

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

Investigate Teachers' Perceptions and Attitudes towards Various Aspects of Professional Development Were Provided in Teacher Training College

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۲/۵، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۱/۹/۲۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۵/۱۷

M. Taheri., (M.A) M. Arefi., (P.hD) M.H. Pardakhtchi., (P.hD) & M. Gahramani., (P.hD)

مرتضی طاهری^۱، محبوبه عارفی^۲، محمدحسن پرداختچی^۳ و محمد قهرمانی^۴

Abstract: The purpose of this study was to investigate teachers' perceptions and attitudes towards various aspects of professional development were provided in teacher training college. This study used an exploratory mixed methods approach involving 368 elementary and middle school teachers that engaged on the job professional development courses in teacher training college and 11 their educators from six teacher training college. The main purpose of the qualitative phase was to develop a background for a questionnaire and provisional model to be used in the quantitative phase. Structural equation modeling analysis during the quantitative phase provided a ten-factor model that shows the relationships of different factors regarding professional development in teacher training college. The result of study provided exploratory model to describe the relationship between teachers' motivation and participation in professional development, professional development strategy, context and environmental aspect of teacher training college, and positive and negative outputs of it.

Keyword: towards various, aspects professional development provided teacher, training college

چکیده: هدف پژوهش حاضر، بررسی ادراک و نگرش معلمان نسبت به ابعاد متنوع توسعه حرفه‌ای ارائه شده در مراکز تربیت معلم بود. این پژوهش بر مبنای رویکرد ترکیبی اکتشافی با مشارکت ۳۶۸ نفر از معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی که به صورت ضمن خدمت مشغول گذاراندن دوره توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم هستند و ۱۱ نفر از مدرسان این مراکز در شش مرکز تربیت معلم انجام شد. هدف مرحله کیفی کاوش مقوله‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای و فراهم نمودن مبنای برای طراحی پرسشنامه و مدل مفهومی برای استفاده در مرحله کمی بود. تجزیه و تحلیل مدل معادلات ساختاری در مرحله کمی یک مدل ده عاملی فراهم نمود که روابط بین عوامل متمایز توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم را نشان می‌دهد. یافته‌های پژوهش، مدلی اکتشافی برای توصیف روابط بین انگیزه‌ها و مشارکت معلمان در توسعه حرفه‌ای، راهبردهای توسعه حرفه‌ای، ابعاد زمینه‌ای و محیطی مراکز تربیت معلم و نتایج مثبت و منفی حاصل از آن ارائه می‌دهد.

کلید واژه‌ها: توسعه حرفه‌ای معلمان، یادگیری حرفه‌ای، مرکز تربیت معلم، مطالعه ترکیبی

M.taheri@atu.ac.ir

۱. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی

۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

۳. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

پژوهش‌های گذشته به درک ما از عوامل مرتبط با توسعه حرفه‌ای معلمان کمک کرده‌اند (شاه‌پسند، ۱۳۸۷؛ باکزینسکی و هانسن^۱، ۲۰۱۰؛ فیلدر^۲، ۲۰۱۰؛ گرت^۳ و همکاران، ۲۰۰۱؛ نایر و باگلر^۴، ۲۰۰۸؛ ریشتر^۵ و همکاران، ۲۰۱۱)، اما وابستگی اثربخشی رویکردهای توسعه حرفه‌ای به عوامل زمینه‌ای و محیطی که در آن رخ می‌دهند، تعمیم این یافته‌ها را با مشکل مواجه می‌سازد (گاسکی^۶، ۲۰۰۳). هرچند می‌توان برخی اصول کلی مانند تمرکز بر محتوا (دسیمون^۷، ۲۰۰۹)، توجه به یادگیری‌های قبلی معلمان (گاسکی، ۲۰۰۳؛ لوکس-هورسلی و همکاران^۸، ۲۰۱۰) و تأکید بر تشریح مساعی (سالی^۹، ۲۰۱۱) را به‌عنوان ویژگی‌های کلیدی در اثربخشی توسعه حرفه‌ای معلمان برشمرد، ولی رویکرد مفیدتر آن است که ابتدا ویژگی‌های زمینه‌ای را بهتر بشناسیم (گاسکی ۲۰۰۹)، سپس راهبردهای مناسب برای این زمینه و برنامه خاص را پیشنهاد دهیم.

توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا این‌که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند.» (گاسکی، ۲۰۰۰، ص. ۱۶). 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 حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت در هنگام اشتغال و مطالعه فردی معلمان را دربرمی‌گیرد (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱).

به‌رغم پژوهش‌های فراوان (باکزینسکی و هانسن، ۲۰۱۰؛ فیلدر، ۲۰۱۰؛ گرت و همکاران، ۲۰۰۱؛ نایر و باگلر، ۲۰۰۸؛ ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱) انجام گرفته در مورد توسعه حرفه‌ای معلمان، متغیرهای مرتبط با این پدیده در مراکز تربیت معلم کاوش نشده‌اند. هدف نهایی توسعه حرفه‌ای معلمان، انتقال یادگیری‌های حرفه‌ای به محیط کلاس و مدرسه و به تبع پیشرفت

-
1. Buczynski & Hansen
 2. Fielder
 3. Garet
 4. Nir & Bogler
 5. Richter
 6. Guskey
 7. Desimone
 8. Loucks-Horsley
 9. Sallee

تحصیلی دانش‌آموزان است. این مهم متأثر از بستری است که اقدامات توسعه حرفه‌ای معلمان در آن به وقوع می‌پیوندد و نمی‌توان به اتکای اصولی از پیش تعیین شده کیفیت آن را تضمین نمود. این پژوهش کوشیده است متغیرها، فرصت‌های موجود، کمبودها و کاستی‌های محیط مراکز تربیت معلم و تأثیر آنها بر چگونگی توسعه حرفه‌ای معلمان را برای پژوهشگران و سیاست‌گذاران روشن نماید.

در جهت تحقق هدف فوق این مطالعه در دو مرحله انجام شده است. در مرحله نخست، ابعاد زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم شناسایی شده و در مرحله دوم جهت تعمیم یافته‌های مرحله نخست و بررسی میزان روابط بین مفاهیم به دست آمده از مطالعه کمی بهره برده‌ایم. اهداف مطالعه در قالب سؤال‌های زیر مطرح شده‌اند:

(۱) فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم چگونه است؟

(۲) چگونه نتایج کمی، یافته‌های کیفی به دست آمده درباره فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم را تعمیم می‌بخشند؟

روش‌شناسی

این مطالعه بر مبنای رویکرد پژوهش‌های ترکیبی با استفاده از طرح اکتشافی متوالی^۱ انجام شده است (کرسول^۲، ۲۰۰۳). داده‌های کیفی مقدم بر داده‌های کمی بوده‌اند، اما تأکید بر گردآوری و تحلیل داده‌های کمی بوده است. هدف از گردآوری داده‌های کیفی کشف سازه‌ها، مقوله‌ها، و روابط بین آنها در ارتباط با انگیزه‌های معلمان، مشارکت در توسعه حرفه‌ای، عوامل زمینه‌ای و سایر پیامدهای مرتبط با توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم بود. داده‌های کیفی و تحلیل‌های مرتبط با آن به منظور شناسایی مقوله‌ها و طراحی پرسشنامه برای مرحله کمی انجام شد. هدف اصلی گردآوری داده‌های کمی و تمرکز اصلی مطالعه، تأیید مدلی از این روابط در نمونه‌ای بزرگ‌تر است.

مرحله کیفی

به دلیل این که مرحله مطالعه کیفی شکل دهنده مرحله طراحی ابزار گردآوری داده‌های کمی است، نتایج این مرحله ابتدا گزارش می‌شود. در این مرحله مصاحبه استاندارد با سؤال‌های باز پاسخ برای گردآوری داده‌ها انجام شد (گال^۳ و همکاران، ۱۳۸۶). به منظور اطمینان از روایی

1. The Exploratory Sequential Design

2. Creswell

3. Gall

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

محتوای ابزار، دو پژوهشگر دیگر که در زمینه مصاحبه تبحر داشتند، راهنمایی مصاحبه را بازبینی نمودند. هم‌چنین برای بررسی مقدماتی^۱ سؤال‌های مصاحبه با دو تن از مدرسان مراکز تربیت معلم مصاحبه شد و بعد از هر مصاحبه سؤال‌های مصاحبه بازنگری شد.

برای اطمینان از این موضوع که صرف‌نظر از مقطع کاری یا رشته تحصیلی مشارکت‌کنندگان، شناخت درستی از ابعاد توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم به‌دست می‌آید؛ شرکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند طبقه‌ای^۲ انتخاب شدند. معلمانی از مقاطع تحصیلی مختلف و رشته‌های تحصیلی مختلف در قالب گروه کانونی مورد مصاحبه قرار گرفتند. ۱۸ زن و ۱۵ مرد که نماینده طیف گسترده‌ای از مقاطع کاری، سابقه خدمت سن و رشته در مدارس بودند، در پنج مصاحبه گروهی شرکت کردند (جدول ۱ را ببینید). موقعیت شغلی مشارکت‌کنندگان از معلمان ابتدایی تا معلمان دوره راهنمایی تنوع داشت. سابقه خدمت معلمان از یک سال تا ۲۵ سال (میانگین = ۱۴ سال) تفاوت داشت. سن شرکت‌کنندگان از ۲۲ تا ۵۴ سال متفاوت بود (میانگین = ۳۲ سال). شرکت‌کنندگان از مراکز تربیت معلم بحرالعلوم، شهید شرافت، شهید بهشتی، نسیبه، شهدای مکه انتخاب شدند. این مراکز در استان‌های تهران و چهارمحال و بختیاری واقع شده‌اند. هم‌چنین با ۱۱ (۴ زن و ۷ مرد) نفر از مدرسان مراکز تربیت معلم فوق، مصاحبه فردی به‌عمل آمد. تعداد شرکت‌کنندگان در گروه‌های کانونی بین ۵ تا ۸ نفر بود. به افراد اطمینان داده شد اسامی آن‌ها در جایی آورده نمی‌شود. مصاحبه تا زمان دستیابی به اشباع نظری، یعنی کاهش یافتن ایده‌ها و افکار نو ادامه یافت. زمان مصاحبه‌های گروهی بین ۵۵ تا ۷۵ دقیقه متفاوت بود و زمان مصاحبه‌های فردی با مدرسان به‌طور میانگین ۵۱ دقیقه بود. متن هر یک از مصاحبه‌ها پیاده شد تا در تحلیل پاسخ شرکت‌کنندگان از آن‌ها استفاده شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Pilot tests
2. Stratified purposeful sampling

جدول ۱. جزئیات اجرایی پنج مصاحبه گروه کانونی با معلمان

مدت زمان	تعداد معلمان		رشته	محل برگزاری	تاریخ برگزاری	گروه کانونی
	مرد	زن				
۵۵ دقیقه	۶	-	دبیری دینی و عربی	تربیت معلم شهدای مکه	۹۰/۳/۳۰	الف
۷۵ دقیقه	-	۶	مشاوره و راهنمایی	تربیت معلم نسیمیه	۹۰/۴/۶	ب
۶۰ دقیقه	۳	۵	آموزش علوم	تربیت معلم بحرالعلوم	۹۰/۴/۹	ج
۵۵ دقیقه	-	۷	تجربی	تربیت معلم شهید شرافت	۹۰/۸/۲۲	د
۷۵ دقیقه	۶	-	آموزش ابتدایی علوم اجتماعی	تربیت معلم شهید بهشتی	۹۰/۹/۹	ه

تحلیل انجام گرفته در مرحله نخست پژوهش به این پرسش که «توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم چگونه است؟» پاسخ داد. بر مبنای راهبرد نظریه‌ی زمینه‌ای با بهره‌گیری از روش نظام‌دار اشتراس و کوربین^۱ (۱۳۸۵) و شیوه تحلیل مقایسه‌های مستمر^۲ داده‌های کیفی تحلیل شدند. این رویکرد با توجه به ماهیت نظام‌دار توسعه حرفه‌ای معلمان مورد توجه قرار گرفت. اهداف خاص مرحله کیفی شامل شناسایی سازه‌ها، مقوله‌ها و مفاهیم مشترک مؤثر بر آن، کاوش روابط بین این سازه‌ها، ساخت مدل مفهومی بر مبنای این تحلیل‌ها و طراحی پرسشنامه بعدی بود.

تحلیل‌ها در سه مرحله باز، محوری و انتخابی^۳ انجام شد (اشتراس و کوربین، ۱۳۸۵). همزمان با کدگذاری باز برای کشف مفاهیم از داده‌های خام، کدگذاری محوری برای مرتبط کردن این مفاهیم به یکدیگر در قالب مقوله‌ها انجام شد. این دو مرحله کدگذاری معمولاً با هم انجام می‌شوند (اشتراس و کوربین، ۱۳۸۵). در مرحله کدگذاری باز ویژگی‌های مفاهیم کشف شده و ابعاد آنها نیز بررسی شد. کدگذاری باز و محوری وقتی متوقف شد که: الف) طبقه‌بندی معنی‌داری بعد از بررسی مکرر رونوشت مصاحبه‌ها پدید آمد؛ ب) مقوله‌های فرعی، ویژگی‌ها و ابعاد تکراری شده بودند؛ و ج) اطلاعات جدیدی از رونوشت مصاحبه‌ها به دست نمی‌آمد.

موارد و نمونه‌های که در ادامه می‌آیند فرایند کدگذاری باز و محوری را نشان می‌دهند: در راستای پرسش‌های پژوهش، چند سؤال از شرکت‌کنندگان پیرموان توسعه حرفه‌ای آن‌ها در

1. Strauss and Corbin
2. Constant comparative analysis technique
3. Open, axial, and selective coding

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

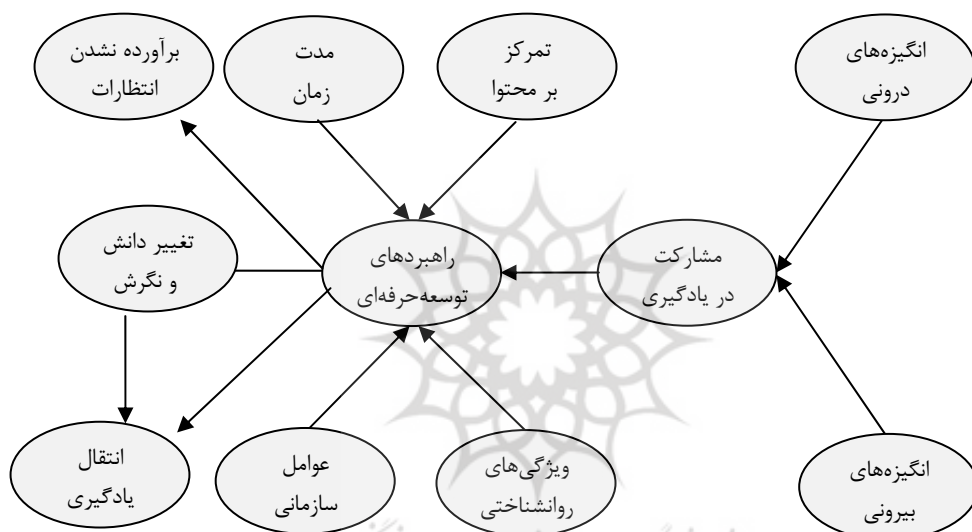
مراکز تربیت معلم در طول مصاحبه‌ها پرسیده شد، برای مثال: دلایل و انگیزه مشارکت معلمان در توسعه حرفه‌ای ارائه شده در مراکز تربیت معلم چیست؟ محتوای توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم چه ویژگی‌های دارد؟ روش‌های آموزش، تدریس و ارزشیابی که در توسعه حرفه‌ای معلمان به کار می‌روند چگونه‌اند و چه تأثیری بر روی آن‌ها داشته‌اند؟ وضعیت منابعی مانند زمان، فضا، مدیریت و کارکنان در دوره توسعه حرفه‌ای چگونه است؟ سیاست‌ها و رویه‌های نظام آموزش و پرورش چه تسهیلات و موانعی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ایجاد کرده‌اند؟ توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم چه پیامدهای برای شما به همراه داشته است؟ شرکت‌کنندگان با جواب‌های متنوع به این پرسش‌ها پاسخ دادند. از طریق بررسی مکرر رونوشت مصاحبه‌ها، مقوله‌ها به تدریج مشخص شدند، از قبیل: همخوانی و هماهنگی محتوا با تغییرات و اصلاحات آموزشی، تکراری بودن محتوا، ضرورت بازنگری سرفصل‌ها، قابلیت کاربرد در کلاس درس، تناسب با نیازهای آموزشی معلم و جبران کمبودهای دانشی، پاسخ‌گویی نیازهای دانش‌آموزان، تناسب با شرایط و امکانات شغلی، علاقه به محتوا و موارد مشابه. پس از چندین بار بررسی دقیق رونوشت مصاحبه‌ها در سطح بند، جمله، عبارت و ایده، پیدایش مقوله‌ها تکراری شد. علاوه بر این، رونوشت مصاحبه‌ها اطلاعات جدیدی ارائه نمی‌دادند. حتی اگر اطلاعات جدیدی پیدا می‌شد با طبقه‌بندی موجود منطبق بود.

به‌منظور تشریح بیشتر، به‌عنوان نمونه اطلاعات زیر از داده‌ها پدید آمد: چندین شرکت‌کننده بیان کردند که سطح انتظار برخی مدرسان از آن‌ها بسیار بالا یا بسیار پایین است؛ گاهی اوقات آن‌ها بیش از سطح توانایی و وقت معلمان از آن‌ها کار می‌خواهند؛ برای مثال: «مدرس تمام محتوا را تدریس نکرده و از آن امتحان می‌گیرد»؛ «برخی از مدرسان با توجه به وقت کم معلمان یا رعایت شرایط خودشان سطح انتظار بسیار پایینی از معلمان دارند و محتوا به‌درستی منتقل نمی‌شود». این موارد و چند مورد دیگر به ادارک معلمان از سطح انتظار مدرسان از آن‌ها باز می‌گردند. بنابراین، این مقوله پدید آمد و تحت عنوان: «تناسب سطح انتظار با ویژگی‌ها و وقت معلمان» نام‌گذاری شد. رونوشت مصاحبه‌ها چندین بار بررسی شد و چند مقوله مرتبط دیگر که موجب افزایش اشباع این خرده مقوله می‌گردید، یافت شد. سایر مقوله‌ها به‌همین شیوه ایجاد شدند.

در پایان تحلیل، ۱۱ مقوله اصلی و مقوله‌های فرعی مربوط به آن‌ها تعریف شدند. مقوله‌های اصلی در قالب مدل پارادایمی عبارتند از: شرایط علی (انگیزه‌های درونی و بیرونی)؛ مقوله کانونی (مشارکت در یادگیری حرفه‌ای)؛ راهبردهای توسعه حرفه‌ای (فردی، مشارکتی و آموزشی)، زمینه (مدت زمان و تمرکز بر محتوا)؛ شرایط مداخله‌گر (عوامل سازمانی و ویژگی‌های روانشناختی) و پیامدها (برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری) که ادراک و نگرش

معلمان از فرایند توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم و روابط بین ابعاد مختلف آن را منعکس می‌کنند.

کدگذاری انتخابی برای بررسی روابط بین مقوله‌ها و یکپارچه‌سازی داده‌ها و ارائه معنی‌دار نظریه انجام شد. در این مطالعه، رونوشت مصاحبه‌ها دوباره بررسی شد و جمله‌ها و عقایدی که نشان دهنده روابط بین مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی بود گردآوری و روابط بین مقوله‌ها شکل گرفت. بر مبنای تحلیل یافته‌ها مدل اولیه طراحی شد که روابط بین مقوله‌های اصلی را نشان می‌دهد (شکل ۱ را ببینید).



شکل ۱. مدل مفهومی روابط بین ویژگی‌های توسعه حرفه‌ای و پیامدهای آن برای معلمان در مراکز تربیت معلم

براساس مدل اولیه که بر مبنای نتایج تحلیل یافته‌های کیفی ارائه شده است، مشارکت معلمان در توسعه حرفه‌ای متأثر از انگیزه‌های بیرونی و درونی آنها است. در ادامه مشارکت آنها در توسعه حرفه‌ای بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای اثر داشته و راهبردهای توسعه حرفه‌ای متأثر از عوامل زمینه‌ای تمرکز بر محتوا، مدت زمان، عوامل سازمانی و روان‌شناختی است. در پایان این راهبردها پیامدهایی مثبت و منفی برای معلمان به همراه دارند.

معیارهای قابلیت اعتماد

لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) اعتبار^۲، قابلیت تعمیم^۳، و قابلیت اعتماد^۴ قابلیت تأیید^۵ را به‌عنوان معیارهای قابلیت اعتماد^۶ پژوهش کیفی برمی‌شمارند (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵). این مفاهیم مشابه واژگان معمول در تحقیقات کمی، استفاده می‌شوند، اصطلاح اعتبار متناسب با اعتبار یا روایی داخلی؛ قابلیت تعمیم به روایی بیرونی؛ قابلیت اعتماد به پایایی یا قابلیت اطمینان، تعریف شده‌اند (ص. ۳۰۰). برای برآورده نمودن معیارهای فوق چند اقدام صورت گرفت. برای بررسی قابلیت اعتماد، مصاحبه استاندارد با سؤال‌های باز پاسخ پس از بررسی محتوای آن توسط متخصصان برای همه شرکت‌کنندگان با سؤال‌های یکسان اجرا شد. دوم، اعتبار یافته‌ها با استفاده از منابع و روش‌های مختلف و بررسی‌های چندگانه بهبود یافت؛ به‌عبارت دیگر، از روش سه‌سوسازی^۷ استفاده شد (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵، ص. ۳۰۷)؛ با بررسی چندباره رونوشت مصاحبه‌ها در سطح جمله، بند و کل متن، انسجام پاسخ‌های شرکت‌کنندگان با توجه به منابع مختلف بررسی شد. برای جمع‌آوری داده‌ها، علاوه بر انجام مصاحبه فردی با مدرسان مراکز تربیت معلم، به‌منظور استفاده از مزایای مصاحبه گروه‌های کانونی با معلمان مصاحبه به‌صورت گروهی انجام شد. زنجیره شواهد به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها شاهی بر قابلیت تعمیم، اعتماد و تأیید نتایج به دست آمده است. در پایان ماهیت روش‌های ترکیبی خود گونه‌ای از قابلیت اعتماد است، زیرا هدف یافته‌های کمی اصلاح بیشتر و تأیید یافته‌های مرحله کیفی است.

در پایان با توجه به معیارهای ارائه شده توسط کرسول برای حصول اطمینان از روایی پژوهش‌های ترکیبی و به‌منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش، اقدامات زیر انجام شد (کرسول و میلر^۸، ۲۰۰۰، ص. ۱۲۷-۱۲۸):

- بازبینی توسط اعضاء^۹: ۴ نفر از مشارکت‌کنندگان (۲ نفر از مدرسان و ۲ نفر از معلمان) گزارش نهایی مرحله نخست، فرایند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست آمده را بازبینی کردند. پیشنهادهای آن‌ها در پارادایم کدگذاری محوری اعمال شد.

1. Lincoln & Guba
2. Credibility
3. Transferability
4. Dependability
5. Confirmability
6. Trustworthiness
7. Triangulation
8. Miller
9. Member Checking

- بررسی همکار^۱: ۳ نفر از اساتید مدیریت و ۲ نفر از دانشجویان دکتری مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی، کدگذاری محوری را بررسی نمودند و نظرات آن‌ها در تدوین مدل به کار گرفته شد.

- مشارکتی بودن: به طور همزمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد.

طراحی و ساخت پرسشنامه

پرسشنامه بر مبنای نتایج تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از دستورالعمل طراحی پرسشنامه در پژوهش‌های زمینه‌یابی (سیف، ۱۳۹۰؛ هومن، ۱۳۸۶؛ برادبورن^۲ و همکاران، ۲۰۰۴) طراحی شد. به منظور تناسب هرچه بیشتر گویه‌ها با یافته‌های مرحله کیفی و درک بهتر آن‌ها توسط شرکت‌کنندگان اکثر گویه‌ها به صورت مستقیم از متن مصاحبه‌های پیاده شده استخراج شدند. برای اطمینان از روایی محتوایی پرسشنامه، ۵ تن از متخصصان مدیریت آموزشی و مدرسان مراکز تربیت معلم پرسشنامه را بررسی کردند. آزمون مقدماتی پرسشنامه روی ۳۰ نفر از معلمان مرکز تربیت معلم بحرالعلوم انجام شد. در آزمون مقدماتی، شرکت‌کنندگان ضمن پاسخ به سؤالات، فرم ارزیابی پرسشنامه را تکمیل و بازخوردهای خود نسبت به کیفیت پرسشنامه را ارائه دادند. با توجه به بازخوردهای شرکت‌کنندگان، پرسشنامه پس از اجرای مقدماتی بازنگری شد و شرکت‌کنندگان بعدی نسخه اصلاح شده پرسشنامه را تکمیل کردند. پژوهشگر در مجموع ۹۶ گویه آماده نمود که تمامی آنها بر مبنای طیف لیکرت شش درجه‌ای: کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) طراحی شدند.

با توجه به نتایج بررسی روایی محتوا توسط متخصصان و شرکت‌کنندگان، اجرای مقدماتی پرسشنامه و ضرایب آلفای کرانباخ برای هر گویه، پرسشنامه نهایی در ۶ صفحه و ۸۳ گویه تهیه شد. در پرسشنامه نهایی علاوه بر ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت، سن، سابقه کار، وضعیت تاهل، مقطع کاری) برای گردآوری اطلاعات لازم در مورد عوامل مختلف، گویه‌های لازم تدوین شد.

به منظور اطمینان از پایا بودن پرسشنامه و همسانی درونی سؤال‌ها، ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه مقدماتی (۳۰ نفر) محاسبه شد. مقدار آلفای به دست آمده (مقدار آلفای کرانباخ = ۰/۸۹)؛ حاکی از قابلیت اطمینان پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های آن بود. همچنین مقدار آلفا بر اساس سؤال‌های مرتبط با یازده مقوله کلی انگیزه‌های درونی، انگیزه‌های بیرونی، مشارکت در یادگیری حرفه‌ای، راهبردهای توسعه حرفه‌ای، مدت زمان، تمرکز بر محتوا، ویژگی‌های روان-

1. Peer debriefing

2. Bradburn

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

شناختی، عوامل سازمانی، برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری به ترتیب برابر است با ۰/۸۰؛ ۰/۷۱؛ ۰/۸۰؛ ۰/۸۳؛ ۰/۷۳؛ ۰/۸۶؛ ۰/۸۲؛ ۰/۸۴؛ ۰/۷۰؛ ۰/۸۴ و ۰/۹۲، که مؤید پایایی ابزار است.

مرحله کمی

هدف این مرحله تعیین الگوی روابط پیچیده بین عوامل و آزمون میزان قدرت روابط بین مقوله‌ها است. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی، معلمان مراکز تربیت معلم تحت پوشش دانشگاه فرهنگیان بودند. دو گروه از معلمان در این مراکز حضور دارند. گروه اول دانشجو معلمانی هستند که مشغول گذراندن دوره کاردانی و کارشناسی بوده و هنوز مشغول به کار نشده‌اند. گروه دوم معلمانی هستند که پس از پایان تحصیل در دوره کاردانی و استخدام در آموزش و پرورش، در حین انجام خدمت، دوره توسعه حرفه‌ای را در این مراکز می‌گذرانند. جامعه پژوهش حاضر را این گروه از معلمان تشکیل می‌دهند و نمونه لازم در بخش کمی پژوهش از بین آن‌ها انتخاب شد. معلمان به صورت تصادفی از مراکز تربیت معلم تهران و استان چهارمحال و بختیاری انتخاب شدند. داده‌ها در مدت ۲ ماه تا پایان نیمسال اول گردآوری شد. پس از هماهنگی لازم با مدیریت مرکز تربیت معلم با همکاری مدرس، ۳۵ دقیقه از وقت کلاس گرفته شده و پس از ارائه توضیحات در مورد پژوهش، پرسشنامه بین شرکت‌کنندگان توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری گردید.

شرکت‌کنندگان از مراکز تربیت معلم بحرالعلوم، شهیدشرافت، شهید بهشتی، شهید مفتاح، شهدای مکه و نسیمه بودند. در مجموع ۴۱۰ پرسش‌نامه اجرا شد که پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص در نهایت نمونه شامل ۳۳۵ شرکت‌کننده بود (نرخ تکمیل = ۸۲٪). تمامی شرکت‌کنندگان در نیمسال سوم و چهارم دوره آموزشی خود بودند. همچنین از رشته‌های مختلف در نمونه حضور داشتند. سن شرکت‌کنندگان بین ۲۱ تا ۵۵ سال با میانگین = ۳۵/۲۶ (انحراف استاندارد = ۷/۶۴، میانه = ۳۶/۵، نما = ۴۰) بود. سابقه کاری شرکت‌کنندگان بین ۱ تا ۲۸ سال با میانگین = ۱۴/۸۶ (انحراف استاندارد = ۷/۰۹، میانه = ۱۸، نما = ۲۰) بود. ۵۰/۷ درصد شرکت‌کنندگان زن (۱۶۸ n) و ۴۹/۳ درصد (۱۶۵ n) آنها را مردان تشکیل می‌دادند. ۴۳/۹ درصد شرکت‌کنندگان در مقطع ابتدایی (۱۴۷ n)، ۴۵/۴ درصد در مقطع راهنمایی (۱۵۲ n) و ۹ درصد در سایر مقاطع (۳۰ n) مشغول به کار بودند.

داده‌ها با استفاده از روش‌های همبستگی چندمتغیری تحلیل شدند. تحلیل همبستگی چند متغیری در سه مرحله: تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و مدل

معادلات ساختاری^۱ (SEM) انجام شد. هدف از تحلیل عامل تأییدی به‌عنوان گام پیشین تحلیل معادلات ساختاری تعیین اعتبار سازه^۲ عوامل بود. تحلیل معادلات ساختاری روشی برای تحلیل همبستگی چندمتغیری است. این روش، مناسب‌ترین روش تحلیل برای بخش کمی در این پژوهش بود، زیرا از تحلیل معادلات ساختاری برای تحلیل و آزمون مدل‌های نظری می‌توان استفاده کرد (شوماخر و لومکس^۳، ۱۳۸۸). نظر به این‌که در مطالعه حاضر لازم بود مدل مفهومی به‌دست آمده از بخشی کیفی، آزمون شود؛ استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری در مرحله کمی ضرورت داشت. بر مبنای مدل مفهومی و نتایج تحلیل عاملی، مدل فرضی طراحی شد. سپس این مدل با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری آزمون شد. به‌عنوان بخشی از مرحله آزمون، مدل بر مبنای شاخص‌ها و میزان معنی‌داری چندیدن مرتبه بازبینی شد. دو عامل انگیزه‌های بیرونی و مدت زمان به‌دلیل همبستگی ضعیف با سایر عوامل یا تأثیر منفی بر شاخص‌های برازش از مدل حذف شدند. مدل اصلاح شده با شاخص‌های رضایت‌بخش و روابط معنی‌دار بین سازه‌ها تعیین شد. اگرچه توافق عمومی در مورد یک معیار برازش یا میزان آن برای ارزیابی مدل وجود ندارد (هو و بنتلر^۴، ۱۹۹۹)؛ پژوهشگران معمولاً این شاخص‌های قراردادی برازش را در نظر می‌گیرند: کای اسکور (۲)، نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA). در این مطالعه، شاخص‌های برازش ارائه شده توسط شوماخر و لومکس (۱۳۸۸) و هو و بنتلر (۱۹۹۹) و میزان آن‌ها برای تعیین انطباق مدل با داده‌ها در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول گام‌های علمی و مطالعات فرسنگی به‌عنوان یک گام پیشین برای مدل‌سازی معادلات ساختاری، تحلیل عاملی تأییدی برای ایجاد اعتبار سازه عوامل، اعتبار همگرا و اعتبار افتراقی، انجام شد (پراون^۵، ۲۰۰۶). بر مبنای یافته‌های بخش کیفی پژوهش و مدل مفروض ایجاد شده، در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، ۸۳ گویه پرسش‌نامه توسعه حرفه‌ای معلمان به تفکیک ۲۹ عامل فرعی: نوسازی دانش محتوایی؛ پاسخ-گویی به نیازهای دانش‌آموزان؛ کمبود مهارت‌های تربیتی؛ علاقه فردی؛ کسب منافع سازمانی و

1. Structural Equation modeling
2. Construct validity
3. Schumacker and Lomax
4. Hu and Bentler
5. Brown

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

مادی؛ کسب منافع اجتماعی؛ علاقه به یادگیری؛ نقش فعال در یادگیری؛ تشریک مساعی؛ راهبردهای فردی؛ راهبردهای مشارکتی؛ راهبردهای آموزشی؛ زمان اختصاص داده شده برای آموزش و یادگیری؛ به روز بودن محتوا؛ تناسب محتوا با نیازهای معلم؛ احساس فشار روانی؛ تناسب سطح انتظار؛ جو حمایتی؛ ساختار مدرسه‌ای؛ امکانات؛ جابجایی هدف- وسیله؛ شایستگی مدیریت و مدرسان؛ عدم تحقق اهداف؛ نتایج غیرقابل انتظار؛ تغییر دانش؛ بلوغ حرفه‌ای؛ بهسازی روابط؛ کاربرد آموخته‌ها در عمل، وارد تحلیل شدند. به دلیل آن که متغیرهای ترتیبی و شاخص‌های ناپیوسته در مدل وجود داشت، برای برآورد پارمترها از برآورد حداقل مربعات وزنی قطری (DWLS) در طول تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. به جز گویه ۲۶ مربوط به عامل راهبردهای فردی، گویه ۵۲ مربوط به عامل جو حمایتی، گویه ۶۵ مربوط به عامل شایستگی مدیریت و مدرسان و گویه ۷۰ مربوط به عامل نتایج غیرقابل انتظار، بقیه پارامترهای مدل همگی معنادار بودند ($p < 0.01$) و مقدار قابل توجهی از واریانس عوامل مربوطه را برآورد می‌کردند (مقدار R^2 بین ۰/۳۵ تا ۰/۹۶).

بر مبنای این نتایج می‌توان گفت عوامل به‌دست آمده در تحلیل کیفی احتمالاً وجود دارند. همچنین، معیارهای برازش مدل‌ها رضایت‌بخش بود. به‌طور خاص، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بین ۰/۹۷ تا ۰/۹۹، ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA) بین ۰/۰۲ تا ۰/۰۷، شاخص نرم‌شده برازش (NFI) بین ۰/۹۶ تا ۰/۹۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) بین ۰/۹۷ تا ۰/۹۹ و نسبت خی دو اصلاح شده (χ^2/df) بین ۱/۱۷ تا ۲/۹۶ قرار داشت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم ۲۹ عامل به‌دست آمده در تحلیل عاملی مرتبه اول به تفکیک ۱۱ مقوله کلی به‌دست آمده در بخش کیفی پژوهش و مدل مفروض ایجاد شده: انگیزه‌های درونی، انگیزه‌های بیرونی، مشارکت در یادگیری حرفه‌ای؛ راهبردهای توسعه حرفه‌ای، مدت زمان، تمرکز بر محتوا، عوامل سازمانی، ویژگی‌های روان‌شناختی، برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری وارد تحلیل شدند. همانند مرحله قبل برای برآورد پارمترها از برآورد حداقل مربعات وزنی قطری (DWLS) استفاده شد. نتایج بیانگر معنی‌داری تمام پارامترهای مدل ($p < 0.05$) بود و عامل‌های فرعی مقدار قابل توجهی از واریانس عوامل مربوطه را برآورد می‌کردند (مقدار R^2 بین ۰/۳۵ تا ۰/۹۶). همچنین، معیارهای برازش مدل‌ها رضایت‌بخش بود. به‌طور خاص، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بین ۰/۹۸ تا ۱، ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA) بین ۰/۰۱ تا ۰/۰۷۷، شاخص نرم‌شده برازش (NFI) بین ۰/۹۷ تا ۰/۹۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۹ و نسبت خی دو اصلاح شده (χ^2/df) بین ۰/۷۷ تا ۲/۹۸ قرار داشت.

شاخص‌های به‌دست آمده در تحلیل عاملی مرتبه دوم نشان‌دهندهٔ برازش کاملاً مطلوب داده‌ها با مدل است. بنابراین ۲۹ خرده‌مقیاس به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول به تفکیک تشکیل‌دهنده ۱۱ سازهٔ مکنون مدل مفهومی هستند. در ادامه در مورد ارتباط بین عوامل با توجه به ماهیت توسعه حرفه‌ای معلمان و پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مورد انگیزه‌های مشارکت در توسعه حرفه‌ای، عوامل زمینه‌ای و محیطی و نتایج آن توضیح داده شده است. یکی گویه از هر عامل برای نمونه مطرح شده است.

مقوله محوری فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، مشارکت آن‌ها در یادگیری حرفه‌ای است. این عامل علاقه به یادگیری، داشتن نقش فعال در یادگیری و تشریح مساعی معلمان برای درگیر شدن در توسعه حرفه‌ای را منعکس می‌کند (برای مثال: «حضور معلمان از مدارس، مقاطع و موقعیت‌های کاری مشابه موجب بهبود یادگیری حرفه‌ای است.»)؛ انگیزه‌های متنوع معلمان برای شرکت در توسعه حرفه‌ای نیز در قالب دو عامل منعکس شد: انگیزه‌های درونی و انگیزه‌های بیرونی؛ انگیزه‌های درونی منعکس کننده نیاز معلمان به نوسازی دانش محتوایی، پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان، رفع کمبود مهارت‌های تربیتی و علاقه فردی آن‌ها بود (برای مثال: «دلیل من برای شرکت در این دوره پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان است.»)؛ معلمان برای پاسخ‌گویی به دو انگیزهٔ بیرونی کلی در توسعه حرفه‌ای مراکز تربیت معلم مشارکت می‌کنند: کسب منافع سازمانی و مادی، و کسب منافع اجتماعی (برای مثال: «انگیزه من از شرکت در این دوره احراز مدرک تحصیلی بالاتر است.»). راهبردهای یادگیری حرفه‌ای معلمان سومین سازهٔ مؤثر در فرایند توسعه حرفه‌ای است. با توجه به فعالیت‌های متنوعی که معلمان در مراکز تربیت معلم تجربه می‌کنند این سازه دارای سه خرده‌مقیاس: راهبردی فردی، راهبردهای مشارکتی و راهبردهای آموزشی است (برای مثال: «بحث و گفتگوی گروهی و تعاملات بین فردی ایجاد شده در تربیت معلم آموزنده است.»). دو سازهٔ زمینه‌ای تأیید شده پس از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم شامل: مدت زمان و تمرکز بر محتوا بودند. منظور از مدت زمان، فرصت اختصاص داده شده به یادگیری و زمان اختصاص داده شده به آموزش است (برای مثال: «زمان لازم برای پرداختن و انتقال محتوای مورد نیاز در مرکز تربیت معلم کافی نیست.»). سازهٔ تمرکز بر محتوا دارای دو عامل فرعی به روز بودن محتوا و تناسب محتوا با نیازهای معلم است (برای مثال: «محتوای ارائه شده در مراکز تربیت معلم همخوان و هماهنگ با تغییرات آموزشی است.»). شرایط مداخله‌گر محیطی در قالب دو سازهٔ کلی عوامل سازمانی و ویژگی‌های روانشناختی طبقه‌بندی شدند. خرده‌مقیاس‌های سازهٔ عوامل سازمانی شامل: جو حمایتی، ساختار مدرسه‌ای، امکانات، جابجایی هدف- وسیله و شایستگی مدیریت و مدرسان بود (برای مثال: «سیاست‌های آموزش و پرورش در سال‌های اخیر محرکی

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

ارزشمند برای حضور معلمان در تربیت معلم بوده است.» و ویژگی‌های روانشناختی در برگیرنده دو عامل احساس فشار روانی (برای مثال: به دلیل مشکلات رفت و آمد و غیبت از کلاس، حضور در این دوره همراه با تحمل فشار روانی است.) و تناسب سطح انتظار (برای مثال: «انتظارات مدرسان متناسب با وقت من نیست.») بود. پیامدها و نتایج فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در قالب سه سازه اصلی طبقه‌بندی شد: برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری. مفهوم برآورده نشدن انتظارات در برگیرنده دو خرده مقیاس عدم تحقق اهداف (برای مثال: «محتوای مورد نیازم را دریافت نکرده‌ام.») و نتایج غیر قابل انتظار (برای مثال: «حضور در توسعه حرفه‌ای مرکز تربیت معلم، معمولاً هدر دادن وقت و هزینه است.») بود. سازه تغییر دانش و نگرش متشکل از خرده مقیاس‌های تغییر دانش (برای مثال: «شرکت در این دوره دانش محتوایی و تخصصی من را بهبود بخشیده است.») و بلوغ حرفه‌ای (برای مثال: «شرکت در این دوره موجب شد باورهای نادرست خودم در مورد تدریس را اصلاح کنم.») بود. در نهایت منظور از سازه انتقال یادگیری به‌عنوان پیامد نهایی توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، خرده مقیاس‌های بهسازی روابط (برای مثال: «برخورداری از این دوره موجب بهبود روابط من با اولیاء دانش‌آموزان شده است.») و کاربرد آموخته‌ها در عمل (برای مثال: «برخورداری از این دوره موجب بهبود مهارت‌های من در مدیریت کلاس شده است.») بود.

نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری

در ادامه برای پاسخ به دومین پرسش اصلی پژوهش مبنی بر این‌که: «چگونه نتایج کمی، یافته‌های کیفی به‌دست آمده درباره فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم را تعمیم می‌بخشند؟»، بر مبنای مدل مفهومی، مدل فرضی^۱ با ۱۱ عامل به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم طراحی شد تا در قالب مدل معادلات ساختاری آزمون شود. در مقایسه با مدل مفهومی که مبتنی بر نتایج تحلیل داده‌های کیفی بود، عوامل مدل فرضی بر مبنای نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم و گویه‌های پرسشنامه خاص هر کدام بود. هریک از سازه‌های مدل، با استفاده از روش بسته‌بندی^۲ و با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم به‌عنوان متغیرهای مشاهده شده در مدل فرضی پژوهش آمده‌اند. پس از آن، مدل فرضی برای شناسایی روابط مستقیم و غیرمستقیم بین عوامل با استفاده از مدل معادلات ساختاری آزمون شد.

1. Hypothetical
2. Item parceling

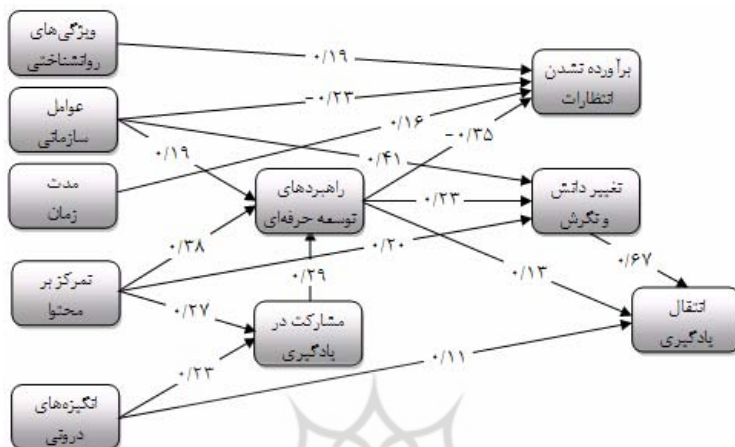
این مدل شامل متغیرهای برونزای^۱ انگیزه‌های درونی، انگیزه‌های بیرونی، مدت زمان، تمرکز بر محتوا، ویژگی‌های روانشناختی و عوامل سازمانی و متغیرهای درونزای^۲ مشارکت در یادگیری حرفه‌ای، راهبردهای توسعه حرفه‌ای، برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری بود. تنها ۳ مورد از اثرات مستقیم، مربوط به متغیرهای انگیزه‌های بیرونی ($\beta=0/01$)، ویژگی‌های روانشناختی ($\beta=-0/05$) و مدت زمان ($\beta=0/02$)، با توجه به مقدار آماره t در سطح $0/05$ در مدل فرضی معنی‌دار نبود و عوامل انگیزه‌های بیرونی و مدت زمان از مدل اصلاح شده حذف شدند. معیارهای برازش مدل رضایت‌بخش بود. به‌طور خاص، شاخص برازش تطبیقی برابر $CFI=0/99$ ، ریشه خطای میانگین مجذورات برابر $RMSEA=0/05$ ، شاخص نرم‌شده برازش برابر $NFI=0/98$ ، شاخص نیکویی برازش برابر $GFI=0/98$ و نسبت خی دو اصلاح شده معادل $\chi^2/df=1/85$ بود. تمامی شاخص‌ها به جزء شاخص آماري خی دو که البته آن هم در سطح $0/01$ معنی‌دار نیست ($\chi^2=33/39$, $p=0/015$)، در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش دارد و نشان می‌دهد رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد. هم‌چنین ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین به ترتیب ۴۴، ۲۶، ۵۰ و ۶۱ درصد واریانس عوامل راهبردهای توسعه حرفه‌ای، برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری را تبیین نموده‌اند. بر مبنای مدل مفهومی، مدل چندین بار اصلاح شد و مسیرهای ضعیف با مشاهده تأثیر آنها بر شاخص‌های مدل و میزان معنی‌داری آماری پارامترهای برآورد شده حذف شدند. بر مبنای رضایت‌بخش بودن شاخص‌های برازش، ارتباط نیرومند آن با تحلیل داده‌های کیفی و معنی‌دار بودن پارامترهای برآورد شده می‌توان نتیجه گرفت مدل ارائه شده در شکل ۲ مدلی معرف^۳ از داده‌ها است.

مدل ارائه شده در این پژوهش بازگشتی^۴ است، به این معنی که همه مسیرها یک‌طرفه هستند. در این مدل بین متغیرهای تمرکز بر محتوا، انگیزه‌های درونی و عوامل سازمانی با متغیرهای، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری رابطه مستقیم و غیرمستقیم وجود دارد، این رابطه تحت تأثیر متغیرهای میانجی مشارکت در یادگیری حرفه‌ای و راهبردهای توسعه حرفه‌ای است. در این مسیر، مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای اثر متغیرهای تمرکز بر محتوا و انگیزه‌های درونی بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای را تعدیل می‌کند و راهبردهای توسعه حرفه‌ای اثر مشارکت در یادگیری بر تغییر دانش و نگرش معلمان و انتقال یادگیری را تعدیل می‌کند. در

-
1. Exogenous
 2. Endogenous
 3. Representational
 4. Recursive

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

ادامه تغییر دانش و نگرش معلمان رابطه بین راهبردهای توسعه حرفه‌ای و انتقال یادگیری را متأثر می‌سازد و همچنین اثر مستقیم و مثبتی بر انتقال یادگیری دارد. بنابراین مشارکت در یادگیری و راهبردهای توسعه حرفه‌ای متغیرهای میانجی معنی‌داری هستند.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده روابط بین ویژگی‌های توسعه حرفه‌ای و پیامدهای آن برای معلمان در مراکز تربیت معلم

بر مبنای این مدل، عوامل سازمانی مراکز تربیت معلم ضمن تأثیر مستقیم و منفی بر برآورده نشدن انتظارات معلمان از توسعه حرفه‌ای به صورت مستقیم و مثبت و به واسطه راهبردهای توسعه حرفه‌ای تأثیری مثبتی بر تغیر دانش و نگرش معلمان دارد و آن هم به صورت مستقیم و مثبت انتقال یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین اثر مستقیم و منفی متغیرهای عوامل سازمانی و راهبردهای توسعه حرفه‌ای بر برآورده نشدن انتظارات معلمان قابل توجه است و نشان‌دهنده نقش عوامل سازمانی چه به صورت مستقیم و چه به صورت غیرمستقیم به واسطه راهبردهای توسعه حرفه‌ای بر برآورده نشدن انتظارات معلمان از توسعه حرفه‌ای ارائه شده در مراکز تربیت معلم است. از سوی دیگر با توجه به جهت معکوس اندازه‌گیری متغیرهای مدت زمان و ویژگی‌های روانشناختی این دو متغیر نیز با برآورده نشدن انتظارات معلمان از توسعه حرفه‌ای ارائه شده در مراکز تربیت معلم رابطه منفی و مستقیم دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

عوامل مؤثر بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای

کانون توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، مشارکت در یادگیری حرفه‌ای است. یادگیری حرفه‌ای را می‌توان به‌عنوان تمایل نسبت به ترکیب و تلفیق یادگیری‌های خودجوش و یادگیری نظری به‌شيوه‌ای فکورانه و انتقادی دانست؛ مشارکت در یادگیری حرفه‌ای به‌صورت فردی یا حاصل تشریک مساعی است (سیوبیدی^۱، ۲۰۰۴). بر مبنای یافته‌های مرحله کیفی، مشارکت معلمان در یادگیری از طریق: علاقه به یادگیری، داشتن نقش فعال در یادگیری و تشریک مساعی نمود پیدا می‌کند. یادگیری فعال می‌تواند اشکال متنوعی مانند مشاهده معلمان با تجربه یا مورد مشاهده قرار گرفتن، پیگیری با بازخوردها و بحث‌های متقابل و هدایت بحث‌های گروهی را به خود بگیرد (بانیلویر و شیمکاس^۲، ۲۰۰۴؛ بورکو^۳، ۲۰۰۴). مشارکت جمعی معلمان از مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی مشابه، موجب شکل‌گیری بالقوه تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر سازد (بانیلویر و شیمکاس^۴، ۲۰۰۴؛ بورکو، ۲۰۰۴، دسیمون، ۲۰۰۳؛ فالن^۵، ۲۰۰۱، گاسکی، ۱۹۹۴؛ لیتل^۶، ۱۹۹۳؛ لوکس-هورسلی و همکاران، ۲۰۱۰؛ روزنهولتز^۷، ۱۹۸۹) هرچند این مشارکت به شدت تحت‌تأثیر شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر قرار می‌گیرد.

یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش بود؛ میانگین و درصد هریک از عوامل سازه مشارکت در یادگیری حرفه‌ای به ترتیب برای علاقه به یادگیری ۵/۱ (۸۵ درصد)، نقش فعال در یادگیری ۴/۸۸ (۸۱/۳ درصد) و تشریک مساعی ۴/۷۹ (۷۹/۸ درصد) به دست آمد. همچنین ۸۲/۱ درصد معلمان ابراز داشته‌اند که در یادگیری حرفه‌ای مشارکت داشته‌اند.

بنابر مدل مفهومی انگیزه‌های درونی و انگیزه‌های بیرونی به‌طور مستقیم بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای اثر دارند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، انگیزه‌های درونی بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای اثر مستقیم مثبت ($\beta = 0/23$) و معنی‌داری دارد، اما تأثیر انگیزه‌های بیرونی بر مشارکت در یادگیری حرفه‌ای ($\beta = -0/02$) معنی‌دار نبود. این نتایج با نظرات معلمان

1. Subedi
2. Banilower & Shimkus
3. Borko
4. Banilower & Shimkus
5. Fullan
6. Little
7. Rosenholtz

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

در مصاحبه‌ها پیرامون اهمیت انگیزه‌های بیرونی و درونی منطبق بود و با واکنش بزرگسالان نسبت به مشوق‌های بیرونی و درونی بر مبنای نظریه آموزش بزرگسالان (نولز^۱ و همکاران، ۲۰۱۱) هماهنگ است، اما در بخش انگیزه‌های بیرونی با نتایج پژوهش‌های اسکریبنر^۲ (۱۹۹۹)، فیلدر (۲۰۱۰) و ایورس و همکاران^۳ (۲۰۱۱) در مورد تأثیر پرداخت پاداش و تسهیلات بر مشارکت در فعالیتهای یادگیری حرفه‌ای مغایرت دارد.

در پژوهش‌های فوق (اسکریبنر، ۱۹۹۹؛ ایورس و همکاران، ۲۰۱۱) بر تأثیر انگیزه‌های بیرونی، هرچند کم‌رنگ‌تر از انگیزه‌های درونی، تأکید شده است. این نتایج حکایت از آن دارد که مشوق‌های مادی و سازمانی ارائه شده برای مشارکت در توسعه حرفه‌ای از نظر معلمان چندان ارزشمند ارزیابی نمی‌شوند، زیرا انتظارات آن‌ها را برآورده نمی‌سازند و متناسب با دروندادهای آن‌ها نیستند. علاوه بر دو متغیر فوق در مدل اصلاحی مشخص شد تمرکز بر محتوا به معنی تناسب محتوا با نیازهای معلمان و به‌روز بودن محتوا نه تنها بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای مؤثر است، بلکه بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای نیز تأثیر مستقیم و مثبت دارد ($\beta = 0.27$). این تأثیر با مدل گرت و همکاران (۲۰۰۱) همخوانی دارد و مؤید تأثیر عمده محتوا بر سایر متغیرهای مدل است.

عوامل مؤثر بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای

از نظر معلمان یادگیری حرفه‌ای آن‌ها در مراکز تربیت معلم حاصل راهبردهای فردی، مشارکتی و آموزشی بوده است، اما اثربخشی این راهبردها در یادگیری محتوا و آشنایی با مهارت‌های آموزشی و تربیتی متفاوت است. فعالیت‌های فردی معلمان به‌منظور توسعه حرفه‌ای را می‌توان در قالب دو مقوله تقسیم نمود: نخست پژوهش‌های فردی مانند ارائه پوشه کار، کنفرانس‌های کلاسی، تهیه طرح درس و خلاصه کردن کتاب؛ راهبرد دیگر، مطالعه فردی است. در پارادایم جدید توسعه حرفه‌ای، یادگیری معلمان علاوه بر این که نتیجه آموزش، تمرین، و بازخورد است؛ حاصل تأمل فردی و پژوهش گروهی آنها در مورد اقداماتشان است (سالی، ۲۰۱۱، ص. ۴۱). در صورت علاقه به محتوای ارائه شده، راهبردهای فردی نقش مؤثری در یادگیری معلمان خواهند داشت.

موقعیت ایجاد شده در مراکز تربیت معلم فرصتی ایجاد می‌کند تا معلمان با شرایط مشابه از نظر مقطع آموزشی، ویژگی‌های محیطی، دانش‌آموزان و مشکلات آموزشی در یک جا جمع شوند. این ویژگی‌های مشابه و زبان مشترک امکان یادگیری مشارکتی و هم‌آموزی از طریق ارشادگری

-
1. Knowles
 2. Scribner
 3. Evers

به معنی انتقال تجارب از طریق مدرسان و همکاران و الگوبرداری از رفتار و تدریس مدرسان تربیت معلم توسط معلمان، مشاهده شدن توسط گروه همگنان، مشاهده کردن تدریس همکاران و تعاملات بین فردی آموزنده بین معلمان از مقاطع، مدارس و شرایط کاری مشابه را فراهم می‌کند. راهبردهای آموزشی بیشتر متوجه تدریس محتوا به صورت کاربردی بودند.

در مرحله پژوهش کمی، برای تأیید این که آیا خرده‌مقیاس‌های راهبردهای فردی، راهبردهای آموزشی و راهبردهای مشارکتی، سازنده‌سازه راهبردهای توسعه حرفه‌ای هستند، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش است. میانگین و درصد هریک از عوامل سازه راهبردهای توسعه حرفه‌ای به ترتیب برای راهبردهای فردی $4/33$ ($72/2$ درصد)، راهبردهای آموزشی $4/26$ (71 درصد) و راهبردهای مشارکتی $4/76$ ($79/3$ درصد) بود. همچنین $74/3$ درصد معلمان ابراز داشته‌اند که از این راهبردها استفاده می‌کنند. راهبردهای آموزشی و پس از آن راهبردهای مشارکتی بیشترین سهم را در تبیین واریانس راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان ایفا نموده‌اند. این یافته‌های مؤید نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در مرحله کیفی هستند.

بنابر مدل مفهومی مشارکت در یادگیری حرفه‌ای به‌طور مستقیم بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم اثر دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد، مشارکت در یادگیری حرفه‌ای اثر مستقیم مثبت ($\beta=0/29$) و معنی‌داری بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. علاوه بر تأثیر متغیر مشارکت در یادگیری حرفه‌ای، تأثیر غیرمستقیم عامل انگیزه‌های درونی بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای مثبت و معنی‌دار است ($0/07$). نتایج نشان می‌دهد بالا بودن انگیزه‌های درونی موجب درگیری بالاتر معلمان در راهبردهای مختلف یادگیری در مراکز تربیت معلم می‌شود. این نتایج با مدل ارائه شده توسط گرت و همکاران (2001)، مدل دسیمون (2009) و یافته‌های ایورس و همکاران (2011) هم‌خوانی دارد.

علاوه بر عوامل فوق، راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم متأثر از بستری هستند که در آن به وقوع می‌پیوندند. زمینه نشانگر شرایط خاصی است که در آن راهبردهای کنش متقابل برای پاسخ به پدیده اصلی صورت می‌گیرند (اشتراس و کوربین، 1385 ، ص. 102). با توجه به یافته‌های پژوهش عوامل زمینه‌ای مدت زمان و تمرکز بر محتوا راهبردهای توسعه حرفه‌ای را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. مقوله مدت زمان ناظر به محدودیت زمان اختصاص داده شده برای آموزش و زمان اختصاص داده شده برای یادگیری بود. از نظر شرکت‌کنندگان محتوای ارائه شده در مراکز تربیت معلم از دو منظر به روز بودن محتوا و تناسب محتوا با نیازهای آن‌ها در تعامل با عامل مدت زمان راهبردهای یادگیری آن‌ها را تحت‌تأثیر خود قرار می‌دهد. منظور از به روز بودن محتوا، هم‌خوانی و هماهنگی محتوا با تغییرات و اصلاحات

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

آموزشی و عدم تکرار آن بود. شرکت‌کنندگان محتوای را متناسب با نیازهای معلم می‌دانستند که قابلیت کاربرد در کلاس درس را داشته باشد، کمبودهای دانشی معلم را جبران کند، پاسخ‌گوی نیازهای دانش‌آموزان باشد، با امکانات و شرایط شغلی متناسب بوده و معلمان به آن علاقه داشته باشند. ویژگی دیگر محتوا لزوم تداوم و انطباق آن با آموخته‌های پیشین معلمان بود. در اصول آموزش بزرگسالان نیز توجه به آمادگی قبلی آن‌ها مورد تأکید قرار گرفته است (نولز و همکاران، ۲۰۱۱).

در مرحله دوم پژوهش، یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش بود. میانگین و درصد هر یک از عوامل سازه مدت زمان به ترتیب برای زمان اختصاص داده شده به آموزش (۴/۵ درصد) و زمان اختصاص داده شده به یادگیری (۴/۳۵ درصد) (۷۲/۵ درصد) گزارش شده است. بنابراین از نظر شرکت‌کنندگان، زمان اختصاص داده شده به آموزش نسبت به زمان اختصاص داده شده به یادگیری از اهمیت بالاتری برخوردار است. در مجموع، ۷۴/۱ درصد شرکت‌کنندگان بر اهمیت عامل زمان تأکید داشتند. بیشتر مدل‌ها (گرت و همکاران، ۲۰۰۱؛ گاسکی، ۲۰۰۳) پذیرفته‌اند برای اثربخشی توسعه حرفه‌ای معلمان، نیاز است وقت و منابع بیشتری به آن اختصاص دهیم. توسعه حرفه‌ای نیازمند زمان کافی، جهت تلاش‌های پیگیری و حمایت مستمر است (گنسر، ۲۰۰۰)، زیرا توسعه حرفه‌ای وقتی مؤثر است که شرکت‌کنندگان قبل از پرداختن به موضوعی دیگر یا به کارگیری روش جدید در کلاس، زمان کافی برای به‌کارگیری روش‌های جدید در محیطی آموزشی و امن داشته باشند (گاسکی، ۲۰۰۰؛ کاستیل و بالانتینی، ۲۰۱۰؛ لوکس-هورسلی و همکاران، ۲۰۱۰).

در بعد تمرکز بر محتوا میانگین و درصد هر یک از عوامل به ترتیب برای به روز بودن محتوا (۴/۱۳ درصد) و تناسب محتوا با نیازهای معلمان (۴/۱۳ درصد) گزارش شده است. همچنین ۶۸/۸ درصد از معلمان بر اهمیت عامل محتوا تأکید داشتند.

بنابر مدل مفهومی مدت زمان و تمرکز بر محتوا به‌طور مستقیم بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای اثر دارند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، تمرکز بر محتوا بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای اثر مستقیم (۰/۳۸=)، اثر غیر مستقیم از طریق مشارکت در یادگیری حرفه‌ای (۰/۰۸=) و اثر کل (۰/۴۶=) مثبت و معنی‌داری دارد و نتایج مؤید یافته‌ای مرحله کیفی است، اما تأثیر مدت زمان بر مشارکت در یادگیری حرفه‌ای (۰/۰۲-) معنی‌دار نیست. از سوی دیگر متغیر مدت زمان با برآورده نشدن انتظارات معلمان رابطه معنی‌داری دارد.

1. Ganser
2. Casteel & Ballantyn

در بعد تمرکز بر محتوا، نتایج به دست آمده با مدل گرت و همکاران (۲۰۰۱)، دسیمون (۲۰۰۹) گاسکی (۲۰۰۰) هماهنگ است. در این مدل‌ها نیز بر نقش کلیدی محتوا بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید شده است. با توجه به ضرایب به دست آمده، تمرکز بر محتوا مهم‌ترین عامل مؤثر بر یادگیری معلمان و توسعه حرفه‌ای آن‌ها است. مجموعه‌ای از شواهدی پژوهشی نیز بیانگر ارتباط بین اقدامات متمرکز بر محتوای موضوعات درسی و چگونگی یادگیری این محتوا توسط دانش‌آموزان با افزایش دانش و مهارت‌های معلمان، بهبود در عمل و در حدی محدودتر ارتقاء پیشرفت دانش‌آموزان است. این شواهد حاصل مطالعات همبستگی (گرت و همکاران، ۲۰۰۱؛ اسمیت^۱ و همکاران، ۲۰۰۷)، مطالعات طولی در مورد معلمان (کوهن و هیل^۲، ۲۰۰۱؛ دسیمون، ۲۰۰۲)، طرح‌های شبه آزمایشی (بانیلویر^۳ و همکاران، ۲۰۰۵) و فراتحلیل‌های (کندی^۴، ۱۹۹۸) انجام شده است.

هرچند در مدل کمی پژوهش، بر خلاف یافته‌های کیفی و مدل اولیه، تأثیر عامل مدت زمان بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان معنی‌دار نیست و این نتایج با یافته‌های گرت و همکاران (۲۰۰۱) هم‌چنین مدل دسیمون (۲۰۰۹) مغایرت دارد، اما با توجه به رابطه بین این عامل و برآورده نشدن انتظارات معلمان در مدل نهایی می‌توان نتیجه گرفت، محدودیت زمان آموزش و یادگیری موجب کاهش اثربخشی فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم و گزارش پیامدهای منفی بالاتر از طرف آن‌ها می‌شود.

در پایان، به نظر معلمان برخی عوامل محیطی و مداخله‌گر نیز بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم تأثیر دارند. شرایط مداخله‌گر یا میانجی را می‌توان به منزلهٔ زمینهٔ ساختاری وسیع‌تر مربوط به پدیده در نظر گرفت که در جهت تسهیل یا محدودیت راهبردهای توسعه حرفه‌ای در زمینهٔ خاص عمل می‌کنند (اشتراس و کوربین ۱۳۸۵، ص. ۱۰۴). با توجه به یافته‌های پژوهش شرایط مداخله‌گر متأثر از الف) ویژگی‌های فردی و روانشناختی شرکت‌کنندگان و ب) عوامل سازمانی بود.

ویژگی‌های فردی معلمان حاضر در مراکز تربیت معلم از پراکندگی نسبتاً بالایی برخوردار است. این پراکندگی موجب می‌شود، انگیزه شرکت‌کنندگان از شرکت در دوره متفاوت بوده و کلاس‌ها از انسجام لازم برخوردار نباشند؛ البته از سوی دیگر فرصتی برای انتقال تجارب به وجود

-
1. Smith
 2. Cohen & Hill
 3. Banilower
 4. Kennedy

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

می‌آید. در برخی موارد این عدم تجانس از نظر سن و سابقه کاری و به تبع آن انگیزه موجب بروز مشکلاتی برای مدرسان در مدیریت کلاس و ایجاد هماهنگی در بین معلمان می‌شود.

ویژگی‌های روان‌شناختی حکایت از احساس و درک معلمان از برخی شرایط موجود دارد. بسیاری از معلمان به دلایل مختلف از جمله مسئولیت‌های فردی و شغلی، ناسازگاری مدیر مدرسه، رها کردن کلاس درس و مشکلات رفت و آمد، فشار روانی بالایی را احساس می‌کردند. عامل روان‌شناختی دیگر به ادراک معلمان از انتظارات مدرسان و انتظارات واقعی مدرسان بازمی‌گردد. سطح انتظار گاه از سوی معلمان بالاتر از میزان توانایی آن‌ها و گاه پایین‌تر ارزیابی می‌شود.

هرچند در ادبیات مدیریت منابع انسانی و توسعه منابع انسانی متغیرهای سازمانی زیادی می‌توان یافت که احتمالاً موجب بهبود توسعه حرفه‌ای کارکنان می‌شوند (ون درهایدن^۱، ۲۰۰۳؛ ایورس و همکاران، ۲۰۱۱)، ولی تحقیقات تجربی اندکی در مورد تأثیر عوامل سازمانی بر توسعه حرفه‌ای معلمان انجام شده است؛ پژوهش‌های قبلی بیشتر، بر نقش عوامل فردی مانند عوامل شناختی و انگیزشی بر توسعه حرفه‌ای تأکید کرده‌اند (کواکمن^۲، ۲۰۰۳). با توجه به یافته‌ها، جو حمایتی، ساختار مدرسه‌ای، امکانات، جابجایی هدف- وسیله و شایستگی مدیریت و مدرسان، مهم‌ترین عوامل سازمانی مؤثر بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم بودند.

منظور از جو حمایتی، وجود جوی است که در سطح مدرسه، مرکز تربیت معلم و سازمان آموزش و پرورش از توسعه حرفه‌ای معلمان پشتیبانی کند. بعد دیگر حمایت به مرکز تربیت معلم بازمی‌گردد. برخلاف ساختار سازمانی دانشگاه، ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم عمودی یا به عبارت دیگر مدرسه‌ای است. در این ساختار عمودی مدرسان یا اعضای هیأت علمی و معلمان نقش چندانی در تصمیم‌گیری و اداره امور ندارند، بنابراین در این ساختار، همانند مدارس، تمرکز و کنترل پررنگ‌تر می‌شود. امکانات اشاره به وجود امکانات مورد نیاز و استفاده از امکانات موجود دارد.

ویژگی دیگر مراکز تربیت معلم که اکثر شرکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند، تأکید بیش از حد بر نمره و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به جای ارزیابی عملکرد آن‌ها بود. این امر موجب کاهش تمایل آن‌ها نسبت به یادگیری مطالب بیشتر می‌گردد. شایستگی مدیریت و مدرسان مراکز تربیت معلم عامل سازمانی دیگری است که در توسعه معلمان نقش ایفا می‌کند. بعد دیگر شایستگی به مدیریت و کارکنان بازمی‌گردد، تعداد زیادی از شرکت‌کنندگان، کارکنان را از نظر میزان تحصیلات و تخصص در خور مراکز تربیت معلم نمی‌دانستند.

1. Van der Heijden

2. Kwakman

در بخش کمی پژوهش، یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش بود؛ در مورد ویژگی‌های روان‌شناختی، میانگین و درصد هریک از عوامل این سازه به ترتیب برای احساس فشار روانی ۴/۶۹ (۷۷/۵ درصد) و تناسب سطح انتظار با توانایی ۴/۳۵ (۷۲/۵ درصد) گزارش شده است. همچنین ۷۵/۹ درصد شرکت‌کنندگان بر تأثیر ویژگی‌های روان‌شناختی تأکید داشتند.

در بعد عوامل سازمانی، میانگین و درصد هریک از عوامل این سازه به ترتیب برای جو حمایتی ۳/۱۶ (۵۲/۷ درصد)، ساختار مدرسه‌ای ۴/۳۴ (۷۲/۳ درصد)، امکانات ۳/۵۷ (۵۹/۵ درصد)، جابجایی هدف-وسیله ۴/۴ (۷۳/۴ درصد) و شایستگی مدیریت و مدرسان ۳/۸۷ (۶۴/۵ درصد) گزارش شده است. شایستگی مدیریت و مدرسان و امکانات از بار عاملی بالاتری در بین عوامل سازمانی برخوردار بودند. همچنین ۶۹ درصد معلمان بر تأثیر عوامل سازمانی اذعان داشتند.

براساس مدل مفهومی ویژگی‌های روان‌شناختی و عوامل سازمانی به‌طور مستقیم بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای اثر دارند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، عوامل سازمانی بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم اثر مستقیم (۰/۱۹=)، مثبت و معنی‌داری دارد، اما تأثیر ویژگی‌های روان‌شناختی بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان (۰/۰۵-) معنی‌دار نیست، ولی این عامل با برآورده نشدن انتظارات معلمان رابطه معنی‌داری دارد.

برخی از عوامل سازمانی در پژوهش‌های گذشته مطالعه شده‌اند و یافته‌های این پژوهش با نتایج ایورس و همکاران (۲۰۱۱)، در مورد تأثیر عوامل سازمانی، خصوصاً در دسترس بودن تسهیلات سازمانی، بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان با یافته‌های نایر و باگلر (۲۰۰۸) و با نتایج گرت و همکاران (۲۰۰۱) در مورد تأثیر جو حمایتی بر توسعه حرفه‌ای معلمان هماهنگ است.

هرچند پژوهش‌های گذشته بر نقش عوامل فردی مانند عوامل شناختی و انگیزشی بر توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید کرده‌اند (کواکمن، ۲۰۰۳)، اما این عوامل رابطه تنگاتنگی با عوامل سازمانی دراند (ایورس و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر به‌رغم اهمیت ویژگی‌های روان‌شناختی در یافته‌های مرحله کیفی، رابطه آن‌ها با راهبردهای توسعه حرفه‌ای معنی‌دار نبود، ولی در مدل نهایی این متغیر رابطه معنی‌داری با برآورده نشدن انتظارات معلمان نشان داد. بنابراین ویژگی‌های روان‌شناختی، همان‌طور که از ماهیت آن‌ها در این پژوهش انتظار می‌رفت، با برآورده نشدن انتظارات معلمان همپوشی بالایی دارند و موجب برآورده نشدن انتظارات و اهداف شرکت‌کنندگان می‌شوند.

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

پیامدهای مشارکت در توسعه حرفه‌ای از نظر شرکت‌کنندگان

فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم و مشارکت در یادگیری حرفه‌ای تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر، پیامدهای مثبت و منفی برای معلمان به همراه دارد. با توجه به نظرات شرکت‌کنندگان، این پیامدهای منفی و مثبت را می‌توان در قالب سه مقوله کلی: برآورده نشدن انتظارات، تغییر در دانش و نگرش و انتقال یادگیری تقسیم‌بندی نمود. البته این تقسیم به معنی تحقق کامل یکی و عدم بروز دیگری نیست، بلکه هرکدام از نتایج تا اندازه‌ای توسط معلمان گزارش شده‌اند.

پیامدهای منفی فرایند توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم به برآورده نشدن انتظارات و اهداف معلمان باز می‌گردد. برآورده نشدن اهداف در مرحله بالاتر نتایج منفی غیر قابل انتظار دیگری نیز به همراه داشته است تا آن‌جا که برخی از معلمان شرکت در این دوره را هدر دادن وقت و انرژی می‌دانستند و در بعضی موارد موجب بیزاری آن‌ها از تحصیل شده بود.

هرچند از دید شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مرکز تربیت معلم تجارب منفی در بر داشته است با این حال پیامدهای مثبتی نیز به همراه داشته است. به‌عزم معلمان در بسیاری موارد طی این دوره، موجب کسب دانش محتوای در مورد موضوعات درسی یا برطرف نمودن نادانسته‌های مرتبط با موضوعات تربیتی گردیده بود. پیامد مثبت دیگر مشارکت در توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم اصلاح باورهای نادرست در مورد روش‌های تدریس فردی است. این تغییرات ایجاد شده در سطح دانش، تغییرات نگرشی نیز به همراه داشته است که از آن‌ها می‌توان به‌عنوان بلوغ حرفه‌ای یاد کرد. از نظر برخی از معلمان حضور در این دوره، با همه کاستی‌ها و مشکلات آن‌ها را نسبت به ادامه تحصیل و آموزش‌های بیشتر علاقه‌مند نموده است. ایجاد حس ارزشمندی و تقویت باور حرفه‌ای در معلمان مورد توجه برخی از مدرسان نیز بوده است.

در سطحی فراتر نسبت به تغییر دانش و نگرش، حضور در تربیت معلم در برخی موارد موجب انتقال یادگیری^۱ و استفاده از آموخته‌ها در کار یا به‌عبارت دیگر، تغییر رفتار معلمان گردیده است. انتقال یادگیری یا انتقال آموزش مفهومی کلیدی در آموزش و توسعه محسوب می‌شود و بدون آن آموزش و توسعه به هدف خود نرسیده‌اند. انتقال یادگیری عبارت است از میزانی به یادسپاری و کاربرد دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حاصل از محیط آموزش در محیط کار. به‌عبارت دیگر، انتقال یادگیری میزانی است که فرد آموزش دیده یادگیری‌های حاصل از بافت آموزشی را

1. Transfer of learning

در شغل خود به صورت مؤثر به کار می‌گیرد (سیوبیدی، ۲۰۰۴، ص. ۵۹۱). انتقال یادگیری در بعد به‌کارگیری آموخته‌ها در عمل و بهسازی روابط با دانش‌آموزان و اولیاء صورت پذیرفته است. در بخش کمی پژوهش، یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم مؤید یافته‌های بخش کیفی پژوهش بود. در مورد برآورده نشدن انتظارات، میانگین و درصد هر یک از عوامل این سازه به ترتیب برای برآورده نشدن اهداف (۳/۹۶) (۶۶ درصد) و نتایج غیرقابل انتظار (۲/۸۳) (۴۷/۲ درصد) به دست آمد. به نظر شرکت‌کنندگان نتایج غیر قابل انتظار از بار عاملی بالاتری در برآورده نشدن انتظارات برخوردار است. با توجه به نتایج فوق، ۵۶/۶ درصد شرکت‌کنندگان بر وجود پیامدهای منفی اذعان داشتند. در بعد سازه تغییر دانش و نگرش، میانگین و درصد هر یک از عوامل این سازه به ترتیب برای تغییر دانش (۴/۰۸) (۶۸ درصد) و بلوغ حرفه‌ای (۴/۰۵) (۶۷/۵ درصد) گزارش شده است. هر دو عامل تغییر دانش و بلوغ حرفه‌ای از بار عاملی یکسانی برخوردار بوده‌اند. هم‌چنین ۶۷/۸ درصد از معلمان اظهار نمودند که حضور در این دوره موجب تغییر دانش و نگرش آن‌ها شده است. در پایان میانگین و درصد هر یک از عوامل انتقال یادگیری به ترتیب برای بهسازی روابط (۴/۳) (۷۱/۷ درصد) و کاربرد آموخته‌ها (۴/۲۵) (۷۰/۸ درصد) گزارش شده است. بنابراین انتقال یادگیری بیشتر در بهسازی روابط صورت پذیرفته است؛ هم‌چنین ۷۱/۲۵ درصد از معلمان اظهار نمودند که مشارکت در این دوره موجب انتقال یادگیری برای آن‌ها شده است.

بنابر مدل مفهومی راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان به‌طور مستقیم بر برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری اثر دارند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان (فردی، مشارکتی و آموزشی) در مراکز تربیت معلم بر برآورده نشدن انتظارات آن‌ها اثر مستقیم منفی و معنی‌داری (۰/۳۵=-) دارد. علاوه بر تاثیر مستقیم راهبردهای توسعه حرفه‌ای، متغیرهای عوامل سازمانی (۰/۳۰=-)، ویژگی‌های روان‌شناختی (۰/۱۹=)، تمرکز بر محتوا (۰/۱۶=-)، مدت زمان (۰/۱۶=)، مشارکت در یادگیری (۰/۱۰=-) و انگیزه‌های درونی (۰/۰۲=-)، بر برآورده نشدن انتظارات شرکت‌کنندگان تأثیر معنی‌داری دارند. نکته قابل توجه تأثیر منفی تمامی متغیرهای پیش بین -با توجه به جهت گویه‌های پرسشنامه رابطه ویژگی‌های روان‌شناختی و مدت زمان نیز بر برآورده نشدن انتظارات منفی است- بر متغیر ملاک است. این یافته‌ها نشان‌دهنده رابطه معکوس بین برآورده نشدن انتظارات و متغیرهای پیش‌بین است؛ بنابراین هرچه متغیرهای پیش‌بین بهبود یابند از میزان پیامدهای منفی کاسته خواهد شد. نتایج به دست آمده پیرامون تأثیر منفی متغیرهای پیش‌بین بر برآورده نشدن انتظارات مؤید یافته‌های مرحله کیفی، اصول توسعه حرفه‌ای (گاسکی، ۲۰۰۰)، پژوهش‌های گرت و همکاران (۲۰۰۱)، فیلدر (۲۰۱۰) و ایورس و همکاران (۲۰۱۱) است. این نتایج نشان می‌دهد

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

پیامدهای منفی متأثر از ویژگی‌های زمینه‌ای مانند محتوا و مدت زمان و شرایط مداخله‌گر سازمانی و روان‌شناختی هستند. از طرف دیگر هرچه مشارکت افراد در یادگیری حرفه‌ای و راهبردهای آموزشی افزایش یابد، از میزان پیامدهای منفی کاسته می‌شود.

در مورد تأثیر مستقیم راهبردهای توسعه حرفه‌ای بر تغییر دانش و نگرش معلمان، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد: راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان (فردی، مشارکتی و آموزشی) در مراکز تربیت معلم بر تغییر دانش و نگرش آن‌ها اثر مستقیم مثبت و معنی‌داری ($p < 0/23$) دارد. علاوه بر تأثیر مستقیم راهبردهای توسعه حرفه‌ای، متغیرهای عوامل سازمانی ($p < 0/45$)، تمرکز بر محتوا ($p < 0/31$)، مشارکت در یادگیری ($p < 0/07$) و انگیزه‌های درونی ($p < 0/02$)، بر تغییر دانش و نگرش شرکت‌کنندگان تأثیر معنی‌داری دارند. در بین متغیرهای پیش بین عوامل سازمانی، تمرکز بر محتوا و راهبردهای توسعه حرفه‌ای بیشترین تأثیر را بر بهبود دانش حرفه‌ای معلمان و بلوغ حرفه‌ای آن‌ها داشتند.

آخرین مسیر مربوط به تأثیر مستقیم راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان و تغییر دانش و نگرش بر انتقال یادگیری است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان ($p < 0/28$) و تغییر دانش و نگرش ($p < 0/67$) بر انتقال یادگیری اثر مستقیم و مثبت معنی‌داری دارند. علاوه بر تأثیر مستقیم راهبردهای توسعه حرفه‌ای و تغییر دانش و نگرش، اثرکل متغیرهای عوامل سازمانی ($p < 0/33$)، تمرکز بر محتوا ($p < 0/27$)، مشارکت در یادگیری ($p < 0/08$) و انگیزه‌های درونی ($p < 0/13$)، بر انتقال یادگیری مثبت و معنی‌دار بود.

در بین متغیرهای پیش‌بین تأثیر تغییر دانش و نگرش بر انتقال یادگیری به‌صورت چشم‌گیری بیش از سایر متغیرهای پیش‌بین است. بنابراین پیش‌بایست انتقال یادگیری، تغییر دانش و نگرش معلمان است. این فرایند مؤید چارچوب دسیمون (۲۰۰۹) در مورد فرایند توسعه حرفه‌ای است، او ضمن در نظر گرفتن ویژگی‌های اصلی توسعه حرفه‌ای و عوامل زمینه‌ای مؤثر بر توسعه حرفه‌ای، تغییر در نگرش و باورهای معلم را پیامد مستقیم توسعه حرفه‌ای دانسته و در گام بعد تغییر در آموزش و تدریس را قرار داده است. وی پیامد نهایی توسعه حرفه‌ای را بهبود یادگیری دانش‌آموز می‌داند، ولی با مدل گاسکی (۲۰۰۰) از نظر ترتیب متغیرها مغایرت دارد.

اگرچه پیامدهای توسعه حرفه‌ای معلمان را می‌توان در سه سطح باورها و عملکرد معلمان، یادگیری دانش‌آموزان و اجرای اصلاحات آموزشی (ویلگز-ریمیرز^۱، ۲۰۰۳) مطالعه کرد، اما در این پژوهش، خصوصاً در مرحله کمی، تنها باورها و عملکرد معلمان کاوش شده است. در این سطح یافته‌های مطالعه حاضر با نتایج ایورس و همکاران (۲۰۱۱) در مورد تأثیر توسعه حرفه‌ای بر

خبرگی شغلی^۱ معلمان در ابعاد دانش، مهارت هماهنگ است. هم‌چنین یافته‌های پژوهش مؤید نتایج پژوهش باکزینسکی و هانسن (۲۰۱۰) و ماشایکوا و لابن^۲ (۲۰۰۹) در مورد تأثیر توسعه حرفه‌ای بر بهبود دانش محتوایی و روش تدریس معلمان بود.

دلالت‌های کاربردی و پژوهشی

توسعه حرفه‌ای یک از راهبردهای مؤثر بر رشد معلمان و موفقیت نظام آموزشی است. معلمان ممکن است ادراک و نگرش‌های متفاوتی نسبت به فرایند توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم داشته باشند و آن را به شیوه‌های متفاوتی ارزیابی کنند. سیاست‌گذاری و عمل در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم نیازمند فهم این نگرش‌ها و عوامل مؤثر بر این فرایند و روابط بین آن‌ها است تا بتوان به مشارکت و درگیری معلمان در یادگیری حرفه‌ای کمک نمود و موجب انتقال یادگیری به فضای مدرسه و کلاس درس شد. این مطالعه به منظور فراهم نمودن مدلی اکتشافی که روابط بین عوامل متعدد تأثیرگذار بر توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم را نشان می‌دهد، انجام شد. یافته‌های این پژوهش دلالت‌های مهمی برای پژوهش و عمل در این زمینه به همراه دارد.

از مدل ارائه شده در این پژوهش می‌توان به‌عنوان چارچوبی مفهومی برای مطالعه توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم و سیاست‌گذاری در این زمینه استفاده نمود. این مدل بر پایه ادراک و تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در مورد فرایند توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم طراحی شده است. مدل ارائه شده در این پژوهش تصویر جامع و روشن از عوامل تأثیرگذار بر فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم ارائه می‌دهد. پژوهشگران می‌توانند یک یا چند سازه ارائه شده در این مدل را با استفاده از روش‌های تحلیل متنوع مانند همبستگی، رگرسیون، تحلیل کوارایانس یا با گسترش مدل معادلات ساختاری ارائه شده در این پژوهش مطالعه کنند. هم‌چنین در سطح معلمان معیاری برای مقایسه تجاربشان فراهم می‌نماید. این معیار زمینه را برای آگاهی بهتر از نظرات و تجارب معلمان، بحث‌های درونی و بیرونی در مورد عوامل تأثیرگذار و شناخت عمیق‌تر فرایند توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم و استفاده از این تجارب در جهت بهبود این فرایند مهیا می‌کند.

نتایج برای مدیران مراکز تربیت معلم، سیاست‌گذاران در زمینه مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان نتایج کاربردی به‌همراه دارد و می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای حمایت از معلمان در مراکز تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد. سازه‌های ارائه شده در مدل

1. Occupational expertise
2. Mushayikwa & lubben

مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم: مطالعه ترکیبی

می‌توانند به‌عنوان چارچوبی برای استقرار نظام تضمین کیفیت در مراکز تربیت معلم مورد استفاده قرار گیرند. هم‌چنین از پرسش‌نامه به‌دست آمده در این پژوهش می‌توان به‌عنوان ابزاری برای ارزیابی فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم استفاده کرد.

یکی از دلالت‌های کاربردی مدل، کمک به شناخت انگیزه‌های درونی و بیرونی معلمان از مشارکت در یادگیری حرفه‌ای و ارائه راهبردهایی به‌منظور برآورده نمودن این انگیزه‌ها و کاهش پیامدهای منفی گزارش شده توسط آن‌ها است. با توجه به تأثیر مثبت انگیزه‌های درونی بر مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای باید زمینه برآورده شدن این نیازها را در دوره‌های توسعه حرفه‌ای فراهم نمود، هم‌چنین با توجه به تأثیر راهبردهای مشارکتی در یادگیری حرفه‌ای معلمان باید بستر کار گروهی و مشارکتی را در مراکز تربیت معلم فراهم نمود و صرفاً بر رویکردهای مدرس محور تأکید نشود.

لازمه اثربخشی دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، درگیر شدن و مشارکت آن‌ها در یادگیری حرفه‌ای است. بنابراین فهم عواملی که بر مشارکت آن‌ها در یادگیری حرفه‌ای نقش دارند، پیشایندهای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در این زمینه است. یافته‌های این پژوهش بیانگر عواملی است که از منظر شرکت‌کنندگان در چگونگی شکل‌گیری فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم نقش دارند و با مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای رابطه دارند؛ بنابراین نتایج به ارائه راهبردهای برای سیاست‌گذاری در مراکز تربیت معلم و پژوهش‌های آینده کمک می‌کنند. هرچند استفاده از این راهبرد نیازمند استفاده بهینه از مدت زمان محدود معلمان و کاهش فشردگی برنامه کلاسی از طریق برقراری مأموریت تحصیلی یا مأموریت نیمه وقت (۱۲ ساعت کار در هفته) یا حداقل ارائه غیرحضور دروس عمومی و اختصاص فرصت بیشتر به دروس تخصصی و کاربردی است.

با توجه به حضور معلمان از موقعیت‌های کاری و رشته‌های مشابه در مراکز تربیت معلم، لازم است از این فرصت ارزشمند در جهت ایجاد تجارب توسعه حرفه‌ای گروهی و مشارکتی برای معلمان که موجب بهبود محیط یادگیری می‌شود، استفاده کرد. چنین محیطی، زمینه را برای ایجاد جو احترام و شرکت فعال یادگیرندگان، فراهم می‌نماید. اگر محیط توسعه حرفه‌ای فرصت‌هایی برای حمایت مستمر، و تشریک مساعی فراهم نماید و اگر نیازهای منحصر به فرد یادگیرندگان را با ایجاد محیطی که برای آموخته‌ها و تجارب آن‌ها احترام و ارزش قائل است و به آن‌ها اختیار عمل بیشتری می‌دهد، مد نظر قرار دهیم، در آن صورت معلمان قادر خواهند بود دانش حرفه‌ای خود را با کمک همکارانشان بسازند و در فرایند یادگیری به شرکت‌کنندگان متفکرتری تبدیل شوند. هرچند تحقق این مهم نیازمند بازنگری در ساختار مدرسه‌ای مراکز

تربیت معلم و تجدید نظر در شیوه ارزشیابی موجود که هر دو موجب تقویت جو تمرکز و کنترل می شوند، است.

منابع

- اشتراس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۵). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبانی؛ رویه ها و شیوه ها؛ ترجمه بیوک محمدی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). *ساختن ابزارهای اندازه گیری متغیرهای پژوهشی در روانشناسی و علوم تربیتی: آزمون و پرسشنامه*. تهران: نشر دیدار.
- شاه پسند، محمدرضا. (۱۳۸۷). *تعیین مؤلفه های فرایند توسعه حرفه ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی. پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی*، ۸۱: ۱۳۰-۱۳۹.
- شوماخر، رندال ای و لومکس، ریچارد جی. (۱۳۸۸). *مقدمه ای بر مدل سازی معادله ساختاری*. ترجمه وحید قاسمی. تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوئیس. (۱۳۸۶). *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی (جداول)*. ترجمه نصر اصفهانی و همکاران. تهران: سمت.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۶). *اندازه گیریهای روانی و تربیتی (فن تهیه تست و پرسشنامه)*. تهران: پارسا.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Banilower, E., Heck, D., & Weiss, I. (2005). Can professional development make the vision of the standards a reality? The impact of the National Science Foundations Local Systemic Change Through Teacher Enhancement Initiative. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3), 375-395.
- Banilower, E., & Shimkus, E. (2004). *Professional development observation study*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., & Wansink, B. (2004). *Asking questions: the definitive guide to questionnaire design: for market research, political polls, and social and health questionnaires*: San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Casteel, C. J., & Ballantyne, K. G. (Eds.). (2010). *Professional development in action: Improving teaching for English learners*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition, Available at http://www.ncela.gwu.edu/files/uploads/3/PD_in_Action.pdf.

- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Desimone, L. M., Garet, M., Birman, B., Porter, A., & Yoon, K. S. (2002). How do district management and implementation strategies relate to the quality of the professional development that districts provide to teachers? *Teachers College Record*, 104(7), 1265-1312.
- Desimone, L. M. (2003). Toward a more refined theory of school effects: A study of the relationship between professional community and mathematic teaching in early elementary school. In C. Miskel & W. Hoy (Eds.), *Research and theory in educational administration*. Greenwich, CT: Information Age.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Evers, A., Van der Heijden, B.I.J.M., Kreijns, K., & Gerrichhauzen, J. (2011). Organisational factors and teachers' professional development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 24-44.
- Fielder, A. (2010). *Elementary school teachers' attitudes toward professional development: A grounded theory study*. Ed.D. 3417235, University of Phoenix, United States- Arizona. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2113780421&Fmt=7&clientId=46440&RQ T=309&VName=PQD>.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15(4), 42-50.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). Professional development that works: What makes professional development effective. *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R. (2009). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development. *Educational Horizons*, 87(4), 224-233.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Kennedy, M. M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education* (Research Monograph No. 13). Arlington, VA: National Science Foundation.

- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). London: Elsevier.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S. E., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development-Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375-382.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386.
- 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.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Sallee, R. E. (2011). *Closing the teaching gap: Professional development programs that work*. Ph.D. 3439951, Capella University, United States -- Minnesota. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/852369994?accountid=45204> ProQuest Dissertations & Theses (PQDT) database.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238.
- Smith, T. M., Desimone, L. M., Zeidner, T., Dunn, A. C., Bhatt, M., & Rummyantseva, N. (2007). Inquiry-oriented instruction in science: Who teachers that way? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(29), 169-199.
- Subedi, B. S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning. *International Education Journal*, 5(4), 591-599.
- Van der Heijden, B.I.J.M. (2003), "Organisational influences upon the development of occupational expertise throughout the career", *International Journal of Training and Development*, 7(3), pp. 142-65.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.