



Designing and Explaining a Framework for Professional Competencies of Primary School Student-Teachers at Farhangian University

Heidar Karimyan ^{1,*}, Hamidreza Arasteh ¹, Mohammadreza Behrangi ¹, Hassanreza Zainabadi ¹

¹ Department of Education Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

Received: 23 May 2018

Accepted: 09 Sep 2018

Keywords:

Professional Competency
Student-Teachers
Elementary Education
Farhangian University

© 2018 Baqiatallah University
of Medical Sciences

Abstract

Introduction: Teachers performance affects the efficiency of educational system. Efficient And competent teachers have the capacity to change and innovate and quality of their Performance and professional competencies facilitate the development of educational system. The purpose of this study was to design and explain a component for professional competencies primary school student-teachers at Farhangian University based on the literature and teachers – training scholar's viewpoints.

Methods: This study was conducted using qualitative approach and documentary analysis research methods and interviews. As far as the Documentary analysis is concerned, domestic, foreign research texts were analyzed and the samples were taken based on data saturation principle. In the interview section, ten teachers- training scholars were purposefully selected and semi-structured interviews were conducted. In document analysis section, the note-taking form was applied as a research tool. Using documentary analysis approach for review the literature and research background and interviews were analyzed in two phases including, open and axial coding.

Results: The research findings show that teachers' professional competency model includes four main dimensions: professional knowledge, professional practice, values and attitudes, and personality traits. In fact, every dimension has various features that indicate its details. These details should be taken into consideration to formulate the framework.

Conclusions: The study of this topic shows that teachers' professional competency consists of an integrated whole obtained by means of an active combination and an interconnected relation of its aspects. Generally, teachers' professional competency refers to the development of teachers' knowledge and attitude on one hand and the action to facilitate the meaningful education process and creation of knowledge on the other hand.

* **Corresponding author:** Heidar Karimyan, Department of Education Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran. E-mail: karimyan_h@yahoo.com

طراحی و تبیین چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دوره ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

حیدر کریمیان^{۱*}، حمیدرضا آراسته^۱، محمدرضا بهرنگی^۱، حسن‌رضا زین‌آبادی^۱

^۱ گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: کارآیی نظام‌های آموزشی متأثر از عملکرد معلمان است. معلمان فرهیخته و کارآمد از ظرفیت تغییر و نوآوری برخوردارند و کیفیت عملکرد و شایستگی حرفه‌ای‌شان، تسهیل کننده توسعه نظام آموزشی است. هدف این پژوهش طراحی و تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای دانشجو- معلمان دوره ابتدایی بر اساس ادبیات و دیدگاه صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم بود.

روش کار: پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل اسنادی و مصاحبه انجام گرفت. در بخش تحلیل اسناد، متون پژوهش‌های داخلی و خارجی مورد تحلیل قرار گرفت و نمونه‌گیری بر پایه اصل اشباع داده‌ها انجام شد. در بخش مصاحبه ده نفر از متخصصان حوزه تربیت معلم به صورت هدفمند انتخاب و مصاحبه نیمه ساختار یافته صورت گرفت. ابزار پژوهش در بخش تحلیل اسناد فرم فیش برداری بود. ادبیات و پیشینه پژوهش به روش تحلیل اسنادی و مصاحبه‌ها در دو مرحله کد گذاری باز و محوری تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل شایستگی حرفه‌ای معلمان دارای چهار بعد اصلی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، ارزش‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی است. هر کدام از این ابعاد نیز دارای مؤلفه‌های متنوعی است که جزئیات هر بعد را نشان می‌دهد و در تدوین چارچوب بایستی در نظر گرفته شود.

نتیجه‌گیری: مطالعه این حوزه نشان می‌دهد که شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان کلیتی یکپارچه دارد و از ترکیب پویا و ارتباط درهم تنیده ابعاد آن حاصل می‌شود. به طور کلی شایستگی حرفه‌ای معلم به توسعه دانش و نگرش معلم و عمل در راستای تسهیل‌گری فرایند آموزش معنادار و ساخت دانش اشاره دارد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۸

واژگان کلیدی:

شایستگی‌های حرفه‌ای

دانشجو- معلمان

آموزش ابتدایی

دانشگاه فرهنگیان

تمامی حقوق نشر برای

دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله

(عج) محفوظ است.

مقدمه

Weinert، خلق شد. او این مفهوم را به معنی توانایی خاص مورد نیاز یک شغل یا حرفه به کار برد. از نظر Weinert ساختار نظری عمل شایستگی ترکیب جامعی از توانایی‌های فکری، دانش محتوایی خاص، مهارت‌های شناختی، راهبردهای حوزه خاص، روال‌ها و جزئیات معمول، تمایلات انگیزشی، سیستم‌های کنترل ارادی، جهت گیری‌های ارزشی شخصی و رفتارهای اجتماعی در نظامی پیچیده است. به طور کلی این نوع سیستم پیش نیازهای مورد نیاز برای حرفه‌ای خاص را تحقق می‌بخشد [۳]. Westera معتقد است از نقطه نظر تئوری، شایستگی یک ساختار شناختی است که به رفتارهای ویژه‌ای منجر می‌شود و از نقطه نظر عملیاتی، شایستگی میزان بالایی از مهارت‌ها و رفتارهای عالی را شامل می‌شود که نشانگر توانایی ارتباط با موقعیت‌های پیچیده و غیر قابل پیش‌بینی است. این تعریف عملیاتی شامل دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها، فراشناخت و استراتژی تفکر، خودآگاهی و تصمیم‌گیری ارادی می‌باشد [۴]. در تعریف Deakin Crick نیز شایستگی به عنوان ترکیبی پیچیده از دانش، مهارت درک کردن، ارزش‌ها و نگرش‌ها و تمایلات که منجر به اثربخشی و تجسم بخشیدن به عمل در حوزه‌ای خاص می‌گردد، بیان شده است [۵]. بدین ترتیب انجام عملکرد مطلوب

نظام‌های آموزشی اثرگذارترین نهاد بر وضعیت رشد و توسعه ملی هستند. از آن به عنوان کلید رشد و ترقی جامعه نوین یاد می‌کنند و موفقیت و شکست در رقابت‌های بین‌المللی و اختلاف در میزان توسعه ملی کشورها را مرتبط با قوت و ضعف در نظام‌های آموزشی می‌دانند [۱]. در این میان، آموزش و پرورش بخش بنیادی نظام آموزشی است. در آموزش و پرورش هم، معلم به عنوان مجری نهایی برنامه‌های آموزشی نقشی یگانه و اساسی دارد. معلمان کارآمد از لحاظ دانش، مهارت و نگرش، موفقیت سیستم آموزشی را تضمین می‌کنند. در مقابل یک معلم ناآگاه و محدود از نظر نگرش و بینش هرگز قادر نخواهد بود که یک برنامه خوب طراحی شده را به نحو مطلوب اجرا کند [۲]. بر این اساس موفقیت نظام آموزشی بستگی به دانش، مهارت و نگرش معلمان یا به عبارتی شایستگی حرفه‌ای‌شان دارد.

اصطلاح شایستگی حرفه‌ای متناسب و مخلوق دنیای در حال تغییر امروز است. در گذشته نیروی انسانی با چالش‌ها و ابهامات کمتری مواجه می‌شد. به دانش و مهارت کمتری نیاز بود، اما در شرایط مبهم و پیچیده کنونی به طیفی از دانش و مهارت‌ها برای عملکرد مطلوب حرفه‌ای نیاز است. مفهوم شایستگی (صلاحیت) حرفه‌ای ابتدا به وسیله

* نویسنده مسئول: حیدر کریمیان، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. ایمیل: karimyan_h@yahoo.com

این مقاله مستخرج از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه خوارزمی تهران می باشد

نگرش‌ها عبارت‌اند از: قاطعیت؛ رابطه محوری؛ روحیه تفکر انتقادی؛ علاقه‌مندی به یادگیری؛ مهارت سازمانی؛ روحیه همکاری؛ روحیه مسئولیت‌پذیری؛ خلاقیت؛ انعطاف‌پذیری؛ و گرایش به استفاده صحیح و مناسب از زبان و شیوه ارتباط [۱۴].

بهبود عملکرد معلم و ارتقای کیفیت آموزش از نظر مؤسسه (NBPTS) به مؤلفه‌های اساسی چون تعهد معلم نسبت به دانش آموزان و یادگیری آنان، تسلط کافی به موضوعات مورد تدریس و شیوه آموزش موضوعات به فراگیران، پذیرش مسئولیت مدیریت و نظارت بر یادگیری دانش آموزان، تأمل بر عمل و تجارب خویش و آموختن از تجارب خویش، و اینکه معلمان عضوی از جامعه یادگیری هستند، متکی است [۱۵]. مؤسسه Australian Institute for Teaching and School Leadership، در استرالیا، استانداردهای حرفه‌ای و ملی برای معلمان و آموزش اثربخش را مشخص کرده است. مؤلفه‌های آشنایی با دانش آموزان و شیوه یادگیری آنان، شناخت محتوا و شیوه آموزش آن، برنامه‌ریزی برای یاددهی و یادگیری مؤثر، ایجاد و حفظ محیط‌های یادگیری غنی و امن، ارزیابی و بازخورد به دانش آموزان و تهیه گزارش آن، درگیر شدن در فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و ارتباط حرفه‌ای با همکاران، والدین و یا سرپرستان دانش آموزان و انجمن‌ها، هفت عنصر کلیدی از نظر این شورا برای معلمان و آموزش اثربخش آنان است [۱۶]. در چارچوب سازمان شورای رؤسای کارکنان مدارس ایالتی آمریکا برای بهبود کیفیت فرایند یادگیری بر جریان شخصی‌سازی و یادگیرنده محوری معلم تأکید شده است. بر این مبنای شایستگی معلمان در چهار حوزه صلاحیت شناختی؛ نیاز به دانستن، صلاحیت آموزشی؛ نیاز به انجام دادن، صلاحیت درون فردی؛ نیاز به پردازش و صلاحیت میان فردی؛ نیاز به ارتباط داشتن دسته‌بندی می‌کند [۱۷]. درک صلاحیت‌های معلمان از نظر Feiman -Nemser نیز به عنوان "ترکیبات پویا از مهارت‌های شناختی و فراشناختی" به این معنی است که چهار جنبه اساسی برای شایستگی حرفه‌ای معلمان وجود دارد: یادگیری چگونه فکر کردن، دانستن، احساس کردن و عمل کردن به عنوان یک معلم [۱۳]. در این تعاریف و چارچوب‌ها به مؤلفه‌های دانش محتوایی، دانش پداگوژیک، دانش زمینه‌ای و نگرش معلم اشاره شده است. بر اساس چارچوب‌های ذکر شده شایستگی معلمان، کلتی یکپارچه از توانایی‌های ذاتی و اکتسابی است که نشانگر مهارت حرفه‌ای معلم است. به عبارتی مجموعه دانش و مهارت‌هایی که به رشد یافتگی و آمادگی فرد برای مواجهه با چالش‌های پیش روی حرفه معلمی منجر می‌شود. از سوی دیگر، رویکرد شایستگی محور، مزایایی برای سازمان‌ها و افراد از جمله رشد حرفه‌ای مداوم و یادگیری مادام‌العمر، تقویت ظرفیت‌ها و توانایی‌ها و عملکرد مطلوب کارکنان دارد.

شایستگی حرفه معلمی فراتر از تعاریف و چارچوب مشخص، یک نوع نگرش و بینش واقع بینانه، جامع و منعطف به تعلیم و تربیت است. با این رویکرد، معلم حرفه‌ای امروز به انتقال واقعیت‌ها نمی‌اندیشد و رسالت خود را صرفاً در تدریس مطالب درسی خاصی نمی‌بیند. بلکه نگاهی جامع، یکپارچه و کل نگر به مسائل تعلیم و تربیت دارد. مسائل را در ارتباطی در هم تنیده با هم می‌بیند و از جزئی‌نگری می‌پرهیزد. به دیگر سخن رویکرد رفتارگرایانه معیار مناسب برای کنش وی نیست، بلکه در مقابل رویکردی انسان‌گرایانه، سازه‌گرا محور و کل نگر مورد اقبال جامعه تعلیم و تربیت قرار گرفته است.

در هر حرفه‌ای نیاز به مجموعه‌ای از توانایی‌های ذاتی و اکتسابی دارد. مجموعه این توانایی‌ها تحت عنوان شایستگی حرفه‌ای تصویر مطلوبی از کارایی فردی نشان می‌دهد و قابلیت و توانایی لازم برای انجام یک شغل را پیش‌بینی می‌کند.

نقش آفرینی در دنیای پیچیده تعلیم و تربیت نیازمند مهارت، توانایی و صفات خاصی است. اهمیت مسئله تربیت و میزان ظرافت و دقت در آن سبب مطرح شدن شایستگی حرفه‌ای در این حوزه و متمایز شدن آن نسبت به سایر حوزه‌ها می‌شود. در دهه‌های اخیر تغییرات عمیقی هم در عرصه تعلیم و تربیت اتفاق افتاده است. فعالیت حرفه‌ای معلمان حول محور هدایت‌گری دانش آموزان برای کشف، اندیشیدن و ساخت دانش گرایش پیدا کرده است و رویکردی فکورانه و کودک محور دارد. یعنی در نقطه مقابل تربیت قدیم قرار گرفته است. بدین دلیل بررسی و تدوین شایستگی‌های حرفه معلمی نیازمند دقت و کاوش بیشتری است. بدین منظور صاحب‌نظران این حوزه به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان به طور کلی پرداخته و برخی جزئیات آن را بررسی نموده‌اند [۸-۶]. اما بحث شایستگی حرفه‌ای معلمان برای تطابق با شرایط کنونی به طور مستمر نیاز به بازبینی دارد.

شایستگی حرفه‌ای عوامل و نشانگرهای هستند که در تعامل و ارتباط با هم و به صورت واحد، به عمل اثربخش منجر می‌شود. مفهوم شایستگی حرفه‌ای معلمان نیز حاصل ترکیب مجموعه‌ای از مهارت‌های تنوری و عملی در هیئت واحدی یکپارچه است. مطالعات مختلف برای درک و شناسایی بهتر شایستگی حرفه‌ای معلمان، آن را به جزئیات مختلف تجزیه نموده‌اند و در قالب ابعاد کلی تعریف کرده‌اند. ارائه برخی از چارچوب‌های مذکور جزئیات موضوع را روشن می‌سازد. شایستگی حرفه‌ای معلمان در مطالعه Malaki در سه حیطه صلاحیت‌های شناختی، مهارتی و عاطفی دسته بندی شده است [۹]. Oliva & Henson پنج حوزه مهارت‌های ارتباطی، دانش پایه، مهارت‌های فنی، مهارت‌های اجرایی و مهارت‌های میان فردی را ذکر کرده‌اند [۱۰]. مدل Blömeke & Delaney شامل دو جزء توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های عاطفی انگیزشی به عنوان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است [۱۱]. Rafaila & Duta آن را به سه بعد شناختی، عملی و ارزش‌ها و نگرش‌ها دسته بندی نموده‌اند [۱۲]. کمیسیون اروپا چارچوب شایستگی معلمان را بر پایه تحقیقات صاحب‌نظران این حوزه تدوین نموده است. سه بعد دانش و درک، مهارت‌ها و گرایش‌ها (باورها)، نگرش‌ها، ارزش‌ها و تعهدات) در این دسته‌بندی شناسایی شده است [۱۳]. در کشور آلمان برای رشد حرفه‌ای معلمان سه بعد شغلی، اجتماعی و فردی تعریف شده است. در مطالعه‌ای دیگر برای اجرای وظیفه تدریس، صلاحیت‌ها، به چهار دسته صلاحیت‌های حرفه‌ای شامل صلاحیت‌های آموزشی (pedagogic Competence)، صلاحیت‌های شخصی (personal competence)، صلاحیت‌های حرفه‌ای و صلاحیت‌های اجتماعی (social competence) تقسیم شده است [۸]. در این رابطه Aelterman، نیز به شایستگی معلمان پرداخته و آن را در دو بعد عملکردی و نگرشی دسته‌بندی نموده و برای هر بعد، ده مؤلفه تعریف کرده است. وی ده مؤلفه عملکردی را تحت عنوان سه نوع مسئولیت معلم مطرح کرده است: ۱. مسئولیت در برابر یادگیرنده؛ ۲. مسئولیت در برابر مدرسه و اجتماع تعلیم و تربیت و ۳. مسئولیت در قبال جامعه. به نظر Aelterman ویژگی معلم در بعد

تربیت معلم کنونی متناسب با تحول جامعه و تغییر رویکردهای تعلیم و تربیت، متحول شده و در حال گرایش به سمت تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای است. در نتیجه شایستگی حرفه‌ای معلمان به دغدغه اصلی نظام دانشگاهی، آموزش و پرورش و سیاست‌گذاران تبدیل شده است، چون شایستگی حرفه‌ای معلمان بر پیش‌برد برنامه‌های آموزشی و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. شواهد مطالعاتی مختلفی نیز به ارتباط شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و عملکرد دانش‌آموزان اشاره دارند، از جمله Cubukcu معتقد است که شایستگی معلمان می‌تواند به رشد مثبت فردی دانش‌آموزان منجر شود. در مقابل معلمی که از شایستگی کمی برخوردار است، نگرش دانش‌آموزان به یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به خودپنداره منفی دانش‌آموزان منجر می‌گردد [۱۸]. Mareike et al در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش‌محتوای آموزش معلمان، علاقه‌مندی به تدریس و مهارت خود تنظیمی بر کیفیت آموزش و از سوی دیگر فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۱۹]. نتایج پژوهش‌های دیگری مانند (Darling, 2003; Hammond, 2003; Goldhaber, 2003; Sanders & Rivers, 1997; Horn, Mendro & Weerasinghe, 1997) [۶]، حاکی از ارتباط شایستگی حرفه‌ای معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و در مطالعه‌ای دیگر پژوهشگران اظهار می‌دارند که ارتباط مثبتی بین شایستگی حرفه‌ای معلم و عملکرد دانش‌آموزان وجود دارد [۴]. نتیجه مطالعه Michaela Glaßer-Zikuda & Stefan Fuß اثرگذاری صلاحیت‌دارک شده معلمان بر احساسات دانش‌آموزان را نشان داد [۲۰]. Roso هم معتقد است توانمندسازی فراگیران منوط به توانمند شدن معلمان‌شان است [۲۱].

هم‌زمان با جنبش نوسازی تربیت معلم، برخی مطالعات به ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم پرداخته و آن را از لحاظ کم و کیف بررسی نموده‌اند. در این رابطه Struyven & Meyst در سال ۲۰۱۰، به ارزیابی میزان موفقیت برنامه آموزشی صلاحیت محور معلمان که در سال ۱۹۹۸ در کشور بلژیک در مؤسسات آموزشی معلمان شروع شده بود، پرداختند. نتایج نشان داد که اجرای برنامه آموزشی صلاحیت محور معلمان به واقعیت تبدیل شده ولی هنوز کامل نشده است. در حالی که برخی از صلاحیت‌ها به طور روشن در سیاست‌ها و برنامه‌ها ارائه شده است (مانند نقش معلم به عنوان راهنمای رشد و یادگیری و معلم به عنوان کارشناس موضوع درسی)، برخی از صلاحیت‌های دیگر به صورت ضعیف ارائه شده‌اند (مانند معلم به عنوان همکار والدین و گروه‌های خارج از مدرسه و به عنوان عضوی از جامعه تعلیم و تربیت) [۱۴]. بررسی دیدگاه معلمان دوره متوسطه در زمینه اینکه کدام خصوصیات و نگرش‌های معلمان به اثربخشی کار آن‌ها کمک می‌کند؟ همچنین چه دانش و مهارت‌هایی به اثربخشی معلمان کمک می‌کند؟ توسط Liakopoulou صورت گرفته است. در پاسخ به سؤال اول، معلمان خصوصیات شخصیتی و مهارت‌های خاصی مانند عشق و علاقه به بچه‌ها و حرفه خود، محرک‌های شخصی برای اثر بخش بودن، پایداری، وجدان کاری، تخیل، خلاقیت، شوخ طبعی، قاطعیت، اشتیاق و پیگیری را با اثر بخشی معلم مرتبط دانسته‌اند. طبق ارزیابی به عمل آمده از معلمان، نگرشی که آن‌ها را با نقش، آموزش و یادگیری هماهنگ کند، از عوامل اساسی در اثربخشی آن‌ها می‌باشد. خصوصاً آن‌ها اشاره داشتند که مواردی مانند انتظارات بالا از دانش‌آموزان و احساس مسئولیت در قبال

آنان، احساس تعهد نسبت به کار، علاقه به بهبود پایدار، تمایل به رشد مادام‌العمر شخصی و حرفه‌ای به اثربخشی کار آنها و رشد دانش‌آموزان منجر می‌شود. محققان مذکور در پاسخ به سؤال دوم پژوهش به موارد زیر اشاره کرده‌اند: ۱. طراحی آموزشی و دانش ۲. برنامه‌درسی و کتاب‌های درسی مدرسه ۳. درک صحیح از یادگیرنده ۴. دانش محتوای آموزشی و ۵. زمینه‌ای که در آن آموزش صورت می‌گیرد [۲۲]. ارزیابی برنامه‌های دانشگاه تربیت معلم لاهور در پنج حوزه محتوایی اصلی برنامه‌ریزی درسی، ارائه، استفاده از وسایل سمعی و بصری، روش‌های تدریس و مهارت‌های ارزیابی توسط Hussain Khan & Saeed انجام گرفته است. نتایج مطالعه نشان داد که برنامه در ارتقاء دانش و مهارت در پنج حوزه مؤثر بود و در کل عملکرد فارغ‌التحصیلان تربیت معلم به عنوان معلمان مدارس ابتدایی در سه حوزه برنامه‌ریزی درسی، ارائه درس و ارزیابی بهتر از دو حوزه استفاده از وسایل سمعی و بصری و روش‌های تدریس بوده است [۲۳]. در مطالعه‌ای دیگر Usharani & Mohamad به بررسی صلاحیت اجتماعی و عاطفی معلمان جدید در مؤسسات آموزش معلمان در کشور مالزی پرداختند. ۷۸ معلم با استفاده از ابزار پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که نمره صلاحیت معلمان بالاتر از میانگین است. ابعاد صلاحیت اجتماعی-عاطفی معلمان شامل (آگاهی اجتماعی- خود مدیریتی- خودآگاهی و مدیریت ارتباط) می‌باشد [۲۴]. نتایج پژوهش Mynat san نیز نشان می‌دهد از نظر فارغ‌التحصیلان دوره‌های تربیت معلم، این دوره‌ها به میزان کمی دانش و مهارت آنان را توسعه داده است. آن‌ها معتقدند مهارت خود را هنگام کار معلمی کسب کرده‌اند و در نتیجه بر اصلاح دوره‌های تربیت معلم تأکید داشته‌اند [۲۵].

پژوهش‌های مختلفی حاکی از این است که بروندادهای مراکز تربیت معلم ایران نیز در سه دهه اخیر با مشکلات و ضعف‌های اساسی در عمل مواجه بوده‌اند. برای مثال مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه‌های مختلف مانند شیوه‌های فعال تدریس، روش حل مسئله، بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی به عنوان شیوه نوین یاددهی یادگیری و دستیابی به هدف‌های مهارتی اشاره دارند [۲۶-۲۸]. نتایج پژوهش Karimi نشان می‌دهد که بین وضعیت موجود و مطلوب شایستگی حرفه‌ای معلمان ابتدایی در کلیه مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد [۲۹]. نتایج یک مطالعه تطبیقی در زمینه برنامه درسی تربیت معلم هم نشان می‌دهد که دستیابی به کیفیت در نظام آموزشی تربیت معلم ایران نیازمند راهبردهای تلفیق و توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی و برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس می‌باشد [۳۰]. Karimi در تحلیل نتایج پرلز (۲۰۰۱) به ضعف و عملکرد پایین دانش‌آموزان ایرانی اشاره دارد و در تحلیل نتایج خود به لزوم تجدید نظر در فرایند یاددهی-یادگیری، روش‌های تدریس و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اشاره می‌کند و بر این نکته تأکید دارد که تحول و اصلاح بدون سرمایه‌گذاری در منابع نیروی انسانی، به ویژه معلمان دوره ابتدایی امکان ندارد، از این رو باید در کیفیت انتخاب و آموزش معلمان برنامه‌ریزی اصولی صورت گیرد [۳۱]. Ahmadi در ارزشیابی برنامه اجرا شده و کسب شده دروس تربیتی تربیت معلم به این نتیجه رسید که محتوا، سر فصل‌ها و منابع اکثر دروس تربیتی با نیازهای حرفه‌ای دانشجو -معلمان همخوانی ندارد [۳۲]. Kian &

در مرحله اول، از روش تحلیل اسنادی استفاده شد. تحلیل اسنادی پژوهشی مبتنی بر شواهد برگرفته از مطالعه اسناد است و اسناد به کار رفته در پژوهش اسنادی شامل اطلاعات و نتایج هستند که توسط نویسندگان و پژوهشگران قبلی در حوزه مورد بحث فراهم شده‌اند [۳۵]. جامعه آماری در این بخش، اسناد پژوهشی در زمینه شایستگی حرفه‌ای معلمان و به ویژه معلمان دوره ابتدایی بود. بنابراین مقالات پژوهشی و اسنادی استفاده شد که توسط پژوهشگران داخلی و خارجی و مؤسسات مرتبط با این حوزه به منظور بهبود فعالیت حرفه‌ای معلمان و کیفیت آموزش تدوین شده است. ملاک انتخاب، مرتبط بودن منابع با نظریات آموزشی، فعالیت آموزشی و شایستگی حرفه‌ای معلمان است و بازه زمانی منابع از سال ۲۰۰۰ به بعد بوده است. ابزارهای مورد استفاده برگه‌های فیش برداری از متون بود و داده‌ها به صورت کیفی بررسی شد. بنابراین بعد از مشخص شدن منابع، تمام منابع مورد مطالعه قرار گرفت. پس از مطالعه، فیش برداری اولیه و تحلیل سند، استخراج کدها انجام شد. پژوهشگر برای دقت بیشتر و درک بهتر به مرور مجدد منابع پرداخت. در تحلیل اسنادی نیز روند بررسی منابع تا زمان به اشباع رسیدن داده‌ها ادامه پیدا می‌کند. به عبارتی همانند نمونه‌گیری در روش مصاحبه، با رعایت اصل اشباع نظری به تعدادی انتخاب و بررسی صورت می‌گیرد که با مرور و بررسی آنها نکته و مفهوم جدیدی قابل استخراج نباشد [۳۶]. در این پژوهش نیز تحلیل منابع تا زمان به اشباع رسیدن اطلاعات ادامه پیدا کرد. با پایان یافتن منابع، مرور منابع و استخراج کدهای شایستگی حرفه‌ای معلمان، دسته‌بندی کدها شروع شد. ابتدا کدهای مشابه که تقریباً به یک مفهوم اشاره داشتند با هم تلفیق شدند. کدهای تکراری حذف شدند و در این مرحله مقوله‌های فرعی شکل گرفتند. سپس در مرحله آخر گروه‌بندی کردن مقوله‌ها انجام شد؛ تشکیل مضامین یا کشف مقوله‌ها به این صورت که مقوله‌های فرعی تحت عنوان یک مقوله محوری قرار گرفتند. طبقه بندی کدهای با معانی و مفاهیم مشترک و استخراج مقوله محوری. مرحله اول استخراج کدها شبیه کدگذاری باز و مرحله دوم شبیه کدگذاری محوری است.

در مرحله دوم این بخش برای دقت بیشتر و جامعیت چارچوب با ۱۰ نفر از متخصصان حوزه تربیت معلم در زمینه شناسایی چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو-معلمان (عوامل و گویه‌های شایستگی حرفه‌ای دانشجو-معلمان ابتدایی) مصاحبه انجام گرفت. در مرحله دوم انتخاب نمونه به صورت هدفمند و استفاده از شیوه گلوله برفی صورت گرفت. یعنی افرادی که بیشترین اطلاعات و تخصص را در زمینه موضوع مورد مطالعه دارند، به صورت هدفمند برای پاسخگویی به سؤالات بخش کیفی پژوهش انتخاب و از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. مصاحبه با پرسش مفهوم شایستگی حرفه‌ای معلمان شروع شد و سپس با طرح سوالی در زمینه دانش و مهارت‌های مورد نیاز معلمان دوره ابتدایی ادامه پیدا کرد. با پرسش‌های جزئی‌تر برای کشف ابعاد شایستگی حرفه‌ای معلمان پیگیری شد. مصاحبه‌ها به طور میانگین یک ساعت به طول انجامید. بعد از اتمام هر مصاحبه، متن آن پیاده گردید. متن مصاحبه بارها مطالعه گردید و سپس تحلیل انجام شد. بنابراین نتایج مصاحبه‌ها طی دو مرحله کدگذاری شد. در مرحله اول جملات یا پاراگراف‌های که دارای معانی خاص و یا پاسخ به سؤال پژوهشی هستند، مشخص شدند. سپس مفاهیم اصلی تحت عنوان واحد معنایی

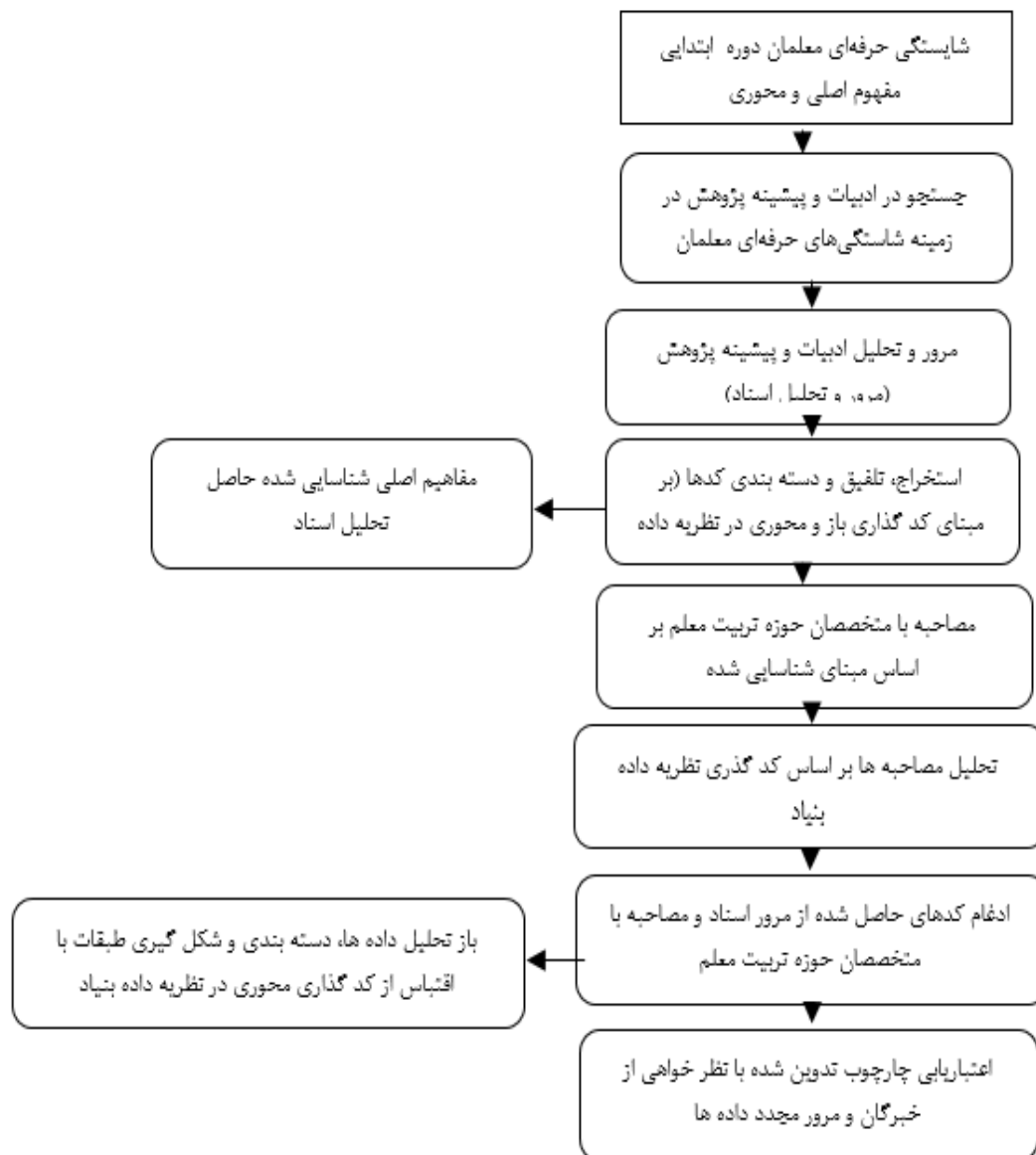
Mehrmohammadi به وضعیت آموزش هنر در برنامه درسی تربیت معلم پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که باید اصلاحاتی ضروری در شناساندن اهمیت و کاربرد برنامه درسی هنر برای دانشجو-معلمان فراهم شود [۳۳]. نتیجه مطالعه‌ای دیگر نشان داد در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران تأکید زیادی با مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی شده و کمترین تأکید بر مؤلفه توانایی شده است [۳۴]. بر این اساس مسئله اساسی در زمینه کیفیت آموزش، آمادگی معلمان است. آمادگی معلمان و کسب شایستگی‌های حرفه‌ای آنان نیز از طریق دوره‌های آموزشی پیش از خدمت میسر است. در نتیجه کیفیت دوره‌های آموزشی پیش از خدمت معلمی حائز اهمیت زیادی است. در این زمینه کم توجهی به نیازهای کنونی و بر طرف نشدن خلاءهای موجود در برنامه‌های ارائه شده به عمیق‌تر شدن فاصله بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب منجر شده است. از سوی دیگر نیاز است تدوین چارچوب برنامه معلم شایسته در ایران، برخاسته از زمینه و بافت فرهنگی جامعه باشد. اگر برنامه‌های شایستگی محور معلمان برخاسته از زمینه و بافت فرهنگی جامعه نباشد، برنامه‌ای منفک، جدا و ایستاست، که نمی‌توان امید چندانی در رسیدن به اهداف آن داشت [۲۴]. در نهایت نگاه جامع به جزئیات حرفه معلمی و توجه به آن در برنامه تربیت معلم سبب پرهیز از کلی‌نگری در برنامه‌ها و حساسیت کافی برای جذب و فرایند آموزش دانشجو معلمان می‌شود. با این رویکرد هدف این مطالعه شناسایی و تدوین چارچوب شایستگی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی بر اساس توجه به نیازهای کنونی معلمان مقطع ابتدایی، زمینه و بافت فرهنگی جامعه و ابعاد کلی و جزئیات شایستگی حرفه‌ای معلمان در راستای تربیت معلم شایسته محور است. بر این اساس هدف پژوهش حاضر تدوین چارچوب جامعی در زمینه شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلمان حوزه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان است.

روش کار

در این پژوهش با استفاده از روش ترکیبی تحلیل اسناد و نظریه زمینه‌ای چارچوب شایستگی حرفه‌ای معلمان ابتدایی شناسایی شد. پس از مشورت با صاحب‌نظران حوزه روش پژوهش و تربیت معلم، تصمیم بر این شد که چارچوب بر اساس ادبیات و پیشینه پژوهش و مصاحبه با متخصصان این حوزه تدوین گردد. بنابراین، در انجام پژوهش، داده‌ها در سه مرحله پشت سر هم گردآوری و تحلیل شدند. در مرحله اول، ابتدا برای درک موضوع و شناخت کافی از منابع و دانش موجود، مبانی نظری، پیشینه ملی و بین‌المللی مرتبط با پژوهش حاضر مرور شد. پس از مطالعه و تحلیل ادبیات و پیشینه و استخراج مؤلفه‌ها، چارچوب اولیه شایستگی حرفه‌ای دانشجو-معلمان شکل گرفت. سپس در مرحله دوم مصاحبه با متخصصان حوزه تربیت معلم در زمینه شناسایی و تکمیل چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو-معلمان انجام گرفت. بعد از تحلیل مصاحبه‌ها و کدگذاری آن، نتایج این دو بخش با هم تلفیق گردید. در نهایت نتایج حاصل از تحلیل داده‌های موجود در قالب الگوی پیشنهادی شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو-معلمان دوره ابتدایی دانشگاه فرهنگیان ارائه شد. در مرحله آخر با استفاده از روش روایی محتوایی به اعتباریابی الگو پرداخته شد.

در مرحله سوم روایی محتوایی چارچوب انجام گرفت. در این مرحله پس از تدوین چارچوب شایستگی حرفه‌ای دانشجو معلمان آموزش ابتدایی بر اساس پیشینه و دیدگاه صاحب نظران، پرسشنامه‌ای حاوی گزاره‌ها در قالب مقیاس ۳ درجه‌ای لیکرت تنظیم شد و برای اساتید و کارشناسان حوزه تربیت معلم ارسال شد. پس از جمع‌بندی نظرات و تأیید اعتبار گویه‌ها و چارچوب و در نهایت نتایج حاصل از تحلیل داده‌های موجود در قالب الگوی پیشنهادی شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ارائه گردید.

قرار گرفت و به این واحدهای معنایی کدهای برتر داده شد و سایر مفاهیم مرتبط با واحد معنایی تحت این کدها قرار گرفت. در سطح دوم کدگذاری، کدهای برتر با معانی مشابه یا یکدیگر دسته‌بندی شدند تا طبقات تشکیل و فرایند کدگذاری تسهیل شود (شکل‌گیری مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای). بطور خلاصه تحلیل در سه مرحله زیر صورت گرفت: ۱. خواندن کلی متن برای درک کلی از محتوای آن، ۲. تعیین واحدهای معنا و کدهای اولیه، ۳. طبقه‌بندی کدهای اولیه مشابه در طبقات جامع‌تر. در مرحله آخر داده‌های حاصل شده از دو مرحله ادغام و در نهایت طبقات در کنار یکدیگر قرار گرفته و از ارتباط بین آنها ابعاد یا چارچوب اصلی پژوهش طراحی شد.



تصویر ۱: فرایند و مراحل پژوهش و استخراج چارچوب شایستگی حرفه‌ای معلمان

یافته‌ها

شخصیتی است. در ادامه به توضیح جزئیات این ابعاد پرداخته خواهد شد.

پس از بررسی و جمع‌بندی یافته‌های پژوهش، چارچوب اصلی شکل گرفت. چارچوب شایستگی حرفه‌ای معلمان در این پژوهش دارای چهار بعد کلی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، ارزش‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های

دانش حرفه‌ای

دانش حرفه‌ای زیربنای حرفه معلمی است. این دانش به صلاحیت‌های شناختی یا دانستنی‌های مورد نیاز معلم برای این حرفه دلالت دارد و جنبه اکتسابی دارد. بخشی از آن در حین آموزش حرفه معلمی کسب می‌شود و بخشی نیز حاصل تجارب شخصی و گروهی است که از آن تحت عنوان دانش بومی؛ دانش حاصل از تجارب زیسته معلم، یاد

جدول ۱: نشانگرهای دانش حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی

مؤلفه‌ها	نشانگرهای دانش حرفه‌ای معلمان	منابع
دانش موضوعی و آموزشی و آموزش	دانش موضوعی و محتوای آموزشی؛ دانش تدریس موضوع؛ آشنایی با تلفیق دانش میان رشته‌ای در آموزش؛ دانش روش‌ها و فرایند اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی؛ آشنایی با زمان و نحوه کاربست روش‌ها؛ دانش مبانی و اصول آموزش و پرورش؛ دانش راهبردها و مدیریت کلاس درس. مهارت‌های تفکر و اندیشیدن، آشنایی با نظریه‌های نوین یادگیری.	(European Commission, 2013), (AITSL, 2011), (Ranija & Zakirova, 2016), (InTASC, 2011), (jff & cesso, 2015), (Ross, 2011), (Baumert & Kunter, 2013), (Mollaenezhad, 2012), (Mosapoor & Ahmadi, 2016), [۳۹-۳۷, ۱۷, ۱۶, ۱۳, ۷, ۶, ۳]
دانش درباره یادگیرنده	شناخت شیوه یادگیری دانش آموزان؛ آشنایی با استراتژی‌های شناسایی نیازهای دانش آموزان؛ آشنایی با منابع و پیشینه دانش آموزان برای یادگیری؛ شناخت ویژگی‌های رشد گروه سنی دانش آموزان؛ آشنایی با شرایط ارزیابی یادگیرندگان ویژه؛ آشنایی با تفاوت‌های فردی و فرهنگی دانش آموزان.	(European Commission, 2013), (AITSL, 2011), (Ranija & Zakirova, 2016), (InTASC, 2011), (Ross, 2011), (Baumert & Kunter, 2013), (Oliva & Henson, 2001), (Mollaenezhad, 2012), [۳۸, ۳۷, ۱۶, ۱۳, ۷, ۶, ۳]
دانش زمینه‌ای	دانش مبانی علوم آموزشی؛ آشنایی با مسائل بین فرهنگی و هویت ملی، آشنایی با حقوق یادگیرندگان، آشنایی با مسئولیت حرفه‌ای خویش؛ آگاهی از دانش دینی؛ آگاهی از دانش زبان ملی؛ دانش سازمانی، دانش مشاوره و آگاهی از وظایف شهروندی خویش.	(Ranija & Zakirova, 2016), (InTASC, 2011), (European Commission, 2013), (Ross, 2011), (Baumert & Kunter, 2013), (Mollaenezhad, 2012), [۳۸, ۳۷, ۱۳, ۷, ۶, ۳]

عمل حرفه‌ای

عمل حرفه‌ای هسته اصلی فعالیت‌ها و شایستگی معلم را نشان می‌دهد. به عبارتی تمام مقدمه و مؤخره‌های که برای یک معلم تعیین و تعریف می‌شود در راستای بهبود عمل حرفه‌ای است و آنچه حائز اهمیت است مهارت حرفه‌ای معلم در حین کار است.

عمل حرفه‌ای به کنش و برخورد معلم با مسائل قبل، حین و بعد از کلاس و خارج از کلاس درس اشاره دارد. و شامل ترکیبی پیچیده از دانش، نگرش و ارزش‌های اجتماعی در عمل است. در این پژوهش نشانگرهای عمل حرفه‌ای در زیر هفت مؤلفه طراحی آموزشی، محیط یادگیری، مهارت‌های آموزش و تدریس، مهارت‌های پژوهشی، مهارت‌های ارتباطی، تفکر تأملی و ارزشیابی قرار می‌گیرند. مؤلفه‌ها و نشانگرهای این بعد به شکل جدول ۲ است.

ارزش‌ها و نگرش‌ها

ارزش‌ها و نگرش‌ها مجموعه‌ای از توانایی‌ها، استعدادها، فکری، ویژگی‌های اخلاقی، بینش، و گرایش‌های خاص است که زمینه ساز شکوفایی عمل حرفه‌ای معلم است.

در واقع ارزش‌ها و نگرش‌ها هویت حرفه‌ای را شکل می‌دهند و تصویر جامع و رویکرد کلی معلم را ترسیم می‌کند. از سویی دیگر ارزش‌ها و نگرش‌ها مثل قوه محرکه‌ای است که جهت فعالیت‌ها و نحوه برخورد معلم در عمل را مشخص می‌کند. بنابراین هر چه ارزش‌های مطلوب جامعه تقویت شود و این بعد از کیفیت بیشتری برخوردار باشد، کنش حرفه‌ای معلم در دنیای عمل بهتر و غنی‌تر است.

می‌شود. این بعد دامنه گسترده‌ای از دانش معلم از جمله دانش برنامه درسی، مفاهیم و محتوا، تئوری‌های یادگیری، حقایق و روندهای آموزشی و دانش مربوط به واقعیت‌های کلاس درس، مدرسه و بافت اجتماعی را شامل می‌شود. در این پژوهش نشانگرهای دانش حرفه‌ای در زیر سه مؤلفه دانش موضوعی و آموزش، دانش یادگیرنده و دانش زمینه‌ای قرار می‌گیرند. مؤلفه‌ها و نشانگرهای این بعد به شکل جدول ۱ است.

بر این اساس صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم بر حوزه ارزش‌ها و نگرش به عنوان بعدی اساسی از تربیت معلم تأکید دارند و بر این باور هستند که در جذب و فرایند آموزش دانشجویان تربیت معلم به این بعد توجه ویژه‌ای داشته باشند. جدول ۳ نشانگرهای ارزش‌ها و نگرش‌ها را نشان می‌دهد.

ویژگی‌های شخصیتی

ویژگی‌های شخصیتی به مؤلفه‌های اشاره دارد که بر خصیصه معلمی به عنوان الگوی دانش آموز و توانمندی وی در اجرای بهتر نقش خویش اثرگذار است.

ویژگی‌های شخصیتی بازتاب دهنده و معرف شخصیت ممتاز معلم در میان دانش‌آموزان و اجتماع است. به دیگر سخن ویژگی‌های شخصیتی خاص این حرفه از معلم موقعیتی یگانه می‌سازد و وی را از آموزش دهنده صرف متمایز می‌سازد.

در این رابطه ابن خلدون نیز معتقد است که از معلمین انتظار نداریم فقط مدرس باشند، بلکه بیش از آن توقع داریم که سرمشق خوبی برای محصلان باشند و فقط در این صورت است که شایستگی اطلاق معلم به وی را پیدا می‌کنند [۴۰].

در این مطالعه نیز پس از جمع‌بندی پیشینه و دیدگاه صاحب نظران، چارچوبی در این زمینه تدوین گردید. جدول ۴ نشانگرهای این بعد را در چارچوب تدوین شده نشان می‌دهد.

جدول ۲: نشانگرهای عمل حرفه‌ای معلمان ابتدایی

مؤلفه‌ها	نشانگرهای عمل حرفه‌ای معلمان	منابع
طراحی آموزشی	انتخاب تجارب آموزشی مناسب آموزش متفاوت فردی و گروهی؛ توانایی طراحی درس با استفاده از دانش فناوری و تکنیک‌های تکنولوژی آموزشی؛ توانایی ارائه و تلفیق فعالیت‌های آموزشی با فعالیت‌های هنری و ورزشی؛ طراحی تجربیات یادگیری در راستای تشویق به یادگیری مشارکتی، اجتماع پژوهی، پژوهش و اکتشاف؛ یافت‌مند ساختن تجارب یادگیری.	(Davaei et al, 2013), (Mollaenezhad, 2012), (jff & ccso, 2015), (InTASC, 2011), (Ranija & Zakirova, 2016), (European Commission, 2013) [۴۱, ۳۷, ۱۷, ۱۳, ۷, ۶]
محیط یادگیری	خلق موقعیت‌های یادگیری برای شکل‌گیری تفکر انتقادی و خلاقیت؛ خلق فرصت‌هایی برای گسترش امکان یادگیری محلی و جهانی؛ خلق محیط یادگیری دارای تعامل اجتماعی مناسب؛ خلق محیط یادگیری حمایتی و سازنده.	(Oliva & Henson, 2001), (ISLLC, 2011), (Baumert & Kunter, 2013), (InTASC, 2011), (AITSL, 2011), (Ranija & Zakirova, 2016), [۴۲, ۳۷, ۱۶]
فرایند آموزش	مدیریت و نظارت بر فرایند یادگیری؛ توانایی مدیریت موقعیت‌های بحرانی؛ پیوند فرایند سنجش و ارزشیابی با فرایند آموزش و یادگیری؛ توانایی طراحی فعالیت‌های عملکردی؛ توانایی مدیریت اقتصادی؛ توانایی تشریح منسجم و منطقی موضوع به صورت کتبی و شفاهی؛ توانایی ایجاد انگیزه و لذت یادگیری در دانش آموزان؛ به کارگیری تکنیک‌های برای بهبود بخشیدن به مهارت‌های فراشناختی و خودتنظیمی.	(ETUCE, 2008), (Vogt & Rgalla, 2009), (Hatano & oura, 2003), (Oliva & Henson, 2001), (ISLLC, 2011), (Mollaenezhad, 2012), (Baumert & Kunter, 2013), (jff & ccso, 2015), (European Commission, 2013), (AITSL, 2011), (Ranija & Zakirova, 2016), [۴۵-۴۲, ۳۷, ۱۷, ۱۶, ۱۳, ۱۰, ۷, ۶, ۳] (InTASC, 2011)
مهارت‌های پژوهشی	برخورداری از دانش، مهارت و نگرش آموزش به شیوه پژوهشگری؛ توانایی طراحی پژوهش‌های معلم محور؛ توانایی نگارش و روایات تجربیات حرفه‌ای؛ توانایی سازماندهی طرح‌ها و پژوهش‌های دانش‌آموزی.	(Ranija & Zakirova, 2016), (Mollaenezhad, 2012), (Mehrmohamadi, 2016) [۴۶, ۷, ۶]
مهارت‌های ارتباطی	مهارت‌های ارتباطی در تعامل با کلیه عوامل انسانی مؤثر در امر آموزش؛ توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دانش آموزان؛ توانایی برقراری ارتباط با والدین؛ برخورداری از روحیه صبر، بردباری و دلسوزی در کار با بچه‌ها؛ عشق ورزیدن به همه بچه‌ها.	(European Commission, 2013), (Ranija & Zakirova, 2016), (InTASC, 2011), (jff & ccso, 2015), (Mehrmohamadi, 2016) [۴۶, ۳۷, ۱۷]
تفکر تأملی	برخورداری از دانش، مهارت و نگرش تأملی در عمل؛ تأمل در مورد تجارب و باورهای خویش؛ توانایی نقد کردن و نقد پذیری؛ مهارت خواندن انتقادی.	(European Commission, 2013), (InTASC, 2011), (jff & ccso, 2015), (Mollaenezhad, 2012) [۳۷, ۱۷, ۱۳, ۶]
ارزشیابی	بهره‌گیری از روش‌ها و ابزارهای متنوع ارزیابی؛ توانایی تحلیل و تفسیر داده‌های ارزشیابی؛ توانایی اجرای ارزیابی مستمر و ارائه بازخوردهای کیفی؛ توانایی پرورش مهارت‌های ارزیابی عینی، ارزیابی همسالان و خود ارزیابی دانش آموزان؛ توانایی تدوین تکالیف عملکردی اصیل.	(European Commission, 2013), (AITSL, 2011), (Ranija & Zakirova, 2016), (InTASC, 2011), (Baumert & Kunter, 2013), (Oliva & Henson, 2001), (Jasman, 2002), (Mcber, 2000) [۳۷, ۱۶, ۱۳, ۱۰, ۷, ۳] [۴۸, ۴۷]

جدول ۳: ارزش‌ها و نگرش‌های معلمان مقطع ابتدایی

مؤلفه‌ها	نشانگرهای ارزش‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان	منابع
ارزش‌ها و نگرش‌ها	علاقه و تعهد به کار؛ گرایش به یادگیری و رشد حرفه‌ای (بازنگری مداوم توسعه شخصی)؛ تسهیل و تداوم بخشیدن فرهنگ یادگیرنده محور؛ عشق و علاقه به انسان و رشد و تعالی او؛ آگاهی از باورهای تربیتی خویش؛ توانایی تغییر باورهای تربیتی خویش؛ باور به ارزش و اهمیت آموزش ابتدایی؛ باور به توانایی یادگیری همه دانش آموزان؛ پاسخگویی در برابر پیشرفت همه دانش آموزان؛ مشارکت در جوامع علمی؛ گرایش به رشد نگرش و ارزش‌های دموکراتیک؛ احترام به تنوع اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان؛ تعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه؛ آگاهی معرفت شناختی.	(European Commission, 2013), (AITSL, 2011), (Ranija & Zakirova, 2016), (Arasteh, 2008), (InTASC, 2011), (jff & ccso, 2015), (Voss et al, 2011), (Mollaenezhad, 2012), NSW (INSTTUTE OF TEACHERS), (Rhode Island professional Teaching standard) [۴۳, ۳۷, ۱۷, ۱۶, ۱۳, ۷, ۶]

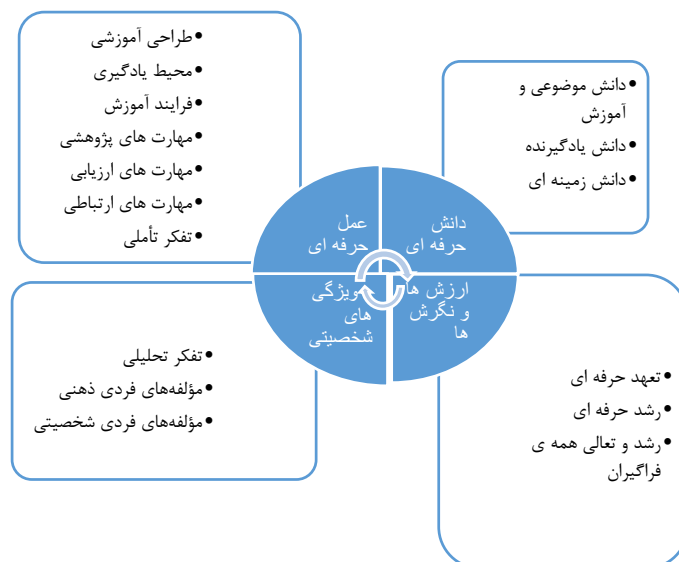
جدول ۴: ویژگی‌های شخصیتی معلمان مقطع ابتدایی

مؤلفه	نشانگرهای ویژگی‌های شخصیتی حرفه‌ای معلمان	منابع
ویژگی‌های شخصیتی	برخورداری از هوش معنوی، اجتماعی و هیجانی؛ ثبات شخصیتی و خردمندی؛ خود تنظیمی؛ ادراک رشد یافته؛ برخورداری از تفکر سیستمی، توانایی حل مسئله؛ خود کارآمدی؛ خود آگاهی؛ تفکر انتقادی؛ روحیه پرسشگری؛ خلاقیت، انعطاف‌پذیر؛ سلامت روحی و روانی، گرایش به کار تیمی؛ تفکر تحلیلی و مفهومی؛ سازگاری ارتباطی و اجتماعی؛ روحیه کمک به دیگران؛ مهارت خوب گوش دادن؛ مشاهده‌گر قوی بودن؛ ظاهری تمیز و آراسته.	Hakim, 2015), Blomeke & Delaney, 2012), (European Commission, 2013), (Jasman, 2002), (Arasteh, 2008), (Mcber, 2000), (Alterman 1995), (Mollaenezhad, 2012), (Ranija & Zakirova, 2016) [۴۹-۴۷, ۱۴, ۱۳, ۱۱, ۸-۶]

بحث

این پژوهش با کند و کاو در پیشینه پژوهشی و مصاحبه با صاحب‌نظران، مدل شایستگی حرفه‌ای زیر با چهار بعد اصلی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، ارزش‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی، طراحی و تبیین شد.

شواهد مطالعاتی نشان می‌دهد شایستگی حرفه‌ای معلمان حاصل کسب دانش و مهارت‌های حرفه‌ای این حوزه و برخورداری معلم از ویژگی‌های شخصیتی و نگرشی است. به طوری که این ویژگی‌ها در قالب ابعاد مختلف و به صورت یک کل یکپارچه در رفتار فرد نمود پیدا کند. در



تصویر ۲: چارچوب مفهومی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی

الگوی تربیت معلم حرفه‌ای نیاز است از رویکردی تلفیقی در عمل بهره برد. یعنی معلم علاوه بر بهره جستن از رویکردهای مبتنی بر تجربه و تجربی‌گرا، با رویکردهای سازه‌گرایی و تربیت معلم فکور نیز آشنا باشد. به عبارتی معلم چند بعدی نیازهای امروز کلاس درس را برآورده می‌نماید. سیر تاریخی این حرفه نیز نشان می‌دهد معلم از فردی که به انتقال محتوا می‌پرداخته تا به اکنون که معلم را راهنمای آموزشی و به قول راجرز «تسهیل کننده یادگیری» و به باور سازاگرایان اجتماعی «شارکت کننده در فرایند یادگیری» و در نهایت معلم فکور تغییر پیدا کرده است. در این مطالعه نیز با تمرکز بر الگوی تربیت معلم حرفه‌ای، چارچوب تدوین شده برخی جزئیات که ضرورت دارد دانشجو معلم با آن آشنا باشد و پایه و اساس حرفه معلمی است را از دیدگاه صاحب نظران و پیشینه این حوزه استخراج نموده، ولی در این اثنا به مواردی مثل تجربه شخصی معلم در عمل و به قول جان دیویی تأمل بر تجربه خویش، روحیه پژوهشگری و پژوهش در عمل و نقش تسهیل گری وی نیز تأکید شده است. در این چارچوب صرفاً به مسئله آموزش تأکید نشده، بلکه در کنار آموزش به ابعادی مهمی از تخصص و ویژگی‌های معلم که در راستای پرورش است، نیز اشاره شده است. چارچوب شایستگی حرفه‌ای خطوط کلی را ترسیم می‌کند و بر دانش حرفه‌ای، ذهن باز معلم، دقت نظر و تصمیم گیری در موقعیت‌های مبهم تأکید دارد. به بیانی دیگر برای رویارویی با موقعیت پیچیده در دیدگاه پداگوژی آینده، حرفه معلمی مستلزم برقراری رابطه میان سه مؤلفه

تدوین چارچوب جامع در عمل به دلیل پیچیدگی‌های حرفه معلمی و غیر قابل پیش‌بینی بودن برخی مسائل و موقعیت‌های پیش روی معلم و متغیر بودن شرایط جامعه در وضعیت کنونی غیر واقع بینانه و دور از انتظار است. زیرا در دنیای کنونی شرایط مدام در حال نو شدن است و به دنبال تحولات مذکور، خواسته‌ها و نیازهای اجتماعی پیوسته تغییر می‌کند و در عین حال متنوع‌تر می‌شود. از سوی دیگر واقعیت‌های کلاس درس، واقعیت‌های ایستا و مشخصی نیست تا بتوان نسخه دقیقی برای آن نوشت و با تسلط معلم در برخی فنون کل مسئله را حل نمود. اتفاقاً، برخی انتقادات از رویکردهای پیشین تربیت معلم و رویکردهای اثبات‌گرایانه آن به همین مورد بر می‌گردد. برای مثال Schon از رویکرد اثبات‌گرایانه که بر نظام تربیت معلم آمریکا حاکم است انتقاد می‌کند و حقانیت دانشی که خاستگاه اثبات‌گرایانه دارد را زیر سؤال برده و معتقد است که اندیشه‌های رایج درباره دانش دقیق حرفه‌ای بر اساس عقلانیت تکنیکی، در دنیای عمل که مسائل خودشان را به صورت موقعیت‌های درهم ریخته و نامعین عرضه می‌کنند، کارگشا نیست [۵۰]. بر این اساس در رویکردهای اخیر، تربیت معلم با نگاهی جامع‌تر سعی دارد از نقاط قوت رویکردهای قبلی استفاده نماید و تا حد ممکن خود را با وضعیت موجود و خواسته‌های کنونی انطباق دهد. به عبارتی اصول و برنامه درسی کنونی تربیت معلم دچار تحول شده و از نگاه سنتی بر تربیت معلمان فاصله گرفته و به الگوی تربیت معلم به عنوان متخصص حرفه‌ای گرایش پیدا کرده است.

اساسی است که عبارت‌اند از: موقعیت آموزشی، دانش پداگوژی و داوری معلم [۵۱].

در این پژوهش جمع‌بندی و تحلیل نتایج پژوهش همسو با پژوهش‌های پیشین در قالب چهار بعد کلی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، ارزش‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی دسته‌بندی شده است. اما در تدوین نشانگرها تمرکز بر حوزه آموزش ابتدایی بود و با نگاهی جامع، خصوصیات معلم دوره ابتدایی تدوین شده است. در ادامه تحلیل ابعاد و جزئیات شایستگی حرفه‌ای معلمان ارائه می‌گردد. دانش حرفه‌ای معلمان یکی از ابعاد اصلی چارچوب تدوین شده است. دانستنی‌های و شناخت معلمان در زمینه مسائل آموزش و پرورش دانش حرفه‌ای معلم را شکل می‌دهد. آگاهی و شناخت از مسائل تربیتی، نیازهای دانش آموز و کلاس درس پیش نیاز حرفه معلمی است و پایه و اساس می‌باشد. دانستنی‌های معلم شامل طیف وسیعی است. این طیف مجموعه‌ای از دانش و آگاهی‌ها مثل تخصص در زمینه موضوع تدریس، دانش پداگوژیک، دانش روش‌های تدریس و فناوری اطلاعات، دانش درباره یادگیرنده و فرهنگ اجتماعی را در بر دارد. در این زمینه Malaki صلاحیت‌های شناختی را مجموعه‌ای از آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی می‌داند که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد [۹]. به نظر Ross دانش حرفه‌ای معلم شامل پنج مؤلفه دانش موضوعی، دانش روش‌های تدریس خاص موضوع درس، دانش روش‌های یاددهی و یادگیری، دانش سازمانی و دانش مشاوره است [۳۸]. و در دسته‌بندی Meijer et al دانش حرفه‌ای شامل شناخت موضوعی، دانش درباره یادگیرنده، روش‌های تدریس، دانش برنامه درسی، دانش عمومی آموزش، دانش زمینه‌ای و دانش درباره خود است [۵۲]. در مطالعات دیگری به دانش به کارگیری فن‌آوری‌های جدید برای آموزش موضوعی [۵۳]، مدیریت کلاس، متدولوژی‌ها، تئوری‌های آموزشی و ارزشیابی [۵۴] هم اشاره شده است. در این مطالعه، دانش حرفه‌ای به سه مؤلفه فرعی دانش موضوعی و آموزش، دانش درباره یادگیرنده و دانش زمینه‌ای تقسیم شده است. دانش موضوعی و آموزش ترکیبی از دو جزء اصلی دانش در زمینه محتوای آموزش و دانش روش‌های آموزشی است. دانش محتوای آموزش به تسلط و تخصص معلم در موضوع مورد تدریس اشاره دارد. بدون تسلط در دانش محتوایی، معلم نمی‌تواند آن را تدریس کند. دانش روش‌های تدریس به چگونگی و نحوه آموزش دانش محتوایی در بافت‌های و موقعیت‌های مختلف و همچنین دانش استفاده از ابزارهای فناوری و رویکردهای مختلف ارزشیابی برای فهم و درک بهتر دانش آموزان و به عبارتی عمیق‌تر ساختن یادگیری نزد دانش آموزان است. در حقیقت حاصل ترکیب دانش موضوعی و آموزش به دانش محتوایی - تربیتی معلم منجر می‌شود. دانشی که نتیجه آن تلفیق دانش محتوایی با زمینه عملی واقعی است.

دومین مؤلفه دانش حرفه‌ای، دانش درباره یادگیرنده است. شناخت یادگیرنده برای انتخاب و ارائه آموزش اثربخش، از فعالیت‌های اصلی معلم به حساب می‌آید. شناخت یادگیرنده به درک و شناخت معلم از وضعیت موجود و چالش‌های آموزشی منجر می‌شود و انتخاب تجربیات یادگیری متناسب با موقعیت، روش‌های آموزش و ارزشیابی را تسهیل می‌کند. عدم شناخت از یادگیرنده ارتباط بین معلم و شاگردان را مختل می‌کند و نتیجه آن عدم شکل‌گیری آموزش اثربخش و عقیم ماندن

آموزش است. این مؤلفه شامل دانش درباره نحوه یادگیری دانش آموزان، آشنایی با تفاوت‌های فردی و فرهنگی دانش آموزان، مسائل سازگاری و مشکلات رفتاری دانش آموزان، پیشینه فراگیران، شناخت نیازهای یادگیری و انتخاب روش‌های آموزشی و ارزشیابی گروهی و فردی متناسب با موقعیت و همچنین شناخت ویژگی‌های رشد گروه سنی خاصی از دانش آموزان است. سومین مؤلفه این بخش دانش زمینه‌ای معلم است. دانش زمینه‌ای آگاهی از ساختار آموزشی و سازمانی، مسائل اجتماعی و فرهنگی است که به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر آموزش تأثیر گذار است. آگاهی از این دانش نگاه جامع معلم را تقویت می‌کند و توانایی وی را در درک مسائل و مشکلات آموزشی دانش آموزان افزایش می‌دهد. از سوی دیگر توانایی معلم در تلفیق دانش و مهارت‌ها و پیوند برقرار نمودن بین مسائل آموزشی و اجتماعی را تسهیل می‌کند.

عمل حرفه‌ای، بعد دیگری از شایستگی حرفه‌ای معلمان است. عمل حرفه‌ای در بر گیرنده مجموعه اقدامات معلم است که به منظور فهم موقعیت آموزشی و انتخاب بهترین عملکرد ممکن انجام می‌شود، یا به عبارتی مهارت استفاده از دانش و مهارت‌های کسب شده برای تحلیل و تفسیر موقعیت و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های مختلف است. در مطالعه‌ای در رابطه با پیامدهای مورد انتظار از دانشجویان تربیت معلم در بعد دانش تربیتی موضوعی به مواردی عملکردی مانند منعکس نمودن توانایی‌های کسب شده در تلفیق دانش موضوعی و تربیتی در سطح مدرسه و کلاس درس در قالب رفتار حرفه‌ای، استفاده از ظرفیت‌ها و محدودیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش تخصصی برای خلق/غنی‌سازی فرصت‌های آموزشی/ تربیتی و توسعه توانایی‌های حرفه‌ای خود، استفاده از مهارت‌های حرفه‌ای کسب شده برای تعامل با دانش آموزان، اولیا، همکاران و مراکز علمی/پژوهشی اشاره می‌کنند [۳۹]. بنابراین مهارت حرفه‌ای معلم پیوند و انطباق دانش عمومی و تخصصی معلم با شرایط محیط آموزشی است یا به نوعی معلمین نیازمند سطح وسیعی از مهارت‌ها با توانایی قضاوت و عملکرد در موقعیت هستند و در واقع تدریس کیفی نیازمند مهارت‌های تطبیقی و ارزیابی سیستماتیک از دانش و فعالیت حرفه‌ای برای بهبود و نوآوری است [۵۵]. در این باره Schon نیز معلم حرفه‌ای را چنین تعریف می‌کند: کسی که در رویارویی با یک موقعیت پیچیده، با بسیج دانش‌های چندگانه برای تصمیم‌گیری درست، در لحظه درست، اقدام می‌کند [۵۱]. بنابراین عمل حرفه‌ای کاربرد دقیق و عملی مهارت‌های شناختی است. برخی از این مهارت‌ها که در این مطالعه تحت عنوان عمل حرفه‌ای دسته‌بندی شده است عبارتند از مهارت‌های برنامه‌ریزی، توانایی پیش بینی و طراحی متناسب با امکانات و توانایی یادگیری فراگیران، خلق محیط یادگیری در راستای کسب تجربیات مطلوب یادگیری، مهارت‌های آموزشی مانند انعطاف‌پذیری و توانایی هدایت دانش آموزان در جهت یادگیری معنی‌دار، به کار گرفتن روش‌ها و فنون مختلف ارزشیابی متناسب با اهداف یادگیری و دانش آموزان، ارائه خوب، و مهارت‌های مدیریتی مانند توانایی مدیریت اقتضائی، نظارت بر یادگیری دانش آموزان و مدیریت موقعیت‌های بحرانی است. مهارت طراحی و اجرای طرح‌های پژوهشی وابسته به عمل برای حل مشکلات آموزشی و سازماندهی طرح‌ها و پژوهش‌های دانش آموزی از عناصر مهم عمل حرفه‌ای محسوب می‌شود. بر اساس نظر دیوئی و شون

اصطلاح ارزش‌های اخلاقی و حرفه‌ای به صورت واقعی در اعمال و رفتار مربی آشکار گردد، رفتار حرفه‌ای معلم در عرصه عمل تحقق پیدا می‌کند و انتقال ارزش‌های پذیرفته شده صورت می‌گیرد.

چهارمین بعد مورد بحث در این مطالعه ویژگی‌های شخصیتی است. Goe با تعریف چارچوبی برای شایستگی معلمان، قابلیت‌ها و شخصیت آنان را از عوامل مهم در توانمندی آنها و کیفیت تدریس‌شان دانسته و معتقد است که خودکارآمدی، علاقه‌مندی، باورها و اعتقادات به عنوان ویژگی‌های شخصیتی بر کیفیت تدریس آنان مؤثر است [۵۸]. مطالعات همچنین نشان داده خصوصیات شخصیتی چون حس شوخ طبعی، عدالت، صبر، اشتیاق، خلاقیت، مراقبت و علاقه همگی در کارآمدی معلمان تأثیرگذار هستند [۵۹]. ثبات شخصیتی، برخورداری از استقلال عمل و اخلاق حرفه‌ای، اعتبار اجتماعی و اصالت شخصیتی و رفتاری هم در مطالعه Hakim به عنوان ویژگی‌های شخصیتی تأثیرگذار بر فرایند آموزش و پرورش ذکر شده است [۸]. Mirhadi ویژگی‌های چون تواضع، صبر و حوصله معلم، دقیق بودن، پایداری و مقاومت، رابطه انسانی و صمیمیت، ظرافت و تعمق، ذهن باز و انعطاف پذیری را لازمه کاری معلمی می‌داند [۶۰]. در این مطالعه نیز ویژگی‌های شخصیتی به عنوان یکی از ابعاد اصلی چارچوب شایستگی حرفه‌ای مد نظر قرار گرفته و به جزئیات آن اشاره شده است. اما نکته قابل توجه اینست که، فرهنگ، جنبه ذاتی و یادگیری پیشین بر شکل گیری خصوصیات شخصیتی و ارزش و نگرش‌ها اثر گذار است، ولی زمینه سازی برای تغییر و رشد و پرورش مناسب این ویژگی‌ها در نظام آموزشی تربیت معلم حائز اهمیت زیادی است.

نتیجه‌گیری

نحوه آموزش در طول زمان رشد تدریجی و تکاملی خود را طی نموده و متناسب با تحولات اجتماعی از رویکرد معلم محور و محتوا مدار به رویکرد آموزش به عنوان ابزار تسهل یادگیری و فرایندی پژوهش محور تغییر پیدا کرده است. در رویکردهای کنونی و در تقابل رویکردهای سنتی و نوین آموزش، نقش محوری معلم در اجرای رویکردهای نوین اهمیت به سزایی دارد. بنابراین با توجه به اینکه دوره‌های تربیت معلم نقطه شروع آشنایی با دنیای تعلیم و تربیت در عرصه نظر و عمل است، آموزش معلمان با تمرکز بر تغییر نگرش نسبت به اهداف و شیوه‌های نوین آموزش، نوع نگاه به حرفه معلمی و کسب مهارت‌های تخصصی و جامع در این زمینه هدف تدوین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است.

References

1. Adnet N, Dervice P. Markets for schooling An economic analysis: Rutledge Press; 2002.
2. Shabani H. [Instructional Skills & Methods and Techniques of Teaching]. Tehran: SAMT; 2012.
3. Kunter M, Baumert J, Blum W, Klusmann U, Krauss S, Neubrand M. Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. New York: Springer Science & Business Media; 2013.
4. Kulshrestha A, Pandey K. Teachers training and professional competencies. Voice Res. 2013;1(4):29-33.
5. Deakin Crick R. Pedagogy for citizenship. In: Oser F, editor. Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values. Rotterdam: Sense publisher; 2008. p. 31-55.

فعالیت‌های تحقیق در عمل یا تفکر منطقی، و تفکر تأملی بخش مهمی از دنیای عمل حرفه‌ای معلم است. بر پایه این رویکرد، معلم در عمل از دانش و مهارت خود برای صورت‌بندی چارچوب جدیدی از مسائل عمل می‌کند و آن را در عمل به کار می‌گیرد و پیوسته نتیجه و پیامد را نظارت و ارزیابی می‌کند. پیامد این فرایند بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان و رشد و توسعه شخصی و حرفه‌ای معلم است.

ارزش‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی رکنی دیگر از شایستگی حرفه‌ای معلمان است که با دیدگاه‌هایشان نسبت با نقش، تعهد حرفه‌ای، مسئولیت پذیری، اخلاق حرفه‌ای، شرایط کاری و ارتقاء حرفه ارتباط دارد. به باور روانشناسان اجتماعی باور و نگرش، رفتار را شکل می‌دهد و نگرش نوعی آمادگی نسبتاً ثابت و مداوم روانی برای واکنش نسبت به اشیاء، افراد و یا موضوعات خاص است. در حرفه معلمی باور و نگرش فرد نسبت به تعلیم و تربیت، تربیت پذیر بودن همه دانش آموزان، رشد نگرش‌های دموکراتیک، و ارزش‌های متعالی انسان و ارزش‌های جامعه، بر شیوه تدریس، نحوه تعامل و عملکرد شغلی او در دنیای عمل تأثیر گذار است. شواهد زیادی همچنین نشان می‌دهد که ممکن است جنبه‌هایی فراتر از دانش از جمله اعتقادات معلمان، انگیزه‌های مربوط به کار و توانایی در ساماندهی حرفه‌ای خود در تعیین موفقیت معلم مهم باشند. اعتقادات معلمان شامل مفاهیم ضمنی یا صریح در مورد مسائل مربوط به یادگیری و مدرسه است که درک آنان از محیط و رفتار خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۵۶]. در این رابطه، پژوهشگران دیگری هم معتقدند نگرش‌های معلم میزان تعهد او را در عمل به وظایفش تحت تأثیر قرار می‌دهد، روشی که تدریس می‌کند و به شاگردانشان آموزش می‌دهد، و همچنین اینکه چه درکی از رشد حرفه‌ایش دارد [۵۷]. بدین ترتیب ارزش‌ها و نگرش‌ها به عنوان فلسفه پایدار زندگی و تربیتی معلم یا به معنای دیگر، باورها و نگاه وی به مسائل حرفه‌ای تعریف می‌شود و می‌توان به مؤلفه‌هایی مانند دیدگاه معرفت‌شناسی و فلسفی، تعهد حرفه‌ای و باورهای حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری، اخلاق حرفه‌ای و ارزش‌های جامعه به عنوان جنبه‌هایی از این بعد اشاره کرد. بدین ترتیب شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به ماهیت و رسالت حرفه معلمی حائز اهمیت است. کسب نگرش حقیقی نسبت به اهمیت آموزش و حرفه معلمی، چراغ راه و پشتوانه استواری است که غلبه بر چالش‌های پیش رو را هموار می‌نماید. از سوی دیگر انتقال ارزش‌های جامعه از طریق نظام آموزشی صورت می‌گیرد و معلم به عنوان روح نظام آموزشی عامل اصلی انتقال ارزش‌هاست. اگر معلم برخوردار از ارزش‌های مورد پسند جامعه تعلیم و تربیت باشد، یا به

6. Mollaenezhad A. [The desired professional qualifications of primary school trainee teachers]. Q J Educ Innov. 2012;11(4):33-62.
7. Zakirova RA. The Structure of Primary School Teachers' Professional Competence. Int J Environ Sci Educ 2016;11(6):1167-73.
8. Hakim A. Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. Int J Eng Sci 2015;4(2):1-12.
9. Malaki H. [Teachers professional competencies]. Tehran: Madrase; 2006.
10. Oliva PF, Henson KT. What are the essential generic teaching competencies? Theory Pract 1980;19(2):117-21.

11. Blömeke S, Delaney S. Assessment of teacher knowledge across countries: a review of the state of research. *ZDM*. 2012;44(3):223-47. doi: 10.1007/s11858-012-0429-7
12. Dută N, Rafaila E. Training the competences in Higher Education—a comparative study on the development of relational competencies of university teachers. *Proc Soc Behav Sci* 2014;128:522-6.
13. European commission. Education and Training. Supporting teacher competence development for better learning outcomes: European commission; 2013 [cited 2017]. Available from: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.html.
14. Struyven K, De Meyst M. Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teach Teach Educ* 2010;26(8):1495-510. doi: 10.1016/j.tate.2010.05.006
15. Kempton Biggs A. Teaching Teachers: How Teacher Educators View the Curriculum of Teacher Education: College of Education, Ashland University; 2009.
16. Australian Institute for training and school leadership. National Professional Standards for Teacher Australia: Australian Institute for training and school leadership; 2011 [cited 2017 25 March]. Available from: <http://www.Aitsl.edu.au/verve/resources/AITSL-NationalProfessional-StandardsforTeachers>.
17. Wolfe RE, Poon JD. Educator Competencies for Personalized, Learner-Centered Teaching. *Jobs Future*. 2015.
18. Cubukcu F. Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *J Int Soc Res* 2010;3(10):213-7.
19. Kunter M, Klusmann U, Baumert J, Richter D, Voss T, Hachfeld A. Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *J Educ Psychol* 2013;105(3):805.
20. Gläser-Zikuda M, Fuß S. Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *Int J Educ Res* 2008;47(2):136-47. doi: 10.1016/j.ijer.2007.11.013
21. Rousseau J. [Confessions]. Tehran: Nilofar; 2002.
22. Liakopoulou M. The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, And knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *Int J Hum Soc Sci*. 2011;1(21).
23. Hussain Khan S, Saeed M. Effectiveness of Pre-service Teacher Education Programme. Perceptions of Graduates and their Supervisors' Bulletin of Education and Research. Pakistan 2009. p. 83-98.
24. Shanmugasundaram U, Mohamad AR. Social and Emotional Competency of Beginning Teachers. *Proc Soc Behav Sci* 2011;29:1788-96. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.426
25. San MM. Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development. *J Educ Teach* 1999;25(1):17-29.
26. Daneshpazveh Z. Assessing the Professional Skills of Primary Teachers. Iran: Research Institute for Education Studies, 2006.
27. Salehi Omeran E, Manssour Bokaki C. Investigating the Professional Competence and Performance of Male Secondary School Teacher of Humanities based on Constructivist Approach (Case Study: Mazandaran Province). *J Educ Learn Stud*. 2012;4(1):1-27.
28. Neamati A. [The study of the effect of a two-year college course in teacher training centers on elementary school teachers in Bojnourd]. Mazandaran Mazandaran university; 2013.
29. Karimi F. [An investigation on professional competencies of the primary school teachers]. *QJ Educ Leadersh Adm*. 2009;4:151-67.
30. Mollayienzhad A, Zekavati A. [A comparative study of the teacher training curriculum system in England, Japan, France, Malaysia, and Iran]. *J Educ Innov*. 2008;7(26):35-63.
31. Karimi A. [Reviewing the results of progress in international reading literacy study (PIRLS)]. *QJ Educ*. 2006;1(81):39-89.
32. Ahmadi G. [Curriculum Evaluation of Teacher Training Courses in Education]. *QJ Educ*. 2014;30(2):117-40.
33. Kian M, Mehrmohamadi M. [Identifying the Neglected Dimensions of the Art Curriculum in Elementary Schools]. *Train Learn Res*. 2013;20(3):1-8.
34. Dibaei Saber M, Abbassi E, Fathi Vajargah K, Safaei Movahed S. [Explaining the components of the professional competency of teachers and the education of its position on documents Iran]. *Train Learn Res*. 2016;13(2):109-23.
35. Nazarzadeh Zare M, Pourkaremi J, Abili K, Zaker Salehi G. [Competences of Faculty Members in the International Interactions]. *Rahyaf J*. 2016;63.
36. Strauss A, Corbin J. [Basics of Qualitative Research Grounded Theory Procedures]. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies; 2011.
37. CCSSO. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC), Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington, DC: Council of chief state school officer; 2011.
38. Ross T. Classroom management, Berlin Central District. Germany: RSE-TASC Questar III, 2011.
39. Mosapoor N, Ahmadi A. [Designing Iran Curriculum]. Tehran: Farhangian; 2016.
40. Mahdavi M, Malaki M, Mehrmohammadi M, Abbaspour A. [Pure Life: Perspective for children: Provide a conceptual framework for explaining the characteristics of elementary teacher]. *J Res Issues Islamic Educ*. 2016(30):139-67.
41. Davaei S, Emamjomeh M, Ahmadi G. Review and compilation of ICT skills and competencies required for teachers in the teaching and learning process. *J Theory Pract Curricul*. 2013;1(1):123-46.
42. CCSSO. Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington, DC: Council of chief state school officer; 2011.
43. European Trade Union Committee for Education (ETUCE). Teacher Education in Europe. Brussels: An ETUCE Policy Paper; 2008.
44. Vogt F, Rogalla M. Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teach Teach Educ*. 2009;25(8):1051-60. doi: 10.1016/j.tate.2009.04.002
45. Hatano G, Oura Y. Commentary: Reconceptualizing School Learning Using Insight From Expertise Research. *Educ Res* 2016;32(8):26-9. doi: 10.3102/0013189x032008026
46. Mehrmohammadi M. Reflective Teachers. Monthly Essay Authorsh. 2015(59).
47. Jasman A. Initial teacher education: Changing curriculum, pedagogies and assessment. Paper presented at the Challenging futures: Changing agendas in teacher education; Armidale 2002.
48. McBer H. Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness. Department for Education and Employment. 2000.
49. Arasteh H. [Globalization and Higher Education in a changing world]. *Rahyaf J*. 2008(42).
50. Emamjomea M, Mehrmohammadi M. [A Review of Reflective Teaching Approaches to provide Reflective Teacher curriculum]. *J Curricul Stud*. 2006;1(3).
51. Gauthier C, Tardif M. [Pedagogic; Science and the art of teaching learning From ancient times to today]. Tehran: Samt; 2016.
52. Meijer PC, Verloop N, Beijaard D. Similarities and Differences in Teachers' Practical Knowledge About Teaching Reading Comprehension. *J Educ Res* 2010;94(3):171-84. doi: 10.1080/00220670109599914
53. Mishra P, Koehler MJ. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teach Coll Rec* 2006;108(6):1017-54. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
54. Darling-Hammond L, Bransford J. Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass; 2005.
55. Hagger H, McIntyre D. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teachered. Maidenhead: Open University Press action; 2006.

56. Richardson V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula J, Buttery T, editors. Handbook of research on teacher education. New York, NY: Macmillan; 1996.
57. Chen W, Rovegno I. Examination of expert and novice teachers' constructivist-oriented teaching practices using a movement approach to elementary physical education. *Res Q Exerc Sport*. 2000;71(4):357-72. doi: 10.1080/02701367.2000.10608919 pmid: 11125534
58. Goe L. The link between teacher quality and student outcome: A research synthesis. Washington DC: National comprehensive center for Teacher Quality; 2007.
59. Malikow M, editor Effective teacher study. National Forum of Teacher Education Journal-Electronic; 2005.
60. Mirallaei M. [Conversation with time, Dialogues by Turan Mirahadi]. Tehran: The Institute for Research on History of Children's Literature in Iran; 2017.