

بررسی و تعیین مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه

یوسف مرادیان^۱

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش ناحیه ۲، کرج، ایران. (نویسنده مسئول).

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره ششم، شماره پنجاه و پنجم، سال ۱۴۰۰، صفحات ۴۱۱-۳۹۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۵

تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۰۶/۰۲

چکیده

این پژوهش باهدف بررسی مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه به‌منظور ارائه یک چارچوب مفهومی طراحی و اجرا شد. روش پژوهش، از نوع ترکیبی اکتشافی است که به شیوه متوالی در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. ابتدا در مرحله کیفی از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۵ نفر معلمان کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند مصاحبه شد. بعد از انجام مصاحبه و کدگذاری و دستیابی به زیر مؤلفه‌ها و مؤلفه‌ها، ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه شامل ۴ مؤلفه آموزشی، پرورشی، خدماتی و فردی شناسایی شدند. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان کلاس‌های چندپایه استان کرمانشاه (۱۸۶۹ نفر) بودند. برای جمع‌آوری اطلاعات، از پرسش‌نامه محقق ساخته توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه استفاده شد. در بخش کمی، تعداد ۳۳۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به‌منظور بررسی اعتبار و میزان دقت پرسشنامه، از اعتبار صوری و اجماع صاحب‌نظران استفاده گردید. برای پایایی و سازگاری درونی گویه‌های پرسشنامه از مقیاس آلفای کرونباخ استفاده شد که با انجام یک پیش‌آزمون بر روی ۳۰ پاسخگوی تصادفی انتخاب‌شده مبادرت شد. همچنین در راستای تحلیل‌های تکمیلی، از معادلات ساختاری برای مدل‌سازی روابط علی با تأکید بر نرم‌افزار SPSS بهره‌گیری شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، تحلیل‌های مدلیابی معادلات ساختاری، برازندگی مدل را با داده‌ها موردحمایت قرار می‌دهند. نتایج این پژوهش می‌تواند دریچه‌های جدیدی را برای توجه بنیادی به توسعه حرفه‌ای معلمان چندپایه و ایجاد تغییرات مطلوب در بازنگری برنامه بهسازی منابع انسانی بگشاید.

کلیدواژه: توسعه حرفه‌ای، معلمان، کلاس‌های چندپایه.

مقدمه

عصر حاضر با چالش های پیچیده و بسیار در جامعه، نحوه انجام کار، برقراری ارتباط دیگران و نحوه یادگیری ما را تحت تأثیر قرار داده است. عامل اصلی و تازه در این تغییرات افزایش نقش بنیادی اطلاعات و دانش است. جامعه اطلاعاتی، جامعه دانش و جامعه یادگیری اصطلاحاتی برای معرفی این دوره هستند. در پیوند بین جامعه و دانش، یادگیری عامل اصلی است. با وجود اهمیت تولید و توزیع دانش، دانش در جریان انتقال، تاریخ انقضایی دارد که بر توسعه حرفه ای و تمرین معلمی تأثیرگذار است. تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه نه تنها بر دنیای اطراف معلم تأثیر می گذارد، بلکه باعث تغییر دانش آموزان، معلم و ابزارها و وسایل مورد استفاده برای تدریس می شود. در زمان حاضر، معلمان باید دانش خود را در مورد تغییرات مداوم در فرایند یاددهی یادگیری دوباره خلق کنند (وایلانت^۱، ۲۰۰۷؛ به نقل از حسن نژاد، ۱۳۹۴). تعلیم و تربیت^۲، سرمایه نسل امروز و آینده ما است. سرمایه ای که نمی توان قیمتی بر آن نهاد و همان چیزی است که بشر را از تاریکی و جهل به عصر روشنایی سوق داده است؛ از طریق آن می توان کیفیت و سلامت^۳ زندگی را بهبود بخشید و به جامعه ای منصفانه تر، پیشرفته تر و ملتی سالم تر دست یافت (یونسکو، ۱۹۹۸؛ به نقل از رؤوف، ۱۳۸۹). انسان عامل آفرینندگی توسعه و هم هدف توسعه است و نهاد آموزش و پرورش یکی از ارکان مهم توسعه جوامع بشری است. آموزش و پرورش کلید فتح آینده است و از دیرباز انتظار از آموزش و پرورش آن بود که انسان های فردا را تربیت کند و نسل امروز را برای زندگی در جامعه فردا آماده سازد؛ بنابراین ضرورت دارد سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی، مسئولان آموزش و پرورش و معلمان مقتضیات زندگی فرد را بشناسند تا بتوانند آمادگی، دانش و بینش و مهارت لازم را در کودکان و جوانان برای فعالیت در جامعه فردا به نحو مطلوب پرورش دهند (عصاره و رزی، ۱۳۹۳). در جمهوری اسلامی ایران، نظام تعلیم و تربیت، نهاد سازمان یافته ای است که به عنوان مهم ترین عامل انتقال، بسط و اعتلا فرهنگ در جامعه، مسئولیت فراهم آوردن زمینه نظام مند و عادلانه کسب آمادگی فراگیران؛ جهت تحقق مرتبه ای از حیات انسانی یا حیات طیبه را بر عهده دارد. حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد، زندگی شرافتمندانه همراه با قناعت و خشنودی است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

علی رغم آنچه درباره عوامل اثرگذار بر فرایند یاددهی و یادگیری گفته می شود، مطالعات اخیر درباره نقش معلم در آموزش، همه بر این نکته تأکید دارند که کیفیت تدریس معلم مهم ترین عامل اثربخش در یادگیری دانش آموز است. در قسمت یافته های یکی از مطالعات عنوان شده است، «دانش آموزانی که از یک آموزگار خوب و تأثیرگذار سود می برند، عملکرد علمی قوی تری نسبت به دانش آموزانی که آموزگار آن ها ضعیف تر بود، دارند». طبق آنچه در یافته های پژوهشی عنوان شده است، تأثیرگذاری آموزگاران بر آموزش کودکان چنان قوی است که تنها گوناگونی در کیفیت آموزشی آموزگاران، می تواند سبب ایجاد تفاوت های عظیم در عملکرد کودکان با بافت های اقتصادی و اجتماعی متفاوت گردد (دارلینگ هامند^۴، ۲۰۰۳). عملیات مربوط به حوزه آموزش و پرورش در زمره مسئولیت های جامعه در کلیت آن و در قلمرو سیاست های عمومی و دولتی به طور خاص قرار می گیرد (بشیری حدادان، محمودی،

1. Vaillant

2. Education

3. Healthy

4. Darling-Hammond

رضاپور و ادیب، ۱۳۹۴)؛ اما از طرف دیگر، محدودیت های از قبیل شرایط اقلیمی، مشکلات مالی، تأمین معلم و غیره، تشکیل کلاس برای تمام افراد لازم‌التعلیم را با مشکلاتی مواجه ساخته است؛ از این رو در بسیاری از نقاط کشور ما، مانند سایر نقاط دنیا، امکان جذب تمام کودکان لازم‌التعلیم وجود ندارد. یک از دلایل عدم جذب، تعداد اندک کودکان هم‌سن در یک منطقه جغرافیایی است که امکان تشکیل کلاس مستقل را برای هر گروه سنی در یک پایه تحصیلی، به آموزش و پرورش نمی‌دهد و یکی از رایج‌ترین شیوه‌های عمل در چنین شرایطی، ادغام کودکان در سنین و پایه‌های مختلف در یک گروه آموزش به آن‌ها توسط یک معلم است (کریمی و غفوری، ۱۳۹۷).

یونسکو^۱ (۲۰۰۸)، آموزش را کلید توسعه جوامع و مسیری می‌داند که افراد را برای تحقق توانایی‌ها و افزایش کنترل بر تصمیم‌های اثرگذار بر آن‌ها توانمند می‌سازد. در دنیای معاصر، سرمایه‌گذاری بر منابع انسانی فرهیخته، رسالتی ملی و فراملی محسوب می‌گردد. علاوه بر این، تأکید بر توسعه دانش و شایستگی‌های فردی و آمادگی برای عصر تغییر و کارآفرینی مراکز علمی و پژوهشی، از مؤلفه‌های جوامع بالنده است (محمودی و همکاران، ۱۳۹۱). مدارس، بهتر از معلمان که در آن‌ها تدریس می‌کنند، نیستند و توسعه‌ی حرفه‌ای کلید اصلی پیشرفت معلمان و رشد حرفه‌ای آن‌ها است (طاهری و همکاران، ۱۳۹۲). یکی از ارکان اساسی هر نظام آموزشی، معلمان هستند که وظیفه‌ی انتقال دانش، ایجاد بینش و افزایش مهارت دانش‌آموزان را در چارچوب نظام آموزشی به عهده‌دارند (خروشی، ۱۳۹۴). جامعه امروز از فراهم نمودن اجباری آموزش به سمت تمرکز بر کیفیت آموزش و پرورش حرکت کرده و اصلاحات جدید برنامه درسی بر پرورش مهارت‌های فراگیران، یادگیری چگونه یادگرفتن، توسعه برنامه درسی و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید می‌نمایند. چنین تغییراتی مستلزم تغییر نقش معلم است (لی و همکاران^۲، ۲۰۰۳). توسعه حرفه‌ای در واقع سفری دائمی است؛ سفری مادام‌العمر برای یادگیری. سفری که در طول زندگی حرفه‌ای یک معلم، به‌طور پیوسته جریان دارد و موجب افزایش مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های او می‌شود. این یادگیری مداوم، کم‌کم عملکرد معلم را در کلاس بهبود می‌بخشد و موجب می‌گردد که او در مواجهه با مسائل و مشکلات کلاسش و برای رفع و حل آن‌ها تصمیم‌گیری‌های درست و اخلاقی داشته باشد. ارسطو این توانایی را خرد عملی^۱ می‌نامد. خرد عملی در واقع نوعی توانایی است که موجب می‌شود معلم خردمند، درست‌ترین و اخلاقی‌ترین تصمیم‌ها را برای لحظه‌لحظه کلاسش و آنچه در آنجا اتفاق می‌افتد، بگیرد؛ بنابراین، توسعه حرفه‌ای در واقع همان توسعه خرد عملی است که معلمان را به تصمیم‌گیرندگانی با تصمیم‌های درست و اخلاقی تبدیل می‌کند (ملکی، ۱۳۹۷). توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان عبارت است از "فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی‌شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند. (گاسکی^۳، ۲۰۰۰). از نظر لیتل (۲۰۰۱) امروزه سیستم‌های آموزشی به‌وسیله سن، درجه و سطح دانش‌آموزان سازمان‌دهی می‌شوند. این سازمان‌دهی به دو صورت کلاس‌های تک‌پایه و کلاس‌های چندپایه انجام می‌پذیرد. مکوسانا و کاپیسا، معتقدند که شرایط متنوع در حوزه آموزش و پرورش، ایجاد کلاس‌های چندپایه

1. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

2. Lee, John Chi Kin, Wing po, Lam & Yuk yung Li

3. Guskey

را که در آن، یک معلم مجبور است چندپایه را به طور هم‌زمان و در یک کلاس تدریس کنند، ضروری می‌سازد. این موقعیت‌ها معمولاً در مدارس روستایی و خاص، بیشتر رایج است. تدریس در کلاس‌های چندپایه پدیده تازه‌ای نیست. در برخی از کشورها، به‌ویژه در کشورهای اسلامی، چند قرن است که از این روش آموزشی در مدرسه‌های مذهبی استفاده می‌شود. در کشورهای مثل چین و نپال، پیش از اجباری شدن آموزش ابتدایی و نیز در کشورهایی که تحت استعمار قرار داشتند تدریس در کلاس‌های چندپایه از قدمت یک صدساله برخوردار است (آقازاده، ۱۳۸۴؛ به نقل از عباس‌پور، جهانی و مناجاتی پور، ۱۳۹۵). در بررسی توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه باید کانون توجه را روی عناصر اساسی و تأثیرگذار که از مقیاس وزنی نسبتاً بالاتری برخوردارند، متمرکز کرد و در بین این عناصر نقش معلم از همه کلیدی‌تر است. معلم نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به‌منظور بهبود سیستم‌های آموزشی است، بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکننده‌ی تغییر نیز محسوب می‌شود. در ایران، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان در زمینه‌های دانش حرفه‌ای، مهارت‌های حرفه‌ای، صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای و نیز یادگیری مادام‌العمر و فناوری آموزشی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (کریمی، ۱۳۸۷). اهمیت و لزوم توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان به دلیل تشدید چالش‌های پیش رو در حرفه‌ی معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گنسر^۱، ۲۰۰۰). به‌ویژه که به‌رغم تلاش‌های زیاد هنوز سازمان‌ها و مراکز آموزشی از بسیاری جهات، از پایین بودن کیفیت رنج می‌برند و در مسیر بهبود آن، دچار مشکلات عمده‌ای می‌باشند (تورانی، ۱۳۸۷). در مسیر حل این مشکل باید کانون توجه را روی عناصر اساسی و تأثیرگذار که از مقیاس وزنی نسبتاً بالاتری برخوردارند، متمرکز کرد و در بین این عناصر نقش معلم از همه کلیدی‌تر است. معلم نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به‌منظور بهبود سیستم‌های آموزشی است، بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکننده‌ی تغییر نیز محسوب می‌شود. با ارتقا استانداردهای یادگیری در سطح جهانی، جوامع برای دستیابی به موفقیت، به کسب دانش و مهارت‌های جدید در عرصه‌های مختلف نیازمند هستند. در چنین شرایطی، بایستی با شناخت عوامل سازمانی و زمینه‌ای مؤثر بر توسعه‌ی حرفه‌ای، شرایطی را فراهم نمود تا معلمان بتوانند همسو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای جامعه، توانایی‌های دانشی و روشی خود را ارتقا داده و موقعیت‌های یادگیری متنوعی را برای کسب عادات و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر از سوی دانش‌آموزان تدارک ببینند (جعفری و همکاران، ۱۳۹۶). در همین زمینه مؤسسه بین‌المللی آموزش و پرورش کودکان^۲ در زمینه آماده‌سازی معلمان ابراز می‌دارد که کیفیت تجارب یادگیری در دانش‌آموزان از مسائل مهم و استراتژیک برای آینده ملی است، لذا معلمان باید با دانش، مهارت، ارزش‌ها و تکنیک‌هایی مجهز باشند تا در تعامل با دانش‌آموزان، والدین، همکاران، مدیران و آژانس‌های اجتماعی و دیگران موفق باشند. آموزگاران باید علائق، سبک‌های یادگیری و نیازهای فردی و پیچیده دانش‌آموزان را با تغییرات سریع گوناگونی‌های فرهنگی اجتماعی تطبیق دهند. آموزگاران لازم است به‌عنوان افراد حرفه‌ای در رشته و شغل خویش شناخته شوند. آنان باید دارای گواهینامه معلمی و یا درجه لیسانس در این زمینه باشند (ملایی نژاد، ۱۳۹۱). برنامه‌های تربیت معلم ایستا و خطی پاسخگوی نیازهای حرفه‌ای معلمی نیست و لازم است این برنامه توسط برنامه‌ای جامع‌نگر و

¹ Ganser

² The Association for Childhood Education International.

پویا جایگزین شود. برای قرن بیست و یکم از معلمان به عنوان «کارشناسان یادگیری اثربخش» یاد شده است. چنین معلمی با برخورداری از ظرفیت تفکر عمیق و انتقادی درباره‌ی اهداف و ارزش‌های آموزشی و برنامه‌های درسی می‌اندیشد، مشتاق ایجاد انگیزه و تشویق تک‌تک دانش‌آموزان است. پیشرفت و نیازهای یادگیری هر یک از دانش‌آموزان را به معنای وسیع می‌سنجد، حتی اگر این امر مستلزم صرف وقت خارج از برنامه‌ی رسمی مدرسه باشد. برای تحقق چنین پنداره‌ی متعالی، فرصت‌ها برای توسعه‌ی مداوم حرفه‌ای باید فراهم گردد و منابع لازم بسیج شود.

به‌طورکلی در آموزش و پرورش به هیچ تحول علمی یا نوآوری مطلوب نمی‌توان دست‌یافت مگر این‌که پیشاپیش در شیوه‌های کاری معلمان، به‌عنوان کارگزاران واقعی، تغییرات مناسب به وجود آید. رمز سلامت و بالندگی نظام‌های تعلیم و تربیت را باید در سلامت، رشد و بالندگی معلم جست (شریعتمداری، ۱۳۹۲). همبستگی مثبت و معنی‌داری، بین کیفیت کار معلم و پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه وجود دارد، این همبستگی مثبت بین آموزش ضمن خدمت و نتایج یا برون داد دانش‌آموزان نیز دیده می‌شود (آنگریس^۱ و لای^۲، ۲۰۰۱). رحمانی (۱۳۹۶) معتقد است که در نظام آموزشی کشور ما وجود کلاس‌های چندپایه واقعی اجتناب‌ناپذیر است. صمدیان (۱۳۹۱) دلایل اصلی تشکیل کلاس‌های چندپایه را پایین بودن تعداد دانش‌آموزان در مناطق روستایی و کمبود معلم می‌داند که شیوه‌ای برای جبران دسترسی کودکان روستایی به آموزش و پرورش است (به نقل از عباس‌پور، جهانی و مناجاتی پور، ۱۳۹۵) پژوهش‌های گذشته با بهره‌گیری از روش‌های مختلف پژوهش به مطالعه ابعادی از توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند (عارفی، فتحی و اجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ شاه‌پسند، ۱۳۸۷؛ باچینسکی و هانسن^۳، ۲۰۱۰؛ فیلدر^۴، ۲۰۱۰؛ گارت^۵، پورتر، دسیمون، بیدمن و یون، ۲۰۰۱؛ نیر و باگلر^۶، ۲۰۰۸؛ ریشر^۷ و همکاران، ۲۰۱۱). گروهی از مطالعات عوامل موثر بر اثربخشی دوره‌های توسعه حرفه‌ای را بررسی نموده‌اند. برای نمونه گارت و همکاران (۲۰۰۱) با بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای را برافزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه کلاس داری معلمان مؤثر می‌دانند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری. باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) در یک مطالعه موردی کیفی پیامدهای توسعه حرفه‌ای را مطالعه نموده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که توسعه حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود. باین‌حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده بودند. پژوهشگران تأکید کرده‌اند که ارائه راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به‌عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدنظر باشد. تحقیقات

1. Angrist

2. Lavy

3. Buczynski & Hansen

4. Fielder

5. Garet

6. Nir & Bogler

7. Richter

دیگر نشان می‌دهد که آگاهی معلم و توانایی او در تدریس مهم‌ترین عامل اثرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان است (دارلینگ^۱ و همکاران، ۱۹۹۹؛ فولان^۲ و همکاران، ۲۰۰۶؛ ویلسون^۳ و همکاران، ۲۰۰۱). توسعه حرفه‌ای معلم موانع و چالش‌های زیادی پیش رو دارد: چگونگی تحول در فرایند آموزش، چگونگی تغییر باورها و نگرش‌ها و ایجاد چارچوب نظری مناسب برای یادگیری معلمان از این نوع هستند (گویا، ۱۳۸۰).

کلانتری و فرخی (۱۳۹۵) بر مؤلفه‌های استاندارد، مدرسه محوری و خودراهبری در توسعه حرفه‌ای معلمان اشاره کرده‌اند. ایبلی و همکاران (۱۳۹۹) بر مهارت‌های رهبری مدیریتی، مهارت‌های آموزشی، مهارت‌های پژوهشی، مهارت‌های فردی، مهارت‌های مشاوره‌ای تأکید دارند. مولر و ایربای (۲۰۰۶) در پژوهش خود به روش‌های تدریس، ارزشیابی/توسعه برنامه درسی، سنجش یادگیری، تغییر سازمانی، توسعه کار راهه شغلی، تحقیقات آموزشی اشاره می‌کنند. یافته‌های بهمن‌نیا و محمودیان‌آدر (۱۳۹۶) نشان داده که برای اداره کلاس‌های چندپایه، روش‌های مشخصی وجود ندارد و نمی‌توان گفت کدام روش برای اداره کلاس، بهترین است؛ بلکه معلم با توجه به تعداد پایه‌ها، امکانات موجود، زمان و ... از شیوه‌های معینی استفاده می‌کند. بررسی‌های عباس پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان داده که با توجه به فشار کاری مضاعف، بیشتر معلمان در این‌گونه مدارس و همچنین با توجه به این‌که انجام امور اداری و دفتری با امر تدریس و آموزش به‌صورت توأم انجام می‌شود، استفاده از روش خودراهبری در یادگیری باعث می‌شود که آموزش و یادگیری توسط خود دانش‌آموز، انجام و پیگیری شود. در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان چندپایه و افزایش اثربخشی تدریس در این کلاس‌ها استفاده از تجارب زیسته معلمان، یکی از مهم‌ترین منابع فراهم‌سازی اطلاعات کاربردی برای استفاده در اداره کلاس‌های چندپایه خواهد بود. سید محمد و حیدری (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان ارزیابی مدیریت کلاس‌های درس چندپایه مدارس ابتدایی از دیدگاه راهبران آموزشی انجام داده‌اند.

بررسی الگوها و مدل‌های ارائه‌شده برای توسعه حرفه‌ای مربیان و معلمان، نشان می‌دهد که بیشتر این الگوها، به جنبه‌های مختلفی از توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند. باین‌حال تحقیقی که به‌طور ویژه به بررسی و تعیین مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه پرداخته باشد، وجود ندارد. از این‌رو، در این پژوهش قصد داریم با استفاده از روش داده بنیاد، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای تخصصی و جهت‌دار، به شناسایی عوامل کلیدی مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه بپردازیم تا با نهادینه کردن و بهره‌گیری از آن‌ها بتوانیم هرچه بیشتر و کارآمدتر فرآیند توسعه حرفه‌ای معلمان چندپایه را علمی اجرایی کنیم لذا از این‌رو، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال می‌باشد که مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه چه می‌باشند.

1. Darling
2. Fullan
3. Wilson

روش پژوهش

انتخاب روش انجام پژوهش بستگی به هدف‌ها و ماهیت موضوع پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد. هدف از انتخاب روش پژوهش آن است که محقق مشخص نماید چه شیوه و روشی را اتخاذ کند تا او را هر چه دقیق‌تر، آسان‌تر، سریع‌تر و ارزان‌تر در دستیابی به پاسخ یا پاسخ‌هایی برای پرسش یا پرسش‌های پژوهش موردنظر کمک کند. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است، زیرا انتظار می‌رود از نتایج آن جهت ارائه الگویی برای توسعه حرفه‌ای معلمان چندپایه استفاده شود. چراکه هدف پژوهش کاربردی در جهت رشد و بهتر کردن یک محصول یا روال یک فعالیت و خلاصه آزمودن مفاهیم نظری و مجرد (ذهنی) در موقعیت‌های واقعی وزنده است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۵). پژوهش‌ها می‌توانند به سه صورت کمی^۱، کیفی^۲ یا ترکیبی^۳ انجام شوند. انتخاب رویکرد، روش و ابزار، به مسئله و هدف پژوهش بستگی دارد؛ بنابراین با توجه به مسئله و هدف پژوهش حاضر، این پژوهش از رویکرد ترکیبی بهره گرفته است. پژوهش‌های ترکیبی پژوهش‌هایی هستند که پژوهشگر با گردآوری، تحلیل و ترکیب اطلاعات کمی و کیفی در پی پاسخ به پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهشی خود است. این رویکرد از آن جهت ترکیبی نام دارد که داده‌ها و یافته‌های این پژوهش‌ها، به جای آنکه فقط مبتنی بر یک رویکرد باشند، حاصل ترکیب دو رویکرد کمی و کیفی هستند (منصوریان، ۱۳۹۴). با توجه به توضیحات بالا، پژوهش حاضر از نوع متوالی - اکتشافی می‌باشد، به عبارتی ابتدا بخش کیفی آن با روش پدیدارشناسی انجام گرفت و سپس از تم‌های استخراج‌شده پرسشنامه‌ای به منظور اجرای بخش کمی و پیمایش تدوین شد. جامعه آماری پژوهش شامل جامعه آماری بخش کمی و جامعه آماری بخش کیفی است که در ادامه به تفکیک توضیحاتی پیرامون جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری ارائه می‌گردد. جامعه پژوهش در بخش کیفی ۱۵ نفر از معلمان کلاس‌های چندپایه در استان کرمانشاه هستند. این معلمان توسط محقق شناسایی شدند و با آن‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته^۴ صورت گرفت. در بخش کمی جامعه پژوهش از دو گروه مدیر آموزگاران و آموزگاران مدارس چندپایه استان کرمانشاه تشکیل می‌شود. بر اساس آخرین آمار تعداد ۱۸۶۹ نفر در این پست‌های سازمانی فعالیت می‌کنند. نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی بسیار متفاوت از پژوهش‌های کمی است زیرا هدف آن به جای تعمیم یافته‌ها کسب درک عمیق از پدیده موردبررسی است. ملاک اصلی انتخاب شرکت‌کنندگان برای پژوهش کیفی، تجربه کردن پدیده مورد مطالعه است (حریری، ۱۳۸۵). در این پژوهش در ابتدا به منظور جمع‌آوری و تولید داده‌ها از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. پس از توسعه مجموعه‌ای از کدها و کتگوری‌ها از مجموعه داده‌های اولیه از نمونه‌گیری نظری استفاده شد. در واقع نمونه‌گیری نظری به منظور شناسایی و پیگیری سرنخ‌ها از تحلیل، پر کردن شکاف‌ها، شفاف کردن عدم قطعیت‌ها، چک کردن ظن و گمان‌ها و تفسیرهای آزمایشی در طول پیشرفت مطالعه استفاده شد. نمونه‌گیری تا زمان اشباع^۵ داده یا اشباع نظری^۶ ادامه پیدا کرد.

1. Quantitative approach

2. Qualitative approach

3. Mixed method

4. Concurrent

4. semi-structured interview

5. Saturation

6. Theoretical Saturation

در مصاحبه با مصاحبه‌شوندگان شماره پانزده تا هفده، داده‌ی جدید مربوط به مقوله‌ها ظهور نکرد که به نظر محقق فرایند جمع‌آوری داده‌ها به حد اشباع نظری رسیده است. برای نمونه‌گیری جامعه بخش کمی که از دو گروه مدیر آموزگاران و آموزگاران مدارس چندپایه استان کرمانشاه تشکیل شده، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای^۱ که نوعی نمونه‌گیری احتمالی است به‌کاربرده شد. بدین معنی که جامعه آماری معلمان کلاس‌های چندپایه استان کرمانشاه از لحاظ جغرافیایی به ۵ خوشه مرکز، شمال، جنوب، شرق و غرب کشور تقسیم شد. از خوشه مرکز، ناحیه ۲ شهر کرمانشاه، از خوشه شمال، شهرستان روانسر، از خوشه جنوب، شهرستان اسلام‌آباد غرب، از خوشه شرق، شهرستان هرسین و از خوشه غرب، شهرستان گیلان غرب انتخاب شدند. در این پژوهش، برای تعیین حجم نمونه از میان معلمان کلاس‌های چندپایه استان کرمانشاه، از فرمول نمونه‌گیری کوکران- که در زیر نمایش داده شده است- استفاده شد؛ بنابراین با توجه به تعداد جامعه آماری ($N=1869$)، با در نظر گرفتن سطح معنی‌داری ۹۵ درصد و رقم t برای ۱/۹۶ و درجه اطمینان (d) ۵ درصد و در نظر گرفتن ۰/۵۰ و ۰/۵۰ برای p (احتمال مجموعه‌سازی مناسب) و q (احتمال عدم مجموعه‌سازی مناسب)، حجم نمونه معلمان کلاس‌های چندپایه معادل ۳۱۹ نفر برآورد گردید که به‌منظور رفع مشکل افت یا ریزش نمونه ۵ درصد این تعداد به نمونه اضافه شد و نمونه نهایی معلمان کلاس‌های چندپایه به تعداد ۳۳۵ نفر در نظر گرفته شد. همان‌طور که اشاره شد، در این پژوهش از رویکرد ترکیبی، ابتدا کیفی و به‌طور خاص از راهبرد پدیدارشناسی استفاده شد. در بخش کیفی، ابتدا با ۱۵ نفر از مدیر آموزگاران و آموزگاران کلاس‌های چندپایه، در خصوص شناسایی مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه انجام شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کیفی و برای پاسخ به سؤال اول پژوهش، از تکنیک پدیدارشناسی استفاده شد. در تحقیقات پدیدارشناسی، از ابزار مصاحبه عمیق با سؤالات نیمه ساختاریافته، استفاده می‌شود؛ و پس از نهایی شدن سؤالات، باید برای مصاحبه اقدام شود و داده‌های لازم گردآوری گردد (دورتینس^۲، ۲۰۰۲). در مرحله اول متن مصاحبه‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند و تمام گزاره‌های مربوط به صلاحیت حرفه‌ای آموزگاران استخراج شدند. در مرحله دوم روش مقوله‌بندی مناسب انتخاب شد. در مرحله سوم هر یک از گزاره‌های جمع‌آوری شده برای قرار گرفتن در هر یک از مقوله‌ها، نشانه‌گذاری شدند. در مرحله چهارم مقوله‌بندی با روش کدگذاری باز و کدگذاری محوری انجام شد و تفسیر و ارزشیابی یافته‌ها در مرحله پنجم صورت گرفت. در بخش کمی از ابزار پرسش‌نامه محقق ساخته جهت گردآوری داده‌ها بهره گرفته شد. پرسشنامه طراحی شده شامل ۱۱۲ سؤال بسته پاسخ می‌باشد و گویه‌های آن بر پایه طیف ۵ درجه ای لیکرت (از خیلی زیاد نمره ۵؛ زیاد نمره ۴؛ متوسط نمره ۳؛ کم نمره ۲ و خیلی کم نمره ۱) تنظیم شد. سؤالات ۱ تا ۳۵ مؤلفه آموزشی^۳ (شامل: مدیریت کلاس، الگو بودن، ارتباط و تعامل دو طرفه با دانش‌آموز، تسلط بر محتوا موضوعی و تخصصی، تسلط بر روش تدریس، مهارت ارزشیابی و آشنایی با فناوری نوین آموزشی)؛ ۳۶ تا ۶۰ مؤلفه پرورشی^۴ (شامل: اجرای مراسمات و مناسبت‌ها، الگو بودن، ظاهر مناسب، دین‌ورزی، اخلاق حرفه‌ای، اوقات فراغت)، ۶۱ تا ۸۴

1. Cluster sampling

2. Dortins

3. Breeding

4. Research Growth

مؤلفه خدماتی^۱ (شامل: ارتباط و تعامل با جامعه، ارتباط با کشاورزی، خلاقیت و کارآفرینی، گفتمان سازی، مهارت کار تیمی، مربیگری همتا، تعامل با اجتماع محلی، مهارت مدیریتی و رعایت هنجارهای اجتماعی و بومی) و ۸۵ تا ۱۱۲ مؤلفه فردی^۲ (شامل: اخلاق، یادگیری مستمر، خلاقیت و نوآوری، فرهیختگی، مدیریت زمان، خودتنظیمی و مهارت ارتباطی) را موردسنجش قرار می دهند. در بخش کمی برای بررسی روایی پرسشنامه از نظر اساتید و متخصصان مدیریت و علوم تربیتی بهره گرفته شد. برای این منظور پرسشنامه طراحی شده برای آن‌ها ارسال شد و از آن‌ها خواسته شد که درجه اهمیت آن‌ها را مشخص کنند، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله اول، دسته‌بندی‌های به دست آمده درباره مؤلفه‌های مشخص شده و در مرحله بعد پرسشنامه تنظیم شده که حاوی رتبه‌بندی حاصل از نظرخواهی در مرحله اول بود، برای متخصصان ارسال شد و از آن‌ها خواسته شد که توافق نظر خود را با رتبه‌بندی به دست آمده اعلام کنند. در نتیجه روایی محتوایی پرسشنامه مورد تائید متخصصان قرار گرفت. شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) ۰/۹۴ و شاخص روایی محتوایی (CVI) ۰/۸۸ برای پرسشنامه پژوهش به دست آمد؛ که نشانه دهنده روایی محتوایی قابل قبول برای پرسشنامه می باشد. همچنین برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد، برای این منظور در یک مطالعه مقدماتی بر روی ۴۰ نفر از نمونه آماری پایایی کل پرسشنامه ۰/۹۶ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی بر اساس کدگذاری داده‌ها (یافتن مفاهیم در داده‌ها) صورت پذیرفت. به منظور تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل تم^۳ که به ترتیب مبتنی بر کدگذاری باز^۴ و کدگذاری محوری^۵ و کدگذاری انتخابی^۶ (گزینشی) است، استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده در بخش کمی، از روش‌های آمار توصیفی، از جمله جداول توزیع فراوانی و درصد، شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و روش‌های آمار استنباطی و همچنین برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS جهت انجام تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید.

یافته‌ها

جدول ۱. توصیف وضعیت سنی نمونه مورد مطالعه

درصد	فراوانی	سن
۲۱,۷۹	۷۳	کمتر از ۳۰ سال
۶۵,۶۷	۲۲۰	۳۰-۴۵ سال
۱۰,۱۵	۳۴	۴۵-۶۰ سال
۲,۳۹	۸	بالای ۶۰ سال
۱۰۰/۰	۳۳۵	کل

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، از مجموع ۳۳۵ شرکت‌کننده، ۶۵,۶۷ درصد از مشارکت‌کنندگان ۳۰ تا ۴۵ ساله می باشند.

1. Individual Growth

2. Service Growth

3. Thematic analysis

4. Open coding

5. Axial Coding

6. Selected Coding

جدول ۲. توصیف وضعیت جنسیت نمونه مورد مطالعه

وضعیت جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۳۰۸	۹۱/۹۴
زن	۲۷	۸/۰۶
کل	۳۳۵	۱۰۰/۰

همان طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می شود اطلاعات مربوط به وضعیت جنسیت نمونه مورد مطالعه، نشان می دهد که ۹۱،۹۴ درصد از آن ها مرد و ۸،۰۶ درصد آن ها زن بوده اند. این آمار نشان می دهد به دلیل صعب العبور بودن و یا دوری مسافت مردان در این مناطق خدمت می کنند.

جدول ۳. توصیف وضعیت تأهل نمونه مورد مطالعه

وضعیت تأهل	فراوانی	درصد
متأهل	۲۴۱	۷۱/۹۴
مجرد	۹۴	۲۸/۰۶
کل	۳۳۵	۱۰۰/۰

همان طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود اطلاعات مربوط به وضعیت تأهل نمونه مورد مطالعه، نشان می دهد که ۷۱/۹۴ درصد از آن ها متأهل و ۲۸/۰۶ درصد آن ها مجرد بوده اند.

جدول ۴. توصیف وضعیت تحصیلات نمونه مورد مطالعه

وضعیت تحصیلات	فراوانی	درصد
فوق دیپلم	۸۷	۲۵/۹۷
لیسانس	۱۹۴	۵۷/۹۱
فوق لیسانس	۵۴	۱۶/۱۲
کل	۳۳۵	۱۰۰/۰

همان طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می شود اطلاعات مربوط به وضعیت تحصیلات نمونه مورد مطالعه نشان می دهد ۲۶ درصد نمونه مورد مطالعه دارای مدرک فوق دیپلم، ۵۸ درصد دارای مدرک لیسانس و حدود ۱۶ درصد دارای مدرک فوق لیسانس بوده اند.

جدول ۵. توصیف وضعیت سابقه خدمت نمونه مورد مطالعه

سابقه اشتغال	فراوانی	درصد
کمتر از ۱۰ سال	۱۴۰	۴۱/۷۹
۱۰-۲۰ سال	۱۳۷	۴۰/۹۰
بیشتر از ۲۰ سال	۵۸	۱۷/۳۱
کل	۳۶۴	۱۰۰/۰

همان طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می شود اطلاعات مربوط به سابقه خدمت نمونه مورد مطالعه نشان می دهد که حدود ۴۲ درصد دارای سابقه خدمت کمتر از ۱۰ سال، حدود ۴۱ درصد آن ها دارای سابقه خدمت ۱۰-۲۰ سال و حدود ۱۷ درصد آن ها سابقه خدمت بیش از ۲۰ سال داشته اند.

جدول ۶. توصیف وضعیت پست سازمانی نمونه مورد مطالعه

وضعیت جنسیت	فراوانی	درصد
مدیر آموزگار	۱۹۳	۵۷/۶۱
آموزگار	۱۴۲	۴۲/۳۹
کل	۳۳۵	۱۰۰/۰

همان طور که در جدول شماره ۶ مشاهده می شود اطلاعات مربوط به پست سازمانی نمونه مورد مطالعه نشان می دهد که حدود ۵۸ درصد دارای مدیر آموزگار، حدود ۴۲ درصد در پست آموزگاری مشغول به خدمت می باشند.

یافته های بخش کیفی و پاسخ به سؤال اول پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول: ابعاد و مؤلفه های تشکیل دهنده توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه چه می باشند؟ ابتدا پیشینه نظری و تجربی تحقیقات انجام شده در خارج و داخل کشور مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و از این طریق برخی از توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه شناسایی شدند. پس از بررسی همه جانبه مبانی نظری و تجربی، از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته برای گردآوری داده های بخش کیفی پژوهش استفاده گردید. برای این منظور پس از شناسایی صاحب نظران و آگاهی دهندگان کلیدی موضوع توسعه حرفه ای معلمان، گردآوری و تحلیل داده های کیفی انجام شد. در نتیجه مؤلفه های توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه در چهار بعد کلی با عنوان های آموزشی، پرورشی، خدماتی و فردی از درون این متون مصاحبه ها استخراج شدند.

بعد آموزشی

جدول ۷. مقوله های شناسایی شده بعد آموزشی توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه

شواهد	مقوله فرعی (عناصر بالندگی آموزشی)	کدها (مفاهیم) شناسایی شده مرتبط
محقق تفاوت بسیاری در کلاس همکارانی که مسلط به مهارت های فاوا و بهره گیری از آن داشتند مشاهده نموده و تأثیر آن بر قدرت افزایی همکار مشهود بود. کلاس های معلمان موفق به روزنامه دیواری، ستاره ها و آنچه نشان از فعالیت های گروهی است مزین شده بود. کلاس ها دارای کمدهای نگهداری از محصولات فعالیت های دست ورزی بود	مدیریت کلاس ارتباط و تعامل دو طرفه بادانش آموزان	تسلط بر روش های متنوع و نوین تدریس؛ مهارت در طراحی و برنامه ریزی آموزشی؛ مهارت نحوه تدوین طرح درس؛ مهارت های تفکر خلاق، حل مسئله، تفکر انتقادی و پرسشگری در دانش آموزان؛ تسهیلگر یاددهی - یادگیری، توانایی ایجاد نگرش ها، رفتارها و ارزش های مثبت در بین دانش آموزان؛ توانایی ایجاد امید و خوش بینی در دانش آموزان؛ آموزش مهارت شناخت خود و دیگران در دانش آموزان؛ مهارت برقراری ارتباط بادانش آموزان، مهارت ارتباطی، ایجاد انگیزه
	تسلط بر محتوا موضوعی و تخصصی	تسلط بر موضوعات درسی و ارائه محتوای آموزشی؛ دانش مرتبط با راهبردهای یادگیری دانش آموزان؛ دانش روزآمد، دانش تخصصی، علم معلم، محتوای روزآمد، اطلاعات روزآمد؛ شناخت مفاهیم اساسی نظریه ها و رویکردهای تربیتی در رشته تخصصی خود.
	تسلط بر روش تدریس	تسلط بر روش های تدریس، روش های یاددهی - یادگیری؛ توانایی کاربرد انواع روش ها و فنون تدریس، سازمان دهی شرایط و محیط آموزشی. روش خلیفه ای،

دانش آموزان برای نمایش و کار خود خیلی رقابت داشتند.	مهارت ارزشیابی	درک ارزش ها، مقاصد، اهداف و نیازهای آموزشی در برنامه درسی ملی تربیت معلم؛ مهارت نحوه تدوین استانداردهای آموزشی؛ تسلط بر انواع روش های ارزشیابی از دانش آموزان؛
	آشنایی با فناوری نوین آموزشی	آشنایی با فناوری های آموزشی، مهارت فنی و تجهیزاتی، آشنایی با فناوری روز.

بعد پرورشی: به توسعه و ارتقای مهارت های پرورشی معلمان کلاس های چند پایه از جمله اجرای مراسمات و مناسبت ها، الگو بودن، ظاهر مناسب، دین ورزی، اخلاق حرفه ای، اوقات فراغت می پردازد. جدول ۸ نتیجه فرآیند کدگذاری داده های حاصل از مصاحبه های نیمه ساختاریافته را در ارتباط با بعد پرورشی توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه نشان می دهد.

جدول ۸. مقوله های شناسایی شده بعد پرورشی توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه

کد مصاحبه شوندهگان	مقوله فرعی (عناصر بالندگی پژوهشی)	کدها (مفاهیم) شناسایی شده مرتبط
معلمان موفق ظاهری آراسته، شاداب و تأثیرگذار در شادی و نشاط و عدم انفعال دانش آموزان دارند. این معلمان شخصیت تمامی فراگیران را موردتکریم قرار می دهند و در جهت اعتلای فکری و خردورزی آنان تلاش می کنند	اجرای مراسمات و مناسبت ها	مراسم آغازین مختصر-توجه به ایام الله-اجرای زنگ ورزش-بازیهای بومی محلی-برگزاری مسابقات فرهنگی و ورزشی-جلسات با اولیا-فرهنگ کتابخوانی-جشن تولد دانش آموزان
	الگو بودن	توانایی ایجاد یک محیط سالم آموزشی؛ آشنایی با فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی؛ الگو بودن، رهبری، نفوذ، انتقال هنجارهای اجتماعی، آموزش زندگی، یادگیری غیررسمی، تربیت انسان سالم، دانش آموز پروری، تدریس مؤثر.
	ظاهر مناسب	رنگ لباس مناسب-آراسته بودن-لباس مناسب با اجتماع-موی مناسب-خوشبو بودن-تنوع لباس-رعایت هنجارهای اسلامی-نشاط و شادابی
	دین ورزی	توجه به درس قرآن-نماز جماعت-آموزش احکام-توجه به ارزش ها-سبک زندگی-دینداری آگاهانه-آموزش اولیا
	اخلاق حرفه ای	فروتنی-امانت داری-سعه صدر-مهربانی و صمیمیت-نظم و تعهد-شخصیت دادن به دیگران-شاگردنگر جمعی-هوش اجتماعی و عاطفی
	اوقات فراغت	تجهیز کتابخانه کلاسی-برگزاری اردوها-توجه به جشن ها-کمک دانش آموز به خانواده-صنایع دستی-کلاس تقویتی-ارتباط در ایام تعطیلات

با توجه به تحلیل های انجام شده و نتایج خلاصه شده در جدول ۸، با استفاده از تحلیل نتایج مصاحبه های نیمه ساختاریافته و فرآیند کدگذاری باز در مجموع ۶ شاخص به عنوان عناصر اصلی بعد پرورشی توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه شناسایی شد که عبارت اند از: اجرای مراسمات و مناسبت ها، الگو بودن، ظاهر مناسب، دین ورزی، اخلاق حرفه ای، اوقات فراغت

بعد خدماتی: توسعه خدماتی عبارت است از مجموعه مهارت‌هایی که به معلم کلاس چندپایه کمک می‌کند تا در رابطه با دانش خود خدمات تخصصی و اجتماعی به جامعه بیرون از مدرسه ارائه نماید. این خدمات می‌تواند شامل ارائه مشاوره تخصصی، ارائه سخنرانی، گفتمان سازی، انتشارت و تولیدات علمی و خلاقیت و کارآفرینی باشد. همان‌گونه که جدول ۷ نشان می‌دهد، معلمان در مصاحبه‌ها به مهارت‌های خدماتی معلمان کلاس‌های چندپایه در ارتباط با توسعه حرفه‌ای‌شان اشاره کرده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: ارتباط با کشاورزی، ارتباط با جامعه، تأثیرگذاری اجتماعی، گفتمان‌سازی، خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی.

جدول ۹. مقوله‌های شناسایی شده بعد خدماتی توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه

شواهد	مقوله فرعی (عناصر بالندگی خدماتی)	کدها (مفاهیم) شناسایی شده مرتبط
در کنار رسالت آموزشی و پرورشی، از یک معلم کلاس چندپایه انتظار می‌رود؛ بتواند در ارتباط با جامعه خود(نگاه از برون به درون) نیز نقش آفرینی کند.	ارتباط و تعامل با جامعه	دانش و مهارت ایفای نقش‌های مدیریتی و مشارکت در انجمن‌های صنفی؛ آشنایی با فرهنگ ملی و محلی؛ ارتباط با اجتماع، ارتباط با شبکه‌های اجتماعی، مشارکت در انجمن‌های علمی و حرفه‌ای، تولید علم نافع برای جامعه، حل مسائل و مشکلات اجتماعی؛ مشارکت با اجتماع بیرونی و نهادهای اجتماعی؛
	ارتباط با بخش کشاورزی	ارتباط با کشاورزی، ارائه مشاوره در خصوص کشاورزی
	خلاقیت و کارآفرینی	کارآفرینی، نوآوری، خلاقیت، تولید محصولات دانشی، تولید صنایع دستی
	گفتمان‌سازی	تأثیرگذاری اجتماعی، تولید گفتمان، تأثیرگذاری سیاسی
	مهارت کار تیمی	کار گروهی، کار پژوهشی و آموزشی مشترک، توانایی کار کردن با دیگران، کار جمعی، مهارت کار تیمی، همکاری علمی
	مربیگری همتا	کمک به همکاران، احساس مسئولیت نسبت به همکاران، نشست‌های تخصصی، از هم آموزی، مربیگری
	تعامل با اجتماع علمی	تعامل با اجتماع علمی، هم‌کنشی اجتماعی، تعامل با همکاران، مشارکت علمی،
	مهارت مدیریتی	مشارکت در مدیریت مدرسه، مشارکت در کارهای دانشگاه، رفتار شهروندی سازمانی، مهارت مدیریتی
	رعایت هنجارهای محلی	جامعه‌پذیری، رعایت هنجارهای محلی، احساس تعلق به سازمان، رعایت ادب سازمانی، وظیفه‌شناسی، رعایت کدهای رفتاری موردنظر

با توجه به تحلیل‌های انجام‌شده و نتایج خلاصه‌شده در جدول ۹، با استفاده از تحلیل نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و فرآیند کدگذاری داده‌ها در مجموع ۹ شاخص به‌عنوان عناصر اصلی توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه شناسایی گردید.

بعد فردی (شخصی): به عواملی اشاره دارد که مرتبط با ویژگی های فردی معلمان کلاس های چندپایه است و برنامه های توسعه حرفه ای باید به آن توجه کنند. بعد شخصی بر مهارت هایی از جمله خودتنظیمی، حل مسئله، مهارت تصمیم گیری، خلاقیت و نوآوری، مدیریت زمان، مدیریت استرس، انتقادپذیری، مهارت های ارتباطی تأکید دارد.

جدول ۱۰. مقوله های شناسایی شده بعد فردی توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چندپایه

مقوله فرعی (عناصر بالندگی فردی)	کدها (مفاهیم) شناسایی شده مرتبط	کد مصاحبه شوندهگان
اخلاق	اخلاق، رعایت اصول اخلاقی، فروتنی، امانت داری، صداقت علمی، انتقادپذیری، اخلاق اجتماعی، تزکیه	محقق مشاهده کرد، باینکه این معلمان از مسافت های دور باکلاس درس می آیند و باینکه نظارت کمتری بر آنان وجود دارد
یادگیری مستمر	یادگیری، خودآموزی، یادگیری مادام العمر	در ورود و خروج خود منظم عمل می کنند. این معلمان با این وصف که کلاس ها مختلط می باشد اصول اخلاقی را کامل رعایت می کنند.
خلاقیت و نوآوری	خلاقیت و نوآوری، ابتکار، شکار فرصت ها	
فرهینتگی	فرهینتگی، الگو بودن، آداب معاشرت، نقدپذیری	
مدیریت زمان	مدیریت زمان، برنامه ریزی، سازمان دهی، وقت شناسی، نظارت و راهنمایی	
خودتنظیمی	خودتنظیمی، خودراهبری، خودکنترلی، مهارت تمرکز، خودتوسعه گری	
مهارت ارتباطی	ارتباطات میان فردی و درون فردی (TA)، برقراری ارتباط مؤثر،	

با توجه به تحلیل های انجام شده و نتایج خلاصه شده در جدول ۱۰ و با استفاده از تحلیل نتایج مصاحبه های نیمه ساختاریافته در نتیجه فرآیند کدگذاری در مجموع ۷ شاخص به عنوان عناصر اصلی توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چندپایه شناسایی گردید. بالندگی فردی به توسعه صلاحیت ها و شایستگی های شخصی و شخصیتی معلمان کلاس های چندپایه مرتبط می شود.

یافته های کمی و پاسخ به سؤال های دوم پژوهش

در این پژوهش جهت بررسی نرمال بودن داده ها از ضرایب کجی و کشیدگی استفاده شد. قدر مطلق ضریب کجی بزرگ تر از ۳ تخطی از نرمال بودن داده ها را نشان می دهد. قدر مطلق ضریب کشیدگی بزرگ تر از ۱۰ در تحلیل داده ها مشکل ساز می شود و قدر مطلق ضریب کشیدگی بزرگ تر از ۲۰ مشکل جدی در تحلیل داده ها ایجاد می کند (کلاین^۱، ۲۰۱۰). در این پژوهش نتایج ارائه شده در جدول ۱۱ نشان می دهد چولگی و کشیدگی همه ابعاد با توجه به معیارهای بیان شده قابل قبول بوده و در هیچ کدام از آنها تخطی از نرمال بودن مشاهده نشد.

1. Kelain

جدول ۱۱. آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد	بیشینه	کمینه
وضعیت موجود بعد دانشی	۳۵۵	۰/۵۳۴	-۰/۴۴۱	۵۲/۹۰	۷/۵۷	۶۹	۴۱
وضعیت موجود بعد پرورشی	۳۵۵	۰/۱۸۰	-۱/۲۳	۴۰/۲۸	۵/۲۷	۵۲	۳۰
وضعیت موجود بعد خدماتی	۳۵۵	۰/۶۴۶	-۰/۵۱۰	۳۱/۹۵	۴/۰۶	۴۳	۲۴
وضعیت موجود بعد فردی	۳۵۵	۰/۵۷۰	-۰/۴۳۰	۳۹/۸۸	۵/۴۳	۵۴	۳۱

روشی دیگر جهت اطمینان از نرمال بودن داده ها استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف است که نتایج این آزمون در جدول ۱۲ ارائه شده است.

جدول ۱۲. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده ها

متغیرها	تعداد	(Kolmogorov-Smirnov)	معنی داری
وضعیت موجود بعد آموزشی	۳۵۵	۲/۷۶	۰/۳۴۴ ^{ns}
وضعیت موجود بعد پرورشی	۳۵۵	۳/۸۴	۰/۲۳۵ ^{ns}
وضعیت موجود بعد خدماتی	۳۵۵	۳/۱۸	۰/۱۲۴ ^{ns}
وضعیت موجود بعد فردی	۳۵۵	۲/۹۰	۰/۰۷۷ ^{ns}

ns = غیرمعنی دار در سطح ۵ درصد

همان طور که در جدول ۱۲ مشاهده می شود نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نشان می دهد که مقدارهای P در آزمون فوق از ۰/۰۵ بزرگ تر است. فرضیه صفر در این آزمون پیروی داده ها از توزیع نرمال می باشد و فرضیه مقابل آن عدم پیروی داده ها از توزیع نرمال است. با توجه به مقدار P یا سطح معنی داری و عدم رد فرضیه صفر توزیع داده ها منطبق بر توزیع نرمال می باشد.

اولویت بندی ابعاد توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه

همان طور که در جدول ۱۳ مشاهده می شود، در سطح معناداری ۰/۰۱ بین میانگین رتبه ابعاد توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه تفاوت معنی داری وجود دارد. طبق نتیجه آزمون تحلیل واریانس فریدمن در بعد آموزشی با میانگین ۳/۸۷ در اولویت اول، بعد پرورشی با میانگین ۲/۵۶ در اولویت دوم، بعد فردی با میانگین ۲/۴۷ در اولویت سوم و بعد خدماتی با میانگین ۱/۱۰ در اولویت چهارم قرار می گیرد.

جدول ۱۳. میانگین رتبه ها در آزمون فریدمن به منظور بررسی ابعاد توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه

ردیف	میانگین رتبه	اولویت	تعداد	χ^2	df	Sig
۱	۳/۸۷	بعد آموزشی				
۲	۲/۵۶	بعد پرورشی				
۳	۲/۴۷	بعد فردی	۳۵۵	۸۵۳/۱۶	۳	۰/۰۰۰
۴	۱/۱۰	بعد خدماتی				

بحث و نتیجه گیری

هدف نهایی از شناسایی ملاک ها جهت توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه موفق تعیین یک سطح استاندارد جهانی برای حرفه ای بودن محسوب نمی شود که به آن منظور ابزاری طراحی شود تا سایرین به آن سطح استاندارد برسانند. بلکه هدف تحریک حس مسئولیت پذیری جهت بهبود و تقویت یادگیری دانش آموزان را می توان از جمله اهداف فرایند شناسایی مؤلفه های توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه دانست. حال با توجه به اینکه محیط کلاس درس آکنده از مسائل همزمان و چندبعدی است که از مسائل همزمان و چندبعدی است که معلمان در طول روز صدها تصمیم جدی و مهم اتخاذ کنند. همچنین پیشرفت و توسعه رشد شناختی، عاطفی و روانی حرکتی زیاد دانش آموز پیچیده است. کلاس های چند پایه نه یک محدودیت، بلکه یک فرصت است که می تواند برای مناطق کم جمعیت به صورت هدفمند و برنامه ریزی شده مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به اینکه کلاس های چند پایه در مناطق روستایی و عشایری (کوچ رو و ثابت) قرار دارد و رفت و آمد برای معلمان این مدارس سخت می باشد و بعضاً این معلمان ناچار به بیتوته می باشند.

نتایج این تحقیق در تحقیق حجازی (۱۳۹۹) یافت شد. نتایج این تحقیق نشان داد که مؤلفه های بالندگی حرفه ای اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان شامل ۴ مؤلفه آموزشی، پژوهشی، خدماتی و فردی هستند. در این پژوهش با استفاده از تحقیق کیفی و کمی (ترکیبی)، چارچوبی مفهومی برای بالندگی اعضای هیئت علمی ارائه شده است که این الگو می تواند محققان و دست اندرکاران برنامه های بالندگی هیئت علمی را در تدوین برنامه ای جامع یاری نماید؛ بنابراین شناسایی برنامه های بالندگی حرفه ای از دیدگاه اعضای هیئت علمی بسیار مهم و قابل توجه است؛ چراکه برنامه های بالندگی حرفه ای می تواند مانعی قوی جهت رکود علمی باشد و انگیزش لازم جهت فراگیری اعضای هیئت علمی فراهم نموده و به تغییرات بسیار مثبت در محیط دانشگاهی منجر شود. میر حسینی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که شایستگی ها و مهارت های معلمان در کارآمد بودن آنان و تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش نقش اساسی دارند. این تحقیق به روش تحقیق آمیخته انجام پذیرفت. در مرحله کیفی با ۲۱ نفر از خبرگان تربیت بدنی در مدارس مصاحبه نیمه ساختار انجام گرفت، داده های حاصل به روش نظریه زمینه ای تجزیه و تحلیل گردید، ۵۳ گویه دریا زده مؤلفه (آموزش های تخصصی، ویژگی های شخصی، علاقه مندی، توجه به تفاوت ها، دانش و مهارت تخصصی، نقش انگیزه دهنده خلاقیت، الگو بودن، ارتباطی، راهنمایی دهنده و ایمن ساز) و چهار بعد (رفتاری، عاطفی، شناختی و مهارتی) نتیجه حاصل از آن بود. در نتایج پژوهش پورکریمی و همکاران (۱۳۹۶) شانزده مؤلفه شامل دانش و اطلاعات آموزشی، دانش سازمانی، دانش منابع انسانی، مهارت های فناوری، مهارت های اجتماعی، مهارت های شغلی، مهارت های مدیریتی، توانایی های تخصصی، توانایی های مدیریتی و

اجرائی، توانایی های فکری، نگرش مثبت به آموزش سازمانی، نگرش سیستمی به سازمان، نگرش به یادگیری سازمانی، دیدگاه حل مسئله های، ویژگی های شغلی و ویژگی های رفتاری مورد شناسایی قرار گرفت. سپس در بخش کمی به تبیین وضعیت صلاحیت حرفه های کارشناسان آموزش پرداخته شد. نتایج نشان داد که صلاحیت حرفه ای کارشناسان آموزش در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد و مؤلفه های دانش سازمانی و مهارت های شغلی در سطح متوسط قرار دارند. نتایج تحقیق حدوداً با تحقیق ماجدی و نادری و سیف نراقی (۱۳۹۸) همخوانی دارد. در این پژوهش آمیخته اکتشافی (کمی-کیفی) صلاحیت های حرفه ای در پنج بعد شامل دانش حرفه ای (دانش پداگوژی، برقراری ارتباط، تخصصی / سازمانی و خودشناسی)، مهارت های حرفه ای (مهارت تدریس، برقراری ارتباط موثر، کار تیمی، فناورانه و ارزشیابی)، توانایی های حرفه ای (تفکر خلاق تفکر انتقادی، حل مسئله، توانایی ذهنی / تحلیلی، رهبری)، نگرش های حرفه ای (یادگیری مادام العمر، نگرش معلمی، خود/دگر باوری مثبت، نگرش پیش کنشی، نگاه دموکراسی، دیدگاه دانش آموز محوری) و ویژگی های حرفه ای (اخلاقی، رفتاری، عاطفی و ارتباطی) می باشد. حسینیان و همکاران (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان بررسی تطبیقی ابعاد برنامه های توسعه حرفه ای معلمان ابتدایی در کشورهای ایران، آمریکا، مالزی، ژاپن، انگلستان و فنلاند انجام داده اند. این پژوهش از نوع توصیفی مبتنی بر تجزیه و تحلیل مقایسه ای بر اساس روش «جرج بردی» بوده است. داده های تحقیق از طریق مطالعه کتب و بررسی اسناد، مدارک و مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع آوری شده است. جامعه پژوهش برنامه های توسعه حرفه ای معلمان ابتدایی در کشورهای منتخب و متخصصان و اساتید دانشگاه فرهنگیان در زمینه برنامه های توسعه حرفه ای کشور ایران بوده است. یافته ها نشان داد که شباهت ابعاد برنامه توسعه حرفه ای در کشورهای منتخب شامل تأکید همه کشورها بر ابعاد ارتقای دانش تعلیم و تربیت و دانش محتوایی موضوعی، خودکارآمدی و عزت نفس حرفه ای، نگرش و کارآمدی حرفه ای، تسلط در زمینه برنامه ریزی درسی، روش های تدریس و ارزشیابی، یادگیری مادام العمر و یادگیری تجربی بوده است. مواردی همچون تأکید کشورهای منتخب بر سواد انسان شناسی و توجه محدود کشور ایران به این حوزه، تأکید کشورهای منتخب به صورت مستقیم بر رشد مهارت های فردی و اجتماعی در این دوره ها و همچنین متمرکز شدن کشورهای منتخب بیش از ایران بر بعد آموزش مهارت های برنامه ریزی، هدایت، ارزیابی، روش های تدریس و مدیریت کلاس در این دوره ها تفاوت بین کشورها را نشان داد. نتایج به دست آمده از این پژوهش حاکی از این است که مؤلفه های توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چند پایه عبارتند از: **بعد آموزشی** شامل: مدیریت کلاس، ارتباط و تعامل دو طرفه با دانش آموزان، آشنایی با فناوری نوین آموزشی، تسلط بر روش تدریس، مهارت ارزشیابی، تسلط بر محتوا موضوعی و تخصصی.

بعد پرورشی شامل: اجرای مراسمات و مناسبت ها، الگو بودن، ظاهر مناسب، دین ورزی، اخلاق حرفه ای، اوقات فراغت.

بعد خدماتی شامل: ارتباط و تعامل با جامعه، ارتباط با بخش کشاورزی، خلاقیت و کارآفرینی، گفتمان سازی، مهارت کار تیمی، مربیگری همتا، تعامل با اجتماع علمی، مهارت مدیریتی، رعایت هنجارهای محلی.

بعد فردی شامل: اخلاق، یادگیری مستمر، خلاقیت و نوآوری، فرهیختگی، مدیریت زمان، خودتنظیمی، مهارت ارتباطی.

بعد آموزشی از نظر مصاحبه‌شوندگان دارای بیشترین اهمیت است خصوصاً اینکه در شرایط موجود بیماری کرونا و با توجه به عدم دسترسی اکثر دانش‌آموزان روستایی و عشایری به اینترنت و فضای مجازی، لزوم آموزش حضوری برای این دانش‌آموزان بیشتر از دیگر دانش‌آموزان احساس می‌شود. با توجه به اینکه در کلاس‌های چندپایه بعضاً شش‌پایه در یک کلاس قرار دارند، با استفاده از روش‌های تدریس مناسب و کارآمد می‌توان آموزش مناسب را در کلاس انجام داد.

بعد دیگری که از نظر مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره شده، بعد پرورشی است. از نظر مصاحبه‌شوندگان باید آموزش‌های لازم در این زمینه به معلمان این کلاس‌ها داده شود. از نظر ایشان متأسفانه برخی معلمان این مدارس به دلیل کمبود وقت به این بعد اهمیت نمی‌دهند و بعضاً مشاهده شده که برخی دروس نیز در تدریس نادیده گرفته می‌شود. با توجه به اینکه دانش‌آموزان روستا و یا عشایر وسایل و امکاناتی برای سرگرمی و تفریح ندارند و همچنین کمتر با مراسمات دینی و ملی آشنا هستند پرداختن به این موارد باعث رشد و پیشرفت این دانش‌آموزان می‌شود. نتایج نشان داد که مؤلفه خدماتی یکی دیگر از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان کلاس‌های چندپایه است. از ویژگی‌های این مؤلفه ارتباط و تعامل با جامعه، ارتباط با صنعت، خلاقیت و کارآفرینی، گفتمان‌سازی، مهارت کار تیمی، مربیگری همتا، تعامل با اجتماع علمی، مهارت مدیریتی و رعایت هنجارهای دانشگاهی است. از نظر مصاحبه‌شوندگان با توجه به اینکه اکثر دختران روستایی تا پایان دوره ابتدایی و یا راهنمایی ادامه تحصیل نمی‌دهند، با آموزش‌های لازم توسط معلم می‌توان این دختران را به نیروهای کارآفرین در روستاها تبدیل کرد. آخرین بعد از نظر مصاحبه‌شوندگان بعد فردی می‌باشد. این بعد شامل: اخلاق، یادگیری مستمر، خلاقیت و نوآوری، فرهیختگی، مدیریت زمان، خودتنظیمی، مهارت ارتباطی می‌باشد. بعد از پدر و مادر معلم جذاب‌ترین و بانفوذترین افراد در کودک و نوجوان است، دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان ابتدایی، شدیداً تحت تأثیر معلم خود قرار گرفته و از رفتارشان تقلید می‌کنند. رابطه معلم با دانش‌آموز یک رابطه عاطفی و معنوی است. معلم را شخصیتی محترم و ممتاز می‌داند که او را در بزرگ شدن، به استقلال رسیدن و به عضویت رسمی جامعه درآمدن، کمک می‌نماید معلم با روح و جان دانش‌آموزان سروکار دارد، به همین جهت به‌عنوان یک الگوی تربیتی محبوب پذیرفته می‌شود دانش‌آموز گرچه قبلاً در محیط خانواده علوم و اطلاعات فراوانی را کسب کرده، به اموری عادت کرده و تاحدی شکل گرفته است لیکن هنوز شکل ثابتی به خود نگرفته و تاحد زیادی قابل‌انعطاف می‌باشد کودک در این سنین از محیط خانواده خارج می‌شود و به‌طور رسمی در اجتماعی جدید یعنی مدرسه پذیرفته می‌شود. دانش‌آموزان در این اجتماع جدید فرصت می‌یابد تا افکار و اندوخته‌های دینی و عادات‌های گذشته‌اش را مورد بازنگری قرار دهد و شخصیت خویش را بسازد و تکمیل و تثبیت نماید. اصلاح جامعه باید از اصلاح خانواده و مدرسه، به‌وسیله پرورش و به کار گرفتن آموزگاران خوب و شایسته انجام بگیرد. مرکز تربیت معلم، در این ارتباط بزرگترین مسئولیت را بر عهده دارند باید در گزینش دانشجو کاملاً دقت کنند و افراد متعهد و صالح را بپذیرند. در برنامه درسی آنان همان طور که در آموزش علوم عنایت دارند، در پرورش ایمان و تعهدات اخلاقی و تزکیه و تهذیب نفوس آنان نیز عنایت داشته باشند.

- با توجه به نتایج پژوهش حاضر به مدیران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌گردد؛
- پیشنهاد می‌شود استخدام و تربیت و آموزش آموزگاران متخصص، فقط از طریق دانشگاه فرهنگیان باشد و در شرایط موجود اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه بر صلاحیت های آموزشی و پرورش و خدماتی آموزگاران جدیدالاستخدام توجه ویژه نماید.
 - برگزاری دوره های ضمن خدمت به صورت کارگاهی و الزام معلمان کلاس های چندپایه به گذراندن دوره هایی در ابعاد پرورشی و خدماتی.
 - استفاده از راهبران آموزشی متخصص و با سابقه که خود در کلاس های چندپایه تدریس کرده باشند و مدارک عالی دانشگاهی را اخذ کرده باشند جهت نظارت بیشتر بر کار معلمان کلاس های چندپایه.
 - دو نوبته کردن مدارس چندپایه و پرداخت هزینه اضافه در این خصوص به این معلمان.
 - تشویق معلمان خلاق کلاس های چندپایه.
 - تدوین محتوای مخصوص کلاس های چندپایه توسط وزارت آموزش و پرورش.
 - تفویض اختیارات و دادن آزادی بیشتر به معلمین کلاس های چندپایه در برنامه ریزی درسی و تهیه محتوا.
 - پیشنهاد می‌شود معلمان کلاس های چندپایه استان کرمانشاه با اتخاذ راهکارها و مطالعات، در جهت شناسایی برنامه آموزشی مناسب، استفاده از شیوه های نوین تدریس، استفاده از فناوری، تحقیق و درس پژوهی، کیفیت برنامه های آموزشی را ارتقا داده و در جهت بالا بردن توسعه حرفه ای خود در ابعاد مختلف بکوشند.
 - برپایی نظام مشوق ها و پاداش ها با توجه به توسعه حرفه ای معلمان کلاس های چندپایه.

منابع

- بشیری حدادان، کلثوم؛ محمودی، فیروز؛ رضاپور، یوسف؛ و ادیب، یوسف. (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراکات معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیر. پژوهش های آموزش و یادگیری، ۲(۷)، ۱۰۷-۱۲۰.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. شورای عالی انقلاب فرهنگی (ص. ۶۳). مشهد: وزارت آموزش و پرورش.
- حریری، نجلا (۱۳۸۵). اصول و روش های پژوهش کیفی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- حسن نژاد، وجیهه (۱۳۹۴). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. همایش ملی آموزش ابتدایی (ص. ۱۳). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- رئوف، علی. (۱۳۸۹). بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت عصاره، علیرضا رزی، جمال؛ (۱۳۹۳). توسعه حرفه ای معلمان: استلزامات، زمینه ها، راهبردها. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی.

- سیدمحمد، سیدکلان؛ حیدری، عبدالحسین. (۱۳۹۹). ارزیابی مدیریت کلاس های درس چندپایه مدارس ابتدایی از دیدگاه راهبران آموزشی. پویش درآموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۶(۱۳)، ۱۸-۱.
 - شریعتمداری، علی (۱۳۹۲). جامعه و تعلیم و تربیت. تهران: موسسه انتشارات امیرکبیر.
 - عباس پور، محمدرضا؛ جهانی، رضا؛ و مناجاتی پور، غلامرضا. (۱۳۹۵). راهبری و مدیریت مدارس کوچک با کلید خودراهبری. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲(۴)، ۲۰-۱۵.
 - علاقه بند، علی (۱۳۸۶). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: نشرروان.
 - کریمی، محمدصادق؛ غفوری، خالد. (۱۳۹۷). مزیت ها و محدودیت های کلاس های چندپایه بر اساس تجارب زیسته معلمان کلاس های چندپایه. *فصل نامه توسعه حرفه ای معلم*، ۳(۲)، ۷۴-۵۹.
 - ماجدی، پری سیما سادات؛ نادری، عزت اله؛ سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۸). صلاحیت های معلمی متناسب با ویژگی های جهانی و اعتبار سنجی آن از دیدگاه مدیران و معلمان نمونه مدارس. *مدیریت مدرسه*، ۷(۱)، ۸۷-۱۰۴.
 - ملکی، صغری. (۱۳۹۷). توسعه حرفه ای معلمان. ماهنامه رشد مدرسه فردا، ۱۴(۸)، ۱۸-۱۶.
 - منصوریان، یزدان. (۱۳۹۴). روش تحقیق در علم اطلاعات و دانش شناسی. تهران: انتشارات سمت.
 - نادری، عزت اله؛ سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۵). روش های تحقیق در علوم انسانی (با تأکید بر علوم تربیتی). تهران: انتشارات بدر.
- Angrist, J.D, & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369
 - Darling-Hammond, L. (2003). Teacher Quality and Student Achievement: A review of State Policy Evidence. *Education Policy analysis archives*, 8(1), 13
 - Dortins, E. (2002). Reflection on phenomenographic process: interview, transcription and analysis. Macquarei University, Sydney, Australia
 - Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618), 6-12.
 - Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.