

How to Promote Professional Competencies of Teachers & Determine their Effectiveness

Mahdieh Sadat Vaghoor Kashani, Gholam Reza Haji Hossein Nejad, Nematollah Mousapour, Isa Ebrahimzadeh

¹PhD of Curriculum Development, Educated in Kharazmi University, Tehran, Iran.

²Associate Professor of Planning and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

³ Associate Professor of Curriculum Development, Farhangian University, Tehran, Iran.

⁴ Associate Professor of Distance Education Planning and Management, Payam e Noor University.

Abstract

The purpose of this paper is to provide solutions for improving the professional competencies of teachers and determining their effectiveness. In this mixed method study, the strategies were extracted through the study of authoritative internal and external resources and the review of the views of the experts. They were classified in four categories based on "Teacher Education Curriculum Architecture in Iran". They were classified under four headings: Competencies related to subject knowledge, Competencies related to educational knowledge, Competencies related to subject-oriented training, and Competencies related to general knowledge. The views of some people of four groups including faculty members, teachers of teacher training students, outstanding teachers, student teachers about the status and priority of the effectiveness of the solutions were collected and analyzed. The average solution rates for all responses were the same in all cases (with the exception of two cases). These results show that there is a similarity (at least on the basis of statistical analysis), about the identified strategies, between the views of experts (university professors) and stakeholders (teachers and student teachers). This shows the alignment of the fields of "opinion" and "action" which makes it easier to plan the professional growth programs for teachers. Also, the "acquisition of competencies related to subject knowledge" strategies with the highest average of 84/15 have the highest ability and the "acquisition of competences in the subject-oriented training" with the average of 52/95 have the least ability.

Keywords: Teachers' Professional Competencies, Qualified Teacher, Teachers practice, Strategies of Teacher Efficiencies

راهکارهای اعتلای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و تعیین اثربخشی آنها

مهديه سادات وقورکاشانی*، غلامرضا حاجی حسین‌نژاد، نعمت‌الله موسی‌پور، عیسی ابراهیم‌زاده

¹ دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانش‌آموخته دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

² دانشیار برنامه‌ریزی و آموزش، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

³ دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

⁴ دانشیار مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش از راه دور دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

چکیده

هدف این مطالعه ارائه راهکارهای اعتلای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و تعیین اثربخشی آنهاست. بدین منظور از ترکیبی از پژوهش‌های کمی و کیفی استفاده شد. راهکارها از طریق مطالعه منابع معتبر داخلی و خارجی و بررسی نظرات صاحب‌نظران، استخراج و در چهار دسته بر اساس «معماری برنامه‌درسی تربیت معلم ایران» و تحت چهار عنوان شامل «شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی»، «شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی»، «شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی» و «شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی» طبقه‌بندی شدند. نظرات چهار گروه استادان دانشکده‌های علوم تربیتی، استادان تربیت معلم، معلمان خبره و دانشجومعلمان در خصوص وضعیت و اولویت اثربخشی راهکارها، جمع‌آوری و تحلیل شد. میانگین امتیازات راهکارها، از نظر همه گروه‌های پاسخگو در همه موارد (به‌استثناء دو مورد) یکسان بوده است. این نتایج نشان می‌دهد که نوعی مشابهت (دست‌کم بر اساس تحلیل آماری)، بین نظرات متخصصان (استادان دانشگاه‌ها) و ذینفعان (معلمان و دانشجو معلمان) درباره راهکارهای شناسایی شده وجود دارد. این موضوع همسویی عرصه‌های «نظر» و «عمل» را نشان می‌دهد که موجب سهولت بیشتر برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای معلمان می‌گردد. همچنین راهکارهای «کسب شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی» با کسب میانگین ۸۴/۱۵ بالاترین قابلیت و راهکارهای «کسب شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی» با کسب میانگین ۵۲/۹۵ دارای کمترین قابلیت هستند.

واژه‌های کلیدی: شایستگی‌های حرفه‌ای معلم، معلم باکیفیت، معلمی کردن، راهکارهای اثربخشی معلمی

مقدمه

آنچه به کلاس درس و فعالیت‌ها و تحولات آن روح و هویت می‌بخشد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های معلمان است که معمولاً در قالب شیوه‌ها و روش‌های تدریس، عینیت می‌یابد؛ یعنی ابزارها و راهبردهایی که معلمان، با استفاده از آن‌ها قصد ایجاد تغییرات مطلوب و مورد انتظار در یادگیرندگان را دارند؛ بنابراین، آموزگاران با درک و انتخاب روش تدریس متناسب با موضوعات یادگیری از یک‌سو و قائل شدن حق انتخاب و آزادی تفکر و عمل برای کودک از سوی دیگر، می‌توانند به‌گونه‌ای رفتار کنند که دانش‌آموزان در جهت تفکر مستقل و سنجیده هدایت شوند (Fathi Hafashjani, Arefi, Fathi Vajargah, 2018)؛ اما این پرسش مطرح است که آیا چنین نظری را می‌توان تنها نگاه مطرح در آموزش قلمداد کرد؟ واقعیت‌های تاریخی حکایت از آن دارد که نه در عرصه نظرورزی و نه حتی در عرصه عمل، چنین اعتقادی دارای حاکمیت نبوده است. تنوع در دیدگاه‌ها و عمل تربیتی، واقعیت تجارب جوامع بشری است. برای شناختن جوانب اصلی تنوع حاکم، استفاده از طبقه‌بندی‌ها می‌تواند تا حدی مدد رسان باشد.

در تدوین و اجرای برنامه‌های تعلیم و تربیت با توجه به فلسفه تربیتی، سه پیش‌فرض، قابل ذکر است: اول آنکه آدمی هدایت‌پذیر یا تربیت‌پذیر است یعنی آنکه دارای طبیعت از پیش تعیین‌شده و سرنوشت محتوم نیست، بلکه با کمک تربیت و تلاش خود، آن می‌شود که می‌خواهد؛ دوم آنکه آدمی وجود کاملی نیست و با کمک دیگران از نقص خود، آگاهی یافته و با توسل به راهنمایی و هدایت دیگران، کمال مطلوب خود را تحصیل می‌کند؛ سوم آنکه آدمی دارای استعداد و توانمندی‌های بالقوه بوده و مختار و مسئولیت‌پذیر است، یعنی می‌تواند کمال مورد نظر را انتخاب و خود را در مسیر دلخواهش، به پیش برد (Mousapour, 2013).

با اعتقاد به این سه رویکرد حاکم بر فرایند تربیت انسان، همواره تربیت معلم، چه در اقدامات مربوط به

آموزش پیش از خدمت و چه در حوزه زمینه‌سازی برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان به هنگام فعالیت تربیتی، موضوعی بحث‌انگیز بوده است. در این مباحث و اختلاف نظرهای عالمانه و سیاست‌گذارانه، در دو سوی طیف، رویکردهای فنی (نظام‌مند) در مقابل رویکردهای فکورانه (هنری) قرار داشته‌اند. ممکن است همیشه از این عناوین استفاده نشود اما همواره مقابله این دو قطب در اقدامات تربیت معلم دیده می‌شود. هر یک از این قطب‌ها مدعی است که اهداف آموزشی مطابق با کیفیت مورد نیاز جوامع مدرن را فراهم می‌کند و معلمان را به مجموعه‌ای از مهارت‌های تخصصی مشخص مجهز می‌سازد که قابل یادگیری، انتقال، به‌کارگیری و تکمیل است.

امروزه دانش برای موقعیت‌ها، بافت‌های مختلف جدید و پیچیده، قابل کاربرد است و مهارت‌ها، ساختارهای توانایی پیچیده‌ای تصور می‌شوند که در زمینه‌ای خاص، آموختنی و بسیار مرتبط با زندگی واقعی هستند (Koeppen, Hartig, Klieme, Leutner, 2008). بر چنین بنیادی از فهم تربیت و در میانه دو قطب معارض برای آموزش معلمان، رویکرد جامع آموزش معلمان شایستگی‌محور تحت تأثیر دیدگاه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی مطرح است که اعتقاد دارد مردم واقعیت وجودی خود را در تعامل با دیگران می‌سازند و تأثیر و مداخله زمینه فرهنگی و عملکردهای اجتماعی را در عملکرد فرد ذیصلاح تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه نگرش افراد برای رسیدن به نتایج مورد نظر، در موقعیت‌های شغلی، روابط اجتماعی و سازمانی به کار گرفته می‌شود (Bourgonje, Tromp, 2015). البته در مقابل این رویکرد، رویکرد مهارت‌آموزی معلمان نیز دارای توفیقات گسترده‌ای در جهان تربیتی بوده است و خدمات و دستاوردهای آن نمی‌تواند نادیده انگاشته شود. بهره‌گیری از تجارب متعدد بشری، این حکم را دارد که به هنگام عمل، شرایطی حاکم نشود که کارگزاران به‌طور کامل در دامن یکی از این رویکردها

«طراحی کلان (معماری) برنامه‌درسی تربیت معلم ایران»، شایستگی‌های معلمی تحت چهار دسته کلیدی معرفی شده‌اند که شامل شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی، شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی است...» (Mousapour, Ahmadi, 2016). «... شایستگی معطوف به دانش موضوعی (CK)»، در حقیقت تسلط نسبی به فرایند و برآیند دانش موضوعی تخصصی و احياناً حوزه‌های لازم دیگر دانش است. این شایستگی مشتمل بر دو بعد اصلی دانش تخصصی یعنی دانش موضوعی (دستاوردهای علمی) و دانش روشی (روش‌های علمی) است. «شایستگی معطوف به دانش تربیتی (PK)»، آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربردی آن در موقعیت‌های مختلف تربیتی و کسب توانایی موقعیت‌شناسی به همراه قابلیت تشخیص احکام تربیتی متناسب با موقعیت‌های واقعی تربیت است. همچنین توانایی به‌کارگیری روش‌های تربیتی در حل مسئله‌های خرد در موقعیت‌های تربیتی (اقدام‌پژوهی) را شامل می‌شود. شایستگی تربیتی در دو بخش معطوف بر دانش علمی (علوم تربیتی) و بخش معطوف به دانش دینی (تربیت اسلامی) پیگیری می‌شود. «شایستگی معطوف به دانش تربیتی موضوعی (PCK)»، شایستگی حاصل از 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. این شایستگی با ادراک دانش، فهم مسئله، انطباق تجربه و تولید نظر همراه است. تلفیق، در اینجا وجه کاربردی شایستگی‌های تربیتی و وجه آموزشی شایستگی‌های موضوعی است که می‌توان آن را مشتمل بر دانش‌های ترکیبی رشته، برنامه‌ریزی درسی رشته، آموزش رشته و خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته (درس/ موضوع)، قلمداد کرد. «شایستگی معطوف

قرار گیرند. پس می‌توان پرسید که فارغ از دسته‌بندی‌های متعارض، چه آموزه‌هایی در رویکردهای مختلف وجود دارد که برای صاحب‌نظران عرصه نظر از یک سو و برای کارگزاران عرصه عمل از سوی دیگر، مقبولیت یافته است؟

با توجه به اهمیت اثرگذاری معلمان بر شاگردان و با توجه به این‌که دانش و مهارت، قابل اکتساب و آموختن و انتقال است؛ نیاز است برای رشد و اعتلای حرفه‌ای معلمان، ویژگی‌های معلمان شایسته و باصلاحیت و شیوه‌های تربیت آنان، مورد بحث و مذاقه جدی و انتقادی قرار گیرد تا اصول و برنامه‌های موجه‌تری برای تربیت معلم روزآمد و سازگار با تحولات سریع جامعه پیوسته در تغییر، تدوین گردد. لذا هدف مقاله حاضر، معرفی شیوه‌ها و راهکارهایی برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است. در حقیقت، پاسخی به این پرسش فراهم شده که چه راهکارهایی فارغ از رفتن به زیر چتر یک رویکرد خاص- می‌تواند کفایت لازم در دستیابی به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را محقق کند و اولویت اثربخشی آن‌ها از نظر صاحب‌نظران و کارگزاران عملی چگونه است؟

مفهوم شایستگی و مدل طبقه‌بندی راهکارهای اعتلای شایستگی‌های معلمان در طراحی کلان تربیت معلم ایران

«... شایستگی، مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت است که متریان برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل (فردی و جمعی) برای بهبود مستمر آن (بر اساس نظام معیار اسلامی) به‌منظور دستیابی به مراتب حیات طیبه باید کسب کنند. هر شایستگی، ترکیبی از مهارت‌های شناختی و مهارت‌های عملی، دانش، انگیزش، ارزش‌ها و اخلاق، نگرش‌ها، هیجان‌ها و رفتارهای اجتماعی است که در مجموع برای انجام یک عمل درزمینه خاصی بسیج می‌شوند. در کلان‌برنامه

معلمان باید از حیث صلاحیت‌های حرفه‌ای، از طرف آن مرکز تأیید شوند. «ساختار چارچوب استانداردهای حرفه‌ای» آن‌ها مبتنی بر هفت عنصر و شامل سه حوزه دانش حرفه‌ای، عملکرد حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای است (Professional Learning and Leadership Development Directorate, 2008).

در «هلند»، بنیاد هلندی صلاحیت حرفه‌ای معلم (The Dutch Foundation for Professional Teaching Competence)، «مجموعه‌ای از نیازهای حرفه‌ای معلمان» در آموزش ابتدایی و متوسطه را مبتنی بر هفت حوزه صلاحیت، شامل صلاحیت فردی؛ صلاحیت آموزشی؛ صلاحیت موضوعی و آموزشی؛ صلاحیت سازمانی؛ صلاحیت همکاری با همکاران؛ صلاحیت در همکاری با محیط مدرسه؛ صلاحیت بازخورد و توسعه، تدوین نمود (Roelofs, Sanders, 2007).

هدف تربیت معلم در «فنلاند»، این است که معلمان باید بتوانند «مستقل و حرفه‌ای» در مدارس کار کنند. برای دستیابی به این هدف، به فرایندهای آموزش معلمی جامع و تعاملی در میان تمام سطوح آموزش معلمی نیاز است. آموزش معلمی سطح بالا، نیاز به فعالانی در سطوح برنامه‌ای، گروه‌های آموزشی، مؤسسه‌ای و ملی دارد که به‌طور مداوم پیگیر تشخیص و تصمیم‌گیری درباره توسعه ساختارها، محتواها و روش‌ها باشند (Niemi, Lavonen, 2011).

در «کارولینای شمالی»، معلم با شرح وظایفی معرفی شده است: «استانداردهای حرفه‌ای معلمی کارولینای شمالی» را بدانند؛ فرایند ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی را بدانند؛ با فعالیت کامل در هر قسمت از فرایند ارزشیابی، خود را آماده کند؛ اطلاعات، مصنوعات و شواهد حمایت از عملکرد مرتبط با استانداردها و پیشرفت در دستیابی به اهداف را جمع‌آوری کند؛ استراتژی‌های پیشرفت عملکرد شخصی، راهکارهای دستیابی به اهداف منطقه‌ای

به دانش عمومی (GK)»، فهم امور مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست را می‌توان به‌عنوان 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. شایستگی‌های عمومی مشتمل بر دانش دینی، دانش زبان مادری، دانش فرهنگی-سیاسی و دانش زبان بین‌المللی است...» (High Council for Educational Planning, 2015).

برنامه‌ها و راهکارهای رشد و ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

از آنجاکه راهکارهای رشد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، در تجارب و نظرات بزرگان و صاحب‌نظران رشته‌های تعلیم و تربیت در کشورهای مختلف بررسی شده است، برای شناسایی و استفاده از آن‌ها، راهکارهای اتخاذ شده در بعضی از کشورها ارائه می‌گردد:

برنامه‌های چند کشور جهان

در «استرالیا»، انواع برنامه‌های رشد معلم از نظر وسعت، محتوا، سبک ارائه، نتایج، باهم متفاوت است. این برنامه‌ها به صورت‌های رسمی و غیررسمی، کوتاه‌مدت یا بلندمدت، با برنامه‌ریزی منظم یا بدون برنامه‌ریزی است. فعالیت‌های رشد معلم معمولاً به‌صورت مرکزی برنامه‌ریزی شده و ارائه می‌گردد. «دوره‌های کوتاه‌تر و کارگاه‌ها»، مقصود خاصی دارند که با هدف ایجاد گرایش، انتشار اطلاعات یا آموزش مهارت‌های خاص همراه است. «برنامه‌های طولانی‌تر، متمرکزتر و رسمی‌تر» در سطح آموزش عالی متمرکز بوده و در سطح رشته‌ها و گروه‌های آموزشی برگزار می‌شوند. درحالی‌که بعضی از برنامه‌های دیگر، به‌صورت میان‌رشته‌ای طراحی می‌شوند (Chalmers, Gardiner, 2015). در استرالیا، مؤسسه معلمان ولز، تحت نظر اداره آموزش و تربیت ولز، در سال ۲۰۰۴ تأسیس شد و همه

مسیر تبدیل شدن به یک تخصص واقعی قرار خواهد گرفت که در این صورت معلمان، در پی «کسب مدارج تخصصی» از طریق اشتغال در این حرفه خواهند رفت (Stigler, Hubbert, 2004).

با توجه به نظر شولمن (Grossman, 1987) در «حوزه دانش حرفه‌ای»، قابلیت لازم برای تدریس، عبارت از مجموعه‌ای مستند و یا قابل مستند شدن از دانش، مهارت، درک و تکنولوژی، اخلاق و منش و مسئولیت جمعی است؛ همچنین به ابزار برای برقراری ارتباط نیاز است. بر مبنای فعالیت‌های شولمن، گراسمن (Grossman)، مقوله‌های دانش معلمی را به دانش موضوعی، دانش آموزشی عمومی، دانش زمینه، دانش آموزشی زمینه تقسیم کرده است. از نظر بال، تیمز و فلیز (Ball, Thames, and Phelps, 2008)، معلمان باید دانش محتوا داشته باشند و بتوانند دانش‌آموزان را برانگیزند، تفکر دانش‌آموز را تفسیر کنند، ضمن این‌که توالی آموزش را در نظر داشته باشند (Yu, Yan Sun, Strobel, 2012).

«استانداردهای یادگیری حرفه‌ای معلم»، تحت یادگیری حرفه‌ای و عملکرد اخلاقی، رهبری و مشارکت، تفکر سیستمی معلم درباره عملکرد خود، یادگیری از طریق تجارب خود، معلمان به‌عنوان اعضای اجتماعات یادگیری و معلمان در حال افزایش مداوم صلاحیت‌های حرفه‌ای ذکر شده است (Cogshell, Rasmussen, Colton, Milton, Jacques, 2012).

افزایش کارایی معلمان از طریق ارزشیابی آن‌ها محقق می‌شود. بسیاری از مطالعات که نشان‌دهنده «شرکت معلمان در ارزشیابی استاندارد محور» است، در عمل، پیشرفت معلمان را نشان می‌دهند. بعلاوه، معلمان گزارش داده‌اند که گذشتن از مرحله دریافت گواهی، سبب پیشرفت آن‌ها در دانش موضوعی، طراحی و انجام فعالیت‌های آموزشی، مدیریت کلاس و ارزشیابی و حمایت از یادگیری دانش‌آموزان شده است (Hammond, 2010).

شخصی و گروهی را به کار برده و توسعه دهد» (State Board of Education, Department of Public Instruction, 2015).

در «فیلیپین»، از راهکارهای رشد حرفه‌ای معلمان، «وجود استانداردهای صلاحیت معلمی» است. آن‌ها چارچوبی را ارائه می‌دهند که تمام حالت‌های موجود برای یک معلم حرفه‌ای و تمام حالت‌های پیشرفت معلم را تعریف می‌کند. استانداردهای صلاحیت محور در معلمان به صورت سلسله‌مراتبی شکل می‌گیرند. در پایین‌ترین رده این ساختار، نشانگرهای ویژه‌ای تعریف شده‌اند که واقعی، قابل مشاهده، دارای قابلیت اندازه‌گیری رفتار، عادات، روال و اعمال معلم بوده و یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد و حمایت می‌کنند (National Competency-Based Teacher Standards, 2006).

نظرات اندیشمندان خارجی و داخلی

در این قسمت نظرات و اندیشه‌های صاحبان خرد و تجربه، از منابع خارجی در خصوص راهکارهای صلاحیت‌مندی معلمان، ارائه شده است:

«آموزش، فعالیت فرهنگی است» که مبین مقاوم بودن آن در برابر تغییر است، فعالیت‌های فرهنگی در سطح بالایی از رشد و تکامل خود ابداع نشده‌اند، بلکه در طول زمان شکل گرفته و شبکه محکم و پایداری از باورها و پیش‌فرض‌هایی را شامل می‌شوند که بخشی از فرهنگ است، پس «در بلندمدت لازم است سناریوهای آموزشی تغییر یابند». خود سناریوها، احتمالاً اثربخش‌ترین ابزار ذخیره دانش حرفه‌ای برای معلمان هستند، یعنی باید سامانه‌ای دارای حافظه، موجود باشد و «وسیله انباشتن تجربه‌ها و بینش معلمان» را فراهم نماید. همچنین از راه‌های حرفه‌ای شدن معلمان، «پژوهش مشارکتی» مطرح شده است که در آن گروه‌های معلمان به‌طور منظم به مدت طولانی روی طراحی، اجرا، ارزشیابی و بهبود یک یا چند پروژه در کلاس درس کار می‌کنند. اگر معلمان برای عملی کردن علاقه خود به بهبود آموزش، روشی داشته باشند، آموزش در

موسی‌پور دربارهٔ راهکارهای رشد حرفه‌ای معلمان، به دانش مورد نیاز معلم توجه کرده و از قول شولمن، «هفت دانش مختلف لازم برای تدریس» را معرفی نموده است که عبارت از دانش محتوای تخصصی موضوع تدریس؛ دانش عام؛ دانش برنامه‌درسی؛ دانش دربارهٔ یادگیرنده و ویژگی‌هایش؛ دانش درباره اهداف تربیتی، ارزش‌ها و زمینه‌های فلسفی آن؛ دانش نسبت به زمینه آموزش، فرهنگ و ویژگی اجتماعات و نیز شناخت زمینه‌های مالی و اداری آموزش؛ و دانش محتوایی-تربیتی است. وی از قول دانکین (۱۹۸۵)، نقل می‌کند که دامنه «مهارت‌های فنی تدریس» گسترش یافته و به جای مهارت‌های رفتاری قابل مشاهده، دربرگیرنده «مهارت‌های تشخیصی، تحلیلی و فرضیه‌سازی» شده است. آموزشگران نیازمند یادگیری ملاک‌هایی برای ارزیابی نیازهای دانشجویان، نظارت بر رفتار تدریس خویش، تحلیل نیازمندی‌های موضوع درس و اهداف آموزش و شناسایی راهبردهای گوناگون تدریس برای تحقق بخشیدن به آن‌ها هستند. وی بیان می‌کند یکی از توانایی‌های ضروری تدریس که در متون مختلف تربیتی بدان پرداخته شده و با مهارت‌های تشخیصی، تحلیلی و فرضیه‌سازی دانکین شباهت دارد، «تفکر حین عمل» است. بر همین اساس، ایشان به معرفی معلمی اقدام می‌کند که به استناد دانش‌ها و شایستگی‌ها و تجارب، در موقعیت عمل به مثابه یک مجتهد تربیتی ایفای نقش می‌نماید و به تشخیص مبتنی بر اصول، عمل می‌کند (Mousapour, 2013).

حسینی بیدخت علاوه بر حوزه‌های مختلف دانش که اشاره شد، دو حوزه دیگر دانش را مورد توجه خاص قرار داده است. یکی از حوزه‌های مطرح او، «دانش فناورانه تربیتی محتوا» است، مفهومی که اشاره به دانش مورد نیاز معلمان برای طراحی، اجرا و ارزشیابی تجارب یاددهی-یادگیری از طریق فناوری دارد. این مفهوم علاوه بر این که امکان تلفیق فناوری‌های نوین را با محتوا و دانش تربیتی فراهم می‌سازد، زمینه انجام

«ارزیابی اثربخشی آموزش معلمان و بازتاب آن»، از مؤلفه‌های تربیت معلم بوده که در پیشرفت فعالیت‌های معلم و یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند چنین رویکردهایی مؤثرترین خواهند بود، به‌ویژه زمانی که به‌طور منظم انجام شوند و قسمتی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باشند (Ross, Dudek, Geer, 2005).

«خودارزیابی»، به‌عنوان یکی از راهکارهای رشد حرفه‌ای معلمان است. به نقل از زیمرمان (Zimmerman, 1995)، خودارزیابی نشان‌دهنده قضاوت‌های شخصی در مورد توانایی انجام و کسب یک شغل است. خودارزیابی یعنی باور شخصی در داشتن مهارت‌هایی که می‌تواند انجام شغل را با موفقیت توأم کند. وی اعتقاد باندورا را نقل می‌کند که خودارزیابی مبتنی بر باور به توانایی‌های شخصی و شکل دادن به رفتار برای دستیابی به اهداف مورد نیاز است و در واژه‌های تئوری، باورهای صلاحیت معلمی و باورهای خودارزیابی معلم، قدرت رفتار معلم را برای حرفه معلمی نشان می‌دهد (Yurt, 2014).

فعالیت تدریس، یک فرایند چالشی و مداوم است و معلم باید «مسئولیت مشارکت در تلاش طولانی‌مدت حرفه‌ای» برای پیشرفت عملکرد خود را داشته باشد (Bowman, 2013).

آنچه مهم به نظر می‌رسد و در نظرات اندیشمندان در سطح کشورهای مختلف نیز به آن اشاره شده است، این است که حرکت به سوی جامعه جهانی و نزدیک شدن باورها و توانایی‌های ملل به یکدیگر، مناسباتی را ایجاد می‌کند و راهکارهایی برای رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی پیشنهاد می‌شود که آن‌ها را قادر می‌سازد با توجه به شناخت وضعیت موجود، برای رسیدن به عملکرد مطلوب، در سطح عالی و مطابق با استانداردهای قابل قبول جهانی برنامه‌ریزی کنند.

همچنین نظرات اندیشمندان داخل کشور دربارهٔ راهکارهای رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در زیر ارائه شده است:

وجودی انسان را تحلیل می‌برد، اما لازم است مهارت‌های لازم برای مشاغل ویژه که نیاز به تکنولوژی دارند، فراگرفته شود (Mehrmohammadi, 2013).

از نظر بهرنگی، معلمان با کسب تبحر و دانش در زمینه‌های آموزش و تدریس، نظارت و راهنمایی، هدایت تحصیلی فردی و شغلی شاگردان، ارزشیابی، ارتباطات، امور سازمانی و اجرایی و بالاخره فن‌آوری‌های نوین می‌توانند جوّ سازنده‌ای برای اعتلای روزافزون شایستگی شاگردان به وجود آورند. به‌ویژه در عصر کنونی، فاصله زمانی آموزش و تغییرات سریع تکنولوژی، موجب عقیم ماندن تلاش‌های آموزشی گشته و نمی‌توان پاسخگوی نیازهای جامعه بود. بدین لحاظ کسب معلومات، فنون و مهارت‌ها و تجارب آموزشی باید به‌صورت عادی در خود دانش‌آموزان درآید، بنابراین به «معلمان آگاه به ویژگی‌ها و زمینه‌های تربیتی و روش‌های فعال یادگیری و ارزشیابی» مبتنی بر فهم مطالب و نه حفظ کردن نیاز است تا بتوان هدف‌های نوین تعلیم و تربیت را تحقق بخشید. همچنین شناخت قلمرو و ابعاد وظائف و نحوه انجام آن‌ها به معلمان، قوت قلب و اطمینان خاطر و جرأت و شهامت می‌بخشد (Behranghi, 2002).

به اعتقاد سرکارآرانی، آموزش به معلمان کمک می‌کند تا در زمینه کسب شایستگی‌های حرفه‌ای در حین کار به بازسازی فکری خود بپردازند و همواره به گسترش ارتباط و تعامل میان خویشتن و دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری، توجه خوبی مبذول دارند، لذا یکی از راه‌های پرورش حرفه‌ای معلمان، «شیوه یادگیری حین عمل» است. همچنین راه‌های دیگر آموزش معلمان، «برگزاری کارگاه، سمینار و کنفرانس آموزشی» است، ضمن این‌که معلمان می‌توانند با «دیدار و شرکت در محیط‌های غیررسمی و ایجاد ارتباط شفاف‌تر با دانش‌آموزان و والدین»، از تجارب یکدیگر بهره بگیرند. از نظر او لازم است معلمان به‌عنوان یک برنامه‌موظف سالانه، دست‌کم از یک مدرسه دیدار کنند و ضمن «بازدید از کلاس‌های درس و گفت‌وگو با

پژوهش‌های مختلف در حوزه‌های تخصصی دانش را نیز برای معلمان فراهم می‌سازد. همچنین به «دانش جامعه‌شناختی تعلیم و تربیت» توجه نموده است که به بررسی رابطه متقابل جامعه و تعلیم و تربیت می‌پردازد و در شکل‌گیری بافت تعلیم و تربیت هر کشور دخیل است (Hosseini Bidokht, 2014).

مهرمحمدی فعالیت معلم موفق و اثربخش را در سه رکن بیان کرده است: اول این‌که بخشی از وظائف حرفه‌ای خود یا اهداف یادگیری را در چارچوب فنون و تکنیک‌های برگرفته از مطالعات علمی که عیناً قابل به کار بستن در کلاس درس است، سامان می‌دهد، این دیدگاه درواقع مدافع نگاه علمی به عرصه تدریس و اتخاذ تصمیم بر مبنای «عقلانیت تکنیکی» است. دوم این‌که معلم موفق، بخشی از وظائف خود یا اهداف یادگیری را با تمسک به قدرت تعبیر، تفسیر و احياناً تطبیق تکنیک‌های برگرفته از مطالعات علمی سامان می‌دهد. بر این اساس، تدریس «نیازمند آمیزه‌ای از عقلانیت علمی و هنری» شناخته شده است. سوم این‌که معلم در جریان انجام تکالیف حرفه‌ای یا تعقیب اهداف یادگیری، ناگزیر از مشارکت فعال در خلق و تولید دانش حرفه‌ای است. عمل او در موارد و مواقعی که به تشخیص او نیازمند به‌کارگیری روش و رویکرد تازه‌ای است، منجر به حل مسئله یا خلق دانش حرفه‌ای مبتنی بر عمل یا تجربه می‌شود؛ آنچه در منابع تخصصی، از آن به‌عنوان «کارگزار فکور یا معلم پژوهنده» نام برده شده است (Mehrmohammadi, 2004). وی معتقد است تربیت علمی در برنامه‌درسی مدارس، جایگاه ویژه و والایی دارد. به‌ویژه «تربیت تکنولوژیک» نیازمند بازشناسی است. برای تقویت تمرکز یادگیرندگان بر توسعه تفکر تکنولوژیکی، لازم است آموزش تکنولوژی‌های جدید با علوم دیگر تلفیق شوند، همچنین لازم است به این حقیقت توجه شود که تکنولوژی نوشدارو نیست، بلکه اشکالات و خطرات اغراق در قدرت تکنولوژی تا حدی است که کیفیت زندگی عنصر

مدیریتی مؤثری را در کلاس درس به کار گیرند. همچنین معلمان باید «آشنا با سبک‌های مختلف یادگیری و علائق متفاوت دانش‌آموزان» باشند. ضمناً معلمان مؤثر علاوه بر به‌کارگیری اصول پایه‌ای در کلاس، بر «اهمیت فرایندهای ذهنی سطوح بالا» مثل تکنیک‌های حل مسئله، مهارت‌های تفکر تحلیلی و خلاق نیز تأکید دارند. معلمان مؤثر، «آشنا به روش‌های مختلف سنجش دانش‌آموز» به صورت‌های رسمی و غیررسمی یا تکوینی و پایانی به کنترل یادگیری دانش‌آموز اقدام می‌کنند و از «ارزیابی و نقد کار خود»، همچون ابزاری برای یادگیری استفاده می‌کنند (Haerizadeh, Mohammad Hossein, 2007).

فتحی و دیباواجاری معتقدند «بازاندیشی در وجوه سازمانی و اداری آموزش معلم و تعیین مجدد اولویت‌ها از نظر تخصیص منابع» در بخش آموزش و پرورش از راهکارهای مهم مورد توجه در پیشرفت فعالیت‌های آموزشی است. مدیران و سیاست‌گذاران سازمان‌ها در قبال هزینه‌ها و منابع صرف شده، خواهان گزارش‌های عملی و عینی درباره اثرگذاری واقعی دوره‌های آموزشی هستند. همچنین آن‌ها بعضی از روش‌های مؤثر در زمینه حرفه‌ای شدن معلم را استفاده از روش‌هایی نظیر «مطالعات موردی، ایفای نقش، شبیه‌سازی، کارگاه آموزشی» و مانند آن می‌دانند (Fathi-vajargah, Vajari, 2005).

حاجی حسین‌نژاد و بالغی‌زاده معتقدند معلمان باید با «آشنایی در به‌کارگیری نظریه هوش‌های چندگانه»، فعالیت‌هایی را طراحی کنند که هوش‌های چندگانه دانش‌آموزان را فعال کند. این نظریه به آموزشگران کمک می‌کند تا راه‌های یادگیری دانش‌آموزان را شناسایی کنند و در طراحی درس‌ها و به‌کارگیری ابزار ارزشیابی خلاق باشند و می‌تواند به‌عنوان ابزاری قوی برای کمک به دانش‌آموزان در یادگیری مهارت‌ها و درک عمیق‌تر مطالب درسی به کار رود (Hajihossein, Nejad, Baleghi Nejad, 2002).

همکاران، درباره موضوع‌های مختلف تدریس و فعالیت‌های آموزشی مدرسه، از مشاهدات خود، گزارشی ارائه دهند. همچنین «دعوت از راهنمایان مجرب» و فراهم آوردن امکان بازدید آن‌ها از مدرسه و شرکت در کلاس‌های درس و در گروه‌های مختلف، سبب می‌شود موضوعات مرتبط با پرورش حرفه‌ای معلمان، مورد بحث و توجه قرار گیرد (Sarkararani, 2002).

ابراهیم‌زاده «آموزش از راه دور» را به‌عنوان یکی از راهکارهای حرفه‌ای شدن معلمان، می‌داند، یعنی آموزش مداوم معلمان و بازآموزی ضمن خدمت، یکی از راهکارهای مهم در بالا بردن کیفیت حرفه‌ای معلمان است که می‌توان با استفاده از نظام آموزش از دور، بدون نیاز به جابجایی و فارغ از محدودیت‌های زمانی و مکانی، با سازمان‌دهی فرایند یاددهی-یادگیری و ارزیابی پیشرفت تحصیلی با درجه انعطاف بالا توسط خود معلمان و از میان برداشتن موانع دسترسی به‌ویژه فاصله جغرافیایی، به آموزش مورد نیاز و یادگیری مستقل در همه سطوح و اتخاذ راهبردهای مناسب در به‌کارگیری فن‌آوری‌های آموزشی، سامانه‌های چندرسانه‌ای و فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و درنهایت به هدف ارزشمند ارتقاء و رشد حرفه‌ای معلمان دست یافت (Ebrahimzadeh, 2005).

حائری‌زاده و محمدحسین، به تعیین اهداف روشن یادگیری اشاره می‌کنند و معتقدند ارتباط دقیق فعالیت‌ها با اهداف، طراحی استراتژی‌های آموزشی برای به‌کارگیری آن‌ها در کلاس درس و برنامه‌ریزی برای به کار بردن این استراتژی‌ها، تشخیص اهمیت ارتباط آموزش با زندگی واقعی، در «طراحی آموزشی برای تدریس باکیفیت»، حائز اهمیت است. همچنین معتقدند معلمانی که «دارای مدرک حرفه‌ای» هستند و از آمادگی کافی برای آموزش برخوردارند، تأثیر مثبتی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان می‌گذارند. از نظر آنان، «تجربه تدریس» نیز در اثربخشی موفقیت دانش‌آموز مؤثر است و موجب می‌شود معلمان، مهارت‌های

مرتبط به آن»، اشاره کرده و معتقدند که این مشارکت، از زمان تخصصی شدن قلمرو برنامه‌ریزی درسی، مطرح بوده است، ولی دامنه آن در نظام‌های برنامه‌ریزی متفاوت، متنوع است. باور به مشارکت معلمان تا آنجا پیش می‌رود که موفقیت و شکست بهترین و یا ضعیف‌ترین برنامه‌درسی طراحی شده را در گرو کیفیت طراحی و اجرا از جانب معلم می‌دانند (Rezayat, Yamanidoozi Sorkhabi, Kiamanesh, Naveebrahim, 2011).

اندیشمندان داخلی، نظرات روشن و مهمی برای رشد حرفه‌ای معلمان مطرح کرده‌اند که می‌توان دریافت به نواقص و نارسایی‌های نظام تربیت معلم کشور توجه و وقوف کامل داشته‌اند. در برنامه‌ریزی موفق برای تربیت معلم، ضمن توجه به این نقطه‌نظرات ارزشمند، باید همواره چشم‌انداز جهانی را در ورای اهداف داخلی، در نظر داشت.

روش پژوهش

این پژوهش، ترکیبی از شیوه‌های کمی و کیفی است. در این پژوهش، راهکارهای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از طریق مطالعه و بررسی منابع و تحقیقات داخلی و خارجی از کتب، مقالات و نشریات مرتبط جمع‌آوری شد و تحت چهار گروه بر اساس مدل مصوب «شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری» برای تولید برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران به‌عنوان یک نهاد فرادستی برای تولید برنامه‌درسی، دسته‌بندی گردید. این چهار عنوان برای طبقه‌بندی شایستگی‌ها عبارت بودند از: «شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی»، «شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی»، «شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی» و «شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی» (Supreme Council for Cultural Revolution, 2011).

شعبانی عوامل موفقیت در کار معلم را در چندین گام بیان کرده است. اولین گام برای موفقیت در کار معلمی، «ایمان به رسالت معلم و عشق ورزیدن به شاگردان» است. علاوه بر برخورداری از شخصیت برجسته، «آگاهی و شناخت معلم از اصول و روش‌های تعلیم و تربیت»، عامل مهم دیگر است. معلم امروز، بدون آگاهی از روانشناسی، فلسفه و اصول یادگیری و روش‌ها و فنون تدریس، هرگز قادر نخواهد بود وظیفه خطیر خود را به نحو شایسته انجام دهد. وی «مهارت‌های آموزشی را در سه بخش مجزای پیش از تدریس، ضمن تدریس و بعد از تدریس» می‌داند (Shabani, 2005).

مطابق پژوهشی که از جلیلی (۲۰۱۴) نقل شده، صلاحیت معلمان در شش دسته شامل آماده‌سازی مناسب، داشتن دانش پایه عمیق برای تسهیل یادگیری، استفاده از راهبردهای مختلف مدیریت رفتار فراگیران، برقراری ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان، حرفه‌ای عمل کردن و خودآگاهی طبقه‌بندی شده است. همچنین به نقل از فرمهینی (۲۰۱۴)، معلمان اثربخش، معلمانی هستند که به دنبال دستیابی به «اهداف خاص» می‌روند و باید مهارت‌های دستیابی به اهداف مورد نظر را داشته باشند و آن را در زمان مناسب به کار گیرند (Adib, Fathi, Azar, Einipour, 2015).

کلینی، توانمندسازی معلمان را به این معنی می‌داند که آن‌ها «دارای آزادی عمل لازم باشند» تا آنچه را که می‌خواهند، به‌گونه‌ای موفقیت‌آمیز انجام دهند. درواقع به آنان اجازه دهیم در مورد مسائل بلندمدت فکر کنند و در پیشرفت و توانمند شدن به آنان کمک کنیم. تواناسازی به فرایندی گفته می‌شود که از طریق آن مدیران به دیگران کمک می‌کنند تا قدرت لازم برای تصمیم‌گیری در امور مربوط به خودشان را به دست آورند (Koleini, 2010).

رضایت و همکاران به «لزوم آشنایی معلمان به مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی و تصمیمات

هر گروه تعداد ۲۵ نفر و در کل تعداد ۱۰۰ نفر مورد پرسش قرار گرفتند.

این چهار گروه در یک پدیده مهم اجتماعی، با همدیگر پیوند خورده‌اند؛ و آن «معلمی کردن» است. گروه اول درباره این پدیده به تولید نظریه اقدام می‌کنند، گروه دوم برای تربیت کسانی که بر اساس آن نظریه‌ها در موقعیت واقعی عمل کنند، به تربیت اقدام می‌کنند، گروه سوم کسانی هستند که از آموخته‌ها و عمل خود در موقعیت عمل معلمی خبر می‌دهند و گروه چهارم کسانی هستند که در معرض دانش‌های تولیدشده قرار گرفته‌اند و برای عمل معلمی آماده می‌شوند. به همین سبب اعلام نظر این چهار گروه مورد نظر بوده است تا از آنچه می‌تواند به معلمی کردن کمک کند، خبر دهند.

در تحلیل داده‌ها، با کمک نرم‌افزار Spss، علاوه بر آمار توصیفی، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای داده‌های هنجار و آزمون کروسکالوالیس برای داده‌های غیرهنجار استفاده شد. نظرات گروه‌های پاسخگو درباره راهکارهای مورد نظر، به تناسب چهار دانش، آزمون و مقایسه شد.

یافته‌ها

یافته‌ها و نتایج این تحقیق در دو بخش نتایج تحلیل کیفی و نتایج تحلیل آماری (کمی) ارائه شده است:

الف) طبقه‌بندی راهکارهای استخراج شده برای اعتلای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان که در این تحقیق از منابع معتبر، استخراج شده بودند، تحت عناوین چهارگانه در طراحی کلان تربیت معلم ایران قرار گرفت. از آنجاکه این نحوه طبقه‌بندی، بر بنیاد اساسی تربیت معلم کشور قرار دارد که سازگار با پیشرفت‌های علمی این حوزه و مبتنی بر نظرات متخصصان است، به‌عنوان چارچوب نظری برای تنظیم و تقسیم‌بندی نظرات جمع‌آوری شده در این مقاله، مورد استفاده قرار گرفت (جدول ۱ الف و جدول ۱ ب).

سپس دیدگاه صاحب‌نظران دارای توانایی نظروری (استادان دانشکده‌های علوم تربیتی و استادان دانشگاه فرهنگیان) و کارگزاران دارای تجربه عملی (معلمان خبره و دانشجومعلمان) درباره اولویت اثربخشی راهکارهای پیشنهادی، مورد بررسی قرار گرفت.

در مرحله اول (مرحله کیفی)، از تلفیق پژوهشی (Research Synthesis) و یا با مسامحه پژوهش تلفیقی (Integrative Inquiry) به معنی کاوشگری ترکیبی و یا پژوهش ترکیبی استفاده شده است. «پژوهش تلفیقی، عبارت از ارزیابی انتقادی پژوهش‌های کیفی قبلی مربوط به یک موضوع خاص با طرح سؤال‌هایی برای تعمیم‌پذیری بیشتر یافته‌های قبلی و فهم اصول و فرایندهای مرتبط با تلفیق نتایج پژوهش‌های کیفی و نظری به منظور حل تناقض‌ها و تعارضات موجود در ادبیات و یافتن جستارهای اصلی برای پژوهش‌های آینده است» (Cooper, Hedges, Valentino, 2009). «پژوهش تلفیقی، شکلی از پژوهش است که حاصل آن، دانش تلفیقی است. دانشی که دانسته‌های مطالعات گوناگون و شاید پراکنده را که می‌توانند با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند، گرد هم می‌آورد» (Short, 2017).

در مرحله کمی، داده‌ها با استفاده از ابزار پرسشنامه که روایی آن به تأیید استادان صاحب‌نظر رسید و اعتبار آن با تعیین آلفای کرونباخ با مقدار ۰/۹۵ تأیید شد، از چهار گروه شامل اعضاء هیأت‌علمی دانشکده‌های علوم تربیتی (به عنوان گروه نظرورزان و تولیدکنندگان دانش نظری تربیت معلم)، استادان دانشگاه فرهنگیان (به عنوان گروه مرجع اقدام به تربیت عملی معلمان)، معلمان خبره (به عنوان کسانی که تجربه عمل معلمی دارند) و دانشجومعلمان (به عنوان کسانی که برای ایفای نقش معلمی آماده می‌شوند) جمع‌آوری شد.

نمونه مورد بررسی این پژوهش از شهر تهران انتخاب شد و در انتخاب آن، عملی بودن با عنایت به پوشش حداکثری جامعه مورد بررسی، مورد نظر بود و به دلیل محدودیت تعداد کل مورد بررسی و محدودیت تعداد نفرات پاسخگو، به تعداد حداقلی بسنده شد. در

جدول ۱ الف. راهکارهای کسب شایستگی در معلمان به تفکیک دو گروه شایستگی

شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی	شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی
توانمند کردن معلمان در بکارگیری روش‌های مختلف سنجش از نتایج یادگیری و پیشرفت دانش آموزان	بهره‌گیری از انواع روش‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان
توانمند کردن معلمان در زمینه مدیریت کلاس درس	فعالیت گروهی معلمان در زمینه بهبود وضعیت عملکرد آموزشی
توانمند کردن معلمان در شناخت و بکارگیری معیارهای مورد نیاز برای فکور بودن (معلم پژوهنده)	اتجاه پژوهش مشارکتی در زمینه بهبود وضعیت عملکرد آموزشی
توانمند کردن معلمان در بهره‌گیری از تفکر حین عمل	توجه به تربیت تکنولوژیک معلمان و توانمند کردن آنها در استفاده از تکنولوژی آموزشی برای ارتقاء فعالیت‌های آموزشی
توانمند کردن معلمان در بکارگیری عقلانیت تکنیکی به همراه عقلانیت هنری	توانمند کردن معلمان در مشارکت فعال و مداوم در کلاس درس و یادگیری و کسب تجربه حین عمل
توانمند نمودن معلمان در شناخت و بکاربرد راهکارهای روان‌شناختی مرتبط با نحوه رفتار با دانش آموزان در کلاس درس (سبک‌های یادگیری، تفاوت‌های فردی، هوش‌های چندگانه)	بهره‌گیری از دیدارهای غیررسمی و فعالیت‌های تفریحی، فرهنگی، اجتماعی جمعی در جهت استفاده از تجارب یکدیگر
توانمند کردن معلمان در شناخت و بکارگیری مهارت‌های هوش هیجانی در کنترل احساسات و اتخاذ تصمیمات مناسب	تحصیل مدرک حرقه‌ای و تخصصی به تناسب نوع فعالیت آموزشی
	تشکیل گروه‌های مباحثه و نقد و بررسی فعالیت‌های علمی (درس پژوهی)
	تأسیس شبکه‌های مدیریت دانش و عضویت معلمان در آن
	فرصت دادن به معلمان برای شرکت فعال در محافل علمی و اعلام نظر
	توانمند کردن معلمان در بعضی از مهارت‌های قنی تدریس از قبیل تحلیل، قرصیه‌سازی، مفهومی‌کردن، ترکیب

جدول ۱ ب. راهکارهای کسب شایستگی در معلمان به تفکیک دو گروه شایستگی

شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی	شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی-موضوعی
اثنا نمودن معلمان با اهداف، چشم‌اندازها، خط‌مشی‌های مرتبط با نقش آنها در نظام ارزشی حاکم	تنظیم برنامه‌درسی آموزش معلمان هماهنگ با برنامه‌درسی مدرسه در راستای مناسبات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی
ایجاد ساختار سازمانی حمایت‌گر برای رشد حرفه‌ای معلمان	توجه به تنوع برنامه‌درسی با در نظر گرفتن نیازهای شناختی، نگرشی و عاطفی معلمان
توانمند نمودن معلمان در زمینه شناخت و بکارگیری مناسبات اخلاقی حرفه‌ای برای تدریس مؤثر	اثنا و توانمند کردن معلمان با راهکارهای مناسب برنامه‌ریزی درسی و طراحی و اجرای فعالیت‌های آموزشی
اثنا نمودن معلمان با پایه‌های ارزشی نظام حاکم (حال، گذشته و آینده)	اثنا و توانمند نمودن معلمان در طراحی استراتژی‌های آموزشی مرتبط با اهداف نظام و متعلق با زندگی واقعی دانش‌آموزان
فراهم آوردن موجبات شناخت معلمان از دانش جامعه‌شناختی و مسئولیت‌های اجتماعی	فرهنگ‌سازی برای پذیرش تغییر و تحول در نظام آموزشی با استقرار پایانه دارای حافظه برای ذخیره‌سازی ستاریوهای آموزشی
ایجاد تعهد شغلی در معلمان در قبال مسئولیت‌های حرفه‌ای و تلاش در جهت یادگیری مادام‌العمر	فراهم آوردن امکان مشاهده کلاس معلم، توسط راهنمایان مجرب جهت دریافت راهنمایی‌های لازم
توانمندسازی معلمان برای خودمختاری و آزادی عمل در تصمیم‌گیری‌های خردمندانانه و خلاقانه	فراهم آوردن امکان مشاهده و بازدید از مدارس و تدریس در کلاس‌های دیگر جهت کسب تجارب لازم
اجباری نمودن دریافت گواهینامه معلمی برای همه معلمان مبتنی بر استانداردهای حرفه‌ای مورد نظر	
برقراری یک نظام جامع ارزشیایی عملکرد معلمان و ارائه بازخورد به آنان	
نهادینه کردن فرایند خودارزیابی در معلمان	

معلمان خبره و دانش‌جومعلمان سال آخر دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان جمع‌آوری و سپس تحت آزمون‌های آماری قرار گرفت. میانگین امتیازات نظرات هر گروه در بیان قابلیت راهکارهای اعلام شده برای کمک به تحقق شایستگی‌ها، به شرح جدول ۲ بوده است. این سنجش نشان می‌دهد که قابلیت راهکارهای شناسایی شده برای تحقق شایستگی‌های مختلف، متفاوت بوده و یا نظرات گروه‌های پاسخگو در مورد قابلیت شایستگی‌های چهارگانه تفاوت داشته است. راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی در کل گروه‌های پاسخگو، با کسب میانگین ۸۴/۱۵ بالاترین قابلیت و راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی با کسب میانگین ۵۲/۹۵ کمترین قابلیت را نشان می‌دهند (جدول ۲).

ب) اولویت اثربخشی راهکارهای حاصل از این تحقیق در اعتلای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه صاحب‌نظران

راهکارهای مؤثر برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان که به کمک مطالعه و بررسی تعداد زیادی از منابع معتبر داخلی و خارجی، استخراج و در قالب مدل مصوب شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی به‌عنوان یک نهاد فرادستی برای تولید برنامه‌درسی، تحت چهار گروه شایستگی دسته‌بندی شده بودند (جدول ۱)؛ به لحاظ اولویت اهمیت و اثربخشی، از نظر ذینفعان و متخصصان این حوزه، سنجش شدند؛ به این صورت که تعیین شد که این راهکارها با چه توزیعی به هر یک از دانش‌ها اختصاص می‌یابند. ابتدا با استفاده از ابزار پرسشنامه، دیدگاه چهار گروه مورد نظر یعنی اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های علوم تربیتی، اساتید دانشگاه فرهنگیان،

جدول ۲. اهمیت هر یک از شایستگی‌ها از نظر هر یک از گروه‌ها

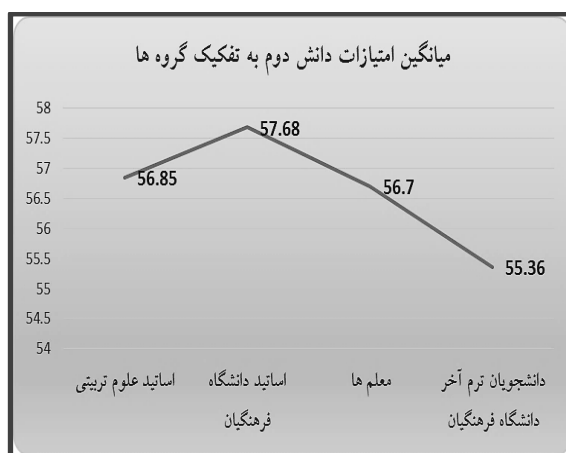
میانگین امتیاز	دانش موضوعی	دانش تربیتی	عمل تربیتی موضوعی	دانش عمومی
اساتید علوم تربیتی	۸۲/۶۵	۵۶/۸۵	۵۰/۷	۷۸/۸
اساتید دانشگاه فرهنگیان	۸۶/۵	۵۷/۶۸	۵۳/۸۲	۷۶/۵
معلمان	۸۴/۵۲	۵۶/۷	۵۴/۹۷	۷۷/۲۴
دانش‌جومعلمان نیمسال آخر کارشناسی	۸۱/۹۲	۵۵/۳۶	۵۲/۳۲	۷۵/۴
کل گروه‌ها	۸۴/۱۵	۵۶/۶۵	۵۲/۹۵	۷۶/۹۹

تربیتی موضوعی، معلمان و در شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی، اساتید علوم تربیتی، قابلیت راهکارهای شناسایی شده را مؤثرتر دانسته‌اند. در همه موارد، امتیاز دانش‌جومعلمان درباره قابلیت راهکارهای شناسایی شده پایین‌تر از سایر گروه‌هاست. در شکل ۵ تفاوت‌های مذکور به‌صورت نمودار ستونی ارائه شده است.

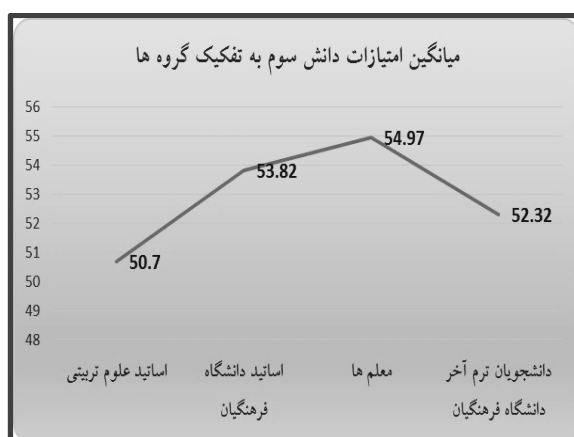
قابلیت هر دسته از راهکارهای شناسایی شده برای کمک به تحقق هر یک از شایستگی‌ها در نظر گروه‌های مختلف، متفاوت بوده است. شرح این موضوع در نمودارهای خطی ۱ تا ۴ نیز ارائه شده است و نشان می‌دهد که در شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی و شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی، اساتید دانشگاه فرهنگیان و در شایستگی‌های معطوف به عمل



شکل ۱. میانگین امتیازات در شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی به تفکیک چهار گروه پاسخگو



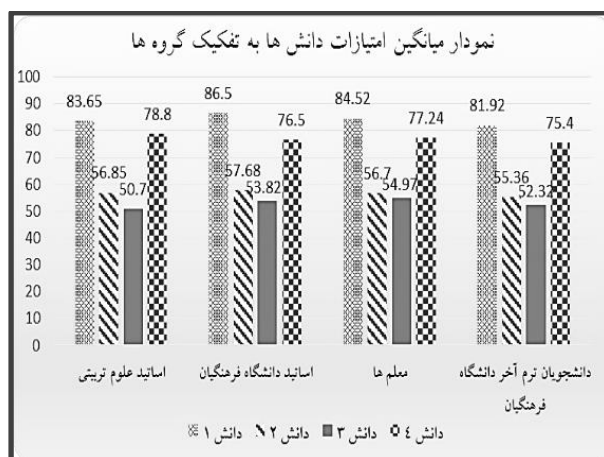
شکل ۲. میانگین امتیازات در شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی به تفکیک چهار گروه پاسخگو



شکل ۳. میانگین امتیازات در شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی به تفکیک چهار گروه پاسخگو



شکل ۴. میانگین امتیازات در شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی به تفکیک چهار گروه پاسخگو



شکل ۵. نمودار میانگین امتیازات در چهار گروه شایستگی‌های مورد نظر به تفکیک چهار گروه پاسخگو

معطوف به دانش موضوعی و راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و در راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی و راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی، از آزمون کروسکال‌والیس استفاده شد. در خصوص آزمون فرض برابری میانگین گروه‌ها به تفکیک چهار شایستگی، نیز فرض برابری میانگین گروه‌ها پذیرفته شد؛ به عبارت دیگر تمام گروه‌های صاحب‌نظر در مورد هر کدام از چهار شایستگی مورد بررسی، نظرات مشابهی داشتند. نتایج خلاصه در جداول ۳ و ۴ آمده است.

با توجه به تفاوت ظاهری موجود میان میانگین‌های امتیاز «قابلیت» راهکارها در تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی، معناداری تفاوت میانگین‌ها، بررسی و آزمون شد. از آنجاکه داده‌ها نرمال نبود، در یک آزمون کروسکال‌والیس، تمام گویه‌های (۳۵ راهکار) مورد پرسش، به تفکیک چهار گروه پاسخگو، مورد آزمون قرار گرفت و فرض صفر به استثناء دو گویه در آن تأیید شد. به این معنا که از میان راهکارهای مورد بررسی، نودوپنج درصد آن‌ها از نظر چهار گروه تحت پرسش، قابلیت تقریباً مشابه دارند. همچنین میانگین نظرات گروه‌ها، به تفکیک چهار دانش بررسی شد. پس از بررسی نرمال بودن داده‌ها در راهکارهای کسب شایستگی‌های

جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس برای بررسی تفاوت اثربخشی شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی و عمل تربیتی موضوعی

Sig	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات		
+ / ۷۶۸	+ / ۳۷۹	۸۵ / ۵۹	۳	۲۵۵ / ۱۷۸	بین گروهی	شایستگی‌های گروه ۱
		۲۲۴ / ۳۵۶	۹۶	۲۱۵۳۸ / ۱۳۲	درون گروهی	
		-	۹۹	۲۱۷۹۳ / ۳۱	کل	
+ / ۳۵۵	۱ / ۹۵	۸۴ / ۳۸۲	۳	۲۵۲ / ۸۴۶	بین گروهی	شایستگی‌های گروه ۳
		۷۶ / ۹۴۶	۹۵	۷۳۰۹ / ۸۸۱	درون گروهی	
		-	۹۸	۷۵۶۲ / ۷۲۷	کل	

جدول ۴. آزمون کروسکال‌والیس برای بررسی تفاوت اثربخشی شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی و دانش عمومی

پی-مقدار	فرضیه
۰ / ۹۳۹	بررسی فرض برابری میانگین گروهها در شایستگی‌های گروه ۲
۰ / ۹۰۸	بررسی فرض برابری میانگین گروهها در شایستگی‌های گروه ۴

داشتند، لیکن بر مبنای متوسط امتیاز به دست آمده، ترتیب راهکارها در هر شایستگی در کل پاسخگویان و در هر گروه در جداول ۵ تا ۸ ارائه شده است.

اگرچه تفاوت میانگین نظرات گروه‌ها در مورد راهکارهای مورد بررسی معنادار نیست و نشان می‌دهد که چهار گروه در مورد هر گویه تقریباً نظر مشابهی

جدول ۵. ترتیب قابلیت راهکارهای تحقق شایستگی‌های دانش موضوعی

رتب‌ب اولوبت راهکارها بر مبنای میانگین امتیازات	تمام پاسخ‌گویان	هیات علمی علوم تربیتی	اساتید دانشگاه فرهنگیان	معلمان	دانشجو معلمان نیمسال آخر
یادگیری و کسب تجربه حین عمل	۱	۱	۱	۱	۲
کسب مدرک تخصصی و حرفه‌ای	۲	۲	۵	۳	۴
تسلط در شناخت و کاربرد استفاده از تکنولوژی آموزشی	۳	۷	۲	۶	۱
تسلط بر مهارت‌های فنی تدریس (تحلیل، فرضیه‌سازی، مفهومی‌کردن، ترکیب)	۴	۳	۶	۵	۶
فعالیت گروهی معلمان در زمینه بهبود عملکرد آموزشی	۵	۴	۳	۴	۸
تشکیل گروه‌های مباحثه و نقد و بررسی (درس‌پژوهی)	۶	۵	۴	۲	۹
شرکت فعال معلمان در محافل علمی	۷	۱۰	۹	۷	۵
انجام دیدارهای غیررسمی و فعالیت‌های جمعی و استفاده از تجارب یکدیگر	۸	۱۱	۸	۸	۷
بهره‌گیری از انواع روش‌های آموزش ضمن خدمت	۹	۶	۱۰	۱۱	۳
انجام پژوهش مشارکتی در زمینه بهبود وضعیت عملکرد آموزشی	۱۰	۹	۷	۱۰	۱۰
تاسیس شبکه‌های مدیریت دانش و عضویت معلمان در آن	۱۱	۸	۱۱	۹	۱۱

جدول ۶. ترتیب قابلیت راهکارهای تحقق شایستگی‌های دانش تربیتی

رتب‌ب اولوبت راهکارها بر مبنای میانگین امتیازات	تمام پاسخ‌گویان	هیات علمی علوم تربیتی	اساتید دانشگاه فرهنگیان	معلمان	دانشجو معلمان نیمسال آخر
شناخت و کاربرد راهکارهای روانشناختی مرتبط با نحوه رفتار در کلاس درس	۱	۳	۱	۱	۳
شناخت و کاربرد فرایندهای مدیریت کلاس درس	۲	۱	۳	۳	۲
داشتن مهارت‌های هوش هیجانی در کنترل احساسات و تصمیم‌گیری مناسب	۳	۴	۲	۶	۱
شناخت و کاربرد روش‌های مختلف سنجش از نتایج یادگیری	۴	۲	۶	۵	۵
شناخت و بکارگیری معیارهای فکور بودن (معلم پژوهنده)	۵	۵	۴	۴	۴
شناخت و بهره‌گیری از تفکر حین عمل	۶	۷	۵	۲	۷
بکارگیری عقلانیت تکنیکی به همراه عقلانیت هنری	۷	۶	۷	۷	۶

جدول ۷. ترتیب قابلیت راهکارهای تحقق شایستگی‌های عمل تربیتی موضوعی

رتب‌ب اولویت راهکارها بر مبنای میانگین امتیازات	تمام پاسخ‌گویان	هیات علمی علوم تربیتی	اساتید دانشگاه فرهنگیان	معلمان	دانشجو معلمان نیمسال آخر
تسلط بر راهکارهای برنامه‌ریزی درسی و طراحی و اجرای فعالیت‌های آموزشی	۱	۳	۱	۱	۱
شناخت استراتژی‌های آموزشی مرتبط با اهداف نظام زندگی واقعی دانش‌آموز	۲	۴	۳	۲	۳
تنوع برنامه‌درسی با در نظر گرفتن نیازهای شناختی، نگرشی و عاطفی معلمان	۳	۵	۲	۳	۴
مشاهده و بازدید از مدارس و تدریس در کلاس‌های دیگر، جهت کسب تجربه	۴	۲	۶	۷	۲
مشاهده کلاس معلم، توسط راهنمایان مجرب جهت دریافت راهنمایی‌های لازم	۵	۱	۷	۶	۵
برنامه‌درسی آموزش معلمان، هماهنگ با برنامه‌درسی مدرسه و مناسبات جامعه	۶	۷	۵	۴	۷
فرهنگ پذیرش تغییر و تحول در نظام آموزشی یا استقرار سامانه دارای حافظه	۷	۶	۴	۵	۶

جدول ۸. ترتیب قابلیت راهکارهای تحقق شایستگی‌های دانش عمومی

رتب‌ب اولویت راهکارها بر مبنای میانگین امتیازات	تمام پاسخ‌گویان	هیات علمی علوم تربیتی	اساتید دانشگاه فرهنگیان	معلمان	دانشجو معلمان نیمسال آخر
خودمختاری و آزادی عمل در تصمیم‌گیری‌های خردمندان و خلاقانه	۱	۴	۱	۱	۲
بکار بردن مناسبات اخلاق حرفه‌ای برای تدریس مؤثر	۲	۲	۴	۲	۳
نهادینه کردن فرایند خودارزیابی در معلمان	۳	۳	۶	۴	۱
ایجاد تعهد شغلی در قبال مسئولیت‌های حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر	۴	۷	۲	۳	۷
ایجاد ساختار سازمانی حمایت‌گر برای رشد حرفه‌ای معلمان	۵	۵	۳	۵	۴
برقراری یک نظام جامع ارزشیابی عملکرد معلمان و ارائه بازخورد	۶	۶	۸	۶	۶
شناخت مسئولیت‌های اجتماعی و کاربرد دانش جامعه‌شناختی	۷	۸	۵	۷	۸
اجباری بودن دریافت گواهینامه معلمی مبتنی بر استانداردهای حرفه‌ای	۸	۶	۹	۹	۹
آشنایی معلمان با اهداف، خط‌مشی‌های مرتبط در نظام ارزشی حاکم	۹	۹	۱۰	۷	۵
آشنایی با پایه‌های ارزشی نظام حاکم (خال، گذشته و آینده)	۱۰	۹	۱۰	۸	۱۰

همچنین گروه‌های پاسخگو، راهکارهای دیگری نیز کردند (جدول شماره ۹):
 برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان پیشنهاد

جدول ۹. راهکارهای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای پیشنهادی گروه‌های پاسخگو

دانش موضوعی	عمل تربیتی موضوعی	دانش تربیتی	دانش عمومی
برگزاری المپیادهای سالانه موضوعی و الزام مشارکت فعال معلمان در المپیادهای مرتبط	تهیه فیلم‌های مستند از معلمان موفق در مدیریت کلاس درس و مشاهده آن توسط معلمان	تقویت سناریونویسی در معلمان	برقراری نظام مشوق‌ها در ایجاد انگیزه برای معلمان
امکان استفاده از فعالیت‌های فوق‌برنامه در جهت ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	توانمند کردن معلمان در کاربرد فنون مشاوره و راهنمایی	برنامه‌ریزی مناسب برای فعالیت‌های تیمی در جهت تقویت مهارت‌های اجتماعی	تقویت زبان رسمی کشور و یک زبان بین‌المللی در معلمان
انجام بازدیدهای علمی- آموزشی از مجتمع‌های موفق کشور	توانمند کردن معلمان در مهارت‌های فکری سطح بالا و خلاقیت در تفکر و عملکرد و توانایی آموزش به دانش‌آموزان	برنامه‌ریزی مناسب برای فعالیت‌های تیمی جهت تقویت و بهره‌گیری از برنامه‌دستی پنهان	توانمند کردن معلمان در مهارت‌های زندگی و آموختن آن به دانش‌آموزان
ایجاد امکان استفاده از سخنران و آموزشگر میهمان	برگزاری مناووب آزمون‌های شخصیت و آزمون‌های تاب‌آوری در معلمان		توانمند کردن معلمان در رعایت مسائل بهداشتی لازم مرتبط با حرفه
	توانمند کردن معلمان در کاربرد انواع روش‌های اصلاح رفتار		

بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه به معرفی شماری از راهکارهای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اقدام شده است که از منابع معتبر و نظرات اشخاص صاحب‌نظر، استخراج و بر اساس چهار گروه شایستگی‌های کلیدی مورد تأیید شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دسته‌بندی شدند. کیفیت و کمیت و ارتباطات ماهوی این شایستگی‌ها نشان می‌دهند که معلمی کردن دارای پیچیدگی‌های قابل توجهی است و کارگزاران این عرصه، نیازمند آن هستند که علاوه بر آموزش‌های پیش از خدمت عمیق، به‌طور مستمر تحت پوشش شرایط توسعه حرفه‌ای باشند. در این ارتباط، باور به این‌که حرفه معلمی نیازمند شایستگی‌های متعددی است، برای سیاست‌گذاران عرصه تربیت معلم و متصدیان اقتصاد آموزش و پرورش دارای اهمیت زیادی است.

در آزمون‌های آماری جهت آشکارسازی تفاوت آراء و نظرات گروه‌های مورد بررسی، مشخص شد که میانگین نظرات گروه‌های پاسخگو، درباره راهکارهای کسب

شایستگی (به‌استثناء دو مورد)، برابر است و این موضوع در همه انواع شایستگی‌ها مطرح بود. این موضوع از آن جهت حائز توجه است که گروه‌های مورد بررسی دارای جایگاه و نقش‌های متفاوتی بودند. از یک‌سو نمایندگان عرصه «نظروری تربیت معلم» یعنی استادان دانشگاه‌ها و از سوی دیگر کارگزاران عرصه عمل واقعی کلاس درس مدرسه یعنی معلمان خبره در این بررسی مشارکت داشته‌اند. همسویی نظرات این گروه‌ها بدان معناست که آنچه شایستگی معلمی قلمداد شده هم دارای وجه نظری و هم دارای وجه عملی است. این تعادل چنان مطرح بوده است که «مشابهت نظر» در اعلام نهایی دیده می‌شود. این موضوع نشان می‌دهد که نوعی «فهم مشترک» (دست‌کم بر اساس تحلیل آماری) بین متخصصان یعنی استادان علوم تربیتی (به‌عنوان نظریه‌پردازان) و استادان تربیت معلم (به‌عنوان اشخاص تربیت‌کننده معلمان)، با کارگزار عرصه عمل یعنی معلمان (به‌عنوان افراد مشغول به کار در شرایط امروز مدارس ایران) و دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان

به‌عنوان یک مؤلفه نو در برنامه‌های درسی در شرایطی قرار دارد که بر سر آن ابهام وجود دارد و متصدیان نمی‌توانند از درستی راهکارهای مربوط به آن، اطمینان کسب کنند.

در تحلیل داده‌های حاصل، آشکار شد که در همه موارد، امتیاز دانش‌جو معلمان به قابلیت اجرایی راهکارهای پیشنهادی (تقریباً در همه موارد) کمتر از امتیاز معلمان به آن‌ها بوده است. این را ما نشانه‌ای از «توجویی» و «تحول‌طلبی» این گروه از معلمان آینده قلمداد می‌کنیم. این موضوع مهم است که معلمانی در این بررسی مشارکت داشتند که در شهر تهران مشغول به خدمت بوده‌اند و یا در دانشگاه فرهنگیان در تهران مشغول به تحصیل بوده‌اند. با وجود این، همچنان دانش‌جو معلمان در قابلیت راهکارهای مطرح در اسناد علمی، تردید بیشتری دارند. این یافته حکایت از آن دارد که نشانه و بذری برای «بهبود و تعالی» در افکار و باورهای نومعلمان وجود دارد و می‌توان امیدوار بود که نسل جدید معلمان کشور به‌راستی شایسته عنوان «پرچم‌داران تحول» (Mousapur, 2018) هستند.

منابع

Adib, Yousof; Fathi Azar, Eskandar; Einipour, Javad (spring 2015). Teachers' Perceptions of Effective Teaching Features; A Phenomenological Study, Research in curriculum planning, Vol 12, No 17 (continuous 44), [Persian].

Behrangi (Berenji), Mohammad Reza (2002). Application of Management Theories in Planning and Monitoring, Kamale Tarbiat Publishing, [Persian].

Bourgonje, Paloma R., Tromp Rosanne (2015). Quality educators, an international study of teacher, competences and standards, translated by Samad Izadi, and Saeed Ghazi, Solar Publishing, [Persian].

Bowman, Lacey (2013). A Study of Teacher Effectiveness Evaluation Models in American Schools, Purdue University, Open Access Theses. Paper 20.

Chalmers, Denise; Gardiner, Di (2015). The Measurement and Impact of University Teacher Development Programs, Educator, vol. 51\1 38-80.

(به‌عنوان متقاضیان حرفه معلمی) وجود دارد و تا حدی می‌تواند حاصل نزدیکی واقعی آنان از طریق حضور معلمان در دانشگاه، حضور استادان در مدرسه به‌صورت واقعی و مخصوصاً به‌صورت مجازی باشد. بهتر است تأکید شود که این فضای جدید تعاملات اجتماعی، فضایی است که می‌تواند نوعی همخوانی و عقلانیت را برای مسائل تربیت معلم و معلمی کردن فراهم کند. گسترش شرایط دسترسی به این فضا، از این حیث، مثبت ارزیابی می‌شود.

ما مایلیم در اینجا این مشابهت را «همگرایی نظری» نام‌گذاری کنیم و به نظر می‌رسد که سرمایه مناسبی برای «همگرایی عملی» محسوب می‌شود؛ به‌عبارت‌دیگر، چنین نگاه مشترکی را می‌توان از سویی بنیادی مطمئن برای برنامه‌های اعتلا و بالندگی معلمان و از سویی زمینه‌ای مفید برای شناسایی مسئله‌های واقعی‌تر عرصه معلمی قلمداد و قبول کرد که مقاومت در برابر اجرای چنین برنامه‌هایی از سوی هر دو گروه بازیگر دارای قدرت انتخاب کمتر خواهد شد.

این اتفاق نظر، همچنین نشان می‌دهد که راهکارهای مورد نظر نویسندگان و متفکران عرصه تربیت معلم برای کسب شایستگی‌های چهارگانه حرفه معلمی، از منظر قضاوت اشخاص متصدی، دارای قابلیت‌های اجرایی متفاوتی است. آنان باور دارند که راهکارهای پیشنهادی برای اعتلای شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی»، با کسب میانگین ۸۴/۱۵ درصد نمره دارای بالاترین قابلیت عملی و راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی» با کسب میانگین ۵۲/۹۵ درصد نمره دارای کمترین قابلیت عملی است. این موضوع به‌درستی حکایت از آن دارد که از سویی تجربه یک‌صد ساله تربیت معلم ایران که با محوریت دانش موضوعی بوده است، هم توانسته موارد مناسب‌تری از راهکارها را عرضه نماید و هم به سبب آشنایی ذهنی متصدیان توانسته تأیید آنان را جلب کند و از سوی دیگر نشان می‌دهد که دانش محتوایی تربیتی

- Cogshell, Jane G.; Rasmussen, Claudette; Colton, Amy; Milton, Jessica; Jacques, Catherine (2012). The Role of Job-Embedded Professional Learning in Teacher Evaluation, National Comprehensive Center for Teacher Quality, a Research & Policy Brief.
- Cooper, Harris; Hedges, Larry V.; Valentino, Jeffery C. (2009). The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis, Published by Russell Sage Foundation.
- Darling-Hammond, Linda (2010). Evaluating Teacher Effectiveness, How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching, Center of American Progress.
- Ebrahimzadeh, Isa (2005). New Illiteracy, a New Challenge for Educational Institutes, Peyke Noor Publishing, [Persian].
- Fathi Hafashjani, Farshideh; Arefi, Mahboobeh; Fathi Vajargah, Kouros (spring 2018). The Relationship between Teaching Methods and Promoting the Attitudes of Students in Elementary Schools in Tehran, Research in curriculum planning, Vol 14, No 59 (continuous 56), [Persian].
- Fathi-vajargah, Kouros, Vajari, Talat Diba (2005). Evaluating the Effectiveness of Training Courses, Aeezh Publishing, Tehran, [Persian].
- General Directorate of Public Relations (2014). The Annual Performance of the University of Farhangian named Mehr, published by Farhangian University, [Persian].
- Haerizadeh, Kheyrieh Beigom and Leily, Mohamad Hossein (2007). Effective Teacher Features, Ghatreh Publishing, Tehran, [Persian].
- Hajihosseini Nejad, Gholam Reza and Baleghi Nejad, Soosan (2002). Gardner's Multiple Intelligence Theory and Its Application in Education, Academic Jahad Publishing of Teacher Training University, [Persian].
- High Council for Educational Planning (2015). Major design or architecture of Teaching Teacher Training Program of the Islamic Republic of Iran, published by Farhangian University, Tehran, [Persian].
- Hosseini Bidokht, Mohsen (2014). Professional Development of Teacher, Tarbiat Dabir Rajaei University Publishing, [Persian].
- Koepfen, Karoline; Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard; and Leutner, Detlev (2008). Current Issues in Competence Modeling & assessment, Journal of Psychology, Vol. 216(2): 61-73.
- Koleini, Mahboobeh (2010). The Role of Knowledge Management in Empowering Teachers, Educational, Analytical and Informational Monthly Journal, published by Research and Planning Organization, Educational Aid Publishing office, [Persian].
- Mehrmohammadi, Mahmood (2004). Standardization of the Process of Teaching and Empowering Quality: Illusion of Reality? Standard and Standardization in Education, Samt Publishing, Tehran, [Persian].
- Mehrmohammadi Mahmood (2013). Recognition of Technological Education as part of the Neglected Curriculum and a Necessity in the Islamic World, Journal of Planning Studies, seventh year, No. 28, [Persian].
- Mousapour, Nematollah (2013). About University Teaching, Imam Sadegh University Publishing, Tehran, [Persian].
- Mousapour, Nematollah (2018). 44 Months Effort for Quality Instruction, Farhangian University Publishing, Tehran, [Persian].
- Moosapur Nematollah, Ahmadi Ameneh (2016). Master Design of Teacher Training Program, published by Farhangian University, [Persian].
- National Competency-Based Teacher Standards (NCBTS) (2006). A Professional Development Guide for Filipino Teachers, Republic of the Philippines Department of Education.
- Niemi, Hennele & Lavonen, Jari (2011). "Evaluation for Improvements in Finnish Teacher Education", University of Helsinki.
- Professional Learning and Leadership Development Directorate (2008). Quality Teaching to Support the NSW professional Teaching Standards, Development Directorate, State of NSW, Department of Education and Training.
- Rezayat, Golam Hossein, Yamanidoozi Sorkhabi, Mohammad, Kiamanesh, Ali Reza, Navebrahim Abdolrahim (2011). Competency Pattern Architecture: Presentation of Conceptual Framework, published by Human Resources Management Research Journal of Imam Hossein University, third year, No.2, [Persian].
- Roelofs, Erik; Sanders, Piet (2007). Towards a Framework for Assessing Teacher Competence, European Journal of Vocational Training, no 40.
- Ross, Denise E.; Singer-Dudek, Jessica; Geer, R. Douglas (2005). The Teacher Performance

Rate and Accuracy Scale (TPRA): Training as Evaluation, Education and Training in Developmental Disabilities, 40(4).

Sarkararani, Mohammad Reza (2002). Japan's Learning Culture, Curriculum, and Learning Process in Elementary Education in Japan, Negar Publishing, Tehran, [Persian].

Shabani, Hasan (2005). Educational Skills (Teaching Methods and Techniques), Samt Publishing, Tehran, [Persian].

Short, Edmund C. (2017). Forms of Curriculum Inquiry, translated by Mahmood Mehrmohammadi, Samt Publishing, fifth edition, Tehran, [Persian].

State Board of Education, Department of Public Instruction, (2015). Teacher Evaluation Process, Public Schools of North Carolina.

Stigler, James W, Hubbert, James (2004). The Teaching Gap: Best Ideas Form the World's Teachers for Improving Education in the Classroom, translated by Mohammad Reza Sarkararani, and Ali Reza Moghaddam, Madreseh Publishing, Tehran, [Persian].

Supreme Council for Cultural Revolution (2011). Theoretical Foundations of the fundamental transformation in formal and general education system of The Islamic Republic of Iran, Secretariat of the Cultural Revolution Council, Tehran, [Persian].

Yesil Yurt, Etem (2014). Teacher's Competency and Self-Efficiency Beliefs as the Predictor of Attitude towards Teaching Profession, Mevlana International Journal of Moral and Values Education (MIJMVE), Vol. 1(2), pp 1-20.

Yu, Ji Hyun; Yan Sun, Yi; Strobel, Johannes (2012). A Conceptual k-6 Teacher Competency Model for Teaching Engineering, SciVerse ScienceDirect, Procedia, Social and Behavioral Sciences 56, 243 -252.