

## شایستگیهای معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت: نقاط اشتراک و تمایز

دکتر زهره عباباف\*

دکتر مقصود فراسطخواه\*\*

دکتر فائزه قدوسی\*\*\*

### چکیده

معلمان عنصر کلیدی موفقیت نظام آموزش و پرورش به شمار می‌آیند و دانشگاه فرهنگیان متولی تربیت معلمان است. توصیفی روشن از شایستگیهای معلمی و تأمل بر آن می‌تواند مقدمه‌ای برای ورود به مدیریت و رهبری سازمانی، برنامه‌های درسی تربیت معلم و خلق فرهنگ سازمانی متناسب با آن در دانشگاه فرهنگیان باشد. این مقاله به توصیف شایستگیهای معلمی از نگاه کنشگران در آموزش و پرورش و آموزش عالی پرداخته و در تکمیل آن، نقاط اشتراک و تمایز دیدگاه کنشگران را بررسی کرده است. داده‌های پژوهش بر اساس طرح پژوهشی کیفی با رویکرد پدیدارشناسی و به کمک مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند گردآوری شده‌اند. انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش مبتنی بر شیوه نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت تنوع گروهها انجام گرفته است. مشارکت‌کنندگان ۴۹ نفر از پنج گروه بودند که عبارت‌اند از: اعضای هیأت رئیسه، مدرسان، کارشناسان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، همچنین اساتید دیگر دانشگاهها در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی. از تحلیل داده‌ها شش سازه شایستگیهای معلمی در حوزه‌های دانش نظری، دانش عملی، نگاه توحیدی و زیباشناختی، باورهای حرفه‌ای، فردی و فراشایستگیها با ۱۵ مؤلفه اصلی و ۶۲ خرده‌مؤلفه استنباط شده است. تحلیل داده‌ها به تفکیک گروهها نشان داد که مدرسان، اعضای هیأت رئیسه و کارشناسان دانشگاه فرهنگیان درباره شش سازه شایستگیهای معلمی دیدگاه مشترک داشتند. گروه اساتید دیگر دانشگاهها و دانشجویان در پنج سازه شایستگیهای معلمی با سه گروه قبلی مشترک اما در سازه شایستگیهای فردی متفاوت بودند.

کلید واژگان: تربیت معلم، شایستگیهای معلمی، کنشگران عرصه تربیت

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۲/۸ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۸

z.ababaf@cfu.ac.ir

m\_farasatkah@irphe.ir

Faezeh.ghodousi@gmail.com

\* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران (نویسنده مسئول)

\*\* استاد گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران

\*\*\* کارشناس معاونت آموزشی، سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان، تهران

### مقدمه و بیان مساله

اثرگذارترین کنشگران در مدرسه معلمان هستند. در تأیید نقش معلمان واکر<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، به مهم‌ترین گروه‌های درگیر در عمل برنامه درسی اشاره می‌کند که شامل معلمان، مسئولان آموزشی، تدوین‌کنندگان و افراد ذیربط اند. از دید او معلمان برنامه درسی را به چند روش اعمال می‌کنند، اما اساسی‌ترین روش، تحقق آن یا آوردن آن به زندگی در کلاس درس است. معلمان می‌دانند که تحقیق‌بخشیدن به یک برنامه درسی در یک کلاس آسان نیست. این امر مستلزم استفاده از استراتژیهای آموزشی متناسب با محیط یادگیری از سوی معلم است (واکر، ۲۰۰۳).

اثربخش بودن معلمان وابسته به دارا بودن ترکیبی از انواع شایستگیهاست. بخشی از شایستگیهای معلمی متأثر از قابلیتها و توانمندیهای فردی معلمان است (آلتان<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹) و به نظر می‌رسد این بخش سهم اساسی در سرنوشت حرفه ای معلمان ایفا می‌نماید. بخش دیگر به محیط تعلیم و تربیت معلمان ارتباط دارد. محیطی که هویت سازمانی را پایه‌گذاری یا هدایت می‌کند (داندریا و گازلینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). تعامل میان هویت‌های فردی و سازمانی دانشجو- معلمان هویت معلمی آنها را می‌سازد.

دانشگاه فرهنگیان به منزله متولی تربیت معلم با آرمانها، ساختارهای سازمانی، خط مشیها، قوانین، برنامه‌های درسی و فرهنگ سازمانی خود بستر تربیت معلم را فراهم می‌سازد. کنشگران دانشگاه فرهنگیان با تمامی این داشته‌های سخت و نرم خود سناریوهای هویت معلمی را طراحی و اجرا می‌کنند. بنابراین، داشتن تعریفی روشن از شایستگیهای معلمی اولین قدم در نگارش سناریوی تربیت معلم است.

تصمیم در باب اینکه کدام سناریوی تربیت معلم می‌تواند مناسب باشد، تصمیمی دشوار و نیازمند یک کنش فکورانه<sup>۴</sup> و همه جانبه‌نگر است. از دید واکر (۲۰۰۳)، کنش فکورانه هنری است که مستلزم مطالعه و عمل است. کنش فکورانه منجر به تصمیمات می‌شود، اما چنین تصمیماتی همیشه به نتایج خوب نمی‌انجامد، زیرا رویدادهای غیر قابل پیش‌بینی یا خطاهایی در اجرایی کردن تصمیمات وجود دارند (ص ۲۲۷). از این رو، تدوین سناریوهای تربیت معلم فرایندی در حال تولید، اجرا، ارزشیابی و بازتولید از سوی کنشگران فعال این عرصه است.

- 
1. Walker
  2. Altan
  3. D'Andrea & Gosling
  4. Delibration

واکاوای ایده‌های کنشگران عرصه تربیت می‌تواند زمینه و فرصتی را برای شناخت وسیع‌تر در گستره و عمق، نسبت به شایستگیهای معلمی فراهم آورد. آنچه در این زمینه می‌تواند به جریان بهسازی فرایند تربیت معلم کمک کند استفاده از باورهای برخاسته از تجربه زیسته این افراد است، زیرا به لحاظ دارا بودن دانش تخصصی و مهم‌تر از آن تجربه عملی و زیست شده در محیط واقعی و بومی در عرصه تربیت که زمینه‌ساز ساخت دانش بومی است، یک منبع ارزشمند تلقی می‌شود. به‌همین منظور باورهای کنشگران فعال این عرصه در زمینه شایستگیهای معلمی به صورت دو سؤال پژوهشی مورد کاوش قرار گرفته است.

۱. شایستگیهای معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت کدام‌اند؟

۲. نقاط اشتراک و تمایز شایستگیهای معلمی از نگاه این کنشگران کدام‌اند؟

### پیشینه پژوهش

معلمی کنشی هوشیارانه و اخلاقی است که ماهیت تربیتی دارد. تعریفی که از معلمی می‌شود مبتنی بر شایستگیهایی<sup>۱</sup> است که او را آماده برای ادای تکلیف معلمی می‌کند. یکی از دشوارترین کنشهای معلم، توانایی مواجهه با رویدادهای نوظهور در موقعیتهای یادگیری است، قابلیتی که باید فرایند تربیت را طی کند. از دید باکبرگر<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، لازم است در فرایند آموزش و پرورش دانش آموزان در مواجهه با حل مسائل، درک نیاز و احساس دیگران در روابط میان-فردی، مقبولیت، وابستگی مشترک و احترام رشد یابند به گونه‌ای که موجب رشد توان شخصی آنها در عمل مستقلانه، مسئولانه و مستدلانه شود. این امر در صورتی امکان‌پذیر است که نقشهای تغییر یافته‌ای از معلم نسبت به قبل پیش‌بینی و توصیف شوند (دیوجک، پاولین و پولاک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

تأمل بر ابعاد شایستگیهای معلمی در مواجهه با تغییرات در سطح ملی و جهانی، موضوع را پیچیده‌تر می‌کند. تغییر یک واقعیت اجتناب‌ناپذیر و ضروری است. در مواجهه با تغییرات، جامعه و نهادهای آن به طور مستمر با مسائلی روبه‌رو می‌شوند که باید پاسخ مناسب با آن را داشته باشند. از جمله این تغییرات می‌توان به تغییر ارزشها و گوناگونی فرهنگی، تغییر ارزشها و اخلاقیات، انقلاب، تغییر جهان کار/شغل، تساوی حقوق، جرم و خشونت، فقدان هدف و معنا، شهرسازی، مهاجرت، تغییر تعریف خانواده، مسائل زیست محیطی، کاهش منابع، رشد سریع فناوری، کشف

1. Competencies  
2. Bochberger  
3. Devjak, Pavlin & Polak

فضا، انتظارات بالا از مدارس، کشمکش نژادی/تعارض اخلاقی، جمعیت پیر و نهضت جهانی اشاره کرد (اولیوا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

تحولات فوق منجر به گرایشهایی در مطالعات برنامه‌درسی شده است، زیرا برنامه‌های درسی باید پاسخگوی این تحولات در جامعه باشند. رویکردهای برنامه‌درسی متأثر از این رویدادها به چندرشته‌ای و میان-رشته‌ای گرایش پیدا کرده‌اند. این رویکرد دانش‌آموز-محور است و مباحث درسی حول مضامین<sup>۲</sup> مورد نیاز و علاقه دانش‌آموزان تنظیم می‌شود. گاردنر و مازنیلا<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)، معتقدند یادگیری عمیق می‌تواند درون رشته یا در میان<sup>۴</sup> رشته روی دهد. هرچند کار میان-رشته‌ای حیاتی و مؤثر است، اما زمانی نتیجه می‌دهد که معلمان حداقل به بخشهایی از رشته‌های تخصصی مسلط باشند (عباباف و همکاران، ۱۳۹۳).

تسلط معلم بر دانش موضوعی، یک شایستگی بنیادین محسوب می‌شود (کونینگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). معلم تا درک و تحلیل روشنی از دانش موضوعی نداشته باشد و منطق دانش موضوعی را درک نکند نمی‌تواند عمل تدریس را حتی در ابتدایی‌ترین شکل آن انجام دهد. ضروری است معلمان بر دانش موضوعی یا دانشهای مرتبط با موضوع تدریس خود مسلط باشند، با ابزارهای تحقیق و ساختار دانش موضوعی یا دانشهای مرتبط با موضوع تدریس خود آشنا باشند و تجارب یادگیری را به نحوی طراحی کنند که جنبه‌های مختلف موضوع درسی برای دانش‌آموزان معنادار شود (هامفری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). تسلط بر دانش موضوعی و فهم عمیق نسبت به مفاهیم آن توانایی کاربرد رویکردهای چند رشته‌ای و میان-رشته‌ای و راهبردهای یاددهی-یادگیری متناسب با آنها را فراهم می‌نماید.

فهم و توانایی کاربرد دانش پداگوژی دیگر شایستگی است که همه معلمان به آن نیاز دارند (کونینگ و همکاران، ۲۰۱۶؛ شولمن، به نقل از پاینار<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶؛ گیل<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ شارکی<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ کلایکمان<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ بال و فورزانی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸). تسلط معلم

- 
1. Oliva
  2. Themes
  3. Gardner & Mazenilla
  4. Across
  5. Konig
  6. Humphrey
  7. Pinar
  8. Gale
  9. Sharkey
  10. Kleickmann
  11. Ball & Forzani

بر دانش تخصصی برای موفق بودن در کلاس ضروری است اما به دانشی دیگر تحت عنوان دانش پداگوژی محتوا<sup>۱</sup> نیز نیازمند است. این همان دانشی است که شوپرت و آیرز<sup>۲</sup> (۱۹۹۲)، با مفهوم معرفت خاص معلم<sup>۳</sup> و کلاندینین و کانلی<sup>۴</sup> (۱۹۹۲)، با مفهوم دانش عملی شخص<sup>۵</sup> یکسان تلقی کرده اند. هر سه مفهوم دلالت بر آن دارند که یک معلم علاوه بر داشتن دانش تخصصی لازم است از دانش دیگری برخوردار باشد. این ایده ریشه در بیانات دیویی (۱۹۰۲) دارد (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶). او به دو نوع درک و فهم از دانش موضوعی معتقد بود. اولی، یک شناخت معنادار علمی و منطقی از دانش موضوعی است که سواد علمی فرد را نسبت به آن موضوع شکل می دهد و دیگری درک و فهم علمی- منطقی- روانشناسانه از دانش موضوعی است. این برداشت به فرد کمک می کند تا بتواند دانش خود را با دیگران در میان بگذارد یا انتقال دهد. برای این منظور باید به یک بازنمایی از مفاهیم دانش پرداخته شود، به طوری که آن را قابل درک برای مخاطب سازد. از نظر او معلم به هر دو درک و فهم نیاز دارد. شولمن (۱۹۸۷)، در تایید نظر دیویی به دانش محتوا<sup>۶</sup> و دانش پداگوژی محتوا اشاره می کند. او این دانش را به عنوان شایستگی معلم «در انتقال دادن دانش موضوعی به فراگیران به نحوی که قابل انطباق با توانایی و پیشینه آنها باشد» معرفی می کند. برای این منظور معلم باید ساختارهای دانش موضوعی، اصول سازماندهی مفاهیم و اصول پژوهشی مربوط به آن را بداند (پاینار و همکاران، ۱۹۹۶: ۷۴۷).

پداگوژی انتقادی مفهوم دیگری است که دیویی (۱۸۹۷)، در تکمیل نظریه تربیتی خود ارائه داده است. پداگوژی انتقادی تأکید بر ارتباط فرد و جامعه دارد (رکتور-آراندا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). آزادی و دموکراسی مبنای تولید و تحول پداگوژی انتقادی است. از این نگاه معلم نقش راهنما، راهنمایی غیرمستقیم و مشوق مشارکت نه رقابت را دارد (مک کری<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). هلستن و رید<sup>۹</sup> (۲۰۰۸)، مفهوم پداگوژی بین المللی<sup>۱۰</sup> را مطرح کردند. از نظر آنها تعاملات میان- فرهنگی و پداگوژی میان- فرهنگی یک پدیده مهم در کلاس درس است. اگرچه تأمل بر این پدیده ابتدا در محیطهای آکادمیک در سطح آموزش عالی مطرح شده اما با توجه به حضور بالای دانش آموزان

1. Pedagogy content knowledge
2. Schubert & Ayers
3. Teacher lore
4. Clandinin & Connelly
5. Personal practical knowledge
6. Content knowledge
7. Rector-Aranda
8. McCray
9. Hellstén & Reid
10. International pedagogy

مهاجر در کشورها تأمل بر این پدیده در مدارس ضروری است. بری<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، نوعی به هم آمیختگی میان فرهنگ خودی و دیگر فرهنگها را پیشنهاد می‌کند به گونه ای که هم هویت فرهنگی فرد حفظ می‌شود و هم نوعی سازگاری با دیگر فرهنگها به‌عنوان هویت‌های دوم ایجاد می‌شود (نیوبری<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). توجه به این پدیده در برنامه‌های آموزش و پرورش یک اصل است، اما کاربست آن نیازمند حضور کنشگرانی با نگاه همه جانبه‌نگر و متعهد به ارزشهای ملی خواهد بود.

ورود ابزارهای مدرن ارتباطی و ضرورت کاربست آنها در فعالیتهای تربیتی، مفهوم سواد اطلاعاتی در زمینه شایستگیهای معلمی را ایجاد کرده است. سواد اطلاعاتی آمیخته‌ای از سواد کتابخانه‌ای، سواد رایانه‌ای، سواد رسانه‌ای، اخلاقیات اطلاعاتی، تفکر انتقادی و مهارتهای برقراری ارتباط است (اسکاراموتسینو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). در حوزه فناوری وب کوئستها، شبیه‌سازیهای آنلاین و دیگر فناوریهای اطلاعات به معلمان کمک می‌کنند تا بتوانند آهنگ یادگیری دانش‌آموزان را سریع‌تر کنند. معلمان با استفاده هوشمندانه از فناوریهای جدید، می‌توانند در به چالش کشیدن ذهن دانش‌آموزان بهتر عمل کنند (تامی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰)، اما این امر به معنای جایگزین کردن فناوری به جای معلم نیست بلکه نقش معلم را تغییر داده است.

اخلاق تدریس جنبه دیگر شایستگیهاست. پالمر<sup>۵</sup> (۱۹۹۸)، تأکید دارد که تدریس خوب را نمی‌توان در تکنیک محدود کرد. تدریس خوب برخاسته از ارزشهای شخصی، پیشینه و تعهدات معلم است که باهم هویت و باورهای اخلاقی او را می‌سازند. اوت‌ویل<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) و مک‌فارلن<sup>۷</sup> (۲۰۰۳)، معتقدند که بسیاری از آنچه حرفه‌گرایی نامیده می‌شود عمل کردن هشیارانه به اصول اخلاقی است. نقش معلم محدود به رشد شناختی دانش‌آموزان نمی‌شود بلکه متحول‌کننده وجود درونی آنها هم است (داندریا و گازلینگ، ۲۰۰۵).

مروری بر گزیده‌هایی از پیشینه پژوهش نشان داد که برنامه‌های تربیت معلم متأثر از تحولات در سطح جهانی و در ارتباط با رویکردهای آموزش و پرورش است. برنامه‌های درسی همراه با انواعی از پداگوژیها طیفی وسیع از شایستگیهای معلمی را فرا می‌خوانند. دستیابی به چنین

1. Berry
2. Newberry
3. Scaramozzino
4. Tamei
5. Palmer
6. Ottewill
7. MacFarlane

شایستگی‌هایی نیازمند یک نظام تربیت معلم با فضای فرهنگ سازمانی سالم و برنامه‌درسی جامع با رویکرد یادگیری مادام‌العمر است. مدیران، کارگزاران، مدرسان و دیگر افراد ذیربط در حوزه تربیت معلم بر جهت‌دهی کلان تربیت معلم و برنامه‌های درسی آن اثرگذارند. بنابراین، واکاوی باورهای برخاسته از تجارب زیسته آنان در محیط بومی و واقعی و تأمل بر آنها با پشتوانه پیشینه پژوهش می‌تواند به تولید دست‌نوشته‌ای برای تأمل بیشتر بر این رویداد منجر شود. این حقیقت را باید مفروض دانست که فضای زیسته تربیت معلم متأثر از فضاهای اطراف خود در سطح محلی، ملی و بین‌المللی است و در تعامل با آنها حیات دارد. اما نکته اساسی آن است که این تعامل از جانب نظام تربیت معلم باید هوشمندانه، فعال و اثربخش باشد، زیرا در جامعه به منزله نهاد تربیت‌کننده ایفای نقش می‌کند. اثربخشی نظام تربیت معلم به توانمندی‌های کنشگران عرصه تربیت معلم در تشخیص شایستگی‌های معلمی در جهان در حال تحول و فراهم‌سازی فرهنگ سازمانی متناسب با تربیت معلم شایسته وابسته است.

### روش‌شناسی پژوهش

بر اساس سؤالهای پژوهش که در صدد کاوش و توصیف چستی مؤلفه‌های شایستگی‌های معلمی از نگاه کنشگران عرصه تعلیم و تربیت و تربیت معلم بود از پژوهش کیفی استفاده شده است (بازرگان، ۱۳۸۹). این شیوه فهمی عمیق از پدیده‌های مورد مطالعه مبتنی بر پژوهش را مهیا می‌سازد. تحقق‌پذیری این امر مستلزم آن بود که پدیده مذکور از نگاه افراد ذیربط مورد کاوش و تأمل قرار گیرد (بازرگان، ۱۳۸۹). استفاده از رویکرد پدیدار شناختی (گال و همکاران، ۱۳۸۶) در تأیید و تکمیل روش پژوهش کیفی بوده است.

داده‌های پژوهش به کمک مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند گردآوری شدند. مصاحبه با یک سؤال کلی در زمینه موضوع شروع می‌شد و سؤالهای بعدی بر اساس نکات اساسی موجود در پاسخ هر سؤال دنبال می‌شدند. روند مصاحبه کاملاً انعطاف‌پذیر و متناسب با تخصص و تجربه افراد اما در چارچوب موضوع مورد پژوهش و رسیدن به اشباع نظری بود.

انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش مبتنی بر شیوه نمونه‌گیری هدفمند و با رعایت تنوع گروهها انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان ۴۹ نفر از پنج گروه بودند که عبارت‌اند از: اعضای هیأت رئیسه، مدرسان، کارشناسان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، همچنین اساتید دیگر دانشگاهها در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی. مصاحبه با دانشجویان به شیوه گروههای کانونی و دیگر مصاحبه‌ها به شیوه انفرادی انجام شدند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به شیوه استقرای تحلیلی

مورد تحلیل قرار گرفتند. به منظور کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از تکنیک ۶ مرحله‌ای آرباخ و سیلورستاین<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) استفاده شده است.

## یافته‌ها

### شایستگی‌های معلمی از نگاه مشارکت‌کنندگان کدام اند؟

تحلیل داده‌های کیفی از نگاه مشارکت‌کنندگان یک طیف ۶ سطحی از شایستگی‌های معلمی (دانشی، فردی، نظام باوری، توانمندیهای حرفه‌ای، توحیدی و زیباشناختی و فراشایستگی) را نمایان ساخت. این طیف ۶ سطحی شامل ۱۵ مؤلفه اصلی و ۶۲ خرده مؤلفه است.

#### ۱. شایستگی‌های دانشی

شایستگی‌های دانشی به مجموعه دانشهای مورد نیاز معلم اشاره دارند (جدول شماره ۱).

جدول ۱: شایستگی‌های معلمی در حوزه دانش

شایستگیها	مؤلفه‌های اصلی	خرده مؤلفه‌ها
دانش	دانش موضوعی	«کسی که بخواهد معلم شیمی شود اگر شیمی بلد نباشد نمی‌تواند معلم باشد».
	دانش تعلیم و تربیت در حوزه عام	«دانشجویان باید با دانشگاهی که در آن درس می‌خوانند و سازمانی که در آن هستند بیش از پیش آشنا شوند».
	دانش تعلیم و تربیت در حوزه خاص	«شایستگی تربیتی (این است) که معلم... بداند همه انسانها قابلیت رشد و پیشرفت دارند و معلم زمینه‌ساز این رشد است».
		دانش تخصصی در حوزه مورد تدریس
		دانش معرفت‌شناختی دانش روانشناختی دانش مشاوره دانش سازمانی دانش فناوری
		دانش یاددهی - یادگیری دانش فرایند و سبکهای یادگیری

#### ۲. شایستگی‌های فردی

شایستگی‌های فردی به قابلیت‌ها و توانمندیهای شخصی معلم اشاره دارند. قابلیت‌های فردی عامل اساسی در تفاوت‌های حرفه‌ای معلمان نسبت به یکدیگرند (جدول شماره ۲).



جدول ۲: شایستگی‌های معلمی در حوزه فردی

شایستگیها	مؤلفه های اصلی	خرده مؤلفه ها
فردی	ظرفیت ذهنی	واگرا-تحلیلی - خلاقانه- انسان گرایانه هیجانی- اخلاقی
	ظرفیت روانشناختی	«معلم اگر از دست کسی عصبانی شود بلافاصله به رویش نیاورد.» شکیبایی و سعه صدر داشتن وحدت وجودی و صادق بودن با خود شفقت و دیگرخواه بودن همدل و مسئولیت‌پذیر بودن

### ۳. شایستگی‌های توحیدی و زیباشناختی

نگاه توحیدی و زیباشناختی مبانی معرفت‌شناختی هویت معلمی را می‌سازند و معلم را از یک کارگزار سازمانی به یک انسان متعالی معتقد به ارزشهای الهی و انسانی هدایت می‌کند. چنین معلمی نه تنها به اصول و ارزشهای سازمانی خود متعهد است بلکه فراتر از آن خود را در محضر خدای متعال می‌بیند و نگاهی آسمانی و عملکردی زمینی دارد. این حوزه در بردارنده دو مؤلفه اصلی نگاه توحیدی و نگاه زیباشناختی است (جدول شماره ۳).

جدول ۳: شایستگی‌های معلمی در نگاه توحیدی و زیباشناختی

شایستگیها	مؤلفه های اصلی	خرده مؤلفه ها
نگاه توحیدی و زیباشناختی	نگاه توحیدی	اعتقاد به خدا و او را ناظر دانستن
	نگاه زیباشناختی	«حتی شاید اگر ما در حوزه تربیت دینی و اخلاقی به اهدافمان برسیم و کسی را خوب تربیت کنیم، خودش به دنبال علم برود و خود را مکلف بداند.» «وقتی که آدمها خودشان را به عنوان یک شخص یا موجود کریم که دارای کرامت است، بدانند و دانش‌آموزان را افراد صاحب کرامت بدانند و به آنها نگاه مثبتی داشته باشند.»

## ۴. شایستگیهای حرفه ای

رویکرد حرفه ای به معنای نوع نگاه و جهت‌گیری معلم در مواجهه با نقش معلمی است. رویکرد حرفه ای یک معلم برخاسته از فلسفه معلمی و منطق آن است (جدول شماره ۴).

جدول ۴: شایستگیهای معلمی در حوزه حرفه ای

شایستگیها	مؤلفه های اصلی	خرده مؤلفه ها
شایستگیهای حرفه ای	رویکرد حرفه ای	تحول‌گرا و پراگماتیک بودن حضور آگاهانه و قلبی در موقعیت یادگیری داشتن نگاه فرایندی، متعالی و درازمدت به تربیت تربیت به‌مثابه یک فرایند تربیت به‌مثابه محصول آموزش معلم به‌مثابه مربی و تربیت کننده نگاه انسان‌گرایانه و پراگماتیک به موقعیت یادگیری نگاه بلندمدت به تعالی حرفه ای نگاه مساله-محور به موقعیت یادگیری
	تعهد حرفه ای	پایبندیهای حرفه ای نهادینه شدن تعهد حرفه ای متعهد به اصول اخلاق حرفه ای
	ارزشهای حرفه ای	هم جهت بودن با مضامین سند تحول بنیادین نگاه ارزشی و اخلاقی به معلمی درک واقعیت ارگانیکی موقعیت یادگیری و ارتباط برقرار کردن با آن اولویت جهت تغییر بر خود تغییر

## ۵. شایستگیهای مهارتی

توانمندیهای مهارتی به آن بخش از شایستگیها اشاره دارند که معلم توانمندی حرکت از نظر به عمل و به عکس را داشته باشد. پیچیده‌ترین شایستگی حرفه ای مربوط به این دسته از توانمندیهاست که ماهیت عملی-تجربی - وابسته به شرایط دارند. توانمندیهای مهارتی دانش عملی تعلیم و تربیت در حوزه های عام و خاص و مهارتهای ارتباط کلامی را در بر می‌گیرند. هر کدام از این توانمندیهای مهارتی چندین مؤلفه را شامل شده اند (جدول شماره ۵).

جدول ۵: شایستگیهای معلمی در حوزه توانمندیهای مهارتی

شایستگیها	مؤلفه های اصلی	خرده مؤلفه ها
توانمندیهای مهارتی	دانش عملی تعلیم و تربیت در حوزه عام	«معلم یک مربی است که باید در قلب مخاطب نفوذ کند و سبب تحول در وی شود.» توانایی تأثیرگذاری بر وجود درونی دانش آموزان توانایی تسهیل‌گری در فرایند تحولی دانش آموزان توانایی کاربست رویکرد هنرمندانه و زیباشناسانه در تحول وجود درونی دانش آموزان توانایی به‌کار بستن هوش هیجانی توانایی استمراربخشی به فرایند هدایت‌گری تحولی توانایی استفاده از خرد جمعی توانایی تأثیرگذاری بر کنشگران تعلیم و تربیت توانایی برقراری ارتباط انسانی با همکاران
	دانش عملی تعلیم و تربیت در حوزه خاص	ایده‌پردازی و توانایی اجرای خردمندانه آن توانایی رهبری یادگیری معنادار و لذت‌بخش توانایی ایجاد تغییر در رفتارهای معیوب حرفه ای همکاران توانایی موقعیت و مساله‌شناسی و حل مساله توانایی درک زوایای پنهان و منحصر به فرد بودن موقعیتهای یادگیری توانایی درک موقعیت و فهم زمان حال توانایی به‌گزینی و کاربست معرفت عملی درک منحصر به فرد بودن موقعیت یادگیری و مواجهه خلاقانه با آن توانایی استفاده از سواد اطلاعاتی در فرایند یاددهی-یادگیری
	مهارتهای برقراری ارتباط کلامی	«یکی از ویژگیهای معلمی، مهارت در سخنرانی است. یعنی اگر کسی قادر به سخنوری و سخن گفتن نیست، نباید معلم شود. زیرا کار معلم استفاده از کلمات مؤثر و اثربخش و انتقال مطالب به ذهن متعلم است.» توانایی بازنمایی مفاهیم و تبدیل آنها به نمادهای زبانی بومی

## ۶. فراشایستگیها

فراشایستگیها به ظرفیتهای فراشناختی- عاطفی- اجتماعی رشدیافته شخص اشاره دارند که متمرکز بر مفهوم «خود»: خودآگاهی، خودآموزی، خودمدیریتی و خودارزیابی است (اروت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴). خود، نقش اساسی در رشد حرفه ای معلمان دارد (کول<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از پوتگیتر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲) و به معلم کمک می کند تا نسبت به ارزش خود هم در جایگاه یک شخصیت در حوزه فردی و هم به منزله یک معلم در حوزه اجتماعی آگاه شود. این سطح از شایستگی به معلم توان خودارزیابی، خوداصلاحی، خودتنظیمی و خودکارآمدی می دهد (فررا<sup>۴</sup> و کوتزی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین، وجه تمایز مفهوم فراشایستگی با دیگر شایستگیها در نقشی است که در رشد حرفه ای معلم ایفا می کند. فراشایستگی به مثابه یک مؤلفه هدایتگر به معلم کمک می کند تا نگاه، دانش، مهارت و توانمندیهای حرفه ای خود را در مسیر تعالی مورد تأمل، بازاندیشی و بازسازی قرار دهد. در این معنا، گستره و عمق مؤلفه های شایستگیهای معلمی متأثر از مؤلفه فراشایستگی خواهند بود و به همان نسبت حضور همزمان، همگون و رشدیافته شایستگیها زمینه پدیدآیی ابعاد جدید و مولد در سطح فراشایستگی را تسهیل می کنند. بخشی از ایده هایی که از داده ها استخراج شد با ارتباطی که باهم از نظر معنایی داشتند به شکل گیری تمهای باور نسبت به خود (متمرکز بر خود درونی) و باور نسبت به نقش خود (متمرکز بر خود بیرونی) انجامید که باهم سازه فراشایستگی را شکل دادند (جدول شماره ۶).

جدول ۶: شایستگیهای معلمی در حوزه فراشایستگیها

خرده مؤلفه ها	مؤلفه های اصلی	فراشایستگیها
خودتأملی خودتنظیمی ساختن سرنوشت حرفه ای خود	«اولین مرحله از معلمی خودشناسی است و ما باید به نقاط ضعف و قوت خود پی ببریم و رسالت خود را تشخیص دهیم.»	باور نسبت به خود
الگویی- تربیتی تولید دانش بومی- تربیتی	«مری هنرمند واجد ویژگیهای منحصر به فرد است و نخستین ویژگی یک مری هنرمند ایده پردازی و جسارت ورزی حرفه ای است.»	باور نسبت به نقش خود

1. Self
2. Erute
3. Cole
4. Potgieter
5. Ferreira
6. Coetzee

### نقاط اشتراک و تمایز شایستگیهای معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت کدام اند؟

در تکمیل توصیف شایستگیهای معلمی از نگاه مشارکت‌کنندگان به بررسی نقاط اشتراک و تمایز میان آنها پرداخته شده است (جدول شماره ۷). تحلیل داده‌ها بر اساس سازه‌های شایستگیهای معلمی نشان داد که پنج گروه مشارکت‌کننده در برخورداری معلمان از شایستگیهای دانش موضوعی، دانش تعلیم و تربیت در حوزه خاص، باور توحیدی و باور نسبت به خود اتفاق نظر دارند. از نگاه هیأت رئیسه، اساتید دانشگاهها و مدرسان دانشگاه فرهنگیان به ترتیب، شایستگیهای دانش عملی تعلیم و تربیت در حوزه عام و خاص و ارزشهای حرفه‌ای، ظرفیت روان‌شناختی، نگاه زیباشناختی، تعهد حرفه‌ای و باور نسبت به نقش خود مورد تأکید بوده‌اند. دانش تعلیم و تربیت در حوزه عام، ظرفیت ذهنی، رویکرد حرفه‌ای و مهارتهای برقراری ارتباط کلامی از جمله شایستگیهایی بوده‌اند که از نگاه مشارکت‌کنندگان کمتر مورد تأکید قرار گرفته‌اند.

تحلیل داده‌ها به تفکیک گروهها نشان داد که مدرسان دانشگاه فرهنگیان تنها گروهی بوده‌اند که بر تمامی شش سازه شایستگیهای معلمی با زیرمجموعه‌هایش تأکید داشته‌اند. هیأت رئیسه بر شش سازه شایستگیها تأکید داشته‌اند اما بر مؤلفه‌های دانش تعلیم و تربیت عام، تعهد حرفه‌ای و مهارت برقراری ارتباط کلامی تأکید نداشته‌اند. گروه اساتید دیگر دانشگاهها بر پنج سازه شایستگیها تأکید داشته‌اند اما بر سازه فردی و مؤلفه‌های رویکرد و تعهد حرفه‌ای و همچنین باور نسبت به نقش خود تأکید نداشته‌اند. گروه کارشناسان بر شش سازه نظری تأکید داشته‌اند اما در مؤلفه‌های هریک از سازه‌ها با دیگر گروهها متفاوت بوده‌اند. گروه دانشجویان بر پنج سازه شایستگیها تأکید داشته‌اند اما در سازه شایستگیهای فردی و مؤلفه‌های پنج سازه مذکور تفاوت داشته‌اند.

جدول ۷: نقاط اشتراک و تمایز شایستگیهای معلمی از نگاه گروههای شرکت‌کننده

شایستگیها	مؤلفه‌های اصلی	گروه‌های شرکت‌کننده			
		هیأت رئیسه	اساتید دانشگاهها	مدرسان دانشگاه فرهنگیان	کارشناسان حوزه معاونتها
	دانش موضوعی	*	*	*	*
دانشی	دانش تعلیم و تربیت در حوزه عام	*	*	*	*
	دانش تعلیم و تربیت در حوزه خاص		*	*	

گروه‌های شرکت‌کننده					مؤلفه‌های اصلی	شایستگیها
دانشجو- معلمان ۱۳۹۲ ورودی	کارشناسان حوزه معاونتها	مدرسان دانشگاه فرهنگیان	اساتید دانشگاهها	هیأت رئیس		
	*	*		*	ظرفیت روانشناختی	فردی
		*		*	ظرفیت ذهنی	
	*	*	*	*	ارزشهای حرفه ای	حرفه ای
		*		*	رویکرد حرفه ای	
*	*	*			تعهد حرفه ای	
*	*	*	*	*	باور توحیدی	نگاه توحیدی و زیباشناختی
		*	*	*	نگاه زیباشناختی	
	*	*	*	*	دانش عملی تعلیم و تربیت در حوزه عام	مهارتی
*		*	*	*	دانش عملی تعلیم و تربیت در حوزه خاص	
		*	*		مهارت برقراری ارتباط کلامی	فراشایستگیها
*	*	*	*	*	باور نسبت به خود	
	*	*		*	باور نسبت به نقش خود	

### بحث و نتیجه‌گیری

معلم امروز با نقش‌هایی پیچیده و چندگانه در عرصه تعلیم و تربیت در سطوح بومی- محلی- ملی و بین‌المللی مواجه است. برخورداری معلم از شایستگی‌هایی که در مبانی نظری به آنها اشاره شد، ساده نیست. به نظر می‌رسد متأثر از تعامل میان دو عامل نظام تربیت معلم و شخصیت فرد داوطلب حرفه معلمی و در تعامل با دیگر عوامل اثرگذار است.

در این مقاله که مبتنی بر یک طرح پژوهش کیفی است، شایستگی‌های معلمی از نگاه چهار گروه از کنشگران عرصه تربیت کاوش و توصیف شد. در تکمیل آن از باور برخاسته از تجربه زیسته گروه دانشجویان بهره گرفته شد که چهار سال تحت تربیت دانشگاه فرهنگیان بوده‌اند. یافته‌ها، شش دسته شایستگی را نمایان ساختند که تلفیقی از قابلیت‌های فردی، دانشی، ارزشی، حرفه‌ای و مهارتی هستند و تحت رهبری فراشایستگی‌هایی در مسیر تعالی قرار می‌گیرند.

دانش حرفه ای معلم سهمی معنادار در تدریس اثربخش و یادگیری معنادار دانش آموزان دارد و پژوهش‌های متعددی این ادعا را تأیید می‌کنند (کونینگ و همکاران، ۲۰۱۶). این دانش تلفیقی از دانش تخصصی و انواعی از دانش پداگوژی است. میان این دانشها، ارتباطی درونی و وابسته به یکدیگر وجود دارد. دانش موضوعی به درک معنادار فلسفه، منطق، تاریخ، ساختار، زبان و ادبیات و روش‌شناسی دانش موضوعی معلمان اشاره می‌کند. این دانش در ترکیبی هوشیارانه با دانش پداگوژی، معلم را توانا در معلمی کردن می‌کند. مدرسان دانشگاه فرهنگیان بیش از دیگر گروهها بر دانش تخصصی به منزله یکی از اساسی‌ترین شایستگی‌های معلمی تأکید داشته اند.

دانش پداگوژی ارتباطی تنگاتنگ با زمینه‌های معرفت‌شناختی و فرهنگی آموزش و پرورش هر کشور دارد، زیرا دانش پداگوژی درباره «تربیت» است و مفهوم تربیت در بافت فرهنگی و زبانی هر اجتماع معنا می‌یابد. به عبارت دیگر، دانش تربیت یک دانش هنجاری و متأثر از نظام باوری و ارزشی است و نوعی دانش نرم (فاضلی، ۱۳۹۶) و کثرت‌گرا محسوب می‌شود. برخی از اندیشمندان از جمله ویگوتسکی (۱۹۸۶) و رات‌کلیف<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، معتقدند که دانش جهانی است، اما به شکل محلی<sup>۲</sup> کسب و ساخته می‌شود. بر این اساس، پداگوژی تربیت معلم ضمن آنکه متأثر از دانش جهانی است، می‌تواند متأثر از نظام ارزشی، زبان و بافتی باشد که معلمان در آن زیست می‌کنند. دانش محلی معلم برخاسته از تعامل اندیشمندان ای است که به قول شون (۱۹۸۳)، طی سه فرایند حین تدریس، بعد از تدریس و برای تدریس در رویارویی با محیط یادگیری اتفاق می‌افتد. معلم با مرور و ارزیابی کنشهای خود در محیط یادگیری در طول تجربه معلمی که مستلزم دارا بودن سطوحی از شایستگیها و فراشایستگیهای حرفه ای است به دانشی جدید و متناسب با موقعیت و شرایط فرهنگی- زبانی و شناختی یادگیرندگان دست می‌یابد. اگرچه این دانش توان تعمیم‌پذیری ندارد و نوعی دانش شخصی و وابسته به شرایط محسوب می‌شود، اما می‌توان با به اشتراک‌گذاری آن در معرض مطالعه و قضاوت حرفه ای به یک سری معیارهای مشترک علمی در حوزه دانش هنجاری رسید (مهرمحمدی، ۱۳۹۴).

این نکته با توجه به قدمت تجربه تربیت معلم و سنتهای برخاسته از تجربه اساتید برجسته آن می‌تواند منبعی ارزشمند برای مطالعه در جهت دستیابی به دانش پداگوژی متناسب با بافت فرهنگی جامعه و درخواستهای آن باشد. دستیابی به دانش محلی- بومی مستلزم رواج فرهنگ و مهارت

1. Ratcliffe

2. Locally

نویسندگی است. به نظر می‌رسد که جامعه اساتید و معلمان در تاریخ تربیت معلم کشورمان کمتر تمایلی به مکتوب کردن ایده‌ها و تجارب خود داشته‌اند. به همین دلیل ما با یک آسیب جدی در زمینه آگاهی از دانش تجربی معلمان برجسته تربیت معلم رو به رو هستیم. همین امر تربیت معلم را با چالشی اساسی در زمینه دانش‌پداگوزی متناسب با درخواستهای ارزشی و فرهنگی مواجه کرده است. نوعی تعارض در تصمیم‌گیری و گرایش به سمت سنت یا مدرنیته دیده می‌شود. درخواست تحول‌گرایی و پیشرفت متناسب با الزامهای زیستن و قدرت رقابت در دنیای مدرن، گستره روزافزون دانش تربیت معلم در دنیای مدرن و اخلاق حرفه‌ای مدرن، کنشگران تربیت معلم را به مطالعه جدی در این زمینه تشویق کرده است. از سوی دیگر، حفظ ارزشهای دینی و درخواستهای فرهنگ انقلاب اسلامی، گستره محدود دانش محلی و هنجاری در تربیت معلم که بتواند منبعی قابل اتکا برای دستیابی به دانش تربیت معلم باشد، در کنار دیگر عوامل جامعه‌شناختی و گرایشهای دانشجوی-معلمان به مثابه نمایندگان نسل جوان جامعه از مسائلی هستند که نیاز به مطالعه جدی و تعریف پروژه‌های اندیشمندانه به دور از حواشی در حوزه دانش‌پداگوزی تربیت معلم دارند.

آسیب دیگر مربوط به کاربرد سنت اساتید برجسته تربیت معلم و محدوده گستره و عمق شایستگیهای حرفه‌ای به ویژه در سطح فراشایستگیها در میان مدرسان تربیت معلم و معلمان است. زمانی یک مدرس/معلم می‌تواند سرنوشت حرفه‌ای خود را رقم بزند و مولد دانش محلی-بومی باشد که برخوردار از الگوی رفتاری خودتأملی و خودتنظیمی باشد و با تأمل بر نقاط قوت و ضعف خود بتواند به سطحی فراتر از آنچه هست ارتقا یابد. در این مسیر نیازمند الگوبرداری از روشهای اساتید برجسته خواهد بود. این امر دربارهٔ مدرسان کم‌تجربه بیشتر صدق می‌کند. اما خطا از جایی شروع می‌شود که مدرس در محدوده پیروی از سنت بزرگان متوقف شود. در این حالت نمی‌تواند به مثابه یک کنشگر در سطوح الگویی-تربیتی و مولد دانش بومی بودن ایفای نقش کند. برای دستیابی به سطح الگویی و مولد بودن باید زبان موقعیت و محیط یادگیری را شناخت تا بتوان ارتباط زبانی با موقعیت ایجاد کرد. این امر مستلزم آن است که کنشگر تربیت از دانش زبان فرهنگی یادگیرندگان خود آگاه و توانایی برقراری ارتباط کلامی را داشته باشد. اما این ارتباط کلامی با یک چشم‌انداز متعالی تداوم می‌یابد. ملاک تشخیص و معنای «متعالی» در فرهنگهای گوناگون متفاوت و پرداختن به این مقوله خارج از موضوع مقاله است. تربیت یک فرایند زنده و تعالی ویژگی جدایی‌ناپذیر آن است زیرا با انسان در نقشهای یاددهنده و یادگیرنده ارتباط دارد.



کنشگر تربیت در مواجهه با مسائل، نیازها، انتظارات، تغییرات و تحولات پیش رو که در بخش پیشینه پژوهش به آن اشاره شد ناگزیر به تولید دانشی است که پاسخگوی این طیف از درخواستهای پایان‌ناپذیر باشد. بنابراین، کنشگر تربیت برای استمرار بخشیدن به حیات تربیت لازم است از حد یک پیرو صرف سنتهای تربیت بودن، به سطح مولد دانش بومی تربیت بودن ارتقا یابد. سرنوشت حرفه ای خود را در این مسیر بسازد تا بتواند الگو و سنت دیگری به تاریخ تربیت معلم اضافه کند که ماحصل آن گسترش دانش بومیِ پداگوژی خواهد بود.

دانش پداگوژی انتقادی و بین‌المللی جنبه دیگر دانش حرفه ای است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که مشارکت‌کنندگان از این مهم غفلت کرده‌اند. پداگوژی انتقادی در پی چیست؟ پداگوژی انتقادی در پی آزاد کردن انسانها از هر گونه استثمار در ابعاد دانشی، ذهنی، فکری و تصمیم‌گیری است. معلم با فراهم کردن شرایط به یادگیرندگان کمک می‌کند تا ابتدا نسبت به دانش کسب شده آگاهی یابند، سپس به بررسی آن از ابعاد مختلف بپردازند و ارزش آن را از نظر کمک به زندگی مستقل داشتن مورد تأمل و بحث قرار دهند. این فرایند به رشد تفکر حل مساله، تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری فکری و رویه‌ای، گشادگی و استقبال از نقد و ابهام‌زدایی، و خلاقیت در یادگیرندگان کمک می‌کند. پداگوژی بین‌المللی رشد فضای ذهنی یادگیرندگان را تسهیل می‌بخشد و به رشد هوش فرهنگی و اخلاقی (گاردنر، ۲۰۰۶) کمک می‌کند. در سطحی ساده، زمانی که دانشجو-معلم از نقاط گوناگون کشور با تفاوت‌هایی در سطوح خرده فرهنگها، لهجه‌ها و گویشها، باورها و رویه‌ها، ظرفیتهای حمایتی عاطفی-اقتصادی و دانش اولیه در یک جا جمع می‌شوند، برای با هم بودن در خوابگاه و انجام دادن فعالیتهای یادگیری در کلاس درس نیازمند درک معنای تفاوتها و ارزش قائل شدن برای این تفاوتها هستند تا بتوانند هنر زندگی کردن در کنار یکدیگر را کسب کنند. در سطحی بالاتر، در مواجهه با افراد متفاوت در نظام باوری، مذهب، نژاد، جنسیت و فرهنگ زیستن توان سازگاری مثبت را داشته باشند. چنین رویدادی متناسب با جایگاه و مصداقهایشان در حیات حرفه ای مدرسان تربیت معلم و معلمان مدارس صدق می‌کند. اما چرا چنین غفلتی رخ داده است؟ به نظر می‌رسد نوعی نگرانی و نوعی باور آموخته شده در پس این رفتار و مواجهه وجود دارد. نگران از این نظر که زیر سؤال رفتن دانش به زیر سؤال بردن ارزشها تعمیم یابد و این روند به سست شدن ارزشهایی بینجامد که اساس زیست در جامعه را شکل می‌دهند. به ویژه اگر جایگزینی قوی‌تر حداقل در کوتاه مدت قابل حصول نباشد و نوعی نسبی‌گرایی افراطی و نگاه ابزاری به حوزه معرفتی و ارزشی رواج یابد. غالب شدن ارزش پذیرش

بر ارزش پرورش کردن و غالب شدن ارزش خودی و غیر خودی در فرهنگ زیستن یک باور آموخته شده و یک مکانیسم دفاعی برای حفظ بقا است. در حالی که در تعالیم اسلام بر ذکر، تفکر و تعقل در مقابل پیروی غیر خردمندانه و مشارکت به جای رقابت تأکید شده است. علاوه بر این، رفتار مواجهه منطقی با پرورش و پذیرش خردمندانه ایده‌ها، یک رفتار اجتماعی متأثر از فرهنگ تربیت در خانه و مدرسه است. گفتگوی مبتنی بر منطق و برقراری رابطه علت و معلولی با نگاهی نظام‌مند یک فرایند ذهنی آموختنی است. برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتابهای درسی با انتخاب مضامین و ساختار متنی زنده، مستدل و به هم پیوسته زمینه پرورش چنین رفتار اجتماعی را فراهم می‌سازند.

مغفول ماندن پداگوژی بین المللی و در پی آن توانمندی ارتباطات بین المللی و تبادل ایده‌ها و تجارب سبب مغفول ماندن سواد اطلاعاتی به منزله یک شایستگی حرفه ای شده است. در حالی که سواد اطلاعاتی در راستا و در پاسخ به یادگیری مادام العمر با هدف کمک به آموزش معلم شکل گرفته و گسترش یافته است. علاوه بر این، زمانی که معلم امروز ما با پدیده‌ها و رویدادهای متأثر از تغییرات و تحولات در سطح بین المللی مواجه است که هم خود و هم دانش آموزانش را احاطه نموده اند و به برخی از آنها در پیشینه پژوهش اشاره شد، لازم است تأثیر این رویدادها را بر جامعه ملی و محلی خود مورد مطالعه قرار دهد و دانش و مهارت‌های اساسی را برای هدایت محیط یادگیری کسب نماید.

بر این واقعیت باید تأکید داشت که دانش آموزان امروز گرایش به استفاده از امکانات فضای مجازی دارند زیرا سرعت دسترسی به دانش و یادگیری آنان را افزایش می‌دهند. همچنین فضای برقراری ارتباط با دیگران، گرفتن بازخورد سریع و استفاده از فضای متنوع و جذاب را مهیا و به خودانتخاب‌گری، ابراز وجود کردن و گروه‌گرایی کمک می‌کنند. این امر سبب شده است که دانش آموزان استفاده از دنیای مجازی و شبیه‌سازی شده را بر محیط یادگیری سنتی ترجیح دهند. همچنین، اگرچه استفاده از ابزار و فناوری ارتباطات و اطلاعات یک امر بدیهی در یادگیری و زندگی روزانه تلقی می‌شود اما نیازمند فرهنگ استفاده از آن است که به سواد اطلاعاتی اشاره دارد. بنابراین، یک معلم برای مدیریت محیط یادگیری متناسب با این تحولات، اعمال رویکرد میان-رشته‌ای و چند رشته‌ای و شکل دادن به فضای یادگیری-محور مستلزم بهره‌مندی از سواد اطلاعاتی است. زیرا در این شرایط معلم فقط با انبوهی از دانش در ذهن خود و دانش آموزان مواجه نیست بلکه با پیچیدگی معنادار شدن و کشف ارتباط درونی میان دانشها، نیازها و واقعیتهای

پیش رو، جستجوی مصداقهای آنها در زندگی روزمره در معرض تعارضهای ارزشی و تلاش برای شناخت و درک ابعاد مسائل زندگی شخصی و کشف راه‌های مستدل برای زندگی بهتر داشتن مواجه است که نیازمند به اشتراک گذاشتن معناها و ایده‌ها و فعال کردن ظرفیتهای یادگیری به کمک کاربست انواعی از پداگوژیها در تلفیق با موضوع درسی در محیط یادگیری است. تحقق‌پذیری چنین امری در محدوده محیط یادگیری سنتی امکان‌پذیر نیست. به همین دلیل دانشگاه فرهنگیان در تلاش برای ارائه دانش و مهارت در حوزه فناوری است که مستلزم تأمین امکانات فناوری همسو با آن است. اما مهم‌تر آن است که اساتید تربیت معلم خود باید به مهارتهای ذهنی سطح بالای شناختی و فراشناختی تسلط یابند تا در تلفیق با انواعی از تفکر به همراه مهارت انجام دادن کار تیمی، به اشتراک‌گذاری نظرات، مواجهه منطقی و محترمانه با نظرات متفاوت و مخالف، همدلی و مشارکت به جای رقابت بتوانند در طی دوره تحصیلی دانشجو-معلمان و بر اساس یک برنامه‌درسی مدون به مرور این‌گونه توانمندیهای شناختی، عاطفی، فکری و اجتماعی را در معلمان آینده پرورش دهند. بنابراین، به نظر می‌رسد در سطح خرد درسهایی تحت عنوان طراحی آموزشی یا کاربرد فناوری با مفروضه ارائه دانش و مهارتهای اساسی و در سطح کلان تدوین برنامه‌درسی تربیت معلم با توجه به این معنا بازطراحی شوند، زیرا برخورداری از طیف وسیع شایستگیهای سواد اطلاعاتی در برنامه درسی مضامین-محور که مستلزم کاربست برنامه درسی میان-رشته‌ای است نیازمند مجموعه توانمندیهایی است که طی گذر از فرایند تجربه‌یاددهی-یادگیری در دانشجو-معلمان پرورش می‌یابند.

یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش در زمینه واکاوی نقاط اشتراک و تمایز کنشگران در عرصه تربیت نشان داد گروه مدرسان دانشگاه فرهنگیان نسبت به دیگر گروهها نگاهی جامع‌تر نسبت به طیف شایستگیهای معلمی داشته‌اند. این نگاه ماحصل ارتباط نزدیک و خودجوش مدرسان خیره طی سالها تجربه زیسته در زمینه تدریس در مدارس و دانشگاه فرهنگیان بوده است که هویت (۲۰۰۶)، از آن به عنوان منبع عملی کسب دانش علوم تربیتی و پاینار (۲۰۱۵)، از آن تحت عنوان تجربه معلمی یاد می‌کند. گروه هیأت رئیسه به مانند مدرسان بر شش سازه شایستگی (با تفاوت در سه مؤلفه) تأکید داشتند. این یافته نشان‌دهنده نگاه نزدیک بین این دو گروه درباره معلمی بوده است. در مجموع، مشارکت‌کنندگان بر حضور شایستگیهای: دانشی، مهارتی، ارزشهای حرفه‌ای، نگاه توحیدی و فراشایستگی باور نسبت به خود توافق داشتند. بالاترین سطح اشتراک (پنج

گروه) در زمینه دانش موضوعی، دانش پداگوژی، باور توحیدی و باور نسبت به خود بوده است. از این یافته می‌توان استنباط کرد که از نگاه کنشگران حوزه تربیت سواد علمی و تربیتی، اعتقاد به ارزشهای دینی، منش و رفتار متناسب با شئونات معلمی، مجموعه شایستگیهای اساسی در معلمی هستند و هویت معلمی را می‌سازند. دیگر شایستگیها در فرایند تجربه معلمی و به مدد حضور این مجموعه از شایستگیها رشد می‌یابند. استنباط دیگر آن است که کنشگران تربیت نگاه انتزاعی و کلی‌گرا در مواجهه با مقوله تربیت و معلمی دارند. این‌گونه مواجهه فکری و عملی با توجه به مسائلی که کودکان و نسل جوان با آن مواجه اند یا روبه رو خواهند شد، نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای واقعی حال و آینده تربیت باشد. به عبارتی، نمی‌توان دانشجو-معلم را در یک فضای ایزوله بدون داشتن ارتباط با واقعتهای در حال تحول که او را احاطه کرده اند، تربیت کرد. دانشجو-معلم پیش از دانشجو بودن و معلم شدن عضوی از همین جامعه محلی، ملی و بین‌المللی در حال زندگی کردن است. در این فضا نفس می‌کشد و با درخواستهای محیط اطراف خود در حال تعامل است. ابتدا او باید خود را پیدا کند و بداند که در چه نقطه ای از سرنوشت زندگی اش قرار گرفته است. سپس ذهن و وجود درونی خود را برای درک و رسیدن به نقطه ای دیگر به نام معلمی با گستره معنایی‌اش آماده نماید. لذا تربیت معلم امروز نیازمند آن است که چشم‌اندازها، استراتژیها و برنامه‌های درسی مبتنی بر آینده پژوهی، نیازهای یادگیری نسلهای پیش‌رو، گستره و ابعاد شایستگیهای معلمی که می‌تواند پاسخگوی آن نیازها باشد را جست و جو نماید.

نقطه تمایز در نگاه اساتید دیگر دانشگاهها با مدرسان و هیأت رئیسه دانشگاه فرهنگیان در شایستگیهای فردی بوده است. شایستگیهای فردی معلم نشان دهنده قابلیت و ظرفیت فرد برای معلمی است. معلمی را نمی‌توان در واژه شغل یا حرفه خلاصه کرد، همچنین نمی‌توان معلمی را صرفاً محصول تربیت دانست. برای معلم بودن انواعی از هویتها لازم است و بخشی از آن هویت شخصی است (داندریا و گازلینگ، ۲۰۰۵). نقطه تمایز دیگر از نگاه کارشناسان در مقایسه با دیگر گروهها استنباط شد و توجه به این امر از این لحاظ با اهمیت است که فضای ذهنی و عملکرد کارشناسان سازمان مرکزی نقش اساسی در تصمیم‌گیری و رویه‌های تربیت معلم دارند. این گروه بر شایستگیهای پداگوژیک، نگاه زیباشناختی و برقراری ارتباط کلامی تأکید نداشته اند. مطالعات انجام شده و نظر سه گروه کنشگران عرصه تربیت بر حضور این شایستگیها برای معلمی تأکید داشته اند. به نظر می‌رسد اگر کارشناسان سازمان مرکزی در پوشه کاری خود تجربه معلمی در حد مورد انتظار و پژوهشگری در تربیت معلم داشته باشند و آن را یک شاخص در ایفای نقش

سازمانی‌شان تلقی کنند، بهتر می‌توانند مسائل تربیت معلم را شناسایی و رویه‌های متناسب با آن را تدارک ببینند. علاوه بر این، اگر اعضای هیأت رئیسه و کارشناسان سازمان مرکزی چشم‌اندازی مبتنی بر گستره طیف شایستگیهای معلمی داشته باشند بهتر می‌توانند برنامه‌ها و رویه‌های تربیتی خود را طراحی و هدایت نمایند. حوزه مسئولیتها و نقشها و سهمی که هر معاونت در تسهیل پرورش جنبه‌هایی از شایستگیها دارند، روشن‌تر خواهد شد.

همه جانبه‌نگری در تربیت معلم که انواعی از شایستگیهای مذکور را دربر می‌گیرد مستلزم نوعی نگاه نظام‌مند است که برنامه‌ها و رویه‌های هر معاونت در سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با هم دیده می‌شوند و بر وحدت عمل سازمانی در جهت چشم‌انداز تعریف شده تأکید می‌شود. در این معنا، لازم است کنشگران سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانش‌پژوهان<sup>۱</sup> عرصه تربیت معلم و متناسب با حوزه کاری معاونتها در دانشگاه ایفای نقش کنند. زیرا وظیفه رهبری تربیت معلم را به عهده دارند و انتظار می‌رود پیش و بیش از همه کنشگران حوزه تربیت برخوردار از دانش تربیت معلم باشند. دانش پژوه کسی است که در پی کشف حقیقت برای حل مسائل اساسی تربیت معلم است و او را متفاوت از پژوهشگری می‌کند که در پی انجام دادن پژوهش بر اساس یک ماموریت سازمانی است (پاینار، ۲۰۱۹).

### پیشنهادها

تربیت معلم متناسب با تحولات مستلزم حضور کنشگران شایسته از جمله مدرسان با کفایت است. بهره‌گیری از ظرفیتهای علمی- تربیتی دانشمندان عرصه تربیت در داخل و خارج از کشور در بالندگی تمامی کنشگران دانشگاه فرهنگیان در قالب نشستهای گفتمانی و هم‌اندیشی (نه سخنرانی) که موجب تبادل ایده و تجربه شود یک امر ضروری است.

در تکمیل پیشنهاد فوق لازم است مدرسان با تکیه بر سرمایه حرفه‌ای خود از آزادی آکادمیک در تولید برنامه درسی کلاس خود، در چارچوب پیشنهادی گروه آموزشی بهره‌مند گردند. این امر به تولید دانش بومی تربیت معلم متناسب با موقعیتهای گوناگون یادگیری کمک خواهد کرد.

## منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). مقدمه ای بر روشهای تحقیق کیفی و آمیخته. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ دوم.
- عباباف، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۳). تأمل بر صلاحیت‌های حرفه ای معلمان در مطالعات برنامه درسی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲)، ۱۵۷-۱۸۲.
- فاضلی، نعمت الله. (۱۳۹۶). فرهنگ و دانشگاه. تهران: انتشارات ثالث.
- گال، جوئیس و همکاران. (۱۳۸۶). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت. چاپ اول.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). نوشتن، ابزار بالندگی حرفه ای مهجور و مغفول. سخنرانی در دانشگاه فرهنگیان. تهران.
- Allan, S., Lane, J. F., & Dottin, E. (2019). Using habits of mind, intelligent behaviors, and educational theories to create a conceptual framework for developing effective teaching dispositions. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 169-183.
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative studies in psychology. Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York University Press.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- D'Andrea, V., & Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education: A whole institution approach*. Open University Press.
- Devjak, T., Pavlin, S., & Polak, A. (2009). The development of primary teachers competencies as a basis to introduce the study programmes of undergraduate teacher education. *Hacettepe University Journal of Education*, 37, 60-71.
- Ferreia, N., & Coetzee, M. (2013). Psychological career meta-competencies in relation to job embeddedness: A study with human resource employees. *African Journal of Business Management*, 7(15), 1369-1378.
- Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345-356.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Hellstén, M., & Reid, A. (2008). *Researching international pedagogies: Sustainable practice for teaching and learning in higher education*. Springer Science + Business Media.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage Publications Ltd.
- Humphrey, S. (2017). *Academic literacies in the middle years: A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. New York: Routledge.

- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2012). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohdel, A., Trauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320-337.
- McCray, G., Iacovou, C., Roehm, M., Phillips, M., & Reinemund, S. (2010). *Paths to performance*. AACSB International, Available at: <https://bized.aacsb.edu/articles/2010/01/paths-to-performance>
- Newberry, B., Austin, K., Lawson, W., Gorsuch, G., & Darwin, T. (2011). Acclimating international graduate students to professional engineering ethics. *Science and Engineering Ethics*, 17(1), 171-194.
- Oliva, P. F. (2010). *Developing the curriculum* (7th ed.). Pearson Press.
- Pinar, W. F. (2015). Without experience is teacher development possible? In W. F. Pinar, & H. Zhang (Eds.), *Autobiography and teacher development in China: Subjectivity and culture in curriculum reform* (P. 179-192). New York: Palgrave Macmillan.
- \_\_\_\_\_ . (2019). *Moving images of eternity: George Grant's critique of time, teaching, and technology*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1996). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Potgieter, I. L. (2012). *Development of a career meta-competency model for sustained employability*. Doctoral dissertation. University of South Africa.
- Rector-Aranda, A. (2018). Critically compassionate intellectualism in teacher education: The contributions of relational-cultural theory. *Journal of Teacher Education*, 70(4), 388-400.
- Scaramozzino, J. M. (2010). Integrating STEM information competencies into an undergraduate curriculum. *Journal of Library Administration*, 50(4), 315-333.
- Sharkey, J., Clavijo Olarte, A., & Ramírez, L. M. (2016). Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: Learning with and from teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 306-319.
- Tomei, L. (2010). *ICTs for modern educational and instructional advancement*. New York: Information Science Reference.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

