

به رغم تأکید اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت، به پرورش و توسعه شایستگی های پایه، جهت تعمیق هویت مشترک و حرفه ای معلمان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی، فقدان الگوی مناسب تربیت معلم و عدم وجود چارچوب مدونی از شایستگی های معلمان در برنامه درسی تربیت معلم، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است. لذا هدف اصلی مقاله حاضر، بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته براساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران و ارائه الگوی مناسب آن است. بدین منظور با استفاده از راهبرد نظریه داده بنیاد در یک تحلیل کیفی، متن اسناد تحولی بالغ بر ۵۴۴ صفحه به طور دقیق مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. سپس ۱۴۸ گزاره نشانگر عوامل و شرایط زمینه ساز معلم شایسته استخراج و مقوله بندی شد.

نتایج تحلیل طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی در قالب یک الگوی نظری، با محوریت مقوله اصلی (شایستگی های معلمان)، شرایط علی (هدف گذاری و برنامه درسی)، شرایط زمینه ای (نهادهای سازمان ها و ادارات دولتی و غیردولتی سهم در امر تربیت رسمی و عمومی)، شرایط واسطه ای (ویژگی های فردی، اجتماعی و عوامل سازمانی)، راهبردها (برنامه ریزی و توسعه حرفه ای) و پیامدها (هویت یکپارچه توحیدی) منعکس شده است. یافته های حاضر می تواند به عنوان چارچوبی مفهومی برای طراحی و تدوین برنامه درسی تربیت معلم مبتنی بر شایستگی های معلمان استفاده شود. ■ واژگان کلیدی:

تربیت معلم، معلم شایسته، اسناد تحولی آموزش و پرورش

## بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته

### براساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

#### احمد رضا نصر

استاد دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان  
arnasr@edu.ui.ac.ir

#### نعمت الله موسی پور

دانشیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم  
n\_mosapour@yahoo.com

#### پوران خروشی

مدرس پردیس فاطمه زهرا (علیها السلام) دانشگاه فرهنگیان اصفهان  
pooran.khorooshi@gmail.com

#### سید ابراهیم میرشاه جعفری

استاد دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان  
sebrahimjafari@yahoo.com

## مقدمه

بهسازی در آموزش و یادگیری همواره در خط مقدم برنامه‌های آموزشی در سراسر جهان بوده است. در مناطق مختلف جهان تحقیقات بسیاری توسط انجمن‌ها و اجلاس‌های آموزش معلم، به‌منظور پیگیری عملکرد نظام‌های آموزشی و تعیین «شایستگی‌های معلمان»<sup>۱</sup> انجام شده است.

آموزش و یادگیری به‌منظور آموختن، می‌تواند به‌عنوان اقدام مهم، پیچیده، چندوجهی توأم با ارزش‌های متعدد در مقابل افت جهانی جامعه دانش تعریف شود. پیوستار یادگیری معلم و آموزش معلمان، که مبنای اساسی را در رویکرد یادگیری مادام‌العمر آشکار می‌کند، حاکی از نیاز برای حرفه‌ای‌گری پیشرفته معلم است. (فیمن - نمسر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱ و ویلیامسون و مک دیارمید<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸)

مدل‌ها و الگوهای بسیاری در رابطه با تربیت معلم شایسته، تعدد اهداف و شیوه‌های آموزشی همچون: معلم به‌عنوان مدیر آموزشی؛ شخص مراقب؛ یادگیرنده متخصص؛ شخصی فرهنگی و اجتماعی را ارائه کرده‌اند. (آلت<sup>۴</sup> و دیگران، ۱۹۹۶؛ کانوی<sup>۵</sup> و دیگران، ۲۰۰۹؛ هانسن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸؛ سیفرت<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹ و سوکت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸) در عین حال، دیدگاه‌های نظری، خط‌مشی‌ها و شیوه‌های حرفه‌ای در سطح بین‌المللی، همگرایی کمی را در این راستا نشان می‌دهند.

## بیان مسئله

خلاً الگوی مناسب برای تربیت معلمان آموزش و پرورش، موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت و تأمین منابع انسانی در دستگاه تعلیم و تربیت شده است که کاهش چشمگیر کارآمدی و اثربخشی آنان از عواقب ناگوار آن است و بیم آن می‌رود که این خلأ طی سال‌های آتی افت شدید و ناگهانی کیفیت معلمان و منابع انسانی را، که اصلی‌ترین عامل در فرایند تربیت دانش آموزان به‌شمار می‌رود، موجب شده و به‌تبع آن مشکلات

1. Teachers Competencies
2. Feiman-Nemser
3. Williamson & McDiarmid
4. Altet
5. Conway
6. Hansen
7. Seifert
8. Sockett

آموزش و پرورش را تشدید نماید. امروزه تربیت معلم از شکل سنتی خود خارج شده و به صورت فرایندی پیوسته و ماندگار که هم در بردارنده یاددادن و هم ورزیده ساختن - پیش از خدمت و حین خدمت - است، جلوه گر شده و سزاوار قوی ترین و بیشترین توجهات است. حاصل و نتیجه تلقی تربیت معلم به عنوان یک فرایند منتج به این باور شده است که کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. بسیاری از پژوهشگران همچون بالا کریشن<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، سینگلا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند که سیستم های آموزشی موجود در برآوردن نیازهای آموزشی محدودیت دارند و نیازمند بازنگری اساسی در این زمینه هستند. آنها معتقدند از طریق نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی، نیاز به بازنگری سیستم های آموزشی پوشش داده می شود. بر این اساس پرداختن به شایستگی معلمان، موضوع مورد توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته است. در ایران نیز، با تدوین و انتشار اسناد راهبردی نظام تعلیم و تربیت کشور در یکی دو دهه اخیر، بر تنظیم و ساماندهی چهارچوب فلسفه تربیتی مدون و بومی متناسب با جامعه اسلامی ایران به منظور تعیین ویژگی ها، غایات، اهداف و اصول حاکم بر این نوع تربیت و مشخص نمودن ارتباط آن با سایر عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت نظیر دولت، خانواده، رسانه و نظام آموزش عالی و سازماندهی و گسترش نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی کشور با تکیه بر الگوی نظری جامع با دو ویژگی اسلامی و ایرانی توجه شده است. همچنین اشاره شده که «اصول تربیت، قواعدی تجویزی و کلی اند که جهت بیان چگونگی تحقق غایت تربیت به مثابه معیار و راهنمای عمل عوامل سهیم و تأثیرگذار در جریان تربیت قرار می گیرند تا هر یک وظایف تربیت خود را به نحو مطلوب انجام دهند. توجه و التزام به اصول تربیت، به همه کارگزاران تربیتی کمک می کند تا مؤلفه های جریان تربیت را به نحو شایسته، جهت تحقق غایت تربیت، سامان دهی نمایند». (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۴۳۱) تربیت رسمی نیز از این امر مستثنی دانسته نشده، زیرا تربیت رسمی، «بخشی از جریان تربیت است که به شکل قانونی، سازماندهی شده، ضمن حفظ انعطاف پذیری در جهت آماده سازی متریبان برای تحقق مراتب حیات طیبیه در ابعاد مختلف، متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا شده و پس از کسب شایستگی های لازم به اعطای مدرک معتبر می انجامد». (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۴۳۲)

1. Balakrishnan

2. Singla

نکته قابل توجه این است که در سند تحول بنیادین از دو دسته شایستگی‌های پایه (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه) و شایستگی‌های ویژه (دانش تخصصی، دانش تربیتی، مهارت تربیتی) در جهت تعمیق هویت مشترک و حرفه‌ای معلمان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی یاد شده است. (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۳۸) گفتنی است که این موارد در قالب بیانیه‌های کلان تأکید شده است، ولی هیچ ذکری از فهرست شایستگی‌ها؛ و یا استانداردهای مربوطه‌شان و چگونگی دستیابی معلمان به آنها به عمل نیامده است و این در حالی است که شایستگی را، «مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی)، که متریان در جهت درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود (برای دستیابی به مراتب حیات طیبه) باید آنها را کسب کنند» معرفی می‌نماید. (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۴۳۹)

از طرفی در برنامه‌ریزی به‌منظور رشد و ارتقای شایستگی‌های معلمان - یا «مجموعه‌ای از افراد نسبتاً رشدیافته، دلسوز و خیرخواهی که به‌لحاظ کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و تحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبه در وجود خویش، مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران و زمینه‌سازی برای رشد و تحول وجودی افراد دیگر را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح برعهده گرفته‌اند» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۳۷) در برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان که متولی تربیت شایستگی‌های معلمی در نظام تربیت معلم کشور است، چارچوب مدونی از شایستگی‌ها و استانداردهای مربوط به آنها وجود ندارد.

### چارچوب مفهومی

در مناظره‌ها و ادبیات علمی در سطح جهانی، «الگوی معلم برجسته»<sup>۱</sup>، مدل «تخصصی - حرفه‌ای»<sup>۲</sup> می‌باشد (دارلینگ - هاموند و برندز فورد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ شولمن<sup>۴</sup>، ۱۹۸۷ و ۲۰۰۵ و سوکت، ۲۰۰۸)، که اساس دانش حرفه‌ای برای عمل را تدوین نموده است. این مدل، که شبیه به حرفه‌ای‌گری پزشکی است، معلم را به‌عنوان یک «کارورز تأمل‌گر»<sup>۵</sup>، که فعالانه تحقیق و تفحص می‌کند و منتقدانه، دانش علمی‌اش را برای آگاهی از عمل گسترش

1. Predominant Teacher Paradigm
2. Clinician-Professional Model
3. Darling-Hammond & Bransford
4. Shulman
5. Reflective Practitioner

می‌دهد، تبیین می‌کند. اگرچه منابع مختلفی برای ویژگی‌های کلیدی چنین الگویی را می‌توان در بیشتر برنامه‌های ارائه‌شده آموزش معلمان و اسناد ملی رسمی در مورد شایستگی‌های مورد نیاز معلمان دنبال کرد، اما اغلب در فعالیت‌های حرفه‌ای معلمان، شکاف بین نظر و عمل، بین اهداف و نتایج در بسترهای اجتماعی - فرهنگی خاص به‌وضوح دیده می‌شود. (کائنا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱)

از طرفی صحبت در مورد شایستگی‌ها با مفاهیمی مانند عملکرد و اثربخشی سروکار دارد، زیرا شایستگی به‌طور مستقیم با عملکرد مؤثر در موقعیت‌های پیچیده مرتبط شده است به‌طوری که به‌عنوان یک عامل علی به‌منظور خدمت کردن برای موفقیت متصور شده، زیرا «عملکرد شایسته، شایستگی را تصور و استنباط می‌کند». (وسترا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱) بنابراین، سه بعد مفهومی کیفیت معلم که معمولاً در ارزیابی کار معلم استفاده می‌شود، عبارت‌اند از: شایستگی معلم<sup>۳</sup>، عملکرد معلم<sup>۴</sup> و اثربخشی معلم<sup>۵</sup>. دو بعد اول مدتی است مورد بحث قرار گرفته‌اند، اما اثر بخشی معلم اشاره به نتایج یک معلم و یا به‌میزان پیشرفت دانش‌آموزان نسبت به برخی از اهداف مشخص‌شده آموزشی، برحسب آنچه دانش‌آموزان انجام می‌دهند، تعریف شده است. (مدلی<sup>۶</sup>، ۱۹۸۲)

براساس نتایج برخی پژوهش‌ها، بین شایستگی معلم و آموزش رابطه بسیار قوی و مؤثری وجود دارد. گوت سیر<sup>۷</sup> و همکاران (۱۹۹۷) بر این عقیده‌اند که شایستگی آموزش نیز، نشانه‌هایی از ادراک، ارزش‌ها و باورها را متقبل می‌شود که وقتی فردی وارد برنامه تربیت معلم می‌شود، انجام می‌دهد. در راستای چنین دیدگاهی است که برخی کشورها برای آموزش شایستگی‌های معلمان خود برنامه‌ریزی نموده‌اند.

در نظام آموزشی کشورهای اروپایی، در میان پانزده شاخص کیفی یادگیری مادام‌العمر برای همکاری اروپایی، اشاره به مهارت‌های جدیدی وجود دارد. یکی از شاخص‌ها، به‌ویژه به آموزش معلمان و مربیان معلم، در آموزش اولیه آنان اشاره دارد. (کمیسون اروپایی فرهنگ و آموزش<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲) کمیسون اروپایی بهبود ارتباطات کیفیت آموزش معلم،

1. Caena

2. Westera

3. Teacher Competence

4. Teacher Performance

5. Teacher Effectiveness

6. Medley

7. Koetsier

8. DG: European Commission DG Education and Culture

بر نقش کلیدی مورد نیاز معلمان به عنوان تسهیل گرهایی در ارتقای یادگیری مستقل و توسعه شایستگی های کلیدی از طریق شیوه های فردی و مشارکتی، به عهده گرفتن نقش های مدیریتی و تصمیم گیری آنان، تأکید می کند. از این رو، نیاز مبرم برای حصول اطمینان از استانداردهای کیفی مشترک برای جذابیت و هماهنگی آموزش و پرورش و نظام های آموزشی در اروپا، موجب برجسته شدن دوباره این امر شده است. (کمیسیون اتحادیه های اروپا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)

در این گونه دیدگاه ها، مدل شایستگی یک ابزار توصیفی است که صلاحیت های مورد نیاز برای عمل کردن در یک نقش خاص درون یک کار، شغل، سازمان و یا صنعت را شناسایی می کند. به بیان ساده، یک مدل شایستگی یک توصیف رفتاری شغلی است که باید توسط هر عملکرد شغلی و هر کار تعریف شود. (فاگ، ۱۹۹۹) بسته به نوع کار و محیط سازمانی، تعدادی شایستگی کلی معمولاً در یک مدل شایستگی از یک کار خاص مورد نیازند. (شیپمن<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۰۰) برای درک نیازهای شایستگی در یک کار، آنها اغلب به صورت مصور نشان داده شده و شایستگی ها، با زیرشایستگی های موجودشان در یک سلسله مراتب به تصویر کشیده شده اند. (سان ویت<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳) به عبارتی، این مدل ها حوزه های شایستگی را به گروه های شایستگی و زیرشایستگی ها مربوطه شان طبقه بندی کرده اند.

در این ارتباط، برخی تحقیقات نیز، ارائه چارچوبی از شایستگی ها به معلمان را به جهت بهبود استانداردهای آموزش معلم و حمایت از توسعه مسیر حرفه ای او ضروری دانسته اند. زیرا چارچوب شایستگی ها به عنوان یک ابزار برای معلمان در کلاس درس، به منظور بازتاب اثربخشی کار حرفه ای شان، اولویت بندی زمینه های رشد حرفه ای آنان، شناسایی فرصت های آموزش حرفه ای و کمک به برنامه ریزی توسعه شخصی و حرفه ای شان مؤثر می باشد. (وزارت آموزش و پرورش استرالیا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴)

بدین لحاظ، تعریفی مشترک از مهارت ها و دانش معلم، به عنوان چارچوبی برای هدایت آموزش معلم و توسعه حرفه ای در راستای حرفه معلمی، به عنوان یک اولویت کلیدی بین المللی در ارتباط با اهداف روشن برای یادگیری دانش آموز و درک مشترک از آموزش

1. Commission of the European Communities

2. Shippman

3. Sandwith

4. Department of Education and Training of Western Australia

انجام شده است. (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) همچنین پژوهش‌هایی در دنیا، همچون پژوهش SIREP<sup>۲</sup> با هدف کاوش در مجموعه‌های فعلی شایستگی‌های آموزش در یازده کشور جنوب شرقی آسیا انجام شد و طیف وسیعی از شایستگی‌ها را ارائه داد. (مرکز منطقه‌ای فناوری و نوآوری آموزشی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) این الگوها به معلمان این کشورها کمک کرده تا از شایستگی‌های حرفه‌ای خویش آگاه شوند، آنها را درک کنند و در کلاس‌های درس‌شان به کار برند.

رسالت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز، به عنوان عالی‌ترین تولیدکننده و اشاعه دهنده خدمات آموزشی و پژوهشی، از یک‌سو؛ پیچیدگی وظایف و انتظارات از سوی دیگر، کاربرد الگوهای اثربخش تربیت توانایی‌ها، قابلیت‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های منابع انسانی به‌ویژه معلمان ماهر و کارآزموده را بیش از پیش پراهمیت می‌سازد.

۱۶۹

### سؤال پژوهش

بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که شایستگی‌های معلمان، تحت چه عوامل و شرایط علی و زمینه‌سازی باید شکل بگیرد تا خود در چنین نظام تعلیم و تربیتی بتوانند به امر تربیت متربیان‌شان پردازند؟ مبنای پاسخگویی به این سؤال در پژوهش حاضر، جستجو و شناسایی عوامل و شرایط زمینه‌ساز این شایستگی‌ها در متن سه سند تحولی نظام آموزش و پرورش کشور، شامل: «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)، «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱) و سند «تحول بنیادین آموزش و پرورش» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) می‌باشد.

### روش پژوهش

در تحقیق حاضر از روش کیفی و به‌طور خاص استفاده از راهبرد «نظریه داده‌بنیاد»<sup>۴</sup>، که توسط استراس و کوربین<sup>۵</sup> (۱۹۹۰) عرضه شده، استفاده می‌شود. نظریه داده‌بنیاد، «یک

1. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
2. Seameo Innotech Regional Education Program
3. The SEAMEO Regional Center for Educational Innovation and Technology (SEAMEO INNOTECH)
4. Grounded Theory
5. Strauss & Corbin

شیوه پژوهش کیفی است که به وسیله آن، با استفاده از یک دسته داده‌ها، نظریه‌ای تکوین می‌یابد، به‌طوری که این نظریه در یک سطح وسیع؛ یک فرآیند، یک عمل یا یک تعامل را تبیین می‌کند. نظریه حاصل از اجرای چنین روش پژوهشی، نظریه‌ای فرآیندی است. برای مثال در مورد نظام آموزشی، این نظریه یک فرآیند آموزشی از رویدادها، فعالیت‌ها، اقدامات و تعامل‌هایی را که در طول زمان رخ می‌دهد، تبیین می‌کند. همچنین، پژوهشگرانی که این روش را به کار می‌برند با استفاده از شیوه‌های منظم گردآوری داده‌ها، به تشخیص مقوله‌ها، مضمون‌ها و برقراری رابطه میان این مقوله‌ها پرداخته و نظریه‌ای برای تبیین یک فرآیند عرضه می‌کنند». (بازرگان، ۱۳۸۷: ۹۳) در پژوهش حاضر اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته‌اند (جدول ۱).

۱۷۰

جدول ۱: اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش ایران مورد بررسی در پژوهش حاضر

ردیف	نام سند	کد داده شده	تعداد صفحات
۱	مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران	۱	۴۵۰
۲	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	۲	۲۶
۳	برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران	۳	۶۸
	جمع کل	-	۵۴۴

از آنجا که هدف اصلی این پژوهش، بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته در اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بوده، ابتدا محتوای این اسناد از بعد شایستگی‌های معلمان با دقت مورد مطالعه قرار گرفت و گزاره‌ها، عبارات و جملاتی که شایستگی معلمان را بیان می‌کرد، جستجو و استخراج گردید. برای تحلیل داده‌ها از «کدگذاری باز»<sup>۱</sup> استفاده شد. در مرحله کدگذاری باز، «پژوهشگر از طریق جزء به جزء کردن اطلاعات به شکل‌بندی مقوله‌های (طبقه‌های) اطلاعات درباره پدیده مورد مطالعه می‌پردازد» (بازرگان، ۱۳۸۷: ۹۷) و مقوله اصلی و مقوله‌های فرعی را مشخص می‌کند. مطالب عنوان‌شده در متن اسناد تحولی از بعد شایستگی‌های معلمان، از یک سو به‌طور مستقیم به ویژگی‌ها و شایستگی‌های معلمان مربوط بودند و از سوی دیگر عوامل زمینه‌ساز این شایستگی‌ها را شامل می‌شدند. این اطلاعات در قالب شایستگی‌های معلمان و سایر عوامل زمینه‌ساز آنها استخراج و مقوله‌بندی شدند.



در مرحله بعد، از طریق کدگذاری محوری<sup>۱</sup>، مقوله اصلی؛ یعنی شایستگی‌های معلمان در مرکز فرآیند قرار گرفت و سایر مقوله‌ها، یعنی؛ شرایط علی، زمینه‌ای، واسطه‌ای، راهبردها و پیامدهای حاصل از راهبردها طبقه‌بندی شده تا در قالب یک الگوی نظری به هم مرتبط گردند. برای کدگذاری محوری، «پژوهشگر یک مقوله کدگذاری باز را انتخاب کرده، آن را به‌عنوان مقوله یا پدیده اصلی در مرکز فرآیند مورد بررسی قرار می‌دهد و سپس سایر مقوله‌ها را به آن مرتبط می‌کند». (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۰۰) در این مرحله از پژوهش حاضر نیز گزاره‌های به‌دست آمده در ارتباط با شایستگی‌های معلمان به‌همراه دیگر عوامل و شرایط زمینه‌ساز و راهبردی و پیامدها طبقه‌بندی شده و به‌صورت نظری در قالب الگوی نظری به هم مرتبط شدند.

در مرحله آخر، با «کدگذاری گزینشی»<sup>۲</sup> به تکوین نظریه‌ای درباره رابطه میان مقوله‌های به‌دست آمده در الگوی کدگذاری محوری پرداخته شد و نحوه یکپارچه‌سازی مقوله‌ها و پالایش آنها ارائه گردید.

بررسی روایی پژوهش: در طی تحلیل، چندین بار متن اسناد تحولی آموزش و پرورش مورد بازنگری قرار گرفت. به‌منظور بررسی روایی، الگوی نظری کامل شده با داده‌ها و وجوه تغییر آن در مفاهیم و مقوله‌ها بررسی و دوباره تنظیم شد. همچنین براساس معیارهای ارائه‌شده توسط کرسول و میلر<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، گزارش نهایی مرحله نخست فرآیند تحلیل و مقوله‌های به‌دست آمده از آن، به سه نفر از اعضای هیئت علمی و یک نفر متخصص حوزه برنامه‌ریزی درسی داده شد که پس از بازبینی، پیشنهادهای‌شان در مرحله کدگذاری باز، اعمال گردید. سپس، همین گروه در مرحله بعدی کدگذاری محوری را بررسی نمودند و نظرات آنها در تدوین الگو به کار رفت.

### یافته‌های پژوهش

به‌منظور بررسی شرایط و عوامل زمینه‌ساز شایستگی‌های معلمان در اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، متن اسناد مذکور، به‌صورت گزاره‌های مستقل (بدون تغییر یا حذف مطالب) مطالعه و بررسی شد. در مرور و تحلیل گزاره‌های مستخرج از اسناد تحولی، از مجموع ۲۸۶ گزاره بررسی شده، جمعاً ۱۴۸ گزاره (حدود ۵۱/۷۵٪)

1. Axial Coding
2. Selective Coding
3. Creswell & Miller

به‌عنوان گزاره‌های مربوط به عوامل زمینه‌ساز شایستگی‌های معلمان شناسایی شد. این گزاره‌ها در پنج دسته عمده شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط واسطه‌ای، راهبردها و پیامدها طبقه‌بندی گردیدند که به‌تفکیک در جدول ۲ آورده شده است.

**جدول ۲: عوامل و شرایط زمینه‌ساز، راهبردها و پیامدهای شایستگی‌های معلمان مستخرج از اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش**

شرایط علی	<p>۱.۱. هدف‌گذاری</p> <p>۱.۱.۱. رشد و تعالی وجودی مربیان</p> <p>۱.۱.۲. ارتقای شایستگی‌ها</p> <p>۱.۱.۳. سازماندهی</p> <p>۲.۱. برنامه درسی</p> <p>۲.۱.۱. اطلاعات معتبر، مفید و به‌موقع</p> <p>۲.۱.۲. عملکرد</p> <p>۱.۱.۴. رشد و توسعه حرفه‌ای</p> <p>۱.۱.۵. یکپارچگی نقش</p> <p>۱.۱.۶. آزادی عمل</p>
شرایط زمینه‌ای	<p>۲.۱. نهادها، سازمان‌ها و ادارات دولتی و غیردولتی سهیم در امر تربیت رسمی و عمومی</p> <p>۲.۱.۱. دولت</p> <p>۲.۱.۲. خانواده</p> <p>۲.۱.۳. رسانه</p> <p>۲.۱.۴. مدرسه صالح</p> <p>۲.۱.۵. انجمن‌های علمی حرفه‌ای و تشکل‌های مردم‌نهاد</p> <p>۲.۱.۶. مؤسسات ارائه‌کننده خدمات تربیتی جانبی و مکمل</p> <p>۲.۱.۷. مؤسسات، شرکت‌ها و اشخاص حقیقی ارائه‌دهنده خدمات پشتیبانی</p> <p>۲.۱.۸. حوزه‌های علمیه</p> <p>۲.۱.۹. دانشگاه‌ها، مراکز تربیت مربی و ارتقا و ارزیابی مستمر منابع انسانی</p> <p>۲.۱.۱۰. مؤسسات و مراکز پژوهش و ارزشیابی</p>
شرایط واسطه‌ای	<p>۳.۱. ویژگی‌های فردی</p> <p>۳.۱.۱. مخاطب‌محوری</p> <p>۳.۱.۳. مسئولیت‌پذیری</p> <p>۳.۲. ویژگی‌های اجتماعی</p> <p>۳.۲.۱. مشارکت‌جویی</p> <p>۳.۲.۳. عدالت تربیتی</p> <p>۳.۳. عوامل سازمانی</p> <p>۳.۳.۱. شایسته‌سالاری</p> <p>۳.۳.۳. جذب</p> <p>۳.۱.۲. کرامت انسانی</p> <p>۳.۲.۲. هم‌افزایی</p> <p>۳.۳.۲. رشد شایستگی‌ها</p> <p>۳.۳.۴. آماده‌سازی</p>
راهبردها	<p>۴.۱. برنامه‌ریزی</p> <p>۴.۱.۱. سازماندهی نیروها</p> <p>۴.۱.۳. ارزشیابی عملکرد</p> <p>۴.۲. توسعه حرفه‌ای</p> <p>۴.۲.۱. آموزش بدو خدمت و حین خدمت</p> <p>۴.۲.۳. مشارکت</p> <p>۴.۱.۲. تقویت هویت اسلامی - ایرانی</p> <p>۴.۱.۴. دریافت گواهینامه</p> <p>۴.۲.۲. تجارب عملی</p>
پیامدها	<p>۵.۱. هویت یکپارچه توحیدی</p> <p>۵.۱.۱. معلم شایسته</p>

پنج مقوله اصلی شناسایی شده و نتایج حاصل از بررسی گزاره‌های مستخرج از محتوای

اسناد تحولی به شرح زیر است:

الف. شرایط علی، «مقوله‌هایی (شرایطی) هستند که مقوله اصلی - شایستگی‌های معلمان - را تحت تأثیر قرار می‌دهند». (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۰۰) در بررسی اسناد مذکور، شرایط علی زیر استخراج گردیده است:

۱. هدف‌گذاری: این مقوله کلی در شش مقوله فرعی: «رشد و تعالی وجودی مربیان»، «ارتقای شایستگی‌ها»، «سازماندهی»، «رشد و توسعه حرفه‌ای»، «یکپارچگی نقش» و «آزادی عمل» طبقه‌بندی شد.

در سند شماره یک، از جمله شرایط علی به دو هدف آرمانی تربیت؛ یعنی تحقق ذات واقعیت در وجود مربیان و زمینه‌سازی برای کسب شایستگی جهت دستیابی به مراتبی از حیات طیبه و رشد و ساماندهی و تعالی مراتب هستی‌شناختی مربیان از طریق تغییر در معرفت، میل، اراده، عمل و تکرار عمل تا سطح تکوین صفات و هویت حرفه‌ای آنان، توجه شده است. دستیابی به این اهداف در ارتقای شایستگی‌های مربیان با استقرار سازوکارهای لازم برای رشد شایستگی‌های ویژه در جهت هویت مشترک (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه) و هویت حرفه‌ای مربیان (دانش تخصصی و دانش و مهارت تربیتی) از طریق تدارک فرصت‌های متنوع با امکان انتخاب، اولویت‌بندی و به‌کارگیری آموخته‌ها در عرصه عمل، متناسب با استعدادها و توانمندی‌های فردی و نوع مسئولیت حرفه‌ای؛ و بهبود و ارتقای فرهنگ سازمانی، تغییر الگوهای رفتاری منابع انسانی به‌صورت فردی و گروهی از طریق ارتقا سطح شایستگی آنان و حاکمیت فضای ارزشی و اخلاقی مبتنی بر نظام معیار اسلامی تصویر شده است.

در این راستا به سازماندهی نیروها و ساعات کار مربیان، ضوابط و شاخص‌های ارزشیابی از عملکرد کارکنان با مشارکت مؤثر سازمان/انجمن علمی مربیان و ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگی‌های، اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی نیز اشاره شده که شایستگی‌های معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین ذکر شده که برنامه‌ها و فرایندهای تربیت معلمان به‌صورت همه‌جانبه و در ابعاد مختلف رشد حرفه‌ای آنان در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت، همراه با یکپارچگی نقش اجتماعی و افزایش آزادی عمل مربیان مورد توجه قرار گیرد و آنان در فرصت‌های متنوع رشد مداوم حرفه‌ای حضور یابند. بنابراین در هدف‌گذاری مذکور تمرکز بر کیفیت فرصت‌های تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی مورد تأکید است.

۲. برنامه درسی: این مقوله کلی در دو مقوله فرعی «اطلاعات معتبر، مفید و به موقع»؛ و «عملکرد»، طبقه‌بندی شد. در سند شماره یک، برنامه درسی را فراهم‌کننده اطلاعات معتبر، مفید و به موقع برای مربیان توأم با مشارکت مؤثر تمامی عوامل سهیم در بهره‌برداری از نتایج در سطوح مختلف ذکر کرده، که ارزشیابی از عملکرد آنان در طول دوره آموزش، پایان دوره و در حین خدمت، براساس استانداردهای حرفه‌ای؛ و حفظ و ارتقاء استانداردها در نظام تربیت را برعهده دارد.

ب. شرایط زمینه‌ای، «زمینه یا محیط، شرایط ویژه‌ای هستند که راهبردها را تحت تأثیر قرار می‌دهند». (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۰۰) در بررسی اسناد تحول نظام تعلیم و تربیت ایران این شرایط استخراج شده‌اند:

۱. نهادها، سازمان‌ها و ادارات دولتی و غیر دولتی سهیم در امر تربیت رسمی و عمومی: این مقوله کلی در ده مقوله فرعی دولت، خانواده، رسانه‌ها، مدرسه، انجمن‌های علمی حرفه‌ای و تشکلهای مردم نهاد، مؤسسات ارائه‌کننده خدمات تربیتی جانبی و مکمل، مؤسسات، شرکت‌ها و اشخاص حقیقی ارائه‌دهنده خدمات پشتیبانی، حوزه‌های علمیه، دانشگاه‌ها، مراکز تربیت مربی و ارتقاء و ارزیابی مستمر منابع انسانی و مراکز پژوهش و ارزشیابی طبقه‌بندی شد. در دو سند شماره یک و دو از «دولت» گرفته تا «مؤسسات و مراکز پژوهش و ارزشیابی» به مواردی نظیر سیاست‌گذاری، نظارت و پشتیبانی از امر تربیت رسمی و عمومی متناسب با اختیارات قانونی و امکانات خود، نظارت بر کارکرد مدرسه و ارائه بازخوردهای لازم و به موقع به مدیران و مربیان، حفظ محوریت مدرسه و مربی به عنوان مرکز ثقل ارائه خدمات تربیتی، افزایش کارآمدی شوراهای درون مدرسه (مانند شورای معلمان و شورای دانش‌آموزان) با تفویض برخی از اختیارات اداره و مدرسه به آنان و فراهم آوردن زمینه مشارکت بیشتر ایشان در فرایند تعلیم و تربیت مدرسه، برگزاری نشست‌های علمی - تربیتی، تولید منابع و ارائه خدمات تربیتی به خانواده‌ها و مدارس و مربیان برای تنوع بخشیدن به فرصت‌های تربیتی، تولید بسته‌های آموزشی متناسب با نیازهای مربیان در دوره‌های مختلف تربیت، ایجاد سازوکارهای ترویج و نهادینه‌سازی فرهنگ ولایت‌مداری با تأکید بر بهره‌گیری از ظرفیت حوزه‌های علمیه و نقش الگویی معلمان و اصلاح روش‌ها، استقرار نظام ملی تربیت معلم و راهاندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت‌محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذیربط، طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای معلمان، برنامه‌ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانش‌جو معلمان در کنار تربیت

معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت، جلب مشارکت دانشگاه‌های برتر و حوزه‌های علمیه در امر تربیت تخصصی - حرفه‌ای و دینی معلمان و توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای به‌شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی، اشاره شده است. در مجموع نقش زمینه‌ای دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم با کمیت و کیفیت بیشتری در اسناد فوق مطرح گردیده است.

ج. شرایط واسطه‌ای، «شرایط عمومی محیطی هستند که راهبردها را تحت تأثیر قرار می‌دهند». (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۰۱) با تحلیل محتوای اسناد تحول نظام تعلیم و تربیت، شرایط واسطه‌ای زیر استخراج گردید:

۱. ویژگی‌های فردی: این مقوله کلی در سه مقوله فرعی «مخاطب‌محوری»، «کرامت انسانی» و «مسئولیت‌پذیری» طبقه‌بندی شد. در مقوله فرعی «مخاطب‌محوری»، در اسناد یک و دو مواردی نظیر: اهتمام در برنامه‌ریزی‌ها برای پاسخگویی به نیازهای به‌حق مربیان در عین احترام و توجه به رقابت‌پذیری و تفاوت‌های فردی و تأکید بر معلم‌محوری در رابطه معلم و دانش‌آموز در عرصه تعلیم و تربیت و جلوگیری از اجرای هر سیاست و برنامه نظری و عملی که این محوریت را مخدوش نماید، اشاره شده است.

در مقوله فرعی «کرامت انسانی» به مواردی نظیر توجه به کرامت انسانی مربیان در تمامی مراحل جذب، آماده‌سازی، حفظ، ارتقا و ارزشیابی از منابع انسانی از طرف برنامه‌ریزان و مجریان، فراهم‌سازی زمینه حفظ شأن و مرتبت مربیان در مقایسه با سایر رده‌های شغلی در سطح جامعه، جلوگیری از فروکاستن جایگاه و نقش تربیتی مربیان با ورود فناوری‌های نوین به محیط‌های یادگیری، صیانت از امنیت مربیان و محیط‌های تربیتی در دنیای الکترونیکی و ارتقاء شأن و منزلت فرهنگی و اجتماعی آنها در اسناد شماره یک و دو اشاره شده است. در مقوله فرعی «مسئولیت‌پذیری» نیز مواردی همچون عهده‌داری رسالت خطیر تربیت دانش‌آموزان در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در سند شماره دو ذکر شده است.

۲. ویژگی‌های اجتماعی: این مقوله کلی در سه مقوله فرعی «مشارکت‌جویی»، «هم‌افزایی» و «عدالت تربیتی» طبقه‌بندی شد. در مقوله فرعی «مشارکت‌جویی» به مواردی همچون: توجه به شور و مشورت و خردجمعی (هم‌افزایی) در همه سطوح تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری، مشارکت مربیان در فرآیند ارتقای کیفیت مدرسه، مشارکت جویی علمی و انتقال تجربیات در سطوح مختلف (مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی)، مشارکت فعال مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در برنامه‌های مرتبط محله و فراهم‌سازی زمینه مشارکت

مؤثر معلمان، مربیان، مدارس در طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی فرآیند برنامه‌ریزی درسی و تربیتی در سه سند شماره یک، دو و سه اشاره شده است.

در مقوله فرعی «هم‌افزایی» مواردی همچون کوشش در جهت برقراری تعامل سازنده میان برنامه درسی تجویزی (الزامی)، نیمه تجویزی (انتخابی) و غیر تجویزی (اختیاری) و ایجاد هم‌افزایی میان اجزای سه‌گانه در نیل به شایستگی‌ها و حذف نشدن یادگیری حضوری میان مربی و مربی از برنامه‌های درسی در سند شماره یک ذکر شده است.

در مقوله فرعی «عدالت تربیتی» به مواردی نظیر توجه به تفاوت شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که مربیان در آن ایفای نقش و مسئولیت می‌کنند، توجه به اصل عدالت تربیتی در جذب، آماده‌سازی، حفظ، ارتقاء و ارزشیابی منابع انسانی، توجه به اصل عدالت تربیتی با لحاظ نمودن نوع امتیازات، خدمات و امکانات در اختیار مربیان در سند شماره یک اشاره شده است.

۳. عوامل سازمانی: این مقوله کلی در چهار مقوله فرعی «شایسته‌سالاری»، «رشد شایستگی‌ها»، «جذب» و «آماده‌سازی» طبقه‌بندی شد. در مقوله فرعی «شایسته‌سالاری» به مواردی همچون: توجه به شایستگی‌ها و استعدادها، منابع انسانی و پرهیز از انتصاب‌های سلیقه‌ای و مبتنی بر ارتباطات بین فردی، توانمندسازی و بالندگی شغلی منابع انسانی، احراز صلاحیت مربیان، سپردن مسئولیت‌هایی مانند مدیریت در سطوح مختلف، نظارت تربیتی، راهنما/سرپرست تربیتی در سطح مدرسه به مربیان باتجربه براساس شایستگی‌های حرفه‌ای آنان و با مشارکت سازمان/انجمن صنفی معلمی و استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی مبتنی بر مبانی اسلامی و افزایش نقش معلمان در این زمینه، در دو سند شماره یک و دو اشاره شده است.

در مقوله فرعی «رشد شایستگی‌ها» مواردی نظیر تقویت ایمان، بصیرت دینی و باور به ارزش‌های انقلاب اسلامی و توانمندسازی مربیان برای وفاداری و حمایت آگاهانه از این ارزش‌ها، تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای معلمان و تحکیم نقش الگویی آنان و فراهم آوردن سازوکارهای اجرایی برای مشارکت فعال و مؤثر ایشان در برنامه‌های تربیتی و فعالیت‌های پرورشی مدارس و واگذاری مسئولیت کلان تربیتی مدرسه به مدیران مدارس و دانش‌افزایی مستمر معلمان در حین خدمت در سند شماره دو؛ برنامه درسی ملی، ذکر شده است.

در مقوله فرعی «جذب» به مواردی همچون تنوع کافی در سیاست‌های حاکم بر جذب و تربیت منابع انسانی، تأمین و ذخیره‌سازی منابع انسانی، فراهم نمودن امکان انتخاب افراد

دارای صفات و ملکات، توانمندی‌های ذهنی و جسمی، دانش و مهارت حرفه‌ای در سطح بالا، پذیرش در مؤسسات تربیت معلم یا دانشگاه‌ها با سنجش صلاحیت‌های عمومی و حرفه‌ای بدو ورود، برخورداری جذب منابع انسانی از انعطاف لازم و بازنگری به‌صورت دوره‌ای، آزادی عمل مدارس برای به‌کارگیری نیرو توأم با ثبات و امنیت شغلی و حرفه‌ای مربیان، ایجاد سازوکارهای لازم برای جذب و نگهداشت استعدادها برتر و برخورداری از صلاحیت‌های دینی، اخلاقی، انقلابی و شخصیتی به رشته‌های تربیت معلم با تأکید بر تقویت انگیزه‌های معنوی و مادی معلمان، فراهم آوردن تسهیلات و امتیازات مناسب برای جذب و نگهداشت نیروهای کارآمد، ایجاد سازوکارهای قانونی برای افزایش انگیزه معلمان و جذب و تربیت معلمان مستعد، آگاه و متعهد برای تدریس در دو سند شماره یک و دو اشاره شده است.

در مقوله فرعی «آماده‌سازی» مواردی نظیر برخورداری برنامه‌های آماده‌سازی مربیان از انعطاف لازم و به‌صورت آزادانه و از طریق درک موقعیت ویژه، آماده‌سازی مربیان در امکان کشف موقعیت متناسب با نیازها و چالش‌های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده برای متربیان، فرصت درک و کسب صلاحیت‌های لازم در بدو خدمت با ایجاد یک دوره آزمایشی، کسب و توسعه شایستگی‌های مرتبط با پژوهش از سوی مربیان، توسعه فرهنگ و سواد قرآنی با اصلاح برنامه‌ها و توانمندسازی معلمان در راستای تقویت مهارت روخوانی و روان‌خوانی در دوره ابتدایی؛ آشنایی با مفاهیم کلیدی قرآن در دوره متوسطه اول؛ و آموزش معارف قرآنی در متوسطه دوم بر اساس منشور توسعه فرهنگ قرآنی در اسناد یک و دو آمده است.

د. راهبردها، «اقدامات یا تعامل‌های ویژه‌ای که از پدیده اصلی حاصل می‌شود». (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۰۱) در بررسی اسناد تحول نظام تعلیم و تربیت، دو مقوله کلی «برنامه‌ریزی» و «توسعه حرفه‌ای» به‌شرح زیر طبقه‌بندی شدند:

۱. برنامه‌ریزی: این مقوله کلی در چهار مقوله فرعی: «سازماندهی نیروها»، «تقویت هویت اسلامی - ایرانی»، «ارزشیابی عملکرد» و «دریافت گواهینامه» طبقه‌بندی شد.

در مقوله فرعی «سازماندهی نیروها» در دو سند شماره یک و دو به مواردی نظیر استفاده از راهبرد همراهی مربی با متربیان در سازماندهی نیروها در دوره ابتدایی، اتخاذ تدابیر مناسب جهت جذب، تربیت و به‌کارگیری نیروی انسانی شایسته و متعهد و عامل به‌رعایت حیا، عفاف و پوشش مناسب در کلیه مراکز اداری و آموزشی و طراحی و استقرار نظام خاص بازنشستگی فرهنگیان برای بهره‌مندی فزون‌تر از تجارب مفید آنان اشاره شده است.

در مقوله فرعی «تقویت هویت اسلامی - ایرانی» در اسناد دو و سه مواردی همچون حاکمیت برنامه محوری با رعایت اصل معلم محوری، توجه برنامه‌های درسی و تربیتی با نقش محوری معلم و مربی در رهبری تربیتی، طراحی و ارائه الگوی لباس و پوشش مناسب، متنوع، زیبا و آراسته مبتنی بر فرهنگ اسلامی - ایرانی برای مربیان در راستای تقویت هویت اسلامی - ایرانی، فراهم‌سازی زمینه‌های لازم برای ارتقاء صلاحیت‌های اخلاقی، علمی و حرفه‌ای معلمان و فراهم‌سازی توان، انگیزش و زمینه‌های لازم و مناسب جهت خودیادگیری و خودسازی مادام‌العمر برای معلمان از طریق برنامه‌های درسی و تربیتی ذکر شده است. در مقوله فرعی «ارزشیابی عملکرد» در اسناد یک و دو مواردی نظیر سیاست‌گذاری، پشتیبانی، نظارت و ارزشیابی از کلیه فعالیت‌های جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقای منابع انسانی، ارزشیابی از عملکرد دانشگاه‌ها و مراکز علمی - پژوهشی به‌عنوان عوامل سهیم در جریان تربیت و مسئول تربیت و استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای، تعیین ملاک‌های ارزیابی و نظام رتبه‌بندی علمی و تربیتی معلمان و تقویت انگیزه ارتقاء شغلی در آنان براساس نظام معیار اسلامی اشاره شده است.

در مقوله فرعی «دریافت گواهینامه» در سند شماره یک به مواردی نظیر دریافت پروانه اشتغال برای ورود به خدمت پس از طی دوره‌های آموزشی، کارآموزی و مربی‌گری و شرکت در امتحان و مصاحبه، دریافت گواهینامه ویژه توسط مربیان بر حسب دوره تحصیلی و ارزیابی عملکرد و صدور درجه مربی‌گری براساس میزان کارآمدی و اثربخشی اشاره شده است.

۲. توسعه حرفه‌ای: این مقوله کلی در سه مقوله فرعی «آموزش بدو خدمت و حین خدمت»، «تجارب عملی» و «مشارکت» طبقه‌بندی شد. در مقوله فرعی «آموزش بدو خدمت و حین خدمت» در دو سند شماره یک و دو به مواردی همچون برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت رشد منابع انسانی، شرکت مربیان در دوره‌های آموزشی بدو خدمت به‌منظور آشنایی با اهداف و راهبردهای تربیتی، به‌روز نمودن دانش و تجربیات خود به‌طور مداوم با انجام مأموریت‌هایی در سطح مدرسه، برنامه‌ریزی آموزش حین خدمت به‌صورت نظام‌مند و با هدف مستمر شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای مربیان، ارتقاء شغلی منابع انسانی در همه سطوح از طریق آموزش حین خدمت، امکان دستیابی مربیان به منابع اطلاعاتی و یادگیری مستمر، تأمین تسهیلات و امکانات و ایجاد سازوکارهای کارا و اثربخش در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان و تقویت انگیزه و مهارت حرفه‌ای برای یادگیری مداوم، توانمندسازی مربیان و معلمان و مدیران برای استفاده از فرصت تجهیزات و فناوری‌ها جهت



دستیابی به جایگاه برتر علمی و فناوری در سطح منطقه و جهان، اصلاح و به‌روزرآوری روش‌های تعلیم و تربیت، گسترش بهره‌برداری از ظرفیت آموزش‌های غیرحضوری و مجازی در برنامه‌های آموزشی و تربیتی ویژه معلمان، استفاده بهینه از ظرفیت‌های موجود برای گسترش فرهنگ تفکر و پژوهش در بین مربیان و تأمین پژوهشگر مورد نیاز و حمایت از پژوهشگران فعال و مجرب و استفاده از ظرفیت ممتاز فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تحول در کیفیت یاددهی - یادگیری و در نتیجه ارتقاء سطح نظام تربیت اشاره شده است. در مقوله فرعی «تجارب عملی» در سند شماره یک مواردی نظیر امکان کسب تجارب عملی و واقعی مورد نیاز برای مربیان از طریق تأسیس مدارس تجربی یا مدارس همجوار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، ایجاد فرصت‌های کسب و به مشارکت گذاردن تجربیات جدید در سطح مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی برای رشد و ارتقاء مستمر شایستگی‌های مربیان به‌منظور ایفای وظایف حرفه‌ای در طول خدمت ذکر شده است. در مقوله فرعی «مشارکت» در سند شماره یک به مواردی همچون امکان مشارکت مربیان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی همراه با رشد ظرفیت‌های حرفه‌ای آنان در برنامه و فرآیند آماده‌سازی، اقدام مربیان به تشکیل سازمان‌ها و انجمن‌های علمی به‌لحاظ مشارکت قانونی آنان در تصمیم‌گیری‌ها، حمایت‌ها و پشتیبانی‌های لازم در سطح مدرسه به‌منظور حفظ کیفیت عملکرد مربیان، مشارکت مؤثر انجمن علمی مربیان به‌منظور فراهم نمودن زمینه ارتقاء استانداردهای تربیتی و به‌روز نمودن آن، مشارکت با کلیه زیرنظام‌ها در تحقق اهداف تربیت، همسویی و هماهنگی با جهت‌گیری‌ها و فعالیت‌های زیرنظام برنامه درسی در ابعاد و مؤلفه‌های اصلی و فرعی آن اشاره شده است.

۵. پیامدها، «نتایجی هستند که در اثر راهبردها پدیدار می‌شوند». (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۰۱) در تحلیل محتوای اسناد تحول نظام تعلیم و تربیت، مقوله کلی «هویت یکپارچه توحیدی» به‌شرح زیر استخراج شد:

۱. هویت یکپارچه توحیدی: این مقوله کلی در یک مقوله فرعی، «معلم شایسته» طبقه‌بندی شد. در سند شماره دو؛ یعنی برنامه درسی ملی، سه پیامد مربوط به راهبردهای مرتبط با شایستگی‌های معلمان شامل موارد زیر دیده شد:

- برخورداری از مربیان و مدیران مؤمن آراسته به فضائل اخلاق اسلامی عامل به عمل صالح، تعالی جو و تحول آفرین، انقلابی، آینده‌نگر، عاقل، متعهد، امین، بصیر، حق‌شناس؛  
- برخورداری از مربیان دارای فضائل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای با هویت

### یکپارچه توحیدی براساس نظام معیار اسلامی؛

- متکی بر ارکان تعلیم و تربیت و بهره‌مندی از ظرفیت عوامل سهیم و مؤثر و مبتنی بر مشارکت ذی‌نفعان با تأکید بر مربیان، دانش‌آموزان و خانواده. در هر سه مورد بر برخورداری معلمان از فضائل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای‌شان تأکید شده است.

جدول ۳: فراوانی عوامل و شرایط زمینه‌ساز، راهبردها و پیامدهای شایستگی‌های معلمان مستخرج از اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش

ردیف	نام سند	شرایط علی	شرایط زمینه‌ای	شرایط واسطه‌ای	راهبردها	پیامدها	جمع	درصد
۱	مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران	۲۴	۱۶	۳۲	۲۴	-	۹۶	۶۵
۲	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	۵	۱۵	۱۷	۸	-	۴۵	۳۰
۳	برنامه درسی ملی	-	-	۱	۳	۳	۷	۵
	جمع	۲۹	۳۱	۵۰	۳۵	۳	۱۴۸	۱۰۰

۱۸۰

در جدول ۳، فراوانی شرایط علی (۲۹ مورد)، شرایط زمینه‌ای (۳۱ مورد)، شرایط واسطه‌ای (۵۰ مورد)، راهبردها (۳۵ مورد) و پیامدها (۳ مورد)، در مورد شایستگی‌های معلمان از اسناد تحول نظام تعلیم و تربیت ایران استخراج شد. در کل، سند یک، ۹۶ مورد (۶۵٪)، سند دو، ۴۵ مورد (۳۰٪)؛ و سند سه، ۷ مورد (۵٪) و در مجموع در همه اسناد ۱۴۸ مورد شناسایی شد.

سپس هر یک از مفاهیم و سازه‌های به‌دست آمده، با استفاده از کدگذاری محوری، در قالب یک الگوی نظری به هم مرتبط شدند. به عبارتی، مقوله اصلی؛ یعنی شایستگی‌های معلمان در مرکز فرآیند مورد بررسی قرار گرفت و سپس سایر مقوله‌ها، یعنی؛ عواملی که مقوله اصلی یا شایستگی‌های معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، عوامل محیطی و زمینه‌ای ویژه‌ای که راهبردها را تحت تأثیر قرار می‌دهند و پیامدهای حاصل از راهبردها، به آن مرتبط گردیدند.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده مقوله‌های کلی بود که به‌صورت الگوی نظری در شش طبقه (الف) مقوله اصلی و محوری؛ شایستگی‌های معلمان، (ب) شرایط علی؛ هدف‌گذاری، برنامه درسی، (ج) عوامل زمینه‌ای؛ نهادها، سازمان‌ها و ادارات دولتی و غیردولتی سهیم در امر

تربیت رسمی عمومی، د) عوامل واسطه‌ای: ویژگی‌های فردی، اجتماعی و عوامل سازمانی، ه) راهبردها: برنامه‌ریزی، توسعه حرفه‌ای، و) پیامدها: هویت یکپارچه توحیدی، فرآیند و روابط بین ابعاد مختلف شایستگی‌های معلمان را در اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی منعکس می‌کنند. شکل ۱، ارتباط میان شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط واسطه‌ای، راهبردها و پیامدها را با شایستگی‌های معلمان در قالب یک الگوی نظری نمایش می‌دهد.

۱۸۱



شکل ۱: الگوی نظری شایستگی‌های معلمان در اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش ایران  
(براساس طرح نظام‌دار نظریه داده‌بنیاد)

تحلیل اسناد تحولی نشانگر این مطلب است که شرایط زمینه‌ای شایستگی‌های معلمان؛ با مدد «دولت، خانواده، رسانه‌ها، مدرسه، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم، مراکز پژوهش و ارزشیابی، حوزه‌های علمیه، انجمن و تشکل‌های مردم نهاد و مؤسسات ارائه‌دهنده خدمات مکمل و پشتیبانی‌کننده» فراهم می‌شود. شرایط واسطه‌ای نیز به‌عنوان بستری عام، از طریق برخورداری از ویژگی‌های «مسئولیت‌پذیری و کرامت انسانی، مشارکت‌جویی و هم‌افزایی و شایسته‌سالاری معلمان»، راهبردهای شایستگی‌های آنان را متأثر می‌سازند. البته این شرایط با جستجو در مطالب اسناد تحولی طبقه‌بندی شده‌اند، اما به‌صورت منسجم و یکجا تحت یک برنامه درسی مدون مشخص نشده‌اند. در این راستا، ضرورت توجه به انسجام این مطالب و مطالب تکمیلی دیگر در یک برنامه درسی جامع مورد نیاز می‌باشد. راهبردها و اقداماتی هم در اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، در زمینه شایستگی‌های معلمان در برنامه درسی آورده شده است که در دو مقوله کلی «برنامه‌ریزی و توسعه حرفه‌ای» طبقه‌بندی شدند و نشانگر برنامه‌ریزی در زمینه تقویت، توسعه و گسترش ابعاد پنج‌گانه شایستگی‌های معلمان می‌باشند. با اینکه راهبردهای مطرح‌شده هم، متأثر از شرایط زمینه‌ای و عوامل واسطه‌ای مربوط در اسناد تحولی آموزش و پرورش کشور هستند، می‌توان نتیجه گرفت که تنها به مواردی چند از آنها، آن هم به‌صورت پراکنده اشاره شده است. بنابراین راهبردها نیز، کامل و کافی نیستند و لزوم توجه به تکمیل آنها به‌صورت منسجم و همه‌جانبه در یک برنامه درسی جامع ضروری می‌باشد.

از نظر دوبویس<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) و لوسیا و لیپ سینگر<sup>۲</sup> (۱۹۹۹)، شایستگی‌ها قابلیت اعمال و یا استفاده از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، رفتارها و ویژگی شخصی روانی، فکری، شناختی، اجتماعی، عاطفی، نگرشی، جسمی و روانی حرکتی، برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف کاری مهم، وظایف خاص و یا عمل کردن در نقش و یا موقعیت‌اند. بویاتزیس<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) و فاگ<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) این تعریف شایستگی‌ها را به مواردی نظیر موانع، محیط‌ها و روابط داخلی و خارجی مربوط به کار و یا شغل، نیز گسترش داده است. یافته‌های پژوهش حاضر نیز با این یافته‌ها همخوانی داشت، به عبارتی، شایستگی‌های معلمان متأثر از شرایط زمینه‌ای و

1. Dubois

2. Lucia & Le psinger

3. Boyatzis

4. Fogg

واسطه‌ای است که تحت تأثیر راهبردها و اقدامات برنامه درسی شایستگی محور می‌تواند قابلیت‌های معلم شایسته را پرورش داده و توسعه دهد.

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

با توجه به اینکه در اسناد تحولی آموزش و پرورش بر دو دسته شایستگی‌های پایه (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه) و شایستگی‌های ویژه (دانش تخصصی، دانش تربیتی، مهارت تربیتی) در جهت تعمیق هویت مشترک و حرفه‌ای معلمان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی تأکید شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)؛ و از آنجا که هدف غایی تربیت اسلامی، دست‌یافتن به «حیات طیبه» (سوره نحل، آیه ۹۷) ذکر شده که تحقق آن در گرو ظهور زمینه‌ها و قابلیت‌های معینی است، بنابراین می‌توان شایستگی‌های لازم معلمان برای نیل به حیات پاک را مشخص نمود تا در چارچوب کلی محتوای تعلیم و تربیت در برنامه درسی تربیت معلمان به‌منزله اهداف واسطه‌ای تعلیم و تربیت به کار رود. یافته‌های این پژوهش رهنمودهایی به‌منظور حرکت هدفمند و برنامه‌ریزی شده برای آینده، نسبت به تدوین الگوی آموزش/ تربیت معلمان در بردارد. نخست، تحلیل اسناد تحولی آموزش و پرورش کشور با این بررسی، زمینه برنامه‌ریزی و پیش‌بینی تهیه یک برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌های معلمان را فراهم آورد. از آنجا که برنامه‌ریزی صحیح بدون شناخت کامل از کل فرآیند میسر نیست، لذا از جمله فوائد این اقدام دستیابی به شناخت کامل و همه‌جانبه از شرایط موجود دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تربیت معلم؛ به‌ویژه دانشگاه فرهنگیان؛ و دیگر عوامل سهیم در امر تربیت خواهد بود که به معلمان در تربیت رسمی و عمومی کشور یاری می‌رسانند و نقش به‌سزایی دارند.

از طرفی روشن است که تأمل و جستجو در گزاره‌های مستخرج از اسناد تحولی آموزش و پرورش، می‌تواند لایه‌ها و زمینه‌های متنوع دیگر و تفصیل بیشتر در هر عنوان

اصلی و مقوله‌های فرعی شایستگی‌های معلمان را آشکار کند. یکی از زمینه‌های تحقیق می‌تواند تفصیل بیشتر در هر عنوان اصلی باشد. زمینه دیگر تحقیق می‌تواند بررسی ارتباط محتوایی میان عناوین اصلی (شایستگی‌ها و شرایط و عوامل زمینه‌ساز) باشد. در این بررسی می‌توان ارتباط میان گزاره‌های مختلف در هر عنوان را از نظر میزان اتکا و استقلال آنها به یکدیگر مورد توجه قرار داد.

همچنین معیاری را برای آگاهی بهتر و بیشتر از نظرات و تجارب متخصصان و برنامه‌ریزان برنامه درسی تربیت معلم کشور فراهم می‌کند. البته به‌طور هم‌زمان، مطالعات تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم کشورهای موفق در زمینه تقویت و توسعه شایستگی‌های معلمان‌شان، به‌منظور استفاده از تجارب آنها در جهت تدوین برنامه درسی شایسته‌محور نیز توصیه می‌شود. از جهتی در طراحی برنامه کلان تربیت معلم کشور، فرصتی فراهم آورده تا برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌های معلمان نیز هم‌زمان تدوین گردد.

برنامه درسی تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان بیانگر این مطلب مهم است که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی وابسته به آن به‌صورت هدفمند و برنامه‌ریزی شده به‌سوی آینده گام برمی‌دارند. همچنین نشانگر آن است که نه‌تنها در جذب افراد متناسب با نیازها و پیش‌بینی اقدام می‌نمایند، بلکه معلمان را ملزم به انجام برنامه‌ها و دستیابی به اهداف تعیین‌شده نموده و عملکردشان را نیز در معرض خودارزیابی خودشان و قضاوت سایر عوامل سهیم در امر تربیت قرار می‌دهند. علاوه بر آن، تنظیم مدون برنامه درسی مبتنی بر شایستگی‌های معلمان، زمینه پراکندگی و عدم انسجام آنها را در اسناد مذکور مرتفع خواهد نمود.

دانشگاه فرهنگیان و مؤسسات آموزش عالی وابسته به آن با توجه به شرایط منحصربه‌فرد خود در تربیت معلمان کشور، باید اقدام به تدوین برنامه درسی معلم شایسته طراز جمهوری اسلامی ایران نمایند. لذا این دانشگاه، به‌منظور تدوین این برنامه لازم است شناخت هر چه بهتر از گذشته و حال وضعیت خود و شرایط جامعه را بر اقدامات دیگر مقدم شمارد، سپس با تمرکز بر نیروها و توان بالقوه خود، مؤثرتر از گذشته به‌سوی آینده گام بردارد.

## منابع

۱. قرآن کریم.
۲. بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: نشر دیدار.
۳. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: وزارت آموزش و پرورش؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
۴. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
۵. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

6. Altet, M.; E. Chartier; L. Paquay & P. Perrenoud. (1996). *Formerdes Enseignants Professionnels. Quelles Strategies? Quelles Compétences?* Paris: De Boeck & Larcier.
7. The SEAMEO Regional Center for Educational Innovation and Technology (SEAMEO INNOTECH). (2010). *Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven Country Audit*. Philippine Copyright: SEAMEO INNOTECH. <http://www.seameo-innotech.org>
8. Balakrishnan, S. (2005). *Competency Based Education System*. India Institute of Science. Bangalore Institute National Park Employees.
9. Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. NewYork: Wiley.
10. Caena, F. (2011). *Literature Review Teachers' Core Competences: Requirements and Development*. European Commission Directorate-General for Education and Culture Lifelong learning: Policies and Programme. School Education. Comenius.
11. Conway, P. F.; R. Murphy; A. Rath & K. Hall. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*. Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork and Teaching Council of Ireland.
12. Council of the European Union. (2007). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States*. Meeting within the Council, on Improving the Quality of Teacher Education. Official Journal C 300. 12.12.
13. Creswell, J. W. & D. L. Miller. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*. 39(3): 124-130.
14. Darling-Hammond, L. & J. Bransford. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Department of Education and Training. (2004). *Competency Framework for Teachers*. Government of Australia Western. [http://www.teindia.nic.in/Files/Research\\_on\\_TE/Competency\\_Framework\\_for\\_Teachers.pdf](http://www.teindia.nic.in/Files/Research_on_TE/Competency_Framework_for_Teachers.pdf).
16. Dubois, D. D. (1993). *Competency-Based Performance Improvement: A Strategy for Organizational Change* Amherst. MA: HRD Press, Inc.

17. European Commission DG Education and Culture. (2002). European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Brussels. June 2002. <http://www.bologna-berlin 2003.del/pdf Report.pdf>
18. Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*. 103(6): 1013-1055.
19. Fogg, C. D. (1999). *Implementing Your Strategic Plan: How to Turn "Intent" into Effective Action for Sustainable Change*. New York: American Management Association.
20. Hansen, D. T. (2008). Values and Purpose in Teacher Education. In M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser & D. McIntyre. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. NewYork/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
21. Koetsier, C.; T. Wubbles & F. Korthagen. (1997). Learning from Practice: the Case of a Dutch Postgraduate Teacher Education Programme. In M. Fuller & A. Roise (Eds.). *Teacher Education and School Partnerships*. (PP.113-132). Lewiston, NY: Edwin Mellen.
22. Lucia, A. D. & R. Lepsinger. (1999). *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*. New York: Pfeiffer.
23. Medley, D. M. (1982). Teacher Effectiveness, in H. E. Mitzel. *Encyclopedia of Educational Research*. New York: The Free Press.
24. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
25. Sandwith, P. (1993). A Hierarchy of Management Training Requirements: The Competency Domain Model. *Public Personnel Management*. 22: 43-63.
26. Seifert, K. L. (1999). *Reflective Thinking and Professional Development*. Boston: Houghton Mifflin.
27. Shippman, J. S.; R. A. Ash; M. Battista; L. Carr; L. D. Eyde; B. Hesketh; J. Kehoe; K. Pearlman & J. I. Sanchez. (2000). The Practice of Competency Modeling. *Personnel Psychology*. 53: 703-740.
28. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57(1): 1-22.
29. Shulman, L. S. (2005). *The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers*. Talk at the Math Science Partnerships Workshop: Teacher Education for Effective Teaching and Learning. Irvine, CA.
30. Singla, P. K.; K. M. Rastogi & R. J. Sunita. (2005). *Developing Competency-Based Curriculum For Technical Programms*. National Sympasium on Engineering Education. India.
31. Sockett, H. (2008). The Moral and Epistemic Purposes of Teacher Education. In M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser & D. McIntyre. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. NewYork/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
32. Strauss, A. & J. Corbin. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park. CA: Sage.
33. Westera, W. (2001). Competences in Education: a Confusion of Tongues. *Curriculum Studies*. 33(1): 75-88.
34. Williamson McDiarmid, G. & M. Clevenger-Bright. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser & D. McIntyre. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. NewYork/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.