

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه پژوهش در تربیت معلم
سال اول، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۶

بازنمایی تجارب موفقیت و ناکامی معلمان در ادامه تحصیل: تدوین یک نظریه داده‌بنیاد

ناصر شیربگی^۱
جمال بار خدا^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۳/۵
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۷/۲۰

چکیده

هدف این پژوهش آگاهی از تجارب موفقیت و ناکامی در ادامه تحصیل معلمان و ساخت یک نظریه زمینه‌ای بر مبنای ادراکات مشارکت‌کنندگان است. این پژوهش با رویکردی تفسیری و به شیوه کیفی نظریه داده‌بنیاد انجام یافته است. میدان تحقیق، شهر سنندج و مشارکت‌کنندگان ۳۸ نفر از معلمان بوده‌اند که تجربه ادامه تحصیل بعد از استخدام در آموزش و پرورش را داشته‌اند. از یک منشور مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای ابزار گردآوری داده‌ها استفاده شده است. تحلیل داده‌ها به شکل کدگذاری سه مرحله‌ای انجام گرفته است. تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که مسائل مربوط به ادامه تحصیل را می‌توان در مضامین زیر برشمرد: گران‌باری نقش (مانند مشکلات فردی و خانوادگی، خستگی جسمی و روحی و هزینه‌های تحصیل)؛ انتظارات ساده (حمایت نکردن ادارات و مدارس، ناهماهنگی با انتظارات ادارات آموزش و پرورش، پایین آمدن کیفیت تدریس، کم‌کاری در مدرسه و استقبال نکردن از ادامه تحصیل)؛ تغییر الگوی تحصیل (گرایش به آموزش محوری به جای پژوهش محوری، غیبت در کلاس‌ها، گرایش به دانشگاه‌های شهریه‌دار، افت تحصیلی و اخراج از دانشگاه) و توسعه نیافتگی حرفه‌ای (ناکامی در تکمیل پایان‌نامه و مدرک‌گرایی). نتایج پژوهش، نکته‌های کاربردی مفیدی برای متصدیان حوزه تربیت معلم در بردارد؛ از جمله آنکه با تصمیم‌گیری‌هایی مانند ایجاد دانشگاه تحصیلات تکمیلی ویژه فرهنگیان یا دانشگاه‌های مجازی که نیازمند حضور فیزیکی در مکان خاصی نیست، ممکن است بسیاری از این موانع در مسیر توسعه حرفه‌ای معلمان هموار شود.

کلیدواژه‌ها: ادامه تحصیل معلمان، توسعه حرفه‌ای، تربیت معلم، کارراهه شغلی معلمان، ناکامی

۱. دانشیار مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول) nshirbagi@uok.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان

مقدمه

همبستگی اجتماعی، پیشرفت اقتصادی، توسعه پایدار و صلح و دوستی همگی به آموزه‌های آموزش و پرورش وابسته است؛ اما آموخته‌های مدرسه‌ای، برای نیل به چنین اهدافی، نارسا جلوه می‌کند. از این رو، نوعی بازاندیشی بنیادی در ساختار، روش‌ها، محتوا، شیوه‌های سازمان‌دهی و به‌ویژه تمرکز بر راهبردهای یادگیری که باعث بهسازی نظام آموزشی شود ضروری است؛ به گونه‌ای که فرد خود را به فرایند یادگیری مستمر متعهد سازد.

کیفیت آموزش از جمله دغدغه‌های عمده در سراسر جهان است (ستیان^۱، ۲۰۰۹). برای رفع این نگرانی، بسیاری از طرح‌های اصلاحات در سطح جهان بر کیفیت آموزش در کلاس درس متمرکز است. در این زمینه، معلمان کلید بهبود عملکرد به حساب می‌آیند. اثربخشی طرح‌های اصلاحات مدارس به کیفیت معلمان و انگیزه آن‌ها برای شرکت در اجرای نوآوری‌ها بستگی دارد؛ در نتیجه، توسعه حرفه‌ای معلمان به نقطه کانونی تمامی طرح‌های بزرگ تبدیل شده است (پاپایانو^۲، ۲۰۱۴).

مفهوم توسعه حرفه‌ای معلمان از اواسط قرن بیستم و با ضرورت یافتن اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی، پدیدار شده است. در شکل‌گیری این مفهوم، یافته‌های پژوهشی و بررسی تطبیقی نظام‌های آموزشی تأثیر زیادی داشته‌اند، زیرا مشخص شده که «معلمان» در انجام اصلاحات آموزشی نقش دوسویه‌ای دارند. از یک سو، موضوع اصلاحات آموزشی و از دیگر سو، عامل اصلاحات آموزشی هستند. از این رو، عمده‌ترین اهداف رایج در تربیت معلم عبارت‌اند از: اهداف حرفه‌ای، ظرفیت‌سازی و به‌روز کردن معلمان برای پذیرش مسئولیت‌های جدید یا مواجهه با تغییرات برنامه‌های درسی.

با توجه به اینکه بخش اعظم یادگیری دانش‌آموزان یا تأثیرگذاری نظام آموزش و پرورش را باید در محیط یاددهی و یادگیری جستجو کرد و چونکه معلمان مهم‌ترین عامل در افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان هستند، بنابراین توسعه حرفه‌ای آنان اهمیتی فراوان دارد. هدف اصلی توسعه حرفه‌ای معلمان، افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان است. توسعه حرفه‌ای معلمان شامل فعالیت‌هایی است که معلمان در داخل و خارج از مدرسه انجام می‌دهند و دامنه‌ای از فرایندهای رسمی و غیررسمی را در بر می‌گیرد. هدف این فرایندها بهبود مهارت‌ها، دانش و رسیدن به تدریس مطلوب معلمان است (جکسون و دیویس^۳، ۲۰۰۰).

در نظام آموزشی، از جمله عوامل مهم و تأثیرگذار (بدون نادیده گرفتن تأثیر سایر عوامل) کیفیت تربیت، کارایی و کفایت کسانی است که در سمت معلم، کارگردان اصلی صحنه‌های تعلیم و تربیت هستند. این اهمیت به حدی است که باید اذعان کرد: «هیچ تعلیم و تربیتی نمی‌تواند فراتر از سطح

1. Styan

2. Papayanv

3. Jackson and Davis

توان معلمان خود پیشرفت کند». بدین لحاظ برای تقویت و تثبیت یادگیری مداوم، باید نقش معلم متحول شود؛ چنین تحولی وابسته به چهار اقدام اساسی است: توجه به انتخاب و استخدام معلمان و معیارهای اصولی آن؛ اصلاح تربیت معلم و توجه خاص به آموزش‌های ضمن خدمت آنان؛ ایجاد نظام شایستگی معلمان؛ ایجاد شرایط و امکانات پژوهشی برای معلمان علاقه‌مند (نفیسی، ۱۳۷۶).

برای لزوم آموزش مداوم دلایل دیگری ارائه نیز شده است: در بسیاری از مشاغل علمی و فنی از قبیل مهندسی، پزشکی و کشاورزی، فناوری چنان سریع است که مهارت‌های ویژه‌ای که افراد در طول تحصیل خود فراگرفته‌اند، دیگر نمی‌تواند در زندگی شغلی آنان کافی باشد. این موضوع به هیجان‌های درونی و تیرگی روابط بین افراد، به‌ویژه میان کارگران با سنین مختلف می‌انجامد؛ بنابراین دانش و مهارت افراد باید به‌تناوب به‌روز شود. تقاضای روزافزون دولت‌ها، بخش صنایع، کشاورزی و سایر رشته‌ها و هم‌چنین دانش‌آموختگانی که مایل‌اند معلومات خود را افزایش دهند یا دانش جدیدی کسب کنند، باعث گسترش آموزش مداوم شده است. به‌طورکلی، توسعه آموزش مداوم در یک جامعه باعث انعطاف نظام آموزش و پرورش می‌شود و علاوه بر تقویت تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان به گونه‌های مختلف، به بزرگسالان فرصتی دوباره می‌دهد تا به کسب مهارت‌های جدید و گسترش توانایی‌های خود بپردازند (دستمردی، ۱۳۸۹).

در فلسفه آموزش مداوم، تعلیم و تربیت به‌منزله عاملی در نظر گرفته می‌شود که نیازهای یادگیری همه افراد جامعه را در طول زندگی برآورده می‌کند. نظر به تفاوت‌های متعدد که از نظر خصوصیات فردی و ویژگی‌های یادگیری و هم‌چنین شرایط و امکانات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بین افراد موجود است، ساخت و ترکیب برنامه‌های آموزشی باید متفاوت و متنوع باشد تا بتواند به احتیاجات همه افراد جامعه پاسخ دهد. برای آموزش مداوم مدت خاصی در نظر گرفته نشده و از نظر زمانی نامحدود است.

چنین به نظر می‌رسد که وضعیت کنونی دانش بشری و مشکلات و موانع آن توجه مسئولان و مدیران کشور را به خود جلب کرده و برنامه‌هایی برای توسعه حرفه‌ای و ساماندهی نیروی انسانی در دستور کار قرار گرفته است. برای مثال، دغدغه‌های مربوط به ادامه تحصیل معلمان و بازاندهی در فرایند تربیت معلم موجب شد تا تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۸۹ باهدف احیای نظام تربیت معلم، ساماندهی و مدیریت یکپارچه جذب نیرو و ادامه تحصیل فرهنگیان در شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب شود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)؛ اما در واقع، متأسفانه معلمانی که باید فرایند آموزش مداوم را با آغوش باز بپذیرند و با کسب دانش و مهارت‌های نوین بتوانند نسلی باآگاهی و بینش بیشتر تربیت کنند، خود درگیر مسائلی می‌شوند که در طول ادامه تحصیل برایشان پیش می‌آید. نخستین مشکل، ممکن است از گرانباری نقش ریشه بگیرد، در طول ادامه

تحصیل اضافه شدن تعدد نقش‌ها از یکسو و استرس و اضطرابی که تحصیل برای هر فرد در بردارد از دگرسو، می‌تواند بر کاهش رغبت معلمان به ادامه تحصیل مؤثر باشد. عامل دیگر، کوتاهی در واگذاری تسهیلات به معلمان برای ادامه تحصیل در زمینه مسائل مالی و حذف مأموریت‌های تحصیلی است. اجبار معلمان به ادامه تحصیل در رشته‌هایی که علاقه ندارند و یا نیازی از آنان را برآورده نمی‌کند، نه تنها مرهمی بر حل مسائل نیست، بلکه اوضاع را از بدتر از پیش می‌کند. معلمانی که فکر و وقت خود را صرف دغدغه‌ها و مشکلاتی که برایشان پیش آمده می‌کنند، فرصتی برای تکمیل آموزش مداوم و توسعه حرفه‌ای خودشان نخواهند داشت. نظام آموزشی و تربیت معلم موظف‌اند با بررسی این مشکلات، راهکارهایی ارائه دهند تا معلمان با آرامش خاطر و مطالعه عمیق امکان تدریس متناسب با علم روز را بیابند و انگیزه و رغبت به ادامه تحصیل و توسعه حرفه‌ای در آنان تقویت شود.

باید گفت که با توجه به تفاوت نظام سیستم آموزش عالی در کشور ما با کشورهای دیگر و شیوه‌های تربیت معلم، نوع مشکلات آن‌ها با مشکلات معلمان ایران یکسان نیست. بررسی اسناد نشان می‌دهد که در کشور ما ادامه تحصیل فرهنگیان در دهه‌های گذشته مورد تشویق مسئولان قرار گرفته و تسهیلاتی در این زمینه برای معلمان تدوین شده است. برای مثال، بسیاری از دوره‌ها از جمله کلاس‌های ضمن خدمت معلمان در روزهای پنجشنبه و جمعه تشکیل می‌شود یا با اجرای طرح تعطیلی پنج‌شنبه‌ها، برای معلمانی که خواهان دریافت مدرک بالاتر هستند این امکان فراهم شده است.

خلاصه‌ای از سیر تکاملی مقررات و بخش‌نامه‌های مربوطه در سال‌های گذشته در ادامه بررسی شده است: به نظر می‌رسد که بیشتر بخشنامه‌های صادر شده درباره ادامه تحصیل معلمان به سطوح پایین‌تر از دوره کارشناسی ارشد مربوط است. در سال ۱۳۷۸ شیوه‌نامه شماره (۶۲۰/۳۵۳۶/۲۳) برای هدایت هرچه بیشتر ادامه تحصیل نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در رشته‌های ضروری و بهره‌گیری افزون‌تر از دانش و معلومات فرهنگیان فارغ‌التحصیل دوره‌های مختلف تحصیل ابلاغ شده است. بر اساس آن، ادامه تحصیل فرهنگیان در آن دسته از مؤسسات آموزشی که مدارک تحصیلی صادره آن‌ها حسب مورد به تأیید وزارت فرهنگ و آموزش عالی و یا سازمان امور اداری و استخدامی کشور رسیده بود پذیرفته شد است؛ اما تسهیلات پیش‌بینی شده در این شیوه‌نامه فقط به افرادی که در رشته‌های لازم وزارت آموزش و پرورش ادامه تحصیل می‌دهند تعلق می‌گرفت. معلمان در صورت احراز شرایطی ویژه می‌توانستند، متقاضی استفاده از مأموریت آموزشی شوند. هم‌چنین، پرداخت کمک‌هزینه تحصیلی به فرهنگیان پذیرفته‌شده در تمام دوره‌ها و رشته‌های تحصیلی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مجاز نبود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۸). پس از آن در سال ۱۳۸۲ با

ابلاغ شیوه‌نامه شماره (۶۱۰/۱۱۱۶۰/۴۷) شرایط متفاوتی برای ادامه تحصیل فرهنگیان در نظر گرفته شد. مثلاً معلمان متقاضی ادامه تحصیل باید در استخدام رسمی این وزارتخانه باشند و در رشته‌های مرتبط با مدرک تحصیلی دوره کارشناسی، منصب پذیرفته یا رشته تدریس خود تحصیل کنند؛ در غیر این صورت، باید موافقت شورای برنامه‌ریزی استان مربوطه را برای ادامه تحصیل اخذ کنند. همچنین، بر طبق این شیوه‌نامه، قبولی فرهنگیان در سهمیه آموزش و پرورش، به منزله موافقت با اعطای مأموریت آموزشی آن‌ها بود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۲).

در سال ۱۳۸۵ بخشنامه شماره (۶۱۰/۷۹۴۶/۲۴) شرایط ادامه تحصیل در دوره کاردانی را برای معلمان تشریح کرده است. به دنبال آن، در بخشنامه شماره (۵۴۶۷۸/۶۰۳) شرایط جدیدی برای ادامه تحصیل فرهنگیان تدوین شده است. مهم‌ترین نکته در این بخشنامه، سازگاری رشته انتخابی با شغل افراد بوده است. افرادی که پست سازمانی دیگری دارند، ولی به صورت موظف تمام‌وقت با ابلاغ رسمی در پست دیگری حداقل یکسال کامل اشتغال داشته و در زمان صدور موافقت‌نامه نیز اشتغال آنان تداوم دارد می‌توانند به استناد مدارک تحصیلی لازم و پیش‌بینی شده برای شرایط احراز آن پست سازمانی ادامه تحصیل دهند. در صورتی که فردی هم‌زمان با انجام وظایف شغلی خود خارج از وقت اداری، بنا به درخواست و تمایل خود در رشته‌های غیرمرتبط و غیرلازم ادامه تحصیل می‌داد، ادامه تحصیل وی در سهمیه فرهنگیان میسر نبوده است. مواردی از قبیل موافقت با انتقال موقت، ارسال ریزنمره، مأموریت، استفاده از سهمیه فرهنگیان و اعمال مدرک تحصیلی موضوعیت نداشت (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۸).

ضوابط نحوه ارتقای فرهنگیان در بخشنامه شماره ۷۱۰/۷۲ وزارت آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۹/۱۰/۲۸ به شرح زیر بیان شده است: استخدام‌شدگانی که بعد از تاریخ ۱۳۸۸/۱/۱ دارای سنوات دولتی قابل قبول باشند و افرادی که قبل از تاریخ ۱۳۸۸/۱/۱ حین خدمت موفق به اخذ مدرک تحصیلی بالاتر شده‌اند، در صورت عدم تأیید قبلی می‌توانند ارتقا یابند. همچنین افرادی که در حین خدمت موفق به اخذ مدرک تحصیلی شده‌اند، بر اساس سنوات تجربی می‌توانند ارتقای شغلی یابند. علاوه بر این افرادی که بر اساس تغییر شغلی تنزل یافته‌اند، در صورت کسب تجربه مطلوب می‌توانند ارتقا یابند. در حین ارتقای شغلی تناسب لازم در احکام حقوقی افراد، متناسب با پست خود رعایت شود و نهایتاً اینکه استخدام‌شدگان دارای مدرک کارشناسی (آموزگار و دبیر) می‌توانند با رعایت مقررات، حداکثر تا رتبه عالی و سایر مشاغل تا رتبه ارشد ارتقا یابند.

در بخشنامه شماره ۱۷۰۰۶۱ سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی در مورخ ۱۳۹۳/۱۲/۲۴ شرایط جدیدی درباره ادامه تحصیل کارکنان بیان شده است. نخست اینکه، سازمان تنها برای یک دوره از مقطع کارکنان، آن‌هم با توجه به پیش‌بینی قبلی درباره شرایط احراز شغل مورد تصدی کارمند و

گرفتن موافقت کتبی از او قبل از شروع تحصیل در مقطع بالاتر می‌توانند اجازه ارتقا دهند. دوم اینکه، دستگاه‌های اجرایی مجازند با نظر شورای راهبردی توسعه مدیریت، به افرادی که قبل از تدوین این بخشنامه تحصیل را آغاز کرده‌اند ارتقا شغلی بدهند. ضمناً اگر قبلاً رشته شغلی فرد برای ادامه تحصیل در بخشنامه در دستگاه اجرایی مربوطه پیش‌بینی نشده باشد، مؤسسه مربوطه تکلیفی بر عهده ندارد. مشاغل و مدارک قابل قبول برای ادامه تحصیل برای ارتقای شغلی در پیوست بخشنامه ارائه شده است.

درباره ایجاد دانشگاه فرهنگیان توسط وزارت آموزش و پرورش بیان شده است که با تشکیل دانشگاه جامع فرهنگیان به سمتی حرکت کنیم که برنامه‌های این دانشگاه با برنامه‌های آموزش و پرورش هماهنگ شوند و کلاس‌های در روزهای پنجشنبه و جمعه تشکیل شود یا ترم‌های تابستانی داشته باشیم (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹). در ذیل به برخی پژوهش‌های داخلی و خارجی در خصوص ادامه تحصیل معلمان به صورت مختصر اشاره شده است:

صادقی (۱۳۸۷) درباره توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان پژوهشی انجام داده است که در آن یک الگوی توسعه حرفه‌ای را برای معلمان دوره ابتدایی از طریق سنجش مستمر آموخته‌های دانش‌آموزان ارائه کرده است. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که مشکلات بیرونی همچون روال‌های سنتی و عدم اجازه به تأثیر عملی دوره‌های آموزشی در آموزش و سنجش فراگیران، عدم به موقع افزایش حقوق در قبال پیشرفت شغلی، استفاده نکردن از نظرات معلمان در دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی از مهم‌ترین موانع ادامه تحصیل معلمان بودند.

رضازاده (۱۳۹۰) در پژوهشی عوامل مؤثر بر رغبت فرهنگیان به ادامه تحصیل را در خراسان رضوی مطالعه کرده است. نتایج نشان می‌دهد که تسهیلات، امکانات و فرصت‌های آموزشی بر رغبت به ادامه تحصیل در بین فرهنگیان در حال تحصیل بیشترین تأثیر را دارد.

شباک (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی عوامل مؤثر بر ادامه تحصیل معلمان ابتدایی مدارس تهران پرداخته است. نتایج نشان می‌دهد که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان مهم‌ترین عوامل به ترتیب اولویت بودجه و زمان، محتوای آموزشی، انگیزه و تلاش معلمان، محیط آموزشی و مدیریت دوره بوده‌اند.

ریپرتو^۱ (۲۰۱۳) در تحقیقی باهدف تحلیل شبکه یادگیری غیررسمی در ادامه تحصیل معلمان به این نتیجه رسیده آموزش مداوم و ادامه تحصیل معلمان در همسوسازی با فناوری‌ها و ساختارهای نوین آموزشی و همچنین ابتکار و خلاقیت در آموزش تأثیرگذار است و در نهایت به توسعه حرفه‌ای معلمان می‌انجامد.

فارسی، ناطقی و محمد سیفی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن

خدمت معلمان دوره ابتدای در ایجاد صلاحیت‌های لازم در معلمان برای تحقق‌بخشیدن به هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی دوره به این نتایج دست یافتند که در شرایطی که دوره‌های آموزشی معلمان در حد مطلوبی اجرا شود، برنامه‌ها در شرایطی نسبتاً مطلوب برای تحقق‌بخشیدن به هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی دوره تأثیرگذار بوده و می‌توانند عامل مؤثری باشند.

جعفری‌فر، خراسانی و رضایی‌زاده (۱۳۹۶) موانع مدرسان در آموزش و بهسازی مجازی منابع انسانی (مطالعه موردی: دانشگاه شهید بهشتی) را شناسایی و رتبه‌بندی کرده‌اند. پیرو نتایج این تحقیق، موانع اخلاقی و فرهنگی-اجتماعی برای به‌کارگیری آموزش مجازی در آموزش و بهسازی منابع انسانی دانشگاه شهید بهشتی از کمترین میزان اولویت و اهمیت برخوردارند. کاربردهای یافته‌های این تحقیق برای ارتقای استفاده از آموزش مجازی برای بهبود آموزش و توسعه منابع انسانی نیز بحث‌انگیز بوده است.

شجاع، کرمی، آهنچیان و نادری (۱۳۹۶) به ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد پرداخته‌اند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که فراگیران واکنش مطلوبی به دوره‌های عمومی و تخصصی از خود نشان داده‌اند. سطح یادگیری در دوره‌های تخصصی و عمومی اثربخش بوده و فراگیران دانش لازم را کسب کرده‌اند. از نظر تغییرات ایجادشده در رفتار فراگیران نتایج نشان داده که دوره‌های تخصصی در سطح اثربخشی معناداری قرار نداشته‌اند. در خصوص میزان تفاوت در تغییر رفتار فراگیران براساس نظر سه گروه (خود فراگیران، مافوق و همکارانشان) نتایج نشان داده که به جز در یک مورد بین این سه گروه تفاوت معناداری وجود نداشت.

هوبجیلا^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی به چالش‌های آموزش مداوم معلمان ابتدایی و پیش‌دبستانی در رومانی پرداخته است. نتایج پژوهش او نشان داده که عامل همکاری سازمان و والدین با معلمان مهم‌ترین مسئله در آموزش معلمان است که باید به آن توجه شود و استفاده از مواردی ابزارهای مطلوب ارتباطی، استراتژی‌های ارتباطی و گفتمان راهبردهای مثبتی برای حل این مشکلات است.

جووانا و گلدهویس^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی درباره ادامه تحصیل و توسعه حرفه‌ای معلمان در آفریقای جنوبی که با روش کیفی انجام داده‌اند توانسته‌اند چالش‌هایی مانند مشارکت اندک مدیریت مدرسه در بین معلمان، کسب‌نکردن دانش کافی، بی‌میلی به شرکت در دوره‌ها و ضعف محتوایی و اجرایی دوره‌ها را برشمارند.

وان دن برگ، روس و بیجارد^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان یادگیری معلمان در بافت یک

1. Hobjila

2. Johanna and Gldnhvys

3. van den Bergh , Ros & Beijjaard,

برنامه توسعه حرفه‌ای به تحلیل و بررسی دو معلم با ویژگی‌های مختلف پرداخته‌اند. نتایج نشان داده معلمان ضمن یادگیری دارای مشکلات و انگیزه‌های به شدت از یکدیگر متمایز هستند؛ به نوعی که یک معلم الگوی یادگیری به‌طور معنی‌داری را نشان داده است؛ درحالی‌که الگوی یادگیری معلم دیگر بی‌هدف بوده است. در نهایت اثرات مثبتی در هر دو معلم به ادامه تحصیل مشاهده شد و به نظر رسید که تحصیل می‌تواند کمبود بسیاری از مشکلات هر دو طرف را جبران کند.

یو، لانگ و لو^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان معلمان می‌توانند به‌عنوان جرقه آموزش مداوم به حساب آیند، به این نتایج دست یافتند که روش‌های آموزشی، شخصیت، دانش و بیان، سادگی چهره و ژست، تأثیر مثبت و چشمگیری در قصد ادامه تحصیل بزرگسالان دارد و این عوامل هم مانع و هم انگیزه برای ادامه تحصیل عمل کنند.

آنتونیو و فرندانز^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی درباره تأثیر ادامه تحصیل بر نگرش معلمان به اجرای یادگیری‌های مشارکتی به این نتیجه رسیده‌اند که سن معلمان در کنار سایر عوامل بیرونی بر مسائل مربوط به آموزش مداوم بسیار تأثیرگذار است.

سیلوا و نتو^۳ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان ادامه تحصیل معلمان در آموزش عالی به این نتیجه رسیده‌اند که نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که معلمان در زمینه آموزش عالی اطلاعات کمی درباره مسائل آموزشی برای حمایت از عمل خود دارند؛ بنابراین، دانشگاه‌ها برای ارتقای فرصت‌های رسمی برای معلمان برای بازتاب درباره شیوه‌های خود ضروری است. نیمی از معلمان گفته‌اند که تغییرات در شیوه‌های روزانه خود اثر ادامه تحصیل را در ارتباط با استراتژی‌هایی که استفاده می‌کردند و در نتیجه تغییر یادگیری دانش‌آموزان، اعمال کرده‌اند. این مطالعه نشان می‌دهد که معلمان تعامل، مطالعه و آموزش همکار، منافع بازآموزان را در عمل روزمره خود ترجیح می‌دهند و نگرش لازم را برای تغییر در رویه‌های خود را تسهیل می‌کنند. همچنین مشارکت معلمان در آموزش مداوم خود به‌اندازه ارائه روش‌های نوین آموزشی تأثیرگذار است. عوامل بیرونی مانند شرایط آموزشی سازمان و همچنین مسائلی چون بهتر شدن ارتباط با فراگیران، ارزیابی آموزشی، تدوین برنامه درسی و سازگاری با فناوری‌های نوین از جمله مشوق‌های معلمان برای ادامه تحصیل بودند.

پولیت و اولدیفلد^۴ (۲۰۱۷) به بررسی چالش‌ها و انگیزه‌های کارآموزی معلمان ابتدایی مرد را بررسی کرده‌اند. با شش کارآموز مرد مصاحبه شده است. سه مضمون با عنوان موانع بالقوه؛ تماس فیزیکی و تجربه برداشت منفی تلقی شدند. نتایج نشان داده که درک مثبت تجربه کار در یک محیط حمایتی، غلبه بر دیدگاه منفی این حرفه یک حرفه سازنده و همچنین تدوین هدف با عنوان

1. Hsieh, & Lu

2. Antonio and Frndanz

3. Silva & Neto

4. Politi and Avldyfld

انگیزه‌بخشی برای برجسته‌سازی جنبه مهم دوره‌های ادامه‌تحصیل از ضروریات کمک به انگیزه ادامه‌تحصیل معلمان و همچنین کاهش موانع اجرایی است.

هدف عمده این تحقیق مطالعه تجربیات معلمان از ناکامی‌های احتمالی و موفقیت‌ها در فرایند ادامه‌تحصیل و توسعه حرفه‌ای خودشان بوده است. از این رو، سؤالات پژوهشی ذیل مطرح شده است:

(۱) ادامه‌تحصیل از دیدگاه معلمان چگونه تجربه شده است؟

(۲) چه بسترها، فرایندها و پیامدهایی در تجربه ادامه‌تحصیل معلمان دخیل بوده است؟

(۳) تجربیات معلمان از ادامه‌تحصیل چه پیشنهادهایی برای بهبود و تسهیل فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در بردارد؟

روش‌شناسی

رویکرد و راهبرد پژوهش: با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش رویکردی تفسیری دارد؛ از این رو، در زمره پژوهش‌های کیفی است که با روش نظریه داده‌بنیاد انجام می‌گیرد. در پژوهش کیفی بررسی معنایی، درک عمیق و همه‌جانبه پدیده‌ها، مطالعه پدیده‌ها در بافت و موقعیت طبیعی آن‌ها مهم است. روش نظریه داده‌بنیاد روشی استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگران امکان می‌دهد تا به جای اتکا به تئوری‌های موجود، خود به تدوین تئوری اقدام کند. این تئوری به شکل نظام‌مند و بر اساس داده‌های واقعی تدوین می‌شود. این روش در مواردی کاربرد دارد که دانش ما در آن زمینه‌ها محدود است (محمدپور، ۱۳۹۰).

مشارکت‌کنندگان بالقوه و شیوه نمونه‌گیری: در این پژوهش، محقق معلمان شاغل به تحصیل در آموزش و پرورش شهر سنندج را میدان اولیه تحقیق انتخاب کردند. نمونه‌گیری برای انتخاب این افراد به شیوه هدفمند و ملاکی^۱ انجام شد. یعنی افرادی برای مشارکت دعوت می‌شدند که معیارهای از پیش تعیین شده مدنظر پژوهشگران (اشتغال در آموزش و پرورش و تحصیل هم‌زمان با اشتغال) را داشتند. این افراد در طول حدود سه ماه به شیوه ذیل به همکاری دعوت شدند: نخست، با افرادی که برای دریافت خدمات کارگزینی به ادارات کل و نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش سنندج مراجعه می‌کردند، ملاقات کرده و پس از آشنایی و معرفی پژوهشگران با آنان با بیان هدف پژوهش و گفتگوهای اولیه در صورتی که اطمینان حاصل می‌شد که فرد معیارهای ورود به مطالعه را دارد و به شرکت در تحقیق علاقه‌مند است، با او برای تعیین محل و زمان مصاحبه هماهنگی می‌شد.

دوم، برای رعایت اصل حداکثر تنوع در نمونه‌گیری با هماهنگی واحدهای کارگزینی، مشخصات غیرمحرمانه و محل کار معلمان تازه‌دانش‌آموخته از ادامه تحصیل در یکسال گذشته دریافت شد و با استفاده از این اطلاعات و مراجعه حضوری به مدارس، افراد به مشارکت در مصاحبه دعوت می‌شدند. اصل اشباع نظری برای اتمام نمونه‌گیری به کار گرفته شده است. در مجموع با ۳۸ نفر (۱۳ نفر زن و ۲۵ نفر مرد) مصاحبه انجام گرفت که مشخصات آنان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱ مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت	حوزه تخصص	سابقه تدریس	دوره تحصیل
۱	مرد	ریاضی	۵	ارشد
۲	مرد	الهیات	۵	ارشد
۳	مرد	تربیت بدنی	۵	ارشد
۴	مرد	علوم زمین	۹	ارشد
۵	مرد	مشاوره	۸	ارشد
۶	مرد	ریاضی	۳	ارشد
۷	زن	ریاضی	۴	ارشد
۸	زن	زبان خارجه	۴	ارشد
۹	زن	شیمی	۴	دکتری
۱۰	مرد	شیمی	۳	ارشد
۱۱	مرد	زبان خارجه	۳	ارشد
۱۲	مرد	فیزیک	۳	ارشد
۱۳	زن	زیست‌شناسی	۸	ارشد
۱۴	مرد	فلسفه	۶	ارشد
۱۵	زن	ابتدایی	۶	دکتری
۱۶	زن	ابتدایی	۹	دکتری
۱۷	مرد	ابتدایی	۵	دکتری
۱۸	مرد	ابتدایی	۴	ارشد
۱۹	مرد	ابتدایی	۴	ارشد
۲۰	زن	ابتدایی	۵	ارشد
۲۱	زن	ادبیات	۱۱	ارشد
۲۲	مرد	جغرافیا	۹	ارشد

۲۳	زن	ابتدایی	۵	ارشد
۲۴	مرد	مشاوره	۷	ارشد
۲۵	زن	جغرافیا	۳	ارشد
۲۶	مرد	شیمی	۸	ارشد
۲۷	مرد	زیست	۹	ارشد
۲۸	مرد	اقتصاد	۲	ارشد
۲۹	زن	تربیت بدنی	۵	دکتری
۳۰	زن	الهیات	۶	ارشد
۳۱	مرد	روانشناسی	۸	ارشد
۳۲	زن	ریاضی	۱۱	ارشد
۳۳	زن	ریاضی	۹	ارشد
۳۴	زن	مدیریت	۳	ارشد
۳۵	مرد	حسابداری	۵	ارشد
۳۶	مرد	شیمی	۸	ارشد
۳۷	مرد	فیزیک	۱۳	ارشد
۳۸	زن	انگلیسی	۱۰	ارشد

ابزار گردآوری داده‌ها: از یک منشور^۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با شش سؤال اصلی استفاده شده است. مصاحبه‌ها در زمان فراغت از کار مشارکت‌کنندگان و در محیطی آرام و به دور از هر نوع عامل مزاحم و استرس‌زا انجام می‌گرفت. اطمینان داده می‌شد که اصل رازداری و محرمانه‌ماندن اطلاعات در تمام مراحل پژوهش رعایت می‌شود. مدت مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر می‌بود.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این تحقیق سعی شده که برای جمع‌آوری داده‌های لازم، مصاحبه‌شوندگان تجارب خود را به صورت مفصل و عمیق بیان کنند و محققان آنچه از موضوع درک کرده‌اند به صورت یک گزارش مشروح از گفته‌های مشارکت‌کنندگان در تحقیق انتقال دهند. از هر مشارکت‌کننده خواسته می‌شد تا مشارکت‌کننده دیگری را که تجربه بیشتری از ادامه تحصیل دارد یا نظر مخالفی دارند معرفی کند. سؤالات مصاحبه به صورت کلی و جامع بودند و از مصاحبه‌شونده خواسته می‌شد تا هر چالش یا مشکلی را که خود شخصاً آن را تجربه کرده بیان کند.

یافته‌ها

به دلیل ارزش نظری داده‌ها، پژوهشگران داده‌هایی را که گردآوری می‌کردند، بلافاصله آن تحلیل

می‌کردند. هر مصاحبه قبل از انجام مصاحبه بعدی کدگذاری و تجزیه و تحلیل شده است. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه مرحله‌ای استفاده شده است. در مرحله کدگذاری باز محقق به دنبال فرایند می‌گردد. با به کارگیری یک سیستم باز، کدگذاری خط به خط داده‌ها را بازنگری کرده و فرایند آن را تشخیص داده و با استفاده از کلمات یا عبارات کلیدی موجود در متن کدگذاری باز را انجام گرفته است. سپس با مقایسه دائم کدها از نظر تشابه و تفاوت در مفاهیم، طبقات و زیرطبقات شکل گرفته و ویژگی‌ها و ابعاد هر یک از آن‌ها تعیین خواهد شد. در مرحله کدگذاری محوری، کدها و طبقات مقایسه شده و روابط بین طبقات و زیرطبقه‌ها مشخص خواهد شد تا تفسیری دقیق‌تر از پدیده بررسی شده به دست آید. در مرحله کدگذاری انتخابی طبقات با یکدیگر تلفیق و طبقه اصلی و ارتباط آن با سایر طبقات مشخص می‌شود و در نهایت داده‌ها به تئوری تبدیل می‌شوند. شیوه کدگذاری‌های متون پیاده‌شده از مصاحبه‌ها در جدول ۲ آورده شده است:

جدول ۱. نمونه‌ای از کدگذاری سه مرحله‌ای داده‌ها

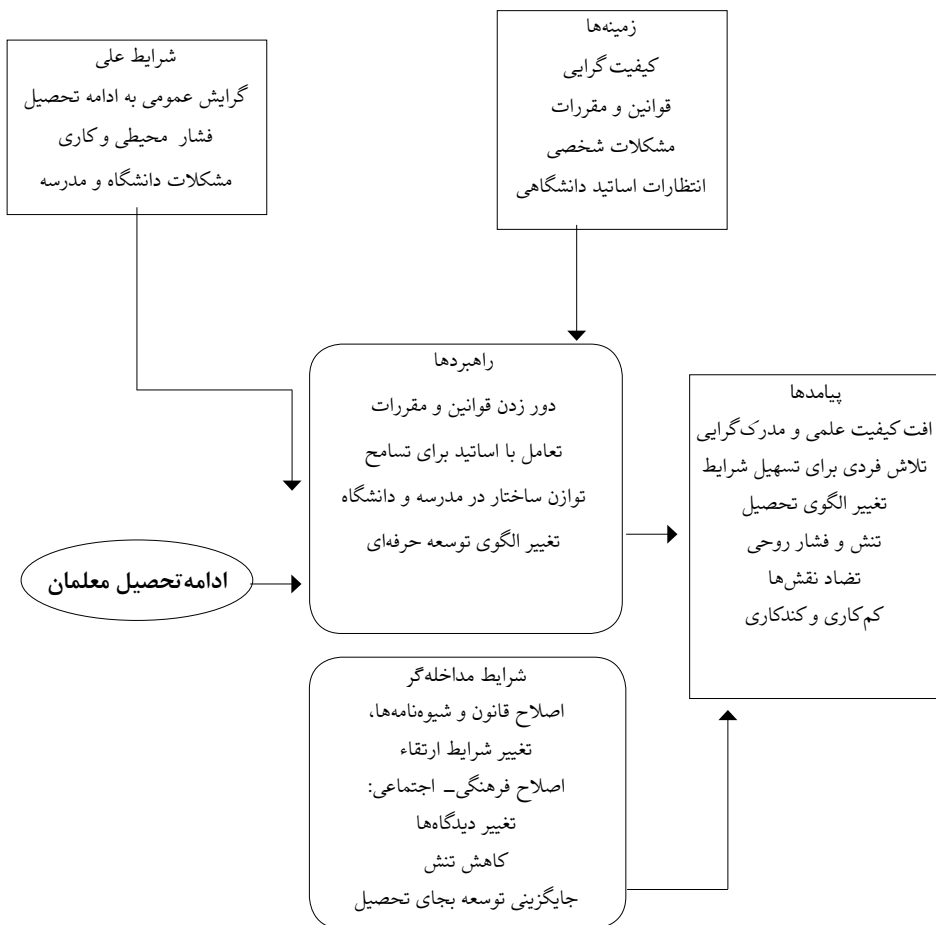
کدگذاری			نمونه متن مصاحبه‌ها
گزینشی	محوری	باز	
گرا‌نباری نقش	انتظارات ساده درباره‌ی ادامه‌ی تحصیل	علاقه شدید به ادامه‌ی تحصیل خستگی فراوان مشکلات و هزینه‌های رفت و آمد	« همه علاقه دارند ادامه تحصیل بدن، آگه ادامه ندی بعد از چند سال نمی‌تونی حرفی برای گفتن داشته باشی الان مدرک بیشتر مورد توجه است»
راهبردهای تسهیل شرایط تحصیل	دغدغه‌های فردی	بروز مشکلات خانوادگی انجام ندادن تکالیف حمایت نشدن از سوی آموزش و پرورش	«از خستگی زیاد ناشی از رفت و آمدهای متوالی کلافه می‌شدیم، مدرسه هم برای حضور معلمین در کلاس‌های دانشگاه همکاری نمی‌کرد و این موضوع فشارهای روانی شدیدی بهمون وارد می‌کرد.»
گرایش به آموزش مجازی و دانشگاه‌های غیر دولتی	مشکلات خانوادگی مسایل آموزشی و تحصیلی	تداخل کلاس‌های مدرسه و دانشگاه کمبود وقت شهریه‌های دانشگاه حمایت نکردن آموزش عالی مشروط شدن	«در بیشتر اوقات بین ساعات کار مدرسه و کلاس‌های درس دانشگاه تلاقی وجود داشت. خوب، این مشکلات بر سر راه ادامه‌ی تحصیل معلمان، انگیزه و عملکرد او پایین می‌آورد.»

<p>عدم دستیابی به اهداف توسعه حرفه ای</p>	<p>مسایل اداری و شغلی</p>	<p>اخراج ترک تحصیل فشارهای روحی و روانی اضطراب</p>	<p>«فشارهای اداری و کار در مدرسه باعث می شد کارهای محوله توسط اساتید را سمبل کنیم و تکالیف دانشگاه را انجام ندادیم و کلی نمره از دست بدیم»</p>
	<p>مشکلات حرفه ای</p>	<p>کاهش انگیزه به تدریس و ادامه تحصیل روش های نامناسب برای کسب نمره حضور نامنظم در کلاس</p>	<p>«همزمانی مطالعه برای قبولی در دانشگاه و کار در مدرسه با یکدیگر باعث کمبود وقت می شود و عدم قبولی در دانشگاه روزانه و پرداخت شهریه در دانشگاه های غیر دولتی از نتایج آن است»</p>
	<p>کیفیت پایین تحصیل</p>	<p>خستگی در کلاس درس انتقال مشکلات کاری و خانوادگی به امر تحصیل انتظارات بالا ایجاد نارضایتی در دیگر دانشجویان</p>	<p>«حضور منظمی در کلاس نداشتیم و خودمون می دانستیم که باعث وجود بی نظمی در کلاس ها می شویم. از انجام تکالیف سر باز می زدیم، یا اینکه کارها را ناقص و با تأخیر انجام می دادیم»</p>
	<p>تغییر ماهیت دوره ها</p>	<p>مدرک گرایی نبود فرصت کافی برای تحصیل اختلال در تشکیل کلاس ها انجام ندادن تکالیف</p>	<p>«خیلی از دانشجویان معلمان به دلیل وجود مشکلات فراوان، تحصیل را در کل بی ارزش می دانستند. قدر حرمتی در خانواده داشتیم و نه در مدرسه و نه در دانشگاه و کلا همیشه گفت نمی ارزید.»</p>
		<p>بی ارزش دانستن امر تحصیل کافی به روز نبودن ضعف پایه تحقیقاتی و پژوهشی حذف دروس</p>	<p>«به دلیل تنوع نقش هایی که ایفا می کنیم مانند تدریس، اضافه کاری، حق التدریس در مراکز خارج از مدرسه، مطالعه و انجام کارهای پژوهشی و ترجمه متون تخصصی در بیشتر روزهای هفته فرصت کافی برای انجام کارها به شکل کیفی و خوب نداریم»</p>
		<p>پاس نکردن واحدها مردودی طولانی شدن انجام پایان نامه</p>	<p>«زورمون به اداره نمی رسید لذا دانشجویان را به تعطیل کردن کلاس ها ترغیب می کردیم یا سعی می کردیم مدیر گروه ها و دانشجویان غیر شاغل را وادار می کردیم ساعات برگزاری کلاس ها و امتحانات را آن گونه که خودمون می خواستیم بچینند.»</p>

<p>غیبت غیرموجه</p> <p>غیبت در کلاس‌های</p> <p>ضمن خدمت و کارگاه‌ها</p> <p>کم‌کاری</p> <p>بالارفتن انتظارات</p> <p>معلمان تحصیل کرده</p>	<p>«سنم از سایر دانشجویهای دیگه بیشتر بود و به جورایی استادها هومونو داشتن، در برخی موارد تساهل و رفتار حمایتی استادان با ما منجر به نارضایتی دیگر دانشجویان غیر شاغل می‌شد.»</p>
	<p>«به دلیل وجود مشکلات متعدد عموماً ادامه تحصیل اونایی که شاغلند و یا مخصوصاً معلمند طولانی می‌شد و گاهی هم یا مشروط یا اخراج می‌شوند»</p>
	<p>«استادای قوی و مشهور ما را به دلیل ضعف پایه پژوهشی و نداشتن تجربه تحقیق و یا عدم صرف وقت به عنوان دانشجوی تحت راهنمایی خودشان انتخاب نمی‌کردن و حتی توصیه می‌کردن که از حالت پژوهش محور به آموزش محور تبدیل بشیم»</p>
	<p>«با بالارفتن مدرک، معلمین تحصیل کرده نسبت به سایر معلمین، انتظاراتشان بالاتر می‌رود نظام آموزش و پرورش چنین انتظاراتی را بر نمی‌تابد.»</p>
	<p>«به دلیل اختصاص همه وقت به مدرسه و تحصیل و خانواده نمی‌تونستم در کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌هایی که در آموزش و پرورش تشکیل می‌شد شرکت کنم و سالانه کلی امتیاز از دست دادم»</p>

همان‌گونه که دیده می‌شود جدول ۲ شامل نمونه‌هایی از کدگذاری باز، محوری و گزینشی است. در بخش کدگذاری محوری با توجه به مفاهیم شرایط علی، بسترهای حاکم، راهبردهای مربوطه، پیامدها و شرایط مداخله‌گر بررسی شده است. در مرحله آخر یعنی کدگذاری گزینشی برای بازنمایی تجربیات به تفهیم نظری داده‌های پژوهش در قالب چند مؤلفه پرداخته است. نمودار ۱ فرایند کدگذاری محوری را کامل‌تر را نشان می‌دهد.

نمودار ۱. خروجی نهایی فرایند کدگذاری محوری



همچنانکه در نمودار ۱ مشاهده می‌شود مصادیق مربوط به هرکدام از مؤلفه‌های محوری فرایند ادامه‌تحصیل معلمان در جعبه‌های مربوط (شرایط علی، بسترها، راهبردها، شرایط مداخله‌گر و پیامدها) ارائه شده است.

نمودار ۲. الگوی نظری بازنمایی تجارب ناکامی و موفقیت معلمان در ادامه تحصیل



همچنانکه مشاهده می‌شود، در نمودار شماره ۲ الگوی نهایی مستخرج از داده‌های پژوهش به تصویر درآمده است. چهار مضمون نهایی به دست آمده تحت عنوان‌های گرانباری نقش، انتظارات ساده، تغییر الگوی تحصیل و عدم توسعه حرفه‌ای همراه با نمونه‌ای از مصادیق و کدهای محوری ارائه شده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

بی‌شک نقش معلمان با توسعه حرفه‌ای مستمر و تحصیلات بالاتر در آموزش و پرورش دانش‌آموزان جامعه انکارناپذیر است؛ اما این فرایندها چالش‌هایی و مشکلاتی برای دانشگاه محل تحصیل،

مدیران اداری و مسئولان ادارات آموزش و پرورش ایجاد می‌کند. این مشکلات از زمانی بیشتر شده است که در چندسال اخیر بسیاری از معلمان به دلایل متفاوتی در تلاش برای اخذ مدارک بالا بوده‌اند. این وضعیت لزوم بررسی مشکلات مذکور را ضروری می‌نمود. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که معلمان تجارب مختلفی از ادامه تحصیل خود داشته‌اند که بیانگر برخی مشکلات بوده است. برخی از مشکلات بر سر راه ادامه تحصیل وجود دارد که فردی و شخصی است. برخی دیگر به سازمان‌های آموزش و پرورش و مدارس مربوط می‌شود و برخی دیگر به مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها برمی‌گردد. البته این نکته به این معنا نیست که مشکلات دیگری در راه ادامه تحصیل معلمان وجود ندارد. این تجارب در قالب چهار مضمون برشمرده شده است:

اولین مضمون بحث گرانباری نقش معلمان است. این حالت زمانی اتفاق می‌افتد که مسئولیت‌های کاری بیش از اندازه‌های بر فرد محول شوند. گرانباری کیفی زمانی است که فرد تجربه و توانایی انجام مسئولیت‌های کاری خود را نداشته باشد. داشتن دو مسئولیت به‌طور هم‌زمان - مثلاً مسئولیت کاری و خانوادگی - یا داشتن شغلی با چندین مسئولیت سنگین. گرانباری، زمانی تجربه می‌شود که شخص تصمیم می‌گیرد در یک محدوده زمانی مشخص، از چه تکالیفی تبعیت کند و چه تکالیفی را کنار بگذارد. فشاری که از این مسئله ناشی می‌شود و دشواری‌های تصمیم‌گیری درباره عهده‌دار شدن تکالیف فراتر از محدوده توانایی‌های افراد است. گرانباری نقش هنگامی رخ می‌دهد که «الزامات جمعی تحمیل شده توسط نقش‌های مختلف آن‌قدر زیاد باشند که منابع زمان و انرژی برای انجام دادن آن‌ها کفایت نکنند و انجام دادن آن‌ها رضایت خود فرد یا دیگران را به دنبال نداشته باشد» (فاکس بری، لیون و هیگینز، ۲۰۰۸: ۱۳۰). گرانباری از دید معلمان شرکت‌کننده معضلات دیگری را نیز به همراه دارد؛ از جمله، فشارهای روانی به دلیل نگرانی از حذف درس، مشروط شدن، کسب نمره پایین، کیفیت بد تحصیل، نیافتن استاد راهنمای خوب، عملکرد نامناسب در شغل و تحصیل، یادنگرفتن دروس دانشگاهی و در بعضی موارد اخراج از دانشگاه به دلیل مشروطی‌های مکرر. مشکلات آموزشی مانند تداخل ساعت کلاس‌های مدرسه و دانشگاه از دیگر مواردی که معلمان در مصاحبه‌های خود آن را بیان داشتند. از ناکامی‌های دیگر، خستگی معلمان در کلاس‌های درسی دانشگاهی است که ناشی از تحصیل و تدریس در ساعات طولانی از روز است. مشارکت‌کنندگان اشاره داشتند که بعد از اتمام کار خود در مدرسه باید خود را به‌سرعت به کلاس‌های دانشگاه برسانند. این مشکل در معلمانی که در شهرهای غیر از محل کار خود ادامه تحصیل می‌دهند دوچندان می‌شود. این مشکل مستقیماً بر کیفیت تحصیلش تأثیرگذار خواهد بود و حتی این خستگی‌ها روی تدریس معلمان در کلاس درس بی‌اثر نخواهد بود. به‌علاوه معلمان این خستگی را با خود به منزل خواهند برد که بر زندگی خانوادگی این دسته از افراد مؤثر است. همان‌طور که مشخص است در

این پژوهش بحث گرانباری نقش، متغیری تأثیرگذار در ادامه تحصیل معلمان بررسی شده است که با توجه به این مسئله گفتنی است که بحث تکالیف بسیار و گرانباری حاصل از آن برای معلمان که قصد ادامه تحصیل دارند در برنامه‌ریزی‌ها باید بدان توجه شود و به‌عنوان متغیری تأثیرگذار چاره‌ای برای آن اندیشیده شود.

انتظارات ساده، مضمون دیگری بود که در تجربه معلمان از ادامه تحصیل برشمرده می‌شد. ادامه تحصیل دسته دیگر از مشکلات را برای معلمان فراهم می‌کند که مشکلات اداری است و بر اساس اولویت عبارت‌اند از: غیبت غیرموجه، کم‌کاری، غیب در کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی و افزایش انتظارات. این مشکل ناشی از تداخل زمان تدریس در مدرسه و کلاس‌های دانشگاه است که معلم به‌ناچار باید در یکی از این دو غیبت کند. در زمان امتحانات دانشگاهی معلمان مجبور به خروج از مدرسه هستند که گاهی این غیبت‌های زیاد و بدون هماهنگی با اداره آموزش و پرورش خواهد بود. این غیبت‌های کلاسی بر کمیت و کیفیت آموزش او در مدرسه بی‌تأثیر نخواهد بود. علاوه بر این اگر غیبت‌ها زیاد باشد، با کسری حقوق و تذکر از سوی مدیران و مسئولان آموزش و پرورش همراه خواهد شد و بی‌اعتمادی را بین معلم و مدیران ایجاد خواهد کرد. مشکل دوم کم‌کاری و کندکاری معلمان در مدارس است. این مشکلات خستگی‌های روحی و جسمی به وجود می‌آورد و در نتیجه کم‌کاری معلمان را در مدرسه به همراه خواهد داشت. با توجه به نتایج پژوهش در صورت ادامه فرایند گرانباری نقش معلمان و تدریس آن‌ها در مدارس به صورت محسوس کیفیت کاری و آموزشی و آن‌ها کاهش یافته و در این شرایط در بلندمدت اثربخشی مدارس و دانش‌آموزان با مشکلات بسیاری مواجه می‌شود.

تغییر الگوی تحصیل یکی دیگر از مضامین به‌دست‌آمده از نتایج تحلیل‌ها بوده است. مهم‌ترین معضل تحصیل درباره معلمان حضور نامنظم آنان در کلاس‌های دانشگاه است که موجب به کارگیری شیوه‌هایی می‌شود که به تغییر الگوی رسمی تحصیل می‌انجامد. این امر نارضایتی استادان و دیگر دانشجویان را به همراه خواهد داشت، همچنین این امر باعث دوری دانشجو از دروس و عقب ماندن او در دروس خواهد شد. خود این مشکل بر کیفیت تدریسی که از این‌گونه معلمان انتظار است، تأثیرگذار خواهد بود. مثلاً، تکالیف ارائه‌شده استادان را معلمان در حال تحصیل ناقص انجام می‌دهند. همان‌طور که یکی از معلمان بیان داشت، بعد از توصیفی شدن بعضی پایه‌های دوره ابتدایی، معلمان آن‌ها حتی در منزل نیز مشغول انجام و تکمیل کارپوشه و پرونده‌های تحصیلی دانش‌آموزان خود هستند و این باعث انجام‌دادن درست تکالیف و تحقیقاتی می‌شود که استادان از معلمان در حال تحصیل خواسته‌اند. گونه‌های این تغییر آگو به‌صورت مختلفی ظاهر می‌شوند از جمله: طولانی شدن مدت اجرای پایان‌نامه، ضعف پایه تحقیقاتی و پژوهشی، نداشتن اطلاعات

کافی به‌روز در رشته خود، تمایل به تغییر وضعیت از حالت پژوهش‌محوری به آموزش‌محوری. همچنین معلمان به استفاده از روش‌های نامناسب برای کسب نمره اشاره داشته‌اند. مختل شدن تشکیل کلاس‌ها توسط دانشجو معلمان، تأخیرها و تعطیلات زود هنگام کلاس‌ها و مدرک‌گرایی معلمان، علاقه به آموزش‌های از راه دور و مجازی، تمایل به تحصیل در دانشگاه‌های شهریه‌دار که حضور و جدیت استادان و آموزش‌های رسمی کم‌تر است، از مصادیق دیگر این تغییر الگو تحصیل بودند. این مسئله مهم است که مدیران و مسئولان آموزش و پرورش با توجه به این مهم که در سایه فشار بسیار تحصیلی در دانشگاه‌های با کیفیت و عدم توازن زمانی و فرصت انجام تکالیف برای معلمان، خودبه‌خود به تغییر الگوی تحصیلی می‌انجامد و در نتیجه معلمان تلاش می‌کنند که به دانشگاه‌هایی در سطح پایین‌تری از کیفیت روی می‌آورند و در نتیجه کیفیت آموزش و یادگیری کمتر می‌شود.

توسعه نیافتگی حرفه‌ای این مضمون به ماهیت و هدف ادامه تحصیل معلمان اشاره داشت. ناکامی معلمان در ادامه تحصیل و تغییر در الگوی تحصیلات باعث می‌شود که هدف اصلی توسعه حرفه‌ای مغفول ماند. نخست اینکه دیگر فرد احساس نیاز برای ادامه تحصیل نکند و مسئولیت بهبود مداوم مهارت‌های معلمی در حاشیه قرار گیرد. در توسعه حرفه‌ای معلمان باید مسئولیت توسعه خود و یادگیری چگونه یادگرفتن و رشد حرفه‌ای خود را تقبل کنند. با شرایط بیان شده ادامه تحصیل معلمان به نظر می‌رسد این تحصیلات با معنای واقعی کلمه توسعه حرفه‌ای هماهنگی ندارد. در توسعه حرفه‌ای، مسئولان باید از معلمانی که در این راستا گام برمی‌دارند، حمایت و تسهیلگری انجام دهند؛ اما یافته‌ها نشان داده که مهم‌ترین مشکل سازمانی را که معلمان به آن‌ها اشاره کرده‌اند، عدم حمایتی است که انتظار دارند آموزش و پرورش از آن‌ها داشته باشند؛ مثلاً نداشتن مرخصی و مأموریت‌های تحصیلی، کسری حقوق و تذکرات کتبی و شفاهی به علت غیبت‌های مکرر از کلاس درس اشاره داشته‌اند. در گذشته با دادن مأموریت به تحصیل به معلمان این مشکلات چندان بروز پیدا نمی‌کرد، ولی در حال حاضر به دلیل تعداد زیاد معلمان در حال تحصیل امکان دادن مأموریت تحصیلی به کلیه این معلمان وجود ندارد. مسئله مهم که در این پژوهش به یک معضل برجسته شده است، بحث توسعه نیافتگی حرفه‌ای معلمان است که دلایل آن به صورت کامل مطالعه و بررسی شده است. توسعه حرفه‌ای هدف اساسی ادامه تحصیل معلمان است و بی‌توجهی به آن در بلندمدت باعث کاهش انگیزه و در نتیجه شرکت نکردن معلمان در برنامه‌ها و دوره‌های تحصیلی است.

نکته‌های کاربردی که این پژوهش می‌تواند برای متصدیان آموزش و پرورش داشته باشد این است که توسعه و تقویت دانشگاه فرهنگیان می‌تواند بسیاری از این مشکلات را برطرف سازد. این دانشگاه زیر نظارت آموزش و پرورش است، در نتیجه تداخل کلاس‌ها و دیگر مشکلات ناشی از

آن برطرف می‌شود. باین‌حال در بعضی رشته‌ها ناگزیر معلم باید برای ادامه‌تحصیل خود به سایر مؤسسه‌های آموزش عالی و دانشگاه‌های خاصی مراجعه کند که وجود مأموریت‌های تحصیلی فقط برای بعضی رشته‌ها لازم به نظر می‌رسد. از دیگر راهبردهای ممکن برای حل ناکامی‌ها و افزایش موفقیت‌ها توسعه دانشگاه‌ها و دوره‌های مجازی و آنلاین برای از بین‌بردن مسافت شهرها و تداخل ساعات کلاس‌های دانشگاه و ساعات تدریس در مدارس است؛ نوعی از آموزش، که نیازنداشتن به حضور فیزیکی استاد و دانشجو در کلاس درس، وابسته‌نبودن کلاس درس به زمانی خاص و دسترسی آسان از ویژگی‌های آن باشد.

منابع

- جعفری‌فر، زهره؛ خراسانی، اباصلت و مرتضی رضایی‌زاده (۱۳۹۶). «شناسایی و رتبه‌بندی موانع مدرسان در آموزش و بهسازی مجازی منابع انسانی»، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۴(۱۲)، ۵۳-۷۸.
- دانایی‌فرد، حسن، الوانی؛ سید مهدی و آذر عادل (۱۳۸۳). روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع، تهران: صفار.
- رضازاده، مرضیه (۱۳۹۰) «بررسی عوامل مؤثر بر رغبت فرهنگیان به ادامه‌تحصیل در خراسان رضوی»، طرح پژوهشی، اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی، معاون پژوهش و برنامه‌ریزی و نیروی انسانی.
- ستمردی، محمدرضا (۱۳۸۹). بررسی دلایل عدم انگیزه کارکنان جهت شرکت در دوره‌های آموزشی شرکت ملی پخش و فراورده‌های نفتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- شباک، مریم (۱۳۹۱). «بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت ادامه‌تحصیل معلمان ابتدایی مدارس شهر تهران»، مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، سال ۵(۹)، ۱۱۱-۱۴۲.
- شجاع، کلثومه، کرمی، مرتضی، آهنچیان، محمدرضا و نادری، مجتبی (۱۳۹۶) «ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد»، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۴(۱۲)، ۱۰۵-۱۲۷.
- فارسی‌علی‌آباد، نسرین؛ ناطقی، محمد و سیفی، فائزه (۱۳۹۲) «ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی در ایجاد صلاحیت‌های لازم در معلمان برای تحقق‌بخشیدن به هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی دوره، فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۴(۳۵)، ۶۵-۸۶.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش‌ها، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۶). آموزش و پرورش ایران ۱۴۰۰ (مجموعه اول)، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۸). شیوه‌نامه ادامه‌تحصیل فرهنگیان. شماره ۲۳/۳۵۳۶/۶۲۰.

- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۲). بخشنامه و دستورالعمل‌های اداری. شماره ۶۱۰/۱۱۱۶۰/۴۷.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). نگاه؛ هفته‌نامه خبری-تحلیلی و آموزشی وزارت آموزش و پرورش. شماره ۴۵۰.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۹). نگاه؛ هفته‌نامه خبری-تحلیلی و آموزشی وزارت آموزش و پرورش. شماره ۴۴۳.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۸). توضیحات فرم معلم، اعلام موافقت با انتخاب رشته فرهنگیان. شماره ۵۴۶۷۸/۶۰۳.
- Booth, S. (1997). On phenomenography, learning and teaching. *Higher Education Research & Development*.
- Cobb, V. (1999). An International Comparison of Teacher Education. *Eric Digest, Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC*.
- Collinson V. & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan, *European journal of teacher education*
- Da Silva Vieira, M. M. & Neto, B. G. A. (2016). Peer instruction: continuing teacher education in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 249-256.
- Duxbury, L.; Lyons, S. & Higgins, C. (2008). Too Much to do, and Not Enough Time: An Examination of Role Overload. In K. Korabik, D. Lero, & D. Whitehead (Eds.). *Handbook of Work-Family Integration: 125-140*. San Diego: Academic Press.
- Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in higher education. *Higher Education Research & Development, 16*(2), 127-134
- Geldenhuys, J. L. & Oosthuizen, L. C. (2015). Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and teacher education, 51*, 203-212.
- Goroizidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education, 39*, 1e11.
- Gray, W. S. (1966). *Teaching Adults to Read. Basic Education for the Disadvantaged Adult*. Edited by Frank W. Lanning and Wesley A. Many (Boston: Houghton-Mifflin Co).
- Huberman, T. (2004). *Teachers professional Growth and improvement*. UNESCO.
- Hobjilä, A. (2014). *Challenges in Continuing Education of Primary*

- and Preschool Teachers in Romania: Teachers–Students’ Parents Communication. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 142, 684–690.
- Pollitt, K. & Oldfield, J. (2017). Overcoming the odds: Exploring barriers and motivations for male trainee primary teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 30–36.
- Reimers, E. V. (2003). *Teacher professional development, an international review of the literature* –UNESCO
- Repetto, M. (2013). Networked informal learning and continuing teacher education. *Using network and mobile technology to bridge formal and informal learning*, 183–207.
- Saborit, J. A. P. Fernández-Río; J. Estrada; J. A. C. Méndez-Giménez, A. & Alonso, D. M. (2016). Teachers’ attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education*, 59, 438–445.
- Sharma. R. C. (2001). Total Quality Management in Education, *Indira Gandhi National Open University, India*.
- Steyn, T. (2009). Effective implementation of continuing professional development for *South African teachers*. *Acta Academia*, 41(2), 256e279.
- Vanden Bergh, L.; Ros, A. & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development program: A case study. *Teaching and teacher Education*, 47, 142–150.
- Wu, Y. C.; Hsieh, L. F. & Lu, J. J. (2015). Can Teacher Charisma really Spark Adult Intention in Continuing Learning? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 396–401