



بررسی نقش سواد برنامه درسی در توسعه حرفه‌ای معلمان با میانجی‌گری اجتماعات حرفه‌ای
یادگیری معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف
حسین مؤمنی مهموئی^۱ و عایشه محمدزاده‌سنگان^{۲*}

Investigating the Role of Curriculum Literacy in Professional Development
through the mediating Role of Professional Learning Communities of
Primary School Teachers in Khaf City
Hosein Momenimahmouei¹ and Ayesheh Mohammadzadehsangan^{2*}

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۱

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of curriculum literacy in professional development through the mediating role of professional learning communities of primary school teachers in Khaf. The research method was correlational and structural equation modelling. The statistical population of this study included all primary school teachers in Khaf city in the academic year of 1399-1400, including 788 people (416 males and 372 females). Among them and according to Cochran's formula, 258 teachers were selected via stratified random sampling as the sample group (105 males and 153 females). After explaining the purpose of the research and its benefits to the sample group, the participants took the Teacher Professional Development Questionnaire (Ayoubi, 2014), Curriculum Literacy (Ababaf, 2013), and Professional Learning Communities (Oliver et al., 209). Data were analyzed using structural equation tests and Confirmatory factor analysis using SPSS-23 and AMOS-9 softwares. The results showed that there was a significant relationship between curriculum literacy and learning professional communities, learning professional communities and professional development, curriculum literacy and professional development, and curriculum literacy and professional development and the mediating role of professional learning communities.

Keywords: Curriculum literacy, professional development, professional learning communities, elementary teachers

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش سواد برنامه درسی در توسعه حرفه‌ای با میانجی‌گری اجتماعات حرفه‌ای یادگیری معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف بود که با روش پژوهش همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری این تحقیق، شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ شامل ۷۸۸ نفر (۴۱۶ نفر مرد و ۳۷۲ نفر زن) بودند. از بین آنها و مطابق با فرمول کوکران، تعداد ۲۵۸ نفر از معلمان با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به عنوان گروه نمونه (۱۰۵ نفر مرد و ۱۵۳ نفر زن) انتخاب شدند. پس از توضیح به گروه نمونه در خصوص هدف پژوهش و فواید آن، اعضای نمونه به پرسشنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان (ایوبی، ۱۳۹۳)، سواد برنامه درسی (عباباف، ۱۳۹۲)، و اجتماعات حرفه‌ای یادگیری (اولیور و همکاران، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار SPSS-23 و AMOS-9 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین سواد برنامه درسی با اجتماعات حرفه‌ای یادگیری، رابطه معنی‌دار با رقم ۳/۸۷۴ درصد، بین اجتماعات حرفه‌ای یادگیری با توسعه حرفه‌ای رابطه معنی‌دار با رقم ۳/۹۹۴ درصد، بین سواد برنامه درسی با توسعه حرفه‌ای رابطه معنی‌دار با رقم ۴/۰۵۸ درصد، و بین سواد برنامه درسی با توسعه حرفه‌ای و نقش میانجی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری رابطه معنی‌دار با رقم ۱۲ درصد با سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد، برقرار است.

واژه‌های کلیدی: سواد برنامه درسی، توسعه حرفه‌ای، اجتماعات حرفه‌ای یادگیری، معلمان مقطع ابتدایی

1. Associate professor of educational sciences, Islamic Azad University, Torbat Heydarieh, Iran
2. MA. Student of curriculum development, Islamic Azad University, Torbat Heydarieh, Iran

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

*Corresponding Author, Email: momenimahmouei@yahoo.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه

امروزه سازمان‌ها توسعه منابع انسانی را از حیاتی‌ترین وظایف خود و اصلی‌ترین راه بهسازی سازمانی تلقی کرده و با توجه به منافع بسیار زیادی که به همراه دارند، سرمایه‌گذاری‌های بسیاری را در این جهت به عمل می‌آورند. در همین راستا، یکی از سازمان‌هایی که لازم است به منابع انسانی خود توجه ویژه‌ای داشته باشد، سازمان آموزش و پرورش است. بدون شک، نیروی انسانی، به‌ویژه معلمان از مهم‌ترین عناصر سازنده محیط‌های آموزشی و مهم‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی است. معلمان مسئولیت هدایت و پرورش یک نسل را در جامعه بر عهده دارند و تمام تلاش‌های فردی و جمعی معلمان برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و موفقیت آن‌ها است. امروزه در جهت توسعه و توانمندی معلمان گام‌های اساسی برداشته شده است و نیازها و خواسته‌های معلمان مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است تا معلمان بتوانند در دنیای متغیر آموزشی به موفقیت دست پیدا کنند. یکی از عواملی که در ارتباط با معلمان بسیار مهم است و تأثیر بسیار مهمی در پیشرفت معلمان دارد، توسعه حرفه‌ای معلمان است (طباطبایی، ۱۳۹۷).

لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش توسعه 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 توسعه حرفه‌ای معلمان، بوده است (ریشتر، کانتر، کلوسمان، لادتک و بائومرت^۱، ۲۰۱۶). توسعه حرفه‌ای به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی معلمان در حرفه معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش حائز اهمیت است (گنسر^۲، ۲۰۱۴). معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی هستند، بلکه مهم‌ترین عامل ایجاد کننده تغییر نیز محسوب می‌شوند. این وضعیت دوگانه معلم اصلاحات آموزشی، به عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، توسعه حرفه‌ای معلمان را به حوزه‌های در حال رشد و چالش برانگیز تبدیل نموده است (ویلگاس-رایمرز^۳، ۲۰۱۴). آنچه در کانون این تلاش‌ها، به منظور شناخت توسعه حرفه‌ای مشترک است. یادگیری معلمان، یادگیری چگونه یادگرفتن و انتقال دانش به عمل برای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان است (آوالوس^۴، ۲۰۱۷).

توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند» (گاسکی^۵، ۲۰۱۶). این تعریف دامنه وسیعی برای توسعه حرفه‌ای معلمان قائل است. با این حال، رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری

1. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert
2. Ganser
3. Villegas-Reimers
4. Avalos
5. Guskey

حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می‌گیرد (ریشتر، کانتر، کلوسمان، لادتک و بائومرت، ۲۰۱۶). عوامل مختلفی می‌توانند بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر گذار باشند که یکی از این مؤلفه‌ها می‌تواند سواد برنامه درسی باشد.

سواد یک توالی از یادگیری را در بر می‌گیرد، به نحوی که افراد را قادر می‌سازد تا به اهداف خود برسند، دانش و پتانسیل خود را رشد دهند و مشارکت کامل در اجتماع خود و جامعه بزرگ‌تر داشته باشند. از نظر تافلر^۱ (۲۰۱۰)، بی‌سواد آن‌هایی هستند که نمی‌توانند یاد بگیرند، فراموش کنند و دوباره یاد بگیرند (به نقل از گیسون^۲، ۲۰۱۸). افراد حرفه‌ای و از جمله معلمان در حرفه و محیط کاری با مسائلی رو به رو می‌شوند که نیازمند بازاندیشی بر داشته‌های خود هستند. این امر صرفاً با نگاه جزئی‌نگری و تخصصی امکان پذیر نیست؛ زیرا مسائل حرفه‌ای ماهیت چندوجهی دارند که ذهن باز را طلب می‌کنند. به همین دلیل، دانش میان رشته‌ای به عنوان یک اصل وارد دنیای علم و حرفه شده است. معلمان برای عمل حرفه‌ای به دانشی فراتر از دانش تخصصی خود نیاز دارند تا تلفیقی همگون از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها را شکل دهند. کسب قابلیت‌های مربوط به ابعاد سه گانه مذکور سواد مدرسی دانشگاه تلقی می‌شود. زیرا مدرسان را توانا در انجام تکلیف مدرسی می‌کند (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۸).

معلمان برای عمل حرفه‌ای به دانشی فراتر از دانش تخصصی خود نیاز دارند تا بتوانند تلفیقی همگون بین دانش تخصصی و الزام‌های حرفه‌ای ایجاد نمایند. کسب قابلیت‌های مربوط به عمل حرفه‌ای سواد آموزشگری تلقی می‌شود چون که معلمان را در انجام تکلیف مدرسی توانمند می‌سازد. بنابراین سواد برنامه درسی را می‌توان بخشی از سواد آموزشگری تعریف کرد؛ زیرا معلمان با فعل آموزش یا تدریس ارتباط دارند و از طرفی فعل آموزش یا تدریس به مقوله برنامه درسی مربوط می‌شود. سواد برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی بر اساس اصول تعریف شده‌ای شکل گرفته است که دارای منطق، زبان و روش خاص خود است. لذا مؤلفه‌های حرفه‌ای آموزشگری برگرفته از اصول و قانونمندی‌های دانش برنامه درسی است (عباباف، فراستخواه، مهرعلی‌زاده و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۳).

برای ورود به عمل حرفه‌ای در برنامه درسی ابتدا باید دانش اساسی مربوط به آن را کسب کرد. از دید هویت^۳ (۲۰۰۶)، دانش (سواد) برنامه درسی از سه منبع متأثر می‌شود: منابع دانشگاهی (پژوهشگران و دانش‌پژوهان که در زمینه برنامه درسی مطالعه می‌کنند و دانش تولید می‌کنند)؛ منابع عملی (معلمان، متخصصان برنامه درسی، مسئولان مدارس و دیگر افراد ذی‌ربط با کاربرد دانش دانشگاهی و عملی به تولید دانش می‌پردازند)؛ و منابع مرتبط (این دانش برگرفته از

1. Toffler
2. Gibson
3. Hewitt

دیسپلین‌های دیگر است). در ادامه او اضافه می‌کند که کار تدوین برنامه درسی خیلی عملی است و مستلزم یک درک اساسی از عناصری است که در کار برنامه‌ریزی درسی حضور دارند. کنشگران برنامه‌ریزی درسی هنگام تدوین برنامه لازم است مبانی مفهومی و ایده‌های اساسی در کار برنامه درسی را بدانند (عباباف، فتحی‌واجارگاه و مهرعلیزاده، ۱۳۹۵).

امروزه مفهوم سواد برنامه درسی، وسیع‌تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و آن عبارت است از پیش‌بینی کلیه فعالیت‌هایی که دانش‌آموز تحت رهبری و هدایت معلم در مدرسه (و گاهی خارج از آن) برای رسیدن به هدف‌های معین باید انجام دهد. به سخن دیگر، برنامه‌ریزی درسی عبارت از پیش‌بینی و تهیه مجموعه فرصت‌های یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور نیل به آرمان‌ها و هدف‌های آموزش و پرورش است که معمولاً در مدرسه انجام می‌گیرد. به این اعتبار، برنامه درسی شامل چهار عنصر اساسی ۱. هدف‌های کلی، جزئی، عینی؛ ۲. طرح‌ها؛ ۳. اجرا (آموزش)؛ و ۴. ارزشیابی است (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۹۷).

برنامه درسی جزء لاینفک یک نظام آموزشی است؛ به عبارت بهتر یک نظام آموزشی زمانی می‌تواند موفق باشد که برنامه درسی مناسبی برای دانش‌آموزان خود داشته باشد. چنین برنامه‌ای اگر چه برای رسیدن به یک هدف طراحی می‌شود اما باید در نظر داشت انعطاف و تغییر بر اساس شرایط و موقعیت یک اصل اساسی است. این بدان معناست که در یک برنامه درسی باید به یاد دهنده و یادگیرنده فرصت استفاده از قوه خلاقه آنان داده شود. یک برنامه درسی خشک و بی روح نه تنها جذابیتی برای نیروی انسانی دخیل در فرآیند آموزشی ندارد بلکه شوق و انگیزه را از آنان نیز سلب می‌کند. بنابراین ضرورت ایجاد می‌کند در طراحی و تدوین برنامه درسی به خلاقیت و رفتار نوآورانه معلمان و همچنین سواد برنامه درسی آن‌ها برای اجرای درست و صحیح برنامه درسی توجه شود (نقدی‌نژاد و ترکیان‌تبار، ۱۳۹۸).

بر اساس آن چه به آن اشاره شد تدریس به عنوان یک حوزه تخصصی با برنامه درسی ارتباط دارد و مدرسان به عنوان افراد حرفه‌ای در محیط آموزشی نیاز دارند قابلیت‌های متناسب با حرفه مدرسی خود را کسب نمایند. این امر با توجه به گرایش به تمرکززدایی در برنامه‌های درسی آموزش عالی، رسالت‌های چندگانه آموزش عالی در دوره‌های تحصیلی و به طور اخص در تحصیلات تکمیلی (فراستخواه، ۱۳۹۷)، از اهمیت بیشتری برخوردار خواهد بود.

یکی دیگر از عواملی که در ارتباط با معلمان، بسیار مهم است و تأثیر بسیار مهمی در پیشرفت معلمان دارد، وجود اجتماعات حرفه‌ای یادگیری در میان معلمان است. اجتماع حرفه‌ای یادگیری یک فرایند یادگیری گسترده یا متوسط برای تقویت همکاری در بین وظایف مربوط به شغل در محیط کاری ماست و تأثیر قابل توجهی در بهبود عملکرد منابع انسانی دارد. جامعه یادگیری می‌تواند دامنه محدودی از افراد درون یک گروه کوچک در مؤسسه آموزشی تا جامعه یادگیری جهانی را شامل شود (رفاعی، حسنی و محمدی، ۱۳۹۹). اجتماع حرفه‌ای یادگیری، توصیف‌گر یک

اجتماع اثربخش و منسجمی است که باعث می‌شود یادگیری در یک اسلوب اجتماعی؛ یعنی از طریق مشارکت و تعامل با دیگران و به شکلی اصیل و واقعی رخ دهد. اجتماع حرفه‌ای یادگیری یک فرایند یادگیری گسترده یا متوسط برای تقویت همکاری در بین وظایف مربوط به شغل در محیط کاری است و تأثیر قابل توجهی در بهبود عملکرد منابع انسانی دارد (موهد تاهیر، موهد سید، فضلی، سماه، داود و مهتار^۱، ۲۰۱۳). معلمان در جوامع یادگیرنده حرفه‌ای موفق، به منظور کسب و تولید دانش حرفه‌ای جدید با هم همکاری و هم‌فکری دارند. تمرکز در این جوامع نه فقط بر یادگیری هر معلم به تنهایی است بلکه تمرکز بر یادگیری حرفه‌ای درون بافتی از گروه‌های منسجم است که متمرکز بر دانش و خرد جمعی می‌باشند. لذا جوامع یادگیری حرفه‌ای می‌توانند مزایای پایداری برای معلمان فراهم کنند که منجر به افزایش سرمایه انسانی، حرفه‌ای و اجتماعی شود. همچنین می‌توانند باعث کاهش انزوا در میان معلمان، افزایش تعهد به مأموریت و اهداف مدرسه و مسئولیت‌های مشترک شوند (رفاعی، حسنی و محمدی، ۱۳۹۹).

باچینسکی و هانسن^۲ (۲۰۱۰) در یک مطالعه موردی کیفی پیامدهای توسعه حرفه‌ای را مطالعه نموده‌اند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که توسعه حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود. با این حال، گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شدند. پژوهشگران تأکید کرده‌اند که ارائه راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مد نظر باشد.

معلمان، افراد متخصص و پژوهشگر در حوزه تخصصی خود هستند و برای رسیدن به این سطح از مرتبه علمی دوره‌های تحصیلی نسبتاً طولانی را طی کرده‌اند. اما برای نقش مدرسی یا آموزشگری خود دوره‌ای را ندیده‌اند و چنین درخواستی هم در فرایند جذب و نگهداشت از آنها نشده است. در حالی که فعل مدرسی یا آموزشگری یک حوزه تخصصی است که قابلیت‌های آموزشگری را در مدرسان رشد می‌دهد. بخشی از قابلیت‌های مدرسی یا آموزشگری همان‌گونه که اشاره شد مبتنی بر دانش برنامه درسی است. دانش برنامه درسی به عنوان یک رشته دانشگاهی مطرح است که مانند دیگر رشته‌های دانشگاهی کسب آن مستلزم طی کردن دوره‌های تحصیلی است و مسلماً نمی‌توان از مدرسان در رشته‌های گوناگون انتظار داشت که از دانش برنامه درسی در این سطح برخوردار باشند. بهبود کیفیت آموزشی و داشتن معلمان واجد شرایط در سال‌های اخیر در سراسر جهان مورد تأکید قرار گرفته است؛ طوری که در گزارش مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی بسیاری از کشورها به منظور بهبود کیفیت آموزشی مهم‌ترین اقدام آموزش و پرورش خود را بر تربیت معلمان

1. Mohd Tahir, Mohd Said, Fazli, Samah, Daud & Mohtar

2. Buczynski and Hansen

حرفه‌ای قرار داده‌اند. در واقع، هر کشوری که معلمان حرفه‌ای‌تر و شایسته‌تری داشته باشد آموزش و پرورش کارآمدتر و با کیفیت‌تر خواهد داشت (عصاری و شاه‌زری، ۱۳۹۳).

در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان، و به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدی معلمان، و در نتیجه عملکرد شغلی آنها، جامعه دانش‌آموزی و طبیعتاً آینده کشور، بحث سواد برنامه درسی و اجتماعات حرفه‌ای یادگیری معلمان به عنوان یک چهارچوب نهادینه شده در شغل معلمی مطرح است. مانند دیگر حرفه‌ها در زمینه‌های دیگر، انتظار می‌رود مربیان و معلمان نیز به طور مستمر دانش خود را افزایش و از درک و استنباط جدید خود برای بهبود مهارت‌ها و اثربخشی استفاده کنند. از آنجا که هزینه پرسنل و معلمان بزرگترین بخش از بودجه مدرسه را در بر می‌گیرد، مدارس بایستی از کمک معلمان به طور مستمر در جهت منفعت مدارس استفاده کنند. انگیزه توسعه حرفه‌ای بر این فرض استوار است که کیفیت فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای بایستی منجر به بهبود دانش و آگاهی معلم و فعالیت‌های آموزشی شود.

بررسی پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور بیانگر این است که به دلیل توجه به اهمیت سواد برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش و نقش آن در امر تعلیم و تربیت، باید به جایگاه آن برای معلمان توجه شود. در همین راستا ایزدی و اسدی (۱۳۹۴) بر نقش سواد برنامه درسی در شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان هنرستان تاکید دارند. همچنین حسینی، آیتی و شکوهی‌فرد (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که طراحی آموزشی، دانش تخصصی، همکاری و تشریک مساعی، اجرای تدریس، فناوری آموزشی، ارزیابی، تحقیق محوری، محیط یادگیری و رشد و بالندگی معلمان بر توسعه حرفه‌ای آن‌ها تأثیر مثبت داشته است. جعفری، ابوالقاسمی، قهرمانی و خراسانی (۱۳۹۶) تأثیر نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزشی بر توسعه حرفه‌ای معلمان را تأیید نموده‌اند. همچنین آهن^۱ (۲۰۱۶) در پژوهش خود، یکی از ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان را ارتقای دانش تعلیم و تربیت و دانش محتوایی موضوعی، رشد مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس مؤثر می‌داند. بلومکه، فلبریچ، مولر، کایسر و لهن^۲ (۲۰۰۸) در پژوهشی عوامل مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان را شامل بهبود شرایط یادگیری در مدارس، رشد مشارکت معلمان و متخصصان برنامه ریزی درسی، رشد دانش عملی و تجربی معلمان، نظارت بر معلمان، مربیگری و حمایت عاطفی از آنها، غلبه بر انفعال میان نظریه و عمل از طریق گفتگوی دیدگاه‌ها به جای برخورد دیدگاه‌ها برشمردند.

علی‌رغم اهمیت توسعه حرفه‌ای و همچنین سواد برنامه درسی در نظام آموزشی، تاکنون تحقیقی در خصوص سواد برنامه درسی معلمان و نقش آن در توسعه حرفه‌ای آنها در داخل و خارج کشور صورت نگرفته و مجموعه‌ای مدون و استاندارد از مهارت‌ها و صلاحیت‌ها و پیش‌سازمان دهنده‌ها و مقدمات مورد نیاز معلمان در زمینه پیشرفت سواد برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای آنها در

1. Ahn

2. Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser & Lehmann

این زمینه فراهم نشده است. به نظر می‌رسد که مشارکت معلمان در طراحی برنامه درسی و همچنین بالا بودن سطح سواد برنامه درسی آنها، به نظام آموزشی کمک می‌کند تا نقاط ضعف و قوت برنامه، شناسایی و اصلاح و بازنگری شوند. همچنین نتایج این تحقیق می‌تواند راهنمای عملی معلمان، مربیان، مشاوران و استادان در ایجاد انگیزش فراگیران باشد و همچنین نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌تواند کاربرد قابل توجهی در وزارت آموزش و پرورش، مدارس و آموزشگاه‌ها، مراکز مشاوره تحصیلی و همچنین مؤسسات آموزشی و علمی داشته باشد. لذا با توجه به توضیحات فوق، پژوهش حاضر به دنبال بررسی و تبیین نقش سواد برنامه درسی در توسعه حرفه‌ای با میانجی‌گری اجتماعات حرفه‌ای یادگیری معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف است.

روش

باتوجه به ماهیت این پژوهش که به دنبال بررسی رابطه سواد برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای معلمان با نقش میانجی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف است، روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ شامل ۷۸۸ نفر (۴۱۶ نفر مرد و ۳۷۲ نفر زن) است. با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه برابر با ۲۵۸ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (۱۰۵ نفر مرد و ۱۵۳ نفر زن) انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌های تحقیق از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد. در روش کتابخانه‌ای از طریق مطالعه مقالات، کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و جست‌وجو در پایگاه‌های علمی معتبر اطلاعات مورد نیاز برای تدوین مبانی و ادبیات نظری تحقیق گردآوری شدند. در بخش میدانی نیز پرسشنامه مهم‌ترین ابزار گردآوری داده‌های تحقیق بود. به منظور سنجش متغیر توسعه حرفه‌ای معلمان از پرسشنامه ایوبی (۱۳۹۳)، برای سنجش متغیرهای سواد برنامه درسی و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای به ترتیب از پرسشنامه‌های عباباف (۱۳۹۲) و اولیور، آنتونیریال کورمیر، لویز، مینکلر و استادالیس (۲۰۰۹) استفاده شد.

پرسشنامه توسعه حرفه‌ای معلمان ایوبی (۱۳۹۳): برای سنجش توسعه حرفه‌ای معلمان از پرسشنامه ۴۷ سؤالی ایوبی (۱۳۹۳) بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً موافقم = ۵ و کاملاً مخالفم = ۱) استفاده شد. این پرسشنامه، مواردی مانند دانش موضوعی، محیط یادگیری، همکاری و تشریح مساعی، فناوری آموزشی، تحقیق محوری، طراحی آموزشی، ارزیابی، رشد و بالندگی منابع انسانی را می‌سنجد. پایایی این پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش ایوبی سنجیده و برای همه مؤلفه‌ها ۰/۸۴ برآورد شده است. در این پژوهش، آلفای کرونباخ ۰/۹۵ برآورد شد. لازم به ذکر است که پایایی ابزار به دلیل مقدار بالای ۰/۷۰ مورد قبول است. برای بررسی روایی صوری آن نیز

پرسشنامه در اختیار چند تن از استادان قرار داده شد که مورد تأیید آن‌ها بود و محقق به استناد نظرات متخصصان امر که ابزار را تأیید نمودند از ابزار بهره گرفت.

پرسشنامه سواد برنامه درسی عبا‌باف (۱۳۹۲): این پرسشنامه دارای ۳ مؤلفه، در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. حداقل نمره کسب شده توسط آزمودنی‌ها در این پرسشنامه برای هر مؤلفه ۳ (۱× تعداد سؤالات) و حداکثر امتیاز ۱۵ (۵× تعداد سؤالات) و میانگین هر مؤلفه ۳ (۲/حداکثر+ حداقل) است. مؤلفه‌های این پرسشنامه، شامل برنامه درسی به عنوان سند، (سؤالات ۱-۸)، برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل (سؤالات ۹-۲۴)، و برنامه درسی به عنوان فرایند (سؤالات ۲۵-۴۶) است. پایایی این پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ سنجیده و برای هر یک از این مؤلفه‌ها به ترتیب، ۰/۷۳، ۰/۸۴، و ۰/۷۹ محاسبه شده است.

پرسشنامه اجتماعات حرفه‌ای یادگیری اولیور و همکاران (۲۰۰۹): جهت سنجش اجتماعات حرفه‌ای یادگیری معلمان، از پرسشنامه 64 سؤالی اصلاح شده، ارزیابی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری اولیور و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شد. پنج جزء یک جامعه حرفه‌ای یادگیری که ارزیابی شده‌اند عبارتند از: رهبری مشارکتی و حمایتی، چشم‌انداز و ارزش‌های مشترک، یادگیری جمعی و کاربرد یادگیری، عملکرد شخصی به اشتراک گذاشته شده و شرایط حمایتی از جمله روابط و ساختارها (گویه‌های پرسشنامه در مقیاس پنجگانه لیکرت بوده و نمره‌دهی آن، به صورت (خیلی کم=۱، کم=۲، تاحدودی=۳، زیاد=۴، خیلی زیاد=۵) است. روایی و روانی (با توجه به برگرداندن آن به فارسی) این پرسشنامه با استناد به نظر متخصصان و استادان دانشگاهی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن به طور کلی از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ برآورد گردید که تأیید شد. پایایی این پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های جوامع حرفه‌ای یادگیری، به ترتیب ذکر شده در بالا ۰/۹۳، ۰/۹۴، ۰/۹۵، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۹۵ برآورد گردید.

در این پژوهش، به منظور تجزیه و تحلیل و بررسی داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، اعم از جداول توزیع فراوانی، درصدها، رسم نمودارها به بررسی مشخصات جمعیت‌شناختی پرسشنامه‌ها از نرم‌افزار SPSS-23 استفاده شد. در حوزه آمار استنباطی آزمون‌هایی نظیر کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها، و تحلیل عاملی تأییدی و تکنیک مدل معادلات ساختاری با رویکرد روش حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام شد.

یافته‌ها

از مجموع ۲۵۸ نفر اعضای نمونه، تعداد ۱۰۵ نفر (۴۰/۷ درصد) جنسیت مرد و تعداد ۱۵۳ نفر (۵۹/۳ درصد) جنسیت زن را ثبت کرده بودند. همچنین بالاترین فراوانی سن اعضای نمونه مربوط به سنین ۲۵ تا ۳۰ سال (به تعداد ۱۱۸ نفر برابر با ۴۵/۷ درصد) و پایین‌ترین فراوانی نیز مربوط به سنین ۳۵ تا ۴۰ سال (به تعداد ۱۸ نفر برابر با ۷ درصد) بوده است. همچنین ۱۲۱ نفر (۴۶/۹)

درصد) مجرد و تعداد ۱۳۷ نفر (۵۳/۱ درصد) وضعیت متأهل را داشته‌اند. در مورد متغیر سطح تحصیلات هم بالاترین فراوانی در بین پاسخگویان، مرتبط بود با سطح تحصیلات لیسانس (به تعداد ۱۳۸ نفر برابر با ۵۳/۵ درصد) و پایین‌ترین فراوانی در این بخش نیز، مرتبط با سطح تحصیلات فوق دیپلم و پایین‌تر (۹ نفر برابر با ۳/۵ درصد) بود. در نهایت بالاترین فراوانی مرتبط با سابقه خدمت ۵ تا ۱۰ سال (به تعداد ۱۲۱ نفر برابر با ۴۶/۹ درصد) و پایین‌ترین فراوانی نیز مرتبط با سابقه بالاتر از ۲۰ سال (به تعداد ۲۳ نفر برابر با ۸/۹ درصد) بود.

فرضیه اصلی: سواد برنامه درسی بر توسعه حرفه‌ای معلمان با نقش میانجی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف تأثیر دارد.

مطابق با الگوریتم تحلیل داده‌ها در روش حداقل مربعات جزئی، بعد از بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری نوبت به برازش مدل ساختاری پژوهش می‌رسد. مهم‌ترین و اصلی‌ترین خروجی مدل سازی بر مبنای حداقل مربعات جزئی، معیار اول برازش مدل ساختاری است که معنی‌داری روابط (همان ضرایب همبستگی بین متغیرها و ابعاد آن‌ها) را اندازه‌گیری می‌کند. با توجه به سطح اطمینان حداقلی برابر با ۹۵ درصد متناسب با خطای ۰/۰۵ در این‌گونه از روابط، پس رابطه‌ای که حداقل میزان ضریب Z در آن‌ها ۱/۹۶ باشد، قابل قبول است و در صورت پائین‌تر بودن این عدد، روابط ضعیف از مدل برای ادامه تحلیل، حذف می‌شود. این بدان معنی است که فرضیه مورد نظر در این باره تأیید نمی‌شود. برای سطح خطای ۰/۰۵، عدد حداقلی ۱/۹۶، برای سطح خطای ۰/۰۱، عدد حداقلی ۲/۵۸ و جهت سطح خطای ۰/۱؛ که بالاترین میزان دقت همبستگی است، عدد حداقلی ۳/۲۷ در نظر گرفته شده است که با یک، دو و سه ستاره مشخص می‌شوند.

- معیار اول: معنی‌داری روابط از طریق ضریب Z



شکل (۱) ضرایب معناداری Z در مدل

جدول (۱) جزئیات روابط همبستگی بین متغیرها

وضعیت رابطه	خطای مجاز	سطوح معنی‌داری	ضرایب همبستگی	روابط بین متغیرها
تأیید	۹۹/۹ درصد	$P < 0.1$	۳/۸۷۴	رابطه بین سواد برنامه درسی با اجتماعات حرفه‌ای یادگیری
تأیید	۹۹/۹ درصد	$P < 0.1$	۳/۹۹۴	رابطه بین اجتماعات حرفه‌ای یادگیری با توسعه حرفه‌ای
تأیید	۹۹/۹ درصد	$P < 0.1$	۴/۰۵۸	رابطه بین سواد برنامه درسی با توسعه حرفه‌ای
تأیید	۹۹/۹ درصد	$P < 0.1$	۳/۸۷۴* ۱۲ = ۲/۱۲۵	رابطه بین سواد برنامه درسی با توسعه حرفه‌ای و نقش میانجی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری

مطابق با شکل شماره ۱ و انعکاس نتایج در جدول شماره ۱، کلیه روابط موجود بین متغیرها تأیید شد. بدین‌صورت که بین سواد برنامه درسی با اجتماعات حرفه‌ای یادگیری رابطه معنی‌دار با رقم ۳/۸۷۴ درصد با سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد، بین اجتماعات حرفه‌ای یادگیری با توسعه حرفه‌ای رابطه معنی‌دار با رقم ۳/۹۹۴ درصد با سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد، بین سواد برنامه درسی با توسعه حرفه‌ای رابطه معنی‌دار با رقم ۴/۰۵۸ درصد با سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد، بین سواد برنامه درسی با توسعه حرفه‌ای و نقش میانجی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری رابطه معنی‌دار با رقم ۱۲ درصد با سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد، برقرار است.

- معیار دوم: ضریب R Squares موسوم به R^2

دومین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری در یک پژوهش (روابط بین متغیرهای تحقیق، مدل ساختاری گفته شده و روابط بین سازه با شاخص‌ها، مدل اندازه‌گیری اطلاق می‌شود). ضریب R^2 است که فقط مرتبط با متغیر/ متغیرهای پنهان درون‌زا مدل است. R^2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹ و ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 در نظر گرفته شده است.

شکل (۲) ضرایب R^2 ویژه متغیرهای درون‌زای مدل

جدول (۲) ضرایب R^2 ویژه متغیرهای درون‌زای مدل

ضرایب R^2	ابعاد
۰/۶۴۵	سواد برنامه درسی
۰/۷۰۵	توسعه حرفه‌ای
۰/۶۳۱	اجتماعات حرفه‌ای یادگیری
۰/۶۶۰	میانگین حسابی

مطابق با شکل شماره ۲ و جدول شماره ۲، چون ضرایب خروجی در این معیار در متغیرهای درون‌زای مدل همگی بالای ۰/۳۳ است، لذا ملاک ضریب R Squares (عدد که در درون دایره شکل ۲ قرار دارد)، در حد قابل قبولی است. جدول شماره ۲، نیز میزان این ضرایب را به همراه میانگین حسابی آن‌ها نمایش داده است. لازم به ذکر است که در جدول شماره ۲ صرفاً میانگین متغیرهای درون‌زای مدل که دارای ضرایب در شکل شماره ۲ است محاسبه شده و ضرایب متغیرهای برون‌زا در جدول ارائه نشده است.

- معیار سوم: قدرت پیش‌بینی موسوم به Q^2

Q^2 معیار قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد و در صورتی که مقدار Q^2 در مورد یک سازه درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲ و ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب نماید، به ترتیب نشان از قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن را دارد. در جدول شماره ۳، این معیار برای متغیرهای مختلف نشان داده شده است. چون این شاخص برای متغیرهای درون‌زای مدل کاربرد دارد، لذا در جدول شماره ۳، نقش متغیر برون‌زای مدل حذف شده است.

جدول (۳) ضرایب Q^2 ویژه متغیرهای درون‌زای مدل

ضرایب Q^2	ابعاد
۰/۴۷۸	سواد برنامه درسی
۰/۵۱۱	توسعه حرفه‌ای
۰/۴۹۸	اجتماعات یادگیری حرفه‌ای
۰/۴۹۵	میانگین حسابی

اعداد به‌دست‌آمده از خروجی مدل در جدول شماره ۳، نشان می‌دهد، از آنجایی که مقدار ضریب معیار Q^2 برابر با ۰/۵۰۸ و ۰/۱۵ است، این شاخص نیز تأیید می‌گردد.

- معیار چهارم: بررسی ضرایب استاندارد مسیر

جدول (۴) ضرایب تعیین تعدیل شده یا ضرایب استاندارد مسیر

متغیرها	ضریب تأثیرپذیری	ضرایب تعیین تعدیل شده	وضعیت ضرایب
میزان پیش‌بینی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری از سوی سواد برنامه درسی	۰/۳۱۳	۳۱ درصد	تأیید
میزان پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای از سوی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری	۰/۳۸۷	۳۹ درصد	تأیید
میزان پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای از سوی سواد برنامه درسی	۰/۴۰۴	۴۰ درصد	تأیید
میزان پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای از طریق سواد برنامه درسی و میانجی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری	۰/۳۱۳*۰/۲۰۸=۰/۶	۶ درصد	تأیید

مطابق با جدول شماره ۴، مشخص می‌شود که تأثیرپذیری و یا همان تغییرات واریانسی در اثر روابط بین دو متغیر چگونه بوده است. لازم به ذکر است که این رقم نباید زیر ۰/۰۲ باشد، زیرا از منظر مویک و وهرنز (۲۰۰۷)، پایین‌تر بودن ضریب تعیین تعدیل شده یا همان استاندارد مسیر کمتر از ۰/۰۲ فاقد وجاهت تغییرات واریانسی بوده و قابل قبول نیست. با توجه به ضرایب به‌دست آمده در جدول شماره ۴ همه ضرایب مورد قبول است. میزان ضرایب مطابق با جدول شماره ۴ به شرح زیر است:

میزان پیش‌بینی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری از سوی سواد برنامه درسی برابر با ۳۱ درصد، میزان پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای از سوی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری برابر با ۳۹ درصد، میزان پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای از سوی سواد برنامه درسی برابر با ۴۰ درصد، و در نهایت میزان پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای از طریق سواد برنامه درسی و میانجی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری برابر با ۶ درصد بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که سواد برنامه درسی بر توسعه حرفه‌ای معلمان با نقش میانجی اجتماعات حرفه‌ای یادگیری تأثیر دارد. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های ایزدی و اسدی (۱۳۹۴)، حسینی، آیتی و شکوهی‌فرد (۱۳۹۷)، جعفری، ابوالقاسمی، قهرمانی و خراسانی (۱۳۹۶)، آهن (۲۰۱۶)، و بلومکه، فلبریچ، مولر، کایسر و لهن (۲۰۰۸) همسو است. در تبیین نقش سواد برنامه درسی در توسعه حرفه‌ای با میانجی‌گری اجتماعات حرفه‌ای یادگیری، می‌توان گفت که بررسی شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد انتظار از معلمان از بدو شکل‌گیری و استقرار نظام

تربیت معلم در ایران تا امروز و پیش‌بینی شایستگی‌های لازم در آینده، نشان‌دهنده آن است که با گذر زمان و به تبع تغییر و تحولات پدیدآمده، در آینده چه از نظر تنوع و چه از نظر تعدد شتاب بیشتری خواهند گرفت، نوع شایستگی‌های مورد انتظار از معلمان هم، دچار دگرگونی شده و می‌شود. اما آنچه درخور توجه است این است که اگرچه شایستگی‌های مورد انتظار از معلمان تغییر کرده و می‌کند اما به این معنا نیست که نقش‌های اصلی آنها در سه زمینه کلی دانستن، عمل کردن و ارزش‌نهادن تغییر کرده باشد. در این معنا انفصال و گسستگی میان آنچه مربیان در گذشته انجام می‌دادند، امروز انجام می‌دهند و در آینده انجام خواهند داد، وجود ندارد. معلم همواره باید از ویژگی‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌هایی برخوردار باشد. در مجموع، اگر چه روشی که از طریق آن دانشی ارائه می‌شود و بر اساس آن عمل می‌شود ممکن است تغییر کند، اما ایده اصلی اینکه فرد به عنوان مربی چه می‌کند یا چه باید بکند، تغییر نکرده است و نمی‌کند. محیط کلاس درس همچنان یک محیط در حال شدن است که همواره بر دانش و هنرمندی معلم در اتخاذ تصمیمات آگاهانه و انجام‌دادن اقدامات سنجیده و مسئله‌گشایی استوار است. این در گروی سواد برنامه درسی معلمان است. همچنین می‌توان تبیین نمود که امروزه در اکثر کشورها برنامه‌های تربیت حرفه‌ای به صورت دوره‌های آموزشی برخط و در سطح وسیع برگزار می‌شود، طوری که امکان تعامل تعداد زیادی از معلمان را با یکدیگر در سراسر دنیا فراهم ساخته است. در حال حاضر، اجتماعات یادگیری حرفه‌ای یکی از اثربخش‌ترین مدل‌های رشد حرفه‌ای محسوب می‌شود. همچنین اکنون در برهه زمانی به سر می‌بریم که پیشرفت‌های فناوری فرصت‌هایی غنی برای یادگیری فراهم ساخته‌اند و قابلیت برقراری تعامل از طریق فناوری دیجیتال این امکان را به وجود آورده است که هر فرد بتواند برنامه درسی خود را طراحی نماید و یادگیری خود را شخصی سازد (تیلما و ارلند-باراک، ۲۰۰۶).

دوره‌های تربیت حرفه‌ای معلمان در اکثر کشورها که در قالب اجتماعات یادگیری برخط برگزار می‌گردد، مصداقی از اجتماعات یادگیری است. ایجاد اجتماعات یادگیری برخط معلمان به عنوان یک مدل اثربخش رشد حرفه‌ای مطرح شده است. مدلی که فناوری، آن را توانمند ساخته است. در اجتماعات برخط معلمان به منظور هدفی خاص و یا تامین نیازهای ویژه (مخصوصاً سواد برنامه درسی) دور هم جمع می‌شوند و به واسطه سیاست‌های رسمی و غیررسمی هدایت می‌گردند. لذا می‌توان گفت که اجتماعات حرفه‌ای یادگیری به صورت میانجی در رابطه سواد برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای معلمان ایفای نقش نموده است. در تبیین نقش میانجی متغیر اجتماعات حرفه‌ای یادگیری در رابطه سواد برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌توان گفت که همه الگوهای اجتماعات حرفه‌ای یادگیری از اجزاء و عناصری تشکیل شده‌اند و دارای مراحل هستند که منطقی بر اجرای آنها حاکم بوده است و برگرفته از اصولی هستند؛ تفاوت آنها بیشتر در تعداد اجزاء و عناصر تشکیل دهنده، مراحل و نوع منطق حاکم بر فرایند است. اما در عین حال هدف همه آنها توسعه فرهنگ

همکاری، تعامل و مشارکت میان اعضای گروه، کاهش انزوایی افراد، تسهیم دانش و تجربیات، توسعه صلاحیت و شایستگی‌های فردی و بهبود عملکرد اعضای گروه، توسعه فرهنگ کار تیمی، توسعه فرهنگ رهبری حمایتی و مشارکتی، ایجاد شبکه‌های یادگیری، گسترش درک تفکر اعضای گروه، بهبود نتایج عملکرد دانش‌آموزان و ... است. در تمام الگوهای موجود ابعاد، مؤلفه‌ها و عناصر کلیدی جوامع یادگیری وجود دارند، ویژگی‌های مهم جوامع حرفه‌ای یادگیری بر همه آنها حاکم است؛ با این وجود نحوه شکل‌گیری جوامع و اجرای آن در الگوها متفاوت است. در مجموع می‌توان گفت الگوهای جوامع حرفه‌ای یادگیری تأکید بر جامعه یادگیرنده‌ای دارند که طی آن یادگیری مشارکتی و حرفه‌ای اتفاق افتد، ماهیت الگوهای جوامع یادگیری حرفه‌ای به گونه‌ای است که تعامل، همکاری و مشارکت میان اعضا باید وجود داشته باشد، به عبارت دیگر تقابل و مشارکت در آموزش و یادگیری از مؤلفه‌های مشترک در همه الگوهای جوامع یادگیری است، از طرفی انتقال دانش، مهارت و تجربیات از ویژگی‌های مشترک الگوهاست، ارتقاء و توانمندسازی اعضا (معلمان، هنرآموزان، مربیان، مدیران، معاونان، سرپرستان، نومعلمان، نوهنرآموزان، مشاوران و ...) در پیاده‌سازی مراحل الگوها مستتر است اما میزان توانمندسازی و ارتقاء بستگی به عواملی مانند نحوه اجرا، به اشتراک‌گذاری دانش، مهارت و تجربیات، میزان مشارکت اعضا و حمایت رهبر جامعه دارد که تمام این‌ها در گرو بهبود سواد برنامه درسی در بین معلمان است.

همچنین نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که سواد برنامه درسی بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأثیر دارد. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های دریل، رینولدز، سیاتری و تاومن^۱ (۲۰۱۲)، صفری و قورچیان (۱۳۹۷)، و نادری، سامری و حسنی (۱۳۸۹) همسو است. در تبیین یافته‌های این فرضیه می‌توان گفت روند تحولات در دنیای امروز اصلاحات آموزشی را اجتناب‌ناپذیر ساخته و آن را به ضرورت جهانی تبدیل کرده است. بیشترین توجه برنامه اصلاحات آموزشی مربوط بر توانمندسازی معلم و غنی ساختن فرایند آموزش و یادگیری معطوف است. تکاپوی جهانی در دستیابی به برنامه‌های راهبردی و اثربخش برای نوسازی و تحول نظام‌های آموزشی در این است که از طریق ترویج و غنی ساختن یادگیری به افراد کمک شود تا چگونه یادگرفتن را بیاموزند. سواد برنامه درسی به نظام آموزشی و معلمان کمک می‌کند تا در یک بازه زمانی مشخص و با استفاده از ابزار و امکانات لازم زمینه را برای تحقق اهداف آموزشی فراهم سازد. سواد برنامه درسی بر اساس یک چارچوب مشخص و هدفمند زمینه ارتقاء و تعالی همه‌جانبه دانش‌آموزان و همچنین معلمان را فراهم ساخته و ناظر بر فعالیت‌ها و اقداماتی است که یادگیری را تسهیل و به پیشرفت و توسعه حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند. تردیدی نیست که نظام‌های آموزشی و به تبع آن روش‌های یاددهی و یادگیری متناسب با تغییر و تحولات جهان امروز کاملاً دگرگون شده‌اند. بنابراین شرایط ایجاد می‌کند افرادی به حرفه معلمی گمارده شوند که بتوانند با رفتار

1. Drill, Reynolds, Siattery & Taubman

نوآورانه خود به تسهیل فرآیند آموزش کمک کنند. برای دستیابی به این مهم لازم است در طراحی و تدوین برنامه درسی به معلمان اجازه داده شود تا با استفاده از قوه خلاقه خویش، روش‌های منحصر به فرد و متکی بر توانایی‌های ذهنی خود را به مرحله اجرا بگذارند. یعنی سواد برنامه درسی آن‌ها بهبود پیدا کند. طراحی برنامه درسی خشک و غیر قابل انعطاف هم برای معلم و هم برای دانش‌آموز آزاردهنده است زیرا در چنین شرایطی معلم و دانش‌آموز در یک قالب ذهنی ساختاریافته و غیرقابل تغییر محدود می‌شوند و امکان کنجکاوی و خلاقیت از آنان سلب می‌شود.

و در نهایت نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که سواد برنامه درسی بر اجتماعات حرفه‌ای یادگیری تأثیر دارد. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های لیمبراج و مکیم^۱ (۲۰۲۰)، و ویلن، اسبیگرز و اندیجک^۲ (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان گفت که افراد حرفه‌ای و از جمله معلمان در حرفه و محیط کاری با مسائلی روبه‌رو می‌شوند که نیازمند بازاندیشی بر داشته‌های خود هستند. این امر صرفاً با نگاه جزءنگری و تخصصی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا مسائل حرفه‌ای ماهیت چندوجهی دارند که ذهن باز را طلب می‌کنند. به همین دلیل دانش میان‌رشته‌ای به عنوان یک اصل وارد دنیای علم و حرفه شده است. معلمان برای عمل حرفه‌ای به دانشی فراتر از دانش تخصصی خود نیاز دارند تا تلفیقی همگون از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها را شکل دهند. کسب قابلیت‌های مربوط به ابعاد سه‌گانه مذکور سواد برنامه درسی تلقی می‌شود زیرا معلمان را توانا در انجام تکلیف تدریس می‌کند که این خود منجر به شکل‌گیری اجتماعات حرفه‌ای یادگیری می‌گردد. همچنین اجتماعات حرفه‌ای یادگیری زمینه‌ساز ارتقای سطح یادگیری شغلی کارکنان و معلمان می‌شود و در نتیجه سطح دانش و معلومات شغلی آنان افزایش می‌یابد و چون یکی از شروط توسعه در حرفه، دانش بالا در زمینه وظایف شغلی است، بنابراین اجتماعات حرفه‌ای یادگیری می‌تواند بستر توسعه حرفه‌ای را مهیا سازد. همچنین اجتماعات یادگیری در نزد معلمان باعث می‌شود که سطح همفکری و مشارکت در مسائل یادگیری آنان بیشتر شود و معلمان علاوه بر کسب دانش و اطلاعات از طریق آموزش می‌توانند معلومات حرفه‌ای خود را با تسهیم دانش و تبادل اطلاعات با همکاران و هم‌ردیفان خود بیشتر کنند که چنین امری علاوه بر افزایش دانش و سواد برنامه درسی، تجارب کاری آنها را افزایش داده و به تبع هرچه تجربه و دانش به صورت تلفیقی در نزد معلمان بیشتر شود، در زمینه مسائل شغلی و حرفه‌ای به توسعه‌یافتگی می‌رسند، طوری که سطح فرهنگ یادگیری و مشارکت شغلی آنها در سازمان بیشتر می‌شود، انگیزه آنان برای ادامه یادگیری ارتقاء می‌یابد و نیز فرصت‌های آموزش نیز بیش از پیش بیشتر خواهند شد. معلمی که در زمینه شغل خود توسعه پیدا می‌کند، و سواد برنامه درسی وی ارتقا می‌یابد، در تلاش است که خود را با فرهنگ سازمانی همسو و هم‌جهت نماید تا بتواند موثرتر و اثربخش‌تر عمل کند. همچنین در

1. Limbrach & Mckimm

2. Veelen, Slegers & Endedijk

تلاش است که انگیزه یادگیری را در خود همواره بالا نگاه دارد تا بتواند با دانش روز همواره بر مسائل شغلی خویش غلبه کرده و مسیر ارتقای شغلی خود را با سرعت بیشتری طی نماید و در نهایت با تیزبینی به دنبال فرصت‌های آموزشی و یادگیری بگردد تا خود را با جدیدترین روش‌ها و اصول یادگیری و فرایندهای کاری مجهز سازد تا بتواند هرچه بیشتر در راستای اهداف سازمانی و فردی خود گام بردارد. در این صورت است که یک معلم می‌تواند در زمینه حرفه و شغل خود توسعه پیدا کند.

تحقیق حاضر به طور محدود و خاص در بین معلمان مقطع ابتدایی شهرستان خواف انجام گردید، لذا امکان دارد در سایر مقاطع یا حتی معلمان شهرها و دیگر استان‌های کشور نتایج متفاوتی به دست آید. همچنین کمبود پیشینه و پژوهش‌های انجام شده‌ای که به حد کافی با موضوع حاضر مرتبط باشند نیز یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر محسوب می‌گردد. همچنین شیوع ویروس کرونا و لزوم استفاده از پرسشنامه برخط از دیگر محدودیت‌های تحقیق حاضر بود، که به دلیل مشغله کاری زیاد با دقت و تمرکز کامل به سؤالات پرسشنامه پاسخ داده نمی‌شد و پرسشنامه‌ها ریزش زیادی داشت.

نتایج تجزیه و تحلیل در این تحقیق نشان داد که سواد برنامه درسی از طریق اجتماعات حرفه‌ای یادگیری می‌تواند توسعه حرفه‌ای معلمان را تحت تأثیر قرار دهد لذا به سازمان‌های بهره‌مند از نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که در سیاست‌گذاری‌های کلان تربیت معلم، برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان یا در برنامه‌های مراکز توسعه حرفه‌ای معلمان و آموزگاران آموزش و پرورش، آموزش‌هایی متناسب با دانش‌های اساسی برنامه درسی لحاظ گردد که این امر از طریق برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی درست در خصوص به‌وجود آوردن اجتماعات حرفه‌ای یادگیری قابل حصول است. همچنین پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای یا آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در قالب اجتماعات حرفه‌ای یادگیری تنظیم گردند که از لحاظ زمانی درازمدت و از لحاظ رویکرد، قابلیت‌های متناسب با عمل برنامه درسی را رشد دهند. از آنجا که لازمه این توسعه یافتگی در زمینه حرفه و شغل معلمی آن است که همواره معلمان در اجتماعات یادگیری حضور فعال داشته و علاوه بر یادگیری مستمر و مستقیم، دانش خود را با همکاری و همفکری با دیگران و به خصوص همکاران به‌روز کنند و در نهایت با انجام کارهای تیمی هم سطح دانش خود و هم اعضای سازمان را بهبود بخشند. پس می‌توان پیشنهاد نمود که اگر حضور معلمان در اجتماعات یادگیری چه به صورت مجازی و چه به صورت حقیقی بیشتر شود، آنها در زمینه کاری خود توسعه پیدا می‌کنند و می‌توانند فرهنگ سازمانی را به خوبی درک نموده و با انگیزه بالا در راستای کسب فرصت‌های پیشرفت و آموزش حرکت نمایند. از آنجایی که جوامع حرفه‌ای یادگیری، در رابطه سواد برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای نقش میانجی را ایفا نموده است، لذا پیشنهاد می‌شود با برگزاری همایش‌ها و همچنین دوره‌های ضمن خدمت با هدف توجیه معلمان جهت معرفی جوامع حرفه‌ای یادگیری و

دعوت از متخصصان و محققانی که تجربه کار در زمینه جوامع یادگیری حرفه‌ای را دارند؛ این مقوله را در بین معلمان رشد و پرورش دهند. همچنین زمینه‌سازی برای گسترش همکاری و همیاری علمی-پژوهشی میان تمام معلمان مدارس در منطقه با هدف ایجاد شبکه دانش و توسعه اجتماعات حرفه‌ای یادگیری پیشنهاد می‌گردد. در نهایت، با توجه به نتیجه پژوهش و این که اجتماعات یادگیری حرفه‌ای نقش میانجی را در رابطه سواد برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای معلمان ایجاد می‌کند، به تمامی مسئولین امر در آموزش و پرورش به‌ویژه شهرستان خواف پیشنهاد می‌شود که زمینه و بستر اجتماعات مجازی و حقیقی در حوزه یادگیری را در سازمان برای معلمان افزایش دهند؛ طوری که دائماً به صورت مدون و مستمر این اجتماعات هم به صورت وینارها و هم به صورت سمینارها در نزد معلمان انجام شود و خروجی و نتایج آنها اطلاع‌رسانی شود تا این همفکری و مشارکت در حوزه دانش بیش از پیش در نزد معلمان ارتقا پیدا کند تا معلمان بتوانند هم در زمینه مسائل فرهنگی و هم در خصوص انگیزش شغلی و تلاش برای کسب دانش، توسعه یابند تا بستر ارتقای مسیر شغلی آنان هموار گردد.

منابع

- ایزدی، زهرا و اسدی، تقی. (۱۳۹۴). بررسی نقش سواد برنامه درسی و شایستگی‌های حرفه‌ای با کیفیت تدریس هنرآموزان هنرستان کاردانش. سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- تقی پورظهیر، علی. (۱۳۹۷). برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: انتشارات آگاه.
- جعفری، حسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۶). عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در مدارس استثنایی. فصلنامه علمی مدیریت مدرسه. ۵(۱): ۷۳-۹۲.
- حسینی، سیده ملیحه؛ آیتی، محسن و شکوهی‌فرد، حسین. (۱۳۹۷). تأثیر سامانه مدیریت دانش بر توسعه حرفه‌ای معلمان پایه ششم ابتدایی شهرستان بیرجند. نشریه توسعه حرفه‌ای معلم. ۳(۱): ۱-۷.
- رفاعی، زیار؛ حسنی، رفیق و محمدی، مجید. (۱۳۹۹). ابعاد و مؤلفه‌های اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان: یک مطالعه کیفی. فصلنامه علمی مدیریت مدرسه. ۸(۱): ۳۴۱-۳۶۹.
- صفری، محمود و قورچیان، نادرقلی. (۱۳۹۷). تحلیلی بر برنامه درسی پوچ در محتوای آموزشی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۱۴(۵۴): ۶۶-۷۴.
- طباطبایی، سیده فاطمه. (۱۳۹۷). نوگرایی و آموزش و پرورش در جهان اسلام. نشریه علوم انسانی الزهرا. ۱۲(۴۲): ۲۰۹-۲۲۳.
- عباباف، زهره؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش و مهرعلیزاده، یداله. (۱۳۹۵). سواد برنامه درسی در آموزشگری مضمونی برای توانمندسازی هیات علمی. آموزش و توسعه منابع انسانی. ۱(۳): ۲۳-۴۹.

- عبابف، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلی‌زاده؛ یداله و فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۹۳). تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی. *علوم تربیتی*. ۲۱(۸): ۱۵۷-۱۸۲.
- عصاری، ناصر و شاه‌زری، حبیب‌گلام. (۱۳۹۳). تعیین سلسله مراتب معیارهای شایستگی مدیران مدارس مبتنی بر روش دلفی فازی در آموزش و پرورش استان اصفهان. *دوفصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۱۱(۴۱): ۱۵۹-۱۹۰.
- فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*. چاپ اول. انتشارات بال.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۷). بررسی عوامل موثر در بین‌المللی شدن آموزش عالی ایران با تأکید بر زبان آموزش علم در دانشگاه. *اولین کنفرانس رشد، توسعه و سلامت انسان*.
- نادری، الهام؛ سامری، مریم و حسنی، محمد. (۱۳۸۹). تأثیر شرایط سازمانی مدرسه، ادراک رهبری و انگیزش معلمان بر بهبود فعالیت تدریس با میانجی‌گری توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدائی. *نشریه رویکردهای نوین آموزشی*. ۱۴(۲): ۱۳۱-۱۴۸.
- نقدی‌نژاد، مریم و ترکیان تبار، منصور. (۱۳۹۸). سواد برنامه درسی و نقش و تأثیر آن در رفتار نوآورانه معلمان. *دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش*.
- 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, 420-430.
- Avalos, B. (2017). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G & Lehmann, R. (2008). *Effectiveness of teacher education*. *ZDM*, 40(5), 719-734.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher education*, 26(3), 599-607.
- Drill, W.F., Reynolds, W. M., Statterry, P. & Taubman, P. M. (2012), *Understanding Curriculum*, Peter Lang Publishing, Inc. New York.
- Ganser, T. (2014). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Gibson, Ian (2018), *Designing Learning Communities in the Twenty- First Century*, Springer Science + Business Media B.V.
- Guskey, T. R. (2016). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development. *Educational Horizons*, 87(4), 224-233.
- Hewitt, Thomas, W. (2006), *Understanding and Shaping Curriculum*, Sage press, Inc.

- Swanwick, T., & McKimm, J. (2014). Faculty development for leadership and management. In *Faculty development in the health professions* (pp. 53-78). Springer, Dordrecht.
- Mohd Tahir, L., Mohd Said, MH., Fazli Ali, M., Samah, NA., Daud, K., & Mohtar, TH. (2013). Examining the professional learning community practices: An empirical comparison from Malaysian universities clusters. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 97: 105-113.
- Olivier, D. F., Antoine, S., Cormier, R., Lewis, V., Minckler, C., & Stadalis, M. (2009, March). Assessing schools as professional learning communities symposium. In *annual meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette*. Retrieved from http://ullresearch.pbworks.com/f/Olivier_Assessing_PLCs_Symposium_-_PLCA-R_Introduction.pdf.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2016). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Tillema, H., & Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and instruction*, 16(6), 592-608.
- Veelen, R. V., Slegers, P. J., & Endedijk, M. D. (2017). Professional learning among school leaders in secondary education: The impact of personal and work context factors. *Educational administration quarterly*, 53(3), 365-408.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.