

تبیین مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

نویسندگان: محسن دیبایی صابر^{۱*}، عفت عباسی^۲، کوروش فتحی واجارگاه^۳ و سعید صفایی موحد^۴

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد.
۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی.
۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.
۴. استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاه تهران.

m.dibaei@ut.ac.ir

*نویسنده مسئول: محسن دیبایی صابر

چکیده

بقاء و کارآمدی نظام‌های آموزشی به دانش و تخصص‌های متنوع، توانایی‌ها و مهارت‌های منابع انسانی به ویژه معلمان آن‌ها بستگی دارد؛ هر چه معلمان از آمادگی، شایستگی و توان‌مندی بیش‌تر برخوردار باشند، سهم بیش‌تری در ارتقای سطح کارآیی نظام‌ها خواهند داشت. پژوهش حاضر با هدف تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران صورت گرفت. روش پژوهش، توصیفی شامل: تحلیل اسنادی و نیز تحلیل محتوا و رویکرد آن نیز کاربردی بود. جامعه پژوهشی شامل دو بخش؛ متون مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و محتوای چهار سند بالادستی نظام آموزش و پرورش (سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی) می‌باشد که با توجه به ماهیت موضوع، از نمونه‌گیری صرف‌نظر و کل جامعه مورد بررسی واقع شده است. ابزارهای اندازه‌گیری، فرم فیش‌برداری و نیز سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته بود. داده‌های اسنادی به شیوه کیفی و داده‌های تحلیل محتوی با استفاده از شاخص‌های توصیفی در فرایند تحلیلی آنتروپسی شانون مورد بررسی قرار گرفتند. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که: ۱. چارچوب مفهومی شایستگی معلمان را می‌توان بر اساس مدارک و مستندات مرتبط در پنج مؤلفه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی تدوین نمود. ۲. میزان توجه به مولفه‌های شایستگی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش متفاوت است به طوری که بیشترین تاکید بر مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی و کمترین تاکید بر مؤلفه توانایی شده است. ۳. در بین اسناد مورد بررسی، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به سند تحول بنیادین (۰/۱۴) بوده است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر که حاکی از نامتوازن بودن توزیع مؤلفه‌های تبیینی و توجه نامتناسب محتوای اسناد بالادستی آموزش و پرورش است، بازنگری در ویراست‌های آتی آن‌ها در راستای توجه بیش‌تر به مؤلفه‌های کمتر مورد توجه، به عنوان حلقه‌ی مفقوده ضروری به شمار می‌آید.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، اسناد بالادستی، معلمان، شایستگی‌های حرفه‌ای، تحلیل محتوا

• دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۰۸

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۱۳

Biannual Journal of

**Training & Learning
Researches**

(Daneshvar-e-Raftar)

Vol. 13, No. 2, Serial 24
Autumn & winter
2016-2017

مقدمه

و مهارت به طور مناسب تعریف می‌کند. به عبارتی دیگر شایستگی یعنی مهارت بعلاوه دانش. دینگر^۵ [۶] شایستگی را مجموعه‌ای از دانش، مهارت و توانایی‌ها در یک شغل خاص می‌داند که به شخص اجازه می‌دهد که به موفقیت در انجام وظایف دست یابد. فیلیپوت^۶ و همکاران [۷] شایستگی را به‌عنوان ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های مورد نیاز برای انجام نقش به‌گونه‌ای اثربخش تعریف می‌کند. هانستین^۷ [۸] شایستگی عموماً به عنوان مجموعه رفتارها یا فعالیت‌های مرتبط، انواع دانش، مهارت‌ها و انگیزه هاست که پیش‌نیاز رفتاری، فنی و انگیزشی برای عملکرد موفقیت‌آمیز در یک نقش یا شغل مشخص است. سولیوان^۸ شایستگی عبارت است از هر گونه دانش، مهارت یا ویژگی شخصی که یک فرد را قادر می‌سازد تا عملکرد موفقیت‌آمیز را به نمایش بگذارد [۹].

با تعاریف شایستگی، چنین به نظر می‌رسد که شایستگی همانند چتری است که هر چیزی را که به‌گونه‌ای مستقیم یا غیرمستقیم بر روی عملکرد شغلی تأثیر داشته باشد، در برمی‌گیرد؛ به عبارت دیگر، شایستگی تصویری از یک انسان رشد یافته را نشان می‌دهد که برای انجام یک شغل آمادگی‌های کامل را از هر جهت داشته باشد. در حقیقت شایستگی نوعی نگرش نظام مند به کارکنان دارد که همه آن صفات، ویژگی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها در ارتباط با اثربخشی در انجام وظایف و مسئولیت‌ها را شامل می‌شود. به این ترتیب شایستگی‌ها را می‌توان ابعاد رفتاری تلقی کرد که روی عملکرد شغلی تأثیر دارند.

شایستگی‌ها بیانگر این است که افراد چگونه باید انجام وظیفه کنند یا در شرایط خاص چگونه واکنش نشان دهند یا چگونه رفتار کنند؟ [۱۰].

در آموزش مبتنی بر شایستگی، شایستگی‌های مربوط به هر یک از مشاغل تعیین و دانش، مهارت، رفتار، ویژگی‌های شخصیتی و... مربوط به هر یک از شایستگی‌ها مشخص می‌گردد. سپس برنامه‌های آموزش فردی در راستای کسب این شایستگی‌ها برای هر یک از کارکنان سازمان تدوین و اجرا می‌شود [۱۱] حاصل و

منابع انسانی به ویژه معلم، در فرایند تعلیم و تربیت رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شود و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش، بدون وجود معلمانی برخوردار از توانمندی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای میسر نمی‌شود. برای آنکه چنین معلمانی در اختیار نظام تعلیم و تربیت کشور باشند، باید فرایند جذب، تربیت و به کارگیری منابع انسانی نظام مند و مبتنی بر اهداف معین و از پیش تعریف شده باشد. خلأ الگوی مناسب برای تربیت معلمان آموزش و پرورش، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است که کاهش چشمگیر کارآمدی و اثربخشی آنان از عواقب ناگوار آن است و بیم آن می‌رود که این خلأ طی سال‌های آتی افت شدید و ناگهانی کیفیت معلمان و منابع انسانی را که اصلی‌ترین عامل در فرایند تربیت دانش‌آموزان به شمار می‌رود، موجب شده و به تبع آن مشکلات آموزش و پرورش را تشدید نماید. بر این اساس بسیاری از پژوهشگرانی چون پالاکریشنان^۱ [۱]، سینگلا و همکاران^۲ [۲]، واشیست^۳ [۳] معتقد هستند که سیستم‌های آموزشی موجود در برآوردن نیازهای آموزشی محدودیت دارند و نیازمند بازنگری اساسی در این زمینه هستند. آن‌ها معتقدند از طریق نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی نیاز به بازنگری سیستم‌های آموزشی پوشش داده می‌شود.

گسترش سریع رویکرد شایستگی محور و به‌کارگیری آن در برنامه‌های توسعه کارکنان، بیش از هر چیز، معلول مزایا و فواید بسیاری است که در این رویکرد نهفته است. شایستگی‌ها، مزایای متفاوتی برای سازمان‌ها و مدیران در سطوح مختلف دارند و سازمان‌ها نیز به دلایل گوناگونی، نظیر انتقال رفتارهای ارزشمند و فرهنگ سازمانی، عملکرد مؤثر برای همه کارکنان، تأکید بر ظرفیت‌های افراد (به‌جای شغل آن‌ها) به عنوان شیوه کسب مزیت رقابتی، تقویت رفتار تیمی و متقابل از شایستگی‌ها استفاده می‌کنند [۴].

هیل^۴ [۵] شایستگی را به عنوان نتیجه به کار بردن دانش

⁵ Deißinger

⁶ Philpot

⁷ Haunstein

⁸ sullivan

¹ Balakrishnan

² Singla

³ Ashist

⁴ Hill

نظام‌ها، به‌خصوص زیر نظام منابع انسانی و هم‌چنین برنامه درسی، پژوهش و مدیریت، نقش‌های زیر عمده نقش‌هایی است که از معلم انتظار می‌رود:

۱. الگوی دانش‌آموزان؛ ۲. چالشگر در کلاس درس؛ ۳. تسهیل‌کننده تعلیم و تربیت دانش‌آموزان؛ ۴. مربی دانش‌آموزان؛ ۵. مستمع دیدگاه دانش‌آموزان و ارائه‌دهنده دیدگاه‌های خود؛ ۶. یار و همراه دانش‌آموزان، ۷. هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی [۱۶].

علی‌رغم این نقش‌های پراهمیت متأسفانه در تاریخ آموزش و پرورش ایران، معلمان پس از استخدام، به‌رغم تمامی کاستی‌های نظام استخدامی، روانه کلاس درس شده و کمتر شایستگی‌های آنان از ابعاد حرفه‌ای و تخصصی و روابط انسانی سنجیده می‌شود و فقط آموزش‌های کوتاه‌مدت موردی بر اساس تغییر محتوای برخی کتب یا آموزش‌های درازمدت ضمن خدمت با محتوای حجیم آموزشی، فاقد کارایی و نامتناسب با نیازهای دانش‌آموزان به آنان ارائه شده است که با گذشت زمان دانش و آموخته‌های اولیه ناکارآمد شده، همه ساله با روش‌ها و شیوه‌های تکراری به تدریس ادامه می‌دهند [۱۷]؛ علاوه بر با توجه به اینکه آنچه که کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است [۱۸] متأسفانه نتایج تحقیقات مختلف کیامنش [۱۹] و کریمی [۲۰] نشان داده است که اکثر کسانی که جذب مراکز تربیت معلم شده‌اند اصولاً صلاحیت و توانایی لازم برای احراز شغل معلمی را ندارند.

با توجه تغییرات شتابنده در جهان امروز لزوم تغییر رویکرد آموزش معلمان از آموزش مبتنی بر شغل بر آموزش مبتنی بر شایستگی بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌گیرد. بر اساس این رویکرد نقش آموزش در سازمان‌ها تغییر یافته و آموزش‌های سازمانی به جای تمرکز بر یاددهی دانش و اطلاعات به سمت تولید و تسهیم دانش و خلق مزیت برای سازمان از طریق توسعه کارکنان توانمند و خلق مهارت‌های ویژه در کارکنان حرکت کرده است [۲۱، ۲۲]؛

نتیجه به‌کارگیری شایستگی برای طراحی برنامه‌های آموزشی، از یک‌سو تشخیص دقیق نیازهای آموزشی و افزایش کارایی و از سوی دیگر، کاربردی بودن آموزش‌ها و پرهیز از انتقال دانش است [۱۲]. به‌کارگیری الگوی شایستگی در یک نظام آموزشی می‌تواند کاربردهای مختلفی داشته باشد از جمله اینکه برای نیازسنجی آموزشی افراد، تهیه و ارزشیابی برنامه آموزشی، ارزشیابی کارایی، اثربخشی آموزش و نهایتاً برنامه‌ریزی برای رشد و پیشرفت خود بکار رود [۱۳].

در دورانی که ضرورت ایجاد تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشور در عالی‌ترین سطوح مورد تأکید قرار گرفته است شاهد تدوین اسناد و سیاست‌گذاری‌های زیر بنایی و بسیار مهمی از جمله «سند چشم‌انداز بیست‌ساله»، «سند نقشه جامع علمی کشور»، «سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت» و «برنامه درسی ملی» هستیم که هدایتگر و زمینه‌ساز تحقق تحول بنیادین در عرصه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران می‌باشند. این اسناد بالادستی نقشه راه و قطب‌نمای حرکت نهادهای فرهنگی و آموزشی کشور محسوب می‌شوند. لذا با توجه به اهمیت این مقوله، پژوهش حاضر درصدد است ضمن تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان، به تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران اقدام کند تا از این طریق ضمن شناسایی و مشخص نمودن وضعیت موجود، تصویر مناسبی در اختیار مسئولان، برنامه‌ریزان و سایر علاقه‌مندان قرار دهد.

امروزه تربیت معلم از شکل سنتی خود خارج شده و به صورت یک فرایندی پیوسته و ماندگار که هم در بردارنده یاددادن و هم ورزیده ساختن - چه پیش از خدمت و چه حین خدمت - جلوه‌گر شده است سزاوار قوی‌ترین و بیشترین توجهات است. حاصل و نتیجه تلقی تربیت معلم به عنوان یک فرایند منتج به این باور شده است که کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است و هیچ کشوری نمی‌تواند از سطح معلوماتش بالاتر رود [۱۴]؛ بنابراین در جهان امروز، تعلیم و تربیت معلم از نظر منافع ملی جزء منافع سطح اول محسوب می‌شود [۱۵]؛ علاوه بر این با مروری بر مباحث مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات سایر زیر

زمینه روابط طولی و عرضی و همچنین برخی موارد از ناسازگاری‌های درونی و بیرونی به چشم می‌خورد [۲۶].
مهرمحمدی نیز به نقد نگاشت سوم برنامه درسی ملی می‌پردازد و پس از تأکید بر نقش مهمی که سند برنامه درسی ملی در آینده آموزشی کشور ایفا می‌کند به بررسی و نقد دو محور اساسی تمرکززدایی (یا آزادسازی) و تفلیق (یا در هم تنیدگی) در برنامه درسی می‌پردازد و این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کند که نگاشت سوم سند در زمینه توجه به این دو محور از ضعف و نابسندگی رنج می‌برد [۲۷].

علوی مقدم از منظری انتقادی به محتوای سند برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی پرداخته و می‌کوشد به این پرسش پاسخ گوید که سند مذکور در بخش آموزش زبان خارجی (به طور خاص زبان انگلیسی) تا چه میزان محقق‌کننده اهداف کلان تعیین شده در اسناد فرادستی تر مانند سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، سند نقشه جامع علمی کشور و سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت است. در نهایت چنین نتیجه‌گیری می‌کند که برنامه درسی ملی در حوزه یادگیری زبان‌های خارجی کوشیده است اهداف تعیین شده در اسناد فرادستی را تا حد زیادی تأمین نماید اما تمهید برخی پیش‌نیازها و تدابیر جهت اجرای بهینه این سند در مقام عمل ضروری می‌نماید [۲۸، ۲۹].

سؤال‌های پژوهش

- ۱) میزان درگیری اسناد فرادستی با مؤلفه‌های شایستگی معلمان چگونه است؟
- ۲) اسناد بالادستی آموزش و پرورش تا چه اندازه مؤلفه‌های مربوط به شایستگی حرفه‌ای معلمان را تحت پوشش قرار داده‌اند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه توصیفی شامل؛ تحلیل اسنادی و نیز تحلیل محتوا^۱ انجام گردیده، بدین صورت که ابتدا مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان به کمک روش تحلیل اسنادی از متون نظری و سوابق پژوهشی احصاء و سپس میزان توجه به این مؤلفه‌ها در اسناد بالادستی آموزش و

علاوه بر این نتایج تحقیقات عبدالهی و همکاران [۲۳]، دانش‌پژوه و فرزاد [۲۴] و عابدی و همکاران [۲۵] نشان داده است که توجه به شایستگی معلمان اثربخش و شناسایی این شایستگی‌ها از اهمیت و ارزش بالایی برخوردار است.

این موضوع در نظام آموزش و پرورش ایران نیز در برخی گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از جمله بند ۲۴ (زمینه‌سازی کسب شایستگی‌های عام حرفه‌ای) و بند ۵ (کسب شایستگی‌های پایه) مورد تأکید قرار گرفته است [۱۶].

مرور اسناد و قوانین از این جهت مهم است که فهم شود آیا مشکلات و مسائل مربوط به منابع انسانی به دلیل نبود قانون و جایگاه نازل آن در اسناد و مصوبات است یا بی‌توجهی و ضعف کارکردی نظام‌ها و سازمان‌های ذی‌ربط تا با بررسی عالمانه آسیب‌ها و شناخت دقیق‌تر دردها به درمان آن مبادرت کرد.

علاوه بر این، نگاهی گذرا به این اسناد (با توجه به موارد فوق) نشان‌دهنده آن است که در بعد نظری و از منظر قانون‌گذاری جایگاه رفیع و شایسته‌ای برای منابع انسانی در آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است؛ لذا به دلیل تأثیرگذاری بر ذهن و رفتار خیل عظیمی از کودکان و نوجوانان کشور نه تنها باید مهم قلمداد شود، بلکه باید از طریق بررسی محتوایی مشخص نمود که اولاً تا چه اندازه از مؤلفه‌های مربوط به شایستگی در این اسناد مورد تأکید قرار گرفته‌اند و ثانیاً این اسناد بر کدام یک از مؤلفه‌های مربوط به شایستگی بیشترین تأکید را دارند.

در زمینه اسناد فرادستی نظام آموزش و پرورش پژوهش‌های چندی انجام شده است. حسنی به بررسی شیوه هدف‌گذاری در ویراست سوم سند برنامه درسی ملی پرداخته است. وی نخست الگوی هدف‌گذاری را در سه سطح مفهومی، گزاره‌ای و سیستمی توصیف نموده و سپس با در نظر گرفتن چهار ملاک سازگاری درونی، سازگاری بیرونی، ارتباط طولی و ارتباط عرضی به نقد شیوه هدف‌گذاری در نگاشت سوم سند می‌پردازد و این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کند که علیرغم نوآوری‌های انجام شده در آن نگاشت از سند، در بخش هدف‌گذاری نواقصی در

^۱ Content Analysis

تحلیل محتوا نیز چهار سند بالادستی نظام آموزش و پرورش (سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران) می‌باشند. در این مطالعه از نمونه‌گیری صرف نظر شده و کل جامعه آماری از قبیل (سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران) در بخش تحلیل اسنادی بررسی شده به علاوه کل متون اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران نیز تحلیل محتوی شده است.

ابزارهای اندازه‌گیری در بخش تحلیل اسنادی برگه‌های فیش‌برداری از اطلاعات و در بخش تحلیل محتوا نیز چک‌لیست محقق ساخته بوده که به منظور تدوین آن، تعداد قابل توجهی از منابع نظری و پژوهشی مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بررسی و مؤلفه‌های مرتبط به شکل جدول ۲ استخراج شده‌اند.

به منظور حصول اطمینان از وجود روایی^۲ در چک لیست تحلیل محتوا، از روش روایی صوری، محتوایی و نظر متخصصان استفاده شده است. به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوا که شامل کلیه مؤلفه‌های مفهومی مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بود، در اختیار گروهی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تغییر و اصلاح قرار گرفت که پس از اعمال نظر آن‌ها چک‌لیست مذکور در قالب چارچوب مفهومی (جدول ۱) تهیه شد.

جدول ۱. مؤلفه‌های شایستگی

مؤلفه‌ها	شایستگی حرفه‌ای معلمان
دانش	
نگرش و ارزش‌ها	
مهارت	
توانایی	
ویژگی‌های شخصیتی	

جهت تأمین پایایی^۳ چک لیست، از تکنیک اجرای مجدد استفاده شده است. بدین صورت که فرم نهایی تهیه شده به طور هم‌زمان و مجزا در اختیار تحلیل‌گر محتوای

پرورش ایران، تحلیل محتوی شده است. بیابانگرد [۳۰] به نقل از کرلینگر^۱ تحلیل محتوا را روشی پژوهشی برای توصیف عینی، منظم و کمی متغیرها دانسته است. پژوهشگر در تحلیل محتوا پیش از رمز گذاری باید واحدهای آن را تعیین کند. واحد تحلیل محتوا انواع متعددی دارد؛ از جمله «واحد ثبت» و «واحد فحوا».

«واحد ثبت» بخشی از متن است که پژوهشگر هنگام مطالعه هر گاه با آن برخورد می‌کند، با توجه به هدفی که دارد، به آن یک کد اختصاص می‌دهد؛ بنابراین، وقتی متن مکتوب را تحلیل می‌کند اگر واحد ثبت کلمه باشد هر بار که به کلمه مورد نظر برخورد کرد، کد مخصوص را به آن می‌دهد. در واحد فحوا تنها مراجعه به یک کلمه بری مشخص کردن واحد ثبت کافی نیست بلکه محقق باید به بخشی از متن مراجعه کند و بر اساس فحوای متن آن را کدگذاری کند [۳۱].

واحد ثبت در این تحقیق، مضمون است. واحد ثبت به بخش معنادار و قابل رمزگذاری محتوا اطلاق می‌شود. روش شمارش نیز، فراوانی است. مقوله‌بندی و تعیین شاخص‌ها در این تحقیق با روش جعبه‌ای است، یعنی طبقات (مقوله‌ها) قبل از اجرای تحقیق تعیین می‌شوند و به همین دلیل به آن، روش از پیش تعیین شده نیز می‌گویند [۳۲].

از آنجایی که پویایی نظام آموزش و پرورش وابسته به عوامل مختلف از جمله داشتن معلمان توانمند، خلاق، برخوردار از تعهد و وفاداری بالا نسبت به سازمان و دلبسته به کار خود است تا در محیطی پویا و سالم با به کار بستن تمام توان خویش برای کارایی بیش تر و بهتر این سازمان فرهنگی گام بردارند و اسناد بالادستی آموزش و پرورش به مثابه نقش راهی بدنبال تربیت چنین افرادی هستند؛ لازم است مشخص شود که این اسناد به طور نظری تا چه اندازه این مهم پرداخته اند. بر این اساس در این تحقیق به دنبال تحلیل اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش به منظور مشخص کردن میزان پرداختن به مولفه‌های شایستگی معلمان هستیم.

جامعه پژوهشی در بخش تحلیل اسنادی کلیه متون مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بوده و در بخش

² Validity

³ Reliability

¹ Kerlinger

به‌نجار شوند که برای این کار از این رابطه استفاده می‌شود:

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} \quad (i=1,2,3,\dots,m, j=1,2,\dots,n)$$

هنجار شده ماتریس فراوانی $P =$ فراوانی مقوله = F شماره پاسخگو $i =$ شماره مقوله = j تعداد پاسخگو $m =$ مرحله دوم: بار اطلاعاتی هر مقوله را محاسبه کرده و در ستون‌های مربوطه قرار می‌دهیم و برای این منظور از رابطه زیر استفاده می‌شود:

$$E_j = -K \sum_{i=1}^m [P_{ij} L_n P_{ij}] \quad (j=1,2,n) \quad K = \frac{1}{L_n m}$$

هنجار شده ماتریس $P = (1,2,\dots,n)$ لگاریتم نپری = L_n شماره پاسخگو $i =$ شماره مقوله = j تعداد پاسخگو $m =$ مرحله سوم: با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها $(i=1,2,\dots,n)$ ، ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌ها محاسبه شده و هر مقوله‌ای که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد از درجه اهمیت (W_j) بیشتری برخوردار است؛ که برای محاسبه ضریب اهمیت از رابطه زیر استفاده شده:

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j}$$

درجه اهمیت $W_j =$ بار اطلاعاتی هر مقوله = E_j تعداد مقوله‌ها = n شماره مقوله = j

لازم به ذکر است در محاسبه‌ی E_j مقادیر P_{ij} که برابر صفر باشد به دلیل بروز خطا و جواب بی‌نهایت در محاسبات ریاضی با عدد بسیار کوچک $0/00001$ جایگزین شده است اما j شاخصی است که ضریب اهمیت هر مقوله را در یک پیام با توجه به شکل پاسخگوها مشخص می‌کند از طرفی با توجه به بردار w ، مقوله‌های حاصل از پیام را نیز رتبه‌بندی می‌کنیم [۳۳].

یافته‌ها

۱. مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان کدام‌اند؟

با توجه به این که یکی از اهداف مهم پژوهش حاضر «شناسایی مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان» است، بنابراین پس از مطالعه و بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش

متخصص دیگری نیز، قرار داده شد که به‌طور مجزا، چند بخش از برخی اسناد را تحلیل نمایند. ضریب همبستگی داده‌های حاصل از تحلیل‌های انجام شده هم‌زمان توسط پژوهشگر اصلی و متخصص مذکور، مورد محاسبه قرار گرفت که نتیجه حاصله مبین ضریب همبستگی $0/89$ بوده است.

داده‌های اسنادی به شیوه کیفی و داده‌های تحلیل محتوی با استفاده از شاخص‌های توصیفی در فرایند تحلیلی آنتروپی شانون مورد بررسی قرار گرفته‌اند. کانون توجه این تحقیق بر مرحله سوم تحلیل محتوی یعنی پردازش داده‌های جمع‌آوری شده از پیام می‌باشد یعنی پس از رمزگذاری پیام و مقوله‌بندی آن، اطلاعات به دست آمده تحلیل شده است امروزه فنون بسیاری در این خصوص ارائه شده است که اساس آن‌ها بر درصدگیری از فراوانی مقوله‌ها می‌باشد این دسته از فنون دارای مشکلات ریاضی خاص خود می‌باشد که نتایج آن‌ها را کم اعتبار خواهد کرد در این تحقیق تلاش شده است از روش جدیدی که برگرفته از تئوری سیستم‌هاست برای پردازش نتایج استفاده شود. این روش آنتروپی شانون می‌باشد که پردازش داده‌ها را در بحث تحلیل محتوی با نگاه جدید مطرح می‌کند براساس این روش تحلیل داده‌ها در تحلیل محتوی بسیار قوی تر و معتبرتر عمل خواهد کرد. آنتروپی در تئوری اطلاعات شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که به وسیله یک توزیع احتمال بیان می‌شود [۳۳].

براساس این روش که به مدل جبرانی مشهور است محتوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش از نقطه نظر چهار پاسخگو (سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی) و پنج مولفه مورد هدف (دانش، نگرش و ارزش‌ها، مهارت، توانایی، ویژگی‌های شخصیتی) طبقه‌بندی شده است در ابتدا پیام بر حسب مقوله‌ها به تناسب هر پاسخگو در قالب فراوانی شمارش می‌شود سپس براساس داده‌های جدول فراوانی مراحل به‌نجار کردن داده‌های جدول فراوانی، محاسبه بار اطلاعاتی مقوله‌ها و به دست آوردن ضریب اهمیت آن‌ها به ترتیب زیر انجام می‌شود:

مرحله اول: ماتریس فراوانی‌های جدول فراوانی باید

در این زمینه، فهرستی از عمده‌ترین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان تهیه شد و در اختیار متخصصان حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفت و پس از چند مرحله بررسی و اصلاح، نهایتاً چارچوب مفهومی مؤلفه‌ها به شکل جدول ۲ تدوین شد.

جدول ۲. مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان

مؤلفه‌ها	شایستگی حرفه‌ای معلمان
دانش	
نگرش و ارزش‌ها	
مهارت	
توانایی	
ویژگی‌های شخصیتی	

۱. مؤلفه دانش: فرآیند توسعه دانش و معلومات نظری به گونه معمول از راه تحصیل در سطوح دانشگاهی حاصل می‌شود. توسعه دانش و معلومات، زیربنای توسعه مهارت‌ها و نگرش به شمار می‌آید و به تنهایی و به خودی خود، تأثیر چندانی در توسعه شایستگی‌ها ندارد [۳۴] دانش از طریق یادگیری و تجربه قابل اکتساب است. به‌زعم مارلی [۳۵] و کیم^۱ [۳۶] ملازهی و سبجانی نژاد [۳۷] دانش شامل آگاهی، اطلاعات، درک حقایق، قوانین، اصول، رهنمودها، مفاهیم، تئوری‌ها یا فرایندهای مورد نیاز برای اجرای موفقیت‌آمیز یک وظیفه است.

۲. مؤلفه نگرش و ارزش‌ها: معلمان تصمیمات خود را در چارچوبی از مجموعه ارزش‌ها اتخاذ می‌کنند. این ارزش‌ها و نگرش‌ها از مهم‌ترین وجوه تمایز معلمان از یکدیگر است. به عبارتی نگرش عبارت از تصویر ذهنی انسان از دنیا و پیرامون آن است. تصویر ذهنی انسان چارچوبی است که میدان اندیشه و عمل وی را تبیین کرده و شکل می‌دهد. درک انسان از

پدیده‌های پیرامون خود و تصمیم‌گیری وی برای عمل، بر مبنای تصویر ذهنی اوست [۳۳]. از جمله برخی از این نگرش‌ها که بر رفتار و تصمیم‌گیری معلمان مؤثر است عبارت‌اند از محترم‌شمردن تعلیم و تربیت، نحوه پایبندی به اخلاق حرفه‌ای.

۳. مؤلفه مهارت: مهارت عبارت از توانایی پیاده‌سازی علم در عمل است. مهارت از راه تکرار کاربرد دانش در محیط واقعی به دست آمده و توسعه می‌یابد. توسعه مهارت منجر به بهبود کیفیت عملکرد می‌شود؛ بدون آن، در بسیاری از موارد، معلومات، منشأ تأثیر زیادی نخواهند بود. برای مثال هیچ معلمی بدون به‌کارگیری و تجربه کردن کار تیمی در عمل، نمی‌تواند مهارت کار تیمی را با مطالعه کسب کند [۳۴].

به گفته مارلی^۲ [۳۵] مهارت، ظرفیت اجرای وظایف فیزیکی و ذهنی با یک خروجی مشخص است. به‌زعم هونگ و دیگران مهارت‌ها نیز می‌تواند از طیف بسیار واقعی و وظایف به‌راحتی قابل شناسایی باشد (مانند مستندسازی بر اساس حروف الفبا) تا مهارت‌هایی که کمتر ملموس‌تر و بیشتر انتزاعی هستند.

۴. مؤلفه توانایی: توانایی خصلتی باثبات و وسیع را مصور می‌سازد که شخص را برای دستیابی و نهایت عملکرد در مشاغل فیزیکی و فکری مقید می‌سازد. در واقع، توانایی و مهارت مشابه هم بوده و تفاوت آن‌ها در این است که مهارت ظرفیتی خاص برای انجام فیزیکی کارهاست، اما توانایی ظرفیت انجام کارهای فکری را مشخص می‌سازد [۳۴]. به گفته مارلی [۳۵]، توانایی، قابلیت شناختی و فیزیکی اثبات شده برای موفقیت در یک وظیفه، با طیف گسترده‌ای از نتایج محتمل است. غالباً توانایی مجموعه‌ای از چندین ظرفیت‌های بنیادین هستند که ما را برای یادگیری توانمند می‌سازند. توانایی‌ها اغلب وقت‌گیر بوده و سخت برای توسعه هستند و معمولاً یک عنصر قوی از ظرفیت ذاتی دارند. به عنوان مثال توانایی تفکر ذاتی‌تر از دیگر توانایی‌هاست و می‌تواند برای بسیاری از افراد جهت توسعه، کاملاً چالشی باشد.

۵. مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی: ویژگی‌های شخصیتی شامل تمایلات، خلق‌وخو و ویژگی‌های شخصیتی مثل خودآگاهی و اعتمادبه‌نفس است. ویژگی‌های شخصیتی ویژگی‌های بادوام یک فرد که به توانایی‌های فیزیکی و جسمی فرد و یا خصوصیات شخصی او مربوط است و یک نمایش عمومی از رفتار در

² Marrelli

¹ Kim

یک مسیر معین است خصایصی مثل درون‌گرا بودن در مقابل برون‌گرایی، همراه بودن در مقابل همواره روحیه تهاجمی و ناسازگار داشتن، شکیبیا بودن در مقابل عجز بودن، ریزنگر بودن در مقابل کلان‌نگر بودن [۳۶].

جدول ۳. مؤلفه دانش بر حسب دیدگاه صاحب نظران

منبع	خرده مولفه	مولفه
ردیگر [۳۸] وولف [۳۹]؛ ویلیام [۴۰]؛ یچن [۴۱]؛ پیپر [۴۲]؛ کرکا [۴۳]؛ هالاز [۴۴]	دانش تخصصی	دانش
	دانش برنامه درسی و محتوای آموزشی	
	راهنم‌ها و مهارت‌های تدریس، استفاده از زبان و چند رسانه‌ها	
	سنجش و ارزیابی	

جدول ۴. مؤلفه نگرش بر حسب دیدگاه صاحب نظران

منبع	خرده مولفه	مولفه
ردیگر [۳۸] وولف [۳۹]؛ ویلیام [۴۰]؛ یچن [۴۱]؛ پیپر [۴۲]؛ کرکا [۴۳]؛ هالاز [۴۴]	احساس کارامدی	نگرش
	تمایل کارهای تیمی، همکاری	
	نگرش انتقادی به تدریس خود (ارزشیابی، اجرا و شیوه‌های ازمن)	
	تمایل به ترویج نگرش‌ها و فعالیت‌های دموکراتیک دانش‌آموزان	
	تعهد به ارتقا و افزایش یادگیری همه دانش‌آموزان	
	تمایل به تغییر، انعطاف‌پذیری، یادگیری مداوم و توسعه حرفه‌ای از طریق مطالعه و انجام تحقیق	

جدول ۵. مؤلفه مهارت بر حسب دیدگاه صاحب نظران

منبع	خرده مولفه	مولفه
ردیگر [۳۸] وولف [۳۹]؛ ویلیام [۴۰]؛ یچن [۴۱]؛ پیپر [۴۲]؛ کرکا [۴۳]؛ هالاز [۴۴]	برنامه‌ریزی، اجرا و کنترل تدریس	مهارت
	استفاده از مواد و تکنولوژی‌های تدریس	
	اداره و هدایت دانش‌آموزان و گروه‌ها	
	نظارت، اتخاذ و ارزیابی راهنم‌ها و فرایندهای تدریس	
	جمع‌آوری، تحلیل، تفسیر اسناد و داده‌ها (نتایج ارزیابی‌های برونی، نتایج یادگیری‌های مدرسه‌ای)	

تبیین مولفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

جدول ۶. مولفه توانایی بر حسب دیدگاه صاحب نظران

منبع	خرده مولفه	مولفه
ردیگر [۳۸] وولف [۳۹]؛ ویلیام [۴۰]؛ یچن [۴۱]؛ پیپر [۴۲]؛ کرکا [۴۳]؛ هالاز [۴۴]	همکاری با همکاران، والدین و گروه‌های اجتماعی	توانایی
	مهارت‌های مذاکره با دانش آموزان، والدین و گروه‌های اجتماعی	
	توانایی‌های شناختی، توانایی‌های فراشناختی،	

همچنین مشخص گردید که در اسناد بالادستی به صورت متفاوتی به مؤلفه‌های پنج‌گانه شایستگی حرفه‌ای معلمان توجه شده است. میزان توجه بدین صورت است که در سند چشم‌انداز بیست‌ساله ۱۹ فراوانی (۳۰/۶) درصد، در نقشه جامع علمی کشور ۱۲ فراوانی (۱۹/۴) درصد، در سند تحول بنیادین ۵ فراوانی (۸/۱) درصد و در برنامه درسی ملی ۲۶ فراوانی (۴۱/۹) درصد به مؤلفه‌ها اختصاص داده شده است.

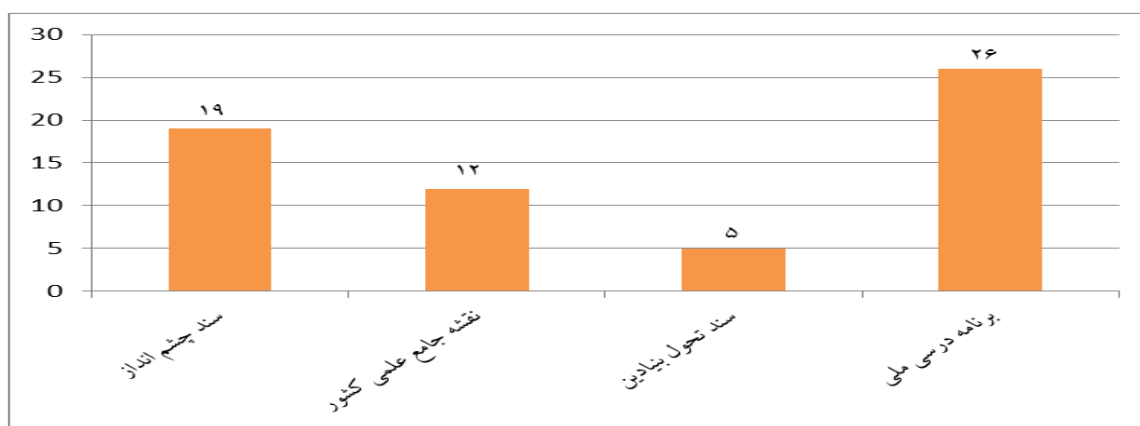
۲. به چه میزان در محتوای اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران به مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان توجه شده است؟
 نتایج تحلیل‌ها حاکی از آن است که از مجموع ۶۲ فراوانی مرتبط با مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان ۹ فراوانی (۱۴/۵ درصد) در مؤلفه دانش، ۱۹ فراوانی (۳۰/۶ درصد) در مؤلفه مهارت، ۵ فراوانی (۸/۱ درصد) در مؤلفه توانایی، ۷ فراوانی (۱۱/۳ درصد) در مؤلفه نگرش‌ها و ارزش‌ها و در مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی ۲۲ فراوانی (۳۵/۵) درصد بوده است.

جدول ۷. مولفه ویژگی‌های شخصیتی بر حسب دیدگاه صاحب نظران

منبع	خرده مولفه	مولفه
ردیگر [۳۸] وولف [۳۹]؛ ویلیام [۴۰]؛ یچن [۴۱]؛ پیپر [۴۲]؛ کرکا [۴۳]؛ هالاز [۴۴]	درک مطلب / تفکر انتقادی / توان یادگیری فعال / مهارت‌های عمومی پایه ذهنی / بکارگیری مهارت‌ها ظرفیت فکری / بلوغ / توان قضاوت / ایجاد خلاقیت / عقلانی یا شناختی / شناختی و خردمندی (هوش حل مسئله) / هوش و آگاهی / مهارت‌های تحلیلی / ذهن باز / توانایی شناختی / تفکر واگرا / تفکر انتقادی / دارای مهارت فکری بودن / مثل حافظه، منطق استقرایی / توانایی فکر کردن و تجزیه و تحلیل اطلاعات / ظرفیت ذهنی / توانایی عقلایی	مولفه‌های فردی ذهنی
	صداقت و درستی، سازگار بودن، اعتماد به نفس، روحیه گذشت و فداکاری، فعال بودن، عامل بودن، خود کنترلی، مثبت اندیشی	مولفه‌های فردی شخصیتی

جدول ۸. نتایج تحلیل مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

مجموع	اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران					شایستگی	
	برنامه درسی ملی	سند تحول بنیادین	نقشه جامع علمی کشور	سند چشم‌انداز بیست‌ساله	فرآوانی		
درصد	فرآوانی	دانش	۴	۴	۰	۱	۱۴/۵
		نگرش و ارزش‌ها	۰	۰	۲	۵	۱۱/۳
		مهارت	۱۷	۰	۰	۲	۳۰/۶
		توانایی	۲	۰	۱	۲	۸/۱
		ویژگی‌های شخصیتی	۳	۱	۹	۹	۳۵/۵
	مجموع	فرآوانی	۲۶	۵	۱۲	۱۹	۶۲
	درصد		۴۱/۹	۸/۱	۱۹/۴	۳۰/۶	۱۰۰



نمودار ۱. میزان کل فراوانی توجه به مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

در جدول ۳ داده‌های بهنجار شده توجه به مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران آمده است.

جدول ۹. داده‌های بهنجار شده توجه به مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران				شایستگی
برنامه درسی ملی	سند تحول بنیادین	نقشه جامع علمی کشور	سند چشم‌انداز بیست‌ساله	
۰/۱۵۴	۰/۸۰۰	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۳	دانش
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۱۶۷	۰/۲۶۳	نگرش و ارزش‌ها
۰/۶۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۱۰۵	مهارت
۰/۰۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۰۸۳	۰/۱۰۵	توانایی
۰/۱۱۵	۰/۲۰۰	۰/۷۵۰	۰/۴۷۴	ویژگی‌های شخصیتی

تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

پس از نرمال‌سازی داده‌ها با استفاده از فرمول مرحله دوم روش شانون مقدار بار اطلاعاتی (EJ) هریک از مؤلفه‌ها به دست می‌آید، که در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۱۰. مقدار بار اطلاعاتی مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

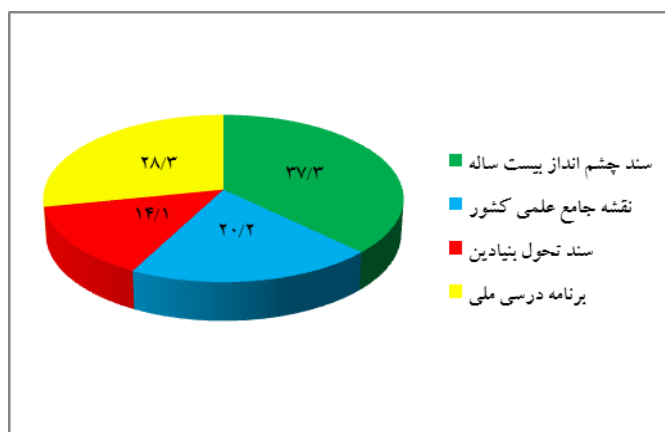
اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران بار اطلاعاتی (EJ)	سند چشم‌انداز بیست‌ساله	نقشه جامع علمی کشور	سند تحول بنیادین	برنامه درسی ملی
۰/۸۲۹	۰/۴۴۹	۰/۳۱۳	۰/۶۳۰	

جدول ۵ و نمودار ۲ نشان می‌دهند که از بین اسناد بالادستی آموزش و پرورش بیشترین ضریب اهمیت مربوط به سند چشم‌انداز بیست‌ساله (۰/۳۷۳) و کمترین ضریب اهمیت مربوط به سند تحول بنیادین (۰/۱۴۱) بوده است.

در مرحله پایانی ضریب اهمیت مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان با استفاده از فرمول مرحله سوم روش آنتروپی شانون محاسبه گردیده که آن هم در جدول زیر آمده و هر بُعدی که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد از درجه اهمیت (WJ) بیشتری برخوردار است. نتایج

جدول ۱۱. مقدار ضریب اهمیت مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران ضریب اهمیت (WJ)	سند چشم‌انداز بیست‌ساله	نقشه جامع علمی کشور	سند تحول بنیادین	برنامه درسی ملی
۰/۳۷۳	۰/۲۰۲	۰/۱۴۱	۰/۲۸۳	



نمودار ۲. ضریب اهمیت مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

بحث و نتیجه‌گیری

اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش، به عنوان یکی از گسترده‌ترین متون اثرگذار و جهت‌دهنده در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، با توجه به مخاطبان فراوان و مستعدی که دارند و با توجه به رسالت‌های آموزشی و پرورشی خود (ترسیم نقاط راهبردی، روشن نمودن افق‌های آتی، شکل‌دهی ایده آل‌ها و ترسیم انسان مورد انتظار)، باید توجه به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را جزء اصلی‌ترین و محوری‌ترین رسالت‌های خود قرار دهند. این ضرورت، که برخاسته از نقش معلمان در تعلیم و تربیت است، زمانی احساس می‌شود که یکی از وظایف اصلی این اسناد را سیاست‌گذاری جهت پرورش معلمانی بدانیم که همواره در راستای احیای فطرت الهی دانش آموزان کوشا هستند.

نتایج پژوهش حاضر که با هدف تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران انجام شده بود، نشان داد که؛ در مجموع ۶۲ مرتبه به مؤلفه‌های مرتبط با شایستگی حرفه‌ای معلمان توجه شده که در میان مؤلفه‌های مورد بررسی ویژگی‌های شخصیتی با ۲۲ فراوانی و ۳۵/۵ درصد بیش‌ترین و مؤلفه توانایی با ۵ فراوانی و ۸/۱ درصد کم‌ترین میزان توجه را داشته‌اند، این نوع توجه می‌تواند به دلیل تفاوت در ماهیت، هدف و حجم اسناد بالادستی باشد. همچنین نتایج بررسی و تحلیل میزان توجه در اسناد مورد بررسی که در فرایند چهار مرحله‌ای آنتروپی شانون انجام پذیرفت، حاکی از آن است که میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در سند چشم‌انداز بیست‌ساله با (۱۹ فراوانی) به ترتیب ۰/۸۲۹ و ۰/۳۷۳، نقشه جامع علمی کشور (۱۲ فراوانی) ۰/۴۴۹، ۰/۲۰۲، سند تحول بنیادین (با ۵ فراوانی)، ۰/۳۱۳، ۰/۱۴۱ و برنامه درسی ملی با (۲۶ فراوانی) به ترتیب ۰/۶۳۰ و ۰/۲۸۳ است. به نظر می‌رسد اشاعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در اسناد بالا دستی، چنان‌چه باید جامعیت ندارد و مبین ناهمگونی گروه‌های مختلف تدوین‌کننده اسناد باشد؛ چنین توجهی می‌تواند به دلایلی همچون؛ نگرش برنامه‌ریزان درسی، ترجیحات مؤلفان اسناد بالادستی، محدودیت در حجم اسناد و تلقی کافی بودن فراوانی‌های بیان شده باشد.

یافته‌های مرتبط با وضعیت مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که توزیع توجه بین ابعاد تبیینی متناسب و متوازن نیست، چرا که به برخی از مؤلفه‌ها توجه بسیار ناچیزی شده است. علت این نوع از نارسایی را می‌توان در دو بخش عملی و نظری جستجو کرد. این از آن جهت است که شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، تار و پودی در هم تنیده از عمل و نظر است، برخی از نارسایی‌های آن، نتیجه کج‌روی در عرصه و روابط عملی و برخی حاصل کج‌اندیشی در مقام نظر است. با توجه به تعامل و در هم تنیدگی عمل و نظر، ضعف‌های موجود در اسناد بالادستی شکل بسیط نظری یا عملی ندارد، بلکه به‌صورت بافت‌های پیچیده، آشکار می‌گردند که در آن‌ها اعمال و اندیشه‌ها، یکدیگر را تأیید و تقویت می‌کند.

نارسائی موجود می‌تواند بخش‌های مختلف آموزش و پرورش را تحت‌الشعاع قرار داده و آثار و پیامدهای نامطلوبی را به ترتیب در سیاست‌های کلان نظام، اهداف دوره‌های تحصیلی، اهداف دروس ارزشی مرتبط، سازوکارهای تأمین منابع انسانی متعهد، تربیت معلم معتقد و ارزش‌مدار، تأمین منابع مالی و کالبدی مکفی مرتبط با تربیت معلمانی شایسته و فرایندهای ارزشیابی معلمان ایجاد نماید.

از محدودیت‌های این تحقیق می‌توان به عدم وجود پیشینه مرتبط با موضوع (جهت مقایسه یافته‌ها با آن‌ها) و تحلیل کمی اطلاعات اشاره کرد. از این رو آنچه که ارائه شده است پژوهشی بکر و مقدماتی برای تحلیل جایگاه مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران است، معرفی جامع هر یک از مؤلفه‌ها و همچنین تحلیل کیفی آن‌ها نیازمند پژوهش‌های جدیدی است که پژوهشگران حوزه مطالعات برنامه درسی باید در تحقیقات آتی خود به آن‌ها بپردازند تا درنهایت به بهبود وضعیت موجود منجر شود.

در ادامه جهت عملیاتی ساختن یافته‌ها به برخی از پیشنهادها کاربردی اشاره می‌گردد:

۱. سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی در ویراست‌های آتی اسناد بالادستی به مؤلفه‌های کم‌تر توجه شده، عنایت بیشتری داشته باشند.
۲. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند با استفاده از مؤلفه‌های

Technical Programms. National Sympasium on Engineering Education. India.

3. Vashist, V (2002). Modern methods of training of elementary school teachers. New Delhi, India: Sarup & Sons.

۴. غلامزاده، داریوش (۱۳۸۶). طراحی الگوی شایستگی مدیران بخش دولت. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.

5. Hill, J, Houghton, P (2001). A Reflection on Competency-based Education: Comments from Europe. Journal of Management Education. NO 2 P 146-166.

6. Deißinger, T, Dipl H, Silke H (2012). Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET): a comparative perspective. University of Konstanz.

7. Philpot, A. (2005). Leadership competency models. Available at: <http://www.longwoods.com>. Science, Banglore. Science, Bangalore.

8. Haunstein, P. (2000). Competency Modeling Approaches and strategies. www.strategies.csae.com/client/csae.pdf.

9. Sullivan, R (1995). The competency based Training Approach to Training systems. Canada: DDI. <http://www.reprdine.jhu.edu/English/6rcecd/6training/cbt.com>.

۱۰. پاسبانی، محمد؛ آذرکسب، اصغر و حیدری فاتحی خشکناب، لیلا (۱۳۹۱). «مطالعه تطبیقی مدیریت بر مبنای شایستگی در مؤسسات دولتی و خصوصی: مطالعه موردی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی». فصلنامه فراسوی مدیریت. شماره ۲۲. ص ۹۶ - ۷۵.

۱۱. درگاهی، حسین؛ علی پور، محمدحسن و حیدری قره‌بلاغ، هادی (۱۳۸۹). «ارائه مدل شایستگی در توسعه منابع انسانی». فصلنامه راهبرد توسعه. شماره ۲۳. ص ۱۱۳ - ۹۱.

۱۲. شصتی، سمانه (۱۳۸۹). «آموزش مبتنی بر شایستگی». دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. شماره ۲، ص ۸۰ - ۷۷.

۱۳. کرمی، مرتضی؛ صالحی، مسلم (۱۳۸۹). توسعه مدیریت مبتنی بر شایستگی رویکردی نوین در آموزش و توسعه مدیران. تهران: آبیژ

شایستگی حرفه‌ای معلمان که در این پژوهش معرفی شده‌اند، به‌عنوان الگویی عملی جهت‌گزینه‌ش، طراحی و تدوین برنامه درسی مناسب‌تر (برای پرورش معلمان شایسته) استفاده نمایند.

۳. با توجه به اقتضائات آموزش و پرورش در عصر جدید و لزوم همخوانی بیشتر اسناد بالادستی، صاحب‌نظران مرتبط سعی کنند مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان را به صورت ماریپیچی^۱ (برنامه درسی ماریپیچی یکی از روش‌های تنظیم محتوا است که در آن برخی مفاهیم یا موضوع‌های اساسی به تدریج در طول برنامه درسی عرضه می‌شوند بدون آن که تمامی زمینه مورد یادگیری به طور کامل و منظم تکرار شود. در این شیوه با تعیین توالی تجربیات یادگیری، یادگیرندگان با جنبه‌های معین موضوعات آشنا می‌شوند و موقعیت برای برخورد دوباره آن‌ها در شکل پیچیده‌تر در سال‌های متوالی فراهم می‌شود. این شیوه برای این بوجود آمده که مطالعات یادگیرندگان را عمیق‌تر می‌سازد) [۴۵، ۴۶]. در خلال برنامه‌های آموزشی خود تنظیم نموده و ارائه دهند.

۴. طراحی بسته‌ها و نرم‌افزارهای مرتبط با آموزش مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان می‌تواند به عنوان مکمل اسناد بالادستی مورد استفاده قرار گیرد.

۵. با توجه به کاستی‌های موجود در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، متصدیان آموزش و پرورش می‌توانند به کمک آموزش‌های ضمن خدمت اهمیت پرداختن به مفاهیم مرتبط با مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان را برای عاملان برنامه درسی تشریح نمایند تا آنان در فرصت‌ها و مناسبت‌های گوناگون موضوع را برای معلمان تبیین نمایند تا این مباحث به برنامه درسی پنهان^۱ یا برنامه درسی مغفول^۲ در حوزه تربیت معلم تبدیل

منابع

- Bal Krishnan, S (2005). Competency Based Education System. India Institute of Science, Bangalore institute national park employees.
- Singla, P.K, Rastogi, K.M, Sunita, R. J (2005). Developing Competency-Based Curriculum for

¹ Hidden Curriculum

² Null Curriculum

۲۴. دانش‌پژوه، زهرا، فرزاد ولی ا... (۱۳۸۵). «ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی». فصلنامه نوآوری‌های آموزش. شماره ۱۸. ص ۱۷۰ - ۱۳۵.
۲۵. عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا و سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۸۴). «بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان با نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها در فرایند تدریس». دوماهنامه دانشور رفتار. شماره ۱۵. ص ۷۵ - ۶۳.
۲۶. حسنی، محمد (۱۳۸۹). «نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. شماره ۱۸. ص ۱۱۹ - ۸۹.
۲۷. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). «نقدی و نظری بر نگاهت سوم سند برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. شماره ۱۸. ص ۳۱ - ۸.
۲۸. علوی مقدم، بهنام؛ خیرآبادی، رضا (۱۳۹۱). «بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. شماره ۲۵. ص ۴۴ - ۲۷.
۲۹. سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی (۱۳۸۲). تهران: سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی.
۳۰. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: دوران
۳۱. کریپندورف، کلوس (۱۳۸۴). تحلیل محتوا مبانی روش‌شناسی، ترجمه هوشنگ نایی، تهران نشر نی ۱۳۸۳.
۳۲. نوریان، محمد (۱۳۸۷). تحلیل محتوای رسانه‌های آموزشی با تأکید بر کتاب‌های درسی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.
۳۳. آذر، عادل (۱۳۸۰). «بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا». فصلنامه
14. Fullan, M. G (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. The Professional Teacher. NO 8 P 12-17
۱۵. سرکارارانی، محمدرضا (۱۳۸۹). اصلاحات آموزشی و مدرن سازی با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن. تهران: روزنگار.
۱۶. سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
۱۷. شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). «بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۷۹. ص ۱۶۰ - ۱۲۱.
۱۸. عبدالمهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۴۹
۱۹. کیامنش، علیرضا (۱۳۷۷). مقایسه عملکرد ریاضی دانش آموزان سال سوم راهنمایی در دو مطالعه بین‌المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه‌های درسی. مجموعه مقالات سومین کنفرانس آموزش ریاضی ایران. کرمان.
۲۰. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). «بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۸۱. ص ۸۸ - ۳۹.
21. Saner, R (2002). Competitive Advantage & Quality of Human Resources. Centre for Socio - Eco-Nomic Development, Geneva, P 4.
۲۲. ساکی، رضا (۱۳۹۲). «دانش معلمان درباره پژوهش و نیاز آنان به آموزش پژوهش». پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار). سال بیستم، دوره جدید شماره ۳، ص ۱۳۲-۱۱۹.
۲۳. عبدالمهی، فردین؛ شریعتمداری، علی و نادری، عزت‌اله (۱۳۸۹). «بررسی میزان آگاهی معلمان دوره ابتدایی از اصول تعلیم و تربیت به منظور ارائه الگوی مطلوب جهت ارتقا سطح آگاهی آنان در استان کردستان». فصلنامه علوم تربیتی. ش ۹. ص ۱۰۷ - ۸۹.

- formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
۴۵. فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: بال.
۴۶. سند نقشه جامع علمی کشور (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س). شماره ۳۷ و ۳۸. ص ۱۱-۱.
۳۴. دیانتی، محمد؛ عرفانی، مریم (۱۳۸۸). «شایستگی: مفاهیم و کاربردها». ماهنامه تدبیر. شماره ۲۰۶. ص ۱۹-۱۴.
35. Marrelli A. F, Tondora J, Hoge M. A (2005). Strategies for Developing Competency Models. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research. NO 32 P 533-561.
36. Kanaga, Kim (2007): Performance test: Designing an effective competency model. In Leadership in Action 27 (4), pp. 7-10. DOI: 10.1002/lia.1214.
۳۷. ملازهی، اسماء؛ سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۹۳). «اعتبارسنجی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های دانشی و مهارتی مورد نیاز معلمان به منظور کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات». پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار سابق). سال بیست و یکم، دوره جدید شماره ۵، ص ۱۳۶-۱۱۳.
38. Redecker, C. (2012). A Review of Evidence on the Use of ICT for the Assessment of Key Competences. Luxembourg (in press): Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). Voorhees, R. A. (2001). Competency – based learning models, a necessary future. 5-13
39. Wolf, A. (2001). Competence-based assessment. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), Competence in the Learning Society. New York: Peter Lang
40. Wiliam, D. (2009). What kinds of assessment support learning of key competences? Paper presented at the Directorate-General of Education and Culture, Brussels
41. Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". Paris.
42. Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe. *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.
43. Kerka, S. (1998). Competency-Based Education and Training: Myths and Realities. From <http://www.calpro-online.org/eric/txonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>
44. Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy

