

مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران

پوران خروشی*

احمدرضا نصر اصفهانی**

سید ابراهیم میرشاه جعفری***

نعمت‌الله موسی‌پور****

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تبیین دیدگاه‌های صاحب‌نظران درباره شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود. بدین منظور، با استفاده از رویکرد کیفی و راهبرد داده‌بنیاد با ۱۵ نفر از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی تربیت معلم که بر اساس نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب شناسایی شدند، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. روایی محتوایی سؤال‌های مصاحبه را متخصصان تأیید کردند. داده‌ها با نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی آ نسخه ۲۰۰۷ طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش در قالب یک مدل مفهومی، چهار دسته اصلی شامل: شایستگی‌های دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی موضوعی و دانش عمومی را نشان داد. همچنین یافته‌ها نشان داد یک معلم شایسته باید بر دانش تخصصی لازم و کافی به‌منظور راهبری و استقرار تحول در زمینه آموزش مسلط باشد. او باید معلمی خردورز باشد که توانایی جستجوگری و پژوهشگری در رفع و حل مسائل را داشته باشد و به‌مثابه کنشگر اجتماعی و مجتهد تربیتی در جریان تربیت فراگیران عمل کند.

واژگان کلیدی: شایستگی، معلم، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۸/۲۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۱/۴

* دکتری برنامه‌ریزی درسی، مدرس پردیس فاطمه زهرا (س)، دانشگاه فرهنگیان اصفهان (نویسنده مسئول):

(poorankhorushi@cfu.ac.ir)

** استاد گروه علوم تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

*** استاد گروه علوم تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان

**** معاون آموزشی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان، تهران

مقدمه

امروزه در نظام‌های آموزشی جهان، معلمی می‌تواند در عرصه عمل به‌خوبی ایفای نقش کند که راه و رسم چگونه آموختن، چگونه اندیشیدن و چگونه زیستن را به فراگیرانش می‌آموزد و به خودسازی و دانش‌افزایی خود توجه دارد. این چنین معلم شایسته‌ای باید به معلمی داشته علاقه باشد، خوب انتخاب و تربیت شود و برای ایفای نقش‌هایش شرایط لازم فراهم شود و مورد تکریم قرار گیرد.

واژه شایستگی^۱ تعریف جهان‌شمولی ندارد که مورد قبول همگان باشد. برخی از صاحب‌نظران، شایستگی را انتقال، شناسایی، ترکیب و فعال کردن مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها تعبیر می‌کنند که به حل موقعیت‌های مشکل‌زا منجر می‌شود. آنها تأکید می‌کنند که باید بین شایستگی و مهارت تفاوت قائل شد (کیفر و تچیبوز^۲، ۲۰۱۳). با این وجود، احراز شایستگی‌های مختلف به ایفای نقش‌های متنوع کمک می‌کند و عنصر اصلی در رقابت، بقا و پیشرفت افراد در دنیای غیر قابل پیش‌بینی به‌شمار می‌آید (ماتا^۳، ۲۰۱۱). راج و استینر^۴ (۲۰۱۳) معتقدند که شایستگی‌ها، تواناییها و مهارت‌هایی هستند که افراد می‌توانند آنها را به‌منظور حل مسائلی که برایشان اتفاق می‌افتد، کسب کنند. به‌علاوه شایستگی‌ها، تمایلات و مهارت‌های انگیزشی، ارادی و اجتماعی هستند که به‌منظور کاربرد موفقیت‌آمیز و مسئولانه این راه‌حل‌ها در زمینه‌ها و شرایط مختلف در نظر گرفته می‌شوند. راگان و همکاران^۵ (۲۰۱۲)، گونزالز و همکاران^۶ (۲۰۱۱) و گنزی و هاگر^۷ (۲۰۱۰) معتقدند که شایستگی‌ها مجموعه‌ای از رفتارها، نگرش‌ها و باورهایی هستند که برای موفقیت در کار و حرفه باید در افراد وجود داشته باشد. تعریفی که از شایستگی بسیار مورد توجه همگان قرار دارد، عبارت است از مجموعه ویژگی‌های اساسی و مهم در افراد که به عملکرد مؤثر و سطح بالا در کار منجر می‌شود (سوگمار^۸، ۲۰۰۹).

1. Competence
2. Kiffer & Tchibozo
3. Măță
4. Rauch & Steiner
5. Ragan et al
6. González et al
7. Gonczi & Hager
8. Sugumar

رولفس و ساندرس^۱ (۲۰۰۳)، با توجه به مطالعات پراکنده قبلی درباره شایستگی معلمان، مؤلفه‌های دانش، رفتار، تفکر، تصمیم‌گیری، شخصیت و کنترل مؤثر فعالیت‌های یادگیری فراگیران را برای تعریف شایستگی آنان مناسب می‌دانند. کیویان و کین^۲ (۲۰۰۹) نیز مدلی را برای شایستگی معلمان ارائه کرده‌اند که بر اساس آن شایستگی به چهار دسته شایستگی فردی، آموزشی، پژوهشی و همکاری تقسیم می‌شود. از نظر وانگی‌یی^۳ (۲۰۰۶) شایستگی‌های معلمان شامل تفکر منطقی، برقراری ارتباط، موفقیت‌مداری، روابط فردی، کسب اطلاعات، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و نوآوری است. ژانگ‌یی‌یوان^۴ (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که شایستگی‌های معلمان باید شامل شایستگی-های حرفه‌ای (دانش و مهارت)، شایستگی روان‌شناختی (موفقیت‌مداری، سازگاری، همکاری، مسئولیت‌پذیری و وفاداری سازمانی) و شایستگی الگوی کاری (نفوذ، مشاوره و ارتباطات فردی) باشد. اشمیت^۵ (۲۰۱۰) هم شایستگی‌های معلمان را چهار شایستگی اصلی دانش حرفه‌ای، عقاید و ارزش‌ها، انگیزش و خودتنظیمی می‌داند. اوگینکو^۶ (۲۰۱۱) نیز شایستگی معلمان را به سه دسته شایستگی‌های کلیدی، اساسی و ویژه دسته‌بندی کرده است.

از نظر شولمن^۷ (۱۹۸۶) انواع دانش شامل چهار دسته دانش موضوعی^۸، دانش عمل تربیتی^۹، دانش عمل تربیتی موضوعی^{۱۰} و دانش عمومی^{۱۱} است. او ادعا کرد تدریس موفق نیازمند علم ویژه‌ای است که او آن را دانش پداگوژی محتوا (دانش عمل تربیتی) نامیده است. شولمن PCK را دانشی متمایز از دو نوع دانش پداگوژی و دانش محتوا تبیین کرد که در عین حال با هر دو نوع دانش مذکور نقاط مشترکی دارد. از نظر شولمن دانش محتوا، دانش در رابطه با موضوعی است که قرار است تدریس شود. این دانش شامل دانش واقعیات، مفاهیم، تئوری‌ها و رویه‌های موجود در هر

1. Roelfes and Sanders

2. Quiyan and Quin

3. Wang Yi

4. Zhang Yiyuan

5. Schmidt

6. Ogienko

7. Shulman

8. Content Knowledge (CK)

9. Pedagogical Knowledge (PK)

10. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

11. General Knowledge (GK)

رشته درسی است. دانش محتوا، چهارچوب‌هایی است که ایده‌ها و نظریات را سازمان‌دهی و به هم مربوط می‌کند و دانش مربوط به ارائه مستندات، شواهد و دلایلی که حیطه خاص درسی را شامل می‌شود (میشرا و کهلر^۱، ۲۰۰۶). در مقابل، دانش پداگوژی آگاهی‌های مربوط به فرایند تدریس، تئوری‌های شناختی و اجتماعی یادگیری و همچنین شامل این ادراک است که چگونه این تئوری‌ها در کلاس‌های درسی کاربرد دارند. در این میان، دانش پداگوژی محتوا (PCK) تعامل دانش محتوا و دانش پداگوژی است که صرفاً نمی‌تواند مجموعی از دو دانش اولیه باشد. درواقع، PCK نتیجه آمیختن دانش محتوا و پداگوژی است و معلم را به این فهم هدایت می‌کند که یک دانش چگونه برای آموزش سازمان‌دهی، انطباق و ارائه می‌شود. به عبارتی، می‌توان گفت PCK دریافت اینکه چه چیز یادگیری مباحث خاص را آسان یا سخت می‌کند و شامل ادراکات و پیش مفاهیمی می‌شود که فراگیران در سنین و زمینه‌های گوناگون برای یادگیری مباحث جدید با خود به همراه می‌آورند. این دانش ویژه، زمینه درک رابطه بین محتوا و پیش‌دانسته‌های فراگیران و روش‌های متنوع تدریس برای تدریس اثربخش و موفق را فراهم می‌کند (کهلر و میشرا، ۲۰۰۶).

برای تلفیق فناوری در تدریس، مدل‌های متفاوتی مطرح شده که در میان آنها مدل دانش تکنولوژیک پداگوژیک محتوا (TPACK)^۲ توسط میشرا و کهلر (۲۰۰۶) با ادعای ارائه روشی نو برای شناخت دانش استفاده مؤثر از تکنولوژی در تدریس، مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به گسترش فناوری؛ مدل TPACK با افزودن عامل فناوری به مدل شولمن به وجود آمد. بر اساس فناوری صرفاً عامل اضافه شده به عناصر برنامه درسی نیست. این مدل برای خلق اهداف، روش‌ها، مواد و تعیین نوعی ارزیابی انعطاف‌پذیر که می‌تواند با یادگیرندگان مختلف سازگاری داشته باشد، مفید است. درواقع، ساختار مدل جدیدی است که به ماهیت متنوع و انعطاف‌پذیر رسانه‌های جدید بستگی دارد.

از این رو، آنجوس سیلوا^۳ (۲۰۱۰)، نقل از وزارت آموزش و پرورش برزیل) بیان می‌کند که برنامه‌های آموزشی برای تربیت معلمان در هر سطحی باید شایستگی‌های لازم را برای تدریس در آنها ایجاد کند. مؤسسات آموزش عالی باید نقش بسیار فعال

1. Koehler & Mishra

2. Technological Pedagogical Content Knowledge

3. Anjossilva

تری در توسعه دانش و مهارت‌های معلمان ایفا کنند؛ معلمان علاوه بر مهارت در دانش تخصصی خود، در مهارت‌های تدریس، به‌کارگیری فناوری آموزشی و تعیین راهبردهای آموزشی از شایستگی لازم برخوردار باشند. رشد و بالندگی حرفه‌ای در حکم پیوستاری است که از تربیت معلم پیش از خدمت، به‌عنوان حلقه آغازین، آغاز و با آموزش، نظارت و حمایت در حین خدمت تداوم می‌یابد. لذا صاحب‌نظران در این عرصه، بر ضرورت تدوین سند برنامه درسی و یا چهارچوبی تأکید کرده‌اند که حاوی موضوعات و فعالیت‌هایی باشد که با موضوعات مطروحه در برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت پیوند می‌خورد (اداره توسعه بین‌المللی آمریکا^۱، ۲۰۰۶).

در همین رابطه، به موضوع تربیت معلم و رشد و بالندگی حرفه‌ای مستمر معلمان، به‌طور مکرر در سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰) در قالب اهداف و راهبردهای مختلف، تأکید شده است. در حقیقت، این تأکید نشان‌دهنده تلقی معلم به‌عنوان عامل اصلی تغییر و بهبود کیفیت تعلیم و تربیت است و بالندگی حرفه‌ای معلمان به‌منزله راهکاری مهم شایان توجه ویژه‌ای است. این در حالی است که در کشور ما نیز عمدتاً مقوله تربیت معلم پیش از خدمت، موضوعی برجسته به نظر می‌رسد و کانون توجه دانش و پژوهش‌های دانشگاهی قرار گرفته است. چراکه سرمایه‌گذاری برای تربیت و تأمین این رکن اساسی تعلیم و تربیت، بهترین و سودمندترین نوع سرمایه‌گذاری است. شناخت ابعاد شایستگی‌های معلمان هم برای توسعه و هم برای ارزیابی آنان عامل اساسی به‌شمار می‌رود. برای جلوگیری از هدر رفتن نیرو و سرمایه و توسعه علمی کشور، آنچه مهم تلقی می‌شود این است که برای ترسیم وضعیت بهینه و مطلوب نظام تربیت معلم باید شایستگی‌ها، مهارت‌ها و نقش‌های مورد نیاز مرور شوند و ضوابط و ملاک‌هایی برای انتخاب معلمان شایسته لحاظ شود که در دانشگاه هم قابل سنجش باشند.

با توجه به نقش دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی اصلی تربیت معلم کشور، در پژوهش حاضر به‌منظور تدوین چهارچوب مفهومی شایستگی‌های معلمان در نظر است بررسی شود که شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در این دانشگاه از دید صاحب‌نظران برنامه درسی تربیت معلم چیست؟

¹. United States Agency for International Development (USAID)

روش

پژوهش کاربردی حاضر، با رویکرد کیفی^۱ و استفاده از راهبرد نظریه داده‌بنیاد^۲ انجام گرفته که توسط اشتروس و کوربن^۳ (۱۹۹۰) عرضه شده است. نظریه داده‌بنیاد، روش پژوهش کیفی است که با استفاده دسته‌ای داده؛ یک فرایند، عمل یا تعامل را تبیین می‌کند. در این پژوهش نیز یک فرایند از عمل و تعامل‌هایی را تبیین می‌کند که در طول زمان در دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان رخ می‌دهد.

جامعه آماری پژوهش، صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی تربیت معلم، مشارکت‌کنندگان در تدوین اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و برخی از اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان تهران، دانشگاه فرهنگیان اصفهان، دانشگاه تربیت مدرس، دفتر تألیف و حوزه معاونت متوسطه وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت و دفتر آیسسکو در سال‌های ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ بودند. این افراد با نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب^۴ شناسایی شدند و با توجه به معیار اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات با ۱۵ نفر از آنان مصاحبه به عمل آمد. نمونه‌گیری هدفمند هنگامی به کار می‌رود که افراد با توجه به اطلاعات و ادراک غنی از موضوع مورد نظر پژوهش انتخاب می‌شوند (گال و همکاران، ۱۳۹۱).

ابزار جمع‌آوری داده‌ها، استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته^۵ بود. روایی محتوایی^۶ سؤال‌های مصاحبه را پنج نفر از اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی و دانشجویان دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی تأیید کردند. برای افزایش دقت تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش پرسش از همکار^۷، کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه^۸ (هالوی و ویلر^۹، ۲۰۰۹) و استفاده از مسیر ممیزی^{۱۰} (گال و همکاران، ۱۳۹۱)، یعنی استفاده از یک ناظر خارجی مسلط به پژوهش کیفی که به کلیه فایل‌های مصاحبه و کدگذاری‌ها

1. qualitative

2. Discovery of Grounded Theory

3. Strauss & Corbin

4. intensity sampling

5. semi structured interview

6. content validity

7. peer debriefing

8. member check

9. Halloway & Wheeler

10. audit trail

و جزئیات مطالعه دسترسی داشت، استفاده شد. مصاحبه‌ها به‌طور میانگین شصت تا نود دقیقه به طول انجامیدند. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی^۱ نسخه ۲۰۰۷، طی سه مرحله کدگذاری باز^۲، محوری^۳ و انتخابی^۴ صورت گرفت.

یافته‌ها

طبقات حاصل از مصاحبه‌ها شامل چهار دسته: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی بود (جدول ۱).

جدول (۱) طبقات اصلی، فرعی و زیرطبقه‌های استخراج شده از دیدگاه صاحب‌نظران

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
شایستگی‌های معلم	۱- شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی	۱.۱- شایستگی‌های ویژه، اختصاصی و علمی
	۲- شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی	۱.۲- شایستگی‌های مشترک صنف معلمی ۲.۲- مهارت‌های حرفه‌ای معلمی ۳.۲- ارتباط آگاهانه مربی با مربی ۱.۳.۲- تأکید بر جنبه معرفتی و خردورزی معلم در موقعیت‌های مختلف تربیتی ۴.۲- محبوبیت، اقتدار و سندیت معلم
	۳- شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی	۱.۳- شایستگی‌های اختیاری معلم ۲.۳- برخورداری از صلاحیت‌های تربیتی
	۴- شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی	۱.۴- شایستگی‌های عام ۲.۴- هویت مشترک ۳.۴- ویژگی‌های کلیدی یا عام معلم

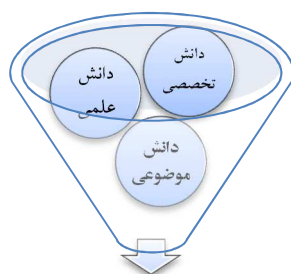
1. MAX.QDA.
2. Open coding
3. Axial coding
4. Selective coding

(۱) شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی: هدف این شایستگی، تسلط نسبی به فرایند و برآیند دانش موضوعی تخصصی و احیاناً حوزه‌های دانشی دیگر (حسب اقتضای برنامه درسی و حوزه‌های یادگیری در برنامه درسی ملی) برای دستیابی به‌مثابه یکی از پیش‌نیازهای شایستگی تدریس اثربخش است. این شایستگی مشتمل بر دو بعد اصلی دانش تخصصی است: ۱- دانش موضوعی یا دستاوردهای علمی که می‌توان آن را علم به‌مثابه محصول نامید؛ ۲- دانش روشی یا روش‌های علمی که می‌توان آن را علم به‌مثابه فرایند قلمداد کرد (برنامه درسی ملی تربیت معلم، ۱۳۹۳). سه تن از مصاحبه‌شوندگان در مورد «شایستگی‌های ویژه، اختصاصی و علمی» به «ویژگی‌های خاص هر معلم در عرصه خاص حرفه‌اش» اشاره کردند.

مصاحبه‌شونده (۲) اظهار کرد: «شما به‌عنوان معلم ریاضی، من به‌عنوان معلم دینی، ویژگی‌های خاصی باید داشته باشم به دلیل اینکه دارم عرصه خاصی، ساحت خاصی را در تربیتش کار می‌کنم. من اگر بخواهم معلم تربیت بدنی باشم باید ورزیده باشم، در یکی دوتا از رشته‌های ورزشی اهل فن باشم. معلم زبان باید زبانش خوب باشد، ریاضی باید دارای یک سری توانایی‌های فکری باشد. این را ویژگی‌های اختصاصی، خاص می‌گوییم».

دو مصاحبه‌شونده هم با تأکید بر دانش تخصصی معلم، اظهار کردند: «یک وجه دیگر، وجه شایستگی‌های دانش موضوعی، است که «شایستگی‌های علمی» معلم را برای تدریس به وجود می‌آورد». «تخصص معلم یک استانداردی است یعنی، به اندازه کافی دانش موضوعی را مسلط باشند». همین‌طور فرد (۱۰) در مورد «تسلط بر دانش تخصصی لازم و کافی به‌منظور راهبری و استقرار تحول»، نظر داد: «من سه کارکرد اساسی معلم را مهم می‌دانم: یکی اینکه معلمی می‌تواند تحول را خوب راهبری بکند و استقرار بدهد که دانش تخصصی لازم را داشته باشد، یعنی رشته‌ای را که می‌خواهد درس بدهد تخصص، دانش، واژه‌ها و ادبیات علمی آن رشته را مسلط باشد، یعنی یک حوزه تقریباً نظری و اطلاعاتی و دانشی است».

مصاحبه‌شونده (۹) نیز از دانش تخصصی معلم برای تحقق ظرفیت‌های بالقوه فراگیران یاد کرد: «وقتی که می‌گویید دانش تخصصی، طبیعی است که معلم وقتی که قرار است کمک بکند به یادگیرنده که ظرفیت‌های بالقوه‌اش تحقق پیدا بکند، بخشی از آن چیزی را که به یادگیرنده ارائه می‌کند به تعبیری «دانش موضوعی» می‌شود. این دانش تخصصی را هم در روش ارائه‌اش، هم ماهیت آنچه ارائه می‌شود تمایز پیدا می‌کند». در مجموع، می‌توان شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی را در موارد زیر نشان داد (شکل ۱).



شکل (۱) شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی از دید صاحب‌نظران

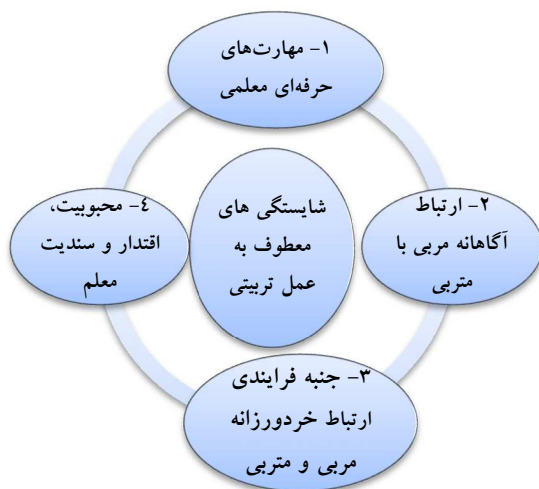
۲) شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی: هدف این شایستگی، آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربست آن در موقعیت‌های مختلف تربیتی و کسب توانایی موقعیت‌شناسی به همراه قابلیت تشخیص احکام تربیتی متناسب با موقعیت‌های واقعی تربیت به زبان علم تربیت (علوم تربیتی) و توانایی به‌کارگیری روش‌های پژوهش تربیتی در حل مسئله‌های خرد موقعیت‌های تربیتی (اقدام پژوهی) است. این شایستگی مشتمل بر انواع دانش‌های حوزه تعلیم و تربیت؛ مشتمل بر ماهیت تربیت، موقعیت‌شناسی تربیتی (واقعیت افراد درگیر در تربیت از حیث وجوه فردی و جمعی و حقیقت محیط دربردارنده فرایند تربیتی) و فرصت‌های تربیتی و آثار آن است. این زمینه‌های دانش تربیتی در دو عرصه مهم حیات بشر، متبلور شده‌اند: علم و دین. به همین علت هر دو حوزه مذکور مورد توجه است و شایستگی تربیتی در دو بخش مرتبط پیگیری می‌شود: بخش معطوف به دانش علمی (علوم تربیتی) و بخش معطوف به دانش دینی (تربیت اسلامی) (برنامه درسی ملی تربیت معلم، ۱۳۹۳). چند تن از مصاحبه‌شوندگان «شایستگی‌های مشترک صنف معلمی» را مطرح

و در این بین به «ویژگی‌های مشترک معلمی مانند برقراری ارتباط با مخاطب، مهرورزی و اجتماعی بودن» اشاره کردند. مصاحبه‌شونده (۱) به نگاه اسلامی به تعلیم و تربیت، مسئله تربیتی و شایستگی‌های تربیتی در حوزه دانش تعلیم و تربیت تأکید کرد. از نظر فرد (۷) هم شناخت ویژگی‌های فراگیران برای برقراری ارتباط مهم است و اذعان کرد: «یکی هم دانش تربیتی است، یا پداگوژیک در واقع علوم تربیتی، یعنی مباحث مربوط به حوزه علوم تربیتی، یعنی شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان و در واقع بحث نحوه ارتباطشان».

مشارکت‌کننده (۲)، صاحب‌نظر دیگر حوزه تربیت معلم، اظهار کرد: «معلمان باید ویژگی‌های مشترکی داشته باشند، مثلاً توانایی ارتباط با مخاطب، چه معلم دینی، یا معلم ریاضی است، چه معلم زبان، یا معلم هر چی باشد. این شایستگی‌های مشترک صنف معلمی است. به اصطلاح شایستگی که عموم معلمان باید از اینها برخوردار باشند، مثلاً مهرورز باشند، اجتماعی باشند، این چیزی نیست که مربوط به یک معلم خاص باشد که بگوییم مثلاً معلم زبان داشته باشد و معلم دیگر نه. حالا ممکن است یک معلم ادبیات کمی بیشتر داشته باشد اما هر معلم به ماهو معلم یک خصوصیات مشترکی، عامی دارد. اینها در حقیقت اختصاصات معلم است. ویژگی‌های مشترک معلمان یا صنف معلم، یا حرفه معلمی».

درباره این شایستگی، فرد (۸)، نیز به نقش چندگانه معلم، اعم از مربی‌گری و آموزشگری اشاره کرد: «یک دسته شایستگی‌هایی است که برمی‌گردد به «جنبه‌های علوم تربیتی» که معلم باید داشته باشد و این هم نقش روشی برای معلم دارد، هم نقش غایی دارد. یعنی در مدرسه یک محیطی است که هم معلم باید به‌نوعی مربی‌گری کند و هم آموزش بدهد و این وجه تربیتی مدرسه را امکان می‌سازد».

در مجموع، می‌توان شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی را در چهار دسته فرعی نشان داد (شکل ۲).



شکل (۲) زیردسته‌های مربوط به شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی از دید صاحب‌نظران

۲-۱- **مهارت‌های حرفه‌ای معلمی:** مصاحبه‌شونده (۱۰) در مورد «مهارت‌های حرفه‌ای معلمی» اظهار کرد: «ممکن است یک نفر دانشمند ریاضی، فیزیک، جغرافی، تاریخ هم باشد، یعنی اطلاعات کافی، دانش کافی داشته باشد، اما مهارت‌های حرفه‌ای برای معلمی را نداشته باشد؛ یعنی روش تدریس نداد، یا ارزشیابی را خوب متوجه نشود، کارگروهی با بچه‌ها، مدیریت در کلاس، تشویق و ترغیب در دانش‌آموزان، گروه‌بندی دانش‌آموزان».

مشارکت‌کننده (۷) نیز، بر این نظر بود: «از یک معلم انتظار داریم که وقتی میریم سرکلاسش و مشاهده می‌کنیم، تدریسش و چگونه انجام بده؟ من اسمش را می‌گذارم «استاندارد یاددهی یادگیری». لازمه یک معلم طراز یا یک معلم شایسته این است که رویکردها را در کارش جستجو کند. به عبارتی رویکردها را در استاندارد کاری‌اش بروز بدهد. سند تحول در مورد رویکردهای حوزه یاددهی یادگیری می‌گوید: از یادگیری سطحی به کسب شایستگی، از کتاب درسی به مجموعه‌ای از فرصت‌های آموزشی، از یادگیری موضوعات به فرآیند دستیابی به اندیشه‌ورزی، از تمرکز به آموزش به توسعه مهارت تفکر، پژوهش، کارآفرینی».

۲-۲- **ارتباط آگاهانه مربی با متربی:** مصاحبه‌شونده (۳) در مورد «ارتباط مربی با متربی»، به «ارتباط مبتنی بر آگاهی و معرفت مربی و متربی با یکدیگر» اشاره کرد:

«اولین ویژگی، ویژگی ارتباط آگاهانه است. ارتباط تربیتی مربی با متربی یک ارتباط کاملاً اخلاقی و آگاهانه است، یعنی یک ارتباط ارزش محور و مبتنی بر آگاهی و معرفت است چه از ناحیه مربی چه از ناحیه متربی. ایشان در «تأکید بر جنبه معرفتی و خردورزی معلم در موقعیت‌های مختلف تربیتی»، به «تربیت و مدیریت رابطه خردورزانه و فکورانه مربی و متربی» اشاره کرد: «این امر دلالت بر این دارد که یک معلم، یک متربی اساساً باید دارای شایستگی خردورزی باشد، یعنی امر تربیت و مدیریت این رابطه تربیتی مربی با متربی امری خردورزانه و فکورانه است. لذا ما باید بر جنبه معرفتی و خردورزی معلم در مراحل مختلف تربیت معلم تأکید بکنیم».

۲-۳- جنبه فرایندی ارتباط خردورزانه مربی و متربی: ایشان از «معلم خردورز»،

به‌مثابه «کنشگر اجتماعی» و «مجتهد تربیتی» یاد کرده و اظهار داشت:

«ما باید معلمانی خردورز به معنای فلسفی آن داشته باشیم. به معنای توانایی جستجوگری، پژوهشگری در رفع و حل مسائلی که معلم به‌مثابه کنشگر است که در موقعیت‌های مختلف تربیتی با آنها مواجه می‌شود. کسی که انتظار ندارد که سؤالات و مسائلی را دیگران حل بکنند. پاسخ مسائل و پرسش‌هایش را صرفاً دیگران برایش پیدا بکنند و او مقلد و پیرو باشد. در حقیقت معلمی می‌خواهیم که تبدیل بشود به یک مجتهد تربیتی و خودش قادر باشد استنتاج تربیتی بکند و راه حل‌ها را بررسی و اقدام بکند. پس حل مسائل پیش آمده در این ارتباط باید توسط خود معلم حل و فصل بشود. لذا یک فردی می‌خواهد که اهل جستجوگری، پرسشگری و به یک معنایی یک مجتهد تربیتی باشد. این اجتهاد تربیتی نشان می‌دهد که ما باید به لحاظ فرآیند توانایی درک و فهم موقعیت‌های تربیتی و حل و فصل مسائل را به او بدهیم. اقتدار به معنای وجودی‌اش نه به معنای قانونی‌اش و به لحاظ محتوایی باید یک سری دانش‌های پایه‌ای را معلم در این راستا داشته باشد چه دانش‌های حرفه‌ای‌اش که مرتبط‌اند با تعلیم و تربیت و چه دانش‌های تخصصی او».

۲-۴- محبوبیت، اقتدار و سندیت معلم: اظهار نظرها نشان می‌دهد که:

«محبوبیت، اقتدار و سندیت معلم»، درگرو «تحقق دو ویژگی اخلاقی و خردورزی، داشتن معلمان دارای محبوبیت و سندیت و اقتدار» است:

این دو صفت، یکی شایستگی اخلاقی و دیگر شایستگی آگاهی و خردورزی، اگر به‌درستی در فرایند تربیت معلم دنبال بشود، می‌توان گفت که ما معلمانی خواهیم داشت که در مبانی نظری از آن به‌خوبی یاد شده است. این معلمان با دو صفت

محبوبیت و اقتدار یا سندیت مطرح شده‌اند. معلمانی که اولاً دارای محبوبیت‌اند، دوماً دارای سندیت‌اند. با این دو ویژگی می‌توان سراغ آن دو شایستگی اخلاقی و خردورزی برویم و ارتباط برقرار کنیم.

۳) شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی: این شایستگی حاصل درهم‌تنیدگی و ادراک ترکیبی دانش موضوعی و دانش تربیتی است که برای به‌کارگیری در موقعیت تربیتی حاصل آمده و امکان آموزش (تربیت) مدرسه‌ای در رشته تخصصی را فراهم می‌کند و با قابلیت به‌کارگیری توأمان شایستگی موضوعی و شایستگی تربیتی در موقعیت تربیتی خاص متبلور می‌شود. این شایستگی، نوعی برآیند ترکیبی است و با ادراک دانش، فهم مسئله، انطباق تجربه و تولید نظر همراه است. این شایستگی، توان اجتهادی معلمی در موقعیت تربیتی دارای مصداق خاص آموزش موضوع است. آنچه در اینجا مطرح است، تلفیق وجه کاربردی شایستگی‌های تربیتی و وجه آموزشی شایستگی‌های موضوعی است. می‌توان آن را مشتمل بر «دانش‌های ترکیبی رشته»، «برنامه‌ریزی درسی رشته»، «آموزش رشته» و «خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته» در درس (موضوع) خاص قلمداد کرد (برنامه درسی ملی تربیت معلم، ۱۳۹۳). با بررسی‌های به عمل آمده در مصاحبه‌ها می‌توان این شایستگی‌ها را در یازده دسته فرعی تقسیم کرد (شکل ۳).

شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی		
۹- کاربرد یادگیری در موقعیت‌های جدید	۵- داشتن نگاه ربانی به درس‌ها و آموزش	۱- توانایی ایجاد فرصت‌های یادگیری
۱۰- تلفیق حوزه تخصصی با دانش تربیتی	۶- توانایی اندیشه‌ورزی و داشتن اطلاعات تربیتی و تخصصی موردنیاز به‌طور هم‌زمان	۲- توجه به تکوین و تعالی هویت متعادل
۱۱- توانایی هدایت مناسب با درس کارورزی	۷- تولید یا برون‌داد	۳- ویژگی‌های شخصی معلم به لحاظ وجه ترجیحی‌اش
	۸- توانایی کارآفرینی	۴- برخورداری از صلاحیت‌های تربیتی

شکل (۳) زیردسته‌های مربوط به شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی از دید

صاحب‌نظران

در ادامه درباره هر کدام توضیحات مختصری ارائه می‌شود:

۳-۱- **توانایی ایجاد فرصت‌های یادگیری:** دو تن از مصاحبه‌شوندگان به «شایستگی‌های اختیاری معلم و توانایی ایجاد فرصت‌های یادگیری» اشاره کردند. به نظر مصاحبه‌شونده (۱)، دانش محتوایی تربیتی عبارت است از: «شایستگی‌های مربوط به حوزه ترکیبی تربیت و تخصص». مصاحبه‌شونده (۷) نیز بر شناخت معلم از نظریه‌های یادگیری توأم با دیگر شرایط مورد نیاز در حرفه معلمی نظر داد: «تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای معلمان. چون استانداردهای ما بیشتر بایستی که حرفه‌ای باشد این سه تا را من می‌گویم حرفه‌ای. یعنی طراز یک معلمی که نسبت به «موضوع مسلط»، نسبت به «مؤلفه‌های تربیتی» مسلط باشد. نظریه‌های یادگیری، دانش‌آموز را بشناسند، فضای یادگیری و موقعیت‌ها و اینها را و نهایتاً آن بخشی است که می‌گویم توانایی ایجاد فرصت‌های یادگیری. یعنی ما معلمی می‌خواهیم که وابسته

به کتاب و کلیشه‌ها نباشد، متناسب با شرایط یک کلاس، دانش‌آموز، متناسب با شرایطی که همواره آن شرایط ایده‌آل نیست».

ایشان چهار محور را زمینه «ایجاد فرصت‌های یادگیری» می‌دانند که معلمان می‌توانند برای فراگیران خود فراهم کنند و از «محیط واقعی زندگی بچه‌ها» تا «ایجاد موقعیت شبیه‌سازی» را شامل می‌شود: «اول بتواند زمینه فرصت‌های واقعی را برای بچه‌ها فراهم کند، این در همه جا می‌تواند وجود داشته باشد، مثلاً از برگ و درخت و گل و غیره. بعد دانش، موقعیت شبیه‌سازی شده مثل آزمایشگاه و کارگاه، بعد موقعیت دیداری و بازی و تئاتر و اینها. فناوری‌ها و تکنولوژی‌ها را در مرتبه سوم قرار داده‌ام. موقعیت واقعی همچنان برای یادگیری درجه یک است و باید درگیر شوند و کار کنند و واقعی آن را ببینند. بعد مجازی و شبیه‌سازی شده‌اش را و بعد موقعیت ذهنی. و بر اساس سند تحول، «ایجاد فرصت‌های آموزش تربیتی در جهت کسب شایستگی برای درک موقعیت».

۳-۲- توجه به تکوین و تعالی هویت متعادل: شرکت‌کننده (۱۵) معتقد است که معلم تراز باید به «تکوین و تعالی هویت متعادل» فراگیرانش توجه کند: «یک معلم تراز، یک معلم استاندارد، معلمی است که به هویت بچه‌ها فکر می‌کند. فقط به یاد دادن محتوا فکر نمی‌کند. اندیشه و تعقل آنها را پرورش می‌دهد، به جای اینکه این اطلاعات را صرفاً در ذهن بچه‌ها بگذارد، در دانشگاه یک درسی را دارند به نام: فلسفه معلمی. به عبارتی معلم باید در این درس موقعیت خودش را پیدا بکند که دارد چه کار می‌کند؟ یعنی از این فضای موجودی که برم سر کلاس و یک چیزی به بچه‌ها یاد بدهم، استاندارد نیست، شایستگی نیست. شایستگی این است که افقش در واقع تربیت هویت متعادل بچه‌ها باشد. همان‌جوری که دارد روی هویت علمی فکر می‌کند، هویت اجتماعی، دینی و اخلاقی هم برایش مهم است».

۳-۳- ویژگی‌های شخصی معلم به لحاظ وجه ترجیحی‌اش: از دیگر شایستگی‌هایی است که فرد (۲) مطرح کرد: «شایستگی‌های اختیاری، یعنی یک معلم علاوه بر ویژگی‌هایی که الزامی است، به دلیل آن خصوصیات شخصی خودش، چند تا شایستگی هم دارد که مخصوص خودش هست، یعنی آنها را به اصطلاح مزیت شخصی خودش دارد که بقیه ندارند. چیزهایی که برایش می‌تواند وجه ترجیحی باشد. مثلاً یک معلم توانایی کار هنری برجسته‌ای داشته باشد، این روی بقیه ابعاد معلمی‌اش هم تأثیرگذار است. یا مثلاً معلمی است که صوت قرآن خیلی خوبی دارد

که نقش‌آفرین است. شایستگی‌هایی که یک وجه اختیاری انتخابی دارد و خودش می‌گوید دوست دارم این خصوصیات را داشته باشم».

۳-۴- برخورداری از صلاحیت‌های تربیتی: از نظر مصاحبه‌شونده (۱۰)، این شایستگی با «تجلی جلوه‌های تربیتی در دانش‌آموزان و در تلفیق با آموزش و یادگیری دروس و رشته‌ها» امکان‌پذیر است. معلم باید: «فرد عاملی باشد برای اینکه بتواند تربیت را به معنای واقعی و جلوه‌های تربیتی را به‌عنوان واقعی در کنار و در تلفیق با آموزش و یادگیری دروس و رشته‌ها بتواند در دانش‌آموزان تجلی بدهد. معلمی که در ارتباط با تلفیق دروس، سوار بر امواج آموزش درسی و رشته‌ای بتواند آن بارقه‌های تربیتی، اخلاقی و شخصیتی را در دانش‌آموزان رشد بدهد».

۳-۵- داشتن نگاه ربانی به درس‌ها و آموزش: از نظر مصاحبه‌شونده (۴) «صلاحیت‌های تربیتی معلم»، همچون «نگاه ربانی به درس‌ها و آموزش داشتن» بود: «فرض کنید یکی معلم علوم است و می‌خواهد کهکشان‌ها و سیاره‌ها و ستاره‌ها را درس بدهد. خوب، دانش کافی را باید داشته باشد، اسم اینها چیه؟ فاصله‌شون چه قدره؟ از چی به وجود آمده‌اند؟ کی به وجود آمده‌اند؟ و ابعاد و اجزاء و فرمول‌های مربوط به این عنوان درسی، این محتوای درسی. ولی موقعی که صلاحیت‌های تربیتی مطرح می‌شود یعنی اینکه بتواند دانش‌آموز را به آن سؤال اساسی معطوف بکند که این عالم چگونه خلق شده و چرا خلق شده و کی خلق کرده است؟ و من چه نقشی در این عالم دارم؟ یعنی یک نگاه الهی، یک نگاه ربانی به دروس داشتن، به آموزش‌ها داشتن. من این را تحت عنوان صلاحیت‌های تربیتی یاد می‌کنم».

۳-۶- توانایی اندیشه‌ورزی و داشتن اطلاعات تربیتی و تخصصی مورد نیاز به‌طور هم‌زمان: به تعبیر صاحب‌نظر (۳)، عمل تربیتی معلم باید: «خردورزانه باشد، هم ناظر به محتوا باشد و هم ناظر به فرایند. منظور از فرایند یعنی توانایی اندیشه ورزی و منظور از محتوا این است که یک سری اطلاعاتی در رابطه با روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی تربیتی، مشکلات یاددهی یادگیری، اصول حاکم بر تدریس و چنین چیزهایی، یا دانش تخصصی رشته خودشان مثل ریاضی، علوم و غیره باید داشته باشد».

۳-۷- تولید یا برون‌داد: شرکت‌کننده (۱۳)، از «صلاحیت‌های تربیتی معلم»، به «برون‌داد» عمل او معتقد بود: «سومین زمینه، شایستگی‌های «روشی کار» معلم است. توانمندی‌هایی که برمی‌گردد به آشنایی با الگوهای تدریس، استراتژی‌ها و توانایی

طراحی آموزشی، ایفای نقش خودش. آن بخش ترکیبی شایستگی‌هاست. تلفیقی است مابین موضوع علمی، درسی که گرفته با یک دانشی که در علوم تربیتی یاد گرفته می‌خواهد تبدیل بشود به یک برون‌دادی. مثلاً می‌خواهد یک ابزار تولید کند، ابزار ارزشیابی. یا می‌خواهد یک ماده و رسانه آموزشی بسازد. فرض کنید درباره یک موضوع علمی، اینرسی، انرژی، می‌خواهد قابلیت خود را آشکار کند در تمام آن درس‌های تربیتی موضوعی یک محتوایی از جنس تخصصی‌اش می‌آید، یک بستری هم از این پدگوزی تا به یک تولید می‌رسد و این همان «برونداد» است».

۳-۸- توانایی کارآفرینی: تعبیر شرکت‌کننده (۷) هم نسبت به «صلاحیت‌های تربیتی معلم»، «توانائی کارآفرینی» است: «یک معلم استاندارد معلمی است که بچه‌ها در کلاسش به سمت کارآفرینی حرکت کرده‌اند. مثلاً یک معلمی درس کارآفرینی می‌دهد و کارش در این حد است، مثلاً می‌گوید کامپیوتر را خوب یاد بدهم، هشت تا مهارت دارم آموزش بدهم. اینها خودش هدف است، اما نهایت آن درس این‌گونه پیش‌بینی شده که مثلاً در مدرسه جشنواره‌ای باشد و بچه‌ها آنچه را که تولید کرده‌اند بتوانند بفروشند، یعنی مهارت کسب و کار که می‌شود کارآفرینی. یعنی یک معلم شایسته فقط به کتاب و نمره فکر نمی‌کند، بلکه به جامعه فکر می‌کند. با خود می‌گوید می‌خواهم مهارت زندگی را به او یاد بدهم. می‌خواهم مهارت شغلی را هم بهش یاد بدهم».

۳-۹- کاربرد یادگیری در موقعیت‌های جدید: به تعبیر مصاحبه‌شونده (۹)، معلم هر درسی را که می‌دهد به «کاربرد آن در موقعیت‌های جدید» می‌اندیشد: «بنابراین معلم هر درسی که می‌دهد سعی می‌کند «کاربرد یادگیری در موقعیت‌های جدید»، یعنی زمینه‌اش را فراهم بکند. الآن مثلاً چالش موجود کشور ما مصرف‌زدگی بالاست، از آب گرفته تا انرژی‌ها. خوب این را ما چه وقت باید به بچه‌ها یاد بدهیم؟ به نظر من این خودش یک نوع شایستگی است. موقعیت‌هایی ایجاد بکند که بچه‌ها در فرآیند عمل این را حس کنند، درک کنند و متوجه بشوند که درواقع چگونه صرفه‌جویی کنند».

۳-۱۰- تلفیق حوزه تخصصی با دانش تربیتی: شرکت‌کننده (۸) از «تلفیق حوزه تخصصی معلم با دانش تربیتی حوزه‌اش» در رابطه با «صلاحیت‌های تربیتی معلم» یاد کرد: «آن چیزی که یک آموزشگر ریاضی را از آموزشگر علوم جدا می‌کند دانش تربیتی این دوتا نیست، بلکه محتوای آنها است. یعنی با یک ادبیات، با یک روش، با

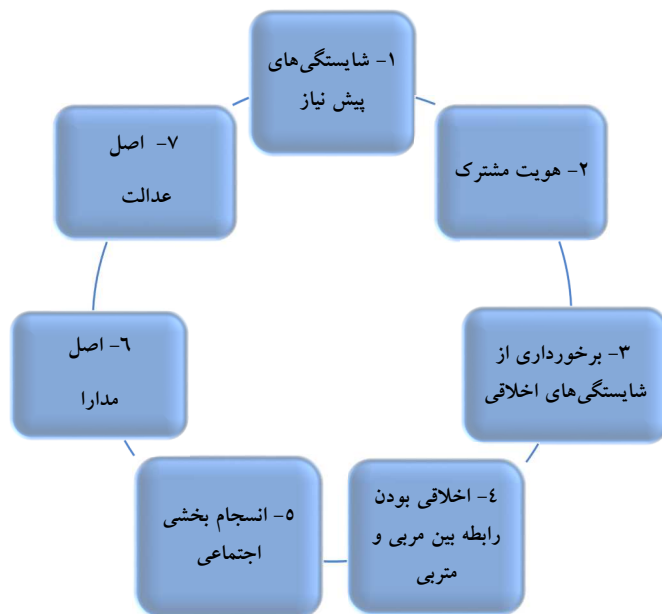
یک محتوا وارد می‌شوند، اما این در حوزه خودش برنامه‌ریزی و انجام وظیفه می‌کند آن در حوزه خودش. اینها جای همدیگر هم نمی‌توانند ایفای نقش کنند. معمول است کسانی که می‌آیند آموزش علوم^۱، کسانی هستند که یک ریشه لیسانس یا فوق لیسانسی علوم دارند. مثل تعلیم و تربیت. البته گروهی هم هستند که اینها از اول تعلیم و تربیت خوانده‌اند اما بخش عمده‌ای از عمر خودشان رو روی حوزه تخصصی مثل آموزش دین، اخلاق، ریاضی، غیره کار کرده‌اند. به نوعی این برون‌داد این‌جوری تلفیق می‌کند این دو نوع دانش را. و معلمی، ذاتش تلفیق اینها هست، معلمی نیست که این موضوع برایش جدید باشد و بگوید من اینو اصلاً تا حالا فکر نکرده بودم».

۳-۱۱- توانایی هدایت مناسب با درس کارورزی: صاحب‌نظر دیگر، یکی از راه‌حل‌های رفع این نوع برون‌داد را، اجرای مناسب درس «کارورزی» می‌داند که به دانشجویان کمک می‌کند تا از نزدیک با کلاس درس و مسائل آن آشنا شوند: «ما در دانشگاه فرهنگیان یک بخشی عمده‌ای از کارمان که این برون‌دادها را محقق می‌کند همان بخش «کارورزی» است که خیلی روی آن حساب کرده‌ایم. از خود دانشجویان کمتر کسی می‌آید مثلاً روی این کار کند که سوء فهم، فهم‌های نادرست^۲ مثلاً دانشجویان فیزیک دوره کارشناسی ارشد درباره کدام مفهوم است که این یک امر پداگوژیکی اس. آموزشی است یا راجع به روش‌های مناسب‌تر تدریس، برآیندهای تدریس مناسب، تک و توک معلم‌های ذاتی، ویژه درخشیدن داریم که اونها مقداری به بقیه آموزندگی داشته‌اند. و این مسائل از طریق درس کارورزی قابل دستیابی‌اند».

۴) شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی: فهم امور مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست را می‌توان شایستگی‌های عمومی قلمداد کرد. این شایستگی‌ها زمینه لازم برای تحلیل موقعیت‌ها و تصمیم‌گیری مناسب را فراهم می‌کنند و انجام کار متعهدانه را برای معلم ممکن می‌سازند. به عبارتی، این شایستگی‌ها مشتمل بر دانش دینی، دانش زبان مادری، دانش فرهنگی - سیاسی و دانش زبان بین‌المللی است (برنامه درسی ملی تربیت معلم، ۱۳۹۳). با تحلیل مصاحبه‌ها شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی در هفت دسته فرعی زیر تقسیم شد (شکل ۴).

^۱ . Science Education

^۲ . misunderstanding



شکل (۴) زيردسته‌های مربوط به شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی از دید صاحب‌نظران

۴-۱- شایستگی‌های پیش‌نیاز یا عام: چند تن از مصاحبه‌شوندگان همچون مصاحبه‌شونده (۱) در مورد «صفات» توانمندی‌ها و مهارت‌های پیش‌نیاز مربی مرتبط با تربیت دینی اخلاقی؛ زیستی؛ اجتماعی و سیاسی؛ علمی فناوری؛ به طریق اولی»، با عنوان «شایستگی‌های پیش‌نیاز» اشاره کردند. مصاحبه‌شونده (۷)، به توجه ویژه دانشگاه فرهنگیان در مورد شایستگی‌های اخلاقی معلم اذعان کرد: «استانداردهای فیزیکی را باید پیش‌فرض بگیریم که در آن فرآیند مصاحبه و آزمون‌نویسی می‌شود. در مصاحبه از جنبه‌های اعتقادی، اخلاقی، اینها قطعاً یک رصدي شدند و ما پذیرفته‌ایم که اینها آن صلاحیت‌های عمومی به معنای اخلاقی و اعتقادی را دارند. بنابراین ما آنچه را که در دانشگاه فرهنگیان باید اثر بگذاریم قاعداً شایستگی‌های اخلاقی‌شان هم هست، یعنی رفتارشان و منش معلمی‌شان، انصاف‌شان».

از نظر مصاحبه‌شونده (۲)، شایستگی‌های عمومی را باید معلمان به طریق اولی دارا باشند: «شایستگی‌های عامی که هر انسانی، هر تربیت‌یافته‌ای از نظام تربیت رسمی باید داشته باشد، خوب مربی هم به طریق اولی باید داشته باشد. یعنی همان

شایستگی‌هایی که در سند و در مبانی نظری گفته‌ایم تربیتی و تربیت‌یافته نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی باید داشته باشد در آن شش ساحت، اینها را خوب علی‌الاصول خودش باید داشته باشد. یعنی در حوزه تربیت دینی اخلاقی، تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت علمی و فناوری، در آن حدی که یک تربیت‌یافته عمومی این نظام دارد خوب مربی یا معلم ما هم باید داشته باشد».

فرد (۸) نیز، از این شایستگی‌ها، با عنوان «پیش‌نیاز شایستگی‌های عام» یاد کرد: «یک سری هم «عمومی» اس؛. یعنی پیش‌نیاز آن سه تا شایستگی است که اگر بخواهد آن سه تا شایستگی بالا محقق بشود راهی وجود ندارد جز اینکه این عمومی‌ها قبلش کسب شده باشد. از شایستگی عمومی در برنامه درسی، تحت عنوان شایستگی و واحدهای عمومی آورده‌ایم. مثلاً فرض کنید که چیزهایی تحت عنوان زبان فارسی، واحدهای عمومی، معارف، تاریخ، تربیت بدنی، چیزهایی که برای همه دانشجویان گذراندن واحدهای عمومی اجباری است، تقریباً هم وابسته به رشته، وابسته به دانشگاه و وابسته به این جور چیزها نیست».

۴-۲- **هویت مشترک:** شرکت‌کننده (۲)، از حداقل «شایستگی‌های انسانی، اسلامی و ایرانی» یاد کرد: «یک حدش رو باید از قبل باشد، یعنی آن شایستگی‌های عمومی یا شایستگی‌های عام. ما نمی‌توانیم از صفر شروع کنیم بسم‌الله بگوییم که یک جوان ۱۹- ۱۸ ساله را متخلق بکنیم. این باید یک سری آداب، اخلاق در اعتقادات باید یک مقدماتی فراهم باشد. یعنی به قول معروف در میان صد زمینه رشدش با فرض اینکه رشد اولیه او و سطح عمومی شایستگی‌های نظام آموزشی را دارد. بنابراین این شایستگی‌ها را باید حداقلش را داشته باشد. ما این شایستگی‌ها را شایستگی‌های انسانی، اسلامی، ایرانی گفته‌ایم. این سه نوع هویت حد نصابش را باید اول داشته باشد: یکی شایستگی‌هایی که به ما هو انسان، اخلاق انسانی، مراودات انسانی، تعاملات انسانی. یکی به‌عنوان یک مسلمان، یکی هم به‌عنوان یک ایرانی. که اینها هویت مشترک است آن چیزی که در نظام آموزشی دنبالش هستیم».

۴-۳- **برخورداری از شایستگی‌های اخلاقی، خردورزی، سندیت و اقتدار:** مصاحبه‌شونده (۳) داشتن «شایستگی‌های اخلاقی، خردورزی، سندیت و اقتدار» را از «ویژگی‌های عام معلمی» نام برد: «ما معلم اهل مدارا، خردورز، با شایستگی‌های اخلاقی داشته باشیم، این معلم همان چیزی خواهد شد که در اصول تربیت آمده، اول که باید محبوبیت داشته باشد، دوم باید اقتدار داشته باشد. این سه ویژگی می‌تواند بر

ایفاد یک معلم محبوب در عین حال صاحب سندیت و به گمان من ویژگی‌های کلیدی هستند، در واقع ویژگی‌های عام همه معلمان‌اند.

۴-۴- اخلاقی بودن رابطه بین مربی و متربی: مصاحبه‌شونده (۱۴)، از جمله «ویژگی‌های کلیدی یا عام معلم»، «اخلاقی بودن رابطه بین مربی و متربی» را نام برد: «اگر بپذیریم که ماهیت رابطه مربی و متربی از جنس اخلاق و اخلاقی است، لذا یکی از شایستگی‌های کلیدی و اساسی و پایه‌ای که یک معلم باید داشته باشد و در طول مراحل تربیت معلم باید این شایستگی را تجلی ببخشد و برجسته بکند، شایستگی‌های اخلاقی‌اش است. یعنی اصول و ارزش‌های اخلاقی در کنش‌های فرد تجلی داشته باشد. اگر چنین اصولی متجلی نشود، رابطه درست تربیتی بین مربی و متربی برقرار نخواهد شد و یک رابطه جعلی و غیر واقعی است».

ایشان با تأکید بر «تجلی اصول و ارزش‌های اخلاقی در کنش‌های بین مربی و متربی» بیان کرد: «انسان‌های نوظخته یک جامعه حق دارند که از تربیتی مناسب و شایسته و درخور شأن خودشان برخوردار بشوند. معلم قاعداً فردی باید باشد که دارای شایستگی‌های اخلاقی باشد. باید به لحاظ اخلاقی در حقیقت دارای یک منش استوار و شکل گرفته از ابعاد ارزش‌ها و اصول اخلاقی باشد. اگر ما چنین معلمی نداشته باشیم که دارای شایستگی‌های اخلاقی باشد، اصول اخلاقی در رفتار او و در کنش او ظاهر نشود نمی‌تواند یک رابطه تربیتی مناسبی را با دانش‌آموزان برقرار کند. ماهیت رابطه تربیتی ماهیت اخلاقی است و یک فرد اخلاقی می‌تواند این رابطه اخلاقی را هدایت و مدیریت بکند».

۴-۵- انسجام‌بخشی اجتماعی: شرکت‌کننده (۱۴)، آن را از جمله آثار اجتماعی عمل تربیتی معلم دانسته است: «انسجام‌بخشی اجتماعی یکی از ویژگی‌های این است که بتواند در واقع با تنوع و تکثری که در جامعه وجود دارد به یک گونه‌ای کنار بیاید و همه اندیشه‌ها، افکار، فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های متفاوت و مخالف را در یک سطح قرار بدهد. معلم به لحاظ اخلاقی باید این ویژگی را در شخصیت خودش به صورت ملکه یا منش در بیاورد. از این جهت که معلم یک کنشگر اجتماعی است و عمل تربیتی او آثار اجتماعی دارد. یکی از آثار اجتماعی او در حقیقت انسجام‌بخشی اجتماع است، لذا اگر کنش و کارکرد اجتماعی معلم، موجب انسجام اجتماعی بیشتری بشود ناچار معلم باید خصلت و صفت و منش مدارا داشته باشد. منتهی از این جنس که

بتواند با دیدگاه‌ها، فرهنگ‌ها و انسان‌های مختلفی که در کلاس با آنها سروکار دارد، کار بکند و به آنها کمک بکند که رشد و تعالی و هویت پیدا بکنند».

۴-۶- اصل مدارا: در این رابطه از «اصل مدارا» یاد کرد: «اصل مدارا، یعنی اهل رفق بودن. مدارا بودن یک صفت و یک فضیلت بسیار ارزشمندی برای یک معلم است. حکم فردی که می‌تواند ناملایمات شغلی معلمی را به بهترین وجه تحمل بکند و با آن کنار بیاید. با ناملایماتی که در دانش‌آموزان رشد نایافته‌ای ایجاد می‌شود بیشتر مدارا بکند و برخورد انسانی بکند. یعنی معلم از یک سو با طیف‌های مختلفی از افکار، اندیشه‌ها و گروه‌ها سروکار دارد. با افرادی سروکار دارد که پس‌زمینه‌های فرهنگی و خانوادگی مختلفی دارند لذا ممکن است تشابهات و تفاوت‌های زیادی بین مربیان باشد. لذا باید این تفاوت‌ها را هم همیشه برتابد و با آنها کنار بیاید و به یک شکلی موجب بشود که افراد با زمینه‌های فرهنگی مختلف در یک حوزه تربیتی به نام مدرسه به نحو مسالمت‌آمیز در کنار هم زندگی کنند تا این زمینه‌ای بشود برای اینکه رفتار مسالمت‌آمیز و صلح‌جویانه در اجتماع با هم ایجاد بشود و جامعه دارای انسجام اجتماعی بشود، به جای اینکه دارای اختلاف و تمایز اجتماعی باشد».

۴-۷- اصل عدالت: وی «تجلی رفتار عادلانه در مناسبات اجتماعی مربیان و مربیان» را با عنوان «اصل عدالت» مطرح کرد: «عدالت در واقع ویژگی اخلاقی و ارزش اخلاقی بسیار مهمی است که معلم باید در مناسبات اجتماعی با مربیان خودش آن را به منصفه ظهور بگذارد. اگر عدالت یک ارزش اجتماعی هم است، اگر قرار است که مربیان، کنشگران اجتماعی آینده جامعه باشند، باید در مناسبات اجتماعی بین مربیان و مربیان، رفتار عادلانه تجلی پیدا کند تا مربیان انسان‌هایی باشند که عدالت‌جو، عدالت‌دوست و عدالت‌شناس و اهل عمل به عدالت باشند».

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های معلمان، شامل چهار دسته: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی و شایستگی‌های عمومی بود. این یافته‌ها با یافته‌های شولمن^۱ (۱۹۸۶) مبنی

^۱. Shulman

بر طبقه‌بندی اصلی انواع دانش همخوانی دارند اما در دسته‌های فرعی، شایستگی‌های ویژه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان مطرح می‌شود.

در مجموع، یافته‌های مربوط به شایستگی‌های دانش موضوعی نشان داد، از جمله شایستگی‌های معلم، «تسلط بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول» در زمینه آموزش است. معلمی می‌تواند تحول را خوب راهبری بکند و استقرار بدهد که دانش تخصصی لازم را داشته باشد، یعنی تخصص و دانش، واژه‌ها و ادبیات علمی آن رشته را مسلط باشد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های برخی پژوهش‌ها همخوانی دارد. در پژوهش‌هایی که شایستگی‌ها به یک کوه یخ تشبیه شده‌اند، اعتقاد بر این است که بعضی شایستگی‌ها به آسانی تعریف می‌شوند و در رفتارهای افراد قابل مشاهده و قابل دستیابی هستند. در این پژوهش‌ها، دانش و مهارت در سطح قرار دارند، در حالی که ارزش‌ها، نگرش‌ها، ویژگی‌های شخصی و انگیزه‌ها، شایستگی‌هایی هستند که در زیر سطح قرار دارند و مشهود نیستند (باتمانی، ۱۳۸۵، ۲۴۵). بنابراین دانش موضوعی معلم از جمله شایستگی‌های قابل مشاهده او هستند.

یافته دیگر پژوهش، شایستگی‌هایی است که به «جنبه‌های عمل تربیتی» معلم، برمی‌گردد. این ویژگی، هم نقش روشی و هم نقش غایی را برای معلم دارد. مدرسه محیطی است که معلم باید هم به نوعی مربی‌گری کند و هم آموزش بدهد. با کسب این دسته از شایستگی‌ها، معلم، خردورزی است که توانایی جستجوگری و پژوهشگری در رفع و حل مسائل را دارد. او به مثابه کنشگر، کسی است که انتظار ندارد سؤال‌ها و مسائلی را دیگران حل بکنند و پاسخ آنها را برایش پیدا بکنند و او مقلد و پیرو باشد. او مجتهد تربیتی است و خودش می‌تواند استنتاج تربیتی و راه حل‌ها را بررسی و اقدام کند. این اجتهاد تربیتی به معلم، توانایی درک و فهم موقعیت‌های تربیتی و حل و فصل مسائل را می‌دهد. در این زمینه، اغلب مدل‌ها شامل عناصر (مبانی) و دانش، توانایی‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و بینش‌ها، ویژگی‌های شخصی و رفتارها و صلاحیت‌هایی است که با اهداف سازمانی مرتبط است و نقش کلیدی در دستیابی به اهداف دارند. اساساً ویژگی افرادی که می‌توانند به معیارهای اثربخشی دست یابند، شایستگی آن افراد خوانده می‌شود؛ یعنی افراد شایسته افرادی هستند که الگوهای رفتاری مطلوبی را ارائه می‌دهند (خنیفر، ۱۳۸۲، ۸۲).

همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که از دید صاحب‌نظران، شایستگی‌هایی چون توانمندی معلم در زمینه‌سازی عمل تربیت فراگیران، فرایند تعاملی تربیت معلم و فراگیر، فراهم کردن زمینه دستیابی فراگیران به حیات طیبه، مرجعیت معلم، مشارکت، همکاری، تعامل و برقراری ارتباط مؤثر معلم با کارکنان و فراگیران، معلم فکور، پژوهنده و ربانی، معلم چندمهارتی، ارتباط با خانواده‌ها، مدیریت کلاس درس، اتخاذ رویکرد تلفیقی در آموزش، داشتن روحیه پرسشگری و تقویت آن در فراگیران، تقویت صبغه هنری در فراگیران و داشتن سواد هنری اهمیت بالایی دارند. این در حالی است که ضرورت زیادی برای بسترسازی، تقویت و توسعه این شایستگی‌ها در برنامه درسی تربیت معلم انتظار می‌رود.

یافته‌های حاضر با یافته‌های پژوهش‌هایی که درباره شایستگی‌های معلمان صورت گرفته، همخوانی دارند. آنجوس سیلوا (۲۰۱۰) بیان داشت که شایستگی‌های معلمان، از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس آنان است.^۱ گوئه^۱ (۲۰۰۷) نیز، با تعریف چهارچوبی برای شایستگی معلمان، قابلیت‌ها و شخصیت آنان را از عوامل مهم در توانمندی آنها و کیفیت تدریس‌شان دانسته و معتقد است که خودکارآمدی، علاقه‌مندی، باورها و اعتقادات به‌عنوان ویژگی‌های شخصیتی، تجربه تدریس، تحصیلات مناسب و داشتن مدرک تحصیلی مرتبط بر کیفیت تدریس آنان مؤثر است. یافته دیگر، در ارتباط با شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی، حکایت از معلمی دارد که به موضوع تخصصی‌اش و مؤلفه‌های تربیتی مسلط باشد. به عبارت دیگر، علاوه بر دانش موضوعی حوزه تخصصی خویش، لازم است مواردی نظیر نظریه‌های یادگیری، فضای یادگیری و موقعیت‌ها را هم خوب بشناسد تا بتواند «توانایی ایجاد فرصت‌های یادگیری» را هم‌زمان داشته باشد. معلمی که به کتاب و کلیشه‌ها وابسته نباشد و متناسب با شرایط کلاس، دانش‌آموز و شرایطی که همواره آن شرایط ایده‌آل نیست، بتواند فرد عاملی باشد که تربیت و جلوه‌های تربیتی را به معنای واقعی در کنار هم و در تلفیق با آموزش و یادگیری درس‌ها و رشته‌ها، در دانش‌آموزان تجلی بدهد.

یافته‌های پژوهش حاضر، به شایستگی‌هایی مربوط است که مدرسان و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان- خود معلم معلمان هستند- باید دارا باشند تا بتوانند

^۱. Goe

به تربیت معلم شایسته اقدام کنند. از طرفی، این یافته‌ها با یافته‌های برخی پژوهش‌ها همخوانی دارند. دارلینگ هاموند و همکاران^۱ (۲۰۰۵) در پژوهش خود دریافتند استادانی که توانمندی و شایستگی لازم را ندارند، باعث کاهش پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شوند. هانوشک و همکاران^۲ (۲۰۰۵) دریافتند که شایستگی و تجربه تدریس استادان با پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط مثبت و خطی دارد. تقاضا برای به‌کار گماردن استادان حرفه‌ای به‌منظور کار در شرایط فرا پیچیده امروز و با هدف پرورش دانشجویان و دانش‌آموختگان با توانایی‌های لازم برای کار در چنین فضایی بیشتر شده و کیفیت تدریس اهمیت ویژه‌ای یافته است. تدریس باکیفیت در چنین شرایطی قدرت رقابت ملتها را برای مقابله با چالش‌های عصر حاضر افزایش می‌دهد. برای دستیابی به اهداف ملی در شرایط کنونی به استادان توانمند و تدریس باکیفیت نیاز است (دست^۳، ۲۰۰۰).

یافته دیگر، شایستگی‌های عمومی، «پیش‌نیاز سایر شایستگی‌ها»، صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هایی هستند که در نظام تربیت معلم، هر فرد باید داشته باشد. مهم‌تر اینکه هر تربیت‌یافته نظام آموزشی، پیش از ورود در نظام آموزش و پرورش باید داشته باشد. طبیعتاً، معلم به طریق اولی باید آنها را حتی بیشتر و با شدت بیشتر هم داشته باشد. علاوه بر آن، یکی از ویژگی‌های انسجام‌بخشی اجتماعی معلم، این است که بتواند با تنوع و تکثر موجود در جامعه کنار بیاید و همه اندیشه‌ها، افکار، فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های متفاوت و مخالف را در یک سطح قرار بدهد. لذا کنش و کارکرد اجتماعی معلم از این جنبه و اینکه موجب انسجام اجتماعی بیشتری بشود اهمیت دارد. پس معلم باید داری خصلت و صفت مدارا باشد و به‌لحاظ اخلاقی باید این ویژگی را در شخصیت خودش به صورت منش در بیاورد. زیرا معلم، کنشگری اجتماعی است و عمل تربیتی او آثار اجتماعی دارد.

عدالت نیز، در واقع ویژگی و ارزش اخلاقی مهمی است که معلم باید در مناسبات اجتماعی خودش به منصفه ظهور بگذارد. اگر عدالت، ارزشی اجتماعی است و قرار است که متریان، کنشگران اجتماعی آینده جامعه باشند، باید در مناسبات اجتماعی، رفتار عادلانه تجلی پیدا کند تا متریان انسان‌هایی، عدالت‌جو، عدالت دوست، عدالت

1. Darling-Hammond et al

2. Hanushek et al

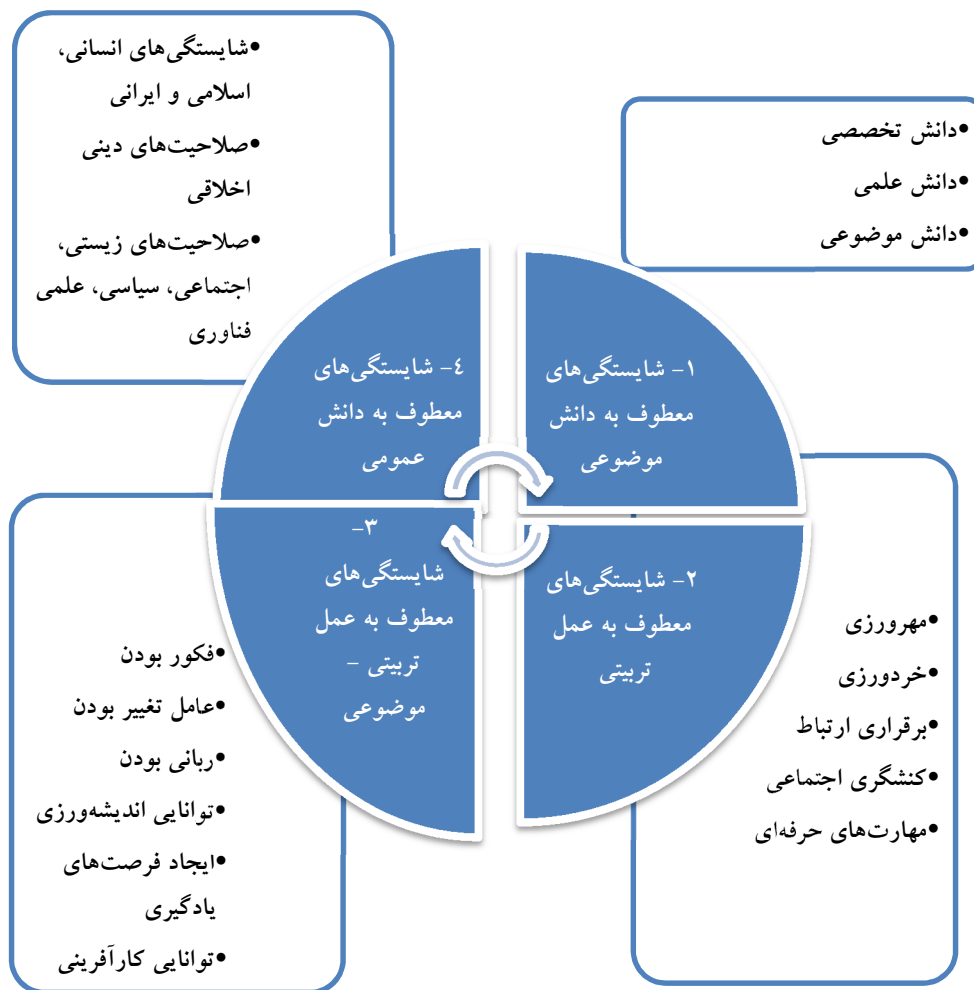
3. Dest

شناس و اهل عمل به عدالت باشند. بنابراین، «تجلی اصول و ارزش‌های اخلاقی در کنش‌های بین مربی و متربی» یک اصل است.

در مجموع، «تربیت رسمی عمومی بر مبنای اصل حق بر تربیت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. انسان‌های نوحاسته یک جامعه حق دارند که از تربیتی مناسب و شایسته برخوردار شوند. معلمی که این تربیت را ارائه می‌دهد، باید فردی باشد که شایستگی‌های اخلاقی داشته باشد، به لحاظ اخلاقی دارای منشی استوار و شکل گرفته از ابعاد ارزش‌ها و اصول اخلاقی باشد. اگر معلمی این شایستگی‌ها را نداشته باشد و چنین اصول اخلاقی در رفتار و کنش وی ظاهر نشود، نمی‌تواند رابطه تربیتی مناسبی را با دانش‌آموزان برقرار کند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که سامانه شایستگی به‌منزله موضوعی بدیع و مجموعه‌ای پیچیده از ساز و کارهایی است که باید طی فرایندی بلندمدت، علمی و سنجیده در سازمان‌ها استقرار یابد. لازمه شایسته‌سالاری، فراهم آوردن زیربنای ساختاری، نگرشی، قانونی و سازمانی است. استقرار شایسته‌سالاری در هر سازمان با شایسته‌دوستی شروع، با شایسته‌گزینی و شایسته‌پروری، تکامل و با شایسته‌داری تداوم می‌یابد (موسی‌زاده و عدلی، ۱۳۸۸). اجرای شایسته‌سالاری به کوششی پیگیر و مستمر برای دگرگونی اجتماعی و فرهنگی نیاز دارد. برای دگرگونی هم باید زمینه‌های مختلف به‌طور هم‌زمان به‌کار گرفته شوند. شایسته‌سالاری را می‌توان به‌عنوان یک فرایند، تلفیقی از زیرفرایندهای شایسته‌پنداری، شایسته‌خواهی، شایسته‌سنجی، شایسته‌گزینی، شایسته‌گیری، شایسته‌گماری، شایسته‌داری و شایسته‌پروری ترسیم کرد (رمضانی، ۱۳۷۸، ۱۸).

در نهایت، بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران برنامه درسی کشور، معلم شایسته باید بر «دانش تخصصی لازم و کافی به‌منظور راهبری و استقرار تحول» در زمینه آموزش مسلط باشد. او باید معلمی خردورز باشد که توانایی جستجوگری و پژوهشگری در رفع و حل مسائل را داشته باشد و به‌مثابه کنشگر اجتماعی و مجتهد تربیتی در جریان تربیت فراگیران عمل کند. نظریه‌های یادگیری، دانش‌آموز، فضای یادگیری و موقعیت‌ها را خوب بشناسد و بتواند «فرصت‌های یادگیری» مناسب را برای فراگیران ایجاد کند. به تکوین و تعالی هویت متعادل فراگیران توجه کند، کنش اجتماعی و کارکرد اجتماعی‌اش موجب انسجام اجتماعی بیشتر در عمل تربیتی او شود. اصل مدارا در شخصیت، منش او شود و در راستای اصل عدالت، در مناسبات اجتماعی‌اش

با فراگیران رفتار عادلانه داشته باشد. شکل (۵) مدل مفهومی شایستگی‌های دانشجو معلمان، حاصل از دیدگاه صاحب‌نظران را نشان می‌دهد.



شکل (۵) مدل مفهومی شایستگی‌های معلمان مستخرج از داده‌های حاصل از دید صاحب‌نظران

بنابراین، نظر به نقش معلمان در مدرسه‌ها، لازم است از این فرصت ارزشمند در دانشگاه فرهنگیان که برای معلمان محیط یادگیری مناسبی است، در جهت ایجاد، تقویت و توسعه شایستگی‌های آنان استفاده کرد. معلمان از عوامل اصلی و مهم نظام آموزشی کشور به‌شمار می‌روند، بنابراین توانمندی و شایستگی آنان بر عملکرد آموزش رسمی تأثیر مستقیم دارد و حتی شایستگی معلمان از مهم‌ترین مسائل مربوط به تدریس آنان است. پس شناخت ابعاد شایستگی آنان هم برای توسعه و هم برای ارزیابی‌شان عاملی اساسی به‌شمار می‌رود. برای جلوگیری از هدر رفتن نیرو و سرمایه و توسعه علمی کشور آنچه مهم تلقی می‌شود این است که برای ترسیم وضعیت بهینه و مطلوب نظام تربیت معلم بهتر است علاوه بر شناسایی شایستگی‌های به‌روز و کارآمد و ارائه مدل‌هایی از این شایستگی‌ها به معلمان، ضوابط و ملاک‌هایی برای انتخاب افراد شایسته لحاظ شود که در آموزش و پرورش قابل سنجش باشند.

سهم نظری^۱ و کانون توجه این مطالعه، تحلیل ادراکات و انتظارات صاحب‌نظران برنامه درسی در تربیت معلم شایسته بوده است. از جمله پیشنهادهای این مطالعه، برای پژوهش‌های آینده این است که به طرح و تبیین شایستگی‌های مورد نیاز معلمان در یک دهه آینده از دیدگاه دانشجومعلمان، معلمان مبتدی و معلمان باسابقه که در ادبیات آموزش معلم کمتر به آنها توجه شده، اقدام شود. این مطالعه، سهم نظری خود را در ارتباط با تبیین شایستگی‌های اساسی چهارگانه دانش موضوعی، عمل تربیتی، عمل موضوعی تربیتی و عمومی معلمان روشن کرده است. بر این اساس، برآیند این مطالعه نشان می‌دهد برای اثربخشی تلاش‌های پژوهشی و سازمانی در زمینه بالندگی معلمان در محیط‌های آموزشی، پارادایم‌های فکری در مطالعات آینده می‌تواند نگاه به سمت انطباق با شایستگی‌های مورد نیاز معلمان در یک دهه آینده تغییر یابد؛ نگاهی که در سال‌های پیش رو می‌تواند نگاهی نو در اتخاذ رویکردهای بالندگی معلمان باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش، تلاش‌های پژوهشی آینده می‌تواند شامل برنامه‌های اجرایی و عملیاتی بالندگی معلمان منطبق با رویکرد مطرح شده در پژوهش کنونی و با اولویت شایستگی‌های مورد نیاز، شناسایی شود و به اجرا درآید.

^۱. Contribution

منابع

- باتمانی، فردین و ستاری، صدرالدین (۱۳۸۵). زیرساخت‌های لازم برای استقرار نظام شایسته‌سالاری در سازمان. *مجموعه مقالات اولین همایش توسعه شایسته‌سالاری در سازمان‌ها، تهران: شیوه.*
- خنیفر، حسین (۱۳۸۰). *ارائه مدل کاربردی در مدیریت آموزش و پرورش کشور با الهام از آراء مدیریتی حضرت امام علی (ع)*. رساله دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- رضائی، رضا (۱۳۷۸). *نظام شایسته‌سالاری در مدیریت کشور*. تهران: سازمان امور اداری و استخدامی کشور، معاونت توسعه و منابع انسانی.
- طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم) (۱۳۹۳). *دانشگاه فرهنگیان، برآمده از مباحث کمیسیون طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم*. ویراست دهم ۱۳۹۳/۰۴/۰۲.
- گال، مریدیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی؛ ترجمه احمدرضا نصر اصفهانی و دیگران*. تهران: سمت؛ دانشگاه شهید بهشتی.
- موسی‌زاده، زهره و عدلی، مریم (۱۳۸۸). *معیارهای انتخاب و انتصاب مدیران با رویکرد شایسته‌گزینی در نهج البلاغه*. فصلنامه اندیشه مدیریت. ۳ (۱)، ۱۳۰ - ۱۳۲.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

Anjossilva, E. M. V. (2010). *Pedagogic competency of the Brazilian university professors*; Available at: <http://www.aare.edu.au/01pap/sil01089.htm>

Darling-Hammond, L.; Holtzman, D.; Catlin, S. & Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification. *Teach for America and teacher effectiveness; Education Policy Analysis Archive*, 13 (2), 41-52.

Dest (2000). *Teachers in 21 st century*; Available at: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/teachers_21st_century.htm

- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and students outcome: A research synthesis*; National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington DC.
- Gonczi, A. & Hager, P. (2010). The competency model. *International encyclopedia of education*, 8, 403-410.
- González, K.; Padilla, J. E. & Rincón, D. A. (2011). Roles, functions and necessary competences for teachers' assessment in learning contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 149 – 157.
- Halloway, I. & Wheeler, S. (2009). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Wiley-Blackwell.
- Hanushek, E.; Kain, J.; Obrein, D. & Rivkin, S. (2005). *The market for teacher quality*; Cambridge: MA, National Bureau of Economic Research.
- Kiffer, S. & Tchibozo, G. (2013). Developing the teaching competences of novice faculty members: A review of international literature. *Policy Futures in Education*, 11 (3), 277-289.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Măță, L. (2011). Experimental research regarding the development of methodological competences in beginning teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1895 – 1904.
- Ogienko, O. (2011). Model of professional teacher's competences formation: European dimension; Available at: www.htk.tlu.ee/tepe/wp-content
- Qiuyan, T. & Qin, H. (2009). Analysis on the competency model of the lecturers in the application oriented university; Available at: www.seiofbluemountain.com
- Ragan, L. C.; Bigatel, P. M. & Dillon, J. M. (2012). From research to practice: Towards an integrated and comprehensive faculty development program. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 16 (5), 71- 86.
- Rauch, F. & Steiner, R (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal*, 3 (1), 9 – 24.
- Roelofs, E. & Sanders, P. (2003). Beoordeling van docent competenties; *Wolters-Noordhoff*, 277-299.
- Schmidt, M. (2010). Development and validation of a competency model for pre-service teachers; Paper Presented at *the Second Meeting of the EARLISIG18 Educational Effectiveness, Leuven*, 25-27.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sugumar, V. (2009). *Competency mapping of teachers in tertiary education*: ANNA University.
- The United States Agency for International Development (USAID). (2006). First principles: designing effective education programs for in-service teacher professional development. Retrieved from <http://www.equip123.net>.
- Wangyi, Dai. (2006). The structure dimensions of the competency of the college teachers; *Exploration of the Higher Education*, 4, 89-92.
- Zhang, Yiyuan (2006). Researches on the competency of the teachers in the higher vocational colleges; *China Market*, 9, 66-68.