

شناسایی و تعیین شایستگیهای حرفه‌ای معلمان با ابتناء بر اسناد تحولی آموزش و پرورش و اعتبارسنجی آنها

دکتر منیره رضایی*

چکیده

در ذیل هدف عملیاتی شماره ۱۱ سند تحول بنیادین، راهکار ۴-۱۱، ناظر به ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگیهای اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی است. با هدف تعیین شایستگیهای معطوف به هویت حرفه‌ای معلمان با ابتناء بر اسناد تحولی آموزش و پرورش، این پژوهش آمیخته در صدد پاسخگویی به این پرسش بوده است که شایستگیهای مورد انتظار اسناد تحولی از معلم و نیز مؤلفه‌های آن شایستگیها چیست؟ در بخش نخست پژوهش که ماهیتی کیفی داشت، از روشهای اسنادی و کتابخانه‌ای، تحلیل مفهومی، تلفیقی، گروه خبرگان و در بخش دوم، بیشتر از روشهای کمی بهره گرفته شده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، چهارده نفر از صاحب‌نظران و سیاستگذاران حوزه معلم و تربیت معلم بودند که با معیار آشنایی با اسناد تحولی، به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های کمی که با استفاده از روشهای آمار توصیفی و غیرپارامتریک انجام شده، نشان داد که از منظر اعضای گروه خبرگان، شایستگیهای تعیین شده با گزاره‌های مستخرج از اسناد تحولی و نیز مؤلفه‌های تعیین شده با شایستگیها، همخوانی و توافق بسیار دارند. به این ترتیب، پس از فرایندی طولانی برای شناسایی و اعتباربخشی شایستگیها و مؤلفه‌های ذیل آنها و از طریق تجزیه و تحلیل اطلاعات کیفی و داده‌های کمی، هشت شایستگی حرفه‌ای معطوف به اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تربیتی و مهارتهای تربیتی به عنوان شایستگیهای حرفه‌ای مورد انتظار اسناد تحولی آموزش و پرورش شناسایی و سی و شش مؤلفه ذیل آنها تعیین شد.

کلیدواژگان: شایستگیهای حرفه‌ای معلمان، مؤلفه‌های شایستگیها، اسناد تحولی آموزش و پرورش

مقدمه

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در سال ۱۳۹۰ به تصویب رسیده، نقشه راهی است که چشم‌انداز نظام آموزشی ایران در افق ۱۴۰۴ را روشن کرده است، اما باید توجه داشت که پیمودن مسیر پیش‌بینی شده، الزامات و اقتضائاتی تازه را پدید آورده است و ضرورت دارد که بر مبنای آن، گام‌های اساسی در هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، تأمین منابع، تهیه محتوا و ترسیم فعالیتها برداشته شود. در بخش بیانیه ارزشها در سند تحول، به نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و نیز موثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی اشاره شده است. راهکار ۴-۱۱ سند، ناظر به ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگیهای اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی است. همچنین در هدف عملیاتی ۱۲، راهکار ۱-۱۲ ناظر بر بهینه‌سازی نظام پرداختها مبتنی بر شایستگیها و بر اساس رویکرد رقابتی است. دو راهکار ذکر شده، مستند به شایستگیهایی است که به صورت کلی در بخش وظایف زیرنظام تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی مبانی نظری تحول بنیادین، معرفی شده اند. در همین مجموعه و در ذیل اصول مؤلفه‌های جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقا و نیز ارزشیابی منابع انسانی، به کرات، به ضرورت کسب و برخورداری از صلاحیتها و شایستگیهای مورد انتظار از معلمان پرداخته شده و نیز لزوم سنجش و ارزشیابی و بهبود مستمر این شایستگیها مورد بحث قرار گرفته است. اشاره کلی به شایستگیهای حرفه‌ای مربیان، ضرورت شناسایی و تعیین صلاحیتها و شایستگیهای مورد انتظار از معلمان مطابق با سند تحول بنیادین، مبانی نظری تحول بنیادین و سایر اسناد بالادستی را به شکل تفصیلی و به گونه‌ای که مبنای اقدامات بعدی در زمینه سنجش آنها قرار گیرد، توجیه می‌کند.

مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

مهارتها و صلاحیت‌های کلیدی، از جمله مسائل مورد توجه مجامع تخصصی آموزش و پرورش در مقیاس جهانی است. ملکی (۱۳۹۱) صلاحیت معلم را مجموعه شناختها، گرایشها و مهارتهایی می‌داند که معلم با کسب آنها به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک می‌کند و این صلاحیتها را در سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه‌بندی کرده است. هانتلی^۱ (۲۰۰۸) قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. کاستر و دنگرینک^۲ (۲۰۰۸) صلاحیت‌های معلمان را به پنج دسته اصلی دانش

1. Huntly

2. Koster & Dengerink

تخصصی، ارتباطات، سازماندهی، تعلیم و تربیت (پداگوژی) و صلاحیت رفتاری تقسیم کرده اند. شولمن^۱ (۲۰۱۵) آنچه را معلمان باید بدانند و بتوانند انجام دهند، در پنج گزاره اصلی بیان کرده است: ۱. نسبت به دانش آموزان و یادگیری آنها متعهدند، ۲. نسبت به موضوع درسی که تدریس می کنند و چگونگی تدریس آن به دانش آموزان، آگاهی و شناخت دارند، ۳. در قبال مدیریت یادگیری دانش آموزان و نظارت بر آن مسئول اند، ۴. درباره شیوه عمل خود نظام مند فکر می کنند و از تجربه ها می آموزند، ۵. عضو اجتماعات یادگیری هستند.

شایان ذکر است که در اینجا توجه به دو نکته ضرورت دارد. نخست اینکه شناسایی و برشمردن ویژگیها و صلاحیتهای حرفه ای معلمان کار آسانی نیست، چرا که اجتماعات و اقشار گوناگون اجتماعی با فلسفه ها و دیدگاههای مختلف، انتظاراتی متفاوت از معلمان دارند و تغییرات سریع علوم و فناوری نیز، صلاحیتهای مورد نیاز معلمان را برای انجام وظایفشان دچار تغییر و تحول می کند. نتایج پژوهشهای گوناگونی که در زمینه بررسی و شناسایی شایستگیها و صلاحیتهای حرفه ای معلمان انجام گرفته بیانگر این موضوع است که اگر چه صلاحیتهای مشترک بسیار میان این مطالعات وجود دارد، اما این پژوهشها، ابعاد و دسته بندیهای متفاوتی از صلاحیتهای شایستگیهای حرفه ای معلمان ارائه کرده اند. تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با تکیه بر مبانی نظری تحول بنیادین و نیز تدوین سایر اسناد بالادستی و اشاره به شایستگیهای مورد انتظار از معلمان در این اسناد، ایجاب می کرد که با کندوکاو و غور در آنها، این شایستگیها مشخص شوند. بنا به تعریف مبانی نظری سند تحول، شایستگیها مجموعه ای ترکیبی از صفات، توانمندیها و مهارتهای فردی و جمعی ناظر به همه جنبه های هویت (در ابعاد فردی و جمعی) است (ص ۱۳۸) که در قالب شایستگیهای پایه در جهت تقویت هویت مشترک (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه و ... و شایستگیهای ویژه در جهت هویت حرفه ای مربیان (مشمول بر اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش تربیتی و مهارتهای تربیتی) تعریف شده است (همان: ۳۸۶). در نهایت در پژوهش انجام شده، شایستگیهایی که در ذیل هر یک از این شایستگیهای ویژه قرار می گیرند، شناسایی و تعیین شده اند.

بر این اساس، هدف کلی پژوهش انجام شده، شناسایی و تعیین شایستگیهای حرفه‌ای معلمان مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سایر اسناد بالادستی^۱ و در نهایت، اعتباربخشی شایستگیهای تعیین شده بوده است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، با ترکیب کردن دو دسته پژوهش کمی و کیفی برای بررسی موضوع مورد مطالعه، در زمره پژوهشهای آمیخته قرار می‌گیرد. این پژوهش از نظر ماهوی، کیفی و عمدتاً از نوع پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی است. هدف پژوهش تحلیلی فلسفی عبارت است از «فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که ما بر حسب آنها، تجربه را تفسیر می‌کنیم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم» (شورت، ۱۳۸۷: ۴۳). به عبارت دیگر، «پژوهش تحلیلی در پی تبیین مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت است» (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹: ۱۰۵). در پژوهش تحلیلی فلسفی سه نوع پژوهش از اهمیتی ویژه برخوردارند که عبارت اند از: تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم.

بر این اساس، در فاز اول این پژوهش که با مراجعه به اسناد تحولی، گزاره‌های مرتبط با شایستگیهای مورد انتظار از معلمان، اعم از گزاره‌های آشکار یا تلویحی استخراج و استنباط شده اند، از پژوهش تحلیلی نوع اول یعنی تفسیر مفهوم بهره گرفته شده است. در فاز دوم که با مراجعه به دانش نظری و تجربه عملی، دلالت‌هایی برای یافته‌های مرحله اول استخراج شده یا به منظور تطبیق و تکمیل یافته‌ها از آنها بهره گرفته شده است، و در ذیل نوع دوم پژوهش تحلیلی فلسفی یعنی مفهوم‌پردازی قرار می‌گیرد، از روش تلفیقی استفاده شده است. در فاز سوم پس از آنکه با روشهای تحلیلی و تلفیقی، دانش ترکیب شده‌ای به دست آمد و با هدف دستیابی به اعتبار استنتاجها، از روش خبرگانی یعنی مراجعه به آرای متخصصان و صاحب‌نظران، استفاده شده است. این گروه، متشکل از پانزده نفر از متخصصان و صاحب‌نظرانی بود که با دو ملاک آشنایی با حوزه معلم و تربیت معلم و آشنایی با اسناد تحولی، به صورت هدفمند انتخاب شده بودند. در این پژوهش، در دو نوبت به گروه متخصصان و صاحب‌نظران مراجعه شد. در نوبت اول، برای بررسی میزان همخوانی شایستگیها و مؤلفه‌های تعیین شده با گزاره‌های مستخرج از اسناد تحولی که به صورت موضوعی دسته‌بندی شده بودند از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته به آرای ایشان مراجعه

۱. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، سیاستهای کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش (۱۳۹۲) و سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱).

و نظرات آنها گردآوری شد. در نوبت دوم، مجدداً شایستگیها و مؤلفه‌های بازنگری شده، در قالب پرسشنامه‌ای مرکب از پرسشهای بسته و باز-پاسخ در اختیار اعضای گروه متخصص و صاحب‌نظر قرار گرفت. به طور مشخص، گامهایی که در مسیر شناسایی شایستگیهای حرفه‌ای معلمان بر اساس اسناد تحولی برداشته شدند، عبارت اند از:

گام نخست: استخراج و ارائه همه عبارات، جملات و گزاره‌هایی که به صورت آشکار و ضمنی، به شایستگیهای مورد انتظار از معلمان اشاره دارند. این گزاره‌ها، در گزارش پژوهش انجام شده در دسترس اند.

گام دوم: باهم‌نگری موضوعی گزاره‌ها

در این مرحله، گزاره‌های مستخرج از لحاظ موضوعی دسته‌بندی شدند. با توجه به اینکه شایستگیها و مؤلفه‌های ذیل آنها، بر اساس این گزاره‌ها تعیین می‌شدند، لذا برای اطمینان از صحت استنباط پژوهشگر و نیز اعتبار دسته‌بندی موضوعی، همه گزاره‌ها بدون هیچ دخل و تصرفی و صرفنظر از مشابهت و تکراری بودن، در این دسته‌بندی گنجانده شدند. شایان ذکر است که این دسته‌بندی موضوعی، پس از اعمال تغییرات و اصلاحات و در نتیجه سازماندهی و تنظیم مجدد، به عنوان مبنا و پشتیبان شایستگیها و مؤلفه‌های تعیین شده در مرحله دوم اعتباربخشی، در اختیار گروه صاحب‌نظران و متخصصان قرار گرفت.

گام سوم: مراجعه به پیشینه پژوهشی داخلی و تجارب عملی جهانی

در این مرحله علاوه بر مطالعه منابع مکتوب اعم از کتابها و مقالات، از نتایج پژوهشهای داخلی (نیکنامی و کریمی، ۱۳۸۸؛ دانش‌پژوه، ۱۳۸۵؛ سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، ۱۳۹۴؛ رضایی، ۱۳۹۳؛ ملایی‌نژاد، ۱۳۹۱) و تجارب عملی جهانی (کمیته ملی استانداردهای حرفه ای معلمان^۱، ۲۰۱۶؛ کمیسیون اروپا، آموزش و پرورش^۲، ۲۰۱۳؛ شورای تدریس با کیفیت ایالت نیو سات ولز استرالیا^۳، ۲۰۰۱؛ کمیته اعتبارسنجی معلمان^۴، ۲۰۰۹؛ اداره کل آموزش و پرورش ایالت ویرجینیا^۵، ۲۰۱۲؛ مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه^۶، ۲۰۱۱) برای اقتباس الگویی به منظور تنظیم و ساماندهی شایستگیهای شناسایی شده در اسناد تحولی بهره‌گیری شد و جهت کمک به مقوله‌بندی شایستگیهای شناسایی شده، مورد مراجعه قرار گرفت.

1. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)
2. European Commission. Education and Training
3. NSW, Quality Teaching Council
4. Commission on Teacher Credentialing
5. Virginia Department of Education
6. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)

گام چهارم: اعتبارسنجی شایستگیهای تعیین شده و مؤلفه‌های آنها

در این مرحله، با استناد به گزاره‌های اسناد تحولی و تحلیل و ترکیب آنها از یک سو و اقتباس الگو از دستاوردهای مطالعات داخلی و تجارب عملی جهانی، شایستگیهای حرفه‌ای معلمان و مؤلفه‌های آنها تدوین و برای اعتباربخشی در دو مرحله در اختیار اعضای گروه خبرگان قرار گرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از بررسی اسناد تحولی، به روش تحلیل، دسته‌بندی و ترکیب انجام شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ به سؤالات تفصیلی مطروحه در مصاحبه با اعضای گروه خبرگان (متخصصان و صاحب‌نظران)، در مرحله نخست، از طریق تحلیل محتوای نظرات و پیشنهادهاى مشروح آنها انجام شده است. برای اعتباربخشی نتایج به دست آمده از این گروه، در مرحله دوم، از روش پرسشنامه باز و بسته-پاسخ استفاده شده است. در این مرحله، متخصصان و صاحب‌نظران، یعنی اعضای گروه خبرگان و افرادی هم‌تراز با آنها، در پرسشنامه‌ای باز و بسته-پاسخ، نظر خود را در مورد شایستگیها و مؤلفه‌های تعیین شده به تفصیل اعلام و درباره میزان هماهنگی و انطباق هر یک از شایستگیها با گزاره‌های اسناد تحولی و نیز میزان همخوانی و انطباق مؤلفه‌ها با هر یک از شایستگیها نظر دادند. از داده‌های کیفی این مرحله برای بازنگری و اصلاح نهایی استانداردها و مؤلفه‌ها استفاده شده است و داده‌های کمی به دست آمده از پرسشنامه مذکور، با استفاده از ضریب توافقی کندال که در زمره روشهای آماری غیرپارامتریک است و نیز آمار توصیفی (فراوانی، درصد و درصد تراکمی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند.

یافته‌های پژوهش

نتیجه بررسیهای به عمل آمده در جدولهای شماره ۱ تا ۳ ارائه شده است.

جدول ۱: نظر گروه خبرگان در مورد میزان همخوانی شایستگیهای تعیین شده با گزاره‌های مستخرج از اسناد تحولی

شناخت‌گذاری																پاسخها		
اول		دوم		سوم		چهارم		پنجم		ششم		هفتم		هشتم				
فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد			
۸	۵۷/۱	۸	۵۷/۱	۴	۲۸/۶	۵	۳۵/۷	۵	۳۵/۷	۵	۳۵/۷	۶	۴۲/۹	۷	۵۰/۰	۵	۳۵/۷	خیلی زیاد
۳	۲۱/۴	۵	۳۵/۷	۵	۳۵/۷	۶	۴۲/۹	۴	۲۸/۶	۴	۲۸/۶	۴	۲۸/۶	۴	۲۸/۶	۵	۳۵/۷	زیاد
۳	۲۱/۴	-	۰	۴	۲۸/۶	۲	۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۳	۲۱/۴	۲	۱۴/۳	۱	۷/۱	۱	۷/۱	نسبتاً زیاد
-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	۱	۷/۱	۱	۷/۱	نسبتاً کم
-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	کم
-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	-	۰	خیلی کم
-	۰	۱	۷/۱	۱	۷/۱	۲	۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۱	۷/۱	۲	۱۴/۳	بی پاسخ
۱۴	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	جمع

جدول ۲: ضرایب توافق گروه خبرگان در مورد میزان همخوانی شایستگیها و مؤلفه‌های آنها

شایستگی و مؤلفه‌های آن	ضریب توافق کندال	درجه آزادی	شاخص خی دو	سطح معناداری
اول	۰/۵۴۱	۱۳	۶۳,۳۱۰	۰/۰۰۰
دوم	۰/۴۱۹	۱۳	۳۲,۶۶۵	۰/۰۰۲
سوم	۰/۳۸۳	۱۳	۲۴,۹۱۷	۰/۰۲۴
چهارم	۰/۵۳۳	۱۳	۲۷,۷۱۲	۰/۰۱۰
پنجم	۰/۶۱۸	۱۳	۴۰,۱۹۳	۰/۰۰۰
ششم	۰/۷۸۵	۱۳	۶۱,۲۲۳	۰/۰۰۰
هفتم	۰/۸۰۶	۱۳	۶۲,۸۸۰	۰/۰۰۰
هشتم	۰/۷۴۷	۱۳	۴۸,۵۴۴	۰/۰۰۰
مجموع	۰/۳۹۲	۱۳	۲۳۴,۳۲۷	۰/۰۰۰

براساس جدولهای ۱ و ۲، میان متخصصان و صاحب‌نظران عضو گروه خبرگان درباره میزان همخوانی مؤلفه‌های پیش‌بینی شده برای هر شایستگی، توافق وجود دارد.

جدول ۳: نظر گروه خبرگان در مورد میزان همخوانی مؤلفه‌های تعیین شده با هر یک از شایستگیها

شایستگیها	شماره مؤلفه	مؤلفه‌ها	جمع	میانگین	انحراف استاندارد
اول - برخورداری بودن از ویژگیهای اخلاقی و ایفای نقش الگویی	۱	خیرخواهی، امانتداری، دلسوزی	۷۴	۴/۹۳	۱/۵۳۴
	۲	انعطاف‌پذیری	۶۷	۴/۴۷	۱/۹۹۵
	۳	مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی	۷۸	۵/۲۰	۱/۶۱۲
	۴	هدایتگری و راهنمایی	۷۹	۵/۲۷	۱/۵۸
	۵	احترام به حقوق دیگران و رعایت آن	۷۵	۵/۰۰	۱/۶۰۴
	۶	علاقه‌مندی به حرفه معلمی و تدریس	۷۱	۴/۷۳	۱/۷۱
	۷	مورد اعتماد بودن	۷۶	۵/۰۷	۱/۷۱
	۸	اقتدار شخصیتی	۶۳	۴/۲۰	۲/۲۱
دوم - تعالی‌جویی و تعهد نسبت به بهسازی	۱	بازاندیشی و نقادی مداوم شیوه عمل تربیتی خود و دیگران به منظور اصلاح و بهسازی آن	۷۵	۵/۰۰	۱/۵۵۸
	۲	مشارکت‌جویی علمی و تبادل تجارب و دستاوردهای علمی و حرفه‌ای در سطوح مختلف	۷۸	۵/۲۰	۱/۵۶۸

شایستگیها	شماره مؤلفه	مؤلفه ها	جمع	میانگین	انحراف استاندارد
حرفه‌ای	۳	دانش‌افزایی مستمر و روزآمد کردن اطلاعات علمی و تخصصی	۷۸	۵/۲۰	۱/۶۵۶
	۴	توسعه شایستگیهای پژوهشی و به‌کارگیری آن برای بهسازی شیوه عمل تربیتی و تدریس	۷۹	۵/۲۷	۱/۶۲۴
	۵	تقویت فرهنگ پرسشگری و پژوهش در میان متربیان	۷۰	۴/۶۷	۱/۹۵۲
	۱	توجه به کلیت متربی (وحدت هویت متربیان) و زمینه‌سازی رشد همه جانبه آنها	۶۳	۴/۲۰	۱/۸۹۷
	۲	رفتار کریمانه، عادلانه و محترمانه با متربیان، اولیای مدرسه و والدین دانش‌آموزان	۷۷	۵/۱۳	۱/۵۵۲
سوم - ایجاد جو عاطفی، اخلاقی، مهرورزانه و تعاملی در موقعیتهای تربیتی	۳	فراهم‌سازی فرصتهایی برای عمل اختیاری، آزادانه و آگاهانه متربیان	۷۷	۵/۱۳	۱/۵۰۶
	۴	فراهم‌سازی زمینه مشارکت، تعامل و تشریک مساعی متربیان در سازماندهی و ارزیابی فعالیتهای کلاسی	۷۵	۵/۰۰	۱/۶۰۴
	۱	توجه به مراحل مختلف رشد و تغییرات ناشی از آن و در نظر گرفتن آن در همه موقعیتهای تربیتی	۷۶	۵/۰۷	۱/۵۳۴
	۲	مورد ملاحظه قرار دادن زمینه متفاوت خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، قومی و دینی متربیان	۷۲	۴/۸۰	۱/۶۱۲
چهارم - توجه به ویژگیهای مشترک و متفاوت متربیان در تدارک و تنظیم موقعیتهای و تجارب تربیتی	۳	توجه به تفاوت علایق، استعدادها، تواناییها، نیازها و خصوصیات جنسی و جنسیتی متربیان در فرایند یاددهی - یادگیری	۷۶	۵/۰۷	۱/۵۳۴
	۱	آگاهی نسبت به فرایند تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی	۶۹	۴/۶۰	۱/۸۰۵
	۲	توانایی تطبیق برنامه‌درسی تهیه شده در سطح ملی و منطقه‌ای با کلاس درس	۶۷	۴/۴۷	۱/۷۲۷
پنجم - مشارکت و تصمیم‌سازی در فرایند برنامه‌ریزی درسی و آموزشی	۳	توانایی تعدیل و تطبیق برنامه‌درسی و آموزشی به تناسب سطح کلاس	۶۲	۴/۱۳	۲/۰۶۶
	۴	مشارکت فعال و موثر در طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی در سطح مدرسه	۷۴	۴/۹۳	۱/۶۶۸
ششم - خلق و سازماندهی فرصتهای	۱	هدایت و راهبری فرایند یاددهی و یادگیری و ایفای نقش تسهیل‌گری	۷۸	۵/۲۰	۱/۵۲۱
	۲	طراحی و سازماندهی فرصتهای تربیتی و آموزشی	۷۶	۵/۰۷	۱/۵۳۴

شایستگیها	شماره مؤلفه	مؤلفه ها	جمع	میانگین	انحراف استاندارد
تربیتی و غنی سازی تجارب یادگیری	منطبق با خصوصیات دانش آموزان				
	۳	بهره گیری از راهبردهای متنوع و مطلوب آموزشی برای کیفیت بخشی به یادگیری متریان	۷۶	۵/۰۷	۱/۵۸
هفتم - ارزشیابی مبتنی بر هدف و در خدمت یادگیری	۱	آشنایی با شیوه های متفاوت ارزشیابی و مهارت در بهره گیری از آنها	۷۶	۵/۰۷	۱/۶۲۴
	۲	استفاده از شیوه های متفاوت ارزشیابی برای شناسایی نقاط ضعف و قوت دانش آموزان	۶۸	۴/۵۳	۲/۰۶۶
	۳	بهره گیری از ارزشیابی برای تعمیق یادگیری و پیشرفت فردی و گروهی متریان	۷۴	۴/۹۳	۱/۷۱
	۴	استفاده از نتایج ارزشیابی برای تعدیل و اصلاح آموزش	۷۷	۵/۱۳	۱/۵۹۸
	۵	بهره گیری از شیوه ها و ابزارهای گوناگون برای ارائه نتایج ارزشیابی و بازخورد به دانش آموزان و والدین آنها	۷۶	۵/۰۷	۱/۵۸
هشتم - همکاریهای حرفه ای با مدرسه، خانواده و جامعه محلی	۱	همکاری و مشارکت فعال در فرایند تولید و بهسازی برنامه های آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی	۶۶	۴/۴۰	۲/۰۹۸
	۲	همکاری با سطوح مختلف تصمیم گیری در مورد امور آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی	۶۶	۴/۴۰	۲/۰۹۸
	۳	برقراری ارتباط مستمر با خانواده ها برای پشتیبانیهای تربیتی و یادگیری دانش آموزان در زمینه های گوناگون	۷۱	۴/۷۳	۲/۰۵۲
	۴	مشارکت و همکاری با جامعه محلی در پشتیبانی از برنامه های آموزشی و پرورشی	۶۹	۴/۶۰	۲/۰۹۸

گام آخر: تعیین شایستگیهای حرفه ای معلمان و مؤلفه های آنها پس از اعتباربخشی نهایی

پس از دریافت نظرات و پیشنهادهای اعضای گروه کانونی در مرحله دوم، تغییرات اندکی که پیشنهاد شده بود اعمال و در نهایت، شایستگیهای حرفه ای معلمان و مؤلفه های آنها بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش، به شرح زیر تعیین شدند:

شایستگی اول: برخوردار بودن از ویژگیهای اخلاق حرفه‌ای و ایفای نقش الگویی

مؤلفه اول: خیرخواهی، امانت‌داری، دلسوزی

مؤلفه دوم: انعطاف‌پذیری

مؤلفه سوم: مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی

مؤلفه چهارم: هدایت‌گری و راهنمایی

مؤلفه پنجم: احترام به حقوق دیگران و رعایت آن

مؤلفه ششم: علاقه‌مندی به حرفه معلمی و تدریس

مؤلفه هفتم: مورد اعتماد بودن

مؤلفه هشتم: اقتدار شخصیتی

شایستگی دوم: تعالی‌جویی و بهسازی حرفه‌ای

مؤلفه اول: بازاندیشی و نقادی مداوم شیوه عمل تربیتی خود و دیگران به منظور اصلاح و بهسازی آن

مؤلفه دوم: مشارکت‌جویی علمی و تبادل تجارب و دستاوردهای علمی و حرفه‌ای در سطوح مختلف

مؤلفه سوم: دانش‌افزایی مستمر و روزآمد کردن دانش علمی و تخصصی

مؤلفه چهارم: توسعه شایستگیهای پژوهشی و به‌کارگیری آن برای بهسازی شیوه عمل تربیتی و تدریس

مؤلفه پنجم: تقویت فرهنگ پرسشگری و پژوهش در میان متریان

شایستگی سوم: ایجاد جو عاطفی، اخلاقی، مهرورزانه و تعاملی در موقعیتهای تربیتی

مؤلفه اول: رفتار کریمانه، عادلانه و محترمانه با متریان، اولیای مدرسه و والدین دانش‌آموزان

مؤلفه دوم: فراهم‌سازی فرصتهای برای عمل اختیاری، آزادانه و آگاهانه متریان

مؤلفه سوم: فراهم‌سازی زمینه مشارکت، تعامل و تشریک مساعی متریان در هدایت روند یاددهی - یادگیری

شایستگی چهارم: توجه به ویژگیهای مشترک و متفاوت متریان در تدارک و تنظیم موقعیتهای و تجارب تربیتی

مؤلفه اول: توجه به مراحل مختلف رشد و تغییرات ناشی از آن و در نظر گرفتن آن در همه موقعیتهای تربیتی

مؤلفه دوم: مورد توجه قرار دادن زمینه‌های متفاوت خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، قومی، دینی و مذهبی متریان

مؤلفه سوم: توجه به تفاوت‌های علائق، رغبتها، استعدادها، تواناییها، نیازها و ویژگیهای جنسی و جنسیتی متریان

مؤلفه چهارم: توجه به هویت یکپارچه متریان و زمینه‌سازی رشد همه جانبه آنها

شایستگی پنجم: مشارکت و تصمیم‌سازی در فرایند برنامه‌ریزی درسی

مؤلفه اول: آگاهی از فرایند طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی

مؤلفه دوم: توانایی تعدیل و تطبیق برنامه درسی تهیه شده در سطح ملی و منطقه‌ای با کلاس درس

مؤلفه سوم: مشارکت فعال و موثر در طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی در سطح مدرسه

شایستگی ششم: خلق و سازماندهی فرصتهای تربیتی و غنی‌سازی تجارب یادگیری متریان

مؤلفه اول: هدایت و راهبری فرایند یاددهی - یادگیری و ایفای نقش تسهیل‌گری

مؤلفه دوم: بهره‌گیری از راهبردها، روشها، تجهیزات و فناوریهای متنوع و مطلوب آموزشی برای کیفیت‌بخشی به یادگیری متریان

مؤلفه سوم: درگیر کردن دانش‌آموزان در تجربه‌های یادگیری پیوسته، مستمر، معنادار و مرتبط با زندگی و توانمندساختن آنها در به چالش

کشیدن موقعیت کنونی

مؤلفه چهارم: طراحی و اجرای تدابیر و اقدامات تربیتی هماهنگ و سنجیده با توجه به ویژگیهای مشترک و متفاوت متربیان

شایستگی هفتم: ارزشیابی مبتنی بر هدف و یادگیری-محور

مؤلفه اول: آشنایی با شیوه‌های متفاوت ارزشیابی و بهره‌گیری از آنها

مؤلفه دوم: توجه به تفاوت‌های فردی متربیان در فرایند ارزشیابی

مؤلفه سوم: بهره‌گیری از ارزشیابی برای تعمیق یادگیری و پیشرفت فردی و گروهی متربیان

مؤلفه چهارم: استفاده از نتایج ارزشیابی برای تعدیل و اصلاح آموزش

مؤلفه پنجم: بهره‌گیری از شیوه‌ها و ابزارهای گوناگون برای ارائه نتایج ارزشیابی و بازخورد به دانش‌آموزان و والدین آنها

شایستگی هشتم: همکاری و مشارکت حرفه‌ای با مدرسه، خانواده و جامعه محلی

مؤلفه اول: همکاری و مشارکت فعال در فرایند تولید و بهسازی برنامه‌های آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی

مؤلفه دوم: همکاری با سطوح مختلف تصمیم‌گیری در مورد امور آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی

مؤلفه سوم: برقراری ارتباط مستمر با خانواده‌ها برای پشتیبانیهای تربیتی و یادگیری دانش‌آموزان در زمینه‌های گوناگون

مؤلفه چهارم: مشارکت و همکاری با جامعه محلی در پشتیبانی از برنامه‌های آموزشی و پرورشی

بحث و نتیجه‌گیری

معلم، از نظر حرفه‌ای، وجودی واحد است و ویژگیها و شایستگیهای گوناگون او، در تلفیق و ترکیب با هم، هویت معلم را شکل می‌دهند. انتشارات وزارت آموزش و پرورش کانادا- ایالت آلبرتا در جریان ارائه «اسلایدهایی» که از سوی مؤسسه آموزشی نیوزیلند^۱ و فلاکتون^۲ (۲۰۰۹) آماده شده بود، صلاحیتها را به‌عنوان مفاهیمی «یکپارچه»، «کل‌نگرانه» و «پیچیده» تعریف کرده است. «این مفاهیم در برگیرنده دانش، مهارتها، نگرشها و ارزشهای مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به مطالبات یک وظیفه یا تکلیف‌اند. صلاحیتها بر عملکرد مبتنی‌اند و از اعمال، رفتارها و انتخابهای یک فرد در بافتی خاص استنباط می‌شوند» (ص ۴). گراسمن^۳، ویلسون^۴ و شولمن (۱۹۸۹) هم با نگاهی کل‌نگرانه به داشته‌های معلمان، در این باره اظهار می‌دارند: «ما به عنوان معلم، از منابع متعدد دانش، مهارت و تجربه حرفه‌ای که در اختیار داریم استفاده می‌کنیم تا ذهن و قلب کودکان و نوجوانان را با تدریس و الهام‌بخشی به آنها، درگیر کنیم» (ص ۵). لیکن در این مطالعه، به دلیل محدودیتهایی که بر هر پژوهشی حاکم است، صرفاً بر شایستگیهای ویژه‌ای که معطوف به هویت حرفه‌ای معلم هستند، تمرکز شده است.

1. New Zealand Educational Institute
2. Flockton
3. Grossman
4. Wilson

حیطه‌های اصلی شایستگیهای حرفه‌ای معلمان: شایستگیهای ویژه‌ای که انتظار می‌رود معلمان آنها را کسب کنند و از آنها برخوردار باشند، همان صفات و شایستگیهای حرفه‌ای هستند که شامل اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش حرفه‌ای و مهارتهای تربیتی می‌شوند و همه اینها، هویت حرفه‌ای مربیان را تشکیل می‌دهند. به این ترتیب، شایستگیهای ویژه‌ای که با ابتناء بر سند تحول بنیادین و سایر اسناد بالادستی شناسایی شده‌اند به سه حیطه کلی تقسیم می‌شوند:

الف) شایستگیهای معطوف به اخلاق و تعهد حرفه‌ای

ب) شایستگیهای معطوف به دانش حرفه‌ای

ج) شایستگیهای معطوف به مهارتهای تربیتی

مؤلفه‌های شایستگیهای حرفه‌ای: شایستگیهای حرفه‌ای معلمان^۱ که در ذیل حیطه‌های اصلی قرار می‌گیرند و پس از اعتباربخشی در قالب هشت شایستگی و سی و شش مؤلفه، تعیین و نهایی شده است، عبارت اند از:

الف) شایستگیها و مؤلفه‌های اخلاق و تعهد حرفه‌ای

در ذیل این عنوان، نخست ویژگیها^۲ یا صفاتی^۳ قرار می‌گیرند که معلم باید واجد آنها باشد یا به تعبیر ساده‌تر «آنچه معلمان باید باشند»^۴. در فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی (۱۳۷۳)، معادلهای اصطلاح «ویژگیها» عبارت اند از: خصلت ویژه، صفت مشخص، متغیر کیفی، خصوصیت، خصیصه و معادلهای اصطلاح صفات عبارت اند از: وصف، صفت، متغیر کیفی، خصلت، ویژگی. بنابراین، همان طور که ملاحظه می‌شود معانی که در این فرهنگ، برای این واژه‌ها بیان شده، مشابه هم و تقریباً همسان اند. نکته درخور توجه دیگر این است یکی از معانی مشترک بین دو اصطلاح، معنای متغیر کیفی است که اهمیت توجه به آن، بعداً مورد بحث قرار خواهد گرفت.

بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش، نخستین شایستگی مورد انتظار از معلمان، «برخوردار بودن از ویژگیهای اخلاق حرفه‌ای و ایفای نقش الگویی» است. مؤلفه‌های ذیل این شایستگی، ویژگیها و صفاتی هستند که معلمان باید از آنها برخوردار باشند. این ویژگیها

۱. شایستگیهای حرفه‌ای عبارت است از آنچه یک معلم به لحاظ حرفه‌ای باید باشد، باید بداند و بتواند انجام دهد.

What teachers should be, should know, and should be able to do.

2. Characteristic(s)

3. Attribute

4. What teachers should be

عبارت‌اند از: خیرخواهی^۱، امانت‌داری^۲، دلسوزی^۳، انعطاف‌پذیری^۴، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی^۵، هدایتگری و راهنمایی^۶، احترام به حقوق دیگران و رعایت آن^۷، علاقه‌مندی به حرفه معلمی و تدریس^۸، مورد اعتماد بودن، اقتدار شخصیتی^۹. برخی از این ویژگیها، با ویژگیهای شناسایی یا معرفی شده در مطالعات داخلی و خارجی مشترک و بعضی متفاوت اند. در مطالعه عبداللہی و همکاران (۱۳۹۳)، یکی از مؤلفه‌ها، ویژگیهای شخصی معلم است که در ذیل آن، پانزده صلاحیت یا شایستگی را شناسایی کرده‌اند که از میان آنها می‌توان به ویژگیهای مشترک با این پژوهش یعنی مسئولیت‌پذیری، احترام و اعتماد متقابل و اشتیاق اشاره کرد.

مالیکو^{۱۰} (۲۰۰۵) و هارسلت و همکاران^{۱۱} (۲۰۰۰) (به نقل از لیاکوپولو^{۱۲}، ۲۰۱۱) بیان می‌کنند که ویژگیهایی مانند انعطاف‌پذیری، شوخ‌طبعی، بی‌طرفی، شکیبایی، شور و اشتیاق، خلاقیت، توجه و علاقه به دانش‌آموزان، همگی به اثربخشی معلمان کمک می‌کنند (ص ۶۷). مورفی^{۱۳} (۲۰۰۴)، وایت و روش^{۱۴} (۱۹۹۳)، مک‌کانی^{۱۵} (۱۹۹۳) و رمزی^{۱۶} (۱۹۹۳)، ویژگیهایی معین مانند تعهد معلمان نسبت به وظایفشان، عشق آنها به دانش‌آموزان، صبوری، احساس شوخ‌طبعی و بذله‌گویی را از جمله ویژگیهای لازم برای معلمان ذکر می‌کنند (همان، ص ۷۲).

شایستگی دیگری که در ذیل شایستگیهای معطوف به اخلاق و تعهد حرفه‌ای قرار دارد «تعالی‌جویی و بهسازی حرفه‌ای» است. در ادبیات صلاحیتها و استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان، تعهد حرفه‌ای معلم بیشتر در زمینه حرفه‌ای‌گری و یادگیری حرفه‌ای موضوعیت پیدا می‌کند. شولمن (۲۰۱۵) در چهارمین گزاره اصلی پیرامون صلاحیت‌های لازم برای معلمان، با محتوای «تفکر نظام‌مند معلم درباره شیوه عمل خود و فرا گرفتن از تجربه‌های خویش»، به این موضوع می‌پردازد. معلمان، الگوی یادگیری اثربخش هستند و نیازهای یادگیری خود را شناسایی، تحلیل و ارزشیابی

1. Benevolence
2. Trustworthiness
3. Compassion
4. Flexibility
5. Accountability
6. Guidance
7. Respectfulness
8. Enthusiasm
9. Authority
10. Malikow
11. Harslett et al.
12. Liakopoulou
13. Murphy
14. White & Roesch
15. Macconi
16. Ramsay

می‌کنند و یادگیری حرفه‌ای خود را هم به صورت گروهی و هم به شکل فردی بسط می‌دهند (شورای تدریس با کیفیت، ۲۰۰۱: ۵).

همان طور که ملاحظه می‌شود تعهد حرفه‌ای بیشتر بر رابطه معلم با خود یا به عبارتی بر حرفه‌ای‌گری معلم تأکید دارد، اما رابطه معلم با موضوع درسی، همکاران، دانش‌آموزان و جامعه محلی را هم در برمی‌گیرد. عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود، تعهد حرفه‌ای را در مؤلفه مسئولیت‌های حرفه‌ای مطرح کرده‌اند و در ذیل این مؤلفه، بیست و دو شایستگی را شناسایی و ارائه کرده‌اند. از این تعداد، ده مورد به طور مستقیم و مواردی به طور غیرمستقیم، به رابطه معلم با خود و تلاش برای بهسازی حرفه‌ای اختصاص دارد. صمدی (۱۳۹۳) یکی از حیطه‌های توانمندی معلمان را تعهد حرفه‌ای اعلام کرده است که شامل تعهد به رشته، دانش‌آموز، مدرسه، همکاران و خانواده می‌شود. در میان استانداردهای حرفه‌ای معلمان که از سوی مؤسسه استرالیایی برای تدریس و رهبری مدرسه (۲۰۱۷) تهیه شده است، تعهد حرفه‌ای، یکی از استانداردهاست که مشتمل بر دو مؤلفه «درگیر شدن در یادگیری حرفه‌ای» و «درگیر شدن حرفه‌ای با همکاران، والدین و جامعه محلی» می‌شود.

ب) شایستگی‌ها و مؤلفه‌های دانش حرفه‌ای

در مبانی نظری تحول بنیادین، دانش تربیتی یا دانش حرفه‌ای هم از جمله مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای مربیان اعلام شده است (پانویس ص ۳۸۶، پانویس ص ۳۸۹). دانش حرفه‌ای «به آنچه معلمان باید بدانند» ارتباط پیدا می‌کند. دومین گزاره اصلی شولمن (۲۰۱۵) در بحث پیرامون آنچه معلمان باید بدانند و بتوانند انجام دهند، اشاره به این دارد که معلمان باید نسبت به موضوعی که تدریس می‌کنند و چگونگی تدریس آن شناخت و آگاهی داشته باشند. شورای تدریس با کیفیت (۲۰۰۱)، مجموعه‌ای از دانش و پژوهش حرفه‌ای برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان در بافتهای آموزشی را، دانش حرفه‌ای معرفی کرده است.

به تعبیری دیگر، یکی از شایستگیهای اساسی معلم، کسب و تسلط بر مجموعه‌ای گسترده از دانشهایی است که به او کمک می‌کند تا شیوه عمل مؤثری را در جریان آموزش به اجرا گذارد (برمن^۲ و همکاران، ۲۰۰۰؛ هاولی و ولی^۳، ۱۹۹۹، به نقل از لیاکوپولو، ۲۰۱۱). یک راه برای تعیین محتوای دانش حرفه‌ای، ارائه پاسخ به پرسشهایی از این قبیل است که کار تربیتی و آموزشی یک

1. What teachers should know
2. Birman
3. Hawley & Valli

معلم متشکل از چه چیزهایی است؟ و برای اینکه معلم از عهده این کارها برآید، به چه نوع دانش و صلاحیتهایی نیاز دارد؟ (همان).

در سند برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران، شایستگی معطوف به دانش تربیتی، بیانگر دانش حرفه‌ای مربیان است که به قلمرو دانش تعلق دارد. این شایستگی در بیان کلی چنین توضیح داده شده است: «آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روشهای کاربست آن در موقعیتهای تربیتی و کسب توانایی موقعیت‌شناسی به همراه قابلیت تشخیص احکام تربیتی متناسب با موقعیتهای واقعی تربیت به زبان علم تربیت (علوم تربیتی) و توانایی به کارگیری روشهای پژوهشی تربیتی در حل مسأله‌های خرد موقعیتهای تربیتی (اقدام‌پژوهی) را شامل می‌شود» (ص ۶). در بخش بیان تشریحی شایستگی معطوف به دانش تربیتی گفته شده است که این شایستگی، مشتمل بر انواع دانشهای حوزه تعلیم و تربیت است.

در بیشتر نمونه‌ها از تجارب جهانی، دانش حرفه‌ای در دو زمینه آشنایی با محتوا و چگونگی تدریس آن و شناخت دانش‌آموزان و چگونگی یادگیری آنها تعریف شده است. اداره کل آموزش و پرورش ایالت ویرجینیا (۲۰۱۲)، دانش حرفه‌ای را متشکل از شناخت از برنامه درسی، محتوای موضوعی و نیازهای رشدی دانش‌آموزان معرفی کرده است. در مطالعات داخلی، ملایی‌نژاد (۱۳۹۱) دانش حرفه‌ای را معادل صلاحیت شناختی مهارتی قرار داده و مؤلفه‌هایی را در ذیل آن معرفی کرده است. از شانزده مؤلفه تعیین شده در زیرمجموعه این صلاحیت، شش مورد به شناخت و آگاهی از ویژگیهای دانش‌آموزان و شش مورد به آشنایی با محتوا اختصاص دارد. مؤلفه‌های دیگر به دانش مرتبط با به کارگیری فناوری و نیز دانش سنجش ارتباط دارد.

با استناد به این تجارب و پژوهشها، در این پژوهش، دانش حرفه‌ای عمدتاً در قالب استاندارد چهارم یعنی «توجه به ویژگیهای مشترک و متفاوت متربیان در تدارک و تنظیم موقعیتهای و تجارب تربیتی» و استاندارد پنجم با مضمون «مشارکت و تصمیم‌سازی در فرایند برنامه‌ریزی درسی و آموزشی» که مستلزم برخورداری از دانش نسبت به دانش‌آموزان و نیز آشنایی با محتوای برنامه‌درسی است، تجسم یافته است. تردیدی نیست که برخورداری از انواع دانشی که در ذیل دانش حرفه‌ای قرار می‌گیرند، برای برخی دیگر از شایستگیهای تعیین شده هم، ضرورت دارند. به این ترتیب، لزوم برخورداری از دانش پژوهشی برای به‌کارگیری روشهای پژوهش تربیتی در موقعیتهای تربیتی، دانش مربوط به سنجش و ارزشیابی و دانش آموزش به منظور شکل‌گیری و تحقق بخشیدن به شایستگیهای دوم، ششم و هفتم مسلم و تردیدناپذیر است.

ج) شایستگی‌ها و مؤلفه‌های مهارت‌های تربیتی

مهارت‌های تربیتی، یکی دیگر از مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای است. این مؤلفه که در ادبیات داخلی و خارجی این حوزه، با عنوان عمل تربیتی معرفی شده است به قلمرو رفتار و عمل و «آنچه معلم باید قادر باشد انجام دهد»^۱ مربوط می‌شود. به طور خاص، سومین گزاره اصلی شولمن (۲۰۱۵) مبنی بر اینکه معلمان در قبال مدیریت یادگیری دانش‌آموزان و نظارت و کنترل بر آن مسئول هستند، اشاره کلی به این دسته از شایستگی‌ها دارد. این حوزه، به سازماندهی کلاس درس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و نگهداشتن توجه آنها، آمیختن منابع، نظریه‌های یادگیری و نظریه‌های پداگوژیکی ارتباط دارد و از دانش مربوط به موضوعات ویژه فراتر می‌رود (شولمن، ۱۹۸۶).

شورای تدریس با کیفیت (۲۰۰۱)، در ذیل عنوان عمل تربیتی، به توانایی‌های معلمان اشاره کرده و توضیح داده است که «معلمان می‌توانند یادگیری را به فعالیتی ارزشمند، جالب توجه و سرگرم‌کننده تبدیل کنند، محیط‌های یادگیری امن، فراگیر و چالش‌انگیز ایجاد کنند، طرح‌های مدیریت رفتار مناسب و منصفانه را به اجرا بگذارند و از فنون ارتباطی سنجیده استفاده نمایند» (ص ۵).

مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه (۲۰۱۱)، دومین استاندارد را عمل حرفه‌ای اعلام کرده است. برنامه‌ریزی برای تدریس و یادگیری مؤثر و اجرای آن، ایجاد و حفظ محیط‌های یادگیری یاری‌بخش و امن، سنجش و اندازه‌گیری و ارائه بازخورد، مؤلفه‌هایی هستند که عمل حرفه‌ای را تشکیل می‌دهند. کالج معلمان اونتاریو (۲۰۱۶)، عمل حرفه‌ای را به کارگیری تجربه و دانش حرفه‌ای برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان معرفی کرده و در ادامه، استفاده از پداگوژی، سنجش و ارزشیابی، منابع و فناوریها به منظور برنامه‌ریزی برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان و اجتماعات یادگیری و نیز اصلاح و بهبود شیوه عمل تربیتی از طریق کندوکاو و بازاندیشی را در توضیح عمل حرفه‌ای بیان کرده است.

در پژوهش‌های داخلی ملاحظه می‌شود که ملایی‌نژاد (۱۳۹۱) عمل تربیتی را با عنوان صلاحیت‌های مدیریتی معرفی کرده است و مؤلفه‌هایی همچون توانایی برنامه‌ریزی و سازماندهی درس، توانایی مدیریت کلاس، توانایی ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، توانایی استفاده بهینه از زمان، توانایی درگیر نمودن دانش‌آموزان برای کمک به تدریس و درگیر کردن دانش‌آموزان در جهت یادگیری مادام‌العمر و ... را در ذیل آن تعریف کرده است. صمدی (۱۳۹۳)، در پژوهش خود،

مدیریت مقتدرانه کلاس، ایجاد جو روانی حمایت‌آمیز کلاس، برقراری تعامل مثبت با دانش‌آموزان و ارزشیابی معطوف به هدف را مؤلفه‌های عمل حرفه‌ای معرفی کرده است.

بر اساس این تجارب و یافته‌ها، می‌توان اظهار داشت که از میان شایستگیهای تعیین شده، شایستگیهای ایجاد جو عاطفی، اخلاقی، مهرورزانه و تعاملی در موقعیتهای تربیتی، خلق و سازماندهی فرصتهای تربیتی و غنی‌سازی تجارب یادگیری، ارزشیابی مبتنی بر هدف و یادگیری-محور و همکاری و مشارکت حرفه‌ای با مدرسه، خانواده و جامعه محلی، به میزان بیشتری نشانگر مهارتهای تربیتی هستند. این در حالی است که استانداردهای توجه به ویژگیهای مشترک و متفاوت متربیان در تدارک و تنظیم موقعیتهای و تجارب تربیتی و مشارکت و تصمیم‌سازی در فرایند برنامه‌ریزی درسی و آموزشی هم، به میزان کمتری مبتنی بر مهارتهای تربیتی و نشانگر آن هستند.

همان‌طور که پیش از این اشاره شد شایستگیها یا صلاحیتهای معلم را نمی‌توان تجزیه کرد و منفک از یکدیگر در نظر گرفت. استفاده از عبارت هویت حرفه‌ای مربیان (مبانی نظری تحول: ۳۸۶)، بهره‌گیری سنجیده و آگاهانه از این عبارت و ناشی از رویکردی کل‌نگرانه به هویت یکپارچه معلم است. شاهد این ادعا آن است که در مبانی نظری تحول بنیادین، نگرش و مهارتهای ناظر به بهره‌برداری صحیح از فرصت تربیت، همراه هم و به صورت تلفیقی، به عنوان توانمندیهای حرفه‌ای لازم برای معلم، تعریف شده است (ص ۳۷۸). بر این اساس، هویت حرفه‌ای معلم هم، مرکب از مؤلفه‌های سازنده آن و نیز شایستگیهای معطوف به آن مؤلفه‌هاست که در ترکیب با هم، آن هویت را شکل می‌دهند.

شایان ذکر است که با وجود تأکید و اصرار بر ساری و جاری کردن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به ویژه در میان کارگزاران آموزشی، ملاحظه می‌شود که این باور درونی نشده و شواهد حاکی از آن است که افراد، در واقع امر، در فضای سند و تحول لازم برای آن نمی‌اندیشند و زیست نمی‌کنند. بدیهی است که پیاده‌سازی شایستگیها و مؤلفه‌های شناسایی و تعیین شده در این پژوهش، که مقید به چارچوب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سایر اسناد بالادستی بوده است، منوط به اندیشه و عمل در جو و فضای تحولی سند آموزش و پرورش است و با حفظ همه شرایط موجود، چه به صورت آگاهانه یا ناخودآگاه، تحقق تحول بنیادین امکان‌پذیر نمی‌شود.

طبیعتاً پس از شناسایی و تعیین شایستگیهای حرفه‌ای معلمان با ابتناء بر سند تحول بنیادین و سایر اسناد بالادستی، پیشنهاد می‌شود که این شایستگیها، به مثابه راهنمای عمل هم برای طراحی و

برنامه‌ریزی برنامه‌های تربیت معلم و هم آموزشهای ضمن خدمت معلمان مورد استفاده قرار گیرد. همچنین از شایستگیهای حرفه‌ای تعیین شده، به منزله‌ی مبنایی در نظام سنجش صلاحیتها و به تبع آن، نظام رتبه‌بندی معلمان بهره گرفته شود. با توجه به اینکه شایستگیها و مؤلفه‌های تعیین شده، در این مرحله به صورت نظری و با مراجعه به نظرات و دیدگاههای خبرگان و متخصصان اعتباربخشی شده‌اند، پیشنهاد می‌شود که اعتباربخشی عملی و میدانی شایستگیها و مؤلفه‌ها با مراجعه به نظرات و دیدگاههای گروههایی متنوع‌تر و گسترده‌تر از مسئولان ارشد نظام آموزش و پرورش و استادان مراکز تربیت معلم و نیز انجمنهای صنفی معلمان صورت گیرد. پیشنهاد پژوهشی دیگر این است که وجوه تفاوت و تشابه میان شایستگیهای معلمی در کشور ما با دیگر کشورها مقایسه و آشکار شود که از مجموع شایستگیها، کدام یک در همه کشورها جنبه عام و مشترک دارد و کدام دسته ویژگیها، مورد توجه نظام تربیت معلم کشور ما هستند. همچنین پیشنهاد می‌شود که در زمینه تعیین شایستگیهای حرفه‌ای ویژه‌ای که به تناسب موضوع تدریس و دوره تحصیلی برای معلمان مربوطه لازم است، پژوهشهایی انجام شود.

منابع

- انتشارات وزارت آموزش و پرورش کانادا- ایالت آلبرتا. (۲۰۱۲). تعریف صلاحیت‌ها، از نظر تا عمل، ترجمه محمدجعفر جوادی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (آذرماه ۱۳۹۳)، جزوه منتشر نشده.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بريجانيان، ماری. (۱۳۷۳). فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی، ویراسته بهاءالدین خرمشاهی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- دانش‌پژوه، زهرا. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی. گزارش طرح پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۴). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران). شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس). تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- _____ . (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- _____ . (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- رضایی، منیره. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های معلم توانمند، تهیه و اعتباربخشی ابزاری برای سنجش این ویژگی‌ها و ترسیم نیمرخ توانمندی معلمان در دوره ابتدایی. گزارش طرح پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش. (۱۳۹۲). قابل بازیابی در:
- <https://www.leader.ir/fa/content/10582/www.leader.ir>
- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهرمحمدی و همکاران. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سازمان مطالعه و تدوین (سمت).
- صمدی، معصومه. (۱۳۹۳). بررسی سطح توانمندی و راهکارهای ارتقاء توانمندی حرفه‌ای- تخصصی معلمان رشته‌های مختلف تحصیلی دبیرستان در فرایند یاددهی - یادگیری. گزارش طرح پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۱)، ۲۵-۴۸.
- ملایی‌نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجومعلمان دوره آموزش ابتدایی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴)، ۳۳-۶۲.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه معلمی. تهران: انتشارات مدرسه
- نیکنامی، مصطفی و کریمی، فریبا. (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی، ۶(۲۳)، ۲۱-۲۲.

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*.
- Commission on Teacher Credentialing. (2009). *California Standards for the Teaching Profession (CSTP)*.
- European Commission. Education and Training. (2013) *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
- Grossman, P.L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 23-36). New York: Pergamon Press.
- Huntly, H. (2008) Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2016). *National Board Standards*.
- NSW, Quality Teaching Council. (2001). *Australian Professional Standards for Teachers*. Board of Studies Teaching & Educational Standards (BOSTES).
- Ontario College of Teachers. (2016). *Professional Standards*.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- _____. (2015). *What teachers should know and be able to do*. National Board for Professional Teaching Standards.
- Virginia Board of Education. (2012). *Guidelines for uniform performance standards and evaluation criteria for teachers*. Virginia Department of Education.