شایستگیهای حرفه‌ای معلمان: گذشته، حال، آینده

دکتر منیره رضایی*

چکیده

مروری بر شایستگیهای حرفه‌ای مورد انتظار از معلمان از بدو شکل‌گیری تربیت معلم در ایران تا امروز و تا فردای پیش رو، هدف این مطالعه بوده است. این بررسی شامل سه دوره زمانی است. دوره گذشته مشتمل بر بنیان‌گذاری تربیت معلم تا وقوع انقلاب اسلامی بوده است؛ دوره کنونی از شکل‌گیری جمهوری اسلامی و به ویژه از مقطع تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به بعد را شامل می‌شود و مقصود از آینده، انتظارات آتی است که به تبع تحولات پرشتابی که همه وجوه زندگی را در جوامع بشری تحت تأثیر قرار خواهد داد، معلم آینده را هم متأثر می‌سازد. بنابر اسناد در دسترس، از سالهای آغازین فعالیت تربیت معلم، تسلط بر دانش موضوعی و روش آموزش آن، شایستگی بارزی است که درخور توجه و چشمگیر می‌نماید. در دوره پس از انقلاب اسلامی و شکل‌گیری مجدد تربیت معلم و نیز در برهه تدوین سند تحول بنیادین، تأکید بر شایستگیهای اخلاقی و نقش الگویی معلم، برجستگی بیشتری می‌یابد. شدت و سرعت تحولات آینده در همه عرصه‌های زندگی بشر، علاوه بر شایستگیهای موجود، برخورداری معلمان از شایستگیهای انسان‌گرایانه، فرادانشی و فراشناختی را بیش از پیش ضروری می‌سازد.

کلیدواژگان: روند، شایستگیهای حرفه‌ای؛ شایستگیهای انسان‌گرایانه، فرادانشی و فراشناختی؛ معلمان

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۱/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۳/۳۰

* دانشیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش وپرورش (نویسنده مسئول) rezaeimon@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

مقدمه

معلمان درحکم مهم‌ترین منبع و مؤلفه در مدارس، در بالا بردن استانداردهای آموزشی نقشی تعیین کننده دارند. بهبود کارآیی و عدالت آموزش مدرسه‌ای، تا اندازه زیادی بستگی به اطمینان خاطر از این موضوع دارد که معلمان به خوبی آماده شده، به حد کافی مهارت کسب کرده و دارای انگیزه بالایی باشند تا به بهترین وجه به وظایف خود عمل کنند. ارتقای کیفیت تدریس، آن نوع راهنمایی برای سیاستگذاری است که به نظر می‌رسد به دستاوردهای اساسی در یادگیری دانش‌آموزان می‌انجامد.

درخواستهای جوامع از مدارس و معلمان، روز به روز پیچیده‌تر می‌شود. در حال حاضر، جامعه انتظار دارد که مدارس و معلمان به گونه‌ای اثربخش، با دانش‌آموزان برخورد کنند، نسبت به موضوعات فرهنگ و جنسیت حساس باشند، همزیستی و به هم پیوستگی اجتماعی را تقویت کنند، به شکلی مؤثر نسبت به دانش‌آموزان نابرخوردار و دانش‌آموزان دارای مسائل یادگیری یا رفتاری، واکنش نشان دهند، از فناوریهای نو استفاده کنند و همگام با حوزه‌های در حال توسعه دانش و رویکردهای نوین ارزیابی دانش‌آموزان، پیش بروند. معلمان باید بتوانند دانش‌آموزان را برای جامعه و اقتصادی آماده کنند که در آن، از آنها انتظار می‌رود تا یادگیرندگانی مستقل باشند؛ بتوانند و انگیزه آن را هم داشته باشند که در طول زندگی خود به یادگیری ادامه دهند.

از این رو، همه کشورها در پی بهبود مدارس خود و واکنش بهتر به انتظارات اجتماعی و اقتصادی بالاتر هستند. همان گونه که پیش از این هم گفته شد، معلمان در حکم پراهمیت‌ترین و گرانبهاترین منابع در مدارس، محور تلاشهای بهسازی مدرسه‌اند. بهبود کارآیی و برابری آموزش مدرسه‌ای تا حد زیاد به اطمینان خاطر از این موضوع برمی‌گردد که افراد باصلاحیتی بخواهند به عنوان معلم کار کنند، تدریس آنها دارای کیفیت بالا باشد و نیز اینکه همه دانش‌آموزان به تدریس با کیفیت بالا دست یابند. واقعیت این است که بسیاری از کشورها به این نتیجه رسیده‌اند که مسائل معلمان، اولویت سیاستگذاری دولتی است و به نظر می‌رسد که در سالهای آینده این اولویت بیشتر شود.

شایستگی (صلاحیت) چیست؟

در فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی (۱۳۷۳)، واژه competence، تبحر و توانش و واژه competent، متبحر معنا شده است. در واژه‌نامه آکسفورد، شایستگی یا صلاحیت[۱]

۱. واژه competency در فارسی با کلماتی متفاوت مانند صلاحیت، ظرفیت، توانش، قابلیت و به طور ویژه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با کلمه «شایستگی» معادل‌سازی شده است. در مبانی نظری تحول بنیادین (ص. ۳۸۹) و نیز در سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (ص. ۴)، صلاحیت و شایستگی معادل هم به کار برده شده‌اند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

به معنای توانایی انجام دادن کاری به شکل ماهرانه یا نتیجه‌بخش است. در واژه‌نامه کمبریج، شایستگی یا صلاحیت، مهارتی مهم است که برای انجام یک شغل مورد نیاز است. در فرهنگ لغت کسب‌وکار، شایستگی به عنوان دسته‌ای از تواناییها، تعهدات، دانش و مهارتهای مرتبط تعریف شده است که فرد را قادر می‌سازد تا در یک شغل یا موقعیت، به شکلی اثربخش اقدام کند. در ادامه این تعریف آمده است که شایستگی، بسندگی دانش و مهارتهایی را نشان می‌دهد که فرد را قادر می‌سازد تا در موقعیتهای متنوع دست به اقدام بزند.

در حوزه منابع انسانی، منظور از شایستگی، ترکیب قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری دانشها، مهارتها، تواناییها و صفات شخصی است که به عملکرد فرد کمک می‌کند و سرانجام به موفقیت سازمانی می‌انجامد. در وبگاه منابع انسانی دانشگاه نبراسکا[1] ضمن تعریف فوق، گفته شده است که برای درک مفهوم صلاحیتها، تعریف عناصر سازنده صلاحیت اهمیت دارد:

- دانش[2]، درک و آگاهی از حقایق، اصول و واقعیتهای کسب شده از آموزش رسمی یا تجربه است. کاربرد و به اشتراک گذاشتن دانش فرد، برای موفقیت فردی و سازمانی حیاتی و سرنوشت‌ساز است.
- مهارت[3] عبارت است از خبرگی، کارکشتگی یا زبردستی در عملیات ذهنی یا فرایندهای جسمی که غالباً از طریق کارآموزی ویژه کسب می‌شود. اجرای این مهارتها به عملکرد موفقیت‌آمیز می‌انجامد.
- توانایی[4]، قدرت یا استعداد به اجرا گذاشتن فعالیتهای بدنی یا ذهنی است که اغلب به یک کار یا حرفه خاص مانند برنامه‌ریزی کامپیوتر، لوله‌کشی، حسابداری و غیره نسبت داده می‌شود.
- صفات فردی[5]، خصوصیات[6]، خصلتها[7] یا ویژگیهایی[8] از افرادند که خلق و خوی شخصی منحصر به آن فرد را نشان می‌دهند. اگر چه ویژگیهای فردی، ذهنی‌ترین مؤلفه‌ها هستند اما مجموعه رو به رشد و درخور توجهی از پژوهشها، ویژگیهای شخصیتی خاص را به عملکرد فردی و سازمانی موفق پیوند می‌زنند (منابع انسانی، دانشگاه نبراسکا، ۲۰۱۸).

1. Human Resources, University of Nebraska
2. Knowledge
3. Skill
4. Ability
5. Individual attributes
6. Properties
7. Qualities
8. Characteristics

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

دانشنامه آزاد ویکی‌پدیا، صلاحیت را به عنوان توانایی فرد برای انجام دادن شایسته یک شغل تعریف می‌کند و در ادامه توضیح می‌دهد که صلاحیت، مجموعه‌ای از رفتارهای معین و تعریف‌شده است که راهنمایی سازمان‌یافته را در اختیار می‌گذارد تا از این طریق، شناسایی، ارزشیابی و توسعه رفتارها در تک‌تک کارکنان امکان‌پذیر گردد. بنابر آنچه در این دانشنامه آمده، واژه صلاحیت برای نخستین بار در سال ۱۹۵۹ و در مقاله وایت[1] به عنوان مفهومی برای انگیزه عملکرد به کار رفته است. در سال ۱۹۷۰، لاندربرگ[2] این مفهوم را در «طراحی برنامه توسعه اجرایی[3]» تعریف کرد، سپس در مقاله‌ای که مک‌کللند[4] با عنوان «آزمونی برای صلاحیت به جای هوش» نوشت، جذبه و کشش بیشتری به دست آورد. جنبش صلاحیت شغلی که مک‌کللند آغازگر آن بود در پی آن بود که از تلاشهای سنتی برای توصیف صلاحیت در قالب دانشها، مهارتها و نگرشها فراتر رود و در مقابل بر ارزشها، صفات و انگیزه‌های خاص (یعنی ویژگیهای نسبتاً پایدار افراد) تمرکز کند.

سازمان همکاریهای اقتصادی و توسعه[5]، صلاحیت را به عنوان «توانایی پاسخ‌گویی به مطالبات یا انجام دادن موفقیت‌آمیز یک وظیفه یا تکلیف تعریف کرده است که شامل دو بعد شناختی و غیرشناختی می‌شود» (۲۰۰۲: ۸). در پروژهٔ «تعریف و انتخاب صلاحیتها: مبانی نظری و مفهومی» که سازمان همکاریهای اقتصادی و توسعه اجرا کرده، چنین آمده است: «صلاحیت، فراتر از دانش یا مهارتها» است. هر صلاحیت مستلزم توانایی پاسخ‌گویی به مطالباتی پیچیده است و در نتیجه ضرورت دارد که از منابع روانی- اجتماعی (از جمله مهارتها و نگرشها) موجود در بافتی خاص، کمک گرفته شود(ص. ۳۱). برای مثال، برقراری ارتباط تأثیرگذار، یک صلاحیت است که می‌تواند بر چندین مهارت متکی باشد؛ دانش فرد در زمینه زبان به کار رفته، اطلاعات مرتبط با نحوهٔ عملکرد و مهارتهای فناورانه و نیز نگرش مناسب به افرادی که با آنها در حال گفت‌وگو است.

مروری بر روند تعاریف ارائه شده برای واژه صلاحیت، نشانگر آن است که توجه به هر یک از مؤلفه‌های سازنده شایستگی در ادوار مختلف وجود داشته، اما در هر تعریف، یکی از مؤلفه‌ها بیشتر مورد تأکید قرار گرفته است. چنانکه هیز[6] (۱۹۷۹) در دهه هشتاد، صلاحیت را مشتمل بر دانش، انگیزش، ویژگیهای اجتماعی و نقشها یا مهارتهای همسو با تقاضاهای سازمان تعریف

1. R.W. White
2. Craig C. Lunderberg
3. Planning the Executive Development Program
4. David McClelland
5. The Organization for Economic Co-operation and Development
6. Hayes

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

می‌کند و رنکین[1] (۲۰۰۲) در دهه اول قرن بیست و یکم، صلاحیت را مجموعه‌ای از رفتارها و مهارتهایی می‌داند که انتظار می‌رود افراد در سازمان خود به نمایش بگذارند (مالکی[2]، ۲۰۱۸). به این ترتیب ملاحظه می‌شود که واژه صلاحیت، چندوجهی است. در پژوهشهایی اعتقاد بر این است که بعضی شایستگیها به آسانی تعریف می‌شوند و در رفتارهای افراد قابل مشاهده و قابل دستیابی‌اند. در این پژوهشها، دانش و مهارت در سطح قرار دارند، در حالی که ارزشها، نگرشها، ویژگیهای شخصی و انگیزه‌ها، شایستگیهایی هستند که در زیرسطح قرار دارند و مشهود نیستند. به عبارت دیگر، برخی با بهره‌گیری از تنها یک عنصر عملکرد انسان، آن را به شکلی محدود تعریف کرده‌اند. اما بعضی دیگر اجازه داده‌اند که تعریف آنها چندین عنصر عملکرد انسان را پوشش دهد و حتی همپوشانی داشته باشد. اگر چه در این تغییر جهت دادن و دگرگونی تعاریف، ملاحظه می‌شود که به ویژه در سالهای اخیر، تأکید بر صفات و ویژگیهای شخصی معلم بیش از گذشته بوده است، اما بیشتر پژوهشگران، صلاحیت را به مثابه ترکیبی از دانش عملی و نظری[3]، مهارتهای شناختی[4]، رفتار[5] و ارزشهای[6] به کار گرفته شده برای بهبود عملکرد قلمداد می‌کنند یا آن را به عنوان وضعیت یا کیفیتی تلقی می‌کنند که فرد به اندازه کافی شرایط لازم را داشته باشد یا از توانایی برای ایفای نقشی خاص برخوردار باشد.

شایستگیها یا صلاحیتهای حرفه‌ای معلم

همان‌طور که گفته شد صلاحیت، واژه‌ای است که افراد گوناگون از آن در بافتهای متفاوت بهره گرفته اند، در نتیجه به شکلهایی متفاوت نیز تعریف می‌شود. اینک پس از ارائه معنای لغوی و اصطلاحی واژه شایستگی و آشنایی با تعاریف آن، لازم است که مقصود از شایستگی یا صلاحیت معلمان بررسی شود. به عبارت دیگر، پرسش مطرح این است که چه شایستگیها یا صلاحیتهایی برای یک معلم مورد نیازند تا در کارش اثربخش باشد.

با توجه به ماهیت ناپایدار تدریس و پیچیدگی نقش معلم، یک تعریف قطعی و تمام عیار از این شایستگیها، نه ممکن است و نه مطلوب. با این همه، ارائه فهرستی از این شایستگیها، هم برای برنامه‌ریزی برنامه تربیت معلم و هم برای ایجاد معیارهایی به منظور استخدام، ارزشیابی و خودارزشیابی معلمان ضروری است. چیزی که در تعیین و تعریف این شایستگیها قطعی به نظر

1. Rankin
2. Maaleki
3. Practical and theoretical knowledge
4. Cognitive skills
5. Behavior
6. Values

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

می‌رسد، تأثیر عوامل چندگانه است. البته این نکته درخور توجه است که کمک و مساعدت معلمان مشغول به کار، در مشخص کردن این شایستگیها، اهمیتی قابل ملاحظه دارد چرا که آنها از تجربه‌ای برخوردارند که از شیوه عمل واقعی کسب کرده‌اند و در این موضع هستند که نیازهای خود را بر حسب شایستگیهایی که می‌تواند کار آنها را تسهیل و اثربخشی آنها را تضمین کند، ارزشیابی کنند. واژه‌ای که در خلال چند سال گذشته به کار رفته تا موضوع شایستگیهای معلم را ترسیم و بازنمایی کند، واژه «صلاحیت» است. در چارچوب برداشتی گسترده‌تر از این واژه، یک رویکرد کل‌گرایانه اتخاذ می‌شود (اینگوارسون[1]، ۱۹۹۸) که با توجه به آن، واژه صلاحیت، متضمن کیفیتها و نگرشهای فردی معلمان و نیز مهارتها و دانش آنهاست که به عنوان نتیجه کارشان ظهور پیدا می‌کند (لیاکوپولو[2]، ۲۰۱۱).

احمدی و همکاران (۱۳۹۵) صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان را به عنوان آن دسته از مهارتها و دانشهایی تعریف می‌کنند که به معلمان کمک می‌کند تا در فرایند تدریس با داشتن ورودیهای مشخص نتایج مشخص به دست بیاورند. آنها، پرداختن به این صلاحیتها را تضمین خروجیهای مورد انتظار فرایند تدریس (کیفیت تدریس) از یک سو و صحت فرایند آن (تدریس خوب) از سوی دیگر می‌دانند و بر این اساس معتقدند که دسته‌بندی و پرداختن به همه ابعاد تدریس در این مهم واجب است، اما بر این باورند که افراط در ایجاد شاخ و برگهای جدید علاوه بر ایجاد فضای ابهام، معلمی را به حرفه‌ای دست نیافتنی تبدیل خواهد کرد (پیشین).

به نظر صافی (۱۳۸۷) «در جهان امروز، معلم شایسته معلمی است که بداند چرا آموزش می‌دهد، به چه کسی آموزش می‌دهد، چه مطالبی را آموزش می‌دهد، چگونه آموزش می‌دهد، کجا آموزش می‌دهد، با چه ابزارها و روشهایی آموزش می‌دهد، چگونه ارزشیابی می‌کند؟ معلم شایسته معلمی است که راه و رسم چگونه آموختن و چگونه اندیشیدن و چگونه زیستن را به دانش‌آموزان می‌آموزد و به خودسازی و دانش‌افزایی خود نیزتوجه دارد» (ص. ۱۷۵).

ملکی (۱۳۷۶) با تأکید بر اهمیت نوع نگرش و طرز تلقی معلم اظهار می‌کند که صلاحیتهای معلمی را می‌توان در سه حیطه طبقه‌بندی نمود:

الف) صلاحیتهای شناختی: منظور از صلاحیتهای شناختی، مجموعه آگاهیها و مهارتهای ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد.

1. Ingvarson
2. Liakopoulou

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

به عنوان مثال «شناخت علایق و تواناییهای ذهنی یادگیرنده» یکی از صلاحیتهای شناختی معلم است.

ب) صلاحیتهای عاطفی: منظور از صلاحیتهای عاطفی مجموعه گرایشات و علایق معلم نسبت به مسائل و موضوعات مرتبط با تعلیم و تربیت است. به عنوان نمونه «گرایش و علاقه به تکریم دانش‌آموز» یکی از صلاحیتهای عاطفی است.

ج) صلاحیتهای مهارتی: آن بخش از صلاحیتهاست که به مهارتها و تواناییهای علمی معلم در فرایند یادگیری مرتبط می‌شود. به عنوان مثال مهارت معلم در تهیه درس یکی از این صلاحیتهاست (ص. ۱۴). وی پس از مطرح کردن این صلاحیتها نتیجه می‌گیرد که از مجموعه صلاحیتهای سه‌گانه مورد اشاره، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود (پیشین).

اگر چه مراجعه به منابع داخلی و خارجی پیرامون صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان نشان می‌دهد که دسته‌بندیهایی متفاوت از شایستگیهای معلمان ارائه شده است، اما با توجه به عمده تعاریفی که از واژه صلاحیت مطرح شد و به استناد آنکه در بیشتر موارد، صلاحیت به منزلهٔ مجموعه‌ای از ویژگیها، دانشها و تواناییها تعریف شده است، طیف گسترده شایستگیهایی را که معلمان باید از آنها برخوردار باشند، می‌توان به شرح زیر طبقه‌بندی کرد:

- **صفات، ویژگیهای شخصیتی، نگرشها و عقاید**

در فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی، attribute به معنای صفت، متغیر کیفی، خصلت و ویژگی ذکر شده است. صفات و به‌ویژه صفات حرفه‌ای، ویژگیهایی را ترسیم می‌کنند که به منزلهٔ ویژگیهای ضروری برای تدریس اثربخش، قابل شناسایی و معرفی اند. این صفات، اطمینان خاطر می‌دهند که معلمان برای چالشها، نیازها و الزامات تدریس آماده اند و شیوه کار و همکاری معلمان با دانش‌آموزان، والدین و دیگران را توصیف می‌کند. صفات حرفه‌ای، شالوده و بنیان ارزشها، باورها و مهارتها را برای تصمیمات و اقداماتی فراهم می‌آورند که معلمان در کار روزانه خود اتخاذ می‌کنند. در مجموع، صفات، نگرشها و رفتارهایی را که معلمان می‌توانند از طریق آنها، توانایی خود را برای سهولت بخشیدن به یادگیری دانش‌آموزان به نمایش بگذارند، توضیح می‌دهند (کولشریشتا و پاندی[1]، ۲۰۱۳).

ویژگیهای شخصیتی مربوط به نقش حرفه‌ای معلم می‌شود که می‌تواند از طریق آموزش پیش از خدمت و کارآموزی مداوم، رشد و توسعه یابد. مطالعات نشان داده‌اند که ویژگیهایی مانند

1. Kulshrestha & Pandey

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

انعطاف‌پذیری، شوخ‌طبعی، بی‌طرفی، شکیبایی، شور و اشتیاق، خلاقیت، توجه و علاقه به دانش‌آموزان، همگی به اثربخشی معلمان کمک می‌کنند (مالیکو[1]، ۲۰۰۵؛ هارسلت[2] و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از لیاکوپولو، ۲۰۱۱) و به نظر می‌رسد که خود معلمان هم بر این باورند که اثربخشی آنها نمی‌تواند صرفاً از طریق کسب دانش و مهارتها تأمین شود بلکه به شخصیت آنها هم بستگی دارد (پیشین).

این گروه از شایستگیها، همچنین شامل نگرشها و باورهای معلم درباره یاددهی- یادگیری و نقش او می‌شود و همه اینها شیوه‌ای را که معلم انتخاب می‌کند، ارزشیابی می‌کند و دانش کسب شده را درک می‌کند و نیز طریقه‌ای را که در عمل از این دانش منتفع می‌شود، تحت تأثیر قرار می‌دهد چرا که این شیوه عمل، از آن دانش شکل می‌گیرد (فیمن – نمسر،۱۹۹۰؛ شون،۱۹۸۳؛ زایخنر و لیستون، ۱۹۹۶، به نقل از پیشین). عامل دیگری که به اثربخشی معلمان کمک می‌کند احساس تعلق به شغل معلمی (کولادارسی[3]،۲۰۰۲) و علاقه به زندگی شخصی دانش‌آموزان و خانواده‌های آنهاست (هارسلت و همکاران،۲۰۰۰). نگرشهای معلمان همچنین تأثیر می‌گذارد بر میزان تعهد آنها نسبت به وظایفشان، بر شیوه‌ای که تدریس می‌کنند و بر نحوه برخورد آنها با دانش‌آموزان و نیز اینکه رشد حرفه‌ای خود را چگونه تصور می‌کنند (چن و روونگو[4]،۲۰۰۰؛ دارلینگ– هاموند،۲۰۰۰، به نقل از سوئی چو گو[5]، ۲۰۱۳). از مجموع آنچه گفته شد می‌توان استنتاج کرد که این گروه از شایستگیها اشاره دارد به اینکه «معلمان باید چگونه باشند[6]».

- **دانشها**

این دسته از شایستگیها، شامل آنچه «معلمان باید بدانند[7]»، می‌شود. در استانداردهای حرفه‌ای استرالیا برای معلمان[8] (۲۰۱۷)، معلمان شایسته در حیطه دانش حرفه‌ای افرادی هستند که «از مجموعه‌ای از دانش و پژوهش حرفه‌ای کمک می‌گیرند تا در بافتهای آموزشی خود، به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند. آنها دانش‌آموزان خود را به خوبی می‌شناسند و این شناخت، شامل آگاهی از پیش‌زمینه‌های متفاوت زبانی، فرهنگی و مذهبی دانش‌آموزان می‌شود. آنها می‌دانند که چگونه، تجاربی که دانش‌آموزان با خود به کلاس درس می‌آورند، یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و

1. Malikow
2. Harslett
3. Coladarsi
4. Chen & Rovengo
5. Swee Choo Goh
6. How teachers should be
7. What teachers should know
8. Australian Professional Standards for Teachers

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

نیز می‌دانند که چگونه درسهای خود را سازمان دهند تا به رشد جسمی، اجتماعی و فکری و نیز ویژگیهای مطلوب دانش آموزان دست یابند».

معلمان، محتوای موضوعات و برنامه درسی خود را می‌دانند. با مفاهیم اساسی، ساختار و فرایندهای پژوهشی مرتبط با برنامه‌هایی که آموزش می‌دهند، آشنا هستند و می‌دانند که چه چیزی راهبردهایی را تشکیل می‌دهد که از نظر رشدی برای تنظیم برنامه‌های یاددهی- یادگیری آنها مناسب است و از این دانش برای معنادار ساختن محتوا برای دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. آنها با فناوری اطلاعات و ارتباطات آشنا هستند و می‌دانند که چگونه از آن برای وسعت بخشیدن به روشها و گستره یادگیری دانش‌آموزان خود بهره بگیرند (مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه[1]، ۲۰۱۷: ۵)

در ملاحظه منابع مربوط به دانش حرفه‌ای معلمان، در نظر گرفتن حیطه‌های دانش معلم از نظر شولمن[2] (۱۹۸۶) ارزشمند است. به نظر شولمن، هفت حیطه مرتبط با دانش معلم وجود دارد که شناخت آنها برای تدریس ضرورت دارد: دانش عمومی تربیتی، دانش دربارهٔ دانش‌آموزان و چگونگی یادگیری آنها، دانش موضوع درسی، دانش تربیتی موضوعی، دانش دربارهٔ محتواهای دیگر، دانش دربارهٔ برنامه درسی و دانش درباره اهداف آموزشی. به این ترتیب دسته دیگری از شایستگیهای اساسی که معلمان باید از آن برخوردار باشند شامل انواع دانشی می‌شود که می‌توان آنها را به شرح زیر طبقه بندی کرد:

الف) دانش محتوایی یا موضوعی[3]؛ ب) دانش تربیتی[4]؛ پ) دانش تربیتی موضوعی[5]؛ ت) دانش دربارهٔ یادگیرنده[6]؛ ث) دانش برنامه درسی[7]؛ ج) دانش عمومی تربیتی[8]؛ چ) دانش درباره بافتها[9]؛ ح) دانش درباره خود[10].

- **عمل و مهارتهای حرفه‌ای**[11]

این دسته از شایستگیها، شامل آنچه «معلمان باید بتوانند انجام دهند[12]»، می‌شود. بنابر استانداردهای حرفه‌ای استرالیا برای معلمان (۲۰۱۷)، معلمان شایسته می‌توانند یادگیری را خوشایند

1. Australian Institute for Teaching and School Leadership
2. Shulman
3. Subject/content knowledge
4. Pedagogical knowledge
5. Pedagogical content knowledge
6. Knowledge of learners
7. Curriculum knowledge
8. General pedagogical knowledge
9. Knowledge of contexts
10. Knowledge of self
11. Professional practice and skills
12. What teachers should be able to do

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

و ارزشمند سازند. آنها قادرند محیطهای یادگیری قابل اطمینان، فراگیر و متغیر را به وجود آورند و حفظ کنند و طرحهای مدیریت رفتار قابل حصول و منصفانه‌ای را به اجرا گذارند. آنها از فنون ارتباطی سنجیده و بخردانه‌ای استفاده می‌کنند.

معلمان مجموعه‌ای از راهبردهای تدریس اثربخش را در اختیار دارند و از آنها بهره می‌گیرند تا برنامه‌های تدریس و درسهای به خوبی طراحی شده را به اجرا درآوردند. آنها به طور منظم همه ابعاد شیوه عمل تدریس خود را ارزشیابی می‌کنند تا اطمینان حاصل کنند که نیازهای یادگیری دانش‌آموزان را تأمین می‌کنند. اطلاعات و داده‌های ارزیابی دانش‌آموز را تفسیر می‌کنند و از آنها بهره می‌گیرند تا موانع یادگیری را تشخیص دهند و دانش‌آموزان را برای بهبود عملکرد خودشان به چالش بکشند. آنها در همه مراحل چرخه یادگیری مشتمل بر برنامه‌ریزی برای یادگیری و ارزیابی، تهیه برنامه‌های یادگیری، تدریس، سنجش، ارائه بازخورد درباره یادگیری دانش‌آموز و گزارش‌دهی به والدین، به طور مؤثری عمل می‌کنند (مؤسسه استرالیایی تدریس و رهبری مدرسه، ۲۰۱۷).

در استانداردهایی که کالج معلمان اونتاریو[1] (۲۰۱۸) منتشر کرده، استانداردهای عمل برای حرفه تدریس که مشتمل بر پنج استاندارد است (از جمله عمل حرفه‌ای) به این شرح تعریف شده است: «معلمان، دانش و تجربه حرفه‌ای را به کار می‌گیرند تا یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا بخشند. آنها از علم تربیت، سنجش و ارزشیابی، منابع و فناوری مناسب و مقتضی در برنامه‌ریزی و پاسخگویی به نیازهای تک‌تک دانش‌آموزان و اجتماعات یادگیری بهره می‌گیرند. آنها از طریق پژوهش، گفتگو و بازاندیشی مداوم، شیوه عمل خود را اصلاح می‌کنند».

همان‌گونه که در سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (۱۳۹۵) هم اشاره شده است تعدد ابعاد شایستگی و تحقق مراتب در هر یک از آنها نشان می‌دهد که چه ترکیب پیچیده و متنوعی از شایستگی در جهان واقعی امکان‌پذیر است. دسته‌بندی فوق از شایستگیها به صورت تصنعی[2] به این دلیل انجام شده است که در بخش بعدی مشخص شود در هر یک از برهه‌های زمانی، کدام یک یا کدام دسته از شایستگیها، بیشتر مورد تأکید بوده است.

1. Ontario College of Teachers

۲. واژه «تصنعی» در اینجا از آن رو مورد استفاده قرار گرفته است که در ادبیات نظری و پژوهشی حوزه شایستگیها یا صلاحیتهای معلمان، اولاً دسته‌بندیهای متفاوتی صورت گرفته است و ثانیاً و مهم‌تر از آن اینکه «شایستگیها، به عنوان قابلیتهای درهم تنیده‌ای شناخته می‌شوند که در طول کار معلم و با تأمل بر شیوه عمل و بازاندیشی در تعاملهای حرفه‌ای چندگانه شکل می‌گیرند». میلر و کاستنر، شایستگیهای معلم را به عنوان یک پدیده قلمداد می‌کنند (میلر و کاستنر، به نقل از کلاندینین و هوسو، ۲۰۱۷، صص. ۷۸۰ – ۷۷۹).

علاوه بر این، در بحث پیرامون شایستگیهای حرفه‌ای شناسایی شده برای معلمان در چارچوب سند تحول بنیادین و سایر اسناد بالادستی، لازم است به این نکته توجه شود که رویکرد یکپارچه و کل‌نگرانه به شایستگیهای معلم که با الهام از فلسفه تربیت شکل گرفته، مسئله ای محوری است که در ادبیات این موضوع همواره بر آن تأکید شده است و نباید مورد بی‌توجهی و غفلت قرار گیرد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

نگاهی به شایستگیهای مورد انتظار از معلمان: گذشته، حال و آینده

صافی (۱۳۹۶) با بیان تاریخچه ای کوتاه از چگونگی شکل‌گیری دانشگاه فرهنگیان توضیح می‌دهد که «پس از تصویب قانون اساسی معارف در سال ۱۲۹۰ ه ش. و تشکیل و گسترش مدارس ابتدایی و دوره اول و دوم متوسطه، نیاز به معلمان حاذق برای این دوره‌ها در مناطق کشور احساس شد. از این رو، در سال ۱۲۹۷ در تهران یک باب دارالمعلمین مقدماتی به نام دارالمعلمین مرکزی برای تربیت معلمین مدارس ابتدایی تأسیس یافت. جهت تدریس عملی و تمرین آموزگاری محصلین، به دارالمعلمین مزبور یک باب دبستان ضمیمه گشت (دهقان، ۱۳۲۹). در سال ۱۳۰۷ نیز برای تأمین دبیر، دارالمعلمین عالی به وجود آمد. در سال ۱۳۱۲ با تصویب قانون تربیت معلم، دانشسرای مقدماتی برای تربیت آموزگاران دوره ابتدایی و دانشسرای عالی برای تربیت دبیران دوره متوسطه دایر گردید» (صافی، ۱۳۹۶: ۸۵). دانشسراهای مقدماتی از عمده‌ترین مؤسسات تأمین آموزگاران دوره ابتدایی به شمار آمده و فعالیت آنها با تغییرات و اصلاحات نه چندان زیادی تا اوایل انقلاب اسلامی ادامه یافت (دفتر معاونت تأمین و تربیت نیروی انسانی، ۱۳۷۳).

معلم دیروز

مرور اسناد گردآوری شده و در دسترس نشان می‌دهد که در آغاز شکل‌گیری تربیت معلم در ایران، شایستگیهای مورد انتظار از معلمان نه به شکل صریح و آشکار، بلکه به صورت تلویحی بیان شده است و تنها با بررسی محتوای برنامه‌های تربیت معلم می‌توان استنتاج کرد که معلم باصلاحیت و شایسته چه معلمی بوده است. برنامه درسی تربیت معلم مشتمل بر دروس عمومی، دروس تخصصی، یک دوره بسیار مختصر معرفه‌النفس و مهم‌تر از همه درسی تحت عنوان کلیات علم تربیت بوده است. در مورد درس معرفه النفس و نیز درس شخصیت توصیه موکد شده است که «تدریس باید همه متوجه باشد به اینکه مستمعین از این تعلیمات باید استفاده برای تعلیم شاگردان خود بکنند و مقصود این نیست که این چیزها را به شاگردان مدارس ابتدایی بیاموزند» (شرکایی، ۱۳۸۸).

آنچه در برنامه تربیت معلم حائز اهمیت بوده و به کرات دربارهٔ آن توضیح داده شده برنامه‌ای است که اینک تحت عنوان کارورزی در برنامه درسی تربیت معلم وجود دارد و دهقان(۱۳۲۹) از آن با عنوان تمرین آموزگاری یاد می‌کند. در مورد معلمانی که برای تدریس در دوره ابتدایی تربیت می‌شدند چنین مقرر بوده است که «هر یک از محصلین به نوبه خود لااقل در دو کلاس مختلف تدریس خواهند کرد. این تدریس باید تدریجی باشد به این ترتیب که اولاً، در مواردی محصل

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

تدریس کند که مطابق ذوق خود او باشد. این تدریس تحت نظر معلم کلاس مربوط مدرسه ابتدایی یا مدیر آن مدرسه یا با مشورت آنها باید تهیه شود و در حضور یکی از آنها باید گفته شود. ثانیاً، در مرحله دوم تهیه درس و تکلیف و تمرین باید به عهده محصل واگذار شود ولی معلم کلاس مربوط باید سر درس حاضر باشد. ثالثاً، کلیه وظایف معلمی را خود باید به عهده محصل تفویض و بدون حضور غیر بگذارد تدریس کند». مهم‌تر از تمرین معلمی برای هر یک از محصلین دارالمعلمین، ایجاد فضایی برای نقادی تدریس هر یک از آنها از سوی همکلاسیها بوده است. «برای هر یک از محصلین متناوباً و قبلاً معلم دارالمعلمین موضوعی معین می‌کند که در فلان کلاس باید تدریس کند. پس از خاتمه درس و رفتن شاگردان مدرسه ابتدایی، طریقه تدریس و طرز رفتار و اداره کردن کلاس از طرف معلم و محصلین دارالمعلمین مورد انتقاد و مباحثه واقع می‌شود و نکات لازمه خاطرنشان می‌گردد» (شرکایی، ۱۳۸۸). به این ترتیب، علاوه بر اینکه هر یک از محصلان با نقاط قوت و ضعف تدریس خود آشنا می‌شدند، فضایی از نقد و نقادی ایجاد شده و ظرفیت نقادی و نقدپذیری محصلان پرورش داده می‌شد.

جالب توجه است که دستور تحصیلات دانشسرای مقدماتی به مواردی اشاره دارد که پس از سالیان طولانی و هم اینک در اسناد داخلی و خارجی پیرامون صلاحیتهای معلمان منتشر شده است. در این دستور تحصیلات، اصول تعلیم و تربیت مشتمل بر این موارد اعلام شده است: «منظور اخلاقی و اجتماعی تربیت – فرق تعلیم با تربیت – تأثیر تربیت و حدود توانایی آموزگار - صفات جسمانی و عقلانی و اخلاقی که آموزگار باید داشته باشد – مراحل مختلفه زندگانی جسمانی و عقلانی و اخلاقی طفل – اختلاف اطفال از حیث استعداد و خصلت و لزوم متناسب‌سازی طریقه‌های تعلیم و تربیت با سن اطفال و استعدادهای مختلف آنها – مختصری از وسایل اندازه گرفتن و تشخیص استعدادهای اطفال - فرق تعلیم جمعی با تعلیم انفرادی – طریقه‌های مختلف تعلیم- مطالعه و تهیه درس – دفتر مطالعه – اداره کلاس – اهمیت گفتار و رفتار و وضع لباس آموزگار – جلب محبت شاگردان- کیفیت در حسن انجام وظایف آموزگار – حفظ‌الصحه شاگردان – طریق تدریس زبان فارسی– طریقه تدریس جغرافیا و تاریخ – ایجاد و تقویت حس ملیت – طریقه تدریس ریاضیات – طریقه حسی برای یاد دادن چهار عمل اصلی – حساب ذهنی– تهیه نمودن سطوح و اجسام با تخته چوبی و مقوا – طریقه تدریس علوم فیزیک و طبیعی- اهمیت مشاهده و تجربه – تهیه اسباب و ادوات، تجربه با اشیا معمولیه که در دسترس هستند – طریقه تدریس نقاشی، حفظ الصحه، اخلاق – وظایف مدیر و ناظم مدرسه – نظامنامه امتحانات رسمی –

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

مختصری از تشکیلات معارف ایران» (پیشین). ملاحظه می‌شود که آنچه در ذیل اصول تعلیم و تربیت قرار گرفته با شایستگیهایی که در حال حاضر در اسناد و ادبیات داخلی و خارجی پیرامون صلاحیتهای معلمان بیان می‌شود، مشابهت بسیار دارد. نکته‌ای که لازم است به آن توجه داده شود این است که در ادامه بر این امر تأکید شده است که «درس اصول تعلیم و تربیت باید با تجربه و مشاهده توام باشد و علاوه بر هفته‌ای یک ساعت درس عملی، محصلین این مدارس باید آنچه را در این رشته می‌آموزند در دبستان ضمیمه به مورد آزمایش و عمل بگذارند».

دهقان (۱۳۲۹) شایستگی مورد انتظار از خروجیهای دانشسرای مقدماتی را چنین توصیف می‌کند: «با مَبادی علوم و ادبیات آشنایی کافی داشته و به اسرار طبیعت و شگفتیهای خلقت تا حدی واقف باشد. به علاوه یک زبان خارجی را نیز به اندازه‌ای بداند که استفاده از کتب و مجلات خارجی برایش میسر باشد تا پیوسته از تحولات و سیر تعلیم و تربیت در دنیا و روشهای جدید تربیتی اطلاع یابد و بدین ترتیب معلومات مکتسبه دانشسرایی خود را همیشه در ضمن عمل تجدید نموده توسعه دهد».

در ماده ۲۸ نظامنامه دارالمعلمین مرکزی آمده است که «نظم داخلی و روابط معلمین و اعضای مدرسه با متعلمین باید به نحوی باشد که متعلمین را به جرأت، راستی، امانت، وقار و متانت، عزت‌نفس، شرافت، مهر و رأفت، حسن تکلم و ادب، قید به انجام وظیفه و تکلیف، وارستگی از عموم آلایشهای زشت و موذی و سایر شرایط لازمه برای معلمین و مربیان اطفال و جوانان عادت دهد و طریق رفتار با متعلم را عملاً به ایشان بیاموزد» (صافی، ۱۳۷۱: ۱۳). گنجاندن این عبارت در دستور تحصیلات دانشسرای مقدماتی که آموزگاران باید از هر نظر سرمشق شاگردان واقع شوند بنابراین باید همواره مراقب وضع لباس و گفتار و کردار خود باشند، همان تأکیدی را بر نقش الگویی معلم دارد که بعدها در بند هفت بخش بیانیه ارزشها در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) با مضمون «نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت کننده و اسوه ای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق ماموریتهای نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی» ملاحظه می‌شود.

معلم امروز

پس از پیروزی انقلاب اسلامی و به تبع فضای حاکم بر جامعه، باورهای اعتقادی و انقلابی و پایبندیهای دینی قوت بیشتر می‌گیرد و جزء شایستگیهای ضروری معلمان معرفی می‌شود. چنانکه در سال ۱۳۶۲ هدف تأسیس مراکزتربیت معلم چنین بیان می‌شود: «مراکز تربیت به منظور تربیت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

معلمان صالح، ذی‌فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه جهت تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش دوره‌های قبل از دبستان، دبستان و راهنمایی تحصیلی سراسر کشور تأسیس می‌شوند» (شرکایی، ۱۳۸۸: ۱۶۷). همچنین در اساسنامه دانشسراهای تربیت معلم مصوب همان سال، بیان شده است که «دانشسراهای تربیت معلم به منظور تربیت آموزگاران صالح، آگاه به مسائل تعلیم و تربیت اسلامی و ذی‌فن و معتقد به ولایت فقیه و آشنا به فنون مقدماتی نظامی جهت تربیت و تعلیم در دبستانها بالاخص در روستاها و مناطق محروم کشور تأسیس می‌گردد» (پیشین: ۱۶۹).

در گزارشی که معاونت تأمین و تربیت نیروی انسانی در سال ۷۰-۱۳۶۹ تهیه کرده است، ضرورت تحول در روش تربیت معلمان آگاه، ورزیده و مؤمن، غیرقابل انکار تلقی و استدلال شده است که وجود معلمانی با داشتن معلومات اما فاقد مهارتهای حرفه‌ای لازم در امر تدریس و یاددهی، پاسخگوی نیازها و اهداف تربیتی نظام جمهوری اسلامی ایران نخواهد بود. در بخشی از این گزارش آمده است که «معلم باید به مسئولیت خطیر خود آشنا باشد و از طریق دوره‌های تربیت معلم، مطالعه و تجربه‌اندوزی، صلاحیتها و تواناییهای لازم را کسب نماید. او باید بداند چه چیزی را؟ به چه کسی؟ چرا؟ و چگونه؟ بیاموزد» (ص. ۱۰). همچنین بیان شده است که معلمان آینده باید انسانهایی متعادل و برخوردار از ساختار شخصیتی سالم باشند. به این ترتیب، اگر چه در این دوره برخورداری معلمان از ویژگیهای اخلاقی و شخصیتی اهمیت و برجستگی خاصی دارد و نقش محوری پیدا می‌کند اما همان‌طور که ملاحظه می‌شود در بعد حرفه‌ای، بیشترین تاکید بر برخورداری معلم از توانایی و مهارت معلمی کردن متمرکز است و در این راستا، برنامه‌های درسی و فعالیتهای آموزشی، بیشتر معطوف به کارورزی و تمرین معلمی بوده است.

تحول قابل ملاحظه دیگر در این دوره، انتظارات مذکور در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) است که تهیه و اجرای آن نقطه عطفی در تاریخ آموزش و پرورش محسوب می‌شود. در فصل دوم سند تحول و در بخش بیان ارزشها به نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و نیز مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریتهای نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی اشاره شده است. همچنین در ذیل هدف عملیاتی شماره ۱۱، راهکار ۴-۱۱ ناظر به ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگیهای اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی است. راهکار ۵-۱۱ به ایجاد انعطاف در برنامه‌های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظام تعلیم و تربیت رسمی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

عمومی با تأکید بر رویکرد تلفیقی و به روزرسانی توانمندیهای تربیتی و تخصصی معلمان اشاره دارد. در راهکار ۶-۱۱ استقرار ساز و کارهای ارتقای توانمندیهای معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه مورد توجه قرار گرفته است، به ویژه سازوکارهایی که به تقویت هویت حرفه‌ای آنان می‌انجامد. همچنین در راهکار ۷-۱۱ به توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندیهای حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصتهای بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و برگزاری جشنواره‌های الگوی تدریس برتر و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیتهای پژوهشی معلمان توجه شده است. راهکار ۱۰-۱۱ بر جلب مشارکت دانشگاههای برتر و حوزه‌های علمیه در امر تربیت تخصصی–حرفه‌ای و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان تأکید دارد.

بنابر تعریف مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، شایستگیها، مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندیها و مهارتهای فردی و جمعی ناظر به همه جنبه‌های هویت (در ابعاد فردی و جمعی) است (ص. ۱۳۸) و از آنجا که براساس یافته‌های فلسفه تربیت، هویت دارای لایه‌ها و ابعاد مختلف است در بحث تربیت معلم نیز با تأکید بر تعمیق هویت مربیان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی می‌باید بر تکوین همه مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای - اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش تربیتی و مهارتهای تربیتی ایشان- به صورت یکپارچه برنامه‌ریزی نمود (پیشین: ۳۸۶).

در سند طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (۱۳۹۵)، با اذعان به امکان‌پذیری ترکیب پیچیده و متنوعی از شایستگی در جهان واقعی، شایستگی معلمی کردن (معلم حرفه‌ای) به عنوان یک پدیده واحد و شایستگی‌محوری متشکل از دو نوع شایستگی تصور شده است: شایستگیهای کلیدی و شایستگیهای اساسی. در این سند و با این تعبیر از شایستگی حرفه‌ای‌گری معلم، شایستگیهای کلیدی عبارت از این موارد برشمرده شده است: شایستگیهای معطوف به دانش موضوعی (شایستگی تخصصی رشته)، شایستگی معطوف به دانش تربیتی، شایستگی معطوف به عمل تربیتی و شایستگی معطوف به دانش عمومی. در ادامه و در بیان ابعاد اساسی شایستگی، به شایستگیهایی اشاره شده است که در هر دسته از شایستگیهای کلیدی مذکور در فوق، به ترتیب یک نمونه (به عنوان مثال) ذکر می‌شود: تسلط بر دانش موضوعی، قابلیت تشخیص ماهیت فرصتهای تربیتی و آثار آن، قابلیت خلق موقعیتهای تربیتی اثربخش در رشته و علاقمندی به حفظ

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

سلامت و محیط زیست. البته باید به این نکته توجه داشت که اگر چه انتظار می‌رود این شایستگیها از طریق برنامه درسی تربیت معلم در دانشجو–معلمانی که قرار است در حرفه معلمی مشغول به کار شوند، محقق گردد لیکن این همه چیزی نیست که می‌بایست در ایشان محقق گردد بلکه هم این شایستگیها و هم آنچه که از خلال فعالیتهای تربیتی و فرهنگی کسب می‌شود، فرد را آماده معلمی کردن می‌سازد.

در پژوهشهایی هم که طی سالهای اخیر انجام شده است، شایستگیهای مورد انتظار از معلمان گاه با مراجعه به مبانی نظری حوزه صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان، گاه با مراجعه به آرای متخصصان و صاحب‌نظران و گاه با ابتناء بر اسناد بالادستی کشور یا اسناد تحولی آموزش و پرورش شناسایی و معرفی شده است که در ادامه فقط به چند مورد اشاره می‌شود. یافته‌های پژوهش خروشی و همکاران(۱۳۹۶) در قالب یک مدل مفهومی، چهار دسته اصلی شامل شایستگیهای دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی موضوعی و دانش عمومی را نشان می‌دهد. یافته‌های مربوط به شایستگیهای دانش موضوعی حاکی ازآن است که یک معلم شایسته باید بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول در زمینه آموزش مسلط باشد. یافته دیگر این پژوهش، نشانگر شایستگیهایی است که به جنبه‌های عمل تربیتی معلم برمی‌گردد. این ویژگی هم نقش روشی و هم نقش غایی را برای معلم دارد. همچنین او باید معلمی خردورز باشد که توانایی جستجوگری و پژوهشگری در رفع و حل مسائل را داشته باشد و به مثابه کنشگر اجتماعی و مجتهد تربیتی در جریان تربیت فراگیران عمل کند.

یافته‌های مطالعه عباباف و همکاران(۱۳۹۳)، به شکل‌گیری صلاحیتهای حرفه‌ای معلمان در دو زمینه صلاحیتهای حرفه‌ای متناسب با دانش برنامه درسی و صلاحیتهای حرفه‌ای متناسب با عمل برنامه درسی هدایت شده‌اند که هر کدام مشتمل بر چندین مؤلفه حرفه‌ای اند. صلاحیتهای حرفه‌ای متناسب با دانش برنامه درسی شامل دانش موضوعی، دانش پداگوژی، دانش روانشناسی و دانش اجتماعی می‌شود. صلاحیتهای حرفه‌ای متناسب با عمل برنامه درسی مشتمل بر رویکردهای یاددهی– یادگیری، سنجش و اندازه‌گیری و فناوری اطلاعات و ارتباطات است. مؤلفان در ادامه به این نکته توجه می‌دهند که جهان‌بینی، ارزشهای دینی و اخلاقی، سطح انگیزش، هوش و سبک تربیتی معلم اگر مهم‌ترین عامل تلقی نشود قطعاً جهت‌دهنده و عامل اثرگذار بر دانش و عمل حرفه‌ای معلم خواهند بود. هر چند آموزش بر باورها، تمایلات، اخلاق و تفکر معلم اثرگذار است،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

اما این اثرگذاری به سختی درونی می‌شود زیرا این امور ارتباط تنگاتنگی با انتخاب، شخصیت و پیشینه تربیتی معلم دارند.

ساختار نهایی الگویی که عسکری‌متین و کیانی (۱۳۹۷) ارائه می‌کنند مشتمل بر هفت ساحت است که عبارت اند از: ۱- برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای آموزش؛ ۲ – برنامه‌ریزی و طراحی برای یادگیری؛ ۴ – مدیریت پیرامون و محیط یادگیری؛ ۵ – مسئولیت سازمانی و توسعه حرفه‌ای؛ ۶ – سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی؛ و ۷ – معنویت، اخلاق و خداباوری. دو تا از عمده‌ترین یافته‌های پژوهش دیبایی و همکاران(۱۳۹۵) حاکی از آن است که: ۱- چارچوب مفهومی شایستگی معلمان را می‌توان بر اساس مدارک و مستندات مرتبط در پنج مؤلفه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگیهای شخصیتی تدوین نمود. ۲- میزان توجه به مؤلفه‌های شایستگی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش متفاوت است، به‌طوری‌که بیشترین تأکید بر مؤلفه ویژگیهای شخصیتی و کمترین تأکید بر مؤلفه توانایی شده است.

در مجموع و همان طور که ملاحظه می‌شود، بر اساس محتوای اسناد بالادستی و الگوهای راهنمای تهیه شده و نیز پژوهشهای انجام شده، معلمان امروز می‌بایست از دانش لازم در حوزه‌های تخصصی، تربیتی، تربیتی موضوعی و عمومی و نیز تواناییها و مهارتهای حرفه‌ای برای ایفای نقش معلمی برخوردار باشند. علاوه بر دانش، توانایی و مهارتهایی که در اسناد بالادستی و الگوهای راهنما به آنها پرداخته شده و به تفصیل بیان شده‌اند و همان طور که پیش از این هم اشاره شد و یافته‌های پژوهشهای مذکور نشان می‌دهند، آنچه از معلم امروز ایران انتظار می‌رود برخورداری از ویژگیهای شخصیتی و ارزشهای دینی و اخلاقی است که بی‌تردید، جهت‌دهنده و عامل اثرگذار بر دانش و عمل حرفه‌ای معلم خواهند بود.

معلم آینده

حرفه تدریس، در آینده، با انواع تازه‌ای از مسئولیتها، نقشها و صلاحیتها مواجه می‌شود. درنتیجه آموزش و تربیت معلم می‌بایست با تقاضاهای اجتماعی جدید و نیز نیازهای تازه دانش‌آموزان هماهنگ و سازگار شود (وینا و پالاشان[1]، ۲۰۱۴). شایستگیهای لازم برای معلم آینده تابعی از وضعیت آموزش و پرورش آینده است که در وب‌سایت مدارس قرن بیست و یکم[2] این چنین توصیف می‌شود: آموزش و پرورش قرن بیست و یکم، بی‌باکانه و متهورانه است، قالب را می‌شکند، منعطف، خلاق، چالش برانگیز و پیچیده است. آموزش و پرورش قرن بیست و یکم به

1. Voinea & Pălăşan
2. www.21stcenturyschools.com/About.htm

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

دنیای به سرعت در حال تغییری می‌پردازد که سرشار از مسائل تازه باورنکردنی و نیز امکانات تازه هیجان‌انگیز است. به گفته لم[1] و همکاران (۲۰۱۷) «تا حد زیادی آشکار شده است که نیروی کار مورد نیاز از سوی اقتصادی که به طور فزاینده جهانی می‌شود مستلزم مدلی متفاوت از آموزش و پرورش است – مدلی که از مهارتهای قرن بیستمیِ تکرار، دانش کاربردی پایه و سوادآموزی محدود فراتر رود» (ص. ۸). مؤلف دو توجیه اساسی برای نیاز به بازاندیشی درباره انواع دانش مورد نیاز برای یادگیری دانش‌آموزان و به تبع آن شایستگیهای مورد نیاز برای معلمان جهت آموزش و یاد دادن را در این قرن مطرح می‌کند: مدرن‌سازی فناورانه و جهانی شدن. مدرن‌سازی فناورانه شامل جابه‌جایی اقتصادی در کشورهای توسعه یافته از کارهای یدی و یکنواخت به اقتصاد فکری و دانشی و انتشار فناوری از صرفاً محل کار به همه ابعاد و جنبه‌های زندگی فردی و حرفه‌ای است. جهانی شدن شامل شکستن مرزهای اقتصادی، اجتماعی و ملی و رواج یک جامعه جهانی متنوع و به تازگی مرتبط شده به یکدیگر که از طریق مدرن‌سازی فناورانه تسهیل شده و شتاب گرفته است. این دو، نیروی قوی پیش برنده هزاره جدید آموزش و پرورش هستند که همه نظامهای آموزشی از جمله نظام آموزشی ایران را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، تغییرات ایجاد شده در مهارتهای مورد نیاز قرن بیست و یکم، دلالتهایی اساسی برای صلاحیتهایی دارد که خود معلمان به آنها نیازمندند تا این مهارتها را به شکلی اثربخش به دانش‌آموزان بیاموزند. در گذشته، انتظار می‌رفت که آنچه را معلم تدریس می‌کند برای تمام عمر کفایت کند و در نتیجه، تدریس سرفصلهایی ثابت پذیرفته شده بود. اما برای دنیای همواره در تغییر آینده، نیاز به آن است که معلم، دانش آموزان را قادر سازد تا به یادگیرندگانی مادام‌العمر تبدیل شوند و شیوه‌های پیچیده تفکر و راههای پیچیده کاری را که حتی کامپیوتر نمی‌تواند به آسانی از عهده آن برآید، مدیریت کنند.

کرلوئیک[2] و همکاران (۲۰۱۳) با بهره‌گیری از نتایج فراتحلیل پانزده گزارش و مقاله بررسی‌شده پیرامون دانش مورد نیاز دانش‌آموزان برای قرن بیست و یکم، سه دسته کلی دانش را معرفی می‌کنند که عبارت‌اند از: دانش اساسی[3] (شامل زیرشاخه‌هایی همچون استانداردهای علمی بالا، شایستگی ریاضی و علمی، موضوعات اصلی، سواد کمّی، ذهن نظم‌یافته، دانش پیشرفته در موضوعات سنتی و برنامه درسی اصلی)، فرادانش[4] (شامل زیرشاخه‌هایی همچون خلاقیت و

1. Lamb
2. Kereluik
3. Foundational knowledge
4. Meta knowledge

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

نوآوری، تفکر خلاق، خلاقیت و تفکر انتقادی و ذهن آفریننده) و دانش انسان‌گرایانه[1] (شامل زیرشاخه‌هایی همچون آگاهی اخلاقی و عاطفی، استدلال اخلاقی، همدلی، ذهن اخلاقی، ذهن آمیخته با احترام، مدیریت احساسات، هوش هیجانی، استانداردهای اخلاقی بالا).

آنها پس از بیان این سه دسته دانش، نتیجه می‌گیرند که معلمان باید نخست، به اندازه کافی در زمینهٔ موضوعات علمی آموزش ببینند و کارکشته و ماهر شوند، در اجتماعات یادگیری هدفمند همکاری کنند و با پرسشهایی درگیر شوند که مستلزم تأمل و بازاندیشی است. دوم با فناوری آشنا شوند و الفت بگیرند، زیرا دانستن کاربرد فناوری بسیار مهم است؛ دانستن اینکه چه وقت از یک فناوری خاص برای فعالیتهایی مانند تشریک مساعی و همکاری استفاده کنند یا دانستن چرایی استفاده از یک فناوری معین برای کسب دانش موضوعی خاص، نوعی از دانش بی‌نهایت مهم، قابل انتقال و بی اندازه مرتبط است. سوم، معلمان نیاز دارند که بدانند چگونه شایستگی فرهنگی، آگاهی عاطفی و مهارتهای رهبری را پرورش دهند تا تعاملها و روابط معنادار را تسهیل کنند.

فالکنر و لِیتم[2] (۲۰۱۶) بر این موضع خرده می‌گیرند که در حالی که لزوم دگرگون شدن و تغییر دادن محتوای برنامه درسی، شیوه‌های عمل کلاسی و محیطهای یادگیری تأیید و به رسمیت شناخته شده است، اما به ویژگیهایی که معلم برای غلبه کردن و فائق آمدن بر ناپایداری و عدم قطعیت نیاز دارد، کمتر توجه شده است. به نظر آنها سه تا از این ویژگیها عبارت اند از: ماجراجویی و خطرپذیری، انعطاف‌پذیری و حل مسأله خلاقانه. حل مسأله، فراشناخت، تفکر نقادانه، تشریک مساعی و ارتباط، مهارتهایی هستند که در آینده، هم خود معلمان به آنها نیاز دارند و هم باید دانش‌آموزان را به این مهارتها مجهز سازند تا بتوانند با موقعیتهای متعدد و متنوع نوپدید در کلاس درس، مدرسه و جامعه مواجه شوند و در صدد حل مسائل گوناگون برآیند.

خوشبختانه چنان که در زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی مبانی نظری تحول بنیادین (۱۳۹۰: ۳۸۵) ملاحظه می‌شود، جهت‌گیری کلان این زیرنظام موقعیت – محور است و با توجه به تصریح اینکه «تغییر و اصلاح موقعیت متضمن سروکار داشتن با مسئله‌های پیچیده و واقعی، پایبندی شخصی و تعامل با افرادی با سطوح متفاوت شایستگی است» (ص. ۳۸۵)، با نگاهی آینده‌نگرانه، ضرورت برخورداری معلمان از شایستگیهای مورد اشاره در فوق را پشتیبانی نموده است.

1. Humanistic knowledge
2. Faulkner & Latham

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بررسی شایستگیهای مورد انتظار از معلمان از بدو شکل‌گیری و استقرار نظام تربیت معلم در ایران تا امروز و پیش‌بینی شایستگیهای لازم در آینده، نشانگر آن است که با گذر زمان و به تبع تغییر و تحولات پدید آمده که در آینده، چه از نظر تنوع و چه از نظر تعدد شتاب بیشتری خواهند گرفت، نوع شایستگیهای مورد انتظار از معلمان هم دچار دگرگونی شده و می‌شود. اما آنچه درخور توجه می‌باشد این است که اگرچه شایستگیهای مورد انتظار از معلمان تغییر کرده و می‌کند اما به این معنا نیست که نقشهای اصلی آنها در سه زمینه کلی دانستن، عمل کردن و ارزش نهادن تغییر کرده است. در این معنا انفصال و گسستگی میان آنچه مربیان در گذشته انجام می‌دادند، امروز انجام می‌دهند و در آینده انجام خواهند داد، وجود ندارد. معلم همواره باید از ویژگیها، دانشها، مهارتها و تواناییهایی برخوردار باشد. به عنوان نمونه اگر چه لزوم آشنایی با معرفه‌النفس(درس ارائه شده در دانشسرای مقدماتی) جای خود را به لزوم آشنایی با دانش روانشناسی (مذکور در صلاحیتهای حرفه‌ای متناسب با دانش برنامه درسی، عباباف و همکاران، ۱۳۹۳) داده است، اما به هر حال اصل ضرورت «دانستن» همچنان باقی است. در مجموع، اگر چه روشی که از طریق آن دانشی ارائه می‌شود و بر اساس آن عمل می‌شود ممکن است تغییر کند، اما ایده اصلی اینکه فرد به عنوان مربی چه می‌کند یا چه باید بکند، تغییر نکرده است و نمی‌کند. محیط کلاس درس همچنان یک محیط در حال شدن است که همواره بر دانش و هنرمندی معلم در اتخاذ تصمیمات آگاهانه و انجام دادن اقدامات سنجیده و بالبداهگی و مسأله‌گشایی معلم استوار است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

منابع

احمدی، غلامعلی؛ امینی‌زرین، علیرضا و مهدیزاده تهرانی، آیدین. (۱۳۹۵). بازنگری انواع دانش معلمی (دیدگاه لی شولمن) از منظر نظریه خبرگی (دیدگاه الیوت آیزنر) و ارتباط آن با فناوری آموزشی، نمونه‌ای از یک پژوهش توصیفی – تحلیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۵* (۴)، ۷-۲۸.

بریجانیان، ماری. (۱۳۷۳). *فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی*، ویراسته بهاءالدین خرمشاهی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

خروشی، پوران؛ نصراصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی‌پور، نعمت الله. (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحبنظران. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷* (۲)، ۱۶۹-۱۹۹.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

_____. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه آذرماه۱۳۹۰*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

دهقان، علی. (۱۳۲۹). *تربیت معلم در کشورهای فرانسه، انگلستان و ایران*. تهران: چاپخانه دانشگاه.

دیبایی‌صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۵) تبیین مؤلفه‌های شایستگی‌های حرفه ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۳* (۲)، ۱۰۹-۱۲۳.

شرکایی اردکانی، جواد. (۱۳۸۸). *تربیت معلم در آینه اسناد شورای عالی آموزش و پرورش*. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

صافی، احمد. (۱۳۷۱). *تربیت معلم در ایران، هند و پاکستان*. تهران: انتشارات مدرسه.

_____. (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده. *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴* (۴)، ۱۷۳-۲۰۰.

_____. (۱۳۹۶). *بررسی مسائل آموزش و پرورش ایران*. تهران: سمت.

عباباف، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله و فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۳). تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۱* (۲)، ۱۵۷-۱۸۲.

عسکری‌متین، سجاد و کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۷). الگوی معیار صلاحیت حرفه ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۴* (۲)، ۹-۳۰.

معاونت تأمین و تربیت نیروی انسانی، دفتر تربیت معلم. (۱۳۷۰). *گزارشی درباره تربیت معلم*. وزارت آموزش و پرورش.

معاونت تأمین و تربیت نیروی انسانی. (۱۳۷۳). *مجموعه سوم. مقررات مربوط به دانشسراهای تربیت معلم، مجموعه قوانین و مقررات مربوط به تأمین و تربیت نیروی انسانی*. وزارت آموزش و پرورش.

ملکی، حسن. (۱۳۷۶). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*. تهران: انتشارات مدرسه.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]

موسی‌پور، نعمت الله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۵). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم(برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*. تهران: معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2017). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/teach/standards

Clandinin, D. J., & Husu, J. (Eds.).(2017). *The Sage handbook of research on teacher education*. London: Sage publishing.

Competence (Human resources). (n.d.). Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/ Competence_ (human_resources)

Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Adventurous lives: Teacher qualities for 21st century learning. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(4), 137-150.

Goh, P. S. C. (2013). Conceptions of competency: A phenomenographic investigation of beginning teachers in Malaysia. *The Qualitative Report, 18*(20), 1-16.

Harslett, M., Harrison, B., Godfrey, J., Partington, G., & Richer, K. (2000). Teacher perceptions of the characteristics of effective teachers of aboriginal middle school students. *Australian Journal of Teacher Education, 25*(1), 37-45.

Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 29*(4), 127-140.

Kulshrestha, A.K., & Pandey, K. (2013). Teacher training and professional competencies. *Voice of Research, 1*(4), 29-33.

Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st century: An evidence-based review*. Project Report. NSW Department of Education, Sydney.

Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(21), 66-78.

Maaleki, A. (2018). *The ARZESH Competency Model*: *Appraisal & Development Manager's Competency Model.* LAP Lambert Academic Publishing.

OECD. (2002). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo).* Background paper. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.

Ontario College of Teachers. (2018). *The standards for the teaching profession*. Retrieved from https://www.oct.ca/public/professional-standards

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

University of Nebraska-Lincoln, Business & Finance Human Resources. (2018). *The definition of competencies and their application at NU.* Retrieved from https://hr.unl.edu/compensation/nuvalues/corecompetencies.shtml/

Voinea, M., & Pălășan, T. (2014). Teachers' professional identity in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 128*, 361-365.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5]