

Teachers' lived experiences of professional learning in the workplace

- Havvā Ghorbānzādeh kalāti, MA Student in Human Resources Education and Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
E-mail: ghorbanzadecalati.hava@mail.um.ac.ir
- Rezvān Hosseingholizādeh, Corresponding Author, (PhD), Associate Professor, Department of Educational Management and Human Resources Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
E-mail: rhgholizadeh@um.ac.ir
- Abbās Firoozābādī (PhD), Assistant professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
E-mail: a.firoozabadi@um.ac.ir

Abstract

This study aims to explore the lived experiences of secondary school teachers on the professional learning activities within their workplace. A qualitative research method with Phenomenological design was employed to achieve this objective. The participants were selected through purposeful sampling, focusing on the desirable cases such as teachers with varying levels of experience (less than 6 years or more than 10 years), full-time teaching experience, recognition as exemplary teachers or active researchers in lesson research and the other related festivals, experience as the head of the educational group, being teachers of special schools, and those known for their efficiency and expertise. A total of twenty professional teachers from Gonābād city's male and female secondary schools were chosen as the key informants. Data was collected through semi-structured interviews, and the open and axial coding were employed for the data analysis. Also, the validity of the results was obtained on the basis of the four criteria of Lincoln and Goba, with the assurance of the data obtained from the interview, the documentation of the data coding process at various stages and reviewing by the research team members. Findings revealed several categories that depicted teachers' experiences of professional learning in the workplace, including constructivist learning (reflective learning, learning from work, feedback, learning through experience), social learning (interactive learning, mentoring, and observational learning), self-directed learning (self-development and learning opportunities), virtual learning communities, and formal learning (short-term and long-term training). These categories offer insights into the complexities and dimensions of professional learning as perceived by the secondary school teachers. This understanding helps to support and facilitate the teachers' professional development programs in the workplace.

Keywords

Lived Experiences, Secondary School Teachers, Professional Learning in the Workplace



پښتونستان کالج اعلیٰ و تحقیقات
پرتال جامع علوم انسانی

تجربه‌های زیسته‌ی معلمان از یادگیری حرفه‌ای در محیط کار

حوا قربانزاده کلاتی* ■ رضوان حسین قلی‌زاده** ■ عباس فیروزآبادی***

چکیده:

هدف اصلی این پژوهش، فهم تجربه‌های زیسته‌ی دبیران دوره‌ی متوسطه از فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای در محیط کار است. به‌منظور دستیابی به این هدف، از روش پژوهش کیفی (پدیدارشناسی) استفاده شد. شرکت‌کنندگان این پژوهش را دبیران مدرسی دخترانه و پسرانه‌ی متوسطه‌ی شهرستان گناباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب و با در نظر گرفتن معیارهایی مانند معلمان کم‌تجربه (کمتر از ۶ سال سابقه) و باتجربه (بالتر از ۱۰ سال سابقه)، داشتن تدریس تمام‌وقت در تمام یا بیشترین سال‌های خدمت، اشتغال به‌عنوان معلم نمونه، اقدام پژوه برتر یا فعال در حوزه‌ی درس‌پژوهی و سایر جشنواره‌ها، تجربه‌ی سرگروه آموزشی بودن و معلمی مدرسی خاص (تیزهوشان و نمونه) انتخاب شدند. در نهایت، با بیست نفر از دبیران به‌عنوان مطلعان کلیدی مصاحبه شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌ی نیمه‌ساخت‌یافته استفاده شد. به‌منظور تحلیل داده‌ها به‌دست آمده، از روش کدگذاری باز و محوری استفاده شد. همچنین، اعتبار نتایج بر اساس معیارهای چهارگانه‌ی لینکلن و گوبا و با اطمینان از موثق بودن داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه و نیز مستندسازی روند کدگذاری داده‌ها در مراحل گوناگون و بازبینی توسط اعضای تیم پژوهش تأمین شد.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد، یادگیری سازنده‌گرایی (یادگیری تأملی، یادگیری از کار، بازخورد، یادگیری از راه تجربه)، یادگیری اجتماعی (یادگیری تعاملی، منتورینگ و یادگیری مشاهده‌ای)، یادگیری خودراهبر (خودتوسعه‌ای و فرصت‌های یادگیری) و یادگیری رسمی (آموزش‌های بلندمدت و کوتاه‌مدت)، به‌عنوان مضمون‌های اصلی استخراج‌شده از مصاحبه‌ها، تجربه‌های معلمان را از یادگیری حرفه‌ای در محیط کار به تصویر می‌کشند. این شناخت به حمایت و تسهیل برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مستمر معلمان در محیط کار کمک می‌کند.

تجربه‌های زیسته، دبیران دوره‌ی متوسطه، یادگیری حرفه‌ای در محیط کار

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۶ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۴ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۴/۱۰

* دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. E-mail: ghorbanzadekalati.hava@mail.um.ac.ir

** (نویسنده مسئول) دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. E-mail: rhgholizadeh@um.ac.ir

*** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران. E-mail: a.firoozabadi@um.ac.ir

مقدمه

دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش بدون وجود معلمانی توانمند و دارای شایستگی حرفه‌ای میسر نیست (مک‌کارتی، ۱، ۲۰۱۶؛ میراحمدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ چرا که معلمان هسته تغییرات و کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت هستند (محمدی و حسنی، ۱۳۹۸). در این جریان، معلم از یک‌سو موضوع اصلاحات آموزشی و از سوی دیگر عامل اصلی اصلاحات محسوب می‌شود (خروشی، ۱۳۹۴؛ ریمرز، ۲، ۲۰۰۳). چنانکه امروزه معلمان نسبت به گذشته، به جهت تنوع مسائل عاطفی، اجتماعی و یادگیری دانش‌آموزان، موظف به ایفای نقش‌های پیچیده‌تری هستند و انتظارات این نقش‌های تازه شکل گرفته، بسیاری از نیازهای یادگیری جدید را نیز برای ایشان پدید آورده است؛ نیازهایی که بیشتر آن‌ها با درگیر شدن در یادگیری غیررسمی برطرف می‌شوند (چلیک و همکاران، ۲۰۲۱؛ لومان، ۴، ۲۰۰۶، احمدی اقدم، ۱۳۹۷). این مهم، به‌ویژه در شرایط تغییر و تحولات سریع و پرشتاب کنونی، نیاز به ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان را بیش از پیش ضروری می‌کند. چنانکه شیوع کرونا در سال‌های اخیر نشان داد، هر اندازه کشوری در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان در طول سالیان گذشته ضعیف عمل کرده باشد، در این وضعیت نظام آموزش و پرورش آن کشور دچار تسلسل و مشکلات فراوان می‌شود (محمدزمانی و رهایی، ۱۴۰۰).

رویکردهای جدید توسعه حرفه‌ای، صرف‌نظر از دانش‌افزایی از طریق آموزش‌های ضمن خدمت، یادگیری در محیط کار با تمرکز بر شیوه‌های مشارکتی را مورد توجه قرار می‌دهند (نصیری نیا، ۱۳۹۸؛ محمدی و حسنی، ۱۳۹۸؛ خروشی، ۱۳۹۴؛ آسن و اتینگ^۵، ۲۰۲۲؛ هکاً و همکاران، ۲۰۲۰؛ ریکتر^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های غیررسمی در محل کار، به استناد پژوهش‌های مارودین^۸ و همکاران (۲۰۱۷) تا ۸۰ درصد، نو^۹ و همکاران (۲۰۱۳) تا ۷۵ درصد و اروت^{۱۰} (۲۰۱۱) بین ۷۰ تا ۹۰ درصد از یادگیری را فراهم می‌کند. این مطالعات بر نقش فعال معلمان در تعیین هدف، انتخاب و کاربرد راهبردهای یادگیری و ارزیابی یادگیری هنگام شرکت در فعالیت‌های یادگیری خاص در محیط کار تأکید دارند (لوس^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۷). با این نگاه، معلمان می‌توانند در طراحی برنامه درسی و اصلاحات آموزشی نقش فعالی ایفا کنند و دیگر به‌عنوان انتقال‌دهندگان دانش و صرفاً مجری منفعل برنامه درسی تلقی نمی‌شوند (جوادی، ۲۰۱۴). همچنین، به‌عنوان یادگیرندگانی در نظر گرفته می‌شوند که در عین داشتن توانایی هدایت و تدوین نیازها و آموخته‌های خود، می‌توانند یادگیری حرفه‌ای را در مقایسه با توسعه حرفه‌ای، گسترش دهند (چلیک و همکاران، ۲۰۲۱).

محل کار معلم محیطی مهم است، زیرا می‌تواند فرصت‌های یادگیری را در تمرین تدریس روزانه فراهم کند (هورن و لیتل^{۱۲}، ۲۰۱۰). شاید بتوان اصلی‌ترین دلیل آن را تخصصی بودن محیط آموزشی برشمرد، چرا که معلمان بلافاصله بعد از مواجهه با مسائل، به دنبال یافتن پاسخ آن‌ها برمی‌آیند. یادگیری در محیط آموزشی برای معلمان مزیت‌های خاصی نیز به دنبال دارد. این نوع از یادگیری شامل فعالیت‌های

ساختار یافته و غیرساختار یافته کاری است که با بهره‌گیری از قابلیت‌های جدید و لازم برای انجام اثربخش وظایف در محیط کار، می‌تواند زمینه رشد را فراهم کند. این شکل از یادگیری بیشتر تجربی است و بیشترین اهمیت آن پرورش و رشد ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان است (هاشمی، ۱۳۸۹). لکت^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۹) به استناد پژوهش‌های خود یادآور می‌شوند، یادگیری در محیط کار، به‌عنوان ابزار بهبود توسعه حرفه‌ای معلمان، در دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است. به استناد پژوهش پرسل^{۱۴} (۲۰۲۰)، فرصت‌های یادگیری عملی توسط همه شرکت‌کنندگان، به‌عنوان مؤثرترین مدل برای درگیر کردن معلمان در یادگیری و انگیزه‌دادن به آنان برای اجرای مهارت‌های آموخته‌شده در کلاس درس درک شد. در واقع، در محل کار فرصت‌هایی برای ارزیابی عملکرد، رفع نقص‌ها و ایجاد تغییرات وجود دارند و معلمانی که در سطح بالایی از مهارت قرار دارند، کسانی هستند که به‌طور منظم از این فرصت‌ها استفاده می‌کنند. فرانسیسکو^{۱۵} (۲۰۲۰) نیز در تأیید مطالب ذکر شده تأکید می‌کند، در رابطه با معلمان، بیشترین یادگیری در محل کار و تدریس آن‌ها رخ می‌دهد و محیط کار به احتمال زیاد محل مهمی از یادگیری، به‌ویژه برای معلمان تازه‌کار است. با این نگاه، یادگیری حرفه‌ای معلمان رویکردی جدید به توسعه حرفه‌ای آنان (به‌عنوان آموزش دانش و مهارت‌های جدید در محیط دانشگاهی) در مقابل رویکرد سنتی تلقی می‌شود. در این معنا، یادگیری حرفه‌ای معلمان دانش عمل است و بر یادگیری از تجربه‌های زیسته و فکورانه و اشتراک آن‌ها با دیگر همکارانشان تأکید دارد (رویز^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۷). با این توضیحات، اثربخشی و کارآمدی توسعه حرفه‌ای مستلزم وجود ویژگی‌هایی است از قبیل تمرکز بر یادگیری و فراگیرندگان، رهبری مؤثر، عمل فکورانه، تداوم؛ ادغام در کار، یعنی جای داشتن در دل کار و شغل، و مستمر و پایدار بودن (تولی و تینجالا^{۱۷}، ۲۰۱۵)؛ محیط یادگیری حمایتگر، درهم‌آمیختگی فرایند یادگیری و عمل و رهبری با تأکید بر یادگیری (سلاله نوری، ۱۳۹۶)؛ تمرکز محتوا، یادگیری فعال، انسجام، مدت‌زمان پایدار و مشارکت جمعی (پرسل، ۲۰۲۰).

با وجود افزایش و تکامل قابل توجه علاقه به تحقیق متمرکز بر یادگیری در محیط کار، از طریق کار و برای کار، در طول دو دهه گذشته، هنوز توافق کلی در مورد چپستی یادگیری واقعی در محل کار وجود ندارد (واننسی و سنسولیا^{۱۸}، ۲۰۲۲؛ مانوتی^{۱۹} و همکاران، ۲۰۱۵؛ تینجالا، ۲۰۱۳؛ نجفی و همکاران، ۱۳۹۷). مرور مطالعات بیانگر آن است که با تعبیرهای متنوعی به بحث پیرامون این موضوع پرداخته شده است؛ از جمله: یادگیری در محل کار^{۲۰}، یادگیری در حین کار^{۲۱}، یادگیری از طریق کار، یادگیری مرتبط با کار^{۲۲}، یادگیری مبتنی بر کار^{۲۳}، یادگیری عملی^{۲۴}، یادگیری سازمانی^{۲۵} یا یادگیری در سازمان‌ها (تولی و تینجالا، ۲۰۱۵؛ واننسی و سنسولیا، ۲۰۲۲). همچنین، یادگیری معلمان در محیط کار می‌تواند هم به‌صورت رسمی شامل شرکت در دوره‌ها و کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای و هم غیررسمی در تعامل با همکاران، خواندن کتاب و تفکرات روزمره، مباحثه با دیگران، تقلید از دیگران، استنباط از رفتار دیگران، فضای مجازی و تجربه و آزمایش ایده‌های جدید، تأمل در تجربه‌های کلاس درس و غیره رخ دهد؛

اگرچه بسیاری از فعالیت‌های یادگیری انجام‌شده ماهیتاً غیررسمی هستند (ستار دباغی، ۱۳۹۹؛ لکت و همکاران، ۲۰۱۹؛ کینت^{۲۶} و همکاران، ۲۰۱۶؛ سلاله نوری، ۱۳۹۶).

در رویکرد یادگیری در محیط کار، به‌جای کسب دانش، بر ذخیره دانش، به‌جای وقایع یادگیری بر یادگیری مداوم، به‌جای یادگیری به‌وسیله دانستن بر یادگیری عملی (یادگیری از راه انجام‌دادن)، یادگیری به‌هنگام به‌جای یادگیری مبتنی بر مورد، یادگیری به‌عنوان بخشی از کار و یادگیری رسمی و غیررسمی به‌جای یادگیری رسمی توجه و تأکید شده است (لکت و همکاران، ۲۰۱۹). از مجموع تعریف‌ها چنین برداشت می‌شود که یادگیری در محل کار، در مورد فعالیت‌های یادگیری افراد در شغلشان، با هدف آماده‌سازی آن‌ها برای دنیای در حال تغییر، بحث می‌کند (وانسی و سنسولیا، ۲۰۲۲). در جمع‌بندی مطالب گفته‌شده می‌توان گفت، یادگیری در محیط کار به یادگیری منعطفی گفته می‌شود که در شرایط کاری مناسب و صحیح صورت می‌پذیرد و این به معنای ارتباط کامل یادگیری با بهره‌وری عملیات و فعالیت‌های سازمانی است. این یادگیری حاصل تفکر و عمل روزانه است و فرایندی مستمر و در جریان به‌حساب می‌آید. هرچه کار پیچیده‌تر و انتزاعی‌تر باشد، به مهارت تجزیه‌وتحلیل و تعامل بیشتری نیاز است و کارکنان چالش‌ها و انواع جدیدی از مهارت و برتری را تجربه می‌کنند. در شرایط پیچیدگی‌های بالا، کار باید به یادگیری و یادگیری باید به کار تبدیل شود. در این شرایط، یادگیری دیگر صرفاً مسئله تجزیه‌وتحلیل و چالشی درونی نیست، بلکه موضوع، روبه‌روشدن با انتظارات استانداردها و ارزیابی‌های رو به افزایش است که فقط به خود شخص مربوط نیست (بود و گریک، ۱۳۹۳/۱۹۹۹).

در این مطالعه، با استناد به تعریف هالینگر^{۲۸} (۲۰۱۱) از رویکرد جدید یادگیری حرفه‌ای معلمان (تأکید بر دانش برای عمل، یادگیری از تجربیات زیسته و فکروانه معلمان و اشتراک آن با دیگر معلمان)، منظور از یادگیری در محیط کار آن نوع از یادگیری است که در محیط‌های کاری به‌صورت رسمی و غیررسمی رخ می‌دهد و افراد صلاحیت‌های خود را اغلب از طریق یادگیری خود راهبر یا کار مشارکتی که به‌شدت به فرایندها و مکان‌های کار مرتبط است، ارتقا می‌دهند. برخلاف یادگیری در محیط‌های آموزشی، علاقه شخصی یا مشکلاتی که در زمینه کار بروز می‌کنند غالباً این نوع از یادگیری را هدایت می‌کنند و معمولاً فاقد طراحی آموزشی برای هدایت فرایند یادگیری و نیز شامل تعامل قوی بین آموزش رسمی و یادگیری غیررسمی است که در آن هر دو با تقاضاهای مبتنی بر شغل تحریک می‌شوند و به بهبود عملکرد فرد کمک می‌کنند (روی و همکاران، ۲۰۱۷).

در سال‌های اخیر نحوه یادگیری در محیط کار معلمان از سوی محققین داخلی و خارجی مورد توجه قرار گرفته است. به‌عنوان نمونه نتایج پژوهش ستار دباغی (۱۳۹۹) با عنوان «شناسایی ماهیت، روش‌ها و عوامل مؤثر بر یادگیری‌های غیررسمی معلمان متوسطه دوم شهر کرج» نشان داد معلمان از طریق مباحثه با دیگران (استنباط از اظهار دیگران، یادگیری از طریق بحث و گفتگو، پیام‌های کلامی غیررسمی)، تعامل با هم‌تایان (شامل مؤلفه‌هایی چون پروژه‌های گروهی، فعالیت با

دیگران، تسهیم تجربیات و طوفان فکری)، رفتار (تقلید از دیگران، استنباط از رفتار دیگران، رفتار غیر بیانی تحسین‌برانگیز، رفتار غیر بیانی الزام‌آور)، فضای مجازی (جستجو در اینترنت و حضور در شبکه‌های اجتماعی) و تجربه (آزمون‌وخطا حین تدریس، حضور در محافل علمی خارج از مدرسه و بازخورد تدریس در کلاس) یادمی‌گیرند.

یافته‌های پژوهش دیبایی صابر (۱۳۹۹) با عنوان «شناسایی و اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره اول متوسطه (مورد مطالعه: معلمان دوره اول متوسطه شهر تهران)» در بخش کیفی نشان داد روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان را می‌توان در هفت بعد: منتورینگ^{۲۹}، مربیگری، یادگیری از طریق سرگرمی، یادگیری از طریق مشارکت در فعالیت‌های تیمی، اقدام‌پژوهی، یادگیری از طریق مطالعه منابع انتشاراتی - دانشگاهی و یادگیری از طریق مشارکت در دوره‌های آموزشی تدوین نمود. علاوه بر این نتایج بخش کمی پژوهش نیز نشان داد که از بین همه روش‌های یادگیری، تعامل با معلمان باتجربه و توانمند، یادگیری از طریق تعامل و گفتگو با دوستان متخصص خارج از مدرسه و منطقه، یادگیری از راه طرح مشکلات و مسائل کاری در حلقه‌های علمی، یادگیری از طریق انجام تحقیق شخصی در مورد مشکل اتفاق افتاده در کلاس، بالاترین اولویت را در این پژوهش داشتند.

نتایج پژوهش باشکوه و پورامینی (۱۳۹۵) با عنوان «تبیین روشی برای یادگیری غیررسمی مؤثر مدیران و معاونان مدارس متوسطه شهرستان اردبیل» نشان داد یادگیری از طریق انجام کار بیشترین اهمیت را در بین منابع یادگیری داشته و یادگیری از طریق تعاملات اجتماعی، آموزش و انتشارات به ترتیب در مراتب بعدی قرار دارند. یافته‌های مطالعه شاریمووا و ویلسون^{۳۰} (۲۰۲۲) با عنوان «یادگیری غیررسمی از طریق رسانه‌های اجتماعی، بررسی تجربه‌های معلمان در اجتماعات حرفه‌ای مجازی قزاقستان» به اهمیت همکاری رودررو در داخل و خارج از مدارس برای ترویج تبادل دانش حرفه‌ای در جوامع حرفه‌ای مجازی اشاره دارد. نتایج حاصل از پژوهش چلیک و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش «یادگیری غیررسمی معلمان در بستر توسعه (منابع، موانع و انگیزش) نیز نشان داد که منابع یادگیری غیررسمی معلمان به دو زیرمضمون تعاملی و شخصی تقسیم می‌شوند، منابع تعاملی منابعی هستند که در آن‌ها معلمان نقش‌های فعال را در نظر می‌گیرند شامل: تعامل با معلمان مجرب، معلمان مشاور، همکاران، مدیران مدارس، والدین و دانش‌آموزان و یا به کسانی تبدیل می‌شوند که اطلاعات بیشتری را دریافت می‌کنند درحالی‌که کاملاً فعال نیستند شامل: شبکه‌های اجتماعی آنلاین، کنگره، کنفرانس، دوره‌های آموزشی و هم‌اندیشی‌ها. منابع شخصی ممکن است به‌عنوان اقداماتی که توسط خود معلمان به واقعیت تبدیل شده‌اند، درک شوند و از طریق آن‌ها دسترسی به اطلاعات به روش‌های مختلف، دریافت دانش بدون دخالت در هرگونه تعامل را به دست آورند که به دودسته کاربرد (تجربه، استفاده از روش‌ها و فن‌های جدید و فعالیت‌های پروژه) و منابع مکتوب و بصری (وبسایت‌های آموزشی، فیلم‌های آموزشی، مقالات، نشریات، کتاب‌ها، مستندات، روزنامه‌ها، برنامه‌های موبایل، اعلامیه‌ها و نامه‌های رسمی) تقسیم می‌شوند.

با استناد به نتایج مطالعات صورت گرفته از جمله مرینک^{۳۱} و همکاران (۲۰۰۹) می‌توان چنین استدلال کرد که معلمان در محیط کار از تجربیات، تأملات فکورانه و همکاری با دیگران یاد می‌گیرند. در این میان، فرصت همکاری در تیم‌ها به‌عنوان یک محیط یادگیری بسیار قدرتمند برای یادگیری حرفه‌ای معلمان معرفی شده است. از دیگر فعالیت‌های یادگیری معلمان در محیط کار می‌توان به مشاوره، تعامل با همکاران، محدودیت‌های شغلی، یادگیری با دیگران، خودارزیابی و تحلیل موقعیت، تأمل در فعالیت‌های روزانه، اشتراک دانش و رفتارهای نوآورانه، انجام وظایف جدید، کار با دیگران یا مشاهده دیگران، آزمون و خطا، مطالعه و تحقیق، تأمل در عمل، نظارت، چرخش شغلی و شبکه‌سازی اشاره نمود (سوبرگ و هومگرن^{۳۲}، ۲۰۲۱). با نظر به دیگر شواهد پژوهشی، فعالیت‌های یادگیری در محیط کار معلمان را می‌توان در قالب فعالیت‌های مشارکتی شامل یادگیری از دیگران بدون تعامل (مشاهده یا دریافت ایده و بازخورد از دیگران)، یادگیری از طریق تعاملات اجتماعی و بحث با دیگران (همکاری و اشتراک دانش)، رفتار (تقلید از دیگران، استنباط از رفتار دیگران، رفتار غیرکلامی تحسین‌برانگیز، رفتار غیرکلامی الزام‌آور)، فعالیت‌های فردی (مطالعه متن‌های تخصصی، یادگیری از فعالیت‌های روزمره، آزمایش ایده‌های جدید، تأمل در تجربه‌های کلاس درس، فعالیت‌های پروژه، مواجهه با فعالیت‌های فوق‌برنامه شامل حضور در کمیته‌ها، مدیریت وظایف و مشارکت در شبکه‌های خارج از مدرسه) و منابع مکتوب، بصری و فضای مجازی (جست‌وجو در اینترنت، حضور در شبکه‌های اجتماعی، فیلم‌های آموزشی، مقالات، نشریات، کتاب‌ها، مستندات، روزنامه‌ها، برنامه‌های موبایل، اعلامیه‌ها و نامه‌های رسمی)، تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، تأمل فردی-انتقادی و مشارکت دادن همکاران در موقعیت‌های چالش‌برانگیز یا مشکل‌زا دسته‌بندی کرد (ستار دباغی، ۱۳۹۹؛ باشکوه و پورامینی، ۱۳۹۵؛ چلیک و همکاران، ۲۰۲۱؛ تولی و تینجالا، ۲۰۱۵؛ کینت و همکاران، ۲۰۱۶؛ مرینک و همکاران، ۲۰۰۹؛ سلاله نوری، ۱۳۹۶). موقعیت‌های شغلی چالش‌برانگیز در محیط کار نیز زمینه‌ساز یادگیری غیررسمی هستند. به عبارت دیگر، ناتوانی در انجام بخشی از شغل باعث آغاز یادگیری می‌شود. چنانکه وقتی فرد در بخش‌هایی از شغل خود احساس نقص می‌کند، جرقه یادگیری زده می‌شود و به این ترتیب فرایند یادگیری شروع می‌شود. در این فرایند ممکن است مطالب زیادی حتی به‌صورت ناآگاهانه آموخته شوند (نادی و همکاران، ۱۳۹۲).

با توجه به آنچه از نقش مدرسه در فراهم‌سازی فرصت‌های متعدد برای یادگیری حرفه‌ای معلمان بیان شد و با وجود مطالعات زیادی که درباره یادگیری در محیط کار انجام شده‌اند، شواهد حاکی از آن هستند که تلاش‌های کمی برای درک و توصیف ماهیت پیچیده این پدیده بین معلمان در سطح مدرسه صورت گرفته است (تینجالا، ۲۰۱۳؛ لوس و همکاران، ۲۰۱۷؛ مور و کلین^{۳۳}، ۲۰۲۰؛ فرانسیسکو، ۲۰۲۰). واضح است، دستیابی به بینش لازم در مورد چگونگی و زمان یادگیری حرفه‌ای معلمان در محیط کار می‌تواند به حمایت و تسهیل برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر آنان و پیرو آن پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان و در نهایت تحقق اهداف عالی نظام آموزش و پرورش کمک کند. در همین راستا، با عنایت به موارد فوق، هدف اصلی این پژوهش، فهم تجربه‌های زیسته دبیران دوره متوسطه از فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای در محیط کار، با تأکید بر درک چگونگی و ماهیت فعالیت‌ها و روش‌هایی است که معلمان از طریق آن یاد می‌گیرند. بنابراین تلاش می‌شود به این سؤال پاسخ داده شود: «دبیران دوره متوسطه، یادگیری حرفه‌ای در محیط کار را چگونه درک و تجربه می‌کنند؟»

■ روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، به منظور دستیابی به هدف پژوهش، از روش پژوهش پدیدارشناسی توصیفی با رویکرد کیفی و از مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته بهره گرفته شد. به‌زعم کینت و همکاران (۲۰۱۶)، ماهیت روش مطالعه یادگیری معلمان به شیوه غیررسمی و در محیط کار مستلزم رجوع به تجربه زیسته پژوهیده‌ها با استفاده از روش‌های پژوهش کیفی است. پدیدارشناسی اساساً به مطالعه تجربه‌های دست‌اول یا تجربه زیسته متمرکز شده است (گال^{۳۴} و همکاران، ۱۳۹۴/۱۹۴۱).

مطلعان کلیدی این پژوهش را دبیران مدارس دخترانه و پسرانه متوسطه شهرستان گناباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل می‌دهند. به این منظور، از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد مطلوب استفاده شد. به همین جهت، مشارکت‌کنندگان پژوهش افرادی هستند که از پدیده مورد مطالعه، یعنی یادگیری در محیط کار معلمان، درک، شناخت و تجربه کافی دارند. لذا با توجه به آنچه ذکر شد و نیز توجه به اهداف پژوهش، قبل از انتخاب نمونه از بین افراد مورد نظر برای ورود به مصاحبه، ابتدا این معیارها مدنظر محقق قرار گرفتند: ۱. معلمان کم‌تجربه (کمتر از شش سال سابقه) و باتجربه (بالاتر از ۱۰ سال سابقه)؛ ۲. داشتن تدریس تمام‌وقت در تمام طول سال‌های خدمت؛ ۳. اشتغال معلمان به‌عنوان معلم نمونه، اقدام‌پژوه برتر یا فعال در حوزه درس پژوهی و سایر جشنواره‌ها؛ ۴. برخورداری از تجربه سرگروه آموزشی؛ ۵. معلمان مدرسی خاص (تیزهوشان و نمونه‌دولتی).

لازم به ذکر است، با در نظر گرفتن ملاک موارد مطلوب در انتخاب پژوهیدگان، با این تصور که تجربه بیشتر به حرفه‌ای بودن معلم کمک می‌کند، بیشتر موارد مطالعه از بین معلمان با سابقه انتخاب شدند. البته محقق با آگاهی و توجه به اینکه معلمان کم‌تجربه‌ای هم می‌توانند باشند که توانمندی و خبرگی شایسته‌ای دارند و به عبارت دیگر سال‌های حرفه‌ای شدن را خیلی زود گذرانده‌اند، تعدادی از پژوهیدگان را از بین معلمان کم‌تجربه شاغل در مدرسی تیزهوشان و نمونه‌دولتی^{۳۵} انتخاب کرد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه مورد مطالعه از حیث جنسیت، سطح تحصیلات و سابقه خدمت به‌طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است:

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه مورد مطالعه

مصاحبه‌شونده	کد	تجربه کاری	مدرک	جنسیت	سن	معیار انتخاب برای مصاحبه
۱-TF	۱۶	فوق لیسانس	زن	۳۸	• دبیر مدارس خاص، معلم نمونه شهرستان، دبیر برتر کشوری جشنواره الگوهای برتر تدریس در دوران کرونا	
۲-TF	۲۵	فوق لیسانس	زن	۴۲	• دبیر مدارس خاص، رتبه برتر شهرستان در جشنواره الگوهای برتر تدریس، معلم پژوهنده، برگزیده استانی مسابقات تصویر برتر زیست، سرگروه آموزشی، معلم نمونه استانی	
۳-TF	۲۸	لیسانس	زن	۴۸	• دبیر مدارس خاص، دبیر برتر کشوری جشنواره الگوهای برتر تدریس در دوران کرونا	
۴-TF	۲۲	لیسانس	زن	۴۴	• دبیر مدارس خاص	
۵-TF	۱۶	فوق لیسانس	زن	۴۰	• دبیر مدارس خاص	
۶-TF	۲۴	لیسانس	زن	۴۶	• معلم نمونه شهرستان، دبیر مدارس خاص، سرگروه آموزشی	
۷-TF	۲۲	فوق لیسانس	زن	۴۵	• دبیر مدارس خاص، سرگروه آموزشی	
۸-TM	۳۱	فوق لیسانس	مرد	۵۳	• دبیر مدارس خاص، سرگروه آموزشی، ویراستار کتاب‌های کمک آموزشی	
۹-TM	۱۷	دکتر	مرد	۳۹	• دبیر مدارس خاص	
۱۰-TF	۳۳	لیسانس	زن	۵۲	• معلم نمونه شهرستان، دبیر مدارس خاص	
TF۱۱	۲۱	فوق لیسانس	زن	۴۰	• دبیر مدارس خاص، نویسنده کتاب	
۱۲-TF	۱۹	لیسانس	زن	۳۹	• معلم نمونه شهرستان، دبیر مدارس خاص	
۱۳-TM	۳۵	فوق لیسانس	مرد	۵۸	• دبیر مدارس خاص، سرگروه آموزشی، معلم نمونه استانی	
۱۴-TM	۳۴	فوق لیسانس	مرد	۵۵	• دبیر مدارس خاص، سرگروه آموزشی	
۱۵-TF	۲۹	فوق لیسانس	زن	۵۲	• دبیر مدارس خاص، سرگروه آموزشی، معلم نمونه استانی	
۱۶-TF	۶	دانشجوی دکترا	زن	۲۶	• دبیر مدارس خاص، معلم پژوهنده	
۱۷-TF	۵	فوق لیسانس	زن	۳۲	• دبیر مدارس خاص	
۱۸-TF	۶	دانشجوی دکترا	زن	۳۵	• دبیر مدارس خاص	
۱۹-TF	۶	لیسانس	زن	۲۶	• دبیر مدارس خاص	
۲۰-TM	۸	دانشجوی دکتری	مرد	۳۴	• دبیر مدارس خاص	

به‌منظور انجام مصاحبه، شیوه‌نامه مصاحبه تنظیم و رعایت اصول اخلاقی از قبیل کسب رضایت برای مصاحبه، رعایت اصل محرمانه‌بودن داده‌ها و اطلاعات، آگاهی از موضوع مصاحبه و هماهنگی قبلی مورد توجه قرار گرفت. مصاحبه از طریق ضبط صدا و یادداشت‌برداری هم‌زمان انجام شد. مصاحبه‌ها تا دستیابی محقق به کفایت و اشباع نظری پیش رفتند. سپس روی کاغذ پیاده، تایپ و کدبندی شدند. برای حصول اطمینان از روایی یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها، از روش بررسی اعضا، یعنی مصاحبه‌شوندگان، استفاده شد. پس از مطالعه متن‌های پیاده‌سازی شده، داده‌ها بر اساس مراحل کدگذاری باز و محوری تحلیل شدند. علاوه بر این، برای تأمین اعتبار نتایج پژوهش، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا^{۳۶} استفاده شد (محمدپور، ۱۳۸۹). در باورپذیری^{۳۷} (قابلیت اعتبار) نتایج، علاوه بر ارائه یافته‌ها به شرکت‌کنندگان و نظر خواهی از ایشان در مورد هماهنگی یافته‌ها با تجربیات یادگیری‌شان، تمامی روند کار زیر نظر متخصص موضوعی انجام شد که در زمینه پژوهش کیفی تجربه کافی دارد. برای قابلیت انتقال^{۳۸} نیز تلاش شد با توصیف مناسب و مبسوط جزئیات اقدامات انجام گرفته، زمینه قضاوت و ارزیابی دیگران در مورد قابلیت انتقال یافته‌ها (استفاده از نتایج تحقیق در سایر زمینه‌ها) فراهم شود. برای تأمین تصدیق‌پذیری^{۳۹} (قابلیت تأیید) نیز سعی شد با توضیح جزئیات کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و نیز حفظ مستندات در تمام مراحل کار، به تضمین قابلیت تأیید کمک شود. همچنین، علاقه‌مندی پژوهشگر به پدیده تحت مطالعه و داشتن تجربه به جهت تماس درازمدت وی با این پدیده (داشتن ۲۳ سال سابقه تدریس در آموزش و پرورش) در کنار تلاش برای کسب نظر دیگران در این باره، از دیگر عوامل تضمین‌کننده قابلیت تأیید این پژوهش است. سرانجام به‌منظور دستیابی به اطمینان‌پذیری^{۴۰} (قابلیت اتکا) محقق سعی کرد مدارک کافی مرتبط با پدیده مورد مطالعه را در اختیار گیرد و به‌طور مشروح و دقیق رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش را توصیف کند.

یافته‌ها

به‌منظور دستیابی به هدف و نیز پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش، بعد از تنظیم شیوه‌نامه مصاحبه و اجرای آن، اطلاعات جمع‌آوری و طبقه‌بندی شدند. پس از تحلیل نتایج حاصل از مصاحبه‌ها، ابتدا ۳۵۵ نکته کلیدی از کل مصاحبه‌ها استخراج شدند و سپس با دسته‌بندی‌های کلی‌تر از تمام مفاهیم پایه، ۱۱ مقوله شناسایی شدند و در نهایت مقوله‌ها بر اساس هم‌پوشانی با یکدیگر، در قالب چهار مضمون اصلی شناسایی و طبقه‌بندی شدند: ۱. یادگیری سازنده‌گرایی؛ ۲. یادگیری اجتماعی؛ ۳. یادگیری خودراهبر؛ ۴. یادگیری رسمی. شواهد مربوط به تحلیل مفاهیم، مقوله‌ها و مضمون‌ها در جدول (۱) نمایش داده شده‌اند.

جدول ۲. مضمون‌ها و مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌ها

مضمون	مقوله
یادگیری سازنده‌گرایی	یادگیری تأملی
	یادگیری از کار
	باز خورد و بهبود
	یادگیری از تجربه
یادگیری اجتماعی	یادگیری تعاملی
	منتورینگ (ارشادگری)
	یادگیری مشاهده‌ای
	اجتماعات یادگیری مجازی
یادگیری خودراهبر	خودتوسعه‌ای
	فرصت‌های یادگیری
یادگیری رسمی	آموزش‌های رسمی

۱. یادگیری سازنده‌گرایی

یادگیری سازنده‌گرایی فرایندی پویا، راهبردی و یادگیرنده‌محور است. به این معنا که یادگیرنده در یادگیری نقش فعالی دارد. در مورد معلمان نیز این روش از جمله روش‌های نوین یادگیری اثربخش در محیط کار محسوب می‌شود. جدول (۳) نتایج مربوط به تحلیل مقوله‌ها و مفاهیم مضمون یادگیری سازنده‌گرایی را نشان می‌دهد.

● یادگیری تأملی

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها طبق جدول (۳) بیانگر این است که اصلاح خطاها، تأمل فردی، انتقادی و تأمل در تجربیات در زمره پرکاربردترین مصداق‌های یادگیری تأملی معلمان هستند. معلمان همواره با تفکر و تلاش در رفع خطاهای گذشته در راستای یادگیری حرفه‌ای خود اقدام کرده‌اند. مصاحبه‌شونده ۱۴: «رفتار من در سال‌های اول خدمتم ناپخته بود، ولی الان سنجیده‌تر برخورد می‌کنم. بخشی از تجربه‌های من خطاهایی بود که سعی کردم آن‌ها را اصلاح کنم.»

یادگیری معلمان همچنین مستلزم فعالیت‌هایی مثل تأمل در اعمال و تجربیات گذشته و بازنگری و تأمل در کار روزانه است، چرا که معلمان به خلق دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای خود از راه تفکر و تأمل اندیش‌مندان در عمل نیاز دارند. چنانکه مصاحبه‌شونده ۴ در این باره اظهار داشت: «وقتی نتیجه مورد انتظارم را نمی‌گرفتم، بررسی می‌کردم ببینم مشکل تدریس چه بوده است؟ چرا دانش‌آموزان راضی نیستند؟!»

معلمان همچنین به‌منظور ارتقا و بهبود یادگیری دانش‌آموزان، در کنار تفکر و تلاش به‌منظور رشد و نوآوری در گزینش مناسب‌ترین نوع و شیوه تدریس، مواردی چون ویژگی‌های دانش‌آموزان، جو حاکم بر هر کلاس، نیازمندی‌های خاص دانش‌آموزان و پیش‌زمینه‌های فراگیرندگان خود را مدنظر قرار می‌دهند. بنا بر اظهار مصاحبه‌شونده ۲: «دانش‌آموزان هر کدام نقطه مخصوص به خودشان را دارند. من باید مدام تلاش و برنامه‌ریزی کنم و متناسب با شرایط آن دانش‌آموز، بهترین برنامه را بریزم.»

علاوه بر موارد گفته‌شده، معلمان همچنین با تحلیل نتایج آزمون‌های کلاسی روش کار خود را بازنگری می‌کنند. مصاحبه‌شونده ۸: «در همه این سال‌ها تمام آزمون‌هایی را به‌صورت تک‌سؤالی تصحیح و دانش‌آموزانم را با همدیگر مقایسه می‌کنم...»

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد، معلمان حرفه‌ای غالباً به خاطر انگیزه، علاقه و تعهد به یادگیری، نگاهی یادگیرنده نسبت به اطراف خود دارند. مصاحبه‌شونده ۱۲: «کلاس‌های درسی هر کدامشان برای من یک کارگاه آموزشی هستند.»

پژوهیده ۸: «من روی هر جمله‌ای که اطرافیان می‌گویند فکر می‌کنم. من از همه چیز، حتی از طبیعت، درس گرفته‌ام؛ آدم‌های اطراف من هم جزو طبیعت‌اند!»

یادگیری از کار

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که یادگیری از چالش‌ها حائز بالاترین سطح فراوانی در میان روش‌های یادگیری از کار است. بنا به اذعان معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، کار چالش‌برانگیز و تنوع‌شغلی در یادگیری غیررسمی ایشان نقش کلیدی دارد و زمینه‌ساز این نوع از یادگیری است. این مهم، به‌ویژه در چند سال کرونا و تغییر اجباری در شیوه‌های آموزش، بیش از گذشته خود را نشان داد. مصاحبه‌شونده ۴: «کرونا باعث شد ما روش‌های سنتی‌مان را کنار بگذاریم و یاد بگیریم با روش‌های جدید هم تدریس کنیم.»

چرخش شغلی نیز زمینه‌ساز یادگیری‌های نوین است. به‌عنوان نمونه، مصاحبه‌شونده ۱۵ اظهار داشت: «تجربه چهار سال مدیریت به رشد حرفه‌ای من خیلی کمک کرد، چون توانستم مسائل را از دید مسئولان مدرسه ببینم.» جدول ۴ مفاهیم (کدهای اولیه) و فراوانی مربوط به مقوله یادگیری از کار را نشان می‌دهد.

باز خورد

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن هستند که قرار گرفتن معلمان در فضاهایی چون مدرسه‌های خاص، به خاطر وجود دانش‌آموزانی باانگیزه، پرسشگر و علاقه‌مند به یادگیری بیشتر، عامل محرکه‌ای قوی است تا معلمان نیز به تلاش برای رشد و یادگیری بیشتر، متناسب با نیاز و خواسته دانش‌آموزان، اقدام کنند. چنانکه پژوهیده ۱۹ اذعان داشت: «دانش‌آموزان وقتی از تو اطلاعات می‌خواهند، مجبور می‌شوی دنبال مطالعه بروی تا از آن‌ها جلوتر باشی». معلمان همچنین به اهمیت بازخورد دانش‌آموزان در کارشان اشاره کردند، تا جایی که گاه به تغییر روش معلمان نیز منجر می‌شود. مصاحبه‌شونده ۴: «به کل کار من بر اساس بازخورد دانش‌آموزان است...».

یادگیری از تجربه

آزمون و خطا در یادگیری حرفه‌ای معلمان در محیط کارشان نقش پررنگی ایفا می‌کند. معلمان در زمینه‌های گوناگون (شیوه برخورد با دانش‌آموزان، شیوه کلاس‌داری، و تدریس بهتر و یادگیری مهارت‌های جدید و موردنیاز خود) از آزمون و خطا بهره می‌گیرند. مصاحبه‌شونده اظهار داشت ۱۹: «من خیلی آزمون و خطا داشتم تا به اینجا رسیدم...» معلمان همچنین از تجربه‌های گذشته خود نیز بسیار بهره می‌گیرند. مصاحبه‌شونده ۱۱ بیان داشت: «آن قدر در زندگی شکستم و بلند شدم که الان توانسته‌ام روی شکسته‌های خودم بایستم.»

جدول ۳. نتایج مربوط به تحلیل مقوله‌ها و مفاهیم مضمون یادگیری سازنده‌گرایی

مقوله	مفهوم (کد اولیه)	فراوانی
یادگیری تأملی	<ul style="list-style-type: none"> تأمل فردی انتقادی؛ واکاوی نحوه تدریس؛ تحلیل نتایج آزمون‌های کلاسی؛ تأمل در رفتار دیگران؛ تفکر و برنامه‌ریزی مستمر؛ بازنگری تجربه‌ها؛ تأمل و تمرکز روی مشکلات درسی دانش‌آموزان؛ تأمل بر ارتقای روش تدریس؛ تأمل و داشتن طرح درس؛ تحلیل و بررسی نمونه سؤالات نهایی؛ تحلیل هر ساله سؤالات کنکور؛ تحلیل هدفمند مطالب درسی؛ تحلیل کتاب‌های کمک‌درسی؛ رویکرد تأملی به رویدادهای هستی؛ تأمل روزانه؛ داشتن نگاه یادگیرنده به کلاس؛ تفکر و بازنگری؛ روش تدریس مبتنی بر ارزیابی کامل دانش‌آموزان؛ تفکر تحلیلی؛ تأمل روی تجربه‌ها؛ تفکر و تلاش برای نوآوری؛ اتخاذ روش تدریس مبتنی بر ویژگی‌های دانش‌آموز؛ اتخاذ روش تدریس مبتنی بر شرایط کلاس؛ تغییر روش بر اساس بازخورد دانش‌آموزان؛ تدریس مبتنی بر نیاز و سطح دانش‌آموز. 	۴۹
یادگیری از کار	<ul style="list-style-type: none"> چرخش شغلی؛ کسب تجربه‌های نو در کار جدید؛ یادگیری در محدودیت‌های شغلی؛ یادگیری در چالش‌ها؛ تجربه مثبت کار در شرایط سخت؛ تسهیل فرصت یادگیری در کار جدید؛ تغییر نگاه و فکر در فرصت کار جدید؛ رشد عاطفی با انجام وظیفه جدید؛ کارورزی. 	۱۴

جدول ۳. (ادامه)

مقوله	مفهوم (کد اولیه)	فراوانی
بازخورد	● بازخورد دانش آموزان؛ ارزیابی‌های مکرر؛ دانش آموزان پرسشگر؛ اتخاذ روش تدریس مبتنی بر ویژگی‌های دانش آموز؛ ارزیابی اولیه کلاس مبتنی بر بازخورد دانش آموزان؛ توجه به بازخوردها؛ یادگیری از ایده‌های دانش آموزان؛ اثربخشی بازخورد مثبت دانش آموزان بر تداوم یادگیری؛ تلاش برای ارتقای یادگیری در کار با دانش آموزان پرسشگر؛ انگیزه مطالعه بیشتر در حین راهنمایی دانش آموزان جشنواره؛ اهمیت بازخورد دانش آموزان؛ تحلیل مستمر آزمون‌های مؤسسات کنکور.	۳۸
یادگیری از تجربه	● یادگیری از تجربه‌های گذشته؛ تجربه‌کردن؛ تحلیل و یادگیری از تجربه‌های دیگران؛ تحلیل تجربه‌های برتر؛ تحلیل و به‌گزینی تجربه‌های دیگران؛ آزمون و خطا؛ تجربه‌های زندگی خانوادگی.	۲۸

۲. یادگیری اجتماعی

یادگیری اجتماعی (شامل یادگیری تعاملی، منتورینگ و یادگیری مشاهده‌ای) بیانگر آن است که افراد از طریق تعامل اجتماعی و با مشاهده رفتارهای دیگران و توسعه رفتارهای مشابه یاد می‌گیرند. جدول (۴) نتایج مربوط به تحلیل مقوله‌ها و مفاهیم مضمون یادگیری اجتماعی را نشان می‌دهد.

یادگیری تعاملی

یادگیری از تعامل با دیگران بالاترین فراوانی را در میان سایر مفاهیم در پژوهش حاضر دارد. معلمان در زمینه‌های متعددی چون روش کلاس‌داری، مشکلات درسی، شناخت جو کلاس، تبادل تجربه، شیوه ارزیابی و شناخت بیشتر دانش آموزان با یکدیگر تعامل می‌کنند. در این زمینه، ایشان به فرصت‌های مناسب به‌منظور این تعامل، در به‌ویژه زنگ‌های تفریح، دوره‌های شبانه‌روزی و گروه‌های آموزشی اشاره کردند. مصاحبه‌شونده ۶: «من از همکاران در خصوص شیوه ارزیابی، طراحی سؤال و شناخت بیشتر دانش آموزانم کمک می‌گیرم.» اهمیت و نقش وجود فرصت و زمینه‌های مناسب به‌منظور تعامل نیز از دیگر نکاتی بودند که معلمان به آن‌ها اشاره داشتند. ایشان همچنین به ضمن خدمات‌ها به‌عنوان فرصتی مناسب به‌منظور تعامل با همکارانشان اشاره کردند. مصاحبه‌شونده ۱۳: «در ضمن خدمات‌های شبانه‌روزی فرصت بسیار مفیدی برای تعامل همکاران و تبادل تجربیات، به‌ویژه در شب‌های خوابگاه، فراهم می‌شد.»

معلمان همچنین از تعامل با اولیای دانش آموزان، کارکنان مدرسه و حتی تعامل با دانش آموزان نیز به‌منظور یادگیری حرفه‌ای خود در محیط کارشان بهره می‌گیرند. مصاحبه‌شونده ۹: «راحت‌ترین حلقه ارتباط بین ما و خانواده‌ها کارکنان مدرسه هستند. پس تعامل مستمر با ایشان مهم است.»

منتورینگ (ارشادگری)

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد، تعامل با افراد باتجربه، پرکاربردترین روش یادگیری تعاملی معلمان است. فراهم بودن زمینه تعامل با افراد باتجربه در مدارس برای همه معلمان و به‌ویژه معلمان کم‌سابقه زمینه مناسبی از یادگیری، انتقال و تبادل تجربه‌ها را فراهم می‌کند. پژوهیده ۱۲: «خدمت در مدرسه فرزندان و قرار گرفتن در کنار همکاران مجرب یک تجربه خوب بود.»

پژوهیده ۱۰ نیز در مورد اثر مثبت قرار گرفتن نیروهای جوان و تازه‌کار در کنار همکاران باتجربه و باسابقه چنین اظهار داشت: «اوایل خدمتم در کنار معلمان خودم به‌عنوان همکار قرار گرفتم و این خیلی به من کمک کرد.»

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که تعامل با استادان دانشگاه و مؤلفان کتاب نیز از جمله مصداق‌های منتورینگ معلمان به شمار می‌رود. مصاحبه‌شونده ۵: «با یکی از استادان دوره ارشدم هنوز در ارتباطم و گاهی اوقات سوالاتم را از ایشان می‌پرسم.»

یادگیری مشاهده‌ای

نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد، الگوبرداری از دیگران بیشترین میزان فراوانی را در یادگیری مشاهده‌ای معلمان دارد. معلمان اذعان داشتند، بخشی از روش کاری ایشان به الگوهای ذهنی مربوط است که از مشاهده روش و رفتار دبیران و استادان موفق و ناموفق خود در ایشان شکل گرفته است. مصاحبه‌شونده ۱۲: «دوست داشتم نمونه‌ای از دبیران موفق خودم بشوم.»

معلمان از مشاهده و تحلیل رفتار همکاران و دانش‌آموزان خود نیز یاد می‌گیرند.

اجتماعات یادگیری مجازی

یافته‌های پژوهش حاکی از آن هستند که توسعه یادگیری از طریق اجتماعات مجازی از جمله تجربه‌های زیسته معلمان، به‌ویژه در سال‌های اخیر است. بنا بر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، ایشان با بهره‌گیری از امکانات فراهم‌شده در بستر فضای مجازی، به‌ویژه با گسترش استفاده از آن با ورود ویروس کرونا، به تسهیم و اشتراک دانش با دیگر همکاران خود می‌پردازند و زمینه خلق دارایی‌های دانشی جدید و ارزش‌آفرین را فراهم می‌کنند. به بیان مصاحبه‌شونده ۹: «فضای مجازی فرصت مناسبی برای تعامل و اشتراک تجربه‌ها با همکاران است.»

معلمان همچنین با حضور گسترده در شبکه‌های اجتماعی، از فرصت‌های فراهم‌شده در این فضاها، باهدف رشد حرفه‌ای خود و تسهیل یادگیری دانش‌آموزان، استفاده می‌کنند. جست‌وجو در اینترنت نیز ظرفیت‌های خوبی در زمینه یادگیری حرفه‌ای معلمان داشته است.

جدول ۴. نتایج مربوط به تحلیل مقوله‌ها و مفاهیم یادگیری اجتماعی

مقوله	مفهوم (کد اولیه)	فراوانی
یادگیری تعاملی	<ul style="list-style-type: none"> تعامل در گروه‌های آموزشی؛ یادگیری از تعامل با دیگران؛ تعامل مستمر با دیگران؛ تعامل با اولیا؛ مباحثه با دیگران؛ تعامل با دیگران همسو؛ تعامل با نیروهای جوان و به‌روز؛ تعامل با کارکنان مدرسه؛ تعامل با دیگران غیر هم‌رشته؛ یادگیری از دیگران؛ اثر مثبت تعامل با اولیا؛ مشورت با دیگران؛ تبادل تجربه‌های در ضمن خدمت؛ تعامل با دانش‌آموزان؛ تبادل تجربه‌ها با دیگران در جشنواره‌ها؛ مراوده با همکاران توانمند و موفق؛ اثر مثبت تعامل با مدیر؛ ارتباط با افراد با‌انگیزه و متعهد؛ تعامل گسترده‌تر با دیگران به بهانه جشنواره؛ تبادل روش‌های نوین تدریس؛ تبادل تجربه با اعضای خانواده همتا؛ تعامل پیرامون شناخت دانش‌آموزان و روش کلاس‌داری؛ تبادل تجربه‌ها در گروه‌های مجازی. 	۵۵
منتورینگ	<ul style="list-style-type: none"> تعامل با دیگران مجرب؛ رصد تدریس اساتید مجرب؛ یادگیری از افراد خیره؛ تعامل با مؤلفین کتب؛ ارتباط با اساتید مجرب دوره‌های آموزشی؛ همفکری با مدیر توانمند؛ پرسش از دیگران مجرب؛ تعامل با پیش‌گسوتان؛ پیگیری روش افراد با تجربه؛ اثربخشی تعامل افراد کم‌تجربه و با سابقه. 	۲۴
یادگیری مشاهده‌ای	<ul style="list-style-type: none"> یادگیری از دیگران ناموفق؛ مشاهده و یادگیری از رفتار دانش‌آموزان؛ الگوبرداری از دیگران؛ مشاهده و تحلیل موفقیت دیگران؛ یادگیری از مشاهده رفتار دیگران. 	۱۹
اجتماعات یادگیری مجازی	<ul style="list-style-type: none"> فیلم‌های آموزشی؛ توسعه یادگیری از طریق اجتماعات مجازی؛ حضور گسترده در شبکه‌های اجتماعی؛ رسانه‌های آموزشی؛ وبگاه‌های علمی؛ بهره‌وری حداکثری از امکانات فضای مجازی؛ بانک‌های اطلاعاتی؛ دسترسی وسیع‌تر به امکانات آموزشی در سایه فضای مجازی؛ جست‌وجو در اینترنت؛ وبگاه‌های اینترنتی؛ منتورینگ در فضای مجازی؛ فیلم‌های آموزنده؛ امکان تدریس بهتر در فضای مجازی؛ تسهیل تعاملات به مدد فضای مجازی؛ نشریات الکترونیکی؛ رصد نظام‌های آموزشی دنیا در فضای مجازی؛ رصد تجربه‌های همکاران در فضای مجازی. 	۴۲

۳. یادگیری خودراهبر

یادگیری خودراهبر جزو روش‌های یادگیری اثربخش و غیررسمی است که در آن فراگیرندگان به‌گونه‌ای مستقل به یادگیری می‌پردازند. جدول (۵) نتایج مربوط به تحلیل مقوله‌ها و مفاهیم مضمون یادگیری خودراهبر را نشان می‌دهد.

خودتوسعه‌ای

معلمان صاحب تعهد و انگیزه غالباً با استفاده از ظرفیت‌های در دسترس همواره در راستای رشد حرفه‌ای خود در حال یادگیری‌اند. مصاحبه‌شونده ۸: «من هیچ‌وقت برای یادگیری به اداره متکی نبودم و همواره خود دنبال یادگیری رفته‌ام»

یادگیری از طریق به‌روزر بودن و مطالعه منابع نیز جزو پرکاربردترین روش‌های خودتوسعه‌ای معلمان به شمار می‌رود. معلمان به‌منظور هماهنگی با تغییرات و پیشرفت‌های سریع در عرصه آموزش و نیز نیازهای در حال تغییر و روزافزون دانش‌آموزان در راستای مطالعه و یادگیری مهارت‌ها و فنون نوین، اعم از فناوری‌های نو و یا روش‌های تدریس نوین، تلاش کرده‌اند.

فرصت‌های یادگیری غیررسمی

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها، فرصت‌های یادگیری زمینه‌ساز یادگیری خودراهبر معلمان است. برای مثال جشنواره‌ها فرصتی هستند که شرکت در آن‌ها هم زمینه‌ساز یادگیری معلمان است و هم می‌تواند فرصت کسب تجربه از طریق تبادل تجربه با سایر معلمان و نیز امکان بروز توانمندی و علاقه‌ها را برای معلمان مهیا کند؛ چنانکه معلمان از شرکت در مسابقات، حضور در محافل علمی چون فرامای‌ها، هم‌اندیشی‌ها و نیز بهره‌مندی از امکانات و وبگاه‌های علمی و آموزشی به‌منظور یادگیری حرفه‌ای خود بهره برده‌اند. پژوهیده ۱۵: «من معمولاً در فرامای‌های ریاضی در هر جایی از کشور که برگزار می‌شد، شرکت می‌کردم...»

جدول ۵. نتایج مربوط به تحلیل مقوله‌ها و مفاهیم یادگیری خودراهبر

مقوله	مفهوم (کد اولیه)	فراوانی
خودتوسعه‌ای	<ul style="list-style-type: none"> شخصی‌سازی تجربه‌ها و آموخته‌ها؛ یادگیری از اطرافیان؛ رجوع به منابع معتبر علمی و مطالعه بیشتر؛ یادگیری مستمر (مادام‌العمر)؛ دنبال کردن یادگیری مهارت‌های فناوری؛ یادگیری از طریق به‌روزر بودن؛ مطالعات غیردرسی؛ مطالعه تجربه‌های نگاشته‌شده دیگران؛ پیگیری مسابقات آموزشی؛ مطالعه متناسب با نیاز دانش‌آموزان؛ مطالعه بیشتر در حین راهنمایی دانش‌آموزان جشنواره؛ مطالعه کتاب‌های کمک آموزشی؛ روحیه پرسشگری؛ علاقه به موقعیت‌های چالش‌برانگیز؛ ادامه تحصیل؛ تلاش برای رشد حرفه‌ای؛ سرمایه‌گذاری مالی برای یادگیری؛ مطالعه نشریات تخصصی؛ مطالعه کتاب‌های تخصصی و مرجع؛ یادگیری و تسلط به فناوری؛ یادگیری روش‌های نوین تدریس. 	۴۷
فرصت‌های یادگیری غیررسمی	<ul style="list-style-type: none"> یادگیری در جشنواره‌ها؛ وبگاه‌های معتبر آموزشی؛ تبادل تجربه در جشنواره‌ها؛ شرکت در جشنواره‌ها و مسابقات تخصصی؛ درس‌پژوهی؛ شرکت فعال در محافل علمی خارج از مدرسه؛ داور مسابقات؛ کسب تجربه در جشنواره مسابقات تخصصی. 	۱۰

۴. یادگیری و آموزش رسمی

مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند، ضمن خدمت‌های مربوط به استفاده از فناوری، به دلیل کاربردی بودن و تناسب با نیازهای روز معلمان به دلیل اهمیت، رشد و لزوم کاربرد بیش‌ازپیش فناوری در کار تدریس،

در زمره حائز اهمیت ترین روش های یادگیری حرفه ای معلمان در محیط کارشان هستند. نکته قابل توجه دیگر در نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه ها، تأکید مصاحبه شونده ها بر اهمیت و اثربخشی آموزش های بدو خدمت است. معلمان، چه گروه هایی که از طریق مراکز تربیت معلم و دانشگاه جذب آموزش و پرورش شده بودند و به ویژه سایرین (جذب شدگان از سایر مسیرها چون حق التدریسی و آزمون های استخدامی) به اهمیت و اثربخشی این آموزش ها در بدو استخدام اشاره کردند. همچنین، کاربردی بودن، تناسب با نیازهای روز و همچنین استفاده از استادان مجرب از دیگر نکات مورد تأکید معلمان در زمینه اثربخشی این نوع از روش های یادگیری بود. به اذعان پژوهیده ۴: «از دوره های ضمن خدمتی که اوایل خدمتم در مورد آموزش ورد و پاورپوینت داشتیم، خیلی استفاده کردم»

جدول (۶) نتایج مربوط به تحلیل مقوله ها و مفاهیم مضمون یادگیری رسمی را نشان می دهد.

جدول ۶. نتایج مربوط به تحلیل مفاهیم و مقوله یادگیری رسمی و آموزش رسمی

مقوله	مفهوم (کد اولیه)	فراوانی
آموزش های کوتاه مدت	<ul style="list-style-type: none"> اثربخشی دوره های ضمن خدمت فناوری؛ کارگاه آموزشی؛ اثربخشی ضمن خدمت های تخصصی و کاربردی؛ اثربخشی ضمن خدمت های تخصصی با مؤلفان؛ دوره های دانش افزایی؛ کارگاه های تخصصی فراشه رستانی؛ اثرگذاری ضمن خدمت تخصصی بدو خدمت با استادان مجرب؛ اثربخشی کارگاه های آموزش فناوری؛ حضور فعال در ضمن خدمت ها؛ اثربخشی ضمن خدمت های شبانه روزی و کاربردی. 	۲۴
آموزش های بلندمدت	<ul style="list-style-type: none"> آموخته های تربیت معلم؛ اثربخشی درس های کاربردی دانشگاه و تربیت معلم؛ تحصیلات تکمیلی در دانشگاه. 	

بحث و تفسیر

هدف اصلی این پژوهش، فهم تجربه های زیسته دبیران دوره متوسطه از فعالیت های یادگیری حرفه ای در محیط کار است. برای دستیابی به این هدف، از روش پژوهش کیفی (پدیدارشناسی) بهره گرفته شده است. به منظور جمع آوری داده های مورد نیاز، از مصاحبه نیمه ساخت یافته و به منظور تحلیل داده های به دست آمده از مصاحبه ها، از روش تحلیل مضمون استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل داده ها نشان داد، یادگیری سازنده گرایی (یادگیری تأملی، یادگیری از کار، بازخورد، یادگیری از راه تجربه و اصلاح و بهبود)، یادگیری اجتماعی (یادگیری تعاملی، منتورینگ و یادگیری مشاهده ای)، یادگیری خودراهبر (خودتوسعه ای و فرصت های یادگیری)، اجتماعات یادگیری مجازی و یادگیری رسمی (آموزش های رسمی)، به عنوان مقوله های مستخرج از مصاحبه ها، تجربه های معلمان از یادگیری حرفه ای در محیط کار را به تصویر می کشند.

نتیجه این پژوهش نشان داد، بخش مهمی از یادگیری حرفه‌ای معلمان به صورت خودجوش و بدون اتکا به برنامه‌های آموزش رسمی صورت می‌گیرد. در این راستا، محیط کار معلمان فرصت مغتنمی است که منابع ارزشمندی از یادگیری را فراهم می‌کند. معلمان گاه با مطالعه، جست‌وجو در فضای مجازی و عمل فکورانه، توجه به بازخورد دانش‌آموزان، والدین و همکاران و اطرافیان، و تلاش به منظور رشد و ارتقای روزافزون خود، با استفاده از فرصت‌های موجود به یادگیری می‌پردازند و گاه نیز از تجربه‌های استادان، معلمان باتجربه و پیش‌کسوت کمک می‌گیرند. همکاران معلمان نیز منبع ارزشمند دیگری است که با توجه به نتایج پژوهش نقش بسیار مهم و قابل توجهی در رشد حرفه‌ای معلمان داشته‌اند و معلمان به طور فعال با آنان تعامل دارند.

یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد، بخش بزرگی از کار امروز معلمان حاصل تجربه‌های ارزشمندی است که به بهای سرمایه‌ی عمرشان کسب کرده‌اند. در این زمینه، معلمان، استادان و شخصیت‌های تأثیرگذار در مسیر زندگی معلم نقش پررنگی دارند؛ چنانکه رفتار و شیوه کار معلم به نوعی نمود الگوهای او در زندگی تحصیلی و شخصی‌اش است. پیشرفت‌های روزافزون در عرصه فناوری نیز بر یادگیری حرفه‌ای معلمان اثرگذار است، به گونه‌ای که امروزه معلمان بخش بزرگی از نیازهای حرفه‌ای‌شان در زمینه محتوا، روش و شیوه‌های ارزیابی و نحوه تعامل با دانش‌آموزان را در فضای مجازی جست‌وجو می‌کنند.

آموزش‌های رسمی نیز به‌عنوان مکمل یادگیری‌های غیررسمی معلم، بخشی دیگر از تجربه‌های معلمان در پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد. به استناد یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد، بخش زیادی از فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در محیط کار در قالب یادگیری سازنده‌گرایی «یادگیری تأملی، یادگیری از کار، بازخورد، یادگیری از تجربه و اصلاح و بهبود» شکل گرفته است.

تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش نشان داد، یادگیری تأملی در زمره تجربه‌های پرتکرار معلمان مورد مطالعه از یادگیری حرفه‌ای در محیط کار است. با توجه به پیچیدگی حرفه معلمی، وظیفه تدریس، به مشاهده مداوم کلاس درس، ارزیابی و اقدام متعاقب به منظور اصلاح خطاها یا بهبود مستمر نیاز دارد، چرا که برای معلم مؤثر بودن، تنها توانایی تشخیص آنچه در کلاس اتفاق می‌افتد، کافی نیست. در عوض، درک «چراها» و «چه می‌شود اگر» نیز ضروری به نظر می‌رسد. لازمه رسیدن به چنین درکی، تأمل فکورانه مستمر است. چنانکه تحلیل داده‌ها نشان داد، معلمان با اندیشیدن هدفمند روی تجربه‌ها و تجزیه و تحلیل عملکردشان (نتایج آزمون‌های کلاسی و مشکلات درسی دانش‌آموزان)،

به دنبال فهم چرایی و اثرات عملکرد خود به‌منظور کسب راهکارهای لازم در مسیر توسعه دانش و نگرش خود در مسیر بهبود آن هستند. همچنین، بخش دیگری از فعالیت‌های فکورانهٔ معلمان از طریق تحلیل هدفمند مطالب کتاب‌های درسی و نیز کمک‌درسی صورت می‌پذیرد. تحلیل داده‌ها نشان داد، تأمل در رفتار و نحوهٔ عملکرد همکاران و اطرافیان هم منبع یادگیری ارزشمند دیگری است که معلمان با نگاهی فکورانه تلاش می‌کنند در جهت ارتقا و رشد یادگیری خود از آن بهره ببرند. اظهارات معلمان همچنین حاکی از آن است که ایشان همواره با تفکر و برنامه‌ریزی بهترین و مناسب‌ترین روش کاری را انتخاب می‌کنند. این تفکر و برنامه‌ریزی، هم با نگاه بلندمدت و هم به‌صورت روزانه شکل می‌گیرد. داشتن نگاه اصلاحی به خطاها نیز از دیگر مصداق‌های یادگیری تأملی در پژوهیدگان حاضر است. به این نحو که در برخی موارد معلمان با نگاهی یادگیرنده تجربه‌های خود را بازنگری می‌کنند و به‌ویژه در این میان، با واکاوی خطاها در جهت اصلاح و جبران آن تلاش و اقدام می‌کنند. نتیجهٔ این کار بهبود عملکرد حرفه‌ای آن‌ها و متعاقباً بهبود یادگیری دانش‌آموزان است.

نتایج حاصل از این قسمت پژوهش با نتایج پژوهش‌های مانوتی و همکاران (۲۰۱۵)، مک‌کارتی (۲۰۱۶)، کینت و همکاران (۲۰۱۶)، لکت و همکاران (۲۰۱۹) و عرفانی و امینی‌منفرد (۱۳۹۹) و ریمرز (۲۰۰۳) همسوسست. چنانکه ریمرز (۲۰۰۳) اظهار داشت، معلمان دانش لازم برای تدریس را زمانی کسب می‌کنند که فرصت تأمل در عملکرد خود را داشته باشند. لکت و همکاران (۲۰۱۹) نیز خاطر نشان می‌کنند، برنامه‌های طراحی شده برای ترویج تأمل معلمان روی عملکردشان، دیدگاه پیچیده‌تری از باورها و شیوه‌های تدریس را، هم در معلمان در حال خدمت و هم در معلمان پیش از خدمت (در حال آموزش) توسعه می‌دهد و در نتیجه تدریس آن‌ها را بهبود می‌بخشد. چنانکه تأمل در مورد تجربه‌های گذشته یا دانش به‌دست آمده به‌صورت انتقادی، به تشخیص عناصر ضروری و انجام متفاوت آن در آینده می‌انجامد. در پژوهش آن‌ها، از این نوع یادگیری با عنوان یادگیری از خود نام‌برده شده و این‌گونه عنوان کردند که یادگیری از خود شامل صرف زمان برای تفکر در مورد چگونگی بهبود عملکرد فرد و آزمایش روش‌های جدید کار (یادگیری غیررسمی فردی) است.

به استناد یافته‌های این پژوهش، بخش دیگر تجربه‌های زیستهٔ معلمان از یادگیری حرفه‌ای با یادگیری از کار شکل می‌گیرد. این یادگیری گاه از طریق چرخش شغلی که زمینه‌ساز کسب تجربه‌های نو در کار جدید است صورت می‌گیرد و گاه محدودیت‌ها، چالش‌ها و شرایط سخت کاری هستند که به یادگیری حرفه‌ای معلمان در محیط

کارشان منجر می‌شوند. اظهارات پژوهیدگان نشان داد، قرار گرفتن در موقعیت‌های چالش‌برانگیز کاری، اعم از شرایط سخت و امکانات محدود، زمینه‌ساز افزایش خلاقیت و بروز توانمندی‌ها در ایشان است. نمونه ملموس آن در سال‌های اخیر، بروز کروناست که نه تنها یادگیری حرفه‌ای معلمان را به دنبال دارد، بلکه جنبه قابل توجه دیگر آن، اظهار رضایت معلمان از شرایط این‌چنینی است. موقعیت چالش‌برانگیزی چون کرونا، شاید در ظاهر بحران تصور شود، اما تحلیل نتایج حاصل از مصاحبه نشان داد، پژوهیدگان از شرایط و الزامات ایجادشده در این چالش رضایت دارند و بر نقش مثبت آن در ایجاد انگیزه در مسیر یادگیری حرفه‌ای‌شان تأکید کردند. چنانکه شوسانی والدور (۲۰۱۶) نیز خاطر نشان می‌کند، جو چالش‌برانگیز و غنی‌کننده‌ای از یادگیری که در آن معلمان می‌توانند از منابع زیادی (شناختی، عاطفی و اجتماعی) استفاده کنند، سطح بالایی از رضایت شغلی را ایجاد خواهد کرد. شواهد به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد، وظایف کاری جدید همچنین به‌عنوان تسهیلگر می‌تواند فرصت‌هایی از یادگیری را برای معلمان فراهم کند. همسو با نتایج این تحقیق، یافته‌های مطالعه کینت و همکاران (۲۰۱۸) نشان می‌دهد، کار چالش‌برانگیز و تنوع شغلی عوامل کلیدی یادگیری غیررسمی هستند. معلمان همچنین اذعان داشتند، گذراندن دوره‌های کارورزی پیش از خدمت، به‌ویژه برای معلمان، زمینه یادگیری‌های جدید را ایجاد می‌کند و گذراندن دوره کارورزی به‌عنوان پیش‌زمینه آشنایی معلمان با واقعیت فضا و حرفه معلمی، بر یادگیری حرفه‌ای معلمان حاضر نقش مثبتی داشته است. چنانکه ریمرز (۲۰۰۳) نیز خاطر نشان کرد، روند دیگری که در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان در سراسر جهان مشاهده می‌شود، افزایش زمان صرف‌شده برای معلمان، پیش از خدمت آن‌ها در عمل است.

نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن هستند که معلمان علاوه بر روش‌های ذکرشده، از گرفتن بازخورد نیز می‌توانند یاد بگیرند. این بازخورد، به‌ویژه اگر با نگاه اصلاح و بهبود همراه باشد، به یادگیری حرفه‌ای می‌انجامد و می‌تواند از دانش‌آموزان، همکاران، کارکنان مدرسه و حتی والدین دانش‌آموزان دریافت شود و اهمیتش تا آنجاست که حتی به بهبود یا تداوم یادگیری و تلاش برای ارتقای یادگیری و نیز تغییر روش تدریس ایشان منجر می‌شود. در این میان، به‌ویژه نقش دانش‌آموزان پرشگزر پررنگ‌تر از سایر موارد به نظر می‌آید. نتایج این بخش از پژوهش نیز با پژوهش‌های پرسل (۲۰۲۰)، لکت و همکاران (۲۰۱۸) و ستاردباغی (۱۳۹۹) همسوست. چنانکه پرسل (۲۰۲۰) چنین نتیجه گرفت، اختصاص زمان برای بازخورد در تمامی مراحل اجرای برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای، افزایش مشارکت معلمان را به دنبال داشته است.

به استناد بخشی دیگر از یافته‌های این پژوهش، یادگیری از تجربه نیز بخش دیگر یادگیری در محیط کار معلمان را تشکیل می‌دهد. معلمان نه تنها می‌توانند به‌طور مستقیم از تجربه خود بیاموزند، بلکه می‌توانند از تجربه دیگران نیز به‌طور غیرمستقیم یاد بگیرند. در این میان، آزمون و خطا در یادگیری حرفه‌ای معلمان در محیط کارشان نقش پررنگی ایفا می‌کند. رفتارهای یادگیری معلمان (کشف علت خطاها و به‌چالش کشیدن رفتار خود) به یادگیری در محیط کار حرفه‌ای ایشان کمک بسیاری کرده است. به نظر می‌رسد این مسئله، به‌ویژه در سال‌های ابتدایی خدمت معلمان، بیشتر کاربرد دارد. نبود تجربه کافی گاه به برخورد‌ها و اقدامات اشتباهی در معلمان کم‌تجربه منجر می‌شود که در صورت مدیریت مناسب خطاها می‌تواند به اصلاح خطاها و حتی نوآوری منجر شود. نتایج این بخش از پژوهش نیز با پژوهش‌های کینت و همکاران (۲۰۱۶) و لکت و همکاران (۲۰۱۹) همسوست.

بخش دیگر یادگیری از تجربه معلمان، به آن دسته از یادگیری‌هایی مربوط است که به‌شخصه آن را (چه در دوران تحصیل و چه زندگی شخصی خود) تجربه کرده‌اند. بخش دیگر یادگیری ایشان نیز با تحلیل و واکاوی تجربه‌های دیگران و گزینش بهترین تجربه‌ها صورت می‌گیرد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، تلاش معلمان به‌منظور اصلاح و بهبود نیز می‌تواند به یادگیری حرفه‌ای آنان در محیط کار کمک کند. خلاقیت و نوآوری در عمل لازمه کار در فضای متغیر و چالش‌برانگیز عصر معاصر است و معلمان نیز امروزه با نیازهای حرفه‌ای جدیدی مواجه شده‌اند که بخشی از آن با تلاش خودشان در مسیر بهبود کیفیت و ارتقای کاری‌شان محقق می‌شود. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج مطالعات لکت و همکاران (۲۰۱۹) همسوست که از آن به‌عنوان یکی از جنبه‌های مهم و قابل اهمیت در زمینه کارکردهای یادگیری مبتنی بر کار یاد شده است.

نتایج پژوهش همچنین نشان می‌دهند، یادگیری اجتماعی (شامل یادگیری تعاملی، منتورینگ و یادگیری مشاهده‌ای) در زمره تجربه‌های زیسته معلمان از یادگیری حرفه‌ای در محیط کار است. بنا بر یافته‌های حاصل از پژوهش، یادگیری غیررسمی اجتماعی شکل‌های متفاوتی دارد، ولی به نظر می‌رسد بیشتر تعاملی است. در یادگیری تعاملی همکاران، معلمان به‌مثابه منبع یادگیری، نقشی حیاتی ایفا می‌کنند. معلمان معمولاً از همکاران خود، به‌عنوان متخصص، و همچنین از اعضای خانواده و افراد خارج از مدرسه، درخواست کمک و مشاوره می‌کنند. این‌گونه معلمان با گوش دادن منفعلانه یا مشاهده یا درخواست فعالانه برای مشاوره یا بحث در مورد مسائل، از تجربه دیگران یاد می‌گیرند. ارتباطات باز و صحبت با همکاران باعث می‌شود تسهیم دانش به‌سهولت صورت پذیرد

و معلمان تجربه‌های خود را با همدیگر به اشتراک بگذارند. بیشتر تعاملات در کلاس‌ها و غالباً در زنگ‌های تفریح، در اتاق کارکنان یا در طول جلسات کاری‌ای مثل شورای دبیران، گروه‌های آموزشی یا در فرصت جشنواره‌ها و دوره‌هایی آموزشی چون ضمن خدمت صورت می‌گیرد. به‌طور خاص‌تر، معلمان یادگیری از همکاران خود را به سه روش گزارش کرده‌اند: روش اول، از طریق بحث و گفت‌وگو با همکاران. دوم، به اشتراک‌گذاری تجربه‌ها، ابزارها و محتوا. این امر گاهی به‌صورت حضوری در جلسات کاری و گاهی با استفاده از یک سامانه مدیریت یادگیری مثل تشکیل گروه در شبکه‌های مجازی صورت می‌پذیرد. شکل سوم، یادگیری با مشاهده است. این حالت بیشتر در زمان مشاهده تدریس در یک کلاس است. نکته حائز اهمیت دیگری که از تحلیل مصاحبه‌ها به‌دست آمد، اهمیت ایجاد فرصت‌های تعامل معلمان با یکدیگر است. اظهارات معلمان حاکی از این است که گروه‌های آموزشی، جشنواره‌ها و حتی ضمن خدمت‌ها، در کنار سایر اهدافی که دنبال می‌کنند، فرصت و زمینه مغتنمی به‌منظور تعامل معلمان هستند.

نتایج پژوهش نشان داد، فراهم کردن زمینه تعامل نیروهای جوان و باسابقه در کنار همدیگر، زمینه انتقال تجربه‌ها و اشتراک دانش را فراهم می‌کند و عاملی اثربخش در یادگیری حرفه‌ای هر دو گروه این معلمان است. با این توضیح که معلمان با تجربه بیشتر در موضوع یادگیری فناوری و روش‌های نوین تدریس و معلمان جوان و کم‌سابقه بیشتر با هدف شناخت جو مدرسه و کلاس و نیز شیوه‌های مدیریت کلاس و نحوه تعامل با دانش‌آموزان با همدیگر تعامل می‌کنند. معلمان نه‌تنها یادگیری در مدرسه را گزارش می‌کنند، بلکه تماس‌های خارجی با معلمان مدارس دیگر، دوستان، متخصصان دیگر و حتی اعضای خانواده را به‌عنوان منابع مهم یادگیری ذکر کردند. برگزاری جلسات دیدار با اولیا در مدارس فرصت مناسبی است که در اظهارات مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره شد. یافته‌های پژوهش حاضر همچنین از اثربخشی تعامل با دانش‌آموزان بر یادگیری حرفه‌ای معلمان حکایت می‌کند. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش‌های دیگر چون شاریمووا و ویلسون (۲۰۲۲)، چلیک و همکاران (۲۰۲۱)، سوپرگ و هومگرن (۲۰۲۱)، پرسل (۲۰۲۰)، باشکوه و پورامینی (۱۳۹۵)، ستاردباغی (۱۳۹۹)، دیبایی صابر (۱۳۹۹)، لکت و همکاران (۲۰۱۹) همسوست. چنانکه نتایج مطالعه پرسل (۲۰۲۰) نشان داد، معلمان باسابقه ابتدایی برای همکاری با هم‌تایان، به‌عنوان ابزار رشد شخصی و حرفه‌ای، ارزش قائل‌اند.

به استناد یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت، بخش دیگری از یادگیری معلمان در محیط کار با یادگیری مشاهده‌ای صورت می‌گیرد. در این میان، الگوبرداری از دیگران و یادگیری از مشاهده رفتار دیگران، نسبت به سایر مصداق‌های مربوطه، نقش

پرنگ‌تری دارند. در این میان، وجود الگوهای بانگیزه، متعهد، فعال و مشوق یادگیری، پرنگ‌تر به نظر می‌رسد و به اشتیاق شغلی و یادگیری در معلمان منجر می‌شود. یافته‌های این بخش از پژوهش نیز با پژوهش‌های لکت و همکاران (۲۰۱۹) و کینت و همکاران (۲۰۱۶) همسوست. چنانکه در مطالعه کینت و همکاران (۲۰۱۶)، مشاهده یکی از یکصدویست‌ونو یادگیری منحصربه‌فردی بود که با مرور نظام‌مند پژوهش‌های سابق به دست آمد. تحلیل داده‌ها همچنین نشان داد، تعامل با همکار مجرب و باسابقه، کارشناسان خبره، استادان دانشگاهی و مؤلفان کتاب درسی و رصد تدریس استادان مجرب به‌عنوان مصداق‌های منتورینگ، زمینه‌ساز یادگیری حرفه‌ای معلمان در محیط کار است. اکثر پژوهیدگان، به‌ویژه معلمان جوان، از فرصت تعامل و کار در کنار همکاران باسابقه و خبره به‌عنوان فرصتی مغتنم برای یادگیری و ارتقای حرفه‌ای یاد کردند. معلمان باسابقه نیز از راه‌هایی چون رصد تدریس استادان خبره و مجرب در رشته تخصصی خودشان، از منتورینگ به‌منظور یادگیری حرفه‌ای خود بهره می‌گیرند. به این ترتیب، منتورینگ فرصتی است که استفاده بهینه از آن زمینه انتقال تجربه‌ها و اشتراک دانش را فراهم می‌کند و می‌تواند مصداق عینی مدیریت دانش در محیط مدرسه باشد. نتایج این قسمت از پژوهش با تحقیقات محمدی و حسنی (۱۳۹۸)؛؛ زراعت‌کار و همکاران (۱۳۹۵)، پرسل (۲۰۲۰)، مک‌کارتی (۲۰۱۶) و دیبایی صابر (۱۳۹۹) همسوست. چنانکه پژوهش محمدی و حسنی (۱۳۹۸) نشان داد، معلمان کم‌تجربه در زمینه ارتقای مهارت‌های شغلی و حل مشکلات از منتورینگ استفاده می‌کنند و این امر نتایج مثبتی چون توسعه مهارت‌های حرفه‌ای، افزایش انگیزه یادگیری، رضایت شغلی، راهنمایی‌های ارزنده و فایده برای هر دو طرف فرایند منتورینگ را به دنبال دارد.

تحلیل تجربه‌های زیسته معلمان همچنین نشان داد، آن‌ها از فرصت‌های حاصل از اجتماعات یادگیری مجازی به‌عنوان یکی از راهبردهای یادگیری به‌منظور افزایش قابلیت‌های علمی، توانمندسازی و بهره‌وری از تجربه‌های معلمان باتجربه، بالابردن سطح مهارت‌های تفکر، ارتباطی و مدیریت زمان استفاده می‌کنند. این مهم، به‌ویژه با ورود ویروس کرونا در سال‌های اخیر، اهمیت مضاعفی پیدا کرد. چنانکه معلمان به‌منظور یادگیری محتواهای به‌روز، پاسخ گرفتن برای سؤالاتشان، یادگیری روش‌های نوین تدریس، یادگیری نرم‌افزارهای کاربردی تدریس به‌ویژه در فضای مجازی، اشتراک تجربیات و نیز رصد نوآوری‌های جهانی در عرصه تعلیم و تربیت، از امکانات مذکور بهره گرفته‌اند. در این بین، تشکیل اجتماعات یادگیری در شبکه‌های اجتماعی بیشترین تجربه زیسته معلمان بود. نتایج این قسمت از پژوهش با مطالعات عرفانی و امینی منفرد (۱۳۹۹)، ستاردباغی

(۱۳۹۹)، پرسل (۲۰۲۰)، چلیک و همکاران (۲۰۲۱)، مک کارتی (۲۰۱۶)، کینت و همکاران (۲۰۱۶)، لکت و همکاران (۲۰۱۹) و گندمی حسنارودی و سجادی (۱۳۹۴) همسوست. چنانکه نتایج پژوهش گندمی حسنارودی و سجادی (۱۳۹۴) نیز حاکی از آن است که در حال حاضر، فناوری دیجیتال، با ایجاد سهولت در تعاملات و ارتباطات، به کمک معلمان آمده است تا از انزوای حرفه‌ای رهایی پیدا کنند.

آموزش‌های رسمی نیز یکی از تجربه‌های زیسته معلمان مورد پژوهش است. این نوع از آموزش‌ها در توسعه حرفه‌ای معلمان یک ضرورت پذیرفته شده است. به ادعان معلمان، برای بهبود عملکردشان کافی نیست، ولی می‌تواند به‌عنوان ابزار مکمل، در کنار آموزش‌های غیررسمی به کار گرفته شود. شواهد مصاحبه‌ها نشان می‌دهد، ضمن خدمت‌های مرتبط با فناوری به‌خاطر کاربردی و به‌روزرسانی، بیش از سایرین مورد استقبال معلمان واقع شده است.

نکته قابل توجه دیگر، توافق تعداد قابل توجهی از معلمان در مورد اثربخشی آموزش‌های بدو خدمت است که بر اساس شواهد به‌دست آمده، برای غالب مصاحبه‌شوندگان، از کارایی و اثربخشی قابل قبولی برخوردار بوده است. به نظر می‌آید، این قضیه به‌ویژه در مورد معلمانی که از مسیرهایی جز دانشگاه فرهنگیان و رشته‌های دبیری جذب آموزش و پرورش شده‌اند، از اهمیت بیشتری برخوردار است. نتایج این قسمت از پژوهش با مطالعات چلیک و همکاران (۲۰۲۱)، مک کارتی (۲۰۱۶)، قریشی (۲۰۱۶) و باشکوه و پورامینی (۱۳۹۵) همسوست.

پژوهش چلیک و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد، دومین دسته از منابع یادگیری، منابع یادگیری غیررسمی تعاملی منفعل، شامل شبکه‌های اجتماعی برخط، کنگره‌ها، فرامه‌هایی‌ها، دوره‌ها و هم‌اندیشی‌ها هستند. یادگیری خود راهبر شامل خودتوسعه‌ای و فرصت‌های یادگیری، از دیگر تجربه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در محیط کار است. در مطالعه حاضر، خودتوسعه‌ای شامل مواردی چون یادگیری مستمر (مادام‌العمر)، یادگیری از طریق به‌روزرسانی، مطالعات غیردرسی، مطالعه تجربه‌های نگاشته‌شده دیگران و یادگیری روش‌های نوین تدریس است. فرصت‌های یادگیری نیز مواردی چون جشنواره‌ها، مسابقات تخصصی، درس‌پژوهی و شرکت فعال در محافل علمی خارج از مدرسه را در برمی‌گیرد. یادگیری خودراهبر می‌تواند در شکل‌هایی مانند غیررسمی، برخط یا با استفاده از تعاملات اجتماعی صورت گیرد. از آنجا که این نوع از یادگیری به‌صورت ارادی انجام می‌گیرد، غالباً به نیازهای افراد پاسخ می‌دهد و اعتمادبه‌نفس و انگیزه نیز ایجاد می‌کند. نتایج تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که معلمان حاضر در پژوهش، با درک شرایط و احساس نیاز به یادگیری، به خاطر داشتن روحیه پرسشگری، تعهد و علاقه به یادگیری، نه تنها

برای یادگیری به سازمان خود متکی نیستند، بلکه یادگیری مستمر را به‌عنوان ضرورت پذیرفته و به‌شخصه برای یادگیری اقدام کرده‌اند. نتایج حاصل از این بخش از پژوهش با نتایج مطالعه لکت و همکاران (۲۰۱۹)، قریشی (۲۰۱۶)، عرفانی و امینی منفرد (۱۳۹۹) و دیبایی صابر (۱۳۹۹) همسوست. چنانکه نتایج مطالعه قریشی (۲۰۱۶) نشان داد، معلمان با همکاری غیررسمی و یادگیری از یکدیگر، از طریق خودمطالعه، تفکر در تجربه خود و با مشارکت در دوره‌ای رسمی یاد می‌گیرند.

در مجموع، با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر نقش یادگیری تعاملی، خودتوسعه‌ای، بازخورد، اجتماعات یادگیری مجازی، یادگیری تأملی، یادگیری از تجربه، منتورینگ، آموزش‌های رسمی، یادگیری مشاهده‌ای، یادگیری از کار و اصلاح و بهبود بر یادگیری حرفه‌ای معلمان در محیط کار و به‌منظور تسهیل و گسترش این نوع از یادگیری در محیط کار، به مدیران مدرسه و سیاست‌گذاران این حوزه چند پیشنهاد می‌شود:

۱. ارتباطات باز و تعامل مکرر بین معلمان در سطح مدرسه و فراتر از آن به شیوه‌های گوناگون تسهیل شود؛

۲. تجربه‌های معلمان، به‌ویژه معلمان در آستانه بازنشستگی، مستندسازی شود و از طریق یک پایگاه دانش برای معلمان هم‌پایه و هم‌دوره به اشتراک گذاشته شود؛

۳. دوره‌های ضمن خدمت با عنایت به معیارهایی نظیر کاربردی بودن، تخصصی بودن، به‌روز بودن، تناسب محتوا با نیازهای شغلی معلمان، تطابق دوره‌ها با سطح توانمندی، پست سازمانی و مهارت‌های شرکت‌کنندگان و استفاده از استادان مجرب بازنگري شوند؛

۴. در سازمان‌دهی نیروهای مدارس، ترکیب مناسبی از نیروهای باسابقه و باتجربه و نیز نیروهای جوان و تازه‌کار مدنظر قرار گیرد.

با نظر به ماهیت این مطالعه، شایان‌ذکر است که نتایج این پژوهش را با نظر به محدودیت‌های آن می‌توان موردنظر قرار داد. از جمله اینکه با توجه به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب، به نظر می‌رسد انتخاب دبیران خبره و شاخص که غالباً به یادگیری حرفه‌ای در محیط کار نگرش مثبت دارند، ممکن است تصویر کامل‌تری از واقعیت یادگیری معلمان در محیط کار به دست ندهد. علاوه بر این، به علت استقبال بیشتر معلمان خانم برای همکاری با این پژوهش، بیشتر پژوهیدگان این مطالعه را معلمان خانم تشکیل دادند. لذا با توجه به تفاوت‌هایی که در شیوه‌های آموزش و یادگیری معلمان مرد و زن وجود دارد، به نظر می‌رسد این محدودیت ممکن است نتایج مطالعه را تحت تأثیر قرار داده باشد.

منابع REFERENCES

- احمدی اقدم، جواد. (۱۳۹۷). نقش انگیزش یادگیری و یادگیری حرفه‌ای بر اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهرستان بناب [آپایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان]. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/ebae4410153f4b88df107f94918bab9>.
- اسماعیلی، آمنه، طاهری، مرتضی، و یونسی، جلیل. (۱۳۹۳). تسهیل انتقال یادگیری از مسیر حرفه‌ای گرایان: حمایت همکاران و مدیر. آموزش و توسعه منابع انسانی، (۱۱)، ۳۱-۴۶.
- باشکوه، محمد، و پورامینی، زهرا. (۱۳۹۵). تبیین روشی برای یادگیری غیررسمی مؤثر مدیران و معاونان مدارس متوسطه شهرستان اردبیل. روان‌شناسی مدرسه، (۳)، ۷-۲۳.
- بود، دیوید، و گریک، جان. (۱۳۹۳). درک یادگیری دووجهی در حین کار (ترجمه محسن قدمی و مسعود نیازمند). انتشارات دانشگاه امام صادق (ع). (اثر اصلی در سال ۱۹۹۹ منتشر شده است).
- خروشی، پوران. (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه یافته، با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. راهبردهای نوین تربیت معلمان، (۱)، ۵۳-۶۶.
- دیبايي صابر، محسن. (۱۳۹۹). شناسایی و اولویت‌بندی روش‌های یادگیری غیررسمی معلمان دوره اول متوسطه (مورد مطالعه: معلمان دوره اول متوسطه شهر تهران). آموزش و توسعه منابع انسانی، (۲۶)، ۱۲۴-۱۴۱.
- زراعتکار، سمیه، محمدی الیاسی، قنبر، زارعی متین، حسن، الوانی، سیدمهدی، و بابایی، محمدعلی. (۱۳۹۵). شناسایی روش‌های یادگیری غیررسمی برای پرورش مدیران منابع انسانی در سازمان‌های بزرگ کشور. مدیریت فرهنگ سازمانی، (۲)، ۳۲۳-۳۴۳.
- سلاله نوری، علاء، جعفری، پروش، و قورچیان، نادرقلی. (۱۳۹۶). شناسایی عوامل پدیداری و شرایط زمینه‌ای یادگیری حین کار معلمان. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، (۱۵)، ۸۲-۶۱.
- ستارذباغی، علیرضا. (۱۳۹۹). شناسایی ماهیت، روش‌ها و عوامل مؤثر بر یادگیری‌های غیررسمی معلمان متوسطه دوم شهر کرج [رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی]. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/977b99fd3d74278e4be0ddfd8c3694b>.
- عرفانی، نصراله، و امینی مفرد، مرضیه. (۱۳۹۹). بررسی راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر لالچین. توسعه حرفه‌ای معلم، (۱)، ۴۱-۵۷.
- گندمی حسنارودی، فهیمه، و سجادی، سیدمهدی. (۱۳۹۵). چرخش دیجیتال و دلالت‌های آن برای رشد حرفه‌ای معلمان: تشکیل اجتماعات یادگیری بین معلمان. فناوری آموز، (۴)، ۲۷۵-۲۹۱.
- گال، مردیت، گال، جویس، و بورگ، والتر. (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول، ترجمه احمدرضا نصر، محمود ابوالقاسمی، منیجه شهنی ییلاق، محمدجعفر پاک‌سرشت، زهره خسروی، علیرضا کیامنش، خسرو باقری، حمیدرضا عریضی، محمدخیر). انتشارات سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۴۱ منتشر شده است).
- محمدی، زرگل، و حسنی، آرمان. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر فرایند درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان. تدریس پژوهی، (۱)، ۱-۱۹.
- محمدپور، احمد. (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتباریابی و تعمیم‌پذیری. فصلنامه علوم اجتماعی، (۱۷)، ۳۳-۱۰۵.
- محمدزمانی، راضیه، و رهایی، علی. (۱۴۰۰). چگونه توانستیم توسعه حرفه‌ای معلمان را در دوران دنیاگیری بیماری کرونا ارتقا دهیم: اقدام پژوهی معلمان دبستان خیام شهرستان شهرضا. توسعه حرفه‌ای معلم، (۱)، ۶-۱۰۷.
- میراحمدی، خالد، خراسانی، اباصلت، ابوالقاسمی، محمود، و مهري، داریوش. (۱۳۹۸). اجتماعات یادگیری حرفه‌ای: راهبرد حیاتی بهبود خودکارآمدی معلمان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، (۱)، ۱-۱۴.
- نجفی، علی، رحیمیان، حمید، عباسپور، عباس، و طاهری، مرتضی. (۱۳۹۷). تأملی بر یادگیری محیط کار. فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه، (۳)، ۱-۱۴.
- نادی، محمدعلی، یارمحمدیان، محمدحسین، و عزیزی، هاجر. (۱۳۹۲). ارتباط بین یادگیری غیررسمی، فرسودگی شغلی، سلامت روان و رضایت شغلی در میان کارگران شرکت سهامی ذوب آهن اصفهان. مدیریت تولید و عملیات، (۴)، ۱۳۳-۱۵۰.
- نصیری نیا، شهاب. (۱۳۹۸). بررسی وضعیت «توسعه حرفه‌ای اثربخش» در بین معلمان ابتدایی شهر سنندج [آپایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان]. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/1e48520934026cab2731de81fa5f206d>.
- هاشمی، شهناز. (۱۳۸۹). پژوهش‌های مدیریتی: آموزش رسمی یا غیررسمی. مجله رشد مدیریت مدرسه، (۱)، ۲۸-۳۰.

- Assen, J. H. E., & Otting, H. (2022). Teachers' collective learning: To what extent do facilitators stimulate the use of social context, theory, and practice as sources for learning?. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103702>
- Çelik, K., Çelik, O., T., & Kahraman, Ü. (2021). Teachers' informal learning in the context of development: resources, barriers, and motivation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 77-91.
- Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: Evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organisations*, 25(5), 8-12.
- Francisco, S. (2020). What novice vocational education and training teachers learn in the teaching workplace. *International Journal of Training Research*, 18(1), 37-54.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Paloniemi, S. (2020). Emotions in learning at work: A literature review. *Vocations and Learning*, 13(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47(1), 181-217.
- Javadi, F. (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 770-774.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Smet, K., & Dochy, F. (2018). Antecedents of informal workplace learning: A theoretical study. In G. Messmann, M. Segers, & F. Dochy (Eds.), *Informal learning at work: Triggers, antecedents, and consequences* (pp. 12-39). Routledge.
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S., & März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100- 110.
- Lecat, A., Beusaert, S., & Raemdonck, I. (2018). On the relation between teachers' (in) formal learning and innovative working behavior: the mediating role of employability. *Vocations and Learning*, 11(3), 529- 554.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156.
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and teacher education*, 66, 171-183.
- Marodin, J.K. Waterhouse, J., & Malik, A. (2017). *Informal learning in the workplace: a framework to support an innovating environment*. https://www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/2843_ANZAM-2016-404-FILE001.PDF
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International journal of training and development*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Mccarthy, K. E. (2016). *An analysis of the formal and informal professional learning practices of middle and high school mathematics teachers* [Doctoral dissertation, University of South Florida]. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/6318>.
- Moore, A. L., & Klein, J. D. (2020). Facilitating informal learning at work. *TechTrends*, 64(2), 219-228.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European journal of teacher education*, 32(3), 209-224.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 327-335.
- Porcell, M. A. (2020). *Veteran Elementary Teachers' Perceptions about Teacher Professional Development: A*

- Phenomenological Study* [Doctoral dissertation, Azusa Pacific University]. <https://www.proquest.com/openview/50b0c7cee3fefe7997fefa086b027bdd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=51922&diss=y>.
- Qureshi, N. (2016). *Professional development of teacher educators: challenges and opportunities* [Doctoral dissertation, University of Warwick]. <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b2869978-S1>.
- Ruiz-Calleja, A., Prieto, L. P., Ley, T., Rodríguez-Triana, M. J., & Dennerlein, S. (2017, September). Learning analytics for professional and workplace learning: A literature review. In *Proceedings of Data Driven Approaches in Digital Education - 12th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2017*, (pp. 164-178). Springer.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In Krolak-Schwerdt, S., Glock, S., & Böhmer, M. (Eds.), *Teachers' professional development* (pp. 97-121). Brill.
- Reimers, E. V. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational planning. <https://www.teachersy.org/files/PDF/UNESCO%20-%20Teacher%20Professional%20Development.pdf>
- Sjöberg, D., & Holmgren, R. (2021). Informal workplace learning in Swedish police education—a teacher perspective. *Vocations and Learning*, 14(2), 265-284.
- Sharimova, A., & Wilson, E. (2022). Informal learning through social media: exploring the experiences of teachers in virtual professional communities in Kazakhstan. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2097291>
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and learning*, 6(1), 11-36.
- Gemeda, F. T., & Tynjälä, P. (2015). Professional Learning of Teachers in Ethiopia: Challenges and Implications for Reform. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.1>
- Vannasy, V., & Sengsouliya, S. (2022). Key predictors of the implementation of workplace learning in higher education. *Andragoška Spoznanja*, 29(1), 81-97.

بی‌نوشت‌ها

- | | | |
|-------------------|---|--|
| 1. McCarthy | 17. Tuli & Tynjälä | 32. Sjöberg & Holmgren |
| 2. Reimers | 18. Vannasy & Sengsouliya | 33. Moore & Klein |
| 3. Çelik | 19. Manuti | 34. gall |
| 4. Lohman. | 20. workplace learning/ learning at the Workplace | ۳۵. شایان ذکر است، ملاک‌های تعیین موفقیت معلمان و خبرگی آنان با نظر به ملاک‌های آموزش و پرورش و به‌ویژه با توجه به حساسیت دوره متوسطه نظری دوم در آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آزمون سراسری دانشگاه‌ها قابل ملاحظه است. |
| 5. Assen & Otting | 21. learning in the Workplace | 36. Lincoln & Guba |
| 6. Hökkä | 22. work-Related Learning | 37. credibility |
| 7. Richter | 23. work-based learning | 38. transformability |
| 8. Marodin | 24. Learning by doing | 39. validation |
| 9. Noe | 25. Organizational learning | 40. dependability |
| 10. Eraut | 26. Kyndt | 41. Shoshani & Eldor |
| 11. Louws | 27. Boud & Garrick | |
| 12. Horn & Little | 28. Hallinger | |
| 13. Lecat | 29. Mentoring | |
| 14. Porcell | 30. Sharimova & Wilson | |
| 15. Francisco | 31. Meirink | |
| 16. Ruiz l | | |