



University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

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

Mehrnaz Sadat Rezvanian¹ , Hossein Jafari Sani² and Morteza Karami³

1. Ph.D. 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. Associate Professor, 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. Professor, 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

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 teaching competencies of teachers 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 foreign 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. Data analysis was 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., Jafari Sani, H., Karami, M. (2025). A New Perspective on Teachers' Teaching Competencies: Designing a Framework for the Iranian Educational System, *Research in Instructional Methods*, 3 (4), ...-..... [https://doi.org/ 10.22091/jrim.2025.13277.1320](https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13277.1320)



© The Author(s)

DOI:[https://doi.org/ 10.22091/jrim.2025.13277.1320](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 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) through 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.

This study employed a qualitative grounded theory approach following Strauss and Corbin's systematic method. Data were collected from three sources: analysis of key national documents (Fundamental Transformation of Education Document and National Curriculum Document), review of 63 studies (with 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 validity was ensured through triangulation and participant verification.

Research findings

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 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 were 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 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.

Conclusion

This study aimed to identify the dimensions of teaching competency and proposed an analytical model for teacher evaluation and professional development. 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 and religious views were categorized as contextual factors, while foundational knowledge, technology, and metacognition were seen as 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. Effective implementation requires adequate resources, infrastructure, and continuous monitoring. It is recommended to integrate this model 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 and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

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 not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

.

چشم اندازی نو به شایستگی های تدریس معلمان: طراحی چارچوبی در آموزش و پرورش ایران

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

۱. دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، 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	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	تحول در نظام آموزشی مستلزم بازتعریف شایستگی های تدریس معلمان بر اساس مقتضیات فرهنگی، فناورانه و اجتماعی بومی است. این پژوهش با هدف شناسایی و طراحی چارچوبی علمی، بومی و کاربردی برای شایستگی های تدریس معلمان در ایران انجام شده است. روش پژوهش کیفی و مبتنی بر نظریه داده بنیاد با رویکرد نظام مند استراوس و کوربین بوده است. داده ها از طریق سه منبع گردآوری شدند: (۱) تحلیل محتوای اسنادی شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی، (۲) مرور ۶۳ پژوهش داخلی و خارجی که از میان آن ها ۱۶ پژوهش مرتبط انتخاب شدند، و (۳) انجام ۱۵ مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۵ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و ۱۰ نفر از معلمان دغدغه مند در زمینه توسعه حرفه ای معلمان که به روش نمونه گیری هدفمند تا حد اشباع نظری انتخاب شدند. تحلیل داده ها سه مرحله کدگذاری (باز، محوری، انتخابی) تحلیل شد. نتایج حاصل به شناسایی و طبقه بندی مؤلفه های چارچوب شایستگی تدریس در شش مقوله اصلی شامل: عوامل زمینه ای (همچون باورهای دینی و ویژگی های شخصیتی)، عوامل علی (نظیر فرهنگ سیستمی)، عوامل مداخله گر (از جمله فناوری اطلاعات، فراشناخت، 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 به منظور اعتبار بخشی یافته ها از راهبرد سه سویه سازی شامل تنوع منابع داده، بررسی مشارکت کنندگان، و تحلیل هم زمان اسناد و مصاحبه ها استفاده شد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۱۲ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴ تاریخ انتشار:	
کلیدواژه ها: شایستگی تدریس، توسعه حرفه ای معلمان، چارچوب بومی، نظریه داده بنیاد.	

استاد: رضوانیان، مهرناز سادات؛ جعفری ثانی، حسین؛ کرمی، مرتضی. (۱۴۰۴). چشم اندازی نو به شایستگی های تدریس معلمان: طراحی چارچوبی در آموزش و پرورش ایران، پژوهش در روش های آموزش، ۳ (۴)،-.....
<https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13277.1320>

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. به‌عنوان نمونه مطالعات ایرانی نشان می‌دهند که هوش مصنوعی در آموزش ایران وارد فاز عملیاتی شده است (Taherkhani & Ghaleei, 2024; Nesari et al., 2022). در بعد 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 (Helsper & Reisdorf, 2017). 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 (Safdari Ranjbari & Gazi Nouri, 2019; Darling-Hammond et al., 2017). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند کیفیت تدریس معلمان، مؤثرترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (Hattie, 2009; Stronge, 2018). در جوامعی که دانایی محوری و سرمایه انسانی، زیربنای توسعه پایدار محسوب می‌شوند، نقش معلمان به‌عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت بیش از پیش برجسته شده است (Fullan, 2011). 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 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). 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 (Arif, 2019).

در این میان، مفهوم «شایستگی تدریس» (teaching competency) 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 (Shulman, 1987; Korthagen, 2004). معلمان به‌عنوان نقش‌آفرینان اصلی در فرایند یاددهی - یادگیری، نیازمند شایستگی‌هایی هستند که بتوانند به‌طور مؤثر از ظرفیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش بهره‌برداری کنند (Ng et al., 2023). 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 (García-Arteaga, 2020). چنین نگرشی، تدریس را نه یک وظیفه، بلکه یک حرفه‌ی 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 آموزش و پرورش و نهادهای صنفی معلمان مورد تأکید قرار گرفته است (Dadjouy-Tavakoli, 2020).

2011). 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 کره جنوبی با طراحی چارچوب‌های دقیق برای شایستگی‌های تدریس، توانسته‌اند جایگاه جهانی خود را در عرصه آموزش تثبیت کنند (AITSL, 2011; Snoek et al., 2011). در مقابل، نظام آموزش و پرورش 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 آموزش و پرورش» و «برنامه درسی ملی»، بر ارتقاء 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 (Ghorchian, 2011; Mehrmohammadi, 2013; Alimohammadi et al., 2019).

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 آموزش و پرورش را در مسیر تحول و پایداری هدایت کند. این چارچوب، نه تنها 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 به کار 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 (Andronache, 2015).

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 (Buchholtz & Tromp, 2011). 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.

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 (Jahed & Khosravi, 2018).

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 (Nietzsche et al., 2005). این شایستگی‌ها اکتسابی‌اند و می‌توانند از طریق آموزش هدفمند توسعه یابند (Azizi, 2016). فرآیند حرفه‌ای شدن معلمان مستلزم تجهیز آن‌ها به مهارت‌هایی است که در تعامل با تحولات فناورانه و فرهنگی جامعه معنا می‌یابد (Bejakovic, 2010).

یکی از چالش‌های مهم نظام‌های آموزشی معاصر، ضعف در توانمندی‌های فراشناختی معلمان و نبود نظام‌های مؤثر برای ارزیابی و آموزش این شایستگی‌هاست (Alvarez, 2018). همچنین، برخی پژوهش‌ها در ایران نشان می‌دهد روش‌های تدریس ناکارآمد و محتواهای غیربه‌روز از علل افت کیفیت آموزش‌اند (Neyestani, 2012).

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 (Ratenolu, 2016; Cho et al., 2017; Faulkner & Latham, 2016; Bates, 2015). برخی از این مطالعات، توانایی حل مسئله، فراشناخت، مهارت‌های ارتباطی و خلاقیت را هم برای معلمان و هم برای انتقال به دانش‌آموزان ضروری می‌دانند (Balcar, 2015; Shaw, 2015).

در ایران، نیز تلاش‌هایی در راستای شناسایی و تدوین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان صورت گرفته است. برای نمونه، پژوهش علی محمدی و همکاران (Alimohammadi et al., ۲۰۱۹)، ابعادی مانند محتوای درسی، اخلاق حرفه‌ای، سواد دیجیتال و بهسازی کارورزی را برجسته کرده‌اند. کیانی و عسکری متین (Kiani & Askari Matin, 2018) 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 (Khoroushi et al., 2017) شایستگی‌های مورد انتظار معلمان را در چهار حیطه اصلی شامل دانش موضوعی، تربیتی، ترکیبی و عمومی طبقه‌بندی کرده‌اند. فولادی مهانی و همکاران (Fooladi Mahani et al., 2016) نیز از منظر پدیدارشناختی، شایستگی‌های تدریس را در قالب شش بعد اصلی مانند ویژگی‌های شخصیتی، تسلط بر محتوا، روش‌های یاددهی، شناخت یادگیرنده و پایبندی به قوانین آموزشی شناسایی کرده‌اند. یافته‌های پژوهش عزیزی (Azizi, 2016) 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 ارتقاء 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.

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، مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی می‌باشد؟

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 زمینه‌ای انجام شده است. پژوهش زمینه‌ای با اتخاذ پارادایم تفسیرگرایی اجتماعی، قادر است به تولید نظریه‌ای مبتنی بر داده بپردازد. به منظور دستیابی به توصیفی عمیق و غنی جهت ارایه چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان از روش‌های پژوهش کیفی 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 می‌گیرد.

سوال اول پژوهش: در این پژوهش باهدف کشف مؤلفه‌ها و شاخص‌های چارچوب مفهومی شایستگی‌های تدریس، در گام اول، اسناد و پژوهش‌ها، به روش تحلیل محتوا کیفی، بررسی شدند در گام دوم، به‌منظور غنا بخشی و تقویت داده‌های حاصل از ادبیات، پیشینه‌ی پژوهش و توسعه‌ی چارچوب مفهومی، بهره‌گیری از نظرات متخصصین در این زمینه مد نظر قرار گرفت.

مشارکت‌کنندگان در پژوهش در بخش اسناد، محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و همچنین سند برنامه درسی ملی بوده و تمامی متن آن تمام شماری شد. در بخش پژوهش‌ها، ۶۳ 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 به‌منظور 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 (جدول ۱)، 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 گردآوری شده 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	کارشناسی ارشد 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
۶	زن	۲۱	معلم	کارشناسی ارشد 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	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی
۱۳	زن	۱۳	معلم	کارشناسی ارشد 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 به صورت 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. مصاحبه‌ها در ابتدا با موضوع کلی شایستگی‌های تدریس آغاز می‌شد و سپس سوالات جزئی‌تر در زمینه شایستگی‌های تدریس معلمان با نگاه به آینده از مصاحبه‌شوندگان 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 بامعنای یکسان در مقوله‌های مشترکی طبقه‌بندی 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 ۱۱۳ شاخص، ۱۷ مؤلفه 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 روش‌های مختلف تحلیل اسناد و تحقیقات گذشته و همچنین یافته‌های حاصل از مصاحبه که گردآوری شده است، استفاده شد.

یافته‌ها

همان گونه 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 ارائه شده‌اند:

۱- چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان در نظام آموزش و پرورش ایران، دارای چه ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی می‌باشد؟

با توجه به بررسی مصاحبه‌ها و تحلیل اسناد، اطلاعات به دست آمده به‌صورت ۸ بعد و ۱۷ مؤلفه و ۱۱۳ شاخص طبقه‌بندی 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؛ ۴- فرهنگ سیستمی؛ ۵- دانش مبنایی؛ ۶- 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: شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان در آموزش و پرورش ایران

مراجع	کدهای باز (شاخص‌ها)	کدهای محوری (مؤلفه‌ها)	کدهای انتخابی (ابعاد)
مصاحبه شوندگان شماره ۱۵، ۱۳، ۹، ۸، ۵، ۳ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و سند برنامه درسی ملی Cho et al. (2017), Faulkner and Latham (2016), Shaw (2015), Kereluik et al. (2013)	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 محتوای رسانه‌ای	سواد رسانه	فناوری اطلاعات و ارتباطات
	شناسایی، تجزیه و تحلیل و ارزیابی منابع ارتباطی مناسب، بهره‌گیری مؤثر از فناوری‌های ارتباطی، توانایی ارزیابی مناسب فناوری‌های ارتباطی، آشنایی و بهره‌گیری مناسب از فضاهای مجازی.	سواد اطلاعاتی	
	مهارت استفاده از تخته‌های هوشمند، قلم‌های هوشمند، کتاب‌های الکترونیکی، نرم افزارهای آموزشی، نرم افزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی، بهره‌گیری اثربخش از چت بات‌ها	سواد دیجیتال (هوش مصنوعی)	
مصاحبه شوندگان شماره ۱۴، ۷، ۶، ۱ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) Alimohammadi et al. (2019), Kiani and Askari Matin (2018), Molaie-Nejad (2012)	اعتقاد به ارزش‌های دینی و اخلاقی و اصول متعالی جمهوری اسلامی ایران، روحیه ایثار و از خودگذشتگی، تواضع، فروتنی و سعه صدر، عدالت محوری، راز داری و صداقت، امید، پرهیز از تجمل گرایی.	اخلاق اسلامی	مفروضه دینی
	توانایی یادگیری و شیوه صحیح آموزش اسلامی، بهره‌گیری از سیره ائمه در آموزش، کاربرد روش شناسی دینی، بهره‌گیری از منابع دینی معتبر.	دانش اسلامی	
مصاحبه شوندگان شماره ۱۲، ۱۵، ۱۱، ۷، ۳ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) Balcar (2015), Kereluik et al. (2013), Alimohammadi et al. (2019), Khoroushi et al. (2017), Fooladi Mahani et al. (2016), Azizi (2016)	آگاهی از روش‌های نوین ارزشیابی، نظارت بر کار گروهی، استفاده از ابزارهای نوین برای ارزشیابی، ملاک‌های مناسب ارزیابی فرایند، آگاهی بخشی از شیوه ارزشیابی.	ارزیابی فرایند	ارزشیابی
	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.	رقابت سالم	

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
	فعالیت‌های اثربخش	شرکت در گروه‌های درس پژوهی، ارائه ایده‌های سازنده به ادارات آموزشی، تلاش برای ارتقا نظام تعلیم و تربیت.	سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) Alimohammadi et al. (2019), Askari Matin and Kiani (2018), Molaee-Nejad (2012)
دانش مبانی	آگاهی سیاسی	شناخت تحولات جهانی، شناسایی سیاست‌های داخلی، شناسایی سیاست‌های جهانی، تجزیه و تحلیل فرایند‌های سیاسی، ارائه جهت گیری صحیح به فراگیران، شناسایی منابع سیاسی معتبر.	مصاحبه شوندگان شماره ۸، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۲ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، سند برنامه درسی ملی
	آگاهی فلسفی	شناخت مکاتب فلسفی، شناخت و تحلیل مکاتب فلسفی جدید، عمل بر اساس فلسفه مشخص، پایبندی به فلسفه‌های اسلامی، شناخت منابع فلسفی معتبر، کاربرد فلسفه در شیوه‌های آموزشی.	Kereluik et al. (2013), Alimohammadi et al. (2019), Khoroushi et al. (2017), Molaee-Nejad (2012)
ویژگی‌های شخصیتی	فردی	اعتماد به نفس، قاطعیت، عزت نفس، سخت کوشی، با انگیزه، فعال، خود مدیریتی، پرتوان، با حوصله، نکته بین و در عین حال کل نگر.	مصاحبه شوندگان شماره ۳، ۷، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۲ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)
	اجتماعی	ارتباط مؤثر با دیگران، سازگاری با دانش آموزان، سازگاری با کادر مدرسه، تجربه پذیری، توانایی رهبری، دارای روحیه تیمی	Ratenolu (2018), Faulkner and Latham (2016), Balcar (2015), Shaw (2015), Kereluik et al. (2013), Khoroushi et al. (2017), Fooladi Mahani et al. (2016), Molaee-Nejad (2012)
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، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، سند برنامه درسی ملی
	راهبردهای تدریس	استفاده از شیوه‌های نوین تدریس، تدریس بر اساس توجه به تفاوت‌های فردی، ارتباط دانش‌ها با یکدیگر، توجه به موضوع یادگیری مادام‌العمر، تدریس بر مبنای هوش‌های چندگانه.	Faulkner and Latham (2016), Bates (2015), Alimohammadi et al. (2019), Kiani and Askari Matin (2018), Khoroushi et al. (2017), Fooladi Mahani et al. (2016), Mohammadi (2016)
فراشناخت	خلاقیت	تفکر خلاق، حمایت از ایده‌های نو، ذهن آفریننده، نوآوری در تدریس، استفاده از ابزارهای خلاقانه، ارائه راه حل‌های خلاقانه، حل خلاق مسائل.	مصاحبه شوندگان شماره ۱، ۲، ۱۰، ۹، ۷
	تفکر انتقادی	انعطاف پذیری، بهره‌گیری از نظرات سازنده همکاران، توانایی تحمل نظرات مخالف دانش آموزان، نگاه نقادانه به محتوا، آموزش مهارت تفکر انتقادی به دانش آموزان.	سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) Ratenolu (2018), Bates (2015), Shaw (2015), Kereluik et al. (2013), Alimohammadi et al. (2019), Khoroushi et al. (2017)

بر اساس یافته‌های به دست آمده در جدول ۲، شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد شناسایی شده چارچوب مفهومی شایستگی تدریس در نظام آموزش و پرورش ایران در طبقه بندی‌های مشخص مورد بحث قرار می‌گیرند.

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 بخش‌های مختلف داده‌ها دیده می‌شود 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 شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ارزشیابی تاثیر 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 تاثیر دارد. همچنین این شرایط تعیین می‌کند که فرهنگ سیستمی چه میزان بر راهبردهای مدیریت کلاس و ارزشیابی تاثیر می‌گذارد.

۲- شرایط مداخله‌گر:

در تحلیل مقایسه‌ای داده‌های حاصل از ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و اسناد کلیدی، سه بعد «فناوری اطلاعات و ارتباطات»، «دانش مبنایی» و «فراشناخت» به صورت برجسته‌ای به عنوان عوامل تاثیرگذار 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 به تنهایی 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 به عنوان "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 مؤلفه‌ها بیان می‌گردد.

- سواد رسانه: برخی از مصاحبه‌شوندگان 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 بهره‌گیرند و از همه مهم‌تر بتوانند به‌درستی محتواهای آن را ورد تجزیه و تحلیل قرار دهند تا مشکلی در انتقال این محتواها به فراگیران خود پیش نیاید.

- سواد اطلاعاتی: برخی از مصاحبه‌شوندگان به اهمیت بهره‌گیری از فناوری‌های جدید ارتباطی برای معلمان آینده تأکید می‌کردند. مصاحبه‌شونده 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 دانش آموزان خود در سطح پایین‌تری قرار می‌گیرد و چه‌بسا نمی‌تواند آگاهی‌های صحیحی را در این رابطه در اختیار فراگیران خود قرار دهد».

سواد دیجیتال (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. دانش‌مبنایی: این بعد دو کد محوری (مؤلفه) دارد: آگاهی‌های سیاسی؛ آگاهی‌های فلسفی.

- آگاهی‌های سیاسی: مصاحبه‌شوندگان به اهمیت کسب آگاهی‌های سیاسی برای معلمان تأکید می‌کردند و آن را به‌عنوان دانشی ضروری برای معلمان می‌دانستند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ بیان کرد که: «نظام تعلیم و تربیت به‌اندازه‌ای تحت تأثیر سیاست و سیاست‌گذاری‌ها 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 فرایندهای بسیار مهم سیاسی جهان، می‌تواند آسیب‌های زیادی را برای نظام تعلیم و تربیت به بار بیاورد. معلمان پیشرفته در دنیا بسیار به روند‌های سیاسی اهمیت

می‌دهند چه بسا معلمانی را در داخل کشور مشاهده می‌کنیم که آگاهی‌های سیاسی آن‌ها و انتقال آن‌ها به دانش‌آموزانشان به چه میزان در تحولات اجتماعی تأثیر گذار بوده است».

- آگاهی‌های فلسفی: به عقیده تعدادی از مصاحبه‌شوندگان، فلسفه، مادر علوم است و معلمی که مبنای فلسفی کار خود را نداند در واقع آموزش‌های او امری بیهوده است. مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان می‌کند که: «یکی از دروس مهمی که در دانشگاه‌های فرهنگیان به دانشجویان 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 فلسفه‌های جدید مانند انسان‌گرایانه 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: مصاحبه‌شوندگان بر اهمیت کسب آگاهی‌های 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 ایده‌های نو تربیت کنند.

- تفکر انتقادی: مصاحبه‌شوندگان تأکید داشتند که معلمان در نسل آینده نه تنها اینکه انتقاد پذیر باشند باید بتوانند انتقاد‌های 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.

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

- نگرش سیستمی به نظام 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 ارتقا 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 مصاحبه‌شوندگان 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 مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کنند که معلمان در آینده باید به فعالیت‌های گروهی بین همکاران که بسیار سازنده است اهمیت ویژه بدهند. مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید: «فعالیت‌هایی که معلمان در زمینه ارتقا 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.

۴- راهبردها:

راهبردها، به مجموعه‌ای از کنش‌ها و طرح‌های هدفمند گفته می‌شود که مسیر تحقق مقوله‌ی 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.

۴-۱ مدیریت کلاس درس و تدریس: این بعد دو کد محوری (مؤلفه) دارد: دانش محتوایی؛ راهبردهای تدریس.

- دانش محتوایی: تعدادی از مشارکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که دانش محتوایی برای تدریس معلم بسیار حائز اهمیت می‌باشد. مصاحبه‌کننده شماره ۶ بیان می‌کند که: «معلمانی که در آینده مشغول به کار می‌شوند، بنا بر رویکرد تمرکز زدایی که در نظام تعلیم و تربیت در پیش هستف باید بتوانند در زمینه محتوای متعدد و تشخیص مناسب بودن آدم‌ها دارای صلاحیت باشند».

- راهبردهای تدریس: به اعتقاد بسیاری از مشارکت‌کنندگان، 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. مصاحبه‌شونده شماره ۵ بیان می‌کند که: «به کارگیری 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».

۴-۲ 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 رقابت‌های سالم و سازنده در محیط‌های آموزشی بسیار زیاد است. یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌کند که: «در کشورهای پیشرفته در زمینه آموزش، دیگر خبری از رقابت‌های دو نفره یا چند نفره نیست بلکه توجه معلمان به برقراری تعامل و همکاری بین دانش‌آموزان هستند و همچنین ملاک‌هایی که برای ارزشیابی در نظر گرفته‌اند بر اساس پیشرفت‌های 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 زمینه‌ای:

در این بخش، عوامل بافتی و زمینه‌ای مورد شناسایی قرار گرفته‌اند که به عنوان 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.

۱-۵ 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 مصاحبه‌شونده شماره ۳: «معلم دانش‌آموزان را برای اجتماع آماده می‌کنند در نتیجه خودشان باید از مهارت‌های اجتماعی مطلوب بهره‌مند باشند تا بتوانند آن را به دانش‌آموزان خود نیز آموزش بدهند».

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

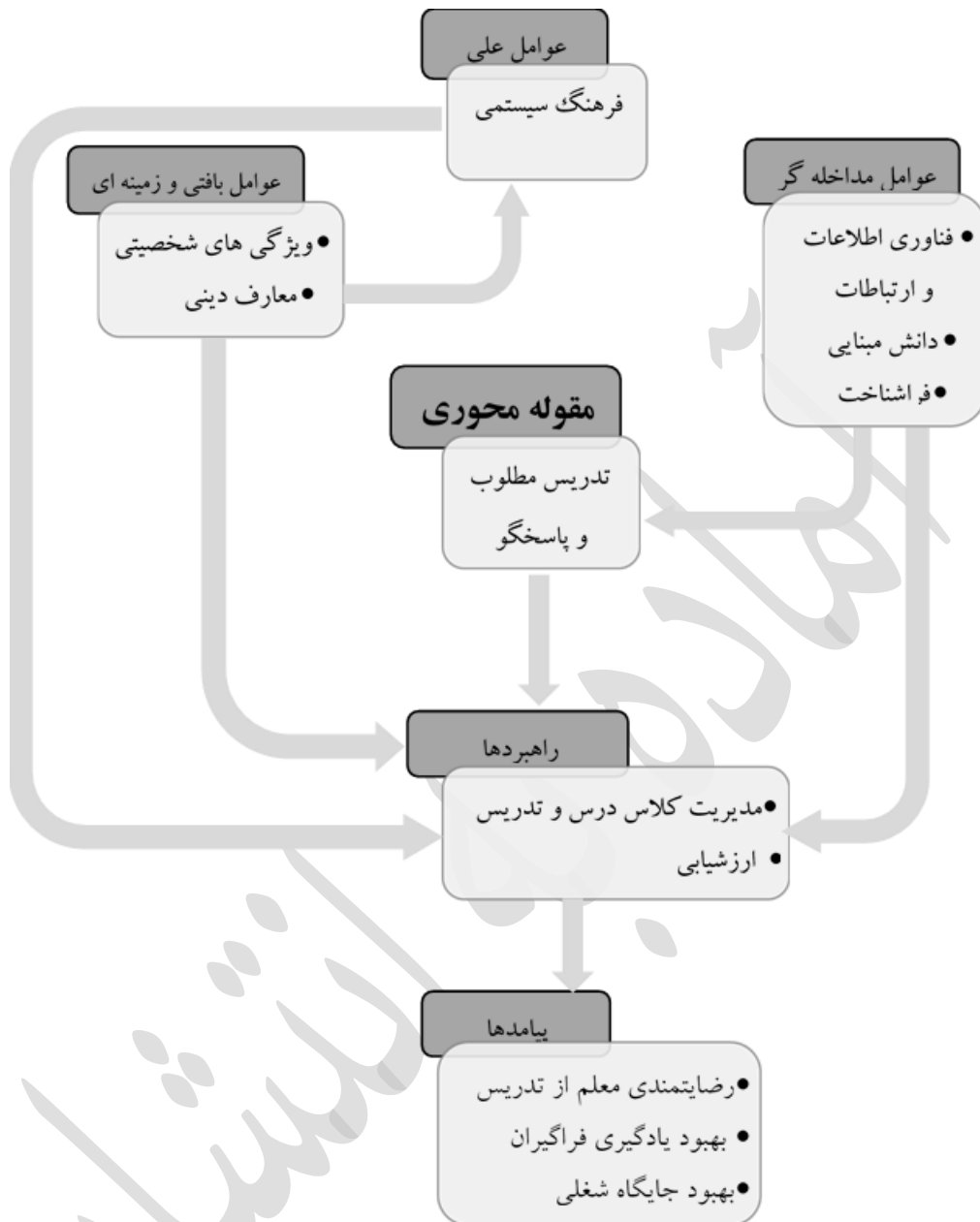
- اخلاق اسلامی: در بسیاری از منابع اطلاعاتی اسلامی از اهمیت برخورداری معلم از اخلاق اسلامی گفته‌اند. در چشم‌انداز آینده، با توجه به تغییر و تحولات جهانی، اهمیت این موضوع روز افزون خواهد شد. این موضوع در سند تحول بنیادین نیز بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین مصاحبه شونده شماره ۱ اذعان می‌کند که: «با توجه به نظام تعلیم و تربیتی که در بستر جمهوری اسلامی شکل گرفته است، نیاز است معلمان ما بیش از پیش اخلاق اسلامی و به‌ویژه روحیه از خودگذشتگی 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 ۶ بیان کرد که: «اهمیت داشتن کسب دانش اسلامی برای معلمی که نقش کلیدی در تربیت دانش‌آموزان دارد، امری بسیار ضروری است. از همه مهم‌تر این که معلمان ما نباید با توجه این که جامعه جهانی تقاضا دانش‌های نوین را دارد از دانش‌های اسلامی که مبنای همه علوم هستند غافل شوند و همچنین 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».

۶- 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. با توجه 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 به دست آمده میان مؤلفه‌ها، ابعاد و مقوله‌های حاصل از کد گذاری باز، محوری و انتخابی در این پژوهش، چارچوب مفهومی در شکل ۱ ارائه می‌گردد.



شکل ۱: چارچوب مفهومی شایستگی تدریس معلمان در آموزش و پرورش ایران

امید است با کاربری این چارچوب نظری احصا شده در این پژوهش بتوان گامی مؤثر در جهت ارتقای شایستگی‌های 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، (۴) فرهنگ سیستمی، (۵) دانش مبنایی، (۶) 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 متسپالتو و همکاران (Metsäpelto et al., 2022)، لورنتیه و همکاران (Laurentier et al., ۲۰۲۳)، رابرتز و همکاران (Roberts et al., 2006) و تایلر (Tyler, 1960) 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 (Shoukatun-Nabi, 2021)، امی و همکاران (Amy et al., ۲۰۱۸) و علی‌محمدی و همکاران (Alimohammadi et al., 2019) 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 (Sadeghi et al., 2015; Seif Naraghi et al., 2018; Arman & Khosravi, 2013; Shah Mohammadi, 2014; Ziegler, 2018; Kanter et al., 2013; Martin et al., 2013). فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز به‌عنوان عامل مداخله‌گر دیگر، در پژوهش باکلی و موبیکا (Buckley & Mubika, 2011) و پرجمشیدی و مظفری (Porjamshidi & Mozafari, 2024) به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بررسی نقاط قوت و یا ضعف تدریس معلمان بیان می‌شود. همچنین در پژوهش‌های سوارز و همکاران (Suarez et al., 2018) و لازاریدس و روباخ (Lazarides & Rübach, 2023) بیان می‌شود که معلمان باید توانایی تلفیق معنادار و هدفمند فناوری‌های دیجیتال با فرایند تدریس را داشته باشند.

یکی دیگر از عوامل مداخله‌ای که مطرح می‌شود، فراشناخت است. این مؤلفه در واقع نگاه‌های انتقادی و خلاقانه‌ی معلم را به‌عنوان محدودکننده یا ارتقادهنده‌ی فرایند تدریس و ارزشیابی معلم مدنظر قرار می‌دهد؛ همان‌طور که راتنلو (Ratenluo, 2018)، خروشی و همکاران (Khoroushi et al., 2017)، بیتس (Bates, 2015) و کارلوویک (Karlouwick, 2013) نیز این عامل را در شایستگی تدریس مطرح کرده‌اند.

علاوه بر این، بُعد فرهنگ سیستمی که دربردارنده‌ی 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 (Molaeinezhad, 2012)، علی‌محمدی و همکاران (Alimohammadi et al., 2019) و عسکری‌متین و کیانی (Askari-Matin & Kiani, 2018) 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 آموزش و پرورش 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 ضمن خدمت 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.

۴. ضعف در سیاست‌گذاری هماهنگ

چالش: فقدان انسجام میان اسناد بالادستی، برنامه‌های درسی، و نظام ارزیابی معلمان، می‌تواند مانع اجرایی شدن 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

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 و سایر 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 می‌گردد.

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.
- Arman, S., & Khosravi, A. (2013). Foundations of effective teaching competencies. *Journal of Teacher Education Studies*, 7(1), 11–30. [In Persian]
- 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.
- Fooladi Mahani, M., Zarei, H., & Yarmohammadian, M. (2016). A phenomenological study on professional teaching competencies. *Curriculum Research*, 3(2), 57–80. [In Persian]
- 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.
- Ghorchian, N. (2011). Challenges in Iranian teacher education system. *Iranian Journal of Education*, 27(3), 55–70 [In Persian].
- 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., et al. (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, H., Farhadi, S., & Gholami, M. (2017). Conceptual model of required teacher competencies in Farhangian University curriculum. *Curriculum Studies*, 12(4), 79–104. [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., et al. (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). Esfahan: 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. <https://doi.org/10.22080/eps.2025.28359.2303> [In Persian].
- 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.
- 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. Doi 20.1001.1.20080840.1398.12.2.11.6 [In Persian]
- 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.
- 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.

آماده به انتشار