

## نقش محیط های حرفه ای کارکنان در برنامه ریزی توسعه حرفه ای آنان

مرضیه کهن‌دل

مدرس دانشگاه فرهنگیان - پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

مرنضی کرمی

هیئت علمی گروه تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

### چکیده:

برنامه های توسعه حرفه ای کارکنان بخشی از هویت و شناسه هر سازمانی محسوب می شود و برنامه ریزی برای ارتقای حرفه ای، متاثر از زمینه وقوع تجارب یادگیری در هر سازمان می باشد. به عبارتی ساختار سازمانی، سیاست ها، اهداف و چشم اندازهای سازمان است که تجارب یاددهی - یادگیری مورد نیاز و شیوه های آموزش ضمن خدمت را تعیین می کند. توسعه حرفه ای کارکنان ارتباط مستقیمی با سازماندهی تجارب یاددهی - یادگیری دارد که در میان انواع مختلف کارکنان از یکدیگر متفاوت است لذا برای موفقیت در برنامه ریزی رشد حرفه ای کارکنان علاوه بر کاربرد اصول آموزش بزرگسالان، می بایست به نیازهای کارکنان به ویژه نیاز به تعلق و شناخت موقعیات های حرفه ای آنان تاکید نمود. در این مقاله علاوه بر این که به نقش و تأثیر عنصر تجارب یاددهی - یادگیری در توسعه حرفه ای کارکنان پرداخته شده است، روش های مختلف آموزش ضمن خدمت در سازمان ها و موسسات آموزشی با یکدیگر مقایسه شده اند تا نقش محیط های حرفه ای کارکنان در برنامه ریزی توسعه حرفه ای آنان از این منظر تبیین گردد.

### واژگان کلیدی:

توسعه حرفه ای، محیط های حرفه ای، تجارب یاددهی - یادگیری، آموزش ضمن خدمت

## مقدمه

یکی از دغدغه‌های مداوم سازمان‌ها، چه مراکز صنعتی و تولیدی و چه مؤسسات آموزشی به ترمیم و به روز رسانی دانش و روش کارکنان سازمان در قالب فعالیت‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای آنان است. توسعه حرفه‌ای به روش‌های مختلفی درک و توصیف شده است به عنوان مثال، جویس و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۷۶) توسعه حرفه‌ای را به عنوان "مقررات رسمی و غیر رسمی برای بهبود مربیان به عنوان افراد تحصیل کرده و حرفه‌ای، تعریف کرده و از احراز صلاحیت برای انجام نقش خود نام می‌برد و "گال و رنچلر<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) توسعه حرفه‌ای را اختصاصاً به عنوان "تلاش برای بهبود ظرفیت عملکرد معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای موثر، با واداشتن آنها به یادگیری دانش جدید، نگرش و مهارت تعریف می‌کنند. فولان<sup>۳</sup> (2005) توسعه حرفه‌ای را به عنوان "مجموع کلیه یادگیری‌های رسمی و غیر رسمی آزمون شده و قانع کننده که توسط معلم در یک محیط یادگیری ترکیبی (شامل نظریه و عمل) در شرایط تغییرات پیچیده و پویا انجام می‌شود، می‌داند. فولان، هیل و کروولا<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) در تعریف دیگری به عمد از عبارت "یادگیری" برای اشاره به یک آموزش پویا استفاده نمودند و بر "انجام روزانه یادگیری توسط معلمان به صورت فردی و جمعی" تاکید نمودند. تعریف دی<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) در مورد توسعه حرفه‌ای مستمر در چارچوب وسیع تری از عناصر وابسته به تغییر قابل توجه است. به زعم وی "توسعه حرفه‌ای شامل تمام تجارب یادگیری طبیعی و نیز آن دسته از فعالیت‌های آگاهانه و برنامه‌ریزی شده‌ای است که مستقیم یا غیر مستقیم به نفع فرد، گروه یا مدرسه در نظر گرفته شده تا از این طریق به کیفیت آموزش در کلاس درس منجر شود. در این فرایند معلمان به عنوان عوامل تغییر، به تنهایی و یا با یکدیگر، به بررسی، تجدید و گسترش تعهدات خود نسبت به اهداف اخلاقی تدریس اقدام نموده؛ و با دیدگاهی انتقادی به کسب و توسعه دانش، مهارت و هوش هیجانی ضروری برای تفکر، برنامه‌ریزی و تمرین خوب و حرفه‌ای با کودکان، جوانان و همکارانشان در طول هر مرحله از زندگی تدریس خود می‌پردازند.

## تجارب یاددهی - یادگیری در بستر آموزش ضمن خدمت

آموزش‌های ضمن خدمت در سازمان‌ها به اشکال متنوعی اجرا می‌شود و از نظر طول دوره می‌توانند بلند مدت، میان مدت و یا کوتاه مدت (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴) باشند و از آنجایی که به طور عمده، این آموزش‌ها وابسته به سازمان بوده و در پاسخ به نیازهای همان سازمان طراحی می‌شود لذا آموزشی غیر رسمی محسوب می‌گردند (چاپچی، ۱۳۸۱). یادگیری غیررسمی بر خلاف یادگیری رسمی، می‌تواند هم برنامه‌ریزی شده و هم به صورت برنامه‌ریزی نشده، هم به صورت ساختار یافته و هم به صورت غیرساختار یافته باشد لیکن آن چه در این میان اهمیت دارد پرورش و رشد ویژگی‌های حرفه‌ای و تأثیر متقابل میان فعالیت‌های یادگیری غیررسمی، محیط یادگیری و ویژگی‌های کسانی است که درگیر یادگیری شده‌اند (Billett, 2001)

<sup>1</sup> Joyce et al

<sup>2</sup> Gall and Renschler

<sup>3</sup> Fullan

<sup>4</sup> Fullan, Hill and Crevola

<sup>5</sup> Daily learning

<sup>6</sup> Day

اسمیت و کلی، دو تن از صاحب‌نظران علم مدیریت، هدف از آموزش ضمن خدمت پرسنل را در چهار محور زیر خلاصه می‌کنند:

۱- ترویج بهترین رویه‌ها، چارچوب‌ها و دانش جدید

۲- تمرین مهارت‌ها و دریافت بازخوردهای حرفه‌ای

۳- شبکه‌سازی، مشارکت و تشویق

۴- پیشرفت به سبب دریافت بازخوردهای به موقع و تکمیل آن‌ها، (به نقل از هسلین، ۱۳۸۰)

لذا از نقطه نظر سازمانی، یادگیری بر به دست آوردن سنت‌ها، دیدگاه‌ها، استراتژی‌ها و انتقال دادن دانش متمرکز است (کرامتی، ۱۳۸۵) و از آنجا که یکی از اهداف اساسی آموزش‌های ضمن خدمت در سازمان، تربیت نیروی انسانی ماهر است لذا طراحی تجارب یاددهی- یادگیری در برنامه‌های درسی ضمن خدمت با نگاهی به این سنت‌ها و دیدگاه‌ها صورت می‌گیرد. آموزش ضمن خدمت، به عنوان یک رویکرد آموزشی مسئله محور، یک موقعیت خاص آموزشی محسوب می‌شود که در راستای اهداف سازمان یا مؤسسات آموزشی طراحی و برنامه‌ریزی می‌گردد و نوعی برنامه درسی مستقل می‌تواند برای آن تدارک دید. گرچه این نوع آموزش‌ها با هدف یادگیری کارکنان اجرا می‌شوند و مبانی طراحی برنامه درسی را می‌توان برای آن مورد استفاده قرار داد با این حال، به جهت این که افراد در هنگام اشتغال، نیازمند گذراندن آموزش‌های خاصی می‌باشند تا با ماهیت کار و وظایفی که باید در شغل مورد تصدی انجام دهند و نیز ابزارها و روش‌های 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، ۱۳۸۸)، لذا به هنگام طراحی آموزشی، می‌بایستی تجارب یاددهی یادگیری‌ای مرتبط با ماهیت کار و وظایف آنان، و نیز ماهیت و اهداف سازمان، تدارک دیده شود.

#### تدارک تجارب یاددهی - یادگیری در آموزش ضمن خدمت سازمان‌های مختلف

سازمان‌ها بنا به ماهیت، ساختار و وظایف خود، تکالیف متفاوتی بر عهده کارکنانشان می‌گذارند که به برقراری روابط عمل- نظریه- عمل در حین کار منجر شده و محتوای آموزش‌های ضمن خدمت را تعیین می‌کند. بدین ترتیب در هنگام تدارک تجارب یاددهی - یادگیری نیز می‌بایستی اقتضائات کاری سازمان‌ها در نظر گرفته شود. چنانکه به زعم کرمی (۱۳۸۷) آموزش کارکنان در سازمان‌های دولتی یا خصوصی با آموزش کارکنان مؤسسات آموزشی تفاوت دارد. در سازمان‌های صنعتی و دغدغه اصلی عملکرد کلی است، نه پرورش مهارت‌های جداگانه، و فقط هنگامی که عملکرد شغل به صورت قابل اندازه‌گیری و قابل مشاهده بهبود یابد، آموزش موفقیت‌آمیز جلوه می‌کند. اغلب در این سازمان‌ها پرورش مهارت‌هایی مورد توجه اند که بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. به عبارت کلی تر سازمان‌های دولتی و صنعتی برای دوام و بقای خود در پی بهبود عملکرد فرد در سازمان هستند نه صرفاً افزایش دانایی، توانایی و مهارت افراد (اقتباس از کرمی، ۱۳۸۷) اما در مؤسسات آموزشی از جمله مدارس و مراکز آموزش عالی، توسعه حرفه‌ای معلمان و مربیان مورد نظر است.

در سازمان‌های صنعتی رویکرد به آموزش ضمن خدمت اغلب رویکردی مکانیکی و در مؤسسات آموزشی رویکردی ارگانیکی می‌باشد. در رویکرد مکانیکی، آموزش ضمن خدمت با تعیین مرزها و محدودیت‌های روشن و پاسخگویی دقیق همراه بوده و نتایج کار و فعالیت بیشتر تحت کنترل می‌باشد و ساده‌سازی کار و وظایف مورد تاکید است. اما در رویکرد ارگانیکی کنترل کاهش می‌یابد و توانمندسازی بر حسب باورهای شخصی افراد تعریف می‌شود. بنابراین توانمندسازی چیزی نیست که مدیران

برای کارکنان انجام می دهند بلکه منعکس کننده تجربیات یا باورهای کارکنان در مورد نقش آن ها در سازمان می باشد. در عین حال که مدیران می توانند بستر لازم برای توانمندتر شدن کارکنان را فراهم نمایند لیکن این کارکنان هستند که باید استلزامات توانمندتر شدن خود را بپذیرند و برای آن اقدام نمایند. آنان باید خود احساس کنند که دارای آزادی عمل و قدرت تصمیم گیری هستند و بر اساس احساس تعلق به سازمان در صدد توسعه شایستگی و تبحر در توانایی های شان برآیند (فرنج و بل ۱۹۹۹). گرچه آموزش در سطوح مدیریتی و تصمیم گیری سازمان ها می تواند به رویکرد ارگانیک و توانمندسازی متمایل گردد اما در بخش کارکنان عملیاتی بیشتر رویکرد مکانیکی حاکم است.

### تجارب یاددهی - یادگیری برای سطوح مختلف کارکنان یک سازمان

نظریه پیوستار کسب دانش که توسط جاناسن، مک الیس و دافی (۱۹۹۳، به نقل از کرمی، ۱۳۸۷) ارائه شده است مراحل یادگیری را در سطوح مختلف یک سازمان می تواند به خوبی تبیین نماید. بر اساس این نظریه، سه مرحله برای یادگیری متصور است که فرد را از نادانی به سمت تخصص هدایت می کند. فرد در مرحله مبتدی، دانش قبلی خیلی کمی درباره مهارت یا حوزه محتوا دارد و در مرحله پیشرفته، یادگیرنده با دارا بودن برخی دانش های قبلی، نیاز به دانش پیشرفته تر برای حل مسائل پیچیده و خاص تر دارد. وی در مرحله متخصص، تجربیات گسترده تری را که از مراحل قبلی یادگیری قابل انتقال است دارا بوده و نیاز به هدایت کمی دارد.

همزمان با رشد یادگیری در این پیوستار، شیوه یادگیری نیز ارتقا می یابد و از مدل های سنتی به سازنده گرا تمایل می یابد. مسلم است که تدارک تجارب یاددهی - یادگیری در مدل های سازنده گرا متفاوت از مدل سنتی و سیستمی است. برنامه ریزی در مدل های سیستمی از بالا به پایین و نظام مند بوده و اهداف، فرایند برنامه ریزی را هدایت می کنند. در حالی که در مدل آموزشی سازنده گرا برنامه ریزی پویا، تحولی، تاملی و مشارکتی است و اهداف از کار طراحی و برنامه ریزی پدیدار می گردند.

تفاوت مهم این دو نوع رویکرد به آموزش در بعد تجارب یاددهی - یادگیری این است که در مدل سیستمی داده های عینی اهمیت بیشتری داشته و دانش از پیش انتخاب شده به صورت متولی ارائه می گردد اما در مدل های سازنده گرا داده های ذهنی ارزشمندتر محسوب شده و یادگیری در زمینه های معنادار رخ می دهد. (کرمی، ۱۳۸۷)

گذر از نادانی به دانایی و از سطح مبتدی تا متخصص به میزان تجارب حرفه ای و میزان دریافت آموزش های تخصصی بستگی دارد. با این حال یادگیری سازنده گرا می تواند برای کارشناسان و مدیران جوان نیز که عموماً تحصیل کرده هستند به همان میزان اثر بخش و شاید ضروری باشد. به عبارتی، برخی مسئولیت های و تکالیف حرفه ای، موقعیت های فعال و پیچیده تری را برای حل مسائل یادگیری طلب می کند. نتایج پژوهش کرمی (۱۳۸۷) نیز موید این است که رویکرد سیستمی برای آموزش کارگران و رویکرد سازنده گرا برای آموزش مدیران مناسب تر و اثر بخش تر است.

با این حال باید توجه نمود در سازمان های غیر تولیدی، که محصول آن نمونه های مشابه و انبوه نیست، مباحث مربوط به آموزش و یادگیری، از قالب یادگیری سازمانی به سمت فرایند سازمان یادگیرنده حرکت نموده است. سازمان های یادگیرنده اعتبار کمی برای پارادایم های سنتی قائل هستند و در آن ها سیستم بوروکراتیک به عنوان سیستمی معرفی می شود که کارکنان را به جا گرفتن در قالب های سازمانی تشویق نموده و آنها را وادار به استفاده از روشهای قدیمی می نماید و از ریسک پذیری و ارزش گذاردن به فکرهای جدید دلسرد می کند. سلسله مراتب، ابتکار را می کشد و خلاقیت را بحرانی می سازد در

حالی که اصول سازمان یادگیرنده کارکنان را به عنوان دارایی ارزشمند و سرمایه اجتماعی قلمداد نموده و آنها را به ریسک پذیری تشویق می‌کند (سلاجقه و ناظری، ۱۳۸۹)

باید توجه نمود که بین سازمان های یادگیرنده و یادگیری سازمانی تفاوت وجود دارد. در واقع یادگیری سازمانی، نوعی یادگیری سنتی محسوب می‌شود که عمدتاً به صورت متمرکز برنامه ریزی شده و اجرا می‌گردد. اما سازمان یادگیرنده سازمانی است که با استفاده از روش های جدید تفکر سیستمی و استفاده از فنون و شیوه های مختلف تکنولوژی اطلاعات سعی می‌کند که دانش خود را از طریق تجارب ناشی از تعامل با محیط پیرامون کاری توسعه و بهبود بخشد. یادگیری سازمانی برنامه ریزی شده است و محتوای آن از خارج سازمان تامین می‌گردد اما سازمان یادگیرنده از طریق حل مسائل مبتلابه سازمانی همواره در حال آموختن چگونه آموختن است. گاورین معتقد است که سازمان یادگیرنده ناظر بر مهارت و توانایی سازمان در ایجاد، کسب و انتقال دانش و اصلاح رفتار افراد برای انعکاس دانش و بینش جدید است.

پیتر سنگه، از صاحب نظران مدیریت، پنج مبنا را برای سازمان های یادگیرنده در نظر گرفته است که عبارتند از

- مهارت های فردی (یعنی مهارت کشف کردن و نیز تعمیق مداوم بینش فردی)  
- مدل های ذهنی (یعنی توانایی کشف تصاویر درونی از جهان بیرون به منظور بررسی و تحلیل آن ها و ابراز آن تصاویر برای تاثیر گذاری بر دیگران)

- بصیرت مشترک (یعنی عمل کشف تصاویر مشترک از آینده که تعهد واقعی را در افراد تقویت می‌کنند).

- یادگیری تیمی (یعنی قدرت همفکری کردن با هم که از طریق کسب مهارت در گفتگو و مباحثه با یکدیگر به دست می‌آید).

- تفکر سیستمی (اصلی که اصول مذکور را باهم ترکیب و تکمیل و آن ها را به عنوان مجموعه ای واحد از تئوری و عمل مطرح می‌کند). (قربانی زاده، ۱۳۷۹)

بدین ترتیب می‌توان گفت با رویکرد یادگیری سازمانی تفکیک بین مدل های آموزشی سطوح مختلف سازمان معنادار تر به نظر می‌رسد که برای سازمان های مبتدی یا در فرایند گذار از یادگیری سازمانی به سازمان یادگیرنده اثربخشی و کارایی برای آن متصور است اما در سازمان هایی که افراد از سطح مبتدی به لایه های تخصصی ارتقا یافته اند رویکرد سازمان یادگیرنده با یک کلیت یکپارچه و مرتبط با هم مواجه است که در آن صف و ستاد (کارگر و مدیر) از یکدیگر منفصل نیستند. با این حال، در هر سازمانی می‌توان گفت یادگیری سازنده گرا محصول آموزش سیستماتیک و نظام مند بوده و در امتداد آن است نه در مقابل آن. که سهم و زمان دسترسی به تجارب یاددهی - یادگیری برای کل سازمان و هر یک از سطوح منابع انسانی آن وابسته به اهداف و تکالیف سازمان می‌باشد.

### تجارب یاددهی - یادگیری برای سطوح مختلف کارکنان یک موسسه آموزشی

مدرسه به عنوان یک نهاد آموزشی - فرهنگی وظایف متعددی بر عهده دارد که اهم آن عبارت است از حفظ و انتقال میراث فرهنگی، زمینه سازی برای رشد فردی و اجتماعی کودکان، آموزش عمومی و توسعه سواد، زمینه سازی برای پرورش خلافت و نوآوری. عوامل اجرای وظایف فرهنگی و آموزشی مدارس کارکنان آن از جمله مدیران و معلمان هستند که برای انجام موثر تکالیف خود به آموزش های پیش از خدمت و ضمن خدمت نیاز دارند و این آموزش ها می‌بایستی متناسب با هویت حرفه ای و شایستگی های مورد انتظار از آنان باشد.

هدف از آموزش و بازآموزی معلمان آشنا ساختن آنان با اهداف آموزش اثر بخش و مفاهیم نظری آن، و نیز توانمند ساختن ایشان برای ایجاد یک محیط یادگیری موثر در کلاس درس است و هدف از آموزش و بازآموزی مدیران مدارس، آشنا ساختن مدیران با نحوه ایجاد انگیزش، سازماندهی و پشتیبانی از آموزش اثر بخش، و توانمند ساختن مدیران در ایجاد یک محیط یادگیری موثر در مدرسه است که در اسناد بالادستی کشور ما تحت عناوینی همچون مدارس برتر، مدارس اثربخش، مدارس امن، مدارس استاندارد، مدارس مطلوب، مدارس زندگی، و مدارس صالح (صافی، ۱۳۹۲) از آن یاد شده است.

از آنجا که اصلاحات آموزشی اهداف جسورانه‌ای برای یادگیری دانش آموزان تعیین کرده است که از رویکردهای سنتی فاصله زیادی گرفته‌اند و شیوه‌های دستیابی به این اهداف پیچیده و ترکیبی شده است و از ادغام طیف وسیعی از رویکردهای همخوان و مکمل به وجود آمده‌اند لذا آموزش‌های ضمن خدمت و حین کار برای افزایش دانش، تغییر نگرش و تقویت مهارت‌های حرفه‌ای دست‌اندرکاران آموزش و پرورش (اعم از مدیران ارشد، میانی و پایه، کارشناسان آموزش، مدیران مدارس، و معلمان) امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. انواع مطالعات انجام شده حاکی از پیچیدگی‌های برنامه توسعه حرفه‌ای موثر برای آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در خصوص تعیین حالت‌های مناسب اجرا/ارائه آموزش‌ها، استانداردها و نیز روش‌هایی برای ارزیابی آموزش حرفه‌ای است (Fullan, 2001, 2005)

#### نگاهی به برخی تجارب اثر بخش یاددهی - یادگیری در سازمان‌ها و موسسات

در ادامه به دو نمونه از تجارب یاددهی - یادگیری که علی‌رغم اثر بخشی، در کشور ما کمتر مورد توجه قرار گرفته است اشاره می‌شود.

یکی از روش‌های آموزش ضمن خدمت در سازمان‌ها روش مربی‌گری است. در دهه‌های اخیر ابزار مربی‌گری محبوبیت چشم‌گیری میان رهبران و کارکنان سازمان‌ها یافته است. مربی‌گری را فرایند آگاهانه‌ای توصیف می‌کنند که مذاکرات حساب شده را در جهت ایجاد محیطی برای رشد اشخاص، اعمال هدفمند و پیشرفت مداوم و پایدار به کار می‌گیرد (صفرزاده و همکاران، ۱۳۹۰). این روش جایگزین خوبی برای روش‌های آموزشی متداول سنتی است.

توانایی انتقال مهارت‌های لازم برای آموزش‌های روزمره به معلمان گاهی اوقات نیاز به مربی‌گری دارد (Showers, Joyce, & Bennett, 1987) مربی‌گری روشی برای کمک به معلمان از طریق فرایند مشاهده و بازخورد، در استفاده از نوآوری برای کلاس درسشان است. مربی‌گری می‌تواند با کمک یک متخصص، یک ناظر، یا مربیان هم‌تا انجام شود. این ممکن است به عنوان بخشی از نیاز به ایجاد یک محیط حمایتی به نظر برسد که رشد و توسعه معلمان را تشویق می‌کند. آموزش ضمن خدمتی که مبتنی بر مربی‌گری باشد موثرتر از آموزش با مدل استفاده از یک کارشناس معمولی است (Sparks & Loucks-Horsley, 1989). از این روش در مدل آموزش ضمن خدمت مدرسه محور نیز استفاده می‌شود و با ادغام مربی‌گری معلم همکار، یادگیری مشارکتی، معلم به عنوان محقق، و استفاده از استراتژی‌های تدریس مناسب زمینه ایجاد یک همکاری عملی را فراهم می‌کنند. (Stepans & Miller & Willis, 1992) در این مدل معلمان مربی می‌توانند از طریق مشارکت خوب معلمان هم‌تا به آنان کمک نمایند تا در مورد "آنچه" آموزش می‌دهند (محتوا)، و این که "چگونه" آموزش بدهند (تدریس)، ایده‌ها و مهارت‌های جدید را در یک محیط امن به اشتراک بگذارند. مدل مربی‌گری همکار (Joyce & Showers, 1980) به معلمان اجازه می‌دهد تا از تکنیک‌هایی استفاده کنند تا تدریس یکدیگر را در هر بخش مورد نقد

قرار دهند. مربیان همکار می‌توانند به ایجاد تفکر جدید، به چالش کشیدن ایده‌های موجود، و ارائه ساختار برای توانمندی تغییر در مدارس امروزی کمک کنند و از این رهگذر تجارب یاددهی - یادگیری اثربخشی میان شرکت کنندگان مبادله شود. در موضوع آموزش مدیران نیز با توجه به سهم روش علمی و فرایندهای پیمایشی - پژوهشی می‌توان در سطوح حرفه‌ای تری از جمله برگزاری و با تدارک حضور در کنفرانس‌های علمی - تخصصی به آموزش مدیران پرداخت. ممکن است این سوال پیش بیاید که آیا کنفرانس می‌تواند روشی سودمند برای توسعه حرفه‌ای باشد؟ چگونه می‌توان تصمیم گرفت که کدام وقایع رخ دهد؟ و حضور در کنفرانس چه منافعی از لحاظ توسعه حرفه‌ای می‌تواند ایجاد کند؟ (Harrison, 2010) در پاسخ باید گفت که حضور در کنفرانس با موضوع خاص یکی از روش‌های مفید آموزش مداوم است. تامازفسکی و مک دونالد<sup>۷</sup> (۲۰۰۹) نشان می‌دهند که همایش‌ها اطراف رشته‌های دانشگاهی سازماندهی می‌شوند که یک اتصال مستقیم به موضوع خاص فراهم می‌کنند. با افزایش رویکردهای میان رشته‌ای و چند رشته‌ای به آموزش و پژوهش، نویسندگان استدلال می‌کنند که شرکت در کنفرانس‌های موضوع خاص بهترین راه برای پاسخگویی به نیازهای اطلاعاتی در زمینه‌های مختلف است. کنفرانس‌هایی با موضوعات ویژه به مدیران اجازه می‌دهد که به روندها و موضوعات داغ در زمینه‌هایی که می‌بایست پاسخگو باشند نزدیک شوند. همچنین به آنان این فرصت را می‌دهد که با اعضای هیئت علمی در زمینه‌های کاریشان گفتگو نمایند. ضمن اینکه به آنان بینشی در خصوص نیازهای اطلاعاتی از ظرفیت اعضای هیئت علمی می‌دهد. این تعامل می‌تواند کمک نماید که مجموعه‌ای از تصمیمات توسعه‌ای شکل بگیرد. به طوری که آنها می‌توانند برخی منابع اطلاعاتی را در اختیار اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها بگذارند و از تفسیر و تحلیل آنان بهره‌مند شوند. فرصت ایجاد یادگیری از طریق اجتماعات و شبکه‌سازی در کنفرانس‌های با موضوعات خاص، آنها را تبدیل به متدهای ممتازی برای توسعه حرفه‌ای مدیران نموده است. به ویژه زمانی که کنفرانس در زمینه حرفه‌ای مربوط به خود اشخاص و در عین حال خارج از منطقه آسایش آنها باشد یک پتانسیل بزرگ برای بیان ایده و همکاری در ذهنشان جرقه می‌زند. وقایع خوب سازماندهی شده با آموزش‌های جالب و سخنران‌های کلیدی، تعامل با هم رشته‌ای‌ها و متخصصین جوان، به خودی خود امری حرفه‌ای محسوب می‌شود. آلائمو<sup>۸</sup> (۲۰۰۴) در این خصوص می‌گوید: شرکت در یک کنفرانس روش خیلی خوبی برای شارژ مجدد باتری‌های شماسست و موجب گردآوری ایده‌های جدید، جمع‌آوری منابع افراد دیگر، تفکر مجدد در عمل و بازبینی چشم‌اندازها می‌شود. هریسون (۲۰۱۰) توصیه می‌کند بهتر است مدیران ارشد این زمینه را فراهم نموده و از برنامه ریزی‌های قوی برای کنفرانس‌های حرفه‌ای پشتیبانی نمایند. آنها می‌بایستی یک یا چند کنفرانس سالانه را در موضوعات حرفه‌ای خود در نظر بگیرند. به دنبال مجوزها بوده و کنفرانس‌های سالانه را به صورت متنوع برگزار کنند. این تنوع باعث می‌شود که از هر رخدادی نوآوری احساس شود، هدایت به سوی ایده‌های جدید اتفاق بیفتد و یک ارزشیابی دوباره از بهترین اقدامات رخ دهد.

<sup>7</sup> Tomaszewski, Robert ; MacDonald, Karen I.

<sup>8</sup> Rosina Alaimo

## بحث و نتیجه گیری

در آموزش های سازمانی می بایست به هر دو بعد اثر بخشی و کارایی توجه نمود. پیتراکر (۱۹۹۴) در تعریف اثر بخشی می گوید که اثر بخشی یعنی انجام کارهای درست، از دید وی اثر بخشی کلید موفقیت سازمان است (علاقه بند، ۱۳۷۵) و کارایی به معنی انجام درست کارهاست. هدف از آموزش مدیران بهبود اثر بخشی و مقصود از آموزش کارکنان ارتقای کارایی است لذا تجارب یادگیری با هدف اثر بخشی که با آزمون و خطا، مباحثه و مجادله، شکست و پیروزی، اکتشاف و نوآوری همراه است در دیدگاهی سازنده گرا مستقر است. در یادگیری سازنده گرا، افراد یادگیری خود را می سازند نه به شکلی که به آنها ارائه شده است. بلکه دانش را به شکلی که در ذهنشان است می سازند (Bonner and Chen, 2009). رویکرد سازنده گرا راه را برای فراگیران هموار می کند نه تنها برای به خاطر آوردن اطلاعات، بلکه برای توسعه توانایی های مختلف فرایند علمی مانند یادگیری از طریق تجربه، بازسازی خود، انجام تحقیق علمی، تفکر منطقی، تفکر انتقادی، درک و کاربرد اطلاعات، خود تنظیمی، طرح ریزی روانی، حل مسئله، ایجاد فرضیه های تفکر پویا و منطقی و تولید راه حل های ممکن (Warwick and Stephenson, 2002).

لیکن به منظور تامین کارایی نیز می بایست رویکرد سیستمی را مورد توجه و استفاده قرار داد و از تدارک تجارب یادگیری در حد تسلط، مهارت محوری و کارآموزی بهره جست. در تایید این موضوع هاشیموتو (۱۹۹۹) عنوان می کند که آموزش ضمن خدمت هنگامی بیشترین کارایی را دارد که لازم باشد یک یا تعدادی معدودی کار آموز، در یک زمان و برای شغلی مشخص آموزش داده و تربیت شوند. مزیت بزرگ این نوع آموزش ضمن خدمت این است که فراگیر کاری را که مسئول انجام آن شده است یاد می گیرد و با ابزار و سائلی که باید به کار ببرد آشنا می شود و این آموزش در محیط واقعی کار انجام می گیرد. با این حال باید توجه نمود در فرایند توسعه منابع انسانی، علی رغم این که روشها و فنون مختلفی برای آموزش، بهسازی و غنی سازی وجود دارد سه فرضیه مهم می بایستی همواره مد نظر قرار گیرد؛ فرض اول اینکه: باید بدانیم هیچ یک از روشها و فنون آموزش نمی تواند بهترین روش آموزش باشد. میزان موثر بودن فنون و روشهای مختلف آموزش منوط به متغیرهایی نظیر هدف آموزشی، سوابق و وضعیت شرکت کنندگان در دوره های آموزش و البته سابقه آموزش و مهارت اساتید و مربیان آموزش می باشد. ثانیاً در هر برنامه آموزشی ممکن است از تعدادی از این روشها و فنون آموزش استفاده شود. در حقیقت برنامه ریزان و طراحان دوره های آموزشی با توجه به اهداف دوره های آموزشی، بدون شک بیش از یک روش را برای رسیدن به اهداف عملی مورد استفاده قرار خواهند داد.

ثالثاً باید توجه داشت که ترکیب و تلفیق برخی از فنون و روشهای آموزشی در موقعیت هر فعالیت آموزشی نقش مهمی ایفا خواهد نمود. بنابراین منطقی است که در پاره ای از مباحث از چندین روش آموزشی استفاده شود. (ابطحی، ۱۳۶۸: ۶۰)

به طور مثال؛ از آنجا که نظام های تعلیم و تربیت در تعدادی از کشورهای جهان برنامه های درسی خود را بر اساس رویکرد سازنده گرایی تنظیم نموده اند اگر اعمال واقعی مجریان برنامه ها با آن منطبق نباشد این برنامه ها ممکن است شکست بخورند و زمان و نیروی کار زیادی را از دست خواهند داد. (Semerci, 2007, YALÇIN, 2012) بدین لحاظ معلمان در مورد این برنامه ها نیاز به اطلاعات نظری در سطح بالایی دارند و می بایست به اندازه کافی قادر به اعمال این برنامه ها باشند تا این برنامه ها بتوانند با موفقیت انجام شود لذا معلمان باید قبل از خدمت و ضمن خدمت مطابق با روش سازنده گرایی آموزش ببینند تا آن را یک ضرورت مطلق برای اعمال در یک موقعیت آموزشی بدانند و ظرفیت حل مشکلات را در طول استفاده از روش سازنده گرا کسب کنند (Richardson, 1999)



از همین روست که اگر دانشجویان تربیت معلم تحصیلات خود را در محیط های یادگیری سازنده گرا بگذرانند نه تنها رویکرد سازنده گرا را در خود بهبود می بخشند بلکه می توانند دانش خود را برای آینده شغلی خود، شکل گیری آموزش و فرهنگ عمومی بهبود بخشند. آنها در دوره پیش از خدمت می توانند یاد بگیرند که چگونه یاد بگیرند ضمن این که درکی از چگونگی اجرای رویکرد سازنده گرایانه در مدارس خود می یابند. (YALÇIN et al, 2012)

بدین ترتیب کاربرد رویکرد سازنده گرا در تولید تجارب یاددهی - یادگیری برای معلمان نیز به مثابه مدیران حائز اهمیت است و از دوره پیش از خدمت آغاز می شود. اما شاید برای کارگران خطوط تولید رویکرد سیستمی فواید بیشتری داشته باشد و تجارب ارزشمندتری ایجاد نماید.

## منابع:

- ابطحی، حسین (۱۳۶۸). آموزش و بهسازی منابع انسانی، انتشارات موسسه مطالعات و برنامه ریزی آموزشی، ص ۶۰.
- چایچی، پریچهر (۱۳۸۱). شیوه های آموزش ضمن خدمت. تهران:
- سلاجقه، سنجر، ناظری، مژگان (۱۳۸۹). سازمان های یادگیرنده؛ تفکری نو در عصر مدیریت. عصر مدیریت. شماره چهاردهم
- صافی، احمد، (۱۳۹۲). مدیریت و مقررات آموزشی در ایران، تهران: نشر روان
- علاقه بند، علی (۱۳۷۵). مدیریت دولتی، نشر روان
- 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
- قربانی زاده. وجه الله (۱۳۷۹). پیشرفت های تازه در یادگیری سازمانی، ماهنامه علمی آموزشی تدبیر شماره ۱۰۴
- کرمی؛ مرتضی (۱۳۹۲). طراحی محیطهای یادگیری جهت کارآموزی: ضرورتی فروگذارده در نظام آموزش دانشگاهی. همایش ملی کارآموزی دریچه ای به سوی ارتباط موثر صنعت و دانشگاه. دانشگاه مازندران
- کرمی، مرتضی، فردانش، هاشم (۱۳۸۷)، شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش های صنعتی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۸، صفحات ۱۳۱-۱۰۶
- Alaimo, R. (2004). Top six reasons to attend a conference. *Knowledge Quest*, 33, 34-35.
- Billett, S (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5) PP. 209-14.
- Bonner, S. M., and Chen, P. (2009). Teacher candidates' perceptions about grading and constructivist teaching. *Educational Assessment*, 14, 57-77 and Stephenson, 2002).
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: Systems thinkers in action*. Corwin Press.
- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Corwin Press.
- Gall, M. D., Renchler, R. S. et al. (1985). *Effective staff development for teachers: A research-based model* (ERIC). College of Education, University of Oregon.
- Harrison, R. (2010). Unique benefits of conference attendance as a method of professional development for LIS professionals. *The Serials Librarian*, 59(3-4), 263-270.
- Joyce, B. R., Howey, K., & Yarger, S. (1976). *I.S.T.E. Report I*. Palo Alto, California: Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Richardson, V. (1999). Teacher education and the construction of meaning. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers* (pp. 145-166). Chicago: The University of Chicago Press.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). *Synthesis of research on staff development: A framework for future study and state-of-the-art analysis*. *Educational Leadership*, 45(3), 77-87.



- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57
- Stepans & Miller & Willis
- Stepans, J., Miller, K., & Willis, C. (1992). Teacher, administrator, and university educators form a Triad. *Journal of Rural and Small Schools*. Spring.
- Tomaszewski, Robert ; MacDonald, Karen I. (2009). "Identifying Subject-Specific Conferences as Professional Development Opportunities for the Academic Librarian," *The Journal of Academic Librarianship* 35, no. 6 : 583–590
- YALÇIN, S. A., YALÇIN, S., KAHRAMAN, S., AÇIŞLI, S., & YILMAZ, Z. A. (2012). Teaching Methods and Techniques Used By Teaching Staff during Lectures As Seen By Candidate Teachers (The Example of Bayburt). *Mevlana International Journal of Education*, 2(2)

## The role of professional staff environments in planning their professional development

**Marzieh Kohendel**

Lecturer at Farhangian University – Hasheminejad campouse

**Morteza Karami**

Faculty of Educational Science Department at Ferdowsi University of Mashhad

### **Abstract**

professional development programs of staffs are part of the identity of each organization, and planning for professional development is influenced by learning experiences in any organization. In other words, the organizational structure, policies, goals and perspectives of the organization determine the required teaching-learning experiences and in-service training manners. Professional development of employers has directly related to the organization of teaching-learning experiences that is very different among staffs. Therefore, in order to succeed in planning professional growth of employees, in addition to the application of the principles of adult education, it is necessary to emphasis the needs of employees, especially the need for Understanding their professional positions. In this paper, in addition to notice the role and influence of the element of teaching-learning experiences in employee professional development, different methods of in-service training in organs and educational institutions are compared with each other to determine the role of professional staff environments in professional development planning from this perspective.

### **Keywords:**

Professional development, professional environments, teaching – learning experiences, in-service training