



طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر (دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه)

در دوره کارشناسی آموزش هنر

**Design of the Expected Competencies Framework For art teachers
(Elementary and secondary Grade) in Bachelor of Arts Education**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴/۱۲/۱۳۹۶؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۳/۰۷/۱۳۹۷

A. Mahdizadeh tehrani

A. Assareh (Ph.D)

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

M. R. Emamjome (Ph.D)

Abstract: The purpose of this study is to achieve the expected qualifications of graduate students in arts education. To reach this goal, mixed research approach was used. To collect information, using a targeted sampling method and reaching the theoretical saturation limit, a sample of 15 Professionals in the field of art and curriculum was selected and a qualitative semi-structured interview was conducted with them. In the second part (Quantitative), the participation of 15 experienced art teachers was assisted in weighting and categorizing the qualifications. Collected data was analyzed and coded by Q analysis method. The findings of this study indicate the expected qualifications of graduate students in the field of art education at four levels, in a spiral system, and compare these qualifications with the teacher qualification system introduced by Kohler (2006) and Mehrmohammadi (1392). The findings of this study, which can be used in various stages of curriculum development based on the expected competencies of art education graduates, also provide a comprehensive perspective on what should be achieved during the Bachelor of Arts education.

Keyword: Framework design, Conceptual Framework, Teacher competency, undergraduate degree, art education, art teacher training

آیدین مهدیزاده تهرانی^۱ علیرضا عصاره^۲محمود مهرمحمدی^۳ محمدرضا امام جمعه^۴

چکیده: هدف این پژوهش، طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر (دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه) در دوره کارشناسی آموزش هنر است. برای نیل به این مقصود از رویکرد پژوهش آمیخته و روش کیو استفاده شده است. برای جمع‌آوری اطلاعات، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به حد اشباع نظری، نمونه‌ای به حجم ۱۵ نفر از متخصصین دانشگاهی در رشته‌های هنر و برنامه درسی انتخاب شده و با ایشان مصاحبه نیمه‌ساختار یافته کیفی انجام شد. در بخش دوم (کمی) از مشارکت ۱۵ نفر از معلمان هنر باسابقه برای وزن‌دهی و دسته‌بندی صلاحیت‌ها کمک گرفته شد. داده‌های گردآوری شده با روش تحلیل کیو مورد تجزیه و تحلیل و کدگذاری قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش، صلاحیت‌های موردانتظار دانش‌آموختگان دوره کارشناسی رشته آموزش هنر را در چهارسطح به‌صورت یک نظام ماریجی معرفی می‌کند و آنها را با نظام صلاحیت‌های معلمی معرفی شده توسط کهلر (۲۰۰۶) و مهرمحمدی (۱۳۹۲) مقایسه می‌کند. یافته‌های این پژوهش علاوه بر اینکه می‌تواند در مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر صلاحیت‌های معلمان هنر مورد استفاده قرار گیرد، چشم‌اندازی جامع نسبت به آنچه که در طی دوره کارشناسی رشته آموزش هنر باید کسب شود، ارائه می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: طراحی الگو، الگوی مفهومی، صلاحیت‌های معلمی، معلم هنر، آموزش هنر، تربیت معلم

1. aidinbiid@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجائی تهران

2. دانشیار گروه برنامه درسی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران (نویسنده مسئول)

alireza_assareh@yahoo.com

mehrmohammadi_tmuhotmail.com

۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس، تهران

m_r_imam@yahoo.com

۴. دانشیار گروه برنامه درسی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران

مقدمه

نگاهی به برون‌دادهای تربیت معلم و آموزش معلمان و مقایسه آنها با دانش، مهارت و نگرش مورد نیاز در عصر اطلاعات از جمله مهارت‌های تفکر خلاق، انتقادی، حل مسأله، پرسشگری و جستجوگری، مشارکت‌جویی، مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، مدیریت اطلاعات و غیره نشان می‌دهد که محصولات این نظام‌ها از صلاحیت و توانایی لازم برخوردار نیستند. از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم تسلط بر مهارت‌های آموزشی و تدریس از جمله تسلط بر محتوا، تعیین تکلیف، پرسش و پاسخ، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس درس است (کریمی و نیکنمایی، ۱۳۸۸). درحالی‌که تضمین کیفیت یاددهی - یادگیری در نظام‌های آموزشی مستلزم نگاه جدی به تمامی عوامل درگیر با فرآیند یاددهی - یادگیری است (یمانی و همکاران، ۱۳۸۵) این مهم اگرچه یک موضوع کلی است اما در زمینه هنر که ساحتی است که به سختی به بند تعریف کشیده می‌شود، بر پیچیدگی و بغرنجی موضوع می‌افزاید.

امروز در کشور آموزش دبیران هنر برای دوره متوسطه اول متوقف شده، این درحالی است که هرگز چنین دوره‌ای برای تربیت معلمان هنر در دوره ابتدایی وجود نداشته است. درحالی‌که آمار رسمی از کمبود دبیران متخصص هنر وجود ندارد یا برای پژوهشگران این پژوهش به سختی قابل دستیابی بوده است، آمارهای غیررسمی که توسط همکاران دانشگاه فرهنگیان تهیه شده نشان می‌دهد کمبود معلم هنر هم در مناطق شهری و هم روستایی بسیار شدید است. با این وجود به نظر می‌رسد سیاست‌های تأمین نیروی انسانی در آموزش و پرورش اولویتی برای تأمین نیروی متخصص هنر ارائه نمی‌دهد (تحویلیان، ۱۳۹۴)؛ اما آنچه بیش و پیش از پرداختن به تربیت نیروی انسانی برای آموزش هنر اهمیت دارد تدوین شاخص‌هایی برای تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی، معلمان هنر و معرفی نظامی است که این صلاحیت‌ها تحت آن به دست می‌آیند. چراکه بدون اینکه بدانیم به صورت بومی چه انتظاری از معلمان هنر وجود دارد عرصه تربیت معلم هنر به وادی سردرگمی کشانده خواهد شد. البته صرف نظر از کمبودهای آماری باید به کمبودهای محتوایی درباره شناخت الگوی برنامه درسی مطلوب تربیت معلم هنر هم اشاره کرد که این پژوهش درصدد پرکردن این خلا نیز هست.

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

معلم باید در جریان جدیدترین یافته‌ها در این رابطه و در زمینه کار خود باشد. علاوه بر آگاهی از اطلاعات علمی و تخصصی بعد دیگر کار معلم به‌کارگیری آموخته‌ها در کلاس درس است. آگاهی از فرایندهای شناختی و مراحل رشد دانش آموزان، نیازها و انگیزه‌ها و علایق آنها نیز از ضروری‌ترین وظایف معلم است این موارد از یک سو به‌صورت عمومی و از یک سو به‌صورت تخصصی می‌تواند طبقاتی را برای شناخت صلاحیت‌های معلمان هنر تعیین کند. معلم باید به دانش‌آموزان فرصت دهد تا دانش خود را بسازند و تحقق چنین امری مستلزم استفاده از روش‌های فعال تدریس، تدارک موقعیت‌های مسأله محور و مشارکت فراگیران در فرایند یادگیری است؛ که عرصه هنر با گستردگی خود می‌تواند روش‌ها و راه‌حل‌های متنوعی را پیش روی معلمان قرار دهد. برنامه‌های درسی باید به شکلی ارائه شوند که بین مفاهیم مورد تدریس و دنیای واقعی دانش‌آموز پیوند برقرار کنند و ارکان و اهداف یادگیری یعنی چگونه انجام‌دادن و چگونه زیستن معنا یابد. آموزش مطالب به‌صورت نظری و جدا از کاربرد آنها، به‌جز حافظه‌پروری نتیجه‌ای نداشته و مطالب به‌سرعت فراموش می‌شود و در زندگی و محیط کار به کار نخواهند آمد. نتیجه چنین تربیتی شخصیت‌های مصرف‌کننده و منفعل است (کریمی و نیکنامی، ۱۳۸۸).

در عصر فرایپچیدگی جهان به کلاس درس تبدیل شده و دانش‌آموز از هر جا می‌تواند خوراکی فکری بگیرد و به اطلاعات و دانش دسترسی پیدا کند، نقش معلم در این رابطه هدایت و راهنمایی و تسهیل جریان آموزش و همیاری در یادگیری است؛ از آنجا که عرصه‌های هنری مرزهای پیچیده و درهم‌تنیده‌ای با علوم و دانش‌های دیگر دارد جنبه هدایت‌گری و تسهیل‌گری معلمان هنر می‌تواند از صلاحیت‌های کلیدی ایشان باشد (رضایی و سلیمان پورعمران، ۱۳۹۴). از سوی دیگر آماده‌سازی جوانان برای اشتغال همواره یکی از اهداف نظام آموزش عالی بوده است. گسترش چشمگیر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و همچنین برون‌داد آن یعنی حجم عظیم دانش‌آموختگان، مؤسسات آموزش عالی را در دهه‌های اخیر به سمت مفهوم‌سازی و سنجش ابعاد مختلف کیفیت در آموزش عالی متمرکز کرده است (یوسفی افرشته و همکاران، ۱۳۹۳) در این شرایط، یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی آموزش عالی، می‌تواند شکاف

بین آموخته‌های نظری و شایستگی‌های عملی است (ویلسون^۱، ۲۰۰۸) در اغلب کشورها، به-ویژه کشورهای درحال توسعه، بیشتر مؤسسات آموزش عالی، شکاف رو به رشدی بین برنامه‌های درسی و تقاضاهای جامعه تجربه می‌کنند که برنامه‌های درسی مناسب، می‌تواند تا حد زیادی موجب کاهش این شکاف شوند (کونهنون^۲، ۲۰۰۹).

در حال حاضر نه تنها آموزش، شکاف بین تئوری و عمل را کاهش نمی‌دهد، بلکه خود بر این شکاف دامن می‌زند (مک‌کیم^۳، ۲۰۱۰) در این شرایط، یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر در جهت ایجاد پیوند بین آموخته‌های دانش‌آموختگان دانشگاهی و نیازهای جامعه مورد توجه برنامه‌ریزان بوده، رویکرد صلاحیت‌ها است (گارسیا و الگریا^۴، ۲۰۱۲) به زعم بلسکوا^۵ و همکارانش (۲۰۱۵) تمام کشورها برای داشتن جوامع توسعه یافته و موفق باید در دانش، مهارت‌ها و صلاحیت‌های اعضای خود سرمایه‌گذاری کنند. به عقیده صاحب‌نظران، جنبش صلاحیت‌ها از حوزه آموزش عالی آغاز شد و عامل اصلی در ظهور آن، فقدان رابطه بین آنچه که در کلاس آموخته می‌شد با نیازهای بازار کار بود. نیاز به تدریس دانش قابل انتقال در مقابل دانش محض (مالونه و سوپری^۶، ۲۰۱۲) و (مولدر^۷، ۲۰۱۲) و به زعم کوئنن^۸ و همکاران (۲۰۱۵) استفاده از آموزش مبتنی بر صلاحیت و به تبع آن برنامه درسی مبتنی بر صلاحیت در ده سال اخیر با سرعت بیشتری رو به گسترش بوده است. مولدر (۲۰۱۲) اذعان می‌دارند که افزایش توجه به برنامه درسی مبتنی بر صلاحیت در سال‌های اخیر به دلیل تأکید این نوع برنامه درسی بر مسائل مهم جامعه از قبیل «اشتغال» و «یادگیری مادام‌العمر» بوده است که می‌تواند برای تربیت افراد متخصص در حوزه برنامه درسی و پاسخگویی به نیازهای جامعه مفید واقع شود. از آنجایی که برنامه درسی مبتنی بر صلاحیت بر مبنای شناسایی و تعیین صلاحیت‌ها

-
1. Wilson
 2. Kouwenhoven
 3. McKimm
 4. Garcia and Alegria
 5. Blaskova
 6. Malone & Supri
 7. Mulder
 8. Koenen

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

صورت می‌گیرد (داچی و نیکمنز، ۲۰۰۵) در گام نخست اول باید به دنبال شناسایی و تبیین صلاحیت‌ها بود (محممدی و دهمداری راد، ۱۳۸۹).

نقش هدایت و راهبری تربیت در ساحت هنر، این ساحت درهم‌تیده و پیچیده نیز از این قاعده مستثنی نیست و آنرا باید به کسانی سپرد که علاوه بر درک اهمیت این زمینه مولد و اعتقاد به آن، توان شناخت، پرورش و هدایت آنچه در ذات کودکان از باب تربیت‌های گذشته و ژنتیک به یادگار مانده است را به عنوان یک صلاحیت در خود پرورش داده باشند. این مسئولیت خطیر و تخصصی بدون شک به نیرو و توان تخصصی نیز نیاز دارد. اما به‌نظر می‌رسد پیش از این، چپستی آنچه امروز به‌عنوان صلاحیت‌های معلمی از آن یاد می‌شود خود موضوعی است که چگونگی آن در حوزه آموزش هنر مورد پرسش است. هدایت، پرورش و مدیریت موضوعی با ابعاد پیچیده و تأثیر عمیق آن که به‌عنوان زمینه‌ای قدرتمند از آن یاد شده، یعنی هنر، بر اهمیت صلاحیت‌های معلمان به‌عنوان سکان‌داران هدایت و پرورش این ساحت تأکید دارد. صرف نظر از اینکه موفقیت هر نظام آموزشی به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم در حالت کلی بستگی دارد و در نظر ژاپنی‌ها صلاحیت هر نظام به اندازه صلاحیت معلمان آن است، به صورت اخص در ساحت هنر که به سختی می‌توان آنرا در قالب چهارچوب‌ها و نظام‌نامه‌ها گردآورد اهمیت توانمندی معلمان دوچندان است (نادری و همکاران، ۱۳۹۰).

هدف پژوهش

هدف از این پژوهش، طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر (دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه) است.

در این پژوهش باید متذکر شد که صلاحیت‌های معلم هنر چیزی فراتر از مجموع جبری صلاحیت‌های عمومی و تخصصی معلمی است. بدین معنا که شیوه جمع‌پذیری ریزصلاحیت‌ها در کنار هم و بالندگی فرد به‌عنوان معلم شایسته می‌تواند از الگویی پیچیده تبعیت کند. به‌نظر می‌رسد این پژوهش بتواند از خلال مطالعات خود به این سؤال پاسخ دهد

که برای آموزش مفهوم درهم تنیده هنر نیاز به تعریف چه انواعی از صلاحیت‌های معلمی در چه طبقه‌بندی و چه نظامی است.

پیشینه پژوهش

صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ای تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود؛ به‌طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب تجلی یابد (نیچ ولدت^۱ و همکاران، ۲۰۰۵) و در انتها بتواند تضمینی بر تأثیرگذاری آن باشد. ملکی (۱۳۸۴) صلاحیت، معلم را مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی می‌داند که معلم با کسب آنها به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند و این صلاحیت‌ها را در سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه‌بندی می‌نماید. هانتلی^۲ (۲۰۰۸)، قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود. کاستر^۳ و همکارانش (۲۰۰۵) صلاحیت‌های معلمان را به پنج دسته اصلی دانش تخصصی، ارتباطات، سازماندهی، تعلیم و تربیت (پداگوژی) و صلاحیت رفتاری تقسیم می‌کنند. با توجه به اهمیت قابل ملاحظه تدریس مؤثر در جامعه معاصر، نیاز افراد به مهارت و دانش بیشتر برای بقا و موفقیت و معیارهای یادگیری نسبت به گذشته افزایش یافته است. آموزش و پرورش نقش اصلی را در موفقیت افراد و ملت‌ها داشته و در بین منابع آموزشی توانایی معلم با این توصیف در یادگیری فراگیران نقش حیاتی دارد (دارلینگ هاموند^۴، ۲۰۰۵).

-
1. Nijveldt
 2. Huntly
 3. Koster
 4. Darling-Hammond

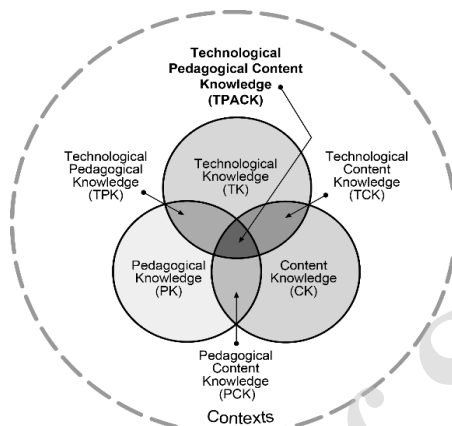
طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

در این میان یکی از پژوهش‌هایی که به صورت بنیادی به دسته‌بندی و طبقه‌بندی صلاحیت‌های معلمان پرداخته است مربوط به نگرش‌های شولمن^۱ و پیروانش است. از نظر شولمن (۱۹۸۶) انواع دانش معلمی شامل چهار دسته دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی (دانش پداگوژیکی)، دانش تربیتی محتوا^۲ و دانش عملی است. او ادعا می‌کند تدریس موفق نیازمند علم ویژه‌ای است که او آنرا دانش پداگوژیکی محتوایی (دانش تربیتی محتوا) می‌نامید. شولمن، دانش تربیتی محتوا را دانشی متمایز از دو نوع دانش پداگوژیکی (تربیتی) و دانش محتوا بیان کرد که در عین حال با هر دو نوع دانش قبلی در تعامل است و نقاط مشترکی دارد. در واقع این اولین گام در ترکیب دانش‌های معلمی در نظر شولمن بود.

از نظر کehler (۲۰۰۶) و در تکمیل نظر شولمن دانش محتوا، دانش در رابطه با موضوعی است که قرار است تدریس شود. این دانش شامل دانش واقعیت، مفاهیم، نظریه‌ها و رویه‌هایی است که موجود در رشته درسی است. دانش محتوا، چهارچوب‌های نظری است که ایده‌ها و نظریات را سازماندهی و به هم مربوط می‌سازد و دانش مربوط به ارائه مستندات، شواهد و دلایلی که حیطه خاصی از درس را شامل می‌شود. در مقابل، دانش پداگوژیکی یا عمل معلمی آگاهی مربوط به فرایندهای تدریس، نظریه‌های شناختی و اجتماعی یادگیری و همچنین شامل این ادراک است که چگونه این نظریه‌ها در کلاس درس به کار گرفته می‌شود. دانش تربیتی محتوا تعامل دانش محتوا و دانش عمل تربیتی است که صرفاً نمی‌تواند مجموعی از دو دانش اولیه باشد. در واقع این دانش نتیجه آمیختن دو دانش قبلی است و معلم را به این فهم هدایت می‌کند که یک دانش چگونه برای آموزش سازماندهی، انطباق و ارایه می‌شود. این دانش ویژه، زمینه درک رابطه بین محتوا و پیش‌دانسته‌های فراگیران و روش‌های متنوع تدریس را برای یک تدریس اثربخش فراهم می‌کند (کehler و میشر، ۲۰۰۶). در واقع با این مقدمه کehler و همکارانش در صدد ادغام و پیوند بین دانش‌هایی که شولمن معرفی کرده بود بر آمدند. حاصل این ترکیب و برآیندها و اضافه کردن مقوله فناوری در تدریس، معرفی انواع دیگری از دانش معلمی بود که به نظر می‌رسد در لایه‌های پیچیده‌تری قابل بحث است.

1. Shulman
2. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

در نمودار شماره یک، تعامل این انواع دانش معلمی به صورت تکمیلی از سوی کهلر و میشر/ مشخص است.



نمودار شماره ۱: نحوه ارتباط حوزه‌های دانشی معلمی (کهلر^۱ و میشر^۲، ۲۰۱۳)

در پیشینه نظام‌های کسب صلاحیت‌های معلمان، الگوی پیشنهادی مهرمحمدی (۱۳۹۲) برای دوره تربیت معلم، یک الگوی چهارلایه یا چهارگانه است که در اینجا قابل بحث است. این لایه‌ها (و به تعبیری اضلاع) به ترتیب عبارتند از:

- تربیت تخصصی-نظری و دانش محتوایی
- دانش تربیتی عام و تربیت حرفه‌ای
- دانش محتوی- تربیتی (دانش تربیتی محتوا) توأم با کارورزی^۳
- برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی^۴

به نظر می‌رسد این الگو بر مبنای سیر کسب دانش‌های عمومی تا تخصصی و به صورت سلسله مراتبی ارائه شده است که از بیرون به درون، تمرکز و تخصص بیشتری پیدا می‌کند. البته این الگو در نگاه اول بیشتر بر مهارت‌ها و دانش معلمی تأکید دارد تا صلاحیت‌ها ولی نظر به انطباق آن با شرایط موجود، برای شرح آنچه که باید در مراکز تربیت معلم به عنوان برنامه

1. Koehler, M. J.
2. Mishra, P
3. Practicum/ internship
4. Induction

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

درسی دنبال شود الگوی مفیدی است. در توضیح لایه‌ها یا به عبارتی اضلاع این الگو، می‌توان هر مرحله را به نقل از اصل مقاله، این‌چنین تعریف کرد:

ضلع نخست: درس‌های تخصصی (موضوعی): بخش آموزش عالی، کلیه دانشکده‌ها و گروه‌های مرتبط با برنامه‌های درسی مدرسه در این زمینه فعال خواهند بود. برنامه درسی دانشجویان تربیت معلم با برنامه درسی دانشجویانی که قصد ورود به این حرفه را ندارند در بعد تخصصی تفاوتی نخواهد داشت.

ضلع دوم: درس‌های ناظر به تربیت حرفه‌ای عام، این مؤلفه از برنامه درسی تربیت معلم نیز کماکان بر انتقال دانش نظری به دانشجو معلمان تأکید دارد. دانش نظری مورد نظر در اینجا، دانش مدون و سازمان‌یافته تربیتی است که در قلمروهای فرعی گوناگون مانند فلسفه تعلیم و تربیت، سنجش و اندازه‌گیری، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره، فناوری آموزشی و... سامان‌یافته و متخصصان مربوط در دانشکده‌ها یا گروه‌های علوم تربیتی به تدریس آن مشغول هستند. مثلاً بحث اخلاق حرفه‌ای ترجیحاً با تخصیص معلمی را می‌توان نام برد که گنجاندن آن در برنامه آموزشی معلمان بسیار سودمند ارزیابی می‌شود (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۳).

ضلع سوم: تربیت (تجربه) حرفه‌ای خاص یا معطوف به رشته تحصیلی (حوزه آموزشی) و متعاقباً دانش تربیتی محتوای آمیخته با چارچوب آنچه شولمن دانش تربیتی محتوا نام‌گذاری کرد (شولمن، ۱۹۸۶). نکته اساسی درباره این مرحله آن است که (TPCK) در این مرحله فناوری آموزش با محوریت مسائل متأثر از تجربه میدانی (مدرسه‌ای) دانشجو معلم سامان می‌یابد. در نتیجه این مؤلفه به شکل ترکیبی یا پیوسته با مؤلفه مانوس تمرین معلمی - کارورزی که در برنامه‌های سنتی تربیت معلم نیز تعبیه شده است به اجرا گذاشته می‌شود.

ضلع چهارم: برنامه‌ریزی ویژه برای مدیریت بهینه سال نخست ورود معلم به مدرسه و کلاس درس که از تکالیف جدی و اساسی آموزش و پرورش است. این حلقه پایانی حامل این معنای مهم است که تربیت حرفه‌ای باید در ورای آنچه در مرحله پیشین اتفاق می‌افتد و پس از آنکه دانشجو معلم موفق به دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی می‌شود نیز به شکل سازمان‌یافته استمرار داشته باشد، تا معلمان کم‌تجربه در فضای عملی تدریس رها نشوند.

سؤال پژوهش

- الگوی مطلوب نظام دستیابی به صلاحیت‌های مورد انتظار معلمان هنر (دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه) چه می‌تواند باشد؟

سؤالات فرعی

- صلاحیت‌های لازم برای معلمان هنر (دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه) کدامند؟
- این صلاحیت‌ها چگونه طبقه‌بندی می‌شوند و کسب این صلاحیت‌ها از چه نظمی باید پیروی کند؟
- نظام پیشنهادی کسب صلاحیت‌های معلمان هنر پیشنهادی تا چه میزان از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد اکتشافی آمیخته و با روش کیو به‌عنوان بخشی از پژوهش رساله دکتری و با هدف کشف و تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان هنر (دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه) در سال‌های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ انجام شد.

از آنجا که به افرادی که در هر دو حوزه هنر و آموزش (مخصوصاً به دانش‌آموزان دوره ابتدایی و اول متوسطه) مسلط باشند دسترسی محدودی وجود داشت از روش کیو برای تعیین میزان همبستگی افراد و نهایتاً پایایی نظراتشان استفاده شد. برای پاسخ به سؤال اول پژوهشی، یعنی فهرستی مقدماتی از صلاحیت‌های مطلوب معلم هنر از دو منبع سندکاوی اسناد بالادستی، و مصاحبه عمیق با صاحب‌نظران، در این پژوهش استفاده شد که در بخش یافته‌ها ذیل مرحله اول و دوم به توضیح آن پرداخته شده است. در پاسخ به سؤال دوم از مقایسه میانگین‌ها و تحلیل عاملی برای خوشه‌بندی و طبقه‌بندی صلاحیت‌ها استفاده شد که ذیل مراحل سوم و چهارم یافته‌ها توضیح داده شده است. در مرحله پنجم یافته‌ها نظام پیشنهادی اعتباریابی شده است. این اعتباریابی با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و دریافت نظر ۵ نفر از متخصصان شامل استادان و مدرسان دانشگاه شهید رجائی، دانشگاه هنر و معلمان هنر به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. نتایج این مصاحبه‌ها منجر به پیشنهادهایی برای بهبود الگو شد.

یافته‌ها

در این پژوهش و در پاسخ به سؤالات پژوهشی آن مراحل انجام شد که یافته‌های هر مرحله به تفکیک ارائه می‌شود.

مرحله اول / سند کاوی اسناد بالادستی

از میان عبارات‌های کلیدی موجود درباره صلاحیت‌های معلمان به طور کلی و معلمان هنر به طور اختصاصی در اسناد بالادستی شامل دو سند اصلی موجود در جهت‌دهی برنامه درسی کشور (شامل سند تحول نظام آموزش و پرورش، سند برنامه درسی ملی)، ۷۳ گویه (عبارت کلیدی) برآمد. این مجموعه که در واقع از ادبیات موضوعه حوزه تربیت معلم هنر گرفته شده بود، مبنای سؤالات مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و کدگذاری مراحل بعدی قرار گرفت.

مرحله دوم / مصاحبه عمیق با صاحب‌نظران

از صاحب‌نظران حوزه آموزش هنر، شامل دست‌اندرکاران آموزش هنر، مدیران دانشگاه فرهنگیان، کارشناسان دفتر تألیف و برنامه‌ریزی آموزشی، استادان دانشگاه در رشته‌های هنر و معلمان با سابقه هنر با روش نمونه‌گیری هدفمند و با شیوه گلوله‌برفی تعداد ۱۵ نفر انتخاب شدند. به منظور استخراج صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان هنر با آنها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. با این مطالعه کیفی (مصاحبه) کوشش شد تا فهرستی از صلاحیت‌های معلم هنر در ایران، شناسایی و مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. سعی بر این بود که این نمونه‌گیری منحصر به شهر تهران نشود و دست کم یک نفر از پنج شهر بزرگ ایران نیز به مجموعه مصاحبه‌شوندگان اضافه شود.

حاصل مصاحبه‌ها دستیابی به ۵۵ گویه (عبارت کلیدی) مرتبط با صلاحیت‌های معلمان هنر (دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه) بود که صرف‌نظر از صلاحیت‌های تخصصی یا عمومی معلمی و معلمی هنر، جمع‌آوری و کدگذاری شد.

مدت زمان هر مصاحبه از چهل دقیقه تا نود و یک دقیقه متغیر بوده است. تمام مصاحبه‌ها ضبط و در حین مصاحبه یادداشت‌های لازم برداشته شد. این مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختار یافته حول چهار پرسش اصلی زیر صورت گرفته است:

- آموزش هنر چیست؟ هدف از آموزش هنر چه چیزی می‌تواند باشد؟ در فرایند آن چه انتظاراتی از معلمان هنر وجود دارد؟
 - یک معلم هنر برای پیشبرد اهداف آموزشی آن چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟ کدام ویژگی یک معلم به صورت عمومی می‌تواند در فرایند آموزش هنر به او بیش از دیگر ویژگی‌ها کمک کند؟
 - ملاک ارزشیابی از صلاحیت یک معلم هنر چیست؟ چگونه او می‌تواند مطمئن باشد که فرایند آموزش را به‌خوبی اجرا نموده است؟
 - چقدر تسلط محتوایی و مهارتی برای یک معلم متصور است تا بتوان او را یک معلم لایق دانست؟ آیا لازم است که معلمان هنر خود هنرمند باشند؟ فرایند هدایت استعدادهاى هنرى دانش‌آموزان تا چه میزان به تخصص و تسلط محتوایی معلمان نیاز دارد؟
- در هدایت این مصاحبه‌ها و استخراج گویه‌ها، موارد به‌دست آمده از منبع قبلی مؤثر بوده و جهت‌دهی لازم از آن گرفته شده است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه متخصصان و دست‌اندرکاران آموزش هنر و برنامه درسی، مدیران دانشگاه فرهنگیان، کارشناسان دفتر تألیف و برنامه‌ریزی آموزشی و معلمان بودند که به نوعی در هر دو حوزه هنر و آموزش متخصص باشند. در مصاحبه‌ها تأکید شد که گفتگو درباره آموزش هنر به دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه است و شامل آموزش هنر در دوره‌های دیگر مثل هنرستان‌ها و دانشگاه نیست.
- ۱۲۸ گویه مربوط به مهم‌ترین صلاحیت‌های معلمان هنر، از این دو منبع استخراج شد که در دسته‌بندی اولیه به ۳۴ گزاره تقلیل‌یافت. (با ترکیب، مرتب‌سازی و همسو سازی). این ۳۴ گزاره فهرستی مقدماتی از تمام صلاحیت‌هایی بودند که از یک معلم هنر انتظار می‌رفت در کلاس درس از خود نشان دهد که ادغام کلیه گزاره‌های به‌دست آمده از سند کاوی اسناد بالادستی و مصاحبه با صاحب‌نظران و گفتگوی اولیه با معلمان بود. پس از استخراج مضامین صلاحیت‌های معلم هنر براساس کدگذاری اولیه و ثانویه در حیطه باورها و رفتارها (مهارت‌ها و دانش‌ها) دسته‌بندی (برچسب‌زنی) و فراوانی آنها به‌دست آمد و در مرحله بعد مضامین کلان نام‌گذاری و فهرست عبارات‌های کیو ارائه شد.

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

اقدامات اولیه قبل از کدگذاری، مشتمل بر مرور و مرتب‌کردن طیف وسیعی از داده‌های گردآوری شده بود. در طی این تحقیق محقق بارها به عقب بازگشته تا داده‌های گردآوری شده را مرور و تصحیح نمایند. به تعبیر گیلهام^۱ (۲۰۰۰)، محقق در هنگام نوشتن متن همراه با پاک‌سازی و فشرده‌سازی، می‌تواند توقف کند تا در مورد آنچه می‌خواند یا درک می‌کند، تأمل نماید؛ بنابراین، در صورت لزوم می‌تواند به عقب برگردد و بازخوانی کند که آیا مقولات به‌دست آمده شامل موارد مورد تأکید در اسناد بالادست یا مراکز با تجربه‌تر جهان موجود است یا اینکه این مقولات جدید بوده یا بی‌ربط هستند.

مرحله سوم/ مشارکت و مصاحبه با معلمان هنر

بر اساس نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۱۵ نفر از معلمان هنر برای وزن‌دهی به صلاحیت‌ها، انتخاب شدند. با برگزاری دو جلسه کارگاهی درباره نقش معلمان و صلاحیت‌های لازم برای تدریس هنر، از مشارکت ۱۲ معلم هنر در تهران و ۳ معلم در کرج برای اولویت‌بندی و وزن‌دهی صلاحیت‌های به‌دست آمده در مرحله قبل یاری گرفته شد. تعداد ۳۴ عبارت کلیدی مرتبط با صلاحیت‌های معلمان هنر ثبت شده و کدگذاری شده در مراحل قبل با کمک ایشان وزن‌دهی و اولویت‌بندی شد. این اولویت‌بندی بر اساس میزان هر کدام از صلاحیت‌ها در کلاس درس و تدریس مستقیم انجام گرفت، بدین صورت که امتیاز ۳۴ بیشترین اولویت را در عمل تدریس داشته و امتیاز ۱ کمترین تأثیر مستقیم. قبل از این کار از معلمان خواسته شد در صورتیکه فکر می‌کنند کلیدواژه یا عبارت‌هایی را لازم است به گویه‌ها و محورهای قبل اضافه شود، آنها را پیشنهاد دهند؛ گویه‌های پیشنهاد شده در دل همان ۳۴ عبارت محوری جای داده شد. مبنای وزن‌دهی معلمان میزان تأثیر مستقیم صلاحیت‌های مطرح (کارت‌های کیو) در عمل معلمی بود. به این صورت که کم‌وزن‌ترین صلاحیت معطوف به نظر معلمی و بیشترین وزن معطوف به عمل معلمی بود. این موارد با کمک بار عاملی، وزن‌دهی شد تا ارزش امتیازی آنها در برنامه درسی تربیت معلم هنر مشخص گردد. پس از وزن‌دهی، دسته‌بندی و ادغام داده‌های به‌دست آمده الگوی اولیه نظام دستیابی صلاحیت‌های معلم هنر استخراج شد.

1. Gillham

در این مرحله از روش کیو به منظور کشف و شناسایی ذهنیت افراد و رفع ابهام از اطلاعاتی که در ورای اطلاعات آشکار نهفته است تا معنا و تفسیری نزدیک به واقعیت به دست آید استفاده شده است. روش کیو نیازی به جامعه آماری بزرگ ندارد و معمولاً پژوهشگر، نمونه افراد را از میان کسانی انتخاب می کند که یا ارتباط خاصی با موضوع تحقیق دارند یا دارای عقاید ویژه ای که بتواند راهگشای اکتشاف مقوله ها و شاخص ها باشد (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۲). در بخش کمی در مرحله سنجش میزان صحت و اعتبار دسته ها در وزن دهی و ادغام از طریق تحلیل عاملی عبارت های کیو انجام شد. مطالعه کیو اطلاعاتی درباره «توزیع» متغیرها به دست نمی دهد تا بتوان درباره تعمیم پذیری آنها بحث کرد، بلکه درباره «وجود» ذهنیت های مختلف صحبت می کند. در حالی که در مطالعات کمی مرسوم، کل نمونه اهمیت دارد، در مطالعه کیو، مرتب سازی هر فرد کاملاً مهم قلمداد می شود. بنابراین بر خلاف روش های کمی معمول که در آنها تعداد کمی سؤال از تعداد زیادی پاسخگو پرسیده می شود، در مطالعه کیو، تعداد زیادی سؤال از تعداد کمی پاسخگو پرسیده می شود. در واقع مطالعات کمی بیش از همه بر توزیع ها تأکید دارند ولی مطالعات کیو بر سؤال ها. بنابراین مفهوم پایایی در مطالعه کیو کاملاً متفاوت است، زیرا این مطالعه تنها در پی آن است که الگوهای ذهنی مختلف را کشف کند و برای کشف یک الگو وجود تنها یک فرد با آن الگوی خاص کافی است و بدین ترتیب حتی در صورت تحلیل عاملی، عاملی حذف نخواهد شد بلکه وزن آن مورد تحلیل قرار خواهد گرفت. قابل ذکر است که محدودیت انتخاب نمونه آماری و انتخاب افراد صاحب نظر یکی از مهم ترین دلایل انتخاب این روش بوده است.

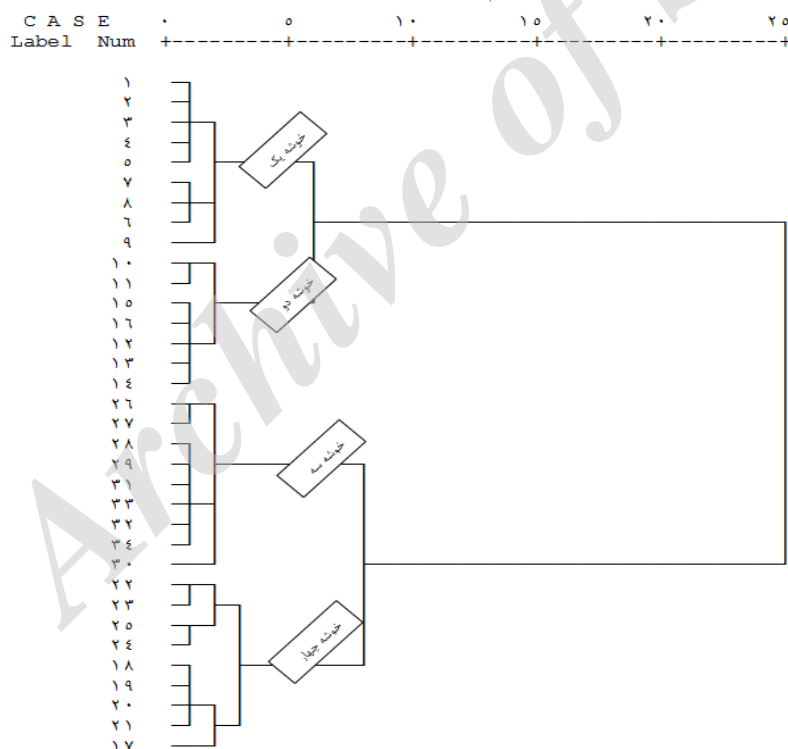
مرحله چهارم / خوشه بندی محورها

در روش خوشه بندی، گروه بندی مشاهدات براساس فاصله بین آنها انجام می گیرد؛ یعنی مشاهدات یا اجزایی که با یکدیگر فاصله کمتری دارند، در یک گروه قرار می گیرند. برای تعیین فاصله بین دو عضو، فاصله آنها از همدیگر براساس معیارهای در نظر گرفته شده محاسبه می شود. فرایند خوشه بندی، تمام مشاهدات و داده ها را به اندازه فاصله آنها گروه بندی می کند (یاسینی و همکاران، ۱۳۹۵). نمودار شماره دو، حاصل روش ادغام مقدار متوسط (میانگین) بین عبارت های کیو است که در این نمودار در چهار ناحیه مؤلفه ها باهم ادغام شده اند که استقلال

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

سطوح مختلفی را در نظر مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهند. جدول شماره یک بر اساس اولویت امتیازها، مجموع و میانگین امتیازها، ترتیب داده شده است. رنگ‌ها معرف دسته‌های مستخرج از تحلیل دسته‌بندی^۱ دندروگرام است. رنگ‌های یکسان حاکی از دسته‌های موجود در بین صلاحیت‌ها است. این دسته‌بندی بر اساس نظر معلمان در کارگاه بوده است. نتیجه خوشه‌بندی صلاحیت‌های معلمان هنر، تقسیم این صلاحیت‌ها به چهار دسته بزرگتر است که این مهم از پرش بین میانگین‌های امتیازات داده شده توسط معلمان هنر در کارگاه آموزشی مسجل شده است. این موضوع در دو پژوهش کهلر (۲۰۰۶) و مهرحمادی (۱۳۹۲) از این جهت که صلاحیت‌های معلمان دارای سطوح مستقل از هم هستند نیز تأکید شده است. جدول شماره سه این دسته‌بندی را در چهار سطح نشان می‌دهد.

نمودار شماره ۲: دسته‌بندی خوشه‌ای دندروگرام محورهای صلاحیت‌های معلمان با کمک میانگین بین گروهی.



1. Classify

جدول شماره ۱: جدول اولویت‌بندی شده محورها بر اساس میانگین‌ها

میانگین	رتبه	امتیازات هر کدام از معلمان شرکت‌کننده										محورها						
		۱ ۵	۱ ۴	۱ ۳	۱ ۲	۱ ۱	۱ ۰	۹	۸	۷	۶			۵	۴	۳	۲	۱
۱.۷۳۳	۲۶	۳	۲	۲	۱	۲	۱	۱	۲	۲	۱	۱	۱	۲	۱	۱	سجایای اعتقادی	۱
۲.۷۳۳	۴۱	۱	۲	۱	۲	۳	۳	۵	۳	۴	۱	۲	۴	۴	۳	۲	سعه صدر و سجایای فردی	۲
۳.۲۶۷	۴۹	۲	۵	۶	۵	۲	۲	۲	۵	۳	۴	۳	۲	۲	۱	۴	خودشناسی	۳
۴.۵۳۳	۶۸	۵	۱	۵	۶	۱	۵	۶	۶	۱	۵	۶	۶	۳	۴	۵	شناخت مبانی نیاز و	۴
۵.۱۳۳	۷۷	۴	۶	۸	۴	۵	۴	۷	۴	۵	۲	۸	۵	۶	۵	۶	احساس مسئولیت	۵
۵.۸۶۷	۸۸	۹	۸	۴	۶	۷	۸	۲	۱	۸	۶	۴	۲	۷	۷	۸	مشارکت سازمانی	۶
۶.۸	۱۰۲	۷	۹	۷	۸	۹	۶	۴	۷	۹	۸	۷	۷	۵	۹	۹	اخلاق و انگیزش حرفه‌ای	۷

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

میانگین	رتبه	امتیازات هر کدام از معلمان شرکت‌کننده										محورها						
		۱ ۵	۱ ۴	۱ ۳	۱ ۲	۱ ۱	۱ ۰	۹	۸	۷	۶			۵	۴	۳	۲	۱
۷.۹۳۳	۱۱۹	۸	۷	۹	۷	۶	۹	۸	۸	۷	۱۲	۵	۸	۱۰	۸	۷	گرایش به طبیعت و محیط زیست	۸
۸.۴	۱۲۶	۶	۴	۳	۳	۸	۱۱	۱۱	۱۰	۱۳	۹	۱۱	۱۰	۹	۵	دانش فرهنگ و هنر	۵	
۱۰.۹۳	۱۶۴	۱۳	۱۴	۱۶	۱۱	۱۰	۷	۱۰	۱۱	۱۲	۷	۹	۸	۱۵	۱۰	زبان بدن	۱۰	
۱۲.۲۷	۱۸۴	۱۵	۱۳	۱۱	۱۲	۱۱	۱۲	۱۶	۱۵	۱۰	۱۱	۱۰	۱۳	۱۳	۱۰	ارتباط مؤثر	۱۱	
۱۲.۳۳	۱۸۵	۱۰	۱۲	۱۵	۱۷	۱۳	۱۰	۹	۱۲	۱۶	۱۰	۱۳	۱۲	۱۱	۱۴	هدایت کارگروهی	۱۲	
۱۲.۷۳	۱۹۱	۱۲	۱۰	۱۲	۱۴	۱۵	۱۳	۱۳	۱۳	۹	۱۳	۱۶	۱۴	۱۲	۱۱	شناخت و دانش دانش‌آموز	۱۳	
۱۳.۸۷	۲۰۱	۱۶	۱۱	۱۳	۱۳	۱۷	۱۵	۱۴	۱۴	۱۸	۱۴	۱۲	۹	۱۶	۱۳	تصمیم‌گیر ی	۱۴	

میانگین	رتبه	امتیازات هر کدام از معلمان شرکت کننده										محورها						
		۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱							
		۵	۴	۳	۲	۱	۰	۹	۸	۷	۶			۵	۴	۳	۲	۱
۱۴	۲۱۰	۱۱	۱۵	۱۰	۱۵	۱۶	۱۴	۱۲	۱۷	۱۱	۱۸	۱۵	۱۵	۱۴	۱۲	۱۵	روانشناسی پرورشی	۱۵
۱۴.۸	۲۲۲	۱۰	۱۷	۱۴	۱۶	۱۲	۱۶	۱۵	۱۸	۱۲	۱۵	۱۴	۱۶	۱۵	۱۶	۱۶	هدایت اخلاقی و عاطفی	۱۶
۱۶.۹۳	۲۵۴	۱۸	۱۶	۱۹	۱۰	۲۰	۱۹	۱۷	۹	۱۹	۱۶	۱۹	۲۰	۱۷	۱۸	۱۷	دانش زیبایی شناسی و هنر	۱۷
۱۸.۴	۲۷۶	۲۰	۲۴	۱۷	۱۸	۱۹	۲۱	۱۸	۱۶	۱۷	۱۷	۱۷	۱۸	۱۹	۱۷	۱۸	مهارت‌های فردی هنری	۱۸
۱۹.۲۷	۲۸۹	۲۲	۲۵	۱۸	۲۰	۱۴	۲۰	۱۹	۱۹	۱۸	۲۰	۱۸	۱۷	۲۰	۲۰	۱۹	سواد بصری و تجسمی	۱۹
۱۹.۵۳	۲۹۳	۱۹	۲۲	۲۰	۱۹	۱۸	۱۸	۲۰	۲۰	۲۰	۱۹	۲۰	۲۱	۱۸	۱۹	۲۰	روش‌ها و فنون تدریس	۲۰
۲۱.۱۳	۳۱۷	۱۷	۲۱	۲۱	۲۱	۲۲	۱۷	۲۱	۲۴	۲۱	۲۵	۲۱	۲۲	۲۱	۲۲	۲۱	سواد موسیقی	۲۱

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

میانگین	رتبه	امتیازات هر کدام از معلمان شرکت‌کننده										محورها						
		۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱							
		۵	۴	۳	۲	۱	۰	۹	۸	۷	۶			۵	۴	۳	۲	۱
۲۲.۳۳	۳۳۵	۲۱	۲۰	۲۲	۲۸	۲۷	۲۵	۲۲	۱۸	۲۵	۲۱	۲۲	۱۹	۲۲	۲۱	۲۲	سواد هنرهای نمایشی	۲۲
۲۲	۳۴۵	۲۳	۱۸	۲۴	۲۴	۲۴	۲۳	۲۷	۱۷	۲۲	۲۳	۲۳	۲۳	۲۴	۲۴	۲۴	تفکر سیستمی در هنر	۲۳
۲۳.۲	۳۴۸	۱۹	۱۹	۲۳	۲۳	۲۱	۲۲	۲۶	۳۲	۲۴	۲۲	۲۳	۲۵	۲۳	۲۳	۲۳	دانش برنامه درسی	۲۴
۲۵.۰۷	۳۷۶	۲۴	۲۳	۲۷	۲۵	۲۴	۲۷	۲۴	۳۳	۲۲	۲۴	۲۵	۲۴	۲۴	۲۵	۲۵	طراحی آموزشی و ساماندهی محتوی	۲۵
۲۶.۲۷	۳۹۴	۲۵	۲۶	۲۶	۲۲	۲۶	۲۴	۲۳	۲۱	۳۲	۲۷	۳۰	۳۱	۲۷	۲۸	۲۶	سازماندهی محیط آموزشی و..	۲۶
۲۷.۷۳	۴۱۶	۲۸	۳۱	۲۸	۲۶	۲۵	۲۸	۲۵	۲۷	۳۴	۳۰	۲۶	۲۷	۲۶	۲۷	۲۸	دانش ارزشیابی درسی و هنری	۲۷
۲۸.۹۳	۴۳۴	۲۹	۳۲	۲۵	۲۹	۳۰	۲۹	۲۸	۲۸	۲۶	۳۳	۲۷	۳۲	۲۸	۲۹	۲۹	تلفیق هنر و آموزش	۲۸

میانگین	رتبه	امتیازات هر کدام از معلمان شرکت‌کننده										محورها						
		۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۹	۸	۷		۶	۵	۴	۳	۲	۱
		۵	۴	۳	۲	۱	۰											
۲۹.۳۳	۴۴۰	۳۱	۳۰	۲۹	۳۲	۲۸	۲۶	۲۹	۲۹	۲۷	۳۱	۲۹	۲۸	۲۰	۳۱	۳۰	دانش ایجاد انگیزش هنری	
۲۹.۷۳	۴۴۶	۲۷	۳۳	۳۴	۲۷	۳۱	۳۴	۳۱	۲۵	۳۳	۲۸	۲۸	۳۳	۲۹	۲۶	۲۷	هدایت استعدادهای هنری	
۳۱.۲۷	۴۶۹	۳۰	۲۷	۳۱	۳۰	۳۲	۳۰	۳۲	۳۰	۲۹	۳۲	۳۳	۳۴	۳۴	۳۲	۳۲	هدایت تحصیلی در هنر	
۳۱.۴	۴۷۱	۳۳	۲۹	۳۳	۳۴	۳۳	۳۳	۳۴	۲۶	۳۱	۲۶	۳۴	۲۶	۳۱	۳۴	۳۴	دانش بیان هنری	
۳۱.۴	۴۷۱	۳۲	۲۸	۳۲	۳۳	۲۹	۳۲	۳۳	۳۴	۳۰	۲۹	۳۲	۳۰	۳۲	۳۲	۳۳	دانش نقد هنری	
۳۱.۴	۴۷۱	۳۴	۳۴	۳۰	۳۱	۳۴	۳۱	۳۰	۳۱	۲۸	۳۴	۳۱	۲۹	۳۳	۳۰	۳۱	پژوهشگری در آموزش	

از نتایج تحلیل عاملی بر اولویت‌دهی معلمان، ده محور دارای بار عاملی بیشتر به‌عنوان عوامل مؤثر شناسایی شد که دارای وزن بیشتری نسبت به دیگران در تعیین کیفیت تدریس هنر در کلاس درس از دیدگاه معلمان هنر بودند. این صلاحیت‌ها به‌عنوان با ارزش‌ترین صلاحیت‌ها در عمل تدریس شناسایی شد. با کمک این وزن‌دهی کلیه صلاحیت‌ها از وزن یک

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

تا سه، ارزش‌گذاری شد. این اوزان می‌تواند مبنای میزان پرداخت به هر صلاحیت در برنامه درسی باشد. ۵ صلاحیت نیز با کمک تحلیل عاملی در رتبه دوم اهمیت قرار گرفتند که وزن ۲ به آنها داده شد. این میزان اهمیت از بیشتر وزن عاملی در تأثیر بر واریانس کل نتیجه شده است.

جدول شماره ۲: دسته‌بندی چهارسطحی صلاحیت‌های دانش‌آموختگان رشته آموزش هنر، بر مبنای وزن‌دهی محورها توسط معلمان هنر در کارگاه

وزن‌دهی بر اساس بار عاملی			
صلاحیت‌های ترکیبی	صلاحیت‌های تخصصی	صلاحیت‌های عمومی	صلاحیت‌های زمینه‌ای
PTCK	PCK,TCK,PTK	PK,CK,TK	Context
سال چهارم	سال سوم	سال دوم	سال اول
دانش بیان هنری	دانش ارزشیابی آموزشی و هنری	زبان بدن	سعه صدر و سجایای فردی
دانش نقد هنری	سازماندهی محیط آموزشی و...	دانش فرهنگ و هنر	سجایای اعتقادی
پژوهشگری در آموزش	طراحی آموزشی و سازماندهی محتوی	شناخت و دانش دانش آموز	
هدایت تحصیلی در هنر	دانش برنامه درسی	روانشناسی پرورشی	
هدایت استعدادهای هنری	تفکر سیستمی در هنر	ارتباط مؤثر	
دانش ایجاد انگیزش هنری	روش‌ها و فنون تدریس	هدایت کارگروهی	
تفقیق هنر و آموزش	سواد موسیقایی	تصمیم‌گیری	
	سواد هنرهای نمایشی	مهارت‌های فردی هنری	
	سواد بصری و تجسمی	دانش زیبایی‌شناسی و هنر	
	مهارت‌های فردی هنری	هدایت اخلاقی و عاطفی	
	دانش زیبایی‌شناسی و هنر	تصمیم‌گیری	
	سواد موسیقایی	شناخت و دانش دانش آموز	
	سواد هنرهای نمایشی	روانشناسی پرورشی	
	سواد بصری و تجسمی	ارتباط مؤثر	
	مهارت‌های فردی هنری	زبان بدن	
	دانش زیبایی‌شناسی و هنر	دانش فرهنگ و هنر	
	سواد موسیقایی	شناخت مبانی نیاز و ...	
	سواد هنرهای نمایشی	اخلاق و انگیزش حرفه‌ای معلمي	
	سواد بصری و تجسمی	مشارکت سازمانی	
	مهارت‌های فردی هنری	احساس مسئولیت	
	دانش زیبایی‌شناسی و هنر	کوشش طبیعت و محیط زیست	
	سواد موسیقایی	خودشناسی	
	سواد هنرهای نمایشی	سعه صدر و سجایای فردی	
	سواد بصری و تجسمی	سجایای اعتقادی	

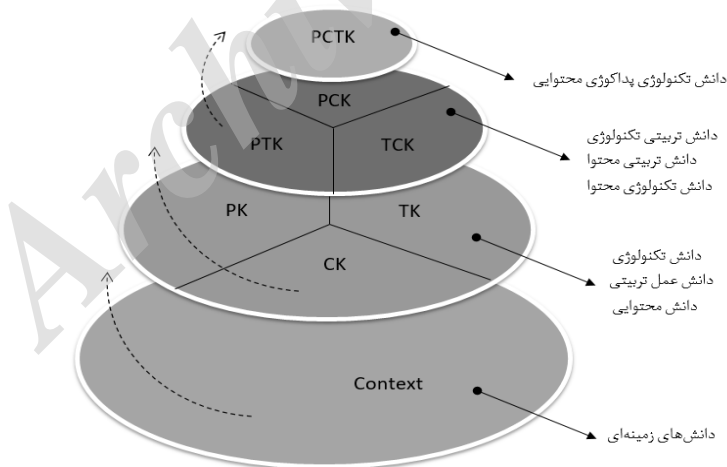
مرحله پنجم/ اعتباریابی الگوی کسب صلاحیت‌های معلمان هنر

برای بررسی اعتبار درونی (اعتباریابی) الگوی ارایه شده و بعد از شناسایی و مشخص کردن مؤلفه‌ها و عناصر الگو و بعد از اخذ نظرات معلمان با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته نظر ۵ نفر از متخصصان شامل استادان و مدرسان دانشگاه شهید رجائی، دانشگاه هنر و معلمان هنر به صورت نمونه‌گیری در دسترس اخذ شد. نتایج این مصاحبه‌ها منجر به پیشنهادهایی برای بهبود الگو شد. در جمع بندی این مصاحبه‌ها الگوی پیشنهادی مفید و دارای اعتبار لازم برای معرفی به جامعه معلمان هنر و دانشگاه‌ها ارزیابی شد.

بحث درباره یافته‌ها

برای تلفیق فناوری در تدریس، الگوهای متفاوتی مطرح شده است که به دنبال تلفیق دانش‌های معلمی است. در میان آنها مدل دانش فناوری عمل تربیتی در موضوع توسط کehler و میشر (۲۰۰۶) با ادعای ارائه روشی نو برای شناخت دانش‌های معلمی و ورود فناوری به آنها مورد توجه قرار گرفت. گو اینکه نظام معرفی شده در معنای عام صلاحیت‌های معلمی است اما معلمی هنر نیز از این قاعده مستثنی نخواهد بود.

الگوی ارائه شده از سوی کehler نقطه شروع یا پایانی را برای ورود به حرفه معلمی یا برنامه درسی تربیت معلم معرفی نمی‌کند و تمام دانش‌های معلمی را در یک سطح می‌بیند؛ اما آنچه که از این پژوهش نتیجه شد و اینکه معلمان توانستند صلاحیت‌ها را در سطوح متفاوتی دارای ارزش‌های مختلف نسبت به دانش‌های عمومی و تخصصی آن ارائه کنند، نشان از این موضوع داشت که نباید الگوی کehler را یک الگوی تک سطحی و تخت در نظر گرفت. این مهم از نتایج ضمنی این پژوهش بوده است که ضمن درک و شناخت ارکان الگوی کehler در مورد معلمان بر این نکته تأکید دارد که این الگو یک الگوی ماریچی بوده و دارای دست کم چهار سطح برای ورود به حرفه معلمی است. در ضمن اینکه از طریق نمودار دندوگرام مشخص بود که پرشی در بین هر سطح وجود دارد، نمودار شماره سه به خوبی می‌تواند چهار سطح این الگو را نشان دهد.



نمودار شماره ۳: معرفی نظام چندسطحی برگرفته از نظام معرفی شده توسط کehler و میشر (۲۰۰۶)

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

الگوی پیشنهادی دیگری که با توجه به مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی تربیت معلم ارائه شده است و از تقسیم کار بر مبنای وظایف و ظرفیت‌های طبیعی دستگاه آموزش و پرورش و آموزش عالی حمایت می‌کند، الگوی مهرمحمدی (۱۳۹۲) است. این الگو در بخش‌های چهارگانه، به بیان نظام صلاحیت‌های تربیت معلم می‌پردازد. آنچه مدنظر پژوهشگر این الگو اجرایی-مشارکتی است که می‌تواند به دستیابی نظام صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر کمک شایانی کند و کمابیش با نظام معرفی شده توسط کهلر و همکارانش تطابق دارد را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

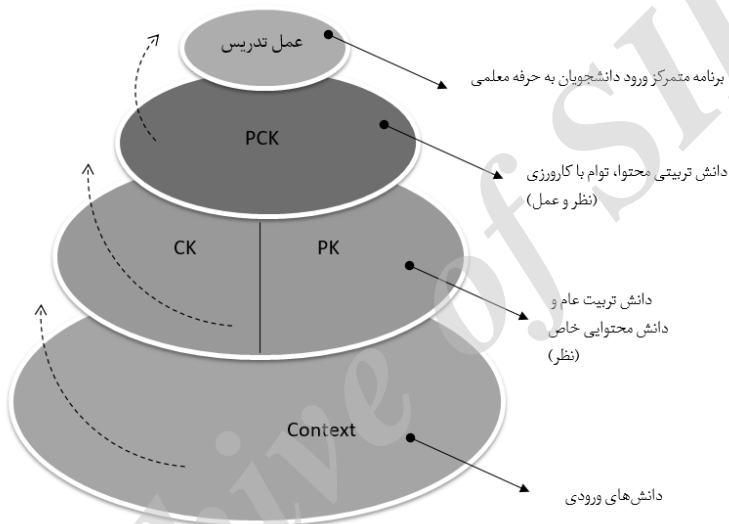
- این الگو نیز دارای سطوح متفاوت است و جریان تربیت معلم را به مثابه یک جریان خطی و تک‌بعدی ندیده است، پژوهش حاضر نیز با نتایج و یافته‌های آن همراستا است. اینکه جریان تربیت معلم و مجموعه صلاحیت‌های آن از پیچیدگی خاص و فزاینده‌ای برخوردار است که نسبت به عمق (یا ارتفاع) آن بر پیچیدگی، نفوذ و تمرکز آن افزوده می‌شود موضوعی است که مورد تأکید نگارنده بوده است و از نتایج و یافته‌های این پژوهش نیز هست.

- این الگو از یک جریان عام‌گرایی به سوی تخصص‌گرایی حرکت می‌کند. از مفاهیم عام معلمی به سوی تمرکز بر مفاهیم و ملزوماتی که می‌تواند مستقیماً جریان تدریس را در کلاس درس و محیط واقعی آن تحت تأثیر قرار دهد. این موضوع نیز مبنای دسته‌بندی معلمان در کارگاه قرار گرفت که آشکارا در این تقسیم‌بندی چهار سطح (خوشه) تعریف شد. هر چند که شاید انطباق دقیقی با چهار سطح مدنظر مهرمحمدی نداشته باشد.

- سطوح یادشده دارای استقلال هستند هر چند که در پی هم و در یک راستا باشند. این بدان معنی است یک فاصله یا یک مرحله در طی نمودن بین هر سطح وجود دارد که جنس صلاحیت‌ها و مطالب ارائه شده به دانشجو معلمان را می‌تواند متفاوت کند. البته از آنجا که الگوی مهرمحمدی یک الگوی مشارکتی (به این معنی که نقش دانشجو معلمان به مرور پررنگ می‌شود و از سوی دیگر سازمان‌های مختلفی باید با مشارکت یکدیگر امر آموزش دانشجو معلمان را برعهده گیرند) و اجرایی است می‌توان تصور نمود که آنچه مدنظر

پژوهشگر این الگو بوده است علاوه بر سطوح دانشی، اختلاف سطح از نظر نوع اجرا و ارائه مطالب نیز مدنظر بوده است.

در صورت تصویرکردن آنچه مدنظر مهرمحمدی است که یک الگوی چهاردایره است بر آنچه مدنظر کهلر بوده است می توان به نمودار شماره چهار دست یافت که به کمال می تواند این نظام سلسله مراتبی را توضیح دهد. نمودار شماره چهار، به خوبی می تواند چهار ضلع این الگو را نشان دهد.



نمودار شماره ۴: معرفی نظام چندسطحی برگرفته از نظام معرفی شده توسط مهرمحمدی (۱۳۹۲)

آنچه مدنظر مهرمحمدی در مرحله سوم است را می توان یک دانش ترکیبی و تلفیقی (گشالتی) در نظر آورد که با نتایج پژوهش حاضر و آنچه مدنظر کهلر است همسو است. اگر در نگاه تقلیل گرایانه مسئله فناوری را به حوزه عمل تدریس نزدیک تر بدانیم مشخص است که هر چه به سمت جلو می رویم این بعد در نظر کهلر نیز پررنگ تر می شود.

- دانش تربیتی عام و خاص (حوزه خاص) در نظر مهرمحمدی دو مرحله (سطح) است اما در نظر کهلر این دو در یک سطح گرد آمده است. این نشان از این دارد که سیر نظر به

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

عمل در اندیشه مهرمحمدی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است در صورتیکه کهلر و همکارانش این دو حوزه را هم‌عرض در نظر گرفته‌اند.

- نکته آخر اینکه ارزش این مراحل هرکدام به ماهوی مستقل و در یک جایگاه تعریف می‌شود. اثربخشی تدریس معلم متأثر از همه این مراحل است و ارزش یا برتری بر هم ندارند آنچه مدنظر است بحث بر سر تقدم و تأخر این مراحل است که خود دلالتی است بر سهم برنامه‌ای بودن برنامه درسی و منطق مراحل آن.

جدول شماره سه، جدول تطبیقی مراحل این دو نظریه است و آنچه به‌صورت نتایج و یافته‌های پژوهش حاضر به‌دست آمده است در کنار آنها آمده است.

جدول شماره ۳: جدول تطبیقی نظام پیشنهادی کهلر و همکاران، مهرمحمدی و یافته‌های این پژوهش

محورها	یافته‌های پژوهش حاضر	الگوی کهلر و همکاران	الگوی مهرمحمدی
۱	سجایای اعتقادی	دانش‌های زمینه‌ای	دانش‌های ورودی به آموزش معلمی
۲	سعه صدر و سجایای فردی		
۳	خودشناسی		
۴	شناخت مبانی نیاز و ...		
۵	احساس مسئولیت		
۶	مشارکت سازمانی		
۷	اخلاق و انگیزش حرفه‌ای		
۸	گرایش طبیعت و محیط زیست		
۹	دانش فرهنگ و هنر		
۱۰	زبان بدن	PK	دانش تربیتی عام
۱۱	ارتباط مؤثر	PK	
۱۲	هدایت کارگروهی	TK	
۱۳	شناخت و دانش دانش‌آموز	PK	
۱۴	تصمیم‌گیری	TK	

	PK		روانشناسی پرورشی	۱۵
	PK		هدایت اخلاقی و عاطفی	۱۶
دانش محتوایی خاص	CK	صلاحیت‌های تخصصی	دانش زیبایی‌شناسی و هنر	۱۷
	TCK		مهارت‌های فردی هنری	۱۸
	TCK		سواد بصری و تجسمی	۱۹
	PTK		روش‌ها و فنون تدریس	۲۰
	TCK		سواد موسیقی	۲۱
	TCK		سواد هنرهای نمایشی	۲۲
	PCK		تفکر سیستمی در هنر	۲۳
	PCK		دانش برنامه درسی هنر	۲۴
	PCK		طراحی آموزشی و ساماندهی محتوی	۲۵
	TCK		سازماندهی محیط آموزشی و...	۲۶
دانش محتوی تربیتی توام با کارورزی	PCTK	صلاحیت‌های ترکیبی	دانش ارزشیابی درسی و هنری	۲۷
			تلفیق هنر و آموزش	۲۸
			توان ایجاد انگیزش هنری	۲۹
			هدایت استعداد‌های هنری	۳۰
			هدایت تحصیلی در هنر	۳۱
			توان و هدایت بیان هنری	۳۲
			نقد هنری	۳۳
پژوهشگری	۳۴			
برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی				

نتیجه‌گیری

الگوهای مفهومی برآیند نظریه‌پردازی هستند. طرفداران انواع الگوهای مفهومی بر عمق موضوع تأکید دارند و بسیار کمتر بر فرآیندها و رویه‌ها تکیه می‌کنند. الگوی فکورانه شوآب^۱

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

(۱۹۷۰)، الگوی هوش‌های چندگانه گاردنر (۲۰۰۶) و الگوی ساختارگرایی رسنیک و کلوپفر (۱۹۸۹؛ به نقل از مارش^۱، ۲۰۰۹) از جمله الگوهای مفهومی محسوب می‌شوند. نظام پیشنهادی این مقاله بیش از آنکه تجویزی باشد ساختاری منطقی و مفهومی دارد که می‌تواند مبنای مناسبی برای برنامه درسی تربیت معلم هنر (برای دوره ابتدایی و اول متوسطه) باشد.

در مقایسه با دو نظر تدوین نظام صلاحیت‌های معلم هنر، یکی نظر شولمن-کهلر و دیگری نظر مهرمحمدی، الگوی مستخرج برای صلاحیت‌های معلمان هنر الگوی چهار سطحی تعریف شد که هر کدام از سطوح آن متناظر با یک سال تحصیلی در مقطع کارشناسی باشد. هر کدام از سطوح به‌طور تقریبی هشت صلاحیت از مجموعه صلاحیت‌های مستخرج در مراحل قبل را پوشش می‌دهد. این الگوی چهار سطحی مجموعه‌ای از ۳۴ صلاحیت را در خود جای می‌دهد که شامل انواعی از صلاحیت‌های لازم برای تدریس اثربخش معلمان است. ویژگی‌های این الگو را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- این الگو سلسله مراتبی بوده و در حالیکه هر مرحله مستقل از دیگری است اما بر روی یک محور قرار دارند. این الگو می‌تواند در هر سطح تعریف کند که معلمان به چه صلاحیت‌ها، دانش و مهارت‌هایی نیازمند هستند. این سلسله مراتب از یک پهنه گسترده به سوی یک حوزه متمرکز حرفه‌ای گرایش دارد.

- حرکت در مارپیچ این مسیر از جنبه عام تدریس به سوی جنبه تخصصی تدریس و از سمت محتوای اختصاصی و مجزا به سمت محتوای تلفیقی و ترکیبی است. لذا جریان تربیت معلم هنر هرچه که به پیش می‌رود پیچیده‌تر و متمرکزتر می‌شود. اما این پیچیدگی در کم‌شدن و متمرکزشدن ادامه پیدا می‌کند. این موضوع با روح هنر که خود امری سهل و ممتنع است در هماهنگی است. این تذکر لازم است که استقلال مراحل به معنای انقطاع و عدم اتصال مراحل نیست بلکه کل موضوع در یک پیوستار مارپیچی رخ می‌دهد.

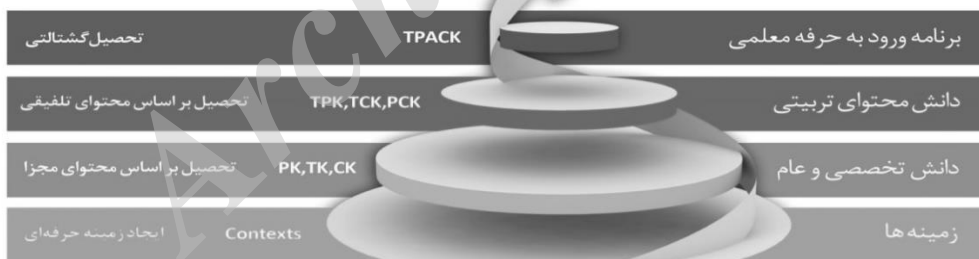
- نظر به تعامل با نظر مهرمحمدی در الگوی خود حرکت در این الگو از سمت نظر به عمل است. سهم جنبه مسائل نظری و فلسفی در آغاز مسیر بیشتر و در انتهای آن سهم عمل و مسائل فناورانه بیشتر است.

1. Marsh

- تفکر غالب در انتهای مسیر یک تفکر گشتالتی و ترکیبی است، معلم با کل مهارت‌ها و صلاحیت‌ها در کلاس حاضر می‌شود و این صلاحیت‌ها به صورت مجزا برای او کارایی نخواهد داشت و منجر به اثربخشی فعالیت‌های او نخواهد شد. از این رو همانطور که در هر دو نظریه شاهد این پژوهش مراحل آخر دارای محتوای ترکیبی است در نظر معلمانی که صلاحیت‌ها را در این پژوهش نیز دسته‌بندی کردند صلاحیت‌هایی که مستقیماً فرایند معلم هنر را تحت تأثیر خود داشت صلاحیت‌هایی ترکیبی و گشتالتی از جنس سطوح بالای تصمیم‌گیری هستند.

- بدون شک همه آنچه گفته شد در صحنه عمل قابل تحقق است. یعنی صلاحیت‌های معلمی آن دسته از رفتارهایی است که باید در عرصه عمل ظهور داشته باشند لذا صحیح‌تر آن است که دو سطح آخر این الگو را دو سطح در عمل برنامه درسی در نظر گرفت. در تلفیق دو نظریه یادشده و نتایج این پژوهش می‌توان نمودار شماره پنج را به عنوان الگویی بر نظام شکل‌گیری صلاحیت‌های معلمان هنر ارائه کرد. موارد زیر برای توضیح این نمودار قابل ارائه است:

- هر چه که به سطوح بالاتر تخصص دست یافته می‌شود جریان از یک پهنه گسترده به تمرکز در سطحی مرتفع‌تر دست پیدا می‌کند.



نمودار شماره ۵ - الگوی مفهومی نظام صلاحیت‌های معلم هنر

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...

- تحصیل در هر مرحله (که در اینجا هر مرحله یکساله تعریف شده است) بر اساس داده های مرحله قبل صورت می‌پذیرد محتوای مطرح در آن تلفیقی از مجموع محتوای مراحل قبل است. این مسئله نوعی تفکر گشتالتی را که دیدی کل‌نگر به دانشجو معلمان می‌دهد و از جزئیات کاسته شده و به سادگی کل نزدیک می‌شوند را به‌دنبال خواهد داشت.
- در هر مقطع دروس دارای وزن‌ها و درجه ارزش‌های متفاوتی هستند که هر کدام به‌دنبال تأمین دو یا چند صلاحیت در معلمان است. اما هیچ‌کدام جای دیگری را پر نکرده و نباید جایگزین شوند.
- مرحله دوم تحصیل از طریق محتوای مجزا در حوزه‌های تخصصی و عمومی است که به نوعی مبتنی و متمرکز بر حوزه نظر معلمی است و هر چه که بالاتر رفته به عمل معلمی نزدیک‌تر خواهیم شد. محتوا تلفیقی‌تر شده و نقش دانشجو معلمان پررنگ‌تر خواهد شد.
- الگوی کلی یک الگوی مارپیچی بوده که علاوه بر حرکت در سطح و هر پهنه به‌سوی تعالی و رو به بالا نیز هست. در عین حال تمرکزگرایی به مفهوم حرفه‌ای‌گری نیز در آن لحاظ شده است. اما تأکید بیشتر بر سطوح مستقل کسب صلاحیت است.

پیشنادهایی که می‌توان این پژوهش و مسیر آینده آن ارائه کرد در چهار بخش ذیل جمع‌بندی شده‌اند.

نخست اینکه این الگوی نظام صلاحیت‌ها می‌تواند مبنای برنامه درسی تربیت معلم هنر باشد. این الگو را می‌توان به‌عنوان منطق برنامه درسی آنطور که مدنظر عناصر نه‌گانه/اگر است به کار بست. در واقع این منطق پیوند دهنده دیگر هشت عنصر برنامه درسی خواهد بود و دلالت‌هایی را برای نحوه تشکیل آنها خواهد داشت.

مجموعه ۳۴ صلاحیت جمع‌بندی شده در این پژوهش می‌تواند در یک برنامه درسی به سرفصل‌ها و دروس مورد نیاز برای تربیت معلمان هنر منجر شود. ده صلاحیت اصلی که در تحلیل عاملی به‌دست آمد نیز می‌تواند مبنای وزن‌دهی به واحدهای درسی و در واقع میزان ارزش پرداخت آن از نظر ساعت آموزشی باشد.

بخشی از صلاحیت‌های زمینه‌ای می‌تواند مبنای گزینش دانشجو معلمان باشد. به این مفهوم که مبنای گزینش دانشجویان برای ادامه تحصیل در رشته آموزش هنر می‌تواند

برخوردراری از صلاحیت‌های زمینه‌ای باشد که در پژوهش به آن دست یافته شد و مورد تأکید صاحب‌نظران بوده است.

دست آخر اینکه این رشته یعنی رشته آموزش هنر در مقطع کارشناسی نه تنها قابل ارائه در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان است بلکه می‌تواند به‌عنوان یکی از گرایش‌های مطرح در دانشکده‌های هنر دانشگاه‌ها به علاقه‌مندان ارائه شود، چراکه دانش‌آموختگان آن می‌توانند علاوه بر مدارس در بسیاری از مراکز تربیتی هنری کودکان به‌صورت آزاد یا زیر نظر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان از تخصص خود بهره بگیرند.

منابع

- تحویلیان، حسین. (۱۳۹۴). جایگاه هنر در سند تحول بنیادین، زمزمه شماره ۸، رسانه معلمان، نیمه دوم آذرماه، ۱۵۹.
- دانایی فرد، حسن، حسینی، سیدیعنوب و شیخ‌ها، روزبه. (۱۳۹۲). روش‌شناسی کیو: شالوده‌نظری و چارچوب انجام پژوهش. تهران: انتشارات صفار، چاپ اول.
- رضایی، فرشته، سلیمان پورعمران، محبوبه. (۱۳۹۴). نگاهی به توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای در معلمان، کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی.
- شورت، ادموند سی (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- علیجانی (۱۳۸۱)
- محمدی، مهدی، دهداری راد، طاهره. (۱۳۸۹) ارزیابی میزان شایستگی محوری برنامه درسی دوره کاردانی مکانیک خودرو، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵(۱۹)، ۴۳-۶۴.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۴). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی، تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۱(۱)، ۵-۲۶.
- مهرمحمدی، محمود، کیان، مرجان. (۱۳۹۳)، برنامه درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش، تهران: انتشارات سمت.
- نادری، عزت اله، سیف، نراقی، مریم. (۱۳۹۰). سنجش و اندازه‌گیری و بنیادهای تحلیلی ابزارهای آن در علوم تربیتی و روانشناختی. تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

طراحی الگوی نظام دستیابی به صلاحیت‌های موردانتظار معلمان هنر...
 نیکنامی، مصطفی، کریمی، فریبا. (۱۳۹۶). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه
 چارچوب ادراکی مناسب. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱(۲۳)، ۱-۲۲.
 یاسینی، علی، رضایی خواه، هدایت، تابان، محمد، رضا زین آبادی، حسن. (۱۳۹۵). شناسایی الگوهای
 ذهنی کارکنان دانشگاه ایلام در خصوص ارتقای شغلی با کاربست روش کیو. فصلنامه علمی-
 پژوهشی مدیریت سازمانهای دولتی. دوره ۵، شماره یک. صص ۱۰۷-۱۲۰.
 یمانی، نیکو، یوسفی، علیرضا، چنگیز، طاهره. (۱۳۸۵). ارائه یک مدل مشارکتی ارزشیابی استاد. مجله
 ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶ (۲)، ۱۲۳-۱۱۵.
 یوسفی افرشته، مجید، قاضی طباطبایی، محمود، غروی، محمدجواد، بازرگان، عباس، شکوهی یکتا،
 محسن. (۱۳۹۳) دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از دانش‌آموختگان کارشناسی رشته علوم
 آزمایشگاهی از نظر کارفرمایان: یک پژوهش کیفی، مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۳ (۲)،
 ۲۱۵-۲۰۲.

- Blaskova, M., Blasko, R., Matuska, E., & Rosak-Szyrocka, J. (2015).
 Development of Key Competences of University Teachers and Managers.
Procedia-Social and Behavioral Sciences, 182, 187-196.
- Darling- Hammond, L. et al. (2005). Does teacher preparation matter?
 Evidence about teacher certification. Teach for America and teacher
 effectiveness, education policy analysis archive, 13 (42)
- Dochy, P. & Nickmans, G. (2005). Competence-based education an
 assessment. Theory and practice of flexible learning. Utrecht: Lemma
 education: bridging the gap between knowledge acquisition and ability to
 apply. *Higher Education*, 25(4), 425-438.
- García-Alegría e (2012). Core competencies in Internal Medicine. *European
 Journal of Internal Medicine*, 23(4):338-341.
- Gardner, H. (2006). The development and education of the mind. Chapter
- Gillham, B. (2000). The Research Interview, London, Routledge.
- Hong, Jon-Chao & Jeou-Shyan Horng & Chan-Li Lin & Lih-Juan Chan Lin
 (2008) Competency disparity between pre-service teacher education and
 in-service teaching requirements in Taiwan, *International Journal of
 Educational Development*, Vol.28, Issue 1
- Huntly, Helen (2008) "Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of
 Competence", *The Australian Educational Researcher*, Vol.35, No.1
- Koehler, M. J., Mishra, P. (2006). Tracing the development of teacher
 knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and
 technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762.

- Koenen, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Koster, Bob & Mieke, Brekelmans & Fred, Korthagen & Theo, Wubbels (2005) Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education* Vol .21, Issues 2
- Kouwenhoven, W. (2009). Competence-based curriculum development in higher education: a globalised concept? *Journal of Technology, Education and Developmen*; 22(3): 1-22
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 93(201) 13–19.
- Malone, K., & Supri, S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, 17(2), 241e246.
- Marsh, Colin J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Taylor McKimm, J. (2010). Current trends in undergraduate medical education: program and curriculum design. *Samoa Medical Journal*; 1(2): 40-48.
- Mulder, M. (2012). Competence-based education and training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314.
- Nijveldt, Mirjam, Mieke Brekelmans, Douwe Beijaard, Nico Verloop & Theo Wubbels. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process, *International Journal of Educational Research*, Vol 43, No 1-2, PP 89–102.
- Schwab, J. (1970). *The Practical: A Language for Curriculum*, In Flinders & Thornton
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14
- Vila, L.E., Pérez, P.J., & Coll-Serrano, V. (2014). Innovation at The Workplace: Do Professional Competencies Matter? *Journal of Business Research*, 67 (5), pp 752-757.zhang.
- Wilson J. (2008). Bridging the theory practice gap. *Australian Nursing Journal*; 16(4). 45.56