

## نقش صلاحیت حرفه ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف پذیری معلمان ابتدایی

فاطمه عباسعلی زاده<sup>۱</sup>، خدیجه فشاری<sup>۲</sup>، نسرين احمدی<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> آموزش و پرورش، ماکو [shahbazysedeg64@gmail.com](mailto:shahbazysedeg64@gmail.com)

<sup>۲</sup> آموزش و پرورش، ماکو [brjaste8@gmail.com](mailto:brjaste8@gmail.com)

<sup>۳</sup> آموزش و پرورش، ماکو [khanbabazade64@gmail.com](mailto:khanbabazade64@gmail.com)

### چکیده

برنامه درسی مرحله عملی و عینی برنامه ریزی آموزشی است، برنامه ریزی درسی از وظایف مهم مدیران و معلمان آموزشگاه ها است.. برنامه ریزی به نوشتن برنامه ختم نمی شود بلکه فرا گردی است که باید مداومت داشته باشد و با توجه به بازتاب نتایج فعالیت های انجام شده، یافته های جدید، تغییرات، تکنولوژی و... دائم ارزیابی شده و تکمیل گردد. تحقیق حاضر، در راستای تبیین تاثیر صلاحیت حرفه ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی بر انعطاف در میان معلمان انجام گردید. نتایج نشانگر این بود که معلمان در صورت آگاهی از فرایندهای حرفه ای و اینکه بدانند نهایت عملکرد تدریس ایشان چیست می تواند در بهبود و افزایش انعطاف پذیری حرفه ای تدریس نقش موثری داشته باشد، در واقع، فرایندهای حرفه ای به معلمان کمک می کند تا بهتر بتوانند نحوه نیل به یادگیری درسی دانش آموزان را مورد بررسی قرار دهند و با این عمل، عملکرد خود را بهبود می دهند.

**کلمات کلیدی:** صلاحیت حرفه ای، پذیرش تغییرات برنامه درسی، انعطاف پذیری،

#### مقدمه

انعطاف پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد در مورد قابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده‌اند که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر می‌کند (زونگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). لذا، انعطاف‌پذیری فرایندی است که طی آن توانایی فرد در برابر چالش‌های عاطفی، اجتماعی و جسمی افزایش می‌یابد. جبران آسیب‌ها به فرد قدرت بیشتری برای رویارویی با ناملازمات زندگی را می‌دهد (دانشفار<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). انعطاف‌پذیری شناختی توانایی افراد در تعدیل روند شناخت برای روبرو شدن با موقعیت‌های جدید و غیر قابل پیش بینی می‌باشد (کاناس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). وقتی فرد انعطاف‌پذیری شناختی نداشته باشد به طور غیر فعال با شرایط محیط مواجه می‌شود و معمولاً به خطا می‌رود و کارها را با تعلل انجام می‌دهد پس با انعطاف‌پذیری شناختی می‌توان تغییرات اساسی در ارائه مجدد فکری را رخ داد و همین زمینه ارتباط بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال کاری را تبیین می‌کند (استرینبرگ و فرنچ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). انعطاف‌پذیری شناختی با داشتن مولفه‌های انعطاف یا خشکی نگرشها و نیز عادات منعطف می‌تواند موقعیت‌هایی که فرد با آن مواجه می‌شود توانایی روانی را تحت تاثیر قرار دهد (زونگ و همکاران، ۲۰۱۹).

#### نقش صلاحیت حرفه ای معلمان

صلاحیت به مجموعه ای از دانش، نگرش، مهارت و سایر خصوصیات شخصی وابسته که در یک بخش اصلی شغل تاثیر می‌گذارد، با عملکرد آن شغل همبستگی دارد، اطلاق می‌گردد و می‌تواند در مقایسه با استانداردهای کاملاً پذیرفته شده اندازه گیری شود و از طریق بازآموزی و تجزیه توسعه و بهبود می‌یابد (جهانیان، ۱۳۹۷). صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ای تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیج ولدت<sup>۵</sup> و همکاران، به نقل از نیکنامی و کریمی، ۱۳۹۸). بدیهی است، چنین افرادی باید ابتدا در مدارس و مراکز آموزش به شیوه صحیح و علمی آموزش ببینند تا بتوانند در جامعه، بازار کار و دانشگاه‌ها آن گونه که شایسته است، نقش خود را ایفا نمایند. این امر مستلزم اصلاح شیوه‌های تدریس و افزایش مهارت معلمان و مدرسان است. بسیاری از محققان علت عدم کسب مهارت لازم در میان دانش‌آموختگان را ارائه شیوه‌های سنتی آموزش‌ها و نداشتن توانایی معلمان جهت ارائه شیوه نوین تدریس به دانش‌آموزان می‌دانند. نظام‌های آموزشی امروزی، باید نیروهایی را تربیت کنند که در درک دنیای پیچیده موجود توانمند و در مدیریت و رهبری آن خلاق و مبتکر باشند و منطقی رفتار کنند (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۸). عوامل صلاحیت درسی در برخی از تحقیقات مورد اشاره قرار گرفت است از جمله اینکه، کیانفر و مهدی‌پور (۱۳۹۷) نشان داد که تعهد کاری می‌تواند صلاحیت درسی را بهبود ببخشد، به علاوه، هالزبرگر<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند که مدیریت کلاس و صلاحیت درسی می‌تواند به عنوان شاخص‌هایی برای معلمان در نظر گرفته شود. کاظمی و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی ریاضی توسط معلمان بیرجند در سطح قابل قبولی قرار دارد و منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شده

1- Zong

2- Daneshfar

3 - Canas

4- Sternberg & Frensch

5 - Nijveldt

6 - Holzberger

است. اکبری و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که معلمان و مربیانی که در عنصر برنامه درسی روش های تدریس به نظریه های یادگیری رفتاری تسلط دارند دارای عملکرد بهتری نیستند. نصیری و لیک بنی و عبدالملکی (۱۳۹۳) نشان دادند که بین صلاحیتهای حرفه ای معلمان و خودراهبردی در یادگیری دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. فرمیهنی فراهانی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که دانشجویان به ترتیب صلاحیت های حرفه ای، فنی و فردی را در اولویت اول تا سوم خود برگزیده اند. همچنین نتایج نهایی رتبه بندی در مورد ۱۷ معیار مورد بررسی به گونه ای بود که از نظر دانشجویان معیار «توانایی تفهیم مطالب به دانشجویان» به عنوان اولویت اول و معیار «وضع ظاهری مدرس» به عنوان اولویت آخر انتخاب شد. خرم (۱۳۹۳) نشان داد که با وجود اینکه معلمان فارغ التحصیل از مراکز تربیت معلم در تعدادی از صلاحیت ها تفاوت چندانی با معلمان ورودی از طریق آزمون ندارند، ولی در مجموع با توجه به اینکه از صافی مصاحبه گذشته و وارد مراکز تربیت معلم شده اند و آموزش های ویژه ای که در طول دوران تحصیل گذرانده اند، صلاحیت های بیشتری نسبت به معلمان ورودی از طریق آزمون دارند. استر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که صلاحیت حرفه ای کلاسی و رضایت شغلی به عنوان شاخص نقش مهمی را ایفا می کند. سلوی<sup>۲</sup> (۲۰۲۲) در یک تحقیق در خصوص صلاحیت های حرفه ای معلمان زبان انگلیسی، صلاحیت های حرفه ای معلمان را با این عناوین ذکر می کند: صلاحیت های مربوط به رشته، صلاحیت های پژوهش، صلاحیت های درسی، صلاحیت های یادگیری مادام العمر، صلاحیت های اجتماع-فرهنگی، صلاحیت های عاطفی اخلاقی، صلاحیت های ارتباطات، صلاحیت های فاوا و محیط زیست. هونگ<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۰) ناهماهنگی بین صلاحیت های تربیت معلم پیش از خدمت و صلاحیت های مورد نیاز تدریس معلمان ضمن خدمت را بررسی کرد. با استفاده از تحلیل عاملی، صلاحیت های معلمان در ۶ دسته اصلی توانایی فکری، سیستم ارزش ها، مهارت های بین فردی، توانایی مدیریت، توانایی های حرفه ای و ویژگی های شخصیتی دسته بندی شد. نتایج پژوهش تفاوت قابل ملاحظه ای بین نظر معلمان در مورد صلاحیت های تربیت پیش از خدمت معلمان و نیازمندی های شغلی معلمان در حال خدمت نشان نداد. بیشترین تفاوت در صلاحیت های مدیریت خطرپذیری، تفکر پیش کنشی و تفکر منطقی بود که در طول دوره تربیت معلم به اندازه کافی و مورد نیاز حرفه معلمی توسعه داده نشده است. فیلیمو ویکز و تزانکوبا<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) نشان دادند که مهمترین شاخص های نوآوری معلمان عبارتند از: رویکرد موردی به تدریس و یادگیری، مدل بازخوردی چندگانه، محیط تجربی و یادگیری فعال و اجتماعی، که منجر به بهبود یادگیری دانش آموزان می شود. هانتلی<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) شایستگی های معلمان را در سه حوزه دانش حرفه ای، عمل حرفه ای و تعهد حرفه ای تقسیم بندی کرده است. دانش حرفه ای شامل دانش مربوط به محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و عمل یادگیری است. عمل حرفه ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است و تعهد حرفه ای نیز دربرگیرنده یادگیری حرفه ای، مشارکت، رهبری، ارزش ها، ارتباطات و اخلاقیات می باشد.

1 - Esther

2- Selvi

3 - Hong

4- Filimowicz & Tzankova

5- Huntly

### تاثیر پذیرش برنامه درسی

از طرفی باید اشاره داشت که برنامه درسی هرچند بسیار خوب طراحی شده باشد اگر بخواهد کوچکترین تأثیری بر دانش آموزان بگذارد باید اجرا شود. به هر حال، اجرای هر برنامه درسی جدید توسط هر معلمی مستلزم طی کردن یک دوره‌ی زمانی قابل توجه است تا معلم توانایی و اطمینان استفاده از آن را پیدا کند. تنها زمانی برنامه درسی جدید کاملاً مورد پذیرش معلمان قرار می‌گیرد و فعالیت‌های وابسته به آن به موضوعی روزمره و عادی بدل می‌شود که مرحله‌ی نهادینگی در معلم تحقق پیدا کند (ساعد پناه، ۱۳۹۴). مرور پژوهش‌های خارجی و داخلی با عناوین: دیدگاه معلمان دوره ابتدایی در مورد نقش معلم در توسعه برنامه درسی و فرایند ارزشیابی (ساراکالگو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶)، منابع انسانی به مثابه عوامل دستیابی و حمایت تغییر برنامه درسی، طراحی، توسعه، نوآوری و تغییر در برنامه درسی (ساروانان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸)، نقش معلم در تغییر برنامه درسی (کندی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵)، معلم به عنوان رهبر برنامه درسی (هندلر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲)، کاربردی کردن برنامه درسی زبان انگلیسی جدید از دیدگاه معلمان و دانش آموزان (گونال<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۴)، نظر معلمان دوره ابتدایی درباره نحوه اعمال تغییر در برنامه درسی دوره آموزش ابتدایی (مهدوی، ۱۳۹۹) نیز مؤید اهمیت آماده سازی معلمان برای اجرای تغییرات برنامه درسی است. لی<sup>۶</sup> اشاره می‌کند که رغبت به پذیرش برنامه‌ی جدید، به نگرش‌های معلمان در مورد نوآوری برنامه‌ی درسی بستگی دارد (لی، ۲۰۱۲). ریچاردسون<sup>۷</sup> نیز عقیده دارد: شاید نگرش‌های مثبت معلمان به نوآوری برنامه‌ی درسی پیش‌گویی مناسبی برای یک تغییر و نوآوری نباشد؛ اما شاید در تعیین موفقیت و شکست آن تعیین کننده باشد. پذیرش تغییر، مرحله‌ی نخست اجرای برنامه‌ی درسی است و تغییرات برنامه‌ی درسی شامل تغییر در زمینه‌ی اندیشه و عمل معلمان نیز هست (ریچاردسون، ۲۰۱۷).

### دلایل تغییر برنامه درسی

برنامه درسی پس از طراحی و اجرا لزوماً و بدون پرسش دچار تغییر و بازنگری می‌شود. تغییر دو حالت دارد تغییر یا منجر به بازنگری بخش‌هایی از برنامه درسی و دست نخوردن بخش‌های دیگری می‌شود در این صورت ما به آن بازنگری یا اصلاح برنامه درسی می‌گوییم. در حالت دوم کل برنامه درسی تغییر میکند و سرتاسر برنامه درسی از بالا تا پایین دچار دگرگونی میشود (گونال و همکاران، ۲۰۱۴). در این حالت جایگزینی برنامه درسی اتفاق می‌افتد اما به چه دلایلی تغییر در برنامه درسی اتفاق می‌افتد. دلایل اصلی تغییر در برنامه درسی عبارتند از:

• تغییر در مقدار و کیفیت دانش: در جامعه در عصر دانش و انفجار اطلاعات هم و هم کیفیت دانش به صورت روزانه تغییر می‌کند. کودکان برای هماهنگی با جهان در حال تغییر لازم است که تغییرات جدید در دانش را تجربه کنند. بنابراین هر دو یا سه سال تغییرات در برنامه درسی ناشی از تغییر در حجم و کیفیت دانش صورت می‌گیرد.

1 - Saracaloglu

2 - Saravanan

3 - Kennedy

4 - Handler

5 - Gunal

6 - Lee

7 - Richardson

- تغییر در فناوری ها: فناوری های نوین به ویژه فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی تغییرات بزرگی را در ماهیت، دانش روش های تدریس و یادگیری ایجاد کرده اند. کتابهای الکترونیکی، منابع درسی شبکه ای ابر رسانه ها و رویکردهای جدید دسترسی، پردازش و ذخیره ی اطلاعات مفاهیم نوینی را در حوزه ی برنامه درسی پدید آورده اند که خودبه خود لزوم تغییر برنامه درسی را مطرح می سازند.
- تغییر در نظریه ها و رویکردهای برنامه درسی و به طور کلی دانش تعلیم و تربیت: توسعه ی دانش تعلیم و تربیت به طور کلی و برنامه درسی به طور ویژه سبک های نیازسنجی، هدف گزینی یاددهی یادگیری و ارزیابی را تغییر خواهند داد.
- تغییر در نیازهای اجتماعی، سیاسی اقتصادی و فرهنگی: به عنوان مثال آدامسون و داویسون (۲۰۰۸) از تغییر برنامه های درسی زبان انگلیسی در هنگ کنگ یاد کرده اند که فرهنگ غربی را ترویج می کردند. معلمان هنگ کنگی با مقاومت در برابر این برنامه ها آنها را به منظور سازگاری با خصوصیات فرهنگ محلی کشور خود تغییر دادند.
- تغییر دولتها: تغییر دولتها تغییراتی نیز در نظام برنامه ریزی درسی رخ می دهند. هر یک از دولت ها اولویت خاصی را در زمان اقتدار خود تلقین می کنند که موجب تغییر در بخش های قبلی می شود.
- تغییرات ناگهانی در باورها و عقاید عمومی جامعه: تغییرات در انتظارات و نقش های اجتماعی مانند تغییرات ناشی از انقلابها تغییرات در مصرف انرژی، تغییرات آب و هوایی تغییرات متأثر از رویدادهای سیاسی منجر به تغییراتی در برنامه های درسی می شود (قادری، ۱۳۹۹).

### ویژگی های تغییر برنامه درسی

برای آنان که در زمینه برنامه ریزی یک تغییر تلاش می کنند و یا برای به کارگیری آن اقدام می کنند، هر تغییری صفات و ویژگی هایی دارد. این صفات در این مسئله که تغییرات واقعی تا چه حد در عمل اتفاق می افتد مؤثر واقع می شود. راجرز و شومیکر (۲۰۱۱) در پژوهشی تعدادی ویژگی ها را که در پذیرش یک نوآوری مؤثر است تشخیص داده اند که عبارت است از امتیازهای نسبی، قابلیت انطباق، پیچیدگی قابلیت آزمایش و قابل مشاهده بودن از زمان پژوهش راجرز و شومیکر، برخی پژوهش های فشرده در مورد ارتباط بین ویژگی ها تغییر برنامه درسی و اجرای بعدی آن انجام شده است. در پژوهش کراندال و همکاران (۲۰۱۰) چهار عامل اصلی شناسایی شد: نیاز و قابلیت انطباق، وضوح و پیچیدگی کیفیت و قابلیت اجرایی مواد آموزشی (به نقل از مهدوی، ۱۳۹۹):

تغییرات برنامه درسی: نظیر سایر نوآوری های اجتماعی به خصوص برای آنان که مسئول کار با تغییرات اند. همواره بر سنجش نیاز مبتنی نیست که تغییراتی که همه با آن موافق اند باید اجرا شود. بلکه پژوهش ها حاکی از آن است که نیاز و قابلیت انطباق برنامه در آنچه در یک تغییر اتفاق می افتد مؤثر واقع می شود (مهر محمدی، ۱۳۹۷).

وضوح: هدفها و وسیله ها مشکل همیشگی دیگری در فرایند تغییر برنامه درسی است. حتی زمانی که در مورد نیاز به تغییر معینی توافق وجود دارد تغییر اقتباس شده ممکن است در مورد اینکه چه افرادی می باید متفاوت عمل نمایند چندان صراحت نداشته باشد. مشکلات مربوط به وضوح در تمام پژوهش هایی که نشان دهنده ی تغییری قابل توجه بوده یافت شده است. پژوهش ها حاکی از آن است که حتی در یک تغییر کاملاً ا برنامه ریزی شده، وضوح و صراحت چیزی نیست که در یک لحظه و به طور کامل اتفاق افتد وضوح بیشتر نیز به تنهایی یک هدف نیست. تغییرهای بسیار ساده و غیر مهم می تواند بسیار واضح باشد؛ در حالی که تغییرهای

دشوارتر و پر اهمیت تر ممکن است چندان به راحتی قابل توضیح و صراحت بخشی نباشد. این موضوع به سومین ویژگی یعنی پیچیدگی ارتباط دارد (مهدوی، ۱۳۹۹).

پیچیدگی: به دشواری و میزان تغییر مورد نیاز فرد مجری تغییر اطلاق میشود. میزان این پیچیدگی، به نقطه ی شروع برای هر فرد یا گروه بستگی دارد بسیاری از تغییرات (مثل تعلیم و تربیت باز آموزش مستقیم و نظام دار اگر بخواهد اجرای اثر بخش داشته باشد. بر دامنه ای از فعالیت ها نظیر مهارتهای تشخیصی راهبردهای تدریس و درک تربیتی مشتمل خواهد بود. بنابراین در حالی که تغییرات پیچیده مشکلات بیشتری را ایجاد میکند، میتواند به نتایجی قابل اهمیت تر نیز بیانجامد، زیرا به تلاشی بیشتر نیاز خواهد داشت (مهر محمدی، ۱۳۹۷).

آخرین عاملی که به طور مستقیم با طبیعت تغییر مورد نظر همبسته است. کیفیت و قابلیت عملی مواد آموزشی مورد استفاده را شامل میشود. هر چند واضح است که کیفیت مهم است. بسیاری از تغییرات برنامه درسی به این دلیل که مواد آموزشی به نحوی ناکافی تدوین شده اند. در اجرا با شکست مواجه می شوند حتی تلاش های برنامه ریزی درسی در مقیاس بزرگ که در دهه های ۱۹۶۰ و مهر و سال های اولیه ی دهه ی ۱۹۷۰ در آمریکا انجام شد. به دلیل بی توجهی به کیفیت با مشکل مواجه شد ولج (۲۰۰۹) طبق پژوهش های جدیدتر دریافت معلمان مجری تغییر برنامه درسی در مورد کیفیت برنامه درسی در احتمال اجرا و خوبی اجرای آن مؤثر است (به نقل از مهدوی، ۱۳۹۹).

### رویکردهای حاکم بر تغییر برنامه درسی ایران

موسی پور و صابری (۱۴۰۰) برای نخستین بار به معرفی طبقه بندی رویکردها و دیدگاه های اجرای برنامه درسی اقدام کرده اند. بنیاد نظری مذکور که در طبقه بندی دیدگاه ها بر اساس نوع پیوند بین اقدامات برنامه ریزی و برای طبقه بندی رویکردها بر پایه «نوع مواجهه برنامه با مردم عامه» عمل نموده است؛ در اینجا برای تبیین ابعاد برنامه به کار گرفته می شود. آنان تمایز گذاشتن بین دو اقدام که در ارتباط با اجرای برنامه مطرح است، یعنی برنامه ریزی اجرا، تولید برنامه و اجرای برنامه برای فهم بحث سه موضوع اصلی برنامه ریزی را با عناوین «تولید، اجرا و ارزشیابی» تفکیک نموده اند و بر اساس نوع ارتباط بین اقدامات برنامه ریزی از دو دیدگاه تولید برنامه و بر اساس نوع مواجهه برنامه با مردم از دو رویکرد اجرای برنامه سخن گفته اند.

**بعد اول:** تولید برنامه تغییر بر اساس نوع ارتباط بین اقدامات برنامه ریزی، دو دیدگاه تولید برنامه تغییر ظهور می یابد؛

**دیدگاه تفکیکی مرحله گرا:** در این دیدگاه تولید طراحی و تدوین برنامه درسی اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی سه اقدام «منفک» و «مبتنی بر هم» هستند؛ و تا یکی به اتمام نرسد دیگری آغاز نمی شود. بر اساس این دیدگاه جداسازی متصدیان با عناوینی مثل برنامه ریز، مجری و ارزشیابی دنبال می شود؛ استقلال این گروه ها مهم دیده می شود؛ تعیین سهم و نسبت برای دست اندرکاران مطرح است؛ انجام فعالیت موظف توسط هر یک و مجزا از یکدیگر به رسمیت شناخته می شود و امکان اقتباس از موارد مشابه نه تنها مقبول، که مطلوب است و موجب کاهش هزینه و حتی اطمینان از صحت است.

**دیدگاه ترکیبی وحدت گرا:** بر اساس این دیدگاه تولید طراحی و تدوین برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی سه وجه یک اقدام اند و جداسازی آنها در دنیای عمل ناممکن و ناکارآمد است. در این دیدگاه با هم بودن همه ی دست اندرکاران (چند

کارگی) مطرح است وابستگی درونی مورد نظر و عنایت است؛ ضرورت مشارکت بر همگان اشکار است و الزام به تولید ویژه منطبق با شرایط (خاص) امری تقدیر شده است.

**بعد دوم:** از حیث نوع مواجهه برنامه درسی با مردم دو رویکرد تغییر برنامه درسی پدید می آید.

**رویکرد تربیتی:** در رویکرد تربیتی رابطه تعاملی بین برنامه ریز و بهره گیر رسمیت دارد؛ بر توافق و آماده سازی اجتماعی (اعم از دست اندرکاران و مخاطبان و مرتبطان و ذینفعان تأکید می شود؛ اقلان از طریق استدلال و شواهد دنبال می شود؛ اصلاح و بازنگری برنامه در صورت مواجه شدن با امور پیش بینی نشده اعمال می گردد؛ تمرکز بر واقعیات موجود مورد نظر است؛ ایجاد فرصت برای مشارکت ضروری قلمداد می شود؛ درخواست نقد و پیشنهاد و توجه به اقتضات اجرایی دیده می شود. رویکرد تربیتی با اطلاع رسانی صادقانه به اشخاص و گروه های مختلف در سطح عمومی همراه است و سعی در اقناع مخاطبان دارد. در فرایندهای اقتناعی تغییر نگرش و باور، فرصت برای تأمل و تفکر یک اصل مهم است. به همین دلیل تلاش برای اقناع دیر بازده اما، در عین حال عمیق است. پس در مجموع ویژگی رویکرد تربیتی را میتوان «دیر بازده اما ماندگار» قلمداد کرد.

**رویکرد مهندسی:** در این رویکرد رابطه رهبر رهرو بر تعاملات حاکم است که توسل به شیوه های دستوری (آمرانه پذیرفته است؛ اطلاع رسانی و آگاهی بخشی یک طرفه و بی چون و چراست برای پیشبرد امور از قدرت استفاده میشود؛ لقاء صحت و اعتبار، موضوعی مقبول است. ارجاع به آینده در توضیح فواید دیده میشود؛ بی نیازی از مشارکت اجتماعی، محور تصمیم گیری را تشکیل میدهد؛ ممنوعیت اعتراض و نقد پدیده های عمومی است تحکم فارغ از تدارک شرایط اجرایی، حسن قلمداد میگردد؛ استناد به کارشناسی موضوعی مرسوم است و توسل به شخص در مقابل دفاع از مدعا رویه ای جاری است. در فهم این رویکرد می توان از تمثیل پزشک بیمار استفاده کرد؛ که بیمار باید تشخیص کارشناس را قبول و رنج طعم ناپسند داروی شفابخش را تحمل کند تا به درمان دست یابد چنین شرایطی با اجرای برنامه های درسی به شیوه «کن فیکون» معرفی می شود و به همین دلیل ویژگی اساسی این رویکرد را می توان زودبازده اما ناپایدار» دانست (مهدوی، ۱۳۹۹).

#### بحث و نتیجه گیری

معلمان ابتدایی از کلیدی ترین اجزای نظام آموزش و پرورش محسوب می شوند. آنها به دلیل نقش برجسته ای که در پرورش و یادگیری دانش آموزان نونهال بر عهده دارند و نیز به دلیل این که اعمال و رفتارشان در ایجاد انگیزه های یادگیری موثر است، نیازمند برخورداری از شایستگی ها و صلاحیت های مختلف شغل تدریس و آموزش هستند با این حال نگرش مناسب به برنامه درسی و داشتن آمادگی برای تغییرات لازم می تواند بر بهبود توانمندی روانشناختی ایشان موثر باشد، به این معنی که داشتن صلاحیت حرفه ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی، اطلاع از انواع رویکردهای برنامه درسی و بکارگیری آنها در عمل تدریس و یادگیری دانش آموزان، منجر به بهبود انعطاف پذیری و سرمایه روانشناختی معلمان می شود. به این جهت، معلمان نگرش مثبت به دانش آموزان و بکارگیری برنامه درسی در فرایند آموزش دانش آموزان پیدا کرده و تعامل مناسبی را با ایشان ایجاد می نمایند. نتیجه بدست آمده با نتایج تحقیقات کاظمی و همکاران (۱۴۰۰)، اکبری و همکاران (۱۳۹۷)، فیلیمو ویکز و ترانکوبا (۲۰۱۹)، هانتلی (۲۰۱۸) همسو می باشد.

از لحاظ نظری، صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزانی کافی و با استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می شود، به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیکنامی و

کریمی، ۱۳۹۸). صلاحیت به مجموعه ای از دانش ها، نگرش ها، مهارت ها و سایر ویژگی های شخصی وابسته، که در یک بخش اصلی شغل تأثیر می گذارد و با عملکرد آن شغل همبستگی دارد، اطلاق می گردد. همچنین می تواند در مقایسه با استانداردهای کاملاً پذیرفته شده، اندازه گیری شود و از طریق بازآموزی و تجربه، توسعه و بهبود یابد (جهانیان، ۱۳۹۷). صلاحیت های حرفه ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت، توانایی و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت های آموزش حرفه ای را فراهم می کند (بجیک و همکاران، ۲۰۱۸). به عقیده وی و لین (۲۰۱۶) صلاحیت حرفه ای معلمان شامل صلاحیت حرفه های صنعتی، صلاحیت توسعه برنامه ریزی، صلاحیت آماده سازی تدریس، صلاحیت تدریس عملی، صلاحیت ارزیابی تدریس، صلاحیت مدیریت تدریس، صلاحیت مشاوره دانش آموز، صلاحیت ارتقاء روابط عمومی و ارتباط بین فردی، صلاحیت همکاری پروژه است.

در واقع، برنامه درسی مرحله عملی و عینی برنامه ریزی آموزشی است. هر برنامه ی آموزشی باید در پایان کار به آموزش و یادگیری منتهی شود. مدرسه، کلاس درس، آزمایشگاه، کارگاه، کتابخانه، زمین بازی و نظایر آن صحنه ی عمل برنامه ریزی آموزشی یا به عبارت دیگر حوزه ی برنامه ریزی درسی هستند. برنامه ریزی درسی در حقیقت ایجاد زمینه و فرصت برای ایجاد تغییرات در دانش آموزان است. برنامه ریزی درسی از وظایف مهم مدیران و معلمان آموزشگاه ها است. برنامه ریزی به نوشتن برنامه ختم نمی شود بلکه فرا گردی است که باید مداومت داشته باشد و با توجه به بازتاب نتایج فعالیت های انجام شده، یافته های جدید، تغییرات، تکنولوژی و... دائم ارزیابی شده و تکمیل گردد. در این میان باید توجه داشت که معلم محور اصلی تعلیم و تربیت است که دلسوزانه فعالیت می کند تا مطلبی را به نحو احسن و قابل فهم به فراگیران منتقل کند. معلم با پذیرش تغییرات برنامه درسی، تسلط کافی بر موضوع، شناختن منابع تدریس، آشنایی با آخرین تحولات مرتبط با دانش تدریس و محتوای تدریس از نشانگرهای این بعد می باشد. همچنین دبیران و هنرآموزان، دارای چنین خصوصیتی، دارای آگاهی لازم و کافی درباره همه منابع و جستجوی منابع جدید به منظور استفاده از آنها در تدریس و یادگیری دانش آموزان هستند. داشتن صلاحیت حرفه ای معلمان، منجر به دادن بازخورد به دانش آموزان، ارایه تکالیف و پاسخ به نیازها و توانایی های دانش آموزان، توضیح تکالیف به زبان روشن برای دانش آموزان، شناخت لازم از توانایی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و اقدام به گرفتن ارزشیابی های متنوع از ایشان می گردد، همچنین، به دانش آموزان انتظارات خود را به طور واضح بیان نموده و تلاش می نمایند که به صورت برنامه ریزی شده، فهم و درک عمیق دانش آموزان از موضوع تدریس را ترغیب نمایند. به عبارتی، همه فرایندهای تدریس به صورت طراحی شده و از قبل طرح شده جلو می رود و انعطاف پذیری و سرمایه روانشناختی معلمان افزایش می یابد. در این راستا، پیشنهاد می شود که دوره های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان ابتدایی برای آگاهی از صلاحیت حرفه ای و پذیرش تغییرات برنامه درسی و اصول آن از سوی مدیریت آموزش و پرورش منطقه تدارک دیده شود، همچنین، پیشنهاد می شود که در ابتدای کتب راهنمای معلمان اصول صلاحیت حرفه ای گنجانده شود تا معلمان در مطالعه کتب مذکور، با صلاحیت حرفه ای آشنا شوند.

#### منابع

اکبری، مهدی؛ حبیب الله نادری؛ حسین زاده، وحید (۱۳۹۷). مهارت حرفه ای معلمان و مربیان از نظریه های یادگیری در عنصر روش های تدریس برنامه درسی مراکز پیش دبستانی شهرستان آمل. **اولین کنگره بین المللی و پنجمین کنگره ملی آموزش و سلامت کودکان پیش از دبستان، تهران، گروه آموزشی پیش از دبستان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی.**



ایمانی، محمدنقی؛ فرشته پارسى؛ مهدى اسماعيل تبار(۱۳۹۸). فنون تدریس و یادگیری. تهران: انتشارات فرهنگ سبز. جهانیان، رمضان(۱۳۹۵). صلاحیت های مورد نیاز مدیران آموزشی. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۱۴(۶): ۱۲۲-۱۲۹. خرم نعیم(۱۳۹۳). مقایسه ی صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ی ابتدایی، فارغ التحصیل از مراکز تربیت معلم و استخدامی کشور از طریق آزمون. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، چاپ نشده.

سادات خسوعی، مهدیه(۱۳۹۷). انعطاف پذیری از دیدگاه روان شناسی تحولی. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۵(۲): ۶۲-۹۲.

ساعد پناه، فرانک(۱۳۹۴). بررسی میزان دلسپاری معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید ریاضی در مدارس ابتدایی شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان. عبدالمهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی(۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرف های معلمان اثربخش. نوآوری های آموزشی، ۴۰(۳): ۴۸-۲۵.

فرمینی فراهانی، محسن؛ ملکی، مهدی؛ فاضل علاف، علی(۱۳۹۳). شناسایی و اولویت بندی صلاحیت های اثربخش مدرسان از دید دانشجویان با استفاده از روش های ای اچ پی و تاپسیس. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱(۲): ۹۲-۱۰۰. کاظمی، سیده زهرا و شکوهی فرد، حسین و شیدری، فاطمه،(۱۴۰۰)، بررسی پذیرش نوآوری برنامه درسی ریاضی پایه ی ششم از دیدگاه معلمان بیرجند، ششمین کنفرانس بین المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران. کیانفر، فرهاد؛ مهدی پور، حسن(۱۳۹۷). بررسی رابطه بین باورهای خودکارآمدی و تعهد سازمانی با رضایت شغلی کارمندان ادارات شهرستان دزفول. چهارمین همایش بین المللی افق های نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آسیب های اجتماعی، تهران، انجمن افق نوین علم و فناوری.

مهدوی، مریم(۱۳۹۹). نظر معلمان دروه ابتدایی درباره نحوه اعمال تغییر در برنامه های درسی دوره آموزش ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء(س)، دانشگاه تهران.

نصیری ولیک بنی، فخرالسادات؛ عبدالملکی، شوبو(۱۳۹۳). تحلیل صلاحیت های حرفه ای معلمان در تبیین خودراهبری در یادگیری دانش آموزان. نشریه علمی پژوهش در آموزش، ۱(۵): ۷۷-۶۵.

نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا(۱۳۹۸). صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۲۳(۵): ۲۲-۱.

Bandura, Albert. (2010). *Self-efficacy : the exercise of control*,. New York: W.H.Freeman.

Canas J, Quesada J, Antolí A, Fajardo I(2011). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*,; 46(5):482-501.

Çavus, M.F. and Gökçen, A. (2015), "Psychological capital: definition, components and effects", *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 5(3): 244-255.

Daneshfar H. (2017). *life skills training and evaluation*, Fatemi Publications., 125.

- Dennis JP Vander Wal JS (2010) the cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. **Cog Therap Res.**;34(3):241-53.
- Esther T. Canrinus, Michelle Helms-Lorenz, Douwe Beijaard, Jaap Buitink, Adriaan Hofman(2017) Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity, **European Journal of Psychology of Education** March, Volume 27, Issue 1, pp 115-132.
- Filimowicz, M. A. & Tzankova, V. K. (2019). Creative making, large lectures, and social media: Breaking with tradition in art and design education. **Arts & Humanities in Higher Education**, 5 (2), 1–17
- Gunal & Cennet Ozge Donmez.,., Engin-Demir. (2014). Implementation of the New Eight Grade English Language Curriculum from the Prespective of Teachers and Students, **Procedia- Social and Behavioral Sciences** 47 (2012) pp. 1002-1006.
- Handler, B. (2012). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. **International Journal of Teacher Leadership** , 3, 3, 1934-9726.
- Holzberger, Doris; Philipp, Anja; Kunter, Mareik(2013), How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis, **Journal of Educational Psychology** 105(3): 774-786.
- Hong, G., Cho, Y., Froese, F.J. and Shin, M. (2020), "The effect of leadership styles, rank, and seniority on affective organizational commitment", **Cross Cultural and Strategic Management**, 23(8): 340-362.
- Huntly, H. (2018). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. **The Australian Educational Researcher**, 35 (1): 125145.
- Kennedy, C.(2015). **teacher roles in curriculum reform**. ELTED vol.2, issue1.
- Kong, F., Tsai, C.H., Tsai, F.S., Huang, W. and Cruz, S.M. (2018), "Psychological capital research: a meta-analysis and implications for management sustainability", **Sustainability**, 10(9): 3457.
- Lee, S. (2013) The Impact on the Job Satisfaction of Subordinate to Transformational Leadership of Police Chief Korean .**Association of PublicSafety and Criminal Justice Journal** , Vol. 17, pp. 261-288.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B. and Norman, S.M. (2011), "Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction", **Personnel Psychology**, 60(3): 541-572.
- Richardson, V. (2017). **How and why teachers change**. In. S. C, conley and B.s Cooper (eds), the school as a work environment: Implications for reform, Boston MA: Allyn and Bacon.
- Saracaloglu., Seda., Serap Yilmaz., Meltem. Cengel., Suna Cogmen. Cigdem Aldan Karademir., Ahmet kanmaz. (2016). **elementary teachers views about their roles in curriculum**

**development and evaluation process: The case of Denizli, Menderes University, Dnizli, Turkey.**

- Saravanan, V. (2018). curriculum design, development, innovation and change, **Social and Behavioral Sciences** 47(2012) 1276-1280.
- Selvi, K. (2022).Teacher competencies. **International journal of philosophy of culture and Axiology**, VII( 1), p167-175.
- Snyder, C.R., Rand, K.L. and Sigmon, D.R. (2012), “Hope theory: a member of the positive psychology family”, in Snyder, C.R. and Lopez, S.J. (Eds.), **Handbook of Positive Psychology, Oxford University Press**, 3(4) : 257-276.
- Sternberg RJ, Frensch PA.(2013). On being an expert: A cost-benefit analysis. **The psychology of expertise: Springer**; p. 191 -203.
- Zong J-G, Cao X-Y, Cao Y, Shi Y-F, Wang Y-N, Yan C, et al(2019) Coping flexibility in college students with depressive symptoms. **Health Qual life Outcom.**;8(1):1.