



اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش
اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی

اداره آموزش و پرورش تربت حیدریه

اسفند ماه ۱۳۹۴





شماره : ۱۳۴ / ۵۴
تاریخ : ۱۳۹۴ / ۱۲ / ۲۰

اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش و پرورش
The 1st National Conference on Management, Education, psychology and Education Studies

دانشگاه خراسان



پژوهشگر گرامی: **موضیه کهندل، حسین جعفری ثانی، مرتضی کریمی**
گواهی می شود مقاله شما با عنوان :

« **در جستجوی الگوی اثر بخش آموزش ضمن خدمت معلمان** »

در اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش و پرورش که در ۲۰ اسفندماه ۱۳۹۴ در تربت حیدریه برگزار گردید، بصورت سخنرانی مورد تأیید کمیته علمی قرار گرفت.

امید است در سایه الطاف الهی، در این عرصه خطیر و خدمت به جامعه علمی و اعتلای میهن عزیز اسلامی موفق و سر بلند باشید.

سید نبیرونی
رئیس همایش

بیژن بابایی
دبیر علمی همایش و رئیس کمیته داوران


















اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش
اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی

اسفند ماه ۱۳۹۴

اداره آموزش و پرورش تربیت حیدریه



در جستجوی الگوی اثر بخش آموزش ضمن خدمت معلمان

مرضیه کهندل^۱، حسین جعفری ثانی^۲، مرتضی کریمی^۳

۱ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

آدرس پست الکترونیک (marziehkohandel@yahoo.com)

۲ دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

آدرس پست الکترونیک (mor.karami@gmail.com)

۳ دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

آدرس پست الکترونیک (h.suny@um.ac.ir)

چکیده

آموزش ضمن خدمت یکی از مهم ترین آموزش های سازمانی محسوب می شود که در راستای توانمندسازی کارکنان همواره مورد توجه قرار گرفته است. از آنجا که در فرایند بهبود سیستم های آموزشی، موضوع ارتقا و توسعه حرفه ای معلمان امری حیاتی می باشد آموزش ضمن خدمت معلمان نیز به حوزه ای در حال رشد و چالش برانگیز تبدیل شده است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی الگویی اثربخش برای آموزش ضمن خدمت معلمان، الگوهای آموزش کارکنان را در دو دسته فنی و غیر فنی مورد مقایسه قرار می دهد و در این خصوص یک مدل آموزشی از هر دسته را معرفی نموده و ویژگی های آن را بررسی می نماید. در این مسیر شواهدی برای تعیین میزان اثر بخشی هر یک از الگوهای معرفی شده برای سازمان های صنعتی - تولیدی، و آموزشی ارائه شده است تا با نظر به ماهیت سازمان، اهداف، ویژگی ها و نتایج مورد انتظار از توسعه حرفه ای کارکنان، خواننده مقاله الگوی همخوان و مناسب برای ارتقای شایستگی های حرفه ای معلمان را تشخیص دهد.

واژه های کلیدی: آموزش ضمن خدمت، الگوهای فنی، الگوهای غیر فنی، اثر بخشی



۱- مقدمه

در اغلب کشورها وزارت آموزش و پرورش به عنوان بزرگترین سازمان دولتی آن کشور محسوب می شود که هم از لحاظ سرمایه انسانی و هم از بعد منابع انسانی دارای ساختاری منحصر به فرد است. آموزش و پرورش قبل از این که ارگانی یاد دهنده باشد سازمانی یادگیرنده است (ذهبیون، یوسفی، ۱۳۸۶) و یادگیری مهم ترین هدف، فرایند و نتیجه مورد انتظار از فعالیت های این سازمان محسوب می شود. به عبارتی در این سازمان عظیم الجثه یادگیری برای یادگیری انجام می شود و در آن معلمان یاد می گیرند که چگونه یادگیری دانش آموزان را معنادار کنند. به این ترتیب سازمان آموزش و پرورش هم باید یاد دهنده بودن را در مراکز یاددهی خود [مدارس] مدیریت نماید و هم یادگیرنده بودن را در فرایند توسعه خود محقق سازد در این خصوص معلم محور اصلی یادگیری است و در راستای ایفای این وظیفه، یادگیری بنیان تدریس [یاددهی] محسوب می شود (Kaplan, 1987). چنانکه آموزش را می توان تجربه ای مبتنی بر یادگیری تعریف نمود که به منظور ایجاد تغییرات نسبتاً ماندگار در فرد صورت می گیرد تا او بتواند توانایی خود را برای انجام دادن کار بهبود بخشد (سید جوادین، ۱۳۸۴) با این حال، تربیت و آموزش یک معلم با کیفیت برای دستیابی به کیفیت و تناسب در آموزش و پرورش در تمام سطوح و برای بالا بردن جایگاه تدریس حرفه ای ضمن این که امری بسیار حیاتی است امروزه تبدیل به یکی از چالش های اساسی نظام های آموزشی جهان شده است (بورخونی و ترومپ، ۲۰۱۳:۳۲).

از یک دیدگاه بوروکراتیک معلم فردی است که موقعیت تدریس را در نظام آموزش عمومی کسب کرده و نیاز دارد که این موقعیت را از طریق آموزش شاگردان یا انجام وظایف به عنوان مدیر مدرسه، معاون مدرسه یا سرگروه معلمان برای خود حفظ کند تا عضو یک مدرسه دولتی، خصوصی یا موسسه آموزشی بماند (Nwodo & Ifeanyieze, 2009). در این دیدگاه سنتی، معلمان دارای مخزنی از دانش هستند که آن را به فراگیران ارائه می کنند لذا با یک تگرش حداقلی و محدود از شخصیت معلم بسیاری از ابعاد حرفه ای وی از جمله تعهد، از خودگذشتگی و دغدغه کیفیت نادیده گرفته می شود. از یک دیدگاه دیگر معلمان افرادی هستند که فعالیت های یادگیرندگان را هدایت می کنند در حالی که به آنها آزادی و انتخاب عمل می دهند. مسلم است که معلمان در این نقش ویژه برای اثر بخش نمودن فعالیت هایشان، نیازمند توانمندسازی از سوی سازمان و نیز توسعه حرفه ای خود هستند.

توانمند سازی و توسعه حرفه ای معلمان

توانمندسازی کارکنان رویکردی است که رهبر زیر دستانش را به عنوان جزء اصلی اثر بخشی سازمانی و مدیریتی، توانمند می کند (فرنچ و بل، ۱۳۷۹) برای اجرای هر نوع توانمندسازی، مدیران باید کارکنانشان را مجهز کنند. این تجهیزات شامل آموزش و اطلاعات نیز می شود. در واقع مدیران باید اطمینان حاصل کنند که کارکنانشان تجربه های پیشرفت و آموزش مستمر را دریافت می کنند. در این میان آموزش ضمن خدمت یکی از مهم ترین آموزش های سازمان محسوب می شود که در راستای توانمندسازی کارکنان مورد توجه قرار گرفته است. در کنار فرایند توانمند سازی معلمان که ارتقای توانمندی و شایستگی حرفه ای آنان را در



چارچوب ساز و کارهای سازمانی دنبال می کند، نظام های آموزشی از معلمان انتظار دارند که در فرایند توسعه حرفه ای خود مشارکت نموده و به آن مبادرت ورزند.

در فرایند بهبود سیستم های آموزشی، معلمان نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر هستند بلکه مهم ترین عامل ایجاد کننده تغییر نیز به شمار می روند. این وضعیت دو گانه معلمان در اصلاحات آموزشی، که به عنوان یکی از عناصر اصلی تغییر و نیز مجری تغییرات محسوب می شوند، توسعه حرفه ای معلمان را به حوزه ای در حال رشد و چالش برانگیز تبدیل نموده است (ویلگا، رایمز، ۲۰۰۳ به نقل از طاهری و همکاران، ۱۳۹۳)

در این ارتباط گاسکی (۲۰۰۰) توسعه حرفه ای معلمان را عبارت از فرایندها و فعالیت هایی می داند که به منظور افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه ای معلمان در خدمت بهبود یادگیری دانش آموزان طرح ریزی می شود. این تعریف دامنه وسیعی برای توسعه حرفه ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه ای معلمان طرفدار یادگیری مادام العمر یا مستمر بوده و یادگیری حرفه ای را مداخله ای کوتاه مدت نمی دانند بلکه توسعه حرفه ای معلمان را فعالیتی بلند مدت می دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می گیرد (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱، به نقل از طاهری و همکاران، ۱۳۹۳) چنانکه به زعم لانگ^۱ (۱۹۹۴) 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.

آموزش معلمان

آموزش نیروی انسانی در سازمان های مختلف عمدتاً در دو مرحله انجام می شود: آموزش قبل از خدمت و آموزش ضمن خدمت. آموزش قبل از خدمت که با هدف ایجاد توانمندیها و شایستگی های لازم در پرسنل می باشد افراد را برای تصدی مشاغل ویژه آماده می کند. در این خصوص آموزش های بلند مدت قبل از خدمت توسط مراکز آموزش عالی، موسسات حرفه ای و دانشگاه ها ارائه می شود که عموماً مشتمل بر مهارت ها و معلومات علمی و عملی به صورت کلی است. با این حال در بیشتر موارد افراد در هنگام اشتغال، نیازمند گذراندن آموزش های خاصی می باشند تا با ماهیت کار و وظایفی که باید در شغل مورد تصدی انجام دهند و نیز ابزارها و روش های انجام دادن امور به طور ویژه آشنا شوند و از طریق بهبود نظام دار دانش، مهارت و نگرش خود به تحقق اهداف سازمان محل خدمتشان کمک نمایند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷)

آموزش قبل از خدمت معلمان که عموماً در مراکز تربیت معلم انجام می شود با آموزش ضمن خدمت معلمان که تحت مدیریت سازمان های آموزش و پرورش صورت می گیرد در مواردی همچون عناصر محتوایی؛ روابط بین دانش، مهارت و نگرش؛ شیوه ارزشیابی تکوینی و پایانی؛ روابط نظریه-عمل و عمل - نظریه - عمل، و نیز ظرفیت توسعه و ارائه رویکردهای یادگیری ترکیبی تفاوت های اساسی دارند. چنانکه در آموزش پیش از خدمت در مورد شیوه های مختلف تدریس به صورت کلی صحبت می شود و



در هر مورد مثال های گوناگونی مطرح می گردد اما در آموزش ضمن خدمت یک مسئله به عنوان مثال طرح شده و در مورد اثر بخشی شیوه های مختلف تدریس در آن موضوع [که مسئله، مرتبط با آن است] بحث و بررسی انجام می گیرد. در آموزش قبل از خدمت روابط نظریه - عمل مطرح می شود و در آموزش ضمن خدمت روابط عمل- نظریه- عمل مورد توجه می باشد(IOE,2012).

با این حال آموزش قبل از خدمت و آموزش ضمن خدمت هر دو بر یادگیری متمرکز اند. در دوره های قبل از خدمت هدف یادگیری این است که چگونه فرد تبدیل به یک معلم شود و در دوره های ضمن خدمت هدف این است که چگونه فرد به عنوان یک معلم خود را اثبات کرده و در طول دوره خدمت عملکرد خود را بهبود ببخشد. در کنار عنصر یادگیری عناصر دیگری نیز در طراحی آموزش معلمان دخیل اند که نحوه ارتباط آنها با یکدیگر منجر به تولید الگوی آموزشی می شود. در ادامه به بررسی، مقایسه و ارزیابی دو الگوی منتخب آموزش ضمن خدمت معلمان که در دو سوی یک پیوستار واقع اند پرداخته می شود.

۲- بحث

الگوهای آموزش ضمن خدمت

در هنگام برنامه ریزی آموزشی می توان به دو دسته از الگوها مراجعه نمود: الگوهای فنی و الگوهای غیر فنی. این دسته ها ، دو سر یک پیوستار اند که در میان آنها الگوهای مختلف دیگری با درجات متفاوت از دوری و نزدیکی به هر یک از دو سر پیوستار، طی سالیان متمادی ظهور یافته اند. ویژگی هر یک از الگوها در جدول زیر منعکس شده است.

الگوهای غیر فنی	الگوهای فنی
* منبع اصلی محتوای برنامه درسی نیازها و علایق فراگیران می باشد	* تصمیم گیری در خصوص تدوین و اجرای برنامه های درسی بر عهده متخصصان است.
* محتوا و مطالب موضوعی در فرایند اجرای برنامه درسی با نظر مشارکت کنندگان مشخص می شوند. * هنرمندی ، نبوغ هنری ، زیبا شناسی ، ابتکار و ... وارد عرصه برنامه درسی می شود. * معنا در نتایج برنامه درسی از تعاملات میان افراد بدست می آید.	* مدرس بدون دخل و تصرف برنامه را اجرا می کنند.
* فرایند برنامه ریزی خطی نیست و تجویزی عمل نمی کند برنامه درسی پیشاپیش تنظیم نشده است * نمی توان یادگیری را به مراحل دقیق و یا حوزه هایی تقسیم نموده و انتهای آموزش را مشخص کرد	* فرایند برنامه ریزی درسی خطی ، عینی و تجویزی است.



* یادگیری مطلوب به عنوان هدف لحاظ می گردد و آموزش به عنوان یک نظام تولید در نظر گرفته می شود.	* به جای تاکید بر بازدهی تولید، بر یادگیرنده در طی فرایند تدریس و یادگیری تاکید دارند.
	* این دیدگاه به شهود، فهم، بینش و آگاهی اهمیت می دهد.

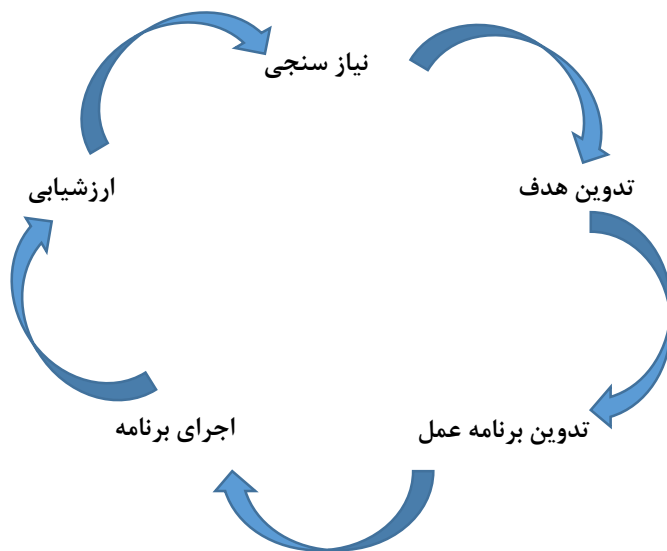
جدول ۱- دسته بندی الگوهای آموزشی (اقتباس از فتاحی و اجارگاه، ۱۳۸۸)

از جمله الگوهای با رویکرد فنی که جزو متداول ترین الگوهای آموزش ضمن خدمت کارکنان در سازمانهای معاصر به شمار می رود الگوی نظام دار^۲ است که برای اولین بار در سال ۱۹۶۰ در ارتش ایالات متحده امریکا طراحی و اجرا شد. مهم ترین مولفه های این الگو عبارتند از:

- ۱- سیاستگذاری آموزشی ۲- شناسایی نیازهای آموزش ۳- تدوین اهداف و برنامه آموزش ۴- اجرای برنامه آموزشی ۵- ارزشیابی و بازبینی آموزشی ضمن خدمت

این الگو بر تعیین اهداف آموزشی و تجارب یادگیری کنترل شده برای رسیدن به این اهداف تاکید می کند و از آنجا که با سیاستگذاری همراه است دیدگاهی کل گرایانه داشته و یک برنامه ریزی کلی از تعامل بین خرده سیستم ها را دنبال می کند.

مراحل اساسی حاصل از انتخاب الگوی نظام دار در دیاگرام زیر نمایش داده شده است



شکل ۱- مراحل الگوی نظام دار آموزش

² Systematic Model



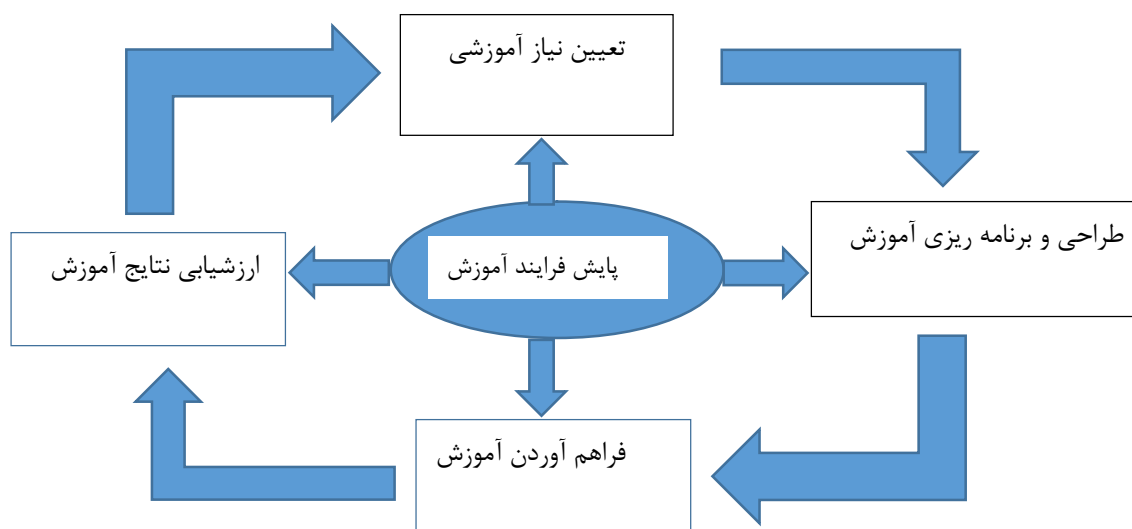
این دیدگاه فنی و تکنیکی به آموزش ضمن خدمت در سازمان ها، آموزش های سازمانی را به سمت استاندارد سازی متمایل نموده است که در ادامه به یکی از الگوهای مربوطه به صورت مفصل تری می پردازیم.

الگوی آموزشی ISO 10015

موسسه جهانی ISO در سال ۱۹۹۹ یک استاندارد آموزش کارکنان به نام ISO 10015 را منتشر نمود. ایزو به معنای مساوی و همسان بودن است و هدف ایزو ایجاد سهولت در تجارت بین المللی از طریق بهبود و گسترش استانداردهای جهانی در مورد سیستم ها، تولیدات و خدمات می باشد (خراسانی، ۱۳۸۷). ایزو 10015 به عنوان یک راهنما جهت آموزش کارکنان در سازمان ها خدمت می کند و تضمین می نماید که کارکنان درون سازمان به خوبی آموزش دیده و صلاحیت انجام تعهدات سازمان، در تهیه تولیدات و ارائه خدمات با کیفیت مورد نیاز را دارا می باشند (Jacobs & Wang, 2007).

الگوی آموزشی ISO 10015 از یک فرایند چهار مرحله ای تبعیت می کند که عبارت است از:

- تعیین نیازهای آموزشی
 - طراحی و برنامه ریزی آموزشی
 - فراهم آوردن آموزش
 - ارزشیابی نتایج آموزشی
- در قلب این چهار مرحله پیش و بهبود فرایند آموزش قرار دارد که تمامی مراحل رصد و کنترل می نماید



شکل ۲- مراحل الگوی آموزشی ISO 10015



فرایند آموزش با تحلیل نیازهای سازمان صورت می گیرد و موضوعات مرتبط با شایستگی ثبت می گردد. در این خصوص، سازمان میزان شایستگی مورد نیاز برای هر کاری را که بر کیفیت محصولات تاثیر می گذارد تعیین نموده و شایستگی کارکنان برای انجام آن کار را ارزیابی می کند. سپس طرح هایی را برای برطرف کردن کاستی های احتمالی مربوط به شایستگی تهیه می نماید. راه حل های رفع کاستی های مربوط به شایستگی می تواند از طریق آموزش یا اقدامات دیگر در سازمان مانند طراحی مجدد فرایندها، استخدام کارکنانی که کاملاً آموزش دیده اند، واگذاری به منابع غیر (برون سپاری)، بهبود سایر منابع، و یا گردش شغلی به دست آید (مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران، ۱۳۸۲).

اگر راه حل آموزش انتخاب شود آنگاه تعیین نیازهای آموزشی بر مبنای تحلیل نیازهای فعلی و نیازهای مورد انتظار سازمان در مقایسه با شایستگی موجود کارکنان صورت می گیرد و طراحی و برنامه ریزی آموزش آغاز می گردد. در این مدل تشخیص صلاحیت تخصصی ارائه دهندگان آموزش و بررسی مفاهیم آموزش کارکنان از جمله موضوعات حیاتی بوده و در آن ارزش ارزیابی و بازگشت سرمایه گذاری آموزش با عملکرد سازمانی در ارتباط است به طوری که وقتی سؤال می شود چرا برای آموزش هزینه می پردازید، یک سازمان باید قادر باشد فواید تصمیم را ردیابی کند تا اهداف عملکردی تعریف شده خود را حمایت نماید. به عبارت دیگر در این مدل مخاطب اصلی و کلیدی، حتی بیشتر از افرادی که آموزش می بینند، خود سازمان می باشد (ابراهیمی قوام، ۱۳۹۰).

الگوی سه گانه آموزش ضمن خدمت^۳

این مدل که توسط استپان، میلر و ویلیس^۴ در سال ۱۹۹۲ ارائه شده است دارای رویکردی غیر تکنیکی بوده و یکی از انواع مدل های توسعه کارکنان می باشد که اجزای سازنده آن برای توانمند سازی معلمان و تغییر نگرش آنها طراحی شده است. مدل ضمن خدمت سه گانه (Stepans & Miller & Willis, 1992) یک مدل همکارانه با طراحی خاص می باشد که معلمان را قادر به کسب کنترل بر برنامه درسی، تکنیک های آموزشی خود، و تسهیل فرایند تغییر فرهنگی مدرسه می نماید. این مدل سعی دارد به منظور افزایش ظرفیت معنی دار ضمن خدمت معلمان در آموزش و پرورش، به ادغام و یکپارچه سازی اجزایی از آموزش ضمن خدمت بپردازد. ادغام مربیگری معلم همکار، یادگیری مشارکتی، و معلم به عنوان محقق جزو راهبردهای اساسی اجرای این مدل است. اجزای مدل سه گانه ضمن خدمت عبارتند از:

مربی گری همکاران

الگوی تغییر مفهومی

معلم به عنوان پژوهشگر

فنون مصاحبه

مدل سازی سازنده گرایانه، و به اشتراک گذاری منابع با همکاران

³Triad In service Model

⁴ Stepans & Miller & Willis



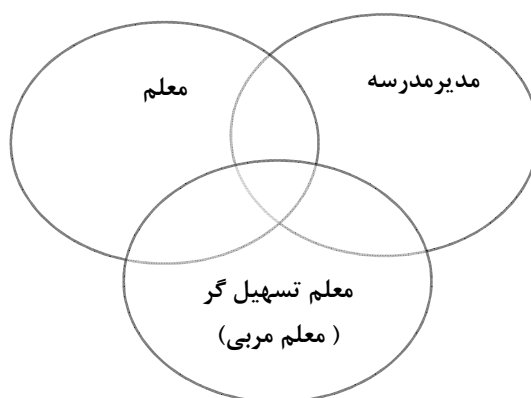
اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش
اداره کل آموزش و
پرورش خراسان رضوی

اداره آموزش و
پرورش تربت حیدریه

اسفند ماه ۱۳۹۴



این الگو بر روابط همکاریانه بین معلمان، مدیران و معلمان مربی استوار است. روابط بین این عناصر در دیاگرام مفهومی قابل ملاحظه است



شکل ۳- عناصر مدل سه گانه آموزش ضمن خدمت

اجرای این مدل می تواند از طریق مشارکت خوب معلمان به آنان کمک نماید تا در مورد آن "چه" آموزش می دهند (محتوا)، و این که "چگونه" آموزش بدهند (تدریس) ایده ها و مهارت های جدید را در یک محیط امن به اشتراک بگذارند. در این مدل به جای تدریس تمرکز بر یادگیری بوده و در هر جلسه نیازهای خاص معلم هدف قرار می گیرد که بسیاری از این نیازها از محیط طبیعی (اجرا) بر می آید. در این مدل به اشتراک گذاری بحث های مختلف همانند یک طرح رویدادی به تعیین برنامه آینده جلسه ضمن خدمت کمک می کند. محتوای جلسات نیز شامل تمرینات توسعه کارکنان بر اثر پژوهش معلم است (Hewson & Hewson, 1990, Kyle & Shymansky, 1988 & Mohr, 1987, Miller, 1996) که به معلمان کمک می کند تا میزان تغییر مفهومی را در دانش آموزانشان تعیین کنند. (Posner, Strike, Hewson, & Gertzog, 1982; Nussbaum & Novick, 1982; Kyle & Shymanski, 1989, Miller, 1996) پژوهش معلم آنان را آماده می کند تا شروع به مطالعه میزان آمادگی یادگیری دانش آموزان در مورد مفاهیم مورد تدریس در کلاس درس خود بنمایند. معلمان در این مدل تغییر استراتژی تدریس را تجربه نموده و در مورد نتایج آن با دانش آموزان کلاس بحث می کنند و مدل سازی استراتژی های خاص را توسط تسهیل گران در جلسات ضمن خدمت مشاهده می نمایند. یکی دیگر از اجزای این مدل مربیگری همکار است که به معلمان اجازه می دهد تا از تکنیک هایی استفاده کنند تا تدریس یکدیگر را در هر بخش مورد نقد قرار دهند (Joyce & Showers, 1980). مربی همکار می توانند به ایجاد تفکر جدید، به چالش کشیدن ایده های موجود، و ارائه ساختار برای توانمندی تغییر در مدارس امروزی کمک کند. مدیران نیز به طور خاص می توانند به حل بسیاری از مشکلات معلمان کمک قابل توجهی نمایند، اگر نقش آنها به عنوان یک تسهیل گر باشد. از آنجا که این مدل غیر خطی و غیر تجویزی می باشد و تنها به عناصر مهم و روابط بین آنها به صورت مفهومی پرداخته است به تجربه اجرای این مدل در ایالت مونتانا آمریکا اشاره می شود تا درک بهتری از آن بدست آید. گردانندگان این مدل دو گروه از



معلمان ابتدایی را در طول یک سال تحصیلی به مدت شش جلسه ملاقات کردند. هر جلسه به مدت دو - سه روز طول می کشید و بین جلسات از معلمان خواسته می شد دوباره به کلاس های درس خود بروند و سعی کنند استراتژی های خاص آموخته شده را به کار ببرند و گزارش موفقیت و شکست هایشان را برای ادامه جلسه آماده کنند. در واقع ساختار قابل توجه مدل سه تایی، کاربرد مفاهیم ارائه شده دوره ضمن خدمت در کلاس های درس بود که در طول دوره انجام می شد و نیاز به ارزیابی داشت.

در طی دوره معلمان برای توسعه روابط با همکاران و افزایش توانایی های تدریس خود شروع به اشتراک گذاشتن مواد، اطلاعات، ایده ها، و زمان برای یکدیگر نمودند. از آنجا که محتوای ضمن خدمت خاص برنامه درسی مربوط به پایه هر فرد بود، هر یک از معلمان مالک بخشی می شدند که در راستای آن کار می کنند. آنها شروع به استفاده از استراتژی های متنوع تدریس نموده و نشان دادند که به یک درک عمیق تر از فرایند تدریس و یادگیری رسیده اند و به جای تمرکز بر یک روش یا یک استراتژی، کل فرایند تدریس را با استراتژی های چند گانه و مسائل چندگانه مفهوم سازی کردند. پس از اجرا، معلمان به ارزیابی برنامه درسی برآمده از مفاهیم ساخته شده پرداختند.

معلمان در ابتدا نگران گنجانیدن مربی گری همکار^۵ در این مدل بودند و دارای احساسات متناقضی در این مورد شدند. به طوری که آنها ضمن این که هیجان داشتند مربی همکاران خود باشند در مورد مشاهده دیگر معلمان از کلاسشان دچار نگرانی می شدند. با این حال، آنها بر نیاز به نگرش مثبت و حمایت از یکدیگر تأکید می کردند. گرچه برای آنان لازم بود که درجه ای از صداقت را در کنار یکدیگر توسعه دهند. به نظر رسید معلمانی که تجارب قبلی در مورد مربی گری همکار، تدریس گروهی و ارتباطات کاری قوی با دیگر همکارانشان داشتند کمتر تحت تاثیر این نگرانی ها واقع شدند. با همه این ها معلمان پس از مشارکت در این جزء از برنامه آموزش ضمن خدمت از آن به عنوان یک نقطه قوت به عنوان یک روش بهبود تدریستان نام بردند.

غلبه بر مشکلات مربوط به تدارکات مربیگری همتا برای مدیران نیز دشوار بود. برخی از معلمان حتی با در دسترس بودن معلم جایگزین^۶ در کلاس درس و سازماندهی آنان توسط مدیران، نمی خواستند برای شرکت در دوره ضمن خدمت کلاس درس خود را ترک کرده و آن به یک جایگزین تحویل دهند تا در عوض بار برنامه ریزی های خود و یا برنامه ریزی برای آماده سازی دوره های همکاران، مشاهده، و کسب اطلاعات از هم گروهی با همکار مربی شان را به دوش بگیرند. به عبارتی می توان گفت که نگرش معلمان، طبیعت انعکاسی، احساس توانمندی، اعتماد به نفس، و توانایی برای تدریس محتوا همراه با استراتژی های میان رشته ای خاص زمینه های مورد آموزش، در اجرای این برنامه بسیار تاثیر گذار می باشد و تسهیل توسعه کارکنان برای تدوین یک برنامه موفق در گرو آن می باشد (Miller, 1996).

با این حال نتایج پژوهش حاکی بود که معلمان کمی با شناسایی هدف پروژه و رویکرد دانش آموز محور به آموزش مشکل داشتند. معلمان شرکت کننده در این دوره در مصاحبه های خود اعلام نمودند که احساس می کنند به افرادی با آرامش بیشتر، با انگیزه تر، با اعتماد به نفس بالاتر، و مشتاق تر نسبت به استراتژی های تدریس خود تبدیل شده اند و درکی بیشتر از آن نوع یادگیری یافته اند که در کلاس های درسشان در حال وقوع است.

⁵ Peer coaching

⁶ sustainable



۳- نتیجه گیری

سازمان ها به عنوان مراجع پاسخگو نسبت به جامعه و یا سرمایه همواره دغدغه کیفیت بخشی داشته اند. این دغدغه در بعد نیروی انسانی با توانمند سازی کارکنان، توسعه حرفه ای و تقویت شایستگی همراه است. شایستگی را عموماً به عنوان مجموعه رفتارها یا فعالیت های مرتبط، انواع دانش، مهارت ها و انگیزه ها تعریف می کند که پیش نیاز رفتاری، فنی و انگیزشی برای عملکرد موفقیت آمیز در یک نقش یا شغل مشخص است (هانستین ۲۰۰۰، به نقل از کرمی، ۱۳۸۵).

با این حال، مفهوم و درک از شایستگی در سازمان های تولیدی و صنعتی با مؤسسات آموزشی متفاوت است و به اهداف، کارکردها و انتظارات بیرونی از هر کدام از این مجموعه ها بر می گردد. بر این اساس راهکارهای کسب شایستگی نیز می بایست متناسب با ویژگی های سازمان انتخاب شود. در مؤسسات آموزشی طراحی آموزش ضمن خدمت معلمان در نهایت به یادگیری کارا تر و موثر تر دانش آموزان منجر می شود اما در سازمان ها، نتایج آموزش های ضمن خدمت کارکنان به حفظ منافع سازمان مربوط می شود. بر همین اساس، به زعم کرمی (۱۳۷۸)، پیوند بین طراحی آموزشی و اهداف سازمان در مؤسسات تولیدی- صنعتی و مؤسسات آموزشی با یکدیگر متفاوت است.

بدین ترتیب الگوهای آموزش ضمن خدمتی که برای سازمان ها و مؤسسات صنعتی- تولیدی اثر بخش است و منجر به افزایش بازدهی در زمینه مورد نظر می گردد در مؤسسات آموزشی، به علت تفاوت ماهوی نقش و اهداف سازمان ها، ممکن است واجد آثار مثبتی نباشد. چنانکه کرمی (۱۳۸۷) در پژوهش خود به مناسب بودن الگوهای سیستمی برای آموزش ضمن خدمت کارگران واحدهای صنعتی اشاره کرده است اما میلر و همکاران وی (۱۹۹۶) از اثر بخشی یک مدل غیر فنی سازنده گرا به نام مدل سه گانه آموزش ضمن خدمت برای آموزش معلمان خبر داده اند.

نتایج پژوهش های زیادی غیر کار آمد بودن آموزش های ضمن خدمتی که با الگوهای فنی و رویکرد استاندارد سازی برای معلمان برگزار شده اند را نشان می دهد. چنانکه بنا به اظهار سندهولتز^۷ (۲۰۰۲) معلمان اغلب این آموزش ها را خسته کننده و بی ربط توصیف کرده و ۹۰ درصد آنچه را آموخته اند به فراموشی می سپارند. در مقابل 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 سهیم شدن در تجربه های یکدیگر را فراهم می سازند (ایشی کاوا، ۱۹۷۱، سرکارآرانی، ۱۳۷۸). شون^۸ (۱۹۹۶) از نظریه پردازان تعلیم و تربیت نیز معتقد است که در آموزش معلمان انعکاس تجربیات گذشته برای هدایت یادگیری و تمرین آینده، امری لازم و اثر بخش می باشد. بدین لحاظ به نظر می رسد توجه به اهداف، ویژگی ها و انتظارات از توسعه حرفه ای معلمان می تواند در انتخاب الگوهای مناسب و همخوان برای ارتقای شایستگی های شغلی معلمان از طریق اجرای دوره های آموزش ضمن خدمت منشا اثر و فایده باشد. در این راستا شناسایی تجارب موفق همانند اجرای الگوی سه گانه آموزش ضمن خدمت و بررسی، تحلیل و بومی سازی آن قطعاً راهگشا و کمک کننده خواهد بود.

⁷ Sandholtz

⁸ Schon



اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش
اداره کل آموزش و
پرورش خراسان رضوی

اسفند ماه ۱۳۹۴

اداره آموزش و
پرورش تربت حیدریه



منابع

- اباصلت خراسانی، عبدی اکبر (۱۳۸۷)، ایزو 10015 تجربه استقرار استاندارد بین المللی: شرکت تولیدی و صنعتی ایران.
- ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۰)، مقدمه ای بر استاندارد آموزشی ایزو ۱۰۰۱۵ و راهکارهای اجرای آن در دانشگاه علوم انتظامی، فصلنامه توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، سال ششم، شماره ۲۱
- بورخونی، پالومار، ترومپ، روژان (۱۳۹۴). شاخص ها و استانداردهای صلاحیت معلمان (یک مطالعه بین المللی) مترجمان: صمد ایزدی، سمیه قاضی. تهران: سولار.
- ذهبیون، شهلا، یوسفی، علیرضا (۱۳۸۶). میزان انطباق ویژگی های سازمان آموزش و پرورش شهر اصفهان با ویژگی های سازمان یادگیرنده از دیدگاه دبیران در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی. شماره چهاردهم. ۱۴۴-۱۲۵
- 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
- سید جوادین، رضا (۱۳۸۴)، مدیریت منابع انسانی و امور کارکنان، تهران: نگاه دانش
- 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 و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۴). برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: سمت.
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. تهران: آبیژ
- فرنچ، وندال، بل سسیل اچ (۱۳۷۹) مدیریت تحول در سازمان ترجمه مهدی الوانی، حسن دانایی فرد. تهران: نشر صفار
- کرمی، مرتضی (۱۳۸۵)، آموزش مدیران با الگوی شایستگی، ماهنامه تدبیر-سال هجدهم-شماره ۱۷۹
- کرمی، مرتضی (۱۳۸۷)، شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش های صنعتی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۸، صفحات ۱۳۱-۱۰۶
- مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران (۱۳۸۲)، مدیریت کیفیت- راهنمایی برای آموزش (استاندارد ایران- ایزو ۱۰۰۱۵)

- Jacobs, R.L., Wang, B. (2007). A Proposed interpretation of the ISO 10015 and Implications for HRD theory and research. The Ohio State University.
- Kaplan, L. (1987). The teacher as a learner. Seeing for ourselves: Case study research by teachers of writing, 41-58.
- 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).
- Miller, K. W. (1996). Beyond Conventional Teacher Inservice: Establishing the Medium for School Change.



اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش
اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی

اسفند ماه ۱۳۹۴

اداره آموزش و پرورش تربت حیدریه

- IOE "Institute of Education, University of London" (2012), Pre-Service and In-Service Teacher Training Strategy Document focusing on Published Teacher Training Curricula
- Sandholtz, J. H. (2002). In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership, *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830
- Schon, D.A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45 (3), 77-87.
- Stepan. J., Miller, K., & Willis, C. (1992). Teacher, administrator, and university educators form a Triad. *Journal of Rural and Small Schools*. Spring.