

Instructor Training System

بخشی از سیستم آموزشی کشور که مأموریت تربیت مدرس یا معلم را حسب مورد، به موجب قانون برعهده دارد. هدف این نظام تربیت و پرورش مدرس یا معلم برای سطوح مختلف آموزش در کشور است. دانشگاه جامع علمی-کاربردی به منظور ارتقاء سطح علمی و مهارتی مدرسان علمی-کاربردی مطابق با مهارت‌های روز دنیا و با استناد به ابعاد پژوهشی و فناوری‌های مهارت‌محور مدرسان و ایجاد زمینه لازم جهت تلفیق دانش نظری مدرسان علمی-کاربردی با تجربیات متخصصان شاغل در بخش‌های مختلف و ایجاد و تقویت زمینه کارآفرینی مدرسان، دوره‌های تربیت مدرس را به عنوان دوره‌های آموزش تکمیلی مهارتی مدرسان تدوین و اجرا می‌کند.

مفهوم‌شناسی تربیت مدرس

کلمه تربیت به معنای پروریدن، پروراندن، پرورش دادن، آموختن و ادب و اخلاق به کسی یاد دادن است (فرهنگ عمید، ۱۳۹۰؛ دهخدا، ۱۳۷۷). هدف از تربیت، ایجاد تغییرات مطلوب در جسم و جان آدمی است و مراد از تغییرات مطلوب، رشد کامل استعدادها و نهاد انسانی به گونه‌ای متوازن و متناسب است (فضائلی، ۱۳۹۰). به نقل از دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، (۱۳۶۳). در اصطلاح، تربیت مجموعه اعمال یا تأثیرات عمدی و هدف دار یک انسان (مربی) به منظور اثر بر شناخت‌ها و اعتقادات، احساسات، عواطف و رفتارهای انسان براساس برنامه‌ای سنجیده و منسجم است. به عبارت دیگر، تربیت در انسان، به معنای فراهم آوردن زمینه رشد و پرورش استعدادهای درونی و قوای جسمانی و روانی او برای وصول به کمال مطلوب است (اسماعیلی یزدی، ۱۳۹۰). تربیت فرایندی بسیار گسترده است که تمامی ابعاد توانایی‌ها، قابلیت‌ها و زمینه‌های وجود آدمی را دربر می‌گیرد. تربیت علمی اساس تربیت‌های دیگر است. علم وجود استعدادها و قابلیت‌ها و علم چگونه برخورد کردن با هر بعد وجودی انسان، همواره موردنیاز تربیت در هر مرحله و سطحی می‌باشد، سپس باید تحصیل علم و تربیت علمی را در افراد ایجاد کرد تا زیرساخت شخصیت دینی، اخلاقی و... فرد باشد. رشد آگاهی‌های اخلاقی، دینی، عاطفی و... در فرد باعث آماده شدن زمینه

تربیت در او می‌شود (صحفی، ۱۳۸۹). باید توجه کرد که تربیت با تعلیم، که انتقال مجموعه‌ای از معلومات به ذهن متعلم است، تفاوت دارد؛ آموزش و تعلیم گرچه لازمه انسان‌سازی است ولی هرگز کافی نیست؛ تربیت است که روح و روان متربی را به حرکت درمی‌آورد، شخصیت آدمی را متحول و آموخته‌هایش را به عمل مبدل می‌کند. لذا تربیت بیش از ذهن آدمی، با قلب و روح و جان آدمی سروکار دارد (جاودانی، ۱۳۸۹). به نقل از جعفری، (۱۳۷۸) از سوی دیگر، Instructor یا مدرس به معنی آموزگار، استاد، دبیر، مربی، معلم می‌باشد (فرهنگ لغت آنلاین آبادیس). مدرس و مدرسان عنوان کلی هیئت علمی و افراد واجد شرایط تدریس در دانشگاه است اعم از اینکه براساس ضوابط و مقررات استخدامی اعضای هیئت علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به استخدام درآمده باشد یا فاقد هرگونه رابطه استخدامی با دانشگاه و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری باشد.

مربی می‌تواند با تربیت صحیح و اصولی، زمینه‌ساز بیداری فطرت پاک الهی، ایجاد تحول و اشتیاق درونی، زنده شدن قلبی و تجلی ایمان، تقوا و تزکیه درونی، درونی‌سازی آموزه‌های دینی و التزام عملی و نیز معنایابی در زندگی و هویت‌سازی شود و از این طریق، نتایج پایدار بر جای گذارد به گونه‌ای که خصلت‌های کسب‌شده، حتی در دشوارترین اوضاع و سخت‌ترین موقعیت‌ها نیز به کمک شخص آمده، در هر فرازونشیبی به او مدد رساند (جاودانی، ۱۳۸۹). از همین رو، تربیت مدرس به معنای هرگونه فعالیت یا فرایندی برای بهبود مهارت و چابکی، نگرش، درک یا درگیری در نقش‌های فعلی و آینده فردی است (Fullan, 1990) که قرار است در این سمت به ایفای نقش و مسئولیت بپردازد. از نظر دانشگاهیان، تغییر ماهیت نقش منجر به پیشرفت مهارت در موضوع، تدریس، رهبری و تجربه اداری می‌شود (Crawford, 2010) و نقش‌ها و مسئولیت‌های دانشگاهی باید گسترش یابد به طوری که متنوع‌تر و پیچیده‌تر شود زیرا هم‌اکنون انتظار می‌رود که دانشگاه‌ها به طراحان دوره، بازاربابان، کارشناسان فناوری و مدیران برای تحقیق و تدریس تبدیل شوند (Wall, 2013). این به معنی بهبود مهارت‌های کنترل شرایط واقعی کار، پیشرفت در وضعیت

حرفه‌ای در شغل تدریس است (Oldroyd & Hall, 1991) چراکه آموزش مدرسان همچنان این افتخار (امتیاز) را دارد که به‌طور هم‌زمان بدترین مشکل و بهترین راه‌حل در آموزش است (Fullan, 1993). به‌همین‌علت، لازم است فرایند تربیت مدرس به‌صورت اثربخش انجام گیرد چرا که مدرسان نه تنها مسئولیت انجام وظایف شغلی خود در آموزش فراگیران را برعهده دارند بلکه فعالیت کارا آنان منجر به پیشرفت جامعه و آینده پربار آن می‌شود (Kapur, 2018). در نهایت، نتیجه تربیت صحیح، مربی آگاه و رشدیافته‌ای است که تلاش می‌کند استعدادها و قابلیت‌های نهفته فرد را به شکوفایی رساند (جاودانی، ۱۳۸۹ به نقل از میرزایی، ۱۳۸۶).

تاریخچه نظام تربیت مدرس در ایران

نخستین گام در راه تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه، تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در ۱۲۹۷ از سوی مجلس شورای ملی بود. از این تاریخ، ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورت قانونی به خود گرفت. وظیفه آن تأمین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود. پس از آن، با توجه به احساس نیاز به تربیت معلمان زن برای تدریس در مدارس دخترانه، اولین مرکز تربیت معلم دختران به نام دارالمعلمات تأسیس شد. در ۱۳۰۷، دارالمعلمین مرکزی به «دارالمعلمین عالی» تبدیل شد و برنامه تربیت معلم متوسطه بنیان‌گذاری شد (صافی، ۱۳۸۷). به‌منظور تأمین نیروی آموزشی مراکز تربیت معلم نیز در ۱۳۰۷ و سپس در ۱۳۱۰ قانون اعزام دانشجو به خارج از کشور برای تحصیل در دانشگاه‌های معتبر اروپا به تصویب قوه مقننه رسید. به موجب این قانون دولت موظف شد هر سال یک‌صد نفر داوطلب را برای تحصیل به خارج از کشور اعزام کند و ۳۵ درصد از این دانشجویان می‌بایست در رشته تعلیم و تربیت تحصیل کنند (آقازاده، ۱۳۸۴). سپس در اسفندماه ۱۳۱۲، قانون تربیت معلم به تصویب رسید. برابر «قانون تربیت معلم» در ۱۳۱۲، دارالمعلمین عالی به

«دانشسرای عالی» تغییر نام یافت که بعد از تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳، بخش ادبی آن به دانشکده ادبیات و بخش علمی آن به دانشکده علوم تبدیل شد. در ۱۳۳۴، دانشسرای عالی از دانشکده ادبیات و علوم مجزا شد و در ۱۳۳۸، قانون «استقلال دانشسرای عالی» به تصویب رسید. در ۱۳۳۸ به‌منظور تأمین آموزگاران موردنیاز دبستان‌های کشور دوره یک‌ساله تربیت معلم تأسیس شد. برابر مصوبه ۱۳۴۱ اساسنامه دوره تربیت معلم فنی و حرفه‌ای به تصویب شورای عالی فرهنگ رسید. در ۱۳۴۳، طبق اساسنامه مربوط، «دانشسرای عالی صنعتی» تأسیس شد و هدف از آن تربیت دبیران فنی در رشته‌های گوناگون برای تدریس در هنرستان‌ها بود. دانشسرای عالی صنعتی به‌تدریج تغییر هدف داد و به دانشگاه علم و صنعت تبدیل شد. در ۱۳۴۳، دانشسرای عالی که در ۱۳۱۲ تأسیس شده بود، منحل شد و به‌جای آن «سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» به‌وجود آمد. در ۱۳۵۲، تشکیلات اداری و آموزشی جدید دانشسرای عالی شامل دانشکده تربیت معلم علوم، دانشکده تربیت معلم ادبیات و علوم انسانی و دانشکده علوم تربیتی به تصویب رسید. در ۱۳۵۳، دانشسرای عالی به «دانشگاه تربیت معلم» تغییر نام یافت. هدف این دانشگاه تربیت معلمان و دبیران متخصص و متعهد در زمینه‌های گوناگون علوم و فنون و ادبیات، تحقیق و مطالعه در علوم تربیتی، تربیت مدیران و کارشناسان امور آموزشی و... بود. این دانشگاه، که برابر اساسنامه مصوب، تربیت دبیر موردنیاز وزارت آموزش و پرورش را برعهده داشت، کماکان با همکاری این وزارتخانه در تربیت رشته‌های دبیری اقدام کرده و تا ۱۳۸۱، این همکاری ادامه داشته است (صافی، ۱۳۸۷). در ادامه در ۱۳۶۰، مدرسه تربیت مدرس به‌منظور تحقق اهداف تبیین‌شده در اساسنامه خود از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان شجره طیبه و مولود انقلاب اسلامی و دانشگاهی پیشرو در آموزش و پژوهش، با هدف تولید علم نافع، گسترش مرزهای دانش و فناوری با مرجعیت علمی و هویت اسلامی و انقلابی و به‌ویژه تربیت

است و از اهداف مهم این شورا، تحول دانشگاه‌ها و مدارس و مراکز فرهنگی و هنری براساس فرهنگ صحیح اسلامی و گسترش و تقویت هرچه بیشتر آنها برای تربیت متخصصان متعهد و اسلام‌شناسان متخصص و مغزهای متفکر و وطن‌خواه و نیروهای فعال و ماهر و استادان و مربیان و معلمان معتقد به اسلام و استقلال کشور می‌باشد که وظیفه تصویب ضوابط کلی گزینش مدیران، استادان، معلمان، و دانشجویان، دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی و فرهنگی و مدارس کشور و تعیین مرجع برای گزینش آنان را برعهده دارد (روزنامه رسمی کشور، ۱۳۷۶).

اگرچه براساس تصمیم شورای عالی انقلاب فرهنگی تربیت اعضای هیئت علمی و محققان مؤمن و متعهد به انقلاب اسلامی در رشته‌های علمی موردنیاز دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و تحقیقاتی برعهده دانشگاه تربیت مدرس گذاشته شده بود، ولی امروزه شاهد آن هستیم که برای تأمین مدرس از روش‌های دیگری چون اعزام دانشجویان به خارج از کشور و... نیز استفاده شده است و در کنار این روش‌ها برای تأمین و تربیت مدرس از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های دیگر نیز همواره بهره گرفته شده است. لذا هم‌اکنون در حوزه تربیت و تأمین مدرس در سطح کلان نظام آموزش عالی، هیچ‌کدام از دانشگاه‌ها مأموریت مشخصی در این رابطه ندارند و مرکز جذب اعضای هیئت علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به موجب قانون و مأموریت محوله از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی، مأموریت تأمین مدرس برای دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی را از بین فارغ‌التحصیلان کلیه مراکز آموزش عالی داخل کشور و همچنین دانش‌آموختگان خارج از کشور با رعایت صلاحیت‌ها و معیارهای خاص برعهده دارد.

تاریخچه و نظام تربیت مدرسان در دانشگاه جامع علمی-کاربردی

در دانشگاه جامع علمی-کاربردی، مرکز امور مدرسان نقش اصلی تربیت مدرسان را ایفا می‌کند. این مرکز به منظور ایجاد زمینه لازم جهت تلفیق دانش نظری مدرسان علمی-کاربردی

اعضای هیئت علمی و محققان مؤمن و متعهد به انقلاب اسلامی در رشته‌های علمی موردنیاز دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و تحقیقاتی و به منظور گسترش تحصیلات عالی و تحول اساسی در آموزش عالی کشور و توسعه و تقویت نهضت تولید علم و جنبش نرم‌افزاری و افزایش سهم تولیدات علمی و توسعه علوم انسانی با تأکید بر مبانی اسلامی و نیازهای ملی و فناوری‌های نوین و کاربردی با تعامل مراکز علمی، منطقه‌ای و بین‌المللی تأسیس شد و سپس در ۱۳۶۵ به دانشگاه تربیت مدرس تغییر نام داد (دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۹۹).

تاریخچه تربیت مدرس در کشور بیانگر این نکته است که تربیت مدرس در دو سطح کلان و به منظور خاصی در هر سطح صورت گرفته است. در یک سطح به منظور پرورش مدرس در نظام آموزش و پرورش کشور بوده است که از آن به تربیت معلم یاد می‌شود. تربیت معلم هدفش تربیت و پرورش آموزگار یا معلم است که در نظام آموزش و پرورش و در مقاطع تحصیلی ابتدایی و دوره سه‌ساله متوسطه اول و دوره سه‌ساله متوسطه دوم کاربرد دارد و معمولاً دانشگاه فرهنگیان این کار را انجام می‌دهد (در گذشته واحدها و مراکز تربیت معلم و دانشسراها نیز این وظیفه را برعهده داشته‌اند).

دانشگاه فرهنگیان زیر نظر وزارت آموزش و پرورش است که با اساسنامه و تشکیلات جدید (با تجمیع کلیه مراکز تربیت معلم سراسر کشور) از ۱۳۹۰ تأسیس شد. در بسیاری از کشورهای جهان این وظیفه به‌عهده دانشکده‌ها و مؤسساتی است که به دانشگاه‌ها وابسته می‌باشند. نظام تربیت معلم ایران در سال‌های اخیر و با تأسیس دانشگاه فرهنگیان توانسته جهشی به سوی تغییر داشته باشد (اعزازی و همکاران، ۱۳۹۸). اما در سطح دیگر نظام تربیت مدرس، منظور پرورش و تربیت استاد برای نظام آموزش عالی است. به بیان دیگر، تربیت مدرس هدفش تربیت و پرورش مدرس یا استاد برای نظام آموزش عالی کشور و واحدهای تابعه است و بیشتر در دانشگاه‌ها کاربرد دارد. این مهم براساس قانون برعهده شورای عالی انقلاب فرهنگی گذاشته شده

با تجربیات متخصصان شاغل در بخش‌های مختلف، دوره‌های تربیت مدرس را با همکاری کمیسیون‌های تخصصی هیئت ممیزه، صاحب‌نظران، افراد آشنا به نظام آموزش مهارتی، همچنین بهره‌گیری از دستورالعمل اجرایی آیین‌نامه طرح دانش‌افزایی و توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها مصوب جلسه ۲۱۵ مورخ ۱۳۹۰/۲/۲۰ شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی کشور، دوره‌های آموزشی تربیت مدرس را طراحی و اجرا کرده است. اهداف آموزشی برگزاری این دوره‌ها عبارت بودند از: الف) ارتقاء سطح علمی و مهارتی مدرسان مطابق دانش و فناوری روز؛

ب) بازآموزی و تقویت اطلاعات علمی و مهارتی مدرسان؛ ج) ایجاد زمینه لازم جهت تبادل اطلاعات بین مدرسان حوزه‌های تخصصی مشترک.

در حاشیه اهداف آموزشی، برنامه‌هایی نیز برای تقویت رویکردهای فرهنگی، اعتقادی، اجتماعی و سیاسی مدرسان در نظر گرفته شده بود که به‌منظور دسترسی به این مهم جلسات هم‌اندیشی با حضور اساتید مربوطه، بازدید از اماکن زیارتی و مذهبی در این برنامه‌ریزی‌ها لحاظ می‌شد (گزارش مرکز تربیت مدرس دانشگاه جامع علمی-کاربردی، بی‌تا).

مرکز امور مدرسان در استان‌های تهران و البرز ابتدا در ۱۳۹۰ دوره‌های تربیت مدرس در دانشگاه جامع علمی-کاربردی را اجرا کردند و سپس اجرای دوره‌های مذکور با نظارت مرکز امور مدرسان به واحدهای استانی تفویض شد. این دوره‌ها از ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۴ تحت عنوان «دوره آموزشی مهارت عمومی تربیت مدرس» به مدت ۴۰ ساعت برای تمامی مدرسان و شامل:

الف) نظام‌های آموزشی (۱. نظام آموزشی دانش‌بنیان؛ ۲. نظام آموزشی مهارتی)؛

ب) مهارت‌های تدریس (۱. شیوه‌های نوین آموزش دروس نظری و مهارتی؛ ۲. کیفیت آموزشی تدریس)؛

ج) مهارت‌های سنجش و ارزیابی؛

د) روان‌شناسی آموزشی (۱. رفتار و روابط انسانی؛ ۲. ارتباط مؤثر و فنون برقراری ارتباط)؛

ه) مهارت‌های سیاسی امنیتی.

دوره‌های آموزشی مهارت‌های پایه (۱) و (۲) در قالب دو برنامه ۳۵ ساعته و براساس گروه‌های آموزشی و شامل: الف) صنعت؛ ب) کشاورزی و منابع طبیعی؛ ج) مدیریت و خدمات اجتماعی؛ د) علوم پایه.

دوره‌های آموزشی مهارت‌های تخصصی (۱)، (۲) و (۳)

در قالب سه برنامه ۳۰ ساعته و براساس رشته‌ها اجرا می‌شد (همان). از سوی دیگر، به‌منظور بازآموزی مدرسان علمی-

کاربردی، ارتقاء آنان همگام با دانش و مهارت‌های فنی روز دنیا و ایجاد زمینه لازم برای تلفیق دانش نظری مدرسان

علمی-کاربردی با تجربیات متخصصان شاغل در بخش‌های مختلف و براساس اساسنامه دانشگاه جامع علمی-کاربردی

مصوب جلسه مورخ ۱۳۷۱/۷/۱۸ شورای گسترش آموزش عالی، اساسنامه «مرکز تربیت مدرس دانشگاه جامع علمی-

کاربردی» تدوین شد و شورای گسترش آموزش عالی در جلسه ۱۳۹۲/۳/۱۱ خود، با تأسیس «مرکز آموزش عالی

تربیت مدرس علمی-کاربردی» موافقت اصولی به عمل آورد. براین اساس، مرکز تربیت مدرس دانشگاه جامع علمی-

کاربردی به‌منظور ارتقاء دانش و مهارت مدرسان علمی-کاربردی و به‌فعلیت درآوردن آموزش‌های مهارتی تأسیس

شده بود و بر افزایش توانایی‌های علمی و مهارتی مدرسان علمی-کاربردی تأکید داشت. همچنین، مرکز تربیت مدرس

دانشگاه جامع علمی-کاربردی، مرکزی آموزشی و پژوهشی بود که دوره‌های بازآموزی را تحت عنوان دوره‌های تربیت

مدرس علمی-کاربردی برگزار می‌کرد و تحت نظارت مرکز امور مدرسان دانشگاه جامع علمی-کاربردی قرار داشت

(همان). پس از گذشت چندی، این مرکز با مرکز امور مدرسان دانشگاه جامع علمی-کاربردی ادغام شد و

دستورالعمل جدیدی نیز برای دوره‌های آموزشی تربیت مدرس دانشگاه جامع علمی-کاربردی در تاریخ ۱۳۹۵/۹/۲۱

مصوب شد. براساس این دستورالعمل، دوره‌هایی در سطوح مختلف و بنابر تشخیص مرکز امور مدرسان با توجه به

نیازسنجی گروه‌های آموزشی در قالب: الف) مهارت‌های تدریس در آموزش عالی؛ و ب) دوره‌های ویژه طراحی و

اجرا می‌شود. دوره مهارت‌های تدریس در آموزش عالی، دوره ای ۶۰ ساعته و شامل ۱. آشنایی با نظام علمی-

شکل می‌گیرد. علاوه بر این، هویت حرفه‌ای توانایی ایجاد و ترکیب پنداشتی عمیق درباره‌ی اینکه چگونه و چرا رویکردهای یاددهی و یادگیری خاصی را مورد استفاده قرار می‌گیرند دربر گرفته و ادراک فرد از خود به‌عنوان یک استاد را شکل می‌دهد. این ادراک‌ها و باورهای اساسی به‌مثابه لنگرهایی هستند که تصمیم‌گیری حرفه‌ای وی را در قامت یک استاد شکل داده و هدایت می‌کنند (فروتن و رشادت‌جو، ۱۳۹۴). هویت حرفه‌ای شبکه‌ای پیچیده از تاریخ، دانش، فرایندها و آیین‌ها می‌باشد (Lasky, 2005). هویت حرفه‌ای برای این سؤال که «من در این لحظه چه کسی هستم؟» ارائه نمی‌دهد بلکه برای «می‌خواهم چه کسی باشم؟» پاسخی خواهد داشت. هویت حرفه‌ای به همان اندازه‌ای که بستگی به شخص دارد، منحصر به فرد نیست. از مدرسان انتظار می‌رود که به شیوه‌ای حرفه‌ای رفتار کنند، اما نه به این علت که ویژگی‌های حرفه‌ای (دانش و نگرش) تعیین شده‌ای را اتخاذ می‌کنند. مدرسان با توجه به اهمیتی که به چنین ویژگی‌هایی نسبت می‌دهند، از یکدیگر متمایز می‌شوند، بنابراین پاسخ مناسبی را به شرایط فراهم می‌کنند. هویت حرفه‌ای و تخصصی به درک خودکارآمدی، انگیزه، تعهد و رضایت در کار معلم کمک می‌کند و عاملی مهم در ساخت یک مدرس خوب است. هویت متأثر از جنبه‌های شخصی، اجتماعی و شناختی است (Marcelo, 2009). شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استادان فرایندی در حال پیشرفت از تعامل فردی و حرفه‌ای به منظور پاسخگویی به این سؤال است که چگونه می‌توان یک استاد خوب بود (فروتن و رشادت‌جو، ۱۳۹۴ به نقل از Beijaard et al., 2004). استاد دانشگاه خوب با داشتن ویژگی‌های مناسب و مطلوب می‌تواند در ارتقاء و اعتبار یک سازمان آموزشی مؤثر واقع شود. استاد می‌تواند دانشجویان را به سوی اهداف عالی سوق دهد یا از دستیابی به آنها محروم کند. لذا اساسی‌ترین عامل تعلیم و تربیت استاد است و بررسی کیفیت کار مدرسان دانشگاه‌ها از جمله مهم‌ترین مسائلی است که ضمن فراهم آوردن بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تأثیرگذار می‌باشد (مباشری و

کاربردی به میزان ۶ ساعت؛ ۲. روش‌ها و فنون تدریس به میزان ۱۶ ساعت؛ ۳. تکنولوژی آموزشی به میزان ۱۶ ساعت؛ ۴. سنجش و ارزشیابی آموزشی به میزان ۱۶ ساعت؛ ۵. اخلاق حرفه‌ای به میزان ۶ ساعت می‌باشد که به‌صورت مشترک برای مدرسان تمامی گروه‌های آموزشی به استثناء مدرسان گروه معارف برگزار می‌شود. دوره‌های ویژه نیز مجموعه‌ای از آموزش‌های بین‌رشته‌ای است که در چارچوب دیگر برنامه‌های درسی مصوب دانشگاهی قرار نداشته و همسو با سیاست‌های کلی برنامه‌ی درسی دانشگاه جامع علمی-کاربردی، جدیدترین دستاوردهای علمی و پژوهشی را مورد توجه قرار داده و می‌تواند زمینه‌ی ایجاد نگرش جدید در هریک از مشاغل را فراهم آورد. طول این دوره‌ها حسب مورد توسط گروه‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود (دستورالعمل دوره‌های آموزشی تربیت مدرس دانشگاه جامع علمی-کاربردی، ۱۳۹۵). برپایه‌ی دستورالعمل جدید (۱۳۹۵) هریک از مؤسسات آموزش عالی به تشخیص و تأیید کمیته‌ای متشکل از معاونان آموزشی، پژوهشی، نظارت و سنجش و رئیس مرکز امور مدرسان می‌توانند مجری دوره‌های تربیت مدرس باشند. اساتید مورد استفاده در این دوره‌ها نیز از بین افراد آشنا به نظام علمی-کاربردی انتخاب می‌شوند که ضمن دارا بودن دانش نظری از تخصص و دانش تجربی لازم نیز بهره‌مند بوده و مورد تأیید کمیته‌ی یادشده باشند (همان).

هویت حرفه‌ای بخشی در نظام تربیت مدرس

نظام تربیت مدرس موجب شکل‌گیری و تقویت هویت حرفه‌ای مدرس می‌شود. هویت حرفه‌ای مدرسان شامل یک تعهد شخصی، در دسترس بودن برای یادگیری و آموزش، اعتقادات، ارزش‌ها، دانش در مورد موضوعات آموزش داده‌شده و نحوه‌ی آموزش آنها، تجربیات گذشته و همچنین آسیب‌پذیری حرفه‌ای است (Marcelo, 2009). هویت حرفه‌ای یک استاد چیزی فراتر از یادگیری نقش می‌باشد. این هویت مبتنی بر باورهای اساسی وی در مورد فرایند یاددهی-یادگیری است که در مدت زمانی نسبتاً طولانی

به عنوان مدل عملکرد شغلی اثربخش مطابق شکل (۱) معرفی می‌کند.

شایستگی های فردی بیانگر آن چیزی است که فرد قادر به انجام آن بوده است. نیازهای شغلی بیانگر آن چیزی است که از فرد شاغل انتظار می‌رود آن را انجام دهد. محیط سازمانی نیز بیانگر جنبه‌هایی از محیط سازمانی است که در بروز شایستگی‌ها، طراحی یک شغل یا نقش تأثیر مهمی دارند. ترکیب مناسب این سه عامل منجر به عملکرد شغلی مؤثر می‌شود. عملکرد شغلی مؤثر به‌عنوان دستیابی به نتایج مشخص (یعنی نتایج و پیامدهای) موردنیاز شغل از طریق اقدامات خاص درحالی‌که مطابق با سیاست‌ها، رویه‌ها و شرایط محیط سازمانی است تعریف می‌شود (رضایت، ۱۳۹۰). ازسوی دیگر، در این نظام افرادی قرار است تربیت و پرورش یابند که باید در نظام آموزش عالی به‌عنوان مدرس به فعالیت بپردازند. طبیعتاً هرچقدر هم نظام تربیت مدرس دارای شایستگی‌های لازم باشد، در صورتی‌که درون‌داده‌های آن از معیارها و شایستگی‌های لازم برخوردار نباشند، نباید انتظار کیفیت و موفقیت‌چندانی از آن نظام را داشت.

به‌طور متقابل و بدون تردید، پرورش افرادی که دارای دانش و مهارت در زمینه تخصصی، توانایی تفکر انتقادی، خلاقیت، توانایی انجام پژوهش‌های بنیادی و کاربردی در رشته تخصصی خود و واجد شرایط برای احراز مشاغل مربوطه باشند و به‌طور خلاصه شایستگی‌های لازم را داشته باشند، قطعاً بدون توجه به الزامات و زیرساخت‌های موردنیاز محقق نخواهد شد. در واقع، به‌منظور استقرار رویکرد شایستگی-محوری در آموزش عالی در درجه اول لازم است که معلم یا استاد به‌عنوان یکی از مهم‌ترین منابع، خود دارای شایستگی‌های لازم باشد (حسینی، ۱۳۹۳). برهمین اساس و بر مبنای نظر میلنر، گوسیک و ثورندیک، شایستگی‌های سازمانی اعضای هیئت علمی شامل چهار مؤلفه اصلی زیر است:

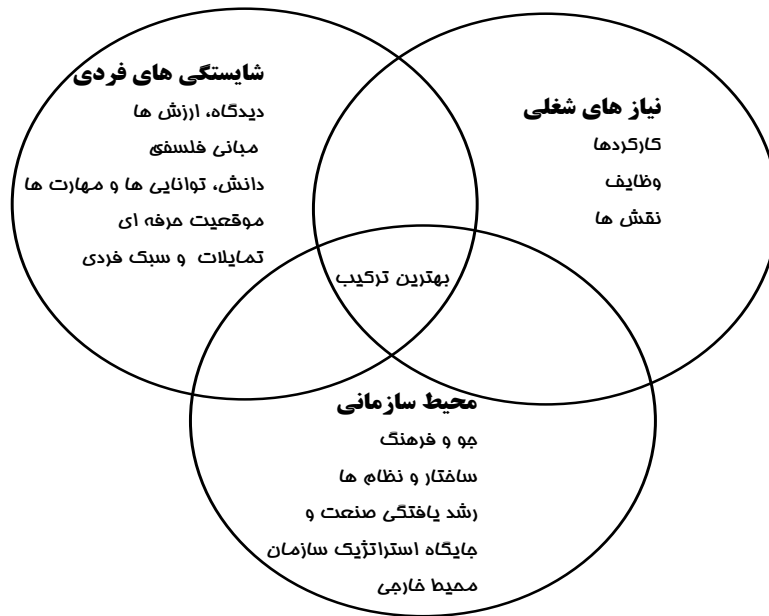
شایستگی اجتماعی: که شامل توانایی‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای لازم برای تعامل مؤثر با دیگران از جمله مهارت در ارتباطات، مذاکرات، مدیریت تعارض و هوش هیجانی و

همکاران، ۱۳۹۰). استاد خوب دارای ویژگی‌های خاصی از جمله علاقه به تدریس، ثبات عاطفی و روانی، تمایل به یادگیری، حس مهربانی و همدردی با دانشجویان، روحیه همکاری، صبر و بردباری، ارزشیابی از فعالیت‌های آموزشی، رعایت انصاف و عدالت در ارزشیابی‌ها، آشنایی با اصول روان‌شناسی، قدرت بیان، نگرش مثبت، ارتباط فردی، حس شوخ‌طبعی، خلاقیت، تمایل به پذیرش اشتباهات، با گذشت بودن، احترام، احساس تعلق و آراستگی ظاهر می‌باشد (معاونت طرح و برنامه دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۹۲) که این ویژگی‌ها در سایه نظام تربیت مدرس و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای استاد، بهبود و تقویت می‌شود. زیرا عواملی که می‌توانند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را تحت تأثیر قرار دهند شامل تجارب دوران کودکی در زمان تحصیل، دانش و آموخته‌های کسب‌شده در دوره‌های آموزشی و تجربیات شخصی استاد در جریان تدریس می‌باشد (فروتن و رشادت‌جو، ۱۳۹۴، به نقل از Lamote & Engels, 2010).

شایستگی‌های نظام تربیت مدرس و مدرسان

درخصوص تعیین شایستگی‌ها برای یک نظام تربیتی پیچیدگی‌های زیادی وجود دارد و عوامل مختلفی نقش ایفا می‌کنند که علاوه بر نظام تربیتی بر توسعه حرفه‌ای بازیگران نظام آموزشی مانند مدرسان نیز تأثیر دارند. توسعه حرفه‌ای مدرس را می‌توان به هرگونه فعالیتی گفت که با هدف آماده‌سازی افراد برای بهبود عملکرد در نقش‌های فعلی یا آتی صورت می‌گیرد (Osman & Warner, 2020) که مثرثمر بودن این فعالیت‌ها تحت تأثیر شایستگی‌ها و استعداد فردی می‌باشد. اما به‌طورکلی یک نظام تربیت مدرس باید به‌گونه‌ای سازمان یابد که بهترین و حداکثر عملکرد در آن رخ دهد.

بویاتزیس (۲۰۰۸؛ به نقل از رضایت، ۱۳۹۰) معتقد است که حداکثر عملکرد هنگامی رخ می‌دهد که توانایی یا استعداد فرد مطابق با نیازهای شغلی و محیط سازمانی باشد (رضایت، ۱۳۹۰) و سپس مدل سه‌عاملی با ترکیب شایستگی‌های فردی، نیازهای شغلی و محیط سازمان را



شکل ۱. مدل عملکرد شغلی اثربخش، برگرفته از: (بویاتریس، ۲۰۰۸: ۷؛ به نقل از رضایت، ۱۳۹۰).

فعالیت‌های یادگیری دانشجویان (حسنی، ۱۳۹۳).
 اما نکته مهم در خصوص شایستگی‌های مدرس و در خصوص شایستگی‌های نظام تربیت مدرس، عوامل تعیین‌کننده بر تعیین شایستگی‌ها هستند. صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلف از جمله راثول، آرمسترانگ و بویاتریس معتقدند: مبانی فلسفی و ارزش‌های فرهنگی حاکم بر جوامع و سازمان‌ها، در شناسایی، تعریف و تشخیص نوع و مصادیق شایستگی‌ها تأثیر زیادی دارند (رضایت، ۱۳۹۰). در همین زمینه، آرمسترانگ (۲۰۰۶؛ به نقل از رضایت، ۱۳۹۰) معتقد است: الگوهای شایستگی بایستی متناسب با فرهنگ حاکم بر سازمان و جوامع طراحی شود. بویاتریس (۲۰۰۸؛ به نقل از رضایت، ۱۳۹۰) نیز در همین زمینه معتقد است: یکی از عوامل مؤثر در تعیین شایستگی‌ها به‌خصوص در حوزه شایستگی‌های فردی، مبانی فلسفی، ارزش‌ها و دیدگاه‌های حاکم بر جوامع است (رضایت، ۱۳۹۰). در کشور ما نیز فرهنگ و عوامل مذهبی و

اجتماعی است.
شایستگی شناختی: که نشان‌دهنده دانش و مهارت‌های موردنیاز برای انجام جنبه‌های خاصی از یک شغل است.
شایستگی کارکردی: که نشان‌دهنده شایستگی‌های مرتبط با یک شغل است.
فراشایستگی: که شامل مجموعه‌ای از توانایی‌های موردنیاز برای دستیابی به شایستگی‌های دیگر است. فراشایستگی به‌عنوان نمونه، با «یادگیری برای یادگیری» توصیف می‌شود و شامل مهارت‌ها در عمل انعکاسی، خودتنظیمی و برنامه‌ریزی هدفمند و همچنین رفتار اخلاقی است (میلنر، گوسیک و ثورندیک، ۲۰۱۱؛ به نقل از نظرزاده زارع و همکاران، ۱۳۹۵). همچنین، رولفس و ساندرس (۲۰۰۷؛ به نقل از حسنی، ۱۳۹۳) با توجه به مطالعات پراکنده قبلی درباره شایستگی استادان، مؤلفه‌های زیر را برای تعریف شایستگی استادان مناسب می‌دانند: دانش استاد، رفتار استاد، تفکر استاد، تصمیم‌گیری، شخصیت استاد و کنترل مؤثر



علمی بهبود کیفیت استانداردهای حرفه معلمی و تصور کلی آنها از حرفه خود است (آهنچیان و سلیمانی، ۱۳۹۶). همچنین حرفه‌ای شدن و بالندگی مدرسان نیز مستلزم ایجاد و ارتقاء صلاحیت‌های مدرسان است که شامل مهارت‌های حرفه‌ای برای انجام عملکرد موفق می‌باشد. چنین شایستگی و مهارت‌هایی مدرسان را با عوامل شناختی و عاطفی برای مواجهه و حل مسائل و چالش‌ها به شیوه کارآمد و پویا آماده می‌کند (Mohamadi Zenouzagh, 2018). به بیان دیگر، مدرسان باید مهارت‌های حرفه‌ای خود را از طریق استفاده بهینه از منابع و برای پاسخگویی به چالش‌های محیط در حال تغییر ارتقاء دهند (Keller-Schneider et al., 2020).

از سوی دیگر، با بررسی مختصر فرهنگ انگلیسی آکسفورد می‌توان دریافت که مفهوم «تربیت‌یافته» را فلاسفه تعلیم و تربیت از قرن نوزدهم به بعد در معنای توصیف‌کننده رشد همه‌جانبه فرد به لحاظ اخلاقی، عقلانی و روحی به کار برده‌اند (صحبت‌لو و همکاران، ۱۳۹۶). انسان فرهیخته آرمان تعلیم و تربیت است. این انسان اخلاق، عاطفه، اراده و مسئولیت خود را در پرتو عقل رقم می‌زند و با فرهنگ آشنا می‌شود (نامی، ۱۳۸۴). انسان فرهیخته کسی است که در همه ابعاد تربیتی رشد یافته است (صحبت‌لو و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، انسان فرهیخته انسانی است که در زمان حال با توجه به شرایط موجود زمانی و مکانی بتواند از توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود برای حل مسائل و مشکلات خود بهره بگیرد و با توجه به شرایط موجود خودش را در جنبه‌های گوناگون فردی و اجتماعی ارتقاء بخشد و مهارت‌های لازم را برای زندگی بهتر در این قرن کسب کند (همان). از همین رو، خروجی نظام تربیت مدرس باید منجر به تربیت مدرس فرهیخته و حرفه‌ای شود. مدرس فرهیخته کسی است که دارای شایستگی‌های فردی، سازمانی، رفتاری، فنی، عمومی، شغلی و اخلاقی باشد و بتواند خود را با محیط پیچیده دانشگاهی و تغییرات خاص محیط‌های علمی وفق دهد و اخلاق حرفه‌ای را همراه با روحیه حرفه‌ای داشته باشد. در این صورت اعضای هیئت علمی قادرند شرایط و موقعیت سایر عوامل را با تأکید بر توان حرفه‌ای و توان فنی - تخصصی خود تحت الشعاع قرار دهند. مهارت و

همچنین اسناد بالادستی در تعیین معیارها و شایستگی‌ها (خصوصاً شایستگی و صلاحیت مدرسان) دخیل می‌باشند. برای مثال، براساس مفاد چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ و همچنین موارد مندرج در فصل‌های مختلف سند نقشه جامع علمی کشور ضرورت دارد تا نظام تربیت مدرس براساس شایستگی‌ها و ویژگی‌هایی اقدام به تربیت مدرسان کند و اعضای هیئت علمی پرورش‌یافته دارای شایستگی‌هایی برای انجام رسالت خود باشند. بر همین اساس، در فصل هشتم قانون خدمات کشوری (۱۳۸۶) به استقرار نظام شایستگی و تعیین شرایط تخصصی در انتخاب و انتصاب افراد تأکید کرده است. از سوی دیگر، در سیاست‌های کلی نظام اداری که در ۱۳۸۹ از طرف رهبر معظم انقلاب ابلاغ شده است بر دانش‌گرایی و شایسته‌سالاری و جذب نیروی انسانی توانمند، متعهد و شایسته تأکید شده است و در ادامه در ۱۳۹۳ سیاست‌های کلی علم و فناوری توسط رهبر معظم انقلاب اسلامی ابلاغ شد که براساس آن به شناسایی نخبگان، پرورش استعدادها درخشان حفظ و جذب سرمایه‌های انسانی، تربیت اساتید و دانشجویان مؤمن به اسلام برخوردار از مکارم اخلاقی، عامل به احکام اسلامی، متعهد به انقلاب اسلامی و علاقه‌مند به اعتلای کشور تأکید شده است (پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر مقام معظم رهبری، ۱۳۹۳) لذا لازم است انتخاب، گزینش و تربیت مدرس با توجه به سیاست‌ها و راهبردهای ارائه‌شده انجام پذیرد و اساتید شایسته‌ای تربیت و پرورش یابند.

تربیت یافته نظام تربیت مدرس و تبدیل شدن به یک مدرس فرهیخته حرفه‌ای

حرفه‌ای شدن یعنی تعهد اعضای یک حرفه یا شغل خاص در برابر موقعیت و جایگاه حرفه خود و راهبردهایی که اعضا به منظور بهبود وضعیت و شرایط کار خود به کار می‌برند. در واقع، حرفه‌گرایی زمانی رخ می‌دهد که اعضای یک حرفه به این واقعیت باور داشته باشند که تخصص آنها برای مخاطبان خود و جامعه بسیار ارزشمند و حیاتی است. با توجه به تعریف، منظور از حرفه‌گرایی اعضای هیئت

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها. دهخدا، ع. ا. (۱۳۷۷). *لغتنامه دهخدا*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

رضایت، غ. ح. (۱۳۹۰). طراحی الگوی شایستگی‌های رؤسای دانشگاه‌های دولتی ایران. رساله دکترای دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید بهشتی.

روزنامه رسمی کشور (۱۳۷۶). جایگاه، اهداف و وظایف شورای عالی انقلاب فرهنگی. شماره انتشار، ۱۵۴۰۰.

روزنامه رسمی کشور (۱۳۸۶). قانون مدیریت خدمات کشوری. شماره انتشار، ۱۸۲۷۱.

سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی (۱۳۸۲).

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). سند نقشه جامع علمی کشور.

صافی، ا. (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم و آموزش و پرورش معاصر گذشته، حال و آینده. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴(۹۶).

صحت‌لو، ع.، آهنگیان، م. ر.، شعبانی ورکی، ب. و صادق‌زاده قمصری، ع. ر. (۱۳۹۶). انسان فرهیخته سینوی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۳۶، ۱۰۷-۸۱.

صحیفی، ف. (۱۳۸۹). بررسی رویکرد مقایسه در تربیت و تبلیغ از منظر آموزه‌های قرآن و حدیث. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور.

عمید، ح. (۱۳۹۰). *فرهنگ فارسی عمید*. تهران: انتشارات امیرکبیر.

فروتین، م. و رشادت‌جو، ح. (۱۳۹۴). مفهوم‌پردازی هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی؛ ارائه یک مدل کیفی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۷(۱)، ۱۲۳-۱۰۰.

فرهنگ لغت آنلاین آبادیس (بی‌تا). برگرفته از [https:// dictionary.abadis.ir](https://dictionary.abadis.ir)

فضائلی، ا. (۱۳۹۰). گامی برای تبیین مرزهای تربیت و تعلیم. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۹(۱۳)، ۱۱۳-۱۱۳.

گزارش مرکز تربیت مدرس دانشگاه جامع علمی-کاربردی (بی‌تا). دانشگاه جامع علمی-کاربردی.

مباشری، م.، خسروی، ش. ع.، دریس، ف.، تاجی، ف.، طاهری، ز.، مردان پورشه‌کردی، ا. (۱۳۹۰). ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی شهرداری. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۳(۲)، ۸-۱.

معاونت طرح و برنامه دانشگاه فردوسی مشهد (۱۳۹۲). ویژگی‌های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان. *نشریه داخلی*، ۱۹.

میرزایی، ح. (۱۳۸۶). *تربیت فرزند در پرتو رهنمودها و رفتار پیامبر (ص)*. مشهد: عروج اندیشه.

نامی، ش. (۱۳۸۴). بررسی و نقد دیدگاه ریچارد استنلی پیترز درباره فلسفه، مفهوم و هدف تعلیم و تربیت و انسان فرهیخته و تحلیل «اهداف کلی تعلیم و تربیت اسلامی در چهارچوب آن». رساله دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

دانش حرفه‌ای کمک می‌کند تا اعضای هیئت علمی بتوانند پیامی را که از دانش و مهارت فنی-تخصصی آنها سرچشمه می‌گیرد، به مخاطبان منتقل کنند (آهنگیان و سلیمانی، ۱۳۹۶). همچنین نقش اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها فراتر از رشته تخصصی آنان است. به دیگر سخن، آنان تنها به موجب تخصص در رشته علمی خود حرفه‌ای محسوب نمی‌شوند بلکه آنچه آنان را حرفه‌ای به حساب می‌آورد، حرف ناب و اصلی آنان یعنی استادی است (هاشم‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۶). استاد حرفه‌ای فردی است که نیازهای دانشگاه و دانشجویان را به‌طور مناسب تأمین می‌کند، مسئولیت، تخصص، خودکارآمدی و استقلال دارد و براساس اصول اساسی تعلیم و تربیت، تدریس می‌کند (آهنگیان و سلیمانی، ۱۳۹۶).

کتاب‌شناسی

آزاده، ا. (۱۳۸۴). نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران. *فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱(۱)، ۱۴۴-۱۲۳.

آهنگیان، م. ر. و سلیمانی، ا. (۱۳۹۶). ادراک اعضای هیئت علمی از حرفه‌ای بودن در نظام آموزش عالی ایران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۳(۲)، ۲۳-۱.

اسماعیلی یزدی، ع. (۱۳۹۰). *فرهنگ تربیت*. قم: نشر دلیل ما.

اعزازی، م.، نوریان، م.، خسروی بابادی، ع. و نوروزی، د. (۱۳۹۸). طراحی الگویی برای تطبیق نظام‌های تربیت معلم. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۹(۱)، ۲۵۹-۲۲۴.

پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر مقام معظم رهبری (۱۳۹۳). سیاست‌های کلی علم و فناوری. قابل دسترس در <https://www.leader.ir/fa/content/12395>

جاودانی، ف. (۱۳۸۹). ویژگی‌های مربی از منظر روایات. *پژوهش و اندیشه*، ۱۷(۱۷)، ۱۴۳-۱۲۳.

جعفری، م. ت. (۱۳۷۸). *تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: پیام آزادی.

حسینی، م. (۱۳۹۳). ارائه الگویی ساختاری برای ارزیابی شایستگی‌های محوری اعضای هیئت علمی دانشگاه ارومیه: کاربرد فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۶(۱۸)، ۷۵-۵۵.

دانشگاه تربیت مدرس (۱۳۹۹). *تاریخچه دانشگاه*. قابل دسترس در [https:// www.modares. ac. ir/](https://www.modares.ac.ir/)

دستورالعمل دوره‌های آموزشی تربیت مدرس دانشگاه جامع علمی-کاربردی (۱۳۹۵). دانشگاه جامع علمی کاربردی.

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۶۳). *فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران:

نظرزاده زارع، م.، پورکریمی، ج.، ابیلی، خ. و ذاکر صالحی، غ. (۱۳۹۵). شایستگی‌های اعضای هیئت علمی در تعاملات بین‌المللی. *رهافت*، ۶۳، ۵۴-۳۷.

هاشم‌آبادی، م.، میرکمالی، س. م. و پورکریمی، ج. (۱۳۹۶). مطالعه وضعیت حرفه‌ای‌گرایی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴. *فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران*، ۹(۲)، ۸۰-۵۱.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Crawford, K. (2010). Influences on academics' approaches to development: voices from below. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 189-202. DOI:10.1080/1360144X.2010.497669

Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (ed). *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, pp. 3-25.

Fullan, M. (1993). Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. London: Falmer Press. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 189-202.

Kapur, R. (2018). Concept of Teacher Education. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/329528230_Concept_of_Teacher_Education.

Keller-Schneider, M., Zhong, H.F., & Seeshing Yeung, A. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal Of Education For Teaching*, 46(1), 36-54.

Lamote, C., Engels, N. (2010). The development of student teachers professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899- 916.

Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 08, 5 - 20.

Mohamadi Zenouzagh, Z. (2018). The effect of online summative and formative teacher assessment on teacher competences. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 343-359.

Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.

Osman, D. & Warner, J. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92(2020), 1-12.

Wall, J. (2013). A Framework for Academic Professional Development in Higher Education. <https://www.researchgate.net/publication/280230304>.

اصغر زمانی (عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی)