

Exploring Professional Development and comprehensive analysis of new teachers' competence

Samaneh.S Musavian * 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: s.musavian@cfu.ac.ir

Shirindokht Habibzadeh 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: habibzadeh.shd@cfu.ac.ir

Sophia Haidari 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: shidari@cfu.ac.ir

Naser Poorhabibi 

Instructor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: n.poorhabiby@cfu.ac.ir

ABSTRACT

This study aims to explore the professional competencies of novice teachers based on their lived experiences in the teaching profession. The participants were novice teachers from the field of Persian language and literature from Farhangian University, selected using purposive sampling. This research followed a qualitative, data-driven grounded theory approach, combining classical and comparative methods. The data were collected through the analysis of undergraduate theses, and the coding process was performed using the MAXQDA software. Initially, the data were analyzed through an inductive-exploratory method, followed by comparative analysis. In this study, the concept of competency was derived from the theoretical foundations of the Fundamental Reform Document of Education, and four key competency areas were identified from the curriculum: content knowledge, pedagogical knowledge, practical modeling, and religious knowledge. The second step involved exploratory analysis and classification of the data. In the third step, five dimensions—systemic, interactive, attitudinal, cognitive, and skill-related—were identified from the data, and these were compared and mapped against the four competency components. The findings suggest that the novice teachers demonstrated competence in most of the dimensions, especially in the critical aspect of analysis in instructional design. However, in the area of content knowledge, they only achieved competence in the systemic dimension, failing to reach higher levels in this component. Furthermore, it was concluded that the novice teachers in this study lack sufficient subject-specific knowledge and skills in their professional field.

Keywords: Professional competencies, Teaching portfolio, Content knowledge, Novice teachers

Cite this Article: Musavian, S. S., Habibzadeh, S., Haidari, S., & Poorhabibi, N. (2024). Exploring Professional Development and comprehensive analysis of new teachers' competence. *Educational Leadership Research*, 8(31), 153-178. <https://doi.org/10.22054/JRLAT.2024.78994.1732>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: <https://doi.org/10.22054/JRLAT.2024.78994.1732>

Extended Abstract

Introduction

The continuous development of professional competencies for teachers is crucial, as student learning progresses when teachers engage in professional development focused on addressing the primary challenges of student learning. As Nessa et al. (2024) emphasize, teacher competencies are vital for student success. To meet diverse student learning needs, teachers must possess expertise across a broad range of competencies in a complex environment, which requires making numerous critical decisions daily. Teaching demands immediate professional judgment and the skillful use of evidence-based competencies. Acquiring and applying these competencies can lead to changes in teaching practices. Research consistently shows that highly qualified and competent teachers can educate students who possess competitive, effective skills, thereby enhancing students' experiences and success. This also contributes to students' overall positive and meaningful school experiences. Given that fostering change in the classroom is a challenging task for many teachers, enriching this experience is essential for the success and effectiveness of students (Abolţina et al., 2024).

Research Questions

1. What are the professional competencies of novice teachers based on their lived experiences?
2. How do the novice teachers in this study perform in acquiring these competencies at the beginning of their teaching careers?

Literature Review

The literature highlights the importance of teacher competencies in supporting student learning and ensuring their success. Farrell (2003) and Collinson et al. (2009) emphasize that the practicum component of teacher education programs allows pre-service teachers to apply theoretical knowledge to practice, thereby developing their teaching skills. Debreli (2012) suggests that the practicum experience can significantly influence pre-service teachers' self-belief systems, leading to changes in their teaching attitudes.

Bobrov (2014) and Borger and Tillema (1996) argue that the goal of teacher education programs is to help pre-service teachers construct

dynamic knowledge from various sources, which they can then apply during the practicum to enhance their actual teaching. Goodnough et al. (2009) further affirm that practicum programs help pre-service teachers acquire the necessary knowledge to succeed in real-world teaching environments.

Darling-Hammond (2017) and Shulman (1986) underscore the critical roles of content knowledge and pedagogical knowledge in effective teaching. These competencies enable teachers to design appropriate instructional strategies, create meaningful learning experiences, and assess student learning outcomes. Kehoe and McGinty (2024) elaborate on the integration of content and pedagogical knowledge, which forms a unique combination that allows teachers to transform complex content into a comprehensible and meaningful form for students.

Hattie (2009) and Marzano (2003) highlight the importance of student competencies such as self-regulation, self-efficacy, and motivation to learn as well as the creation of a positive learning environment, in fostering effective learning throughout the educational process.

Methodology

This study employed a qualitative, grounded theory approach to analyze the narratives of pre-service teachers' practicum experiences. The primary goal of grounded theory is to develop a theoretical explanation of the educational, social, and cultural processes involved in teacher development. This approach distinguishes itself from other qualitative and quantitative methods by using a constant comparative analysis in three stages: open coding, axial coding, and selective coding. The researchers initially reviewed 50 written projects from pre-service teachers in the Persian language and literature program. From these, 22 projects were selected for in-depth analysis based on specific criteria, including adherence to the required course outline and the presence of authentic data reflecting the pre-service teachers' lived experiences during their four-semester practicum. The data were then analyzed using qualitative content analysis software (MAXQDA) to identify and categorize the emerging themes and concepts.

Conclusion

The findings of this research provide valuable insights into the development of professional competencies among pre-service teachers during their practicum experiences. A central conclusion is the multidimensional nature of the competencies that emerged, encompassing cognitive, attitudinal, systemic, interactive, and skill-based domains.

In the cognitive dimension, the study found that pre-service teachers demonstrated a strong grasp of pedagogical knowledge, as outlined by frameworks such as those by Shulman (1986) and Darling-Hammond (2017). However, a concerning gap was identified in their subject-matter knowledge, particularly in the Persian language and literature program. This suggests that pre-service teachers may have struggled to fully integrate their content expertise with their pedagogical skills, which could hinder their effectiveness as educators.

The attitudinal dimension highlighted the crucial role of pre-service teachers' motivation, self-efficacy, and positive dispositions towards teaching—factors emphasized by influential scholars such as Hattie (2009) and Marzano (2003) as essential for effective classroom practice. The study found that pre-service teachers generally demonstrated strong attitudinal competencies, suggesting that the practicum experience played a key role in fostering their professional identity and self-belief.

The systemic dimension addressed the administrative and organizational aspects of the education system, which the research found could significantly impact pre-service teachers' ability to apply their knowledge and skills effectively. This underscores the importance of developing a holistic understanding of the educational context among aspiring teachers.

The interactive dimension emphasized the pre-service teachers' interpersonal skills, particularly their ability to develop empathetic and positive relationships with students, as discussed by Kehoe and McGinty (2024). This was found to be a strength among the participants.

Finally, the skill-based dimension encompassed the pre-service teachers' capabilities in instructional design, implementation, and evaluation, as well as their proficiency in using educational technologies and diverse teaching methods. This was an area of relative strength for the participants, suggesting that the practicum experience

effectively enabled them to translate their theoretical knowledge into practical teaching skills.

To address the identified gaps, particularly in subject-matter knowledge, the researchers propose several recommendations. These include implementing comprehensive diagnostic assessments during the teacher education program to identify knowledge deficits, as well as designing tailored in-service training programs for novice teachers based on thorough needs assessments. By addressing these areas, teacher education programs can better prepare pre-service teachers for the challenges and complexities of the teaching profession.

Overall, the research highlights the critical role of the practicum experience in shaping pre-service teachers' professional development and underscores the importance of a balanced and holistic approach to teacher education. Such an approach should foster the development of content knowledge, pedagogical skills, as well as attitudinal and interactive dimensions of teaching.





واکاوی رشد حرفه‌ای، تعمقی بر شایستگی نومعلمان

سمانه سادات موسویان *

نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کد پستی ۱۹۹۸۹۶۳۳۴۱، تهران، ایران. رایانامه: s.musavian@cfu.ac.ir

شیرین دخت حبیب‌زاده

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کد پستی ۱۹۹۸۹۶۳۳۴۱، تهران، ایران. رایانامه: habibzadeh.shd@cfu.ac.ir

صوفیا حیدری

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کد پستی ۱۹۹۸۹۶۳۳۴۱، تهران، ایران. رایانامه: shidari@cfu.ac.ir

ناصر پورحبیبی

مربی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کد پستی ۱۹۹۸۹۶۳۳۴۱، تهران، ایران. رایانامه: n.poorhabiby@cfu.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش بررسی عمیق شایستگی حرفه‌ای نومعلمان مبتنی بر تجارب زیسته آن‌ها در کارنمای معلمی است. مشارکت کنندگان در این پژوهش، نومعلمان در رشته زبان و ادبیات فارسی هستند که به روش هدفمند ملاک محور انتخاب شدند. این پژوهش با روش کیفی داده بنیاد از نوع کلاسیک و مقایسه‌ای صورت گرفته است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پروژه‌های پایان دوره کارشناسی نومعلمان بوده است. با استفاده از نرم‌افزار تحلیل محتوای کیفی، کدگذاری داده‌ها ابتدا به روش استقرایی-اکتشافی و سپس تطبیقی صورت پذیرفته است. در این پژوهش در گام نخست مفهوم شایستگی از مبانی نظری سند تحول بنیادین استخراج و شایستگی‌های چهارگانه دانش تخصصی، دانش تربیتی، الگوی عملی و دانش دینی از سرفصل رشته به دست آمدند. در گام دوم داده‌ها به صورت اکتشافی مورد تحلیل و طبقه‌بندی قرار گرفتند. در گام سوم ابعاد پنج‌گانه مستخرج از داده‌های کارنماها با شایستگی‌های چهارگانه اسناد، مورد کاوش و تطبیق قرار گرفته و در ماتریس دوبعدی بازنمایی شدند. در طبقه‌بندی حاصل از تحلیل داده‌ها، ابعاد سیستمی، تعاملی، نگرشی، شناختی و مهارتی استخراج شدند. تحلیل یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نومعلمان به صورت مطلوب به اغلب ابعاد، به‌ویژه به عنصر مهم تحلیل در فرآیند طراحی آموزشی دست یافتند، اما از میان شایستگی‌های چهارگانه، در شایستگی دانش تخصصی، فقط به بعد سیستمی دست پیدا کردند و به سایر سطوح شایستگی دانش تخصصی نرسیدند. این نتیجه‌ی مهم نیز به دست آمد که نومعلمان انتخاب شده در این پژوهش، فاقد دانش و مهارت در رشته تخصصی خود هستند.

کلیدواژه‌ها: شایستگی حرفه‌ای، کارنمای معلمی، دانش تخصصی، نومعلمان

استناد به این مقاله: موسویان، سمانه سادات، حبیب‌زاده، شیرین دخت، حیدری، صوفیا، و پورحبیبی، ناصر. (۱۴۰۳). واکاوی

رشد حرفه‌ای، تعمقی بر شایستگی نومعلمان. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۳۱(۸)، ۱۷۸-۱۵۳.

<https://doi.org/10.22054/JRLAT.2024.78994.1732>



مقدمه

توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای مستمر برای معلمان بسیار ضروری است. پیشرفت یادگیری در کلاس درس در صورتی افزایش می‌یابد که معلمان در فرآیند توسعه حرفه‌ای شرکت می‌کنند و این فرآیند بر چالش‌های اصلی یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است. همان‌طور که Nessa و همکاران (2024) بیان می‌کنند، شایستگی‌های معلمی بر موفقیت دانش‌آموزان به میزان قابل توجهی تأثیرگذار است. برای به حداکثر رساندن یادگیری در دانش‌آموزان، معلمان باید در بسیاری از شایستگی‌های متنوع در کلاس درس که روزانه تصمیم‌های مهم و حیاتی متعددی مورد نیاز است، تخصص داشته باشند. تعداد کمی از مشاغل، مانند تدریس، در لحظه نیاز به قضاوت حرفه‌ای و استفاده ماهرانه از شایستگی‌های مبتنی بر شواهد دارند. کسب و استفاده از شایستگی‌ها در مشاغلی مانند معلمی موجب تحول قابل توجه در حرفه آنان می‌شود. می‌دانیم که در طول زمان شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان یکی از دغدغه‌های مهم سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش بوده است (صالحی و صحرائی، ۱۴۰۱). پژوهش‌هایی مانند Mallarangan و همکاران و همچنین Abolṭiṇa و همکاران در سال (2024) به این نتیجه رسیدند که معلمان حرفه‌ای و با صلاحیت، قادر هستند دانش‌آموزانی را تربیت کنند که از توانایی رقابتی و اثربخشی برخوردار باشند. این امر به حفظ و ارتقای چهره مثبت و مطلوب مدرسه کمک می‌کند و البته با توجه به اینکه قدرت ایجاد تحول و تأثیر یک معلم مؤثر، چیزی است که بسیاری از معلمان می‌بایست تجربه کنند، غنی شدن این تجربه برای موفقیت و اثربخشی دانش‌آموزان ضروری است. تحقیقات این تصور رایج از چنین پیوندی را تأیید می‌کنند و نشان می‌دهند که از بین همه عوامل تحت کنترل مدرسه، معلمان حرفه‌ای قوی‌ترین تأثیر را بر موفقیت دانش‌آموزان دارند (Liakopoulou, 2011). شایستگی و کیفیت نظام‌های آموزشی تحت تأثیر شایستگی معلمان آن نظام‌ها است (Unesco, 1990). روشن است که آموزگاران خوب تأثیر بسیار مثبتی بر آینده دانش‌آموزانشان دارند. این در حالی است که محققان آسیب‌های پایدار و به‌جامانده و ناشی از به‌کارگیری معلمان ضعیف در زندگی دانش‌آموزانشان را نیز ثابت کرده‌اند (هاشمی و شیربیگی، ۱۴۰۳)، به همین منظور متخصصان آموزش و پرورش بر اهمیت کسب شایستگی حرفه‌ای معلمان تأکید می‌کنند (European Commission, 2018; Hong et al., 2008; Rahayu et al., 2018). مأموریت اصلی آموزش و پرورش تضمین عملکرد مناسب

دانش‌آموزان و برخورداری یکسان از فرصت‌ها و امکانات برای همه دانش‌آموزان است. به‌ویژه آموزش و پرورش باید چالش‌های دوران کنونی، همانند همزیستی، چندفرهنگی، تسلط و افزایش روزافزون قدرت فناوری و رشد سریع علوم و دانش‌ها را به‌خوبی بشناسد. درعین حال، مدارس باید بتوانند دانش‌آموزان را نه تنها برای زمان حال، بلکه برای آینده‌ای که همیشه در حال تغییر است آماده کنند. این ویژگی‌ها و عواملی که ذکر شد، نشان می‌دهد معلم باید صلاحیت و دانش حرفه‌ای موردنیاز جهت فعالیت حرفه‌ای در شرایط فوق را داشته باشد (Dangel & Guyton, 2004; Christensen, 1996; Imig & Switze, 1996).

در طول تاریخ، موضوع شایستگی حرفه‌ای، که می‌تواند اثربخشی معلمان را تضمین کند، مورد توجه بوده است. مطالعات نشان می‌دهد که فعالیت حرفه‌ای معلم به واسطه درهم تنیدگی ویژگی‌های شخصیتی و دانش کسب شده آنان، تعیین می‌شود. یک معلم خوب باید دارای طیف وسیعی از صلاحیت‌ها باشد که به‌طور کلی می‌توان آن‌ها را شامل ویژگی‌های شخصیتی، نگرش‌ها و باورها، مهارت‌ها و دانش‌های آموزشی (دانش موضوعی، دانش فراگیران، روش‌شناسی تدریس، دانش برنامه درسی، دانش آموزشی عمومی، دانش موضوعی و دانش نسبت به خود) دانست (Liakopoulou, 2011). همان‌طور که هاشمی و شیربیگی (۱۴۰۳) در پژوهش خود اشاره می‌کنند، حرفه‌ای شدن فرایندی است که به‌وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای است. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها داشته باشد. این ارزش‌ها شامل احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران، گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت هدایت، تغییر و ارتباط مؤثر است.

در پژوهش طالبی و همکاران (۱۴۰۲)، اشاره شده است که برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پس از تأسیس در پنج رویکرد شایستگی محور، تربیت محور، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی در سال ۱۳۹۵ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. بر مبنای شایستگی محوری در تدوین برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی به شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی؟ موضوعی و دانش عمومی تأکید شد. در مبانی نظری تحول بنیادین نیز ۳۵۳ بار از واژه شایستگی و شایسته استفاده شده است که نشان از اهمیت آن در سند تحول بنیادین دارد. در این سند، منظور از شایستگی‌ها مجموعه‌ای ترکیبی از

صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی ناظر بر همه جنبه‌های هویت است، که متریان در جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن بر اساس نظام معیار اسلامی باید این‌گونه شایستگی‌ها را کسب کنند (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، روند کسب شایستگی‌های فردی و جمعی در فرایند تربیت با ویژگی‌هایی نظیر موقعیت محوری، مرتبی محوری، جامع و ترکیبی مداوم، آگاهانه و ارادی متناسب با سطح رشد و آمادگی متریان، تکیه بر نظام معیار اسلامی تعریف شده است. در لغتنامه وبستر (2023)، کیفیت یا حالت شایستگی مانند کیفیت یا وضعیت داشتن دانش، نگرش، مهارت یا قدرت کافی (در مورد یک وظیفه خاص یا در یک رابطه خاص) بیان می‌شود. شایستگی در لغت به معنای درخور، سزاوار، کفایت‌کننده، قابل‌پذیرش، توانا و دارنده آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه خاص مطرح شده است و ارتباط مستقیمی با داشتن گواهی در آن حرفه است (میرشجاعیان حسینی و همکاران، ۱۳۹۷). فیلیپوت به نقل از کرمی (۱۳۹۰) شایستگی را به‌نوعی تعریف می‌کند که ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های موردنیاز برای انجام نقش فرد در فعالیت باشد. در شکل (۱) شایستگی را به‌عنوان اشتراک میان دانش، مهارت و نگرش مشاهده می‌کنید.

شکل ۱. ترکیب شایستگی از نظر فیلیپوت



همان‌طور که در سند برنامه درسی رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی اشاره شده است، دانشگاه فرهنگیان، در عرصه‌های مختلف تربیتی راهبردهای خود را تدارک دیده است تا از طریق آن به شکلی متوازن، معلمانی رشدیافته، دلسوز و حرفه‌ای تربیت کند که به لحاظ کسب شایستگی‌های فردی و جمعی، مراتب قابل توجهی از حیات طیبه را در وجود خویش تحقق بخشند و بتوانند به هدایت و کمک دیگران در شکل‌گیری جامعه سالم و پویانده اقدام

کنند. شایستگی محوری، تربیت محوری، روزآمدی، پاسخگویی به نیازهای جامعه امروزی، همسویی و هماهنگی با سندها و برنامه‌های راهبردی و آمیختگی و هم‌افزایی با فرآیندهای دروس تربیتی و تخصصی، از جمله شاخص‌ها و برجستگی‌های برنامه درسی جدید است. محمل عمده راهبردهای دانشگاه برای دستیابی به اهداف غایی خود، برنامه درسی است. برنامه‌ای که در محورهای شایستگی عمومی، تعلیم و تربیت اسلامی، شایستگی تربیتی، شایستگی علمی و نهایتاً شایستگی تربیتی-موضوعی، سازمان‌دهی گردیده تا از طریق اجرای بهینه آن به اهداف خود دست یابد. بخشی از این شایستگی‌ها، در برنامه درسی آموزش زبان و ادبیات فارسی ظهور و بروز یافته است (سند برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی مصوب ۱۳۹۹).

در برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی کوشش شده است همسو با اسناد فرادستی کشور از جمله نقشه جامع علمی کشور، سند اسلامی شدن دانشگاه‌ها، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی، دستیابی به اهداف عالی مطمح نظر قرار گیرد و نقش نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و خانواده در رشد و تعالی کشور افزایش یابد و عدالت آموزشی و تربیتی برای همه مخاطبان ملحوظ گردد. به همین منظور در برآورد این اهداف عالی شایستگی‌هایی در نظر گرفته شده است. در اهداف برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی (۱۳۹۹)، با توجه به شایستگی‌های مورد انتظار ذکر شده از دانش‌آموخته این رشته، این انتظار می‌رود که بتواند:

- ۱- تخصص لازم در دانش تخصصی و مهارت‌های زبانی ضروری را کسب کند.
- ۲- دانش روشی مناسب را در فرایند آموزش و ارزشیابی به کارگیری گیرد. توانایی تدریس و اجرای راهبردهای آموزشی را به دست آورد.
- ۳- ماهیت و روش‌های تربیت را به‌ویژه بر اساس دیدگاه اسلام درک نماید و راه‌حل اثربخش را در موقعیت‌های تربیتی به‌منظور بهبود عملکرد حرفه‌ای شناسایی نماید.
- ۴- دانش دینی را کسب کرده و الگوی عملی در محیط آموزشی باشد.
- ۵- تسلط و مشارکت در برنامه‌ریزی درسی رشته ادبیات فارسی داشته باشد.
- ۶- پدیده‌های سیاسی-فرهنگی و رفع ابهامات دانش‌آموزان تحلیل نماید
- ۷- ضمن اهتمام و توجه به سلامت خود و دیگران در نگهداری و حفظ محیط‌زیست کوشا باشد.

۸- از یک زبان بین‌المللی استفاده کند.

با توجه به اهداف برنامه درسی در رشته‌های تخصصی در دانشگاه فرهنگیان که می‌بایست ضرورتاً به شایستگی‌های عملکردی ختم گردد و با نظر به اهمیت کسب شایستگی‌های ضروری برای معلمان به‌ویژه معلمانی که تازه کار هستند و تجربه کافی ندارند در این پژوهش سعی شده است با توجه به اهداف برنامه درسی رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی که تشریح شد و استخراج شایستگی‌های ۴ گانه از اسناد با ابعاد دانشی، مهارتی و نگرشی و با تحلیل و تطبیق با عملکرد نومعلمان در واحدهای درسی گذرانده شده در طول تحصیل، به بررسی شایستگی حرفه‌ای معلمی کسب‌شده، مبتنی بر تجارب زیسته نومعلمان در کارنمای معلمی ایشان پردازیم. البته قابل ذکر است که نومعلمان، تجربه معلمی خود را بیشتر در دوران کارورزی در طول تحصیل کسب کرده‌اند و برخی نیز در دروس دیگر مانند درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای الزام به حضور در کلاس و انجام پژوهش در نقش معلم را داشته‌اند، تعدادی نیز از این نومعلمان در سال پایان تحصیل خود به‌عنوان معلم در کلاس درس حضور داشته‌اند و یک‌سال تجربه معلمی دارند. به همین منظور در این پژوهش تجربه زیسته نومعلمان در کل دوران تحصیل به‌صورت کامل مدنظر قرار گرفت و تحلیل عمیق شد، اما با توجه به اهمیت نقش معلمی در تجربه کلاس درس در این پژوهش، علاوه بر در نظر گرفتن تمام بخش‌های روایت‌های ذکر شده در کارنما، دوران کارورزی نومعلمان و تجربه یک‌ساله تدریس (در دو ترم آخر تحصیل) نیز مورد تمرکز بوده است. قابل ذکر است که اهمیت کارورزی به این دلیل است که در این دوره عملی، دانشجو معلمان کاربرد تئوری‌های مورد مطالعه و یادگیری خود در دانش‌های عمومی و تخصصی را به آزمایش گذاشته و در عملکرد خود می‌توانند ارزیابی کنند. بنابراین با توجه به اهداف برنامه درسی ذکر شده و هدف پژوهش که بررسی عمیق شایستگی حرفه‌ای نومعلمان، مبتنی بر تجارب زیسته ایشان در کارنمای معلمی بوده است، این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ این سؤالات بوده است؛

«شایستگی‌های حرفه‌ای نومعلمان با توجه به تجارب زیسته آن‌ها کدامند؟»

«نومعلمان این پژوهش در کسب این شایستگی‌ها چگونه در ابتدای مسیر معلمی خود عمل می‌کنند؟»

پیشینه پژوهش

در بیشتر برنامه‌های آموزش معلمان، کارورزی جزء اصلی برنامه‌های آموزش معلمان در نظر گرفته می‌شود (Farrell, 2003). در این دوره، معلمان آینده‌نگر اجازه دارند تئوری را در عمل به کار ببرند، مهارت‌های تدریس خود را تمرین کنند (Collinson et al., 2009)، و همچنین تغییر در سیستم‌های خودباوری خود را ارزیابی کنند (Debreli, 2012). در این راستا، هدف برنامه آموزش معلمان این است که به معلمان پیش از خدمت اجازه دهد تا دانش اساسی نظریه‌های تدریس را ایجاد کنند که به موجب آن بتوانند شیوه‌های تدریس را مشاهده و تجزیه و تحلیل کنند تا بتوانند به تدریس واقعی آن‌ها کمک کند (Bobrakov, 2014). با توجه به اینکه گام‌های معلمان پیش از خدمت به سمت حرفه‌ای شدن مستلزم ساخت پویای دانش از منابع مختلف است (Borger & Tillema, 1996)، برنامه تمرینی می‌تواند آن‌ها را در کسب دانش موردنیاز در تدریس واقعی کمک کند.

واحد کارورزی در دوره‌های تربیت معلمان، به تجربیات عملی اطلاق می‌شود که معلمان پیش از خدمت در طول دوره آموزشی در کلاس درس و قبل از اینکه مسئولیت کلاس را بر عهده بگیرند و حرفه تدریس واقعی را شروع کنند، به دست می‌آورند. برای معلمان آینده‌نگر، کارورزی یک تجربه یادگیری با ارزش در برنامه‌های آموزش معلمان است. (Goodnough et al., 2009). ادراک معلمان از حرفه و توانایی‌هایشان قبل از اینکه فعالانه آموزش خود را شروع کنند در ذهن آن‌ها شکل می‌گیرد (Borg, 2006). کارورزی در یادگیری نحوه تدریس (Vo et al., 2018)، به عنوان یکی از موارد ضروری آموزش معلمان قبل از خدمت بسیار مهم است (Farrell, 2008). به نظر می‌رسد که دوره کارورزی دوره سازنده‌ای برای دانشجو معلمان جهت تغییر در باورهای خود و کسب تجارب ارزشمند دانش تخصصی معلمی است.

در طول دوره کارآموزی، معلمان قبل از خدمت باید دانش موضوعی^۱ را برای ارائه درسی به‌طور مؤثر داشته باشند. طبق نظر Darling-Hammond (2017)، دانش موضوعی جزء حیاتی تدریس مؤثر است، زیرا معلمان را قادر می‌سازد تا راهبردهای آموزشی مناسب را توسعه دهند و تجارب یادگیری معناداری را برای دانش‌آموزان خود ایجاد کنند. معلمان پیش از خدمت باید درک عمیقی از محتوایی که تدریس می‌کنند داشته باشند و بتوانند آن

را به‌طور واضح و مختصر برای دانش‌آموزان توضیح دهند. این امر مستلزم آن است که معلمان پیش از خدمت در توسعه حرفه‌ای مستمر شرکت کنند و با آخرین تحقیقات در حوزه موضوعی خود به‌روز باشند.

دانش تربیتی^۱ به درک معلمان قبل از خدمت از نحوه یادگیری دانش‌آموزان و راهبردهایی که می‌توانند برای کمک به دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف آموزشی خود استفاده کنند، اشاره دارد. به گفته Shulman (1986)، دانش تربیتی برای تدریس مؤثر ضروری است، زیرا معلمان را قادر می‌سازد تا راهبردهای آموزشی مناسب را انتخاب کنند، یادگیری دانش‌آموزان را ارزیابی کنند و به دانش‌آموزان بازخورد ارائه دهند. در طول دوره‌های کارآموزی، معلمان پیش از خدمت باید بتوانند دانش تربیتی خود را برای ایجاد طرح درس‌های مؤثر که دانش‌آموزان خود را درگیر و برانگیخته می‌کند، به کار گیرند. آن‌ها همچنین باید بتوانند از انواع راهبردهای آموزشی مانند کار گروهی، بحث و گفتگو و فعالیت‌های عملی برای پاسخگویی به سبک‌های مختلف یادگیری استفاده کنند. Kehoe and McGinty (2004)، در مورد تلفیق دانش موضوعی و تربیتی بیان می‌دارند که این نوع دانش تلفیقی، نمایانگر ترکیب منحصر به فرد محتوا و پداگوژی است که به معلمان امکان می‌دهد محتوا را به شکلی قابل فهم و معنادار برای دانش‌آموزان تبدیل کنند. این مفهوم به‌عنوان یک جزء ضروری از تخصص و اثربخشی معلمان در نظر گرفته می‌شود. معلمان پیش از خدمت باید درک درستی از نیازهای دانش‌آموزان خود از جمله پیشینه فرهنگی^۲، سبک یادگیری^۳ و نیازهای فردی^۴ داشته باشند. در طول دوره کارآموزی، معلمان پیش از خدمت باید بتوانند برنامه‌های درسی ایجاد کنند که از نظر فرهنگی پاسخگو باشد و نیازهای همه دانش‌آموزان را برآورده کند. آن‌ها همچنین باید بتوانند آموزش را برای پاسخگویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان خود متمایز کنند. همچنین دانشجویان باید دانش و مهارت‌های لازم را برای یادگیری مؤثر در طول دوره تحصیل داشته باشند. به گفته Hattie (2009)، شایستگی‌های دانشجو مانند خودتنظیمی^۵، خودکارآمدی^۶ و انگیزه یادگیری^۷ مؤثر ضروری هستند. در طول دوره‌های مختلف تحصیلی، دانشجویان

-
1. Pedagogical knowledge
 2. Cultural background
 3. learning style
 4. individual needs
 5. Self-regulation
 6. Self-efficacy
 7. Motivation to learn

باید بتوانند بر یادگیری خود تسلط داشته باشند و به‌طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت کنند. آن‌ها همچنین باید قادر به تعیین اهداف، نظارت بر پیشرفت خود و دریافت بازخورد از استادان راهنمای خود باشند.

در طول دوره تحصیلی و در دروس عملکردی و در ابتدای شروع تجربه معلمی، در ارتباط با نقش معلمی در مدرسه، ضروری است که معلمان پیش از خدمت و معلمان با تجربه با یکدیگر همکاری کنند تا یک محیط یادگیری مثبت^۱ ایجاد کنند. این محیط با احترام متقابل، انتظارات روشن و ارتباط مؤثر بین معلمان و دانش‌آموزان مشخص می‌شود. به گفته Marzano (2003)، یک محیط یادگیری مثبت برای تدریس مؤثر بسیار مهم است زیرا باعث ایجاد حس تعلق و ترویج مشارکت دانش‌آموز می‌شود. معلمان با تجربه می‌توانند راهنمایی و پشتیبانی نومعلمان را در حین عبور از چالش‌های کلاس درس ارائه دهند. علاوه بر این، معلمان با تجربه راهنما، قادر هستند که رفتارها، روش‌ها و تکنیک‌های مؤثر تدریس را به شکل عملی به نومعلمان نشان دهند و به‌عنوان یک الگوی مناسب عمل کنند و راهبردهای تدریس را ارائه کرده و به نومعلمان بازخورد دهند تا به آن‌ها در بهبود عملکردشان کمک کند.

بابایی (۱۴۰۱)، در پژوهشی با عنوان «رویکردی پدیدارشناسانه به تجربه زیسته نومعلمان» بیان می‌دارد که نومعلمان با آموزش‌های توسعه حرفه‌ای می‌توانند دانش و آگاهی و مهارت موردنیاز برای تبدیل شدن به معلم حرفه‌ای را در خود ارتقا دهند. بیدختی، پرداختچی و علی‌یاری (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با عنوان بررسی معیارهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان بیان می‌دارند که دو عامل فعالیت در جهت توسعه حرفه‌ای و همچنین طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی آموزشی دو عامل مهم در صلاحیت حرفه‌ای معلمان است. جاویدان، اسماعیلی و شجاعی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی با عنوان «تدوین الگوی ویژگی‌ها و شایستگی‌های معلمی بر اساس اسناد بالادستی آموزش» به این نتیجه دست یافتند که شاخص‌های مهم و تعیین‌کننده شایستگی معلمان بیشتر در حوزه توانمندی‌های علمی، حرفه‌ای، شخصیتی، شناختی و ارزشی بوده که شامل مهارت‌ها و دانش‌ها و همچنین باورها و انگیزه همراه با سلامتی روحی و جسمی است.

روش

به منظور بررسی شایستگی‌های نومعلمان، روایت‌های کارنمای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی که اخیراً فارغ‌التحصیل شده بودند، مورد تحلیل و بازنمایی قرار گرفت. روش این پژوهش کیفی و از نوع داده‌بنیاد است. هدف اصلی این روش که یک روش اکتشافی با رویکردی متفاوت از سایر روش‌های کمی و کیفی است، تبیین فرآیندهای تربیتی، آموزشی، اجتماعی و فرهنگی تا حصول یک نظریه است. در تحلیل داده‌ها^۱ به صورت مستمر از تحلیل مقایسه‌ای در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده می‌شود. به همین منظور از میان بررسی کامل پروژه‌های حاصله که ۵۰ پروژه مکتوب بودند، پروژه ۲۲ نومعلم فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در رشته زبان و ادبیات فارسی انتخاب و مورد کاوش و تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش روش نمونه‌گیری، هدفمند ملاک‌محور بوده است. ملاک انتخاب پروژه‌ها رعایت عناوین درخواستی در سرفصل درس و همین‌طور داده‌اصیل^۲ در بخش‌های مختلف کارنما به‌ویژه ترم‌های اول تا چهارم کارورزی بوده است. در گام نخست مفهوم شایستگی از چند منظر به‌ویژه از دیدگاه مبانی نظری تحول‌بنیادین استخراج شد و سپس این شایستگی‌ها از سرفصل رشته زبان و ادبیات فارسی به دست آمدند و در گام دوم داده‌ها به صورت اکتشافی - استقرایی مورد تحلیل و طبقه‌بندی قرار گرفتند. در گام سوم ابعاد پنج‌گانه مستخرج از داده‌کاوی کارنماها با شایستگی‌های چهارگانه اسناد، مورد کاوش و تطبیق قرار گرفته و در ماتریس دوبعدی بازنمایی شدند. در این راستا داده‌های استخراج شده مربوطه، از میان روایت‌های زیسته دانشجویان در پروژه واحد درسی کارنمای معلمی فارغ‌التحصیلان رشته زبان و ادبیات فارسی با نرم‌افزار تحلیل محتوای کیفی^۳ در فضای نتایج، مورد بازنمایی مجدد قرار گرفت و ابعاد نهایی استخراج گردیدند. حاصل تحلیل و مقایسه صورت گرفته یک الگوی مفهومی است (شکل ۲) که نشان دهنده ابعاد شایستگی از دید دانشجویان در تبیین شایستگی‌های رشته ادبیات فارسی است.

۱. هدف از تحلیل در این پژوهش درک معنا و رابطه بین معنای ادراک شده است.

۲. منظور از داده‌اصیل بخشی از محتوای پروژه است که نوشته شده توسط خود فرد است و تجربه زیسته انفرادی بوده و در فرآیند کارورزی و طی دوره کامل کارورزی توسط دانشجو معلم تجربه شده باشد.

یافته‌ها

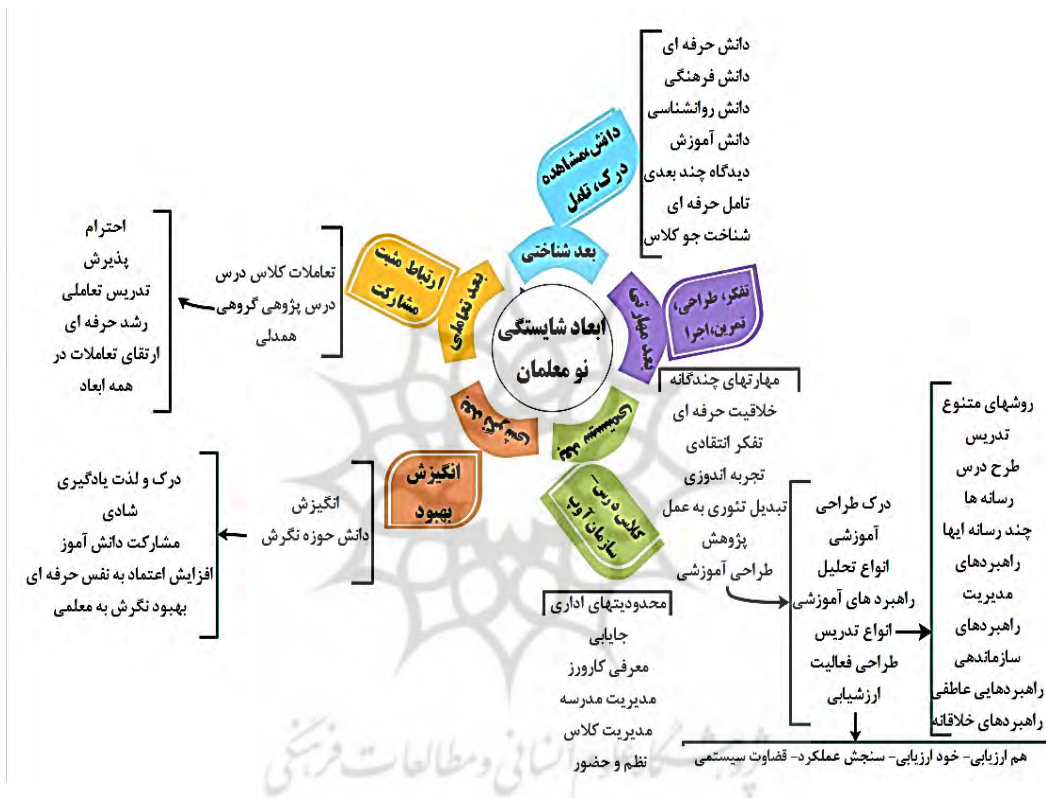
در این بخش به منظور شفافیت تحلیل‌های صورت گرفته مبتنی بر مفهوم واژه شایستگی که از چند منظر مشخص گردید، مفهوم شایستگی در میان اسناد به‌ویژه سند برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فارسی بررسی دقیقاً مشخص شد و مورد تحلیل قرار گرفت. نتیجه به این ترتیب بود که از بین شایستگی‌های در نظر گرفته شده که مستخرج از اسناد بودند، چهار شایستگی برای تحلیل و مقایسه در این پژوهش، استخراج و در نظر گرفته شدند. این شایستگی‌ها عبارت‌اند از: دانش تخصصی، دانش آموزشی، روش‌های تربیتی و دانش دینی. شایستگی‌های حاصل از اسناد، برای بخش تطبیق و کاوش نهایی پژوهش در آخرین گام به کار گرفته شدند. همچنین داده مستخرج از تحلیل کارنهاها نیز در ۵ بعد حاصل شد که در شکل (۲) به صورت الگوی مفهومی بازنمایی شدند. ابعاد پنج‌گانه مستخرج از داده کاوی کارنهاها؛ بعد سیستمی، بعد تعاملی، بعد نگرشی، بعد شناختی و بعد مهارتی است.

مؤلفه‌های اصلی بعد سیستمی شامل سازمان آموزش و پرورش و کلاس درس و فرآیندهای سیستمی مربوط به آن است. بخش بعدی که از تحلیل روایت‌ها حاصل شد، بعد نگرشی بود. مؤلفه‌های اصلی بعد نگرشی انگیزش و بهبود است که هدف آن، بهبود نگرش به حرفه معلمی است. بعد تعاملی دارای دو حوزه اصلی ارتباطات مثبت و مشارکت است، منظور از مشارکت، همکاری در فعالیتهای گروهی است. مؤلفه‌های اصلی بعد شناختی، دانش و مشاهده به‌ویژه مشاهده تأملی است که ارتقاء دهنده دانش حرفه‌ای است. بعد مهارتی (اعم از مهارت‌های ذهنی و حرکتی) که وسیع‌ترین بعد را در میان ابعاد استخراجی دارد شامل تفکر به‌ویژه تفکر انتقادی و تفکر طراحی است و نیز شامل مقوله طراحی، تمرین و اجرا است. مؤلفه طراحی نیز شامل جزئیات کامل و دقیقی است که عناصر طراحی را تا حد زیادی در برمی‌گیرد.

در بعد سیستمی به محدودیت‌هایی نیز در اجرای نقش معلمی اشاره شده است و نیز مسائلی از قبیل حضور منظم و نظم در اجرای فرآیند دروسی که با نقش معلمی در ارتباط است، از مقولات مهم قابل ذکر است.

در بعد نگرشی هر آنچه مربوط به انگیزش معلم و دانش آموز است مطرح می‌گردد، به‌ویژه در این بعد، لذت یادگیری برای دانش آموز و افزایش اعتماد به نفس معلم از عواملی هستند که موجب نگرش مثبت خواهند بود.

شکل ۲. ابعاد شایستگی نومعلمان مستخرج از داده پژوهش



در بعد تعاملی عنصر یا مهارت همدلی مطرح می‌گردد که شامل احترام و پذیرش به‌منظور کیفیت و رشد حرفه‌ای مطرح می‌گردد. اعتقاد بر این است که تدریس متعامل و افزایش تعالقات حرفه‌ای مثبت موجب بهبود ارتباطات خواهد شد. در این بعد درس پژوهی گروهی جایگاه خاصی دارد که موجب تعالقات و مشارکت بیشتر می‌گردد. بعد شناختی شامل بیشترین حوزه‌های دانش خواهد بود که شامل دانش مشاهده، تدریس و همدلی است. انواع دانش اعم از دانش حرفه‌ای، دانش تربیتی، دانش روان‌شناسی، دانش

فرهنگی که در نهایت این دانش‌ها موجب به وجود آمدن دیدگاه چندبعدی می‌شود که شناخت حال و هوای کلاس^۱ یکی از مزایای این روش است.

بعد مهارتی در میان ابعاد شایستگی‌های مستخرج از کارنمای دانشجویان دارای حوزه وسیع‌تری است و اهمیت این حوزه با وسعت آن در این پژوهش نمایان می‌گردد. این بعد شامل تبدیل تئوری به عمل، طراحی آموزش و مهارت‌های چندگانه است. طراحی آموزشی از میان زیرمؤلفه‌های استخراجی دارای جزئیات کامل و گسترده است. تجربه زیسته دانشجویان معلمان شامل تقریباً تمامی عناصر طراحی در کارورزی است. این عناصر شامل تحلیل مخاطب، تحلیل شرایط و موقعیت، راهبردهای آموزشی، طراحی فعالیتهای یادگیری و ارزشیابی آموزشی است. جالب توجه است که به راهبردهای آموزشی نیز با دید وسیعی اشاره شده است. این راهبردها شامل روش‌های متنوع تدریس، فناوری‌های آموزشی، چندرسانه‌ای‌ها و انواع راهبردها اعم از راهبرد مدیریت، راهبرد سازمان‌دهی، راهبردهای عاطفی و خلاقانه است. قابل ذکر است که دانشجویان معلمان به عنصر ارزشیابی در دو بعد ارزشیابی از یادگیری و ارزشیابی در طراحی آموزشی از فرآیند طراحی نیز اشاره داشته‌اند، ارزشیابی حرفه‌ای که شامل بهبود عملکرد معلم می‌گردد. ارزشیابی‌ها در هر دو بعد ذکر شده شامل خودارزیابی، هم‌ارزیابی و قضاوت و سنجش عملکرد می‌شوند.

پس از بازنمایی داده مستخرج از تحلیل روایت‌ها که ذکر شد، این داده اصیل با مؤلفه‌های حاصل از استخراج مفهوم شایستگی از اسناد، مورد تطبیق و کاوش قرار گرفت. در جدول (۱) ماتریس دوبعدی ارتباط ابعاد مستخرج از داده را با شایستگی‌های برنامه درسی مشاهده می‌کنید.

قابل توجه است که برخی از ابعاد حاصل از تحلیل روایت‌ها مانند بعد تعاملی و بعد نگرشی در هر چهار شایستگی ذکر شده حضور دارند. حضور این دو بعد به همراه شایستگی‌ها نشان دهنده اشاره مستقیم تجارب نومعلمان به ابعاد تعاملی و نگرشی به صورت همه‌جانبه است. بعد مهارتی نیز در دانش تخصصی، آموزشی و تربیتی حضور کامل دارد اما در بخش دانش دینی آورده نشده است. به دلیل اینکه دانش دینی را اغلب نومعلمان خارج از حوزه مهارتی دیده‌اند اما معتقدند که معلم می‌بایست الگوی عملی دانش آموز خود باشد در غیر این صورت نمی‌تواند در بخش‌های دیگر هم که تربیت و آموزش است، موفق گردد.

1. classroom climate

بنابراین مسئله قابل توجه تطبیق صورت گرفته در دانش دینی اتفاق افتاده است که نومعلمان دانش دینی را در تلفیق با طراحی درس و آموزش خود نمی‌بینند و این مسئله نقصان بزرگی در اجرای طراحی آموزشی در بخش اعتقادی ایجاد می‌کند. اینکه نومعلمان این پژوهش در شروع دوره معلمی خود دانش دینی را فقط در الگوسازی ببینند و درصدد طراحی برای آموزش این اصول نباشند و صرفاً اکتفا به محتوای موجود در کتاب درسی کنند، زنگ خطر برای آموزش اصول نگرشی و اعتقادی خواهد بود. در تصویر شماره (۳) کد گذاری باز مقوله الگوی معلمی قابل مشاهده است.

جدول ۱. ماتریس دویبعدی بر اساس داده‌ی استخراجی و ابعاد شایستگی برنامه درسی

شایستگی‌های برنامه درسی	ابعاد استخراجی			
	بعد تعاملی	بعد نگرشی	بعد مهارتی	بعد شناختی
دانش تخصصی	ارتباط مثبت، مشارکت، بهبود حرفه‌ای و همدلی	انگیزش، مشارکت، فعالیت گروهی	تفکر، طراحی، تمرین، پژوهش و ارزشیابی	ابعاد همه‌جانبه دانش (حرفه‌ای، روان‌شناسی و آموزش)
دانش آموزشی (روشی)	ارتباط مثبت، مشارکت، بهبود حرفه‌ای و همدلی	انگیزش، مشارکت، فعالیت گروهی	تفکر، طراحی، تمرین، پژوهش و ارزشیابی	ابعاد همه‌جانبه دانش (حرفه‌ای، روان‌شناسی و آموزش و پرورش)
دانش تربیتی و حل مسئله	ارتباط مثبت، مشارکت، بهبود حرفه‌ای و همدلی	انگیزش، مشارکت، فعالیت گروهی	تفکر، طراحی، تمرین، پژوهش و ارزشیابی	ابعاد همه‌جانبه دانش (حرفه‌ای، روان‌شناسی و آموزش و پرورش)
الگوی عملی و دانش دینی	ارتباط مثبت، مشارکت، بهبود حرفه‌ای و همدلی	انگیزش، مشارکت، فعالیت گروهی		

شکل ۳. کد الگوی مناسب معلمی در نرم‌افزار

MAXQDA 2020

کارورزی بعد مهارت آموزی، کارورزی مدیریت کلاس درس راهکار الگو مناسب معلمی

معلم برای این که الگوی مناسبی باشند: البته به نظر من این کار در دوره های متوسطه اول و متوسطه دوم اندکی سخت به نظر میرسد البته که اگر این شیوه از دوره ابتدایی برای دانش آموزان به گونه خوب مسلماً در دوره‌های بعدی نیز اتفاق می‌افتد برای مثال یک معلم با رعایت نظم و انضباط خود شرایط را به گونه‌ای فراهم می‌آورد تا دانش آموزان کلاس نظم و انضباط را رعایت کنند چیزی که ما خود نیز همواره متوجه آن بودیم که در کلاس معلمانی که نظم را رعایت می‌کردند دانش‌آموزان با نظمی نیز وجود داشتند معلمی که بی قانونی کند مسلماً دانش آموزان به دنبال آن خواهند رفت بنابراین معلم به عنوان یک الگوی برای دانش آموزان محسوب می‌شود که باید در نحوه رفتار خود نحوه پوشش خود نحوه صحبت کردن خود مسائلی را رعایت کند

20: 21: 995 - 21: 1678 (0)

بحث و نتیجه‌گیری

شایستگی‌های معلم و دانش‌آموز در طول دوره حرفه‌ای ضروری است زیرا کیفیت آموزش و موفقیت فرآیند یادگیری را تعیین می‌کند. در طول دوره تحصیل نیز که دانشجو معلمان برای نقش معلمی آماده می‌شوند، باید دارای دانش موضوعی، دانش آموزشی- تربیتی و درک نیازهای دانش‌آموزان خود باشند. نومعلمان و معلمان باتجربه با همکاری یکدیگر می‌توانند یک محیط یادگیری مثبت ایجاد کنند که باعث رشد شایستگی‌ها و دستیابی به اهداف آموزشی می‌شود. با توجه به شایستگی‌های اول تا چهارم برنامه درسی رشته، که شامل دانش تخصصی و مهارت‌های زبانی، دانش روشی مناسب، کسب توانایی در زمینه روش‌های تدریس و راهبردهای آموزشی، روش‌های تربیتی اسلامی و کسب دانش دینی است، می‌توان گفت که این شایستگی‌ها انواع دانش را در برمی‌گیرند و همپوشانی جالبی با ابعاد استخراجی حاصله از تحلیل تجارب زیسته نومعلمان این پژوهش دارد. در پاسخ به سؤال اول پژوهش و به منظور تطبیق نتایج حاصل شده از روایت کاوی نومعلمان می‌بایست یک فضای چندبعدی در لایه‌های چندگانه را تصور کرد. بعد شناختی که از تحلیل این پژوهش حاصل شد، تمامی دانش‌هایی که در اسناد ذکر شده است را شامل می‌شود و اما بعد نگرشی که به مسئله انگیزش و بهبود من حرفه‌ای معلم می‌پردازد و در شایستگی‌های ۲، ۳ و ۴ حضور پررنگ و مستمر دارد، به نوعی بعد نگرشی حاصل شده، از ابعاد زیربنایی شایستگی‌های برنامه درسی است. قطعاً اگر نگرش مثبت معلم به خود، محیط و دانش‌آموزانش نباشد ابعاد دیگر شکل نخواهند گرفت. در نتیجه می‌توان گفت زیربنایی‌ترین ابعاد حاصله از تحلیل داده پژوهش بعد نگرشی است. بعد سیستمی در فضای دیگری به عنوان بعد اساسی مطرح می‌گردد. در این بعد اشاره به مدیریت و سازمان به صورت کلی شده است که مسائل اداری و سیستمی نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی را شامل می‌شود. از این جهت این بعد اساسی است که اگر مسائل و چالش‌های اداری به خوبی حل و فصل و اجرا گردند سایر ابعاد فرصت حضور خواهند داشت و قابلیت‌های دیگر نومعلم ظهور می‌یابند، مانند قابلیت‌های مهارتی در حوزه دانش تخصصی. بعد تعاملی از جمله ابعاد وسیع یافته‌های این پژوهش است. تجربه نومعلم به ما می‌گوید در نقش معلمی بعد تعاملی اهمیت بسزایی دارد. به ویژه مقوله همدلی که به نظر آن‌ها احترام و پذیرش موجب تعامل مثبت معلم و دانش‌آموز-استاد، معلم راهنما و نومعلم خواهد بود. قطعاً برای رسیدن به غایت نهایی آموزش که یادگیری است همدلی با

همه ابعاد خود نقش مهمی دارد به‌ویژه برای تدریس اثرگذار می‌بایست این مهارت کسب گردد. *خیلی مهم است به این نکته اشاره شود که ابعاد ذکر شده در این پژوهش صرفاً برای شفافیت بحث و سازمان‌دهی ادراک شایستگی‌ها، مرزبندی شده‌اند اما در واقع می‌توان نمونه‌های چندی از مقولاتی را یافت که در چند بعد حضور پررنگ دارند و قطعاً نمی‌توان آن‌ها را فقط و فقط در یک بعد جای داد. مؤلفه همدلی از این نمونه‌ها است. همدلی شامل ابعاد تعاملی، نگرشی و مهارتی می‌شود. به‌عنوان یک مهارت شناخته می‌شود اما به دلیل مبنای تعاملی که دارد در بعد تعاملی نیز آورده شده است. بعد مهارتی در فضای بازنمایی این پژوهش که در شکل (۲) به‌وضوح قابل مشاهده است، نمایانگر ابعاد وسیع آن است. این بعد همپوشانی قابل توجهی با شایستگی‌های ذکر شده در سند برنامه درسی دارد به‌ویژه در شایستگی‌های ۱ تا ۳ حضور قطعی و پررنگ دارد. فارغ‌التحصیلان در زمان تحصیل به‌خوبی اهمیت طراحی، اجرا و ارزشیابی فرآیند آموزشی را درک کرده و آموخته‌اند، همان‌طور که به تحلیل‌ها به‌ویژه تحلیل نیاز، تحلیل مخاطب و تحلیل شرایط و محتوا به‌عنوان مبنای طراحی اشاره کرده‌اند و به‌خوبی به اهمیت آن‌ها آگاهی کافی دارند. اشارات قابل توجهی به بحث راهبردهای آموزشی و استفاده از ابزارها و فناوری روز داشتند و نیز مبحث تنوع روش‌های تدریس مشارکتی (تعاملی) در سراسر تجارب زیسته آن‌ها به چشم می‌خورد. برای این نومعلمان درس کارورزی صحنه پیاده‌سازی بعد مهارتی به‌ویژه در طراحی و ارزشیابی بوده است. البته شایان ذکر است که بعد مهارتی را بیش از همه در کارورزی ۳ و ۴ دیده‌اند و بعد شناختی را در کارورزی ۱ و ۲ بیشتر از سایر ابعاد مهم می‌دانند. (در اینجا قابل توجه است که کارورزی یک در اغلب رشته‌ها مشاهده و تأمل فرآیندهای کلاس درس است، کارورزی ۲ طراحی خرده فعالیت، کارورزی ۳ حل مسئله در قالب اقدام پژوهی و کارورزی ۴ حل مسئله گروهی تدریس در قالب درس پژوهی است). البته همه ابعاد به‌ویژه نگرشی و تعاملی اختصاص به زمان و درس خاصی در این پژوهش نداشته و در سراسر دوران تحصیل حضور داشته و نقش مهمی داشتند.

پاسخ سؤال دوم پژوهش در تمامی بخش‌های توصیف‌شده در پاسخ سؤال اول نیز موجود است اما با تمرکز بیشتری در وجه دانش تخصصی باید آن را یافت. نکته قابل توجه این است که بعد تخصصی رشته زیان و ادبیات فارسی در همه ابعاد بسیار ناچیز دیده شده است. با اینکه بر اساس هدف‌گذاری سند تحول بنیادین، آشنایی و مهارت دانشجویان در مفاهیم،

دانش و مهارت‌های رشته تخصصی بسیار تأکید شده است اما دانشجویان معدودی بودند که بعد تخصصی را در کل دوران تحصیل و همچنین در نقش معلمی به درستی درک کرده باشند. قطعاً عدم درک صحیح به عدم وجود عملکرد مناسب ختم خواهد شد. تجربه زیسته نومعلمان این پژوهش تقریباً به جز یک مورد خالی از بعد تخصصی رشته زیان و ادبیات فارسی است و این مسئله بسیار قابل تأمل است. نومعلمان این پژوهش به بعد مهارتی در قالب طراحی آموزشی به خوبی واقف هستند و تا حدی توانسته‌اند در عمل به آن دست پیدا کنند؛ اما نقش دانش تخصصی رشته خود را به نظر آن‌چنان که شایسته است به خوبی درک نکرده‌اند و نگرانی‌های بسیاری برای آنان وجود دارد که بدون دانش تخصصی رشته خود آیا حرفه خطیر معلمی آن‌ها دچار چالش خواهد شد؟ برای رفع این مهم که در دانشگاه به آن دست پیدا نکردند در آینده چه برنامه‌ای باید داشته باشند؟

در این زمینه، این پژوهش پیشنهاد می‌کند که اولاً ارزشیابی‌های تشخیصی دقیق در زمینه کسب دانش تخصصی در رشته‌های مختلف در دانشگاه فرهنگیان صورت گیرد تا عدم حصول نومعلمان به کسب دانش تخصصی علت‌یابی شده و با بازخورد مثبت به سیستم از تکرار این نقیصه جلوگیری گردد. ثانیاً برای معلمانی که فاقد دانش تخصصی رشته خود می‌باشند آموزش‌های هدفمند ضمن خدمت، مبتنی بر نیازسنجی دقیق نومعلمان طراحی و اجرا گردد.

تعارض منافع

قابل ذکر است که نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در این پژوهش ندارند.

سپاسگزاری

از نومعلمان عزیزی که نهایت همکاری را در تدوین و به اشتراک گذاری پروژه‌های درس کارنمای معلمی خود داشتند قدردانی می‌شود.

منابع

امین بیدختی، علی اکبر، پرداختچی، محمدحسن و علی یاری، سعادت. (۱۴۰۱). بررسی معیارهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی (شهرستان پرنده). پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۶)، ۳۴-۴۷.

بابایی، مظهر. (۱۴۰۲). رویکردی پدیدارشناسانه به تجربه زیسته نومعلمان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۶۱)، ۱۶-۷۰.

جاویدان، لیدا، علی اسماعیلی، عبدالله و شجاعی، علی اصغر. (۱۳۹۷). تدوین الگوی ویژگی‌ها و شایستگی‌های معلمی بر اساس اسناد بالادستی آموزش و پرورش. پژوهش در نظام‌های آموزشی (ویژه‌نامه ۱۲)، ۱۱۲۳-۱۱۳۶.

رضایت، غلامحسین، و صادق‌بیگی، منیژه. (۲۰۱۸). تدوین الگوی شایستگی‌های دبیران دبیرستان‌های دولتی ایران، نوآوری‌های آموزشی، ۱۷(۶۵)، ۷۵-۱۰۴.

رضایت، غلامحسین. (۱۳۹۰). الگوی شایستگی‌های رؤسای دانشگاه‌های دولتی ایران، پایان‌نامه منتشر نشده دکترا. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید بهشتی تهران

شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.

صالحی، منیره، و صحرائی سرمزده، فاطمه. (۱۴۰۱). آزمون علی تعهد حرفه‌ای معلمان بر اساس خودکارآمدی با میانجی‌گری انگیزشی معلمی. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۶(۲۱)، ۳۹-۵۸. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2022.63007.1594>

صدری، عباس، زاهدی، انسیه، و شفیعی، فاطمه صغری. (۱۳۹۶). حلقه‌ی مفقوده نظام تربیت معلم برای تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو-معلمان: کارورزی و کارآموزی با رویکرد استاد-شاگردی نوین. مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم (پژوهش در تربیت معلم)، ۱۱(۱)، ۷۵-۹. <https://sid.ir/paper/269466/fa>

طالبی، اکرم، خورسندی طاسکوه، علی، و غیاثی ندوشن، سعید. (۱۴۰۲). تحلیل انتقادی سیاست‌های توانمندسازی معلمان. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۷(۲۶)، ۱۳۵-۱۰۴. <https://doi.org/10.22054/JRLAT.2024.70737.1626>

کرمی، مرتضی و مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۳۹۰). بازار کار جهانی و تأثیر آن بر طراحی برنامه-درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶(۲۱)، ۱۰۰-۶۷.

میرشجاعیان حسینی، سیده شیما، ناصری، نازیا سادات، و فریبرز، الهام. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سبک‌های تفکر و خودبالندگی با شایستگی مدیران آموزشی در مدارس ابتدایی منطقه تبادکان مشهد. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۴(۱۵)، ۱۲۱-۱۴۸. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2019.42944.1462>

هاشمی، سیده پردیس، و شیربگی، ناصر. (۱۴۰۳). کاربرد نظریه داده‌بنیاد جهت ارائه مدل رهبری اثربخش معلمان فاقد صلاحیت در مدارس ابتدایی. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۸(۳۰)، ۶-۸. doi: 10.22054/jrlat.2024.78905.1737

References

- Āboltiņa, L., Lāma, G., Sarva, E., Kaļķe, B., Āboliņa, A., Daniela, L., ... & Bernande, M. (2024, January). Challenges and opportunities for the development of future teachers' professional competence in Latvia. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1307387). Frontiers.
- Amin Bidkhoui, Ali Akbar Pardakhtchi, and Ali Yari Saadat. (2022). Investigating the professional competence criteria of elementary school teachers (in Parand County). *Research in Educational Systems*, 34-47 (56)16. [in Persian]
- Babaei, M. (2023). A phenomenological approach to the lived experience of novice teachers. *Research in Educational Systems*, 17(61), 86-70. [in Persian]
- Bobrakov, S. (2014). Student Teachers Perceptions of Theory and Practice Integration through Action Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1).
- Borg, S. (2018). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum, 2006. Vo, Kim Anh Thi, et al. "Teaching Practicum of an English Teacher Education Program in Vietnam: From Expectations to Reality" *Journal of Nusantara Studies*, 3(2), pp. 32-40
- Borger, H., & H. Tillema. (1996). Flexible Knowledge Acquisition: Learning to Use Knowledge in Student Teaching. *Journal of Professional Studies*, 3(2), 25-34.
- Christensen, D. (1996). The professional knowledge-research base for teacher education". In: J. SIKULA, TH.J. BATTERY & E. GUYTON (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 38-52). New York: Prentice Hall.
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y. H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European journal of teacher education*, 32(1), 3-19.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Debreli, E. (2012). Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 367-373.
- Eginli, I., & Solhi, M. (2021). The Impact of Practicum on Pre-Service EFL Teachers' Self-Efficacy Beliefs: First Step into Professionalism. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 223-235
- European Commission (2010). Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset. Ed.: JaapScheerens. Luxembourg.
- Farrell, T. S. (2008). Here's the book, go teach the class' ELT practicum support. *RELC Journal*, 39(2), 226-241.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, 25(2), 285-296.

- Guyton, E., & Dangel, J. R. (Eds.). (2004). *Research linking teacher preparation and student performance* (Vol. 12). R&L Education.
- Hashemi, P., & Shirbagi, N. (2024). Effective Leadership Model for Unqualified Teachers in Primary Schools: an Application of the Grounded Theory. *Educational Leadership Research*, 8(30), 6-48. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.78905.1737>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hong, J. C., Horng, J. S., Lin, C. L., & ChanLin, L. J. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 4-20
- Imig, D. & Switzer, T. (1996). Changing teacher education programs, restructuring collegiate-based teacher education. In: J. SIKULA, TH.J.
- Javidan, L., Ali Esmaili, A., & Asghar Shojai, A. (2018). Developing a model for teacher characteristics and competencies based on higher-level education documents research in Educational Systems, Special Issue 12, 1123-1136. [in Persian]
- Karami, M., & Momeni Mohammui, H. (1390). The Global Job Market and Its Impact on Curriculum Design. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 6(21), 100-67. [in Persian]
- Kehoe, K. F., & McGinty, A. S. (2024). Exploring teachers' reading knowledge, beliefs and instructional practice. *Journal of Research in Reading*, 47(1), 63-82.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Mallarangan, A. D. D., Rahman, A., Nur, S., Lathifah, Z. K., & Lubis, F. M. (2024). Analysis of the influence of continuous training development and education on professional competence of teachers in public schools. *Journal on Education*, 6(2), 13449-13456. <http://jonedu.org/index.php/joe>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mirshojaeian Hosseini, S. S., Naseri, N. S., & Fariborzi, E. (2018). Investigating the relationship between thinking styles and self-actualization with educational managers' competence in primary schools of Tabadkan region, Mashhad. *Educational Leadership Research*, 4(15), 5-5. doi: 10.22054/jrlat.2019.42944.1462
- Nessa, K., Akter, S., Faruk, M. G., & Raihan, M. F. (2024). Teaching competence and academic achievement on higher secondary students in Satkhira District. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, VIII(III), 446-456. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.803030s>

- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *Bulgarian Comparative Education Society*. (Eric).
- Rahayu, S., Ulfatin, N., Wiyono, B. B., Imron, A., & Wajdi, M. B. N. (2018). The professional competency teachers mediate the influence of teacher innovation and emotional intelligence on school security. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 210-227.
- Rezaai, P. D. (2019). Teachers' professional competencies: Past, present, and future. *Quarterly Journal of Education*, 35(2), 129-150.
- Rezaei, G., & Sadeghbeygi, M. (2018). Developing a model for the competencies of high school teachers in Iranian public schools. *Educational Innovations*, 65(17), 75-104. [in Persian]
- Rezayat, G. H. (1390). *A Model of Competencies for Heads of Iranian State Universities* (Unpublished Doctoral Dissertation). Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran. [in Persian]
- Rezayat, G. H., & Sadeghbegi, M. (2018). Developing a Model for Competencies of High School Teachers in Iranian Public Schools. *Innovations in Education*, 65(17), 75-104.
- Salahi, M., & Sahraei Sarmadeh, F. (2022). Examining the effect of professional commitment of teachers based on self-efficacy with the mediation of teaching motivation. *Educational Leadership Research*, 6(21), 39-58. doi: 10.22054/jrlat.2022.63007.1594. [in Persian]
- Sedari, A., Zahedi, A., & Shafiei, F. S. (2017). The Missing Link in the Teacher Education System for Achieving Student-Teacher Professional Competencies: Internship and Apprenticeship with a Novel Master-Apprentice Approach. *Studies in Teacher Education Policy (Research in Teacher Education)*, 1(1), 75-99. SID. Link4. [in Persian]
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Supreme Council of Education and Training. (2011). *Fundamental Transformation Document for Education and Training*. Tehran: Supreme Council of Cultural Revolution. [in Persian]
- UNESCO (1990). Education for the Future, Regional meeting in Bangkok, Educational Research of the Ministry of Education. *The Australian Educational Researcher*, 37(1).
- UNESCO Bangkok. Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (2015). 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net) regional study on transversal competencies in education policy and practice (phase 1): regional synthesis report.