

سید یوسف حجازی

*معلمان

و توسعه

حرفه‌ای



۷. میزان حمایت مالی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (ویلگاس-ریمر، ۲۰۰۰).

هفت عامل مذکور را می‌توان در دو گروه سازمان‌دهی کرد: **عوامل شخصی** (شامل دو دسته اول) و **عوامل زمینه‌ای** (شامل بقیه موارد).

باید توجه داشت، عوامل شخصی نسبت به عوامل زمینه‌ای عمومیت بیشتری دارند و از تعاریف متعدد برمی‌آید که در کشورها و فرهنگ‌های متفاوت ممکن است مشابه باشند. حال هر یک از متغیرهای ذکر شده بررسی می‌شود:

۱. عوامل شخصی در توسعه حرفه‌ای

گلاثورن (۱۹۹۲) توسعه شناختی، توسعه انگیزشی و توسعه شغلی معلمان را به عنوان عوامل شخصی مطرح کرده است. **باردن (۱۹۹۰)** عواملی مانند سن، توسعه شخصی، توسعه اخلاقی و توسعه درون‌فردی را نیز در ردیف عوامل شخصی قرار داده است و لسی ما در اینجا به تقسیم‌بندی

توسعه حرفه‌ای فرایندی است که معلمان را برای ورود به اجتماع یادگیری آماده می‌سازد تا بتوانند به عنوان معلمان اثربخش در حرفه خود موفق باشند و وظایف آموزشی خویش را به درستی انجام دهند.

در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان باید به هفت متغیر اساسی به شرح زیر توجه شود:

۱. مرتبه یا رتبه معلمان در شغل فعلی‌شان؛
۲. مرحله‌ای که معلمان از نظر «توسعه شناختی» در آن قرار دارند؛
۳. رتبه مدرسه از نظر برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان؛
۴. خصوصیات جامعه و دانش آموزان؛
۵. عوامل فرهنگی-اجتماعی که براساس دوره آموزشی مدرسه و ساختار اجتماعی آن و نقش معلمان در آن شکل می‌گیرند؛
۶. مدت زمانی که به فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای معلمان اختصاص می‌یابد؛

گلاتورن می‌پردازیم:

الف) توسعه شناختی: در مطالعات مربوط به توسعه شناختی، نشان داده شده است، معلمانی که در سطوح بالاتری از توسعه شناختی قرار دارند، یعنی به صورت انتزاعی فکر می‌کنند، عوامل متعدد را به روش‌های عقلایی ترکیب می‌کنند و قادرند به صورت منطقی دلیلی برای انجام کار بیاورند؛ این معلمان کارشان را نسبت به معلمانی که در سطوح پایین‌تر توسعه شناختی قرار دارند، به نحو بهتری به انجام می‌رسانند. معلمان در سطوح بالای توسعه شناختی بیشتر قابل پذیرش‌اند، در الگوهای تدریس انعطاف‌پذیرند، قاطعیت بیشتری دارند، محیط‌های یادگیری متنوع ایجاد می‌کنند، در برابر فشارها تحمل بیشتری دارند، در کار با دانش‌آموزان در زمینه جنبه‌های اخلاقی موفق‌ترند و آموختن از طریق مدل‌های اکتشافی را ترجیح می‌دهند [گلاتورن، ۱۹۹۲].

ب) توسعه انگیزشی: دومین متغیر شخصی توسعه انگیزشی است که گلاتورن آن را به عنوان «نیروی درونی که افراد را برای دستیابی به اهداف حرفه‌ای تحریک و هدایت می‌کند»، می‌شناسد [گلاتورن، ۱۹۹۵]. گلاتورن در سال ۱۹۹۰ مدلی را ارائه داد و در آن چهار عامل مؤثر بر توسعه انگیزشی معلمان را به شرح زیر معرفی کرد:

۱. محیط حمایتی، که با معیارهای زیر تعیین می‌شود:
 - ارتباط اثربخش و مثبت با دانش‌آموزان و والدین آن‌ها؛
 - ✓ ارائه رهبری اثربخش؛
 - ✓ شرایط فیزیکی مناسب؛
 - ✓ جو مناسب برای مدرسه؛
 - ✓ مشخص کردن تدریسی که قابل اداره کردن باشد.

۲. کار معنی‌دار: هر معلم تا حدی خودمختار است و اعتقادهایی دارد که کار او را از دیگران متمایز می‌سازد و باید براساس ارزش این کار به او پاداش داده شود. براساس نظر پازارس^۳ (۱۹۹۲)، تمامی اعتقدهای شخصی هر معلم را می‌توان به عنوان شکل‌هایی از دانش در نظر گرفت. علاوه بر آن، باید اعتقدها، پاداش و ارزش‌هایی را که در هر فرهنگ ویژه‌ای وجود دارد، شناسایی کرد و براساس آن برای انگیزش عمل کرد. برای مثال، دیلورت^۴ (۱۹۹۱) نشان داد، معلمان آمریکایی بیشتر با پاداش‌های درونی، مانند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نسبت به پاداش‌های بیرونی، مانند پرداخت‌های ارزشمند، برانگیخته می‌شوند. برودفوت و اسپرن^۵ (۱۹۸۷) در بررسی کشورهای گوناگون دریافته‌اند، در کشورهای سنتی-در مقایسه با فرانسه و انگلستان که تدریس به عنوان تجربه معنی‌دار زندگی محسوب می‌شود- تدریس را به عنوان روش زندگی برای امرار معاش فرض می‌کنند.

۳. اهداف معلمان: اهدافی بیشتر مطلوب معلمان است که به صورت مشارکتی تدوین شوند، همتایان در آن زمینه اتفاق نظر داشته باشند، ویژه و اختصاصی باشند و چالش‌برانگیز اما واقع‌گرایانه باشند.

۴. نوع و تناوب بازخورد: در زمینه بازخورد باید گفت، نه تنها بازخوردهایی که معلمان از مدیران و همتایان دریافت می‌کنند اهمیت دارد، بلکه بازخوردهایی که از دانش‌آموزان نیز دریافت می‌شوند، در جای خود مهم و قابل توجه‌اند. تناوب بیشتر و نتایج تأییدکننده و مثبت موجب افزایش انگیزش معلمان می‌شود.

ج) توسعه شغلی: این نوع توسعه از راه رشد تجارب معلمان حین حرکت آن‌ها در مراحل شغلی و حرفه‌ای قابل نمایش و اندازه‌گیری است. مدل‌های زیادی وجود دارد که بالندگی یا توسعه شغلی معلمان را نشان می‌دهد. برای مثال هابرمن (۱۹۸۹) مدلی پنج مرحله‌ای را به شرح زیر ارائه کرده است:

۱. ورود به شغل (یک تا سه سال): در این مرحله، ماندگاری در شغل و اکتشاف آن صورت می‌گیرد؛
 ۲. قطعی شدن یا تثبیت شغل (چهار تا شش سال): در این مرحله، معلمان به‌طور معمول به شغل خود تعهد پیدا کرده و در این حرفه احساس استادی می‌کنند؛
 ۳. دوره دوگانگی (۷ تا ۱۸ سال): برخی معلمان بیان می‌دارند که در این مرحله تجربه‌گرایی و عمل‌گرایی، در راستای دستیابی به رهیافت‌های جدید تدریس و روبه‌رو شدن با موانع و محدودیت‌های آموزشی تلاش می‌کنند.
 ۴. دوره دوم و دوگانگی (۱۹ تا ۳۰ سال): برای برخی معلمان این مرحله زمان خودارزیابی، راحتی و آگاهی از نظام ارتباطی از راه دور در ارتباط با دانش‌آموزان است. برخی معلمان این مرحله را مرحله انتقاد از نظام، مدیریت، همتایان و حتی حرفه تعریف می‌کنند؛
 ۵. رهایی از حرفه (پس از ۴۱ تا ۵۰ سال تجربه): در این مرحله، به تدریج جدایی از حرفه مطرح می‌شود و زمان تلخ و ناگواری است که باید با خون‌سردی طی شود.
- دری‌فیوس^۶ (۱۹۸۶) مدل مفصل دیگری را ارائه کرده و گام‌هایی را که معلمان باید در مراحل گوناگون از شروع کار تا متخصص شدن بردارند، توصیف می‌کند. این مدل مفیدی است که نیازهای شخصی و حرفه‌ای معلمان را همان‌طور که در این چرخه حرکت می‌کنند، توصیف می‌کند. این مدل شامل مراحل پنج‌گانه زیر است:

مرحله ۱: سطح تازه کار (دانشجو معلمان، معلمان در سال اول خدمت): در این مرحله، معلمان احساس می‌کنند تجارب جهانی از اطلاعات شفاهی اهمیت بیشتری دارد. معانی، مفاهیم و واژه‌های عمومی و مشخصی را می‌آموزند و در مورد قواعد فرهنگی مدرسه و حقایق عینی وضعیت موجود آگاهی کسب می‌کنند.

مرحله ۲: سطح مبتدیان پیشرفته (دومین و سومین سال تدریس): هنگامی که مبتدیان تجارب جدید و تازه‌ای را کسب کنند، به مبتدیان پیشرفته بدل می‌شوند، به تدریج تجارب کسب شده بر رفتار آن‌ها اثر می‌کند و آن‌ها دانش نظری را با آن‌چ در میدان عمل کسب کرده‌اند، ادغام می‌کنند. در این مرحله هنوز معلمان از قواعد و قوانین پیروی می‌کنند و احساس خودمختاری در زمینه کارشان ندارند. این فقدان توان انجام کار، به صورت خودمختار، مبین آن است که معلمان هنوز مسئولیت کامل برای کارشان را کسب نکرده‌اند.

مرحله ۳: مرحله (سومین یا چهارمین سال): تعداد زیادی از مبتدیان پیشرفته به تجربه و انگیزه کافی برای موفقیت ر کسب کرده‌اند، به این مرحله را می‌یابند. اما مستنداتی وجود دارد که نشان می‌دهد، برخی از معلمان در سطوح پایین شایستگی عملکرد باقی می‌مانند و ارتقا پیدا نمی‌کنند [ایزنهاوت و جونز، ۱۹۹۲]. در این مرحله آن‌ها در زمینه انتخاب‌هایی که باید در مورد طراحی، تدوین اهداف و... داشته باشند، آگاهی کسب

و خانواده‌های آن‌ها) به‌طور اثربخش در جهت دست‌یابی به اهداف آموزشی بهره بگیرند...

۲. مدرسه

مدرسه^{۱۴} در بین عوامل زمینه‌ای بیشترین مطالعات را به خود اختصاص داده است. دو عنصر اساسی که در مدرسه وجود دارند و آن را به عنوان عامل زمینه‌ای مطرح می‌کنند و عوامل حیاتی در توسعه حرفه‌ای معلمان هستند، عبارت‌اند از: فرهنگ مدرسه (ارزش‌ها و هنجارهای رفتاری) و چگونگی رهبری مدرسه.

تحقیقات زیادی در زمینه نقش مدرسه در توسعه حرفه‌ای انجام شده که تمامی آن‌ها نشان‌دهنده پنج عامل مؤثر مدرسه‌ای در توسعه حرفه‌ای است. این عوامل عبارت‌اند از: هم‌بستگی گروهی در مدرسه، داشتن اهداف مشترک، جهت‌گیری حل مسئله، انتظارات زیاد برای خویش و دیگران (اعتقاد به این‌که هر کسی می‌تواند موفق شود) و آموزش، که به‌نظر می‌رسد بالاترین اولویت باشد. علاوه بر موارد مذکور، نقش رهبری مدرسه نیز در تحول برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به اثبات رسیده است.

یکی از سازمان‌های حیاتی در عصر حاضر، مدرسه است که هدف آن پرورش ذهنیت اخلاقی و علمی آزادمنشانه در دانش‌آموزان است و اهمیت زیادی دارد. هر سازمان با شاخص‌هایی قابل شناسایی است و از راه این معیارها و شاخص‌ها می‌توان به سلامت و پویایی سازمان پی برد. دو شاخص اساسی برای سازمان (مدرسه) مطرح است: یکی ادراک و احساس افراد در قبال مدرسه محل کار خود؛ و دیگری نوع روحیه و تعلقی که افراد به مدرسه خود دارند. نتیجه این‌که شاخص‌های مذکور از نحوه عملکرد مدیریت خبر می‌دهند و بر میزان احساس مسئولیت و انجام وظایف و تحقق اهداف سازمانی که سلامت جامعه را نیز تضمین می‌کند، اثر می‌گذارد.

ایجاد محیطی سالم و آرام و به‌کارگماردن معلمان دل‌سوز و مهربان و کارا که از نحوه برخورد و به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین مطلع باشند، باید مورد توجه آموزش و پرورش قرار گیرد. با توجه به این‌که چگونگی و میزان خلاقیت در دانش‌آموزان در عصر حاضر اهمیت زیادی دارد و از طرفی آنان بیشترین ساعات روز را در محیط مدرسه سپری می‌کنند و با معلمان در ارتباط‌اند، بی‌شک ایجاد محیطی سالم در مدرسه، در سلامت فکر و روان و جسم آنان بی‌تأثیر نخواهد بود. مدارس دارای جو باز، خلاقیت دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند، یعنی رشد خلاقیت دانش‌آموزان متأثر از جو سازمانی مدارس است. به‌منظور دست‌یابی به جو مطلوب و سالم در مدرسه، باید به تأثیر متقابل عوامل فردی و عوامل سازمانی توجه داشت. مدیران با ایجاد جو دوستانه و صمیمی و همراه با تفاهم و همکاری، علاوه بر این‌که می‌توانند در داری و اثربخشی و بهره‌وری معلمان تأثیر بسزایی داشته باشند، در رشد خلاقیت دانش‌آموزان نیز مؤثر واقع می‌شوند. آموزش و تعلیم در جو باز موجب می‌شود، دانش‌آموزان به راحتی مطالب را فراگیرند. این گونه مدارس، یاری گرفتن از افراد متخصص در برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها را ضروری

می‌کنند و در مورد آنچه دارای اهمیت یا بی‌اهمیت است، حین اجرای برنامه‌ها تصمیم می‌گیرند. به بیانی، معلمان کنترل و نظارت بیشتری روی وضعیت دارند و می‌توانند در مورد فعالیت‌های روزانه و تجارب تدریس‌شان تصمیم بگیرند.

مرحله ۴: مرحله مهارت (سال پنجم): تعداد بسیار کمی از معلمان به این مرحله می‌رسند. در این مرحله، دریافت درونی یا کشف فوت‌وفن تدریس، بسیار حائز اهمیت و چشم‌گیر است. معلمان الگوها و تشابهات را در یک روش کل‌گرایانه شناسایی می‌کنند.

مرحله ۵: سطح خبرگی: در این مرحله، عملکرد کاملاً ذهنی و روانی و تصمیم‌گیری آن‌ها براساس دریافت درونی‌شان است. آن‌ها به روش کاملاً کیفی و متمایز با دیگر معلمان عمل می‌کنند و طرح‌هایشان اجرا شده و به نتیجه رسیده است و اگر هم اجرا نشده یا ناموفق باشد، با دریافت بازخورد، مواردی را که به تغییر نیاز دارد، تعیین می‌کنند (روش بازخورد هنگامی به‌کار می‌رود که تجارب ناموفق باشد). باید دقت داشت، در شرایط مشابه کاری، معلمان تازه‌کار شیوه معلم‌محوری و معلمان خبره، شیوه فراگیرمحوری را انتخاب می‌کنند [ویلگاس - ریمر، ۲۰۰۰].

۲. عوامل زمینه‌ای در توسعه حرفه‌ای

برای توسعه منابع انسانی، مک‌لافلین و تالبرت^{۱۵} (۱۹۹۰) پنج گروه از عوامل زمینه‌ای^{۱۶} را در جایی که معلمان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای خود را تدوین می‌کنند، شناسایی کرده‌اند. این زمینه‌ها بر روی یکدیگر تأثیر می‌گذارند و از هم تأثیر می‌پذیرند، یعنی به عنوان چرخه‌ای در نظر گرفته می‌شوند که یکی در مرکز و بقیه در اطراف قرار دارند. این زمینه‌ها در کشورهای گوناگون، متفاوت است و می‌توان آن‌ها را به ترتیب اهمیت به شرح زیر معرفی کرد:

۱. کلاس درس

داشتن کلاسی^{۱۷} که در آن یادگیری دانش‌آموزان در سطح بسیار خوبی باشد، معلمان را تشویق می‌کند که در مسیر توسعه حرفه‌ای گام بردارند. در چنین کلاسی، معلمان، ش‌آموزان را در حل مسائل درگیر و فرصت‌هایی را می‌کنند تا بتوانند تحقیقاتشان را خودشان نام دهند. در این محیط، معلمان دانش‌آموزان را به عنوان لم به‌کار می‌گیرند و بین زندگی آن‌ها در مدرسه با زندگی تماعی، رابطه برقرار می‌کنند [لیبرمن و میلر، ۱۹۹۲].

مستندات بسیاری وجود دارد که تدریس در بیشتر سوره‌های در حال توسعه، فرایند دادن اطلاعات توسط لمان و حفظ آن توسط دانش‌آموزان است [کل و کل، ۱۹۰، ویگاس - ریمرز و ریمرز، ۱۹۹۶]. محدودیت دیگر، ع زبان‌ها، زمینه‌ها و تجاربی است که دانش‌آموزان با خود به کلاس درس می‌آورند. با آن‌که این موارد را می‌توان به وان منابع ارزنده آموزشی و نقطه قوت در جهت یادگیری امی دانش‌آموزان در نظر گرفت، ولی بیشتر معلمان آن‌ها را به عنوان محدودیت‌ها و موانع آموزش در نظر می‌گیرند. برنامه‌های تربیت معلم و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی شوند که از این منابع نیز (دانش‌آموزان



می‌دانند و از آن استقبال می‌کنند. از طرفی، مدارس دارای جو باز، به علت مشارکت و همکاری صمیمانه اعضای مدرسه و حاکم بودن جو دموکراسی بر آن، نحوه روابط بین اعضای مدرسه را به گونه‌ای سازمان‌دهی می‌کنند که به تأمین بسیاری از عوامل مؤثر در خلاقیت منجر می‌شود. جو باز موجب افزایش عملکرد سازمانی و جو بسته موجب کاهش آن می‌شود. هم‌چنین، خلاقیت علاوه بر این که در مدارس با جو باز بیشتر است، در خانواده‌هایی که جو عاطفی و دموکراسی دارند و از هر نظر برای پرورش افراد خلاق مؤثرترند نیز به چشم می‌خورد. بنابراین، میزان خلاقیت دانش‌آموزان تا حد زیادی به جو مطلوب مدارس بستگی دارد که شناخت و ایجاد آن نیز بر عهده مدیران مدارس است.

در هر منطقه آموزش و پرورش، مدارس وجود دارند که در ظاهر مشترکاتی دارند: یعنی می‌توانند از نظر تجهیزات و امکانات، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و پایگاه اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی یکسان باشند و حتی ممکن است بعضی از معلمان به‌طور هم‌زمان در تعدادی از این مدارس تدریس کنند. اما با وجود همه این‌ها، این مدارس با هم متفاوت و متمایزند و هر کدام ویژگی خاصی دارند.

بارها مشاهده شده که یک دانش‌آموز غیرمنظم، با ورود به مدرسه‌ای دیگر، به فردی منظم، منضبط، تلاشگر و معتقد تبدیل شده است. عکس این هم امکان دارد. یکی از دلایل وجود این تفاوت‌ها، احساس طبیعی و جمعی ناشی از فضای مدرسه است که صاحب‌نظران مدیریت از آن به عنوان «جو سازمانی» یاد می‌کنند. جو سازمانی ممکن است احساسات و تصورات گوناگونی را در افراد به‌وجود آورد که یکی از آن‌ها ممکن است تعلق سازمانی یا عکس آن بیگانگی سازمانی باشد. بنابراین، شناخت ادراکات و احساسات کارکنان هر محیط آموزشی، مانند مدرسه (مدیران و معلمان) چه برای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی و کار با آن‌ها و چه برای دگرگونی و تغییرات مثبت که لازمه پویایی سازمان آموزشی است، اهمیت دارد.

مدرسه با مسائل پیچیده‌ای مانند فراگردهای یادگیری تحول فکر و رشد عاطفی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان، درک و فهم حرکات و رفتار آن‌ها، حس و شناخت مذهبی و در نتیجه ایجاد جو سازمانی که زمینه‌ساز فرهنگ استقلال باشد، روبه‌روست.

اداره و رهبری انسان‌ها فرایند پیچیده‌ای است که ظرافت‌های خاصی را می‌طلبد. به این دلیل، انجمن بین‌المللی مدیریت کارکنان، به آنان که نقش خطیری در سرنوشت کاری دیگران دارند، رعایت اصول ده‌گانه زیر را توصیه می‌کند:

۱. توجه دائم به مقام عالی انسانی؛
۲. توجه به منافع عموم بر اساس وجدان و بی‌نظری؛
۳. انجام وظایف و مسئولیت‌ها به نحو شایسته (بدون زمینه‌سازی برای کسب موقعیت)؛
۴. رعایت اصل شایستگی و پرهیز از تبعیض؛
۵. تشخیص رابطه مهم و حیاتی بین سازمان، کارکنان و جامعه؛
۶. انتخاب شیوه‌هایی که موجب تقویت و شکوفایی استعدادها بالقوه کارکنان شود؛

۷. تقویت برنامه‌های مشارکتی؛

۸. احساس مسئولیت یکسان در برابر مدیران رده بالا و کارکنان زیر نظر خود و کوشش برای احقاق حق آنان؛

۹. اقدام به راه‌حل‌های عادلانه برای مسائل مدیریت و کارکنان؛

۱۰. رازدار بودن در زمینه اطلاعاتی که از کارکنان دارند و اظهار آن در صورتی که به صلاح کارکنان باشد. رعایت این اصول، فضا و جوی ایجاد می‌کند که قابل تأمل است.

۳. جو سازمانی

جو سازمانی^۵، موضوعی ملموس و عینی در سازمان نیست، به این دلیل، بعضی صاحب‌نظران به این پرسش که آیا سازمان‌ها دارای جو هستند، پاسخ منفی می‌دهند. در مقابل، عده‌ای دیگر بر این باورند که آنچه شخصیت و فردیت سازمان را مشخص می‌کند، اتمسفر یا جو سازمانی است. جو سازمانی را با استفاده از شواهد و نشانه‌های عینی موجود در سازمان می‌توان شناخت.

یکی از شاخص‌های قابل بررسی در زمینه جو سازمانی، الفت و محبتی است که افراد به یکدیگر و به سازمان (مدرسه محل کار خود) دارند.

جو سازمانی، ادراکاتی است که فرد از نوع سازمانی که در آن کار می‌کند، دارد و احساس او را نسبت به سازمان از نظر استقلال، ساختار سازمانی، پاداش، ملاحظه‌کاری‌ها، صمیمیت، حمایت و صراحت بیان می‌کند.

جو سازمانی به کیفیت درونی سازمان، آن‌گونه که اعضای سازمان این کیفیت را تجربه و ادراک می‌کنند (علاقه‌مند، ۱۳۷۴)، تعبیر می‌شود.

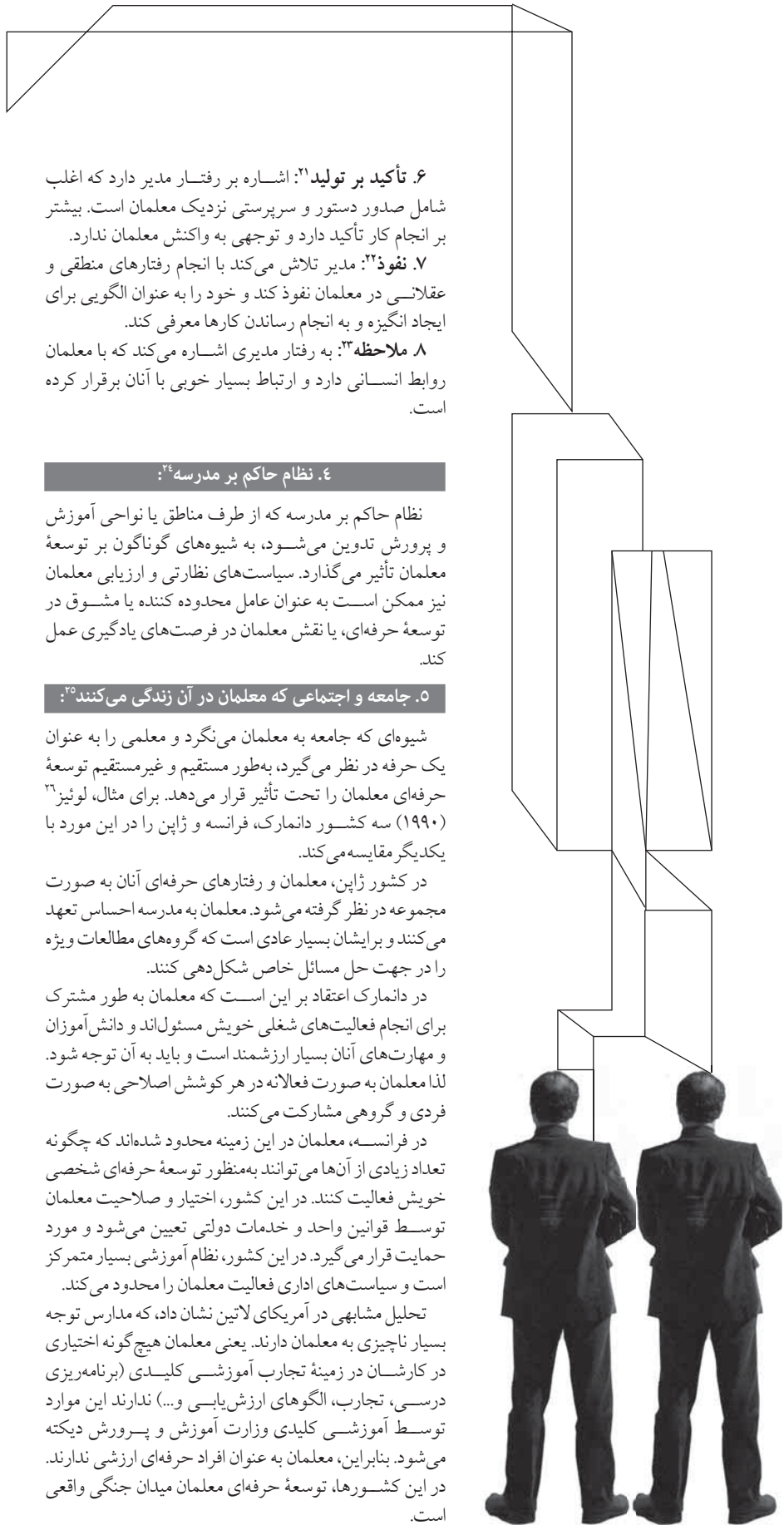
هوی و میسکل، جو یا اقلیم سازمانی در مدرسه را چنین تعریف می‌کنند:

جو یا اقلیم سازمانی، اصطلاح وسیعی است که به ادراک معلمان از محیط عمومی کار در مدرسه گفته می‌شود و متأثر از سازمان رسمی، غیررسمی، شخصیت افراد و رهبری سازمانی است [هوی و میسکل، ۱۳۷۱].

عوامل هشت‌گانه (مثبت و منفی) تأثیرگذار بر فرهنگ سازمانی عبارت‌اند از:

۱. **بی‌قیدی**^۶: به احساس سردرگمی فرد یا گروه در مورد کار محوله اشاره می‌کند. گاهی به عنوان بی‌علاقگی فقدان تعهد شغلی و عدم اشتغال نیز یاد شده است. در مقابل بی‌قیدی، تعهد و دل‌بستگی به سازمان قرار می‌گیرد.
۲. **مخالفت**^۷: منظور احساس معلمان است که مدیر وظایف غیرضروری بر آن‌ها تحمیل می‌کند. در حقیقت معلمان احساس می‌کنند، مدیر به‌جای این که تسهیل‌کننده کارشان باشد، مانع انجام وظایف آن‌ها است.
۳. **روحیه**^۸: معلمان احساس می‌کنند، نیازهای اجتماعی آن‌ها ارضا می‌شود و از موفقیت در کارشان لذت می‌برند.
۴. **صمیمیت**^۹: معلمان از روابط اجتماعی دوستانه به یکدیگر لذت می‌برند.

۵. **کناره‌گیری**^{۱۰}: اشاره به رفتار مدیر دارد که رسمی و غیر مشخص است و از ارتباط مثبت با معلمان اجتناب می‌ورزد.



۶. تأکید بر تولید^{۲۱}: اشاره بر رفتار مدیر دارد که اغلب شامل صدور دستور و سرپرستی نزدیک معلمان است. بیشتر بر انجام کار تأکید دارد و توجهی به واکنش معلمان ندارد.

۷. نفوذ^{۲۲}: مدیر تلاش می‌کند با انجام رفتارهای منطقی و عقلانی در معلمان نفوذ کند و خود را به عنوان الگویی برای ایجاد انگیزه و به انجام رساندن کارها معرفی کند.

۸. ملاحظه^{۲۳}: به رفتار مدیری اشاره می‌کند که با معلمان روابط انسانی دارد و ارتباط بسیار خوبی با آنان برقرار کرده است.

۴. نظام حاکم بر مدرسه^{۲۴}:

نظام حاکم بر مدرسه که از طرف مناطق یا نواحی آموزش و پرورش تدوین می‌شود، به شیوه‌های گوناگون بر توسعه معلمان تأثیر می‌گذارد. سیاست‌های نظارتی و ارزیابی معلمان نیز ممکن است به عنوان عامل محدود کننده یا مشوق در توسعه حرفه‌ای، یا نقش معلمان در فرصت‌های یادگیری عمل کند.

۵. جامعه و اجتماعی که معلمان در آن زندگی می‌کنند^{۲۵}:

شیوه‌ای که جامعه به معلمان می‌نگرد و معلمی را به عنوان یک حرفه در نظر می‌گیرد، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم توسعه حرفه‌ای معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای مثال، لوئیز^{۲۶} (۱۹۹۰) سه کشور دانمارک، فرانسه و ژاپن را در این مورد با یکدیگر مقایسه می‌کند.

در کشور ژاپن، معلمان و رفتارهای حرفه‌ای آنان به صورت مجموعه در نظر گرفته می‌شود. معلمان به مدرسه احساس تعهد می‌کنند و برایشان بسیار عادی است که گروه‌های مطالعات ویژه را در جهت حل مسائل خاص شکل دهی کنند.

در دانمارک اعتقاد بر این است که معلمان به طور مشترک برای انجام فعالیت‌های شغلی خویش مسئول‌اند و دانش‌آموزان و مهارت‌های آنان بسیار ارزشمند است و باید به آن توجه شود. لذا معلمان به صورت فعالانه در هر کوشش اصلاحی به صورت فردی و گروهی مشارکت می‌کنند.

در فرانسه، معلمان در این زمینه محدود شده‌اند که چگونه تعداد زیادی از آن‌ها می‌توانند به‌منظور توسعه حرفه‌ای شخصی خویش فعالیت کنند. در این کشور، اختیار و صلاحیت معلمان توسط قوانین واحد و خدمات دولتی تعیین می‌شود و مورد حمایت قرار می‌گیرد. در این کشور، نظام آموزشی بسیار متمرکز است و سیاست‌های اداری فعالیت معلمان را محدود می‌کند.

تحلیل مشابهی در آمریکای لاتین نشان داد، که مدارس توجه بسیار ناچیزی به معلمان دارند. یعنی معلمان هیچ‌گونه اختیاری در کارشان در زمینه تجارب آموزشی کلیدی (برنامه‌ریزی درسی، تجارب، الگوهای ارزش‌یابی و...) ندارند این موارد توسط آموزشی کلیدی وزارت آموزش و پرورش دیکته می‌شود. بنابراین، معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای ارزشی ندارند. در این کشورها، توسعه حرفه‌ای معلمان میدان جنگی واقعی است.

پول و زمان

تمامی عوامل زمینه‌ای فوق، تحت تأثیر دو عامل کلیدی پول

و زمان قرار می‌گیرند. توسعه حرفه‌ای، فرایندی زمان‌بر و شامل تجارب روزانه و برنامه‌های نظام‌مندتر و طراحی بیشتر است. شیوه زمان‌بندی در طراحی برنامه‌ها، یکی از عواملی است که در زمان فعالیت مدارس بیش از هر عامل دیگری مورد توجه است. در برخی از کشورها مثل آمریکا، روزهای توسعه حرفه‌ای در تقویم یک‌سال مدرسه‌ای برنامه‌ریزی شده و به شیوه منظم اجرا می‌شوند. اما در برخی مناطق، مدارس همیشه دانش‌مورد نیاز مربوطه را ندارند یا این‌که کارشناسی که برنامه‌ریزی مناسبی برای بهره‌برداری از چنین روزهایی انجام دهد، وجود ندارد [اکالم، ۱۹۸۸]. طراحی دقیق این روزها و دیگر فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، به مدارس اجازه می‌دهد کارشان را با جابه‌جایی متخصصان و معلمان انجام دهند تا از این راه، زمانی که آن‌ها برای توسعه حرفه‌ای نیاز دارند، در اختیار آن‌ها قرار گیرد. رهیافت دیگر، در نظر گرفتن جدول ساعات منظم برای توسعه حرفه‌ای در برنامه روزانه معلمان است. اما معلمان آمریکایی چنین زمانی را در اختیار ندارند. مطالعه بین‌المللی درباره ساعات تدریس توسط معلمان آمریکایی و پانزده کشور اروپایی دیگر (روسیه را شامل نمی‌شود) نشان داد، با وجود داشتن یک سال طولانی مدرسه‌ای در کشورها، معلمان آمریکایی در تمامی سطوح، صدها ساعت بیشتر از معلمان دیگر کشورها آموزش می‌بینند. برای مثال، در آمریکا معلمان در سطوح بالای آموزشی در رده متوسطه در هر سال، ۱۰۱۹ ساعت فعالیت آموزشی دارند؛ در حالی که میانگین ساعات فعالیت آموزشی در دیگر کشورها ۷۴۵ ساعت است. معلمان آمریکایی در هر روز کمتر از معلمان کشورهای دیگر تدریس می‌کنند، اما در طول یک سال مدرسه‌ای بیشتر از آن‌ها در فعالیت‌های آموزشی شرکت دارند. چگونه می‌توان این تضاد را پاسخ داد؟ پاسخ روشن این است که آن‌ها در فعالیت‌های آموزشی بیشتری در جهت توسعه حرفه‌ای خویش مشارکت دارند که این ساعت‌ها نیز به ساعات تدریس آن‌ها اضافه می‌شود [لانگ و لانگ، ۱۹۹۹].

پی‌نوشت

1. Burden
2. Cognitive development
3. Pajares, M.F
4. Dilworth, M.E
5. Broadfoot, P.& Osborn, M
6. Teachers' goal
7. Type and frequency of feedback
8. Career development
9. Dreyfus & dreyfus
10. Learning organization
11. Contextual factors
12. McLaughlin, M.W.& Talbert, J.E
13. The Classroom
14. The school
15. Atmosphere
16. Disengagement
17. Hinderance
18. Moral
19. Intimacy
20. Aloofness
21. Production Emphasis
22. Thurst
23. Consideration
24. The school system
25. the society and community where the teacher is located
26. Louis, K.S

* این مقاله ویرایشی است از فصل ششم کتاب عوامل مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان، تألیف آقایان یوسف حجازی، محمدحسن پرداختچی و محمدرضا شاهپسند که از سوی دانشگاه تهران (۱۳۸۸) انتشار یافته است. فهرست منابع این مطلب در دفتر مجله موجود است.