

## مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان

### Professional Performance Shortcomings of Teachers Graduated from Teacher Training University

تاریخ دریافت مقاله: ۲۳/ ۰۳/ ۱۳۹۸؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۰/ ۱۱/ ۱۳۹۸

M. S. Karimi  
H. Shahsavari

S. Rajaepour (Ph.D)  
Kh. Ghafouri

سعید رجایی پور<sup>۲</sup>

خالد غفوری<sup>۴</sup>

محمد صادق کریمی<sup>۱</sup>

هانیه شهسواری<sup>۳</sup>

**Abstract:** The present research aimed to identify the failures and shortcomings of the professional performance of teachers graduated from teacher training university. To this purpose, a mixed approach was taken using a questionnaire among teachers graduated from Shahid Sadoughi Institution of Kermanshah (Iran) in the summer of 2016 as well as through open interviews performed in 2016 and 2017. The results obtained from questionnaires, which had been validated and verified during interview processes, showed that the most important problems perceived by people participating in professional performance processes were largely related to the class management and government, teaching in multigrade and grade 1 classes, specialized education, and effective interactions with colleagues and students' parents. In the views of participants, the main sources of these failures were the lack of some applied subjects, mismatch of instructional contents with realities present at schools, poor teaching by some teachers, lack of relevance of some provided subjects to the academic majors, and problems with provision of training in universities.

**Keywords:** teacher training university, graduates, professional performance, vocational teachers, teachers, teachers' performance problems

چکیده: این مقاله با هدف «شناسایی مشکلات و منشاء مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان»، به روش آمیخته یا ترکیبی، انجام شده است. جامعه آماری ۲۲۸ نفر دانش‌آموخته رشته آموزش ابتدایی از پردیس شهید صدوقی کرمانشاه و حجم نمونه ۱۴۵ نفر، که از مهر ۱۳۹۵ در سمت آموزگار تدریس نموده‌اند، بوده است. در بخش کیفی نمونه‌ها به صورت هدفمند از بین مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند. اطلاعات از طریق پرسش‌نامه ترکیبی و مصاحبه‌های باز، با پایایی آلفای کرانباخ ۰/۸۶، برای پرسشنامه بدست آمد. نتایج نشان داده که مهمترین مشکلات ادراک شده توسط مشارکت‌کنندگان در عملکرد حرفه‌ای، عمدتاً در مدیریت و اداره کلاس، تدریس کلاس چندپایه و پایه اول، آموزش‌های تخصصی و تعامل مؤثر با همکاران و اولیاء و منشاء این مشکلات، عدم ارائه دروس کاربردی، عدم مطابقت محتواهای آموزشی با واقعیت‌های موجود در مدارس، ضعف تدریس اساتید، عدم ارتباط برخی از دروس با رشته دانشگاهی و مشکلات موجود در ارائه کارورزی در دانشگاه بوده است.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان - عملکرد حرفه‌ای - معلم حرفه‌ای - آموزگار - مشکلات عملکردی آموزگاران

۱. مربی دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) ms.karimi@cfu.ac.ir

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان DRSRAJAEPOUR@gmail.com

۳. دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان hanieh.shahsavari@gmail.com

۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان khaledghafori@yahoo.com



## مقدمه

کیفیت نظام تربیت معلم چندی است که در صدر مطالبات سیاستگذاران و دغدغه-مندان این حوزه در عرصه ارزیابی‌های داخلی و بین‌المللی قرار گرفته است. افزون بر این، در سال‌های اخیر، توجه به امر نظارت و ارزیابی مستمر ناظر بر ارتقای کیفیت خدمات آموزش در سراسر دنیا نمایان است (Ingvarson, Schwille, Tatto, Rowley, Peck, & Senk, 2013).

در این میان، سنجش عملکرد معلمان، با انگیزه‌هایی مانند ارتقای سطح آموزش، بهبود جذب و همچنین ارتقای دانش حرفه‌ای همواره به مثابه گزینه‌ای راهگشا، مد نظر مسئولین نهادهای نظارتی بوده است، چرا که برآیند پژوهش‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و محلی موجود، همگی از اثر مستقیم و بی‌بدیل صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر ارتقای کیفیت نظام آموزشی و همچنین بهبود سطح یادگیری دانش‌آموزان حکایت دارد (Cochran et al, 2013). این مهم از آن‌جا ناشی می‌شود که اندیشمندان تربیت و توسعه حرفه‌ای، معلمان را انگاره‌ای بی‌بدیل در تضمین کیفیت سامانه‌های آموزشی دانسته‌اند (Asgari Matin & Kiani, 2018). بنابراین هر تلاشی که اصلاح فرآیند آموزش و پرورش را مد نظر داشته باشد بی‌نیاز از توجه به معلمان نخواهد بود (Azarnyoushan, Mashayekh & Mohammadi Shirmahaleh, 2018). در واقع، بقا و کارآمدی نظام‌های آموزشی به دانش و تخصص‌های متنوع، توانایی‌ها و مهارت‌های منابع انسانی، به‌ویژه معلمان آن‌ها، بستگی دارد. هر چه معلمان از آمادگی، شایستگی و توانمندی بیشتری برخوردار باشند سهم بیشتری در ارتقای سطح کارایی نظام‌ها خواهند داشت (Dibai Saber, Abbasi, Fathi Vajargah & Safaei Mouh, 2016).

به همین دلیل است که مدارس در سراسر دنیا می‌کوشند تا معلمانی را استخدام کنند که بتوانند آموزش و پرورش با کیفیتی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند. تنها شایستگی بالا و تعهد حرفه‌ای معلمان می‌تواند نتایج مؤثری در راستای تربیت دانش‌آموزان با کیفیت مناسب، که در آینده شهروندان فعال و مشارکت‌جویی

در کشور باشند، فراهم آورند (Tehseen & Hadi, 2015). در حالی که در دهه‌های اخیر شاهد عدم اثربخشی دوره‌های آموزشی رسمی و ضمن خدمت بر رشد و پیشرفت حرفه‌ای آموزگاران بوده‌ایم، از مهمترین دلایل آن می‌توان به مرتبط نبودن آموزش‌ها با واقعیات و جریانات کلاسی و فعالیت‌های یادگیری اشاره کرد، در همین حال نگرانی‌ها در خصوص کیفیت تدریس و آموزش‌ها در مدارس به نحو قابل توجهی رو به افزایش است (Gore, Smith, Bowe & Luban, 2017).

نتایج مطالعات تطبیقی انجام شده در منطقه آسیا پاسفیک که در زمینه نظام آموزش معلمان در پنج کشور آسیای غربی، استرالیا و امریکا انجام شده است (Asia Pacific, 1998)، نشان می‌دهد که علی‌رغم وجود تفاوت‌ها در کشورهای مورد مطالعه، شباهت‌های بسیاری در ماهیت مشکلات در زمینه تربیت معلم وجود دارد. این مشکلات درباره برقراری ارتباط و توازن بین تئوری و عمل در برنامه درسی تربیت معلم و شرایط استخدام، مکان برگزاری کلاس‌ها و ویژگی‌های مدرسان بوده است. هم‌چنین مطالعه دیگری در سال ۱۹۹۹ توسط انجمن همکاری اقتصادی آسیا پاسفیک انجام شده است و طی آن برنامه‌های آموزش معلمان در هشت کشور مورد مقایسه قرار گرفته است. نتایج این مقاله نشان داده که کشورهای مورد مطالعه، کیفیت تدریس معلم را به‌عنوان هدف اصلی دنبال نموده و تمرکز آن‌ها بر برنامه تربیت معلم بوده است (Mollai Nejad, 2013). در ایران نیز نتایج پژوهش (Abdollahi, Dadjoui, Tavakoli & Poursolimani, 2014) نشان داده که یکی از مهمترین مشکلات تربیت معلم در کشور نارسایی‌های آموزشی و برنامه درسی تربیت معلم و کاهش تخصص حرفه‌ای معلمان است. در سال‌های اخیر نیز پژوهش‌هایی در زمینه شناسایی مشکلات دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و آسیب شناسی برنامه‌های درسی اجرا شده است که از جمله می‌توان به پژوهش‌های (Mohammadpour, Ahmad Heydari, & Bazrafkan et al. 2018) و (Sarmadi Ansar, Kashi & Naeini, 2018) اشاره کرد که به نتایج مشابهی رسیده‌اند.

بررسی سیر تحولات در رسالت دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که در حال حاضر مسئولیت اصلی تربیت معلم برعهده دانشگاه‌های مأموریت‌گرای تخصصی می‌باشد. و امروزه از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که نسبت به دولت و جامعه، به نحوی مسئولیت‌پذیر و شفاف عمل کنند و در نقش کارآفرین در حوزه آموزش برای فراگیرانی با زمینه‌ها و توانایی‌های گوناگون در راستای



برآوردن هدف نهایی همسازی هوشمندانه با تغییرات سیاسی و اجتماعی و فناوری، به‌نحوی اثربخش ظاهر شوند (Kogan & Hanney, 2000). با گذر دهه‌ها و سده‌ها از عمر مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها، تأکید و توجه به اشکال، اندازه‌ها و کارکردها به‌طور زیربنایی دچار تغییر و تحول و دگرگونی شده است و در نیمه دوم قرن بیستم میلادی، آموزش عالی و سیستم‌های آموزش عالی به عنوان اصلاحاتی عام، مطرح و متداول شدند (Teichler, 2001). در اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی طیفی وسیع در گستره آموزش‌های دانشگاهی رخ نمود که دامنه گسترده انتخاب‌ها در این حوزه را به خوبی مجسم ساخت. آموزش عالی در قالب رشته‌های دانشگاهی متعدد پوشش دهنده انواع یادگیری‌های چند منظوره حرفه‌آموزی، اختصاصی، مهارت‌گرا و البته تخصصی شد (OECD, 1974). این جریان ادامه یافت و گاه در برخی جنبه‌ها درگیر دگرگونی شد، به‌گونه‌ای که تغییر جهت‌گیری از ارائه آموزش‌های عمومی و در نظر گرفتن رشد اقتصادی به عنوان برآیند آن، به برابری در دستیابی به فرصت‌های آموزشی و استخدامی برای فارغ‌التحصیلان در عرصه آموزش‌های دانشگاهی، تا در نهایت تنوع و دامنه گسترده انتخاب‌ها در این عرصه، با توجه به هر چه تخصصی‌تر شدن مشاغل و حرفه‌ها، در اواخر دهه ۱۹۸۰ میلادی، تبدیل شد (Teichler, 2006).

در این دوران یکی از اولویت‌های جهان پیچیده پیدا کردن شیوه‌هایی برای تقویت و بهبود کمی و کیفی کارکنان در سطح سازمانی و بین‌المللی است (Rothwell & Rich, 2004). در همین خصوص هابرماس نیز اولین رسالت دانشگاه در جامعه مدرن را تضمین برخورداری دانش‌آموختگان از حداقل ویژگی‌های لازم در حوزه توانایی‌های فوق‌کارکردی یا خارج از حد وظیفه (تمامی مسئولیت‌ها و رفتارهای مربوط به پی‌گیری یک حرفه تخصصی) می‌داند (Habermas, 1993). در راستای همین تغییرات، معلمی نیز از نیمه دوم قرن بیستم به عنوان یک حرفه تخصصی مطرح شد. بنابراین، «معلمان بایستی به آموزش حرفه‌ای در زمینه تعلیم و تربیت مجهز باشند.» (Seyed Abbaszadeh, 1995: 3).

همه حرفه‌ها روزی بدون پشتوانه تئوریک و علمی بودند، زیرا که از عمر علم به معنی امروزی کلمه - دانستنی‌هایی که مستدل و منظم بوده و به روش تجربی به دست آمده باشند -

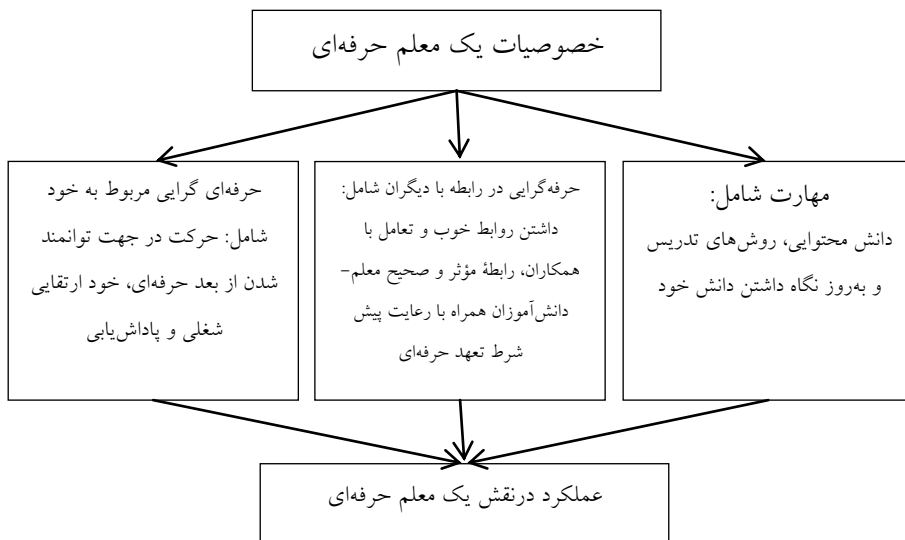
بیش از چند قرن نمی‌گذرد. بنابراین اگر فنی به تدریج صاحب معلومات و اطلاعات تئوریک گردد، می‌تواند تبدیل به حرفه شود و بر همین سیاق اگر «معلمی» روزی فن بود، امروزه به واسطه پشتوانه غنی تعلیم و تربیت از تئوری، دیگر نمی‌توان معلمی را از جرگه حرفه‌ها خارج پنداشت. بنابراین هدف از آموزش‌های پیش و ضمن خدمت به معلمان نیز برآورده ساختن اهداف آموزش و پرورش در زمینه تربیت حرفه‌ای معلمان است (Pardakhtchi, 1995). به همین دلیل در قرن بیست و یکم اصلاح برنامه‌های تربیت معلم و ایجاد انگیزه برای معلمان به صورت یک اولویت مورد توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته است. از این رو در طبقه‌بندی استاندارد بین‌المللی آموزش و پرورش تصریح شده است که آموزش قبل و ضمن خدمت باید با هم مرتبط و هماهنگ شود و آموزش معلمان به طور مداوم گسترش یابد تا صلاحیت‌های حرفه معلمی تحقق یابد (Saif, 1995).

بر اساس همین ضروریات و سیر تغییر انتظارات و نگرش‌ها به رسالت‌های مطرح شده برای دانشگاه‌ها، تا طرح دانشگاه‌های مأموریت‌گرای تخصصی، تربیت معلم نیز چهار مرحله متوالی و پیش‌رونده حرفه‌ای شدن معلمان در کشورهای پیشرفته صنعتی را طی کرده است. این چهار مرحله شامل: (۱) دوره پیش از حرفه‌ای شدن؛ (۲) دوره استقلال حرفه‌ای؛ (۳) دوره حرفه-گرایی آکادمیک و بالاخره، (۴) استاندارد سازی، به عنوان چهارمین مرحله از فرآیند حرفه‌ای شدن معلمان می‌باشد (Hargreaves & Fullan, 2000).

از دوران حرفه‌گرایی، تدوین شاخص‌ها و خصوصیات معلمان حرفه‌ای واجد صلاحیت، موضوع تحقیق و بحث‌های آکادمیک بوده است. از جمله تامپسون و گریر<sup>۱</sup> پنج مقوله عمده از ویژگی‌های لازم برای معلمان را مطرح کرده که به‌طور مستقیم با وجود یا فقدان صلاحیت-های موردنیاز در معلمان مرتبط بوده است: (۱) تجربه؛ (۲) گذراندن دوره‌های آمادگی برای این حرفه و اخذ مدرک؛ (۳) نوع گواهینامه اخذ شده؛ (۴) دوره‌های حرفه‌ای - آموزشی گذرانده شده و (۵) نمرات کسب شده معلمان در آزمون‌ها (Thompson & Greer, 2004). نمودار شماره ۱ نیز خصوصیات یک معلم حرفه‌ای از نظر کریشناونی و آنیثا<sup>۲</sup> را نشان می‌دهد (Krishnaveni & Anitha, 2007).

---

1. Thompson & Greer  
2. Krishnaveni & Anitha  
۹۳



نمودار شماره ۱: خصوصیات یک معلم حرفه‌ای (Krishnaveni & Anitha, 2007, p. 9)

ذیل استانداردهای حرفه‌ای معلمان، تدوین شده در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه نیوجرسی ده ویژگی تحت عنوان استانداردهای حرفه‌ای ملی معلمان ذکر شده است (N.P.S.T, 2009, P. 2).

با توجه به ضرورت و اهمیت حرفه‌ای شدن معلمان در نظام‌های آموزشی جهان استانداردهایی در قرن بیست و یکم تدوین و ملاک برنامه‌ریزی درسی و آموزش‌های پیش و ضمن خدمت معلمان قرار گرفته است. از جمله می‌توان به؛ استانداردهای تدریس حرفه‌ای معلمان در میشیگان (P.S.M.T 2010, p. 9)؛ استانداردهای ملی حرفه‌ای معلمان در استرالیا (N.P.S.T, 2010, p. 1)؛ استانداردها و ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان در کوئینزلند (P.S.T, 2009, p. 6)؛ و ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان در مریلند (M.T.P.S, 2010, p. 3) و استانداردهای تدریس حرفه‌ای در انگلستان برای معلمان (T.D.A.S, 2009, p. 11) اشاره کرد که همگی نشان از توجه جهانی به ضرورت آموزش‌های حرفه‌ای معلمان دارد. «در اکثر کشورهای دنیا، متقاضیان شغل معلمی بایستی شرایط احراز معلمی را بر اساس استانداردهای تعیین شده به‌دست آورند تا بتوانند وظیفه خود را که همانا آموزش دانش‌آموزان است، به‌طور

اثربخش انجام دهند. اما در کشور ما به جز وجود چند شرط کلی (از جمله شرایط احراز)، هیچ استاندارد مشخصی برای انتخاب معلمان وجود ندارد.» (Khanifar, 2004: 166). که البته در سال‌های اخیر نظام آموزشی ایران نیز با تأسیس دانشگاه فرهنگیان به عنوان اولین دانشگاه تخصصی مأموریت‌گرا برای تربیت معلمان حرفه‌ای گام‌های اولیه را در این زمینه برداشته است.

در ایران نیز پژوهش‌هایی در جهت شناسایی و تدوین شاخص‌هایی تحت عنوان شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اجرا شده است. از جمله، بررسی اسناد بالا دستی در پژوهش دیبایی صابر و همکاران (Dibai Saber et al, 2016) که چارچوب مفهومی شایستگی معلمان را بر اساس مدارک و مستندات مرتبط شامل ۶۲ مؤلفه شایستگی حرفه‌ای در پنج حوزه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی تدوین کرده است.

عبداللهی و همکاران (Abdollahi et al. 2014) نیز شایستگی معلم را به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش تعریف کرده، به طوریکه این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد. در همین زمینه عسگری متین و همکاران (Asgari Matin & Kiani, 2018) در یک پژوهش فراترکیب به شناسایی و استخراج صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی در ۷ ساحت، ۳۳ حوزه و ۱۵۸ شاخص معیار پرداخته است.

به طور کلی، موضوع ارتقای حرفه‌ای معلمان با مطرح شدن بحث اصلاحات در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است، چه، معلمان در اجرای اصلاحات آموزشی نقش مهمی بر عهده دارند (Abdollahi & Safari, 2016 Quoted from Shahmohamadi, 2016). ارزشیابی‌ها نشان داده که توجه به آموزش حرفه‌ای معلمان در ایران یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. از جمله نتایج مطالعه دانش پژوه (Daneshpajoo, 2003) در ارزشیابی «مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره راهنمایی» نشان داده که معلمان مورد مطالعه برخلاف آن‌که در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، در اجزای مهم تدریس، با برخی نارسایی‌های جدی مواجه‌اند. از نظر رئوف (Raouf, 1992) نیز مهارت‌های حرفه‌ای معلم، لازم‌ترین و ضروری‌ترین نیاز او است.

یونسکو<sup>۱</sup> در هشداری به نظام‌های آموزشی اعلام می‌کند، «شرایطی که معلمان در آن تربیت می‌شوند، باید دقیقاً دگرگون شوند؛ به نحوی که معلمان به صورت مریبان درآیند و نه متخصصانی که فقط ناقل محتوای برنامه درسی از پیش تعیین شده باشند» (Anderson, 2001). به همین جهت مراکز تربیت معلم ایران تجمیع و تحت عنوان دانشگاه فرهنگیان، پس از تصویب اساسنامه این دانشگاه در تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ در شورای عالی انقلاب فرهنگی، فعالیت خود را آغاز کرد.

دانشگاه فرهنگیان برای تحقق رسالت خود مبنی بر «تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه» از سال ۱۳۹۰ به تدوین، تصویب و اجرای مجموعه‌ای از دروس تربیتی و تخصصی برای دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی نموده است (Farhangian university statute, 2016, clause 2). هدف این برنامه‌ها آماده‌سازی دانشجو معلمان برای حضور مؤثر در مدارس ابتدایی و ایفای نقش حرفه‌ای خود در راستای تحقق اهداف دوره ابتدایی می‌باشد. تربیت آموزگاران فکور به عنوان کلیدی‌ترین نیروی انسانی مؤثر در فرآیند آموزش و پرورش محور اصلی برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان، از بدو تأسیس، بوده است، به گونه‌ای که بالاترین تعداد پذیرش دانشجو و سه دوره فارغ‌التحصیل تا تابستان ۱۳۹۷ در رشته آموزش ابتدایی بوده است. اما حصول اطمینان از اثربخشی فرآیند آموزش و دروس ارائه شده در طول دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی مستلزم ارزشیابی و دریافت بازخورد و اصلاح و تعدیل برنامه‌ها، در صورت لزوم، می‌باشد. در نظام‌های آموزشی توسعه‌یافته نیز مؤسساتی به صورت مستمر به جمع‌آوری و تحلیل داده‌های مربوط به آموزش و پرورش می‌پردازند. مرکز ملی آمار آموزش و پرورش در آمریکا<sup>۲</sup> (NCES) از جمله این مؤسسات می‌باشد. همانطور که در بند ۷-۲ از اهداف عملیاتی سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان آمده است، «استقرار و توسعه ساز و کار جذب و سنجش صلاحیت داوطلبان، دانشجو معلمان

۱. سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد، که به‌طور خلاصه یونسکو نامیده می‌شود، که در سال ۱۹۴۵ تشکیل شد.

2. National Center For Education Statistics



و دانش‌آموختگان» از جمله هدف‌های عملیاتی دانشگاه بوده، و در همین راستا لازم است صلاحیت حرفه‌ای، موفقیت‌ها و مشکلات دانش‌آموختگان در فرآیند فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مورد ارزیابی قرار گرفته، تا از طریق تأمین بازخورد علمی نسبت به بازنگری در محتواها و فرآیندها در آموزش دانشجو معلمان اقدام گردد. از آنجا که اثربخشی آموزش‌های دانشجو معلمان گروه آموزش ابتدایی، علاوه بر محتواهای آموزشی متمرکز و عناوین دروس ارائه شده، به عوامل دیگری ناشی از اساتید و شرایط بومی بستگی دارد، لازم است ارزیابی توانمندی‌ها و مشکلات دانش‌آموختگان به صورت غیرمتمرکز و در هر پردیس به‌طور جداگانه اجرا شود تا علاوه بر نقایص برنامه‌های درسی، مشکلات برنامه‌ریزی و اجرایی پردیس‌ها نیز شناسایی و مورد بازنگری قرار گیرد.

مقاله حاضر نیز با همین هدف به بررسی مشکلات اولین گروه از دانشجو معلمان ورودی به پردیس شهید صدوقی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در بهمن ماه ۱۳۹۱، که در تابستان ۱۳۹۵ در رشته آموزش ابتدایی فارغ‌التحصیل و از مهر ماه ۱۳۹۵ به عنوان آموزگار رسمی در مدارس ابتدایی استان کرمانشاه مشغول تدریس شده‌اند، پرداخته است. اینکه آموزگاران دانش‌آموخته پردیس شهید صدوقی کرمانشاه با چه مشکلاتی در فرآیند تدریس مواجه شده‌اند و این مشکلات ناشی از چه عواملی بوده است.

این مقاله با هدف «شناسایی مشکلات و منشأ مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان» پرسش‌های زیر را دنبال نموده است:

۱- آموزگاران دانش‌آموخته پردیس شهید صدوقی کرمانشاه با چه مشکلاتی در فرآیند تدریس مواجه شده‌اند؟

۲- مشکلات حرفه‌ای آموزگاران فارغ‌التحصیل پردیس شهید صدوقی کرمانشاه ناشی از چه عواملی بوده است؟

برای پاسخگویی به پرسش دوم مقاله سؤال‌های فرعی زیر استخراج شده از برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان و صلاحیت‌های حرفه‌ای آموزگاران مورد بررسی قرار گرفته است.

۲-۱) آیا برنامه‌های آموزشی دانشگاه مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای آموزش خواندن و نوشتن زبان فارسی در دانش‌آموختگان ایجاد کرده است؟

۲-۲) آیا برنامه‌های آموزشی دانشگاه مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای آموزش علوم تجربی در دانش‌آموختگان ایجاد کرده است؟

۲-۳) آیا برنامه‌های آموزشی دانشگاه مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای آموزش علوم اجتماعی در دانش‌آموختگان ایجاد کرده است؟

۲-۴) آیا برنامه‌های آموزشی دانشگاه مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای آموزش علوم دینی و قرآن در دانش‌آموختگان ایجاد کرده است؟

۲-۵) آیا برنامه‌های آموزشی دانشگاه مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای آموزش ریاضی در دانش‌آموختگان ایجاد کرده است؟

۲-۶) آیا برنامه‌های آموزشی دانشگاه مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای آموزش هنر در دانش‌آموختگان ایجاد کرده است؟

۲-۷) آیا برنامه‌های آموزشی دانشگاه مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای مدیریت و اداره مؤثر کلاس در دانش‌آموختگان ایجاد کرده است؟

۲-۸) آیا برنامه‌های آموزشی دانشگاه مهارت‌های حرفه‌ای لازم را برای برقراری ارتباط مؤثر با همکاران و اولیا دانش‌آموزان در دانش‌آموختگان ایجاد کرده است؟

۳- از نظر دانش‌آموختگان استفاده مؤثر از دوره کارورزی با چه مشکلات و محدودیت‌هایی مواجه بوده است؟

۴- دانش‌آموختگان چه پیشنهادهاتی برای اجرای مؤثرتر برنامه‌های دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دارند؟

### روش پژوهش

اجرای این مقاله با رویکرد ترکیبی<sup>۱</sup> و یک طرح تبیینی<sup>۲</sup>، با مدل پی‌گیری تبیین‌ها<sup>۳</sup> به اجرا درآمده است. طرح تبیینی یک طرح روش‌های ترکیبی دو مرحله‌ای است. هدف اصلی طرح این است که داده‌های کیفی به تبیین یا بسط نتایج اولیه کمی کمک کند و مدل پی‌گیری تبیین‌ها هنگامی استفاده می‌شود که پژوهشگر به منظور تبیین یا بسط نتایج کمی، به داده‌های کیفی نیاز دارد. در این مدل، پژوهشگر آن دسته از یافته‌های کمی را که به تبیین بیشتر نیاز دارند مشخص

1. Mixed Method
2. Explanatory Design
3. Follow - Up Explanations Model

می‌کند، مانند تفاوت‌های آماری بین گروه‌ها، یا نمره‌های غیرعادی در دو سوی طیف، و یا نتایج غیر منتظره. در ادامه، پژوهشگر از شرکت‌کنندگانی که بتوانند به بهترین وجه این یافته‌ها را توضیح دهند، اطلاعات کیفی جمع‌آوری می‌کند (Creswell & Plano Clark, 2007).

با توجه به اینکه برنامه‌ریزی در هر پردیس متأثر از امکانات و محدودیت‌های منطقه و شرایط فیزیکی، فرهنگی و جو علمی غالب و هم‌چنین تجارب و پیشینه فکری، فرهنگی، علمی و ارتباطات مدیران، کارکنان و اعضا هیأت علمی منحصراً و کاملاً متفاوت از سایر پردیس‌ها می‌باشد، اجرای این طرح باید در هر پردیس جداگانه صورت بگیرد. به همین دلیل، جامعه آماری در این مقاله شامل ۲۲۸ نفر دانش‌آموخته رشته آموزش ابتدایی در تابستان ۱۳۹۵ از پردیس شهید صدوقی کرمانشاه بود. برای تعیین حجم نمونه هم بر اساس جدول مورگان ۱۴۵ نفر از فارغ‌التحصیلان در رشته کارشناسی آموزش ابتدایی از پردیس شهید صدوقی کرمانشاه، که از مهر ماه ۱۳۹۵ به طور رسمی در سمت آموزگار مشغول به تدریس شده بودند انتخاب گردیدند. سپس یک پرسش‌نامه ترکیبی (مربک از سؤال‌های باز و بسته، بر حسب نیاز)، را به سه روش حضوری، ایمیل و کانال‌های اجتماعی بین حجم نمونه توزیع گردید، برای تعیین روایی<sup>۱</sup> پرسشنامه از نظر اساتید مجرب و صاحب نظر در این زمینه استفاده شد به همین منظور پرسشنامه در اختیار پنج نفر از اساتید و متخصصان این عرصه قرار گرفت و از آنها خواسته شد تا قابلیت هر پرسش را برای سنجش متغیر مورد نظر مشخص کنند. لذا طی چند مرحله پرسشنامه مورد نقد و بررسی اساتید قرار گرفت و در نهایت پرسشنامه‌ای طراحی و تدوین گردید که ضمن داشتن صراحت و عینی بودن دارای معنای واحد و مشترک برای تمام پاسخ‌گویان بود. پایایی پرسشنامه هم از طریق آلفای کراباخ ۰/۸۶ بدست آمد.

به هنگام ارائه پرسش‌نامه از آزمودنی خواسته می‌شد که ابتدا پرسش‌نامه را مطالعه کنند و پس از تأمل روی مورد خواسته شده، تا پایان سال تحصیلی نسبت به تکمیل و ارسال پرسش‌نامه اقدام کنند. تعداد یازده پرسش‌نامه تکمیل شده در طول فروردین‌ماه و پنجاه پرسش‌نامه در طی اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۶ دریافت گردید. پس از پی‌گیری مجدد پژوهشگر، تعداد ۲۵ پرسش‌نامه دیگر نیز تا پایان خرداد ماه دریافت شد. با توجه به اینکه همه پرسش‌نامه‌ها به صورت الکترونیکی یا حضوری دریافت



شده بود، با اجازه آزمودنی نام و تلفن آنها روی پرسش‌نامه درج گردیده بود. داده‌های حاصل از پرسش‌نامه بر اساس فراوانی پاسخ‌ها به هر پرسش طبقه‌بندی و مشخص گردید که در هر کدام از مهارت‌های عنوان شده (تدریس بخوانیم و بنویسیم، آموزش علوم تجربی، آموزش دینی و قرآن، آموزش علوم اجتماعی، آموزش ریاضی، آموزش هنر، مدیریت کلاس، ارتباط مؤثر با همکاران و اولیا) چه تعداد از آزمودنی‌ها مشکل داشته و در چه مهارت یا فعالیتی هیچ‌کدام از آزمودنی‌ها مشکلی نداشته‌اند. هم‌چنین منشأ مشکل مطرح شده در هر فعالیت، (برحسب عدم ارائه درس توسط دانشگاه، عدم وجود منابع مناسب، ضعف تدریس استاد و یا عدم مطابقت محتوای ارائه شده با واقعیت‌های موجود در مدرسه) بر اساس فراوانی پاسخ‌ها مشخص و طبق جدول شماره (۱) طبقه‌بندی گردید. پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌های باز در پایان پرسش‌نامه نیز، مبنی بر اعلام هر مشکل دیگری، غیراز موارد مطرح شده و ارائه نظر در خصوص فرآیند کارورزی به روش تحلیل کمی رمزگذاری، شمارش و طبقه‌بندی گردید. پس از استخراج و طبقه‌بندی پاسخ‌ها، در آبان ماه ۱۳۹۶، از بین پاسخ‌دهندگانی که در پرسش‌نامه به وجود مشکلاتی در فرآیند تدریس خود اشاره کرده بودند و افرادی نیز که اعلام کرده بودند در همان موارد مشکلی نداشته‌اند، دعوت به عمل آمد تا در گروه‌های پنج نفری در جلسات مصاحبه باز در پردیس شهید صدوقی کرمانشاه حضور یابند. هدف از مصاحبه گروهی این بود که پاسخ‌دهندگان با تأمل بیشتر ناشی از بحث و تعامل با سایر آزمودنی‌ها، به تفاهم نسبی در خصوص علت تناقض‌های مشاهده شده در پرسش‌نامه برسند، و به نوعی اطلاعات نهایی حاصل از توافق نسبی پاسخ‌دهندگان به دست آید. در جلسات مصاحبه علاوه بر پژوهشگر، یکی از اساتید گروه علوم تربیتی نیز حضور داشتند. از سومین جلسه مصاحبه، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد، ولی برای اعتبار بیشتر و اطمینان از اشباع نظری جلسه چهارم نیز تشکیل و در جمع با ۲۰ نفر از آزمودنی‌ها مصاحبه به عمل آمد. در طول مصاحبه مصاحبه‌گران با طرح مسأله اجازه می‌دادند تا آزمودنی‌ها بحث نموده و با ذکر مصداق‌ها و روایت‌ها به نتایج معتبرتری رسیده و

اعلام کنند. در پایان جلسات مصاحبه، که تا آذر ماه ۱۳۹۶ به طول انجامید، نسبت به مقوله‌بندی پاسخ‌ها با رویکرد تحلیل تفسیری هشت (Karimi & Nasr, 2012 Quoted from Rubin 2005) و اعتبار یابی داده‌ها اقدام گردید.

دو شیوه برای اعتباریابی مصاحبه مطرح است، اول؛ اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان، که پس از تحلیل و مقوله‌بندی پاسخ‌ها، مصاحبه‌شوندگان تأیید می‌کنند که دیدگاه‌های آنها در مورد موضوع به‌درستی پوشش داده و منعکس شده است. دوم؛ مرور هم‌تا است که یکی از همکاران متخصص فرآیند مصاحبه را مورد تأیید قرار می‌دهد (Karimi & Nasr, 2012 Quoted from Willis, 2007). در این مقاله همکاران علاوه بر حضور در مرحله مصاحبه گروهی، مقوله‌بندی‌ها را نیز تأیید کرده و مصاحبه‌شوندگان نیز مقوله‌های نهایی را بررسی و تأیید کرده‌اند.

#### یافته‌ها

نتایج حاصل از استخراج داده‌ها از پرسش‌نامه‌های دریافتی و مقوله‌بندی نتایج مصاحبه‌های انجام شده با مشارکت کنندگان در جدول‌های شماره ۱ الی ۶ منعکس شده است. این یافته‌ها حاصل یک فرآیند پژوهشی گروهی دو ساله در راستای شناسایی مشکلات و کاستی‌های عملکرد حرفه‌ای و هم‌چنین منشأ این مشکلات در اولین گروه از آموزگاران فارغ‌التحصیل از پردیس شهید صدوقی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه می‌باشد. جدول شماره (۱) پاسخ‌های طبقه‌بندی شده مشارکت کنندگان به پرسش‌های بسته پاسخ پرسش‌نامه را منعکس می‌کند. جدول‌های شماره (۲) و (۳) حاوی نظرات مشارکت‌کنندگان در پاسخ به پرسش‌های بازپاسخ پرسش‌نامه در خصوص مشکلات و محدودیت‌های کارورزی و پیشنهاد‌های آنها برای رفع محدودیت‌ها می‌باشد. جدول شماره (۴) مشکلات اظهار شده در عملکرد حرفه‌ای بر اساس توافق مشارکت‌کنندگان در فرآیند مصاحبه را نشان می‌دهد. جدول شماره (۵) مشکلات و کاستی‌های آموزشی در دانشگاه فرهنگیان، ادراک شده توسط مشارکت‌کنندگان، در طول دوره چهارساله را نشان می‌دهد. جدول شماره (۶) پیشنهاد‌های مشارکت‌کنندگان در راستای اصلاحات فرآیندهای آموزشی و محتواها و منابع درسی، جهت ارتقا مهارت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان را منعکس می‌کند. در ذیل هر جدول نکات برجسته قابل تأمل به صورت مختصر بیان و تفسیر نهایی در نتیجه‌گیری منعکس می‌باشد.

*Archive of SID*

*www.SID.ir*

جدول شماره ۱: فراوانی پاسخ‌های آزمودنی‌ها در خصوص نوع مشکلات در تدریس و علل این مشکلات

ردیف	عنوان درس	آیا در تدریس این موضوع با مشکلی مواجه شده‌اید؟		اگر تا کنون در تدریس این موضوع با مشکل مواجه شده‌اید، به نظرتان کدامیک از دلایل ذکر شده در ستون‌های ذیل دلیل اصلی مشکل شما بوده است؟			
		بلی	خیر	عدم وجود واحد درسی مشخص در دانشگاه برای آماده سازی شما در تدریس این موضوع	واحد درسی مشخص وجود داشت ولی منابع و سرفصل مناسب نبود	واحد و سرفصل مناسب بود ولی استاد توانایی ارائه درس را نداشت	موقعیت‌های واقعی کلاس با محتوای ارائه شده در دانشگاه متفاوت بوده و شناخت از واقعیت‌ها برای دانشجو فراهم نمی‌کرد
۱	آموزش خواندن و نوشتن زبان فارسی	۲۴	۶۲			۴	۲۰
۲	آموزش علوم تجربی	۳۸	۴۸			۱۸	۲۰
۳	آموزش علوم اجتماعی		۸۶				
۴	آموزش علوم دینی و قرآن	۲۶	۶۰			۶	۲۰
۵	آموزش ریاضی	۶۵	۲۱			۳۲	۳۳
۶	آموزش هنر	۷	۷۹				۷
۷	مدیریت و اداره مؤثر کلاس	۵۷	۲۹	۵۷			
۸	برقراری ارتباط مؤثر با همکاران و یا اولیا دانش‌آموز	۶۷	۱۹	۶۷			
۹	تدریس موضوع خاصی غیر از عناوین مطرح شده بالا	۵۱	۳۵			۲۴	۲۷

کلاس چندپایه

*Archive of SID*



همان‌طور که مشاهده می‌شود نظرات مشارکت‌کنندگان دارای تفاوت‌های زیادی بوده و در همه موارد عده‌ای اعلام نموده‌اند که دارای مشکل در انجام وظیفه در آن مورد بوده و عده‌ای بدون مشکل وظایف حرفه‌ای خود را انجام داده‌اند. اما در بیان علت وجود مشکل بین پاسخ‌ها هماهنگی کامل وجود داشته و برای تدریس آموزش‌های تخصصی، عدم تطابق محتواهای ارائه شده با موقعیت واقعی کلاس با بیشترین فراوانی و ناتوانی اساتید با فراوانی کمتر و برای مشکلات ارتباطی و اداره کلاس، عدم ارائه درس مرتبط در دانشگاه با اتفاق نظر مطرح شده است.

جدول شماره ۲: محدودیت‌های کارورزی اذعان شده در پرسش‌نامه

ردیف	محدودیت عنوان شده	فراوانی
۱	حجم بالای تکالیف نوشتاری در قالب فرم‌های الف و ب و ج و گزارش پایانی	۷۹
۲	عدم توجه و همکاری معلمان راهنما و مدیر و معاون مدارس کارورزی	۶۲
۳	کم بودن تعداد جلسات حضور در مدرسه برای کارورزی	۵۶
۴	عدم حضور و تجربه در مدارس با دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری	۲۳
۵	عدم تجربه تدریس کلاس چندپایه در کارورزی	۲۳
۶	ناهماهنگی اساتید کارورزی و عدم آشنایی برخی از اساتید با کارورزی و فرآیندها	۱۸

پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان به پرسش باز پرسش‌نامه، مبنی بر محدودیت‌ها و موانع استفاده مؤثر از برنامه کارورزی نشان می‌دهد که از ۸۶ نفر آموزگار دانش‌آموخته پردیس شهید صدوقی حدود ۹۲ درصد معتقدند که حجم بالای تکالیف نوشتاری موجب اتلاف وقت و مانع از استفاده مؤثر از برنامه کارورزی بوده است. هم‌چنین ۷۲ درصد پاسخ‌دهندگان به عدم همکاری کادر مدارس اشاره دارند.

جدول شماره ۳: پیشنهادهای آزمودنی‌ها، اذعان شده در پرسش‌نامه

ردیف	پیشنهاد	فراوانی
۱	کاهش حجم فرم‌ها و گزارش‌های کتبی از کارورزی	۷۱
۲	توجه و الزام معلمان راهنما به پذیرش مسئولیت دانشجو معلمان	۵۵
۳	ایجاد امکان تجربه کار با دانش‌آموزان دارای مشکلات خاص	۴۱
۴	تغییر ترمی محل کارورزی جهت آشنایی و تجربه بیشتر دانشجویان با محیط‌های مختلف	۲۵

ردیف	پیشنهاد	فراوانی
	و مدارس چندپایه	
۵	استفاده از اساتید متخصص	۱۵

جدول فوق نشان می‌دهد که اکثریت معنادار پاسخ دهندگان پیشنهاد نموده‌اند که برای افزایش اثربخشی کارورزی بیش از پرداختن به گزارش‌های مکتوب به فعالیت عملی پرداخته شود و برای افزایش تعامل کادر مدارس کارورزی با دانشگاه فرهنگیان و توجیه اهمیت کارورزی اقداماتی صورت پذیرد. با توجه به اجرای طرح فراگیر در مدارس و حضور برخی دانش‌آموزان دارای انواع خاصی از اختلالات در مدارس عادی، تمرکز دانشجوی کارورز روی روش تعامل با این دانش‌آموزان نیز از پیشنهادات قابل تأمل می‌باشد.

جدول ۴: مقوله‌های نهایی مربوط به مشکلات ادراک شده توسط دانش‌آموختگان در عملکرد حرفه‌ای تأیید

شده در مصاحبه‌ها

ردیف	نوع مشکل در عملکرد حرفه‌ای	توضیح و مصداق‌ها
۱	مدیریت و اداره کلاس‌های پسران، مختلط و پایه اول	عدم مهارت تعامل مؤثر با دانش‌آموزان ناآرام، پرخاشگرو.....
۲	آموزش کلاس چندپایه	ناتوانی در گروه بندی و روش ارائه
۳	آموزش‌های تخصصی	آموزش ریاضی، فارسی و علوم
۴	تدریس در پایه اول	آموزش ریاضی و خواندن و نوشتن فارسی
۵	تعامل مؤثر با همکاران	عدم آشنایی با فرهنگ سازمانی و عدم پذیرش توسط معلمان قدیمی تر
۶	تعامل مؤثر با اولیاء	ناتوانی در پاسخگویی به انتظارات غیر علمی ویا توجیه اولیاء

جدول فوق مقوله‌های نهایی استخراج شده از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با روش تحلیل تفسیری را نشان می‌دهد که از طریق تأیید همتا و تأیید مجدد مصاحبه شونده‌ها اعتباریابی شده است. از آنجا که ترتیب ثبت مقوله‌ها برحسب فراوانی پاسخ‌ها و تأکید مصاحبه شونده‌ها صورت گرفته، مشاهده می‌شود که مدیریت اداره کلاس، خصوصاً در کلاس‌های پسران، مختلط و چندپایه مهمترین مشکل مشترک دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان بوده

است. اشاره به کلاس‌های پسرانه به این دلیل است که جامعه مورد مطالعه آموزگاران دانش‌آموخته از پردیس دختران بوده‌اند.

جدول ۵: مقوله‌های نهایی مربوط به مشکلات ادراک شده توسط دانش‌آموختگان در فرآیند آموزش دانشگاه تأیید شده در مصاحبه‌ها

ردیف	نوع مشکل ادراک شده	توضیح
۱	تکرار مطالب در عناوین درس‌های ارائه شده در گروه معارف و تعلیم و تربیت اسلامی	مورد تأکید هر چهار گروه مورد مصاحبه در سرفصل‌های درس‌های تعلیم و تربیت اسلامی
۲	عدم مطابقت مطالب آموزشی در دانشگاه با واقعیت‌های موجود در مدارس	بهداشت و سلامت، کاربرد دروس پژوهش و توسعه حرفه‌ای و شیوه‌های فعال تدریس
۳	عدم تسلط برخی از اساتید در دروس تخصصی و عملی	تأکید بر ارزشیابی توصیفی، برنامه‌ریزی کلاس-های چندپایه، آموزش ریاضی
۴	عدم ارائه دروس کاربردی برای آمادگی و سازگاری با شرایط خاص	مدیریت و اداره کلاس و مهارت ارتباط با همکاران و اولیا
۵	حجم بالای فرم‌ها و گزارشات در کارورزی	واداشتن دانشجو به رونویسی تکراری و عدم توجه به تجربه فعالیت‌های اصلی
۶	اعزام دانشجویان به مدارس مرکز شهر برای کارورزی	عدم آشنایی با شرایط مدارس روستایی، حاشیه شهر و مدارس چندپایه
۷	عدم تناسب تعداد واحد و ساعات تخصیص یافته به برخی دروس با حجم محتوا و نیاز	عدم توافق آزمودنی‌ها روی مصداق‌ها
۸	ارائه دروس تخصصی به مدیران و کارکنان دانشگاه	عدم تشکیل کامل جلسات در طول ترم و ارائه ناقص محتوا
۹	ارائه دروس عملی به صورت تئوری توسط برخی از اساتید	تأکید بر پژوهش و توسعه و آموزش‌های تخصصی، اختلالات یادگیری و بهداشت
۱۰	مقاومت معلمان راهنما و مدیر و معاون مدارس کارورزی در مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی و کاربرد شیوه‌های نوین تدریس و یادگیری	

ردیف	نوع مشکل ادراک شده	توضیح
۱۱	عدم ارتباط مستمر و تعامل اساتید کارورزی به معلم راهنما و مدیر مدارس	ارتباط استاد با مدرسه بیشتر متوجه حضور و غیاب است
۱۲	عدم ارائه دروس تخصصی خاص شیوه‌های تدریس در پایه اول	
۱۳	عدم تجربه کار با دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری یا یادگیری	
۱۴	محدودیت زمان کارورزی	

جدول شماره ۵ نشان دهنده مشکلات ادراک شده مشارکت‌کنندگان در فرآیند آموزش دوره کارشناسی است که موجب ضعف عملکرد حرفه‌ای آن‌ها شده است. مشکلات منعکس شده در جدول فوق حاصل پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان به پرسش‌نامه و تأیید توافق شده در فرآیند مصاحبه می‌باشد که مورد توافق نمونه‌ها بوده است. در ستون توضیحات مصداق‌ها و عوارض ناشی از مشکل مطرح شده در فرآیند عملکرد حرفه‌ای آموزگاران ارائه شده است.

جدول شماره ۶: نظرات اصلاحی و پیشنهادهای نهایی تأیید شده در مصاحبه‌ها برای اصلاح فرآیندهای آموزش دانشگاه

ردیف	پیشنهاد	توضیح
۱	ارائه دو عنوان درسی «مدیریت کلاس» و «شیوه‌های ارتباط مؤثر با همکاران و اولیا» به جای عناوین تکراری	
۲	حذف و ادغام عناوین دروس تعلیم و تربیت اسلامی و کاهش موضوعات تکراری	
۳	تجدید نظر در تنظیم تعداد واحد و ساعت برای دروس	
۴	ارائه دروس تخصصی و عملی به اساتید دارای تجربه عملی	تأکید بر دروس برنامه‌ریزی کلاس چندپایه، ارزشیابی کیفی، آموزش ریاضی، کارورزی
۵	افزایش ساعات حضور دانشجویان در مدرسه در کارورزی	
۶	ارائه مسئولیت چند روز اداره کامل مدرسه به گروه دانشجویان کارورز در هر مدرسه در آخرین ترم کارورزی	

ردیف	پیشنهاد	توضیح
۷	عدم الزام مدیران و کارکنان دانشگاه به تدریس	برخی از مدیران به دلیل درگیری
۹	اعزام دانشجویان به مدارس روستایی و حاشیه شهر و چندپایه در کارورزی	تأکید بر لزوم تنوع مدارس کارورزی و تغییر ترمی مدرسه هر دانشجو
۱۰	گنجاندن آشنایی با آیین‌نامه‌ها و طرح‌های جاری مدارس در مجموعه دروس	پیشنهاد اصلاح سرفصل‌های درس اسناد، قوانین و سازمان آموزش و پرورش در این راستا
۱۱	افزایش طول دوره کارورزی	
۱۲	توجه ویژه به آموزش پایه اول در دروس تخصصی	آموزش فارسی، دینی، ریاضی، علوم، هنر و تربیت‌بدنی
۱۳	ارائه امتیاز به معلمان راهنما و الزام قانونی به پذیرش فعال دانشجو معلم	
۱۴	ارائه هم‌زمان اقدام‌پژوهی با یکی از کارورزی‌ها جهت انتخاب مورد خاص و اجرای عملی و گام به گام اقدام-پژوهی	
۱۵	گنجاندن مشکلات بهداشتی خاص منطقه‌ای در درس بهداشت و سلامت و نحوه برخورد و پیشگیری و همکاری با واحدهای بهداشتی	با توجه به تجارب دانش‌آموختگان از مسایل بهداشتی متفاوت در مناطق مختلف
۱۶	ایجاد کانال‌های ارتباطی دانش‌آموختگان با اساتید تخصصی دانشگاه و تشکیل جلسات پی‌گیری مشکلات	
۱۷	تشکیل جلسات آموزشی و توجیهی برای مدیران و راهبران آموزشی در دانشگاه	با توجه به عدم آشنایی راهبران آموزشی با الزامات تدریس فعال
۱۸	الزام اساتید دروس تخصصی به استفاده از راهنمای معلم	
۱۹	الزام دانشجویان به مطالعه و استناد به مجموعه کتاب-های دوره ابتدایی و راهنمای معلم در درس‌های مربوطه	

جدول شماره ۶ حاوی ۱۹ پیشنهاد توافق شده بین مشارکت کنندگان است که ۷ پیشنهاد در حیطه اختیار و فعالیت‌های برنامه‌ریزی پروری و ۱۲ پیشنهاد مربوط به برنامه‌های متمرکز دانشگاه بوده است. پیشنهادهای شماره ۱۸ و ۱۹ بیانگر کاربرد بیشتر کتاب‌های راهنمای معلم

نسبت به منابع مورد استفاده دانشگاه است که می‌تواند همراه با منابع دانشگاهی مورد استفاده قرار بگیرد. پیشنهاد شماره ۷، که فاقد سابقه در جداول قبلی است، ناشی از تجربه اخذ واحد با مدیران و پرسنل دانشگاه بوده که به علت مشغله‌های اداری امکان حضور در همه جلسات کلاسی را نداشته‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه فرهنگیان به عنوان تنها دانشگاه تخصصی در زمینه تربیت معلم فکور در ایران، دانشگاهی نوپا است که در مراحل اولیه فعالیت خود باید با رصد مستمر برنامه‌ها و عملکرد خروجی‌های خود نسبت به توسعه کیفی دانشگاه اقدام کند. در همین راستا اولین گروه از دانش‌آموختگان پردیس شهید صدوقی کرمانشاه برای دریافت بازخورد انتخاب و طی دو سال مشکلات آنها بررسی شد. از تجزیه و تحلیل داده‌های کمی و کیفی نتایج زیر قابل استنتاج بوده است. البته با توجه محدود بودن پژوهش در سطح یک پردیس، برای افزایش قابلیت تعمیم و کسب بازخوردهای جامع‌تر پیشنهاد می‌شود طرح‌های مشابهی در سایر پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان اجرا شود.

در پاسخ به پرسش اول مقاله، مبنی بر «آموزگاران دانش‌آموخته پردیس شهید صدوقی کرمانشاه با چه مشکلاتی در فرآیند تدریس مواجه شده‌اند؟»، مهمترین مشکلات استنتاج شده منعکس شده در جدول شماره ۴، که در مصاحبه‌های کیفی مورد تأیید و توافق دانش‌آموختگان قرار گرفته بود، مربوط به خلأ وجود برخی از عناوین درسی در دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی و یا ضعف تدریس اساتید است. مهمترین مشکلات ادراک شده شامل: عدم توانایی دانش‌آموختگان در مدیریت و اداره کلاس‌های پسرانه، مختلط و چندپایه، ناتوانی در کنترل و کمک به دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری و یا اختلالات یادگیری، چگونگی تعامل و برخورد با انتظارات مدیر و معلمان باسابقه، ناتوانی در تعامل با اولیا و اصلاح و تعدیل انتظارات آنها، آموزش در کلاس‌های چندپایه و آموزش در پایه اول بوده است که در مورد زمینه مدیریت کلاس و تعامل با کارکنان آموزش مشخصی در دانشگاه ارائه نشده است. سرمدی انصار، کاشی و نائینی (Sarmadi Ansar, Kashi & Naeni, 2018) در آسیب شناسی برنامه‌های درسی از نظر دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، مشکلات مشابهی را در

زمینه آموزش کلاس‌های چندپایه، خستگی مفرط در مدیریت کلاس و ناتوانی در برقراری ارتباط با والدین شناسایی نموده است. نتایج پژوهش عبدالهی و همکاران (Abdollahi et al. 2014) نیز نارسائی‌های آموزشی و برنامه درسی مراکز تربیت معلم را موجب کاهش تخصص حرفه‌ای معلمان عنوان کرده است. همچنین قهرمانی فرد و سیدعباس زاده (Qahramani Fard & Seyed Abbaszadeh, 2015) هم دریافته‌اند، مهارت مدیریت و اداره کلاس درس حتی در مقطع متوسطه نیز از جمله مؤلفه‌های حرفه‌ای معلمان می‌باشد. برای مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباط با همکاران و اولیا، گنجاندن یک عنوان درسی در کنار درس تجربه‌های حرفه‌ای به ارتقاء مهارت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان در این زمینه کمک خواهد کرد. ساویر<sup>۱</sup> و همکاران (Sawyer et al. 2017) نیز در پژوهشی نشان دادند که طی ارزیابی از سطوح عملکردی معلمان، مهارت‌های عملکردی معلمانی که تحت آموزش مهارت‌های رفتاری قرار گرفته بودند بیشتر از سایر معلمان بوده است. پژوهش نینلاوان<sup>۲</sup> (Ninlawan, 2015) نشان داده که در قرن بیست و یکم ارتباط مثبتی بین توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیریت کلاس با مهارت‌های نوآوری و خلاقیت و مهارت ارتباطی، اطلاعات و سواد رایانه‌ای وجود دارد. بنابراین همان‌طور که در پیشنهادات مشارکت کنندگان نیز آمده است، ارائه دروسی در زمینه ارتقا مهارت مدیریت کلاس، مهارت‌های ارتباط با دانش‌آموزان، اولیا و همکاران در دانشگاه فرهنگیان ضروری به نظر می‌رسد.

در جدول شماره (۱) بیشترین فراوانی پاسخ‌ها نشان می‌دهد که بخشی از مشکلات عملکردی مشارکت‌کنندگان ناشی از عدم تطابق محتوای آموزشی ارائه شده با واقعیت‌های موجود در مدارس و کلاس درس می‌باشد. گرو<sup>۳</sup> و همکاران (Gore, et al, 2017) نیز در پژوهش خود نشان داده‌اند که از مهمترین دلایل ضعف حرفه‌ای آموزگاران مرتبط نبودن آموزش‌ها با واقعیت‌ها و جریان‌های کلاسی و فعالیت‌های یادگیری بوده است. همچنین بر اساس پژوهش ملایی‌نژاد (Mollai Nejad, 2013) در مطالعات مربوط به مطالعات آسیا پاسفیک نشان داده که برقراری ارتباط و توازن بین تئوری و عمل در برنامه درسی تربیت معلم از مشکلات مشترک کشورهای

---

1. Mary R. Sawyer  
2. Ganratchakan Ninlawan  
3. Gore  
۱۰۹



مورد مطالعه بوده است. پژوهش نیکنامی و کریمی (Niknami & Karimi, 2009) نیز عدم توجه به جنبه‌های کاربردی و عملی، و تقویت مهارت‌های ارتباطی در برنامه‌های درسی آموزش معلمان را تأیید کرده و نشان می‌دهد که به همین دلیل بین مهارت‌های حرفه‌ای معلمان با وضع مطلوب فاصله معناداری وجود دارد.

اما بیان تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، که گاه با افسوس و لحنی توأم با تمسخر بیان می‌شد، مشخص می‌کند که در مواردی ضعف تدریس اساتید موجب پایین بودن اثربخشی دروس ارائه شده برای ارتقاء مهارت‌های دانشجومعلم‌ان بوده است. این اظهار نظر با نتایج پژوهش عبدالهی و صفری (Abdollahi & Safari, 2016) که یکی از موانع بهبود عملکرد معلمان را ضعف گزینش اساتید دوره‌های آموزشی دانسته، هم‌سو می‌باشد. هم‌چنین نتایج همین پژوهش به ضعف تدریس اساتید در دوره‌های آموزشی به‌عنوان مانع رشد حرفه‌ای معلمان نیز اشاره می‌کند. به عبارت دیگر واحدهای درسی مشخصی برای ارتقا برخی مهارت‌های ضروری آموزگاران (از جمله، مهارت‌های تدریس کلاس‌های چندپایه، آشنایی با اختلالات یادگیری و ارزشیابی توصیفی که توسط مصاحبه‌شوندگان مثال زده شده) پیش‌بینی و ارائه شده است. ولی اساتید دانش یا مهارت لازم جهت تدریس این درس‌ها را نداشته‌اند. ترک‌زاده (Turkzadeh, 2019) نیز به ضرورت افزایش کیفیت و شایستگی اساتید دانشگاه فرهنگیان اشاره می‌کند. به همین جهت ارزیابی مستمر عملکرد اساتید با شیوه‌های عینی و مؤثر نیز از ملزومات ارتقاء کیفیت آموزش معلمان می‌باشد. پژوهش لوسکاوا و هوداکووا<sup>۱</sup> (Luskova & Hudakova, 2013) نیز نشان می‌دهد که ارزیابی دقیق و عینی عملکرد اساتید دانشگاه به افزایش کیفیت عملکرد آنها می‌انجامد. بنابراین بهبود عملکرد اساتید دانشگاه فرهنگیان به ارائه مؤثرتر دروس، در راستای ارتقاء توانمندی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان منجر خواهد شد. به‌علاوه محدودیت انتخاب اساتید برابر منشور کیفیت دانشگاه فرهنگیان و تمرکز بر شرط مدرک دکترا، بدون توجه به تجارب عملی استاد، موجب شده تا تدریس برخی از اساتید نیز در دروس تخصصی و اصلی، که می‌تواند مهارت‌های حرفه‌ای لازم را در دانشجو معلمان ایجاد کند، اثربخشی لازم را نداشته باشد.

---

1. Maria Luskova & Maria Hudakova



در مصاحبه‌ها نیز تفاوت پاسخ برخی از آزمودنی‌ها در اعلام مشکلات تدریس به عنوان یک ابهام مطرح شد، که آزمودنی‌ها در تحلیل پاسخ‌ها به این نتیجه رسیدند که تفاوت در روش تدریس و تخصص اساتید مختلف بوده است. آزمودنی‌ها با ذکر مصداق‌هایی در دروس آموزش ریاضی و ارزشیابی توصیفی نتیجه گرفتند که؛ آن گروه از دانش‌آموختگانی که در تدریس آموزش ریاضی و ارزشیابی توصیفی مشکل داشته‌اند درس مربوطه را با اساتید دانشگاهی فاقد تجربه عملی در مدارس گذرانده، و سایرین همان دروس را با اساتیدی که تجربه عملی داشته‌اند گذرانده بودند. بنابراین به نظر می‌رسد یکی از ضروریات اثربخشی دروس تخصصی از قبیل؛ برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه، ارزشیابی توصیفی، آموزش دروس خاص، آموزش و پرورش فراگیر و... تجدید نظر در شرایط اساتید، با اولویت تجربه عملی، باشد. البته محدودیت اعضا هیأت علمی رسمی و وابستگی پروریس به خدمات اساتید مدعو و موقتی نیز موجب مشکلاتی در دعوت از اساتید با تجربه و دارای مدارک تحصیلی لازم شده است. البته با توجه به نتایج پژوهش شافعی و صالحی (Shafaei & Salehi, 2017) مبنی بر عدم آشنایی آموزگاران با انواع اختلالات یادگیری دانش‌آموزان، می‌توان نتیجه گرفت که بهتر است دروس آموزش و پرورش فراگیر در کنار واحدهای اختلالات یادگیری، در مجموعه دروس اصلی بوده و به صورت اختیاری ارائه نشود.

بنابراین در پاسخ به پرسش شماره ۲ پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت؛ در خصوص پرسش‌های ۲-۷ و ۲-۸، دانشگاه برای ایجاد مهارت‌های مدیریت کلاس و ارتباط مؤثر با کارکنان مدرسه و اولیا دانش‌آموزان واحد درسی مشخصی ارائه ننموده است. نتیجه‌ای که سرمدی انصاری و همکاران (Sarmadi Ansar et al. 2018) نیز به آن رسیده‌اند. در پاسخ به پرسش‌های ۲-۱ الی ۲-۶، باید گفت واحدهای درسی مشخصی وجود داشته ولی اثربخشی آنها در جهت ارتقا مهارت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان منوط به استفاده از خدمات اساتید با تجربه و متخصص و اصلاح فرآیند ارائه درس می‌باشد. احتمال می‌رود که انتخاب اساتید دارای تجربه آموزگاری به رفع مشکل عدم مطابقت محتواهای آموزشی با موقعیت‌های واقعی موجود در مدارس نیز کمک کند.

یکی از راه‌کارهای معمول برای جبران کاستی‌های آموزش‌های پیش از خدمت، نیازسنجی، طراحی و اجرای آموزش‌های ضمن خدمت می‌باشد، که طبق نتایج پژوهش‌های به عمل آمده،



از جمله پژوهش شرفی و بهار (Sharafi & Bahar, 2016)، آموزش‌های ضمن خدمت معلمان در ایران از اثربخشی کمتری نسبت با سایر کشورها برخوردار است. عبدالمهی و همکاران (Abdollahi et al, 2016) نیز با استناد به نتایج پژوهش‌شعبانی (۱۳۸۳) نشان داده که عدم کفایت محتوای آموزش‌های کاربردی پیش از خدمت و حین خدمت معلمان مانع بهبود عملکرد آنان است. به همین دلیل برنامه‌ریزی بخشی از دوره‌های ضمن خدمت معلمان جهت ادامه و تکمیل برنامه‌های آموزش پیش از خدمت دانشگاه فرهنگیان مؤثر خواهد بود.

در پاسخ به پرسش شماره ۳ پژوهش، اجماع پاسخ‌ها در پرسش‌نامه و توافق آن با نتایج مصاحبه نشان می‌دهد که فرآیند تهیه گزارش‌های متعدد از کارورزی، دانشجویان را از بهره‌گیری درست از تجارب کارورزی باز داشته و آنها را به رونویسی و تقلب سوق می‌دهد. هم‌چنین تمرکز مدارس کارورزی در مراکز استان و عدم تجربه مدارس روستایی و چندپایه نیز محدودیت تجربه دانشجو معلمان را به دنبال داشته است. بنابراین به نظر آزمودنی‌ها، تجدید نظر اساسی در فرآیند ارائه درس کارورزی (اعم از انتخاب استاد، تنوع در انتخاب مدارس، افزایش ساعات کارورزی، تجدیدنظر در چگونگی ارائه گزارش و توجیه معلم راهنما) از ضروریات اصلاح برنامه‌ها است. هم‌چنین براساس روایت‌ها و تجارب دانش‌آموختگان، دانشگاه باید برای جلب همکاری معلمان راهنما و مدیران مدارس مجری کارورزی و همین‌طور تعامل بیشتر و مستمر اساتید راهنما با مدارس کارورزی، برنامه‌های کاربردی‌تری را تدوین و اجرا نماید. نتایج پژوهش عبدالمهی و همکاران (Abdollahi & Safari, 2016) این نظرات را تأیید و نشان داده است که عدم وجود ارتباط مؤثر و همکاری مدارس با دانشگاه‌های تربیت معلم مانع بهبود عملکرد معلمان است.

در پاسخ به پرسش چهارم پژوهش، دانش‌آموختگان پیشنهادات قابل تأملی در زمینه اثربخشی بیشتر دوره کارورزی ارائه نموده‌اند که از آن جمله می‌توان به اعزام دانشجو معلمان به مدارس مختلف، و خصوصاً روستایی و حاشیه، در ترم‌های مختلف و انتخاب دانش‌آموزان دارای مشکلات خاص جهت فعالیت عملی درس اقدام‌پژوهی در طول دوره کارورزی، و همین‌طور افزایش طول دوره کارورزی اشاره کرد.

اجماع نظر دانش‌آموختگان مبنی بر ضرورت حذف و ادغام دروس تعلیم و تربیت اسلامی و کاهش مطالب تکراری نشان می‌دهد که احتمالاً واحدهای مذکور نیاز به تجدیدنظر اساسی داشته باشند.

با توجه تأکید دانش‌آموختگان به ضرورت آشنایی آنها با آیین‌نامه‌های اجرایی، امتحانات و آموزشی و طرح‌های جاری، مانند طرح شهاب یا جابربن حیان و... در مدارس، پیشنهاد گنجاندن این مباحث در درس «سازمان، قوانین و اسناد آموزش و پرورش» بجای مباحث غیر کاربردی توسط آزمودنیها قابل بررسی می‌باشد.

تمرکز بیشتر اساتید دروس آموزش، مانند آموزش ریاضی، علوم، فارسی و... بر دروس پایه اول ابتدایی و دسترسی دانشجو معلمان به کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و کتاب‌های راهنمای معلم، پیشنهادات قابل تأمل دیگری از جانب آزمودنی‌ها بوده است. با توجه به نتایج این مقاله پیشنهاد می‌شود که در کارگروه‌های تخصصی تدوین و اصلاح برنامه‌های درسی از نظرات آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان نیز استفاده شود.

## References:

- Abdollahi, Bijan & Safari, Akram (2016). Investigating Barriers to Teacher Professional Development. *Educational Innovations*, No. 58, 99 – 134. In Farsi.
- Abdollahi, Bijan; Dadjoui Tavakoli, Atieh; Poursolimani, Gholam Ali (2014). Identifying and validating the professional competencies of effective teachers. *Educational Innovation*, Year 13, No. 49, 25-48. In Farsi.
- Anderson, Lorraine W. (2001). **Increasing the effectiveness of teachers in the teaching process**. Tehran: School Publications .
- Asgari Matin, Sajjad & Kiani, Gholamreza (2018). The standard model of teacher professional competences in the Islamic Republic of Iran. *Quarterly Journal of Education*, Year 34, No. 2, Consecutive 134, 9-29. In Farsi.
- Azarnyoushan, Maryam; Mashayekh, Maryam; Mohammadi Shirmahaleh, Fatemeh (2018). The relationship between organizational innovation and job performance and job satisfaction of teachers, *Innovation and creativity in the humanities* The eighth period, No. 3, 75-94. In Farsi.

- Cochran-Smith, M., Piazza, P., & Power, C. (2013). The politics of accountability: Assessing teacher education in the United States. *Educational Forum*, 77(1), 6-27.
- Creswell, John W. & Plano clark, Wiki L. (2015). **Mixed Methods research**. translated by Alireza Kiamanesh and Javid Sarabi. Tehran: Ayge.
- Daneshpajoo, Zahra & Farzad, Valiullah (2005). Evaluate the professional skills of elementary school teachers, *Educational innovations*, No. 185, 135-170. In Farsi.
- Daneshpajoo, Zahra (2003). **Assessment of teachers vocational skills (teaching) of middle school teachers (science and mathematics)**. Tehran: Research Curriculum and Educational Innovation Research Institute Educational Research and Planning Organization. In Farsi.
- Dibai Saber, Mohsen; Abbasi, effat; Fathi Vajargah, Cyrus; Safaei Mouh, Saeed (2016). Explaining the components of teachers' professional competence and analyzing its position in Iran's upstream education documents. *Teaching and learning researches*, Vare 13, No. 2, consecutive 24, 109 – 123. In Farsi.
- Farhangian university (2016). **Strategic Plan of Farhangian University in the Landscape Horizon 1404**. Tehran: Farhangian University. In Farsi.
- Gore. Lioyda, A. Smith, M. Bowe, J. Ellisa, H. Luban, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds, *Teaching and Teacher Education*, Vole 68, 99-113.
- Habermas, Yourgen(1993). The mission of the university in modern society, translated by Hossein Ali Nozari. *Approach*, Winter 1993, No. 6, 90-101.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2000). Mentoring in the New Millennium, *Theory Into Practice*, 39:1, 50-56. Reteriwed on 11.01.2009 rom:[http://www dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3901\\_8](http://www dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8).
- Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance

- arrangements in TEDS-M countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Karimi, Sedigheh & Nasr, Ahmad Reza (2012). Methods of analyzing interview data. *Research*, Fourth Year, First Issue, Sequential 7, 1-94. In Farsi.
- Karimi, Fariba (2009). Study of professional qualifications of primary school teachers. *Leadership and Educational Management*, Second Year, No. 4, 151-166. In Farsi.
- Khanifar, Hossein (2004). An Introduction to Human Resource Standardization in Education. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, Thirty-fourth year, No. 2, 153 – 174 In Farsi..
- Kogan, Maurice & Hanney, Stephen (2000). Reforming Higher Education, Higher Education, Volume 40, Issue 4, pp 491–494.
- Krishnaveni & Anitha (2007). Educators Professional Characteristics, PSG, Institute of Management, Coimbatore, India. Quality Assurance in Education, Vol.15 No 2, 2007, pp 149-161.
- Luskova, Maria & Hudakova, Maria (2013). Approaches to teachers' performance assessment for enhancing quality of education at universities. *Social and Behavioral Sciences* 106(2013). 476 – 484. Available online at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Mohammadpour, Ebrahim; Ahmad Heydari, Parasto; Bazrafkan, Elahe et al. (2018). Comparison of professional competencies of graduate teachers from Farhangian University with graduate teachers from other universities: A comparative study in Kurdistan province. *Teacher Professional Development*, Third Year, No. 2, 91-108. In Farsi.
- Mollai Nejad, Azam (2013). Optimal professional qualifications of elementary school teachers. *Educational Innovation*, Eleventh Year, No. 44, 33-62.
- Molazehi, Asma & Sobhani Nejad, Mehdi (2014). Validation and ranking of knowledge and skills components required by teachers to use information and communication technology *Education and Learning Researches*, Year 21, New Course, No. 5, 113-136. In Farsi.

- Maryland Teacher Professional Development Standards(M.T.P.S) Reteriwed on 12.8.2010 from:[http://www.mdk12.org/.../professional\\_development/teachers\\_standards.h](http://www.mdk12.org/.../professional_development/teachers_standards.h)
- National Professional Standards for(Australian)Teachers(N.P.S.T).Reteriwed on 12.01.2010 .from:<http://www.mceecdya.edu.au/.../npst2010-consultation>.
- National Center for Education Statistics(NCES). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Charactreristics of Public School Teachers: Professional Development Activities: 1999-2000, Brief Issue, August 2005. Reteriwed on 11.06.2009 from: <http://www.nces.ed.gov/pubs2005/2005030.pdf>
- New Jersey Professional Standards for Teachers and school Leaders(N.P.S.T). New Jersey Department of Education. Reteriwed on (14.08.2009) from [http:// WWW.state.nj.us/](http://WWW.state.nj.us/).
- New Jersey Social Studies curriculum Framework (N.S.S.C.F). Understanding History reteriwd on (14. 01. 2010). Available from: [http://www.state.nj.us/education/frameworko Rks/socialstudies](http://www.state.nj.us/education/frameworks/socialstudies).
- Niknami, Mostafa & Karimi, Fariba (2009). Professional competencies of teachers are public education and providing a perceptual framework. *Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning*, No. 23, 1-22. In Farsi.
- Ninlawan, Ganratchakan (2015). Factors which affect teachers' professional development in teaching innovational technology in the 21st century under the bureau of special education, office of the basic education commission. *Social and Behavioral Sciences* 197(2015). 1732 – 1735. Available online at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- OECD (1974). *Towards Mass Higher Education: Issues and Dilemmas*. Paris, OECD.
- Pardakhtchi, Mohammad (1995).Educational management as a professional realm, *Quarterly Journal of Management in Education*, Fifty-four, No. 3. 12-16. In Farsi.
- Prasertcharoensuka,T., Somprachb, K. and Ngangc, T. (2015). Influence of teacher competency factors and students' life skills on learning achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, pp. 566-572.

- Professional standards for teachers (P.S.T) (2009). the state of Queensland. Department of Education and training, 2009. WWW.education.qld.gov.au/.
- Professional Standards for Michigan Teachers(P.S.M.T). Reteriwed on 12.01.2010 from: <http://www.aquinas.edu/education/courses/.../PSMTStandardsText.pdf>
- Qahramani Fard, Kamyar & Seyed Abbaszadeh, Mir Mohammad (2015). Design and validation of the native model of professional standards for secondary school teachers (studies mixed with qualitative aspects and application of Delphi technique). *Educational and school studies*, fourth year, No. 13, 27-50. In Farsi.
- Raouf, Ali (1992). **Teacher training and internship**.Tehran: Fatemi Publications. In Farsi.
- Rothwell, w. & Rich, w. (2004). Mappng your future: Putting new competencies to work for you. Alexandria, 58(5), pp. 94-98.
- Sarmadi Ansar, Hassan; Kashi, Hassan; Naeini, Ahmad (2018). **Curriculum pathology with emphasis on genealogy of issues and problems in terms of graduates of Farhangian University**. Al-Zahra University and the country's assessment and education organization .Proceedings of the First International Conference and the Twelfth National Conference on Quality Assessment in Academic Systems. General Directorate of Printing and Publications of the National Education Evaluation Organization, 312 - 319. In Farsi.
- Sawyer, Mary R. Et al (2017). Improving pre-service teachers' performance skills through bhavioral skills training. *Behav Anal Pract.* 2017 sep; 10(3): 296-300.
- Seyed Abbaszadeh, Mohammad (1995). **Work conscience**. Orumieh: Anzali Publications. In Farsi.
- Saif, Ali Akbar (1995). Criteria for teacher competence. *Journal of Management in Education*, No. 4, Volume 3, 14-19. In Farsi.
- Sharafi, Mahmoud & Bahar, Mahboubeh (2016). Comparative study of the effect of in-service training on meeting the educational needs and job satisfaction of teachers in Iran and Germany. *A New Approach in Educational Management*, Year 7, Issue 1, Sequential 25, 44-21. In Farsi.

Shafaei, Razieh & Salehi, Keyvan (2017). Representation of teachers' biological experience of learning difficulties for elementary students: Phenomenological studies. *Applied Psychological Research*, Year 8, No. 1, 169-188. In Farsi.

Supreme Council of the Cultural Revolution (2011). **Statute of Farhangian University**. Tehran: Islamic Consultative Assembly Research Center. In Farsi.

Teichler, U.(2001).Higher Education, International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Amesterdam, Elsevier, pp. 7600-6705.

Teichler, U.(2006). Changing Structure of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces, Higher Education Policy, Vol 19, Issue 4, pp 447-461.

Tehseen, Shehnaz & Hadi, Noor UI (2015). Factors influencing Teachers`performance and Retention. Mediterranean journal of social sciences. Vol 6. No 1. January 2015. From: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/5458>

Training and Development Agency for Schools (T.D.A.S) professional standards for teachers Qualified Teacher Status. Reteriwed on 11.02.2009 from:<http://www.tda.gov.uk/>

Thompson, Susan & Greer, John G. & Greer, Bonnie B. ( 2004). Highly Qualified for Successful Teaching: Characteristics Every Teacher should possess, The University of Memphis.

Turkzadeh, Jafar; Sadeghian Soorki, Mehdi; Marzooqi, Rahmatollah et al. (2019). Problem solving of Farhangian University graduates with the approach of responding to the environment, *Quarterly Journal of Education*, Volume 35, Number 137, 31-50. In Farsi.