

ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان ابتدایی: از رشد فردی تا یادگیری شبکه‌ای

فاطمه عباس‌پور^۱، رضوان حسین‌قلی‌زاده^۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. برای دستیابی به این هدف، از روش پدیدارشناسی در رویکرد کیفی استفاده شد. با روش نمونه‌گیری هدفمند ۱۵ نفر از معلمان و ۸ نفر از مدیران مدارس ابتدایی به‌عنوان مطلعان کلیدی در پژوهش شرکت کردند. جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز از مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته استفاده شد. تحلیل داده‌های به‌دست آمده به روش کدگذاری باز و محوری انجام شد. براساس یافته‌های حاصل از پژوهش، ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای در چهار سطح فردی، بین‌فردی، سازمانی و شبکه‌ای معرفی شدند. در سطح فردی، ظرفیت‌های یادگیری ناظر به انگیزه درونی، تعهد کاری، خودآموزی، ایده‌پذیری، بازخورد و تأمل فکورانه، و چشم‌انداز یادگیری بود. در سطح بین‌فردی، ظرفیت‌های یادگیری شامل اشتراک تجربه، یادگیری جمعی و گروهی، کسب تجربه و ایفای نقش رابط یادگیری بود. در سطح سازمانی نیز جوّ مطالبه‌گرانه مدرسه، جوّ حمایتی، پویایی محیط یادگیری، بهره‌گیری از منابع آموزشی، رسانه‌های آموزشی، طرح‌های آموزشی و آموزش‌های سازمانی مهم‌ترین ظرفیت‌های یادگیری را تشکیل دادند. علاوه بر این، شبکه‌سازی اجتماعی به‌عنوان یک ظرفیت یادگیری حرفه‌ای قابل توجه در سطح شبکه ظاهر شد. به‌طور کلی، نتایج این مطالعه به درک قابلیت‌ها و ظرفیت‌های مدارس در زمینه آموزش متمرکز کمک می‌کند و بینش‌هایی را برای افزایش یادگیری حرفه‌ای در مدارس ابتدایی ایران ارائه می‌کند.

واژه‌های کلیدی: ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای، معلمان ابتدایی، یادگیری شبکه‌ای

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. fa.abaspour96@gmail.com

۲. دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول). rhgholizadeh@um.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۱۷ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۳/۰۶/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۱۶

مقدمه

آموزش اثربخش در قلب یک نظام آموزشی موفق قرار دارد و کیفیت یک سیستم آموزشی هرگز نمی‌تواند از کیفیت معلمان آن فراتر رود. از این رو، نظام آموزشی باید تمام توان خود را برای پرورش یک نیروی آموزشی با کیفیت بالا به کار گیرد (Minea et al., 2021). معلمان نیز باید از توانایی‌ها و مهارت‌های لازم برخوردار باشند تا بتوانند نقش خود را به درستی ایفا کنند (Rifai et al., 2020) و به واسطه آموزش به رشد و توسعه انسانی نائل آیند (Salo et al., 2024). توسعه حرفه‌ای معلمان، مسیری را برای کسب مهارت‌های لازم در جهت ارتقای معلمان فراهم می‌کند (Tayag & Ayuyao, 2020) و به خاطر ارتباط تنگاتنگ توسعه حرفه‌ای معلمان با بسیاری از تلاش‌های مرتبط با بهبود مدرسه (Borko et al., 2010)، ضروری است که مدیران و معلمان مدارس برای بهبود آموزش و یادگیری و اطمینان از رشد حرفه‌ای معلمان تلاش کنند (Carter, 2017).

در گذشته افزایش دانش تخصصی معلمان، صرفاً از طریق برنامه‌های توسعه خارجی انجام می‌شد (Darling-Hammond & Richardson, 2009)، و سالانه، با وجود صرف زمان و هزینه زیاد آموزش رسمی معلمان، بخش کمی از آموزش به مدرسه انتقال می‌یافت (Veelen et al., 2017). از این رو، رویکرد سنتی توسعه حرفه‌ای، دیگر کارایی لازم را ندارد و معلمان می‌خواهند از طریق تهیه برنامه‌هایی به رهبری خودشان، مسئول توسعه خود باشند (Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021). Nabhani & Bahous, 2010) تا با کسب تخصص حرفه‌ای به صلاحدید خود، در تصمیمات مربوط به شغل‌شان مشارکت معناداری داشته باشند و ظرفیت‌شان را برای یادگیری افزایش دهند (Asadi et al., 2017)؛ یادگیری حرفه‌ای که با رشد شخصی و توسعه اقدامات حرفه‌ای زندگی خوبی را هم برای معلمان و دانش‌آموزان و هم برای نوع بشر الگوسازی و پرورش دهد (Salo et al., 2024).

در این راستا، معلمان علاقه‌مند به رشد مداوم، به دنبال فرصت‌هایی متناسب با مفهوم یادگیری حرفه‌ای‌شان هستند (Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021). آن‌ها یادگیری حرفه‌ای را راهکاری برای افزایش دانش حرفه‌ای (Munro, 2005) و در بردارنده یادگیری فعالیت‌ها، برنامه‌ها و حتی نگرش‌ها و برداشت‌های‌شان نسبت به رشد حرفه‌ای خود می‌دانند (Hallinger et al., 2017). یادگیری حرفه‌ای معلمان، به عنوان بخشی از روند حرفه‌ای شدن، باعث ایجاد تغییر در دانش، عمل و هویت معلمان می‌شود (Netolicky, 2016) و به طور بالقوه بر باورها و عملکردشان تأثیر می‌گذارد و از آن‌ها نیز تأثیر می‌پذیرد، که این امر به نوبه خود بر تعامل و یادگیری دانش‌آموزان نیز موثر است (Durksen

(et al., 2017)، و این همان ساختار مهمی است که هم کیفیت معلم و عملکرد وی و هم کیفیت کلی مدرسه را بهبود می‌بخشد (Bektaş et al., 2020).

یادگیری حرفه‌ای معلمان، فرایندی است که مستلزم درگیری شناختی و عاطفی معلمان به صورت فردی و جمعی، و بررسی و تصویب گزینه‌های مناسب برای بهبود یا تغییر در محیط‌های آموزشی و فرهنگ‌های مدرسه‌ای است (Avalos, 2011). از این رو، باید به بستر زمینه‌ای یادگیری حرفه‌ای معلمان و زمینه‌های مدرسه‌ای آن توجه شود (Akiba, 2015; Opfer & Pedder, 2011)، تا شکاف بین یادگیری حرفه‌ای معلم و هدف یادگیری دانش‌آموز کاهش یابد (Livingston, 2012) و به سمت یادگیری شغلی، مشارکتی، مستقر در مدرسه و پایدار در طول زمان حرکت کند (Geijsel et al., 2012; Thoonen et al., 2009). این دیدگاه، بر مدرسه به عنوان محیط یادگیری برای معلمان و همچنین دانش‌آموزان تأکید می‌کند (Hallinger et al., 2019) و یادگیری حرفه‌ای معلمان را به عنوان «فرایند مرتبط با کار مداوم که منجر به تغییر شناخت و یا رفتار شود» تعریف کرده است (De Jong et al., 2021). از این رو، فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان باید مشتاقانه و تقویت‌کننده (De Jong et al., 2021)، پایدار و پیوسته (Opfer & Pedder, 2011)، تعبیه شده در عملکرد تدریس معلمان در حالت ایده‌آل مدرسه محور (De Jong et al., 2021)، و به صورت جمعی و مشارکتی باشند تا تغییرات موثری در عملکرد معلمان، نگرش، باور و پیشرفت دانش‌آموزان ایجاد کنند (Opfer & Pedder, 2011).

فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در نظرسنجی‌های مدرسه و معلمان در مطالعات عمده بین‌المللی مانند TIMSS^۱، PIRLS^۲، و TALIS^۳ گنجانده شده است (Akiba, 2015). در نظرسنجی TALIS فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان، در هفت مقوله برنامه صلاحیت؛ پژوهش‌های فردی یا مشارکتی در موضوعات مورد علاقه معلم؛ بازدیدهای مشاهده‌ای از مدارس دیگر؛ راهنمایی رسمی و/یا مشاهده و مربی‌گری هم‌سالان؛ مشارکت در شبکه توسعه حرفه‌ای معلمان؛ دوره‌ها/کارگاه‌های آموزشی مرتبط با آموزش؛ و کنفرانس‌ها یا سمینارهای آموزشی عنوان شده است (Evers et al., 2016). در ادامه چهارچوب یادگیری حرفه‌ای معلمان توسعه یافت و 6P به عنوان مولفه‌های این چهارچوب معرفی گردید. خدمات پیشگیری^۴ (آموزش رسمی که با تمرین یادگیری حرفه‌ای معلمان

^۱. Trends in International Mathematics and Science Study

^۲. Progress in International Reading Literacy Study

^۳. Teaching and Learning International Study

^۴. Preservice

هماهنگ است)؛ شخصی^۱ (یادگیری حرفه‌ای معلمان عمدی و مبتنی بر معلم که جدا از گروه‌های مدرسه انجام می‌شود)؛ فرایند^۲ (یادگیری حرفه‌ای معلمان مشارکتی و همکارانه که شامل مشارکت و اجتماعات عملی متمرکز بر ارتقای رشد حرفه‌ای است)؛ پروژه^۳ (همکاری‌های غیررسمی که برای پاسخ‌گویی به نیازهای معلمان و دانش‌آموزان خاص در یک مدرسه ایجاد و تعبیه می‌شود)؛ محصول^۴ (همکاری‌های رسمی در مدرسه یا سراسر منطقه که شامل همکاران و ادارات است)؛ از پیش تعیین شده^۵ (کارگاه‌ها و کنفرانس‌های اجباری) مولفه‌های این چهارچوب‌اند (Durksen et al., 2017).

یادگیری حرفه‌ای معلمان به مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های مختلف در مدرسه اشاره می‌کند که هم یادگیری غیرتأملی (به‌روز بودن، تغییر عملکرد) و هم تفکر (آزمایش و تأمل) را ترویج می‌کند (Geijssel et al., 2009). Evers et al. (2016)، در برآورد توسعه حرفه‌ای معلمان در محل کار^۶ پنج دسته نظری: به‌روز بودن، آزمایش، تأمل و درخواست بازخورد، همکاری با همکاران با هدف بهبود دروس، و همکاری با همکاران با هدف بهبود پیشرفت مدرسه را تشخیص دادند. علاوه بر این، آن‌ها نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات را نیز در نظر گرفتند.

مدیران مدارس با تأثیری که بر ظرفیت مدارس از طریق بافت مدرسه و کادر آموزشی دارند، یادگیری حرفه‌ای معلمان و دانش‌آموزان را برمی‌انگیزانند و تقویت می‌کنند و از این طریق موجب بهبود وضعیت مدارس می‌شوند (Hoy & Miskel, 2018/1397; Li et al., 2016a). ظرفیت‌سازی مدارس علاوه بر تجهیز معلمان به دانش و مهارت‌های جدید، بر هم‌سویی همه جنبه‌های مدرسه برای توسعه پایدار نیز متمرکز است (Ho & Lee, 2016). ناظر بر این موضوع در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش علاوه بر توجه به جایگاه معلم از بعد هویت حرفه‌ای، و ارزش‌های زیربنایی آن؛ بر بسترسازی کسب دانش و مهارت‌های حرفه‌ای و ایجاد محیط مناسب برای رشد هویت حرفه‌ای در محیط‌های آموزشی نیز تاکید شده است (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2019).

بررسی‌های انجام شده در پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد اشکال سنتی فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای که در خارج از مدارس سازمان‌دهی می‌شوند، شتاب خود را از دست داده‌اند و انتقادات قابل توجهی

¹. Personal

². Process

³. Project

⁴. Product

⁵. Predetermined

⁶. Professional Development at Work

بر این نوع فعالیت‌ها و تأثیر آن‌ها بر کیفیت معلمان وجود دارد (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Orangi et al., 2011; Ghaleei & Mohajeran, 2015). در مقابل، امروزه به یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر مدرسه و حمایت جمعی از معلمان توجه زیادی شده است (Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021; Cooper et al., 2020; Johnston & George, 2018; Mortazi Mehrbani & Veelen et al., 2017; Netolicky, 2016; Nabhani & Bahous, 2010; Gooya, 2014). در پژوهش‌های Hosseingholizadeh et al. (2020)، Huang et al. (2020)، و Dayant (2020) اثر مستقیم و مثبت رهبری بر یادگیری حرفه‌ای معلمان شناسایی شد. همچنین، تأثیر رهبری بر بهبود یادگیری حرفه‌ای معلمان به واسطه متغیرهایی از جمله خودکارآمدی معلم، اعتماد معلم، نمایندگی معلم، کارایی جمعی معلم، انگیزه کار معلم و پویایی معلم تأیید شده است (Bektaş et al., 2020; Geijsel et al., 2009; Hallinger et al., 2019; Huang et al., 2020; Karacabey et al. 2020; Li et al., 2016a; Liu & Hallinger, 2018; Tayag & Ayuyao, 2020; Thien et al., 2021).

با این حال، نکته قابل تأمل در بررسی نتایج پژوهش‌ها این است که اکثر مطالعات موجود در کشورهای آسیای شرقی که سیاست‌های آموزشی غیرمتمرکز دارند (Liu & Hallinger, 2018; Li et al., 2016b; Mei Kin & Abdull Kareem, 2021; Tayag & Ayuyao, 2020)، و یا در کشورهای غربی، که مدارس دارای سطح خودمختاری خاصی هستند، انجام شده است (Durksen et al., 2017; Evers et al., 2016). مدارس در این زمینه‌ها حداقل در انتخاب معلم، مدیریت بودجه، طراحی برنامه درسی و غیره دارای خودمختاری هستند، و این باعث ایجاد محیطی بهتر برای یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس شده است. این درحالی است که مطابق با دیگر جوامع در حال توسعه آسیای (Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021; Alzayed & Alabdulkareem, 2021; Evers et al., 2016; Nabhani & Bahous, 2010)، سیستم آموزشی در ایران یک سیستم سیاسی و ایدئولوژیکی بسیار متمرکز است (Talebizadeh et al., 2021) و اکثر تصمیمات کلیدی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی توسط مقامات مرکزی اتخاذ می‌شود و واحدهای آموزشی محلی و مدیران مدارس صرفاً به‌عنوان بازوهای اجرایی وزارت آموزش و پرورش و دولت عمل می‌کنند (Hallinger & Hosseingholizadeh, 2020). در عین حال، با وجود سیستم آموزشی متمرکز در ایران و محدودیت اختیارات رسمی مدیران در مدارس با استناد به شواهد پژوهش‌های سال‌های اخیر، قابلیت‌ها و ظرفیت‌هایی نیز در مدارس ایران وجود دارد که تأثیر مستقیم و غیرمستقیمی بر ارتقای یادگیری حرفه‌ای معلمان دارند. در این میان، در مدارس ابتدایی با توجه به نقش تسهیل‌گرانه معلمان در

آموزش دانش‌آموزان و یادگیری تمام زمینه‌های محتوایی، آن‌ها باید در استانداردهای سطح پایه در همه موضوعات اصلی متخصص باشند (Porcell, 2020).

در پژوهش حاضر با نظر به چهارچوب الگوی چندبعدی - چندسطحی اجتماع یادگیری حرفه‌ای (Sleegers et al. (2013) سه ظرفیت فردی، بین‌فردی و سازمانی، و با توجه به الگوی تشخیصی Horváth et al. (2015) ظرفیت شبکه مد نظر است. Sleegers et al. (2013) اذعان کردند که اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در مدارس ابتدایی را می‌توان با در نظر گرفتن سه ظرفیت به هم پیوسته (ظرفیت در سطوح فردی، بین‌فردی و سازمانی) که دارای هشت بُعد زیربنایی ساختار فعال و تأملی دانش^۱، انتشار^۲، ارزش‌ها و دیدگاه مشترک^۳، یادگیری جمعی^۴، شیوه‌های مشترک^۵، منابع حمایتی، ساختارها و سیستم‌ها^۶، روابط مربیان و فضای مدرسه^۷، و رهبری مشوق و مشارکتی^۸ است مطالعه نمود. Horváth et al. (2015) با توسعه و تعمیق بخشیدن به ظرفیت الگوی چندبعدی - چندسطحی اجتماع یادگیری حرفه‌ای (Sleegers et al. (2013)، ظرفیت چهارم یعنی ظرفیت شبکه را به الگو اضافه نمودند. با اضافه شدن این ظرفیت، ابعاد اصلی الگو شامل ظرفیت‌های فردی، بین‌فردی، سازمانی و شبکه است. از این‌رو، در این پژوهش انتظار می‌رود بیان تجربیات زیسته معلمان بتواند نسبت به شناسایی و معرفی عمیق‌تر ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس ابتدایی یاری رساند و با بهره‌مندی از روش کیفی، قابلیت بیشتری را در اشاعه تجربیات معلمان فراهم آورد.

روش پژوهش

در این پژوهش به منظور شناسایی ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس ابتدایی شهر مشهد از روش پدیدارشناسی^۹ توصیفی در رویکرد کیفی استفاده شد. نمونه مورد مطالعه این پژوهش را معلمان و مدیران مدارس ابتدایی سه ناحیه شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. این نواحی از حیث وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در سه منطقه شهری برخوردار، نیمه‌برخوردار و کم‌برخوردار قرار دارند؛ که برای درک عمیق‌تر موضوع مورد مطالعه و دستیابی به

^۱. active and reflective construction of knowledge

^۲. currency

^۳. shared values and vision

^۴. collective learning

^۵. Shared Practices

^۶. resources, structures, and systems

^۷. relationships and climate

^۸. stimulating and participative leadership

^۹. phenomenological method

تجارب مختلف و اطلاعات غنی مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند (Gall et al., 2017/1396). برای انتخاب نمونه مورد مطالعه از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد مطلوب استفاده شد. در نواحی منتخب با نظر کارشناسان آموزش ابتدایی هر ناحیه، مدارس دولتی که در سطح ناحیه و فراتر در حوزه طرح و برنامه‌های آموزش ابتدایی مدیران و معلمان فعالی دارند، با در نظر گرفتن معیارهایی مانند مدیر مدرسه باید حداقل در دو سال اخیر مدیریت آن مدرسه را برعهده داشته باشد و موفقیت‌های مدرسه و معلمان در دوره مدیریت ایشان حادث شده باشد، انتخاب شدند. پس از انتخاب مدارس مطلوب پژوهش، در هر مدرسه با مدیر و معلمان مصاحبه شد. از مهم‌ترین معیارها در انتخاب معلمان می‌توان به داشتن تجربه کاری حداقل ۱۰ سال، و فعالیت در مدرسه فعلی حداقل به مدت ۲ سال، و برگزیده شدن در طرح‌ها و برنامه‌های آموزش ابتدایی (مانند اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و سایر جشنواره‌ها) و یا معلم نمونه بودن، و یا عضویت در گروه‌های آموزشی ناحیه و یا استان اشاره نمود. در نهایت، پس از مصاحبه با ۱۵ نفر از معلمان و ۸ نفر از مدیران مدارس ابتدایی به‌عنوان مطلعان کلیدی، و انجام کدگذاری‌ها هم‌زمان با انجام مصاحبه‌ها، اطلاعات و کدهای جدیدی جهت شناسایی ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس ابتدایی به دست نیامد و بنابه نظر پژوهشگر اشباع نظری حاصل شد. در جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مطلعان کلیدی پژوهش

شناسه	سمت	سابقه کار (سال)	افتخارات
S3.P1.F	مدیر	۲۹	کسب رتبه ناحیه و استانی در درس پژوهی
S3.P2.M	مدیر	۲۹	کسب رتبه ناحیه و استانی در درس پژوهی و جابر
S3.P3.F	مدیر	۲۸	کسب رتبه استانی و کشوری در درس پژوهی، کسب رتبه ناحیه‌ای در تکالیف مهارت‌محور، بازی یادگیری، جابر و...
S3.T1.F	معلم	۲۶	کسب رتبه ناحیه و استانی در درس پژوهی
S3.T2.F	معلم	۲۵	کسب رتبه ناحیه‌ای در درس پژوهی
S3.T3.F	معلم	۱۷	معلم خلاق ناحیه
S3.T4.F	معلم	۱۶	کسب رتبه اول ناحیه و استان در درس پژوهی
S4.P1.M	مدیر	۳۳	کسب رتبه ناحیه‌ای در دست‌نوشته‌های طلایی، کسب رتبه ناحیه‌ای در اقدام‌پژوهی، کسب رتبه ناحیه‌ای در طرح جابر

کسب رتبه ناحیه‌ای در طرح جابر	۲۸	مدیر	S4.P2.F
کسب رتبه ناحیه‌ای در طرح جابر	۳۲	معلم	S4.T1.M
کسب رتبه اول ناحیه‌ای در مسابقات آزمایشگاهی علوم	۱۴	معلم	S4.T2.F
فعالیت در سطح مدرسه	۲۴	معلم	S4.T3.F
فعالیت در سطح مدرسه	۳۲	معلم	S4.T4.F
کسب رتبه ناحیه‌ای در درس پژوهی	۲۹	معلم	S4.T5.F
کسب رتبه ناحیه‌ای و استانی در درس پژوهی، دست‌نوشته‌های طلایی، ارزشیابی کیفی و توصیفی، طرح جابر، طرح کرامت، برنامه‌های مختلف حوزه پرورشی و فرهنگی	۱۵	مدیر	S5.P1.M
کسب رتبه ناحیه‌ای در درس پژوهی	۳۴	مدیر	S5.P2.M
کسب رتبه کشوری در دست‌نوشته‌های طلایی، کسب رتبه استانی به‌صورت مستمر در انجمن اولیا	۲۳	مدیر	S5.P3.F
فقط در سطح مدرسه کار می‌کنم	۱۶	معلم	S5.T1.M
کسب رتبه ناحیه‌ای در جشنواره کیفی-توصیفی، کسب رتبه ناحیه‌ای در طرح جابر، منتخب استانی در درس پژوهی	۲۱	معلم	S5.T2.F
کسب رتبه ناحیه‌ای در درس پژوهی	۱۸	معلم	S5.T3.F
کسب رتبه ناحیه‌ای در درس پژوهی	۲۲	معلم	S5.T4.F
کسب رتبه اول ناحیه‌ای در مسابقات آزمایشگاهی علوم	۱۹	معلم	S5.T5.F
کسب رتبه ناحیه‌ای در طرح خوانا و طراحی آزمون عملکردی	۱۰	معلم	S5.T6.F

روش جمع‌آوری داده‌ها: داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته جمع‌آوری شد.

سپس برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از کدگذاری داده‌ها در دو مرحله کدگذاری باز و محوری استفاده گردید و مقوله‌های مناسب با مفاهیم مشترک از بین ۲۳ مصاحبه ساخته شد. تحلیل داده‌ها به‌صورت دستی و با استفاده از نرم‌افزار MaxQDA نسخه ۲۰۲۰، نیز انجام شد. برای تأمین اعتبار یافته‌ها پس از انجام هر مصاحبه، متن آن مکتوب و به‌همراه تحلیلی از مصاحبه در اختیار فرد مصاحبه‌شونده قرار گرفت تا یافته‌های به‌دست‌آمده را ارزیابی کرده و درباره آن نظر بدهد تا از صحت اطلاعات به‌دست‌آمده اطمینان حاصل شود. تیم پژوهش حاضر نیز از طریق نظارت مستمر بر فرایند استخراج نکات کلیدی، ساخت‌بندی مفاهیم و مقولات، نتایج حاصل از پژوهش را تأیید نمودند تا فرایند پژوهش تحت تأثیر ادراکات شخصی قرار نگیرد.

یافته‌ها

با تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، در مورد ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس ابتدایی شهر مشهد، ۳۷۲ نکته کلیدی، ۱۴۷ مفهوم^۱ و ۱۸ مقوله^۲ استخراج شدند. مقوله‌های استخراج‌شده از تحلیل داده‌ها در چهار سطح^۳ فردی، بین‌فردی، سازمانی و شبکه‌ای دسته‌بندی شدند. در ادامه، این چهار سطح و مقوله‌های مرتبط با آن‌ها توضیح داده می‌شوند.

الف. ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در سطح فردی. ظرفیت‌های فردی، به توانایی

معلمان برای ایجاد دانش فعال در زمینه تدریس و نحوه بررسی، ارزیابی، نقد و بازسازی دانش‌شان با استفاده از منابع اطلاعاتی و دانش موجود در محیط خود، اشاره دارد. مقوله‌های شناسایی‌شده در سطح ظرفیت فردی ناظر به انگیزه درونی، تعهد کاری، خودآموزی، ایده‌پذیری، بازخورد و تأمل فکورانه، و چشم‌انداز یادگیری است. نتایج این سطح از تحلیل به‌طور خلاصه در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. مقوله‌های مربوط به ظرفیت‌های فردی یادگیری حرفه‌ای معلمان

مقوله‌ها	مفاهیم
انگیزه درونی	انگیزه درونی برای یادگیری، انگیزه معنوی برای یادگیری، باور به توانمندی خود، باور به اثرگذار بودن، دغدغه یادگیری و به‌روز بودن، کارآمد بودن، تشویق معلمان فعال، و ارتقای شغلی
تعهد کاری	متعهد بودن، وجدان کاری و مسئولیت‌پذیری
خودآموزی	باور به توسعه فردی، برنامه‌ریزی و هزینه برای توسعه فردی، خودیادگیرندگی معلم، مطالعه منابع درسی، مطالعه در حوزه آموزش، تمرکز بر کسب تجارب آموزشی مفید، شرکت داوطلبانه در وبینارهای آموزشی، یادگیری مهارت‌های تربیتی، الکترونیکی و سایر، و فرهنگ‌سازی مطالعه
ایده‌پذیری	به‌کارگیری تجربیات خلاق، ایده گرفتن از دیگران، باور به توانمندی دیگران، پیشگامی در اجرای طرح‌های جدید، جست‌وجوگری معلم، و پرسشگری معلم
بازخورد و تأمل فکورانه	خودسنجی و تأمل فکورانه، بازدید و مشاهده کلاس معلمان، تأمل بر آموزش‌ها، بازآموزی در آموزش رسمی، و دریافت بازخورد از مدیر، معلمان، دانش‌آموزان، دوستان، اولیای صاحب‌نظر، متخصصان
چشم‌انداز یادگیری	آینده‌نگری در یادگیری، ادامه تحصیل و آموزش تخصصی در حین کار، پیگیری مستمر یادگیری، و شرکت مستمر در آموزش رسمی

^۱. concept

^۲. category

^۳. level

انگیزه درونی معلمان به یادگیری، و داشتن دغدغه یادگیری و به‌روز بودن، باور به توانمندی خود، و تاثیرگذاری‌شان بر دیگران، و درک تاثیری که یادگیری حرفه‌ای بر ارتقای شغلی معلمان دارد، آنان را به سمت یادگیری حرفه‌ای سوق می‌دهد. نظر برخی از مصاحبه‌شوندگان در این باره چنین بود: «یادگیری برخاسته از شوق درونی خودم است» (S4.T2.F^۱). برخی از دوره‌ها را شخصا بنابه علاقه شخصی‌ام شرکت می‌کنم و معتقدم که معلم باید برای رشد حرفه‌ای‌اش هزینه کند (S5.T6.F). من برنامه‌های آموزشی را دلی دوست دارم. اگر ماهی یکبار هم باشد من شرکت می‌کنم و دوست دارم به اطلاعاتم اضافه شود و مطمئناً چیز جدیدی دستم می‌آید» (S3.T4.F).

متعهد بودن، وجدان کاری، و مسئولیت‌پذیری معلمان نسبت به اهداف آموزشی مدرسه و محیط آموزشی‌شان نشئت گرفته از تعهد درونی آن‌ها نسبت به انجام مطلوب فعالیت‌های حرفه‌ای‌شان است. در این زمینه مصاحبه‌شوندگان چنین اظهارنظر می‌کنند: «وقتی من معلم مسئولیت یک سال تحصیلی از صفر تا صدش را بر عهده می‌گیرم، مسئولیت درست تدریس کردن بر عهده من است. وقتی که من شک می‌کنم یک موضوع را دارم اشتباه تدریس می‌کنم، اشکالی ندارد که بپرسم تا یاد بگیرم» (S3.T1.F). تعهد جزو الزامات معلمی است. من متعهدم که آنچه یاد گرفته‌ام را در راه درستش استفاده کنم و از دیگران دریغ نکنم و تنگ‌نظری نداشته باشم» (S3.T3.F).

خودیادگیرندگی معلمان، باور به توسعه فردی، و برنامه‌ریزی و هزینه کردن برای آن، فرهنگ‌سازی مطالعه، و داشتن مطالعه در حوزه‌های آموزشی و درسی، تمرکز بر کسب تجارب آموزشی مفید، شرکت داوطلبانه در وبینارهای آموزشی، و یادگیری مهارت‌های مختلف آموزشی و تربیتی، از جمله فعالیت‌های خودآموزی معلمان برای یادگیری حرفه‌ای‌شان است. مصاحبه‌شونده‌ای در این زمینه بیان کرد: «خودم خیلی علاقه دارم تا بدانم چگونه می‌توانم خلاقیت بچه‌ها را افزایش دهم و یا به یادگیری مطالب جدید آن‌ها را علاقه‌مند کنم. همیشه به دنبال یادگیری خودم هستم تا بتوانم به بچه‌ها بیاموزم» (S4.T4.F). من دنبال یادگیری طرح‌های جدید را گرفتم و مرتب فایل‌ها و تدریس‌های مدرسین تهران را گوش می‌کردم و هر دفعه که گوش می‌کردم احساس می‌کردم یک چیز جدید یاد می‌گیرم» (S3.T1.F).

معلمان با باور به توانمندی دیگران، ایده گرفتن از آن‌ها، و به‌کارگیری تجربیات خلاق، پیشگامی در اجرای طرح‌های جدید، و داشتن روحیه جست‌وجوگری و پرسشگری؛ زمینه ایده‌پذیری در حرفه

^۱. به منظور حفظ اطلاعات شخصی مشارکت‌کنندگان در پژوهش از ذکر نام آن‌ها خودداری شد. بر این اساس شناسه خاصی به هر فرد اختصاص یافت. مدیران با حرف M و معلمان با حرف T مشخص شدند. نواحی آموزش و پرورش نیز با حرف S و خانم‌ها با حرف F و آقایان با حرف M مشخص شدند و به‌طور تصادفی به هر علامت یک عدد اختصاص داده شد.

و بهبود عملکرد آموزشی‌شان را فراهم می‌کنند. برخی از مصاحبه‌شوندگان در این رابطه اذعان داشتند: «هم در فضای مجازی و هم در کلاس‌های حضوری سعی می‌کنیم از همدیگر ایده بگیریم و از تجربیات یکدیگر استفاده کنیم و دائماً در تعامل و ارتباط با همکاران هستیم (S5.T5.F). اگر همکاران روش‌های خلاق و جالبی داشتند و در جلسات مطرح می‌شد حتماً در کلاس استفاده می‌کردم (S4.T4.F). اگر نکته جالبی در کلاس همکارانم ببینم در جلسات شورای معلمان یا درس‌پژوهی و یا به صورت انفرادی از آن‌ها می‌پرسم» (S3.T2.F).

بازدید از کلاس سایر معلمان و مشاهده عملکرد آن‌ها در کلاس، تأمل بر آموزش‌ها، خودسنجی، و دریافت بازخورد از مدیر، معلمان، دانش‌آموزان، دوستان، اولیا و متخصصان؛ زمینه‌های تأمل فکورانه معلمان و دریافت بازخوردهای آموزشی و به تبع آن ارتقای آگاهی و بهبود عملکردشان را فراهم می‌کند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان در این باره بیان کردند که: «امسال من سرگروه آموزشی ناحیه بودم و ۱۰ مدرسه زیرمجموعه من بود. با معلم‌های آن‌ها ارتباط برقرار می‌کردم و کلاس‌هایشان را سر می‌زدم. در این بازدیدهایی که از مدارس داشتم چیزهای بسیار خوبی را یادگرفتم. با روش‌های کلاس‌داری مختلف همکاران آشنا شدم (S3.T4.F). بعضی وقت‌ها فیلم‌هایی که از تدریس خودم گرفته‌ام در مسیر رفتن به خانه دوباره نگاه می‌کنم تا ببینم اشکالات کارم کجاست (S4.T2.F). برای تقویت یادگیری حرفه‌ای معلمان یکی از روش‌ها، همین تبادل نظر بین معلمان است. از همدیگر نکات مثبت را می‌گیریم و نکات منفی را به یکدیگر گوشزد می‌کنیم تا رفع شود» (S4.T1.M).

چشم‌انداز یادگیری معلمان با آینده‌نگری در یادگیری، ادامه تحصیل و آموزش تخصصی در حین کار و شرکت مستمر در آموزش‌های رسمی، ترسیم می‌شود که با تعیین استانداردهای مناسب یادگیری‌شان، در تلاش برای بهبود وضع موجود هستند. برخی از مصاحبه‌شوندگان چنین بیان کردند: «من یادگیری حرفه‌ای را مشتاقانه پیگیری می‌کنم، با توجه به اینکه هنوز ۱۲ تا ۱۳ سال دیگر از ادامه همکاری من در آموزش و پرورش باقی مانده است همیشه این را به عنوان ملاکی برای خود قرار می‌دهم که آیا اطلاعات من، جواب‌گوی نیازهای آموزشی دانش‌آموزان ۱۳ سال آینده هست؟ به خاطر همین سعی می‌کنم که از الان شروع کنم و از هر فرصتی که برای من پیش می‌آید استفاده کنم (S5.T3.F). من مدام دنبال روش‌های تدریس جدید هستم و علاقه خیلی زیادی دارم و خیلی کنکاش می‌کنم» (S3.T1.F).

ب. ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در سطح بین فردی. ظرفیت‌های بین فردی، نشان‌دهنده توانایی معلمان برای همکاری مشترک در اهداف مشترک مدرسه است. در این پژوهش

از مهم‌ترین مقوله‌های شناسایی شده در سطح بین‌فردی، می‌توان به اشتراک تجربه با دیگران، یادگیری جمعی و گروهی، رابط یادگیری و کسب تجربه اشاره نمود. نتایج این سطح از تحلیل به‌طور خلاصه در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. مقوله‌های مربوط به ظرفیت‌های بین‌فردی یادگیری حرفه‌ای معلمان

مقوله‌ها	مفاهیم
اشتراک تجربه با دیگران	اشتراک تجربیات حرفه‌ای با معلمان مدرسه، اشتراک تجربیات زیسته با معلمان، اشتراک تجربیات با دیگران، اشتراک تجربیات خلاق با دیگران، اشتراک تجربیات در خلال جلسات رسمی، پیشگامی در اشتراک آموخته‌ها، تبادل تجربیات با دوست معلمان، معلمان سایر نواحی و معلمان سراسر کشور، تبادل تجربیات با معلمان در حین آموزش‌های رسمی و جلسات غیررسمی، مباحثه با معلمان، تبادل نظرهای تخصصی بین معلمان، تبادل نظر با گروه‌های آموزشی، تبادل نظر در زمان استراحت و ارتباط با معلمان سایر مدارس
یادگیری جمعی و گروهی	ارتباطات برای یادگیری، یادگیری در حین کارگروهی، نگرش مثبت به کار گروهی، انجام کار پژوهشی گروهی، انجام کار پژوهشی دانشگاهی، انجام طرح‌های مسئله محور، اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی
رابط یادگیری	فعالیت در گروه‌های آموزشی، یاددهنده، آموختن از رابط تخصصی طرح‌ها و فعال بودن در حوزه‌های فرهنگی و تربیتی
کسب تجربه	بهره‌گیری از تجربیات معلمان، دوستان، دانش‌آموزان، بهره‌گیری از آموخته‌های دیگران، انتقال بهترین تجربه‌ها و آموزش‌های کاربردی

بهترین روش یادگیری معلمان، اشتراک تجربه با دیگران است و افرادی که در اشتراک‌گذاری آموخته‌ها و تجاربشان با سایرین پیشگام‌اند، در کارشان نیز موفق‌تر هستند. معلمان با اشتراک تجربیات حرفه‌ای و تجارب زیسته با معلمان مدرسه، اشتراک تجربیات تدریس و تجارب خلاق با دیگران، تبادل تجربیات با معلمان سایر نواحی و معلمان سراسر کشور و دوست معلمان (معلمانی که با آن‌ها ارتباطات دوستانه دارند)، تبادل تجربیات با معلمان در حین آموزش‌های رسمی و در خلال جلسات رسمی و غیررسمی، پیشگامی در اشتراک آموخته‌ها، مباحثه با معلمان، تبادل نظرهای تخصصی بین معلمان و گروه‌های آموزشی، تبادل نظر در زمان استراحت و برقراری ارتباطات برای یادگیری، و با ارتباط با معلمان سایر مدارس؛ زمینه را برای یادگیری حرفه‌ای‌شان مهیا می‌کنند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان در این باره بیان کردند: «ما در مدرسه با همکاران تبادل نظر می‌کنیم و از همکاران

سایر پایه‌ها سوالات خودمان را می‌پرسیم و چیزی که بلد نیستیم از آن‌ها یاد می‌گیریم و چیزی که ما به آن پی بردیم به آن‌ها یاد می‌دهیم. در صحبت‌های مان برنامه‌هایی را برای همدیگر بیان می‌کنیم تا بتوانیم بهتر به یادگیری بچه‌ها کمک کنیم. ضمناً در زنگ‌های تفریح سوالات درسی و تدریس را از همکاران می‌پرسیم و آن‌ها اطلاعات‌شان را در اختیار من قرار می‌دهند (S3.T4.F). من اگر تجربه‌ای کسب کنم در جمع همکاران بیان می‌کنم که این بهترین روش یادگیری برای من است» (S5.T4.F). معلمان با شرکت در کارهای گروهی مختلف، با نیروافزایی که از گروه دریافت می‌کنند یادگیری بهتری دارند. معلمان با نگرش مثبت به کار گروهی، انجام کارهای پژوهشی گروهی و دانشگاهی و یادگیری در حین کار گروهی و انجام طرح‌های مسئله‌محور، اقدام پژوهی و درس پژوهی، به یادگیری جمعی و گروهی می‌پردازند. برخی از مصاحبه‌شوندگان در این رابطه چنین بیان کردند: «کارهای گروهی مثل درس پژوهی به یادگیری همه معلمان کمک می‌کند و همه از این تبادل نظرها و یادگیری‌ها فیض می‌برند (S3.T4.F). همین اقدام پژوهی در ابتدای امر من را وادار به یادگیری کرد و بعد از یادگیری آنچه آموختم را به کلاس درس و بچه‌ها منتقل کردم» (S5.T3.F).

معلمانی که ویژگی رابط یادگیری را دارند، با فعالیت در گروه‌های آموزشی، ضمن آشنایی با حوزه‌های یادگیری و آموختن از رابط تخصصی طرح‌ها؛ تبدیل به معلمانی می‌شوند که بر مسائل آموزشی روز تسلط یافته و در کنار آن توانایی لازم برای یاد دادن دانسته‌هایشان به دیگران را نیز دارا هستند و بدین صورت یادگیری حرفه‌ای‌شان را توسعه می‌دهند. در این باره مصاحبه‌شوندگان چنین اظهار کردند که: «من به عنوان سرگروه که برای بازدید به مدارس می‌روم یک زنگ تفریح در دفتر مدرسه برای همکاران آن مدرسه طرح و برنامه‌ها را توضیح می‌دهم و یا اشکالات‌شان را بیان می‌کنند که یا می‌توانم حل کنم و یا به ناحیه منتقل می‌کنم و پاسخ را برای آن‌ها می‌گیرم (S3.P3.F). رابط ویژه طرح به صورت تخصصی درباره آن طرح تحقیق و مطالعه می‌کند و آن طرح را برای سایر همکاران کامل توضیح می‌دهد و به اشکالات و ابهامات همکاران پاسخ داده می‌شود و این باعث مشارکت همکاران در طرح‌ها می‌شود» (S4.T1.M).

معلمان با بهره‌گیری از تجربیات معلمان، دوستان و دانش‌آموزان و نیز آموخته‌های دیگران و ارتباط با متخصصین حوزه یادگیری، کسب آموزش‌های کاربردی و انتقال بهترین تجربه‌ها؛ شناخت و دیدگاه‌شان را درخصوص حرفه معلمی شکل می‌دهند. یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان کرد: «همکاران سابقه‌شان از من بالاتر است و افراد متفاوتند و شاید کتاب و یا مقاله‌ای را که ایشان مطالعه کردند من ندیدم و نخواندم. تدریسی که ایشان داشته را من نداشتم و اطلاعاتی در این زمینه نداشته

باشم. و همین می‌تواند چیزهای زیادی را به من یاد دهد و اطلاعات من را خیلی بالا ببرد و این موضوع به من کمک بسیاری کرده است» (S3.T4.F).

ج. ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در سطح سازمانی. ظرفیت‌های سازمانی، ساختارهایی است که فرایندهای سازمانی پایدار را برای یادگیری و بهبود فردی و جمعی ایجاد و حفظ می‌کند. در این پژوهش مقوله‌های شناسایی شده در سطح سازمانی عبارت‌اند از جوّ مطالبه‌گرانه مدرسه، جوّ حمایتی مدرسه، پویایی محیط یادگیری، بهره‌گیری از منابع آموزشی، رسانه‌های آموزشی، طرح‌های آموزشی و آموزش‌های سازمانی. نتایج این سطح از تحلیل به‌طور خلاصه در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. مقوله‌های مربوط به ظرفیت‌های سازمانی یادگیری حرفه‌ای معلمان

مقوله‌ها	مفاهیم
جوّ مطالبه‌گرانه مدرسه	تاکید بر مشارکت معلمان در جلسات، پیگیری شرکت معلمان در آموزش رسمی، مطالبه فعالیت‌های آموزشی از معلمان، مطالبه گزارش از دوره‌های آموزشی معلمان، تاکید بر ثبت تجارب آموزشی
جوّ حمایتی مدرسه	جوّ صمیمانه مدرسه، همراهی مدیر در فعالیت‌های آموزشی، حمایت از تبادل نظر معلمان
پویایی محیط یادگیری	باور به جاری بودن تغییر، باور به بهبود یادگیری دانش‌آموزان با ارتقای یادگیری معلم، کارآمدی معلمان جوان در اشتراک تجربیات، محیط پویا، اندازه مدرسه فرصتی برای یادگیری، بسط محیط یادگیری به خارج از مدرسه، آموختن از اولیای متخصص، بازدیدهای علمی، استفاده از امکانات بومی
بهره‌گیری از منابع آموزشی	استفاده از تکنولوژی‌های روز در تدریس، استفاده از امکانات آموزشی درون‌مدرسه‌ای، استفاده از امکانات آموزشی سازمانی، استفاده از امکانات تربیتی
رسانه‌های آموزشی	استفاده از فیلم‌های آموزشی، استفاده از محتواهای آموزشی وزارتی، استفاده از محتواهای آموزشی اساتید مختلف، استفاده از محتواهای آموزشی فضای مجازی، استفاده از محتواهای آموزشی تلویزیونی
طرح‌های آموزشی	اجرای طرح و برنامه‌های آموزش ابتدایی فرصتی برای یادگیری، هم‌سویی طرح‌ها با رشد حرفه‌ای معلمان، بهره‌گیری از طرح‌ها برای یادگیری حرفه‌ای، بهره‌گیری از طرح‌ها برای همگام شدن با پژوهش‌های روز، شرکت در جشنواره‌های مختلف
آموزش‌های سازمانی	آموزش رسمی (ضمن خدمت)، شرکت در دوره‌های آموزشی سازمانی، شرکت در همایش‌ها، وبینارها و سمینارهای آموزشی، شرکت در کارگاه‌های آموزشی در سطوح مختلف، شرکت در کارگاه‌های آموزشی تخصصی، شرکت در کارگاه‌های سرگروه‌های آموزشی، جلسات رسمی درون‌مدرسه‌ای، استفاده از بخشنامه‌ها، آموزش رسمی مجازی، کارگاه‌های آموزشی مجازی

تاکید بر مشارکت معلمان در جلسات، پیگیری شرکت معلمان در آموزش رسمی، مطالبه فعالیت‌های آموزشی معلمان و تاکید بر ثبت تجارب آموزشی آن‌ها، مطالبه گزارش از دوره‌های آموزشی معلمان؛ جوّ مطالبه‌گرانه‌ای است که از جانب مدیران مدارس صورت می‌گیرد و معلمان را تحریک و تشویق به انجام فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای می‌کند. مصاحبه‌شونده‌ای در این باره اظهار کرد: «اگر از طرف کادر مدرسه مطالبه صورت گیرد، خیلی مهم است. مثلاً در اجرای طرح‌ها و نحوه اجرای آن‌ها کادر مدرسه می‌توانند به‌خوبی آن را هدایت کنند» (S4.T5.F).

معلمان جوّ حمایتی مدرسه را در جوّ صمیمانه مدرسه، همراهی مدیر در فعالیت‌های آموزشی، و حمایت از تبادل نظر معلمان درک می‌کنند. برخی از مصاحبه‌شوندگان در این زمینه بیان داشتند که: «مدیر مدرسه، همکاران را ترغیب می‌کند تا تبادل تجارب‌شان را با یکدیگر داشته باشند» (S4.T5.F). در مدرسه ما وجود جوّ صمیمانه و دوستانه با همکاران باعث شده تبادل تجارب صورت بگیرد (S5.T5.F). جوّ همکاری همکاران طوری ست که با هم بحث می‌کنیم نظر موافق و مخالف خودمان را می‌گوییم ولی مجادله نداریم و یا قصد تخریب شخصیت و سرزنش همدیگر را نداریم» (S3.T3.F).

معلمان باور به جاری بودن تغییر و باور به بهبود یادگیری دانش‌آموزان با ارتقای یادگیری معلم، توجه به محیط پویا و اندازه مدرسه، و همچنین بسط محیط یادگیری به خارج از مدرسه و آموختن از اولیای متخصص و بازدیدهای علمی و تاثیر کارآمدی معلمان جوان در اشتراک تجربیات را از مفاهیم مربوط به مقوله پویایی محیط یادگیری می‌دانند که هرکدام فرصت‌های ارزشمندتری را برای یادگیری آن‌ها فراهم می‌کنند. برخی از مصاحبه‌شوندگان در این رابطه اظهار داشتند که: «طرح‌های آموزش ابتدایی چون بر پایه درس‌های اساسی است بچه‌ها را به تکاپو و جنبش وادار کرده است و من را هم به تکاپو انداخته است» (S5.T3.F). در هرکدام از مدارس به‌نحو متفاوتی فرصت‌های یادگیری مختلف، متنوع و متغیر است. به‌طور کلی همه موقعیت‌ها دارای فرصت یادگیری برای کسانی است که به دنبال یادگیری هستند» (S5.P1.M).

معلمان برای بهره‌گیری از منابع آموزشی، از تکنولوژی‌های روز و امکانات آموزشی درون مدرسه‌ای، سازمانی، بومی و امکانات تربیتی استفاده می‌کنند تا یادگیری حرفه‌ای‌شان را ارتقا دهند. مصاحبه‌شوندگان در این باره اذعان داشتند: «من اول هر سال چند روزی را با دانش‌آموزان پیگیر راه‌اندازی آزمایشگاه مدرسه هستیم. تمام جلسات علوم‌مان فارغ از داشتن یا نداشتن امکانات لازم در آزمایشگاه علوم برگزار می‌شود» (S4.T2.F). ما در نزدیکی پژوهش‌سرا هستیم در بحث

درس پژوهی همکاران با پژوهش سرا ارتباط داشتند کتابخانه خوبی دارند و از منابع آنجا کمک می‌گیرند (S3.P1.F). از فرصت‌های یادگیری محلی، پژوهش‌سرای منطقه است که محیط بسیار خوبی هم برای معلمان و هم دانش‌آموزان است» (S5.T5.F).

معلمان با استفاده از فیلم‌های آموزشی، محتواهای آموزشی وزارتی، اساتید مختلف، محتواهای آموزشی فضای مجازی و تلویزیون؛ نقش رسانه‌های آموزشی را در یادگیری‌شان بیان داشتند. برخی از مصاحبه‌شوندگان در این باره بیان داشتند: «فیلم‌های آموزشی مربوط به مباحث سخت را می‌بینم (S5.T4.F). فیلم‌های آموزشی مرتبط با مباحث درسی را می‌بینم» (S5.T1.M). از کانال‌ها و سایت‌های مختلف روش‌های تدریس مختلف را دیدم، از تجربه‌های آن‌ها خیلی استفاده کردم» (S3.T1.F).

طرح‌های آموزشی از جمله ظرفیت‌های سازمانی یادگیری حرفه‌ای معلمان است. در این راستا، اجرای طرح و برنامه‌های آموزش ابتدایی و هم‌سویی طرح‌ها با رشد حرفه‌ای و یادگیری معلمان، بهره‌گیری از طرح‌ها برای یادگیری حرفه‌ای و همگام شدن با پژوهش‌های روز، شرکت در جشنواره‌ها، فرصتی برای یادگیری حرفه‌ای معلمان هستند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این خصوص بیان داشت که: «طرح‌های آموزش و پرورش خیلی خوب است هم تشویق‌هایی که مدیر انجام دادند و هم تبادل‌نظری که با همکاران داشتیم همین‌ها باعث شد که من احساس کنم که اینها باعث رشد من می‌شود» (S3.T4.F).

معلمان با آموزش‌های سازمانی از طریق آموزش رسمی حضوری و مجازی، شرکت در دوره‌های آموزشی سازمانی، شرکت در کارگاه‌های آموزشی تخصصی و در سطوح مختلف، شرکت در کارگاه‌های سرگروه‌های آموزشی، شرکت در جلسات رسمی درون‌مدرسه‌ای، استفاده از بخشنامه‌ها، شرکت در سمینارهای آموزشی، همایش‌ها و وبینارهای آموزشی؛ مهارت‌های حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند. مصاحبه‌شوندگان در این رابطه بیان کردند: «برای من شرکت در کارگاه‌ها و ضمن خدمت‌ها بسیار موثر بودند (S3.P2.M). در کارگاه‌های آموزشی از همکارانم چیزهایی یاد می‌گیرم که قبلاً در کلاس استفاده نمی‌کردم و بعد آن‌ها را در کلاس به نفع یادگیری بچه‌ها انجام می‌دهم» (S3.T2.F). هر جا ببینم کارگاه خوبی هست، روش تدریس‌های خوبی هست، سمینارها و وبینارهای کشوری، به صورت آنلاین و یا آفلاین شرکت می‌کنم» (S5.T6.F).

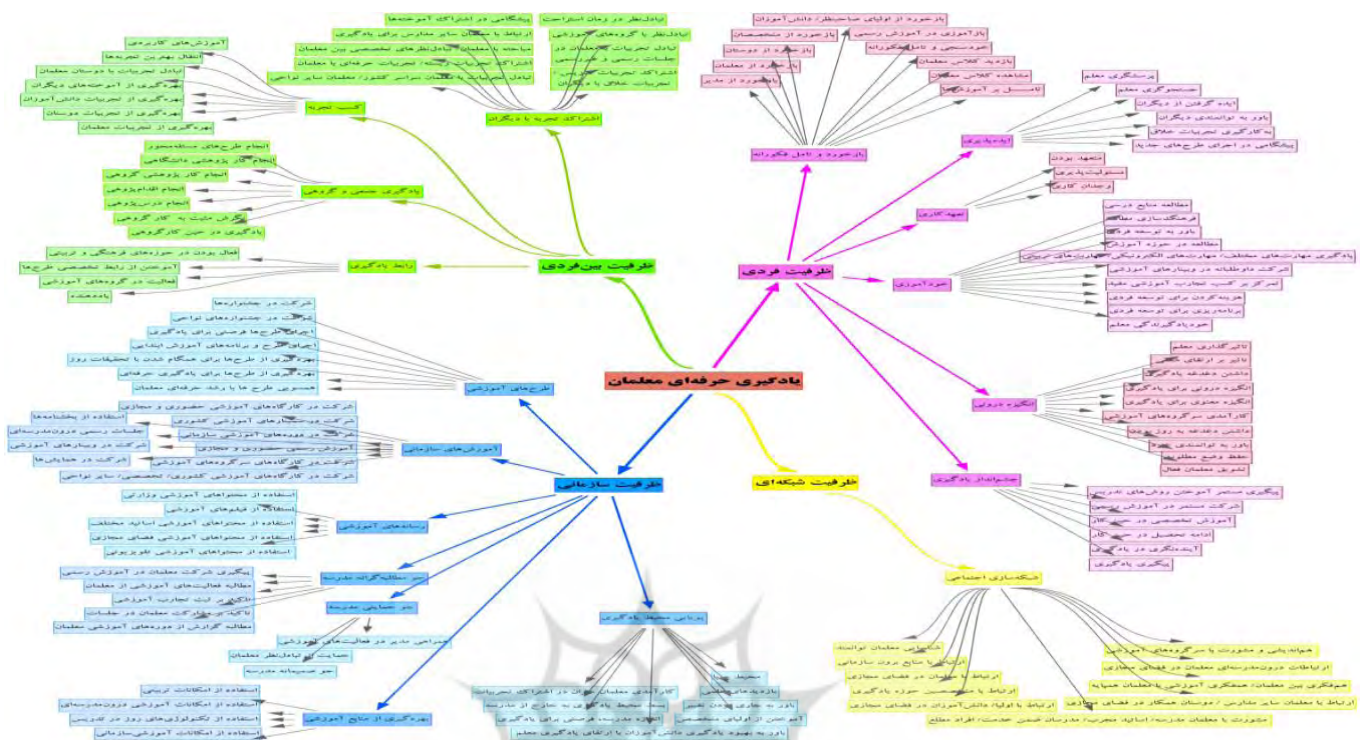
د. ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در سطح شبکه‌ای. ظرفیت‌های شبکه‌ای، به معنای یک رویکرد تفکر سیستمی، با تصدیق وجود بازیگران مختلف در سیستم است و همچنین توانایی

هماهنگی و حفظ شبکه‌ها است. در این پژوهش مقوله‌شناسایی شده در سطح شبکه‌ای، شبکه‌سازی اجتماعی است.

معلمان با ساختن شبکه ارتباطی با افراد مختلف، فرصت‌های یادگیری جدیدی را برای خود خلق می‌کنند. شبکه‌سازی، دسترسی به منابع اطلاعاتی را تسهیل و تسریع می‌نماید. معلمان با برقراری ارتباط و تعامل با سایر معلمان در گروه‌ها و کانال‌های مجازی و استفاده از اطلاعات و تجربیات آنها توانمندتر شده و در مسیر موفقیت مطلوب‌تر گام برمی‌دارند. شناسایی معلمان توانمند، ارتباط با منابع برون‌سازمانی، ارتباط با متخصصین حوزه یادگیری، هم‌اندیشی و مشورت با سرگروه‌های آموزشی، مشورت با معلمان، اساتید مجرب، مدرسان ضمن خدمت، معلمان هم‌پایه و افراد مطلع، مشورت و هم‌فکری آموزشی با معلمان مدرسه و معلمان هم‌پایه، ارتباطات درون‌مدرسه‌ای معلمان در فضای مجازی، ارتباط با معلمان، اولیا، دانش‌آموزان و دوستان همکار در فضای مجازی، اقداماتی است که در جهت شبکه‌سازی اجتماعی معلمان برداشته می‌شود و از این رهگذر آنها به فرصت‌های یادگیری بسیار و جدیدی دست می‌یابند. در این رابطه برخی از مصاحبه‌شوندگان بیان داشتند: «با عضویت در کانال‌های مجازی غیررسمی که همکاران در آن عضو هستند از اطلاعات و تجربیات همکاران نیز استفاده می‌کنم (S5.T5.F). جلسه‌های درس‌پژوهی، همکاران در این جلسات با روش‌هایی که یاد دارند تدریس یک موضوع را بیان می‌کنند که منجر به بهبود یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود. این جلسات مشورتی کارایی معلمان را بهتر می‌کند (S4.T5.F). با مشاورهای تحصیلی و اساتید ارتباط می‌گیرم و باهاشون مشورت می‌کنم. عمدتاً اساتید دوره‌های ضمن خدمت، سرگروه‌های آموزشی و یا همکاران مدرسه فعلی و یا قبلی هستند» (S3.T4.F).

نمودار ۱، سطوح ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان و مقوله‌های مرتبط با آنها را نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



نمودار ۱. مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از تحلیل مصاحبه‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر ظرفیت‌های متعددی برای یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس ابتدایی شناسایی شد. بخش مهمی از یادگیری حرفه‌ای معلمان به‌واسطه اشتراک تجربه با دیگران حاصل می‌شود و پس از آن استفاده از آموزش‌های سازمانی و خودآموزی معلمان در مرتبه‌های بعدی از نظر فراوانی قرار دارند.

تحلیل یافته‌های حاصل از پژوهش بیانگر این نکته است که میل به یادگیری در معلمان از انگیزه درونی آن‌ها نشئت می‌گیرد. آن‌ها از انجام فعالیت‌هایی که منجر به یادگیری مطالب جدید می‌شود، لذت می‌برند و نتایج خوشایند و رضایت‌بخش در کلاس درس‌شان، آن‌ها را درگیر فعالیت‌های یادگیری می‌کند. چنان‌که مطالعات Liu et al. (2016) و Hallinger and Wang (2015) نشان داد که انگیزه و ابتکار معلمان زیربنای یادگیری حرفه‌ای پایدار است و ایجاد انگیزه در معلمان، جوّ مثبت

یادگیری در مدرسه را نیز ارتقا می‌دهد. علاوه بر این، نتایج این مطالعه حاکی از آن است که معلمان هم نسبت به تدریس درست مسائل آموزشی به دانش‌آموزان و هم اشتراک دانش با سایر معلمان، خود را متعهد می‌دانند. تعهد و وجدان کاری معلمان باعث شده تا آن‌ها با رضایت قلبی و التزام عملی به دنبال یادگیری حرفه‌ای‌شان باشند. به گونه‌ای که اگر بازرس و ناظری نیز بر فعالیت آن‌ها نظاره‌گر نباشد، باز هم در انجام وظیفه خود کوتاهی نمی‌کنند. در مطالعات Geijsel et al. (2009) و Hosseingholizadeh et al. (2020) نیز تاکید شده است که تعهد معلم به مدرسه، باعث افزایش تلاش، عملکرد و حرفه‌گرایی وی می‌شود و مشارکت وی را در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای‌اش بیشتر می‌کند. معلمان داشتن یک فرایند مداوم خودآموزی در راستای فعالیت‌های حرفه‌ای‌شان را لازم می‌دانند. معلمانی که مسئولیت یادگیری خود را برعهده می‌گیرند، حس وابستگی بیشتری به یادگیری دارند و انگیزه قوی‌تری دارند. Netolicky (2016) نیز بر این باور است که یادگیری حرفه‌ای معلمان کاملاً فردی است. معلمان فرصت‌های خودآموزی مختلفی در اختیار دارند و یکی از اصلی‌ترین فرصت‌های خودآموزی را به مطالعه کتاب‌ها و مقالات متناسب با مباحث تدریس‌شان اختصاص می‌دهند. این مهم ناظر به پژوهش Qureshi (2016) است که خودآموزی به عنوان یکی از روش‌های اصلی یادگیری معلمان شامل مواردی همچون خواندن کتاب و مقاله و استفاده از اینترنت است و از ویژگی‌های آن یادگیری اتفاقی و گاه‌به‌گاه است. تحلیل یافته‌های حاصل از پژوهش بیانگر این نکته است که معلمان داشتن خلاقیت در حرفه‌شان را عامل مهمی برای رشد و پیشرفت در تدریس می‌دانند. آن‌ها با ایده‌گرفتن از تجارب خلاقانه دیگران و کاربردی نمودن آموخته‌ها در کلاس درس درصدد بهبود روند کاری‌شان هستند. Porcell (2020) نیز در پژوهش خود بیان می‌کند اشتراک ایده‌ها و راهبردها بر بهبود آموزش و یادگیری معلمان موثر است.

معلمان با دریافت بازخورد و تأمل فکورانه بر تجارب آموزشی خود و دیگران، یادگیری حرفه‌ای‌شان را ارتقا می‌دهند. گاهی معلمان با سنجش عملکرد آموزشی خود و یا توجه به نقاط قوت و ضعف عملکرد سایر معلمان فرصتی را برای تأمل فکورانه به دست می‌آورند. شایان ذکر است آن‌ها ارزیابی عملکردشان را با دریافت بازخوردهای مختلف از ذیصلاحان و ذینفعان نیز درک نموده و این موارد را در جهت رشد و پیشرفت و ارتقای آگاهی و بهبود عملکردشان موثر می‌دانند. چنان‌که مطالعه Veelen et al. (2017) نیز حاکی از آن است که تأمل معلمان بر عملکرد خود نوعی یادگیری فردی است که بر بهینه‌سازی فعالیت‌های کاری فعلی متمرکز است و درخواست بازخورد نوعی یادگیری اجتماعی از سایر همکاران است. تأمل و درخواست بازخورد جزو فعالیت‌های

یادگیری حرفه‌ای معلمان در محل کار است، وقتی معلمان با مشکلات تدریس مواجه می‌شوند، بازاندیشی مجدد و درخواست بازخورد می‌کنند، که شامل درخواست بازخورد از دانش‌آموزان در مورد نحوه تدریس معلم، تأمل در کاربردهای مختلف آموزشی فناوری اطلاعات و ارتباطات، تأمل بر نقاط قوت و ضعف خود است (Evers et al., 2016). در پژوهش Baumfield et al. (2009) نیز نشان داده شده است که بازخوردهای دانش‌آموزان، از یادگیری حرفه‌ای معلمان پشتیبانی می‌کند و تاثیر مثبتی بر آن دارد. ازطرفی Bellibaş and Gümüş (2021) در پژوهش خود اشکال متنوع یادگیری فعال معلمان را مشاهده معلمان باتجربه، مشاهده کلاس‌ها یا مورد مشاهده قرار گرفتن، دریافت بازخورد از طریق روش‌های مختلف مانند راهنمایی و مربی‌گری همکارانی که با هم کار می‌کنند و بحث‌های متقابل و هدایت بحث‌های گروهی معرفی می‌کنند.

معلمان با اشتراک تجربیات، دانش و اطلاعات حرفه‌ای‌شان را در دسترس سایر معلمان قرار می‌دهند تا زمینه پیشرفت خودشان و دیگران را فراهم کنند. نتایج پژوهش Carpenter (2018) نیز به همین موضوع اشاره می‌کند که مدارس با فرهنگ مشارکتی و اجتماعات یادگیری حرفه‌ای فرصت‌هایی را برای معلمان فراهم می‌کنند تا با هم کار کنند، در تمرینات آموزشی همکاری کنند و معلمان برای بهبود عملکرد آموزشی خود با کسب دانش از یکدیگر، اطلاعات‌شان را به صورت فکری و فیزیکی با یکدیگر به اشتراک بگذارند. کسب تجارب آموزشی مفید، نتیجه ادراکات معلمان از آن تجارب است که باعث استمرار آن در کارشان می‌شود. تجارب آموزشی معلمان سرمایه‌ای مفید است که آن را در ضمن انجام فعالیت‌های آموزشی خود و همچنین به دنبال استفاده و بهره‌گیری از تجارب و آموخته‌های دیگران کسب می‌کنند. در این راستا Alzayed and Alabdulkareem (2021) معتقدند معلمان کسب تجربیاتی را ترجیح می‌دهند که برای نیازهایشان مناسب باشد و بلافاصله در کلاس‌هایشان قابل اجرا باشد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، یادگیری جمعی و گروهی یکی از ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان است. یادگیری گروهی، چیزی بیشتر از کارکردن در کنار همدیگر است. بازده کار معلمان با شرکت در کارهای گروهی مختلف، با نیرویی که از تک‌تک اعضای گروه دریافت می‌کنند، ارتقا می‌یابد و یادگیری بهتر و سهل‌تری دارند. Durksen et al. (2017) در پژوهش خود اشاره کردند که بین یادگیری مشارکتی با یادگیری حرفه‌ای رابطه مثبت وجود دارد و Netolicky (2016) نیز در پژوهش خود اذعان نمود معلمان از طریق همکاری در تیم‌های آموزشی، گروه‌های تحصیلات تکمیلی و پروژه‌های یادگیری عملی، با مشارکت فکری و ایجاد درک مشترک در بین گروه از یکدیگر

یاد می‌گیرند. جوّ مطالبه‌گرانه مدرسه بر پویایی معلمان و انجام فعالیت‌های یادگیری‌شان تاثیر دارد. معلمان در مواجهه با مطالبات مدیران در حوزه کاری‌شان و انجام درست مسئولیت‌هایی که بر عهده دارند، توجه بیشتری به انجام فعالیت‌های آموزشی خود دارند. طبق پژوهش Liu and Hallinger (2018) مدیران مدرسه بر یادگیری حرفه‌ای معلمان تأثیر مستقیم و بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر غیرمستقیم دارند. جوّ حمایتی مدرسه نیز منجر به بهبود و ارتقای یادگیری معلمان و بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. معلمان جوّ حمایتی مدرسه را در رفتار بین فردی همکاران‌شان، وجود روحیه پاسخ‌گویی و راهنمایی دیگران در مدرسه درک می‌کنند. Hosseingholizadeh et al. (2020) معتقدند رهبری آموزشی مدیر در حمایت از یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش کلیدی دارد. با نگاهی بر نتایج پژوهش Voelkel and Chrispeels (2017) مدیران با حمایت از معلمان، کارایی جمعی آنان را افزایش می‌دهند، که به نوبه خود به بهبود پیشرفت دانش‌آموزان کمک می‌کنند. مدیرانی که می‌خواهند یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند، باید به‌طور هم‌زمان بر ایجاد انگیزه، حمایت و حفظ یادگیری معلمان خود تمرکز کنند (Liu & Hallinger, 2018).

معلمان پویایی محیط یادگیری و وجود تغییرات پیش‌بینی نشده و متنوع در محیط مدرسه را لازمه جریان یافتن فرایندهای یادگیری می‌دانند. پویایی و به‌روز بودن معلمان با پویایی دانش‌آموزان ارتباطی مستقیم و دوسویه دارد. معلمان اندازه مدرسه را بر وجود فرصت‌های یادگیری مختلف موثر می‌دانند. در مدارس بزرگ، فرصت تعامل و گفتگو با معلمان و اشتراک تجربیات و هم‌افزایی فکری بیشتری وجود دارد. طبیعتاً با زیاد شدن تعداد دانش‌آموزان مسائل و چالش‌های آموزشی و تربیتی بیشتر، جدیدتر و متنوع‌تری نمایان می‌شود و فرصت‌های ارزشمندتری برای یادگیری فراهم می‌گردد. همان‌طور که Netolicky (2016) معتقد است تجربیات زندگی، خود حرفه‌ای و شیوه‌های حرفه‌ای معلمان را شکل می‌دهند و کسب تجربیات زندگی و تجربیات حرفه‌ای بر باورها و عملکردهای حرفه‌ای معلمان اثر می‌گذارند. ناظر بر یافته‌های پژوهش Karacabey et al. (2020) و Liu and Hallinger (2018) مدرسه، یک محیط یادگیری اجتماعی برای معلمان و دانش‌آموزان است. Liu and Hallinger (2018) نقش رهبری مدرسه در شکل‌دهی محیط‌هایی که یادگیری حرفه‌ای معلمان را برمی‌انگیزد، درگیر و حفظ می‌کند را تأیید می‌کنند. از طرفی، یافته‌های پژوهش De Jong et al. (2022) نیز نشان می‌دهد در مدارس که تعداد دانش‌آموزان کمتر است، لایه‌های سازمانی کمتر و معلمان نسبت به آموزش‌های فنی موضوعیت کمتری دارند.

معلمان از رسانه‌های آموزشی مختلف و محتوای آموزشی که توسط اساتید مختلف و مدرسین وزارتی تهیه می‌شود برای ارتقای یادگیری حرفه‌ای‌شان بهره می‌برند. مدیران نیز برای تقویت منابع آموزشی و مطالعاتی در مدارس؛ ابزارهای آموزشی متنوع، فیلم‌های آموزشی، منابع مطالعاتی را برای یادگیری معلمان تهیه و در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند. معلمان زمانی که فرصت یادگیری فعال با مواد و منابع آموزشی مناسب در اختیارشان قرار می‌گیرد، بیشتر مشتاق اجرای برنامه‌ها و راهبردها می‌شوند و اعتماد معلم در اجرای یادگیری جدید با دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (Porcell, 2020). مدیران مدارس نیز منابعی را در اختیار معلمان قرار می‌دهند که به آن‌ها در همکاری کمک می‌کند و ایده‌ها و پیشنهادهایی را برای پیشبرد بحث‌ها ارائه می‌دهند (Doğan & Adams, 2018).

به استناد نتایج این پژوهش، طرح و برنامه‌های آموزش ابتدایی با رشد حرفه‌ای معلمان هم‌سو است و اجرای طرح‌هایی مانند درس‌پژوهی، اقدام‌پژوهی و ... فرصتی را برای تعامل و یادگیری حرفه‌ای معلمان فراهم می‌کند. معمولاً معلمان در حین اجرا، به‌منظور تسلط علمی بر طرح‌ها و افزایش اطلاعات‌شان با پژوهش‌های روز دنیا همگام می‌شوند. نتایج پژوهش Spann (2018) نشان داد معلمان تأثیر اجرای طرح‌های جدید ابتکاری را بر روی شیوه‌های کلاس درس، خودحرفه‌ای شدن، وضعیت عاطفی خودشان و دانش‌آموزان‌شان درک می‌کنند. علاوه بر این، معلمان برای انجام مطلوب و موثر وظایف آموزشی‌شان و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای خود نیازمند آموزش‌های سازمانی‌اند. آن‌ها از ظرفیت آموزش‌های رسمی از قبیل شرکت در دوره‌های ضمن خدمت حضوری و مجازی و شرکت در کارگاه‌های آموزشی تخصصی و دانش‌افزایی حضوری و مجازی و شرکت در سمینارها و کارگاه‌های آموزشی کشوری با اساتید مجرب و یا وبینارهای آموزشی و همایش‌های معتبر درون‌سازمانی و برون‌سازمانی استفاده می‌کنند و ضمن بهره‌مندی از محتوای آموزشی، فرصتی را برای همفکری با سایر معلمان می‌یابند و بدین طریق دانش حرفه‌ای خود را بالا می‌برند. نتایج پژوهش Porcell (2020) نیز ناظر بر این است وقتی نیازهای یادگیری و علایق معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای آن‌ها گنجانده می‌شود، آن‌ها مشتاق یادگیری می‌شوند و مهارت‌ها و راهبردهای آموخته‌شده را اجرا می‌کنند.

تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش نشان داد که مدیران مدارس آموزش‌های تخصصی مدرسه‌محور را ترویج می‌کنند. مدیران، بنابه نیازهای آموزشی معلمان اقدام به برگزاری دوره‌های آموزشی درون‌مدرسه‌ای برای آن‌ها می‌کنند و از کارشناسان مجرب، مدرسان متخصص و معلمان توانمند دعوت می‌نمایند. یافته‌های پژوهش Bellibaş and Gümüş (2021) نیز نشان داد فعالیت‌های

یادگیری حرفه‌ای باید در اختیار معلمان قرار گیرد تا بر تدریس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد و این فعالیت‌ها شامل شیوه‌های یادگیری مداوم، شغلی، مشارکتی و مدرسه‌محور است. علاوه بر این، معلمان با ساختن شبکه ارتباطی با افراد مختلف، می‌توانند به فرصت‌های یادگیری بسیار و جدیدی دست یابند. آن‌ها با شبکه‌سازی اجتماعی و با برقراری ارتباط و تعامل با سایر معلمان در گروه‌ها و کانال‌های مجازی و استفاده از اطلاعات و تجارب افراد مختلف در فضای مجازی، توانمندتر شده و مسیر موفقیت را سریع‌تر و راحت‌تر طی می‌کنند. همچنین معلمان با تعاملات و ارتباطات میان‌فردی با دانش‌آموزان، خانواده‌ها و سایر گروه‌های ذی‌نفع، ذی‌ربط و ذی‌صلاح زمینه گسترش آموخته‌ها و بهبود تدریس‌ها و آموزش‌ها را فراهم می‌کنند. ازجمله زمینه‌های تعاملات معلمان، تعامل نومعلمان با معلمان باتجربه است که مدیران با قرار دادن آن‌ها در کنار یکدیگر زمینه برقراری ارتباط بیشتر بین نومعلمان و معلمان باسابقه را فراهم نموده‌اند. Netolicky (2016) معتقد است سکوه‌های آنلاین مشارکتی، سلسله‌مراتب و فواصل زمانی و مکانی را هموار می‌کنند و پشتیبان‌های کلیدی و انگیزه‌های یادگیری برای معلمان هستند که به آن‌ها اجازه می‌دهد با یک اجتماع جهانی ارتباط برقرار کنند و یاد بگیرند. استفاده از برنامه‌های آنلاین فرایند یادگیری معلمان را تسهیل می‌کند (Mejang & Suksawas, 2021). تعامل معلمان با همکاران منبع مهمی برای کسب دانش حرفه‌ای است (Evers et al., 2016). معلمان با اعتقاد قوی که به همکاران حرفه‌ای‌شان دارند، می‌توانند تغییرات چالش‌برانگیز را کنترل کنند و یادگیری‌شان را به‌شدت افزایش دهند (Vanlommel et al., 2023).

معلمان ظرفیت‌هایی مانند داشتن چشم‌انداز یادگیری، رابط یادگیری و آموزش‌های تخصصی مدرسه‌محور را نیز در یادگیری خود موثر می‌دانستند. نتایج این پژوهش نشان داد، با وجود سیستم آموزشی متمرکز در ایران و محدودیت اختیارات رسمی مدیران در مدارس، قابلیت‌ها و ظرفیت‌های بالقوه‌ای در مدارس ابتدایی وجود دارد که تأثیر مستقیم و غیرمستقیمی بر ارتقای یادگیری حرفه‌ای معلمان دارند که مدیران و رهبران آموزشی مدارس ابتدایی با شناخت این ظرفیت‌ها می‌توانند نقش موثری در زمینه‌سازی و تقویت یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس خود ایفا نمایند و با رویکردی مدرسه‌محور موانع و محدودیت‌ها را تعدیل کنند.

یافته‌های پژوهش ناظر به وجود و تأیید مجموعه‌ای از ظرفیت‌های فردی، بین‌فردی، سازمانی و شبکه‌ای برای یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس ابتدایی است. مقوله‌های فرصت‌های خودآموزی، اشتراک تجربه با دیگران، آموزش‌های سازمانی و شبکه‌سازی اجتماعی بالاترین فراوانی را داشتند.

در همین راستا پیشنهاد می‌گردد به منظور ایجاد فرصت‌های خودآموزی، منابع مطالعاتی متنوع و معتبر اعم از منابع مورد تأیید آموزش و پرورش مانند مجلات مختلف و اشتراک ماهانه آن‌ها برای مدارس و همچنین کتاب‌های دانشگاهی در دسترس معلمان قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس با تقویت جلسات شورای معلمان که بستری مناسب برای گفتگوهای حرفه‌ای در مدرسه است، فراهم نمودن فرصت بازدید معلمان از کلاس‌های یکدیگر و مشاهده روش‌های تدریس و ابتکارات آموزشی سایر معلمان، و برگزاری دوره‌های انتقال تجارب معلمان مدرسه و یا مدارس همجوار زمینه‌ساز اشتراک تجربه معلمان با یکدیگر باشند. آموزش‌های مدرسه‌محور و برگزاری کارگاه‌های درون‌مدرسه‌ای و بین‌مدرسه‌ای با بهره‌گیری از مدرسین مجرب و توانمند براساس نیازهای آموزشی و مورد تقاضای معلمان مورد توجه مدیران باشد. به منظور تقویت هوشمندانه شبکه‌سازی اجتماعی معلمان؛ بسترهای معتبر در فضاهای مجازی با معرفی کانال‌ها و سایت‌های علمی و ایجاد گروه‌های تعاملی معلمان مورد توجه مدیران باشد. ضمن آنکه هر مدرسه‌ای دارای ظرفیت‌های منحصر به فردی است که مدیران مدارس همجوار برای آگاهی از ظرفیت‌های موجود سایر مدارس و جامعه محلی منطقه جلسات تبادل نظر و تجربه‌گردانی با هدف شناسایی ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان با یکدیگر داشته باشند. لازم به ذکر است در این پژوهش تمرکز اصلی بر درک معلمان و مدیران مدارس از ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان انجام پذیرفت اما از آنجاکه مدارس به منزله خرده‌سیستمی از نظام آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند و ذینفعان گوناگون مانند ادارات آموزش و پرورش، دانش‌آموزان و اولیای‌شان بر عملکرد معلمان اثر می‌گذارند، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌های آتی نسبت به انجام پژوهش در ارتباط با شناسایی ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان فرامدرسه‌ای، علاوه بر انجام مصاحبه با معلمان و مدیران مدارس، مصاحبه‌هایی نیز با کارشناسان ستادی آموزش و پرورش و ذینفعان مانند دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها نیز با بهره‌مندی از پرسش‌نامه اقدام نمایند.

در پایان می‌توان اذعان داشت با توجه به اینکه داده‌های پژوهش در دوران همه‌گیری بیماری کووید ۱۹- جمع‌آوری شده است، معلمان در مدارس حضور مستمری نداشتند و اکثر مصاحبه‌ها با معلمان به صورت غیرحضوری و از طریق گفتگوهای تلفنی برخط انجام پذیرفت که در برقراری ارتباط دوجانبه و مشاهده مستقیم عملکرد معلمان تأثیرگذار بود. چنانچه مصاحبه‌ها به صورت حضوری انجام می‌شد تعامل مناسب‌تری بین پژوهشگر و پژوهیده صورت می‌گرفت. از سوی دیگر روش جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، صرفاً با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساخت یافته بود که تنوع

داده‌ها را محدود نموده است، بنابراین بهتر است پژوهشگران در آینده به منظور بررسی موضوع از ابزار پرسش‌نامه و یا روش‌های ترکیبی بهره ببرند تا بتوانند نظرات تعداد بیشتری از معلمان را در پژوهش خود مورد بررسی قرار دهند. در این پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب بود، که برای تعیین مصاحبه‌شوندگان بر معلمان و مدیرانی که عملکرد برجسته و موفق داشتند، متمرکز بود. بنابراین، ممکن است که این شرکت‌کنندگان نگرش مثبت‌تری نسبت به یادگیری حرفه‌ای در مقایسه با کل جامعه داشته باشند. این موضوع می‌تواند تصویر مثبت‌تری از ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در مقایسه با واقعیت ظرفیت‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان در مدارس را نشان دهد.

منابع

- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. *International Perspectives on Education and Society*, 27, 87-110. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-367920140000027003>
- Alhashmi, M., & Moussa-Inaty, J. (2021). Professional learning for Islamic education teachers in the UAE. *British Journal of Religious Education*, 43(3), 278-287.
- Alzayed, Z. A., & Alabdulkareem, R. H. (2021). Enhancing cognitive presence in teachers' professional learning communities via reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 18-31.
- Asadi, S., Hasani, M., Ghaleei, A., Rahmani, S., Sheikhi, Z., & Ostovar, F (2017). Empowerment of teachers and organizational learning capacity of the school. *Contemporary Psychology*, 12(Suppl.), 132-137. [In Persian]
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Baumfield, V. M., Hall, E., Higgins, S., & Wall, K. (2009). Catalytic tools: Understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 423-435.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: Mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 1-23.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system. *Professional Development in Education*, 1-13.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548-556.
- Carpenter, D. (2018). Intellectual and physical shared workspace: Professional learning communities and the collaborative culture. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 121-140.
- Carter, R. S. (2017). *A case study of the relationship between professional learning communities and teacher efficacy* (Doctoral dissertation). Concordia University, Oregon.

- Cooper, R., Fitzgerald, A., Loughran, J., Phillips, M., & Smith, K. (2020). Understanding teachers' professional learning needs: what does it mean to teachers and how can it be supported?. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 558-576.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Dayant, Z. (2020). *The role of principals' educational leadership in predicting the professional learning of elementary school teachers in Mashhad* (Master's thesis). Hekmat Razavi Institute of Higher Education. [In Persian]
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2021). Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning. *Research Papers in Education*, 1-24.
- De Jong, W. A., Lockhorst, D., de Kleijn, R. A., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. W. F. (2022). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(6), 928-944.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2017/1396) *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*. Translated by Ahmadrza Nasr et al. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Ghaleei, A., & Mohajeran, B. (2015). Examining the professional learning programs of primary school teachers and providing suggestions for improving their quality in Urmia city. *The first Conference on Psychology, Educational and Social Sciences, Babol, Iran*. [In Persian]
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high-and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 595-616.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357.
- Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Ho, D., & Lee, M. (2016). Capacity building for school development: current problems and future challenges. *School Leadership & Management*, 36(5), 493-507.

- Horváth, L., Simon, T., & Kovács, A. (2015). Development and embedding of the horizontal learning system into the Hungarian institutional system of pedagogical service. *In ATEE Annual Conference* (pp. 24-26).
- Hosseingholizadeh, R., Amrahi, A., & El-Farr, H. (2020). Instructional leadership, and teacher's collective efficacy, commitment, and professional learning in primary schools: A mediation model. *Professional Development in Education*, 1-18.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2018/1397). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Translated by Nader Soleimani et al. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Huang, L., Zhang, T., & Huang, Y. (2020). Effects of school organizational conditions on teacher professional learning in China: The mediating role of teacher self-efficacy. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100893.
- Johnston, J., & George, S. (2018). A tool for capacity building: teacher professional learning about teaching writing. *Teacher Development*, 22(5), 685-702.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 1-20.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter?. *Journal of Educational Administration*. 54, 661e682.
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016a). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016b). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20-42.
- Livingston, K. (2012). Approaches to professional development of teachers in Scotland: pedagogical innovation or financial necessity?. *Educational Research* 54(2), 161-172.
- Mei Kin, T., & Abdull Kareem, O. (2021). An Analysis on the implementation of professional learning communities in Malaysian secondary schools. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 192-206.
- Mejang, A., & Suksawas, W. (2021). The impacts of a face-to-face training in combination with line application and professional learning communities on English teacher development. *English Language Teaching*, 14(4), 25-33.
- Minea, A., Nusche, D., Sinnema, C., & Stoll, L. (2021). Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/7a6d6736-en>
- Mortazi Mehrbani, N., & Gooya, Z. (2014). Design a transitional model from professional development (pd) of secondary mathematics teachers in Iran to their professional learning (pl). *Journal of Curriculum Studies*, 9(34), 35-70. [In Persian]
- Munro, J. (2005). *Building the capacity for professional learning: A key component of the knowledge of effective school leaders in the twenty-first century*. Seminar Series Paper 148, IARTV, Melbourne.

- Nabhani, M., & Bahous, R. (2010). Lebanese teachers' views on "continuing professional development". *Teacher Development*, 14(2), 207-224.
- Netolicky, D. M. (2016). Rethinking professional learning for teachers and school leaders. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), 270-285. <https://doi.org/10.1108/JPCC-04-2016-0012>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Orangi, A., Gheltash, A., Shahamat, N., & Yosleyani, G. (2011). An investigation into the impact of in-service training on the professional performance of teachers of Shiraz. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 2(5), 95-114. [In Persian]
- Porcell, M. A. (2020). *Veteran elementary teachers' perceptions about teacher professional development: A phenomenological study* (Doctoral dissertation). Azusa Pacific University.
- Qureshi, N. (2016). *Professional development of teacher educators: Challenges and opportunities* (Doctoral dissertation). University of Warwick.
- Rifai, Zh., Hasani, R., & Mohammadi, M. (2020). Dimensions and components of teachers' professional learning community: A qualitative study. *Journal of School Administration* 8(1), 369-341. [In Persian]
- Salo, P., Francisco, S., & Olin, A. (2024). Understanding professional learning in and for practice. *Professional Development in Education*, 1-16.
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Spann, A. M. (2018). *Teacher's description of multiple initiatives implementation: A phenomenological study* (Doctoral dissertation). Concordia University, Oregon.
- Supreme Council of the Cultural Revolution (2019). Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran. [In Persian]
- Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970.
- Tayag, J., & Ayuyao, N. (2020). Exploring the relationship between school leadership and teacher professional learning through structural equation modeling. *International Journal of Educational Management*, 34(8), 1237-1251. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2018-0372>
- Thien, L. M., Liu, S., Yee, L. Q., & Adams, D. (2021). Investigating a multiple mediated-effects model of instructional leadership and teacher professional learning in the Malaysian school context: A partial least squares analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 809-830. <https://doi.org/10.1177/17411432211009892>
- Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.
- Vanlommel, K., van den Boom-Muilenburg, S. N., Thesingh, J., & Kikken, È. (2023). How a sense of collective efficacy influences teacher learning during change: The role

- of academic optimism and shared vision. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(1), 1-16.
- Veelen, R. V., Slegers, P. J., & Endedijk, M. D. (2017). Professional learning among school leaders in secondary education: The impact of personal and work context factors. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 365-408.
- Voelkel Jr, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526.



Extended Abstract

Professional Learning Capacities of Primary School Teachers: From Individual Development to Networked Learning

Fatemeh Abbaspour*, Rezvan Hosseingholizadeh**

Introduction: Effective teaching is fundamental to a successful educational system, as the quality of an education system can never exceed the quality of its teachers. For this reason, educational systems must allocate substantial resources to cultivate a highly skilled teaching workforce (Minea et al., 2021). Traditionally, increasing teachers' specialized knowledge has been approached through external professional development programs (Darling-Hammond & Richardson, 2009). However, only a small portion of this externally gained expertise tends to transfer into everyday classroom practices (Veelen et al., 2017). As a result, traditional professional development approaches have shown limited effectiveness, prompting teachers to seek more self-directed opportunities to take ownership of their development (Nabhani & Bahous, 2010; Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021). This shift underscores the importance of focusing on the contextual and school-based foundations of professional learning for teachers (Opfer & Pedder, 2011; Akiba, 2015), framing schools as critical learning environments not only for students but also for teachers (Hallinger et al., 2019). School leaders play a crucial role in advancing professional learning for both teachers and students by shaping school capacities through a supportive culture and engaged staff, ultimately leading to school-wide improvement (Li et al., 2016a; Hoy & Miskel, 2018). In Iran, key educational policy documents, such as Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2019), underscore the need to establish environments that facilitate the acquisition of professional knowledge and skills, as well as the development of teachers' professional identities within educational settings. Research has also revealed significant criticisms of external, off-site professional learning programs and their limited impact on improving teacher quality (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Ghaleei & Mohajeran, 2015;

* MA in Educational Administration, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
fa.abbaspoor96@gmail.com

** Associate professor, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author). rhgholizadeh@um.ac.ir

Orangi et al., 2011). In response, there is a growing emphasis on school-based professional learning and collaborative support among teachers (Cooper et al., 2020; Nabhani & Bahous, 2010; Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021; Mortazi-Mehrbani & Gooya, 2014; Johnston & George, 2018; Netolicky, 2016; Veelen et al., 2017). Although Iran's centralized educational structure and the restricted authority granted to school leaders pose challenges, recent studies suggest that schools in Iran possess untapped capacities that can directly and indirectly enhance teachers' professional learning. In elementary schools, for instance, teachers play a facilitative role in educating students across diverse subjects, necessitating expertise in foundational standards for core subjects (Porcell, 2020). This study draws on Horváth and colleague's (2015) diagnostic framework and builds upon Slegers and colleague's (2013) multidimensional, multilevel professional learning community model, which explores learning capacities at the individual, interpersonal, organizational, and network levels. By documenting teachers' lived experiences, this study aims to more deeply identify and illustrate the professional learning capacities among elementary school teachers. Through a qualitative approach, this study enhances the dissemination of teacher experiences and insights, contributing to a nuanced understanding of teachers' capacities for professional development within Iran's educational context.

Method: The primary aim of this study was to identify the professional learning capacities of primary school teachers in Mashhad city. A qualitative phenomenological approach was used to reach this goal. Using purposive sampling, 15 teachers and eight primary school principals from three educational districts in Mashhad—each representing varying socio-economic and cultural profiles (affluent, semi-affluent, and less affluent)—were selected as key informants. Participants were chosen for their engagement in educational initiatives and plans at the district and regional levels. Data was collected through semi-structured interviews, and analysis was conducted through open and axial coding. Themes were generated from 23 interviews and analyzed manually as well as with using MaxQDA (VERBI Software, 2020). To ensure data validity, each interview was transcribed and shared with the interviewee for review and feedback.

Results: The study's findings revealed professional learning capacities across four levels: individual, interpersonal, organizational, and network. Individual capacities reflect teachers' ability to actively build knowledge in teaching, assess, evaluate, critique, and reconstruct their knowledge using available resources, highlighting intrinsic motivation, work commitment, self-directed learning, openness to ideas, feedback and reflective thinking, and a learning vision. Interpersonal capacities encompass teachers' abilities to collaborate toward shared school goals, including experience-sharing, collective learning, role-modeling, and acting as learning facilitators. Organizational capacities are embedded within structures that sustain processes for individual and collective learning and improvement, with essential capacities including a school climate that demands excellence, supportive culture, learning environment dynamism,

access to educational resources, instructional media, educational initiatives, and organizational training. Notably, social networking emerged as a significant professional learning capacity at the network level. These findings contribute to understanding schools' capabilities and capacities in the field of education, offering valuable insights for enhancing professional learning in elementary schools across Iran.

Discussion and Conclusion: The findings of this study underscore a multi-layered approach to understanding professional learning capacities among primary school teachers, revealing the importance of capacities at individual, interpersonal, organizational, and network levels in creating a holistic professional learning environment. This framework illuminates the complex ways in which teachers cultivate and apply skills to improve their instructional practices, engage in meaningful collaboration, and foster a culture of continuous improvement within schools. This study offers valuable insights into the diverse capacities that support professional learning in Iran's centralized educational system, particularly in elementary schools. The identified multi-level framework serves as a guide for educators, school leaders, and policymakers to enhance both teacher effectiveness and student outcomes. By supporting professional learning at these four distinct levels—personal, collaborative, structural, and networked—school leaders can cultivate a well-rounded professional learning ecosystem that responds to both individual teacher development needs and collective educational objectives. These findings suggest that a comprehensive, integrated approach to professional learning, incorporating self-directed development, collaborative engagement, supportive organizational structures, and broader network connectivity, has the potential to drive sustained improvements in teaching quality across Iran's elementary schools.

Keywords: elementary schools, phenomenological research, professional learning capacities