

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه اراک

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

پایان نامه آقای/خانم کامیار قهرمانی فرد به تاریخ ۹۱/۶/۱۸ به شماره ۱۳۹-۲ تحت عنوان:

مطالعه و اعتبار بخشی مدل بومی استادان دارای حرفه ای مسلمان در محیط های یادویی- یادگیری (با تاکید بر برم کنش های پیوندی- سینرژیک مولفه های کلاس درس) مدارس متوسطه دولتی شهر تبریز

در تاریخ ۱۳۹۱/۰۶/۲۶ مور پذیرش هیأت محترم داوران با رتبه عالی و نمره ۲۰ به قرار گرفت.

- ۱- استاد راهنمای اول و رئیس هیأت داوران: پروفسور دکتر سیر محمدتید عباس زاده
- ۲- استاد راهنمای دوم پایان نامه: دکتر علیرضا قلعه ای
- ۳- داور خارجی: دکتر علیرضا حسین پور
- ۴- داور داخلی: دکتر بهناز مهاجران
- ۵- استاد مشاور: از طرف
- ۶- نماینده تحصیلات تکمیلی: دکتر سپهر طلوعی

(حق طبع و نشر تمامی پایان نامه برای دانشگاه اراک محفوظ است)



دانشگاه ارومیه

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

گروه علوم تربیتی

پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی

موضوع:

طراحی و اعتبارسنجی مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان در محیط‌های
یاددهی - یادگیری (با تأکید بر برهم‌کنش‌های پیوندی - سینرژیک مؤلفه‌های کلاس درس)
در مدارس متوسطه دولتی پسرانه شهر تبریز

اساتید راهنما:

استاد راهنمای اول: پروفسور میرمحمد سیدعباس زاده

استاد راهنمای دوم: دکتر علیرضا قلعه‌ای

اساتید داور:

داور خارجی: دکتر علیرضا حسین پور

داور داخلی: دکتر بهناز مهاجران

تنظیم و نگارش:

کامیار قهرمانی فرد

شهریورماه ۱۳۹۱

حق چاپ و نشر برای دانشگاه ارومیه محفوظ است

تقدیم بہ پیشگاہ مقدس

مہدی صاحب الزمان (عج) مصلح موعود جہان و چشم انتظاران آن حضرت (ع)

تقدیم بہ محضر متعالی

معلمان دلسوزی کہ در تریبیت آیندگان این مرز و بوم، از دل و جان می کوشند

و تقدیم بی آلائش بہ

پدرم و مادرم کہ برایم بہترین ماہودہ اند، بہترین ماہند و بہترین ماخواہند بود...

سپاس و قدردانی

بار الهی! زبانم از حمد و ثنا به اوج ملکوتی درگاهت قاصر و ذهنم از اندیشه در عرش کبریاییات عاجز است. چگونه شکرگزار رحمت بی‌کرانت در خلقت بی‌منت و عطای با عزتت نباشم در حالی که حقیرترین موجودات در درک عظمت و حمد به درگاهت روز را از شب باز شناسند. خداوندا! ما را از مخلوقات حقیر قرار ده و بگذار بزرگی کوچک بودنمان در فراخ اندیشه و ژرفای درک وجودیت شناخته شود.

از دست و زبان که برآید کز عهده شکرش به درآید

ابتدا بر خودم واجب می‌دانم با تمام وجود از پدر و مادر فداکارم که در سیر حیات تحصیلی ام، علی‌الخصوص در طول نگارش پایان‌نامه همواره دعاگویم بوده و سختی‌ها متحول شده‌اند از صمیم دل سپاسگذاری نمایم.

همچنین بر خودم وظیفه می‌دانم از زحمات، تلاش‌ها و راهنمایی‌های بی‌شائبه‌ی اساتید راهنمای بزرگوارم جناب آقایان پروفسور میر محمد سید عباس زاده و دکتر علیرضا قلعه‌ای که همواره پشتیبان، مشوق و امیدبخش من در طول دوره‌ی تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد و نیز در مراحل گوناگون تدوین و نگارش پایان‌نامه، بوده‌اند، تشکر و قدردانی نمایم.

بر خود لازم می‌دانم از همه‌ی اساتید بزرگوار و سختکوشم که در غنای علمی، تخصصی، حرفه‌ای و اخلاقی، از محضرشان فراوان بهره‌برده‌ام، تقدیر و تشکر نمایم.

از همه‌ی اساتید، همکاران فرهنگی و معلمینی که در مراحل گوناگون اجرای پایان‌نامه از مساعدت خویش دریغ نرزیده و همواره یار و یاورمان بوده‌اند، نهایت سپاسگزاری را دارم.

در پایان از همه‌ی دوستان و همکلاسی‌های عزیزم که دو سال از بهترین ایام عمرم را با سختی و آسانی هایش و در یک فضای علمی با آنها سپری نمودم تشکر می‌نمایم.

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی و اعتبارسنجی مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای معلمان در محیط‌های یاددهی - یادگیری در مدارس متوسطه دولتی پسرانه شهر تبریز انجام شده است. رویکرد پژوهشی از نوع ترکیبی یا آمیخته (کمی و کیفی) و فرآیند سه مرحله‌ای بوده است. جامعه‌ی آماری پژوهش در مرحله‌ی دلفی، مجموعه‌ی پانل دلفی متشکل از اساتید، خبرگان و کارشناسان تعلیم و تربیت استان آذربایجان شرقی که به روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۳۲ نفر انتخاب شدند و جامعه‌ی آماری مرحله‌ی پیمایشی نیز معلمان مدارس متوسطه پسرانه دولتی شهر تبریز به تعداد ۷۱۶ نفر در ۵ ناحیه‌ی آموزش و پرورش بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۱۵۴ نفر از ۱۵ مدرسه و از ۳ ناحیه‌ی آموزش و پرورش انتخاب شدند. تکنیک‌ها و ابزارهای گردآوری داده‌ها در این پژوهش متناسب با مراحل سه‌گانه‌ی پژوهش عبارت از فیش‌های پایش و استخراج مؤلفه‌ها ابزارهای دلفی و پرسشنامه‌ی بسته پاسخ با طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت بوده است که اعتبار صوری و ساختاری آن‌ها توسط اساتید راهنما و مشاور تأیید و پایایی آن نیز در مرحله‌ی اجرای آزمایشی و با محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۶۵ بدست داد که حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب پرسشنامه بوده است. در پژوهش حاضر برای تحلیل داده‌های مراحل کتابخانه‌ای و دلفی از شاخص‌های آمار توصیفی و در مرحله‌ی پیمایشی نیز علاوه بر شاخص‌های توصیفی، از شاخص‌های آمار استنباطی و آزمون‌هایی همچون: تحلیل عاملی تأییدی (CFA)، آزمون برازش خی‌دو، تحلیل واریانس چندراهه، t تک متغیره، آزمون فریدمن و... استفاده شد. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها در مراحل متعدد نشان داد که از ۸۰۶ کلیدمؤلفه‌ی مستخرج از ۱۳۰ منبع مورد پایش، پس از مراحل پالایش، ۱۱۸ کلیدمؤلفه‌ی استخراجی مرتبط با ابعاد و مؤلفه‌های استانداردهای حرفه‌ای معلمان، وارد مرحله‌ی دلفی پژوهش گردیده و پس از اجرای ۲ راند پیوسته‌ی دلفی، تعداد ۴۴ کلیدمؤلفه‌ی اجماعی در قالب ۱۰ حیطه‌ی اصلی (استاندارد) مبنای مدل پیش‌فرض تجربی و ساخت ابزار پرسشنامه‌ی استانداردهای حرفه‌ای معلمان قرار گرفت. آزمون برازش ساختار عاملی و برازش مدل پیش‌فرض، مطلوبیت عامل‌های ساختاری و مدل نهایی را تأیید نمود. همچنین در آزمون تحلیل واریانس چندراهه، برای مقایسه‌ی متغیرهای مستقل، تفاوت معنادار در متغیرهای ناحیه‌ی خدمتی و گروه تدریس تأیید شد. همچنین نتایج آزمون‌های توزیع نرمال، مقایسه‌ی میانگین تک متغیری و رتبه‌بندی استانداردها نشان دادند که معلمان متوسطه، عامل (استاندارد) ۷ تحت عنوان «دانش و مهارت‌های استفاده از فناوری در کلاس درس» را در اولویت اول و عامل (استاندارد) ۱۰ تحت عنوان «نگرش‌ها و دیدگاه‌های فلسفی - تربیتی معلم» را در اولویت آخر رتبه‌بندی نموده‌اند و بقیه‌ی عامل‌ها نسبت به رتبه‌ی میانگین میان این دو عامل توزیع شده‌اند.

کلمات کلیدی: معلم حرفه‌ای، اثربخشی، استانداردسازی، مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای، معلمان مدارس متوسطه‌ی دولتی شهر تبریز.

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
	فصل اول: کلیات پژوهش
۲-۱-۱	مقدمه.....
۵-۲-۱	بیان مسأله.....
۱۰-۳-۱	دلایل ضرورت و اهمیت پژوهش.....
۱۴-۴-۱	اهداف پژوهش.....
۱۴-۴-۱-۱	هدف کلی پژوهش.....
۱۴-۴-۱-۲	اهداف فرعی پژوهش.....
۱۴-۵-۱	سوال های پژوهش.....
۱۵-۶-۱	تعاریف اصطلاحات و متغیرها.....
۱۵-۶-۱-۱	تعاریف مفهومی یا نظری.....
۱۸-۶-۱-۲	تعاریف عملیاتی.....
۱۹-۷-۱	روش شناسی پژوهش.....
۱۹-۸-۱	چارچوب فصول آتی.....
	فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه‌ی تجربی پژوهش
۲۱	مقدمه.....
۲۱	بخش اول: مروری بر ادبیات نظری پژوهش.....
۲۱-۱-۲	حرفه‌ای شدن و معلّم حرفه‌ای.....
۲۳-۱-۱-۲	شخصیت، رفتار، نگرش و دیدگاه حرفه ای معلّم.....
۲۸-۱-۲-۲	دانش و مهارت های حرفه ای معلّم.....
۳۶-۱-۲-۳	شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلّم.....

۴۲.....	۴-۱-۲ محیط حرفه‌ای یاددهی - یادگیری(کلاس درس حرفه‌ای)
۵۲.....	۲-۲ اثربخشی در محیط‌های آموزشی و معلم اثربخش
۵۷.....	۳-۲ استانداردسازی در آموزش و استانداردهای حرفه‌ای معلم
۵۷.....	۱-۳-۲ تاریخچه‌ی استاندارد و استانداردسازی
۵۸.....	۲-۳-۲ معنی و مفهوم استاندارد و استانداردسازی
۵۹.....	۳-۳-۲ مبانی نظری و فلسفی استانداردسازی در تعلیم و تربیت
۶۲.....	۴-۳-۲ دلایل استانداردسازی آموزشی
۶۳.....	۵-۳-۲ اقتضانات استانداردسازی آموزشی
۶۴.....	۶-۳-۲ انواع، اصول و روش های استاندارد و استانداردسازی آموزشی
۶۶.....	۷-۳-۲ مبانی استانداردهای حرفه ای معلمان
۶۸.....	۸-۳-۲ مبانی استانداردهای عملکرد و تدریس حرفه ای
۷۰.....	۹-۳-۲ مدل های نظری مفروض استانداردهای حرفه ای معلمان
۷۴.....	بخش دوم: پیشینه‌ی تجربی و عملی پژوهش
۷۴.....	۴-۲ پیشینه‌ی داخلی پژوهش
۷۶.....	۵-۲ پیشینه‌ی خارجی پژوهش
۸۲.....	خلاصه‌ی فصل

فصل سوم: روش پژوهش

۸۴.....	مقدمه
۸۴.....	۱-۱ روش اجرای پژوهش
۸۷.....	۱-۱-۳ توصیف روش های به کار رفته در پژوهش
۹۰.....	۲-۳ جامعه‌ی آماری پژوهش
۹۱.....	۳-۳ نمونه‌ی آماری پژوهش

۹۲.....	۱-۳-۳ تعیین حجم یا اندازه‌ی نمونه.....
۹۳.....	۲-۳-۳ تعیین روش نمونه‌گیری.....
۹۵.....	۴-۳ روش‌ها و ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات.....
۹۶.....	۱-۴-۳ روش‌های گردآوری اطلاعات.....
۹۷.....	۲-۴-۳ ابزارهای گردآوری اطلاعات.....
۱۰۰.....	۵-۳ روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش.....
۱۰۱.....	۶-۳ محدودیت‌های پژوهش.....
۱۰۲.....	خلاصه‌ی فصل.....

فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

۱۰۴.....	مقدمه.....
۱۰۴.....	۱-۴ تنظیم داده‌ها و تحلیل یافته‌های مرحله‌ی کتابخانه‌ای.....
۱۰۷.....	۲-۴ تنظیم داده‌ها و تحلیل یافته‌های مرحله‌ی دلفی.....
۱۰۷.....	۱-۲-۴ یافته‌های راند ۱ دلفی.....
۱۱۸.....	۲-۲-۴ یافته‌های راند ۲ دلفی.....
۱۲۰.....	۳-۴ مدل تجربی پیش‌فرض مرحله‌ی دلفی پژوهش.....
۱۲۱.....	۴-۴ تنظیم داده‌ها و تحلیل یافته‌های مرحله‌ی پیمایشی.....
۱۲۱.....	۱-۴-۴ بخش تجزیه و تحلیل توصیفی.....
۱۲۵.....	۲-۴-۴ بخش تجزیه و تحلیل استنباطی.....
۱۲۵.....	۱-۲-۴-۴ محاسبه‌ی پایایی و روایی ابزار مدل.....
۱۲۹.....	۲-۲-۴-۴ آزمون برازش مدل با شاخص χ^2
۱۳۱.....	۳-۲-۴-۴ روابط متغیرها و توزیع عامل‌ها.....
۱۳۴.....	خلاصه‌ی فصل.....

فصل پنجم: بحث، بررسی و نتیجه گیری

مقدمه	۱۳۶
۱-۵ بحث و بررسی پیرامون سوال های پژوهش	۱۳۶
۲-۵ نتیجه گیری	۱۵۱
۳-۵ پیشنهاد مدل مفهومی پژوهش (مبتنی بر چارچوب نظری و داده های تجربی)	۱۵۲
۴-۵ پیشنهادات	۱۵۳
۱-۴-۵ پیشنهادات کاربردی	۱۵۳
۲-۴-۵ پیشنهاداتی برای پژوهش های آتی	۱۵۳

فهرست منابع

منابع فارسی	۱۵۵
منابع خارجی	۱۵۹

ضمائم و پیوست ها

پیوست «الف»	۱۶۳
پیوست «ب»	۱۶۴
پیوست «ج»	۱۶۵
پیوست «د»	۱۶۶
پیوست «و»	۱۶۷
پیوست «ه»	۱۶۸
پیوست «ی»	۱۷۶

فهرست جداول

عنوان	صفحه
جدول ۱-۲ طبقه بندی معلمان بر حسب نوع شخصیت و رفتار حرفه ای.....	۲۵
جدول ۲-۲ تقسیم بندی انواع استانداردهای آموزشی بر حسب ملاک و منبع استخراج.....	۶۴
جدول ۱-۳ تعیین روش پژوهش بر اساس رویکرد ترکیبی و مراحل پژوهش.....	۸۷
جدول ۲-۳ تعیین جامعه‌ی آماری پژوهش به صورت تفکیکی بر اساس مراحل پژوهش.....	۹۰
جدول ۳-۳ جامعه‌ی آماری معلمان متوسطه شهر تبریز به تفکیک نواحی و مدارس.....	۹۱
جدول ۴-۳ روش ها و حجم نمونه‌ی مراحل پژوهش.....	۹۵
جدول ۵-۳ تحلیل ابزار اولیه‌ی دلفی.....	۹۸
جدول ۶-۳ تحلیل ابزار ثانویه‌ی دلفی.....	۹۸
جدول ۷-۳ ضریب پایایی تفکیکی و ترکیبی پرسشنامه‌ی پژوهش.....	۱۰۰
جدول ۸-۳ روش‌های آماری تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش.....	۱۰۱
جدول ۱-۴ منابع و داده‌های پایش و استخراج مؤلفه ها.....	۱۰۵
جدول ۲-۴ مراحل و ابعاد پالایش کلید مؤلفه‌های استخراجی.....	۱۰۶
جدول ۳-۴ توزیع نمونه‌ی هدفمند دلفی بر حسب وابستگی سازمانی و نوع مدرک تحصیلی.....	۱۰۷
جدول ۴-۴ استخراج آماری پاسخ های راند ۱ دلفی.....	۱۰۸
جدول ۵-۴ ملاک و دامنه‌ی اجماع در تحلیل راندهای دلفی.....	۱۰۹
جدول ۶-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «مدیریت و اداره ی کلاس درس» در راند ۱.....	۱۰۹
جدول ۷-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «محیط و جو یادگیری...» در راند ۱.....	۱۱۰
جدول ۸-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «رهبری کلاس درس» در راند ۱.....	۱۱۱
جدول ۹-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «دانش شناسایی و...» در راند ۱.....	۱۱۲
جدول ۱۰-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «دانش و مهارت برنامه ریزی...» در راند ۱.....	۱۱۳
جدول ۱۱-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «دانش و مهارت های تدریس و...» در راند ۱.....	۱۱۴
جدول ۱۲-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «نظارت، ارزشیابی و...» در راند ۱.....	۱۱۵
جدول ۱۳-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «دانش و مهارت های استفاده از...» در راند ۱.....	۱۱۵
جدول ۱۴-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «دانش و مهارت های محتوایی...» در راند ۱.....	۱۱۶
جدول ۱۵-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «مسؤولیت های قانونی و...» در راند ۱.....	۱۱۶
جدول ۱۶-۴ یافته های تحلیل حیطه‌ی «رشد و توسعه‌ی حرفه ای معلم» در راند ۱.....	۱۱۷

- جدول ۴-۱۷ یافته های تحلیل حیطه‌ی «تگرش فردی و ...» در راندا..... ۱۱۷
- جدول ۴-۱۸ نتایج تجزیه و تحلیل داده ها در پایان راندا ۱ دلفی..... ۱۱۸
- جدول ۴-۱۹ نتایج تجزیه و تحلیل داده های راندا ۲ دلفی..... ۱۱۹
- جدول ۴-۲۰ فراوانی معلمان نمونه‌ی آماری بر حسب نواحی سه گانه..... ۱۲۱
- جدول ۴-۲۱ فراوانی معلمان بر حسب نوع مدرک تحصیلی..... ۱۲۱
- جدول ۴-۲۲ فراوانی معلمان بر حسب گروه تدریس..... ۱۲۲
- جدول ۴-۲۳ تحلیل آماری میزان سابقه ی خدمت معلمان بر حسب نواحی سه گانه..... ۱۲۳
- جدول ۴-۲۴ توزیع پاسخ‌ها نسبت به استانداردهای ده گانه..... ۱۲۴
- جدول ۴-۲۵ محاسبه‌ی شاخص کل آلفای کرونباخ ترکیبی برای مدل..... ۱۲۵
- جدول ۴-۲۶ محاسبه‌ی آلفای کرونباخ تفکیکی برای مولفه ها و زیرمولفه های ابزار..... ۱۲۶
- جدول ۴-۲۷ آزمون KMO و بارتلت برای تعیین کفایت نمونه‌گیری و عامل‌پذیری گویه‌ها..... ۱۲۷
- جدول ۴-۲۸ تحلیل عاملی تأییدی و واریانس کل تبیین شده با ۱۰ عامل مفروض..... ۱۲۸
- جدول ۴-۲۹ آزمون برازش ساختار عاملی پژوهش با شاخص خی دو..... ۱۲۹
- جدول ۴-۳۰ آزمون برازش تفکیکی و ترکیبی با شاخص خی دو برای حیطه‌های اصلی و زیرمؤلفه‌ها..... ۱۳۰
- جدول ۴-۳۱ آزمون برازش کل توزیع مدل بومی استانداردهای حرفه ای..... ۱۳۰
- جدول ۴-۳۲ آزمون تحلیل واریانس چند راهه برای مقایسه‌ی میانگین استانداردها..... ۱۳۱
- جدول ۴-۳۳ مقایسه های چندگانه بر اساس آزمون های پس وقوعی..... ۱۳۲
- جدول ۴-۳۴ آزمون کولموگروف - اسمیرونوف توزیع نرمال عامل ها..... ۱۳۳
- جدول ۴-۳۵ آزمون T تک متغیری برای استانداردهای ده گانه ی پژوهش..... ۱۳۳
- جدول ۴-۳۶ آزمون فریدمن برای رتبه بندی استانداردهای ده گانه ی پژوهش..... ۱۳۴

فهرست اشکال و نمودارها

عنوان	صفحه
شکل ۱-۲ الگوی تلفیقی اثربخشی سازمانی برای مدارس	۵۳
شکل ۲-۲ مدل اثربخشی معلم	۵۵
شکل ۳-۲ یک چارچوب نظری برای بررسی و پیشبرد اثربخشی معلمان	۵۶
شکل ۴-۲ الگوی استانداردهای حرفه ای منبعی برای فرآیند نظارت و ارزشیابی معلم	۶۸
شکل ۵-۲ مدل استانداردهای حرفه ای ملی برای معلمان استرالیا	۷۱
شکل ۶-۲ مدل استانداردهای حرفه ای برای معلمان ایالت کوئینزلند	۷۲
شکل ۷-۲ چارچوب مفهومی استانداردهای حرفه ای ملی برای تدریس استرالیا	۷۳
شکل ۱-۳ الگوی فرآیند اجرای دلفی در سه راند پیوسته	۸۹
شکل ۲-۳ فرآیند نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای پژوهش	۹۴
نمودار ۱-۴ نسبت کلید مولفه های استخراجی بر حسب منابع پایش محیطی	۱۰۵
نمودار ۲-۴ توزیع فراوانی زیرمولفه ها نسبت به حیطه های استاندارد	۱۰۶
نمودار ۳-۴ مدل تجربی پیش فرض پژوهش	۱۲۱
نمودار ۴-۴ توزیع فراوانی معلمان متوسطه بر حسب گروه های تدریس در نواحی سه گانه	۱۲۲
نمودار ۵-۴ توزیع فراوانی سنوات خدمت معلمان متوسطه	۱۲۳
نمودار ۶-۴ توزیع فراوانی داده های کمی پرسشنامه در مقیاس کل	۱۲۵
نمودار ۷-۴ ضرایب همبستگی زیرمولفه ها برای انجام تحلیل عاملی	۱۲۷
نمودار ۸-۴ نمودار اسکری عوامل پیش فرض	۱۲۸
نمودار ۹-۴ نمودار عامل در فضای چرخش یافته	۱۲۹
شکل ۱-۵ مدل مفهومی پژوهش (استانداردهای حرفه ای معلمان متوسطه)	۱۵۲

فصل اوّل

کلیات پژوهش

۱-۱ مقدمه

امروزه دگرگونی‌های اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی جهان و توسعه روزافزون و شتابنده‌ی علم و فن آوری تغییرات گسترده و چشمگیری را در تمامی جوامع به دنبال داشته است. عصر حاضر با گسترش نقش بنیادی اطلاعات و دانش در سراسر جهان و با سرعت فزاینده‌ی توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی، به همراه کاربرد گسترده‌ی فناوری‌های جدید و گذار از «جامعه‌ی صنعتی»^۱ به «جامعه‌ی اطلاعاتی»^۲ با چالش‌های پیچیده و متنوعی، زندگی انسان‌ها را تحت تاثیر قرار داده است. بطوری که در این راستا فرآیند «جهانی شدن»^۳ و توسعه‌ی فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، مسیر شبکه‌ای شدن جوامع و جریان آزاد اطلاعات را به سوی ایجاد «جامعه‌ی دانش مدار و دانایی محور»^۴ و «جامعه‌ی یادگیرنده»^۵ می‌گشاید که در آن دانش و اطلاعات به عنوان محور رشد و توسعه‌ی هر جامعه‌ای، ضمن رشد تصاعدی، بطور مداوم مورد تجدید نظر و اصلاح قرار می‌گیرند. بدیهی است که رویارویی با چالش‌های معاصر، نیازمند برنامه‌هایی منسجم، دقیق و مبتنی بر معیارها و استانداردهای معتبر جهانی و بومی برای بازنگری و باز مهندسی نظام‌های آموزشی و طراحی فرآیند آموزش با هدف همسویی، تطابق و سازگاری با تحولات جهانی بر اساس ویژگی‌های فرهنگی اجتماعی، تربیتی و نظام‌های اعتقادی و ارزشی جامعه و همچنین شناسایی نیازهای آینده‌ی جامعه و مواجهه‌ی خردمندان با واقعیت‌ها و چالش‌های پیش رو است (پازارگادی، ۱۳۸۲؛ دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵؛ نیکنامی و کریمی، ۱۳۸۸).

«کمسیون بین المللی آموزش برای قرن ۲۱»^۱ (۲۰۰۸) آموزش را کلید توسعه‌ی جوامع بشری می‌داند و معتقد است که یادگیری در سراسر زندگی جریان داشته و مشارکت در جامعه‌ی یادگیرنده از عوامل کلیدی پاسخگویی به چالش‌های جهان به سرعت در حال گذار و تغییر است و در این راستا بر چهار هدف: یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای باهم زیستن، و یادگیری برای شدن تاکید می‌نماید. (UNESCO^۷, 2008: 1) فراگیری دانش و مهارت‌های حیاتی و اهداف بنیادین یادگیری، فرمول جدیدی را برای یادگیری و موفقیت مادام‌العمر در قرن ۲۱ به وجود آورده که از حاصل ضرب مهارت‌های

^۱ . Industrial society

^۲ . Informational society

^۳ . Globalization

^۴ . Knowledge based society

^۵ . Learning society

^۱ . International Education Commission for 21 Century

^۷ . United Nations of Education, Science and Culture Organization

اساسی - یعنی خواندن، نوشتن و حساب کردن (3Rs)- در مهارت های اساسی هفت گانه مادام العمر- یعنی تفکر انتقادی، خلاقیت و نوآوری، همکاری و مشارکت، تفاهم بین فرهنگی و چند فرهنگی، برقراری ارتباط و مهارت های زبانی، سواد رایانه ای و الکترونیکی (7Cs)- به دست می آید که نشان دهنده تغییر اساسی رویکرد های آموزش و یادگیری در عصر حاضر است. (Trilling and Bernie, 2005) بنابراین در هزاره ی جدید، نهاد تعلیم و تربیت به عنوان اساسی ترین و زیربنایی ترین نهاد فرهنگی و اجتماعی، متحول کننده ی شرایط زندگی انسان ها مبتنی بر محور یادگیری بوده و در نتیجه، تحول اساسی و توسعه پایدار در هر جامعه ای نیز در گرو متحول شدن نظام تعلیم و تربیت آن جامعه است و در این راستا، محور اصلی تحول و توسعه ی نظام تعلیم و تربیت، بهبود کیفیت کار معلم است. زیرا کارگزار اصلی تعلیم و تربیت، معلم است و تحقق اهداف متعالی نظام تعلیم و تربیت در هر بُعد و هر اندازه ای که باشد به واسطه ی معلم و اقدامات یاددهی - یادگیری او صورت می گیرد و آموخته ها و یادگیری فراگیران بیش از هر چیز متأثر از خصوصیات کیفیات و شایستگی های علمی، فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است (سرکارآرانی، ۱۳۸۲؛ کریمی، ۱۳۹۰). بنابراین و بدون شک معلم در تمام نظام های آموزشی نقش کلیدی و اثرگذاری داشته و در واقع هر کشوری که معلمان اثربخش و شایسته تری داشته باشد، آموزش و پرورش کارآمدتر و با کیفیت تری نیز خواهد داشت. به عبارت بهتر، کیفیت هر نظام آموزشی در نهایت به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است. (رووف، ۱۳۷۹: ۴۳۷)

امروزه بیش از پیش، نیازهای مبرمی برای معلمان با کیفیت بالا در جهت تحقق اهداف آموزشی و برای رسیدن به توسعه ی پایدار، بویژه در کشورهای در حال توسعه احساس می گردد (Sanders et al, 1990). زیرا معلمان شایسته، متعهد و متخصص تفاوت های آشکار و بنیادین در یادگیری دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آن ها ایجاد می کنند و اساساً بدون معلمان شایسته و علاقمند، دانش آموزان برای مواجهه با چالش های آینده آماده نخواهند بود (Ololube, 2008). در آرمان هایی که از سوی صاحب نظران برای نظام های تعلیم و تربیت مطرح می شود، از معلم به عنوان نقطه ی اتکای هر تغییر و تحولی یاد می شود، به طوری که واضح ترین آن ها در این جمله ی معروف «ژان پیاژه»^۱ توصیف شده است که «زیبا ترین اصلاح و یا بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیتی مطلوب در اختیار نباشد با شکست روبرو است». در این راستا در آموزش و پرورش به هیچ نوآوری نمی توان دل بست، مگر آن که پیشاپیش تغییرات کیفی مناسب در معلمان به وقوع پیوسته باشد (رووف، ۱۳۸۶: ۱۱۰). بنابراین مسوولیت و وظیفه ی مهم معلم امروز نسبت به گذشته تفاوتی اساسی پیدا کرده و امروزه وظیفه ی اصلی معلم تبدیل فراگیران به شهروند فعال ملی و جهانی است (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵: ۱۳۶).

در گزارش «سازمان جهانی همکاری های اقتصادی و توسعه»^۲ (۲۰۰۴) چنین آمده است که: «در تلاش هایی که جهت اصلاح مدرسه صورت می گیرد، توجه به معلمین، ممتازترین و با ارزش ترین منبع به شمار آمده و آنان نقش محوری در تربیت دارند» (OECD, 2004: 1) همچنین «کمسیون بین المللی آموزش و

^۱ . Piaget. J.

^۲ . Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

پرورش برای قرن ۲۱» تصریح می کند که هیچ اصلاحی نمی تواند بدون همکاری و مشارکت فعال معلمان موفق شود. بنابراین یکی از مهمترین اجزائی که نظام آموزش و پرورش بر پایه‌ی آن استوار است معلم می باشد. در سال های اخیر، مربیان و دست اندرکاران هرچه بیشتر دریافته اند که در مقایسه با سایر عوامل سخت افزاری و نرم افزاری، هرگونه اصلاح و پیشرفت در کیفیت آموزشی دانش آموزان، به طور مستقیم به کیفیت آموزش معلمان بستگی دارد. به عبارت بهتر، اثربخشی آموزشی تا حدود زیادی به اثربخشی معلم بستگی دارد (آندرسون، ترجمه امینی، ۱۳۸۷). بنابراین شکی نیست که معلمان به عنوان منابع انسانی متخصص در نهاد آموزش و پرورش، در تربیت و آموزش نسل جوان جامعه نقش کلیدی دارند. از این رو توجه به آنان می تواند در کیفیت، بازدهی و کارآیی نظام آموزشی جامعه بسیار موثر باشد (حمیدزاده، ۱۳۸۳). می توان چنین نتیجه گرفت که بهبود و ارتقای کیفیت نظام آموزشی در گرو بهبود کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و فراگیران، و کیفیت یادگیری فراگیران نیز به نوبه‌ی خود در گرو توجه به شایستگی و عملکرد معلمان و بهبود مستمر و مداوم آن ها در قالب برنامه های اصلاحی است.

در سال های اخیر در اکثر کشورهای جهان تلاش های جدی و روزافزونی در زمینه‌ی بهسازی کیفیت و توانمندسازی بزرگترین منابع انسانی آموزش - معلمان - انجام شده و بهبود کیفیت آموزشی و داشتن معلمان واجد شرایط مورد تاکید قرار گرفته است (USAIDEQIP¹, 2008) بطوری که بهبود مهارت، ایجاد تخصص و افزایش کیفیت معلمی و به کارگیری آنها در امر آموزش، مراقبت و نگهداری و بهره وری بهینه از معلمان حرفه ای، شایسته و کارآمد از نکات مشترک نظام های آموزشی می باشد (خلخالی و تقی زاده، ۱۳۹۰). یکی از اقدامات اساسی و مهم در زمینه‌ی بهبود کیفیت کار و عملکرد معلمان، طراحی و تدوین استاندارد های حرفه ای در حوزه های دانش، مهارت، رفتار، عملکرد و مسوولیت مناسب برای معلمان و تلاش برای نهادینه و اجرایی نمودن آن ها در نظام های آموزشی است (ایزدی یزدان آبادی و حاج محمد شفیعی، ۱۳۸۸: ۱۳۲).

بنابراین استدلال نگارنده بر این است که طراحی سنجدیده و هدفمند استانداردهای حرفه ای برای معلمان ضمن این که دامنه ای از فعالیت ها و اقدامات حرفه ای او را در حد مطلوب و تعریف شده تحت پوشش قرار خواهد داد، همچنین به عنوان ابزاری برای تضمین کیفیت فعالیت های آموزشی در حد استاندارد، زمینه ی بهبود کیفیت و ارتقای کارآیی درونی و بیرونی نظام آموزشی را فراهم خواهد نمود. همچنانکه نگارنده به عنوان یک معلم مشغول به خدمت همواره اعتقاد دارد که هر نوع اقدام اصلاحی و یا برنامه‌ی تغییر باید از معلم شروع شده و به معلم ختم شود و به عبارت دیگر، خود معلم آغازگر تغییر و علاقمند به فعالیت حرفه ای در آموزش و تدریس باشد. البته لازم به توضیح می بیند که در کنار رسالت حرفه ای خویش، در انتخاب موضوع برای پایان نامه‌ی خود نیز چندان از حوزه‌ی مدیریت آموزشی که اغلب، آن را محدود به حوزه‌ی مدیریت عمومی می دانند، دور نشده و همواره بر تعیین ملاک ها و استانداردهایی در حوزه‌ی رهبری و مدیریت کلاس درس که نقطه‌ی آغاز فعالیت ها و گام آغازین تحقق اهداف مدیریت آموزشی که در آن معلم به عنوان مدیر آموزش و رهبر و راهنمای کلاس درس نگریسته می شود، تاکید نموده است.

¹ . United States Agency International Development & Education Quality Improvement Program(USAIDEQIP)

۱-۲ بیان مسأله‌ی پژوهش

دغدغه‌ی بهبود کیفیت آموزش و تربیت نسل پویا و یادگیرنده، همواره در دهه‌های اخیر مطرح بوده است. رقابت سازمان‌های آموزشی و مدارس برای ارائه‌ی خدمات آموزشی با کیفیت، لزوم پاسخگویی آن‌ها را در برابر جامعه و والدین بوجود آورده است. همچنین با طرح محورهای چهارگانه‌ی یادگیری برای قرن ۲۱ و نیز توسعه‌ی فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، امکان ذخیره سازی و تسلط دائمی بر حوزه‌ی وسیعی از دانش محتوا را محدود نموده و لزوم آموزش‌های مداوم و مادام‌العمر در شکل‌های مختلفی از دانش و مهارت‌ها را به ویژه برای معلمان به عنوان راهنمایان یاددهی- یادگیری مطرح ساخته است (Haney, 2005: p.9). همچنین تردیدی نیست که جایگاه برتر معلمان در تمام نظام‌های آموزشی دنیا و علی‌الخصوص در نظام آموزشی کشور ما محرز و مسلم است. اما با هدف استنباط این مسأله که چرا محقق به فکر «تدوین مدل بومی استانداردهای حرفه‌ای برای معلمان متوسطه» افتاده است، در ادامه به طور واضح تبیین و توصیف می‌گردد.

اولاً، محقق از افزودن بلاشک و قاطع یکی یا ترکیبی از پیشوندهایی همچون: «شغل»، «وظیفه» «حرفه»، «هنر»، «مهارت»، «فعالیت»، «کار»، «نقش» و شاید چندین اصطلاح مشابه دیگر بر واژه‌ی «معلم» که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، به فردی (انسانی) که با مجموعه‌ای از انسان‌ها تحت عنوان دانش‌آموزان یا فراگیران سروکار داشته و به آن‌ها یاد می‌دهد و خودش نیز یاد می‌گیرد، آن هم در فضای نظام تربیتی کشور خود، عاجز است. زیرا هر کدام از اصطلاحات و واژه‌های بالا، دارای بارمعنایی خاص و عام، اقتضائات کاربردی، استلزامات فنی و تخصصی، محدودیت‌های مشخص و... می‌باشند. از طرف دیگر تقسیم‌بندی‌های وظیفه‌ای و کارکردی حوزه‌ی مدیریت در دنیای سازمانی، وقتی وارد حوزه‌ی مدرسه و کلاس درس می‌گردد چه بسا به لحاظ ماهوی - اگرچه به لحاظ شکلی قابل اعمال است- دچار اشکال می‌گردد، چرا که در یک کلاس درس از معلم به عناوین مختلفی همچون: نیروی آموزشی، مدیر و سرپرست کلاس، رهبر آموزش تعلیم دهنده، یاددهنده و یادگیرنده، ناظر، راهنما، تسهیل‌گر و یاری دهنده، طراح و برنامه‌ریز و... یاد می‌شود که هر کدام از این‌ها، در قالب مجرد سازمانی، نقش‌ها و فعالیت‌های ویژه‌ای را می‌طلبند. البته کار برای مدیران و ارزیابان اجرایی و ستادی نیز مشکل‌تر از این است. چرا که یکی از کارکردهای مدیریت نظارت و ارزیابی فعالیت‌های نیروی انسانی در مسیر تحقق اهداف و چشم‌انداز سازمانی می‌باشد. اما علی‌رغم این که اعمال چنین کارکردی در ارتباط با معلمان با مفاهیمی همچون: نظارت آموزشی، نظارت تعلیماتی، مشاهده‌ی کلاس درس، ارزیابی عملکرد، ارزشیابی تدریس، نظارت سازنده، سنجش مهارت‌ها پاسخگویی و حساب پس‌دهی و... تعریف و شاید هم تلطیف شده، اما به عنوان یک ابهام و مشکل اصلی و اساسی باقی مانده است. بطوری که محقق در فرآیند اجرای پایان‌نامه‌ی خود، با قریب به ده نوع از ابزارها و پرسشنامه‌های مختلفی تحت عناوینی همچون: «چک لیست ارزیابی فرآیند یاددهی و یادگیری در کلاس درس»، «چک لیست مشاهده و ارزیابی فرآیند یاددهی و یادگیری در کلاس درس»، «چک لیست ارزیابی از فعالیت‌های معلم»، «جدول ارزیابی کیفیت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری کلاس»، «فرم بازدید گروه‌های

آموزشی و راهنمایان تعلیماتی از کلاس درس»، «فرم بازدید مدیران از کلاس درس»، «فرم ارزیابی عملکرد یکصد امتیازی کارکنان و نیروی انسانی» و... مواجه گردید که هر کدام از آن ها شاخص ها، زیر مولفه ها و سنجه های منحصر به فردی را در بر می گرفتند.

استدلال محقق بر این است که در نظام آموزشی ما هر نوع دیدگاه، نگرش، اقدام و فعالیت نسبت به کار معلمی توأم با ابهام، تشّت، سلیقه ای نگری و به دور از حرفه ای گرایی بوده است. در این راستا می توان چنین پرسید که آیا کار حسّاس یک پزشک یا مهندس را هم می توان با ابزارهای مختلف و سلیقه ای ارزشیابی کرد؟ آیا یک مهندس ساختمان می تواند بدون داشتن دانش و مهارت های حرفه ای در کار خود موفق شود؟ آیا بدون داشتن استانداردهای ویژه، تولید با کیفیت یک محصول امکان پذیر است؟ آیا بدون رعایت ملاک های کیفی و ایمنی، یک پزشک جراح عمل جراحی موقّعی خواهد داشت؟ آیا بدون تسلط به معیارهای حقوقی و ملاک های حرفه ای، یک وکیل دادگستری قادر به دفاعیّه‌ی مستدلّ و مستندی خواهد بود؟ البته لازم به توضیح است که محقق به دنبال قیاس عینی و انطباقی شغل معلمی با سایر مشاغل همچون پزشکی، مهندسی، وکالت و... نیست، چرا که شکل، ماهیت و فلسفه‌ی فعالیت های معلمی با آن ها متفاوت است. اما بحث اصلی بر سر لزوم نگاه حرفه ای به شغل معلّمی، حرفه ای گرایی و عمل حرفه ای معلمان و داشتن یک سری استانداردهای حرفه ای با هدف آموزش کیفی و تدریس اثربخش در کلاس درس است که احساس می شود پیامدهای نبود استانداردها بصورت کاستی هایی از بدو استخدام تا عملکرد کلاسی و ارزیابی عملکرد معلمان در نظام آموزشی مشهود بوده است.

مطالعات و بررسی های گوناگونی ضمن تبیین خلأها و کاستی های موجود، تا حدودی پرده از مشکل یا مسأله بر می دارد. بطوری که در تاریخ آموزش و پرورش ایران، معلّمان پس از استخدام، به رغم تمامی کاستی های نظام استخدامی، ضعف در دانش و مهارت ها و گاهی حتّی با کمترین آمادگی و آشنایی با الفبای تربیتی، روانه‌ی کلاس درس شده و کمتر صلاحیت های آنان از ابعاد حرفه ای و تخصصی و روابط انسانی سنجیده شده است (کریمی، ۱۳۹۰). همچنین پژوهش های داخلی نشان می دهد که در ایران نارسایی های زیادی در ملاک ها و نحوه‌ی گزینش و استخدام معلّم وجود دارد و هیچ نوع طرح جامع و ملاک های استاندارد در نظام استخدامی معلّمان وجود ندارد، ضمن این که معلمان عموماً از حد نصاب تخصص حرفه ای و آموزشی برخوردار نیستند (سلیمان پور و دابی زاده، ۱۳۹۱). همچنین به رغم وجود شرح وظایف مصوّب و نظام ارزشیابی عملکرد در کشور، در حوزه های سنجش شایستگی عملکرد، و یا صلاحیت های تدریس، استانداردهای حرفه ای خاصّی وجود ندارد و مدیریت منابع انسانی در نظام آموزش و پرورش فاقد الگوی مناسب برای استانداردسازی عملکرد معلّمان در کلاس درس است تا بر اساس آن الگو و متناسب با انتظارات، اهداف و نیازهای ذینفعان درونی و بیرونی سازمان های آموزشی و با توجه به تحولات عصر جدید استانداردهای عملکرد تعیین و متناسب با الگوی اجرایی، راهبری و بهسازی شود (قورچیان و محمودی، ۱۳۸۳). از آنچه گفته شد و با مرور برخی از تحقیقات انجام شده، و نگاهی به برون داد های نظام آموزش و تربیت معلم به روشنی می توان دریافت که معلمان در اغلب موارد از صلاحیت ها، توانایی ها و مهارت های حرفه ای لازم و مورد نیاز عصر حاضر همچون: مهارت های تفکر خلاق، انتقادی، حل مسأله، پرسشگری و

جست و جوگری، مشارکت جویی، مهارت های فناوری اطلاعات و ارتباطات، مدیریت و رهبری آموزشی و... برخوردار نیستند و در این زمینه کاستی ها و نارسایی هایی وجود دارد که در ناکارآمدی آن ها و عملکرد دانش آموزان نقش تعیین کننده ای ایفا می کند (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵: ۱۳۹؛ نیکنامی و کریمی، ۱۳۸۸: ۱۷).

از آنجایی که مسأله‌ی مورد نظر محقق، چگونگی تدوین استانداردهای حرفه ای برای معلمان بویژه در مقطع متوسطه است، بنابراین گام اولیه در جهت اصلاح و بهبود وضعیت موجود، درک لزوم تدوین استانداردهای حرفه ای، رفتاری و عملکردی مناسب و متناسب با سایر مولفه های موثر برای معلمان و اجرای آن ها و نیز اطمینان مدیران و رهبران آموزشی از اجرای آموزش ها و فعالیت های مبتنی بر استانداردهای معین است. چرا که در شرایط معاصر، سیاستگذاران و رهبران آموزشی، دغدغه‌ی اطمینان از آموزش های استاندارد را دارند و این اطمینان زمانی میسر است که معلم و منابع انسانی استاندارد شده، رفتار حرفه ای مبتنی بر استانداردهای طراحی شده را به نمایش گذاشته و آموزش های حرفه ای استاندارد محور را اجرا نماید (خنیفر، ۱۳۸۳: ۱۵۲) و گام بعدی، پیمایش وضعیت موجود و بررسی موانع و مشکلات پیش روی تدوین و استقرار استانداردها است. نزدیک به یک دهه است که از شروع نهضت پایه گذاری استانداردها در آموزش می گذرد و همواره این سؤال که آیا مجموعه ای از استانداردها که منجر به بهبودی قابل توجهی در عملکرد معلمان با حفظ خلاقیت و ابتکار در آنها شود، وجود داشته است (Strong et al, 2002: p1). امروزه با مقایسه‌ی عملکرد کشورهای مختلف در پرداختن به مسأله‌ی استاندارد و استاندارد سازی و ارزیابی نتایج به دست آمده و همچنین ارزیابی جایگاه کشور خودمان در این حرکت روبه رشد جهانی، بهبود خواهد بود اگر گفته شود که ما نیز به بازنگری جدی تر و نگاهی عمیق تر در برخورد با این مقوله نیازمندیم. خنیفر (۱۳۸۳) ضمن جمع بندی وضعیت موجود نظام آموزشی کشور در رویکرد نسبت به توسعه و استقرار ملاک ها و استانداردهای حرفه ای در عرصه‌ی فعالیت های آموزشی، پنج مسأله‌ی عمده را تشخیص داده است که عبارتند از:

۱- در متون علمی که به زبان فارسی منتشر شده است، در خصوص استانداردها به طور عام، استانداردهای آموزشی به طور خاص و استانداردهای معلم به طور اخص، مطالب قابل توجه و قابل استنادی وجود ندارد که دست اندرکاران مدیریت آموزشی بتوانند از آن استفاده کنند. ۲- در اکثر کشورهای دنیا، متقاضیان شغل معلمی بایستی شرایط احراز معلمی را بر اساس استانداردهای تعیین شده به دست آورند تا بتوانند وظیفه‌ی خود را به طور اثربخش انجام دهند. اما در کشور ما به جز وجود چند شرط کلی (از جمله شرایط احراز)، هیچ نوع استاندارد مشخصی برای انتخاب معلمان وجود ندارد. ۳- متأسفانه از آن جایی که استانداردهایی برای سنجش صلاحیت معلمان وجود ندارد، برنامه های آموزشی مؤثر و متناسبی برای ارتقای سطح دانش و آگاهی آن ها بر اساس استانداردها طراحی و اجرا نمی شود. ۴- به علت فقدان استانداردهای حرفه ای و عدم انجام آزمون های شغلی بر اساس استانداردها، خلأهای دانشی و رفتاری معلمان و سطح شایستگی آن ها نامشخص است و حتی خود معلمان نیز آگاهی کافی از این خلأ ندارند. ۵- در بیشتر کشورها، برنامه‌ی اعطای گواهینامه‌ی مجدد به معلمان تحت عنوان گواهینامه‌ی صلاحیت حرفه ای وجود دارد. لذا بایستی