

فصلنامه علمی - تخصصی معارف علوم اسلامی و علوم انسانی

سال سوم - زمستان ۱۴۰۲ - شماره پانزدهم - ص ۲۲۹-۲۶۸

بررسی میزان دانش و مهارت تخصصی معلمان از تدریس و راهکارهای افزایش آن در مقطع ابتدایی

نگین ناطق^۱

چکیده

فهم انواع دانش ذکر شده در نظر شولمن و به ویژه دانش محتوای تربیتی، جلوه‌هایی دارد که ریشه‌های آن در تقاضاهای موضوعی حین تدریس است. این دانش، چیزی نیست که به راحتی، با دانستن اینکه فرد چقدر باید راجع به آن موضوع تخصص داشته باشد، پاسخ داده شود، بلکه ابعاد مختلفی از دانش تخصصی پیش، حین و بعد از تدریس را در بر می‌گیرد. با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه، هر نوع بهبود معنادار و اساسی در نظام آموزشی باید از مدرسان و معلمان شروع شود چرا که ارتباط معناداری بین بهبود آموزش، رفتار و دانش معلمان وجود دارد. تأکیدی که بسیاری از محققان در زمینه ارتقاء دانش معلمان دارند، این است که اولاً باید به معلمان به عنوان افرادی که در مورد تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی و مسائلی از این قبیل آگاهی دارند، نگاه کرد. دوم اینکه مدارس این وظیفه را بر عهده دارند تا جوی صمیمانه و توأم با اعتماد متقابل در میان معلمان ایجاد کنند که نتیجه‌ی آن می‌تواند منجر به تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری توسط معلمان شود. چنانچه معلمان متخصص داشته باشیم آموزش، یادگیری و اتصال تدریس به محیط کار واقعی بهتر صورت می‌گیرد. ارزیابی معلم موجب کمک به بهبود آموزش معلم و پاسخگویی معلمان نسبت به مهارت‌های تخصصی خواهد شد. وجود ارتباط پویا بین معلم و سازمان موجب رشد معلم و نهایتاً رشد سازمان و فضای کار می‌شود. معلم باید به عنوان یک بخش حیاتی از مجموع تلاش‌های بهبود تجدیدنظر در آموزش و پرورش در نظر گرفته شود.

کلید واژه‌ها: دانش، مهارت تخصصی، معلمان

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی از دانشگاه رودهن، آموزگار ابتدایی، ایمیل: n.n.psychology@gmail.com

مقدمه

در روزگار ما که معلم و آموزش از ارکان توسعه‌اند، نگاه متفکران آموزش و پرورش متوجه این نکته است که این تخصص و دانش، همچون دیگر حرفه‌ها، خالی از دانش‌ها و تخصص‌های خاص نیست و برای قضاوت درباره‌ی کیفیت تدریس باید به چیزی بیش از یادگیری صرف توجه کرد. چنین به نظر می‌رسد که تدریس با کیفیت به آنچه آموخته می‌شود و نحوه‌ی تدریس آن بستگی دارد. محتوا باید مناسب، مطبوع و با هدفی با ارزش باشد. روش‌های به کاررفته نیز باید از نظر اخلاقی قابل دفاع و شامل ادراک مشترک منطقی باشد. برای برجسته کردن وجوه تمایز آن با تدریس موفق، ما تدریسی را که منطبق با استانداردهای بالای محتوا و روش انجام آن باشد «تدریس خوب» می‌نامیم. در مقابل «تدریس موفق» تدریسی است که یادگیری‌های مورد نظر را به دست می‌دهد. تدریس خوب تدریسی است که با اصول اخلاقی قابل دفاع و منطقی درباره‌ی امر آموزش سازگاری داشته باشد. لذا ممکن است یک تدریس «موفق» باشد ولی خوب نباشد. تدریس خوب مبتنی بر جنبه‌ی کاری تدریس است درحالی که تدریس موفق بر جنبه‌ی اثربخشی تدریس مبتنی است. در این میان تدریس باکیفیت می‌تواند ترکیبی از تدریس خوب و موفق باشد (کاهی، ۱۴۰۲). آنچه را که متضمن تدریس باکیفیت است می‌توان در ارکانی همچون فضای آماده، محتوای مناسب و صداالبته در صلاحیت‌های معلم جمع‌بندی کرد. بخشی از این صلاحیت‌های معلمی را نیز در انواع دانشی می‌توان یافت که معلمان در حین تدریس از آن سود می‌برند و با آن نیاز دارند. شاید بتوان گفت تدریس باکیفیت در گرو استفاده‌ی درست از این دانش‌های مورد نیاز معلمی است (سلوی، ۲۰۲۳). دانش مورد نیاز برای تدریس، جلوه‌هایی دارد که ریشه‌های آن در تقاضاهای موضوعی حین تدریس است. این دانش، چیزی نیست که به راحتی، با دانستن اینکه فرد چقدر باید راجع به آن موضوع تخصص داشته باشد، پاسخ داده شود، بلکه ابعاد مختلفی از صلاحیت‌های پیش، حین و بعد از تدریس را در برمی‌گیرد (مرتاضی مهربانی و گویا، ۱۳۹۹). شولمن انواع دانش معلمی را به هفت نوع تقسیم می‌کند که عبارت‌اند از: دانش موضوعی یا محتوایی، دانش محتوایی تربیتی یا پداگوژی محتوایی، دانش عمومی تربیتی شامل راهبردها و اصول مدیریت کلاس درس و سازمان دهی مناسب موضوع‌های درسی یا دانش پداگوژیکی، دانش برنامه‌ی درسی (که در دسته‌بندی متأخر اضافه شده است)، دانش دانش‌آموز یا دانش درباره‌ی یادگیرندگان و خصوصیات آن‌ها، دانش درباره‌ی موقعیت تربیتی شامل ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و موقعیت مدرسه و دانش درباره‌ی هدف‌ها، مقاصد و ارزش‌های تربیتی و زمینه‌های تاریخی و فلسفی (۱۹۸۷). از میان این طبقه‌های دانش، دانش محتوای تربیتی، یا همان پداگوژی، محتوایی از اهمیت ویژه‌ای برای وی و همکارانش برخوردار است (مهرمحمدی و فاضلی، ۱۳۹۴). از دیدگاه دیگر، شش دانش از میان دانش‌های معرفی شده توسط شولمن به اندازه‌ی کافی با یکدیگر متفاوت هستند و به نظر می‌رسد نیازی به بررسی وجوه افتراقی آن‌ها نباشد. اما دانش محتوای تربیتی که به نظر ماهیتی ترکیبی دارد موضوعی است که برای فهم بهتر آن لازم است با دیدگاه اندیشمندان دیگر مقایسه شود تا ضمن فهم درست آن بررسی انواع دانش معلمی از دیدگاه دیگران نیز

مورد توجه قرار گیرد. توجه به این نکته ضروری است که انواع دیگر دانش یادشده در نظریه‌ی شولمن در میان دیدگاه دیگر اندیشمندان نیز به چشم می‌خورد و کمابیش مورد تأیید است؛ اما این مسئله بخشی از نظریه‌ی پایه ریزی شده توسط شولمن و همکارانش است که در نگاه اول وجه تمایز او با دیگران است. بعد از گذشت بیش از ربع قرن از بیان دیدگاه شولمن و دیگران، هنوز هم میان وجود یا عدم وجود و افتراق این دانش‌ها با یکدیگر مناقشاتی وجود دارد (کراپلی، ۲۰۲۲). فهم انواع دانش ذکر شده در نظر شولمن و به ویژه دانش محتوای تربیتی، می‌تواند کمک شایانی به تبیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان کند، در صورتی که در گام نخست به این سؤال پاسخ داده شود که آیا وجود این دانش تحت عنوان دانش محتوای تربیتی مشروعیت لازم را به عنوان یک دانش مستقل دارد یا نه و در گام دوم آیا ریشه‌های دیدگاه شولمن در خصوص این نوع دانش در میان نظریات دیگر اندیشمندان حوزه‌ی تدریس نیز وجود دارد یا خیر؛ و این دانش نوعی متفاوت از دانش است که در دیدگاه دیگران از آن سخنی به میان نیامده است. در بررسی‌های اولیه به نظر می‌رسد می‌توان میان مفهوم خبرگی و نقادی در تدریس (با محوریت نظریه الیوت آیزنر) از یک سو و فناوری آموزشی (با نگاه به تعاریف متداول آن) از سوی دیگر با دانش محتوای تربیتی ارتباط مفهومی مشاهده کرد. این پژوهش به دنبال آن است که مفهوم انواع دانش و مهارت‌های تخصصی مورد نیاز معلمان را به عنوان مؤلفه‌های مورد توجه در حوزه‌ی تخصص‌های معلمی مورد بررسی قرار دهد تا از این میان، در صورت وجود ارتباط میان آن‌ها، به شباهت‌ها و تفاوت‌های مفهومی آن‌ها بپردازد.

مبانی نظری پژوهش

معلمان مهمترین و مؤثرترین عامل در مدرسه شناخته شده و در برابر عملکرد شغلی خود و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اعمال هدفمند در سازمان مسئول می‌باشند (بالدوف، کراونس و بایندر، ۲۰۲۲). عملکرد معلمان در کلاس‌های درس و سایر محیط‌های دیگر یادگیری، تحت تأثیر عواملی هم‌چون نگاه آن‌ها به تدریس، باورهایشان درباره موضوع درسی، دانش آن‌ها از موضوع، مهارت‌های حرفه‌ای شان در سازماندهی و مدیریت ویژگی‌های شخصی آن‌ها، ادراکشان از وضعیت موجود، رفتارهای تدریس و موقعیتی که در آن تدریس می‌کنند، قرار می‌گیرد (لاولز و الیس، ۲۰۲۱). امروزه اکثر محققان تلاش‌های خود را بر روی مطالعه معلمان متمرکز نموده‌اند تا بدین وسیله عواملی که بر مهارت‌های علمی - حرفه‌ای آن‌ها اثر می‌گذارد را درک و شناسایی نمایند (پلانک و رید، ۲۰۲۰). از مهارت‌های معلم خوب به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یک پارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیک‌نام و کریمی، ۲۰۱۷). مهارت‌های معلمان، نظامی از دانش،

¹ Cropley

² Baldauf, Cravens and Binder

³ Loveless & Ellis

⁴ Plank, R, Reid

مهارت، توانایی و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای را فراهم می‌کند (بی جی کیس و همکاران؛ ۲۰۱۹). معلم باید علاوه بر برخورداری از علم و سواد کافی و ارائه‌ی اطلاعات مفید به دانش‌آموزان، الهام بخش نیز باشد. معلم باید هم زمان، سخنران و رهبر خوبی باشد و فضایی سرگرم کننده را در کلاس درس ایجاد کند که برای دانش‌آموزان خسته کننده نباشد. البته زبان بدن معلم در فراهم کردن شرایط یادگیری تطبیقی نیز تأثیرگذار است که آموزش‌های مجازی ارائه شده، فاقد این امکانات می‌باشد. بنابراین این نکته نیز می‌تواند یکی دیگر از اختلالات مربوط به آموزش الکترونیکی باشد. از ویژگی‌های معلم خوب، صرفاً کنش و واکنش ساده‌ای از جانب دو سوی رابطه نیست، بلکه تبادل کاملی است که در بستری از عوامل مؤثر بر آن شکل می‌گیرد. در واقع، تعامل و ارتباط در کلاس و مدرسه، غالباً بازتابی از زمینه فرهنگی، تاریخی و اجتماعی است (لئو، ۲۰۱۸). یکی از این زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی که می‌تواند بر تعامل معلم و دانش‌آموز اثرگذار باشد، گرایش به استفاده از آموزش الکترونیکی است که در چند سال اخیر در بین کارگزاران آموزشی، معلمان، مربیان تربیتی جهان بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است (وارتمن و کمبزه، ۲۰۲۱). آموزش مجازی، استفاده از فناوری ارتباط از راه دور به منظور دریافت اطلاعات با هدف آموزش و یادگیری است (یزدی و زند کریمی، ۱۳۹۷). کیفیت آموزشی معلمان اثر مستقیم بر بازده دانش‌آموزان دارد. افزون بر این، کیفیت معلمان و از جمله کیفیت آموزشی آنان، اندازه کلاس و عوامل دیگر می‌تواند پیش‌بینی کننده موفقیت دانش‌آموزان باشد. یک استاد با کیفیت می‌تواند اثرات وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان را در یادگیری خنثی کرده و منجر به افزایش بازده دانش‌آموزان شود (بیگ، ۲۰۲۲). برای بهبود کیفیت آموزش باید به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری به گونه همزمان توجه اساسی کرد (هانوشک، ۲۰۲۱). کیفیت آموزش نقش اساسی در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد و دانش و مهارت‌های آموخته شده به وسیله دانش‌آموزان به گونه‌ای انکار ناپذیر با کیفیت یادگیری آنان ارتباط دارد. دانش آموختگان با کیفیت نیز می‌توانند در راه تولید علم و بکارگیری آن و همچنین، برای ایفای نقش مهم در جامعه، بازدهی مناسب‌تر داشته باشند. توجه به کیفیت آموزش عالی به منظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی و هماهنگی بین توسعه نظام‌های آموزشی و کارایی آن‌ها امری ضروریست (اوجینکو، ۲۰۲۱). در سند و منشور اصلاح نظام آموزش به آسیب‌ها و موانع بازدارنده در ارتباط با انتخاب و جذب معلمان، منزلت و مسئولیت‌های معلمان اشاره شده است از جمله: نداشتن سیاست‌های اصولی برای حفظ، نگهداری و ارتقای کیفی و شغلی معلمان در آموزش، گزینش و جذب نیروهای با بنیه علمی و تخصصی ضعیف، ضعف در مهارت‌های حرفه‌ای و روش‌های نوین تدریس، پایین بردن سطح علمی و حرفه‌ای در مدیریت و رهبری کلاس درس، برخوردار نبودن از آموزش مداوم و زمینه‌ی مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران، مقاومت در مقابل روش‌های نوین آموزشی ناشی از برخوردار نبودن از آموزش‌های لازم است (صافی، ۱۴۰۰). مهارت علمی به توانایی در بر آوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ی تدریس به میزان

¹ Bjekic et al

² Biggs

³ Hanushek

⁴ Ogienko

کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرشی گفته می‌شود، به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب مهارت، تجلی یابد (نیج ولدت و همکاران، ۲۰۲۱). کاستر^۱ و همکارانش (۲۰۲۲)، مهارت‌های علمی را به پنج دسته اصلی و زیر مجموعه‌های آن‌ها تقسیم می‌کنند که عبارت است از:

دانش تخصصی شامل: داشتن اطلاعات لازم در زمینه‌ی دانش تخصصی، توسعه و به روزرسانی آن، ۲. ارتباطات شامل: برقراری ارتباط با داشتن پیشینه مختلف؛ هدایت انجام وظایف، تحلیل و روشن‌سازی دیدگاه‌ها، ۳. سازمان دهی شامل: تعیین سیستم عملکرد، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی، ۴. یادگویی چهار عامل را در بر می‌گیرد که عبارتند از تعیین نیازهای یادگیری، تنظیم برنامه درسی بر اساس نیازهای مختلف، طراحی فعالیت‌هایی برای تسهیل ساده‌گیری و رشد فراگیران، استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس، ۵. مهارت رفتاری شامل: داشتن رویکرد دموکراتیک، نگرش پیش کنشی، کنجکاوی در مورد تازه‌ها، صداقت و درستی.

کیفیت یادگیری می‌تواند در رشد علمی و حرفه‌ای دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته باشد. در این باره به دو مسأله باید توجه نمود؛ اول غنی‌سازی یادگیری و چگونگی ایجاد فرصت‌های یادگیری و محتوای مناسب و دوم توجه به یادگیری فعال است که بر فعالیت ذهنی دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های ایجاد شده در موقعیت یادگیری اشاره دارد (کانگ^۲؛ ۲۰۲۱). لازم به ذکر است که این نوع تجارب از طریق یادگیری فعال، منجر به فراگرفتن نحوه یادگیری در دانش‌آموزان و علاقه‌مندی آن‌ها به یادگیری همیشگی می‌شود (علاوه بر این، کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند منجر به نتایج کوتاه مدت (پاداش درونی)، بلندمدت (موفقیت در محیط کار و آینده) و رشد فردی در زمینه‌های مختلف (از فعالیت‌های کاری گرفته تا اوقات فراغت) شود (استیکا^۳؛ ۲۰۲۲). آموزش و تدریس با کیفیت یادگیری بالا در صورت حمایت اساتید امکان‌پذیر است. این حمایت می‌تواند به وسیله ارتباط قوی‌تر بین دانشکده و محل کارآموزی، افزایش فرصت‌ها، انگیزه و پاداش، توسعه برنامه درسی و به دست آوردن مهارت‌های تدریس تسهیل گردد. در حقیقت پیشرفت پویای معلمان، قسمت مهمی از بهبود کیفیت آموزش است. رویکرد اکتشافی به بهبود آموزش که مربوط به درک عمیق از دیدگاه‌ها، نظریه‌ها، اصول و رفتارهای معلمان است، اجازه می‌دهد تا روش‌های معلمان مورد ارزیابی قرار گیرد و باعث تصمیمات مطلع در باره نحوه آموزش معلمان شود. عمده‌ترین مشکلات آموزشی در امر یادگیری و آموزش به ترتیب اولویت عبارت از: قانونمند نبودن، نبود برنامه‌ریزی مناسب، توجه نکردن به مسائل آموزشی، مشکلات مدیریتی و مشکلات مادی می‌باشد (هارتلی^۴؛ ۲۰۲۲). هریک از این کارکردها و مأموریت‌ها از اهمیت خاصی برخوردارند و بی توجهی به هریک از آن‌ها ممکن است، زیان‌های جبران‌ناپذیری برای جامعه به دنبال داشته باشد. برای مثال، عدم تأکید بر تولید دانش موجب می‌شود، کشور، مصرف‌کننده صرف تولیدات علمی سایر کشورهای جهان باشد و دانش نظری یا بنیادی تولید شده در خارج را وارد و در کلاس‌های درس تدریس کند. عدم تأکید بر آموزش، به عنوان یکی

¹ Koster

² Kong

³ Steca

⁴ Hartley

دیگر از کارکردهای مهم نظام آموزش عالی می‌تواند به تربیت نیروی انسانی ناکارآمد و ناتوان از کاربرد آموخته‌های خود در دنیای کار و تولید و صحنه‌ی اجتماع بینجامد. هم‌چنین، بی‌توجهی به اشاعه و نشر دانش، به عنوان کارکرد مهم دیگر دانشگاه، می‌تواند بی‌ارتباط بودن آموخته‌های دانش آموختگان دانشگاهی با نیازهای جامعه در بخش صنعت، خدمات و کشاورزی را به دنبال داشته باشد (اجتهادی، ۱۳۹۸). نقش مهارت علمی معلمان در ایجاد شرایط مطلوب برای تحقق هدف‌های کیفیت یادگیری دانش‌آموزان از اهمیت بسزایی برخوردار است که حتی می‌تواند نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند. در این فرآیند، ارتباطات منطقی و عاطفی مطلوب برای فراهم‌سازی محیط آموزشی فعال و تشکیل شرایط یادگیری مناسب ضروری است. کیفیت یادگیری مؤثر حاصل ترکیب مدیریت خوب کلاس، سازمان‌دهی، طراحی مؤثر و ویژگی‌های شخصیتی استاد است. ارائه مواد درسی به دانش‌آموزان در کلاس و فراهم‌کردن تجربی برای آنان تا با مواد درسی ارتباط واقعی ایجاد کنند، حیاتی است. در کلاس درس، هر یک از دانش‌آموزان در محیط مثبت کلاس که حمایت‌کننده، چالش‌برانگیز و پرورش‌دهنده اهداف کیفیت یادگیری است و در اثر مهارت‌های مناسب در آموزش، به اهداف درسی نایل می‌شوند. در مهارت‌های علمی معلمان برای رفع مشکلات کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، استاد با ایجاد تمرکز عمومی و ایجاد علاقه و انگیزه برای فراگیران نسبت به مطالب آموزشی و نیز ایجاد کنجکاوی با طرح سئوالاتی که احتمال می‌رود دانش‌آموز نسبت به آن‌ها آگاهی نداشته باشد، می‌تواند کلاس را آماده درس جدید کند. برقراری انضباط در کلاس نیز در این بخش مطرح می‌شود که با رفع علل بی‌انضباطی می‌توان آن را ایجاد کرد، چه عواملی که ناشی از رفتار استاد است و چه مواردی که مربوط به فراگیران است (هاشمی، ۱۳۹۷). آموزش کشور در طول دو دهه گذشته با چالش‌ها و مسائل بسیاری مواجه بوده است که از میان آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: ناتوانی در تولید دانش نظری و مصرف دانش‌های بنیادی و نظری تولید شده در سایر کشورهای جهان؛ کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی؛ فقدان رابطه‌ی مناسب بین دانشگاه‌ها و سایر بخش‌های اجتماعی؛ بی‌توجهی به کارکردهای پژوهش و ارائه‌ی خدمات در دانشگاه‌ها؛ منموذار تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود متولیان متعدد (کریمی، ۱۴۰۰). با این وجود و علی‌رغم اهمیت کیفیت یادگیری در سیستم‌های آموزشی، تحقق این مهم همچنان با ضعف‌ها و کاستی‌هایی روبه‌رو است که تلاش جهت شناسایی این کاستی‌ها و یافتن راه‌هایی جهت بهبود و تضمین آن به ضرورتی انکارناپذیر تبدیل شده است. از جمله، علل تنزل سطح کیفیت در فرآیند آموزشی را شیوه‌های گزینش یادگیرنده، رضایت خاطر یادگیرندگان، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی تحصیلی و همچنین عملکرد مدیران در سطوح مختلف آموزشی (صادقی، ۱۴۰۰).

اهمیت زبان بدن و حضور صمیمانه در کنار معلم و تأثیر آن در یادگیری بهتر را می‌توان در پژوهش‌های مختلفی دید. کریستوفل^۱ (۱۹۹۰)، معتقد است که معلمان با انجام رفتارهای بی‌واسطه در کلاس، روابط نزدیک‌تری را با دانش‌آموزان شکل می‌دهند و به آنان انگیزه صحبت می‌بخشند. ارسال پیام و ارتباط تنها از طریق رابطه کلامی اتفاق نمی‌افتد و زبان بدن نقش مهمی در دریافت پیام و تفسیر آن توسط گیرنده دارد. در آموزش مجازی نیز

¹ Christophel

عدم برقراری ارتباط چشمی بین دانش‌آموزان و معلم و ندیدن زبان بدن معلم حین تدریس می‌تواند روی دریافت آموزش‌ها و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشد (هارن، ۲۰۲۲). در یک کلاس درس، برای ایجاد یادگیری و آموزش، بین معلمان و شاگردان تعاملاتی ایجاد می‌شود که این تعاملات، ادراک دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (وفا، ابراهیمی قوام و اسدزاده، ۱۳۹۸). به طور کلی، دانش‌آموزان به عنوان موجوداتی فعال، تنها به جنبه‌های آموزشی مدرسه توجه ندارند و تنها دانش ارائه شده را دریافت نمی‌کنند، بلکه تمام محرک‌های مربوط و نامربوط به آموزش را دریافت می‌کنند که روی کارکرد آن‌ها اثر می‌گذارد (میرز و کلاوس، ۲۰۱۷). باید توجه داشت که آموزش خوب در مدارس به ارتباط بین یادگیری دانش‌آموزان از محتوایی ویژه و کیفیت تدریس آن محتوا به وسیله معلم بستگی دارد. آموزش خوب و یادگیری خوب با هم ارتباط دارند. تدریس خوب مشوق یادگیری با کیفیت بالای دانش‌آموزان است بنابراین باید ویژگی‌های تدریس خوب در آموزش و پرورش را مورد توجه و بررسی قرار داد. به همین منظور مسئله اصلی پژوهش این است که دانش و مهارت تخصصی معلمان از تدریس و راهکارهای افزایش آن در مقطع ابتدایی به چه میزان است؟

پیشینه پژوهش

- پیشینه داخلی

حیدری (۱۴۰۲) در پژوهشی به ارزیابی دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم در دبیرستان‌های دخترانه شهر زنجان پرداخت. طرح پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا توصیفی- پیمایشی بود. در این راستا پژوهشگر از نزدیک روش تدریس معلمان علوم را در دبیرستان‌های دخترانه مقطع اول شهر زنجان مورد مشاهده مستقیم قرار داد. به این منظور از دو ابزار استفاده گردید: چک لیست مشاهده تدریس که منعکس کننده شاخص‌های روش تدریس فعال بوده و پرسشنامه خود سنجی محقق ساخته‌ای که از معلمان می‌خواست تا صادقانه نظر خود را راجع به روش تدریشان اعلام کنند. نتایج نشان داد که معلمان جامعه آماری در ارتباط با استانداردهای علوم مشکلی ندارند ولی نیاز به آموزش دارند تا مهارت‌های تدریس خود را بهبود ببخشند. از طرف دیگر به نظر می‌رسد که هنوز به خوبی از فن‌آوری اطلاعات و کاربرد کامپیوتر در امر آموزش بهره گرفته نمی‌شود و معلمان در این زمینه نیازمند آموزشند. نتایج تحقیق راستگو (۱۴۰۲) با هدف بررسی میزان استفاده معلمان از روش تدریس مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس علوم پایه چهارم ابتدایی منطقه ۶ شهر تهران، نشان داد که مهارت عمومی معلمان مقطع اول متوسطه از دید معلمان (خود سنجی) و مشاهده‌گران از حداقل ملاک تعیین شده بالاتر بود. اما میانگین مهارت‌های اختصاصی آنان با حد متوسط ملاک، تفاوت چندانی نداشت. سابقه تدریس و شرایط و امکانات فیزیکی کلاس درس از عوامل تأثیر گذار موفقیت معلمان بود. نتایج نشان داد روش تدریس معلمان مقطع اول متوسطه بیشتر معلم محور بوده و آنان بیشتر از فنون سخنرانی و آموزش یک طرفه استفاده می‌کردند و نارسایی‌های زیادی در روش تدریس شان وجود داشت. به طور

¹ Harran

² Myers, S A , & Claus

کلی نتایج تحقیق نشان دهنده این مسأله بود که بیشتر معلمان از مهارت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار نبودند. در این زمینه کاستی‌ها و نارسایی‌هایی وجود داشت که در ناکارآمدی آنان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای را ایفا می‌کرد.

مطهری نژاد و فاتحی چنار (۱۴۰۱) در پژوهشی به تعیین نقش مهارت‌های حرفه‌ای دبیران ریاضی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان مدارس عادی و خاص، پرداختند. نمونه‌ای با حجم ۳۶۳ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان رفسنجان (۲۱۰ نفر از مدارس عادی و ۱۵۳ نفر از مدارس خاص) انتخاب شد. برای تعیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از نمره پایانی آن‌ها در درس ریاضی و جهت تعیین مهارت‌های حرفه‌ای دبیران ریاضی از پرسشنامه استفاده و با انجام تحلیل عاملی اکتشافی روی پرسشنامه مورد نظر، سه عامل شامل مهارت‌های شناختی، عاطفی و عمومی شناسایی شد. سپس، وضعیت مهارت‌های حرفه‌ای دبیران ریاضی از دیدگاه دانش‌آموزان تعیین و اولویت‌بندی شدند. نتایج نشان داد که بین مهارت‌های شناختی، عاطفی و عمومی دبیران ریاضی و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان رابطه مثبتی وجود داشت و میزان این رابطه در مدارس خاص بیشتر بود. مهارت‌های عمومی دبیران در مدارس عادی و مهارت‌های عاطفی دبیران در مدارس خاص پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کردند. سرانجام، بر اهمیت مهارت‌های حرفه‌ای در فرآیند آموزش، جذب و ارزیابی عملکرد دبیران ریاضی تأکید شد.

نادری و همکاران (۱۴۰۱) پژوهشی با هدف بررسی و مقایسه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دروس علوم پایه و علوم انسانی دوره اول مقطع متوسطه شهرستان بهشهر به منظور ارائه روش‌های ارتقای کیفی این مهارت‌ها انجام دادند. روش انجام پژوهش زمینه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل به تدریس در دروس علوم پایه و علوم انسانی دوره راهنمایی شهرستان بهشهر به تعداد ۲۵۵ نفر بود. حجم نمونه آماری ۱۵۰ معلم زن و مرد بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در تحقیق از ابزار پرسشنامه محقق ساخته خودسنجی معلمان و چک لیست مشاهده تدریس حاوی ۲۵ سؤال با مقیاس لیکرت استفاده گردید. یافته‌های پژوهشی نشان داد که میزان آگاهی معلمان از مهارت‌های حرفه‌ای در دروس علوم پایه و علوم انسانی با کسب میانگین ۱۰۳/۵ در آزمون خودسنجی و ۷۷/۴۵ در چک لیست (مشاهده تدریس) متفاوت است. با توجه به سطح معنی داری در آزمون چک لیست نتیجه گرفته می‌شود که میزان آگاهی معلمان از مهارت‌های حرفه‌ای در دروس علوم پایه و علوم انسانی متفاوت است. این نتیجه درباره ۴ مؤلفه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نیز به دست آمد؛ نتایج نشان داد که مؤلفه روش تدریس، بیشترین میزان آگاهی و سپس طراحی آموزشی و ارزشیابی و در آخر تکنولوژی آموزشی کمترین میزان را دارا بوده است.

مقدسی، جوادی پور و دهقانی (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای به دنبال بررسی دیدگاه‌های دبیران در خصوص مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی در شهر تهران بودند. شیوه اعمال شده تحقیق توصیفی و جمعیت آماری شامل کلیه معلمان زن همه مدارس ابتدایی دخترانه شهر تهران بود. شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی برای تعیین اندازه نمونه استفاده و نمونه آماری شامل ۲۲۶ نفر بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعه، پرسشنامه محقق ساخته بوده که شامل ۳۵ گویه با مقیاس نوع لیکرت در ۸ مؤلفه اصلی بود. روایی پرسشنامه توسط استادان راهنما و مشاور

تأیید و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ارزیابی و ۰/۹۵ بوده است. آمارهای توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و آمارهای استنباطی (آزمون t و آزمون فریدمن) به وسیله نرم افزار SPSS محاسبه شد. نتایج پژوهش نشان داد که مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در شرایط خوبی بالاتر از حد متوسط قرار داشت.

حسینیان حیدری (۱۴۰۱) در پژوهشی به بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان پرداخت. در پژوهش فوق، با جامعه آماری که کل مدیران، مدرسین و دانشجویان مراکز تربیت معلم را پوشش داده بود؛ مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسین از دیدگاه دانشجویان، مدیران و مدرسان تفاوت معناداری داشت و از آنجا که در این پژوهش ۱۸ درصد از واریانس کیفیت بخشی مراکز تربیت معلم توسط مهارت حرفه‌ای و عملی مدرسین تبیین شد؛ مهمترین عامل در کیفیت بخشی به عملکرد مراکز تربیت معلم، از دیدگاه مدیران، دانشجویان و مدرسان، روش‌های آموزشی به کار گرفته شده توسط مدرسان ارزیابی شد و روش‌های آموزشی جهت دهنده کل فرآیند آموزشی بود.

طاهری زاده و همکاران (۱۳۹۷)، به بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی معلمان دانشگاه با مهارت تدریس آنان از دیدگاه دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که بین مهارت‌های ارتباطی معلمان و مهارت تدریس آنان از دیدگاه دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. همچنین هر سه مهارت ارتباطی معلمان دارای توان پیش بینی مثبت و معنی دار برای مؤلفه‌های تدریس معلمان است. همچنین شواخی و همکاران (۱۳۹۷)، در تحقیقی با عنوان مقایسه تأثیر سه رویکرد یاددهی-یادگیری دانش‌آموختگان در درس زیست شناسی به این نتیجه دست یافتند که عملکرد یادگیری دانش‌آموختگانی که با رویکرد یاددهی-یادگیری اکتشافی آموزش دیده اند از دو گروه دیگر بیشتر بوده است.

آقاملائی (۱۳۹۷)، در پژوهشی تحت عنوان "دیدگاه معلمان دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان در مورد ارزشیابی معلمان توسط دانش‌آموزان"، به این نتیجه رسید که، "تسلط استاد بر موضوع، توانایی بیان و انتقال مفاهیم، به ترتیب بیشترین اهمیت را داشتند".

- پیشینه خارجی

موک بیوا^۱ و همکاران (۲۰۲۳)، تحقیقی با عنوان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در آموزش عمومی دراندونزی انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که عامل کلیدی در موفقیت آموزش عمومی دانش‌آموزان، صلاحیت حرفه‌ای معلمان بود. آمادگی معلمان برای آموزش مفاهیم اساسی و کمک به بروزرسانی و توانمندی معلمان از صلاحیت‌های مورد نیاز برای معلمان دوره عمومی بود. همچنین از لحاظ آموزش فراگیر، معلمان باید دارای تفکر مفهومی جدید و توانایی به رسمیت شناختن اهمیت فردی و اجتماعی باشند.

کونتر^۲ و همکاران (۲۰۲۳)، تحقیقی با هدف بررسی میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و تأثیر آن بر کیفیت آموزش و پیشرفت دانش‌آموزان انجام دادند. تحقیق به روش توصیفی انجام شد و جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره متوسطه کشور آلمان بود؛ حجم نمونه تعداد ۱۹۴ معلم بود که به صورت خوشه‌ای به عنوان

¹ Movkebaieva

² Kunter

نمونه انتخاب شدند. نتایج نشان داد که صلاحیت حرفه‌ای معلمان برپیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود کیفیت آموزش تأثیر داشته است. همچنین بر اساس نتایج بدست آمده ازمدل معادلات ساختاری محتوای آموزشی معلمان، شوروشوق برای آموزش و مهارت‌های خود نظارتی بر کیفیت آموزشی، پیشرفت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده است.

والیکا و روهن^۱ (۲۰۲۳)، در پژوهشی تحت عنوان توسعه مهارت‌های حرفه‌ای در معلمان نشان دادند مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در ۴ مقوله‌ی دانش عمومی، دانش موضوعی، دانش تربیتی و دانش به کارگیری فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات قرار می‌گیرد. همچنین وضعیت فعلی معلمان ابتدایی براساس نتایج به دست آمده از خود ارزیابی آن‌ها در چهار بعد مورد نظر مطلوب برآورد شده است. توسعه مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان برای به کارگیری فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات درآموزش شامل: دانش ومهارت لازم درباره فرآیند طراحی راهبرد تدریس، مواد آموزشی، استفاده ازسخت افزار، استفاده از نرم‌افزار، استفاده از فن‌آوری‌های نوین آموزشی درفرآیند یادگیری ومشارکت با فراگیرنده، استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند تدریس و استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در فعالیت فراگیرنده بود.

یافته‌های تحقیق زیگاتن^۲ و همکاران (۲۰۲۳)، تحت عنوان "مهارت‌های حرفه‌ای یک معلم در طول دوره تحول آموزشی درکشور لیتوانی" حاکی از آن است که قابلیت‌ها ومهارت‌های حرفه‌ای معلمان به عنوان مؤلفه‌های عوامل فردی بر توسعه و ارتقای حرفه‌ای معلمان تأثیر مثبت و معنا داری داشت. همچنین درحوزه عوامل سازمانی، نتایج نشان دادکه مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی، آموزش، مشارکت و ارتباطات سازمانی بر توسعه حرفه‌ای مدرسین تأثیر مثبت و معناداری داشتند.

یافته‌های پژوهشی ساکا^۳ (۲۰۲۳)، با عنوان "دیدگاه دانشجویان طرح معلمی در مورد تمرین مدرسه‌ای بر توسعه مهارت‌های حرفه‌ای آنان"، نشان داد که برای توسعه مهارت‌های حرفه‌ای آگاهی از روش‌های تدریس دریک مدل آموزشی طراحی شده بسیارمهم و ضروری است و دانشجویان طرح معلمی باید بتوانند از ابزار و وسایل آموزشی و کمک آموزشی استفاده کنند. همچنین، یافته‌ها، آموزش‌های قبل از خدمت و ضمن خدمت را در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بسیار مؤثر نشان داد.

هونگ و همکاران (۲۰۲۲)، ناهماهنگی بین صلاحیت‌های علمی معلم پیش از خدمت و صلاحیت‌های موردنیاز تدریس معلمان ضمن خدمت را بررسی کرد. با استفاده از تحلیل عاملی، صلاحیت‌های معلمان در ۶ دسته اصلی توانایی فکری، سیستم ارزش‌ها، مهارت‌های بین فردی، توانایی مدیریت، توانایی‌های حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی دسته بندی شد.

¹ Valica & Rohn

² Žygaitienė

³ Saka

در پژوهش‌ها انجام شده به وسیله‌ی فلچر^۱ (۲۰۲۲)، تعامل میان دانش‌آموزان و معلم در بهبود فرآیند یادگیری دانش‌آموزان اثر مثبت دارد. بنابراین هر چه تعامل میان دانش‌آموزان و معلم بیشتر باشد، تأثیرات یادگیری در دانش‌آموزان بیشتر است.

تسنیدو^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، در تحقیق خود با عنوان "ارزیابی فاکتورهای مؤثر بر کیفیت یادگیری در دانشگاه‌ها"، به این نتیجه رسید که، "برنامه‌های آموزشی و اعضای هیأت علمی دارای بیشترین تأثیر بر بهبود کیفیت یادگیری می‌شوند."

گوریوریو^۳ (۲۰۲۲)، در تحقیقی تحت عنوان "ارتباط دانش‌تعلیم و تربیت معلمان با نتایج یادگیری دانش‌آموزان"، دریافت که، "وجود رابطه مثبت بین دانش یک معلم با نتایج یادگیری دانش‌آموزان نشان می‌دهد هر تلاشی با هدف بهبود کیفیت دانش معلم منجر به ارتقاء سطح یادگیری دانش‌آموزان خواهد شد." جو^۴ (۲۰۲۲)، در تحقیق خود با عنوان "رابطه کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و صلاحیت‌های علمی معلمان"، به این نتیجه رسید که، چارچوبی برای صلاحیت‌های علمی معلمان، قابلیت‌ها و شخصیت آن‌ها را از جمله عوامل مهم در کیفیت تدریس شان می‌داند. وی معتقد است که خودکارآمدی، علاقه‌مندی، باورها و اعتقادات به عنوان ویژگی‌های شخصیتی معلمان و همچنین تجربه‌ی تدریس، تحصیلات مناسب و داشتن مدرک تحصیلی مرتبط، بر کیفیت تدریس معلمان مؤثر است.

هونگ^۵ و همکاران (۲۰۲۱)، در تحقیق خود با عنوان "ناهماهنگی بین صلاحیت‌های تربیت مدرس پیش از خدمت و صلاحیت‌های مورد نیاز تدریس مدرسان ضمن خدمت"، به این نتیجه رسید که "با استفاده از تحلیل عاملی، صلاحیت‌های مدرسان در ۶ دسته اصلی توانایی فکری، سیستم ارزش‌ها، مهارت‌های بین فردی، توانایی مدیریت، توانایی‌های حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی دسته بندی شد. تفاوت قابل ملاحظه بین نظر مدرسان در حال خدمت را نشان نداد. بیش‌ترین تفاوت بین سه گویه مدیریت ریسک، تفکر پیش کنشی و تفکر منطقی بود که این صلاحیت‌ها در طول این دوره تربیت مدرس به اندازه کافی و مورد نیاز حرفه مدرسی توسعه داده نشده است.

لاگروسن^۶ و همکاران (۲۰۲۱)، در تحقیق خود با عنوان "ابعاد کیفیت در آموزش عالی"، به این نتیجه رسید که، "جنبه‌ی کیفیت شناسایی شد؛ همکاری جمعی، اطلاعات و پاسخ‌گویی، موضوعات درسی پیشنهادی، تسهیلات دانشگاه، فعالیت‌های مربوط به تدریس، ارزیابی‌های درونی، ارزیابی‌های بیرونی، تسهیلات رایانه‌ای، همکاری و مقایسه‌ای عوامل پس از مطالعه و منابع کتابخانه‌ای."

¹ Fletcher

² Tsinidou

³ Guerriero

⁴ Goe

⁵ Hong

⁶ logreson

دانش تدریس

تدریس فعالیتی بسیار پیچیده و چالش برانگیز است. شولمن معتقد هست که بعد از گذشت سی سال پژوهش در زمینه تدریس در کلاس درس، این موضوع اغلب پیچیده، چالش برانگیز و اغلب نیازمند فعالیت دقیق و هوشمندانه است. مراکز تربیت معلم از جمله مراکزی هستند که در شکل‌گیری دانش تدریس نقش اساسی دارند. تیسسن^۱ (۲۰۲۰)، در برنامه‌های تربیت معلم سه گرایش عمده را مورد تأکید قرار می‌دهد که عبارتند از: گرایش به رفتار اثربخش، فعالیت‌های تأملی و دانش حرفه‌ای. بر اساس دیدگاه تیسسن، گرایش آخر، یعنی دانش حرفه‌ای، مهم‌ترین و امیدبخش‌ترین گرایش برای برنامه‌های تربیت معلم است و تدریس به عنوان یک دانش در قلب این گرایش وجود دارد که شامل دانش موضوعی و دانش عملی است (ورلوپ^۲؛ ۲۰۱۶). دانش پایه تدریس حوزه بسیار گسترده‌ای است. مانبی، راسل و مارتین^۳ (۲۰۲۱) معتقدند که پژوهش در زمینه دانش معلم و دانش پایه تدریس با کار ویتروک^۴ (۱۹۸۶)، در ویرایش سوم کتاب «راهنمای پژوهش در زمینه تدریس» سرعت گرفت و این حوزه به یکی از حوزه‌های بسیار گسترده تبدیل شد و فعالیت‌های فراوانی در این زمینه انجام شده است که از جمله می‌توان به کارهای شولمن^۵ (۱۹۸۷)، کلاندینین و کانلی^۶ (۱۹۸۷)، فنسترماخر^۷ (۱۹۹۴) و کلارک و پترسون^۸ (۱۹۸۶) اشاره کرد (تام^۹؛ ۲۰۱۶). گروسمن و ریچرت^{۱۰} (۱۹۸۸)، بر این باورند که دانش تدریس بایستی هم شامل دانش عمومی تربیتی و هم شامل دانش در زمینه موضوع درسی باشد. بنابراین، همان گونه که مطرح شد تدریس دارای ماهیتی بسیار پیچیده است و با وجود مطالعات و پژوهش‌های بسیاری که در این زمینه صورت گرفته است، هنوز ماهیت دانش تدریس و دانش معلمان و مؤلفه‌های آن‌ها دارند. یکی از راه‌هایی که در این زمینه، می‌تواند مفید باشد و به روشن‌تر شدن مسئله کمک کند، شناسایی و معرفی دیدگاه‌ها و نقطه نظرات صاحب‌نظران مطرح در آن زمینه است. در زمینه دانش تدریس دیدگاه‌های مختلفی مطرح شده است و صاحب‌نظران زیادی به معرفی دیدگاه‌های خود پرداختند که دو نفر از صاحب‌نظران مطرح در این زمینه، لی شولمن و گری فنسترماخر هستند که مباحث بسیار ارزشمندی را در زمینه اشکال و عناصر دانش پایه تدریس، دانش معلمان و الگوهای دانش تدریس ارائه داده‌اند. شولمن (۱۹۸۶) ایده دانش محتوایی - تربیتی^{۱۱} را مطرح می‌کند و آن را مهم‌ترین طبقه در دانش پایه تدریس و دانش معلمان قلمداد می‌کند و به نظر او یکی از مسائل ابتدایی معلمان که هنوز به قدر کافی به وسیله آن‌ها درک نشده است، دانش محتوایی - تربیتی است (بن -

¹ Thiessen

² Verloop

³ Munby, Russell & Martin

⁴ Witlock

⁵ Shulman

⁶ Clandinin & Connelly

⁷ Fenstermacher

⁸ Clark & Peterson

⁹ Toom

¹⁰ Grossman & Richert

¹¹ Pedagogical content knowledge

پیرز؛^۱ ۲۰۲۱). شولمن و شرین معتقدند که تدریس و یادگیری بایستی با یک رویکرد مبتنی بر یک رشته خاص علمی در نظر گرفته شود و در این رویکرد یکی از عوامل مهم و تأثیر گذار بر تدریس اثربخش دانش موضوع درسی معلم است (اشراین^۲ و شولمن، ۲۰۱۶). آن‌ها همچنین تأکید می‌کنند که دانش تدریس معلم تنها شامل دانش موضوعی نیست، بلکه دارای حوزه‌های چندگانه‌ای است (آسبورن^۳، ۲۰۱۸). که در ادامه این مطالعه به آن‌ها پرداخته خواهد شد. در نتیجه معلمان بایستی علاوه بر داشتن تسلط کافی بر حوزه تخصصی خود، در زمینه ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان، موقعیت و بافت تربیتی و برنامه‌های درسی هم دانش و اطلاعات کافی داشته باشند. دیدگاه فنسترماخر نسبت به تدریس، دیدگاه تکلیفی نام دارد. او وجود رابطه ضروری میان یاددهی و یادگیری را نفی می‌کند. به عقیده او عوامل و شرایط متعددی در تحقق یادگیری تأثیر دارند که از کنترل معلم خارج هستند. در نتیجه نمی‌توان انجام فعالیت تدریس را شرط لازم و کافی برای تحقق یادگیری دانست (مهرمحمودی، ۱۳۹۶). فنسترماخر دیدگاه خود را در این زمینه در پاسخ‌گویی به چهار سؤال، درباره تدریس اثربخش چه می‌دانید؟ معلمان چه می‌دانند؟ چه دانشی برای تدریس، اساسی و ضروری است؟ چه کسی بایستی دانش درباره تدریس را تولید کند؟ (فنسترماچر^۴، ۲۰۰۴). شولمن (۱۹۸۶) اشکال دانش تدریس را به سه دسته تقسیم می‌کند که عبارتند از: دانش گزاره‌ای (موضوعی)^۵، دانش موردی^۶ و دانش راهبردی و استراتژیک^۷ (فلدمن، ۱۹۹۳)، دانش گزاره‌ای، دانشی است که می‌تواند به صورت گزاره‌های درست یا غلط نوشته و یا بیان شود. این نوع دانش خود بر سه نوع اصول، قواعد و هنجارها است. اصول از پژوهش‌های تجربی، قواعد از عمل و خرد عمل^۸ و هنجارها از ارزش‌ها، ایدئولوژی، فلسفه و عمل اخلاقی به دست می‌آیند. دانش موردی به صورت مطالعات موردی، عکس‌ها، اشکال و روایت‌ها می‌تواند بیان شود. این دانش نیز خود بر سه نوع است که مشتمل بر موارد و نمونه‌های اصل برای فهماندن اصول نظری با استفاده از نمونه‌های واقعی، نمونه‌های پیش ساخته (مصنوعی) برای ارتباط دادن اصول عملی و قواعد با یکدیگر، مثل و داستان اخلاقی برای انتقال هنجارها و ارزش‌ها می‌باشد. دانش راهبردی و استراتژیک دانشی است که معلمان در بافت و موقعیت تربیتی که قرار دارند، سایر اشکال دانش خود را به کار می‌گیرند. دانش راهبردی، وابسته به زمینه و بافتی است که معلم در آن بافت عمل می‌کند. شولمن دانش پایه تدریس را به هفت طبقه تقسیم می‌کند که عبارتند از: دانش محتوایی، دانش محتوایی - تربیتی، دانش عمومی تربیتی شامل راهبردها و اصول مدیریت کلاس درس و سازماندهی مناسب موضوع‌های درسی، دانش برنامه درسی، دانش درباره یادگیرندگان و خصوصیات آن‌ها، دانش درباره موقعیت تربیتی شامل ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و موقعیت مدرسه، و دانش درباره هدف‌ها، مقاصد و ارزش‌های تربیتی و زمینه‌های تاریخی و فلسفی (شولمن، ۱۹۸۷). از میان این طبقه‌های دانش، دانش محتوایی -

¹ BenPeretz

² Sherine

³ Osborne

⁴ Fenstermacher

⁵ Propositional knowledge

⁶ Case knowledge

⁷ Strategic knowledge

⁸ wisdom of practice

تربیتی از اهمیت زیادی برخوردار است و شولمن آن را مهم‌ترین طبقه قلمداد می‌کند. به دلیل اهمیت و تأکیدی که شولمن روی این طبقه از انواع دانش معلمان دارد، این طبقه در زیر به صورت روشن‌تر توضیح داده شده است.

دانش محتوایی - تربیتی

دانش محتوایی - تربیتی را می‌توان نخستین و یکی از مهم‌ترین دستاوردهای شولمن در جامعه تعلیم و تربیت محسوب کرد و در حقیقت با مطرح کردن این ایده، یک تغییر و تحول اساسی در زمینه برنامه‌های درسی و دانش تدریس معلمان ایجاد نمود. شولمن در سال ۱۹۸۳ در دانشگاه تگزاس، مطالعه در زمینه محتوای موضوع‌های درسی و تعامل آن با پداگوژی را یک عنصر گم شده پژوهش در زمینه تدریس معرفی کرد و ایده دانش محتوایی - تربیتی را برای اولین بار معرفی نمود (ون‌دیجک، ۲۰۱۹). به زعم شولمن، دانش محتوایی - تربیتی شامل مفاهیم مهم حوزه موضوعی، توضیح‌ها، مثال‌ها، اشکال و تفسیرهای مهم آن حوزه موضوعی و مفاهیم مربوط به دانش‌آموزان، تفاوت‌های سنی و پیش‌زمینه‌های آن‌ها می‌باشد (شولمن، ۱۹۸۶). از دیدگاه شولمن، دانش محتوایی - تربیتی فعالیت‌های معلم را در کلاس درس هدایت می‌کند و به او کمک می‌کند که چگونه محتوای علمی را سازماندهی و ارائه دهد (جلیلی، ۱۳۹۹). در حقیقت، دانش محتوایی - تربیتی ترکیبی از موضوع‌های تخصصی و دانش یادگیرندگان و ویژگی‌های آن‌هاست. هدف آن، تلفیق دانش‌های عام تعلیم و تربیت با زمینه عملی واقعی است و از این نظر یک نوع دانش عملی محسوب می‌شود (خباز، ۱۴۰۰). همان گونه که اشاره شد، دانش محتوایی - تربیتی تغییری اساسی در برنامه‌های درسی و دانش تدریس ایجاد کرد. چنانکه، شولمن (۱۹۸۷) دانش محتوایی - تربیتی را یک تغییر عمیق و شگرف در فهم معلمان از تدریس می‌داند (هانوسکین، ۲۰۲۱).

منابع دانش پایه تدریس

شولمن چهار منبع بزرگ دانش پایه تدریس را مشتمل بر (۱) دانش تخصصی یک حوزه دانشی؛ (۲) مواد و منابع آموزشی از قبیل برنامه درسی، کتاب‌های درسی، سازمان مدرسه و بودجه؛ (۳) پژوهش‌های انجام شده در زمینه تدریس، یادگیری و دیگر پدیده‌های اجتماعی و فرهنگی؛ و (۴) خرد عمل^۳ معرفی می‌کند (شولمن، ۱۹۸۷). دانش تخصصی یک حوزه دانشی: اولین منبع در زمینه دانش پایه تدریس، دانش موضوعی و تخصصی یک حوزه دانش است و شامل محتوا، مهارت‌ها و فهمی است که در یک حوزه موضوعی قرار دارد. این منبع شامل دو گروه اساسی دانش است: دانش انباشته شده از مطالعات و ادبیات در حوزه‌های گوناگون محتوایی آن دانش و دانش تاریخی و فلسفی در زمینه ماهیت آن دانش در زمینه‌های مختلف آن حوزه.

¹ Van Dijek

² Hanuscin

³ wisdom of practice

مواد و منابع آموزشی: این منبع شامل مواد آموزشی و ساختار آموزشی، برنامه‌های درسی، آزمون‌ها و ابزارها، سلسله مراتب آموزشی و اداری، قوانین و نقش‌های آموزشی، برنامه درسی پنهان و آشکار، سازمان‌های حرفه‌ای معلمان همراه با کارکردهای آن‌ها، عوامل منطقه‌ای و دولتی، کمک‌های مالی دولتی، تغییرات اجتماعی و سایر عناصر و عوامل مرتبط با سازمان مدرسه است. پژوهش‌های انجام شده در زمینه تدریس و یادگیری: این منبع از اهمیت زیادی برخوردار است و شامل یافته‌ها و نتایج مطالعات و پژوهش‌های تجربی در حوزه‌های تدریس، یادگیری و سایر حوزه‌های توسعه انسانی است. این منبع از آن جهت اهمیت زیادی دارد که با عمل تدریس معلمان ارتباط مستقیم و نزدیکی دارد و درک معلم را از تدریس توسعه می‌بخشد. خرد عمل: خرد عملی در حقیقت قواعدی هستند که فعالیت‌ها و اعمال معلمین توانمند را هدایت می‌کنند. یکی از مهم‌ترین وظایف و تکالیف جوامع پژوهشی کار با افرادی است که در عمل درگیر کار تربیتی هستند و از این طریق بایستی بازنمایی‌های خرد عملی و تربیتی معلمان توانمند را توسعه داده و تدوین نمایند.

فرآیند عمل و استدلال تربیتی

شولمن فرآیند عمل و استدلال تربیتی را شامل فهم و دریافت، انتقال، آموزش، ارزشیابی، بازخورد و فهم جدید می‌داند: فهم و دریافت: فهم هدف‌ها، ساختار موضوع درسی و ایده‌های درون و بیرون حوزه دانش؛ انتقال: آمادگی، پیش ارائه، انتخاب روش‌های تدریس، وفق دادن خود با ویژگی‌های دانش‌آموزان مثل زبان، فرهنگ و نژاد و طبقه اجتماعی؛ آموزش: مدیریت، ارائه، تعامل، کار گروهی و پرسش و پاسخ؛ ارزشیابی: کنترل فهم دانش‌آموزان در طی تدریس تعاملی و آزمون فهم دانش‌آموزان در پایان درس‌ها؛ بازخورد؛ فهم جدید (شولمن، ۱۹۸۷).

اجتماع یادگیرندگان

شولمن تعداد زیادی از معلمان و استادان را جمع کرد و اجتماع‌هایی از یادگیری را به وجود آورد. او در موسسه تحقیقات روی تدریس و همچنین در بنیاد کارنگی، گروه‌های مختلفی از معلمین و استادان دانشگاه را گرد هم می‌آورد و به پژوهش در زمینه‌های مختلف تدریس و یادگیری می‌پرداختند (شولمن، ۲۰۱۱). شولمن اجتماع یادگیرندگان را با شش اصل توصیف می‌کند که عبارتند از: محتوای تولیدی، یادگیری فعال، عمل فکورانه، مشارکت و همکاری، اشتیاق و علاقه شدید، اجتماع یا فرهنگ. به عقیده او، این اصول و معیارها هم برای اجتماع یادگیری معلمان و هم برای اجتماع یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان قابل استفاده هستند. این اجتماع‌های یادگیری هنگامی اثربخش و مفیدند که از این اصول و معیارها پیروی نمایند. شولمن با مطرح کردن بحث اجتماع‌های یادگیری به ارائه الگوهای مختلفی در این زمینه برای توسعه فهم و یادگیری معلمان پرداخت (شولمن، ۲۰۱۱). که یکی از مهم‌ترین این الگوها، الگوی توسعه اجتماع‌های یادگیری معلمان و یادگیرندگان است. این الگو کمتر به اهمیت موضوع‌های درسی پرداخته و بیشتر روی انتقال تجارب فردی و اجتماعی معلمان

در یک فرآیند تفکر گروهی و مشارکتی تأکید کرده است (شولمن، ۲۰۰۱). این الگو یکی از الگوهای مهم در زمینه رشد معلمان است که بر اساس آن معلم به عنوان عضوی از یک جامعه حرفه‌ای تلقی می‌شود که آمادگی و اشتیاق دارد تا توانایی و تجارب خود را برای تدریس بهتر توسعه و افزایش دهد. براساس این الگو، معلمان از آمادگی برای دنبال کردن تصویری از کلاس درس یا مدرسه، علاقه و اشتیاق زیاد برای صرف انرژی و زمان برای تدریس، فهم بیشتر از مفاهیم و اصولی که برای تدریس مورد نیاز است، توانایی بیشتر برای درگیر شدن در اشکال پیچیده عمل تربیتی و سازمانی، توانایی یادگیری از تجارب خود و دیگران در هنگام تفکر فعال و تأمل در افعال خود، و توانایی کسب تجربه در حین کار کردن به عنوان یک عضوی از اجتماع یادگیری برخوردار می‌باشند (شولمن، ۲۰۱۱). به بیان دیگر، عناصر این الگوی یادگیری و رشد معلم به شرح زیر عبارتند از: تصویر ذهنی یا آمادگی: یک معلم بایستی برای تدریس آماده شود و تصویر ذهنی خود را از نوع خاص یادگیری و فهم دانش‌آموزان، فرآیند یادگیری و فعالیت‌های گروهی و انفرادی کلاس رشد و توسعه دهد. علاقه و انگیزش: معلم علاقه مند و با انگیزه می‌تواند تصویر ذهنی جدیدی از تدریس داشته باشد و روش‌های تدریس خود را تغییر دهد. بنابراین، یک معلم بدون انگیزه و علاقه، تلاش کمی برای تغییر روش‌های تدریس خود دارد. این الگو می‌تواند با توسعه گروه‌های پژوهشی و اجتماع معلمان، شبکه‌های حرفه‌ای و حمایت‌های مدیریتی توسعه انگیزش معلمان را به دنبال داشته باشد. توانایی: یک معلم بایستی بداند که چه تدریس کند و چگونه آن را تدریس نماید. یک معلم در درجه اول بایستی اصول، مفاهیم و موضوع‌های درسی موجود در برنامه درسی را بفهمد. همچنین، تعامل و ارتباط آن‌ها را با یکدیگر درک نماید و توانایی انتقال مفاهیم و به کارگیری آن‌ها در عمل را داشته باشد. فهم: فهم دارای دامنه گسترده‌ای است که ناظر بر فهم محتوای درون رشته و دانش بین رشته‌ای، فهم برنامه درسی، فهم دانش محتوایی - تربیتی، فهم اصول مدیریت و سازماندهی کلاس درس و فعالیت‌های گروهی، فهم سنجش کلاس درس، اجتماع یادگیری و فهم و درک رشد عقلانی، اجتماعی، فرهنگی و شخصیتی دانش‌آموزان می‌باشد. توانایی عملکردهای مناسب در عمل: این مرحله که قلب تدریس است، توانایی برای عمل عقلانی و سازگار نام دارد. در این مرحله معلم بایستی بتواند در عمل‌های گوناگون به صورت ماهر عمل کند و همچنین بتواند نوع تدریس خود را با توجه به پیچیدگی عمل انتخاب کند. یادگیری از تجربه در حین تفکر و تأمل (بازخورد): یک معلم بایستی توانایی یادگیری از تجارب خود و دیگران را داشته باشد. بنابراین بایستی ظرفیت تغییر هدفمند و مفید را داشته باشد. این عنصر به عنوان عنصری کلیدی این الگو عمل می‌کند و عنصری مهم در رشد و توسعه اجتماع معلمان و یادگیرندگان به شمار می‌رود (شولمن، ۲۰۱۱).

عناصر دانش معلم و تدریس خوب

فنسترمایر و ریچاردسون سه عنصر را برای معلم و تدریس خوب معرفی می‌کنند که عبارتند از: فعالیت‌های منطقی^۱؛ فعالیت‌های روان‌شناختی^۲ و فعالیت‌های اخلاقی^۳ (فنسترمایر و ریچاردسون، ۲۰۰۵). فنسترمایر دو عنصر اول را از توماس گرین گرفته و عنصر سوم برگرفته از افکار و ایده‌های خود اوست. عنصر کفایت منطقی دربرگیرنده فعالیت‌هایی مانند تعریف کردن، ارائه دادن، توضیح دادن، اصلاح کردن و تفسیر کردن موضوع‌های درسی آن حوزه خاص از دانش است. کفایت روان‌شناختی شامل؛ فعالیت‌هایی مانند برانگیختن یادگیرندگان، تشویق کردن، پاداش دادن، تنبیه کردن، برنامه‌ریزی و ارزشیابی می‌باشد و عنصر کفایت اخلاقی متضمن امور اخلاقی مانند صداقت، شجاعت، صبر و تحمل، ترحم و احترام و انصاف می‌باشد.

منش در تدریس

فنسترمایر معتقد است که در سی سال گذشته بسیاری از مطالعات در زمینه تدریس کلاسی بر رابطه بین رفتار معلمان و آنچه دانش‌آموزان از معلمان یاد گرفته‌اند، تمرکز کرده‌اند. ادراک این مطالعات از تدریس و یادگیری با رویکرد رفتارگرایی سازگاری دارد و اغلب از روش‌های پژوهش کمی بهره‌گرفته شده است. او به این رویکرد نقدهای زیادی از جمله عدم توجه به سطوح بالای مهارت‌های عقلانی مانند تفکر انتقادی و خلاقیت، عدم توجه به فضیلت‌های اخلاقی مانند درستکاری و انصاف وارد کرده است. فنسترمایر مفهوم منش^۴ را در مقابل مفهوم روش مطرح می‌کند و مفهوم روش را برگرفته از روان‌شناسی رفتارگرا و نظریه‌های یادگیری که در اواسط قرن بیستم حاکم بوده‌اند، می‌داند. او مفهوم منش را برای معلم بسیار با اهمیت می‌داند و به عقیده او اگر معلم بخواهد در زمینه ترویج فضیلت‌های اخلاقی و عقلانی موفق باشد، بایستی در بالاترین سطح از نظر منش باشد (فنسترمایر، ۲۰۰۱). ریچاردسون و فنسترمایر منش^۴ را به عنوان یک عمل پایدار همراه با مجموعه ویژگی‌های شخصیتی نسبتاً ثابتی که با فضیلت‌های سطح بالای انسانی و اخلاقی مرتبط هستند، تعریف کرده‌اند. به عقیده آن‌ها بسیاری از مطالعات در زمینه منش از ادبیات فلسفی و تحلیل‌های فلسفی گرفته شده است، اما آن‌ها ترکیبی از روش‌های پژوهشی تجربی و فلسفی را برای پرورش فضیلت‌های اخلاقی و منش معلم در تدریس مناسب‌تر می‌دانند (فنسترمایر و ریچاردسون، ۲۰۰۵). فنسترمایر شش روش را برای پرورش رفتار اخلاقی بیان می‌کند که عبارتند از: ساختن اجتماع‌های کلاسی^۵، آموزش تعلیمی^۶، طراحی و اجرای ساختارهای علمی^۷، فراخواندن یک نوع خاصی از رفتار^۸، گفتگو و مکالمه خصوصی^۹ و معرفی دانش‌آموزان خاصی را به عنوان الگو^۱ (فنسترمایر و ریچاردسون، ۲۰۰۵).

¹ logical acts

² psychological acts

³ moral acts

⁴ manner

⁵ Constructing classroom communities

⁶ Didactic instruction

⁷ Design and execution of academic task structures

⁸ Calling out for conduct of a particular kind

⁹ Private conversations

مهارت‌های تخصصی معلم و اهمیت آن

یونسکو آموزش را کلید توسعه جوامع و مسیری می‌داند که افراد را برای تحقق توانایی‌ها و افزایش کنترل بر تصمیمات اثرگذار آن‌ها، توانمند می‌سازد. کمیسیون بین‌المللی آموزش یونسکو معتقد است که یادگیری درس‌راسر زندگی و مشارکت در جامعه از عوامل کلیدی پاسخگویی به چالش‌های جهان در حال تغییر است. کمیسیون مذکور بر ۴ ستون یادگیری یعنی یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای با هم زیستن و یادگیری برای شدن تأکید می‌نماید. جامعه امروز از فراهم نمودن اجباری آموزش به سمت تمرکز بر کیفیت آموزش و پرورش حرکت کرده و اصلاحات جدید برنامه درسی بر پرورش مهارت‌های فراگیران، یادگیری چگونه یاد گرفتن، توسعه برنامه درسی و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید می‌کند. چنین تغییراتی مستلزم تغییر نقش معلم است (لی و همکاران، ۲۰۱۹). نقش معلم از مخابره کننده اطلاعات به یاریگر فراگیری، راهنما و هم‌درس با دانش‌آموز تغییر می‌یابد. این نقش جدید از اهمیت مقام معلم نمی‌کاهد، بلکه مستلزم دانش و مهارت جدید است. در چنین محیطی، دانش‌آموز در فرآیند یادگیری خود مسئولیت بزرگ‌تری را برعهده می‌گیرد، چراکه می‌بایست بجوید، بیابد، نتیجه بگیرد و دانسته‌های خود را با دیگران شریک شود. فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات، ابزارهای نیرومندی برای پشتیبانی از این سیر تحول به سوی فراگیری دانش‌آموز محور و نقش جدید معلم و شاگرد فراهم می‌کند (شمس، ۱۴۰۱). عصر حاضر با چالش‌های پیچیده و بسیار در جامعه، نحوه انجام کار، برقراری ارتباط با دیگران و نحوه یادگیری ما را تحت تأثیر قرار داده است. عامل اصلی و تازه در این تغییرات، افزایش نقش بنیادی اطلاعات و دانش است. در پیوند بین جامعه و دانش، یادگیری عامل اصلی است. با وجود اهمیت تولید و توزیع دانش در جریان انتقال، تاریخ انقضایی دارد که بر توسعه حرفه‌ای و تمرین معلمی تأثیرگذار است. تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه نه تنها بر دنیای اطراف معلم تأثیر می‌گذارد بلکه باعث تغییر دانش‌آموزان، معلم، ابزارها و وسایل مورد استفاده برای تدریس می‌شود. در زمان حاضر، معلمان باید دانش خود را در مورد تغییرات مداوم در فرآیند یاددهی - یادگیری دوباره خلق کنند (هایسونگ^۱، ۲۰۲۰). تغییرات عمیق در ساختار، برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید، باعث شده که بسیاری از معلمان مهارت‌های حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند. علاوه بر این؛ فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت‌های جدید توسط معلمان، بین معلمان و دانش‌قبلی آن‌ها فاصله انداخته و بحران را عمیق‌تر و بیشتر نموده است. بنابراین مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو^۲، ۲۰۲۳).

¹ Showcasing specific students

² Lee

³ Hyesung

⁴ Moreno

معلمان درگسترش آموزش و پرورش نقش کلیدی دارند. مهمترین عامل کیفیت، کنش و واکنش‌هایی است که میان معلمان و دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد. عناصر این تعامل، دانش، مهارت و حساسیت معلم از یک سو و انتظارات یادگیری، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی یادگیرندگان از سوی دیگر هستند که موفقیت یا شکست آموزش و پرورش را تعیین می‌کنند. بنابراین به کارگماردن تواناترین و شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی حیاتی‌ترین مسئله است و حیاتی‌تر از آن برنامه‌های تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت است که با کیفیت برتر و بالاتر فراهم آیند و برای معلمان این فرصت پیش آید تا دانش و مهارت خویش را در طول دوران خدمت افزایش دهند. کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (ابراهیمی، ۱۴۰۱). به نظر گرنت و گیلت^۱ (۲۰۲۱) معلمی اثربخش است که باور دارد تمام دانش‌آموزان می‌توانند موفق شوند و انتظارات بالایی برای آن‌ها در نظر می‌گیرد. اجتماعات یادگیری در کلاس تشکیل داده و با خانواده دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کند، در حال یادگیری است و آموزش را با نیاز دانش‌آموزان تطبیق می‌دهد، مهارت‌ها و دانش فراگیران را باور دارد و از آن در آموزش استفاده می‌نماید، نظارت بر خود و عقاید و عملکردش داشته و از سوءگیری و پیش‌داوری پرهیز می‌کند. تخصصی شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید درک عمیق‌تری از دانش محتوایی، رشد دانش‌آموز، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌های جدید از ارزش‌ها همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم معلمان، بر اساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه‌ای و سیاست‌های حمایت‌کننده توسعه حرفه‌ای به وجود آمده و آموزش، نیاز مداوم زندگی حرفه‌ای معلمان شده است (هونگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. صلاحیت‌های معلمی را می‌توان در سه حیطه صلاحیت‌های شناختی، صلاحیت‌های عاطفی و صلاحیت‌های مهارتی طبقه‌بندی نمود. منظور از صلاحیت‌های شناختی مجموعه آگاهی‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. صلاحیت‌های عاطفی مجموعه گرایش‌ها و علایق معلم نسبت به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است. صلاحیت‌های مهارتی به مهارت‌ها و توانایی‌های علمی معلم در فرآیند یادگیری مرتبط می‌شود (مددی، ایروانی و محمدی، ۱۳۹۹). هانتلی^۳ (۲۰۱۸)، مهارت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری

¹ Grant & Gillette

² Hong

³ Huntley

وسنجش و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تهددحرفه‌ای یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود.

کاستر^۱ و همکارانش (۲۰۲۲)، مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را به پنج دسته اصلی و زیرمجموعه‌های آن تقسیم می‌کنند که عبارتند از:

❖ دانش تخصصی شامل: داشتن اطلاعات لازم در زمینه دانش تخصصی، توسعه و به روز نگه داشتن آن

❖ ارتباطات شامل: برقراری ارتباط با دانش‌آموزان با داشتن پیشینه مختلف، هدایت انجام وظایف، تحلیل و روشن‌سازی دیدگاه‌های دانش‌آموزان

❖ سازماندهی شامل: تعیین سیستم عملکرد دانش‌آموزان، مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق اهداف سازمانی

❖ پداگوژی چهار عامل را دربرمی‌گیرد که عبارتند از: کمک به دانش‌آموزان و تعیین نیازهای یادگیری، تنظیم برنامه درسی براساس نیاز دانش‌آموزان مختلف، طراحی فعالیت‌هایی برای تسهیل یادگیری و رشد فراگیران، استفاده از فن‌آوری اطلاعات در تدریس

❖ صلاحیت رفتاری شامل: داشتن رویکرد دموکراتیک، نگرش پیش‌کنشی، کنجکاوی در مورد تازه‌ها، صداقت و درستی.

مفهوم ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان از اواسط قرن بیستم در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است و صاحب‌نظران امرتعلیم و تربیت، نظریات مختلفی را درباره آن بیان کرده‌اند؛ از جمله مورنو (۲۰۲۳) به مؤلفه‌های روش‌های تدریس و ارزشیابی اشاره کرده‌اند. ویلگاس و ریمرس^۲ (۲۰۱۷)، نیز نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلم را جهت تغییر در نظام آموزشی بسیار ضروری دانسته و در این رابطه به مؤلفه‌های روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی پرداخته است. مهرمحمدی (۱۴۰۱) به توانایی‌های مربوط به روش‌های تدریس و ارزشیابی و استفاده از تکنولوژی آموزشی معلم اعتقاد دارد. منظور مرعشی (۱۴۰۱) از این مهارت‌ها شامل آگاهی معلمان از روش‌های تدریس، سازمان‌دهی و اداره کلاس، مشاوره و راهنمایی دانش‌آموزان و ارزشیابی می‌باشد. همچنین، اسدی (۱۴۰۰) مهارت‌ها و توانایی‌های عملی معلم در فرآیند یادگیری مانند مهارت در تهیه طرح، اجرای روش‌های نوین تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی؛ و جمشیدنژاد (۱۴۰۰) نیز آشنایی معلمان به روش‌های تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی را به عنوان مؤلفه‌های مهارت‌های حرفه‌ای معلمان قبول دارند. حیدری (۱۴۰۰) معتقد است که معلم با داشتن مهارت‌های حرفه‌ای بازیگر اصلی جهت تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌شود و برای انجام درست وظایف خود نیازمند داشتن نگرش، دانش و مهارت در عملیاتی کردن وظایف شغلی از جمله روش‌های تدریس، استفاده از تکنولوژی آموزشی، طراحی آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی است که آن را مهارت‌های حرفه‌ای می‌نامند.

¹ Koster

² Villegas_reimers

روش‌های تدریس معلمان

به مجموعه تدابیر منظمی که معلم برای رسیدن به هدف، با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌کند، روش تدریس می‌گویند (ضامنی و همکاران، ۱۳۹۷). روش‌های تدریس، شیوه کار معلم را در کلاس شکل می‌دهند و فرصت‌های مناسب را برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (کرمی، محمد زاده و افشاری، ۱۳۹۷). معلم از کلیدی‌ترین اجزا نظام آموزش و پرورش است و کاستی و کمبود سایر اجزا در این جزء نیز تأثیرگذار است و توجه به کلیدی‌ترین جزء نظام آموزشی و ارتقاء دانش، نگرش و مهارت‌های او ضروری است. معلم به عنوان پیشگام تحولات، در صورتی قادر به همراهی با تغییرات خواهد بود که با دانش، مهارت و نگرش لازم مجهز گردد (حسن نژاد، ۱۴۰۰). به طور کلی می‌توان گفت در فرآیند یاددهی- یادگیری بارویکرد سنتی، نقش اصلی بر عهده معلم است. معلم ارائه دهنده اطلاعات و دانش‌آموز شنونده است. این رویکرد معلم محور است و بر نتیجه یادگیری تأکید می‌ورزد؛ در حالی که رویکرد فعال، دانش‌آموز محور است و بر فرآیند یادگیری تأکید دارد. معلم در این رویکرد نقش راهنما و تسهیل کننده را بر عهده دارد و دانش‌آموز فعال است. در این رویکرد بر فعالیت‌های ذهنی چون مفهوم‌سازی، پردازش اطلاعات، توانایی قضاوت، تحلیل، تشخیص، تفسیر و حل مسأله تأکید می‌شود (کرامتی و همکاران، ۱۳۹۷). تحقیقات زیادی به بررسی و مقایسه برنامه‌های سنتی با برنامه‌های خلاق تدریس پرداخته و لزوم تغییر و تحول برنامه‌های سنتی را یادآوری کرده‌اند. غالب این تحقیقات به نقش معلم در ایجاد جو خلاق در کلاس درس اشاره کرده و بر ضرورت ایجاد آمادگی در آموزش معلمان از طریق مراکز تربیت معلم تأکید داشته‌اند (فلورس؛ ۲۰۱۶). در حال حاضر، روش‌های متفاوتی که در روابط بین معلم و دانش‌آموز وجود دارد، نشان دهنده تغییر یادگیری غیرفعال و معلم محور به یادگیری فعال و دانش‌آموز محور است. در روش یادگیری فعال، نقش معلم تقویت کردن، توانمند ساختن و تسهیل کردن غیرمستقیم یادگیری فراگیران است (الرمان^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). روش یادگیری مشارکتی^۳ یا همیاری، روش حل مسأله^۴، روش پروژه، روش یادگیری اکتشافی^۵، روش تدریس مبتنی بر بازی و روش بدیعه‌پردازی^۶ نمونه‌هایی از روش‌های فعال یادگیری و روش‌های نوین تدریس هستند (الکساندر و ون ویک^۷، ۲۰۲۲).

¹ Flores

² Ellerman

³ Cooperative Learning

⁴ Problem solving

⁵ Inquiry learning

⁶ Synectics

⁷ Alexander & Van Wyk

راهبردهای تدریس از دیدگاه مکاتب مختلف روان‌شناسی

پژوهش‌های انجام شده توسط جوپس و ویل^۱ در بیش از سه دهه، نشان داد که راهبردهای تدریس را می‌توان به سه گروه از رویکردهای عمده طبقه‌بندی کرد:

الف) رویکرد شناختی، ب) رویکرد رفتاری و پ) رویکرد انسان‌گرایی (حسن نژاد، ۱۴۰۰).

الف) رویکرد شناختی

در رویکرد شناختی، بر افزایش تمایل درونی دانش‌آموز به کسب دانش، سازماندهی اطلاعات، حل مسائل و مفهوم‌سازی تأکید می‌شود. در رویکرد سازنده‌نگر^۲ بر یادگیری اکتشافی تأکید می‌شود که بر اساس آن یادگیرنده از طریق کوشش‌های خود به دانش وسعت می‌بخشد. در کلاس درس، یادگیری اکتشافی اغلب از طریق فعالیت‌های سازمان یافته یا هدایت شده‌ای صورت می‌گیرد که در آن‌ها دانش‌آموز مواد و مطالب را دستکاری می‌کند و درباره آن‌ها به تفحص می‌پردازد که در نهایت به کشف اصول یا روابط مهم رهنمون می‌شود (شانک^۳، ۲۰۱۶).

طرفداران یادگیری سازنده نگر بر این باورند که یادگیری معنادار هنگامی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان، به تجارب قبلی و دانش گذشته خود معنا می‌بخشند و آن را به صورتی نوین فرمول‌بندی می‌کنند (فاس نات^۴، ۲۰۲۲).

ب) رویکرد رفتاری

روش آموزش رفتاری در نظریه اسکینر^۵ مطرح شده است. در این رویکرد، قابلیت یادگیری آدمی و تغییر رفتار وی از طریق بازخورد^۶ و انواع محرک‌های تقویت‌کننده مورد تأکید قرار می‌گیرد. در رویکرد رفتاری، از روش‌های گوناگونی استفاده می‌شود: تدریس مستقیم، جلب توجه دانش‌آموز، تعریف هدف‌های یادگیری به صورت رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموز، شکل دادن به رفتار، بررسی میزان درک و فهم دانش‌آموز، انجام تمرین‌های هدایت شده و پرداختن به تمرین‌های مستقل (کلوگ و رابرتز^۷، ۲۰۲۱).

پ) رویکرد انسان‌گرایی

در این رویکرد، بر یادگیری و پرورش توانایی‌های ادبی تأکید می‌شود. فرآیند آموزش به گونه‌ای طراحی می‌شود که به خویشتن‌شناسی بهتر، قبول مسئولیت برای آموزش، یادگیری و پرورش توانایی‌ها و خلاقیت دانش‌آموزان تأکید می‌شود (فاضلیان و نظری، ۱۳۹۹).

¹ Joyce & Weill

² Constructivism

³ Schunk

⁴ Fosnot

⁵ Skinner

⁶ Feedback

⁷ Kellough & Roberts

یکی از روش‌های مبتنی بر رویکرد انسان‌گرایانه، یادگیری مشارکتی^۱ است. در این روش، دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک با یکدیگر کار می‌کنند و هر عضو گروه می‌تواند در انجام یک تکلیف روشن و دسته‌جمعی شرکت کند (لفران کویس، ۲۰۱۹). چنانکه پوتنم (۲۰۲۲) اظهار می‌دارد انجام تکالیف دسته‌جمعی مستلزم مشارکت در بحث‌های گروهی، شرکت دانش‌آموزان در تجارب یادگیری در موقعیت‌های واقعی زندگی و تشویق آنان بر آموزش یکدیگر است. پژوهش‌های انجام شده در مورد یادگیری مشارکتی نشان داده است که این روش موجب می‌شود ویژگی‌هایی مانند عزت نفس، نگرش مثبت نسبت به مدرسه و توانایی همکاری با دیگران در دانش‌آموزان پرورش یابد (اسلاوین^۲، ۲۰۲۱). یکی دیگر از روش‌های رویکرد یادگیری انسان‌گرایانه، یادگیری از طریق بحث و گفت و گو است. این روش موجب می‌شود به جای تأکید بر حفظ کردن مطالب، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و یادگیری از طریق این تعامل مورد تأکید قرار گیرد (کیندزواتر، ویلن و اینش لر^۳، ۲۰۱۶). از منظری دیگر، مشایخ (۱۳۹۹) به توصیف دیدگاه‌ها پرداخته است: روان‌شناسان رفتارگرا بر این عقیده اند که معلم، عامل اصلی در یادگیری است. روان‌شناسان شناختی، دانش‌آموز را عامل اصلی در ساختن دانش و یادگیری می‌دانند. روان‌شناسان فرهنگی، به یادگیری گروه یا جامعه توجه دارند. ویژگی‌های تمیزدهنده هر یک از سه دیدگاه یاد شده و توجه به تفاوت‌ها و تشابه‌ها برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی، خاصه برنامه‌ریزان درسی و معلمان، تأمل برانگیز است.

نقش معلم در فرآیند یاددهی - یادگیری

کیفیت بخشی به آموزش، گزینه‌ای است که تمامی نظام‌های آموزش پرورش جهان به آن توجه دارند؛ که حذف خطاها، رفع نیازهای فراگیران، دسترسی به آموزش اثربخش، بهبود دائمی جریان یاددهی - یادگیری و در نهایت مطابقت با استانداردهای بین‌المللی آموزشی را تأمین می‌نماید. یکی از حوزه‌های مهم و اساسی در این رابطه، مهارت‌های حرفه‌ای معلم می‌باشد؛ که با اتکا به آن آموزشی اثربخش را شاهدیم و فرآیند یاددهی - یادگیری به گونه‌ای مؤثر اجرا می‌گردد (حسینیان حیدری، ۱۳۹۷). کیفیت تعلیم و تربیت به عنوان عاملی اصلی در توسعه کشورهای مختلف مشخص می‌گردد و به حق می‌توان اذعان نمود که مهمترین عامل در کیفیت بخشی نظام تعلیم و تربیت، معلم و توانایی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای آنان می‌باشد. بنابراین جایگاه تربیت نیروی انسانی در نظام آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردار می‌باشد. از سویی دیگر سرمایه‌گذاری به منظور تربیت نیروی انسانی به خصوص تربیت معلم بسیار ضروری و الزامی خواهد بود. در این سرمایه‌گذاری، قابلیت مهارت‌های حرفه‌ای معلمان به عنوان افرادی که مسئول هماهنگی و کنترل فرآیندهای یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان می‌باشند؛ راه را برای تداوم کیفیت بخشی و اثربخشی آموزشی از مراکز تربیت معلم به سوی مدارس هموار می‌کند (صافی، ۱۴۰۰). مهرمحمدی به ویژگی‌های معلم موفق و اثربخش چنین اشاره می‌نماید: معلم موفق و

¹ Cooperative

² Lefrancois

³ Slavin

⁴ Kindsvatter & witen & Ishler

اثربخش معلمی است که بتواند اهداف یادگیری را در کلاس درس سامان دهد و از نتایج پژوهش‌های علمی در کلاس خود بهره جوید. در ارائه تکالیف یادگیری، میزان آن، در نوع بازخورد و... از تکنیک‌های برتر و نوین استفاده کند. معلم موفق و اثربخش، معلمی است که بخشی از وظایف حرفه‌ای خود یا اهداف یادگیری را با تمسک به قدرت تعبیر، تفسیر و احیاناً تطبیق تکنیک‌های برگرفته از مطالعات علمی سامان دهد و بتواند یافته‌های مطالعات علمی را هوشمندانه و آگاهانه با شرایط و ویژگی‌های خاص کلاس خود منطبق سازد؛ و در جریان تکلیف حرفه‌ای و تعقیب اهداف یادگیری، ناگزیر از مشارکت فعال در خلق و تولید دانش حرفه‌ای باشد (حسینیان حیدری، ۱۳۹۷). در جریان یاددهی - یادگیری لازم است معلم به عنوان پژوهشگر عمل کند و با به کارگیری مهارت‌های "حل مسئله" به طور مستمر در پی یافتن حقیقت باشد و سیر رشد کمال حرفه‌ای را طی کند (زهوریک، ۲۰۲۳) معلم در جریان یاددهی - یادگیری باید فرصت‌هایی فراهم کند تا دانش‌آموزان درباره آنچه آموزش دیده‌اند، بیندیشند و عادت به پرسش کردن در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت شود (ابراهیمی، ۱۴۰۱). بهترین معلم کسی است که دانش‌آموزان را در مسیر احساس بی نیازی از وجود خودش سوق دهد و کوشش کند این احساس در او به تدریج شکل گیرد (الرمان و همکاران، ۲۰۱۸). تمامی موارد اشاره شده روشن می‌سازد که وجود معلمان متفکر و اندیشمند که بتوانند دانسته خویش را در شرایط خاص کلاس درس به کار گرفته و زمینه فعالیت‌های چالش برانگیز و خلاق و هوشمندانه را برای دانش‌آموزان فراهم سازند و با پژوهش‌های عملی خویش (اقدام پژوهی) در کلاس سبب رفع چالش‌های آموزشی و ارتقاء و سطح کیفی فرآیند یاددهی - یادگیری شوند تا جایی که دانش‌آموزان خود ابتدا دانش را به دست خویش ساخته، مسائل را طرح و سپس حل نمایند، لازم و ضروری است؛ که البته کار آسان و ساده‌ای نیست و این کار از عهده معلمانی برمی آید که خود از مهارت‌های حرفه‌ای و عملی چون تفکر خلاقانه، تفکر هوشمندانه، مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های پژوهشی و اقدام پژوهی، مهارت‌های به کارگیری تدریس مؤثر در شرایط خاص کلاس درس، مهارت استفاده از رسانه‌های آموزشی نوین در اجرای مؤثر فرآیندهای یاددهی - یادگیری و... برخوردار باشند (حسینیان حیدری، ۱۳۹۷). در بسیاری از شیوه‌های آموزشی مبتنی بر دیدگاه‌های سنتی؛ تدریس، انتقال دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان قلمداد می‌شود. با این که این روش‌ها در ایجاد تبحر در مهارت‌های سطح پایین که در بسیاری از آزمون‌ها مورد سنجش قرار می‌گیرد، موفق عمل کرده اند؛ اما عموماً در پرورش دانش و توانایی‌هایی که دانش‌آموزان برای زندگی روزانه خود نیاز دارند، ناموفق بوده‌اند (آبیار، ۱۴۰۰). برخلاف شیوه‌های تدریس یاد شده، برداشت‌های جدیدتر درباره نحوه یادگیری دانش‌آموزان، شیوه‌های نوینی را ارائه می‌دهد که بر پرورش دانش‌آموزان "فکور" تأکید دارد؛ دانش‌آموزانی که قدرت شناخت و استفاده از آموخته‌های خود را دارند. این شیوه "سازنده گرایی" نامیده می‌شود. در سازنده گرایی، یادگیری فرآیندی است پویا و درونی. دانش‌آموزان در برابر اطلاعات دریافتی منفعل نیستند، بلکه پردازش دهنده فعال اطلاعات به شمار می‌آیند. تأکید روش‌های نوین تدریس بیشتر بر پرورش توانایی دانش‌آموزان در تحلیل، حل مسأله و کاربرد آن است (کات و جونز، ۲۰۱۰).

¹ Zahoric

² Khurth & Jones

نقش معلم در رویکردهای یاددهی - یادگیری

معلم امروز با خواستگاه، شرایط و وضعیتی نوین نسبت به فرآیندهای یاددهی - یادگیری روبرو است که می‌بایست با نقشی متفاوت با کلاس سنتی عمل نموده و خود را به دانش‌ها و مهارت‌های نوین مجهز ساخته تا بتواند پاسخگوی نیازها و چالش‌های آموزشی امروز گردد. شاگردان با افزایش حجم راهبردهای پایدار یادگیری تغییر می‌یابند و می‌توانند انواع یادگیری مؤثر را به انجام برسانند (براون جورج^۱، ۲۰۲۱؛ ترجمه رئوف، ۱۴۰۱).

بررسی درباره انواع الگوهای تدریس و معلمان همواره موفق، منجر به کشف دو سؤال عمده شده است:

▪ چگونه می‌توان به سرعت به شاگردان موفق‌تر یادگرفتن را آموخت؟

▪ تا چه حد می‌توان به همه شاگردان یادگیری قوی‌تر را آموزش داد؟

دیوئی^۲ (۲۰۲۱) معتقد است الگوهای تدریس، محیط یادگیری را توصیف می‌کند و رفتار معلم، زمان استفاده از الگورا تعیین می‌کند و اشاره به رویکردهای مختلف یادگیری نقش معلمان را روشن می‌سازد.

- رویکرد رفتارگرایی

نقش معلم در رویکرد رفتارگرایی، نقشی کلیدی و تعیین کننده است. او موضوع آموزش را مشخص و اطلاعات را به دانش‌آموزان منتقل کرده، میزان یادگیری دانش‌آموزان را در مراحل مختلف کنترل و بالاخره فعالیت‌های مطالب آن‌ها را تقویت می‌کند (قیسوندی، ساعدی و باغی، ۱۳۹۹).

- رویکرد شناخت گرایی

نقش معلم در رویکرد شناختی، این است که فضایی تسهیل کننده برای فعالیت آزادانه دانش‌آموزان را فراهم کند. معلم در این رویکرد، به عنوان راهنمای هوشمندی در هر مرحله، دانش‌آموزان را برای تعادل جویی مستمر تحریک می‌کند (حسینیان حیدری، ۱۳۹۷).

- رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب انسانگرایی

معلم در رویکرد رفتارگرایی، نقش تعیین کننده‌ای دارد. ارائه محتوا، کنترل یادگیری و ارزشیابی در این رویکرد به عهده معلم است. در حالی که در رویکرد شناخت گرایی و انسان گرایی نقش معلم صرفاً خلق محیط‌های تسهیل کننده‌ای است که دانش‌آموزان بتوانند در آن‌ها به کاوشگری بپردازند (دیوئی، ۲۰۲۱). نظر به اینکه رویکرد یاددهی - یادگیری به منزله منظومه‌ای از اجزای بهم پیوسته است؛ پیشنهاد می‌شود آموزش این رویکردها به معلمان در مراکز تربیت معلم، با توجه به الگوی نظری آن صورت پذیرد (مددی، ایروانی و محمدی، ۱۳۹۹). مهارت‌های تخصصی مدرسان، مسئولیت‌های پیشروی آنان را اجرائی‌تر، سهل‌تر و مؤثرتر می‌نماید. مهارت‌ها و قابلیت‌هایی که از دانش آنان نسبت به رویکردهای مختلف یاددهی - یادگیری آغاز می‌شود و تا به اجرا درآمدن این رویکردها در موقعیت‌های خاص کلاس درس ادامه می‌یابد. مهارت‌هایی که آنان را در مقابل پاسخگویی به چالش‌ها و مسائل یاری نموده و با اقدامات پژوهشی لازم، به رفع مشکلات آموزشی خواهند پرداخت (ملایی نژاد و

¹ Brune R jorgee

² Dewey

ذکاوتی، ۱۴۰۱). مهارت‌هایی که به آنان امکان طراحی محیط‌های یادگیری متفاوت را داده تا بتوانند بستر رشد دانشجو- معلمان را در ارائه روش‌های آموزشی مؤثر و به کارگیری آن در موقعیت خاص کلاس درس فراهم نماید. مهارت‌هایی که به همراه تغییرات فن‌آوری، تکامل یافته و امکان بهره‌گیری از پتانسیل‌های فن‌آوری نوین را در به اجرا درآمدن مؤثر روش‌های آموزشی فراهم نموده و قابلیت‌ها و مهارت‌هایی که امکان ارزشیابی و سنجش اصولی سطوح مختلف یادگیری را با روش‌های متنوع و متناسب با شرایط و مقتضیات کلاسی فراهم می‌نماید (اسکندری پور، ۱۳۹۹).

معلم اثربخش

تاکنون درباره‌ی «اثربخشی» تعاریف گوناگونی ارائه شده است. در فرهنگ علوم تربیتی آمده است: «اثربخشی عبارت است از میزان تحقق اهداف و انجام موفقیت‌آمیز مأموریت. به تعبیر دیگر اثربخشی عبارت است از عملکرد و کارایی مطلوب در تخصیص منابع» (فرمehینی فراهانی، ۱۳۸۷). آموزگاران اثربخش باید دانش و مهارت‌های مور نیاز برای دستیابی به هدف‌های مور دنظر را داشته باشند و نیز باید بتوانند آن‌ها را در زمان مناسب به شیوه‌ی مطلوب و مورد انتظار به‌کار گیرند. طبق نظر میدلی^۱ (۱۹۸۲)، برخورداری از دانش و مهارت‌های مختلف با عنوان شایستگی یا صلاحیت معلم مطرح می‌شود و کاربرد دانش و مهارت‌های مزبور عملکرد معلم تلقی می‌گردد. لذا، پژوهشگرانی که سعی دارند اثربخشی معلم را بشناسند، باید بتوانند بین شایستگی معلم و عملکرد وی و تحقق هدف‌های آموزشی پیوندی برقرار کنند. آموزگار اثربخش به‌گون‌های متناسب هدف‌هایی را که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با یادگیری دانش‌آموز مرتبط است، محقق کند. کارهای آموزگاران اثربخش به خوبی سازمان یافته و آماده است؛ یعنی از وقتشان به خوبی استفاده می‌کنند و می‌کوشند برنامه‌های خود را از قبل تنظیم کنند. برای تغییر دادن موضوع بحث و گفت‌وگو از لحظه‌ها استفاده می‌کنند؛ یعنی در کلاس فعالیت‌های متنوعی را باعث می‌شوند و هر حادثه‌ی یادگیری را مقدمه و به آن‌های برای حادثه‌ی یادگیری دیگر می‌دانند. این‌گونه معلمان از برنامه یا جدول یادگیری سریع بهره می‌برند؛ یعنی کلاس را به‌صورت زنده، شاد و فعال اداره می‌کنند، ولی به دانش‌آموز فشاری بیش از ظرفیت او وارد نمی‌آورند. انگیزه‌های دانش‌آموزان را برای یادگیری، فعال نگه می‌دارند؛ یعنی آن‌چنان فضای روانی‌ای ایجاد می‌کنند که دانش‌آموزان کنجکاو و برانگیخته برای آموختن باقی می‌مانند. موجباتی را فراهم می‌آورند که دانش‌آموزان ما هیجان و انگیزه‌ی لازم را برای انجام فعالیت‌های یادگیری داشته باشند (عسگری، ۱۳۹۸). براساس پژوهشی که رابینز^۲ (۱۹۹۹)، انجام داده است، معلمی که رفتار دوستانه دارد، دانش‌آموزان را می‌فهمد و رفتار و هیجان‌هایش سازمان یافته و سالم است، دانش‌آموزان را برای یادگیری بیشتر برمی‌انگیزد. ضمناً خلاقیت و نوآوری او باعث می‌شود دانش‌آموزان کلاس فعال تر باشند، بیشتر احساس مسئولیت کنند و در عین حال عزت نفس و کنترل رفتارهای نامطلوب نزد آنان بالاتر از دانش‌آموزان دیگر باشد.

¹ Middly

² Robbins

به عقیده‌ی پرل (۱۹۸۲)، معلمی که در ایفای نقش خود به‌عنوان رهبری موفق عمل می‌کند، دارای ویژگی‌های زیر است.

- ❖ تنوع و گوناگونی را ترغیب می‌کند و اغلب به شنیدن عقیده و نظرهای جدید دانش‌آموزان تمایل نشان می‌دهد.
- ❖ در بحث و گفت‌وگو پر انرژی است.
- ❖ برای مصالحه و توافق شرافتمندانه آماده است. در هر نظام آموزشی مواردی در کلاس درس پیش می‌آید که دانش‌آموزان علاقه‌مندند در زمینه‌ی خاصی به بحث و مجادله با معلم خود بپردازند. این‌گونه بحث و جدل‌ها زمانی به نتایج قابل توجه منتهی می‌شود که معلم مهارت و توانایی دستیابی به نوعی توافق و مصالحه‌ی شرافتمندانه و مبتنی بر واقعیت‌های زندگی را در کلاس درس داشته باشد.
- ❖ تعارض‌هایی را که مصالحه ناپذیرند، تشخیص می‌دهد. معلمی که در اداره و رهبری کلاس خود موفق است، توانایی حل هوشمندانه‌ی تعارض‌ها و تضادهایی موجود در مباحث را دارد.
- ❖ قادر است قوانین و مقررات آموزش را با توجه به آثار و نتایج آن‌ها مورد توجه قرار دهد. معلم موفق برده‌ی بی‌چون و چرای مقررات نیست و هنگام اجرای مقررات، ضمن احترام به آن‌ها می‌کوشد مقررات را با توجه به ابعاد و عوامل پیچیده‌ی انسانی، عدل، انصاف و مروت و مهمتر از آن عقل سلیم اجرا کند (قادری، ۱۳۹۹).

مهارت‌های فکری منبعث از ذهنیت فلسفی و نقش آن‌ها در کار معلم

الف) بعد جامعیت

مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آن‌ها به یک زمینه وسیع: معلمی که این ویژگی در ذهن او پرورش یافته باشد، با دیدی وسیع‌تر به مسائل تعلیم و تربیت می‌نگرد و می‌تواند امور به ظاهر پراکنده را در یک بافت گسترده و مرتبط به هم ببیند و نسبت به آن‌ها شناخت جامع‌تر کسب کند. در این صورت زمانی که به مشکل خاصی برخورد کند، می‌تواند ارتباط آن را با دیگر مسائل مرتبط درک کند و راه‌های مناسب‌تر و متنوع‌تر برای حل آن بیابد. ارتباط دادن مسائل کنونی و آتی به هدف‌های دور: با آموختن این مهارت ذهنی و ممارست در به کارگیری آن در موقعیت‌های گوناگون، معلم قادر می‌شود که مسائل روزمره تعلیم و تربیت را در ارتباط با اهداف نهایی تعلیم و تربیت در نظر بگیرد و فعالیت‌های روزانه آموزشی و تربیتی خود را در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت هدایت کند و زمینه تحقق‌پذیری آن‌ها را فراهم سازد. به کاربردن قوه تعمیم: منظور آن است که فرد بتواند با مطالعه عمیق در مورد چند رخداد، یک مسئله یا اتفاق، قاعده کلی در مورد علل رخداد آن مسئله یا اتفاق را پیدا کند. این نوع تعمیم را تعمیم خلاق می‌گویند. توجه داشتن به جنبه‌های نظری: منظور از این مهارت ذهنی این است که معلم خود را صرفاً محصور به امور محسوس و

رفتار عادت گونه نکند. بلکه قوه ابتکار و خلاقانه ذهن خود را به کار گیرد، موارد خاص را در یک زمینه با طرح کلی قرار دهد تا بتواند به مقصود ضمنی آن‌ها پی ببرد و به شناختی عمیق‌تر از آن‌ها دست یابد.

ب) بعد تعمق ذهنیت فلسفی

در صورتی که معلم آن را به منزله یک مهارت ذهنی خود در نظر بگیرد و در نحوه تفکر و پرورش خود به کار گیرد، نقش مهمی در بهبود عملکرد خود خواهد داشت. پرسش و کنکاش کردن در مورد آن چه دیگران مسلم و بدیهی فرض می‌کنند: در صورتی که ذهنی پرورش فلسفی یافته باشد، امور مسلم و بدیهی را مورد سؤال قرار می‌دهد و صحت و کذب آن را با محک خرد می‌سنجد و به حقیقت آن پی می‌برد. کشف امور بنیادی و بیان آن‌ها در هر موقعیت: چنین معلمی در هر موقعیتی می‌کوشد که جنبه‌های اساسی و ایده‌های مهمی را که در حل مسائل آن موقعیت مؤثرند، استنباط کند. قضاوت و حکم کردن بر مبنای روش فرضیه‌ای - قیاسی: منظور از این ویژگی و مهارت ذهنی آن است که فرد با ذهنیت فلسفی خود در بررسی مبنای حکم کلی در مورد رخ دادن یک موقعیت، به شیوه استقرایی رو نمی‌آورد. بلکه امور تجربی و قابل مشاهده آن موقعیت را مبنای استنباط حکم کلی در مورد موقعیت‌های مشابه قرار می‌دهد و فرضیه‌ای را به صورت کلی بیان کند و از آن برای حل مسئله و موقعیت جدید بهره بگیرد و بر مبنای آن در فرضیه خود تجدید نظر کند. به مرور که بر تجربه‌های او افزوده می‌شود، در فرضیه‌ی کلی خود تجدید نظر کند و راه حلی مناسب‌تر اتخاذ کند. توجه داشتن و حساس بودن به اشارات و معانی ضمنی هر موقعیت و ارتباط دادن امور با یکدیگر: این مهارت‌های ذهنی به معلم کمک می‌کند که پیامدهای صریح و ضمنی هر یک از اعمال خود را در نظر بگیرد و با آگاهی بیشتر رفتار کند.

ج) بعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی:

این بعد دارای مؤلفه‌های زیر است که هر یک از آن‌ها متضمن مهارت ذهنی است و معلم می‌تواند ضمن انجام دادن وظایف خود از آن‌ها بهره بگیرد. رها ساختن خود از جمود روان‌شناختی: منظور از جمود روان‌شناختی این است فرد هنگام مواجه شدن با یک موقعیت نتواند در تجربه‌های گذشته خود تجدید نظر کند و رفتار مناسب با آن موقعیت را انجام دهد و معمولاً عکس‌العملی عادت گونه از فرد سر می‌زند که متناسب با آن موقعیت نیست (نادری و مهدوی، ۱۳۹۷). توجه داشتن به مسائل مورد بحث از جنبه‌های گوناگون: کسانی که دارای تفکر فلسفی هستند می‌توانند به مسائل از جنبه‌های گوناگون بنگرند و فرضیه‌های متفاوت برای حل مسائل ارائه دهند. ارزش سنجی افکار و نظریه‌های دیگران بدون توجه به منبع آن‌ها: معلم مانند هر انسان متفکری باید بتواند این مهارت ذهنی را در خود پرورش دهد و تمایل‌ها و پیش‌داوری‌های بدون منطق را مبنای قضاوت در مورد نظریه‌ها و افکار دانش‌آموزان خود و دیگران قرار ندهد. شکیبایی در قضاوت موقت و مشروط و علاقه‌مند به اقدام در موقعیت مبهم و نامشخص: در این مورد افرادی که دارای ذهنیت فلسفی هستند به جای آن که دنبال معانی مطلق باشند، قضاوت‌های موقتی را می‌پذیرند و براساس آن اقدام می‌کنند و نیز می‌دانند که قضاوت آن‌ها ممکن است تغییر کند. از این رو به محض یافتن شواهدی له یا علیه آن تجدید نظر و متناسب با آن اقدام می‌کنند (شعبانی، ۱۳۹۹).

توسعه فناوری و یادگیری الکترونیکی

در شرایطی که امکان دسترسی راحت به منابع درسی وجود دارد نقش معلمان مدارس نیز تغییر کرده است. مدیران دیگر به عنوان تنها منبع ارائه درس در کلاس محسوب نمی‌شوند، همچنین دیگر نمی‌توان به ارائه سخنرانی در کلاس‌ها بسنده کرد، انواع ابزارهای سمعی و بصری مانند: رایانه یا کامپیوتر، لپ تاپ یا رایانه دستی، دی جی ممو یا یادداشت نویسی الکترونیکی در کلاس، کولدیس، میل و جی میل، دی وی دی، سی دی، کیت‌های آموزشی یا بسته‌های نرم افزاری درسی و... می‌توانند در عمق بخشیدن به فرآیند یاددهی-یادگیری در مقاطع گوناگون مدارس به کار گرفته شود. همچنین می‌توان شاهد بود که تأکید از صرف یادگیری و محفوظات به سمت تفکر خلاق و قدرت استنباط از اطلاعات، در حال تغییر است. مسأله‌ای که تا به امروز در مدارس ایران و برخی از کشورها اتفاق افتاده است، تأکید بر نقش کلاسیک اساتید و تعامل نزدیک با دانش‌آموزان و با گروه‌های کوچک دانش‌آموزان بوده است چنین تعاملی به دلیل تحولات و پیچیدگی جوامع، رشد کمی دانش‌آموزان و منابع محدود که افزایش دانش‌آموزان در کلاس درس را به همراه داشته غیرممکن به نظر می‌رسد. آموزش و یادگیری ضعیف غالباً نتیجه عدم هماهنگی میان مطالب با روش‌های آموزشی که مدرسان در پی آموزش آن هستند، می‌باشد (آدلر، ۱۹۸۰). برای مثال، انتقال اطلاعات فرآیندی است که به وسیله آن فرد مطالب را به دیگران انتقال می‌دهد. تاکنون روش‌های حاکم بر آموزش همانطور که آدلر اشاره می‌کند "من صحبت می‌کنم تو گوش می‌دهی" بوده است". بنابراین لازم است نقش جدید آن‌ها طوری تعریف شود که با استفاده از فناوری پیشرفته به ارتقاء فرآیند یادگیری کمک کنند. وقتی مدرسین نیروی ذخیره شده و ابزار قدرتمند تربیتی و آموزشی را در فاوا بشناسند و آن را درک کنند. به نظر رئیس دانا (۱۳۸۳) این فناوری می‌تواند در کلاس‌های درس و متون درسی به صورت نامحدود شروع به فعالیت کند؛ پس باید قبول کرد که اساتید می‌بایستی میل و رغبت به فاوا را در خود ایجاد کرده و از آن به عنوان ابزاری تکنیکی در فرآیند آموزش به طور مؤثر در کلاس‌های درس استفاده کنند. اساتید برای اینکه در مورد تکنیک‌های یادگیری و یاددهی تجدیدنظر کنند باید ابتدا درباره‌ی فناوری‌های مناسب دانش کافی داشته و سپس آن‌ها را در حرفه خود به کار گیرند و برای دانشجویان خود معنی دار کنند (شکاری، ۱۳۹۹). کاربرد رایانه در آموزش به حدود چهارده دهه پیش برمی‌گردد و معمولاً از آن به عنوان آموزش به کمک رایانه (CAI) و یا آموزش مبتنی بر رایانه (CBI) یاد می‌کنند. اگر چه CAI، CBI، خیلی از حوزه‌ها را در برمی‌گرفتند ولی فلسفه کلی آن‌ها بر مواد برنامه درسی الکترونیکی برنامه‌هایی که فراگیران می‌توانستند با آن‌ها تعامل برقرار کنند تا محتوای خاصی را یاد بگیرند متمرکز بود. نقطه نظر اصلی این بود که رایانه‌ها می‌توانند تجارب یادگیری انفرادی را شکل دهند که از مجموعه‌های متوالی مسأله‌ها یا سؤالات دارای بازخوردهای مناسب تشکیل شده‌اند. پایه نظری همه این‌ها، نظریه‌های معتبر رفتارگرایی و شناخت‌گرایی اولیه بود. شواهد تجربی زیادی براساس نمرات پیشرفت تحصیلی و نتایج یادگیری فراگیران

¹ computer assistance instruction

² computer based instruction

مبتنی بر موفقیت این سبک وجود دارد. اما باگذشت زمان روشن شد که اگرچه این رویکرد ممکن است مزایای محدودی داشته باشد ولی روش بسیار مؤثری برای به کارگیری رایانه در آموزش نیست. در مقابل دریافتیم که رایانه وسیله بسیار مناسبی برای برقراری ارتباط و به اشتراک گذاشتن اطلاعات است. در واقع آنچه که فراگیران ومعلمان را تحت تأثیر قرارمیداد ظرفیت وتوانایی رایانه برای برقراری تعامل الکترونیکی و جستجو در پایگاه داده‌ها بود؛ بنابراین تعامل خیلی مهم بود اما نه تعاملی که قبلاً در CAI, CBI وجود داشت. (مرادی مخلص، زارعی زوارکی و رشیدی، ۱۴۰۰).

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

امروزه نظام آموزشی بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی، یکی از سازمان‌های پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر کشور محسوب می‌شود و با رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی پیوندی ناگسستنی دارد و به تدریج از یک حالت ساده و ابتدایی به یک حالت پیچیده درآمده است. لذا همه‌ی دولت‌های جهانی از کوچک و بزرگ، قدرتمند و ناتوان، صنعتی تا در حال توسعه پرداختن به آموزش مردم خود را در شمار وظایف اساسی و بنیادی خود می‌گنجانند و درصد قابل توجهی از تولید ناخالص ملی و بودجه‌ی جاری و عمرانی کشور را به این مهم اختصاص می‌دهند (صافی، ۱۴۰۰). رشد و گسترش نظام‌های آموزشی، ویژگی بارز جامعه‌های عصر ماست. این امر به ویژه در دهه‌های اخیر، در کشورهای رو به توسعه، به مسئله مهم مبدل شده است. پیامد این رشد روز افزون، تبدیل نظام آموزشی به سازمانی عظیم و فراگیر است که با تعداد کثیری دانش‌آموز سروکار دارد، وظایف متعدد و متنوعی انجام می‌دهد، معلمان و کارکنان فروانی با دانش و مهارت‌های گوناگون به خدمت می‌گیرد و منابع مالی و مادی عظیمی مصرف می‌کند و روی هم رفته، اثرات و نتایج دامنه داری به بار می‌آورد که گردش کار چنین سازمانی بی‌تردید در گرو هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی سنجیده و سازمان‌دهی هوشمندانه و تأکید ویژه بر مهارت‌نیروهای انسانی است (سلوی، ۲۰۲۲). مهارت‌های علمی معلمان مجموعه‌ای از شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که با داشتن آن‌ها به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک می‌کند. مهارت‌های معلمان در سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و مهارتی طبقه بندی می‌شود. با توجه به اهمیت نظام آموزش و پرورش و همچنین ضرورت یادگیری فراگیرانی که در مدارس و دانشگاه‌ها مشغول تحصیل هستند لازم است توجهی ویژه بر مسائل مربوط در این حوزه داشت. از جمله مسائلی که در این حوزه حائز اهمیت است دانش آموختگان و دانش‌آموزان، مدرسان و معلمان، مدیران آموزشی و ... است (کلایمنت^۲، ۲۰۲۲). با توجه به تحقیقات صورت گرفته در این حوزه، هر نوع بهبود معنادار و اساسی در نظام آموزشی باید از مدرسان و معلمان شروع شود چرا که ارتباط معنا داری بین بهبود آموزش و کیفیت یادگیری و عملکرد معلمان وجود دارد، و همچنین، بین بهسازی عملکرد معلمان و یادگیری دانش‌آموزان ارتباط وجود دارد. تأکیدی که بسیاری از محققان در زمینه ارتقا مهارت علمی معلمان دارند، این است که اولاً باید به معلمان به عنوان افرادی

¹ Selvi

² Climent

که در مورد تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی و مسائلی از این قبیل آگاهی دارند، نگاه کرد. دوم اینکه دانشگاه‌ها این وظیفه را بر عهده دارند تا جوی صمیمانه و توأم با اعتماد متقابل در میان معلمان ایجاد کنند که نتیجه‌ی آن می‌تواند منجر به تشکیل گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری توسط معلمان شود. برای رسیدن به هدف اصلی آموزش که چیزی جزء بهبود فرآیند یادهی و یادگیری نیست باید به همه‌ی ارکان آموزشی به ویژه مدرسان توجه داشت تا بتوان نظام آموزش را در مسیری درست قرار داد که این مهم نیازمند توجهی مستمر بر عناصر کلیدی در این حوزه می‌باشد (بوک، ۲۰۲۲). عوامل مؤثر بر یادگیری بسیار گسترده و وسیع می‌باشند و شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم آموزشی مهم است. عوامل مؤثر بر یادگیری به دو حیطه فردی و محیطی طبقه‌بندی می‌شوند که عوامل فردی عبارت‌اند از: رفتارهای فراگیران، انعطاف‌پذیری، خود ارزیابی یادگیرنده، تمایل به یادگیری و انگیزه فراگیر و عوامل محیطی شامل محیط و منابع فیزیکی، تمرکز بر روی نتیجه آموزش، تکمیل کردن اهداف در روش تدریس و ارزشیابی، ارتقاء یادگیری از طریق تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، ارزش نهادن به نظرات دانش‌آموزان، تشویق به ارائه بازخورد در مورد نحوه آموزش از سوی دانش‌آموزان، حمایت معلمان، مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری محققان عرصه آموزش، آموزش مؤثر و کارآمد را مهم‌ترین عامل در پیشرفت آموزشی و یادگیری دانش‌آموز تشخیص داده‌اند (نای، ۲۰۲۰). آموزش موقعی مؤثر خواهد بود که این ویژگی‌ها را داشته باشند: مستقل و دارای جهت‌گیری فردی باشد، همکاری و تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان در آن وجود داشته باشد، جهت‌گیری آن کوتاه مدت نبوده و برای تمامی زندگی فرد هدف‌گذاری شود. برای ارتقا سطح آموزش، اساتید و دانش‌آموزان باید اهداف اجرای دوره و کل برنامه را بدانند. دانش‌آموزان و اساتید به عنوان شرکای در آموزش با همدیگر کار کنند. به هر حال، «شرکا» همیشه در کیفیت، کمیت و شیوه تدریس یا تناسب محل تدریس توافق ندارند. دانش‌آموزان بیشتر روش‌های تدریسی را که همراه با تجسس و چالش باشد، می‌پذیرند (گارسیاروس، ۲۰۲۱). آموزش و تدریس با کیفیت بالا در صورت حمایت اساتید امکان‌پذیر است. این حمایت می‌تواند به وسیله ارتباط قوی‌تر بین دانشکده و محل کارآموزی، افزایش فرصت‌ها، انگیزه و پاداش، توسعه برنامه درسی و به دست آوردن مهارت‌های تدریس تسهیل گردد (سوانن، ۲۰۱۲) کیفیت و بهبود و ارتقاء آن به خودی خود ایجاد نمی‌شود و مستلزم برنامه‌ریزی علمی و عملی است و یکی از وجوه مورد توجه در طراحی و استقرار ساختار مناسب آن بایستی انتخاب افراد شایسته و با مهارت در حوزه ممیزی کیفیت و آموزش مستمر آن باشد. از این رو به عنوان یکی از پایه‌های اصلی و ابعاد کلیدی ساختار مناسب این امر، موضوع مهارت یا شایستگی معلمان مطرح می‌شود. بر این اساس بایستی به توصیف و تبیین جایگاه شایستگی یا مهارت معلمان در نظام آموزش عالی و سایر ملزومات و پیامدهای تبعی آن‌ها پرداخت؛ چرا که بنای موفقیت نظام دانشگاهی در استقرار سیستم‌های مناسب ارزشیابی و ممیزی کیفیت و مدیریت آن به کیفیت عملکردی افراد و تکیه بر شایستگی‌های این سرمایه انسانی که زمینه‌ساز

¹ Bok

² Nye

³ GarciaRos

⁴ Swennen

رشد و تعالی آن‌هاست، بستگی دارد. از این رو توجه نظام آموزش عالی به این مقوله در فرآیندهای مختلف مدیریت منابع انسانی از جذب و بکارگیری گرفته تا آموزش و مدیریت عملکرد، می‌تواند مزیت‌های رقابتی پایداری را در این شرایط دشوار برای آن‌ها فراهم سازد. بر این اساس شناخت درست شایستگی‌های مورد نیاز و انتخاب افراد متناسب با این شایستگی‌ها در سطوح مختلف مدیریت کیفیت، امکان افزایش رضایت خاطر متولیان و همچنین افزایش اثربخشی فعالیت‌های در دست اقدام را در پی خواهد داشت (قوامی و اسماعیلی، ۱۳۹۸). در حقیقت پیشرفت پویای معلمان، قسمت مهمی از بهبود کیفیت آموزش است. رویکرد اکتشافی به بهبود آموزش که مربوط به درک عمیق از دیدگاه‌ها، نظریه‌ها، اصول و رفتارهای معلمان است، اجازه می‌دهد تا روش‌های معلمان مورد ارزیابی قرار گیرد و باعث تصمیمات مطلع در باره نحوه آموزش معلمان شود (ویکیس، ۲۰۲۰).

نتیجه‌گیری

دستیابی به اهداف مدارس با توجه به تحولات تأثیرگذار در راستای کارکردهای شناخته شده یعنی تربیت نیروی انسانی، پژوهش‌ها و توسعه‌ی دانش، فن‌آوری و ارائه‌ی خدمات مدرسی به جامعه، به تدابیری در جهت تدوین و اجرای برنامه‌هایی به منظور توسعه‌ی حرفه‌ای و بالندگی معلمان نیاز دارد. از آن جا که نقش تدریس معلمان در توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور تعیین کننده است و نیروی انسانی متخصص مورد نیاز بخش‌های مختلف، توسط مدارس تربیت می‌شوند، تقویت و توسعه این بخش، زیربنای توسعه‌ی سایر بخش‌ها را به دنبال دارد. در این میان، معلمان از عوامل اصلی و مهم نظام آموزشی کشور به شمار می‌روند و توانمندی و شایستگی آن‌ها بر عملکرد آموزش تأثیر مستقیم دارد. لذا برخورداری از توانمندی‌های لازم برای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و همچنین، داشتن تجربه تدریس، از مهارت‌های لازم معلمان برای داشتن کیفیت یادگیری مطلوب دانش‌آموزان است و منجر می‌شود که عملکردهای تدریس آن‌ها با کیفیت باشد. به بیان دیگر، مهارت‌های علمی معلمان منجر به انجام مناسب فعالیت‌های برنامه ریزی، آموزش، ارزشیابی، مدیریت کلاس، انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای و مشارکت آنان می‌شود که این خود منجر به بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و برون‌دادهای مطلوب در دانشگاه می‌شود. یکی از حوزه‌های حائز اهمیت در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه ویژه به مهارت‌های علمی معلمان به عنوان سرمایه‌های فکری دانشگاهی و برنامه‌ریزی مستمر جهت بروز نمودن دانش، بینش و مهارت‌های اعضای هیأت علمی برای ایران فردا است. لذا تدوین برنامه‌هایی جهت مهارت‌های علمی معلمان توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نقش مهمی در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و اجرای برنامه‌های توانمندسازی اعضای هیأت علمی در افق ۱۴۰۴ ایفا می‌کنند.

منابع و مأخذ

منابع داخلی

- افضل نیا، محمد رضا؛ اشکوه، حسین؛ کلوی، آیلاز (۱۳۹۷). بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیر رسمی و یادگیری مادام العمر در عصر ناپایداری اطلاعات. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال دوازدهم، شماره ۵۴، صص ۵۷-۶۸
- افکنه، صغری (۱۳۹۸). بررسی روش های برتر تدریس در فرآیند یاددهی - یادگیری و تاثیر آن بر مطالعه کتاب های غیر درسی دانش آموزان دانشگاه آزاد اسلامی. اندیشه های تازه در علوم تربیتی، شماره ۱۴، صص ۲۹-۴۸.
- بازرگان عباس، دادرس محمد، یوسفی افراشته مجید، (۱۳۹۷). ساخت، اعتباریابی و روایی یابی ابزار سنجش کیفیت خدمات دانشگاهی به دانش آموزان فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ۲۰(۲): ۷۳-۹۷.
- بازرگان، سیمسن؛ مهر محمدی، محمود؛ زندی، بهمن؛ ابراهیم زاده، عیسی؛ سردی، محمد رضا (۱۳۹۷). روش های یاددهی - یادگیری عصر اقتصاد دانایی برنامه درسی راهبردی آموزش عالی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، شماره ۱، صص ۳۸-۴۶.
- پاکمهر؛ حمیده، جعفری ثانی؛ حسین، سعیدی رضوانی؛ محمود، کارشکی، حسین. (۱۴۰۰). نقش کیفیت تدریس معلمان و مؤلفه های آن در توسعه تفکر انتقادی دانش آموزان: فرصت ها و چالش های برنامه درسی در آموزش عالی. دوره ۹، شماره ۱۶، پاییز، صفحه ۳۶-۱۸
- جوادی، علی، عرب بافرانی، محمدرضا، (۱۳۹۹). آسیب شناسی روش های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانش آموزان با رویکرد بومی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی تهران، دانشگاه صنعتی شریف، شماره ۱۱۴۲.
- حاتمی، حمید (۱۳۹۷). طراحی یک مدل ارزشیابی عملکرد معلمان. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران.
- حبیبی رضائی، مهران؛ سیاه منصوری؛ یاسر (۱۳۹۷). تحقق دانشگاه های نسل سوم از رهگذر توسعه مراکز رشد دانشگاهی. نشریه نشاء علم، سال سوم، شماره اول، صص ۴۳-۴۹.
- حسن زاده، رمضان و معتمدی تلاوکی، محمد تقی (۱۴۰۰). تاثیر مهارت معلمان در به کار گیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبرد های یادگیری و مطالعه دانش آموزان، شماره ۱۹، صص ۴۱-۷۰ و
- حسین زاده، داود، صائمیان، صدیقه، (۱۳۹۹). مفاهیم و فلسفه مدیریت کیفیت جامع، مجله تدبیر، شماره ۱۲۹، دی ماه ۸۱-۳۷-غلامرضا، توکلی، مدیریت کیفیت، یک گام به سوی توسعه اقتصادی، مجله تدبیر، شماره ۱۳۰.
- حسینی، معصومه و صادقی، طاهره (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر خلاقیت و نوآوری اعضای هیأت علمی و آرایه راهکار به منظور ارتقاء. مجله راهبردهای آموزش. قزوین، دوره ۳، شماره ۱، صص: ۱-۶.

- حلیمی، محمد، (۱۴۰۰). نوآوری و توسعه؛ موتور توسعه دانش محور. روند اقتصادی، شماره ۴۲، صص ۳۴-۳۹.
- حیاتی، داود؛ عگبھی، عبدالحسین؛ حسینی آهنگری، عابدین؛ عزیزی ابرقویی، محسن. (۱۳۹۷). بررسی رابطه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دو فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی ۳(۴)، ۱۸-۲۸.
- حیدری، مسعود، بهداد، علیرضا، مهربان، جواد، (۱۳۹۷). بررسی مقایسه‌ی اولویت‌های ارزشیابی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی لرستان. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، سال چهارم، شماره ۳.
- دارابی، طاهره (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین مهارت اعضای هیأت علمی در کاربرد مراحل هفت گانه چرخه یادگیری و توسعه مهارت‌های فکری و عملی دانش‌آموزان مهندسی دانشگاه شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- دانش فرد، کرم‌الله و علی پور، کیومرث (۱۳۹۷). تاثیر آموزش ضمن خدمت بر ارتقاء مهارت‌های تدریس اعضاء هیئت علمی (مطالعه موردی واحد رودهن). فصلنامه ارتباطات و آموزش، صص ۲۷-۴۲.
- دباغی، فاطمه؛ اسکویی، فاطمه؛ کریمی مونقی، حسین؛ ویلایین جولکانن، کاتری. (۱۳۹۷). سبک یادگیری دروس نظری: تجارب و درک دانش‌آموزان پرستاری کاتری، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره نهم، صص ۵۴-۴۱.
- درخشانی، روشنا (۱۳۹۷). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری با میزان فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دانشگاه کردستان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ارومیه
- رحمانی، جهانبخش و ازلی، مینا (۱۳۹۷). رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر اصفهان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۳۳، صص ۱۳۱-۱۴۰.
- رحمتی داریوش؛ صالحی علیرضا؛ عزیزی علی؛ ذوقی لیلا، (۱۴۰۰). یادگیری فردی با رویکرد راهبردی. توسعه مدیریت و منابع انسانی و پشتیبانی. دوره ۶، شماره ۱۹، صفحه ۶۱ تا صفحه ۹۹.
- ساویز، مرضیه. (۱۳۹۷). بررسی رابطه‌ی بین کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری و پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد، دانشکده علوم انسانی.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ افشار، عبدالله (۱۴۰۰). مانع‌زدایی از نهضت تولید علم راهکاری بنیادی در نوآوری فعالیت‌های پژوهشی دانشگاهی. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، شماره ۴۱، صص ۴-۲۱.
- شعبانی ورکی، بختیار و قلی‌زاده رضوان، حسین (۱۳۹۷). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی: بهار، دوره ۱۲، شماره ۳۹، از صفحه ۱ تا صفحه ۲۲.
- شمس، محمدشهاب، (۱۳۹۹). فناوری‌ها یا اطلاعات و ارتباطات در عرصه آموزش معلمان، کمسیون ملی یونسکو تهران: انشارت سمت.

- شواخی ، علی رضا ؛ نادری ، عزت الله ؛ عابدی ، احمد (۱۳۹۷). مقایسه تاثیر سه رویکرد یاددهی - یادگیری دانش آموزان در درس زیست شناسی . دانشور رفتار ، شماره ۲۴ ، صص ۵۳-۶۴.
- طاهری زاده ، زینب ؛ سلیمی ، قربان علی؛ صالحی زاده ، سعید. (۱۳۹۷). رابطه مهارت های ارتباطی معلمان دانشگاه با مهارت تدریس آنان از دیدگاه دانش آموزان . رهبری و مدیریت آموزشی ، شماره ۱۶ ، صص ۹۵-۱۱۶.
- عابدی، لطفعلی، (۱۳۹۷)، سطوح سه گانه آرمانی، رسمی و تجربه شده برنامه درسی تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش) ۱۳۸۰ شماره ۷۲ و ۷۳.
- عزیزی ابرقوئی، محسن، (۱۳۹۷). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی(ره) تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی(ره) تهران
- عدلی ، فریبا (۱۳۹۷). یادگیری زدایی ؛ راهکاری برای یادگیری بیشتر . مجله راهبردهای آموزش ، دوره سه ، شماره ۱، صص ۱۷-۲۱.
- علیرضایی، ابوتراب، تولایی، روح اله (۱۳۹۸). " ترغیب خلاقیت و نوآوری در میان کارکنان سازمان "، دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال پنجم، شماره ۱۶.
- سالاروند، شهین و همکاران، (۱۳۹۸). ویژگی های اخلاقی و حرفه ای استاد ایده آل از دیدگاه دانش آموزان پرستاری: مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۵ (۶۰) / ۴۸۱.
- ساویز، مرضیه. (۱۴۰۰). بررسی رابطه ی بین کمال گرایی، فرسودگی تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری و پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد، دانشکده علوم انسانی.
- صایبی، حمید، (۱۳۹۷). **مقدم های به روش تحقیق**، کرمان، مؤسسه مدیریت کرمان، بی تا.
- عزیزی ابر قوئی، محسن. (۱۳۹۷). رابطه خود کار آمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- عمرزهی، احمد، (۱۳۹۹). شناسایی معیارهای ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی از دیدگاه دانش آموزان دانشگاه علامه طباطبایی تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. علوم تربیتی، برنامه ریزی آموزشی، روانشناسی و علوم تربیتی.
- غفوریان، مهدی و همکاران. (۱۳۹۷). «بازخورد اعلام نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز در بهبود کیفیت تدریس آنان از دیدگاه خودشان». دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- فرح بخش، سعید، (۱۴۰۰). تدوین صلاحیت های علمی - حرفه ای مدیران مدارس ابتدایی استان لرستان. دوره ۵، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰، صفحه ۱۲۷-۱۱۳.

- فرمیپنی فراهانی، محسن، رضائیان علیپور، فاطمه، (۱۳۹۷). کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی بر اساس مقیاس مای کورس از دیدگاه دانش‌آموزان. راهبردهای آموزش دوره پنجم پاییز ۱۳۹۷ شماره ۳ (پیاپی ۱۷).
- فرزانه، محمد، پورکریم؛ جواد، نوروزی؛ میترا، (۱۳۹۹). ارائه‌ی الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس. دوره ۹، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۸، صفحه ۸۳-۹۵.
- قلی زاده، رقیه و احقر، قدسی (۱۳۹۷). بررسی نقش سبک‌های یادگیری در تبیین خودکارآمدی دانش‌آموزان دوران متوسطه. اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۳۱، صص ۶۷-۸۴.
- کاظمی، سیما؛ محمدی، یحیی؛ رئیسوند، محمدرضا، (۱۴۰۰). بررسی وضعیت مدیریت کلاس معلمان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند از دیدگاه دانش‌آموزان. مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، دانش‌آموزی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- کردلویی، حمیدرضا؛ میرآبی، حیدرضا؛ طاهرپور کلانتری، هادی؛ یلدا رحمتی قفرانی؛ حمید، (۱۳۹۷). روش تحقیق در مدیریت و حسابداری. چاپ شوم، ناشر: شهر سوم.
- کریمی، فریبا؛ نیکنامی، مصطفی، (۱۳۹۷). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، آموزش عمومی و چارچوب ادراکی مناسب. دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی، شماره ۲۳، صص ۱-۲۲.
- کشاورز، حلیمه (۱۳۹۷) بررسی رابطه بین سرمایه‌ی اجتماعی و نوآوری دانشگاهی مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- کوچکی، لاله (۱۳۹۷). بررسی رابطه‌بین عوامل کلیدی دانشگاه نوآور با گرایش دانش‌آموزان به یادگیری مادام‌العمر: مطالعه موردی دانشگاه شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- کیاست، سپیده، دهقانی، مرضیه، (۱۳۹۹). نقش کیفیت تدریس معلمان و مولفه‌های آن در توسعه تفکر انتقادی و سبک‌های یادگیری در بین دانش‌آموزان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اورمیه. همایش بین‌المللی مدیریت، تهران، موسسه سفیران فرهنگی مبین.
- گنجی، مسعود؛ زاهد بابلان، عادل؛ معینی کیا، مهدی (۱۳۹۷). فراتحلیل پژوهش‌های انجام یافته در خصوص نقش الگوهای تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روانشناسی مدرسه، شماره ۱، صص ۹۳-۱۰۷.
- لقمانی شه‌میری، مهران، (۱۴۰۰). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم. سومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.
- مبینی، مهدی و عباس پور، عباس. (۱۴۰۰). توسعه اعضای هیئت علمی راهبردهای اثرگذار در ارتقاء کیفیت دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی. اولین کنفرانس ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران دانشگاه صنعتی شریف.

- محمدی مهر، مژگان؛ ملکی، حسن؛ خوشدل، علیرضا و عباس پور، عباس (۱۳۹۵). جستاری بر شایستگی های مورد نیاز یادگیری مادام العمر در دانش آموزان پزشکی عمومی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۱، صص ۹۶۱-۹۷۵.
- محمدی، رضا، (۱۳۹۹). ارائه مدل مفهومی صلاحیت حرفه‌ای ارزشیابان و ممیزان کیفیت در نظام آموزش عالی. ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور. پژوهش در نظام های آموزشی، شماره ۳۵.
- محمودی، مهدی، (۱۳۹۷). نقش انگیزش معلمان در کیفیت یادگیری. مجله حیات، دوره ۱۸، شماره ۱.
- مرقاتی خویی، عفت السادات، زارعی، فاطمه، بیات، علیرضا، مریم، دستورپور، ریماز، شهناز (۱۳۹۹). تبیین دیدگاه معلمان و دانش آموزان تحصیلات تکمیلی در خصوص شیوه های آموزش و یادگیری. فصلنامه علمی- پژوهشی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت. سال اول. شماره ۳.
- مرادی پادوک، مریم؛ عزیز حسنونند، حدیث، (۱۳۹۷). شناسایی معیارهای ارزیابی عملکرد اعضای هیات علمی دانشگاه اصفهان و نقش آن در بهبود کیفیت دانشگاهی. تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
- مرزوقی، رحمت اله؛ حیدری، الهام و حیدری، معصومه. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با رشد توانایی آینده پژوهی دانش آموزان. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱۱(۲)، ۱۳۱-۱۳۸.
- مرقاتی خویی، عفت السادات و همکاران، (۱۳۹۹). تبیین دیدگاه معلمان و دانش آموزان تحصیلات تکمیلی در خصوص شیوه های آموزش و یادگیری، دانشگاه علوم پزشکی تهران، سال اول، شماره ۳.
- مطهری نژاد، حسین؛ قورچیان، نادر قلی؛ جعفری، پریوش و یعقوبی، محمود، (۱۴۰۰). استانداردهای تضمین کیفیت آموزش مهندسی در ایران: رویکردی جهانی فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال چهاردهم، شماره ۵۴، صص ۴۲-۲۱.
- ملکی، ناهید، (۱۳۹۷). هیجان‌ها و یادگیری دانش آموزان در کلاس درس مجله رشد تکنولوژی آموزشی، دوره سی و یکم، شماره ۲.
- نادری، عزت اله، سیف نراقی، مریم، (۱۳۹۸). روش تحقیق در علوم انسانی، چاپ دوم، ناشر ارسباران.
- نریمانی، ابولقاسم، (۱۳۹۸). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانش آموزان این مقطع. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد شماره بیست و ششم بهار.
- نجفی، حسن، (۱۴۰۰). ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC). فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. سال پنجم، شماره ۱۰، تابستان سال پنجم، شماره ۱۰.
- نولان، جیمز و هوور. ای. لیندا، ترجمه‌ی عبدالهی، بیژن، (۱۴۰۰). نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم- نظریه و عمل، انتشارات آثار معاصر، تهران.

- منابع خارجی

- Askov, E.N. "Adult Literacy". In Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2021. pp.250-259.
- Barnlund, D. C. (2022). A transactional model of communication. In. C. D. Mortensen (Eds.), Communication theory (2nd ed. , pp47-57). New Brunswick, New Jersey: Transaction.
- Biggs ,J & Tang, C. (2022). Teaching for Quality Learning at university ,open university press.
- Bok, EA, Maestas RR, et al. Professionalism in medical education: an institutional challenge. Academic Medicine. 2022;81(10): 871-6.
- Candy, p. ; Cerbert, G. and Oleary, J. (2022). Developing Lifelong learners, Throgh Undergraduate Education. Canberra: Astralian Government Publishing Service.
- Chapman R & Wilson .p,(2021)., Total Quality Training and Human Resource Development, Dogan page.
- Climent , N &Cabrillana, B (2022). "Giving Teeth to an Environmental Policy: a Delphi Study at Dalhousie University". Journal of Cleaner Production, 14: 761767-.
- Coates, Andrea (2021). Quality Management in Higher Education. Higher Education Management Series. Number 2. General Conference Department of Education.
- Cole DA, Peeke L, Dolezal S, Murray N, Canzoniero A. A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. J Pers Soc Psychol 2020; 77(4): 851-62.
- cynsemoni, K.A. (2022). Course characteristics and college students' ratings of their own teachers: what we know and what we don't. Research in Higher Education, 9, 199-242.
- Dogru, C ,Tekkaya, m. (2020). Employers' perceptions of graduate competencies and future trends in higher vocational education in China. Journal of Vocational Education and Training, 61 ,35-51.
- Dececo, F. and Crawford, M. (2021). "Characteristics of Innovation and Innovation Adoption in Public Organizations: Assessing the Role of Managers"; Journal of Public Administration Research and Theory, Vol. 19,pp. 495-522.
- Driscoll, A., & Wood, S (2022). Developing outcomes-based assessment for learner-centered education: a faculty introduction Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.

- GarciaRos R, Perez F, Talaya I. New university students' instructional preferences and how these relate to learning styles and motivational strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2008;. 6(3): 570-547.
- Gheibi M. Arefi, Danesh E. Relationship between learning style and self efficacy in student of groups. *Journal of Applied Psychology*. 2022; 6(1): 53-62.
- Guerriero, S.(ed.) (2022), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris, p 107.
- Hallinger P, Heck R. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school important? *Educ Manag Admin Leadersh*. 2021;38(6):654-78.
- Hanushek , E. et al. (2021). *The market for teacher quality*,(working paper no:11154), Cambridge ,MA, National bureau of economic research.
- Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. 2022: Longman: Pearson Education Ltd.
- Hartley S, Gill D, Carter F, Walters K, Bryant P. *Teaching Medical Students in Primary and Secondary Care: a resource handbook*. Chapter 8: Teaching in Clinical Setting. [Cited 2022 Feb 12]. Available from:<http://demo.idocscript.com/ddata/127.pdf>
- Hergenbahn, N.Olson,D. (2021). *Research on K-12 School Based Service Learning: The Evidence Builds*. Phi Delta Kaplan, May, 658-664
- Hersey, P., Blanchard, K.H., Johnson, D. E. (2021). *Management of Organization Behavior*, 11th Edition, Prentice-Hall, USA.
- Hung, N.T. (2021). Understanding lifelong learning: A perspective on the world today and Vietnam. *Korean Journal of Educational Policy*, Vol.4, No. 2, PP: 9-16. Retrieved from ProQuest database.
- Ivancevich.John.M, (2022)., *Human Resource Management*, Eight Edition, Mcgrawhill companies.
- Izard. Campbel; Leonidas. Kyriakides; Daniel. Muijs and Wendy Robinson;(2020); "Assessing teacher effectiveness" Routledge falmer - London and New York.
- Kong CK. Classroom learning experiences and students 'perceptions of quality of school life. *Learn Environ Res* 2021; 11(2): 111-29.
- Koster,Bob & Mieke, Brekelmans& Fred, Korthagen&Theo, Wubbels(2022) *Quality requirements for teacher educators*, *Teaching and Teacher Education* Vol .21, Issues 2
- Lagrosen S, Seyyed-Hashemi R, Leitner M. Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education* 2022; 12(2): 61-9.
- Lindvall,C. J. ; Rus, K." *The Instructional Program and Responsibilities of the Teaching Library: New Directions for Higher Education*". *Higher Education*, No. 90(2022):63-75.

- Lixun, W (2021). Adaptation of outcome-based learning in an undergraduate English education programme Research in Higher Education Journal, 12, 1-17.
- Marsh.H.W. (2022). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from of Educational Psychology. 75. 150-166.
- McDonnell, Cyril(2020) The Causal Link Between Teaching And Learning: Some Metaphysical, Ethical And Political Considerations, Yearbook of Irish Philosophical Society
- MeKeachie.W.J. (2020). Research on college teaching; The historical background. Journal of Educational Psychology. 82. 189-200.
- Merriam, S.B. ,& Caffarella, R. S. (1999). Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, E. V. (2021). Perceived relation of adult community college students between quality of effort and outcome gains: Adult students at one community college. Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia, School of Education.
- Mossit, D and et al. (2020). Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning, Cambridge: Cambridge University Press.
- North,D and Smalbone,D " the Innovativeness and Growth of rural SMEs During the 2008.
- Nye B, Konstantopoulos S, & Hedges LV. How large are teacher effects? Educational Evaluation and Policy Analysis 2020; 26(3): 257-237.
- Ogienko,O. (2021). Model of Professional Teachers Competences Formation: European Dimension, available at : www.htk.tlu.ee/tepe/wp-content
- Steca, H. (2022). Capacity building in TVET staff development in the context of international cooperation. TVET Teacher Education on the Threshold of Internationalization: UNESCO-UNEVOC.
- Tella A; The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria; Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2022, 3(2), 149-156.