مدیریت برآموزش سازمانها سال چهاردهم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۴ شماره صفحه ۱۰۲-۶۱

# شناسایی عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان: رویکرد فراترکیب

**میکائیل احدپور**، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

* **تقی اکبری**، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

**حسین تقوی**، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

**عادل زاهد بابلان**، استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

## چکیده

توسعه حرفه ای برای معلمان به عنوان یک جزء حیاتی از سیاست ها برای افزایش کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس شناخته شده است. در این زمینه، مسئله پایداری از اهمیت خاصی برخوردار است. هدف از این پژوهش شناسایی عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و روش کیفی مبتنی بر رویکرد فراترکیب بود. جامعه آماری پژوهش کلیه ی اسناد، مقالات، کتابچه ها، فصل ها و گزارش ها در پایگاه های اطلاعاتی Doaj، ResearchGate، MDPA، ScienceDirect، Emerald، Elsevier، Espringer، Taylor & Francis، Google Scholar، ProQuest بود که پس از غربالگری، تعداد ۳۸ اثر برای تحلیل انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل محتوای کیفی و نرم افزار مکس کیودا استفاده شد. یافته های پژوهش در ۵ مقوله اصلی ( تامین و توسعه زیرساخت ها، ویژگی های برنامه، ویژگی های کاربران، ویژگی های سازمان، ویژگی های محیط بیرونی سازمان) و ۲۴ مقوله فرعی طبقه بندی شدند. براساس نتایج حاصل از این پژوهش می توان نتیجه گرفت که عوامل متعدد فردی، سازمانی و محیطی بر تقویت پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان تاثیر گذار هستند که در هنگام طراحی، اجرا و پیاده سازی و ارزیابی این برنامه ها بایستی نحوه ارتباط و تعامل آن ها با یکدیگر مد نظر قرار گیرد تا پایداری برنامه ها افزایش یابد و بهره وری لازم حاصل شود.

**واژگان کلیدی**: توسعه حرفه ای پایدار، پایداری، معلم، تحلیل محتوای کیفی، فرا ترکیب

* نویسنده مسئول: akbari-ta@uma.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۶/۱۲ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۲۹



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

Managing Education in Organizations Vol.14/No.1/ Spring 2025 Page 61-102

# Identifying factors affecting the sustainability of teachers' professional development programs: Meta Synthesis Approach

**Michael Ahadpour**, PhD student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
*__Tagi Akbari__, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
**Husein Tagavi**, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
**Adel Zahed Babalan**, Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

## Abstract

Professional development for teachers is recognized as a critical component of policies to increase the quality of teaching and learning in schools. In this context, the issue of sustainability is particular importance. The purpose of this research was to identify the factors affecting the sustainability of teachers' professional development programs. This research was applied in terms of purpose and qualitative method based on a meta synthesis approach. The statistical population of the research was all documents, articles, booklets, chapters and reports in Doaj, ResearchGate, MDPA, ScienceDirect, Emerald, Elsevier, Espriger, Taylor & Francis, Scincedo, Google Scholr, ProQuest databases, which after screening, the number 38 documents were selected for analysis. To analyze the data, qualitative content analysis and Maxqda software were used. The research findings were classified into 5 main categories (providing and developing infrastructures, Characteristics of the program, Characteristics of users, Characteristics of the organization and Characteristics of the external environment of organization) and 24 subcategories. Based on the results of this research, it can be concluded that various individual, organizational and environmental factors are effective in strengthening the sustainability of teachers' professional development programs, and during the design, implementation and evaluation of these programs, the way of communication and interaction of them with each other should be considered to increase the sustainability of the programs and achieve the necessary productivity.

**Keywords**: sustainable professional development, sustainability, teacher, qualitative content analysis, meta synthesis

* Corresponding author: akbari-ta@uma.ac.ir
Receiving Date: 2/9/2024 Acceptance Date: 17/2/2025



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]
[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

## مقدمه

توسعه حرفه ای برای معلمان به عنوان یک جزء حیاتی از سیاست ها برای افزایش کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس شناخته شده است. در این زمینه، مسئله پایداری از اهمیت خاصی برخوردار است (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). Desimone (2009) بیان می کند که توسعه حرفه ای اثربخش می تواند منجر به یادگیری معلم و تغییر در نگرش ها و باورها شود و متعاقباً عملکرد معلم را تغییر دهد. در حالت ایده آل، تغییر در عمل منجر به افزایش موفقیت دانش آموزان می شود. Darling-Hammond, Hyler & Gardner (2017) توسعه حرفه‌ای اثربخش را به عنوان یادگیری حرفه‌ای ساختاریافته تعریف می کنند که منجر به تغییر در دانش و شیوه‌های معلم و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموز می‌شود. Maldonado (2002) بیان می کند: عواملی که اثربخشی و پایداری توسعه حرفه ای را تقویت می کند شامل طولانی شدن مدت فعالیت، فرصت های پشتیبانی مداوم و پیگیری، همکاری و تمرین مشترک معلمان است. Bendtsen, Forsman & Björklund (2021) اظهار می دارند که در هر محیط آموزشی، مهمترین نکته در مورد توسعه حرفه ای مستمر، این است که باید واقعاً پایدار باشد، یعنی باید تأثیر مثبتی فراتر از مدت دوره مورد نظر داشته باشد. Shediac-Rizkallah & Bone (1998) در مفهوم پردازی واژه « پایداری» از طبقه بندی تعاریف ارائه شده در مورد پایداری، سه دیدگاه کاملاً متفاوت را شناسایی کردند: (۱) حفظ منافع به دست آمده از طریق برنامه اولیه (۲) ادامه فعالیت های برنامه در یک ساختار سازمانی و (۳) ایجاد ظرفیت درجامعه گیرنده برنامه. آن ها از سه مفهوم عملیاتی حفظ مزایا، نهادینه سازی و ظرفیت سازی برای اندازه گیری پایداری استفاده می کنند. همچنین سه گروه اصلی از عوامل را به عنوان تأثیرات بالقوه بر پایداری فهرست می کنند که از بررسی هایشان از ادبیات پایداری موجود گرفته شده است: (۱) عوامل طراحی و اجرای پروژه (۲) عوامل محیط درون سازمانی (۳) عوامل در محیط گسترده تر جامعه.

Johnson et al., (2004) با استفاده از طبقه بندی بالا، پایداری را به عنوان فرآیند تضمین یک سیستم انطباق پذیر و یک نوآوری (زیر ساخت یا برنامه) پایدار تعریف می کنند که می تواند در عملیات جاری برای بهره مندی انواع مختلف سهامداران ادغام شود. آن ها پایداری را به عنوان یک فرآیند تغییر با گام‌های اقدام پایداری خاص برای تقویت زیرساخت‌های سیستم و ویژگی‌های نوآوری که برای پایداری یک نوآوری خاص ضروری هستند، در نظر می گیرند که این فرآیند مداوم و چرخه‌ای است. Zehetmeier (2014) پیشنهاد می کند که دو مؤلفه پایداری را می توان متمایز کرد: از یک سو، پایداری به ساختارها، قوانین، دانش، نگرش ها یا عملکردها اشاره دارد. بنابراین منابع و ظرفیت ها، آن هایی هستند که در طول دوره برنامه ایجاد می شوند. علاوه بر این مؤلفه ساختاری، زمانی که برنامه و پشتیبانی خارجی مرتبط با آن به پایان می رسد، عملکرد این پتانسیل ها در کانون توجه قرار می گیرد. مسئله در اینجا اساساً



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

در مورد حل مسئله نیست، بلکه بیشتر در مورد توسعه ظرفیت حل مسئله است. در این رابطه Fullan (2006) بیان می کند: پایداری مستلزم بهبود مستمر، سازگاری و حل مشکلات جمعی در مواجهه با چالش های پیچیده ای است که مدام به وجود می آیند. در این زمینه، پایداری به معنای تغییر در عمل و درک عمیق به شیوه‌هایی است که محافظت کننده از تمرین حیاتی، پاسخگو به تغییرات در دانش‌آموزان، محتوای حوزه موضوعی و زمینه‌های کلاس درس باشد (McLaughlin & Mitra, 2001).

Hargreaves & Fink ( 2003) بیان می کنند که بهبود پایدار مستلزم سرمایه‌گذاری در ایجاد ظرفیت بلندمدت برای بهبود است، مانند توسعه مهارت‌های معلمان که برای همیشه با آنها باقی می‌ماند. این آموزش صحیح و یادگیری خوب است که اهمیت دارد و تا آخر عمر ادامه داشته و ذاتاً فرآیندهای پایدار هستند. حمایت و حفظ آن جنبه‌هایی از آموزش و یادگیری که عمیق و پایدار بوده و درک عمیق و یادگیری مادام‌العمر را برای همه تقویت می‌کنند، هسته آموزش پایدار را مشخص می‌کند. Padillo et al., (2021) اظهار می دارند که بهبود کیفیت معلم به یک جزء حیاتی برای موفقیت دانش آموزان تبدیل شده است و در حرفه ای بودن معلم برجسته تر می شود. امروزه، توسعه حرفه ای مستمر مربیان به طور گسترده برای افزایش عملکرد و اثربخشی کلی معلمان و افزایش تعهد به کارشان بسیار مهم است. توسعه حرفه ای مستمر، دانش، مهارت ها، نگرش ها و ارزش های حرفه ای معلمان را بهبود می بخشد.

Loucks-Horsley, Stiles & Hewson (1996) توسعه حرفه ای را به عنوان یک فرآیند مادام العمر که بخشی از هنجارها و فرهنگ مدرسه است، در نظر می گیرند. مدارس باید از این ایده حمایت کنند که همه همیشه درگیر یادگیری هستند، نه فقط دانش آموزان. همچنین فرصت های مداوم و مستمر برای توسعه، تمرین و تأمل در مورد دانش و استراتژی های جدید وجود داشته باشد.

Villegas-Reimers (2003) اظهارمی دارد که توسعه حرفه ای پایدار معلمان نیز مبتنی بر تحقیق است و معلمان را قادر می‌سازد در هنگام حل مشکلات اقدام کنند، شبکه‌های حرفه‌ای را تقویت می‌کند و تشکیل یک جامعه یادگیری حرفه‌ای را تشویق می نماید که در آن معلمان به اشتراک می‌گذارند، همکاری و درک می‌کنند و از یکدیگر حمایت می‌کنند و اجازه می‌دهد تغییرات آموزشی سیستمی نه تنها در سازمان بلکه در زمینه آموزشی کشور به دست آید. Lerman & Zehetmeier (2008) نشان می دهند که ساختن جامعه یادگیری حرفه ای و شبکه سازی عوامل دیگری برای تقویت پایداری برنامه ها هستند. Century & Levy (2002) پایداری را به عنوان توانایی یک برنامه برای حفظ باورها و ارزش های اصلی خود و استفاده از آنها برای هدایت سازگاری برنامه با تغییرات و فشارها در طول زمان تعریف می کنند. Shediac-Rizkallah et al., (1998) اشاره می کنند که که توانایی مستمر یک نوآوری (زیرساخت یا برنامه) برای برآوردن نیازهای ذینفعان، در فرآیند پایداری نقش اساسی دارد. Altman (1995) اظهار می دارد که ظرفیت زیرساختی کافی یک عامل تعیین کننده پایداری است.



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

Johnson et al., (2004) در مطالعه خود تعـدادی از عوامـل ظرفیت‌سـازی (ماننـد نـوع سـاختار و پیوندهای رسمی، حضور قهرمانان برای یک نوآوری، رهبری مؤثر، منابع، سیاسـت‌ها و رویـه‌های اداری و تخصص) را یافتند که باید برای پایداری نوآوری‌ها مورد توجـه قـرار گیرنـد. Blasinsky, Goldman & Unützer (2006) پایداری را به عنوان تداوم تمام یا بخشی از برنامه پس از پایان بودجه اولیه تعریف می کنند. پایداری به عنوان روتین سازی توسط Yin (1979) مورد بحث قرار گرفته و بیان می کند: زمانی که یک نوآوری به بخشی ثابت و منظم از رویه ها و رفتار سازمانی تبدیل شود، به عنوان روتین شدن تعریـف می شود. به طور مشابه، Scheirer (2005) پایداری را به عنوان نهادینه کردن یا روتین سازی برنامـه هـا در سیستم های سازمانی تعریف می کند. بنابراین فعالیت های برنامه به احتمال زیاد می توانـد ادامـه یابـد اگر اجزای برنامه در فرآیندهای سازمانی گنجانده شوند. جنبه دیگری در رابطه با تعریـف پایـداری توسـط Rogers (2003) مطرح شده است: او ادعا می کند که تحلیل تاثیر پایدار نباید به اثراتـی کـه در ابتـدای برنامه برنامه ریزی شده بود، محدود شود. همچنین بررسی اثرات ناخواسته و پیامدهای پیش بینی نشده ای که در ابتدای برنامه شناخته شده نبودند، مهم است (Zehetmeier, 2014).

توسعه حرفه ای را می توان به عنوان یک فرایند پایدار و مستمر تعریف کرد که در آن جسـتجو، اندیشـه و تجربیات علمی همه شرکت کنندگان با هم تلفیق می شـود ( Darling-Hammond & McLaughlin, 2011 ). Wilson, Rozelle & Mikeska (2011) توسعه حرفه ای اثربخش معلم را به صورت پایـدار و طولانی مدت که به معلم فرصت می دهد تا راهکارهای جدید را بارها امتحان کند و پیامدهای اثربخش را از پیامدهای غیر اثربخش تشخیص دهد و متمرکز بر گزارش های مربوط به عملکرد از جملـه نحـوه کـار دانش آموزان باشد، تعریف می کند. پایداری مهمترین عامل به ویژه در مدل توسعه حرفه ای معلمان است. این به امکانات مدرسه، ارتباط با مکان های محلی، مشارکت با جامعه یادگیری و فرآیند خلاق مربوط است (Anyolo, Karkkainen & Keinonen, 2018 ).

دلیل تحقیق در مورد پایداری برنامه ها، اهمیت ذاتی آن بـرای موفقیـت برنامـه هاسـت. از آن جـایی کـه بسیاری از برنامه ها تغییرات رفتاری را هدف قرار می دهند، آنها باید در یـک دوره زمـانی طـولانی تـداوم داشته باشند تا چنین تغییراتی رخ دهنـد ( Pluye et al., 2004). Whitworth & Chiu (2015) بیـان می کنند: با توجه به مقدار منابعی که برای توسعه حرفه ای صرف می شود، درک عواملی که در تغییر معلم و افزایش پیشرفت دانش آموزان در آموزش علوم نقش دارند، بسیار مهم است. توسعه حرفه ای معلمان بـه این خاطر از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است که چالش‌های موجود در شغل معلمـی افـزایش پیـدا کرده است و توقعات مردم از کیفیت آموزش بالاتر رفته است (Ganser, 2000 ). به ویـژه کـه بـا وجـود کوشش های زیاد هنوز مدارس و مراکز آموزشی از لحاظ سطح کیفیت آموزشی و تربیتی پایین می باشند و در جهت اصلاح و بهبود آن با مشکلات زیادی مواجه هسـتند ( Turani, 2005). بـا توجـه بـه ایـن کـه شاخص ها و استاندارد های یادگیری در سطح جهانی ارتقا پیدا کرده است در چنین موقعیت جهانی بایستی



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

شرایط موثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان را شناسایی کرد و شرایطی را مهیا کرد تا معلمان بتوانند متناسب با پیشرفت های علمی و همگام با نیازهای جامعه توانمندی های دانشی و روش های تدریس و یادگیری خود را ارتقا دهند و فرصت های یادگیری مختلفی را برای دانش آموزان در جهت کسب مهارت های یادگیری دائمی ایجاد کنند (Jafari et al., 2017). به طور کلی با مطرح شدن موضوع اجرای اصلاحات و بهسازی در نظام های آموزشی، موضوع توسعه حرفه‌ای معلمان مد نظر قرار گرفته است و معلمان در اجرای اصلاحات آموزشی نقش مهم و تاثیرگذاری را بر عهده دارند (Shah Mohammadi, 2014 ). درهمین راستا در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (2011) نیز بر تقویت شایستگی های اعتقادی، اخلاقی و حرفه ای مدیران و معلمان، توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی های حرفه ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت های باز آموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت های پژوهشی معلمان و طراحی و اجرای الگوی بالندگی شغلی و حرفه ای برای منابع انسانی تاکید شده است.

یکی از مسائل نظام آموزش و پرورش، ضعیف بودن پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان می باشد. آموزش های ضمن خدمت معلمان که به صورت اینترنتی و مجازی انجام می شود، کارآمد و موثر نمی باشد و معلمان از انگیزه پایینی برای به روز کردن دانش و رشد و توسعه حرفه ای برخوردار هستند (Sajjadi, Kian & Safaei Movahed, 2014 ). آموزش های دائمی و مستمر و آموزش های پیش از خدمت معلمان کارایی وکیفیت لازم را ندارد ( Khorasani et al., 2015 ). توسعه حرفه ای معلمان که در حال حاضر انجام می پذیرد، تاثیر بسیار کمی بر روش های تدریس، برنامه های درسی و یادگیری دانش آموزان دارد. یافته های پژوهش های مختلف بیانگر آن است که بسیاری از معلمان در زمینه های دانش حرفه ای (Samadi, 2013 )، شایستگی های حرفه ای (DaneshPajoh & Farzad, 2006 )، شایستگی ها و صلاحیت های آموزشی، تدریس، محتوایی، عملکردی، حرفه ای، یادگیری دائمی و فناوری آموزشی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند (Abdulahi & Safari, 2016 ).

در همین راستا پژوهش های خارجی مختلفی در زمینه ی پایداری برنامه های توسعه حرفه ای صورت گرفته است که یافته های پژوهش Shu, Wenjun & Yiming (2021) با عنوان به سوی توسعه حرفه ای پایدار: بررسی تعاملات غیررسمی در بین معلمان ریاضیات چینی، نشان می دهد که چگونه معلمان تعاملات غیررسمی را بر اساس اهداف مشترک آغاز می‌کنند، چگونه انتظارات مربوط به نقش‌های دوگانه آموزش و پژوهش آموزشی را برآورده می‌کنند و چگونه اثرات تعاملات غیررسمی را بر شیوه‌های تدریس خود درک می‌کنند. Liu & Phelps (2020) در پژوهش خود با هدف مشخص کردن میزان ماندگاری معلومات معلمان پس از گذراندن برنامه های توسعه حرفه ای، نشان دادند که یک نرخ منفی از تغییر در دانش محتوایی برای تدریس پس از تکمیل آموزش توسط معلمان وجود دارد و دانش کسب شده از برنامه



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

ها تنها در ۳۷ روز از دست می‌رود. نتایج پژوهش Harvey & Hurworth ( 2006) با هدف شناسایی عوامل پایداری در دو طرح آموزشی در ویکتوریا، نشان‌دهنده همخوانی قوی با عوامل شناسایی‌شده در ادبیات است، همچنین تأثیر استفاده از تئوری تغییر را در تقویت رویکردهای پایداری در توسعه برنامه و همچنین نیاز به تمرکز بر گزینه‌های تأمین مالی در برنامه‌ریزی آینده را برجسته می‌کند. Century et al., (2012) در پژوهش خود با عنوان اندازه گیری اجرا، گسترش و پایداری نوآوری های آموزشی، پنج عامل ویژگی های نوآوری آموزشی، ویژگی های فردی کاربران، ویژگی های سازمان، عناصر محیطی و شبکه ها را شناسایی کردند. در مدل نظری Ingvarson et al., (2005) شامل عوامل زمینه‌ای (مثلاً پشتیبانی مدرسه)، ویژگی‌های ساختاری برنامه‌ها (مثلاً مدت زمان)، ویژگی‌های فرآیندی برنامه ها (مثلاً تأکید بر محتوا، انتشار فعال، بررسی کار دانش‌آموز، بازخورد، پیگیری)، یک متغیر میانجی ( سطح جامعه حرفه ای ایجاد شده) و چهار معیار نتیجه (دانش، تمرین، یادگیری و کارایی دانش آموزان) اثرات مستقیم قابل توجهی یافت شد.

با توجه به این که پژوهش های انجام شده در زمینه توسعه حرفه ای پایدار در موقعیت ها و سازمان های آموزشی و غیر آموزشی مختلف خارجی انجام شده است، همچنین پژوهش های داخلی در مورد پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان وجود ندارد و نیاز به شناسایی عوامل و طراحی یک مدل مفهومی در این زمینه ضروری است، بنابراین در این پژوهش محقق قصد دارد با استفاده از داده های به دست آمده به این سوال اصلی پاسخ دهد که عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان کدامند؟

## روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و روش کیفی مبتنی بر رویکرد فراترکیب بود. روش فراترکیب یک روش تحقیق کیفی محسوب می‌شود که ابزار گردآوری داده‌های آن مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی پیشینه پژوهش است. فراترکیب روشی نظام مند و علمی برای شناسایی، تلخیص و استنتاج از مبانی نظری موجود است. در این روش با گام‌های مشخص، داده های نتایج حاصل از سایر مطالعات ترکیب شده و نتایج جدیدی به دست می‌آید. جامعه آماری پژوهش کلیه ی اسناد، مقالات، کتابچه ها، فصل ها و گزارش ها در پایگاه های اطلاعاتی Google Scholar، Doaj، ResearchGate، MDPA، ScienceDirect، Emerald ، Elsevier ، Espringer ، Taylor & Francis، ProQuest در فاصله زمانی ۲۰۲۴-۱۹۹۰بودند که پس از غربالگری تعداد ۳۸ اثر برای تحلیل انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل محتوای کیفی و الگوی Sandelowski & Barroso (2007) استفاده شد. این روش الگویی ساختارمند برای تحلیل کیفی متن و استخراج مفاهیم است که در روش فراترکیب استفاده می‌شود. این



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

روش از یک الگوی هفت مرحله‌ای برای تحلیل اسناد استفاده می‌کند. در شکل ۱ مراحل هفت گانـه ایـن الگو نشان داده شده است:

**شکل ۱: مراحل هفت گانه روش کیفی فراترکیب (سندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۷)**

## یافته های پژوهش

برای دستیابی به هدف و چارچوب اولیه پژوهش، مراحل الگوی سندلوسکی و باروسو به ترتیـب زیـر ارائـه می شود:

گام اول: تنظیم سوالات پژوهش

نخستین گام در روش سندولوسکی و باروسو، تنظیم سـوال هـای پـژوهش اسـت. ایـن پرسـش‌ها عمومـاً براساس چهار معیار چه چیزی، چه کسی، چه زمانی و چگونه، تنظیم می شود:

چه چیزی (What)؟ با توجه به این که هدف از این پژوهش شناسایی عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان است، بنابراین سوال اصلی پژوهش این بود که عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان کدامند؟

چه کسی (Who)؟ چه کسی همان منابع اطلاعات کتابخانه‌ای مانند پایگاه مقالات، کتابخانـه‌ها و از ایـن دست می‌باشد. در این پژوهش، چه کسی، کلیه ی اسناد، مقالات، کتابچه ها، فصل هـا و گـزارش هـا در پایگـــاه هـــای اطلاعـــاتی Google Scholar، Doaj، ResearchGate، MDPA، ScienceDirect، Emerald، Elsevier، Espriger، Taylor & Francis، ProQuest بودند.

چه وقت (When) ؟ بازه زمانی و قلمرو زمانی تحقیق در اینجا قرار می‌گیرد. بازه زمانی مطالعه، سال های ۱۹۹۰-۲۰۲۴ بود.



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

چگونه (How) ؟ بیانگر نوع روش یا معیارهـایی اسـت کـه منـابع بـر اسـاس آن انتخـاب و یـا از فرآینـد فراترکیب خارج می‌شوند. منابع بر اساس مرتبط بودن با هدف پژوهش، سال انتشار یا انجام، روش پژوهش انتخاب شدند و از روش تحلیل محتوای کیفی و کدگذاری باز و طبقه بندی مفاهیم و مقوله های شناسایی شده استفاده گردید.

گام دوم: بررسی نظام مند متون

برای بررسی دقیق و نظام مند منابع اعم از مقالات، کتابچه ها، فصل ها و گزارش ها از معیارهـایی ماننـد تناسب با هدف پژوهش، بازه زمانی تعیین شده و محل انجام، روش پژوهش و نوع منبع به شرح جـدول ۱ انتخاب و بررسی گردیدند.

**جدول ۱: معیارهای پذیرش منابع**

| معیارها و شرایط | معیار پذیرش منابع |
|---|---|
| هدف پژوهش | شناسایی عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان |
| سال انتشار یا انجام | ۱۹۹۰-۲۰۲۴ |
| محل انجام | خارج کشور |
| روش پژوهش | کیفی، آمیخته |
| نوع منبع | مقالات، کتابچه ها، فصل ها و گزارش ها |

در این مرحله، معیارهای ورود و خروج منابع از مطالعه تعیین شدند و پژوهش هایی که ویژگی های لازم را برای ورود به فراترکیب داشتند، انتخاب شدند. بنابراین پژوهشگر جستجوی نظام مند خـود را بـر پـژوهش های منتشر شده در پایگاه های مختلف خارجی بر اساس کلیدواژه های مرتبط شروع کرد. در این پژوهش پایگاه های اطلاعاتی مختلف بین سالهای ۲۰۲۴-۱۹۹۰ بررسی شدند. کلید واژه های مـرتبط بـا پایـداری برای جستجوی منابع در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. جستجو در پایگاههای گونـاگون ماننـد گوگـل اسکولار، ریسرچگیت، ساینس دایرکت، اسپرینگر، امرالد و نظایر آن برای جستجوی منـابع در نظـر گرفتـه شد. سعی شد در گام اول از منابع با کیفیت اسـتفاده شـود. در نتیجـه جسـتجو و بررسـی در پایگـاه هـای اطلاعاتی مختلف ۹۶ اثر یافت شد.

**جدول ۲: کلید واژه های جستجوی منابع**

| فارسی | انگلیسی |
|---|---|
| پایداری برنامه | Program Sustainablity |
| عوامل پایداری | Sustainablity factors |



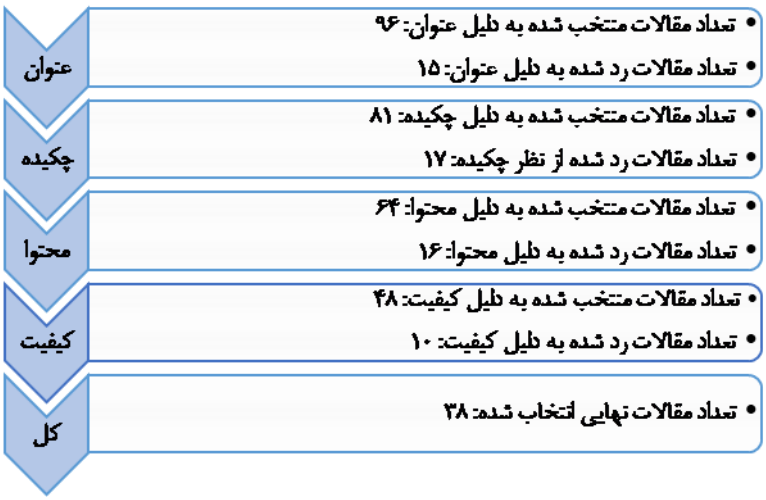
[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | |
|---|---|
| Sustainable professional development | توسعه حرفه ای پایدار |
| Effective professional development | توسعه حرفه ای اثربخش |
| Continuous professional development | توسعه حرفه ای مستمر |
| Collaborative professional development | توسعه حرفه ای همکارانه |
| Sustainable educational innovation | نوآوری آموزشی پایدار |
| Sustainable leadership | رهبری پایدار |

گام سوم: جستجو و انتخاب منابع مناسب

پس از انجام جستجوی متون و مقالات بر اساس کلید واژه های مورد نظر، منابع زیادی شناسایی شدند که بسیاری از آنها با توجه به معیارهای تعیین شده مناسب نبودند. بنابراین پژوهشگر در چندین مرحله به غربالگری منابع یافت شده برای دستیابی به منابع با کیفیت و مناسب برای استفاده در تحقیق و تحلیل نهایی اقدام نمود. مطابق با شکل ۲ ابتدا منابع براساس « عنوان» بررسی شدند و تعدادی از آن ها حذف شدند. سپس به «چکیده» منابع باقیمانده پرداخته شد و با بررسی چکیده ها هم تعدادی از منابع حذف گردید. سپس منابع از نظر «محتوا» و « کیفیت» بررسی شدند، در نهایت ۳۸ منبع در تحقیق و تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفتند.




**شکل ۲: روند نمای انتخاب منابع**



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

شکل ۲ نشان می دهد که از ۹۶ اثر یافت شده، ۱۵ اثر از نظر عنوان، ۱۷ اثر از نظر چکیده و ۱۶ اثر از نظر محتوا و ۱۰ اثر از نظر کیفیت با هدف و سوال پژوهش حاضر تناسب نداشتند، بنابراین این آثار کنار گذاشته شدند و تنها ۳۸ اثرکه در زمینه پایداری برنامه های توسعه حرفه ای بودند و هم از نظر عنوان و محتوا با هدف و سوال پژوهش همراستا بودند، برای تحلیل به روش فراترکیب انتخاب شدند. منابع استفاده شده برای استخراج کدها در جدول شماره ۳ نشان داده شده است:

**جدول ۳: منابع مورد استفاده در فراترکیب**

| کد منبع | پژوهشگران | عنوان پژوهش | نشریه |
|---|---|---|---|
| (۱) | Desimone &Stuckey (2014) | توسعه حرفه ای پایدار معلم | Handbook of professional development in Education: Successful Models and Practices: New York, NY: Guilford Publications. |
| (۲) | Johnson, Hays, Center & Daley (2004) | ظرفیت سازی و نوآوری های پیشگیری پایدار: یک مدل برنامه ریزی پایدار | Evaluation and Program Planning |
| (۳) | Century, Cassata, Freeman & Rudnick (2012) | اندازه گیری اجرا، گسترش و پایداری نوآوری های آموزشی: نوآوری برای پژوهش مشارکتی همکارانه | American Educational Research Association |
| (۴) | Zehetmeier (2014) | صدای دیگران: استفاده از دانش سایر رشته ها در مورد تأثیر پایدار برنامه های توسعه حرفه ای | The Mathematics Enthusiast |
| (۵) | Zehetmeier (2009) | پایداری توسعه حرفه ای | Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education: Lyon (France) |
| (۶) | Goodman, Mcleroy, Steckler & Hoyle (1993) | توسعه مقیاس های سطح نهادینه سازی برای برنامه های ارتقای سلامت | Health Education Quarterly |
| (۷) | Pluye, Potvin, Denis & Pelletier (2004) | پایداری برنامه: تمرکز بر روال های سازمانی | Health Promotion International |
| (۸) | Shediac-Rizkallah & Bone (1998) | برنامه ریزی برای پایداری برنامه های سلامت مبتنی بر جامعه: چارچوب های | Health Education Research |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | مفهومی و جهت گیری های آینده برای تحقیق، عمل و سیاست | | |
| American Journal of Public Health | دستور کار برای تحقیق در مورد پایداری برنامه های بهداشت عمومی | Scheirer & Dearing (2011) | (۹) |
| sustainability | پایداری برنامه های مبتنی بر جامعه. تحلیل چند بعدی عوامل پایداری | Ceptureanu, Ceptureanu, Luchian & Luchian (2018) | (۱۰) |
| Evaluation Journal of Australasia | بررسی پایداری برنامه: شناسایی عوامل در دو طرح آموزشی در ویکتوریا | Harvey & Hurworth (2006) | (۱۱) |
| Teaching & Learning | توسعه حرفه ای و تغییر معلم: حلقه گمشده رهبری | Whitworth & Chiu (2015) | (۱۲) |
| Psychology, Society, & Education | توسعه حرفه ای معلمان در فنلاند: به سوی یک رویکرد جامع تر | Niemi (2015) | (۱۳) |
| Chapter. In book: Proficiency and beliefs in learning and teaching mathematics (pp.139-155) | تحقیق در مورد تأثیر پایدار برنامه های توسعه حرفه ای بر باورهای معلمان مشارکت کننده | Zehetmeier & Krainer (2013) | (۱۴) |
| Education Inquiry | محقق به عنوان یک مذاکره کننده – بررسی پروژه های توسعه حرفه ای مشترک با معلمان | Aspfors, Pörn, Forsman, Salo & Karlberg-Granlund (2015) | (۱۵) |
| sustainability | برای تدریس برای توسعه پایدار آماده اید؟ اعتقاد دانشجو معلمان به توانایی آنها در تدریس برای توسعه پایدار | Dahl (2019) | (۱۶) |
| Canadian Journal of Educational Administration and Policy | همکاری، همبستگی و بازتاب جمعی: مطالعه موردی توسعه حرفه ای برای معلمان | Kelly & Cherkowski (2015) | (۱۷) |
| Education Policy Analysis Archives | عوامل مؤثر بر تأثیر برنامه های توسعه حرفه ای بر دانش، عملکرد، نتایج و کارایی دانش آموزان | Ingvarson, Meiers & Beavis (2005) | (۱۸) |
| Journal of In-Service Education | نقش مدیر مدرسه در توسعه حرفه ای معلمان | Bredeson & Johansson (2000) | (۱۹) |
| Research Quarterly for Exercise and Sport | توسعه حرفه ای پایدار در یادگیری مشارکتی: تأثیر بر رویه های شش معلم و یادگیری دانش آموزان | Goodyear (2016) | (۲۰) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| Report, Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. | توسعه حرفه ای اثربخش معلم | Darling-Hammond, Hyler & Gardner (2017) | (۲۱) |
| Oxford Review of Education | سهم پژوهش در یادگیری و توسعه حرفه ای معلمان | Cordingley (2015) | (۲۲) |
| Cogent Education | بازنمائی میزان پایداری توسعه حرفه ای در چهار آموزشگاه متوسطه اول در نروژ | Gamlem & Helleve (2022) | (۲۳) |
| Educational Research | بررسی شیوه های توانمندسازی برای توسعه حرفه ای مستمر پایدار معلمان | Bendtsen, Forsman & Björklund (2022) | (۲۴) |
| Journal of Teacher Education for Sustainability | چه عواملی برای توسعه حرفه ای پایدار معلمان اهمیت دارد؟ تجزیه و تحلیل از چهار کشور | Brandisauskiene, Cesnaviciene, Miciuliene & Kaminskiene (2020) | (۲۵) |
| School Psychology Review | پیاده سازی، پایداری و مقیاس سازس نوآوری های اجتماعی- عاطفی و تحصیلی در مدارس دولتی | Elias, Zins, Graczyk & Weissberg (2003) | (۲۶) |
| National Center for Improving Science Education | اصول توسعه حرفه ای اثربخش برای آموزش ریاضی و علوم: ترکیبی از استانداردها | Loucks-Horsley, Stiles & Hewson, (1996) | (۲۷) |
| Phi Delta Kappan | رهبری پایدار | Hargreaves & Fink (2003) | (۲۸) |
| Wellington, New Zealand: Ministry of Education | یادگیری و توسعه حرفه ای معلم: معرفی بهترین سنتز شواهد | Timperley, Wilson, Barrar & Fung (2007) | (۲۹) |
| Booklet, International Academy of Education (IAE) | یادگیری و توسعه حرفه ای معلم | Timperley (2008) | (۳۰) |
| Teachers and Teaching: theory and practice | توسعه حرفه ای و تغییر معلم | Guskey (2002) | (۳۱) |
| Principal Leadership | رهبری و پایداری | Fullan (2002) | (۳۲) |
| Frontiers in Psychology | به سوی توسعه حرفه ای پایدار: بررسی تعاملات غیررسمی در بین معلمان ریاضیات چینی | Zhang, Zhao & Cao (2021) | (۳۳) |
| International Journal of Education and Practice | فعالیت های توسعه حرفه ای و عملکرد معلم | Padillo, Manguilimotan, Capuno & Espina ( 2021) | (۳۴) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| (۳۵) | Liu & Phelps (2020) | آیا آموخته های معلم پایدار است؟ تحقیق درباره این که معلمان بعد از توسعه حرفه ای چه مقدار از معلومات خود را حفظ می کنند. | Journal of Teacher Education |
| (۳۶) | Choi & Kang (2019). | پایداری توسعه حرفه ای همکارانه: با تمرکز بر اثربخشی معلمان | sustainability |
| (۳۷) | Meesuk, Wongrugsa. & Wangkaewhiran. (2021) | توسعه حرفه ای پایدار معلمان از طریق جامعه یادگیری حرفه ای: PLC | Journal of Teacher Education for Sustainability |
| (۳۸) | Sakin (2020) | نگرش علمی معلمان پیش دبستانی برای توسعه حرفه ای پایدار | International Journal of Curriculum and Instruction |

گام چهارم: استخراج اطلاعات منابع

در طی فرایند فراترکیب، مقالات منتخب و نهایی شده به منظور دستیابی به یافته های درون مطالعات چندین بار به دقت مطالعه و مرور گریدند. با استفاده از تحلیل محتوی کیفی و نرم افزار مکس کیودا (۲۰۲۰) یافته ها و اطلاعات هر منبع به صورت کدهای باز استخراج شدند.

گام پنجم: تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته ها

در طی فرایند تجزیه و تحلیل، با در نظر گرفتن مفهوم هر یک از این کدهای باز و تحلیل مقایسه ای پیوسته داده ها، کدهای باز در مقوله های مشابه طبقه بندی شدند. به این ترتیب مقوله های فرعی تحقیق شکل گرفت و مقوله های مرتبط نیز در یک طبقه کلی تر به نام مقوله اصلی دسته بندی شدند. در این مطالعه، با بررسی و ترکیب یافته های مطالعات خارجی انجام شده در حوزه موضوع مطرح شده، ۵ مقوله اصلی ( تامین و توسعه زیرساخت ها، ویژگی های برنامه، ویژگی های کاربران، ویژگی های سازمان و ویژگی های محیط بیرونی سازمان) و ۲۴ مقوله فرعی به شرح جدول ۴ ارائه گردید.

**جدول ٤: مقوله بندی کدهای باز**

| کدهای باز | زیر مقوله ها | مقوله های فرعی | مقوله های اصلی |
|---|---|---|---|
| تقویت یا حفظ سیاست ها و رویه ها برای پایداری نوآوری (آموزشی، زیرساخت یا برنامه) (۲) | سیاست ها، خط مشی ها و رویه های | | |
| سیاست ها، خط مشی ها، رویکردها و دیدگاه های متفاوت (۱۲) | | | |
| قوانین، خط مشی ها، سیاست ها و رویه ها (۴) | | | |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| تامین و توسعه زیرساخت ها | زیر ساخت ساختاری | اداری | سیاست های ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری در مدارس (۱۴) |
| | | | سیاست‌های آموزشی پایدار (۲۸) |
| | | فشار پاسخگویی | مکانیسم های پاسخگویی برای ایجاد انگیزه ی اجرا (۱) |
| | | | قدرت اعمال شده از طریق فشار پاداش یا تحریم (۱) |
| | | | مجازات‌های واضح برای عدم انطباق (۲) |
| | | | استفاده از اشکال فشار (۲) |
| | | | قابلیت اجبار اعضای سیستم های خاص برای استفاده از نوآوری (زیر ساخت یا برنامه) (۲) |
| | | اختیار | اختیار در قالب حمایت و خودی کردن از طرف مسئولان مدرسه و معلمان (۱) |
| | | استانداردها | استانداردها (۱) |
| | | ساختار حمایتی | مدل سازی محیط های یادگیری موثر، ایجاد زیرساختی برای پشتیبانی از یادگیری مداوم، الزام افراد و واحدهای کاری مسئول مسائل برنامه درسی یا محتوایی برای همکاری نزدیک با توسعه دهندگان برنامه، ایجاد زمان برای توسعه حرفه ای حمایت و تامین مالی برنامه توسعه حرفه ای (۲۷) |
| | | ظرفیت اداری قوی | ظرفیت سازمان برای حمایت از اجرای مداوم نوآوری، پیوندهای تسهیل کننده همکاری بین افراد مختلف، شیوه‌های مدیریتی صحیح اداری و مالی، سیستم های تقویت کننده ظرفیت اداری برای حمایت از یک نوآوری، واحد(های) اداری مسئول ادغام و استفاده و نظارت بر عنصر زیرساخت نوآورانه (۲) |
| | | ثبات و انعطاف پذیری | پذیرای تغییر بودن سیستم (۴،۱) |
| | | | ثبات و انعطاف پذیری سازمان و توانایی آن در تغییر (۴،۲۸) |
| | | | توانایی سازمان میزبان برای ادغام عناصر جدید و تطبیق آن با سیستم ها و رویه های مدیریت (۱۰) |
| | | | ثبات و بلوغ ساختار سازمانی (۱۱) |
| | | ساختار آموزشی غیر متمرکز | استقلال گسترده مقامات آموزشی محلی و مدارس در سازماندهی آموزش و اجرای برنامه درسی، سیستم آموزشی غیرمتمرکز، ساختارهای مدرسه‌محور، نظام برنامه درسی ملی –آزادی و مسئولیت محلی (۱۳) |
| | | | تمرکز زدایی به تدریج از مرکزی به محلی از جمله مدرسه و کلاس درس (۳۷) |
| | | ساختار یادگیرنده و دانش بنیان | تبدیل شدن به یک سازمان یادگیرنده (۱۹) |
| | | | حمایت یادگیری رسمی و غیررسمی، مدرسه به عنوان یک سازمان یادگیرنده فعال (۲۵) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | سازمان‌های بسیار پیچیده و مبتنی بر دانش (۲۸) |
| | | ارتباطات سازمانی | رویه های مدیریتی ضروری برای ایجاد ارتباطات (۲۶) |
| | | قدرت و حمایت نهادی | ساختارها و ظرفیت لازم برای انجام وظایف اداری مرتبط با یک نوآوری (آموزشی، زیر ساخت یا برنامه)، تشویق روتین سازی برنامه ها (۴) |
| | | | پایدار و بالغ بودن سازمان‌های پیاده سازی، موسسات دارای یکپارچگی خوب، قدرت مؤسسه یا سازمان مجری برنامه، بالغ (توسعه یافته، با ثبات، مدبر) بودن سازمان (۸) |
| | زیرساخت فرهنگی- گفتمانی | به اشتراک گذاری آثار فرهنگی | مصنوعات به عنوان اسطوره ها، نمادها، استعاره ها و آیین ها، به اشتراک گذاری مصنوعات فرهنگی حاصل از فعالیت‌های برنامه با مصنوعات سازمانی (۴،۷) |
| | | ارزش ها و هنجارهای مشترک | مجموعه ای از ارزش ها، باورها و احساسات سازمانی (۷،۴) |
| | | | ارزش های و هنجارهای مشترک (۳۷،۱۹) |
| | | | بخشی از هنجارها و فرهنگ مدرسه (۲۷،۱۷) |
| | | | یادگیری مادام العمر به عنوان یک مبنای ارزشی(۱۳) |
| | | گفتمان سازی | زبان مورد استفاده، الهام بخشیدن و برانگیختن شرکت کنندگان، ارتقای درک و معناسازی فعالیت ها، نظام‌بندی گفتمان و حمایت از مفهوم‌سازی تجربیات و بحث‌های معلمان (۱۵) |
| | | فرهنگ یادگیری حرفه ای | فرهنگ یادگیری سازمانی (۱۷) |
| | | | ایجاد فرهنگ یادگیری حرفه ای در بین معلمان (۲۴،۱۷،۱۹) |
| | | | فرهنگ یادگیری مشارکتی (۱۷) |
| | | | فرهنگ یادگیری مداوم در کلاس های درس خود (۱۷،۲۷) |
| | | | فرهنگ ها و محیط های یادگیری پایدار (۳۶) |
| | | فرهنگ اعتماد جمعی | فرهنگ اعتماد بین همکاران (۱۷) |
| | | | محیط‌های قابل اعتماد (۲۱،۳۰) |
| | | | احساس اعتماد و حمایت (۲۴) |
| | | | ایجاد اعتماد و همکاری (۳۷) |
| | | فرهنگ همکاری و مشارکت | فرهنگ مدرسه همکارانه (۱۲) |
| | | | فرهنگ های مشارکتی مختلف در مدارس (۲۱،۳۶،۲۴) |
| | | | فرهنگ مشارکتی جدید در بین معلمان (۲۵) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | فرهنگ کار ارتباطی و همکارانه مدرسه، فرهنگ گفتگوی تعاملی در کل جامعه مدرسه، فرهنگ کار فراگیر به عنوان بخشی از زندگی روزمره در مدارس (۱۳) |
| | | فرهنگ خودکار آمدی جمعی | ایجاد یک دیدگاه جمعی از خودکارآمدی حرفه ای (۱۹) |
| | | فرهنگ مثبت گرا | ایجاد فرهنگ مثبت، هویت مثبت، ارزش های مثبت (۲۶) |
| | زیر ساخت جو مدرسه | حمایت و پشتیبانی نظام مند | نیاز معلمان به پشتیبانی و منابع اداری، حمایت مدرسه‌ای توسط دانش‌آموزان و همکاران، به ویژه حمایت توسط مدیر مدرسه، حمایت خارج از مدرسه (به عنوان مثال، توسط سیاست های ملی یا منطقه ای) (۵) |
| | | جو مثبت | جو مثبت در محیط سازمان، جهت گیری مثبت به تغییر و توسعه (۱۱) |
| | | | جهت‌گیری به مشکلات (۲۵) |
| | | جو یادگیری حرفه ای | پرورش و حفظ جو یادگیری حرفه ای، جو یادگیری برای امتحان کردن ایده‌های جدید (۱۷) |
| | زیرساخت تعاملی- ارتباطی | شفافیت ارتباطات | کمک کردن ارتباطات باز به گروه برای تمرکز بر یک هدف مشترک، اجازه دادن به اعضا برای بیان تردیدهای خود درباره فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده و برطرف کردن آن ها، یک سیستم به خوبی توسعه یافته از ارتباطات داخلی (۷) |
| | | | ایجاد اعتماد در رابطه با برنامه با ذینفعان و اعضای جامعه، آمادگی و ظرفیت جامعه برای ارتباطات بین سازمانی (۱۰) |
| | | | احساس ارتباط از طریق اهداف مشترک (۲۴) |
| | | تبادل اطلاعات | راه هایی برای کار در مشارکت با افراد مورد توجه در سراسر اجرای برنامه، مشارکت برای تبادل اطلاعات یا نحوه انتقال اطلاعات، مشارکت برای تأمین مالی، مشارکت برای جنبه های مختلف مانند بودجه یا پذیرش جامعه (۱۰) |
| | تخصص | تخصص درون سازمانی (کاربران برنامه) | کارشناس داخل مدرسه (مثلاً مدیر)، تخصص برای اطمینان از ادغام نوآوری در عملیات معمول سیستم، تخصص برای حفظ نوآوری (آموزشی، زیر ساخت یا برنامه)، مهارت‌های رهبری برای پرورش تعهد به نوآوری، دانش نیازسنجی، مهارت های ارتباطی و ارائه داده، ارزیابی و درک اثربخشی نوآوری، آگاهی از روشهای ارزیابی فرآیند و نتیجه، دانش جمع آوری و تفسیر داده ها (۳۰) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | تخصص برون سازمانی (توسعه دهندگان، تسهیلگران، محققان ) | تخصص و حمایت خارجی (۱۱،۱۳،۲۹،۱) |
| | | | حمایت توسط محققان و تسهیلگران پروژه (۱۴) |
| | | | یک تسهیل کننده استانی (۱۷) |
| | | | تسهیل‌گران خارجی توسعه دهنده برنامه درسی جدید، محققان دانشگاهی (۲۰) |
| | | | برنامه ریزان و تسهیل کنندگان توسعه حرفه‌ای،کارشناس خارج از مدرسه (مثلاً یک محقق)، درگیر کردن تخصص خارجی برای گروه معلمان، در دسترس بودن تخصص یا مشاوره حرفه ای (۳۰) |
| | منابع انسانی | قهرمانان برنامه | قهرمانان داخلی و خارجی برنامه (۱۱،۲) |
| | | | یک یا چند تصمیم گیرنده با اقتدار و قدرت (۲) |
| | | | رهبران رسمی و غیررسمی در سیستم های انطباق پذیر (۲) |
| | | | رهبران ایده پرداز درون سازمان‌ها (۲) |
| | | کارکنان و عوامل اجرایی | تعداد کافی از کارکنان واجد شرایط و متعهد، شامل اجزای فردی کارکنان، مانند رهبری، حضور ارگان ها (۲،۷،۱۱) |
| | منابع مالی | تأمین مالی مداوم | تجدید منابع مادی در صورت نیاز (۴) |
| | | | تأمین مالی به عنوان عامل مهم (۹،۸) |
| | | | ادغام منابع مالی با منابع مالی مورد نیاز یا موجود برای برنامه، مدیریت مالی و منابع درآمد، ظرفیت سازی و تمرکز بر دو منبع اصلی سازمانی، مالی (۱۰) |
| | | | تأمین منابع برای توسعه حرفه‌ای (۳۳) |
| | زیر ساخت فیزیکی – مادی | تجهیزات و امکانات | حمایت مالی و مواد (۷) |
| | | | فیزیکی، فضای کاری (۲) |
| | | | محیط کاری (۱۲) |
| | | | فضا، تدارکات (۹) |
| | | | گردش تجهیزات (تجدید منابع مادی) (۷) |
| | زیرساخت فناوری– اطلاعاتی | هوشمند سازی | دسترسی به اطلاعات، فناوری، رایانه (شامل نرم افزار) (۲) |
| | | | فناوری‌هایی با توانایی‌های خاص برای آموزش ریاضیات و علوم، راه‌های استفاده از فناوری‌ها برای ارتقای یادگیری معلم (۱۲) |
| | | | نحوه استفاده از فناوری های جدید در محیط کار، نحوه به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، از طریق ابزارهای جدیدی مانند موبایل و آی‌پد، استفاده از فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات جدید (۱۳) |
| | | | بیان کردن روشن فعالیت ها توسط یک سیاست یا مداخله (۱) |
| | | | اشتراک‌گذاری دشوار اطلاعات جنبه‌های ناآشناتر یک نوآوری، |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| ویژگی های برنامه | ویژگی های ساختاری برنامه | وضوح یا روشنی | عدم موفقیت برنامه های مبهم یا آزمایشی (۲۶) |
| | | پیچیدگی | پیچیدگی کمتر (۲) |
| | | | تعداد قطعات یک نوآوری آموزشی و میزان وابستگی متقابل آنها (۳) |
| | | | درک معلمان از دشواری استفاده از نوآوری (۴،۵) |
| | | انطباق یا سازگاری | سازگاری نوآوری ( آموزشی ، زیر سخت یا برنامه) با سیستم (۲) |
| | | | سازگار با جهت گیری فلسفی و دستور کار داخلی سازمان (۳،۴) |
| | | | مطابقت ویژگی‌های برنامه با ویژگی‌های زمینه‌ای، سازگاری با مأموریت، ظرفیت ها و رویه های عملیاتی سازمان (۹) |
| | | | تطبیق آن ساختارها برای ترکیب عناصر کلیدی (۲۶) |
| | | کیفیت و عملی بودن | پذیرفته شدن نوآوری های با کیفیت بالا با سرعت بیشتر و قابلیت اجرای آسان در عمل (۵) |
| | | | پیوند دادن فرصت های توسعه حرفه ای به تجربه عملی کلاس درس (۲۵) |
| | | | به کار بردن در یک زمینه مرتبط،کاربردی بودن معلومات جدید جهت پایداری آن، انتقال آموخته‌های خود بلافاصله به کلاس‌های درس توسط معلم، انتقال پایدار دانش معلم به کلاس درس (۳۵) |
| | | مشاهده پذیری | قابل مشاهده بودن نوآوری ها برای سایر ذینفعان (۴) |
| | | | قابل مشاهده بودن نوآوری ها برای سایر افراد (مثلاً والدین یا مدیران) و سازمان ها (۵) |
| | | آزمایش پذیری | فرصت معلمان شرکت کننده برای آزمایش نوآوری (۴) |
| | | | امکان معلمان شرکت کننده برای آزمایش نوآوری (حداقل به صورت محدود) (۵) |
| | | ویژه یا اختصاصی | قادر بودن معلمان به اجرای یک کار خاص واقعی، مشخص بودن رفتارهای خواسته شده در توسعه حرفه ای (۱) |
| | | | سطح جزئیات عملیاتی شدن یک نوآوری (۳) |
| | | دامنه | دامنه به معنای حوزه تغییر هدف نوآوری، شامل شدن فرآیند تغییر بر جنبه خاصی از آموزش، مثلاً سؤال کردن، آموزش کلی (مثلاً راهبردهای آموزشی)، یک یا چند موضوع (مثلاً ریاضیات، علوم)، یا چندین جنبه از سیستم (به عنوان مثال کلاس درس، کل مدرسه، منطقه – دامنه وسیع) (۳) |
| | | نوع برنامه | توسعه حرفه‌ای منسجم و محتوا محور، توسعه حرفه ای متمرکز بر مدیریت کلاس درس (۱۲) |
| | | | مشخص شدن نوع پروژه، برنامه عمودی (دسته ای) یا یک برنامه افقی (جامع یا یکپارچه) (۸) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | نظریه برنامه | | بر اساس یک نظریه خوب آموزشی بودن، بهبود دانش و آموزش معلمان در اثر اجرای درست فعالیت های توسعه حرفه ای (نظریه تغییر)، بهبود یادگیری دانش‌آموز در اثر محتوای جدید یا آموزش آموخته شده در فرایند توسعه حرفه ای (نظریه آموزش) (۱) |
| | | | | وجود یک چارچوب روشن و منسجم برای برنامه (۱۰) |
| | | | | توسعه دانش محتوای آموزشی و به کار گیری آن (۱۲) |
| | | مداومت برنامه | | تداوم برنامه در یک سازمان، ایجاد ظرفیت درجامعه گیرنده برای تداوم برنامه، وابستگی موفقیت برنامه توسعه حرفه ای به مدت و به تمرکز آن، ادامه دار بودن در طول سال تحصیلی (۴) |
| | | مدت زمان پایدار | | بازه زمانی برنامه‌ها (۱۸) |
| | | | | مدت زمان پایدار، فراهم کردن زمان یادگیری کافی برای شرکت کنندگان (۲۱) |
| | | | | برنامه‌های بلندمدت آموزش حرفه‌ای، برنامه کوتاه مدت با کیفیت بالا، زمان کافی برای تمرین، اجرا و تأمل در راهبردهای جدید برای تسهیل تغییرات در فعالیت های عملی معلم (۲۵) |
| | | تناسب برنامه | تناسب با دانش | (میزان همسویی بین نوآوری و دانش، مهارت ها و عملکرد کاربر) (۳) |
| | | | تناسب با ارزش ها | تناسب با ارزش ها و باورها (میزان همسویی بین ارزش های کاربر و یک نوآوری) (۳) |
| | | | تناسب با نیازها | انطباق با دانش و نیازهای یادگیری معلمان (۳) |
| | | | | مطابقت برنامه با نیازها، ارزش ها و تجربیات پذیرندگان نوآوری (۵) |
| | | | | مطابق با نیازهای فعلی و تلاش‌های توسعه‌ای در زمینه کاری گسترده‌تر (۲۴) |
| | | | تناسب با اهداف | هماهنگی اهداف یک برنامه و اهداف سازمانی، انطباق اهداف برنامه با ارزش های سازمان و کارکنان، کارکردن اهداف سازمان‌ها و برنامه‌ها به شیوه‌ای تنظیم شده (۷) |
| | | | | ارتباط با اهداف اعلام شده مدارس یا مناطق (۲۶) |
| | | | تناسب با سیاست ها و روال های سازمانی | وجود تناسب خوب بین مداخله خاص و مأموریت و روال عملیاتی سازمان میزبان (۹) |
| | | | | تناسب قابل توجه با ماموریت و رویه های سازمان (۴) |
| | | | | همسویی توسعه حرفه‌ای با استانداردها، هماهنگی توسعه حرفه ای با سیاست ها و استانداردهای ملی، ایالتی، منطقه ای و مدرسه (۱۲) |
| | | | | سازگاری توسعه حرفه ای با برنامه درسی و استانداردهای معلم (۱) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | تناسب با برنامه درسی | هماهنگی با برنامه های درسی و خط مشی های مربوطه (۲۱) |
| | | | | مرتبط بودن به کلاس‌های درس و دانش‌آموزان (۲۱) |
| | | اثربخشی برنامه | | اثربخشی تجربی به معنای شواهدی از اثربخشی برنامه خارج از درک مستقیم کاربر، شامل مطالعات تجربی، توصیه‌ها و دیگر گواهی‌ها، شواهدی مبنی بر رسیدن یک نوآوری آموزشی به نتایج دلخواه (۳) |
| | | | | تأثیرات مثبت بر تدریس و یادگیری (۱) |
| | | | | شواهدی از اثرات مثبت آنها، ظرفیت آنها برای تأثیرگذاری بر رشد و توسعه دانش آموزان، درک به عنوان افزایش شایستگی و اثربخشی، مفید بودن برای معلمان در دستیابی به نتایج یادگیری مطلوب (۳۱) |
| | | سود ادراک شده یا مشوق ها | | سود مندی برای ذینفعان مختلف قبل از پذیرش و پس از اجرا در یک سیستم هدف، درک مزایایی برای نوآوری فراتر از شیوه های فعلی برای کاربران (۲) |
| | | | | مشوق‌ها عاملی برای تقویت پایداری نوآوری‌ها، سودمند بودن نوآوری پایدار قبل از پذیرش برای ذینفعان مختلف (استفاده کنندگان از نوآوری) (۴) |
| | | | | ارتقای پرسنل (به موقعیت های مسئولیت و قدرت بیشتر)، افزودن مزایای عینی به منابع انسانی (به عنوان مثال، به شکل راحتی یا کاهش تلاش) (۷،۴) |
| | | نتایج قابل نمایش | | انتقال یا نشان دادن تأثیرات یک نوآوری به دیگران (۳۷) |
| | | | | نتایج قابل اثبات از نظر نتایج یادگیری دانش آموزان، نشان دادن مدرک ملموسی از موفقیت (۳۱) |
| | | | | «نشان دادن نتایج» در آزمون های استاندارد ایالتی (۱) |
| | | ادغام | ادغام در ساختار و رویه های سازمانی | تبدیل عملکردهای برنامه به بخشی از شرح وظایف و پیش‌نیازهای سازمان، استفاده از نوآوری بخشی از اساسنامه، مقررات، دستورالعمل‌ها ، ادغام قوانین برنامه در بقیه قوانین سازمان (۷،۴) |
| | | | | حمایت از پیوندهای قوی تر بین فرآیندهای برنامه در فرآیندهای سازمان، به عنوان بخشی از توسعه رویه های سازمانی (۱۰) |
| | | | | توانایی انطباق در ساختارهای سازمانی موجود (۱۱) |
| | | | ادغام در برنامه درسی | ادغام جنبه های عملی در داخل برنامه درسی، آموزش برنامه به عنوان یکی از اجزای اصلی برنامه درسی مدرسه، گنجانده شدن سیاست‌ها و رویه های برنامه به عنوان بخشی از برنامه درسی مدرسه (۱۱) |
| | | | | چگونگی ادغام توسعه حرفه ای در برنامه یادگیری معلم، ادغام |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | آموزش کارکنان با جدیدترین تحقیقات، دانش حاصل از ارزیابی های آموزشی، ایجاد دانش جدید و توسعه شایستگی ها (۱۲) |
| | ویژگی های فرایندی برنامه | برنامه ریزی پایداری | | برنامه‌ریزی استراتژیک به منظور برنامه‌ریزی برای پایداری (۴) |
| | | | | برنامه ریزی برای پایداری در آغاز هر ابتکاری (۱۱) |
| | | | | برنامه ریزی قوی از عوامل پایداری در سراسر حوزه های برنامه و اجرا و همچنین برخی عوامل زمینه ای (۱۱) |
| | | | | برنامه ریزی دقیق با انعطاف پذیری (۲۶) |
| | | | | برنلمه ریزی معلمان بر اساس نیازهای یادگیری حرفه ای مداوم در دوران خدمت خود (۱۳) |
| | | طراحی برنامه | نیازسنجی | طراحی برنامه درسی و دستورالعمل ها (۱۶) |
| | | | | نیازهای یادگیری فردی معلم (۱) |
| | | | | شناسایی نیازهای آموزشی (۱۱،۱۹) |
| | | | | با ترسیم تجربیات معلمان از مشکلات و نیازهای آنها (۱۵) |
| | | | | شناسایی نیازها در مدرسه ها (۱۵) |
| | | | | نیازهای یادگیری حرفه ای متنوع معلمان (۲۹) |
| | | | ریسک پذیری | مدیریت ریسک (۱۱) |
| | | | | ریسک سازمان در حمایت از فعالیت های برنامه (۷) |
| | | | ایجاد اعتماد | ایجاد اعتماد در میان بازیگران درگیر در فعالیت ها(۷) |
| | | | تعیین بازه زمانی | جدول زمانی (۱۱) |
| | | | | مدت زمان و برنامه ریزی رویدادها (۶) |
| | | | مواد آموزشی | کیفیت مواد آموزشی و قالب ها (۶) |
| | | | آموزش | نیاز به آموزش برای حمایت از فرآیند اجرا (۶) |
| | | | مشارکت در طراحی | مشارکت و مالکیت جامعه مدرسه، ایده هایی در مورد نحوه مشارکت دادن والدین (۶) |
| | | | | مشارکت ارائه دهندگان توسعه حرفه ای در طراحی برنامه های منطبق با تحقیقات (۱۸) |
| | | | اهداف برنامه | تغییر دانش معلم، تغییر رفتارهای معلم، بهبود تصمیم گیری معلم (۱) |
| | | | | اهداف رفاهی (۱۱) |
| | | | | جهت گیری هدف (۲۴) |
| | | | تمرکز بر محتوا | تمرکز فعالیت ها بر موضوع محتوا و نحوه یادگیری آن محتوا توسط دانش آموزان (۱) |
| | | | | محتوای حوزه موضوعی (۴) |
| | | | | تمرکز بردانش محتوا و استفاده کردن از مطالب خاص محتوا (۵) |
| | | | | بهبود دانش محتوایی یا موضوعی معلمان (۱۸،۱۲،۱) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| فرصت ها یی برای معلمان برای مشاهده، دریافت بازخورد، تجزیه و تحلیل کار دانش آموزان یا ارائه کردن (۱) | فرصت های یادگیری مشارکتی معلمان | اجرا یا پیاده سازی برنامه | | |
| فراهم کردن فرصت‌های غنی برای تأمل و بحث مشترک (مانند تمرین معلمان، کار دانش‌آموزان یا سایر مصنوعات) (۵) | | | | |
| فرصت‌هایی برای بررسی کار دانش‌آموزان با همکاری همکاران (۱۸) | | | | |
| فرصت‌های یادگیری فعال مشارکتی (۲۱) | | | | |
| یادگیری اجتماعی–فرهنگی (۳۸) | یادگیری فعال معلم | | | |
| یادگیری فعال (۱۸) | | | | |
| تجربیات یادگیری غیررسمی و رسمی (۲۰) | | | | |
| فعال بودن معلم در یادگیری (۲۲) | | | | |
| یادگیری تحقیق محور پایدار و استفاده از ابزارها (۲۲،۲۳) | | | | |
| آموزش و یادگیری عمیق و پایدار (۲۸) | | | | |
| نحوه نمایش و انتقال آن محتوا به روش‌های معنی‌دار، درک عمیق تر از نتایج یادگیری دانش آموزان (۱۸) | تدریس و یادگیری اثربخش | | | |
| تصویر واضح و مشخص از یادگیری و آموزش مؤثر کلاس درس، حساسیت به نیازهای آموزشی متنوع دانش آموزان، تاکید بر یادگیری مبتنی بر پرسش، حل مسئله، تحقیق و کشف دانش آموز و کاربرد دانش، توسعه درک عمیق از مفاهیم اصلی در علوم و ریاضیات، کار مشارکتی دانش آموزان، نتایج واضح و ارزیابی پیشرفت تحصیلی (۲۷) | | | | |
| پشتیبانی و پیگیری برای افراد درگیر در فرآیند دشوار پیاده سازی (۳۱) | پشتیبانی و پیگیری همکارانه | | | |
| فرصت های پشتیبانی مداوم و پیگیری (۳۶) | | | | |
| ایجاد حمایت فعال در داخل مدرسه، منطقه واجتماع (۲۷) | | | | |
| استفاده کردن از مدل ها و مدل سازی تمرین موثر، مدل سازی شیوه های آموزشی قوی، حمایت از بحث گروهی، تجزیه و تحلیل مشترک کار دانش آموز، موارد ویدئویی، تدریس مکتوب، دروس نمایشی، طرح واحد یا درس (۲۱) | مدل ها و مدل سازی | | | |
| فرصت هایی برای بازخورد و تأمل، فرصت‌هایی برای به اشتراک گذاشتن واکنش‌های مثبت و سازنده به نمونه‌های معتبر تمرین معلم، بازخورد و انعکاس، ارائه زمان عمدی برای بازخورد یا تأمل، بازخورد و بازتاب اجزای حیاتی نظریه یادگیری بزرگسالان (۲۱) | بازخورد و انعکاس | | | |
| ارائه بازخورد غنی و مکرر (۱۸) | | | | |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ارزشیابی، ارزیابی و بازخورد مستمر (۳۶) |
| | | | همکاری حرفه ای | همکاری پایدار با همکاران حرفه‌ای (۲۲) |
| | | | | همکاری در داخل یا بین مدارس (۲۳) |
| | | | | همکاری و تبادلات حرفه ای مشارکتی ارزشمند (۲۷) |
| | | | | افزایش مسئولیت پذیری در رابطه با همکاران (۲۴) |
| | | | مشارکت جمعی | مشارکت گروه هایی از معلمان از همان پایه، موضوع یا مدرسه در فعالیت های توسعه حرفه ای (۱) |
| | | | | شرکت معلمان از مناطق مشابه با هم در برنامه توسعه حرفه ای(۱۲) |
| | | | | اهمیت مشارکت فعال معلمان در یادگیری خود (۱۸) |
| | | | | فرآیند مشارکت اجتماعی (۳۸،۲۴) |
| | | | پشتیبانی و پیگیری تخصصی | فرصت های پشتیبانی مداوم و پیگیری (۵) |
| | | | | حمایت در دسترس از معلمان در کلاس‌هایشان در حین به کارگیری ایده‌ها و مهارت‌های جدید (۱۸) |
| | | | | پیگیری و پشتیبانی مستمر برای یادگیری بیشتر (۱۹) |
| | | | | حمایت پایدار به عنوان یک مکانیسم کلیدی برای معلمان، راهنمایی یا بازخورد از متخصص در دسترس، پشتیبانی مداوم از یک تسهیل کننده خارجی، حمایت فردی (خارجی) و دپارتمان (داخلی) پایدار (۲۰) |
| | | | کیفیت و وفاداری اجرا | افزایش وفاداری معلم به مداخلات (۲،۱) |
| | | | | اجرای موفق، کیفیت اجرا (۲) |
| | | | | اجرای یک برنامه و اجزای آن طبق برنامه (۶) |
| | | | | وفاداری معلم به پیاده سازی برنامه (۳۱) |
| | | | | اجرای خوب برنامه های به خوبی طراحی شده، پیاده‌سازی رویکردها با کیفیت و وفاداری (۲۱) |
| | | ارزیابی و بازخورد برنامه | ارزیابی تاثیر برنامه | جمع آوری داده ها در طول برنامه، پایان و مدتی بعد از برنامه، تحلیل اثرات بلندمدت و پایدار، داده های تراکمی مداوم در مورد نتایج اصلی، برنامه ریزی اولیه و ارزیابی تکوینی پایداری، ارزیابی و درک اثربخشی نوآوری، نتایج کوتاه مدت یا میانی پروژه ها (۴) |
| | | | | ارزیابی تأثیر بلندمدت بر اثربخشی معلمان، یادگیری دانش آموزان، رهبری و جامعه مدرسه (۲۷) |
| | | | | ارزیابی تاثیر و ارزیابی اهمیت منافع برای گروه هدف اولیه (۳۷) |
| | | | | نظارت و بازخورد مداوم معلمان، گزارش های خود اظهاری معلمان، یک سیستم جامع ارزشیابی، محدوده روش ها از چک لیست، مشاهدات و نظرسنجی ها (۱) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | ارزیابی اجرای برنامه | درصد فعالیت های تدریس شده و عدم اصلاح مواد درسی (۶) |
| | | | | ارزیابی ادامه واقعی برنامه، ارزیابی درستی اجرا (۹) |
| | | | | ارزیابی منابع متعدد داده‌ها (۱۹) |
| | | | | اجرای منظم، ارزیابی‌های تکوینی مستمر (۳۱،۲۷) |
| | | | ارزیابی خروجی برنامه | ارزیابی محیط مرتبط تحت پروژه با هدف اطمینان از رسیدن پروژه به گروه هدف مورد نظر، ارزیابی اثربخشی و نتایج واقعی پروژه اعم از مثبت و منفی و ارزش پروژه، ارزیابی پایداری به معنای ارزیابی موفقیت بلندمدت یا ادامه موفقیت پروژه، ارزیابی قابلیت انتقال به معنای ارزیابی اجزای مختلف پروژه و توانایی انتقال و اصلاح موثر آن برای استفاده در پروژه های دیگر، ارزیابی CIPP (زمینه، ورودی، فرآیند و محصول) (۳۷) |
| ویژگی های کاربران | ویژگی های مشترک کاربران | درک نوآوری | | میزان درک یک کاربر (یا کاربر بالقوه) از استراتژی ها، اجزا و اهداف یک نوآوری (۳) |
| | | خودکارآمدی | | شایستگی و اعتماد به توانایی های خود کاربر (یا کاربر بالقوه) برای اجرای نوآوری (آموزشی، زیر ساخت یا برنامه) (۳) |
| | | نگرش نسبت به نوآوری | | میزان تمایل کاربر (یا کاربر بالقوه) به استفاده (یا عدم) استفاده از نوآوری (۳) |
| | | | | نگرش نسبت به چیزهای مرتبط با نوآوری (۳) |
| | | | | لذت بردن از موضوعات یا حوزه های مرتبط با نوآوری (۳) |
| | | انگیزه درونی | | تأثیر بر تصمیم گیری افراد متاثر از سطح لذت، احساس تعهد و احساس مالکیت نسبت به یک نوآوری (۳) |
| | | انگیزه بیرونی | | تأثیر بر تصمیم گیری یک فرد نشئت گرفته از انگیزه های بیرونی مانند شناخت، پول و قدرت یا برای جلوگیری از پیامدهای منفی از یک منبع خارجی (مثلاً برای جلوگیری از جریمه شدن) (۳) |
| | | نوآوربودن | | میزان تمایل کاربر به جستجو و آزمایش چیزهای جدید (۳) |
| | | | | میزان تمایل کاربر برای ایجاد یا اعمال روش های جدید انجام |



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | کارها |
| | | تدبیر و مقابله | مدیریت آسان و طبیعی استرس توسط کاربر و تداوم انجام کارهای دشوار، توانایی یک کاربر (یا کاربر بالقوه) برای مبارزه با استرس و تداوم مشکلات اهداف و وظایف (۳) |
| | | شبکه ای بودن | یک فرد شبکه ای در زمینه های آموزشی حمایت کننده از اجرا و گسترش نوآوری، مشارکت در سطح اجتماعی (به عنوان مثال، حضور در جلسات، تراکم شبکه)، تمایل یک فرد به شرکت در یک شبکه اجتماعی (داخل یا خارج از سازمان) (۳) |
| | | مدیریت زمان و مهارت های سازمانی | برنامه ریزی اثربخش فعالیت ها برای نظم دادن به یک موقعیت، اشیا یا افراد، زمان صرف شده برای فعالیت های خاص به ویژه برای افزایش کارایی یا بهره وری (۳) |
| | | روابط متعهدانه | روابط متعهدانه برای بهبود پایدار نه شیفتگی‌های زودگذر(۴) |
| | | تعهد و تمایل | تعهد و تمایل معلمان مجری برنامه (۴) |
| | ادراکات کاربران | سازگاری ادراک شده | برداشت کاربر (یا کاربر بالقوه) از انعطاف پذیری یک نوآوری (۳) |
| | | دید ادراک شده | میزان دیدن یا شنیدن کاربر یا کاربر بالقوه از یک نوآوری (۳) |
| | | استفاده آسان | برداشت کاربر (یا کاربر بالقوه) از سهولت اجرای یک نوآوری (۳) |
| | | اثربخشی ادراک شده | برداشت کاربران از میزان دستیابی نوآوری به نتایج دلخواه خود از تجربیات مستقیم آنها (۳) |
| | | | اثرات کوتاه مدت واثرات بلندمدت (۱۴) |
| | | مالکیت ادراک شده | کمک به مالکیت مدرسه (۱۱) |
| | | | حفظ مالکیت نوآوری های از طرف معلمان و مدارس (۱۴) |
| | | | حق مالکیت معلمان (۲۳) |
| | | | احساس مالکیت در میان همه همکاران (۲۴) |
| | ویژگی های توصیفی کاربران | جمعیت شناختی | شامل جنسیت، سن (۳) |
| | | تحصیلات | شامل آموزش و آموزش رسمی (۳) |
| | | تجربه | شامل تعداد سال در موقعیت تجربه با نوآوری (۳) |
| | مدیریت ورهبری | ویژگی های شخصیتی و روانشناختی | خویشتن داری و فروتنی، سرسختی و رویایی، خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط (۳۲) |
| | | | اشتیاق، امید (۲۸،۳۲) |
| | | | خود کارآمدی (۹) |
| | | | روشنگر و عامل تغییر، خوش بینی (۲۸) |
| | | | هوش هیجانی در حین ایجاد روابط (۳۲) |
| | | | اعتماد به نفس (۳۲) |
| | | | تعهد به توسعه (۳۲) |
| | | | تعهد رهبران مدرسه برای فراهم کردن زمان و مکان برای تأمل و |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| معناسازی (۱۵) | تعهد نسبت به برنامه | مدرسه | |
| تعهد مدیران به رفتار منصفانه و اخلاقی (۱۹) | | | |
| تعهد به توسعه حرفه ای معلمان (۱۹) | | | |
| تعهد به بهبود مستمر، تعهد به یادگیری (۲۶) | | | |
| رهبری و مدیریت مشترک (۱۳) | سبک های مدیریت و رهبری | | |
| به اشتراک گذاشتن رهبری (۱۳) | | | |
| رهبری آموزشی (۱۳،۱۹،۳۰) | | | |
| رهبران فعالانه درگیر (۴،۲۹) | | | |
| رهبری اثربخش (۴) | | | |
| رهبری توزیع شده (۲۸) | | | |
| رهبران یادگیری (۲۸) | | | |
| رهبری غیر رسمی (۳۳) | | | |
| میزان حمایت رهبری برای نیازهای شخصی و عاطفی افراد (۳) | پشتیبانی شخصی | | |
| میزان برقراری ارتباط شفاف رهبری در مورد شایستگی ها و مزایای نوآوری (۳) | حمایت از نوآوری | | |
| میزان تمایل رهبران به دنبال راه های جدید انجام کارها بودن (۳) | نوآوربودن | | |
| شناخته شدن مدیر با نوآوری (۴) | | | |
| حمایت و پشتیبانی رهبری در سطح مدرسه (۱) | حمایت و پشتیبانی | | |
| پشتیبانی رهبری مدرسه و ناحیه از برنامه ریزی و طراحی برنامه توسعه حرفه ای اثربخش، حمایت از معلمان با منابع، بازخورد و فرصتهای رشد (۱۲) | | | |
| حمایت مداوم مدیران و سایر رهبران کلیدی مدرسه (۱۱،۳۵،۲۳،۲۶،۲۱،۱۳) | | | |
| مشارکت فعال رهبری ارشد مدرسه در نشان دادن راه ارتباطی برنامه با اهداف کلی مدرسه، استفاده از کارکنان متخصص به جای معلمان، توانایی درگیر کردن ذینفعان در سراسر جامعه مدرسه، مبارزه مستمر برای تأمین بودجه برای حمایت از برنامه (۱۱) | مشارکت فعال رهبری | | |
| دیدگاه‌های رهبران مدرسه و ناحیه در مورد توسعه حرفه‌ای (۱۲) | نگرش | | |
| نگرش مثبت در مورد یادگیری (۱۹) | | | |
| انگیزه مدیر (۳۷،۱۹) | انگیزش | | |
| ایجاد انگیزه (۲۱) | | | |
| فراهم کردن انگیزه (۱۱) | | | |
| نظارت و ارزیابی برنامه درسی مدرسه (۱۲) | نظارت و ارزیابی | | |
| ایجاد یک فرهنگ مشارکتی، کار بر اساس مجموعه ای کاملاً تعریف شده از ایده آل ها و باورها (۱۲) | شکل دهی فرهنگ مشارکتی | | |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | توسعه چشم انداز مشترک | شکل دادن به اهداف ملموس (۱۲) |
| | | | داشتن حس روشنی از هدف و جهت (۱۹) |
| | | | جهت گیری هدف و تعامل (۱۳) |
| | | | بیان روشن اهداف و مقاصد (۱۱) |
| | | | ایجاد یک چشم انداز مشترک (۳۷،۲۴) |
| | | رهبری تغییر | آماده کرده معلمان برای تغییر، رهبری مستمر برای تغییر معلم (۱۲) |
| | | | درک پویایی تغییر (۳۲) |
| | | مهارت های تخصصی | مهارت تخصصی در زمینه مانند تئوری شناخت و یادگیری، کاربردهای فناوری، ارزیابی و یادگیری بزرگسالان، تخصص حرفه ای در تدریس، ارائه بازخورد، مربیگری (۱۹) |
| | | مهارت های ارتباطی | تعاملات کلامی و ارتباطات بین فردی، فراهم کردن فرصت هایی برای گفت‌وگوی معنادار معلمان پیرامون توسعه حرفه‌ای (۱۹) |
| | | مهارت تصمیم گیری | تصمیم گیری در مورد منابع (۱۹) |
| | | شناسایی منابع | زمان‌بندی، فضاها و فرصت‌ها ، شناسایی منابع و ارائه اطلاعات (۱۹) |
| | | همکاری سیستماتیک | همکاری سیستماتیک در سراسر مدرسه (۱۹) |
| | | یادگیرنده فعال | یادگیرندگانی مشتاق و سخت کوش (۱۹) |
| | | | مهارت‌های یادگیری مثبت (۳۷) |
| | | تضمین کیفیت آموزشی | تضمین کیفیت آموزشی (۱۳) |
| | | | سیاست های ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری (۱۸) |
| | | تخصیص زمان کافی | ارائه زمان آزاد به معلمان (۱۸) |
| | | | تخصیص زمان کافی و تشویق (۲۲،۲۳) |
| | | ایجاد فرصتهای یادگیری | سازماندهی و ترویج مشارکت در فرصت های یادگیری حرفه ای (۳۰) |
| | | | ایجاد فرصت‌های توسعه حرفه‌ای مشترک و مستمر (۲۳،۲۴) |
| | | ترغیب به نوآوری | ترغیب معلمان به نوآوری، هدایت ایده های رویایی توسط مدیر مدرسه (۴) |
| | | ایجاد محیط یادگیری فعال | ایجاد یک محیط منظم ترویج کننده یادگیری (۲۲) |
| | | | ایجاد یک محیط یادگیری حمایت کننده (۱۹) |
| | | | ایجاد محیطی برای یادگیری مشارکتی (۳۶) |
| | | ظرفیت سازی جانبی | ظرفیت سازی جانبی رهبر مدرسه، گسترش حوزه تعامل رهبری با مدارس دیگر،روابط سیستمی رهبری مدرسه (۳۶) |
| | | | ارتباط با مکان‌های محلی (۳۷) |
| | | | توانمندسازی معلمان (۲۴،۲۶) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | توانمند سازی معلمان | تسهیل معلمان برای انجام خود بهسازی در زمینه حرفه ای (۳۷) |
| | ویژگی های معلم | ویژگی های شخصیتی و روانشناختی | خودانگیختگی یا خود بهسازی (۱) |
| | | | اعتماد به نفس (۱۲) |
| | | | ریسک‌پذیری معلمان و دیگر رهبران (۳۲) |
| | | | اشتیاق به حرفه معلمی، توانایی معلمان، خلاقیت انعطاف پذیری (۳۱،۳۴) |
| | | | خودکارآمدی معلم (۱۶،۲۳،۳۶) |
| | | | هویت معلم (۱۶) |
| | | | توانایی حل مسئله (۲۵) |
| | | | خود هدایتی (۲۱) |
| | | یادگیرنده فعال | درک معلمان از نقش خود به عنوان یادگیرنده فعال در فرآیند تدریس و یادگیری (۵) |
| | | | یادگیری مادام العمر در طول آموزش پیش از خدمت معلمان، یادگیری فعال، یادگیرنده‌های مستقل (۱۳) |
| | | | یادگیری مادام‌العمر معلم در یک محیط کاری خاص (۱۹،۲۵) |
| | | انگیزه درونی | انگیزه درونی معلم برای کسب مهارت ها یا دانش جدید (۲۵) |
| | | انگیزه بیرونی | افزایش حقوق، اعتبار مجدد مجوز، تحرک شغلی (۲۵) |
| | | | انگیزه معلمان برای مشارکت در توسعه حرفه ای، صدور گواهینامه یا موافقت نامه های قراردادی (۳۱) |
| | | | انگیزه های نوع دوستانه، سودمندی اجتماعی (۱۶) |
| | | تعهد | تعهد معلمان به کار خود (۱۳،۱۵) |
| | | | تعهد به یادگیری مستمر (۱۹) |
| | | | تعهد آنها به یادگیری دانش آموزان (۲۸) |
| | | | تعهد معلم (۳۰،۳۱) |
| | | | تعهد نسبت به فرآیند یادگیری (۳۰) |
| | | علاقه | علایق واقعی معلمان (۱۴،۱۵) |
| | | نگرش | نگرش معلمان (۱۴،۱۵) |
| | | | نگرش آنها نسبت به یادگیری خود (۲۳،۲۸) |
| | | | نگرش مثبت نسبت به تدریس (۳۴) |
| | | | نگرش آنها در مورد برنامه (۳۵) |
| | | | رضایت شغلی (۱۲) |
| | | ارزش ها | ارزش های معلمان (۱۴،۲۳) |
| | | باورها | باورهای شخصی (۲۳) |
| | | | باورها و هنجارهای معلم (۳۰،۲۹) |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | نوآور بودن | نوآوربودن در موضوعات آکادمیک خود (۲۸) |
| | | مهارت های تحقیق | مهارت‌های تحقیق حرفه‌ای، مهارت‌های تحقیق مبتنی بر شواهد (۳۰) |
| | | | مشارکت و تحقیق مداوم (۲۵) |
| | | | معلمان به عنوان محقق (۵) |
| | | | اتخاذ موضع تحقیق توسط معلمان شرکت‌کننده (۵) |
| | | | جهت گیری مبتنی بر دانش و پژوهش (۱۳) |
| | | شایستگی های تدریس و یادگیری | افزایش دانش در مورد محتوای مورد تدریس، راهبردهای آموزش و یادگیری متناسب با محتوای مورد تدریس، بررسی نحوه یادگیری مطالب توسط دانش آموزان، شناخت تفاوت های فردی بین دانش آموزان و نحوه یادگیری آنها، چگونگی پیوند ارزشیابی با چرخه تدریس و یادگیری، سازماندهی و مدیریت کلاس درس (۱۸) |
| | | ویژگی های توصیفی | جنسیت (۱۸،۳۶) |
| | | | سن (۱۸،۳۶) |
| | | | سال‌ها تجربه (۱،۱۲،۱۸،۳۶) |
| | مدیریت و رهبری منطقه | حمایت و پشتیبانی مستمر | حمایت از آموزش معلم و یادگیری دانش‌آموز، حمایت از پیشرفت دانش آموزان، حمایت رهبران ناحیه از شیوه های آموزشی معلمان، انتظارات واقع بینانه مدیران (۱۲) |
| | | سبک های رهبری | به اشتراک گذاشتن رهبری، رهبری آموزشی مشخصه کل سازمان (۱۲) |
| | | شایستگی های تخصصی | نظارت و پشتیبانی، تمرکز بر یادگیری ایجاد جوامع حرفه‌ای، عمل استراتژیک، ایجاد انسجام، تصمیم گیری بر اساس تجزیه و تحلیل سیستماتیک داده‌ها، مشارکت فعالانه در توسعه و اجرای اصلاحات درسی، تعیین جهت تلاش های اصلاحی و توسعه حرفه ای (۱۲) |
| | | نوآوری سازمانی | میزان ادراک کاربران از جستجوی سازمان برای راه های جدید انجام کارها، ایجاد یا اعمال آن ها (۳) |
| | | اثربخشی سازمانی | میزان ادراک افراد از سازمان به عنوان شایستگی و توانایی اجرای نوآوری (آموزشی، زیر ساخت یا برنامه) (۳) |
| | | شفافیت اهداف سازمانی | میزان ادراک افراد سازمان از مشخص بودن جهت مورد نظر سازمان در رابطه با نوآوری (۳) |
| | | همکاری | همکاری شامل تعاملات توام با اعتماد، سودمند برای دو طرف و |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| ویژگی های سازمان | ویژگی های مربوط به افراد در سازمان | | پیشرفت به سمت یک هدف (۳) |
| | | ارتباط | ارتباط در مورد نوآوری و میزان اطلاعات کافی کاربران برای اجرای نقش های مورد انتظار خود، میزان ادراک افراد سازمان از کافی بودن اطلاعات به اشتراک گذاشته شده در مورد نوآوری توسط سازمان برای ایفای نقش های خود (۳) |
| | | باورها و ارزش های مشترک | میزان ادراک افراد سازمان از هنجارها، ارزش ها و باورها ی مشترک در مورد آموزش در یک سازمان (۳) |
| | | محل تصمیم گیری | میزان مشارکت افراد مختلف در تصمیم گیری ساخت فرآیندها (۳) |
| | | کفایت منابع | میزان ادراک کاربران از کافی بودن منابع (مالی، مادی، انسان) برای اجرای نوآوری (۳) |
| | | زمان کافی | میزان ادراک کاربران از کافی بودن زمان برای اجرای نوآوری (۳) |
| | | سودمندی فرصت های یادگیری در داخل سازمان | میزان ادراک کاربران از سودمند بودن فرصت های یادگیری در داخل سازمان (۳) |
| | | سودمندی فرصت های یادگیری در محیط | میزان ادراک کاربران از سودمند بودن فرصت های یادگیری در خارج سازمان (۳) |
| | ویژگی های توصیفی سازمان | ساختارهای سازمانی | قوانین رسمی، خط مشی ها و دستورالعمل های عملیات سازمانی برای اجرای یک نوآوری در آن سازمان، شامل ساختارهای تصمیم گیری، ساختارهای گزارش دهی و ساختارهای نظارتی(۳) |
| | | تخصیص منابع مالی | توزیع منابع مالی به نوآوری نسبت به منابع مالی موجود (۳) |
| | | محیط فیزیکی | ویژگی های فضای فیزیکی برای اجرای نوآوری در آن (۳) |
| | | خصوصیات جمعیت | جمعیت شناسی، تحصیلات و تجربه کل جمعیت سازمانی، شامل اندازه سازمان، تحرک کارکنان و جابجایی کارکنان (۳) |
| | | رویدادها، ابتکارات یا حوادث غیرعادی | رویدادها یا ابتکارات غیرعادی در سازمان منجر به حواس پرتی یا مانع شونده ازحمایت از نوآوری ، مثال: رفتار ضعیف دانش آموز(۳) |
| | | حمایت اجتماع ذینفعان | منابع انسانی، مادی و سایر منابع ارائه شده توسط اجتماع افراد و سازمان های سرمایه گذاری کننده در موفقیت سازمان (به عنوان مثال، داوطلبان، شرکا، خانواده ها) (۳) |
| | | وجود فرصت های یادگیری در داخل سازمان | میزان وجود منابع رشد و توسعه برای کاربران (از جمله رهبران) یک نوآوری در داخل سازمان (۳) |
| | سیاسی | | خط‌مشی‌ها، دستورالعمل‌ها و قوانین خارج از سازمان تاثیر گذار بر اجرا و گسترش نوآوری مانند دستورالعمل منطقه (۳) |
| | | | در نظر گرفتن رابطه برنامه با محیط بزرگتر (سیاسی، اقتصادی، |



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

| | | | |
|---|---|---|---|
| ویژگی های محیط بیرونی سازمان | | | اجتماعی) (۸) |
| | | | محیط اجتماعی، سیاسی و مالی (۹) |
| | | | فضای سیاسی و اجتماعی (۱۱) |
| | فرهنگی | | میزان باورها و ارزش های مرتبط با آموزش یا نوآوری جمعیت (به عنوان مثال، جامعه، والدین) پیرامون سازمان مجری نوآوری (۳) |
| | | | ویژگی های فرهنگی و اقتصادی (۱۶) |
| | | | فرهنگ گسترده تر مدرسه و جامعه (۳۰) |
| | | | فرهنگ جمع گرا (۳۲) |
| | اجتماعی | | پیوندهای قوی با افراد و سازمان های مختلف از جامعه هدف، تنوع اجتماعی و فرهنگی، حمایت جامعه از برنامه، مشارکت اعضای جامعه هدف به عنوان شرکت کنندگان فعال، آگاهی جامعه و مشارکت در آن، ارتباطات اجتماعی، بافت اجتماعی (۱۰) |
| | اقتصادی | | حداقل سطوح منابع اقتصادی ممکن برای دستیابی به پایداری (۸) |
| | | | توجه بیشتر سیاستگذاران به موضوع و تخصیص منابع،وجود سایر تامین کنندگان یا منابع مالی بالقوه در آن محیط، تامین منابع مالی (۹) |

گام ششم: کنترل کیفیت

در پژوهش های کیفی اعتبار و پایایی مانند روش های کمی بر اصول مشخصی استوار نیست چون زیر بنا و منطق درونی این پژوهش ها جنبه تفسیری و تاویلی دارد. اکثر پژوهشگران کیفی به جای استفاده از واژگان اعتبار و روایی از معیار اعتماد پذیری یا قابلیت اعتماد جهت ارجاع به ارزیابی کیفیت نتایج کیفی استفاده می کنند. لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) بیان می کنند که معیار قابلیت اعتماد در برگیرنده چهار معیار جداگانه اما به هم مرتبط زیر می باشد:

قابلیت اعتبار( اعتبار پذیری یا باورپذیری): باور پذیری که معادل اعتبار( روایی) درونی در پژوهش کمی است با میزان باور داشتن به یافته های تحقیق ارتباط دارد. در جهت رسیدن به قابلیت اعتبار، از تبادل نظر با همتایان استفاده گردید و اعتبار داخلی تحلیل محتوی از طریق روایی صوری ارزیابی شد. به این منظور متن کامل کدگذاری های باز و طبقات اولیه در اختیار اساتید راهنما و مشاور قرار گرفت و از نظرات اصلاحی، تاییدی و تکمیلی اساتید در کلیه مراحل کار در جهت پیاده سازی، کدگذاری و استخراج طبقات اولیه استفاده شد. همچنین نتایج در اختیار چند نفر از همکاران با تجربه و خبره قرار گرفت و نظرات و



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

اصلاحات مد نظرآن ها مورد توجه قرار گرفت تا از سو گیری های احتمالی پژوهشگر و سایر مشکلات و کاستی ها و نقاط کور احتمالی در دیدگاه پژوهشگر روشن شود.

قابلیت اطمینان (اطمینان پذیری): اطمینان پذیری که معادل پایایی در حوزه کمی است به معنای توانایی شناسایی جایی است که داده های یک مطالعه معین از آن آمده، گرد آوری شده و به کار رفته اند. در این پژوهش از مسیرنمای تحقیق جهت افزایش میزان ثبات پژوهش استفاده گردید. این مسیرنما شامل نحوه انتخاب منابع، معرفی منابع استفاده شده،کدگذاری های باز و مقوله‌های استخراج شده از داده‌ها بود.

قابلیت تایید (تاییدپذیری): تاییدپذیری نشان دهنده ارتباط داده‌ها با منابع و ظهور نتایج و تفاسیر از این منابع است. دراین پژوهش تشریح کامل مراحل تحقیق اعم از جمع آوری داده ها، تحلیل و شکل‌گیری مقوله ها به منظور فراهم نمودن امکان ممیزی پژوهش توسط مخاطبین و خوانندگان صورت گرفته است.

قابلیت انتقال ( انتقال‌پذیری): انتقال‌پذیری اشاره به این دارد که یافته‌های مطالعه تا چه حدی در دیگر گروه ها یا زمینه ها قابل انتقال یا استفاده است. به منظور تسهیل انتقال پذیری، پژوهشگر توصیف روشنی از نحوه انتخاب و ویژگی‌های منابع، جمع آوری داده ها و فرایند تحلیل ارائه نمود تا خواننده بتواند در مورد قابلیت کاربرد یافته ها در موقعیت های دیگر قضاوت نماید. همچنین با ارائه یافته‌های غنی و دقیق و استناد های معتبر برای افزایش قابلیت انتقال تحقیق استفاده شد.

همچنین از ابزار برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی (CASP) برای سنجش روایی و پایایی استفاده شد. این ابزار یکی از روش‌های سنجش روایی و پایایی پژوهش کیفی است و بویژه در روش تحقیق فراترکیب مورد استفاده قرار می‌گیرد. با استفاده از برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی، با یک چک لیست با ۱۰ شاخص کیفی، هر مقاله به لحاظ کیفی مورد ارزیابی قرار گرفت. به هر یک از مقالات براساس هر یک از این شاخص ها، امتیازی بین ۱ تا ۵ تخصیص داده شد و مقالاتی که مجموع امتیازات آن‌ها ۲۵ و بالاتر بود به لحاظ کیفی تأیید و بقیه مقالات حذف شدند. شیوه امتیازدهی در این چک لیست به صورت ضعیف (۱۰-۰)، متوسط (۲۰-۱۱)، خوب (۳۰-۲۱)، خیلی خوب (۴۰-۳۱) و عالی (۵۰-۴۱) بود.

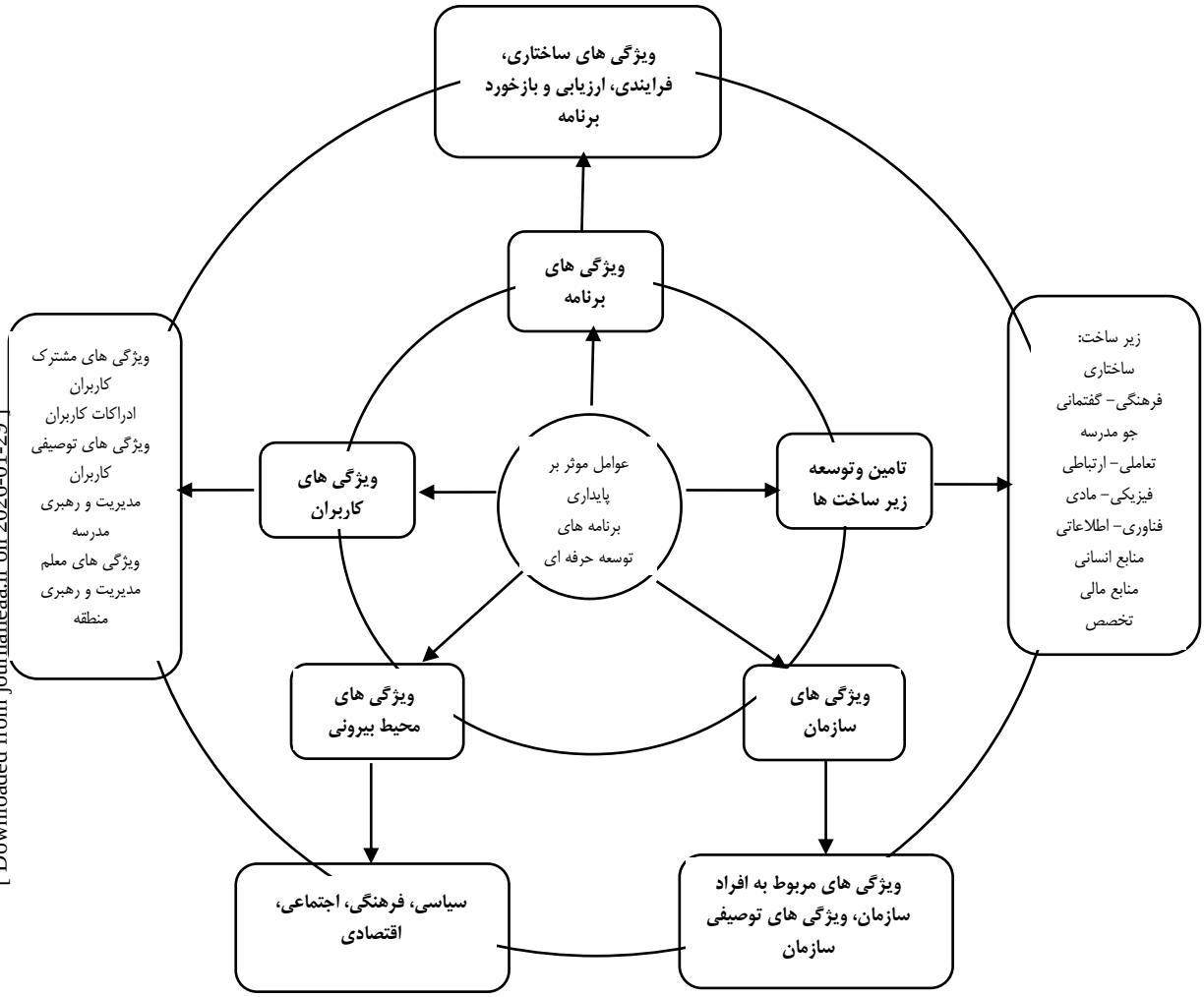
گام هفتم: ارائه یافته ها

در این مرحله، با ترکیب نتایج به دست آمده می توان یک مدل مفهومی برای پژوهش طراحی نمود. بر اساس یافته های موجود مطابق شکل ۳ الگوی عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان در قالب ۵ مقوله اصلی و ۲۴ مقوله فرعی ارائه گردیده است:



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]




**شکل ۳: مدل مفهومی پژوهش**



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

## بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، شناسایی عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان بود. همان طور که یافته های پژوهش نشان داد ۵ مقوله اصلی، ویژگی های برنامه، تامین و توسعه زیرساخت ها، ویژگی های کاربران، ویژگی های سازمان و ویژگی های محیط بیرونی سازمان و ۲۴ مقوله فرعی به عنوان عوامل موثر بر پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان شناسایی شدند. در تبیین و تفسیر این یافته ها می توان گفت که تعداد زیادی از پژوهش های تجربی نشان می دهد که برنامه های توسعه حرفه ای اثربخش یک مجموعه اصلی از ویژگی ها ی مشترک را دارند (Desimone & Stuckey, 2014). Zehetmeier (2014) بیان می کند: هشت عامل اصلی که پایداری برنامه‌ها را تقویت می‌کنند عبارت اند از: سود ادراک شده، قهرمانان نوآوری، تناسب متقابل، حمایت نهادی، منابع کافی، شبکه سازی، مالکیت و یکپارچگی قوانین. Pluye et al., (2004) مشوق‌ها را عاملی برای تقویت پایداری برنامه ها یافتند. یکی دیگر از عوامل اصلی تقویت پایداری، تناسب برنامه ها و پذیرش نهادی است. Johnson et al., (2004) بیان می کنند که پایداری زمانی تقویت می شود که برنامه های نوآورانه سازگار با جهت گیری فلسفی و دستور کار داخلی کاربران باشند. Shediac-Rizkallah et al., (1998) سه گروه از عواملی را که پایداری برنامه ها را تقویت یا مختل می کنند طبقه بندی کردند: (الف) عوامل مربوط به پروژه (ب) عوامل در محیط سازمانی و (ج) عوامل در محیط گسترده تر جامعه. Gersten et al., (1997) دریافتند که همکاری بین توسعه دهندگان برنامه و معلمانی که برنامه را اجرا می کنند تعهد و تمایل آنها را برای اجرای رویه های جدید افزایش می دهد. رهبری مدرسه و ناحیه ممکن است بعد از تدریس در کلاس درس، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت دانش‌آموزان داشته باشند. فراتر از عوامل زمینه ای، تجربه، انگیزه و خودکارآمدی معلم، فرهنگ مدرسه و شرایط کاری، رهبری منطقه نقش مهمی در تغییر معلم ایفا می کند (Leithwood et al., 2004).مدارس و مناطق سیاست ها، رویکردها و دیدگاه های متفاوتی دارند. اندازه، منابع، شرایط کاری نیز منحصر به فرد است و این شرایط زمینه ای، تغییر معلم و پیشرفت دانش آموزان را تحت تاثیر قرار می دهند. فرهنگ مدرسه همچنین بر حفظ معلم و شیوه های کلاس درس تأثیر می گذارد (Bianchini & Cavazos, 2007). Harvey et al., (2006) بیان می کنند که زمینه یا محیطی که برنامه ها در آن اجرا می شوند نیز می تواند بر جذب یک ابتکار عمل و استفاده پایدار احتمالی آن تأثیر بگذارد. بودجه تنها یکی از منابع مورد نیاز است. سایر منابع مورد نیاز برای حفظ یک سیستم شامل منابع انسانی، فیزیکی، فناوری و اطلاعاتی است. در رابطه با منابع انسانی، وظایف مورد نیاز برای اداره نوآوری باید توسط تعداد کافی از کارکنان واجد شرایط و متعهد انجام شود (Bauman,Stein & Ireys, 1991). Dahl (2019) اظهار می دارد که ویژگی های فرهنگی و اقتصادی می تواند تنوع را چه در برنامه های آموزش معلمان و چه در بین معلمان توضیح دهد. Scheirer & Dearing (2011) تاکید



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

قوی تر بر محیط سیاسی و اقتصادی به عنوان عاملی برای پایداری بلندمدت برنامه ها دارند. Shediac-Rizkallah et al., (1998) اظهار می کنند که فضای عمومی اجتماعی–اقتصادی و سیاسی بر پایداری برنامه ها تاثیر دارد. یک برنامه در خلاء کار نمی کند، رابطه برنامه با محیط بزرگتر (سیاسی، اقتصادی، اجتماعی) باید در نظر گرفته شود. Century et al., (2012) محیط سیاسی، باورها و ارزش های جامعه را خاطر نشان می کنند.

در نهایت براساس نتایج حاصل از این پژوهش می توان نتیجه گرفت که عوامل متعدد فردی، سازمانی و محیطی بر تقویت پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان تاثیر گذار هستند که در هنگام طراحی، اجرا و پیاده سازی و ارزیابی این برنامه ها بایستی نحوه ارتباط و تعامل آن ها با یکدیگر مد نظر قرار گیرد تا پایداری برنامه ها افزایش یابد و بهره وری لازم حاصل شود.

بر اساس نتایج و یافته های این پژوهش پیشنهاد می شود که مدل برنامه ریزی پایداری برنامه های توسعه حرفه ای به جای مدل خطی، یک مدل چرخه ای است و برنامه ریزی برای پایداری برنامه های توسعه حرفه ای معلمان از همان زمان شروع تصمیم گیری برای طراحی برنامه ها آغاز می شود. در طراحی برنامه ها می توان به نیازسنجی جامع از مدیران و معلمان در طول سال تحصیلی اقدام کرد. در طول فرایند طراحی، اهداف مورد نظر تعریف گردد. اولویت های برنامه مشخص شود و بازه زمانی یا مدت زمان مورد نیاز، منابع مالی، مادی و انسانی لازم برای اجرای برنامه ها و راهبردهایی که از طریق آن ها برنامه ها به نتایج یا پیامدهای پایدار فردی و سازمانی منجر خواهد شد، تعیین گردند.

در طول فرایند اجرا و پیاده سازی و انتقال به کلاس درس تمرکز فعالیت ها بر موضوع محتوا و نحوه یادگیری آن محتوا توسط دانش آموزان باشد و فرصت هایی برای معلمان برای مشاهده، دریافت بازخورد، تجزیه و تحلیل کار دانش آموزان و پشتیبانی و پیگیری برای افراد درگیر در فرآیند دشوار پیاده سازی وجود داشته باشد. خود برنامه نیز بایستی از یکسری ویژگی های درونی یا ساختاری برخوردار باشد، بنابراین در ابتدا چارچوب نظری یا نظریه علمی برنامه مشخص شود. هرچه برنامه واضح و روشن و اختصاصی باشد و از پیچیدگی کمتری برخوردار باشد، احتمال پذیرش آن افزایش می یابد. نوع برنامه از این نظر که هدف آن ایجاد تغییرات رفتاری است یا محتوا محور می باشد و خود محتوای آموزشی، همچنین از لحاظ اجرا و پیاده سازی و دامنه یا حوزه ای که برنامه قرار است آن را شامل شود، مشخص گردد.

خود معلمان نیز باید از یکسری ویژگی های شخصیتی، روانشناختی و شایستگی های حرفه ای، تخصصی و صلاحیت های تدریس و یادگیری برخوردار باشد تا تاثیرات برنامه ها و تغییرات رفتاری حاصل از آن ها ماندگار و پایدار باشد و دچار فراموشی نشود. ویژگی های شخصیتی و روانشناختی مدیران و عوامل اجرایی مانند نوع نگرش آن ها نسبت به برنامه ها، انگیزش درونی یا بیرونی، خود کارآمدی، تعهد و تمایل، مهارت های فنی مدیران، سبک های مدیریت و رهبری مانند رهبری آموزشی می تواند در این زمینه موثر باشد.



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

مدیریت و رهبری منطقه با داشتن نگرش مثبت و سازنده، توانمندساز بودن، مسئولیت پذری، انعطاف پذیری، طرح های توانمند سازی معلمان را در سطح مناطق اجرا و ارزیابی کنند و از ارتقای صلاحیت حرفه ای معلمان حمایت و پشتیبانی لازم را به عمل آورند.

بیانیه ها و ارزش های فرهنگی مدرسه مانند فرهنگ اعتماد، تاکید علمی در مدرسه، خود کار آمدی جمعی معلمان، فرهنگ یادگیری حرفه ای مورد بررسی قرارگیرد و گفتمان سازی های لازم در خصوص اهمیت و ضرورت ارتقای پایدار شایستگی های های حرفه ای معلمان صورت پذیرد. جو مدرسه نیز از لحاظ باز بودن، صداقت سازمانی مدرسه، سلامت سازمانی و شهروندی سازمانی بررسی گردد و در صورت نیاز اقدامات لازم در خصوص بهبود و اصلاح جو مدرسه صورت گیرد. هرچه قدر تعاملات و ارتباطات سازمانی و میان فردی بین مدیر و کارکنان و معلمان مثبت و سازنده باشد می تواند تاثیر مثبتی در بالا بردن شایستگی های حرفه ای معلمان داشته باشد. نوع ساختار فیزیکی و طراحی و معماری مدرسه و کلاس ها و دکراسیون داخلی مدرسه از منظر زیبا شناختی-روانشناختی بر روان و روحیه افراد سازمان تاثیر گذار است و وجود فناوری اطلاعات و ارتباطات نوین و میزان هوشمند سازی مدارس و شبکه ای بودن و تسلط معلمان به این فناوری ها می تواند در ارتقای پایدارشایستگی های حرفه ای معلمان موثر باشد.

هر گونه قانونگذاری در سطح کلان در جهت حمایت و پشتیبانی از نظام آموزش و پرورش بویژه معلمان، سیاست گذاری ها و نوع دیدگاه در سطوح بالای مدیریت کشور نسبت به آموزش و پرورش، ارتقا شان، جایگاه و منزلت معلم در جامعه و فرهنگ سازی های لازم در خصوص ارزش و مقام معلم ، بهبود وضعیت اقتصادی و معیشتی معلمان و تصویب قوانین مناسب در این خصوص می تواند تاثیر مستقیم بر روحیه معلمان و در نهایت کارایی و اثربخشی آن ها در انجام وظایف شغلی داشته باشد.

## تعارض منافع/ حمایت مالی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول مقاله با عنوان « طراحی و اعتبار یابی الگوی توسعه حرفه ای پایدار معلمان» دانشگاه محقق اردبیلی است. نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

## منابع

Altman, D. G. (1995). Sustaining interventions in community systems: on the relationship between researchers and communities. *Health Psychology*, *14*, 526–536.

Aspfors, J., Pörn, M., Forsman, L., Salo, P., & Karlberg-Granlund, G.(2015). The researcher as a negotiator – exploring collaborative professional development projects with teachers, *Education Inquiry*, *6(4)*, 27045.



[ Downloaded from journaliea.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

Abdullahi, B. & Safari, A. (2015). a review of the basic obstacles to the professional growth of teachers, *Journal of Educational Innovations, 15( 58),* 99-134. [in Persian]
Anyolo, E. O., Karkkainen, S. & Keinonen, T. (2018). Implementing education for sustainable development in Namibia: School teachers perceptions and teaching practices. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 20(1),* 64-81.
Bendtsen, M., Forsman, L. & Björklund, M. (2022). Exploring empowering practices for teachers' sustainable continuing professional development. *Educational Research, 64(1),* 60-76.
Blasinsky, M., Goldman, H. & Unützer, J. (2006). Project IMPACT: A Report on Barriers and Facilitators to Sustainability. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 33,* 718-729.
Bauman, L. J., Stein, R. E. K. & Ireys, H. T. (1991). Reinventing idelity: the transfer of social technology among settings. *American Journal of ommunity Psychology, 19,* 619–639.
Bianchini, J. A. & Cavazos, L. M. (2007). Learning from students, inquiry into practice, and participation in professional communities: Beginning teachers' uneven progress toward equitable science teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 44,* 586–612.
Brandisauskiene, A., Cesnaviciene, J., Miciuliene, R., Kaminskiene, L. (2020). What Factors Matter for the Sustainable Professional Development of Teachers? Analysis from Four Countries. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 22(2),* 153-170.
Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education, 26(2),* 385-401.
Century, J., Cassata, A., Freeman, C. & Rudnick, M. (2012). Measuring Implementation, Spread and Sustainability of Educational Innovations: Innovating for Coordinated Collaborative Research. *American Educational Research Association, 14,* 1-34.
Century, J. R., & Levy, A. J. (2002). Sustain your reform: Five lessons from research.Benchmarks, *The Quarterly Newsletter of the National Clearinghouse for Comprehensive School Reform, 3(3).*
Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development, *Oxford Review of Education, 41(2),* 234-252.
Choi, J., & Kang, W. (2019). Sustainability of Cooperative Professional Development: Focused on Teachers' Efficacy. *Sustainability,* 1-14.
Ceptureanu, S. I., Ceptureanu, E. G., Luchian, C. E. & Luchian, I. (2018). Community Based Programs Sustainability. A Multidimensional Analysis of Sustainability Factors. *Sustainability*. 1-15.
Danesh Pajoh, Z. & Farzad, V. (2006). evaluating the professional skills of elementary teachers, *Educational Innovations, 5 (4),* 136-170. [in Persian]
Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (2011). *Policies that Support Professional Development in an Era of Reform, 76(8),* 597–604.



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]
[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Efective Teacher Professional Development. *Palo Alto, CA: Learning Policy Institute*. 1-64.
Dahl, T. (2019). Prepared to Teach for Sustainable Development? Student Teachers' Beliefs in Their Ability to Teach for Sustainable Development. *Journal of Sustainability*, 1-10.
Desimone, L., Stuckey, D. (2014). Sustaining professional development. *Handbook of professional development in Education: Successful Models and Practices, 12*,467-482. New York, NY: Guilford Publications.
Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38(3)*, 181–199.
Elias. M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of Social Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review, 32(3)*, 303-319.
Fullan, M. (2002). Leadership and Sustainability. *Principal Leadership, 3(4)*,2-9.
Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change, 7*, 113-122.
Ganser, T. (2000). *An ambitious vision of professional development for teachers*. *Nassp Bulletin, 84(618)*, 6-12.
Gamlem, S. M. & Helleve, I. (2022). Mapping sustainability of professional development in four Norwegian lower-secondary schools, *Cogent Education, 9(1)*, 2117518.
Goodyear, V. A. (2016). Sustained Professional Development on Cooperative Learning: Impact on Six Teachers' Practices and Students' Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-12.
Goodman, R. M., Mcleroy, K. R., Steckler, A. B. & Hoyle, R. H. (1993). Development of Level of Institutionalization Scales for Health Promotion Programs. *Health Education, 20(2)*, 161-178.
Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities, 30(5)*, 466–476.
Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8(3/4)*, 381-391.
Hargreaves, A. & Fink, F. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan, 84(9)*, 693-700.
Harvey, G. & Hurworth, R. (2006). Exploring program sustainability: identifying factors in two educational initiatives in Victoria. *Evaluation Journal of Australasia, 6(1)*, 36-44.
Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy". Professional Development for Teachers and School Leaders. *Education Policy Analysis Archives, 13(10)*, 1-29.



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]
[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

Jafari, H., Abolghasemi, M., Garhamani M., & Khorasani, A, (2017). Organizational and contextual factors of professional development of elementary teachers in exceptional schools, *School Management, 5(1),* 73-92. [in persian]

Johnson, K., Hays, C., Center, H. & Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: a sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning, 27,* 135–149.

Khorasani, A., Noorollahi M., Mehri, D., H. Naqshbandi, H. & Namdar, H. (2014). Identification of factors affecting the transfer of education to the work environment in Air University Shahid Sattari, *Human Resources Studies, 5(1),* 137-162. [in Persian]

Kelly, J. & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 169,* 1-27.

Loucks-Horsley, S., Stiles, K. & Hewson, P. (1996). Principles of Effective Professional Development for Mathematics and Science Education: A Synthesis of Standards. *National institute for Science Education, 1(1),* 1-5.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. *Minneapolis,* MN: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.

Lerman, S., & Zehetmeier, S. (2008). Face-to-face communites and networks of practicing mathematics teachers. In K. Krainer (Ed.), *International handbook of mathematics teacher education, 3,* Participants in mathematics teacher education: individuals, teams, communities, and networks. Rotterdam: Sense Publishers.

Liu, S., & Phelps, G. (2020). Does Teacher Learning Last? Understanding How Much Teachers Retain Their Knowledge After Professional Development. *Journal of Teacher Education, 71(5),* 537–550.

Lincoln, Y., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* NewburyPark, CA: Sage.

Ministry of Education (2011). Theoretical foundations of the fundamental transformation in the formal education system of the Islamic Republic of Iran. *Ministry of Education*, Supreme Council of Cultural Revolution and Supreme Council of Education. [in Persian]

Meesuk, P., Wongrugsa, A. & Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable Teacher Professional Development Through Professional Learning Community: PLC, *Journal of Teacher Education for Sustainability, 23(2),* 30-44.

McLaughlin, M., & Mitra, D. (2001). Theory-based change and change-based theory: going deeper, going broader. *Journal of Educational Change, 2,* 301-323.

Maldonado, L. (2002). Effective professional development. Findings from research. Retrieved from http://www.collegeboard.com.

Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. Psychology, *Society & Education. 7(3),* 279-294.

Pluye, P., Potvin, L., Denis, J. L., & Pelletier, J.(2004). Program sustainability: focus on organizational routines. *Health Promotion International, 19(4),* 489-500.



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

Padillo, G.G., Manguilimotan R. P., Capuno, R. G. & Espina R. C. ( 2021). Professional Development Activities And Teacher Performance. *International Journal Of Education and Practice*, *9(3)*, 497-506.

Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations (5th Edition)*. New York, London, Free Press.

Sajadi, S. M. T., Kian, M. & Safai Movahed, S. (2013). Pathology of the phenomenon of transfer of education in in-service training of education and training organization (a case study of Khorasan Province Razavi). *Education and Development of Human Resources*, *1(2)*, 1-24. [in Persian]

Shah Mohammadi, N. (2014). Teachers of the 21st century: Qualifications and competencies of teachers in the Philippines. *Teacher development*, 40-43. [in Persian]

Sakin, A.(2020). Preschool pre-service teachers' scientific attitudes for sustainable professional development. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12(Special Issue)*, 16–33.

Shediac-Rizkallah, M. C. & Bone, L. R. (1998). Planning for the sustainability of community-based health programs: conceptual frameworks and future directions for research, practice and policy. *Health Education Research*, *13(1)*, 87-108.

Scheirer, M. (2005). Is Sustainability Possible? A Review and Commentary on Empirical Studies of Program Sustainability. *American Journal of Evaluation*, *26*, 320-347.

Scheirer, M. A. & Dearing, J. W. (2011). An Agenda for Research on the Sustainability of Public Health Programs. *American Journal of Public Health*, *101(11)*, 2059-2067.

Samadi, M, (2013). Investigating the role of professional knowledge in teachers' self-efficacy On their positive and negative communication methods with students, *Educational psychology studies*, *17( 10)*, 105-126. [in persian]

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007*). Handbook for synthesizing qualitative research, Springer publishing company Inc*; Springer publishing company, New York.

Turani, H, (2004). *process management in Tehran school*: Tazkieh publication. [in persian]

Timperley,H., Wilson,A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Timperley,H. (2008). Teacher professional learning and development. *International Academy of Education (IAE)*,1-31.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international reviewof the literature. Paris: *International Institute for Educational Planning*.

Whitworth, B. A. & Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link. *Teaching & Learning.*

Wilson, S. M., Rozelle, J. J. & Mikeska, J. N. (2011). Cacophony or embarrassment of riches: Building a system of support for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, *62(4)*, 383–394.



[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]

Yin, R. (1979). *Changing urban bureaucracies: How new practices become routinized*. Lexington: Lexington Books.
Zehetmeier, S. (2009). Sustainability Of Professional Development. *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Lyon (France).
Zehetmeier, S. (2014). The others' voice: Availing other disciplines' knowledge about sustainable impact of professional development programmes, *The Mathematics Enthusiast*, *11(1)*, 173-196.
Zehetmeier, S., & Krainer, K. (2013). *Researching the Sustainable Impact of Professional Development Programmes on Participating Teachers' Beliefs*.Chapter, 139-155.
Zhang, S., Zhao, W., & Cao, Y. (2021). Toward Sustainable Professional Development: An Investigation of Informal Interactions Among Chinese Mathematics Teachers. *Frontiers in Psychology*, *12*, 681774.

[ Downloaded from journalieaa.ir on 2026-01-29 ]

[ DOI: 10.61882/meo.14.1.61 ]