

## **Professional Empowerment of Farhangian University Graduates in Emerging Skill Vision**

**Golamali Alimohammadi<sup>1</sup>, Negin Jabbari<sup>2\*</sup>, Kioumars Niazazari<sup>3</sup>**

*1. Ph.D. Student in Educational Management, Gorgan Branch, Islamic Azad University, Gorgan, Iran*

*2. Associate Professor, Department of Educational Management, Faculty of Humanities, Gorgan Branch, Islamic Azad University, Gorgan, Iran*

*3. Professor, Department of Educational Management, Faculty of Humanities, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran*

(Received: January 8, 2019; Accepted: January 20, 2020)

### **Abstract**

The purpose of this study is to identify professional empowering of emerging skills of Farhangian university graduates and the method of this search was exploratory. The statistical population in the qualitative section includes 26 professors of Farhangian university with purposeful sampling method. The statistical population in the quantitative section included graduates of Farhangian university in Golestan province, Kerjesi-Morgan table. A total of 281 individuals were selected through proportional stratified sampling. The research instrument were semi-structured interview and questionnaire. Data analysis in the qualitative section, was on a coding base, and quantitative analysis using Lisrel and SPSS software. At first, exploratory analysis, and then confirmatory factor analysis. In order to assess the current situation and one-sample T test. The findings of this research are 10 dimensions and 52 indicators including: professional ethics and religious knowledge, digital literacy, entrepreneurship and invention, standardization of the processes, improvement of apprenticeship, cognitive knowledge, upstream documents, metacognitive knowledge, centralized creativity and research, knowledge management. , From the viewpoint of the graduates of the Farhangian university, the status of professional ethics and religious knowledge and the improvement of apprenticeship was desirable and other dimensions were undesirable.

**Keywords:** Emerging skills, Graduating, Professional empowerment, Teacher-students.

---

\* Corresponding Author, Email: [Neginjabbari@gmail.com](mailto:Neginjabbari@gmail.com)

## توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در افق مهارت‌های نوظهور

غلامعلی علی‌محمدی<sup>۱</sup>، نگین جباری<sup>۲\*</sup>، کیومرث نیازآذری<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران

۲. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران

۳. استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۳۰)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان به منظور توانمندسازی آن‌ها در افق مهارت‌های نوظهور است. روش پژوهش اکتشافی بود. جامعه پژوهش در بخش کیفی، ۲۶ نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان بودند که با روش هدفمند انتخاب شدند. در بخش کمی دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان گلستان جامعه آماری پژوهش را تشکیل داد که با بهره‌گیری از جدول کرجسی و مورگان، ۲۸۱ نفر به روش طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق‌ساخته بود. تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، از طریق تحلیل محتوا انجام شد سپس تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت و ده بعد و ۵۲ شاخص به دست آمد. ابعاد شامل اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی، سواد دیجیتال، کارآفرینی و ابتکار، استانداردهای فرایندها، بهسازی کارورزی، دانش حرفه‌ای (شناختی)، آشنایی با اسناد بالادستی، دانش فراشناختی، خلاقیت‌محوری و پژوهش، مدیریت راهبردی دانش است. همچنین، برای بررسی وضع موجود آزمون تی تک‌نمونه‌ای اجرا شد. از نظر دانش‌آموختگان، وضعیت دانشگاه فرهنگیان از لحاظ ابعاد اخلاق حرفه‌ای، معرفت دینی و بهسازی کارورزی مناسب، و در سایر ابعاد نامناسب است.

**واژگان کلیدی:** توانمندسازی حرفه‌ای، دانش‌جو معلم، مهارت‌های نوظهور.

## مقدمه

مفهوم توانمندسازی حرفه‌ای به بخشی حیاتی از روند مدیریت معاصر در بخش‌های خصوصی و دولتی تبدیل شده است، ریشه‌های فکری آن را در مطالعات اولیه درباره مشارکت کارکنان، می‌توان به مطالعات مایو و هاثورن در دهه ۱۹۲۰ مبنی بر تأثیر شرایط فیزیکی مانند نور و درجه حرارت بر بهبود بهره‌وری کارکنان جست‌وجو کرد (فرناندز و مل دوگزیو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). مطالعات هاثورن نشان داد، تعاملات و تأثیر عوامل اجتماعی، روابط با افراد و گروه‌های غیررسمی اهمیت دارد و چیزی غیر از شرایط فیزیکی محیط کار یا ساختار سازمانی در روند تولید تأثیر دارد (نیازآذری، تقوایی یزدی و نیازآذری، ۱۳۹۳)، بعدها افراد دیگری مانند گری گور و جریس آرجریس با نقد نگاه سنتی، نگرش و مهارت کارکنان در محیط کاری را مورد توجه قرار دادند (بل من و دیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). توانمندسازی در شکل مدرن در اواخر دهه ۱۹۸۰ مطرح شد (لو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). توانمندسازی به عنوان یک اندیشه مدرن مدیریتی در ایجاد محیط سالم سازمانی و بهره‌گیری از فرصت‌ها در سازمان کمک‌کننده است. توانمندسازی در نظام تربیت معلم به دلیل سروکارداشتن با انسان و آماده‌سازی افراد برای ورود به حرفه معلمی، اهمیت بیشتری دارد. منظور از توانمندسازی حرفه‌ای در مطالعه حاضر تلاشی هماهنگ در یک نظام و محیط آموزشی برای افزایش انگیزه ذاتی معلمان است، به‌طوری که هر معلم در بهترین شرایط مایل به دستیابی به آن است، توانمندسازی به عنوان یک فرایند، سبب ایجاد انگیزه درونی در معلمان می‌شود و موجب می‌شود بهترین توانایی را کسب کنند و از این رو، در دنیای مدرن امروز اهمیت حیاتی دارد (توماس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). آموزش و پرورش منبع اصلی ایجاد دانش است (کلمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲)، یک سازمان آموزش و پرورش قدرتمند در جامعه، به عنوان ابزار ضروری برای تغییر مثبت در زندگی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی در نظر

- 
1. Fernandez & Moldogazeiv
  1. Deal & Bolman
  3. Lau
  4. Thomas
  5. Kelemen

گرفته می‌شود. معلمان به عنوان رکن رکن نظام تعلیم و تربیت (صادقی، ۱۳۹۶)، و مهم‌ترین عامل در تعیین نتایج یادگیری می‌باشند (بودرسا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). معلمان ایفاگر نقش‌های زیادی مانند تسهیل‌کنندگی آموزشی، رهبر، مدیر آموزشی، نقش الگویی (گیلبرت و بل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴) و بسیاری از نقش‌های دیگر هستند. بررسی مطالعات درباره توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در آموزش و پرورش گستردگی نسبتاً زیادی دارد (از جمله خدیوی و همکاران، ۱۳۹۷؛ محمدی، ۱۳۹۵؛ ناسونگولا و سوجیوا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). مطالعات انجام‌شده عمدتاً متمرکز بر عوامل و عناصر مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان قرار گرفته‌اند، در این مطالعات به برخی ابعاد و مؤلفه‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان و معلمان توجه شده است و به یک الگوی واحد همه‌جانبه در مواجهه با تحولات و تغییرات جهانی تأکید نشده و کمتر به شناسایی ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان توجه شده است.

ضرورت پژوهش از اینجا آغاز می‌شود که برای دستیابی به یک نظام آموزشی مطلوب بدون شناسایی وضعیت موجود توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان ممکن نیست. ایجاد یک سیستم آموزشی آینده‌گرا بی‌توجه به نقش معلمانی که چه می‌دانند و متعهد به چه چیزی هستند، نمی‌تواند انجام گیرد (گیلبرت و بل، ۲۰۱۴). برخی مطالعات حاکی از ناکارآمدی نظام‌های آموزشی در تربیت و توانمندسازی حرفه‌ای است. مهرمحمدی (۱۳۹۲)، برنامه تربیت معلم پیش از خدمت (در دانشگاه فرهنگیان) را براساس ساختار چهاروجهی؛ تربیت تخصصی/دانش محتوایی، تربیت حرفه‌ای/دانش عام تربیتی، تربیت حرفه‌ای خاص توأم با کارورزی و برنامه ورود به حرفه معلمی معرفی می‌کند. در برخی یافته‌های پژوهشی، نبود روش‌های جدید تدریس در کلاس‌های دانشگاهی، تناسب نداشتن محتوا و برنامه‌های درسی با نیازهای روز جامعه، از جمله عوامل اصلی در پایین‌آمدن سطح کیفیت در مهارت‌های دانش‌آموختگان واحدهای دانشگاهی کشور بیان شده

- 
1. Boudersa
  2. Gilbert & Bull
  3. Nasongkhla & Sujiva

است (نیستانی، ۱۳۹۱). کریمی (۱۳۸۷)، وضعیت نامطلوب معلمان مقطع ابتدایی، از نظر صلاحیت‌های آموزشی، تدریس علمی، رفتاری، شخصیتی، اجتماعی، فکری، مدیریتی، عملکردی، اخلاق حرفه‌ای، یادگیری مادام‌العمر و فناوری را نشان داده است و نیز مؤلفه‌های فناوری، یادگیری مادام‌العمر، اخلاق حرفه‌ای، عملکردی پایین‌تر از سطح متوسط می‌باشند. در مطالعات توانمندسازی حرفه‌ای مواردی مانند فرصت‌نداشتن مدرسان برای بحث و گفت‌وگو با دانشجویان برای نقد و بررسی شیوه‌های تدریس، مهارت ناکافی معلمان راهنما در به‌کارگیری رسانه‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی (مرتضوی‌زاده و نصر اصفهانی، ۱۳۹۶)، مشکلات ساختاری مانند کمبود منابع اعتباری و بودجه (بودرسا، ۲۰۱۶)، و مشکلات دانشگاهی مانند عدم حضور استاد راهنما، کمبود منابع اطلاعاتی... (تاتاری، تاجیک و تاتاری، ۱۳۹۵) مطرح شده است. در سند تحول بنیادین، از معلم به‌عنوان مؤثرترین عنصر یاد شده و در همین راستا، دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی مأموریت‌محور متولی اصلی توانمندسازی دانشجومعلمین براساس اسناد بالادستی است. در این راستا می‌توان به فصل پنجم (اهداف کلان) و ششم سند تحول بنیادین با عنوان راهبردهای کلان، بند ۳ مبتنی بر اهداف کلان (۱، ۲، ۳، ۴، ۵)؛ فرایند طراحی، تدوین و اجرای اسناد تحولی نظام‌ها شامل برنامه درسی، تربیت معلم و...، بند ۶ مبتنی بر اهداف کلان (۱، ۲، ۳، ۴، ۵)؛ گسترش فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، بند ۷، مبتنی بر اهداف کلان (۱، ۲، ۳ و ۷) بهره‌مندی هوشمندانه از فناوری‌های نوین... بند ۱۱ مبتنی بر اهداف کلان (۲، ۴ و ۵) ارتقای معرفت و بصیرت دینی، و... اشاره کرد (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۱)؛ همچنین، ذیل اهداف و راهبردهای کلان دانشگاه فرهنگیان، کانون توجه بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و ضرورت به‌کارگیری همه توانایی‌ها و امکانات به‌منظور کیفیت‌بخشی آموزشی است (سند راهبردی فرهنگیان، ۱۳۹۵)، با توجه به تغییرات متعدد در حوزه علم و فناوری، توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و تربیت نیروی انسانی متناسب با تغییر و تحولات جهانی، دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی نوپا و مأموریت‌محور از سال ۱۳۹۱ فعالیت خود را در راستای اهداف ذیل آغاز کرد:

تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد معتقد به مبانی

دینی و ارزش‌های اسلامی انقلابی.... . تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصص و حرفه‌ای .... (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). دستیابی به اهداف مزبور و تربیت معلمی در طراز جمهوری اسلامی، بی‌توجه به شناخت ابعاد توانمندسازی، شناخت منابع انسانی، محتوای برنامه‌های درسی و آموزشی، زیرساخت‌ها، امکانات متناسب با نیازها و تحولات پیش رو و تحقق آن، غیرممکن است.

هدف پژوهش حاضر شناسایی مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان به منظور توانمندسازی آن‌ها در افق مهارت‌های نوظهور است، محققان با امعان نظر بر واقعیات مزبور، نقطه عزیمت علمی، جامع‌نگر و نظام‌مند در نگارش مقاله را ناظر بر پاسخگویی به این پرسش‌ها قرار داده‌اند: ۱. ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در افق مهارت‌های نوظهور در استان گلستان چیست؟ ۲. وضعیت موجود توانمندسازی حرفه‌ای در بین دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

در بحث مبانی نظری توانمندسازی حرفه‌ای در منابع علمی و دانشگاهی، دیدگاه‌های متنوعی جلوه‌گر است. برخی پژوهشگران (از جمله بلمن و دیل، ۲۰۱۳) از مزایای بالقوه توانمندسازی کارکنان سخن گفته‌اند و تأکید کرده‌اند که سازمان‌های پیشرفته کارکنان خود را توانمند می‌کنند. برخی صاحب‌نظران نیز باور دارند توانمندسازی موجب ترویج نوآوری سازمانی می‌شود؛ زیرا توانمندسازی کارکنان، استعدادها و خلاقانه آن‌ها را شکوفا می‌کند (چی تورلیدزه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ فرناندز و مل دوگزیو، ۲۰۱۳). در متون دانشگاهی درباره توانمندسازی، دو دیدگاه غالب به چشم می‌خورد: دیدگاه ساختاری و دیدگاه روان‌شناختی (فرناندز و مل دوگزیو، ۲۰۱۳؛ فرانچسکو و ابر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). چشم‌انداز ساختاری یا رابطه‌ای، توانمندی‌ها را به عنوان مجموعه‌ای از ساختارها، پارامترهای حرفه‌ای و رویه‌هایی که تصمیم‌گیری، مسئولیت یا کنترل منابع حیاتی از مدیریت بالاتری به کارکنان توزیع می‌شود، مورد تأکید قرار می‌دهد. در این دیدگاه، توانمندسازی زمانی

---

1. Chitorelidze

2. Francescato & Aber

اتفاق می‌افتد که مدیران ارشد قدرت را به افرادی که به طور سنتی با قدرت کمتری در سازمان‌ها انجام وظیفه می‌کنند، واگذار کنند (فرانچسکو و ابر، ۲۰۱۵، می‌نارد، متیو و گیلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). دیدگاه ساختاری توانمندسازی توسط کانتر<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) توسعه داده شد. وی معتقد بود شرایط محیطی کار است که بر رفتار کاری کارمندان تأثیر می‌گذارد، نه ویژگی‌های شخصی. (فرناندز و مل دوگزیو، ۲۰۱۳). دیدگاه روان‌شناختی که در رأس آن «ولتهوس» قرار دارد، توانمندسازی را موضعی چندوجهی می‌داند و توانمندسازی در قالب یک ساختار انگیزشی مورد توجه قرار گرفته است، یعنی یک حالت شناختی درونی که با ابعاد خاص مشخص می‌شود (فرناندز و مل دوگزیو، ۲۰۱۱). در این ساختار، توانمندسازی به معنای اختیاریبخشی، مدیریت مشارکتی، چرخه‌های کیفیت، تیم‌های خودمدیریتی و هدف‌گذاری دوطرفه، فرایند تفویض تصمیم‌گیری در چارچوب روشن و تأکید بر پاسخگویی دارد. در مقابل، دیدگاه توانمندسازی فوق انگیزشی نیز، رویکرد انرژی‌بخشی، تأکید بر تعهد درونی به شغل، کنترل‌های ساده، ریسک‌پذیری و ابداع، فرایند ایجاد انگیزه درونی با آماده‌سازی محیط و فراهم کردن مجرای انتقال احساس خود اثربخشی بیشتر دارد. همچنین، در مبانی نظری توانمندسازی دو رویکرد مکانیکی و ارگانیکی نیز جلوه‌گر است؛ صاحب‌نظران رویکرد مکانیکی معتقدند هنگامی مدیران می‌توانند کارکنان را توانمند کنند که آن‌ها را در اطلاعات سهیم کرده، ساختار سازمانی مناسب را فراهم کنند، به‌جای نگاه سلسله‌مراتب سنتی، گروه‌گرایی را جانشین کرده، فرصت‌های آموزشی برای کارکنان فراهم کنند و برای ریسک‌ها، ابداعات ابتکارات به آن‌ها پاداش داده شود (ایران‌زاده و بابایی هروی، ۱۳۹۲). در مقابل، در رویکرد ارگانیکی؛ توانمندسازی به معنای مخاطره‌پذیری، رشد و تغییر، اعتماد به کارکنان و تحمل اشتباهات است (پایداری، حقیقی و جعفری، ۱۳۹۶).

دنیای امروز دنیایی پیچیده، روبه‌جلو با فناوری‌های دیجیتال و افزایش مهارت‌های نوظهور

---

1. Maynard, Gilson & Mathieu  
2. Kanter

است (گوروا و زلوا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). تکامل آموزش و پرورش، اجتناب‌ناپذیر است. وظیفه آموزش و پرورش در شرایطی که آینده کمتر قابل پیش‌بینی و سرعت تغییرات افزایش یافته و «فردا» تبدیل به «امروز» می‌شود، بیشتر دشوار و چالش‌برانگیز شده است، یکی از مهم‌ترین و مشهورترین مظاهر تغییر در پارادایم آموزش و پرورش، تغییر نقش معلمان است (آرسنی جیویک و ملج‌کویک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). در این راستا، معلمان در مواجهه با تغییر و تحولات و در فرایند آموزش و تدریس در کلاس درس، نیازمند بازنگری و یادگیری مجموعه‌ای از مهارت‌های نوین می‌باشند. آموزش و پرورش خواهان معلمی است که از توانمندی و مهارت‌های چندسویه برخوردار باشد، معلمان هزاره سوم، نیاز به یادگیری مهارت‌های نوپدید مانند سواد چندگانه/دیجیتالی، مهارت‌های یادگیری و نوآوری؛ اطلاعاتی، ارتباطاتی، رسانه‌ای (چو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ گوروا و زلوا، ۲۰۱۷؛ بیتس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ کرلیویک<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ نیازآذری، ۱۳۹۰)، تفکر انتقادی، حل مسأله، مهارت‌های نرم، مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر و... می‌باشند. شاو<sup>۶</sup> (۲۰۱۵)، تعلیم و تربیت قرن ۲۱ را دارای سه قطب می‌داند: ۱. ویژگی‌های حیاتی آموزش (۱. تعیین برنامه درسی، آموزش معلم، یادگیری و...؛ ۲. سواد چندگانه (سواد اطلاعات و ارتباطات مجازی، سواد رسانه‌ای، و...؛ ۳. مهارت‌های قرن ۲۱ (تفکر انتقادی و حل مسأله، چابکی و سازگاری، ابتکار عمل و کارآفرینی، و...). در مطالعات فالکنر و لاثم<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) در مدل آموزش و آماده‌سازی معلمان و دانش‌آموزان قرن ۲۱، سه نوع دانش مبتنی با مهارت‌های نوظهور تمرکز یافته است: ۱. دانش پایه (شناختی) شامل سواد اطلاعاتی دیجیتال، دانش محتوای اصلی و دانش فراگیر؛ ۲. دانش انسانی (ارزش‌ها) دربرگیرنده زندگی / مهارت‌های شغلی، و...؛ ۳. فرادانش (برای عمل) مشتمل بر خلاقیت و نوآوری، حل مسأله و

- 
1. Gyurova & Zeleeva
  2. Arsenijević & Maljković
  3. Chu
  4. Bates
  5. Kereluik
  6. Shaw
  7. Faulkner & Latham



تفکر انتقادی، ... . بررسی‌های انجام‌گرفته درباره موضوع پژوهش به برخی ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای معلمان پرداخته است.

یافته‌های پژوهشی کیانی و عسکری متین (۱۳۹۷) هفت ساحت، ۳۳ حوزه محوری و ۱۵۸ شاخص شایستگی را نشان می‌دهد. ساحت‌های هفت‌گانه عبارت‌اند از ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ ۲. برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری؛ ۳. مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ ۴. آموزش اثربخش؛ ۵. مسئولیت‌سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ ۶. سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی؛ ۷. معنویت، اخلاق و خداآوایی. سبحانی‌نژاد و تزدان (۱۳۹۴) صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان و استادکاران آموزش فنی و حرفه‌ای را در سه بعد صلاحیت‌های شخصی، صلاحیت‌های تخصصی - حرفه‌ای (با مؤلفه‌های دانش، بینش و مهارت) و صلاحیت‌های اخلاقی اعتقادی (با مؤلفه‌های وجدان کاری، توسعه توانمندی، اعتدال اجتماعی، روابط اجتماعی، انضباط اداری و ایمان درونی) طبقه‌بندی کردند. خروشی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی، شایستگی‌های مورد نیاز معلمان و اعتبار تربیت معلم را براساس اسناد تحولی دانش، توانش، نگرش، عمل و اخلاق بیان کردند.

موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۳) بر ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم به ویژه، برنامه کارورزی و انطباق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی تأکید کردند. ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، در مطالعه تطبیقی برنامه‌های درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران بیان کردند به‌منظور دستیابی کیفیت‌بخشی نظام تربیت معلم، راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی و برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس، از جمله اساسی‌ترین اصلاحات در دانشگاه‌های تربیت معلم ایران است.

یافته‌های پژوهشی گوروا و زلوا (۲۰۱۷)، برای معلم در مواجهه با دنیای آینده، انواع مهارت‌های نوظهور قرن ۲۱ را این‌گونه برمی‌شمارد: ۱. مهارت‌های یادگیری و نوآوری متمرکز بر خلاقیت، تفکر انتقادی، همکاری و ارتباطات؛ ۲. مهارت‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناوری؛

۳. مهارت‌های زندگی و حرفه‌ای مانند انعطاف‌پذیری و سازگاری، ابتکار عمل و خود راهبری؛  
 ۴. مهارت‌های اجتماعی و فرهنگی، بهره‌وری و پاسخگویی، رهبری و مسئولیت (مهارت  
 بین‌فرهنگی، مهارت برقراری ارتباط با مردم از فرهنگ‌های مختلف) ا.

ناسونگ لا و سوجیوا (۲۰۱۵)، در مطالعه‌ای، مهارت‌های مورد نیاز در قرن ۲۱ دانش‌آموزان  
 مبتنی بر C۴ شامل تفکر انتقادی، حل مسئله خلاقیت و نوآوری، ارتباطات و همکاری، سواد  
 دیجیتالی و مهارت‌های زندگی بیان کردند.

کلمن (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «ابعاد تربیت حرفه‌ای و آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان به  
 معلم‌ان باصلاحیت» به این موارد اشاره کرده است: ۱. ابعاد شخصی (مسئولیت، توانایی برای مقابله  
 با مشکلات، تفکر انتقادی و خلاقیت، توانایی برای ایجاد تغییر، همدلی، و صبر و تحمل)؛ ۲. ابعاد  
 روان‌شناختی و روش‌شناسی (دانش روان‌شناسی متناسب با نیازهای فراگیران، توسعه شخصیت،  
 تجربه یادگیری، ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و سایر بازیگران نظام آموزشی، اندازه‌گیری و  
 پیشرفت تحصیلی)؛ ۳. دانش میدانی مرتبط با برنامه درسی.

دلشاد و اقبال<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در پاکستان به برخی مؤلفه‌های شایستگی از نگاه مدرسان تربیت معلم  
 اشاره کردند که عبارت‌اند از توسعه حرفه‌ای معلم‌ان، تعامل با مدارس برای تدریس اثربخش، تعهد  
 مدیریت دانشگاه به کیفیت، ایجاد استانداردهای علمی، برنامه‌ریزی بلندمدت، رضایت معلم‌ان از  
 شرایط کاری خود، تصمیم‌گیری مشارکتی، خودارزیابی برنامه‌های دانشگاهی، رویه‌های واحد برای  
 توسعه برنامه درسی، آموزش و پژوهش.

بررسی و مرور متون پژوهشی نشان می‌دهد توانمندسازی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان و معلم‌ان با  
 عوامل و مؤلفه‌های متعددی ارتباط دارد، عواملی مانند کیفیت آموزشی و تدریس استادان، ساختار  
 سازمانی، منابع انسانی و مادی دانشگاهی، امکانات و تجهیزات آموزشی، ... که فقدان هر یک  
 می‌تواند برای ورود به عرصه تعلیم و تربیت مشکلاتی ایجاد کند.

---

1. Dilshad & Iqbal

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت و هدف در حیطه پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد، زیرا به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان در دانشگاه فرهنگیان، ارزیابی وضعیت موجود توانمندسازی حرفه‌ای در افق مهارت‌های نوظهور در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. روش پژوهش توصیفی و با رویکرد آمیخته (کیفی و کمی) است. در این روش، پژوهشگر با به‌کاربردن روش‌هایی که اساس آن‌ها پارادایم‌های گوناگون است، فرایند بررسی موقعیت نامعین را تسهیل می‌کند و به‌طور هم‌زمان به پرسش‌های تأییدی - اکتشافی پاسخ می‌دهد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷). پژوهش با رویکرد آمیخته از نوع اکتشافی متوالی مبتنی بر تدوین ابزار انجام گرفته است. در مرحله کیفی با بهره‌گیری از متون نظری و پیشینه، سوابق نظری موضوع، متون علمی، مقالات مرتبط با موضوع، اسناد بالادستی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان کلیدی، مقوله‌ها (ابعاد) و کدهای باز (شاخص‌ها) استخراج شده، و پس از تأیید اعتبار و قابلیت اعتماد، گویه‌ها تدوین شد و برای اجرا در بخش کمی مبتنی بر پرسشنامه محقق‌ساخته آماده شد.

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

جنسیت		وضعیت خدمتی در دانشگاه			سابقه خدمت			تحصیلات			
		عضو هیئت علمی	موظف	حق‌التدریس	کمتر از ۱۰ سال	۱۰-۱۵	بیش از ۱۵ سال	کارشناسی ارشد	دانشجوی دکتری		
مرد	زن	دانشگاه فرهنگیان	سایر دانشگاه‌ها	(مأموریت آموزشی)	۱۳	۴	۵	۱۹	۲۰ سال	۷	۱۰
۱۸	۸	۵	۳	۵	۱۳	۴	۵	۱۹	۲۰ سال	۷	۱۰

جامعه پژوهش در بخش کیفی شامل خبرگان کلیدی استادان دانشگاه فرهنگیان در استان گلستان بودند که ۲۶ نفر به شیوه هدفمند تا رسیدن اشباع نظری انتخاب شدند. با اجازه و موافقت قبلی و تعیین زمان، مکان و رعایت موازین اخلاقی در پژوهش، با این افراد مصاحبه شد. در بخش کمی دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان طی سال‌های ۹۵ و ۹۶ به تعداد ۹۲۱ جامعه آماری را تشکیل می‌دهند که به روش طبقه‌ای با انتساب متناسب با لحاظ جنسیت و پردیس دانشگاهی

انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۲۷۴ نفر برآورد شد. با توجه به افت احتمالی، ۳۱۵ پرسشنامه در فرایند جمع‌آوری اطلاعات قرار گرفت که تعداد ۲۸۱ پرسشنامه کامل در جریان پژوهش قرار گرفت. روش‌های گردآوری داده‌ها، کتابخانه‌ای و میدانی بود.

در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌کار گرفته شد. پرسش‌های مصاحبه شامل چهار پرسش اصلی بود که متناسب با نوع پاسخ از پرسش‌های فرعی نیز بهره‌گیری شد. مصاحبه‌ها از طریق ضبط صدا و یادداشت‌برداری هم‌زمان انجام گرفت. مصاحبه‌های انجام‌گرفته بر روی کاغذ پیاده، تایپ و کدبندی شد. در کدگذاری، داده‌های مصاحبه‌ها و یادداشت‌ها توأمان بررسی و موارد با معنای یکسان در کدهای مشترکی طبقه‌بندی و مفاهیم متناسب به هر کد اختصاص داده شد و ضمن تفکیک، غربالگری و جداسازی موارد ضد و نقیض، داده‌های تکراری و اضافی تشخیص داده و از دور خارج شدند و داده‌های مرتبط و مشابه نیز حول محور مشترک جدیدی قرار گرفتند. در بخش کمی با ابزار پرسشنامه اطلاعات جمع‌آوری شد. پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر کدهای به‌دست‌آمده از متون نظری، اسناد بالادستی و مصاحبه‌ها بود.

در بخش کیفی، به منظور اعتبارسنجی از شیوه سه‌سویه‌نگری مبتنی بر تنوع‌بخشی در تعداد پرسش‌ها، تحلیل و حذف موارد منفی و متناقض تفسیرشده در داده‌ها، و از نظر چهار نفر از استادان و متخصصان تعلیم و تربیت به‌منظور اعمال نظر نهایی استفاده شد. درباره پایایی پژوهش کیفی، محققانی مانند لینکلن و گوبا<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) از مفهوم قابلیت اطمینان برای مفهوم‌سازی پایایی استفاده کرده‌اند که به پایایی پژوهش‌های کمی اشاره دارد و یادآور شده‌اند که بازبینی پژوهش قابلیت اطمینان را افزایش می‌دهد. پایایی داده‌ها در پژوهش حاضر به شیوه بازرسی و بازبینی در زمان کدگذاری، کنترل یادداشت‌ها و اسناد، و مصاحبه‌های ضبط‌شده، استفاده از نظرات همکاران پژوهشی و تأیید آن‌ها بررسی شد. در بخش کمی، در دور اول درباره پرسشنامه ۸۹ گویه‌ای از ۱۵

---

1. Lincoln & Guba

نفر از کارشناسان متخصص در زمینه محتوای آزمون قبل از توزیع پرسشنامه نظرخواهی شد، این نظرخواهی به منظور محاسبه شاخص نسبت روایی محتوایی CVR<sup>۱</sup> و CVI<sup>۲</sup> بود. گویه‌هایی که CVR کمتر از ۰/۴۹ داشتند، حذف شدند. و برای شاخص CVI نیز گویه‌هایی با مقدار کمتر از ۰/۸ (حاجی‌زاده و اصغری، ۱۳۹۰) به جهت شاخص روایی محتوایی غیر قابل قبول بوده و از آزمون حذف شد. در نهایت، از ۸۹ گویه، ۵۲ گویه باقی ماند. برای بررسی پایایی پرسشنامه، یک مطالعه مقدماتی بین ۳۰ نفر انجام گرفت و آلفای کرونباخ محاسبه شد. آلفا برابر با ۰/۸۶ به دست آمد که پایایی مناسب را نشان می‌دهد. پس از این مرحله پرسشنامه نهایی آماده اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از شیوه تحلیل محتوا، و در بخش کمی از روش‌های آماری توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. سنجش آماری از طریق نرم‌افزارهای آماری SPSS25 و Lisrel انجام گرفت.

### یافته‌های پژوهش

از بررسی یافته‌های بخش توصیفی مشخص شد، از کل نمونه مورد مطالعه (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان)، ۵۴/۱ درصد مرد، و ۴۵/۹ درصد زن بودند، از نظر دانشگاه محل تحصیل، ۴۵/۷ درصد در پردیس امام خمینی (ره) گرگان، ۳۳/۲ درصد در پردیس آیت‌الله خامنه‌ای گرگان، ۲۱/۱ درصد در واحد دانشگاهی شهید بهشتی گنبد کاووس در حال تحصیل بودند. برای تحلیل داده‌ها، ابتدا و پیش از بررسی داده‌های پژوهش، نرمال بودن داده‌ها بررسی شد. به همین منظور، شاخص‌های کجی یا چولگی و کشیدگی به کار گرفته شد (جدول ۲).

- 
1. Content Validity Ratio
  2. Content Validity Index

جدول ۲. نتایج چولگی و کشیدگی ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای

کشیدگی	چولگی		حجم نمونه	ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای	
	خطای استاندارد	خطای استاندارد			
۰٫۲۹۱	-۰٫۱۱۵	۰٫۱۴۶	-۰٫۳۶۱	۲۸۱	اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی
۰٫۲۹۱	-۰٫۲۸۲	۰٫۱۴۶	۰٫۱۵۱	۲۸۱	سواد دیجیتالی
۰٫۲۹۱	-۰٫۳۶۲	۰٫۱۴۶	۰٫۵۱۳	۲۸۱	کارآفرینی و ابتکار
۰٫۲۹۱	۰٫۳۴۷	۰٫۱۴۶	۰٫۵۹۷	۲۸۱	استانداردسازی فرایندها
۰٫۲۹۱	-۰٫۱۶۱	۰٫۱۴۶	-۰٫۱۶۵	۲۸۱	بهسازی کارورزی
۰٫۲۹۱	۰٫۰۱۲	۰٫۱۴۶	-۰٫۰۷۶	۲۸۱	دانش حرفه‌ای (شناختی)
۰٫۲۹۱	۰٫۰۳۳	۰٫۱۴۶	-۰٫۲۳۶	۲۸۱	همسویی با سند تحول بنیادین
۰٫۲۹۱	-۰٫۱۴۷	۰٫۱۴۶	۰٫۲۳۸	۲۸۱	دانش فراشناختی
۰٫۲۹۱	-۰٫۲۰۱	۰٫۱۴۶	۰٫۱۰۷	۲۸۱	خلاقیت‌محوری و پژوهش
۰٫۲۹۱	-۰٫۳۲۰	۰٫۱۴۶	-۰٫۰۲۸	۲۸۱	مدیریت راهبردی دانش

بایرن<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) استفاده از دامنه -۷ تا +۷) را به‌عنوان مقدار قابل قبول برای کشیدگی و دامنه -۲ تا +۲ را برای چولگی توزیع نرمال پیشنهاد کرده است. براساس جدول ۲، همه متغیرهای مرتبط با ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای نرمال هستند. در ادامه، براساس پرسش‌های پژوهش، یافته‌ها بیان می‌شود.

**پرسش اول:** ابعاد و شاخص‌های توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

یافته‌های مطالعات متون نظری و پیشینه پژوهش، براساس تحلیل محتوای کیفی اسناد بالادستی (سند چشم‌انداز، سند تحول بنیادین و سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان) و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان شش مقوله (بعد) اصلی، ۸۹ کد باز (شاخص) توانمندسازی دانش‌آموختگان بود

1. Byern

(نمونه‌ای در جدول ۳ بیان شده است). این ابعاد و شاخص‌ها مبنای کار برای طراحی و تنظیم پرسشنامه قرار گرفت.

جدول ۳. ابعاد و شاخص‌های توانمندسازی حاصل بخش کیفی

بعد	کد باز (شاخص)	مرجع
دانش و مهارت‌های حرفه‌ای	اشراف لازم به سرفصل‌ها و مباحث تخصصی رشته تحصیلی خود، شناخت نیازهای فراگیران، راهبرد مناسب و تصمیم‌گیری آموزشی برای مشارکت فراگیران در یادگیری، ...	مصاحبه‌شونده‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۶؛ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)؛ سند راهبردی فرهنگیان (۱۳۹۱)؛ فالکنر و لاثم (۲۰۱۶)؛ خروشی و همکاران (۱۳۹۴)؛ کلمن (۲۰۱۲).
اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی	پای‌بندی به قانون و مقررات آموزشی، تعهد به حرفه معلمی، نظم‌پذیری و انضباط حرفه‌ای، عدالت‌محوری در رفتار...	مصاحبه‌شونده‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۸ و ۲۱؛ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)؛ سند راهبردی فرهنگیان (۱۳۹۱)؛ کیانی و عسگری متین (۱۳۹۷)؛ سبحانی‌نژاد و تزدان (۱۳۹۴)؛ خروشی و همکاران (۱۳۹۴).
سواد دیجیتال (مهارت‌های چندگانه)	توانایی جست‌وجو و شناسایی منابع و نیازهای اطلاعاتی رشته، بهره‌مندی هوشمندانه از فناوری، توان استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی مبتنی بر فاوا، ...	مصاحبه‌شونده‌های ۱، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۲۲، سند چشم‌انداز ۱۴۰۴؛ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱)؛ گوروا و زلوا (۲۰۱۷)؛ چو و همکاران (۲۰۱۷)؛ فالکنر و لاثم (۲۰۱۶)؛ شاو (۲۰۱۵)؛ ناسونگ لا و سوجیوا (۲۰۱۵)؛ کرلیوک و همکاران (۲۰۱۳).
ساختار و راهبرد سازمانی	جذب استادان توانمند متناسب با چارت سازمانی، وجود امکانات آموزشی و رفاهی، فعالیت‌های علمی، آموزشی در راستای سند چشم‌انداز، ...	مصاحبه‌شونده‌های ۴ تا ۱۶، ۱۸ تا ۲۶؛ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)؛ سند راهبردی فرهنگیان (۱۳۹۱)؛ محمدی (۱۳۹۵).
محتوای برنامه آموزشی و درسی	بودجه‌بندی متناسب با نیازهای آموزشی فراگیران، کاربردی‌کردن مباحث آموزشی، محتوای علمی آموزشی مبتنی بر ارزش‌های غایی حیات انسانی (حیات طیبه)، ...	مصاحبه‌شونده‌های ۱، ۲، ۳، ۶، ۷، ۸؛ سند چشم‌انداز ۱۴۰۴؛ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)؛ سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱).
کارورزی و کارآموزی	آمادگی برای یادگیرنده و تدریس مستقل، بهره‌گیری از آموزش‌های مناسب در کارورزی، تناسب سرفصل‌های آموزشی با رشته تحصیلی، ...	مصاحبه‌شونده‌های ۱، ۷، ۹، ۱۰، ۱۴ تا ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۳؛ مرتضوی‌زاده و نصر اصفهانی (۱۳۹۶)، سند راهبردی فرهنگیان (۱۳۹۱)؛ مهرمحمدی (۱۳۹۲)؛ موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۳)؛ ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷).

برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها (حجم و اندازه و روابط بین متغیرها) برای تحلیل عاملی و به منظور تأیید ابعاد و مؤلفه‌ها تحلیل عاملی اکتشافی به کار گرفته شد. به همین منظور، ابتدا آزمون کفایت انجام گرفت (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آزمون کروییت بارتلت

شاخص کفایت نمونه‌گیری کیسر-میر-اولکین (KMO)		۰٫۹۱
آزمون کروییت بارتلت	کای اسکوتر	۶۸۴۳٫۶۹
	درجه آزادی	۱۳۲۶
	سطح معناداری	۰٫۰۰۰

براساس جدول ۴، KMO برابر با ۰٫۹۱ (بزرگ‌تر از ۰٫۶) به دست آمد که حاکی از کفایت حجم نمونه براساس شاخص‌های شناسایی شده برای تحلیل عاملی است. بنابراین، داده‌ها قابل تقلیل به تعدادی عامل‌های زیربنایی و بنیادی می‌باشند؛ همچنین، نتیجه آزمون بارتلت که در سطح خطای کوچک‌تر از ۰٫۰۱ معنادار است، نشان می‌دهد ماتریس همبستگی بین گویه‌ها ماتریس واحد نیست. یعنی از یک طرف، بین گویه‌های داخل هر عامل همبستگی بالایی وجود دارد و از طرف دیگر، بین گویه‌های یک عامل با گویه‌های عامل دیگر، همبستگی مشاهده نمی‌شود. در نتایج تحلیل عاملی، عامل‌های با مقدار ویژه بیشتر از یک مورد توجه گرفت که در مجموع، تعداد ۱۰ عامل با مقادیر بالاتر از یک شناسایی و انتخاب شد (جدول ۵).

جدول ۵. عامل‌های استخراج شده، درصد مقدار ویژه و درصد واریانس تجمعی

عامل‌ها	مقدار ویژه	درصد واریانس مقدار ویژه	درصد تجمعی واریانس	مقدار ویژه بعد از چرخش <sup>۱</sup>
اول	۱۵٫۰۵	۲۸٫۹۴	۲۸٫۹۴	۱۱٫۵۹
دوم	۳٫۹۲	۷٫۵۴	۳۶٫۴۸	۹٫۵۵
سوم	۲٫۴۸	۴٫۷۶	۴۱٫۲۴	۷٫۱۶
چهارم	۲٫۳۵	۴٫۵۱	۴۵٫۷۵	۶٫۵۱
پنجم	۱٫۹۵	۳٫۷۵	۴۹٫۵۰	۶٫۰۵
ششم	۱٫۸۱	۳٫۴۹	۵۲٫۹۹	۵٫۶۹
هفتم	۱٫۷۳	۳٫۳۳	۵۶٫۳۲	۴٫۶۲
هشتم	۱٫۴۱	۲٫۷۱	۵۹٫۰۳	۴٫۴۳
نهم	۱٫۲۴	۲٫۳۸	۶۱٫۴۱	۴٫۱۷
دهم	۱٫۱۰	۲٫۱۲	۶۳٫۵۳	۳٫۷۵

1. Varimax Rotate Eigenvalue
2. Cumulative Variance Percentage
3. Eigenvalue Variance Percentage



براساس جدول ۵، ۱۰ عامل اول با مقادیر ویژه بالاتر از یک مشخص شده‌اند که بیش از ۶۳ درصد از واریانس توانمندسازی حرفه‌ای را تبیین می‌کنند؛ پایایی هریک از گویه‌ها به مقدار بارهای عاملی هریک از متغیرهای مشاهده‌شده اشاره دارد و مشخص می‌شود که متغیرهای مشاهده‌شده تا چه میزان برای سنجش متغیرهای پنهان قابل قبول می‌باشند، به همین منظور دربارهٔ ماهیت روابط بین متغیرها و دستیابی به نام‌گذاری مناسب عامل‌های حاصل‌شده، ضرایب بالاتر از ۰٫۴۰ در تعریف عامل‌ها مهم و بامعنا است و عامل‌های با ضرایب کمتر، به‌عنوان عامل تصادفی در نظر گرفته شده است. در پژوهش حاضر از روش چرخش عامل‌ها (واریمکس)<sup>۱</sup> استفاده شده است، نتایج تحلیل عاملی نشان داد از بین عامل‌های واردشده در تحلیل، ۱۰ عامل، در مجموع، میزان واریانس تبیین‌شده را به مقدار ۶۳٫۵۳ نشان می‌دهند. مقوله‌ها (ابعاد) ده‌گانهٔ توانمندسازی حاصل از تحلیل عاملی عبارت‌اند از ۱. اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی؛ ۲. سواد دیجیتال؛ ۳. کارآفرینی و ابتکار عمل؛ ۴. استاندارسازی فرایندها؛ ۵. بهسازی کارورزی؛ ۶. دانش حرفه‌ای (شناختی)؛ ۷. آشنایی با اسنادبالادستی؛ ۸. دانش فراشناختی؛ ۹. خلاقیت و پژوهش‌محوری؛ ۱۰. مدیریت دانش (جدول ۶).

جدول ۶. تحلیل عاملی اکتشافی دوران‌یافته (واریمکس)

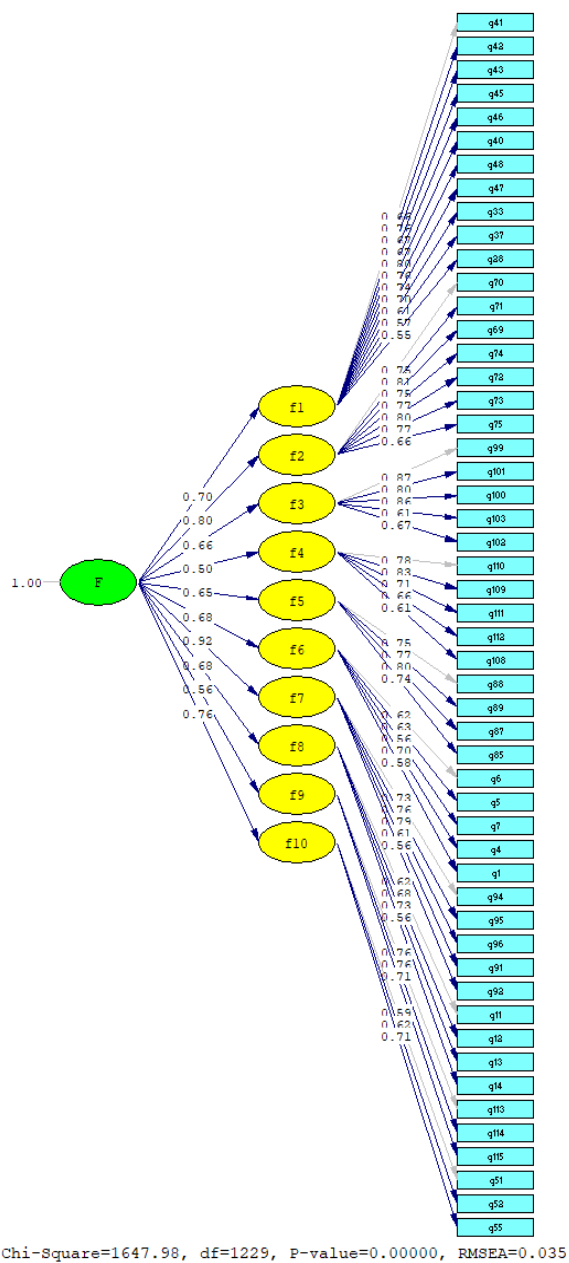
گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی
۱	۰٫۷۷۸	۱۴	۰٫۷۴۰	۲۷	۰٫۶۳۸	۴۰	۰٫۷۴۱
۲	۰٫۷۶۰	۱۵	۰٫۷۲۰	۲۸	۰٫۵۸۲	۴۱	۰٫۷۰۴
۳	۰٫۷۴۲	۱۶	۰٫۷۰۶	۲۹	۰٫۷۶۵	۴۱	۰٫۶۹۶
۴	۰٫۷۲۱	۱۷	۰٫۶۰۹	۳۰	۰٫۷۵۶	۴۳	۰٫۶۶۳
۵	۰٫۷۰۳	۱۸	۰٫۵۹۴	۳۱	۰٫۷۴۲	۴۴	۰٫۴۷۲
۶	۰٫۶۸۹	۱۹	۰٫۷۹۹	۳۲	۰٫۶۹۶	۴۵	۰٫۶۲۹
۷	۰٫۶۸۳	۲۰	۰٫۷۶۶	۳۳	۰٫۷۶۰	۴۶	۰٫۵۵۰
۸	۰٫۶۴۰	۲۱	۰٫۷۴۶	۳۴	۰٫۷۰۱	۴۷	۰٫۵۴۱
۹	۰٫۵۴۱	۲۲	۰٫۷۲۵	۳۵	۰٫۶۵۸	۴۸	۰٫۵۱۸
۱۰	۰٫۴۹۸	۲۳	۰٫۶۸۷	۳۶	۰٫۶۵۱	۴۹	۰٫۴۹۷
۱۱	۰٫۴۸۶	۲۴	۰٫۸۴۷	۳۷	۰٫۴۷۰	۵۰	۰٫۷۳۹
۱۲	۰٫۷۸۶	۲۵	۰٫۷۶۴	۳۸	۰٫۷۷۴	۵۱	۰٫۶۷۴
۱۳	۰٫۷۵۳	۲۶	۰٫۷۱۵	۳۹	۰٫۷۵۴	۵۲	۰٫۵۴۶

براساس جدول ۶، همه گویه‌ها ضریب قابل قبول بار عاملی (بالاتر از ۰/۴۰) را دارند (بیشتر بارهای عاملی بالای ۵۰ درصد مشاهده می‌شود)؛ در بین بارهای عاملی گویه، وجود فضا و امکانات ورزشی متناسب با تقاضا با مقدار بار عاملی (۰/۸۴۷) مبتنی بر استانداردسازی فرایندها (گویه ۲۴) از بالاترین بار عاملی و شناخت نیازهای آموزشی فراگیران مبتنی بر دانش شناختی (گویه ۳۷) با بار عاملی ۰/۴۷۰، پایین‌ترین مقدار بار عاملی را در بین گویه‌ها به خود اختصاص داده است.

به منظور بررسی و تأیید روایی ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان مطابق با ابعاد و گویه‌های استخراج‌شده از تحلیل عاملی اکتشافی، با نرم‌افزار لیزرل، مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم اجرا شد.

#### الف) مدل ساختاری پژوهش (دیاگرام مسیر) با ضرایب استاندارد

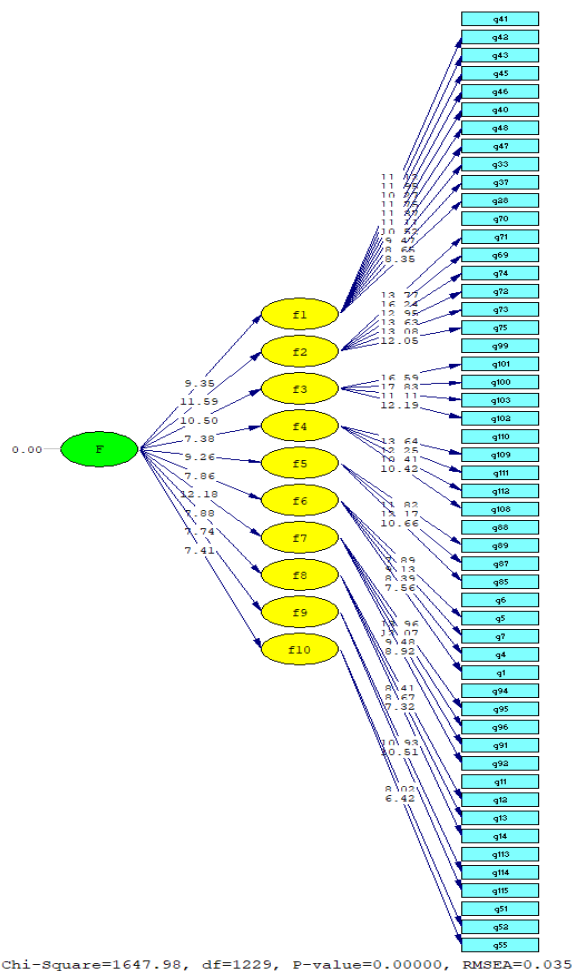
شکل ۱ مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم توانمندسازی حرفه‌ای در حالت استاندارد را نشان می‌دهد. با توجه به مقادیر بارهای عاملی، برای همه گویه‌ها توانمندسازی بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ است که در حد قابل قبول قرار دارد. همبستگی بین ابعاد توانمندسازی با سازه توانمندسازی برای همه ابعاد معنادار شده است، میزان این همبستگی برای تمامی ابعاد شایان توجه و قوی بوده و از حداقل ۰/۵۲ برای استانداردسازی فرایندها، تا ۰/۹۲، برای آشنایی با اسناد بالادستی به دست آمده است.



شکل ۱. مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم برای ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای در حالت برآورد استاندارد

### ب) مدل ساختاری پژوهش (دیاگرام مسیر) با ضرایب معناداری

شکل ۲، مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم را برای ابعاد توانمندسازی در حالت ضرایب معناداری نشان می‌دهد، اعداد مشخص شده بر روی مسیرها مقدار آماره تی را نشان می‌دهد، با توجه به اینکه همه مقادیر تی بزرگتر از ۲,۵۸ است. بنابراین، بارهای عاملی و همبستگی در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است.



شکل ۲. مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم برای ابعاد توانمندسازی با ضرایب معناداری

در ادامه، شاخص‌های برازش تحلیل عاملی مرتبه دوم برای توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان بیان شده است (جدول ۷).

جدول ۷. شاخص‌های برازش مربوط به بررسی برازش مدل توانمندسازی حرفه‌ای

کای اسکوتر	درجه آزادی	نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
۱۶۴۷۹۸	۱۲۲۹	۱,۳۴ < ۳	۰,۹۸ > ۰,۹۰	۰,۹۱ > ۰,۹۰	۰,۹۰ = ۹۰	۰,۰۳ < ۰,۰۶

بر اساس جدول ۷، شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم برای ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در حد مجاز قرار دارد و حاکی از برازش قابل قبول است. همچنین، به منظور برازش مدل کلی معیار نیکویی برازش (GOF) از طریق فرمول ذیل محاسبه شد.

$$GOF = \sqrt{\text{communality} \times R^2}$$

$$\text{Communality} = \frac{0.47+0.58+0.59+0.52+0.59+0.38+0.48+0.42+0.55+0.41}{10} = 0.50$$

$$R^2 = \frac{0.49+0.64+0.43+0.25+0.43+0.46+0.84+0.46+0.31+0.57}{10} = 0.49$$

$$GOF = \sqrt{0.50 \times 0.49} = \sqrt{0.245} = 0.49$$

Communality نشان‌دهنده میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه است. ضریب تعیین ( $R^2$ )، مشخص‌کننده میزان تبیین واریانس یا تغییرات متغیر وابسته توسط مجموعه متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد، مقدار این ضریب در محدوده صفر تا یک است. برای GOF، سه مقدار ۰,۰۱، ۰,۲۵ و ۰,۳۶ را به ترتیب، به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی می‌کنند (وتزلس، ادکرکن-اسچرودر و ون اپن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقدار ۰,۴۹ به دست آمده برای GOF، از مقدار ۰,۳۶ بیشتر بوده، که نشانه برازش کلی قوی مدل است.

1. Wetzels, Odekerken-Schröder & Van Oppen

پرسش دوم: وضعیت موجود توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

به‌منظور پاسخگویی به پرسش دوم، پس از شناسایی ابعاد و شاخص‌های توانمندسازی مبتنی بر مبانی نظری، پیشینه پژوهش، اسناد بالادستی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، پرسشنامه طراحی شد و در اختیار دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان قرار داده شد تا وضعیت موجود توانمندسازی را ارزیابی کنند. برای تحلیل داده‌ها، آزمون تی تک‌نمونه‌ای اجرا شد (جدول ۸).

جدول ۸. نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت موجود توانمندسازی حرفه‌ای

ارزش آزمون=۳						انحراف استاندارد	میانگین	ابعاد متغیرها
سطح اطمینان ۹۵ درصد		سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار تی	تفاوت میانگین			
حد بالا	حد پایین							
۰٫۲۹	۰٫۱۲	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۷۳٫۰۲	۰٫۲۱	۰٫۷۴	۳٫۲۱	اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی
-۰٫۳۰	-۰٫۴۹	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۵۵٫۸۸	-۰٫۳۹	۰٫۷۸	۲٫۶۱	سواد دیجیتالی (مهارت‌های چندگانه)
-۰٫۷۴	-۰٫۹۳	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۴۳٫۷۸	-۰٫۸۴	۰٫۸۳	۲٫۱۶	کارآفرینی و ابتکار
-۰٫۶۳	-۰٫۸۲	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۴۵٫۸۳	-۰٫۷۲	۰٫۸۳	۲٫۲۸	استانداردسازی فرایندها
۰٫۲۲	۰٫۰۱	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۵۷٫۷۳	۰٫۱۲	۰٫۹۰	۳٫۱۲	بهبود کارورزی
-۰٫۰۴	-۰٫۱۹	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۷۲٫۹۴	-۰٫۱۱	۰٫۶۶	۲٫۸۹	دانش حرفه‌ای (شناختی)
-۰٫۲۷	-۰٫۴۴	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۶۱٫۹۴	-۰٫۳۶	۰٫۷۱	۲٫۶۴	آشنایی با اسناد بالادستی
-۰٫۱۱	-۰٫۲۸	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۶۴٫۴۷	-۰٫۱۹	۰٫۶۹	۲٫۸۱	مهارت و توانایی دانش فراشناختی
-۰٫۱۹	-۰٫۳۸	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۵۹٫۰۲	-۰٫۲۸	۰٫۷۷	۲٫۷۲	خلاقیت و پژوهش محوری
۰٫۰۳	-۰٫۱۷	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۵۶٫۵۷	-۰٫۰۶	۰٫۸۷	۲٫۹۴	مدیریت راهبردی دانش
-۰٫۲۱	-۰٫۳۷	۰٫۰۰۰	۲۸۰	۸۷٫۰۵	-۰٫۲۶	۰٫۷۸	۲٫۷۴	توانمندسازی حرفه‌ای (کل)

براساس جدول ۸، با توجه به سطح معناداری (برابر با صفر) و درجه آزادی ۲۸۰، مقدار تی مشاهده‌شده معنادار است و می‌توان گفت با اطمینان ۹۹ درصد بین میانگین مشاهده‌شده و میانگین

نظری ۳ تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، از نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش، اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی، بهسازی کارورزی بالاتر از میانگین نظری (عدد ۳) و در وضع مطلوب قرار دارند و عواملی مانند سواد دیجیتالی، کارآفرینی و ابتکار، استانداردهای فرایندها، دانش حرفه‌ای (شناختی)، آشنایی با اسناد فرادستی پایین‌تر از حد متوسط قرار داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

سازمان‌های موفق سازمان‌هایی هستند که نسبت به آموزش و توانمندسازی منابع انسانی برنامه‌ریزی‌های لازم را انجام می‌دهند و با توجه به تغییر و تحولات جهانی نیروی انسانی را آماده مواجهه با تغییر و تحولات می‌کنند. توانمندسازی حرفه‌ای معلمان به دلیل تغییرات محیط آموزشی به یک عامل مهم و مؤثر تبدیل شده است. پژوهش حاضر با هدف اصلی شناسایی توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در افق مهارت‌های نوظهور اجرا شد. با انجام دادن تحلیل عاملی ده بعد و ۵۲ گویه در این زمینه شناسایی شد. این ابعاد عبارت‌اند از ۱. اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی؛ ۲. سواد دیجیتالی (مهارت‌های چندگانه)؛ ۳. کارآفرینی و ابتکار؛ ۴. استانداردهای فرایندها؛ ۵. بهسازی کارورزی؛ ۶. دانش حرفه‌ای (شناختی)؛ ۷. آشنایی با اسناد فرادستی؛ ۸. دانش فراشناختی؛ ۹. خلاقیت و پژوهش‌محوری؛ ۱۰. مدیریت دانش.

اهمیت اخلاق حرفه‌ای در محیط کار و در نظام‌های آموزشی پویا و کارآمد از ضرورت‌های غیر قابل جایگزین در دنیای امروز است. توانمندسازی در حوزه‌های اخلاق حرفه‌ای و دینی مشتمل بر گویه‌های صداقت و راست‌گویی در گفتار و رفتار، داشتن صبر و بردباری، عدالت‌محوری در رفتار، ایجاد روحیه مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی است. توجه به بعد اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی از نگاه اسناد بالادستی پنهان‌نمانده است، و در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، سند راهبردی و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱) با مفاهیمی مانند کسب فضائل اخلاقی، ارزش‌های والای انسانی، مؤمن و معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی، انقلابی و خودباوری در هندسه اخلاقی معلمان جلوه‌گر شده است. در همین زمینه، یافته‌های پژوهشی کیانی و عسکری متین (۱۳۹۷)، سبحانی‌نژاد و تزدان (۱۳۹۴)، و خروشی و همکاران (۱۳۹۴) به اخلاق

حرفه‌ای، و در برخی از این پژوهش‌ها به باورها و اعتقادات دینی تأکید شده است که شباهت و همخوانی زیادی با توانمندسازی حرفه‌ای پژوهش حاضر دارد.

سواد دیجیتالی (سواد مهارت‌های چندگانه) که مورد توجه مشارکت‌کنندگان قرار گرفت، شامل گویه‌های مهارت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)، و... است. افزایش توانایی‌های معلم در عصر مهارت‌های نوظهور و بهره‌گیری مناسب از سواد اطلاعاتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سواد رسانه‌ای مبتنی بر اسناد بالادستی مانند سند تحول (۱۳۹۰) و سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱)، جایگاه اساسی این بعد با مبانی انگیزشی توانمندسازی که زمینه‌ساز کاهش احساس بی‌قدرتی و پرورش کفایت نفس در افراد را موجب می‌شود، مطابقت دارد و با دیدگاه ارگانیک که زمینه‌ساز ظهور و بروز کارکنان توانمند است و شایستگی و تبحر را در آنان تقویت می‌کند، همسویی دارد. در یافته‌های پژوهشی فالکنر و لاثم (۲۰۱۶)، گوروا و زلوا (۲۰۱۷)، و ناسونگ لا و سوجیوا (۲۰۱۵) به سواد دیجیتالی و اطلاعاتی اشاره شده است که تا حد زیادی بر توانمندسازی حرفه‌ای در بعد سواد دیجیتالی منطبق است.

از ابعاد دیگر شناسایی شده در پژوهش حاضر، کارآفرینی و ابتکار بود که شامل گویه‌های آموزش و ترویج فرهنگ کارآفرینی در دانشگاه، حمایت از دانشجویان کارآفرین، ... است، این یافته‌ها با مطالعات گوروا و زلوا (۲۰۱۷) و اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱) همسویی دارد.

از ابعاد دیگر به دست آمده در پژوهش حاضر، استانداردسازی فرایندها در دانشگاه فرهنگیان بود. مهم‌ترین گویه‌های این بعد عبارت‌اند از وجود فضا و امکانات ورزشی متناسب با تقاضا، وجود سرای دانشجویی و امکانات مورد نیاز مبتنی بر استاندارد. این نتایج با یافته‌های پژوهشی دلشاد و اقبال (۲۰۱۰)، و ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) همسو است.

بهبودی کارورزی از ابعاد دیگری بود که مورد توجه مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و گویه‌هایی شامل پذیرش دانشجو معلم کارورز در مدارس، تعامل و هماهنگی دانشگاه آموزش و پرورش در اجرای کارورزی، ... را شامل می‌شود. نتایج این پژوهش با یافته‌های موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۳)



مبنی بر ضرورت برنامه کارورزی در تربیت معلم، مهرمحمدی (۱۳۹۲)، و ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۹۴) همسویی دارد.

دانش حرفه‌ای (شناختی) از ابعاد دیگر توانمندسازی حرفه‌ای بود که شامل گویه‌های آگاهی و دانش عمومی لازم درباره محتوای آموزشی به‌روز در تدریس، آگاهی به رویکردهای نوین طرح درس و عناصر چهارگانه بود که با یافته‌های پژوهشی گیلبرت (۲۰۱۴)، مهرمحمدی (۱۳۹۲)، فالکنر و لاثم (۲۰۱۶)، سبحانی‌نژاد و تزدان (۱۳۹۴)، خروشی و همکاران (۱۳۹۴)، و کلمن (۲۰۱۲) همسو است.

توانمندسازی در راستای آشنایی با اسناد بالادستی بر مبنای مأموریت سازمانی دانشگاه در تحقق اهداف از نگاه دانش‌آموختگان به عنوان بعد دیگر معرفی شد. در این بعد به گویه‌های آشنایی با سند تحول، تطابق با محتوای آموزشی و تربیتی در راستای سند تحول بنیادین، انطباق برنامه آموزشی و تربیتی متناسب با برنامه درسی ملی آموزش و پرورش اشاره شده است. دستیابی به اهداف سند چشم‌انداز (۱۴۰۴)، سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان از مواردی است که جزء مأموریت سازمانی دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود. مصاحبه‌های انجام گرفته با خبرگان و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی بر آن صحه گذاشت.

دانش فراشناختی بعد دیگر مورد توجه در این پژوهش شامل گویه‌های استفاده درست از دانش خویش در زمینه رشته تدریس، مهارت سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی برای یادگیری و مطالعه، راهبرد مناسب و تصمیم‌گیری به‌موقع برای درگیری فراگیران در یادگیری و ارزشیابی، آگاهی از توانایی‌ها و ناتوانایی‌های شناختی خود است. این نتایج با یافته‌های پژوهشی فالکنر و لاثم (۲۰۱۶) همسویی دارد.

خلاقیت و پژوهش‌محوری از ابعاد مهم دیگری بود که از نگاه مشارکت‌کنندگان در تحلیل عاملی اکتشافی به دست آمد. این بعد شامل گویه‌های ترویج روحیه نقادی و تفکرخلاق در دانشجویان، آشنایی با مهارت‌های پژوهشی و مقاله‌نویسی، اجرای پژوهش‌های حرفه‌ای معلم...مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسئله بود. در مطالعات فالکنر و لاثم (۲۰۱۶)، گورا و زلوا (۲۰۱۷)، ناسونگ لا و سوجیوا (۲۰۱۵)، و کلمن (۲۰۱۲) بر خلاقیت محوری تأکید شده است.

مدیریت دانش بعد پایانی پژوهش حاضر با گویه‌های برگزاری همایش‌ها، جشنواره‌ها، مسابقات علمی در دانشگاه، کرسی‌های آزاداندیشی، جلسات علمی پرسش و پاسخ با موضوعات علمی و فرهنگی و نظام نظارت، پایش و ارزشیابی مستمر علمی است که با یافته‌های پژوهش وانگی و کی<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) همسویی دارد.

همچنین، یافته‌های پژوهش در بررسی وضعیت موجود توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، نشان داد وضعیت کنونی میانگین ابعاد اخلاق حرفه‌ای و معرفت دینی، بهسازی کارورزی در وضعیت مطلوب قرار دارد و وضع موجود ابعاد سواد دیجیتالی، کارآفرینی و ابتکار، استانداردهای فرایندها، دانش شناختی، آشنایی با اسناد بالادستی، دانش فراشناختی، خلاقیت و پژوهش‌محوری و مدیریت دانش پایین‌تر از حد متوسط قرار دارند. مواردی مانند فراهم‌نبودن زیرساخت‌ها در حوزه فناوری، نبود محیط آموزشی هوشمند، کمبود فضا و امکانات آموزشی دانشگاه، ... از سوی پاسخگویان مطرح شده است. نتایج تحلیلی این پژوهش با یافته‌های پژوهشی کریمی (۱۳۸۷) مبنی بر پایین‌بودن مهارت معلمان در مؤلفه فناوری همسو است.

از دلایل پایین‌بودن میانگین کارآفرینی و ابتکار (با میانگین ۲/۱۶) می‌توان به نبود نگاه کارآفرینی در دانشگاه، عدم ارتباط با مراکز دانش‌بنیان و مراکز رشد و پارک‌های علم و فناوری، نبود سرفصل‌های آموزشی متناسب با موضوعات کارآفرینی اشاره کرد. یافته‌های پژوهشی داخلی و خارجی که به طور مستقیم در تربیت معلم این حوزه را مورد مطالعه قرار داده باشند، پیدا نشد. اما در اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱) بر این بعد تأکید شده است.

همچنین، یافته‌های این پژوهش در بخش استانداردهای فرایندها و امکانات در دانشگاه پایین‌تر از میانگین (برابر با ۲/۲۸) به دست آمد، که از دلایل آن می‌توان به نبود فضا و امکانات لازم در حوزه آموزشی، ورزشی، تربیتی و فرهنگی اشاره کرد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این

---

1. Wangyi & Ke

زمینه بیان کرد: «امکانات و فضایی که در آن مشغول هستیم مناسب یک دانشگاه نیست، ... ساختار دانشگاهی نمی‌تواند دانشجویان را در طی ۴ سال اقباع کند. ۶ ماه سپری شده سرخوردگی مشاهده می‌شود که بخشی از آن ناشی از ساختار فیزیکی است، معماری با دانشجو حرف می‌زند با شهر و شهروندان، معماری می‌تواند هم معنابخش و هم گمراه‌کننده باشد، فضا و معماری نیاز به اصلاح دارد». نتایج این بررسی با یافته‌های پژوهشی نیستانی (۱۳۹۱) در بخش کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی در پایین‌آمدن سطح کیفیت در مهارت‌های دانش‌آموختگان واحدهای دانشگاهی ایران همخوانی دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر در حوزه دانش حرفه‌ای شناختی و فراشناختی به ترتیب، با میانگین‌های ۲/۸۹ و ۲/۸۹ پایین‌تر از حد متوسط است، که در بخش دانش حرفه‌ای (شناختی) می‌توان آگاهی ناکامل به دانش عمومی و به‌روز در تدریس، ناآشنایی با رویکردهای نوین تدریس، و در حوزه فراشناختی عواملی مانند ناآگاهی از توانایی‌ها و ناتوانی‌های شناختی، ناتوانی و بهره‌گیری درست از منابع دانشی خود در زمینه تدریس را نام برد. این نتایج با یافته‌های پژوهشی کریمی (۱۳۸۷)، مبنی بر پایین‌بودن صلاحیت آموزشی و علمی معلمان مقطع ابتدایی همسویی دارد.

یافته‌های مطالعه حاضر در بعد خلاقیت و پژوهش‌محوری کمتر از حد متوسط به دست آمد که از دلایل عمده آن می‌توان به مواردی مانند نبود ترویج روحیه تفکر خلاقیت در دانشجویان، ناتوانی در بهره‌گیری از دانش و مهارت به منظور تولید ایده و فکر در راستای حرف تدریس، ناآشنایی به مهارت‌های تفکر خلاق و حل مسئله و در حوزه پژوهش، آشنایی ناکامل با مهارت‌های پژوهشی و حرفه‌ای معلم‌محور نام برد. این یافته‌ها با مطالعات گوروا و زلوا (۲۰۱۷) مبنی بر مهارت‌های یادگیری و نوآوری متمرکز بر خلاقیت، ناسونگ لا و سوجیوا (۲۰۱۵) مبنی بر ضرورت توجه به خلاقیت‌محوری معلمان، کلمن (۲۰۱۲) مبنی بر تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت در تربیت حرفه‌ای معلمان، دلشاد و اقبال (۲۰۱۰) مبنی بر رویکرد پژوهش‌محوری معلمان، ارتباط نزدیکی مشاهده می‌شود.

همچنین، نتایج درباره میزان آشنایی با اسناد بالادستی به‌ویژه سند تحول بنیادین، از نگاه مشارکت‌کنندگان پایین‌تر از حد متوسط اعلام شد که از دلایل آن می‌توان ارتباط محدود محتوای آموزشی و تربیتی در راستای سند تحول بنیادین، همسویی ناکامل مأموریت‌های علمی و عملی دانشگاه در راستای سند تحول بنیادین و کمبود برنامه‌های آموزشی و درسی به شکل نظری و عملی در راستای سند تحول نام برد. پژوهش خاصی که نشان‌دهنده وضعیت موجود دانشگاه فرهنگیان مرتبط با این بعد باشد، یافت نشد.

یافته‌های پژوهش در بعد مدیریت دانش پایین‌تر از میانگین متوسط به دست آمد، که از دلایل مرتبط با این موضوع می‌توان به ناکافی بودن کرسی‌های آزاداندیشی و جلسات علمی پرسش و پاسخ مرتبط با موضوعات آموزشی و فرهنگی، ناکافی بودن همایش‌ها، جشنواره‌ها، مسابقات و سمینارهای علمی در دانشگاه، نبود نظام نظارت، پایش و ارزشیابی مستمر علمی در فرایند مدیریت دانش را برشمرد.

نتایج این پژوهش که برآمده از دیدگاه‌های خبرگان دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در قالب پژوهش ترکیبی (کمی و کیفی) است، می‌تواند قابل استفاده متولیان و متصدیان دانشگاه فرهنگیان و نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد، زیرا تحقق اهداف کلان اسناد فرادستی، نیازمند تعامل دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش به منظور بهره‌گیری مناسب از امکانات در راستای توانمندسازی حرفه‌ای منابع انسانی خواهد بود. پژوهش‌های پیشین به برخی از ابعاد توانمندسازی پرداخته است و نگاه همه‌جانبه‌ای به توانمندسازی در دانشگاه فرهنگیان نداشته است، پژوهش حاضر از نظر توجه به ابعاد چندگانه توانمندسازی، آن هم در قالب پژوهشی ترکیبی، در افق مهارت‌های نوظهور، موضوع را به‌طور عمیق بررسی کرده است، می‌توان گفت در نوع خود از جامعیت بیشتری برخوردار است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهادهای ذیل ارائه می‌شود:

- با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر شناسایی بعد خلاقیت و سواد پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان و پایین بودن وضعیت موجود، پیشنهاد می‌شود کلاس‌های درسی در

- دانشگاه مبتنی بر آموزش‌های مسأله‌محور و توسعه خلاقیت با رویکرد پژوهشی باشد. نظارت و کنترل لازم در عملیاتی‌شدن فرایندها انجام گیرد و نسبت به برگزاری کلاس‌های آموزشی برای دانشجو معلمان در برنامه‌های رسمی و با محتوای به‌روز اقدام شود.
- در شرایط امروزی آموزش دانشگاهی که در مسیر حرکت به سوی دانشگاه کارآفرین (نسل سوم) و دانشگاه ارزش‌آفرین (نسل چهارم) است، کارآفرینی و بسترسازی برای تقویت فرایندهای مرتبط با این حوزه، در سرفصل برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها قرار دارد، توجه به این بعد از توانمندسازی، زمینه‌ساز روحیه کارآفرینی دانشجو معلمان امروز به عنوان سفیران آینده در نظام‌های آموزشی، اجتماعی مدارس آینده خواهد بود، نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده پایین‌بودن این بعد در دانشگاه فرهنگیان است. برنامه‌ریزی به منظور آموزش‌های مناسب، تقویت روحیه کارآفرینی و مهارت‌های مورد نیاز و حمایت از دانشجویان کارآفرین مورد توجه متولیان دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.
- با توجه به نتایج پژوهش حاصل درباره بعد استانداردسازی فرایندها، نظر به پایین‌بودن مقدار میانگین وضعیت موجود این بعد در مقایسه با میانگین نظری، تقویت و توسعه تجهیزات، فضا و امکانات آموزشی، سراهای دانشجویی، زیرساخت‌های علمی و فناوری، جذب استادان مطابق با استانداردهای تعریف‌شده یک نظام دانشگاهی در اولویت دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش قرار گیرد.
- اسناد بالادستی به عنوان نقشه و راهنمای عمل در سیستم آموزشی و در چشم‌انداز آینده کشور محسوب می‌شوند، با توجه به اینکه دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی مأموریت‌محور، تلاش برای تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت و تربیت منابع انسانی براساس اسناد بالادستی را سرلوحه برنامه‌های خویش قرار داده است، و با عنایت به نتایج پژوهش مبنی بر اینکه بعد مأموریت‌محوری با میانگین ۲/۶۴، وضعیت نامناسب در مسیر حرکت مبتنی بر اسناد بالادستی به‌ویژه از نگاه مشارکت‌کنندگان داشته است، به متولیان پیشنهاد می‌کنند به منظور تحقق رسالت و مأموریت سازمانی مبنی بر توانمندسازی،

برگزاری دوره‌های آموزشی در راستای آشناسازی با اسناد فرادستی به منظور توجیه استادان، گفتمان‌سازی، پی‌گیری مستمر و نظارت بر اجرای آن به‌ویژه برای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در دانشگاه را مورد توجه قرار دهند.

- با توجه به محدود بودن حوزه مطالعاتی و مقطع زمانی دانش‌آموختگان (سال‌های ۹۵ و ۹۶) در پژوهش حاضر، و نظر به ضرورت بررسی ابعاد و مؤلفه‌های متفاوت با در نظر گرفتن تنوع شرایط اقلیمی و جغرافیایی، و قطبی شدن و تخصصی شدن پذیرش دانشجو معلم براساس رشته‌ها در پردیس‌های دانشگاهی کشور، و به منظور تقویت و قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌های علمی، به پژوهشگران انجام دادن پژوهش در سایر پردیس‌ها در حوزه توانمندسازی حرفه‌ای و نیازهای آتی پیشنهاد می‌شود.

## منابع

- ایران‌زاده، سلیمان، و بابایی هروی، صادق (۱۳۹۲). *توانمندسازی کارکنان در سازمان‌های نوین*. چاپ دوم، تبریز: فروزش.
- پایداری، ایوب، حقیقی، محمدعلی، و جعفری، محمدرضا (۱۳۹۶). *توانمندسازی (سازمان، مدیران و کارکنان)*. چاپ اول، تهران: ترمه.
- تاتاری، محسن، تاجیک، فاطمه، و تاتاری، فهیمه (۱۳۹۵). *ارزیابی و مطالعه جایگاه برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان (تحلیلی انتقادی برشکاف میان نظریه تا عمل)*. نخستین همایش کشوری کارورزی (پلی ارتباط دانشگاه و مدرسه)، مشهد، پردیس شهید بهشتی دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی، بهار ۱۳۹۵.
- حاجی‌زاده، ابراهیم، و اصغری، محمد (۱۳۹۰). *روش‌های و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی*. تهران: جهاد دانشگاهی.
- خدیوی، اسداله، سیدکلان، سید محمد، حسنیور، توفیق، احمدی، حسن، و تره‌باری، حافظ (۱۳۹۷). *بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان. آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۲)، ۱۸۵-۱۶۱*
- خروشی، پوران، نصر، احمدرضا، میرشاه جعفری، سید ابراهیم، و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۴). *تبیین شایستگی‌های معلم طراز جمهوری اسلامی ایران براساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی، تهران: دانشگاه فرهنگیان*.
- خنیفر، حسین، و مسلمی، ناهید (۱۳۹۷). *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*. چاپ دوم، تهران: انتشارات نگاه دانش.
- سبحانی‌نژاد، مهدی، و تزدان، امیررضا (۱۳۹۴). *تبیین چارچوب صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان و استادکاران آموزش فنی و حرفه‌ای. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۴(۸)، ۸۸-۶۳*.
- صادقی، حسین (۱۳۹۶). *توانمندسازی؛ مقدمه حرفه‌ای شدن. روزنامه شرق، شماره ۲۸۹*.

کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۴)، ۱۵۱-۱۶۶.

کیانی، غلامرضا، و عسکری متین، سجاد (۱۳۹۷). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران، مجموعه مقالات همایش بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه الزهراء.

محمدی، محمود (۱۳۹۵). شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی کارکنان آموزش و پرورش شهر تهران براساس نظر کاراکوک. نخبگان علوم و مهندسی، ۱۱(۲)، ۱-۱۹.

مرتضوی‌زاده، سید حشمت‌الله، و نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۶). واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی. پژوهش‌های تربیتی، ۴(۳۴)، ۶۰-۷۴.

ملایی‌نژاد، اعظم، و ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌دستی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۷(۲۶)، ۳۵-۶۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه‌دستی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن: راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. نظریه و عمل در برنامه‌دستی، ۱۱(۱)، ۵-۲۶.

موسی‌پور، نعمت‌الله، و احمدی، آمنه (۱۳۹۳). پیش‌نویس طراحی کلان (معماری). برنامه‌دستی تربیت معلم، ویراست پانزدهم، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

نیازآذری، کیومرث (۱۳۹۰). سیاست‌گذاری و فرایند خط‌مشی عمومی در نظام آموزشی. چاپ اول، قائم‌شهر: نشر مهرالنبی.

نیازآذری، کیومرث، تقوایی یزدی، مریم، و نیازآذری، مرضیه (۱۳۹۳). نظریه‌های سازمان و مدیریت در هزاره سوم. چاپ دوم، قائم‌شهر: نشر مهرالنبی.

نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۱). برنامه‌ریزی آموزشی: راهبردهای بهبود کیفیت در سطح یک واحد آموزشی (مدرسه، دانشگاه، آموزش مجازی). اصفهان: آموخته.

Arsenijević, J., & Maljković, M. (2016). Teachers' roles in relation to the ownership structure of a faculty. *Procedia Technology*, 22, 1152-1159.

Babu, K. V. (2017). Role for teachers in nation building and future icons. *VNU Journal of Science: Education Research*, 32(4), 53-57

Bates, A. W. (2015). Teaching in a digital age. Open Educational Resources Collection,



6. Retrieved from <https://irl.umsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=oer>.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Boudersa, N. (2016). The importance of teachers' training programs and professional development in the Algerian educational context: Toward informed and effective teaching practices. *Expériences Pédagogiques*, 1(1), 1-14.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Chitorelidze, S. (2017). *Empowerment in academia: non-academic professional staff's perspectives on employee empowerment*. Doctoral Dissertation, University of Missouri--Columbia.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps. In *21st century skills development through inquiry-based learning* (pp. 17-32). Singapore: Springer.
- Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 30(2), 401-411.
- Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Adventurous lives: Teacher qualities for 21st Century Learning Australian. *Teacher Education*, 41(4), 137-150.
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2011). Empowering public sector employees to improve performance: Does it work?. *The American Review of Public Administration*, 41(1), 23-47.
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2013). Employee empowerment, employee attitudes, and performance: Testing a causal model. *Public Administration Review*, 73(3), 490-506.
- Francescato, D., & Aber, M. S. (2015). Learning from organizational theory to build organizational empowerment. *Community Psychology*, 43(6), 717-738.
- Gilbert, J., & Bull, A. (2014). *Exploring teacher professional learning for future-oriented schooling: working paper 1 from the back to the future project*. New Zealand: Council for Educational Research.
- Gyurova, V. & Zeleeva, V. (2017). The knowledge and skills of the 21 century teachers. In R. Valeeva (Ed), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* (Vol. XXIX, pp. 282-291). Russia, Kazan Federal University: Future Academy.
- Kanter, R. M. (1993). *Men and women of the corporation*. 2<sup>nd</sup> ed., New York: Basic-Books.
- Kelemen, G. (2012). Ways to determine students to become competent teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1911-1916.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Lau, W. K. J. (2010). *Empowerment of non-academic personnel in higher education: exploring associations with perceived organizational support for innovation and organizational trust*. Doctoral Disertation, University of Iowa.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Maynard, M. T., Gilson, L. L., & Mathieu, J. E. (2012). Empowerment – fad or fab? A multilevel review of the past two decades of research. *Management*, 38(4), 1231-1281.
- Nasongkhla, J., & Sujiva, S. (2015). Teacher competency development: Teaching with tablet technology through Classroom Innovative Action Research (CIAR) coaching process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 992-999.
- Shaw, A. (2015). 21st Century Schools. Retrieved from <http://www.21stcenturyschools.com/aboutus.html>.
- Thomas, S. (2017). Teacher empowerment: A focused ethnographic study in brunei darussalam. *The Qualitative Report*, 22(1), 47-72.
- Wangyi, D., & Ke, X. (2006). The structure dimensions of the competency of the college teachers. *Exploration of the Higher Education*, 4, 89-92.
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS Quarterly*, 33(1), 177-195.