

مقایسه تطبیقی اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب: گامی به سوی عمل

بنت‌الهدی سادات حسینیان*، محمدرضا نیلی**، فریدون شریفیان***

چکیده

هدف این مطالعه، بررسی تطبیقی چگونگی اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کشورهای ایران، آمریکا، مالزی، ژاپن، انگلستان و فنلاند بود. این پژوهش از نوع کیفی مبتنی بر تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای با روش «جرج بردی» بوده است. انتخاب کشورها بر اساس موفقیت آن‌ها در حوزه اجرای دوره‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی بوده است. داده‌های تحقیق از طریق مطالعه کتب و بررسی اسناد و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شده است. جامعه پژوهش، اسناد مرتبط با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کشورهای منتخب و نیز معلمانی است که در مجتمع‌های آموزشی ایران در کشورهای منتخب سابقه تدریس داشته و در زمینه توسعه حرفه‌ای در این کشورها اطلاع داشتند. نمونه‌ها به صورت هدفمند انتخاب شدند. یافته‌ها نشان داد که کشورهای منتخب در زمینه روش‌های نوین یاددهی یادگیری، اجرای برنامه‌های درسی به صورت مشارکتی و گروهی، تسهیم تجارب معلمان در اجرا، کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و اجرای آموزش به صورت مجازی، روش‌های نوین مثل حل مسئله با رویکرد سازنده‌گرایی و پژوهش محور مشابه‌اند اما در زمینه آموزش فردی و گروهی، بررسی تجارب معلمان در زمینه درس‌پژوهی، شبیه‌سازی، آموزش مهارت‌های شناختی و همچنین نظام متمرکز آموزش با یکدیگر متفاوت‌اند. همچنین کشور ایران در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان خود به صورت مقطعی و غیرتخصصی عمل می‌کند. از این رو می‌توان با برنامه‌ریزی کلان در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان، نیازسنجی آموزشی و در نظر گرفتن رویکردهای نوین، زمینه بهبود شرایط موجود توسعه حرفه‌ای را فراهم آورد.

واژه‌های کلیدی: بررسی تطبیقی، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، معلمان

* دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. f.sadat1390@yahoo.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)، m.nili.a@edu.ui.ac.ir

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. f.sharifian@edu.ui.ac.ir

مقدمه

با تسریع فرایند جهانی شدن و افزایش رقابت‌ها در سطح بین‌المللی، منابع انسانی شایسته‌ای که بتوانند نظام‌های متبوع خود را با چالش‌های ناشی از این تحولات سازگار سازند، اهمیت فزاینده‌ای پیدا کردند. در سطح سازمان‌ها، مدیریت منابع انسانی و توجه به نیروی انسانی به عنوان عاملی مهم در راستای موفقیت سازمانی محسوب می‌گردد. تفاوت بین سازمان‌های کارآمد و ناکارآمد در نتیجه تفاوتی است که بین نیروی انسانی شایسته آن‌ها وجود دارد (Jahanian & Ghodsi, 2014). نیروی کار شایسته و برخوردار از دانش و مهارت کافی را می‌توان یکی از مهم‌ترین و قابل‌اعتمادترین منابع مزیت رقابتی در سازمان‌ها قلمداد کرد. مسئله تنها انتخاب و استخدام کارکنان شایسته نیست، بلکه حفظ و ارتقای افراد است که می‌تواند به لحاظ رقابتی برای سازمان‌ها برتری ایجاد کند (Soleimani, 2020). از جمله سازمان‌های مهم در جوامع، با توجه به رسالتی که بر عهده دارند، سازمان آموزش و پرورش است. یکی از مسائل عمده در آموزش و پرورش با توجه به گستردگی جامعه نیروی انسانی به‌ویژه معلمان، تقویت نیروی انسانی است. منظور از تقویت نیروی انسانی، بالا بردن دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و انگیزه‌های کارکنان به‌ویژه معلمان شاغل در این سازمان است و این پیشرفت، جز در سایه توسعه حرفه‌ای^۱ و یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای امکان‌پذیر نیست (Hematinezhad, Ramazaninezhad, Rezaei Kamani, Afsharnezhad, & Shafiei, 2009). معلمان، از مهم‌ترین عوامل نیازمند تغییر به‌منظور بهبود دستگاه‌های آموزشی شناخته می‌شوند. این نقش، توسعه حرفه‌ای معلمان را به یکی از حوزه‌های در حال رشد و چالش‌برانگیز تبدیل نموده است (Villegas, 2003). عملکرد کارکنان نقش حیاتی در فرآیند موفقیت‌های سازمان دارد (Ahmadi, Kamalian, Yaqoubi, Ghasemi, & Jalali, 2017).

توسعه در لغت به معنای رشد تدریجی در جهت قدرتمندتر شدن، پیشرفته‌تر شدن و حتی بزرگ‌تر شدن است (Baker et al., 2018)؛ و توسعه حرفه‌ای، به معنای توسعه یک فرد در نقش حرفه‌ای و شغلی آن است. توسعه حرفه‌ای شامل تجربیات رسمی و غیررسمی است (Ganser, 2000)؛ بنابراین مفهوم توسعه حرفه‌ای، گسترده‌تر از توسعه شغلی است چراکه توسعه شغلی، تنها بر جنبه رسمی رشد حرفه‌ای اتکا دارد و چرخه شغلی را شامل می‌شود (Shirbagi & Nasirinia, 2020). توسعه حرفه‌ای شامل فرآیندهایی است که به توسعه دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای اعضا کمک می‌کند (Kahraman & Kuzu, 2016). توسعه حرفه‌ای حیطه‌ای از فعالیت‌هایی همچون، ایجاد دگرگونی و بهبود کیفیت، تسهیل توسعه مهارت‌های نو، بهبود دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های موجود، ایجاد اعتماد به نفس و انگیزه در افراد، تسهیل تجارب مبتنی بر دانش و علم، افزایش توان سازگاری

¹. professional development

افراد، کاهش مقاومت در مقابل تغییر، افزایش نگهداری منابع انسانی و به وجود آوردن سطوح بالای تعهد سازمانی را شامل می‌شود (Roche, Skinner, & McEntee, 2021). در این میان توسعه حرفه‌ای معلمان نیز، مفهوم توسعه حرفه‌ای را به فعالیت‌های آموزشی و مرتبط با حیطه حرفه‌ای یاددهی - یادگیری بسط می‌دهد (Rahmati, Talkhabi, & Moradi, 2020).

توسعه حرفه‌ای معلمان، آن فرآیندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده جهت افزایش دانش، مهارت و نگرش معلمان است که در نهایت موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌گردد (Gusky, 2000). این تعریف، دامنه وسیع و گسترده‌ای را برای توسعه حرفه‌ای معلمان قائل است؛ اما در رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه‌ای، بر ظرفیت‌های یادگیری مادام‌العمر تأکید شده است و از دیدگاه بلندمدت به این فعالیت نگاه می‌شود؛ به‌شکلی که یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه‌مدت نمی‌دانند بلکه طیفی وسیعی از فعالیت‌ها از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی آنان را دربر می‌گیرد (Mohammadi & Hasani, 2019). در همین راستا گروه تعلیم و تربیت دانشگاه مرینند، توسعه حرفه‌ای را فرآیند مداوم و پیوسته بهبود در زمینه استانداردهای بالای آموزشی و شهروندی برای تمامی معلمان دانسته و بیان می‌کند که توسعه حرفه‌ای، ظرفیت و پتانسیل تمامی معلمان در راستای یادگیری و یاددهی مادام‌العمر را افزایش می‌دهد (Hosseini, Ayati, & Shokohi, 2018). به عبارتی توسعه حرفه‌ای به مثابه سفری دائمی و مادام‌العمر برای یادگیری است که ماحصل این سفر، بهبود عملکرد معلم، توانایی اتخاذ تصمیمات صحیح و بهنگام در مواجهه با مشکلات کلاس درس و در معنای عام "خرد علمی" است؛ بنابراین توسعه حرفه‌ای را می‌توان همان توسعه خرد علمی قلمداد کرد که به فرآیندهایی همچون تصمیم‌گیری درست و اخلاقی می‌انجامد و بر فرآیندهای آن تأثیر می‌گذارد (Maleki, 2018).

علاوه بر این، توسعه حرفه‌ای بر درک مثبت (Harris, Cale, & Musson, 2011)؛ مدیریت کلاس درس (Ninlawan, 2015)؛ باورها و رفتارهای ارتباطی معلمان (Sedova, Sedlacek, & Svaricek, 2016)؛ افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد (Buczynski & Hansen, 2010)؛ تسلط عمیق بر محتوای چالش‌برانگیز، تفکر انتقادی، حل مسائل پیچیده، ارتباط مؤثر و همکاری، خودهدایتی (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017)؛ سواد اطلاعاتی معلمان (Cogan & Martzoukou, 2018; Kashinahanji, Esfandiyari-Moghaddam, & Erfani, 2018) خودکارآمدی معلمان (Hosseini, Fazlollahighomshi, & Mohamadi, 2020; Pourrahim & Hosseini, 2020)؛ انگیزش معلمان (Esmaili, Sameri, & Hassani, 2019)؛ آگاهی فرامفهوم‌ی و نظام شناختی تجربه‌بنیاد (Rahmati e al., 2020) مؤثر است.

همان‌طور که اشاره شد توسعه حرفه‌ای یکی از حیطه‌های درخور توجه در راستای رشد همه‌جانبه، بالندگی معلمان و تغییرات نظام آموزشی است (Cadero-Smith, 2020; Esmaili et al., 2019; Karacabey, 2021; Vaparzeh, Talebi, & Sameri, 2019)؛ که در اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، به‌ویژه سند تحول بنیادین مورد اشاره قرار گرفته است به‌شکلی که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (Supreme Council of the Cultural Revolution of Iran, 2013) در قالب بیانیه ارزش‌ها و راهبردهای کلان بر ارتقای کیفیت آموزشی معلمان به‌منظور توسعه مستمر شایستگی‌های تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان و طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای در آموزش و پرورش تأکید نموده است؛ از سویی در سایر نظام‌های آموزشی کشورها نیز به آن پرداخته می‌شود. در این میان بررسی کشورهای پیشرو در نظام تعلیم و تربیت، کمک‌کننده و راهگشا برای شناخت مبانی و برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای برای معلمان خواهد بود. از کشورهای پیشرو در زمینه آموزش می‌توان از فنلاند، ژاپن، انگلستان، مالزی و ایالات متحده آمریکا نام برد. از این‌رو این پژوهش به دنبال آن بود تا در مرحله اول ضمن مشخص کردن برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای در این کشورها، در گام بعدی برنامه‌های اجرایی آن‌ها را طبقه‌بندی نموده و مقایسه نماید. از این‌رو در این پژوهش به دو سؤال پاسخ داده خواهد شد: راهبردها و برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای در ایران و کشورهای منتخب چیست؟ شباهت‌ها و تفاوت‌های برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای کشورهای منتخب با ایران چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی بوده که با استفاده از دو روش تحلیل مضمون مصاحبه‌ها و تحلیل محتوای اسناد انجام شده است. در بخش تحلیل مضامین مصاحبه‌ها با توجه به رویکرد تطبیقی پژوهش از روش پیشنهادی جرج بردی^۱ (Aghazadeh, 2017) استفاده شده است. در مدل بردی تجزیه و تحلیل اطلاعات در چهار مرحله توصیف^۲، تفسیر^۳، هم‌جواری^۴ و مقایسه^۵ انجام می‌گیرد (جدول ۱). بر اساس این مدل ابتدا اطلاعات مورد نیاز درباره کشورها از منابع معتبر گردآوری، طبقه‌بندی و مورد بررسی، تفسیر و مقایسه قرار گرفته‌اند. در مرحله توصیف، وضعیت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب مورد مطالعه بر اساس شواهد و اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه با افراد مطلع و منابع توصیف شد. در مرحله تفسیر، اطلاعاتی که در مرحله نخست توصیف شده بود مورد بررسی و تفسیر قرار گرفت. در مرحله هم‌جواری، بر اساس

^۱. George Bereday

^۲. description

^۳. interpretation

^۴. juxtaposition

^۵. comparison

اطلاعات به دست آمده در مراحل اول و دوم طبقه بندی لازم انجام شد و اطلاعات در کنار یکدیگر قرار گرفتند؛ به گونه ای که چهارچوبی را برای مرحله نهایی فراهم ساخت و در نهایت، در مرحله مقایسه مسئله شباهت ها و تفاوت ها، مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت و به گزاره های تحقیق پاسخ داده شد.

جدول ۱. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در مدل بردی (Aghazadeh, 2017)

مراحل	محتوا
مرحله ۱: توصیف	در این مرحله، به توصیف ابعاد برنامه های توسعه حرفه ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب مورد تحقیق، بر اساس اطلاعاتی که از منابع مختلف و یا مطالعه اسناد به دست آمده پرداخته شد.
مرحله ۲: تفسیر	در این مرحله، اطلاعاتی که پژوهشگران در مرحله اول به توصیف آن پرداخته بودند، واریسی شد. هدف محققان از انجام روش پژوهشی - توصیفی تشریح عینی، واقعی و منظم ابعاد برنامه های توسعه حرفه ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب بود.
مرحله ۳: هم جواری	در این مرحله، اطلاعاتی که در مراحل قبلی بررسی شدند، طبقه بندی و کنار هم قرار گرفت و چهارچوبی فراهم آمد تا راه برای مرحله بعد، یعنی مقایسه تشابهات و تفاوت های ابعاد برنامه های توسعه حرفه ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب مورد تحقیق، هموار گردد. به عقیده بردی، در این مرحله، می توان به پاسخ سؤال های تحقیق دست یافت.
مرحله ۴: مقایسه	در این مرحله، داده هایی که در مراحل قبلی به ویژه در مرحله هم جواری مورد توجه قرار گرفته بود، به صورت دقیق بر اساس تشابهات و تفاوت ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت و شباهت ها و تفاوت های ابعاد برنامه های توسعه حرفه ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب تشریح شد.

شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری مورد بررسی در این پژوهش شامل کشورهایی است که در آن جمهوری اسلامی ایران مجتمع آموزشی دارد. از بین این کشورها با رویکرد نمونه گیری هدفمند کشورهای فنلاند، ژاپن، انگلستان، مالزی و ایالات متحده آمریکا برای بررسی وضعیت برنامه های توسعه حرفه ای انتخاب شدند. از این رو اسناد و مدارک درباره برنامه های توسعه حرفه ای معلمان ابتدایی در کشورهای ژاپن، انگلستان، فنلاند، آمریکا، مالزی و ایران است. برای گردآوری داده ها معلمینی که در مجتمع های آموزشی ایران در کشورهای منتخب بودند به صورت نمونه گیری هدفمند - ملاک محور (ملاک ورود: حداقل حضور به مدت ۲ سال در مجتمع های آموزشی ایران در کشور

هدف) انتخاب شدند. نمونه پژوهش شامل ۱۶ نفر (۲ نفر کشور ژاپن، ۳ نفر انگلستان، ۳ نفر فنلاند، ۳ نفر ایالات متحده آمریکا، ۳ نفر مالزی و ۲ نفر از معلمان ایرانی) بود.

ابزار اندازه‌گیری

ابزار گردآوری اطلاعات در بخش تحلیل مضمون مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با افراد مطلع (معلمین) در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای منتخب بوده و در بخش تحلیل اسناد نیز از کاربرد ساختار یافته توسط محقق جهت بررسی اسناد استفاده شده است. محقق با استفاده از هدف پژوهش، به ارائه پیش‌زمینه‌ای در زمینه موضوع و طرح سوالات محوری^۱ مبادرت ورزید. بخشی از سوالات محوری در ادامه بیان می‌شود. شایان ذکر است این سوالات به‌عنوان ورودیه محقق و جهت اطلاع مشارکت‌کننده است و بیشتر این سوالات به‌عنوان سؤالات آغازین^۲ یا سؤالات یخ شکن^۳ شناخته می‌شوند. به‌عنوان نمونه در کشور منتخب شما (کشوری که معلم موردنظر در آنجا سابقه خدمت داشته) چه راهبردهایی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی به‌کار می‌بردند؟ در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در کشور منتخب چگونه عمل می‌شود؟ زمینه‌های مؤثر بر اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در کشور منتخب چیست؟ برای تامین روایی و پایایی از معیارهای گوبا و لینکلن (Guba and Lincoln, 1980, as cited in Danaeefard, Alwani, & Azar, 2017) استفاده شد. آن‌ها چهار معیار قابلیت اعتبار^۴، قابلیت انتقال^۵، قابلیت اتکا^۶ و قابلیت تأیید^۷ را به‌منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش برشمردند (Danaeefard, Alwani, & Azar, 2017). در زمینه قابلیت اعتبار، از روش کنترل اعضاء شرکت‌کننده استفاده شد. در زمینه قابلیت انتقال، یافته‌ها در اختیار متخصصین قرار داده شد. در زمینه قابلیت اتکا (قابلیت اطمینان)، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد و در زمینه قابلیت تأیید مرور و بازخورد هم‌تایان بکار برده شد.

یافته‌ها

مطالعات تطبیقی باید براساس مراحل مشخص در جهت پاسخ‌گویی به سوالات مدون پیش برود. در این بخش با توجه به وجود دو سؤال اساسی و روند پژوهش‌های تطبیقی به پاسخ به این سوالات پرداخته می‌شود.

¹. central question

². opening question

³. ice-breaker

⁴. credibility

⁵. transferability

⁶. dependability

⁷. conformability

۱- راهبردها و برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای در کشورهای منتخب و ایران چیست ؟

در این بخش در سه مرحله به پاسخ به این سؤال پرداخته می‌شود. در مرحله اول به توصیف ابعاد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران و کشورهای منتخب (مرحله اول روش‌شناسی) و تفسیر و واکاوی اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها و بررسی اسناد (مرحله دوم تفسیر) و در نهایت با هم‌جواری یافته‌ها به طبقه‌بندی آن پرداخته می‌شود. در ادامه به بیان نتایج طبقه‌بندی شده پرداخته می‌شود.

الف: فنلاند

فنلاند با حفظ جایگاه خود به‌عنوان یکی از موفق‌ترین کشورها در برنامه ارزیابی دانش‌آموزان بین‌المللی، به کشوری مورد توجه برای محققان تبدیل شده است (Tarhan, Karaman, 2019; Kempainen, & Aerila, 2019). جامعه فنلاند نگرش بسیار مثبتی نسبت به آموزش دارد و آموزش با کیفیت بالا را یکی از دارایی‌های اصلی در رقابت بین‌المللی می‌داند (Takayama, 2013). دلایل زیادی برای موفقیت نظام آموزشی در فنلاند وجود دارد. طبق پژوهش‌های مختلف یکی از دلایل اصلی موفقیت نظام فنلاند، آموزش معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت تدریس به‌عنوان یک برنامه توسعه حرفه‌ای است (Blazar, Litke, & Barmore, 2016; Niemi, 2012; Sahlberg, 2010). جدول ۲ به توصیف و تفسیر یافته‌های مربوط به این بخش پرداخته است.

جدول ۲. برنامه اجرایی توسعه حرفه‌ای کشور فنلاند

کشور	بعد محوری	شاخص‌های اجرایی	نمونه اسناد تبیینی
رویکرد اجرایی	رویکرد اجرایی	- رویکرد پژوهش‌محور	Blazar et al. (2016), Niemi (2012), Takayama (2013), Tarhan et al. (2019)
		- رویکرد توسعه فردی (آموزش‌های اصلاحی انفرادی)	
		- مدیریت دانش پداگوژیک (تسهیم تجارب)	
		- تدریس پژوهی صلاحیت‌محور	
		- تدریس با مشارکت معلمان	
		- رویکردهای مشاوره‌ای	
		- یادگیری مشارکتی	
برنامه اجرایی	برنامه اجرایی	- نیازسنجی آموزشی	
		- برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان تازه‌کار	
		- داوطلبانه و مبتنی بر علاقه فردی	
		- مبتنی بر شایستگی حرفه‌ای	
زمینه اجرایی	زمینه اجرایی	- تدارک مراکز آموزشی ضمن خدمت و توانمندسازی در استان‌ها	

- فعالیت‌های آموزشی غیررسمی

بررسی رویکردهای اجرایی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در فنلاند نشان‌دهنده توجه به رویکردهای پژوهش‌محوری، مشارکتی و مدیریت دانش سازمانی در این کشور بیش از سایر رویکردهاست. اصطلاح مدیریت دانش، به‌منظور تشریح طیف وسیعی از مفاهیم، از کاربرد فناوری‌های نوین گرفته تا تلاش‌های گسترده‌تر برای سازمان‌دهی سرمایه‌های فکری یک سازمان به کار می‌رود اما هدف عمده آن، تغییر اطلاعات و دارایی‌های فکری به ارزش‌های بادوام است (Ayati & Ghorani Sirjani, 2010). همچنین در این کشور نیازسنجی از معلمان در مورد نیازهای آموزشی آن‌ها مورد تأکید است.

ب: ژاپن

ژاپن یکی از کشورهای رشدیافته در زمینه آموزش است. توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان برنامه - ای است که دولت ژاپن به‌طور مستقیم بر آن نظارت و آن را اجرا می‌کند و در این زمینه برنامه‌های متنوعی را مدنظر قرار می‌دهد (Noxon, 2017). در این کشور توجه به توسعه مادام‌العمر معلمان از برنامه‌های اساسی مدیریت منابع انسانی در نظام آموزشی آن‌هاست (Yakubova, 2021). در ادامه در جدول ۳ به بررسی ویژگی‌های برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ژاپن پرداخته می‌شود.

جدول ۳. برنامه اجرایی توسعه حرفه‌ای کشور ژاپن

کشور	بعد محوری	شاخص‌های اجرایی	نمونه اسناد تبیینی
ژاپن	رویکرد اجرایی	- فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر یادگیری تجربی	Isozaki (2018), Noxon (2017), Takahiro, Emi, Cathy, & Yu (2020), Yakubova (2021)
		- کارورزی حین خدمت و یادگیری محیطی	
		- درس‌پژوهی	
		- طراحی فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر گفت‌وگوی فکورانه مبتنی بر موقعیت	
		- رویکردهای تلفیقی	
		- یادگیری اکتشافی	
		- مسئله‌محوری	
		- تسهیم دانش و یادگیری مشارکتی	
		- یادگیری معنادار	
		- بازخورددهی سازمانی	
ژاپن	برنامه اجرایی	- برگزاری سمینارهای علمی	
		- فرصت مطالعاتی گروهی	
		- حمایت چندجانبه و نظام‌مند از معلمان	
		- مدرسه‌محوری	
ژاپن	زمینه اجرایی	- بسترهای مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات	
		- رویکردهای مجازی	

همان گونه که مشاهده می‌شود، ژاپن از دیگر کشورهای پیشرو در نظام آموزشی بوده که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت. در این کشور نیز در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان رویکردهای مختلفی مورد توجه قرار گرفته است که در این بین کارورزی حین خدمت و توجه به یادگیری مادام‌العمر بیش از سایر موارد مورد تأکید است. برنامه کارورزی برنامه‌ای است که پرورش تأمل و تفکر را به شدت در خود داراست، به عبارتی الگوی تفکر در کنش محسوب می‌شود (Salerni, Sposetti, & Szpunar, 2013).

ج: مالزی

هدف آموزش مالزی دستیابی به یک سوم بهترین نظام آموزشی در بین سایر کشورهای جهان است. بر اساس برنامه توسعه آموزش مالزی ۲۰۲۵-۲۰۱۳، یکی از اقدامات انجام‌شده برای دستیابی به این هدف، توانمندسازی توسعه حرفه‌ای معلمان است. ویژگی‌های حرفه‌ای بودن معلم باید به‌طور منظم و مستمر توسعه یابد تا اطمینان حاصل شود که هر سیاست آموزشی به‌طور مؤثر اجرا می‌شود (Eller & Eller, 2017; Kian & Yusof, 2012; Mukunder, Nimehchilsalem, & (Hajimohammadi, 2011; Ting, Lim, Cyril de Run, Koh, & Murni, 2018). در ادامه در جدول ۴ به بررسی روند توسعه حرفه‌ای معلمان در این کشور پرداخته می‌شود.

جدول ۴. برنامه اجرایی توسعه حرفه‌ای کشور مالزی

کشور	بُعد محوری	شاخص‌های اجرایی	نمونه اسناد تبیینی
مالزی	رویکرد اجرایی	- پژوهش‌محوری - اجرای برنامه‌های توسعه‌ای مبتنی بر نظریه سازنده‌گرا - رویکرد اکتشافی	Eller & Eller (2017), Kian & Yusof (2012), Mukunder et al. (2011), Ting et al. (2018)
	برنامه اجرایی	- آموزش مهارت رهبری آموزشی - تأکید بر روش‌های سنجش و ارزشیابی - خلاقیت‌محوری برنامه - بسط فعالیت‌های یادگیری داخل و خارج کلاس	
	زمینه اجرایی	- پویایی و انعطاف برنامه‌ها - مبتنی بر فضای مجازی - استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات	

مالزی از کشورهای جنوب شرق آسیاست که دارای فرهنگ و تمدن نزدیک به کشور ماست. در زمینه توسعه حرفه‌ای در این کشور رویکردهایی چون پژوهش‌محوری و رویکردهای مبتنی بر نظریه

سازنده‌گرا بیش از سایر موارد مورد توجه است. در این کشور به آموزش مهارت‌های رهبری نیز پرداخته شده و آن را بخشی از مهارت‌های معلمین می‌دانند.

د: انگلستان

اکثر کشورهای جهان اول در زمینه آموزش و توسعه منابع انسانی سرمایه‌گذاری می‌کنند. آن‌ها به این مفهوم پایبند هستند که نیروی کار با برآورده ساختن نیازهای بازار کار قرن بیست‌ویکم در کاهش بالقوه چالش‌های اقتصادی نقش مهمی دارد. در کشور انگلستان توسعه حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یکی از عناصر اصلی نظام تعلیم و تربیت شناخته می‌شود (Lander, Lewis, Nahavandi, Amsbury, & Barnett, 2020; Leeder & Beaumont, 2021; Makopoulou & Armour, 2011; Morales et al., 2021) در ادامه در جدول ۵ به بررسی برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان در انگلستان پرداخته می‌شود.

جدول ۵. برنامه اجرایی توسعه حرفه‌ای کشور انگلستان

کشور	بُعد محوری	شاخص‌های اجرایی	نمونه اسناد تبیینی
انگلیس	رویکرد اجرایی	- تنوع‌محوری در رویکرد	Lander et al. (2020), Leeder & Beaumont, (2021), Makopoulou & Armour (2011), Morales et al. (2021)
		- رویکرد ایفای نقش سیستمی	
		- مسئله‌محوری	
		- تجربه کارآموزانه (پیوند تجربه و دانش نظری)	
		- تجربه‌محوری بالینی	
		- اقدام‌پژوهی	
		- توضیح عمل تأملانه	
		- هیوتاگوژی ^۱ سازنده‌گرا	
		- رویکردهای مشارکتی	
		- مبتنی بر محیط کلاس	
انگلیس	برنامه اجرایی	- شفاف‌سازی اهداف و روش‌های ارزیابی دستیابی به اهداف	
		- برقراری ارتباط بین نظریه و عمل	
		- ایجاد پورت‌فولیوهای ساخت‌یافته	
		- حمایت‌گری محیط	
انگلیس	زمینه اجرایی	- تنوع بستر یادگیری	

انگلستان در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان برنامه‌های متنوعی دارد. در این میان رویکردهایی چون تنوع‌گرایی در روش‌های توسعه حرفه‌ای، رویکرد ایفای نقش سیستمی، مسئله‌محوری، تجربه کارآموزانه، اقدام‌پژوهی، توضیح عمل تأملانه، هیوتاگوژی سازنده‌گرا و استفاده از رویکردهای مشارکتی مورد تأکید است. از ویژگی‌های برنامه‌های اجرایی مبتنی بر محیط کلاس، شفاف‌سازی

¹. heutagogy

اهداف و روش‌های ارزیابی دستیابی به اهداف، برقراری ارتباط بین نظریه و عمل و ایجاد پورت‌فولیوهای ساخت‌یافته است. همچنین در زمینه اجرایی در این کشور توجه به حمایت‌گری محیط و تنوع بستر یادگیری مدنظر است. در این میان توجه به ارتباط نظریه و مبانی نظری آموزش داده‌شده به معلمان با عمل در دنیای واقعی و بعد از آن نیز تشکیل دوره‌های بازآموزی مورد تأکید است.

و: آمریکا

فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایالات متحده به شکل‌های مختلفی از کارگاه‌های نیم‌روزه که بر موضوعات خاص یا تکنیک‌های کلاس درس تمرکز دارند تا دوره‌های طولانی‌مدت که در سطح اعتبار دانشگاه ارائه می‌شود، انجام می‌گیرد (Harris et al, 2011). به‌استثنای چند مورد، هدف اولیه چنین فعالیت‌هایی افزایش اثربخشی کلاس درس معلمان و بهبود پیشرفت دانش‌آموزان است. در این کشور سعی در استفاده از رویکردهای نوین و متناسب است (Allen, 2020; Bentahar, Copeland, Stevens, & Vukelich, 2021; Harris, Stevens, & Higgins, 2011; Kurihara & Samimy, 2007). در ادامه در جدول ۶ به بررسی روند توسعه حرفه‌ای معلمان در آمریکا پرداخته می‌شود.

جدول ۶. برنامه اجرایی توسعه حرفه‌ای کشور آمریکا

کشور	بعد محوری	شاخص‌های اجرایی	نمونه اسناد تبیینی
ایالات متحده آمریکا	رویکرد اجرایی	- یادگیری مشارکتی	Allen (2020), Bentahar et al. (2021), Harris et al. (2011), Kurihara & Samimy (2007)
		- مشاهده الگوهای مختلف تدریس در عمل	
		- منتورینگ و منتورینگ هم‌تا	
		- مسئله‌محوری	
		- مبتنی بر اصول یادگیری هیوتاگوژی	
		(فرآیند محوری، قابلیت محوری، یادگیری فردی)	
	برنامه اجرایی	- مبتنی بر اصول برنامه درسی محیط کار	
		(عمل محوری و حرفه محوری)	
		- برگزاری سمینار و کارگاه عملی	
		- استفاده از تکنولوژی در توسعه حرفه‌ای	
	زمینه اجرایی	- در نظر گرفتن شاخص‌های سواد اطلاعاتی در توسعه حرفه‌ای	
		- مهارت محوری	
		- محیط یادگیری فعال و اثربخش	
		- کنترل شرایط محیطی	
		- واقع‌گرایی	
		- غنی‌سازی محیط	

ایالات متحده آمریکا از کشورهای دیگر مورد توجه در بخش توسعه حرفه‌ای معلمان و نظام آموزشی است. در این کشور جهت توسعه حرفه‌ای معلمان برنامه‌هایی چون توجه به رویکردهای مشارکتی در توسعه حرفه‌ای، رویکرد مشاهده‌ای، منتورینگ و منتورینگ هم‌تا در توسعه حرفه‌ای، مسئله‌محوری، توسعه حرفه‌ای مبتنی بر اصول یادگیری هیوتاگوژی و مبتنی بر اصول برنامه درسی محیط کار وجود دارد. همچنین در زمینه برنامه‌های اجرایی برگزاری سمینار و کارگاه عملی، استفاده از تکنولوژی در توسعه حرفه‌ای، در نظر گرفتن شاخص‌های سواد اطلاعاتی در توسعه حرفه‌ای و مهارت‌محوری مورد تأکید است و بسترهایی چون محیط یادگیری قابل کنترل برای معلم، واقع‌گرایی، محیط یادگیری فعال و اثربخش و غنی‌سازی محیط شغلی مورد توجه است. در این میان به رویکردهایی چون منتورینگ و منتورینگ هم‌تا توجه می‌شود. روش توسعه‌ای منتورینگ، یک روش کاملاً خاص است که برای انتقال تجربه، دانش و تخصص به معلمان تازه‌کار طراحی شده است. جستجو نشان می‌دهد که منتورینگ به جزء اصلی برنامه‌های بهسازی معلمان و کارمندان در مؤسسه‌های آموزشی تبدیل شده است (Cannon, 2014).

منتورینگ هم‌تای معلمان از زیرشاخه‌های منتورینگ است در این رویکرد معلمان برای به اشتراک‌گذاری اطلاعات گرد هم می‌آیند (Beane-Katner, 2014). این مدل با جفت کردن افراد باتجربه، رتبه و سطح سلسله‌مراتبی با تجربه متفاوت در یک سطح، فرصتی برای ملاقات با دیگران را در همان وضعیتی که هستند، فراهم می‌آورد. منتورینگ هم‌تا امکان ایجاد یک محیط عادلانه‌تر را دارد و با ترسیم روابط مشترک، شرکت‌کنندگان این فرصت را دارند که همدل‌تر باشند (Angelique, Kyle, & Taylor, 2002). همچنین Buch, Huet, Rorrer, and Roberson (2011) بیان داشت منتورینگ هم‌تا یک الگوی تراز است که در آن مربیان یکدیگر را راهنمایی می‌کنند.

ه: ایران

توسعه حرفه‌ای یکی از حیطه‌های درخور توجه در راستای رشد همه‌جانبه، بالندگی معلمان و تغییرات نظام آموزشی است (Esmaili et al., 2019; Vaparzeh et al., 2019)؛ که همان‌طور که پیش از این هم گفته شد در اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، به‌ویژه سند تحول بنیادین مورد اشاره قرار گرفته است (Supreme Council of the Cultural Revolution of Iran, 2013). بررسی نظرات مشارکت‌کنندگان در این زمینه در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. برنامه اجرایی توسعه حرفه‌ای کشور ایران

کشور	بُعد محوری	شاخص‌های اجرایی	نمونه اسناد تبیینی
ایران	رویکرد اجرایی	- رویکردهای حافظه‌محور	Ghanbari & Mohammadi, (2016), Heydari, Razavi, Amirnejad, & Mohammadi (2019), Taherpour Kalantari & Purshafei (2021)
		- رویکرد سخنرانی و توضیحی	
		- تدریس پژوهی	
		- اقدام پژوهی	
		- طرح محوری	
	برنامه اجرایی	- محتوای محوری	
		- ضعف نیازسنجی	
		- نگاه مقطعی (همگام با تغییرات کتب درسی)	
		- صوری‌سازی	
		- نگاه غیرتخصصی	
	زمینه اجرایی	- استفاده از بسترهای مجازی (Ltms)	
		- برگزاری کارگاه و سمینار	
		- تمرکزگرایی سخت	

در زمینه رویکردهای اجرایی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران از نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش و نیز اسناد مورد بررسی شاخص‌هایی چون توجه به رویکردهای حافظه‌محور، اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با رویکردهای سخنرانی و توضیحی، تدریس پژوهی، اقدام پژوهی، طرح محوری در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای چون طرح‌های تدبیر و محتوای محوری مورد تأکید بود. در زمینه برنامه اجرایی توسعه حرفه‌ای معلمان نیز شاخص‌هایی چون ضعف در نیازسنجی، نگاه مقطعی به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای همگام با تغییرات کتب درسی، صوری‌سازی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و توجه صرف به تعداد ساعات ضمن خدمت و عدم توجه به کیفیت و محتوای دوره‌ها برای معلمان و نگاه غیرتخصصی به برنامه‌های ضمن خدمت مدنظر بود. در زمینه بسترهای اجرایی و زمینه‌های توسعه حرفه‌ای نیز شاخص‌هایی چون استفاده از بسترهای مجازی (Ltms)، برگزاری کارگاه و سمینار و تمرکزگرایی سخت، مورد توجه مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر بود.

۲- شباهت‌ها و تفاوت‌های برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای کشورهای منتخب با ایران

چيست؟

اساساً بحث از شباهت و تفاوت برنامه اجرایی توسعه حرفه‌ای معلمان در بین کشورهای مختلف شاید موضوعیت نداشته باشد اما با توجه به روند پژوهش‌های تطبیقی طبق مرحله سوم (مرحله هم‌جواری) محقق اطلاعاتی که طبقه‌بندی شده بودند را مجدد مورد بررسی قرار داد و در نهایت در مرحله مقایسه (مرحله چهارم) داده‌های حاصل از مرحله قبل مورد بررسی قرار گرفته و شباهت‌ها

و تفاوت‌های آنان مشخص گردید. از این رو به معرفی نقاط مشترک برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در بین کشورها پرداخته می‌شود و در نهایت شاخص‌های برنامه‌های هر کدام از کشورها به عنوان نقطه اتکا و تفاوت آن کشور مورد بررسی قرار می‌گیرد. در ادامه در جدول ۸ به بیان یافته‌های این بخش پرداخته می‌شود.

جدول ۸. شباهت‌ها و تفاوت‌های کشورهای مورد مقایسه

روند	کشورهای مورد مقایسه	نتایج
تفاوت‌ها (شاخص‌های هر کدام از کشورها)	فنلاند، ژاپن، مالزی، انگلستان، آمریکا و ایران	- تأکید همه کشورها به استفاده از رویکردهای نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان خود - استفاده همه کشورها از بسترهای مجازی در بحث توسعه حرفه‌ای معلمان خود - توجه همه کشورها به رویکردهای مشارکتی در توسعه حرفه‌ای
	فنلاند	- توجه به رویکردهای فردی در توسعه حرفه‌ای در کنار رویکردهای مشارکتی و گروهی - توجه به نیازسنجی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان - فعالیتهای آموزشی غیررسمی در توسعه حرفه‌ای و برون‌سپاری
	ژاپن	- توجه به رویکرد کارورزی حین خدمت - توجه به یادگیری معنادار در توسعه حرفه‌ای
	مالزی	- توجه به بستر یادگیری سازنده‌گرا - توجه به برنامه مهارت رهبری آموزشی - بسط فعالیتهای یادگیری به فعالیتهای خارج از کلاس
	انگلستان	- توجه به رویکرد کارآموزانه در توسعه حرفه‌ای - توجه به رویکرد تجربه‌محوری بالینی - توجه به رویکرد توضیح عمل تأملانه
	آمریکا	- توجه به رویکرد منتورینگ و منتورینگ هم‌تا - استفاده از اصول برنامه درسی محیط کار - مهارت‌محوری در اجرای برنامه‌های درسی
	ایران	- استفاده از رویکردهای سنتی حافظه‌محور و محتوامحور در توسعه حرفه‌ای معلمان - نگاه مقطعی به توسعه حرفه‌ای معلمان - استفاده از صوری‌سازی و کمیت‌گرایی - نگاه غیرتخصصی به توسعه حرفه‌ای معلمان

بحث و نتیجه گیری

توسعه حرفه‌ای همچنان به صورت رایج‌ترین نسخه برای ارتقای اثربخشی و سلامتی نظام‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود. رویکردهای اجرایی توسعه حرفه‌ای از مفاهیم جدید در حوزه مدیریت و سازمان است که هدف آن توسعه دانش، مهارت و بینش کارکنان و مدیران برای نیل به توسعه سازمانی در محیط پرتلاطم امروزی است (Asheghi & Ghahramani, 2017). در سال‌های اخیر محور اصلی مناظرات، پیرامون اثربخشی مدارس و توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان بوده است (Roche et al., 2021). توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان به عنوان کلیدی برای موفقیت اقدامات انجام گرفته در زمینه مدیریت منابع انسانی در سازمان آموزش و پرورش است. این مهم با توجه به نقش بارزی که معلمان در رشد فراگیران در ابعاد مختلف شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دارند دارای اهمیت فزاینده‌ای است. در این پژوهش سعی شد با مطالعه تطبیقی شش کشور به بررسی برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته شود. نتایج نشان داد که در این زمینه سه محور رویکردهای اجرایی، برنامه اجرایی و زمینه‌های اجرایی قابل تفکیک و بررسی است.

فنلاند: فنلاند در زمینه توسعه حرفه‌ای و آموزش از کشورهای پیشرو است. با تحلیل بیانات مشارکت‌کنندگان در پژوهش و بررسی اسناد برای رویکردهای اجرایی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای شاخص‌هایی چون پژوهش‌محوری در اجرای برنامه‌های توسعه‌ای، توجه به رویکردهای توسعه فردی با توجه به نیازهای انفرادی، مدیریت دانش پداگوژیک، تدریس پژوهی صلاحیت‌محور، رویکردهای تدریس مشارکتی برای توسعه حرفه‌ای معلمان، رویکردهای مشاوره‌ای و یادگیری مشارکتی برای توسعه حرفه‌ای معلمان مورد شناسایی قرار گرفتند؛ همچنین در زمینه برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای در نظر گرفته شده در کشور فنلاند شاخص‌هایی چون توجه به نیازسنجی، توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان تازه‌کار، داوطلبانه بودن، مبتنی بودن بر نیازهای فردی و مبتنی بر شایستگی حرفه‌ای مورد شناسایی قرار گرفت. در زمینه رویکردهای اجرایی نیز تدارک مراکز آموزش ضمن خدمت و توانمندسازی در استان‌ها و توجه به فعالیت‌های آموزشی غیررسمی مورد تأکید و توجه بود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های حاصل از پژوهش‌های Tarhan et al. (2019)، Takayama (2013)، Blazar et al. (2016) و Niemi (2012) است. در راستای این یافته‌ها توصیه می‌شود در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از برون‌سپاری استفاده شده و به رویکردهایی چون مدیریت دانش پداگوژیک توجه شود.

ژاپن: ژاپن در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان خود رویکردهای نوینی را مدنظر دارد. در زمینه رویکردهای اجرایی در ژاپن رویکردهایی چون درس‌پژوهی، رویکردهای تجربی چون کارورزی، مسئله‌محوری و یادگیری اکتشافی مورد تأکید است، همچنین در این کشور برگزاری سمینار علمی،

فرصت‌های مطالعاتی و حمایت چندجانبه از معلمان مورد توجه است. از سویی مدرسه‌محوری و استفاده از رویکردهای مجازی در توسعه حرفه‌ای مدنظر مشارکت‌کنندگان است. در این بین مدرسه‌محوری برنامه‌های توسعه حرفه‌ای نشان دهنده این مهم است که در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای توجه به معلمان در محل کار خود و توسعه‌یافتگی برنامه‌ها در همان مکان می‌تواند یکی از راهبردهای مؤثر توسعه حرفه‌ای باشد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای پژوهش‌های Yakubova (2021)، Takahiro et al. (2020)، Isozaki (2018) و Noxon (2017) است. در راستای یافته‌های مربوط به مطالعه تطبیقی این کشور توصیه می‌شود از رویکردهای مسئله‌محور و اکتشافی استفاده شده و در این زمینه مدرسه‌محوری برنامه‌ها و زمینه‌ها نیز مورد توجه قرار گیرد.

مالزی: از دیگر کشورهایی که در زمینه توسعه حرفه‌ای مورد توجه است مالزی است. در این زمینه شاخص‌هایی چون پژوهش‌محوری، اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر نظریه سازنده-گرا و توجه به رویکردهای اکتشافی در توسعه حرفه‌ای معلمان مورد توجه است. ویژگی برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای معلمان در مالزی شامل آموزش مهارت‌های رهبری آموزشی، خلاقیت‌محوری، بسط فعالیت‌های یادگیری داخل و خارج کلاس، پویایی و انعطاف‌پذیری برنامه‌ها با توجه به نیاز و علائق شخصی معلمان است. همچنین از بسترهای مجازی و فناوری اطلاعات و ارتباطات برای برگزاری دوره‌های توسعه حرفه‌ای در این کشور استفاده می‌شود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های Kian and Yusof (2017)، Eller and Eller (2018)، Ting et al. (2018)، Mukunder et al. (2012) و (2011) است. در راستای یافته‌های این بخش توصیه می‌شود در برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای معلمان، انعطاف‌پذیری برنامه‌ها و نظریه سازنده‌گرا مورد توجه قرار گیرد.

انگلستان: انگلستان یکی از کشورهای پیشرو در زمینه آموزشی است. در این میان توجه به نقش معلمان و شیوه‌های توسعه حرفه‌ای آن‌ها مورد توجه دست‌اندرکاران نظام آموزشی است. در این کشور رویکردهای متنوعی در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان مورد توجه است. تحلیل بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که هیوتاگوژی از شاخص‌های اصلی این زمینه است. برخلاف دو واژه پداگوژی و آندراگوژی، واژه هیوتاگوژی کمتر در ادبیات پژوهشی کشور ما آشناست. هیوتاگوژی گسترش‌یافته آندراگوژی و پیشرفت شیوه‌های تدریس برای آموزش بزرگسالان است. هیوتاگوژی به‌عنوان یک رویکرد خودتعیین‌گری در یادگیری^۱، یادگیری دو حلقه (بازنگری در فرآیند یادگیری)، برخورداری از عملکرد شناختی در سطوح بالا و تغییر از آموزش‌گرمحور به یادگیرنده‌محور شناخته می‌شود (Hase, 2011). در هیوتاگوژی ایده محوری، خودتعیین‌گری است. Hase (2011) در تعریف خودتعیین‌گری می‌گوید فرآیندی است که در طی آن یادگیرندگان نیازهای یادگیری خود را شناسایی

¹. self-determined learning

می‌کنند، منابع یادگیری را انتخاب و راهبردهای حل مسئله را جاری می‌سازند و به تأمل درباره فرآیند یادگیری خود پرداخته تا مفروضات موجود را به چالش کشیده و قابلیت یادگیری‌شان را افزایش دهند. نکات کلیدی در دیدگاه هیوتاگوژی، مسئله‌محوری و تأمل یادگیرنده در مورد فرآیند یادگیری است تا اهداف و فرآیندها را به چالش بکشد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های (Morales et al., 2021)، (Leeder and Beaumont, 2021)، (Lander et al., 2020) و (Makopoulou & Armour, 2011) است. در راستای یافته‌های این بخش از پژوهش توصیه می‌شود در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از رویکردهای مبتنی بر هیوتاگوژی استفاده شود.

آمریکا: از دیگر کشورهایی که در این پژوهش به بررسی شیوه‌های آن در توسعه حرفه‌ای پرداخته شد کشور ایالات متحده آمریکا است. با بررسی رویکردهای اجرایی در این کشور سه رویکرد متورینگ هم‌تا، هیوتاگوژی و برنامه درسی محیط کار بیش از سایر موارد مورد توجه است. در این میان برنامه درسی محیط کار بخش اعظمی از فعالیت‌های توسعه‌ای این کشور را تشکیل می‌دهد. برنامه درسی محیط کار با اینکه در دهه اخیر در نظام‌های آموزشی برتر دنیا مورد توجه بوده است اما در حوزه مدیریت منابع انسانی ایران واژه‌ای غریب به شمار می‌آید. یادگیری در محیط کار یک مفهوم گسترده است که به فرآیندی که در آن افراد به‌عنوان یک عامل تکمیل‌کننده وظایف و نقش‌های سازمانی به کسب دانش، مهارت و نگرش می‌پردازند، اشاره دارد (Fathi Vajargah, Khorasani, & Doosti, 2017). این نوع یادگیری سبب تسهیل در انتقال دانش به موقعیت‌های جدید می‌شود (Mattox, 2015). برنامه درسی محیط کار به منزله پلی است که بین آنچه فراگیران در نظام آموزشی فرا می‌گیرند با آینده حرفه‌ای آنان پیوند معنادار برقرار می‌کند (Fathi Vajargah et al., 2017). یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای پژوهش‌های (Kurihara and Samimy, 2007)، (Harris et al., 2011)، (Allen, 2020) و (Bentahar et al., 2021) است. در راستای یافته‌های این بخش از پژوهش نیز توصیه می‌شود در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به محیط مدارس و زمینه‌های آن و به‌طور کل برنامه‌های درسی محیط کار توجه شود.

ایران: در زمینه برنامه‌های اجرایی توسعه حرفه‌ای معلمان در کشور ما ضعف‌های زیادی وجود دارد. در زمینه رویکردهای اجرایی بیش از هر رویکردی از رویکردهای حافظه‌محور استفاده می‌شود و برنامه‌ای بدون و کلان در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان وجود ندارد و به‌طور کلی توسعه حرفه‌ای معلمان از اهداف و برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش نیست. بیشتر موارد با تغییر رویه‌ها و محتوای برنامه‌های درسی به‌صورت صوری کلاس‌هایی برای معلمان دوره‌های مختلف بدون نیازسنجی برگزار می‌شود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای پژوهش‌های (Taherpour Kalantari and Purshafei, 2021)، (Khanifar, Sahranavard Nashtifani, and Ebrahimi, 2021)، (Heydari et al., 2019) و (Ghanbari and Mohammadi, 2016) است. در راستای یافته‌های این بخش از

پژوهش توصیه می‌شود در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان به نیازسنجی و در نظر گرفتن نظرات معلمان توجه شود.

در بخش دیگر این پژوهش با بررسی یافته‌های سؤال قبل به مشخص کردن شباهت‌ها و تفاوت‌های این کشورها پرداخته شد. به‌طور کلی در تمام این کشورها رویکردهای مشارکتی و نوین مورد توجه قرار داشته و از بستر مجازی در توسعه حرفه‌ای معلمان بهره گرفته می‌شود. در زمینه تمایزها نیز این را باید گوشزد کرد که بیشتر روش‌ها در کشورهای توسعه‌یافته مورد استفاده قرار می‌گیرد و کشورهای نام‌برده‌شده در زمینه نظام آموزشی و مدیریت منابع انسانی دارای ساختاری قوی هستند. اما در مورد کشور ما همان‌طور که مشارکت‌کنندگان نیز بیان داشتند به بحث توسعه حرفه‌ای معلمان به‌صورت مقطعی توجه شده و بیشتر با تغییر محتوای کتب درسی بر بازآموزی معلمان تمرکز می‌شود. از این رو توصیه می‌شود نگاه به آموزش و پرورش و بحث توسعه حرفه‌ای معلمان در کشور اصلاح شود. با رویه‌های موجود در این نظام، اصلاحات و برنامه‌های انجام‌گرفته شبیه دور باطل خواهد بود و به اهداف خود نخواهد رسید. به امید آن روزی که وضعیت نظام تعلیم و تربیت کشورمان ایران و سایر زمینه‌های آن بهبود یابد.

منابع

- Aghazadeh, A. (2017). *Comparative education*. Tehran: The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT). [Persian]
- Ahmadi, O., Kamalian, A. R., Yaqoubi, N. M., Ghasemi, M., & Jalali, S. (2017). Designing a model for improving the performance of staff in the interior ministry with a grounded theory approach. *Resource Management in Police*, 6(4), 1-34. [Persian]
- Allen, N. (2020). *Teachers collaborating across borders (TCAB): Online program for US and Middle East/North Africa teachers*. UNC World View. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Angelique, H., Kyle, K., & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 6(3), 195-209.
- Asheghi, H., & Ghahramani, M. (2017). Developing professional development programs for managers and staff in the branch of monetary and banking. *Quarterly Journal of training and Development of Human Resources*, 3(11), 1-20. [Persian]
- Ayati, M., & Ghorani Sirjani, S. (2010). Quality development of curricula by knowledge management in higher education. *Journal of Higher Education Curriculum*, 2(1), 153-172. [Persian]
- Baker, R., Nakamura, N., Chandel, I., Howell, B., Lyalin, D., & Panin, V. M. (2018). Protein O-mannosyltransferases affect sensory axon wiring and dynamic chirality of body posture in the *Drosophila* embryo. *Journal of Neuroscience*, 38(7), 1865-1850
- Beane-Katner, L. (2014). Anchoring a mentoring network in a new faculty development program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 91-103.
- Bentahar, A., Copeland, K. D., Stevens, S. G., & Vukelich, C. J. (2021). Educational change in Saudi Arabia: Insights from one USA/KSA teacher professional development collaborative. *International Education Studies*, 14(10), 77-94.

- Blazar, D., Litke, E., & Barmore, J. (2016). What does it mean to be ranked a “high” or “low” value-added teacher? Observing differences in instructional quality across districts. *American Educational Research Journal*, 53(2), 324–359.
- Buch, K., Huet, Y., Rorrer, A., & Roberson, L. (2011). Removing the barriers to full professor: A mentoring program for associate professors. *The Magazine for Higher Learning*, 43(6), 38–45.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599–607.
- Cadero-Smith, L. A. (2020). *Teacher professional development challenges faced by rural superintendents*. USA: ISTES Organization Monument, CO.
- Cannon, M. (2014). *An exploration of formal mentoring experiences of junior faculty in associate degree nursing programs* (Doctoral dissertation). University of Alabama.
- Cogan, A., & Martzoukou, K. (2018). The information literacy and continuous professional development practices of teachers at a Jewish Day School. *Reference Services Review*, 46(4), 600–627.
- Danaeefard, H., Alwani, S. M., & Azar, A. (2017). Qualitative research methodology in management: A comprehensive approach. Tehran: Eshraghi. [Persian]
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Eller, J. F., & Eller, S. A. (2017). *Appropriate generating support: What new principals need to know about working with baby boomers, generation X, and millennial*. [https:// www.naesp.org.com](https://www.naesp.org.com).
- Esmaili, E., Sameri, M., & Hassani, M. (2019). Effect of school organizational conditions, leadership perception and teacher motivation on improving teaching activity through the mediation of professional development of elementary teachers. *Journal of New Educational Approaches*, 14(2), 108–128. [Persian]
- Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., & Doosti, H. (2017). *Work environment curriculum*. Tehran: Industrial Research & Training Center of Iran. [Persian]
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84(618), 6–12.
- Ghanbari, S., & Mohammadi, B. (2016). Professional development model of high school administrators: A qualitative research. *Journal of School Administration*, 4(2), 123–143. [Persian]
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.
- Harris, G., Stevens, T., & Higgins, R. (2011). A professional development model for middle school teachers of mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(7), 951–961.
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2011). The effects of a professional development program on primary school teachers’ perceptions of physical education. *Professional Development in Education*, 37(2), 291–305.
- Hase, S. (2011). Learner defined curriculum: Heutagogy and action learning in vocational training. *Psychology*, 1(1), 1–11.
- Hematinezhad, M. A., Ramazaninezhad, R., Rezaei Kamani, A., Afsharnezhad, T., & Shafiei, S. (2009). The evaluation of physical education teacher’s performance assessment system. *Harakat*, 38, 111–128. [Persian]
- Heydari, M., Razavi, S. M. H., Amirnejad, S., & Mohammadi, N. (2019). Identify Barriers to developing of professional ethics for sports organization managers. *Organizational Behavior Management in Sport Studies*, 6(3), 23–35. [Persian]
- Hosseini, S. M., Ayati, M., & Shokohi Fard, H. (2018). The impact of knowledge management system on the sixth-grade teachers’ professional development in Birjand. *Journal of Teachers Professional Development*, 3(1), 1–17. [Persian]

- Hosseinpour, F., Fazlollahighomshi, S., & Mohamadi, M. (2020). The relationship between professional development and job performance and self-efficacy of high school teachers in the Qom Province. *Journal of Teachers Professional Development*, 4(4), 1-13. [Persian]
- Isozaki, T. (2018). Science teacher education in Japan: Past, present, and future. *Asia-Pacific Science Education*, 4(10), 20-34.
- Jahanian, R., & Ghodsi, S. (2014). On the relationship of organizational health and justice to staff professional development in education organizations. *Journal of New Approach in Educational Administration*, 5(3), 97-114. [Persian]
- Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 76-89.
- Karacabey, M. F. (2021). School principal support in teacher professional development. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 54-75.
- Kashinahanji, V., Isfandyari-Moghaddam, A., & Erfani, N. (2018). Developing an SEM of teacher professional development standards (TPD) for teacher-students in terms of their information literacy (IL). *Journal of Career and Organizational Counseling*, 10(36), 69-102. [Persian].
- Khanifar, H., Sahranavard Nashtifani, Y., & Ebrahimi, S. (2021). Identifying the factors affecting the professional development of teachers in teacher education centers (Farhangian University). *Quarterly Journal of Research in Teacher Education*, 4(4), 9-40. [Persian]
- Kian, T. S., & Yusof, W. F. W. (2012). *Generation X and Y and their work motivation*. Proceeding International Conference of Technology Management, Business and Entrepreneurship. Melaka, Malaysia.
- Kurihara, Y., & Samimy, K. K. (2007). The impact of a U.S. teacher training program on teaching beliefs and practices: A case study of secondary school level Japanese teachers of English. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 29(1), 99-122
- Lander, N., Lewis, S., Nahavandi, D., Amsbury, K., & Barnett, L. M. (2020). Teacher perspectives of online continuing professional development in physical education. *Sport, Education and Society*, 25(6), 14-31.
- Leeder, T. M., & Beaumont, L. C. (2021). Lifestyle sports and physical education teachers' professional development in the United Kingdom: A qualitative survey analysis. *Education Sciences*, 11(3), 642-684.
- Makopoulou, K., & Armour, K. M. (2011). Physical education teachers' career-long professional learning: Getting personal. *Sport, Education and Society*, 16(4), 571-591.
- Maleki, S. (2018). Professional development of teachers. *Farda School Growth Monthly*, 18(4), 18-6. [Persian]
- Mattox, J. R. (2015). *Scrap learning your programs are not as good as you think they are*. Training Industry Conference & Exposition, May 7. CEB.
- Mohammadi, R., & Hasani, A. (2019). Investigating the effect of lesson study process on teachers' professional development. *Research in Teaching*, 7(1), 1-18. [Persian]
- Morales, M. P. E., Mercado, F. M., Palisoc, C. P., Palomar, B. C., Avilla, R. A., Sarmiento, C. P., Butron, B. R., & Ayuste, T. O. D. (2021). Teacher professional development program (TPDP) for teacher quality in STEAM education. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 188-206.
- Mukunder, J., Nimehchilsalem, V., & Hajimohammadi, R. (2011). How Malaysian school teachers view professional development? *Journal of International Education Research*, 7(2), 39-46
- Niemi, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The*

- principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 19-38). Sense publishers. <https://www.sensepublishers.com/files/9789460918117PR.pdf>
- Ninlawan, G. (2015). Factors which affect teachers' professional development in teaching innovation and educational technology in the 21st under the Bureau of Special Education, Office of the Basic Education Commission. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197(4), 1732-1745.
- Noxon, E. (2017). *Evaluating professional development on educational technology integration for English teachers in Japan* (Doctoral dissertation). University of Florida.
- Pourrahim, M., & Hoseinpoor, R. (2020). The relationship between educational leadership and teacher self-efficacy with professional development primary school teachers in district 2 of Ardabil. *Applied Educational Leadership*, 1(3), 65-76. [Persian]
- Rahmati, Z., Talkhabi, M., & Moradi, A. (2020). Teachers' professional development and conceptual change through the knowledge building environment. *Journal of Cognitive Psychology*, 8(1), 53-66. [Persian].
- Roche, A., Skinner, N., & McEntee, A. (2021). The green and the grey: The differing professional development needs of early and mid/late career substance use workers. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 1-8.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. New York: St. Martin's Press.
- Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2013). Narrative writing and university internship program. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 140(2), 133-137.
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25.
- Shirbagi, N., & Nasirinia, S. (2020). Professional development of a step towards effective teaching (case study: elementary teachers in Sanandaj). *Research in Teaching*, 8(1), 166-197. [Persian]
- Soleimani, N., Fathi Vajargah, K., Hoseini, M. A., & Haghani, M. (2020). Meta-synthesis study of key factors of success in education and professional development through gamification based on Roberts model. *Educational Innovations*, 19(4), 38-7. [Persian]
- Supreme Council of the Cultural Revolution of Iran (2013). *Document of the fundamental transformation of education*. [Persian]
- Taherpour Kalantary, M., & Purshafei, H. (2021). Current model of professional development of primary teachers in South Khorasan Province: A grounded theory-based approach. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 14(2), 259-284. [Persian]
- Takahiro, S., Emi, T., Cathy, M., & Yu, K. K. (2020). Japanese elementary teachers' learning experiences of physical education professional development. *Teacher Educator*, 55(4), 373-391.
- Takayama, K. (2013). Finland has it all? Examining the media accentuation of "Finnish Education" in Australia, Germany and South Korea. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 21-42.
- Tarhan, H., Karaman, A., Kemppinen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 32-50.
- Ting, H., Lim, T. Z., Cyril de Run, E., Koh, H., & Murni, S. (2018). Are we baby boomers, gen x and gen y? A qualitative inquiry into generation cohorts in Malaysia. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 109-115.

- Vaparzeh, F., Talebi, B., & Sameri, M. (2019). Structural analysis of school administrators' performance based on professional ethics in health promoter schools. *Journal of School Administration*, 7(3), 195-212. [Persian]
- Villegas, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Yakubova, M. Y. (2021). The modern pedagogical technologies use. *International Scientific Research Journal*, 2(5), 811-816.

English Abstract

A Comparative Study of the Implementation of Professional Development Programs for Elementary Teachers in Iran and Selected Countries: A Step toward Action

Bentolhoda Sadat Hoseinian^{*}, Mohammad Reza Nili^{}, Fereydoon Sharifian^{***}**

The purpose of this study was to compare the implementation of professional development programs for elementary teachers in Iran, America, Malaysia, Japan, England, and Finland. This qualitative research adopted George Bereday's comparative method. The selection of countries was based on their success in implementing professional development programs for elementary teachers. The data were collected through reading books and documents and semi-structured interviews. The statistical population of the study included both information sources, such as documents related to the professional development programs of elementary teachers in selected countries, and human sources, including Iranian teachers who experienced teaching in Iranian educational complexes in selected countries and were well informed about the professional development in those countries. The study sample was selected using purposive sampling. The findings showed that the selected countries were similar in new methods of teaching and learning, curricula implementation in a cooperative and group manner, utilization of teachers' experiences in implementing curriculum, employment of information and communication technology (ICT) in education and virtual education environments, new methods (e.g., problem-solving using a constructive and research-oriented approach). However, the same selected countries were different in terms of individual and group learning, examination of teachers' experiences concerning lesson study, simulation, the teaching of cognitive skills, and a centralized system of education. In addition, the results showed that Iran followed a piecemeal and non-specialized approach to teachers' professional development. Therefore, to improve the existing teachers' professional development programs, education policy-makers need to pay careful attention to macro-planning in the area of teachers' professional development, conduct continuous educational needs assessment, and consider new teaching and learning approaches.

Keywords: comparative studies, elementary teachers, professional development, teacher education

^{*} PhD in Curriculum, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Isfahan. Iran. (f.sadat1390@yahoo.com).

^{**} Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Isfahan. Iran. (Corresponding Author) (m.nili.a@edu.ui.ac.ir).

^{***} Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Isfahan. Iran. (f.sharifian@edu.ui.ac.ir).