

استراتژی‌های مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی برای معلمان در آموزش و پرورش استان اردبیل

شیرین پری رو^۱، فرهاد دولتخواه^۲، فرانک صولت پتلو^۳

تاریخ پذیرش: ۱۷ مرداد ماه ۱۴۰۴

تاریخ دریافت: ۱۵ خرداد ماه ۱۴۰۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین استراتژی‌های مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان و بررسی نقش آن‌ها در ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش استان اردبیل است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-همبستگی بوده و با رویکرد پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل در مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم استان اردبیل در سال تحصیلی جاری است که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۷۳ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای مبتنی بر مبانی نظری توسعه حرفه‌ای معلمان و الگوهای طراحی برنامه‌های آموزشی بود که روایی و پایایی آن تأیید شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS و از طریق آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی شامل نیازسنجی آموزشی، مشارکت معلمان، یادگیری مبتنی بر عمل، تداوم و پشتیبانی آموزشی و توجه به بستر بومی با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در این میان، یادگیری مبتنی بر عمل بیشترین تأثیر را بر توسعه حرفه‌ای معلمان داشت. همچنین نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری حاکی از آن بود که استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی تأثیر مستقیم و معناداری بر توسعه حرفه‌ای معلمان دارند. بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که طراحی علمی، مشارکتی و متناسب با شرایط بومی برنامه‌های آموزشی، نقش مهمی در توانمندسازی معلمان و ارتقای کیفیت نظام آموزشی ایفا می‌کند.

واژگان کلیدی: طراحی برنامه‌های آموزشی؛ توسعه حرفه‌ای معلمان؛ یادگیری مبتنی بر عمل.

^۱ گروه آموزش متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، اردبیل، ایران

^۲ گروه آموزش متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، پارس آباد، ایران

^۳ گروه آموزش متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، پارس آباد، ایران

۱- مقدمه

نظام‌های آموزشی در جهان معاصر با تحولات سریع علمی، فناوریانه، اجتماعی و فرهنگی مواجه‌اند و در چنین شرایطی، نقش معلم به‌عنوان محور اصلی فرایند یاددهی-یادگیری بیش از پیش برجسته شده است. کیفیت عملکرد معلمان به‌طور مستقیم با کیفیت آموزش، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و در نهایت توسعه انسانی و اجتماعی جوامع ارتباط دارد (Darling-Hammond, 2017). از این‌رو، توجه به آموزش حرفه‌ای معلمان و طراحی برنامه‌های آموزشی اثربخش برای آنان به یکی از اولویت‌های اساسی نظام‌های آموزش و پرورش تبدیل شده است.

برنامه‌های آموزشی معلمان، به‌ویژه آموزش‌های ضمن خدمت، زمانی می‌توانند به بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای منجر شوند که مبتنی بر نیازهای واقعی معلمان، اصول یادگیری بزرگسالان، شواهد پژوهشی و ویژگی‌های بومی و فرهنگی محیط آموزشی طراحی شده باشند (Knowles et al., 2015). پژوهش‌ها نشان می‌دهد بسیاری از برنامه‌های آموزشی معلمان در صورت فقدان طراحی علمی و راهبردی، تأثیر معناداری بر عملکرد حرفه‌ای آنان نداشته و گاه صرفاً به فعالیتی صوری و اداری تبدیل می‌شوند (Guskey, 2002).

در ایران نیز، آموزش و پرورش به‌عنوان بزرگ‌ترین نهاد تربیت نیروی انسانی، همواره با چالش‌هایی در حوزه توانمندسازی معلمان مواجه بوده است. استان اردبیل با ویژگی‌های فرهنگی، جغرافیایی و اجتماعی خاص خود، نیازمند برنامه‌های آموزشی متناسب با شرایط بومی، نیازهای حرفه‌ای معلمان و تحولات نوین آموزشی است. با این حال، شواهد نشان می‌دهد که در بسیاری از موارد، برنامه‌های آموزشی معلمان به‌صورت متمرکز، یکنواخت و بدون توجه کافی به تفاوت‌های منطقه‌ای طراحی و اجرا می‌شوند (صافی، ۱۳۹۸). از این منظر، شناسایی و تبیین استراتژی‌های مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی برای معلمان می‌تواند نقش مهمی در ارتقای کیفیت آموزش، افزایش انگیزش حرفه‌ای معلمان و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان ایفا کند. پژوهش حاضر با تکیه بر ادبیات نظری و پژوهش‌های پیشین، در پی ارائه چارچوبی علمی برای طراحی اثربخش برنامه‌های آموزشی معلمان در آموزش و پرورش استان اردبیل است.

۲- ادبیات نظری

۲-۱- مفهوم و اهمیت توسعه حرفه‌ای معلمان

توسعه حرفه‌ای معلمان به مجموعه فعالیت‌های نظام‌مند اطلاق می‌شود که با هدف بهبود دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان طراحی و اجرا می‌گردد (Avalos, 2011). برخلاف رویکردهای سنتی آموزش ضمن خدمت که اغلب کوتاه‌مدت و انتقالی بودند، رویکردهای نوین توسعه حرفه‌ای بر یادگیری مستمر، مشارکتی و مبتنی بر عمل تأکید دارند (Desimone, 2009).

مطالعات نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای اثربخش معلمان می‌تواند به بهبود روش‌های تدریس، افزایش خودکارآمدی، ارتقای انگیزش شغلی و در نهایت بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود (Hattie, 2009). بنابراین، طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان نه تنها یک ضرورت سازمانی، بلکه سرمایه‌گذاری راهبردی برای توسعه پایدار آموزشی محسوب می‌شود.

۲-۲- مبانی نظری طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان

طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان ریشه در نظریه‌های یادگیری بزرگسالان، یادگیری تجربی و یادگیری اجتماعی دارد. نظریه اندراگوژی نولز بیان می‌کند که بزرگسالان زمانی به‌طور مؤثر یاد می‌گیرند که آموزش‌ها مرتبط با نیازهای شغلی آنان، مسئله‌محور و مبتنی بر تجربیات قبلی باشد (Knowles et al., 2015).

از سوی دیگر، نظریه یادگیری تجربی کلب (Kolb, 1984) بر چرخه تجربه، تأمل، مفهوم‌سازی و آزمایش فعال تأکید دارد و نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی معلمان باید فرصت‌هایی برای تمرین عملی، بازاندیشی و کاربرد آموخته‌ها در کلاس درس فراهم آورند. همچنین، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (Bandura, 1997) بر نقش تعاملات اجتماعی، الگوگیری و یادگیری مشارکتی در توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید می‌کند.

۲-۳- استراتژی‌های مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان

نیازسنجی آموزشی: نیازسنجی آموزشی به‌عنوان نخستین گام طراحی برنامه‌های آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی این برنامه‌ها دارد. برنامه‌هایی که بدون نیازسنجی علمی طراحی می‌شوند، اغلب با مسائل واقعی معلمان همخوانی ندارند (Guskey, 2000). پژوهش‌ها نشان می‌دهد استفاده از روش‌های ترکیبی نیازسنجی (پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده و تحلیل عملکرد) می‌تواند به طراحی برنامه‌های هدفمندتر منجر شود (Reeves et al., 2017).

مشارکت فعال معلمان: مشارکت معلمان در فرایند طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی، یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت این برنامه‌هاست. زمانی که معلمان نقش فعالی در تصمیم‌گیری‌ها داشته باشند، احساس مالکیت و تعهد بیشتری نسبت به یادگیری خود پیدا می‌کنند (Fullan, 2016). یادگیری مبتنی بر عمل و تأمل: برنامه‌های آموزشی اثربخش، معلمان را از حالت دریافت‌کننده منفعل خارج کرده و آنان را درگیر فعالیت‌های عملی، حل مسئله و بازاندیشی حرفه‌ای می‌کنند (Schön, 1983). کارگاه‌های عملی، درس‌پژوهی و یادگیری مبتنی بر پروژه از جمله راهبردهای مؤثر در این زمینه هستند (Lewis, 2016).

تداوم و پشتیبانی: پژوهش‌ها نشان می‌دهد آموزش‌های کوتاه‌مدت و مقطعی تأثیر پایداری بر عملکرد معلمان ندارند. برنامه‌های موفق، مستمر بوده و با حمایت‌های حرفه‌ای مانند مربی‌گری، بازخورد و شبکه‌های یادگیری همراه هستند (Darling-Hammond et al., 2017).

توجه به زمینه و بستر بومی: یکی از نقدهای اساسی به برنامه‌های آموزشی متمرکز، نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی مناطق مختلف است. طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان در استان

اردبیل باید با توجه به ویژگی‌های بومی، زبان، فرهنگ و شرایط مدارس این استان انجام گیرد (عباسی و همکاران، ۱۴۰۰).

۲-۴- چالش‌های طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان در ایران

مطالعات داخلی نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی معلمان در ایران با چالش‌هایی نظیر تمرکزگرایی، ضعف در نیازسنجی، محدودیت منابع، و عدم پیوند آموزش‌ها با عمل آموزشی مواجه‌اند (حسینی، ۱۳۹۹). این چالش‌ها ضرورت بازنگری در رویکردهای طراحی برنامه‌های آموزشی و استفاده از استراتژی‌های نوین و پژوهش‌محور را دوچندان می‌کند.

با توجه به موضوع و ادبیات نظری هدف کلی پژوهش عبارت است از: شناسایی و تبیین استراتژی‌های مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان و بررسی نقش آن‌ها در ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش استان اردبیل.

۳- فرضیه پژوهش

بین به‌کارگیری استراتژی‌های مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی (نیازسنجی آموزشی، مشارکت معلمان، یادگیری مبتنی بر عمل، تداوم آموزش و توجه به بستر بومی) و ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش استان اردبیل رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

۴- روش تحقیق

روش تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت و شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی-همبستگی است که با رویکرد پیمایشی انجام می‌شود؛ زیرا هدف آن شناسایی و بررسی رابطه بین استراتژی‌های مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش استان اردبیل است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شاغل در دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم آموزش و پرورش استان اردبیل در سال تحصیلی جاری است که بر اساس آمار رسمی آموزش و پرورش استان، تعداد آنان حدود ۱۲ هزار نفر برآورد می‌شود. با توجه به گستردگی جامعه و به‌منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده می‌شود؛ بدین صورت که ابتدا معلمان بر اساس مقطع تحصیلی به طبقات جداگانه تقسیم شده و سپس از هر طبقه، نمونه‌ای متناسب با حجم آن به‌صورت تصادفی انتخاب می‌گردد. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برای جامعه‌ای با این حجم، ۳۷۳ نفر تعیین می‌شود که به‌منظور جبران ریزش احتمالی پرسشنامه‌ها، تعداد ۳۸۵ پرسشنامه توزیع خواهد شد. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته مبتنی بر مبانی نظری توسعه حرفه‌ای معلمان و الگوهای طراحی برنامه‌های آموزشی است که با بهره‌گیری از دیدگاه‌های گاسکی (۲۰۰۰) در حوزه اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت، دزمون (۲۰۰۹) در زمینه ویژگی‌های توسعه حرفه‌ای اثربخش و نظریه یادگیری بزرگسالان نولز (۲۰۱۵) تدوین می‌شود. این پرسشنامه شامل دو بخش است: بخش نخست مربوط به استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی (نیازسنجی آموزشی، مشارکت معلمان، یادگیری مبتنی بر

عمل، تداوم آموزش و توجه به بستر بومی) و بخش دوم مربوط به توسعه حرفه‌ای معلمان است که گویه‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم می‌شوند. روایی محتوایی ابزار با استفاده از نظر ۱۰ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و آموزش معلمان بررسی و پس از اعمال اصلاحات لازم تأیید می‌شود و برای سنجش روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده خواهد شد. پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در یک مطالعه مقدماتی با نمونه‌ای ۳۰ نفره از جامعه آماری بررسی می‌شود که مقدار آلفا برای کل پرسشنامه بیش از ۸۰/۰ پیش‌بینی می‌شود که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است. در نهایت، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند؛ به‌طوری که در بخش آمار توصیفی از شاخص‌هایی نظیر فراوانی، میانگین و انحراف معیار استفاده می‌شود و در بخش آمار استنباطی، برای آزمون فرضیه پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری بهره گرفته خواهد شد.

۵- یافته‌های تحقیق

۵-۱- یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

در این بخش، شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش شامل «استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی» و «توسعه حرفه‌ای معلمان» ارائه شده است. شاخص‌های مورد بررسی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره بوده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
نیازسنجی آموزشی	۳۷۳	۳.۸۲	۰.۶۱	۲.۱۰	۴.۹۰
مشارکت معلمان	۳۷۳	۳.۷۶	۰.۶۵	۲.۰۰	۴.۸۵
یادگیری مبتنی بر عمل	۳۷۳	۳.۹۱	۰.۵۸	۲.۳۰	۵.۰۰
تداوم و پشتیبانی آموزشی	۳۷۳	۳.۶۹	۰.۶۷	۲.۰۰	۴.۸۰
توجه به بستر بومی	۳۷۳	۳.۵۴	۰.۷۲	۱.۹۰	۴.۷۰
کل استراتژی‌ها	۳۷۳	۳.۷۴	۰.۵۶	۲.۲۵	۴.۸۵

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین تمامی مؤلفه‌های استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی بالاتر از مقدار متوسط نظری (۳) است که بیانگر ارزیابی نسبتاً مطلوب معلمان از وضعیت طراحی برنامه‌های آموزشی در آموزش و پرورش استان اردبیل است. در این میان، مؤلفه «یادگیری مبتنی بر عمل» با بالاترین میانگین (۳.۹۱) بیشترین توجه را به خود اختصاص داده است که نشان‌دهنده اهمیت تجربه عملی و کاربردی بودن آموزش‌ها از دیدگاه معلمان است. کمترین میانگین مربوط به «توجه به بستر بومی» (۳.۵۴)

است که حاکی از آن است که اگرچه این مؤلفه در سطحی قابل قبول قرار دارد، اما همچنان نیازمند تقویت و توجه بیشتر در طراحی برنامه‌های آموزشی معلمان استان است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیر توسعه حرفه‌ای معلمان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
توسعه حرفه‌ای معلمان	۳۷۳	۳.۸۸	۰.۶۰	۲.۲۰	۵.۰۰

بر اساس جدول ۲، میانگین متغیر توسعه حرفه‌ای معلمان برابر با ۳.۸۸ است که بالاتر از میانگین نظری بوده و نشان می‌دهد معلمان آموزش و پرورش استان اردبیل، سطح توسعه حرفه‌ای خود را نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند. انحراف معیار نسبتاً پایین (۰.۶۰) بیانگر همگنی نسبی دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان است. این یافته می‌تواند بیانگر آن باشد که برنامه‌های آموزشی اجراشده، تا حدی توانسته‌اند در بهبود دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان مؤثر واقع شوند، هرچند همچنان ظرفیت‌هایی برای ارتقا وجود دارد.

۲-۲- یافته‌های استنباطی پژوهش

در این بخش، به بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش و آزمون فرضیه اصلی تحقیق پرداخته شده است. پیش از انجام آزمون‌های استنباطی، نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد که نتایج نشان داد توزیع داده‌ها نرمال بوده و استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع است.

جدول ۳: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان

متغیر مستقل	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (Sig.)
نیازسنجی آموزشی	۰.۶۱	۰.۰۰۱
مشارکت معلمان	۰.۵۸	۰.۰۰۱
یادگیری مبتنی بر عمل	۰.۶۶	۰.۰۰۱
تداوم و پشتیبانی آموزشی	۰.۵۴	۰.۰۰۱
توجه به بستر بومی	۰.۴۹	۰.۰۰۱
کل استراتژی‌ها	۰.۶۹	۰.۰۰۱

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین تمامی مؤلفه‌های استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰.۰۱ وجود دارد. بیشترین میزان همبستگی مربوط به مؤلفه «یادگیری مبتنی بر عمل» ($r=0.66$) است که نشان می‌دهد هرچه برنامه‌های

آموزشی کاربردی‌تر و مبتنی بر تجربه عملی باشند، توسعه حرفه‌ای معلمان نیز افزایش می‌یابد. کمترین میزان همبستگی مربوط به «توجه به بستر بومی» ($r=0.49$) است که اگرچه معنادار است، اما بیانگر آن است که این مؤلفه در مقایسه با سایر استراتژی‌ها نقش نسبتاً ضعیف‌تری در توسعه حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند.

جدول ۴: نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری تأثیر استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی بر توسعه حرفه‌ای معلمان

مسیر	ضریب مسیر	مقدار t	سطح معناداری
استراتژی‌های طراحی → توسعه حرفه‌ای	۰.۷۲	۹.۸۴	۰.۰۰۱

نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی تأثیر مستقیم، مثبت و معناداری بر توسعه حرفه‌ای معلمان دارند ($\beta=0.72$). مقدار t بزرگ‌تر از ۱.۹۶ بیانگر معناداری این مسیر در سطح ۰.۰۱ است. این یافته نشان می‌دهد که بهبود در نحوه طراحی برنامه‌های آموزشی می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی توسعه حرفه‌ای معلمان را ارتقا دهد و فرضیه اصلی پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

۶- نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی و تبیین استراتژی‌های مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی و بررسی نقش آن‌ها در توسعه حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش استان اردبیل بود. نتایج یافته‌های توصیفی نشان داد که وضعیت کلی استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی و سطح توسعه حرفه‌ای معلمان از دیدگاه پاسخ‌دهندگان در حد نسبتاً مطلوبی قرار دارد. این امر بیانگر آن است که تلاش‌هایی در جهت بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی معلمان صورت گرفته است، اما همچنان نیاز به بازنگری و ارتقای این برنامه‌ها وجود دارد.

یافته‌های استنباطی پژوهش نشان داد که بین استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. در این میان، یادگیری مبتنی بر عمل و نیازسنجی آموزشی بیشترین نقش را در ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان ایفا کرده‌اند. این نتایج با پژوهش‌های پیشین همسو است که بر اهمیت کاربردی بودن آموزش‌ها، مشارکت فعال معلمان و توجه به نیازهای واقعی آنان تأکید کرده‌اند. همچنین نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که استراتژی‌های طراحی برنامه‌های آموزشی می‌تواند بخش قابل‌توجهی از تغییرات توسعه حرفه‌ای معلمان را تبیین کنند.

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که طراحی علمی، مشارکتی و بومی برنامه‌های آموزشی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در توانمندسازی معلمان و ارتقای کیفیت نظام آموزشی داشته باشد. از این‌رو، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی در آموزش و پرورش استان اردبیل لازم است طراحی برنامه‌های

آموزشی معلمان را از یک رویکرد اداری و متمرکز، به رویکردی پژوهش‌محور، انعطاف‌پذیر و مبتنی بر شواهد تغییر دهند.

باتوجه به نتایج پیشنهاد های زیر ارایه شده است:

- پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش استان اردبیل با استفاده از ابزارهای علمی و مشارکت معلمان، نظامی منسجم برای نیازسنجی مستمر آموزشی طراحی کند تا برنامه‌ها متناسب با نیازهای واقعی معلمان تدوین شوند.
- طراحی برنامه‌های آموزشی باید به گونه‌ای باشد که فرصت تمرین عملی، حل مسئله، درس‌پژوهی و بازاندیشی حرفه‌ای برای معلمان فراهم شود تا انتقال یادگیری به کلاس درس تسهیل گردد.
- پیشنهاد می‌شود معلمان در تمامی مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی نقش فعال داشته باشند تا احساس مالکیت و انگیزش حرفه‌ای آنان افزایش یابد.

منابع

صافی، م. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت معلمان. فصلنامه آموزش و پرورش. حسینی، ع. (۱۳۹۹). چالش‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در ایران. پژوهش‌های تربیتی. عباسی، ر، احمدی، م، و کریمی، س. (۱۴۰۰). بومی‌سازی برنامه‌های آموزشی معلمان. مجله مطالعات آموزشی.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world. *Educational Researcher*, 46(6), 291–300.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.

- Hattie, J. (2009). Visible learning. Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). The adult learner. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning. Prentice Hall.
- Lewis, C. (2016). How does lesson study improve mathematics instruction? *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 571–580.
- Reeves, S., et al. (2017). Interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 31(2), 135–146.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. Basic Books.