

Reflection on the Individual Capabilities of Teacher Educators based on the Perspectives of Teacher Educators in Iran and Canada

Zohre. Ababaf¹ 

¹ Assistant Professor, Educational Science Department, Farhangian University, Tehran, Iran

* Corresponding author email address: z.ababaf@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Ababaf, Z. (2024). Reflection on the Individual Capabilities of Teacher Educators based on the Perspectives of Teacher Educators in Iran and Canada. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 30(2), 104-128.



© 2024 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

ABSTRACT

The study and reflection on the individual capabilities of teacher educators are of special importance due to the role that educators play in education of the students, producing knowledge, and contributing to social development and transformation. This subject was explored from the perspective of experienced teacher educators in the field of teacher training, based on a qualitative research design with a phenomenological approach. Participants in this research were purposefully selected based on three criteria: teaching experience in teacher education, professorial rank for Canadian educators, and two decades of teaching experience for educators at Farhangian University, considering the diversity of groups. A total of 18 educators from Iran and Canada were selected. Data collection was based on individual and semi-structured interviews using open-ended questions. The data obtained from the interviews were analyzed based on analytical induction. Seven areas of individual capability were inferred from the data analysis. The areas of motivation and professional commitment, strategic nature, and personal characteristics were emphasized more than other capabilities by both groups of participants, covering a wide range of individual capabilities. Strategic action, motivated by professional commitment and relying on personal capacities in interaction with cognitive abilities, introspection, communication, collectivism, and reflective action operates. Comparing the findings of the two groups of educators showed that despite geographical and cultural differences, there are common professional concerns in the field of individual capabilities of teacher educators, but their manifestation is influenced by the cultural context of the work environment. Farhangian University educators focus on professional roles with a duty-oriented approach, while Canadian teacher educators focus on professional identity with a problem-finding and independent approach. The findings of this research can be considered in designing curriculum of educator education and in developing indicators for promoting educators.

Keywords: Higher education curriculum, teacher education, individual capabilities of educators.



تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۲۸ آبان ۱۴۰۲

پذیرفته شده در تاریخ ۱۷ بهمن ۱۴۰۲

منتشر شده در تاریخ ۱ تیر ۱۴۰۳

فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی

دوره ۳۰، شماره ۲، صفحه ۱۳۱-۱۰۷



شاپای الکترونیکی: ۲۲۰۱-۲۷۱۷

تأمل بر قابلیت‌های فردی مدرسی از نگاه مدرسان تربیت معلم ایران و کانادا

زهرة عباباف^{۱*}

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: z.ababaf@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی/اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

عباباف، زهره. (۱۴۰۳). تأمل بر قابلیت‌های فردی مدرسی از نگاه مدرسان تربیت معلم ایران و کانادا. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۰(۲)، ۱۲۸-۱۰۴.



© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.

مطالعه و تأمل بر قابلیت‌های فردی مدرسی به لحاظ نقشی که مدرسان در زمینه تعلیم و تربیت دانشجویان، تولید علم، توسعه و تحول اجتماعی دارند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این موضوع از نگاه مدرسان خبره حوزه تربیت معلم مبتنی بر یک طرح پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناختی مورد کاوش قرار گرفت. مشارکت کنندگان در این پژوهش به شیوه هدفمند بر اساس ۳ ملاک: تجربه تدریس در حوزه تربیت معلم، مرتبه استادی برای مدرسان کشور کانادا و دو دهه تجربه تدریس برای مدرسان دانشگاه فرهنگیان، و لحاظ کردن تنوع گروه‌ها به تعداد ۱۸ مدرس از کشورهای ایران و کانادا انتخاب شدند. شیوه جمع‌آوری داده‌ها بر اساس مصاحبه انفرادی و نیمه ساختار یافته به کمک سوال‌های باز پاسخ بوده است. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها بر مبنای استقرای تحلیلی مورد تحلیل قرار گرفتند. از تحلیل داده‌ها ۷ حیطه قابلیت فردی استنباط شد. حیطه‌های انگیزش و تعهد حرفه‌ای، استراتژیک بودن و ویژگی‌های شخصی بیش از دیگر قابلیت‌های مدرسی مورد تأکید دو گروه مشارکت کنندگان بوده‌اند و طیف وسیعی از قابلیت‌های فردی را شامل شده‌اند. کنش استراتژیک با نیروی انگیزش و تعهد حرفه‌ای و با تکیه بر ظرفیت‌های شخصی در تعامل با قابلیت‌های معرفت‌شناختی، درون‌نگری، ارتباط و جمع‌گرایی و کنش تأملی عمل می‌کند. مقایسه یافته‌ها در دو گروه مدرسان نشان داد که علی‌رغم تفاوت‌های جغرافیایی و فرهنگی دغدغه‌های حرفه‌ای مشترکی در زمینه قابلیت‌های فردی مدرس تربیت معلم بودن وجود دارد اما شیوه ظهور آن‌ها متأثر از بافت و زمینه فرهنگ محیط کار است. مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر نقش حرفه‌ای با گرایش به وظیفه‌مداری و مدرسان تربیت معلم کانادا بر هویت حرفه‌ای با گرایش به مساله‌یابی و استقلال تمرکز دارند. یافته‌های این پژوهش می‌توانند در طراحی برنامه درسی آموزش عالی تربیت مدرس و تدوین شاخص‌های ارتقای مدرسی مورد تأمل قرار گیرند.

کلیدواژگان: برنامه درسی آموزش عالی، تربیت مدرس، قابلیت‌های فردی مدرسی.



مقدمه

مدرس اصطلاحی است که در متون تربیت معلم با واژه "معلم معلم" ^۱ به عنوان اصطلاحی فراگیر برای افرادی به کار می‌رود که در مدارس، کالج‌ها و دانشگاه‌ها به طور حرفه‌ای آموزش اولیه و مداوم معلمان مشغول هستند (Czerniawski, 2023). "مدرس" ^۲ یک خردمند مردمی ^۳ معرفی می‌شود که به تربیت شدن ^۴ دانشجو در یک فرایند پرکسیس ^۵ کمک می‌کند. مفهوم پرکسیس با ایده ایجاد تحول از طریق کنش فکورانیه ارتباط دارد (Murillo, 2018).

پرداختن به فهم قابلیت‌های مدرسی تربیت معلم در حوزه‌های فردی و سازمانی موضوع پرچالشی است. زیرا مدرس تربیت معلم بودن، فرد را در مقام یک تربیت کننده متناسب با واقعیت‌های حال و آینده و با تکیه بر میراث فرهنگی قرار می‌دهد. بدین منظور لازم است ابتدا تعریفی از مفهوم "تربیت" ^۶ داشت. مفهوم تربیت با مفهوم "آموزش" ^۷ متفاوت است. آموزش متمرکز بر شرایط یادگیری و تمایلات روانشناختی یادگیرنده به عنوان منبع است که آگاهی از آن‌ها به مدرس برای تنظیم شرایط یادگیری کمک می‌کند. تربیت یک مفهوم وسیع است که تمامیت شخصیت وجودی افراد را در بر می‌گیرد. به این معنا که تربیت در زمینه "رشد ابعاد فکری و روانی - اجتماعی افراد" ^۸ صحبت می‌کند، تمرکز بر "جسم و احساس" ^۹ یادگیرنده دارد و آن‌ها را بر مطالعه موضوع درسی ترجیح می‌دهد؛ و به طور کلی بر تجربه بازسازی و تحول درونی ^{۱۰} تاکید دارد (Murillo, 2018).

در زمینه بالندگی حرفه‌ای مدرسان دو دیدگاه ^{۱۱} بالندگی گروهی و بالندگی فردی پیشنهاد شده است (Lunenberg et al., 2014). دیدگاه اول، بر بالندگی حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای تاکید دارد که مدرسان آن را به اشتراک می‌گذارند و در بخش بعدی مقاله از نگاه آندریا و گازلینگ (D'Andrea & Gosling, 2005) به آن پرداخته می‌شود. دومی، بر فردیت ^{۱۲} مدرس متمرکز است و بر نگرش، دانش و مهارت‌های خاص و هدفمند در فرایند رشد حرفه‌ای ^{۱۳} تاکید می‌کند. این مقاله متمرکز بر دیدگاه دوم است؛ قابلیت‌هایی که مدرسان به عنوان یک فرد به محیط کار می‌آوردند و در ضمن کارها، فعالیت‌های یادگیری، و دلایل شان برای یادگیری در موقعیت‌های عملی آن را رشد می‌دهند. به عبارتی، بخش اساسی هویت مدرسی معطوف به قابلیت‌های فردی است. آن ظرفیت‌های قابل رشد یا قابلیت‌هایی که برای ورود و ماندن در نقش یک مدرس به عنوان سرمایه فردی عمل می‌کنند.

دانشگاه فرهنگیان در راستای بالندگی حرفه‌ای مدرسان اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌های دانش افزایی بر اساس نیازسنجی از گروه‌های آموزشی و تدوین آیین نامه‌ای بر اساس شاخص‌های تعریف شده حاوی ۴ ماده در حوزه‌های فرهنگی، آموزشی، پژوهشی و اجرایی به جذب، نگهداشت و ارتقای اعضای هیات علمی پرداخته است (آیین نامه ارتقای اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵ و ۱۴۰۱). آیین نامه مذکور در دست بررسی است و تلاش شده است با تغییرات و اضافه کردن بندهایی، شاخص‌های ارتقاء با ماموریت دانشگاه فرهنگیان در راستای تربیت معلم شایسته و متناسب با اسناد رسمی بومی سازی شود. اما با تأمل بر شاخص‌های چهارگانه فرهنگی - آموزشی - پژوهشی - اجرایی به

1. Teacher educator
2. educator
3. public intellectual
4. educating
5. praxis
6. Education
7. Instruction
8. Intellectual and psychosocial development of individuals
9. "Body and feeling"
10. Subjective reconstruction and transformation
11. perspective
12. The individual
13. professional growth





نظر می‌رسد نتوان از این مسیر به هدف رسید. بندهای هر کدام از ماده‌ها عمدتاً بروکراتیک، کم ارتباط با فضا و واقعیت‌های کلاس درس (Jahani et al., 2020) و با رویکرد کمی تدوین شده‌اند. در حالیکه تربیت معلم ماهیتاً یک پدیده کیفی است و به سختی بتوان در قالب شاخص‌های کمی، مدرسان دانشگاه فرهنگیان را به سمت توسعه قابلیت‌های فردی و سازمانی هدایت نمود.

بخش قابل توجهی از شاخص‌های مندرج در آیین نامه ارتقاء بر کمیت تولیدات پژوهشی و احراز پست‌های اجرایی تأکید دارد. تحقق چنین امری زمان و انرژی مدرسان را از تمرکز بر تربیت دانشجو معلم و پاسخ به نیازهای یادگیری او به سمت تولیدات پژوهشی و کسب پست‌های اجرایی سوق می‌دهد. پیامد چنین درخواست‌هایی به لحاظ درگیر شدن مدرسان در بازی رقابت، نقش و مسئولیت اجتماعی او را کم رنگ و فرصت پرداختن به درون‌گرایی و کنش تأملی برای شناخت خود و آسیب‌شناسی محیط یادگیری محدود می‌کند. این بیان به معنای نادیده گرفتن ارزش مهارت‌های پژوهشگری و مشارکت مدرسان در امور اجرایی برای حل مسائل دانشگاه نیست. بلکه معنای مورد نظر آن است که سیاست‌گذاری در برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای مدرسان از جمله پژوهش و مشارکت اجرایی در جهت پاسخ به رسالت اصلی مدرسان در تربیت معلم شایسته باشد. اندیشمندان حوزه مطالعات تربیت معلم بر مساله یابی از درون کلاس درس و پژوهش برخاسته از مسائل کلاس درس تأکید دارند. از نگاه مک‌گری گور و همکارانش (Jahani et al., 2020)، در برنامه بالندگی حرفه‌ای مدرسان در مقام یک محقق-مدرس¹ بر توسعه ذهنی جست و جو گر، پرسش کردن تفکر برانگیز و تأمل کردن بر اقدامات تدریس تأکید می‌شود.

مفهوم تربیت و خبرگی حرفه‌ای متمرکز بر مساله‌شناسی در زمینه نقش تربیتی و اجتماعی مدرس به عنوان یک خردمند است. مدرس در قبال نیازهای یادگیری دانشجو معلمان و دانش آموزانی که قرار است توسط این معلمان تربیت شوند، مسئولیت دارد (Murray & Male, 2005). لذا یک مدرس برای انجام رسالت اجتماعی خود به واکاوی نیازهای یادگیری دانشجو، واقعیت‌های کلاس درس، موضوع تدریس، فضای حاکم بر اذهان، باورها، عادات رفتاری خود و دانشجویان می‌پردازد. بر نیازهای یادگیری دانشجویان به عنوان نسل پیش رو با نگاه آینده پژوهی تأمل می‌کند. پیامدهای حاصل از تعاملات درون سازمانی و برون سازمانی دو نهاد تربیتی دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش رصد و نقش این پیامدها بر ارتقای سطح فرهنگ و دانایی افراد جامعه تجسم می‌کند. مدرسان برای طی کردن این فرایند مساله محور نیازمند قابلیت‌هایی هستند که ظرفیت رسیدن به مقصد را برای آن‌ها فراهم سازد.

کنشگری فکورانه مدرسان دانشگاه فرهنگیان در عرصه‌های فوق مستلزم توسعه قابلیت‌های حرفه‌ای در ابعاد فردی سازمانی و اجتماعی است. این مقاله بر شناخت و توسعه قابلیت‌های فردی مدرس تربیت معلم متمرکز شده است. این معنا به مفهوم تفاوت‌های فردی اشاره دارد و موجب می‌شود تا مدرسان در یک فضای فرهنگ سازمانی مشترک عملکردهای متفاوتی داشته باشند. بنابراین، مقوله ظرفیت و قابلیت‌های فردی مدرسان یک منبع ارزشمند است که انرژی لازم برای حرکت به جلو را فراهم می‌سازد. پرداختن به ابعاد قابلیت‌های فردی از نگاه مدرسان خیره در عرصه تربیت معلم از دو جنبه می‌تواند مفید باشد. یکی، به مدرسان کمک می‌کند تا با مطالعه و تأمل بر طیف قابلیت‌های مدرسی بتوانند ظرفیت و قابلیت‌های خود را توسعه دهند. این امر برای مدرسانی که در دوره اولیه و میانی شغلی خود هستند از اهمیت بیشتری برخوردار است. دیگری، مطالعه و تأمل بر طیف قابلیت‌های مدرسی می‌تواند به عنوان منبعی برای طراحی برنامه درسی بالندگی حرفه‌ای اعضای هیات علمی به معنای عام و مدرسان تربیت معلم به معنای خاص مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس، ابعاد قابلیت‌های فردی مدرس تربیت معلم از نگاه مدرسان صاحب نظر و دارای تجربه تدریس در حوزه تربیت معلم دو کشور ایران و کانادا با طرح سوال زیر مورد واکاوی قرار گرفته است.

- چه قابلیت‌های فردی مدرسان را آماده ایفای نقش مدرسی در تربیت معلم می‌کند؟

¹. Teacher educator-researcher

پیشینه نظری پژوهش

مدرسان خبره به لحاظ ارتباط با معلمان و مدارس که طیف وسیعی از افراد جامعه را در بر می‌گیرد نقش تاثیرگذاری در تحول فرهنگ اجتماعی دارند. از طرف دیگر، مدرسان با نقش‌های گوناگون مواجه هستند که مجموعه‌ای از قابلیت‌ها را می‌طلبد (Henning et al., 2018; Lawrence & Moore, 2018). تلفیقی همگون از دانشها، مهارتها و باورها که مدرس را آماده تسهیل‌گری و رهبری فرایند تربیت می‌نماید. مجموعه این قابلیت‌ها هویت‌های به هم آمیخته مدرسی را شکل می‌دهند.

پرداختن به فهم قابلیت‌های مدرسی تربیت معلم در حوزه‌های فردی و سازمانی مستلزم تأمل بر نقش‌هایی است که در بیانات دیگر اندیشمندان حوزه تربیت معلم مطرح است. لوننبرگ و همکاران (Lunenberg et al., 2014)، به نقش‌های حرفه‌ای مدرسان اشاره می‌کنند که طیف گسترده‌ای از نقش‌ها از جمله تدریس، پژوهشگری، مربی‌گری^۱، و برنامه‌ریزی درسی^۲ اشاره می‌کنند و اصلی‌ترین نقش مدرسان را تسهیل فرایند یادگیری در دانشجو معلمان و معلمان می‌دانند. هر کدام از نقش‌های مذکور طیف وسیعی از قابلیت‌های حرفه‌ای را می‌طلبد. مایرز و همکاران (Zwozdiak-Myers, 2018) معتقدند که اکثر مدرسان هنوز از عملکرد حرفه‌ای رشد یافته مطلوبی برخوردار نیستند زیرا از یک برنامه آموزشی هدفمند که آن‌ها را به عنوان مدرس تربیت معلم تربیت کند محروم هستند. عموماً مدرسان بر اساس سال‌ها تجربه تدریس در مدارس یا از طریق گرفتن مدارک دانشگاهی وارد شغل مدرسی می‌شوند که هیچکدام برای مدرس شدن کافی نیستند. به همین دلیل مدرسان تازه کار عموماً با همکاران خود در زمینه مشکلاتی که با آن‌ها مواجه هستند و ایده‌های جدیدی که در کلاس‌های درس خود به کار برده‌اند به بحث می‌پردازند (Swennen & van der Klink, 2008).

مطالعه در زمینه هویت حرفه‌ای یکی از موضوعات اساسی در مطالعات بالندگی حرفه‌ای نیروی انسانی است. آندریا و گازلینگ (D'Andrea & Gosling, 2005)، سه هویت شخصی-تخصصی، سازمانی و جهانی برای مدرسان ترسیم نموده‌اند که با هم هویت آکادمیک مدرس را می‌سازند. هویت شخصی-تخصصی مفاهیمی مانند ارزش‌ها و قابلیت‌های شخصی، شرح حال و پیشینه شخصی، جنسیت، قومیت، سن، ایدئولوژی، فلسفه و رویکردهای تربیتی، پیشینه تحصیلی و حوزه فعالیت‌های تخصصی را در بر می‌گیرد که مهم‌ترین بخش شکل دهنده هویت آکادمیک مدرسان خواهند بود. هویت سازمانی در طی عضویت مدرس در محیط کار توسعه می‌یابد. مدرسان در طی تعاملات با ارزش‌ها، هنجارها، و انتظارات محیط کار نقش‌های سازمانی متناسب با آن را فرا می‌گیرند. هویت جهانی مدرسان با نقش پژوهشگری آن‌ها و تولید دانش و ایده‌ها و ارائه آن‌ها در سطح جهانی ارتباط دارد (D'Andrea & Gosling, 2005).

تبلور ابعاد هویت آکادمیک در مدرسان بهم آمیخته است و تفکیک آن‌ها به راحتی امکان پذیر نیست. به عنوان مثال، قابلیت‌های شخصی-تخصصی مدرسان در تعامل با نقش سازمانی شان توسعه می‌یابند و به همان نسبت هویت سازمانی ابعاد وسیع‌تری پیدا می‌کند. مدرسان با انگیزه و مسئولیت پذیر برای ایفای نقش مدرسی خود و پاسخگو بودن در قبال درخواست‌های دانشجویان و گروه آموزشی برای بهبود عملکرد حرفه‌ای خود تلاش می‌کنند و به مرور فرهنگ سازمانی به عنوان بخشی از هویت آکادمیک وسعت می‌یابد. توسعه همگون هویت شخصی-تخصصی و سازمانی به توسعه هویت جهانی مدرسان کمک می‌کنند و با هم هویت آکادمیک مدرسان را تقویت می‌کنند.

مفهوم "هویت حرفه‌ای"^۳ مضمونی است که مورد توجه برخی پژوهشگران (Dotta & Lopes, 2023; Kaasila et al.) قرار گرفته است. از نگاه کلاسن و همکاران (۱۹۹۹)، مفهوم نقش حرفه‌ای با هویت حرفه‌ای متفاوت است. آن‌ها مفهوم هویت حرفه‌ای را به معنای دیدگاه‌های

1. Coaching
2. curriculum developer
3. Professional identity



نسبتاً پایدار، الگوهای تأمل بر رفتار حرفه‌ای^۱، و همراهی خود انگاره^۲ توصیف کردند. بنابراین، مفهوم هویت حرفه‌ای به طور اساسی متمرکز بر دیدگاه‌های شخصی و خود انگاره است؛ در حالیکه مفهوم نقش حرفه‌ای به طور اساسی متمرکز بر موقعیت و انتظارات از محیط می‌باشد (Lunenberg et al., 2014).

مفهوم "رفتار حرفه‌ای" به معنای رفتار مبتنی بر دامنه دانش است. بر اساس توضیحات فوق، مدرسان باید قادر به انجام رفتار حرفه‌ای به شکلی روشن باشند. دانش ضمنی^۳ و خرد عملی^۴ مبنای مناسبی برای رفتار حرفه‌ای نیستند. بر این اساس، آن‌ها رفتار حرفه‌ای را به معنای رفتار مبتنی بر دامنه دانش قابل انتقال توصیف می‌کنند که به شکلی نظاممند سازمان یافته‌اند. این رفتار بیان کننده ارزش‌ها و هنجارهای اجتماع حرفه‌ای است (Lunenberg et al., 2014).

در زمینه ارتباط بین هویت حرفه‌ای و نقش حرفه‌ای پینگ و همکاران (۲۹۱۹)، بر اساس مطالعات خود معتقدند که هویت حرفه‌ای مدرسان به نقش حرفه‌ای آن‌ها به عنوان معلم معلمان^۵ که در حال آموزش دادن و پرورش معلمان آینده هستند ارتباط دارد. مدرسان خود را به عنوان معلمان خبره^۶ تلقی می‌کنند که دارای تجارب غنی در پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان در مدارس هستند. این گروه از معلمان به تدریج به سمت معلم معلمان شدن تغییر نقش می‌دهند. در این مرحله آن‌ها از طریق طرح مسائل و چالش‌هایی معلمان را در جهت پیدا کردن راه حل‌ها هدایت می‌کنند. شارپلین (Sharplin, 2011)، نظر متفاوت دارد. او معتقد است که باید از دو نقش مدرسی و معلمی حمایت کرد. به این معنا که لازم نیست برای مدرس شدن فرایند معلم بودن در مدارس را طی نمود زیرا هرکدام از تجارب معلمی و مدرسی در جای خود ارزشمند هستند. نکته اینجاست که بین این دو تجربه ارتباط برقرار شود تا زمینه پیوند بین نظریه و عمل در فرایند تدریس مدرسان فراهم گردد.

در توصیف قابلیت‌های فردی معلمان به "آمادگی"^۷ به عنوان یک ویژگی فردی که در ایفای نقش حرفه‌ای معلمان نقش موثری دارد اشاره می‌کنند (Altan et al., 2017). آمادگی یک الگوی رفتاری است که به شکلی هشیارانه و قابل کنترل عمل می‌کند. این آمادگی با عادات روزمره مانند توقف پشت چراغ قرمز، عمل از روی اجبار، و یا برخی عادات نادرست متفاوت است. آمادگی نوعی عادات ذهنی^۸ است که هر دو حیطة شناختی و عاطفی را شامل می‌شود. این قابلیت موجب می‌شود که معلمان دانش، نگرش و مهارت‌های خود را از لحاظ تأثیری که بر عملکرد آن‌ها در کلاس درس یا موقعیت‌های حرفه‌ای می‌گذارند مورد بررسی قرار دهند. این قابلیت در فرایند گفت‌وگو در ارتباطات اجتماعی و تعامل با دیگران خود را نشان می‌دهد (Altan et al., 2017).

تجربه مفهوم دیگری است که در بحث بهبود عملکرد حرفه‌ای مدرسان به کمک فرایند تأمل کردن از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. اریکسون و همکاران (۲۰۰۷)، با تکیه بر مطالعاتی که در زمینه نقش تجربه در عملکرد افراد خبره انجام شده‌اند به این نکته اشاره می‌کنند که افراد متخصص که در حوزه حرفه‌ای خود ده سال تجربه زیسته داشته‌اند مانند معلمان با تجربه^۹، این گروه از افراد نسبت به افراد کم تجربه‌تر به سطحی از خبرگی رسیده‌اند. زیرا این افراد در طی این مدت در باره عملکرد خود تعمق می‌کنند و استفاده فکورانه^{۱۰} از فرصت‌های پیش

1. Professional behavior

2. The accompanying self-image'

3. Implicit knowledge

4. Practical wisdom

5. Teacher of teachers

6. Expert teachers

7. Disposition

8. Habits of mind

9. Experienced teachers

10. Reflective use



آمده در محیط کاری خود داشته‌اند. در ادامه آن‌ها به این نکته اشاره می‌کنند که هر عملی موجب رسیدن به سطوح بالای خبرگی نمی‌شود اما اگر فرد در طی تجربه زیسته خود عمل آگاهانه^۱ انجام دهد که موجب بهبود مهارت‌ها و قابلیت‌های او متناسب با زمینه‌های فرهنگی و موقعیتی محیط کاری^۲ او شود، این دسته از اقدامات می‌توانند به عنوان تجارب حرفه‌ای قلمداد شوند. عمل آگاهانه مستلزم کنترل دقیق اقدامات فردی و فرایندهای یادگیری به کمک توان مندی‌های فراشناختی^۳ است (Ferreira & Coetzee, 2013).

بی‌تردید هر کدام از زمینه‌های اجتماعی نه تنها در توسعه حرفه‌ای افراد موثرند بلکه زمینه شکوفایی و رشد فردی آنان را تسهیل می‌کنند. افراد با قابلیت اگر در شرایط نامطلوب سازمانی و اجتماعی زیست کنند نمی‌توانند روند طبیعی رشد را طی نمایند. بنابراین، توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم به کمک تعامل بین دو عامل قابلیت‌های فردی و زمینه‌های حمایتی در محیط کار تحقق می‌یابد. مفاهیم نظری ارائه شده در زمینه قابلیت‌های فردی یک مدرس به عنوان یک عامل اساسی بالندگی حرفه‌ای، مبنای تحلیل داده‌های مبتنی بر روش شناسی قرار گرفته‌اند.

روش پژوهش

بر اساس سوال پژوهش که در صدد کاوش و توصیف قابلیت‌های فردی مدرس از نگاه مدرسان فعال حوزه تربیت معلم است از طرح پژوهش کیفی^۴ استفاده شد (Yin, 1981) تا فهمی عمیق از پدیده^۵ مورد مطالعه مبتنی بر پژوهش را مهیا سازد (Creswell, 2015). برای دست یافتن به دانش تجربی مشارکت کنندگان که تجربه زیسته مشترکی در زمینه پدیده مورد پژوهش داشته‌اند از رویکرد پژوهش پدیدار شناختی (Gall et al., 2007) در تکمیل طرح پژوهش کیفی بهره برده شد. مشارکت کنندگان در پژوهش به شیوه هدف مند^۶ به تعداد ۱۸ مدرس (۸ مدرس از کشور کانادا و ۱۰ مدرس دانشگاه فرهنگیان) بر اساس ۳ ملاک: تجربه تدریس در حوزه تربیت معلم، مرتبه استادی برای مدرسان کشور کانادا و دو دهه تجربه تدریس برای مدرسان دانشگاه فرهنگیان؛ لحاظ کردن تنوع گروه‌ها در رشته‌های مطالعات برنامه درسی، آموزش مجازی، رهبری آموزشی، آموزش علوم، آموزش هنر، مطالعات اجتماعی، زبان و ادبیات فارسی، فلسفه، معارف اسلامی و آموزش عالی از کشورهای ایران و کانادا؛ و آمادگی برای مشارکت در پژوهش بوده است **جدول ۱**. ملاک انتخاب مدرسان تربیت معلم کشور کانادا به دلیل حضور پژوهشگر در این کشور بوده است. علاوه براین، حضور در کلاس‌های استادان تربیت معلم کشور کانادا، ارتباط و همکاری علمی با آن‌ها، این فرصت برای پژوهشگر فراهم ساخت تا در باره باورهای حرفه‌ای مبتنی بر تجارب زیسته آن‌ها در زمینه قابلیت‌های فردی مدرس بودن مصاحبه‌هایی انجام شود.

1. Deliberate practice

2. Cultural contexts of the workplace

3. Metacognitive abilities

4. Qualitative research design

5. Phenomenon

6. purposeful sampling





جدول ۱

مشخصات مشارکت کنندگان در مصاحبه

ردیف	حوزه مطالعاتی مشارکت کنندگان کشور کانادا	رتبه علمی	ردیف	حوزه مطالعاتی مشارکت کنندگان کشور ایران با بیش از ۲۰ سال تجربه تدریس در تربیت معلم	رتبه علمی
۱	نظریه پرداز برنامه درسی و پداگوژی	استاد	۹	فعال حوزه فلسفه تربیت	استادیار
۲	نظریه پرداز برنامه درسی و تربیت معلم	استاد	۱۰	فعال حوزه برنامه درسی	استادیار
۳	فعال حوزه آموزش و تربیت معلم	استاد	۱۱	فعال حوزه مدیریت آموزشی	استادیار
۴	نظریه پرداز حوزه آموزش هنر و تربیت معلم	استاد	۱۲	فعال حوزه فلسفه تربیت	دانشیار
۵	نظریه پرداز حوزه آموزش مطالعات اجتماعی و تربیت معلم	استاد	۱۳	فعال حوزه زبان و ادبیات فارسی	استادیار
۶	فعال حوزه آموزش علوم و تربیت معلم	استاد	۱۴	فعال حوزه معارف اسلامی	استادیار
۷	فعال حوزه مطالعات آموزش عالی و تربیت معلم	استاد	۱۵	فعال حوزه آموزش علوم	استادیار
۸	فعال حوزه آموزش مجازی و تربیت معلم	دانشیار	۱۶	فعال حوزه آموزش علوم	استادیار
			۱۷	فعال حوزه مدیریت آموزشی	استادیار
			۱۸	فعال حوزه آموزش هنر	استادیار

جمع آوری داده‌ها مبتنی بر شیوه مصاحبه انفرادی و نیمه ساختار یافته (Stake, 2000) به کمک سؤال‌های باز پاسخ^۱ (Jahani et al., 2020) انجام شد تا مصاحبه شوندگان آنچه را که نسبت به موضوع باور دارند و تجربه کرده‌اند بدون سوگیری و جهت دهی از سوی پژوهشگر بیان کنند. تمامی مصاحبه‌ها به شیوه انفرادی انجام شد و برنامه زمانی انجام مصاحبه‌ها توسط استادان تنظیم شده بود. داده‌های پژوهش بر مبنای استقرای تحلیلی^۲ مورد تحلیل قرار گرفتند (Yin, 1981). در این روش ابتدا کل متن جهت درک ساختار مفهومی آن مطالعه و سپس از فرایند کدگذاری^۳ داده‌ها استفاده شد. در این فرایند داده‌هایی که دارای بار معنایی مربوط به موضوع بودند به اجزایی خرد شد و سپس با ارتباط معنایی که با هم داشتند، مضامین^۴ شکل گرفتند که معنای کلی‌تری داشتند و مبنای تفسیر داده‌ها قرار گرفتند. فرایند پیاده سازی و کدگذاری داده‌ها بعد از انجام هر مصاحبه انجام می‌شد؛ بدین شیوه که پژوهشگر مصاحبه ضبط شده را پیاده نموده و متن به دست آمده مورد کد گذاری قرار می‌گرفت. این فرایند تا رسیدن به سطح اشباع^۵ ادامه یافت. ملاک رسیدن پژوهشگر به سطح اشباع دست نیافتن به داده‌های جدید و تکراری شدن مولفه‌ها و مضامین حاصل از فرایند کدگذاری بوده است (Jahani et al., 2020).

با هدف اعتبار بخشی به پژوهش کیفی (Lincoln et al., 1985)، مواردی رعایت شد. از جمله: آگاه بودن از موقعیت و درک مسائل مرتبط با سؤال پژوهش، این اصل به سه شیوه اعمال شد: سابقه نسبتاً طولانی پژوهشگر در تدریس در محیط تربیت معلم؛ اختصاص دادن زمان طولانی برای مطالعه منابع معتبر و قابل دسترس نسبت به موضوع پژوهش؛ رعایت اصول اجرای مصاحبه و چارچوب موضوعی مصاحبه و تلاش بر کسب داده‌های برخاسته از تجارب زیسته مشارکت کنندگان بوده است. دوم، اعتبار یافته‌ها از طریق منابع مختلف، روش‌های مختلف و گاهی اوقات بررسی‌های چندگانه انجام شود (Lincoln et al., 1985). برای این منظور، در فرایند تحلیل داده‌ها، کل متن هر مصاحبه برای درک کلیت بیانات هر مشارکت کننده مورد مطالعه و تأمل قرار می‌گرفت و برای درک معنای هر گزاره به ارتباط آن با کل متن توجه می‌شد. متن مصاحبه مدرسان ایرانی به فارسی و متن مصاحبه مدرسان خارجی به انگلیسی نوشته شده و مورد تأمل و بررسی قرار می‌گرفت. علاوه بر این،

1. Standardized open-ended interview

2. Analytic Induction

3. Coding

4. Themes

5. Saturation

فرایند عمل رفت و برگشت، تأمل و بازنگری در هر مرحله از تحلیل داده‌ها انجام شد. این عمل در تمامی مراحل تحلیل داده‌ها بارها تکرار می‌شد. در تحلیل برخی از داده‌ها که از ابهامات برخوردار بود، در زمینه آن بخش از داده‌ها با مشارکت کنندگان گفتگو می‌شد تا اطمینان حاصل شود که مراحل تحلیل بدون سوگیری و سهل‌انگاری انجام شده است (Creswell, 2015). کرسول (۲۰۱۲)، در زمینه بررسی صحت یافته‌ها^۱ به ۳ شیوه سه سو سازی^۲، کنترل توسط اعضا^۳، و ناظر خارجی^۴ اشاره می‌کند (Creswell, 2015). در این پژوهش صحت یافته‌ها به کمک کنترل توسط اعضا مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، گزارش چگونگی اجرای مصاحبه‌ها و فرایند تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با استادان کشور کانادا به یکی از مشارکت کنندگان مسلط بر پژوهش پدیدار شناسی آن کشور (مشارکت کننده ردیف ۱) داده شد تا صحت و دقت مراحل جمع آوری داده‌ها، کدگذاری و تحلیل داده‌ها، و صحت مضامین به دست آمده را بررسی نماید. پس از تایید صحت و دقت یافته‌ها، گزارش پژوهش مبنای تدوین مقاله قرار گرفت.

یافته‌ها

چه قابلیت‌های فردی مدرسان را آماده ایفای نقش مدرسی در تربیت معلم می‌کند؟

ابعاد قابلیت‌های مدرسی یک پدیده در هم تنیده است و جدا سازی آن‌ها از یکدیگر در عالم واقع به دو دلیل مشکل است یکی، ابعاد قابلیت‌های مدرسی در تعامل با همدیگر فعلیت می‌یابند و هویت مدرسی را می‌سازند و دیگری، قرابت و هم پوشانی مفهومی برخی از این مضامین است که به صراحت نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر تفکیک کرد. از تحلیل داده‌های مبتنی بر نظر مدرسان حوزه تربیت معلم کشور کانادا ۶۶ مضمون و از تحلیل داده‌های مبتنی بر نظر مدرسان دانشگاه فرهنگیان ۶۲ مضمون استنباط شد.

- قابلیت‌های فردی یک مدرس تربیت معلم از نگاه مدرسان کشور کانادا

با هدف تسهیل درک ابعاد قابلیت‌های فردی و فراهم ساختن چارچوبی مفهومی برای تأمل عمیق تر، مضامین به لحاظ نقاط مشترک معنایی یا "گرایش بیشتر به یک حیطه" با هم ترکیب و ۷ حیطه قابلیت فردی استنتاج شد. قابلیت‌های فردی مدرس تربیت معلم بودن از نگاه مدرسان کشور کانادا ۷ حیطه: ویژگی‌های شخصی، استراتژیک بودن، تأمل فکورانه، انگیزش و تعهد حرفه‌ای، درون نگری، معرفت شناسی، ارتباط و جمع گرایی شامل شده‌اند.

جدول ۲

قابلیت‌های انگیزش و تعهد حرفه‌ای، ارتباط و جمع گرایی، درون نگری، معرفت شناسی و ویژگی‌های شخصی از نگاه مدرسان کشور کانادا

فراوانی	مؤلفه‌ها	حیطه‌ها/ مضامین
۸	علاقه‌مند و متمرکز بر رشد حرفه خود بودن تلقی خود به عنوان یک یادگیرنده فهم نقش خود از زاویه دنیایی بزرگتر داشتن ایده‌های مقدس و چشم انداز خود را در ارتباط با جهانی بزرگتر دیدن اعتقاد به پاسخ گو بودن در قبال یادگیری دانشجویان	انگیزش و تعهد حرفه‌ای

1. The accuracy of findings

2. Triangulation

3. Member checking

4. external audit



۷	<p>حس نوع دوستی و مشتاق تحول در دانشجو بودن</p> <p>مسئولیت پذیر بودن در قبال انتظارات یادگیری دانشجویان</p> <p>مسئولیت پذیری در قبال نقش حرقه ای</p> <p>انگیزه مشارکت و هم افزایی گروهی</p> <p>حس تعلق به گروه داشتن</p> <p>گوش فرا دادن همراه با حس همبستگی و همدلی</p> <p>تواضع در یادگیری از دانشجویان</p> <p>انعطاف پذیری در مواجهه با نیازهای دانشجویان</p> <p>در دسترس بودن</p> <p>خلق فضای درون ذهنی رهایی بخش برای عمل متناسب با شرایط</p> <p>خلق فضای درون ذهنی رهایی بخش برای ایجاد شرایط بهتر برای دانشجویان</p> <p>افزایش ظرفیت درون ذهنی مستقلانه برای خلق فرصت‌ها و امکان‌ها</p>	ارتباط و جمع گرایی
۷	<p>متواضع بودن در شناخت خود</p> <p>خود آگاه بودن</p> <p>واکاوی ظرفیت‌های درونی</p> <p>تکیه بر ظرفیت و قابلیت‌های درونی</p> <p>تأمل بر خود درونی</p> <p>فهم دانش روانشناسی فرا انسانی</p> <p>فهم دانش جامعه شناسی برای تحلیل رفتار اجتماعی خود و دیگران</p> <p>فهم دانش چند رشته‌ای برای رسیدن به درک جامع پداگوژیک</p> <p>عطش دانستن داشتن</p> <p>افزایش ظرفیت یادگیری خود</p> <p>اعتماد به نفس و عزت نفس داشتن</p> <p>تلاشگر بودن</p>	درون نگری
۷	<p>ذهن باز داشتن</p> <p>صبور بودن</p> <p>بی ادعا و مهر ورز بودن</p> <p>اهل مطالعه بودن</p> <p>فروتن بودن</p>	ویژگی‌های شخصی

حیطه انگیزش و تعهد حرفه‌ای با علاقه و حس مسئولیت پذیری مدرس ارتباط دارد. مانند علاقه‌مند و متمرکز بر حرفه خود بودن... "من به معنای واقعی کلمه در آموزش هنر بوده‌ام. اکثر کلاس‌های من آموزش هنر هستند" (ردیف ۴)؛ پاسخگو بودن در قبال نقش حرفه‌ای... "من فکر می‌کنم باید بیشتر اهل مشورت و توسعه حرفه‌ای بود..." (ردیف ۳ و ۷)؛ حس نوع دوستی و مشتاق تحول در دانشجو بودن... "شما واقعا می‌توانید ببیند که آن‌ها تغییر می‌کنند، رفتار آن‌ها به زندگی، نگرش آن‌ها نسبت به اهداف خود، به تکالیف خود، تاثیر زیادی دارد. زیرا آن‌ها می‌دانند کسی هست که برایش مهم است و کسی که واقعا افکار آن‌ها را می‌خواند" (ردیف ۴).

حیطه ارتباط و جمع گرایی با عملکرد حرفه‌ای مدرس در ارتباطات بین فردی ارتباط دارد. مانند داشتن انگیزه مشارکت و هم افزایی گروهی... "من فکر می‌کنم که ما متوجه شده ایم که ما نیاز به تعامل با دیگران داریم و ایجاد یک جمع برای خودمان، برای تمرین یا مطالعه گروهی، خواندن گروهی و یا گروه‌های یادگیری حرفه‌ای است که به ما اجازه می‌دهد با افراد دیگر همکاری کنیم" (ردیف ۸)؛ گوش فرا دادن همراه با حس همبستگی - همدلی... "یادگیری به عنوان بازنمایی یک تلاش جمعی تصور می‌شود که نیاز به همبستگی، همدلی و گوش دادن دقیق دارد. ظرفیت گوش دادن به دانشجویان بسیار اساسی است" (ردیف ۲).



حیطه درون‌نگری به ارتباط مدرس با خود وجودی و ارتباط درون فردی اشاره می‌کند. مانند تواضع در شناخت خود.... "تواضع در شناخت خود به کمک بازخورد هوشمندانه‌ای که به او می‌دهند" (ردیف ۵)؛ خود آگاهی.... "خود آگاهی برای انجام کنش‌های پداگوژی مهم‌تر از دانش محتوا است" (ردیف ۳ و ۲)؛ تأمل بر خود درونی.... "حفظ آن خودآگاهی در مورد اینکه چه کسی می‌خواهد شود؟ به چه چیزی باور ندارد؟" (ردیف ۵). افزایش ظرفیت درون ذهنی مستقلانه برای خلق فرصت‌ها و امکان‌ها..... "ایجاد فضای ذهنی بیشتری از آزادی در درون خود، فرد را قادر می‌سازد تا بر روی فرصت‌ها و گزینه‌هایی که ممکن است وجود داشته باشند، عمل کند" (ردیف ۱).

حیطه معرفت‌شناسی با کنش مدرس در کسب معرفت مرتبط با حرفه خود ارتباط دارد. مانند فهم دانش روانشناسی فرا انسانی... "افراد حرفه‌ای تمایل به روانشناسی فرا انسانی دارند که محدودیت‌های فرهنگی، و زمینه‌های اجتماعی را نداشته باشد" (ردیف ۵)؛ فهم دانش جامعه‌شناسی برای تحلیل رفتار اجتماعی خود و دیگران..... "دانش جامعه‌شناسی را ترجیح می‌دهم زیرا به ما کمک می‌کند تا خودمان را به عنوان وجودهای انسانی درک کنیم و روش‌هایی که از طریق آن‌ها افراد اجتماعات را شکل می‌دهند و اینکه چگونه گروه‌های انسانی با یکدیگر تعامل می‌کنند" (ردیف ۵)؛ فهم دانش چند رشته‌ای برای رسیدن به درک جامع نسبت به پداگوژی.... "کسی که در باره تجربه تدریس و مطالعه در میان فضا و زمان فکر می‌کند از دانش چند رشته‌ای استفاده می‌کند و خود را محدود به دانش رشته‌ای خاص نمی‌کند" (ردیف ۵ و ۳ و ۱).

حیطه ویژگی‌های شخصی به ویژگی‌های فردی مدرس اشاره می‌کند. مانند اعتماد به نفس و عزت نفس داشتن.... "من معتقدم اعتماد به نفس و عزت نفس مدرس مهم است" (ردیف ۶ و ۳)؛ تلاشگری.... "دانشجویان در حالی که کار خود را انجام می‌دهند، خوشحال هستند. آنچه من در طول سال‌ها آموخته‌ام فقط واقعا تلاش است" (ردیف ۷ و ۴)؛ صبور بودن.... "صبور بودن با دانشجویان و فشارهای ناشی از تدریس. همانطور که می‌دانید تدریس نه تنها به لحاظ فیزیکی بلکه روانی خسته کننده است" (ردیف ۱).

جدول ۳

قابلیت‌های استراتژیک بودن و تأمل فکورانه از نگاه مدرسان کشور کانادا

حیطه‌ها/مضامین	موفه‌ها	فراوانی
	رویکرد عملی داشتن مبتنی بر علم پیچیدگی	
	مساله یاب بودن	
	تسهیل‌گر و حامی بودن	
	شنونده همه صداها بودن	
	هدایت‌گر دانشجو به پرسشگری	
	جهت دهی و فضا سازی	
	ایجاد تعادل در نقش‌های آموزشی و تربیتی	
	فهم زبان دانشجو مبتنی بر بافت و زمینه زیسته اش	۸
	رویکرد غیر تهدید کننده‌گی داشتن	
	رویکرد حمایتی داشتن در جهت رشد ظرفیت فکری و عاطفی دانشجو	
استراتژیک بودن	دوری از مواجهه عجولانه برای یک نوع نتیجه‌گیری و فرضیه سازی	
	مستقلانه و متناسب با شرایط عمل کردن	
	استقلال فکری و انتقادی داشتن	
	یادگیرنده خود راهبر بودن	
	با ایده بودن	
	مثبت اندیش بودن	
	رویکرد فکورانه داشتن	
	عملکرد خردمند داشتن	





	خود کارآمد بودن	
	ثابت قدم بودن	
	خود آموز بودن	
	هدفمند بودن از طریق تأمل فراشناخت بر اولویت‌ها	
	انسان‌گرا بودن و دوری از مظاهر نژاد پرستی	
	تأمل بر حل مسائل حرفه‌ای	
	فراشناخت بودن	
	کنشگر تأملی بودن	
۷	تأمل بر عمل خود با نگاه پیش رونده	تأمل فکورانه
	تأمل بر تجارب زیسته خود	
	فراشناخت بودن نسبت به تجارب زیسته	
	تأمل بر خود و نقد بر خود داشتن	
	فهم نقش اهداف در اعتبار بخشیدن به خود درونی و بیرونی	
	تأمل فراشناخت بر اولویت‌ها	

حیطه استراتژیک بودن با خط مشی‌های مدرس در موقعیت‌های حرفه‌ای ارتباط دارد. تحلیل داده‌ها، طیف وسیعی شامل ۲۳ مولفه از قابلیت‌های استراتژیک بودن را نمایان ساخت. مانند رویکرد فکورانه داشتن... "من فکر می‌کنم فردی که یک رویکرد فکورانه در زندگی و هر روز زندگی اش دارد می‌تواند یک تسهیل‌گر اثر گذار یادگیری باشد" (ردیف ۳)؛ خود کارآمد بودن... "من می‌توانم شرایطی را فراهم آورم که دانشجویان یک مفهوم یا حوزه‌ی مورد علاقه یا رسانه خود را تشخیص دهند" (ردیف ۴)؛ انسان‌گرایی و دوری از مظاهر نژاد پرستی... "استاد باید بین‌المللی فکر کند و عمل کند. وقتی انسانیت اصل باشد قوم و نژاد مطرح نیست. همه را می‌پذیرد و همه را انسان می‌داند" (ردیف ۷ و ۸). رویکرد خردمندانه داشتن... "افراد زیادی از دوستان خانوادگی و آشنایان که تحصیلات رسمی ندارند اما خیلی خردمند هستند و خردمندی آن‌ها مبتنی بر خود آگاهی، توانایی مشاهده‌گری شان و دیگر تجارب شان در ارتباط با جهان اطراف شان است و من فکر می‌کنم که آن نوعی رویکرد است که لازم است حتی در مدارس نسبت به آن آگاهی داشته باشند تا بتوانند به افراد کمک کنند تا یادگیرنده باشند اما اکثر اوقات ما بر مدارک متمرکز شده ایم" (ردیف ۶)؛ ثابت قدم بودن... "حال مدرس به مانند زندگی والد صبور دوست داشتنی است که در کارش ثابت قدم است" (ردیف ۱).

حیطه تأمل فکورانه به کنش حرفه‌ای مدرس به کمک فرایند فراشناخت در طی تجارب حرفه‌ای شان اشاره می‌کند. مانند تأمل بر عمل... "من در زمینه فراشناخت مطالعه می‌کنم. آگاه بودن، و تأمل کردن بر عمل خود. اگر شما در حال تدریس کردن هستید باید بر عمل خود تأمل کنید" (ردیف ۶)؛ کنشگری تأملی... "کنشگر در حال تأمل باشیم" (ردیف ۵)؛ نگاه فراشناختی به تجارب زیسته... "اگر ما تجارب زیسته هر روز خود را پردازش نکنیم و در باره آن فکر نکنیم، بستری برای بیگانه شدن از زندگی مان می‌شود." (ردیف ۷ و ۵)؛ تأمل بر خود و نقد بر خود... "بخشی از عمل حرفه‌ای آن است که مدرس همیشه یا حداقل به طور متناوب تأمل بر خود و نقد بر خود داشته باشد و بیشتر مطالعه کند" (ردیف ۷ و ۳).

- قابلیت‌های فردی یک مدرس تربیت معلم از نگاه مدرسان دانشگاه فرهنگیان

از تحلیل داده‌های مربوط به قابلیت‌های مدرسی در تربیت معلم از نگاه مدرسان دانشگاه فرهنگیان ۶۲ مضمون استخراج شد. مضامین به لحاظ نقاط مشترک معنایی یا "گرایش بیشتر به یک حیطه" با هم ترکیب شده و ۷ حیطه: انگیزش و تعهد، ویژگی‌های شخصی، درون‌نگری، معرفت‌شناسی، تأملی بودن، استراتژیک بودن، ارتباط و جمع‌گرایی استنتاج شد. در ادامه به اختصار به نمونه‌هایی از هر حیطه اشاره می‌شود.



جدول ۴

قابلیت‌های انگیزش و تعهد حرفه‌ای، ارتباط و جمع‌گرایی، درون‌نگری و معرفت‌شناسی از نگاه مدرسان دانشگاه فرهنگیان

فراوانی	مولفه‌ها	حیطه‌ها/مضامین
۱۰	خود را در ارتباط با جهانی بزرگتر دیدن عشق به معلمی فهم شایسته مدرسی انگیزه و باور حرفه‌ای شناخت و درک دانشجو در حال عمل به وظایف مدرسی الگو و عامل بودن توجه به تربیت ابعاد وجودی دانشجو فهم نقش مدرسی متمرکز بر کیفیت تدریس بودن خبرگی حرفه‌ای داشتن	انگیزش و تعهد حرفه‌ای
۵	برقراری ارتباط بین فردی همدلانه با دانشجو برقراری ارتباط با دانشجو مبتنی بر مناسبات انسانی ارتباط بین فردی مبتنی بر اخلاقیات و موقعیت‌شناسی خود ارزیابی مساله محور	ارتباط و جمع‌گرایی
۵	خود ارزیابی بالنده خود ارزیابی پذیرش خطا خود ارزیابی آگاهی بخش	درون‌نگری
۴	سواد علمی داشتن سواد حرفه‌ای داشتن مشتاق یادگیری بودن	معرفت‌شناسی

حیطه انگیزش و تعهد حرفه‌ای شامل مضامینی است از جمله: خود را در ارتباط با جهانی بزرگتر دیدن... "یک عضو هیات علمی باید این قابلیت را داشته باشد که این برنامه‌ی درسی را که تدریس می‌کند، بتواند این را در بافت کلان اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اعتقادی کشور قرار دهد و تجزیه و تحلیل کند و از قبل این تجزیه و تحلیل، پی به رسالت‌ها و وظیفه‌ها برای خود و دانشجو برسد" (ردیف ۱۲). عشق به معلمی... "کسی عشق به کار معلمی نداشته باشد کم می‌آورد. بعد از چند صبحی به روزمرگی می‌رسد" (ردیف ۱۶). الگو و عامل بودن... "ویژگی برجسته اساتید، صداقت است. امانت، دوری از چاپلوسی، درستی، حرف حق بزنند تا افراد نادرست سرکوب شوند. یک استاد باید وقت‌شناس، مسئولیت‌پذیر، وقت‌گذار برای دانشجو باشد. استاد الگو است و دانشجو از او یاد می‌گیرد" (ردیف ۹).

حیطه ارتباط و جمع‌گرایی کمتر در بیانات مدرسان دانشگاه فرهنگیان دیده شد. در زمینه جمع‌گرایی به قابلیت‌های برقراری ارتباط با دانشجویان مبتنی بر مناسبات انسانی، اشاره شده است... "تدریس تعامل بین مدرس و دانشجو است و این تعامل، در واقع تعامل انسانی از بعد اخلاقی است. من این را جزء شئون معلمی می‌دانم. چون تعامل انسانی است من نسبت به وضعیت فراگیرم بی‌تفاوت نیستم" (ردیف ۱۴). درون‌نگری در مقایسه با استراتژیک بودن کمتر در بیانات مدرسان دانشگاه فرهنگیان قابل استنباط بود. خود ارزیابی مساله محور بودن، یکی از مولفه‌های قابل استنباط از داده‌ها بود. نوعی درون‌گرایی که مدرس را به سمت شناخت مساله و آسیب‌شناسی آن هدایت می‌کند. "ما خیلی از اصول را زیر پا می‌گذاریم. خیلی از اصول را فدای بحث‌های دیگر می‌کنیم. علت اینکه دانشجویان به من احترام نمی‌گذارند. زیرا من





به خود احترام نمی‌گذارم. وقت برای مطالعه این مسائل نمی‌گذارم. انگیزه برای شرکت در کار گروه‌ها ندارم" (ردیف ۱۱). سواد علمی و حرفه‌ای از مضامین استنباط شده در حیطه معرفت‌شناسی است... "در بعد دانشی، به آخرین یافته‌های علوم به ویژه در رشته خود مسلط بوده باشد" (ردیف ۹ و ۱۳ و ۱۲).

جدول ۵

قابلیت‌های استراتژیک بودن، تأمل فکورانه و ویژگی‌های شخصی از نگاه مدرسان دانشگاه فرهنگیان

فرآوانی	مولفه‌ها	حیطه‌ها/مضامین
۱۰	مقبول و مساله یاب بودن خود تنظیم بودن رویکرد تربیتی داشتن رویکرد انسان‌گرایانه مبتنی بر آموزه‌های دینی داشتن رویکرد تربیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی داشتن توجه همزمان به تربیت علمی و شخصیتی دانشجو رویکرد منتورینگ داشتن رویکرد اعتماد سازی داشتن نگاه فرارشته‌ای داشتن اشاعه خود پنداره مثبت در دانشجو خلق فضای شفقت و امید در دانشجویان رویکرد توحیدی داشتن منش اخلاقی داشتن نگاه انسانی به دانشجو داشتن مستقل عمل کردن استقلال فکری رویکرد تربیتی مشارکتی تاکید بر فهم و دریافت شخصی دانشجو اولویت قائل شدن به حقوق دانشجو رویکرد مربی-متربی داشتن مثبت اندیش و خوش فکر بودن پداگوژیک بودن	استراتژیک بودن
۵	کنش انطباقی و موقعیت محور داشتن نگاه انسان‌گرا برخاسته از شهود داشتن فلسفه تربیت داشتن چشم انداز تربیتی داشتن صبور بودن درک دنیای دیگران دوست داشتن و احترام گذاشتن به دیگران اخلاقی بودن	تأمل فکورانه
۱۰	خود شیفته نبودن تاب آوری در مواجهه با چالش‌ها خودباور بودن کمال‌گرا بودن خلاق و نوآور بودن امانتدار بودن	ویژگی‌های شخصی

برون گرا بودن
 راز دار بودن
 مستقل بودن
 موحد بودن

گسترده‌ترین طیف قابلیت‌های فردی مدرسان دانشگاه فرهنگیان به استراتژیک بودن آن‌ها اشاره داشته است. از جمله: رویکرد تربیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی داشتن... "آداب تعلیم و تعلم در نگاه تربیتی فلسفه‌ی اسلام، چه آداب وسیع و عمیقی است. معلم آدابی نسبت به خودش، دانشجو، همکارانش، علم و دین طرف دارد. تمام اینها باید در اضلاع و ابعاد نقش تربیتی او ایفای نقش کند" (ردیف ۱۴). رویکرد آموزشگری- متربی داشتن... "تأثیری که استادان درس محور در دانشجویان می‌گذرانند، ناشی از شخصیت آنان نیست، بلکه زاده وسعت اطلاعات آنهاست. چنین تأثیری معمولاً تأثیر تعلیمی است. این گروه از استادان اگر به نیاز و علاقه شاگردان توجه کنند و با آن‌ها ارتباط مطلوب برقرار سازند، می‌توانند استادان خوب و مفیدی باشند و تأثیر مثبتی در دانشجویان بگذارند" (ردیف ۱۲). رویکرد تربیتی مشارکتی داشتن... "اول ترم دانشجویان را به گروه‌های چند نفره تقسیم کند و اصل را در فرایند برکارهای گروهی بگذارد. در فرایند تربیت جدا از رقابت پرهیز کند" (ردیف ۱۲). اولویت قائل شدن به حقوق دانشجو... "رعایت حقوق کودک اولویت اول من است" (ردیف ۱۲). رویکرد منتورینگ داشتن... "دانشجویان را محور و هسته مرکزی فعالیت خود قرار می‌دهد و فعالیت و رشد همه جانبه دانشجو یان را در نظر دارد. مواد درسی و انتقال دانش را برای پرورش آن‌ها به کار می‌برد" (ردیف ۱۳). پداگوژیک بودن... "برخورداری از عاملیت و قدرت تصمیم‌گیری در زمان و مکان مناسب و گرفتارنشدن در روتین‌ها، الگوریتم‌ها، قالب‌ها، کلیشه‌ها یا تجویزها" (ردیف ۹).

دارا بودن قابلیت‌هایی برای تأمل فکورانه یک قابلیت ضروری برای ایفای نقش مدرسی تربیت معلم است. از جمله: کنش انطباقی و موقعیت محور... "توانایی پی بردن به ویژگیهای خاص موقعیتی که در آن قرار می‌گیرد را دارد و می‌تواند صورت بندیهای بدیلی از موقعیت مسئله داری که در آن قرار می‌گیرد ارائه دهد و با ارزیابی آن‌ها، دست به انتخاب زده و راه‌های بدیل را تولید و با ارزیابی پیامدهای هر یک بهترین راه حل (و نه الزاماً صحیح‌ترین آن‌ها) را انتخاب و بر اساس آن عمل کند" (ردیف ۹). چشم انداز تربیتی داشتن... "این گروه به علت آرمان‌گرایی خاص و شخصیت بارز و نافذی که دارند، دانشجویان را مجذوب خود می‌کنند، بطوری که شاگردان نه تنها آنان را براحتی می‌پذیرند" (ردیف ۱۳). مثبت اندیش و خوش فکر بودن... "مثبت اندیش و خوش فکر باشد و نگاه‌های منفی و انرژی‌های منفی در کار و کلاس او نباشد و گرنه نمی‌تواند معلم تراز نظام جمهوری اسلامی تربیت کند" (ردیف ۱۷).

از داده‌های مربوط به حیطة ویژگی‌های شخصی در نگاه مدرسان دانشگاه فرهنگیان طیف وسیعی از ویژگی‌های مدرسی استنتاج شد. از جمله: موحد بودن... "انسان معتقد احساس پوچی نمی‌کند. اگر این ویژگی فطری در مسیر الهی قرار گیرد عامل رشد می‌شود" (ردیف ۱۴). مشتاق یادگیری بودن... "ارزش ذاتی دانش و ماهیت پویا و در حال تغییر آن را به رسمیت می‌شناسد و تلاش می‌کند در این فرآیند به یک نشاط فکری پایدار دست یابد" (ردیف ۹). خود شیفته نبودن... "اشکالی ندارد که استاد مساله یا مفهومی را نداند و اعتراف کند" (ردیف ۱۵).

نتیجه‌گیری

مروری بر پیشینه نظری پژوهش که به گزیده‌هایی از آن اشاره شد، نشان می‌دهد که بالندگی حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم وابسته به عامل‌های فردی، سازمانی، و اجتماعی- فرهنگی است و تعامل بین این عامل‌ها هویت آکادمیک مدرس را شکل می‌دهند. بخشی از بالندگی حرفه‌ای مدرسان متأثر از قابلیت‌ها و توانمندی فردی می‌باشد (Altan et al., 2017). به نظر می‌رسد این بخش سهم اساسی در سرنوشت حرفه‌ای

معلمان ایفا می‌نمایند. بخش دیگر به آموزش‌ها و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای محیط کار مدرسان ارتباط دارد. محیطی که هویت سازمانی را پایه گذاری یا هدایت می‌کند (D'Andrea & Gosling, 2005).

عامل‌های سازمانی و اجتماعی - فرهنگی از پیچیدگی‌هایی برخوردار است که کنترل آن تا حدی خارج از اختیار مدرسان می‌باشد. بنابراین، نمی‌توان به راحتی از حمایت‌های عامل‌های سازمانی و اجتماعی - فرهنگی بهره برد و یا برای بالندگی حرفه مدرسی خود منتظر حمایت ماند. باید از خود شروع کرد و قابلیت‌های خود را شناخت و آن را توسعه داد و همگام با آن از تجارب مدرسان خیره بهرهمند شد زیرا منبع ارزشمندی برای حرکت به جلو هستند. همراه شدن قابلیت‌های فردی با تجربه حرفه‌ای و تمرکز بر حوزه تخصصی زمینه توسعه عقلانیت، اخلاقیات، رفتار و منش حرفه‌ای را مهیا می‌سازند. بنابراین، این گروه از مدرسان خبره منبع غنی دانش و عمل حرفه‌ای برای مدرسان خواهند بود.

تحلیل داده‌های پژوهش ۷ حیطه انگیزش و تعهد حرفه‌ای، استراتژیک بودن، تأمل فکورانه، درون نگری، ویژگی‌های شخصی، معرفت شناسی، و ارتباط و جمع گرایی را نمایان ساخت. در ادامه به شرح حیطه‌ها از نگاه مدرسان کشور کانادا و ایران پرداخته می‌شود.

انگیزش و تعهد حرفه‌ای: این حیطه به عنوان یک قابلیت فردی مورد تاکید ۱۸ مدرس بوده است. اجماع مدرسان در دو منطقه جغرافیایی و با دو زمینه فرهنگی و تاریخی متفاوت در زمینه حضور این قابلیت مورد تاکید بوده است. مدرسان کشور کانادا در حیطه تعهد حرفه‌ای بر پویایی و بالندگی حرفه‌ای خود، پاسخگو بودن در قبال دانشجو، داشتن ایده‌های مقدس و چشم انداز حرفه‌ای، فهم نقش خود از زاویه دنیایی بزرگتر، و حس نوع دوستی و مشتاق تحول در دانشجو بودن تاکید دارند. مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر مولفه‌های خود را در ارتباط با جهانی بزرگتر دیدن، عشق به معلمی، توجه به تربیت ابعاد وجودی دانشجو، و فهم نقش مدرسی تاکید داشته‌اند که با نگاه مدرسان کشور کانادا هم پوشانی دارد. وجه تمایز آن‌ها در تاکید است که مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر الگو و عامل بودن و شانیت مدرسان دارند که به نظر می‌رسد نقش الگو بودن مدرسان، فهم و حفظ شانیت مدرسی ریشه در تاریخ و فرهنگ تربیت کشورهای آسیایی دارد. مدرسان کشور کانادا بر مسئولیت پذیری و نقش اجتماعی خود در قبال دانشجویان تاکید داشته‌اند. دو حیطه انگیزش و تعهد حرفه‌ای داشتن و استراتژیک بودن بالاترین مضامین را شامل شده‌اند. این یافته نشان دهنده اهمیت نقش این دو حیطه در بالندگی حرفه‌ای مدرسان است.

استراتژیک بودن: یافته‌های پژوهش در حیطه استراتژیک بودن، بیشترین طیف مولفه‌ها را شامل شده است. ۱۸ مدرس بر این قابلیت تاکید داشته‌اند. برخی مولفه‌های مشترک و مورد تاکید از نگاه مدرسان شامل: تسهیل گر و حامی بودن، هدایت‌گر دانشجو به پرسشگری، جهت دهی و فضا سازی، ایجاد تعادل در نقش‌های آموزشی و تربیتی، خود تنظیم بودن، خود کارآمد بودن، انسان‌گرا بودن، رویکرد منتورینگ داشتن، نگاه فرارشته‌ای داشتن، اشاعه خود پنداره مثبت در دانشجو، خلق فضای شفقت و امید در دانشجویان، رویکرد منتورینگ داشتن، رویکرد اعتماد سازی داشتن، تاکید بر فهم و دریافت شخصی دانشجو، اولویت قائل شدن به حقوق دانشجو، منش اخلاقی داشتن، نگاه انسانی به دانشجو داشتن، مثبت اندیشی بون، رویکرد حمایتی داشتن در جهت رشد ظرفیت فکری و عاطفی دانشجو و ایجاد تعادل در نقش‌های آموزشی و تربیتی بوده‌اند.

وجه تمایز دیدگاه دو گروه مدرسان در زمینه قابلیت استراتژیک بودن در تاکیدشان بر مولفه‌های شنونده همه صداها بودن، رویکرد عملی داشتن مبتنی بر علم پیچیدگی، مساله یاب بودن، هدایت‌گر دانشجو به پرسشگری، جهت دهی و فضا سازی، فهم زبان دانشجو مبتنی بر بافت و زمینه زیسته اش، دوری از مواجهه عجولانه برای یک نوع نتیجه گیری و فرضیه سازی، مستقلانه و متناسب با شرایط عمل کردن، استقلال فکری و انتقادی داشتن، یادگیرنده خود راهبر بودن، با ایده بودن، رویکرد فکورانه داشتن، عملکرد خردمند داشتن، خود کارآمد بودن، ثابت قدم بودن، خود آموز بودن، هدفمند بودن از طریق تأمل فراشناخت بر اولویت‌ها، مساله یاب بودن، رویکرد انسان گرایانه مبتنی بر آموزه‌های

دینی داشتن، دوری از مواجهه عجولانه برای یک نوع نتیجه‌گیری و فرضیه‌سازی، مستقلانه و متناسب با شرایط عمل کردن، رویکرد تربیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی داشتن و رویکرد توحیدی داشتن بوده است.

مدرسان کشور کانادا بر رویکرد عملی مبتنی بر علم پیچیدگی، استقلال فکری و عملی، خودآموزی و خودراهبری، هدفمند و با ایده بودن، و حل تعارضات ارزشی همراه با تأمل فراشناختی در مواجهه با خود درونی و بیرونی به عنوان یک مدرس تأکید داشته‌اند؛ در مواجهه با دانشجویان بر رویکرد هدایت‌گر دانشجو به پرسشگری، جهت‌دهی و فضا سازی، چند صدایی، مساله‌یابی، دوری از مواجهه عجولانه برای یک نوع نتیجه‌گیری و فرضیه‌سازی، مستقلانه و متناسب با شرایط عمل کردن، و درک زبان دانشجو تأکید داشته‌اند. این تأکیدات متأثر از بافت و زمینه فرهنگ سازمانی مدرسان کشور کانادا، فلسفه‌های تربیتی مورد تأکید آن‌ها، و به طور ویژه متأثر از تجارب طولانی آن‌ها در پذیرش دانشجویان از کشورهای گوناگونی است که از ویژگی‌های فرهنگی متفاوت در زبان، دین، آداب و رسوم، ارزش‌ها و باورها برخوردارند.

مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر قابلیت‌های استراتژیک مانند متناسب با شرایط عمل کردن، رویکرد تربیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی داشتن، رویکرد توحیدی، رویکرد انسان‌گرایانه مبتنی بر آموزه‌های دینی داشتن، منش اخلاقی داشتن و نگاه انسانی به دانشجو داشتن تأکید داشته‌اند. تأکید مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر محوریت توحیدی بر خاسته از باور آن‌ها نسبت به جهان بینی و ایدئولوژی اسلامی است. دو مولفه انسان‌گرایی در بیانات دو گروه مدرسان مشترک بوده است اما رویکرد انسان‌گرا در بیانات مدرسان دانشگاه فرهنگیان ریشه در فلسفه تربیت اسلامی و جهان بینی توحیدی دارد و معنای آن را متفاوت از معنای رویکرد انسان‌گرایی در بیانات مدرسان کانادا می‌کند که متأثر از فلسفه پست مدرن و دیدگاه روانشناسی انسان‌گرا است.

تأمل فکورانه: قابلیت فردی تأمل فکورانه مورد تأکید ۷ مدرس کشور کانادا و ۵ مدرس دانشگاه فرهنگیان بوده است. مدرسان کشور کانادا در زمینه تأمل فکورانه، دو رویکرد شناختی را دنبال می‌کنند: رویکرد تأملی داشتن نسبت به ابعاد عمل حرفه‌ای خود به عنوان یک کنشگر مستقل از جمله: تأمل بر خود و نقد خود، مسائل حرفه‌ای، عملکرد حرفه‌ای، تجربه حرفه‌ای؛ دیگری رویکرد فراشناخت داشتن نسبت به نسبت به تجارب زیسته، اهداف و اولویت‌های حرفه‌ای خود که موجب اعتبار بخشیدن به خود درونی و خود بیرونی در مواجهه با تعارضات ارزشی متأثر از محیط کار و نظام باوری فرد می‌شود. مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر داشتن کنش انطباقی و موقعیت محور در مواجهه دانشجویان، و داشتن عملکرد فکورانه هدفمند متأثر از ارزش‌های نظام باوری، چشم‌انداز و فلسفه تربیت بوده است. تأمل بر وجوه تمایز حیطه تأمل فکورانه این دو گروه مدرسان نشان می‌دهد مدرسان کشور کانادا به یک تأمل فکورانه سیستماتیک و چند بعدی درون‌زا رسیده‌اند.

حیطه تأمل فکورانه فرایندهای فراشناختی تأمل همزمان بر خود درونی و تأمل بر عملکرد حرفه‌ای را شامل می‌شود. به کمک این فرایندها مدرس می‌تواند در مقام یک داور آگاه و منتقد به بررسی و ارزشیابی انگیزه‌های درونی، داشته‌ها و نداشته‌ها، و نقاط قوت و ضعف عملکردهای خود بپردازد. مدرسان با پردازش و تفکر در باره تجارب زیسته شان مانع از بیگانه شدن نسبت به زندگی و محیط پیرامون خود می‌شوند. طی کردن این فرایند به بهبود و بالندگی خود درونی و عملکرد حرفه‌ای مدرس می‌انجامد. مدرسان به کمک قابلیت‌های معرفت شناختی می‌توانند ایده‌های تربیتی خود را بسازند و چشم‌اندازهای عمل حرفه‌ای خود را تبیین نمایند. از نگاه یکی از مشارکت‌کنندگان: "ما باید روی اولویت‌های مان فکر کنیم، در باره آنچه فکر می‌کنیم فکر کنیم، هدف ما کلیدی است. این عمل موجب اعتبار بخشیدن به وجود انسانی مان و فهم ما و مواجهه ما با چیزهایی مانند بیگانه بودن نسبت به خود، کارمان، و دیگران می‌شود". مدرسان خبره با یک نگاه فراشناختی، اولویت‌ها و اهداف خود را مورد مطالعه و داوری قرار می‌دهند تا بر اساس آن بتوانند چشم‌اندازهای حرفه‌ای خود را کشف و فاصله بین خود و نقش حرفه‌ای را به حداقل برسانند (Henning et al., 2018).

درون نگری: حیطه درون نگری ارتباط نزدیکی با تأمل فکورانه دارد. ۷ مدرس کشور کانادا و ۵ مدرس دانشگاه فرهنگیان بر داشتن این قابلیت تاکید داشته‌اند. مدرسان کشور کانادا در این زمینه رویکردهای خودکاوی و خودآگاهی؛ خلق فضای درون ذهنی و افزایش فضای درون ذهنی را دنبال می‌کنند. کشف ظرفیت‌های درون ذهنی و توسعه فضای درون ذهنی می‌تواند منبع شناختی مطمئنی برای کنش تأملی، عمل مستقلانه، و خلق فرصت‌ها و امکان‌ها برای یک مدرس در مواجهه با چالش‌ها و تعارض‌های محیط کار باشد.

مدرسان دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با مضمون درون نگری رویکرد خود ارزیابی را دنبال می‌کنند. این رویکرد متفاوت از رویکردهای مورد استفاده در مدرسان کشور کانادا است. مدرسان کشور کانادا در درون نگری به دنبال کشف بی‌واسطه خود هستند همانگونه که هست. در حالیکه مدرسان دانشگاه فرهنگیان به دنبال تصحیح و توسعه خود درونی به کمک شاخص‌های تعریف شده ارزشیابی هستند که آن‌ها را سازگار با ارزش‌ها و الزام‌های سازمانی کند. مسائل محیط کار، بالندگی حرفه‌ای، و اهداف سازمانی، جهت فرایند خود ارزیابی مدرسان دانشگاه فرهنگیان را مشخص می‌کنند. به عبارتی، شاخص‌های ارزشیابی از خود درونی متأثر از الزام‌های محیط کار از جمله شاخص‌های ترفیع و ارتقاء است. جمع‌گرایی و برون‌گرایی لازمه برقراری ارتباط و ایفای نقش مدرسی است اما اگر مدرسان زمان‌هایی برای خلوت کردن با خود نداشته باشند به مرور از درون تهی خواهند شد. بنابراین، حفظ تعادل روانی و عاطفی مستلزم آن است که دو فرایند برون‌گرایی و درون‌گرایی همگام با هم عمل کنند. حیطه درون نگری قابلیت‌هایی مانند خود آگاهی، خود واکاوی، خود ارزیابی و تواضع در شناخت خود را شامل می‌شود که متمرکز بر خود درونی است. زمانی که مدرس فرایند درون نگری را طی می‌کند به یک خود فهمی می‌رسد که زمینه ورود به تحقق خود یا خود شکوفایی را فراهم می‌نماید. خود شکوفایی و خود تحولی به عنوان یک فرایند تجربی هدفمند و فکورانه^۱ را به دنبال خواهد داشت. خود تحولی مستلزم انجام یک فرایند مطالعه در باره خود^۲ مبتنی بر تأمل و نقد خود درونی در مقام یک انسان و یک مدرس برای یافتن نقاط قوت و ضعف شخصیتی و انگیزه‌های درونی است.

درون نگری زمینه ساز خود شکوفایی و خود تحولی است. یکی از وظایف مدرس خردمند مطالعه در باره "خود"^۳ و تعهد به عمل در محیط کار به کمک فهم نقش حرفه‌ای به عنوان تسهیل‌گر فرایند تربیت است. از نگاه پاینار تربیت یک مفهوم وسیع است که تمامیت شخصیت وجودی افراد را در بر می‌گیرد و بر تجربه بازسازی و تحول درونی^۴ تاکید دارد (Murillo, 2018). درون نگری نیازمند حضور قابلیت‌های معرفت شناختی، کنش تأملی و مسئولیت پذیری در مدرسان است. قابلیت‌هایی مانند فراشناخت بودن، کنشگر تأملی بودن، به همراه دانش حرفه‌ای و با نیروی انگیزشی تعهد و مسئولیت پذیری حرفه‌ای به مدرسان کمک می‌کنند تا به واکاوی درون خود بپردازند. ظرفیت‌ها و محدودیت‌های درونی خود را بشناسند و در جهت بالندگی حرفه‌ای به اصلاح و تعدیل خود درونی بپردازند.

معرفت شناسی: حیطه معرفت شناسی به عنوان یک قابلیت فردی مورد تایید ۷ مدرس کشور کانادا و ۴ مدرس دانشگاه فرهنگیان بوده است. مدرسان کشور کانادا در حیطه معرفت شناسی بر فهم دانش روانشناسی فرا انسانی و جامعه شناسی برای تحلیل رفتار اجتماعی خود و دیگران، فهم دانش چند رشته‌ای برای رسیدن به درک جامع پداگوژیک، عطش دانستن داشتن و افزایش ظرفیت یادگیری خود تاکید داشته‌اند. مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر کسب سواد علمی و حرفه‌ای تاکید داشته‌اند. تأمل بر بیانات این دو گروه از مدرسان نشان می‌دهد که مدرسان کشور کانادا در سطحی فراتر به مرحله درک عمیق و هدفمند نسبت به مضامین روانشناختی و جامعه شناختی تربیت رسیده‌اند و از بابتی دیگر،

1. Reflexive

2. Self- study

3. self

4. Subjective reconstruction and transformation

قابلیت معرفت شناسی یک فرایند جهت دار و سیری ناپذیر است. دقیقاً می‌دانند که چه دانشی در جهت تامین چه شایستگی حرفه‌ای مورد نیاز است و نوعی رویکرد تحلیلی و عملگرا در بالندگی حرفه‌ای خود دنبال می‌کنند.

مرکزیت بالندگی حرفه‌ای یک مدرس تعهد و ظرفیت تحلیل و ارزشیابی رویدادهایی است که در کلاس درس اتفاق می‌افتد (Zwozdiak-Myers, 2018). داور حرفه‌ای دو فرایند تأمل کردن و عمل کردن^۱ را شامل می‌شود که بهبود یادگیری دانشجویان و تدریس مدرس را به همراه خواهد داشت. مهم‌تر آنکه توسعه قابلیت تأمل کردن و عمل به یافته‌های آن موجب شکل‌گیری بصیرت و فهم در مدرسان می‌شود. فهم و بصیرت حاصل از تأمل کردن بر تجارب زیسته در کنار حیطه معرفت شناختی به عنوان قابلیت دیگر مدرس بودن به شکل‌گیری فضای ذهنی بالنده کمک می‌کنند. حیطه معرفت شناختی بر قابلیت‌هایی مانند فهم دانش فرا انسانی و چند رشته‌ای تاکید دارد که مستلزم داشتن انگیزه قوی یادگیری است که تحت آن مدرسان ظرفیت یادگیری خود را ارتقاء دهند.

فهم و بصیرت مبتنی بر تجارب زیسته نوعی دانش ضمنی و خرد عملی است که از نگاه لونبرگ و همکارانش (۲۰۱۴) برای مدرس بودن کافی نیست. مدرسی که بیشتر بداند بیشتر حرف برای گفتن دارد. همچنین فرصت‌هایی برای یادگیری بیشتر نه تنها از طریق مطالعه آکادمیک بلکه به شیوه غیر رسمی هم در پی کسب معرفت است. بنابراین، کسب دانش روز متناسب با زمینه‌های حرفه‌ای مدرسان یک امر بدیهی است. دانش حرفه‌ای سهم معناداری در توسعه حرفه‌ای مدرسان دارد و پژوهش‌های متعددی این ادعا را حمایت می‌کنند (Lunenberg et al., 2014). دانش حرفه‌ای یک دانش تلفیقی است که به کمک تلفیق دانش تخصصی و انواعی از دانش پداگوژی شکل می‌گیرد. بین این دانش‌ها یک ارتباط درونی و وابسته به یکدیگر وجود دارد. دانش حرفه‌ای در یک ترکیب هوشیارانه با دانش پداگوژی، دانش حرفه‌ای مدرسی را شکل می‌دهند. دانش پداگوژی ارتباط تنگاتنگی با زمینه‌های معرفت شناختی و ارزش‌های فرهنگ تعلیم و تربیت هر کشور دارد. این مفهوم برای مدرسانی که دانشجویان بین‌المللی با فرهنگ‌های گوناگون دارند از اهمیت بیشتری برخوردار است. بدین لحاظ مدرسان نیازمند کسب دانش پداگوژی فرا انسانی هستند تا امکان برقراری ارتباط با دانشجویان با فرهنگ‌های گوناگون را تسهیل نماید. در این زمینه برخی پژوهشگران مدرسان را به مطالعه در زمینه ارتباط بین فرهنگی^۲ هدایت می‌کنند. برقراری ارتباط بین فرهنگی در روابط بین مدرس و دانشجویان نیازمند انگیزه قوی مدرسان برای کسب دانش و مهارت‌های لازم برای عملکرد انعطاف پذیر و متناسب با ارزش‌های فرهنگی گوناگون است.

ارتباط و جمع گرایی: قابلیت برقراری ارتباط و جمع گرایی مورد تاکید ۷ مدرس کشور کانادا و ۵ مدرس دانشگاه فرهنگیان بوده است. همه مدرسان کشور کانادا به جز مدرس آموزش مجازی بر داشتن این قابلیت تاکید داشته‌اند. قابلیت ارتباط و جمع گرایی در این گروه از مدرسان با دو رویکرد همراه بوده است: رویکردی که متمرکز بر ارتباط مدرسان با اجتماع سازمانی و جمع آکادمیک در جهت بالندگی خود و هم‌افزایی گروهی بوده است مانند انگیزه مشارکت و هم‌افزایی گروهی، حس تعلق به گروه، و تواضع در یادگیری از دانشجویان و دیگری، رویکردی که متمرکز بر ارتباط مدرسان با دانشجویان در جهت بالندگی دانشجویان مانند گوش فرا دادن همراه با حس همبستگی و همدلی، انعطاف‌پذیری در مواجهه با نیازهای دانشجویان، و در دسترس بودن بوده است. قابلیت ارتباط و جمع گرایی در مدرسان دانشگاه فرهنگیان با دو رویکرد همراه بوده است: رویکردی که متمرکز بر ارتباط مدرسان با دانشجویان در جهت بالندگی دانشجویان مانند برقراری ارتباط بین فردی همدلانه با دانشجو و برقراری ارتباط با دانشجو مبتنی بر مناسبات انسانی و دیگری، رویکرد وابسته به شرایط مانند ارتباط بین فردی مبتنی بر اخلاقیات و موقعیت شناسی بوده است. از بیانات این گروه از مدرسان در زمینه رویکردی که متمرکز بر ارتباط مدرسان با اجتماع سازمانی و جمع آکادمیک در جهت بالندگی خود و هم‌افزایی گروهی بوده باشد، مضامینی استنباط نشد و جای تأمل دارد زیرا این رویکرد

1. reflect and act

2. intercultural communication

نقش مهمی در بالندگی فردی و گروهی مدرسان در دانشگاه فرهنگیان دارد. به نظر می‌رسد در کنار هم بودن و انجام فعالیت‌های علمی به شیوه گروهی و تیمی در میان مدرسان دانشگاه فرهنگیان مغفول مانده یا با چالش مواجه شده است.

پژوهش‌های انجام شده در باره علل ارتباط بین فرهنگی ناموفق نشان می‌دهند که این رویداد صرفاً به دلیل عدم سازگاری رفتار افراد با انتظارات دیگران نبوده است بلکه به دلیل دانش فراشناختی نادرست^۱ در باره دیگر فرهنگ‌ها بوده است. زیرا ارتباط یک فرایند همیارانه^۲ است که طرفین برای دستیابی به مفاهیم مشترک با هم همکاری می‌کنند. به همین دلیل طرفین باید نسبت به دانش، باورها، و مفروضات یکدیگر آگاه باشند تا بتوانند پیام خود را به اشتراک بگذارند.

بر اساس مطالب فوق، ارتباط بین فردی نوعی دانش جامعه شناختی و روانشناختی را می‌طلبد تا به کمک آن مدرسان بتوانند یک ارتباط معقول بین خود و دانشجویان شان برقرار کنند. قابلیت‌های حیطه ارتباط و جمع‌گرایی متمرکز بر اهمیت حضور حس نوع دوستی و هم‌افزایی با به مشارکت گذاشتن داشته‌ها بین مدرس و دانشجویان است. مدرس در فرایند ارتباط نقش یک والد تسهیل‌گر دارد و به همین دلیل گوش فرا دادن همراه با حس همبستگی و همدلی قابلیت‌هایی است که زمینه شکل‌گیری و استمرار یک ارتباط پویا و مولد را فراهم می‌سازد. این نوع گوش کردن یک گوش دادن از سر تکلیف نیست بلکه گوش دادن از روی حس تعلق به جمع است. مدرسان با گوش دادن به درخواست‌های دانشجویان می‌توانند زمینه‌ها و نیازهای یادگیری را کشف نمایند و سناریوی تدریس خود را مبتنی بر آن‌ها تدوین نمایند. از طرف دیگر، استمرار ارتباط مدرس و دانشجو به شیوه‌ای اثربخش روحیه جمع‌گرایی و برون‌گرایی مدرس را می‌طلبد. توجه به این نکته حائز اهمیت است که آموزش چیزی جز ارتباط نیست. مدرسان در بستر ارتباط کلامی و غیر کلامی می‌توانند نقش مدرسی خود را در موقعیت‌های یادگیری ایفا نمایند. یکی از قابلیت‌های مهم مدرسی آن است که مدرسان بتوانند با دانشجویان خود ارتباط موثری برقرار کنند (Swennen & van der Klink, 2008).

ویژگی‌های شخصی: ویژگی‌های شخصی قابلیت‌هایی است که مورد تأکید ۱۸ مدرس کشور کانادا و دانشگاه فرهنگیان بوده است. به لحاظ فراوانی، تمامی مدرسان بر داشتن این قابلیت توافق داشتند اما به لحاظ نوع ویژگی دارای وجوه تشابه و تمایز بوده‌اند. مدرسان کشور کانادا معتقد بودند که یک مدرس دانشگاه باید فردی با اعتماد به نفس و عزت نفس، فروتن، بی‌ادعا و مهر ورز بوده، و با ذهنی باز و صبوری در تلاش برای ارتقای سطح دانایی خود باشند. مدرسان دانشگاه فرهنگیان در زمینه ویژگی‌های شخصی بر طیف وسیع‌تری از ویژگی‌ها از جمله: هوش هیجانی مانند درک دنیای دیگران، دوست داشتن و احترام گذاشتن به دیگران، خودباوری، خلاقیت و برون‌گرایی؛ اخلاقیات مانند اخلاقی بودن، خود شیفته نبودن، امانت‌دار بودن، راز دار بودن و شخصیتی مستقل داشتن؛ و ویژگی‌های مبتنی بر آموزه‌های دینی مانند موحد بودن، صبوری و تاب آوری در مواجهه با چالش‌ها، و کمال‌گرایی تأکید داشته‌اند.

ویژگی‌های شخصی مانند اعتماد و عزت نفس همراه با ذهن باز داشتن به مدرس کمک می‌کنند تا فردی پر تلاش و کوشا در مسیر بالندگی خود و دانشجویانش باشد. عموماً افراد دارای چنین ویژگی‌های شخصی در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود صبر و مهرورزی بی‌ریا و نوع دوستانه را پیشه می‌کنند. اینگونه افراد به لحاظ ظرفیت‌های مطلوب شخصی آمادگی شناختی-عاطفی برای بروز رفتارهای هوشمندانه و درک دنیای دیگران دارند (Altan et al., 2017).

از نگاه باتل (۲۰۰۲)، عزت نفس درکی است که فرد نسبت به ارزش خود^۳ دارد و سبب متمایز شدن فرد و توانمند شدن در برقراری تعامل مناسب با دیگران می‌شود. بنابراین، برای مدرسان ضروری است که عزت نفس خود را پیدا و در سطحی مطلوب حفظ نمایند (Potgieter,)

1. inaccurate metacognitive knowledge

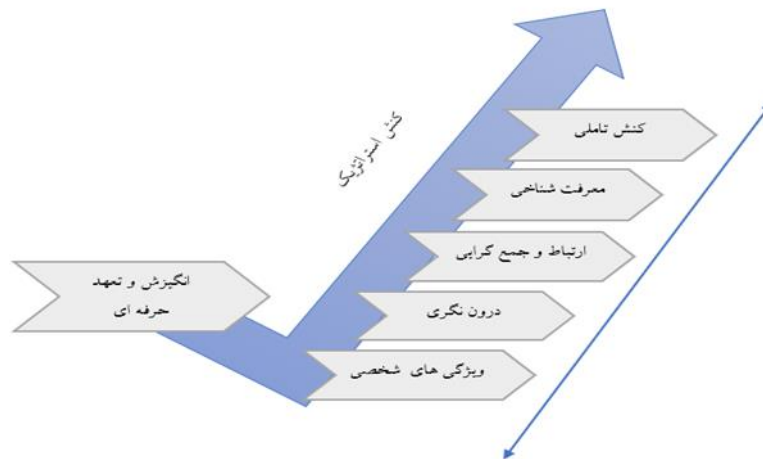
2. collaborative process

3. Self-worth

2012). افراد دارای اعتماد و عزت نفس با تکیه بر اسناد درونی به دنبال اصلاح و کاهش نقاط ضعف خود هستند و کمتر به توجیه اشتباهات خود می‌پردازند. چنین افرادی کمتر دچار خود شیفتگی می‌شوند زیرا خودشیفتگی با تکبر، خودخواهی، خود پرستی و عشق به خود همراه بوده و فرد را به سمت رفتارهای نامطلوب از جمله عدم تمایل به اشتراک گذاری دانش با همکاران، رفتار غیر مولد و بی‌توجهی به هنجارهای اجتماعی سوق می‌دهد (Hashemi et al., 2023). بنابراین، دوری از خود شیفتگی و داشتن تواضع همراه با عزت نفس و عشق به یادگیری مدرس را به سمت خود تأملی و خود انتقادی هدایت می‌کند که با حیطة تأمل فکورانه ارتباط دارد. قابلیت فردی انگیزش و تعهد حرفه‌ای بین دو گروه مدرسان مضامین مشترک داشت. از طرف دیگر، قابلیت کنش استراتژیک بیشترین مضامین را به خود اختصاص داد. نقش این دو قابلیت در عملکرد حرفه‌ای یک مدرس و حضور دیگر حیطة‌های استنباط شده در این پژوهش در شکل ۱ نمایش داده شده است.

شکل ۱

ابعاد هفتگانه قابلیت‌های فردی مدرسان تربیت معلم



از تحلیل داده‌های مربوط به مدرسان دانشگاه فرهنگیان و مدرسان تربیت معلم کشور کانادا ۱۲۸ مولفه در ۷ حیطة قابلیت‌های فردی استنباط شد. مقایسه یافته‌ها در دو گروه مدرسان نشان داد علی‌رغم تفاوت‌های جغرافیایی و فرهنگی دغدغه‌های حرفه‌ای مشترکی در زمینه قابلیت‌های فردی مدرس تربیت معلم بودن وجود دارد اما شیوه ظهور آن‌ها متأثر از بافت و زمینه فرهنگ محیط کار است. تحلیل داده‌های مربوط به مدرسان تربیت معلم کشورهای ایران و کانادا گستره‌ای از قابلیت‌های فردی در هفت حیطة ویژگی‌های شخصی، استراتژیک بودن، تأمل فکورانه، انگیزش و تعهد حرفه‌ای، درون‌نگری، معرفت‌شناسی، ارتباط و جمع‌گرایی نمایان ساخت. حیطة‌های استنباط شده به شکلی در هم تنیده و همگون در مفهوم "خود وجودی مدرس" به معنای "حقیقی" آن تبلور می‌یابند. از یافته‌ها می‌توان این استنباط را داشت که برای مدرس بودن علاوه بر دانش تخصصی، گستره‌ای از قابلیت‌های فردی لازم است. به عبارتی داشتن مدرک دکتری یکی از مولفه‌های حرفه‌ای است که حاکی از دارا بودن دانش تخصصی است اما نمی‌تواند شاخص اصلی برای جذب هیات علمی به عنوان مدرس باشد (Sharplin, 2011).

دو گروه مدرسان در قابلیت‌های انگیزش و تعهد حرفه‌ای، درون‌نگری، استراتژیک بودن، ویژگی‌های شخصی، تأمل فکروانه، معرفت‌شناسی، ارتباط و جمع‌گرایی مشترک بوده‌اند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش علیپور و همکاران (Alipoor et al., 2023) در زمینه ویژگی‌های شخصی، شایستگی‌های حرفه‌ای، تعهد و مسئولیت‌پذیری، و کار تیمی؛ پژوهش اسلمی و اوجاقی (Aslami & Ojaghi, 2022) در زمینه راهنمای سازنده گرا شامل سه مؤلفه الگوسازی، ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتقای مهارت‌های حل مسئله؛ پژوهش نامنی و همکاران (Nameni et al., 2015) در زمینه تفکر مستقل و انتقادی، قابلیت مساله‌یابی، و توانایی برقراری ارتباط بین فردی و کارگروهی همسو است. بیشترین همپوشانی مفهومی بین مضامین در حیطه انگیزش و تعهد حرفه‌ای بوده است. این همپوشانی نشان دهنده باور و فهم مشترک دو گروه مدرسان نسبت به اهمیت هویت و نقش حرفه‌ای شان است. بیشترین فراوانی مضامین در حیطه استراتژیک بوده است. این یافته نشان می‌دهد که برای مدرس بودن لازم است ذهنی باز، خلاق و انعطاف‌پذیر داشت تا مدرس بتواند به شیوه‌ای روشمند نقش حرفه‌ای خود را ایفا نماید که به مفهوم آمادگی در بیان آلتان و همکاران (Altan et al., 2017) و جهانی و همکاران (Jahani et al., 2020) در زمینه ۱۶ عادات ذهنی همراستا است. اما نکته قابل تأمل در مضامین حیطه استراتژیک بین دو گروه مدرسان آن است که مضامین استنباط شده از بیانات مدرسان کشور کانادا متأثر از رویکرد درون به برون است و به لحاظ محتوایی با مضامین حیطه‌های معرفت‌شناختی، درون‌نگری و تأمل فکروانه ارتباط دارد (Dotta & Lopes, 2023; Kaasila et al., 2023).

با تأمل بر مضامین استنباط شده از بیانات مدرسان دانشگاه فرهنگیان به خصوص در حیطه استراتژیک می‌توان این استنتاج را داشت که رویکرد حرفه‌ای نتیجه مدار مضمون غالب بر نقش حرفه‌ای آنان است. به عبارتی، مضامین استنباط شده از بیانات مدرسان دانشگاه فرهنگیان متأثر از رویکرد برون به درون است که نشان می‌دهد خط مشی استراتژیک این دسته از مدرسان بیشتر متأثر از نقش حرفه‌ای شان بوده است. فراوانی مضامین حیطه استراتژیک (شکل ۱) نسبت به حیطه‌های معرفت‌شناختی، درون‌نگری و تأمل فکروانه که هویت حرفه‌ای آن‌ها را شکل می‌دهد بیشتر بوده است. لونبرگ و همکاران (۲۰۱۴)، هویت حرفه‌ای را متأثر از دیدگاه شخصی و خودانگاره و نقش حرفه‌ای را متأثر از انتظاراتی می‌دانند که محیط از مدرسان دارد. در بیانات مدرسان دانشگاه فرهنگیان حیطه‌های معرفت‌شناختی، درون‌نگری و تأمل فکروانه کمتر قابل استنباط بود. سه حیطه‌ای که ارتباط تنگاتنگی با هم دارند و معرفت‌مبندی بر مطالعه، تأمل بر خودِ درونی و تجربه زیسته را شکل می‌دهند (Lunenberg et al., 2014).

مطالعات سیمونوویچ (Simonović, 2021)، در زمینه گستره قابلیت‌های مدرسی نشان داد که توانایی ایجاد اعتماد و همدلی نسبت به همکاران و دانشجویان، ایجاد وابستگی متقابل و مشارکت در کار، تمایل به پذیرش مسئولیت فردی و گروهی، ویژگی‌های شخصی، مهارت‌های بین فردی، حمایت اجتماعی و عاطفی از دانشجویان آسیب‌پذیر، احترام به ارزش‌های انسانی و ملی، احترام به تنوع و چندفرهنگی بودن، خود ابتکاری در رشد حرفه‌ای، انگیزه درونی برای تأمل فکروانه و انتقادی^۱ در عمل، و همچنین مشتاق نوآوری، تغییر، توسعه و چند بعدی شدن، حرفه‌ای عمل کردن از عوامل ضروری تضمین‌کننده کیفیت و موفقیت در کار، در تدریس و در کل فرآیند آموزشی است.

نیاز به حضور مدرسانی با قابلیت‌های فردی در عرصه تربیت معلم یک امر بدیهی اما جدی است. مدرسان خبره دانشجویانی به مانند خود تربیت می‌کنند اما اگر این مدرسان در شرایطی زیست‌کنند که نتوانند همتایان خود را پیدا کنند یا فرهنگ سازمانی نتواند زمینه بقاء و رشد را برای آن‌ها فراهم نماید به مرور در مسیر استحاله شدن قرار خواهند گرفت و این به معنای نادیده گرفتن ارزش و اهمیت سرمایه‌های فردی است.

1. Reflective and critical reflection

تأمل بر مضامین و ابعاد قابلیت‌های فردی مدرس بودن می‌تواند به عنوان داده‌های اولیه در کنار دیگر اسناد و منابع مرتبط، زمینه طراحی برنامه درسی آموزش عالی تربیت مدرس مورد تأمل قرار گیرد. لازم به ذکر است که توسعه قابلیت‌های فردی مدرسان یک امر تجویزی نیست بلکه نوعی تحول درونی را طلب می‌کند و نیازمند تدوین یک برنامه درسی با رویکرد تحولی خواهد بود که بر تجربه بازسازی و تحول درونی^۱ تأکید دارد (Murillo, 2018). عامل مهم دیگر، حضور قابل اتکاء فرهنگ سازمانی بالنده است که زمینه حرکت و تأمل بر خود درونی را تشویق می‌کند. اهداف برنامه درسی تحولی در سایه حضور فرهنگ سازمانی بالنده تحقق می‌یابند که برون داد آن دانش آموخته‌های تربیت شده خواهند بود.

تمامی ابعاد قابلیت‌های فردی مدرس بودن با مفاهیمی مانند فضیلت، اخلاق حرفه‌ای و اخلاق تدریس همراه هستند. بسیاری از آنچه تحت عنوان حرفه‌گرایی نامیده می‌شود عمل کردن هشیارانه به اصول اخلاقی است. زیرا مدرسان در محیط کار با چالش‌هایی مواجه می‌شوند که مجبور به قضاوت و اولویت بندی بر اساس قابلیت‌های شان هستند که مرکزیت آن را انگیزش و تعهد حرفه‌ای تشکیل می‌دهد (Macdonald et al., 2019; Rushton, 2018; Serrano et al., 2018).

پیشنهادها

- این پژوهش به دنبال توصیف قابلیت‌های فردی مدرس تربیت معلم بوده است؛ کاوش و شناخت مولفه‌های اثرگذار زمینه‌ای و نقش آن‌ها بر توسعه قابلیت‌های فردی مدرس مورد تأکید است. تحقق چنین امری نیازمند یک پژوهش مبتنی بر طرح پژوهشی داده بنیاد است.
- یک مدرس دارای هویت‌های چندگانه: شخصی، تخصصی و سازمانی است و در تعامل با یکدیگر هویت حرفه‌ای او را می‌سازند؛ لذا پژوهش در زمینه قابلیت‌های سازمانی یک مدرس می‌تواند یافته‌های این پژوهش را تکمیل کند.
- یافته‌های این پژوهش نشان داد مدرسان حوزه تربیت معلم در دو محیط جغرافیایی و فرهنگی متفاوت در دو حیطه انگیزش و تعهد حرفه‌ای، و کنش استراتژیک اجماع داشته‌اند که نشان دهنده اهمیت حضور پر رنگ آن‌ها برای ایفای نقش مدرسی است. پیشنهاد می‌شود شاخص‌های جذب، نگهداشت و ارتقای سطح هویت حرفه‌ای مدرسان به نحوی طراحی شوند که مشوق مدرسان به سمت توسعه این قابلیت‌ها باشند.
- بخشی از سرفصل‌های برنامه درسی تربیت مدرس و برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای مدرسان به نحوی طراحی و تدوین شوند که توسعه قابلیت‌های فردی کنش تأملی، درون نگری و معرفت شناسی به فرهنگ مدرسی تبدیل و ارتقا یابد

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Alipoor, F., Romiani, Y., & Yarahmadi, M. (2023). Designing and validating the attraction model of faculty members in Farhangian University with an emphasis on upstream documents: a mixed study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 29(4), 123-139. <https://doi.org/10.61838/kman.irphe.29.4.7>

¹. Subjective reconstruction and transformation

- Altan, S., Lane, J. F., & Dottin, E. (2017). Using Habits of Mind, Intelligent Behaviors, and Educational Theories to Create a Conceptual Framework for Developing Effective Teaching Dispositions. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117736024>
- Aslami, M., & Ojaghi, N. (2022). Identifying the Competency Components of Instructors in E-learning Environment Based on a Constructivist Approach. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(4), 143-169. https://journal.irphe.ac.ir/jufile?ar_sfile=3899434&lang=en
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. pearson. <https://thuvienso.hoasen.edu.vn/handle/123456789/12789S>
- Czerniawski, G. (2023). Professional development or professional learning: developing teacher educators' professional expertise. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 469-474). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04050-1>
- D'Andrea, V., & Gosling, D. (2005). *EBOOK: Improving Teaching and Learning in Higher Education: A Whole Institution Approach*. McGraw-Hill Education (UK). [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=A-pDBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=4.+Andrea,+Vaneeta-+marie,+D.+%26+Gosling,+David+\(2005\),+Improving+Teaching+and+Learning,+A+Whole+Institution+Approach,+Open+University+Press.&ots=FCfD5cGBtz&sig=AonQpnUvMkl0mNfDcQlwXvPuDtU](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=A-pDBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=4.+Andrea,+Vaneeta-+marie,+D.+%26+Gosling,+David+(2005),+Improving+Teaching+and+Learning,+A+Whole+Institution+Approach,+Open+University+Press.&ots=FCfD5cGBtz&sig=AonQpnUvMkl0mNfDcQlwXvPuDtU)
- Dotta, L. T., & Lopes, A. (2023). Identities of Teacher Educators in Higher Education: A Literature Review. *Revista Colombiana de Educación*(88), 35-56. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162023000200035&script=sci_arttext&tlng=en
- Ferreira, N., & Coetzee, M. (2013). Psychological career meta-competencies in relation to job embeddedness among human resource employees. *African journal of business management*, 7(15), 1369. <https://academicjournals.org/journal/AJBM/article-full-text-pdf/881E95026530>
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2007). *Educational Research: An Introduction* (Vol. 2). Beheshti University.
- Hashemi, S. H., Ahmadi Qomshani, M., Nemat Elahi, H. R., & Zarjo, S. (2023). Investigating the effect of the dark triangle of personality on knowledge and organizational learning culture (case study faculty of Tehran University). *10*(36), 126-150.
- Henning, J. E., Gut, D. M., & Beam, P. C. (2018). *Building mentoring capacity in teacher education: A guide to clinically-based practice*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351260121/building-mentoring-capacity-teacher-education-john-henning-dianne-gut-pamela-beam>
- Jahani, J., Mirshajaaian Hosseini, S. A., Marzooqi, R., & Shafiei Sarostani, M. (2020). Development and validation of the model of professional competencies of academic faculty members of Farhangian University. *Journal of Psychological Sciences*, 19(11), 1069-1081.
- Kaasila, R., Lutovac, S., & Uitto, M. (2023). Research on teacher educators' teacher identities: critical interpretative synthesis and future directions. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2181077>
- Lawrence, P., & Moore, A. (2018). *Coaching in Three Dimensions: Meeting the challenges of a complex world*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351233118/coaching-three-dimensions-paul-lawrence-allen-moore>
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). *Naturalistic inquiry*: Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1985, 416 pp., \$25.00 (Cloth). *International Journal of Intercultural Relations*, 9(4), 438-439. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators. In *The Professional Teacher Educator*. Brill. <https://brill.com/display/title/37724>
- Macdonald, I., Dixon, C., & Tiplady, T. (2019). *Improving schools using systems leadership: Turning intention into reality*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315149868/improving-schools-using-systems-leadership-ian-macdonald-tony-tiplady-clive-dixon>
- Murillo, F. M. (2018). *A Lacanian theory of curriculum in higher education: The unfinished symptom*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-99765-0.pdf>
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04001295>
- Nameni, A., Amin Beidokhty, A. A., & Rastgar, A. A. (2015). A future study on higher education Necessities in its teaching approaches for training of human capital A plausible scenario for Horizon 1410. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 21(3). https://journal.irphe.ac.ir/article_707054.html?lang=en
- Potgieter, I. L. (2012). *Development of a career meta-competency model for sustained employability* University of South Africa Pretoria, South Africa]. <https://core.ac.uk/download/pdf/43171656.pdf>
- Rushton, C. H. (2018). 10C1Moral Suffering: A Reality of Clinical Practice. In *Moral Resilience: Transforming Moral Suffering in Healthcare* (pp. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780190619268.003.0002>
- Serrano, M. C., Antúnez, L. E., Losada, J. M., & Polo, F. Z. (2018). Motivations of the University Teacher and Performance of Transversal Competences in the Classroom. *Proceedings*, 2(21).
- Sharplin, E. (2011). How to be an English teacher and an English teacher educator: Spanning the boundaries between sites of learning. *English in Australia*, 46(2), 67-76. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/IELAPA.122426863371384>



- Simonović, N. (2021). Teachers' Key Competencies for Innovative Teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(3), 331-345. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-331-345>
- Stake, R. E. (2000). *Case studies*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Swennen, A., & van der Klink, M. (2008). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. Springer Science & Business Media. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=UVVQ8HmWoScC&oi=fnd&pg=PA1&dq=21.+Murray,+Jean%3B+Swennen,+Anja+and+Leah+Shagrir+\(2009\).+Becoming+a+Teacher+Educator:+Theory+and+practice.+Edited+by+Anja+Swennen+and+Marcel+van+der+Klink.+Springer.&ots=SurAoCvBqH&sig=oXTJKYmXi3a2umc6OpsrTvIIIE0c](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=UVVQ8HmWoScC&oi=fnd&pg=PA1&dq=21.+Murray,+Jean%3B+Swennen,+Anja+and+Leah+Shagrir+(2009).+Becoming+a+Teacher+Educator:+Theory+and+practice.+Edited+by+Anja+Swennen+and+Marcel+van+der+Klink.+Springer.&ots=SurAoCvBqH&sig=oXTJKYmXi3a2umc6OpsrTvIIIE0c)
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65. <https://www.jstor.org/stable/2392599S>
- Zwozdiak-Myers, P. N. (2018). *The teacher's reflective practice handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203118733/teacher-reflective-practice-handbook-paula-nadine-zwozdiak-myers>

