، ۱۷۰-۱۳۵.
- رأس من، گرچن و مارشال، کاترین. (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی (ترجمه سیدمحمد اعرابی، علی پارسایان). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رضایی، منیژه. (۱۳۹۱). بررسی مسائل حرفه‌ای ادراک‌شده از سوی معلمان با سوابق خدمتی متفاوت در نظام آموزشی ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴۴)، ۱۳۵-۱۲۷.
- رؤوف، علی. (۱۳۸۱). بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: انتشارات پژوهشگاه تعلیم و تربیت.
- سمیعی زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰). روش‌های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان. نوآوری‌های آموزشی، ۳۹(۱۰)، ۱۷۷-۱۵۱.
- شاه‌محمدی، نیره. (۱۳۹۳). جایگاه شایستگی حرفه‌ای معلمان در آلمان. رشد معلم، ۲(۲)، ۴۵-۴۲.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان. تعلیم و تربیت، ۷۹(۱۵۹-۱۲۱).
- صادقی، ناهید. (۱۳۸۷). رویکردی به رشد حرفه‌ای مداوم معلمان. روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۸(۲)، ۴۹-۶۹.
- صافی، احمد. (۱۳۸۵). مسائل آموزش و پرورش ایران و راه‌های کاهش آن. تهران: نشر ویرایش.
- صمدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۹(۱۷)، ۱۰۵-۱۲۵.
- طریقی طاهر، عباس. (۱۳۸۷). بررسی مسائل و مشکلات دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت آموزش ضمن خدمت آموزش و پرورش شهرستان همدان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا و سبحانی‌نژاد، مهدی. (۱۳۸۴). بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان با نظریه‌های یادگیری و نحوه به‌کارگیری آن‌ها در فرایند تدریس. دانش‌پژوه، ۱۲(۱۵)، ۱۲۶-۱۲۷.
- عبداللهی، بیژن و دباغیان، مریم. (۱۳۹۰). بررسی موانع رشد حرفه‌ای دبیران شهر قم (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- عبداللهی، بیژن. (۱۳۸۸). یادگیری خود راهبری در آموزش و بهسازی منابع انسانی. مدیریت بر آموزش انتظامی، ۱(۱)، ۴۷-۲۹.
- عبداللهی، بیژن. (۱۳۹۰). بازتعریف رشد حرفه‌ای مداوم معلمان: تغییر پارادایم‌های آموزش و یادگیری. راه‌پویه هنر، ۳(۲۲)، ۶۵-۵۰.
- عبداللهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی حرفه‌ای معلمان اثربخش. نوآوری‌های آموزشی، ۴۹(۱۳)، ۴۲-۲۶.
- عبداللهی، فردین، شریعتمداری، علی و نادری، عزت‌اله. (۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی معلمان دوره ابتدایی از اصول تعلیم و تربیت به‌منظور ارائه الگوی مطلوب جهت ارتقا سطح آگاهی آنان. فصلنامه علوم تربیتی، ۳(۹)، ۱۰۷-۸۹.
- کارخانه، محمدجواد. (۱۳۹۳). جایگاه گروه‌های آموزشی در ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان ریاضی. رشد آموزش ریاضی، ۳۳(۲)، ۹-۱۰.
- کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۴)، ۱۶۳-۱۵۲.
- گمینیان، وجیهه. (۱۳۸۳). ضرورت حرفه‌ای شدن. رشد معلم، ۱(۸۲)، ۴۵-۴۰.
- گویا، زهرا. (۱۳۸۰). توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی: یک ضرورت. رشد آموزش ریاضی، ۱(۶۴)، ۹-۸.
- مؤمنی، مصطفی. (۱۳۸۶). موانع کار تیمی. صنعت خودرو، ۱(۱۱۲)، ۳۰-۲۷.
- نولان، جیمز و هوور، لیندا. (۱۳۹۵). نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل (ترجمه بیژن عبداللهی). تهران: انتشارات دانشگاه خوارزمی. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۱ چاپ شده است).

- Arthura, L., Marlandb, H., Pillc, A. & Rea, T. (2006). Postgraduate Professional Development for teachers: motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards. *Journal of In-Service Education*, 32(3), 201-219.
- Cohen, K. & Hill, C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- Crow, G. N., Hausman, C. S. & Scribner, J. P. (2002). Reshaping the role of the school principal. In J Murphy (Ed.), *the educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century* (pp. 189-210). Chicago, Illinois: national Society for the Study of Education.
- Díaz- Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-954.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. In L. W. Anderson (Ed) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition. pp. 41-46). Oxford: Elsevier Science Ltd
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange, college station, TX.
- Jackson, W & Davis, A. (2000). *Turning points: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers college press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Staff development and student achievement*. New York: Longman Kyle
- Mertens, S. B, Flowers, N & Mulhall, P. F. (2002). Four Important Lessons About Teacher Professional Development. *Middle School Journal*, 33(5), 57-61.
- Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? *Journal of Educational Change*, 8(2), 169-173.
- Nihal, B., & Ozgul, Y. (2002). *Professional development strategies for in-service teachers and principals*. Retrieved from [http://www.edu.cl/Journals/2002 acts/s1_buldu_yilmaz_rtf](http://www.edu.cl/Journals/2002%20acts/s1_buldu_yilmaz_rtf).
- Pajares, M. F. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- 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.
- Riley, R. (2000). *Eliminating the Barriers to Improving Teaching*. Washington, DC: Department of Education.
- Rochkind, J., Ott, A., Immerwahr, J. Doble, J. & Johnson, J. (2007) *Lessons learned: new teachers talk about their jobs, challenges and long – range plans, Issu#3: Teaching in changing time*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality and Public Agenda.
- Romano, M. & Gibson, P. (2006) Beginning teacher successes and struggles: An elementary teacher, s reflections on the first year of teaching. *Professional Educator*, 28(1), 1-16.
- Rothwell, W. & Rich, W. (2004), Mapping your future: Putting new competencies to work for you. *Alexandria*, 58(5), 94-98.
- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-59.
- Tinoca, L., Lee, E., Fletcher, C., Barufaldi, J. P., & Meyer, J. (2004, April). *From professional development for science teachers to student learning in science*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, Vancouver, BC.
- Zhang, D. (2010). Effectiveness of professional development policies based on teachers' subjective evaluation. *Frontiers of Education in China*, 5(2), 270-289.

پی‌نوشت‌ها

1. Jackson & Davis
2. Rothwell & Rich
3. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, Baumert
4. Ganser
5. Rochkind, Ott, Immerwahr, Doble & Johnson
6. Romano & Gibson
7. Moreno
8. Joyce & Showers
9. Arthura, Marlandb, Pillc and Rea.
10. Cohen & Hill
11. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon.
12. Crow, Hausman, & Scribner
13. Zhang
14. Glatthorn
15. Guskey
16. Traditional Professional Development Activities
17. Contemporary Professional Development Activities
18. Nihal & Ozgal
19. Identify priorities for action
20. Determine the needs assessment and skill development objectives
21. Identify options and select development activities
22. Share goals with supervisors and talk with them about the objectives of development
23. Run
24. Monitoring the progress goals
25. Henson
26. Díaz Maggioli
27. Nolan & Hoover
28. Selfdirected in learning
29. Mixed Methods Research
30. snowball sampling
31. Rossman & Marshall
32. KaiserMeyerOlkin
33. در گروه‌های بزرگ برای تفسیر نتایج آزمون U از مشخصه Z استفاده می‌شود.
34. International Standard Classification for Education. (ISCED)
35. Tinoca
36. Mertens & Flowers & Mulhall
37. Sparks, LoucksHorsley
38. Riley
39. Smylie
40. Pajares

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی