

دانشگاه فرهنگیان
پژوهش در تربیت معلم
سال اول، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶

حلقه مفقوده نظام تربیت معلم برای تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو-معلمان: کارورزی و کارآموزی با رویکرد استاد- شاگردی نوین

عباس صدقی^۱

انسیه زاهدی^۲

فاطمه صغری شفیعی^۳

چکیده

شایستگی هر نظام آموزشی منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان آن است. اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت، در سال ۱۹۹۶، آموزش و پرورش را بهترین انتخاب و کلید طلایی برای رویارویی با چالش‌های اجتماعی موجود معرفی کرد. از آنجا که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش در گرو معلم (در مقام نیروی انسانی) است و هیچ اصلاحی نمی‌تواند بدون همکاری و مشارکت معلمان موفق در تغییرات بنیادی محقق شود. این تحقیق افزون بر آنکه با رویکرد پدیدارشناختی و با هدف ثبت تجربه‌های معلمان موفق در ایجاد نشاط علمی و جو یادگیری عمیق و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به بررسی علل موفقیت پرداخته، به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای از زاویه دید این معلمان بر مبنای مفاهیم موجود سند تحول نیز توجه کرده است. یافته‌های این مرحله از پژوهش بیانگر تجربه مشترک آنان، عوامل ارتباط مؤثر و ایجاد انگیزه، تسلط علمی معلم بر محتوای درسی، تنوع در شیوه‌های تدریس با رویکرد تسهیل فرایند یادگیری، به کارگیری فناوری آموزشی، نظارت بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان و پرورش تفکر است که این یعنی در نهایت، رابطه محبت‌آمیز معلم با دانش‌آموزان و به کارگیری مباحثه هم به عنوان روش تدریس و هم یادگیری مشارکتی با استفاده از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی می‌تواند برای آموزش مؤثر در قرن بیست و یک راهگشا باشد. بررسی سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (مصوب ۱۳۹۴) نشان‌دهنده توجه به شایستگی‌های کلیدی (شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (CK)^۴، دانش تربیتی (PK)^۵، دانش موضوعی-تربیتی (PCK)^۶ و دانش عمومی (GK)^۷) است؛ در برنامه درسی تربیت معلم به بسیاری از شایستگی‌های حرفه‌ای مدنظر معلمان موفق و اثربخش در تحقیق حاضر توجه شده است، اما نکته مهم چگونگی دستیابی به این شایستگی‌ها در میدان عمل است و راه حل در کارورزی و کارآموزی دانشجو-معلمان با رویکرد استاد- شاگردی زیر نظر انجمن حرفه‌ای معلمان موفق و اثربخش است که با تفویض اختیار و واگذاری بخشی از مسئولیت دانشگاه فرهنگیان و با تمرکزگریزی در کاهش بدنه ساختاری این نظام، می‌توان از پتانسیل و توانمندی سرمایه انسانی موجود در نظام آموزشی بهره برد.

کلیدواژه‌ها: شایستگی، کارآموزی، رویکرد استاد- شاگردی نوین، دانشجو-معلمان، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

۱ - عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه امام صادق علیه‌السلام- پردیس خاوران. Email: f.shafiee7477@yahoo.com

4. Content Knowledge (CK)

5. Pedagogical Knowledge (PK)

6. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

7. General Knowledge (GK)

مقدمه

قرن بیست و یک را با تغییرات سریع پی می‌گیریم، در حالی که بر تمامی ابعاد زندگی ما اثر گذاشته است و نمی‌توان با همان سبک زندگی گذشته با این تغییرات همراه شد و برای توسعه و پیشرفت برنامه‌ریزی کرد. بنابراین، فرزندان این مرز و بوم همانند سایرین در سراسر جهان نیاز به دانش، مهارت‌ها و رفتارهایی دارند که بتوانند ضمن سازگاری با شرایط متلاطم و متغیر دنیای امروز، تغییر را مدیریت کنند و با نگاه به آینده و آخرت مسیر قله موفقیت را با سرعت، دقت و نشاط طی کنند. نیازها و ضرورت‌های زندگی در قرن بیست و یک دانش و بینش درست به زندگی، هستی و معناداری هستی، هدایت درست عواطف و نگرش را می‌طلبد تا افراد با تعیین هدف، انگیزهای برای حرکت و تلاش داشته باشند. این مسئله در صورتی میسر خواهد بود که الزامات و بسترهای تغییر در چارچوب نظام آموزشی نمود پیدا کند و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت جوانب این تحولات را رصد کنند و در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرا لحاظ نمایند.

به همین منظور، امروزه در ارزیابی نظام‌های آموزشی، به شایستگی‌های ایجاد شده در دانش‌آموختگان آن نظام، توجه ویژه‌ای می‌شود. بازرگان (۱۳۸۳) تأکید دارد: «در ارزیابی اثربخشی برنامه‌های درسی در نظام‌های آموزشی، علاوه بر جنبه‌های کسب دانش و پرورش توانایی‌های شناختی، باید تأثیر نظام را در تغییر نگرش و نظر دانش‌آموختگان از جنبه‌های انگیزشی، انضباطی، سخت‌کوشی، شهروندی و به طور کلی رفتاری و عقیدتی در نظر گرفت» (فیض، ۱۳۹۴).

عوامل بسیاری برای دستیابی به این هدف شناسایی شده‌اند که از میان آنها معلم در مقام سرمایه انسانی نظام آموزشی، یکی از عوامل اثرگذار جدی به شمار می‌رود و گزینه‌ای است که به نظر می‌رسد می‌تواند با تأثیر بر روی سایر شرایط، مسیر تحول و موفقیت را هموارتر کند؛ به طوری که این باور وجود دارد که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش در گرو معلم است. ژاپنی‌ها معتقدند شایستگی هر نظام آموزشی منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان آن است. نتیجه پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که همبستگی بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان مثبت است.

در اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت، در ۱۹۹۶، بر تقویت نقش معلم، افزایش حرفه‌مندی‌های وی براساس تغییر بنیادی در شیوه‌های آموزش دادن به او، ایجاد علاقه به یادگیری در طول عمر، پیوند «مهارت در دانش» با «مهارت در شیوه‌های یاددهی-یادگیری»، تسلط بر راهبردهای آموزشی در شرایط متفاوت یادگیری‌های دانش‌آموزان و ... تأکید کرد. هم‌چنین افزود که هیچ اصلاحی نمی‌تواند بدون همکاری و مشارکت معلمان موفق در تغییرات بنیادی اتفاق افتد (ملایی‌نژاد، ۱۳۸۲).

بنابراین، هم‌اکنون ضرورت بازنگری برنامه درسی تربیت معلم آشکارا با تحولات اجتماعی دو دهه گذشته و آرمان‌های برنامه‌های توسعه کشور، به‌خصوص اراده نظام برای تغییر بنیادین آموزش و پرورش، مرتبط است که توفیق تحقق آرمان‌های آن به‌طور گسترده با شایستگی حرفه‌ای معلمان پیوند دارد؛ چراکه برنامه‌های کنونی باید با تغییرات سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش مطابقت داشته باشد؛ سندی که بنیاد تأسیس دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود.

موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۴) منطق بازنگری برنامه درسی تربیت معلم را چنین بیان می‌کنند: تربیت معلم در واقع فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای (اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی (ضمن تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان) است، لذا رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم عبارت‌اند از: شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی.

آنچه در این مقاله بیشتر بدان توجه خواهد شد، رویکرد شایستگی محوری حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان است؛ چراکه معلم از نظر دانشگاه فرهنگیان کسی است که از عهده این شایستگی‌ها برآمده باشد.

پیشینه نظری

صاحب‌نظران با دیدگاه‌های متفاوت به مقوله شایستگی معلمان پرداخته‌اند که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

کلنوسکی^۱ (۲۰۰۲) در «الگوی شایستگی»، استانداردهای مورد استفاده در آمریکا و انگلستان را برای تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان، این‌گونه معرفی کرده است (سیف، ۱۳۸۴: ۲۵۸):

- دانش حرفه‌ای (شامل دانش نظری و تعهد و شایستگی عملی)؛
- یادگیری در تمام عمر؛
- دانش معلمی؛
- ویژگی‌های اخلاقی؛
- دانش ناظر به دانش‌آموزان و مشکلات یادگیری آنان؛
- دانش نظریه‌ها و راهبردهای آموزشی؛
- دانش منابع آموزشی؛
- دانش موضوع‌های خاص آموزشی؛

1. Klenowski

شایستگی معلم به توانایی وی در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت، نگرش گفته می‌شود؛ به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیچ ولت، بیجارد، برکلیمانس، ورلاپ و وابلز^۱، ۲۰۰۵). از نظر استرانگ^۲ (۲۰۰۲)، شایستگی‌های حرفه‌ای به مجموعه دانش‌ها و تجربه‌های شخصی، مهارت‌ها و گرایش‌های معلم گفته می‌شود که بهبود کارآیی و ارائه کیفیت سطح بالا و تجربه‌های یادگیری برای همه دانش‌آموزان از آنها حاصل می‌شود. کاستر، برکلیمانس، کورتاگن و وابلز^۳ (۲۰۰۵)، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را در پنج دسته اصلی (دانش تخصصی، صلاحیت رفتاری، پداگوژی، ارتباطات، سازماندهی) تقسیم‌بندی کرده است (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۳). هانتلی^۴ (۲۰۰۸)، شایستگی‌های معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانش‌آموزان و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای نیز یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را در بر می‌گیرد.

چارچوب‌های تدریس اثربخش دانیلسون^۵ (۲۰۰۷) و شایستگی‌های حرفه‌ای مؤثر معلمان از نظر استرانگ (۲۰۰۷) عبارت‌اند از: مسئولیت‌های حرفه‌ای (مشارکت معلمان در یک جامعه حرفه‌ای، رشد حرفه‌ای معلم، نشان دادن مهارت و دانش حرفه‌ای، برقراری ارتباط با خانواده‌ها، اندیشه کردن یا تأمل در تدریس، حفظ و نگهداری یادداشت‌های دقیق)، مدیریت و سازماندهی کلاس درس (مدیریت رفتار دانش‌آموزان، سازماندهی فضای فیزیکی)، آموزش یا تدریس (استفاده از راهبردهای مناسب تدریس، استفاده از فنون سوال کردن، مشارکت دادن دانش‌آموز در یادگیری، برقراری ارتباط مناسب با دانش‌آموزان در فرایند تدریس)، نظارت و کنترل بر پیشرفت دانش‌آموزان (ارائه تکلیف، ارائه بازخورد معنادار به دانش‌آموز، استفاده از سنجش و ارزشیابی)، پیش‌نیازهای تدریس مؤثر (دانش محتوایی و مهارت‌های کلامی)، برنامه‌ریزی و آمادگی (انتخاب اهداف آموزشی، طراحی آموزشی منسجم و یکپارچه، طراحی ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان) و ویژگی‌های شخصی معلم (نقش انصاف و احترام، علاقه‌مندی معلم به آموزش، شیوه عمل فکورانه، خلاقیت و نگرش مثبت) (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۳).

عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیق خود به نود و هشت شایستگی یا صلاحیت در هفت بعد یا مؤلفه اصلی، شامل پیش‌نیازهای معلم، ویژگی‌های شخصی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و

1. Nijveldt, Beijaard, Brekelmans, Verloop & Wubbels
2. Strange
3. Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels
4. Huntley
5. Danielson

سازمان‌دهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای اشاره کردند. در بُعد «پیش‌نیازهای معلم»، داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان، در بُعد «نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان» توضیح تکالیف به زبان روشن، در بُعد «مسئولیت‌های حرفه‌ای» داشتن رفتار و تعامل محترمانه با والدین دانش‌آموزان، در بُعد «برنامه‌ریزی و آمادگی» بیان نتایج درس به زبان روشن، در بُعد «مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس» آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی برای استفاده در کلاس، در بُعد «ویژگی‌های شخصی معلم» ایجاد فرصت‌هایی برای موفقیت همه دانش‌آموزان و در بُعد «آموزش یا تدریس» نیز بهره‌گیری از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش‌آموزان، مهم‌ترین شایستگی‌هایی شناسایی شده است که معلمان اثربخش باید از آن برخوردار باشند.

میرابل^۱ (۱۹۹۷) کاتانو^۲ و همکاران (۲۰۰۱) به نقل از نظری‌منش (۱۳۸۵) در مفهوم شایستگی به حوزه‌های مشخص‌تری اشاره کردند و در مورد (KASOs) بحث کرده‌اند که به ترکیبی از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و سایر ویژگی‌های معلم گفته می‌شود که عملکرد بالاتر از متوسط را متمایز می‌کند، و در اکثر تعریف‌ها، شایستگی‌ها گروه‌هایی از رفتارهای مرتبط یا (KASOs) های مورد نیاز با جنبه عملیاتی قلمداد می‌شوند. KASOs ها عبارت‌اند از:

Knowledge: دانش و ساختار فنی و تخصصی شغل که مستقیم در عملکرد شغلی دخالت دارد (مثل داشتن دانش و آگاهی از سبک‌های مناسب برقراری ارتباط).

Skill: مهارت و توان انجام وظایفی که به استفاده از ابزار، تجهیزات و ماشین‌آلات نیاز دارد (مثل مهارت کار با رایانه)

Ability: توانایی و قابلیت انجام فعالیت‌های جسمی و ذهنی مورد نیاز وظایفی که ابزار و تجهیزات در آن‌ها دخیل نیستند و غالباً کاربرد اصول علمی و مبتنی بر دانش کار را منعکس می‌کنند (مثل توانایی تجزیه و تحلیل عوامل مؤثر در تعارض).

Other Characteristics: ویژگی‌های دیگر شامل انگیزه‌ها، تمایلات، خلق‌وخو و ویژگی‌های شخصیتی (مثل خودآگاهی و اعتماد به نفس) می‌شود.

در هر دو مورد، مسئله اصلی ویژگی‌ها یا رفتارهای شخصی است که به عملکرد شغلی موفق منتهی می‌شود. تأکید برخی از تعریف‌ها روی شایستگی‌های مربوط به کارکنان برتر با دیگران فرق دارد. هم‌چنین، اساس تعریف روی عملکرد «موفق» است که کماکان تعریف نشده باقی مانده است (فیض، ۱۳۹۴).

1. Mirabel

2. Katano

بنابراین، در این بررسی با نگاهی به وضعیت آموزش و عملکرد موفق و اثربخش معلمان، به شایستگی‌های آنها از نظر برخی محققان توجه می‌شود.

در اوایل قرن بیستم، مدل‌های آموزشی تیلور و ثورندایک، اثربخشی معلم را تعریف کردند. اما روابط بین معلمان و دانش‌آموزان در مرتبه دوم اهمیت در مدیریت کلاس مشاهده شد. بر دقت، اطاعت و زمان در کار و ارائه اطلاعات به موقع، اهداف یادگیری استاندارد، ساده و یکسان تأکید شد، درحالی‌که پارادایم‌های جدید آموزش و یادگیری ما را به سمت سیاست آموزشی واقعی‌تر و سخاوتمندانه‌تر هدایت می‌کنند و اینکه معلمان چگونه باید کار کنند تا اثربخش باشند (آیزنر، ۱۹۹۸، p. ۱۱۱، به نقل از فریزن، ۲۰۰۹).

اظهارات فریزن (۲۰۰۹) بیانگر این است که آنها در طول بیست سال گذشته دریافته‌اند که مدل‌های آموزشی و یادگیری اساساً ناقص است. آماده‌سازی معلمان برای قرن بیست و یکم به نگاهی واقعی به آموزش و یادگیری در یک محیط شبکه‌ای قابل توجه و غنی از فناوری و کلاس‌های درس الکترونیکی نیاز دارد. مدارس و معلمان محتاج طراحی محیط و وظایفی هستند که در آن معلمان بتوانند مسائل یادگیری را کشف و با توسعه تکنیک‌های آموزشی، دانش مورد نیاز و تأثیرگذار عصر حاضر را کسب کنند. آنها به تخصص‌های جدیدی برای طراحی و تسهیل یادگیری معنی‌دار با فناوری نیاز دارند.

شارین^۱ (۲۰۰۹) معتقد است معلمان اثربخش با داشتن انتظارات بالا تلاش می‌کنند تا با ایجاد انگیزه در همه دانش‌آموزان خود، آنها را در فعالیت‌های یادگیری درگیر کنند. آنها به جای این‌که به سادگی بپذیرند برخی از دانش‌آموزان ضعیف هستند و نمی‌توانند درگیر فعالیت‌ها شوند، بر این باورند که هر دانش‌آموز قادر به دستیابی به موفقیت در مدرسه است و سعی می‌کنند تا همه دانش‌آموزان بتوانند راهی برای ساختن موفقیت برای خود پیدا کنند.

مهرمحمدی (۱۳۷۹) برای دستیابی به شایستگی به توانایی‌های مربوط به روش‌های تدریس و ارزش‌یابی و استفاده کردن معلم از تکنولوژی آموزشی اعتقاد دارد. فریزن (۲۰۰۹) پنج اصل اساسی برای چارچوب شیوه‌های تدریس مؤثر مطرح می‌کند که عبارت‌اند از:

۱. معلمان طراحان یادگیری: تمرین تدریس مؤثر با طراحی متفکرانه و عمدی از یادگیری آغاز می‌شود که دانش‌آموزان را از نظر فکری و علمی درگیر می‌کند.

۲. دانش‌آموزان متعهد به استفاده ارزشمند از زمان و توجه برای یادگیری هستند؛ یعنی از دانش‌آموزان خواسته شود متعهد شوند که زمان و توجه درخور را برای یادگیری و ارتباط عمیق با

1. Sharyn

جهانی که در آن زندگی می‌کنند به کار گیرند.

۳. شیوه‌های ارزیابی باید به وضوح بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان متمرکز باشد و تصمیمات و اقدامات آموزشی را هدایت کند.

۴. معلمان انواع روابط متقابل را برای ترویج یادگیری و ایجاد فرهنگ قوی یادگیری در کلاس‌های درس پرورش دهند.

۵. معلمان عمل خود را با تشکیل گروه همسالان بهبود بخشند.

بنابراین، به نظر می‌رسد برای ارائه سازوکار مناسب در نظام آموزشی کشور و ارتقای آموزش، به ویژه فرایند یاددهی-یادگیری، نباید خیلی از مسائل را از نگاه دور داشت و ساده‌انگارانه نگریست. از معلمان امروز خواسته می‌شود تا با همکاران خود برای طراحی محیط‌های یادگیری کار کنند و تعامل عمیق‌تر در یادگیری را چونان یک فرایند متقابل ترویج کنند. یادگیری دیگر مسیری یک طرفه تصور نمی‌شود که شعارش این بود: «ما یاد می‌دهیم، آنها یاد بگیرند». این یک فرایند است که نیاز دارد معلمان به دانش‌آموزان برای یادگیری عمیق کمک کنند، و این به سادگی اتفاق نمی‌افتد بلکه به مجموعه‌ای از اقدامات و مهارت‌ها نیاز دارد.

معلمان اثربخش در هر دو سطح استاندارد یادگیری و رفتاری، انتظارات بالایی از دانش‌آموزان خود دارند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا با این انتظارات سطح بالا مواجه شوند. هم‌چنین از خود و یادگیری خودشان هم انتظارات زیادی دارند.

شارین (۲۰۰۹) به شاخص‌ها و مؤلفه‌هایی که سبب اثربخشی معلم می‌شود اشاره می‌کند و معتقد است که نتیجه این اثربخشی این است که دانش‌آموزان خودآموزی را یاد می‌گیرند و توانایی‌شان برای یادگیری تقویت می‌شود. معلمان اثربخش این کار را با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، به کارگیری طیف وسیعی از تکنیک‌های آموزشی، تشویق دانش‌آموزان برای قبول مسئولیت، داشتن تسلط بر محتوای تدریس، ایجاد محیط امن، نظارت بر پیشرفت و ارائه بازخورد و ایجاد روابط مثبت انجام می‌دهند.

مطابق پژوهش پائولینی^۱ (۲۰۱۵) تأثیرگذارترین معلمان دانش‌آموزمحور از مداخلات خاص استفاده می‌کنند، از جمله ایجاد برنامه‌های درسی تحریک کننده، تعامل با دانش‌آموزان، در دسترس بودن و نزدیک بودن، استفاده از آموزش‌های مختلف، پرداختن به مطالب مرتبط و توسعه دوره‌های ساختارمند که آنها را قادر به تسهیل اطلاعات و توانمندسازی دانش‌آموزان می‌کند. هم‌چنین معلمان اثربخش

1. Paolini

داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز را جمع‌آوری، تفسیر و تجزیه و تحلیل می‌کنند تا به نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان و میزان یادگیری و ارزش آموزش خود پی‌ببرند و با داشتن بازخوردی از نتایج به اصلاح فرایند یاددهی- یادگیری بپردازند.

پس ضرورت پردازش صلاحیت و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان که موجب عملکرد موفق آنان شده است، به طوریکه می‌توانند به طور اثربخش عمل نمایند و مسیر پیشرفت و موفقیت را برای دانش‌آموزان فراهم کنند، امری بدیهی به نظر می‌رسد.

بنابراین، در ادامه، پس از جمع‌بندی عوامل و ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش از دیدگاه صاحب‌نظران متعدد، بنا به ضرورت توجه به عملکرد معلمان موفق به بررسی تجربه‌های آنان برای شناسایی عوامل موفقیت و ابعاد شایستگی حرفه‌ای آنان پرداخته می‌شود.

جدول ۱. شایستگی‌های معلمان موفق و اثربخش

صاحب‌نظران قرن بیست و بیست و یک							ابعاد شایستگی
بن‌فونی و همکاران	شارین	کاستر و همکاران	نیچ، ولت، بیچارد، برکلیمانس، وولای و وایلز	کلنوسکی	میرایل کاتانو و همکاران	عبداللهی	
2015	2009	2005	2005	2002	2001 و 1997	1393	
*		*	*	*	*	*	CK و GK
	*					*	نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان
*	*		*	*		*	مسئولیت‌های حرفه‌ای و تعهد به آن
*	*				*	*	برنامه‌ریزی و آمادگی استفاده از تکنیک‌ها و فناوری
*	*	*	*			*	مدیریت و سازماندهی کلاس درس
*				*	*	*	ویژگی‌های شخصی معلم، اعتماد و احترام
*	*	*	*		*		ارتباط مثبت و مؤثر با ایجاد انگیزه

روش تحقیق

گام اول روش تحقیق ما کیفی و از نوع پدیدارشناختی و گام دوم توصیفی-تحلیلی است. به همین منظور، معلمان موفق یکی از مدارس مقطع متوسطه دوم (دبیرستان) منطقه دو شهر تهران (دسترسی محقق به وضعیت کلاس درس برای مشاهده و مطالعه عمیق تر موارد و مشارکت در تبیین تجربه‌های معلمان علت محدود کردن نمونه مورد بررسی در یک مدرسه بوده است) به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای انجام مصاحبه از نمونه‌گیری هدفمند به روش نمونه‌گیری مورد استثنایی^۱ - انتخاب موارد استثنایی با هدف به دست آوردن بیشترین اطلاعات- صورت گرفت.

از طرفی، در چند جلسه با حضور در کلاس درس معلمان موفق، از نزدیک شیوه مدیریت کلاس، نوع ارتباط و تعامل با دانش‌آموزان، روش تدریس، شیوه ارزشیابی و ... ثبت شد (از قبل فهرست واری برای این کار طراحی شده تا حداکثر موارد را پوشش دهد) سپس با اجرای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از دلایل موفقیت، مبتنی بر زاویه دید خود معلمان، سؤالاتی مطرح و تجربه‌هایشان ثبت گردید، درنهایت، همه مستندات و شواهد حاصل از مشاهده و مصاحبه جمع‌آوری شده و جملات و عبارات با استفاده از تحلیل محتوا تجزیه و تحلیل شد.

در واقع، تحلیل اطلاعات با کدگذاری‌ها انجام می‌گیرد که همان طبقه‌بندی و مقوله‌بندی توصیفی است و برای نظم دادن به اطلاعات پراکنده استفاده میشود تا با ترکیب و تفسیر آنها بتوان به نتیجه رسید (لیچمن^۲، ۲۰۰۶). در این فرآیند، پژوهشگر یک «مدل معنایی» برگرفته از مقولات کلی تأییدشده به دست می‌آورد تا اطلاعات کافی برای اثبات تفسیر داشته باشد. در گام دوم با رویکرد توصیفی-تحلیلی به بررسی نظام برنامه درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان پرداخته و بررسی خواهد شد که در این سند به چه ابعاد شایستگی توجه شده است، سپس با مقایسه تجربه‌های مشترک معلمان موفق و استخراج عوامل کلیدی موفقیت آنها که در گام اول به دست آمد، به تحلیل مسئله برای یافتن راهکارها و پیشنهادها برای توسعه این تجربه‌ها در نظام آموزشی قرن بیست و یک پرداخته می‌شود.

1. Extreme Case Study
2. Litchman

یافته‌های پژوهش

جدول ۲. عوامل کلیدی موفقیت معلمان در یادگیری عمیق همراه با رضایت دانش‌آموزان

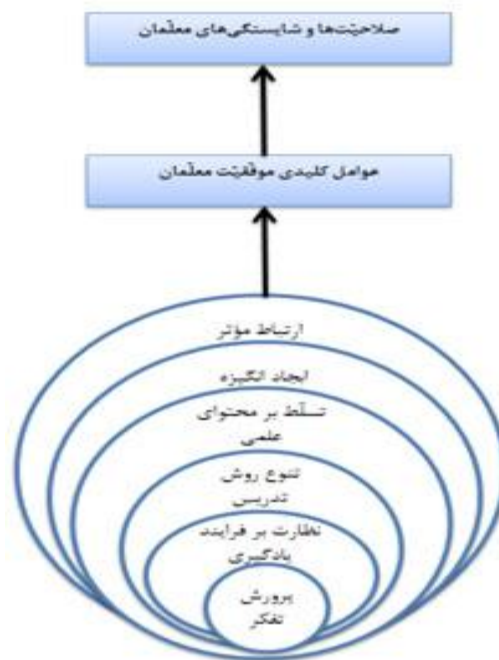
مقوله	ردیف	مضمون‌های پایه (زیرمقوله)	توصیف
ارتباط مؤثر	1	همدلی توأم با احترام و اعتماد	یکی از اهداف کار معلم باید برقراری رابطه مطلوب، دوستانه و حمایت کننده با دانش‌آموزان باشد. معلمان موفق می‌گویند در روزهای اول به دانش‌آموزان نشان دهید که به آنها علاقه دارید و آنها می‌توانند به شما اعتماد کنند.
	2	صمیمی بودن منطقی	ارتباط عاطفی معلم با دانش‌آموزان و صمیمیت منطقی که در آن حد و مرز و حریم روابط مشخص باشد زمینه ساز ارتباط روان و راحت دانش‌آموز با معلم می‌شود و درک عمیق هر یک از دانش‌آموزان از نظر شخصیتی و برقراری ارتباط عاطفی و روحی می‌تواند در تصمیم دانش‌آموزان برای تلاش علمی بسیار مؤثر باشد.
	3	علاقه به دانش‌آموزان	معلمان باید علاقه و محبت خود را هم به صورت کلامی و هم از طریق ابزارهای غیرکلامی چون توجه تمام و کمال به دانش‌آموزان، برقراری ارتباط چشمی با آنان، گوش دادن و همدلی با آنها، لبخند زدن و ... ابراز کنند.
	4	رفتار خردمندانه	یعنی با تلفیق عشق و عقل، محتوای علمی را با چنان جذابیتی ارائه کنند که ذوق دانش‌آموزان برای فراگیری و تأمل در آن تحریک شود.
	5	دلسوز	دلسوزی در کلاس درس مهم‌ترین وظیفه هر معلم است.
ایجاد انگیزه	1	توجه به تفاوت‌های فردی	معلمان موفق آموزش را با شناخت دانش‌آموز آغاز می‌کنند، انعطاف پذیرند و قادرند نقاط قوت و ضعف فراگیران را خود تشخیص دهند.
	2	انتقال احساس ارزشمندی و مهم بودن	معلم باید بتواند با توجه کردن به ویژگی‌ها و شرایط تک تک دانش‌آموزان - قوی، متوسط یا ضعیف - حس ارزشمندی و مهم بودن را در آنها ایجاد کند. می‌توان با بها دادن به کم‌ترین پیشرفت آنان احساس دیده شدن را تقویت کرد و این خود موجب تلاش و رضایت بیش‌تر آنان می‌شود و درک می‌کنند که مسیر ارتقای سطح علمی هموار و طی کردن آن دسترسی‌پذیر است.
	3	استفاده از شیوه‌های تشویقی متنوع	تشویق به شکل‌های مختلف: می‌توان در زنگ‌های تفریح از وسایل ورزشی استفاده کرد و با هماهنگی کادر اجرایی و دبیر تربیت بدنی فرصت استفاده از وسایل را فراهم کرد. می‌توان برای تشویق آن دسته از دانش‌آموزانی که پیشرفت درسی داشتند خواسته‌شان را اجابت کرد، این تشویق می‌تواند گاهی یک نگاه محبت‌آمیز و حاکی از سپاس، گاهی یک اردو، گاهی دلجویی یا آفرین گفتن باشد ...
	4	پرانرژی و بانگیزه	نکته‌ای که حایز اهمیت است هیجان و انرژی این معلمان در کلاس و همراهی با دانش‌آموزان است. اکثر آنان با همان انرژی همیشگی، با ریتمی که در ابتدای کلاس بچه‌ها درس را یاد گرفته‌اند، در انتهای کلاس درس را مرور و سعی می‌کنند به صورت فردی هم از بچه‌ها بخواهند که تکرار کنند و پاسخ بدهند که این خود کمک به تمرکز و توجه آن‌ها می‌کند.

تسلط معلم بر محتوای علمی	1	توانمندی علمی زمینه‌ساز اعتماد دانش‌آموزان	تسلط علمی معلم اعتماد دانش‌آموزان را به دنبال دارد تا جایی که او را در پاسخ‌گویی به سؤالات و ابهامات خود در موضوع درسی توانمند یافته دغدغه‌ای برای یادگیری عمیق مطالب نخواهند داشت. معلمان موفق بر این باورند که اعتماد دانش‌آموزان به آنها سرمایه بسیار بزرگی است که فرایند یاددهی-یادگیری را تسهیل می‌کند و موانع زیادی را در کلاس درس در مسیر یادگیری از بین می‌برد و معلم زمان مفیدی را صرف اهداف آموزشی خود خواهد کرد.
	2	تخصصی بودن رشته	معلمان موفق یکی از دلایل تسلط علمی خود را تحصیل در رشته تخصصی می‌دانستند.
	3	ارائه مفهومی، قاعده‌مند و کاربردی متناسب محتوا	تسلط بر محتوای کتب درسی و مطالب مرتبط با آن در ارائه منسجم و مفهومی درس در قالب مرتب، منظم و قاعده‌مند کمک می‌کند.
	4	سازماندهی و نظم منطقی در ارائه مطالب	معلمان موفق علاوه بر نظم منطقی-ذهنی خود از روش‌های مناسب برای ارائه منطقی و جذاب مطالب درسی استفاده می‌کنند. رسم نمودار کلی موضوعات درسی برای ارتباط مطالب، پیش‌سازمان دهنده است ولی آنچه فعالیت آنها را معنادار و جذاب می‌سازد این است که تسلط علمی و آگاهی از کل محتوای درسی در ارائه محتوای مناسب، به‌جا و کاربرد در زندگی توانمندشان می‌سازد و ارتباط منطقی بین مطالب را نه صرفاً مبتنی بر محتوا و ترتیب کتب درسی بلکه با توجه به تجربه‌ای که کسب کرده‌اند، تنظیم می‌کنند.
	5	ارائه طرح درس ویژه	در برخی از دروس مثل درس دین و زندگی اظهار داشتند گاهی محتوای مناسب را با توجه به اهداف آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان با یک طرح درس ویژه‌ای آماده می‌کنند که متناسب با ذائقه و فطرت دانش‌آموزان بوده و برای جلب نظر شاگردان از هرگونه امکانات در دسترس بهره برده که نتایج این کارها این است که دانش‌آموزان مطلب را فهمیده و از آموختن لذت هم برده‌اند.
تنوع روش تدریس با رویکرد تسهیل فرایند یادگیری	1	روش‌های فعال و مشارکتی	گروه‌های مکمل (قوی-ضعیف) یا گروه‌های متجانس (افراد از نظر سطح درسی تقریباً یکسان) به بررسی مطالب درسی، حل تمرین و رفع اشکال بپردازند یا با آزمون از یکدیگر برای تسلط بر موضوعات درسی تلاش کنند. این روش بازدهی یادگیری را واقعاً بالا می‌برد و اتفاقی که در مکالمات بین دانش‌آموزان می‌افتد خیلی پربرتک و آموزنده است. با تعیین کارگروهی، مشارکت همه دانش‌آموزان با هر سطح یادگیری در کلاس درس مهیا می‌گردد و این مشارکت فعال موجب ارتقای سطح یادگیری می‌شود.
	2	مباحثه	مباحثه تکرار درس معلم است؛ زیرا همه دانش‌آموزان مباحثه کننده قبل از مباحثه به یادداشت‌های درس معلم و نیز به گفتار وی و کتاب‌های مربوط به آن مراجعه می‌کنند و از آن نظریه‌ها کمک می‌گیرند تا نقاط مبهم و مشکل درس را مشخص و به کمک هم آن ابهامات را رفع و از زوایای مختلف به موضوع پرداخته به مباحث تسلط پیدا کنند.
	3	ارائه پیش‌سازمان دهنده‌ها	در شروع کلاس، مطالب یادگیری را سازماندهی کرده و در آغاز به صورت کلی در اختیار بچه‌ها می‌گذارند و بعد گام به گام پیش می‌روند و همچنین برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان افزون بر طرح هدف درس، سیمایی کلی نیز از درس ارائه و ارتباط مطالب درسی با موضوعات قبلی نیز بیان می‌شود.
به کارگیری فناوری آموزشی	1	استفاده از فناوری روز (اینترنت، شبکه اجتماعی)	به کارگیری وسایل و امکانات آموزشی جدید چون اینترنت و شبکه‌های اجتماعی نیز از نظرشان دور نمانده بود. برخی از آنان تجربه استفاده از شبکه‌های اجتماعی را برای مباحثه عنوان کردند که موفقیت این اقدام را در پویایی دانش‌آموزان برای شرکت در بحث، خلاقیت‌شان در پاسخ‌گویی و طرح سؤالات جدید، به چالش کشیدن نظریات دیگر اعضای شرکت کننده به صورت مستند و با ارائه شواهد و مثال و ... دانستند.
	2	حمایت معلمان در به کارگیری فناوری	حمایت این معلمان در به کارگیری از فناوری موجب شد تا دانش‌آموزان تمایل داشته باشند حتی برای انجام تکالیف مشکل و رفع ابهامات از این فناوری کمک بگیرند و از سوی دانش‌آموزان قوی یا هر دانش‌آموزی که می‌توانست با راهنمایی همکلاسی‌های خود به آنان در یادگیری کمک کند، تشویق و حمایت می‌شد و این امر چرخه یادگیری مشارکتی را پویاتر و فعال‌تر می‌کرد.

نظارت بر فرایند یادگیری	1	توجه به سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان	معلمان موفق بر این باورند که باید بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان نظارت کرد و امروزه رویکرد معلم باید از آموزش و یاددهی صرف به سمت یادگیری تغییر کند؛ یعنی با طراحی برنامه و فعالیت‌هایی به سبک‌های یادگیری هر یک از دانش‌آموزان در فضای کلاس توجه کنند و معتقدند که باید سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان شناسایی شود.
	2	تکلیف و بازخورد	از جمله روش‌های اندازه‌گیری یادگیری، تکلیف و بازخورد است که می‌تواند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته باشد؛ یعنی با تعیین زمان‌هایی برای انجام فعالیت‌ها و تکالیف به صورت کار گروهی و مباحثه، فرایند یادگیری آنان را تسهیل و با بازخورد به آنان به این امر کمک کرد. به عبارتی، این معلمان یکی از مسئولیت‌های خود را اطمینان یافتن از یادگیری دانش‌آموزان می‌دانستند.
	3	ایجاد فضای با نشاط، فعال و جذاب برای یادگیری	معلمان موفق سعی می‌کردند فضای بانشاط و فعالی را برای یادگیری فراهم کنند تا دانش‌آموزان ترس و واهمه‌ای از پرسیدن سؤال یا درخواست تکرار مطلب توضیح داده شده نداشته باشند؛ چون می‌دانستند این مطلب حتماً به طریقی دوباره برایشان توضیح داده می‌شود (یا از طریق معلم یا کار گروهی یا یکی از دانش‌آموزان قوی‌تر که بر مطلب مورد نظر مسلط است یا در شبکه اجتماعی و گروه دوستی)، بالاخره به نحوی معلم مسیر رسیدن به پاسخ صحیح و یادگیری را هدایت می‌کند.
	4	استفاده از آزمون‌های مستمر، مکرر و کوتاه	این معلمان با شیوه‌های مختلف از جمله آزمون‌های مکرر با بودجه‌بندی کم، پرسش و پاسخ شفاهی، دادن تکالیف در سطوح مختلف از آسان تا دشوار و ... از میزان و نحوه یادگیری دانش‌آموزان مطلع می‌شدند و در صورت نیاز، به رفع اشکال و ابهام دانش‌آموزان می‌پرداختند. معلم به طور مکرر از دانش‌آموزان سؤال می‌کردند. در واقع، این معلمان خود را در یادگیری دانش‌آموزان سهیم می‌دانستند.
پرورش تفکر	1	رویکرد مسئله‌محوری	معلم باید بتواند قبل از اینکه دانش‌آموز حرف بزند ذهنش را بخواند و قبل از پرسش، سؤالش را بفهمد و این‌گونه می‌تواند در ذهنش سؤال بسازد. اینکه در ذهن او سؤال بسازی یعنی معلمی؛ نه اینکه فقط پاسخگو باشی. برای ایجاد سؤال، خود معلم باید رویکرد مسئله‌محور داشته باشد و بتواند ذهن دانش‌آموزان را با چالش مواجه سازد. گاهی اوقات با طرح یک سؤال و ایجاد ابهام، تعادل شناختی دانش‌آموزان به هم می‌ریزد و برای رسیدن به تعادل مجدد تلاش می‌کند. این تلاش علمی برای یافتن پاسخ، او را به تفکر وامی‌دارد.
	2	آزادی برای بحث و گفت‌وگو	معلم می‌تواند با بهره‌گیری از بحث و گفت‌وگو، استقبال از نظرهای متفاوت، ارزش گذاشتن به سؤالات و پاسخ‌های عجیب و غیرمعمول دانش‌آموزان، پرهیز از ایجاد فضای رقابتی بین دانش‌آموزان و هدایت آنان به همکاری و همدلی، فضای امن و مطمئنی را برای پرورش تفکر دانش‌آموزان فراهم کند.
	3	ارتباط موضوعات درسی با خلقت و هستی	این معلمان اظهار داشتند گاهی این طرح سؤال و ایجاد تفکر باید در ارتباط با هستی و معناداری آن باشد. ارتباط موضوعات درسی با خلقت و هستی، جدا بودن موضوعات درسی و جزیره جزیره بودن آن را کم‌رنگ‌تر کرده و حس بهتری برای تفکر و یادگیری به دانش‌آموزان منتقل می‌کند.

یافته‌های این پژوهش (نمودار ۱- مدل مفهومی پژوهش) حاکی از آن است که معلمان موفق می‌توانند با برقراری ارتباط مؤثر و ایجاد انگیزه، با داشتن تسلط علمی و جلب اعتماد دانش‌آموزان، با استفاده از روش‌های متنوع تدریس و به کارگیری فناوری آموزشی مناسب و پویایی در فرایند یاددهی-یادگیری با کار گروهی و مباحثه، استفاده از فضای مجازی، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی و با پرورش تفکر در دانش‌آموزان، آنان را به یادگیری عمیق ترغیب کنند تا فضای بانشاط علمی را تجربه کنند و با رضایت، به یادگیری مبادرت ورزند. سؤال این است که با نظر به ویژگی‌های قرن حاضر، چگونه این تجربه‌ها می‌تواند برای تعیین سازوکار اصلی آموزش در قرن بیست و یک کمک کند؟ و نقش تربیت

معلم در دانشگاه فرهنگیان برای دستیابی به چنین جایگاهی برای کسب موفقیت در فرایند یادگیری عمیق همراه با رضایت دانش‌آموزان چگونه قابل تبیین است و برنامه درسی این دانشگاه چگونه می‌تواند به تحقق این امر کمک کند؟ این سؤالاتی است که محققان در پی پاسخ‌گویی به آن بوده‌اند.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

بنابراین، اگرچه بررسی‌های محقق نشان می‌دهد عوامل مختلفی در کنار هم موجب موفقیت معلمان در هدایت دانش‌آموزان برای یادگیری عمیق بانشاط می‌شود، در این نوشتار به دو بعد به طور خاص‌تر و ویژه‌تر توجه می‌شود که ناشی از مقتضیات عصر حاضر است. از این میان، می‌توان به ایجاد رابطه مثبت، همراه با محبت اشاره کرد که می‌تواند با ابراز علاقه واقعی به دانش‌آموزان و رفتار دلسوزانه و با همدلی با آنان از طریق صمیمیت منطقی، انگیزه لازم برای یادگیری فعال را فراهم کند که البته این مقوله با نتایج پژوهش هرید (۲۰۰۱) و فریزن (۲۰۰۹) مطابقت دارد. از سویی، با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش‌های تأییدکننده بسیار در زمینه یادگیری مشارکتی و توجه به ویژگی‌های قرن بیست و یک، یعنی محیط شبکه‌ای قابل‌توجه و غنی از فناوری، کلاس‌های درس الکترونیکی- یکی از رویکردهایی که در فرایند یاددهی-یادگیری باید به آن توجه کرد، حمایت از فعالیت‌هایی است که در این زمینه طراحی و اجرا می‌شوند.

در این پژوهش‌ها، به تفاوت‌های فردی در تشکیل گروه‌ها، اندازه گروه، تجانس یا نامتجانس بودن گروه توجه می‌شود و محققانی چون اسلاوین (۱۹۹۱)، کاگان^۱ (۱۹۹۸)، ریان و کوپر^۲ (۱۹۹۸)، جانسون^۳ و همکاران (۲۰۰۰) یادگیری مشارکتی را برای ارتقای یادگیری و افزایش مهارت‌های اجتماعی بررسی کردند. تحقیقات انجام شده در دانشگاه هاروارد نشان می‌دهد که گروه‌های یادگیری زمانی مؤثرند که هر یک از اعضا وظایف خود را قبل از ورود به کلاس درس انجام داده باشند و این به میزان مسئولیت‌پذیری اعضای گروه وابسته است (گاردنر و جولر، ۲۰۰۰). نظرگاه‌های ارائه شده و تحقیقات انجام شده نشان داده‌اند که یادگیری مشارکتی موجب تقویت حس همکاری، احساس مسئولیت فردی و گروهی، پرورش روحیه انتقادگری و انتقادپذیری، تقویت قدرت گوش دادن، بهبود روابط عاطفی، افزایش اعتماد، احترام متقابل، تقویت حس وظیفه‌شناسی، رشد مهارت‌های کلامی، کاهش اضطراب، تقویت مهارت‌های خود، رهبری و کاهش وابستگی دانش‌آموزان به معلم گردیده (الیزابت کوهن، ۱۹۹۴؛ هانگ، ۲۰۰۱؛ فارل، ۱۹۹۹؛ رونالد، ۱۹۹۷؛ شوماکر، ۲۰۰۲) در نتیجه، زمینه‌های مناسبی را برای رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد؛ زیرا هر یک از این آثار در واقع نوعی مهارت اجتماعی است که حاصل اجرای روش یادگیری مشارکتی است. بیش از ۱۲۰۰ تحقیق انجام شده برتری یادگیری مشارکتی را بر روش‌های سنتی نظیر روش رقابتی و انفرادی تأیید کردند (کرامتی، ۱۳۸۲: ۱۹).

با توجه به اثر روش یادگیری مشارکتی بر پیشرفت یادگیری، نتایج تحقیق ارپریون^۴ (۲۰۱۴) نشان داد که دستیابی به یادگیری دانش‌آموزان پس از همکاری و مشارکت به طور قابل توجهی در سطح معنادار ۰٫۰۱ بالاتر بود. این مسئله به ویژه در مورد دانش‌آموزانی که نمره پیش‌آزمون پایین‌تری کسب کرده بودند، صدق می‌کرد و دانش‌آموزان ضعیف‌تر بهره بیشتری از این روش بردند. این از یافته‌های چانگ (۱۹۹۵)، لیانگ (۲۰۰۲) و کرامتی (۲۰۰۹) حمایت می‌کند که آموزش‌های مشارکتی بهتر از روش‌های سنتی آموزش برای دستیابی به یادگیری بیشتر، کمک می‌کند.

یکی از روش‌های یادگیری مشارکتی مطلوب برای این دوره، مباحثه (حضور، غیرحضور) با استفاده از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی می‌تواند باشد. زمان آن رسیده است که معلمان با شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای درعمل بتوانند با تلفیق علم و علاقه، با محبت و مباحثه و به‌کارگیری فناوری‌های نوین، شرایط یادگیری عمیق و بانشاط را برای دانش‌آموزان این مرز و بوم بیش از پیش فراهم کنند.

1. Kagan
2. Ryan, K., Cooper, J
3. Johnson, D. Roger Johnson & Mary Beth Stanne
4. Orprayoon

بنابراین، نظام آموزشی و به ویژه نظام تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان که برای تحقق اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در تربیت نیروی انسانی شکل گرفته است باید بتواند به این شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را برای اثربخشی فعالیت‌های آنان و تربیت متربیان برای دستیابی به حیات طیبه توجه کنند و خروجی این نظام افراد توانمند با چنین شایستگی‌ها و صلاحیت‌هایی باشند. بنابراین، محققان به بررسی سند ملی برنامه درسی تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان پرداختند تا دریابند که تا چه حد در اسناد به این شایستگی‌ها توجه شده است و در عمل چه باید اتفاق افتد تا تحول نظام آموزشی در واقعیت محقق گردد. به همین منظور، با نگاهی به سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)، مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی در مهر ۱۳۹۴ متوجه می‌شویم که در این سند به ضرورت بازنگری برنامه درسی تربیت معلم اشاره شده و آن را به شکل آشکاری با تحولات اجتماعی دو دهه گذشته و آرمان‌های برنامه‌های توسعه کشور، به خصوص اراده نظام برای تغییر بنیادین آموزش و پرورش مربوط دانسته و بر پیوند توفیق تحقق آرمان‌های آن به طور گسترده با شایستگی حرفه‌ای معلمان تأکید دارد. دلایل این تغییر را چنین عنوان کردند که برنامه‌های کنونی با تغییرات سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش انطباق ندارند، سندی که بنیاد تأسیس دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود. آنچه بنیاد لازم را برای تأسیس دانشگاه فرهنگیان فراهم آورد، هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۳۸، ۱۳۹۰، ب) است با این عبارت: «بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش».

موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۴) منطق بازنگری برنامه درسی تربیت معلم را چنین بیان می‌کنند: «تربیت معلم در واقع فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای (اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی (ضمن تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان) است». چنین نظامی از تربیت معلم با چند ویژگی شناسایی و معرفی می‌شود:

۱- تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان فرایندی است تخصصی، ناظر به تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای دانشجو- معلمان و معلمان (ضمن تأکید پیوسته بر تعالی پیوسته هویت مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان).

۲- تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، فرایندی است مبتنی بر برنامه درسی یکپارچه شایستگی محور

که همه عناصر این برنامه جامع، معطوف به فراهم نمودن فرصت‌های مناسب برای کسب و ارتقای شایستگی‌های عام، مشترک و تخصصی مورد نیاز دانشجو- معلمان و معلمان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران (متربیان) در نظام تربیت رسمی و عمومی است.

۳- تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان دارای برنامه درهم تنیده‌ای با رویکرد تلفیقی است که تمامی مؤلفه‌های الزامی، انتخابی و اختیاری آن ناظر به کسب شایستگی‌های لازم برای معلمان و در جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت (شخصیت) معلمی بر اساس نظام معیار اسلامی است.

۴- تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان با نگاه به دانشگاه به مثابه کانون تحقق مراتبی از حیات طیبه در ابعاد فردی و جمعی، امکان تجربه زیستن در فضای حیات طیبه را برای دانشجو- معلمان فراهم می‌کند و از این راه زمینه‌ساز انتخاب آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد و دعوت دیگران به این نوع زندگی شایسته خواهد شد.

۵- تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان با نگاهی جامع و متوازن به همه ساحت‌های تربیت مانع از رشد نامتوازن شخصیت معلمان نسل آینده می‌شود و با رویکرد درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی موجب نقش‌آفرینی معلمان در تحولات اجتماعی بر اساس این نظام معیار خواهد شد.

بنابراین، رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم عبارت‌اند از: شایستگی‌محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۴).

تمرکز این پژوهش بیشتر بر رویکرد شایستگی‌محوری حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان است؛ چراکه معلم از نظر دانشگاه فرهنگیان کسی است که از عهده شایستگی‌ها برآمده باشد. در سند مذکور، شایستگی معلمی کردن (معلم حرفه‌ای) پدیده‌های واحد^۱ است و «شایستگی‌محوری» بنیادی دوگانه دارد:

-شایستگی‌های کلیدی^۲

-شایستگی‌های اساسی^۳

از شایستگی‌های حرفه‌ای‌گری معلم، ابعاد کلیدی آن (شایستگی‌های کلیدی) که در تولید برنامه درسی تربیت معلم دارای نقش کلیدی هستند، عبارت‌اند از:

1. Core Competency
2. Key Competency
3. Basic Competency

- شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (شایستگی تخصصی رشته)

- شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی

- شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی

- شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی

برای تبیین هر یک از شایستگی‌ها در سند توضیحاتی داده شد اما به نظر می‌رسد اشاره به پیامدهای مورد انتظار از دانش‌آموخته تربیت معلم برای رسیدن به درک مشترک درباره این مفاهیم کفایت کند.

پیامدهای مورد انتظار از دانش‌آموخته تربیت معلم درباره شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (CK) عبارت‌اند از:

- از دانش تخصصی و روش‌های مطالعه در حوزه علمی مرتبط برای حل مسائل علمی و هدایت دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری استفاده کند.

- با درک عمیق دانش تخصصی بتواند مفاهیم، مهارت‌های اساسی و روش‌های مطالعه در برنامه درسی دوره را بازشناسی و آن را برای طراحی فرصت‌های یادگیری متنوع (تطبیق برنامه درسی) استفاده کند.

- به دانش‌آموزان در درک مسائل به روش علمی و یافتن راه‌حل برای موقعیت‌های ناشناخته کمک کند.

پیامدهای مورد انتظار از دانش‌آموخته تربیت معلم درباره شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی (PK) عبارت‌اند از:

- از یافته‌های علمی برای یافتن راه‌حل‌های اثربخش در موقعیت‌های تربیتی تجربه نشده استفاده کند.

- در تعامل با دانش‌آموزان/ همکاران/ اولیاء برای حمایت از یادگیری همه دانش‌آموزان (اعم از دانش‌آموزان عادی، تیزهوش، دارای نیازهای ویژه) با حل مسائل تربیتی در سطح کلاس درس/ مدرسه مبتنی بر یافته‌های علمی/ اصول و مبانی تربیت اسلامی تصمیمات قابل دفاعی بگیرد.

- با درک تنوع فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان و پیچیدگی‌های آنان، روابط عادلانه و منصفانه‌ای

- را با تمامی ذی‌نفعان برای تدارک موقعیت یادگیری اثربخش برقرار کند.
- به دانش‌آموزان در درک قابلیت‌ها و محدودیت‌های خود و چگونگی مدیریت آن برای داشتن زندگی سالم کمک کند.
- پیامدهای مورد انتظار از دانش‌آموخته تربیت معلم درباره شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی موضوعی (PCK) عبارت‌اند از:
- توانایی‌های کسب‌شده را در تلفیق دانش موضوعی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس در قالب رفتار حرفه‌ای منعکس کند.
- از ظرفیت‌ها و محدودیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش تخصصی برای خلق/ غنی‌سازی فرصت‌های آموزشی/ تربیتی و توسعه توانایی‌های حرفه‌ای خود استفاده کند.
- از مهارت‌های حرفه‌ای کسب شده برای تعامل با دانش‌آموزان، اولیاء، همکاران و مراکز علمی/ پژوهشی استفاده کند و آن را برای پاسخ به نیازها/ نوسازی تجربه‌های شخصی و ارتقاء ظرفیت‌های حرفه‌ای خود به کار بگیرد.
- احساس و معنا را بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری تلقی کرده و آن را راهکاری برای شناسایی و تقویت ظرفیت‌هایی چون قوه تخیل، تصور، تفکر استعاره‌ای و شهودی در دانش‌آموزان بداند.
- پیامدهای مورد انتظار از دانش‌آموخته تربیت معلم درباره شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی (GK) عبارت‌اند از:
- ضمن کسب مهارت‌های زبان ملی قادر باشد از زبان فارسی که زبان رسمی آموزش است برای تعاملات مؤثر شفاهی و کتبی با دانش‌آموزان استفاده کند.
- از ظرفیت‌ها و محدودیت‌های تربیتی حاصل از باورها و تجربه‌های فرهنگی- سیاسی آگاهی داشته باشد و بتواند براساس این آگاهی به خلق فرصت‌های یادگیری ماندگار اقدام کند.
- با برخورداری از توان زبان بین‌المللی، فرصت‌های لازم برای تعامل با نهادهای علمی/ پژوهشی/ اجرایی را در سطح جهانی فراهم کند و از تجربه هم‌تایان خود در نظام‌های دیگر آموزشی بهره گیرد.
- دین و اخلاق را بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند آموختن تلقی و خود چونان اسوهای در محیط تربیتی عمل کند.

- از نقش تربیتی سلامت و بهداشت شخصی آگاه باشد و باور به حفظ محیط زیست را در عمل حرفه‌ای خود متبلور کند (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۴).

این شایستگی‌ها قرار است در برنامه درسی تربیت معلم لحاظ گردد. فرصت‌های یادگیری گوناگون معطوف به تحقق شایستگی‌ها، انتخاب یا خلق می‌شود و این فرصت‌های یادگیری در دو طبقه اصلی قرار می‌گیرند: فرصت‌های مستقیم و فرصت‌های محیطی (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۴: ۲۷).

نحوه به کارگیری انواع دروس در تحقق شایستگی‌های موضوعی، تربیتی و عمومی به صورت دروس نظری و عملی در نظر گرفته شده است و تنها در دستیابی به شایستگی‌های تربیتی-موضوعی علاوه بر دروس نظری و عملی، ارائه دروس به صورت کارگاهی/ عملیات میدانی، کارورزی/ کار در عرصه کاربرد و پروژه‌ای تعریف شده است. البته ارائه درس به صورت کارگاهی/ عملیات میدانی برای دستیابی به شایستگی موضوعی نیز در نظر گرفته شده است (همان، ۳۲، جدول ۴).

اما نکته جالب توجه این است که به رغم اینکه تبصره ۳ ماده ۲۳ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان اعلام کرده است دانشجویان دوره کارشناسی موظف‌اند طبق برنامه آموزشی مصوب، حداقل ۸ واحد درسی به عنوان کارآموزی به تدریس بپردازند و وزارت موظف است زمینه اجرای آن را فراهم کند»، به علت نبود شرایط اجرایی، نوع این درس از کارآموزی به کارورزی تغییر داده شده است تا دانشجو-معلم با هدایت دانشگاه در مدارس این درس را بگذرانند (همان، ۴۰). حتی یکی از مؤلفه‌های سنجش دانشجو-معلمان آزمون عملکردی است که چگونگی اقدام مؤثر دانشجو در برابر موقعیت‌های تدریس واقعی را سنجش کند. لذا برای آگاهی از صلاحیت‌های دانشجویان لازم است نحوه عمل آنان در جریان تدریس مشاهده و قضاوت شود (همان، ۴۶). اما این نوع آموزش، کارورزی و سنجش یادگیری بدون قرار گرفتن در موقعیت واقعی، دانشجو-معلمان را به شایستگی‌های حرفه‌ای مطلوب می‌رساند؟

بحث و نتیجه‌گیری

اگر باور داریم آموزش و پرورش بهترین انتخاب و کلید طلایی برای رویارویی با چالش‌های اجتماعی موجود است و توسعه کشور در همه ابعاد از گذر این سیستم معنادار است و از آنجا که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش در گرو معلم (در مقام سرمایه انسانی) است، تأکید بر تقویت نقش معلم و افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌های وی براساس تغییر بنیادی در شیوه‌های آموزش دادن به او، ایجاد علاقه به یادگیری در طول عمر، پیوند «مهارت در دانش» با «مهارت در شیوه‌های یاددهی - یادگیری»، تسلط بر راهبردهای آموزشی در شرایط متفاوت یادگیری‌های دانش‌آموزان و ... ضروری هستند و این امور نمی‌تواند بدون همکاری و مشارکت معلمان موفق در تغییرات بنیادی

محقق گردد. به نظر می‌رسد تمام تلاش کارگزاران نظام آموزشی در تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان برای تدوین سند ملی برنامه درسی در نظر گرفتن ابعاد مختلف شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است. اما نکته حایز اهمیت چگونگی ارائه دروس در عمل و به صورت کاربردی است و این حلقه مفقوده توجه ویژه مسئولان را می‌طلبد و این همان بحث کارآموزی و کارورزی دانشجو- معلمان و ابتر ماندن این موضوع در دستیابی به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است.

همه ما به این امر واقفیم که توجه به دانش موضوعی، تربیتی، موضوعی-تربیتی و عمومی پایه و اصل برای دستیابی به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است اما کافی نیست؛ چراکه دانشجو- معلمان باید بتوانند در فضای واقعی و زیر نظر معلمان موفق و اثربخش کلاس‌داری کنند و فرصت حضور در کلاس این معلمان را بیابند تا از بار تجربه‌های آنان توشه‌ای بردارند و درواقع با رویکرد استاد- شاگردی^۱ نوین به کارورزی سپس کارآموزی بپردازند. در غیر این صورت، دانش‌آموختگان این دانشگاه‌ها به محض قرار گرفتن در مدرسه برای ارائه تدریس واقعی، خود را با مسائل و چالش‌هایی روبه رو می‌بینند که برای یافتن راه‌حل و حل مسئله خود را تنها حس می‌کنند و «معلم تنها» نمی‌تواند به راحتی همه مسائل و چالش‌های تعلیم و تربیت را در محیط واقعی مدرسه واکاوی و با توجه به ویژگی‌های قرن بیست و یک مناسب‌ترین راه را انتخاب کند. اگرچه همان‌طور که اشاره شد، در سند برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران به این نوع برگزاری دوره اشاره شده است، اما در عمل به دلیل فراهم نبودن شرایط اجرایی، محقق نشده است. این درحالی است که تجربه‌های کشورهای پیشرفته در نظام آموزشی‌ای چون ژاپن حاکی از اجرای چنین فرایندی است؛ به طوری که دانشگاه‌های ملی تربیت معلم ژاپن برای دوره‌های کارورزی معلمان مدرسه‌های خاصی را در نظر می‌گیرند تا دانشجو- معلمان بتوانند در آنجا به تمرین معلمی بپردازند.

همچنین، در این برنامه از مدرسه‌هایی که تمایل به مشارکت دارند نیز استفاده می‌شود. از سویی به دانشجو- معلمان یاد داده می‌شود که چگونه با ارتباط با دانش‌آموزان و دیگران می‌توانند از یکدیگر بیاموزند و چگونه مهارت‌های خود را در زمینه یادگیری در طول عمر افزایش دهند. آنها می‌دانند که تجربه کردن، خودآموزی، پذیرش انتقاد و خودارزیابی مهم‌ترین بخش‌های این فرایند آموزشی هستند. به علاوه، کارگاهی آموزشی در آخرین برنامه آموزشی دانشجو-معلمان وجود دارد که آنان را در یک دوره طولانی درگیر فعالیت‌های خودارزیابی و بهبود روش‌ها می‌کند. این دوره، الگویی جدید برای افزایش توانایی‌های معلمان، شامل چهار محور: خودراهبردی، خودآموزی، ابراز وجود، خودارزیابی و نیز تشریک مساعی معلمان با یکدیگر، با شاگرد و با والدین، ارائه می‌کند (ملایی‌نژاد، ۱۳۸۲).

لذا پیشنهاد می‌شود با تشکیل انجمن حرفه‌ای معلمان موفق و اثربخش، کارورزی و کارآموزی

1. Apprenticeship

دانشجو- معلمان تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر رویکرد استاد- شاگردی نوین، به این انجمن واگذار گردد و دانشگاه فرهنگیان بر این فرآیند نظارت کند و با آزمون‌های عملکردی سند برنامه درسی و کارپوشه‌ها به ارزشیابی دانشجو-معلمان بپردازد. سپس می‌توان با طراحی نظام سازمان یافته‌ای برای بررسی، شناخت و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اقدام کرد. بنابراین گام نخست، فراخوان برای تشکیل انجمن مذکور خواهد بود که می‌تواند در شناسایی معلمان موفق و اثربخش کمک کند. اگر برای این انجمن اعتبار علمی در نظر گرفته شود، اعضای آن به طور خودجوش و با حمایت و هدایت دانشگاه فرهنگیان می‌توانند به طراحی برنامه کارورزی و کارآموزی دانشجو-معلمان مبادرت کنند و تفویض اختیار به انجمن تا حدودی تمرکز برنامه‌ها را از ساختار دانشگاه فرهنگیان کاسته و با نظارت و هدایت دانشگاه می‌توان به ارتقای کیفیت این برنامه کمک کرد.

به نظر می‌رسد وقت آن رسیده است که در گام‌ها و اقداماتی با واگذاری برخی مسئولیت‌ها و تمرکزگرایی، از پتانسیل سرمایه انسانی موفق در بدنه نظام آموزشی بهترین بهره را برد؛ چراکه امروزه در ارزیابی نظام‌های آموزشی به شایستگی‌های ایجادشده در دانش‌آموختگان آن نظام توجه ویژه‌ای می‌شود. بازرگان (۱۳۸۳) تأکید دارد: «در ارزیابی اثربخشی برنامه‌های درسی در نظام‌های آموزشی، علاوه بر جنبه‌های کسب دانش و پرورش توانایی‌های شناختی، باید تأثیر نظام را در تغییر نگرش و نظر دانش‌آموختگان از جنبه‌های انگیزشی، انضباطی، سخت‌کوشی، شهروندی و به طور کلی رفتاری و عقیدتی در نظر گرفت» (فیض، ۱۳۹۴). این تغییر نگرش و جنبه‌های انگیزشی و حتی مهارت‌های ارتباطی در بستر فراگیری از یک فرد توانمند و صاحب تجربه و شاگردی کردن وی قابل یادگیری است و می‌تواند علاوه بر شایستگی‌های دانشی کسب شده در فرصت‌های یادگیری دانشگاه، مدرسه و جامعه، در یک فضای کاملاً کاربردی و در میدان عمل و زیر نظر یک صاحب تجربه از مهارت‌ها و توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصی برخوردار گردد که شاید در شرایطی غیر از آن، به سهولت قابل‌دستیابی نیست؛ چون در این شرایط او می‌تواند گام به گام در طول سال تحصیلی، دقیق ببیند این معلم موفق و اثربخش از چه تکنیک‌ها و مهارت‌ها و با چه رفتار و خلق و خویی برای یادگیری عمیق دانش‌آموزان استفاده می‌کند و چگونه در موقعیت‌های یادگیری متفاوت از شیوه‌های راهبردی خاص برای فرایند یاددهی-یادگیری کمک می‌گیرد تا یادگیری برای دانش‌آموزانش لذت‌بخش شود و از نزدیک با برقراری ارتباط با دانش‌آموزان با ویژگی‌های آنان، ذائقه و علاقه‌مندی‌های آنان و ... آشنا شده خود را برای برقراری یک ارتباط مؤثر آماده کند. او این فرصت را می‌یابد از مدیریت کلاس این معلم موفق و اثربخش، الگوهای مختلف را استخراج کند و ببیند چگونه توانسته در موقعیت‌های مختلف با هنرمندی کلاس خود را اداره کند.

این دست کارورزی او را برای کارآموزی آماده خواهد ساخت. او می‌تواند در بازه زمانی تعریف شده

در موقعیت‌های مختلف به تشخیص استاد- معلم گام به گام وارد فرایند معلمی در کلاس گردد. در رویکرد استاد-شاگردی نوین^۱ گام‌های اولیه صرفاً با مشاهده و همراهی در کلاس درس و محیط مدرسه اتفاق می‌افتد. دانشجو-معلم به همه فعالیت‌ها، حرکات و سکنات استاد- معلم توجه می‌کند و فرایند مدیریت کلاس، شیوه‌های یاددهی-یادگیری با تأکید بر شیوه‌های نوین، چگونگی به کارگیری فناوری اطلاعات و تکنولوژی آموزشی، نحوه برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، همکاران و والدین، نحوه ارزشیابی و بازخورد به دانش‌آموز و پیگیری و نظارت بر فرایند یادگیری، چگونگی ایجاد انگیزه و استفاده از مشوق‌ها و تقویت‌کننده‌ها و ... را می‌بیند و البته در خارج از فضای کلاس، برخلاف روش سنتی، رویکرد استاد-شاگردی^۲ می‌تواند در مورد هر یک از فعالیت‌ها، سؤالات خود را مطرح و دلایل انتخاب آن سبک یا روش را جست‌وجو کند تا با طرح این سؤالات یادگیری دانشجو-معلمان و الگوگیری از عملکرد موفق استاد-معلمان با سرعت، جدیت و اثربخشی بیشتری دنبال شود؛ البته همان‌طور که اشاره شد، در این کلاس‌ها به دانشجو-معلمان یاد داده می‌شود که چگونه با ارتباط با دانش‌آموزان و دیگران می‌توانند از یکدیگر بیاموزند و چگونه مهارت‌های خود را در زمینه یادگیری در طول عمر افزایش دهند.

این تعامل بین استاد-معلم و دانشجو-معلم، دانشجو-معلمان را قادر می‌سازد مهارت‌های ارتباطی مؤثر را بیاموزند و ویژگی‌های شخصی معلم را -همچون اعتقاد داشتن به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و مهم و ارزشمند شمردن تک‌تک آن‌ها، ایجاد شرایط موفقیت برای همه دانش‌آموزان با رفتار مبتنی بر احترام و اعتماد با دانش‌آموزان، داشتن قدرت تحمل عقاید نوی دانش‌آموزان، دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان، ارتباط با هر دانش‌آموز و ترغیب آنان برای ایجاد هدف‌های چالش‌برانگیز، شروع آموزش با شناخت از دانش‌آموزان و ...- از نزدیک ببینند و با یادگیری مشاهده‌ای این رفتارها را یاد بگیرند و در عمل به کارگیرند. ضمن اینکه طبق روش سنتی رویکرد استاد-شاگردی انتظار می‌رود دانشجو-معلمان کمک‌یار استاد-معلمان خود باشند و این کمک در تکمیل فرایند یادگیری و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای وی تأثیرگذار خواهد بود.

۱. مهم‌ترین تفاوت رویکرد نوین با روش سنتی، نظام‌مند و روش‌مند بودن آن است (زمان شروع دوره، مدت دوره، نحوه برگزاری دوره، نحوه پذیرش و نحوه تعامل دانشجو- معلم با استاد- معلمان، شیوه نظارت دانشگاه فرهنگیان بر انجمن حرفه‌ای معلمان موفق، انتخاب مدارس، شیوه ارزشیابی و سنجش این دوره و ... همه و همه باید به صورت نظام‌مند و روش‌مند تدوین، تصویب و اجرا گردد).

۲. در نظام آموزش استاد- شاگردی معمولاً شاگرد پس از گذراندن دوره‌های خاص از مرحله مبتدی یا پادویی به مرحله شاگردی ارتقاء پیدا می‌کند. شاگرد در این مرحله هم زمانی را سپری می‌کند و به تدریج بر اسلوب کار استاد آشنا می‌شود. البته برای پیشرفت در کار حق نداشت نظرهای استاد را به پرسش بکشد وگرنه از دایره شاگردی منحرف می‌شده است. استحکام روش استاد معمولاً نخستین جلوه‌هایش را در آثار شاگردانش نشان می‌دهد است. به هرحال شاگرد خود را با هدف‌های استاد و حتی خصلت‌های فردی او همسو می‌کند. قالب و اسلوب کار را که یاد می‌گرفت حق سرمشق قراردادن آثار استاد را پیدا می‌کرد و در تمامی مراحل کمک‌یار او محسوب می‌شد. شاگرد برای اینکه بتواند به مرحله استادی ارتقا یابد، ناچار باید این ضابطه و معیارها را رعایت می‌کرد. در این ضابطه‌ها و معیارها، اخلاق طبق سنت‌های کهن تفسیر می‌شد و حاکم بر آنها بود. از طرف دیگر در شاگردان به تدریج اشتیاقی پدید می‌آورد که انگیزه مادی را در آنان تضعیف می‌کرد. هنگامی که شاگرد به مرحله‌ای از مهارت می‌رسید، از استاد خود اجازه‌نامه دریافت می‌کرد و در این صورت می‌توانست مستقلانه به کار بپردازد. شاگرد در این مرحله هم به سبب اعتبار و نفوذ استاد، مقید به رعایت اصول قدما بود. امکان داشت یک شاگرد از محضر چند استاد بهره بگیرد و اجازه‌نامه او را چندین استاد صادر کنند (<http://etvt.blogfa.com/post-21.aspx>).

استاد-معلم می‌تواند پس از یک بازه زمانی اجازه انجام برخی از اقدامات و فعالیت‌ها را به دانشجو-معلمان بدهد. این فعالیت می‌تواند از امور ساده شروع شود، هم‌چون حضور و غیاب، پیگیری تأخیر و غیبت دانش‌آموزان با هدف برقراری ارتباط با آنان و جلب اعتماد آنان تا برقراری آزمونک‌ها و سؤالات شروع کلاس، جمع‌بندی مطالب در پایان کلاس با ارائه محتوای سازماندهی‌شده و ارتباط منطقی بین مطالب تا یادگیری، بسط پیدا کند و به مرور پس از تأیید استاد-معلم از مرحله کارورزی به کارآموزی راه پیدا کنند؛ یعنی پس از طی مرحله مبتدی و شاگردی و انجام فعالیت تدریس زیرنظر استاد-معلم، برخی جلسات را خود به طور مستقل برگزار کنند و استاد-معلم ناظر اقدامات‌شان باشد. انتظار می‌رود استاد-معلمان در این مرحله با استفاده از نظارت بالینی^۱ به دانشجو-معلمان در دستیابی به شایستگی‌های حرفه‌ای کمک کنند. سپس با ارائه بازخورد از دانش‌آموزان، استاد-معلم و مسئولان مدرسه، به اصلاح روش دانشجو-معلم بپردازد.

این تجربه فعالیت مستقل حداقل به اندازه یک نیم‌سال تحصیلی انجام می‌شود تا صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها مورد انتظار در فرد تا حدی شکل بگیرد و در میدان عمل زیر نظر استاد-معلمان، که خود به طور اثربخش عمل می‌کنند و عملکرد موفق دارند، مشق معلمی کنند و سرمشق آنان چراغ راهی باشد برای مشق‌های خوانا، بدون غلط و گویا؛ و او با داشتن چنین سرمشقی در بدو ورود به مدرسه برای انجام فعالیت‌های مستقل در مقام معلم، خود را تنها و بدون پشتوانه احساس نمی‌کند. این ارتباط با استاد-معلمان می‌تواند حتی در دوران معلمی ادامه پیدا کند و دانش‌افزایی و مهارت‌افزایی استاد-معلمان با حضور در کلاس درس این معلمان و محیط کاری وی به صورت هدفمند و کاربردی و با صرف هزینه و زمان بسیار کم برای ارتقای کیفیت آموزشی انجام شود.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- جویس، بروس؛ مارشا ویل و امیلی کالهن (۱۳۸۴). الگوهای تدریس ۲۰۰۴. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۵، شماره ۱۸، ۱۷۰-۱۳۵.
- عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش، نوآوری‌های آموزشی، بهار ۱۳۹۳، شماره ۴۹، ۴۸-۲۵.
- فیض، مهدی (۱۳۹۴). مفهوم شایستگی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. روزنامه رسالت. ۴ آذر ۱۳۹۴. سال سی ام شماره ۸۵۳۶.
- کار، آلان (۱۳۸۵). روانشناسی مثبت. ترجمه پاشا شریفی و دیگران. چاپ اول. تهران: سخن.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۲). نگاهی نو و متفاوت به رویکرد مشارکتی. چاپ اول. تهران: نشر آیین تربیت.
- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۸۲). آموزش معلمان در ژاپن، رشد معلم، بهمن ۱۳۸۲، شماره ۱۷۹، ۱۳-۱۰.
- موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۴). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران). دانشگاه فرهنگیان. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی- یادگیری و تربیت معلم. تهران: مدرسه.
- نظری‌منش، لیلا (۱۳۸۵). شاخص‌های انتخاب و انتصاب مدیران با رویکرد شایسته‌گزینی، مجموعه مقالات اولین همایش ملی توسعه شایسته سالاری، تهران.
- Friesen, S. (2009). *What did you do in school today? Teaching Effectiveness A Framework and Rubric*. Toronto: Canadian Education Association
- Huntley, Helen (2008). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence, *The Australian Educational Researcher*, Vol.35, No.1
- Johnson, D. Roger Johnson & Mary Beth Stanne (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
- Kagan, S. (1998). *Cooperative learning*. University of California.
- Kohn, A. (1991). Cooperative learning, *Educational Leadership*. 48.
- Kohn, A. (1995). Punished by rewards? *Educational Leadership*, Vol. 53. No. 1.
- Koster, B.; Mieke, B.; Fred, K. & Theo, W. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 158-161.
- Litchman, Marilyn (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* 1.st

Edition. Sage Publications.

Nijveldt, M.; Mieke, B.; Douwe, B.; Nico, V. & Theo, W. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgment process, *International Journal of Educational Research*, (43), 89-102.

Onwuebuze, A. (2002). Relationship between peer orientation and achievement cooperative learning - based research. *Journal of Educational Research*, 94.

Orprayoon, Soudaya (2014). Effects of Cooperative Learning on Learning Achievement and Group Working Behavior of Junior Students in Modern French Literature Course. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 14, No.1, 2014, 80-98.

Paolini, Allison (2015). Enhancing Teaching Effectiveness and Student Learning Outcomes. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 15, No.1, 2015, 20-33.

Ryan, K. & Cooper, J. (1998). *Those who can teach*. Boston, New York.

Sharyn, O'Neill (2009). Initiative of the Director General's Classroom First Strategy, Effective Teaching. *Department of Education and Training*.

Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*