

تاریخ: ۱۳۹۳، ۱۳، ۱۹  
شماره: ۲۳۱۰۰۲۱  
پوست: زرادر



# سومین کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه انسانی

## 3rd National Conference Of Training & Human Capital Development



انجمن ملی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

مجمع فنی تهران  
www.mfl.info

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

حرفی بر آنچه در آن می‌رود لیزری شود گرفت دانش  
که چن بیشتر در آن جای دهنده نرفتش (نزدن کردد. امام علی (ع))

پذیرش مقاله

بدین وسیله گواهی می‌شود مقاله با عنوان:

اصلاح مقررات و بهبود ساختار آموزش ضمن خدمت راهکاری برای توسعه حرفه‌ای معلمان

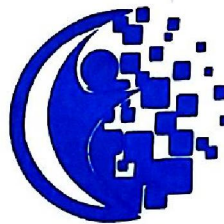
نویسندگان:

حانم مرصه کهندل، آقای دکتر مرتضی کرمی و آقای دکتر حسین حسینی ثانی

دومین کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه انسانی

که به حواله و توفه الهی در روزهای ۱۳ و ۱۴ اسفندماه ۱۳۹۳ در مرکز همایش‌های برج میلاد با حضور اساتید و دانشگاه‌ها، پژوهشگران، مدیران و کارشناسان آموزش سازمان‌های مختلف از سراسر کشور توسط انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران برگزار شد پذیرش گردید و در پایگاه‌های

ISC و CIVILICA نمایه خواهد شد.



کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه انسانی

دکتر باصطخ خراسانی

دسر علمی سوچین کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه انسانی

دبیرخانه علمی  
تلفکس: ۰۲۱-۸۸۱۰۳۲۲۲۸  
conferenceistd@gmail.com  
تهران، سعادت آباد، پلستر از میدان کاج خیابان دوم (شهید عیقری) بلوار بهزاد شمالی پلاک ۱۲  
کدپستی: ۱۹۹۸۶۳۵۴۵۳

دبیرخانه اجرایی  
تلفکس: ۰۲۱-۲۲۰۶۰۴۸۷  
www.hctd.ir | info@hctd.ir  
تهران، سعادت آباد، پلستر از میدان کاج خیابان دوم (شهید عیقری) بلوار بهزاد شمالی پلاک ۱۲  
کدپستی: ۱۹۹۸۶۳۵۴۵۳

برج میلاد تهران  
دوم و سوم اسفندماه ۹۳

# اصلاح مقررات و بهبود ساختار آموزش ضمن خدمت راهکاری برای توسعه حرفه ای معلمان

مرضیه کهندل<sup>1</sup>

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

marziehkohandel@yahoo.com

مرتضی کرمی

عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

Mor. karami@gmail.com

حسین جعفری ثانی

عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

Hsuny@um.ac.ir

## چکیده

امروزه در اکثر نظام های آموزشی دنیا، عمده تلاش ها برای بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان بر روی ارتقای کیفیت تدریس معلمان متمرکز شده است. در واقع توسعه حرفه ای معلم یک چرخه بی پایان در برنامه آموزش معلمان است که با تربیت معلم پیش از خدمت آغاز شده و تا زمانی که فرد به عنوان یک معلم در این حرفه باقی است ادامه می یابد. مهم ترین راهبرد توسعه حرفه ای مستمر معلمان، آموزش ضمن خدمت است. تا کنون پژوهش های متعددی در خصوص کیفیت و میزان اثر بخشی الگوهای مختلف آموزش ضمن خدمت انجام شده است که نشان می دهد عمده معلمان برنامه ریزی های متمرکز صورت گرفته در ارائه فعالیت های توسعه حرفه ای شان را که به جهت حمایت از آنان برای پیشبرد برنامه های تغییر معلم و ارتقای حرفه ای ایشان انجام می شود، ناکارآمد توصیف می کنند و به حرکت از رویکرد منفعل به رویکرد فعال در زمینه آموزش، و اشکال غیر متمرکز در زمینه فعالیت و سازمان متمایل هستند. نشانه های این تغییر پارادایمیک را می توان در استقبال معلمان از طرح هایی همچون درس پژوهی و آموزش ضمن خدمت مدرسه محور در کشورهای توسعه یافته و نیز در حال توسعه مشاهده کرد. در این مقاله ضمن بیان رویکردهای نوین توسعه حرفه ای معلمان، زمینه استقرار این رویکردها به لحاظ بستر و مقدمات قانونی آن در نظام آموزش ضمن خدمت کارکنان آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج کاوش در آیین نامه و شیوه نامه های آموزش ضمن خدمت معلمان ایران نشان از وجود یک سیستم متمرکز در طراحی، برنامه ریزی و اجرا دارد که اصلاح مقررات و بهبود ساختار آن در جهت کاهش اقتدار و تمرکز سیستم مرکزی را امری اجتناب ناپذیر می نماید.

## واژه های کلیدی

توسعه حرفه ای معلمان، آموزش ضمن خدمت، رویکرد مدرسه محور، کاهش تمرکز

<sup>1</sup> نویسنده مسئول -مشهد- دانشگاه فردوسی - دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی- گروه برنامه ریزی درسی - تلفن تماس: 09151224194

نظام های تعلیم و تربیت مداخلات زیادی برای حمایت از معلمان در مقابل تغییرات برنامه درسی و نیز ارتقای دانش و مهارت حرفه ای آنان انجام می دهند که از جمله این اقدامات توسعه حرفه ای معلمان از طریق برگزاری دوره های آموزش ضمن خدمت است. در واقع توسعه حرفه ای مستمر برای آموزش با کیفیت امری حیاتی محسوب می شود چرا که توسعه حرفه ای معلم یک چرخه بی پایان در برنامه آموزش معلمان است که با تربیت معلم پیش از خدمت آغاز شده و تا زمانی که فرد به عنوان یک معلم در این حرفه باقی است ادامه می یابد (لنگ، ۱۹۹۰). در قرن ۱۹ معلمان معمولاً به مقدار ناچیزی به صفات حرفه ای مجهز می شدند و خود نیز به پیشبرد حرفه ای شان توجه نداشتند. در طول آن دوره آموزش معلمان با هدف اصلاح اشتباهاتی بود که از عقبه دانشگاهی آنان ناشی می شد اما، تدریس از آغاز قرن بیستم امری تخصصی محسوب شده و آموزش ضمن خدمت معلمان رو به اصلاح گذاشت (گرن، پگی و یانگ، ۲۰۰۸) چنانکه امروزه کیفیت تدریس معلمان به عنوان مهم ترین عامل ایجاد کیفیت آموزش به طور گسترده ای به رسمیت شناخته شده است (هاموند ۲۰۰۰، یونسکو ۲۰۰۶).

از آنجا که مهم ترین راهبرد توسعه حرفه ای مستمر معلمان، آموزش ضمن خدمت است الگوهای آموزشی و شیوه های اجرای آن از اهمیت ویژه ای برخوردار می باشد. آموزش ضمن خدمت را می توان شامل کلیه فعالیت هایی دانست که به طور منظم و پیوسته به رشد و پیشرفت معلمان منجر می شود (نیکنامی، ۱۳۷۷). به عبارتی آموزش ضمن خدمت<sup>۲</sup> به انواع فعالیت ها و شیوه هایی اطلاق می شود که در آن معلمان به منظور غنی سازی دانش و بهبود مهارت هایشان در تدریس، درگیر آن می شوند و این اقدامات می تواند آنها را به افرادی کارآمدتر در شغل خود تبدیل کند. (گریفین، ۱۹۹۲).

روش های متنوعی از جمله تشکیل جلسات آموزشی، تشکیل جلساتی در مورد تدوین برنامه درسی و تازه های تعلیم و تربیت، و تشکیل سمینارهایی در خصوص حرفه معلمی و موفقیت کار تدریس را در زمره آموزش ضمن خدمت معلمان برشمرده اند (قربانی و کرامتی، ۱۳۸۴) اما آنچه از اصطلاح ضمن خدمت به سرعت در ذهن متبادر می شود تشکیل دوره های آموزشی در قالب کلاس های برنامه ریزی شده با عناوین و سرفصل های مصوب است؛ در واقع متداول ترین روش توسعه حرفه ای معلمان مهارت آموزی<sup>۳</sup> در دوره های ضمن خدمت است که با اتخاذ دیدگاهی تکنوکرات برای معلمان این فرصت را فراهم می سازد تا بتوانند مهارت های خود را به منظور نشان دادن صلاحیت هایشان به روز رسانی کنند، این نوع برنامه آموزشی که اغلب توسط "کارشناس" به معلم ارائه می گردد دارای نوعی دستور کار تعیین شده توسط ارائه دهندگان است و شرکت کنندگان را در نقش منفعل قرار می دهد. با این که بهتر است آموزش ها در مدارس محل کار شرکت کنندگان ارائه شود اغلب در خارج از مدارس معلمین انجام می شود و به دلیل عدم اتصال آن به زمینه واقعی کلاس درس همواره مورد انتقاد نیز قرار می گیرد (کلی و مک دیارمید، ۲۰۰۲). لئو (۲۰۰۴) در پژوهش خود عنوان می کند که تجارب اخیر آموزش معلمان در کشور اتیوپی نشان داده است که معلمان وقتی کارگاهی توسط گروهی از معلمان برگزار می شود دیگر تمایلی به شرکت در کلاس های ضمن خدمت ندارند و برگزار کنندگان کارگاه ها نیز علاقه ای به پشتیبانی از آن نوع که کارگاه ها و دوره هایشان را متمرکز کند، ندارند.

در این خصوص آلتون و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) اشاره می کنند که مدل ارائه آموزش ضمن خدمت معلمان عموماً متمرکز بوده و به دلیل تخصیص منابع عمیقاً در الگوهای سازمانی نهادینه شده است. با این حال نتایج پژوهش های متعدد نشان می دهد که عمده معلمان برنامه ریزی های متمرکز صورت گرفته در ارائه فعالیت های توسعه حرفه ای شان را که به جهت حمایت از آنان برای پیشبرد برنامه های تغییر معلم و ارتقای حرفه ای ایشان انجام می شود، ناکارآمد توصیف می کنند. بدین مفهوم که برنامه

<sup>۲</sup> In-Service Training (INSET)

<sup>۳</sup> training

<sup>۴</sup> Altun et al

ریزان مرکزی لزوماً مهارت های مناسب برای آموزش توسعه یافته معلمان را نمی شناسند و یا معلمان برخی از مفاهیم اساسی و شیوه های مورد نظر آنان را درک نمی کنند. بدین جهت معلمان اغلب این آموزش ها را خسته کننده و بی ربط توصیف کرده و 90 درصد آنچه را آموخته اند به فراموشی می سپارند (سند هولتز، ۲۰۰۲). در تأیید این موضوع، اورنگی (۱۳۹۱) در پژوهش خود تحت عنوان " بررسی تأثیر آموزش های ضمن خدمت بر عملکرد حرفه ای معلمان شیراز " عنوان می کند که دوره های آموزش ضمن خدمت روش ها و فنون تدریس، مدیریت و کلاس و سنجش و اندازه گیری، تأثیری در عملکرد حرفه ای معلمان در تدریس کلاسی، کلاس داری، ارزشیابی کلاسی و وضعیت تحصیلی دانش آموزان ندارد.

بر اساس پژوهش سمیعی زفرقندی (۱۳۹۰) معلمان تهرانی نیز در پاسخ به این سوال که میزان تأثیر دوره های ضمن خدمت اجرا شده در سیستم فعلی در بهبود عملکرد و توانمندی حرفه ای و شغلی معلمان تا چه حد است، آثار آن را در حد متوسط ارزیابی کرده اند و مهم ترین نارسایی های دوره های ضمن خدمت در نظام فعلی آموزش معلمان را ضعف محتوای ارائه شده در دوره ها از لحاظ به روز بودن، اجرای دوره ها در زمان نامناسب، عدم ایجاد شرایط لازم در دوره ها برای تسلط معلمان به مهارت های ضروری و نیز عدم تناسب دوره ها با نیازهای آموزشی معلمان عنوان کرده اند. همچنین پاسخ کنندگان به این تحقیق اظهار داشته اند که در طراحی دوره ها از مشارکت مدیران و معلمان کمتر استفاده می شود و روش های اقدام پژوهی و پروژه ای نیز کمتر به کار گرفته می شوند.

### چارچوب نظری تحقیق

امروزه در بسیاری از کشورها تلاش برنامه ریزان و سیاستگذاران برای بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان عمدتاً بر روی ارتقای کیفیت تدریس معلم متمرکز شده است. دو انتقال پارادایم اساسی در بخش آموزش در این زمینه نقش داشته اند: ۱: حرکت از رویکرد منفعل به رویکرد فعال در زمینه یادگیری دانش آموز و یادگیری معلم ۲: حرکت به سمت اشکال غیر متمرکز اقتدار، فعالیت و سازمان (لئو، ۲۰۰۴). از آنجا که موضوع بهبود کیفیت تدریس معلمان مستقیماً سیاستگذاران را درگیر موضوع توسعه حرفه ای معلمان می نماید موضوع آموزش های ضمن خدمت کارکنان و شیوه های اجرای آن از اهمیت بیشتری برخوردار است. در آموزش ضمن خدمت به شیوه سنتی، معلم به صورت انفرادی در دوره هایی حضور می یابد که توسط یک سازمان بیرونی طراحی و ارائه می شود (DES، ۱۹۷۸) لیکن از دهه ۱۹۷۰ به بعد این ایده در آموزش ضمن خدمت شکل گرفت که به جای گرفتن معلمان از مدرسه، معلمان برای آموزش، به مدارس آورده شوند لذا این قاعده قوت گرفت که آموزش ضمن خدمت باید از مدارس آغاز شود زیرا در اینجا است که یادگیری و تدریس صورت گرفته و برنامه های درسی و تکنیک های آموزش توسعه می یابند و نیازها و کمبودها خود را نشان می دهند (پیکه، ۱۹۹۳) و معلمان در گردهم آیی و اجتماع با یکدیگر می توانند از طریق حل مسئله به یادگیری بپردازند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳)

در این خصوص کوری (به نقل از شیروی، ۱۳۹۴) در پژوهشی ادراک معلمان را از توانمندسازیشان بررسی کرده است، پژوهش او از این عقیده حمایت می کند که توانمندسازی معلمان از عواملی همچون ساختار سازمانی، روابط، ارتباطها، حل تعارض، هوش هیجانی، انگیزه، رضایت شغلی و رهبری تحول گرا تأثیر می پذیرد. تجربه ژاپنی ها نشان داده است بهترین روشی که می تواند توانایی های حرفه ای معلمان را افزایش دهد، فعالیت های مشارکتی معلمان در گروه های کوچکی است که به صورت کاربردی و عملی فعالیت های آموزشی را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و زمینه سپهیم شدن در تجربه های یکدیگر را فراهم می سازد (ایشی کاوا، ۱۹۷۱، سرکارآرانی، ۱۳۷۸). بوئادو و بابیت سنگ<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) معتقد اند این که هر مدرسه ای نیازهای آموزشی و

<sup>5</sup> Boaduo & Babitseng

پرورشی ضمن خدمت معلمان خود را تعیین نماید یک امر ضروری است و مدارس می توانند برای توسعه حرفه ای مداوم معلمانشان اقدامات مشارکتی را برنامه ریزی کنند. جیمز<sup>۶</sup> (۱۹۷۳) نیز عنوان می کند که از طریق ایجاد فرصت هایی برای آموزش ضمن خدمت معلمان ارتباط بیشتری بین دانش و عمل ایجاد می شود. در این خصوص ایراوت<sup>۷</sup> (۱۹۹۴) سه زمینه اصلی که در آن دانش حرفه ای به دست می آید را این گونه شناسایی کرده است: زمینه های علمی، بحث نهادی از سیاست و عمل، و خود عمل. آن چه مسلم است این که عمل حرفه ای معلم در محیط مدرسه رخ می دهد و تلفیق نظریه و عمل نیز در همین محیط می بایستی صورت گیرد.

به منظور بهبود کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس، مشارکت اجتماعی در توسعه آموزش و پرورش مورد تشویق قرار گرفته و در کشورهای زیادی به ترویج شایستگی های تدریس و یادگیری از طریق آموزش ضمن خدمت مدرسه محور توجه شده است. نوبنی (۲۰۰۲) برنامه های آموزش و پرورش ضمن خدمت معلمان<sup>۸</sup> را بر اساس هدف به چهار دسته تقسیم می کند.

- ضمن خدمت شغل محور<sup>۹</sup> به معلمان کمک می کند تا در پست خودشان اثر بخشی بیشتری داشته باشند و به سمت رضایت شغلی بروند

- ضمن خدمت حرفه محور<sup>۱۰</sup>: معلمان را برای ارتقا آماده می کند.

- ضمن خدمت صلاحیت محور<sup>۱۱</sup>: برای معلمان صلاحیت های بیشتری فراهم می کند.

- ضمن خدمت مدرسه محور: به معلمان کمک می کند تا کیفیت آموزش را در مدارسشان توسعه دهند. آموزش ضمن خدمت مدرسه محور مبتنی بر سه فرض اصلی است.

۱- معلمان می بایستی در شناسایی و بیان نیازهای حرفه ای شان درگیر شوند.

۲- رشد تجربه می بایستی امری شخصی باشد.

۳- مدارس مستقل بزرگ ترین و مناسب ترین واحد برای تغییرات آموزشی محسوب می شوند. (میلوندزو، ۲۰۰۳)

بنابراین در اجرای آموزش ضمن خدمت مدرسه محور این ابعاد حائز اهمیت است.

۱- شناسایی نیازها و اهداف

۲- شناسایی مقدمات

۳- تعیین وظیفه مربی حرفه ای، تیم و اجتماعات توسعه حرفه ای

۴- شناسایی منابع، سازمانها و روش های طرز گفتار و رؤس مطالب

بیان مسئله:

---

<sup>6</sup> James

<sup>7</sup> Eraut

<sup>8</sup> INSET

<sup>9</sup> Job-related

<sup>10</sup> Career oriented

<sup>11</sup> qualification orientated

اجرای آموزش ضمن خدمت مدرسه محور مبتنی بر یک اصل ساده است؛ این که شرکت کنندگان در پروژه به طور مداوم اهداف نسبتاً کوچک که می تواند در طی چند هفته به دست آید، را تعریف نموده و فرایند یاددهی- یادگیری آن را اجرا می کنند. موفقیت این فرایند شدیداً وابسته به حمایت های قانونی و پشتیبانی است. معلمان نیاز به پشتیبانی دارند تا تفکرات خود را در مورد شیوه هایی که از طریق آن فعالیت های موثر کلاس درسشان را بیان می کند به اندازه کافی توضیح دهند، دغدغه اصلی این است که پشتیبانی های لازم در آموزش ضمن خدمت مدرسه محور چگونه فراهم می شود؟ به عبارتی چگونه می توان به فرایند توسعه حرفه ای معلمان از طریق آموزش ضمن خدمت مدرسه محور کمک نمود؟ و معلمان چگونه می توانند تخصصشان را برای درک و یادگیری روش های جدید مرتبط با مسائل کلاس های درس، در قالب دوره های آموزشی با یکدیگر به اشتراک بگذارند؟ تجارب تدریس معلمان چگونه می تواند در قالب فعالیت های یاددهی یادگیری برای آموزش های مدرسه محور در اختیار سایر مشارکت کنندگان قرار گیرد؟

آنچه مسلم است این که آموزش ضمن خدمت مدرسه محور نیاز به جلب مشارکت مدیران و معلمان برای برنامه ریزی و اجرای آموزش دارد که با تفویض اختیار و اعطای امتیازات بازآموزی و توسعه مشارکت ها توأم است. بر این اساس در ابتدا می بایستی به زعم کندی (۲۰۰۵) وضعیت موضوعات مرتبط با قدرت کنترل مرکزی، استقلال فردی و استقلال حرفه ای معلم در هنگام ارائه مدل و راهکار برای توسعه حرفه ای معلمان مورد توجه قرار گیرد. به عبارتی افزایش توانایی ها و ظرفیت های معلمان از طریق توسعه مشارکت ها و به شیوه مدرسه محور می بایست با حمایت یک سازمان مرکزی انجام شود و علیرغم آن که اجرای آموزش های ضمن خدمت مدرسه محور برای رسیدن به بهترین نتایج، نیاز به سطح بالایی از تعهد و تداوم دارد و به حمایت رهبران آموزشی خلاق و تغییر گرا وابسته است، مشاوره و پشتیبانی سازمانی را در طول فرایند اجرای آن امری ضروری است. اکنون سؤال اصلی این است که آیا با وجود ضوابط و مقررات حاکم بر نظام آموزش ضمن خدمت کارکنان آموزش و پرورش می توان زمینه جلب مشارکت معلمان در فرایند توسعه حرفه ای خود از طریق آموزش ضمن خدمت مدرسه محور را فراهم نمود؟

### روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی بوده و از طریق بررسی مستندات مربوط به قوانین و مقررات آموزش ضمن خدمت در ایران و مقایسه آن با فرضیه ها و اصول آموزش ضمن خدمت مدرسه محور انجام شده است که در مرحله تفسیر و نتیجه گیری منجر به پیشنهاد راهبردهایی برای اصلاح و بهبود برنامه آموزش ضمن خدمت به روش مدرسه محور می گردد.

اسنادی که در این پژوهش بدان استناد شده عبارتند از: "سیاست ها، ضوابط و ملاحظات اجرایی آموزش های کوتاه مدت (ضمن خدمت فرهنگیان)" مصوب کمیته راهبری آموزش و توانمندسازی کارکنان آموزش و پرورش (۱۳۹۰) همچنین شیوه نامه مربوط به برگزاری دوره های مشارکتی (مدرسه محور) مصوب کمیته توانمندسازی آموزش نیروی انسانی در یکی از استان های کشور (۱۳۹۳) می باشد.

مبنای بررسی و تطبیق نیز چارچوب نظری تحقیق و مفروضه های آموزش ضمن خدمت مدرسه محور می باشد.

### یافته های پژوهش

در بخش سیاست های کلی اجرای دوره های ضمن خدمت کارکنان آموزش و پرورش (۱۳۹۰) آمده است که "دوره های آموزش کوتاه مدت ضمن خدمت، در چارچوب نظام آموزش کارکنان دولت و بر اساس تحلیل شرح وظایف مصوب آنان طراحی، تدوین و پس از تصویب معاونت توسعه مدیریت و سرمایه انسانی رئیس جمهور ابلاغ شده و هرگونه تغییر و اصلاح برنامه آموزشی مصوب، منوط به تأیید و تصویب معاونت مذکور است.

همچنین در بند ۲ سیاست های کلی قید شده است که دوره های شغلی اختصاصی کارکنان آموزش و پرورش به وسیله مرکز برنامه ریزی و آموزش نیروی انسانی طراحی و تدوین شده است

در بند ۳ ماده د همین آیین نامه آمده است که مسئولیت نیازسنجی مستمر بر اساس تحلیل سازمان و تحلیل شغل بر عهده کمیته راهبری آموزش و توانمندسازی کارکنان آموزش و پرورش [مستقر در وزارت] است و مسئولیت نیازسنجی در سطح فرد و تحلیل مشاغل که منتهی به تعیین اولویت و نیازهای آموزش کارکنان و مدیران می شود به عهده کمیته اجرایی آموزش و توانمندسازی استان می باشد.

و در بند ۴ آمده است که برنامه های آموزشی معاونت ها و سازمان های حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش و ادارات کل آموزش و پرورش استان ها باید در سه بازه زمانی راهبردی، پنجساله و یکساله طراحی گردد.

بند ۱۱ همین ماده تذکر می دهد که برگزاری هر نوع دوره آموزشی، منوط به حصول اطمینان از تمدید آن در سیستم رایانه ای آموزش های کوتاه مدت می باشد و برگزاری دوره آموزشی بدون مجوز اجرا، صدور گواهی نامه آموزش ضمن خدمت را در پی نخواهد داشت.

از آنجا که مطابق بند ۲۱ این آیین نامه هزینه اجرای دوره های آموزشی منطقه ای، قطبی- منطقه ای، متمرکز استانی و قطبی -استانی می بایستی از محل اعتبارات تخصیصی به آموزش های کوتاه مدت استان تأمین و پرداخت شود در یکی دو سال اخیر با توجه به کاهش محسوس اعتبارات دولتی در بخش آموزش، استان ها قادر به تأمین هزینه آموزش های کوتاه مدت معلمان از طریق اعتبارات دولتی نبودند به همین لحاظ موضوع برگزاری دوره های آموزش ضمن خدمت معلمان به صورت مدرسه محور مطرح شد. با این حال ماهیت برنامه ریزی برای این دوره ها با توجه به استنادات آیین نامه ای که شرح آن رفت نتوانست جز در بخش مالی، در سایر ابعاد تغییر محسوسی نماید

در مقدمه شیوه نامه برگزاری دوره های ضمن خدمت مشارکتی (مدرسه - محور)<sup>۱۲</sup> آمده است " به استناد راهکار ۶-۸ از فصل هفتم سند تحول بنیادین در توسعه مشارکتها و با هدف کیفی سازی در بهره وری، عدالت آموزشی و وحدت رویه در اجرای دوره های آموزشی های کوتاه مدت فرهنگیان، شیوه نامه برگزاری دوره های مشارکتی (مدرسه-محور) جهت اجرا برابر ضوابط و شرایط مربوط پیشنهاد می گردد."

در بیان سیاست های کلی دوره های آموزشی کوتاه مدت مشارکتی (مدرسه -محور) موارد زیر قید شده است

۱. ایجاد فرصتهای آموزشی برابر برای تمامی همکاران ( رعایت عدالت آموزشی )
۲. اجرای دوره ها به صورت متمرکز (منطقه ای، قطبی، استانی)
۳. اجرای دوره ها صرفاً به صورت تخصصی
۴. اجرای دوره ها به صورت حضوری، کارگاهی و به شیوه فعال یاد دهی- یاد گیری

آنچه مسلم است این که بند ۲ شیوه نامه در خصوص اجرای متمرکز دوره با ماهیت مدرسه محور بودن دوره های آموزشی ضمن خدمت همخوان نیست.

همچنین در فصل مربوط به مراحل و شرایط اجرا نیز آمده است که نیاز سنجی از دوره ها توسط فراگیران در سامانه جامع مدیریت آموزش و یادگیری فرهنگیان<sup>۱۳</sup> انجام می شود و کارشناسان آموزش نیروی انسانی، کارشناسان آموزش دوره های تحصیلی، و تکنولوژی و گروه های آموزشی می بایست پس از بررسی نیازها دوره های قابل اجرا را برای هر رشته اولویت بندی نموده و دوره ها بصورت منطقه ای، قطبی و یا استانی برگزار شود

<sup>۱۲</sup> مربوط به یکی از استان ها

نگاهی به مفروضه های آموزش های ضمن خدمت مدرسه محور حاکی است که هیچ یک از این مواد قانونی با ماهیت مدرسه محوری مطابقت ندارد. چنانکه در پیشینه بیان شد محل اجرای دوره های آموزشی مدرسه محور، مدرسه و محل کار معلمان است اما در شیوه نامه قید شده است که اجرای دوره های آموزشی در مراکز آموزش نیروی انسانی و پردیس های دانشگاه فرهنگیان در اولویت می باشد.

علی رغم عدم فراهم کردن امکان مشارکت معلمان و مدیران در نیازسنجی، شرایط و محل اجرای دوره، معلمان در تأمین اعتبارات و هزینه های مالی دوره ها به همکاری فراخوانده می شوند چنانکه در متن شیوه نامه آمده است مبلغ دریافتی از فراگیران با توجه به هزینه های اجرای دوره بر اساس تفاهم نامه بین درخواست کننده و مسئول آموزش نیروی انسانی تعیین می شود ضمن این که عنوان شده است شرکت در دوره های مشارکتی کاملاً داوطلبانه می باشد.

همچنین در شیوه نامه قید شده است که محتوای دوره هایی که از طرف واحدهای درخواست کننده ارائه می گردد، می بایستی منطبق بر سیستم جامع مدیریت آموزش و یادگیری فرهنگیان و نیاز شغلی فراگیران باشد و منابع آموزشی نیز برابر سرفصل های تعیین شده در سامانه مذکور بوده و پس از تهیه توسط واحد درخواست کننده و تأیید مدرس و مسئول آموزش نیروی انسانی به مدرسین و فراگیران ارائه گردد.

مدرسین دوره ها نیز می بایستی توسط کمیته اجرایی آموزش و توانمندسازی ادارات تأیید گردند.

مسئولیت کنترل و رعایت اجرای دقیق شرایط و ضوابط دوره ها (شرایط مدرسین، فراگیران، محتوای، نظم، کنترل حضور فراگیران و ...) به عهده ی کارشناس آموزش نیروی انسانی، ناظر و مدیر دوره می باشد. و سوابق دوره (اوراق امتحانی، ژوری نمرات، لیست های حضور و غیاب، فرم های نظر سنجی، فرم تعهد کتبی و ...) در کارشناسی آموزش نیروی انسانی نگهداری شود.

بدین ترتیب به نظر می رسد تنها بعد مشارکتی در این شیوه نامه، مشارکت مالی می باشد.

## بحث و نتیجه گیری

ون دریل<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۶، سیزینگ و پوئل ۲۰۱۱) توسعه حرفه ای را روشی برای یادگیری یک شغل در طول زمان قلمداد می کند. توسعه حرفه ای معلمان مبتنی بر این دیدگاه است که آموزش، نوعی کار هوشمندانه بوده و معلمان به عنوان افرادی حرفه ای محسوب می شوند. معلمی که به دنبال توسعه حرفه ای خود است بر یادگیری دانش آموزان متمرکز شده و ارزیابی را مبتنی بر تغییراتی که در کلاس درس به وقوع می پیوندد انجام می دهد، وی دانش محتوای مورد تدریس خود را با استانداردهای محتوای محلی و یا ملی طراز نموده و با آن اتصال برقرار می کند. این معلم همواره در حال پیشرفت است و اجازه می دهد تا برخی اوقات اساتیدی که به کار معلمان بازخورد داده و آنان را پشتیبانی می کنند عمل وی را نقد کنند. او این انتقادات و پیشنهادات را پیگیری کرده و مطالب و استراتژی های جدید دریافت شده را تجزیه و تحلیل می کند و نسبت به اصلاح عمل خود اقدام می نماید. در واقع معلمان حرفه ای در برنامه ریزی و طراحی توسعه حرفه ای خود مشارکت می کنند. بر این اساس توسعه حرفه ای معلمان موضوعی عملی و مدرسه محور است که بر کار معلم در مدرسه مبتنی بوده و در عین حال ریشه در مبانی علمی تدریس دارد و این فرصت را برای معلمان فراهم می سازد تا با ایجاد جوامع یادگیری به تعامل با یکدیگر بپردازند. (کلی و مک دیارمید، ۲۰۰۲).



آنچه در این مقاله مطرح شد نه یک ایده، بلکه یک تذکر است که بر پایه یک حرکت پارادایمی مبتنی است. لئو در سال ۲۰۰۴ عنوان می‌کنند که دلیل اصلی توسعه ضمن خدمت به سمت مدرسه محوری و خوشه‌های (گروه‌های) معلمان<sup>۱۵</sup> که موجب تغییر در مکان، ادوار و ساختار آموزش ضمن خدمت معلمان شده است دو حرکت پارادایمی یعنی حرکت از رویکرد منفعل به رویکرد فعال در زمینه یادگیری دانش آموز و یادگیری معلم، و حرکت به سمت اشکال غیر متمرکز اقتدار، فعالیت و سازمان است.

تغییر در رویکرد آموزش به کودکان مسلماً نیاز به تغییر در سیاست‌های آموزش ضمن خدمت معلمان دارد. و نیز انتظارات آرمانی از توسعه حرفه‌ای معلمان نیز نیازمند مقدمات قانونی و سیاست‌های همخوان است. چنانکه به زعم سایتو و همکاران<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۸) وقتی که عملکرد معلم محدود به ارائه برنامه درسی تعریف و تصویب شده توسط دولت باشد برنامه توسعه حرفه‌ای وی با زمانی که خود به عنوان یک تدوین‌گر برنامه درسی عمل می‌کند متفاوت خواهد بود. در شکل نخست تجارب معلمان اغلب شبیه به هم می‌باشد و آنها همواره تحت فشار هستند تا سیلابس‌های تعریف شده را هر چه زودتر به پایان برسانند. اما زمانی که معلمان با اختیارات قانونی مواجه شوند از خود ابتکار عمل نشان می‌دهند. کلی و مک دیارمید (۲۰۰۲) در مقاله خود با عنوان "تمرکز زدایی از توسعه حرفه‌ای؛ تصمیم‌گیری معلمان و دشواری‌های آن" در خصوص واگذاری اقتدار به معلمان برای توسعه حرفه‌ای شان استدلال می‌کند که معلمان به صورت آگاهانه تری می‌توانند در مورد نیازهای حرفه‌ای شان تصمیم‌گیری کنند و به نقل از بال<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۶) اظهار می‌کنند توسعه حرفه‌ای معلم زمانی سازنده است که معلمان خود مسئول تعیین تمرکز و ماهیت برنامه آموزشی ارائه شده باشند. از این گذشته برنامه ریزی غیر متمرکز به معلمان قدرت می‌بخشد تا برای طراحی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای خود با توجه به بافت محلی، فرهنگ و نیازهای حرفه‌ای شان اقدام نمایند (دانیلز، ۱۹۹۹، کلی و مک دیارمید، ۲۰۰۲)

مسلماً توصیه‌های ناشی از این مقاله حرکت به سمت رویکرد غیر متمرکز در برنامه درسی را شامل نمی‌شود. لیکن با نگاهی به تجربه کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه در خصوص تمرکز کاهی از برنامه‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای معلمان و اثر بخشی راهبردهایی همچون آموزش ضمن خدمت مدرسه محور، و با توجه به این که یافته‌های پژوهش حاکی از وجود سیستمی بسیار متمرکز در زمینه آموزش ضمن خدمت معلمان در ایران است پیشنهاد می‌شود که سیاستگذاران و برنامه ریزان نظام تعلیم و تربیت کشور اقدام به اصلاح مقررات و بهبود ساختار آموزش ضمن خدمت به سمت کاهش تمرکز و تصدی‌گری دولت در تمامی ابعاد برنامه بنمایند گر چه در این مسیر آنان باید اطمینان حاصل کنند که

۱- معلمان تغییرات و اصلاحات را درک می‌کنند.

۲- آنها موضوعات مورد نیاز و جدیدی را که باید تدریس شود می‌شناسند.

۳- برنامه ریزان در سطح مدرسه می‌توانند مشارکت کنندگان را به طور مناسب با تجارب یاددهی یادگیری درگیر نمایند.

۴- مشارکت کنندگان می‌توانند با یکدیگر در سطح حرفه‌ای و با رعایت اخلاق حرفه‌ای کار کنند.

لیکن می‌شود همانند پیشگامان اصلاح آموزش‌های ضمن خدمت در کشورهای مثل ویتنام این حقیقت را پذیرفت که مدت زمانی طول می‌کشد تا فرهنگ مدارس و معلمان اصلاح شود (مک لوید و گولبی، ۲۰۰۳، سایتو و دیگران، ۲۰۰۸)

منابع:

<sup>15</sup> cluster teacher

<sup>16</sup> Saito et al

<sup>17</sup> Ball

- طاهری مرتضی، عارفی، محبوبه، پرداختچی، محمد حسن، قهرمانی محمد، کاوش فرایند توسعه حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، پرتال جامع علوم انسانی، ۱۳۹۳

- فتحی واجارگاه، کوروش، ۱۳۸۳ آشنایی با آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران، انتشارات اداره کل ضمن خدمت

- قربانی، محمود، کرامتی، محمدرضا، اصول برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ۱۳۸۴

- سرکارآرانی، محمدرضا، پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس- تجربه ژاپن در پرورش حرفه ای معلمان در مدرسه، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۱۵، شماره ۳، ۱۳۷۸

- سمیعی زفرقندی، مرتضی، روش های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان، فصلنامه نو آوری های آموزشی. شماره ۳۹. ۱۳۹۰

- شیروی، گلزاده، تاثیر آموزش توانمندسازی روانشناختی بر اساس مدل توماس و ولتهوس بر رضایت شغلی معلمان ابتدایی جغتایی. دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانی بین المللی پژوهش های نوین در علوم انسانی، تهران، ۱۳۹۴

- نیکنامی، مصطفی، کریمی، فریبا، صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی و برنامه ریزی درسی، شماره ۲۳، ۱۳۸۸

- Altun, T., Yiğit, N., Özmen, H., & Alev, N. (2007). *A study on evaluation of effectiveness of an in-service training (INSET) course about the use of instructional technologies and material development (pp. 491-497). Proceedings of 7th International Educational Technology Conference (IETC2007). May 3-6, Nicosia, Turkish Republic of North Cyprus.*

- Boaduo, N.A.P. & Babitseng, S.M. (2007). *Professionalism of teachers in Africa for capacity building towards the achievement of basic education: Challenges and obstacles for introspection. In The International Journal of Learning, Volume 14, No. 3, Pp35-41.*

- DES (Department of Education and Science). (1978). *Making INSET work: In-service education and training for teachers: A basis for discussion*. London: DES.

- Grant. E.C., Peggy A. and young C. (2008). *Innovations in Teaching: creating professional Path ways for teachers*, A Journal of Re Board of Education

- Gary A. Griffin (1992). *Teacher Education*. Encyclopedia of Educational Research (sixth edition), Vol.4, pp.1333-1345.

- James, L. (1973). *The James report's third cycle. In Watkins (Ed.), In-service training: Structure and context (pp. 12-19). London: Ward Lock Educational*

- Kelly, P. & McDiarmid, G.W. (2002) *Decentralisation of Professional Development :teachers' decisions and dilemmas*, Journal of In-service Education, 28, pp. 409-425.

- Kennedy, Aileen (2005), *Models of continuing professional development: a framework for analysis*, Journal of in-service education, Volume 31, Number 2, 235-250

- Lange, D. (1994). *A blue print for a teacher development program*, In Richards, J. and nunan. D. (Eds.) *second language Teacher Education*, New York: Cambridge University press (pp. 245-268).

- Leu, Elizabeth (2004) *The Patterns and Purposes of School-based and Cluster Teacher Professional Development Programs*, School-based and Cluster Teacher Professional Development: Working Paper #2

- Milondzo, K.s (2003). *The principal's role in the development programmes for the teaching staff in the Far North of the Lipopo Province. Unpublished Ph.D. Thesis. University of the Free State (Qwawacampus)*

- Ngobeni, NB (2002). *School-based in-service Education: An approach to staff development in Limpopo Province. Paper delivered to the TUATA Regional conference. Giyani community Hall. 16-17 September 2002.*
- Pike, C. (1993). *Appendix 2, Case E.P.1. Developing understanding and practice of evaluation. In Evans (Ed.), School-based in-service education: Case studies and guidelines for implementation (pp. 74-82). Netherlands: Association for Teacher Education in Europe, Phaendon.*
- Saito, Eisuke , Tsukui, Atsushi, Tanaka ,Yoshitaka (2008), *Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case study of Bac Giang province. International Journal of Educational Development 28 (2008) 89–103*
- Sandholtz, J. H. (2002). *In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership, Teaching and Teacher Education, 18, 815-830*
- Seezink, A., & Poel, R., (2011), *“The role of schools’ perceived human resource policies in teachers’ professional development activities: a comparative study of innovations toward competence-based education”, Asia Pacific Educ. Rev, 12, pp 149-160.*
- UNESCO Institute for Statistics (2006) *Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015, (Montreal, UNESCO Institute for Statistics)*