Iranian Curriculum Studies Association (ICSA)
Journal of Curriculum Studies in Teacher Education & Development
Online ISSN: 3092-7153
https://www.jcstedicsa.ir

Teacher Competencies in Engaging with the Curriculum

Haniyeh Maleki[1] & Hassan Maleki[2]*

1. PhD in curriculum studies, Islamshahr branch, Islamic Azad University, Iran. Email: haniyeh.maleki0433@iau.ir
2. Corresponding Author: Department of Curriculum Studies, Psychology and Educational Sciences Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: maleki@atu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Keywords:

competency, teacher competency, curriculum, reflective essay.

ABSTRACT

The present study aimed to examine and identify the dimensions of competencies required for effective curriculum engagement and to analyze the consequences of the presence or absence of these competencies in curriculum implementation. The research method was the reflective essay, a qualitative approach that enables deep reflection on a specific issue from the researcher's point of view. Drawing on lived experiences and reflective analysis, the study identified sixteen key competencies: : passion for the journey, audience awareness, trustworthiness, combined knowledge, content knowledge, artistic and aesthetic competence, interdisciplinary integration, cultural understanding, reception and internalization, critique and evaluation, transcendence, leadership, individual growth, wisdom, implementation and change, and communication. The findings indicate that the absence of any of these competencies can constrain and disrupt curriculum implementation, while their presence creates conditions for meaningful and effective learning. The study concludesthat curriculum and teacher competencies are interdependent, and effective curriculum implementation curricula depends on the presence of competent teachers. Therefore, teacher education and continuing professional development should address these competencies in an integrated manner.

Article history:

Received: 24 March 2026

Revised: 1 June 2026

Accepted: 7 June 2026

Published: 16 June 2026

Cite this article: Maleki, H., & Maleki, H. (2026). Teacher Competencies in Engaging with the Curriculum. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 2(1), 29-46. https://doi.org/10.22034/jcsted.2026.579087.1050

© The Author(s).
Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

Extended Abstract

Introduction

Teacher competencies can be fundamentally understood through a sound understanding of teaching and learning, which, in turn, can be understood in light of the human being's place in existence. The human being has an unparalleled rank and position in existence, and knowing it in the field of education and judging the role and competencies of the teacher is a necessity. According to the Qur'an, the human being was created for servitude (Adh-Dhariyat: 56), and according to the explicit text of the Qur'an, the human being is God's vicegerent on earth (Al-Baqarah: 30). This status in the world of creation is granted to human beings alone.Undoubtedly, this spiritual journey from self to God and this unparalleled station of divine vicegerency is achieved only through education. Unless innate talents are actualized, the way to attaining the status of God's vicegerency remains closed. These talents are also opened in education. All of these can be found existentially in the human being, but their realization is not possible except through education.

The curriculum, as one of the main pillars of the educational system, is a set of objectives, content, methods, and evaluation procedures designed to guide learning. However, what happens in the classroom is not always identical to what is envisioned in the curriculum document. The curriculum is understood as a practical field in which decision-making depends on the context, the teacher, and the learners (Schwab, 1973). Educational change is also considered a process that is not realized without the active role of the teacher (Fullan, 2001). A central problem is that many teachers approach the curriculum in a linear and mechanical manner, whereas curriculum implementation requires interpretation, contextual adaptation, the design of learning experiences, and ongoing evaluation.It was shown that a teacher needs "pedagogical content knowledge" for effective teaching; that is, merely knowing the content is not enough; rather, the teacher must know how to represent that content for particular learners and in a particular situation (Shulman, 1987).

Domestic research also provides findings by explaining the role of the teacher in student learning and the effectiveness of curricula. They have emphasized the role of the teacher in interpreting and implementing the curriculum (Fathi Vajargah, 2017; Mehrmohammadi, 2011). They have classified teachers' professional competencies into knowledge, skill, and attitude (Qurchian, 2011; Samadi, 2011). They have shown that curriculum planning directly affects the improvement of students' performance and increases teachers' satisfaction (Najafi et al., 2025). The importance of this issue can be explained at several levels: learner level, classroom level, educational system level, and policy level. Thus, in the present article, considering the goal of explaining teacher competencies in their engagement with the curriculum, several questions are answered: What dimensions do teacher competencies in engaging with the curriculum include? Why are these competencies necessary for effective curriculum implementation? What consequences do the absence or presence of these competencies have for learning and the educational system?

Methodology

The present research is qualitative in approach and applied in purpose. It employs the reflective essay as its research method. The Oxford English Dictionary defines an essay as follows: "A short piece of writing on a particular subject or branch of a subject that essentially requires a decision, an irregular, undigested work…" However, now it is said of writing that is more or less mature and legitimate in style, although it is limited in scope (Short, 2008). William Schubert, a curriculum theorist, has acknowledged the significant role of essay writing in research, recognizing it as a major form of curriculum inquiry throughout the history of the field.

The first recognized essays in the field of curriculum were written by Dewey: *The School and Society* (1900) and *The Child and the Curriculum* (1902). Dewey's main mission was to reconcile false dualisms. Other influential curriculum scholars whose works reflect the essay form include Tyler, Elliot W. Eisner, Irons, Schwab, Goodlad, Huebner, Hilda Taba, Eil, and Pinar. A theorizing essay offers an opportunity for deep thinking about an issue and presents an important perspective for both the writer

and the reader. Unlike a research report, which summarizes empirical findings, an essay allows readers to accompany the writer on a journey of thought and feeling (Short, 2008, p. 94).

In the present study, the authors adopted the essay approach, drawing on Edmund Short's five-stage process and applying it to the field of teacher competencies in approaching the curriculum. This process involves having experience with the phenomenon under study, having something important to communicate, becoming immersed in the essay form, and practicing essay writing. Given the scope of the topic, the authors have selectively drawn on the extensive discussions of essay writing by various theorists. By combining lived experience, scientific knowledge, and artistic expression, they seek to present a reflective account that may provide a foundation for further and more comprehensive essays on the subject.

Findings

To address the first research question, the researcher reflects on forty years of experience through an inward journey, drawing on the characteristics of essay writing. Through this reflective process, sixteen key competencies of teachers in appraoching the curriculum emerged. The first is passion for the journey, which requires teachers to approach the curriculum as a journey guided by a passion for teaching with both cognitive and emotional dimensions. Audience awareness is another essential competency, as teachers need to understand learners from both static and dynamic perspectives and across relevant domains to manage learning effectively. Trustworthiness requires teachers to regard every learner as a trust and to approach teaching as a vocation grounded in responsibility. In addition, combined knowledge enables teachers to establish effective connections among disciplines and fields of knowledge, while content knowledge involves mastering educational content and representing it appropriately for particular learners. Artistic and aesthetic competence is also important because art and beauty are central to teaching; without an appreciation of this relationship, teaching may become lifeless. Similarly, interdisciplinarity enables teachers to establish connections and communication among different disciplines. Cultural understanding requires teachers to recognize cultural diversity and consider both cultural realities and shared values. Another important competency is reception and internalization, which involves critically reflecting on and internalizing curriculum components rather than receiving them superficially.

Critique and evaluation require teachers to develop sound, reasoned judgments and examine both themselves and their professional practice. Through transcendence, teaching should promote the growth of teachers, learners, and educational content. Leadership and participation also matter, as teachers need insight into the learning process, its requirements, and potential obstacles. Furthermore, individual growth requires continuous self-examination and self-correction, while wisdom enables teachers to consider curricular and instructional issues critically, with curiosity and questioning. Implementation and change are closely connected, since competent curriculum implementation is essential to educational change. Finally, communication brings the curriculum to life through teachers' communication with the curriculum, themselves, learners, colleagues, parents, and scientific developments.

Regarding the second and third research questions, the absence of any of these competencies may constrain curriculum implementation. For example, insufficient interdisciplinary integration may isolate learned content, while a lack of artistic and aesthetic competence may make educational messages less appealing to learners.

Conclusion

These competencies function as complementary pillars of education, and none can replace another. Although this reflective essay identifies sixteen key competencies, caution is necessary when generalizing the findings because of the qualitative and experiential nature of the study, particularly its focus on the artistic dimension. Contextual differences should therefore be considered, and the proposed competencies should be further examined through scientific and philosophical critique.

مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم
https://www.jcstedicsa.ir

شایستگی‌های معلّم در مواجهه با برنامه درسی

هانیه ملکی [۱] و حسن ملکی [۲*]

۱. دکتری تخصصی مطالعات برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران. رایانامه: haniyeh.maleki0433@iau.ir
۲. نویسنده مسئول: گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. رایانامه: maleki@atu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی

واژه‌های کلیدی:
شایستگی، شایستگی معلم، برنامه درسی، جستار نظرورزانه.

چکیده

هدف از اجرای این تحقیق، بررسی و تعیین ابعاد شایستگی‌های معلم در مواجهه با برنامه درسی و تحلیل پیامدهای وجود یا فقدان این شایستگی‌ها در اجرای برنامه‌های درسی است. روش تحقیق، جستار نظرورزانه است که یکی از روش‌های کیفی به شمار می‌رود و راهی برای ژرف‌اندیشی درباره مسئله‌ای خاص از نقطه‌نظر پژوهشگر فراهم می‌کند. در این پژوهش، با اتکا به تجارب زیسته و تحلیل نظرورزانه، شانزده شایستگی کلیدی شناسایی شد که عبارت‌اند از: اشتیاق سفر، مخاطب‌شناسی، امانت‌داری، دانش ترکیبی، دانش محتوایی، بعد هنری و زیباسازی، بین‌رشته‌ای، فهم فرهنگی، دریافت و درونی‌سازی، نقد و ارزیابی، تعالی‌بخشی، رهبری، رشد فردی، خردورزی، اجرا و تغییر، و برقراری ارتباط. یافته‌ها نشان می‌دهد فقدان هر یک از این شایستگی‌ها می‌تواند اجرای برنامه درسی را با محدودیت و اختلال مواجه سازد، در حالی که حضور آن‌ها زمینه یادگیری معنادار و اثربخش را فراهم می‌کند. نتیجه اینکه برنامه درسی و شایستگی‌های معلم وابستگی متقابل دارند و اجرای مؤثر برنامه‌ها به وجود معلمان شایسته بستگی دارد. بنابراین، تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای مستمر باید این شایستگی‌ها را به‌صورت یکپارچه مورد توجه قرار دهد.

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۰۴
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۱
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۷
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶

استناد به این مقاله: ملکی، هانیه، و ملکی، حسن. (۱۴۰۵). شایستگی‌های معلّم در مواجهه با برنامه درسی. *مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم*، ۲ (۱)، ۴۶-۲۹. https://doi.org/10.22034/jcsted.2026.579087.1050

© نویسندگان.
ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

مقدمه

شایستگی‌های معلّم به طور بنیادین با درک صحیح تعلیم و تعلم قابل فهم بوده و تعلیم و تعلم نیز با توجّه به جایگاه انسان در هستی قابل دستیابی است. انسان در هستی رتبه و مقام بی بدیلی دارد و شناخت آن در عرصه تعلیم و تربیت و داوری در خصوص نقش و شایستگی های معلّم یک ضرورت است. مطابق قران انسان برای عبودیت خلق شده است[۱] (The Holy Quran, Adh-Dhariyat, 56). این آیه که فلسفه آفرینش آدمی را به طور صریح بیان می‌کند، هدف واسطه‌ای فوق‌العاده مهم در تربیت فرد و جامعه است.

تنها فرد نیست که باید در مدار عبودیت پیش رود، بلکه جامعه نیز باید این ویژگی را داشته باشد. اصولا اگر جامعه، معنوی و خدامحور نباشد، افراد دچار فقر معنوی و تربیتی می‌شوند. با این حال، این گزاره مطلق نیست؛ زیرا نمی‌توان اصالت را به جامعه داد. هرچند که جامعه به‌منزلهٔ بستر مهم پرورش فرد، اثر بسیار بالایی دارد.

شواهد متعددی می‌توان برای این موضوع یافت. چنانچه شرایط برای فرد مساعد باشد و خود او نیز با همت بلند از شرایط بهره‌مندی صحیح و به‌موقع داشته باشد، رشد می‌کند و توانایی‌های فطری‌اش به تدریج فعلیت می‌یابد. انسان داری سرمایه عظیم به نام فطرت است که جز او به هیچ مخلوق دیگری داده نشده است[۲] (The Holy Quran, Ar-Rum, 30). آیه سی ام سوره مبارکه روم بیانگر فطرت الهی است. آن هم فطرتی که با (فطره الله) هم جهت است و با پیروی از شریعت الهی شکوفا می‌شود. استعدادهای فطری به‌مثابه بذرهایی است که خداوند در هستی انسان استقرار بخشیده و منتظر استعلاست. هر آنچه که به دست خداوند مستقر گردد با هدایت خود او باید متعالی شود. مطابق آیهٔ مذکور، کرامت انسان به دلیل سرمایه فطرت اوست. چنین تکریمی در خلقت از هیچ مخلوقی صورت نگرفته است. تکریم تکوینی خداوند از طریق استقرار سرشت ویژه به نام فطرت تحقق یافته است و تکریم تشریعی نیز با تدین راستین و نشستن شریعت در جان متربّی عملی می‌شود.

نسبت تکوین و تشریع در ارتباط با انسان نسبت اعجاب‌انگیزی دارد. انطباق فطرت الهی (دین الهی) با فطرت انسان در صورت تحقّق صحیح، موجب انقلاب در هستی می‌شود؛ انقلابی که به دگرگونی‌های مختلف در ابعاد هستی منجر می‌گردد. با پرورش انسان‌های سالم و رشید (The Holy Quran, Hud, 78) قدرت عظیم به حیات بشر اضافه می‌شود و ساحت‌های مختلف را دگرگون می‌کند. بر این اساس است که خداوند به بنده‌اش دستور داده قیام برای خدا را در زندگی هیچگاه فراموش نکند و اگر تنها نیز باشد جزء قیام‌کنندگان قرار گیرد، نه قاعدین (Moein, 1999) (بگو من شما را به یک چیز موعظه می کنم، در راه خدا قیام کنید به صورت انفرادی و یا بیشتر سپس فکر کنید) (The Holy Quran, Saba, 46). «ثم» در این آیه به این معنا نیست ک در وقت قیام، اندیشه نکنید و پس از آن فکر خود را به کار اندازید. بلکه همراهی و هم‌گامی تفکر با قیام را آشکار می‌سازد. این قیام هم لزوما جلوه سیاسی و یا نظامی آن نیست، بلکه قبل از هر اقدام قیام علیه خود ضروری است. مقابله خودِ فطری با خود طبیعی یک مقابله مبنایی است. هرکس در این تقابل پیروز شود و طبیعت و خودش را تحت فرمان فطرت درآورد، توفیق ریشه‌داری را کسب کرده است. از این رو، مطابق با نص صریح قرآن، از آنجایی که انسان خلیفه خدا در زمین است (The Holy Quran, Al-Baqarah, 30)، پس شایستگی فرد برای جانشینی خدا در زمین کسب می‌شود (Rahimian & Rahbar, 1999). این رتبه در عالم خلقت صرفاً به آدمی داده شده است. ویژگی‌ها و امتیازات تکوینی اعطایی به انسان زمینه و امکان نیل به جانشینی خداوند را فراهم می‌سازد. بی‌تردید این سیر معنوی از خود تا خدا و این مقام بی‌بدیل خلافت الهی صرفاً از طریق تعلیم و تربیت حاصل می‌آید و تا استعدادهای فطری به فعلیت نرسند، امکان جانشینی خداوند محقق نمی‌شود. این استعدادها نیز در فرایند تعلیم و تربیت متجلی می‌شود. در واقع، همه استعدادها را تکوینا در وجود انسان می‌توان یافت، ولی تحقق آن‌ها جز به وسیله تعلیم و تربیت امکان‌پذیر نیست. بر این اساس راجع به تعلیم و تربیت، برنامه درسی و معلّمی شرح مختصر ارائه می‌گردد.

برنامه درسی به عنوان یکی از ارکان اصلی نظام آموزشی، مجموعه‌ای از اهداف، محتوا، روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی است که برای هدایت یادگیری طراحی می‌شود. با این حال، آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد همیشه با آنچه در سند برنامه درسی پیش‌بینی

---

[۱] قل انما اعظکم بواحده ان تقومو الله مثنی و فرادی ثم

[۲] انی جاعل فی الارض خلیفه

شده یکسان نیست. Schwab (1973) برنامه درسی را عرصه‌ای عملی می‌داند که تصمیم‌گیری در آن به موقعیت، معلّم و یادگیرندگان وابسته است. Fullan (2001) نیز تغییر آموزشی را فرایندی می‌داند که بدون نقش فعّال معلّم محقق نمی‌شود. مسئله اصلی این است که بسیاری از معلّمان در مواجهه با برنامه درسی، آن را به‌صورت خطی و مکانیکی اجرا می‌کنند؛ در حالی که برنامه درسی نیازمند تفسیر، انطباق با زمینه، طراحی تجربه‌های یادگیری و ارزشیابی مستمر است. Shulman (1987) نشان داد معلّم برای تدریس اثربخش به «دانش محتوایی ـ تربیتی» نیاز دارد؛ یعنی صرف دانستن محتوا کافی نیست، بلکه باید بداند چگونه آن محتوا را برای یادگیرندگان خاص و در موقعیت خاص بازنمایی کند.

پژوهش‌های داخلی نیز با تبیین نقش معلّم در یادگیری دانش‌آموز و کارآمدی برنامه‌های درسی، یافته‌هایی را ارائه می‌نمایند. در تحلیل نیازهای اساسی یادگیرنده، طراحی آموزشی و رفتاری، غنی سازی وکاربردی نمودن محتوای برنامه درسی و سایر عناصر، عملکرد معلّم بسیار تعیین کننده است. Yousefi Begtash & Masoudi (2025) با مطالعهٔ دربارهٔ الگوی برنامه درسی از دیدگاه معلّمان به این نتیجه رسیده‌اند که اساساً برنامه درسی ماهیتاً میان‌رشته‌ای است و این ویژگی مسئولیت یاددهی–یادگیری نافذ و موثری را متوجّه معلّم می‌کند.

در حوزه برنامه‌ریزی درسی، Mehrmohammadi (2011) و Fathi Vajargah (2017) بر نقش معلّم در تفسیر و اجرای برنامه درسی تأکید کرده‌اند. Qurchian (2011) و Samadi (2011) نیز شایستگی‌های حرفه‌ای معلّمان را در قالب دانش، مهارت و نگرش طبقه‌بندی کرده‌اند. .Nowruzi et al (2025) در پژوهشی با عنوان اهمّیت برنامه‌ریزی درسی برای معلّمان در مدرسه نشان داده‌اند که برنامه‌ریزی درسی به طور مستقیم بر بهبود عملکرد دانش‌آموزان و افزایش رضایت معلّمان تأثیر می‌گذارد. بر این اساس هر اندازه معلّمان در برنامه‌ریزی درسی آگاه‌تر باشند، به بهبود یادگیری کمک خواهند کرد. بر این اساس اهمّیت و ضرورت مطالعه در خصوص عملکرد معلّم در مواجهه با برنامه درسی کارآمد بیش از بیش مطرح می‌گردد.

اهمّیت این موضوع را می‌توان در چند سطح تبیین کرد. در سطح یادگیرنده، معلّم می‌تواند برنامه درسی را با نیازها، علایق و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان پیوند دهد و موجب یادگیری معنادار شود. در سطح کلاس درس، شایستگی معلّم در طراحی، اجرا و ارزشیابی، کیفیت تعامل آموزشی و مدیریت یادگیری را افزایش می‌دهد. در سطح نظام آموزشی، اجرای اثربخش برنامه درسی بدون توانمندسازی معلّمان ممکن نیست. بدین ترتیب در مقاله پیش رو با توجّه به هدف تبیین شایستگی‌های معلّم در مواجهه با برنامه درسی به چند سؤال پاسخ داده می‌شود.

۱. شایستگی‌های معلّم در مواجهه با برنامه درسی شامل چه ابعادی است؟
۲. چرا شایستگی‌ها معلم برای اجرای اثربخش برنامه درسی ضروری‌اند؟
۳. فقدان یا وجود شایستگی‌های معلم چه پیامدهایی برای یادگیری و نظام آموزشی دارد؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر رویکرد کیفی، از جهت هدف کاربردی و با بهره‌گیری از روش کیفی جُستار نظرورزانه انجام شده است. جستار نظرورزانه جستجویی برای راهی در ژرف‌اندیشی درباره یک مسئله و نقطه نظر مهّم برای یک نویسنده و به صورت بالقوّه برای یک خواننده است. این روش، شکلی از نوشتن است که محصول پژوهش تجربی را خلاصه می‌کند. جُستار به خواننده اجازه می‌دهد تا سفر دور و دراز و پر نوسان تفکّر و احساس را که جستارپرداز پشت سر می‌گذارد، همراه او طی کند. Short (2008) بر این نظر است که این روش شکل عمده‌ای از پژوهش‌ها را در طول تاریخ حوزه برنامه درسی بوده است. اولّین جستارهای کاملاً شناخته شده حوزه برنامه درسی از Dewey (1900, 1902) بودند. به طور آشکار مأموریت اصلی وی تلفیق دوگانگی‌های نابجا بود.

در پژوهش حاضر، از پنج مرحله‌ای در حوزه فکری شایستگی‌های معلّم در مواجهه با برنامه درسی، استفاده شده است. این مراحل شامل داشتن تجربه در زمینه پدیده مورد پژوهش، داشتن نظری مهّم برای گفتن، غوطه‌ورشدن فرد در قالب جستار و

مرحله دیگر تمرین‌کردن است. با نگاه واقع‌بینانه به موضوع لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر از مباحث دامنه‌دار وسیع جستارنویسی نزد تعداد کثیری از صاحب نظران، جرعه ای به قدر وسع برداشته شده تا از طریق استفاده از تجارب زیسته و ترکیبی از علم و هنر که از حضایص جُستارنویسی برمی‌خیزد، مکتوبی را عرضه کند تا برای خوانندگان آن زمینه جُستارهای کامل‌تری را فراهم سازد.

یافته‌ها

۱. شایستگی های معلّم در مواجهه با برنامه درسی شامل چه ابعادی است؟

در پاسخ به سؤال اول پژوهش با عنایت به ویژگی‌های گفته‌شده، پژوهشگر یک بار و چند بار به سفر درونی می‌پردازد و سیری در تجارب چهل ساله خود می‌کند و ابعادی از شایستگی‌های معلّم در مواجهه با برنامه درسی در ذهن نمایان می‌شود. به دور از مشی گزارش‌نویسی تحقیق تجربی و یا تحلیل مقیّد به منطق صِرف و عقلانیّت، ولی همراه با سفر ذهنی و با رعایت ملاک کیفی تحریک خیال، چند شایستگی معرّفی می‌شود.

اشتیاق سفر

قبل از هر چیز، معلّم باید اهلِ سفر باشد. تشبیه برنامه درسی به سفر تشبیه جُستاری نظرورزانه است. در مَثل مناقشه نیست، همان‌طور که در سفر فیزیکی و زمینی، مسافر از جهت روحی و فکری آماده سفر نباشد یا سفر رُخ نمی‌دهد یا اگر رُخ داد، آورده چندانی نخواهد داشت. لذا شرط اوّل قدم آن است که معلّم در اشتیاق سفر بسوزد؛ با این شرط که آتش سوختن را مدیریّت کند. این هم نمی‌شود اِلّا اینکه آتش، درون‌زا باشد. آتش درون‌زا از اشتیاق به معلّمی برمی‌خیزد که دو وجه معرفتی و عاطفی دارد.

دریافت و درونی‌سازی

دریافت ذهنی و درونی یکی از شایستگی‌های مورد نظر برای معلم در مواجهه با برنامهٔ درسی است که البته مربوط به دریافت صوری و ظاهری نمی‌شود. به دلیل اهمّیت بالایی که دارد به زعم نگارندگان یک شایستگی می‌توان تلقی کرد. اولاً سهل حاصل نمی‌شود و ثانیا عدم تحقّق آن، خلاء و کاستی آشکار است. دریافت برنامه از سوی معلّم زمانی صورت می‌پذیرد که در اجزا و عناصر مختلف آن تأمّل و تفکر اساسی به عمل آمده باشد. «دریافت» یک شایستگی درونی است که از فهم عمیق و ترکیبی برنامه درسی به دست آمده باشد.

دریافتن با یافتن تار و پود برنامه درسی اتصال ذاتی دارد. سرشت برنامه درسی باید برای معلّم مانوس باشد، نه ناشناخته. این سرشت آگاهی وقتی حاصل می‌آید که در ساختن آن دخالت گردد. لذا شرط دریافت برنامه درسی مشارکت در بافتن آن است. حقیقتا واژه «بافتن» برای برنامه تناسب دارد و معنادار است. برنامه درسی کارآمد و مطلوب برنامه بافته شده است، نه متزلزل و آسیب‌پذیر؛ اجزای آن به خوبی باید پیوند خورده باشند که نتوان تجزیه کرد. «کلیت» حاصل درآمیختگی درونی است و این ویژگی از طرف معلّم باید درک شود.

نقد و ارزیابی[1]

نقد صحیح و مبرهن، علامت شایستگی انسان مفید و موثر است. کسی که با نقد فاصله دارد در واقع از خود فاصله دارد، زیرا که انسان با نقد دائمی درونی رویش‌های مهم به دست می‌آورد. رویش محصول کوشش‌های درونی در جهت ارزیابی سرمایه‌هاست. در این میان معلّم، سهم، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارد. او که قرار است فرد یا افراد دیگری را پرورش دهد باید یک عنصر نقاد باشد. ابتدا منتقدِ خود و سپس نقّاد برنامه درسی. حساب‌رسی درونی شرط نخست در عرصه تعلیم و تربیت و برنامه درسی است. کسی مسئولیت تربیت سایرین را نداشته باشد، در دامنه محدود اثرگذار است ولی فردی که رسالت عظیم تربیت را بر عهده دارد

[1] Critique and evaluation

در یک گستره وسیع و عمیق تاثیرگذار خواهد بود. پیام آیه مبارکه «یا ایها الذین آمنو لم تقولون مالا تفعلون[۱]» بیش و پیش از همگان متوجّه معلّم است. او مکلّف است هم درون خود را نقد کند و هم بیرون خود را. در بیرون، برنامه درسی از یک جهت ابزار اوست؛ از طریق مواجهه صحیح با آن می‌تواند در عالم درون متربّی نفوذ کند و زمینه‌های تحوّل را در او فراهم سازد. نسبت میان معلّم با برنامه درسی نسبت سهل و سخت است. سهل آن است که نسبت ابزاری را بپذیریم. این نسبت ناصحیح نیست؛ ولی عمیق هم نیست. سخت آن است که خود معلّم بخشی از برنامه درسی و در حقیقت متن آن است. در این حالت معلّم در عرصه تربیت همراه با مواجه با برنامه در حقیقت با خود مواجه می‌گردد چون او و برنامه درسی انفکاکی ندارند. با چنین تلقّی موضوع نقد برنامه درسی از سوی معلّم، تأمّل‌برانگیز می‌شود و تحیّر ایجاد می‌کند. احتمالاً بخشی از نارسائی‌های فرایند یاد دهی-یادگیری به دلیل عدم فهم همین ظرافت است. ظرافت درونی و بیرونی عمل‌کردن معلّم در قبال برنامه درسی است. نقد برنامه درسی به وسیله او به دلیل این ویژگی منحصربه‌فرد به یک مقوله پیچیده تبدیل می‌شود. برای مثال معلّم در نقد محتوای آموزشی چه چیزی را نقد کند؟ جز این است که محتوا در مناسبات معلّم و متعلّم یا ساخته می‌شود یا پخته. آن بخش که در تعاملات تولید می‌شود «ساختنی» است و آن قسمت که به محتوای ازپیش‌طراحی‌شده مربوط است «پختنی» است. پختن آنچه که خام است. بر این اساس نقد برنامه درسی، نقد خود معلّم نیز هست. هر قسمت که نقد می‌شود با این پیام همراه است که تو در کجای برنامه درسی ایستاده‌ای؟ هر جا که استقرار وزن و اعتبار نقد تو به همان اندازه است.

ارتقاء و تعالی‌بخشی

مسئولیت‌های فهم و نقد اهمّیت بالایی دارند ولی برنامه درسی متربّی را ارتقا نمی‌بخشند. قرار است همه‌چیز از طریق تدریس ارتقا یابد. ارتقا از نقطه‌ای که تحقّق دارد به نقطه‌ای که مطلوب است. معلّم، متربّی، و محتوا هر سه منتظر ارتقا هستند. معلّم در رویش برنامه درسی نقش مهمی دارد ولی خود او نیز مشمول رویش است. او هم مسئول رویش است و هم مشمول آن. زمانی می‌تواند این مسئولیت بی‌بدیل را به انجام رساند که به مثابه باغبان بیرون درخت بایستد و با هوشمندی به درخت و خود بنگرد. فهم درست هندسه درونی و بیرونی برنامه درسی از یک طرف و متربّی از طرف دیگر از ارکان هوشمندی است. متربّی به‌مثابهٔ یک انسان و برنامه درسی نیز به عنوان نقشه رشد انسان، ظاهر و باطنی دارد. بین ظاهر و باطن این دو پیوستگی عمیقی موجود است که رویش از نقطه تلاقی آنها حادث می‌شود. در ظاهر برنامه درسی مجموعه‌ای از قواعد و دستورالعمل‌ها مشاهده می‌شود و در باطن ترکیبی از آمادگی‌ها و آراستگی‌های متربّی قابل فهم است. باطن برنامه درسی همان باطن متربّی است که در انتظار رویش است. رویشی که با رویش برنامه درسی پیوند خورده است و این دو نیز با شایستگی رویش‌آفرینی معلّم همراه و همزاد هستند. معلّم زمانی می‌تواند زمینه رویش برنامه درسی را فراهم سازد که به چند امر اشراف داشته باشد؛ مثل یک باغبان عمل کند. بین معلّمی و باغبانی قرابت زیادی موجود است. باغی با بذرهای فراوان در اختیار او قرار می‌گیرد که باید شایستگی رویاندن داشته باشد. وقتی موفق می‌شود که هم زمین را بشناسد، هم آنچه در دل زمین است بشناسد و هم قواعد رویش را. او باید آنچه قرار است رویش کند، آنجا که قرار است رویش رخ دهد، اصولی که قرار است، رعایت گردد، کامل بشناسد. این سه، شرایط شایستگی معلّم است. مثلثی که از آن به نام مثلث رویش می‌توان نام برد.

رهبری[۲] و جلب مشارکت

رهبر واقعی برنامه درسی کیست؟ آیا مدیر واحد آموزشی است؟ او که با جوهر برنامه درسی ارتباط ندارد، چگونه می‌تواند رهبری کند؟ او قادر است بین عوامل و امور گوناگون هم‌آهنگی ایجاد کند و این هم کارگشاست ولی رهبری برنامه درسی، هسته یادگیری را به مقصد می‌رساند. رهبر برنامه درسی، معلّم است. او مواجهه مستقیم با هسته یادگیری دارد. ممکن است به دلیل ناتوانی قادر به این وظیفه نباشد ولی کار اصلی اوست. تصور کنید که در سطح مدیریتی بین عوامل هم‌سویی پدید آید ولی در

---

[۱] (صف:۲)

2 Leadership

سطح تربیت و یادگیری هم‌سویی نباشد، چه چیزی در جهت رشد متربّی بروز پیدا می‌کند؟ فراموش نشود که رهبری به این دلیل جایگزین مدیریت شد که به پیشرفت هدفمند گام‌به‌گام و آگاهانه منجر گردد. در مدیریت، دور زدن اصالت دارد و در رهبری پیش رفتن. معلّم، برای رهبری به چند بصیرت نیاز دارد: اولین مورد بصیرت به راه است. بدون شناختن راه نمی‌توان راهبری نمود. دومین مورد، بصیرت به توشه راه است. در هر حال رهبری برنامه درسی به توشه محتاج است. توشه همان ذخائری است که معلّم در طول تربیت معلّم کسب نموده و اکنون باید به کار گیرد تا رهبری محقق گردد. سومین مورد بصیرت به آسیب‌های راه است. هیچ راهی بدون افت نیست. آفات راه تربیت و برنامه درسی قابل رویت نیست بلکه به صورت عقلانی باید شناخت. معلّمانی که این مسئولیت را با علاقه انتخاب کرده‌اند، می‌توانند آسیب‌ها را ببینند و برنامه را رهبری نمایند. علاوه بر این‌ها رهبری به روحیه رهبری نیز نیاز دارد. تصور نشود که هر معلّمی چنین روحیه‌ای دارد. رهبری برنامه درسی شایسته معلّم است ولی هر معلّمی شایستگی رهبری را ندارد. باید یاد گرفت و با تمرین و کارورزی به بلوغ رساند. اصولاً رهبری کار حساس، ظریف و و آموختنی است. معلّمی که عادت ندارد از حصار محدود درس و تخصص خود فراتر رود، هنوز وارد عرصه رهبری برنامه درسی نشده است.

تلفیق[1] و بین‌رشته‌ای[2]

از جمله شایستگی‌های معلّم توانایی او در ایجاد نظام ارتباطی موثری و مفید بین رشته‌های مختلف است. مسئولیت سنگینی است زیرا که حصار «فردیّت رشته‌ای» بیرون رفتن است. اصولاً خروج از قلمرو منافع فردی، قابلّیت می‌خواهد خروج از قلمرو رشته‌ای نیازمند شایستگی است. رشته‌های مختلف علمی که اساس انتخاب و سازماندهی محتواهای آموزشی و دروس مختلف را تشکیل می‌دهند، اشتراکاتی دارند. تفاوت‌هایشان بارز و معلوم است ولی تشابهات آنها را باید دید و بر اساس آن‌ها فکر تولید کرد و رفتارهای نوین تربیتی و یادگیری را ساماندهی نمود.

یکی از اشتراکات، واقعیتی است که همه حوزه‌های مطالعاتی ضلع یا اضلاعی از آن را بررسی و مطالعه می‌نمایند. واقعیت‌های اجتماعی–فرهنگی مورد مطالعه علوم انسانی هستند و واقعیت‌های مادّی و طبیعی نیز از سوی علوم تجربی بررسی می‌شوند. این اشتراک، یک هم‌سویی موضوعی در بُعد کلان بین رشته‌ها فراهم می‌سازد به نحوی که زبان یکدیگر را می‌فهمند. اشتراک دوّم در «علم» بودن است. علم با برهان کار دارد. نوع برهان تفاوت دارد. ولی ماهیت برهان یکی است. براهین به آسانی مفاهمه برقرار می‌کنند و از قبل آن نقاط اشتراک کشف می‌نمایند. نقاط مشترک رشته‌ها محل طراحی و تولید آموزش‌های بین‌رشته‌ای است. در ضمن این اکتشاف محتوایی در مرحله طراحی و تدوین برنامه درسی از سوی طراحان صورت می‌پذیرد و معلّمان در عملیاتی ساختن آن دخیل هستند. نکته بسیار مهم آن است که افکار و اندیشه‌های بین‌رشته‌ای معلّمان با یکدیگر مقدّم بر بین‌رشته‌ای نمودن محتواهاست. قبل از هرچیز معلّمان دروس مرتبط به هم باید رویکرد بین‌رشته‌ای را بفهمند و بپذیرند و برای آشکار ساختن آن به گفتگوهای علمی و آموزشی بپردازند و پس از آن‌ها در سازماندهی محتواهای بین‌رشته‌ای موفق باشند. بی‌تردید دانشگاهی که معلّم تربیت می‌کند، به این مهم باید همت گمارد و معلّمانی با روحیه و توانایی بین‌رشته‌ای به جامعه فرهنگی تحویل دهد.

هنروری و زیباسازی

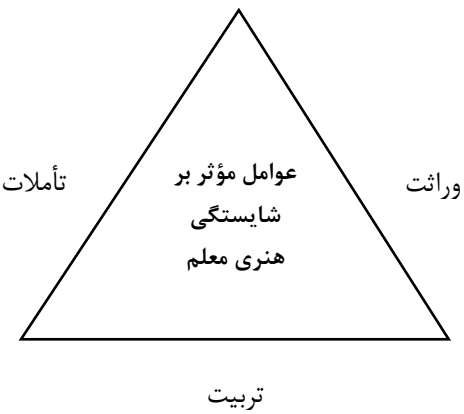
تدریس با هنر و زیباگرایی چه نسبتی دارد؟ آیا سرشت تدریس باید زیبا باشد یا جنبه هنری تدریس یک امر عرضی است و ممکن است بر معلّم و کار او عارض شود و ممکن است عارض نشود. به نظر می‌رسد، هنر، ذات تدریس است و چنانچه معلّم این نسبت را به درستی درک نکند و نتواند به اجرا درآورد، تدریس بی‌روح خواهد بود. روحِ تدریس، هنر و زیبایی است. قوی‌ترین برهان برای این موضوع، فطرت زیباگرایانه یادگیرنده است. یکی از ویژگی‌های فطری انسان گرایش به زیبایی است و بر این اساس، هنر، ادبیات و فرهنگ ساخته و تولید شده است. همه آثار هنری و ادبی را باید از جلوه‌های این ویژگی انسان در نظر گرفت.

1 Integration
2 Inter disciplinary

معماری‌های زیبا و پایا، کتاب‌های معتبر و پرمعنا و هنرهای دلپذیر و تحول‌آفرین آیینه‌هایی هستند که فطرت هنری و زیباگرایی کودک و نوجوان را می‌توان در آنها مشاهده کرد. به علاوه این حقیقت هر قدر پیام‌های تربیتی آمیخته به زیبایی باشد، نافذتر و موثرتر خواهد بود. خدای متعال با علم مطلقی که بر جان بشر و نیازهای آن دارد، تعلیمات وحیانی را به صورت زیبا ارائه فرموده است. مخصوصا در عصری که انسان‌ها معرفت لازم برای رشد و تعالی نداشتند و به شعر و سخنان آهنگین استناد می‌نمودند. آیات قرآن به صورت متوازن نازل شده است. آیات مکّی نوعاً این ویژگی را دارند ولی در سوره و آیات مدنی این موضوع را کمتر ملاحظه می‌کنیم. «هستی» به مثابه کلاسی است که خدا در آن تدریس می‌کند. از هنر استفاده می‌کند و گاهی نیز از وسیله آموزشی موثری بهره می‌گیرد. برای نمونه، حضرت ابراهیم (ع) عرض می‌کند: «خدایا مرده را چه طور زنده خواهی کرد.» خداوند فرمود: «شک داری، ایمان نیاورده‌ای.» حضرت عرض کرد: «ایمان دارم، اطمینان قلب می‌خواهم به دست آورم. [1]» خداوند برای ایجاد یا تقویت اطمینان قلب، شیوه هنری تاثیرگذاری انتخاب نمود. فرمودند: «چند مرغ را بکوب و تکه‌هایی در بلندی‌های اطراف خود قرار ده و آن‌ها را بخوان. ملاحظه کن که چگونه مرده‌ها را زنده خواهیم کرد.»

می‌توان گفت در تدریس معلّم، استفاده از ابزار هنری برای یادگیرنده اطمینان قلب حاصل می‌آورد. گویی تا یاد گیرنده، مطالب تدریس‌شده را فراتر از گفتار نبیند و با جان خود آن را باور نکند، یادگیری اساسی به وجود نمی‌آید. جان دانش‌آموز با هنر، انس ذاتی دارد؛ زیرا خالق، انسان را با «احسن تقویم» آفریده است. احسن تقویم به «احسن تعلیم» نیاز دارد و این نیز از طریق هنر و رعایت ظرائف زیباگرایانه به دست می‌آید. معلّمی را به خاطر آورید که توانایی بالایی در تمثیل دارد. روشی که قرآن نیز به کار برده است. تمثیل یک هنر است؛ چنانچه با تدبیر معلّم به موقع استفاده شود، در جان می‌نشیند و موجب تحوّل می‌شود. معلّمی را مجسم کنید که قادر است ضمن تدریس و تبیین مطالب، از اشعار مناسب و یا از جملاتی قصار از بزرگان علم و ادب استفاده کند. چنین معلّمی شایستگی بالایی در تعلّیم و تربیت دارد.

فیلم‌های آموزشی متنوعی در دسترس مربیان و معلّمان است و ممکن است آنان قادر باشند با هماهنگی مدیران فیلم‌هایی را سفارش بدهند و یا ویدیوهایی مناسب تدارک ببینند. به‌کارگیری آن‌ها در فرآیند تدریس یک اقدام هنری مفید است. اصولاً عرصه هنر را باید وسیع‌تر دید و شامل هر فن، وسیله یا روشی دید که «اثرگذاری» با «جذابیّت» را توامان دارند. این نکته نیز قابل ذکر است که شایستگی هنری ترکیبی از تجلّیلات «وراثتی»، «تأمّلی» و «تربیتی» است. این سه، مثلث عوامل پدیدآورنده شایستگی هنری و زیباگرایانه معلّمی را تشکیل می‌دهند که در شکل ۱ قابل مشاهده است.



شکل ۱.
عوامل مؤثر بر شایستگی هنری معلم

[1] لِیَطمَئِنَ القَلبی

اجرا[1] و تغییر[2]

بدون اجرای شایسته، برنامه درسی در تغییر شرایط نقشی ایفا نمی‌کند. اصولاً بین طراحی، تدوین و اجرای برنامه یکپارچگی و انسجام باید در نظر داشت. معلّم پیونددهنده این مراحل است. اجرا یا تدریس محتوای تهیه شده، محتوا را به امور عینی و واقعیّت‌ها متّصل می‌سازد و به «تغییر» معنای واقعی می‌بخشد. تغییر و اجرا دو روی یک سکّه هستند. اجرا برای تغییر انجام می‌شود و تغییر به اجرا اعتبار می‌بخشد. تغییر در منش، روش و عملکرد یادگیرنده و حتی تغییر در رفتار حرفه‌ای معلّم نیز به طور مرئی و نامرئی شکل می‌گیرد. آثار این دو دسته تغییر آرایش محیط تربیت و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. چه عوامل و شرایطی، اجرای برنامه درسی (نقش معلّم) را مطلوب می‌سازد و به تغییرات مثبت منجر می‌شود؟ این پرسش مهمّی است که پاسخ آن در متن واقعیّت‌ها به طور مستقیم جهت‌دهنده است. یکی از آن عوامل علاقه و شرایط روحی و روانی معلّم است.

تجارب زیسته نگارنده حاکی از آن است که تجربه روانی و آمادگی عاطفی معلّم موثرترین عامل در ایفای نقش موثر معلّمی است. عوامل مختلفی ممکن است در تنظیم و ایجاد این تجربه روانی اثر بگذارد ولی وقتی موجودیّت یافت، به رفتار معلّم جهت می‌دهد. حال معلّمی و اشتیاق او به تدریس محصول این امر است. لذا لازم است چه در گزینش افراد و چه در آماده‌سازی آن‌ها و چه در طول خدمت، روان‌کاوی‌های متناسب با جامعه معلّمان صورت گیرد و بر اساس نتایج آن‌ها اقداماتی به عمل آید. عامل دوّم موثر در اجرا، شایستگی‌های اکتسابی معلّم در فرآیند تربیت و آماده‌شدن است. بخش عمده شایستگی‌ها، آموختنی است و در دستگاه‌های مرتبط با این امر باید به طور جدّی مد نظّر قرار گیرد. هر چه در اختیار معلّم قرار دهیم به همان اندازه انتظار ارائه خدمات آموزشی و تربیتی می‌توانیم داشته باشیم. مطالعات مستّمر و تتبعات دائمی معلّمان را می‌توان عامل سوم تأثیرگذار در اجرا در نظر گرفت. بی‌تردید آموزش‌های رسمی و هدفمند فوق‌العاده موثر هستند، ولی به دلیل رویش دائمی دیدگاه‌ها و نظریّات تربیتی و یادگیری، آموزش‌های رسمی کفایت نمی‌کنند و ضروری است خودآموزی‌های ممتد و هدفمند توسّط خود معلّمان صورت پذیرد.

نحوه باز خورد و محاسبات مدیریّتی در مواجهه با نقش معلّمان را می‌توان عامل چهارم موثر در اجرا به حساب آورد. انسان در هر نقشی که قرار گیرد از تقاضاها و نیازهای انسانی‌اش منفک نمی‌شود. مواردی مثل تشویق، تقدیر، نکوداشت و تجلیل که در جامعه علمی و فرهنگی مرسوم است از این واقعیّت ریشه می‌گیرد. یک معلّم در هر مرتبه‌ای از شایستگی نیز باشد نیاز به توجّه و «دیده‌شدن» دارد. آن هم دیده‌شدن واقع‌بینانه و عادلانه، گاهی تشویق‌های نامتوازن در جامعه معلّمان اثر منفی در عملکرد آنان باقی می‌گذارد و در نتیجه اجرای برنامه درسی را مختل می‌سازد. نباید از یاد برد که انسان تا وقتی که زیست دنیوی دارد به فرشته تبدیل نمی‌شود، بلکه انسان است و او را متناسب با این مختصات باید دید و داوری نمود.

مخاطب‌شناسی

مناسبات ارسال‌کنندهٔ پیام با مخاطب، تأمل‌برانگیز و هدایتگر است. هیچ رابطه‌ای یک‌طرفه نیست؛ زیرا انسان به‌طور فطری فعال است، نه به‌طور عارضی. گاهی فعالیت او بی‌صدا و آرام است و گاهی نیز پرسروصدا و ناآرام. وقتی پیامی دریافت می‌شود، ذهن به تکاپو می‌افتد و برای استقرار پیام جدید در ساختار ذهن، تلاش ذهنی می‌کند. این تلاش مشهود نیست، ولی واقعی است. شرایط محیطی مناسب، این فعالیت نامرئی و خاموش را به لایهٔ بیرونی و مشهود تعامل معلم و شاگردان انتقال می‌دهد و یادگیرنده را به عنصری اثرگذار و پویا تبدیل می‌کند. مدیریت یادگیری بر عهدهٔ معلم است و او زمانی می‌تواند این نقش مهم را ایفا کند که مخاطب‌شناس باشد. مخاطب را با دو رویکرد و در چند ساحت باید شناخت.

رویکرد ایستا و رویکرد پویا: منظور از رویکرد ایستا آن است که صرفاً حد وجودی مخاطب از جهت روان‌شناسی شناخته شود. این رویکرد لازم است، ولی کافی نیست. معلم مکلف است حدود طبیعی رشد را بشناسد و به نظام ارتباطی ابعاد رشد نیز توجه

1 Implementation
2 Change

کند؛ ولی همراه با این فرصت‌ها، امکانات وجودی را برای فعال‌سازی مخاطبان مورد بررسی قرار دهد. هم «بودن» یادگیرنده را بشناسد و هم «نشدن» او را.

برای شناخت مخاطب چگونه باید عمل کرد؟ مشاهدات و تجارب معلم در خصوص رفتار مخاطب و ظرایف شخصیتی او، مطمئن‌ترین و عینی‌ترین روش است. برای یک معلم کاوشگر، دریافت اطلاعات مستقیم از نحوهٔ رفتار و عملکرد مخاطب کار پیچیده‌ای نیست و نوعی برانگیختگی به قصد شناخت مخاطب لازم دارد. معلم در چند جا به بعثت تربیتی نیاز دارد؛ از جمله آن‌ها همین نقطهٔ مخاطب‌شناسی است. اگر اراده کند و مداومت نشان دهد، می‌تواند داده‌ها و اطلاعات متنوع و بکری دست یابد. هر قدر این دریافت اطلاعات مستقیم با تأمل توأم باشد، مفیدتر است.

شیوهٔ دوم، دریافت اطلاعات مناسب، ممکن و مستمر است. در شرایط کنونی، از سوی پژوهشگران و عالمان، یافته‌های علمی زیادی در دسترس قرار گرفته است. هرچند تکثر تحقیقات و منابع تدوین‌شده گاهی انتخاب منابع مناسب و مطمئن را مشکل می‌کند، ولی با تتبع لازم می‌توان به موارد مفید دست یافت. معلمان جستجوگر و راغب به شناخت مخاطب می‌توانند با مطالعات مرتبط با موضوع، به شناخت بیشتر و تأمل‌برانگیز دست یابند؛ مخصوصاً تحقیقات بوم‌شناختی که مخاطبان ایرانی را تحلیل و معرفی می‌کنند.

شیوهٔ سوم در غنی‌سازی فرآیند مخاطب‌شناسی، بهره‌مندی از تجارب دیگران است. بدون شک نمی‌توانیم همه چیز را تجربه کنیم، بلکه باید از تجارب دیگران استفاده نماییم. این تجارب نوعاً در ارتباطات و جلسات هم‌اندیشی یافت می‌شوند. تجربه‌ها، دانش ضمنی انسان‌ها هستند که با روش‌های مناسب و شرایط مطلوب احضار می‌شوند و مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرند. علت این‌که به گفتگو کردن و تبادل نظر در مناسبات انسانی اهمیت داده شده است، همین معناست. هسته‌های اندیشه‌ورز که با تأکیدات رهبر معظم انقلاب اسلامی شکل گرفته است، برای این مقصود از طریق بحث و تبادل نظر و به اشتراک گذاشتن تجارب مورد تأکید است.

امانت‌داری

متربی با همه ویژگی‌هایش امانت نزد مربی است. چنانچه حکمت و معنای نهفته در این کلام از سوی مربیان به‌درستی درک شود، به صحت و سلامت تربیت کمک می‌کند و بار معنوی خاصی به تعاملات تربیتی می‌بخشد. معلمی در هر سطحی که باشد، شغل پیامبری است و پیامبران نیز جز به دیدهٔ امانت به انسان‌ها نمی‌اندیشند. هر دو از سوی خداوند خلق و مبعوث شده‌اند؛ انسان با فطرت الهی‌اش مبعوث تکوینی خداوند است و پیامبران نیز برای هدایت انسان‌ها مبعوث گشته‌اند. بعثت تکوینی برای تربیت‌شدن و بعثت تشریعی برای تربیت‌کردن، در هستی متمم و مکمل یکدیگرند. معلم نیز که مسئولیت پیامبر را در کلاس درس خود دارد، با همین نگاه باید به امانت‌داری همت گمارد. در امانت‌داری معلم ظرافتی نهفته است که در امانات دیگر نیست. هر امانتی دست‌نخورده و بدون کاهش در اختیار صاحب امانت قرار می‌گیرد، ولی امانتی به نام انسان که در نقش شاگرد به معلم سپرده می‌شود، با توسعهٔ وجود و شکوفایی فطرت تحویل داده می‌شود. این امانت هم باید سالم بماند و هم باید رشد کند. قاعدتاً نگرش انسان‌شناختی معلم باید «امانت‌محور» باشد تا نقش تربیتی او مبتنی بر این نگرش ایفا شود. هرگز ممکن و معقول نیست که معلم در فضای تربیتی غیرقرآنی پرورش پیدا کند، ولی تمایل و رغبت به چنین نقشی در او ظاهر گردد. تمام تلاش‌های تربیت معلم، همراه با ایجاد و تقویت سایر شایستگی‌ها، باید این باشد که شایستگی قرآنی را در دانشجومعلمان به منصهٔ ظهور برساند تا آنان دانش‌آموزان را به‌مثابهٔ امانات الهی محسوب نمایند.

برقراری ارتباط[1]

برنامه درسی از طریق ارتباط زنده است: ارتباط معلم با برنامه درسی، ارتباط با خود، ارتباط با دانش‌آموزان، ارتباط با سایر همکاران آموزشی، ارتباط با اولیای دانش‌آموزان، ارتباط با تحولات علمی و غیره. ممکن است در نگاه نخست، قلمرو ارتباط معلم با غیر

1 Communication

خود وسیع و گسترده به نظر آید، ولی با تأمل کافی در نسبت بین معلم و لایه‌های مختلف برنامه درسی، تعجب‌برانگیز نیست. هر عاملی که یادگیری دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد، در حیطهٔ ارتباطات معلم قرار می‌گیرد و عدم حساسیت به آن‌ها، نقص و کاستی در تربیت و یادگیری دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. این حقیقت باید به‌طور مستمر در ذهن و ضمیر طراحان برنامه درسی و معلمان زنده باشد که بی‌اعتنایی به ارتباط عوامل و عناصر اثرگذار در برنامه درسی، موجب مرگ یادگیری است. مرگ یادگیری وقتی رخ می‌دهد که «اجتماع عوامل یادگیری» به ضعف گراید و تفرّد و تجزیهٔ عوامل مزبور نمایان گردد. منظور از ارتباط، تعامل میان معلم و طرف‌های ارتباط است که هم به معرفت معلمی می‌افزاید و هم به نگرش‌های مثبت و اعتمادآفرین بین عوامل گوناگون کمک می‌کند.

به‌عنوان نمونه، رابطهٔ معلم با برنامه درسی و تأمل لازم در آن، نکات ظریفی را آشکار می‌سازد. وقتی معلم در خصوص ساختار و عناصر برنامه درسی پیش روی خود می‌اندیشد و به سرشت آن‌ها پی می‌برد و خود را با مقیاس آن‌ها ارزیابی می‌نماید، در حقیقت با برنامه درسی ارتباط برقرار کرده است؛ ارتباطی که توانمندی معلم را در مواجهه با برنامه درسی افزایش می‌دهد و اعتماد به نفس او را تقویت می‌نماید. در این تعامل، هم معلم و هم برنامه درسی غنی می‌شوند. معلم با «فهمیدن» و برنامه درسی با «فهمیده‌شدن» ارتقا می‌یابند. هر چیزی در هستی مورد فهم قرار گیرد، رتبهٔ بالاتری کسب می‌کند؛ زیرا پس از فهمیده‌شدن، به کار گرفته می‌شود. هر چیزی برای انجام کاری و ایفای نقشی در هستی خلق شده است. چنانچه زمینه و شرایط برای انجام مأموریتش فراهم یابد، صاحب رتبه در هستی می‌شود و مورد سوگند جهت تأیید حقایق قرار می‌گیرد. سورهٔ مبارکهٔ شمس در قرآن کریم، نمونهٔ بارز در این خصوص است. خدای متعال به آیات طبیعی و کارکرد هر یک توأمان سوگند یاد می‌کند تا حقایقی را بیان نماید:

«قسم به خورشید و گسترش روشنی‌اش، و به ماه هنگامی که از پی آن برآید، و به روز چون خورشید را به خوبی آشکار کند، و به شب هنگامی که خورشید را فرو پوشد، و به آسمان و آن که آن را بنا کرد، و به زمین و آن را گستراند، و به نفس و آن که آن را درست و معتدل نمود.»

خالق هستی به آیات طبیعی و کاری که برای آن مقدّر شده است، سوگند یاد می‌کند. از این آیات برای سایر عرصه‌های زندگی نیز می‌توان الهام گرفت. «معلم» یکی از آیات خداوند است؛ زیرا کار او قداست دارد. کار معلم انسان‌سازی است و این مهم به‌وسیلهٔ برنامه درسی که به این قصد تدوین یافته، صورت می‌پذیرد. بنابراین، صرفاً خود «مخلوق» در هستی ستودنی نیست، بلکه مأموریت او نیز ستودنی است. وقتی یک معلم دلسوز با برنامه درسی مفاهمه می‌کند، هر دو رفعت می‌یابند و در نتیجه، پیامدهای مثبت برای یادگیرنده باقی می‌گذارد.

در خصوص سایر ارتباطات معلم نیز می‌توان ظرایفی را ملاحظه نمود. نسبت معلم با دانش‌آموز، اصلی‌ترین نظام ارتباطی در حرفهٔ معلمی است. سایر ارتباطات برای آن است که زمینهٔ مناسب برای رشد همه‌جانبهٔ دانش‌آموز فراهم گردد. مخصوصاً در عصر حاضر، ارتباط معلم با دانش‌آموزان وضع خطیر و ظرایفی پیدا کرده است. خطیر بودن آن به تراکم داده‌ها و اطلاعاتی مربوط است که یادگیرنده از طریق رسانه‌های فعال و فضای مجازی به دست می‌آورد. گاهی میزان اطلاعات او از معلم افزون‌تر است و پرسش‌های خاص طرح می‌نماید و انتظارات متفاوتی دارد. تفکیک اطلاعات درست یا منطقی از اطلاعات نادرست و غیرمنطقی از طرف او سخت است و به همین دلیل ممکن است تعلیم و تربیت رشددهنده را با اختلال مواجه سازد و نقش معلمی را مخدوش کند. از منظر دیگر می‌توان این تنوع و تراکم اطلاعات را فرصت نیز تلقی نمود. معلم در صورت برقراری ارتباط با دانش‌آموز و شناخت دقیق‌تر انتظارات و ادعاهای او، قادر خواهد بود فضای تربیت و اثرگذاری را مدیریت کند.

نحوهٔ ارتباط با همکاران آموزشی نیز افق دیگری از فرصت‌ها را پیش روی معلم قرار می‌دهد؛ از طریق هم‌افزایی، توانمندی تدریس کارآمد را توسعه می‌دهد. تبادل نظر راجع به اصول و روش‌های تدریس، فرصت‌ها و تجارب شیوه‌های تلفیق و ارتباط رشته‌های علمی با یکدیگر، چگونگی مواجهه با مسائل دانش‌آموزی و امثال این‌ها در تعامل معلمان با یکدیگر قابل گفتگوست. ممکن است انجام این‌ها به دلیل غلبهٔ برخی عادات و ساختارهای ذهنی، سطح ارتباط معلمان با هم عمق زیادی نداشته باشد، ولی دوام و استمرار ارتباطات به‌تدریج سطح روابط را ارتقا می‌بخشد. بدین ترتیب می‌توان گفت ارتباطات معلم، قوام‌بخش حرفهٔ معلمی است و عزلت و تک‌روی نتیجهٔ عکس می‌دهد.

رشد فردی

همه انسان‌ها به محاسبه و اصلاح خود نیاز دارند، مخصوصاً معلمان که به‌طور ذاتی ارزیاب و مصلح هستند. چگونه ممکن است فردی خود را فراموش کند، ولی در اندیشهٔ اصلاح و تربیت دیگران باشد؟ بازگشت به خود و مبادرت به توسعهٔ وجود، کار سهلی نیست؛ زیرا انسان‌ها از تعلقات خود به سختی دل می‌کنند، ولی راهی جز این برای بهسازی شرایط درون و اثرگذاری مثبت به بیرون نیست. ارزیابی یک معلم از وضع خود، می‌تواند زوایای مختلفی داشته باشد؛ از جمله آن‌ها ارزیابی علمی و آموزشی است. خود را در برابر این پرسش باید قرار داد که: «آیا توانایی و آمادگی لازم برای ایفای نقش معلمی در درس خود دارم؟ آیا نسبت به روش‌ها و فنون تدریس که بتوانم با توجه به هدف‌های درس انتخاب نمایم، آگاهی و معرفت لازم را دارم؟ آیا منابع و مآخذ علمی را در حد لازم می‌شناسم تا برای تقویت توانایی علمی و تخصصی خود به آن‌ها رجوع کنم؟» به‌علاوه، پرسش‌های مشابه دیگر که بررسی آن‌ها به ارتقای معرفتی و علمی یاری می‌رساند.

خردورزی

عقل و خرد در هر فردی وجود دارد، ولی بعضی‌ها کاری با خرد ندارند و صرفاً با تمایلات و احساسات با امور درسی خود و مسائل دانش‌آموزان مواجه می‌شوند. معلمی که خردمندانه عمل می‌کند، در واقع امور و قلمرو مربوط به فعالیت‌های حرفه‌ای خود را تحت نظر و مشاهدهٔ خود می‌آورد و بین او و برنامه درسی فاصله نمی‌افتد. اصولاً معلم با خردورزی رشد می‌کند. در برابر اقدامات سطحی و هیجانی، معلمان خردمند رفتارهای زیر را از خود بروز می‌دهند:

اولاً تمایل به خردورزی دارند. تمایل و تعلق داشتن به یک چیز، شرط اولیهٔ ورود به آن عرصه است. یک معلم نمی‌تواند با تمایلات دیگر، در حرفهٔ معلمی خردمندانه عمل کند. متعهد بودن به حرفهٔ معلمی، در رفتارهای عاقلانه اثبات می‌شود.

ثانیاً فعال و پرسشگرند. خردورزی با پرسشگری و کنجکاوی همراه است و معلم خردورز به‌وسیلهٔ حساس بودن در برابر مسائل و کوشش در مواجهه با آن‌ها، به شایستگی خود می‌افزاید. چنین معلمی مسائل اساسی را شناسایی می‌کند، ولی در حل آن‌ها تعجیل نمی‌کند؛ زیرا می‌داند به داده و اطلاعات نیاز دارد تا راه‌حل پیدا کند. بدون اطلاعات کافی، مسائل باقی می‌مانند و دانش نو نیز پدید نمی‌آید. نباید فراموش کرد که تحولات دانش در سطح وسیع، از طریق تولید دانش در سطوح خرد فراهم می‌آید.

ثالثاً ماهیت امور اساسی برنامه درسی و تدریس را می‌شناسند. معلم خردمند مسائل و امور مهم برنامهٔ درسی و تدریس را رصد می‌کند و شناخت لازم را در خصوص آن‌ها به دست می‌آورد. عناصر برنامه درسی را زیر نظر دارد و کیفیت آن‌ها را می‌سنجد و موضع می‌گیرد. در فرآیند تدریس، چنانچه مسئله‌ای را متوجه شود، بی‌تفاوت عبور نمی‌کند؛ بلکه برای رفع یا دفع آن اقدام می‌کند. بهتر است گفته شود که معلم خردمند از اقدام‌پژوهی به‌عنوان یک روش تحقیق بهره می‌گیرد تا ضمن حرکت، به اصلاح نیز بپردازد. چنین معلمی قاعدتاً هم باید خبرگی لازم را داشته باشد و هم تعهد حرفه‌ای بالا. دانش، مهارت و نگرشی که به‌طور مرتب برای حرفهٔ معلمی تکرار می‌شود، برای انجام این قبیل ضرورت‌های معلمی مورد نیاز است.

رابعاً مسئولیت کارهای خود را می‌پذیرد. یکی از ویژگی‌های اخلاقی هر فرد سالم این است که از مسئولیت تصمیمات و اقدامات خود فرار نکند، بلکه آن را بپذیرد و مواجههٔ صحیح با آن برقرار کند.

فهم فرهنگی[1]

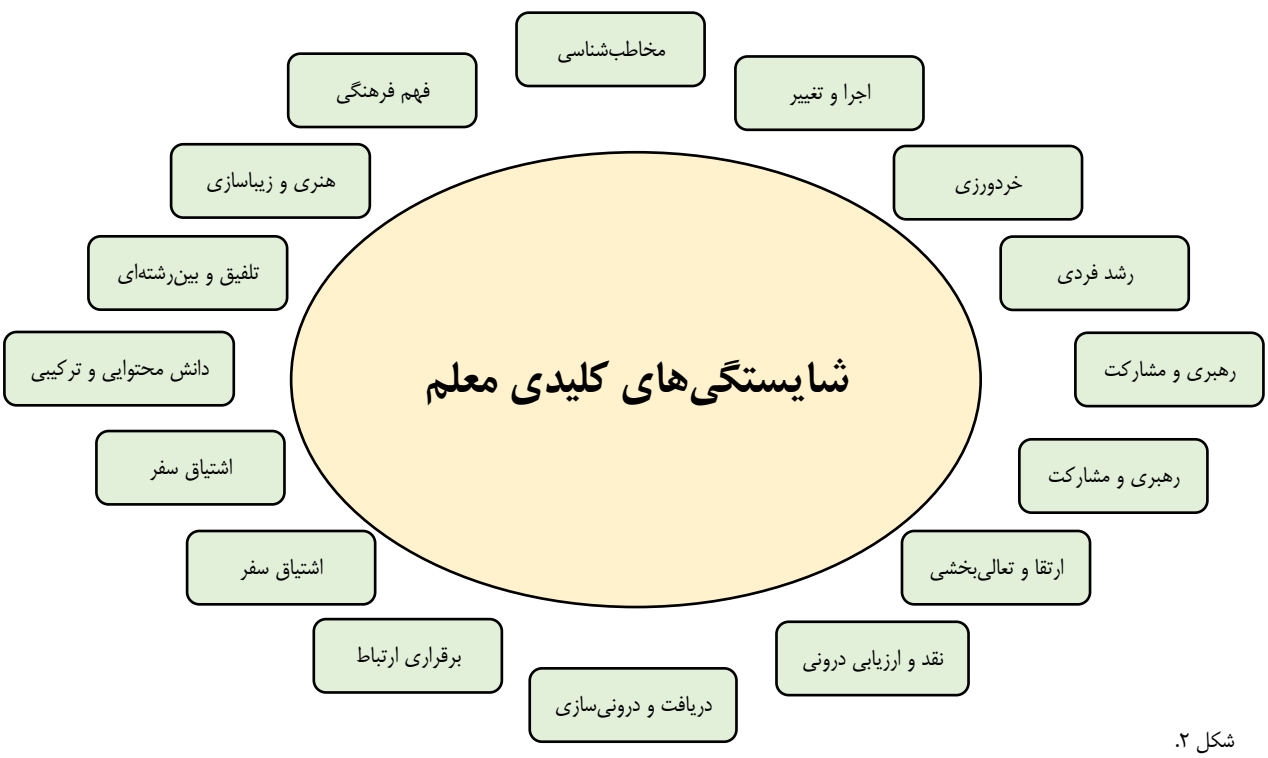
فرهنگ بر همه چیز و همه ساحت‌های زندگی غلبه دارد و به‌صورت آشکار و پنهان، رفتارهای فردی و جمعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت کلاس درس ترکیبی از فرهنگ‌هاست که در قالب افرادی به نام دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. ممکن است وجوه اشتراک و تفاوت زیادی میان آنان مشاهده شود و در صورت تفاوت‌های زیاد، معانی مختلفی از بعضی امور را درک نمایند. معلم همراه با سایر جهات، فرهنگ و فرهنگ‌های تجمع‌یافته در کلاس را نیز باید بشناسد و در

1 Culture understanding

موضع‌گیری‌های آموزشی و تربیتی لحاظ کند. ممکن است در آغاز، رفتارهای غیرقابل انتظار از فرد و یا افرادی مشاهده شود. مسئولیت تدریس و تربیت ایجاب می‌کند که فهم خود را از علل و زمینه‌های فرهنگی رفتارها افزایش دهیم و با توجه به موقعیت‌ها رفتار نماییم. ضمن اینکه تلاش اصلی ما در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان، جهت‌دهی به ذهن و ضمیر آنان به سوی اسلامی بودن و ایرانی بودن است، ولی در فرآیند تلاش‌ها با واقعیتی به نام تنوع فرهنگی مواجه می‌باشیم. مخصوصاً در داستان‌های مرزی این تفاوت‌ها را بیشتر می‌بینیم، هرچند اشتراکات دینی و ملی قابل توجهی نیز موجود است. معلم فهیم و با بصیرت هم واقعیت‌های فرهنگی را مورد توجه قرار می‌دهد و هم ارزش‌های فرهنگی مشترک را در مواضع خود لحاظ می‌کند. نظام تعلیم و تربیت ما باید در نهایت، انسان مسلمان ایرانی پرورش دهد، ولی برای تحقق این هدف اساسی و کلان لازم است از میان واقعیت‌ها عبور کند و عامل اصلی این عبور، معلم است.

جمع‌بندی اولیه چارچوب مفهومی

شایستگی‌های معلمی از سه زمینه و عامل نشئت می‌گیرد. مهم‌ترین آن‌ها تربیت معلم و آماده نمودن افراد برای ایفای نقش معلمی است. دانش، مهارت و نگرش معلمی یادگرفتنی است و از طریق نظام تربیتی کارآمد قابل حصول می‌باشد. ضمن مهم بودن این زمینه، نمی‌توان از محیط وسیع و انتظارات نهادینه‌شده در فضای تعلیم و تربیت غفلت نمود. گاهی شرایط به نحوی است که گویی خریداری برای شایستگی وجود ندارد و محیط نسبت به آن خاموش است؛ این «بی‌حسی محیطی» موجب می‌شود ذهنیت‌های آموزشی و متعهدانه جای خود را به ذهنیت‌های غیرمسئولانه و روزمرگی‌ها بدهد و حرفهٔ معلمی به‌تدریج پوک و میان‌تهی شود. معلم در محیط فرهنگی‌تربیتی تنفس می‌کند و از آن متأثر می‌گردد. زمینهٔ سوم که معمولاً به آن کم‌توجهی می‌شود، وراثت است. یک معلم، وارث شایستگی‌هاست. لذا برای حرفهٔ معلمی لازم است گزینش‌های منطقی صورت گیرد و با شاخص‌هایی تشخیص داده شود و آنانی که «ژن» معلمی دارند، برگزیده شوند. با اذعان به این حقیقت که این کار آسان و سهل نیست، ولی راهی جز این نیست. این ویژگی‌های معلمی در پانزده شایستگی کلیدی قابل ارائه است.



شکل ۲.

چارچوب مفهومی شانزده شایستگی کلیدی معلم

۲. چرا شایستگی‌های معلم برای اجرای اثربخش برنامه درسی ضروری‌اند؟

این چرایی وقتی پاسخ داده می‌شود که بدون هر نوع غرض، فقدان هر یک از شایستگی‌ها را به ذهن متبادر سازیم و تأمل کنیم. گاهی در مشروعیت یک عنصر در تعلیم و تربیت، نه وجود آن، بلکه نیستی آن عبرت‌آموز است. لذا نیستی شایستگی، مؤثرتر از هستی آن‌ها به سؤال دوم تحقیق پاسخ می‌دهد. در چند نمونه از آن‌ها بیندیشیم و حاصل اندیشه را به قضاوت دعوت نماییم.

تجسم کنید که کلاس درس به معلمی سپرده شود که او عقل سالم ندارد. نه عقل در حد آنچه افلاطون و ارسطو داشتند، بلکه عقل در حدی که معلم آگاه باشد در کجا قرار دارد و چه مأموریتی را قرار است انجام دهد. بی‌تردید معلم بی‌عقل، کلاس بی‌عقل تحویل می‌دهد و نهایتاً جامعه ضعیف‌العقل به‌تدریج پدید می‌آید. آیا دردی جانکاه‌تر از درد جهل سراغ دارید؟ آن‌هم جهل کسی که جهل‌زدایی را به او سپرده‌اند؟

نمونهٔ دوم، شایستگی تلفیق و بین‌رشته‌ای کردن محتواهای آموزشی است. فقدان چنین شایستگی در معلم به «عزلت آموخته‌ها» منجر می‌شود. همان‌طور که آدمی برای تنهایی خلق نشده است و باید در شبکهٔ ارتباطی قرار گیرد، پیام‌ها و محتواها نیز نباید «غریب» بمانند، بلکه باید «قریب» شوند. بین این دو واژه یک حرف اختلاف است، ولی بین مصادیق آن‌ها شکاف بزرگی مستقر است که اگر مراقب نباشیم، تربیت و یادگیری را به موقعیت اضمحلالی خاموش مبتلا می‌سازیم. غربت آموزشی صدا ندارد، ولی به‌موقع در رفتار شهروندان سروصدایی به پا می‌خیزد. بی‌حکمت نیست که در دنیای کنونی تعلیم و تربیت و سیر ساحت‌های زندگی، شبکه‌ای اندیشیدن و شراکتی گام برداشتن به یک مشی و مرام اصیل تبدیل شده است. شایستگی معلم در عرصهٔ میان‌رشته‌ای، یک شایستگی «عزلت‌زدا» از چهره و پیکر رشته‌های علمی است.

فقدان شایستگی هنری و زیباآفرین معلم را به خاطر آورید. انصافاً چه فقدان عظیمی است که پیام تربیتی معلم، خوش‌آیند یادگیرنده نباشد. آیا نه این است که خدای هستی بندگانش را با زیبایی پیام به سوی خود خواند و سپس حکمت پیام را به آنان آموخت؟ تا کام یادگیرنده شیرین نشود، یاددهنده به کام نمی‌رسد. کام یادگیرنده نیز با لطافت هنری و شکوه زیبایی شیرین می‌شود. فراموش نشود که پیام تربیتی هرقدر حکیمانه باشد، به مواجههٔ کریمانه از سوی معلم محتاج است و کرامت انسانی، نگین انگشتری است که دل می‌رباید تا یادگیرنده در گل نماند. در همین نقطه است که می‌توان اندیشید که چرا سوره‌های مکی کوتاه و آهنگین است؟ مردم زمان آغاز بعثت کدام خلأ را داشتند که باید به زبان هنر، سخن خدا را دریافت نمایند؟

۳. فقدان یا وجود شایستگی‌های معلم چه پیامدهایی برای یادگیری و نظام آموزشی دارد؟

هر یک از شایستگی‌های پیش‌گفته به‌مثابهٔ رکن بنای آموزش است که هیچ‌کدام جای دیگری را نمی‌گیرد. همان‌طور که در هر بنایی ارکانی باید باشد تا آن را سرپا نگه دارد، در بنای تعلیم و تربیت نیز همین قاعده حاکم است. یک دلیل محکم قرآنی آن است که خداوند برای هدایت بندگانش به سوی کمالات تعیین‌شده در خلقت، معلمانی با انتظارات خاص اعزام فرمود: خداوند از میان خود انسان‌ها پیامبرانی را مبعوث کرد تا به تزکیهٔ انسان‌ها بپردازند، به آن‌ها تعلیم دهند، کتاب الهی را به آنان بیاموزند و حکمت‌آموزی کنند. در فرمایشات حضرات معصومین علیهم‌السلام نیز به طرق مختلف، رسالت تربیتی را ملاحظه می‌نماییم. حضرت پیامبر (ص) خود را معلم نامید و حضرت علی (ع) فرمود: کسی که برای تربیت سایرین اقدام می‌نماید، قبل از آن لازم است خود را تربیت نماید.

به یاد داشته باشیم که آن عاملی که برنامه درسی صامت را به یک متن ناطق و پویا تبدیل می‌نماید، وجود معلم است و این رسالت بزرگی است. علاوه بر منابع دینی، متخصصان برنامه درسی نیز در هویت‌های مختلف به نقش معلم در اجرای برنامه درسی توجه جدی کرده‌اند.

به‌عنوان نمونه، پائولو فریره، یکی از بانفوذترین اندیشمندان حوزهٔ سیاسی‌ـفرهنگی، با انتقاد از آموزش بانکداری که برای معلم نقش فعال در روابط معلم و دانش‌آموز در نظر می‌گیرد، به نقش گفتگویی معلم و دانش‌آموزان می‌پردازد و اظهار می‌دارد

در روش مبتنی بر گفتگو و یا مسئله‌محوری، محتوای برنامه درسی نه یک هدیه (از طرف معلم) و نه امری تحمیلی، بلکه سازماندهی، تلخیص و تدوین و بیان مجدد چیزهایی است که افراد می‌خواهند بیشتر در موردشان بدانند. دیالوگ، فرآیند دادوستد ایده‌ها یا نشر و یکی‌شدن در عقاید است (Fathi Vajargah, 2021). بر اساس این، اجرای اثربخش و اجرای کم‌اثر را باید از هم تفکیک نمود. اجرای اثربخش برنامه درسی به شایستگی تعاملی و گفتگومحور معلم وابسته است و چنین شایستگی در فرآیند تربیت معلم باید به معلمان آینده آموزش داده شود.

بحث و نتیجه‌گیری

ماهیت و چگونگی تعمیم‌دهی یافته‌ها در هر تحقیق، به مقدار زیادی به نوع روش یا روش‌هایی بستگی دارد که در اجرای تحقیق به کار رفته است. در این تحقیق، با به‌کارگیری روش فلسفی جستار نظرپردازانه، شانزده شایستگی کلیدی مانند اشتیاق سفر، اجرا و تغییر، خردورزی، رشد فردی، رهبری و مشارکت، ارتقا و تعالی‌بخشی، نقد و ارزیابی، دریافت و درونی‌سازی، مخاطب‌شناسی، فهم فرهنگی و غیره شناسایی شد. فقدان این‌ها در معلم، او را در مواجهه با برنامه درسی با محدودیت‌هایی مواجه می‌سازد؛ ولی به دلیل کیفی بودن تحقیق و محور قراردادن تجارب وابسته به بُعد هنری، یافته‌ها در تعمیم به موقعیت‌های دیگر باید با احتیاط همراه باشد. به‌علاوه، نوع رویکرد به نقش معلم و ماهیت نظریه‌ای که در برنامه درسی مورد پذیرش قرار می‌گیرد، در نسبت بین شایستگی‌ها و برنامه درسی تأثیر مستقیم دارد. به‌عنوان مثال، در مکتب تربیتی رئالیسم، «که در زمینه مادۀ درسی و روش تدریس دارای دانش و مهارت است، پرورش‌کار حرفه‌ای است؛ او باید در زمینۀ هنرها و هم علوم لیبرال از تعلیم و تربیتی همگانی برخوردار شده باشد» (Gutek, 2017, p. 70).

یعنی بخشی از شایستگی‌های معلم بر پایۀ این مکتب را در چنین زمینه‌هایی باید جستجو کرد؛ در حالی که در مکتب طبیعت‌گرایی، «معلم در درجۀ اول کسی است که با طبیعت کاملاً هماهنگ باشد. معلم که نقش تربیتی محیط طبیعی را درک می‌کند، در طبیعت دخالت نمی‌کند، بلکه با جزر و مدهای نیروهای طبیعی همکاری می‌نماید» (Gutek, 2017, p. 70). سایر نظام‌های فکری را هم بررسی کنیم، به تفاوت‌هایی می‌رسیم. این تفاوت‌های فلسفی و ایدئولوژیکی طبیعی است، ولی آنچه ممکن است نظر و عمل معلم را به وضع غیرطبیعی برساند، نداشتن تفکر انتقادی در معلم است. حتی هیچ‌یک [از این شایستگی‌ها] نباید از نقد و ارزیابی شایستگی‌های معین‌شده در تحقیق حاضر دوری جست. اصولاً با نقد یافته‌های هر تحقیق، امکان نیل به لایۀ مطمئن‌تری از حقیقت فراهم می‌گردد. بر این اساس می‌توان نتیجه‌گیری کرد که ضمن باور عمیق به لزوم شایستگی‌های چندبُعدی معلمان در مواجهه با برنامه درسی، به تفاوت‌ها نیز باید توجه نمود و از طریق نقد علمی و فلسفی به اعتبار شایستگی‌ها افزود.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، تمامی اصول اخلاقی مرتبط با انتشار مقاله، از جمله اجتناب از سرقت علمی، دستکاری داده‌ها و انتشار موازی یا تکراری، به دقت رعایت شده است.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان در طراحی پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل داده‌ها و نگارش بخش‌های مختلف مقاله سهمی برابر و مشارکتی فعال داشته‌اند.

تعارض منافع

این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی با سازمان‌ها، اشخاص حقیقی یا حقوقی، طرح‌های تجاری یا موسسات پژوهشی دیگر ندارد.

منابع مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سوی سازمان‌ها یا موسسات دولتی، خصوصی یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

بیانیه استفاده از هوش مصنوعی

در روند نگارش این مقاله، از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی صرفاً جهت اصلاح ساختار جملات، بهبود نگارش، رفع ایرادات گرامری و ویرایش زبانی استفاده شده است. مسئولیت کامل صحت محتوا، استنادها و اعتبار علمی مطالب پس از این ویرایش، بر عهده نویسندگان است.

References

The Holy Qur'an.

Dewey, J. (1902). ***The child and the curriculum: And the school and society*** (Vol. 1931). University of Chicago Press.

Dewey, J. (1900). ***The school and society: Being three lectures***. University of Chicago Press.

Fathi Vajargah, K. (2017). ***Principles and concepts of curriculum planning***. Bal. [in Persian]

Fathi Vajargah, K. (2021). ***Curriculum identities***. Ayyizh. [in Persian]

Fullan, M. (2001). ***The new meaning of educational change*** (3rd ed.). Teachers College Press.

Gutek, G. L. (2024). Philosophical schools and educational views (M. J. Pakseresht, Trans.). SAMT Publications. [in Persian]

Mehrmohammadi, M. (2011). ***Curriculum: Perspectives, approaches, and horizons***. SAMT. [in Persian]

Moein, M. (1999). Farhang-e Farsi (Vol. 13). Amir Kabir Publications Institute. [in Persian]

Nowruzi, S., Hosseinpour, N., Ghaffari Aghdam, M., & Najafi, E. (2025). The importance of curriculum planning for teachers in school. In The 4th National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies. Bushehr, Iran. [in Persian]

Poul, A., & David, B. (2020). ***Effective teaching methods*** (A. Madani, Trans.). Sokhanvaran Publications. [in Persian]

Qurchian, N., et al. (2011). ***Professional competencies of teachers***. Farashnakhsti Andisheh. [in Persian]

Rahimian, M. H., & Rahbar, M. T. (1999). ***Islamic ethics and education***. Organization for the Study and Compilation of Humanities Books (SAMT). [in Persian]

Samadi, P. (2011). ***Professional competencies of teachers***. Islamic Azad University. [in Persian]

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. ***The School Review, 81***(4), 501–522.

Short, E. (2008). ***Methodology of curriculum studies*** (M. Mehrmohammadi, Trans.). Institute for Educational Studies and SAMT. [in Persian]

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. ***Harvard Educational Review, 57***(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Theoretical foundations of the fundamental reform document of education. (2011). Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution and the Supreme Council of Education. [in Persian]

Yousefi Begtash, F., & Masoudi, M. (2025). Examining the curriculum model from the perspective of elementary school teachers. In The 10th National Conference on New Approaches in Education and Research. Mahmudabad, Iran. [in Persian]