

صلاحیت‌های معلمی متناسب با ویژگی‌های جهانی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه مدیران و معلمان نمونه مدارس

پری سیماسادات ماجدی^۱، عزت اله نادری^۲، مریم سیف نراقی^۳

Received: 18/05/2018
Accepted: 04/02/2019

صفحات: ۸۷-۱۰۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۲۸
پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۵

چکیده

هدف این پژوهش طراحی الگوی صلاحیت‌های معلمی متناسب با ویژگی‌های جهانی و اعتبارسنجی آن از نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه است. روش انجام پژوهش آمیخته اکتشافی (کمی-کیفی) و جامعه آماری آن ۱۶۷ نفر از متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ و نمونه آماری ۱۱۴ نفر است که ۸۰ نفر آن معلمان نمونه و ۳۴ نفر متخصصان علوم تربیتی می‌باشند که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. در این تحقیق ابتدا به صورت کیفی به تدوین ابزار (پرسشنامه محقق ساخته) و تحلیل محتوا اقدام و روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط صاحب نظران تأیید و پایایی آن پس از اجرای مقدماتی از طریق محاسبه ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۸ محاسبه گردید و در مرحله دوم (کمی) ابزار طراحی شده اجرا گردید. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که صلاحیت‌های حرفه‌ای در پنج بعد شامل دانش حرفه‌ای (دانش پداگوژی، برقراری ارتباط، تخصصی/سازمانی و خودشناسی)، مهارت‌های حرفه‌ای (مهارت تدریس، برقراری ارتباط موثر، کار تیمی، فناوریانه و ارزشیابی)، توانایی‌های حرفه‌ای (تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حل مسئله، توانایی ذهنی/تحلیلی، رهبری)، نگرش‌های حرفه‌ای (یادگیری مادام‌العمر، نگرش معلمی، خود/دگرباوری مثبت، نگرش پیش‌کنشی، نگاه دموکراسی، دیدگاه دانش‌آموز محوری) و ویژگی‌های حرفه‌ای (اخلاقی، رفتاری، عاطفی، و ارتباطی) می‌باشد. بررسی آزمون خی‌دو نشان داد در تمامی این مؤلفه‌ها، مقادیر مشاهده شده و مورد انتظار با یکدیگر تفاوت معناداری دارد. نهایتاً دانش برقراری ارتباط، دانش تخصصی و دانش خودشناسی بیشترین اهمیت را از نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه دارد.

کلید واژگان: صلاحیت‌های معلمی، متخصصان علوم تربیتی، معلمان نمونه، ویژگی‌های جهانی.

۱- مدیر آموزش و پرورش، تهران، ایران

نویسنده مسئول:

Email: p.majedi@yahoo.com

s

۲- استاد علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران

۳- استاد علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران

مقدمه

نیاز به حرکت کیفی به سمت آموزش‌های بهینه و کارآمد در نظام‌های تعلیم و تربیت امری بدیهی و ضروری به شمار می‌رود، زیرا یکی از عوامل مهم پیشرفت و توسعه هر جامعه‌ای اساساً منابع و نیروی انسانی و چگونگی تربیت آن‌ها می‌باشد. آموزش و پرورش در تربیت منابع انسانی برای آینده جامعه از یک سو و در تربیت معلمان تأثیرگذار و اثربخش از سویی دیگر وظیفه‌ای حیاتی و اساسی دارد. در عصر حاضر اصلاح کیفیت آموزش و پرورش در گرو اصلاح اساسی در کیفیت و مهارت‌های حرفه‌ای^۱ معلمان است (Emam Jomeh & Mollayi Nejhada, 2010, 12). طی دهه گذشته، مریبان به‌طور فراینده‌ای دریافته‌اند که هر بهبود و اصلاحی در کیفیت آموزش و پرورش که دانش‌آموزان دریافت می‌کنند، تا حد زیادی به کیفیت آموزشی که معلمان ارائه می‌دهند بستگی دارد، با اندکی اغماض می‌توان گفت اثربخشی آموزشی^۲ تا حد زیادی وابسته به اثربخشی معلم است (Nasiri & Abdolmaleki, 2014, 67).

صلاحیت معلم^۳ به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزانی کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یک پارچه از دانش^۴، مهارت^۵ و نگرش^۶ گفته می‌شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (Niknami & Karimi, 2009, 4). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت، توانایی^۷ و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای را فراهم می‌کند (Bjckice & et al, 2010, 202). صلاحیت‌های ضروری حرفه‌ای معلمان شامل الف) صلاحیت‌های شناختی ب) صلاحیت‌های عاطفی ج) صلاحیت‌های مهارتی (Korthagen, 2004). در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را با این عناوین ذکر می‌کند: "صلاحیت‌های مربوط به رشته، صلاحیت‌های پژوهش، صلاحیت‌های درسی، صلاحیت‌های یادگیری مادام‌العمر، صلاحیت‌های اجتماعی - فرهنگی، صلاحیت‌های عاطفی، صلاحیت‌های ارتباطات، صلاحیت‌های

۱ Professional skills

۲ Educationl effectiveness

۳ Teacher competency

۴ Knowledge

۵ Skill

۶ Attitude

۷ Ability

فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) و محیط زیست" (Selvi, 2010, 167). در ایالات متحده آمریکا دوره تربیت معلم، از ایالتی به ایالت دیگر و از مؤسسه‌ای به مؤسسه دیگر متفاوت است. از لحاظ تاریخی آموزش و پرورش در ایالت متحده، استانی و ایالتی بوده است و بنابراین استانداردها و اجازه تدریس بر اساس قوانین ایالت تعیین می‌شود (USDE, 2006). در "تعلیم یا آموزش" تاکید بر انتقال، تحویل، ارایه و تثبیت ارزش‌ها، باورها، رفتارها، گرایش‌ها، نگرش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و مانند آن‌ها در زمینه‌ها و گستره‌های گوناگون و متنوعی است که این موارد ممکن است بنابر مقتضیات محلی و منطقه‌ای و حسب شرایط فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و... متغیر و متفاوت باشد. اما در "تربیت یا پرورش" توجه و تاکید بر تقویت، استقرار، برجسته و بارزسازی ویژگی یا صفاتی از انسان دارد که جهان شمول‌اند و با فطرت و نهاد انسان هماهنگ می‌باشند و بدون توجه به شرایط و مقتضیات زودگذر فرهنگی، اجتماعی و... نزد همه انسان‌ها در همه مکان‌ها و زمان‌ها مقبول و پسندیده است (Saif Naraghi and Naderi, 2010, 4).

در این پژوهش محقق بر آن است که به طراحی و تدوین الگو جامع و مناسبی در مورد صلاحیت‌های معلمی متناسب با استانداردهای جهانی و بین‌المللی بپردازد و این الگو را مورد ارزشیابی توسط متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه قرار دهد، انتظار دارد این الگو مورد استفاده مسئولین در حوزه‌های مختلف تربیت معلم و مسئولین طرح رتبه‌بندی معلمان با توجه به شاخص‌ها و مقیاس‌های مورد قبول، قرار گیرد و از این طریق گامی مؤثر در پیشبرد اهداف عالی نظام تعلیم و تربیت کشور برداشته شود.

با مرور و تحلیل مقاله‌هایی که در مدت ده سال (از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۰) درباره مهارت‌های مورد نیاز دبیران چاپ شده است، مهارت‌های دبیران عصر اطلاعات را شناسایی شده است که عبارت‌اند از: آشنایی با مبانی فلسفی و روان‌شناختی آموزش، مهارت در به‌کارگیری شیوه‌های تدریس، مدیریت کلاس درس، طراحی آموزشی، مهارت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات" (Avalos, 2011).

افراد متعددی (Claussen, 2010). انواع مختلف مهارت‌ها، آگاهی‌ها، آمادگی و ارزش‌هایی را که معلمان کارآمد باید به آن مجهز شوند را طبقه‌بندی کرده‌اند که عبارتند از: دانش عمومی آموزش، آگاهی از مواد درسی، آگاهی از محتوای آموزشی، آگاهی از اوضاع و احوال دانش‌آموزان، آگاهی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و اجتماعات متفاوت و دانش، مهارت و تمایل کار با بچه‌ها.

Cardinals (2006) و Richadsoon (2008) ، که با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی و تحلیل عاملی اکتشافی انجام شده است، بیان‌گر آن است که ویژگی‌های آموزشی و مهارتی استادان پایین می‌باشد. از دیدگاه دانشجویان یک استاد باید مهارت‌های آموزشی حرفه‌ای به ویژه استفاده از تکنولوژی آموزشی و وسایل کمک آموزشی و اهداف آموزشی و کاربرد درست ارزیابی را آگاهی داشته باشد.

یافته‌های پژوهشی (Saka (2009) با عنوان دیدگاه دانشجویان طرح معلمی در مورد تأثیر تمرین مدرسه‌ای به توسعه مهارت‌های حرفه‌ای آنان، نشان داده است که برای توسعه مهارت‌های حرفه‌ای آگاهی از روش‌های تدریس در یک مدل آموزشی طراحی شده بسیار مهم و ضروری است و دانشجویان طرح معلمی باید بتوانند از ابزار و وسایل آموزشی استفاده کنند. همچنین یافته‌ها، آموزش‌های قبل از خدمت و ضمن خدمت را در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بسیار مؤثر نشان داده است. (Chansiri & Srisa-ard (2010 در تحقیقی که به بررسی بهسازی شایستگی شغلی معلمان دفتر کمیسیون آموزش ابتدایی در منطقه تایلند می‌پردازد: شایستگی‌های شغلی در معلمان را شامل پیشرفت، کار تیمی، خدمات خوب، خود بهسازی، پیشرفت یادگیرنده، طراحی یادگیری، مدیریت کلاس و تجزیه و تحلیل می‌داند، این تحقیق ۱۴ روش بهسازی شایستگی شغلی معلمان را پیشنهاد کرده است این روش‌ها شامل آموزش، کارگاه آموزشی، مطالعه موردی، سفرهای علمی، مربی‌گری، آموزش مداوم، نشست و گفتگو، طوفان فکری، بازی‌های مدیریتی، سمینار، کنترل، فعالیت‌های کارآفرینی، خودشناسی و فعال بودن می‌باشد.

چارچوب نظری و مدل مفهومی پژوهش

بررسی مبانی نظری مشتمل بر مدل‌ها، الگوها و نظرات برجسته پژوهش‌گران و صاحب‌نظران و همچنین پویای پژوهش‌های تجربی پیرامون صلاحیت به معنای عام و صلاحیت حرفه‌ای معلمان به معنای خاص، نشان داد، صلاحیت معلمی بیش از سایر حیطه‌ها بر حیطه‌های دانش، مهارت، توانایی، نگرش و ویژگی تأکید نموده است. در این تأکیدات می‌توان طیف وسیعی از صلاحیت‌های عنوان شده در مدل‌ها و پژوهش‌ها را در حیطه ویژگی، جانمایی نمود. این تقسیم‌بندی سبب یکپارچگی و انسجام مؤلفه‌های هر یک از این حیطه‌ها خواهد شد. علاوه بر آن به شکلی دقیق‌تر و در وهله بعد، در هر یک از این حیطه‌ها، می‌توان صلاحیت‌های حرفه‌ای مد نظر مدل‌ها و پژوهش‌های مختلف را تعیین و جانمایی نمود. براین اساس در مدل

اولیه پژوهش حاضر در پنج بعد کلی دانش، مهارت، توانایی، نگرش و ویژگی مورد توجه بوده است.

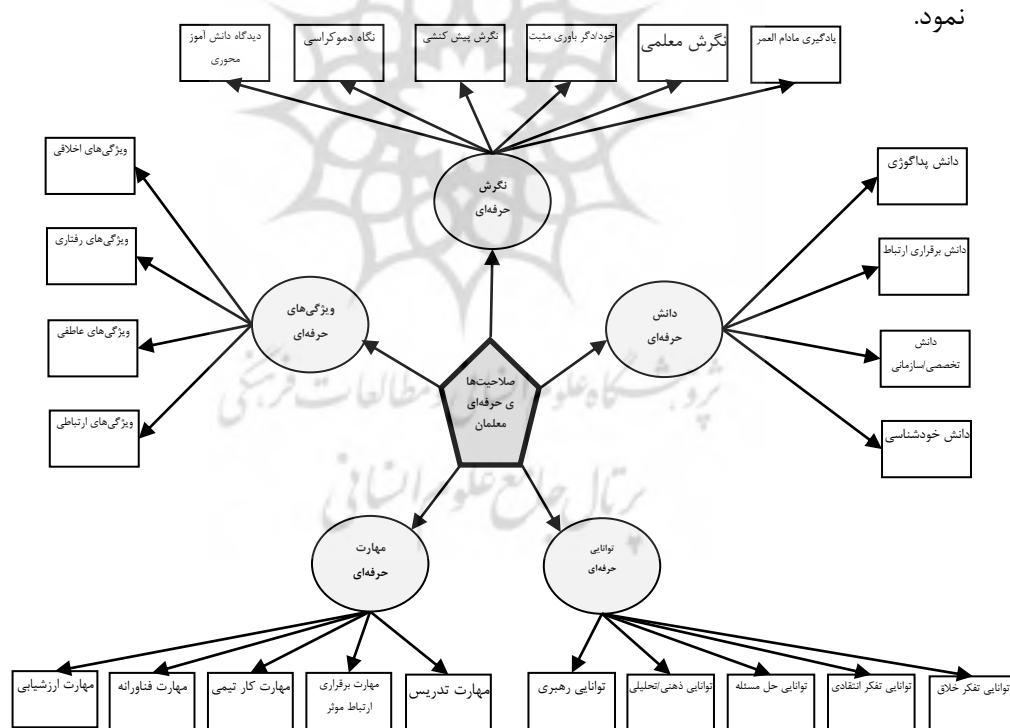
جدول ۱. حیطه‌ها و مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (ماجدی، ۱۳۹۷)

| حیطه صلاحیت | ابعاد | مؤلفه‌ها |
|-------------------|---------------------------|--|
| دانش‌های حرفه‌ای | دانش پداگوژی | دانش تدریس (Ghoorchian, 2000)، شناخت فراگیران و نیازهای آنان (Karimi, 2009)، صلاحیت آموزشی (Farzaneh et al, 2015)، دانش تخصصی تدریس (Vaezi, 2013)، شناخت دانش‌آموز (Hantly, 2013)، پداگوژی (Koster et al, 2005)، به روز بودن دانش تدریس (Karimi, 2009). |
| | دانش برقراری ارتباط | ارتباط (Ghoorchian, 2000)، درک خط مشی آموزشی مدرسه (Vaezi, 2013)، آگاهی و درک دیگران و برقراری ارتباط (Karimi, 2009)، شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان (Hatami, 2004)، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان (Martinet et al, 2000). |
| | دانش تخصصی/سازمانی | آگاهی از ساختار سازمانی (Karimi, 2009)، تسلط به رشته تخصصی خویش (Rauf, 2007)، دانش تخصصی (Koster et al, 2005)، آگاهی از ویژگی‌های نظام آموزشی (Karimi, 2009)، آگاهی از دانش موجود جهانی (Rauf, 2007)، دانش عمیق از موضوع تدریس (Lingard, 2002). |
| | دانش خودشناسی | آگاهی فرد نسبت به خود (Karimi, 2009)، آگاهی فرد از صلاحیت خود (Vaezi, 2013)، دانستن نقاط ضعف و قوت (Karimi, 2009)، خودکنترلی (Karimi, 2009)، سازندگی فردی (Rauf, 2007). |
| مهارت‌های حرفه‌ای | مهارت تدریس | تدریس کردن (Ghoorchian, 2000)، معلم به عنوان راهنمای یادگیری (آلترمن، ۲۰۱۰)، مهارت تعیین تکالیف تدریس (Karimi, 2009)، برنامه‌ریزی و آمادگی تدریس (Ghoorchian, 2000). |
| | مهارت برقراری ارتباط موثر | ارتباطات دانش تخصصی (Koster et al, 2005)، همکاری کننده با اولیا (Alterman, 2010)، مهارت‌های ارتباطی (Lingard, 2002)، برقراری ارتباط موثر با اولیا (Karimi, 2009)، برقراری ارتباط صحیح به صورت شفاهی و کتبی با همکاران (Martinet et al, 2000). |
| | مهارت کار تیمی | توان انجام کار گروهی (Karimi, 2009)، به اشتراک گذاشتن دانش و تجربیات (Karimi, 2009)، برنامه‌ریزی، سازماندهی و نظارت بر کار گروهی (Martinet et al, 2000)، کار گروهی (Lingard, 2002)، مشارکت در توسعه گروهی (Karimi, 2009)، مشارکت دادن افراد در جریان آموزش (Karimi, 2009)، فراهم نمودن زمینه کار گروهی (Karimi, 2009). |

| | | |
|---------------------|---------------------------|---|
| | مهارت فناورانه | استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (UNESCO, 2011)، مهارت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش (Karimi, 2009)، استفاده از فناوری در خلق دانش (Karimi, 2009)، استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس (Koster et al, 2005)، کمک به فراگیران در مهارت فناورانه (Karimi, 2009)، صلاحیت فناوری (Farzaneh et al, 2015). |
| | مهارت ارزشیابی | توانایی فرایند و نتیجه ارزشیابی (Karimi, 2009)، ارزشیابی (UNESCO, 2011)، خودارزیابی (Karimi, 2009)، توانایی ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی (Hatami, 2004)، گزارش پیشرفت فراگیران (Karimi, 2009) |
| توانایی‌های حرفه‌ای | توانایی تفکر خلاق | خلاقیت (Karimi, 2009)، خلاقیت و نوآوری (Hatami, 2004)، انعطاف پذیری فکری (Hatami, 2004)، مبتکر (Alterman, 2010). |
| | توانایی تفکر انتقادی | تفکر نقاد (Karimi, 2009)، انتقادپذیری (Karimi, 2009)، توانایی ارائه بازخورد مستمر (Vaezi, 2013)، توانایی گرفتن و دادن بازخورد (Karimi, 2009)، قضاوت مبتنی بر منطق (Vaezi, 2013). |
| | توانایی حل مسئله | حل مسئله (Lingard, 2002). |
| | توانایی ذهنی/تحلیلی | کنجکاوی ذهنی (Karimi, 2009)، توانایی فکری (Farzaneh et al, 2015)، مهارت تفکر (Karimi, 2009) |
| | توانایی رهبری | توانایی مشاوره و هدایت دانش آموزان (Karimi, 2009)، مدیریت کلاس (UNESCO, 2011)، توانایی ایجاد انگیزه در دیگران (Karimi, 2009)، توانایی ایجاد انگیزه (Vaezi, 2013). |
| نگرش حرفه‌ای | یادگیری مادام العمر | یادگیری مادام العمر (Vaezi, 2013)، یادگیرنده بودن (Karimi, 2009) |
| | نگرش معلمی | نگرش معلمی (Vaezi, 2013)، نگرش معلمی (Karimi, 2009). |
| | خودباوری و دگر باوری مثبت | باورهای مثبت در باره خود (Rauf, 2007)، باورهای درخور و صحیح نسبت به جامعه، مردم و رفتار آن‌ها (Rauf, 2007)، باورهای مناسب و سازگار درباره مقاصد و هدف های جامعه (Rauf, 2007). |
| | نگرش پیش کنشی | نگرش پیش کنشی و کنجکاوی (Koster et al, 2005)، خودارزیابی و خودراهبری (University of Iowa, 2005). |
| | نگاه دموکراسی | یک روش ثابت وجود ندارد (Ramsdan Teachers, 2001). |
| | دیدگاه دانش آموز محوری | دیدگاه و بینش دانش آموز محوری (University of Iowa, 2005). |
| ویژگی‌های حرفه‌ای | ویژگی‌های اخلاقی | مسئولیت پذیری (Ghoorchian, 2000)، احترام و ادب (Karimi, 2009)، شخصیت معلمی (Karimi, 2009)، داشتن خلق و خوی خوش (Karimi, 2009)، صداقت و درستی (Karimi, 2009)، پایبندی به ارزش‌ها و اخلاقیات |

| | | |
|--|-------------------|--|
| (Karimi, 2009)، تعهد حرفه‌ای (Karimi, 2009) | | |
| پشتکار و جدیت در کار (Hatami, 2004)، رعایت ارزش‌های دینی در کار (Hatami, 2004)، صلاحیت رفتاری (Farzaneh et al, 2015). | ویژگی‌های رفتاری | |
| همدلی (Karimi, 2009)، ارزش‌گذاری و علاقه مندی به فراگیران (Karimi, 2009)، ثبات عاطفی (Vaezi, 2013)، حمایت و پشتیبانی عاطفی از دانش‌آموزان (Karimi, 2009)، ایجاد محیطی امن عاطفی برای دانش‌آموزان (Karimi, 2009)، علاقه‌مندی به تعلیم و تربیت (Hatami, 2004). | ویژگی‌های عاطفی | |
| احترام به دیگران (Karimi, 2009)، پاسخگویی به دیگران (Karimi, 2009)، داشتن روحیه جمعی (Vaezi, 2013)، درک تفاوت‌های فردی (Karimi, 2009)، برخورد مناسب (Hatami, 2004)، داشتن روحیه همکاری با مدرسه (Hatami, 2004) | ویژگی‌های ارتباطی | |

براساس جدول فوق، می‌توان مدل اولیه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در پنج حیطه تدوین نمود.



شکل ۱. مدل مفهومی اولیه پژوهش

حیطه اول تحت عنوان دانش حرفه‌ای می‌باشد. حیطه دیگری که در صلاحیت، صلاحیت معلمي و صلاحیت حرفه‌ای معلمان به عنوان یک حیطه مهم شناسایی شده است، حیطه مهارت‌های حرفه‌ای می‌باشد. حیطه توانایی‌های حرفه‌ای حیطه مورد توجه دیگری است. نگرش نیز بخش مهمی از یک حرفه‌ای است که نگرش‌های حرفه‌ای مورد تاکید بوده است نهایتاً این که حیطه ویژگی‌های حرفه‌ای نیز مورد توجه بوده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کمی و از حیث جمع‌آوری داده‌ها توصیفی - همبستگی بوده است و از زمره پژوهش‌های کاربردی به شمار می‌رود. جامعه آماری پژوهش را متخصصان علوم تربیتی از دانشگاه‌های شهر تهران به تعداد ۵۰ نفر و معلمان نمونه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۹۵، به تعداد ۱۱۷ نفر تشکیل می‌دهند. به منظور تعیین حجم نمونه جامعه آماری در این پژوهش، با توجه به ویژگی‌ها و حجم جامعه مادر، با استفاده از جدول مورگان^۱، حجم نمونه تعیین و براساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای معلمان نمونه ۸۰ نفر و متخصصان علوم تربیتی ۳۴ نفر جمعاً ۱۱۴ نفر نمونه پژوهش انتخاب شده است.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای: به منظور ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از پرسشنامه محقق ساخته به تعداد ۱۱۹ سوال که براساس مدل مفهومی پژوهش در پنج بعد ساماندهی شده است استفاده شد. به منظور بررسی روایی ابزار از روایی محتوایی و صوری استفاده شد بدین ترتیب که نظر ۱۰ تن از خبرگان و نخبگان علوم تربیتی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. به منظور بررسی قابلیت اعتماد پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای پرسشنامه ۰/۹۸ به دست آمد. هم‌چنین ضریب آلفای کرونباخ بعد دانش حرفه‌ای ۰/۹۵، مهارت‌های حرفه‌ای ۰/۹۷، توانایی‌های حرفه‌ای ۰/۹۳، نگرش‌های حرفه‌ای ۰/۹۸ و ویژگی‌های حرفه‌ای ۰/۹۸ بدست آمده است.

یافته‌ها

نتایج بدست آمده از آمار جمعیت شناختی نمونه پژوهش در خصوص جنسیت نشان داد که ۷۷/۵ درصد از معلمان نمونه زن و ۲۲/۵ درصد مرد بوده‌اند. هم‌چنین ۵۵/۸ درصد از

متخصصان علوم تربیتی زن و ۴۴/۲ درصد را متخصصین مرد تشکیل داده‌اند. به منظور بررسی نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه از آزمون خی دو استفاده شده است: بررسی نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در مورد دانش حرفه‌ای نشان از معناداری آزمون خی دو داشته است به عبارت دیگر، بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار (۲۲/۲)، تفاوت معناداری وجود دارد و فراوانی‌های مشاهده شده وضعیت مطلوبی را از این بعد نشان می‌دهد.

جدول ۲. توزیع نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در خصوص بعد "دانش حرفه‌ای"

| شاخص ها | خیلی زیاد | | متوسط | | کم | | خیلی کم | |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----|
| | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | |
| گروه های مورد مطالعه | ۲۰ | ۵۹ | ۱۰ | ۲۹ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ |
| معلمان نمونه | ۲۰ | ۵۹ | ۱۰ | ۲۹ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ |
| متخصصان علوم تربیتی | ۳۰ | ۳۸ | ۲۹ | ۳۶ | ۲ | ۳ | ۱۶ | ۲۰ |

۰/۰۵ = میزان ریسک خطاپذیری

۴ = درجه آزادی

۸۶,۶۱ = خی دو

بررسی نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در مورد مهارت حرفه‌ای نشان از معناداری آزمون خی دو با مقدار ۲۸/۲۳ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ داشته است به عبارت دیگر، بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار (۲۲/۲)، تفاوت معناداری وجود دارد و فراوانی‌های مشاهده شده وضعیت مطلوبی را از این بعد نشان می‌دهد.

جدول ۳. توزیع نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در خصوص بعد "مهارت حرفه‌ای"

| شاخص ها | خیلی زیاد | | متوسط | | کم | | خیلی کم | |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----|
| | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | |
| گروه های مورد مطالعه | ۸ | ۲۴ | ۱۱ | ۳۲ | ۱۰ | ۲۹ | ۳ | ۹ |
| معلمان نمونه | ۸ | ۲۴ | ۱۱ | ۳۲ | ۱۰ | ۲۹ | ۳ | ۹ |
| متخصصان علوم تربیتی | ۱۷ | ۲۱ | ۲۳ | ۲۹ | ۲۱ | ۲۶ | ۱۴ | ۱۸ |

۰/۰۵ = میزان ریسک خطاپذیری

۴ = درجه آزادی

۲۸,۲۳ = خی دو

بررسی نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در مورد توانایی حرفه‌ای نشان از معناداری آزمون خی دو با مقدار ۲۹/۶۷ و میزان ریسک خطاپذیری ۰/۰۵ داشته است به عبارت دیگر، بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار (۲۲/۲)، تفاوت معناداری وجود دارد و فراوانی‌های مشاهده شده وضعیت مطلوبی را از این بعد نشان می‌دهد.

جدول ۴. توزیع نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در خصوص بعد "توانایی حرفه‌ای"

| شاخص ها | خیلی زیاد | | زیاد | | متوسط | | کم | | خیلی کم | |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--|
| | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | |
| گروه های مورد مطالعه | ۱۲ | ۱۳ | ۳۸ | ۱۲ | ۳۵ | ۴ | ۱۲ | ۰ | ۰ | |
| معلمان نمونه | ۴ | ۱۲ | ۱۳ | ۳۸ | ۱۲ | ۳۵ | ۴ | ۱۲ | ۰ | |
| متخصصان علوم تربیتی | ۱۲ | ۱۵ | ۱۹ | ۲۴ | ۲۳ | ۲۹ | ۲۰ | ۲۵ | ۳ | |

۰/۰۵ = میزان ریسک خطاپذیری

۴ = درجه آزادی

۲۹,۶۷ = خی دو

بررسی نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در مورد نگرش حرفه‌ای نشان از معناداری آزمون خی دو با مقدار ۳۱/۱۷ داشته است به عبارت دیگر، بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار (۲۲/۲)، تفاوت معناداری وجود دارد و فراوانی‌های مشاهده شده وضعیت نسبتاً مطلوبی را از این بعد نشان می‌دهد.

جدول ۵. توزیع نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در خصوص بعد "نگرش حرفه‌ای"

| شاخص ها | خیلی زیاد | | زیاد | | متوسط | | کم | | خیلی کم | |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--|
| | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | |
| گروه های مورد مطالعه | ۷ | ۲۱ | ۱۴ | ۴۱ | ۱۰ | ۲۹ | ۲ | ۶ | ۰ | |
| معلمان نمونه | ۷ | ۲۱ | ۱۴ | ۴۱ | ۱۰ | ۲۹ | ۲ | ۶ | ۰ | |
| متخصصان علوم تربیتی | ۱۹ | ۲۴ | ۲۰ | ۲۵ | ۲۱ | ۲۶ | ۱۷ | ۲۱ | ۱ | |

۰/۰۵ = میزان ریسک خطاپذیری

۴ = درجه آزادی

۳۱,۱۷ = خی دو

بررسی نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در مورد ویژگی حرفه‌ای نشان از معناداری آزمون خی دو با مقدار ۶۷/۱۰ داشته است به عبارت دیگر، بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار (۲۲/۲)، تفاوت معناداری وجود دارد و فراوانی‌های مشاهده شده وضعیت مطلوبی را از این بعد نشان می‌دهد.

جدول ۶. توزیع نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در خصوص بعد "ویژگی حرفه‌ای"

| شاخص ها | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| گروه های مورد مطالعه | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد |
| معلمان نمونه | ۱۶ | ۱۱ | ۴ | ۱۲ | ۰ |
| متخصصان علوم تربیتی | ۲۹ | ۲۴ | ۳۰ | ۲۵ | ۱ |

۰/۰۵ = میزان ریسک خطاپذیری

۴ = درجه آزادی

۶۷,۱۰ = خی دو

بررسی نظر معلمان نمونه در مورد متغیر صلاحیت حرفه‌ای نشان از معناداری آزمون خی دو با مقدار ۶۰/۱۲ و میزان ریسک خطاپذیری ۰/۰۵ است به عبارت دیگر، بین فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار (۲۲/۲)، تفاوت معناداری وجود دارد و فراوانی‌های مشاهده شده وضعیت در حد نسبتاً مطلوبی را از صلاحیت‌های حرفه‌ای نشان می‌دهد.

جدول ۷. توزیع نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی در خصوص "صلاحیت حرفه‌ای"

| شاخص ها | خیلی زیاد | زیاد | متوسط | کم | خیلی کم |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| گروه های مورد مطالعه | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد | فراوانی درصد |
| معلمان نمونه | ۱۳ | ۹ | ۱۱ | ۳۲ | ۰ |
| متخصصان علوم تربیتی | ۱۵ | ۳۳ | ۴۱ | ۲۴ | ۱ |

۰/۰۵ = میزان ریسک خطاپذیری

۴ = درجه آزادی

۶۰,۱۲۶ = خی دو

برای پاسخ‌گویی به این سؤال، با توجه به نظرات متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه در خصوص اهمیت هر یک از صلاحیت‌های حرفه‌ای احصا شده در این پژوهش، صلاحیت‌ها رتبه بندی شده است که نشان‌دهنده میزان اهمیت و تأکید بر آن‌ها می‌باشد. آزمون فریدمن با درجه آزادی ۲۳ و سطح معناداری ۰/۰۰۰، بدست آمد و رتبه‌های مؤلفه‌ها نیز محاسبه گردید.

جدول ۸. آزمون فریدمن مؤلفه‌های پژوهش

| تعداد | خی دو | درجه آزادی | سطح معنی داری |
|-------|--------|------------|---------------|
| ۱۱۳ | ۹۰۹/۴۸ | ۲۳ | ۰/۰۰۰ |

همان‌طور که در جدول ۹ آمده است، از نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه، دانش برقراری ارتباط با رتبه میانگین ۲۱/۲۴، دانش تخصصی با رتبه میانگین ۲۰/۵۸، دانش خودشناسی با رتبه میانگین ۱۹/۷۶، مهارت تدریس با رتبه میانگین ۱۹/۰۱، ویژگی اخلاقی با رتبه میانگین ۱۷/۱۷، ویژگی ارتباطی با رتبه میانگین ۱۶/۷۸، ویژگی رفتاری با رتبه میانگین ۱۶/۱۷، نگرش معلمی با رتبه میانگین ۱۲/۳۳ و نگرش دانش‌آموزمحوری با میانگین ۱۲/۱۳، ده صلاحیتی هستند که بیشترین اهمیت را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۹. رتبه‌بندی میانگین مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای

| ردیف | مؤلفه | رتبه میانگین |
|------|-------------------------|--------------|
| ۱ | دانش برقراری ارتباط | ۲۱/۲۴ |
| ۲ | دانش تخصصی | ۲۰/۵۸ |
| ۳ | دانش خودشناسی | ۱۹/۷۶ |
| ۴ | مهارت تدریس | ۱۹/۰۱ |
| ۵ | ویژگی اخلاقی | ۱۷/۱۷ |
| ۶ | ویژگی ارتباطی | ۱۶/۷۸ |
| ۷ | ویژگی رفتاری | ۱۶/۱۷ |
| ۸ | ویژگی عاطفی | ۱۶/۰۸ |
| ۹ | نگرش معلمی | ۱۲/۳۳ |
| ۱۰ | نگرش دانش‌آموزمحوری | ۱۲/۱۳ |
| ۱۱ | نگرش خود/دگر باوری مثبت | ۱۱/۸۸ |
| ۱۲ | نگرش دموکراسی | ۱۰/۹۳ |
| ۱۳ | مهارت ارزشیابی | ۱۰/۸۱ |
| ۱۴ | دانش پداگوژی | ۱۰/۴۹ |

| | | |
|----|----------------------|-------|
| ۱۵ | مهارت ارتباطی | ۱۰/۲۸ |
| ۱۶ | نگرش پیش کنشی | ۹/۲۴ |
| ۱۷ | توانایی رهبری | ۹/۱۳ |
| ۱۸ | مهارت کار تیمی | ۹/۱۰ |
| ۱۹ | مهارت فناوریانه | ۸/۳۹ |
| ۲۰ | توانایی تفکر انتقادی | ۷/۲۲ |
| ۲۱ | توانایی ذهنی تحلیلی | ۷/۹۲ |
| ۲۲ | یادگیری مادام العمر | ۷/۷۳ |
| ۲۳ | توانایی حل مسئله | ۷/۶۳ |
| ۲۴ | توانایی تفکر خلاق | ۷/۲۲ |

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي متناسب با ویژگی‌های جهانی و اعتبارسنجی آن از نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه انجام شده است. ضرورت و نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های (Emam Jomeh and Mollayi Nejhad, 2011)، (Mollayi Nejhad, 2012)، (Chansiri, 2010) هم راستا بوده است که در تمامی این پژوهش‌ها بر اهمیت و ضرورت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان پرداخته شده است و از زوایای مختلفی به بررسی و شناسایی و ارزیابی این صلاحیت‌ها پرداخته شده است.

صلاحیت به مجموعه‌ای از دانش، نگرش، مهارت و سایر خصوصیات شخصی وابسته که در یک بخش اصلی شغل تأثیر می‌گذارد، با عملکرد آن شغل همبستگی دارد، اطلاق می‌گردد و می‌تواند در مقایسه با استانداردهای کاملاً پذیرفته شده اندازه‌گیری شود و از طریق بازآموزی و تجربه توسعه و بهبود می‌یابد. این نگاه به صلاحیت سبب پرداختن به ابعاد مختلف آن از جمله دانش، نگرش، مهارت و ویژگی‌هایی در افراد می‌شود که برای مناسب شغلی مهم هستند. صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز از این قاعده مستثنی نیست و در ترسیم مفهوم صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم است که این ابعاد مورد توجه قرار گیرد. حیطه دانش حرفه‌ای، شامل دانش پداگوژی، دانش برقراری ارتباط، دانش تخصصی و سازمانی و دانش خودشناسی می‌باشد که پژوهش‌های (Farzaneh et al, 2015)، (Hantly, 2008)، (UNESCO, 2011)، (Vaezi, 2013) و (Karimi, 2009)، و سایر پژوهش‌ها نیز بر این ابعاد تأکید نموده‌اند. دانش تعلیم و تربیت که از آن به دانش پداگوژی تعبیر می‌شود از جمله مهم‌ترین دانش‌هایی است که یک معلم باید دارا باشد. معلمي هنر تعلیم و تربیت است و این دانش، برای تحقق چنین هنری، ضروری است. معلمي جز

با ایجاد برقراری ارتباط موثر، به سرانجام نمیرسد و یک معلم برای اینکه بتواند ایجادکننده فرصت‌های یادگیری قلمداد شود، نیازمند دانش برقراری ارتباط است تا ناخواسته، با ایجاد یک الگوی ارتباطی ضعیف، از اثر عملکرد خود نکاهد و با ایجاد یک دانش متراکم برقراری ارتباط مؤثر، بستری برای ظهور و بروز ارتباطات مناسب را ایجاد کند.

حیطه دیگر مورد توجه این پژوهش حیطه مهارت‌های حرفه‌ای می‌باشد که شامل مهارت تدریس، مهارت برقراری ارتباط موثر، مهارت کار تیمی، مهارت فناورانه و مهارت ارزشیابی می‌باشد که پژوهش‌های (Avalos (2005)، (Koster et al (2005) و سایر پژوهش‌های مورد بررسی (Majedi (2018)، بر این حیطه صلاحیت‌های حرفه‌ای صحه گذاشته‌اند. اگر معلمی را نتوان فقط تدریس نامید، اما به طور حتم، میتوان یکی از وظایف مهم و کلیدی معلم را تدریس دانست. ضرورت این مهارت چنان مبهم است که گاهی معلمی و تدریس با یکدیگر تداعی می‌شود و اساساً کیفیت هنر معلمی یک معلم به درجات زیادی به کیفیت تدریس او اشاره دارد اینکه بتواند در یک فضای مثبت و فعال، مفاهیم آموزشی و تربیتی را در یک ساختار علمی-فنی به دانش‌آموزان منتقل کند و فرصت یادگیری برایشان ایجاد کند. از اینرو مهارت تدریس از جمله صلاحیت‌های محوری معلمان کلاس جهانی است. تدریس مؤثر، خود نیازمند مهارت برقراری ارتباط موثر است تا معلم بتواند در ارتباط ایجاد شده، بستری برای وقوع یک تدریس مناسب را فراهم کند، از اینرو، مهارت برقراری ارتباط موثر، از جمله مهم‌ترین مهارت‌های یک معلم خواهد بود. مهارت فناورانه که ناظر بر مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات و مانند آن است، سبب خواهد شد که معلمان بتوانند با بهره‌گیری از امکانات موجود به سرعت خود را ارتقا دهند. نهایتاً اینکه، معلمی میتواند مسیر درستی برای عملکرد خود و دانش‌آموزانش فراهم کند که بتواند ارزشیابی درستی از عملکرد خود و دانش‌آموزانش داشته باشد. مهارت ارزشیابی به معلم این امکان را می‌دهد که بتواند به صورت مداوم خود و عملکردش را مورد پایش و بررسی قرار دهد.

حیطه سوم صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تراز جهانی در پژوهش حاضر، حیطه توانایی‌های حرفه‌ای می‌باشد که ناظر بر ابعادی از جمله تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حل مسئله، توانایی ذهنی، تحلیلی و توانایی رهبری است که (Alterman (2005)، (French teachers (2008) و سایر پژوهش‌ها که (Majedi (2018)، به بررسی آن‌ها پرداخته است، بر این بعد و مؤلفه‌های آن تأکید داشته‌اند. معلمی صحنه ایجاد روش‌های جدید تفکر و اندیشیدن است و معلمی خواهد توانست که به شکلی مناسب‌تر انعطاف‌پذیری فکری دانش‌آموزان را توسعه دهد که خود نیز

تفکری خلاق داشته و توان ایجاد الگوهای ذهنی متفاوت را دارا باشد. از اینرو توانایی تفکر خلاق از جمله ویژگی‌های معلمان در کلاس جهانی به شمار می‌رود. از طرف دیگر، توانایی دیگری که سبب تجدید و نو ماندن الگوی اندیشیدن یک فرد می‌شود تفکر انتقادی است که در پژوهش حاضر نیز بر آن تاکید شده است. با گسترش روز افزون علم و فناوری و پیچیده و انتزاعی شدن جهان انسانی، توانایی تحلیل رخدادهای، محتواها، فرایندها نیازمند توانایی ذهنی تحلیلی قوی می‌باشد تا فرد بتواند با استفاده از آن‌ها گزاره‌های علمی-فنی قابل پذیرشی از تحلیل وقایع بدست دهد. از اینرو، توانایی ذهنی/تحلیلی از ملزومات یک معلم در تراز جهانی قلمداد می‌شود. نهایتاً اینکه راه دانایی، راه برانگیختن خود و دیگران در مسیر دانایی محوری و تعالی است از اینرو توان تاثیرگذاری و نفوذ بر خود و دیگران که از آن به رهبری یاد می‌شود از دیگر توانایی‌های یک معلم جهانی است.

حیطه چهارم مدنظر پژوهش حاضر، حیطه نگرش‌های حرفه‌ای می‌باشد که شامل ابعادی از جمله یادگیری مادام‌العمر، نگرش معلمی، خودباوری و دگرباوری مثبت، نگرش پیش‌کنشی، نگاه دموکراسی و دیدگاه دانش‌آموزمحوری از جمله ابعاد نگرش حرفه‌ای قلمداد می‌شوند که در پژوهش‌های (Rauf, 2007)، (University of Iowa, 2005)، (Ramsdan teachers, 2001) مورد بررسی (Majedi, 2018) بوده است، به آن‌ها اشاره شده است. سرعت تغییرات دانش و فناوری و کمال‌طلبی مداوم نوع بشر، رویکردی مداوم بر یادگیری را طلب می‌کند که معلمان لازم است از این رویکرد برخوردار بوده و آن را به دیگر افراد انتقال دهند. رویکرد یادگیری مداوم، یک رویکرد همیشگی برای نوع بشر در مسیر توسعه و تعالی است که ضروری است تحت آن به توسعه بپردازد. معلمی نیازمند نگرش معلمی است که در آن فرد خود را در لباس یک معلم ببیند که نسبت به مصالح دیگر افراد حساس است و در تلاش است تا در سعادت دیگر افراد مشارکت داشته باشد. علاوه بر آن، یک معلم باید نگاه مثبت را در خود و دیگران توسعه دهد. معلمی ایجاد فرصت‌های یادگیری است از این‌رو، تلاش برای ایجاد فرصت‌های فکری و عملی که می‌تواند منبث از نگاه دموکراسی و دانش‌آموزمحوری معلم نیز باشد، برای معلم در کلاس جهانی ضروری است. هر دانش‌آموزی متفاوت با دانش‌آموز دیگری است و دنیای خاص خود را داشته و ابعاد و الزامات خود را دارد لذا ایجاد بستری دموکراسی همراه با تمرکز بر دانش‌آموز به عنوان ذینفع اصلی یادگیری از مهم‌ترین ابعاد نگرشی یک معلم تراز جهانی است. آخرین حیطه مورد توجه این پژوهش، حیطه ویژگی‌های حرفه‌ای بوده است که شامل ابعادی از جمله ویژگی‌های اخلاقی، رفتاری، عاطفی و ارتباطی است و در پژوهش‌های (Farzaneh et al, 2015)، (Koster et al, 2005)، (Hatami, 2004) و (Karimi, 2009) و سایر پژوهش‌ها که

مورد بررسی (Majedi 2018) قرار گرفته، مورد توجه قرار گرفته است. معلمی یک اخلاق فاضله انسانی است از اینرو ویژگی‌های اخلاقی از جمله مهم‌ترین ابعاد ویژگی‌های حرفه‌ای یک معلم است. مسؤولیت‌پذیری، احترام و ادب، شخصیت معلمی، صداقت و درستی، جسارت در بیان، تعهد و عفت کلام و مانند این ویژگی‌ها سازنده ویژگی‌های اخلاقی معلم تراز جهانی است. معلم در رفتار نیز معلم است از اینرو سکنات رفتاری معلم نیز قدرت آموزندگی دارد و دانش‌آموزان از این رفتار نیز یادمیگیرند. از اینرو، ویژگی‌های رفتاری از جمله صلاحیت‌های معلم تراز جهانی قلمداد می‌گردد. برخورد با هیجان‌ات که نشان‌دهنده ویژگی‌های عاطفی معلم است از دیگر ابعاد مهم ویژگی‌های حرفه‌ای قلمداد می‌شود.

به‌طور کلی بنا به آنچه عنوان شد، صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد شناسایی شده در این پژوهش شامل پنج حیطه دانش، مهارت، توانایی، نگرش و ویژگی می‌باشند که مجموعه کاملی از صلاحیت‌های معلم تراز جهانی را از نظر خبرگان و نخبگان مورد تایید قرار می‌دهند.

پیشنهادهای کاربردی

براساس الگوی فکری حاکم بر پژوهش حاضر و نتایج حاصله پیشنهادهای زیر در مورد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ارائه می‌شود:

≠ در پژوهش حاضر از نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی، بعد دانش صلاحیت‌های حرفه‌ای وضعیت مطلوبی داشته است اما با این وجود توجه مداوم به بعد دانش حرفه‌ای معلمان یک ضرورت مداوم است چرا که دانش به صورت مداوم نیاز به به روز آوری و تجدید دارد.

≠ معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی براساس آزمون خبی دو، وضعیت مهارت صلاحیت‌های حرفه‌ای را نیز مطلوب ارزیابی کرده‌اند که اگر چه این امر نقطه قوت معلمان به شمار خواهد رفت اما مهارت‌آموزی نیاز به تمرین مداوم و به روز آوری مهارت‌ها دارد از اینرو توجه به مهارت‌ها به طور مداوم توصیه می‌شود.

≠ بررسی توانایی حرفه‌ای معلمان از نظر معلمان نمونه مطلوب و از نظر متخصصان در حد متوسط بوده است. از اینرو توجه به توانایی‌های حرفه‌ای معلمان بیش از پیش توصیه می‌شود چرا که وضعیت آن به نسبت سایر ابعاد نیازمند توجه بیشتری بوده است.

- ≠ بررسی بعد نگرش حرفه‌ای معلمان از نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه نیز حاکی از وضعیت نسبتاً مطلوبی داشته است که توجه و اهتمام به آن‌ها بیش از پیش توصیه می‌شود. معلمی نیازمند نگرشی جامع و موثر است تا بتواند رسالت خود را به درستی به انجام رساند.
- ≠ بعد ویژگی‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز از نظر معلمان نمونه و متخصصان علوم تربیتی، مطلوب ارزیابی شده است ضمن توجه به آن به عنوان یک نقطه قوت، اما توسعه ویژگی‌های معلمان چه از نظر جذب و چه از نظر پرورش آن‌ها یک توصیه مداوم خواهد بود.
- ≠ بررسی متغیر صلاحیت‌های حرفه‌ای از نظر معلمان نمونه وضعیت نسبتاً مطلوب اما از نظر متخصصان علوم تربیتی وضعیت در حد متوسطی داشته است لذا با مدنظر قرار دادن نظر متخصصان علوم تربیتی، توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای با توجه به وضعیت آن، مورد تأکید بیشتری قرار دارد.
- ≠ در پژوهش حاضر صلاحیت‌هایی مانند دانش خودشناسی، توانایی تفکر خلاق، توانایی تفکر انتقادی و توانایی تحلیلی، نگرش معلمی و خودباوری و دگرباوری مثبت و ویژگی‌های رفتاری، عاطفی و ارتباطی مورد تأکید صاحب‌نظران ایرانی بوده است که ضروری است این ابعاد صلاحیت به عنوان صلاحیت‌های بومی مورد تأکید قرار گیرد.
- ≠ در پژوهش حاضر صلاحیت‌هایی مانند مهارت ارتباط موثر، توانایی حل مسئله، نگرش پیش‌کنشی، نگرش دانش‌آموزمحوری و نگاه دموکراسی مورد تأکید بیشتر صاحب‌نظران خارجی بوده است که منبعث از فرهنگ و تفکر حاکم بر ساختار نظام آموزش و پرورش این کشورها می‌باشد و نتایج بررسی آزمون‌های دو آن‌ها حکایت از وضعیت نسبتاً مطلوبشان داشته است که توجه به آن‌ها مورد تأکید است.
- ≠ صلاحیت‌هایی مانند دانش‌پداگژی، دانش تخصصی، مهارت‌های تدریس، کار تیمی، فناوریانه و ارزشیابی، توانایی رهبری، یادگیری مادام‌العمر و ویژگی‌های اخلاقی مورد تأکید صاحب‌نظران داخلی و خارجی بوده است که توجه به آن‌ها به عنوان فصل مشترک صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تراز جهانی توصیه می‌شود چرا که این ویژگی‌ها به احتمال بیشتری در فضای بین‌المللی و در کلاس جهانی از مقبولیت برخوردارند. از آن‌جا که مهارت فناوریانه، توانایی رهبری و نگاه یادگیری مادام‌العمر در حد متوسط ارزیابی شده است توجه به آن‌ها ضرورت بیشتری دارد.

در پژوهش حاضر، از نظر خبرگان و نخبگان تعلیم و تربیت، دانش برقراری ارتباط، دانش تخصصی، دانش خودشناسی، مهارت تدریس، ویژگی اخلاقی، ویژگی ارتباطی، ویژگی رفتاری، نگرش معلمي و نگرش دانش‌آموزمحوری، ده صلاحیتی هستند که بیشترین اهمیت را به خود اختصاص داده‌اند از این‌رو پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت این صلاحیت‌ها از نظر صاحب‌نظران، به تأکید بیشتری در فرایندهای جذب و آموزش و بهسازی مورد توجه قرار گیرند.

منابع

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bjekic, D., Krneta, R., & Milosevic, D. (2010). Teacher education from elearner to eteacher: Master curriculum. *Journal of Echnology*, 9, 202-21.
- Chansiri, W., & Srisa-ard, B. (2010). Core Competency of Universities SupportingLine Administrators in Thailand. *The Social Sciences Journal*, 1, 122-132.
- Claussen, W. (2006). Public school elementary principal's perceptions regarding the selection of teacher. *Eudcational Leadership*, 60(8),48-52.
- Cordinals, K. (2006). The master typical characteristic. *The Journal of Psycho-education*, 33, 25
- Emam Jomeh, T., & Mollayi Nejhada, A. (2010). Manager and innovation in the quality assurance of teachers. *Roshd Journal of School management*, 9(8), 16-17. (In Farsi).
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education*. 20 (1), 77- 98
- Majedi, P. S. (2018). *Designing a model of teacher competencies in accordance with global characteristics and validating it from the viewpoint of educational experts and exemplary teachers of schools in Tehran*. Unpublished PhD Thesis, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran.
- Nasiri, F., & Abdolmaleki, Sh. (2014). Analysis of teachers' professional competencies in self-Strategic explanation of student learning. *Scientific Journal of Research and Education*, 1(1). (In Farsi).
- Niknami, M., & Karimi, F. (2009). Knowledge and research in educational sciences. *Research on Curriculum Planning*, 23. (In Farsi).
- Richardson, K. (2008). The standpoint collegian aground master characteristics. *The Journal of Curriculum*, 26, 39-40.
- Saif Naraghi, M., and Naderi, E. (2010). *Neglects and Disadvantages and Their Instances*. Arasbaran Publications. (In Farsi).

- Saka, A. Z. (2009). Hitting two birds with a stone: Assessment of an effective approach in science teaching and improving professional skills of student teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1533-44. (In Farsi).
- Selvi, K. (2010). Teacher's Competencies. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167.

