

Analysis of Dimensions and Components of Teacher's Professional Competence Using valid Scientific Sources and documents and Expert's Opinions

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Giti Berenj Foroush Azar¹,
Fattah Nazem^{2*},
Soghra Afkaneh³

How to cite this article

Giti Berenj Foroush Azar, Fattah Nazem, Soghra Afkaneh, Analysis of Dimensions and Components of Teacher's Professional Competence Using valid Scientific Sources and documents and Expert's Opinions, *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2022:6(3); 140-165

1. Ph.D. candidate in Curriculum Development, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. (Corresponding Author).

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

* *Correspondence:*

Address:

Phone:

Email: nazem@riau.ac.ir

Article History

Received: 2022/02/17

Accepted: 2022/06/26

ABSTRACT

Purpose: The aim of this study was to investigate the dimensions and components of teachers' professional competence using valid scientific sources and documents and the opinion of experts.

Materials and Methods: The research method is qualitative, applied and exploratory. The statistical population of the study included all valid scientific sources and documents as well as experts and related experts. The sample size includes relevant and available resources and documents of the researcher and 15 specialists and experts in the field of educational sciences who were purposefully selected. Data collection tools included semi-structured in-depth interviews whose validity and reliability were assessed.

Findings: The research findings show that in the open coding stage 107 primary codes were extracted, in the coding stage 18 pivotal codes (components) in the form of 50 items and in the selective coding stage 50 items in the form of 18 components including learner cognition, self-knowledge, Expertise, Communication Knowledge, Organizational Knowledge, Teaching Skills, Communication Skills, Teamwork Skills, Technological Skills, Evaluation Skills, Creative Thinking Ability, Mental / Analytical Ability, Critical Thinking Ability, Leadership Ability, Lifelong Learning, Student Attitude Axis, teacher attitude, self-confidence and positive dissent, which are classified into 4 dimensions including professional knowledge, professional skills, professional abilities, and professional attitudes. Also, personal characteristics of teachers, personal characteristics, rules and regulations, curriculum, management, information technology were mentioned as factors affecting the professional competence of teachers. Regarding the infrastructure, contexts and facilitators of teacher professional development, 37 components were extracted. In addition, the results of continuous improvement and continuous learning were introduced as the consequences of teachers' professional competence and also 29 components as barriers to model implementation. Professional competence was raised.

Conclusion: The research findings can help curriculum planners, educational policy makers, especially specialists in the field of teacher training, as well as teachers, student teachers, new teachers and Article 28 trainees in improving their professional competencies.

Keywords: Dimensions, Valid Scientific Documents, Experts, Professional Qualifications, Teachers

واژگان کلیدی: ابعاد، اسناد معتبر علمی، خبرگان، صلاحیت حرفه ای، معلمان.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۵

* نویسنده مسئول: nazem@riau.ac.ir

مقدمه

امروزه، آموزش و پرورش مهمترین ابزار برای رسیدن به توسعه متوازن و پایدار و پیشرفت‌های علمی و فناورانه است. تغییرات سریع زندگی معاصر، نیاز به آموزش به‌روز و به‌هنگام و کسب آمادگی برای روبه‌رو شدن، پذیرش یا رد و هماهنگی با تغییرات در ابعاد گوناگون زندگی را ضروری می‌سازد (۱). معلم مهم‌ترین شخص در فرایند اجرای برنامه درسی قلمداد می‌شود (۲). تغییرات عمیق در ساختار برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی، هویت حرفه‌ای معلمان را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت، باعث شده است، بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند (۳).

صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزانی کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یک پارچه از دانش مهارت و نگرش گفته می‌شود. به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (۴). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت توانایی و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای را فراهم می‌کند (۵). موفق نبودن و عدم کارایی معلمانی که پس از استخدام به‌رغم تمامی کاستی‌های نظام استخدامی، روانه کلاس درس شده‌اند و کمتر توجهی به آموزش و ارتقاء صلاحیت‌های آنان شده است؛ موجب خستگی آن‌ها در کلاس، بروز مشکلات بعدی و در نهایت نارضایتی معلم می‌شود. این امر ناشی از عواملی است که به صلاحیت‌های معلم مربوط می‌شود. نداشتن صلاحیت‌های اولیه و کمبود صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم موجب بروز و کاهش اعتماد به‌نفس، کمی انرژی و علاقه، ضعف حافظه و سایر عوامل ناشی از آن، همگی موجب کاهش صبر و بردباری، ظرافت در کار، کمی تسلط بر کار و افت بازده می‌گردد (۶).

بی‌شک همسازی و سازگاری مطلوب با تغییرات در جامعه، از عهده تعلیم و تربیت صحیح و مترقی برمی‌آید (۱). با توجه به این که معلمان از جمله مهمترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی تعلیم و تربیت به شمار می‌آیند و نقطه آغاز هر تحول آموزشی هستند؛ سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است (۷). نقش معلمان در همه دوره‌های تحصیلی به حدی است که صاحب‌نظران بدون وجود معلمان شایسته، بازسازی و اصلاح نظام آموزش و پرورش را موفقیت آمیز نمی‌دانند (۸). نظام آموزشی هر کشور توسط معلمان آن کشور شکل می‌گیرد و هر چقدر سطح دانش و توانایی این معلمان بالاتر باشد آن نظام موفق‌تر و پویاتر است (۹).

با توجه به توسعه فناوری‌ها، افزایش نوآوری‌ها و دانش در بخش‌های اقتصادی و اجتماعی، صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان نیز باید تغییر یابد؛ که این امر منجر به پرورش، تقویت بینش، دانش و مهارت‌های

واکاوی ابعاد و مولفه های صلاحیت حرفه ای معلمان

با استفاده از منابع و اسناد معتبر علمی و نظر خبرگان

گیتی برنج فروش آذر^۱

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

فتاح ناظم^{۲*}

دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران (نویسنده مسئول).

صغری افکنه^۳

استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی و واکاوی ابعاد و مولفه های صلاحیت حرفه ای معلمان با استفاده از منابع و اسناد معتبر علمی و نظر خبرگان انجام شده است.

مواد و روش‌ها: روش پژوهش کیفی و از نوع کاربردی و به روش اکتشافی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه منابع و مستندات علمی معتبر و همچنین متخصصان و خبرگان مرتبط با موضوع بود. حجم نمونه شامل منابع و مستندات مرتبط و در دسترس پژوهشگر و ۱۵ نفر از متخصصان و خبرگان حوزه علوم تربیتی که به‌روش هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته بود که روایی و پایایی آن انجام پذیرفت. یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در مرحله کدگذاری باز ۱۰۷ کد اولیه استخراج شد، در مرحله کدگذاری ۱۸ کد محوری (مؤلفه) در قالب ۵۰ گویه و در مرحله کدگذاری انتخابی ۵۰ گویه، در قالب ۱۸ مؤلفه شامل شناخت یادگیرنده، دانش خودشناسی، دانش تخصصی، دانش برقراری ارتباط، دانش سازمانی، مهارت تدریس، مهارت برقراری ارتباط، مهارت کار تیمی، مهارت فناورانه، مهارت ارزشیابی، توانایی تفکر خلاق، توانایی ذهنی/تحلیلی، توانایی تفکر انتقادی، توانایی رهبری، یادگیری مادام‌العمر، نگرش دانش آموز محوری، نگرش معلمی، خودباوری و دگر باوری مثبت، که در ۴ بعد شامل دانش‌های حرفه‌ای، مهارت‌های حرفه‌ای، توانایی‌های حرفه‌ای، و نگرش‌های حرفه‌ای طبقه‌بندی شده‌اند. همچنین ویژگی فردی معلمان، ویژگیهای فردی، قوانین و مقررات، برنامه درسی، مدیریت، فناوری اطلاعات به عنوان عوامل مؤثر بر صلاحیت حرفه‌ای معلمان مطرح شدند. در خصوص زیرساخت‌ها، بسترها و تسهیل‌کننده‌های ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان ۳۷ مؤلفه استخراج گردید، علاوه بر این نتایج ارتقای مستمر و یادگیری مداوم به عنوان پیامدهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان معرفی شد و همچنین ۲۹ مؤلفه با عنوان موانع اجرای مدل صلاحیت حرفه‌ای مطرح گردید.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش می‌تواند برنامه‌ریزان درسی، سیاست‌گذاران حوزه آموزشی به ویژه متخصصان حوزه تربیت معلم، و همچنین معلمان، دانشجویان معلمان و نومعلمان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ را در خصوص ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای کمک نماید.

احمدی در «بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی» نشان می‌دهد که معلمانی که دارای صلاحیت حرفه‌ای بالاتری هستند، شغل خود را جذاب می‌دانند و تلاش بیشتری برای موفق شدن در شغل خود دارند؛ و شیوه‌های مدیریتی مناسب با محیط کلاس خود به کار می‌برند و برعکس معلمان دارای صلاحیت حرفه‌ای پایین به دلیل بی‌علاقگی به شغل خود، انگیزه و تلاش کمی در شغل خود نشان می‌دهند (۱). یافته‌های پژوهش ماجدی و همکاران نشان می‌دهد که صلاحیت‌های حرفه‌ای در پنج بعد شامل دانش حرفه‌ای (دانش پداگوژی برقراری ارتباط، تخصصی / سازمانی و خودشناسی)، مهارت‌های حرفه‌ای (مهارت تدریس، برقراری ارتباط مؤثر، کار تیمی، فناوریانه و ارزشیابی) توانایی‌های حرفه‌ای (تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حل - مسأله، توانایی ذهنی / تحلیلی و رهبری)، نگرش‌های حرفه‌ای (یادگیری مادام‌العمر، نگرش معلمی، خود/دگرباوری مثبت، نگرش پیش کنشی، نگاه دموکراسی، دیدگاه دانش‌آموز محوری) و ویژگی‌های حرفه‌ای (اخلاقی، رفتاری، عاطفی و ارتباطی) می‌باشد. بررسی آزمون‌های دو نشان داد در تمامی این مؤلفه‌ها، مقادیر مشاهده شده و مورد انتظار با یکدیگر تفاوت معناداری دارد (۲۰).

نهایتاً دانش برقراری ارتباط، دانش تخصصی و دانش خودشناسی، بیشترین اهمیت را از نظر متخصصان علوم تربیتی و معلمان نمونه دارد. امانی و همکاران، پژوهشی تحت عنوان «ارائه مدلی به منظور ارتقا صلاحیت حرفه‌ای مدیران آموزشی دانشگاه‌ها» انجام دادند. مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران آموزشی شامل: ارزش، انگیزش، تکنولوژی و فناوری، مدیریتی، دانش، مهارت‌های میان‌فردی و ویژگی‌های شخصیتی می‌باشد؛ که در زمینه کاهش شکاف و جلوگیری از انحراف در تصمیم‌گیری‌ها کمک بسیار شایانی می‌نماید. توجه ویژه مدیران ارشد دانشگاه جامع علمی - کاربردی به عوامل مهم مدیریتی، تکنولوژی و فناوری، ویژگی‌های شخصیتی و در نهایت مهارت‌های بین فردی، موجب می‌شود که بتوانند به اهداف و برنامه‌های خود در راستای ارتقا صلاحیت حرفه‌ای مدیران آموزشی دست یابند (۲۲). نتایج پژوهش فرزانه و دیگران حاکی از آن است که صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه شامل چهار مؤلفه اساسی است. این مؤلفه‌ها عبارتند از: ویژگی‌های روانشناختی، مهارت، دانش و نگرش (۶). نتایج پژوهش سبحانی‌نژاد و تزدان، نشان داد: صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان و استادکاران آموزش فنی و حرفه‌ای را می‌توان 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) طبقه بندی نمود. چارچوب ابعاد و مؤلفه‌های مذکور به وسیله ۱۰ گویه مصدافی‌نشانگر، تکمیل شده است (۲۳).

علیرغم پیامدهای مثبتی که توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به دنبال دارد، این مسأله در آموزش و پرورش کشور کمتر مورد

تخصصی معلمان می‌گردد (۱). در چنین شرایطی، معلمان باید بتوانند همسو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای فراگیران و جامعه، توانایی‌های دانشی و روشی خود را ارتقا داده و از موقعیت‌های یادگیری متنوعی برای کسب عادات و مهارت‌های یادگیری مادام - العمر به جهت ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای خود بهره ببرند (۱۰). نگاهی به برون‌دادهای تربیت معلم و آموزش معلمان و مقایسه آن‌ها با دانش، مهارت و نگرش مورد نیاز در عصر حاضر از جمله؛ مهارت‌های تفکر خلاق، انتقادی، حل مسأله، پرسشگری، مشارکت‌جویی، مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، مدیریت اطلاعات و... نشان می‌دهد که محصولات این نظام از صلاحیت و توانایی لازم برخوردار نیستند (۱۱). صلاحیت حرفه‌ای به معنای توانایی برای وارد شدن به یک حرفه خاص است که ارتباط مستقیمی با گواهی دانش یا تأییدیه در آن حرفه دارد. ویژگی‌های خاص حرفه مدرسی از جمله؛ پیچیدگی، ظرافت و گستردگی از یک سو و نگاه به ماهیت انسان از سوی دیگر سبب شده، تا صاحب نظران تعلیم و تربیت در خصوص بررسی چیستی و چرایی صلاحیت‌های حرفه‌ای و یا تدوین ملاک‌هایی برای یک مدرس خوب و اثربخش که از اواسط قرن بیستم در نظام آموزشی پدیدار شده؛ نظرات مختلفی بیان کنند (۱۲). دلوب و دیگران ۱ معتقدند که داشتن صلاحیت حرفه‌ای می‌تواند موجب افزایش میزان جامعه - پذیری معلمان مدارس گردد (۱۳). همچنین هورowitz ۲، عنوان می‌کند که ارتقای صلاحیت معلمان و صلاحیت حرفه‌ای آنان، موجب ارتقای مشارکت پذیری و تعامل بیشتر با دانش‌آموزان می‌گردد (۱۴). از طرف دیگر برخی پژوهشگران معتقدند که بهبود صلاحیت حرفه‌ای در بین معلمان، موجب توسعه فرهنگی در سازمان آموزشی مربوطه می‌گردد (۱۵). کایزر و دیگران ۳ معتقدند که صلاحیت آموزش و اخلاقی موجب ایجاد فرهنگی شایسته در سازمان آموزشی می‌شود (۱۶). به اعتقاد کیمر و دیگران ۴، بهبود صلاحیت حرفه‌ای معلمان نه تنها باعث انگیزش بیشتر آنان نسبت به کار می‌شود؛ بلکه موجب عملکرد بهتر دانش‌آموزان نیز می‌گردد. از طرف دیگر یکی از مهمترین عواملی که باعث ایجاد احساس شایستگی و خودمختاری و اعتماد به نفس و صلاحیت حرفه‌ای در معلمان می‌گردد، برخورداری از صلاحیت، مهارت و توانمندی‌های روانشناختی لازم برای تدریس بهتر و بهبود یادگیری دانش‌آموزان است (۱۷).

وقتی معلمان با اطلاعات و مهارت‌های بیشتر تجهیز شوند، آن‌ها احساس توانمندی خواهند کرد؛ زیرا مهارت در عملکرد موجب موفقیت‌های شغلی می‌شود و موفقیت‌های روزمره، ادراک توانمندی را افزایش می‌دهد، همان طور که شکست‌های متوالی موجب عدم اعتماد به نفس گردیده و احساس توانمندی را کاهش می‌دهد (۱۸). به بیان دیگر میزان برخورداری از صلاحیت حرفه‌ای ارتباط مستقیمی با احساس توانمندسازی روانشناختی، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت معلمان دارد. مهارت‌های فنی، توان ذهنی، دانش و انگیزه از جمله عوامل مؤثر بر توانمندسازی روانی هستند (۱۹).

3 - Kaiser et al

4 - Kiemer et al

1 - Delobbe et al

2 - Horowitz

ویژگی های خبرگان شرکت کننده در مصاحبه از لحاظ جنسیت، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی، شغل و سابقه کار، به شرح جدول ۱ می باشد.

متغیر	فراوانی	درصد
جنس	زن	۴۰
	مرد	۶۰
تحصیلات	کارشناسی ارشد	۷
	دکتری و دانشجوی دکتری	۹۳
رشته تحصیلی	علوم تربیتی	۸۷
	سایر	۱۳
شغل	استاد دانشگاه	۴۶
	مدیر و معلم	۴۰
	مشاور	۷
سابقه کار	کارشناس آموزش	۷
	۱۰ تا ۱۵ سال	۳۳
	۱۶ تا ۲۰ سال	۷
	۲۱ تا ۲۵ سال	۷
	۲۶ تا ۳۰ سال	۲۰
۳۰ سال به بالا	۲۶	۴

همان طور که در جدول ۱ ملاحظه می شود، اکثر افرادی که مورد مصاحبه قرار گرفتند، تحصیلاتی در حد دکتری در رشته علوم تربیتی داشته اند که کاملاً در حوزه پژوهش بوده و شغل اکثر آن ها استاد دانشگاه یا معلم بوده و بیش از ۱۵ سال، سابقه کار داشته اند؛ که نشان می دهد مصاحبه با افراد صاحب نظر و خبره در زمینه پژوهش صورت گرفته است.

ابزار گردآوری داده ها: داده های این مرحله از پژوهش، به روش گراند تئوری گردآوری شده است. گردآوری داده ها در گراند تئوری به روش، بررسی منابع، اسناد و مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته، حاصل شده است. جهت دستیابی به ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های صلاحیت حرفه ای معلمان مدارس متوسطه، براساس متدولوژی کیفی گراند تئوری، منابع موجود از جمله کتاب ها، مقالات علمی معتبر در نشریات تخصصی و پژوهش های انجام شده پیرامون موضوع، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. سپس با تحلیل محتوای اسناد بالا دستی از جمله سند تحول آموزش و پرورش، مواردی از ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های صلاحیت حرفه ای معلمان، مشاهده و شناسایی شد. داده های گردآوری شده در واقع اجزای سازنده مدل در دست تدوین را تشکیل می دهند. بنابراین در نخستین قدم، پژوهشگر با شناسایی مفاهیم مستتر در دل این مجموعه گردآوری شده، آن را به کوچک ترین اجزاء مفهومی تقسیم نموده است. این فرآیند را که نخستین گام در تحلیل داده در گراند تئوری

توجه قرار گرفته و بیشتر صرفاً به بحث آموزش ضمن خدمت پرداخته شده است. در حقیقت ارتقای صلاحیت حرفه ای به منزله یک پیوستاری است که پیش از خدمت شروع و با آموزش، نظارت و حمایت مسئولین در حین خدمت تداوم می یابد. این در حالی است که در کشور، کانون توجه برنامه ریزان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت بیشتر به آموزش های پیش از خدمت معلم، معطوف است و موضوع ارتقای صلاحیت حرفه ای در حین خدمت، کمتر مورد توجه واقع شده است، زیرا رویکرد تربیت حرفه ای معلمان در کشور یک رویکرد متمرکز سنتی است و مسئول تمام برنامه های تربیت حرفه ای، آموزش و پرورش است. با وجود اهمیت این موضوع، در بررسی ادبیات این حوزه، خلأی محسوس در زمینه کاوش انگاره های مرتبط با امر صلاحیت حرفه ای معلمان به چشم می خورد و پژوهش ها و نگارش های اندکی در این زمینه وجود دارند. با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر به منظور ارائه رهنمودها و راه حل هایی برای رفع کاستی ها و نارسایی های نظام آموزش و پرورش ایران در زمینه توجه به معلمان به ویژه در زمینه های صلاحیت حرفه ای، توانمندسازی روانشناختی، بهبود نگرش و مهارت فراشناختی و باورهای خودکارآمدی و هوش شناختی مورد نیاز معلمان پرداخته است. بنابراین محقق در این پژوهش قصد دارد به این مسأله بپردازد که: مؤلفه ها، شاخص ها و ابعاد صلاحیت حرفه ای معلمان کدام اند؟

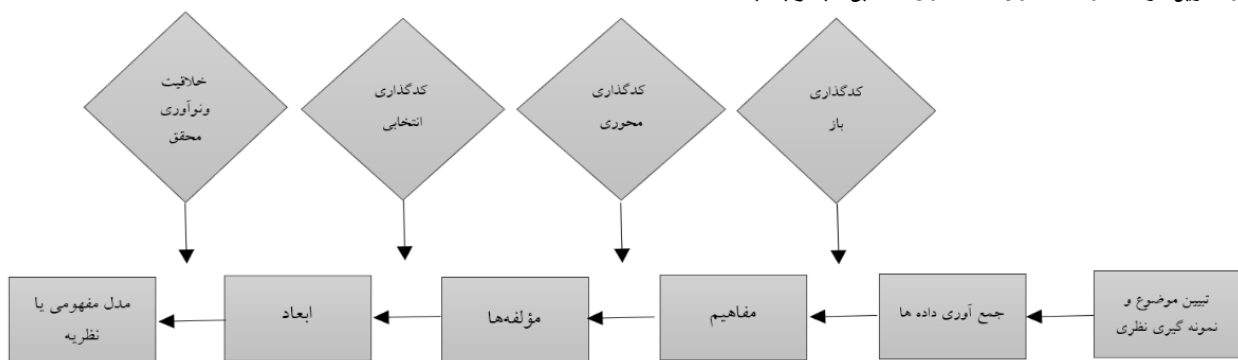
مواد و روش ها

روش پژوهش کیفی است. رویکرد کیفی برای پارامترهای غیرقابل اندازه گیری جهت کشف ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های صلاحیت حرفه ای معلمان می پردازد و نگاهی عمیق برای درک وجود و ماهیت موضوع دارد. همچنین این پژوهش یک مطالعه کاربردی - اکتشافی می باشد. از این لحاظ کاربردی که روشی برای آزمودن کارایی نظریه های علمی در حوزه صلاحیت حرفه ای معلمان، افزودن به دانش کاربردی و ارائه مجموعه دانش کاربردی تأیید شده در این زمینه را، مورد بررسی قرار می دهد. چرا که به دنبال ارائه مدلی جدید در حوزه صلاحیت حرفه ای معلمان است و این مدل می تواند برای نظام آموزش و پرورش ایران در زمینه های اجرایی و سیاستگذاری کاربرد داشته باشد.

جهت جمع آوری داده های کیفی، جامعه پژوهش طرح با توجه به - موضوع پژوهش که در حوزه برنامه ریزی درسی و معلمان است؛ شامل منابع و مستندات علمی و خبرگان دانشگاهی (متخصصان در حوزه برنامه ریزی درسی و مطالعات تخصصی و پژوهشی در حوزه معلمان) بوده است. جهت جمع آوری داده های کیفی براساس متدولوژی گراند تئوری، نمونه پژوهش شامل صاحب نظران برنامه - درسی و علوم تربیتی، به شیوه نمونه گیری هدفمند انجام گرفته و تا رسیدن به اشباع نظری پژوهشگر (۱۵ نفر) ادامه داشته است.

1 - Teachers' Professional Competence

و مفاهیم شناسایی شده در دو مرحله قبل به استحکام بیشتر فرایند کدگذاری پرداخته شده و با تأکید بر بخش‌هایی که در تدوین تئوری می‌توانند نقش مهم‌تری ایفاء کنند به دسته‌بندی داده‌ها پرداخته است. لازم به ذکر است که پژوهشگر هم زمان با گردآوری داده‌ها به ثبت اندیشه‌ها و تفسیر خود از تعامل با داده پرداخته است. به بیان دیگر تعامل مستمر با داده‌ها به کمک یادداشت‌برداری یا فیش‌برداری به شکلی نظام‌مند تدوین شده است. پژوهشگر کار گردآوری داده‌ها را تا زمانی که به داده‌های تکراری برسد، ادامه داده است. در این مرحله پژوهشگر با ۱۵ نفر از افراد صاحب‌نظر و خبره مصاحبه انجام داده و اطمینان حاصل نمود که ادامه مصاحبه‌ها، چیز تازه‌ای به دانسته‌های او نمی‌افزاید. به طور خلاصه می‌توان فرایند اجرای گراند تئوری را به شکل زیر تبیین نمود (مهرابی و دیگران، ۱۳۹۰).



شکل ۱ مدل توسعه یافته فرایند اجرای گراند تئوری (مهرابی و دیگران، ۱۳۹۰)

ردیف	سؤال
۱	تعریف شما از صلاحیت حرفه‌ای معلمان مدارس دخترانه مقطع متوسطه شهر تهران چیست؟
۲	به نظر شما ابعاد به نظر شما شاخص‌ها، مؤلفه‌های تشکیل دهنده ابعاد صلاحیت حرفه‌ای معلمان مدارس دخترانه مقطع متوسطه شهر تهران کدام‌اند؟
۳	به نظر شما چه عواملی بر صلاحیت حرفه‌ای معلمان مدارس دخترانه مقطع متوسطه شهر تهران تاثیر دارد؟
۴	به نظر شما پیامدهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان مدارس دخترانه مقطع متوسطه شهر تهران کدام‌اند؟
۵	به نظر شما زیرساخت‌ها، بسترها و تسهیل‌کننده‌های ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان مدارس دخترانه مقطع متوسطه شهر تهران کدام‌اند؟
۶	به نظر شما موانع و بازدارنده‌های ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان مدارس دخترانه مقطع متوسطه شهر تهران کدام‌اند؟

علاوه بر موارد فوق سؤال‌هایی برای حفظ پویایی مصاحبه و هدایت آن به سمت اهداف پژوهش در جریان مصاحبه شکل می‌گرفت که از مصاحبه شونده پرسیده می‌شد. به دلیل اقتضای متنوع بودن، این سؤالات در جدول ۲ آورده نشده‌اند.

پایایی و روایی بخش کیفی پژوهش: الف) ارزیابی یافته‌های کیفی:

محسوب می‌شود اصطلاحاً کدگذاری می‌نامند. در نخستین مرحله از کدگذاری که کدگذاری باز نامیده می‌شود پژوهشگر با مرور مجموعه داده‌های گردآوری شده تلاش نموده که مفاهیم مستتر در آن را باز شناسد. کدگذاری باز به این معنی است که پژوهشگر با ذهنی باز به نامگذاری مفاهیم پرداخته و محدودیتی برای تعیین کدها قائل نشده است. هدف از کدگذاری باز تجزیه مجموعه داده گردآوری شده به کوچک‌ترین اجزاء مفهومی ممکن است. در مرحله بعدی (کدگذاری محوری)، مفاهیم استخراج‌شده از دل داده‌ها، مقایسه شده است. در کدگذاری محوری فرآیند اختصاص کد به مفاهیم موجود در داده، از حالت کاملاً باز خارج شده و شکلی گزیده به خود گرفته است. در واقع پس از انجام کدگذاری باز، پژوهشگر محورهای اصلی در مجموعه داده‌ها را مشخص نموده و مرحله بعدی کدگذاری را حول این محورها انجام داده است. در آخرین مرحله از کدگذاری (کدگذاری انتخابی)، با توجه به کدها

در پژوهش حاضر، محتوای مصاحبه براساس اهداف و سؤالات پژوهش طراحی شده و جهت مصاحبه عمیق با متخصصان در زمینه صلاحیت حرفه‌ای معلمان مورد استفاده قرار گرفته است. مصاحبه‌ها در فاصله زمانی مهرماه لغایت اسفندماه ۱۳۹۹ صورت گرفته است. این مصاحبه‌ها با استفاده از رویکرد کیفی شامل چند سؤال کلی به‌عنوان راهنمای مصاحبه مرتبط با صلاحیت حرفه‌ای معلمان شروع شد که به عنوان چارچوب اولیه برای آغاز مصاحبه بود (جدول ۳-۳) و از دل پاسخ مصاحبه شونده، سؤالات بعدی طراحی شد و در جریان مصاحبه توسعه یافت. برای انجام مصاحبه هماهنگی لازم برای مصاحبه با معرفی پژوهشگر و زمینه مصاحبه انجام شد تا مصاحبه شونده‌گان یک ایده کلی در مورد موضوع پژوهش داشته باشند؛ مصاحبه‌شونده‌گان با پشتوانه تخصص و تجارب خود در زمینه موضوع پژوهش، مختار بودند تا آن‌جا که تشخیص می‌دهند به تشریح و توصیف جواب خود بپردازند. براساس پاسخ‌های مصاحبه‌شونده‌گان، سؤالات جزئی‌تر شده و به‌موضوع اصلی نزدیک می‌شد. در مصاحبه‌های حضوری مدت زمان مصاحبه‌ها برحسب شرایط و تمایل شرکت‌کنندگان برحسب موقعیت آن‌ها ۳۰-۵۰ دقیقه بود و مبنای اتمام مصاحبه‌ها اشباع نظری بوده است. سؤالات اولیه مصاحبه به شرح جدول ۲ بوده است.

جدول ۲ سؤال‌های فرایند مصاحبه

ارجاع شده، کنار گذاشتن عقاید پژوهشگر، داوری طرح یا داوری در طول انجام پژوهش، جستجوی شواهد ناسازوار، اعتبار پژوهشگر، توصیف دقیق شرایط انجام مطالعه، کمینه دو نفر برای انجام مصاحبه به صورت جداگانه، اما موازی با یکدیگر و مقایسه یافته های پژوهشگران را مورد استفاده قرار داده اند (۲۵). در این پژوهش، برای سنجش بسندگی پژوهش و اطمینان یابی از کیفیت داده ها و تفسیرهای صورت گرفته، ترکیبی از معیارها و راهبردهای یادشده مورد استفاده قرار گرفته است. جدول (۳) استفاده از این معیارها را نشان می دهد.

در دهه ۱۹۸۰ گابا و لینکلن مفهوم « قابلیت اعتماد» را مانند معیاری برای جایگزینی روایی و پایایی مطرح کردند، تا به کمک آن دقت علمی را در پژوهش کیفی مورد ارزیابی قرار دهند. این مفهوم از چهار عنصر اعتبار پذیری ۲، انتقال پذیری ۳، اتکا پذیری ۴ و تأیید پذیری ۵ تشکیل شده است (۲۴). پژوهشگران برای تأیید دقت علمی در پژوهش های کیفی با استفاده از مفهوم قابلیت اعتماد و عناصر چندگانه آن، راهبردهایی گوناگون همچون استفاده از تکنیک بازبینی از سوی مشارکت کننده در پژوهش (مصاحبه شوندهگان)، بازبینی از سوی همکاران، درهم تنیدگی ۶، ممیزی بیرونی ۷، خودبازبینی پژوهشگر، تحلیل موارد منفی، بسندگی منابع

جدول ۳ ارزیابی یافته های کیفی (روایی و اعتبار)

معیار	مفهوم سازی	تکنیک های به کار گرفته شده
اعتبار پذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «روایی درونی» در پژوهش کمی است که از طریق آن، پژوهشگران به دنبال اثبات اطمینان به درستی یافته هایشان هستند. به این معنا که آن چه در یافته ها و نتایج پژوهش از سوی پژوهشگر بیان می گردد، همانی باشد که در نظر و ذهن پاسخگو بوده است.	- ارائه خلاصه ای از سخنان مصاحبه شونده در پایان هر مصاحبه برای اطمینان از درستی مطالب بیان شده. - بازبینی یافته ها از سوی اعضای مشارکت کننده در پژوهش و بازبینی همکاران پژوهشی. - گردآوری داده ها از افراد گوناگون و استفاده از منابع تخصصی (به هم تنیدگی منابع داده ها).
انتقال پذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «روایی بیرونی» در پژوهش کمی است که از طریق آن، پژوهشگران به دنبال ارایه یک تصویر مفصل از زمینه ای که پژوهش در آن انجام شده است، هستند و به معنای امکان کاربرد یافته های پژوهش در مکان یا شرایط دیگر است.	- توصیف دقیق شرایط انجام پژوهش و شرکت کنندگان و انتشار نتایج آن، به خواننده کمک می کند تا تصمیم بگیرد که نتایج مطالعه منتشر شده در جامعه مربوط به خواننده می تواند کاربرد داشته باشد یا خیر؟
اتکا پذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «پایایی» در پژوهش کمی است و به معنای وجود پایداری بنیادی در داده های پژوهش است، در حقیقت به ثبات یافته های پژوهش در زمان ها و شرایط گوناگون اشاره دارد.	- هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده ها، - ممیزی بیرونی و بررسی و پیگیری روش ثبت همه فرآیندهای گردآوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات از سوی فرد متخصص خارج از پژوهش. - بازبینی مطالب در دو مرحله (حین و پایان) و مستند سازی داده های به دست آمده از مصاحبه.
تأیید پذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «عینیت» در پژوهش کمی است و به این معنا است که تفسیرهای انجام شده در پژوهش کیفی به جای تأکید بر عینیت، باید تأیید پذیر و برآمده از نظر مصاحبه شوندهگان باشد و از سوگیری پژوهشگر، به دور باشد.	- بررسی و تأیید بیشتر مصاحبه شوندهگان از ابعاد و مقوله های به دست آمده از تحلیل محتوای مصاحبه ها.

مطالعات می باشد. به کار بردن رویکردهای متعدد در یک مطالعه می تواند منجر به افزایش اعتماد و اعتبار اطلاعات گردد؛ زیرا قدرت یک روش، ضعف روش دیگر را پوشش می دهد. همچنین محققین از انواع روش های مثلث سازی به منظور تأیید یافته ها و یا اطمینان از کامل بودن آن ها استفاده می نمایند (استروبرت اسپزیال و رینالدی کارپنتر، ۲۰۱۱). روش های مثلث سازی برای تحقیقات کیفی عبارتند از:

ب) تکنیک مثلث سازی (ترکیب و تلفیق): روشی برای افزایش دقت علمی تحقیق است. هدف از دقت علمی در مطالعه کیفی این است که به درستی بیانگر تجربیات واقعی مشارکت کنندگان باشد. مثلث سازی به استفاده از منابع متعدد داده ها برای ترسیم نتایج، در مورد آن چه حقیقت را تشکیل می دهد، اشاره دارد. هدف مثلث سازی، غلبه به سوگیری های اصلی (ذاتی) است که ناشی از به کار گرفتن یک روش، یک مشاهده گر و یا یک تئوری در

- 5- Confirmability
- 6- Entanglement
- 7- External Audit
- 8-Streubert Speziale & Rinaldi Carpenter

- 1- Guba & Lincoln
- 2- Credibility
- 3- Transferability
- 4- Dependability

درصد یا بیشتر باشد) در مورد یک مصاحبه (کنترل تحلیل) نیز روشی برای پایایی تحلیل است. در پژوهش کنونی از پایایی بازآزمون مصاحبه‌های انجام گرفته و روش توافق درون موضوعی، با محاسبه ضریب توافق کاپا استفاده شده است.

پایایی کدگذاری مصاحبه‌ها:

برای محاسبه پایایی بازآزمون از میان مصاحبه‌های انجام گرفته چند مصاحبه به‌عنوان نمونه انتخاب شده و هر کدام از آن‌ها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دوباره کدگذاری شد. سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه شدند. روش بازآزمایی برای ارزیابی ثبات کدگذاری پژوهشگر به کار می‌رود. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در دو فاصله زمانی با هم مشابه هستند، با عنوان «موافق» و کدهای غیرمشابه با عنوان «مخالف» مشخص شدند. سپس برای تعیین پایایی کدگذاری مصاحبه‌ها، از ضریب درون موضوعی کاپا ۲ استفاده شد. از طریق این ضریب، می‌توان میزان توافق دواندازه‌گیری (توسط دو نفر) را ارزیابی کرد. داده‌ها در نرم‌افزار Spss-22 مورد تحلیل قرار گرفت.

$$Kappa = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e}$$

در این فرمول:

PO = درصد توافق مشاهده شده

Pe = درصد توافق مورد انتظار

(۱) مثلث سازی منابع داده‌ها - به استفاده از منابع متعدد داده‌ها در مطالعه اشاره دارد.

(۲) مثلث سازی محقق - به کار گرفتن بیش از یک پژوهشگر برای جمع‌آوری، تجزیه، تحلیل یا تفسیر داده‌ها می‌باشد.

(۳) مثلث سازی نظریه (تئوری) - استفاده از دیدگاه‌های متعدد برای تفسیر داده‌هاست.

(۴) مثلث سازی روش - استفاده از روش‌های متعدد برای جمع‌آوری داده‌ها مانند مصاحبه و مشاهده است (بوسول و کانن، ۲۰۰۷).

در پژوهش حاضر، محقق با روش مثلث‌سازی، دقت علمی نتایج مطالعه خود را با استفاده از منابع متعدد داده‌ها در مطالعه، استفاده از تئوری‌ها و رویکردهای متعدد در مطالعه، یافته‌های حاصل از مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته با خبرگان و متخصصین، بررسی متون علمی تخصصی، کدگذاری داده‌های مصاحبه‌ها توسط دو متخصص و استفاده از دیدگاه‌های متعدد برای تفسیر داده‌ها؛ افزایش داده است.

ج) پایایی در مصاحبه:

در مرحله‌ی چون موقعیت مصاحبه، نسخه‌برداری و تحلیل مطرح می‌گردد. همچنین در پایایی مصاحبه‌شونده، به چگونگی هدایت سؤالات اشاره می‌شود. در پایایی نسخه‌برداری نیز باید به پایایی درون موضوعی نسخه‌نویسی‌های انجام شده حین تایپ متون توسط دو فرد توجه نمود. در طول طبقه‌بندی مصاحبه‌ها نیز توجه به درصد‌های گزارش داده شده توسط دو نفر کدگذار، روشی برای تعیین پایایی است. میزان (درصد) توافق درون موضوعی دو کدگذار (که باید ۶۰

جدول ۴ آماره کاپا

سطح معنی‌داری	T آماره	خطای معیار	آماره کاپا	معیار توافق
۰/۰۰۰	۴/۸۴۷	۰/۱۱۰	۰/۷۲۸	تعداد
			۴۱	

یافته‌ها

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه: اطلاعات پژوهش حاضر، در زمینه صلاحیت حرفه‌ای معلمان، بر اساس منابع و اسناد معتبر علمی و همچنین با اجرای مصاحبه نیمه ساختاریافته با صاحب‌نظران و خبرگان علوم تربیتی گردآوری شد.

مرحله اول: کدگذاری باز: در این مرحله پژوهشگر با مرور مجموعه داده‌های گردآوری شده از مبانی نظری پژوهش و مصاحبه‌های عمیق، مفاهیم مستتر در آن‌ها را شناسایی نموده و با ذهنی باز به نامگذاری مفاهیم پرداخته است و بدون هیچ محدودیتی برای تعیین کدها، مجموعه داده گردآوری شده به کوچک‌ترین اجزاء مفهومی ممکن تجزیه شده است. در اجرای این مرحله مطالب جمع‌آوری شده در جدولی نوشته شد و در دو مرحله، برای هر یک از آن‌ها عناوین مناسبی انتخاب شد. مرحله اول توسط خود محقق و مرحله دوم توسط یکی از افراد متخصص و صاحب‌نظر و در ادامه عناوین مشترک

جدول ۵ اعتمادپذیری ضریب کاپا در میزان توافق بین کدگذاری‌ها

قدرت توافق	مقدار آماره کاپا
ضعیف	کمتر از صفر
کم	۰-۰/۲
پایین‌تراز متوسط	۰/۲۱-۰/۴
متوسط	۰/۴۱-۰/۶۰
خوب	۰/۶۱-۰/۸۰
عالی	۰/۸۱-۱

منبع: گویت (۲۰۱۴)

بر اساس داده‌های جدول ۴، ضریب کاپا برابر ۰/۷۲۸ است. با توجه به آماره T، در سطح ۰/۰۱، ضریب توافق بین دو کدگذار از لحاظ آماری معنی‌دار است. ضریب کاپای محاسبه شده، در جدول ۵، در مرتبه خوب قرار دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کدگذاری مصاحبه‌ها از پایایی لازم برخوردار بوده است.

2- Interclass correlation Kappa

1- Boswell & Cannon

تثبیت و عناوین مغایر و متفاوت اصلاح گردید. در این مرحله ۱۰۷ کد اولیه به شرح جدول ۶، استخراج شد.

جدول ۶ کد گذاری باز داده‌ها

ردیف	مفهوم (کد باز)	مبانی نظری	کد مصاحبه
۱	اطلاعات نسبت به توانایی‌ها، ارزش‌ها و علائق دانش‌آموزان	گورایا و چن (۲۰۱۹)؛ کانتر (۲۰۱۳)؛ (هنتلی، ۲۰۱۳؛ حاتمی، ۲۰۰۴ و مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I1, I5, I6, I7, I10
۲	آگاهی از روانشناسی رشد دانش‌آموزان	بلومک (۲۰۱۷)؛ (هنتلی، ۲۰۱۳؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸). کاوسی (۱۳۹۸)؛ روهانگی و همکاران (۲۰۱۶)؛ کومار (۲۰۱۳)؛ کانتر و همکاران (۲۰۱۳)؛	I3, I13, I14
۳	برخورداری از دانش تخصصی و به روز روش‌های تدریس	(کریمی، ۲۰۰۹؛ فرزانه، ۲۰۱۵؛ واعظی، ۲۰۱۳؛ رئوف (۲۰۰۷)؛ کاستر و همکاران، ۲۰۰۵؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I3, I8, I12
۴	آشنایی با فنون تعلیم و هنر معلمی	کانتر و همکاران (۲۰۱۳)؛ ایلکز و مارکیک (۲۰۱۱)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ قورچیان، ۲۰۰۰؛ آثرمن، ۲۰۱۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸)؛ دیپانتی و عرفانی (۱۳۸۸)	-
۵	درک دیگران (همکاران، دانش‌آموزان و اولیا)	احمدی (۱۳۹۹)؛ ایلکز و مارکیک (۲۰۱۱)؛ (کاستر و همکاران، ۲۰۰۵؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ آثرمن، ۲۰۱۰؛ لینگارد، ۲۰۰۲ و مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	-
۶	برقراری ارتباط با اولیا	(کریمی، ۲۰۰۹؛ آثرمن، ۲۰۱۰؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	-
۷	برقراری ارتباط با دانش‌آموزان	(کریمی، ۲۰۰۹؛ قورچیان، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I1, I3, I6, I11, I8
۸	برقراری ارتباط مؤثر و تشریک مساعی با همکاران	ایلکز و مارکیک (۲۰۱۱)؛ (مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I1, I2, I8, I12
۹	تسلط به رشته تخصصی	کاوسی (۱۳۹۸)؛ (کاستر و همکاران، ۲۰۰۵؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ رئوف، ۲۰۰۷؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I3, I4, I5, I11
۱۰	آگاهی از دانش موجود جهانی	(واعظی، ۲۰۱۳؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I3, I4, I5, I11
۱۱	دانش استفاده از فناوری در یادگیری	کانتر و همکاران (۲۰۱۳)؛ (کاستر و همکاران، ۲۰۰۵؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ یونسکو، ۲۰۱۱؛ فرزانه و همکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	-
۱۲	سازندگی فردی خود و خلق روش‌های جدید	(رئوف، ۲۰۰۷؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I1, I4, I5, I6, I7, I8, I14
۱۳	مهارت برنامه‌ریزی و آمادگی تدریس کردن	کانتر و همکاران (۲۰۱۳)؛ ایلکز و مارکیک (۲۰۱۱)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ قورچیان، ۲۰۰۰؛ آثرمن، ۲۰۱۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸)؛ دیپانتی و عرفانی (۱۳۸۸)	I5, I6, I7
۱۴	معلم به عنوان راهنمای یادگیری	(آثرمن، ۲۰۱۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸)	-

- 1 -Guraya & Chen
- 2 -Blömeke
- 3 -Rohatgi et al
- 4 -Kumar
- 5 -Kunter et al
- 6 -Eilks & Markic
- 7 -Koster et al

I2, I4, I6	کاوسی (۱۳۹۸)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	مشارکت دانش آموزان در جریان آموزش	۱۵
I6, I8, I10, I2, I4	(آلترمن، ۲۰۱۰؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	تحلیل مطالب و نقادی آن و مهارت توسعه این توانایی در دانش آموزان	۱۶
I10, I8, I1, I3, I4	هانتلی (۲۰۰۸)	اطلاع از پیش زمینه‌ها و پیشینه دانش، دانش آموزان و توانایی تغییر و اصلاح آن در کار	۱۷
I3, I1, I5, I14, I3	(یونسکو، ۲۰۱۱؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	دانش و مهارت‌های چندگانه ارزشیابی	۱۸
I1, I3, I5, I14	نتلند و همکاران (۲۰۱۶)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	توانایی ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی و گزارش نتیجه آن	۱۹
I1, I2, I7, I10	(کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	توانایی خودارزیابی (تحلیل، ارزیابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن)	۲۰
I2, I6, I10, I20	(واعظی، ۲۰۱۳؛ رئوف، ۲۰۰۷؛ کاستر و همکاران، ۲۰۰۵؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	دانش و مهارت‌های تحقیق و اطلاع از پژوهش‌های اخیر درباره تدریس و یادگیری	۲۱
I6, I1, I14	(کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	روزآمدسازی دانش خود و توانایی تطبیق، دانش خود با یافته‌ها، عقاید و تئوری‌های جدید	۲۲
I11, I7, I10, I3, I10	نیکیت چنکو (۲۰۱۷)؛ (کاستر و همکاران، ۲۰۰۵؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ یونسکو، ۲۰۱۱؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	دانش و مهارت استفاده از فناوری در فرایند یادگیری	۲۳
I8, I3, I3, I12, I2	(واعظی، ۲۰۱۳؛ رئوف، ۲۰۰۷؛ کاستر و همکاران، ۲۰۰۵؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	اطلاعات از برنامه‌ی درسی دانش آموزان و استفاده از روش‌های تدریس در زمینه متغیر محیطی	۲۴
I5, I9, I10, I11, I14	گورایا و چن (۲۰۱۹)؛ (لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸)	پرورش خلاقیت و مهارت حل مسأله دانش آموزان	۲۵
I2, I3, I8, I12	احمدی (۱۳۹۹)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	تعهد به یادگیری دانش آموزان	۲۶
I4, I5, I7, I8, I9, I11, I12, I13	(شبانی (۲۰۱۶)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	احترام به برابری فردی دانش آموزان	۲۷
-	(دانشگاه آیووا، ۲۰۰۵؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	دیدگاه و بینش دانش آموز محوری	۲۸
I4, I5, I6, I7, I8	(قلی زاده احمدآباد (۱۳۹۴)	تشخیص تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی دانش آموزان و احترام به آن‌ها	۲۹
I5, I11, I4, I13	-	تعهد به فرهنگ جامعه	۳۰
I1, I2, I3, I7, I11	سبحانی نژاد و تزدان (۱۳۹۴)	عشق و علاقه به دانش آموزان و تدریس	۳۱
I8, I7, I11, I5	(هنتلی، ۲۰۱۳؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	درک تفاوت‌های فردی دانش آموزان و رعایت عدالت و تساوی در تدریس	۳۲
I7, I3, I9, I12, I2	(کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	تقویت حس کنجکاوی، بردباری، صداقت و نیکویی در دانش آموزان	۳۳

۳۴	اعتقاد به یادگیری در طول عمر	کاوسی (۱۳۹۸)؛ مولدر ۱ (۲۰۱۴)؛ کانتروهمکاران (۲۰۱۳)؛ فرزانه وهمکاران، ۱۳۹۳؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	11, I9, I13
۳۵	مشاوره و هدایت دانش آموزان	(کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	-
۳۶	خلاقیت در ارائه درس و ارتباط با فراگیران	-	I11, I3, I14, I12, I9
۳۷	الهام بخشی به دانش آموزان از طریق معرفی افراد الگو	-	I10, I1, I12, I14
۳۸	توانایی برنامه ریزی و سازماندهی درس	(قورچیان، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I6, I7, I5, I7
۴۰	توانایی ایجاد انگیزه در دانش آموزان	فرزانه وهمکاران (۱۳۹۳)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I1, I5, I7
۴۱	توانایی استفاده بهینه از زمان	استاخیو و بویکو ۲ (۲۰۱۷)؛ نام‌اورا ۳ (۲۰۱۳)؛ اسدیان و همکاران (۱۳۹۶)؛ (یونسکو، ۲۰۱۱؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I11, I8, I4, I9
۴۲	توانایی درگیر نمودن دانش آموزان برای کمک به تدریس	کاوسی (۱۳۹۸)؛ ندی‌بالما (۲۰۱۵)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I4, I2, I6
۴۳	توانایی استفاده از روش‌های کار مشارکتی در کلاس درس و با والدین	ندی‌بالما (۲۰۱۵)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I4, I2, I8, I3, I9
۴۴	تشویق و ترغیب دانش آموزان	شاه‌محمدی (۱۳۹۳)	-
۴۵	توانایی برقراری ارتباط با همکاران و همفکری	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I8, I2, I12, I1
۴۶	توانایی تعامل انسانی مناسب با دانش آموزان و همکاران	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ قورچیان، ۲۰۰۰؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I11, I1, I3, I8, I6
۴۷	توانایی تحلیل، ارزیابی و بازیابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن	(واعظی، ۲۰۱۳؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I2, I1, I10, I7
۴۸	ابتکار، خلاقیت و نوآوری در جریان تدریس	(احمدی (۱۳۹۹)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I11, I3, I4, I5, I6, I7, I8, I9 I12, I14
۴۹	مهارت در عرضه کردن (قدرت بیان)، گوش دادن به اظهارنظرهای دانش آموزان	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I5, I11, I4, I13
۵۰	توانایی پرورش خود شکوفایی، شخصیت و مسئولیت شهروندی دانش آموزان	-	I1, I2, I11, I7, I3
۵۱	بازخوردهای منظم به دانش آموزان و والدین و هدایت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان	(یونسکو، ۲۰۱۱؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I8, I7, I11, I20
۵۲	مشارکت معلمان با یکدیگر	ندی‌بالما (۲۰۱۵)	I7, I3, I9, I12, I3
۵۳	احساس مسئولیت معلمان نسبت به وظایف خود	-	I2, I6, I10, I12

- 1- Mulder
2- Stakhiv & Boiko
3 -Noom-Ura

I10, I6, I5, I1, I7	-	درک عواطف همکاران و همدردی با آن‌ها	۵۴
I13, I14, I3	(رئوف، ۲۰۰۷؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	مثبت اندیشی بیشتر از منفی نگری	۵۵
I4, I5, I11, I13	(احمدی (۱۳۹۹)؛ (رئوف، ۲۰۰۷؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	باورهای مناسب و سازگار درباره مقاصد و هدف‌های جامعه	۵۶
I12, I5, I14, I2, I11	(کریمی، ۲۰۰۹؛ قورچیان، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	آشنایی با آداب اجتماعی و عمل به آن در تعاملات اجتماعی خود	۵۷
I3, I4, I11, I5	-	متعهد نسبت به شغل خود و احساس تعلق خاطر	۵۸
I12, I8, I3	-	دارای عزت نفس	۵۹
I10, I9, I1, I13, I11	(آلترمن، ۲۰۱۰؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	بصیرت و خرد ورزی	۶۰
I6, I8, I10, I2, I4	(آلترمن، ۲۰۱۰؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	دارای دیدی انتقادی نسبت به انتقاد دیگران	۶۱
I10, I8, I1, I3, I4	(واعظی، ۲۰۱۳؛ رئوف، ۲۰۰۷؛ کاستر و همکاران، ۲۰۰۵؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	دارای دانش حرفه‌ای متناسب با مقطع تدریسی خود	۶۲
I3, I1, I5, I14, I3	-	بهبود محیط تدریس (کلاس درس، محیط مدرسه)	۶۳
I7, I5, I1, I7	-	تعهد حرفه‌ای نسبت به شغل و استدلال تمام مسایل شغلی خود	۶۴
I11, I8, I4, I9	-	پویا و فعال و احساس مالکیت در زمینه تدریس و نحوه ارائه آن به دانش آموزان،	۶۵
I4, I2, I6	-	برخورداری از سواد علمی و اخلاقی مناسب و انتقال آن به دانش آموزان	۶۶
I4, I2,	(آلترمن، ۲۰۱۰؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	ارتباط تنگاتنگ با خانواده‌ها و تعامل با آنها در جلسات هفتگی	۶۷
I8, I2, I1	(کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	آگاهی از ویژگی‌های نظام آموزشی و ساختار سازمانی مدرسه	۶۸
I2, I1	ندی‌بالما (۲۰۱۵)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	مشارکت معلمان با یکدیگر	۶۹
I11, I1,	(قورچیان، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	ارائه یادگیری با برنامه ریزی به دانش آموزان	۷۰
I6, I9, I3, I21	(قورچیان، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	عمل مطابق راهنمای دروس	۷۱
I5, I8, I4	(قورچیان، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	گام برداشتن در جهت اهداف درسی	۷۲
I1, I2, I11, I7, I3	-	معنا بخشیدن به تجارب یادگیری دانش آموزان، به روش‌های مختلف	۷۳
I8, I7, I11, I5	-	ترغیب دانش آموزان نسبت به زندگی و یادگیری و تحصیل	۷۴
I7, I3, I9, I12, I2	-	طرح ریزی برنامه درسی براساس نیاز دانش آموزان	۷۵
I1, I9, I13	(یونسکو، ۲۰۱۱؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	ارزشیابی برنامه درسی به صورت تکوینی	۷۶

۷۷	اهمیت به ارزشیابی	(یونسکو، ۲۰۱۱؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I3, I7, I12
۷۸	استفاده از خود ارزیابی برای خود دانش آموزان	(واعظی، ۲۰۱۳؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I11, I3, I14, I12, I9
۷۹	همکاری مدیر و کارکنان مدرسه با دانش آموزان	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I10, I1, I12, I14
۸۰	ارتباط مستمر اعضای مدرسه با یکدیگر	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I7, I5, I1, I7
۸۱	استفاده از فناوریهای نوین در بهبود یادگیری	-	I7, I5, I1, I7
۸۲	یادگیری فناوریهای جدید	فرزانه و همکاران (۱۳۹۳)	I6, I9, I3, I21
۸۳	ایجاد شبکه های اجتماعی بین معلمان و مدیران	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I5, I11, I4, I13
۸۴	تماس با خانواده ها	(آلترمن، ۲۰۱۰؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I4, I2, I6
۸۵	شرکت در همایش های اجتماعی در اولویت کاری	-	I10, I9, I1, I13, I11
۸۶	کمک به آگاه سازی تربیتی خود، با ارتقای صلاحیت حرفه ای	-	I12, I3, I2, I8, I3
۸۷	بهسازی مستمر جسم، تفکر و نگرش خود	(واعظی، ۲۰۱۳؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I13, I9, I5, I4, I12
۸۸	ارتقای تفکر انتقادی در خود و دانش آموزان	(واعظی، ۲۰۱۳؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I10, I6, I5, I1, I7
۸۹	توسعه روحیه کارگروهی در مدرسه	ندی بالما (۲۰۱۵): (کریمی، ۲۰۰۹؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I12, I5, I14, I2, I11
۹۰	تقویت باورهای خود کارآمدانه در خود و دانش آموزان	(آلترمن، ۲۰۱۰؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I3, I4, I11, I5
۹۱	تقویت روحیه کاوشگری در دانش آموزان	(آلترمن، ۲۰۱۰؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I12, I8, I3
۹۲	کمک به انعطاف پذیری فکری دانش آموزان	(آلترمن، ۲۰۱۰؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ حاتمی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I10, I9, I1, I13, I11
۹۳	آموزش فرهنگ ها و اجتماعات متفاوت	-	I6, I8, I10, I2, I4
۹۴	مهارت در استفاده از فناوریها	(یونسکو، ۲۰۱۱؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ فرزانه، ۲۰۱۵؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I10, I8, I1, I3, I4
۹۵	شناخت اکثر تجهیزات فناورانه جدید	(واعظی، ۲۰۱۳؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I3, I1, I5, I14, I3
۹۶	ترغیب به آموزشهای ضمن خدمت برای ارتقای سطح فناوری خود	(واعظی، ۲۰۱۳؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I2, I6, I10, I20
۹۷	شرکت در نیازسنجی آموزشهای ضمن خدمت در زمینه فناوریهای نوین	(واعظی، ۲۰۱۳؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I11, I9, I10, I14, I5
۹۸	تعامل فعال معلمان با یکدیگر در شبکه های اجتماعی	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	I6, I1, I14

I11, I7, I10, I3, I10	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	تعامل سازنده با مدیریت	۹۹
I8, I3, I3, I12, I2	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	ارتباط نزدیک با دانش آموزان	۱۰۰
I12, I3, I2, I8, I3	-	استفاده از شیوه‌های نوین برای تدریس	۱۰۱
-	نیکیت چنکو (۲۰۱۷)؛ کانتر و همکاران (۲۰۱۳)؛ فرزانه و همکاران، ۲۰۱۵؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	کمک به فراگیران در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش	۱۰۲
-	کانتر و همکاران (۲۰۱۳)؛ فرزانه و همکاران، ۲۰۱۵؛ کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	استفاده از فناوری در خلق دانش	۱۰۳
I13, I9, I5, I4, I12	-	استفاده از درس پژوهی برای فعالیت تدریس	۱۰۴
I5, I8, I7, I6, I4	(لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	تأکید به حل مسأله و روش‌های مختلف	۱۰۵
I2, I3, I4, I8, I9	ندی‌بالما (۲۰۱۵)؛ (کریمی، ۲۰۰۹؛ مارتینت و همکاران، ۲۰۰۰؛ لینگارد، ۲۰۰۲؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	تسلط در برنامه‌ریزی، سازماندهی و انجام کارگروهی و نظارت بر آن	۱۰۶
I7, I8, I11	(کریمی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ماجدی، ۱۳۹۸).	توانایی گرفتن و دادن بازخورد به دانش- آموزان و اولیا	۱۰۷

مرحله دوم: کد گذاری محوری

در این مرحله پژوهشگر، کدهای اولیه استخراج شده از داده‌ها را مقایسه نموده و با کشف ارتباط بین زمینه‌های مشترک، کار دسته-بندی و دریافت مؤلفه‌ها را انجام داده است. در این مرحله ۱۸ کد محوری (مؤلفه) در قالب ۵۰ گویه به شرح جدول ۷، شناسایی شد.

جدول ۷ کد گذاری محوری داده‌ها

ردیف	مفهوم (کد باز)	مؤلفه (کد محوری)
۱	اطلاعات نسبت به توانایی‌ها، ارزش‌ها و علائق دانش‌آموزان	شناخت یادگیرنده
۲	آگاهی از روانشناسی رشد دانش‌آموزان	شناخت یادگیرنده
۳	آگاهی نسبت به خود (صلاحیت‌ها، نقاط قوت و ضعف و خودکنترلی)	دانش خودشناسی
۴	سازندگی فردی خود و خلق روش‌های جدید	دانش خودشناسی
۵	تسلط به رشته تخصصی و آگاهی از دانش موجود جهانی	دانش تخصصی
۶	آشنایی با فنون تعلیم و هنر معلمی	دانش تخصصی
۷	دانش استفاده از فناوری در یادگیری	دانش تخصصی
۸	برحورداری از دانش تخصصی و به روز روش‌های تدریس	دانش تخصصی
۹	به‌روزرسانی دانش خود و توانایی تطبیق، دانش خود با یافته‌ها، عقاید و تئوری‌های جدید	دانش تخصصی
۱۰	درک دیگران (همکاران، دانش‌آموزان و اولیا) و برقراری ارتباط با آن‌ها	دانش برقراری ارتباط
۱۱	آگاهی از ویژگی‌های نظام آموزشی و ساختار سازمانی مدرسه	دانش تخصصی/سازمانی
۱۲	آشنایی با خط‌مشی آموزشی مدرسه	دانش تخصصی/سازمانی
۱۳	مهارت برنامه‌ریزی و آمادگی تدریس کردن	مهارت تدریس
۱۴	اعتقاد به «معلم به‌عنوان راهنمای یادگیری»	مهارت تدریس

ردیف	مفهوم (کد باز)	مؤلفه (کد محوری)
۱۵	توانایی خلق، انتخاب، ارزیابی و استفاده از منابع مدرسه و جامعه برای پیشرفت دانش آموزان	مهارت تدریس
۱۶	با دانش آموزان خود ارتباط مؤثر برقرار می‌کنم.	مهارت برقراری ارتباط
۱۷	با اولیای دانش آموزانم ارتباط مؤثر برقرار می‌کنم.	مهارت برقراری ارتباط
۱۸	باهمکاران خود ارتباط مؤثر و تشریک مساعی دارم.	مهارت برقراری ارتباط
۱۹	اشتراک گذاشتن تجربیات و دانش خود با دیگران	مهارت برقراری ارتباط
۲۰	مشارکت دانش آموزان در جریان آموزش	مهارت کار تیمی
۲۱	تسلط در برنامه ریزی، سازماندهی و انجام کارگروهی و نظارت بر آن	مهارت کار تیمی
۲۲	دانش و مهارت استفاده از فناوری در فرایند یادگیری	مهارت فناوریانه
۲۳	کمک به فراگیران در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش	مهارت فناوریانه
۲۴	استفاده از فناوری در خلق دانش	مهارت فناوریانه
۲۵	ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی و گزارش نتیجه آن	مهارت ارزشیابی
۲۶	خودارزیابی (تحلیل، ارزیابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن)	مهارت ارزشیابی
۲۷	پرورش خلاقیت و مهارت حل مسأله در دانش آموزان	توانایی تفکر خلاق
۲۸	ابتکار، خلاقیت و نوآوری در جریان تدریس	توانایی تفکر خلاق
۲۹	توانایی اقدام پژوهی	توانایی تفکر خلاق
۳۰	انعطاف پذیری فکری	توانایی ذهنی/تحلیلی
۳۱	توسعه توانایی، تحلیل مطالب و نقادی آنان در دانش آموزان	توانایی ذهنی/تحلیلی
۳۲	کنجکاوی ذهنی و توانایی فکری و مهارت تفکر	توانایی ذهنی/تحلیلی
۳۳	توانایی تقویت حس کنجکاوی، بردباری، صداقت و نیکویی در دانش آموزان	توانایی ذهنی/تحلیلی
۳۴	انتقادپذیری و قضاوت مبتنی بر منطق	توانایی تفکر انتقادی
۳۵	توانایی گرفتن و دادن بازخورد به دانش آموزان و اولیا	توانایی تفکر انتقادی
۳۶	توانایی مشاوره و هدایت دانش آموزان	توانایی رهبری
۳۷	توانایی ایجاد انگیزه در دیگران	توانایی رهبری
۳۸	توانایی مدیریت کلاس و استفاده بهینه از زمان	توانایی رهبری
۳۹	اعتقاد به یادگیری در طول عمر	یادگیری مادام‌العمر
۴۰	دیدگاه و بینش دانش آموز محوری	نگرش دانش آموز محوری
۴۱	تشویق و ترغیب دانش آموزان	نگرش دانش آموز محوری
۴۲	تعهد به یادگیری دانش آموزان	نگرش دانش آموز محوری
۴۳	عشق و علاقه به دانش آموزان و تدریس	نگرش دانش آموز محوری
۴۴	درک تفاوت‌های فردی دانش آموزان و احترام به برابری فردی آنان	نگرش دانش آموز محوری
۴۵	تشخیص تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی دانش آموزان و احترام به آن‌ها	نگرش دانش آموز محوری
۴۶	اعتقاد به نظام ارزشی متناسب با حرفه معلمی	نگرش معلمی
۴۷	دارای روحیه دموکراسی یا مردم سالاری	نگرش معلمی
۴۸	باورهای مثبت درباره خود	خودباوری و دگر باوری مثبت
۴۹	باورهای درخور و صحیح نسبت به جامعه مردم و رفتار آن‌ها	خودباوری و دگر باوری مثبت
۵۰	باورهای مناسب و سازگار درباره مقاصد و هدف‌های جامعه	خودباوری و دگر باوری مثبت

به اشتراکات آن‌ها در دسته‌بندی کلی‌تر و محدودتری سامان‌دهی شده‌اند. در این مرحله ۵۰ گویه، در قالب ۱۸ مؤلفه، در ۴ بعد، به شرح جدول ۸ دسته‌بندی شدند.

مرحله سوم: کد گذاری انتخابی
در این مرحله پژوهشگر با توجه به مراحل قبلی به استحکام بیشتر مفاهیم و مؤلفه‌ها پرداخته و در یک دسته‌بندی کلی‌تر، وجوه مشترک مؤلفه‌های سرآمد از مراحل قبلی شناسایی شده و با توجه

جدول ۸ کد گذاری انتخابی داده‌ها

ردیف	شاخص‌ها (کد باز)	مؤلفه (کد محوری)	بعد (کد انتخابی)
۱	اطلاعات نسبت به توانایی‌ها، ارزش‌ها و علائق دانش‌آموزان	شناخت یادگیرنده	دانش‌های حرفه‌ای
۲	آگاهی از روانشناسی رشد دانش‌آموزان		
۳	آگاهی نسبت به خود (صلاحیت‌ها، نقاط قوت و ضعف و خودکنترلی)	دانش خودشناسی	
۴	سازندگی فردی خود و خلق روش‌های جدید		
۵	تسلط به رشته تخصصی و آگاهی از دانش موجود جهانی		
۶	آشنایی با فنون تعلیم و هنر معلمی		
۷	دانش استفاده از فناوری در یادگیری	دانش تخصصی	
۸	برحورداری از دانش تخصصی و به روز روش‌های تدریس		
۹	به‌روزرسانی دانش خود و توانایی تطبیق، دانش خود با یافته‌ها، عقاید و تئوری‌های جدید		
۱۰	درک دیگران (همکاران، دانش‌آموزان و اولیا) و برقراری ارتباط با آنها	دانش برقراری ارتباط	
۱۱	آگاهی از ویژگی‌های نظام آموزشی و ساختار سازمانی مدرسه	دانش سازمانی	
۱۲	آشنایی با خط‌مشی آموزشی مدرسه		
۱۳	مهارت برنامه‌ریزی و آمادگی تدریس کردن		
۱۴	اعتقاد به «معلم به‌عنوان راهنمای یادگیری»	مهارت تدریس	
۱۵	توانایی خلق، انتخاب، ارزیابی و استفاده از منابع مدرسه و جامعه برای پیشرفت دانش‌آموزان		
۱۶	با دانش‌آموزان خود ارتباط مؤثر برقراری کنم.		
۱۷	با اولیای دانش‌آموزانم ارتباط مؤثر برقراری کنم.	مهارت برقراری ارتباط	
۱۸	باهمکاران خود ارتباط مؤثر و تشریک مساعی دارم.		
۱۹	اشتراک گذاشتن تجربیات و دانش خود با دیگران		
۲۰	مشارکت دانش‌آموزان در جریان آموزش	مهارت کار تیمی	توانایی‌های حرفه‌ای
۲۱	تسلط در برنامه‌ریزی، سازماندهی و انجام کار گروهی و نظارت بر آن		
۲۲	دانش و مهارت استفاده از فناوری در فرایند یادگیری		
۲۳	کمک به فراگیران در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش	مهارت فناورانه	
۲۴	استفاده از فناوری در خلق دانش		
۲۵	ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی و گزارش نتیجه آن	مهارت ارزشیابی	
۲۶	خودارزیابی (تحلیل، ارزیابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن)		
۲۷	پرورش خلاقیت و مهارت حل مسأله در دانش‌آموزان		
۲۸	ابتکار، خلاقیت و نوآوری در جریان تدریس	توانایی تفکر خلاق	
۲۹	توانایی اقدام پژوهی		
۳۰	انعطاف‌پذیری فکری		
۳۱	توسعه توانایی، تحلیل مطالب و نقادی آنان در دانش‌آموزان	توانایی ذهنی/تحلیلی	
۳۲	کنجکاوی ذهنی و توانایی فکری و مهارت تفکر		
۳۳	توانایی تقویت حس کنجکاوی، بردباری، صداقت و نیکویی در دانش‌آموزان		
۳۴	انتقادپذیری و قضاوت مبتنی بر منطق	توانایی تفکر انتقادی	
۳۵	توانایی گرفتن و دادن بازخورد به دانش‌آموزان و اولیا		
۳۶	توانایی مشاوره و هدایت دانش‌آموزان		
۳۷	توانایی ایجاد انگیزه در دیگران	توانایی رهبری	
۳۸	توانایی مدیریت کلاس و استفاده بهینه از زمان		
۳۹	اعتقاد به یادگیری در طول عمر	یادگیری مادام‌العمر	

	دیدگاه و بینش دانش آموز محوری	۴۰
	تشویق و ترغیب دانش آموزان	۴۱
نگرش دانش آموز محوری	تعهد به یادگیری دانش آموزان	۴۲
	عشق و علاقه به دانش آموزان و تدریس	۴۳
	درک تفاوت های فردی دانش آموزان و احترام به برابری فردی آنان	۴۴
	تشخیص تفاوت های قومی، فرهنگی، مذهبی دانش آموزان و احترام به آنها	۴۵
نگرش معلمی	اعتقاد به نظام ارزشی متناسب با حرفه معلمی	۴۶
	دارای روحیه دموکراسی یا مردم سالاری	۴۷
خودباوری و دگر باوری مثبت	باورهای مثبت درباره خود	۴۸
	باورهای درخور و صحیح نسبت به جامعه مردم و رفتار آنها	۴۹
	باورهای مناسب و سازگار درباره مقاصد و هدف های جامعه	۵۰

به نظر شرکت کنندگان در مصاحبه، ویژگی های فردی معلمان، قوانین و مقررات، برنامه درسی، مدیریت و فناوری اطلاعات، از جمله عوامل مؤثر بر صلاحیت حرفه ای معلمان، مطرح شده است. در جدول ۹، عوامل، مؤلفه ها و شاخص های مطرح شده ارائه شده است.

از آن جا که برخی از مباحث مطرح شده در مصاحبه ها در قالب سؤالات پژوهش نمی گنجید و به دلیل ارزشمندی اطلاعات گردآوری شده، در این بخش به عنوان یافته های جانبی پژوهش، کدگذاری شده و به اختصار مطرح شده است. عوامل مؤثر بر صلاحیت حرفه ای معلمان

جدول ۹ عوامل مؤثر بر صلاحیت حرفه ای معلمان، مؤلفه ها و شاخص های آن

عوامل	مؤلفه ها	شاخص ها	کد مصاحبه
ویژگی های فردی معلمان	مسئولیت پذیری	مشارکت معلمان با یکدیگر در مدرسه	I7, I3, I2, I1, I9, I12, I3
		احساس مسئولیت معلمان نسبت به وظایف خود در مدرسه	I2, I6, I10, I12
		درک عواطف همکاران و همدردی با آنها	I10, I6, I5, I1, I7
		مثبت اندیشی در بین معلمان بیشتر از منفی نگری	I13, I14, I3
		دانستن آداب اجتماعی و عمل به آن در تعاملات اجتماعی	I12, I5, I14, I2, I11
		داشتن تعهد نسبت به شغل خود و احساس تعلق خاطر	I3, I4, I11, I5
		داشتن عزت نفس	I12, I8, I3
		بصیرت و خرد ورزی	I10, I9, I1, I13, I11
		دارای دیدی انتقادی و دید مثبت نسبت به انتقاد دیگران	I6, I8, I10, I2, I4
		تلاش برای کسب دانش حرفه ای متناسب با مقطع تدریسی خود	I10, I8, I1, I3, I4
ویژگی های فردی معلمان	اشتیاق	تلاش برای بهبود محیط تدریس (کلاس درس، محیط، مدرسه)	I3, I1, I5, I14, I3
		پویایی و فعال بودن در زمینه تدریس و نحوه ارائه آن به دانش آموزان	I11, I8, I4, I9
		تلاش برای برخورداری از سواد علمی و اخلاقی مناسب	I4, I2, I6
		تعهد حرفه ای نسبت به شغل و استدلال منطقی در مسایل شغلی خود	I7, I5, I1, I7
		ارتباط تنگاتنگ معلمان با خانواده ها و تعامل با آنها در جلسات هفتگی	I4, I2
		تلاش برای کسب دانش حرفه ای متناسب با مقطع تدریسی خود	I10, I8, I1, I3, I4
		تلاش برای بهبود محیط تدریس (کلاس درس، محیط، مدرسه)	I3, I1, I5, I14, I3
		پویایی و فعال بودن در زمینه تدریس و نحوه ارائه آن به دانش آموزان	I11, I8, I4, I9
		تلاش برای برخورداری از سواد علمی و اخلاقی مناسب	I4, I2, I6
		تعهد حرفه ای نسبت به شغل و استدلال منطقی در مسایل شغلی خود	I7, I5, I1, I7
ویژگی های فردی معلمان	انعطاف پذیری	شناخت اصول حاکم بر آموزش و پرورش	I8, I2, I1
		اجرای قوانین مصوب آموزش و پرورش	I11, I1,
		تشویق دیگران به اجرای قوانین آموزشی آموزش و پرورش	I6, I9, I3, I21
		عمل به احکام اسلام	I2, I1, I10,

I11, I4 I11, I13	عمل به انجام واجبات به عنوان یک فرد مسلمان و دوری از محرمات	الترام عملی به اسلام	
I8, I2, I12, I1	اعتقاد به ارزش‌های اساسی نظام	التزام عملی به نظام	
I11, I1, I3, I21	پایبندی به هنجارهای اجتماعی کشور گسترش ارزش‌های انقلابی		
I6, I9, I3, I21	عمل به کتب راهنمای تدریس	تدوین	
I11, I1, I5, I8, I4	داشتن برنامه برای آموزش به دانش آموزان گام برداشتن در جهت اهداف درسی		
I5, I11, I4, I13	استفاده از سایر روش‌های تدریس علاوه بر روش‌های یادگیری معمول		
I1, I2, I11, I7, I3	تلاش جهت معنا بخشیدن به تجارب یادگیری دانش‌آموزان به روش- های مختلف	اجرا	برنامه درسی
I8, I7, I11, I5	تلاش برای ترغیب دانش‌آموزان نسبت به زندگی، یادگیری و تحصیل		
I7, I3, I9, I12, I2	طرح ریزی برنامه درسی بر اساس نیاز دانش‌آموزان		
I1, I9, I13	ارزشیابی برنامه درسی به صورت تکوینی		
I3, I7, I12	اهمیت معلمان به ارزشیابی	ارزشیابی	
I11, I3, I14, I12, I9	استفاده معلمان از خود ارزیابی و ترغیب دانش‌آموزان به آن		
I10, I1, I12, I14	نهایت همکاری مدیر و کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان	رهبری	
I7, I5, I1, I7	ارتباط مستمر اعضای مدرسه، با یکدیگر	اخلاقی	
I11, I8, I4, I9	وجود تجهیزات لازم آموزشی در مدرسه		
I11, I8, I4, I9	استفاده مدیر مدرسه از سبک رهبری اخلاق مدارانه در اداره امور	حمایت	مدیریت
I4, I2, I6	استفاده مدیر مدرسه از سبک رهبری تحول گرایانه در اداره امور		
I4, I2, I8, I3, I9	حمایت همه جانبه مدیریت مدرسه از کار معلمان		
I8, I2, I12, I1	دادن استقلال کاری به معلمان	پاسخگویی	
I11, I1, I3, I8, I6	تفویض اختیار در برخی تصمیمات ساختاری، به معلمان		
I6, I9, I3, I21	آموزش فناوری‌های جدید به معلمان مدرسه		
I2, I1, I10, I7	دعوت از افراد کارشناس به مسائل فناوری برای آموزش معلمان	به روز بودن	
I5, I8, I7, I6, I4	وجود تجهیزات متناسب با عصر فناوری اطلاعات در مدرسه		
I5, I11, I4, I13	ایجاد شبکه‌های اجتماعی در بین معلمان و مدیران به‌طور رسمی		
I7, I5, I1, I7	به‌روز سازی زیرساخت‌های فناورانه در مدرسه در جهت تسهیل کار اعضا	مناسب بودن	
I11, I8, I4, I9	مطلوب بودن خدمات فناوری اطلاعات در مدرسه		
I7, I3, I9, I12, I3	تعهد واحد فناوری اطلاعات آموزش و پرورش نسبت به پاسخگویی به معلمان	سهولت در اجرا	
I2, I6, I10, I12	پشتیبانی مدیران از خدمات ارائه شده فنی در مدرسه		
I10, I6, I5, I1, I7	سعی معلمان در ارائه خدمات به روز در مدرسه		
I7, I5, I1, I7	کمک جامعه پیرامون، تقویت هوش اجتماعی عاطفی		
I11, I8, I4, I9	ساز و کارهای جامعه برای جلب نظر معلمان و دانش‌آموزان	تقویت مشارکت اجتماعی	فناوری اطلاعات
I4, I2, I6	تماس خانواده‌ها با مدرسه و معلمان و یاری آن‌ها		
I12, I8, I3	جلب مشارکت واحدهای مختلف تجاری و آموزشی		
I10, I9, I1, I13, I11	شرکت معلمان در همایش‌های اجتماعی		
I6, I8, I10, I2, I4	قانون مداری در بین معلمان	قانون مداری	
I10, I8, I1, I3, I4	ترغیب دانش‌آموزان به رعایت قوانین توسط معلمان		

I7, I5, I1, I7, I11,
I8, I4, I9

آموزش قانون مداری دانش‌آموزان

شرکت‌کنندگان در مصاحبه، مواردی را به‌عنوان زیرساخت‌ها،
بسترها و تسهیل‌کننده‌های ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان مطرح
کرده‌اند که در جدول ۱۰، ارائه شده است.

۲) زیرساخت‌ها، بسترها و تسهیل‌کننده‌های ارتقای صلاحیت
حرفه‌ای معلمان

جدول ۱۰ زیرساخت‌ها، بسترها و تسهیل‌کننده‌های ارتقای صلاحیت حرفه‌ای

ردیف	زیرساخت‌ها، بسترها و تسهیل‌کننده‌ها	کد مصاحبه
	تشخیص اولویت‌های عملکرد معلمان	I3, I7
	نیازسنجی و تغییر اهداف آموزشی مهارت‌ها و صلاحیت‌ها	I11, I3, I14, I12
	تشخیص گزینه‌ها و فعالیت‌های یادگیری مثل آموزش ضمن خدمت، آموزش‌های کلاسی و یادگیری ساختاریافته	I10, I1, I12, I14
	دوره‌های خودیادگیری، تکالیف چرخشی	I3, I7, I12
	نظارت بر پیشرفت و ارتقاء صلاحیت‌ها	I11, I14, I12, I9
	اجرای شالوده برای رشد حرفه‌ای و تکمیل فعالیت‌های لازم	I7, I3, I9
	فراهم ساختن وسایل احترام معلم	I6, I2, I4
	رسیدگی به امور حقوقی و معیشتی معلم که به عهده مقامات فرهنگی و مسئول است	I10, I1, I3, I4
	احترام معلم در رسیدگی به خواسته‌ها و تقاضاهای او در جهت پیشرفت‌های تحصیلی و ادامه تحصیلات و ...	I3, I7
	تقویت انگیزه معلمان و دانش‌آموزان	I6, I8, I10, I2, I4
	ایجاد زیرساخت‌های افزایش حقوق و انگیزشی و تشویق کارهای خلاقانه معلمان	I3, I7, I12
	آموزش ضمن خدمت و به‌روزرسانی مهارت‌های علمی معلمان و تشویق آنان	I11, I3, I14, I12, I9
	ارتقاء جایگاه و اعتبار شغل معلمی در سطح جامعه	I10, I12, I14
	جذب افراد دارای قابلیت‌ها و صلاحیت‌های مورد نظر	I3, I7, I12
	ارتقاء بخش کرامت انسانی معلمان در سطح جامعه	I11, I3, I14, I12, I9
	ایجاد بسترها و زمینه‌های ادامه تحصیل و ارتقاء سطح علمی معلمان	I7, I3, I12, I2
	مد نظر قرار دادن حیطه معیشتی و بحث پرداختی به معلمان	I6, I8, I10, I4
	انتصاب مدیران ارشد براساس توانمندی و صلاحیت‌های لازمه این سازمان	I10, I8, I1, I3,
	عدم داشتن نگاه سیاسی به انتصاب‌ها و انتخاب‌ها	I3, I7, I12
	تشخیص اولویت‌های عملکردی تعیین‌کننده عوامل موفقیت برای سهم هر یک از افراد در اهداف سازمان	I6, I8, I10, I2
	نیازسنجی و تعیین اهداف آموزش مهارت‌ها	I3, I7, I12
	تشخیص گزینه‌ها و فعالیت‌های یادگیری	I11, I3, I14, I12, I9
	توجه به آموزش ضمن خدمت	I10, I1, I12, I14
	یادگیری ساختاریافته در محیط کلاس	I3, I7, I12
	توجه به آموزش‌های مبتنی بر رایانه	I11, I3, I14, I12, I9
	جلسات پرسش و پاسخ با افراد متخصص در یک موضوع با هدف یادگیری وظایف	I7, I3, I9, I12, I2

I6, I8, I10, I2, I4	در میان گذاشتن اهداف با سرپرستان و مذاکره با آن‌ها پیرامون اهداف یادگیری
I10, I8, I1, I3, I4	نظارت بر پیشرفت و تحقق اهداف رشد حرفه‌ای
I3, I7, I12	دسترسی آسان به کتاب و کتابخانه‌های متعدد
I3, I7, I12	بورسیه قراردادن دبیران جهت ارتقاء تحصیلی
I11, I3, I14, I12, I9	برگزاری دوره‌های مستمر و هدفمند به همراه تشویق
I10, I1, I12, I14	داشتن فلسفه و چشم انداز و فرهنگ مناسب معلم
I3, I7, I12	تقویت زیرساخت‌های فناوری اطلاعات(فاوا)
I11, I3, I14, I12, I9	امنیت روحی و روانی معلمان، فضای آموزشی، یادگیری الکترونیکی و مطالعه مستمر
I7, I3, I9	همکاری و مشارکت نظام‌مند و بهره‌گیری هوشمندانه از ظرفیت‌ها و توانمندی‌های حوزه‌های مرتبط درون و برون سازمانی بویژه انجمن‌های علمی و آموزشی معلمان
I6, I8, I2, I4	تبدیل مدارس به اجتماعات یادگیری- سامان دهی و تقویت سامانه روابط حرفه‌ای میان معلمان
I10, I1, I3, I4	به‌کارگیری روش‌های تدریس، برنامه‌ریزی درسی و مشاوره معلمان

۳) پیامدهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان
 به نظر شرکت کنندگان در مصاحبه، ارتقای مستمر و یادگیری مداوم معلمان را از پیامدهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان، برشمرده‌اند. در جدول ۱۲، عوامل، مؤلفه‌ها و شاخص‌های پیامدهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان، ارائه شده است.

جدول ۱۲ پیامدهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان، مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن

پیامد	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها	کد مصاحبه	
ارتقای مستمر	آگاه‌سازی	کمک به آگاه‌سازی تربیتی معلمان با ارتقای صلاحیت حرفه‌ای	I12, I3, I2, I8, I3	
		بهبودی مستمر جسم، تفکر و نگرش معلمان	I13, I9, I5, I4, I12	
	ارتقای انگیزش	ارتقای تفکر انتقادی معلمان و دانش‌آموزان	I10, I6, I5, I1, I7	
		معلمان در پی تحولی عظیم در فرایند آموزش و پرورش	I13, I14, I3	
	آموزش	ارتقای توسعه روحیه گروهی در مدارس	تقویت باورهای خودکارآمده معلمان و دانش‌آموزان	I12, I5, I14, I2, I11
			تقویت روحیه کاوشگری در دانش‌آموزان	I3, I4, I11, I5
		فعال بودن معلمان در جهت آموزش فرهنگ‌ها و اجتماعات متفاوت	تقویت باورهای خودکارآمده معلمان و دانش‌آموزان	I12, I8, I3
			انعطاف‌پذیری فکری دانش‌آموزان به‌عنوان هدف آموزش	I10, I9, I1, I13, I11
	یادگیری الکترونیک	مهارت معلمان در استفاده از فناوری‌ها	شناسایی اکثر تجهیزات فناورانه جدید	I6, I8, I10, I2, I4
			ترغیب معلمان به ارائه آموزش‌هایی برای ارتقای سطح فناوری خود	I10, I8, I1, I3, I4
یادگیری مداوم	ارتباطات مستمر	دخالت معلمان، درنیازسنجی آموزش‌های ضمن خدمت فناوری‌های نوین	I3, I1, I5, I14, I3	
		تعمیر فعال معلمان با یکدیگر در شبکه‌های اجتماعی	I2, I6, I10, I20	
	تحول در تدریس	تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه	I11, I9, I10, I14, I5	
		ارتباط نزدیک معلمان با دانش‌آموزان خود	I6, I1, I14	
	تعمیر فعال، پایدار و دقیق معلمان از هر عقیده و دانشی	استفاده معلمان از شیوه‌های نوین برای تدریس	استفاده از فناوری‌های نوین در بهبود یادگیری	I11, I7, I10, I3, I10
			استفاده معلمان از درس پژوهی برای فعالیت تدریس خود	I8, I3, I3, I12, I2
		تعمیر فعال، پایدار و دقیق معلمان از هر عقیده و دانشی	تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه	I12, I3, I2, I8, I3
			تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه	I7, I5, I1, I7
تعمیر فعال، پایدار و دقیق معلمان از هر عقیده و دانشی	تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه	تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه	I13, I9, I5, I4, I12	
		تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه	I5, I8, I7, I6, I4	
تعمیر فعال، پایدار و دقیق معلمان از هر عقیده و دانشی	تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه	تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه	I5, I11, I4, I13	
		تعمیر سازنده معلمان با مدیریت مدرسه		

موانع اجرای مدل صلاحیت حرفه‌ای، به شرح جدول ۱۳، مطرح شده است.

۴) موانع اجرای مدل صلاحیت حرفه‌ای

جدول ۱۳ موانع اجرای مدل صلاحیت حرفه‌ای

ردیف	موانع	کد
	موانع فردی (نداشتن انگیزه، نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی، عدم تمایل به کارگروهی، عدم تمایل به یادگیری حرفه‌ای، ضعف بنیه علمی، مقاومت در مقابل تغییر و نوآوری)	I3, I7, I12
	موانع ساختاری (جذب نامناسب نیرو، نامناسب بودن محتوای آموزشی، ناکارآمدی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، کمبود فرصت مطالعاتی، مشکلات حقوق و پاداش و رفاه و ...)	I11, I3, I14, I12, I9
	موانع اقتصادی (عدم کفایت بودجه اختصاص داده شده، نامناسب بودن نظام پرداخت‌ها، مشارکت ضعیف بخش‌های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه‌ها)	I10, I1, I12, I14
	موانع فناورانه (فناوری‌های ناکارآمد و غیربومی، کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی، کمبود نیروهای متخصص کافی در آموزش و پرورش، مقاومت در برابر تغییر و فناوری‌های جدید)	I3, I7, I12
	عدم احترام به او، دنبال نکردن حقوق قانونی او	I11, I3, I14, I12, I9
	عدم وجود تشویق‌های شغلی و حرفه‌ای	I7, I3, I9
	نادیده گرفتن خدمات و دلسوزی‌های حرفه‌ای او	I6, I8, I2, I4
	عدم وجود تشویق‌های شغلی و حرفه‌ای	I10, I1, I3, I4
	نادیده گرفتن خدمات و دلسوزی‌های حرفه‌ای	I3, I7, I12
	بی توجهی به ارزش‌های آموزشی و رویدادهای خاص در مسیر آموزش معلم	I6, I8, I10, I2, I4
	عدم رضایتمندی از حق التدریس و پرداخت‌ها	I3, I7, I12
	عدم توجه به سیستم‌های ارزشیابی معلمان	I11, I3, I14, I12, I9
	نگاه سیاسی که در مدیران ارشد وجود دارد در تعریف کار، در هدف گذاری‌ها و برنامه ریزی‌ها	I10, I1, I12, I14
	نداشتن سیاست‌های اصولی برای حفظ، نگهداری و ارتقای کیفی و شغلی نیروی انسانی از جمله معلمان	I3, I7, I12
	گزینش و جذب نیرو با بنیه علمی و تخصص ضعیف، بی‌علاقه و مواردی از طریق سرباز معلم، حق التدریس و ...	I11, I3, I14, I12, I9
	پایین بودن سطح علمی و حرفه‌ای در مدیریت و رهبری کلاس درس	I7, I3, I12, I2
	عدم برخورداری از آموزش مداوم و نبود زمینه مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران	I6, I8, I10, I4
	مقاومت در مقابل روش‌های نوین آموزشی ناشی از برخوردار نبودن از آموزش‌های لازم در آموزش و پرورش	I10, I8, I1, I3, I4
	فرهنگ حاکم بر سازمان که اجازه رشد فکری به کارکنان نمی‌دهد	I3, I7, I12
	ترس و نگرانی معلمان ضعیف از روشن شدن دانسته‌هایشان مانع از شرکت آن‌ها در مجامع تخصصی	I6, I8, I10, I2
	عدم امکانات لازم برای انجام فعالیت‌های عملی و مهارتی دبیران	I3, I7, I12
	وجود ارزش‌های غیرعلمی	I11, I3, I14, I12, I9
	وجود منابع آموزشی غیرلازم و غیراستاندارد	I10, I1, I12, I14
	نداشتن سیاست‌های درست و اصولی برای حفظ و نگهداری یا ارتقاء کیفی و شغلی معلمان در آموزش و پرورش	I3, I7, I12
	نداشتن زمینه مناسب برای یادگیری و نبود زمینه مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران	I11, I3, I14, I12, I9

17, I3, I9, I12, I2	نبودن تعامل و ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموز
16, I8, I10, I2, I4	تأکید صرف و بی حاصل آموزش‌های ضمن خدمت با موضوعات غیر کاربردی
I10, I8, I1, I3, I4	ملاک‌های ناصحیح ارزشیابی از معلم
I3, I7, I12	فرهنگ حاکم بر سازمان که اجازه رشد فکری به معلمان نمی‌دهد

نتیجه‌گیری

خلاصیت و نوآوری در جریان تدریس، مهارت در عرضه کردن (قدرت بیان)، گوش دادن به اظهارنظرهای دانش آموزان، توانایی پرورش خود شکوفایی، شخصیت و مسئولیت شهروندی دانش آموزان، بازخوردهای منظم به دانش آموزان و والدین و هدایت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، مشارکت معلمان با یکدیگر، احساس مسئولیت معلمان نسبت به وظایف خود، درک عواطف همکاران و همدردی با آن‌ها، مثبت اندیشی بیشتر از منفی نگری، باورهای مناسب و سازگار درباره مقاصد و هدف‌های جامعه، آشنایی با آداب اجتماعی و عمل به آن در تعاملات اجتماعی خود، متعهد نسبت به شغل خود و احساس تعلق خاطر، دارای عزت نفس، بصیرت و خرد ورزی، دارای دیدی انتقادی نسبت به انتقاد دیگران، دارای دانش حرفه‌ای متناسب با مقطع تدریس خود، بهبود محیط تدریس (کلاس درس، محیط مدرسه)، تعهد حرفه‌ای نسبت به شغل و استدلال تمام مسایل شغلی خود، پویا و فعال و احساس مالکیت در زمینه تدریس و نحوه ارائه آن به دانش آموزان، برخورداری از سواد علمی و اخلاقی مناسب و انتقال آن به دانش آموزان، ارتباط تنگاتنگ با خانواده‌ها و تعامل با آنها در جلسات هفتگی، آگاهی از ویژگی‌های نظام آموزشی و ساختار سازمانی مدرسه، مشارکت معلمان با یکدیگر، ارائه یادگیری با برنامه ریزی به دانش آموزان، عمل مطابق راهنمای دروس، گام برداشتن در جهت اهداف درسی، معنا بخشیدن به تجارب یادگیری دانش آموزان، به روش‌های مختلف، ترغیب دانش آموزان نسبت به زندگی و یادگیری و تحصیل، طرح ریزی برنامه درسی براساس نیاز دانش آموزان، ارزشیابی برنامه درسی به صورت تکوینی، اهمیت به ارزشیابی، استفاده از خود ارزشیابی برای خود و دانش آموزان، همکاری مدیر و کارکنان مدرسه با دانش آموزان، ارتباط مستمر اعضای مدرسه با یکدیگر، استفاده از فناوریهای نوین در بهبود یادگیری، یادگیری فناوریهای جدید، ایجاد شبکه‌های اجتماعی بین معلمان و مدیران، تماس با خانواده‌ها، شرکت در همایش‌های اجتماعی در اولویت کاری، کمک به آگاه سازی تربیتی خود، با ارتقای صلاحیت حرفه‌ای، بهسازی مستمر جسم، تفکر و نگرش خود، ارتقای تفکر انتقادی در خود و دانش آموزان، توسعه روحیه کارگروهي در مدرسه، تقویت باورهای خودکارآمدانه در خود و دانش آموزان، تقویت روحیه کاوشگری در دانش آموزان، کمک به انعطاف پذیری فکری دانش آموزان، آموزش فرهنگ‌ها و اجتماعات متفاوت، مهارت در استفاده از فناوری‌ها، شناخت اکثر تجهیزات فناورانه جدید، ترغیب به آموزشهای ضمن خدمت برای ارتقای سطح فناوری خود، شرکت در نیازسنجی آموزش‌های ضمن خدمت در زمینه فناوریهای نوین،

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در مرحله کدگذاری باز ۱۰۷ کد اولیه شامل: اطلاعات نسبت به توانایی‌ها، ارزش‌ها و علائق دانش آموزان، آگاهی از روانشناسی رشد دانش آموزان، برخورداری از دانش تخصصی و به روز روش‌های تدریس، آشنایی با فنون تعلیم و هنر معلمی، درک دیگران (همکاران، دانش آموزان و اولیا)، برقراری ارتباط با اولیا، برقراری ارتباط با دانش آموزان، برقراری ارتباط مؤثر و تشریح مساعی با همکاران، تسلط به رشته تخصصی، آگاهی از دانش موجود جهانی، دانش استفاده از فناوری در یادگیری، سازندگی فردی خود و خلق روش‌های جدید، مهارت برنامه ریزی و آمادگی تدریس کردن، معلم به عنوان راهنمای یادگیری، مشارکت دانش آموزان در جریان آموزش، تحلیل مطالب و نقاد آن و مهارت توسعه این توانایی در دانش آموزان، اطلاع از پیش زمینه‌ها و پیشینه دانش، دانش آموزان و توانایی تغییر و اصلاح آن در کار، دانش و مهارت‌های چندگانه ارزشیابی، توانایی ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی و گزارش نتیجه آن، توانایی خودارزیابی (تحلیل، ارزیابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن)، دانش و مهارت‌های تحقیق و اطلاع از پژوهش‌های اخیر درباره تدریس و یادگیری، روزآمدسازی دانش خود و توانایی تطبیق، دانش خود با یافته‌ها، عقاید و تئوری‌های جدید، دانش و مهارت استفاده از فناوری در فرایند یادگیری، اطلاعات از برنامه‌ی درسی دانش آموزان و استفاده از روش‌های تدریس در زمینه متغیر محیطی، پرورش خلاقیت و مهارت حل مسأله دانش آموزان، تعهد به یادگیری دانش آموزان، احترام به برابری فردی دانش آموزان، دیدگاه و بینش دانش آموز محور، تشخیص تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی دانش آموزان و احترام به آن‌ها، تعهد به فرهنگ جامعه، عشق و علاقه به دانش آموزان و تدریس، درک تفاوت‌های فردی دانش آموزان و رعایت عدالت و تساوی در تدریس، تقویت حس کنجکاوی، بردباری، صداقت و نیکویی در دانش آموزان، اعتقاد به یادگیری در طول عمر، مشاوره و هدایت دانش آموزان، خلاقیت در ارائه درس و ارتباط با فراگیران، الهام بخشی به دانش آموزان از طریق معرفی افراد الگو، توانایی برنامه ریزی و سازماندهی درس، توانایی ایجاد انگیزه در دانش آموزان، توانایی استفاده بهینه از زمان، توانایی درگیر نمودن دانش آموزان برای کمک به تدریس، توانایی استفاده از روش‌های کار مشارکتی در کلاس درس و با والدین، تشویق و ترغیب دانش آموزان، توانایی برقراری ارتباط با همکاران و همفکری، توانایی تعامل انسانی مناسب با دانش آموزان و همکاران، توانایی تحلیل، ارزیابی و بازیابی فعالیت‌های خود و تقویت اثربخشی آن، ابتکار،

که فرد بتواند از تمام توانایی‌ها و امکانات خود در رسیدن به هدف-های شغلی بهره‌برداری کند (۳۲).

معلمان موفق هم‌چنان‌که از دانش حرفه‌ای برخوردارند، قادر خواهند بود دانش و اطلاعات خود را در زمینه‌های مختلف به کار بگیرند، در توسعه توانمندی‌های خود کوشا باشند و در فعالیت‌های خود موفق‌تر از بقیه عمل کنند (۲۴). وقتی افراد توانمند می‌شوند، احساس خود اثربخشی می‌کنند؛ که قابلیت و تبحر لازم برای انجام موفقیت‌آمیز کاری را دارند. معلمان توانمند نه تنها احساس شایستگی، بلکه احساس اطمینان می‌کنند که می‌توانند کار را با کفایت انجام دهند. آنان احساس برتری شخصی کرده و معتقدند می‌توانند برای رویارویی با چالش‌های تازه بیاموزند و رشد یابند. بعضی از نویسندگان بر این باورند که این ویژگی مهم‌ترین عنصر توانمندی روان‌شناختی است، زیرا داشتن احساس خود اثربخشی است که منجر به پشتکار و تلاش افراد برای انجام دادن کارهای دشوار می‌شود. چنین معلمانی، در فعالیت کاری خویش، از نیروی روحی یا روانی سرمایه‌گذاری می‌کنند و از درگیری و اشتغال خویش نوعی احساس اهمیت شخصی دارند؛ که این موجب شکل‌گیری نگرشی مثبت نسبت به شغل‌شان می‌شود.

توانمندسازی معلمان موجب می‌شود احساس انرژی زیاد و کنترل بر کارشان را پیدا می‌کنند. در این حس قدرت خودتعیینی، خودارزشی و اعتقاد به خودکارآمدی تقویت می‌شود. خودکارآمدی توانایی است که در آن خرده مهارت‌های رفتاری، عاطفی، اجتماعی و شناختی باید سازمان‌دهی شده و برای اهداف بی‌شمار به‌طور مؤثر هماهنگ شوند. بین داشتن زیر مهارت‌ها و توانایی ترکیب آن‌ها برای انجام عملی در شرایط دشوار تفاوت آشکاری وجود دارد. مردم حتی با وجود اینکه کاملاً می‌دانند چه کار کنند و مهارت‌های لازم برای انجام کار را دارند، به نحو احسن در انجام کارها موفق نمی‌شوند. خودکارآمدی، جریان‌های عاطفی، هیجانی و شناختی که انتقال دانش و توانایی‌ها، به عمل ماهرانه را تحت نفوذ دارند، فعال می‌سازد افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجارب موفق که از هوش شناختی آنها حاصل می‌شود، هنگام روبه رو شدن با مشکلات با باور این موضوع که می‌توانند بر آن فایز آیند، به حل مسئله می‌پردازند. افراد خودکارآمد برای تفکر و اندیشیدن نقشه و راهکار مناسب دارند و در شرایط لازم از راهبردهای مناسب تفکر برای تحلیل مسائل و حل آن‌ها استفاده می‌کنند. آن‌ها به دلیل دارا بودن قدرت فراشناخت- یعنی شناخت در مورد چگونگی شناخت پیدا کردن- بر فرایندهای شناختی خود تمرکز و تسلط لازم را دارند. به عبارت دیگر، فراشناخت به اطلاعاتی گفته می‌شود که فرد از نظام شناختی خود دارد. راهبردهای فراشناختی باعث خودنظارتی و به واسطه هوش شناختی موجب افزایش درک مطلب و حل مسئله در افراد می‌شود. روان‌شناسان شناختی؛ به‌ویژه افرادی که در چهارچوب پردازش اطلاعات کار می‌کنند عقیده دارند، فرایندهای فراشناختی بر عملیات اجرایی، طراحی عملکرد، بازبینی، واری و تنظیم رفتارها جهت حل مسئله تأثیرگذار است. بنابراین، فراشناخت با نظم‌دهی رابطه دارد؛ زیرا دانش و آگاهی نسبت به فرایندهای شناختی باید موجب استفاده از

تعامل فعال معلمان با یکدیگر در شبکه‌های اجتماعی، تعامل سازنده با مدیریت، ارتباط نزدیک با دانش‌آموزان، استفاده از شیوه‌های نوین برای تدریس، کمک به فراگیران در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، استفاده از فناوری در خلق دانش، استفاده از درس پژوهی برای فعالیت تدریس، تأکید به حل مسأله و روش‌های مختلف، تسلط در برنامه ریزی، سازماندهی و انجام کارگروهی و نظارت بر آن، توانایی گرفتن و دادن بازخورد به دانش‌آموزان و اولیا استخراج گردید. در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت صلاحیت حرفه‌ای فرد، خلاصه‌ای از عملکرد مورد نیاز (کار انجام شده) و ظرفیت و پتانسیل (استعدادهای فردی) است (۲۶). گروبان صلاحیت را به عنوان توانایی استفاده از دانش و دیگر قابلیت‌های مورد نیاز برای انجام موفق و کارایی وظیفه مشخص، تحقق هدف و یا عملکرد نقش خاصی در فرآیند کسب و کار تعریف می‌کند. این قابلیت‌ها شامل دانش، تخصص، مهارت، ویژگی‌های شخصی و رفتاری، باورها، انگیزه‌ها، ارزش‌ها و غیره هستند (۲۷). از نظر روکنس و کروسویک صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، نظامی از دانش، مهارت، توانایی و خواست انگیزشی است که تحقق مؤثر فعالیت‌های آموزش حرفه‌ای را فراهم می‌کند (۲۸). همسو با این یافته‌ها، احمدی در «بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمي» نشان داده که معلمانی که دارای صلاحیت حرفه‌ای بالاتری هستند، شغل خود را جذاب می‌دانند و تلاش بیشتری برای موفق شدن در شغل خود دارند؛ و شیوه‌های مدیریتی مناسب با محیط کلاس خود به کار می‌برند و برعکس معلمان دارای صلاحیت حرفه‌ای پایین به دلیل بی‌علاقگی به شغل خود، انگیزه و تلاش کمی در شغل خود نشان می‌دهند (۱).

تدریس و یادگیری مؤثر بیش از هر چیز به مهارت حرفه‌ای معلم بستگی دارد و در واقع مهارت حرفه‌ای معلم، لازم‌ترین نیاز اوست (۲۹). توانمندسازی را به‌عنوان افزایش انگیزش درونی نسبت به مهارت آموزی و کسب توانایی در معلمان تعریف کرده‌اند که در یک مجموعه از ویژگی‌های شناختی مؤثر بودن، شایستگی، معناداری، خودمختاری و احساس اعتماد به دیگران متجلی می‌شود (۳۰). براساس رویکرد انگیزشی توانمندسازی روان‌شناختی به معنای قدرت بخشیدن است و این یعنی به افراد کمک شود تا احساس اعتماد به‌نفس خود را بهبود بخشند، بر ناتوانی یا درماندگی خود چیره شوند، در افراد شور و اشتیاق فعالیت ایجاد و انگیزه‌های درونی آنها برای انجام دادن وظیفه بسیج شود. دانش حرفه‌ای، متعهد شدن انرژی روانی و جسمانی فرد یا گروه در جهت اخذ قوا و استعداد درونی افراد و فرد برای توسعه به هر نحو است (۳۱) که به صورت کارآیی و اثربخشی جلوه‌گر می‌شود. کارآیی عبارت است از شاخصی که نحوه انجام کار با بهترین روش انجام آن کار (استاندارد) مقایسه می‌کند و به تعبیری کارایی به معنای انجام درست کار و صحیح است. از دیدگاه روانی، احساس فرد از میزان کارآیی و توانایی در انجام کار محوله، موفقیت شغلی را به بار می‌آورد. در این مورد، احساس توانمندی و مفید واقع شدن معادل با موفقیت شغلی است. بنابراین این دیدگاه احساس کارآیی را همان پیشرفت شغلی و افزایش مهارت‌ها و کسب تخصص در شغل می‌داند و زمانی حاصل می‌شود

آموزان، ایجاد زیرساخت های افزایش حقوق و انگیزشی و تشویق کارهای خلاقانه معلمان، آموزش ضمن خدمت و به روزرسانی مهارت های علمی معلمان و تشویق آنان، ارتقاء جایگاه و اعتبار شغل معلمی در سطح جامعه، جذب افراد دارای قابلیت ها و صلاحیت های مورد نظر، ارتقاء بخش کرامت انسانی معلمان در سطح جامعه، ایجاد بسترها و زمینه های ادامه تحصیل و ارتقاء سطح علمی معلمان، مد نظر قرار دادن حیطه معیشتی و بحث پرداختی به معلمان، انتصاب مدیران ارشد براساس توانمندی و صلاحیت های لازمه این سازمان، عدم داشتن نگاه سیاسی به انتصاب ها و انتخاب ها، تشخیص اولویت های عملکردی تعیین کننده عوامل موفقیت برای سهم هر یک از افراد در اهداف سازمان، نیازسنجی و تعیین اهداف آموزش مهارت ها، تشخیص گزینه ها و فعالیت های یادگیری، توجه به آموزش ضمن خدمت، یادگیری ساختاریافته در محیط کلاس، توجه به آموزش های مبتنی بر رایانه، جلسات پرسش و پاسخ با افراد متخصص در یک موضوع با هدف یادگیری وظایف، در میان گذاشتن اهداف با سرپرستان و مذاکره با آن ها پیرامون اهداف یادگیری، نظارت بر پیشرفت و تحقق اهداف رشد حرفه ای، دسترسی آسان به کتاب و کتابخانه های متعدد، بورسیه قراردادن دبیران جهت ارتقاء تحصیلی، برگزاری دوره های مستمر و هدفمند به همراه تشویق، داشتن فلسفه و چشم انداز و فرهنگ مناسب معلم، تقویت زیرساخت های فناوری اطلاعات (فوا)، امنیت روحی و روانی معلمان، فضای آموزشی، یادگیری الکترونیکی و مطالعه مستمر، همکاری و مشارکت نظام مند و بهره گیری هوشمندانه از ظرفیت ها و توانمندی های حوزه های مرتبط درون و برون سازمانی بویژه انجمن های علمی و آموزشی معلمان، تبدیل مدارس به اجتماعات یادگیری- سامان دهی و تقویت سامانه روابط حرفه ای میان معلمان، به کارگیری روش های تدریس، برنامه ریزی درسی و مشاوره معلمان کاوش شد، علاوه بر این نتایج ارتقای مستمر (آگاه سازی تربیتی، ارتقای انگیزش، و آموزش) و یادگیری مداوم (یادگیری الکترونیک، ارتباطات مستمر، تحول در تدریس) به عنوان پیامدهای صلاحیت حرفه ای معلمان معرفی شد و همچنین ۲۹ مولفه شامل: موانع فردی (نداشتن انگیزه، نوع نگاه معلم به فرایند یاددهی، عدم تمایل به کارگروهی، عدم تمایل به یادگیری حرفه ای، ضعف بنیه علمی، مقاومت در مقابل تغییر و نوآوری)، موانع ساختاری (جذب نامناسب نیرو، نامناسب بودن محتوای آموزشی، ناکارآمدی دوره های آموزشی ضمن خدمت، کمبود فرصت مطالعاتی، مشکلات حقوق و پاداش و رفاه و ...)، موانع اقتصادی (عدم کفایت بودجه اختصاص داده شده، نامناسب بودن نظام پرداخت ها، مشارکت ضعیف بخش های غیردولتی و مردم در تأمین هزینه ها)، موانع فناورانه (فناوری های ناکارآمد و غیربومی، کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی، کمبود نیروهای متخصص کافی در آموزش و پرورش، مقاومت در برابر تغییر و فناوری های جدید)، عدم احترام به او، دنبال نکردن حقوق قانونی او، عدم وجود تشویق های شغلی و حرفه ای، نادیده گرفتن خدمات و دلسوزی های حرفه ای او، عدم

آن به هنگام حل مسئله گردد و این امر از طریق راهبرد خود -نظم دهی صورت می گیرد. شخص دارای سطوح فراشناختی بالا به علت آگاهی فراشناختی، از تجارب خود به روشی مناسب استفاده می کند و دارای بالاترین استعداد در تطبیق و سازگاری خود با شرایط و امکانات موجود و یا انواع مختلف انتخاب هاست و بدین ترتیب به صلاحیت حرفه ای بهتر و سریع تر از دیگران دست می یابد.

در مرحله کدگذاری ۱۸ کد محوری (مؤلفه) شامل: شناخت یادگیرنده، دانش خودشناسی، دانش تخصصی، دانش برقراری ارتباط، دانش تخصصی/سازمانی، مهارت تدریس، مهارت برقراری ارتباط، مهارت کار تیمی، مهارت فناوریانه، مهارت ارزشیابی، توانایی تفکر خلاق، توانایی ذهنی/تحلیلی، توانایی تفکر انتقادی، توانایی رهبری، یادگیری مادام العمر، نگرش دانش آموز محوری، نگرش معلمی، خودباوری و دگر باوری مثبت، و در قالب ۵۰ گویه استخراج شد. و در مرحله کدگذاری انتخابی ۵۰ گویه، در قالب ۱۸ مؤلفه شامل شناخت یادگیرنده، دانش خودشناسی، دانش تخصصی، دانش برقراری ارتباط، دانش سازمانی، مهارت تدریس، مهارت برقراری ارتباط، مهارت کار تیمی، مهارت فناوریانه، مهارت ارزشیابی، توانایی تفکر خلاق، توانایی ذهنی/تحلیلی، توانایی تفکر انتقادی، توانایی رهبری، یادگیری مادام العمر، نگرش دانش آموز محوری، نگرش معلمی، خودباوری و دگر باوری مثبت، به دست آمد که در ۴ بعد شامل دانش های حرفه ای، مهارت های حرفه ای، توانایی های حرفه ای، و نگرش های حرفه ای طبقه بندی شده اند. یافته های پژوهش با یافته های احمدی (۱)، ماجدی و دیگران (۲۰)، امانی و همکاران (۲۲)، فرزانه و دیگران (۶)، سبحانی نژاد و تژدان (۲۳)، و مورکاتیک و دیگران (۱۲) همخوانی دارد.

همچنین در خصوص عوامل موثر بر صلاحیت حرفه ای معلمان شامل: ویژگی فردی معلمان (مسئولیت پذیری، خودکارآمدی، اشتیاق و انعطاف پذیری)، قوانین و مقررات (التزام به قوانین آموزش و پرورش، التزام عملی به اسلام، التزام عملی به نظام)، برنامه درسی (تدوین، اجرا، ارزشیابی)، مدیریت (رهبری اخلاقی، حمایت، پاسخگویی)، فناوری اطلاعات (به روز بودن، مناسب بودن، سهولت در اجرا، تقویت مشارکت اجتماعی، قانون مداری) به عنوان عوامل موثر بر صلاحیت حرفه ای معلمان مطرح شدند. در خصوص زیرساخت ها، بسترها و تسهیل کننده های ارتقای صلاحیت حرفه ای معلمان ۳۷ مولفه شامل: تشخیص اولویت های عملکرد معلمان، نیازسنجی و تغییر اهداف آموزشی مهارت ها و صلاحیت ها، تشخیص گزینه ها و فعالیت های یادگیری مثل آموزش ضمن خدمت، آموزش های کلاسی و یادگیری ساختاریافته، دوره های خودیادگیری، تکالیف چرخشی، نظارت بر پیشرفت و ارتقاء صلاحیت ها، اجرای شالوده برای رشد حرفه ای و تکمیل فعالیت های لازم، فراهم ساختن وسایل احترام معلم، رسیدگی به امور حقوقی و معیشتی معلم که به عهده مقامات فرهنگی و مسئول است، احترام معلم در رسیدگی به خواسته ها و تقاضاهای او در جهت پیشرفت های تحصیلی و ادامه تحصیلات و ...، تقویت انگیزه معلمان و دانش

4. Niknami M., Karimi F. (2009). Knowledge and research in educational sciences. *Research on Curriculum Planning*, 23. (In Farsi).
5. Bjekic D, Krneta R, Milosevic D.(2010). Teacher education from elearner to eteacher: Master curriculum. *Journal of Echnology*, 9: 202-21.
6. Farzaneh M, Pourkarimi J and Ezzati M. (2015). Investigating the relationship between professional competencies and psychological competence of high school teachers in Shirvan. *Research in School and Virtual Learning*, 2 (8): 88-69.
7. Asadian S, Qasemzadeh A and Gholizadeh H. (2017). The role of ethics and professional competencies on teachers' self-efficacy beliefs. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 12 (3), 44-33.
8. Jalili, Mahsa and Nik Farjam H. (2014). Examining the current situation of teachers' abilities and competencies from the students' point of view and comparing it with the desired situation from the experts' point of view in the physics course of the fourth year of high schools in the city of Quds. *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning*, 11 (40): 138-
9. Ramesh P & Krishnan P.(2020). Professional competence of teachers in Indian higher agricultural education. *CURRENT SCIENCE*, 118(3): 356-361.
10. Alsina Á, Mulà I. (2019). Advancing towards a transformational professional competence model through reflective learning and sustainability: The case of mathematics teacher education. *Sustainability*, 11(15): 40-39.
11. Mehr Mohammadi M, Mehdizadeh Tehrani A; Extract A R and Imam Juma, MR (2018). Designing a model for achieving the expected competencies of art teachers (elementary and junior high school) in the undergraduate course of art

وجود تشویق های شغلی و حرفه ای، نادیده گرفتن خدمات و دلسوزی های حرفه ای، بی توجهی به ارزش های آموزشی و رویدادهای خاص در مسیر آموزش معلم، عدم رضایتمندی از حق التدریس و پرداخت ها، عدم توجه به سیستم های ارزشیابی معلمان، نگاه سیاسی که در مدیران ارشد وجود دارد در تعریف کار، در هدف گذاری ها و برنامه ریزی ها، نداشتن سیاست های اصولی برای حفظ، نگهداری و ارتقای کیفی و شغلی نیروی انسانی از جمله معلمان، گزینش و جذب نیرو با بنیه علمی و تخصص ضعیف، بی علاقه و مواردی از طریق سرباز معلم، حق التدریس و...، پایین بودن سطح علمی و حرفه ای در مدیریت و رهبری کلاس درس، عدم برخورداری از آموزش مداوم و نبود زمینه مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران، مقاومت در مقابل روش های نوین آموزشی ناشی از برخوردار نبودن از آموزش های لازم در آموزش و پرورش، فرهنگ حاکم بر سازمان که اجازه رشد فکری به کارکنان نمی دهد، ترس و نگرانی معلمان ضعیف از روشن شدن دانسته هایشان مانع از شرکت آن هادر مجامع تخصصی، عدم امکانات لازم برای انجام فعالیت های عملی و مهارتی دبیران، وجود ارزش های غیرعلمی، وجود منابع آموزشی غیرلازم و غیر استاندارد، نداشتن سیاست های درست و اصولی برای حفظ و نگهداری یا ارتقاء کیفی و شغلی معلمان در آموزش و پرورش، نداشتن زمینه مناسب برای یادگیری و نبود زمینه مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران، نبودن تعامل و ارتباط عاطفی بین معلم و دانش آموز، تأکید صرف و بی حاصل آموزش های ضمن خدمت با موضوعات غیر کاربردی، ملاک های ناصحیح ارزشیابی از معلم، فرهنگ حاکم بر سازمان که اجازه رشد فکری به معلمان نمی دهد، با عنوان موانع اجرای مدل صلاحیت حرفه ای مطرح گردید. براساس یافته های پژوهش حاضر پیشنهاد می شود مسئولین دوره های ضمن خدمتی را با محتوای آموزش باورهای فراشناختی، توانمندسازی و خودکارآمدی برای معلمان جهت افزایش صلاحیت حرفه ای آنها ترتیب دهند.

Resources

1. Ahmadi A. (2020). Examining the qualifications of the teaching profession. *Journal of Contemporary Research in Science and Research*, 15 (6), 10-1.
2. Alsubaie M A.(2016).Curriculum Development:Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9): 105-107.
3. Safari S S. (2018). Identifying the relationship between metacognitive beliefs and professional self-efficacy with the professional competence of high school teachers in Aleshtar. *Teacher Career Development Quarterly*, 3 (3): 32-19.

- psychological empowerment. *Journal of Enterprise Information Management*.
20. Majedi P S S, Naderi, E and Saif Naraghi M. (2019). Teacher competencies in accordance with global characteristics and its validation from the perspective of principals and teachers of exemplary schools. *Journal of School Management*, 7 (1): 104-87.
21. Amani F, Zamani Moghaddam A, Nasiri Gharghani B, et al (2019). Provide a model to improve the professional competence of university educational administrators. *Journal of Medicine and Cultivation*, 28 (4): 68-52.
22. Horowitz, R.(2018). Everyday Arts for Special Education: Impact on student learning and teacher development. In *Arts Evaluation and Assessment* (pp. 37-64). Palgrave Macmillan, Cham.
23. Sobhani Nejad M and Tajdan A R. (2015). Explain the framework of professional qualifications of instructors and masters of technical and vocational education. *Journal of Educational Planning Studies*, 4 (8): 88-63.
24. Nouri A and Mehr Mohammadi M. (2011). A model for using the theoretical method derived from data in educational research. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 6 (23). 35- 8.
25. Andreas M Riege .(2003). Validity and reliability tests in case study research: a literature review with “hands-on applications for each research phase, *Qualitative Market Research: An International Journal*, Volume 6, Number 2 pp. 75-86, Griffith University, Nathan, Australia.
26. Blaskovaa M, Blaskoa R, Matuskab, E & Rosak-Szyrockac J.(2015). Development of Key Competences of University Teachers and Managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 182, 187 – 196.
27. Abdullahi B, Dadjoui Tavakoli A and Bosliani Gh, (2014). Identify and validate education. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 13 (50): 138-107.
12. Murkatik K, Harapan E, Wardiah D.(2020). The Influence of Professional and Pedagogic Competence on Teacher’s Performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(1): 58-69.
13. Delobbe N, Cooper-Thomas H D, De Hoe R.(2016). A new look at the psychological contract during organizational socialization: The role of newcomers' obligations at entry. *Journal of Organizational Behavior*, 37(6): 845-867.
14. Horowitz R.(2018). Everyday Arts for Special Education: Impact on student learning and teacher development. In *Arts Evaluation and Assessment* (pp. 37-64). Palgrave Macmillan, Cham.
15. Kartini D, Kristiawan M, Fitria H.(2020). The Influence of Principal’s Leadership, Academic Supervision, and Professional Competence toward Teachers’ Performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 20(1), 156-164.
16. Kaiser G, Blömeke S, Koenig J, et al. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—Cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94(2), 161-182.
17. Kiemer K, Gröschner A, Kunter M & Seidel T.(2018). Instructional and motivational classroom discourse and their relationship with teacher autonomy and competence support—findings from teacher professional development. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2): 377-402.
18. Kridli S A, Fitzpatrick J. J.(2018). Cultural competence and psychological empowerment among acute care nurses. *Nursing Research Critiques: A Model for Excellence*, 25.
19. Pradhan R. K, Panda M, Jena L. K.(2017). Transformational leadership and

- the professional competence of effective teachers. *Journal of Educational Research, Educational Innovations*, 13 (49): 48-25.
28. Rokenes F M, Krumsvik R. J.(2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, 97, 1-20.
29. Nasiri Valik Bani F and Moradi Safar A. (2018). Investigating the relationship between teachers' professional competencies and students' entrepreneurial spirit and motivation. *Journal of Teacher Professional Development*, 3 (1): 119-105.
30. Feng F I. (2016). School Principals' Authentic Leadership and Teachers' Psychological Capital: Teachers' Perspectives. *International Education Studies*, 9(10): 245-255.
31. Luxurious Choobqlu M A, Asadzadeh S and Ghorbani M. (2020). Investigating the role of teachers' professional knowledge in identifying students with learning disabilities. *Journal of Disability Studies*, No. 1, 101.
32. Shafi'abadi, Abdullah (1398). *Career counseling guide and job selection theories with revisions and additions*. Tehran: Roshd Publications.