



میزان برخورداری دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان

داود طهماسب زاده شیخلار<sup>۱\*</sup>، کرامت اسمی<sup>۲</sup>، اکرم حسین نژاد<sup>۳</sup>، سمیرا قلی پور<sup>۴</sup>

The Degree of Farhangian University Teacher Students' Possession of Teacher Professional Competency Components

Davoud Tahmasebzadeh Sheikhlari<sup>1\*</sup>, Keramat Esmi<sup>2</sup>, Akram Hoseinnezhad<sup>3</sup>, Samira Gholipour<sup>4</sup>

Abstract

The purpose of this study was to determine the degree of Farhangian University teacher students' possession of professional competency components. The statistical population of current descriptive survey consisted of senior teacher students of Farhangian University in Tabriz, out of whom 310 were selected as a research sample by random stratified sampling method. A researcher-made questionnaire with 50 questions was administered to collect the data. The content validity of the questionnaire was confirmed by a number of professors in Tabriz University and Farhangian University. In addition, factor analysis with varimax orthogonal rotation was employed to determine the main components. Cronbach's alpha was calculated to be 0.96. Data were analyzed using SPSS 21 that yielded descriptive tests and inferential statistics (single sample t-test and independent t-test). The results indicated that the degree of teacher students' possession of these components differs from the standard mean. There existed a meaningful difference between the teacher students of fundamental sciences and those of humanities in terms of the degree of possession of teacher, teaching and pedagogy prerequisites. However, there was not observed a meaningful difference between the teacher students of different courses in terms of the other components: monitoring students' progress and ability, professional responsibilities, planning and preparation, classroom management and organization and a teacher's personal characteristics. Finally, gender caused meaningful differences between the teacher students in terms of these components: a teacher's prerequisites, planning and preparation, management and organization.

**Keywords:** Professional Competence, Teacher Students, Farhangian University

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین میزان برخورداری دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان بود. این پژوهش با روش توصیفی-پیمایشی انجام شد. جامعه آماری شامل دانشجویان ترم آخر دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز بود که از بین آن‌ها ۳۱۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته ۵۰ سؤالی در این زمینه استفاده گردید. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط تعدادی از اساتید دانشگاه تبریز و دانشگاه فرهنگیان تأیید شد. همچنین از تحلیل عاملی به‌عنوان روش تعیین مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد واریماکس نیز استفاده شد. اعتبار آن نیز از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۶ برآورد گردید. داده‌های حاصل با استفاده از نرم افزار SPSS21 و با اجرای آزمون‌های آماری t تک نمونه‌ای و t مستقل تحلیل شدند. نتایج نشان داد که میزان برخورداری دانشجویان معلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با میانگین معیار متفاوت است. بین دانشجویان معلمان گروه‌های آموزشی علوم پایه و علوم انسانی از لحاظ میزان برخورداری آن‌ها از مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلم و آموزش و تدریس تفاوت وجود دارد؛ ولی در مؤلفه‌های نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس و ویژگی‌های شخصی معلم در بین گروه‌های آموزشی تفاوت معنادار وجود ندارد. همچنین بین دانشجویان معلمان در میزان برخورداری آن‌ها از مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی براساس جنسیت تفاوت وجود دارد.

**واژه‌های کلیدی:** شایستگی حرفه‌ای، دانشجویان معلمان، دانشگاه فرهنگیان

1. Assistant Professor, Department of Education, Tabriz University, Tabriz, Iran
2. Assistant Professor, Department of Education, Kerman's Shahid Bahonar University, Kerman, Iran
3. M.A. in Curriculum Development, Tabriz University
4. M.A. in Curriculum Development, Tabriz University

Email: d.tahmaseb@tabriz.ac.ir

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران
۳. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۴. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

\* نویسنده مسئول:

## مقدمه

ارتقای پیشرفت دانش‌آموزان، موضوع مهمی است که سیستم‌های آموزشی تمامی کشورها با آن درگیر هستند و می‌خواهند به طریقی به آن دست یابند تا استعدادها و توانمندی‌های افراد را برای کمک به اقتصاد کشور توسعه دهند؛ اما برخی از استراتژی‌ها برای بهبود قابل توجه در یادگیری دانش‌آموزان، هنوز به طور کامل، کشف و رمزگشایی نشده است (اونیلو و شامو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). نتایج پیش‌بینی‌های پژوهشی در سال‌های اخیر، دلایل مستحکمی ارائه داده است که بهترین شیوه برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تربیت معلمان کارآمد برای هر کلاس و تربیت رهبران کارآمد برای هر مدرسه است (لیث وود<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). نتیجه پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) نشان می‌دهد همبستگی بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان، مثبت است؛ یعنی با افزایش مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد و برعکس؛ بنابراین توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیران، نقش حیاتی در فعالیت‌های اصلاحی مدارس دارد. علاوه بر این، لازمه موفقیت، تلاش‌های انجام شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش، توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است (ریچتر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). توسعه سرمایه انسانی به لحاظ استعدادها، توانایی‌ها و توسعه دانش معلمان و رهبران مدرسه، توجه به مقوله آموزش و پرورش را بیشتر کرده است. از نظر ایوبوی و موفای<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) آموزش و پرورش، شاخص کلیدی توسعه است. به طور کلی، کارشناسان معتقدند آموزش و پرورش، یکی از عوامل اصلی توسعه سرمایه انسانی است که اهمیت آن در اسناد مختلف بین‌المللی از جمله اعلامیه جهانی حقوق بشر<sup>۵</sup> (۱۹۴۸)، تفاهم نامه بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی<sup>۶</sup> (۱۹۶۸) و منشور آفریقایی حقوق بشر و مردم<sup>۷</sup> (۱۹۸۱) به طور مفصل، تشریح شده است. این در حالی است که توسعه سرمایه انسانی کارآمد و پایدار نمی‌تواند بر یک مبنای آموزشی ضعیف تحقق یابد. از این رو معلمان، عامل اصلی کسب دانش و مهارت در سیستم مدرسه رسمی هستند و توسعه شایستگی حرفه‌ای آن‌ها در توسعه سرمایه انسانی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (اونیلو و شامو، ۲۰۱۷). بنابراین متوجه می‌شویم که آموزش و پرورش، نقش اصلی را در موفقیت افراد و ملت‌ها دارد و در بین منابع آموزشی، توانایی معلم در یادگیری فراگیران، دارای نقش حیاتی است (دارلینگ-هاموند<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). معلم، کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور

1. Onyilo & Shamo
2. Leithwood
3. Richter
4. Iyoboyi & Muftau
5. Universal Declaration of Human Rights
6. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights
7. African charter on Human and Peoples' Rights
8. Darling- Hammond

محقق می‌شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است (آندرسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

طبق نظر فولن<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است و هیچ کشوری نمی‌تواند از سطح معلوماتش بالاتر رود (دیبائی صابر، عباسی، فتحی واجارگاه، صفایی موحد، ۱۳۹۵). امروزه سیاست‌گذاران آموزشی دریافته‌اند که جذب و نگهداری معلمان و رهبران با مهارت‌های بالا برای پرکردن شکاف بین سیستم نامطلوب و سیستم‌های بسیار کارآمد در حد رقابت جهانی دارای اهمیت است و سرمایه‌گذاری در استراتژی توسعه سرمایه انسانی بسیار امر حیاتی است (اونیلو و شامو، ۲۰۱۷).

با توجه به اهمیت نقش معلم در تعلیم و تربیت، دولت جمهوری اسلامی ایران در فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۱، طی تقدیم دو لایحه به مجلس شورای اسلامی، ارتقای علمی و حرفه‌ای معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش را از طریق گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بلندمدت و کوتاه مدت به صورت حضوری، غیرحضوری، پودمانی با همکاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور به اجرا درآورد تا نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش از طریق برگزاری آزمون و مسابقات استخدامی نظیر ادواری و... از بین فارغ‌التحصیلان داوطلب دانشگاه تأمین شود. همچنین در لوایح، پیش‌بینی شده است که وزارت آموزش و پرورش به ایجاد مرکز سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای به منظور تعیین نیازها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مشاغل آموزشی و پرورشی موظف شده است که بر اساس معیارها و ضوابط استاندارد، هر پنج سال یک بار، معلمان را مورد ارزیابی قرار داده و به افراد واجد شرایط، گواهی صلاحیت حرفه‌ای تقدیم کند (صافی، ۱۳۸۲). صلاحیت‌ها و مهارت‌های معلمان در کارآمد بودن معلمان و در نتیجه تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزش و پرورش نقش اساسی دارد (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). اهمیت و لزوم تأکید بر شایستگی حرفه‌ای معلمان ناشی از تشدید چالش‌های پیش رو در حرفه معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گانسر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). از طرف دیگر، نتایج تحقیقات کیامنش و کریمی (۱۳۸۴) نشان داده است اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم شده‌اند اصولاً صلاحیت و توانایی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند؛ لذا توجه به شایستگی‌های معلمان اثربخش، و شناسایی این شایستگی‌ها از اهمیت و ارزش بالایی برخوردار است. بنابراین مطالعات شایستگی، یکی از پراهمیت‌ترین زمینه‌های پژوهشی و مهم‌ترین راه برای تشخیص صلاحیت‌های شغلی یک حرفه است (چن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵) و هدف اصلی آن، تشخیص دانش و مهارت‌های مورد نیاز اجرای یک شغل

1. Anderson  
2. Fullan  
3. Ganser  
4. Chen

است. یکی از گام‌ها برای آموزش افراد شایسته در احراز شغل‌ها، تعیین شایستگی‌های مهم آن حرفه از طریق تحقیقات برای آموزش به افراد می‌باشد (بارسلونا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

شایستگی‌ها، مهارت‌ها، و ویژگی‌های شخصیتی، عواملی هستند که برای موفقیت در اجرای یک شغل، لازم هستند (هارد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). فیلیپوت<sup>۳</sup>، شایستگی را به‌عنوان ترکیبی از دانش‌ها، مهارت‌ها، و نگرش‌های موردنیاز برای انجام یک نقش به گونه‌ای اثربخش تعریف می‌کند (پاریس و زیگلر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). از نظر بویاتزیس<sup>۵</sup> (۱۹۸۲) شایستگی، ویژگی‌هایی است که به عملکرد برتر یا اثربخش در شغل مورد نظر ارتباط دارد؛ به عبارت دیگر، شایستگی‌ها شواهدی هستند دال بر اینکه فرد ویژگی‌هایی برای عملکرد برتر یا اثربخش دارد. مطالعات شایستگی، ویژگی‌های مورد نیاز برای انجام درست شغل‌های مختلف در موقعیت‌های مختلف را مشخص می‌کند (هاریش و اسکات<sup>۶</sup>؛ به نقل از اسدی، ۱۳۹۱).

از نظر استرانگ<sup>۷</sup> (۲۰۰۲)، شایستگی‌های معلمان اثربخش شامل سه بخش دانش، مهارت و نگرش می‌شود. وی همچنین اعتقاد دارد شایستگی‌های حرفه‌ای به مجموعه دانش‌ها، تجارب شخصی، مهارت‌ها، و گرایش‌های معلم که از طریق آن‌ها معلمان به دنبال بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و ایجادکننده تجارب یادگیری برای همه دانش‌آموزان می‌باشند، گفته می‌شود. هیل<sup>۸</sup>، شایستگی را به عنوان نتیجه به کار بردن دانش و مهارت تعریف می‌کند (دیبائی صابر و همکاران، ۱۳۹۵). آوالس<sup>۹</sup> (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای با عنوان «یادگیری برای تدریس در جامعه دانش» صلاحیت‌های تدریس را به چهار حیطه تقسیم می‌کند که عبارتند از: آماده شدن برای تدریس، تدارک محیط مناسب یادگیری برای فراگیران، تدریس برای یادگیری و حرفه‌ای شدن. هانتلی<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۳) در پژوهشی کیفی، صلاحیت‌های معلمان را در شش دسته آماده‌سازی مناسب، برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس، داشتن دانش پایه عمیق جهت تسهیل یادگیری، استفاده از راهبردهای مختلف مدیریت رفتار فراگیران، برقراری ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان مدرسه، حرفه‌ای عمل کردن و خودآگاهی طبقه‌بندی نمود. وی در پژوهش بعدی خود (۲۰۰۸)، شایستگی‌های معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم‌بندی کرده است. وی معتقد است دانش حرفه‌ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده

1. Barcelona

2. Hard

3. Fylyput

4. Paris & Ziegler

5. Buyatzys

6. Hurych & Squat

7. Stronge

8. Hill

9. Avalos

10. Huntly

است و تعهد حرفه‌ای نیز در برگزیده یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات می‌باشد. کاستر و همکارانش<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) در یک تقسیم‌بندی کلی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم را در پنج دسته تقسیم‌بندی می‌کنند که شامل: دانش تخصصی، ارتباطات، سازماندهی، تعلیم و تربیت (پداگوژی) و صلاحیت‌های رفتاری است.

به طور کلی صلاحیت‌های معلمی، به مجموعه‌ای از شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌ها گفته می‌شود که با کسب آن‌ها می‌توان در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کرد (ملکی، ۱۳۸۴). این شایستگی‌ها می‌تواند به اشکال مختلف، خود را در رفتار معلم ظاهر سازد، از جمله در توانایی معلم جهت برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس (نیجولت، بیجار، برکلمانز، ورلوپ و وابلز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵)؛ آشنایی معلم با فناوری اطلاعات و قدرت به کارگیری آن در جریان آموزش و توجه به آموزش و پرورش خلاق و پرورش خلاقیت فراگیران (محمودی، ۱۳۸۵)؛ باور معلم به توانایی موفقیت تمام دانش‌آموزان و داشتن انتظارات بالا از آن‌ها (گرت و گیلت<sup>۳</sup>، ۱۳۸۵) و غیره.

نتایج بسیاری از تحقیقات انجام گرفته در مورد معلمان ابتدایی سراسر کشور حاکی از آن است که معلمان مورد مطالعه از صلاحیت دانش حرفه‌ای (صمدی، ۱۳۹۲) و مهارت‌های حرفه‌ای (عابدی، عریضی و سبحانی نژاد، ۱۳۸۴؛ دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۴؛ عبدالهی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۹) صلاحیت‌های آموزشی، تدریسی، علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاقی، حرفه‌ای، یادگیری مادالمر و فناوری آموزشی برخوردار نیستند (کریمی، ۱۳۸۷). نتیجه پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) در زمینه ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نیز نشان داد که معلمان ابتدایی برخلاف آن که در کلیات تدریس از مهارت‌های نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجه هستند. از جمله این نارسایی‌ها می‌توان به توجه کمتر بر هدف‌های مهارتی، پایبند بودن به الگوهای سنتی و استفاده محدود از فناوری اطلاعات و روش‌های فعال، عدم توجه کافی به شیوه‌های تدریس و روش حل مسئله و تأکید بر روش تدریس معلم محور اشاره کرد.

عابدی (۱۳۸۲) طی پژوهشی به این نتیجه دست یافت که کتاب‌های تربیتی تربیت معلم به بخش ناچیزی از توانایی‌های تدریس اشاره گذرا داشته‌اند و فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم در مؤلفه‌های مهم تدریس، عملکرد ضعیفی داشته و توانایی‌های بنیادی تدریس به دلیل ضعف برنامه‌درسی مدون و سایر شرایط به مرحله اجرا در نیامده‌اند. یافته‌های دانش‌پژوه (۱۳۸۲) نشان داد که معلمان در برخی از راهکارهای تدریس مانند فنون پرورش مهارت‌های عملی نارسایی‌هایی دارند. این نارسایی‌ها در هر پنج مؤلفه ایجاد آمادگی و انگیزه، اجرا و آزمایش، پرسش و پاسخ،

1. Koster et al  
2. Nijveldt, Beijjaard, Brekelmans, Verloop & wubbels  
3. Grant & Gillette

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری، ارزشیابی پایانی و تعیین تکلیف و تحقیق، بیشترین درصد رفتارهای مورد بررسی معلمان را تشکیل می‌دهد.

نیکنامی و کریمی (۱۳۸۸) طی مقاله‌ای تحت عنوان «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب کلی ادراکی مناسب» به این نتیجه رسیدند که بین وضعیت موجود و مطلوب صلاحیت‌های معلمان، تفاوت معناداری وجود دارد و معلمان آموزش عمومی در مؤلفه‌های فناوری، توسعه حرفه‌ای، فکری و تدریس از وضعیت ضعیفی برخوردارند.

شعبانی (۱۳۸۳) در بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، شرایط جذب و انتخاب داوطلبان معلمی، برنامه آموزش حرفه‌ای و عملی معلمان در سال‌های تحصیلی پیش از خدمت در ایران و کشورهای آلمان، ژاپن، انگلستان و کانادا را مقایسه کرد. در بیشتر کشورهای منتخب، برنامه‌ای برای فعالیت دانشجوی- معلمان پیش بینی شده است تا چگونه یاد گرفتن را بیاموزند و یادگیری خود را سازمان‌دهی کنند. در تربیت معلم ایران برای حجیم کردن محتوای درسی کوشش شده و همین امر موجب تأکید سطحی بر مفاهیم و بی‌توجهی بیش از حد بر مفاهیم شده است.

هونگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۸) ناهماهنگی بین صلاحیت‌های تربیت معلم پیش از خدمت و صلاحیت‌های مورد نیاز تدریس معلمان ضمن خدمت را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش، تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین نظر معلمان در مورد صلاحیت‌های تربیت معلم پیش از خدمت و نیازمندی‌های شغلی معلمان در حال خدمت را نشان داد. بیشترین تفاوت بین سه گویه مدیریت ریسک، تفکر پیش‌کنشی و تفکر منطقی بود که این صلاحیت‌ها در طول دوره تربیت معلم به اندازه مورد نیاز حرفه معلمی توسعه داده نشده است.

مطالب مطرح شده نشان می‌دهد که موفقیت هر نظام آموزشی در درجه اول به میزان موفقیت معلمان آن نظام، بستگی دارد و موفقیت معلمان نیز به میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای وابسته است. نتایج تحقیقات مختلف بیانگر آن است که شایستگی‌های حرفه‌ای، نقش اساسی در کارآمدی معلمان به ویژه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. با وجود این، شواهد و یافته‌های برخی از مطالعات داخلی حاکی از آن است که در بسیاری موارد، معلمان از صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم برخوردار نیستند و شواهد محکمی وجود دارد که صلاحیت معلم در ایران از حد معقول پایین‌تر است. نتایج پژوهش‌ها در خصوص میزان دانش، توانایی‌ها و نگرش‌های آموزشی شغلی معلمان بیانگر این واقعیت است که تسلط همه جانبه معلمان در زمینه‌های تربیتی و تخصصی حرفه خویش به میزان مطلوب فرآهم نمی‌باشد (عصاره و رازی، ۱۳۹۳) و توسعه صلاحیت حرفه‌ای معلمان به شکل کنونی، تأثیر خیلی کمی بر روش‌های تدریس، سازمان‌دهی مدارس و برنامه‌های

1. Hong

درسی و آنچه دانش آموزان باید یاد بگیرند داشته است (دiaz مقولی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ نولان و هوور<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). برای ارزیابی و بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، باید به شناسایی و بررسی این صلاحیت‌ها و میزان کسب آن توسط معلمان تازه تربیت یافته و در حال تربیت توسط دانشگاه فرهنگیان پرداخت. با این توصیف و به منظور شناسایی دانش، نگرش و مهارت و یا به عبارتی مؤلفه‌های شایستگی‌های معلمان، در این پژوهش، شایستگی‌های حرفه‌ای کسب شده دانشجومعلمان دو ترم آخر دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز به عنوان معلمان آینده کشور، مورد بررسی قرار گرفته است. هدف کلی این پژوهش، بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای کسب شده دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان است و فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

۱. میزان برخورداری دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان با میانگین جامعه، متفاوت است.
۲. بین دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از حیث برخورداری از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان بر حسب دپارتمان (گروه) آموزشی، تفاوت وجود دارد.
۳. بین دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از حیث میزان برخورداری از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان بر حسب جنسیت، تفاوت وجود دارد.

### روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ ماهیت و نوع گردآوری داده‌ها، کمی و از نوع توصیفی پیمایشی است و با توجه به هدف آن، پژوهش کاربردی محسوب می‌شود. جامعه آماری شامل تمام دانشجومعلمان دو ترم آخر دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز (پردیس پسرانه علامه امینی و پردیس دخترانه فاطمه‌الزهرا) در دو دپارتمان علوم پایه، علوم انسانی<sup>۳</sup> و در رشته‌های مختلف که قریب به ۱۶۰۰ نفر می‌باشند. نمونه‌گیری به صورت تصادفی طبقه‌ای (طبقه دختر و پسر) با استفاده از جدول کرجسی مورگان از جامعه دو ترم آخر انتخاب شد که ۱۷۰ نفر دانشجوی پسر و ۱۴۰ نفر دانشجوی دختر بود.

برای گردآوری داده‌های پژوهش، ابتدا پرسشنامه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهشی تهیه گردید. این پرسشنامه دارای ۵۰ سؤال بسته پاسخ بود که در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت با سطوح خیلی زیاد (۵)، زیاد (۴)، متوسط (۳)، کم (۲) و خیلی کم (۱) تدوین شد. روایی صوری و محتوایی این ابزار به تأیید تعدادی از اساتید دانشگاه تبریز و دانشگاه فرهنگیان

1. Diaz Maggoli  
2. Nolan & Hoover

۳. لازم به ذکر است پردیس‌های دخترانه و پسرانه دانشگاه فرهنگیان در شهر تبریز دارای دپارتمان‌ها و گروه‌های آموزشی مختلفی است از جمله دپارتمان علوم پایه، دپارتمان علوم تربیتی، دپارتمان علوم انسانی و دپارتمان الهیات و معارف اسلامی که هر دپارتمان نیز دارای رشته‌های مختلفی است. در پژوهش حاضر به دو دلیل این دپارتمان‌ها در دو دپارتمان علوم پایه و علوم انسانی تجمیع گشت؛ اولاً این دپارتمان‌ها به لحاظ ماهیت رشته‌های موجود در خود، قرابتی بین خود دارند و ثانیاً به منظور جلوگیری از پراکندگی دپارتمان‌ها که ممکن بود اثرات خود را نشان ندهند، سعی شد که تمامی دپارتمان‌ها در دو دپارتمان اصلی تجمیع گردند.

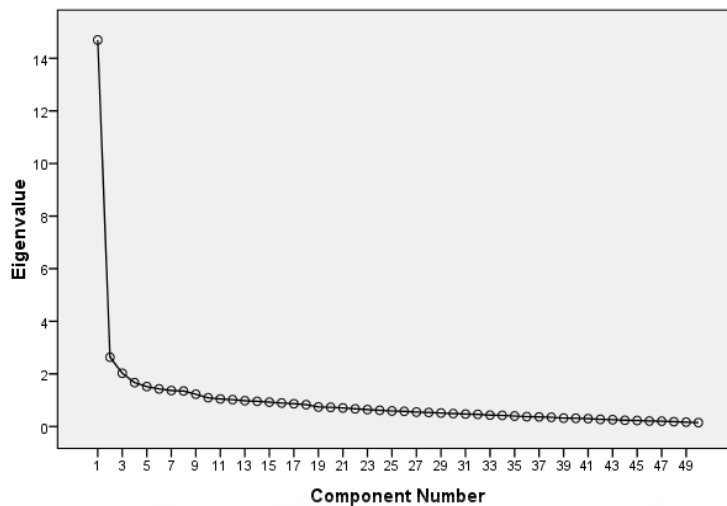
رسید. بدین صورت که پرسشنامه مزبور، ابتدا بین اساتید جهت سنجیدن میزان روا بودن آن توزیع گردید که در اکثر موارد، اساتید روایی پرسشنامه را تأیید کردند و در برخی موارد هم از نظرات و پیشنهادات آن‌ها استفاده شد و اصلاحات لازم صورت گرفت. در مرحله بعدی، پرسشنامه نهایی شده به صورت اولیه در جمع ۳۰ نفر از دانشجومعلم‌ان به غیر از نمونه واقعی اجرا شد و از آزمون تحلیل عاملی به روش تعیین مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد واریماکس، جهت تعیین مؤلفه‌های پرسشنامه و از آزمون آلفای کرانباخ جهت تعیین میزان پایایی آن استفاده گردید. نتایج منجر به شناسایی هفت مؤلفه پیش‌نیازهای معلم، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، ویژگی‌های شخصی معلم، آموزش و تدریس شد. همچنین مقدار پایایی آن با استفاده از آلفای کرانباخ ۰/۹۷ به دست آمد. در ادامه نیز برای آزمون فرضیات و تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از فراوانی، میانگین، انحراف معیار، آزمون  $t$  تک نمونه‌ای و برای بررسی تفاوت بین گروه‌های مورد مطالعه از آزمون  $t$  مستقل دوگروهی استفاده شد.

#### تحلیل عاملی پرسشنامه

قبل از استفاده از روش تحلیل عاملی، لازم بود که از بالا بودن ضرایب همبستگی نمرات بین سؤالات پرسشنامه اطمینان حاصل شود. بدین منظور، شاخص‌های کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین<sup>۱</sup> و آزمون کرویت بارتلت<sup>۲</sup> مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آماره کایزر، مایر و اولکین (KMO) (۰/۹۰) و کرویت بارتلت ( $\chi^2=6127/15$ ) نشان‌دهنده وجود همبستگی قابل قبول بین سؤالات پرسشنامه برای اجرای تحلیل عاملی بود. پس از اطمینان از این پیش‌فرض، تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش متعامد واریماکس<sup>۳</sup>، بر روی پاسخ‌های آزمودنی‌ها به ۵۰ سؤال پرسشنامه انجام شد. پس از مشاهده نتایج، جهت استخراج عامل‌ها، از مقادیر ویژه بالاتر از یک، به عنوان ملاک انتخاب استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی که بر روی کل سؤال‌ها انجام گرفت، منجر به استخراج هفت عامل دارای مقدار ویژه بالاتر از یک شد. این هفت عامل بر روی هم ۵۹/۰۱ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کردند. در شکل ۱ نمودار اسکری کتل مؤلفه‌های استخراجی پرسشنامه مشاهده می‌شود که در تحلیل عاملی، هفت عامل، مقادیر ویژه بالاتر از یک دارند.

1. Kaiser – Meyer – Olkin
2. Bartlett's test of sphericity
3. Cumulative variance





شکل (۱) نمودار اسکری کتل مؤلفه‌های استخراجی پرسشنامه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

جدول (۱)، عامل‌های استخراج شده باقیمانده به همراه مقدار ویژه، درصد واریانس تبیین شده و واریانس تراکمی تبیین شده به وسیله هر کدام از این عامل‌ها، قبل و بعد از چرخش متعامد واریماکس را نشان می‌دهد. تحلیل عاملی نهایی به استخراج هفت عامل منجر گردید که این عامل‌ها، مجموعاً ۵۹/۰۱ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کنند.

جدول (۱) مؤلفه‌های استخراج شده تحلیل عاملی نهایی پرسشنامه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

مؤلفه	استخراج اولیه		استخراج بعد از چرخش واریماکس		کل	مؤلفه
	درصد واریانس	درصد تراکمی	درصد واریانس	درصد تراکمی		
اول	۳۴/۶۵	۳۴/۶۵	۱۴/۵۵	۱۴/۴۴	۵/۰۹	اول
دوم	۶/۲۲	۴۰/۸۷	۹/۷۷	۲۴/۳۳	۳/۴۲	دوم
سوم	۴/۲۵	۴۵/۱۳	۸/۲۱	۳۲/۵۵	۲/۸۷	سوم
چهارم	۳/۹۵	۴۹/۰۸	۷/۷۳	۴۰/۲۸	۲/۷۰	چهارم
پنجم	۳/۶۲	۵۲/۷۱	۶/۴۷	۴۶/۷۵	۲/۲۶	پنجم
ششم	۳/۲۶	۵۵/۹۷	۶/۴۲	۵۳/۱۸	۲/۲۴	ششم
هفتم	۴۳/۰۴	۵۹/۰۱	۵/۸۳	۵۹/۰۱	۲/۰۴	هفتم

## جدول (۲) ماتریس بارهای عاملی سؤال‌های پرسشنامه‌ی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر روی مؤلفه‌های

## استخراج‌شده

مؤلفه	شماره گویه	گویه‌ها	بار عاملی	آلفای کرابینج		
پیش‌نیازهای معلم	۱	برای انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان، توانایی کلامی لازم را دارم.	۰/۸۹	۰/۸۶		
	۲	بر موضوعی که تدریس می‌کنم مسلط می‌باشم.	۰/۸۶			
	۳	توانایی برقراری ارتباط روشن و واضح با دانش‌آموزان خود را دارم.	۰/۸۵			
	۴	برای شناخت تحولات جدیدی که در موضوعات مربوط به تدریس صورت می‌گیرد، از منابع مختلف استفاده می‌کنم.	۰/۸۴			
	۵	سعی می‌کنم از منابع جدید در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان استفاده کنم.	۰/۸۳			
نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان	۶	فرآیند پیشرفت دانش‌آموزان را به طور دائم ارزیابی می‌کنم.	۰/۸۷	۰/۸۴		
	۷	بر اساس بازخورد دانش‌آموزان، انعکاس و نتایج ارزشیابی در تدریس خود تغییراتی ایجاد می‌کنم.	۰/۸۶			
	۸	انگیزه لازم برای استفاده از روش‌های جایگزین در یادگیری را دارم.	۰/۸۳			
	۹	تکالیف مرتبط با اهداف درسی را ارائه می‌دهم.	۰/۸۰			
	۱۰	تکالیف را به زبان روشن و قابل فهم برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهم.	۰/۷۶			
	۱۱	تکالیف را با محتوای درسی و ظرفیت دانش‌آموزان ارتباط می‌دهم.	۰/۷۵			
	۴۹	از استراتژی‌های گوناگون جهت گروه‌بندی دانش‌آموزان استفاده می‌کنم.	۰/۷۵			
	۵۰	بر اساس نتایج ارزیابی، درس را مجدداً توضیح می‌دهم.	۰/۷۳			
	مسئولیت‌های حرفه‌ای	۱۲	سعی می‌کنم با والدین دانش‌آموزان رفتار و تعامل محترمانه داشته باشم.		۰/۸۹	۰/۸۵
		۱۳	درباره پیشرفت دانش‌آموزان اطلاعاتی را در اختیار خانواده‌ها قرار می‌دهم.		۰/۸۸	
۱۴		کار خود را ارزیابی کرده و برای بهبود آن اقدام می‌کنم.	۰/۸۴			
۱۵		از طریق تفکر درباره تدریس، موفقیت‌ها و اشتباهات را ارزیابی می‌کنم.	۰/۸۳			
۱۶		به منظور رشد دانش‌آموزان، پیشنهادهای خود را به خانواده‌ها ارائه می‌دهم.	۰/۷۸			
۱۷		جهت رشد خود از سازمان‌ها و نشریات حرفه‌ای استفاده می‌کنم.	۰/۷۷			
۱۸		والدین دانش‌آموزان را در برنامه‌های آموزشی مشارکت می‌دهم.	۰/۷۶			
برنامه‌ریزی و آمادگی		۱۹	آموزش را به موقعیت‌های زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط می‌دهم.	۰/۸۹	۰/۸۱	
	۲۰	در دانش‌آموزان اعتماد به نفس و خودباوری را ایجاد می‌کنم.	۰/۸۵			
	۲۱	اهداف متناسب با نتایج آموزشی را به طور واضح بیان می‌کنم.	۰/۸۳			
	۲۲	دانش‌آموزان را به فهم عمق موضوعات ترغیب می‌کنم.	۰/۸۱			
	۲۳	بین عناصر مختلف برنامه درسی (نتایج، فعالیت‌ها، مواد، روش‌ها و گروه بندی دانش‌آموزان) همسویی و توالی ایجاد می‌کنم.	۰/۷۷			
	۲۴	نتایج آموزشی را مطابق با تنوع دانش‌آموزان تنظیم می‌کنم.	۰/۷۵			
	۲۵	از فنون ارزیابی رسمی و غیررسمی مانند آزمون‌ها، پروژه‌ها و چک لیست‌ها بهره می‌گیرم.	۰/۷۵			
	۲۶	از برنامه زمان‌بندی شده و هماهنگ تبعیت کرده و شیوه‌ها و روال‌های معمولی را حفظ می‌کنم.	۰/۷۴			

ادامه جدول (۲) ماتریس بارهای عاملی سؤال‌های پرسشنامه‌ی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر روی مؤلفه‌های استخراج شده

مؤلفه	شماره گویه	گویه‌ها	بار عاملی	آلفای کراباخ
مدیریت و سازماندهی کلاس	۲۷	مواد آموزشی مورد استفاده در کلاس را پیشاپیش آماده می‌کنم.	۰/۸۴	۰/۸۲
	۲۸	فضای کلاسی را بصورت اثربخش سازماندهی می‌کنم.	۰/۸۳	
	۲۹	برای برقراری نظم، قوانینی را در کلاس وضع می‌کنم.	۰/۸۱	
	۳۰	به منظور تشویق ارتباطات متقابل، صندلی‌ها را به شکل گروهی یا اطراف میزها قرار می‌دهم.	۰/۷۷	
	۳۱	در ابتدای سال تحصیلی، روال‌های کاری و روش‌ها را تعیین و بیان می‌کنم.	۰/۷۱	
ویژگی‌های شخصی معلم	۳۲	برای موفقیت همه دانش‌آموزان، فرصت‌هایی را ایجاد می‌کنم.	۰/۸۵	۰/۸۳
	۳۳	به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان اعتقاد دارم.	۰/۸۳	
	۳۴	خود را نسبت به محتوای درسی، مشتاق و علاقه مند نشان می‌دهم.	۰/۸۲	
	۳۵	قدرت تحمل عقاید جدید دانش‌آموزان را دارم.	۰/۷۹	
	۳۶	دانش‌آموزان را برای تصمیم‌گیری فردی ترغیب می‌کنم.	۰/۷۷	
	۳۷	به دانش‌آموزان آزادی عمل می‌دهم.	۰/۷۶	
	۳۸	از زمان خارج از مدرسه به منظور آمادگی برای تدریس استفاده می‌کنم.	۰/۷۵	
	۳۹	به علایق و دغدغه‌های داخل و خارج از مدرسه دانش‌آموزان اهمیت می‌دهم.	۰/۷۳	
	۴۰	آموزش خود را با داشتن شناخت از دانش‌آموزان شروع می‌کنم.	۰/۷۱	
	آموزش و تدریس	۴۱	از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش‌آموزان استفاده می‌کنم.	
۴۲		از راهبردهای متنوع تدریس استفاده می‌کنم.	۰/۸۷	
۴۳		دستورالعمل‌های متناسب با سطح درک دانش‌آموزان ارائه می‌دهم.	۰/۸۵	
۴۴		از طریق طراحی سؤالات، دانش‌آموزان را به خودارزشیابی ترغیب می‌کنم.	۰/۸۲	
۴۵		از طریق پرسیدن سؤال از دانش‌آموزان، فهم آن‌ها را ارزیابی می‌کنم.	۰/۸۲	
۴۶		به نظرات دانش‌آموزان اهمیت می‌دهم.	۰/۸۱	
۴۷		به دانش‌آموزان، مسئولیت می‌دهم.	۰/۸۰	
۴۸		برای حفظ علاقه دانش‌آموزان به موضوع درس، سؤالات را با توجه به توان دانش‌آموزان مطرح می‌کنم.	۰/۷۸	

در جدول (۲)، بارهای عاملی هر کدام از سؤال‌های پرسشنامه بر روی هفت مؤلفه استخراج شده باقیمانده، مشخص شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود بارهای عاملی حدود ۰/۴۰ و بالاتر، جهت اختصاص هر سؤال به یک مؤلفه در نظر گرفته شد. در نهایت با توجه به چگونگی بارگذاری هر یک از سؤال‌ها بر روی مؤلفه‌ها و محتوای سؤال‌های مربوطه نسبت به نام‌گذاری هر یک از عوامل، طبق نظریه‌ها و ابزارهای قبلی اقدام شد و پایایی هر کدام با استفاده از آزمون آلفای کراباخ محاسبه گردید (نتایج جدول ۲).

## یافته‌ها

فرضیه ۱: میزان برخورداری دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان با میانگین جامعه، متفاوت است.

میزان برخورداری دانشجومعلمان سال آخر از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان مورد بررسی قرار گرفت. در این خصوص از دانشجویان خواسته شد تا بر حسب آموزش‌ها و برنامه‌هایی که در دانشگاه فرهنگیان کسب کرده‌اند، میزان توانایی خود را در زمینه‌های مربوط به مؤلفه‌های هفت‌گانه شایستگی حرفه‌ای معلمان بر اساس طیف پنج‌گویه‌ای لیکرت درجه‌بندی نمایند. نتایج به دست آمده بر حسب میانگین، انحراف معیار و آزمون  $t$  تک نمونه‌ای در جدول شماره ۳ آمده است:

جدول ۳. آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای بررسی تفاوت برخورداری دانشجومعلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای

معلمان با میانگین معیار

مؤلفه‌ها	تعداد گویه	تعداد نمونه	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین معیار	مقدار $t$	سطح معنی‌داری
پیش‌نیازهای معلم	۵	۳۱۰	۱۸/۰۵	۳/۶۰	۵	۲۵	۱۵	۲۸/۸۱	۰/۰۰۱
نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان	۸	۳۱۰	۳۱/۳۷	۳/۸۸	۸	۴۰	۲۴	۹۰/۸۹	۰/۰۰۱
مسئولیت‌های حرفه‌ای	۷	۳۱۰	۲۴/۴۸	۴/۲۱	۷	۳۵	۲۱	۱۱۷/۵۸	۰/۰۰۱
برنامه‌ریزی و آمادگی	۸	۳۱۰	۲۹/۹۳	۴/۶۴	۸	۴۰	۲۴	۱۲۰/۵۳	۰/۰۰۱
مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس	۵	۳۱۰	۱۹/۱۶	۳/۱۷	۵	۲۵	۱۵	۱۱۲/۹۰	۰/۰۰۱
ویژگی‌های شخصی معلم	۹	۳۱۰	۳۵/۱۷	۴/۶۱	۹	۴۵	۲۷	۱۴۲/۴۴	۰/۰۰۱
آموزش و تدریس	۸	۳۱۰	۳۱/۱۶	۴/۳۴	۸	۴۰	۲۴	۱۴۲/۴۴	۰/۰۰۱

در جدول (۳)، آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای بررسی تفاوت برخورداری دانشجومعلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با میانگین معیار ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود میانگین (انحراف معیار) برخورداری دانشجومعلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلم ۱۸/۰۵ (۳/۶۰)، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان ۳۱/۳۷ (۳/۸۸)، مسئولیت‌های حرفه‌ای ۲۴/۴۸ (۴/۲۱)، برنامه‌ریزی و آمادگی ۲۹/۹۳ (۴/۶۴)، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس ۱۹/۱۶ (۳/۱۷)، ویژگی‌های شخصی معلم ۳۵/۱۷ (۴/۶۱) و آموزش و تدریس ۳۱/۱۶ (۴/۳۴) می‌باشد که نتایج به دست آمده نشان می‌دهد میزان برخورداری دانشجومعلمان از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، بالاتر از میانگین معیار است. نتایج آزمون  $t$  تک نمونه‌ای برای بررسی تفاوت میانگین برخورداری دانشجومعلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با میانگین ملاک نشان داد مقدار  $t$  مشاهده شده برای مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلم ۲۸/۸۱، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان ۹۰/۸۹، مسئولیت‌های حرفه‌ای ۱۱۷/۵۸، برنامه‌ریزی و آمادگی ۱۲۰/۵۳، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس ۱۱۲/۹۰، ویژگی‌های شخصی معلم ۱۴۲/۴۴ و آموزش و تدریس ۱۴۲/۴۴ می‌باشد که همگی از لحاظ آماری این مقدار معنادار می‌باشد ( $p \leq 0.01$ )؛ بنابراین میزان برخورداری دانشجومعلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان با میانگین معیار متفاوت است.

فرضیه ۲: بین دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از حیث برخورداری از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان بر حسب دپارتمان (گروه) آموزشی، تفاوت وجود دارد. دانشگاه فرهنگیان دارای دو دپارتمان اصلی است. برای بررسی این فرضیه پژوهشی از آزمون  $t$  مستقل دو گروهی استفاده شد که نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول (۴) نتایج آزمون  $t$  مستقل برای بررسی تفاوت میانگین میزان برخورداری دانشجومعلمان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان بر حسب دپارتمان (گروه) آموزشی

مؤلفه‌ها	گروه علوم آموزشی	تعداد	میانگین	T	سطح معناداری
پیش‌نیازهای معلم	علوم پایه	۱۵۸	۱۷/۵۱	-۳/۱۴	۰/۰۰۲
	علوم انسانی	۱۵۲	۱۸/۷۴		
نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان	علوم پایه	۱۵۸	۳۱/۱۰	-۱/۲۱	۰/۲۲
	علوم انسانی	۱۵۲	۳۱/۶۴		
مسئولیت‌های حرفه‌ای	علوم پایه	۱۵۸	۲۶/۳۰	-۰/۳۱	۰/۷۵
	علوم انسانی	۱۵۲	۲۶/۴۵		
برنامه‌ریزی و آمادگی	علوم پایه	۱۵۸	۲۹/۵۳	-۱/۷۵	۰/۰۸
	علوم انسانی	۱۵۲	۳۰/۴۷		

ادامه جدول (۴) نتایج آزمون  $t$  مستقل برای بررسی تفاوت میانگین میزان برخورداری دانشجومعلم از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان برحسب دپارتمان (گروه) آموزشی

مؤلفه‌ها	گروه آموزشی	تعداد	میانگین	T	سطح معناداری
مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس	علوم پایه	۱۵۸	۱۸/۹۳	-۱/۰۹	۰/۲۷
	علوم انسانی	۱۵۲	۱۹/۳۱		
ویژگی‌های شخصی معلم	علوم پایه	۱۵۸	۳۵/۲۲	-۱/۰۳	۰/۳۰
	علوم انسانی	۱۵۲	۳۵/۷		
آموزش و تدریس	علوم پایه	۱۵۸	۳۰/۶۵	-۲/۱۶	۰/۰۳
	علوم انسانی	۱۵۲	۳۱/۷۱		

در جدول (۴)، نتایج آزمون  $t$  مستقل برای بررسی تفاوت میانگین میزان برخورداری دانشجومعلم از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان برحسب گروه آموزشی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌گردد مقدار  $t$  برای مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلم برابر با ۳/۱۴- و آموزش و تدریس برابر با ۲/۱۶- می‌باشد که از لحاظ آماری معنادار است ( $p \leq 0.05$ )؛ این بدان معناست که بین گروه آموزشی علوم پایه و علوم انسانی در بین دانشجومعلم از لحاظ میزان برخورداری آن‌ها از مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلم و آموزش و تدریس تفاوت وجود دارد. همچنین براساس نتایج ارائه شده در جدول ۴، در میزان برخورداری دانشجومعلم از مؤلفه‌های نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس و ویژگی‌های شخصی معلم در بین گروه‌های آموزشی، تفاوت معنادار وجود ندارد ( $p \geq 0.05$ ). فرضیه ۳: بین دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان از حیث میزان برخورداری از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان برحسب جنسیت تفاوت وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه پژوهشی از آزمون  $t$  مستقل دوگروهی استفاده شد که نتایج در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵) نتایج آزمون  $t$  مستقل برای بررسی تفاوت میانگین میزان برخورداری دانشجومعلم از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان برحسب جنسیت

مؤلفه‌ها	جنسیت	تعداد	میانگین	T	سطح معنی‌داری
پیش‌نیازهای معلم	دختر	۱۴۰	۱۷/۵۴	-۲/۳۰	۰/۰۲۲
	پسر	۱۷۰	۱۸/۴۴		
نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان	دختر	۱۴۰	۳۱/۰۸	-۱/۲۱	۰/۲۲
	پسر	۱۷۰	۳۱/۵۹		
مسئولیت‌های حرفه‌ای	دختر	۱۴۰	۲۶/۱۹	-۱/۱۲	۰/۲۶
	پسر	۱۷۰	۲۶/۷۰		

ادامه جدول (۵) نتایج آزمون  $t$  مستقل برای بررسی تفاوت میانگین میزان برخورداری دانشجومعلمان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان بر حسب جنسیت

مؤلفه‌ها	جنسیت	تعداد	میانگین	T	سطح معنی‌داری
برنامه‌ریزی و آمادگی	دختر	۱۴۰	۲۹/۲۶	-۲/۳۵	۰/۰۱۹
	پسر	۱۷۰	۳۰/۴۳		
مدیریت و سازمان‌دهی	دختر	۱۴۰	۱۸/۷۶	-۲/۰۹	۰/۰۴
	پسر	۱۷۰	۱۹/۴۷		
ویژگی‌های شخصی	دختر	۱۴۰	۳۵/۰۴	-۰/۴۷	۰/۶۴
	پسر	۱۷۰	۳۵/۲۷		
معلم	دختر	۱۴۰	۳۰/۹۴	-۰/۷۹	۰/۴۳
	پسر	۱۷۰	۳۱/۳۲		

در جدول (۵)، نتایج آزمون  $t$  مستقل برای بررسی تفاوت میانگین میزان برخورداری دانشجومعلمان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان بر حسب جنسیت ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌گردد مقدار  $t$  برای مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس به ترتیب  $-۲/۳۰$ ،  $-۲/۳۵$  و  $-۲/۰۹$  می‌باشد که از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ( $p \leq ۰/۰۵$ )؛ پس می‌توان نتیجه گرفت بین دانشجومعلمان دختر و پسر در میزان برخورداری آن‌ها از مؤلفه‌های پیش‌نیازهای معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی تفاوت وجود دارد. اما مقدار  $t$  برای مؤلفه‌های نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، ویژگی‌های شخصی معلم و آموزش و تدریس با مقادیر  $-۱/۲۱$ ،  $-۱/۱۲$ ،  $-۰/۴۷$  و  $-۰/۷۹$  از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد ( $p \geq ۰/۰۵$ )؛ پس بین دانشجومعلمان دختر و پسر براساس میزان برخورداری از مؤلفه‌های نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، ویژگی‌های شخصی معلم و آموزش و تدریس، تفاوتی وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اساسی مقاله حاضر، بررسی میزان برخورداری دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در فرایند تربیت معلم بوده است. بر این اساس، فرضیه اصلی پژوهش این بود که میزان برخورداری دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان با میانگین جامعه، متفاوت است. یافته‌های پژوهش نشان داد که میزان برخورداری دانشجومعلمان از شایستگی حرفه‌ای در ۷ مؤلفه مورد بررسی، بالاتر از میانگین معیار است. این یافته با مطالعات کیامنش و کریمی (۱۳۸۴) عابدی، عریضی و سبحانی نژاد، (۱۳۸۴)؛ دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)؛ کریمی، (۱۳۸۷) نیکنمایی و کریمی (۱۳۸۸) و عبدالهی، شریعتمداری و نادری

(۱۳۸۹)؛ عصاره و رازی (۱۳۹۳) و هونگ و همکاران (۲۰۰۸) ناهمسو می‌باشد. این پژوهشگران دریافته‌اند که معلمان فارغ‌التحصیل دوره تربیت معلم در اجزاء و مؤلفه‌های مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی برخوردارند؛ فارغ‌التحصیلان این دوره‌ها در مؤلفه‌های مهم تدریس عملکرد ضعیفی داشته‌اند؛ بین وضعیت موجود و مطلوب صلاحیت‌های معلمان، تفاوت معناداری وجود دارد و معلمان آموزش عمومی در مؤلفه‌های فناوری، توسعه حرفه‌ای، فکری و تدریس از وضعیت ضعیفی برخوردارند و همچنین تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین نظر معلمان در مورد صلاحیت‌های تربیت پیش از خدمت معلمان و نیازمندی‌های شغلی معلمان در حال خدمت وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت با توجه به تغییرات اخیری که در قوانین و مقررات، ساختار، جایگاه، رسالت، مدیریت و نیروی انسانی به ویژه اعضای هیئت علمی و سیستم جذب دانشجوی دانشگاه فرهنگیان از جمله در سیستم گزینش دانشجو از بین داوطلبان کنکور به عمل آمده، بیانگر انتخاب افراد با تراز علمی، توانایی و استعداد بالاتر است و همچنین تغییراتی که در فرایند آموزشی و پرورشی و همچنین آماده‌سازی دانشجویان از جمله تغییر در سرفصل‌ها و به‌روز شدن آن، استفاده از اساتید توانمند در فرایند تدریس، مدیریت‌های صحیح و علمی مراکز و پردیس‌ها، تخصیص امکانات و تجهیزات آموزشی به مراکز، تغییر نگرش اساتید نسبت به دانشجویان و فرایند تربیت آن‌ها و غیره می‌توان گفت که وضعیت آموزشی و پرورشی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان نسبت به دهه‌های گذشته تغییر کرده است و همین عوامل و عوامل دیگر باعث شده است که وضعیت آموزشی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بهبود یابد و دانش و مهارت لازم را که بیانگر شایستگی آن‌ها است، کسب کرده باشند.

فرضیه دوم پژوهشی (بین دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از حیث برخورداری از مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان بر حسب دپارتمان (گروه) آموزشی، تفاوت وجود دارد) نشان داد که تفاوت معناداری در برخی مؤلفه‌ها از جمله پیش‌نیازهای معلم و آموزش و تدریس بین دو گروه آموزشی وجود دارد و در سایر مؤلفه‌ها تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد. پژوهشی در این زمینه وجود ندارد که با این یافته پژوهش حاضر مورد مقایسه قرار گیرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که دانشجویان گروه علوم پایه و گروه علوم انسانی از سه شاخه علمی (علوم تجربی، ریاضی و فیزیک و ادبیات و علوم انسانی) قبل از دانشگاهی وارد دانشگاه فرهنگیان می‌شوند و در گروه‌های آموزشی علوم پایه و علوم انسانی قرار می‌گیرند، از سابقه آموزشی یکسانی برخوردار نبوده‌اند و در فضای آموزشی، علمی و حوزه مطالعاتی و رشته‌ای، متفاوت از هم آموزش دیده و پرورش یافته‌اند؛ لذا از جهت برخورداری از پیش‌نیازهای معلمی دارای تفاوت می‌باشند. از جهت مؤلفه آموزش و تدریس نیز می‌توان گفت که هر چند این دانشجویان در برخی دروس ممکن است دارای اساتید مشترک و یکسانی باشند، ولی از این جهت که دانشگاه فرهنگیان این دانشجویان را به عنوان متخصصان و معلمان تخصصی رشته‌های مختلف تربیت می‌کند، لذا نگاه اساتید هر گروه،



محتوای آموزشی، شیوه‌های تدریس هر گروه با توجه به ماهیت، اهداف و محتوای ماده درسی متفاوت می‌باشد و دور از انتظارات نیست که این تفاوت‌ها در نحوه تربیت دانشجویان نیز ظهور و بروز نداشته باشد.

فرضیه سوم پژوهشی مبنی بر اینکه جنسیت دانشجویان در میزان برخورداری آن‌ها از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی تأثیرگذار است؛ یافته‌ها نشان داد که عامل جنسیت فقط در برخی مؤلفه‌های مورد آزمایش (پیش‌نیازهای معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی) مؤثر بوده و تفاوت معناداری ایجاد کرده است که در آن، میانگین دانشجویان پسر نسبت به دانشجویان دختر بیشتر بوده است. در این زمینه نیز پژوهشی جهت مقایسه نتایج آن‌ها با یافته‌های حاضر وجود ندارد. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت دانشجویان پسر در تسلط بر پیش‌نیازهای معلمی که اشاره به توانایی کلامی، مهارت‌های دانش موضوعی و استفاده از منابع علمی جدید و غیره دارد، نسبت به دانشجویان دختر، تلاش‌های بیشتری داشته‌اند. از بعد برنامه‌ریزی و آمادگی نیز که اشاره به توجه به ویژگی‌های فراگیران در فرایند تدریس، توجه به فهم فراگیر، داشتن برنامه زمانبندی و غیره دارد، دانشجویان پسر نسبت به دانشجویان دختر، میانگین بالاتری در کسب این توانایی داشته‌اند. در بعد مدیریت و سازماندهی کلاس درس نیز که اشاره به آماده ساختن مواد آموزشی، سازماندهی مؤثر فضای کلاس، وضع قوانین و تشویق ارتباطات متقابل و غیره دارد، دانشجویان پسر نسبت به دانشجویان دختر، برتری داشته‌اند که جملگی بیانگر این است که دانشجومعلمان مرد در قیاس با دانشجومعلمان زن نسبت به شغل آتی خود دقیق‌تر، جدی‌تر و منظم‌تر می‌اندیشند و این اندیشه باعث می‌شود که از همان دوران دانشجویی در کسب آمادگی لازم برای شغل آتی خود جدی‌تر عمل نمایند. مصاحبه و گفتگو با این دانشجومعلمان پسر نشان می‌داد که اینان از هم‌اکنون و حتی از چند ترم قبل، خود را برای رفتن به مدرسه آماده کرده‌اند و این آمادگی را در کسب پیش‌نیازهای آن، برنامه‌ریزی برای کلاس و مدیریت صحیح آن جستجو می‌کرده‌اند.

بنابراین نتایج کلی پژوهش نشان می‌دهد که تمامی مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلم در فرایند تربیت دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز در قالب برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی مدنظر این مراکز آموزشی بوده است و دانشجویان توانسته‌اند در این مؤلفه‌ها صلاحیت و شایستگی لازم و مورد انتظار را کسب نمایند که با توجه به نتایج یافته‌ها (جدول ۱)، دو مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی معلم و آموزش و تدریس بیشتر از سایر مؤلفه‌ها در نظر، عمل و رفتار دانشجومعلمان نمود پیدا کرده و دانشجومعلمان در این دو مؤلفه، بالاترین امتیازها را کسب کرده‌اند و نشانگر این است که دانشجومعلمان جامعه ما و به تعبیری دیگر، معلمان آینده تربیت یافته در دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز در این دو مؤلفه شایسته‌تر از سایر مؤلفه‌ها هستند و پردیس‌های این دانشگاه اهتمام جدی در زمینه ایجاد این مؤلفه‌ها در فرایند تربیت معلم داشته‌اند. مرور مؤلفه‌های هفت‌گانه شایستگی حرفه‌ای معلمان نشان می‌دهد که علیرغم اهمیت تمامی مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای در

تربیت دانشجومعلمان، اهمیت این دو مؤلفه در حرفه معلمی از سایر مؤلفه‌ها والاتر است؛ بنابراین لازم است این مؤلفه‌ها مورد توجه جدی‌تر و همچنین سایر مؤلفه‌ها نیز با رویکرد ارتقای سطح اهمیت آن‌ها در فرایند تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز مطرح نظر قرار گیرند. با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز در راستای تربیت صحیح معلم با آن شایستگی‌های دانشی، مهارتی و حرفه‌ای لازم و مورد انتظار در مسیر صحیح تربیت گام بر می‌دارد و توانسته است دانشجومعلمانی را تربیت کند که آمادگی همه جانبه و لازم را برای رویارویی درست با آموزش و پرورش در مدارس فردا کسب کرده‌اند و این پایان راه نیست، بلکه آغاز راهی است که تلاش مجدانه مضاعفی را می‌طلبد؛ ولی به منظور تعمیق بخشی به نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود میزان کسب این صلاحیت‌ها از دیدگاه عوامل دیگر نظام آموزشی از جمله ذی‌ربطان نظام آموزشی یعنی اساتید و دست‌اندرکاران آموزشی دانشگاه فرهنگیان و هم توسط ذی‌نفعان نظام آموزشی بعد از ورود به حرفه معلمی و کلاس درسی یعنی فراگیران و والدین و ذی‌صلاحان آن یعنی مدیران مدارس، سایر همکاران و ارزیابان نظام آموزشی صورت گیرد.

## منابع

- اسدی، نوید؛ سجادی، سید نصراله؛ گودرزی، محمود؛ مرادی، آرام (۱۳۹۴)، «تبیین شایستگی‌های مدیران رویدادهای ورزشی»، *فصلنامه مدیریت ورزشی*، ۷(۲)، ۱۷۴-۱۵۹.
- دانش پژوه، زهرا (۱۳۸۲)، «سنجش مهارت‌های حرفه‌ای (تدریس) معلمان دوره راهنمایی (علوم و ریاضی)»، *مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی*.
- دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۵)، «ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۸)، ۱۵۷-۱۵۶.
- دیبائی صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتحی واجارگاه، کوروش و صفایی موحد، سعید (۱۳۹۵)، «تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران»، *دو فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۱۳(۲)، ۱۰۹-۱۲۳.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳)، «بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۰(۷۹)، ۱۲۷-۱۲۶.
- صافی، احمد (۱۳۸۲)، «تربیت و تأمین معلم در ایران»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۹(۷۳)، ۱۳-۱۲.
- صمدی، معصومه (۱۳۹۲)، بررسی نقش دانش حرفه‌ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان. *نشریه روانشناسی تربیتی*، ۱۷(۱۰)، ۱۰۵-۱۲۶.
- عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا و سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۸۴)، «بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان با نظریه‌های یادگیری و نحوه به کارگیری آن‌ها در فرآیند تدریس»، *ماهنامه دانشور رفتار*، ۱۲(۱۵)، ۱۲۷-۱۲۶.

- عابدی، لطفعلی (۱۳۸۲)، «تأملی بر سطوح سه گانه آرمانی، رسمی، تجربه شده برنامه درسی تربیت معلم»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۰(۶۸)، ۷۳-۷۲.
- عبداللهی، فردین؛ شریعتمداری، علی و نادری، عزت الله (۱۳۸۹)، «بررسی میزان آگاهی معلمان دوره ابتدایی از اصول تعلیم و تربیت به منظور ارائه الگوی مطلوب جهت ارتقاء سطح آگاهی آن‌ها»، *فصلنامه علوم تربیتی*، ۳(۹)، ۱۰۱-۱۰۲.
- کریمی، فریبا (۱۳۸۷)، «مطالعه صلاحیت‌های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی»، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۴)، ۱۶۵-۱۶۴.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴)، «صلاحیت‌های حرفه معلمی»، تهران: انتشارات مدرسه.
- نیکنایی، مصطفی و کریمی، فریبا (۱۳۸۸)، «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب، دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی»، *دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)*؛ ۲۳، ۲۲-۱.
- Avalos, B (2005), "Learning to teach in the Knowledge society: The case of Child, in Journal Manuel Moreno, Learning to teach in the Knowledge Society", *Final report World Bank*.
- Barcelona, R. J (2001), "An analysis of the perceived competencies of recreational sport managers: toward a competency-based model for academic and professional development", *Dissertation, United States: Indian University*, p: 128.
- Boyatzis, R.E (1982), *the Competent Manager: A Model for Effective Performanc*, Wiley, Newyork, NY.
- Chen, H (1993), "Comparison of academic background and competencies of commercial sport managers in Taiwan", *Dissertation, Colorado, USA: University of Northern Colorado*, p: 145.
- Chen, H (2004), "An examination of the competencies needed by sport managers in Taiwan", *Dissertation. Moscow, USA: University of Idaho*, p: 134.
- Darling- Hammond, L (2006), "Constructing 21 St-century teacher Education", *Journal of teacher Education*, 157 (3), 300-314.
- Díaz - Maggioli, G (2004), "Teacher-centered professional development. Alexandria", VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Filpoote, H; & goonz, H (2002), *Competency at Work: Model for Superior Performance*, John Wiley & Sons :118 -131
- Ganser, T (2000), "an ambitious vision of professional development for teachers" *Nassp Bulletin*, 84(618): 6-12.
- Grant, C.A; & Gillette M (2006), "A Candid Talk to teacher Educators about Effectively Preparing Teachers who can teach every ones Children", *Journal of Teaching Education*, 57(3), 61-72.
- Hong, J; Jeou, SH; Chan-li, L; & Lih-Juan, CH (2008), "Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan", *International Journal of Educational Development*. 28(1), 4-20.
- Huntly, H (2003), "Teachers work: Beginning Teachers Conception of Competence", *Thesis, Central Queens and University*.
- Huntly, H (2008), "Teachers work: Beginning Teachers Conception of Competence", *The Australian Educational Researcher*; 35(1), 125-145.
- Iyaboyi M, Muftau O (2014), "An Assessment of human capital development in Nigeria through the lens of Education", *Int. letters of soc. Hum. Sci*. 35:1-14.

- Koster, B; Mieke, B; Fred, K; & Theo, W (2005), "Quality requirements for teacher educators", *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 158-161.
- Leithwood KA, Lowis KS, Anderson SE, Wahlstron KC (2004), *How leadership influences students learning*, New York: The Wallace Foundation
- Nolan, J; Hoover, L. A (2011), *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*, Translated by Bijan Abdollahi, Tehran, *Kharazmi University*.
- Onyilo, B. O; Shamo, I.I (2017), "Teacher competence as a tool for effective and sustainable human capital development in the federal capital territory: implications for career guidance", *International Journal of Psychology and Counselling*. 9(3), pp. 17-22,
- Paris. R. H; Zeigler, E. F (2003), "Management competencies as viewed by selected educational administration in physical education and sport in Ontario", *Chaper Journal*, 49, pp: 27-30
- Richter, D; Kunter, M; Klusmann, U; Lüdtke, O; Baumert, J (2011), "Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities", *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 116-126.
- Strong, J.H (2007), "Quality of effective Teachers (2 edi)", Alexandria, VA: *Association for Supervision and curriculum Development*.

