پدیدارنگاری ادراک و تصورات معلمان از مفهوم «صلاحیت تربیتی–آموزشی»؛ مطالعه و مقایسه نگرش دانشجو–معلمان و معلمان شاغل

دکتر جمال سلیمی*

چکیده

هدف این پژوهش، مطالعه ادراک و فهم معلمان از مفهوم «صلاحیت تربیتی-آموزشی» با استفاده از روش پدیدارنگاری است. گستره و میدان پژوهش شامل دانشجو- معلمان مرکز پسرانه دانشگاه فرهنگیان و معلمان مرد مشغول به کار (دارای سابقه خدمت ۵ الی ۱۰ سال) در مقطع ابتدایی شهر سنندج بود. بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند، مشارکت‌کنندگانی انتخاب شدند و فرایند گردآوری داده‌ها ادامه یافت تا در نهایت، براساس الگوی اشباع نظری، ۱۶ دانشجو-معلم و ۱۵ نفر از معلمان مشغول به فعالیت با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختارمند، مورد مطالعه قرار گرفتند. داده‌ها با روش آنالیز موضوعی برای شناسایی دسته‌ها و تمهای اساسی بررسی شدند و پس از مشخص شدن کدهای اصلی و مضامین برجسته آنها، افقهای درونی و بیرونی ترسیم شدند و فضای نتیجه پژوهش برای هر دو گروه طراحی شد. در بخش نتیجه‌گیری، با بهره‌گیری از روش تحلیل تطبیقی تصورات و تجربه دو دسته از دانشجو معلمان و معلمان شاغل، مطالعه و شباهتها و تفاوتهای آنها مشخص شد. نتایج تحقیق بیانگر آن است که دانشجو-معلمان صلاحیت معلمان را در چهار مضمون اصلی دسته بندی کرده اند: دارا بودن ویژگیهای مطلوب معلمی، آمادگی حرفه ای برای تدریس و آموزش، پاسخگویی به خواسته‌های محیط در حال تغییر و توانایی تعامل و ارتباط مثبت با دیگران. همچنین گروه دوم، یعنی معلمان مشغول به کار نیز صلاحیتهای تدریس معلمی را در چهار طبقه توصیفی توانایی تاثیر گذاشتن بر محیط و ذینفعان، دانش و توانایی برقراری روابط مثبت و سازنده، ظاهر شدن در نقشهای چندگانه و رعایت اصول حرفه ای تدریس دسته‌بندی کردند.

کلید واژگان: صلاحیت تربیتی، صلاحیت تدریس، پدیدارشناسی، تصور و ادراک

تاریخ دریافت: ۹۶/۹/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۷/۷/۲۱

* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول) j.salimi@uok.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

مقدمه

تدریس، یادگیری و چگونگی انجام دادن این کار را می‌توان به مثابه یک فعالیت پیچیده، چندوجهی[1]، ارزش- محور[2] و قابل پژوهش و در عین حال مبتنی بر موقعیت[3] و منحصر به فرد تعریف کرد (ویلیامسون و کلونجر برایت[4]، ۲۰۰۸). تقابلی که میان طرفداران تعریف وظیفه معلمی «به عنوان یک علم» در مقابل طرفداران تعریف آن «به عنوان یک هنر» وجود دارد، گفتمانهای دوگانه ای را شکل داده است مبنی بر اینکه آیا شغل معلمی و عمل تدریس را می‌توان قاعده‌مند کرد و آن را بر مبنای یک سری از اصول علمی رایج حوزه تعلیم و تربیت (همچون علم روانشناسی، فلسفه، جامعه‌شناسی و ....) تعریف کرد یا عمل تدریس و حرفه معلمی بیش از آنکه وابسته به مهارتهای حاصل از یادگیری اصول علمی باشد، به مهارتها و تواناییهای شخصی و ذاتی افراد (مجزا از مهارتهای تدریس و آموزش) بستگی دارد. لذا این دیدگاه که ویژگیهای ذاتی افراد در تعیین موفقیت معلم یا موفقیت در هر شغل دیگر[5] نقشی تعیین کننده دارد، از دیرباز و تا پیش از توسعه علوم رفتاری، بر گفتمان علمی بودن مقوله معلمی و تدریس غلبه می‌کرد و هم اکنون هم در جوامع علمی طرفدارانی دارد(مارزانو[6]، ۲۰۰۷). غالب پژوهشگران و مربیان معتقدند که کیفیت تدریس معلم تنها فاکتور مؤثر و تعیین کننده عملکرد دانش آموز و یادگیرنده است. صلاحیت تدریس به توانایی انجام دادن یک کار تخصصی اطلاق می‌شود که برحسب یک دسته از استانداردهای معین، قابل اندازه‌گیری و سنجش است (بورگونیه و ترامپ[7]، ۲۰۱۱). به طور کلی، نظامهای آموزشی در اغلب نقاط جهان، استانداردهایی را که در آن انتظارات و خواسته‌های سیستم از یک معلم، به صورت واضح و آشکار بیان شده اند، تنظیم و توسعه داده اند. این تلاشها، فرایندی در حال توسعه، پیچیده و دارای اهمیت را برای تدوین استانداردهای ملی آموزش در بیشتر کشورها در بر می‌گیرد. این دسته از استانداردها که تعیین‌کننده صلاحیتهای لازم معلمی اند، در واقع یک نوع خط مشی و سیاستگذاری روشن برای فراهم کردن امکان قضاوت صحیح و منطقی در زمینهٔ میزان اعتماد به تواناییها و شایستگیهای معلمان است (استانداردهای معلمان مالزی[8]،

1. Multifaceted
2. Value-laden
3. Contextual
4. Williamson & Clevenger-Bright

۵. کما اینکه برخی از افراد معتقدند در مشاغل دیگر همچون مدیریت هم این ویژگیهای شخصیتی و تواناییهای ذاتی است که تعیین کننده مدیر موفق است نه تسلط او بر اصول و دانش علم مدیریت.

6. Marzano
7. Bourgounje & Tromp
8. Malaysian Teacher Standards

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

۲۰۰۹؛ به نقل از گو، ۲۰۱۱ و لارسن[1]، ۲۰۱۰). با توجه به این موضوعات، هدف این پژوهش ارائه دادن شواهد و مستنداتی است که معنای «صلاحیت داشتن» و «صلاحیت دار بودن» یا «اصلح بودن» را از زبان دانشجو–معلمان و معلمان دوره ابتدایی بازنمایی می‌کند. در این راستا سعی شده است تا با مرور و مطالعه نگرش، تصورات، تجربیات و ایده‌های آنان، به بازنمایی مفهوم «صلاحیت آموزشی» پرداخته شود. برای این کار، با آشکارسازی نگاه و ایده دانشجو –معلمان از یک سو و معلمان دارای سابقه آموزش و تدریس حداقل ۵ و حداکثر ۱۰ سال از سوی دیگر، به بررسی این موضوع پرداخته شده است که مفهوم صلاحیت آموزشی را چگونه ادراک کرده اند؟ و اینکه چه تفسیر ویژه ای از مفهوم «شایستگیهای تدریس» دارند؟ پژوهش کنونی در پی پاسخگویی به این سؤالات است:

- دانشجو–معلمان و معلمان شاغل و دارای تجربه کاری چه برداشتی از صلاحیت تربیتی و آموزشی دارند؟
- چه شباهتها و تفاوتهایی میان نظرات این دو دسته از افراد (دانشجویان و معلمان) به نسبت صلاحیتهای معلمی وجود دارد؟
- چگونه می‌توان فضای نتیجه را برای این دو گروه ترسیم کرد؟

پیشینه پژوهش

دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) در ارزشیابی مهارتهای حرفه ای معلمان دوره ابتدایی شهر تهران به این نتیجه رسیدند که در فعالیتهای آموزشی کلاس درس به اهداف مهارتی کمتر از اهداف دانشی و نگرشی توجه شده است و معلمان مورد مطالعه در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارساییها مواجه اند. روشن‌قیاس و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که صلاحیتهای حرفه ای معلمان در سه بعد کاربرد فناوریهای آموزشی، مدیریت آموزش و توسعه حرفه ای مطلوب نیست، اما در دو بعد تدریس و اخلاق حرفه ای مطلوب است. پورحامد و همکاران(۱۳۹۵) در تحقیقی نتیجه گرفتند که از نظر مدیران مدارس میان صلاحیتهای حرفه ای با کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. عبدالهی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی صلاحیتهای حرفه ای معلمان را در هفت بعد دسته‌بندی کردند: پیش‌نیازهای معلم، ویژگیهای شخصی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی،

1. Larsson

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش آموزان و مسئولیتهای حرفه ای.

بارگاوا و پاتی[1] (۲۰۱۱) در پژوهش خود به مطالعه درک دانش آموزان از ویژگیها، شایستگیها و صلاحیتهای ضروری برای «معلم بودن» پرداخته اند. اکثر پاسخها دال بر آن است که دانش آموزان مواردی چون مهارتهای ارتباطی، حفظ وقت‌شناسی و مهارت نظم‌دهی را به عنوان بهترین شایستگیهای تدریس طبقه بندی کرده اند. سوبوسکو[2] (۲۰۱۰) گزارش داد که ۹۰ درصد از دانشجو- معلمان، به مقوله موازنه در اعمال قدرت و اختیار از سوی معلم، ایجاد محیط دوستانه در کلاس و حفظ توازن در مدیریت سخت‌گیرانه و صمیمانه تاکید دارند. کوکسال[3] (۲۰۱۳) به طور خلاصه بیان کرد که چگونه استاندارد سازی برای تعیین صلاحیتهای آموزشی معلمان در گذر زمان توسعه و گسترش یافته است. مفهوم صلاحیتهای معلم برای اولین بار در سال ۱۸۹۰ بیان شد اما در سالهای ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ مقالات و کتب بیشمار در این موضوع منتشر شد. در دهه ۱۹۹۰ دسته‌های زیادی از استانداردها در این زمینه تالیف و تدوین شدند. از آن جمله می‌توان به استانداردهای تدوین شده صلاحیت حرفه ای تدریس معلمان در کشور انگلستان در سال ۱۹۹۷ اشاره کرد که در سال ۲۰۰۷ تجدید نظر شده است و در نتیجه آن سه مفهوم اصلی صلاحیت معلمی یعنی ویژگیهای حرفه ای، دانش حرفه ای و مهارتهای حرفه ای معرفی شده اند(کوکسال، ۲۰۱۳). همیلتون اکیک[4](۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان «چارچوب مفهومی صلاحیت معلمان در زمینهٔ پیشرفت تحصیلی دانش آموزان» چهار عامل اصلی یک معلم شایسته را که به مهارتهای معلم در تعامل با دانش آموزان ارتباط دارد مشخص کرده است: ۱) معلم دانش آموزان را به فکر کردن روی واقعیتهای اجتماعی و توانا کردن آنان برای ارتباط دادن موضوعات درسی با شرایط موجود که زندگی آنها را شکل می‌دهد تشویق می‌کند. ۲) معلم شیوه‌های انتقال دانش و مهارتهای بنیادی ضروری را از یک نسل به نسل دیگر ترویج می‌دهد. ۳) معلم ابزارهای ارزیابی و روشهای مطالعه و پژوهش مناسب را برای دستیابی به اهداف آموزشی ارائه می‌دهد. ۴) معلم مهارتهای ارزشیابی، نمره‌گذاری، تفسیر و تبیین یادگیری را بیان می‌دارد.

1. Bhargava & Pathy
2. Cubucku
3. Köksal
4. Hamilton-Ekeke

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

روش‌شناسی پژوهش

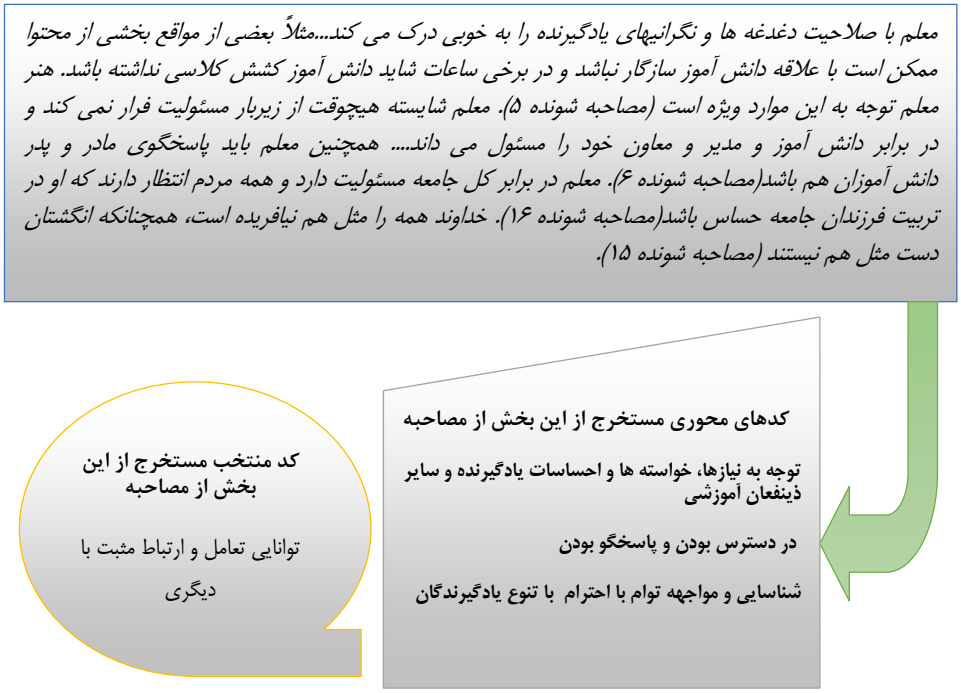
این مطالعه یک پژوهش پدیده‌نگاری است، زیرا در پی توصیف درک افراد از یک پدیده خاص و کشف تغییرات در تجربه آنان دربارهٔ آن پدیده یا روشهای درک و شناخت بعضی از جنبه‌های جهان اطراف است. گستره پژوهش شامل دانشجو-معلمان مشغول به تحصیل در ترم پایانی در مرکز دانشگاه فرهنگیان سنندج و همچنین معلمان دوره ابتدایی شاغل در آموزش و پرورش شهر سنندج است که سابقه کاری میان ۵ تا ۱۰ سال دارند، چرا که باور بر این است پنج سال اول تدریس یک مرحله حیاتی در این حرفه است که طی آن از معلمان انتظار می‌رود که از مهارتهای تدریسی که در طول تحصیل فراگرفته اند در آموزش و کلاس درس استفاده کنند. مشارکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از مشخصه «ترم تحصیلی» برای دانشجو- معلمان و «سنوات کاری» برای معلمان شاغل، انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق بود که با تک‌تک مصاحبه‌شوندگان به فاصله‌های زمانی ۴۰ دقیقه تا یک ساعت و نیم انجام گرفت. فرایند مصاحبه‌ها تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت که در نهایت با ۱۶ نفر از دانشجو-معلمان و ۱۵ نفر از معلمان مصاحبه انجام گرفت. سؤالات اصلی مصاحبه به گونه ای طراحی شدند که بتوانند دیدگاههای متنوع بیان شده از سوی پاسخ‌دهندگان را در مورد پدیده مورد مطالعه استخراج کنند. در کنار سؤالات اصلی، سؤالات فرعی یا جزئی مصاحبه‌ها، اجازه می‌دهد تا پژوهشگر اقدامات لازم را برای بررسی و پیگیری پاسخهای مطرح شده از سوی پاسخ‌دهندگان و استخراج نکات کلیدی را انجام دهد(کمپیون[1] و همکاران، ۱۹۹۴). مثلاً در این پژوهش، از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد: منظور از «صلاحیت» یا «عدم صلاحیت» چیست؟ چه ویژگیهایی را برای «معلم باصلاحیت» می‌توان برشمرد؟ دانشگاهها، به منظور تربیت این معلمان، چکار باید بکنند؟

در پژوهشهای پدیدارنگارانه، از روشهای متعدد برای تحلیل دادها و ترسیم نمای کلی پژوهش استفاده می‌شود که در این تحقیق، مراحل زیر به اقتباس از انتویسل و مارتون[2] (۱۹۹۴) برای تحلیل داده‌ها، طی شده است: بازنویسی و پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها؛ تجزیه و تحلیل رونوشت مصاحبه-های انجام شده از سوی سه داور و ارزیاب مستقل که از میان معلمان ابتدایی و دانشجو-معلمان انتخاب شدند؛ کدگذاری مصاحبه‌های پیاده شده بر حول سؤالات اصلی پژوهش؛ مشخص و برجسته‌سازی مهم‌ترین اظهارنظرها در هر یادداشت که خود این مفاهیم تبدیل به واحدهای تحلیل شدند؛ گروه‌بندی مهم‌ترین نظرات و تعیین مقوله‌ها، تمهای موضوعی، مضامین و مشخص نمودن طبقات توصیفی حاصل از این موارد(این کار از طریق شناسایی شباهتها و تفاوتها و همچنین

1. Campion
2. Entwistle & Marton

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

براساس تعیین میزان اهمیت و فراوانی این مضامین انجام گرفت)؛ شناسایی موضوعات و مضامینی که در نهایت، ادراک و تصور هر مصاحبه شونده را معین می‌سازد و انتخاب کردن بخشهایی از پاسخها برای ارائه نقل قولهایی که دربرگیرندۀ برجسته‌ترین مفاهیم هستند. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، به منظور تحلیل منظم و منطقی داده‌ها، با بهره‌گیری از روش کدگذاری باز، عمل کدگذاری انجام شد. نمونه ای از کدگذاریهای انجام شده بر اساس بخشی از یک مصاحبه را در شکل ۱ می بینید. نتایج این پژوهش، بیانگر طبقات توصیفی، تمهای موضوعی و مفاهیمی است که در آن، دو گروه از افراد مؤثر در آموزش یعنی دانشجو–معلمان و همچنین معلمان شاغل، نظرات و تصورات و ایده‌های خود را دربارۀ مفهوم «شایستگیهای تدریس حرفه ای» بیان می‌کنند. بخش پایانی پژوهش به ترسیم فضای نتیجه برای هردو گروه از مصاحبه‌شوندگان و مقایسه نظرات این دو دسته از افراد اختصاص دارد.



شکل ۱: نمونه ای از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

یافته‌های پژوهش

این بخش از مقاله در دو مرحله ارائه می‌شود. مرحله اول تمرکز بر مفهوم صلاحیت تدریس در میان دانشجو-معلمانی است که سال آخر تحصیل خود را می‌گذرانند و بخش دوم بررسی ایده‌ها، تصورات و فهم معلمانی است که حداقل پنج سال سابقه تدریس و آموزش در مدرسه را دارند، تا بتوان مفهوم صلاحیت و کفایت تدریس و آموزش را از نظر آنان بررسی کرد. در آخر هر بخش، فضای نتیجه حاصل از تحلیل داده‌ها برای هر دو جامعه آماری ترسیم شده است.

۱. ادراک و تصورات دانشجو-معلمان از صلاحیتهای تدریس و آموزش

در این بخش مضامین و طبقات توصیفی حاصل شده از تحلیل یافته‌ها ارائه و تبیین شده است که نشانگر گونه‌ها و روشهای متعددی است که دانشجو-معلمان مفهوم صلاحیت حرفه تدریس و معلمی را بازنمایی کرده اند.

طبقه توصیفی اول: دارابودن ویژگیهای مطلوب معلمی. هرچند که مطلوبیت یک امر نسبی است، اما وقتی که از ویژگیهای حرفه ای معلم بحث می‌شود، بدون شک بایستی شاخصها و سنجه‌هایی وجود داشته باشد تا بتوان، در حکم یک ارزیاب، عملکرد معلم را با آن سنجید و از این طریق به مطلوبیت عمل او پی برد(جنسن و رایکل[1]، ۲۰۱۱).

"من به عنوان کسی که در یک سال آینده معلم مدرسه خواهم بود معتقدم که شما نمی‌توانید آنچه را نتوانسته اید به خوبی تحلیل و فهم بکنید به یادگیرنده هم ارائه بدهید (مصاحبه‌شونده ۲). در بحثهای کلاس، بسیار مهم است که معلم بتواند بحثها و گفتمانها را در میان دانش آموزان به وجود آورد تا جایی که در نتیجه بحث و انتقادهای متقابل، بهترین توضیح یک مفهوم یا بهترین پاسخ به سؤال خود را نمایان سازد(مصاحبه‌شونده ۳ و ۱). بهترین معلم خود را به خاطر سه ویژگی هرگز فراموش نمی‌کنم: دانش او، مهارتهای ارتباطی و حساسیتهای اخلاقی که در رعایت حقوق دانش آموز، پایبندی به الزامات معلمی و مسئولیت پذیری او خود را نمایان می‌ساخت (مصاحبه‌شونده ۴ و ۲).

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخشهای کانون توجه)
صلاحیتهای آموزش و تدریس	دارا بودن ویژگیهای مطلوب معلمی	داشتن مهارتهای ارتباطی مناسب و دارا بودن تفکر انتقادی
		مسئولیت پذیری و و حساسیت اخلاقی
		تواناییهای شناختی

1. Jensen & Reichl

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

طبقه توصیفی دوم: آمادگی حرفه ای برای تدریس و آموزش. تمرکز این دسته از مضامین بر شایستگی معلم در زمینهٔ آمادگی حرفه ای او برای تدریس و آموزش است.

"بر اثر تجربه تحصیل در این چند سال متوجه شدم که روشهای آموزش و تدریس از یک موضوع به موضوع دیگر متفاوت است... مثلاً نمی‌توان با یک روش هم علوم آموزش داد و هم ادبیات فارسی و ... (مصاحبه‌شونده ۱). دانستن کاربرد یک روش مناسب برای موضوعی که قصد ارائه آن را داریم، بسیار مهم است و در کنار آن، استفاده از یک زبان ساده‌تر برای دانش آموزان که این، هنر معلم است(مصاحبه‌شونده ۱۰ و ۲). خلاقیت در تدریس برای من بسیار مهم است به خصوص که من در آموزش ابتدایی تخصص دارم... باید در روشها و سبکهای تدریس و آموزش بسیار خلاق باشم. با وجود این، خیلی سپاسگزارم که دانشگاه برای ما فرصتی مناسب برای این موضوع را فراهم کرده است ...(مصاحبه‌شونده ۸). معلم باید داخل کلاس اقتدارش را به نمایش بگذارد... تاکید می‌کنم که یک معلم شایسته درمورد چگونگی مدیریت زمان و اجرای درسهایش آگاهی کامل باید داشته باشد(مصاحبه شونده ۷و ۹)"

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخشهای کانون توجه)
صلاحیتهای آموزش و تدریس	آمادگی حرفه ای برای تدریس و آموزش	دانش پداگوژیکی و محتوایی
		نوآوری و خلاقیت در تدریس و آموزش و پرهیز *از روشهای کلیشه ای*
		تسلط بر استراتژیها کلاسی و مدیریت کلاس درس

طبقه توصیفی سوم: پاسخگویی به خواسته‌های محیط در حال تغییر. نقش معلمان و مدارس و به همان نسبت انتظاراتی که از آنها می‌رود، در حال تغییر است. از معلمان انتظار می‌رود در کلاسهایی تدریس کنند که دانش آموزان آن دارای نیازهای در حال تغییرند، بایستی معلم هم این توانایی را داشته باشد(ماکاتیانی[1] و همکاران، ۲۰۱۶؛ چو و ویمن[2]، ۲۰۱۴).

"یکی از اصول حرفه ای در معلمی، توانایی انتقال دانش و تجربه خود به همکاران و به اشتراک گذاشتن آن دانش با آنان است(مصاحبه‌شونده ۱۴). معلمی می‌تواند بهترین عملکرد را داشته باشد که دانش و اطلاعات او روزآمد باشد... . متاسفانه نظام آموزشی ما این را از معلم نمی‌خواهد و پس از فارغ التحصیلی کمتر به رصد و ارزیابی معلمان می‌پردازند(مصاحبه‌شونده۱۵). جامعه در حال تغییر است و مردم نگاهشان به آموزش و تربیت عوض شده است... . بسیاری از والدین به دقت و با ریزبینی وضعیت آموزشی و درسی بچه‌هایشان را رصد می‌کنند و این در

1. Mackatiani
2. Cho & Wayman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

سراسر دنیا هم وجود دارد(مصاحبه‌شونده ۱۳). دنیای ما به شدت به سمت دیجیتالی شدن حرکت می‌کند، لذا معلم هم باید با فناوری جدید آشنا باشد و بتواند به لحاظ ذهنی هم خود را با آن همگام کند ... (مصاحبه‌شونده ۱۱).

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخشهای کانون توجه)
صلاحیتهای آموزش و تدریس	پاسخگویی به خواسته های محیط در حال تغییر	تشریک مساعی، همدلی با همکاران و رعایت اصول حرفه ای
		توانایی به روز بودن
		انعطاف پذیری شناختی و تعامل با فناوریهای نوین

طبقه توصیفی چهارم: توانایی تعامل و ارتباط مثبت با دیگران. تعامل و هماهنگی معلم با دانش آموزان، همکاران، مدیران و دیگر ذینفعان آموزشی نیز از سوی دانشجو- معلمان، به عنوان مقدمه ای بر صلاحیتهای آموزش و تدریس معلم بیان شده است. معلمان اثربخش کسانی هستند که دارای تعامل و رفتار محترمانه با دانش آموز، والدین دانش آموزان و ... هستند (عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳).

"معلم با صلاحیت دغدغه‌ها و نگرانیهای یادگیرنده را به خوبی درک می‌کند... مثلاً بعضی از مواقع بخشی از محتوا ممکن است با علاقه دانش آموز سازگار نباشد و در برخی ساعات شاید دانش آموز کشش یک کلاس را نداشته باشد. هنر معلم توجه به این موارد ویژه است (مصاحبه‌شونده ۵). معلم شایسته هیچ وقت از زیر بار مسئولیت فرار نمی‌کند و در برابر دانش آموز و مدیر و معاون خود را مسئول می‌داند (مصاحبه‌شونده ۶). معلم در برابر کل جامعه مسئولیت دارد و همه مردم انتظار دارند که او در تربیت فرزندان جامعه حساس باشد(مصاحبه‌شونده ۳ و ۱۶). خداوند همه را مثل هم نیافریده است، پس همچنان که انگشتان دست مثل هم نیستند، آدمها هم متفاوت هستند، پس معلم باید از همه به یک مقدار انتظار نداشته باشد(مصاحبه‌شونده ۱۵ و ۱۲)."

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخشهای کانون توجه)
صلاحیتهای آموزش و تدریس	توانایی تعامل و ارتباط مثبت با دیگری	توجه به نیازها، خواسته ها و احساسات یادگیرندگان
		در دسترس بودن و پاسخگو بودن معلم
		شناسایی و مواجهه توام با احترام با تنوع یادگیرندگان

فضای نتیجه حاصل از برداشت و تصورات دانشجو-معلمان از مفهوم صلاحیت معلمی

بر اساس نظرات دسته نخست از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، مؤلفه‌های صلاحیت معلمی را می‌توان در چهار بعد خلاصه و ترسیم کرد. در این پیوستار، طبقات توصیفی وجود دارند که بسیار کلی‌تر و عمومی‌ترند که به باور پژوهشگر، آن‌چنانکه مصاحبه شوندگان تاکید داشتند، از

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

اهمیت بیشتری هم برخوردارند. بنابراین ما در شکل ۲ شاهد طبقات توصیفی هستیم که از کلی به جزئی(۱ الی ۴) ترسیم شده اند.

داشتن ویژگیهای مطلوب معلم از نظر تواناییهای شناختی و ویژگیهای شخصیتی خاص، در کلی‌ترین و اصلی‌ترین طبقات تعیین شده است که نشان دهنده دو ویژگی معلمان است که "هسته" اصلی برای صلاحیتهای فارغ التحصیلان در دانشگاههایی است که به تربیت معلم مشغول اند. داشتن تواناییهای شناختی بالاتر از حد متوسط، یک مفهوم رایج در میان دانشجو-معلمان است و این تأییدی است بر اینکه چگونه کو و هو[1] (۲۰۱۰) معلم شایسته را در حکم کسی که دارای تواناییهای شناختی مورد نیاز برای انتقال مؤثر دانش به دانش آموزان است تعریف کرده اند که با تسلط معلمان دربارهٔ موضوع درسی نمایش داده می‌شود. طبقه دوم دربرگیرندهٔ مفاهیمی است که بر عنصر بسیار مهم دانش تربیتی موضوعی[2] تاکید دارد. مارزانو و هفلباور[3] (۲۰۱۲)، دانش تربیت موضوعی را در کنار دانش تربیتی[4] جزء اوصاف اصلی معلم با صلاحیت قلمداد کرده اند. آمادگی برای آموزش در دانش و مهارتهای آموزشی و مدیریت کلاس درس متمرکز است، به همین دلیل تاکید داشتند که باید این مهارتها را در محیط واقعی کلاس درس (از طریق دروس کارورزی) به دست بیاورند. جیلیو[5] (۲۰۱۵)، به اهمیت تسلط معلم بر روشهای آموزش و تدریس نوین اشاره می‌کند و این امر را در راستای روزآمد کردن آموزشها و پرهیز از کلیشه ای بودن در این زمینه قلمداد کرده است. در لایه دیگر، آنچه ضمن آموزش در کلاس درس اتفاق می‌افتد، واضح‌تر و تمرکز بر آن بیشتر می‌شود. عبدلی(۱۳۹۳) تاکید دارد که معلم در عصر جدید ضمن حفظ کارکردهای قدیمی خود، بایستی با الزامات دنیای جدید هم آشنا باشد که بخشی از این الزامات همانا توانایی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات است. همچنین به منزلهٔ یک کد مشخص، ضرورت روزآمد بودن دانش و اطلاعات و روزآمد بودن افکار و اندیشه‌های معلم هم در این طبقه توصیفی، بر آن تاکید شده است (شکل ۲).

1. Ku & Ho
2. Pedagogical content knowledge (PCK)
3. Marzano & Heflebower
4. Pedagogical knowledge (PK)
5. Giglio

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]



شکل ۲: فضای نتیجه حاصل از برداشت دانشجو-معلمان از مفهوم «صلاحیت معلمی»

۲. ادراک و تصورات معلمان از صلاحیتهای تدریس و آموزش

در این بخش مضامین و طبقات توصیفی حاصل شده از تحلیل یافته‌ها ارائه و تبیین شده است که خود نشانگر گونه‌ها و روشهای متعددی است که معلمان مفهوم صلاحیت حرفه تدریس و معلمی را بازنمایی کرده اند.

طبقه توصیفی اول: توانایی تأثیرگذاری بر محیط و ذینفعان. یک معلم شایسته، با عمل آموزشی خود و همچنین از طریق فلسفه و ایده آموزشی بنیادین آن، می‌تواند خود را در مدرسه و جامعه مطرح و دیگران را، با اندیشه‌های تربیتی که دارد، تحت تاثیر قرار دهد(اولورمی[1]، ۲۰۱۳).

1. Oluremi

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

"آماده بودن برای تدریس در تسلط معلم بر دانش و مهارتهای مورد نیاز برای انتقال به دانش آموزان نمایان می‌شود. همچنین داشتن منبع جانبی و تکمیلی هم مهم است(مصاحبه‌شونده ۱۷). تسلط زمانی است که من قادر به پاسخگویی به تمام سؤالات دانش آموزان باشم و از مورد سؤال قرار گرفتن اجتناب نکنم یا طفره نمی روم ... . فقط سؤال درسی هم نیست. گاهی والدین سؤال دارند، مدیر یا معاون در زمینهٔ عملکرد من سؤال می‌کند و ...(مصاحبه‌شونده ۱۹). یک معلم خوب باید دارای مهارتهای آموزشی و طراحی محتوا و قائل به دانسته‌ها و اطلاعات و تجارب دانش آموز باشد (مصاحبه‌شونده ۲۰و ۲۳)."

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخشهای کانون توجه)
صلاحیتهای آموزش و تدریس	توانایی تأثیرگذاری بر محیط و ذینفعان	توانایی و خلاقیت در طراحی دروس و انتقال محتوا توسط معلمان و تحقق اهداف یادگیری
		پاسخگویی، شنیدن و پذیرش نظرات دانش آموزان و سایر ذینفعان
		توانایی استفاده مناسب از روشهای تدریس و راهبردهای آموزش

طبقه توصیفی دوم: دانش و توانایی برقراری روابط مثبت و سازنده . انتظار می‌رود یک معلم موفق و شایسته با دانش آموزان و سایر ذینفعان آموزشی رابطه مثبت داشته باشد.

"اگر دانش آموزانی برای مدت طولانی غایب بوده اند، افت تحصیلی آشکاری دارند و یا تغییری در خلقیات آنان ایجاد شده است، من تلاش می‌کنم که با آنان دیدار داشته باشم و خصوصی با آنان صحبت کنم(مصاحبه‌شونده ۳۱ و ۲۸). معلم مطلوب کسی است که به دنبال علت رفتارها و شناسایی مشکلات دانش آموزان خود برود. این سبب می‌شود که من زود قضاوت نکنم(مصاحبه‌شونده ۲۷). من از زمانی که معلم شده ام سعی کرده ام که کلاس، درس، دانش آموز، مدیریت مدرسه و همه را به عنوان یک جمع و گروه ببینم که موفقیت تمام مجموعه به همکاری ما بستگی دارد (مصاحبه‌شونده ۲۲). من خود تجربه کلاسهایی را داشته ام که معلم با خشونت رفتار می‌کرد و همچنین معلمانی را دیده ام که در کنترل و اداره کلاس مشکل داشته اند. هر دوی آنها بد است. باید بتوانی هم معلمی بکنی و هم رابطه دوستانه با دانش آموزان داشته باشی(مصاحبه‌شونده ۳۰)."

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخشهای کانون توجه)
صلاحیتهای آموزش و تدریس	دانش و توانایی برقراری روابط مثبت و سازنده	احساس نگرانی و حساسیت به وضعیت دانش آموزان و سایر ذینفعان
		احترام و اهتمام به کار گروهی و فعالیت جمعی
		ایجاد تعادل در اعمال اقتدار و آزادگذاری کلاس درس

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

طبقه توصیفی سوم: ظاهر شدن در نقشهای چندگانه. بسیاری از معلمان مصاحبه شونده اشاره داشتند که یک معلم خوب همزمان چند نقش را به عهده دارد که این امر از مسئولیت پذیری او نشأت می‌گیرد.

"به نظر من یکی از ویژگیهای اصلی یک معلم با صلاحیت، توانایی و تعهد داشتن در همدلی با دانش آموز است... ، به ویژه در دوره ابتدایی باید از دانش آموزان مراقبت کرد که البته در دوره‌های دیگر هم این لازم است(مصاحبه‌شونده ۲۳). من باید بخشی از وقت و انرژی خودم را صرف راهنمایی و مشاوره و نصیحت بچه‌ها بکنم و این وظیفه هر معلمی است که شایسته و موفق است(مصاحبه‌شونده ۲۶و ۲۱). معلم شایسته برای من کسی است که بین همه چیز تعادل ایجاد می‌کند، در نقش معلم داخل کلاس، یک دوست و همکار، مشاور و سرپرست و ... (مصاحبه‌شونده شماره ۲۹). بایستی در زمان مشخص کلاس مقداری کار معین را انجام دهم و بایستی بچه‌ها را برای امتحان آماده کنم...(مصاحبه شونده ۲۴)."

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخشهای کانون توجه)
صلاحیتهای آموزش و تدریس	ظاهر شدن در نقشهای چندگانه	*دارا بودن حس همدلی و مراقبت*
		توانایی معلم برای ایفای نقش مشاور آموزشی(ناظر و راهنما)
		ایفای نقش معلمی به عنوان فراهم کننده و ارائه دهنده اطلاعات و مهارتها

طبقه توصیفی چهارم: رعایت اصول حرفه ای تدریس. گذشته از تعاریف کلیشه ای و رایج از معلم، بنابه نظر اکثریت متخصصان تعلیم و تربیت، هرچند معلمی کاری است که به ذوق و استعداد ذاتی نیاز دارد، اما در دنیای امروز، با وجود پیشرفتهای گسترده ای که در حوزه‌هایی چون روانشناسی، مشاوره، مدیریت و ... حاصل شده است، حوزه تدریس، مانند سایر بخشهای علوم رفتاری با همه ریزه‌کاریهای علمی و دقیق آن، یک علم است(دولور[1]، ۱۹۹۹).

"معلم خوب هیچوقت برای کسب درآمد بیشتر، حاضر نیست از تخصص خود دور شود و یا کاری را انجام دهد که با تخصص او همخوانی ندارد(مصاحبه‌شونده ۲۵و ۱۸). من هم اکنون درس ریاضی را در سه مدرسه متفاوت تدریس می‌کنم... مدرسه نمونه{دولتی} که هستم، دانش آموزان من خیلی بهترند و من در تدریس مشکل آنچنانی ندارم، اما وقتی که به مدرسه محله{...} می روم فضای کلاس خیلی متفاوت است... من باید به دو شیوه رفتار کنم(مصاحبه‌شونده ۲۹). یک معلم

1. Delors

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

حرفه ای و با صلاحیت هیچگاه خود را محدود به اجازه یا عدم اجازه و حتی تحصیل در مقطع بالاتر نمی‌کند بلکه خودش در پی یادگیری مداوم است(مصاحبه‌شونده ۲۴)."

افق بیرونی	افق درونی، عنصر ثابت (کانون توجه)	افق درونی، عنصر متغیر (بخشهای کانون توجه)
صلاحیتهای آموزش و تدریس	رعایت اصول حرفه ای تدریس	*پایبندی به تخصص گرایی و پرهیز از عمل غیر حرفه ای*
		توانایی مواجهه معلمان با تنوع و تعدد یادگیرندگان و مخاطبان و همچنین تنوع محیطهای آموزشی
		ایفای تعهد حرفه ای و تلاش برای روزآمد بودن از سوی معلم

فضای نتیجه حاصل از برداشت و تصورات معلمان از مفهوم «صلاحیت»

بر اساس نظرات گروه دوم از مشارکت‌کنندگان در این پژوهش(معلمان دارای سابقه ۵ الی ۱۰ سال)، مؤلفه‌های صلاحیت معلمی را می‌توان در چهار بعد به نمایش گذاشت. در اینجا، طبقات توصیفی وجود دارند که بسیار کلی‌تر و عمومی‌ترند و بر اساس آنچه مصاحبه‌شوندگان بر آن تاکید داشتند، از اهمیت بیشتری هم برخوردارند . لذا، در شکل ۳ شاهد طبقات توصیفی هستیم که از کلی به جزئی(۱ الی ۴) ترسیم شده اند. چنانکه در شکل ۳ مشخص است، در لایه اول و دوم، مهارتها و صلاحیتهایی مد نظرند که گذشته از دانش آموز، لازمه اش توجه به سایر ذینفعان آموزش است، اما در لایه‌های عمیق‌تر، تاکید اصلی بر مهارتهای فنی معلمی و آنچه در تدریس و اداره بهتر کلاس درس است متمرکز می‌شود. همان طور که در ابتدایی‌ترین سطح نمودار نیز به شکل روشن ارائه شده است، بر اساس انگاره‌های معلمان، آنان در اولین سطح، به توانایی معلم در تأثیرگذاری بر محیط یادگیری، به مثابه یک صلاحیت مبنایی، تاکید داشته اند. بخش عمده ای از این کار از طریق توانایی معلمان در تحقق بخشیدن به اهداف یادگیری حاصل می‌شود(کالن، هریس و هیل[1]، ۲۰۱۲). معلمان باصلاحیت، تلاش می‌کنند تا از طریق شنیدن نظرات و دیدگاههای دانش آموزان، والدین، مدیران و ... در بلندمدت، بتوانند اثرات بسیار مفیدی بر نظرات آنان بگذارند و مهارت پاسخگویی می‌تواند ابزار کنترل محیط قلمداد شود (یونزاوا و جونز[2]، ۲۰۰۷).

1. Cullen, Harris & Hill
2. Yonezawa & Jones

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]



شکل ۳: فضای نتیجه حاصل از برداشت معلمان از مفهوم «صلاحیت معلمی»

در لایه سوم نمودار، مضامینی مطرح است که صلاحیت معلمی را در آن می‌بینند تا معلم بتواند در هنگام لزوم، در قالب نقشهای چندگانه ظاهر شود و خود را از قالب وظایف کلیشه ای خارج سازد. این طبقه، مضامینی چون حس همدلی و مراقبت و توانایی ایفای نقشهای گوناگون از سوی معلم را به عنوان صلاحیتهای معلمی مطرح می‌سازد. مراقبت، یک عامل ضروری برای بسط‌دادن روابط مؤثر معلم–دانش آموز شناخته می‌شود(گی[1]،۲۰۱۱؛ نادینگز، ۲۰۱۰). بیشتر معلمان تلاش می‌کنند با دانش آموزان‌شان به روش مراقبتی ارتباط برقرار کنند. تمرکز اصلی در این مقوله بر آموزش و کمک به دانش آموزان در اکتساب و کاربرد بخشی از مهارتهاست. مهارتها شامل فعالیتهایی اند که بر پایه نظم و مقررات، مدل آموزشی ویژه و یادگیری راهکارهایی مانند نوشتن، ارزیابی کردن، به کار بستن و کنترل کردن انجام می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۹۰). لایه چهارم، جزئی‌ترین بخش از صلاحیتهای معلمی مورد نیاز، با توجه به نظرات خود معلمان است که شامل رعایتهای اصول حرفه ای تدریس است. سعیدی(۱۳۹۶) در پژوهش خود نتیجه گرفته است که بیشتر

1. Gee

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

معلمان، تجربه ای بسیار ناخوشایند از تدریس در خارج از حوزه(تخصص) خود داشته اند و این پدیده را به عنوان یکی از عملکردهای منفی نظام برنامه‌ریزی آموزشی کشور قلمداد نموده اند. وی گزارش می‌دهد که «البته در این میان مواردی هم مستثنی است، زمانی که معلمانی به سبب منافع شخصی، دست به چنین عمل غیر حرفه ای زده اند و آماده پذیرش تدریس در خارج از تخصص خود می‌شوند»(ص. ۵۸). بر اساس نتایج تحلیل داده‌ها، در نگاه کلی، نقاط تشابه و تفاوت نظرات دو گروه در جدول ۱ ترسیم شده است. بحث تفصیلی این موارد در بخش نتیجه‌گیری ارائه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش شناسایی و دسته بندی صلاحیتهایی است که لازمه هر معلم موفق و مؤثر است. در این میان تلاش شد تا با شناسایی دو گروه از مشارکت‌کنندگان، یعنی دانشجو–معلمان مراکز دانشگاه فرهنگیان و معلمانی که سابقه چند سال تدریس را داشتند، ضمن شناسایی این صلاحیتها، به مقایسه تصورات این دو گروه در زمینه مقوله تدریس و صلاحیت آموزشی پرداخته شود. در بخش اول پژوهش که نظرات دانشجو– معلمان به بحث گذاشته شده است، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آنان «دارابودن ویژگیهای مطلوب معلمی» را به مثابه یک شاخصه مهم بیان کرده اند. آنان «توانایی شناختی» را از مهم‌ترین ابعاد صلاحیت تدریس برشمرده اند. مهارتهای شناختی برای حل مسائل، بررسی گزینه‌ها و تصمیم‌گیری استفاده می‌شود. این بعد شامل استنباط[۱]، مهارتهای تحلیل[۲]، ارزیابی[۳]، استقراء[۴] و قیاس[۵] است (سولیمن و هالابی[۶]، ۲۰۰۷). همچنین، آنان مسئولیت‌پذیری و حساسیت حرفه ای را ویژگی اصلی معلمی برشمرده اند. پذیرش شغل معلمی، مانند دیگر حرفه‌ها و مشاغل، نه تنها نوعی مسئولیت‌پذیری را در پی دارد، بلکه مسئولیت پذیری جزء ذاتی فعالیتی است که به تربیت، رشد و ارتقای انسان مرتبط است(اُونز[۷]، ۲۰۱۵). دانشجو– معلمان معتقدند که «پاسخگویی به خواسته‌های محیط در حال تغییر» بخش اساسی صلاحیتهای معلمی است. آنان بر تشریک مساعی، همدلی با همکاران و رعایت اصول حرفه ای از سوی معلمان تاکید دارند. گرچه این حیطه ارتباطی مستقیم با رفتارها و راهبردهای کلاسی ندارد، اما زمینه رشد دیگر حوزه ها را فراهم می‌کند. مارزانو و تاث[۸] (۲۰۱۳) معتقدند که همدلی و حرفه ای بودن یکی از متغیرهای بسیار مهم است که ارتباطی قوی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد (مارزانو، ۲۰۰۷؛ مارزانو، فرانتیر[۹] و لیوینگستون[۱۰]، ۲۰۱۱).

1. Inferring
2. Analyzing skills
3. Evaluating
4. Inducting
5. Deducting
6. Suliman & Halabi
7. Owens
8. Toth
9. Frontier
10. Livingston

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

جدول ۱: مقایسه دیدگاههای تربیتی دو جامعه تحقیق در زمینهٔ صلاحیتهای معلمی

شباهتها	تفاوتها	
	گروه معلمان دارای تجربه	گروه دانشجو-معلمان
◆تاکید هر دو گروه بر حساسیت شغلی و کاری معلمی ◆تاکید هر دو گروه بر لزوم تسلط دانشی و موضوعی معلم و دارا بودن تواناییهای پداگوژیکی و تربیتی ◆ تاکید هر دو گروه به لزوم تواناسازی معلم در پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر جامعه ◆ تاکید هر دو گروه بر ضرورت برقراری تعامل و ارتباط موثر و مفید معلم با مخاطبان خود(هرچند که در نگاه گروه اول این مخاطبان دانش آموزان هستند اما از منظر گروه دوم مخاطبان شامل تمام ذینفعان فرایند آموزش و یادگیری هستند)	**◆توانایی تأثیرگذاری بر محیط و ذینفعان** *توانایی و خلاقیت در طراحی دروس و انتقال محتوا از سوی معلمان و تحقق بخشیدن به اهداف یادگیری* *پاسخگویی، شنیدن و پذیرش نظرات دانش آموزان و سایر ذینفعان* *توانایی بهره‌گیری مناسب از روشهای تدریس و راهبردهای آموزش* **◆دانش و توانایی برقراری روابط مثبت و سازنده** *احساس نگرانی و حساسیت به وضعیت دانش آموزان و سایر ذینفعان؛ احترام و اهتمام به کار گروهی و فعالیت جمعی* *ایجاد تعادل در اعمال اقتدار و آزادگذاری کلاس درس از سوی معلم* **◆ظاهر شدن در نقشهای چندگانه** *دارا بودن حس همدلی و مراقبت* *توانایی معلم برای ایفای نقش مشاور آموزشی(ناظر و راهنما)* *ایفای نقش معلمی به عنوان فراهم کننده و ارائه دهنده اطلاعات و مهارتها* ◆تاکید بر دانش حرفه ای و رعایت اصول حرفه گرایی ◆تاکید بر تواناییهای عاطفی و شناختی ◆تمرکز بر کل محیط مدرسه و فراتر از چارچوبهای مرسوم ◆در مقابل معلم در مقام ایفای نقش چندگانه(مشاور، راهبر تحصیلی، یاریگر و ...)	**◆دارابودن ویژگیهای مطلوب معلمی** *تواناییهای شناختی معلم* *داشتن مهارتهای ارتباطی و دارا بودن تفکر انتقادی مناسب* *مسئولیت‌پذیری و حساسیت حرفه ای یک معلم* **◆آمادگی حرفه ای برای تدریس و آموزش** *دانش پداگوژیکی و محتوایی* *نوآوری و خلاقیت در تدریس و آموزش و پرهیز از روشهای کلیشه ای* *تسلط بر استراتژیهای کلاسی و مدیریت کلاس درس* **◆پاسخگویی به خواسته‌های محیط در حال تغییر** *تشریک مساعی، همدلی با همکاران و رعایت اصول حرفه ای از سوی معلمان* *توانایی روز آمد بودن معلم* *انعطاف‌پذیری شناختی و تعامل با فناوریهای نوین از سوی معلم* ◆تاکید بر دانش شناختی و دانش تربیتی موضوعی ◆تاکید بر تواناییهای شناختی ◆توجه به محیط کلاس درس به عنوان تنها محیط یادگیری ◆معلم در مقام ارائه دهنده و انتقال دهنده دانش و اطلاعات

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

در زمینهٔ ویژگی «توانایی تعامل و ارتباط مثبت با دیگران»، از نظر دانشجو- معلمان، این طبقه توصیفی دربرگیرندهٔ مضامین و مفاهیمی چندگانه ای است؛ مضامینی چون توجه به نیازها، خواسته‌ها و احساسات یادگیرنده، در دسترس بودن و پاسخگو بودن معلم در برابر دانش آموزان و توانایی معلم در شناسایی و مواجهه همراه با احترام با تنوع یادگیرندگان. از نگاه برخی از متخصصان، کلاس درس مؤثر محیطی است که برنامه درسی در آن منعکس‌کننده نیازهای دانش آموزان، علایق آنان و امید و آمال آنان باشد. این رویکرد از معلم می‌خواهد تا استقلال در یادگیری را در دانش‌آموز به وجود آورد؛ لذا برنامه‌های تربیت معلم هم باید در راستای کمک به معلم در کسب تجربیات مستقل یادگیری، طراحی شود(رنینگر[1]، ۲۰۰۰). از این رو، این رویکرد معتقد است که در تربیت معلم باید آموزش آنان به گونه ای باشد که روانشناسی فردی (درون- فردی و میان- فردی) را در آنان توسعه و بهبود بخشد(کریمی مونقی و خوراشادی‌زاده، ۱۳۹۴؛ میزر[2]، ۲۰۱۲). ممکن است معلمی از نظر علمی توانمند باشد، اما در پاسخ به احساسات، پرسشها و انتظارات دانش آموزان توانائی نشان ندهد(هیل و متیوز[3]، ۲۰۱۰). معلم شایسته باید در دسترس و برای شنیدن آماده باشد. این امر خود نوعی پاسخگویی را در پی خواهد داشت(موئیس و رینولدز[4]، ۲۰۱۱). وجود تفاوتهای فردی همچون هوش، شخصیت، استعداد، پیشرفت تحصیلی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و قدرت یادگیری مطالب و ... در میان یادگیرندگان یکی از مهم‌ترین مسائلی است که معلمان در کلاسهای خود با آن مواجه اند، زیرا معلمان به تجربه دریافته اند که شیوه برخورد و پیروی از یک روش تدریس خاص نمی‌تواند برای همه دانش آموزان به طور یکسان مفید باشد(سینگلتون و لسنیوسکا[5]، ۲۰۱۲).

در بخش دوم پژوهش که نظرات معلمان بررسی شده است، نتایج نشان می‌دهد که این گروه «توانایی تأثیرگذاری بر محیط و ذینفعان»را به منزلهٔ شاخصه صلاحیت حرفه ای معلمی برشمرده اند. این موضوع دربرگیرندهٔ مضامین «توانایی و خلاقیت در طراحی دروس و انتقال محتوا از سوی معلمان و تحقق بخشیدن به اهداف یادگیری، پاسخگویی، شنیدن و پذیرش نظرات دانش آموزان و سایر ذینفعان و همچنین توانایی بهره‌گیری مناسب از روشهای تدریس و راهبردهای آموزش از سوی معلم» است. در ساختارهای آموزشی، از متمرکزترین تا آزادترین نظامها، نقش و جایگاه معلم تنها به مجری برنامه درسی و آموزشی محدود نمی‌شود. در چارچوب کلاس، معلمان باید توانایی و دانش طراحی درس و محتوا و همچنین فعالیتهای یادگیری را داشته

1. Renninger
2. Mazer
3. Matthews
4. Muijs & Reynolds
5. Singleton & Lesniewska

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

باشند(مورتون‌کوپر و پالمر[1]، ۲۰۰۰). لذا دانش و توانایی ارائه و طراحی محتوا جزء بدیهی‌ترین قابلیتها و کارکردهای لازم برای یک معلم کارآمد و موفق است(یاگرزما و پارسونز[2]، ۲۰۱۱؛ کالن و همکاران، ۲۰۱۲). بی‌شک، والدین انتظار دارند که مدرسه بتواند تاثیرات مثبت بر رفتار فرزندانشان بگذارد. این رفتار هم دانش شناختی و هم نگرش و عواطف فردی و اجتماعی آنان را دربر می‌گیرد(سلیمی، ۱۳۹۴). معلم نه تنها باید پاسخگوی نیازهای درسی و پرسشهای کلاسی یادگیرندگان باشد، بلکه از حساسیت سایر ذینفعان آموزش به آنچه در مدرسه و در کلاس درس می‌گذرد، آگاه باشد و توانایی و آمادگی مواجهه با آن را داشته باشد(پریچارد[3]، ۲۰۰۳؛ یونزاوا و جونز، ۲۰۰۷). تسلط بر موضوعات درسی شرط اساسی برای موفقیت در آموزش است، اما این امر محقق نخواهد شد مگر اینکه او بتواند توانایی بهره‌گیری مناسب و صحیح از دانش را با به کاربستن راهکارهای درست آموزشی از خود نشان دهد(رینولدز و موئیس، ۲۰۰۱؛ پیروتسو[4]، ۲۰۱۴).

در زمینهٔ ویژگی«دانش و توانایی برقراری روابط مثبت و سازنده» از منظر معلمان، این بخش از صلاحیت معلمی دربرگیرنده مضامین و مفاهیمی چندگانه ای است که عبارت اند از: «احساس نگرانی و حساسیت در زمینهٔ وضعیت دانش آموزان و سایر ذینفعان؛ احترام و اهتمام به کار گروهی و فعالیت جمعی و ایجاد تعادل در اعمال اقتدار و آزادگذاری کلاس درس». درک دل نگرانیها و عواطف یادگیرندگان و همچنین احترام به دغدغه‌های والدین، مدیران و کادر رهبری مدرسه، پیوندی جدایی‌ناپذیر با صلاحیت معلمی دارد(یونزاوا و جونز، ۲۰۰۷؛ پریچارد، ۲۰۰۳). بر اساس نظر فلاسفه تعلیم و تربیت، اگرچه یادگیری فعالیتی فردی و درونی است، اما فرایند آموزش نیازمند یک عمل گروهی و ارتباط جمعی است(هنکین[5]، پارک[6] و سینگلتون، ۲۰۰۷). توانایی مدیریت کلاس درس، مقدمه و پیش نیاز آموزش است. با کسب دانش و شناخت مهارتهای مدیریت کلاس درس و اجرای درست آنها، معلم می‌تواند تأثیر و کارآیی تدریس خود را افزایش دهد، مشکلات رفتاری را کم کند و خودباوری و خودرهبری را در دانش آموزان به وجود آورد(پیس و همینگز[7]، ۲۰۰۷؛ اسپیلت[8] و همکاران، ۲۰۱۱).

از منظر معلمان، یکی از صلاحیتهای مورد توجه در حرفهٔ معلمی عبارت از «ظاهر شدن در نقشهای چندگانه» است. در این زمینه مواردی چون دارا بودن حس همدلی و مراقبت، توانایی معلم

1. Morton-Cooper & Palmer
2. Jagersma & Parsons
3. Pritchard
4. Pirozzo
5. Henkin
6. Park
7. Pace & Hemmings
8. Spilt

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

برای ایفای نقش مشاور آموزشی(ناظر و راهنما) و ایفای نقش معلمی به عنوان فراهم کننده و ارائه‌دهنده اطلاعات و مهارتها» در اولویت اند. نادینگز(۱۹۸۴) مشاهده کرد که مدارس به سختی همپای تغییرات اجتماعی حرکت می‌کنند و یکی از بزرگترین انتقادهای دانش آموزان از مدارس این است که «معلمان از ما مراقبت نمی‌کنند»(به نقل از نوشادی، جانقربان و فیروزی، ۱۳۹۵: ۶۹). مشاوره آموزشی پیچیده‌ترین مقوله روابط آموزشی است که در زمینهٔ روابط و تعاملات آموزشی معلم و دانش آموزان حاصل شده است. این نوع از مشارکت نیاز دارد که اثرات تعاملات معلم و دانش آموز در زمانهای فراتر از سالیان تحصیل مطالعه شود(اِوریم[1] و همکاران، ۲۰۰۹). یک معلم شایسته بخش مهمی از کار خود را بر روابط آموزشی متقابل (تعامل آموزشی) خود با دانش آموزان متمرکز می‌کند و در این زمینه ارائه بخشی از دانش(اطلاعات) خود را با نظمی مشخص برای دانش آموزان وظیفه اصلی خود می‌داند (آدی‌یِمو[2]، ۲۰۱۲). با نگاهی اجمالی به آنچه از تحلیل نظرات، تجارب، تصورات و انگاره‌های این دو گروه می‌توان استخراج کرد، تفاوتهای زیر را می‌توان در نوع نگاه این دو دسته از افراد به مفهوم «صلاحیت آموزشی» برجسته نمود:

۱. تمرکز بر دانش شناختی و دانش تربیتی موضوعی در برابر تاکید بر دانش حرفه ای و رعایت اصول حرفه گرایی: از نگاه دانشجو–معلمان، آنچه برای یک معلم شایسته مورد نیاز است، چیزی نیست جز سواد و اطلاعات تخصصی، توانایی شناختی بالا، تسلط بر روشهای گوناگون تدریس، راهبردهای آموزش، مدیریت کلاس درس و یادگیری مهارتهایی که با اداره بهتر کلاس درس کمک می‌کند؛ در حالی که از دید یک معلم که تجربه حضور در کلاس درس را داشته است و با دنیای واقعی محیط آموزشی آشنایی دارد، مهارتهای مذکور از ویژگیهای ضروری اما ناکافی برای یک معلم با صلاحیت اند. از دید معلمی که تجربه حضور در کلاس درس را دارد، حرفه‌گرایی(یعنی هنر مواجهه با موقعیتهای متفاوت در کلاس، توانایی رویارویی، احترام و اقناع ذینفعان آموزشی و ...) بسی مهم‌ترند. از سویی هم، دانشجو–معلمان تاکید بسیار بر مهارتهای ارتباطی دارند، در حالی که از نظر معلمان، دارا بودن توانایی و خلاقیت در طراحی دروس و تسلط به دانش برنامه‌ریزی درسی از صلاحیتهای اساسی حرفه معلمی قلمداد شده است.

۲. تاکید بر تواناییهای شناختی در برابر تاکید بر تواناییهای عاطفی و شناختی: از منظر دانشجو–معلمان هر چه دانش محتوایی، دانش تربیتی و دانش فنی مدیریت کلاس و تسلط بر الگوهای تدریس و یادگیری بیشتر باشد، هم صلاحیتهای معلمی آن فرد بیشتر و هم تواناییهای وی

1. Evrim
2. Adeyemo

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

برجسته‌تر خواهد بود. اما از نظر معلمانی که تجربه تدریس و حضور در محیط آموزشی را دارند، مهارتهایی چون تاکید بر مقوله‌های عاطفی، برقراری روابط صحیح، حس همدلی داشتن، توجه به نگرانیها و دلواپسیهای یادگیرنده و سایر ذینفعان، از اهم صلاحیتهای ضروری برای معلمی است. البته از نگاه گروه دوم مصاحبه‌شوندگان، مهارتها و تواناییهای شناختی هم از نظر دور نمانده است اما در کنار توانایی شناختی، بر تواناییهای عاطفی هم تاکید شده است (شکل ۴).



شکل ۴: تواناییهای شناختی در مقابل تواناییهای عاطفی

۳. توجه به محیط کلاس درس به منزلهٔ تنها محیط یادگیری در مقابل تمرکز بر کل محیط مدرسه و فراتر از آن: به باور دانشجو–معلمان، کل آموزش و تدریس از مرزهای کلاس درس یا حداکثر در مدرسه تجاوز نمی‌کند، لذا هرچه بیشتر به دانش مدیریت کلاس، دانش تخصصی و دانش تربیتی مجهز باشید، معلم با صلاحیت‌تری خواهید بود. هر چند که اثر هیچ یک از این مقوله‌ها را نمی‌توان نادیده گرفت، اما از نظر معلمان نکاتی دیگر در زمینهٔ صلاحیت معلمی مطرح شده که قابل تامل‌اند. مواردی چون همدلی و مراقبت، تعامل با ذینفعان و توانایی پاسخگویی به نظرات و پوشش دادن دغدغه های آنان و ... مطرح اند که فراتر از دانش تخصصی داشتن و بسی مهم‌تر از دانش مدیریت کلاس هستند. مخاطبان یک معلم از نظر این دسته از مصاحبه‌شوندگان تنها یادگیرندگان نیستند، بلکه کل مدرسه، مدیران و هیات امناء مدرسه، خانواده‌ها و ... همه به عنوان مخاطب یک معلم قلمداد می‌شوند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

۴. معلم در مقام ارائه دهنده و انتقال‌دهنده دانش و اطلاعات در برابر معلم در مقام ایفای نقش چندگانه: دانشجو-معلمان، صلاحیت معلمی را به عنوان ویژگیهایی ترسیم می‌کنند که در آن هر که با سوادتر(در دانش تخصصی) باشد و توانایی ارائه کردن محتوا و اطلاعات را بیشتر داشته باشد، با صلاحیت‌تر و توانمندتر است. اما از نظر معلمان، یک معلم باصلاحیت، کسی است که توانایی ایفای همزمان چند نقش(ارائه دهنده اطلاعات، مشاور و راهنما، مربی، همدل و همراه و ....) را داشته باشد. آنها معلم را به وسعت مفهوم تربیت در نظر گرفته اند، نه یک آموزشیار و انتقال دهنده.

پیشنهادهای کاربردی

- از جمله مباحثی که در این پژوهش به عنوان یکی از شاخصهای مهم صلاحیت معلمی بر آن تاکید شده است، توانایی تاثیرگذاری معلم بر محیط و ذینفعان است. روشن است که این کار نیازمند داشتن مهارتهای برجسته روانشناختی، جامعه‌شناختی و توسعه مهارتهای دانش پداگوژیکی در معلمان است.
- در برنامه‌های درسی و آموزشی تربیت معلم، باید به صورت همزمان هم به توسعه دانش شناختی(مهارتهای تخصصی معلم در درسی که به او واگذار شده، مهارتهای روش تدریس و مدیریت کلاس درس) و هم توسعه بعد عاطفی و مهارتهای آن(توانایی درک متقابل، تاثیرگذاری بر یادگیرنده، همدلی و حمایت، توانایی برقراری ارتباط با والدین) به منظور شناخت بهتر مشکلات آموزشی و .... تاکید شود.
- پیشنهاد می‌شود در آموزشهای تربیت معلم به توسعه حس مسئولیت‌پذیری معلمان توجه ویژه شود. دربرنامه‌های آموزشی و درسی کنونی ما در زمینهٔ آگاه‌سازی معلمان، توجه کافی به حساسیت و مسئولیت‌پذیری اخلاقی نشده است.
- یکی از الزاماتی که این تحقیق به آن دست یافته، ضرورت بازنگری مداوم برنامه‌های درسی و آموزشی تربیت معلم است. فضای اجتماع با تمام متغیرهای تاثیرگذار آن به شدت در حال تغییر است. لذا آگاهی از این موضوعات و آموزش معلم در این زمینه باید در اولویت برنامه‌های تربیت معلم قرار بگیرد.
- پیشنهاد می‌شود در تربیت معلمان در پی آموزشهایی جامع باشیم تا معلمان را در جایگاهی ویژه به گونه ای آماده سازیم که بتوانند مهارتهای مشاوره ای، راهنمایی و حتی مهارتهای مراقبتی را در خود پرورش دهند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

منابع

پورحامد، سیروس؛ طاوسی رودسری، رضوانه؛ باباپور واجاری، مریم و خوارزمی رحیم آبادی، رحمت اله. (۱۳۹۵). *رابطه صلاحیت‌های حرفه ای با کیفیت تدریس معلمان*. سومین کنفرانس ملی علوم مدیریت نوین و برنامه‌ریزی پایدار ایران. تهران: مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، موسسه آموزش عالی مهر اروند.

دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۸)، ۱۳۵-۱۷۰.

روشن قیاس، عماد؛ سعادت، طاهره؛ ولی‌پور، ماه‌دخت و یاسایی، فاطمه. (۱۳۹۵). *بررسی صلاحیت‌های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی شهر ساری*. دومین کنفرانس بین المللی مدیریت و علوم اجتماعی، دبی: موسسه مدیران ایده‌پرداز پایتخت ویرا.

سعیدی، فرهاد. (۱۳۹۶). *تحلیل تجربه معلمان از تدریس خارج از حوزه تخصصی؛ مطالعه کیفی دلایل و پیامدها*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان.

سلیمی، جمال. (۱۳۹۴). پدیدارنگاری تعاملات آموزشی معلمان و دانش آموزان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، *۱۰* (۳۸)، ۵-۳۶.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۰). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. تهران: انتشارات سمت.

عبدالهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه ای معلمان اثربخش. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، *۱۳* (۱)، ۲۵-۴۸.

عبدلی، لیلا. (۱۳۹۳). *تاثیر هوشمندسازی مدارس بر سبک‌های یادگیری دانش آموزان پایه پنجم دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم اجتماعی.

کریمی مونقی، حسین و خراشادی زاده، فاطمه. (۱۳۹۴). مقایسه تطبیقی نحوه اجرای استراتژی دانشجو محوری در برنامه درسی کارشناسی پرستاری کشورهای امریکا، کانادا و استرالیا و ارائه راهکارهای پیشنهادی در برنامه درسی پرستاری ایران. *آموزش پرستاری*، ۴ (۲)، ۳۸-۴۷.

نوشادی، ناصر؛ جانقربان، ثریا و فیروزی، محمدرضا. (۱۳۹۵). تهیه و طراحی مقیاس معلم مراقبتی برای دوره ابتدایی. *آموزش پژوهی*، ۲ (۷)، ۸۳-۱۰۶.

Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, *4*(3), 367-381.

Bhargava, A., & Pathy, M. (2011). Perception of student teachers about teaching competencies. *American International Journal of Contemporary Research*, *1*(1), 77-81.

Bourgounje, P., & Tromp, R. (2011). *Quality educations: An international study of teaching competencies and Standards*. Retrieved from http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Quality%20Educators.pdf

Campion, M.A., Campion, J.E., & Hudson, J.P., Jr. (1994). Structured interviewing: A note on incremental validity and alternative question types. *Journal of Applied Psychology*, *79*(6), 998-1002.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

Cho, V., & Wayman, J. C. (2014). Districts' efforts for data use and computer data systems: The role of sensemaking in system use and implementation. *Teachers College Record, 116*(2), 1-45.

Cubucku, F. (2010). Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *The Journal of International Social Research, 3*(10), 213-217.

Cullen, R., Harris, M., & Hill, R. (2012). *The learner-centered curriculum: Design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Wiley.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Centur, Highlights* (pp. 34-41). UNESCO.

Entwistle, N., & Marton, F. (1994). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, *64*(1), 161-187. http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01092

Evrim, E.A., Gökçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 612-617.

Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.

Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. Basingstoke, New York, NY: Palgrave MacMillan.

Goh, P. S. C. (2011). Improving teacher competence through the new Malaysian teacher standards: Exploring the challenges for teacher educators. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, *1*(1), 88-99.

Hamilton-Ekeke, J. (2013). Conceptual framework of teachers' competence in relation to students' academic achievement, Bayelsa State, Nigeria. *Internatioanl Journal of Networks and Systems, 2*(3), 15-20.

Henkin, A. B., Park, S., &Singleton, C., A. (2007). Teacher teams, teamwork and empowerment: Exploring associations and the nexus to change. *International Journal of Educational Reform, 16*(1), 71-86.

Hill, R., & Matthews, P. (2010). *Schools leading schools II: The growing impact of national leaders of education*. Nottingham: National College for School Leadership. Available at: http://hdl.hdnalde.net/2077/21905

Jagersma, J. & Parsons, J. (2011) Empowering students as active participants in curriculum design and implementation. *New Zealand Journal of Teachers' Work, 8*(2), 114- 121.

Jensen, B., & Reichl, J. (2011). *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Melbourne, Vic.: Grattan Institute.

Köksal, N. (2013). Competencies in teacher education: Preservice teachers' perceptions about competencies and their attitudes. *Educational Research and Reviews, 8*(6), 270-276.

Ku, K.Y.L., & Ho, I. T. (2010). Dispositional factors predicting Chinese students' critical thinking performance. *Personality and Individual Differences*, *48*(1), 54-58.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

Larsson, J. (2010). *Discerning competence within a teaching profession*. VT09-2611-02 Master, European Master in Early Childhood Education and Care Level: Advanced level.

Mackatiani, C., Imbovah, M., Imbova, N., & Gakungai, D. K. (2016). Development of education in Kenya: Influence of the political factor beyond 2015 Mdgs. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 55-60.

Malaysian Teacher Standards. (2009). Putrajaya: Teacher Education Division.

Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Marzano, R. J., & Toth, M. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*, *6*(2), 99-125.

Morton-Cooper, A., & Palmer, A. (2000). *Providing a professional support framework. A guide to professional roles in clinical practice* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Science.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice* (3rd ed.). London: Sage.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.

_____. (2010). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy & Theory*, *42*(4), 390-396.

Oluremi, O.F. (2013). Enhancing educational effectiveness in Nigeria through teacher's professional development. *European Scientific Journal, 9*(28), 422-431.

Owens, E. (2015). Teacher leaders internationally. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 145-155). New York, NY: Routledge.

Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007).Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research, 77*(1), 4-27.

Pirozzo, R. (2014). *Differentiating the curriculum: Supporting teachers to thrive in mixed-ability classrooms*. Melbourne, Australia: Hawker Brownlow.

Pritchard, A. (2003). *Issues concerning succession planning for the principalship in Western Australian Catholic, state and independent schools.* University of Western Australia/APAPDC (WA branch).

Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone, & J. M. Harakiewicz (Eds.), *Intrinsic and*

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]

extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance, (pp. 373-404). New York: Academic Press.

Reynolds, D., & Muijs, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage (Paul Chapman).

Singleton, D., & Lesniewska, J. (2012). Age and SLA: Research highways and bye-ways. In M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 97-117). Berlin: Springer.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of student-teacher relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.

Suliman, W. A., & Halabi, J. (2007). Critical thinking, self-esteem, and state anxiety of nursing students. *Nurse Education Today*, *27*(2), 162-168.

Williamson McDiarmid, G., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education*: *Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 127-174). New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.

Yonezawa, S., & Jones, M. (2007). Using students' voices to inform and evaluate secondary school reform. In D. Thiessen, & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 681-710). Dordrecht, Netherlands: Springer.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.5.6]