



The identification and explanation of factors affecting core competencies for the implementation of the teacher qualification process (case study: Shahid Rajae Teacher Training University)

Zakiya Abbasi^{1*}, AliReza Mohammadi² & Najaf Tahmasbi Pour³

1. Assistant Professor, Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran.

2. Ph. D. student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran.

3. Associate Professor, Clinical Psychology, Department of Educational and Psychology Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

- . Faculty effectiveness,
- . Legal requirements,
- . Requirements and competencies,
- . Resources and facilities,
- . Teaching qualifications,
- . Teaching and learning process.

.Corresponding author
✉ z.abbasi@sru.ac.ir

Background and Objectives: The aim of the present research is to identify the requirements and foundational competencies for the implementation of the teacher competency courses. **Methods:** This research utilized a qualitative research method and employed grounded theory, where concepts and categories were extracted through open, axial, and selective coding after conducting interviews with students and university instructors. **Findings:** The findings indicate that in designing the framework for the development of professional competencies, four main categories were established as requirements and foundational competencies. The first category is laws and regulations with 9 concepts, the second category is the effectiveness of instructors with 5 concepts, the third category is resources and facilities with 6 concepts, and the fourth category is the teaching and learning process with 3 concepts. These categories were presented as the causes for the development of professional competencies in the university. **Conclusion:** Based on the research findings, focusing on four main factors, as well as the barriers and facilitators, and the proper implementation of the professional competency process can cultivate capable human resources and teachers, which can serve as a starting point for change and transformation in the educational system and vocational schools across the country.

Received: 2025-11-03

Reviewed: 2026-01-12

Accepted: 2026-05-15

Published Online: 2025-08-23

Citation (APA): Abbasi, Z., Mohammadi, A.R. & Tahmasbi Pour, N. (2026). The identification and explanation of factors affecting core competencies for the implementation of the teacher qualification process (case study: Shahid Rajae Teacher Training University). *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*. 6(1), 22-34.

 <https://doi.org/10.48310/jcdr.2026.21376.1252>



Publisher: Farhangian University

Article type: Research Article

©2025/authors retain the copyright and full publishing rights





پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم

ISSN (Online): 2980-7948

شناسایی و تبیین عوامل مؤثر بر شایستگی‌های پایه به منظور اجرای فرآیند صلاحیت معلمی (مطالعه موردی: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی)

ذکیا عباسی^{۱*}، علیرضا محمدی^۲، نجف طهماسبی پور^۳

۱. استادیار، برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی تهران، ایران.
۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی، تهران، ایران.
۳. دانشیار، روانشناسی بالینی، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی، تهران، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف تحقیق حاضر شناسایی الزامات و شایستگی‌های پایه به منظور اجرای فرآیند دروس صلاحیت‌های معلمی است. **روش‌ها:** این تحقیق با استفاده از روش تحقیق کیفی و با بهره‌گیری از گردند تئوری (GT) که پس از مصاحبه با دانشجویان و اساتید دانشگاه مفاهیم و مقوله‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی استخراج شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها حاکی از آن است که در طراحی چارچوب توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای چهار مقوله اصلی به عنوان الزامات و شایستگی‌های پایه قرار داده شدند. مقوله اول قوانین و مقررات با ۹ مفهوم، مقوله دوم کارایی اساتید با ۵ مفهوم، مقوله سوم منابع و امکانات با ۶ مفهوم و مقوله چهارم فرآیند یاددهی و یادگیری با ۳ مفهوم بود که این مقوله‌ها به عنوان علل توسعه صلاحیت حرفه‌ای در دانشگاه مطرح بودند. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های پژوهش، تمرکز بر چهار عامل اصلی و همچنین موانع و تسهیل‌کننده‌ها و اجرای درست فرآیند صلاحیت حرفه‌ای می‌تواند منابع انسانی و معلمان توانمند تربیت کند که سرآغازی برای تغییر و تحول نظام آموزشی و هنرستان‌های سراسر کشور شود.

کلیدواژه‌ها:

الزامات قانونی
الزامات و شایستگی‌ها
صلاحیت معلمی
فرآیند یاددهی و یادگیری
کارایی اساتید
منابع و امکانات

۱. نویسنده مسئول
z.abbasi@sru.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴-۰۸-۱۲ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴-۱۰-۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۲-۲۵ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۰۱

استناد به این مقاله: عباسی، ذکیا؛ محمدی، علیرضا و طهماسبی پور، نجف. (۱۴۰۵). شناسایی و تبیین عوامل مؤثر بر شایستگی‌های پایه به منظور اجرای فرآیند صلاحیت معلمی (مطالعه موردی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی). پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم. ۶ (۱)، ۲۲-۳۴.

<https://doi.org/10.48310/jcdr.2026.21376.1252>



ناشر: دانشگاه فرهنگیان نوع مقاله: پژوهشی

©/نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

نظامی آموزشی در هر جامعه‌ای از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده، به طوری که می‌توان آن را قلب تپنده هر جامعه‌ای نامید و رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و... هر جامعه‌ای به نظام آموزشی گره خورده است. یکی از اهداف آموزش در قرن جدید دستیابی به توسعه انسانی اجتماعی پایدار است و آموزش عالی نقش بسیار مهمی در این زمینه ایفا می‌کند (Hidalgo, 2013) در این راستا یکی از مباحث مهم، مسلح کردن دانشجویان به مهارت‌ها، توانایی‌ها و شایستگی‌های پایه متناسب با نیازها و شرایط بازار کار است (malekpour lapari et al., 2022) دانشگاه می‌داند همه دانشجویان باید در مهارت‌های مربوطه آموزش ببینند (Darabi et al., 2019) و شایستگی‌های پایه را در چارچوب کلی آموزش دانشگاهی ایجاد نمایند. در واقع شایستگی‌های پایه و آموزش مبتنی بر شایستگی به موضوعی بسیار با اهمیت در آموزش دانشگاهی تبدیل شده است (Song et al, 2021) با توجه به اهمیت این موضوع و از آنجا که معلم رکن رکن هر نظام آموزشی است (Sarsarabi, 2020)؛ هر چقدر برای تربیت نیروی انسانی از جمله «معلم» سرمایه‌گذاری شود بجا و نکوست (sadeghi et al, 2023). فلذا شایستگی‌های پایه معلم اخیراً به موضوعی مورد علاقه در بین دانشگاهیان تبدیل شده است (Srisakda, 2016) در سطح بین‌الملل، علاقه فزاینده‌ای به ارزیابی شایستگی معلمان وجود دارد که ناشی از تقاضا برای تضمین کیفیت و شناخت بیشتر حرفه معلمی است (Mardapi & Herawan, 2018) اما علی‌رغم تلاش‌هایی که در زمینه شناسایی شایستگی‌های معلمان انجام شده است، تاکنون تعریفی روشن و مشترک از معلم اثرگذار و شایسته‌ترانه نشده و توافق کلینیز درباره ارزیابی شایستگی‌ها و عملکرد معلمان، وجود ندارد (Sumaryanta & Sugiman, 2018).

و امروز معلم به عنوان کارگر دانشی سطح بالا (Ventista & Brown, 2023) و یکی از اجزاء کلیدی نظام آموزشی با چالش‌های جدیدی روبروست که او را ملزم به تجهیز شدن به دانش و شایستگی‌های جدید می‌کند (Kabaday, 2016). از طرفی، اهداف آموزش و پرورش نیز به سرعت بسته به نیازهای عصر تغییر می‌کند و این امر مستقیماً روی سیستم آموزشی تأثیر می‌گذارد (Mandal, 2018). معلم به عنوان یکی از عوامل مهم پیشرفت جامعه (Kearney, 2015) بایستی متناسب با پیشرفت علم، فناوری و نظام آموزشی تربیت شود (Mulyasa, 2013).

معلم عصر حاضر نه تنها یک آموزگار، بلکه یک مربی، هادی و قهرمان یادگیری مادام‌العمر نیز است (Akbari et al., 2015) نقش آن فراتر از کلاس درس است و بر رشد شخصی و حرفه‌ای دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Kazemi Gandmani et al., 2022) همان‌طور که آموزش به تکامل خود ادامه می‌دهد، معلم نیز نقشی اساسی در شکل‌گیری نوآوری‌ها، حل مسائل جامعه و ایجاد شهروندان جهانی ایفا می‌کند (Luis, 2023) او به عنوان عامل تأثیرگذار، الهام‌بخش و آگاه در تربیت دانش‌آموزان نقش اساسی دارد (Darling-Hammond, 2010; Jan, 2017) و از آنجایی که تعلیم و تربیت یک تلاش پیچیده و چند بعدی است، معلمان باید از دانش و مهارت کافی برای پاسخگویی به نیاز موقعیت‌های آموزشی برخوردار باشند (Jentsch, 2022) و صلاحیت حرفه‌ای معلمان می‌تواند منجر به بهبود کیفیت آموزش شود (Gidari & Kakana, 2021) بنابراین، سیاست‌گذاران آموزشی در سراسر جهان به صلاحیت‌های معلمی به عنوان یک کاتالیزور نگاه می‌کنند (Lee, 2020) در واقع، رکن اصلی ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم است (Javidan et al., 2018) به‌ویژه در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای، که پیوند نزدیکی با بازار کار دارد، ضرورت تربیت معلمان با صلاحیت‌های عملی و حرفه‌ای دوچندان می‌شود (Kennedy et al, 2017).

اما دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی به عنوان یکی از قطب‌های تربیت معلم فنی برای مراکز و هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، یکی از مهم‌ترین دانشگاه‌ها در حوزه تعلیم و تربیت است، چرا که با توجه به مأموریت اصلی خود، به دنبال آن است که با ارائه صلاحیت‌های لازم به دانشجو، او را آراسته به دانش و مهارت لازم نموده و همچنین با ایجاد گرایش‌ها و باورهای مثبت، قدمی در جهت توسعه جامعه خصوصاً تعلیم و تربیت برداشته و پیشرفت آموزش و پرورش و توانمندسازی هنرآموزان را بیمه نماید. اما برای رسیدن به این مهم، فرآیند اجرای دروس صلاحیت‌های معلمی است که می‌تواند اثرات آن را دوچندان کرده و دانشجو معلمان را با توسعه حرفه‌ای روبرو کند. توسعه حرفه‌ای معلمان پتانسیل افزایش و حتی تغییر اثربخشی معلمان را در کلاس‌های درس و در طول حرفه‌شان و نیز اصلاح نظام آموزشی را به همراه دارد.

(National Research Council, 2007, Sun & Liu, 2023) با توجه به تنوع محیط‌های یادگیری (Weinberg et al., 2020) و نیازهای آموزشی متنوع قرن حاضر (Härkki et al., 2021) اهمیت توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان آشکار می‌شود، چرا که آموزش صلاحیت‌ها به دانشجو معلم برای ایجاد و بازآفرینی هویت حرفه‌ای ضروری است (Loan et al., 2023). یادگیری نحوه آموزش، ایجاد و بازآفرینی یک هویت حرفه‌ای، فرآیندی پیچیده برای دانشجو معلم است

(Pillen et al., 2013) با توجه به این مهم، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای کوششی برای ایجاد تحول در تجارب آموزشی دانشجو معلمان است (Guskey, 2002) و معلم زمانی می‌تواند ابراز کند که آراسته به صلاحیت‌های معلمی شده است که دانش و مهارت یاددهی و یادگیری در او شکل گرفته باشد (Hijazi et al., 2009) و بتواند آن را در عمل پیاده کند. از آنجایی که برنامه‌های درسی صلاحیت‌های معلمی، تلاش‌های منظمی است در جهت ایجاد تغییرات مطلوب در شیوه‌های کلاس‌داری دانشجو معلمان، نگرش‌ها و باورهای آن‌ها و در نتایج یادگیری دانش‌آموزان (Guskey, 2002)، می‌بایست با توجه به تغییرات زمانی تحول پیدا کرده و به‌روز رسانی شود و این امر جز با بررسی مداوم فرآیند اجرای صلاحیت‌های معلمی به دست نمی‌آید. بنابراین پژوهشگر بر آن شد تا تحقیقات مورد نظر در این زمینه را مورد بررسی قرار دهد و نتایج حاکی از آن بود که در سال‌های اخیر علاقه سرشاری به توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان وجود دارد و در این زمینه تحقیقات گسترده‌ای هم وجود دارد مانند (Zojaji et al., 2017 Ramnarai et al., 2022 Hanan, 2023, Rani et al., 2023 Manuzuna et al., 2024) با وجود تحقیقات گسترده در این زمینه، صلاحیت حرفه‌ای معلمان اغلب حول محور فعالیت‌های معلم است نه اینکه همگام با معلم باشد (Loughran, 2014) و در حالی که دانشجو معلم نقش‌های پیچیده‌ی زیادی را قرار است انجام دهد، حداقل آمادگی یا امکانات را برای توسعه حرفه‌ای برای ایفای این نقش‌ها دریافت می‌کند (MacPhail et al., 2019) در نتیجه، آن‌ها باید پس از تصدی سمت معلمی، مجدد به دنبال کسب دانش و مهارت‌های مربوطه باشند (Retnawat et al., 2018). (Czerniawski et al., 2016) با توجه به تحقیقی که روی شش کشور انجام داده است نیز اشاره می‌کند که دانشجو معلمان از تجربیات توسعه صلاحیت حرفه‌ای خود رضایت ندارند و پس از فراغت از تحصیل تمایل شدیدی برای یادگیری صلاحیت‌های حرفه‌ای بیشتر وجود دارد. همچنین مطالعات نشان می‌دهد که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، توسعه حرفه‌ای معلمان اغلب از الگوهای یک‌سویه و غیرمشارکتی پیروی می‌کند و نیازمند رویکردهای زمینه محور و مبتنی بر تجربه است (Vanet et al., 2012). با توجه به مطالعات انجام شده و فقدان الگوی مناسب تربیت معلم و عدم وجود چارچوب مدون در خصوص شایستگی‌های پایه (Zarei & Allahkarami, 2022) و از آنجا که کمتر به بررسی اجرای فرآیند صلاحیت معلمی در دانشگاه توجه شده است و نبود اطلاعات و تحقیقات جامع در این زمینه، شناسایی و تبیین عوامل مؤثر بر شایستگی‌های پایه به منظور اجرای فرآیند صلاحیت معلمی با نظر مدرسان دروس صلاحیت‌های حرفه‌ای و دانشجو معلمان امری ضروری است.

روش

در این پژوهش از رویکرد کیفی او با استفاده از روش گردند تئوری بر اساس الگوی اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) برای استخراج شایستگی‌های پایه و الزامات دروس صلاحیت معلمی استفاده شده است؛ پژوهشگر ابتدا با بررسی پیشینه پژوهش و مطالعات گذشته چارچوب نظری پژوهش را تهیه و بر اساس آن حدود مسئله مشخص، یافته‌های تحقیق در چارچوب تحقیقات قبلی قرار گرفت، از دوباره کاری اجتناب و بهترین روش برای این تحقیق «گردند تئوری» انتخاب شد. فلسفه علمی روش گردند تئوری یا داده بنیاد، تفسیرگرایی است یعنی بر اساس حرکت از جزء به کل (Danaeifard & Emami, 2007). هدف عمده این نوع تحقیق تبیین پدیده‌ها از طریق مشخص کردن عناصر کلیدی (مفاهیم، مقوله‌ها و قضایای) پدیده است. فرآیند نظریه پردازی داده بنیاد براساس رهیافت ساختارمند مبتنی بر ۳ نوع کدگذاری باز^۱، محوری^۲ و انتخابی^۳ است.

کدگذاری باز بخشی از فرآیند تحلیل داده‌هاست که به خردکردن، مقایسه‌سازی، نام‌گذاری، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی داده‌ها می‌پردازد. هدف کدگذاری محوری، برقراری رابطه بین مقوله‌های تولید شده در مرحله کدگذاری باز است. این کدگذاری، به این دلیل محوری نامیده شده که کدگذاری حول محور یک مقوله رخ می‌دهد. کدگذاری انتخابی فرآیند

1 Qualitative Research

2 Grounded Theory

3 Open Coding

4 Axial Coding

5 Selective Coding

یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌هاست (Strauss, 1987) به عبارت دیگر، کدگذاری انتخابی، یافته‌های مراحل کدگذاری قبلی را گرفته، مقوله محوری را انتخاب می‌کند، به شکلی نظام‌مند آن را به دیگر مقوله‌ها ربط می‌دهد، روابط را اثبات می‌کند، و مقوله‌هایی را که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز دارند، تکمیل می‌کند. به منظور اعتبار یابی داده‌های به دست آمده پژوهشگر از تحلیل موردی منفی استفاده و همزمان با پیشرفت کار شواهد ناقص اصلاح شد و برای پایایی تمامی اطلاعات یادداشت، مصاحبه‌ها ضبط و در نهایت کدگذاری‌ها به صورت توافقی صورت پذیرفت.

جامعه مشارکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری

در تحقیقات کیفی جامعه مشارکت‌کنندگان می‌تواند شامل خبرگان نظری، خبرگان تجربی یا افرادی با تجربه زیسته باشد (Delavar & Kushki, 2017). لذا جامعه مشارکت‌کنندگان در تحقیق حاضر شامل دانشجو معلمان و اساتید درس صلاحیت معلمی به عنوان خبرگان تجربی است. دانشجو معلمان به دلیل تجربه‌ی مستقیم و زیست یافته از فرآیند گذراندن درس صلاحیت، و اساتید به دلیل طراحی و تدریس این درس، درک عمیقی از چالش‌ها، الزامات و موانع اجرای فرآیند صلاحیت‌های معلمی دارند. تعداد نمونه منتخب از این جوامع نیز معمولاً محدود است و ملاک پایان نمونه‌گیری، اشباع نظری است (Habibi & Jalalnia, 2022). هدف آن به جای تعمیم یافته‌ها، کسب درک عمیق از پدیده مورد بررسی است. در این تحقیق برای انجام مصاحبه و جمع‌آوری داده‌های کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند، استفاده شده است؛ جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که بر این اساس تعداد نمونه برابر با ۱۷ نفر شد.

یافته‌ها

پس از اشباع نظری، داده‌های جمع‌آوری شده از طریق ۱۷ مصاحبه، بر اساس کدگذاری باز و محوری، کدها استخراج و به مفاهیم انتزاعی‌تر دسته‌بندی و در نهایت از مفاهیم، مقوله‌ها استخراج گردید؛ جدول ۱ حکایت از این امر دارد.

جدول شماره ۱. مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از مصاحبه

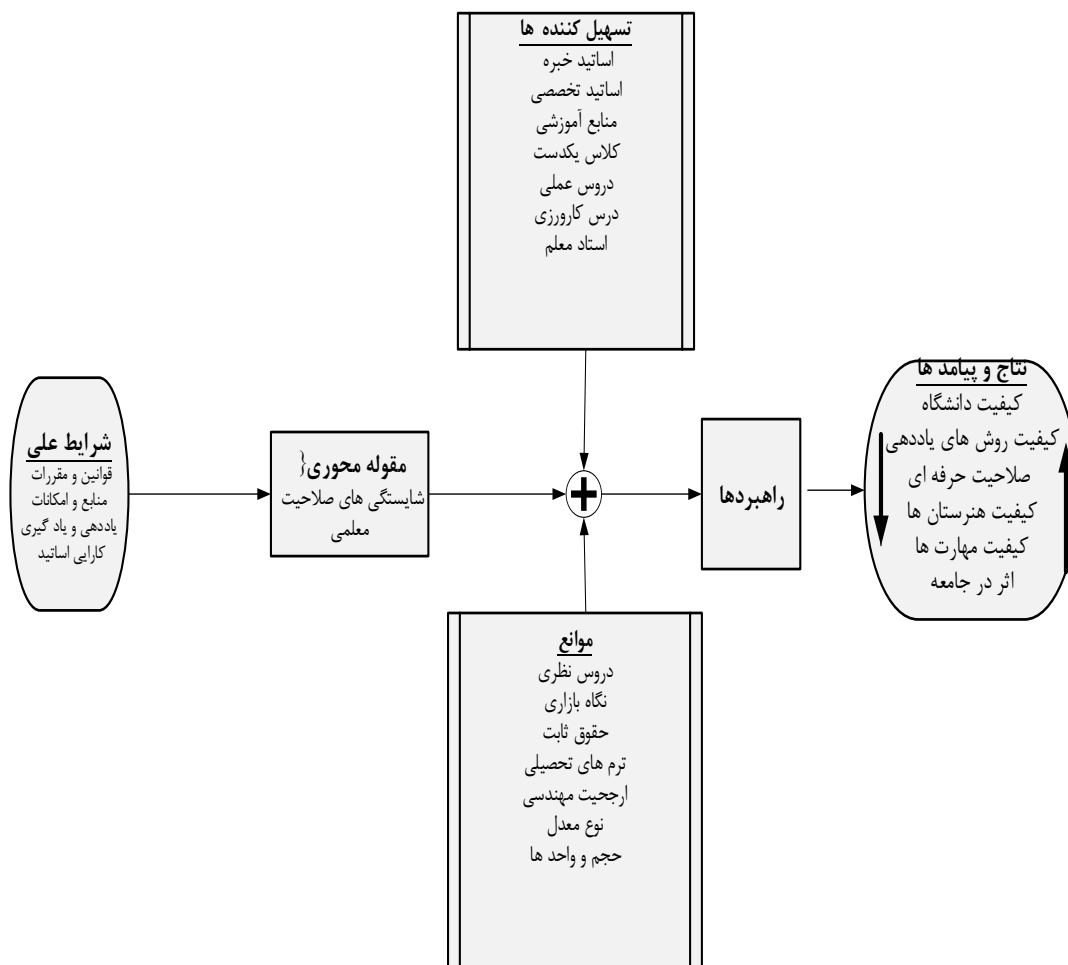
| مفاهیم | مقوله‌ها |
|--|-------------------------|
| اساتید خبره تأثیر ویژگی شخصیتی و اخلاقی اساتید جذب اساتید با معیارهای معلمی بار کلاس بر عهده اساتید اساتید تخصصی رشته | کارایی اساتید |
| طراحی منابع آموزشی مخصوص درس صلاحیت تعداد زیاد دانشجویان در کلاس طراحی کلاس‌های یکدست و هم‌رشته کاربردی نمودن درس صلاحیت جای خالی برخی دروس در صلاحیت‌ها کارگاه آموزشی درس هنرستانی | امکانات و منابع آموزشی |
| روش‌های تدریس سنتی جای خالی فعالیت عملی در تدریس نظری بودن برخی دروس | فرآیند یاددهی و یادگیری |
| نحوه پذیرش دانشجو نگاه بازاری حاکم دریافت حقوق و آسودگی خیال دانشجو کمبود ترم‌های تحصیلی | |

Inegative case analysis

قوانین و مقررات حاکم

ارجحیت دروس مهندسی
عدم تاثیر نمره دروس صلاحیت بر معدل کل
افزایش ساعات درس کارورزی
ادغام دروس صلاحیت با دروس تخصصی کارگاهی
حجم کثیر تعداد واحدهای درسی

حاصل مرحله کدگذاری انتخابی، چارچوب (مدل) فرآیند صلاحیت معلمی در دانشگاه شهید رجائی است که در شکل ۱ نمایش داده می‌شود.



شکل ۱. الگوی صلاحیت معلمی دانشجویان معلمان دانشگاه

از آنجا که هدف مقاله حاضر شناسایی و تبیین الزامات فرآیند صلاحیت معلمی در قالب توسعه و کیفیت بخشی بود، بنابراین در ادامه به تشریح مسائل آن پرداخته می‌شود.

الزامات و شرایط علی

شرایط علی باعث ایجاد و توسعه پدیده یا مقوله محوری می‌شود. در واقع شرایط علی، رویدادها یا اتفاق‌هایی است که منجر به ایجاد و بروز پدیده اصلی می‌شود. در بحث توسعه صلاحیت‌های معلمی، پژوهش حاضر درصدد است تا فرآیند ایجاد صلاحیت‌ها را مشخص کند و بر اساس آن بتواند مسیر را برای ایجاد هرچه کیفی‌تر صلاحیت‌ها مشخص کند و از این طریق دانشگاه بتواند از عهده صلاحیت حرفه‌ای دانشجویان برآید و دانشجویان نیز از این طریق بتوانند هویت اصلی خویش را به عنوان معلم پیدا کنند.

از بین مقولات استخراج شده در این پژوهش مقوله قوانین و مقررات، منابع و امکانات، اساتید و راهبردهای یاددهی و یادگیری به عنوان شرایط علی قلمداد شدند.

قوانین و مقررات

از دیدگاه مصاحبه شوندگان یکی از مقوله‌هایی که به شدت در صلاحیت حرفه ای دانشجوی معلمان در دانشگاه اثر گذار است نحوه پذیرش دانشجو و قوانین و مقررات حاکم بر دانشگاه است. مفاهیمی که در این مقوله بدان بیشتر تاکید شده بود عبارتند از:

۱. نحوه پذیرش دانشجو

در این خصوص، مصاحبه‌شوندگان شماره (۱۶، ۱۲، ۱۱) بیان می‌دارند که بایستی امکاناتی که برای پذیرش دانشجو مانند (معافیت از سربازی، حقوق ماهیانه برای دانشجو) در نظر گرفته شده است، حذف شود تا دانشجو براساس علاقه نه بر اساس امتیازات خاص وارد این دانشگاه شود. مصاحبه‌گر دیگر می‌فرماید اگر به دانشجو حقوق داده نشود و دانشجویان این دانشگاه هم مانند سایر دانشگاه‌ها پذیرش شوند، در نیم‌سال ۷ یا ۸ یک آزمون از دانشجویها گرفته می‌شود و برای دانشجویانی که به معلمی علاقمند هستند و موفق به گذراندن آزمون می‌شوند، موظف به گذراندن دروس صلاحیت معلمی خواهند بود. از این طریق، دانشجو برای چیزی که می‌خواهد تلاش می‌کند، در حالی که حقوق دادن هم دانشجو را کم‌انگیزه می‌کند و هم اینکه دانشجو شغلش را تضمین شده می‌داند و برای کیفیت بخشی به آموزش، خصوصاً دروس صلاحیت معلمی تلاشی نمی‌کند.

۲. ترم‌های تحصیلی

از آنجایی که تعداد واحدهای آموزشی در دانشگاه حدود ۳۰ الی ۳۵ واحد بیشتر از سایر دانشگاه‌هاست، مصاحبه‌شوندگان شماره (۱، ۵، ۸) بیان می‌دارند: "اینکه دانشجو باید علاوه بر سرفصل مصوب رشته، ۳۵ واحد اضافه را در همان ۸ ترم بگذراند، نه تنها یک ظلم در حق اوست، بلکه این امر باعث می‌شود که آنان نه به درس‌های تخصصی رشته تسلط پیدا کنند و نه در دروس صلاحیت معلمی مهارت کافی و وافی را به‌دست آورند و در مواقعی مجبور می‌شوند دروس صلاحیت معلمی را فدای دروس تخصصی کنند." مصاحبه‌شونده شماره ۶ می‌گوید که از طرفی درس‌ها طوری طراحی شده‌اند که ارجحیت با دروس مهندسی است و به دروس صلاحیت معلمی کمتر بها داده می‌شود؛ چون زمان کافی برای پرداختن به دروس صلاحیت معلمی باقی نمی‌ماند.

۳. عدم تاثیر نمره دروس صلاحیت بر معدل کل

با توجه به اینکه معدل دروس صلاحیت معلمی در معدل کل دانشجویان دانشگاه تأثیرگذار نیست، از نظر مصاحبه‌شوندگان، اهمیت چندانی ندارد که دروس صلاحیت معلمی را مطالعه کنند یا در آن‌ها به مهارت بالایی دست یابند. در نهایت، آن‌ها با کسب نمره‌ای از این دروس عبور می‌کنند و از آنجا که در معدل کل تأثیر ندارد و پس از فراغت از تحصیل نیز نیازی به ارائه آن در هیچ جایی نیست، ارزش چندانی ندارد (مصاحبه‌شوندگان شماره ۷ و ۸).

۴. درس کارورزی

با توجه به اینکه دانشجویان این دانشگاه بلافاصله پس از فراغت از تحصیل باید وارد مدرسه محل خدمت خود شوند، مصاحبه‌شوندگان شماره ۵ و ۹ ابراز داشتند که ۴ واحد کارورزی برای دانشجو بسیار کم است و مهارت کافی را به کارورز نمی‌دهد. بر این اساس، متأسفانه بدون تجربه کافی، عملاً باید وارد مدرسه شوند و همین امر باعث بروز مشکلات عدیده‌ای هم برای خود دانشجو معلم و هم برای نظام آموزشی می‌شود.

مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید: "ما در دو ترمی که کارورزی می‌رویم، با دو استاد متفاوت و دو مدرسه متفاوت مواجه هستیم که این امر هم موجب سردرگمی و عدم یادگیری و کسب تجربه می‌شود."

۵. دروس کارگاهی

با توجه به اینکه در دانشگاه شهید رجائی، به مثابه سایر دانشگاه‌های کشور که صرفاً در حیطه تخصصی فعالیت دارند، دروس کارگاهی اجرا می‌شود، یکی از مصاحبه‌شوندگان اعلام کرد: "معلوم نیست دانشجو می‌خواهد معلم شود یا مهندس؟

اگر قرار است معلم شود، چرا کارگاه‌های تخصصی هم مانند سایر دانشگاه‌ها است؟ در حالی که در کارگاه‌های این دانشگاه باید بر اساس معلم شدن و آموزش دادن این علم به دانش‌آموزان با دانشجو کار شود، نه صرفاً به عنوان یک مهندس. همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ ابراز داشت که علاوه بر نحوه اجرای دروس کارگاهی، زمان و ساعت اختصاص داده شده به این دروس نیز بسیار کم است و دانشجو نمی‌تواند بهره کافی و وافی را از کارگاه و اساتید ببرد.

اساتید

آموزش از وظایف اصلی دانشگاه و اساتید نیز از مهم‌ترین ارکان آن هستند چرا که یکاستاد خوب می‌تواند نقص برنامه‌های آموزشی و درسی، منابع و امکانات آموزشی را مرتفع کرده و از طرفی شخصیت و ویژگی‌های او می‌تواند توانایی علمی او را تحت تاثیر قرار داده و مسیر تعلیم و تربیت رادگرگون نماید. فلذا در مصاحبه‌های صورت گرفته به این مهم پرداخته شده است که در ذیل به چند مورد از آن‌ها پرداخته می‌شود:

۱. ویژگی شخصیتی و اخلاقی اساتید

همان‌طور که در سطرهای بالا اشاره شد، ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی یک استاد می‌تواند در توانایی علمی او برای ایفای نقش جامع‌تر تاثیرگذار باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این خصوص می‌گوید: "برخی از اساتید اصلاً اعتقادی به دروس صلاحیت‌های معلمی ندارند و اذعان می‌دارند که وقتی شما وارد فرآیند آموزش شوید، خود به خود نحوه آموزش را یاد می‌گیرید و نیازی به تلاش برای این امر نیست. در کلاس‌هایشان نیز تنها به مسائل حاشیه‌ای پرداخته می‌شود". مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ می‌گوید: "اساتیدی که خود اخلاقیات را رعایت نمی‌کنند، چگونه می‌توانند صلاحیت‌های حرفه‌ای را آموزش دهند؟ مگر نه این است که امام صادق (ع) می‌فرمایند: 'به وسیله کردار شایسته و اعمال نیک خود، راهنما و راهبر مردم به سوی فضیلت‌ها شوید و تنها دعوت‌گر زبانی نباشید' (اصول کافی، جلد ۲، ۱۵۱)؟" در ادامه، مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ می‌گوید: "این نکته که عملکرد ما ریشه در باورها و اعتقادات ما دارد، برای همه روشن است و به آن اذعان می‌کنند، به‌ویژه در حرفه معلمی که باورها جان یک فرد محسوب می‌شوند. چرا که یک مدرس در کلاس درس علاوه بر آموزش درس تخصصی، به تعلیم و تربیت نیز می‌پردازد و می‌تواند در نقش یک الگو ظاهر شود و مسیر زندگی ما را تغییر دهد."

۲. جذب اساتید با معیارهای معلمی

در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید: مگر نه این است که هدف دانشگاه، تربیت نیروی انسانی ماهر برای هنرستان‌هاست، چرا جذب اساتید دروس صلاحیت معلمی، بر اساس معیار معلم بودن نیست و صرفاً بر اساس تعداد مقالات علمی، پژوهشی و ... است.

۳. اساتید تخصصی رشته تحصیلی

وقتی از استاد تخصصی یک رشته بحث به میان می‌آید ذهن را به سوی فردی هدایت می‌کند که در یک رشته خاص تحصیلی، تحصیلات آکادمیک خود را شروع و توانسته در آن رشته به مرحله مدرسی برسد، در کلاس‌های صلاحیت با اساتیدی سر و کار داریم که هم رشته با دانشجو نیستند و در رشته خود به فرض مثال: روانشناسی تربیتی و یا فلسفه و ... تخصص دارند و احاطه‌ای به رشته‌های تخصصی ندارند به نظر می‌بایست دو استاد همزمان در کلاس‌های صلاحیت معلمی حضور داشته باشند؛ تخصصی رشته و تخصصی صلاحیت‌ها. (شماره ۷)

منابع و امکانات آموزشی

منابع و امکانات آموزشی نقش بسزایی در تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری دارند. یکی از اهداف آموزش، یادگیری است و فراهم کردن منابع و امکانات جهت تحقق یادگیری یکی از وظایف اصلی مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. فلذا در ذیل به مواردی چند در این زمینه که از نظر مصاحبه‌شوندگان مورد توجه قرار گرفته اشاره می‌شود.

۱. منابع آموزشی ویژه دروس صلاحیت

«به قول دکتر الهی قمشه‌ای در کتاب آموزشی باید چیزهای درجه یک وجود داشته باشد، چرا در دروس صلاحیت معلمی از کتاب‌هایی استفاده می‌شود که الزاماً برای این دروس تالیف نشده‌اند و صرفاً به دلیل مرتبط بودن اساتید، آن‌ها را به عنوان منابع آموزشی تعریف می‌کنند، درحالی‌که در دانشگاه اساتید باسواد و باتجربه‌ای که می‌توانند منابع آموزشی این دروس را طراحی کنند کم نداریم» (مصاحبه شماره ۱).

۲. تعداد زیاد دانشجو در کلاس

در دروس صلاحیت معلمی هدف یاددهی و یادگیری حرفه معلمی و آراسته شدن به صلاحیت‌های مورد نظر می‌باشد که این امر بدست نمی‌آید مگر از طریق مباحثه، مذاقه و بررسی مستمر و مداوم مسائل مطرح شده در کلاس، ولی آیا این مورد در کلاس‌های شلوغ با بیش از ۳۰ نفر جمعیت حاصل می‌شود؟! (مصاحبه شماره ۳ و ۴ و ۱۵)

۳. کلاس‌های یکدست و هم رشته

وقتی در کلاسی همه دانشجویان از یک رشته حضور داشته باشند تمارین و مثال‌های استاد در حول همان رشته و موضوع سیر می‌کند و این امر باعث یادگیری بهتر و بیشتر می‌شود. (مصاحبه ۱۱)

۴. جای خالی برخی دروس در صلاحیت‌ها

وقتی قرار است در یک کشور اسلامی به امر شریف معلمی بپردازیم جای برخی از دروس مانند اخلاق حرفه‌ای معلم و اصول و مبانی تربیت اسلامی در بین دروس و منابع آموزشی خالی است. (مصاحبه شماره ۷)

روش‌های یاددهی و یادگیری

فرآیند یاددهی و یادگیری یکی از مقوله‌های مهم در امر تعلیم و تربیت است و به عبارتی تمام فعالیت‌های نظام آموزشی در جهت بستر سازی برای تحقق این فرآیند است و برای این فرآیند در قرن حاضر ۴ رویکرد را بیان می‌کنند که عبارتند از: آموزش برای یادگیری، آموزش برای عمل، آموزش برای زیستن و آموزش برای همزیستی؛ بنابراین روش‌های یادگیری هم بایستی متناسب با این رویکردها باشد. متناسب با این تعریف، مصاحبه شوندگان در این خصوص مواردی را بیان نمودند که عبارتند از:

۱. کاربردی و عملی نمودن روش‌ها

قرار است دانشجو معلم از طریق دروس صلاحیت آراسته به ویژگی‌ها و صلاحیت‌های شغل شریف معلمی شود، بنابراین اگر به صورت عملی و کاربردی بتواند با آن‌ها دست و پنجه نرم کند راحت‌تر می‌تواند آن‌ها را فرا گرفته و در عمل پیاده کنیم. (مصاحبه شماره ۵) متأسفانه برخی روش‌ها نه تنها عملی نیست بلکه بسیار قدیمی و پاسخگوی نیاز امروز جامعه نیز نمی‌باشد. (مصاحبه شماره ۲)

۲. کارگاه آموزش دروس کارگاهی هنرستان

دانشجومعلم بعد از فراغت از تحصیل قرار است در هنرستان تدریس کند، این درحالی است که از نحوه تدریس دروس هنرستان چیزی نمی‌داند. بهتر است در قالب کارگاه ۲ یا ۳ ساعته نحوه تدریس دروس کارگاهی آموزش داده شود. (مصاحبه ۱۰)

۳. نظری بودن برخی روش‌های تدریس

همان‌طور که در سطور بالا بدین نکته «آموزش عملی» اشاره شد در برخی از کلاس‌های صلاحیت، روش تدریس اساتید فقط جنبه نظری دارد و فقط یکسری از نظریه‌ها را در کلاس مطرح می‌کنند که فکر می‌کنم اصلاً بعداً به کار دانشجویی - آید و برای آن راهگشا نیست. (مصاحبه ۱۳ و ۱۴)

بحث و نتیجه گیری

در سند راهبردی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی، در افق چشم انداز، دانشگاهی پیشرو در آموزش نیروی انسانی متعهد و متخصص و تولید دانش بومی در حوزه تربیت دبیر فنی و حرفه‌ای است، که با توسعه ظرفیت پژوهش، نوآوری، نظوروری و نظریه پردازی، به مستندسازی دانش بومی می‌پردازد. این دانشگاه جایگاه نخست را در زمینه توسعه فناوری‌های آموزشی و تربیت دبیر فنی در منطقه دارد و پاسخگوی نظام آموزش و پرورش کشور در زمینه‌های ارتقاء و بهسازی منابع انسانی است و در این راستا مأموریت اصلی آن تربیت نیروی انسانی مومن، متعهد، متخصص، خلاق، نوآور و کارآفرین برای آموزش و پرورش در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای است (سند راهبردی، ۱۳۹۴: ۱۲). یافته‌های این پژوهش نشان داد که توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی تحت تأثیر چهار عامل کلیدی است: قوانین و مقررات، کارایی اساتید، منابع و امکانات آموزشی، و فرآیند یاددهی و یادگیری. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین همسو است. به عنوان مثال، مطابق با گزارش یونسکو (UNESCO-UNEVOC, 2023)، موفقیت در آموزش فنی و حرفه‌ای مستلزم هماهنگی سیاست‌های کلان (قوانین) با کیفیت آموزش (نقش اساتید و روش تدریس) و در دسترس بودن منابع است.

تیبیین یافته‌ها در چارچوب پژوهش‌های نوین:

- قوانین و مقررات: ساختار پذیرش دانشجو و نظام حقوقی حاکم بر دانشگاه، انگیزه واقعی دانشجویان را تحت‌الشعاع قرار داده است. این یافته با مطالعه‌ی رویایی (Révai, 2018) همخوانی دارد که نشان می‌دهد استانداردهای صلاحیت معلمی تنها زمانی مؤثرند که با سازوکارهای جذب و انگیزشی همسو باشند.
 - کارایی اساتید: اساتید نه تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه الگوی اخلاقی و حرفه‌ای هستند. با این حال، معیارهای جذب اساتید کمتر بر تجربه عملی معلمی استوار است. پژوهش وناسشه و کلخترمانز (Vanassche & Kelchtermans, 2016) نیز بر لزوم ایجاد جامعه یادگیری حرفه‌ای برای مدرسان تربیت معلم تأکید دارد تا شکاف میان تئوری و عمل کاهش یابد.
 - منابع و امکانات: کمبود منابع آموزشی تخصصی و تراکم جمعیت کلاس‌ها، امکان تعامل عمیق و کاربردی را محدود می‌سازد. این مسئله به ویژه در آموزش فنی که نیازمند کارگاه‌های مجهز است، حیاتی می‌باشد (Kennedy et al, 2017)
 - فرآیند یاددهی و یادگیری: غلبه رویکردهای نظری و کم‌رنگ بودن آموزش عملی، توانایی دانشجویان را در مواجهه با چالش‌های واقعی کلاس درس کاهش می‌دهد. پارکر و تامسن (Parker & Thomsen, 2022) نشان داده‌اند که ادغام روش‌های فعال و بازی‌وار در آموزش، درک مفهومی و انگیزه یادگیری را افزایش می‌دهد.
- طبق تحقیق مک‌فیل و همکاران (۲۰۱۹)، معلم قرار است نقش‌های پیچیده زیادی را انجام دهد و بایستی آمادگی یا امکانات لازم را برای ایفای این نقش‌ها دریافت کند. و تحقیق چرنیاوسک (۲۰۱۷) نشان می‌دهد دانشجویان از تجربیات توسعه صلاحیت حرفه‌ای خود رضایت ندارند و پس از فراغت از تحصیل به دنبال کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای هستند.
- بنابراین با توجه به سند راهبردی، پیشینه تحقیق و یافته‌های پژوهش در این مسیر چهار عامل اصلی به عنوان الزامات و شرایط علی دخیل هستند که تمرکز بر روی هر کدام از این عوامل و بهبود و کیفیت‌بخشی به آن‌ها می‌تواند در بهبود و کیفیت‌بخشی محصول این نظام مؤثر باشد. تربیت معلمان حرفه‌ای سرآغازی برای تغییر و تحول نظام آموزشی کشور و از پس آن جامعه است. برای دستیابی به این هدف، پیشنهاد می‌شود:
۱. در سیاست‌های پذیرش و جذب دانشجو با تأکید بر علاقه و انگیزه ذاتی به حرفه معلمی بازنگری شود.
 ۲. تدوین برنامه توسعه حرفه‌ای مستمر برای اساتید با محوریت تجربه عملی تدریس در هنرستان‌ها.
 ۳. تأمین و طراحی منابع آموزشی بومی و کاربردی ویژه دروس صلاحیت معلمی فنی.
 ۴. بازطراحی برنامه درسی با افزایش سهم آموزش عملی، کارورزی یکپارچه و روش‌های تدریس فعال.

علاوه بر این چهار عامل اصلی، عوامل دیگری وجود دارند که می‌توانند در توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان اثر گذاشته و آن را دچار اختلال یا بهبود بخشند که در این تحقیق از آن‌ها تحت عنوان موانع و تسهیل‌کننده‌ها یاد شد که بایستی برای بهبود عملکرد، آن‌ها را مداوم مورد بررسی و مذاقه قرار داد تا از این رهگذر، راهبردهای مؤثری را برای توسعه حرفه‌ای صلاحیت‌های معلمی ارائه داد و از پس آن، نتایج و پیامدهای مثبتی را چه در سطح عملکرد دانشگاه و چه در سطح نظام آموزشی به طور کل حاصل نمود.

مشارکت نویسندگان

طراحی و ایده پردازی؛ نظارت و نگارش نهایی:

تشکر و قدردانی

از کلیه کسانی که ما را در انجام پژوهش یاری نمودند خصوصا جامعه آماری پژوهش که بدون همکاری آنان انجام این پژوهش میسر نبود، صمیمانه سپاسگزاریم.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

1. AbdulRab, H. M. A. (2023). Teacher Professional Development in the 21st Century. *African Journal of Education and Practice*, 9(4), 39–50. (In Persian)
2. Akbari, N., Ayati, M., Zare Moghadam, A., & Pourshafi, H. (2015). Lifelong learning is a necessity for teachers, the role of knowledge management facilitator. *National Conference of the Philosophy of Education Association of Iran*. (In Persian)
3. Czerniawski, G., Gray, D., MacPhail, A., Bain, Y., Conway, P., & Guberman, A. (2018). The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland. *Journal of Education for Teaching*, 44(1), 133–148.
4. Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2016). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140.
5. Danaeifard, H., & Emami, S. M. (2007). Strategies of Qualitative Research: A Reflection on Grounded Theory. *Strategic Management Thought*, 1(2), 69–97. (In Persian)
6. Darabi, S., Azizi, N., Salimi, & Shirbagi, N. (2019). A Reflection on Academic Sustainability Indicators: Analyzing the Views of Higher Education Policy Makers and Planners. *Journal of Educational Planning Studies*, 8(15), 19–55. (In Persian)
7. Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47.
8. Delavar, A., & Kushki, S. (2017). *Mixed research method*. Virayesh Publishing. (In Persian)
9. Gidari, S., & Kakana, D. M. (2021). The effectiveness of a teacher professional development program to improve the quality of the preschool environment. *European Journal of Education Studies*, 8(8).
10. Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
11. Habibi, A., & Jalalnia, R. (2022). *Phenomenology*. Naron Publishing. (In Persian)
12. Han, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50–54.

13. Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualized model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103188.
14. Hidalgo, L., & Arjona Fuentes, J. M. (2013). The development of basic competencies for sustainability in higher education: An educational model. *US-China Education Review B*, 3(6), 549–557.
15. Hijazi, Y., Pardakhtchi, M. H., & Shah Pasand, M. R. (2009). Approaches to teacher professional development. University of Tehran. (In Persian)
16. Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50–54.
17. Javidan, L., Ali Esmaeeli, A., & Shojaee, A. A. (2018). Compiling a template of teacher attributes and competencies based on upstream education documents. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(Special Issue), 1123–1136. (In Persian)
18. Jentsch, A., & König, J. (2022). Teacher competence and professional development. In T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, & J.-E. Gustafsson (Eds.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings* (pp. 1–17). Springer International Publishing.
19. Kabadayi, A. (2016). A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachers' conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 5–15.
20. Kazemi Gandmani, M., Taqvi Ostad, S., Dastdadeh, A., & Bargi, M. (2022). The role of the teacher in the personal growth and development of knowledge. The First International Conference of Top Teachers and Leading Schools in the Third Millennium, Bushehr, Iran. (In Persian)
21. Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1028713.
22. Kennedy, G. W., Udoetuk, U. S., & Ufot, S. I. (2017). Challenges of technical vocational teacher education and teaching in Nigeria: The need for intervention. *International Journal of Education and Evaluation*, 3(7), 71-82.
23. Kilini, M. ibn Y. (1990). *Al-Kafi (The Sufficient Book) (Vol. 2)*. (M. J. Shamsuddin, Trans.). Dar al-Taarif.
24. Lee, S. W., & Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77, 102218.
25. Loan De Backer, L., Schelfhout, W., Simons, M., Vandervieren, E., & Rivera Espino, J. (2023). Impact of Team Teaching on Student Teachers' Professional Identity: A Bayesian Approach. *Education Sciences*, 13(11), 1087.
26. Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283.
27. Luis, P. (2023, December 5). The Role of Teachers in 21st-Century Education: Navigating Change and Innovation. LinkedIn.
28. MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekkink-Marchand, H., & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities. *Professional Development in Education*, 45(5), 848–861.
29. Malekpour Iapari, K., Montazeri, T., & Moslemi, M. (2022). The components of the Curriculum based on Skills in Higher Education and Presenting a Model: A Meta-synthesis. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 12(24), 103–137. (In Persian)
30. Mandal, S. (2018). The competencies of the modern teacher. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 1(10), 351–360.
31. Manuzuna E Trubnikova, N., & Vebster, A. (2024). Management of Professional Development of Teachers by Means of Competitions of Professional Achievements. *Scientific Research and Development Socio-Humanitarian Research and Technology*, 12(4), 37–45.
32. Mardapi, D., & Herawan, T. (2018). Assessing teacher competence and its follow-up to support professional development sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106–123.
33. Mulyasa, E. (2013). Uji kompetensi dan penilaian kinerja guru. PT Remaja Rosdakarya.

34. National Research Council. (2007). Committee on Enhancing Professional Development for Teachers, National Academies Teacher Advisory Council. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.
35. Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022, February). Learning through play at school—A framework for policy and practice. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 751801). Frontiers Media SA.
36. Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijgaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97.
37. Ramnarain, U., Capps, D. K., & Hsu, Y. S. (2022). Professional development of science teachers for inquiry instruction. In J. A. Luft & M. G. Jones (Eds.), *Handbook of Research on Science Teacher Education*. Routledge.
38. Rani, R., Yuliasri, I., Mujiyanto, J., & Astuti, P. (2023). Enhancing teacher professional development: Insight from teacher professional learning activities. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3(10), 2078–2085.
39. Retnawati, H., Djidu, H., Apino, E., & Anazifa, R. D. (2018). Teachers' knowledge about higher-order thinking skills and its learning strategy. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(2), 215–230.
40. Révai, N. (2018). What difference do standards make to educating teachers?.
41. Sadeghi, M., Jafari, S., & Mohammadi, S. (2023). Identification and Validation of the Components of Training Qualified Human Resources at Farhangian University: A Mixed-Method Study. *Educational and Scholastic Studies*, 12(1), 57–83. (In Persian)
42. Sarsarabi, S. S. (2020). The study of the teacher training in Finland (Jamk Professional Teacher Training University). *Pouyesh in Education and Consultation*, 6(12), 42–61. (In Persian)
43. Song, N. S., Kim, I. Y., Song, H. S., & Song, J. (2021). Competency-based education and core competencies in higher education. *Korean Journal of General Education*, 15(1), 11–30.
44. Srisakda, B., Sujiva, S., & Pasiphol, S. (2016). Development of indicators of learner's key competencies based on the basic education core curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 239–248.
45. Strategic document. (2014). Shahid Rajae Teacher Training University.
46. Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage Publications.
47. Sumaryanta, D. M., & Sugiman, T. H. (2018). Assessing teacher competence and its follow-up to support professional development sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106–123.
48. Sun, H., & Liu, T. (2023). Teacher Professional Development. DOI: 10.9734/bpi/mono/978-81-966449-1-8/CH1
49. UNESCO-UNEVOC. (2023). *Transforming TVET for successful and just transitions: Flagship report 2023*. UNESCO.
50. Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective?: A literature review. *Teacher learning that matters*, 3-21.
51. Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 355-367.
52. Ventista, Ourania & Brown, Chris. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*. 8. 100565. 10.1016/j.ssaho.2023.100565.
53. Weinberg, A. E., Sebald, A., Stevenson, C. A., & Wakefield, W. (2020). Toward conceptual clarity: A scoping review of coteaching in teacher education. *The Teacher Educator*, 55(2), 190–213.
54. Zarei, M. A., & Allahkarami, A. (2022). Identify the components of teachers' competence and provide a framework for evaluating them. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(56), 91–104. (In Persian)
55. Zojaji, N., Khanifar, H., Aghahosein, T., & Yazdani, H. (2017). Identification and Explanation of the basic Competence and Professional Development Requirements for Teacher. *Educational Development of Judishapur*, 8(Supplement), 149–159.