



Identifying and Validating the Expert Teacher Model Based on Islamic Values

A. Darabi Emarati*¹

1. Assistant professor, department of educational sciences, Payame Noor University,
0000000158776723

ABSTRACT

Background and Objectives: Teachers are regarded as the most crucial pillar of the educational system. In our country, their performance must align with Islamic values. Therefore, the purpose of this study was to identify and validate the expert teacher model based on Islamic values. **Methods:** The research method was a combination of sequential exploratory types. In the qualitative phase, the statistical population included relevant texts and studies, and in the interview phase, there were experts from Farhangian University and education office in the western provinces of the country, who were selected according to purposive sampling until theoretical saturation (N=16). The statistical population of the quantitative phase consisted of all first and second-grade high school teachers in Sahneh City (N=220), of whom 136 teachers were selected using the purposive sampling method (available) and answered the questionnaire. The data collection instrument in the qualitative phase was a semi-structured interview, and in the quantitative phase, a researcher-made questionnaire with 50 close-ended items. Thematic analysis method was used in the qualitative phase and confirmatory factor analysis in the quantitative phase to analyze the data. **Findings:** The results of the semi-structured interviews showed that the expert teacher model based on Islamic teachings has 50 indicators and 15 components in three dimensions: knowledge, attitude, and behavior. Additionally, the proposed expert teacher model was validated using confirmatory factor analysis methods. **Conclusion:** Given the urgent need for an elite and influential workforce for national development, the presence of expert teachers who are knowledgeable in contemporary science, possess deep beliefs about Islamic foundations, and serve as effective role models are essential.

Keywords:

. Values
. Islamic
. Expert
. Model
. Teacher

Authors:

1. a.darabi@pnu.ac.ir

Citation (APA): Darabi Emarati. A. (2024). Identifying and Validating the Expert Teacher Model Based on Islamic Values. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(4), 51-75.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17712.1789> 

Received: 2024/12/02

Revised: 2025/01/15

Accepted: 2025/02/13

Published online: 2024/12/21



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article



شناسایی و اعتبارسنجی الگوی معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی

عابدین دارابی عمارتی^{۱*}

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ۱۵۸۷۷۶۷۲۳-۰۰۰۰۰۰۰۰

چکیده

پیشینه و اهداف: معلمان، مهم‌ترین رکن نظام آموزشی به‌شمار می‌روند. در کشور ما عملکرد معلمان باید منطبق با ارزش‌های اسلامی باشد؛ لذا هدف این پژوهش، شناسایی و اعتبارسنجی الگوی معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی بود. روش‌ها روش پژوهش، ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی بود. در بخش کیفی، جامعه آماری شامل متون و پژوهش‌های مرتبط و صاحب‌نظران خُبره دانشگاه‌های فرهنگیان و آموزش‌وپرورش استان‌های غربی کشور بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند تا اشباع نظری، تعداد ۱۶ نفر انتخاب شد. جامعه آماری بخش کمی، همه معلمان دوره اول و دوم متوسطه شهر صحنه، به تعداد ۲۲۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند (در دسترس)، تعداد ۱۳۶ نفر پرسش‌نامه را پاسخ دادند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته با ۵۰ سؤال بسته‌پاسخ بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون و در بخش کمی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. یافته‌ها: نتایج مصاحبه نیمه‌ساختاریافته نشان داد که الگوی معلم خُبره مبتنی بر آموزه‌های اسلامی، دارای ۵۰ شاخص و ۱۵ مؤلفه در سه بُعد دانش، نگرش و رفتار است. همچنین الگوی پیشنهادی معلم خُبره با استفاده از روش‌های تحلیل عامل تأییدی، اعتباریابی شد. نتیجه‌گیری: با توجه به نیاز مبرم کشور به نیروی کار نخبه و تأثیرگذار برای توسعه و پیشرفت، وجود معلمان خُبره که از دانش روز برخوردار باشند، نگرش و باورهای عمیق به مبانی اسلام داشته باشند و از نظر رفتاری الگوی عملی خوبی برای دیگران باشند امری ضروری است.

واژه‌های کلیدی:

. ارزش‌ها
. اسلامی
. خُبره
. الگو
. معلم

نویسندگان:

1. a.darabi@pnu.ac.ir

استناد به این مقاله: دارابی عمارتی. عابدین. (۱۴۰۳). شناسایی و اعتبارسنجی الگوی معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی. توسعه حرفه‌ای معلم. ۹(۴). ۷۵-۵۱.

DOI: 10.48310/tpd.2025.17712.1789

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۲۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۲۵



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

امروزه، پس از گذشت ۴۷ سال از حیات انقلاب اسلامی، نظام آموزشی ایران با چالش‌های اساسی در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی و عمل کردن به هنجارهای اسلامی روبه‌روست. برخی شواهد نشان می‌دهد عدم توجه کافی معلمان به ارزش‌های اسلامی باعث رواج یافتن الگوهای نامناسب غربی در آموزش، کم‌رنگ شدن تربیت دینی و تغییر سبک زندگی دانش‌آموزان شده است. آموزش و معلم از ارکان توسعه هستند. از نظر متفکران آموزش و پرورش، این حرفه همچون دیگر حرفه‌ها، دارای صلاحیت‌های خاصی است و برای قضاوت درباره حرفه معلمی باید به چیزی بیش از کیفیت و نحوه تدریس توجه شود. معلم علاوه بر انتقال دانش، با رفتار و عملکرد خود، بر نگرش دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. برخورداری از انواع دانش (موضوعی، محتوایی، پداگوژیک، عمومی، فناوری، برنامه درسی، ارزش‌های تربیتی و دانش درباره یادگیرندگان)، انواع مهارت و توانایی و انواع نگرش (زرف‌نگری، دوراندیشی، نگرش سیستمی، جامع‌نگری و نگرش انتقادی) مسئله‌ای است که باید به آن پرداخته شود.

با ظهور اسلام و شکل‌گیری تمدن ایرانی-اسلامی، اهداف آموزش و پرورش به دو دسته مذهبی و دنیوی تقسیم شد. اهداف مذهبی که مبتنی بر قرآن به عنوان منبع دانش و اتکال به پروردگار بوده است و اهداف دنیوی، شامل چشم داشتن به دنیا و کسب دانش آشکار به عنوان آشکارکننده قدرت خداوند. اکنون که نظام آموزشی جمهوری اسلامی چنین اهدافی متعالی دارد شغل معلمی باید مبتنی بر ارزش‌های اسلامی باشد. توسعه حرفه‌ای معلم مستلزم صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های خاصی است؛ بنابراین شناسایی چارچوب شایستگی‌های ضروری برای موفقیت در شغل معلمی از اهمیت زیادی برخوردار است. اصطلاح خُبرگی و معلم خُبره مبحثی است که بسیاری در پی تبیین و تعریف آن بوده‌اند. اصطلاح خُبرگی از دوران کهن فرانسوی به معنی کسی یا چیزی را شناختن یا آشنا و آگاه بودن نسبت به چیزی است. در آن عصر، خُبره به کسی گفته می‌شد که اطلاعات جامعی در موضوعاتی چون موسیقی، هنرهای زیبا و حتی قضاوت در خصوص طعم غذاها داشت. بندر گروس‌ونور^۱ (۲۰۱۵) معتقد است خُبرگی نوعی نگاه است که به هیچ وجه قابل کسب و تحصیل در کلاس و محیط‌های آکادمیک نیست، درواقع حالتی است که از درون شخص و بر اساس تحلیل‌های تجربی وی حاصل می‌شود. آیزنر مفهوم خبرگی را از ریشه لاتین کلمه «Congoscere» به معنای دانستن و مجموعه‌ای از رفتارها می‌داند که انتظار داریم از یک فرد خُبره سر بزند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). در این پژوهش منظور از معلم خُبره، کسی است که از دانش، نگرش و رفتار مناسب با معیارهای اسلامی برخوردار باشد.

1. Bendor Grosvenor

یکی از عواملی که بیشترین تأثیر را در عملکرد دانش‌آموزان دارد، کیفیت معلمان است (Churchward & Willis, 2023). معلمان، مهم‌ترین رکن نظام آموزشی به‌شمار می‌روند. به‌همین دلیل کیفیت و عملکرد آنان در بهبود فرایند تعلیم و تربیت و ایجاد تحولات اجتماعی، نقش اساسی دارند. آن‌ها باید خود را مجهز به دانش، مهارت‌ها و تکنیک‌های مورد نیاز معلم حرفه‌ای نمایند تا بتوانند از عهده تربیت دانش‌آموزان قرن بیست و یکم برآیند (Maroufi et al, 2023). با وجود تنوع ویژگی‌های معلمان، سرعت فزاینده تغییرات اجتماعی و فرهنگی، افزایش هم‌زمان تقاضا در سیستم‌های آموزشی و حرفه معلمی، کشف اینکه معلمان چه کسانی هستند و در کارشان چه می‌کنند ضروری است (Vazquez et al, 2024). قرن بیست و یکم، چالش‌های منحصر به فردی را برای اطمینان از اثربخشی، ویژگی‌ها و شایستگی‌های معلمان ارائه می‌کند (Caena & Redecker, 2019). ویژگی‌هایی مانند ارتباط شفاف و شوخ‌طبعی، وقت‌شناسی، هوش هیجانی، دانش مجازی، هم‌دلی، شایستگی‌هایی است که برای یک معلم قرن بیست و یکم ضروری است (Kalim, 2024).

صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش اجتماعی، جسمی، عقلی، عاطفی و معنوی فراگیران کمک کند (Rastegari et al, 2023; Quoting Kalhor and Asadi; 2021). اگر معلمان، شایستگی حرفه‌ای لازم را نداشته باشند، عواقب متعددی گریبان‌گیر نظام آموزشی و دانش‌آموزان خواهد شد. معلمانی که از دانش و مهارت کافی برخوردار نیستند، نمی‌توانند به‌طور مؤثری مطالب را به دانش‌آموزان منتقل کنند. این امر به‌طور مستقیم بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد. دانش‌آموزانی که از معلمان شایسته‌ای برخوردار نیستند، در معرض خطر افت تحصیلی قرار دارند. معلمانی که از مهارت‌های تدریس خلاقانه و جذاب برخوردار نیستند، نمی‌توانند در دانش‌آموزان، انگیزه و علاقه به یادگیری ایجاد کنند. دانش‌آموزانی که از کیفیت آموزش و یادگیری ناراضی هستند، ممکن است از تحصیل بازمانند (Hustler & McIntyre, 2024).

تحقیقات متمرکز بر تفاوت در شناخت، رفتار و عملکرد بین معلمان خُبره و مبتدی، برتری معلمان خُبره را به‌طور قاطع مستند می‌کند. معلمان تازه‌کار برای برنامه‌ریزی و ارائه مؤثر درس‌ها، انتخاب محتوا و استراتژی‌های آموزشی مناسب، فعال کردن دانش قبلی دانش‌آموزان و بداهه‌سازی با مشکل مواجه هستند. زمینه‌های مدرسه و کلاس درس، منابع، اهداف و جهت‌گیری‌های معلمان، عوامل مهمی در خبرگی معلمان هستند (Gore et al, 2024). معلمان خُبره و باتجربه به برنامه‌های درسی دقیق و تجویز شده اکتفا نمی‌کنند، بلکه از راهبردهای تدریس، بداهه‌گویی منظم و ارزشیابی‌های رسمی و غیررسمی برای هدایت دانش‌آموزان استفاده می‌کنند و اطلاعات وسیعی در مورد دانش‌آموزان دارند (Hatch & Clark, 2021). معلمان خُبره به‌طور گسترده روی عملکرد خود تأمل می‌کنند، به‌طور مکرر به همکاران خود کمک می‌کنند و در طول حرفه خود، یادگیرندگان مستمری هستند (Anderson & Taner, 2023). ادراک و باور معلم نسبت به عمل حرفه‌ای خود،

یکی از عوامل مهم موفقیت یا شکست نتایج تلاش‌های اوست (Namdari Pejman & Advay, 2024; Quoted from Centauri, 2023).

برای اینکه معلمانی خُبره و توانمند داشته باشیم شش روش وجود دارد: ۱. تصمیم‌گیری: مشارکت معلمان در تصمیمات مهمی که مستقیماً بر شغل آن‌ها تأثیر می‌گذارد ۲. رشد حرفه‌ای: این باور که کار آن‌ها فرصت‌هایی را برای پیشرفت شغلی، یادگیری و توسعه مهارت‌ها ارائه می‌دهد ۳. تأثیر: این باور که آن‌ها قدرت تأثیرگذاری بر زندگی مدرسه را دارند ۴. جایگاه: اعتقاد به اینکه آن‌ها از همکاران خود احترام و تحسین حرفه‌ای دریافت می‌کنند ۵. خودکارآمدی: باور به اینکه دانش و توانایی لازم برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان را دارند ۶. خودمختاری: این باور که آن‌ها بر جنبه‌های مختلف زندگی حرفه‌ای خود، مانند زمان و برنامه‌ریزی درسی اقتدار و مدیریت دارند (Mokhlis & Abdullah, 2025). معلمان علاوه بر اینکه بازیگران کلاس درس هستند، افرادی حرفه‌ای هستند که رفتارهای خود را در رابطه با محل کارشان و زمینه خاص مدرسه مدیریت می‌کنند (Kelchter-mans, 2022). درواقع، توسعه معلمان ذاتاً به نحوه تنظیم حرفه معلمی و نیروی کار آموزشی توسط کشورها مرتبط است (Dumay, Coppe & Voisin, 2023). درحالی که در برخی کشورها مثل بلژیک، مسیر شغلی عمدتاً افقی است، در برخی دیگر مثل ژاپن، سنگاپور، شانگ‌های و کره جنوبی، معلمان فرصت‌هایی برای پیشرفت شغلی عمودی در حرفه خود دارند (Voisin & Dumay, 2020).

معلمان کلید کیفیت سیستم‌های آموزشی و بهبود عملکرد مدارس در نظر گرفته می‌شوند. این نقش حیاتی که به معلمان واگذار شده است، علاقه فزاینده‌ای در میان محققان آموزشی، برای مطالعه توسعه حرفه‌ای معلمان به وجود آورده است. اخیراً محققان استدلال کرده‌اند که تحولات سریع در جامعه امروزی و چالش‌های اجتماعی مرتبط با آن، نیاز به یک فرایند مستمر توسعه حرفه‌ای برای انطباق با این چالش‌ها را برای معلمان ایجاب می‌کند (Florian & Camedda, 2020). اکثر مدارس به دلیل منابع محدود و یا ملاحظات دیگر، به برنامه‌های گسترده دسترسی ندارند و اثربخشی آن‌ها به اقدامات معلم بستگی دارد (Sims & Fletcher-Wood, 2021). اولین گام برای دستیابی به نیازهای آموزشی متنوع دانش‌آموزان و تطبیق مواد برای یادگیرندگان متنوع و استفاده از آموزش‌های مناسب، دستیابی به توسعه مهارت‌های معلم است (Kahmann et al., 2022). تجربه عملی کلاس درس به‌عنوان سودمندترین عامل برای توسعه مهارت‌های معلم است (Van Geel et al., 2022). نویسندگان مختلف، برجسته‌ترین شایستگی‌های معلم خُبره را برنامه‌ریزی، نوآوری، تحقیق، تدریس اثربخش، روش‌شناسی، ارزیابی و رهبری می‌دانند (Dominguez et al, 2022). فقدان پژوهشی منسجم در این زمینه، منجر به برنامه‌های آموزشی کمتر اثربخش شده است (Arif et al, 2022).

از آنجایی که الگودهی و الگوپذیری، از مهم‌ترین مبانی اسلام هستند، در منشور تربیتی قرآن، از مربی بزرگ انسان پیامبر گرامی (ص) به‌عنوان الگو و اسوه یاد شده است؛ به همین خاطر در راهکار ۴/۱ سند تحول، موضوع نقش الگویی معلمان، از ضرورت‌های پژوهش بیان شده است که پرداختن به آن می‌تواند منجر به ارتقای آموزش و پرورش شود و برخی از مشکلات فعلی آموزش و پرورش ایران، مانند: اسلامی نبودن فلسفه آموزش، پایین بودن سطح دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، تکیه بر محفوظات و خلاق نبودن رفع گردد (Mortazavi Emami & Bazoobandi, 2024)، بنابراین ارائه الگوی معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی امری ضروری است. مسئله اصلی در معرفی الگوی مناسب معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی، شامل چندین جنبه کلیدی است که باید در نظر گرفته شوند. این مسئله به‌طور کلی به این چالش‌های مربوط می‌شود: تعریف و تبیین ارزش‌های اسلامی، توسعه مهارت‌های معلمی، ایجاد هماهنگی با برنامه‌های درسی، پذیرش و حمایت از سوی نهادهای آموزشی، تنوع فرهنگی و اجتماعی، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، توسعه مدل‌های ارزیابی، مدیریت تغییرات، توسعه محتوای آموزشی و پیوند با جامعه. این مسائل نیاز به توجه و بررسی دقیق دارند تا الگوی مناسبی برای معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی معرفی و پیاده‌سازی شود.

خدیوی و همکاران (Khadivi et al, 2024) در پژوهشی با عنوان «مدل‌یابی روابط ساختاری شایستگی فرهنگی و اخلاق حرفه‌ای معلمان ابتدایی با نقش میانجی حمایت اجتماعی» تأکید کردند که توجه به شایستگی‌های فرهنگی و حمایت اجتماعی، منجر به رشد اخلاق حرفه‌ای معلمان می‌شود. قربان‌خانی و همکاران (Ghorbankhani et al, 2023) در پژوهشی با عنوان «توسعه چارچوب ارزیابی شایستگی‌ها در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته» تعداد هشت شایستگی معلمان را شناسایی کردند: دانش شناختی، دانش فراشناختی، توانش شناختی، توانش فراشناختی، بینش هویتی، بینش اجتماعی، منش فردی، و منش میان‌فردی. حسینیان قمصری و همکاران (Hosseinian Ghamsari et al, 2024) در پژوهشی با عنوان «تبیین شاخص‌های حرفه‌ای معلمان بر مبنای اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش و مبانی دینی» شاخص‌های توسعه حرفه‌ای معلم را در سه بُعد اصلی رفتاری، ویژگی‌های برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و ویژگی‌های سازمانی تقسیم‌بندی نمودند. رحمانی (Rahmani, 2024) در پژوهشی با عنوان «الگوی توانمندسازی معلم تراز انقلاب اسلامی: یک مطالعه فراترکیب» سه مؤلفه تعهد، تخصص و تعلق را به‌عنوان ویژگی‌های معلم تراز انقلاب اسلامی شناسایی کرد. جولای مجیدی و رزاقی (July Majidi & Razzaghi, 2023) در پژوهشی با عنوان «اصول تربیت اسلامی و بررسی صلاحیت معلم در شکل‌گیری آن» بر این مطلب تأکید کردند که برای تربیت صحیح و همه‌جانبه دانش‌آموزان، معلمان باید از صلاحیت‌های عمومی و رفتار و نگرش صحیح برخوردار باشند. محمدزاده بنی‌طرفی و همکاران (Mohammadzadeh Banitrafi et al, 2022) در پژوهشی با عنوان «شاخصه‌های تربیتی معلم تراز انقلاب اسلامی از منظر

مقام معظم رهبری» به این نتیجه رسیدند که شاخصه‌های تربیتی معلم تراز انقلاب اسلامی عبارتند از: خودسازی در پرتو معنویت، تکیه بر مبانی دینی، آرمان‌خواهی، بالندگی، بصیرت، روحیه انقلابی، مقابله با استحاله فرهنگی، روحیه علمی جهادی در مقابل سهل‌انگاری، تربیت سازمانی در عین تربیت فردی، دغدغه جهاد تبیین، روحیه تحلیل‌گری و تفکر نقاد و خودباوری در پیشرفت علمی. حسینی و همکاران (Hosseini et al, 2022) پژوهشی تحت عنوان «ارائه الگوی تربیت اخلاق معلمی با تأکید بر آموزه‌های اسلامی» انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که ابعاد تربیت اخلاق معلمی با تأکید بر آموزه‌های اسلامی عبارتند از: تربیت شناختی، عاطفی و رفتاری. این ابعاد متأثر از ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی جامعه، معلم، برنامه درسی، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در نظام آموزشی است. گل صنم لو و همکاران (Golsanamlou et al, 2021) در پژوهشی تحت عنوان «طراحی الگوی معلم خوب با تکیه بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» مؤلفه‌های اصلی شایستگی معلمان را پنج مورد دانستند: دانش، بینش، توان، گزینش و آرامش.

میرزایی (Mirzaei, 2021) در پژوهش خود با عنوان «بررسی شایستگی‌های معنوی و اخلاقی معلم در جهت رشد سواد تربیتی با مروری بر فصل دوم بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی» شایستگی‌های اخلاقی و معنوی معلم را شناسایی کرد و به این نتیجه رسید که بهترین مسیر برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان، الگوبرداری اخلاقی و معنوی از آموزه‌های دینی است. حسینی مقدم (Hosseini Moghaddam, 2021) در پژوهشی با عنوان «بررسی جایگاه معلم در شکل‌گیری تربیت اسلامی دانش‌آموزان» با اشاره به نقش مهم معلم در تربیت دینی، تأیید می‌کند که معلم باید از صلاحیت‌های شناختی، عاطفی و مهارتی برخوردار باشد. توکلی (Tavakoli, 2018) در پژوهش خود با عنوان «تربیت معلم تراز نظام جمهوری اسلامی ایران براساس آموزه‌های قرآن کریم» ویژگی‌های تربیت معلم را در سه مقوله اصلی: چرایی، چیستی و چگونگی و شش مقوله فرعی: ارزش‌ها، اهداف، مفاهیم، قلمروها، اصول و روش‌ها، شناسایی کرد. خروشی و همکاران (Khroushi et al, 2017) الگویی را برای تربیت معلم شایسته براساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ارائه دادند و نشان دادند که شایستگی‌های ضروری برای حرفه معلمی عبارتند از: مخاطب‌محوری، کرامت انسانی، مسئولیت‌پذیری، مشارکت‌جویی، هم‌افزایی و عدالت تربیتی. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که با هدف‌گذاری، برنامه درسی، برنامه‌ریزی و توسعه حرفه‌ای، هویت یکپارچه توحیدی معلم شکل می‌گیرد. دیبایی و همکاران (Dibaei et al, 2017) در پژوهشی با عنوان «تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران» به این نتیجه رسیدند که چارچوب مفهومی شایستگی معلمان، در پنج مؤلفه: دانش، مهارت، توانایی، نگرش و ویژگی‌های شخصیتی قابل شناسایی هستند.

Vázquez et al (2024) در پژوهشی تحت عنوان «تبدیل شدن به یک معلم دبیرستان: کلیدهای یک هویت حرفه‌ای معنادار» به مطالعه درک چگونگی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان

جدید آموزش متوسطه پرداختند و به این نتیجه رسیدند که در ساخت هویت حرفه‌ای معلمان، چهار بعد تأثیرگذار است: اسناد، طرح‌ریزی، توسعه و تحول. González-Fernández et al. (2024) در پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی صلاحیت‌های آموزشی و حرفه‌ای معلمان» به این نتیجه رسیدند که معلمان ترجیحاً برای شایستگی‌های برنامه‌ریزی، ارتباط، ارزشیابی، روش‌شناسی، مهارت دیجیتال و تدریس خصوصی ارزش قائل هستند. Darling-Hammond et al. (2024) در پژوهشی به بررسی آموزش معلمان برای توسعه دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها پرداختند (Darling-Hammond et al., 2024). Glaeser & Dammerer (2023) پژوهشی تحت عنوان «کیفیت آموزش و شایستگی حرفه‌ای معلمان تحت تأثیر باورهای آن‌ها» انجام دادند. مطالعه آن‌ها نشان داد که باورها و نگرش‌های معلمان، در کیفیت آموزش و شایستگی حرفه‌ای آن‌ها نقشی کلیدی دارد. Anderson & Taner (2023) در پژوهشی نشان دادند که معلمان خبره، از انتقاد همکاران خود استقبال می‌کنند و به‌طور مستمر در حال یادگیری هستند، در کلاس درس، انعطاف‌پذیری نشان می‌دهند و روابط بین‌فردی قوی ایجاد می‌کنند و از راهبردهای آموزشی یادگیرنده‌محور استفاده می‌کنند. Tan et al. (2020) در پژوهشی تحت عنوان «ادراک معلم خبره از تعامل بازخورد دو طرفه» نشان دادند معلمان خبره از تعاملات بهتری با دانش‌آموزان برخوردارند و از بازخوردهای دوطرفه بین معلم و شاگرد استقبال می‌کنند.

باتوجه به آنچه در مبانی نظری و پیشینه پژوهش ذکر شد متوجه شدیم که به صورت گسترده، در متون و پژوهش‌های مختلف، ویژگی‌ها و شایستگی‌های معلمان، تحت عناوین مختلف همچون: توسعه حرفه‌ای، صلاحیت حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای بررسی شده است ولی الگوی معلم خبره معرفی نشده است، بویژه الگویی که مبتنی بر ارزش‌های اسلامی باشد؛ بنابراین هدف از این مطالعه، شناسایی شایستگی‌های ضروری حرفه معلمی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی است تا خلأ موجود در کشور را مرتفع سازد و زمینه را برای طراحی نظام آموزش، ارزیابی، گزینش، ارتقا و رتبه‌بندی معلمان فراهم آورد. ارائه این الگو به مدیران و سیاست‌گذاران کمک می‌کند در تصمیم‌گیری‌ها و تخصیص منابع برای توسعه حرفه‌ای معلمان دقیق‌تر عمل کنند و به معلمان کمک می‌کند کیفیت آموزش‌های ارائه‌شده به دانش‌آموزان را بهبود ببخشند. از این‌رو مسئله اصلی پژوهش حاضر، این است که الگوی معلم خبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی چیست؟ و آیا الگوی پیشنهادی از اعتبار و کفایت لازم برخوردار است؟

روش

روش پژوهش حاضر، ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی است. در بخش کیفی، جامعه آماری شامل متون و پژوهش‌های مرتبط و صاحب‌نظران خبره دانشگاه‌های فرهنگی و آموزش و پرورش استان‌های غربی کشور بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند تا اشباع نظری، تعداد ۱۶ نفر انتخاب

شد. جامعه آماری بخش کمی، همه معلمان دوره اول و دوم متوسطه شهر صحنه به تعداد ۲۲۰ نفر (۱۲۰ مرد، ۱۰۰ زن) بود که به منظور بهبود کیفیت و اعتبار نتایج پژوهش (دقت بیشتر، کاهش خطا، تنوع بیشتر، تحلیل‌های پیچیده‌تر) به روش نمونه‌گیری هدفمند حجم نمونه بیشتری انتخاب شد، پرسش‌نامه در بین ۱۶۰ نفر (۸۴ مرد، ۷۶ زن) که در دسترس بودند توزیع شد اما فقط ۱۳۶ نفر پرسش‌نامه‌ها را پاسخ دادند. معیار انتخاب نمونه در بخش کیفی، عضو هیأت علمی بودن یا داشتن مدرک دکتری مرتبط بود و در بخش کمی، داشتن مدرک کارشناسی به بالا بود. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، فیش‌برداری و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته با ۵۰ سؤال بسته‌پاسخ در طیف لیکرت (کاملاً موافق، نمره ۵ و کاملاً مخالف، نمره ۱) بود. به این صورت که در بخش کیفی از روش تحلیل مضمون شش مرحله‌ای برون و کلارک^۱ (۲۰۰۶) استفاده شد. مرحله اول، آشنایی با داده‌ها: برای درک اولیه و شناسایی موضوعات کلیدی، مطالعه دقیق داده‌ها (متن، مصاحبه‌ها، یادداشت‌ها) انجام شد. مرحله دوم، کدگذاری اولیه: نکات مهم و معنادار در داده‌ها برچسب‌گذاری، شناسایی و کدگذاری شد. مرحله سوم، جستجوی مضامین: کدهای مشابه، به هم متصل شدند و با گروه‌بندی کدها به مضامین بزرگتر، مضامین اصلی شناسایی شدند. مرحله چهارم، بررسی مضامین: برای اطمینان از اینکه مضامین به خوبی با داده‌ها مطابقت دارند و نمایان‌گر واقعیت‌های موجود هستند، مضامین شناسایی‌شده مورد ارزیابی قرار گرفتند. مرحله پنجم، تعریف و نام‌گذاری مضامین: تعریف دقیق هر مضمون و نام‌گذاری آن‌ها به گونه‌ای که مفهوم و محتوای آن‌ها را به خوبی منتقل کند. مرحله ششم، دستیابی به مدل کلی: مدل کلی پژوهش با سه بُعد و پانزده مؤلفه به دست آمد. برای تأیید مدل طراحی‌شده، پرسش‌نامه‌ای مبتنی بر مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن‌ها تنظیم شد و به روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، توسط نرم‌افزار Smart- PLS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

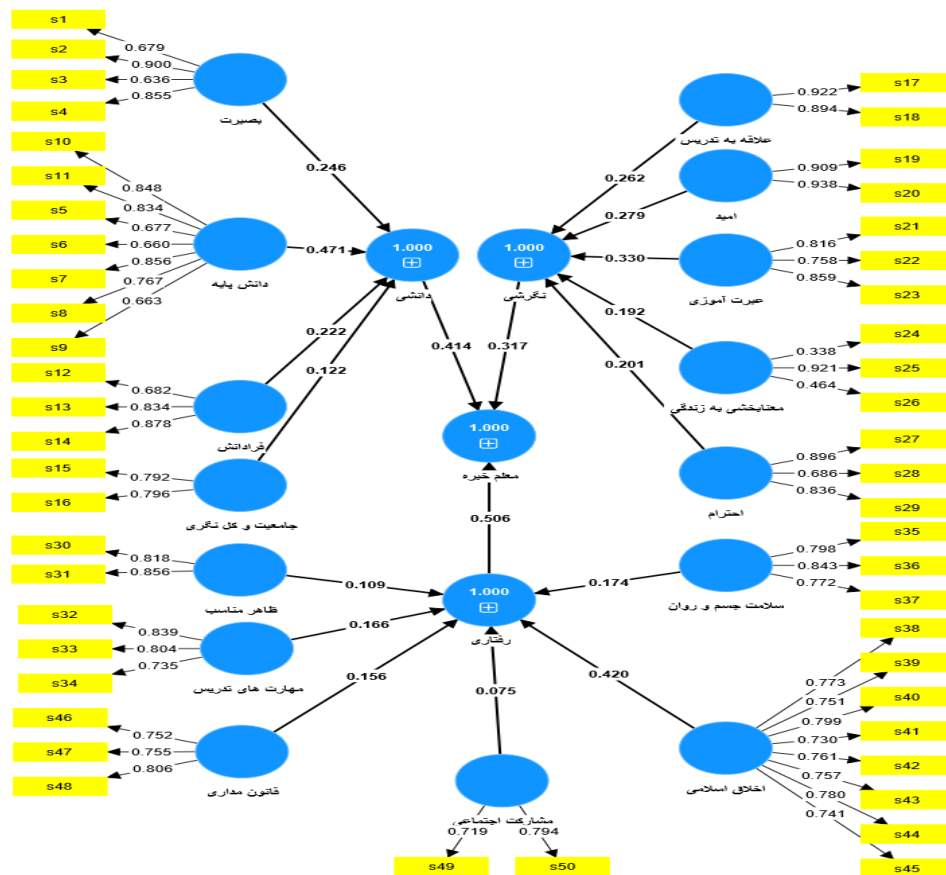
یافته‌ها

در بخش کیفی با راهبرد تحلیل مضمون طی مراحل شش‌گانه، مدل کلی پژوهش با ۳ بُعد و ۱۵ مؤلفه به دست آمد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است. سپس تحلیل عاملی تأییدی شد.

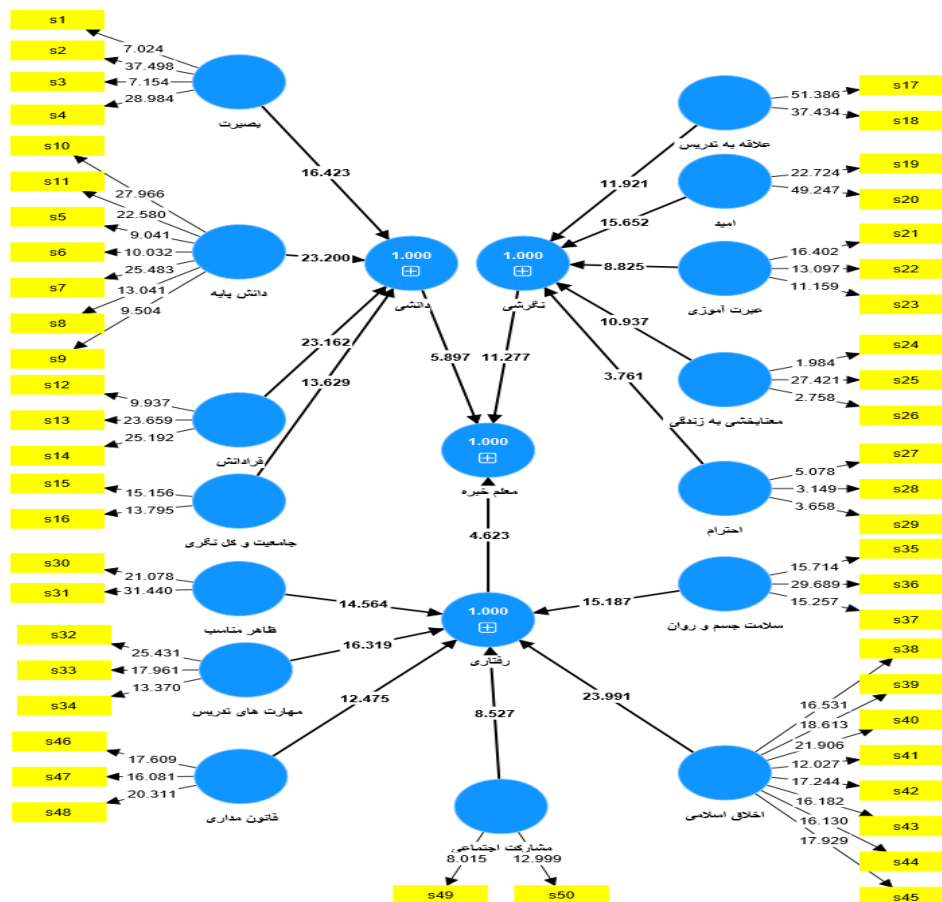
1. Braun and Clarke

جدول (۱) الگوی استخراج‌شده معلم خبره

مفهوم اصلی	ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها
تربیت	دانش پایه	بصیرت	آشنایی با فتنه‌ها، توانایی تشخیص حق از باطل، آشنایی و مهارت در استفاده از فضای مجازی، توانایی تحلیل مسائل سیاسی روز (شناخت احزاب و گروه‌های سیاسی)
		دانش پایه	آشنایی و تسلط کامل بر موضوع تدریس، دانش روان‌شناسی و تربیتی، دانش برنامه درسی، شناخت علوم نافع و مضر، توانایی تطابق محتوا با واقعیات زندگی، تلاش برای اصلاح و ارتقای محتوا
		فردانش	توانایی تفکر حل مسئله، توانایی تفکر خلاق، توانایی تفکر انتقادی
		جامعیت و کل‌نگری	برخورداری از مطالعات میان‌رشته‌ای، توانایی برقراری ارتباط عمودی و افقی موضوعات
	علاقه به تدریس	لذت بردن از تدریس، علاقه به کسب علم و توسعه آن	
		امید	ایجاد امید به زندگی در فراگیران، نگرش مثبت به تحصیل و آینده روشن
	عبرت آموزی	عبرت آموزی	استفاده از تجارب گذشته در شناخت دشمن، شناخت و تحلیل آسیب‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، مطالعه تاریخ و برخورداری از تفکر تحلیلی انتقادی
		معنابخشی به زندگی	اعتقاد و باور به ارزش‌های اسلامی، ایجاد شوق و دلبستگی به خدا، پیامبر، ائمه و اولیای الهی در فراگیران، شفاف‌سازی و رفع شبهات
		احترام	احترام به مظاهر ملی (پرچم، زبان فارسی و...)، توجه، شناخت و احترام به ادیان، مذاهب و خرده‌فرهنگ‌ها، ایجاد وحدت در جهت زندگی مسالمت‌آمیز
		ظاهر مناسب	پوشش مناسب، مرتب و پاکیزه در شأن معلمی، پرهیز از تبرج و مدگرایی غربی
تربیت	مهارت‌های تدریس	مهارت‌های تدریس	تسلط بر انواع روش تدریس، توانایی به‌کارگیری مواد آموزشی و تکنولوژی روز، مهارت مدیریت کلاس
		سلامت جسم و روان	عدم اعتیاد به مواد مخدر، ثبات در اخلاق و رفتار، برخورداری از مهارت ارتباطی کلامی و غیر کلامی
	اخلاق اسلامی	اخلاق اسلامی	پرهیز از تکبر و غرور، پیروی از ولایت فقیه، خودکنترلی، آمر به معروف و ناهی از منکر، مهربانی، شجاعت، صداقت، ساده‌زیستی
		قانون‌مداری	رعایت نظم کاری، اجرای قوانین آموزشی و اداری، عدالت در رفتار با فراگیران
تربیت	مشارکت اجتماعی	مشارکت اجتماعی	شرکت در مناسبت‌های اجتماعی (ملی، مذهبی، سیاسی)، حضور فعال در حوادث غیرمترقبه



شکل (۱) خروجی نرم افزار Smart- Pls در خصوص مدل اندازه گیری مربوط به برازش مقیاس معلم
خبره



شکل (۲) خروجی نمرات t نرم افزار Smart-PLS در خصوص مدل اندازه گیری مربوط به برازش مقیاس معلم خبره

در روش تحلیل عاملی تأییدی، نخست لازم است تا روایی سازه مورد مطالعه قرار گرفته تا مشخص شود نشان‌گرهای انتخاب‌شده برای اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر خود، از دقت لازم برخوردار هستند. به این شکل که بار عاملی هر نشان‌گر با سازه خود، دارای مقدار t بالاتر از ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵ و ۲/۵۸ در سطح ۰/۰۱ و مثبت باشد. در این صورت این نشان‌گر از دقت لازم برای اندازه‌گیری آن سازه یا صفت مکنون برخوردار است (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳).

جدول (۲) مقادیر بار عاملی و مقدار t برای نشان‌گرهای مربوط به معلم خُبره

ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها (گویه‌ها)	بار عاملی	مقدار t	سطح معنی داری	نتیجه
بصیرت	توانایی تحلیلی مسائل سیاسی روز	آشنایی با فتنه‌ها	۰/۶۷۹	۷/۰۲۴	۰/۰۰۰	تأیید
		توانایی تشخیص حق از باطل	۰/۹۰۰	۳۷/۴۹۸	۰/۰۰۰	تأیید
		آشنایی و مهارت در استفاده از فضای مجازی	۰/۶۳۶	۷/۱۵۴	۰/۰۰۰	تأیید
		توانایی تحلیلی مسائل سیاسی روز	۰/۸۵۵	۲۸/۹۸۴	۰/۰۰۰	تأیید
دانشی	دانش پایه	آشنایی و تسلط کامل بر موضوع تدریس	۰/۹۷۷	۹/۰۴۱	۰/۰۰۰	تأیید
		دانش روان‌شناسی و تربیتی	۰/۶۶۰	۱۰/۰۳۲	۰/۰۰۰	تأیید
		دانش برنامه درسی	۰/۸۵۶	۲۵/۴۸۳	۰/۰۰۰	تأیید
		شناخت علوم نافع و مضر	۰/۷۶۷	۱۳/۰۴۱	۰/۰۰۰	تأیید
	توانایی تطابق محتوا با واقعیات زندگی	توانایی تطابق محتوا با واقعیات زندگی	۰/۶۶۳	۹/۵۰۴	۰/۰۰۰	تأیید
		تلاش برای اصلاح و ارتقای محتوا	۰/۸۴۸	۲۷/۹۶۶	۰/۰۰۰	تأیید
		شناخت علوم نافع و مضر	۰/۸۳۴	۲۲/۵۸۰	۰/۰۰۰	تأیید
		توانایی تفکر حل مسئله	۰/۶۸۲	۹/۹۳۷	۰/۰۰۰	تأیید
فردانش	توانایی تفکر انتقادی	توانایی تفکر خلاق	۰/۸۳۴	۲۳/۶۵۹	۰/۰۰۰	تأیید
		توانایی تفکر انتقادی	۰/۸۷۸	۲۵/۱۹۲	۰/۰۰۰	تأیید
	جامعیت و کل‌نگری	برخورداری از مطالعات میان‌رشته‌ای	۰/۷۹۲	۱۵/۱۵۶	۰/۰۰۰	تأیید
		توانایی برقراری ارتباط عمودی و افقی موضوعات	۰/۵۲۸	۵/۲۴۱	۰/۰۰۰	تأیید
علاقه به تدریس	لذت بردن از تدریس	لذت بردن از تدریس	۰/۹۲۲	۱۵/۳۸۶	۰/۰۰۰	تأیید
		علاقه به کسب علم و توسعه آن	۰/۸۹۴	۳۷/۴۳۴	۰/۰۰۰	تأیید
امید	ایجاد امید به زندگی در فراگیران	ایجاد امید به زندگی در فراگیران	۰/۹۰۹	۲۲/۷۲۴	۰/۰۰۰	تأیید
		نگرش مثبت به تحصیل و آینده روشن	۰/۹۳۸	۴۹/۲۴۷	۰/۰۰۰	تأیید

ادامه جدول (۲) مقادیر بار عاملی و مقدار t برای نشان‌گرهای مربوط به معلم خُبره

ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها (گویه‌ها)	بار عاملی	مقدار t	سطح معنی داری	نتیجه
عبرت آموزی		استفاده از تجارب گذشته در شناخت دشمن	۰/۸۱۶	۱۶/۴۰۲	۰/۰۰۰	تأیید
		شناخت و تحلیل آسیب‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی	۰/۷۵۸	۱۳/۰۹۷	۰/۰۰۰	تأیید
		مطالعه تاریخ و برخورداری از تفکر تحلیلی انتقادی	۰/۸۵۹	۱۱/۱۵۹	۰/۰۰۰	تأیید
معنابخشی به زندگی		اعتقاد و باور به ارزش‌های اسلامی	۰/۳۳۸	۱/۹۸۴	۰/۰۴۷	تأیید
		ایجاد شوق و دلبستگی به خدا، پیامبر، ائمه و اولیای الهی در فراگیران	۰/۹۲۱	۲۷/۴۲۱	۰/۰۰۰	تأیید
		شفاف‌سازی و رفع شبهات	۰/۴۶۴	۲/۷۵۸	۰/۰۰۶	تأیید
احترام		احترام به مظاهر ملی (پرچم، زبان فارسی و...)	۰/۸۹۶	۵/۰۷۸	۰/۰۰۰	تأیید
		توجه، شناخت و احترام به ادیان، مذاهب و خرده‌فرهنگ‌ها	۰/۶۸۶	۳/۱۴۷۹	۰/۰۰۲	تأیید
		ایجاد وحدت در جهت زندگی مسالمت‌آمیز	۰/۸۳۶	۳/۶۵۸	۰/۰۰۰	تأیید
ظاهر مناسب		پوشش مناسب، مرتب و پاکیزه در شأن معلمی	۰/۸۱۸	۲۱/۰۷۸	۰/۰۰۰	تأیید
		پرهیز از تبریج و مدگرایی غربی	۰/۸۵۶	۳۱/۴۴۰	۰/۰۰۰	تأیید
		تسلط بر انواع روش تدریس	۰/۸۳۹	۲۵/۴۳۱	۰/۰۰۰	تأیید
مهارت‌های تدریس		توانایی به‌کارگیری مواد آموزشی و تکنولوژی روز	۰/۸۰۴	۱۷/۹۶۱	۰/۰۰۰	تأیید
		مهارت مدیریت کلاس	۰/۷۳۵	۱۳/۳۷۰	۰/۰۰۰	تأیید
		عدم اعتیاد به مواد مخدر	۰/۷۹۸	۱۵/۷۱۴	۰/۰۰۰	تأیید
رفتاری	سلامت جسم و روان	ثبات در اخلاق و رفتار	۰/۸۴۳	۲۶/۶۸۹	۰/۰۰۰	تأیید
		برخورداری از مهارت ارتباطی کلامی و غیر کلامی	۰/۷۷۲	۱۵/۲۵۷	۰/۰۰۰	تأیید

ادامه جدول (۲) مقادیر بار عاملی و مقدار t برای نشان‌گرهای مربوط به معلم خُبره

ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها (گویه‌ها)	بار عاملی	مقدار t	سطح معنی داری	نتیجه
		پرهیز از تکبر و غرور	۰/۷۷۳	۱۶/۵۳۱	۰/۰۰۰	تأیید
		پیروی از ولایت فقیه	۰/۷۵۱	۱۸/۶۱۳	۰/۰۰۰	تأیید
		خودکنترلی	۰/۷۹۹	۲۱/۹۰۶	۰/۰۰۰	تأیید
		آمر به معروف و ناهی از منکر	۰/۷۳۰	۱۲/۰۲۷	۰/۰۰۰	تأیید
اخلاق اسلامی		مهربانی	۰/۷۶۱	۱۷/۲۴۴	۰/۰۰۰	تأیید
		شجاعت	۰/۷۵۷	۱۶/۱۸۲	۰/۰۰۰	تأیید
		صداقت	۰/۷۸۰	۱۶/۱۳۰	۰/۰۰۰	تأیید
		ساده‌زیستی	۰/۷۴۱	۱۷/۹۲۹	۰/۰۰۰	تأیید
قانون‌مداری		رعایت نظم کاری	۰/۷۵۲	۱۷/۶۰۹	۰/۰۰۰	تأیید
		اجرای قوانین آموزشی و اداری	۰/۷۵۵	۱۶/۰۸۱	۰/۰۰۰	تأیید
		عدالت در رفتار با فراگیران	۰/۸۰۶	۲۰/۳۱۱	۰/۰۰۰	تأیید
مشارکت اجتماعی		شرکت در مناسبت‌های اجتماعی	۰/۷۱۹	۸/۰۱۵	۰/۰۰۰	تأیید
		حضور فعال در حوادث غیرمترقبه	۰/۷۹۴	۱۲/۹۹۹	۰/۰۰۰	تأیید

با توجه به جدول فوق، تمامی گویه‌ها، دارای بار عاملی مناسبی بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند، و این بارهای عاملی با توجه نمره t در سطح ۰.۰۵ معنادار می‌باشند. به عبارتی دیگر، مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۱.۹۶) در سطح ۰.۰۵ است. در نتیجه، می‌توان گفت این نشان‌گرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به معلم خُبره برخوردار هستند، لذا وارد تحلیل نهایی شدند.

برای بررسی پایایی مدل، از دو معیار پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان این دو معیار باید بالاتر از ۰/۷۰ باشد؛ همچنین برای بررسی روایی همگرا، از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده شده است. میزان این شاخص باید بالاتر از ۰/۵۰ باشد.

جدول (۳) مقادیر پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای مدل اندازه‌گیری

ابعاد	Cronbach's Alpha	Composite Reliability	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
بصیرت	۰/۷۸۲	۰/۸۵۵	۰/۶۰۲
دانش پایه	۰/۸۷۷	۰/۹۰۶	۰/۵۸۲
فرا دانش	۰/۷۱۸	۰/۸۴۳	۰/۶۴۴
جامعیت و کل‌نگری	۰/۷۱۲	۰/۷۷۳	۰/۶۳۰
علاقه به تدریس	۰/۷۸۸	۰/۹۰۴	۰/۸۲۴
امید	۰/۸۳۰	۰/۹۲۱	۰/۸۵۴
عبرت‌آموزی	۰/۷۴۰	۰/۸۵۳	۰/۶۵۹
معنا بخشی به زندگی	۰/۷۶۳	۰/۷۲۰	۰/۵۹۳
احترام	۰/۷۴۴	۰/۸۵۰	۰/۶۵۷
ظاهر مناسب	۰/۷۷۴	۰/۸۲۴	۰/۷۰۱
مهارت‌های تدریس	۰/۷۰۵	۰/۸۳۶	۰/۶۳۰
سلامت جسم و روان	۰/۷۲۸	۰/۸۴۶	۰/۶۴۸
اخلاق اسلامی	۰/۸۹۶	۰/۹۱۷	۰/۵۸۰
قانون‌مداری	۰/۷۵۹	۰/۸۱۵	۰/۵۹۵
مشارکت اجتماعی	۰/۷۳۹	۰/۷۲۹	۰/۵۷۴

همان‌طور که در جدول فوق مشخص است، پایایی ترکیبی (p-دلوین-گلدشتاین)، آلفای کرونباخ و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) تمامی متغیرهای مربوط به مقیاس معلم خُبره در مدل اندازه‌گیری مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جهت بررسی روایی تشخیصی یا واگرایی مدل اندازه‌گیری، در نرم‌افزار smart-PLS از معیار آزمون فورنل-لارکر استفاده می‌شود، که در ادامه به شرح آن پرداخته شده است. طبق این شاخص، جذر میانگین واریانس استخراج شده ($\sqrt{AVE}$) هر متغیر پنهان باید بیشتر از حداکثر همبستگی آن متغیر پنهان با متغیرهای پنهان دیگر باشد.

جدول (۴) نتایج شاخص فورنر لارکر برای آزمون روایی تشخیصی مدل اندازه‌گیری

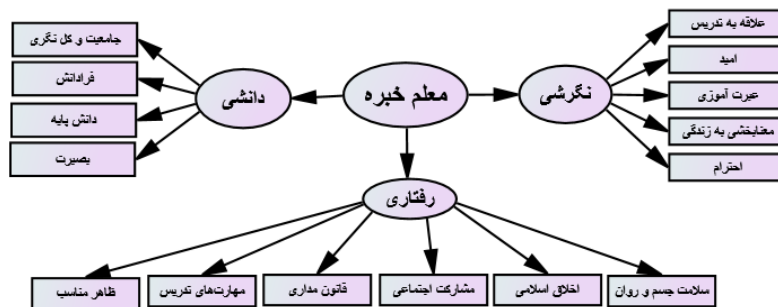
مهارت‌های تدریس	معنا بخشی به زندگی	مشارکت اجتماعی	قانون‌مداری	فرداننش	علاقه به تدریس	عبرت آموزی	ظاهر مناسب	سلامت جسم و روان	دانش پایه	جامعیت و کل‌نگری	بصیرت	امید	اخلاق اسلامی	احترام	
														۰/۸۱۱	احترام
													۰/۷۸۲	۰/۷۷۱	اخلاق اسلامی
												۰/۹۲۴	۰/۳۱۵	۰/۲۷۴	امید
											۰/۷۷۶	۰/۷۱۰	۰/۱۱۷	۰/۰۶۷	بصیرت
										۰/۷۹۴	۰/۷۵۷	۰/۶۹۸	۰/۳۰۰	۰/۱۲۰	جامعیت و کل‌نگری
									۰/۸۷۳	۰/۷۳۹	۰/۸۶۴	۰/۷۶۵	۰/۱۶۸	۰/۱۱۲	دانش پایه
								۰/۸۲۵	۰/۲۰۱	۰/۲۴۰	۰/۱۵۹	۰/۳۶۳	۰/۸۰۷	۰/۷۸۱	سلامت جسم و روان
							۰/۸۳۷	۰/۷۴۹	۰/۱۳۶	۰/۱۷۶	۰/۱۱۴	۰/۲۴۹	۰/۷۱۸	۰/۷۹۳	ظاهر مناسب
						۰/۸۶۲	۰/۲۲۷ ۰/۲۵۶	۰/۲۵۶	۰/۸۴۸	۰/۷۵۹	۰/۷۷۰	۰/۶۷۴	۰/۳۱۲	۰/۱۲۸	عبرت آموزی
					۰/۹۰۸	۰/۸۰۱	۰/۱۶۴	۰/۲۰۹	۰/۸۷۹	۰/۵۹۲	۰/۷۶۲	۰/۶۸۹	۰/۱۸۰	۰/۱۴۹	علاقه به تدریس
				۰/۹۳۲	۰/۹۰۵	۰/۸۵۷	۰/۱۷۶	۰/۲۲۸	۰/۹۱۳	۰/۷۳۱	۰/۸۵۰	۰/۷۶۶	۰/۱۹۵	۰/۱۴۲	فرداننش
			۰/۹۷۱	۰/۲۱۵	۰/۱۹۳	۰/۲۵۲	۰/۷۲۵	۰/۸۰۱	۰/۱۷۳	۰/۲۲۵	۰/۱۲۴	۰/۳۱۵	۰/۹۰۶	۰/۷۳۲	قانون‌مداری
		۰/۷۵۸	۰/۰۶۷	۰/۱۱۲	۰/۱۳۴	۰/۹۹۹ ۰/۰۹۹۹	۰/۵۲۵	۰/۶۰۵	۰/۰۸۵	۰/۰۷۷	-۰/۰۰۱	۰/۲۷۰	۰/۶۸۰	۰/۶۴۵	مشارکت اجتماعی
	۰/۸۲۷	۰/۲۳۹	۰/۳۶۰	۰/۷۰۸	۰/۶۲۴	۰/۶۴۱	۰/۳۰۸	۰/۴۱۴	۰/۷۰۴	۰/۶۲۰	۰/۶۴۱	۰/۶۷۳	۰/۳۸۷	۰/۳۰۷	معنا بخشی به زندگی
۰/۸۹۴	۰/۳۴۶	۰/۵۶۲	۰/۸۲۱	۰/۲۳۴	۰/۱۹۹	۰/۳۷۸	۰/۷۸۷	۰/۷۶۲	۰/۱۸۰	۰/۲۵۰	۰/۱۳۹	۰/۲۶۸	۰/۸۰۰	۰/۶۹۸	مهارت‌های تدریس

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، جذر میانگین واریانس استخراج‌شده هر متغیر پنهان، بیشتر از حداکثر همبستگی آن متغیر پنهان با متغیرهای پنهان دیگر می‌باشد، که نشان می‌دهد روایی تشخیصی مدل اندازه‌گیری مورد بررسی، مناسب می‌باشد.

شاخص‌های مورد تأیید برازش مدل:

$$SRMR=0.048, NFI=0.963, CFI=0.989, TLI=0.965, CMIN/DF=1.869$$

شاخص‌های برازش مدل، قابل قبول بودن مدل مفهومی را نشان می‌دهد بنابراین الگوی طراحی‌شده معلم خُبره، مورد تأیید قرار می‌گیرد.



شکل (۳) الگوی نهایی معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی

بحث و نتیجه‌گیری

بی‌شک، وجود معلمان خُبره برخوردار از شایستگی‌های حرفه‌ای متناسب با ارزش‌های اسلامی، یکی از مسائل مهم تعلیم و تربیت در دنیای امروز است. در پژوهش حاضر با درک این ضرورت، الگوی مطلوب معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی، طراحی و اعتباریابی شد. این الگو دارای سه بعد اصلی و پانزده مؤلفه است. از نظر دانشی، معلم باید دارای ویژگی‌هایی همچون: جامعیت و کل‌نگری، دانش پایه، فردانیت، بصیرت باشد. از نظر نگرشی، ویژگی‌هایی همچون امید، علاقه به تدریس، عبرت‌آموزی، احترام و مناب‌بخشی به زندگی برای معلم ضروری است و از نظر رفتاری، معلم باید از اخلاق اسلامی، سلامت جسم و روان، ظاهر مناسب، مهارت‌های تدریس و قانون‌مداری برخوردار باشد و مشارکت اجتماعی مفید و مؤثر داشته باشد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Ghorbankhani et al, 2023)، (Hosseiniian Ghamsari et al, 2024)، (Rahmani, 2024)، (July Hosseini et al, 2022)، (Majidi & Razzaghi, 2023)، (Mohammadzadeh Banitrafi et al, 2022)، (Mirzaei, 2021)، (Golsanamlou et al, 2021)، (Hosseini Moghaddam, 2021)

(Anderson, (Darling-Hammond et al, 2024), (Dibaei et al, 2017), (Khroushi et al, 2017) & Taner, 2023) هم‌سو بود.

الگوی معلم خُبره مبتنی بر ارزش‌های اسلامی، شامل مجموعه‌ای از مسائل و موانع است که معلمان در پیاده‌سازی اصول و ارزش‌های اسلامی در فرایند آموزش و یادگیری، با آن مواجه هستند. برخی از این چالش‌ها عبارتند از: ۱. عدم آگاهی و آموزش کافی: بسیاری از معلمان ممکن است آموزش‌های کافی در زمینه ارزش‌های اسلامی و چگونگی ادغام آن‌ها در تدریس نداشته باشند. ۲. مقاومت در برابر تغییر: برخی از معلمان ممکن است در برابر تغییرات آموزشی و رویکردهای جدید مبتنی بر ارزش‌های اسلامی مقاومت کنند. ۳. فقدان منابع و مواد آموزشی: کمبود منابع و متون آموزشی که به‌طور خاص به ارزش‌های اسلامی پرداخته باشد، می‌تواند مانع از تدریس مؤثر آن‌ها شود. ۴. چالش‌های فرهنگی و اجتماعی: تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی می‌تواند بر نحوه پذیرش و پیاده‌سازی ارزش‌های اسلامی تأثیر بگذارد. ۵. فشارهای اقتصادی و اجتماعی: فشارهای اقتصادی و اجتماعی ممکن است معلمان را از تمرکز بر ارزش‌های اسلامی دور کند و آن‌ها را به سمت مسائل دیگر سوق دهد. ۶. عدم حمایت، از سوی نهادهای آموزشی: نبود حمایت و پشتیبانی از سوی نهادهای آموزشی و مدیریتی می‌تواند مانع از اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی شود. ۷. تنوع دانش‌آموزان: تنوع در باورها و عقاید دانش‌آموزان می‌تواند چالشی برای معلمان در ارائه محتوای آموزشی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی باشد. ۸. تعارض با برنامه‌های درسی: گاهی اوقات، برنامه‌های درسی رسمی ممکن است با ارزش‌های اسلامی در تضاد باشند و این می‌تواند چالشی برای معلمان ایجاد کند. ۹. عدم انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان: عدم انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری ارزش‌های اسلامی می‌تواند باعث کاهش اثربخشی تدریس معلم شود. ۱۰. مدیریت کلاس: چالش‌های مربوط به مدیریت کلاس و رفتار دانش‌آموزان می‌تواند مانع از تمرکز بر آموزش ارزش‌های اسلامی شود. این چالش‌ها نیاز به توجه و بررسی دقیق دارند تا معلمان بتوانند به‌طور مؤثر ارزش‌های اسلامی را در فرایند یاددهی-یادگیری پیاده‌سازی کنند.

معلمان، ستون فقرات سیستم‌های آموزشی ما هستند؛ بنابراین، به نفع جامعه است که شرایط کاری را به نحوی ایجاد کند که معلمان بتوانند با انگیزه باقی بمانند و باورهایی را که برای یادگیری دانش‌آموزان مفید است حفظ کنند، براین اساس نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که نگرش مثبت و باورهای صحیح، باعث کاهش فرسودگی عاطفی و شغلی معلمان می‌شود؛ لذا این موضوع، هدف مهمی برای نظام‌های آموزشی است (Bock et al., 2021). باورها به صورت اجتماعی ساخته می‌شوند و محیط مدرسه برای تغییر یا پایداری باورها مهم است. هنجارهای بوروکراتیک یا سنتی در مدارس ممکن است منجر به پاکسازی باورهای مترقی شود و باورهای آن‌ها را به چالش بکشد (Bonke et al., 2024). با این حال، تغییرات پایدار در سیستم‌های اعتقادی تنها زمانی رخ می‌دهد که معلمان، انگیزه داشته باشند و از نظر شناختی، قادر به پردازش عمیق این اطلاعات چالش‌برانگیز

باشند (Gill et al., 2022). معلمان خُبره تمایل دارند به چالش‌ها و مشکلات شغلی خود به‌عنوان فرصت‌هایی برای رشد شخصی نگاه کنند تا به‌عنوان یک مانع.

معلمان باید پیوندهای قوی با دانش‌آموزان برقرار کنند تا آن‌ها را در یادگیری مشارکت دهند، جایی که ایجاد دانش مشترک توصیه می‌شود (Geurts et al., 2024). علاوه بر این، معلمان ممکن است دانش خود را بهبود بخشند و حالات شناختی و عاطفی خود را تقویت کنند (TuyaKova et al., 2022). برای دستیابی به این نتایج، معلمان باید مهارت‌های انتقادی (بازی، تجزیه و تحلیل، شهود، مفهوم‌سازی، تخیل)، مشارکت مثبت و فعال و تجربیات معنادار را پرورش دهند، آموزش و یادگیری جذاب را معرفی کنند و استرس کاری روبه‌رشد خود را کاهش دهند (Klusmann et al., 2023). بنابراین وجود معلمان خُبره با چنین ویژگی‌هایی برای مدارس ضروری است. در مدارس، معلمان ارزش‌ها و معانی را آموزش می‌دهند، مواردی همچون ارتباط عاطفی، آموزش فراگیر (Chow, 2023)، پایداری، برابری جنسیتی و اخلاق. آن‌ها برای ایجاد ارزش برای دانش‌آموزان، به تعامل و خلاقیت نیاز دارند (Renshaw et al., 2023). عوامل عاطفی یا انگیزشی از طریق باورهای حرفه‌ای، ارزش‌ها، علایق، عشق، تعهد، انگیزه و انتظارات شخصی بر هویت حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارد (Liang & Meissel, 2024).

نگرش معلمان نسبت به شغلشان با ویژگی‌های کاری آن‌ها مانند: موفقیت معلمان، عملکرد، کارایی، کیفیت تدریس، رضایت از زندگی و عملکرد دانش‌آموزان ارتباط دارد. نگرش منفی منجر به ویژگی‌های منفی کاری می‌شود. علاوه بر این، نگرانی‌های سیاسی ناشی از این مسائل و افزایش نرخ ترک حرفه معلمی، بر ضرورت انجام مطالعات تجربی در مورد نگرش معلمان دوره متوسطه نسبت به حرفه خود تأکید دارد (Alemu, 2024). درک مسائل جهانی، مانند حقوق کم معلمان و نگرش‌های اجتماعی نسبت به آموزش در کشورهای کم‌درآمد مثل ایران، ضروری است. در ایران، چالش‌های اقتصادی به دلیل استانداردهای پایین‌تر زندگی و جایگزین‌های شغلی محدود، تأثیر چنین مسائلی را تشدید می‌کند. علاوه بر این، عوامل فرهنگی و اجتماعی به‌طور قابل توجهی بر نگرش معلمان تأثیر می‌گذارد که با کشورهای پردرآمد متفاوت است.

پیشنهادهای کاربردی

- اجرای آزمون‌های ادواری با هدف ارزیابی دانش‌های ضروری معلمان.
- ارتقای انگیزش معلمان با شرکت دادن آن‌ها در مراسمات دینی و مذهبی.
- به‌کارگیری روحانیون در مدارس برای آگاه‌سازی معلمان با ارکان اخلاق اسلامی.
- تجلیل از معلمان اخلاق‌مدار در پایان هر سال تحصیلی و معرفی ایشان به‌عنوان الگوی مطلوب رفتاری.
- توجه جدی به هوش معنوی، هوش اخلاقی، مهارت‌های اجتماعی و علاقه به تدریس در بدو استخدام معلمان.

- برنامه‌ریزی و ارائه دانش و محتوای غنی با اجرای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت به‌منظور بهره‌گیری بیشتر از آموزه‌های اسلامی و قرآنی.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

منابع

- Ahmadi, Gh., Amini Zarrin, A., & Mehdizad Tehrani, A. (2016). A Review of Types of Teaching Knowledge (Lee Schulman's View) from the Perspective of Expertise Theory (Elegant Eisner's View) and its Relationship with Educational Technology. *Educational innovations*, 15 (60), 7-28. [in Persian]
- Alemu, A. (2024). Challenges and Prospects: Understanding Teachers' Attitudes towards the Teaching Profession in Ethiopia. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100933.
- Anderson, J., & Taner, G. (2023). Building the expert teacher prototype: A metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 38, Article 100485. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
- Arif, M. I., Tahira, S. S., & Qureshi, M. S. (2022). Transforming distance education for teachers' continuous professional development. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 102-109.
- Bock, D., Harms, U., & Mahler, D. (2021). Examining the dimensionality of pre-service teachers' enthusiasm for teaching by combining frameworks of educational science and organizational psychology. *PLoS One*, 16(11), Article e0259888. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259888>
- Century, J. (2023). The power of teachers' perceptions. *Phi Delta Kappan*, 104(6), 44-49. <https://doi.org/10.1177/00317217231161540>
- Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2023). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
- Churchward, P., & Willis, J. (2023). Early career teachers and the always-becoming horizon of quality teaching. *Teachers and Teaching*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144818>
- Cochran-Smith, M. (2021). Exploring teacher quality: International perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 415-428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1915276>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1-21.

- Dibaei Saber, M., Abbasi, E., Fathi Vajargah, K., & Safaei Movahed, S. (2017). Explaining the Components of Teachers' Professional Competency and Analyzing its Position in the Upstream Documents of Iranian Education. *Research Letter of Qom Province*. Issue 12, 83-106. [in Persian]
- Domínguez, M. C., González-Fernández, R., Medina, A., & Cacheiro, M. L. (2022). Formación del profesorado de bachillerato en las competencias clave. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 779–802.
- Dumay, X., Coppe, T., & Voisin, A. (2023). Les politiques de régulation de la profession enseignante et leurs effets sur les enseignants [teacher policies and their impacts on teachers]. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2).
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8.
- Geurts, E. M., Reijts, R. P., Leenders, H. H., Jansen, M. W., & Hoebe, C. J. (2024). Co-Creation and decision-making with students about teaching and learning: A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25(1), 103–125.
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodae, E., Moghadamzadeh, M., Dehghani, M. (2023). Development of a Competency Assessment Framework in Teaching Profession: Applying a Mixed Approach, *Journal of Teacher's Professional Development*, 8(4), 1-25. [in Persian] DOI:10.48310/tpd.2024.15451.1573
- Gill, M. G., Trevors, G., Greene, J. A., & Algina, J. (2022). Don't take it personally. The role of personal relevance in conceptual change. *The Journal of Experimental Education*, 90(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1754152>
- Glaeser, P. & Dammerer, J. (2023). Veränderungen von teachers' beliefs und beliefsverändernde Faktoren. *R&E Source*, 10(3).
- Golsanamlou, M., Naeimi, E., KhorsandiTaskouh, A., Shariati, S. S., (2021). Designing a Good Teacher Model Based on the Fundamental Transformation of Education Document. *Basij Strategic Studies*, 20 (90), 179-222. [in Persian]
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D. (2024). Teachers' teaching and professional competencies assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396.
- Gore, J., Rosser, B., Jaremus, F., Miller, A., & Harris, J. (2024). Fresh evidence on the relationship between years of experience and teaching quality. *The Australian educational researcher*, 51(2), 547-570.
- Grosvenor, Bendor (2015). *On Connoisseurship*. London: Arthistorynews
- Hatch, L., & Clark, S. K. (2021). A study of the instructional decisions and lesson planning strategies of highly effective rural elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103505>
- Hosseini Moghaddam, M. S. (2021). A Study of the Teacher's Position in the Formation of Islamic Education of Students. *New Advances in Educational Administration*. 2 (4) , 76-86. [in Persian]

- Hosseini, S. B. S., Davaei, M., Vakili, N., Samadi, M. (2022). Presenting a Model of Teacher Ethics Education with an Emphasis on Islamic Teachings. *Islamic lifestyle centered on health*, 6 (1), 562-577. [in Persian]
- Hosseinian Ghamsari, B. a. S., Nili, M.R., & Sharifian, F. (2024). Explaining the professional indicators of teachers based on the upstream documents of the education system and religious foundations. *Education*, 40 (3), 7-22. [in Persian]
- Hustler, D. & McIntyre, D. (Eds). (2024). *Developing Competent Teachers: Approaches to professional competence in teacher education*. Taylor & Francis.
- July Majidi, S., & Razzaghi, F. (2023). Principles of Islamic Education and Examining the Teacher's Competence in Its Formation. *Afaq Journal of Humanities*, 7(76), 67-79. [in Persian]
- Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. *International Journal of Educational Research*, 116, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102072>
- Kalhor, M., & Asadi, M. (2021). Analysis of the Current and Desirable Status Gap of Teachers' Professional Competencies. *Professional ethics in education*, 1 (1), 106-125. [in Persian]
- Kalim, U. (2024). Evaluating Teacher Competencies in Pakistan's Public Schools: Enhancing the Impact of Professional Development Programs. *Evaluation and Program Planning*, 102467.
- Khadivi, A. Kardan halvae, ZH. Asheghi, R. (2024). Structural Modeling of Competence-cultural Relationships and Professional Ethics of Elementary Teachers with the Mediating Role of Social Support. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(1), 135-153. [in Persian] doi: 10.48310/tpd.2024.16503.1666
- Khroushi, P., Nasr, A., Mirshah Jafari, S. E., & Mousapour, N. (2017). A Study of the Competent Teacher Training Approach Based on the Evolutionary Documents of Education of the Islamic Republic of Iran. *Culture Strategy*, 10 (37), 163-186. [in Persian]
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103908.
- Liang, J., Meissel, K., & Ell, F. (2024). Understanding the professional identity of university-based teacher educators: A systematic review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 127, 102406.
- Maroufi, Y., Mohammadpour, E., & Heidari, S. (2023). A Comparison of Teacher Attraction, Supply, and Training Policies from the Perspective of School Principals. *Teacher Professional Development*, 8 (3), 39-64. [in Persian] doi: 10.48310/tpd.2024.15142.1527

- Mirzaei, M. (2021), Investigating the Spiritual and Moral Competencies of Teachers in the Direction of Educational Literacy Development with a Review of the Second Chapter of the Statement of the Second Step of the Islamic Revolution. *Teacher's Educational Literacy*. 1 (1), 153- 174. [in Persian]
- Mohammadzadeh Banitrafi, M., Shamakhteh, M., & Mashhadi, H. (2022). The Educational Characteristics of the Teacher of the Islamic Revolution from the Perspective of the Supreme Leader. *Transcendent Education*. 1 (2), 26-45. [in Persian]
- Mokhlis, S., & Abdullah, A. H. (2025). The impact of teacher empowerment on schools' innovation climate. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 322-329.
- Mortazavi Emami. A., Bazoobandi, M.H. (2024). Designing a Personality Model for Teachers Based on Rogers' Formative Theory. *Journal of Teacher's Professional Development*, 8(4), 105-123. [in Persian] DOI:10.48310/tpd.2024.15423.1574
- Namdari Pejman, M., Edvay, F. (2023). Conceptualization of "Captivity in the Trap of Knowledge" in Primary Teachers. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(2), 1-21. [in Persian] doi:10.48310/tpd.2024.15693.1595
- Rahmani, N. (2024). The Model of Teacher Empowerment at the Level of the Islamic Revolution: A Meta-Synthesis Study. *Educational Sciences from the Perspective of Islam*. 12 (26), 5-30. [in Persian]
- Rastegari, N, Soleimanian, E., GhasemShirazi, S., & Sabahi, F. (2023). Representation of the Professional Identity of Student-Teachers of Farhangian University during the Period of Study. *Journal of Teacher's Professional Development*. 8 (3), 79-103. [in Persian]
- Renshaw, P., Jackson, K., Mortlock, H., & Tooth, R. (2023). Enchantment and digital technologies: Cultivating children's enchantment with the more-than-human through video walks in local places. *The Journal of Environmental Education*, 54(1), 20–32.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagne, M., & Van Quaquebeke, N. (2020). Expert teacher perceptions of two-way feedback interaction. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102930.
- Tavakoli, Y. (2018). Teacher training at the Islamic Republic of Iran level based on the Holy Quran's teachings. *Journal of Teacher's Professional Development*. 3 (2), 75-89. [in Persian]
- Tuyakova, U., Baizhumanova, B., Mustapaeva, T., Alekeshova, L., & Otarbaeva, Z. (2022). Developing emotional intelligence in student teachers in universities. *Humanities & Social Sciences Communications*, 9(1), 1–6.
- Van Geel, M., Keuning, T., & Safar, I. (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and*

Teacher Education: Leadership and Professional Development, 1, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100007>

Vázquez, A. B., Pérez, L. D., Pacheco, L. C., & Flores, I. R. (2024). Becoming a secondary school teacher: Keys to a meaningful professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104697.

Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96, Article 103144.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>.