

ارزیابی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان «از دیدگاه مدیران» ابتدایی استان مرکزی

سید محمد میر کمالی^۱، فاطمه نارنجی ثانی^{۲*} سمیه اسدی^۳

Received: 05/10/2018
Accepted: 15/09/2019

صفحات: ۸۶-۶۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۱۳
پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۲۴

چکیده

روش پژوهش حاضر توصیفی بوده که به صورت پیمایشی انجام شده است. جامعه‌ی آماری شامل مدیران مدارس دولتی ابتدایی استان مرکزی بود. حجم نمونه طبق جدول جرسی و مورگان ۱۰۳ نفر برآورد شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با انتساب نسبی انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان استفاده شد. روایی صوری پرسشنامه توسط تعدادی از پاسخ‌دهندگان و روایی محتوایی پس از بررسی چهار تن از اساتید متخصص حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ محاسبه شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی شامل آزمون دوجمله‌ای و فریدمن صورت گرفت. نتایج نشان داد وضعیت موجود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تمام مؤلفه‌ها بالاتر از حد متوسط است. توزیع نمرات بر روی پیوستار صلاحیت‌های حرفه‌ای نشان داد ۹۶٪ از معلمان در طیف دارای صلاحیت و ۴٪ از معلمان در طیف فاقد صلاحیت قرار می‌گیرند. نتایج رتبه‌بندی ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نشان داد بعد اخلاق حرفه‌ای، بعد شخصی، بعد بین فردی و بعد تخصصی از لحاظ اولویت‌بندی به ترتیب در رتبه اول تا چهارم قرار دارند.

کلید واژگان: ارزیابی وضعیت، صلاحیت‌های حرفه‌ای، معلمان فاقد صلاحیت.

^۱- استاد تمام گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲- استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: fnarenji@ut.ac.ir

نویسنده مسئول:

^۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

آموزش و پرورش با فراهم آوردن محیطی تربیتی و تعلیمی، مهم‌ترین وظیفه را در توسعه‌ی دانش و آگاهی بخشیدن به مردم داراست. این مهم زمانی می‌تواند محقق گردد که نظام تعلیم و تربیت دارای شایسته‌ترین و محبوب‌ترین افراد باشد تا بتواند به‌طور شایسته و مطلوب، رسالت خود که همانا تعلیم و تربیت صحیح و همگانی است به انجام برساند (Safi, 2010). در واقع، بشر امروز به خوبی دریافته است که نظام آموزش و پرورش برای برخورداری از کیفیت بهتر بیش از هر چیز نیاز به معلمانی دارد که از ویژگی‌ها، شایستگی‌ها و قابلیت‌های مناسب برخوردار باشد (Gerayli, Jaafari & Ghourchian, 2017). نداشتن صلاحیت‌های اولیه و کمبود صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم و به‌روز، موجب کاهش اعتماد به نفس، کاهش سطح انرژی و علاقه، ضعف حافظه و سایر عوامل ناشی از افسردگی و فشار روانی، خشم، پرخاشگری، بی‌زاری از کار و ... همگی موجب کاهش صبر و بردباری، ظرافت در کار، کمی تسلط بر کار و افت بازده می‌گردد که طبعاً نارضایتی شغلی را به وجود می‌آورد و علاوه بر به خطر انداختن بهداشت روانی فرد بر مسئولیت شغلی خطیر وی به‌عنوان معلم و انسان‌ساز خلل وارد می‌کند (Shabani, 2019). توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، پیش از خدمت و در حین خدمت، ارزیابی مداوم صلاحیت‌های آنان و اقدامات مقتضی بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی‌ها در بهبود و اصلاح وضعیت صلاحیت‌های معلمان مؤثر خواهد بود. در واقع شغل معلمی، مانند بسیاری از مشاغل تخصصی و حرفه‌ای دیگر باید دارای و معیارها و صلاحیت‌های تخصصی کاملاً مشخص و قابل اندازه‌گیری باشد و مورد ارزیابی مداوم قرار گیرد. سند تحول راهبردی آموزش و پرورش و نقشه جامع علمی کشور در قالب گزاره‌های زیر به‌ضرورت وجود سازوکارهایی برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اشاره کرده‌اند:

- استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای، تعیین ملاک‌های ارزیابی و ارتقای مرتبه و رکود علمی و تربیتی معلمان و نهادینه‌سازی انگیزه ارتقای شغلی در آنان.
- ایجاد سازوکارهای سنجش توانمندی‌های دانش‌آموزان و معلمان و عملکرد مدارس، مستقل از مؤسسات مجری آموزش (Fundamental Reform Document of Education, 2011).

در صورت اتخاذ سازوکارهای دقیق جهت ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، طیفی از قابل قبول تا غیرقابل قبول بودن سطح صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مبتنی بر معیارهای استفاده شده جهت ارزیابی، تعیین خواهد شد. پژوهشگران برای معلمانی که عملکردی پایین‌تر از حداقل سطح استانداردهای معلمی دارند، اصطلاحاتی نظیر معلم ناشایست، فاقد صلاحیت، حاشیه‌ای، دارای عملکرد ضعیف استفاده می‌کنند (Sahin, 1998; Grauf, 2012). تحقیقات (Chetty,

(Friedman & Rockoff, 2011) حاکی از این امر است که آموزگاران نالایق و فاقد صلاحیت هرساله سبب اتلاف صدها هزار دلار درآمد و بهره‌وری آتیه دانش‌آموزانشان می‌شوند که در همان کلاس درس باقی می‌مانند و قادر به راه‌یابی به کلاس بالاتر نیستند (Andrews, 2019). (Svorny, 2017) بیان می‌کند روحیه سایر افراد زمانی خراب می‌شود که معلمان ضعیف باز هم در موضع خود باقی بمانند و تصمیمی برای مواجهه با آنان اتخاذ نشود (Andrews, 2019). این در حالی است که ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و انجام اقدامات لازم بر اساس نتایج ارزیابی هم در عرصه تحقیقات و هم در عرصه عمل، مورد غفلت قرار گرفته است. لذا در این پژوهش بر ارزیابی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی تمرکز شده است.

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان

صلاحیت مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌های آموختنی است که عملکرد معلم را مؤثر می‌سازد (Alqawi & Ezzeldin, 2015). صلاحیت حرفه‌ای معلم به‌عنوان مجموعه آمادگی نظری و عملی برای انجام فعالیت‌های آموزشی و مشخصه حرفه‌ای مهارت معلم در نظر گرفته می‌شود (Skvortsova & Vtornikova, 2013). جامعه بین‌المللی عملکرد، صلاحیت حرفه‌ای را مجموعه دانش، مهارت و نگرش‌هایی می‌داند که کارکنان را قادر می‌سازد به‌صورت اثربخش فعالیت‌های مربوط به شغل و یا عملکرد شغلی را طبق استانداردهای مورد انتظار انجام دهند (Chyung, Stepich, & Cox, 2006). چارچوب‌های و رویکردهای متعددی برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از سوی صاحب‌نظران ارائه شده است. (European Commission, 2013) صلاحیت حرفه‌ای معلمان را، ترکیبی چندوجهی از دانش، مهارت‌ها، درک، ارزش‌ها و نگرش‌هایی است که منجر به عملکرد مؤثر در آموزش می‌شود، می‌داند (Venkatraman, & Rajasekaran, 2018). (Majedi, Naderi & Naraqhi, 2019) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را شامل ابعاد دانش، مهارت، توانایی، نگرش و ویژگی دسته‌بندی می‌کنند. (Blomeke & Delaney, 2012) مدلی را برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان پیشنهاد دادند که توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های اثربخشی - انگیزشی را به‌عنوان دو مؤلفه اصلی در نظر گرفتند. توانایی‌های شناختی را شامل دانش حرفه‌ای، دانش تربیت عمومی، دانش محتوا و دانش محتوای تربیتی و ویژگی‌های اثربخشی - انگیزشی را شامل انگیزش، خودتنظیمی، منافع حرفه‌ای در مورد آموزش و یادگیری و محتوای موضوعی، دانستند (Samuel & Adekunle, 2019). (Zakirova, 2016) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در چهار بعد شخصی، دانش، مهارت و انگیزش دسته‌بندی کرده است (Zakirova, 2016). (Lauer mann & Konig, 2016) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را شامل ابعاد شناختی، دانش تخصصی، باورهای مربوط به یادگیری و متغیرهای انگیزشی و خودتنظیمی در نظر گرفته‌اند

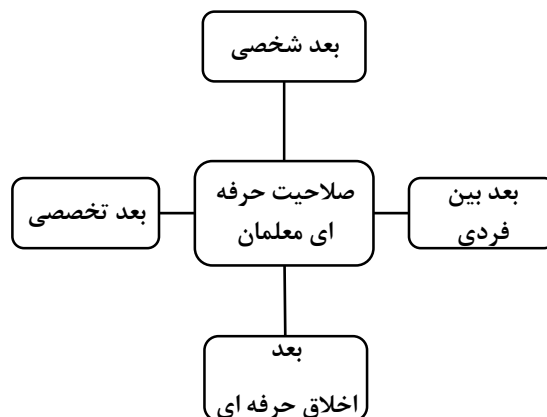
(Lauermann & Konig, 2016). ارزیابی عملکرد معلمان، با انگیزه‌هایی مانند ارتقای سطح آموزش، بهبود جذب و همچنین ارتقای دانش حرفه‌ای همواره به‌مثابه گزینه‌ای راهگشا، مدنظر مسئولان نهادهای نظارتی بوده است؛ چراکه برآیند پژوهش‌های بین‌المللی، منطقه‌ای و محلی موجود، همگی از اثر مستقیم و بی‌بدیل صلاحیت حرفه‌ای معلمان بر ارتقای کیفیت نظام آموزشی و همچنین بهبود سطح یادگیری دانش‌آموزان حکایت دارد (Asgarimatin, 2012; Hanushek, 2018). Kiyani, 2018) نتایج حاصل از ارزیابی معلمان روشن‌کننده وضعیت معلمان در میزان برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای می‌باشد. معلمانی که در نتیجه ارزیابی‌ها، از سطح قابل قبولی برخوردار نباشد به‌عنوان معلم فاقد صلاحیت در نظر گرفته می‌شود.

به‌طور خاص تعریف اینکه سطح قابل قبول از عملکرد معلمان چیست به دلیل ویژگی‌های ذهنی و زمینه‌ای این شغل، سخت و پیچیده شده است (Tucker, 1997). یک روش برای آشکار ساختن معنای عملیاتی عدم صلاحیت در کلاس درس، بررسی تصمیمات مدیران مدرسه در مورد اخراج معلمان استخدام‌شده می‌باشد. این تصمیمات بینش بالقوه‌ای نسبت به ماهیت عدم موفقیت و افراطی‌ترین شکل عدم صلاحیت در کلاس درس را ارائه می‌دهند. یک منبع ارزشمند برای ارزیابی این تصمیمات دعاوی حقوقی می‌باشد. با تجزیه و تحلیلی که بر روی این دعاوی در فاصله سال‌های ۱۹۸۲ - ۱۹۳۹ انجام شده است، ۵ نوع ضعف آشکار در مورد معلمان فاقد صلاحیت شامل شکست فنی، شکست دیوانسالارانه، ضعف اخلاقی، ضعف تولید، ضعف شخصی وجود دارد (Jonnston & Camp yeak, 1986). Essex (2012). Essex عدم صلاحیت را به‌عنوان ناکارآمدی، فقدان مهارت، علم ناکافی از اخلاق، ناتوانی یا بی‌میلی در آموزش برنامه درسی، شکست در کار کردن مؤثر با همکاران و والدین، شکست در حفظ نظم، سو مدیریت در کلاس درس و نقص نگرشی می‌داند (Essex, 2012). Wheeler & Haertel (1993) بیان داشتند در صورتی که معلمی دارای حداقل سطح قابل قبول صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نباشد، به‌عنوان معلم فاقد صلاحیت شناخته می‌شود (Wheeler & Haertel, 1993). تأثیر منفی معلمان فاقد صلاحیت بر موفقیت دانش‌آموزان به‌صورت انباشته بوده و حتی پس از سه سال از تماس و ارتباط اولیه با دانش‌آموز قابل اندازه‌گیری تشخیص داده شده است (Sanders & Rivers, 2011; Range et al, 2012). درحالی که معلمان اثربخش اختلالات کمتری در کلاس درس دارند، مهارت مدیریت کلاس بهتری دارند، رابطه بهتری با دانش‌آموزان دارند، از استراتژی‌های آموزشی متفاوت و متنوعی استفاده می‌کنند، تعاملات بیشتری با دانش‌آموزان دارند، هنگام پرسش و پاسخ سطوح مختلف تفکر دانش‌آموزان را درگیر می‌کنند و حرفه‌ای معلمی را به‌عنوان خدمت به دانش‌آموزان می‌دانند (Pop, 2011; Range et al, 2012). Wragg (1999) طی تحقیقات خود به این نتیجه رسید در صورت فاقد صلاحیت بودن معلم، کودکان درگیری تجارب یادگیری معنادار نمی‌شوند، کودکان با سرعت مناسبی پیشرفت

نمی‌کنند، معلم نمی‌تواند به نحو مناسبی برای کلاسش برنامه‌ریزی کند، معلم بی‌نظم است و به‌طور کلی حصول به خواسته‌ها و برآورده سازی مقتضیات دشوار می‌گردد. طبق یافته‌های پژوهشی دانش‌آموزانی که از یک معلم خوب و تأثیرگذار سود می‌برند، عملکرد علمی قوی‌تری نسبت به دانش‌آموزانی که معلم آن‌ها ضعیف‌تر هستند، دارد (Molaeinezhad, 2012).

Hanushek (2012) بر اساس تحقیقات خود اظهار می‌دارد که آموزگاران خوب از تأثیر فوق‌العاده قدرتمندی بر زندگی آتی دانش‌آموزانشان برخوردار هستند. به نحو متقارنی، محققان آسیب پایدار و بجا مانده ناشی از به‌کارگیری معلمان ضعیف در زندگی دانش‌آموزانشان را ثابت نمودند (Andrews, 2019). آموزگاران فاقد صلاحیت علاوه بر تأثیری که بر دانش‌آموزانشان می‌گذارند، اثرات سو عاطفی قابل توجهی بر همکارانشان دارند. این تأثیرات تنها در مواردی که آن‌ها مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌گیرند نیست، بلکه در مواردی به عملکرد ضعیف در رابطه با دانش‌آموزانی که در پایه‌های قبلی دارای معلمان ضعیفی بودند، نیز می‌باشد (Ouweland, Vanhoof, & Bossche, 2019).

در این پژوهش، پس از مطالعه مبانی نظری، تحقیقات و پژوهش‌های انجام‌شده داخلی و خارجی در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (Alqawi & Ezzeldin, 2015; Molaeinezhad, 2012; Zakirova, 2016; Huntly, 2008; Selvi, 2010; Asgarimatin (& Zvan, & Lesnik, 2014; Kiyani, 2018) ابعاد و مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان مورد شناسایی قرار گرفت و ابعاد اصلی صلاحیت شامل بعد شخصی صلاحیت‌های حرفه‌ای، بعد بین فردی صلاحیت‌های حرفه‌ای، بعد تخصصی صلاحیت‌های حرفه‌ای و بعد اخلاق حرفه‌ای صلاحیت‌های حرفه‌ای، در نظر گرفته شد. بعد شخصی (شامل ۱۰ شاخص) بیانگر صلاحیت‌های کلیدی مرتبط با خصوصیات و ویژگی‌های فردی می‌باشد. بعد بین فردی (شامل ۶ شاخص) بیانگر توانایی فرد در مدیریت روابطش با افراد مختلف در محیط‌های ارتباطی می‌باشد. بعد تخصصی (شامل ۱۹ شاخص) مجموعه‌ای از صلاحیت‌هاست که در انجام فعالیت‌های آموزشی و پرورش مؤثر و کارآمد، لازم می‌باشد. بعد اخلاق حرفه‌ای (شامل ۹ شاخص) مجموعه‌ای از صلاحیت‌های اخلاقی است که از ماهیت شغل معلمی به دست آمده است.



شکل ۱: الگوی مفهومی پژوهش

لذا این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی در چه وضعیتی است و چند درصد از آنان فاقد صلاحیت می‌باشند. با توجه به این هدف سؤالات پژوهش به شرح زیر تدوین گردید:

- ۱- صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی در چه وضعیتی قرار دارد؟
- ۲- هر یک از ابعاد شخصی، بین فردی، تخصصی و اخلاق حرفه‌ای صلاحیت‌های حرفه‌ای در چه وضعیتی قرار دارد؟
- ۳- اولویت‌بندی ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی چگونه است؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر بر اساس هدف کاربردی و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها، کمی از نوع توصیفی بوده که به صورت پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر، مدیران مدارس دولتی ابتدایی استان مرکزی بود. برای نمونه‌گیری پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با انتساب مناسب (نسبی) استفاده شد. مدارس ناحیه یک اراک، شهرستان کميجان و شهرستان محلات به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. طبق جدول جرسی و مورگان از ۱۴۱ مدیر مدرسه، ۱۰۳ مدیر به‌عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شد. به ازای ۶۰ درصد از تعداد معلمان هر مدرسه به مدیران پرسشنامه تحویل داده شد. به منظور تصادفی بودن و عدم دخالت سلیقه مدیر در انتخاب معلمان و از طرف دیگر جهت محرمانه ماندن نام معلمان، پژوهشگر شماره ردیف معلمان را از

دفتر حضور غیاب کارکنان مدرسه به‌عنوان کد، انتخاب کرده و این کدها را بر روی پرسشنامه‌ها درج کرد. در این صورت مدیر مدرسه با مراجعه به دفتر حضور غیاب می‌دانسته است در رابطه با کدام معلم پرسشنامه را تکمیل می‌کند، درحالی‌که پژوهشگر تنها کد مدنظر را در اختیار داشته است. پس از توزیع تمام پرسشنامه‌ها و دریافت آن‌ها، درنهایت ۴۰۵ پرسشنامه دریافت شد که از این تعداد، ۵۰ مدیر در ناحیه یک اراک (۲۴۴ پرسشنامه)، ۲۷ مدیر در شهرستان کمجان (۱۰۱ پرسشنامه) و ۱۳ مدیر در شهرستان محلات (تعداد ۶۰ پرسشنامه)، پرسشنامه‌های توزیع شده را تکمیل کرده و تحویل داده بودند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها که پرسشنامه‌ی محقق ساخته صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بود تحت نظر سه تن از اساتید متخصص حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای، در چهار بعد شخصی (۱۴ گویه)، بین فردی (۶ گویه)، تخصصی (۲۹ گویه) و اخلاق حرفه‌ای (۱۷ گویه) با طیف لیکرت شش درجه‌ای، تنظیم گردید. روایی صوری پرسشنامه توسط تعدادی از پاسخ‌دهندگان و روایی محتوایی پس از بررسی چهار تن از اساتید متخصص حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ با استفاده از نرم‌افزار SPSS، محاسبه شد. ضریب آلفای کل پرسشنامه ۰/۹۸، بعد شخصی ۰/۹۶، بعد بین فردی ۰/۹۵، بعد تخصصی ۰/۹۷ و بعد اخلاق حرفه‌ای ۰/۹۶ به دست آمد. ضرایب بالای آلفای کرونباخ به دست آمده تأییدکننده پایایی پرسشنامه بود. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های پژوهش با بهره‌گیری از آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

در قسمت یافته‌های پژوهش ابتدا مفروضه نرمال بودن داده‌ها ارائه شده است، سپس یافته‌های مرتبط با هر یک از سؤالات پژوهش ارائه گردیده است. در به‌کارگیری آزمون‌های آماری، ابتدا با استفاده از آزمون آماری کولموگروف اسمیرنوف نرمال بودن یا نبودن داده‌ها مورد آزمون قرار می‌گیرد تا نوع آزمون آماری (پارامتریک، ناپارامتریک) که باید استفاده شود مشخص می‌گردد.

جدول ۱: آزمون کولموگروف اسمیرنوف

ابعاد	Kolmogorov-Smirnov Z	سطح معنی‌داری (sig)
بعد شخصی	۰/۲۶۰	۰/۰۰۰
بعد بین فردی	۰/۲۷۱	۰/۰۰۰
بعد تخصصی	۰/۲۰۶	۰/۰۰۲
بعد اخلاق حرفه‌ای	۰/۲۳۶	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، سطح معنی‌داری تمامی داده‌ها کمتر از ۰/۰۵ بوده است، از این رو می‌توان گفت که توزیع داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه‌های تحقیق غیر نرمال است. به همین منظور برای پاسخ به سؤالات پژوهش از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده شده است.

سؤال اول: صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی در چه وضعیتی قرار دارد؟

برای پاسخ به این سؤال، با توجه لزوم استفاده از آزمون‌های ناپارامتریک از آزمون دوجمله‌ای استفاده گردیده شد. آزمون دوجمله‌ای بر اساس توزیع دوجمله‌ای، در شرایطی مورد استفاده قرار می‌گیرد که نمونه آماری را بتوان به صورت دوطبقه تقسیم کرد. در این حالت نسبت یک طبقه را با P و نسبت طبقه دیگر را با Q نشان می‌دهند. اگر متغیر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را بر اساس میانگین صلاحیت ۳/۵، به دوطبقه صلاحیت حرفه‌ای بالای میانگین و صلاحیت حرفه‌ای پایین میانگین تبدیل کنیم و سؤال این باشد که آیا نسبت این دوطبقه با نسبت موردنظر (۰/۵) تفاوت معناداری دارد یا خیر از آزمون دوجمله‌ای استفاده می‌کنیم (pourkarimi, 2018).

جدول ۲: نتایج آزمون دوجمله‌ای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان

بعد	گروه	فراوانی	درصد	نسبت موردنظر	سطح معناداری
		مشاهده‌شده	مشاهده‌شده	برای مشاهده	
صلاحیت حرفه‌ای	کوچک‌تر مساوی ۳/۵	۱۸	۰/۰۵	۰/۵۰	۰/۰۰
	بزرگ‌تر از ۳/۵	۳۸۷	۰/۹۵		
	کل	۴۰۵	۱		

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، سطح معناداری به‌دست‌آمده (۰/۰۰) کمتر از ۰/۰۵ است که نشان‌دهنده این است درصد مشاهده‌شده با نسبت موردنظر برای مشاهده تفاوت معناداری دارد. در نتیجه وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد.

سؤال دوم: هریک از ابعاد شخصی، بین فردی، تخصصی و اخلاق حرفه‌ای صلاحیت‌های حرفه‌ای در چه وضعیتی قرار دارد؟

جدول ۳: نتایج آزمون دوجمله‌ای ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان

بعد	گروه	فراوانی مشاهده‌شده	درصد مشاهده‌شده	نسبت موردنظر برای مشاهده	سطح معناداری
بعد شخصی	کوچک‌تر مساوی ۳/۵	۲۰	۰/۱۰۵	۰/۵۰	۰/۰۰
	بزرگ‌تر از ۳/۵	۳۸۵	۰/۹۵		
	کل	۴۰۵	۱		
بعد بین فردی	کوچک‌تر مساوی ۳/۵	۳۳	۰/۱۰۸	۰/۵۰	۰/۰۰
	بزرگ‌تر از ۳/۵	۳۷۲	۰/۹۲		
	کل	۴۰۵	۱		
بعد تخصصی	کوچک‌تر مساوی ۳/۵	۳۲	۰/۱۰۸	۰/۵۰	۰/۰۰
	بزرگ‌تر از ۳/۵	۳۷۳	۰/۹۲		
	کل	۴۰۵	۱		
بعد اخلاق حرفه‌ای	کوچک‌تر مساوی ۳/۵	۱۸	۰/۰۴	۰/۵۰	۰/۰۰
	بزرگ‌تر از ۳/۵	۳۸۷	۰/۹۶		
	کل	۴۰۵	۱		

همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌ها در بعد شخصی نشان می‌دهد، ۲۰ پرسشنامه با نمره میانگین ۳/۵ و کمتر از آن و ۳۸۵ پرسشنامه با نمره میانگین بالاتر از ۳/۵ بود که در سطح معناداری ۰/۰۰ معنادار بود که نشان‌دهنده این است درصد مشاهده‌شده با نسبت موردنظر برای مشاهده تفاوت معناداری دارد. در نتیجه وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد. نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌ها در بعد بین فردی نشان می‌دهد، ۳۳ پرسشنامه با نمره میانگین ۳/۵ و کمتر از آن و ۳۷۲ پرسشنامه با نمره میانگین بالاتر از ۳/۵ بود که در سطح معناداری ۰/۰۰ معنادار بود که نشان‌دهنده این است درصد مشاهده‌شده با نسبت موردنظر برای مشاهده تفاوت معناداری دارد. در نتیجه وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد. نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌ها در بعد تخصصی نشان می‌دهد، ۳۲ پرسشنامه با نمره میانگین ۳/۵ و کمتر از آن و ۳۷۳ پرسشنامه با نمره میانگین بالاتر از ۳/۵ بود که در سطح معناداری ۰/۰۰ معنادار بود که نشان‌دهنده این است درصد مشاهده‌شده با نسبت موردنظر برای مشاهده تفاوت معناداری دارد. در نتیجه وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد. نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌ها در بعد اخلاق حرفه‌ای نشان می‌دهد، ۱۸ پرسشنامه با نمره میانگین ۳/۵ و کمتر از آن و ۳۸۷

پرسشنامه با نمره میانگین بالاتر از $3/5$ بود که در سطح معناداری $0/00$ معنادار بود که نشان‌دهنده این است درصد مشاهده شده با نسبت موردنظر برای مشاهده تفاوت معناداری دارد. در نتیجه وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد. به منظور حصول تصویر دقیق‌تری از وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی، توزیع میانگین پرسشنامه‌ها بر روی پیوستار صلاحیت‌های حرفه‌ای مشخص شده است. در صورتیکه نمره حاصل از پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای در محدوده کاملاً بی‌صلاحیت، بی‌صلاحیت و یا نسبتاً بی‌صلاحیت تشخیص داده شوند، در طیف معلمان فاقد صلاحیت قرار می‌گیرند. در صورتیکه نمره حاصل از پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای در محدوده نسبتاً باصلاحیت، باصلاحیت و کاملاً باصلاحیت تشخیص داده شوند در طیف معلمان دارای صلاحیت قرار می‌گیرند.

جدول ۴: پیوستار سطح مطلوبیت

دارای صلاحیت		فاقد صلاحیت	
کاملاً باصلاحیت	نسبتاً باصلاحیت	نسبتاً بی‌صلاحیت	کاملاً بی‌صلاحیت
۵/۱۸ - ۶	۴/۳۵ - ۵/۱۷	۳/۵۱ - ۴/۳۴	۲/۶۷ - ۳/۵۰
۰/۵۲	۰/۲۸	۰/۱۶	۰/۰۳

توزیع میانگین پرسشنامه‌ها بر روی پیوستار صلاحیت‌های حرفه‌ای نشان می‌دهد 52% از معلمان کاملاً باصلاحیت هستند، 26% معلمان در سطح باصلاحیت و 16% معلمان نسبتاً باصلاحیت می‌باشند و در نهایت 4% از معلمان دارای میانگین $3/5$ و کمتر از آن می‌باشند که در طیف فاقد صلاحیت قرار می‌گیرند.

سؤال سوم: اولویت‌بندی ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی چگونه است؟

به‌منظور رتبه‌بندی اولویت‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای از بالاترین سهم هر بعد به کمترین آن‌ها، از آزمون نا پارامتریک "فریدمن" استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آورده شده است:

جدول ۵: نتیجه آزمون فریدمن

رتبه میانگین	ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای
۲/۹۷	بعد اخلاق حرفه‌ای
۲/۶۸	بعد شخصی
۲/۵۰	بعد بین فردی
۱/۵۶	بعد تخصصی

جدول ۶: معنی‌داری آزمون فریدمن

مقادیر محاسبه‌شده	شاخص‌های آماری
۴۰۵	تعداد
۱۸۶/۱۶۲	آماره کای دو
۳	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، نتایج آزمون فریدمن نشان می‌دهد مقدار خی دو به دست آمده ۱۸۶/۱۶۲ با درجه آزادی ۳ در سطح معناداری ۰/۰۰۰ معنادار است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که بعد اخلاق حرفه‌ای با رتبه میانگین ۲/۹۷، بعد شخصی با رتبه میانگین ۲/۶۸، بعد بین فردی با رتبه میانگین ۲/۵۰ و بعد تخصصی با رتبه میانگین ۱/۵۶ می‌باشد که به ترتیب بیشترین تا کمترین عامل‌ها به ترتیب اهمیت می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش با فراهم آوردن محیطی تربیتی و تعلیمی، مهم‌ترین وظیفه را در توسعه‌ی دانش و آگاهی بخشیدن به مردم داراست. تجربه نشان می‌دهد که اثربخشی هر برنامه آموزشی به مهارت‌های حرفه‌ای معلم بستگی دارد. معلم مدرسه ابتدایی یک معلم چندمنظوره است که به همه موضوعات برنامه آموزشی پایه، آموزش می‌دهد. او باید توانایی، تمایل و آمادگی مناسب برای کار و توسعه را داشته باشد (Zakirova, 2016). لذا پژوهش حاضر با هدف ارزیابی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی از دیدگاه مدیران مدارس انجام گرفت. نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌ها در بعد شخصی نشان داد وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد. این نتیجه با نتایج حاصل از پژوهش‌های (Daneshpazhoh, 2004; karimi, 2009) که به بررسی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی اصفهان در

سال تحصیلی ۸۷-۸۸ پرداختند، همسو می‌باشد. نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از مطلوب بودن وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای در شاخص‌های بعد شخصی می‌باشد. این نتیجه با نتایج حاصل از (Erfaniadab & Maleki, 2017) همسو نمی‌باشد. علت این مغایرت ممکن است ناشی از این باشد که پژوهش آنان صلاحیت‌های معلمان را از نظر دانشجو معلمان مورد ارزیابی قرار داده است. این درحالیست که دانشجو معلمان ممکن است شناخت کافی نسبت به صلاحیت‌های معلمان ابتدایی نداشته باشند.

نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌ها در بعد بین فردی نشان داد وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد این نتیجه با نتایج حاصل از پژوهش‌های (Moghaddasi, Javadipour & Dehghani, 2016) که به بررسی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی پرداختند و وضعیت بعد بین فردی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در سطح مطلوب ارزیابی کردند، همسو می‌باشد. این نتیجه با نتایج حاصل از پژوهش‌های (Erfaniadab & Maleki, 2017) که به بررسی صلاحیت‌های معلمان ابتدایی در استان همدان پرداخته است مغایرت دارد. نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌ها در بعد تخصصی نشان داد وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد این نتیجه با نتایج حاصل از پژوهش (Moghaddasi, Javadipour & Dehghani, 2016) همسو می‌باشد. در پژوهش آنان به بررسی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ پرداخته شده که حاکی از مطلوب بودن وضعیت صلاحیت‌های تخصصی معلمان می‌باشد. با نتایج پژوهش (Daneshpazhoh, & Farzad, 2007) همسو نیست. نتایج حاصل از پژوهش (Daneshpazhoh, & Farzad, 2007) در زمینه ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی نشان داد که معلمان ابتدایی برخلاف آن‌که در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجه‌اند. در فعالیتهای آموزشی کلاس درس، به هدف‌های مهارتی، کمتر از هدف‌های دانشی و نگرشی توجه می‌کنند. اکثر آنان پایبند الگوهای سنتی آموزش هستند و از فن‌آوری اطلاعات و روش‌های فعال به‌صورت محدود استفاده می‌کنند. در پژوهش مذکور بعد صلاحیت تخصصی را شامل مهارت عمومی و اختصاصی می‌داند. مهارت‌های عمومی شامل، آن دسته از مهارت‌هایی است که معلمان صرف‌نظر از نوع درسی که تدریس می‌کنند باید از آن برخوردار باشند؛ مانند داشتن طرح درس، توانایی هدایت بحث‌های گروهی و مانند این‌ها. مهارت‌های اختصاصی شامل، مجموعه توانایی‌هایی است که معلمان در تدریس دروس خاصی علوم، ریاضی و فارسی با توجه به هدف‌ها و برنامه این دروس به کار می‌بندند. لذا مغایرت پژوهش حاضر و پژوهش (Daneshpazhoh, & Farzad, 2007)، به دلیل

این می‌باشد که مهارت‌های اختصاصی در دروس اختصاصی را موردسنجش قرار داده است که یک جز از صلاحیت تخصصی معلمان می‌باشد.

نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه‌ها در بعد اخلاق حرفه‌ای نشان داد وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان بالاتر از سطح میانگین می‌باشد. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش (Farzane, 2014) که به مطلوب بودن وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان در بعد اخلاق حرفه‌ای دست یافتند همسو می‌باشد اما با نتایج همسو اما با نتایج پژوهش Karimi, (2009) همسو نیست. وی در مطالعه وضعیت صلاحیت حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان به این نتیجه رسید که صلاحیت‌های اخلاق حرفه‌ای در وضعیت پایین‌تر از میانگین و نامطلوبی قرار دارد. ممکن است این مغایرت به دلیل تفاوت در جامعه پژوهش باشد.

نتایج حاصل از توزیع نمرات بر روی پیوستار سطح صلاحیت نشان داد ۵۲٪ درصد معلمان کاملاً باصلاحیت هستند که باید از طریق برنامه‌ریزی مناسب حفظ و توسعه داده شوند. ۲۶٪ معلمان در سطح باصلاحیت و ۱۸٪ معلمان نسبتاً باصلاحیت می‌باشند که نیازمند آموزش و تمهیدات بیشتری برای ارتقا صلاحیت‌های حرفه‌ای خود می‌باشند. ۴٪ از معلمان دارای میانگین ۳/۵ و کمتر از آن می‌باشند و در طیف فاقد صلاحیت قرار می‌گیرند. باینکه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان مرکزی در سطح مطلوبی قرار دارد، نباید این امر سبب غفلت و چشم‌پوشی از ۴٪ فاقد صلاحیت شود. طبق نتایج حاصل از مطالعات انجام‌شده بر روی معلمانی که فاقد صلاحیت می‌باشند تخمین زده می‌شود که ۵ تا ۱۵ درصد نیروی کار معلمی (وزارت آموزش و پرورش ایالت متحده آمریکا) فاقد صلاحیت هستند (Range et al, 2012). برخی مطالعات (Lawrence 2005) نشان می‌دهد که حداقل ۵ درصد از معلمان فاقد صلاحیت هست. نتایج حاصل از این بخش با مطالعات (Nixon, Packard, & Douvanis, 2012; Lawrence, 2005; Tucker, 1997; Grauf, 2015; Range, 2012; Menuey, 205 Jacob, 2010) همخوانی دارد. این مطالعات گزارش می‌دهد که درصدی از معلمان فاقد صلاحیت در نظام آموزشی در حال حاضر در مدارس کار می‌کنند و همه این مطالعات به ویژگی مشکل‌آفرینی این معلمان اشاره می‌کنند. ازجمله نقاط ضعف این معلمان می‌توان به مواردی نظیر مدیریت ضعیف کلاس درس، ارتباط ضعیف با والدین، برنامه‌ریزی درسی ضعیف، در قضاوت حرفه‌ای ضعیف، مقاومت در برابر ابتکارات مدرسه و منطقه، سطح پایین موفقیت دانش‌آموزان، شکایات مکرر والدین، عملکرد ضعیف در برابر مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمی، عملکرد اخلاقی ضعیف، عدم توانایی در بیان محتوای درسی، ارتباط منفی با مقامات مافوق، ناکامی در تدریس برنامه‌ریزی تدریس شده، ارتباط منفی با همکاران، فقدان توسعه حرفه‌ای، امتناع از دستورات مدرسه، افت تحصیلی چشمگیر دانش‌آموزان، دانش

موضوعی ضعیف، مهارت‌های ضعیف خواندن و نوشتن و ...، اشاره کرد (Range et al, 2012). ممکن است این‌طور به نظر بیاید که ۰.۴٪ درصد قابل‌ملاحظه‌ای نیست؛ اما با دقت در این امر متوجه این موضوع شده که این تعداد، تعداد قابل‌ملاحظه‌ای است و نیازمند جدیت و اهتمام در امر مدیریت معلمان فاقد صلاحیت است. طبق آخرین آمار مرکز آمار و فناوری ارتباطات و اطلاعات وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۸، ۳۵۸ هزار معلم ابتدایی در سیستم آموزش و پرورش در حال تدریس به دانش‌آموزان هستند و طبق آمار مدیرکل آموزش ابتدایی در سال ۱۳۹۸ تراکم دانش‌آموزی در کلاس‌های درس دوره ابتدایی به‌طور میانگین ۲۸ نفر می‌باشد. حال اگر درصد معلمان فاقد صلاحیت را در تعداد معلمان ابتدایی ضرب کنیم، حاصل می‌شود ۱۴ هزار و سیصد و بیست معلم. ۱۴ هزار و سیصد و بیست معلمی که سالانه مسئولیت آموزش و پرورش ۲۸ دانش‌آموز را به‌طور میانگین بر عهده‌دارند؛ یعنی سالانه چهارصد هزار و نهصد و شصت دانش‌آموز. بی‌توجهی نسبت به این موضوع سبب بی‌عدالتی آموزشی و اجحاف در حق هزاران دانش‌آموز می‌شود. لذا لازم است به‌طور هوشمندانه طراحی یک برخورد برنامه‌ریزی‌شده و بلندمدت برای این مسئله مهم و تأثیرگذار آغاز شود. باوجوداینکه مطالعات حاکی از وجود معلمان فاقد صلاحیت در سیستم آموزش و پرورش کشورهای مختلف جهان و ازجمله کشورمان می‌باشد و باوجود تأثیر ادراک‌شده از مشکل‌آفرینی این معلمان متأسفانه خلأ محسوسی در زمینه پژوهش، اقدام و عمل در موضوع مدیریت عدم صلاحیت دیده می‌شود.

یافته‌های پژوهش در رابطه با رتبه‌بندی ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای نشان می‌دهد که بعد اخلاق حرفه‌ای با رتبه میانگین ۲/۹۷، بعد شخصی با رتبه میانگین ۲/۶۸، بعد بین فردی با رتبه میانگین ۲/۵۰ و بعد تخصصی با رتبه میانگین ۱/۵۶ می‌باشد که به ترتیب بیشترین تا کمترین عامل‌ها به ترتیب اهمیت می‌باشد. بعد اخلاق حرفه‌ای در رتبه اول و بعد شخصی در رتبه دوم قرار دارد. بعد بین فردی در رتبه سوم و بعد تخصصی در رتبه چهارم و پایین‌تر از ابعاد دیگر قرار دارد. این درحالیست که هرچقدر هم که معلمان از صلاحیت‌های شخصی لازم برخوردار باشند، اما از نظر علمی و تخصصی ضعیف باشد، اثربخشی لازم را نخواهند داشت. معلم باید دانش محتوا تسلط داشته باشد. از دانش میان‌رشته‌ای مرتبط با علوم روانشناسی، علوم رفتاری، روانشناسی تدریس و ... برخوردار باشد. در برنامه‌ریزی تدریس، روش‌های تدریس، روش‌های ارزیابی دانش‌آموزان و دادن بازخورد به آن‌ها مهارت و تبحر لازم را داشته باشد. مطالعات نشان می‌دهد که برخورداری معلم از صلاحیت تخصصی عامل اساسی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد و دانش‌آموزانی که از معلمانی باصلاحیت تخصصی بالا برخوردارند، عملکرد علمی قوی‌تری نسبت به دانش‌آموزانی که معلم آن‌ها ضعیف‌تر هستند، دارند. لذا علاوه بر اهمیت بعد شخصی، باید در ارتقا صلاحیت تخصصی حرفه معلمان کوشش به عمل آید. بعد بین فردی در درجه سوم

اولویت‌بندی قرار گرفته است. ارتباط بین فردی شامل روابط با دانش‌آموزان، والدین، همکاران و گروه‌های حرفه‌ای می‌باشد. روابط مؤثر معلم و دانش‌آموز، درگیری دانش‌آموز در فرایند تعلیم و تربیت را موجب می‌شود که این امر به‌نوبه‌ی خود در دانش‌آموزان ایجاد علاقه نموده و همچنین این علاقه را حفظ می‌کند و زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (Kar, 2005). علاوه بر ارتباط مؤثر معلم با دانش‌آموز ارتباط معلم با والدین دانش‌آموز حائز اهمیت می‌باشد. بسیاری از معلمان عوامل خانوادگی را یکی از عوامل مهم عقب‌افتادگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌دانند. معلم باید جهت اطلاع از وضعیت محیط خانه و خانواده دانش‌آموز، ارائه بازخورد به والدین، مطلع کردن آن‌ها از برنامه‌ها و روش‌های آموزشی، محتوا، تکالیف، مسائل و مشکلات آموزشی ارتباط مداوم و مؤثری با والدین برقرار کند. از طرف دیگر، معلمان موفق، با همکاران خود و با گروه‌های حرفه‌ای به‌طور گروهی کار می‌کنند و اثربخشی مدرسه و پیشرفت دانش‌آموزان را کمک می‌کنند. معلمان علاوه بر اهداف یادگیری، جهت گزارش شرایط دانش‌آموزان خاص به یکدیگر باید باهم ارتباط داشته باشند. لذا معلمان باید مهارت ارتباط با همکاران و گروه‌های حرفه‌ای را دارا باشند.

مهم‌ترین پیشنهادات و راهکارهای منتج از پژوهش به منظور بهبود وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان عبارت‌اند از؛

- پیشنهاد می‌گردد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به‌صورت جامع و دقیق مشخص گردد و جذب دانشجو معلمان بر اساس شاخص‌های مشخص شده صورت پذیرد. علاوه بر جذب و تربیت معلمان لازم است در جهت جذب و تربیت مدیران مدارس نیز دقت لازم به عمل آید. با توجه به نقش کلیدی و مهم مدیران مدارس لازم است افراد با مهارت‌ها و توانایی‌های سطح بالا عهده‌دار این وظیفه باشند. لذا در این رابطه باید شایستگی‌ها و افراد باصلاحیت بالا عهده‌دار مسئولیت مدیریت مدرسه باشند.
- پیشنهاد می‌گردد نظام آموزش و پرورش نظام ارزیابی عملکرد معلمان را بر مبنای صلاحیت‌های حرفه‌ای طراحی کرده و بر مبنای آن میزان برخورداری از صلاحیت‌ها را به‌طور دقیق و نظام‌مند موردسنجش و ارزیابی قرار دهد. لازم است نظام آموزش و پرورش مسئله صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در تمام سطوح آموزش و پرورش و جامعه توجه جدی شود و جهت بهبود کیفیت معلمان عزم راسخ در تمام رده‌های مدیریتی وجود داشته باشد. همچنین با توجه به اثرات سو معلمان فاقد صلاحیت مدیریت آنان را با جدیت در دستور کار قرار دهند.
- جهت هماهنگی معلمان با پیشرفت‌های علمی در زمینه‌های مختلف تعلیم و تربیت، هماهنگی با نیازهای جدید دانش‌آموزان، توسعه دانش، نگرش و مهارت‌هایشان و درنهایت سازگاری با شرایط تغییر بایستی مقدمات توسعه‌ای حرفه‌ای آنان را فراهم

ساخت. آموزش یکی از وسیله‌های توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد. معلمان فاقد صلاحیت که قادر به رعایت حداقل استانداردهای حرفه‌ای معلمی نیست لازم است در حوزه ضعف و کاستی‌های آنان آموزش‌های لازم جهت ایجاد تغییرات در آنان ارائه شود. پیشنهاد می‌گردد دوره‌های آموزشی تخصصی، بر مبنای نیازهای آموزشی معلمان، با محتوایی غنی و روش‌های عملی و جذاب توسط مدرسان و مربیان قابل و حرفه‌ای جهت توسعه و توانمندسازی معلمان برگزار شود.

- پیشنهاد می‌گردد جهت توانمندسازی معلمان برنامه‌ریزی دقیقی صورت پذیرد. در این رابطه پیشنهاد می‌گردد برنامه‌های توانمندسازی از طریق متخصصان آموزشی، همکاران، مدیران و خود معلمان در دستور کار قرار بگیرد.

منابع

- Alqiawi, D. A., & Ezzeldin, S. M. (2015). A Suggested Model for Developing and Assessing Competence of Prospective Teachers in Faculties of Education. *World Journal of Education*, 5(6), 65-73.
- Andrews, H. (2019). Time to bite the bullet on removing incompetent Teachers. *Leadership in Education*, 8(1), 1-13.
- Asgarimatin, S., & Kiyani, Gh. (2018). Pattern of Teacher Professional Competences in the Islamic Republic of Iran. *Education*, 134, 10-30.
- Bazi, M., & Moaddabniya, A. (2016). "Indicators of Elementary Teacher's Professional Competences. *Proceedings of the National Conference on Elementary Education*, 1, 2945-2953.
- Chyung, S. Y., Stepich, D., & Cox, D. (2006). Building a Competency-Based Curriculum Architecture to Educate 21st-Century Business Practitioners. *Journal of Education for Business*, 81(6), 307-314.
- Daneshpazhoh, Z., & Farzad V. (2007). "Evaluation of professional skills of elementary school teachers". *Educational Innovations*, 5(18), 136-170.
- Daneshpazhoh, Z. (2004). Evaluating the professional Competences of Science and Math Teachers in Junior High. *Educational Innovations*, 6(2), 69-94.
- Erfaniadab, E., & Maleki, Sh. (2017). Investigating the Primary Teachers Teaching from the Viewpoints of TTC Mentees in Hamedan: A Case Study of Shahid Bahonar and Shahid Maghsoudi Branches. *Teacher Professional Development*, 2(3), 28-36.
- Essex, N. L. (2012). *School law and the public schools: A practical guide for educational leaders*. (5th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Fundamental Reform Document of Education. (2011). *Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran and Supreme Council of Cultural Revolution*.
- Gerayli, M., Jaafari, p., & Ghourchian, N. (2017). Identifying the dimensions and measuring the development components situation of high school teachers in Tehran Province. *Journal of School Administration*, 5(2), 122-150.
- Grauf, C. A. (2015). *Principal's Perceptions of Incompetent Teachers: Incidence Rates, Characteristics, and Barriers to Dismissal in Missouri*. Theses and Dissertations. University of Arkansas, Fayettevill. 1-158.
- Huntly, H. (2008). Teacher's Work: Beginning Teacher's Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Jonnston, G. S., & Campyeaki, C. (1986). *Research and Thought in Educational Administration Theory*. Translate by Mirkamali, S. M. 2017. Tehran: Yastroon.
- Karimi, F. (2009). Studying the Professional Competences of Elementary Teachers. *Educational Leadership and Administration*, 2(4), 151-161.
- Lauermann, F., & Konig, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19.
- Majedi. P.S., Naderi, E., & Seifnaraqhi, M. (2019). Designing a model of teacher competencies in accordance with global characteristics and validating it from the viewpoint of educational experts and exemplary teachers of schools in Tehran. *Journal of School Administration*, 7(1), 88-104.
- Maleki, H. (2012). *Competences of the teaching profession*. Educational Research and Planning Organization.
- Menuey, B. P. (2007). Teachers' Perceptions of Professional Incompetence and Barriers to the Dismissal Process. *J Pers Eval Educ*, 18. 309-325.
- Moghaddasi, Z., Javadipour, M., & Dehghani, M. (2016). A Study on Teachers' Attitudes towards Primary School Teachers' Competences in Tehran. *Pouyesh in Education and Consultation*, (2)4, 35-48.
- Molaeinezhad, A. (2012). Desired professional Competences of Elementary School Student Teachers. *Educational Innovation*, 11(44), 33-61.
- Ouweland, L.V., Vanhoof, J., & Bossche, P. v. (2019). Underperforming teachers: the impact on co-workers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 8(1), 1-28.
- Pourkarimi, J. 2018. *Applied Statistics for Behavioral Research*. University of Tehran press.
- Samuel, A. O., & Adekunle, A. O. (2019). Teacher Preparation and Teaching Professional Competence among Federal Colleges of Education Graduates in South West-Nigeria. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), 93-105.
- Shabani, H. (2019). *Education Skills*. SAMT Publications.

- Range, B. G., Duncan, H. E., DayScherz, S., & Hanies, C. A. (2012). School Leaders' Perceptions about Incompetent Teachers: Implications for Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin. SAGE*, 96(4), 303-322.
- Safi, A. (2010). *Visage of the Teachers*. Tehran: Parents and Educators Association.
- Selvi, K. (2010). Teachers Competencies. *Cultura Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Skvortsova, S., & Vtornikova, Y. (2013). Teacher professional competency: concept content and structure. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 3, 26-30.
- Tucker, P. (1997). Where All Teachers Are Competent (Or, Have We Come to Terms with the Problem of Incompetent Teachers?). *Personnel Evaluation in Education*, 11, 103- 126.
- Venkatraman, G., Ravi, R., & Rajasekaran, R. (2018). International Trends in Teacher Competency Research: A Review. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119(7), 2591-2600.
- Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M., & Chamberlin, R. P. (1999). *The role of the head teacher (school principal) in addressing the problem of incompetent teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Wheeler, P., & Haertel, G. D. (1993). *Resource handbook on performance assessment and measurement: A tool for students, practitioners, and policymakers*. Berkeley, CA: Owl Press. [Google Scholar](#).
- Zakirovra, R. (2016). Structure of Primary School Teachers Professional Competence. *International Journal of Environment & Science Education*, 11(6), 1167-1173.
- Zvan, M., & Lesnik, B. (2014). Competencies for Teachers of Health and Education. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 3(1), 27-32.