



واکاوی تجربه زیسته مدیران و معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز)
ارائه راهکارهایی برای غلبه بر چالش‌های آن
محسن ایزان^{۱*} و افسانه احمدی‌علی‌آبادی^۲

Analyzing the Lived Experience of Principals and Teachers of the Opportunities
and Challenges of the KARAMAD Plan (the Empowering School)
Providing Solutions to Its Challenges
Mohsen Izan^{1*} and Afsane Ahmadialiabadi²

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۹

Abstract

The aim of this study was to analyze the perceptions and lived experience of principals and teachers of the opportunities and challenges of the KARAMAD Plan (the empowering school) in primary schools and to provide solutions for effective implementation of the plan and overcoming its challenges. This research was conducted in a qualitative manner with a data-driven approach based. The potential participants included managers and teachers of schools in the West Azarbaijan Provinc. Using the purposeful sampling method, semi-structured interviews were conducted with 10 school managers and 20 teachers who had a history of participating in the project. The data were validated using two methods: review of participants and review of non-participating experts in the study. The data were analyzed inductively and with theoretical coding method. The findings obtained from the interviews with the principals and teachers were classified into 5 categories: 1) Scientific and educational needs assessment of teachers, 2) Developing the responsibility of teachers in enhancing their professional competencies, 3) Professional growth and development of teachers, 4) Improving the quality of the teacher education system, 5) Strengthening the identity of the school and its pillars in empowerment. Four central categories were extracted from the challenges and problems experienced by the principals and teachers: 1) The prevailing psychological and environmental atmosphere, 2) Providing various resources, 3) Activity planning, 4) Evaluating project actions. Also, in the analysis of the solutions and proposals of managers and teachers, 4 key categories were obtained: 1) Economic infrastructure; 2) Technological infrastructure; 3) Cultural infrastructure; 4) Organizational support.

Keywords Lived experience, Efficient design, opportunities and challenges, primary school

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ادراک و تجربه زیسته مدیران و معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز) در مدارس ابتدایی و ارائه راهکارهایی برای اجرای اثربخش طرح و غلبه بر چالش‌های آن انجام گرفت. این پژوهش به شیوه کیفی و با رویکرد مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد انجام شد. مشارکت‌کنندگان بالقوه شامل مدیران و معلمان مدارس آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند، با ۱۰ نفر از مدیران مدارس و ۲۰ نفر از آموزگاران که سابقه شرکت در طرح را داشته‌اند، مصاحبه نیمه‌ساخت‌مند، به‌عمل آمد. محاسبه اعتبار و روایی داده‌ها با استفاده از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و مرور خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش انجام گرفت. داده‌ها پس از پیاده‌سازی به شکل استقرایی و با شیوه کدگذاری نظری بررسی شدند. یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه مدیران و معلمان در پنج مقوله: ۱. نیازسنجی علمی و آموزشی معلمان، ۲. توسعه مسئولیت معلمان در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای خود، ۳. رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، ۴. ارتقای کیفیت نظام تربیت معلم، ۵. تقویت هویت مدرسه و ارکان آن در توانمندسازی، دسته‌بندی شد. از چالش‌ها و مشکلات تجربه‌شده مدیران و معلمان چهار مقوله محوری، شامل: ۱. فضای روانی و محیطی حاکم، ۲. تهیه منابع مختلف، ۳. برنامه‌ریزی فعالیت‌ها، ۴. ارزیابی اقدامات طرح، استخراج گردید. همچنین، در تجزیه و تحلیل راهکارها و پیشنهادات مدیران و معلمان چهار مقوله محوری: ۱. زیرساخت اقتصادی، ۲. زیرساخت فناوری، ۳. زیرساخت فرهنگی، ۴. پشتیبانی سازمانی، به‌دست آمد.

واژه‌های کلیدی: تجربه زیسته، طرح کارآمد، فرصت‌ها و چالش‌ها، دوره ابتدایی

1. PhD in educational management, faculty of humanities and social sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

2. MA in educational management, faculty of psychology and educational sciences, Payame Noor University, Urmia, Iran

*Corresponding Author, Email: kh.gareding@gmail.com

۱. دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ارومیه، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

در اثر رشد علوم تربیتی و روانشناسی و دگرگونی فرآیندهای آموزش و پرورش، معلمان به‌عنوان مؤثرترین عامل درگیر در این تحولات، نیازمند روزآمد کردن و نوآفرینی شناخت و مهارت خود در زمینه وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای هستند. از این رو، بهسازی منابع انسانی از راهبردهای مهم نظام آموزش و پرورش است. در اسناد بالادستی آموزش و پرورش نیز مدیریت منابع انسانی به‌طور جدی مورد توجه قرار گرفته و در خصوص جذب، آموزش، به‌کارگیری، توانمندسازی و حفظ آنها به‌عنوان سرمایه‌های انسانی، تأکید شده است و راهکارهایی برای ارتقای دانش تخصصی و حرفه‌ای آنان پیش‌بینی شده است (شیوه‌نامه اجرایی طرح کارآمد، ۱۳۹۷-۱۳۹۶).

در سند برنامه درسی ملی، تحت عنوان تلقی نسبت به معلم آمده است که «معلم الگو و اسوه اخلاقی، معنوی و علمی مترقی است؛ معلم نقش راهنما و راهبری یادگیری را به عهده دارد و مترقیان را با منابع یادگیری آشنا می‌کند؛ زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی مترقیان است؛ متناسب با نیازها و شرایط یادگیری توانایی انتخاب و طراحی فعالیت‌های مناسب را دارد؛ موانع یادگیری دانش‌آموزان را می‌شناسد و با طراحی فعالیت‌های مناسب برای رفع آنها اقدام می‌کند و خود، یادگیرنده مادام‌العمر است؛ یک پژوهشگر آموزشی و پرورشی است؛ در جایگاه خاص خود آفریننده راهبردهای نوین یاددهی-یادگیری است؛ در مسیر حرفه‌ای‌گری، توانایی طراحی فعالیت‌های آموزشی و به‌کارگیری راهبردهای یاددهی-یادگیری را با توجه به اهداف برنامه درسی دارد و عامل ایجادکننده انگیزه یادگیری در مترقیان است؛ به‌طور کلی برای اینکه معلمان، به‌عنوان مهم‌ترین اعضای تشکیل‌دهنده منابع انسانی نظام آموزش و پرورش به این صلاحیت‌ها دست یابند، نیاز به سرمایه‌گذاری در خود دارند؛ البته سرمایه‌گذاری با احساس نیاز آغاز می‌شود و نیاز انگیزه لازم را برای حرکت به سمت سرمایه‌گذاری ایجاد می‌کند. یکی از روش‌ها برای سرمایه‌گذاری و نهایتاً رسیدن به رشد و تعالی در معلمان، شرکت در دوره‌های ضمن خدمت است» (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

آموزش ضمن خدمت معلمان عبارت است از بهبودبخشیدن به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مرتبط با رشته تخصصی آنان که عمدتاً یا انحصاراً به منظور دانش‌افزایی، کسب مهارت و تغییر نگرش‌های حرفه‌ای در آنان صورت می‌گیرد تا بتوانند به گونه‌ای مؤثرتر به تعلیم و تربیت بپردازند (صفوی، ۱۳۹۸). به عبارتی، آموزش‌های ضمن خدمت یکی از متداول‌ترین و بهترین راهکارها برای آموزش معلمان و به‌روزرسانی اطلاعات آنها است. آموزش ضمن خدمت با هدف رشد حرفه‌ای معلمان عبارت است از فعالیت‌های نظام‌داری که به‌منظور بهبود و ارتقای مهارت‌ها، دانش، کارآمدی و سایر مشخصه‌های فرد به‌عنوان یک معلم، طراحی و اجرا می‌شود. هدف این آموزش‌ها علاوه بر بهبود کارآمدی، کسب نگرش‌ها و هنجارهای مطلوب در گرایش به حضور و پیگیری برنامه‌های

ضمن خدمت است (سیلیمانی میک^۱، ۲۰۱۳). در کشور ما دوره‌های معلمی به دو بخش عمده قبل خدمت و ضمن خدمت تقسیم می‌شوند. دوره‌های قبل از خدمت در مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌ها برگزار می‌شود. دوره‌های ضمن خدمت در دو قسمت دوره‌های بلندمدت، که معمولاً منجر به مدرک تحصیلی می‌شود و دوره‌های ضمن خدمت کوتاه‌مدت برگزار می‌شود. به دلایل مختلف، از جمله تغییر برنامه‌های درسی، اصلاح محتوای کتاب‌ها و یا برای به‌روزشدن دانش، اطلاعات و مهارت‌های معلمان همه‌ساله دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت زیادی در سطح مدارس، مناطق آموزشی، استان‌ها و یا به‌صورت ملی برای معلمان برگزار می‌گردد (سمیعی زفرقندی، ۱۳۹۰).

مطالعات زیادی در رابطه با سنجش اثربخشی نظام فعلی آموزش ضمن خدمت معلمان انجام شده است. در اکثر پژوهش‌ها بی‌توجهی به نیازسنجی در تدوین برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان را مهمترین نقطه ضعف و توجه بیشتر به آن را اصلی‌ترین پیشنهاد پژوهشی خود مطرح کرده‌اند (بازکورت و همکاران^۲، ۲۰۱۲؛ کوچ^۳، ۲۰۱۶؛ کاتمن و توتکان^۴، ۲۰۱۵؛ ایلماز و ایسن^۵، ۲۰۱۵؛ الوارفالی و یوسف^۶، ۲۰۱۴؛ یو و لی^۷، ۲۰۱۴؛ سجادی، کیان و صفایی موحد، ۱۳۹۳؛ کاظمی و اشرفی، ۱۳۹۳؛ افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲؛ آسیایی، ۱۳۹۲). از دیگر نقاط ضعفی که در اکثر تحقیقات به آن اشاره شده، بحث زمان آموزش است (کیپر و ترجان^۸، ۲۰۱۲؛ یوسال^۹، ۲۰۱۲؛ کنی^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ پوپا و بیوکرا^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ هامدان^{۱۲}، ۲۰۱۵؛ چاه ستاره، ۱۳۹۳؛ لطفی، ۱۳۹۳؛ افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲). محتوای نامناسب، کمبود امکانات آموزشی، فضای نامناسب، ضعف علمی مدرسان دوره‌ها، به‌کارگیری رویکردهای غیرفعال در فرآیند یاددهی-یادگیری از دیگر نقاط ضعف نتایج تحقیقات است (کابریتا و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۵؛ کافری و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۵؛ عسکرلجم اورک مرادی، ۱۳۹۴؛ امیری، ۱۳۹۳؛ رازی و کارگر، ۱۳۹۳).

ناکارآمدی یا کارآمدی پایین دوره‌های ضمن خدمت خسارات جبران‌ناپذیری به پیکره نظام آموزش و پرورش وارد می‌کند، بویژه در زمان حاضر که براساس سند برنامه درسی ملی، یعنی نقشه جامع یادگیری، تحولات همه‌جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای برنامه‌های درسی و تربیتی دوره ابتدایی به منظور تربیت یکپارچه عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان در

1. Selemani Meke
2. Bozkurt et al
3. Koç
4. Katman & Tutkun
5. Yilmaz & Esen
6. El Warfali & Yusoff
7. Yoo & Lee
8. Kiper & Tercan
9. Uysal
10. Kenny
11. Popa & Bucur
12. Hamdan
13. Cabrita et al
14. Cofre et al

چهار عرصه خود، خدا، خلق و خلقت حاصل شده است. تغییراتی که اجرای مطلوب آن‌ها بر اساس سند نیازمند معلمانی بهره‌مند از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی مناسب است؛ صلاحیت‌هایی که باید تمهیدات آن‌ها در مهندسی نیروی انسانی و در برنامه‌های آموزشی، جذب و توانمندسازی و بازآموزی معلمان در سطوح گوناگون در دانشگاه فرهنگیان و مراکز آموزش‌های ضمن خدمت مورد توجه جدی قرار گیرد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

مدارکی وجود دارد که نشان می‌دهد بهبود قابلیت معلمان از طریق برنامه‌های رشد حرفه‌ای، موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان نیز می‌گردد (کوهن و هیل^۱، ۲۰۰۰؛ گارت و همکاران^۲، ۲۰۰۱؛ کرو، هاسمن و اسکراینر^۳، ۲۰۰۲؛ ژانگ^۴، ۲۰۱۰). اما در راستای برنامه‌ریزی این امر مهم، موانع و مشکلاتی وجود دارد؛ از جمله، تصمیم‌گیری از بالا به پایین، برنامه‌ریزی به صورت سنتی به وسیله مدیران و مشاوران به جای معلمان، بهاندادن به حق ابراز عقیده به معلمان، اولویت‌دادن به نیازهای مدیریتی و بالأخره عدم مالکیت نسبت به فرایند و نتایج رشد حرفه‌ای (عبداللهی، ۱۳۹۰).

بر اساس پژوهش سمعی‌زفرقندی (۱۳۹۰)، چهار عامل: (۱) نیازسنجی و طراحی و اجرای دوره متناسب با نیاز شغلی (۲) اجرای دوره‌ها به شیوه گروهی و پروژه‌ای (۳) مشارکت معلمان در حین و قبل از برگزاری دوره (۴) پیش‌بینی فرصت‌های مناسب برای به‌کارگیری آموزش‌ها، در بهبود و تکمیل نظام ضمن خدمت معلمان مؤثرند. همچنین، نارسایی‌های دوره‌های ضمن خدمت فعلی به عواملی از جمله: اجرای دوره در زمان نامناسب، محدودبودن در کاربرد فناوری‌های جدید، ضعف منابع آموزشی، عدم تناسب با نیازهای معلمان، ضعف علمی مدرسان و ضعف محتوایی دوره‌ها برمی‌گردد. بنابراین، بررسی نظام ضمن خدمت معلمان و ارائه طریق برای بهبود و تکمیل آن، امری ضروری است. بر اساس پژوهش نیکخواه و قنبری (۱۳۹۹)، آزمون‌های مجازی ضمن خدمت الکترونیکی استان چهارمحال و بختیاری از وضعیت چندان مناسبی در زمینه‌های مورد بررسی برخوردار نبوده‌اند و با توجه به گستردگی و پوشش وسیع آموزش‌های ضمن خدمت و به‌منظور بالابردن کیفیت آن‌ها، لازم است که در طراحی و اجرای فعالیت‌های آن، از مطلوب‌ترین شیوه‌ها استفاده گردد.

معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، با توجه به نتایج این پژوهش‌ها و با نگاهی به تجربه‌های کشورهای مختلف و در راستای برنامه‌های مقام عالی وزارت در کاهش تمرکز و چابک‌سازی آموزش و پرورش، تصمیم به افزایش نقش معلمان در رشد و توسعه توانمندی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای گرفته است؛ به این دلیل، طرح مدرسه توانمندساز (کارآمد) را تدوین کرده

1. Cohen & Hill
2. Garet et al
3. Crow, Hausman & Scribner
4. Zhang

است. این طرح از سال تحصیلی ۹۶-۹۷ با هدف جایگزین‌شدن دوره‌های ضمن خدمت معلمان ابتدایی، به صورت آزمایشی در چند استان به اجرا درآمد. در قالب این طرح، اختیار به دست مدیران سپرده می‌شود تا کلاس‌هایی که برگزار می‌شوند، متناسب با دانش، نگرش، مهارت‌های لازم و در راستای رفع نیازهای واقعی معلمان باشند. به عبارت دیگر، در طرح کارآمد، معلمان، خود، نیازهای خود را تعیین می‌کنند و در خصوص بهترین شیوه متناسب با یادگیری، خود، تصمیم‌گیری می‌کنند (رشد فناوری آموزشی، ۱۳۹۸، ۴۳-۴۲).

در مدرسه توانمندساز، مدیر رشد و توسعه حرفه‌ای همکاران را فرایندی مهم از مدیریت دانسته و با استفاده از ظرفیت‌ها، امکانات و مشارکت فعال مجموعه عوامل انسانی، بر اساس نیازهای واقعی افراد، اقدام به برنامه‌ریزی می‌نماید. بدینوسیله، مدیر مدرسه جهت اجرای طرح، پس از مطالعه طرح و کسب شناخت دقیق و عمیق در خصوص آن، نسبت به برگزاری جلسه توجیهی برای عوامل انسانی مدرسه اقدام می‌کند و در این جلسه، نمونه‌برگ تعیین نیازهای آموزش معلمان را با تأکید بر موضوعاتی که خودشان آن را ضروری می‌دانند، در اختیار آنان قرار می‌دهد. بعد از اعلام نیازها توسط معلمان، نمونه‌برگ‌ها جمع‌آوری و نیازهای اعلام شده در آن جلسه، طبقه‌بندی می‌شود و برای اولویت‌بندی آن‌ها در جلسه شورای مدرسه مطرح و به تصویب می‌رسند. برای مرحله اجرا، چارچوب فعالیت‌ها و تعیین معلمان هدف و زمان‌بندی و شیوه اجرا و ارزشیابی فعالیت‌ها مشخص می‌گردد. هم‌زمان پوشه فعالیت‌های توانمندسازی برای هر یک از معلمان در مدرسه تشکیل می‌گردد و معلمان مستندات مربوط به تلاش‌های خود در جهت توانمندسازی را جهت ارزیابی و ارائه بازخورد مناسب توسط گروه ارزیاب، در آن پوشه نگهداری و ثبت می‌کنند. در مرحله آخر، جلسه‌ای با معلمان طرح، به منظور بررسی مزایا و ضعف‌های طرح و جمع‌بندی و ارائه آن به منطقه تشکیل می‌گردد (شیوه نامه اجرایی طرح کارآمد، ۱۳۹۷-۱۳۹۶).

مسئله هر طرحی در آموزش و پرورش بعد از چندسال از اجرای اولیه آن، فرصت‌ها و چالش‌های اجرایی آن مشخص می‌شود. این طرح هم که از سال ۱۳۹۶-۱۳۹۷ در آموزش و پرورش اجرا شده است، با توجه به مطالعات پژوهشگر و بررسی تحقیقات انجام‌شده، پژوهشی که فرصت‌های ایجاد شده با اجرای این طرح و همچنین چالش‌های مواجهه مدیران و معلمان را هنگام اجرای آن نشان دهد تاکنون انجام نشده است؛ لذا چنین پژوهشی می‌تواند ضمن نشان‌دادن فرصت‌ها و چالش‌های اجرایی طرح، با ارائه راهکارهایی برای رفع موانع پیش‌رو، به بهبود فرآیند اجرای طرح کمک نماید. پژوهش حاضر درصدد است تجارب مدیران و معلمان را از اجرای طرح مدرسه توانمندساز (کارآمد) مورد تحلیل قرار داده و به این سؤال پاسخ دهد که مدیران و معلمان که این طرح را اجرا کرده‌اند با چه فرصت‌ها و چالش‌هایی از اجرای طرح مذکور مواجه هستند و در پایان، پیشنهاداتی براساس تجربه‌های گردآوری‌شده برای غلبه بر چالش‌های مواجهه ارائه می‌گردد.

جدول (۱) نمونه‌ای از چارچوب فعالیت‌های توانمندساز طرح کارآمد به شکل چندمدرسه‌ای

گام ۱ عناوین نیازها و مسائل احصا شده	گام ۲ اولویت‌بندی نیازها و مسائل	گام ۳ انتخاب معلمان گروه هدف برای انجام اولویت‌ها	گام ۴ شیوه اجرا فعالیت‌های توانمندساز	گام ۵ زمان اجرای فعالیت‌های توانمندساز	گام ۶ ارزشیابی فعالیت‌های توانمندساز
روش‌های تدریس براساس تغییرات و محتوای جدید کتاب‌های درسی	۱. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس در فضای مجازی و شبکه شاد	۱. آقای... ۲. خانم... ۳. ۴. ۵.	برگزاری کارگاه درون مدرسه‌ای با استفاده از ظرفیت معلمان مدرسه و سرگروه‌های آموزشی	در زمان برگزاری جلسات شورای معلمان	حضور فعال و میزان همکاری و مشارکت در برگزاری کارگاه‌ها- میزان بهره‌مندی از نتایج و محتوای کارگاه‌ها در تدریس مجازی و شبکه شاد- مشاهده میزان بهبود مهارت‌های تدریس معلمان در فضای مجازی
مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس در فضای مجازی و شبکه شاد	۲. ارزشیابی کیفی توصیفی و ابزارهای آن	۶.	برگزاری کارگاه آموزشی درون مدرسه ای با استفاده از سرگروه‌های آموزشی و راهبران آموزشی- تربیتی	در زمان برگزاری جلسات شورای معلمان	حضور فعال در جلسات و کارگاه‌ها و میزان اجرای نتایج و مصوبات جلسات در تدریس مجازی و شبکه شاد- میزان بهبود مهارت‌های مدیریت و برنامه‌ریزی معلمان در کلاس مجازی
ارزشیابی کیفی- توصیفی و ابزارهای آن	۳. بررسی روش‌های تدریس ریاضی دوره ابتدایی و بازآموزی مبانی علمی آن		برگزاری جلسات شورای مدرسه و شورای معلمان- برگزاری کارگاه آموزشی	طول سال- تحصیلی	

ادامه جدول (۱) نمونه‌ای از چارچوب فعالیت‌های توانمندساز طرح کارآمد به شکل چندمدرسه‌ای

گام ۱ عناوین نیازها و مسائل احصا شده	گام ۲ اولویت‌بندی نیازها و مسائل	گام ۳ انتخاب معلمان گروه هدف برای انجام اولویت‌ها	گام ۴ شیوه اجرا فعالیت‌های توانمندساز	گام ۵ زمان اجرای فعالیت‌های توانمندساز	گام ۶ ارزشیابی فعالیت‌های توانمندساز
بررسی روش‌های تدریس ریاضی دوره ابتدایی و بازآموزی مبانی علمی آن	۴. طراحی آموزشی و مدیریت کلاس	تشکیل نشست، جلسات هم‌اندیشی و بحث و گفتگو بصورت حضور و مجازی با همکاران	در زمان برگزاری جلسات شورای معلمان و در زمان شخصی	ارائه طرح درس‌های روزانه و سالانه- اجرای طرح درس های تدوین شده؛ میزان بهبود مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان و تاثیر آن در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان	
طراحی آموزشی و مدیریت کلاس	۵. روش‌های تدریس براساس محتوای جدید و تغییرات کتاب‌های درسی	تشکیل گروه درس پژوهی	در زمان مدرسه با هماهنگی دفتر	ارائه گزارش درس پژوهی و مشاهده عینی آثار درس پژوهی در کلاس تدریس مجازی و شبکه شاد	
دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و روش‌های آموزش آنان	۶. دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و روش‌های آموزش آنان	اقدام پژوهی	در زمان شخصی و خارج از مدرسه	ارائه گزارش اقدام‌پژوهی و مشاهده عینی آثار اقدام‌پژوهی در کاهش اختلالات یادگیری دانش‌آموزان	
تولید محتوای آموزشی با استفاده از نرم‌افزارهای مربوطه	۷. تولید محتوای آموزشی با استفاده از نرم‌افزارهای مربوطه	تولید محتوا	در زمان شخصی و خارج از مدرسه	ارائه محتوا یا فایل تولیدشده؛ کیفیت محتوای ارائه شده؛ به‌کارگیری محتوای تولید شده در تدریس؛ میزان رضایتمندی اولیا و دانش‌آموزان از محتوای تولیدشده؛ مشاهده تاثیر محتوای تولیدشده در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان	

جدول (۱)، نمونه‌ای از چارچوب فعالیت‌های توانمندساز طرح کارآمد به شکل چندمدرسه‌ای را نشان می‌دهد.

پرسش‌های تحقیق

- ۱- تجربه‌های مدیران و معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح کارآمد چیست؟
- ۲- چالش‌ها و مشکلات مدیران و معلمان از اجرای طرح کارآمد چیست؟
- ۳- راهکارهای اجرای اثربخش طرح کارآمد به منظور رفع موانع پیش رو چیست؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی بود که با استفاده از روش گراند تئوری^۱ تجربه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، بررسی و چارچوبی مفهومی ارائه گردید. روش نظریه داده‌بنیاد معمولاً به سه شیوه اجرا می‌شود: شیوه سیستماتیک، شیوه نوحاسته و شیوه سازاگرا. در این تحقیق از روش سیستماتیک که به استراوس و کوربین^۲ نسبت داده می‌شود برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. روش سیستماتیک، خود دارای سه مرحله اصلی کدگذاری باز^۳، کدگذاری محوری^۴ و کدگذاری انتخابی^۵ است (استراوس و کوربین، ۲۰۰۸). مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش، مدیران و معلمان استان آذربایجان غربی هستند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به کارند. معمولاً در پژوهش‌های کیفی، افراد براساس اطلاعات یا تجربه‌ای که درباره موضوع مورد مطالعه دارند برای شرکت در پژوهش انتخاب می‌شوند (ماهونی و گوتز^۶، ۲۰۱۲). براین اساس با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند^۷ یا روش نمونه‌گیری تئوریک^۸، آگاهی‌دهندگان کلیدی برای شناسایی ابعاد اجرایی طرح کارآمد انتخاب شده‌اند. انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش، مبتنی بر چهار ملاک الف) برخورداری از تجربه و تخصص لازم ب) علاقه‌مندی به شرکت در فرآیند مصاحبه ج) انتخاب از شهرها و منطقه‌های مختلف د) انتخاب براساس دارابودن سابقه اجرای طرح کارآمد بود. نمونه‌گیری نظری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت؛ مقصود از اشباع نظری مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله به دست نیاید و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شود. بنابراین، با ۱۰ نفر از مدیران مدارس و ۲۰ نفر از آموزگاران که سابقه شرکت در طرح داشته‌اند مصاحبه‌های عمیق و باز به عمل آمد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است.

1. Grounded Theory
2. Strauss & Corbin
3. Open Coding
4. Axial Coding
5. Selective Coding
6. Goertz & Mahoney
7. Purposeful Sampling
8. Theoretical Sampling

جدول (۲) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان پژوهش

ردیف	سابقه خدمت	مدرک تحصیلی	سمت	سابقه شرکت در درس پژوهی	شهر
۱	۶	کارشناسی ارشد	آموزگار	۱ سال	پیرانشهر
۲	۴	کارشناسی	آموزگار	۲ سال	پیرانشهر
۳	۵	دکتری	مدیر	۲ سال	پیرانشهر
۴	۷	دکتری	آموزگار	۱ سال	پیرانشهر
۵	۹	کارشناسی	مدیر	۲ سال	پیرانشهر
۶	۴	کارشناسی ارشد	مدیر	۲ سال	پیرانشهر
۷	۳	کارشناسی ارشد	آموزگار	۱ سال	پیرانشهر
۸	۴	کارشناسی	آموزگار	۲ سال	نقده
۹	۶	کارشناسی	آموزگار	۱ سال	نقده
۱۰	۸	کارشناسی ارشد	مدیر	۱ سال	نقده
۱۱	۷	کارشناسی ارشد	آموزگار	۲ سال	نقده
۱۲	۵	کارشناسی	آموزگار	۱ سال	نقده
۱۳	۴	کارشناسی ارشد	مدیر	۲ سال	نقده
۱۴	۳	کارشناسی	آموزگار	۱ سال	اشنویه
۱۵	۷	کارشناسی ارشد	آموزگار	۲ سال	نقده
۱۶	۹	کارشناسی	آموزگار	۲ سال	اشنویه
۱۷	۵	کارشناسی	آموزگار	۱ سال	اشنویه
۱۸	۴	کارشناسی ارشد	مدیر	۲ سال	اشنویه
۱۹	۴	کارشناسی ارشد	آموزگار	۱ سال	سردشت
۲۰	۶	کارشناسی ارشد	مدیر	۲ سال	سردشت
۲۱	۷	کارشناسی	مدیر	۱ سال	سردشت
۲۲	۶	کارشناسی ارشد	آموزگار	۱ سال	سردشت
۲۳	۶	کارشناسی	آموزگار	۱ سال	سردشت
۲۴	۷	کارشناسی	آموزگار	۲ سال	سردشت
۲۵	۱۰	کارشناسی	مدیر	۲ سال	مهاباد
۲۶	۴	کارشناسی ارشد	آموزگار	۱ سال	مهاباد
۲۷	۶	کارشناسی ارشد	آموزگار	۲ سال	مهاباد
۲۸	۵	کارشناسی	مدیر	۲ سال	مهاباد
۲۹	۶	کارشناسی	آموزگار	۱ سال	مهاباد
۳۰	۱۲	کارشناسی	آموزگار	۳ سال	پیرانشهر

مصاحبه‌ها پس از هماهنگی‌های صورت گرفته با مدیران و معلمان در دفتر کارشان انجام گرفت. مدت مصاحبه‌ها بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه بود که طی آن پس از معرفی خود و علت مصاحبه، تعریفی جامع از طرح کارآمد و اهداف پژوهش حاضر داده شد. در رویکرد مفهوم‌سازی داده‌بنیاد، تحلیل اطلاعات و داده‌های کیفی از طریق سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. کدگذاری باز، فرایند تحلیلی نام‌گذاری مفاهیم و طبقه‌بندی و کشف ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها از طریق انجام دادن مقایسه‌ای مداوم است که پژوهشگر مفاهیم را از زوایای مختلفی از درون و بیرون یا وارونه‌ای بررسی و تحلیل می‌کند تا دیدگاه متفاوتی در خصوص اهمیت و جایگاه مفاهیم کسب کند (استراوس و کوربین^۱، ۲۰۰۸). بدین ترتیب، در این پژوهش ابتدا طی کدگذاری باز، کدهای مناسب به بخش‌های مختلف داده‌ها اختصاص یافت و مفاهیم شناسایی شدند. در مرحله بعد، از طریق کدگذاری محوری، ابعاد متفاوت مقوله‌ها و پیوند میان آن‌ها بررسی شد و مؤلفه‌ها شناسایی شدند. در پایان، مؤلفه‌ها در طبقات مشابه قرار گرفتند و به ابعاد کلی ربط داده شدند.

یافته‌ها

در ادامه، تحلیل اطلاعات در قالب پاسخ به سؤال‌های پژوهشی ارائه می‌شود:

سؤال اول پژوهش: تجربه‌های مدیران و معلمان مدارس ابتدایی از اجرای طرح کارآمد چیست؟

جدول (۳) نقل قول، کدهای باز، محوری و انتخابی به‌دست آمده از سؤال اول پژوهش

کد انتخابی	کد محوری	کد فراوانی	کد مشارکت کنندگان	کد باز (نشانه‌ها)
				طراحی و اجرای دوره متناسب با نیاز شغلی معلمان؛ پیوند یادگیری‌های حرفه‌ای با نیازهای واقعی معلمان؛ برگزاری دوره متناسب با نیازها و انتظارات فعلی علمی و تخصصی معلمان؛ تناسب با نیازها و انتظارات فعلی آموزشی و حرفه‌ای معلمان؛ طراحی و اجرای آزمون‌ها متناسب با نیازهای آموزشی، علمی و حرفه‌ای معلمان؛ طراحی محتوا و معرفی منابع متناسب با نیازهای علمی و شغلی معلمان؛
		۱۴	۶-۴-۲	
		تعداد تکرار	۸-۷	
		مؤلفه طراحی و اجرای دوره	۱۲-۱۰	
نیازسنجی علمی و آموزشی معلمان	طراحی و اجرای دوره متناسب با نیاز شغلی	متناسب با نیاز شغلی در کل مصاحبه‌ها	۱۳-۱۶-۲۱-۱۹-۲۵-۲۴	

ادامه جدول (۳) نقل قول، کدهای باز، محوری و انتخابی به دست آمده از سؤال اول پژوهش

کد انتخابی	کد محوری	فراوانی	کد مشارکت کنندگان	کد باز (نشانگرها)
			۹-۸-۵-۳	مشارکت فعال و مداوم معلمان در فرآیند توانمندسازی؛ توسعه مسئولیت معلمان در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای؛ تقسیم فعالیت‌ها بین مدارس و معلمان در راستای نیازهای حرفه‌ای‌شان؛ همکاری و مشارکت معلمان در فعالیت‌های گروهی؛ نظرسنجی از معلمان درباره نیازهایشان؛ برگزاری دوره و کارگاه‌های درون مدرسه-ای یا بین مدرسه‌ای به صورت گروهی و مشارکتی؛ باهم‌آموزی و ازهم‌حرفه‌ای-آموزی معلمان در ارتقای صلاحیت‌ها؛ تسهیل شرایط شکل‌گیری سازمان‌یادگیرنده با گسترش فرهنگ یادگیری تیمی در مدارس؛ گسترش فرهنگ یادگیری مشارکتی؛ احساس تعهد و مسئولیت نسبت به مسائل آموزشی؛ برگزاری نشست‌ها و جلسات مشورتی با معلمان؛
توسعه مسئولیت معلمان	مشارکت فعال و مداوم معلمان	مشارکت فعال و مداوم معلمان در کل مصاحبه‌ها	۲۳	آموزش مهارت و قابلیت پژوهشگری به معلمان؛ تقویت مهارت‌های حل مسأله؛ تقویت مهارت‌های تفکر خلاقانه، منطقی و انتقادی؛ آموزش و کاربست روش‌های نوین تدریس مبتنی بر حل مسأله، کاوشگری و اکتشافی؛ ارتقای دیدگاه معلمان در بهره‌گیری از روش‌های علمی (نظریه‌ها) در تحلیل و بررسی پدیده‌های آموزش و یادگیری کلاس؛ ارتقای انگیزه معلمان در مطالعه منابع تخصصی برای توسعه دانش حرفه‌ای؛ خودشناسی حرفه‌ای؛ نهادینه شدن روحیه حل مسأله و پژوهش؛ ایجاد زمینه برای به‌اشتراک‌گذاری دانش و تجربه معلمان در مدارس؛
رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان	ارتقای دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان	تعداد تکرار مولفه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان	۱۴ ۴-۲-۱ ۸-۷ -۱۱-۱۰ -۱۵-۱۳ -۱۹-۱۸ -۲۱-۲۰ ۲۲	

ادامه جدول (۳) نقل قول، کدهای باز، محوری و انتخابی به دست آمده از سؤال اول پژوهش

کد انتخابی	کد محوری	فراوانی	کد مشارکت کنندگان	کد باز (نشانگرها)
			۱۵	شناسایی ظرفیت‌ها و توانمندی‌های هر یک از معلمان در مدارس و استفاده از آن برای توانمندسازی معلمان؛ تأکید بر خودارزیابی معلمان و ارزیابی همتایان در فرآیند اجرای دوره‌های توانمندسازی؛ یادگیری مستمر معلمان؛ یادگیری مشارکتی؛ تحول و اصلاح مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های علمی، حرفه‌ای و تربیتی معلمان؛ رضایت معلمان از فرآیند برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های توانمندسازی مدرسه؛ بهبود عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان؛ توجه به نیازهای دانش‌آموزان در طراحی فعالیت‌های رشد حرفه‌ای معلمان؛ توجه به سبک‌های یادگیری معلمان در فعالیت‌های توانمندسازی؛ به‌روزرودن منابع و محتوای آموزشی؛
			۱۴	مدرسه کانون فرآیند برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های توانمندسازی؛ توانمندسازی معلمان با رویکرد مدرسه محوری؛ تمرکز دایمی و تفویض اختیار به مدارس برای تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌های توانمندسازی معلمان؛ تشکیل جلسه برای نیازسنجی و اولویت بندی نیازهای معلمان در مدارس؛ تشکیل پوشه فعالیت‌های توانمندسازی معلمان؛ صدور ابلاغ فعالیت‌های توانمندسازی برای معلمان؛ تشکیل تیم ارزیاب در سطح مدرسه؛ ارزیابی فعالیت‌های انجام شده معلمان در راستای رشد حرفه‌ای خود؛
			۱۳	
			۱۲	
			۱۱	
			۱۰	
			۹	
			۸	
			۷	
			۶	
			۵	
			۴	
			۳	
			۲	
			۱	

در راستای پاسخ‌گویی به سؤال اول و تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته (جدول شماره ۳)، مقوله‌های محوری (۱) نیازسنجی علمی و آموزشی معلمان (۲) توسعه مسئولیت معلمان در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای خود (۳) رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان (۴) ارتقای کیفیت نظام تربیت معلم (۵) تقویت هویت مدرسه و ارکان آن در توانمندسازی استخراج گردید.

سؤال دوم پژوهش: چالش‌ها و مشکلات مدیران و معلمان از اجرای طرح کارآمد چیست؟

جدول (۴) داده‌های روایی، مؤلفه‌های باز، محوری و انتخابی به دست آمده از سؤال دوم پژوهش

انتخابی	محوری	فراوانی	کد مشارکت کنندگان	کدگذاری باز
		۱۴		عدم اعتماد و اطمینان متقابل بین مدیر و عوامل انسانی مدرسه؛ پیش‌داوری و قضاوت نادرست معلمان نسبت به اهداف طرح؛ مسائل سازمانی و مدیریتی؛ ابراز نکردن نیازهای علمی و آموزشی از طرف معلمان؛ توجیه و تبیین نامناسب ماهیت و اهداف طرح برای معلمان؛ ادراک سطحی و شناخت ناکافی نسبت به اهداف و نحوه اجرای فعالیت‌ها؛ عدم تقدیر مناسب و شایسته از معلمان موفق و تلاشگر در اجرای طرح؛
فضای روانی و محیطی حاکم	ذهنیت و بینش متفاوت معلمان نسبت به طرح	تعداد تکرار مؤلفه ذهنیت و بینش متفاوت معلمان نسبت به طرح در کل مصاحبه‌ها	۹-۸-۶-۵-۳ -۱۲-۱۱-۱۰ -۱۶-۱۵-۱۳ ۲۰-۱۹-۱۷	منابع و امکانات ناکافی برای اجرای فعالیت‌های طرح (مالی و فیزیکی)؛ یکسان نبودن امکانات و تجهیزات آموزشی مدارس از جمله در هوشمندسازی و ...؛ اعتبار ناکافی برای برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی؛ اعتبار ناکافی برای تقدیر مناسب از تلاش‌ها و فعالیت‌های معلمان؛
تهیه منابع مختلف	منابع مالی و فیزیکی	تعداد تکرار مؤلفه منابع مالی و فیزیکی در کل مصاحبه‌ها	۷-۵-۳-۱ -۱۰-۹-۸ -۱۶-۱۵-۱۲ -۱۹-۱۸-۱۷ ۲۲	

ادامه جدول (۴) داده‌های روایی، مؤلفه‌های باز، محوری و انتخابی به‌دست آمده از سؤال دوم پژوهش

انتخابی	محوری	فراوانی	کد مشارکت کنندگان	کدگذاری باز
برنامه‌ریزی فعالیت‌ها	چارچوب و ساختار فعالیت‌ها	تعداد تکرار مؤلفه چارچوب و ساختار فعالیت‌ها در کل مصاحبه‌ها	۱۱ -۵-۴-۳-۲ -۱۵-۱۲-۷ -۲۴-۲۳-۲۲ ۲۵	برنامه‌ریزی نامناسب برای اجرای فعالیت‌ها؛ بهره‌گیری نامناسب از اجرای طرح در شکل چندمدرسه‌ای؛ ناهماهنگی بین مدیران مدارس در شکل چندمدرسه‌ای؛ تقسیم سلیقه‌ای و نامناسب فعالیت‌ها در اجرای طرح در شکل چندمدرسه‌ای؛ عدم تناسب نوع فعالیت‌ها با نیازها و مسائل معلمان؛ اجرای ناقص و ناتمام فعالیت‌های توانمندساز؛ ناهماهنگی بین معلمان در تعیین زمان اجرای فعالیت‌ها؛ سختی هماهنگی کار گروهی؛ نبود وحدت نظر در خصوص اجرای فعالیت‌ها در ساعات موظفی یا غیرموظفی؛ نظارت ناکافی مدیران مدارس بر اجرای فعالیت‌ها؛ گاهی هدف‌شدن طرح به جای استفاده ابزاری از آن به‌عنوان یک نقشه اصلاح یادگیری معلمان؛
ارزیابی اقدامات طرح	معیار و شاخص‌ها در ارزیابی	تعداد تکرار مؤلفه معیار و شاخص‌ها در ارزیابی در کل مصاحبه‌ها	۱۴ -۸-۶-۴-۲ -۱۴-۱۰-۹ -۱۸-۱۷-۱۵ -۲۳-۲۱-۲۰ ۲۵	کلی و مبهم بودن ملاک‌های ارزیابی؛ تناسب‌نداشتن ملاک و معیارهای ارزیابی با اهداف فعالیت‌های انجام‌شده؛ عدم تمایل و یا جدی‌نبودن در ثبت و نگهداری مستندات؛ مستندات ناکافی برای قضاوت و ارزیابی فعالیت‌ها؛ عدم به‌کارگیری ابزارهای متنوع برای جمع‌آوری داده‌ها (چک‌لیست، مصاحبه، پرسشنامه و ...؛ ضعف در نظارت و ارزشیابی مستمر فعالیت‌ها؛ تناسب‌نداشتن شیوه ارزشیابی با اهداف و منابع یادگیری؛ عدم ارائه بازخورد مستمر در جهت راهنمایی و بهبود فعالیت‌ها؛ ناهماهنگی بین اعضای تیم ارزیاب؛ درگیر شدن بیش از حد در مستندسازی و دور شدن از اهداف فعالیت‌ها؛

در راستای پاسخ‌گویی به سؤال دوم و تجزیه و تحلیل چالش‌ها و مشکلات تجربه‌شده مدیران و معلمان (جدول شماره ۴) مؤلفه‌های محوری (۱) فضای روانی و محیطی حاکم (۲) تهیه منابع مختلف (۳) برنامه‌ریزی فعالیت‌ها (۴) ارزیابی اقدامات طرح استخراج گردید.



شکل (۱) خروجی نهایی فرآیند کدگذاری محوری

همچنانکه در شکل (۱) نشان داده می‌شود مصادیق مربوط به هر یک از مؤلفه‌های محوری مدرسه توانمندساز در جعبه‌های مربوط (شرایط علی، بسترها، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) ارائه شده است.

سؤال سوم پژوهش: راهکارهای اجرای اثربخش طرح کارآمد به منظور رفع موانع پیش رو چیست؟ مدیران و معلمان شرکت‌کننده در طرح، راهکارهای زیر را جهت استفاده حداکثری همکاران و بهبود وضعیت حاضر بیان نمودند:

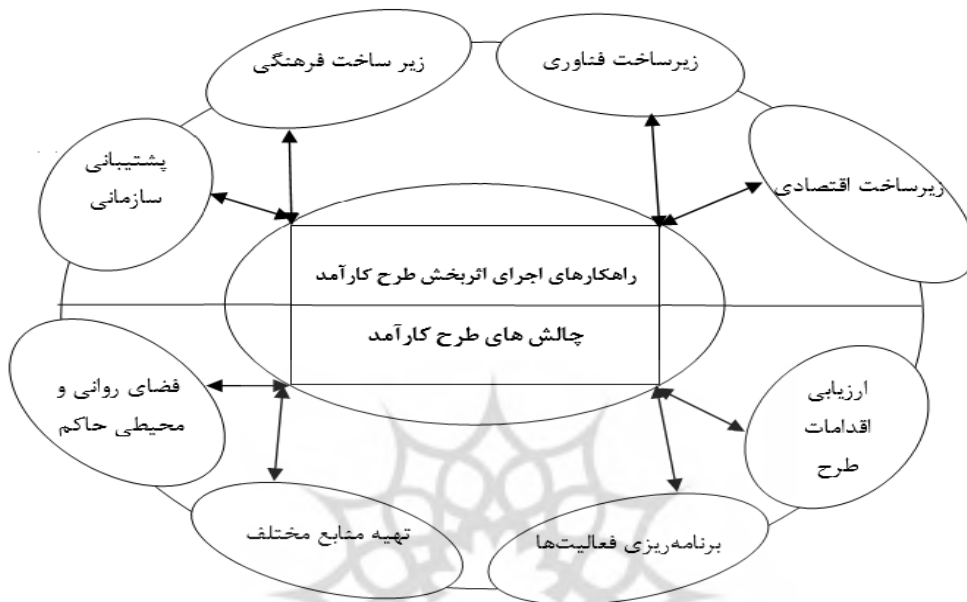
جدول (۵) داده‌های روایی، مؤلفه‌های باز، محوری و انتخابی به‌دست آمده از سؤال سوم پژوهش

انتخابی	محوری	فراوانی	کد مشارکت کنندگان	کدگذاری باز
		۱۰		تخصیص منابع و امکانات کافی برای اجرای فعالیت‌های طرح
		تعداد تکرار	۹-۸-۵-۴	(مالی و فیزیکی)؛ و ...؛ تخصیص
زیرساخت	اعتبار و منابع	مؤلفه منابع	۱۵-۱۴-۱۱	اعتبار کافی برای برگزاری
اقتصادی	مالی و فیزیکی	مالی و فیزیکی در کل	۱۹-۱۸-۱۶	دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی؛ اعتبار کافی برای تقدیر مناسب از تلاش‌ها و فعالیت‌های معلمان؛
		مصاحبه‌ها		

ادامه جدول (۵) داده‌های روایی، مؤلفه‌های باز، محوری و انتخابی به‌دست آمده از سؤال سوم پژوهش

انتخابی	محوری	فراوانی	کد مشارکت کنندگان	کدگذاری باز
زیرساخت فناوری	تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری	تعداد تکرار	۱۱	تخصیص تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری برای اجرای فعالیت‌ها؛ هوشمندسازی مدارس؛ فراهم‌سازی زمینه استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش؛ آموزش به معلمان در زمینه کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ اتصال مدارس به شبکه ملی اینترنت و اینترنت؛ تجهیز کلاس‌های درسی به ابزار فناوری اطلاعات حداقل یک رایانه و دیتاپروژکتور؛ عدالت آموزشی در تخصیص امکانات و تجهیزات آموزشی از جمله در هوشمندسازی؛
		مؤلفه	-۷-۵-۳-۱	
		تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری	-۱۰-۹-۸	
		در کل مصاحبه‌ها	-۱۵-۱۴	
زیرساخت فرهنگی	فرهنگ آموزش و یادگیری مستمر	تعداد تکرار	۸	فرهنگ‌سازی برای تغییر دیدگاه مدیران و معلمان نسبت به اهمیت و نقش فعالیت‌های توانمندساز در ارتقای سطح دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان؛ نهادینه‌سازی نگاه سرمایه‌گذاری به آموزش و یادگیری معلمان؛ ترویج فرهنگ یادگیری مادام‌العمر در بین مدیران و معلمان؛
		مؤلفه	-۱۵-۱۴	
		فرهنگ آموزش و یادگیری	-۱۹-۱۸	
		یادگیری مستمر در کل مصاحبه‌ها	-۲۲-۲۰	
پشتیبانی سازمانی	حمایت و نظارت بر فعالیت‌های توانمندساز معلمان	تعداد تکرار	۱۰	تبیین مناسب طرح و شیوه‌نامه آن برای مدیران و معلمان؛ برگزاری جلسات آموزشی و کارگاهی برای تشریح فعالیت‌های توانمندسازی معلمان؛ بهره‌گیری از مدرسان توانمند و با تجربه برای برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی معلمان؛ نظارت و ارزشیابی مستمر فعالیت‌های توانمندسازی معلمان؛ ارائه بازخوردهای سازنده و مؤثر به فعالیت‌های توانمندسازی معلمان و مدیران؛
		مؤلفه	-۵-۴-۳-۱	
		حمایت و نظارت بر فعالیت‌های توانمندساز معلمان	-۱۳-۱۰-۹	
		در کل مصاحبه‌ها	-۱۶-۱۵	

در راستای پاسخ‌گویی به سؤال سوم و تجزیه و تحلیل راهکار و پیشنهادات مدیران و معلمان (جدول شماره ۵) مؤلفه‌های محوری (۱) زیرساخت اقتصادی (۲) زیرساخت فناوری (۳) زیرساخت فرهنگی (۴) پشتیبانی سازمانی استخراج گردید.



شکل (۲) چارچوب مفهومی اجرای طرح کارآمد در مدارس ابتدایی

با مطالعه ادبیات و مبانی نظری پژوهش و بررسی و تحلیل داده‌ها، چارچوب مفهومی چالش‌ها و راهکارهای اجرای مؤثرتر طرح کارآمد در مدارس ابتدایی در شکل شماره ۱ ترسیم شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف واکاوی تجربه مدیران و معلمان از اجرای طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز) در مدارس ابتدایی استان آذربایجان غربی انجام شد. در پاسخ به سؤال اول پژوهش، تجربه مدیران و معلمان در ۵ مقوله (۱) نیازسنجی علمی و آموزشی معلمان (۲) توسعه مسئولیت معلمان در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای خود (۳) رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان (۴) ارتقای کیفیت نظام تربیت معلم (۵) تقویت هویت مدرسه و ارکان آن در توانمندسازی دسته‌بندی شد.

مقوله اول از تجربیات به‌دست‌آمده در سؤال اول پژوهش، نیازسنجی علمی و آموزشی معلمان بود؛ در پژوهش سمیعی زفرقندی (۱۳۹۰) اشاره شده بود که دو عامل نیازسنجی علمی و طراحی و اجرای دوره متناسب با نیاز شغلی معلمان و عامل مشارکت معلمان و مدیران قبل و حین دوره‌ها، در بهبود و تکمیل نظام ضمن خدمت معلمان مؤثرند. همچنین، در اکثر پژوهش‌ها (بازکورت و همکاران، ۲۰۱۲؛ کوچ، ۲۰۱۶؛ کاتمن و توتکان، ۲۰۱۵؛ ایلماز و ایسن، ۲۰۱۵؛ الوارفالی و یوسف،

۲۰۱۴؛ یو و لی، ۲۰۱۴؛ سجادی، کیان و صفایی‌موحد، ۱۳۹۳؛ کاظمی و اشرفی، ۱۳۹۳؛ افضل‌خانی و نجابت، ۱۳۹۲؛ آسیایی، ۱۳۹۲)، بی‌توجهی به نیازسنجی در تدوین برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان را مهمترین نقطه ضعف و توجه بیشتر به آن را اصلی‌ترین پیشنهاد پژوهشی خود مطرح کرده‌اند.

مسلماً آنچه می‌تواند انگیزه شرکت معلمان در دوره‌های ضمن خدمت شود این است که به نیازهای آنان در تدوین برنامه‌های درسی ضمن خدمت توجه شود. این در حالی است که نتایج تحقیقات پیشین نشان داد که برنامه‌های درسی ضمن خدمت قبلی در راستای تحقق‌بخشیدن به نیازهای معلمان برای مواجهه با تغییرات برنامه‌های درسی، به صورت مطلوب، برنامه‌ریزی نشده‌اند ولی در طرح مدرسه کارآمد، معلمان در اولین جلسه تبیین طرح، طی نمونه‌برگی نیازهای آموزشی و علمی خود را با تأکید بر موضوعاتی که خودشان آن را ضروری می‌بینند، اعلام می‌نمایند. پس از جمع‌آوری نمونه‌برگ‌ها، نیازهای اعلام‌شده طبقه‌بندی می‌شود و سپس در جلسه شورای مدرسه، اولویت‌بندی نیازها به تصویب می‌رسد و در نهایت آن اولویت‌ها جهت موافقت اداری به کارشناس مربوطه ارجاع داده می‌شود.

مقوله دوم؛ توسعه مسئولیت معلمان در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای‌شان بود؛ با اجرای طرح کارآمد در مدارس زمینه برای شکل‌گیری سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی در مدارس فراهم می‌شود. فرآیندی که طی آن اعضای سازمان، خطاها را کشف و برای اصلاح آن تلاش می‌کنند. در مدارس یادگیرنده همه افراد از یکدیگر می‌آموزند، و معلمان آن از راه تبادل اطلاعات و گفتگو به کسب نتایج مهمی نایل می‌شوند که این نتایج منجر به رشد و توسعه سازمان می‌گردد. اگر مشارکت و روحیه همکاری و تعاون را در دانش‌آموزان و تعامل آن‌ها به‌عنوان عاملی برای تحریک عقل در فرآیند یاددهی-یادگیری ضروری می‌دانیم، لازم است دانش‌آموزان این روحیه و مشارکت تعاملی را در معلمان خود ببینند. از جمله کدهای باز مربوط به مقوله مشارکتی بودن طرح کارآمد، نظرسنجی از معلمان درباره نیازهای خود، همکاری و مشارکت معلمان در فعالیت‌های گروهی، برگزاری کارگاه‌های درون‌مدرسه‌ای یا بین‌مدرسه‌ای به صورت گروهی و مشارکتی، برگزاری نشست‌ها و جلسات مشورتی با معلمان، باهم‌آموزی و ازهم‌آموزی معلمان در ارتقای صلاحیت‌ها، احساس تعهد و مسئولیت نسبت به مسائل آموزشی می‌باشد.

مقوله سوم؛ رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان؛ نظام‌های تعلیم و تربیت، مداخلات زیادی برای حمایت از معلمان در مقابل تغییرات برنامه درسی و نیز ارتقای دانش و مهارت حرفه‌ای آنان انجام می‌دهند که از جمله این اقدامات، توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت است. در واقع توسعه حرفه‌ای مستمر برای آموزش با کیفیت امری حیاتی محسوب می‌شود چراکه توسعه حرفه‌ای معلم، یک چرخه بی‌پایان در برنامه آموزش معلمان است که با تربیت معلم

پیش از خدمت آغاز شده و تا زمانی که فرد به‌عنوان یک معلم در این حرفه باقی است ادامه می‌یابد (لنگ، ۱۹۹۴).

رشد حرفه‌ای به معنای یک روند مستمر به سمت عمق‌دادن به میزان آگاهی و مهارت یک فرد است (گارت و همکاران^۲، ۲۰۰۱). رشد حرفه‌ای در معنای عام، به رشد یک فرد در ایفای نقش خود، بازمی‌گردد. رشد معلمان نیز یک رشد حرفه‌ای است که معلم با افزایش تجربه و همچنین ارزیابی مرتب روش‌های خود، به آن دست پیدا می‌کند (گلاتورن^۳، ۱۹۹۵: ۴۱). این روند باعث آگاهی و بیداری فرد می‌شود تا با پتانسیل خود آشنا شود، بتواند اعتمادبه‌نفس داشته باشد و طی آن بتواند زندگی خود را به سمت شأن حقیقی و تکامل خود هدایت نماید. رشد حرفه‌ای معلمان عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی‌شده به منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان به منظور بهبودبخشیدن به یادگیری دانش‌آموزان (گاسکی^۴، ۲۰۰۰: ۱۶). با توجه به تعریف فوق از رشد حرفه‌ای، باید برنامه‌هایی باشد که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش برای تبیین آموزش و رشد مستمر معلمان، مدیران و سایر کارکنان به صورت انفرادی، گروهی و به شیوه همکاری برگزار کنند. با توجه به نتایج حاصل از تحقیق، با شرکت معلمان در فعالیت‌های توانمندساز طرح کارآمد که خود، این فعالیت‌ها را برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی می‌نمایند فرصت‌ها و موقعیت‌های لازم برای توسعه حرفه‌ای‌شان فراهم می‌شود.

مقوله چهارم؛ ارتقای کیفیت نظام تربیت معلم؛ در هدف عملیاتی شماره ۱۸ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبنی بر تغییر و نوآوری در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با رویکرد تعالی‌بخش، پویا و بالنده، راهکار عملیاتی شماره ۲ به تأمین تسهیلات و امکانات و ایجاد ساز و کارهای کارا و اثربخش در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان و تقویت انگیزه و مهارت حرفه‌ای برای یادگیری مداوم معلمان تأکید دارد. همچنین در هدف عملیاتی شماره ۱۱ این سند، مبنی بر بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش پرداخته شده است. راهکار شماره ۵ مربوط به این هدف، به ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با تأکید بر رویکرد تلفیقی و به‌روزرسانی توانمندی‌های تربیتی و تخصصی معلمان تأکید شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

1. Lange
2. Garet et al
3. Glatthorn
4. Guskey

بهبود فرآیند آموزش معلمان، مستلزم برنامه‌ریزی، رهبری آموزش مداوم، ارزشیابی، پژوهش و بازنگری مداوم برنامه‌های آموزش معلمان می‌باشد. در نظام جدید آموزش ضمن خدمت معلمان در قالب طرح کارآمد، ظرفیت‌ها و توانمندی‌های هریک از معلمان در مدارس شناسایی و از آن برای برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های توانمندسازی معلمان استفاده می‌شود؛ در فرآیندهای اجرایی طرح، بر خودارزیابی معلمان و ارزیابی همتایان تأکید می‌گردد؛ فرهنگ یادگیری مستمر و مشارکتی حاکم است و نسبت به تحول و اصلاح مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های علمی، حرفه‌ای و تربیتی معلمان تأکید می‌شود و معلمان از فرآیندهای نیازسنجی، اولویت‌بندی نیازها، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های توانمندسازی مدرسه رضایت دارند و در نهایت فعالیت‌های توانمندسازی معلمان به بهبود عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان منجر می‌شود؛ همچنین در طراحی فعالیت‌های رشد حرفه‌ای معلمان به نیازهای یادگیری دانش‌آموزان و سبک‌های یادگیری معلمان توجه می‌شود. مقوله پنجم از تجربیات به‌دست‌آمده، تقویت هویت مدرسه و ارکان آن در توانمندسازی معلمان بود؛ از آنجا که مهم‌ترین راهبرد توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان، آموزش ضمن خدمت است الگوهای آموزشی و شیوه‌های اجرای آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. روش‌های متنوعی از جمله تشکیل جلسات آموزشی، تشکیل جلساتی در مورد تدوین برنامه درسی و تازه‌های تعلیم و تربیت، و تشکیل سمینارهایی در خصوص حرفه معلمی و موفقیت کار تدریس را در زمره آموزش ضمن خدمت معلمان برشمرده‌اند (قربانی و کرامتی، ۱۳۸۴)؛ اما آنچه از اصطلاح ضمن خدمت به سرعت در ذهن متبادر می‌شود تشکیل دوره‌های آموزشی در قالب کلاس‌های برنامه‌ریزی‌شده با عنوان و سرفصل‌های مصوب است؛ در واقع متداول‌ترین روش توسعه حرفه‌ای معلمان، مهارت‌آموزی در دوره‌های ضمن خدمت است که برای معلمان این فرصت را فراهم می‌سازد تا بتوانند مهارت‌های خود را به منظور نشان‌دادن صلاحیت‌های‌شان به‌روزرسانی کنند، این نوع برنامه آموزشی که اغلب توسط «کارشناس» به معلم ارائه می‌گردد دارای نوعی دستور کار تعیین‌شده توسط ارائه‌دهندگان است و شرکت‌کنندگان را در نقش منفعل قرار می‌دهد. با این که بهتر است آموزش‌ها در مدارس محل کار شرکت‌کنندگان ارائه شود اغلب در خارج از مدارس معلمان انجام می‌شود و به دلیل عدم اتصال آن به زمینه واقعی کلاس درس، همواره مورد انتقاد نیز قرار می‌گیرد (کلی و مک دیارمید^۱، ۲۰۰۲). در این خصوص آلتون و همکاران^۲ (۲۰۰۷)، اشاره می‌کنند که مدل ارائه آموزش ضمن خدمت معلمان عموماً متمرکز بوده و به دلیل تخصیص منابع، عمیقاً در الگوهای سازمانی نهادینه شده است. با این حال نتایج پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که عمده معلمان، برنامه‌ریزی‌های متمرکز صورت‌گرفته در ارائه فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای‌شان را که به جهت حمایت از آنان برای پیشبرد برنامه‌های تغییر معلم و ارتقای حرفه‌ای ایشان انجام می‌شود، ناکارآمد توصیف می‌کنند. بدین مفهوم که برنامه‌ریزان

1. Kelly & McDiarmid

2. Altun et al

مرکزی، لزوماً مهارت‌های مناسب برای آموزش توسعه‌یافته معلمان را نمی‌شناسند و یا معلمان، برخی از مفاهیم اساسی و شیوه‌های مورد نظر آنان را درک نمی‌کنند. بدین جهت معلمان اغلب این آموزش‌ها را خسته‌کننده و بی‌ربط توصیف کرده و ۹۰ درصد آنچه را آموخته‌اند به فراموشی می‌سپارند (سند هولتز^۱، ۲۰۰۲).

در آموزش ضمن خدمت به شیوه سنتی، معلم به صورت انفرادی در دوره‌هایی حضور می‌یابد که توسط یک سازمان بیرونی طراحی و ارائه می‌شود اما از دهه ۱۹۷۰ به بعد این ایده در آموزش ضمن خدمت شکل گرفت که آموزش ضمن خدمت باید از مدارس آغاز شود؛ زیرا در اینجا است که یادگیری و تدریس صورت گرفته و برنامه‌های درسی و تکنیک‌های آموزش، توسعه می‌یابند و نیازها و کمبودها خود را نشان می‌دهند (پیکه^۲، ۱۹۹۳) و معلمان در گردهم‌آیی و اجتماع بایکدیگر می‌توانند از طریق حل مسأله به یادگیری بپردازند (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۳). مأموریت نظام آموزش و پرورش در مدرسه تحقق پیدا می‌کند؛ به عبارت دیگر، مدرسه کانون تربیت است و معلمان و مربیان، با راهبری مدیران مدارس، عاملان تربیت و یادگیری دانش‌آموزان هستند. تحول در مدرسه توسط معلمان، نیازمند اصلاح نظام آموزش، نظارت و ارزشیابی معلمان است. یکی از بسترهایی که امکان اجرای اصلاح نظام آموزش معلمان را فراهم می‌نماید این است که معلمان در مدارس به شیوه مشارکتی و گروهی نسبت به طراحی و برنامه‌ریزی فعالیت‌های توانمندسازی خود بپردازند. در اجرای طرح کارآمد تمرکز دایمی شده و به مدارس تفویض اختیار شده که در سطح مدرسه درباره فعالیت‌های توانمندسازی معلمان تصمیم‌گیری نمایند.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، چالش‌ها و مشکلات بیان‌شده در ۴ مقوله کلی (۱) فضای روانی و محیطی حاکم بر اجرای طرح (۲) کمبود منابع مختلف (۳) برنامه‌ریزی فعالیت‌ها (۴) ارزیابی طرح دسته‌بندی شد.

مقوله اول از چالش‌های بیان شده توسط مدیران و معلمان در اجرای طرح کارآمد، فضای روانی و محیطی حاکم بر اجرای طرح بود؛ اجرای این طرح در وهله اول، مستلزم درجه بالایی از اعتماد متقابل بین مدیران و معلمان و داشتن بینش و دیدگاه مثبت نسبت به فلسفه و اهداف این طرح است که در درک، حمایت و تعهد به رشد و پیشرفت حرفه‌ای آنان بازتاب می‌یابد. از زیرمقوله‌های این مقوله، توجیه و تبیین نامناسب ماهیت و اهداف طرح است و در نتیجه معلمان ادراک سطحی و شناخت ناکافی نسبت به اهداف و نحوه اجرای فعالیت‌ها پیدا می‌کنند و فقط رویه ظاهری طرح را به طور ناقص از منابع موجود دریافت می‌کنند و سپس در حین تجربه با نحوه اجرای طرح آشنا می‌شوند. آن‌ها اغلب تصور داشتند که فعالیت مربوط به همه نیازها و مسائل فقط برگزاری کارگاه و یا دوره‌های ضمن خدمت است و با شیوه‌های دیگر فعالیت که متناسب با نوع نیاز یا مسأله

1. Sandholtz
2. Pike

باشند آشنا نبودند همچنین از ملاک و معیارهای ارزیابی فعالیت‌ها از قبل آگاه نبودند. مدیران مدارس می‌بایست برای اجرای همه طرح‌های تحولی در آموزش و پرورش، ابتدا خود دستورالعمل را با دقت مطالعه و بررسی نمایند تا به‌طور کامل با ماهیت، اهداف، فلسفه و چگونگی اجرای طرح‌ها آشنا گردند و سپس طی جلساتی که با معلمان برگزار می‌کنند ماهیت و چگونگی اجرای طرح‌ها را به خوبی تبیین و مشارکت و مسئولیت معلمان را توجیه نمایند.

مقوله دوم از چالش‌های بیان شده، کمبود منابع مختلف بود؛ در پژوهش‌های کابریتا و همکاران، (۲۰۱۵)، کافری و همکاران (۲۰۱۵)، عسکرلجم اورک مرادی (۱۳۹۴)، امیری (۱۳۹۳)، رازی و کارگر (۱۳۹۳)، به مؤلفه کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی به‌عنوان یکی از نقاط ضعف نظام فعلی آموزش ضمن خدمت اشاره کرده بودند.

در صحبت‌های بیشتر مدیران، تأمین هزینه‌های مالی برای انجام طرح‌های تحولی آموزش و پرورش، یکی از چالش‌های هم است؛ آنان منابع و امکانات موجود در مدارس را برای اجرای فعالیت‌های طرح‌ها (مالی و فیزیکی) ناکافی می‌دانند و یا اینکه به یکسان نبودن امکانات و تجهیزات آموزشی در مدارس، از جمله در هوشمندسازی و... اشاره می‌نمایند. تخصیص اعتبار و منابع مالی و فیزیکی کافی برای تأمین زیرساخت‌های اجرای طرح و همچنین برای اجرای اثربخش طرح باید بیشتر در دستور کار قرار گیرد.

مقوله سوم از چالش‌های طرح کارآمد، برنامه‌ریزی فعالیت‌ها بود؛ بسته به نوع نیاز و مشکلی که معلمان در مدارس دارند فعالیت‌هایی در قالب جدول شماره ۱ که مربوط به چارچوب فعالیت‌های توانمندساز می‌باشد، برنامه‌ریزی می‌شود. در این چارچوب، با توجه به نوع اولویت‌ها و مسائل و معلمان گروه هدف، شیوه اجرای فعالیت‌های توانمندساز که شامل: تعیین فعالیت‌های ضروری و مفید از جمله، برگزاری کارگاه‌های درون‌مدرسه‌ای و برون‌مدرسه‌ای، برگزاری جلسات شورای معلمان، شورای مدرسه، جلسات هم‌اندیشی و مشورتی، اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی، تولید محتوا و غیره می‌باشد، انتخاب می‌گردند؛ اما گاهی در این مرحله، به علت برنامه‌ریزی‌های نامناسب ناهماهنگی‌هایی به وجود آمده است. از جمله کدهای باز مربوطه به این مقوله: فعالیت‌های انتخابی با اهداف و نیازها تناسب ندارند؛ برنامه‌ریزی نامناسب برای اجرای فعالیت‌ها؛ عدم تناسب نوع فعالیت‌ها با نیازها و مسائل معلمان؛ بهره‌گیری نامناسب از اجرای طرح در شکل چندمدرسه‌ای؛ ناهماهنگی بین مدیران مدارس در شکل چندمدرسه‌ای؛ تقسیم سلیقه‌ای و نامناسب فعالیت‌ها در اجرای طرح در شکل چندمدرسه‌ای؛ اجرای ناقص و ناتمام فعالیت‌های توانمندساز؛ ناهماهنگی بین معلمان در تعیین زمان اجرای فعالیت‌ها؛ سختی هماهنگی کار گروهی؛ نظارت ناکافی مدیران مدارس بر اجرای فعالیت‌ها.

برنامه‌ریزی برای رشد حرفه‌ای معلمان زمانی موفق‌تر و مؤثرتر خواهد بود که براساس نیازهای فردی معلمان، مدرسه و نظام آموزشی، به‌ویژه برنامه‌های یادگیری مبتنی بر نیازهای دانش‌آموزان، توانایی‌ها و ویژگی‌های آنان تنظیم شده باشد (جویس و شاورز^۱، ۱۹۸۸).

مقاله چهارم از چالش‌ها و مشکلات مورد اشاره، ارزیابی طرح بود؛ یکی از ارکان مهم در هر طرح، ارزیابی از کیفیت اجرای آن می‌باشد. اگرچه در طرح کارآمد خودارزیابی و ارزیابی همتایان مورد توجه بوده و همسو با اهداف طرح، مدارس باید در نهادینه‌شدن خودارزیابی‌ها و ارزیابان همکار و هم‌تلاش نمایند، اما با عنایت به برنامه مدرسه در توانمندسازی و تعیین فعالیت‌های مشخص برای همکاران، باید سازوکارهای مناسبی جهت ارزیابی عملکرد آنان در فرآیند توانمندسازی پیش‌بینی کرد. از جمله کدهای باز مربوطه به این مقوله: کلی و مبهم‌بودن ملاک‌های ارزیابی؛ تناسب‌نداشتن ملاک و معیارهای ارزیابی با اهداف فعالیت‌های انجام‌شده؛ عدم تمایل و یا جدی‌نبودن در ثبت و نگهداری مستندات؛ مستندات ناکافی برای قضاوت و ارزیابی فعالیت‌ها؛ عدم به‌کارگیری ابزارهای متنوع برای جمع‌آوری داده‌ها (چک‌لیست، مصاحبه، پرسشنامه و...); ضعف در نظارت و ارزشیابی مستمر فعالیت‌ها؛ تناسب‌نداشتن شیوه ارزشیابی با اهداف و منابع یادگیری؛ عدم ارائه بازخورد مستمر در جهت راهنمایی و بهبود فعالیت‌ها؛ ناهماهنگی بین اعضای تیم ارزیاب می‌باشد.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش و تجزیه و تحلیل راهکار و پیشنهاد مشارکت‌کنندگان پژوهش، مؤلفه‌های محوری (۱) زیرساخت اقتصادی (۲) زیرساخت فناوری (۳) زیرساخت فرهنگی (۴) پشتیبانی سازمانی به‌دست آمد و مدیران و معلمان مجری طرح، راهکارهای زیر را جهت اجرای مؤثرتر فعالیت‌های توانمندساز معلمان و بهبود وضعیت حاضر بیان نمودند:

۱- زیرساخت اقتصادی؛ بودجه و منابع مالی برای حمایت و اجرای فعالیت‌های توانمندسازی معلمان در نظرگرفته شود، هزینه‌های زمانی و مالی گاهی اوقات مانع مشارکت معلمان و مدیران می‌شود؛ لذا ارائه حمایت و خدمات به مدارس و در نظرگرفتن زمان‌های مناسب می‌تواند از دغدغه معلمان بکاهد.

۲- زیرساخت فناوری؛ برای اجرای اثربخش طرح در مدارس لازم است اقداماتی نظیر تخصیص تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری برای اجرای فعالیت‌های توانمندسازی معلمان، فراهم‌سازی زمینه استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، آموزش به معلمان در زمینه کاربری فناوری اطلاعات و ارتباطات، تجهیز کلاس‌های درسی به ابزار فناوری اطلاعات حداقل یک رایانه و دیتا پروژکتور انجام شود.

۳- زیرساخت فرهنگی؛ فرهنگ‌سازی برای تغییر دیدگاه مدیران و معلمان نسبت به اهمیت و نقش فعالیت‌های توانمندساز در ارتقای سطح دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های تخصصی و حرفه‌ای

معلمان و نهادینه‌سازی این موضوع که این آموزش‌ها نوعی سرمایه‌گذاری هستند، برای اجرای اثربخش طرح در مدارس فراهم شود.

۴- پشتیبانی سازمانی؛ براساس تقویم اجرایی طرح، در شهریورماه حداقل دو جلسه برای تبیین مناسب طرح برای مدیران و سپس معلمان تدارک دیده شود تا همکاران از روش اجرای طرح آگاه شوند؛ بهتر است که این جلسات توسط افراد قوی در این زمینه برگزار شود. همچنین، بهتر است تقدیر و تشویق مناسب و شایسته از معلمان فعال، متناسب با ارزش فعالیت‌های توانمندسازی آنان به عمل آید.

براساس نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود که مدیران مدارس در راستای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، با نیازسنجی علمی و آموزشی از معلمان و بهره‌بری از ظرفیت و توانمندی هریک از معلمان، نسبت به برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزش ضمن خدمت و بازآموزی مستمر اقدام نمایند. همچنین مدیران مدارس با همکاری مسئولین ذیربط، نسبت به تهیه منابع و امکانات و تجهیزات و فناوری‌های لازم برای اجرای فعالیت‌های توانمندسازی معلمان اقدام نمایند. در نهایت پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس، بستر و زمینه لازم را برای توسعه مسئولیت معلمان در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای خود و تلاش برای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان فراهم آورند.

منابع

- آسیابی، سمیه. (۱۳۹۲). *ارزیابی اثربخشی برنامه‌های ضمن خدمت معلمان ابتدایی اداره آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- افضل‌خانی، مریم و نجابت، سمیه. (۱۳۹۲). *بررسی راهکارهای کیفیت بخشی به دوره‌های ضمن خدمت معلمان و کارکنان آموزش و پرورش شهرستان سمنان*. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت*، ۴(۳): ۸۳-۹۸.
- امیری، صابر. (۱۳۹۳). *بررسی میزان استفاده و موانع کاربرد مواد و وسایل کمک آموزشی از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس ابتدایی پسرانه ناحیه ۳ شهرستان خرم‌آباد در سال ۵۱-۵۲*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- چاه‌ستاره، مجتبی. (۱۳۹۳). *تجارب معلمان در زمینه به کارگیری یا عدم به کارگیری روش‌های تدریس فعال در دوره ابتدایی شهرستان شاهرود منطقه بیرجند*. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*.
- رازی، نفیسه و کارگر، علی‌اصغر. (۱۳۹۳). *ارزشیابی برنامه‌های ضمن خدمت معلمان زبان خارجه در ایران*. *نشریه بین‌المللی دنیای زبان‌شناسی و آموزش زبان*، ۱(۵): ۲۲۱-۲۳۶.

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. (۱۳۹۸). ما و خوانندگان. ماهنامه رشد فناوری آموزشی. ۳۵ (۶): ۴۲-۴۳.

سجادی، محمدتقی؛ کیان، مرجان و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۳). آسیب شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی استان خراسان رضوی). فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱(۲): ۱-۲۴.

سمیعی‌زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰). تربیت معلم در ایران و جهان و ارائه الگوی تحول در تامین و تربیت معلم کشور. رشد معلم، ۲۹(۲۵۶): ۲۳-۱۸.

صفوی، امان‌اله. (۱۳۹۸). کلیات روش‌ها و فنون تدریس. تهران: معاصر

عبداللهی، بیژن. (۱۳۹۰). بازتعریف رشد حرفه‌ای مداوم معلمان: تغییر پارادیم‌های آموزش و یادگیری. ره‌پویه هنر، ۳(۲۲): ۶۵-۵۰.

عسکر لجم اورک مرادی، علی. (۱۳۹۴). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های توانمندسازی از دیدگاه معلمان مقطع ابتدایی عشایر/ایده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۳). آشنایی با آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: انتشارات اداره کل ضمن خدمت

قربانی، محمود، کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۴). اصول برنامه‌ریزی آموزشی. شرکت انتشاراتی پژواک اندیشه شهرآب، پژوهش توس، شهرآب

کاظمی، علی و اشرفی، منصوره. (۱۳۹۳). بازنگری برنامه‌های ضمن خدمت معلمان زبان انگلیسی در ایران. نشریه بین‌المللی آسیایی علوم اجتماعی، ۴(۱۰): ۱۰۷۶-۱۰۶۲.

لطفی، حسن. (۱۳۹۳). ارزیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت دبیران تربیت بدنی استان آذربایجان غربی با استفاده از مدل کرک پاتریک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تربیت بدنی، دانشگاه ارومیه، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.

نیکخواه، محمد؛ قنبری، مهدی. (۱۳۹۹). جستاری در برگزاری دوره‌های آموزش مجازی فرهنگیان در استان چهارمحال و بختیاری. فصلنامه آموزش پژوهی دانشگاه فرهنگیان، ۷(۲۵): ۳۵-۱۷.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۶). شیوه‌نامه اجرایی طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز)، معاونت آموزش ابتدایی با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

Attun, T., gğggt, ,, zz men, ,, & Avvy 22007.. A study on evaluation of effectiveness of an in-service training (INSET)course about the use of instructional technologies and material development (pp. 491-497). Proceedings of 7th International Educational Technology Conference (IETC2007). May3-6, Nicosia, Turkish Republic of North Cyprus.

- Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Bilici, C. S., Darici, O., & Ozkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in-service teacher training: A focus group interview study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3502-3506.
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., & Ferreira, A. (2015). Maths in-service teacher training and the restructuring of secondary education in East-Timor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 649-655.
- Cofre, H., Gonzalez-Well, .., Veggara, .., .., aniibáñez, .., Ahumada, G., Furman, M. P. eez, .. (2015). Science teacher education in South America: The case of Argentina, Colombia and Chile. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 45-63.
- Cohen, K., Hill, C. (2000). Instructional policy and classroom performance: the mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- Crow, G. N., Hausman, C. S., Scribner, J. P. (2002). *Reshaping the role of the school principal*. In J Murphy (Ed), *the educational leadership challenge: redefining leadership for the 21 st century* (pp. 189-210). Chicago, Illinois: national Society for the Study of Education.
- El Warfali, F.I.S., & Yusoff, N.M.R.N. (2014). Classroom management: A study on the training needs of primary school teachers. *International Education Studies*, 7(13), 1- 5.
- Garet, M. S., Poeter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-954.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. In L. W. Anderson (Ed) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd edition, pp. 41-46). Oxford: Elsevier Science Ltd
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goertz, G., Mahoney, James. (2012). *A Tale of Two Cultures: Qualitative and Quantitative. Research in The Social Sciences*. Oxford: Princeton University Press.
- Hamdan, A. K. (2015). Challenges and constraints encountered by Saudi in-service science teachers: A critical perspective. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 12(1) 1-20.
- Joyce, B., Showera, B. (1988). *Staff development and student Achievement*. York New: Longman Kyle.
- Katman, A., .., & Tukun, F. (2015). Teacher evaluation and effectiveness of in-service training programs in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1878-1885.
- Kelly, P. P., & Williamson, M. G. (2002). Decentralisation of professional development: teachers' decisions and dilemmas. *Journal of in-service education*, 28(3), 409-426.
- Kenny, J.D. (2012). University-school partnerships: Pre-service and in-service teachers working together to teach primary science. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 57-82.
- Kiper, A., & Tercan, S. S. (2012). The usage of information technologies in classroom environment among primary school teachers and their perception on in-service training programs on it. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 386-392.
- Koç, E. M. (2016). A general investigation of the in-service training of English language teachers at elementary school in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 455-466.
- Lange, D. (1994). *A blue print for a teacher development program*, In Richards, J. and nunan.D. (Eds.) *second language Teacher Education*, New York: Cambridge University press (pp. 245-268).

- Pike, C. (1993). Appendix 2, Case EP 1. Developing understanding and practice of evaluation. *School-based in-service education: Case studies and guidelines for implementation*, 74-82.
- Popa, O. R., & Bucur, N. F. (2014). Strengths and weakness of the Romanian pre-service training system in prospective secondary-school teachers view. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 128, 256-261.
- Sandholtz, J. H. (2002). In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership, *Teaching and Teacher Education*, 18, 815- 830.
- Selemani-Meke, E. (2013). Teacher Motivation and Implementation of Continuing Professional Development Programmes in Malawi. *Journal of Anthropologist*, 15(1): 107-115.
- Strauss A, Corbin J (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 3rd ed. Thousand Oak London New Delhi: Sage Publications Inc.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14-29.
- Yilmaz, H. Y., & Esen, D. G. (2015). An investigation on in-service trainings of the Ministry of National Education (MONE). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 79-86.
- Yoo, S.-S., & Lee, M. J. (2014). In-service education and training for teachers in Korea and the role of the private sector from 1945 to 1970s. *Asia-Pacific Education Researcher*, published online Springer, 23(3), 413-424.
- Zhang, 2010. Effectiveness of professional development policies based on teachers' subjective evaluation. *Frontiers of Education in China*, 5(2), 270-289.