



ORIGINAL RESEARCH PAPER

**Comparison of Competencies of New Teachers Hired through 4-Year Courses and Article 28 of Farhangian University from the Perspective of School Principals of Isfahan Province**

Hamid Rafiee Afousi<sup>\*1</sup>, Mahdi Navid adham<sup>2</sup>, Reza Saki<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ph.D. student, Educational Governance, Faculty of Governance, University of Tehran, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaee University of Education, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaee University of Education, Tehran, Iran

ABSTRACT

**Background and Objectives:** The purpose of this study is to compare the new competencies of teachers recruited through the 4-year course of Farhangian University and Article 28 of the Farhangian University Statute from the perspective of school principals in Isfahan province. **Methods:** The methodology is based on a mixed (qualitative-quantitative) approach. The statistical population of the study is school principals of Isfahan province. In the qualitative part of the research, 18 principals were selected by purposive sampling method and in the quantitative part, 286 primary school principals were selected as a sample by cluster sampling method. In the qualitative part, semi-structured interview tools were used and after extracting the factors affecting the competencies of teachers, a researcher-made questionnaire was produced and after confirming its validity and reliability, it was used in the quantitative part. Open and axial coding method was used to analyze the data in the qualitative part and independent group t-test was used in the quantitative part. **Findings:** The results of the qualitative and quantitative sections, while confirming each other, showed that from the perspective of school principals, in general, the qualifications of new teachers recruited through the 4-year course of Farhangian University, as well as their activism, knowledge, skills and professional motivation Article 28 is the statute of Farhangian University and there is no significant difference in the personal characteristics section, but in the specialized knowledge section, the qualifications of the new teachers recruited through Article 28 are higher.

**Keywords:**

New Teachers  
Teacher Training  
School Principals  
Teacher Qualifications

<sup>1</sup> .Corresponding author  
✉ hamidrafiee@ut.ac.ir

Received: 2022/04/13


Reviewed: 2022/07/01

Accepted: 2022/07/11

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/PMA.2024.3892](https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3892)

**Citation** (APA) Rafiee Afousi, H., Navid Adham, M., & Saki, R. (2024). Comparison of competencies of new teachers accepted through 4-year courses and Article 28 of Farhangian University Articles of Association from the perspective of school principals of Isfahan province. *Educational and Scholastic studies*, 13 (3), 49 - 71 .

 <https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3892>



## مقایسه شایستگی‌های نومعلمان پذیرفته‌شده از طریق دوره‌های چهارساله و ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از منظر مدیران مدارس استان اصفهان

مقاله پژوهشی / مروری

حمید رفیعی افوسی<sup>۱\*</sup>، مهدی نوید ادهم<sup>۲</sup>، رضا ساکی<sup>۳</sup>

۱ دانشجوی دکتری، حکمرانی آموزش، دانشکده حکمرانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

### چکیده

**پیشینه و اهداف:** هدف پژوهش حاضر، مقایسه شایستگی‌های نومعلمان جذب‌شده از طریق دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان و ذیل ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از منظر مدیران مدارس استان اصفهان است. **روش‌ها:** روش‌شناسی مبتنی بر رویکرد آمیخته (کیفی-کمی) است. جامعه آماری پژوهش را مدیران مدارس استان اصفهان تشکیل می‌دهد. در بخش کیفی پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند ۱۸ نفر از مدیران و در بخش کمی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۲۸۶ نفر از مدیران مدارس ابتدایی استان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در بخش کیفی از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده و پس از استخراج عوامل مؤثر بر شایستگی‌های معلمان پرسش‌نامه محقق ساخته تولید و پس از تأیید روایی و پایایی در بخش کمی مورد استفاده قرار گرفت. جهت تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش کدگذاری باز و محوری و در بخش کمی از آزمون تی گروهی مستقل استفاده شد. **نتیجه‌گیری:** نتایج بخش کیفی و کمی ضمن تأیید یکدیگر نشان داد، از منظر مدیران مدارس به صورت کلی صلاحیت نومعلمان جذب‌شده از طریق دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان و همچنین کنشگری و نقش‌آفرینی، دانش، مهارت و انگیزه حرفه‌ای آنان بیشتر از نومعلمان جذب‌شده از ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان است و در بخش ویژگی‌های شخصی تفاوت معناداری وجود نداشته، اما در بخش دانش تخصصی صلاحیت نومعلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ بیشتر است.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

### واژه‌های کلیدی

نومعلمان  
تربیت معلم  
مدیران مدارس  
صلاحیت معلمی

۱. نویسنده مسئول

hamidraftee@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰

شماره صفحات: ۴۹-۷۱

DOI: [10.48310/PMA.2024.3892](https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3892)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

### COPYRIGHTS



©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

## مقدمه

آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین نظام‌های اجتماعی است که در زندگی بشریت نقش جدی دارد. مردم سراسر دنیا بر اهمیت نقش قدرتمند و حیاتی نظام آموزش و پرورش در قرن ۲۱ تأکید داشته و مفاهیمی همچون توسعه پایدار، متأثر از نقش اساسی این نظام در زندگی و آینده جامعه است (Michelsen & Wells, 2017). آموزش و پرورش به دلیل ضرورت تغییرات اجتماعی، یکی از نهادها و سازمان‌هایی است که به تدریج حالت اولیه و ساده خود را از دست داده و به حالت بسیار پیچیده تبدیل شده است. قرن گذشته، دورانی در نظر گرفته می‌شود که در آن هدف و مأموریت آموزش و پرورش ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و در نهایت رفتارهای انسانی است. در این عصر، معلمان بیشترین نقش را در انتخاب و انتقال عناصر فرهنگی و دستاوردهای علمی، فنی و تجارت به نسل جدید داشتند. علاوه بر این، نقش حمایتی، تقویت‌کننده و هدایت‌کننده سازماندهی رشد هماهنگی ابعاد وجودی و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان از نقش‌های اساسی معلمان است؛ بنابراین می‌توان گفت نقش معلم در تربیت مردم نقش حیاتی است.

نظام آموزشی هر کشوری توسط معلمان آن کشور شکل می‌گیرد و هرچه سطح دانش و توانایی معلمان بالاتر باشد، آن نظام آموزشی موفق‌تر خواهد بود. بنابراین یکی از حوزه‌های بسیار مهم در نظام آموزشی هر کشوری نظام تربیت معلم است (Seyfi et al., 2023). تربیت معلم نقش حیاتی در اصلاح و تقویت بنیادهای توسعه‌ای کشورهای مختلف دنیا ایفا می‌کند. به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است که معلمان و کیفیت معلمان یک عامل مهم در فرآیند یادگیری و نتایج یادگیری دانش‌آموزان هستند. با این حال، در بسیاری از کشورها، تنش فزاینده‌ای در بازار کار معلمان وجود دارد، که منجر به کمبود معلم با کیفیت می‌شود (Namdari Pezhman et al., 2023). با توجه به اینکه کمبود معلم با کیفیت یک مشکل بین‌المللی است، تلاش برای نگهداشت و تربیت معلمان با کیفیت، شایسته توجه بیشتر است (Toropova et al., 2021). ارتقای صلاحیت معلمان یکی از وظایفی است که همه دولت‌ها باید به آن متعهد شوند، در این راستا، لازم است اقدامات لازم برای استخدام و به‌کارگیری معلمان آینده از بین دانش‌آموزان مستعد و علاقه‌مند، به منظور ترغیب بهترین‌ها برای این کار انجام شود. بنابراین، بهبود کیفیت و ایجاد انگیزه در معلمان باید در همه کشورها در اولویت قرار گیرد (Namdari Pejman, 2024).

تربیت معلم را می‌توان از حساس‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت دانست؛ چراکه موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های درسی در محیط واقعی‌اند (Amrollah & Hakimzadeh, 2014). به نظر می‌رسد به‌کارگیری شایسته‌ترین و تواناترین افراد به‌عنوان معلم، حیاتی‌ترین مسئله نظام آموزش و پرورش کشور است و حیاتی‌تر از آن برنامه‌های جذب، آموزش و تربیت آنان است، که با کیفیت بالا فراهم شوند. به عبارتی معلمان به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه و منبع یادگیری در مدارس، در بالابردن سطح استانداردهای آموزشی نقش ویژه‌ای دارند. بهبود عملکرد مدرسه و عدالت آموزشی در مدارس به سبب نقش بی‌بدیل معلم در نظام تعلیم و تربیت، به میزان زیادی به آمادگی معلمان و اطمینان از اینکه به حد مطلوبی مهارت کسب کرده و انگیزه بالایی دارند، وابسته است. بر همین اساس یکی از مهم‌ترین سازمان‌های آموزش و پرورش سازمانی است که در آن، معلمان مورد نیاز برای دوره‌های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند. محصول این سازمان‌ها، معلمانی هستند که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند، چهره سازمان‌های آموزشی را دگرگون سازند (Saafi, 2019).

به صورت کلی می‌توان گفت شایستگی‌های معلمان مجموعه‌ای از شناخت‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌هایی است که یک معلم می‌تواند در طول تحصیل برای کمک به رشد جسمی، فکری، عاطفی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان کسب کند (Shahmohammadi, 2014). با این وجود شولگا (Shulga, 2015) مفهوم شایستگی را فرآیندی تکاملی قلمداد کرده و محدود به رفتارهای مشخص نمی‌داند، بلکه آن را ترکیب پیچیده‌ای از نگرش، مهارت، دانش و ارزش‌هایی می‌داند که منجر به عملکرد مؤثر و باکیفیت معلم می‌شود. بر اساس پژوهش‌های صورت‌گرفته بین صلاحیت‌های معلم و بالا رفتن

کیفیت آموزش و پرورش رابطه مستقیم وجود دارد و هر چه قدر که معلمان از صلاحیت‌های لازم برای آموزش برخوردار باشند، به همان اندازه کیفیت آموزش و پرورش بالا می‌رود (Jentsch & Koing, 2022). تعیین صلاحیت حرفه معلمی بر اساس نظام آموزشی و نوع نگرش به انسان است. هر مکتبی با توجه به قضاوت درباره طبیعت انسان، ایده‌آل‌های آموزشی خود را تعیین می‌کند و بر اساس ایده‌آل‌ها و اهداف نهایی آموزش و پرورش تصویری از معلم مورد نظر خود ترسیم می‌کند. مکتبی که به بعد عقلانی وجود انسان اهمیت ویژه‌ای می‌دهد، توسعه توانایی تفکر را هدف اصلی نظام آموزشی خود می‌داند و برای دستیابی به چنین هدفی، معلمی متفکر با قدرت تفکر قوی تربیت می‌کند. این مکتب که آموزش را تنها در آماده‌سازی فرد برای جامعه و سازگاری وی با ارزش‌ها و هنجارهای جامعه خلاصه می‌کند، تربیت یک انسان اجتماعی و سازگار را هدف خود می‌داند و برای این منظور، معلمانی با چنین شایستگی‌هایی تربیت می‌کند؛ بنابراین، هر نظامی به معلم و شایستگی‌های او فکر می‌کند، همانطور که او درباره طبیعت انسان فکر می‌کند (Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

بدون شک، توافق جهانی در زمینه نگارش استاندارد و شایستگی‌ها برای مدارک حرفه‌ای معلمان عملاً غیرممکن است. دشواری ارائه تعریف مناسب و مورد توافق درباره صلاحیت معلم بخشی از مشکل توسعه استانداردهای عملکرد معلم است (Huntly, 2008). آلتان و همکاران (Altan et al., 2019) اثربخش بودن معلمان را وابسته به دارا بودن ترکیبی از انواع شایستگی‌ها که می‌تواند بخشی از شایستگی‌های معلمی متأثر از قابلیت‌ها و توانمندی‌های فردی باشد، می‌داند. هامفری (Humphrey, 2017) افزایش دانش معلم و در پی آن پیشرفت دانش‌آموز را در گروه ارتقای شایستگی‌ها می‌داند. او با تأکید بر نقش دانش تخصصی در شکل‌گیری عمل حرفه‌ای اشاره می‌کند که معلم تا درک و تحلیل روشنی از دانش موضوعی نداشته باشد و منطق دانش موضوعی را درک نکند، نمی‌تواند عمل تدریس را حتی در ابتدایی‌ترین شکل آن انجام دهد. شولمن (Berry et al., 2015) در تحقیقی در پنج گزاره اصلی ویژگی‌هایی برای معلمان بیان کرده است: نسبت به دانش‌آموزان و یادگیری آنها متعهدند، نسبت به موضوع درسی که تدریس می‌کنند و چگونگی تدریس آن به دانش‌آموزان، آگاهی و شناخت دارند، در قبال مدیریت یادگیری دانش‌آموزان و نظارت بر آن مسئول‌اند، درباره شیوه عمل خود نظام‌مند فکر می‌کنند و از تجربه‌ها می‌آموزند، و عضو اجتماعات یادگیری هستند.

از سوی دیگر فهم و توانایی کاربرد دانش پداگوژی، شایستگی است که همه معلمان به آن نیاز دارند. حتی آموزش دانش تخصصی اثربخش و باکیفیت مطلوب، بدون توجه به روش آموزش و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تربیتی ممکن نخواهد بود. کائنا (Caena, 2014) در پژوهشی با عنوان «معلم فکور و دانش حرفه‌ای: بررسی یک الگوی جهانی» مدل تخصصی حرفه ارائه می‌نماید که اساس دانش حرفه‌ای برای عمل را تدوین نموده است. این مدل که شبیه به حرفه‌ای‌گری پزشکی است، معلم را به‌عنوان یک کارورز تأمل‌گر که فعالانه تحقیق و تفحص می‌کند و منتقدانه، دانش علمی‌اش را برای آگاهی از عمل گسترش می‌دهد، تبیین می‌کند. اگرچه منابع مختلفی برای ویژگی‌های کلیدی چنین الگویی را می‌توان در بیشتر برنامه‌های ارائه شده آموزش معلمان و اسناد ملی رسمی در مورد شایستگی‌های موردنیاز معلمان دنبال کرد. اما اغلب در فعالیت‌های حرفه‌ای معلمان شکاف بین نظر و عمل، بین اهداف و نتایج در بسترهای اجتماعی فرهنگی خاص به‌وضوح دیده می‌شود؛ لذا توجه به نقش آموزش و پرورش در تربیت معلم دارای اهمیت دانسته شده است. تربیت معلم نیز شامل طیف گسترده‌ای از قسمت‌های متحرک و اولویت‌های رقابتی در سطح نظام، مدرسه، معلم و سطح دانش‌آموزان است که همه آنها باید منسجم باشند تا یک برنامه آموزشی تأثیرات مطلوب خود را داشته باشد (Hwa, 2019).

نظر به پیوند سطح شایستگی معلمان با دوره‌های تربیت معلم، به منظور تقویت شایستگی‌های معلمان، لازم است شایستگی‌های برنامه‌ریزی شده به خوبی توسط برنامه‌ریزان توسعه داده شود و مبنایی برای طراحی نظام تربیت معلم باشد. اهداف برنامه‌های درسی تربیت معلم جایی است که شایستگی‌های معلم وارد نظام آموزشی می‌شود. اهداف بر اساس شایستگی‌ها تنظیم می‌شوند و برنامه‌های درسی بر اساس اهداف تنظیم و سازماندهی می‌شوند. رابطه بین شایستگی و اهداف

و محتوا یک خیابان دوطرفه است. از نظر برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی و درسی، مسیر کار از صلاحیت به هدف، بعد محتوا و سپس سطوح پایین‌تر برنامه‌ریزی است. یعنی ابتدا شایستگی‌ها تعیین شده و اهداف براساس شایستگی‌ها تدوین شده و سپس محتوا بر اساس اهداف انتخاب و سازماندهی می‌شود (Shalo, 2016)، می‌توان گفت سیاست‌های آموزش معلمان می‌تواند تأثیر زیادی در مواجهه با چالش‌های آموزشی داشته باشد (Kowalczyk-Walédziak, 2019).

دیباپی‌صابر و سبحانی‌نژاد (Dibaei Saber & Sobhaninejad, 2020) مؤلفه‌های نظام توسعه شایستگی معلمان را در چهار بعد دوره‌های آموزشی (شامل روش‌های آموزش رسمی، آموزش غیررسمی، یادگیری عملی و یادگیری الکترونیکی)، روابط توسعه‌ای (شامل مربی‌گری، ارشادگری، درس‌پژوهی، فعالیت در انجمن‌های و گروه‌ها، مشاهده نحوه فعالیت سایر همکاران، برقراری ارتباط کاری با همکاران سایر مدارس، حضور در شبکه‌های اجتماعی و حضور فعال در جلسات شورای معلمان)، فرایندهای بازخوردی (شامل اخذ بازخورد از شاگردان، اخذ بازخورد از مدیران، اخذ بازخورد از همکاران و اخذ بازخورد از والدین) و فعالیت‌های خودتوسعه‌ای (شامل روش‌های اقدام‌پژوهی، خودتأملی، بهینه‌کاوی، مطالعه مجلات علمی و الگوسازی برای خود) صورت‌بندی کرده‌اند.

نکته قابل توجه در این بین آن است که نباید استفاده مجدد از شایستگی‌ها در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم منجر به نگاه فنی به معلم شود و او را در حد ابزار و رسانه آموزشی تنزل دهد (Shulga, 2015). از سوی دیگر شایستگی‌ها یا صلاحیت‌های معلم را نمی‌توان تجزیه کرد و منفک از یکدیگر در نظر گرفت (Rezai, 2020) و دارا بودن دانش تخصصی و مهم‌تر از آن تجربه عملی و زیست‌شده در محیط واقعی و بومی در عرصه تربیت، زمینه‌ساز ساخت دانش بومی است که یک منبع ارزشمند تلقی می‌شود (Abaabaaf et al., 2020).

در این خصوص بررسی شایستگی‌های مورد انتظار معلمان از ابتدای شکل‌گیری و استقرار نظام تربیت‌معلم در ایران تا به امروز و پیش‌بینی شایستگی‌های لازم در آینده، نشان می‌دهد که به مرور زمان و در نتیجه تغییراتی که در آینده رخ خواهد داد، از نظر تنوع و با افزایش شتاب از نظر تعدد، نوع شایستگی‌های مورد انتظار معلمان نیز تغییر خواهد کرد. آنچه قابل توجه است این است که اگرچه شایستگی‌های مورد انتظار معلمان تغییر کرده و در حال تغییر است؛ اما این بدان معنا نیست که نقش اصلی آنها در سه زمینه کلی شناخت، بازی‌گری و ارزش‌گذاری تغییر کرده است. از این نظر، هیچ تفاوتی بین آنچه مربیان در گذشته، امروز انجام می‌دهند و در آینده انجام خواهند داد، وجود ندارد. معلم باید همیشه دارای ویژگی‌ها، دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها باشد. به‌عنوان مثال، اگرچه نیاز به آشنایی با تعریف روح با نیاز به آشنایی با دانش روانشناسی ذکر شده در صلاحیت‌های حرفه‌ای متناسب با دانش برنامه‌درسی جایگزین شده است؛ اما اصل ضرورت دانستن هنوز باقی است. در مجموع اگرچه نحوه ارائه و عمل به دانش ممکن است تغییر کند، اما ایده اصلی آنچه که شخص به‌عنوان مربی انجام می‌دهد یا باید انجام دهد، تغییر نکرده است. محیط کلاس درس همچنان یک محیط در حال تحول است که همیشه بر اساس دانش و هنرمندی معلم در تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و انجام اقدامات عمدی و بداهه‌نوازی و حل مشکلات معلم است (Rezai, 2020).

تربیت‌معلم در واقع، فرآیند زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی است. طی دهه‌های گذشته همزمان با تحولات سیاسی و اجتماعی ایران، نظام تربیت رسمی و عمومی به‌ویژه تربیت‌معلم نیز دچار تغییرات شده است. پس از تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰، مقدمات تأسیس دانشگاه جامع فرهنگیان انجام و این دانشگاه در سال ۱۳۹۱ اقدام به پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی کرده و مقرر شده است، جذب معلم تنها از بستر این دانشگاه و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی صورت گیرد؛ اما در حال حاضر در کشور ما برای استخدام و تأمین نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش از روش‌های گوناگونی مانند آزمون استخدامی، تبدیل وضعیت نیروی‌های نهضت سواد آموزی، به‌کارگیری سربازمعلم‌ها، خرید خدمت آموزشی و نیروهای حق‌التدریس نیز استفاده می‌شود. از این میان براساس قوانین بالادستی و مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، جذب و تربیت معلم از طریق کنکور سراسری و طی دوره کارشناسی دانشگاه‌های تربیت‌معلم (دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

و دانشگاه فرهنگیان) و جذب فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های دیگر بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از طریق آزمون استخدامی سالانه و طی دوره به اصطلاح یک‌ساله در دانشگاه‌های تربیت معلم، شیوه قانونی و مرسوم جذب معلم است.

زند و صادقی (Zandi & Sadeghi, 2019) با بررسی دوره مهارت‌آموزی معلمی ویژه دانشجومعلم‌ان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان، آسیب‌های ارتباطی انگیزشی، مدیریت کلاس درس، ضعف دانش و مهارت اساتید دوره، محتوا، ضعف امکانات، آسیب‌های ناشی از محدودیت زمان، و سنجش و ارزشیابی را از نقاط ضعف این دوره دانسته‌اند. اما از سوی دیگر نتایج مطالعه دیگری رضایت تحصیلی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان را مطلوب نشان داده است (Zare et al., 2017). از سوی دیگر اکبری (Akbari, 2017) نیز با بررسی وضعیت دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان نشان داد بین ابعاد اهداف، ترکیب محتوا، فعالیت‌های یاددهی یادگیری و گروه‌های یادگیری، برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان انطباق وجود دارد؛ اما بین ابعاد روش‌های تدریس، زمان، مواد و وسایل آموزشی، فضای آموزشی و روش‌های ارزشیابی انطباق لازم وجود ندارد.

در ایران آنچه مشهود است اینست که در روند جذب و تربیت معلم اختلاف نظر اساسی میان صاحب‌نظران وجود دارد. در این خصوص مهرمحمدی (Mehrmohammadi, 2013) معتقد است که برای فهم بهتر این وضعیت پرچالش در ایران، کافی است توجه کنیم در نظام تربیت معلم گروهی از صاحب‌نظران دانشگاهی از ایده بدیل و رقیبی حمایت می‌کنند که آن هم تمامیت‌خواهانه به دنبال استقرار همه‌جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها هستند و نهاد آموزش‌وپرورش را فاقد صلاحیت برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند. اما از یک طرف دیگر نیز مدیران و مسئولین آموزش‌وپرورش در تلاش هستند این دستگاه را به‌عنوان تنها نهاد صالح برای تربیت معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاستگذاری نیز از هیچ تلاشی کوتاهی نکرده‌اند. این در حالی است که در برخی از کشورهای جهان برای تربیت معلم، سیاست‌های نوینی طراحی شده که منجر به سوق دادن کشور از حالت فقر و عقب ماندگی به سوی کشوری پیشرو شده است.

با داشتن رویکرد متمرکز و انعطاف‌ناپذیر در ساختار نظام تربیت معلم، کمتر به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، تفاوت‌های فردی و فرهنگی، نظریه‌پردازی و بهبود محتوای کتاب‌های تربیتی توجه شده است (Dehghan et al., 2016). این در حالی است که ضمن توجه ناکافی به پژوهش در حوزه تربیت معلم در ایران، سنت‌های تربیت معلم همانند سایر حوزه‌های حیات اجتماعی در دوسویگی میان سنت و مدرنیته در چالش بوده و تاریخ تربیت معلم ایران گاهی گرایش به واردات و تبعیت محض از شیوه‌های تربیت معلم خارجی داشته و گاهی رو به فهم سنت و به‌کارگیری مکاتب سنتی برای تربیت معلم کرده است. با توجه به پیشرفت سریع علوم و تجارب بشری و توسعه فناوری و ابزارهای آموزشی و تحولات مربوط به نظام آموزش‌وپرورش ایران در افق چشم‌انداز بیست‌ساله کشور، ضرورت توجه به عوامل متعدد همچون توانمندی علمی معلمان، ارتقای مهارت‌های پژوهشی، تعامل بیشتر با مؤسسات آموزش عالی، کیفیت دروس ارائه شده و ... در نظام تربیت معلم بیش از گذشته احساس می‌شود (Assaareh et al., 2019).

در یک نظام آموزشی کارآمد، اجزا و عناصر مختلف، از جمله برنامه‌های درسی و مطالب، فراگیران، معلمان، وسایل کمک آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه، اعتبارات و ... با یکدیگر تعامل دارند تا دستیابی به اهداف مورد نظر امکان‌پذیر شود. علاوه بر این، هر جزء به‌تنهایی باید دارای کیفیت و کارایی لازم باشد (Namdari Pejman, 2024). در این راستا معلم به‌عنوان یک متخصص یادگیری مؤثر، مهم‌ترین نقش را در فراهم آوردن شرایط مناسب برای یادگیری ایفا می‌کند و داشتن شایستگی‌های لازم برای ایفای چنین نقشی در نظام آموزشی ضروری است. برای تحقق چنین ایده‌های متعالی، باید زمینه‌های توسعه مداوم حرفه‌ای فراهم شده و منابع لازم به کار گرفته شود. از این منظر، سرمایه‌گذاری در آموزش‌وپرورش به‌عنوان سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان تعریف می‌شود (Daizadeh, 2008).

بر این اساس به نظر می‌رسد با توجه به تأثیر برنامه و راهبردهای تربیت‌معلم در شایستگی‌های معلمان و در پی آن عملکرد معلم در کلاس درس، تأثیر شیوه‌های جذب و تربیت‌معلم بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بسیار بالاست و عملاً می‌توان گفت نحوه تربیت و آماده‌سازی معلمان در بدو خدمت از عوامل مؤثری است که صلاحیت معلمان را شکل داده (Namdari Pezhman et al., 2023) و این صلاحیت‌هاست که تا سالیان سال عملکرد معلم را تضمین می‌کند. باتوجه‌به ضرورت تربیت معلمان شایسته در کشور و سیاست‌های متناقض در حوزه جذب و تربیت‌معلم و وابستگی کیفیت معلمان به این شیوه‌ها و نظر به عدم مقایسه علمی کیفیت مدل‌های جذب و تربیت‌معلم در ایران و باتوجه‌به انجام تحقیقات محدود در این حوزه و احتمال تأثیر گذاری نتایج این پژوهش در تصمیم‌گیری‌های سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت در راستای این که بتوانند در آینده تصمیمات دقیق‌تری را برای پیشبرد اهداف مجموعه پیرامون شیوه‌های جذب و صلاحیت‌های حرفه‌ای اتخاذ کنند، پژوهش حاضر به منظور بررسی و مقایسه صلاحیت معلمان صورت پذیرفت تا مشخص نماید از دیدگاه مدیران مدارس استان اصفهان صلاحیت‌های نومعلمان جذب‌شده از کدام شیوه تربیت‌معلم بیشتر است. به عبارتی این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که شایستگی حرفه‌ای کدام گروه از نومعلمان جذب‌شده از طریق دوره چهارساله یا ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان بیشتر است؟

### پیشینه پژوهش

یکی از مطالعاتی که در این حوزه انجام شده، پژوهش بهرامی و همکاران (Bahrami et al., 2018) است که با هدف بررسی میزان اثربخشی معلمان جذب‌شده از دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با معلمان جذب‌شده از مراکز آموزش عالی و دوره‌های صلاحیت معلمی، به جهت شناخت نقاط ضعف در تدریس و یادگیری و ارائه برنامه‌های لازم در جهت کارآموزی و بهبود شیوه‌های جذب معلمان در دوره ابتدایی، روی معلمان جذب‌شده دانشگاه فرهنگیان و دانش‌آموختگان دانشگاه‌های آموزش عالی به روش توصیفی تحلیلی انجام شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان دادند میزان کارایی معلمان جذب‌شده از طریق تربیت‌معلم و دانشگاه فرهنگیان در ملاک‌های اثربخشی، شامل روش‌ها و مهارت‌های تدریس، اداره کلاس درس و هدایت یادگیرندگان (مدیریت کلاس) نسبت به معلمان جذب‌شده از مراکز آموزش عالی و تربیت‌معلم در سطح بالاتری قرار دارند. اما بین هر دو گروه معلمان در ملاک‌های اثربخشی مانند ایجاد جو عاطفی مثبت و نحوه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان تفاوت معنادار مشاهده نشد.

بر اساس نتایج پژوهش واحدی و همکاران (Vahedi Kojanagh et al., 2018) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان گروه فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان، تربیت‌معلم سابق و سایر دانشگاه‌ها باهم تفاوت دارند. از نظر صلاحیت شناختی فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان وضعیت بالاتری در مقایسه با دو گروه دیگر داشتند. فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت‌معلم نیز تفاوت معناداری با فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها داشتند. از نظر صلاحیت مدیریتی تفاوت فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان با فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت‌معلم معنی‌دار نبود؛ اما از فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها بالاتر بود و در مورد صلاحیت نگرشی تفاوت بین گروه‌ها معنی‌دار نشدند. پژوهش کیانی (Kiani, 2016) با موضوع بررسی مقایسه‌ای کیفیت آموزشی معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و سایر معلمان آموزش و پرورش با هدف بررسی مقایسه‌ای کیفیت آموزشی معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و سایر معلمان آموزش و پرورش صورت گرفته است. نتایج حاصل از پرسش‌نامه و مصاحبه نشان داد که مدیران مدارس دولتی دخترانه و پسرانه شهر آمل در هر هفت مؤلفه (شایستگی‌های حرفه‌ای، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، ویژگی‌های شخصی معلم و بعد آموزش یا تدریس)، مورد بررسی در حوزه کیفیت آموزشی عملکرد معلمان جذب‌شده از دانشگاه فرهنگیان را مثبت‌تر از سایر معلمان آموزش و پرورش که به شیوه‌های دیگر جذب‌شده‌اند، برآورد می‌کنند.

در پژوهش یحیی بنیان و نقی اقدسی (YahyaBanyan & NaghiAghdasi, 2016) با موضوع مقایسه عملکرد معلمان ابتدایی جذب شده دانشگاه فرهنگیان، نهضت سوادآموزی و استخدام آزاد از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها نشان دادند که به‌طور معناداری عملکرد کلی معلمان و نیز عملکرد معلمان در استفاده از طرح درس، تدریس فعال، استفاده از وسایل آموزشی، مدیریت کلاس و ارزشیابی آموزشی در معلمان فارغ‌التحصیل رشته‌های تعهد دبیری، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان بالاتر از معلمان استخدام‌شده از طریق نهضت سوادآموزی و نیز استخدام‌شده از طریق آزمون استخدامی یا آزاد می‌باشد.

در پژوهش خرم (Khorram, 2014) که با هدف مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت‌معلم و معلمان استخدامی از طریق آزمون انجام شد، حاکی از آن بود که صلاحیت‌های آموزشی، رفتاری، فکری، مدیریتی و صلاحیت‌های طراحی محیط فیزیکی معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم بیشتر از معلمان ورودی از طریق آزمون بود؛ ولی این دو گروه در صلاحیت‌های اجتماعی، حقوقی، اخلاق حرفه‌ای، توسعه حرفه‌ای، فناوری و صلاحیت طراحی محیط عاطفی تفاوتی با یکدیگر نداشتند. از یافته‌های پژوهش چنین نتیجه گرفته می‌شود که با وجود اینکه معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم در تعدادی از صلاحیت‌ها تفاوت چندانی با معلمان ورودی از طریق آزمون ندارند؛ ولی در مجموع با توجه به اینکه از صافی مصاحبه گذشته و وارد مراکز تربیت معلم شده‌اند و آموزش‌های ویژه‌ای که در طول دوران تحصیل گذرانده‌اند، صلاحیت‌های بیشتری نسبت به معلمان ورودی از طریق آزمون دارند.

در پژوهش بابایی (Babaei, 2014) با عنوان مقایسه صلاحیت حرفه‌ای و الگوی تدریس مورد استفاده بین معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت‌معلم و سایر دانشگاه‌ها نشان داد بین صلاحیت حرفه‌ای و الگوهای تدریس معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت‌معلم با سایر دانشگاه‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

## روش

این پژوهش از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی است. روش این پژوهش از نوع آمیخته (کیفی-کمی) است. بخش کیفی پژوهش با روش پدیدارشناسی انجام شده است. به منظور گردآوری اطلاعات از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. جامعه آماری بخش توصیفی تمامی مدیران مدارس ابتدایی شهر اصفهان که نومعلمان در آن مدارس تدریس می‌کنند، بود. نمونه‌گیری در این تحقیق با شیوه نمونه‌گیری هدفمند صورت گرفت. به این شیوه که از میان مدیران مدارس ابتدایی، با مدیران مدرسی که همزمان نومعلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ و دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان در آن تدریس می‌کنند، گفتگو شد. در این پژوهش پس از مصاحبه با ۱۸ نفر از مدیران مدارس اشباع نظری صورت گرفت و فرایند مصاحبه پایان یافت. جهت بررسی روایی، نتایج تحلیل‌ها در اختیار شرکت‌کنندگان در مصاحبه (مدیران مدارس) قرار گرفت که واکنش آنها مثبت و تأییدکننده اکثر نتایج بود. در همین راستا نتایج تحلیل‌های داده به چند نفر از متخصصان امر نیز گزارش شد که تأیید آن‌ها را نیز در پی داشت. جهت پایایی و اطمینان‌پذیری نتایج پژوهش، در طول فرایند مصاحبه صوت گفتگو ضبط و پیاده‌سازی شد، در طول گفتگو نیز یادداشت‌برداری مفصل و دقیق در زمان گفتگو انجام شد. تکرار مصاحبه چند نفر از شرکت‌کنندگان نیز صورت گرفت. جهت اطمینان‌پذیری بیشتر در فرایند کدگذاری و مقوله‌بندی‌های انجام‌شده از یکی دیگر از همکاران درخواست شد داده‌ها را کدگذاری نمایند که بر اساس فرمول هولستی مقدار ۰/۷۷ حاصل شد. برای تحلیل داده‌های مصاحبه از رویکرد تحلیل محتوای کیفی به روش کدگذاری استفاده شد. بدین صورت که متن مصاحبه‌ها بعد از چندین بار بازخوانی دقیق، با استفاده از رویکرد تحلیل محتوای کیفی به روش استقرایی و به صورت مقوله‌های استقرایی محوری، زیر مقوله‌ها و مفاهیم مرتبط و طبقات شکل گرفته، مورد تجزیه، تحلیل و بررسی قرار گرفته است.



جدول ۱. نمونه آماری بخش کیفی

زن	مرد	
۶	۱۲	مدیران مدارس

در بخش کمی که با روش علی مقایسه‌ای انجام شد، جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مدیران مدارس ابتدایی استان اصفهان که نومعلمان در آن تدریس داشتند، بود (جدول ۱). جامعه آماری بر اساس آمار اداره کل آموزش و پرورش استان، ۱۱۲۰ مدرسه بود. نمونه مورد مطالعه بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۲۸۶ نفر در نظر گرفته شد و جهت مطالعه از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. بر اساس نوع گروه همکاران شاغل در مدارس، مدیران به دو گروه، مدیر مدارس همکاران جذب‌شده از طریق دانشگاه فرهنگیان به تعداد ۱۳۸ نفر و مدیر مدارس جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی به تعداد ۱۴۷ نفر تقسیم شدند (جدول ۲). ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه صلاحیت معلمی محقق‌ساخته بود که بر اساس مقوله‌های استخراج شده از پژوهش کیفی در پنج بخش و ۴۰ گویه تدوین و در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) طراحی شد. برای بررسی روایی صوری و محتوایی آن از نظرات ۷ نفر از اساتید و متخصصان علوم تربیتی و سنجش و اندازه‌گیری استفاده شد. برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه در یک مطالعه مقدماتی که روی ۴۳ نفر صورت گرفت، آلفای کرونباخ ۰/۹۷ به‌دست آمد. به منظور بررسی روایی سازه مقیاس صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که بار عاملی گویه‌ها مناسب بود.

جدول ۲. نمونه آماری بخش کمی

کل	زن	مرد	
۱۳۹	۶۲	۷۷	مدیران مدارس
۱۴۷	۷۳	۷۴	دانشگاه فرهنگیان
۲۸۶	۱۳۵	۱۵۱	آزمون استخدامی
۱۳۹	۶۲	۷۷	کل

## یافته‌ها

بر اساس مصاحبه‌های انجام شده با مدیران مدارس سه دیدگاه در خصوص تأثیر شیوه‌های تربیت‌معلم بر عملکرد معلمان در کلاس درس در میان مدیران وجود داشت. ۹ نفر از مدیران فارغ‌التحصیلان دوره‌های تربیت‌معلم را بسیار توانمندتر می‌دانستند. از سوی دیگر ۵ نفر از مدیران فارغ‌التحصیلان ماده ۲۸ را توانمندتر می‌دانستند و ۴ نفر دیگر نیز تفاوت ملموسی در بین این دو گروه قائل نبودند. با توجه به موضوع این پژوهش که مربوط به صلاحیت‌های معلمی است، در ادامه گفتگو با مدیران مدارس به گفتگو پیرامون چرایی این تفاوت و ویژگی‌های گروه‌های مختلف پرداخته و به مقایسه این دو گروه در شاخص‌های خرد پرداخته شد، تا بتوان بر اساس آن محورهایی را استخراج تا در سطح استان مورد ارزیابی گسترده‌تر قرار گیرد.

جدول ۳. نظرات مدیران مدارس شهر اصفهان در خصوص عملکرد نومعلمان

فراوانی	نظر مدیران مدارس
۹	فارغ‌التحصیلان دوره تربیت‌معلم موفق تر هستند.
۵	فارغ‌التحصیلان ماده ۲۸ موفق تر هستند.
۴	بین دو گروه تفاوتی وجود ندارد.

در این پژوهش جهت بررسی صلاحیت حرفه‌ای نومعلمان ورودی از دو شیوه دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان و ورودی‌های ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (آزمون استخدامی) از منظر مدیران مدارس از مصاحبه نیمه‌ساختار یافته استفاده شد. در این فرایند با بهره‌گیری از گفتگوی عمیق پیرامون مقایسه صلاحیت‌های دو گروه، دلایل قائل شدن این تفاوت و نقاط قوت و ضعف هر دو گروه استخراج شد. در ادامه نیز جهت دست‌یافتن به مفاهیم و تحلیل داده از روش کدگذاری استفاده شد. در این مرحله اقدام به شمارش کدها، مفاهیم و مقوله‌ها شد. در گام اول تمامی مصاحبه‌ها به دقت بررسی و نکات و مضامین کلیدی کدبندی شده است. تعداد کدهای حاصل ۲۲۴ کد بود. در این مرحله هر یک از کدهای فوق طبقه بندی شده و بر حسب آن مفهومی دریافت شد. در جدول زیر مضامین اصلی (کدهای محوری) گزارش شده است در ادامه نیز به تفسیر و تشریح هر یک از مضامین خواهیم پرداخت.

جدول ۴. مضامین اصلی

ردیف	کدگذاری محوری (مضامین اصلی)	فراوانی
۱	کنش‌گری و نقش‌آفرینی	۳۷
۲	دانش و مهارت حرفه‌ای	۶۳
۳	انگیزه حرفه‌ای	۴۲
۴	دانش تخصصی	۳۵
۵	ویژگی‌های شخصی	۴۷

## کنشگری و نقش‌آفرینی

جدول ۵. مضامین فرعی کد محوری کنشگری و نقش‌آفرینی

کدگذاری محوری	کدگذاری باز
کنش‌گری و نقش‌آفرینی	<p>≠ مشارکت در مسابقات فرهنگی هنری</p> <p>≠ مشارکت در فعالیتهای پرورشی مدرسه</p> <p>≠ استفاده از ظرفیت خانواده‌ها در فرایند یاددهی و یادگیری</p> <p>≠ مشارکت در تدریس دروس غیرتخصصی</p> <p>≠ مشارکت در تکمیل کاربرگ‌ها</p>

مدیران مدارس میزان مشارکت اجتماعی و کنشگری‌های معلمان دوره چهارساله در فرایندهای تربیتی، پرورشی و اداری مدرسه را بیشتر از معلمان جذب‌شده از دوره‌های ماده ۲۸ ارزیابی کرده و معتقد بودند به سبب سن کمتر و روابط صمیمانه‌تر این نسل از معلمان با دانش‌آموزان مشارکت آنان و اثر بخشی حضور آنان در این فعالیت‌ها بالا بوده و اثرات و نتایج مطلوبی برای عملکرد مدرسه دارد. از سوی دیگر حضور و مشارکت نومعلمان در سطح شهر نیز موجب حضور و کنشگری بیشتر را برای دانش‌آموزان و جامعه‌پذیری بیشتر توسط آنان فراهم می‌کند. برخی از مدیران مدارس با تکیه بر شبانه‌روزی بودن دانشگاه فرهنگیان و فعالیتهای غیررسمی تربیتی که در این دانشگاه و مراکز تربیت‌معلم سابق انجام می‌گرفته است، این را از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم‌های تربیت‌معلمی می‌دانند. در این راستا یکی از مدیران (شماره ۱۲) بیان می‌کند: «... چند نفر از معلمانی که در مدرسه‌ام درس می‌دهند، دانش‌آموزان خودم بوده‌اند که در تربیت‌معلم قبول شدند. من با آنها صمیمی‌تر هستم و البته آنها به علت جوان‌تر بودن فعال‌تر هم هستند. خوب طبیعی است که در فعالیتهای فرهنگی و کلاس‌های اضافی، زنگ‌های استراحت و صبحگاه بیشتر مشارکت کنند...». البته مدیران مدارس میزان تقید دانشجو معلمان به برخی قوانین را کمتر می‌دانستند و می‌گفتند آنها به سختی برخی فرم‌ها به خصوص بخشنامه‌های ارسالی را انجام می‌دهند.

## دانش و مهارت حرفه‌ای

جدول ۶. مضامین فرعی کد محوری دانش و مهارت حرفه‌ای

کدگذاری محوری	کدگذاری باز
دانش و مهارت حرفه‌ای	≠ آشنایی با روش‌های نوین تدریس
	≠ استفاده از محتوی آموزشی و ابزار کمک‌آموزشی
	≠ تدوین دقیق طرح درس
	≠ تسلط بر مسائل حوزه راهنمایی و مشاوره
	≠ جذابیت کلاس درس برای دانش‌آموزان
	≠ آرامش و نظم کلاس
	≠ ارزشیابی دقیق دانش‌آموزان
	≠ ساخت دست‌سازه‌ها و ابزارهای کمک‌آموزشی
	≠ استفاده مناسب از تشویق و تنبیه
	≠ برگزاری اردو و بازدید علمی
	≠ تغییر چینش کلاس درس
	≠ استفاده از آزمایشگاه و کارگاه

مدیران مدارس در این مصاحبه‌ها میزان دانش و مهارت حرفه‌ای معلمان را بسیار مورد توجه قرار داده و در اکثر مصاحبه‌های صورت گرفته به آن پرداخته‌اند. در بسیاری از مصاحبه‌ها بر این نکته حاکمی از آن است که در این مقوله و مؤلفه‌های آن معلمان جذب‌شده از طریق دوره‌های چهارساله تربیت‌معلم که به صورت مفصل آموزش‌های لازم را در این بستر سپری کرده‌اند، از مهارت‌های تدریس، اداره کلاس، ارزشیابی، تربیتی و ... بالاتری برخوردار هستند. مدیران مدارس میزان استفاده از روش‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی را به خصوص در عصر کرونا در معلمان جوان‌تر مطلوب ارزیابی کرده و معتقدند به واسطه اختلاف سن کم بین معلمان تربیت‌معلمی و دانش‌آموزان و شکل‌گیری روابط صمیمانه بهتری در بین آنها اسباب برای مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری بیشتر فراهم بوده و در نتیجه عملکرد کیفی دانش‌آموزان در سال و امتحانات پایانی نیز خوب ارزیابی می‌شود. از سمت دیگر به واسطه روحیه جوانی میزان ریسک‌پذیری و کسب تجارب جدید در بین این گروه از معلمان بسیار بیشتر بوده، به‌نحوی که میزان استفاده معلمان تربیت‌معلمی از وسایل آزمایشگاهی موجود در مدارس بسیار بیشتر از دیگر معلمان ارزیابی می‌شود. در همین باره میزان برگزاری بازدیدهای علمی توسط معلمان تربیت‌معلمی بسیار بیشتر از معلمان جذب‌شده از طریق آزمون‌های استخدامی است. البته در این بخش با توجه به آموزش‌هایی که در طول دوره تربیت‌معلم در خصوص مباحث روانشناسی و مشاوره به دانش‌جو معلمان داده می‌شود، معلمان جذب‌شده از این مراکز برخورد‌های آگاهانه و عالمانه‌تری با اختلالات یادگیری مرسوم و حتی برخی از چالش‌های خانوادگی دانش‌آموزان دارند. در این بین میزان ارجاع و هدایت دانش‌آموزان به مراکز مشاوره نیز در بین معلمان جذب‌شده از طریق دوره‌های تربیت‌معلم بیشتر ارزیابی می‌شود که این اتفاق هم به سبب اطلاعات بیشتر در این حوزه و تربیت متناسب با نیاز و از سوی دیگر بابت شکل‌گیری رابطه اعتماد متقابل با دانش‌آموزان قابل تفسیر و استنباط است. امروزه یکی از تفاوت‌های جدی مدارس با مدارس دهه ۷۰ تغییر راهبردهای تشویق و تنبیه است. بر اساس گزارش مدیران میزان استفاده از راهبرد تنبیه در بین معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی بسیار بیشتر از معلمان دوره‌های تربیت‌معلم است. به نظر می‌رسد تجربه زیسته این نسل از معلمان در دهه ۷۰ و عدم آموزش کافی در این حوزه اسباب این اتفاق را فراهم کرده است که پرداخت به راهبرد تشویق و تقویت مثبت و منفی در این گروه کمتر واقع شود. خوشبختانه استفاده متوازن این راهبرد در برخی از معلمان توانسته است به وضعیت تربیت مدارس کمک نماید؛ اما در این بخش مدیران مدارس وضعیت توانمندی هر دو

گروه از معلمین را نسبی ارزیابی کرده و پرداختن به این مساله را در دوره‌های بدو خدمت ضروری ارزیابی می‌کنند. مدیران مدارس در تحلیل فرایند یاددهی و یادگیری صورت گرفته در کلاس درس هر دو گروه از معلمان تسلط معلمان جذب‌شده از دوره‌های تربیت‌معلم را در تدوین طرح درس مطلوب ارزیابی کرده و معتقد بودند در بخش‌های تولید ابزار و ساخت دست‌سازه‌ها و همچنین ارزشیابی از فرایند تدریس به خصوص در فرایند آموزش مجازی که این مهم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است، معلمان جذب‌شده از دانشگاه فرهنگیان توانمندتر هستند.

## انگیزه حرفه‌ای

جدول ۷. مضامین فرعی کد محوری انگیزه حرفه‌ای

کدگذاری محوری	کدگذاری باز
انگیزه حرفه‌ای	انگیزه شرکت در دوره‌های ضمن خدمت ≠
	تمایل برای اشتغال در بخش اداری ≠
	علاقه به حرفه معلمی ≠
	تمایل به تبدیل وضعیت به هیئت علمی ≠
	تمایل به خروج از آموزش و پرورش ≠
	روابط صمیمی با دانش‌آموزان ≠
	برقراری رابطه مناسب و حسنه با اولیا ≠
	تعامل بیشتر با معلمان با سابقه و استفاده از تجربیات ≠
	ارتباط بهتر با مدیر و معاونین ≠
	برگزاری جلسات بیشتر با اولیا ≠

مدیران مدارس در حوزه انگیزش و علاقه به حرفه معلمی، انگیزه معلمان جذب‌شده از دوره‌های چهارساله را بهتر ارزیابی کرده و معتقدند، این افراد در طول دوره‌های تربیت‌معلم با کاستی‌های معلمی آشنا شده و با آن خو گرفته‌اند، به همین دلیل با حضور در مدارس احساس ناراضی‌ناداشتن و با فضای کلاس درس و مدرسه آشنا هستند. از سوی دیگر بیشتر اساتید دانشگاه هم از بین معلمان هستند، به آنان هشدارهای لازم را داده‌اند. اما معلمان جذب‌شده از آزمون استخدامی معمولاً دچار ناراحتی شده و برخی معتقدند که در بازار آزاد درآمدهای بیشتری داشته‌اند. از طرف دیگر، باتوجهبه اینکه مدرک تحصیلی آنها بالاتر است، تلاش بیشتری برای تبدیل وضعیت به هیئت علمی (باتوجه به تفاوت سطح درآمدی) دارند. این اتفاق با توجه به تعهد ۸ ساله معلمان جذب‌شده از کنکور سراسری کمتر مشاهده می‌شود. میزان انگیزه و علاقه معلمین جذب‌شده از دوره چهارساله تربیت‌معلم با توجه به سن آموزش‌پذیری که در آن بازه جذب مراکز تربیت‌معلم شده‌اند، قابل توجه بوده و از سویی میزان آمادگی و انگیزه آنان برای تغییر و تحول بسیار بیشتر بوده و به همین دلیل با انرژی بیشتری وارد مدارس می‌شوند. البته این اتفاق بعد از گذشت مدت زمانی کاهش یافته و مانند روز اول نخواهد بود. با این وجود نسبت این اتفاق حتی در معلمان تربیت‌معلمی سابق که در شرف بازنشستگی هستند نیز بیشتر از دیگر گروه‌ها ارزیابی می‌شود. در این حوزه یکی از مدیران مدارس (شماره ۱۴) بیان می‌کند: «... معلم‌هایی که از کنکور سراسری جذب می‌شوند معمولاً یا علاقه به معلمی دارند یا در طول دوره تربیت‌معلم به معلمی کردن عادت می‌کنند و کم‌کم به این کار علاقه‌مند می‌شوند. ولی افرادی که از آزمون استخدامی جذب می‌شوند، چون خیلی از راه‌های ممکن را برای استخدام به خصوص در کارهای با درآمد بالا طی کردند و موفق نبودند، با اجبار معلم می‌شوند و معمولاً این را اشاره می‌کنند که من در فلان دانشگاه درس خواندم یا فلان رشته را خواندم الان معلم شدم. البته همه آنها اینطور نیستند و افراد با انگیزه در بین آنها پیدا میشه...»

معلمان جذب شده از آزمون استخدامی باتوجه به اینکه خود آنها دوره های بدو خدمت را ناکافی می دانند، به شرکت در دوره های ضمن خدمت علاقه نشان می دهند. به طور مثال مدیر مدرسه شماره ۹ در مصاحبه می گوید: «... معلم های آزمون استخدامی خودشان می گویند که دوره ای را طی نکردند. به آنها بجای یک سال آموزش که باید باشد، در یک ماه آن هم به صورت مجازی آموزش داده اند. آنها خیلی بابت دوره های ضمن خدمت پیگیری می کنند اما تربیت معلمی ها معمولاً میلی به شرکت در دوره های ضمن خدمت ندارند و محتواهای آن را قدیمی و ناکارآمد می دانند و معمولاً فقط جهت ثبت آن در آزمون آن شرکت می کنند...»

### دانش تخصصی

جدول ۸. مضامین فرعی کد محوری دانش تخصصی

کدگذاری محوری	کدگذاری باز
دانش تخصصی	<p>≠ دانش و اطلاعات تخصصی</p> <p>≠ تدوین و نگارش پژوهش های علمی</p> <p>≠ تمایل به ادامه تحصیل آکادمیک</p> <p>≠ تمایل به شرکت در جلسات گروه های آموزشی</p>

مدیران مدارس در تحلیل میزان دانش نظری و اطلاعات در حوزه تخصصی، معلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی را توانمندتر از معلمان جذب شده از طریق کنکور سراسری ارزیابی کرده اند. به نظر این افراد گرفتن مدرک تحصیلی عالیه در رشته های تخصصی توسط این افراد باعث شده در حوزه دانش نظری تسلط قابل قبولی را داشته باشند. این اتفاق از سوی دیگر، باعث شده مدرک تحصیلی و دانشگاه محل تحصیل آنان نیز نوعی از مقبولیت را در بین دانش آموزان برای آنان ایجاد کند که در کیفیت فرایند تدریس این معلمین مؤثر بوده است؛ اما برخی از مدیران مدارس در تحلیل این اتفاق، روش تدریس این معلمان را سخت و دانش گاهی ارزیابی می کنند و میزان رضایت عموم دانش آموزان از این معلمان را مطلوب نمی دانند. به نظر می رسد در این حوزه دوره های مهارت آموزی برگزار شده که بخش قابل توجهی از آنها به مهارت های تدریس وابسته است، نتوانسته منجر به نتیجه شود. در این بخش برخی عدم فرصت تجربه و کارورزی و دیدن عملکرد دیگر معلمان را از چالش های پیش روی این گروه از معلمان می دانند و معتقداند در صورتی که بتوان این دوره ها را در بازه های طولانی تری برگزار کرد، نتایج بهتری کسب می شود. البته برخی نیز معتقدند باتوجه به اینکه این گروه از معلمین این دروس را برای امر دیگری و نه تدریس آموخته اند، بسیاری از آموخته های آنان به درد فرایند تدریس نمی خورد و به عنوان محتوای مازاد بر نیاز دانش آموزان می باشد و پس از مدتی توسط آنان فراموش می شود. از سوی دیگر برخی جهت رفع این چالش ها با پیشنهاد مدل های تلفیقی، مهارت آموزی و دانش اندوزی در قالب مشارکت دیگر دانشگاه ها مطرح می کنند. با وجود موارد اشاره شده از نتایج مصاحبه با مدیران مدارس مقوله دانش و پژوهش در رشته های تخصصی از جنبه های مهم مورد اشاره مدیران بود که در کنار صلاحیت حرفه ای معلمی به عنوان رکن دیگری قابل توجه است. نتایج پژوهش و نظریات تعداد قابل توجهی از مدیران مدارس گویای آن است که در رشته های تخصصی، معلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی که از دیگر دانشگاه ها مدرک تحصیلی پایه دریافت کرده اند، اطلاعات بیشتری دارند. به عبارت دیگر میزان تحصیلات و مدرک آن ها بیشتر از معلمان جذب شده از طریق کنکور سراسری است. در خصوص این موضوع مدیر (شماره ۴) معتقد است:

«... معلم های آزمون استخدامی معمولاً مدرک ارشد و دکتری داشته و سواد خوبی در دروس دارند. اما مشکل جدی آن ها روش تدریس و آموزش دادن آنهاست. بچه ها می گویند که آنها دروس را خیلی سخت تدریس می کنند و ما نمی فهمیم. اما تربیت معلمی ها در دروس تخصصی معمولاً کمتر اطلاعات دارند ولی خیلی راحت درس می دهند...»

## ویژگی‌های شخصی

جدول ۹. مضامین فرعی کد محوری ویژگی‌های شخصی

کدگذاری باز	کدگذاری محوری
سن و روحیه جوانی	ویژگی‌های شخصی
صبر در برابر مشکلات و سختی‌پذیری	
نظم و انضباط اداری	
اطاعت‌پذیری	
تمایل به مشورت و گفتگو	
اعتماد به نفس بالا	
غرور و تکبر	
ثبات رفتاری و جاف‌تادگی	

در مقوله‌های ویژگی‌های شخصی مدیران مدارس با ارائه بازخورد مثبت و منفی نسبت به هر دو گروه، اختلاف میان آن دو گروه را معنادار ارزیابی نکردند؛ اما در بین مدیران مدارس سن کمتر نومعلمان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری از مهم‌ترین و برجسته‌ترین ویژگی‌های آنها دانسته که بسیاری از شاخص‌های برتری آنان از این ویژگی حاصل می‌شود. بالابودن سن پذیرش در دوره‌های ماده ۲۸ از منظر مدیران یکی از نقاط ضعف جدی این دوره‌هاست که موجب می‌شود، برخی از معلمان جذب‌شده نتوانند ارتباط خوبی با دانش‌آموزان برقرار کنند. مدیران مدارس این نکته را در دوره ابتدایی بسیار حساس می‌دانستند و معتقد بودند استفاده از معلمان با سن بالا چالش‌هایی را برای آموزش و پرورش در پی خواهد داشت. در حوزه ارتباط با خانواده‌ها اما معتقد بودند به علت جاف‌تادگی معلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ خانواده‌ها به آنان اعتماد بیشتری داشته و مشکلات و چالش‌ها را راحت‌تر بیان می‌کنند؛ اما از سوی دیگر میزان استفاده و دعوت معلمان جوان جذب‌شده از دوره تربیت‌معلم از خانواده‌ها و استفاده از آنان در فرایند تدریس را با سپردن مسئولیت، بیشتر از گروه دیگر می‌دانستند. در این خصوص یکی از مدیران مدارس (شماره ۱) معتقد است: «... با توجه اینکه اختلاف سن بین معلمان قبولی از آزمون استخدامی با معلمان تربیت‌معلمی خیلی زیاد است، انگیزه و علاقه و انرژی جوان‌ترها برای فعالیت و تلاش در مدرسه خیلی بیشتر است. دانش‌آموزان هم با آنها صمیمی‌تر و در کلاس‌ها شادتر و فعال‌ترند. نتیجه امتحان‌های نهایی هم در مدرسه ما نشان می‌داد عملکرد تربیت‌معلمی‌ها بهتر است...»

از سوی دیگر مدیر مدرسه (شماره ۷) بیان می‌کند: «... چون بچه‌های تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان سختی کشیده‌اند و با معلمی خوب آشنا شده و با شرایط عادت دارند، معمولاً راحت‌تر با کمبودها و نداشتن وسایل کنار می‌آیند و برایشان طبیعی است؛ اما گروه دیگر خیلی حساس‌اند و به کمبود وسایل اعتراض می‌کنند. معمولاً کلاس‌های راحت‌تر را به آنها می‌دهیم...»

به نظر می‌رسد در این حوزه دوره تربیت‌معلم در سختی‌پذیری دانش‌جو معلم مؤثر بوده و فارغ‌التحصیلان آن نیز بیشتر به حضور در روستا تمایل دارند تا فارغ‌التحصیلان ماده ۲۸. البته در این خصوص تأهل نیز بی‌تأثیر نیست. به صورت کلی می‌توان در مقوله شخصیت اظهار کرد که سن کمتر، صبر و تحمل و آشنایی بیشتر، اهل گفتگو بودن، اعتماد به نفس بالا از ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان دوره تربیت‌معلم و ثبات شخصیت که حاصل از سن بالاتر، نظم بیشتر، اطاعت‌پذیری بیشتر و مطالبه‌گری کمتر از ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان دوره‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان می‌باشد.

در بخش کمی جهت بررسی نرمال بودن متغیرها آزمون کولموگروف-اسمیرنوف انجام شد و نتایج نشان داد آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هر شش متغیر معنادار نیست. بنابراین هر چهار متغیر دارای توزیع نرمالی هستند و

می‌توان از تحلیل‌های پارامتریک برای آن استفاده کرد. جهت مقایسه صلاحیت نومعلمان جذب‌شده از کنکور سراسری با نومعلمان جذب‌شده از آزمون استخدامی آزمون t دوگروهی مستقل را اجرا کرده و نتایج آن را در حوزه صلاحیت معلمی و زیرمؤلفه‌های آن که از بخش کیفی استخراج می‌شود، یعنی کنشگری اجتماعی معلم، دانش و مهارت حرفه‌ای، انگیزه اجتماعی، دانش تخصصی و شخصیت معلمی گزارش می‌شود.

جدول ۱۰. مقایسه صلاحیت معلمی بر اساس شیوه استخدام

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری
کنکور سراسری	۱۳۹	۱۳۵,۸۷	۱۹,۳۳	۵,۴۵	۲۸۴	۰/۰۰۰
آزمون استخدامی	۱۴۷	۱۲۲,۴۳	۲۲,۱۹			

طبق نتایج جدول ۱۰ میانگین صلاحیت حرفه‌ای نومعلمان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری که دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان را طی کرده‌اند، ۱۳۵,۸۷ با انحراف معیار ۱۹,۳۳ به دست آمد. میانگین و انحراف معیار، پذیرفته شدگان از طریق آزمون استخدامی که دوره آموزشی کوتاه مدتی را در دانشگاه فرهنگیان طی کرده بودند، ۱۲۲,۴۳ و ۲۲,۱۹ به دست آمد. مقدار t محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵٪ معنی دار است. یعنی با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که بین صلاحیت نومعلمان جذب‌شده از طریق دوره‌های چهارساله تربیت معلم و آزمون استخدامی تفاوت معناداری وجود دارد و صلاحیت معلمی نومعلمان جذب‌شده از دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان بیشتر است.

جدول ۱۱. مقایسه کنشگری و نقش آفرینی بر اساس شیوه استخدام

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری
کنکور سراسری	۱۳۹	۱۷,۸۴	۴,۴۳	۵,۶۴۱	۲۸۴	۰/۰۰۰
آزمون استخدامی	۱۴۷	۱۴,۵۴	۵,۳۷			

طبق نتایج جدول ۱۱ میانگین شاخص کنشگری نومعلمان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری که دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان را طی کرده‌اند، ۱۷,۸۴ با انحراف معیار ۴,۴۳ به دست آمد. میانگین و انحراف معیار، پذیرفته شدگان از طریق آزمون استخدامی که دوره آموزشی کوتاه مدت را در دانشگاه فرهنگیان طی کرده‌اند، به ترتیب ۱۴,۵۴ و ۳,۳۷ به دست آمد. مقدار t محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. یعنی با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که بین میزان کنشگری معلمی نومعلمان جذب‌شده از طریق دوره‌های چهارساله تربیت معلم و آزمون استخدامی تفاوت معناداری وجود دارد و کنشگری و نقش آفرینی نومعلمان جذب‌شده از دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان به میزان قابل قبولی بیشتر است.

جدول ۱۲. مقایسه دانش و مهارت حرفه‌ای بر اساس شیوه استخدام

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری
کنکور سراسری	۱۳۹	۴۴,۵۴	۱۰,۴۲	۱۰,۴۲	۱۰,۴۲	۱۰,۴۲
آزمون استخدامی	۱۴۷	۳۵,۶۵	۱۴,۳۷			

طبق نتایج جدول ۱۲ میانگین مقیاس دانش و مهارت حرفه‌ای نومعلمان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری که دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان را طی کرده‌اند، ۴۴,۵۴ با انحراف معیار ۱۰,۴۲ به دست آمد؛ اما میانگین و انحراف معیار، پذیرفته شدگان از طریق آزمون استخدامی که دوره آموزشی کوتاه مدتی را در دانشگاه فرهنگیان طی کرده بودند، ۳۵,۶۵ و ۱۴,۳۷ به دست آمد. مقدار t محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. یعنی با اطمینان ۹۵ درصد

می‌توان نتیجه گرفت که بین دانش و مهارت حرفه‌ای نومعلمان جذب‌شده از طریق دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان و آزمون استخدامی تفاوت معناداری وجود دارد و دانش و مهارت حرفه‌ای نومعلمان جذب‌شده از دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان بالاتر است.

جدول ۱۳. مقایسه انگیزه حرفه‌ای بر اساس شیوه استخدام

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری
کنکور سراسری	۱۳۹	۳۵,۲۶	۹,۸۹	۳,۵۵	۲۸۴	۰/۰۰۰
آزمون استخدامی	۱۴۷	۳۰,۷۳	۱۱,۵۴			

طبق نتایج جدول ۱۳ میانگین میزان انگیزه حرفه‌ای نومعلمان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری که دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان را طی کرده‌اند، ۳۵,۲۶ با انحراف معیار ۹,۸۹ به‌دست آمد. میانگین و انحراف معیار، پذیرفته‌شدگان از طریق آزمون استخدامی که دوره آموزشی کوتاه‌مدتی را در دانشگاه فرهنگیان طی کرده بودند، ۳۰,۷۳ و ۱۱,۵۴ به‌دست آمد. مقدار t محاسبه‌شده در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. یعنی با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که بین میزان انگیزه حرفه‌ای معلمان جذب‌شده از طریق دوره‌های چهارساله تربیت‌معلم و آزمون استخدامی تفاوت معناداری وجود دارد و انگیزه حرفه‌ای نومعلمان جذب‌شده از دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان بیشتر است.

جدول ۱۴. مقایسه دانش تخصصی بر اساس شیوه استخدام

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری
کنکور سراسری	۱۳۹	۱۴,۴۳	۶,۱۴	-۳,۷۷	۲۸۴	۰/۰۰۰
آزمون استخدامی	۱۴۷	۱۶,۹۲	۵,۰۰			

طبق نتایج جدول ۱۴ میانگین دانش تخصصی نومعلمان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری که دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان را طی کرده‌اند، ۱۴,۴۳ با انحراف معیار ۶,۱۴ به‌دست آمد. میانگین و انحراف معیار، پذیرفته‌شدگان از طریق آزمون استخدامی که دوره آموزشی کوتاه‌مدتی را در دانشگاه فرهنگیان طی کرده بودند، ۱۶,۹۲ و ۵ به‌دست آمد. مقدار t محاسبه‌شده در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. یعنی با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که بین دانش تخصصی معلمان جذب‌شده از طریق دوره‌های چهارساله تربیت‌معلم و آزمون استخدامی تفاوت معناداری وجود دارد و صلاحیت معلمی نومعلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی بیشتر است.

جدول ۱۵. مقایسه شاخص ویژگی‌های شخصیتی بر اساس شیوه استخدام

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معناداری
کنکور سراسری	۱۳۹	۲۴,۳۰	۹,۴۴	-۰,۲۳	۲۸۴	۰,۸۱۷
آزمون استخدامی	۱۴۷	۲۴,۵۷	۱۰,۱۳			

طبق نتایج جدول ۱۵ میانگین شاخص ویژگی شخصیتی، نومعلمان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری که دوره چهارساله دانشگاه فرهنگیان را طی کرده‌اند، ۲۴,۳۰ با انحراف معیار ۹,۴۴ به‌دست آمد. میانگین و انحراف معیار، پذیرفته‌شدگان از طریق آزمون استخدامی که دوره آموزشی کوتاه‌مدتی را در دانشگاه فرهنگیان طی کرده بودند، ۲۴,۵۷ و ۱۰,۱۳ به‌دست آمد. مقدار t محاسبه‌شده در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار نیست. یعنی می‌توان نتیجه گرفت که در شاخص ویژگی شخصیتی تفاوت معناداری میان دو گروه وجود ندارد.



## بحث و نتیجه‌گیری

شایستگی‌های معلمان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت نظام تعلیم‌وتربیت و فرایند تدریس معلمان است. شواهد و نتایج این پژوهش در بخش کمی و کیفی گویای آن است که شایستگی معلمان به طور محسوسی به شیوه‌های جذب و تربیت آنان وابسته است. در این پژوهش مدیران مدارس عوامل مؤثر بر شایستگی‌های معلمان را کنشگری و نقش‌آفرینی، دانش و مهارت حرفه‌ای، انگیزه حرفه‌ای، دانش تخصصی و ویژگی‌های شخصی عنوان داشتند و در پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر مقایسه شایستگی‌ها در دو گروه معلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی و دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان، شایستگی فارغ‌التحصیلان دوره‌های چهارساله را بیشتر از دوره‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ ارزیابی کردند. نتایج بخش کمی پژوهش نیز که در سراسر استان اصفهان صورت گرفته بود، ضمن تأیید این نتایج تفاوت بین این دو گروه را معنادار گزارش کرد. نتایج این بخش با نتایج سایر پژوهش‌ها (Kiani, 2016; Khorram, 2014; Babaei, 2014) هم‌سو و با نتایج پژوهش اکبری (Akbari, 2017) اختلاف داشت. مدیران مدارس در بخش کیفی پژوهش کنشگری و نقش‌آفرینی نومعلمان در فعالیتهای آموزشی و پرورشی در مدرسه را از عوامل مؤثر بر ارتقای شایستگی‌های آنان دانسته و در بخش کمی و کیفی گزارش کردند که میزان حضور نومعلمان جذب‌شده از طریق دانشگاه فرهنگیان در فعالیتهای مدرسه و محله بیشتر از مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است. میزان دانش و انگیزه حرفه‌ای دو عامل دیگری بودند که به گزارش مدیران نقش مؤثری در تعیین صلاحیت معلمان داشتند. نتایج بخش کمی در این بخش بر تفاوت معنادار و برتری دانشجو معلمان دوره‌های چهارساله در این دو شاخص اشاره داشت که منطبق بر نتایج پژوهش واحدی و همکاران (Vahedi Kojanagh et al., 2018) می‌باشد. مدیران مدارس دانش تخصصی معلمان را نیز از مهم‌ترین مشخصه‌های صلاحیت معلمان دانستند. اما برخلاف دیگر موارد در این بخش مدیران مدارس اظهار داشتند صلاحیت نومعلمان جذب‌شده از آزمون‌های استخدامی بیشتر از نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان است. نتایج بخش کمی پژوهش نیز این تفاوت را معنادار و به سمت پذیرفته‌شدگان از آزمون‌های استخدامی گزارش کرد. آخرین بخش مؤثر بر شایستگی‌های معلمان، ویژگی‌های شخصی و شخصیتی همچون جوانی، صبر و بردباری و ... می‌باشد. باتوجه‌به آنکه در این بخش نتایج بخش کمی معنادار نبود، چنین دریافت می‌شود که شیوه‌های تربیت‌معلم بر پرورش ویژگی‌های شخصی نومعلمان تأثیر چندانی نداشته است.

نتایج بررسی شایستگی معلمان در این پژوهش گویای آن بود که متأسفانه فاصله شایستگی‌های معلمان جذب‌شده از هر دو شیوه با شایستگی‌های مطلوب مورد نظر بسیار زیاد است. مدیران مدارس عدم تناسب برنامه‌درسی تربیت‌معلم با نیازهای کلاس درس، عدم اجرای دقیق کارورزی، شیوه جذب و گزینش ناکارآمد و ضعف اساتید و مدرسان را از مهم‌ترین عوامل این تفاوت می‌دانستند و پژوهش‌های اکبری (Akbari, 2017) و کیانی (Kiani, 2016) نیز ضمن تأیید این امر، عدم برنامه‌ریزی هدفمند در تحقق برنامه‌درسی غیررسمی و فرهنگی دانشگاه، مشکلات پژوهشی، ضعف در تربیت اساتید و هیئت علمی و عدم احراز صلاحیت حرفه‌ای را عوامل پایین‌بودن کیفیت دوره‌های چهارساله تربیت‌معلم می‌دانستند. از سوی دیگر زندگی و صادقی (Zandi & Sadeghi, 2019) و زارع و همکاران (Zare et al., 2017). نیز برگزاری دوره‌های فشرده مهارت‌آموزی، عدم برنامه‌ریزی برای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای به‌ویژه در ابعاد تعهد و عمل حرفه‌ای، سن زیاد، عدم شروع به موقع دوره، نداشتن برنامه کارورزی و فعالیتهای تربیتی در فرایند دوره تربیت‌معلم و اجرای ناقص آزمون اصلح را از عوامل کیفیت پایین دوره‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ گزارش می‌کنند. در این حوزه به‌نظر می‌رسد اصلاح دوره مهارت‌آموزی کوتاه‌مدت و تربیت‌معلم چهارساله و بازنگری جدی در این دوره‌ها در کنار توجه به شیوه استخدام و جذب معلم از طریق کنکور سراسری و آزمون استخدامی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و توجه به آن می‌تواند منجر شود، معلمین توانمندتری تربیت کودکان این کشور را بر عهده گیرند. در این بین این مهم که هیچ ارزیابی از صلاحیت‌های معلمی در هنگام ورود معلمین به فرایند تدریس صورت نمی‌پذیرد و آزمون‌های استخدامی مشابه دیگر دستگاه‌ها و کنکور سراسری، مرجع پذیرش معلم می‌شود و در پایان دوره‌های آموزشی

آماده‌سازی معلمان نیز نمره و آزمون کتبی نشانگر توفیق در نظر گرفته می‌شود؛ از دیگر عوامل مؤثر در این بخش است که اهمیت توجه به کسب گواهی صلاحیت حرفه‌ای معلمی را بیش از پیش نمایان می‌سازد. از سوی دیگر نتایج این پژوهش گویای آن است که نومعلمان جذب‌شده بخش زیادی از کاستی‌های خود را در طول خدمت در کلاس درس شناخته و این مهم می‌تواند منجر به انگیزه آنان در راستای ارتقای صلاحیت حرفه‌ای شود. بدین منظور باتوجه‌به ضرورت ارتقای صلاحیت‌های دانشجومعلمان در طول دوره‌های تحصیل در مراکز تربیت‌معلم (دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی) و ضرورت ارتقای صلاحیت معلمان در طول خدمت توجه به پیوستگی میان این فرایند و برنامه‌ریزی طولانی‌مدت‌تر در قالب نظام رتبه‌بندی معلمان می‌تواند معلمان را به یادگیرندگان مادام‌العمری تبدیل کند، که هر روز برای ارتقا خود و دانش‌آموزانشان تلاش می‌کنند (Nāmdāri Pejman & Pāknazar, 2021). به نظر می‌رسد شیوه‌های جذب، استخدام، تربیت و به‌کارگیری معلمان بسیار پراهمیت بوده و بر ابعاد مختلف فرایند تربیت‌معلم مؤثر است؛ اما فقدان مطالعات بنیادی و کاربردی منجر شده است که به‌راحتی نتوان پیرامون ابعاد و شیوه‌های مختلف جذب معلمین و میزان اثربخشی آنان استناد کرد.

به‌طور کلی می‌توان گفت، نومعلمان جذب‌شده از دوره‌های تربیت‌معلم چهارساله از صلاحیت معلمی بیشتری برخوردارند. مدیران مدارس نیز که این معلمین در آن مدارس مشغول به تحصیل هستند، تفاوت میان دو گروه فوق را به‌ویژه در جنبه مهارت‌های تدریس یا عبارتی عمل و دانش حرفه‌ای بسیار جدی ارزیابی کرده و معلمان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری را توانمندتر ارزیابی می‌کردند. مدیران در علت‌یابی و تبیین چرایی این تفاوت بیشتر باتوجه‌به اختلاف سن میان دو گروه، این مهم را از برجسته‌ترین متغیرهای موجود ارزیابی کرده و به اصلاح فوری و کاهش سن پذیرش متقاضیان پذیرش از آزمون استخدامی اشاره داشتند. از سمت دیگر بسیاری از مدیران در این بین کوتاهی و ضعف در برگزاری دوره‌های بدو خدمت مهارت‌آموزان ماده ۲۸ را دلیل این کاستی ارزیابی می‌کردند و معتقد بودند با اصلاح این فرایند این شیوه از تربیت‌معلم می‌تواند موفق‌تر از دوره‌های سالانه باشد. اما گروهی دیگر شیوه‌های کوتاه‌مدت یا چندپاره را در بستر فرایند تربیت‌معلم مطلوب ارزیابی نمی‌کردند. یعنی می‌توان گفت معتقد بودند به علت یکپارچگی فرایند تربیت معلم، تقسیم این فرایند بین دو دانشگاه (گرفتن مدرک تحصیلی در دانشگاه دیگر و طی کردن دوره مهارت‌آموزی در دانشگاه فرهنگیان) منطقی نبوده و منجر می‌شود، فرایند تربیت‌معلم کیفیت مورد انتظار را نداشته باشد. این گروه با تکیه بر ضرورت شبانه‌روزی بودن فرایند تربیت‌معلم نقش آموزش‌های غیررسمی و برنامه‌های فرهنگی، تربیتی را در تربیت‌معلم بسیار مثبت و مؤثر ارزیابی کرده و این را نقطه‌قوت دانشگاه فرهنگیان در مقابل دیگر دانشگاه‌های می‌دانستند؛ اما مطالعات صورت گرفته در این حوزه با تأیید عدم ثبات رویه و وجود مطالعات پشتیبان شاخص در این حوزه در جهان به پدیده‌ای به نام انحصارگرایی در تربیت‌معلم می‌پردازد که بیانگر آن است آموزش عالی و آموزش‌وپرورش هر کدام به نحوی به دنبال انحصار فرایند تربیت‌معلم در مجموعه خود هستند و راهبردی به‌عنوان مشارکت در تربیت‌معلم را گزارش می‌کنند، که این پاسخ نیز توسط گروهی دیگر مورد نقد وارد شده و به‌نحوی عدم یکپارچه‌نگری به فرایند تربیت‌معلم در آن و انحصار فرایند مشارکت در تربیت‌معلم به مجری بودن را نشان می‌دهد. بخش دیگر اظهارات مدیران در این پژوهش منجر به شکل‌گیری مقوله دانش تخصصی شده و نشانگر آن است که در بخش دانش نظری تخصصی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ که دوره‌های آموزشی دیگر دانشگاه‌ها را سپری کرده‌اند، توانمندی و توفیق بیشتری را داشته و می‌توانند با بهره‌گیری از این ابزار در نخستین برخوردها مرجع‌سازی اجتماعی را نیز داشته باشد. در همین سو، اما بسیاری از همین مدیران به نامناسب یا مورد نیاز نبودن این محتوا برای دانش‌آموزان اشاره داشته و معتقد بودند در این حوزه مشخص نبودن هدف نظام تعلیم و تربیت و دانش‌محوری بیش از حد منجر می‌شود، معلمانی که بتوانند بهتر کنکوری تدریس کنند و رتبه‌های برتری در کنکور کسب کرده باشند، با وجود مشکلات در حوزه آموزش از مقبولیت بیشتری در بین دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه برخوردار باشند. این مدیران با اشاره به این رویکرد، توجه به این مهم را نیز از نکات مهم و حیاتی در انتخاب شیوه‌های جذب و تربیت‌معلم دانسته و معتقد بودند

که اهمیت نقش تربیتی معلم می‌تواند میزان شدت و ضرورت پرداختن به مباحث تربیتی و الگوهای به‌کارگرفته در این فرایند را تعیین نماید.

به نظر می‌رسد آنچه که اهمیت دارد این است که تربیت‌معلم به‌عنوان یک پروژه حیاتی و ملی، در صدر توجهات سیاستگذاران کشور قرار گرفته و تمامی دستگاه‌ها با یک نگاه راهبردی در تقویت و توسعه آن نقش‌آفرینی کرده و با یک برنامه‌ریزی منسجم مسیر به سمت کمال آن را به‌عنوان بستر تحقق تحول بنیادین آموزش و پرورش و مأموریت تربیت معلمان تراز دنبال نماید. در پایان موارد زیر جهت پیگیری و اجرا به مسئولین امر پیشنهاد می‌شود.

- در نظر گرفتن اولویت پذیرش معلمان به دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان  
- بازنگری در قانون متعهدین خدمت و فراهم آوردن زمینه استخدام قطعی دانشجومعلمین پس از احراز صلاحیت حرفه‌ای

- استفاده از ظرفیت رتبه‌بندی معلمان برای ایجاد پیوند میان فرایند تربیت‌معلم و ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمي  
- افزایش اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان و توانمندسازی آنان متناسب با نیازهای برنامه‌درسی ملی آموزش و پرورش

- احراز صلاحیت حرفه‌ای معلمان پس از پایان دوره‌های تربیت‌معلم (گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای)  
- یکپارچه‌نگری و بازنگری در برنامه‌درسی تربیت‌معلم منطبق بر نیازهای روز معلمان در کلاس درس و نیازهای تحولی

- افزایش مدت زمان و کیفیت دوره‌های مهارت‌آموزی نومعلمین جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی و در نظر گرفتن درس کارورزی در برنامه‌درسی آنان

- کیفیت‌افزایی برنامه‌های تربیتی و فرهنگی در هر دو گروه و توجه بیشتر به بستر تربیت غیررسمی  
- بازنگری و تدوین فلسفه تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران منطبق بر سند تحول  
- استفاده از ظرفیت‌های پژوهشگاهی و آزمایشگاهی دانشگاه‌های مادر استان در فرایند تربیت‌معلم و ایجاد بسترهای متنوع مشارکت

- ایجاد ارتباط بیشتر بین مدرسه و دانشگاه فرهنگیان با رویکرد پرداختن به مسائل و چالش‌های آموزش و پرورش در دانشگاه و شکل‌گیری مدارس وابسته

## مشارکت نویسندگان

این مقاله، با مشارکت تمامی نویسندگان انجام شد. طرح اساسی، بیان مسئله، بحث و نتیجه‌گیری و رعایت ساختار مقاله بر عهده حمید رفیعی افوسی، اصلاح بخش پیشینه و روش‌شناسی بر عهده دکتر نوید ادهم و اصلاح و تکمیل بخش تحلیل و یافته‌ها توسط دکتر رضا ساکی انجام شد.

## تشکر و قدردانی

از تمامی افرادی که در این پژوهش همکاری داشتند قدردانی می‌شود.

## تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

## منابع

- اکبری، ناصر. (۱۳۹۶) بررسی میزان انطباق برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان با صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان مدارس متوسطه شهر اهواز. [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ام‌الله، امید، و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۳) بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. *مطالعات برنامه‌درسی در آموزش عالی*، ۹(۵)، ۷-۲۵.
- DOR: 20.1001.1.25382241.1393.5.9.2.5
- بابایی، رضا. (۱۳۹۳) مقایسه صلاحیت حرفه‌ای و الگوی تدریس مورد استفاده بین معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت‌معلم و سایر دانشگاه‌ها. [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]، دانشگاه محقق اردبیلی
- بهرامی، محمدحسین، میرشجاعیان، عباس، حیدرزادگان، علیرضا. (۱۳۹۷). مقایسه شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای نومعلمان دانشگاه فرهنگیان و طرح اصلاح در دوره ابتدایی، پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، تهران.
- خرم، نعیم. (۱۳۹۳). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت‌معلم و استخدامی کشور از طریق آزمون. [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]، دانشگاه علامه طباطبایی
- دایی‌زاده، حسین. (۱۳۸۷). معلم حرفه‌ای مهمترین عنصر توسعه، همایش چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی‌آباد کتول.
- دهقان، عبدالمجید، مهران، بهروز، و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۵) ارزشیابی برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت‌معلم پژوهشگر) مورد: پردیس‌های شهید بهشتی و شهید هاشمی نژاد. *مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی*، ۷(۱۳)، ۷۸-۱۰۰.
- DOR: 20.1001.1.25382241.1395.7.13.4.9
- دیبايي صابر، محسن، و سبحانی‌نژاد، مهدی. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های نظام توسعه شایستگی معلمان دوره متوسطه از دیدگاه خبرگان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۷(۱)، ۶۱-۷۵.
- <https://doi.org/10.22070/tr.2021.3202>
- رضایی، منیره. (۱۳۹۹). شناسایی و تعیین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان با ابتناء بر اسناد تحولی آموزش و پرورش و اعتبارسنجی آنها. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶(۱)، ۶۳-۸۲.
- DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.1.1.5
- زارع خلیلی، مجتبی، صادقی، سهراب، باقری کراچی، امین، علی‌دادی، علیرضا. (۱۳۹۶) آسیب‌شناسی دوره مهارت‌آموزی استخدامی‌های ماده ۲۸ از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و برگزارکنندگان. *آموزش پژوهی*، ۳(۱۱)، ۳۱-۶۲.
- [https://researchbt.cfu.ac.ir/article\\_603.html](https://researchbt.cfu.ac.ir/article_603.html)
- زندى، خلیل، و صادقی، سیامک. (۱۳۹۸). واکاوی آسیب‌های نظام مهارت‌آموزی معلمي در دانشگاه فرهنگیان (مورد مطالعه: مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه‌های غرب کشور)، چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- سیفی، علی، پورکریمی، جواد، و نامداری پژمان، مهدی. (۱۴۰۲). طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲(۴)، ۴۲۳-۴۵۹.
- <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3458>
- شالو، کبری. (۱۳۹۵) بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره متوسطه در شهر اهواز. [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شاه‌محمدی، نیره. (۱۳۹۳). صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آموزگار عصر حاضر، *رشد آموزش ابتدایی*، ۱۸(۱)، ۸-۱۳.
- [https://www.roshdmag.ir/Roshdmag\\_content/media/article/8.13from%20MATN%20VIZHENA%20EBTDAEE%204-3\\_0.pdf](https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/8.13from%20MATN%20VIZHENA%20EBTDAEE%204-3_0.pdf)
- صافی، احمد. (۱۳۹۸). صد سال تربیت‌معلم در ایران: فرصت‌ها، تهدیدها و چشم‌انداز آینده. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۵(۲)، ۸۳-۱۰۶.
- DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.4.3

عباباف، زهره، فراستخواه، مقصود، و قدوسی، فائزه. (۱۳۹۹). شایستگی های معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت: نقاط اشتراک و تمایز. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶ (۱)، ۸۳-۱۰۶.

DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.1.4.8

عصاره، علیرضا، بهاری، حسین، و عربی جونقانی، احمد. (۱۳۹۸). بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم در ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۵ (۲)، ۱۵۱-۱۷۴.

DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6

کیانی، حمید (۱۳۹۵). *بررسی مقایسه ای کیفیت آموزشی معلمان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و سایر معلمان آموزش و پرورش*، [پایان نامه کارشناسی ارشد] دانشگاه مازندران.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۱ (۱)، ۵-۲۶. [https://www.jstpicsa.ir/article\\_190599.html](https://www.jstpicsa.ir/article_190599.html)

نامداری پژمان، مهدی. (۱۴۰۳). آسیب شناسی فرایندهای جذب و انتخاب معلم در آموزش و پرورش و ارائه توصیه های سیاستی برای بهینه سازی آن. *پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۳۰ (۱)، ۹۴-۱۱۲.

<https://doi.org/10.48310/pma.2023.3458>

نامداری پژمان، مهدی، میرکمالی، سیدمحمد، پورکریمی، جواد، و فراستخواه، مقصود. (۱۴۰۱). الگوی تضمین کیفیت آماده سازی دانشجو-معلمان در نظام تربیت معلم ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۸ (۴)، ۷-۲۸.

DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5

نامداری پژمان، مهدی، و ظر، محدثه. (۱۴۰۰). ساختار آموزش معلمان در کشورهای آسیای شرقی با تأکید بر نظام سنجش شایستگی و رتبه بندی معلمان. *پژوهش در تربیت معلم*، ۴ (۲)، ۱۰-۳۴.

DOR: 20.1001.1.26457725.1400.4.2.1.5

واحدی، حسین، کریمی، ناصر، رضایی، رسول، و اسماعیل پور، ایوب. (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت های حرفه ای معلمان، فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و سایر دانشگاه ها، *فناوری آموزش*، ۱۲ (۴)، ۳۴۷-۳۵۶.

<https://doi.org/10.22061/jte.2018.3134.1793>

یحیی بنیان، روح انگیز، و نقی اقدسی، علی. (۱۳۹۵). *مقایسه عملکرد معلمان ابتدایی جذب شده دانشگاه فرهنگیان، نهضت سوادآموزی و استخدام آزاد از فارغ التحصیلان دانشگاه ها، همایش پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران*.

## References

- Abaabaaf, Z., Faraasatkhaah, M., & Ghoddoosi, F. (2020). Teaching Competencies from the Perspective of a Group of Educational Activists: Commonalities and Differences. *Quarterly Journal of Education*, 36 (1), 83-106. [In Persian] DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.1.4.8
- Akbari, N. (2017). *Examining the degree of compliance of Farhangian University curriculum with the professional qualifications needed by secondary school teachers in Ahvaz*. [M.A. thesis], Shahid Chamran University of Ahvaz. [In Persian]
- Altan, S., Lane, J. F., & Dottin, E. (2019). Using habits of mind, intelligent behaviors, and educational theories to create a conceptual framework for developing effective teaching dispositions. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117736024>
- Amrollah, O., & Hakimzadeh, R. (2014). Comparative study of teacher training curriculum quality assessment system in South Korea, England and Iran. *Curriculum Studies in Higher Education*, 5(9), 7-25. [In Persian] DOR: 20.1001.1.25382241.1393.5.9.2.5
- Assaareh, A. R., Bahaari BeygBaaghloo, H., Arabi Joneghaani, A. (2019). The Developmental Path of Teacher Training Curriculum in Iran. *Quarterly Journal of Education*, 35 (2), 151-174. [In Persian] DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.7.6
- Babaei, R. (2014). *Comparison of professional qualification and teaching model used between teachers who graduated from teacher training centers and other universities*. [M.A. thesis], Mohaghegh Ardabili University. [In Persian]

- Bahrami, M., Mirshojaian, A., & Heydarzadegan, A. (2018). *Comparison of competence and professional qualification of new teachers of Farhangian University and reform plan in elementary school*, 5<sup>th</sup> national conference of school psychology, Tehran . [In Persian]
- Berry, A., Friedrichsen, P., & Loughran, J. (2015). *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315735665>
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission.
- Daizadeh, H. (2008). *Professional teacher is the most important element of development. Conference on the vision of the Islamic Republic of Iran in the horizon of 1404*, Islamic Azad University, Ali Abad branch . [In Persian]
- Dehghan, A., Mehrmram, B., & Karmi, M. (2016). Curriculum evaluation of Farhangian University in terms of teacher-researcher training (Case: Shahid Beheshti and Shahid Hashminejad campuses). *Higher Education Curriculum Studies*, 7(13), 78-100. [In Persian] [DOR: 20.1001.1.25382241.1395.7.13.4.9](https://doi.org/10.1001.1.25382241.1395.7.13.4.9)
- Dibaei Saber, M., & Sobhaninejad, M. (2020). Identifying the components of the competency development system of high school teachers from the perspective of experts. *Teaching and Learning Research*, 17(1), 61-75. [In Persian] <https://doi.org/10.22070/tlr.2021.3202>
- Humphrey, S. (2017). *Academic literacies in the Middle Years: A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. New York: Routledge.
- Huntly, H. (2008). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-45. <https://doi.org/10.1007/BF03216878>
- Hwa, Y. (2019). *Teacher accountability policy and sociocultural context: A cross-country study focusing on Finland and Singapore*. [Doctoral Thesis], Blavatnik School of Government, University of Oxford.
- Jentsch, A., Koing, J., (2022) *Teacher Competence and Professional Development In book: International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_38)
- Khorram, N. (2014). *Comparing the professional qualifications of primary school teachers who graduated from the country's teacher training and employment centers through the test*. [Master's Thesis], Allameh Tabatabai University. [In Persian]
- Kiani, H. (2016). *Comparative study of educational quality of teachers graduated from Farhangian University and other teachers of education*. [M.A. Thesis], Mazandaran University. [In Persian]
- Kowalczuk-Walędziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W., & Lauwers, G. (2019). *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh>
- Magni, K., (2019). *Rethinking Teacher Education for the 21<sup>st</sup> Century*, Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh>
- Mehrmohammadi, M. (2013). Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran. *Theory and Practice in the Curriculum*, 1(1), 5-26. [In Persian] [https://www.jcstpicasa.ir/article\\_190599.html?lang=en](https://www.jcstpicasa.ir/article_190599.html?lang=en)
- Michelsen, G. & Wells, P. J. (2017). *A decade of progress on education for sustainable development reflections from the unesco chairs programme*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252319>
- Namdari Pejman, M. (2024). Pathology of teacher recruitment and selection processes and providing policy recommendations for its improvement. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 30(1), 94-112. [In Persian] <https://doi.org/10.61838/kman.irphe.30.1.6>
- Nāmdāri Pejman, M., & Pākazar, M. (2021). The structure of teacher education in East Asian countries with emphasis on the system of the competency assessment and rating system of teachers. *Research in Teacher Education(RTE)*, 4(2), 10-34. [In Persian] [DOR: 20.1001.1.26457725.1400.4.2.1.5](https://doi.org/10.1001.1.26457725.1400.4.2.1.5)

- Namdari Pezhman, M., Mirkamali, S. M., Pourkarimi, J., & Farasatkah, M. (2023). A Model to Guarantee Student-Teachers' Quality of Preparation in Iran's Educational System. *Quarterly Journal of Education*, 38 (4), 7-28. [In Persian] DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5
- Rezaa'ee, M. (2020) Identification and Validation of Teachers' Professional Competencies based on Educational Reform Documents. *Quarterly Journal of Education*, 36 (1), 63-82. [In Persian] DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.1.1.5
- Saafi, A. (2018). Hundred Years of Teacher Training in Iran: Opportunities, Threats, and Future Outlook. *Quarterly Journal of Education*, 35(2), 83-106. [In Persian] DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.2.4.3
- Seyfi, A., Pourkarimi, J., & Namdari Pejman, M. (2023). Designing a model of professional competencies for internship mentore's of Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 12(4), 423-459. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3458>
- Shahmohammadi, N. (2014). Qualifications and Competencies of Today's Teacher. *Roshd Primary Education*, 18(1), 8-13. [In Persian] [https://www.roshdmag.ir/Roshdmag\\_content/media/article/8.13from%20MATN%20VIZHE%20EBTDAEE%204-3\\_0.pdf](https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/8.13from%20MATN%20VIZHE%20EBTDAEE%204-3_0.pdf)
- Shalo, K. (2016). *Examining the professional qualifications of middle school teachers in Ahvaz city*. [Master's thesis], Shahid Chamran University of Ahvaz . [In Persian]
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Norwell, MA: Kluwer
- Shulga, S. (2015). Construction of the Detector for Synergetic Educational System Based on Quality Standards. *American Journal of Educational Research*, 3(12B), 36-40. <https://doi.org/10.12691/education-3-12B-8>.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher jobsatisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Vahedi Kojanagh, H., Karimi, N., Rezaei, R., & Esmail Pour, A. (2018). A comparison of the professional qualifications among teachers graduated from Farhangian University, former Teacher Education Centers and other universities. *Technology of Education (TEJ)*, 12(4), 347-356. [In Persian] <https://doi.org/10.22061/jte.2018.3134.1793>
- YahyaBanyan, R., & NaghiAghdasi, A. (2016). *Comparing the performance of primary teachers recruited from Farhangian University, literacy movement and free recruitment of university graduate researchers*, management and humanities conferences in Iran, Tehran. [In Persian]
- Zandi, K., & Sadeghi, S. (2019). *Examining the damage of teacher training system in Farhangian University (case study: Article ʔ students of Western universities)*, 4<sup>th</sup> National Conference on New Approaches in Education and Research, Mahmoudabad . [In Persian]
- Zare khalili, M., sadeghi, S., Bagheri Kerachi, D. A., & Alidadi, A. (2017). The Pathology of Training Courses for Employees in Ministry of Education Called (Maddeh 28) from the Viewpoints of Students, Educators and Organizers. *Quarterly Journal of Education Studies*, 3(11), 31-62. [In Persian] [https://researchbt.cfu.ac.ir/article\\_603.html?lang=en](https://researchbt.cfu.ac.ir/article_603.html?lang=en)