University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

Research In Instructional Methods

Online ISSN:2981-1074

Homepage: https://jrim.qom.ac.ir

A New Perspective on Teachers' Teaching Competencies: Designing a Framework for the Iranian Educational System

Mehrnaz Sadat Rezvanian[1], Hossein Jafari Sani[2] and Morteza Karami [3]

1. PhD Student in Curriculum Studies, Department of Curriculum Studies and Instruction, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: rezvanian@mail.um.ac.ir
2. Corresponding author, Department of Curriculum Studies and Instruction, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: hsuny@um.ac.ir
3. Department of Curriculum Studies and Instruction, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: m.karami@um.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received 2025-07-03
Received in revised form 2025-07-24
Accepted 2025-10-26
Published online 2026-09-21

Keywords:
teaching competency, teacher professional development, indigenous framework, grounded data theory.

ABSTRACT

Transformation in the educational system necessitates a redefinition of teaching competencies in alignment with the cultural, technological, and social requirements of the local context. This study aims to identify and design a scientific, indigenous, and practical framework for teachers' teaching competencies in Iran. The research adopts a qualitative methodology based on grounded theory, following the systematic approach of Strauss and Corbin. Data were collected through three sources: 1) Document content analysis including the Fundamental Transformation of Education Document and the National Curriculum Document, 2) Review of 63 domestic and international studies, from which 16 relevant studies were selected, and 3) Conducting 15 semi-structured interviews with 5 faculty members of Farhangian University and 10 teachers concerned with teacher professional development, who were selected through purposive sampling until theoretical saturation was reached. Data were analyzed through three stages of coding (open, axial, and selective). The findings led to the identification and classification of teaching competency components within six main categories: contextual factors (e.g., religious beliefs and personal traits), causal factors (such as systemic educational culture), intervening conditions (including information and communication technology, metacognition, and foundational teacher knowledge), core category (effective and responsive teaching), strategies (such as classroom management, instructional practices, and assessment), and outcomes (teacher satisfaction, improved student learning, and enhanced professional status). In addition, a three-way strategy was used to validate the findings, including a variety of data sources, participant surveys, and simultaneous analysis of documents and interviews.

How To Cite: Rezvanian, M. S., Jafari Sani, H., & Karami, M. (2026). A new perspective on teachers' teaching competencies: Designing a framework for the Iranian educational system. *Journal of Research in Instructional Methods*, *4* (2), 62-83.
https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13277.1320

© The Author(s)
DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13277.1320

Publisher: University of Qom

Introduction

This study investigates teaching competency and its pivotal role in teacher education, particularly within Iran's Farhangian University. As rapid technological, social, and cultural changes transform education, teachers need updated skills and mindsets to meet future learning demands (Darling-Hammond et al., 2017). Teaching competency encompasses not only subject-matter and pedagogical knowledge but also creativity, ethical responsibility, digital literacy, and cultural adaptability (Shulman, 1987; Metsäpelto et al., 2022). Despite policy emphasis in the National Curriculum and the Fundamental Transformation of Education Document, gaps persist between theoretical frameworks and teacher preparation practices in Iran. To bridge these gaps, this research employed a qualitative grounded theory approach (Strauss & Corbin) using document analysis, literature review, and semi-structured interviews with teacher educators and practitioners. The study aims to develop a localized, empirically grounded framework of teaching competencies aligned with Iran's cultural context and the evolving global educational landscape.

Method

This study employed a qualitative grounded theory approach following Strauss and Corbin's systematic procedures. Data were collected from three sources: analysis of key national documents (Fundamental Transformation of Education Document and National Curriculum Document), a review of 63 studies of which 16 selected for in-depth analysis, and 15 semi-structured interviews with teacher educators and practitioners. Data were analyzed through open, axial, and selective coding, and the validity of the findings was ensured through triangulation and participant verification.

Results

In the present study, the identified indicators, components, and dimensions of the conceptual framework for teaching competency in Iran's education system were analyzed. The findings revealed that "effective and future-oriented teaching" is the core category of the framework, serving as the central axis encompassing the other dimensions and components. This core concept influences classroom management, assessment, teaching strategies, and even contextual conditions. To explain this core category, a set of intervening conditions was identified, consisting of three main dimensions:

First, Information and Communication Technology (ICT), with components such as media literacy, information literacy, and digital literacy (with an emphasis on artificial intelligence), emerged as a key factor in shaping future teaching.

Second, Foundational Knowledge, including political and philosophical awareness, forms the teacher's worldview and perspective on education.

Third, Metacognition, with components such as creativity and critical thinking, reflects the teacher's ability to analyze and continuously improve the teaching process.

In terms of causal conditions, systemic culture—comprising a systemic view of education and effective professional practices—was recognized as a fundamental enabler of effective teaching. This culture emphasizes constructive interaction, professional development, and a holistic outlook among teachers.

The strategies identified in the framework include classroom and teaching management (content knowledge and teaching strategies) and assessment (process-based evaluation and fostering healthy competition). These strategies, grounded in the causal and intervening conditions, are essential actions toward achieving effective teaching.

Contextual and environmental factors were also categorized into two main dimensions:

First, teachers' personal characteristics, including individual and social attributes, which affect meaningful interaction with students and adaptability to educational settings.

Second, religious knowledge, including Islamic ethics and understanding of Islamic teachings, is particularly important in the context of Iran's educational philosophy and emphasizes the moral and value-based role of teachers.

Finally, the consequences of this framework include increased teacher satisfaction, improved student learning outcomes, and enhancement of the teachers' professional status. In summary, the conceptual framework developed in this research provides a comprehensive and localized model for improving teaching quality in Iran's education system and can serve as a practical tool aligned with the goals of the Fundamental Reform Document of Education.

Conclusions

This study aimed to identify the dimensions of teaching competency and propose an analytical model for teacher evaluation and professional development. The findings showed that teaching competency is a complex, multidimensional concept influenced by personal, cultural, technological, and organizational factors. Eight key dimensions were identified: ICT, religious knowledge, assessment, systemic culture, foundational knowledge, personality traits, classroom management, and metacognition. Personality traits and religious knowledge were categorized as contextual factors, while foundational knowledge, technology, and metacognition were considered intervening variables. Systemic culture played a mediating role in aligning classroom practices with broader educational policies. The proposed framework can guide teacher training, evaluation, and curriculum design; Its effective implementation requires adequate resources, infrastructure, and continuous monitoring. It is recommended that this model be integrated into teacher recruitment, training, and performance evaluation systems.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original andsubsequent drafts.

Data Availability Statement

The data supporting this study are available from the authors upon reasonable request.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or notfor-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

پژوهش در روش‌های آموزش
شاپا الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۰۷۴
دانشگاه قم
دانشکده ادبیات و علوم انسانی

چشم‌اندازی نو به شایستگی‌های تدریس معلمان: طراحی چارچوبی در آموزش‌وپرورش ایران

مهرناز سادات رضوانیان [۱]، حسین جعفری ثانی [۲] و مرتضی کرمی [۳]

۱. دانشجو دکتری رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. rezvanian@mail.um.ac.ir
۲. دانشیار، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.(نویسنده مسئول) hsuny@um.ac.ir
۳. استاد، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.karami@um.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۲
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۶
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

کلیدواژه‌ها:
شایستگی تدریس، توسعه حرفه‌ای معلمان، چارچوب بومی، نظریه داده بنیاد.

چکیده

تحول در نظام آموزشی مستلزم بازتعریف شایستگی‌های تدریس معلمان بر اساس مقتضیات فرهنگی، فناورانه و اجتماعی بومی است. این پژوهش با هدف شناسایی و طراحی چارچوبی علمی، بومی و کاربردی برای شایستگی‌های تدریس معلمان در ایران انجام شده است. روش پژوهش کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند استراوس و کوربین بوده است. داده‌ها از طریق سه منبع گردآوری شدند: ۱) تحلیل محتوای اسنادی شامل سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند برنامه درسی ملی، ۲) مرور ۶۳ پژوهش داخلی و خارجی که از میان آن‌ها ۱۶ پژوهش مرتبط انتخاب شدند، و ۳) انجام ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۵ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و ۱۰ نفر از معلمان دغدغه‌مند در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان که به روش نمونه‌گیری هدفمند تا حد اشباع نظری انتخاب شدند. تحلیل داده‌ها سه مرحله کدگذاری (باز، محوری، انتخابی) تحلیل شد. نتایج حاصل به شناسایی و طبقه‌بندی مؤلفه‌های چارچوب شایستگی تدریس در شش مقوله اصلی شامل: عوامل زمینه‌ای (همچون باورهای دینی و ویژگی‌های شخصیتی)، عوامل علی (نظیر فرهنگ سیستمی)، عوامل مداخله‌گر (از جمله فناوری اطلاعات، فراشناخت، و دانش مبنایی معلمان)، مقوله محوری (تدریس مطلوب و پاسخگو)، راهبردها (نظیر مدیریت کلاس درس و تدریس، ارزشیابی) و پیامدها (رضایتمندی معلم از تدریس، بهبود یادگیری فراگیران، بهبود جایگاه شغلی) انجامید. همچنین به‌منظور اعتباربخشی یافته‌ها از راهبرد سه‌سویه‌سازی شامل تنوع منابع داده، بررسی مشارکت‌کنندگان، و تحلیل هم‌زمان اسناد و مصاحبه‌ها استفاده شد.

استناد: رضوانیان، مهرنازسادات؛ جعفری‌ثانی، حسین؛ کرمی، مرتضی. (۱۴۰۵). چشم‌اندازی نو به شایستگی‌های تدریس معلمان: طراحی چارچوبی در آموزش‌وپرورش ایران، پژوهش در روش‌های آموزش. ٤ (۲)، ۸۳-۶۲.

https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13277.1320

© نویسندگان.
DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13277.1320
ناشر: دانشگاه قم

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت، به‌عنوان زیربنای توسعه انسانی و اجتماعی، در عصر حاضر با تحولاتی بنیادین مواجه است؛ تحولاتی که نه‌تنها در عرصه فناوری و اطلاعات، بلکه در ساختارهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و تربیتی نیز تأثیرگذار بوده‌اند. به عنوان نمونه مطالعات ایرانی نشان می‌دهند که هوش مصنوعی درآموزش ایران وارد فاز عملیاتی شده است (طاهرخانی و غلیعی، ۱۴۰۳؛ نساری و همکاران، ۱۴۰۱). در۳۲بعد اجتماعی، افزایش شکاف دیجیتال، رشد فزاینده دسترسی خانواده‌ها به رسانه‌های اجتماعی، و تغییر در سبک‌های فرزندپروری، انتظارات جدیدی از نقش معلم در جامعه شکل داده است (هلسپر و ریسدورف[1]، ۲۰۱۷). در دوران جهانی‌شدن و دگرگونی‌های پرشتاب فناوری، نظام‌های آموزشی با چالش‌هایی فزاینده روبرو هستند که نیازمند به‌روزرسانی مستمر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های معلمان به‌عنوان عناصر محوری فرایند آموزش و یادگیری است (صفدری رنجبری و قاضی نوری، ۱۳۹۸؛ دارلینگ-هموند[2] و همکاران، ۲۰۰۵). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند کیفیت تدریس معلمان، مؤثرترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (هَتی[3]، ۲۰۰۹؛ استرانگ[4]، ۲۰۱۸). در جوامعی که دانایی‌محوری و سرمایه انسانی، زیربنای توسعه پایدار محسوب می‌شوند، نقش معلمان به‌عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت بیش از پیش برجسته شده است (فولان[5]، ۲۰۱۱۰). معلمان نه‌تنها در تحقق اهداف آموزشی و یادگیری مؤثر دانش‌آموزان نقش اساسی دارند، بلکه به‌مثابه طراحان، مجریان و ارزشیابان برنامه‌های درسی، در موفقیت یا ناکامی نظام آموزشی تأثیرگذارند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی [OECD][6]، ۲۰۲۱). در این راستا، ارتقای شایستگی‌های تدریس معلمان و آماده‌سازی آنان برای ایفای نقش مؤثر در مدرسه‌های آینده، ضرورتی انکارناپذیر است؛ به‌ویژه در جهانی که رقابت علمی و نوآوری آموزشی از شاخص‌های اصلی پیشرفت محسوب می‌شوند (آریف[7]، ۲۰۱۹).

در این میان، مفهوم «شایستگی تدریس[8]» به‌عنوان یک چارچوب جامع برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، جایگاهی کلیدی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی یافته است. برخلاف تصور رایج، شایستگی‌های تدریس صرفاً به مهارت‌های فنی در مدیریت کلاس یا انتقال مفاهیم محدود نمی‌شود، بلکه شامل حوزه‌هایی همچون طراحی آموزشی، بازتاب‌گری حرفه‌ای، تربیت اخلاقی، استفاده مؤثر از فناوری، خلاقیت، تعامل فرهنگی، و التزام به یادگیری مادام‌العمر نیز می‌شود (شولمن[9]، ۱۹۸۷؛ کورتهاگن[10]، ۲۰۰۴). معلمان به‌عنوان نقش‌آفرینان اصلی در فرایند یاددهی ـ یادگیری، نیازمند شایستگی‌هایی هستند که بتوانند به‌طور مؤثر از ظرفیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش بهره‌برداری کنند (اِن‌جی[11] و همکاران، ۲۰۲۳). شایستگی تدریس، تلفیقی از چهار شایستگی است که معلم در مورد موضوعی که تدریس می‌کند، باید دارا باشد؛ یعنی شایستگی‌های موضوعی، پداگوژیکی، فناوری و پژوهشی

---

[1] Helsper & Reisdorf

[2] Darling-Hammond

[3] Hattie

[4] Stronge

[5] Fullan

[6] Organisation for Economic Co-operation and Development

[7] Arif

[8] teaching competency

[9] Shulman

[10] Korthagen

[11] Ng

(گارسیا-آرتئاگا[1]، ۲۰۲۰). چنین نگرشی، تدریس را نه یک وظیفه، بلکه یک حرفه پیچیده و پویا می‌داند که مستلزم آموزش، تمرین، ارزیابی و توسعه مداوم است.

تدریس با کیفیت، از مهم‌ترین مؤلفه‌های یک نظام آموزشی کارآمد محسوب می‌شود و اهمیت آن همواره از سوی سیاست‌گذاران، مسئولان آموزش‌وپرورش و نهادهای صنفی معلمان مورد تأکید قرار گرفته است (دادجویی-توکلی، ۱۳۹۰). در دهه‌های اخیر، توجه به «شایستگی‌های تدریس» در نظام‌های آموزشی پیشرو به یکی از شاخص‌های کلیدی ارزیابی کیفیت آموزشی تبدیل شده است. کشورهایی مانند فنلاند، سنگاپور، استرالیا و کره‌جنوبی با طراحی چارچوب‌های دقیق برای شایستگی‌های تدریس، توانسته‌اند جایگاه جهانی خود را در عرصه آموزش تثبیت کنند (مؤسسه استرالیایی آموزش و رهبری مدرسه ، ۱۳۹۰؛ اسنوک [2]و همکاران، ۲۰۱۱). در مقابل، نظام آموزش‌وپرورش ایران اگرچه در اسناد تحولی خود بر تربیت معلم حرفه‌ای تأکید کرده، اما هنوز فاقد یک چارچوب بومی، جامع و مبتنی بر داده‌های میدانی برای تعریف و ارزیابی شایستگی‌های معلمان در عمل است. چارچوب‌های موجود عموماً کلی، آرمان‌گرایانه و فاقد پیوند دقیق با شرایط واقعی کلاس‌های درس، تحولات فناورانه (از جمله هوش مصنوعی) و نیازهای چندوجهی معلمان در محیط‌های آموزشی پیچیده امروز هستند. این شکاف مفهومی و کاربردی، امکان ارزشیابی دقیق معلمان، برنامه‌ریزی اثربخش در تربیت حرفه‌ای و ارتقای کیفیت تدریس را در سطح ملی با چالش مواجه ساخته است.

در ایران نیز، اسناد بالادستی نظیر «سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش» و «برنامه درسی ملی»، بر ارتقای کیفیت معلم و شایستگی‌های حرفه‌ای او تأکید فراوان داشته‌اند. با این حال، همچنان شکاف آشکاری میان نظریه و عمل در زمینه شایستگی‌های تدریس وجود دارد. بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، نتوانسته‌اند به‌طور نظام‌مند شایستگی‌های تدریس موردنیاز آینده را شناسایی، طراحی و آموزش دهند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲؛ علی‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

پرسش کلیدی اینجاست: چگونه می‌توان چارچوبی بومی و درعین‌حال آینده‌نگر برای شایستگی‌های تدریس معلمان ایرانی طراحی کرد که هم با الگوهای جهانی هم‌راستا باشد و هم مقتضیات فرهنگی، آموزشی و اجتماعی ایران را در نظر بگیرد؟ این مقاله، با هدف پاسخ به این نیاز اساسی، تلاش می‌کند با تحلیل دقیق منابع نظری و تجربی، چارچوبی برای شایستگی‌های تدریس معلمان در ایران طراحی کند که قادر باشد آموزش‌وپرورش را در مسیر تحول و پایداری هدایت کند. این چارچوب، نه‌تنها باید پاسخ‌گوی نیازهای امروز باشد، بلکه باید قابلیت سازگاری با چالش‌ها و فرصت‌های آینده را نیز دارا باشد؛ چالشی که تحقق آن مستلزم نگاهی نظام‌مند، آینده‌نگر و علمی به تربیت معلم است.

شایستگی مفهومی است چندبعدی که در حوزه‌های مختلف به‌کار رفته و تعاریف متنوعی از آن ارائه شده است. در فرهنگ‌های معتبر مانند وبستر و آکسفورد، شایستگی به توانایی، دانش، مهارت، صلاحیت، و قابلیت انجام یک فعالیت یا ایفای یک نقش حرفه‌ای معنا شده است. در واقع، شایستگی ترکیبی از دانش، نگرش، ارزش، و توانمندی‌هایی است که به فرد امکان می‌دهد در موقعیتی خاص عملکردی اثربخش داشته باشد (آندروناچ[3]، ۱۳۹۴).

در حوزه آموزش، شایستگی مفهومی پویا و در حال تکامل است. برخلاف دیدگاه‌های سنتی که شایستگی را مجموعه‌ای از رفتارهای مشخص می‌دانند، رویکردهای جدید آن را فرآیندی در حال رشد و مبتنی بر آموزش مادام‌العمر تلقی می‌کنند که بر ظرفیت‌های توسعه‌پذیر فرد تأکید دارد (بوخهولتس [4]و ترومپ[5]، ۲۰۱۱). به بیان دیگر، تحول پارادایمی از رفتارگرایی به سازنده‌گرایی، موجب شده است شایستگی معلمان به‌عنوان تلفیقی از توانمندی‌های حرفه‌ای، شناختی، فناوری، پژوهشی و اخلاقی دیده شود.

---

[1] García-Arteaga

[22] Snoek

[3] Andronache

[4] Buchholtz

[5] Tromp

دو دیدگاه اصلی در تبیین شایستگی وجود دارد: یک نگاه کلان که شایستگی را در توانایی انجام اثربخش فعالیت‌های شغلی تعریف می‌کند و دیدگاه دوم که بر شاخص‌ها و استانداردهایی تمرکز دارد که موفقیت در یک حرفه با آن‌ها سنجیده می‌شود (جاهد و خسروی، ۱۳۹۷).

در نظام تعلیم و تربیت، شایستگی معلمان شامل مجموعه‌ای از نگرش‌ها، گرایش‌ها، دانش و مهارت‌هایی است که آنان را برای ایفای مؤثر نقش آموزشی، تربیتی و حرفه‌ای توانمند می‌سازد (نیتزشلدت [1] و همکاران، ۲۰۰۵). این شایستگی‌ها اکتسابی‌اند و می‌توانند از طریق آموزش هدفمند توسعه یابند (عزیزی، ۱۳۹۵). فرآیند حرفه‌ای شدن معلمان مستلزم تجهیز آن‌ها به مهارت‌هایی است که در تعامل با تحولات فناورانه و فرهنگی جامعه معنا می‌یابد (بژاکوویچ [2]، ۲۰۱۰).

یکی از چالش‌های مهم نظام‌های آموزشی معاصر، ضعف در توانمندی‌های فراشناختی معلمان و نبود نظام‌های مؤثر برای ارزیابی و آموزش این شایستگی‌هاست (آلوارز [3]، ۲۰۱۸). همچنین، برخی پژوهش‌ها در ایران نشان می‌دهد روش‌های تدریس ناکارآمد و محتواهای غیربه‌روز از علل افت کیفیت آموزش‌اند (نیستانی، ۱۳۹۱).

پژوهش‌های جهانی نیز مهارت‌هایی را برای معلمان قرن ۲۱ برمی‌شمارند که شامل ابتکار، خودمدیریتی، رهبری، تفکر انتقادی، کارآفرینی، حل مسئله، انعطاف‌پذیری، همکاری، یادگیری مادام‌العمر و سواد رسانه‌ای است (راتنولو [4]، ۲۰۱۸؛ چو [5] و همکاران، ۲۰۱۷؛ فالکنر [6] و لاتام [7]، ۲۰۱۶). برخی از این مطالعات، توانایی حل مسئله، فراشناخت، مهارت‌های ارتباطی و خلاقیت را هم برای معلمان و هم برای انتقال به دانش‌آموزان ضروری می‌دانند (بیتس [8]، ۲۰۱۵؛ بالکار [9]، ۲۰۱۵؛ شاو [10]، ۲۰۱۵).

در ایران، نیز تلاش‌هایی در راستای شناسایی و تدوین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان صورت گرفته است. برای نمونه، پژوهش علی محمدی و همکاران (۱۳۹۸) ابعادی مانند محتوای درسی، اخلاق حرفه‌ای، سواد دیجیتال و بهسازی کارورزی را برجسته کرده‌اند. کیانی و عسکری متین (۱۳۹۷) نیز در چارچوبی جامع، ۷ ساحت و بیش از ۱۵۰ شاخص را برای شایستگی حرفه‌ای معلمان شناسایی کرده‌اند که شامل برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت کلاس، آموزش اثربخش، فعالیت فرهنگی و اخلاقی می‌شود.

در همین راستا، خروشی و همکاران (۱۳۹۶) شایستگی‌های مورد انتظار معلمان را در چهار حیطه اصلی شامل دانش موضوعی، تربیتی، ترکیبی و عمومی طبقه‌بندی کرده‌اند. یافته‌های پژوهش عزیزی (۱۳۹۵) نیز حاکی از آن است که بسیاری از معلمان صرفاً از جنبه شناختی شایستگی برخوردارند و در ابعاد رفتاری و مهارتی ضعف دارند.

در مجموع، مرور پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد که شایستگی‌های تدریس معلمان عنصر کلیدی در ارتقای کیفیت آموزش است. این شایستگی‌ها باید با نگاهی آینده‌نگر، مبتنی بر اقتضائات بومی و هماهنگ با تحولات جهانی تعریف شوند. طراحی چارچوبی جامع برای شایستگی‌های تدریس، مستلزم توجه به رویکرد سیستمی، مشارکت ذی‌نفعان و تلفیق تجارب داخلی و بین‌المللی است تا معلمان به‌عنوان کنشگران اصلی نظام تعلیم و تربیت بتوانند نقش مؤثر و پایداری در توسعه جامعه ایفا کنند.

---

[1] Nietzscheldt

[2] Bejakovic

[3] Alvarez

[4] Ratenolu

[5] Cho

[6] Faulkner

[7] Latham

[8] Bates

[9] Balcar

[10] Shaw

با توجه به موارد گفته شده، هدف اصلی این پژوهش ارایه چارچوبی برای شایستگی‌های تدریس معلمان است. در همین راستا سعی می‌شود تا به سؤالات زیر پاسخ داده شود:

چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان در نظام آموزش و پرورش ایران، دارای چه ابعاد، مؤلفه ها و شاخص هایی می باشد؟

چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان در نظام آموزش و پرورش ایران ، از چه اعتباری برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش در زمره پژوهش‌های کاربردی می‌باشد که با رویکرد کیفی و از نوع پژوهش زمینه ای انجام شده است. پژوهش زمینه اي با اتخاذ پارادایم تفسیرگرایی اجتماعی، قادر است به تولید نظریه اي مبتنی برداده بپردازد. به منظور دستیابي به توصیفی عمیق و غني جهت ارایه چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان از روش هاي پژوهش کیفي و به طور خاص از راهبرد پژوهش زمینه‌ای اشتراوس و کوربین ، (۱۳۸۵) استفاده شده است. براین اساس روش به کار گرفته شده به تفکیک سؤالات پژوهشی در ادامه مورد بررسی قرار می گیرد.

سوال اول پژوهش: در این پژوهش با هدف کشف مؤلفه‌ها و شاخص‌های چارچوب مفهومی شایستگی‌های تدریس، در گام اول، اسناد و پژوهش ها، به روش تحلیل محتوا کیفی، بررسی شدند در گام دوم، به‌منظور غنابخشی و تقویت داده‌های حاصل از ادبیات، پیشینه پژوهش و توسعه چارچوب مفهومی، بهره گیری از نظرات متخصصین در این زمینه مد نظر قرار گرفت.

مشارکت کنندگان در پژوهش در بخش اسناد، محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و همچنین سند برنامه درسی ملی بوده و تمامی‌متن آن تمام شماری شد. در بخش پژوهش‌ها، ٦٣ پژوهش مرتبط با موضوع شایستگی‌های تدریس به‌صورت جامع بررسی شدند و سپس بر اساس معیارهایی نظیر ارتباط مستقیم با مسئله پژوهش، کیفیت علمی، تازگی داده‌ها و تناسب با زمینه آموزش ایران، ۱۶ مطالعه به‌عنوان نمونه‌های اصلی انتخاب گردیدند. این معیارها به منظور تمرکز بر منابع معتبر و کاربردی اتخاذ شدند.

در بخش مصاحبه‌ها، مدرسین دانشگاه فرهنگیان و معلمان خبره و دغدغه‌مند با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌های مربوط به نظرات ۵ نفر از مدرسین روش تدریس دانشگاه فرهنگیان و ۱۰ نفر از معلمان متخصص و صاحب‌نظر در حوزه شایستگی و تدریس (جدول۱).، در قالب مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تا رسیدن به مرز اشباع نظری جمع‌آوری شد. این بدان معناست که مصاحبه‌ها تا نقطه‌ای ادامه یافت که اطلاعات جدید به طور مکرر تکرار شده و داده‌های تازه‌ای تولید نمی‌شد. لذا حجم نمونه با توجه به عمق و کیفیت داده‌های گردآوری‌شده و براساس معیار اشباع نظری، برای تحلیل کیفی و پاسخ‌گویی به اهداف پژوهش کافی ارزیابی گردید. در پژوهش‌های کیفی و به ویژه در مطالعات زمینه‌ای، کیفیت و غنای داده‌ها نسبت به کمیت آنها در اولویت است.

جدول ۱: توصیف جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

کد	جنسیت	سابقه	سمت	تحصیلات
۱	مرد	۱۸	مدرس دانشگاه فرهنگیان	کارشناسی‌ارشد علوم تربیتی
۲	زن	۲۷	مدرس دانشگاه فرهنگیان	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۳	زن	۱۹	مدرس دانشگاه فرهنگیان	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۴	زن	۲۲	مدرس دانشگاه فرهنگیان	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۵	مرد	۱۵	مدرس دانشگاه فرهنگیان	دکتری مدیریت آموزشی

کد	جنسیت	سابقه	سمت	تحصیلات
۶	زن	۲۱	معلم	کارشناسی‌ارشد علوم تربیتی
۷	زن	۱۱	معلم	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی
۸	مرد	۱۱	معلم	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی
۹	مرد	۱۲	معلم	کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی
۱۰	زن	۱۷	معلم	کارشناسی ارشد علوم تربیتی
۱۱	مرد	۲۳	معلم	کارشناسی علوم تربیتی
۱۲	زن	۲۵	معلم	کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی درسی
۱۳	زن	۱۳	معلم	کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی درسی
۱۴	زن	۲۳	معلم	کارشناسی ارشد مشاوره
۱۵	مرد	۲۱	معلم	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

در تحقیق حاضر، ابزار گردآوری داده‌ها شامل بررسی اسنادی و مصاحبه نیمه ساختاریافته می باشد. برای انجام مصاحبه ابتدا هماهنگی لازم در خصوص زمان و نحوه انجام مصاحبه و در خصوص مصاحبه‌های حضوری، مکان انجام مصاحبه صورت پذیرفت. در ابتدا مصاحبه‌گر نکاتی را در خصوص هدف از انجام پژوهش مطرح نمود و سپس مصاحبه‌ها انجام و با کسب اجازه از مصاحبه‌شونده، مصاحبه‌ها ضبط گردید. سؤالات مصاحبه به‌صورت نیمه ساختاریافته بوده است و علیرغم اینکه محور اصلی گفتگوها مشخص بود با توجه به پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، سؤالات تکمیلی و پیگیرانه در هر قسمت پرسیده می‌شد. مصاحبه ها در ابتدا با موضوع کلی شایستگی های تدریس آغاز می شد و سپس سوالات جزئی‌تر در زمینه شایستگی های تدریس معلمان با نگاه به آینده از مصاحبه شوندگان پرسیده می‌شد.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش کدگذاری استراوس و کوربین استفاده شد. طبق نظر آنان سه نوع کدگذاری: باز، محوری و انتخابی وجود دارد. در کدگذاری باز، داده‌های مصاحبه‌ها و یادداشت‌ها توأمان بررسی و به هر کلمه یک کد اختصاص داده شد. سپس در کدگذاری محوری موارد با معنای یکسان در مقوله‌های مشترکی طبقه بندی و سپس در کدگذاری انتخابی مفاهیم متناسب، به هر مقوله اختصاص داده شد. به این گونه که پس از کدگذاری باز، کدهای محوری و انتخابی شناسایی شدند و ضمن تفکیک، غربالگری و جداسازی موارد ضدونقیض، داده‌های تکراری و اضافی تشخیص داده و از دور خارج شدند و داده‌های مرتبط و مشابه نیز حول محور مشترک جدیدی قرار گرفتند. نتایج به دست آمده از مصاحبه و اطلاعات مبتنی بر داده‌های تحلیل محتوای کیفی سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی، در سه مرحله «بررسی، حذف کدهای تکراری، ترکیب و ادغام موارد مشابه» ابعاد موضوع مشخص و در چارچوب ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های حاصله سطح بندی شدند. چارچوب استخراجی ۱۱۳شاخص، ۱۷مؤلفه و ۸ بعد برای شایستگی‌های تدریس معلمان را دارا می‌باشد.

سوال دوم پژوهش: جهت اعتباربخشی به یافته‌های پژوهش، از فرایند سه سویه‌سازی استفاده شد. این فرایند شامل به‌کارگیری شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها، استفاده از منابع متعدد داده‌ها، تحلیل گران یا نظریه‌هایی است که به‌منظور بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش موردی به‌کاربرده می‌شود(گال ، ۲۰۱۰). اعتباربخشی به مصاحبه‌ها، با استفاده از بررسی توسط افرادی که در مصاحبه‌ها شرکت کرده‌اند، انجام گرفت. به این صورت که در تعدادی از موارد، پس از انجام مصاحبه محتوای مصاحبه نوشته شده و همراه با تحلیل که از مصاحبه به دست آمده است در اختیار فرد مورد مصاحبه قرار داده شد تا از درستی مطالب اطمینان حاصل شود. در بخش اسناد از روش هاي مختلف تحلیل اسناد و تحقیقات گذشته و همچنین یافته‌های حاصل از مصاحبه که گردآوری شده است، استفاده شد.

یافته‌ها

همان‌گونه که پیش از این بیان شد، برای پاسخ به سؤالات پژوهش و تنظیم موضوعات مورد پرسش در مصاحبه و اجرای آن، اطلاعات جمع‌آوری و طبقه‌بندی شد. به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش، یافته‌های پژوهش در قالب جداول و نمودارها به شکل کدگذاری باز، محوری و انتخابی ارایه شده‌اند:

۱- چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان در نظام آموزش و پرورش ایران ، دارای چه ابعاد، مؤلفه ها و شاخص هایی می باشد؟

با توجه به بررسی مصاحبه‌ها و تحلیل اسناد، اطلاعات به دست آمده به‌صورت ۸ بعد و ۱۷مؤلفه و۱۱۳شاخص طبقه بندی شده‌اند. ابعاد شایستگی‌های تدریس معلمان با نگاه به آینده، مطابق شکل ۱ مشتمل است بر:۱- فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ ۲- معارف دینی؛ ۳-ارزشیابی؛ ٤- فرهنگ سیستمی؛ ٥- دانش مبنایی؛ ٦- ویژگی‌های شخصیتی؛ ۷- مدیریت کلاس و تدریس؛ ۸- فراشناخت.

در جدول ۲، یافته‌های به دست آمده و شاخص‌های ذیل هر مؤلفه به تفکیک ابعاد بیان می‌شود. در ذیل ابعاد و شاخص‌های متناظر با آن، نمونه‌ای از مستند سازی برخی از مصاحبه‌ها و مرجع هر کدام به تفکیک آورده شده است:

جدول ۲: شاخص ها، مؤلفه ها و ابعاد چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان در آموزش و پرورش ایران

کدهای انتخابی (ابعاد)	کدهای محوری (مؤلفه ها)	کدهای باز(شاخص ها)	مرجع
فناوری اطلاعات و ارتباطات	سواد رسانه	رعایت فرهنگ استفاده از رسانه، فرهنگ سازی مناسب در استفاده از رسانه برای دانش آموزان،رعایت اخلاق حرفه‌ای در استفاده از رسانه، بررسی ، تبیین و تحلیل محتواهای رسانه‌ای	مصاحبه شوندگان شماره ۳، ۵، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ سند تحول بنیادین(۱۳۹۰)و سند برنامه درسی ملی **Cho et al. (۲۰۱۷), Faulkner and Latham (۲۰۱۶), Shaw (۲۰۱۵), Kereluik et al. (۲۰۱۳)**
	سواد اطلاعاتی	شناسایی، تجزیه‌وتحلیل و ارزیابی منابع ارتباطی مناسب، بهره گیری مؤثر از فناوری‌های ارتباطی، توانایی ارزیابی مناسب فناوری‌های ارتباطی، آشنایی و بهره گیری مناسب از فضاهای مجازی.	
	سواد دیجیتالی(هوش مصنوعی)	مهارت استفاده از تخته های هوشمند، قلم های هوشمند، کتاب های الکترونیکی، نرم افزارهای آموزشی، نرم افزارهای مبتنی برهوش مصنوعی، بهره گیری اثربخش از چت بات ها	
معرفت دینی	اخلاق اسلامی	اعتقاد به ارزش‌های دینی و اخلاقی و اصول متعالی جمهوري اسلامی ایران، روحیه ایثار و ازخودگذشتگی، تواضع، فروتنی و سعه‌صدر، عدالت محوری، راز داری و صداقت، امید، پرهیز از تجمل گرایی.	مصاحبه شوندگان شماره ۱، ۶، ۷، ۱۴ سند تحول بنیادین(۱۳۹۰) **Alimohammadi et al. (۲۰۱۹), Kiani and Askari Matin (۲۰۱۸), Molaei-Nejad (۲۰۱۲)**
	دانش اسلامی	توانایی یادگیری و شیوه صحیح آموزش اسلامی، بهره گیری از سیره ائمه در آموزش، کاربرد روش شناسی دینی، بهره گیری از منابع دینی معتبر.	

ارزشیابی	ارزیابی فرایند	آگاهی از روش‌های نوین ارزشیابی، نظارت بر کار گروهی، استفاده از ابزارهای نوین برای ارزشیابی، ملاک های مناسب ارزیابی فرایند، آگاهی بخشی از شیوه ارزشیابی.	مصاحبه شوندگان شماره ۳، ۷، ۱۱، ۱۲،۱۵ سند تحول بنیادین(۱۳۹۰) **Balcar (۲۰۱۵), Kereluik et al. (۲۰۱۳), Alimohammadi et al. (۲۰۱۹), Khoroushi et al. (۲۰۱۷), Fooladi Mahani et al. (۲۰۱۶), Azizi (۲۰۱۶)**
	رقابت سالم	عدم مقایسه دانش آموزان، پاداش بر اساس تلاش، مقایسه فرد با خودش، توجه بیشتر به فعالیت‌های گروهی و عدم مشخص کردن برنده در گروه بلکه گروه موفق.	
فرهنگ سیستمی	نگرش سیستمی	توجه به سایر عوامل در آموزش، همکاری با کارکنان آموزشی، توسعه حرفه‌ای خود و دیگران، تفکر نوآوری و بهسازی معلمان.	مصاحبه شوندگان شماره ۳، ۵، ۶، ۱۰،۱۲ سند تحول بنیادین(۱۳۹۰) **Alimohammadi et al. (۲۰۱۹), Askari Matin and Kiani (۲۰۱۸), Molaei-Nejad (۲۰۱۲)**
	فعالیت‌های اثربخش	شرکت در گروه های درس پژوهی، ارائه ایده های سازنده به ادارات آموزشی، تلاش برای ارتقا نظام تعلیم و تربیت.	
دانش مبنایی	آگاهی سیاسی	شناخت تحولات جهانی، شناسایی سیاست‌های داخلی، شناسایی سیاست‌های جهانی، تجزیه‌وتحلیل فرایند های سیاسی، ارائه جهت گیری صحیح به فراگیران،شناسایی منابع سیاسی معتبر.	مصاحبه شوندگان شماره ۸، ۹، ۱۰، ۱۲،۱۴،۱۵ سند تحول بنیادین(۱۳۹۰)، سند برنامه درسی ملی **Kereluik et al. (۲۰۱۳), Alimohammadi et al. (۲۰۱۹), Khoroushi et al. (۲۰۱۷), Molaei-Nejad (۲۰۱۲)**
	آگاهی فلسفی	شناخت مکاتب فلسفی، شناخت و تحلیل مکاتب فلسفی جدید، عمل بر اساس فلسفه مشخص، پایبندی به فلسفه های اسلامی، شناخت منابع فلسفی معتبر، کاربرد فلسفه در شیوه های آموزشی.	
ویژگی های شخصیتی	فردی	اعتمادبه‌نفس، قاطعیت، عزت نفس، سخت کوشی، باانگیزه، فعال، خود مدیریتی،پر توان، باحوصله، نکته بین و در عین حال کل نگر.	مصاحبه شوندگان شماره ۱،۳، ۷، ۱۲، ۱۲،۱۴،۱۵ سند تحول بنیادین(۱۳۹۰) **Ratenolu (۲۰۱۸), Faulkner and Latham (۲۰۱۶), Balcar (۲۰۱۵), Shaw (۲۰۱۵), Kereluik et al. (۲۰۱۳), Khoroushi et al. (۲۰۱۷), Fooladi Mahani et al. (۲۰۱۶), Molaei-Nejad (۲۰۱۲)**
	اجتماعی	ارتباط مؤثر با دیگران، سازگاری با دانش آموزان، سازگاری با کادر مدرسه، تجربه پذیری، توانایی رهبری، دارای روحیه تیمی	
مدیریت کلاس درس و تدریس	دانش محتوایی	آشنایی با موضوعات متناسب با موقعیت کلاس، وضع استانداردهای کلاسی، شناسایی پایگاه‌های دانشی معتبر، آشنایی با علم نوین، شناسایی محتواهای کاربردی، آشنایی با محتواهای دیجیتال.	مصاحبه شوندگان شماره ۵، ۶، ۷،۸،۹،۱۰،۱۱،۱۲،۱۳، سند تحول بنیادین(۱۳۹۰)، سند برنامه درسی ملی

			Faulkner and Latham (۲۰۱۶), Bates (۲۰۱۵), Alimohammadi et al. (۲۰۱۹), Kiani and Askari Matin (۲۰۱۸), Khoroushi et al. (۲۰۱۷), Fooladi Mahani et al. (۲۰۱۶), Mohammadi (۲۰۱۶)
	راهبردهای تدریس	استفاده از شیوه های نوین تدریس، تدریس بر اساس توجه به تفاوت های فردی، ارتباط دانش‌ها با یکدیگر، توجه به موضوع یادگیری مادام‌العمر، تدریس برمبنا هوش های چند گانه.	
	خلاقیت	تفکر خلاق، حمایت از ایده های نو، ذهن آفریننده، نوآوری در تدریس، استفاده از ابزارهای خلاقانه،ارائه راه حل های خلاقانه، حل خلاق مسائل.	مصاحبه شوندگان شماره ۱، ۲، ۷،۹،۱۰ سند تحول بنیادین(۱۳۹۰)
فراشناخت	تفکر انتقادی	انعطاف پذیری، بهره گیری از نظرات سازنده همکاران، توانایی تحمل نظرات مخالف دانش آموزان، نگاه نقادانه به محتوا، آموزش مهارت تفکر انتقادی به دانش آموزان.	**Ratenolu (۲۰۱۸), Bates (۲۰۱۵), Shaw (۲۰۱۵), Kereluik et al. (۲۰۱۳), Alimohammadi et al. (۲۰۱۹), Khoroushi et al. (۲۰۱۷)**

بر اساس یافته‌های به دست آمده در جدول ۲، شاخص ها، مؤلفه ها و ابعاد شناسایی شده چارچوب مفهومی شایستگی تدریس در نظام آموزش و پرورش ایران در طبقه بندی های مشخص مورد بحث قرار می گیرند.

۱- مقوله محوری؛ تدریس مطلوب و پاسخگو به نیازهای آینده:

مطلوب و پاسخگو به نیازهای آینده به عنوان مقوله محوری ، تعیین کننده میزان شایستگی تدریس است. مفهوم این عامل در بخش های مختلف داده ها دیده می شود و نقش محوری را داراست. به گونه‌ای که می‌تواند سایر ابعاد را حول خود، جمع کند. این که تدریس چقدر مطلوب و پاسخگو به نیازهای آینده فراگیران باشد، بر شیوه های مدیریت کلاس درس و ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و به کارگیری برخی از راهبردهای موثر تدریس، موجب افزایش میزان مطلوبیت و پاسخگو بودن تدریس شود. دانش‌های مبنایی که معلم دارد و یا کسب می‌کند، میزان آگاهی‌های فناورانه و همچنین میزان فراشناخت معلم، به عنوان شرایط مداخله‌گر، در راهبردهای مدیریت کلاس درس و ارزشیابی او تأثیر دارد. همچنین این شرایط تعیین می‌کند که فرهنگ سیستمی چه میزان بر راهبردهای مدیریت کلاس و ارزشیابی تأثیر می‌گذارد.

۲- شرایط مداخله گر:

در تحلیل مقایسه‌ای داده‌های حاصل از ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و اسناد کلیدی، سه بعد «فناوری اطلاعات و ارتباطات»، «دانش مبنایی» و «فراشناخت» به‌صورت برجسته‌ای به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر راهبردهای تدریس و ارزشیابی شناسایی شدند. این سه بعد، به عنوان شرایط مداخله‌گر در چارچوب نظریه داده‌بنیاد در نظر گرفته شده‌اند، زیرا ضمن آن‌که خود به تنهایی مقوله مرکزی پژوهش را تعریف نمی‌کنند، اما نقش تعیین‌کننده‌ای در انتخاب یا محدودسازی راهبردهای آموزشی ایفا می‌کنند. در ادامه، روند استخراج و تحلیل این سه بعد تشریح می‌شود:

۲-۱- فناوری اطلاعات و ارتباطات: این بعد سه کد محوری (مؤلفه) دارد: سواد رسانه؛ سواد اطلاعاتی؛ سواد دیجیتالی. این مؤلفه‌ها اگرچه به‌تنهایی کیفیت تدریس را تعیین نمی‌کنند، اما در صورتی که در سطح مناسبی وجود داشته باشند، شرایط را برای تدریس پاسخگو به نیازهای آینده فراهم می‌سازند. به همین دلیل در چارچوب نظری به‌عنوان «شرایط مداخله‌گر» جای‌گذاری شده‌اند. مشارکت‌کنندگان پژوهش بارها بر ضرورت تسلط معلمان بر ابزارهای فناورانه و نیز انتقال فرهنگ صحیح استفاده از رسانه‌ها به دانش‌آموزان تأکید داشتند که در ادامه به تفکیک مولفه ها بیان می گردد.

• سواد رسانه: برخی از مصاحبه شوندگان تأکید داشتند که در به‌کارگیری رسانه‌ها، در ابتدا باید فرهنگ سازی مناسب صورت بگیرد و معلمان در ابتدا باید به فرهنگ مناسب استفاده از رسانه‌ها برسند و سپس این فرهنگ را به فراگیران خود نیز منتقل کنند. مصاحبه‌شونده ۳ بیان کرد که: «رسانه یک پدیده نوظهوری است که با توجه به مقتضیات زمان، باید اخلاق حرفه‌ای در کاربرد از آن نیز وجود داشته باشد و معلمان بنا بر نقش الگویی که می‌توانند داشته باشند باید به‌درستی از رسانه‌ها بهره بگیرند و از همه مهم‌تر بتوانند به‌درستی محتواهای آن را ورد تجزیه‌وتحلیل قرار دهند تا مشکلی در انتقال این محتواها به فراگیران خود پیش نیاید».

• سواد اطلاعاتی: برخی از مصاحبه شوندگان به اهمیت بهره گیری از فناوری‌های جدید ارتباطی برای معلمان آینده تأکید می‌کردند. مصاحبه شونده شماره ۵ اظهار می‌کرد که: «دانش آموزان نسل آینده با انواع فناوری‌های ارتباطی آشنا خواهند بود و اگر معلم نتواند به‌درستی فناوری‌های ارتباطی را شناسایی کند و به ارزیابی صحیحی آن‌ها بپردازد، ناگزیر در برابر دانش‌آموزان خود در سطح پایین‌تری قرار می‌گیرد و چه‌بسا نمی‌تواند آگاهی‌های صحیحی را در این رابطه در اختیار فراگیران خود قرار دهد».

سواد دیجیتالی(هوش مصنوعی): با گسترش فناوری‌های نوین و نفوذ روزافزون هوش مصنوعی در عرصه‌های مختلف، نظام‌های آموزشی نیز به‌سوی تحولاتی بنیادین در شیوه‌های یاددهی و یادگیری گام برداشته‌اند. در این میان، معلمان باید فراتر از آشنایی ابتدایی با ابزارهای دیجیتال، به مهارت‌های عمیق‌تری در بهره‌گیری از فناوری‌های هوش مصنوعی در محیط‌های آموزشی دست یابند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، یادگیری نحوه استفاده از ابزارهای هوشمند آموزشی، از جمله نرم‌افزارهای آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی، سامانه‌های یادگیری تطبیقی، و بازی‌های یادگیرنده‌محور را از الزامات اساسی برای معلمان آینده برشمردند.در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۸ اظهار داشت: «نظام‌های آموزشی در سطح جهانی به‌سرعت به سمت بهره‌برداری از هوش مصنوعی، نرم‌افزارهای یادگیری هوشمند، و محیط‌های آموزشی مجازی پیش می‌روند. آموزش دیگر به روش‌های سنتی محدود نیست؛ بلکه اغلب در بستر نرم‌افزارهای شخصی‌ساز، پلتفرم‌های هوشمند و حتی خارج از محیط مدرسه انجام می‌شود. معلمی در چنین فضایی مستلزم توانمندی در تحلیل داده‌های یادگیری و تعامل با سامانه‌های هوش مصنوعی است.»

بنابراین، سواد دیجیتال در شکل نوین خود صرفاً به معنای استفاده از ابزارهای فناورانه نیست، بلکه شامل درک عمیق از شیوه عملکرد هوش مصنوعی، اخلاق استفاده از آن، و توانایی بهره‌گیری از آن برای شخصی‌سازی و بهبود فرآیندهای یاددهی و یادگیری نیز می‌شود

۲-۲- دانش مبنایی: این بعد دو کد محوری(مؤلفه) دارد: آگاهی های سیاسی؛ آگاهی های فلسفی.

• آگاهی‌های سیاسی: مصاحبه شوندگان به اهمیت کسب آگاهی‌های سیاسی برای معلمان تأکید می‌کردند و آن را به‌عنوان دانشی ضروری برای معلمان می‌دانستند. مصاحبه شونده شماره ۱۱ بیان کرد که: «نظام تعلیم و تربیت به‌اندازه‌ای تحت تأثیر سیاست و سیاست گذاری‌ها می‌باشد که حتی می‌توان این نظام را یک نظام اساساً سیاسی دانست. عدم توجه معلمان به تغییر و تحولات سیاسی در داخل و خارج کشور و همچنین فرایند های بسیار مهم سیاسی جهان، می‌تواند آسیب‌های زیادی را برای نظام تعلیم و تربیت به بار بیاورد. معلمان پیشرفته در دنیا بسیار به روند های سیاسی اهمیت می‌دهند چه بسا معلمانی را در داخل کشور مشاهده می‌کنیم که آگاهی های سیاسی آن‌ها و انتقال آن‌ها به دانش آموزانشان به چه میزان در تحولات اجتماعی تأثیر گذار بوده است».

• آگاهی های فلسفی: به عقیده تعدادی از مصاحبه شوندگان، فلسفه، مادر علوم است و معلمی که مبنای فلسفی کار خود را نداند در واقع آموزش‌های او امری بیهوده است. مصاحبه شونده شماره ۹ بیان می‌کند که: «یکی از دروس مهمی که در دانشگاه های فرهنگیان به دانشجو معلمان آموزش داده می‌شود فلسفه است اما چون اهمیت آن به‌درستی تبیین نمی‌شود دانشجویان آن را درسی

حفظی تلقی می‌کنند. این در حالی است که در پس هر گونه تغییر و تحول در دنیا بر اساس فلسفه‌ای خاص صورت گرفته است و معلم آینده باید با فلسفه های جدید مانند انسان گرایانه و پسامدرن که بسیار بر نظام تعلیم و تربیت اثر می‌گذارد، آشنا باشد».

۲-۳- فراشناخت: این بعد دو کد محوری (مؤلفه) دارد: خلاقیت؛ تفکر انتقادی.

• خلاقیت: مصاحبه شوندگان بر اهمیت کسب آگاهی های تخصصی، تربیتی و آموزشی تأکید داشتند و همچنین معتقد بودند که معلمان آینده باید ذهنی خلاق و آفریننده داشته باشند چرا که باید بتوانند متناسب با موقعیت‌های کلاس روش‌های مختلفی را به کار گیرند و همچنین دانش‌آموزانی خلاق و دارای ایده های نو تربیت کنند.

• تفکر انتقادی: مصاحبه شوندگان تأکید داشتند که معلمان در نسل آینده نه تنها اینکه انتقاد پذیر باشند باید بتواند انتقاد های سازنده‌ای را نیز به فراگیران و همکاران خود در جهت بهسازی آن‌ها ارائه دهند.

۳- شرایط علی:

در تحلیل داده‌ها، فرهنگ سیستمی به‌عنوان شرایط علی شناسایی شد؛ یعنی عاملی که به شکل‌گیری تدریس مطلوب و پاسخگو به نیازهای آینده کمک می‌کند. شرایط علی در چارچوب نظری این پژوهش به آن دسته از عوامل اطلاق می‌شود که منشأ و زمینه‌ساز شکل‌گیری پدیده اصلی (یعنی تدریس آینده‌نگر) هستند و به نحوی در پیدایش و تقویت آن نقش دارند.

۳-۱- فرهنگ سیستمی: این بعد دو کد محوری (مؤلفه) دارد: نگرش سیستمی به نظام تعلیم و تربیت؛ فعالیت‌های اثربخش.

• نگرش سیستمی به‌نظام تعلیم و تربیت: یکی از موضوعاتی که در بسیاری از منابع جهانی دیده می‌شود این است که معلمان خود را به‌عنوان بخشی از سیستم تعلیم و تربیت می‌بینند که این به این معناست که معلمان این نگرش را دارند که باید با همکاری سایر کارکنان آموزشی در جهت ارتقای نظام تعلیم و تربیت گام بردارند. در واقع آنان باید خود را جزئی از یک کل بزرگ‌تر بدانند و نسبت به عملکرد نظام آموزشی، احساس مسئولیت جمعی داشته باشند. همان‌طور که یکی از مصاحبه شوندگان می‌گوید: «معلمانی که نگرش سیستمی دارند همواره در پی نوآوری و بهسازی خود و دیگران هستند و در زمینه توسعه حرفه‌ای خود با سایر همکاران تعامل مؤثر دارند و پیوسته به نظام‌های اداری برای درک بهتر محیط‌های آموزشی کمک می‌کند».

• فعالیت‌های اثربخش: تعدادی از مصاحبه شوندگان بیان می‌کنند که معلمان در آینده باید به فعالیت‌های گروهی بین همکاران که بسیار سازنده است اهمیت ویژه بدهند. مصاحبه شونده شماره ۵ می‌گوید: «فعالیت‌هایی که معلمان در زمینه ارتقای شغلی خود انجام می‌دهند نباید تنها جنبه فردی داشته باشد بلکه باید نظام آموزشی را یک سیستم ببینند که همه عوامل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند».

بر این اساس، فرهنگ سیستمی به‌عنوان شرط علی مهم، بسترساز ایجاد رویکردهایی در معلمان است که آن‌ها را برای ایفای نقش مؤثر در یک نظام آموزشی پاسخ‌گو و پویا آماده می‌سازد. این فرهنگ از طریق نگرش‌های کل‌نگر و فعالیت‌های حرفه‌ای مشارکتی شکل می‌گیرد و در نهایت، پشتیبان فرآیندهای تدریس مطلوب در آینده خواهد بود.

٤- راهبردها:

راهبردها، به مجموعه‌ای از کنش‌ها و طرح‌های هدفمند گفته می‌شود که مسیر تحقق مقوله محوری پژوهش را هموار می‌سازند و زمینه‌ساز دستیابی به پیامدهای مطلوب می‌شوند. بر اساس داده‌های به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌ها، سه راهبرد اساسی در این زمینه شناسایی شده‌اند: مدیریت کلاس درس و تدریس و ارزشیابی.

٤-١ مدیریت کلاس درس و تدریس: این بعد دو کد محوری (مؤلفه) دارد: دانش محتوایی؛ راهبردهای تدریس.

• دانش محتوایی: تعدادی از مشارکت کنندگان اعتقاد داشتند که دانش محتوایی برای تدریس معلم بسیار حائز اهمیت می باشد. مصاحبه کننده شماره ٦ بیان می‌کند که: «معلمانی که در آینده مشغول به کار می‌شوند، بنا بر رویکرد تمرکز زدایی که در نظام تعلیم و تربیت در پیش هست باید بتوانند در زمینه محتواهای متعدد و تشخیص مناسب بودن آدم‌ها دارای صلاحیت باشند».

• راهبردهای تدریس: به اعتقاد بسیاری از مشارکت کنندگان، روش‌های تدریس باید متناسب با علم روز باشد البته نه به این معنا که روش‌های سنتی کنار گذاشته شود؛ بلکه در جای مناسب خود متناسب با صلاح دید معلم به کار گرفته شود. مصاحبه شونده شماره

۵ بیان می‌کند که: «به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین لازم است اما کافی نیست. در واقع در حین عمل به این روش‌ها باید موضوعات دیگری مانند هوش‌های چندگانه را نیز مدنظر قرار داد. در دنیا این موضوع بسیار مهم است و معلمان ما نیز باید به‌خوبی از این آگاهی‌ها بهره‌مند شوند».

٤-۲ ارزشیابی: این بعد دو کد محوری(مؤلفه) دارد: ارزیابی فرایند؛ رقابت سالم.

• ارزیابی فرایند: اغلب مشارکت کنندگان معتقد بودند که معلمان نسل آینده باید متخصص در زمینه روش‌های گوناگون ارزشیابی باشند. معلمان در کشورهای مختلف رویکرد ارزیابی نتیجه را کنار گذاشته‌اند و به سمت ارزیابی فرایند پیش می‌روند که این موضوع نیازمند آشنایی با انواع شیوه‌های ارزشیابی و تخصص در این زمینه می‌باشد.

• رقابت سالم: اهمیت برقراری رقابت های سالم و سازنده در محیط‌های آموزشی بسیار زیاد است. یکی از مصاحبه شوندگان اظهار می‌کند که: «در کشورهای پیشرفته در زمینه آموزش، دیگر خبری از رقابت های دو نفره یا چند نفره نیست بلکه توجه معلمان به برقراری تعامل و همکاری بین دانش آموزان هستند و همچنین ملاک‌هایی که برای ارزشیابی در نظر گرفته‌اند بر اساس پیشرفت های فردی است، هر چند که این موضوع با طرح ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی کشور ما تا حدی نمایان شده است اما تجربه نشان داده است که اکثر معلمان آگاهی و صلاحیت لازم در این زمینه را ندارند».

۵- عوامل بافتی و زمینه ای:

در این بخش، عوامل بافتی و زمینه‌ای مورد شناسایی قرار گرفته‌اند که به‌عنوان پیش‌نیازهایی برای تحقق مقوله محوری تلقی می‌شوند و بر راهبردهای معلمی و نتایج نهایی آن تأثیرگذارند. در چارچوب این پژوهش، دو بعد اصلی در زمره عوامل زمینه‌ای تشخیص داده شده‌اند: ویژگی‌های شخصیتی و معارف دینی.

۵-۱- ویژگی‌های شخصیتی: این بعد دو کد محوری(مؤلفه) دارد: فردی؛ اجتماعی.

• فردی: به گفته تعدادی از مشارکت کنندگان، موفقیت آموزشی معلمان تا اندازه زیادی به ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها وابسته است. معلمانی که ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها متناسب با محیط‌های آموزشی بوده است توانسته‌اند نه تنها خود بلکه فراگیرانشان را نیز از این ویژگی‌های مطلوب بهره‌مند کنند. معلمان آینده باید سعی کنند این حرفه را متناسب با ویژگی‌های شخصیتی خود انتخاب کنند.

• اجتماعی: به گفته مصاحبه شونده شماره ۳: «معلمان دانش آموزان را برای اجتماع آماده می‌کنند در نتیجه خودشان باید از مهارت‌های اجتماعی مطلوب بهره‌مند باشند تا بتوانند آن را به دانش آموزان خود نیز آموزش بدهند».

۵-۲- معارف دینی:این بعد دو کد محوری(مؤلفه) دارد: اخلاق اسلامی؛ دانش اسلامی.

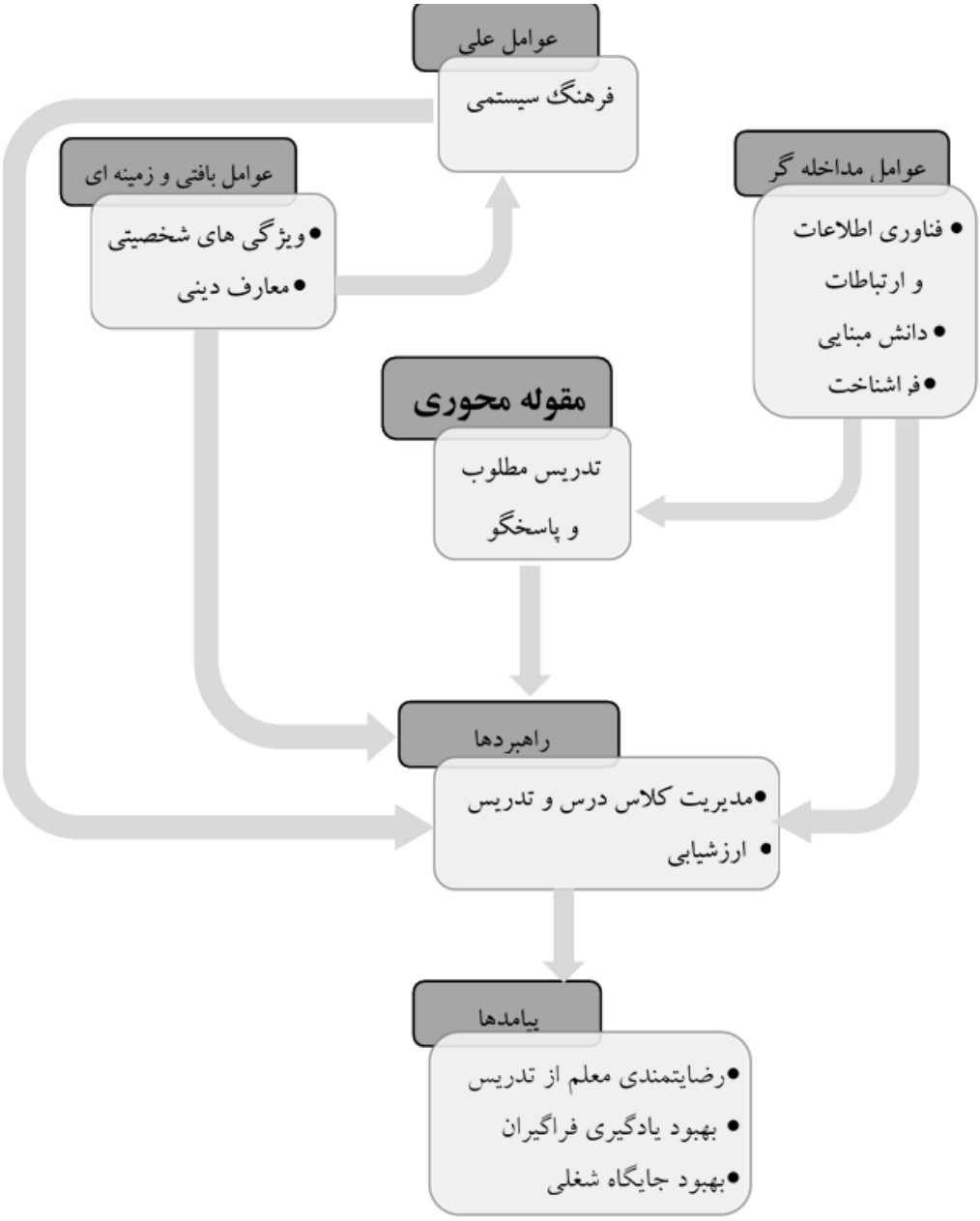
• اخلاق اسلامی: در بسیاری از منابع اطلاعاتی اسلامی از اهمیت برخورداری معلم از اخلاق اسلامی گفته‌اند. در چشم‌انداز آینده، با توجه به تغییر و تحولات جهانی، اهمیت این موضوع روز افزون خواهد شد. این موضوع در سند تحول بنیادین نیز بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین مصاحبه شونده شماره ۱ اذعان می‌کند که: « با توجه به‌نظام تعلیم و تربیتی که در بستر جمهوری اسلامی شکل گرفته است، نیاز است معلمان ما بیش از پیش اخلاق اسلامی و به‌ویژه روحیه ازخودگذشتگی و ایثار که در جوامع دیگر کمتر دیده می‌شود را در خود پرورش دهند و این گونه است که معلم تراز جمهوری اسلامی شکل می‌گیرد».

• دانش اسلامی: در این زمینه تعدادی از مصاحبه شوندگان به اهمیت یادگیری دانش با توجه به شیوه ائمه (ع) تأکید داشتند. در این راستا مصاحبه شونده شماره ٦ بیان کرد که: «اهمیت داشتن کسب دانش اسلامی برای معلمی که نقش کلیدی در تربیت دانش آموزان دارد، امری بسیار ضروری است. از همه مهم‌تر این که معلمان ما نباید با توجیه این‌که معلمان بهتر است در روش‌شناسی بر اساس رویکرد اسلامی گام بردارند و زمانی که خودشان در این زمینه دارای صلاحیت شوند می‌توانند فراگیران را نیز با این مهم به‌درستی آشنا کنند».

٦- پیامدها:

پیامدها به عنوان نتایج نهایی و آثار حاصل از به‌کارگیری راهبردها و تحقق مقوله محوری، نقشی کلیدی در ارزیابی اثربخشی چارچوب ارائه‌شده ایفا می‌کنند. این پیامدها می‌توانند به صورت مشهود (قابل مشاهده و اندازه‌گیری) یا نامشهود (درونی و کیفی) ظاهر شوند. باتوجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، رضایت‌مندی معلم از تدریس خود، بهبود یادگیری فراگیران و بهبود جایگاه شغلی به عنوان پیامدهای این چارچوب در نظر گرفته شده است.

چارچوب مفهومی: بر اساس روابط به‌دست‌آمده میان مؤلفه‌ها، ابعاد و مقوله‌های حاصل از کدگذاری باز، محوری و انتخابی در این پژوهش، چارچوب مفهومی در شکل۱ ارائه می‌گردد.



شکل۱: چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان در آموزش و پرورش ایران

امید است با کاربست این چارچوب نظری احصا شده در این پژوهش بتوان گامی مؤثر در جهت ارتقای شایستگی های تدریس معلمان متناسب با آموزش و پرورش ایران و اهداف مبتنی بر سند تحول بنیادین برداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که شایستگی‌های تدریس معلمان، مفهومی پیچیده، پویا و چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل متنوعی از جمله ویژگی‌های فردی، زمینه‌های فرهنگی، فناوری‌های نوین آموزشی و اقتضائات سازمانی قرار دارد. بررسی‌های انجام‌شده از طریق تحلیل مصاحبه‌های عمیق با خبرگان حوزه تعلیم و تربیت، معلمان با تجربه و مرور نظام‌مند ادبیات نظری، به طراحی چارچوبی منتهی شد که می‌تواند در ارزیابی، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان مورد استفاده قرار گیرد. در این چارچوب، هشت بُعد اصلی به عنوان ارکان شایستگی تدریس شناسایی شدند: ۱) فناوری اطلاعات و ارتباطات، ۲) معارف دینی، ۳) ارزشیابی، ٤) فرهنگ سیستمی، ٥) دانش مبنایی، ٦) ویژگی‌های شخصیتی، ۷) مدیریت کلاس و تدریس و ۸) فراشناخت. این ابعاد هر یک شامل مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی هستند که به‌طور مستقیم بر کیفیت تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، و عملکرد حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارند.

ویژگی‌های شخصیتی به‌عنوان یکی از عوامل زمینه‌ای در این پژوهش بیان شده است که در چگونگی تدریس، ارزشیابی و مدیریت کلاس تأثیرگذار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های متساپلتو [1] و همکاران (۲۰۲۲)، لورنتیه [2] و همکاران (۲۰۲۳)، رابرتز [3] و همکاران (۲۰۰٦) و تایلر [4] (۱۹٦۰) مطابقت دارد که شخصیت معلم را یکی از مؤلفه‌های اساسی در بهبود تدریس مؤثر می‌دانند. دیدگاه‌های معنوی و دینی یکی دیگر از عوامل زمینه‌ای است که معلمان در تدریس خود متأثر از آن هستند. یافته‌های شوکت‌النبی (۱۴۰۰)، امین [5] و همکاران (۲۰۱۸) و علی‌محمدی و همکاران (۱۳۹۸) نیز بر نقش این نگرش‌ها در فرآیند تدریس تأکید دارند.

در این پژوهش، آنچه در شکل‌گیری یک تدریس مطلوب و پاسخگو می‌تواند به عنوان مداخله‌گر دیده شود، دانش مبنایی معلم است. این دانش تقریباً در تمامی پژوهش‌هایی که به مفهوم شایستگی تدریس معلمان پرداخته‌اند، مطرح شده است (صادقی و همکاران، ۱۳۹۴؛ سیف نراقی و همکاران، ۱۳۹۷؛ شاه‌محمدی، ۱۳۹۳؛ زیگلر [6]، ۲۰۱۸؛ کانتر [7]، ۲۰۱۳؛ مارتین [8]، ۲۰۱۳). فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز به‌عنوان عامل مداخله‌گر دیگر، در پژوهش باکلی [9] و موبیکا [10] (۲۰۱۱) و پورجمشیدی و مظفری (۱۴۰۳) به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بررسی نقاط قوت و یا ضعف تدریس معلمان بیان می‌شود. همچنین در پژوهش‌های سوارز [11] و همکاران (۲۰۱۸) و روباخ [12] و لازاریدس [13] (۲۰۲۵) بیان می‌شود که معلمان باید توانایی تلفیق معنادار و هدفمند فناوری‌های دیجیتال با فرایند تدریس را داشته باشند.

---

[1] Metsäpelto

[2] Laurentier

[3] Roberts

[4] Tyler

[5] Amy

[6] Ziegler

[7] Kanter

[8] Martin

[9] Buckley

[10] Mubika

[11] Suarez

[12] Rubach

[13] Lazarides

یکی دیگر از عوامل مداخله‌ای که مطرح می‌شود، فراشناخت است. این مؤلفه در واقع نگاه‌های انتقادی و خلاقانه‌ی معلم را به‌عنوان محدودکننده یا ارتقادهنده فرایند تدریس و ارزشیابی معلم مدنظر قرار می‌دهد؛ همان‌طور که راتنلو[1] (۲۰۱۸)، خروشی و همکاران (۱۳۹۶)، بیتس (۲۰۱۵) و کارلوویک[2] (۲۰۱۳) نیز این عامل را در شایستگی تدریس مطرح کرده‌اند.

علاوه بر این، بُعد فرهنگ سیستمی که دربردارنده درک معلمان از ساختار، اهداف، مأموریت‌ها و چالش‌های نظام آموزشی است، نقش واسطه‌ای در هماهنگ‌سازی فعالیت‌های درون‌کلاسی با سیاست‌های کلان نظام تعلیم و تربیت ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهش‌های ملایی‌نژاد (۱۳۹۱)، علی‌محمدی و همکاران (۱۳۹۸) و عسکری‌متین و کیانی (۱۳۹۷) نیز بر اهمیت این بُعد در ارتقای کیفیت عملکرد سازمانی معلمان تأکید کرده‌اند.

در مجموع، چارچوب پیشنهادی در این پژوهش، مدلی تحلیلی برای شناخت دقیق‌تر ابعاد شایستگی تدریس ارائه می‌دهد که می‌تواند مبنایی برای طراحی الگوهای ملی، منطقه‌ای و موقعیتی توسعه معلم باشد. تحقق این مدل نیازمند فراهم‌سازی بسترهای اجرایی، منابع انسانی و مالی و همچنین سازوکارهای پایش و ارزیابی مستمر است.

با وجود ضرورت طراحی چارچوبی بومی و آینده‌نگر برای شایستگی‌های تدریس معلمان، تحقق عملی آن در بستر واقعی آموزش‌وپرورش کشور با موانع و چالش‌هایی مواجه است که باید مورد توجه قرار گیرد. در این بخش، برخی از چالش‌های اصلی اجرایی و راهکارهای پیشنهادی برای رفع آن‌ها ارائه می‌شود:

۱. نابرابری زیرساخت‌های فناورانه

چالش: کمبود زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری در بسیاری از مدارس، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار، مانعی جدی برای تحقق مؤلفه‌های فناورانه شایستگی‌های تدریس است.

راه‌حل: تخصیص هدفمند منابع و اجرای طرح‌های جبرانی در مناطق محروم، همچنین استفاده از مدل‌های آموزش ترکیبی و فناوری‌های سبک‌وزن (مانند ابزارهای مبتنی بر موبایل) می‌تواند به کاهش این شکاف کمک کند.

۲. کمبود دوره‌های توانمندسازی معلمان

چالش: فقدان برنامه‌های نظام‌مند برای توانمندسازی معلمان در زمینه‌هایی چون سواد دیجیتال، اخلاق حرفه‌ای نوین، تربیت میان‌فرهنگی، و تفکر آینده‌نگر.

راه‌حل: طراحی و اجرای برنامه‌های ضمن‌خدمت مبتنی بر شایستگی، با استفاده از رویکردهای یادگیری ترکیبی، آموزش از راه دور، و یادگیری همکارانه. همچنین، گسترش نقش دانشگاه فرهنگیان و مراکز آموزش معلمان به‌عنوان مراکز پیشرو در تربیت آینده‌نگر.

۳. مقاومت نهادی و فرهنگی در برابر تغییر

چالش: در بسیاری از مدارس، ساختارهای سنتی و باورهای تثبیت‌شده، امکان پذیرش چارچوب‌های نوین را کاهش می‌دهد.

راه‌حل: اجرای برنامه‌های آگاهی‌بخشی برای مدیران و معلمان، الگوسازی از مدارس موفق و گنجاندن مؤلفه‌های شایستگی در سیاست‌های تشویقی و نظام رتبه‌بندی معلمان.

٤. ضعف در سیاست‌گذاری هماهنگ

چالش: فقدان انسجام میان اسناد بالادستی، برنامه‌های درسی و نظام ارزیابی معلمان، می‌تواند مانع اجرایی‌شدن چارچوب پیشنهادی شود.

راه‌حل: بازنگری در سیاست‌های کلان تربیت معلم و ایجاد پیوستگی بین طراحی شایستگی‌ها، برنامه‌های درسی تربیت معلم، و سازوکارهای ارزیابی حرفه‌ای.

۵. عدم بهره‌گیری از ظرفیت ذی‌نفعان

---

[1] Ratenluo

[2] Karlowick

چالش: عدم مشارکت معلمان، دانش‌آموزان و حتی والدین در فرایند طراحی و پیاده‌سازی شایستگی‌ها باعث کاهش مقبولیت و کارآمدی آن‌ها می‌شود.

راه‌حل: ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای و تشکیل کارگروه‌های محلی برای بازخوردگیری و بومی‌سازی چارچوب در سطوح مدرسه و منطقه.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به گرایش‌ها و سوگیری‌های برخی از مشارکت‌کنندگان، ملاحظات اداری، و عدم همکاری برخی مدارس و نهادهای مرتبط اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی، نمونه‌های متنوع‌تری از جامعه معلمان وسایر ذینفعان در سطوح و مناطق مختلف بررسی شده و از ترکیب روش‌های کیفی و کمی بهره گرفته شود. همچنین انجام مطالعات میدانی و کاربردی (نظیر پژوهش‌های اقدام‌پژوهی یا طراحی درس‌پژوهی) برای اعتبارسنجی عملی چارچوب نیز پیشنهاد می‌گردد انجام مطالعات میدانی و کاربردی (نظیر پژوهش‌های اقدام‌پژوهی یا طراحی درس‌پژوهی) برای اعتبارسنجی عملی چارچوب نیز پیشنهاد می گردد.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان در مقاله تقریباً به شکل زیر باشد:

نویسنده اول: دانشجو: تهیه و آماده‌سازی پروتکل مصاحبه ها، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله

نویسنده دوم: استاد ، طراحی پژوهش، نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله

نویسنده سوم: استاد ، مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

سپاسگزاری

از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

منابع

منابع فارسی

پورجمشـــیدی، مهدی، و مظفری، امید. (۱۴۰۳). کاربرد فناوری‌های هوش مصـــنوعی در برنامه‌های آموزش STEAM. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۱۳(۲۶)، ۳۴–۵۶.

جاهد، حمید.، و خسروی، قاسم. (۱۳۹۷). دو دیدگاه در تعریف شایستگی معلم: یک تحلیل تطبیقی. بین‌المللی تربیت معلم، ۱۲(٤)، ۱٤۱–۱٦۰.

خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی پور، نعمت الله.(۱۳۹٦). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامهٔ درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب نظران. مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷، ۱۸، ۱٦۹ – ۱۹۹.

دادجوی توکلی، عطیه. (۱۳۹۰). توسعه حرفه‌ای و عملکرد معلم: یک بررسی انتقادی. *سیاست‌گذاری آموزشی*، ۲۲(۱)، ٦۷–۸٤.

عزیزی، سمیه. (۱۳۹۵). شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه دانشجومعلمان. *پژوهش‌های تربیت معلم*، ۱۰(۲)، ۸۷–۱۰۵.

عسکری‌متین، احمد، و کیانی، علی. (۱۳۹۷). چارچوبی برای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در جمهوری اسلامی ایران. *ایرانی آموزش*، ۳٤(۲)، ۸۷–۱۱۰.

علی‌محمدی، احمد، خسروی، غلامرضا، و صابری، مهدی. (۱۳۹۸). مدل توانمند سازی حرفه‌ای معلمان با رویکرد آینده‌نگر. *توسعه آموزشی*، ۱۳(٤)، ۲۱–٤٦.

کیانی، غلامرضـا.، و عسـکری‌متین، سـجاد. (۱۳۹۷). چارچوب جامع اسـتانداردهای حرفه‌ای معلمان در ایران. *اسـتانداردهای آموزشی*، ۹(۱)، ٤۵–٦٦.

ملایی‌نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان دوره ابتدایی. *مدیریت آموزشی*، ۸(۱)، ۲۳–٤۸.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). تأملات نظری درباره تربیت معلم در ایران. *نوآوری آموزشی*، ۱۲(۱)، ۳۳–٤۹.

نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۱). *برنامه‌ریزی آموزشی: راهبردهایی برای بهبود کیفیت در سطح مؤسسه (مدرسه، دانشگاه، آموزش مجازی)*. اصفهان: آموخته.

References

Alimohammadi, A., Khosravi, G., & Saberi, M. (2019). A model for professional teacher empowerment with a future-oriented approach. *Journal of Educational Development*, *13*(4), 21–46. (In Persian).

Alvarez, V. (2018). The importance of metacognitive skills in contemporary education. *International Journal of Educational Research*, *89*, 1–12.

Amy, M., Johnson, P., & Lee, R. (2018). Spiritual beliefs and teacher identity in education. *Journal of Educational Psychology*, *45*(2), 155–172.

Andronache, D. (2015). Competence: Definitions and interpretations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 399–404.

Arif, M. (2019). Teacher education in the age of global competitiveness. *Educational Innovations Journal*, *33*(2), 119–134.

Askari-Matin, A., & Kiani, A. (2018). A framework for professional teacher competencies in the Islamic Republic of Iran. *Iranian Journal of Education*, *34*(2), 87–110. (In Persian).

Azizi, S. (2016). Professional competencies of teachers from the perspective of student-teachers. *Journal of Teacher Education Research*, *10*(2), 87–105. (In Persian)

Balcar, J. (2015). Teaching skills and teacher effectiveness in the 21st century. *Educational Review*, *67*(2), 213–229.

Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates.

Bejakovic, P. (2010). The professionalism of teachers in knowledge-based societies. *Education Today*, *9*(3), 45–58.

Buchholtz, L., & Tromp, D. (2011). Indicators and standards of teacher competence. In L. Buchholtz (Ed.), *Teacher professional development* (pp. 87–104). Springer.

Buckley, P., & Mubika, A. (2011). Evaluating ICT integration in classroom teaching. *International Journal of Education and Development Using ICT*, *7*(3), 45–57.

Cho, M. O., Park, J., & Lee, H. J. (2017). Key teacher competencies for the 21st century. *Asia-Pacific Education Review*, *18*(2), 205–219.

Dadjouy-Tavakoli, H. (2011). Professional development and teacher performance: A critical review. *Journal of Educational Policy*, *22*(1), 67–84. (In Persian).

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Critical capabilities of teachers in the 21st century. *Teaching and Teacher Education*, *56*, 214–225.

Fullan, M. (2011). Change leader: Learning to do what matters most. Jossey-Bass.

García-Arteaga, A. (2020). Dimensions of teacher competency in digital pedagogy. *Journal of Educational Technology & Society*, *23*(4), 37–49.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Helsper, E. J., & Reisdorf, B. C. (2017). The emergence of a "digital underclass" in Great Britain and Sweden: Changing reasons for digital exclusion. *New Media & Society*, *19*, 1253-1270. https://doi.org/10.1177/1461444816634676

Jahed, H., & Khosravi, G. (2018). Two perspectives on defining teacher competency: A comparative analysis. *International Journal of Teacher Education*, *12*(4), 141–160. [In Persian]

Kanter, D. E. (2013). Integrating content and 21st century skills through project-based learning. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 569–582.

Karlowick, M., Harrison, D., & Zhou, Y. (2013). What knowledge is worth having in 21st-century education? A meta-analysis. *International Review of Education*, *59*(4), 499–517.

Khoroushi, P., Nasr, A. R., Mirshah Jafari, S. E., & Mousapour, N. (2017). A conceptual model of the expected competencies of student teachers in the curriculum of Farhangian University based on experts' perspectives. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, *7* (18), 169–199. (In Persian).

Kiani, A., & Askari Matin, A. (2018). A comprehensive framework for teacher professional standards in Iran. *Journal of Educational Standards*, *9*(1), 45–66. (In Persian).

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*(1), 77–97.

Laurentier, M., Dufour, F., & Tremblay, A. (2023). Teacher personality and instructional quality: An empirical study. Teaching and Teacher Education, *124*, 104089.

Martin, A. J. (2013). Teachers' use of ICT for assessment and learning. *Computers & Education*, *68*, 1–9.

Mehrmohammadi, M. (2013). Theoretical reflections on teacher education in Iran. *Educational Innovation Quarterly*, *12*(1), 33–49. (In Persian).

Metsäpelto, R. L., Pulkkinen, L., & Poikkeus, A. M. (2022). Teacher personality and classroom practices. *European Journal of Psychology of Education*, *37*(1), 65–85.

Molaeinezhad, M. (2012). Identifying professional qualifications of primary school student-teachers. *Journal of Educational Management*, *8*(1), 23–48. (In Persian).

Nesari, A., Rezaei, S., & Taheri, M. (2022). Examining a professional competency model for teachers in the e-learning environment: Challenges in Iranian schools. Journal of Educational Research and Practice, *12*(3), 201-219. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25884395.2022.4.4.23.9

Neyestani, M. R. (2012). *Educational planning: Strategies for improving quality at the institutional level (school, university, virtual education)*. Amookhteh Publishing. (In Persian).

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational technology research and development*, *71*(1), 137-161. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6

Nietzscheldt, M., Kremer, M., & Duwe, T. (2005). Professional teaching competencies and student learning outcomes. *Educational Psychology Review*, *17*(3), 235–252.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Teachers and leaders in schools: Results from TALIS 2018*. OECD Publishing.

Porjamshidi, M., & Mozafari, O. (2024). The application of artificial intelligence technologies in STEAM education programs. Journal of Educational Planning Studies, *13*(26), 34-56. (In Persian). https://doi.org/10.22080/eps.2025.28359.2303

Ratenluo, L. (2018). 21st-century skills in teacher education. UNESCO Working Papers Series, No. 9.

Roberts, C., Walton, M., & Tzanos, G. (2006). The role of teacher personality in classroom outcomes. *Educational Review*, *58*(2), 145–157.

Rubach, C., & Lazarides, R. (2025). Editirial: Empowering teacher professionalization with Digital Competencies. *Education Sciences*, *15*(7), 867.

Sadeghi, M., Rezaei, A., & Ahmadi, H. (2015). Teachers' foundational knowledge and its impact on instructional quality. *Iranian Journal of Educational Studies*, *10*(3), 51–70. (In Persian).

Safdari Ranjbar, M., & Ghazinoori, S. (2019). The Role of Science, Technology and Innovation Policies in the Development of Sectoral Systems of Innovation. *Journal of Science and Technology Policy*, *12*(2), 155-169. (In Pesrian). Doi 20.1001.1.20080840.1398.12.2.11.6

Seif Naraghi, M., Zarei, M., & Asadi, L. (2018). A model for evaluating pedagogical knowledge in teacher training. *Educational Research Quarterly*, *15*(2), 77–96. (In Persian).

Shah Mohammadi, R. (2014). Investigating the teaching competencies of novice teachers. *Teacher Development Quarterly*, *9*(2), 33–49. (In Persian).

Shaw, D. (2015). Future-oriented competencies in educational systems. *Journal of Futures in Education*, *43*(2), 111–127.

Shoukatun-Nabi, A. (2021). The role of religious beliefs in teacher identity formation. Journal of Religion and Education, *48*(1), 59–73.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22.

Snoek, M., Swennen, A., & van Veen, K. (2011). The development of teacher educators' professional standards. *Professional Development in Education*, *37*(5), 751–768.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.

Suarez, C., Mejia, M., & Delgado, F. (2018). Integrating digital tools in pedagogical practices. *Journal of Digital Learning*, *14*(3), 112–131.

Taherkhani, R., & Ghaleei, F. (2024). Examining Iranian pre-service and in-service EFL teachers' digital competence: Does gender make a difference? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *11*(1), 50-72. https://doi.org/10.22111/ijals.2024.48085.2430

Tyler, R. W. (1960). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Ziegler, A. (2018). Teacher expertise and classroom innovation. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 1–12.