



Designing and Developing a Competency Assessment Protocol for Primary School Teachers Based on a Performance Rubric

F. Fathi*¹, P. Hossein Por²

1. **Corresponding Author**, Assistant Professor of Sport Management, Department of Movement Behavior and Sport Management, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran . farhad.fathi47@yahoo.com

2. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. pariahosainpor@gmail.com

ABSTRACT

Keywords

Teachers' professional competence ,
primary school teachers ,
performance rubric,
competence assessment ,
integrative review.

¹ . Corresponding author
farhad.fathi47@yahoo.com

Received: 2026/07/23
Reviewed: 2026/09/03
Accepted: 2026/09/11

Objective: This study aimed to design and develop a protocol for assessing the professional competencies of primary school teachers based on a performance rubric. **Method:** This applied study employed an integrative review approach. professional qualifications, competence assessment, and primary school teacher competence. Following a thematic relevance review and the application of inclusion and exclusion criteria, 32 studies—comprising 16 Persian and 16 English studies that provided extractable data on the dimensions, **Findings:** A total of 30 behavioral indicators were identified. Based on these, a five-level rubric—categorized as "weak," "relatively weak," "acceptable," "good," and "excellent"—was designed, with each level described according to the degree of realization of the expected professional behavior. A scoring method based on a 1-to-5 scale was adopted, resulting in a total score range of 30 to 150 for the instrument. **Conclusion:** By organizing professional competencies into five domains and translating them into 30 behavioral indicators and five performance levels, the proposed protocol provides an operational framework for assessing teachers' professional performance. However, as the protocol was not implemented or validated in a field setting during this study, the examination of its psychometric properties and practical applicability in real-world school environments is left to future research.

ISSN (Online): 2645-7164

DOI: 10.48310/edup.2026.24592.1510

Citation (APA): Fathi, F. and Hossein Por, P. (2026). Designing and Developing a Competency Assessment Protocol for Primary School Teachers Based on a Performance Rubric. Teacher Education Policy, 8 (2), 65 - 94.

 <https://doi.org/10.48310/edup.2026.24592.1510>

طراحی و تدوین مقیاس درجه‌بندی عملکرد برای سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی

فرهاد فتحی*^۱، پریا حسین‌پور^۲

۱. نویسنده مسئول، استادیار مدیریت ورزشی، گروه رفتار حرکتی و مدیریت ورزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. farhad.fathi47@yahoo.com
۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. pariahosainpor@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف طراحی و تدوین دستورالعمل سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی مبتنی بر مقیاس درجه‌بندی عملکرد انجام شد. در این راستا، ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان از طریق مرور و تلفیق مطالعات مرتبط شناسایی و سازمان‌دهی شد و سپس برای تبدیل مفاهیم شناسایی‌شده به رفتارهای قابل مشاهده و ارزیابی، شاخص‌های رفتاری تدوین گردید. **روش:** پژوهش حاضر کاربردی و با رویکرد مرور تلفیقی انجام شد. مطالعات فارسی منتشرشده در بازه زمانی ۱۳۸۹ تا ۱۴۰۵ شمسی و مطالعات انگلیسی منتشرشده در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۶ میلادی با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط با شایستگی حرفه‌ای معلمان، صلاحیت حرفه‌ای معلمان، سنجش شایستگی معلمان، شایستگی معلمان دوره ابتدایی و معادل‌های انگلیسی آنها جست‌وجو و غربال شدند. پس از بررسی ارتباط موضوعی و اعمال معیارهای ورود و خروج، ۳۲ مطالعه شامل ۱۶ مطالعه فارسی و ۱۶ مطالعه انگلیسی که اطلاعات قابل استخراج درباره ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها یا شیوه سنجش شایستگی حرفه‌ای معلمان ارائه می‌کردند، در فرایند تحلیل و تلفیق قرار گرفتند. **یافته‌ها:** در مجموع ۳۰ شاخص رفتاری شناسایی و بر اساس آن‌ها مقیاس درجه‌بندی پنج‌سطحی شامل «ضعیف، نسبتاً ضعیف، قابل قبول، خوب و عالی» طراحی شد که هر سطح بر اساس میزان تحقق رفتار حرفه‌ای مورد انتظار توصیف گردید. روش نمره‌دهی بر مبنای مقیاس ۱ تا ۵ انجام شد و دامنه امتیازات کلی ابزار بین ۳۰ تا ۱۵۰ در نظر گرفته شد. **نتیجه‌گیری:** دستورالعمل پیشنهادی با سازمان‌دهی شایستگی‌های حرفه‌ای در پنج حوزه شامل شایستگی دانشی و تخصصی، شایستگی آموزشی (پداگوژیکی)، شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای، شایستگی اخلاقی و فردی، و شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی و تبدیل آن‌ها به ۳۰ شاخص رفتاری و سطوح عملکردی پنج‌گانه، چارچوبی عملیاتی برای سنجش عملکرد حرفه‌ای معلمان فراهم می‌کند.

واژه‌های کلیدی

شایستگی حرفه‌ای معلمان، معلمان دوره ابتدایی، مقیاس درجه‌بندی عملکرد، سنجش شایستگی، مرور تلفیقی.

۱. نویسنده مسئول:

farhad.fathi47@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۰

شماره صفحات: ۶۵-۹۴



مقدمه

نظام آموزش و پرورش یکی از نهادهای بنیادی توسعه انسانی و اجتماعی است و کیفیت عملکرد آن تا حد زیادی با کیفیت فعالیت حرفه‌ای معلمان ارتباط دارد. معلم در فرایند یاددهی-یادگیری، علاوه بر انتقال دانش، در طراحی موقعیت‌های آموزشی، هدایت یادگیری و رشد شناختی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان نقش دارد. شواهد پژوهشی نیز نشان می‌دهند که شایستگی حرفه‌ای معلمان با کیفیت تدریس و پیامدهای آموزشی مرتبط است (Mohebi, Farhoosh & Yadollahi, 2022; Kunter & et al, 2013). بنابراین، توجه به شایستگی حرفه‌ای معلم صرفاً به معنای توجه به ویژگی‌های فردی یا تخصصی او نیست، بلکه با کیفیت واقعی عملکرد آموزشی و پیامدهای فرایند تعلیم و تربیت ارتباط پیدا می‌کند. اهمیت این موضوع در دوره ابتدایی برجسته‌تر است؛ زیرا در این دوره، پایه‌های یادگیری و بسیاری از نگرش‌ها و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. معلم ابتدایی باید بتواند دانش تخصصی را با دانش تربیتی، شناخت تفاوت‌های فردی، طراحی و ارزشیابی یادگیری، تعامل حرفه‌ای و استفاده مناسب از فناوری تلفیق کند. مطالعات مرتبط نیز بر چندبعدی بودن شایستگی معلم و ضرورت توجه به حوزه‌هایی مانند دانش، پداگوژی، ارتباطات و رفتار حرفه‌ای تاکید کرده‌اند (Mohammadtaheri & Meydani, 2015; Saeidi, 2024; Wubbels & Pantić, 2010; Pantić & et al, 2011). از این رو، ارزیابی معلمان ابتدایی نباید به دانش تخصصی یا یک مهارت منفرد محدود شود.

شایستگی حرفه‌ای را می‌توان توانایی به‌کارگیری و تلفیق دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و منابع فردی در موقعیت‌های واقعی حرفه‌ای دانست. بر این اساس، برخورداری از دانش یا نگرش مطلوب به‌تنهایی تضمین نمی‌کند که معلم بتواند آن را در کلاس درس به عملکرد اثربخش تبدیل کند. در ادبیات پژوهش شایستگی حرفه‌ای به ترکیبی از قابلیت‌هایی اشاره دارد که در رفتار و عملکرد معلم بازتاب می‌یابد (Moradian & Hejazi, 2021; Motaharnejad & Jahangard, 2018). در سطح بین‌المللی، دیدگاه پیوستاری به شایستگی بر این نکته تاکید دارد که شایستگی را نباید صرفاً به برخورداری یا عدم برخورداری از یک ویژگی تقلیل داد؛ بلکه کیفیت بروز آن در موقعیت‌های واقعی اهمیت دارد (Gustafsson, Blomeke & Shavelson, 2015).

پژوهش‌های داخلی و خارجی، ابعاد متنوعی از شایستگی حرفه‌ای معلمان را بررسی کرده‌اند. در مطالعات داخلی، حوزه‌هایی مانند دانش تخصصی و تربیتی، مهارت‌های تدریس، ارزشیابی، تعامل حرفه‌ای، اخلاق، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و فناوری مطرح شده‌اند (Mohebi & et al, 2022; Berenjforush Azar, Nazem & Afkaneh, 2022). برای نمونه، Dadjoo Toukoli & et al (2011) شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش دوره ابتدایی را بررسی کردند؛ Karimian & et al (2018) چارچوبی برای شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلم ابتدایی ارائه دادند؛ Karmipour & et al (2019) به توسعه و اعتبارسنجی مقیاس شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان پرداختند؛ و Ayvazpour & et al (2023) با تلفیق پژوهش‌ها، چارچوبی برای شایستگی حرفه‌ای معلمان و دلالت‌های آن برای برنامه درسی تربیت معلم پیشنهاد کردند. این مطالعات مبانی مهمی برای شناخت ابعاد شایستگی فراهم می‌کنند، اما از نظر جامعه، هدف سنجش و شیوه عملیاتی‌سازی یکسان نیستند.

در ادبیات بین‌المللی نیز شایستگی حرفه‌ای از منظرهای گوناگون مطالعه شده‌است. Kunter & et al (2013) ارتباط شایستگی حرفه‌ای معلمان را با کیفیت تدریس و رشد دانش‌آموزان بررسی کردند و Meschede & et al (2017) بر تعامل منابع حرفه‌ای در شکل‌گیری عملکرد معلم تاکید داشتند. در حوزه فناوری، Gudmundsdottir & Hatlevik (2018) شایستگی دیجیتال حرفه‌ای معلمان تازه‌کار را بررسی کردند و Lázaro-Cantabrana & et al (2019) به سنجش شایستگی دیجیتال در زمینه تربیت معلم پرداختند. همچنین، Dücker & et al (2022) بر مشاهده و تفسیر موقعیت‌های آموزشی، Estaji & et al (2024) بر مؤلفه‌های سواد ارزشیابی معلمان در محیط‌های دیجیتال، Noviafitri & et al (2025) بر توسعه ابزار سنجش شایستگی معلمان و Hasche & et al (2026) بر ابزارهای ارزیابی در زمینه

آموزش کودکان دارای اوتیسم تمرکز کرده‌اند. این مطالعات، در کنار تاکید بر ابعاد مفهومی شایستگی، اهمیت طراحی سنجه‌های متناسب با هدف و زمینه آموزشی را نشان می‌دهند.

یکی از ابعاد مهم و رو به گسترش شایستگی حرفه‌ای، توانایی استفاده هدفمند از فناوری در طراحی، اجرا و ارزشیابی یادگیری است. فناوری در این چارچوب صرفاً مهارتی جانبی نیست، بلکه می‌تواند بر شیوه انتخاب منابع، سازمان‌دهی محیط یادگیری و سازگاری روش‌های تدریس اثر بگذارد. پژوهش‌های مرتبط با شایستگی دیجیتال معلمان بر ضرورت توجه به این قابلیت‌ها تأکید دارند (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; Lázaro-Cantabrana et al., 2019; Perifanou, Tzafilkou, & Economides, 2023). از این رو، چارچوبی جامع برای شایستگی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی باید در کنار ابعاد دانشی، آموزشی، ارتباطی و اخلاقی، فناوری و نوآوری آموزشی را نیز در نظر بگیرد. با وجود گستردگی مطالعات، میان‌شناسایی مفهومی شایستگی‌ها و فراهم کردن سازوکاری روشن برای سنجش عملکرد تفاوت وجود دارد. بیان اینکه معلم باید از دانش تخصصی، توانایی طراحی آموزشی، مهارت ارتباطی یا قابلیت استفاده از فناوری برخوردار باشد، به‌تنهایی مشخص نمی‌کند این شایستگی‌ها در چه رفتارهایی قابل مشاهده‌اند و کیفیت بروز آن‌ها چگونه باید ارزیابی شود. مطالعات مرتبط با سنجش و سواد ارزشیابی معلمان بر اهمیت تعریف ابعاد و شاخص‌های قابل سنجش تأکید کرده‌اند (Wibawa, Wuisan, & Suparman, 2022; Estaji et al., 2024). با این حال، شایستگی حرفه‌ای در زمینه‌های آموزشی مختلف تحت تأثیر فرهنگ، ساختار تربیت معلم، انتظارات اجتماعی و ویژگی‌های یادگیرندگان قرار می‌گیرد؛ بنابراین، تلفیق یافته‌های پیشین و سازمان‌دهی آن‌ها در چارچوبی متناسب با نیازهای معلمان دوره ابتدایی اهمیت دارد. مقیاس درجه‌بندی عملکرد می‌تواند با تعریف شاخص‌های مشخص و توصیف سطوح متفاوت عملکرد، فرایند ارزیابی را ساختاریافته‌تر کند. در چنین رویکردی، ارزیابی صرفاً به تعیین وجود یا نبود یک شایستگی محدود نمی‌شود، بلکه کیفیت بروز آن در رفتار حرفه‌ای توصیف می‌شود. این امر می‌تواند شفافیت معیارهای قضاوت و کیفیت بازخورد را بهبود دهد و به شناسایی زمینه‌های نیازمند توسعه حرفه‌ای کمک کند. گزارش OECD درباره TALIS (2018) نشان می‌دهد که در کشورهای و اقتصادهای مشارکت‌کننده، به‌طور متوسط حدود ۷۸ درصد زمان یک جلسه معمول کلاس به تدریس و یادگیری اختصاص داشته است؛ این یافته به‌خودی‌خود نشانه ضعف معلمان نیست، اما اهمیت توجه به کیفیت استفاده از زمان آموزشی و فعالیت‌های کلاس را برجسته می‌کند (OECD, 2019). همچنین، OECD بر اهمیت دانش حرفه‌ای معلمان و تفاوت احتمالی اطلاعات حاصل از سنجه‌های خودگزارشی و سنجه‌های مبتنی بر ارزیابی مستقیم تأکید کرده است (OECD, 2021). گزارش نتایج TALIS (2024) نیز اهمیت فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای را برجسته می‌کند (OECD, 2025). این شواهد از ضرورت داشتن معیارهای روشن برای بازخورد و توسعه حرفه‌ای حمایت می‌کنند، هرچند کیفیت هر ابزار پیشنهادی باید جداگانه بررسی شود. برآیند پیشنهادی نشان می‌دهد که مطالعات قبلی در شناسایی ابعاد شایستگی، تدوین چارچوب‌های مفهومی و توسعه برخی ابزارهای سنجش نقش داشته‌اند؛ با این حال، همچنان نیاز به چارچوبی منسجم وجود دارد که حوزه‌های اصلی شایستگی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی را به شاخص‌های رفتاری قابل مشاهده و سطوح توصیفی عملکرد پیوند دهد. خلا مورد توجه این پژوهش، صرفاً شناسایی شایستگی‌های مطلوب نیست، بلکه عملیاتی کردن آن‌ها به‌گونه‌ای است که بتوان کیفیت بروز شایستگی را بر اساس معیارهایی روشن توصیف کرد.

نوآوری پژوهش حاضر در ارائه چارچوبی عملیاتی برای پیوند دادن مفهوم چندبعدی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان با شواهد رفتاری قابل مشاهده در محیط آموزشی است. اگرچه در پژوهش‌های پیشین، ابعاد مختلف شایستگی حرفه‌ای معلمان، از جمله دانش تخصصی، توانایی‌های آموزشی، مهارت‌های ارتباطی، ویژگی‌های اخلاقی و قابلیت‌های فناورانه بررسی شده‌اند، مسئله اصلی همچنان چگونگی تبدیل این ابعاد به شاخص‌هایی روشن و قابل استفاده برای توصیف و ارزیابی عملکرد حرفه‌ای معلمان است. بر این اساس، جنبه‌های جدید پژوهش حاضر را می‌توان در سه محور اصلی تبیین کرد. نخست، سازمان‌دهی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی در قالب حوزه‌های به‌هم‌پیوسته است.

دوم، عملیاتی‌سازی این حوزه‌ها از طریق تدوین شاخص رفتاری با هدف فراهم کردن امکان توصیف روشن‌تر جلوه‌های شایستگی در عملکرد حرفه‌ای معلمان است. سوم، طراحی سطوح درجه‌بندی پنج‌گانه برای هر شاخص است که می‌تواند زمینه را برای ارزیابی ساختاریافته‌تر عملکرد، ارائه بازخورد و شناسایی زمینه‌های نیازمند توسعه حرفه‌ای فراهم کند. از دیگر جنبه‌های قابل توجه این پژوهش، توجه هم‌زمان به ابعاد تخصصی، آموزشی، ارتباطی، اخلاقی و فناورانه شایستگی معلمان در یک چارچوب واحد است؛ به گونه‌ای که ارزیابی حرفه‌ای صرفاً به دانش نظری یا مهارت تدریس محدود نماند. این چارچوب می‌تواند مبنایی برای طراحی ابزارهای ارزیابی، برنامه‌ریزی آموزشی‌های ضمن خدمت و مطالعات آتی در زمینه سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی قرار گیرد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف طراحی و تدوین مقیاس درجه‌بندی عملکرد برای سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی انجام شده است و به چهار سؤال پاسخ می‌دهد: شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی در چه حوزه‌هایی قابل طبقه‌بندی هستند؟ چه شاخص‌های رفتاری قابل مشاهده‌ای برای تبیین این شایستگی‌ها می‌توان تدوین کرد؟ چگونه می‌توان شاخص‌های شناسایی شده را در قالب سطوح درجه‌بندی عملکرد سازمان‌دهی کرد؟ و ساختار مقیاس درجه‌بندی عملکرد پیشنهادی بر اساس حوزه‌ها و شاخص‌های تدوین شده چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، مروری - تلفیقی است و با هدف شناسایی، تحلیل و تلفیق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی و تبدیل یافته‌های مطالعات موجود به شاخص‌های رفتاری قابل مشاهده و سطوح عملکردی، برای طراحی دستورالعمل سنجش مبتنی بر مقیاس درجه‌بندی عملکرد انجام شد. فرایند مرور و تلفیق مطالعات بر اساس رویکرد پیشنهادی ویتمور و نالف انجام گرفت که شامل پنج مرحله اصلی شناسایی مسئله، جست‌وجوی ادبیات، ارزیابی داده‌ها، تحلیل داده‌ها و ارائه یافته‌ها است.

مراحل انجام پژوهش

در مرحله نخست، مسئله پژوهش با تمرکز بر شناسایی و تلفیق مطالعات مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی و طراحی سازوکاری برای سنجش این شایستگی‌ها بر اساس رویکرد مقیاس درجه‌بندی عملکرد مشخص شد. در این مرحله، مسئله اصلی پژوهش بر فاصله میان شناسایی مفهومی شایستگی‌های حرفه‌ای و تبدیل آنها به شاخص‌های رفتاری روشن و قابل ارزیابی متمرکز شد.

در مرحله دوم و سوم، جست‌وجوی مطالعات مرتبط در منابع و پایگاه‌های علمی انجام گرفت. برای مطالعات فارسی، جست‌وجو در پایگاه‌های نورمگز، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، مگیران و پرتال جامع علوم انسانی انجام شد. جست‌وجوی مطالعات فارسی با استفاده از کلیدواژه‌هایی مانند شایستگی حرفه‌ای معلمان، شایستگی‌های معلمان دوره ابتدایی، صلاحیت حرفه‌ای معلمان، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی، سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلمان، سنجش شایستگی معلمان و ترکیب‌های مرتبط صورت گرفت. جست‌وجوی منابع در فاصله زمانی خرداد، تیر و مرداد ۱۴۰۵ انجام شد. برای شناسایی مطالعات انگلیسی نیز ترکیب‌هایی از کلیدواژه‌های Teacher Professional Competency, Teacher Competency Assessment, Teacher Competencies, Competence Assessment, Primary/Elementary Teacher Competence, Competence Rubric و Teacher Performance مورد استفاده قرار گرفت. بازه زمانی مطالعات فارسی و انگلیسی به ترتیب ۱۳۸۹ تا ۱۴۰۵ و ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۶ در نظر گرفته شد. برای انتخاب مطالعات مرتبط با هدف پژوهش، فرایند شناسایی، غربالگری و بررسی منابع در چند مرحله انجام شد. در جست‌وجوی اولیه، ۲۸۱ منبع شامل ۱۵۷ منبع فارسی و ۱۲۴ منبع انگلیسی شناسایی شد.

پس از حذف ۵۶ منبع تکراری، ۲۲۵ منبع برای بررسی اولیه باقی ماند. در مرحله غربالگری عنوان و چکیده، ۱۱۳ منبع شامل ۷۲ منبع فارسی و ۴۱ منبع انگلیسی به دلیل عدم انطباق با موضوع و اهداف پژوهش کنار گذاشته شد و ۱۱۲ منبع برای بررسی متن کامل باقی ماند. در مرحله بررسی متن کامل، ۸۰ منبع شامل ۴۱ منبع فارسی و ۳۹ منبع انگلیسی از فرایند انتخاب حذف شد. در نهایت، ۳۲ مطالعه واجد شرایط، شامل ۱۶ مطالعه فارسی و ۱۶ مطالعه انگلیسی، برای تحلیل و تلفیق نهایی انتخاب شد. معیارهای ورود مطالعات شامل قرار گرفتن در محدوده زمانی تعیین شده، ارتباط مستقیم با شایستگی یا صلاحیت حرفه‌ای معلمان، ارائه اطلاعات قابل استخراج درباره ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌های رفتاری یا شیوه‌های سنجش شایستگی و برخورداری از ارتباط مفهومی یا روش‌شناختی با موضوع سنجش عملکرد حرفه‌ای معلمان بود. در مقابل، مطالعاتی که شایستگی حرفه‌ای در آن‌ها صرفاً به عنوان متغیری جانبی مطرح شده بود، پژوهش‌های متمرکز بر پیامدهایی مانند رضایت شغلی، فرسودگی شغلی، انگیزش یا پیشرفت تحصیلی که اطلاعات مرتبط و قابل استفاده‌ای درباره ساختار یا سنجش شایستگی حرفه‌ای ارائه نمی‌کردند، و منابع فاقد اطلاعات کافی برای استخراج مؤلفه‌ها و شاخص‌های موردنظر، واجد شرایط ورود به تحلیل نهایی شناخته نشدند. از هر یک از ۳۲ مطالعه منتخب، اطلاعات مربوط به تعریف شایستگی حرفه‌ای، حوزه‌ها و ابعاد اصلی، زیرمؤلفه‌ها، شاخص‌های رفتاری، نوع ابزار سنجش و شیوه توصیف یا ارزیابی عملکرد استخراج شد. سپس، اطلاعات استخراج شده از طریق مقایسه مفهومی و تلفیق محتوایی بررسی و برای تدوین چارچوب پیشنهادی سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی مورد استفاده قرار گرفت.

در مرحله چهارم، تحلیل و تلفیق داده‌ها با استخراج شایستگی‌های مطرح شده در مطالعات منتخب آغاز شد. شایستگی‌های استخراج شده با یکدیگر مقایسه شدند و مفاهیم تکراری حذف یا با مفاهیم هم‌معنا ادغام شدند. همچنین، شایستگی‌هایی که از نظر مفهومی دارای همپوشانی بودند، در طبقات مشترک سازماندهی شدند. این فرایند با هدف دستیابی به یک ساختار مفهومی منسجم و در عین حال جامع از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی انجام شد.

برآیند این فرایند تلفیقی به شناسایی و سازماندهی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در پنج حوزه اصلی منجر شد:

- ۱- شایستگی دانشی و تخصصی؛ ۲- شایستگی آموزشی (پداگوژیک)؛ ۳- شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای؛ ۴- شایستگی اخلاقی و فردی و ۵- شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی.

پس از تعیین حوزه‌های اصلی، برای هر یک از شایستگی‌های شناسایی شده، تعاریف مفهومی از مطالعات و منابع علمی استخراج و تدوین شد. سپس مفاهیم کلیدی موجود در تعاریف مختلف مقایسه و موارد دارای همپوشانی معنایی تلفیق شدند. بر اساس این مفاهیم کلیدی، شاخص‌هایی تدوین شد که بتوانند نمود عینی شایستگی موردنظر را در عملکرد واقعی معلم نشان دهند. در این مرحله تلاش شد شاخص‌های تدوین شده به صورت رفتاری، روشن، قابل مشاهده و قابل ارزیابی بیان شوند تا امکان استفاده از آنها در یک ابزار سنجش عملکردی فراهم شود. در مرحله پنجم، یافته‌های حاصل از فرایند شناسایی، تحلیل و تلفیق در قالب مقیاس درجه‌بندی عملکرد سازماندهی شد. برای هر شاخص رفتاری، پنج سطح عملکردی شامل ضعیف، نسبتاً ضعیف، قابل قبول، خوب و عالی تعریف شد. توصیف این سطوح بر اساس میزان تحقق رفتار مورد انتظار، کیفیت عملکرد، استمرار رفتار و میزان اثربخشی آن تنظیم شد. بدین ترتیب، شاخص‌های مفهومی شایستگی‌های حرفه‌ای به توصیف‌های عملکردی تبدیل شدند تا بتوان سطح بروز هر شایستگی را بر اساس شواهد رفتاری مورد قضاوت قرار داد. در نهایت، حاصل فرایند مرور و تلفیق مطالعات، استخراج و سازماندهی ۳۰ شاخص رفتاری در پنج حوزه اصلی شایستگی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی بود. این شاخص‌ها در قالب پنج سطح عملکردی سازماندهی شدند و مبنای تدوین دستورالعمل پیشنهادی سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی قرار گرفتند.

جدول ۱. شناسایی و استخراج شاخص‌ها بر اساس منابع مطالعاتی جدول ۲

حوزه اصلی شایستگی	مفاهیم و مؤلفه‌های مرتبط استخراج شده	مطالعات فارسی مرتبط	مطالعات انگلیسی مرتبط	منطق ارتباط
شایستگی دانشی و تخصصی	دانش موضوعی و تخصصی، دانش تربیتی، روان‌شناسی رشد، برنامه درسی، شناخت یادگیرندگان، تفاوت‌های فردی، دانش سنجش و ارزشیابی	ردیف‌های ۲، ۱، ۳، ۶، ۸، ۱۰، ۱۳ و ۱۴	ردیف‌های ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۱ و ۲۸	شناسایی مبانی دانشی و تخصصی تدریس، ساختار شایستگی حرفه‌ای و دانش موردنیاز معلم
شایستگی آموزشی (پداگوژیکی)	طراحی آموزشی، برنامه‌ریزی تدریس، انتخاب روش تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس، هدایت یادگیری، ارزشیابی یادگیری و اصلاح تدریس	ردیف‌های ۲، ۱، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲ و ۱۴	ردیف‌های ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۶ و ۲۸	تبیین شایستگی‌های مرتبط با طراحی، اجرا، نظارت و بهبود فرایند آموزش
شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای	ارتباط با دانش‌آموزان، تعامل با والدین، همکاری با همکاران، مشارکت حرفه‌ای، مسئولیت حرفه‌ای، اشتراک تجربه و توسعه حرفه‌ای	ردیف‌های ۲، ۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳ و ۱۵	ردیف‌های ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۲ و ۲۵	تبیین تعاملات حرفه‌ای، مشارکت در محیط مدرسه، مسئولیت‌های شغلی و یادگیری حرفه‌ای
شایستگی اخلاقی و فردی	اخلاق حرفه‌ای، عدالت، مسئولیت‌پذیری، وجدان کاری، احترام، صبر، انعطاف‌پذیری، خلاقیت، حل مسئله و یادگیری مادام‌العمر	ردیف‌های ۲، ۱، ۳، ۷، ۱۰، ۱۳ و ۱۴	ردیف‌های ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰	تبیین ابعاد انسانی، ارزشی و فردی حرفه معلمی؛ این ارتباط باید با بررسی متن مطالعات تأیید شود
شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی	فناوری آموزشی، منابع دیجیتال، استفاده هدفمند از فناوری، طراحی فعالیت‌های خلاقانه و روش‌های نوین آموزشی	ردیف‌های ۶، ۱۱ و ۱۲	ردیف‌های ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۷ و ۳۲	شناسایی قابلیت‌های دیجیتال و نوآورانه معلم در طراحی، اجرای آموزش، ارزشیابی و توسعه حرفه‌ای

راهبرد جست‌وجو و انتخاب مطالعات

به‌منظور دستیابی به شواهد علمی مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، دو بازه زمانی برای بررسی منابع در نظر گرفته شد. مطالعات فارسی منتشرشده در فاصله سال‌های ۱۳۸۹ تا ۱۴۰۵ و مطالعات انگلیسی منتشرشده در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۶ مورد بررسی قرار گرفتند. کلیدواژه‌های فارسی و انگلیسی با توجه به مفاهیم اصلی پژوهش، یعنی شایستگی حرفه‌ای معلمان، شایستگی معلمان دوره ابتدایی، سنجش شایستگی و ارزیابی عملکرد حرفه‌ای انتخاب و در ترکیب‌های مختلف مورد استفاده قرار گرفتند. معیارهای ورود شامل ارتباط مستقیم مطالعه با موضوع شایستگی یا صلاحیت حرفه‌ای معلمان، قرار گرفتن در بازه زمانی تعیین‌شده، ارائه اطلاعات قابل استخراج درباره ساختار شایستگی‌ها یا شیوه سنجش آنها و ارتباط مفهومی یا روش‌شناختی با هدف پژوهش بود. در مقابل، مطالعاتی که شایستگی حرفه‌ای را صرفاً به‌عنوان یک متغیر فرعی بررسی کرده بودند یا اطلاعات کافی درباره ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و شیوه سنجش شایستگی ارائه نمی‌کردند، در تحلیل نهایی وارد نشدند.

پس از غربالگری و بررسی ارتباط موضوعی مطالعات، ۳۲ مطالعه شامل ۱۶ مطالعه فارسی و ۱۶ مطالعه انگلیسی واجد شرایط تشخیص داده شد و در فرایند تحلیل و تلفیق قرار گرفت. اطلاعات استخراج‌شده از مطالعات شامل تعریف شایستگی، حوزه‌ها و ابعاد اصلی، زیرمؤلفه‌ها، شاخص‌های رفتاری و شیوه‌های سنجش و ارزیابی عملکرد بود. سپس مفاهیم مشابه و دارای همپوشانی معنایی مقایسه و تلفیق شدند و مفاهیم تکراری در طبقات مشترک قرار گرفتند. حاصل این فرایند، مبنای شکل‌گیری پنج حوزه اصلی شایستگی حرفه‌ای شامل شایستگی دانشی و تخصصی، شایستگی آموزشی (پداگوژیکی)، شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای، شایستگی اخلاقی و فردی، و شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی و در نهایت تدوین ۳۰ شاخص رفتاری قرار گرفت.

جدول ۲. مطالعات واجد شرایط

ردیف	زبان	مطالعه	سال
۱	فارسی	دادجوی توکلی، عبداللهی و زین‌آبادی، شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش ابتدایی	۱۳۹۰
۲	فارسی	عبداللهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی، شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش	۱۳۹۳
۳	فارسی	کریمیان، آراسته، بهرنگی و زین‌آبادی، طراحی و تبیین چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلم دوره ابتدایی دانشگاه فرهنگیان	۱۳۹۷
۴	فارسی	محمدپور، احمدحیدری، بذرافکن، کریم‌زاده و شافعی، مقایسه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌ها	۱۳۹۷
۵	فارسی	میرکمالی، نارنجی‌ثانی و اسدی، ارزیابی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه مدیران ابتدایی استان مرکزی	۱۳۹۸
۶	فارسی	وقور کاشانی، حاجی‌حسین‌نژاد، موسی‌پور و ابراهیم‌زاده، طراحی و اعتباریابی مدل مفهومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه معلمی در ایران	۱۳۹۸
۷	فارسی	وقور کاشانی، حاجی‌حسین‌نژاد، موسی‌پور و ابراهیم‌زاده، راهکارهای اعتلای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و تعیین اثربخشی آنها	۱۳۹۸
۸	فارسی	کرمی‌پور، اسدی و کلهر، ساخت و اعتباریابی مقیاس صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	۱۳۹۸
۹	فارسی	اسدی و کلهر، تحلیل شکاف وضعیت موجود و مطلوب صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	۱۴۰۰
۱۰	فارسی	محبی، فرهوش و یداللهی، سنجش ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایران: مطالعه مروری تلفیقی	۱۴۰۱
۱۱	فارسی	مظفری، زین‌آبادی، آراسته و عباسیان، طراحی الگوی نوین ارزشیابی از عملکرد حرفه‌ای سالانه معلمان مدارس ابتدایی کشور	۱۴۰۱
۱۲	فارسی	صالحی و خلج، شناسایی و تبیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برای اجرای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر بازی در مدارس	۱۴۰۱
۱۳	فارسی	بشیرنژاد و بادل، شناسایی مؤلفه‌های شایستگی احراز حرفه معلمی در آزمون صلاحیت حرفه‌ای	۱۴۰۲
۱۴	فارسی	عیوض‌پور، حاتمی، علی‌عسگری، صباغیان و احمدبیگی، ارائه چارچوبی برای صلاحیت حرفه‌ای معلمان و دلالت‌های آن جهت بازطراحی برنامه درسی تربیت معلم بر اساس سنتز پژوهی	۱۴۰۲
۱۵	فارسی	سعیدی، شناسایی شایستگی‌های معلم تأثیرگذار در دوره ابتدایی	۱۴۰۳
۱۶	فارسی	مظلومی و حسین مومنی مهمونی، الگوی صلاحیت حرفه‌ای معلمان در دوره ابتدایی: فراترکیب بر اساس مدل اروین	۱۴۰۴
17	انگلیسی	Pantić & Wubbels, Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education – Views of Serbian Teachers and Teacher Educators	2010
18	انگلیسی	Pantić, Wubbels & Mainhard, Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views...	2011
19	انگلیسی	Kunter et al., Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development	2013
20	انگلیسی	Blömeke, Gustafsson & Shavelson, Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum	2015
21	انگلیسی	Meschede, Fiebranz, Möller & Steffensky, Teachers' Professional Vision, Pedagogical Content Knowledge and Beliefs	2017
22	انگلیسی	Gudmundsdottir & Hatlevik, Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence	2018
23	انگلیسی	Lázaro Cantabrana, Usart Rodríguez & Gisbert Cervera, Assessing Teacher Digital Competence	2019
24	انگلیسی	Silva, Usart & Lázaro-Cantabrana, Teacher's Digital Competence among Final Year Pedagogy Students in Chile and Uruguay	2019
25	انگلیسی	Wuisan, Wibawa & Suparman, Development of Electronic Assessment System of Teachers Professional Competence	2022
26	انگلیسی	Professional Vision of Teaching as a Focus-Specific or Focus-Integrated Skill	2022
27	انگلیسی	Tzafilkou, Perifanou & Economides, Assessing Teachers' Digital Competence in Primary and Secondary Education	2023

ردیف	زبان	مطالعه	سال
28	انگلیسی	Estaji, Banitalebi & Brown, The Key Competencies and Components of Teacher Assessment Literacy in Digital Environments	2024
29	انگلیسی	Mukti, Noviafitri & Arianti, Development and Validation of a Teacher Competency Assessment Instrument Using Confirmatory Factor Analysis	2025
30	انگلیسی	Ahmed, Worku & Ayane, Enhancing Teachers' Professional Competence through Licensure Tests and Intervention	2025
31	انگلیسی	Hasche, Dignath & Mustafi, An International Review of Assessment Tools for Teachers' Professional Competence in Teaching Autistic Children	2026
32	انگلیسی	Baizhanov et al., Artificial Intelligence and Teacher Competence: A Scoping Review of Assessment, Analytics, and Professional Development	2026

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از تحلیل و تلفیق مطالعات

در فرایند مرور و تلفیق مطالعات، پس از بررسی ارتباط موضوعی و اعمال معیارهای ورود و خروج، ۳۲ مطالعه شامل ۱۶ مطالعه فارسی و ۱۶ مطالعه انگلیسی واجد شرایط تشخیص داده شد و در فرایند تحلیل قرار گرفت. اطلاعات استخراج شده از مطالعات شامل تعریف شایستگی حرفه‌ای، حوزه‌ها و ابعاد اصلی، مؤلفه‌ها، شاخص‌های رفتاری و شیوه‌های سنجش و ارزیابی شایستگی بود.

مقایسه یافته‌های مطالعات نشان داد که اگرچه در نامگذاری، تعداد و نحوه طبقه‌بندی شایستگی‌ها تفاوت‌هایی وجود دارد، مجموعه‌ای از مفاهیم در مطالعات مختلف تکرار شده است. این مفاهیم پس از مقایسه و تلفیق، در پنج حوزه اصلی سازماندهی شدند: شایستگی دانشی و تخصصی، شایستگی آموزشی (پداگوژیکی)، شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای، شایستگی اخلاقی و فردی، و شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی.

نتایج نشان می‌دهد که شایستگی حرفه‌ای معلمان در این پژوهش به صورت یک سازه چندبعدی در نظر گرفته شده است که از یک سو دانش و توانایی‌های تخصصی و آموزشی و از سوی دیگر ابعاد ارتباطی، اخلاقی، فردی، فناورانه و نوآورانه را دربرمی‌گیرد. این ساختار، امکان تبدیل حوزه‌های کلی شایستگی به رفتارهای مشخص و قابل ارزیابی را فراهم کرد.

شایستگی دانشی و تخصصی

شایستگی دانشی و تخصصی به توانایی معلم در به کارگیری دانش تخصصی، دانش تربیتی و روان‌شناختی، اصول یاددهی-یادگیری و مبانی برنامه درسی برای برنامه‌ریزی، اجرا و بهبود فرایند آموزش اشاره دارد. این شایستگی علاوه بر تسلط بر محتوای آموزشی، شناخت ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، آگاهی از روش‌های تدریس و ارزشیابی و به روزرسانی مستمر دانش حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد. بر اساس فرایند عملیاتی‌سازی، برای این حوزه ۶ شاخص رفتاری تدوین شد:

جدول ۳. شاخص‌های رفتاری شایستگی دانشی و تخصصی

شاخص رفتاری	منابع مرتبط از فهرست ۳۲ مطالعه	منطق تدوین شاخص
بر محتوای کتاب درسی و مفاهیم آموزشی تسلط کافی دارد.	منابع ۱، ۳، ۶ و ۱۰ فارسی؛ منابع ۱۹ و ۲۰ انگلیسی	توجه به دانش تخصصی و مبانی دانشی لازم برای انجام وظایف معلمی
مفاهیم درسی را متناسب با سطح یادگیری دانش‌آموزان توضیح می‌دهد.	منابع ۱، ۳، ۱۴ فارسی؛ منابع ۱۹ و ۲۱ انگلیسی	پیوند دانش تخصصی با شناخت یادگیرنده و توانایی توضیح مفاهیم در سطح متناسب با او
تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را در فرایند تدریس مدنظر قرار می‌دهد.	منابع ۱، ۳، ۵ و ۱۴ فارسی؛ منابع ۱۷، ۱۸ و ۱۹ انگلیسی	توجه به تنوع نیازها و ویژگی‌های یادگیرندگان در چارچوب شایستگی حرفه‌ای معلم

از اصول روان‌شناسی رشد در آموزش استفاده می‌کند.	منابع ۱، ۳ و ۱۴ فارسی؛ منابع ۱۹ و ۲۱ انگلیسی	ارتباط دانش مربوط به رشد و یادگیری با تصمیم‌گیری‌های آموزشی
روش‌های تدریس را متناسب با اهداف آموزشی انتخاب می‌کند.	منابع ۳، ۶، ۱۱ و ۱۲ فارسی؛ منابع ۱۹، ۲۰ و ۲۱ انگلیسی	پیوند دانش تخصصی و تربیتی با انتخاب و اجرای راهبردهای آموزشی
دانش تخصصی خود را به‌طور مستمر به‌روز می‌کند.	منابع ۳، ۷، ۱۰ و ۱۴ فارسی؛ منابع ۱۷، ۱۸ و ۲۲ انگلیسی	توجه به توسعه حرفه‌ای و استمرار یادگیری معلم در طول فعالیت شغلی

شایستگی آموزشی (پداگوژیکی)

شایستگی آموزشی (پداگوژیکی) به توانایی معلم در طراحی، سازماندهی، اجرا، هدایت و ارزشیابی فرایند یاددهی-یادگیری اشاره دارد. این شایستگی انتخاب روش تدریس مناسب، طراحی فعالیت‌های یادگیری، ایجاد محیط یادگیری فعال، مدیریت کلاس، استفاده از ابزارهای آموزشی و اصلاح فرایند تدریس براساس نتایج ارزشیابی را شامل می‌شود. در این حوزه، ۸ شاخص رفتاری تدوین شد.

جدول ۴. شاخص‌های رفتاری شایستگی آموزشی (پداگوژیکی)

شاخص رفتاری	منابع فارسی مرتبط	منابع انگلیسی مرتبط	منطق تدوین شاخص
برای هر جلسه آموزشی طرح درس مناسب تهیه می‌کند.	منابع ۳، ۶، ۱۱ و ۱۴	منابع ۱۹، ۲۰ و ۲۱	توجه به برنامه‌ریزی آموزشی و آماده‌سازی فرایند تدریس
اهداف آموزشی را در ابتدای تدریس به‌صورت شفاف بیان می‌کند.	منابع ۳، ۶، ۱۱ و ۱۴	منابع ۱۹، ۲۰ و ۲۱	تأکید بر شفافیت اهداف و جهت‌دهی به فعالیت‌های یادگیری
از روش‌های متنوع تدریس استفاده می‌کند.	منابع ۳، ۶، ۱۱ و ۱۲	منابع ۱۹، ۲۰ و ۲۱	توجه به انتخاب و به‌کارگیری راهبردهای متناسب با اهداف و شرایط آموزش
محیطی فعال و مشارکتی برای یادگیری ایجاد می‌کند.	منابع ۱، ۳، ۵، ۱۲ و ۱۵	منابع ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۱	تأکید بر مشارکت یادگیرندگان و فراهم کردن زمینه تعامل در کلاس
کلاس را به‌صورت مؤثر مدیریت می‌کند.	منابع ۱، ۳، ۵، ۶ و ۱۱	منابع ۱۹ و ۲۱	توجه به سازمان‌دهی فعالیت‌ها و مدیریت محیط یادگیری
از ابزارها و رسانه‌های آموزشی مناسب استفاده می‌کند.	منابع ۶، ۱۱ و ۱۲	منابع ۲۲، ۲۳، ۲۴ و ۲۷	توجه به انتخاب و استفاده هدفمند از ابزارها و منابع آموزشی، به‌ویژه منابع دیجیتال
پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان را به‌طور مستمر ارزشیابی می‌کند.	منابع ۵، ۶، ۸، ۱۱ و ۱۲	منابع ۱۹، ۲۵ و ۲۸	توجه به پایش یادگیری و استفاده از شواهد ارزشیابی در فرایند آموزش
بر اساس نتایج ارزشیابی، روش تدریس خود را اصلاح می‌کند.	منابع ۶، ۷، ۱۱ و ۱۴	منابع ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۲۸	پیوند نتایج ارزشیابی با بازنگری و بهبود تصمیم‌های آموزشی

شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای

شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای به توانایی معلم در برقراری ارتباط مؤثر و تعامل سازنده با دانش‌آموزان، والدین، همکاران و مدیران مدرسه و نیز مشارکت فعال در فعالیت‌های حرفه‌ای اشاره دارد. این حوزه علاوه بر ارتباطات حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، همکاری با همکاران و اشتراک تجربه‌های آموزشی را دربرمی‌گیرد. برای این حوزه ۶ شاخص رفتاری تدوین شد.

جدول ۵. شاخص‌های رفتاری شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای

شاخص رفتاری	منابع فارسی مرتبط	منابع انگلیسی مرتبط	منطق تدوین شاخص
با دانش‌آموزان ارتباطی محترمانه و اثربخش برقرار می‌کند.	منابع ۱، ۲، ۳، ۵ و ۱۰	منابع ۱۷، ۱۸ و ۱۹	توجه به تعامل حرفه‌ای معلم با دانش‌آموزان و نقش روابط بین‌فردی در شایستگی حرفه‌ای
به نظرات و پرسش‌های دانش‌آموزان با دقت گوش می‌دهد.	منابع ۱، ۲، ۳ و ۱۵	منابع ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۱	تأکید بر شنیدن فعال، توجه به دیدگاه یادگیرندگان و تعامل مؤثر در محیط آموزشی
بازخورد سازنده و به‌موقع به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد.	منابع ۵، ۶، ۸ و ۱۱	منابع ۱۹، ۲۵ و ۲۸	پیوند ارتباط آموزشی با ارزشیابی یادگیری و ارائه اطلاعات اصلاحی برای بهبود عملکرد دانش‌آموز
با اولیای دانش‌آموزان ارتباط حرفه‌ای و مستمر برقرار می‌کند.	منابع ۱، ۲، ۳ و ۵	منابع ۱۷ و ۱۸	توجه به تعامل معلم با خانواده و نقش ارتباطات حرفه‌ای در پشتیبانی از فرایند تربیت و یادگیری؛ نیازمند تأیید از متن منابع
در فعالیت‌های گروهی مدرسه با همکاران مشارکت می‌کند.	منابع ۳، ۵، ۷، ۹ و ۱۴	منابع ۱۷، ۱۸ و ۲۲	توجه به همکاری حرفه‌ای، مشارکت سازمانی و نقش معلم در فعالیت‌های جمعی مدرسه
تجربیات آموزشی خود را با همکاران به اشتراک می‌گذارد.	منابع ۳، ۷، ۹، ۱۰ و ۱۴	منابع ۱۷، ۱۸، ۲۲ و ۲۶	تأکید بر تبادل تجربه، یادگیری از همکاران و توسعه مستمر دانش و مهارت‌های حرفه‌ای

شایستگی اخلاقی و فردی

شایستگی اخلاقی و فردی مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی، نگرشی و اخلاقی است که در رفتار حرفه‌ای معلم نمود پیدا می‌کند. در این حوزه، اصول اخلاق حرفه‌ای، عدالت، مسئولیت‌پذیری، احترام، صبر، خلاقیت و استفاده از بازخورد برای بهبود عملکرد حرفه‌ای مورد توجه قرار گرفت. برای این حوزه نیز ۶ شاخص رفتاری تدوین شد.

جدول ۶. شاخص‌های رفتاری شایستگی اخلاقی و فردی

شاخص رفتاری	منابع فارسی مرتبط	منابع انگلیسی مرتبط	منطق تدوین شاخص
با همه دانش‌آموزان بدون تبعیض رفتار می‌کند.	منابع ۱، ۲، ۳، ۱۰، ۱۳ و ۱۴	منابع ۱۷، ۱۸ و ۱۹	توجه به عدالت آموزشی، رعایت حقوق یادگیرندگان و رفتار منصفانه در محیط آموزشی
اصول اخلاق حرفه‌ای را در تعاملات آموزشی رعایت می‌کند.	منابع ۱، ۲، ۳، ۶، ۱۰ و ۱۳	منابع ۱۷، ۱۸ و ۱۹	تأکید بر ارزش‌ها و اصول اخلاقی در ایفای مسئولیت‌های حرفه‌ای معلم
مسئولیت انجام وظایف آموزشی را به‌موقع می‌پذیرد.	منابع ۳، ۵، ۷، ۹ و ۱۱	منابع ۱۷، ۱۸ و ۱۹	توجه به مسئولیت‌پذیری، تعهد شغلی و انجام وظایف حرفه‌ای
در برخورد با مسائل کلاس، آرامش و صبر خود را حفظ می‌کند.	منابع ۱، ۳، ۵، ۱۰ و ۱۶	منابع ۱۹ و ۲۰	توجه به ویژگی‌های فردی و توانایی مدیریت واکنش‌های شخصی در موقعیت‌های آموزشی
در مواجهه با مسائل آموزشی، راه‌حل‌های خلاقانه ارائه می‌دهد.	منابع ۳، ۷، ۱۰، ۱۲ و ۱۴	منابع ۲۰، ۲۲، ۲۷ و ۳۲	توجه به حل مسئله، انعطاف‌پذیری و نوآوری در مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای
برای بهبود عملکرد حرفه‌ای خود از بازخوردها استفاده می‌کند.	منابع ۷، ۹، ۱۰ و ۱۴	منابع ۱۹، ۲۲ و ۲۸	تأکید بر خودارزیابی، یادگیری مستمر و استفاده از بازخورد برای بهبود عملکرد حرفه‌ای

شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی

شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی به توانایی معلم در انتخاب، استفاده و مدیریت فناوری‌های آموزشی، بهره‌گیری از منابع دیجیتال و به‌کارگیری روش‌های نوین و خلاقانه برای ارتقای کیفیت یادگیری اشاره دارد. در این حوزه ۴ شاخص رفتاری تدوین شد.

جدول ۷. شاخص‌های رفتاری شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی

منطق تدوین شاخص	منابع انگلیسی مرتبط	منابع فارسی مرتبط	شاخص رفتاری
از فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس استفاده می‌کند.	منابع ۲۲، ۲۳، ۲۴ و ۲۷	منابع ۶، ۱۱ و ۱۲	توجه به کاربرد فناوری در تدریس و ادغام هدفمند ابزارهای فناورانه در فعالیتهای آموزشی
منابع آموزشی دیجیتال مناسب را انتخاب و به کار می‌گیرد.	منابع ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۷ و ۲۸	منابع ۶ و ۱۲	تأکید بر انتخاب و استفاده از منابع دیجیتال متناسب با اهداف آموزشی و نیازهای یادگیرندگان
فعالیت‌های یادگیری خلاقانه طراحی می‌کند.	منابع ۲۰، ۲۲، ۲۷ و ۳۲	منابع ۳، ۱۱، ۱۲ و ۱۴	توجه به طراحی فرصت‌های یادگیری نوآورانه و استفاده از راهکارهای خلاقانه در آموزش
روش‌های نوین آموزشی را در کلاس اجرا می‌کند.	منابع ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۳۲	منابع ۶، ۱۱، ۱۲ و ۱۴	توجه به به کارگیری رویکردها و روش‌های نوین برای بهبود فرایند آموزش

توزیع شاخص‌های رفتاری در پنج حوزه شایستگی

در مجموع، از فرایند تحلیل و تلفیق مطالعات ۳۰ شاخص رفتاری استخراج و در پنج حوزه اصلی سازماندهی شد. بیشترین تعداد شاخص‌ها به شایستگی آموزشی (پداگوژیکی) با ۸ شاخص اختصاص یافت. سه حوزه دانشی و تخصصی، ارتباطی و حرفه‌ای، و اخلاقی و فردی هر یک دارای ۶ شاخص و حوزه فناوری و نوآوری آموزشی دارای ۴ شاخص بود.

جدول ۸. توزیع شاخص‌های رفتاری دستورالعمل در پنج حوزه شایستگی

ردیف	حوزه شایستگی	تعداد شاخص	سهم از کل
۱	شایستگی دانشی و تخصصی	۶	۲۰٪
۲	شایستگی آموزشی (پداگوژیکی)	۸	۲۶٫۷٪
۳	شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای	۶	۲۰٪
۴	شایستگی اخلاقی و فردی	۶	۲۰٪
۵	شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی	۴	۱۳٫۳٪
جمع	پنج حوزه اصلی	۳۰	۱۰۰٪

تدوین مقیاس درجه‌بندی عملکرد

پس از شناسایی پنج حوزه و تدوین ۳۰ شاخص رفتاری، برای هر شاخص مقیاس درجه‌بندی عملکرد پنج‌سطحی طراحی شد. هدف مرحله آن بود که ارزیابی شایستگی صرفاً به قضاوت کلی درباره برخورداری یا عدم برخورداری معلم از یک ویژگی محدود نشود، بلکه کیفیت بروز آن شایستگی در عملکرد حرفه‌ای نیز قابل تشخیص باشد. پنج سطح عملکردی مقیاس درجه‌بندی عبارت‌اند از:

جدول ۹. سطوح عملکردی مقیاس درجه‌بندی

سطح	عنوان سطح	توصیف کلی
۱	ضعیف	رفتار مورد انتظار مشاهده نمی‌شود یا به صورت بسیار محدود و ناکافی بروز می‌یابد.
۲	نسبتاً ضعیف	رفتار مورد انتظار در سطح اولیه مشاهده می‌شود، اما عملکرد دارای کاستی و ناپایداری است.
۳	قابل قبول	حداقل سطح مورد انتظار رفتار حرفه‌ای در شرایط معمول تحقق یافته است.
۴	خوب	عملکرد از سطح پایه فراتر است و با کیفیت و ثبات مناسب همراه است.
۵	عالی	رفتار با کیفیت بالا، ثبات، اثربخشی و در مواردی فراتر از انتظار بروز می‌یابد.

برای درجه‌بندی عملکرد در هر شاخص رفتاری، از مقیاس پنج‌سطحی شامل «ضعیف»، «نسبتاً ضعیف»، «قابل قبول»، «خوب» و «عالی» با امتیازهای متناظر ۱ تا ۵ استفاده شد. انتخاب این مقیاس با هدف فراهم کردن امکان تمایز

میان سطوح مختلف عملکرد، ارائه توصیف‌های قابل فهم برای ارزیابان و ایجاد توازن میان جزئیات موردنیاز برای ارزیابی و سهولت کاربرد ابزار در محیط مدرسه صورت گرفت. در این مقیاس، امتیاز ۱ نشان‌دهنده پایین‌ترین سطح عملکرد و امتیاز ۵ بیانگر بالاترین سطح عملکرد است. با توجه به وجود ۳۰ شاخص رفتاری و اختصاص امتیاز ۱ تا ۵ به هر شاخص، حداقل امتیاز نظری دستورالعمل برابر با ۳۰ و حداکثر آن برابر با ۱۵۰ خواهد بود. لازم به ذکر است که این امتیازها ماهیت ترتیبی دارند و تفسیر امتیاز کل و تعیین نقاط برش برای طبقه‌بندی عملکرد، به تدوین ملاک‌های تفسیر و بررسی تجربی ابزار نیاز دارد.

جدول ۱۰. ساختار کلی دستورالعمل پیشنهادی

مؤلفه ساختاری	مقدار
تعداد حوزه‌های اصلی شایستگی	۵
تعداد شاخص‌های رفتاری	۳۰
تعداد سطوح عملکردی هر شاخص	۵
امتیاز هر شاخص	۱ تا ۵
حداقل امتیاز نظری	۳۰
حداکثر امتیاز نظری	۱۵۰

با توجه به ماهیت مروری - تلفیقی پژوهش، دامنه ۳۰ تا ۱۵۰ صرفاً بیانگر ساختار نظری امتیازدهی دستورالعمل است. در پژوهش حاضر از داده‌های میدانی برای تعیین نقاط برش، هنجارها یا تعیین سطوح قطعی عملکردی استفاده نشده است؛ بنابراین، این مقادیر نباید به‌عنوان هنجارهای تجربی یا نقاط برش اعتبارسنجی شده تفسیر شوند.

در مجموع، فرایند تحلیل و تلفیق ۳۲ مطالعه منتخب به شناسایی پنج حوزه اصلی برای تبیین شایستگی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی منجر شد. این حوزه‌ها شامل شایستگی دانشی و تخصصی، آموزشی (پداگوژیکی)، ارتباطی و حرفه‌ای، اخلاقی و فردی، و فناوری و نوآوری آموزشی بودند. برای عملیاتی‌سازی این حوزه‌ها، در مجموع ۳۰ شاخص رفتاری تدوین شد که به‌ترتیب شامل ۶، ۸، ۶ و ۴ شاخص در پنج حوزه بود. در مرحله بعد، هر یک از شاخص‌های رفتاری در قالب پنج سطح عملکردی شامل ضعیف، نسبتاً ضعیف، قابل قبول، خوب و عالی سازماندهی شد. بنابراین، محصول نهایی پژوهش از نظر ساختاری شامل ۵ حوزه شایستگی، ۳۰ شاخص رفتاری و ۵ سطح عملکردی است. این ساختار، چارچوب پیشنهادی پژوهش برای تبدیل مفهوم کلی شایستگی حرفه‌ای به رفتارهای قابل مشاهده و معیارهای عملکردی را تشکیل می‌دهد.

ساختار به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که دستورالعمل حاضر، شایستگی حرفه‌ای معلمان را پدیده‌ای چندبعدی در نظر می‌گیرد. در این چارچوب، شایستگی حرفه‌ای صرفاً به برخورداری معلم از دانش تخصصی محدود نمی‌شود، بلکه دانش، توانایی طراحی و اجرای فرایند یاددهی - یادگیری، تعامل حرفه‌ای و ارتباطی، ویژگی‌های اخلاقی و فردی، و توانایی استفاده هدفمند از فناوری و نوآوری آموزشی را نیز دربرمی‌گیرد. از این منظر، پنج حوزه شناسایی شده در کنار یکدیگر تصویری نسبتاً جامع از عملکرد حرفه‌ای معلم ارائه می‌کنند.

نکته مهم در تدوین دستورالعمل آن است که حوزه‌های مذکور در سطح مفهومی باقی نمانده‌اند، بلکه برای هر حوزه، مجموعه‌ای از شاخص‌های رفتاری قابل مشاهده تدوین شده است. این تبدیل مفاهیم انتزاعی به رفتارهای قابل مشاهده، امکان استفاده از دستورالعمل را در موقعیت‌های واقعی ارزیابی عملکرد فراهم می‌کند و به ارزیاب کمک می‌کند به جای قضاوت کلی درباره «شایستگی» معلم، شواهد مشخص عملکردی را مورد توجه قرار دهد.

تدوین مقیاس درجه‌بندی عملکرد

پس از شناسایی و سازمان‌دهی ۳۰ شاخص رفتاری، برای هر شاخص یک مقیاس درجه‌بندی عملکرد پنج‌سطحی تدوین شد. منطق طراحی مقیاس درجه‌بندی بر این اساس استوار بود که وجود یا عدم وجود یک شایستگی به‌تنهایی

برای ارزیابی عملکرد حرفه‌ای کافی نیست؛ بلکه لازم است کیفیت بروز آن شایستگی در رفتار حرفه‌ای معلم نیز مشخص شود. از این رو، برای هر شاخص رفتاری، پنج سطح عملکردی از «ضعیف» تا «عالی» تعریف شد. در این ساختار، سطح «ضعیف» نشان‌دهنده عملکردی است که در آن رفتار مورد انتظار مشاهده نمی‌شود یا به‌صورت ناکافی و نامنظم بروز می‌یابد. سطح «نسبتاً ضعیف» بیانگر وجود اولیه رفتار مورد انتظار، اما با کاستی‌ها و ناپایداری‌هایی در عملکرد است. سطح «قابل قبول» نشان‌دهنده تحقق سطح مورد انتظار رفتار حرفه‌ای در شرایط معمول است. سطح «خوب» بیانگر عملکردی فراتر از سطح پایه و همراه با ثبات و کیفیت مناسب است و سطح «عالی» به عملکردی اشاره دارد که در آن رفتار مورد انتظار با کیفیت بالا، ثبات و اثربخشی قابل توجه مشاهده می‌شود.

جدول ۱۱. مقیاس درجه‌بندی عملکرد

شایستگی دانشی و تخصصی						
ردیف	شاخص رفتاری	۱ (ضعیف)	۲ (نسبتاً ضعیف)	۳ (قابل قبول)	۴ (خوب)	۵ (عالی)
۱	بر محتوای کتاب درسی و مفاهیم آموزشی تسلط کافی دارد.	تسلط کافی بر محتوای کتاب ندارد و در ارائه مطالب، توضیح برخی مفاهیم دچار اشتباه یا تردید می‌شود.	با بخش‌هایی از محتوای درس آشناسست، اما در توضیح برخی مفاهیم دچار اشتباه یا تردید می‌شود.	بر بیشتر مفاهیم کتاب درسی تسلط دارد و مطالب را به صورت صحیح ارائه می‌کند، اما در برخی موضوعات نیاز به تسلط بیشتر دارد.	بر محتوای کتاب و مفاهیم آموزشی تسلط کامل دارد و متنوع، ارتباط با موقعیت‌های واقعی و پاسخ‌گویی دقیق به پرسش‌های دانش‌آموزان به صورت عمیق تبیین می‌کند.	علاوه بر تسلط کامل، مفاهیم را با مثال‌های متنوع، ارتباط با موقعیت‌های واقعی و پاسخ‌گویی دقیق به پرسش‌های دانش‌آموزان به صورت عمیق تبیین می‌کند.
۲	مفاهیم درسی را متناسب با سطح یادگیری دانش‌آموزان توضیح می‌دهد.	بدون توجه به سطح یادگیری دانش‌آموزان تدریس می‌کند و بیشتر آنان در درک مفاهیم دچار مشکل می‌شوند.	تا حدودی سطح یادگیری دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرد، اما توضیحات برای بسیاری از آنان قابل فهم نیست.	مفاهیم را متناسب با سطح یادگیری دانش‌آموزان توضیح می‌دهد و اغلب آنان مطالب را درک می‌کنند.	توضیحات را متناسب با توانایی‌های یادگیرندگان ارائه می‌دهد و از مثال‌ها و روش‌های مناسب استفاده می‌کند.	شیوه توضیح خود را بر اساس نیازهای دانش‌آموزان به‌طور مستمر تعدیل کرده و یادگیری عمیق همه دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند.
۳	تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را در فرایند تدریس مدنظر قرار می‌دهد.	هیچ توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان ندارد و برای همه یک روش تدریس به کار می‌گیرد.	در موارد محدودی تفاوت‌های فردی را در نظر می‌گیرد، اما روش تدریس غالباً یکسان است.	در برخی فعالیت‌های آموزشی تفاوت‌های فردی را لحاظ می‌کند و تا حدی آموزش را متناسب می‌سازد.	در بیشتر فعالیت‌های آموزشی، روش‌ها و تکالیف را متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان تنظیم می‌کند.	به‌طور مستمر آموزش، فعالیت‌ها و بازخوردها را بر اساس نیازها، توانایی‌ها و سبک‌های یادگیری متفاوت دانش‌آموزان طراحی و اجرا می‌کند.

۴	از اصول روان شناسی رشد در آموزش استفاده می کند.	ویژگی های رشدی دانش آموزان را نادیده می گیرد و آموزش متناسب با سن و مرحله رشد آنان نیست.	آشنایی محدودی با ویژگی های رشدی دارد و تنها در برخی موقعیت ها آن ها را رعایت می کند.	در بیشتر موارد آموزش را متناسب با ویژگی های رشدی دانش آموزان تنظیم می کند.	به طور آگاهانه اصول روان شناسی رشد را در انتخاب فعالیت ها، تعاملات و شیوه تدریس به کار می گیرد.	تمامی تصمیم های آموزشی خود را بر اساس ویژگی های شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی دانش آموزان اتخاذ کرده و محیطی متناسب با رشد آنان فراهم می کند.
۵	روش های تدریس را متناسب با اهداف آموزشی انتخاب می کند.	بدون توجه به اهداف آموزشی از یک روش ثابت تدریس استفاده می کند.	تا حدودی اهداف آموزشی را در انتخاب روش تدریس لحاظ می کند، اما تناسب کافی وجود ندارد.	برای بیشتر اهداف آموزشی، روش تدریس مناسبی انتخاب می کند.	روش های تدریس را با اهداف، محتوا و ویژگی های دانش آموزان هماهنگ انتخاب می کند.	با تحلیل اهداف آموزشی، شرایط کلاس و نیازهای یادگیرندگان، مناسب ترین متنوع ترین روش های تدریس را انتخاب و اجرا می کند.
۶	دانش تخصصی خود را به طور مستمر به روز می کند.	هیچ اقدامی برای به روزرسانی دانش و مهارت های تخصصی خود انجام نمی دهد.	به ندرت در فعالیت های یادگیری حرفه ای یا مطالعه منابع جدید مشارکت می کند.	به صورت دوره ای دانش تخصصی خود را از طریق مطالعه یا شرکت در دوره های آموزشی به روز می کند.	به طور منظم از منابع علمی، کارگاه ها و دوره های تخصصی برای ارتقای دانش حرفه ای خود استفاده می کند.	به صورت مستمر دانش تخصصی خود را به روز می کند. خود را به روزرسانی می کند. همکاران نیز به اشتراک می گذارد.

شایستگی: آموزشی (پداگوژیکی)						
ردیف	شاخص رفتاری	۱ (ضعیف)	۲ (نسبتاً ضعیف)	۳ (قابل قبول)	۴ (خوب)	۵ (عالی)
۱	برای هر جلسه آموزشی طرح درس مناسب تهیه می کند.	بدون طرح درس یا برنامه مشخص تدریس می کند.	طرح درس ناقص یا غیرمتناسب با اهداف آموزشی تهیه می کند.	برای بیشتر جلسات، طرح درس قابل قبول و متناسب تهیه می کند.	برای همه جلسات، طرح درس منظم، متناسب با اهداف و ویژگی های دانش آموزان تهیه می کند.	طرح درس جامع، خلاقانه و انعطاف پذیر طراحی می کند و آن را بر اساس نیازهای یادگیرندگان و شرایط کلاس به روزرسانی می کند.

۲	اهداف آموزشی را در ابتدای تدریس به صورت شفاف بیان می‌کند.	اهداف آموزشی را بیان نمی‌کند یا برای دانش‌آموزان نامفهوم است.	اهداف را به صورت ناقص یا مبهم بیان می‌کند.	اهداف آموزشی را به طور کلی و قابل فهم بیان می‌کند.	اهداف را به صورت شفاف، دقیق و متناسب با سطح دانش‌آموزان بیان می‌کند.	اهداف را به صورت شفاف بیان کرده و اهمیت، کاربرد و انتظارات یادگیری را نیز برای دانش‌آموزان تبیین می‌کند.
۳	از روش‌های متنوع تدریس استفاده می‌کند.	همواره از یک روش تدریس استفاده می‌کند و به شرایط کلاس توجهی ندارد.	روش‌های متفاوت استفاده می‌کند، اما تنوع و تناسب کافی ندارد.	از چند روش تدریس متناسب با موضوع استفاده می‌کند.	با توجه به اهداف، محتوا و ویژگی‌های دانش‌آموزان از روش‌های متنوع و مناسب بهره می‌گیرد.	به صورت خلاقانه و هدفمند از روش‌های متنوع، فعال و نوین استفاده می‌کند و در صورت نیاز روش تدریس را تغییر می‌دهد.
۴	محیطی فعال و مشارکتی برای یادگیری ایجاد می‌کند.	کلاس کاملاً معلم محور است و دانش‌آموزان مشارکت اندکی دارند.	تلاش محدودی برای مشارکت دانش‌آموزان انجام می‌دهد، اما مشارکت گسترده شکل نمی‌گیرد.	بیشتر دانش‌آموزان را در فعالیتهای یادگیری مشارکت می‌دهد.	محیطی پویا ایجاد می‌کند که اکثر دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری نقش فعال دارند.	محیطی کاملاً مشارکتی، انگیزه‌بخش و تعاملی ایجاد می‌کند که همه دانش‌آموزان در فرایند یادگیری نقش مؤثر دارند.
۵	کلاس را به صورت مؤثر مدیریت می‌کند.	قادر به کنترل نظم و اداره کلاس نیست و بی‌نظمی مانع یادگیری می‌شود.	گاهی کلاس را کنترل می‌کند، اما در حفظ نظم و مدیریت فعالیت‌ها با مشکل مواجه است.	در بیشتر مواقع نظم کلاس را حفظ کرده و فعالیت‌ها را به طور قابل قبول مدیریت می‌کند.	نظم، زمان و تعاملات کلاس را به خوبی مدیریت کرده و محیط مناسبی برای یادگیری ایجاد می‌کند.	با استفاده از راهبردهای مؤثر، محیطی منظم، آرام، انگیزه‌بخش و یادگیرنده‌محور ایجاد می‌کند و چالش‌های کلاس را به خوبی مدیریت می‌کند.
۶	از ابزارها و رسانه‌های آموزشی مناسب استفاده می‌کند.	از هیچ ابزار یا رسانه آموزشی استفاده نمی‌کند یا استفاده او نامناسب است.	به ندرت از ابزارهای آموزشی استفاده می‌کند و تناسب کافی با اهداف درس ندارد.	از ابزارها و رسانه‌های مناسب در برخی جلسات استفاده می‌کند.	به طور منظم از ابزارها و رسانه‌های آموزشی متناسب با اهداف و محتوای درس استفاده می‌کند.	به صورت خلاقانه، هدفمند و اثربخش از انواع ابزارها، رسانه‌ها و فناوری‌های آموزشی برای ارتقای یادگیری بهره می‌گیرد.
۷	پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان را به طور مستمر ارزشیابی می‌کند.	ارزشیابی انجام نمی‌دهد یا فقط در پایان آموزش به ارزشیابی اکتفا می‌کند.	ارزشیابی محدود و نامنظم انجام می‌دهد و نتایج آن را به خوبی پیگیری نمی‌کند.	در طول تدریس، ارزشیابی‌های مستمر و قابل قبول انجام می‌دهد.	به طور منظم از روش‌های متنوع ارزشیابی برای بررسی پیشرفت یادگیری استفاده می‌کند.	با بهره‌گیری از ارزشیابی‌های متنوع، مستمر و هدفمند، پیشرفت هر دانش‌آموز را پایش کرده و بازخورد مؤثر ارائه می‌دهد.

۸	بر اساس نتایج ارزشیابی، روش تدریس خود را اصلاح می‌کند.	به نتایج ارزشیابی توجهی نمی‌کند و روش تدریس خود را تغییر نمی‌دهد.	گاهی به نتایج ارزشیابی توجه می‌کند، اما تغییرات اندکی در تدریس ایجاد می‌کند.	در برخی موارد بر اساس نتایج ارزشیابی، روش تدریس خود را اصلاح می‌کند.	به‌طور منظم نتایج ارزشیابی را تحلیل کرده و برای بهبود تدریس از آن استفاده می‌کند.	به صورت مستمر ارزشیابی را تحلیل کرده و با انعطاف‌پذیری، راهبردهای تدریس را برای افزایش کیفیت یادگیری و رفع نیازهای دانش‌آموزان اصلاح می‌کند.
---	--	---	--	--	---	--

شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای						
ردیف	شاخص رفتاری	۱ (ضعیف)	۲ (نسبتاً ضعیف)	۳ (قابل قبول)	۴ (خوب)	۵ (عالی)
۱	با دانش‌آموزان ارتباطی محترمانه و اثربخش برقرار می‌کند.	در تعامل با دانش‌آموزان رفتار نامناسب دارد و ارتباط او موجب کاهش اعتماد و مشارکت دانش‌آموزان می‌شود.	در برخی موقعیت‌ها رفتار محترمانه دارد، اما ارتباط او همیشه پایدار و مؤثر نیست.	با بیشتر دانش‌آموزان ارتباطی محترمانه برقرار می‌کند و فضای قابل قبولی در کلاس ایجاد می‌کند.	همواره با دانش‌آموزان با احترام، صبر و توجه رفتار کرده و رابطه‌ای مثبت و حمایتی ایجاد می‌کند.	ارتباطی عمیق، اعتمادآفرین و انگیزه‌بخش با دانش‌آموزان برقرار می‌کند و با شناخت ویژگی‌های فردی آنان، روابط آموزشی مؤثری شکل می‌دهد.
۲	به نظرات و پرسش‌های دانش‌آموزان با دقت گوش می‌دهد.	بازخورد ارائه نمی‌دهد یا بازخوردها بیشتر جنبه انتقادی و منفی دارند.	گاهی بازخورد ارائه می‌دهد، اما مشخص، به موقع یا راهگشا نیست.	درباره عملکرد دانش‌آموزان بازخوردهای قابل قبول ارائه می‌دهد.	بازخوردهای دقیق، محترمانه و به موقع ارائه می‌دهد و دانش‌آموز را برای بهبود عملکرد راهنمایی می‌کند.	بازخوردهای فردی، هدفمند و انگیزه‌بخش ارائه می‌دهد که باعث افزایش خودآگاهی و پیشرفت مستمر دانش‌آموزان می‌شود.
۳	بازخورد سازنده و به موقع به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد.	بازخورد ارائه نمی‌دهد یا بازخوردها بیشتر جنبه انتقادی و منفی دارند.	گاهی بازخورد ارائه می‌دهد، اما مشخص، به موقع یا راهگشا نیست.	درباره عملکرد دانش‌آموزان بازخوردهای قابل قبول ارائه می‌دهد.	بازخوردهای دقیق، محترمانه و به موقع ارائه می‌دهد و دانش‌آموز را برای بهبود عملکرد راهنمایی می‌کند.	بازخوردهای فردی، هدفمند و انگیزه‌بخش ارائه می‌دهد که باعث افزایش خودآگاهی و پیشرفت مستمر دانش‌آموزان می‌شود.

۴	با اولیای دانش آموزان ارتباط حرفه‌ای و مستمر برقرار می‌کند.	ارتباط مناسبی با اولیا ندارد و معمولاً فقط در شرایط مشکل ارتباط برقرار می‌کند.	ارتباط او با اولیا محدود و بیشتر واکنشی است.	در مواقع ضروری با اولیا ارتباط برقرار کرده و اطلاعات لازم را ارائه می‌دهد.	ارتباط منظم، محترمانه و حرفه‌ای با اولیا برقرار کرده و آنان را در فرایند یادگیری مشارکت می‌دهد.	با ایجاد ارتباط اعتمادآميز و مشارکتی با خانواده‌ها، آنان را به عنوان شریک آموزشی در رشد و یادگیری دانش آموزان فعال می‌کند.
۵	در فعالیت‌های گروهی مدرسه با همکاران مشارکت می‌کند.	تمایلی به همکاری با همکاران ندارد و در فعالیت‌های گروهی مشارکت نمی‌کند.	در برخی فعالیت‌ها مشارکت می‌کند، اما همکاری او محدود و غیرمستمر است.	در فعالیت‌های گروهی مدرسه مشارکت قابل قبولی دارد.	به‌طور فعال در برنامه‌ها و فعالیت‌های گروهی مدرسه همکاری می‌کند و مسئولیت پذیر است.	نقش فعالی در کار تیمی ایفا کرده، به هماهنگی همکاران کمک می‌کند و برای بهبود عملکرد مدرسه ابتکار نشان می‌دهد.
۶	تجربیات آموزشی خود را با همکاران به اشتراک می‌گذارد.	تجربیات و دانش آموزشی خود را با دیگران به اشتراک نمی‌گذارد.	تنها در صورت درخواست دیگران، تجربیات محدودی ارائه می‌دهد.	برخی تجربیات آموزشی خود را در موقعیت‌های مناسب با همکاران مطرح می‌کند.	به‌صورت فعال تجربیات، روش‌های تدریس و ایده‌های آموزشی خود را با همکاران به اشتراک می‌گذارد.	به‌عنوان یادگیرنده و تسهیل‌گر حرفه‌ای، تجربیات خود را مستندسازی کرده، با همکاران تبادل دانش می‌کند و به توسعه حرفه‌ای جمعی کمک می‌کند.

شایستگی اخلاقی و فردی (شخصیت)						
ردیف	شاخص رفتاری	۱(ضعیف)	۲ (نسبتاً ضعیف)	۳ (قابل قبول)	۴ (خوب)	۵ (عالی)
۱	با همه دانش آموزان بدون تبعیض رفتار می‌کند.	ببین دانش آموزان تفاوت قائل می‌شود و رفتار او تحت تأثیر ویژگی‌های فردی، اجتماعی یا تحصیلی آنان قرار دارد.	تلاش محدودی برای رفتار برابر دارد، اما در برخی موقعیت‌ها تبعیض یا ترجیح برخی دانش‌آموزان مشاهده می‌شود.	با بیشتر دانش آموزان رفتار منصفانه دارد و تفاوت‌های فردی آنان را تا حدی رعایت می‌کند.	با همه دانش‌آموزان با احترام و عدالت رفتار کرده و فرصت‌های یادگیری برابر فراهم می‌کند.	به صورت آگاهانه از عدالت آموزشی حمایت کرده، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را پذیرفته و برای رشد همه آنان بدون هیچ تبعیضی تلاش می‌کند.

۲	اصول اخلاق حرفه ای را در تعاملات آموزشی رعایت می کند.	در رفتار آموزشی اصول اخلاقی مانند احترام، صداقت و رعایت شأن دانش آموزان را رعایت نمی کند.	برخی اصول اخلاقی را رعایت می کند، اما در موقعیت های مختلف ثبات کافی ندارد.	اصول اخلاق حرفه ای را در بیشتر تعاملات آموزشی رعایت می کند.	در تمامی تعاملات آموزشی، رفتار محترمانه و مسئولانه و اخلاقی از خود نشان می دهد. تمامی تصمیم ها و رفتارهای خود نمایان می سازد.	الگوی اخلاقی برای دانش آموزان و همکاران است و ارزش های حرفه معلمی را در تمام تصمیم ها و رفتارهای خود نمایان می سازد.
۳	مسئولیت انجام وظایف آموزشی را به موقع می پذیرد.	در انجام وظایف آموزشی کوتاهی می کند و مسئولیت عملکرد خود را نمی پذیرد.	وظایف را انجام می دهد، اما معمولاً نیازمند پیگیری و یادآوری است.	وظایف آموزشی خود را در زمان مناسب انجام می دهد و مسئولیت پذیری قابل قبولی دارد.	وظایف آموزشی را با دقت، نظم و تعهد انجام داده و نسبت به نتایج عملکرد خود پاسخگو است.	علاوه بر انجام مسئولانه وظایف، برای بهبود کیفیت آموزش پیش قدم شده و مسئولیت های اضافی را نیز با انگیزه می پذیرد.
۴	در برخورد با مسائل کلاس، آرامش و صبر خود را حفظ می کند.	در شرایط دشوار کنترل هیجانات خود را از دست می دهد و واکنش های نامناسب نشان می دهد.	در برخی موقعیت ها آرامش خود را حفظ می کند، اما در شرایط فشار دچار مشکل می شود.	در بیشتر موقعیت های کلاس، رفتار آرام و کنترل شده ای دارد.	با صبر و آرامش مسائل کلاس را مدیریت کرده و واکنش های مناسب نشان می دهد.	در شرایط پیچیده و چالش برانگیز، با خودکنترلی بالا، همدلی و مهارت ارتباطی، مسائل کلاس را به فرصت یادگیری تبدیل می کند.
۵	در مواجهه با مسائل آموزشی، راه حل های خلاقانه ارائه می دهد.	در حل مسائل آموزشی ناتوان است و همواره از روش های ثابت و تکراری استفاده می کند.	گاهی تلاش می کند راه حل جدیدی پیدا کند، اما معمولاً به روش های معمول وابسته است.	برای برخی مسائل آموزشی راه حل های مناسب و قابل قبول ارائه می دهد.	با تحلیل شرایط، راه حل های جدید و کاربردی برای بهبود یادگیری ارائه می کند.	به طور مستمر با تفکر خلاق و نوآورانه، مسائل آموزشی را تحلیل کرده و راهکارهای مؤثر و متناسب با شرایط مختلف طراحی می کند.
۶	برای بهبود عملکرد حرفه ای خود از بازخوردها استفاده می کند.	نسبت به بازخوردها مقاومت نشان می دهد و برای اصلاح عملکرد خود اقدامی نمی کند.	بازخوردها را می پذیرد، اما تغییرات اندکی در عملکرد خود ایجاد می کند.	از برخی بازخوردها برای اصلاح تدریس و عملکرد حرفه ای استفاده می کند.	بازخوردهای دانش آموزان، همکاران و مدیران را دریافت کرده و برای بهبود عملکرد خود به کار می گیرد.	به صورت مستمر از بازخوردها، خودارزیابی و تأمل حرفه ای برای رشد مداوم و توسعه شایستگی های خود استفاده می کند.

شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی						
ردیف	شاخص رفتاری	۱ (ضعیف)	۲ (نسبتاً ضعیف)	۳ (قابل قبول)	۴ (خوب)	۵ (عالی)
۱	از فناوری های آموزشی در فرایند تدریس استفاده می‌کند.	از فناوری های آموزشی استفاده نمی‌کند و تدریس او کاملاً به روش های سنتی محدود است.	به صورت محدود و بدون هدف مشخص از برخی فناوری ها استفاده می‌کند.	در برخی موقعیت های آموزشی از فناوری های مناسب برای حمایت از تدریس استفاده می‌کند.	به طور منظم و هدفمند از فناوری های آموزشی متناسب با محتوا و نیازهای یادگیری می‌گیرد و از آن برای افزایش مشارکت و عمق یادگیری دانش آموزان استفاده می‌کند.	فناوری را به صورت خلاقانه و اثربخش در طراحی و اجرای یادگیری به کار می‌گیرد و از آن برای افزایش مشارکت و عمق یادگیری دانش آموزان استفاده می‌کند.
۲	منابع آموزشی دیجیتال مناسب را انتخاب و به کار می‌گیرد.	از منابع دیجیتال آموزشی استفاده نمی‌کند یا منابع نامرتب و غیرمعتبر انتخاب می‌کند.	گاهی از منابع دیجیتال استفاده می‌کند، اما در انتخاب و تناسب آن ها با اهداف آموزشی دقت کافی ندارد.	منابع دیجیتال ساده و مرتبط با موضوع درس را انتخاب و استفاده می‌کند.	منابع دیجیتال مناسب، معتبر و متناسب با سطح یادگیری دانش آموزان را انتخاب و در تدریس به کار می‌گیرد.	با ارزیابی دقیق منابع دیجیتال، بهترین محتواها را انتخاب کرده و حتی منابع آموزشی جدید و متناسب با نیازهای دانش آموزان تولید یا تعدیل می‌کند.
۳	فعالیت های یادگیری خلاقانه طراحی می‌کند.	فعالیت های آموزشی او تکراری است و فرصت خلاقیت و مشارکت دانش آموزان را فراهم نمی‌کند.	گاهی فعالیت های متفاوت طراحی می‌کند، اما ارتباط آن ها با اهداف یادگیری محدود است.	فعالیت هایی متناسب با محتوای درس طراحی می‌کند که تا حدی مشارکت دانش آموزان را افزایش می‌دهد.	فعالیت های متنوع، جذاب و متناسب با توانایی های مختلف دانش آموزان طراحی می‌کند.	فعالیت های نوآورانه، مسئله محور و خلاقانه طراحی می‌کند که موجب تقویت تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری عمیق دانش آموزان می‌شود.
۴	روش های نوین آموزشی را در کلاس اجرا می‌کند.	تنها از روش های سنتی و انتقال مستقیم محتوا استفاده می‌کند و تمایلی به روش های جدید ندارد.	با برخی روش های نوین آشنا است، اما استفاده او محدود و غیرمستمر است.	گاهی از روش های نوین مانند یادگیری مشارکتی یا فعالیت محور استفاده می‌کند.	روش های نوین آموزشی را متناسب با اهداف درس و ویژگی های دانش آموزان به کار می‌گیرد.	به صورت مستمر و خلاقانه از رویکردهای نوین مانند یادگیری فعال، یادگیری مشارکتی، یادگیری مسئله محور و روش های نوآورانه برای ارتقای کیفیت یادگیری استفاده می‌کند.

نمره دهی و تفسیر نتایج

در این ابزار، هر شاخص رفتاری براساس مقیاس پنج درجه‌ای ارزیابی می‌شود. این مقیاس از سطح «ضعیف» تا «عالی» تنظیم شده است و میزان تحقق رفتار حرفه‌ای مورد انتظار از معلم را نشان می‌دهد. به هر سطح عملکرد یک امتیاز اختصاص داده می‌شود؛ به گونه‌ای که امتیاز ۱ نشان‌دهنده پایین‌ترین سطح عملکرد و امتیاز ۵ نشان‌دهنده بالاترین سطح شایستگی است. برای تفسیر نمرات کلی، دامنه امتیاز ۳۰ تا ۱۵۰ به پنج سطح عملکردی تقسیم می‌شود. این طبقه‌بندی بر اساس منطق مقیاس پنج درجه‌ای مقیاس درجه‌بندی و میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای انجام می‌شود.

الف) سطح بسیار پایین شایستگی (۳۰ تا ۵۴ امتیاز)

معلم در این سطح، بخش زیادی از رفتارهای حرفه‌ای مورد انتظار را نشان نمی‌دهد. عملکرد وی در بسیاری از شاخص‌ها در سطح ضعیف یا نسبتاً ضعیف قرار دارد و نیازمند برنامه جدی توسعه حرفه‌ای، آموزش‌های تکمیلی، بازخورد مستمر و حمایت تخصصی است. در این سطح، ممکن است مشکلاتی مانند ضعف در دانش تخصصی، محدودیت در روش‌های تدریس، ضعف در مدیریت کلاس، مشکلات ارتباطی یا عدم استفاده مناسب از فناوری‌های آموزشی مشاهده شود.

ب) سطح نیازمند بهبود (۵۵ تا ۸۴ امتیاز)

معلم در این سطح برخی شایستگی‌های حرفه‌ای را داراست، اما عملکرد او هنوز به سطح مطلوب نرسیده است. رفتارهای حرفه‌ای در برخی موقعیت‌ها مشاهده می‌شود، اما استمرار و اثربخشی لازم را ندارد. افراد قرار گرفته در این سطح نیازمند برنامه‌های بهبود هدفمند هستند؛ برای مثال شرکت در دوره‌های آموزشی، مشاهده کلاس‌های موفق، دریافت بازخورد از همکاران و استفاده از تجربه معلمان خبره.

ج) سطح قابل قبول (۸۵ تا ۱۱۴ امتیاز)

این سطح نشان‌دهنده آن است که معلم حداقل استانداردهای حرفه‌ای مورد انتظار را دارا است. وی قادر است وظایف آموزشی و تربیتی خود را به شکل قابل قبول انجام دهد و رفتارهای حرفه‌ای اصلی در عملکرد او مشاهده می‌شود. با وجود مطلوب بودن عملکرد، همچنان زمینه‌هایی برای رشد و توسعه بیشتر وجود دارد. هدف در این سطح، حرکت از انجام صحیح وظایف به سمت عملکرد اثربخش‌تر و نوآورانه‌تر است.

د) سطح مطلوب و حرفه‌ای (۱۱۵ تا ۱۳۴ امتیاز)

معلم در این سطح از شایستگی حرفه‌ای بالایی برخوردار است. رفتارهای حرفه‌ای به صورت مستمر، هدفمند و اثربخش در عملکرد وی مشاهده می‌شود این معلمان معمولاً در زمینه‌هایی مانند طراحی آموزشی، مدیریت کلاس، ارتباط با دانش‌آموزان، همکاری حرفه‌ای و توسعه فردی عملکرد مطلوبی دارند و می‌توانند به عنوان الگوی حرفه‌ای برای سایر معلمان مورد توجه قرار گیرند.

ه) سطح عالی و الگو (۱۳۵ تا ۱۵۰ امتیاز)

این سطح نشان‌دهنده بالاترین میزان شایستگی حرفه‌ای است. معلم علاوه بر برخورداری از دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای، توانایی نوآوری، حل مسائل پیچیده آموزشی، ایجاد تغییر مثبت در محیط یادگیری و کمک به رشد حرفه‌ای دیگران را دارد. معلمان این سطح می‌توانند نقش‌هایی مانند معلم راهنما، مربی توسعه حرفه‌ای یا مشارکت‌کننده در برنامه‌های بهبود آموزشی را ایفا کنند.

تحلیل نتایج هر شاخص رفتاری می‌تواند نشان دهد که کدام رفتارهای حرفه‌ای نیازمند تقویت هستند. این ویژگی باعث می‌شود مقیاس درجه‌بندی حاضر علاوه بر ابزار سنجش، به عنوان ابزاری برای خودارزیابی، بازخورد حرفه‌ای، برنامه‌ریزی آموزشی و ارتقای کیفیت تدریس معلمان ابتدایی نیز مورد استفاده قرار گیرد. در مجموع، این روش نمره‌دهی امکان ارزیابی جامع شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی را فراهم می‌کند و با تبدیل مفاهیم انتزاعی شایستگی به رفتارهای قابل مشاهده، زمینه تصمیم‌گیری دقیق‌تر درباره آموزش، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌سازد.

بحث

هدف پژوهش حاضر طراحی و تدوین دستورالعمل سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی مبتنی بر مقیاس درجه‌بندی عملکرد بود. یافته‌های حاصل از تحلیل و تلفیق مطالعات نشان داد که شایستگی حرفه‌ای معلمان را می‌توان در پنج حوزه اصلی شامل شایستگی دانشی و تخصصی، شایستگی آموزشی - تربیتی، شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای، شایستگی اخلاقی و فردی، و شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی سازماندهی کرد و این حوزه‌ها را در قالب ۳۰ شاخص رفتاری قابل مشاهده و پنج سطح عملکردی از «ضعیف» تا «عالی» عملیاتی نمود. مقایسه این یافته‌ها با مطالعات پیشین نشان می‌دهد که چارچوب حاصل از پژوهش حاضر از یک سو با بخش مهمی از ادبیات داخلی و بین‌المللی همسو است و از سوی دیگر، در نحوه تلفیق ابعاد و به‌ویژه در تبدیل شایستگی‌های مفهومی به شاخص‌های رفتاری و سطوح عملکردی، تفاوت و ارزش افزوده مشخصی دارد.

یکی از یافته‌های اصلی پژوهش حاضر، چندبعدی بودن شایستگی حرفه‌ای معلمان و ضرورت توجه همزمان به ابعاد دانشی، آموزشی، ارتباطی، اخلاقی و فناورانه است. این یافته با بخش قابل توجهی از مطالعات داخلی همخوانی دارد. برای مثال، محبی، فرهوش و یداللهی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را در ابعاد دانشی، مهارتی، نگرشی/ارزشی و شخصیتی/اخلاقی طبقه‌بندی کرده‌اند. همچنین فتحی، سعدی‌پور، ابراهیمی‌قوام و دالور بر دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، تعهد حرفه‌ای و توسعه هویت حرفه‌ای تأکید داشته‌اند. مرادیان و حجازی نیز ابعاد دانشی، مهارتی، فردی و توانایی را مطرح کرده‌اند و برنجنفروش آذر، ناظم و افکانه دانش، مهارت، توانایی و نگرش حرفه‌ای را به‌عنوان ابعاد اصلی شایستگی معرفی کرده‌اند. بنابراین، حضور حوزه دانشی و تخصصی، آموزشی و مهارتی، و نیز ابعاد فردی و حرفه‌ای در یافته‌های پژوهش حاضر با جهت‌گیری غالب مطالعات داخلی سازگار است.

با این حال، چارچوب حاضر با این مطالعات از نظر سطح سازماندهی ابعاد تفاوت دارد. در برخی مطالعات پیشین، دانش، مهارت، نگرش، ویژگی‌های شخصیتی و تعهد حرفه‌ای به‌عنوان ابعاد مستقل ارائه شده‌اند؛ در حالی که در پژوهش حاضر، مفاهیم دارای همپوشانی در پنج حوزه جامع‌تر تلفیق شده‌اند. بنابراین، پنج‌گانه حاصل را نمی‌توان صرفاً یک طبقه‌بندی کاملاً جدید دانست، بلکه باید آن را حاصل تلفیق و بازسازماندهی مفاهیم تکرارشونده در مطالعات پیشین با هدف دستیابی به ساختاری منسجم برای سنجش عملکرد معلم ابتدایی دانست. این موضوع با مسئله‌ای که در پیشینه پژوهش نیز مشاهده شد، یعنی نبود توافق کامل درباره تعداد و نحوه نام‌گذاری ابعاد شایستگی حرفه‌ای، هماهنگ است. در سطح بین‌المللی نیز یافته حاضر با مطالعات (Pantić & Wubbels, 2010) همسویی دارد؛ زیرا در این مطالعات شایستگی معلم مجموعه‌ای چندبعدی از قابلیت‌های مورد نیاز برای عملکرد حرفه‌ای در نظر گرفته شده است. همچنین، تأکید (Kunter & et al, 2013) بر شایستگی حرفه‌ای معلم و ارتباط آن با کیفیت تدریس و رشد دانش‌آموزان، با یافته حاضر درباره جایگاه همزمان دانش تخصصی و شایستگی آموزشی سازگار است. از سوی دیگر، رویکرد (Blömeke & et al, 2015) که شایستگی را نه یک ویژگی ثابت، بلکه یک پیوستار از منابع تا عملکرد واقعی در موقعیت آموزشی می‌داند، با جهت‌گیری عملکردمحور پژوهش حاضر همخوانی مفهومی دارد. مطالعات بین‌المللی مورد استفاده در پژوهش نیز بر چندبعدی بودن شایستگی حرفه‌ای و ضرورت توجه به نحوه بروز آن در عمل تأکید داشته‌اند. حوزه نخست در پژوهش حاضر، شایستگی دانشی و تخصصی بود که شامل شش شاخص رفتاری شد. این یافته با مطالعاتی که دانش محتوا، دانش حرفه‌ای و تسلط بر مفاهیم تخصصی را پایه شایستگی معلم می‌دانند، همخوان است. در پیشینه داخلی نیز دانش تخصصی یکی از مؤلفه‌هایی بوده که در بسیاری از مدل‌های شایستگی تکرار شده است. همچنین، مطالعات مربوط به معلمان ابتدایی بر اهمیت دانش تخصصی، شناخت نیازهای یادگیری دانش‌آموزان و توانایی استفاده از این دانش در فرایند تدریس تأکید کرده‌اند.

این یافته با مطالعات بین‌المللی نیز قابل مقایسه است. برای نمونه، چارچوب‌های مورد توجه در مطالعات (Pantić & Wubbels, 2010) و نیز ادبیات مربوط به دانش حرفه‌ای معلم، دانش تخصصی را یکی از پایه‌های اساسی شایستگی حرفه‌ای

معرفی می‌کنند. همچنین، مطالعه Meschede & et al (2017) با تأکید بر دانش محتوایی - پداگوژیکی و بینش حرفه‌ای معلم، نشان می‌دهد که دانش حرفه‌ای زمانی اهمیت واقعی پیدا می‌کند که در تصمیم‌ها و عملکرد آموزشی معلم منعکس شود. بنابراین، قرار گرفتن دانش تخصصی در چارچوب حاضر با ادبیات بین‌المللی همسو است، اما در پژوهش حاضر تلاش شده این حوزه از سطح یک مفهوم کلی فراتر رفته و به رفتارهای قابل مشاهده در عملکرد معلم تبدیل شود.

دومین حوزه، شایستگی آموزشی - پداگوژیکی بود که با هشت شاخص، بیشترین سهم را در میان پنج حوزه به خود اختصاص داد. این یافته نشان می‌دهد که در چارچوب طراحی شده، توانایی تبدیل دانش تخصصی به فرایند یاددهی - یادگیری مؤثر، بخش مهمی از شایستگی حرفه‌ای معلم ابتدایی است. این نتیجه با مطالعات داخلی درباره معلمان ابتدایی همخوانی قابل توجهی دارد. در برخی مطالعات پیشین، مؤلفه‌هایی مانند پداگوژی، شناخت نیازهای یادگیری دانش‌آموزان، تنظیم برنامه درسی متناسب با تفاوت‌های فردی، طراحی فعالیت‌های یادگیری، مدیریت یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مورد تأکید قرار گرفته‌اند. همچنین، مدل‌های مربوط به عملکرد حرفه‌ای معلمان ابتدایی، طراحی آموزشی، مدیریت محیط یادگیری و آموزش اثربخش را در زمره مؤلفه‌های اساسی شایستگی حرفه‌ای قرار داده‌اند. در سطح بین‌المللی نیز این یافته با نتایج Kunter & et al (2013) همسو است؛ زیرا در مطالعه آنان، شایستگی حرفه‌ای معلم با کیفیت آموزش و رشد دانش‌آموزان ارتباط پیدا می‌کند. همچنین، پژوهش Meschede & et al (2017) بر دانش پداگوژیکی و توانایی حرفه‌ای معلم در تفسیر و تصمیم‌گیری درباره موقعیت‌های آموزشی تأکید دارد. از این منظر، سهم بالاتر حوزه آموزشی - پداگوژیکی در چارچوب حاضر را می‌توان بازتاب اهمیت عملی این حوزه در عملکرد واقعی معلم دانست. تفاوت مهم پژوهش حاضر با بسیاری از مطالعات پیشین در این است که مفاهیمی مانند مدیریت یادگیری، توجه به تفاوت‌های فردی، طراحی فعالیت‌های آموزشی، ارزشیابی و حل مسائل آموزشی صرفاً به‌عنوان عنوان یک شایستگی باقی نمانده‌اند، بلکه در قالب رفتارهایی تعریف شده‌اند که ارزیاب بتواند میزان تحقق آنها را در عملکرد واقعی معلم مشاهده و قضاوت کند.

حوزه سوم، شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای، شامل شش شاخص بود. این یافته با مطالعات داخلی که تعامل با دانش‌آموزان، والدین و همکاران، همکاری حرفه‌ای، مسئولیت‌سازمانی و توسعه حرفه‌ای را مورد توجه قرار داده‌اند، سازگار است. برای نمونه، در مطالعات پیشین درباره ارزیابی عملکرد معلمان ابتدایی، تعامل با اولیا و همکاران، توسعه حرفه‌ای و رفتار حرفه‌ای از جمله مؤلفه‌های مورد توجه بوده‌اند. این نتیجه همچنین با مطالعات بین‌المللی درباره شایستگی معلمان همخوانی دارد؛ زیرا در چارچوب‌های مورد بررسی (Pantić & Wubbels (2010)، ارتباط و تعامل حرفه‌ای از مؤلفه‌های مهم شایستگی معلم محسوب می‌شود. بنابراین، یافته حاضر نشان می‌دهد که شایستگی حرفه‌ای معلم ابتدایی را نمی‌توان صرفاً بر اساس توانایی تدریس در کلاس ارزیابی کرد؛ زیرا بخش مهمی از عملکرد حرفه‌ای معلم در تعامل با دانش‌آموز، خانواده، همکاران و محیط مدرسه شکل می‌گیرد. در عین حال، پژوهش حاضر این حوزه را به رفتارهای مشخص‌تری مانند برقراری ارتباط مؤثر، همکاری حرفه‌ای، دریافت بازخورد، استفاده از بازخورد برای بهبود عملکرد و مشارکت در توسعه حرفه‌ای پیوند داده است. چنین عملیاتی‌سازی‌ای امکان می‌دهد ارزیابی از سطح «معلم ارتباط مؤثری دارد» به سطح مشاهده رفتارهای مشخص و قابل قضاوت منتقل شود.

چهارمین حوزه، شایستگی اخلاقی و فردی، شامل شش شاخص بود. این حوزه با مطالعات داخلی که ویژگی‌های شخصیتی، اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری، نظم، احترام به دانش‌آموز و رفتار حرفه‌ای را مورد توجه قرار داده‌اند، همسو است. برای نمونه، سعیدی در مطالعه مربوط به شناسایی شایستگی‌های معلم تأثیرگذار در دوره ابتدایی بر ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری معلم تأکید کرده است. همچنین، مطالعات دیگر، اخلاق حرفه‌ای، شخصی و بین‌فردی را در ساختار صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان وارد کرده‌اند. تفاوت پژوهش حاضر در این زمینه بیشتر به نحوه تلفیق این مؤلفه‌ها مربوط است. در برخی مطالعات، اخلاق حرفه‌ای، شخصیت، نگرش و ارزش‌ها در یک ساختار واحد قرار گرفته‌اند، در حالی که در برخی دیگر این مفاهیم به صورت ابعاد جداگانه گزارش شده‌اند. در پژوهش حاضر، با توجه به

هدف سنجش عملکرد حرفه‌ای معلم ابتدایی، این مفاهیم در قالب یک حوزه اخلاقی - فردی سازماندهی شده و سپس به رفتارهای قابل مشاهده تبدیل شده‌اند. اهمیت این یافته در دوره ابتدایی بیشتر است؛ زیرا معلم در این دوره علاوه بر انتقال دانش، در شکل‌دهی رفتار، نگرش، روابط اجتماعی و الگوهای رفتاری دانش‌آموزان نیز نقش دارد. از این رو، ارزیابی حرفه‌ای معلم ابتدایی صرفاً با سنجش دانش و مهارت تدریس کامل نمی‌شود و ابعاد اخلاقی و فردی باید در کنار ابعاد آموزشی و تخصصی مورد توجه قرار گیرند.

پنجمین حوزه شناسایی شده، شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی بود که چهار شاخص را شامل شد. حضور این حوزه با مطالعات جدید بین‌المللی همخوانی ویژه‌ای دارد. برای مثال، Gudmundsdottir & Hatlevik (2018) شایستگی حرفه‌ای دیجیتال معلمان را مورد توجه قرار داده‌اند و Lázaro-Cantabrana & et al (2019) نیز به ارزیابی شایستگی دیجیتال معلمان پرداخته‌اند. همچنین، Silva & et al (2019) شایستگی دیجیتال معلمان را بررسی کرده‌اند. مطالعات جدیدتر مانند Tzafilkou & et al (2023) نیز ارزیابی شایستگی دیجیتال معلمان دوره‌های ابتدایی و متوسطه را مورد توجه قرار داده‌اند. یافته پژوهش حاضر علاوه بر فناوری، مفهوم نوآوری آموزشی را نیز در همین حوزه قرار داده است. این موضوع با روند جدید ادبیات شایستگی معلم سازگار است؛ زیرا فناوری آموزشی زمانی بخشی از شایستگی حرفه‌ای محسوب می‌شود که معلم بتواند آن را هدفمند و متناسب با نیازهای یادگیری به کار گیرد، منابع دیجیتال مناسب را انتخاب کند و از روش‌های نوین و خلاقانه برای بهبود یادگیری استفاده نماید. همچنین، مطالعه Wuisan & et al (2022) درباره توسعه نظام الکترونیکی ارزیابی شایستگی حرفه‌ای معلمان و مطالعه Estaji & et al (2024) درباره شایستگی‌های کلیدی و مؤلفه‌های سواد ارزیابی معلم در محیط‌های دیجیتال، نشان می‌دهد که پیوند میان شایستگی حرفه‌ای، ارزیابی و فناوری در ادبیات جدید اهمیت بیشتری پیدا کرده است. بنابراین، گنجاندن فناوری و نوآوری در چارچوب حاضر با جهت‌گیری‌های جدید پژوهش‌های بین‌المللی سازگار است. در عین حال، پژوهش حاضر از این جهت تفاوت دارد که فناوری را صرفاً به «توانایی استفاده از ابزار دیجیتال» محدود نکرده است، بلکه انتخاب منابع دیجیتال، طراحی فعالیت‌های خلاقانه و استفاده از روش‌های نوین آموزشی را نیز در این حوزه قرار داده است. این رویکرد با هدف سنجش کاربرد حرفه‌ای فناوری در عملکرد معلم سازگارتر است.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، تدوین ۳۰ شاخص رفتاری برای پنج حوزه شایستگی است. این یافته را باید در ارتباط با یکی از خلأهای اصلی پیشینه تفسیر کرد. مطالعات پیشین عمدتاً بر شناسایی، تعریف، طبقه‌بندی یا اعتبارسنجی ابعاد شایستگی تمرکز داشته‌اند، اما وجود عنوان‌هایی مانند «دانش حرفه‌ای»، «ارتباط مؤثر»، «اخلاق حرفه‌ای» یا «استفاده از فناوری» به تنهایی مشخص نمی‌کند که این شایستگی‌ها دقیقاً چگونه باید در عملکرد واقعی معلم مشاهده و ارزیابی شوند. در این زمینه، مطالعه Blömeke & et al (2015) که شایستگی را به صورت یک پیوستار مورد توجه قرار می‌دهد، از نظر مفهومی با رویکرد پژوهش حاضر قرابت دارد؛ زیرا در هر دو رویکرد، شایستگی صرفاً به عنوان یک ویژگی ثابت فردی تلقی نمی‌شود، بلکه با نحوه بروز آن در موقعیت حرفه‌ای ارتباط دارد. همچنین، پژوهش‌های جدیدتر درباره ابزارهای سنجش شایستگی معلمان، از جمله مطالعه Mukti & et al (2025) درباره توسعه و اعتبارسنجی ابزار سنجش شایستگی معلم، نشان می‌دهد که حرکت از چارچوب مفهومی به سمت ابزار سنجش عملی، یکی از جهت‌گیری‌های مهم ادبیات جدید است. با این حال، تفاوت پژوهش حاضر در این است که شاخص‌ها نه صرفاً به عنوان گویه‌های یک مقیاس، بلکه به صورت رفتارهای قابل مشاهده همراه با توصیف پنج سطح عملکردی طراحی شده‌اند. بنابراین، خروجی پژوهش از یک فهرست شایستگی یا مقیاس خودگزارشی فراتر رفته و به سمت یک ابزار عملکردمحور حرکت کرده است.

پژوهش حاضر برای هر یک از ۳۰ شاخص رفتاری، پنج سطح عملکردی شامل «ضعیف»، «نسبتاً ضعیف»، «قابل قبول»، «خوب» و «عالی» تعریف کرده است. این ویژگی، پژوهش حاضر را از مطالعاتی که صرفاً به شناسایی ابعاد یا اندازه‌گیری کلی شایستگی پرداخته‌اند متمایز می‌کند. این رویکرد با مطالعات جدیدی که بر ارزیابی شایستگی حرفه‌ای

معلمان تمرکز دارند، همسو است. برای مثال، (Wuisan & et al (2022 به توسعه نظام ارزیابی شایستگی حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند و (Mukti & et al (2025 نیز توسعه و اعتبارسنجی ابزار سنجش شایستگی معلم را دنبال کرده‌اند. همچنین، بررسی بین‌المللی (Hasche & et al (2026 درباره ابزارهای ارزیابی شایستگی حرفه‌ای معلمان در آموزش کودکان دارای اوتیسم نشان می‌دهد که ارزیابی شایستگی معلم می‌تواند متناسب با موقعیت و نیازهای حرفه‌ای طراحی شود. با وجود این، باید تأکید کرد که مقیاس درجه‌بندی حاضر در این مرحله یک دستورالعمل پیشنهادی مبتنی بر شواهد مطالعاتی است و هنوز در محیط واقعی مدرسه اجرا و اعتبارسنجی تجربی نشده است. بنابراین، مشابه برخی ابزارهای توسعه‌یافته در مطالعات پیشین، ارزش اصلی آن در این مرحله ارائه یک ساختار منسجم برای سنجش است، نه ادعای برخورداری از روایی سازه، پایایی یا هنجارهای تجربی قطعی.

نوآوری و ارزش افزوده پژوهش حاضر در مقایسه با مطالعات پیشین

مقایسه کلی یافته‌های پژوهش حاضر با پیشینه نشان می‌دهد که نوآوری اصلی آن را نباید صرفاً در معرفی پنج عنوان شایستگی جست‌وجو کرد؛ زیرا تقریباً همه این ابعاد، با عناوین و سازماندهی‌های متفاوت، در مطالعات قبلی نیز سابقه دارند. ارزش افزوده اصلی پژوهش حاضر در فرایند تلفیق، یکپارچه‌سازی و عملیاتی‌سازی این یافته‌هاست. به عبارت دیگر، مسیر پژوهش حاضر از «شناسایی شایستگی» به «سازماندهی شایستگی»، سپس «تعریف مفهومی»، «استخراج مفاهیم کلیدی»، «تدوین شاخص رفتاری» و در نهایت «تعریف سطوح عملکردی» امتداد یافته است. از این منظر، پژوهش حاضر میان ادبیات مفهومی شایستگی معلم و نیاز عملی نظام آموزشی به یک سازوکار عملکردمحور برای ارزیابی، ارتباط برقرار می‌کند. این رویکرد با خلأیی که در پیشینه پژوهش درباره فاصله میان شناسایی مفهومی شایستگی و سنجش واقعی آن مشاهده شد، ارتباط مستقیم دارد. در مجموع، مقایسه یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات داخلی و بین‌المللی نشان داد که چارچوب پنج‌بعدی حاصل، با جهت‌گیری کلی ادبیات شایستگی حرفه‌ای معلمان همخوان است. شایستگی دانشی و تخصصی با رویکردهای دانش‌محور، شایستگی آموزشی - پداگوژیکی با مطالعات مربوط به کیفیت تدریس و دانش پداگوژیکی، شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای با مطالعات مربوط به تعامل و حرفه‌ای‌گری، شایستگی اخلاقی و فردی با مطالعات مربوط به ویژگی‌های شخصیتی و اخلاق حرفه‌ای، و شایستگی فناوری و نوآوری با ادبیات جدید شایستگی دیجیتال و نوآوری آموزشی همسو است. در عین حال، تفاوت اصلی پژوهش حاضر با بخش مهمی از مطالعات گذشته در نحوه تلفیق ابعاد و تبدیل آنها به شاخص‌های رفتاری و سطوح عملکردی است. بنابراین، یافته حاضر بیشتر از آنکه مدعی ارائه مجموعه‌ای کاملاً جدید از شایستگی‌ها باشد، تلاشی برای ایجاد یک ساختار منسجم، قابل مشاهده و عملکردمحور از شایستگی‌هایی است که در مطالعات گذشته به شکل پراکنده یا با طبقه‌بندی‌های متفاوت گزارش شده‌اند. از این رو، دستورالعمل حاصل می‌تواند به‌عنوان یک چارچوب پیشنهادی برای ارزیابی و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد؛ با این حال، استفاده قطعی از آن برای تصمیم‌های حساس حرفه‌ای مستلزم اجرای مطالعات میدانی، بررسی روایی محتوایی و سازه‌ای، سنجش پایایی، بررسی توافق ارزیابان و آزمون آن در نمونه‌های واقعی معلمان است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و تدوین دستورالعمل سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی مبتنی بر مقیاس درجه‌بندی عملکرد انجام شد. نتایج حاصل از مرور و تلفیق مطالعات مرتبط نشان داد که شایستگی حرفه‌ای معلمان مفهومی چندبعدی است و نمی‌توان آن را صرفاً به دانش تخصصی یا مهارت تدریس محدود کرد. بر اساس تحلیل و سازماندهی مفهومی یافته‌های مطالعات بررسی‌شده، پنج حوزه اصلی شامل شایستگی دانشی و تخصصی،

شایستگی آموزشی (پداگوژیکی)، شایستگی ارتباطی و حرفه‌ای، شایستگی اخلاقی و فردی، و شایستگی فناوری و نوآوری آموزشی شناسایی و در یک ساختار منسجم سازماندهی شد. در مرحله بعد، مفاهیم شناسایی شده از سطح کلی و انتزاعی شایستگی به رفتارهای قابل مشاهده و ارزیابی تبدیل شدند و در مجموع ۳۰ شاخص رفتاری برای پنج حوزه تدوین شد. این شاخص‌ها در قالب یک مقیاس درجه‌بندی پنج‌سطحی شامل «ضعیف»، «نسبتاً ضعیف»، «قابل قبول»، «خوب» و «عالی» صورت‌بندی شدند. بدین ترتیب، چارچوب پیشنهادی تلاش می‌کند میان مفهوم نظری شایستگی حرفه‌ای و عملکرد قابل مشاهده معلم ارتباط برقرار کند.

از این منظر، دستاورد اصلی پژوهش حاضر صرفاً معرفی پنج حوزه شایستگی نیست؛ زیرا بخش قابل توجهی از مفاهیم این حوزه‌ها در مطالعات پیشین نیز مطرح شده‌اند. ارزش افزوده اصلی پژوهش در تلفیق و سازماندهی این مفاهیم، تبدیل آنها به شاخص‌های رفتاری و تعریف سطوح مختلف عملکرد برای هر شاخص قرار دارد. این رویکرد می‌تواند زمینه‌ای برای حرکت از شناسایی کلی شایستگی‌های حرفه‌ای به سمت ارزیابی عملکردمحور فراهم کند. دستورالعمل پیشنهادی همچنین می‌تواند در آینده، پس از انجام اعتبارسنجی‌های لازم، برای اهدافی مانند شناسایی نیازهای توسعه حرفه‌ای، ارائه بازخورد عملکردی، طراحی برنامه‌های توانمندسازی و بررسی تغییرات عملکرد حرفه‌ای معلمان مورد استفاده قرار گیرد. با این حال، چنین کاربردهایی در پژوهش حاضر به صورت تجربی آزمون نشده‌اند و بنابراین نباید آنها را به عنوان شواهد اثربخشی دستورالعمل تلقی کرد.

نکته اساسی در تفسیر نتایج آن است که دستورالعمل حاضر در این مطالعه در سطح طراحی و تدوین مبتنی بر شواهد حاصل از مطالعات پیشین قرار دارد و هنوز اجرای میدانی و اعتبارسنجی تجربی نشده است. بنابراین، ساختار پنج‌حوزه‌ای، ۳۰ شاخص رفتاری و سطوح پنج‌گانه عملکرد باید به عنوان یک چارچوب پیشنهادی برای سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی در نظر گرفته شود. بررسی روایی، پایایی، توافق بین ارزیابان و قابلیت کاربرد آن در محیط واقعی مدرسه، مرحله‌ای ضروری برای پژوهش‌های آینده خواهد بود. در مجموع، پژوهش حاضر تلاشی برای ایجاد پیوند میان شایستگی حرفه‌ای، رفتار قابل مشاهده و ارزیابی عملکرد است. این چارچوب می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های تجربی بعدی قرار گیرد تا مشخص شود شاخص‌ها و سطوح عملکردی طراحی شده تا چه اندازه در شرایط واقعی مدرسه قابل مشاهده، قابل ارزیابی و قابل استفاده برای توسعه حرفه‌ای معلمان هستند.

محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت مرور و تلفیقی خود با چند محدودیت همراه است که در تفسیر یافته‌ها و استفاده از دستورالعمل پیشنهادی باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، دستورالعمل ارائه‌شده بر اساس مرور، مقایسه و تلفیق مطالعات و منابع علمی موجود تدوین شده و در مرحله حاضر اجرای میدانی و آزمون تجربی آن انجام نشده است. از این رو، یافته‌های پژوهش شواهد تجربی مستقیمی درباره روایی سازه، پایایی، توافق بین ارزیابان، قدرت تمایز سطوح عملکرد یا قابلیت اجرای دستورالعمل در موقعیت‌های واقعی مدرسه فراهم نمی‌کند.

دوم، مطالعات بررسی‌شده از نظر نحوه تعریف، نامگذاری، سطح‌بندی و سازماندهی شایستگی‌های حرفه‌ای یکسان نبودند. این تفاوت مفهومی، فرایند مقایسه و تلفیق یافته‌ها را با چالش مواجه می‌کرد و ممکن است در فرایند سازماندهی نهایی، برخی تمایزهای ظریف میان چارچوب‌های مختلف کاهش یافته یا در قالب حوزه‌های کلی‌تر ادغام شده باشند.

سوم، شاخص‌های رفتاری و توصیف‌های عملکردی تدوین شده در مقیاس درجه‌بندی، هرچند بر مبنای مفاهیم استخراج شده از مطالعات مرتبط شکل گرفته‌اند، هنوز از نظر وضوح، تناسب، جامعیت و قابلیت مشاهده در محیط واقعی مدرسه به صورت تجربی بررسی نشده‌اند. بنابراین، ممکن است در کاربرد عملی برخی شاخص‌ها نیازمند بازنگری، تعدیل یا دقیق‌تر شدن توصیف‌های عملکردی باشند.

چهارم، استفاده از مقیاس درجه‌بندی عملکرد برای ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای می‌تواند تحت تأثیر قضاوت ارزیاب قرار گیرد. در پژوهش حاضر، میزان توافق ارزیابان و عوامل مؤثر بر تفاوت در قضاوت آنها بررسی نشده است. بنابراین، پیش از استفاده از دستورالعمل در تصمیم‌های رسمی یا پرمخاطره حرفه‌ای، لازم است میزان ثبات ارزیابی‌ها و توافق میان ارزیابان در شرایط واقعی بررسی شود.

در نهایت، با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر طراحی و تدوین یک دستورالعمل پیشنهادی بوده است، نتایج آن نباید به‌عنوان هنجار یا معیار قطعی برای طبقه‌بندی معلمان تلقی شود. به‌ویژه، سطوح عملکردی تعریف‌شده در مقیاس درجه‌بندی در این مطالعه بر اساس منطق پنج‌سطحی ابزار طراحی شده‌اند و برای تأیید کاربرد آنها در تفسیر عملکرد واقعی معلمان، به شواهد تجربی نیاز است. بنابراین، استفاده از دستورالعمل در تصمیم‌های اداری، استخدامی، ارتقای شغلی یا سایر تصمیم‌های حرفه‌ای مهم، پیش از انجام اعتبارسنجی‌های لازم، نیازمند احتیاط است.

پیشنهادهای پژوهش آینده

- با توجه به یافته‌ها و محدودیت‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای پژوهشی زیر مطرح می‌شود:
۱. در پژوهش‌های آینده، روایی محتوایی شاخص‌های رفتاری و توصیف‌های پنج‌سطحی مقیاس درجه‌بندی با استفاده از نظر خبرگان حوزه تعلیم و تربیت، ارزشیابی آموزشی و تربیت معلم بررسی شود تا میزان تناسب، وضوح و جامعیت هر یک از شاخص‌ها مشخص شود.
 ۲. دستورالعمل پیشنهادی در یک نمونه واقعی از معلمان دوره ابتدایی اجرا شود تا قابلیت کاربرد شاخص‌ها و سطوح عملکردی در شرایط واقعی مدرسه بررسی شود.
 ۳. ویژگی‌های روان‌سنجی دستورالعمل، از جمله روایی سازه و پایایی، در مطالعات تجربی آینده بررسی شود تا شواهد لازم درباره کیفیت اندازه‌گیری آن فراهم گردد.
 ۴. توافق بین ارزیابان در استفاده از مقیاس درجه‌بندی بررسی شود؛ به‌ویژه در شرایطی که ارزیابی توسط افراد مختلف مانند مدیر مدرسه، سرگروه آموزشی، ناظر آموزشی یا ارزیاب حرفه‌ای انجام می‌شود.
 ۵. در پژوهش‌های آینده، امکان استفاده از دستورالعمل در قالب خودارزیابی، ارزیابی مدیر، ارزیابی همکاران و ارزیابی چندمنبعی بررسی و میزان همگرایی نتایج این روش‌ها مقایسه شود.
 ۶. پژوهش‌های آتی می‌توانند بررسی کنند که آیا استفاده از نتایج دستورالعمل در شناسایی نیازهای توسعه حرفه‌ای معلمان می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی هدفمندتر منجر شود.
 ۷. پیشنهاد می‌شود اثربخشی استفاده از دستورالعمل در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از طریق مطالعات طولی بررسی شود تا مشخص شود آیا بازخورد مبتنی بر شاخص‌های رفتاری می‌تواند به بهبود عملکرد حرفه‌ای معلمان در طول زمان کمک کند.
 ۸. در مطالعات آینده می‌توان عملکرد معلمان را در حوزه‌های پنج‌گانه دستورالعمل بررسی و الگوهای متفاوت نقاط قوت و نیازهای توسعه حرفه‌ای آنان را شناسایی کرد؛ بدون آنکه پیشاپیش فرض شود همه معلمان در تمامی حوزه‌ها از سطح یکسانی برخوردارند.
 ۹. پژوهش‌های بعدی می‌توانند قابلیت استفاده از دستورالعمل را در موقعیت‌های آموزشی و مدارس با شرایط متفاوت بررسی کنند تا مشخص شود شاخص‌های تدوین‌شده تا چه اندازه در محیط‌های مختلف آموزشی قابل استفاده هستند.
 ۱۰. باتوجه به حضور حوزه فناوری و نوآوری آموزشی در چارچوب پیشنهادی، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، تحول شایستگی‌های فناوری معلمان و تغییر نیازهای حرفه‌ای آنان در مواجهه با فناوری‌های نوین آموزشی نیز مورد بررسی قرار گیرد.

بیانیه استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی

در فرایند آماده‌سازی مقاله، از هوش مصنوعی به‌عنوان ابزار کمکی برای ویرایش نگارشی و زبانی و بهبود انسجام متن استفاده شد. انتخاب و تفسیر منابع علمی، تدوین چارچوب مفهومی، تعیین شاخص‌های رفتاری و تصمیم‌گیری‌های علمی پژوهش بر عهده نویسنده‌گان بود و مسئولیت صحت مطالب، استنادها و محتوای نهایی مقاله بر عهده نویسنده است.

References

- Abdollahi, B., Dadjoo Toukoli, A., & Yoselian, G. (2014). Identification and validation of the professional competencies of effective teachers. *Educational Innovations*, 13(1), 25–48.
- Asadi, M., & Kalhor, M. (2021). Analysis of the gap between the current and desirable status of teachers' professional competencies.
- Ayvazpour, M., Hatami, J., Ali-Asgari, M., Sabbaghian, Z., & Ahmadbeigi, F. (2023). Providing a framework for teachers' professional competence and its implications for redesigning the teacher education curriculum based on research synthesis.
- Baizhanov, N., Sharimbayev, B., Churbanova, Z., Khaidarova, A., & Shinetova, L. (2026). Artificial intelligence and teacher competence: A scoping review of assessment, analytics, and professional development. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 9, 1901449. <https://doi.org/10.3389/frai.2026.1901449>
- Bashirnejad, M., & Badaleh, M. (2023). Identification of the components of professional teacher qualification competency in professional qualification examinations.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Dadjoo Toukoli, A., Abdollahi, B., & Zeinabadi, H. R. (2011). Identification and validation of the professional competencies of effective primary school teachers.
- Dückers, C., Hörter, P., Junker, R., & Holodynski, M. (2022). Professional vision of teaching as a focus-specific or focus-integrated skill: Conceptual considerations and video-based assessment. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103797. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103797>
- Estaji, M., Banitalebi, Z., & Brown, G. T. L. (2024). The key competencies and components of teacher assessment literacy in digital environments: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104497. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104497>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214–231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hasche, N. G., Dignath, C., Mustafi, S., & Kunter, M. (2026). An international review of assessment tools for teachers' professional competence in teaching autistic children. *Educational Psychology Review*, 38, 87. <https://doi.org/10.1007/s10648-026-10176-x>
- Kalim, U., & Bibi, S. (2024). Assessing teacher competencies in public schools of Pakistan: A pathway for improving the effectiveness of professional development programs for teachers. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241236060. <https://doi.org/10.1177/21582440241236060>
- Karimi, F. (2008). A study of the professional qualifications of primary school teachers. *Educational Leadership and Management*, 2(4), 164–165.
- Karimi, Z. (2024). Design and validation of an instrument for assessing the professional competencies of student teachers based on the competency-based approach. *Human Resource Education and Development*, 11(42), 74–102.
- Karimian, H., Arasteh, H. R., Behrangi, M. R., & Zeinabadi, H. R. (2018). Designing and explaining a framework of professional competencies for student teachers of primary education at Farhangian University. *Educational Strategies*, 11(5), 178–190.

- Kermipour, Asadi, & Kalhor. (2019). Development and validation of a scale for teachers' professional competencies.
- Kiany, G. R., & Norouzi, M. (2016). Towards a task-based assessment of professional competencies. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 155–193. <https://doi.org/10.29252/ijal.19.2.155>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lázaro Cantabrana, J. L., Usart Rodríguez, M., & Gisbert Cervera, M. (2019). Assessing teacher digital competence: The construction of an instrument for measuring the knowledge of pre-service teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8, 73–78. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.370>
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Mir Kamali, S. M., Naranji Thani, F., & Asadi, S. (2019). Assessment of the professional competencies of primary school teachers from the perspective of school principals in Markazi Province. *School Management*, 3(7), 69–86.
- Mohabbi, A., Farhoosh, M., & Yadollahi, S. (2022). Assessment of the dimensions of teachers' professional competencies in Iran: An integrative review study. *Educational Innovations*, 21(4), 29–64.
- Mohammadpour, Ahmad Heidari, Bazrafkan, Karimzadeh, & Shafiei. (2018). Comparison of the professional competencies of teachers graduating from Farhangian University with those graduating from other universities.
- Mohammadtaheri, M., & Meydani, M. (2015). A review of the professional competencies of primary school teachers. *National Conference on Primary Education*.
- Motaharinejad, H., & Jahangard, H. (2018). Development and validation of a teacher professional competency assessment instrument. *Research on Teaching and Learning*, 15(1), 43–53.
- Mozafari, Zeinabadi, H. R., Arasteh, H. R., & Abbasian. (2022). Designing a new model for the annual evaluation of professional performance of primary school teachers.
- Mukti, T. S., Noviafitri, K. S., & Arianti, P. D. (2025). Development and validation of a teacher competency assessment instrument using confirmatory factor analysis. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 15(1), 225–238. <https://doi.org/10.23960/jpp.v15i1.pp225-238>
- Moradian, Y., & Hejazi, A. (2021). Analysis of the professional competencies of primary school teachers. *New Ideas in Education and Teaching*, 1(1).
- Mazlumi, & Hossein Momeni Mohammadi. (2025). A meta-synthesis model of teachers' professional qualifications in primary education based on the Irwin model.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Pantić, N., Wubbels, T., & Mainhard, T. (2011). Teacher competence as a basis for teacher education: Comparing views of teachers and teacher educators in five Western Balkan countries. *Comparative Education Review*, 55(2), 165–188. <https://doi.org/10.1086/657154>
- Rezaei, M. (2019). Teachers' professional competencies: Past, present, and future. *Education and Training*, 35(2), 129–150.
- Salehi, & Khalaj. (2022). Identification and explanation of teachers' professional competencies for implementing game-based educational programs in schools.
- Saeedi, M. (2024). Identifying the competencies of an influential primary school teacher. *Educational Sciences*, 31(1), 259. <https://doi.org/10.22055/edus.2024.46738.3591>

- Silva, J., Usart, M., & Lázaro-Cantabrana, J.-L. (2019). Teacher's digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. *Comunicar*, 27(61), 33–43.
<https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28, 16017–16040. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>
- Vaghor Kashani, Hajihosseinnejad, Mousapour, & Ebrahimzadeh. (2019a). Designing and validating a conceptual model for the evaluation of teachers' professional qualifications in Iran.
- Vaghor Kashani, Hajihosseinnejad, Mousapour & Ebrahimzadeh. (2019b). Strategies for improving teachers' professional competencies and determining their effectiveness.
- Wuisan, P. I., Wibawa, B., & Suparman, A. (2022). Development of electronic assessment system of teachers' professional competence at Faculty of Education, Pelita Harapan University. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 2014–2020.