

ارزیابی میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس سند برنامه درسی ملی تربیت معلم

حامد ضمیری^۱، دکتر سولماز نورآبادی^{۲*}

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

۲. عضو هیئت‌علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲، صفحات ۴۲-۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۳۰

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۵/۰۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزیابی میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در برنامه درسی ملی تربیت معلم است. تحقیق از نوع کاربردی و به لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان می‌باشد که از ۱۳۹۸ فارغ‌التحصیل شده و در مدارس مشغول به تدریس هستند. بر اساس جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، ۲۹۷ نفر به‌عنوان نمونه، مورد مطالعه قرار گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته بود که روایی محتوایی از نظرات استادان و متخصصان برنامه درسی تربیت معلم مورد تأیید قرار گرفت و پایایی با روش محاسبه آلفای کرونباخ، ۰/۹۵ به دست آمد. پس از اخذ روایی و پایایی مورد قبول، پرسشنامه در نمونه آماری مورد نظر توزیع و نتایج در نرم‌افزار SPSS-26 وارد شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش حاکی از آن است که معلمان، میزان تحقق شایستگی‌های اساسی مندرج در سند برنامه درسی تربیت معلم «دانش موضوعی، دانش تربیتی، عمل موضوعی تربیتی، دانش عمومی» را نامطلوب ارزیابی می‌کند. نتایج پژوهش حاضر، می‌تواند نقش مؤثری در شناخت میزان تحقق صلاحیت‌ها از دید دانش‌آموختگان، و همچنین بهبود کیفیت آن ایفا کند.

کلیدواژه: شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، برنامه درسی ملی تربیت معلم، ارزیابی.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

رفتاری

مقدمه

نظام آموزشی هر کشوری توسط معلمان آن کشور شکل می‌گیرد و هرچه سطح دانش و توانایی معلمان بالاتر باشد، آن نظام آموزشی موفق‌تر خواهد بود؛ بنابراین یکی از حوزه‌های بسیار مهم در نظام آموزشی هر کشوری نظام تربیت‌معلم است. تربیت‌معلم نقش حیاتی در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه‌ای کشورهای مختلف دنیا ایفا می‌کند. یکی از سازمان‌های مهم آموزش و پرورش هر جامعه، سازمانی است که در آن، معلمان مورد نیاز برای دوره‌های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند. محصول این سازمان‌ها، معلمانی هستند که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی اند و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند، چهره سازمان‌های آموزشی را دگرگون سازند (صافی، ۱۳۹۸).

به‌کارگیری تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای معلمی، حیاتی‌ترین مسئله نظام تعلیم و تربیت است و حیاتی‌تر از آن، برنامه‌های تربیت و آموزش‌های معلمان است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم آیند. به عبارتی معلمان در حکم مهم‌ترین منبع و مؤلفه در مدارس، در بالا بردن استانداردهای آموزشی نقشی تعیین‌کننده دارند (رئوف، ۱۳۷۹). خواسته‌های جوامع برای مدارس و معلمان به‌طور فزاینده‌ای پیچیده می‌شود. در حال حاضر جامعه از مدارس و معلمان انتظار دارد که با دانش‌آموزان برخورد مؤثر داشته باشند، نسبت به مسائل فرهنگی و جنسیتی حساس باشند، همزیستی و انسجام اجتماعی را تقویت کنند و به‌طور مؤثر به دانش‌آموزان رسیدگی کنند، به دانش‌آموزانی که مشکلات یادگیری و رفتاری دارند، پاسخ می‌دهند، از فناوری‌های جدید استفاده می‌کنند، و با حوزه‌های در حال رشد دانش و رویکردهای جدید ارزیابی دانش‌آموز همگام می‌شوند. معلمان باید بتوانند دانش‌آموزان را برای جامعه‌ای آماده کنند که در آن از آن‌ها انتظار می‌رود که یادگیرنده مستقل باشند. آن‌ها می‌توانند و باید برای ادامه یادگیری در طول زندگی خود انگیزه داشته باشند (رضایی، ۱۳۹۹).

تربیت‌معلم در واقع، فرآیند زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی است. طی دهه‌های گذشته همزمان با تحولات سیاسی و اجتماعی ایران، نظام تربیت رسمی و عمومی به‌ویژه تربیت‌معلم نیز دچار تغییرات شده است. پس از تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰، مقدمات تأسیس دانشگاه جامع فرهنگیان انجام و این دانشگاه در سال ۱۳۹۱ اقدام به پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی کرد. دانشگاه فرهنگیان با استدلال ضرورت نوسازی برنامه‌های درسی تربیت‌معلم با عمر متوسط بیش از ۱۵ سال، اقدام به تدوین «طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت‌معلم» در سال ۱۳۹۵ کردند. تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری، عملی‌گرایی، تربیت‌محوری و شایستگی‌محوری؛ پنج رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم است که رویکرد اول بر تدوین آرمان‌ها و اهداف برنامه درسی حاکم، و در کل برنامه جاری است (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵). در برنامه درسی ملی تربیت‌معلم (۱۳۹۵) شایستگی به مجموعه ترکیبی از صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت اطلاق می‌شود. در این برنامه شایستگی متشکل از شایستگی‌های کلیدی و شایستگی‌های اساسی متصور شده است که شایستگی‌های کلیدی دربردارنده شایستگی‌های اساسی هستند. شایستگی‌های کلیدی عبارتند از: شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی^۱

^۱. Content Knowledge (CK)

(شایستگی تخصصی رشته)، شایستگی های معطوف به دانش تربیتی^۱، شایستگی های معطوف به عمل تربیتی موضوعی^۲، شایستگی - های معطوف به دانش عمومی^۳.

زمانی که از معلم به عنوان مهم ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت یاد می شود، در نتیجه نظام تربیت معلم نیز از مؤثرترین مؤلفه های نظام های آموزشی به شمار می رود. برنامه درسی تربیت معلم تعیین کننده نوع و کیفیت تربیت معلمان است که قرار است، پیش و در حین خدمت، آموزش هایی دریافت کنند که با کاربست آن ها بتوانند معلمی با قابلیت و شایستگی های مورد انتظار باشند. شایستگی ها یا صلاحیت های حرفه ای معلمان به عنوان قلب برنامه درسی تربیت معلم شایستگی محور قلمداد می شوند. در منابع علمی مختلف، طی سالیان متمادی به مفهوم شایستگی به عنوان یک عنصر کلیدی و مهم پرداخته شده است. بررسی این مفهوم در نسبت با اسناد بالادستی مختلفی مانند مبانی نظری نظام تربیت رسمی و عمومی، سند تحول بنیادین، سند برنامه درسی ملی صورت گرفته است. با تدوین و اجرای برنامه درسی ملی تربیت معلم که بسیار متفاوت از گذشته و بر مبنای برنامه درسی شایستگی محور تدوین شده است، جای پاسخ به این سؤال که تحقق شایستگی های مورد انتظار در چه وضعیتی قرار دارد، خالی است. آیا کسب شایستگی های مطرح در سند برنامه درسی ملی تربیت معلم در سطح قابل قبولی قرار دارد؟ نگرش معلمان در مورد تحقق این شایستگی ها چگونه است؟ با توجه به تغییرات برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر «طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم» و عدم توجه جدی به ارزیابی تحقق شایستگی ها و جامعیت در بررسی های صورت گرفته، ضرورت انجام این پژوهش را روشن می کند.

لازم به ذکر است ارتقای کیفیت آموزش به شایستگی های حرفه ای معلمان بستگی دارد و تغییر در نظام آموزشی معلمان آینده، ضروری است. یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت به عنوان یک پیوستار نظام مند در نظر گرفته شده و نوسازی برنامه های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش ها، منابع و ابزار پیشنهاد می شود (ملایی نژاد، ۱۳۹۱). عبارت یا اصطلاح شایستگی معلمی، در تعلیم و تربیت اسلامی به طور مستقیم و یا غیر مستقیم مطرح بوده است. ملکی (۱۳۹۱) به مهارت ها و توانایی های عملی معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری مانند «طراحی و تدوین آموزشی و ارزشیابی، مهارت در تهیه طرح، اجرا کردن فنون نوین تدریس»؛ و آقازاده، شعبانی و نوروزی نیز به آشنایی معلمان با «ارزیابی، روش ها و فنون تدریس، طراحی و تدوین آموزشی» به عنوان مؤلفه های مهارت ها و شایستگی های حرفه ای معلمان اعتقاد دارند. لذا، با بررسی دیدگاه های مختلف و متفاوت صاحب نظران، تلفیقی از نظریات مختلف اتخاذ شده است؛ اما مسئله حائز اهمیت این است که این صفات با ویژگی های معلم اثربخش مرتبط هستند. به عبارتی شاخص های شایستگی های حرفه ای سال ها مورد توجه اندیشمندان قرار گرفته است، زیرا شایستگی در مدیریت منابع انسانی رویکرد جدیدی با توجه به روند تکوین و تحول هویت داشته است. منظور از شایستگی حرفه ای، مجموعه ای تلفیقی از ویژگی ها، آمادگی، انگیزه، توانمندی های اجرا و آزمایش و مهارت های فردی و جمعی برای به کارگیری روش های فعال و خلاقانه در تدریس به دانش آموزان است (رضایی، ۱۳۹۹). متأسفانه نداشتن تعادل در مدیریت کلاس درس، عدم ارتباط متقابل عاطفی بین معلم و

1. Pedagogical Knowledge (PK)

2. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

3. General Knowledge (GK)

دانش آموز از مهم ترین موانع اجرای شایستگی حرفه ای معلمان می باشد. آشنایی با دانش، مهارت و نگرش در مورد شایستگی حرفه ای برای معلمان به این معنی است که معلمان با مجموعه ای از رفتارها آگاه بشوند و نیز در شیوه تدریس و تعامل با دانش آموزان به کار ببرند و ترکیب پیچیده و واحدی از صفات، دانش، مهارت، توانایی ها و انگیزه ها را منعکس کنند.

نظریه شایستگی ها، تحولی جدید در فهم رابطه عقل و عواطف و احساس ها است که در سند تحول مورد توجه واقع شده است. شناخت شایستگی های حرفه ای و تشخیص این شایستگی ها (حرفه ای، تخصصی، اخلاقی) به عنوان شایستگی های شناختی در سند تحول تعریف شده است. از آنجاکه بین تعلیم و تربیت و شایستگی های معلم یک ارتباط قوی نهفته است، رشد در هر دو این بخش ها متقابلاً کیفیت تدریس و شایستگی ها را توسعه می دهد و خط اصلی شایستگی های معلم، کیفیت عملکرد او در هنگام برخورد با یادگیرنده است که به طور غیرمستقیم بر کیفیت عملکرد اجتماعی دانش آموزان تأثیر می گذارد. معلم باید جوابگوی تغییرات جامعه باشد و امروز او نه تنها برای تدریس، بلکه برای فهم دانش آموزانش و درک والدین آنها باید آماده باشد. به عبارتی ایجاد فرصت برای دانشجویان برای دستیابی به صلاحیت های حرفه ای و صلاحیت های معلمی منوط به تهیه و تدوین برنامه درسی مناسب برای آنان است. از این رو مراکز تربیت معلم را می توان یکی از حساس ترین و مهم ترین مؤلفه های نظام آموزشی دانست، زیرا موفقیت و عدم موفقیت ایجاد تحول در نظام آموزشی در گرو ایجاد توانمندی های حرفه ای لازم در معلمان است که واقعاً مجریان اصلی این امر از برنامه ها در محیط واقعی آموزش است. صاحب نظران آموزش و پرورش اعتقاد دارند موفقیت هر نظام آموزشی در نیل به اهداف تعیین شده، به اندازه صلاحیت معلمان تربیت شده در آن نظام است. شایستگی معلمان، به قدرت معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و خلق موقعیت های یادگیری برای به بار نشستن برنامه درسی با بهره گیری از مجموعه یکپارچه دانش، مهارت و نگرش؛ طوری که این مجموعه در عملکرد معلمی او تجلی یافته و نتیجه اش در میزان یادگیری دانش آموزان و مخاطبان مشاهده گردد (عباباف و همکاران، ۱۳۹۹).

مهارت و دانش های به دست آمده (صلاحیت های حرفه ای) در تربیت معلم پیش از خدمت، نقش مهمی در بهبود و توسعه نظام آموزشی دارد. از این رو، تربیت معلم به عنوان سازمانی مهم و توسعه گر منابع انسانی تخصصی در نظام تربیت رسمی و عمومی در مسیر دستیابی به آموزش اثربخش و باکیفیت، در جایگاه حساسی نقش آفرینی می کند. عدم وجود الگوی مناسب تربیت معلمان و در دسترس نبودن چارچوبی مشخص از شایستگی های معلمان در برنامه های درسی تربیت معلم، باعث به وجود آمدن آشفتگی و سردرگمی در روش تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است (خروشی و همکاران، ۱۳۹۶). لازم به ذکر است هدف از برنامه های پیش از خدمت، تربیت معلمان حرفه ای است که بتوانند تسهیل کننده یادگیری دانش آموزان باشند؛ اما چگونه می توان این هدف را محقق ساخت؟ نکته اصلی این است که شایستگی هایی که معلمان باید پس از آموزش کسب کنند، باید در سطح مشخص تری نشان داده شوند تا بتوان بر اساس آنها ملاک ها و معیارهای ارزشیابی صلاحیت ها، متفاوت با آنچه در محیط های آکادمیک مرسوم است، ایجاد شود (مثل تکالیف و آزمون ها)، تا بتوان در پایان دوره تربیت معلم پیش از خدمت در مورد حداقل

آستانه صلاحیت^۱ نظر داد. به وجود آوردن حداقل آستانه می‌تواند به جامعه این تضمین را بدهد که معلم جوانی را برای موفقیت آموزش دانش آموزان آماده کرده است. ایجاد آستانه قابل دستیابی، با در نظر گرفتن واقعیات شغل معلمی، دیدگاه‌های مناسب اجتماعی را به وجود می‌آورد و مؤسسات پیش از خدمت را با استانداردهای واضح و واقعی مرتبط می‌کند. در نتیجه باید دقت کرد که موضوع استانداردها با دقت و حساسیت خاصی تعیین شود تا بتوان از آن‌ها به‌عنوان ابزاری برای حرفه‌ای کردن آموزش ضمن خدمت و کار معلم استفاده کرد، زیرا آن‌ها همان‌قدر که مفید هستند، ممکن است در آینده به شکل عامل بازدارنده‌ای عمل کنند و کارکرد معلمان را از نظر تکنیکی کاهش دهند. عدم دقت در تدوین استانداردها می‌تواند باعث شود از صلاحیت آن‌ها کاسته و به کنترل افراطی معلمان پردازد (ملایی نژاد، ۱۳۹۱).

طی یکصد سال که از تأسیس تربیت معلم به‌صورت رسمی می‌گذرد، برنامه درسی آن نیز دچار تحولات زیادی شده است. با آغاز دهه نود و تصویب سند تحول بنیادین در سال ۱۳۹۰ و تأسیس دانشگاه فرهنگیان، رویکرد شایستگی محور را در برنامه درسی تربیت معلم انتخاب و برنامه‌های درسی را متناسب با آن بازسازی کردند. برنامه درسی ملی تربیت معلم که با عنوان «طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم» شناخته می‌شود.

در سال‌های قبل از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، برنامه‌های درسی تربیت معلم، ترکیبی از دانش‌های تخصصی هر رشته که دانش موضوعی مورد نیاز معلم در رشته تخصصی خود؛ تعدادی از دروس تربیتی مانند روان‌شناسی تربیتی، رشد، روش تدریس، که نیازمندی‌های معلمان برای بکار گرفتن دانش تخصصی خود و شیوه آموزش و کنترل فرآیند یاددهی-یادگیری را پوشش می‌داد؛ و کارورزی، که درک موقعیت عملی دانش‌های آموخته‌شده را ممکن می‌ساخت، را شامل می‌شد. طراحی (معماری) کلان برنامه درسی تربیت معلم یا به تعبیر بهتر برنامه درسی ملی تربیت معلم، بر پایه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، مبنای تغییر و بازنگری در عناوین برنامه درسی در تربیت معلم، پیش از خدمت قرار گرفت؛ اما به‌صورت کلی این تغییر و مبنای آن (برنامه درسی ملی تربیت معلم) چندان مورد توجه قرار نگرفته است. در سند برنامه درسی ملی تربیت معلم، شایستگی معلمی کردن (معلم حرفه‌ای) به‌عنوان یک پدیده واحد و «شایستگی-محوری»، متشکل از دو نوع شایستگی تصور می‌شود: شایستگی‌های کلیدی و شایستگی‌های اساسی. بر اساس این رویکرد می‌توان مشخص کرد به هنگام پیگیری هر شایستگی در فرایندهای آموزش و تربیت، چه «نتایج و پیامدهایی» حاصل می‌شود؛ یعنی شایستگی-های حرفه‌ای معلم نسبت به یکدیگر و نسبت به «اهداف/پیامدهای یادگیری» دارای نسبت «دربردارندگی» هستند. پس شایستگی‌های کلیدی دربردارنده شایستگی‌های اساسی و آن‌ها نیز دربردارنده، اهداف پیامدهای یادگیری هستند (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵).

شایستگی‌های کلیدی عبارتند از:

- شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (CK)

تسلط نسبی به فرآیند و برآیند دانش موضوعی تخصصی و احیاناً حوزه‌های دانشی دیگر برای دستیابی به‌مثابه یکی از پیش‌نیازهای شایستگی تدریس اثربخش. یکی از قدیمی‌ترین اظهارنظرها درباره دانش معلم توسط دیویی بیان شده است: معلمان باید با ماهیت

¹. Eligibility Threshold

بررسی در موضوعی که تدریس می‌کنند، آشنا باشند. از این جمله برمی‌آید که اولین انتظار از دانش معلمان، برخورداری از دانش موضوع محور یا دانش موضوعی است. این دانش، مجموعه‌ای از پیش فرض‌های بنیادی، تعاریف، مفاهیم، و رویه‌هایی است که ایده‌های یاد گرفته شده را تشکیل می‌دهد و به همین دلیل، سنگ بنای تدریس شناخته شده است.

- شایستگی معطوف به دانش تربیتی (PK)

درک دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربرد آن در فرصت‌های مختلف تربیتی و کسب توانایی تشخیص موقعیت به همراه توانایی شناسایی اصول تربیتی مناسب با موقعیت‌های واقعی تربیتی به زبان علم تربیت (علوم تربیتی)، تعیین شایستگی و توانمندی بکار بستن روش‌های پژوهش تربیتی در حل چالش‌ها و مسائل خرد موقعیت‌های تربیتی (اقدام پژوهی) را شامل می‌شود. دانش تربیتی، شامل درک چگونگی تنظیم مطالب در حین تدریس و آموزشگری است. این دانش، مؤلفه‌هایی چون دانش برنامه‌های درسی تربیتی شامل دانش مواد و منابع تدریس، دانش موضوعی تربیتی شامل دانش روش‌های نشان‌دهنده مفاهیم و رویه‌ها، و دانش آموزشی تربیتی شامل دانش راهبردهای آموزشی و مدل‌های سازمانی کلاس درس را در برمی‌گیرد.

- شایستگی معطوف به دانش تربیتی موضوعی (PCK)

شایستگی حاصل درهم تنیدگی و ادراک ترکیبی دانش موضوعی و دانش تربیتی است که برای به‌کارگیری در موقعیت تربیتی حاصل آمده و امکان آموزش تربیت مدرسه‌ای در رشته تخصصی را فراهم می‌کند و با قابلیت به‌کارگیری تلفیقی توأمان شایستگی موضوعی و شایستگی تربیتی در موقعیت تربیتی خاص متبلور می‌شود. این شایستگی، نوعی برآیند ترکیبی است و با ادراک دانش، فهم مسئله، انطباق تجربه و تولید نظر همراه است. این شایستگی، توان اجتهادی معلمی در موقعیت تربیتی دارای مصداق خاص آموزش موضوع است. دانش موضوعی تربیتی، آمیزه‌ای از موضوع مورد تدریس و تربیت است و برای معلمان از لحاظ ادراک حرفه‌ای منحصر به فرد به شمار می‌رود. بدین معنا که معلمان باید درباره پیش‌نیازهای دانش آموزان و چگونگی نمایش دادن یک مبحث در بهترین شکل آن اطلاع داشته باشند.

- شایستگی معطوف به دانش عمومی (GK)

زمینه‌سازی تحلیل موقعیت‌ها و تصمیم‌گیری مناسب و انجام کار متعهدانه برای معلم از طریق فهم امور مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست شامل ابعاد آگاهی از دانش دینی، توانایی تحلیل پدیده‌های فرهنگی-سیاسی، تسلط بر سواد زبانی و علاقه‌مندی به حفظ سلامت و محیط‌زیست. شایستگی‌های عمومی مشتمل بر دانش دینی، دانش زبان ملی، دانش فرهنگی-سیاسی و دانش زبان بین‌المللی است (کبیری، ۱۴۰۰). البته پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که به شایستگی حرفه‌ای معلمان توجه شده و برنامه‌های درسی تربیت معلم نیز بر اساس شایستگی حرفه‌ای تدوین و طراحی شده است. شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان در گرو کسب شایستگی-های حرفه‌ای متصور و مورد نیاز برای این حرفه می‌باشد. برای مثال: رضایی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «شناسایی و تعیین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان با اعتناء بر اسناد تحولی آموزش و پرورش و اعتبارسنجی آن‌ها»، که در بخش نخست پژوهش که ماهیتی کیفی داشت؛ از روش‌های تحلیل اسنادی و کتابخانه‌ای مفهومی، تلفیقی، گروه خبرگان و در بخش دوم، بیشتر از روش‌های کمی بهره گرفته شده، دریافت: شایستگی‌ها یا صلاحیت‌های معلم را نمی‌توان تجزیه کرد و منفک از یکدیگر در نظر گرفت. استفاده

از عبارت هویت حرفه‌ای مربیان، بهره‌گیری سنجیده و آگاهانه از این عبارت، ناشی از رویکردی کل‌نگرانه به هویت یکپارچه معلم است. شاهد این ادعا است که در مبانی نظری تحول‌بنیادین، نگرش و مهارت‌های ناظر به بهره‌برداری صحیح از فرصت تربیت، همراه هم به صورت تلفیقی به‌عنوان توانمندی‌های حرفه‌ای لازم برای معلم، تعریف شده است (آموزش و پرورش، مبانی نظری تحول، ۱۳۹۰: ۳۸۷ و ۳۸۶). بر این اساس، هویت حرفه‌ای معلم هم مرکب از مؤلفه‌های سازنده آن و نیز شایستگی‌های معطوف به آن مؤلفه‌ها است که در ترکیب با هم آن هویت را شکل می‌دهند؛ به عبارت دیگر از نظر حرفه‌ای وجود شایستگی‌های گوناگون او در تلفیق و ترکیب با هم، هویت معلم را شکل می‌دهند.

عباباف و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیق خود با عنوان «شایستگی‌های معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت، نقاط اشتراک و تمایز» که با روش کیفی و رویکرد پدیدارشناسی انجام شده، شایستگی‌ها را از منظر کنشگران عرصه تربیت، تبیین کرده‌اند که به استفاده از تجربه زیسته آن‌ها، تأکید دارد. واکاوی ایده‌های آنان می‌تواند زمینه و فرصتی را برای شناخت وسیع‌تر در گستره و عمق، نسبت به شایستگی‌های معلمی فراهم آورد. آنچه را در این زمینه می‌تواند به جریان بهسازی فرآیند تربیت معلم کمک کند، استفاده از باورهای برخاسته از تجارب زیسته این افراد است؛ زیرا به لحاظ دارا بودن دانش تخصصی و مهم‌تر از آن تجربه عملی و زیست شده در محیط واقعی و بومی در عرصه تربیت، زمینه‌ساز ساخت دانش بومی است که یک منبع ارزشمند تلقی می‌شود. رضایی (۱۳۹۸) در پژوهشی که با عنوان «شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان: گذشته، حال، آینده» با مرور روند شایستگی‌های مورد انتظار از معلمان ایرانی، اشاره می‌کند اگرچه شایستگی‌های مورد انتظار از معلمان تغییر کرده و می‌کند، اما این به این معنا نیست که نقش‌های اصلی آن‌ها در سه زمینه کلی دانستن، عمل کردن و ارزش نهادن، تغییر کرده است. در این معنا انفصال و گسستگی میان آنچه مربیان در گذشته انجام می‌دادند، امروز انجام می‌دهند و در آینده خواهند داد؛ وجود ندارد. اگرچه روشی که از طریق آن دانشی ارائه می‌شود و بر اساس آن عمل می‌شود، ممکن است تغییر کند؛ اما ایده اصلی این که فرد به‌عنوان مربی چه می‌کند، یا چه باید بکند، تغییر نکرده است و نمی‌کند. همچنین علی‌محمدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز آینده و ارائه مدل» بر اساس نتایج حاصله مدل استخراجی ۶۳ شاخص، ۱۹ مؤلفه و ۶ بعد برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان استخراج شد. ابعاد شامل محتوای برنامه‌های درسی و آموزشی، سواد دیجیتال، اخلاق و بصیرت دینی، بهسازی کارورزی، ساختار سازمانی، و مهارت‌های حرفه‌ای معلم، شناسایی شدند؛ که در بعد اول گفتمان‌سازی، تیم‌سازی سند تحول، نظارت مستمر، به‌روزرسانی و بازنگری منابع را پیشنهاد کرده است.

فتحی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان «موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی» از هفت نوع دانش معلمی شولمن به انتخاب دو نوع آن «دانش موضوعی تربیتی» و «دانش عمومی تربیتی» که جزء برنامه‌های درسی دانشجو معلمان می‌باشد پرداخته است. یافته‌ها نشان داد کسب شایستگی‌های معلمی در برنامه‌های موضوعی تربیتی در هر دو گروه بررسی شده از برنامه‌های عمومی بیشتر است و دستیابی به شایستگی‌ها در فارغ‌التحصیلان رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی که همان آموزگاران مقطع ابتدایی هستند، در هر دو حوزه برنامه‌های عمومی و برنامه‌های موضوع تربیتی به‌طور معنی‌داری بالاتر از گروه علوم پایه و دبیران متوسطه اول و دوم است. خروشی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی با عنوان «مدل مفهومی شایستگی‌های

مورد انتظار در دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب نظران» اذعان داشته اند که توانمندی و شایستگی معلمان بر عملکرد آموزش رسمی تأثیر مستقیم دارد. برای جلوگیری از هدر رفتن نیرو و سرمایه و توسعه علمی کشور و آنچه مهم تلقی می شود، این است که برای ترسیم وضعیت بهینه و مطلوب تربیت معلم بهتر است علاوه بر شناسایی شایستگی های به روز و کارآمد و ارائه مدل های از این شایستگی ها به معلمان، ضوابط و ملاک هایی برای انتخاب افراد شایسته لحاظ شود که در آموزش و پرورش قابل سنجش باشند. در این راستا نتایج تحقیقات هزاوه و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که مفهوم شایستگی حرفه ای معلمان طی دوره های مختلف زمانی که از اجرای آن می گذشت، در دهه ۸۰ میلادی دچار تحولات نگرشی و روشی شده است و از جمله انتقاداتی که به تربیت معلم شایستگی محور وارد شده، عبارت است از: نگاه فنی به نقش معلمی، عدم روایی و پایایی ارزشیابی معلمان، و عدم درک یکپارچه از مفهوم تربیت.

در پژوهش های خارجی نیز به این مسئله اشاره شده، برای مثال: Altan و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «استفاده از عادات ذهنی، رفتارهای هوشمندانه و نظریه های تربیتی برای ایجاد یک چارچوب مفهومی برای توسعه آموزش مؤثر» اثربخش بودن معلمان را وابسته به دارا بودن ترکیبی از انواع شایستگی ها می دانند که می تواند بخشی از شایستگی های معلمی متأثر از قابلیت ها و توانمندی های فردی خود آن ها است. Humphrey (۲۰۱۷) در تحقیقی با عنوان «دانش تخصصی در سال های میانی: چارچوبی برای افزایش دانش معلم و پیشرفت دانش آموز» با تأکید بر نقش دانش تخصصی در شکل گیری عمل حرفه ای اشاره می کند که تا معلم تا درک و تحلیل روشنی از دانش موضوعی نداشته باشد و منطق دانش موضوعی را درک نکند؛ نمی تواند عمل تدریس را حتی در ابتدایی ترین شکل آن انجام دهد. ضروری است معلمان بر دانش موضوعی یا دانش های مرتبط با موضوع تدریس خود مسلط باشند، با ابزارهای تحقیق و ساختار دانش موضوعی یا دانش های مرتبط با موضوع تدریس خود آشنا باشند و تجارب یادگیری را به نحوی طراحی کنند که جنبه های مختلف موضوع درسی برای دانش آموزان معنادار شود. Konig و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «دانش حرفه ای معلمان برای آموزش انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی: ارزیابی نتایج آموزش معلم» با اشاره به اینکه فهم و توانایی کاربرد دانش پداگوژی، دیگر شایستگی است که همه معلمان به آن نیاز دارند. حتی برای آموزش دانش تخصصی اثربخش و با کیفیت مطلوب، بدون توجه به روش آموزش و صلاحیت های حرفه ای و تربیتی ممکن نخواهد بود. Shulman (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان «آنچه را معلمان باید بدانند و بتوانند انجام دهند» در پنج گزاره اصلی به این نکته اشاره کرده است: ۱. نسبت به دانش آموزان و یادگیری آن ها متعهدند، ۲. نسبت به موضوع درسی که تدریس می کنند و چگونگی تدریس آن به دانش آموزان، آگاهی و شناخت دارند، ۳. در قبال مدیریت یادگیری دانش آموزان و نظارت بر آن مسئول هستند، ۴. درباره شیوه عمل خود نظام مند فکر می کنند و از تجربه ها می آموزند، ۵. عضو اجتماعات یادگیری هستند.

در مجموع بر اساس توضیحات بیان شده، می توان گفت: برنامه درسی تربیت معلم زمینه اصلی فراهم کننده کسب شایستگی ها برای دانشجو معلمان است که باید دارای مؤلفه های لازم و تضمین کننده باشد که با توجه به تدوین طراحی (معماری) کلان برنامه درسی تربیت معلم یا برنامه درسی ملی تربیت معلم، شایستگی محوری به عنوان یکی از اصول حاکم بر آن تأکید شده و مبنای بازنگری در برنامه های درسی تربیت معلم پیش از خدمت است. لذا ارزیابی این نکته تاکنون مورد توجه جدی پژوهشگران و محققان واقع نشده

است و لازم است ارزیابی از میزان تحقق شایستگی های مطرح شده در این برنامه مورد توجه قرار بگیرد. به طور کلی، تغییرات عمیق در ساختار نظام آموزشی، برنامه درسی و جمعیت دانش آموزی، طی سال های اخیر، هویت حرفه ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت های مرتبط، برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که، در سطح جهان نیز، بسیاری از معلمان هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند، به همین علت لازم است ارزیابی دقیقی از میزان تحقق شایستگی های حرفه ای اشاره شده در سند برنامه درسی ملی تربیت معلم، انجام شود. در نگاه کلی، چارچوب ارزشیابی شایستگی های حرفه ای معلمی به شکل های متفاوتی قابل تعریف است. لذا در انتخاب صلاحیت های لازم جهت ارزیابی و ارتباط آن ها با سایر سازوکارهای تربیت معلم، پیش فرض هایی مورد نیاز است. بدین ترتیب ابعاد شایستگی های رسمی و تصریح شده در برنامه درسی ملی تربیت معلم به عنوان مواد سنجش در نظر گرفته شده است. با توجه به نکات ذکر شده، پژوهش حاضر درصدد است که میزان تحقق شایستگی های حرفه ای معلمان مندرج در سند برنامه درسی ملی تربیت معلم را ارزیابی کرده و تصویری از میزان تحقق شایستگی های ذکر شده ارائه نماید. لذا پژوهش حاضر به دنبال یافتن پاسخ به این سؤال اصلی است که معلمان میزان تحقق شایستگی های حرفه ای را بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم چگونه ارزیابی می کنند؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت، در زمره تحقیقات کمی؛ و از نظر هدف، کاربردی است که به روش توصیفی و از طریق پیمایش انجام می شود. جامعه آماری پژوهش شامل معلمانی از شهر تهران است که بعد از تدوین و اجرای برنامه درسی ملی تربیت معلم، از دانشگاه فرهنگیان فارغ التحصیل شده اند. با توجه به اینکه حجم جامعه آماری در این تحقیق برحسب اطلاعات اخذ شده از معاونت نیروی انسانی اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران، ۱۴۲۰ نفر است؛ لذا حجم نمونه تحقیقی به صورت تصادفی و با استفاده از جدول مورگان ۲۹۷ تعیین شد. در این پژوهش از دو ابزار استفاده شده است: ابتدا فرم فیش برداری برای گردآوری اطلاعات کتابخانه ای استفاده شد و ابزار دیگر جمع آوری اطلاعات، فرم پرسشنامه محقق ساخته بود که سؤالات فرم پرسشنامه از مطالعه پژوهش های مرتبط، نشست های علمی، مصاحبه مکتوب و غیرمکتوب استادان صاحب نظر در حوزه برنامه درسی تربیت معلم استخراج شد. فرم پرسشنامه محقق ساخته که برای دبیران مدارس استفاده شد، در قالب طیف ۵ درجه ای لیکرت از رتبه خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد طبقه بندی شده و برای مقایسه آماری به ترتیب امتیازات ۱ تا ۵ به آن تعلق گرفت. همچنین روایی محتوایی با استفاده از نظرات افراد صاحب نظر در برنامه درسی تربیت معلم، و میزان پایایی فرم پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. فرم پرسشنامه به صورت تصادفی بین ۲۵ نفر از افراد نمونه آماری توزیع و ضریب ۰/۹۵ به دست آمد. پس از اخذ روایی و پایایی مورد قبول، پرسشنامه در نمونه آماری مورد نظر توزیع و نتایج در نرم افزار SPSS26 وارد شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

بر اساس یافته‌های توصیفی داده‌ها ملاحظه می‌شود که میانگین برای شایستگی‌های تخصصی ۲۸,۳۵، برای شایستگی‌های تربیتی ۳۹,۶۴، برای شایستگی‌های عمل تربیتی موضوعی ۳۶,۱۶، برای شایستگی‌های عمومی ۱۶,۱۰ و در مجموع برای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ۱۴۰,۲۶ شده است. همچنین مقدار چولگی و کشیدگی برای تمام متغیرها بین ۲- تا ۲+ گزارش شده است که نشان‌دهنده تقارن نسبی آن‌ها بوده و می‌توان آن‌ها را نرمال در نظر گرفت.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	میانه	مد	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
شایستگی‌های تخصصی	۲۸,۳۵	۲۹	۲۹	۵,۷۵	-۰,۲۱	۰,۹۵
شایستگی‌های تربیتی	۳۹,۶۴	۴۱	۴۱	۷,۵۲	-۰,۵۳	۰,۳۸
شایستگی‌های عمل تربیتی موضوعی	۳۶,۱۶	۳۷	۴۱	۷,۵۳	-۰,۵۷	۰,۸۴
شایستگی‌های عمومی	۱۶,۱۰	۳۷	۳۵	۴,۵۴	-۰,۸۲	۰,۷۳
شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان	۱۴۰,۲۶	۱۴۶	۱۵۸	۲۲,۶۶	-۱,۲۱	۱,۱۸

نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی میزان تحقق شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت‌معلم در جدول ۲ آمده است. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که برای گویه‌های: ۱,۲,۳,۴,۸,۱۰؛ آماره تی، منفی و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ گزارش شده است که نشان می‌دهد میانگین مربوط به هر یک از این گویه‌ها به‌طور معنی‌داری کمتر از حد متوسط (۳) می‌باشد. لذا در خصوص این گویه‌ها می‌توان گفت که معلمان وضعیت تحقق شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت‌معلم را برای آن‌ها مطلوب نمی‌دانند؛ اما برای گویه‌های: ۵,۶,۷,۹؛ سطح معنی‌داری به ترتیب ۰,۷۶۰، ۰,۸۶۶، ۰,۱۶۳ و ۰,۳۶۶ شده است که از ۰/۰۵ بیشتر بوده و نشان می‌دهد که میانگین نمرات مربوط به هر یک از این گویه‌ها در حد متوسط قرار داشته است. درواقع معلمان برای این گویه‌ها وضعیت تحقق شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت‌معلم در حد متوسط می‌دانند و اما برای نمره کل شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی» آماره تی برابر با ۴,۹۴- و سطح معنی‌داری نیز برابر با ۰,۰۰۰ گزارش شده است که این امر نشان می‌دهد نمره کل شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی» کمتر از حد متوسط شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی» و گویه‌های آن

ردیف	سؤال	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱	از دانش تخصصی در رشته خودم در حد مطلوبی برخوردارم.	۲,۷۶	۱,۲۷	-۳,۲۱	۲۹۵	۰,۰۰۱
۲	از دانش تخصصی برای حل مسائل و هدایت دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری استفاده می‌کنم.	۲,۷۳	۱,۲۸	-۳,۵۸	۲۹۵	۰,۰۰۰
۳	از دانش تخصصی در طراحی موقعیت‌های یادگیری در کلاس درس استفاده می‌کنم.	۲,۷۴	۱,۲۷	-۳,۵۷	۲۹۵	۰,۰۰۰
۴	به دانش‌آموزان در درک مسائل به روش علمی کمک می‌کنم.	۲,۸۱	۱,۳۲	-۲,۴۱	۲۹۵	۰,۰۱۶
۵	به پژوهش‌های حرفه‌ای مرتبط با رشته خودم می‌پردازم و آن‌ها را مطالعه می‌کنم.	۲,۹۸	۱,۳۳	-۰,۳۱	۲۹۵	۰,۷۶۰
۶	نظریه‌ها و تازه‌های علم در رشته خودم را با علاقه جستجو و تحلیل می‌کنم.	۲,۹۹	۱,۳۸	-۰,۱۷	۲۹۵	۰,۸۶۶
۷	با گروه‌های علمی مرتبط با رشته‌های تحصیلی خودم ارتباط دارم.	۲,۸۹	۱,۲۸	-۱,۴۰	۲۹۵	۰,۱۶۳
۸	برای ادامه تحصیل در رشته تخصصی خودم علاقه و برنامه دارم.	۲,۷۸	۱,۴۴	-۲,۶۷	۲۹۵	۰,۰۰۸
۹	مفاهیم و مهارت‌های اساسی رشته خود را تحلیل و در تدریس به کار می‌برم.	۲,۹۳	۱,۲۸	-۰,۹۰	۲۹۵	۰,۳۶۶
۱۰	قبل از تدریس هر موضوع، با مطالعه دانش پایه‌ای و اطلاعات عمومی خود را نسبت به آن موضوع تقویت می‌کنم.	۲,۷۳	۱,۳۱	-۳,۴۹	۲۹۵	۰,۰۰۱
کل	شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی»	۲۸,۳۵	۵,۷۵	-۴,۹۴	۲۹۵	۰,۰۰۰

نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی میزان تحقق شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم در جدول ۳ آمده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که برای گویه‌های: ۲۴، ۲۳، ۲۲، ۲۱، ۲۰، ۱۹، ۱۳، ۱۲، ۱۱؛ آماره تی منفی و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ گزارش شده است که نشان می‌دهد میانگین مربوط به هر یک از این گویه‌ها به طور معنی‌داری کمتر از حد متوسط (۳) می‌باشد. لذا در خصوص این گویه‌ها می‌توان گفت که معلمان وضعیت تحقق شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم را برای آن‌ها مطلوب نمی‌دانند؛ اما برای گویه‌های: ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴؛ سطح معنی‌داری به ترتیب ۰،۱۱۰، ۰،۱۱۶، ۰،۵۴۹، ۰،۲۰۶ و ۰،۲۳۱ شده است که از ۰/۰۵ بیشتر بوده و نشان می‌دهد که میانگین نمرات مربوط به هر یک از این گویه‌ها در حد متوسط قرار داشته است. در واقع برای این گویه‌ها معلمان وضعیت تحقق شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم در حد متوسط می‌دانند.

و اما برای نمره کل شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی» آماره تی برابر با ۵،۴۰- و سطح معنی‌داری نیز برابر با ۰،۰۰۰ گزارش شده است که این امر نشان می‌دهد نمره کل شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی» کمتر از حد متوسط شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی» و گویه‌های آن

ردیف	سؤال	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱۱	از یافته‌های علمی حوزه تربیت اسلامی برای حل مسائل در موقعیت‌های تربیتی تجربه نشده استفاده می‌کنم.	۲،۸۰	۱،۲۷	-۲،۷۵	۲۹۵	۰،۰۰۶
۱۲	در تصمیم‌گیری‌های کلاس درس، اصول میانی تربیت اسلامی را مورد توجه قرار می‌دهم.	۲،۸۴	۱،۳۴	-۲،۰۳	۲۹۵	۰،۰۴۳
۱۳	با توجه به تنوع فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان، در برخورد با آن‌ها عدالت را رعایت می‌کنم.	۲،۶۸	۱،۳۴	-۴،۰۷	۲۹۵	۰،۰۰۰
۱۴	با میانی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی آشنایی دارم.	۲،۸۸	۱،۳۰	-۱،۶۰	۲۹۵	۰،۱۱۰
۱۵	بر اساس نظریات رشد و مراحل رشدی کودکان نیازهای رشدی آنان را تشخیص می‌دهم.	۲،۸۸	۱،۲۵	-۱،۵۸	۲۹۵	۰،۱۱۶
۱۶	پژوهش‌های اخیر در حوزه تربیت، تدریس و نظام تعلیم و تربیت را بررسی می‌کنم.	۳،۰۴	۱،۲۶	۰،۶۰	۲۹۵	۰،۵۴۹
۱۷	با الزامات فرایند یاددهی، یادگیری آشنایی دارم.	۲،۹۰	۱،۲۸	-۱،۲۷	۲۹۵	۰،۲۰۶
۱۸	پس از تهیه و تدوین طرح درس روزانه به کلاس وارد می‌شوم.	۲،۹۰	۱،۴۰	-۱،۲۰	۲۹۵	۰،۲۳۱
۱۹	با تشخیص ویژگی‌های منحصربه‌فرد دانش‌آموزان و درک تفاوت‌های فردی، این نکات را در تدریس بکار می‌برم.	۲،۸۴	۱،۲۸	-۲،۱۸	۲۹۵	۰،۰۳۰
۲۰	روش‌های مختلف تدریس را متناسب با ویژگی‌های رشدی، تفاوت‌های فردی، توانایی‌های مختلف و گروه سنی کودکان انتخاب می‌کنم.	۲،۸۵	۱،۳۲	-۱،۹۸	۲۹۵	۰،۰۴۹
۲۱	می‌توانم یک برنامه یادگیری برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه طراحی و تولید کنم.	۳،۰۰	۱،۳۲	۰،۰۴	۲۹۵	۰،۹۶۵
۲۲	در عرضه کردن، گوش دادن به اظهارنظرهای دانش‌آموزان و برقراری ارتباط با آنان توانایی دارم.	۲،۸۲	۱،۴۰	-۲،۱۶	۲۹۵	۰،۰۳۱
۲۳	به دانش‌آموزان و تدریس، عشق و علاقه دارم و در گفتگو از عبارات محبت‌آمیز استفاده می‌کنم.	۲،۵۵	۱،۲۹	-۶،۰۱	۲۹۵	۰،۰۰۰
۲۴	هنگام پاسخ دادن به سؤالات کودکان با صبر و حوصله برخورد می‌کنم.	۲،۶۴	۱،۳۴	-۴،۵۹	۲۹۵	۰،۰۰۰
کل	شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی»	۳۹،۶۴	۷،۵۲	-۵،۴۰	۲۹۵	۰،۰۰۰

نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی میزان تحقق شایستگی‌های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم در جدول ۴ آمده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که برای گویه‌های: ۳۷، ۳۶، ۳۵، ۳۴، ۳۳، ۳۲، ۳۱، ۳۰، ۲۹، ۲۷، ۲۶، ۲۵؛ آماره تی منفی و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ گزارش شده است که نشان می‌دهد میانگین مربوط به هر یک از این گویه‌ها به طور معنی‌داری کمتر از حد متوسط (۳) می‌باشد. لذا در خصوص این گویه‌ها می‌توان

گفت که معلمان وضعیت تحقق شایستگی های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم را برای آن‌ها مطلوب نمی‌دانند؛ اما برای گویه‌های: ۲۸، ۲۹؛ سطح معنی‌داری به ترتیب ۰/۲۶۹ و ۰،۲۱۹ شده است که از ۰/۰۵ بیشتر بوده و نشان می‌دهد که میانگین نمرات مربوط به هر یک از این گویه‌ها در حد متوسط قرار دارد. در واقع برای این گویه‌ها معلمان وضعیت تحقق شایستگی های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم در حد متوسط می‌دانند. اما برای نمره کل شایستگی های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی» آماره تی برابر با ۶،۴۷- و سطح معنی‌داری نیز برابر با ۰،۰۰۰ گزارش شده است که این امر نشان می‌دهد نمره کل شایستگی های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی» کمتر از حد متوسط شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای شایستگی های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی» و گویه‌های آن

ردیف	سؤال	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۲۵	در جریان ارائه مطالب، از مثال‌هایی استفاده می‌کنم تا به دانش‌آموزان کمک شود مفاهیم یا اندیشه‌های انتزاعی را درک کنند.	۲،۸۰	۱،۳۱	-۲،۶۶	۲۹۵	۰،۰۰۸
۲۶	با استفاده از راهبردهایی می‌توانم به پرورش خلاقیت و حل مسئله دانش‌آموزان کمک نمایم.	۲،۷۲	۱،۳۳	-۳،۵۸	۲۹۵	۰،۰۰۰
۲۷	با روش‌ها و شیوه‌های نوین تدریس متناسب با بستر تربیت آشنایی دارم و از آن استفاده می‌کنم.	۲،۸۰	۱،۳۱	-۲،۶۶	۲۹۵	۰،۰۰۰
۲۸	با اختلالات مرسوم یادگیری آشنا هستم و برای کمک به دانش‌آموزان با نیاز ویژه تلاش می‌کنم.	۲،۹۲	۱،۳۱	-۱،۱۱	۲۹۵	۰،۲۶۹
۲۹	با ایجاد پیوند بین آموخته‌های قبلی و جدید، یادگیری را معنی‌دار می‌کنم.	۲،۷۷	۱،۳۰	-۲،۹۹	۲۹۵	۰،۰۰۳
۳۰	با رسانه‌ها و تکنولوژی‌های نوین آموزشی آشنایی دارم.	۲،۶۵	۱،۳۴	-۴،۵۲	۲۹۵	۰،۰۰۰
۳۱	توانایی پرورش شکوفایی، کارآمدی و سازماندهی شخصیت و مسئولیت شهروندی دانش‌آموزان را دارم.	۲،۷۴	۱،۳۰	-۳،۴۰	۲۹۵	۰،۰۰۱
۳۲	با تأکید بر ارزش، سودمندی، اهمیت دانش و مهارت‌های گنجانده شده در درس، علاقه و هیجان یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنم.	۲،۷۶	۱،۳۴	-۳،۱۳	۲۹۵	۰،۰۰۲
۳۳	محیط یادگیری را به زندگی خارج از مدرسه پیوند می‌زنم و به یادگیری در طول عمر معتقدم.	۲،۷۹	۱،۳۳	-۲،۷۱	۲۹۵	۰،۰۰۷
۳۴	با استفاده مناسب از تشویق و تنبیه، دانش‌آموزان را با ارزش یادگیری آشنا می‌کنم تا در آن‌ها انگیزه درونی یادگیری ایجاد شود.	۲،۷۸	۱،۲۹	-۲،۹۷	۲۹۵	۰،۰۰۳
۳۵	در مدیریت کلاس درس و برنامه‌ریزی و سازماندهی درس توانا هستم.	۲،۷۸	۱،۳۰	-۲،۸۹	۲۹۵	۰،۰۰۴
۳۶	در فرآیند تدریس، نقش راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری را ایفا می‌کنم.	۲،۹۱	۱،۲۷	-۱،۳۳	۲۹۵	۰،۲۱۹
۳۷	با زیر و بم کردن صدا هنگام صحبت کردن و توسعه واژگانم در صحبت کردن، توجه دانش‌آموزان را جلب می‌کنم.	۲،۷۵	۱،۳۲	-۳،۲۲	۲۹۵	۰،۰۰۱
کل	شایستگی های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی»	۳۶،۱	۷،۵۳	-۶،۴۷	۲۹۵	۰،۰۰۰

نتایج حاصل از آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی میزان تحقق شایستگی های معطوف به «دانش عمومی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم در جدول ۵ آمده است. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که برای گویه‌های: ۳۸، ۴۰، ۴۲، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰؛ آماره تی منفی و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ گزارش شده است که نشان می‌دهد میانگین مربوط به هر یک از این گویه‌ها به‌طور معنی‌داری کمتر از حد متوسط (۳) می‌باشد. لذا در خصوص این گویه‌ها می‌توان گفت که معلمان وضعیت تحقق شایستگی های معطوف به «دانش عمومی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم را برای آن‌ها مطلوب نمی‌دانند؛ اما برای گویه‌های: ۳۹، ۴۱، ۴۳؛ سطح معنی‌داری به ترتیب ۰،۳۸۴، ۰،۰۵۹ و ۰،۲۴۲ شده است که از ۰/۰۵ بیشتر بوده و نشان می‌دهد که میانگین نمرات مربوط به هر یک از این گویه‌ها در حد متوسط قرار داشته است.

و اما برای نمره کل شایستگی های معطوف به «دانش عمومی» آماره تی برابر با ۶,۶۰- و سطح معنی داری نیز برابر با ۰,۰۰۰ گزارش شده است که این امر نشان می دهد نمره کل شایستگی های معطوف به «دانش عمومی» کمتر از حد متوسط شده است. در واقع در پاسخ به سؤال فرعی چهارم می توان چنین اظهار داشت که معلمان میزان تحقق شایستگی های معطوف به «دانش عمومی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم را مطلوب ارزیابی نمی کنند.

جدول ۵. نتایج آزمون تی تک نمونه ای برای شایستگی های معطوف به «دانش عمومی» و گویه های آن

ردیف	سؤال	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی داری
۳۸	از مهارت روزآمدسازی دانش و توانایی، تطبیق و قضاوت دانش خود با یافته ها، عقاید و تئوری های جدید برخوردارم.	۲,۷۸	۱,۳۳	-۲,۸۰	۲۹۵	۰,۰۰۶
۳۹	از توانایی تکلم و استفاده از زبان خارجی برخوردارم.	۲,۹۳	۱,۳۳	-۰,۸۷	۲۹۵	۰,۳۸۴
۴۰	توانایی ترویج مفاهیم انسانی را در کلاس درس دارم.	۲,۸۱	۱,۳۵	-۲,۳۷	۲۹۵	۰,۰۱۸
۴۱	با محدودیت ها و چالش های فرهنگی مناطق آشنا هستم و تلاش می کنم متناسب با آن فرصت یادگیری مادام العمر را فراهم کنم.	۲,۸۵	۱,۳۵	-۱,۸۹	۲۹۵	۰,۰۵۹
۴۲	مهارت الهام بخشی به دانش آموزان از طریق معرفی افراد الگورا دارم.	۲,۷۲	۱,۲۹	-۳,۶۷	۲۹۵	۰,۰۰۰
۴۳	می توانم با ترویج مفاهیم حوزه سلامت به توسعه بهداشت شخصی کمک کنم.	۲,۹۰	۱,۳۹	-۱,۱۷	۲۹۵	۰,۲۴۲
۴۴	در برقراری ارتباط با همکاران و تشریک مساعی با آنان و درگیر شدن در یادگیری مادام العمر و بازتاب اطلاعات و تجارب آموزشی و تربیتی و تبادل آرا و عقاید با همکاران پیشگام هستم.	۲,۸۳	۱,۴۰	-۲,۰۳	۲۹۵	۰,۰۴۴
۴۵	بازخوردهای منظم به دانش آموزان و والدین و هدایت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می دهم.	۲,۷۳	۱,۳۰	-۳,۵۴	۲۹۵	۰,۰۰۰
۴۶	ارتقا دانش و مهارت حرفه ای خود به طرق مختلف مانند خودآموزی، شرکت مؤثر در دوره های بازآموزی، استفاده از ظرفیت های ملی و بین المللی را در دستور کار قرار می دهم.	۲,۷۲	۱,۳۲	-۳,۶۰	۲۹۵	۰,۰۰۰
۴۷	ضمن رفتار توأم با احترام و ادب نسبت به دیگران و نظرات آنها، انتقادپذیری را سرلوحه کارم قرار داده ام.	۲,۶۱	۱,۳۳	-۵,۰۶	۲۹۵	۰,۰۰۰
۴۸	ضمن برخورداری از روحیه استقلال، از توانایی انجام کار گروهی و همکاری کردن با دیگران برخوردارم.	۲,۷۹	۱,۳۷	-۲,۶۴	۲۹۵	۰,۰۰۹
۴۹	تلاش می کنم با وقت شناسی، بردباری و سعه صدر، ماموریت هایم را به صورت کامل و سر موقع انجام بدهم.	۲,۷۲	۱,۴۱	-۳,۳۳	۲۹۵	۰,۰۰۱
۵۰	از توانایی برقراری ارتباط با دانش آموزان به خوبی برخوردارم.	۲,۶۸	۱,۳۵	-۴,۰۱	۲۹۵	۰,۰۰۰
کل	شایستگی های معطوف به «دانش عمومی»	۳۶,۱۰	۷,۵۴	-۶,۶۰	۲۹۵	۰,۰۰۰

در مجموع برای نمره کل شایستگی های حرفه ای معلمان، آماره تی برابر با ۷,۴۰- و سطح معنی داری نیز برابر با ۰,۰۰۰ گزارش شده است که این امر نشان می دهد نمره کل شایستگی های حرفه ای معلمان، کمتر از حد متوسط شده است. در واقع در پاسخ به سؤال اصلی تحقیق می توان چنین اظهار داشت که معلمان میزان تحقق شایستگی های حرفه ای بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم را مطلوب ارزیابی نمی کنند.

جدول ۶. نتایج آزمون تی تک نمونه ای برای شایستگی های حرفه ای معلمان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی داری
شایستگی های معطوف به «دانش شناختی»	۱۴۰,۲۶	۲۲,۶۶	-۷,۴۰	۲۹۵	۰,۰۰۰

بحث و نتیجه گیری

با توجه به اینکه معلمان میزان تحقق شایستگی های معطوف به «دانش موضوعی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم را مطلوب ارزیابی نمی کنند؛ لازم است مفاهیم اساسی، ابزارهای تحقیق، ساختارهای رشته را درک کنند؛ به خصوص آنهایی که با استانداردهای اساسی محتوای برنامه درسی و طراحی تجارب یادگیری مناسب که موضوع را قابل دسترس و معنی دار برای همه دانش آموزان می سازد، مرتبط هستند. همچنین موضوعی که برای تدریس طراحی کرده اند و رابطه آن موضوع با دیگر بخش های محتوا را عمیقاً درک کنند. ماهیت در حال تحول دانش موضوعی یا رشته را درک کرده و نیاز به آگاهی لازم در ارتباط با ایده های جدید و درک رشته دارند. همچنین با توجه به اینکه معلمان میزان تحقق شایستگی های معطوف به «دانش تربیتی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم را مطلوب ارزیابی نمی کنند؛ لازم است مؤلفه هایی مانند وضع قوانین کلاسی در جهت بهبود روابط دانش آموزان با معلم و با یکدیگر، با مشارکت معلم و دانش آموزان، همچنین برقراری ارتباط با دانش آموزان همراه با احترام و اعتماد مدنظر قرار گیرد. تدریس اثربخش علاوه بر صلاحیت های علمی معلم، نیازمند شایستگی های رفتاری او نیز هست. ویژگی های شخصی و رفتاری معلم، عواملی تأثیرگذار در فرآیند تعلیم و تربیت محسوب می شوند؛ بنابراین معلمانی اثربخش خواهند بود که علاوه بر برخورداری از صلاحیت های علمی و تخصصی، از ویژگی های شخصی و رفتاری لازم برخوردار باشند.

معلمان میزان تحقق شایستگی های معطوف به «عمل تربیتی موضوعی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم را مطلوب ارزیابی نمی کنند. تسلط معلمان بر دانش تخصصی مورد تدریس همان گونه که به آن اشاره شد، یک امر اساسی است؛ اما کافی نیست. به عبارتی همان طور که پیشتر بیان شد؛ دانش موضوعی تربیتی، دانش منحصر به فردی برای معلمان به شمار می رود و اهمیت آن به دلیل تأکید بر انتقال محتوای مورد تدریس به فراگیران است. اهمیت آن به دلیل تأکید بر انتقال محتوای مورد تدریس به فراگیران است. به دلیل اینکه دانش محتوای تدریس در هر مبحث متفاوت است، ماهیت دانش موضوعی تربیتی، وابستگی زیادی به مبحث مورد تدریس دارد. معلمان نیاز دارند تا به تسلطی فراتر از درک دانش تخصصی ارتقاء یابند؛ به نحوی که بتوانند به یک فرا تحلیل و بازنمایی قابل درک و انتقال نسبت به موضوع متناسب با توانایی و پیشینه دانش آموزان دست یابند. این سطح از درک دانش تخصصی به آنان کمک می کند تا بتوانند نقش آموزشگری خود را در حوزه دانش موضوعی اعمال کنند. برای ایفای نقش تسهیل گری متناسب با رویکردهای نوین آموزشی، توانمندی هایی در زمینه دانش میان رشته ای لازم است. این امر کمک می کند تا معلم با تسلط بر دانش موضوع مورد تدریس بتواند یک تلفیق هنرمندانه یا وحدت خلاقانه بین دانش موضوعی با دانش و عمل برنامه درسی بیافریند. دانشی که با برخورداری از آن، معلمان باید بتوانند محتوایی مناسب، ساده و مرتبط با راهبردهای تدریس را انتخاب کنند که دشواری ها یا موانع یادگیری که باعث بدفهمی مباحث اصلی موضوع تدریس شده است را برطرف کنند. دانش درباره روش هایی که دانش آموزان یاد می گیرند نیز در این انتخاب مؤثر است. چنین دانشی نیازمند مرور پاسخ های دانش آموزان است و معلمان باید سؤال هایی با پیچیدگی متفاوت بپرسند که بدفهمی ها را مشخص کرده، بازخوردهایی را فراهم نموده و با راهبردهای مناسب عکس-العمل نشان دهند. از دیگر نتایج به دست آمده قابل تأمل در این پژوهش، دانش موضوعی تربیتی ناکافی معلمان بود. از آنجاکه این

دانش یکی از استلزامات اصلی معلمی را تشکیل می‌دهد، وضعیت نامناسب در آن به مقدار زیادی می‌تواند نتایج ناگواری را در عملکرد دانش‌آموزان رقم بزند. اینکه معلمان به اندازه کافی به دانشی که مختص خود آنان است، و برای کار آنان حیاتی است، مسلط نیستند؛ می‌تواند نگرانی زیادی را برای کلیه افرادی که در جهت توسعه کیفیت آموزشی تلاش می‌کنند، ایجاد کند.

همچنین با توجه به اینکه معلمان میزان تحقق شایستگی‌های معطوف به «دانش عمومی» بر اساس برنامه درسی ملی تربیت‌معلم را مطلوب ارزیابی نمی‌کنند. باید گفت شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی طیف متنوعی را شامل می‌شود که شامل سواد دینی، سواد زبانی، حفظ سلامتی خود و اطرافیان و حفظ محیط‌زیست می‌شود. در این شایستگی اساسی، معلم ضمن کسب مهارت‌های زبان ملی، باید قادر باشد از زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی آموزش برای تعاملات مؤثر شفاهی و کتبی با دانش‌آموزان استفاده کند. از ظرفیت‌ها و محدودیت‌های تربیتی حاصل از باورها و تجربیات فرهنگی - سیاسی آگاهی داشته باشد و بتواند بر اساس این آگاهی به خلق فرصت‌های یادگیری ماندگار اقدام کند. با برخورداری از توان زبان بین‌المللی، فرصت‌های لازم برای تأمل با نهادهای علمی پژوهشی اجرایی را در سطح جهانی فراهم کند و از تجربه هم‌تایان خود در نظام‌های دیگر آموزشی بهره‌گیرد. دین و اخلاق را به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند آموختن تلقی نموده و خود به‌مثابه یک اسوه در محیط تربیتی عمل نماید. به‌عنوان یک معلم از نقش تربیتی سلامت و بهداشت شخصی آگاه باشد و باور به حفظ محیط‌زیست را در عمل حرفه‌ای خود متبلور نماید.

درمجموع، با تدوین برنامه درسی ملی تربیت‌معلم بر اساس شایستگی‌های حرفه‌ای و بازنگری چارت دروس بر مبنای آن این پژوهش درصدد بود که میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در برنامه درسی ملی تربیت‌معلم را ارزیابی کند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که معلم برای تحقق نقش خویش، نیازمند یک برنامه درسی کامل و جامع در نظام تربیت‌معلم است؛ زیرا اجرایی کردن برنامه‌های درسی در جهت تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای موردنیاز معلمان در زمان کنونی (که تحولات اجتماعی آن بسیار سریع رخ می‌دهد)، نیازمند مطالعه جدی، همه‌جانبه و واقع‌بینانه برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، متفاوت با برنامه‌های درسی سایر دانشگاه‌ها، است. لازم به ذکر است برنامه درسی ملی تربیت‌معلم مشتمل بر سیاست‌ها و رویه‌هایی است که برای تجهیز معلمان به دانش، نگرش‌ها، رفتارها و مهارت‌های موردنیاز برای اجرای وظایف به‌طور مؤثر در کلاس، مدرسه و جامعه طراحی شده است. مدل تربیت و آماده‌سازی دانشجویان تربیت‌معلم با اثربخشی آنان در آینده حرفه‌ای آن‌ها ارتباط مستقیم دارد. بر این مبنای کیفیت و نحوه آموزش و حرفه‌ای شدن این رکن از نظام آموزشی مستلزم تحقیق، بررسی و ارزیابی مستمر است. شواهد اثربخشی معلم، ابزاری معتبر برای بهبود برنامه و به‌طورکلی کیفیت معلم است. همچنین برنامه‌های مرسوم آماده‌سازی معلمان مورد انتقاد قرار گرفته‌اند؛ زیرا اغلب اوقات با ویژگی‌هایی مانند جزئی‌شده، پداگوژی ضعیف و فقدان انسجام در دوره‌ها و بین دوره‌ها و تجربیات زمینه‌ای، همچنین عدم وجود مجموعه‌ای از موضوعات سازماندهی شده، استانداردهای مشترک و اهداف روشن همراه هستند. استانداردهای تعیین‌شده در فرایند اعتبارسنجی مفید بوده، اما منجر به حل مشکل نشده است. در برنامه‌های تربیت‌معلم رسیدن به حداقل استانداردهای تعیین‌شده معلمی، مهم است؛ اما بیشتر از آن آماده‌سازی داوطلبین معلمی برای تدریس باکیفیت مهم‌تر است.

اگر همه صلاحیت‌های مطلوب و آرمانی از یک حرفه یا فعالیت را در مدلی مفهومی تصور کنیم، اصطلاح تازه‌ای با عنوان الگوی شایستگی تشکیل می‌شود. الگوی شایستگی مفهوم نسبتاً نوینی است که بسیاری از مفاهیم مورد توجه صاحب‌نظران را شامل شده و متناسب با افق مدنظر قابل تغییر است. با وجود تلاش‌ها و تحقیقات صورت گرفته برای ترسیم شایستگی‌های مورد انتظار از معلمان از جانب محققان و صاحب‌نظران، و همچنین تلاش انجام شده در طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم شایستگی محور؛ همچنان نظام تربیت معلم کشور فاقد الگوی جامع شایستگی معلم است تا بتواند مبتنی بر آن برنامه درسی شایستگی محور تدوین کند. مدل و الگوی شایستگی می‌تواند در حوزه‌های مختلف نظام آموزشی از جمله مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، جذب دانشجویان و در نهایت ارزیابی در سطوح مختلف مورداستفاده قرار گیرد؛ به عبارت دیگر، کل فرآیند طراحی و ارزشیابی هر نظام آموزشی را می‌توان بر اساس مدل شایستگی پایه‌گذاری کرد.

با توجه به گسترش و توسعه روزافزون حیطه صلاحیت‌های معلمی و تخصصی شدن آن، چستی، چرایی و چگونگی شایستگی‌های معلمی یا ابعاد سواد یا دانش معلمی در ابعاد کلی و کلان و موضوعاتی مانند شایستگی هنری و زیباشناختی، شایستگی سایبری و مجازی یا فناوری اطلاعات و ارتباطات، مدیریتی، شایستگی‌های اجتماعی و مدنی، شایستگی‌های اخلاقی یا اخلاق حرفه‌ای، شایستگی‌های فرهنگی (ملی)، شایستگی‌های چند فرهنگی، شایستگی‌های دینی-اعتقادی، شایستگی‌های روان‌شناختی، شایستگی‌های بین‌المللی و جهانی، مورد توجه قرار گیرد. اطمینان از حصول کیفیت دانشگاهی، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان نیازمند بهره‌گیری از شبکه به هم پیوسته‌ای از ارزیابی‌های کیفیت در درون نظام آموزشی است. ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی می‌تواند یکی از سازوکارهای سنجش بروندهای نظام دانشگاه فرهنگیان باشد که ضمن تمرکز بر دانش‌آموختگان دانشگاه، تلاش می‌کند با بهره‌گیری از شیوه‌ای دقیق و منظم، دانش‌آموختگانی فرهیخته و باصلاحیت به‌نظام تعلیم و تربیت گسیل دهد.

منابع

- آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- آموزش و پرورش (۱۳۹۵). *زیرنظام تربیت معلم و تامین نیروی انسانی آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- خروشی، پوران؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم؛ موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۱۸)، ۱۶۹-۱۹۹.
- رضایی، منیره (۱۳۹۹). شناسایی و تعیین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان با ابتناء بر اسناد تحولی آموزش و پرورش و اعتبارسنجی آن‌ها. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶(۱)، ۶۳-۸۲.
- رئوف، علی (۱۳۷۹). *جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- صافی احمد (۱۳۹۸). صد سال تربیت معلم در ایران: فرصتها، تهدیدها و چشم‌انداز آینده. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۵(۲)، ۸۳-۱۰۶.
- عبابف، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ قدوسی، فائزه (۱۳۹۹). شایستگی‌های معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت: نقاط اشتراک و تمایز، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶(۱)، ۱۴۱، ۸۳-۱۰۵.
- عسکری‌متین، سجاده؛ کیانی، غلامرضا (۱۳۹۷). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۴(۲)، ۳۰-۹.

- علی محمدی، غلامعلی؛ جباری، نگین؛ نیازآذری، کیومرث (۱۳۹۸). توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز آینده و ارائه مدل. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۱۸(۱)، ۷-۳۲.
- فتحی، معصومه؛ سعیدی‌پور، اسماعیل؛ ابراهیمی‌قوام، صغری؛ دلاور، علی (۱۳۹۷). موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی های حرفه‌ای معلمی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱۳(۵۰)، ۱۴۳-۱۷۰.
- کبیری، مسعود (۱۴۰۰). اندازه‌گیری دانش موضوعی تربیتی ریاضی معلمان پایه سوم دوره ابتدایی. *پژوهش در تربیت معلم*، ۴(۳).
- ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجویان معلمان دوره آموزش ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴)، ۳۳-۶۲.
- ملکی، حسن (۱۳۹۱). *صلاحیت حرفه معلمی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- موسی‌پور، نعمت‌الله؛ احمدی، آمنه (۱۳۹۵). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت‌معلم (برنامه درسی ملی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران)*. تهران: معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان.
- Altan, S., Lane, J. F., & Dottin, E. (2019). Using habits of mind, intelligent behaviors, and educational theories to create a conceptual framework for developing effective teaching dispositions. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 169-183.

