

Designing a framework for professional development of teacher educators in Farhangian University colleges of Isfahan

N. Zojaji^{۱*}, H. Khanifar^۲, T. Aghahoseini^۳, H. Yazdani^۴

۱. Ph.D., Educational management, ۰۹۱۳۳۰۱۶۴۸۹۰, Farhangian University, Isfahan; ۲. Professor, Educational management, Department of Management and Accounting, University of Tehran, College of Farabi, Tehran; ۳. Assistant Professor, Educational management, Department of Educational Science, Farhangian University, Isfahan; ۴. Assistant Professor, Human resource management, Department of Human resource, University of Tehran, Tehran

طراحی چارچوب توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان

ندا زجاجی^{۱*}، حسین خنیفر^۲، تقی آقاحسینی^۳، حمیدرضا یزدانی^۴

۱. دکتری تخصصی، مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان؛ ۲. استاد، مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، تهران؛ ۳. استادیار، مدیریت آموزشی، گروه علوم آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان؛ ۴. استادیار، مدیریت منابع انسانی، گروه منابع انسانی، دانشگاه تهران، تهران

Abstract

Purpose: The main objective of this paper is designing a framework for professional development of teacher educators. Although, there are a lot of studies on professional development of teachers and faculty members, the professional development of teacher educators was rarely investigated in Iran.

Method: In this research, we utilize qualitative research method by means of conceptual grounded theory. After interviewing with teacher educators, concepts and topics are extracted using open, axial and selective coding process.

Findings: In the framework of qualitative part, causal conditions are categorized in three classes of cognitive, behavioral and social abilities. Strategies and approaches are also grouped in three categories of teaching about teaching, learning about teaching and learning and teaching. Professional and social contexts affect casual conditions and strategies. The achievement of this framework is professional development of teacher educators that in addition of professional and social achievements, could become a start point towards the transformation of the educational system.

Keywords: Professional development, Teacher educators, Farhangian university

چکیده

هدف: این مقاله با هدف طراحی چارچوبی برای توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم تدوین شده است. در مورد توسعه حرفه‌ای معلمان و اعضای هیات‌علمی تحقیقات زیادی وجود دارد ولی در زمینه توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم تحقیقات چندانی در ایران صورت نگرفته است. در این مطالعه تلاش شده عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم شناسایی گردد.

روش: این پژوهش از روش کیفی و با بهره‌گیری از تئوری مفهوم‌سازی بنیادی انجام پذیرفته و پس از مصاحبه با مدرسان تربیت معلم، مفاهیم و مقوله‌ها از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی استخراج گردیده است.

یافته‌ها: در چارچوب طراحی شده از مفاهیم و مقوله‌های حاصل از مصاحبه‌ها، شرایط علی در سه دسته توانمندی شناختی، رفتاری و اجتماعی و استراتژی‌ها در سه گروه تدریس در مورد تدریس، یادگیری در مورد تدریس و همسویی تدریس و یادگیری قرار گرفته‌اند که زمینه‌های حرفه‌ای و اجتماعی با مؤلفه‌های مرتبط خود، بر شرایط علی و استراتژیها تأثیر می‌گذارند. برونداد این چارچوب مدرس تربیت معلم حرفه‌ای است و حرفه‌ای شدن مدرسان تربیت معلم علاوه بر پیامدهای حرفه‌ای و اجتماعی متعدد، می‌تواند نقطه آغازی برای تغییر و تحول نظام آموزشی باشد.

کلید واژه‌ها: توسعه حرفه‌ای، مدرسان تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

Accepted Date: ۲۰۱۸/۰۱/۰۶

Received Date: ۲۰۱۷/۰۷/۲۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۱۶

مقدمه و بیان مسأله

همان‌گونه که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آمده است، عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی پیشرفت همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقاء سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است. به این ترتیب تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسان‌های عالم، متقی و آزاده و اخلاقی است. در پرتو چنین سرمایه انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته و در سایه چنین حکومتی ظرفیت و استعداد‌های بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید (Secretariat of the Supreme Council of the cultural Revolution., ۲۰۱۱).

در راستای تحقق این اهداف باید گفت که جایگاه والای معلم به گونه‌ای است که مسئولیت اصلی تغییر و تحول در جهت افزایش کیفیت و کارائی، متوجه این قشر است.

ادبیات مملو از مطالعاتی در مورد مدل‌ها و رویکردهای پیشرفت حرفه‌ای معلمان است (Borko, ۲۰۰۹; James and McCormick, ۲۰۰۹; Webster-Wright, ۲۰۱۰; Finegold, ۲۰۰۴).

یا در مطالعاتی در کشور ایران مانند مدل ادراک و نگرش معلمان نسبت به توسعه حرفه‌ای در مراکز تربیت معلم (Taheri, Arefi, Pardakhtchi and Ghahremani, ۲۰۱۳) و مدل توسعه حرفه‌ای معلمان در مقاله تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی (Khakbaz, Fadaei, ۲۰۰۸ and Mousapour) و یاکاوش فرآیند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم (Taheri, ۲۰۱۳; Arefi, Pardakhtchi and Ghahremani)، اما بحث توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم متمایز و متفاوت از بحث توسعه حرفه‌ای معلمان است. منطقی به نظر می‌رسد که تفاوت مهم میان توسعه حرفه‌ای در ارتباط با معلمان و مدرسان تربیت معلم به استقلال حرفه‌ای و مسؤلیت‌های مربوط به نقش و انتظارات آنان بر می‌گردد (Loughran, ۲۰۱۴).

گودوین و همکاران در مقاله‌ای بیان می‌کنند که معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت می‌باشد و اهداف این نظام در ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه‌ی او محقق شود و از آن جایی که کیفیت آموزش معلم بر کیفیت مدرسان تربیت معلم متکی است، با این حال، توجه بسیار کمی به آن‌چه که مربیان معلمی باید بدانند و قادر به انجام آن باشند، شده است. در عوض، عدم وجود یک پایگاه دانش مدون برای آماده‌سازی مدرسان تربیت معلم کاملاً به چشم می‌آید، به‌خصوص پایگاهی که به تغییر زمینه‌های محلی و جهانی پاسخگو بوده و بر پژوهش در عمل تأکید کند. (Goodwin et al, ۲۰۱۴)

از طرفی مدرس تربیت معلم صرف‌نظر از محتوا، در حال آموزش معلم است و نه تنها محتوای علمی بلکه تدریس و فن تعلیم را تدریس می‌کند و دانشجو معلمان نیز علاوه بر یادگیری محتوای تدریس شده، باید به یادگیری تدریس و فن تعلیم مشغول باشند و این یک تمایز عمده بین نحوه کار مدرسان تربیت معلم با نحوه عملکرد معلمان یا هیأت‌علمی دانشگاه‌ها است. این تمایز بسیار پر

اهمیت بوده و آماده‌سازی مدرسان تربیت معلم و بومی سازی مدل‌های توسعه را ضروری می‌سازد و با توجه به حجم زیاد تحقیقات در مورد توسعه حرفه‌ای معلمان و اعضای هیأت‌علمی و نبودن تحقیقات بومی و محلی در زمینه توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم می‌توان گفت می‌توان گفت بررسی فرایند توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم حلقه مفقوده زنجیره توسعه حرفه‌ای است. کانایت و همکاران سردبیران مجله تربیت معلم در آمریکا در مقاله خود به عنوان نتیجه‌ای از این مباحث این موضوع را مطرح می‌نمایند که بررسی و توجه به توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم و پداگوژی یا فن تعلیم آموزش معلم به‌صورت جداگانه و مجزا از توسعه حرفه‌ای معلمان ضروری است (Knight et al, ۲۰۱۴).

تبدیل شدن به یک مدرس تربیت معلم به وضوح دانش و درک کسب شده از تجربه و عمل را منعکس می‌کند ولی به آن محدود نمی‌شود (Murray and Male, ۲۰۰۵) و از طریق بررسی و خود ارزیابی مدرسان معلمان از کار و عملکرد خودشان، درک بهتری از محدودیت‌های تجربه تدریس در مدارس برای انتقال مدرسان به دانشگاه جهت تدریس معلمان وجود دارد (Dinkelman, Margolis, ۲۰۰۶; Zeichner, ۲۰۰۶; Kosnik, Freese, Samara and Beck, ۲۰۰۶; and Sikenga, ۲۰۰۶) در واقع فضای انتقالی تبدیل شدن از یک معلم به یک مدرس معلم پر از چالش‌های بسیار است (Margolin, ۲۰۱۰; Bullock and Christou, ۲۰۰۹; Wood and Borg, ۲۰۱۰).

موری و میل^۱ دریافته‌اند که برخی از این چالش‌ها با توسعه یک هویت حرفه‌ای به‌عنوان یک مدرس معلم، یادگیری هنجارها و نقش‌های جدید سازمانی، کار با فراگیران بزرگسال و تبدیل شدن به یک محقق آموزش معلم هم راستا بود. برای آماده‌سازی مدرس تربیت معلم، تکیه بر شیوه‌های آموزشی و پایه‌های دوازده‌گانه مدارس مشکل‌ساز است زیرا با این‌که کار معلمان و مدرسان معلمان به هم مرتبط است؛ اما هر کدام دارای فعالیت‌های منحصر به فرد و مستلزم تکنیک‌ها و مهارت‌های متفاوت آموزشی می‌باشند (Bullock and Christou, ۲۰۰۹; Dinkelman, ۲۰۰۲; Murray and Male, ۲۰۰۵).

مدرسان تربیت معلم جدید که به انجام وظیفه آموزش معلمان مشغول می‌شوند به سرعت متوجه می‌گردند که آنچه از زندگی سابق خود به‌عنوان تجربه معلمی و یا دانشجوی محقق دکتری به همراه آورده‌اند، به شکلی خودکار به یک آموزش قدرتمند معلمان تبدیل نمی‌شوند (Bullock and Christou, ۲۰۰۹).

بنابراین ورود مدرسان تازه‌کار تربیت معلم بدون آماده‌سازی قبلی به دانشگاه، در نهایت به حرفه‌زدایی آموزش معلمان و مدرسان تربیت معلم می‌انجامد (Valli and Rennert-Ariev, ۲۰۰۲; Cochran-Smith, ۲۰۰۱). آموزش معلم نیز مانند تدریس در حد مفهومی «نه کاملاً حرفه‌ای» باقی

۱. Murray and Male

مانده است که با وضعیت ارائه ضعیف در دانشگاه ظاهر می‌گردد (Goodwin and Oyler, ۲۰۰۸; Loughran, ۲۰۱۱; Zeichner, ۲۰۰۵). در نتیجه عمل آماده‌سازی آموزش معلم در طول قرن گذشته به‌طور قابل ملاحظه‌ای ثابت باقی مانده است (Goodwin, ۲۰۱۰) و خود را در برابر تغییر مقاوم نشان داده است (Ladson-Billings, ۲۰۰۱).

لوگران بیان می‌کند که کار آموزش معلم فقط به "بالا بردن مهارت" کارکنان برای عکس‌العمل به روش‌های جدید در پاسخ به تغییرات اجباری در برنامه درسی، سیاست و یا عمل معطوف نیست، بلکه به یک فرایند مستمر یادگیری، تربیت و تغییر برآمده از بازیگران اصلی آن کار یعنی مدرسان تربیت معلم مربوط است. به همین دلیل است که تحول در آموزش معلم مستلزم درک صحیح از ماهیت اقدام در هر دو سطح سازمانی و فردی برای مدرسان تربیت معلم است تا به شرکت‌کنندگان و رهبران آگاه تحول بدل گردند (Loughran, ۲۰۱۴).

در بررسی مطالعات گذشته سه چارچوب یا مدل در ارتباط با توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم خود نمایی می‌کند:

گوودوین و همکاران در مقاله‌ای با موضوع "آن‌چه مدرسان معلمان باید بدانند و قادر به انجام آن باشند چیست؟ چشم‌اندازی از عملکرد مدرسان تربیت معلم"، میان سه مفهوم برجسته آموزش معلم شامل "دانش برای عمل"، "دانش در عمل" و "دانش عمل" تمایز ایجاد می‌کند. می‌توان گفت که دانش برای عمل دانشی است که افراد ممکن است در طول برنامه‌های دکترا و تحصیل رسمی خود به‌دست آورند، دانش در عمل شامل ادراکاتی است که افراد ممکن است از طریق تجربه و در کار چه از طریق آزمایش و تمرین و یا با مشاهده و تقلید همسالان، همکاران یا مربیان به‌دست آورند، در نهایت، دانش عمل عبارت است از تحقیقات آموزش معلم که در آن افراد ممکن است به‌عنوان استاد دانشگاه تعامل داشته باشند (Goodwin et al., ۲۰۱۴).

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که اکثر پاسخ‌دهندگان بر حسب تصادف، مدرس تربیت معلم شده بودند و فرصت کمی برای کسب دانش و مهارت مرتبط با شغل‌شان در طول تحصیل دوره دکترا به‌دست آورده بودند. آنها به‌طور معمول یا به تجربیات خود در زمینه تدریس در پایه‌های دوازده‌گانه مدارس متکی بودند و یا به آموزش و تمرین‌های دانشگاهی در دوره آموزشی دکترا که برای محقق و پژوهشگر شدن آماده شده بودند. ولی این تحقیق مشخص می‌کند که این آموزش‌ها با آموزش معلمان متناسب و مرتبط نبوده است (Goodwin et al., ۲۰۱۴).

کانکلین^۱ نیز یک چهارچوب مفهومی برای جهت‌دهی طراحی دروس برای آماده‌سازی مدرسان معلمان تازه کار ارائه نموده است. این چهارچوب برای درک پدیده پیچیده یادگیری دانشجو معلمان ساخته شده و نشان می‌دهد که یادگیری دانشجو معلمان پدیده پیچیده‌ای است که در آن باید به

۱. Conklin

عوامل بسیار و تأثیرات آن‌ها توجه نمود، از جمله به هدف یادگیری معلم، ویژگی‌ها و باورهای قبلی معلمانی که در حال یادگیری هستند، کی و کجا یادگیری آنان در حال وقوع است، آن چه واقعاً یاد می‌گیرند، چگونه یادگیری اتفاق می‌افتد و بافت اجتماعی و زمینه‌ای که در آن یادگیری معلم رخ می‌دهد (Conklin, ۲۰۱۵). این چهارچوب می‌تواند به یک برنامه درسی دوره آموزشی تبدیل شود که با هدایت مجموعه‌ای از اصول و پرسش‌ها، تفکر توسعه در مورد کار با دانشجو معلم را سازماندهی می‌کند. در مجموع می‌توان گفت این چهارچوب پرسش و پاسخ کلاسی و عادت به تجزیه و تحلیل عملکرد فن تعلیم در کلاس مدرسان تربیت معلم تازه‌کار است که می‌تواند در کلاس‌های معلم آینده آنان نیز به کار رود و در نتیجه دانشجو معلم را قادر خواهد ساخت که دانش بازتابی خود را توسعه دهند.

جان لوگران^۱ در مقاله‌ای تحت عنوان "توسعه حرفه‌ای به عنوان یک مدرس معلم" به بررسی یک یک چهارچوب برای مفهوم توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم و چگونگی امکان تبدیل مفهوم به عمل می‌پردازد (Loughran, ۲۰۱۴). چون بسیاری از معلمان از ابتدا در مدارس شاغل می‌شوند، انتقال به فضای دانشگاهی به احتمال زیاد برای آنان دشوار است. لوگران چهارچوبی به‌عنوان یک سفر تحقیقاتی برای پیشرفت حرفه‌ای یک مدرس معلم پیشنهاد می‌دهد که تبدیل شدن به یک مدرس تربیت معلم حرفه‌ای را از طریق فراگیری دانش و عمل تدریس در مورد تدریس، یادگیری در مورد تدریس و ارتباط این دو در یک برنامه درسی منسجم می‌داند (Loughran, ۲۰۱۴). البته مقالاتی دیگری نیز به مطالعاتی پراکنده در حوزه توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم پرداخته‌اند:

تحقیق «مدرسان تربیت معلم خانه مدرسه: ساختار آغاز فرصت معلمان برای یادگیری در مورد آموزش» که توسط مگان هاپکینز و جیمز اسپیلان^۲ انجام گرفته، بر مدرسه به‌عنوان مکانی برای مطالعات خود متمرکز شده است و به بررسی افرادی که از یادگیری معلمان تازه‌کار حمایت می‌کنند و این‌که چگونه این مدرسان معلمان در این مکان فرصت‌های یاد دادن را به معلمان تازه‌کار القا می‌کنند، می‌پردازد. محققان دریافتند که یافته‌ها بر اهمیت ساختار سازمان رسمی در این روند، به خصوص در سطح تیم‌ها، مدیران و مربیان آموزشی تأکید می‌کند (Hopkins and Spillane, ۲۰۱۴). کایو^۳ در مقاله‌ای دیگر با عنوان توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم در شانگهای بیان می‌کند که مدرسان تربیت معلم یک گروه شغلی بسیار مهم جهت بهبود استانداردهای آموزشی در کشور چین در نظر گرفته می‌شوند و تحت تحقیق هستند (Qiu, ۲۰۱۵). لذا درک بهتر از هویت مدرسان

۱. Loughran

۲. Hopkins and Spillane

۳. Qiu

تربیت معلم به‌منظور کمک به تعریف نیازهای متنوع توسعه حرفه‌ای و ارائه پشتیبانی لازم ضروری است.

بری و فورگاز^۱ در مقاله‌ای با عنوان "خودمان به مدرس معلم تبدیل شویم، به تفسیر فرایند تبدیل شدن دو مدرس تربیت معلم از طریق یادگیری شخصی و تجارب مداوم‌شان در این نقش می‌پردازد. نویسنده بیان می‌کند مدرسان تربیت معلم با زمینه‌های تنظیم شده متفاوت و در زمان‌ها و از مسیرهای مختلف وارد سیستم آموزش معلم می‌شوند (Ber, ۲۰۱۶) اما با وجود این اختلافات می‌توانند به‌عنوان محقق و مدرس تربیت معلم با به اشتراک‌گذاری نگرانی‌های مشترک به بررسی و درک بهتر آموزش معلمان نائل آیند که منجر به تشخیص موضوعات فردی خاصی می‌گردد که در جهت‌دهی تبدیل شدن به مدرس معلمی مؤثر هستند (Berry and Forgas, ۲۰۱۶).

همچنین تاک و اندرلیند^۲ در مقاله "اندازه‌گیری گرایش‌ات تحقیقاتی مدرسان تربیت معلم: آیت‌های توسعه و مقیاس ساخت‌دهی"، توسعه یک ابزار اندازه‌گیری خودگزارشی از مقیاس تمایلات تحقیقاتی مدرسان تربیت معلم در بهبود درک گرایش‌ات تحقیقاتی این گروه را ارائه می‌نماید (Tack and Vanderlinde, ۲۰۱۶). تمایلات تحقیقاتی مدرسان تربیت معلم به عادات ذهنی درگیر شدن با تحقیق چه به‌عنوان مصرف‌کننده و چه به‌عنوان تولیدکننده تحقیقات برای بهبود عملکرد و کمک به دانش پایه مدرسان معلمان اطلاق می‌شود. داشتن تجربه تحقیقاتی و تجربه شغلی بیش از سه سال به‌عنوان مدرس معلم به‌طور قابل‌توجهی منجر به کسب نمرات بالاتر گردیده است.

با بررسی مطالعات گذشته و مروری بر مبانی نظری می‌توان نتیجه گرفت طراحی چارچوبی برای توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم از ضروریات دانشگاه فرهنگیان است که در ایران از این حیث، همت چندانی صورت نپذیرفته است. طراحی این چارچوب ما را قادر می‌سازد که توسعه حرفه‌ای را به شکلی هدفمند مفهوم‌پردازی کرده، به شکلی متفکرانه اجرا نموده و به شکلی معنادار به‌کار ببندیم و در نهایت با تربیت مدرسان حرفه‌ای، به معلمان و آموزشگرانی توانمند و شایسته در نظام تعلیم و تربیت کشور دست یابیم.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از روش کیفی و با بهره‌گیری از روش تئوری مفهوم‌سازی بنیادی یا گرندد تئوری^۳ برای استخراج مقولات توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم استفاده شده است. هدف عمده این تئوری تبیین یک پدیده از طریق مشخص کردن مفاهیم و مقوله‌های آن پدیده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در روش گرندد تئوری، مصاحبه است و در این تئوری جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل

۱. Berry and Forgas

۲. Tack and Vanderlinde

۳. Grounded Theory

و شکل‌گیری چارچوب با یکدیگر ارتباط متقابل دارند. در فرایند تحلیل این تئوری سه فرایند: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی وجود دارد. کدگذاری باز به بخشی از تحلیل داده‌ها اشاره دارد که با "عنوان‌گذاری" و "مقوله‌بندی" پدیده‌ها آنطور که داده‌ها نشان داده‌اند، سروکار دارد. در حالی که کدگذاری باز داده‌ها را به مفاهیم و مقوله‌ها تفکیک می‌کند، کدگذاری محوری از طریق پیوند بین یک مقوله و مقوله‌های فرعی آن داده‌ها را بهم پیوند می‌دهد. پس کدگذاری محوری به فرایند شکل‌دهی مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی آنها اشاره دارد و در نهایت کدگذاری انتخابی مستلزم یکپارچه کردن مقوله‌هایی است که برای شکل‌دهی چهارچوب نظری اولیه ایجاد شده بودند. پس با این استراتژی از طریق بررسی مصاحبه‌های مختلف نوعی چارچوب که بیانگر عوامل مؤثر بر پدیده مورد بررسی است، تعیین می‌گردد. یعنی مفاهیم، مقوله‌ها و مؤلفه‌های مؤثر بر پدیده‌های مورد بررسی تعیین و روابط بین آنها مشخص می‌شود تا زمانی که چهارچوب کامل و کفایت نظری حاصل شود.

جامعه آماری در این تحقیق کلیه‌ی مدرسان موظف در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در استان اصفهان هستند که به تدریس دانشجو معلمان و معلمان ضمن خدمت اشتغال دارند. در این تحقیق برای انجام مصاحبه و جمع‌آوری داده‌های کیفی از روش نمونه‌گیری گلوله برفی و سپس هدفمند استفاده شده است. جهت شناسایی مدرسان صاحب‌نظر و خبره در زمینه این تحقیق، ابتدا مصاحبه شونده اول انتخاب شد و از طریق ایشان، افراد مناسب بعدی معرفی گردیدند و به همین ترتیب مدرسان صاحب‌نظر و آگاه، برای مصاحبه انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌ها با شش مرد و نه زن از مدرسین موظف که از نظر نوع استخدام در گروه‌های مختلف شامل مدرس، هیأت‌علمی تطبیقی، هیأت‌علمی وزارت علوم، مأمور از آموزش و پرورش و قراردادی قرار داشتند، جمع‌آوری گردید. نمونه‌گیری نظری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت، مقصود از اشباع نظری مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله‌ها پدید نیاید. در مصاحبه‌ها سؤالاتی از قبیل الزامات و شرایط علی، راهکارها و استراتژی‌های مؤثر بر توسعه، بررسی پیامدهای توسعه و عوامل زمینه‌ای توسعه مورد کاوش قرار گرفت تا توسعه حرفه‌ای مدرسان از دیدگاه خود مدرسان تربیت معلم روشن شود. مصاحبه‌ها ضبط و سپس پیاده‌سازی شد که حاصل این پژوهش کیفی، طراحی چارچوب توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم است.

یافته‌های پژوهش

هدف اصلی این پژوهش طراحی چارچوب توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم است که برای دستیابی به این هدف لازم است به دو سؤال زیر پاسخ داده شود:

۱- مؤلفه‌های مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم کدام است؟

۲- روابط بین مؤلفه‌های مؤثر بر توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم چگونه است؟

به کمک روش گرند تئوری، داده‌ها و متون حاصل از مصاحبه‌ها تجزیه و تحلیل گردید و در نهایت از نتایج کدگذاری باز، محوری و انتخابی، کدهای مستخرج از مصاحبه‌ها در قالب ۱۰۱ مفهوم شکل گرفتند که به ۲۲ مقوله مرتبط می‌شوند. مقولات استخراج شده، عوامل مؤثر و مفاهیم، مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم را مشخص می‌کنند.

برای پاسخ به سؤالات بالا و سپس طراحی چارچوب، ابتدا با در نظر گرفتن مدل پارادایمی، مقولات و مفاهیم مرتبط با هر یک از بخش‌های مدل شامل شرایط علی، راهبردها و استراتژی‌ها، زمینه‌ها و پیامدها را بررسی می‌کنیم.

الزامات و شرایط علی

از بین مقولات استخراج شده، سه مقوله به‌عنوان شرایط علی قلمداد شدند: توانمندی‌های شناختی، توانمندی‌های اجتماعی و توانمندی‌های رفتاری.

فردی که می‌خواهد به عنوان مدرس تربیت معلم وارد سیستم دانشگاه فرهنگیان شود، باید دارای حداقلی از این سه دسته توانمندی باشد تا در دانشگاه گزینش و پذیرش شود.

جدول (۱): توانمندی‌های لازم برای گزینش در سیستم دانشگاه فرهنگیان

مفهوم‌ها	مقوله‌ها
ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی باورهای اعتقادی تلفیق، تعامل و به روز بودن باورها و نظریات تأثیر عمیق باورها بر عملکردها در حرفه معلمی عادت‌ورزی به رفتارهای منبعت از ارزش‌ها دانش تخصصی به روز مهارت و دانش حرفه‌ای دانش پردازش و فناوری اطلاعات دانش روانشناسی تربیتی دانش فرهنگی، اجتماعی و مذهبی مهارت‌های پژوهشی مهارت‌های ارتباطی شناخت فراگیران تقدم جامعه بر فرد مهارت عشق ورزیدن به انسان‌ها درک محیط‌های چند فرهنگی مهارت‌های زندگی	توانمندی‌های رفتاری توانمندی‌های شناختی توانمندی‌های اجتماعی

با کاوش در نظرات مدرسان و اعضای هیأت علمی، در جدول بالا شایستگی‌های پایه و الزاماتی را که یک مدرس تربیت معلم در ابتدای مسیر توسعه حرفه‌ای باید دارا باشد تا با گذراندن مسیر و طی

راهکارها و استراتژی‌های توسعه به یک مدرس تربیت معلم حرفه‌ای تبدیل شود، ارائه گردیده است. این شایستگی‌ها در سه دسته طبقه‌بندی شده‌اند. دسته اول توانمندی‌های شناختی با هفت مفهوم، دسته دوم توانمندی‌های رفتاری با پنج مفهوم و دسته سوم توانمندی‌های اجتماعی با شش مفهوم می‌باشد.

توانمندی‌های شناختی بر داشتن حداقلی از دانش‌های مورد نیاز متقاضیان این حرفه اشاره می‌کند مانند دارا بودن دانش تخصصی به روز، تا حدی آشنا بودن با دانش‌ها و مهارت‌های حرفه مدرسی، دانش پردازش و فناوری اطلاعات، دانش روانشناسی تربیتی، بالا بودن اطلاعات عمومی و داشتن دانش فرهنگی، اجتماعی و مذهبی در حد مطلوب و توانمندی در مهارت‌های پژوهشی.

توانمندی‌های رفتاری مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی، باورهای قبلی و اعتقادی و توجه به تأثیر عمیق باورها بر عملکرد فرد در این حرفه و توان تلفیق، تعامل و به روز نمودن نظریات و باورها و همچنین عادات رفتاری فرد که از ارزش‌های او برخاسته می‌باشد.

توانمندی‌های اجتماعی مجموعه‌ای از مهارت‌های اجتماعی است که برای برقراری ارتباط صحیح و اثربخش بودن تعامل بین مدرس و دانشجو را تضمین می‌کند. از جمله دارا بودن مهارت‌های ارتباطی، توان و تلاش برای شناخت فراگیران، تقدم نفع جمع بر فرد، دارا بودن مهارت‌های زندگی، درک محیط‌های چند فرهنگی با توجه به شرایط بومی و مهارت عشق ورزیدن به انسان‌ها.

اگر در جذب و گزینش مدرسان به این سه دسته توانایی بهای لازم داده شود، این مدرسان توانمند با ورود به چرخه توسعه حرفه‌ای می‌توانند به بالندگی، رشد و جهت‌دهی توانمندی‌های خود بپردازند، آن را بهبود بخشیده و تکمیل نمایند.

استراتژی‌ها و راهکارها

از بین مقولات مستخرج از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های صاحب‌نظران، سه مقوله تدریس در مورد تدریس، یادگیری در مورد تدریس و همسویی تدریس و یادگیری به‌عنوان استراتژی و راهکارها در چارچوب توسعه حرفه‌ای قرار گرفته‌اند.

جدول (۲): استراتژی‌ها و راهکارها در چارچوب توسعه حرفه‌ای

مفهوم‌ها	مقوله‌ها
توانمندی در مهارت‌های تدریس و چرخش فن تعلیم	
توانمندی در برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کارورزی و تلفیق مهارت آموزی با دانش افزایی	
هم اندیشی و تبادل دستاوردهای فرهنگی و علمی تربیت معلم در سطح ملی و بین‌المللی	
برقراری ارتباط مستمر و سازنده با مدارس و دانشگاه‌ها	تدریس در مورد
نگرش علمی به تدریس، درس‌پژوهی و ارزیابی دقیق	تدریس
تدریس در موقعیت‌های پیش‌بینی نشده و متناسب با شرایط	
آموزش‌های ضمن خدمت شامل دانش‌افزایی و آموزش‌های الکترونیکی ویژه مدرسان تربیت معلم	

یادگیری در مورد تدریس	برگزاری نشست‌های تخصصی، جشنواره تدریس و فرصت‌های مطالعاتی برای مدرسان ایجاد توانمندی‌ها و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر تأسیس مراکز مشاوره و توسعه‌ی حرفه‌ای مدرسان خودآموزی، تجربه‌نگاری و هم‌افزایی علمی آشنایی و کاربرد نظریه‌های به روز یادگیری و تدریس ایجاد احساس نیاز و انگیزه به توسعه حرفه‌ای ترویج فرهنگ یادگیری جمعی و بازدید و حضور در کلاس همکاران و تحلیل فرایند تدریس و یادگیری تلفیق دانش و عمل ایجاد فرصت تمرین عملی مهارت‌ها و موقعیت‌های تدریس و یادگیری برگزاری دوره آماده‌سازی و ارزیابی عملکرد بازنگری دروس و طراحی آن به صورت عملی، تدریس تاملی و خودارزیابی منظم بازدید از جلسات تدریس مدرسان موفق و همکاران، به اشتراک‌گذاری تجارب در سطح ملی و بین‌المللی ارتباط بین دانشگاه و مدارس و بازدید و مشاهده اجرای تدریس‌های آموخته شده توسط معلمان رفع موانع مرتبط با مهارت‌های تدریس، برنامه درسی و ارزیابی ارتقا مهارت‌های فرایند یاددهی یادگیری استقرار سیستمی منظم و هدفمند جهت آموزش و بالندگی حرفه‌ای و اعتقادی
-----------------------	---

تمایز دانشگاه فرهنگیان نسبت به سایر دانشگاه‌ها در این موضوع است که در آموزش معلم، علاوه بر تدریس محتوای برنامه درسی، تدریس پداگوژی و فن تعلیم ضروری است. در این پژوهش راهکارها و پیشنهادات صاحب‌نظران که با نگرشی جدید به تمام جوانب این مسئولیت متمایز دانشگاه فرهنگیان و در جهت بهبود و ساخت هدفمند تجارب تدریس و یادگیری است، در سه مقوله اصلی دسته‌بندی شده است. مقوله اول تدریس در مورد تدریس و با هفت مفهوم، مقوله دوم یادگیری در مورد تدریس و با هشت مفهوم و مقوله سوم همسویی تدریس و یادگیری با نه مفهوم می‌باشد.

در حقیقت آموزش معلم دارای پیچیدگی‌های خاص خود است. هم دانشجویان و هم مدرسان باید آگاهانه و با هدف یادگیری و تدریس فن تعلیم در کلاس‌های درس حاضر شوند و دشواری تمرکز همزمان بر دو موضوع محتوا و فن تعلیم را بپذیرند. مدرسان لازم است با نگرش علمی به تدریس، در کلاس‌های درس علاوه بر برنامه درسی، نحوه تدریس را آموزش دهند. آنان باید با تصمیم‌گیری صحیح در موقعیت‌های بوجود آمده در کلاس و متناسب با شرایط، ضمن چرخش پداگوژی و فن تعلیم به آموزش دانشجو معلمان بپردازند و آن را با تلفیق دانش‌آموزی با مهارت‌ورزی تکمیل نمایند. برگزاری کارگاه‌ها و هدایت کارورزی دانشجو معلمان و ارتباط آنان با مدارس و مشاهده تدریس معلمان و اساتید و اجرای تدریس آزمایشی در کارورزی از توصیه‌های مدرسان است.

همان‌گونه که دانشجو معلمان با آگاهی از ارزش واقعی و هدف اصلی آموزش خود لازم است با صرف انرژی و با تلاش مضاعف علاوه بر یادگیری محتوای درس تخصصی، به یادگیری دانش و مهارت‌های تدریس بپردازند. خود مدرسان تربیت معلم نیز باید در مسیر توسعه حرفه‌ای خود، نه

تنها در راستای انجام وظیفه خطیر آموزش معلم به یادگیری در مورد تدریس دانشجویان توجه نمایند، بلکه باید این یادگیری را در ارتباط با خود گسترش داده و بهبود بخشند. امروز نظام‌های تعلیم و تربیت کلیه افراد را یادگیرندگان مادام‌العمر می‌دانند. یادگیری را منحصر به دانشجویان نکرده و با توجه به تغییرات پرشتاب علم و تکنولوژی، مدرسان و اساتید نیز باید دانش و مهارت‌های خود را توسعه دهند. که این یادگیری مادام‌العمر شامل یادگیری در مورد تدریس به‌عنوان یک جنبه مهم در آموزش معلم هم می‌گردد. پس این مقوله هم یادگیری دانشجویان و هم یادگیری مدرسان در ارتباط با تدریس را شامل می‌شود. صاحب‌نظران و مدرسین ضمن تأکید بر ایجاد احساس نیاز و انگیزه به توسعه یادگیری در افراد، راهکارهایی چون دوره‌های ضمن خدمت، نشست‌ها و فرصت‌های مطالعاتی، استفاده از تجارب مشاوره‌ای متخصصین و مدرسان باتجربه، تسلط بر نظریه‌های به روز یادگیری و تدریس و روش‌هایی مانند خودآموزی و تجربه‌نگاری را توصیه نمودند.

در نهایت توسعه فن تعلیم و آموزش معلم با این هدف است که بین تدریس و یادگیری در برنامه‌های درسی ارتباط منطقی برقرار گردد. پس از بررسی شیوه‌های هدفمند تدریس در مورد تدریس و یادگیری در مورد تدریس، همسویی تدریس و یادگیری باعث می‌شود که درک ما از این کنش و واکنش پیچیده، افزایش یابد.

این تدریس توسعه یافته که از بررسی و هماهنگ نمودن تدریس و یادگیری در فن تعلیم معلم به وجود می‌آید، تأثیر به‌سزایی بر تلفیق این دانش با عمل نومعلم‌ان می‌گذارد و این عملکرد مدرسان باعث می‌شود دانشجویان معلم‌ان قادر شوند به طور هدفمند بین تجربه و شیوه‌هایی که در موقعیت تدریس یاد می‌گیرند پیوند برقرار کنند. صاحب‌نظران به مواردی چون ایجاد موقعیت‌هایی که امکان بررسی تدریس و یادگیری در آن وجود دارد، ارزیابی یادگیری پس از تدریس، تدریس تأملی، بازدید از جلسات تدریس موفق و نحوه ارزیابی یادگیری حاصل از آن، ایجاد فرصت تمرین تدریس‌های آموخته شده با راهنمایی مدرسان با تجربه، برنامه‌ریزی و توسعه مهارت‌های فرایند یاددهی و یادگیری به‌عنوان راهکارهای همسو نمودن تدریس و یادگیری اشاره نمودند.

زمینه‌ها

از مقولات مستخرج از مصاحبه‌ها، هفت مقوله در مبحث زمینه‌ها طبقه‌بندی شد. که این مقولات و مفاهیم مرتبط با آنها در جدول زیر مشخص شده‌اند.

جدول (۳): مقولات و مفاهیم مرتبط با آنها که در مبحث زمینه‌ها طبقه‌بندی شده‌اند

مقوله‌ها	مفهوم‌ها
تجربه معلمی	اثربخشی مطلوب با انتخاب فرد مستعد، مطالعات آکادمیک و با داشتن تجربه معلمی و دوره‌های ضمن خدمت با کیفیت بلوغ فکری، ایده‌های عملی و تصمیم‌گیری صحیح نتیجه تجربه تجربه معلمی بسترساز توانمندی مدرسان در مهارت‌آموزی و کارورزی تجربه موفق آموزشی شرط لازم برای مدرسی مصاحبه روانشناختی، استعداد، انگیزه و علاقه گزینش اخلاقی - اعتقادی
سیاست‌های جذب و گزینش	سنجش تخصص علمی - پژوهشی سنجش مهارت‌های حرفه‌ای و تجربه تدریس جذب مدرس دارای توانمندی‌ها و شایستگی‌های پایه با انگیزه و تعهد معلمی بازنگری و اصلاح فرایند جذب مدرسان به منظور جذب مدرسان شایسته، معتقد، نخبه و دارای تجربه معلمی پیش‌بینی دروس فلسفه معلمی و به‌کارگیری تجارب اساتید با تجربه در دوره‌های آماده‌سازی مدرسان
اهداف و فلسفه آموزش معلم	اهداف و چرایی و فلسفه کار آموزش معلم در اسناد بالادستی بیان شده ولی برای مدرسان تربیت معلم شفاف نیست و نیاز به آموزش دارد ترسیم دقیق چشم‌اندازها و رسالت‌های دانشگاه فرهنگیان آموزش مهارت‌های حرفه‌ای، کارورزی و پژوهش در تربیت مکمل برنامه درسی تربیت مدرسین
برنامه درسی	متناسب نبودن برنامه‌های درسی با به مسائل و چالش‌های موجود محیط و امکانات زمینه‌ی موفقیت اهداف و پیشرفت مدرسان تجهیزات اولویت اصلی نیست و باید در خدمت معرفت‌شناسی تدریس باشد نقش تسهیل‌گر، محرک و نیاز به همسو شدن با تحولات و یادگیرنده مادام‌العمر شدن را دارد رفع موانع مادی، فضا و تجهیزات فرهنگ و جو سازمانی بر نگرش و تفکر افراد در راستای توسعه و ارتقای حرفه‌ای مدرسان تأثیر می‌گذارد
فناوری، امکانات و تجهیزات	تربیت در دانشگاه خاص سرمایه‌گذاری فرهنگی برای مدرسان به عنوان نخبگان متولی انتقال فرهنگ در جهت نهادینه کردن ارزش‌ها و تمدن اسلام و ایران ضروری است. آزادی عمل، اعتماد، امنیت شغلی، جو مشارکتی، ارزش دادن به ایده‌ها، انتظار بالا، تعامل سازنده و رقابت سالم نتیجه فرهنگ و جو سازمانی مناسب است سیاست‌گذاری‌های کلان نقشه راه و اساس برنامه ریزی و ضرورت هر تغییر و حرکتی است سیاست‌گذاری‌های کلان و اسناد بالادستی معیار مناسبی برای ارزیابی وضعیت کنونی و چشم‌انداز آینده نقش اساسی دیدگاه و باور سیاست‌گذاران به تاثیر توسعه آموزش و پرورش در توسعه کشور و
فرهنگ و جو سازمانی	

در نتیجه توجه به آموزش معلم

رفع موانع سیاست‌گذاری و مدیریتی

مراحل جذب و گزینش، ارتقا و آماده‌سازی، استخدام و بازنشستگی، نیازسنجی، برنامه‌ریزی آموزشی و... زیرمجموعه سیاست‌گذاری‌های کلان قرار می‌گیرد که نیاز به بازنگری باورها دارد چالش اصلی اجرای سیاست‌ها و مشکلات اجرا ناشی از ضعف در سیاست‌گذاری‌های کلان تدوین و شفاف‌سازی حقوق و وظایف مسیر توسعه حرفه‌ای را هموار می‌کند تعیین حقوق و وظایف، شاخص دستیابی به اهداف، ارزیابی و ارتقا مدرسین با ایجاد احساس عدالت، رضایت شغلی و انگیزه اثربخشی سازمانی را افزایش می‌دهد. کلیه نهادهای رسمی و غیررسمی در رأس آن وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم و نهادهای سیاست‌گذاری چون هیأت دولت و مجلس

شرایط زمینه‌ای الگوهای پایداری هستند که با زمان و مکانی خاص عجین شده‌اند و مجموعه موقعیت‌هایی را ایجاد نموده‌اند که افراد و سازمان‌ها تحت این موقعیت‌ها از خود کنش و واکنش نشان می‌دهند. شرایط زمینه‌ای یک پدیده، اساساً مختص همان پدیده هستند.

در این مطالعه جهت درک بهتر زمینه‌ها، این هفت مقوله در دو دسته زمینه‌های سازمانی- حرفه‌ای و زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی طبقه‌بندی شده‌اند. به عبارتی شرایط زمینه‌ای، ویژگی‌های درون‌سازمانی (شامل زمینه‌های سازمانی و حرفه‌ای) و برون‌سازمانی (شامل زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی) هستند که بر اجرای توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم تأثیرگذارند. شرایطی که می‌بایست برای موفقیت بهتر اجرای این فرایندها مورد توجه قرار گیرند.

زمینه‌های حرفه‌ای- سازمانی شامل چهار مقوله "فناوری، امکانات و تجهیزات" با چهار مفهوم، "فرهنگ و جو سازمانی" با چهار مفهوم، "برنامه درسی" با دو مفهوم و "تجربه معلمی" با چهار مفهوم است.

در اکثر مصاحبه‌هایی که با مدرسان باتجربه و صاحب‌نظران انجام پذیرفته بود، به نقش تسهیل‌گر امکانات و تکنولوژی در دستیابی به اهداف توسعه تأکید شده و رفع موانع مادی و تجهیزاتی را زمینه ساز همسوس شدن با تحولات سریع تکنولوژی و تبدیل شدن به یادگیرنده مادام‌العمر می‌دانستند. با توجه به مأموریت‌گرا بودن دانشگاه فرهنگیان، فرهنگ و جو سازمانی مناسب با تأثیر بر نگرش و تفکر افراد برای توسعه و ارتقاء، به آزادی عمل، اعتماد، امنیت شغلی، جو مشارکتی، ارزش دادن به ایده‌ها، انتظارات سطح بالا، تعامل سازنده و رقابت سالم منجر می‌شود. این افراد معتقد بودند برنامه درسی باید متناسب با شرایط و چالش‌های موجود تنظیم شود و اگر با مهارت آموزشی، پژوهش و کارورزی عجین گردد، می‌تواند زمینه مناسبی برای توسعه فراهم آورد. طبق نظر مدرسان، افراد دارای تجربه معلمی با داشتن پیش زمینه بلوغ فکری در حرفه تدریس و قدرت تصمیم‌گیری صحیح، برای طی مسیر توسعه حرفه‌ای مستعدترند و تجربه‌های موفق آموزشی، اثربخشی این فرایند را افزایش می‌دهد.

زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی نیز شامل سه مقوله "اهداف و فلسفه آموزش معلم" با سه مفهوم، "حقوق، قوانین و سیاست‌گذاری‌ها" با ده مفهوم و "سیاست‌های جذب و گزینش" با شش مفهوم می‌باشد.

طبق مفاهیم مستخرج از مصاحبه با صاحب‌نظران، اهداف و فلسفه آموزش معلم باید برای مدرسان تربیت معلم شفاف‌سازی شود و ضمن پیش‌بینی دروس فلسفه در دوره‌های آماده‌سازی مدرسان، چشم‌انداز و رسالت دانشگاه فرهنگیان به روشنی برای آنان ترسیم گردد. سیاست‌گذاری‌های کلان نقشه راه و اساس برنامه ریزی و معیار ارزیابی برنامه‌ها هستند. بنابراین نقش دیدگاه و باور سیاست‌گذاران و نهادهای سیاست‌گذاری بر توسعه مدرسان پررنگ و واضح است. رفع موانع سیاست‌گذاری و مدیریتی، بازنگری باورهای غلط و تدوین و شفاف‌سازی حقوق و وظایف می‌تواند مسیر توسعه حرفه‌ای مدرسان را هموار سازد و با ایجاد رضایت شغلی، اثربخشی سازمانی را افزایش دهد. بازنگری و اصلاح سیاست‌ها و فرایندهای جذب مدرسان در سطوح بالای سیاست‌گذاری، زمینه را برای جذب افراد شایسته و توانمند آماده می‌سازد که تضمینی برای موفقیت فرایند توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم است.

برونداد و پیامدها

هدف اصلی از توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم، دستیابی به مدرس تربیت معلم حرفه‌ای است. فردی که از هیأت‌علمی دانشگاه یا یک معلم حرفه‌ای، متمایز است و با گذراندن یک مسیر توسعه طراحی شده طبق شرایط خاص این حرفه، تربیت شده است. مدرس تربیت معلم حرفه‌ای برونداد این چارچوب و مقوله اصلی این مطالعه است. پیامدهای توسعه حرفه‌ای نیز به دو دسته پیامدهای حرفه‌ای و اجتماعی تقسیم شده‌اند که هر کدام چهار مقوله را به خود اختصاص داده‌اند. در جدول زیر این مقوله‌ها و مفاهیم مرتبط با آنها نشان داده شده‌اند.

پیامدها معمولاً در پاسخ به سؤالاتی از قبیل اینکه از اجرای این روند توسعه چه حاصل می‌شود؟ و چه اتفاقی روی می‌دهد یا چه تغییری بوجود می‌آید؟ شکل می‌گیرند.

جدول (۴): پیامدهای توسعه حرفه‌ای

مقوله‌ها	مفهوم‌ها
مدرس تربیت معلم حرفه‌ای	تربیت مدرسان حرفه‌ای که می‌تواند باعث تربیت یادگیرنده مادام‌العمر شدن شود. ایجاد و تثبیت نهاد تخصصی و حرفه‌ای مدرس حرفه‌ای توانمند در تربیت معلم معتقد و مبتنی بر استانداردها آگاهی و هدف و هدایت افراد کاردان تجربه را به دانش و رشد حرفه‌ای تبدیل می‌کند. مأموریت‌گرا بودن دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت معلمان شایسته فراگیران خاص و گزینش شده نسبت به سایر دانشگاه‌ها
تربیت معلمان	

شایسته و توانمند	تربیت معلمان شایسته و توانمند
ایجاد هویت مستقل حرفه‌ای نهادینه کردن ارزش‌های اسلامی و ملی	برنامه‌ریزی تربیت نسل بعدی مدرسان توسط مدرسان با تجربه و متعهد رفع موانع مرتبط با جذب، نگهداشت و ارتقا نیروی انسانی توجه به هویت سازمانی مستقل مانند روابط سازمانی، فضا و تجهیزات، ساختار سازمانی، تعهد و تخصص مدیران و جایگاه دانشگاه تقویت ارزش‌های اسلامی و ملی تقدم تربیت بر تعلیم به واسطه تأثیرگذاری عمیق و گسترده معلمان بر سرنوشت جامعه ارتباط با حوزه‌های علمیه و آموزش‌های مذهبی مدرسان به‌طور مستقیم بر معلمان و نظام آموزشی و به‌طور غیرمستقیم بر کل اقشار جامعه تأثیرگذارند.
تغییر و تحول نظام آموزشی	مأموریت‌گرا بودن با فراگیری که عاملان اصلی نظام آموزشی آینده‌اند محور اصلی تغییر و تحول نظام آموزش و پرورش کشور، مدرسان تربیت معلم هستند. معلمان به‌عنوان کلیدی‌ترین جزء نظام آموزشی، محصول عملکرد مدرسان می‌باشند.
همگامی با استانداردهای جهانی و بومی	همگامی با استانداردهای جهانی و بومی
توانمندسازی سرمایه انسانی	تبدیل شدن به نیروی انسانی مؤثر و کارآمد توانمندسازی منابع و سرمایه انسانی تربیت مدرسان به مهارت معلمان می‌انجامد و بر نیروی انسانی چندین نسل جامعه مؤثر است سرمایه اجتماعی و هر سرمایه معنوی در جامعه از عملکرد آموزش و پرورش آن جامعه شکل می‌گیرد.
غنی سازی سرمایه اجتماعی	سرمایه اجتماعی در بر گیرنده مشارکت، امنیت، پیوند و اعتماد اجتماعی است و با بالندگی نظام آموزشی، ارتقا می‌یابد بین سرمایه اجتماعی و اثر بخشی معلمان رابطه مستقیم وجود دارد.
افزایش سرمایه مادی	تأثیرپذیری و تأثیرگذاری بر نهادهای اقتصادی افزایش کارایی و اثربخشی و در نتیجه افزایش بهره‌وری افزایش کیفیت آموزش، کار و حرفه

مقوله اصلی فرایند توسعه، دستیابی به مدرس تربیت معلم حرفه‌ای است. مدرسی که با حرفه‌ای بودن خود باعث تثبیت دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک نهاد تخصصی و حرفه‌ای آموزش معلم گردد. اگر در توسعه حرفه‌ای، آگاهی و هدف با حمایت و هدایت افراد کاردان توأم گردد می‌تواند تجربه‌های مدرسان را به رشد حرفه‌ای مبدل سازد و مدرسان حرفه‌ای تربیت نماید که در آموزش معلمان مبتنی بر استانداردها و ارزش‌های ملی و مذهبی توانمند باشند و نه تنها خود یادگیرنده باشند بلکه یادگیرندگانی مادام‌العمر تربیت کنند.

در این مطالعه مقولات مرتبط با پیامدها به دو دسته پیامدهای حرفه‌ای با چهار مقوله و پیامدهای اجتماعی نیز با چهار مقوله تقسیم شده‌اند. پیامدهای حرفه‌ای شامل "تربیت معلمان شایسته و توانمند" با سه مفهوم، "نهادینه کردن ارزش‌های اسلامی و ملی" با سه مفهوم، "ایجاد هویت مستقل حرفه‌ای" با چهار مفهوم و "همگامی با استانداردهای جهانی و بومی" با یک مفهوم می‌باشند. صاحب‌نظران در مصاحبه‌های خود اشاره نموده‌اند که دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی مأموریت‌گراست با هدف تربیت معلمان شایسته و توانمند که فراگیران آن با شرایط خاص و گزینش شده‌ای پذیرش می‌شوند. برای ایجاد یک هویت مستقل برای مدرس تربیت معلم، وجود هویت مستقل سازمانی با تعریف شفاف جایگاه دانشگاه در جامعه، مدیران حرفه‌ای و ساختار سازمانی مستقل ضروری است تا با رفع موانع جذب و نگه‌داشت مدرسان حرفه‌ای با تجربه، برنامه‌ریزی برای تربیت نسل بعدی مدرسان انجام پذیرد. به‌واسطه تأثیر عمیق معلمان بر سرنوشت نسل آینده کشور، در آموزش آنان تربیت بر تعلیم تقدم دارد و در این راستا ارتباط با سایر نهادهای فرهنگی جامعه از جمله حوزه‌های علمیه و آموزش‌های تربیتی و مذهبی نیاز است. اگر در دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم صحیح انجام گیرد، در دانش‌آموزان و نسل آینده، ارزشهای ملی و اسلامی تقویت می‌گردد و می‌توان با استانداردهای موردنظر ملی و جهانی همگام شد.

پیامدهای اجتماعی نیز شامل "تغییر و تحول نظام آموزشی" با چهار مفهوم، "توانمندسازی سرمایه انسانی" با سه مفهوم، "غنی سازی سرمایه اجتماعی" با سه مفهوم و "افزایش سرمایه علمی" با سه مفهوم می‌باشد.

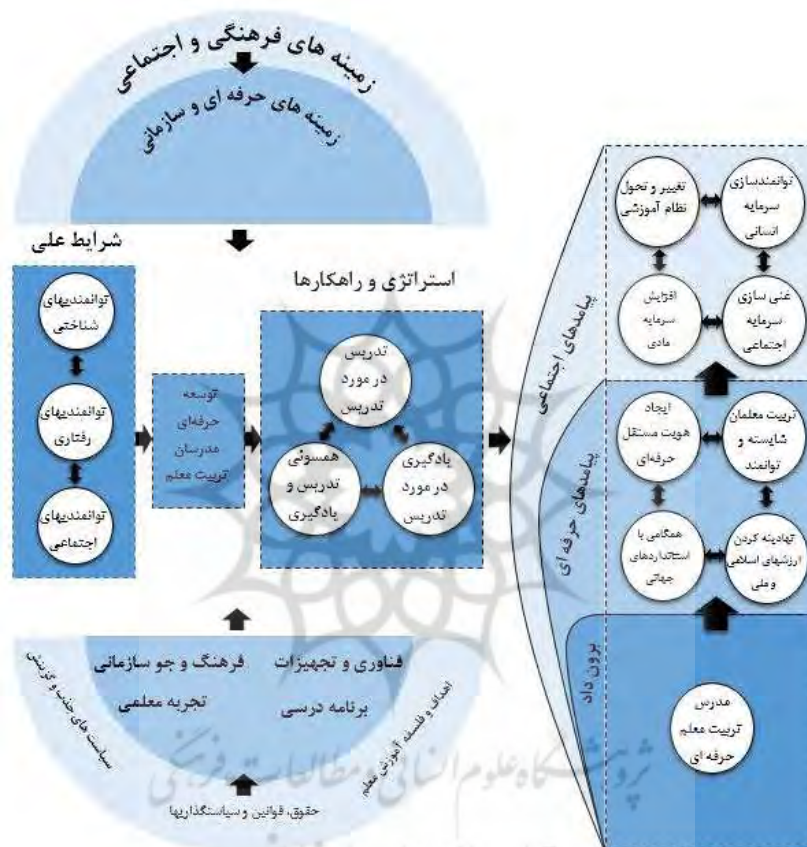
طبق مفاهیم مستخرج از مصاحبه‌ها می‌توان گفت مدرسان تربیت معلم به‌طور مستقیم بر آموزش معلمان تأثیر می‌گذارند و معلمان به‌عنوان کلیدی‌ترین جزء نظام آموزشی، محور اصلی تغییر و تحول نظام آموزشی کشور هستند. تربیت مدرسان به توانمندسازی و مهارت معلمان می‌انجامد و این معلمان هستند که سرمایه انسانی یک جامعه را پرورش می‌دهند و قادرند فراگیران را به نیروی انسانی مؤثر و کارآمد مبدل کنند. این نیروی انسانی توانمند باعث افزایش کیفیت آموزش، کار و حرفه می‌شوند که منجر به افزایش کارایی، اثربخشی و در نهایت بهره‌وری نیروی کار و تأثیرگذاری بر نهادهای اقتصادی کشور می‌شود. با بالندگی نظام آموزشی در کشور، مشارکت، امنیت و اعتماد اجتماعی نیز ارتقا می‌یابد. سرمایه اجتماعی و هر سرمایه معنوی در جامعه، از عملکرد آموزش و پرورش آن جامعه نشأت می‌گیرد.

طراحی چارچوب توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم

در حقیقت هدف اصلی این تحقیق طراحی چارچوبی برای توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم است که در این چارچوب کلیه مقوله‌هایی که از نظر صاحب‌نظران و مدرسان بر توسعه حرفه‌ای تأثیر گذار است، لحاظ شده باشد.

یافته‌های کیفی، مفاهیم و مقولات مستخرج از مصاحبه با صاحب‌نظران و خبرگان، در هر یک از بخش‌های مدل پارادایمی جا گرفتند و شرایط علی، راهکارها و استراتژی‌ها، زمینه‌ها و پیامدها مشخص گردیدند.

در نهایت با مشخص نمودن روابط بین این بخش‌ها، چارچوب توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم به شکل زیر طراحی گردید:



شکل (۱): چارچوب توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم

بحث و نتیجه‌گیری

اگر ما بخواهیم به اهداف دانشگاه فرهنگیان که مهم‌ترین آن تربیت و توانمندسازی منابع انسانی آموزش و پرورش است، دست یابیم، باید به توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و مدرسان تربیت معلم که مغز متفکر دانشگاه و هسته پیاده‌سازی اهداف و نقطه آغاز هر تغییر و تحولی می‌باشند، توجه ویژه داشته باشیم. همان‌گونه که قبلاً نیز اشاره شد توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم با

توسعه حرفه‌ای معلمان و یا اعضای هیأت علمی سایر دانشگاه‌ها متمایز است و این گروه حرفه‌ای باید مسیر توسعه حرفه‌ای خاص خود را طی نمایند و بهترین مرجع شناخت نیازهای این حرفه و تنظیم چارچوب مسیر توسعه حرفه‌ای، خود مدرسان و صاحب‌نظرانی هستند که سال‌ها با چالش‌های این حرفه درگیر بوده‌اند. در این پژوهش با کاوش در نظرات مدرسان، چارچوبی برای توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم با توجه به شرایط ملی و مذهبی کشور طراحی گردید.

برای مقایسه این مطالعه با پژوهش‌های قبلی می‌توان گفت دو پژوهشی که توسط گودوین و لوگران در سال ۲۰۱۴ انجام پذیرفته بود، به طراحی چارچوب و مدل برای توسعه حرفه‌ای منجر شده و این پژوهشگران با دیدگاه جامع‌تری نسبت به دیگران این مسأله را مورد کنکاش قرار داده بودند. سایر پژوهش‌ها فقط بر بخشی از توسعه حرفه‌ای مدرسان تمرکز دارد. به عنوان مثال پژوهش‌های کانکلین و یا بری بر یادگیری در مورد تدریس اشاره دارد (Conklin, ۲۰۱۵; ۲۰۱۷; Berry, ۲۰۱۷). اما پژوهش حاضر و مطالعات جان لوگران و گودوین به طراحی مدل و چارچوب توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند.

گودوین و همکارانش (Goodwin et al., ۲۰۱۴) به نیاز مدرس تربیت‌معلم به سه دسته دانش برای آموزش معلم اشاره می‌کنند. یکی دانش برای عمل که مدرس باید قبل از تدریس آن را کسب کند که در مطالعه حاضر علاوه بر توانمندی شناختی یا همان دانش برای عمل، به توانمندی‌های رفتاری و توانمندی‌های اجتماعی نیز به‌عنوان عواملی که باید در جذب مدرس به آن توجه شود، تأکید شده است. گودوین به دسته‌بندی راهکارها و استراتژی‌ها نپرداخته و همه نظرات مدرسان تربیت‌معلم را در یک مجموعه با عنوان دانش در عمل جمع‌آوری نموده است. البته با نگاهی بر مقاله وی می‌توان دریافت بیشتر راهکارها بر یادگیری در مورد تدریس متمرکز است. برتری تحقیق حاضر در دسته‌بندی کردن راهکارها و استراتژی‌ها در سه مقوله تدریس در مورد تدریس، یادگیری در مورد تدریس و همسوئی تدریس و یادگیری در یک چرخه به هم مرتبط است که از غافل‌شدن نسبت به یکی از این عوامل و تمرکز بر دیگری جلوگیری می‌کند و اهمیت هر سه عامل را در یک چرخه مرتبط نمایش می‌دهد. مطالعه گودوین نگاهی غیرمستقیم به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی، همچنین زمینه‌های حرفه‌ای داشته است. اما تحقیق حاضر دیدگاه‌های مدرسان را طبقه‌بندی نموده و چارچوب به‌طور واضح نشان می‌دهد در سطح نزدیک‌تر حرفه‌ای و سازمانی یک دسته از عوامل و در سطح وسیع‌تر اجتماعی و فرهنگی نیز دسته دیگری از عوامل، چرخه توسعه حرفه‌ای را تحت‌الشعاع خود دارند. درمقایسه برون‌داد و پیامدها استخراج شده در این مطالعه با تحقیقات گودوین تولید دانش موردنظر گودوین در نقش مدرس تربیت معلم حرفه‌ای مستتر است. این مطالعه در نگاهی وسیع‌تر ضمن تأیید تحقیق گودوین، به عوامل تشکیل‌دهنده پیامدهای حرفه‌ای و اجتماعی بعدی این توسعه نیز پرداخته است.

مدل دیگری که مفهوم توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم را بررسی نموده، مدل لوگران (Loughran, ۲۰۱۴) است. لوگران در بخش شرایط علی فقط تجربه معلمی را به عنوان پیش‌نیاز ورود به مسیر توسعه حرفه‌ای برای یک مدرس تربیت معلم ترسیم کرده؛ اما در این مطالعه با توجه به اینکه در کشور ما نقش ارزش‌های ملی و مذهبی در انتخاب افراد برای تدریس اهمیت فراوانی دارد، نه فقط به مهارت‌های مورد نیاز برای تدریس بلکه به سه دسته توانمندی‌های شناختی، اجتماعی و رفتاری با مفاهیم مرتبط به آنها پرداخته شده است. تمرکز اصلی لوگران در مطالعاتش بر روی مبحث راهکارها و استراتژی‌های دستیابی به توسعه حرفه‌ای است. لوگران تدریس در مورد تدریس و یادگیری در مورد تدریس را به‌عنوان دو عامل اصلی در مسیر پیشرفت حرفه‌ای می‌داند و البته به ارتباط این دو نیز اشاره می‌کند ولی در این پژوهش طبق بررسی نظرات صاحب‌نظران و مدرسان باتجربه، همسو نمودن تدریس و یادگیری به‌عنوان یک عامل مستقل و مؤثر در این بخش مطرح شده است که نبودن این عامل می‌تواند تلاش‌های توسعه و پیشرفت حرفه‌ای را مختل کند. وی در مبحث زمینه‌های مؤثر بر توسعه حرفه‌ای به سطوح بالاتر از تأثیرات برنامه درسی بر راهکارها وارد نشده است. در صورتی که در مطالعه حاضر برای تدوین چارچوب توسعه حرفه‌ای، تأثیر زمینه‌های اجتماعی- فرهنگی و زمینه‌های حرفه‌ای- سازمانی مد نظر قرار گرفته است. لوگران نیز در مدل توسعه حرفه‌ای خود مانند مطالعه حاضر، برون‌داد نهایی و هدف اصلی توسعه حرفه‌ای را دستیابی به مدرس تربیت معلم حرفه‌ای می‌داند؛ اما در این مطالعه پیامدهای حرفه‌ای و اجتماعی توسعه حرفه‌ای نیز بررسی شده است.

می‌توان گفت نتایج مطالعه حاضر، مطالعات گودوین و لوگران را تأیید و تکمیل می‌کند.

می‌توان مطالعات گذشته را به دو دسته طبقه‌بندی کرد. برخی از آنها با هدف مشخص نمودن مسیر و چارچوب کلی توسعه حرفه‌ای تدوین شده‌اند که به طراحی مدل و چارچوب پرداخته‌اند و تلاش نموده‌اند که این پدیده را با دیدگاهی جامع بنگرند و دسته دوم مطالعاتی که بر روی راهکارها و استراتژی‌های مسیر پیشرفت توسعه حرفه‌ای تمرکز کرده‌اند و تلاش نموده‌اند تا با ارائه و شفاف‌سازی راهکارها، دستیابی به توسعه حرفه‌ای را برای مدرسان تربیت معلم تسهیل نمایند. مطالعه حاضر در دسته اول این مطالعات می‌گنجد و با هدف مشخص نمودن چارچوب توسعه حرفه‌ای با توجه به شرایط خاص دانشگاه فرهنگیان در ایران از جمله تنوع دانشجویان آن، ایدئولوژی و مبانی ارزشی خاص حاکم بر این دانشگاه، فلسفه آموزش و پرورش در ایران و تأثیر پذیری آن از تعلیمات دین مبین اسلام و گذار جدید این سیستم از سمت تربیت معلم به سمت دانشگاهی شدن و تلاش برای تطبیق با شرایط وزارت علوم و با در نظر گرفتن کلیه پیشینه و شرایط بومی این دانشگاه طراحی شده است. در هیچ یک از تحقیقات و تئوری‌های گذشته مفاهیم با این عناوین و به این جامعیت به‌عنوان مدلی برای توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم ذکر نشده است.

در یک برداشت کلی از مجموع تحقیقات انجام پذیرفته، می‌توان توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم را یک فرایند نظام‌مند از بررسی شایستگی‌های پایه و الزامات مورد نیاز برای گزینش مدرسین تا آموزش مادام‌العمر متمرکز بر فرایندهای تدریس در مورد تدریس، یادگیری در مورد تدریس و ایجاد توانمندی همسوسازی تدریس و یادگیری در زمینه‌های اجتماعی و حرفه‌ای موجود دانست که به تربیت مدرس تربیت معلم حرفه‌ای منجر می‌شود و این فرایند می‌تواند پیش‌نیازی برای تغییر و تحول نظام آموزشی باشد.

اگر ما بتوانیم با طی کردن مسیر توسعه حرفه‌ای، مدرسان تربیت معلم حرفه‌ای تربیت کنیم که بر موضوعاتی چون آموزش معلم چیست، برای انجام این وظیفه چه کارهایی صورت می‌گیرد و انتظار تولید چه محصولی را داریم، کنترل بیشتری داشته باشند، در واقع به یک تغییر آموزشی قدرتمند دست یافته‌ایم.



References:

- Berry, A. and Forgasz, R. (۲۰۱۶). Becoming Ourselves as Teacher Educators: Trespassing, Transgression and Transformation. In *Professional Learning Through Transitions and Transformations* (pp. ۹۵-۱۰۶). Springer International Publishing.
- Borko, H. (۲۰۰۴). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, ۳۳(۳): ۳-۱۵.
- Bullock, S. M. and Christou, T. (۲۰۰۹). Exploring the radical middle between theory and practice: A collaborative self-study of beginning teacher educators. *Studying Teacher Education*, ۵(۱): ۷۵-۸۸.
- Cochran-Smith, M. (۲۰۰۱). Higher standards for prospective teachers: Whass mnnnm from hle discourse? *Journal of Teacher Education*, ۵۲(۳): ۱۷۹-۱۸۱
- Conklin, H. G. (۲۰۱۵). Preparing Novice Teacher Educators in the Pedagogy of Teacher Education *Action in Teacher Education*, ۳۷(۴): ۳۱۷-۳۳.
- Dinkelman, T., Margolis, J. and Sikkenga, K. (۲۰۰۶). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, ۲(۱): ۵-۲۳.
- Dinkelman, T. (۲۰۰۲). Towards a theory of teachers becoming teacher educators. Retrieved from ERIC database. (ED۴۶۶۴۶۸)
- Finegold, P. (۲۰۱۰). Professional efccdiGn: Innnaional peppæives on cennre aaache??? continuing professional development. York, UK. National Science Learning Centre.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R. and Taveras, L. (۲۰۱۴). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, ۶۵(۴): ۲۸۴-۳۰۲.
- Goodwin, A. L. (۲۰۱۰). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, ۲۱(۱): ۱۹-۳۲.
- Goodwin, A. L. and Oyler, C. (۲۰۰۸). Teacher educators as gatekeepers: Deciding who is ready to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser and J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (۳rd ed., pp. ۴۶۸-۴۹۰). New York, NY: Routledge.
- Hopkins, M. and Spillane, J. P. (۲۰۱۴). Schoolhouse teacher educators structuring beginning aaache??? opporuntss ooaann about instruction. *Journal of Teacher Education*, ۶۵(۴): ۳۲۷-۳۳۹.
- James, M. and McCormick, R. (۲۰۰۹). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, ۲۵(۷): ۹۷۳e۹۸۲.

- Khakbaz, A., Fadaei, M. and Mousapour, N. (۲۰۰۸). The impact of lesson study on the professional development of mathematical teachers. *Quarterly Journal of Education*, ۲۴(۲), ۱۲۳-۱۴۶. [in persian]
- Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P. and Nolan, J. (۲۰۱۴). Professional development and practices of teacher educator. *Journal of Teacher Education*, ۶۵(۴): ۲۶۸-۲۷۰.
- Kosnik, C., Freese, A., Samaras, A. and Beck, C. (۲۰۰۶). *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, and program renewal*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ladson-Billings, G. (۲۰۰۱). *Crossing over to Canaan*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loughran, J. (۲۰۰۶). *Developing a pedagogy of teacher education*. London, England: Routledge.
- Loughran, J. (۲۰۱۱). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, ۳۷(۳): ۲۷۹-۲۹۱.
- Loughran, J. (۲۰۱۴). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, ۶۵(۴): ۲۷۱-۲۸۳
- Margolin, I. (۲۰۱۱). Professional development of teacher educators through a “nontraditional space”: A surprising outcome of a teacher education program. *Teacher Education Quarterly*, ۳۸(۳): ۷-۲۵
- Murray, J., and Male, T. (۲۰۰۵). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, ۲۱(۲): ۱۲۵-۱۴۲.
- Qiu, C. (۲۰۱۵). The professional development of teacher educators in Shanghai (Doctoral dissertation, University of Glasgow).
- Secretariat of the Supreme Council of the cultural Revolution. (۲۰۱۱). *Document on fundamental reforms in education*. Retrieved from <http://www.fanoosedu.ir/?p=۱۳۶> [in persian].
- Tack, H. and Vanderlinde, R. (۲۰۱۶). Measuring Teacher Education’’ eeachelly ppppooooon: Item Development and Scale Construction. *Vocations and Learning*, ۹(۱): ۴۳-۶۲.
- Taheri, M., Arefi, M., Pardakhtchi, M. and Ghahremani, M. (۲۰۱۳). Mining the process of teacher professional development in teacher education centers: grounded theory. *Educational innovations*. ۱۲(۴۵), ۱۴۹-۱۷۶. [in persian]
- Taheri, M., Arefi, M., Pardakhtchi, M. and Ghahremani, M. (۲۰۱۳). Teacher's perception and attitude towards professional development in Teacher Training Centers: Combined Study. *Journal of Career and Organization Consulting*, ۵(۱۵): ۲۶-۵۶. [in persian]
- Valli, L. and Rennert-Ariev, P. (۲۰۰۲). New standards and assessment? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, ۳۴(۲): ۲۰۱-۲۲۵.
- Webster-Wright, A. (۲۰۰۹). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, ۷۹(۲): ۷۰۲-۷۳۹.

- Wood, D. and Borg, T. (۲۰۱۰). The rocky road: The journey from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education*, ۸(۱): ۱۷-۲۸.
- Zeichner, K. (۲۰۰۵). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, ۲۱(۲): ۱۱۷-۱۲۴.

