



Designing a Pattern for Assessing Teaching Readiness in Primary Schools: Applying an Exploratory Mixed Methods Research Design

Mahdi Ghorbankhani¹, Keyvan Salehi², Ebrahim Khodaei³, Ali Moghadamzadeh⁴, Marzieh Dehghani⁵

1. Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran. Email: Ghorbankhani@ut.ac.ir

2. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran; (Corresponding Author), Email: Keyvansalehi@ut.ac.ir

3. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran, Email: Khodaei@ut.ac.ir

4. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: amoghadamzadeh@ut.ac.ir

5. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Iran. Email: Dehghani_m33@ut.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article Type:

Research Article

Received

Received in revised form

Accepted

Published online

Objective: The current research was conducted with the aim of designing a suitable pattern for assessing the level of readiness for entering the profession of an elementary teacher.

Methods: A sequential exploratory mixed-methods study was designed and executed in two stages to address the research question. In the initial phase, Grounded Theory was employed. Participants, chosen through the criterion strategy, consisted of experienced teachers and subject experts, with data saturation achieved after conducting 19 interviews. Data were gathered using a semi-structured interview technique and subsequently analyzed through open coding methods.

Results: After analyzing the data in the first part, the identified pattern had 8 main dimensions and 69 criteria; The main dimensions of the model include cognitive knowledge, metacognitive knowledge, cognitive ability, non-cognitive ability, internal insight (identity), external insight (social), individual demeanor and interpersonal demeanor.

Conclusion: The results show the wide range of necessary attributes for the teaching profession, and it is necessary to develop a scientific, evidence-based, and integrated mechanism to accurately measure such characteristics before entering the teaching profession.

Keywords: Teacher Readiness, Effective Teacher, Teacher Competencies, Exploratory Mixed Methods Research Design.

Cite this article: Ghorbankhani, Mahdi; Salehi, Keyvan; Khodaie, Ebrahim; Moghadamzadeh, Ali; Dehghani, Marzieh (2024). Designing a pattern for assessing teaching readiness in primary schools: Applying an Exploratory Mixed Methods Research Design. *Higher Education Letter*, 17(67), 98-114pages.

DOI:10.22034/hel.2024.2023974.1948

© The Author(s).



Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing

طراحی الگوی سنجش آمادگی معلمی در مدارس ابتدایی: کاربست طرح روش‌های پژوهش آمیخته اکتشافی

مهدی قربانخانی، کیوان صالحی، ابراهیم خدایی، علی مقدم‌زاده، مرضیه دهقانی

۱. دانش‌آموخته دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: Ghorbankhani@ut.ac.ir
۲. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی؛ دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: Keyvansalehi@ut.ac.ir
۳. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی؛ دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: Khodaei@ut.ac.ir
۴. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی؛ دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: amoghdamzadeh@ut.ac.ir
۵. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی؛ دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: Dehghani_m33@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی مطلوب سنجش میزان آمادگی برای ورود به حرفه آموزگار ابتدایی انجام شده است.
دریافت: اصلاح: پذیرش: انتشار:	روش پژوهش: باتوجه به ماهیت مسئله، پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ رویکرد، آمیخته از نوع اکتشافی متوالی است و در دو مرحله انجام شده است. در مطالعه اول با استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها، در سطح نظمی مفهومی اجرا شد. شرکت‌کنندگان با استفاده از راهبرد ملاکی، از میان معلمان باتجربه و متخصصان موضوعی انتخاب شده و پس از ۱۹ مصاحبه اشباع داده‌ها حاصل شد. داده‌ها با استفاده از فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با کدگذاری باز، تحلیل شد. مطالعه دوم: پس از دسته‌بندی یافته‌های مرحله قبل به‌منظور تدوین الگو و تعیین اهمیت هریک از ملاک‌های شناسایی شده با استفاده از روش دلفی اقدام شد. برای این منظور به ۱۵ کارشناس حوزه تعلیم و تربیت و معلم باتجربه در ۳ مرحله مراجعه شد و داده‌های به‌دست‌آمده تحلیل گردید.
	یافته‌ها: پس از تحلیل داده‌ها در مطالعه اول در نهایت الگوی شناسایی شده دارای ۶۹ ملاک و دسته‌بندی آن در قالب ۸ بُعد اصلی بود؛ ابعاد اصلی الگو شامل "دانش شناختی"، "دانش فراشناختی"، "توانش شناختی"، "توانش فراشناختی"، "بینش درونی (هویتی)"، "بینش بیرونی (اجتماعی)"، "منش فردی" و "منش میان‌فردی" است. یافته‌های مطالعه دوم بیانگر آن بود که ۵ مضمون اول در الگو به‌ترتیب میزان اهمیت شامل توانش فراشناختی، بینش اجتماعی، بینش هویتی، منش میان‌فردی و توانش شناختی است.
	نتیجه‌گیری: نتایج بیانگر گستره وسیع توانمندی‌های ضروری برای حرفه معلمی است و ضرورت تدوین سازوکاری علمی، شواهدمحور و یکپارچه برای سنجش دقیق چنین ویژگی‌هایی پیش از ورود به حرفه معلمی آشکار است. باتوجه به ترتیب اهمیت مقوله‌های شناسایی شده تاجای ممکن در فرآیند گزینش معلم لازم است مقوله‌های با اهمیت بیشتر در اولویت قرار داده شوند.
	کلیدواژه‌ها: آمادگی معلمی، معلم اثربخش، شایستگی معلمان، طرح روش‌های پژوهش آمیخته اکتشافی.

استناد: قربانخانی، مهدی؛ صالحی، کیوان؛ خدایی، ابراهیم؛ مقدم‌زاده، علی؛ دهقانی، مرضیه (۱۴۰۳). طراحی الگوی سنجش آمادگی معلمی در مدارس ابتدایی: کاربردی

طرح روش‌های پژوهش آمیخته اکتشافی. نامه آموزش عالی، ۱۷(۶۷)، ۹۸-۱۱۴. صفحه. DOI:10.22034/hel.2024.2023974.1948



حق مؤلف © نویسندگان.

ناشر: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور

مقدمه

بهبود کیفیت سرمایه انسانی تاثیر مستقیمی بر ارتقای اثربخشی درونی و بیرونی هر نظامی دارد؛ اهمیت نیروی انسانی و کیفیت آن در نظام تعلیم و تربیت مضاعف است و توجه به این امر در سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی، سند چشم‌انداز، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و در برنامه زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی مورد اشاره قرار گرفته است (قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۹). در نظام آموزش و پرورش معلم به عنوان بازوی اصلی اجرای برنامه‌های آموزشی نقشی اساسی دارد و معلمان کارآمد تضمین کننده موفقیت نظام آموزشی هستند و در مقابل معلم محدود از نظر نگرش و بینش هرگز قادر نخواهد بود که یک برنامه خوب طراحی شده را به نحو مطلوب اجرا کند بر این اساس موفقیت یک نظام آموزشی بستگی به دانش، مهارت و نگرش معلمان دارد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۷).

معلمان بیش از هر عامل دیگر نقش تعیین کننده‌ای در یادگیری دانش‌آموزان دارند. در یک مطالعه فراتحلیل که با هدف تعیین سهم عوامل مرتبط با پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان انجام شد، یافته‌ها بیانگر آن بود که معلم نسبت به عوامل دیگر همچون برنامه درسی، مدرسه، دانش‌آموز و شرایط خانوادگی سهم بیشتر و اثرگذارتری در یادگیری دانش‌آموز دارد (هتی، ۲۰۰۹). یکی از مهم‌ترین تصمیمات در بهبود کیفیت نظام‌های آموزشی انتخاب شایسته‌ترین افراد برای تدریس است و شناسایی چنین افرادی با چالش‌های متعددی روبه‌رو بوده و از پیشینه تاریخی برخوردار است. فرآیند سنجش و گزینش معلم در واقع تلاشی است در خصوص پیش‌بینی اثربخشی آتی متقاضیان ورود به این حرفه و هنر تیم مصاحبه‌کننده و تصمیم‌گیرندگان در خصوص انتخاب یا عدم انتخاب افراد در این است که صفات و خصیصه‌هایی را برگزیند که به واسطه آن‌ها بتوان اثربخش بودن در آینده را پیش‌بینی کرد؛ همچنین اندازه‌گیری این صفات به طور رواق، پایا و منصفانه از اساسی‌ترین چالش‌های فرآیند گزینش است (ریم‌کافمن و هامر، ۲۰۱۰). باور اساسی در پژوهش‌های مرتبط با گزینش معلم، تمرکز بر تفاوت‌های فردی است و وجود تنوع در ویژگی‌ها و تجربیات فردی رفتارهای آینده در محیط‌های آموزشی را رقم می‌زند. در فرآیند غربال‌گری متقاضیان، برخی از این ویژگی‌ها ممکن است از طریق اندازه‌گیری مستقیم مورد ارزیابی قرار گرفته و برخی دیگر ممکن است با مشاهده یا ارزیابی غیرمستقیم استنتاج شوند (کلاسن و کیم، ۲۰۲۱). باوجود اهمیت زیاد نقش معلم در بهبود یادگیری دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌های فردی حین فرآیند سنجش و گزینش، نتایج متفاوتی در میزان اثربخشی آتی معلمان به همراه خواهد داشت. معلمان از بسیاری جهات با یکدیگر تفاوت دارند که برخی از تفاوت‌ها گذرا و برخی ریشه‌دار و پایدارتر هستند؛ با مروری بر پژوهش‌های مرتبط در حوزه سنجش و گزینش معلم می‌توان دریافت که بنیان اساسی آن‌ها بر این باور استوار است که متقاضیان ورود به حرفه معلمی در ویژگی‌ها، خصیصه‌ها و تجربیات شخصی متفاوت از یکدیگرند و این تفاوت‌های فردی با رفتارهای آتی آنان در موقعیت‌های آموزشی و حرفه‌ای مرتبط است. بنابراین، توجه به تفاوت‌های فردی به عنوان یکی از پارامترهای اصلی در فرآیند گزینش معلمان اهمیت می‌یابد. ماهیت حرفه معلمی پیچیده و چندوجهی است و این ویژگی‌ها پیش‌بینی اثربخشی معلمان در آینده را از روی مجموعه مختصری از رفتارها در طول فرآیند گزینش دشوار می‌کند؛ بنابراین، در دست داشتن الگویی شواهدمحور، برخاسته از بافتار و متشکل از ویژگی‌های ضروری برای حرفه می‌تواند به بهبود کیفیت تصمیمات منتهی گردد (آتبری، ۲۰۱۵). برخی از ویژگی‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز برای حرفه معلمی در مطالعات جداگانه و به صورت جزیره‌ای مورد بررسی قرار گرفته‌اند (فونسیکا-چاکنا، ۲۰۱۹؛ بارداخ و همکاران، ۲۰۲۰؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۹) با این وجود، همچنان یکی از چالش‌های اساسی در فرآیند سنجش و گزینش معلمان فقدان الگوی مطلوب سنجش میزان آمادگی آن‌ها پیش از ورود به حرفه است و به تبع آن چالش دیگر، اندازه‌گیری و سنجش خصیصه‌های ضروری تشکیل‌دهنده الگو به شیوه‌ای معتبر و شواهدمحور است.

نقش‌آفرینی در دنیای تعلیم و تربیت مستلزم مهارت‌ها، صفات و توانمندی‌های خاصی است و تاکیدات چندجانبه در بیشتر سیاست‌ها و اسناد راهبردی و کلان‌کشوری، اهمیت ایجاد سازوکاری برای سنجش افراد مستعد و شایسته را دوچندان می‌نماید؛ پژوهش حاضر نیز با درک این ضرورت و اهمیت ذکر شده در تلاش است تا با تدوین الگوی مطلوب سنجش آمادگی معلمان خلاء موجود در زمینه سنجش آمادگی در

1. Hattie

2. Rimm-Kaufman & Hamre

3. Klassen & Kim

4. Atteberry

5. Fonseca-Chacana

6. Bardach

داوطلبان ورود به حرفه معلمی را پوشش دهد و زمینه را برای توسعه ابزارهای معتبر در سنجش میزان آمادگی ورود به حرفه معلمی را فراهم سازد.

با بررسی پیشینه پژوهشی موجود در این حیطه به‌رغم مطالعات عدیده‌ای که در رابطه با ویژگی‌های شناختی و شایستگی‌های معلمان مانند (وو^۱ و همکاران، ۲۰۲۳؛ مارکز^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ ویلفورد^۳ و همکاران، ۲۰۱۳؛ پله^۴ و همکاران، ۲۰۲۳) به انجام رسیده است، تاکنون ترکیبی از ویژگی‌های ضروری در قالب الگویی برای سنجش میزان آمادگی ورود به حرفه معلمی در دوره ابتدایی شناسایی و معرفی نشده است. بدیهی است نظام سنجش و گزینش بایستی دربرگیرنده کلیه ابعاد و نیازمندی‌های آن حرفه و همچنین فرد متقاضی برای تصدی در آن باشد. با توجه به نقش کلیدی معلمان در اصلاح، بازسازی و ارتقای آموزه‌های فرهنگی و نظام تربیتی جامعه، کم‌توجهی در نظام سنجش و گزینش در این حرفه خطیر، سبب ورود افرادی در این حرفه خواهد شد که از ظرفیت لازم و کافی برخوردار نبوده و شغل معلمی را به دلیل درماندگی و شرایط نامناسب دیگر حوزه‌های شغلی در جامعه انتخاب نمایند و یا همچنان در فعالیت‌های معلمی باقی بمانند (ارتان^۵ و همکاران، ۲۰۲۱؛ لوکر^۶ و همکاران، ۲۰۲۲؛ یاگان^۷ و همکاران، ۲۰۲۲)؛ پیامد این مسئله، شکل‌گیری زمینه‌ای برای بروز و شیوع انبوه مشکلات اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است که عمدتاً جبران‌ناپذیر خواهند بود. این امر، علاوه بر ایجاد موانع بسیار در بهبود سطح و عمق نظام تعلیم-تربیت، زمینه‌ای برای سست شدن هویت ملی و بین‌المللی، گسست نسل‌ها و عقب‌ماندگی در حوزه فرهنگی، سست شدن باورهای دینی و در نتیجه به چالش کشیده شدن بنیادهای جامعه برای تعالی، سازندگی و توسعه پایدار را فراهم نموده است. با توجه به اهمیت و جایگاه ویژه معلمان در نظام‌های تربیتی و نقش اثرگذار آن‌ها در فرآیند تعلیم و تربیت ضرورت اجرای این پژوهش تبیین می‌گردد. از آنجایی که تدریس یک موضوع پیچیده و چندوجهی است، لازم است ترکیبی از ملاک‌ها برای ارزیابی و گزینش در نظر گرفته شود و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان داده‌اند که انتخاب متقاضیان صرفاً براساس پیشینه تحصیلی و عوامل شناختی نتایج ضعیفی را به همراه دارد (وین و یانگز^۸، ۲۰۰۳؛ لیونس و سکت^۹، ۲۰۱۷؛ ریم‌کافمن و هامر^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ پترسون^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۵) و جزئی‌نگری در فرآیند گزینش و در دست نداشتن چارچوب یکپارچه و مورد توافق در مرحله انتخاب، ممکن است برای نظام تربیت معلم پرهزینه باشد. همچنین، با مروری بر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه می‌توان دریافت که مطالعات متعددی برای ارتقای کیفیت تدریس و بهبود اثربخشی معلمان در کلاس انجام شده است (گلدبر^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۵؛ کین و استینگر^{۱۳}، ۲۰۰۲؛ آتبری و همکاران، ۲۰۱۵؛ دارلینگ‌هاموند^{۱۴}، ۲۰۱۵؛ جکسن^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۴؛ مک‌لین^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۹؛ پائولینی^{۱۷}، ۲۰۱۵)، با این حال چارچوب دقیقی از مختصات دانشی، بینشی و و مهارتی در نظام تربیت معلم ایران که مورد اجماع خبرگان موضوعی باشد در دست نیست. بر مبنای آنچه بیان شد پژوهش حاضر به دنبال ایجاد سازوکاری مبتنی بر شیوه‌های علمی و شواهد محور در سنجش و گزینش معلمان است و برای این منظور به شناسایی الگوی مطلوب سنجش میزان آمادگی برای ورود به حرفه آموزگار ابتدایی می‌پردازد. به بیان دیگر، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که الگوی مطلوب سنجش میزان آمادگی برای ورود به حرفه آموزگار ابتدایی از چه خصیصه‌هایی تشکیل شده است؟

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Wu
2. Marks
3. Williford
4. Peele
5. Ortan
6. Lucker
7. Yağan
8. Wayne & Youngs
9. Lievens & Sackett
10. Rimm-Kaufman & Hamre
11. Patterson
12. Goldhaber
13. Kane & Staiger
14. Darling-Hammond
15. Jackson
16. McLean
17. Paolini

روش پژوهش

باتوجه به ماهیت مسئله، پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و براساس رویکرد، آمیخته از نوع اکتشافی متوالی است. در مطالعات روش‌های پژوهش آمیخته، فرصت استفاده بهینه از هر دو دسته از روش‌های پژوهش کمی و کیفی برای پاسخگویی به سؤال‌های پژوهشی و کمینه‌کردن کاستی‌های رویکردهای تک‌روشی و بیشینه‌سازی دقت فراهم می‌شود (صالحی، و گل‌افشانی، ۲۰۱۰). در بخش اول این پژوهش، ملاک‌های مرتبط با آمادگی معلمی در دوره ابتدایی ضروری شناسایی و دسته‌بندی گردید. خروجی مرحله اول، به تدوین الگوی اولیه سنجش آمادگی معلمی در دوره ابتدایی منتج‌شد؛ در مطالعه دوم برای تعیین وزن ابعاد و ملاک‌های شناسایی‌شده، از روش دلفی استفاده شد. مراحل انجام پژوهش در شکل ۱ خلاصه شده است.



شکل ۱. مراحل انجام پژوهش و رویش الگو

مطالعه اول

میدان پژوهش، نمونه و روش نمونه‌گیری: در مطالعه اول از نظرات معلمان باتجربه و خبرگان موضوعی برای تصمیم‌گیری در خصوص چارچوب خصیصه‌ها و اجزای الگو استفاده شد. تعداد و نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش‌های کیفی به روند پژوهش و نحوه تکوین مقوله‌ها بستگی دارد و از پیش تعیین شده نیست. انتخاب مصاحبه‌شوندگان براساس روش نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از راهبرد ملاکی بود؛ ملاک انتخاب افراد برای انجام مصاحبه دارا بودن دست‌کم ۵ سال سابقه تدریس به عنوان معلم در مدرسه ابتدایی بود که با ۱۴ نفر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد و در انتها به منظور رواسازی یافته‌های حاصل از مصاحبه، با مراجعه مجدد به معلمان ۲ مصاحبه تکمیلی انجام شد؛ همچنین یافته‌های به دست آمده از مصاحبه با معلمان با کمک ۳ کارشناس موضوعی در حوزه تعلیم و تربیت به منظور نهایی‌سازی جرح و تعدیل یافت؛ در مجموع ۱۹ جلسه مصاحبه (۱۴ معلم برای یافته‌های اولیه، ۲ معلم برای رواسازی به چارچوب یافته‌ها و ۳ کارشناس برای نهایی‌سازی) برای تدوین چارچوب یافته‌ها برگزار گردید.

گردآوری و تحلیل داده‌ها: به منظور گردآوری داده‌ها برای پاسخ به سوال پژوهش از فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. بدین منظور ابتدا پروتکل مصاحبه براساس اصول پیشنهادی بنی‌اسدی و صالحی (۱۳۹۸) تدوین شد و با هماهنگی قبلی انجام شده با مصاحبه‌شوندگان به انجام گفت‌وگو، تنظیم و بازبینی متن گفت‌وگوها پرداخته شد. میانگین سن معلمان مورد مصاحبه (۱۱ مرد و ۵ زن) ۴۲/۵ سال (کمترین ۳۳ سال و بیشترین ۵۹ سال) و میانگین سابقه تدریس آن‌ها ۱۶/۱۲ سال (کمترین سابقه ۷ سال و بیشترین سابقه ۲۸ سال) بود. میانگین سن خبرگان موضوعی (۲ مرد و ۱ زن) ۴۱ سال (کمترین ۳۹ سال و بیشترین ۴۵ سال) و میانگین سابقه کاری آن‌ها ۸/۶ سال بود (کمترین ۸ سال و بیشترین ۱۰ سال). برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه حضوری استفاده گردید و در مواردی که انجام مصاحبه حضوری برای شرکت‌کنندگان مقدور نبوده و یا تمایل به انجام مصاحبه حضوری نداشتند از مصاحبه تلفنی و شبکه‌های اجتماعی موبایل بنیان مانند ایتا و شاد استفاده گردید که در مجموع تعداد ۱۳ مصاحبه غیرحضوری (۳ مصاحبه در شبکه‌های اجتماعی و ۱۰ مصاحبه تلفنی) و مابقی به صورت حضوری بوده است. میانگین زمان هر جلسه مصاحبه ۴۰ دقیقه (کوتاه‌ترین مصاحبه ۳۲ دقیقه و طولانی‌ترین مصاحبه ۴۷ دقیقه) بود. بعد از گردآوری کاربرگ‌های تکمیل شده نسبت به پالایش، بازخوانی، دسته‌بندی و ارائه یافته‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA اقدام شد؛ نحوه اقدام بدین طریق بود که ابتدا فایل الکترونیکی مصاحبه‌ها وارد نرم افزار شده و داده‌های حاصل از یادداشت‌برداری‌های به عمل آمده از مصاحبه‌ها، خط به خط خوانده شده و سپس کدهای اولیه، استخراج شده و مبتنی بر آن زیرمقوله‌ها و مقوله‌ها تشکیل شد. رسیدن به اشباع داده‌ها در این مطالعه به این شکل بود که ابتدا با انجام یک مصاحبه و تحلیل آن مقوله‌های اولیه تشکیل شده و مبتنی بر مقوله بدست آمده در مصاحبه اول به انجام مصاحبه دوم پرداخته شد و سپس مقوله بهبود یافته و کامل‌تر شدند و این روند تا آخرین مصاحبه ادامه یافت و مقوله با انجام هر مصاحبه کامل‌تر از قبل گردید و در نهایت مقوله‌های نهایی تدوین شدند؛ تمامی کدها و کلمات کلیدی که از مصاحبه چهاردهم به بعد در متن مصاحبه‌ها یافت می‌شد، شکل جدیدی بر مقوله‌های تدوین شده اضافه نکرد. در راستای رعایت اخلاق در پژوهش، قبل از انجام مصاحبه از شرکت‌کنندگان دعوت به مصاحبه به عمل آمده و در ابتدا پیش از جلسه اصلی توضیحات کلی درخصوص ماهیت جلسه ارائه شد و جلسه اصلی مصاحبه حداقل ۵ روز بعد از مکالمه اولیه برگزار شد تا فرصت لازم برای تأمل بر موضوع و دستیابی به انسجام ذهنی داشته باشند. همچنین، هم در زمان مکالمه اولیه و هم پیش از جلسه اصلی مصاحبه در رابطه با هدف پژوهش، محرمانه بودن نام و اطلاعات هویتی آن‌ها آگاهی‌های لازم داده شد و در نهایت همه افراد حاضر در پژوهش با رضایت کامل در فرایند مصاحبه وارد شدند.

برای ارتقای اعتبارپذیری یافته‌ها (معادل روایی درونی در پژوهش کمی)، از فنون و راهبردهایی نظیر حضور طولانی مدت در محیط پژوهش و صرف زمان طولانی با شرکت‌کنندگان، تبادل نظر و کنترل از سوی اعضای تیم پژوهش استفاده شد. همچنین، از سه‌سویه‌نگری^۱ مبتنی بر تنوع‌بخشی در تعداد سؤال‌ها، تحلیل موارد متناقض و بعضاً منفی در داده‌ها و نظرات ۳ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت، به منظور اعمال نظر نهایی، بهره گرفته شد و تلاش شد تا با توصیف دقیق زمینه مطالعه، پیش‌فرض‌ها و شرایط پژوهش و ارائه جزئیات آن، زمینه لازم برای افزایش انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش (معادل روایی بیرونی در پژوهش کمی) فراهم شود. به منظور ایجاد قابلیت اطمینان به پژوهش (معادل پایایی در پژوهش کمی)، تلاش شد تا با تشریح جزئیات مربوط به چگونگی گردآوری داده‌ها، نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تفسیر و تحلیل‌های طی شده در فرایند پژوهش، زمینه‌ایی برای انجام «مسیرنمای حسابرسی»^۲ فراهم شود. همچنین برای ارتقای تاییدپذیری یافته‌ها (معادل عینیت در

1. Triangulation

2. Research Audit Trail

پژوهش کمی)، تلاش شد تا با استفاده از یادداشت میدانی و در فرایند تحلیل و تفسیرهای انجام شده، تا آنجا که امکان‌پذیر است، اندیشه‌ها، باورها و انتظارات ذهنی پژوهشگران در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها کنترل شود.

روش تحلیل مصاحبه‌ها: برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، اقداماتی نظیر مرور یادداشت‌های تدوین‌شده بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه برای تعدیل و تکمیل مطالب یادداشت شده و همچنین تحلیل با استفاده از نرم افزار MAXQDA و در سطح نظم‌دهی مفهومی^۱ و با استفاده از کدگذاری باز استفاده شد. بر اساس نظر کوربن و اشتراس^۲ (۲۰۰۸) پژوهش‌های کیفی، از جمله طرح پژوهش نظریه‌برخاسته از داده‌ها، می‌تواند در سه سطح تحلیلی، شامل سطوح توصیفی^۳، نظم‌دهی (مرتب‌سازی) مفهومی و نظریه‌پردازی انجام شود. در این مطالعه، قصد پژوهشگران، تحقق سطح دوم یعنی نظم‌دهی مفهومی است که در آن سازمان‌دهی داده‌ها در مقولات جدای از هم براساس ویژگی‌ها و ابعادشان است؛ پس از آن است که از کنار هم قرار دادن و ایجاد ارتباط میان مفاهیم مرتب‌شده، چارچوب مورد نظر ساخته می‌شود که سطح سوم تحلیل را شکل می‌دهد. پس از آنکه ملاک‌های مرتبط با آمادگی معلمی، شناسایی شده و الگوی اولیه سنجش آمادگی معلمی در دوره ابتدایی تدوین شد؛ بدین منظور در گام اول، برای آشنایی با عمق و گستره داده‌ها، روایت‌های ارائه شده چندین مرتبه مطالعه شد تا پژوهش‌گران با فضای حاکم بر مصاحبه‌ها مانوس شوند؛ بدین منظور از طریق راهبردهایی نظیر بازخوانی مکرر داده‌ها، خواندن داده‌ها به صورت فعال و جستجوی معانی و الگوها، تلاش شد تا آشنایی قابل‌توجهی با داده‌های گردآوری شده فراهم شود. به منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه شد و عباراتی که به صورت مستقیم با موضوع مورد مطالعه ارتباط داشت، استخراج گردید. پس از مطالعه اولیه، با هدف دستیابی به فهم عمیق‌تر، مصاحبه‌ها به صورت مکرر مورد بازخوانی قرار گرفت. این بازخوانی‌ها به پژوهشگران این امکان را داد تا به طور دقیق‌تر با مفاهیم و اطلاعات موجود در داده‌ها آشنا شوند. به عنوان نمونه، در یکی از مصاحبه‌ها که درباره نقش معلم در تشویق دانش‌آموزان به یادگیری بود، جملات کلیدی و نکات مهم بارها مورد مطالعه و بازنگری قرار گرفت. در مرحله بعد، ضمن مرور منظم جملات استخراج شده، تلاش شد تا به درک معانی هریک از جملات، پی‌برده شود. در این مرحله، مفاهیم و الگوهای شناسایی شده از داده‌ها به صورت دقیق‌تری فرموله می‌شوند تا به تحلیل عمیق‌تری از ویژگی‌های معلمان ابتدایی منجر شود. به عنوان مثال، اگر از داده‌های مصاحبه‌ها به دست آمده باشد که: «تعامل مثبت با دانش‌آموزان» به عنوان یکی از ویژگی‌های معلمان ابتدایی مطرح شده است، این مفهوم به صورت دقیق‌تر و محدودتر و مطابق با منظور مصاحبه‌شونده تعیین می‌شود؛ به این ترتیب، ممکن است مفهوم «تعامل مثبت با دانش‌آموزان» در این شکل ارائه شود: از نظر مصاحبه‌شونده، تعامل مثبت با دانش‌آموز یعنی ایجاد صمیمیت از طرف معلم و توجه به نیازهای دانش‌آموز در کلاس. این مراحل برای تمامی مصاحبه‌ها تکرار شد و معانی فرموله‌شده و مرتبط به هم، در قالب خوشه‌هایی از مضامین (خوشه‌های معنایی) قرار داده شد. در این مرحله، مفاهیم مشابه و مرتبط با یکدیگر گروه‌بندی می‌شوند تا الگوهای کلی‌تر و معانی عمیق‌تری به دست آید. به عنوان مثال، اگر در مرحله قبل مفهوم «تعامل مثبت با دانش‌آموزان» به صورت ویژگی‌های رفتاری تعیین شده باشد، در این مرحله ممکن است این مفهوم به همراه مفاهیم مشابه، مانند «تشویق به فعالیت‌های گروهی»، «ایجاد احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان» و «توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» در یک خوشه معنایی مشترک قرار گیرند. در ادامه، نتایج در قالب توصیفی جامع از موضوع مورد مطالعه، تلفیق شد؛ در این مرحله، تمامی خوشه‌های معنایی و الگوهای کشف‌شده به یکدیگر متصل می‌شوند و یک توصیف جامع از ویژگی‌های معلمان ابتدایی ارائه می‌شود. به عنوان مثال، با تلفیق خوشه معنایی مرتبط با «تعامل مثبت با دانش‌آموزان»، «تشویق به فعالیت‌های گروهی» «ایجاد احساس ارزشمندی در دانش‌آموزان» و «توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان»، یک توصیف جامع از نقش و ویژگی‌های معلمان ابتدایی به دست می‌آید. معلمان ابتدایی در این پژوهش، به عنوان افرادی با ویژگی‌های منحصر به فرد شناسایی شدند که در حین تدریس، تلاش می‌کنند تا با ایجاد تعامل مثبت و صمیمی با دانش‌آموزان، احساس ارزشمندی و تشویق به فعالیت‌های گروهی، محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار داده و در عین حال به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه کنند. این معلمان با برقراری ارتباط مثبت، تعامل گروهی را ترویج می‌دهند و به دانش‌آموزان احساس مسئولیت و تعلق به فرآیند یادگیری خود می‌دهند. در این توصیف جامع، نتایج مراحل قبلی به یکدیگر مرتبط می‌شوند و تشکیل یک داستان کامل از ویژگی‌ها و عوامل مؤثر در معلمان ابتدایی را می‌دهند؛ همچنین در ادامه، برای درک ساختار ذاتی ویژگی‌ها و خصیصه‌های ذکر شده، توصیف جامع از هریک به صورت بیانیه‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی آن، تدوین شد. در این مرحله، ویژگی‌های ذکر شده به دقت بررسی شده و توصیف‌های دقیق‌تری از آن‌ها ارائه می‌شود. به عنوان مثال، ویژگی «تعامل مثبت با دانش‌آموزان» که به عنوان یکی از ویژگی‌های معلمان ابتدایی شناسایی شده است، به صورت بیانیه‌ای صریح و روشن توصیف می‌شود:

1. Conceptual ordering

2. Corbin & Strauss

3. Description

"تعامل مثبت با دانش‌آموزان: این ویژگی به توانایی معلم اشاره دارد که در محیط کلاس در ارتباط با دانش‌آموزان خود تعاملات مثبت و موثری را ایجاد نماید. این تعاملات شامل بهره‌گیری از انگیزه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان، فراهم کردن فضای صمیمیت و احترام، گوش دادن به مشکلات و افکار دانش‌آموزان و ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی می‌باشد. به عبارت دیگر، معلم با ایجاد تعامل مثبت، فرآیند یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر و مفهومی‌تر می‌کند". در این توصیف، جزئیات و مبانی ویژگی "تعامل مثبت با دانش‌آموزان" به طور دقیق و روشن تشریح شده است، تا اصول اساسی این ویژگی به طور کامل فهمیده شود. در انتها، برای تأمین پایایی داده‌ها از شیوه‌های بازرسی و بازبینی در زمان کدگذاری، استفاده از نظرات همکاران پژوهشی و تأیید آن‌ها (ممیز بیرونی) و غور و تأمل طولانی مدت در داده‌ها استفاده شد. در شیوه بازرسی و بازبینی در زمان کدگذاری به دست آمده، برای جلوگیری از بدفهمی محققین، اطلاعات کسب شده دوباره به افراد مصاحبه شونده نشان داده شد و مورد تأیید آنان قرار گرفت. تحلیل داده‌ها در مطالعه اول به شناسایی ۶۶ ملاک و دسته‌بندی آن در قالب ۸ بعد منتج گردید.

مطالعه دوم

پس از مشخص شدن ویژگی‌های ضروری و شناسایی ابعاد و ملاک‌های اصلی آمادگی معلمی در دوره ابتدایی، به منظور تدوین الگو و تعیین اهمیت هر یک از ملاک‌های شناسایی شده با استفاده از روش دلفی اقدام شد. برای این منظور به ۱۵ کارشناس حوزه تعلیم و تربیت و معلم باتجربه مراجعه و نظرات آن‌ها برای بررسی میزان اعتبار کیفی و تناسب اجزای الگو و ملاک‌های شناسایی شده بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت اخذ شد.

به منظور تدوین الگو و سنجش وضعیت آن از منظر متخصصان و معلمان باتجربه پس از انجام مطالعات اسنادی و میدانی، ابعاد و ملاک‌های اصلی در قالب چارچوب مفهومی اولیه شناسایی شدند. اقدامات انجام شده بدین شرح است: در گام اول نسبت به تعیین اعضای پنل تخصصی اقدام شد و در مجموع ۱۵ نفر برای همکاری انتخاب شدند - مشخصات این افراد در جدول ۱ قید شده است - سپس کاربرگ نظرسنجی طراحی شده در خصوص چارچوب مفهومی اولیه برای ایشان ارسال گردید و درخواست شد میزان مطلوبیت هر یک از عوامل را بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تعیین کرده و چنانچه ملاک و نشانگر دیگری مدنظر دارند که در چارچوب اولیه دیده نشده است پیشنهاد نمایند. چارچوب اولیه یافته‌ها شامل ۸ بعد "دانش شناختی"، "دانش فراشناختی"، "توانش شناختی"، "توانش فراشناختی"، "بینش درونی (هویتی)"، "بینش بیرونی (اجتماعی)"، "منش فردی" و "منش میان‌فردی" و ۶۹ ملاک بود. با تحلیل نتایج کاربرگ‌ها در مرحله اول و اعمال نظر مشارکت‌کنندگان، تعدیل چارچوب اولیه و تحلیل داده‌ها، بلافاصله مرحله دوم آغاز شد و به مشارکت‌کنندگان فرصت بازبینی و اصلاح دیدگاه خود در مرحله پیش نیز ارائه گردید و مجدداً در خصوص هر یک از اجزای الگو بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت نظر ایشان اخذ شد. مجموع ملاک‌ها در مرحله اول ۶۶ عدد بود و در همه مراحل قسمت‌هایی در کاربرگ‌ها برای اخذ پیشنهادهای بیشتر از مشارکت‌کنندگان در نظر گرفته شده بود که در مرحله دوم تعداد ملاک‌ها به ۶۹ عدد رسید.

پس از شناسایی عوامل و ملاک‌های اصلی و تدوین شاکله اصلی الگوی سنجش آمادگی معلمی در دوره ابتدایی، لازم شد تا وزن هر یک از ملاک‌ها و ترتیب اهمیت هر یک از آن‌ها از نظر خبرگان موضوعی مورد بررسی قرار گیرد. تحلیل داده‌ها در این مرحله بیانگر آن بود که الگوی تدوین شده مورد تأیید اعضای مشارکت‌کننده قرار گرفته است و اجماع و اشباع نظری حاصل شده است. باتوجه به اینکه هدف این مرحله وزن‌دهی و تعیین ترتیب اهمیت ملاک‌ها بود با نرمال‌سازی میانگین ملاک‌ها در هر بعد، اهمیت نسبی هر یک نسبت به دیگری تعیین شد. برای تحلیل داده‌ها و جمع‌بندی دیدگاه‌های اعضای پنل از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی همچون میانگین و انحراف معیار و همچنین در مرحله نهایی با محاسبه میانگین ضریب برای هر بعد و ملاک وزن و ترتیب اهمیت آن‌ها مشخص شد.

جدول ۱. مشخصات افراد شرکت‌کننده در مراحل روش دلفی

شماره	مرتبه علمی	سن	سابقه	جنسیت
۱	استادیار	۴۵	۹ سال	مرد
۲	استادیار	۴۵	۱۰ سال	مرد
۳	مربی	۳۳	۵ سال	مرد
۴	دانشیار	۵۵	۱۸ سال	مرد
۵	استادیار	۴۰	۶ سال	زن
۶	استادیار	۳۷	۷ سال	زن
۷	مربی	۳۲	۵ سال	مرد
۸	استادیار	۳۷	۵ سال	زن
۹	معلم	۳۳	۷ سال	مرد
۱۰	معلم	۴۱	۱۷ سال	زن
۱۱	معلم	۳۶	۱۰ سال	مرد
۱۲	معلم	۴۵	۲۸ سال	زن
۱۳	معلم	۴۰	۲۵ سال	زن
۱۴	معلم	۳۹	۱۰ سال	مرد
۱۵	معلم	۴۳	۱۰ سال	مرد

نمونه‌ای از تحلیل‌ها برای هریک از مقوله‌های شناسایی شده در ادامه آمده است. برای مضمون دانش شناختی معلمان که دربرگیرنده ۶ ملاک است برای مثال دانش فناوری از جملات کلیدی معلمان مورد مصاحبه مانند "معلمان باید بتوانند از نرم‌افزارهای آموزشی استفاده کنند (مصاحبه‌شونده شماره ۶)؛ "برای برقراری ارتباط با والدین و همکاران تعامل در پلتفرم‌های آنلاین را به طور موثر مسلط باشند (مصاحبه‌شونده شماره ۱۳). "از میان جملاتی با محتوای مرتبط به کاربست فناوری در روابط معلم، مفهوم دانش فناوری ایجاد شد و در کنار انواع دیگر دانش تحت مضمونی با عنوان دانش شناختی معلمان قرار گرفت. در مضمون "دانش فراشناختی" برای مثال از جملات کلیدی مانند "بهتر است که معلم از فناوری‌های نوین در جهت آموزش استفاده کند و بتونه با مدیریتی که انجام میده فناوری رو به خدمت محتوا و آموزش دربیاره نه اینکه آموزش و محتوا قربانی فناوری بشن (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰)؛ "رعایت تعادل در ارائه مطالب بوسیله تکنولوژی‌های جدید به نظر من یکی از توانمندی‌هایی هست که معلم حتما باید داشته باشه (مصاحبه‌شونده شماره ۴)". از این مفاهیم می‌توان به این نکته پی برد که لازم است تا معلمان علاوه بر دانش شناختی، به نحوه مدیریت و استفاده از انواع دانش (دانش فراشناختی) مسلط باشند و براین اساس مضمون دانش فراشناختی ایجاد گردید. مضمون توانایی معلمان در ۲ بخش شناختی و غیرشناختی طبقه‌بندی شد که برای مثال در توانش شناختی از جمله‌ای مانند "به نظر من معلم باید خودش توانایی حل مساله و استدلال کردن رو بلد باشه و بتونه به دانش‌آموزانش هم یاد بده (مصاحبه‌شونده شماره ۲)" می‌توان استنباط کرد که بعد دیگری در معلمان ابتدایی با عنوان **توانایی** باید وجود داشته باشد (دو مرتبه به توانستن معلم در این جمله اشاره شده است) و جنس این توانایی از نوع شناختی است. از طرف دیگر برخی از جملات در مصاحبه به وجود توانمندی‌های فراشناختی معلمان اشاره داشت مانند "معلم باید وظایفی که برعهده داره و به بهترین شکل ممکن عمل کنه (مصاحبه‌شونده شماره ۶)؛ "توانایی معلم در برابر دانش‌آموزان بیش فعال که معمولا نظم کلاس رو برهم میزنن از مهم‌ترین‌هاست (مصاحبه‌شونده شماره ۹)". همان‌طور که ملاحظه می‌شود مجدداً توانایی معلمان مدنظر مصاحبه‌شوندگان بوده ولی جنس توانایی به مهارت‌های نرم اشاره دارد و تحت عنوان مضمون توانش فراشناختی ایجاد شده است.

در رابطه با مقوله بینش از میان مصاحبه‌های انجام شده دو دسته بینش شناسایی شد. بینش درونی به مواردی اشاره دارد که دیدگاه‌ها و جهان‌بینی فردی را شامل می‌شود و بینش اجتماعی به جنبه‌های اجتماعی نوع نگرش فرد متمرکز است. برای مثال از جمله‌ای مانند "تصور مثبتی از خودش داشته باشه و منفی‌نگر نسبت به خودش نباشه (مصاحبه‌شونده شماره ۳)" می‌توان استنباط کرد که "خودپنداره مثبت" یکی از مفاهیم بینشی معلم نسبت به خود است و از جمله‌ای مانند "بچه‌هارو با قدرت گفتگو آشنا کنه و سعی کنه سناریوهایی ایجاد کنه که تو اون بچه‌ها یادگیرند با گفتگو کردن می‌تونن مشکلاتشون رو حل کنن (مصاحبه‌شونده شماره ۷)" می‌توان برداشت کرد که بخشی از جهان‌بینی و

بینش، جنبه اجتماعی و بیرونی دارد که تحت مفهومی با عنوان "توسعه فرهنگ گفتگو" ایجاد شده است. همچنین درباره مجموعه رفتارهای معلم در محیط آموزشی و خارج از آن می‌توان دو دسته رفتار در نظر گرفت که بخشی از آن‌ها منش فردی است مانند گشاده‌دستی علمی که از جمله‌ای مانند "در انتشار علمش و ارائه کمک‌های علمی خساست به خرج نده و کمک حال همکاران باشه" (مصاحبه‌شونده شماره ۱۴) استنباط شده است و برخی دیگر به منش میان‌فردی معلم اشاره دارد مانند همدلی با شاگردان که از جمله‌ای مانند "دانش‌آموزان رو درک کنه و با اون‌ها یکدل باشه" (مصاحبه‌شونده شماره ۵) استنباط شده است.

یافته‌ها

با انجام مصاحبه و تحلیل داده‌های کیفی در مجموع ۸ ساحت برای الگوی سنجش آمادگی معلمی شناسایی شد که شامل "دانش شناختی"، "دانش فراشناختی"، "توانش شناختی"، "توانش فراشناختی"، "بینش درونی (هویتی)"، "بینش بیرونی (اجتماعی)"، "منش فردی" و "منش میان‌فردی" بود. داده‌های گردآوری شده از انجام فرآیند دلفی در ۳ مرحله تحلیل شد که یافته‌های آن در ادامه آمده است.

با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته چارچوب اولیه یافته‌ها شناسایی شد و در بعد دانش شناختی که دربرگیرنده دانش محض متقاضیان ورود به حرفه معلمی است ۶ ملاک شامل دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش زمینه‌ای، دانش فناوری، دانش تربیتی محتوا، دانش فناوری محتوا و دانش فناوری تربیتی شناسایی شد. در بعد دانش فراشناختی که ناظر بر چگونگی به‌کارگیری دانش شناختی است ۳ ملاک دانش فناوری محتوایی تربیتی، دانش درباره شناخت (دانش فراشناختی) و توانایی نقد ضابطه‌مند دانش است. دانش فناوری محتوایی تربیتی در واقع برآیند و ترکیبی است از ۳ حوزه دانش است که فراتر از هریک از آن‌هاست و مستلزم فهم عمیق در هر سه حوزه دانشی است و ناظر بر کاربرد تکنولوژی در حل مسائل آموزشی و هدایت فراگیر تا رسیدن به سرمئزل مقصود و شکوفایی استعدادهاست. توانش شناختی بر مهارت‌های ذهنی افراد متمرکز است و از ملاک‌های توانایی برنامه‌ریزی و اراده منابع برای انجام صحیح و منطبق با زمان‌بندی، قدرت استدلال و اندیشه‌ورزی، درک مطلب و نقادی آن، توانایی بکارگیری قوای ذهنی در جهت حل مساله، تفکر واگرا، مهارت‌های عمومی پایه ذهن، هوش‌بهر، استدلال انتزاعی، استدلال کلامی و استدلال عددی است. توانش فراشناختی مضمون دیگری است که از تحلیل مصاحبه‌ها شناسایی شد ناظر بر مهارت‌های نرمی است که از ضرورت‌های اساسی برای یک معلم است.

مهارت‌های نرم مجموعه‌ای از مهارت‌های غیرفنی هستند که در نحوه تعامل و ارتباط با دیگران و چگونگی حل مسائل نقش دارند. این مهارت‌ها از بنیادی‌ترین مهارت‌هایی است که به حرکت در مسیر رشد و توسعه فردی و شغلی سرعت بخشیده و به ارتقای کیفیت در ابعاد مختلف منتج می‌گردد. باتوجه به اهمیت نقش معلمان در فرآیند تعلیم و تربیت، به ویژه نقش معلمان دوره ابتدایی تسلط بر مجموعه مهارت‌های نرم ضروری برای تدریس در مدارس ابتدایی ضرورت دارد (قربانخانی و همکاران، ۱۴۰۱). مضمون بینش اجتماعی ناظر بر دیدگاه‌ها و باورهای اجتماعی فرد شامل ملاک‌های شمول (برابری و عدالت اجتماعی)، متعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه، تلاش برای توسعه عدالت آموزشی، پاسداشت اهداف و خطومشی‌های نظام ارزشی حاکم، متعهد و مجری اخلاق حرفه‌ای، پرورش قدرت زیباشناسی، پرورش مسئولیت‌پذیری، توسعه فرهنگ گفتگو، تقویت تفکر نقادانه، تقویت نهاد خانواده و ایجاد و توسعه گفت‌وگو صلح است. مضمون بعدی بینش درونی یا هویتی است که ناظر بر دیدگاه‌ها و باورهای فردی است و شامل ملاک‌های پذیرش دیدگاه مخالف، گرایش به توسعه شخصیتی، گرایش به توسعه حرفه‌ای خود، گرایش به اخلاق حرفه‌ای، خودپنداره مثبت، علاقه به حرفه، انگیزه‌مندی، توجه به تفاوت‌های فردی، آزاداندیشی و تعهد به تربیت اخلاقی است. مقوله‌های شناسایی شده بعدی منش فردی و اجتماعی است که برآیند دانش، توانش و بینش فرد است که به صورت رفتارهای فردی و اجتماعی بروز داده می‌شوند.

جدول ۲. ابعاد شناسایی شده در الگوی سنجش آمادگی معلمی حاصل از مصاحبه‌ها

منش	ساحت جنبه	بینش	ساحت جنبه	توانش	دانش	ساحت جنبه
عامل به دانسته‌ها شوق یادگیری گشاده‌دستی علمی کاراندیشی (عمل فکورانه) گشودگی اندیشه تفکر نقاد	فردی	پذیرش دیدگاه مخالف گرایش به توسعه شخصیتی گرایش به توسعه حرفه‌ای خود گرایش به اخلاق حرفه‌ای خودپنداره مثبت علاقه به حرفه انگیزه‌مندی توجه به تفاوت‌های فردی آزاداندیشی تعهد به تربیت اخلاقی	درونی (هویتی)	برنامه‌ریزی قدرت استدلال و اندیشه ورزی درک مطلب و نقادی حل مساله تفکر واگرا مهارت‌های عمومی پایه ذهن هوش‌بهر استدلال انتزاعی استدلال کلامی استدلال عددی	دانش موضوعی دانش تربیتی دانش زمینه‌ای دانش فناوری دانش تربیتی محتوا دانش فناوری محتوا دانش فناوری تربیتی	شناختی
مراقبت جسمی مراقبت روحی همدلی با همکسوتان همدلی با شاگردان توان افزایی فراگیر برقراری ارتباط سلوک آموزشی حساسیت اخلاقی مربی‌گری	میان فردی	شمول (برابری و عدالت اجتماعی) متعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه تلاش برای توسعه عدالت آموزشی پاسداشت اهداف و خطومشی‌های نظام ارزشی حاکم متعهد و مجری اخلاق حرفه‌ای پرورش قدرت زیباشناسی پرورش مسئولیت- پذیری توسعه فرهنگ گفتگو تقویت تفکر نقادانه تقویت نهاد خانواده ایجاد و توسعه گفتمان صلح تبیین جایگاه علم در حل مسائل تقویت و ترویج روحیه کارآفرینی و مهارت آموزی	بیرونی (اجتماعی)	مسئولیت‌پذیری: تعهد، نظم درونی، وظیفه‌شناسی و پاسخگویی عاملیت فردی: عایتمندی، خودبستگی، خودانگیزی تطبیق‌پذیری: انعطاف‌پذیری، همدردی، توافق جویی بهبودی: خودارزیایی، تمایل به یادگیری برون‌گرایی: اجتماع- گرایی، ارتباط موثر کاراندیشی: گفتگوی تأملی در موقعیت، تأمل پس از عمل	دانش فناوری محتوایی تربیتی دانش درباره شناخت (دانش فراشناختی) نقد ضابطه‌مند دانش	فرا (غیر) شناختی

جدول ۳. آماره‌های توصیفی، ترتیب و اهمیت نسبی ملاک‌ها و مقوله‌ها در الگوی سنجش آمادگی معلمي

مقوله اصلی	وزن در الگو	ملاک	میانگین	انحراف معیار	رتبه در مضمون	رتبه در الگو	وزن در مضمون	وزن در الگو		
دانش شناختی	۰/۰۹۱	دانش موضوعی	۳/۹	۰/۵۱	۴	۱۲	۰/۱۳۷	۰/۰۱۲۵		
		دانش تربیتی	۴/۵	۰/۳۵	۲	۶	۰/۱۵۸	۰/۰۱۴۴		
		دانش زمینه‌ای	۴/۱	۰/۳۴	۳	۱۰	۰/۱۴۴	۰/۰۱۳۱		
		دانش فناوری	۳/۵	۰/۹۳	۶	۱۶	۰/۱۲۳	۰/۰۱۱۲		
		دانش تربیتی محتوا	۴/۷	۰/۱۴	۱	۴	۰/۱۶۵	۰/۰۱۵۱		
		دانش فناوری محتوا	۳/۹	۰/۸۷	۴	۱۲	۰/۱۳۷	۰/۰۱۲۵		
		دانش فناوری تربیتی	۳/۸	۰/۴۴	۵	۱۳	۰/۱۳۳	۰/۰۱۲۲		
دانش فراشناختی	۰/۰۴۳	دانش فناوری محتوایی تربیتی	۴/۶	۰/۳۵	۲	۵	۰/۳۳۸	۰/۰۱۴۷		
		دانش درباره شناخت فراشناخت	۴/۳	۰/۵۲	۳	۸	۰/۳۱۶	۰/۰۱۳۸		
		نقد ضابطه‌مند دانش	۴/۷	۰/۳۰	۱	۴	۰/۳۴۵	۰/۰۱۵۱		
توانش شناختی	۰/۱۲۶	برنامه‌ریزی	۳/۶	۰/۵۵	۷	۱۵	۰/۰۹۱	۰/۰۱۱۵		
		قدرت استدلال و اندیشه ورزی	۳/۷	۰/۴۵	۶	۱۴	۰/۰۹۳	۰/۰۱۱۸		
		درک مطلب و نقادی	۴/۱	۰/۵۵	۴	۱۰	۰/۱۰۳	۰/۰۱۳۱		
		حل مساله	۴/۵	۰/۴۵	۱	۶	۰/۱۱۳	۰/۰۱۴۴		
		تفکر واگرا	۴/۴	۰/۵۲	۲	۷	۰/۱۱۱	۰/۰۱۴۱		
		مهارت‌های عمومی پایه ذهن	۳/۴	۰/۷۶	۸	۱۷	۰/۰۸۶	۰/۰۱۰۹		
		هوش بهر	۳/۸	۰/۴۵	۵	۱۳	۰/۰۹۶	۰/۰۱۲۲		
		استدلال انتزاعی	۳/۷	۰/۶۴	۶	۱۴	۰/۰۹۳	۰/۰۱۱۸		
		استدلال کلامی	۴/۲	۰/۵۲	۳	۹	۰/۱۰۶	۰/۰۱۳۵		
		استدلال عددی	۴/۱	۰/۴۲	۴	۱۰	۰/۱۰۳	۰/۰۱۳۱		
		تعمد	۴/۹	۰/۰۲	۲	۲	۰/۰۷۰	۰/۰۱۵۷		
		توانش فراشناختی	۰/۲۲۳	نظم درونی	۴/۷	۰/۲۱	۴	۴	۰/۰۶۷	۰/۰۱۵۱
				وظیفه‌شناسی	۵	—	۱	۱	۰/۰۷۱	۰/۰۱۶۰
پاسخگویی	۵			—	۱	۱	۰/۰۷۱	۰/۰۱۶۰		
غایتمندی	۳/۳			۰/۵۶	۱۱	۱۸	۰/۰۴۷	۰/۰۱۰۶		
خودبستگی	۳/۶			۰/۶۶	۹	۱۵	۰/۰۵۱	۰/۰۱۱۵		
خودانگیزی	۴			۰/۴۵	۸	۱۱	۰/۰۵۷	۰/۰۱۲۸		
انعطاف‌پذیری	۴/۵			۰/۵۶	۵	۶	۰/۰۶۴	۰/۰۱۴۴		
همدردی	۴/۷			۰/۲۰	۴	۴	۰/۰۶۷	۰/۰۱۵۱		
توافق‌جویی	۴			۰/۴۳	۸	۱۱	۰/۰۵۷	۰/۰۱۲۸		
خودارزیابی	۳/۴			۰/۶۷	۱۰	۱۷	۰/۰۴۸	۰/۰۱۰۹		
تمایل به یادگیری	۴/۴			۰/۳۲	۶	۷	۰/۰۶۳	۰/۰۱۴۱		
اجتماع‌گرایی	۴/۵			۰/۴۳	۵	۶	۰/۰۶۴	۰/۰۱۴۴		

۰/۰۱۵۴	۰/۰۶۸	۳	۳	۰/۰۳	۴/۸	ارتباط موثر	۰/۱۴۳	بیش درونی (هویتی)
۰/۰۱۳۸	۰/۰۶۱	۸	۷	۰/۴۱	۴/۳	گفتگوی تأملی در موقعیت		
۰/۰۱۴۴	۰/۰۶۴	۶	۵	۰/۲۳	۴/۵	تأمل پس از عمل		
۰/۰۱۰۹	۰/۰۷۶	۱۷	۷	۰/۵۶	۳/۴	پذیرش دیدگاه مخالف		
۰/۰۱۲۸	۰/۰۸۹	۱۱	۶	۰/۴۴	۴	گرایش به توسعه شخصیتی		
۰/۰۱۳۱	۰/۰۹۲	۱۰	۵	۰/۳۴	۴/۱	گرایش به توسعه حرفه‌ای خود		
۰/۰۱۵۴	۰/۱۰۷	۳	۲	۰/۰۵	۴/۸	گرایش به اخلاق حرفه‌ای		
۰/۰۱۴۴	۰/۱۰۱	۶	۳	۰/۲۳	۴/۵	خودپنداره مثبت		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۱۲	۱	۱	-	۵	علاقه به حرفه		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۱۲	۱	۱	-	۵	انگیزه‌مندی		
۰/۰۱۴۴	۰/۱۰۱	۶	۳	۰/۳۵	۴/۵	توجه به تفاوت‌های فردی		
۰/۰۱۳۵	۰/۰۹۴	۹	۴	۰/۳۹	۴/۲	آزاداندیشی		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۱۲	۱	۱	-	۵	تعهد به تربیت اخلاقی		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۰۶	۱	۱	-	۵	شمول (برابری و عدالت اجتماعی)	۰/۱۵۱	بیش بیرونی (اجتماعی)
۰/۰۱۱۸	۰/۰۷۸	۱۴	۷	۰/۵۴	۳/۷	متعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه		
۰/۰۰۹۶	۰/۰۶۳	۲۰	۹	۰/۵۹	۳	تلاش برای توسعه عدالت آموزشی		
۰/۰۰۹۹	۰/۰۶۵	۱۹	۸	۰/۴۵	۳/۱	پاسداشت اهداف و خطومشی‌های نظام ارزشی حاکم		
۰/۰۱۵۴	۰/۱۰۱	۳	۲	۰/۰۴	۴/۸	متعهد و مجری اخلاق حرفه‌ای		
۰/۰۱۳۱	۰/۰۸۷	۱۰	۶	۰/۱۵	۴/۱	پرورش قدرت زیباشناسی		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۰۶	۱	۱	-	۵	پرورش مسئولیت‌پذیری		
۰/۰۱۴۷	۰/۰۹۷	۵	۳	۰/۰۶	۴/۶	توسعه فرهنگ گفتگو		
۰/۰۱۴۴	۰/۰۹۵	۶	۴	۰/۱۲	۴/۵	تقویت تفکر نقادانه		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۰۶	۱	۱	-	۵	تقویت نهاد خانواده		
۰/۰۱۳۸	۰/۰۹۱	۸	۵	۰/۱۲	۴/۳	یجاد و توسعه گفت‌وگو صلح	۰/۰۸۸	مش فردی
۰/۰۱۴۱	۰/۱۵۹	۷	۴	۰/۳۱	۴/۴	عامل به دانسته‌ها		
۰/۰۱۲۲	۰/۱۳۷	۱۳	۵	۰/۲۳	۳/۸	شوق یادگیری		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۸۱	۱	۱	-	۵	گشاده‌دستی علمی		
۰/۰۱۵۴	۰/۱۷۳	۳	۲	۰/۰۴	۴/۸	کاراندیشی (عمل فکورانه)		
۰/۰۱۴۷	۰/۱۶۶	۵	۳	۰/۱۴	۴/۶	گشودگی اندیشه		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۸۱	۱	۱	-	۵	تفکر نقاد	۰/۱۳۱	مش میان-فردی
۰/۰۱۵۱	۰/۱۱۵	۴	۳	۰/۰۳	۴/۷	مراقبت جسمی		
۰/۰۱۵۷	۰/۱۲۰	۲	۲	۰/۰۳	۴/۹	مراقبت روحی		
۰/۰۱۴۴	۰/۱۱۰	۶	۵	۰/۱۳	۴/۵	همدلی با همکسوتان		
۰/۰۱۴۷	۰/۱۱۲	۵	۴	۰/۱۲	۴/۶	همدلی با شاگردان		
۰/۰۱۶۰	۰/۱۳۲	۱	۱	-	۵	توان افزایشی فراگیر		
۰/۰۱۳۸	۰/۱۰۵	۸	۶	۰/۳۳	۴/۳	برقراری ارتباط		

۰/۰۱۲۸	۰/۰۹۸	۱۱	۸	۰/۳۱	۴	سلوک آموزشی
۰/۰۱۴۷	۰/۱۱۲	۵	۴	۰/۱۱	۴/۶	حساسیت اخلاقی
۰/۰۱۳۵	۰/۱۰۲	۹	۷	۰/۲۳	۴/۲	مربی‌گری

نتایج تحلیل داده‌ها پس از ۳ مرحله مراجعه به مشارکت‌کنندگان در بخش کمی مطالعه نشان داد که ترتیب اهمیت نسبی مقوله‌ها تشکیل دهنده الگو به ترتیب در رتبه اول توانش فراشناختی با وزن ۰/۲۲۳؛ در رتبه دوم بینش اجتماعی با وزن ۰/۱۵۱؛ در رتبه سوم بینش درونی یا هویتی با وزن ۰/۱۴۳؛ در رتبه چهارم منش میان‌فردی با وزن ۰/۱۳۱؛ در رتبه پنجم توانش شناختی با وزن ۰/۱۲۶؛ در رتبه ششم دانش شناختی با وزن ۰/۰۹۱؛ در رتبه هفتم منش فردی با وزن ۰/۰۸۸؛ و در رتبه هشتم دانش فراشناختی با وزن ۰/۰۴۳ قرار دارند. ترتیب اهمیت ملاک‌ها در توانش فراشناختی به‌عنوان مضمون با وزن بیشتر در الگو به ترتیب وظیفه‌شناسی و پاسخگویی در رتبه اول؛ تعهد در رتبه دوم؛ ارتباط موثر در رتبه سوم؛ همدردی و نظم درونی در رتبه چهارم؛ انعطاف‌پذیری، تأمل پس از عمل و اجتماع‌گرایی در رتبه پنجم؛ تمایل به یادگیری در رتبه ششم؛ گفتگوی تأملی در موقعیت در رتبه هفتم؛ خودانگیزی و توافق‌جویی در رتبه هشتم؛ خودبستگی در رتبه نهم؛ خودارزیابی در رتبه دهم و در نهایت غایت‌مندی در رتبه یازدهم قرار دارند.

ترتیب اهمیت ملاک‌ها بر اساس وزن‌های برآورد شده برای مضمون بینش اجتماعی به ترتیب شمول (برابری و عدالت اجتماعی)، پرورش مسئولیت‌پذیری و تقویت نهاد خانواده مشترکا در رتبه اول؛ تعهد و مجری اخلاق حرفه‌ای در رتبه دوم؛ توسعه فرهنگ گفت‌وگو در رتبه سوم؛ تقویت تفکر نقادانه در رتبه پنجم؛ پرورش قدرت زیباشناختی در رتبه ششم؛ متعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه در رتبه هفتم؛ پاسداشت اهداف و خط‌ومشی‌های نظام ارزشی حاکم در رتبه هشتم و تلاش برای توسعه عدالت آموزشی در رتبه نهم قرار دارند. ترتیب اهمیت ملاک‌ها در سومین مضمون اثرگذار الگو بینش درونی (هویتی) به‌ترتیب علاقه به حرفه، انگیزه‌مندی و تعهد به تربیت اخلاقی در رتبه اول؛ گرایش به اخلاق حرفه-ای در رتبه دوم؛ خودپنداره مثبت و توجه به تفاوت‌های فردی در رتبه سوم؛ آزاداندیشی در رتبه چهارم؛ گرایش به توسعه حرفه‌ای خود در رتبه پنجم؛ گرایش به توسعه شخصیتی در رتبه ششم و پذیرش دیدگاه مخالف در رتبه هفتم قرار دارند.

ترتیب اهمیت ملاک‌ها در مضمون منش میان‌فردی به‌عنوان چهارمین مضمون پراهمیت در الگو به‌ترتیب توان افزایشی فراگیر در رتبه اول؛ مراقبت روحی از دانش‌آموزان در رتبه دوم؛ مراقبت جسمی در رتبه سوم؛ همدلی با شاگردان و حساسیت اخلاقی در رتبه چهارم؛ همدلی با همکسوتان در رتبه پنجم؛ برقراری ارتباط در رتبه ششم؛ مربی‌گری در رتبه هفتم و سلوک آموزشی در رتبه هشتم قرار دارند. ترتیب اهمیت ملاک‌ها در پنجمین مضمون پراهمیت در الگوی سنجش آمادگی معلمی یعنی مضمون توانش شناختی به ترتیب حل مسئله در رتبه اول؛ تفکر و اگر در رتبه دوم؛ استدلال کلامی در رتبه سوم؛ استدلال عددی و درک مطلب و نقادی مشترکا در رتبه چهارم؛ هوشیاری در رتبه پنجم؛ استدلال انتزاعی و قدرت استدلال و اندیشه‌ورزی مشترکا در رتبه ششم؛ برنامه‌ریزی در رتبه هفتم و مهارت‌های عمومی پایه ذهن در رتبه هشتم قرار دارند. ترتیب اهمیت ملاک‌ها در ششمین مضمون پراهمیت در الگوی احصا شده یعنی دانش شناختی به‌ترتیب دانش تربیتی محتوا در رتبه اول؛ دانش تربیتی در رتبه دوم؛ دانش زمینه‌ای در رتبه سوم؛ دانش موضوعی و دانش فناوری محتوا مشترکا در رتبه چهارم؛ دانش فناوری تربیتی در رتبه پنجم و در نهایت دانش فناوری در رتبه ششم قرار دارند. ترتیب اهمیت ملاک‌ها در هفتمین مضمون یعنی منش فردی به‌ترتیب گشاده‌دستی علمی و تفکر نقاد در رتبه اول؛ کاراندیشی در رتبه دوم؛ گشودگی اندیشه در رتبه سوم؛ عامل بودن به دانسته‌ها در رتبه چهارم و شوق یادگیری در رتبه پنجم قرار دارد و همچنین ترتیب ملاک‌ها در مضمون دانش فراشناختی به‌ترتیب شامل نقد ضابطه‌مند دانش در رتبه اول؛ دانش فناوری محتوایی تربیتی در رتبه دوم و دانش درباره شناخت (فراشناخت) در رتبه سوم قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به اهمیت نقش معلمان در فرآیند تعلیم و تربیت، به ویژه نقش معلمان دوره ابتدایی ضرورت تدوین الگویی برای سنجش میزان آمادگی آن‌ها پیش از ورود به حرفه و تدریس در مدارس ابتدایی محرز شد و با مراجعه به معلمان مجرب و خبرگان موضوعی نسبت به شناسایی، دسته‌بندی و تعیین ترتیب اهمیت هریک از آن‌ها اقدام شد که یافته‌های بخش کیفی عبارت بود از ۸ مضمون اصلی "دانش شناختی"، "دانش فراشناختی"، "توانش شناختی"، "توانش فراشناختی"، "بینش درونی (هویتی)"، "بینش بیرونی (اجتماعی)"، "منش فردی" و "منش میان‌فردی" و در مجموع ۶۹ ملاک شناسایی گردید.

همان‌گونه که از یافته‌ها پیداست توانش فراشناختی به عنوان اولین جنبه اصلی در الگو از منظر مشارکت‌کنندگان شناسایی شده است و دارای ۱۶ ملاک است و از میان آن‌ها ۵ ملاک برتر وظیفه‌شناسی و پاسخ‌گویی، تعهد، ارتباط موثر، همدردی و نظم درونی و انعطاف‌پذیری، تأمل پس از عمل و اجتماع‌گرایی است. این بیانگر اهمیت بالای وظیفه‌شناسی و پاسخ‌گویی در قبال اختیاراتی است که به معلم دوره ابتدایی داده می‌شود؛ به بیان دیگر از آنجایی که مسئولیت خطیر پرورش کودکان بر عهده معلمان ابتدایی است ضرورت دارد تا در فرآیند گزینش معلمان به وظیفه‌شناسی، پاسخ‌گویی و تعهد آن‌ها توجه ویژه‌ای داشت. همین‌طور در بعد بینش اجتماعی که به‌عنوان دومین مضمون پراهمیت با ۱۱ ملاک شناسایی شده است شمول (برابری و عدالت اجتماعی)، پرورش مسئولیت‌پذیری و تقویت نهاد خانواده، متعهد و مجری اخلاق حرفه‌ای، توسعه فرهنگ گفت‌وگو و تقویت تفکر نقادانه در صدر ملاک‌های بااهمیت قرار دارند و لازم است در فرآیند گزینش معلمان ابتدایی به آن‌ها توجه ویژه داشت؛ همان‌طور که پیداست ایجاد و پرورش مسئولیت‌پذیری و تعهد به اجرا و رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در مدرسه از پراهمیت‌ترین شاخص‌هایی است که معلمان به‌طور عام و آموزگاران ابتدایی به‌طور ویژه بایستی به آن‌ها متخلقی باشند.

بینش درونی یا هویتی سومین مضمون اصلی در الگو است که از ۱۰ ملاک تشکیل شده است و اولین ملاک پراهمیت براساس نظر خبرگان شرکت‌کننده در پژوهش علاقه‌مند بودن به حرفه و داشتن انگیزه کافی برای معلمی و تعهد به تربیت اخلاقی دانش‌آموزان است که بایستی در فرآیند گزینش مورد توجه قرار گیرند. در این مضمون ملاک برتر بعدی گرایش داشتن به اخلاق حرفه‌ای و داشتن خودپنداره مثبت و توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در مضمون منش میان‌فردی که از ۹ ملاک تشکیل شده است تمرکز بر توانمندساختن دانش‌آموزان و مراقبت روحی و جسمی از دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای به‌عنوان ملاک‌های سنجش در فرآیند گزینش معلمان دارد. توانش شناختی به‌عنوان پنجمین مضمون پراهمیت در الگوی سنجش آمادگی معلمی از ۱۰ ملاک تشکیل شده است و مهم‌ترین ملاک‌ها در این مضمون توانایی حل مسئله، تفکر واگرا، توانایی استدلال کلامی و درک مطلب و نقادی است. ششمین مضمون در الگو دانش شناختی است که دارای ۷ ملاک است و مهم‌ترین آن‌ها از نظر خبرگان شرکت‌کننده دانش تربیتی محتوای، دانش تربیتی، دانش زمینه‌ای است و لازم است در فرآیند گزینش معلمان به آن‌ها توجه داشت. هفتمین مضمون منش فردی است که از ۶ ملاک تشکیل شده و گشاده‌دستی علمی و تفکر نقاد، کاراندیشی یا عمل فکورانه، گشودگی اندیشه و عالم‌عامل بودن از مهم‌ترین آن‌هاست و در نهایت هشتمین مضمون دانش فراشناختی است که شامل توانایی نقادی با رعایت اصول نقد و توانایی تلفیق و به‌کارگیری دانش تربیتی، محتوایی و فناوری است به‌گونه‌ای که جابجایی هدف - وسیله صورت نگرفته و تعادل میان محتوا و فناوری رعایت گردد و محتوا دنباله‌روی فناوری نباشد.

با نگاه از زوایای دیگر به یافته‌ها می‌توان به ترکیب دیگری از اهمیت هر یک از ملاک‌ها در الگو رسید. رتبه اول مجموعه ملاک‌ها در الگو از منظر مشارکت‌کنندگان وظیفه‌شناسی، پاسخ‌گویی، علاقه‌به حرفه، انگیزه‌مندی، تعهد به تربیت اخلاقی، شمول (برابری و عدالت اجتماعی)، پرورش مسئولیت‌پذیری، تقویت نهاد خانواده، گشاده‌دستی علمی، تفکر نقاد و توان‌افزایی فراگیران هستند و پیشنهاد می‌شود در فرآیند گزینش از میان متقاضیان ورود به حرفه آموزگاری در صدر اولویت‌ها قرار گرفته و نسبت به پیش‌بینی سازوکارهای علمی و شواهد محور برای سنجش این سازه‌ها اقدامات لازم اتخاذ گردد. همچنین مجموعه دوم که در درجه بعدی اهمیت قرار دارند مراقبت روحی از دانش‌آموزان و تعهد به انجام امور است. ناگفته پیداست مراقبت روحی از دانش‌آموزان از مهم‌ترین خواسته‌های تمامی ذینفعان مثل خانواده‌ها و حتی جامعه است و متعهد بودن به انجام وظایف در معلمان مکملی برای اجرای این رسالت خطیر است؛ پانگاه از لنزی دیگر به یافته‌ها مجموعه سوم از ملاک‌های پراهمیت که در درجه بعدی قرار دارند توانایی برقراری ارتباط موثر، گرایش به اخلاق حرفه‌ای، متعهد به اخلاق و مجری اخلاق حرفه‌ای بودن و کاراندیشی است؛ همان‌طور که پیداست تعهد و اخلاق نقش محوری در یافته‌ها دارند. مجموعه چهارم ملاک‌های اساسی در این الگو شامل مراقبت جسمی، همدردی، نظم درونی، توانمندی در نقد ضابطه‌مند دانش و دانش تربیتی محتوایی است که لازم است مورد توجه هیئت گزینش، مصاحبه‌کنندگان و تصمیم‌گیران قرار گیرد و در انتها پنجمین مجموعه دانش فناوری محتوایی تربیتی، توسعه فرهنگ گفت‌وگو، گشودگی اندیشه، همدلی با شاگردان و حساسیت اخلاقی است که از نظر مشارکت‌کنندگان برای سنجش آمادگی معلمی در اولویت قرار دارند. باتوجه به یافته‌های این مطالعه که بیانگر دامنه گسترده توانمندی‌های موردنیاز برای تدریس در حرفه آموزگاری است پیشنهاد می‌شود نسبت به تدوین سازوکاری برای سنجش این توانمندی‌ها در دانشگاه فرهنگیان اقدام شود چرا که یکی از اساسی‌ترین و سرنوشت‌سازترین حرفه‌ها، آموزگار ابتدایی است و ضرورت تدوین سازوکاری علمی، شواهدمحور و یکپارچه برای سنجش دقیق چنین ویژگی‌هایی پیش از ورود به حرفه معلمی آشکار است. باتوجه به ترتیب اهمیت مقوله‌ها شناسایی شده تا جای ممکن در فرآیند گزینش معلم لازم است مقوله با اهمیت بیشتر در اولویت قرار داده شوند. ماهیت حرفه معلمی پیچیده و چندوجهی است و نتایج این مطالعه با در دست دادن الگوی شواهدمحور، برخاسته از بافتار و

متشکل از ویژگی‌های ضروری برای این حرفه می‌تواند به بهبود کیفیت تصمیمات منتهی گردد. کم‌توجهی سیاست‌گذاران حوزه تربیت معلم در فرایند سنجش و گزینش زمینه‌ساز بروز آسیب‌های فراوان در آینده است.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از معاونت محترم تحقیقات و فناوری دانشگاه تهران به خاطر حمایت مالی/ حمایت معنوی / همکاری در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

References

- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2015). Do First Impressions Matter? Predicting Early Career Teacher Effectiveness. *AERA Open*, 1(4). <https://doi.org/10.1177/2332858415607834>
- Baniasadi, A., & Salehi, K. (2019). Introduction on the Principles and Process of Construction and Validation of the Interview Protocol. *Higher Education Letter*, 12(46), 177-203.
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2020). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can valued added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, 44, 132-137. <https://doi.org/10.3102/0013189X15575346>
- Fonseca-Chacana, J. (2019). Making teacher dispositions explicit: A participatory approach. *Teaching and Teacher Education*, 77, 266-276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.018>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghaddamzadeh, A., & Dehghani, M. (2022). A System of Indicators for assessing the teacher readiness in primary education: A systematic review. *Research in School and Virtual Learning*, 10(1), 109-125. (Persian) <https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Moghaddamzadeh, A. (2020). Construction of a Standardized Questionnaire to Detect the Pseudo Evaluation in Elementary Schools. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 91-116. <https://doi.org/10.22055/edus.2020.35053.3114>
- Goldhaber, D., Grout, C., & Huntington-Klein, N. (2014). Screen twice, cut once: Assessing the predictive validity of teacher selection tools. (CEDR Working Paper No. 9). Seattle, WA: Center for Education Data and Research. Retrieved from <http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202014-9.1.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Jackson, C. K., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2014). Teacher effects and teacher-related policies. *Annual Review of Economics*, 6, 801-825. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>
- Kane, T. J., & Staiger, D.O. (2002). The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. *The Journal of Economic Perspectives*, 16, 91-114. <https://doi.org/10.1257/089533002320950993>
- Karimyan, H., Arasteh, H. R., Behrangi, M. R., & Zeinabadi, H. R. (2019). Designing and Explaining a Framework for Professional Competencies of Primary School Student-Teachers at Farhangian University. *Educ Strategy Med Sci*, 11(5), 178-190. <https://doi.org/10.29252/edcbmj.11.05.20>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2021). *Teacher Selection: Evidence-Based Practices*. Springer.
- Lievens, F., & Sackett, P. R. (2017). The effects of predictor method factors on selection outcomes: A modular approach to personnel selection procedures. *Journal of Applied Psychology*, 102, 43-66. <https://doi.org/10.1037/apl0000160>

- Lücker, P., Kästner, A., Hannich, A., Schmeyers, L., Lücker, J., & Hoffmann, W. (2022). Stress, Coping and Considerations of Leaving the Profession-A Cross-Sectional Online Survey of Teachers and School Principals after Two Years of the Pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 19(23), 16122. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316122>
- Marks, L. C., Hund, A. M., Finan, L. J., Kannass, K. N., & Hesson-McInnis, M. S. (2023). Understanding academic readiness for kindergarten: The interactive role of emotion knowledge and teacher-child closeness. *Journal of experimental child psychology*, 227, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105585>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. Routledge
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 85, 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International journal of environmental research and public health*, 18(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- Paolini, A. (2015). Enhancing Teaching Effectiveness and Student Learning Outcomes. *The journal of Effective Teaching*. 15(1), 80-98.
- Patterson, F., Zibarras, L., & Ashworth, V. (2015). Situational judgment tests in medical education and training: Research, theory and practice: AMEE Guide No. 100. *Medical Teachers*, Aug 27, 1–15 E-pub ahead of print. *Review of Educational Research*, 73, 89–122.
- Peele, M., Wolf, S., Behrman, J. R., & Aber, J. L. (2023). Teacher depressive symptoms and children's school readiness in Ghana. *Child development*, 94(3), 706–720. <https://doi.org/10.1111/cdev.13909>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112, 2988–3023. <http://www.tcrecord.org>
- Salehi, K., & Golafshani, N. (2010). COMMENTARY: Using mixed methods in research studies: An opportunity with its challenges. *International journal of multiple research approaches*, 4(3), 186-191. <https://doi.org/10.5172/mra.2010.4.3.186>
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89–122. <https://doi.org/10.3102/00346543073001089>
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(6), 299–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>
- Wu, R., Yang, W., Rifembark, G., & Wu, Q. (2023). School and Teacher Information, Communication and Technology (ICT) readiness across 57 countries: The alignment optimization method. *Education and information technologies*, 28(2), 1273–1297. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11233-y>
- Yağan, E., Özgenel, M., & Baydar, F. (2022). Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis. *BMC psychology*, 10(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>