



A Comparison of the Professional Competencies of New Primary School Teachers Based on Recruitment Type (Graduates of the Farhangian University and Article 28 Skill Learners) in Tehran

K. Mohammadi Kashani¹, F. Nasiri Valeek Bani^{*2}, M. Navidadham³

1. M.A in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran

Article Info

Article type: Research

Article history:

Received: 2024/06/03
Revised: 2025/07/21
Accepted: 2025/10/07
Published online: 2025/09/24

Keywords:

Article 28 Skill Learners,
Farhangian University,
new teachers at the elementary level,
professional competencies,
professional development,
teacher education.

Authors:

- 1.k.mohammadi.kashani@gmail.com
- 2.fsnasiri@sru.ac.ir ✉
- 3.mahnavid@yahoo.com

ABSTRACT

Objective: The present study aims to compare the professional competencies of new teachers who graduated from Farhangian University and skill-based trainees of Article 28 in Tehran. **Methods:** This research is descriptive-comparative in nature. The number of teachers recruited through the Article 28 employment test in Tehran is 6,106, while the number of graduates from Farhangian University is 1,837. Using Morgan's table and proportional stratified sampling, 367 teachers were selected from among whom 84 were graduates from Farhangian University, and 283 were skill-based trainees recruited through the Article 28 employment test. The samples were selected in such a way that all 19 regions of Tehran were covered. To collect data, a professional competence questionnaire was used, with components derived from Huntley's model (2008), containing 68 items across three dimensions: professional knowledge, professional skills, and professional attitudes. The instrument's validity was confirmed through confirmatory factor analysis, and its reliability was confirmed with a Cronbach's alpha of 0.89. Data analysis was performed using an independent samples t-test. **Findings:** Statistical analysis showed that the average professional competencies of Farhangian University graduates were significantly higher than those of the teachers recruited through Article 28 ($p < 0.01$). This difference was observed in all components and may be attributed to the systematic training process and teacher preparation based on targeted educational programs. **Conclusion:** Revising the various teacher recruitment processes and focusing more on the quality of professional teacher training in various dimensions is necessary to improve education. Educational policymakers need to help enhance the professional competencies of teachers and increase the quality of education in schools by designing effective and efficient professional development programs.

Citation (APA): Mohammadi Kashani. K., Nasiri Valeek Bani. F., & Navidadham. M. (2025). A Comparison of the Professional Competencies of New Primary School Teachers Based on Recruitment Type (Graduates of the University of Farhangian and Article 28 Skill Learners) in Tehran. *Journal of Teacher's Professional Development*, 10(3), 47-70.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.19571.1928>



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Education is the foundation of any society's development, and its quality has a direct impact on the country's progress and the future of generations. Teachers play a central role in the teaching-learning process, and their professional competence—especially at the elementary level, where students' foundations and personality are formed—is crucial. The Fundamental Transformation Document of Education emphasizes the development of teachers' competencies across various dimensions and highlights their pivotal role in transforming the education system. Teacher professional competence includes knowledge, skills, and attitudes, which are categorized into three dimensions: professional knowledge, professional practice, and professional commitment. Enhancing these competencies improves the quality of education. In Iran, there are two main pathways for recruiting elementary school teachers: graduates of Farhangian University and Article 28 Trainees, who enter the profession after passing a recruitment exam and completing a short-term training program. Structural differences between these pathways may affect novice teachers' professional competence. The aim of this study is to examine and compare the professional competencies of novice elementary school teachers in Tehran based on their recruitment pathway: Farhangian University graduates and Article 28 Trainees. The main hypothesis of the study is that there is a significant difference in the professional competence of novice teachers between the two groups. Additionally, the study's secondary hypotheses propose that there are significant differences between the two groups in each dimension of professional competence, including professional knowledge (cognitive), professional skills and practice (psychomotor), and professional attitudes and commitment (affective). Examining this issue can assist policymakers in improving teacher recruitment and training methods and provide a basis for enhancing the quality of the education system and empowering human resources.

Methods: The present study is descriptive-comparative in nature and was conducted with the aim of examining the professional competencies of novice elementary school teachers based on the type of recruitment, namely graduates of Farhangian University and Article 28 Trainees, in the city of Tehran. The statistical population included all novice teachers employed in elementary schools in Tehran during the academic year 2024–2025, comprising 1,837 Farhangian University graduates and 6,106 Article 28 Trainees. The sample size was determined using the Morgan table and proportionally distributed; accordingly, 84 graduates of Farhangian University and 283 Article 28 Trainees were selected. Sampling was carried out using proportional stratified random sampling, covering all 19 districts of Tehran to account for the geographical and cultural diversity of the population. The data collection instrument was a 68-item questionnaire measuring three dimensions: professional knowledge, professional skills and practice, and professional attitudes and commitment. This questionnaire was developed by Rafiei (2024), and its components were derived from Huntley's (2008) study. The items were scored on a five-point Likert scale. Its face and content validity had been assessed by experts in the field of educational sciences, while construct validity was confirmed through confirmatory factor analysis in Amos 24 software using the fit indices PNFI, PCFI, and RMSEA. To assess reliability, the questionnaire was piloted with 30 participants, and the overall Cronbach's alpha coefficient for professional competence was obtained as 0.89. In addition, reliability was calculated for each component: 0.76 for professional knowledge, 0.78 for professional skills and practice, and 0.84 for professional attitudes and commitment, indicating acceptable reliability of the instrument. Data analysis was

performed after testing for normality of distribution using descriptive statistics, independent-samples t-test, and one-sample t-test in SPSS version 22.

Findings: Before testing the hypotheses, the normality of the data was examined using skewness and kurtosis indices, and the results indicated that the main variable, “professional competencies,” and its components, including professional knowledge, professional skills and practice, and professional attitudes and commitment, followed a normal distribution; therefore, the use of parametric tests was appropriate. The results of the independent-samples t-test for the main hypothesis showed that the mean professional competence of novice teachers from Farhangian University (4.35, SD = 0.36) was significantly higher than that of Article 28 Trainees (3.91, SD = 0.34), and this difference was significant at the level of $p < 0.01$. In examining the secondary hypotheses, it was also found that in the dimension of professional knowledge, the mean score of novice teachers from Farhangian University (4.24) was higher than that of Article 28 Trainees (3.69). In the dimension of professional skills and practice, the mean of the first group (4.40) was higher than that of the second group (3.84). Furthermore, in the dimension of professional attitudes and commitment, the mean score of Farhangian University graduates (4.41) was greater than that of Article 28 Trainees (4.18). All these differences were reported to be significant at the level of $p < 0.01$. Overall, the results indicated that the professional competencies of novice teachers from Farhangian University were significantly higher in all dimensions compared to novice teachers recruited through Article 28.

Conclusion & Discussion: The results of the study indicated that novice teachers from Farhangian University demonstrated significantly higher performance than Article 28 Trainees in all dimensions of professional competencies, including professional knowledge (cognitive), professional skills and practice (psychomotor), and professional attitudes and commitment (affective). Regular and systematic training, internship experiences, and cultural and educational activities were among the most important factors contributing to this outcome. The independent-samples t-test also confirmed the significant difference between the two groups and demonstrated that the teacher recruitment pathway has a direct impact on the development of professional competencies. These findings are consistent with previous studies, which highlighted the superiority of Farhangian University student-teachers in various dimensions of professional performance, particularly in content mastery, teaching skills, and interaction with students. Based on these results, a revision of the Article 28 training courses and strengthening practical training and internship programs appears necessary. It is also recommended that educational policymakers, by paying closer attention to the quality of teacher recruitment pathways and designing in-service training and professional development programs, facilitate the growth of professional competencies among novice teachers.



مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان دوره ابتدایی بر اساس نوع جذب (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸) در شهر تهران

کیمیا محمدی کاشانی^۱، فخرالسادات نصیری ولیک‌بنی^۲، مهدی نویدادهم^۳

۱. کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان دوره ابتدایی بر اساس نوع جذب (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸) در شهر تهران، انجام شد. **روش‌ها:** این پژوهش از نوع توصیفی-مقایسه‌ای است. تعداد نومعلمان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ در شهر تهران ۶۱۰۶ نفر و تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان ۱۸۳۷ نفر بودند که با استفاده از جدول مورگان و نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، ۳۶۷ نفر انتخاب شدند؛ به‌طوری‌که ۸۴ نفر از نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان و ۲۸۳ نفر از نومعلمان مهارت‌آموز جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ بودند. نمونه‌ها به‌گونه‌ای انتخاب شدند که کلیه مناطق ۱۹ گانه شهر تهران را پوشش دهند. برای ابزار گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای استفاده شد که مؤلفه‌های آن برگرفته از مدل هانتلی (۲۰۰۸) با ۶۸ گویه در سه بُعد دانش حرفه‌ای، مهارت حرفه‌ای و نگرش حرفه‌ای بود. روایی ابزار با تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و پایایی آن با آلفای کرونباخ (۰/۸۹) محاسبه شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t مستقل انجام گرفت. **یافته‌ها:** تحلیل آماری با استفاده از آزمون t مستقل نشان داد که میانگین صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان به‌طور معنی‌داری بالاتر از نومعلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ است ($P < 0/01$). این تفاوت در تمامی مؤلفه‌ها مشاهده شد که می‌تواند ناشی از فرآیند آموزش نظام‌مند و تربیت معلم مبتنی بر برنامه‌های آموزشی هدفمند باشد. **نتیجه‌گیری:** بازنگری در فرآیندهای مختلف جذب معلم و تمرکز بیشتر بر کیفیت تربیت حرفه‌ای معلمان در ابعاد مختلف، برای ارتقای آموزش و پرورش، ضروری است و لازم است سیاست‌گذاران آموزشی با طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مؤثر و اثربخش، به ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و افزایش کیفیت آموزش در مدارس کمک کنند.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۳
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۳۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۱۵
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱

واژه‌های کلیدی:

تربیت معلم،
توسعه حرفه‌ای،
دانشگاه فرهنگیان،
صلاحیت‌های حرفه‌ای،
مهارت آموزان ماده ۲۸،
نومعلمان دوره ابتدایی.

نویسندگان:

1.k.mohammadi.kashani@gmail.com
2.fsnasiri@sru.ac.ir
3.mahnavid@yahoo.com

استناد به این مقاله: محمدی کاشانی، کیمیا؛ نصیری ولیک‌بنی، فخرالسادات؛ و نویدادهم، مهدی. (۱۴۰۴). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان دوره ابتدایی بر اساس نوع جذب (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸) در شهر تهران. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، ۱۰(۳)، ۷۰-۴۷.

DOI: 10.48310/tpd.2025.19571.1928



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

آموزش و پرورش به‌عنوان رکن اساسی توسعه هر جامعه، بستری است که آینده نسل‌های بعدی را شکل می‌دهد و کیفیت آن به‌طور مستقیم بر پیشرفت و تعالی کشور تأثیرگذار است. در این مسیر، نقش معلمان به‌عنوان عوامل اصلی اجرای فرآیند یاددهی-یادگیری غیرقابل انکار است و توانمندی‌های حرفه‌ای آنان، زیربنای موفقیت نظام آموزشی به‌شمار می‌آید. تربیت معلمانی کارآمد، متعهد و دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای، از چالش‌های بنیادین نظام‌های آموزشی در عصر حاضر است؛ زیرا معلم نه تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه الگو و راهنمای اخلاقی و تربیتی دانش‌آموزان نیز محسوب می‌شود. بنابراین، توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، به‌ویژه در دوره‌های ابتدایی که پایه‌های یادگیری و شخصیت‌سازی دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، ضرورت انکارناپذیری دارد و نیازمند بررسی و بازنگری در شیوه‌های جذب و تربیت معلمان است.

امروزه آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از ارکان اصلی پیشرفت و توسعه در هر کشور محسوب می‌شود و در بسیاری از کشورها به‌عنوان صنعت رشد در نظر گرفته می‌شود (رضوی و همکاران، ۱۳۹۰). نظام آموزشی، نقش مؤثری در هدایت و آماده‌سازی جوانان برای مواجهه با واقعیت‌های مختلف زندگی ایفا می‌کند. در این راستا، معلمین نیز نقشی کلیدی، حساس و تعیین‌کننده دارند (کلش‌رستا و پاندی، ۲۰۱۳). همچنین مراکز تربیت معلم، جایگاه و رسالتی ارزنده در نظام تعلیم و تربیت کشورها دارند (چن و همکاران، ۲۰۱۶) و تربیت معلم همواره از ارکان اصلی نظام‌های آموزشی کارآمد بوده است. هدف غایی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش -که به‌عنوان یک نقشه راه‌بردی برگرفته از سند مبنای نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی است- تحقق شایستگی‌های لازم در تمامی ابعاد تربیتی دانش‌آموزان، به‌منظور دستیابی به سطوح عالی از حیات طیبه است (سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). این سند به‌عنوان نقشه راه نظام آموزشی ایران، بر ضرورت تحول در ارکان نظام تعلیم و تربیت تأکید کرده و در این میان، نقش معلم را به‌عنوان محوری‌ترین عنصر تحول‌آفرین، برجسته ساخته است. به‌طوری که در راهکارهای متعدد خود، از جمله راهکارهای ۴-۱۱ و ۱-۱۲، به صراحت بر ضرورت تدوین نظام ارزیابی شایستگی‌های معلمان، شامل ابعاد اخلاقی، اعتقادی، انقلابی، حرفه‌ای و تخصصی و نیز پیوند آن با نظام پرداخت‌ها مبتنی بر شایستگی تأکید دارد. از این‌رو، پرداختن به شناسایی و سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، نه‌تنها مبتنی بر نیازهای آموزشی معاصر، بلکه مستند به اسناد بالادستی نظام آموزشی کشور است و می‌تواند بستری علمی و اجرایی برای تحقق اهداف سند تحول فراهم سازد. این سند با هدف ایجاد تغییرات بنیادین در همه ساحت‌ها و ارکان نظام آموزش و پرورش،

1 Kulshrestha & Pandey

2Chen

بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی استوار است و به توسعه شایستگی‌های دانش‌آموزان در ابعاد مختلف تربیتی می‌پردازد (رستم‌زاده و همکاران، ۱۴۰۳).

آموزش و پرورش برای رسیدن به اهداف سند تحول بنیادین، نیاز به معلمان و دبیرانی دارد که بتوانند به‌طور مؤثر و کارآمد، تأثیرگذار و اثربخش باشند؛ چراکه نقش کلیدی معلمان در کیفیت آموزش و تربیت نیروی انسانی توانمند، از دیرباز به‌عنوان یکی از عوامل اساسی در موفقیت نظام‌های آموزشی، شناخته شده است. تربیت معلمانی که علاوه بر مهارت‌های آموزشی، صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاقی لازم برای هدایت فرآیند یادگیری را دارا باشند، همواره در دستور کار سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار داشته است (دارلینگ-هاموند^۱، ۲۰۰۰). معلم به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی در نظام آموزش و پرورش، نقش مهمی در تحقق اهداف تربیتی و آموزشی ایفا می‌کند و همواره در جوامع مختلف و به‌ویژه در جامعه ما مورد توجه بوده است. از آن‌جا که معلمان از جمله اصلی‌ترین عوامل در بهبود و ارتقای کیفیت نظام آموزشی محسوب می‌شوند و نقش آغازگر هرگونه تحول آموزشی را بر عهده دارند، ارزیابی مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (منصوری، ۱۳۸۹).

معلمانی که از صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم برخوردارند، نقش مؤثری در تحقق اهداف تربیتی و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. هنگامی که معلم به صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم مجهز شود، می‌تواند همگام با تغییرات و تحولات آموزشی حرکت کند و پیشگام تحولات باشد (کریمی، ۱۳۸۷)؛ به بیان دیگر، تحول در نظام تعلیم و تربیت مستلزم برخورداری معلمان از صلاحیت‌ها و مهارت‌های متناسب با قرن حاضر است. صلاحیت و شایستگی در ادبیات موضوع با تعاریف گوناگونی بیان شده‌اند. سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه^۲ صلاحیت را به عنوان «توانایی پاسخگویی به مطالبات یا انجام دادن موفقیت‌آمیز یک وظیفه یا تکلیف تعریف کرده است که شامل دو بعد شناختی و غیرشناختی می‌شود (سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۲). در وبگاه منابع انسانی دانشگاه نبراسکا^۳، شایستگی شامل ترکیب قابل مشاهده دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصی است که به عملکرد فرد کمک کرده و در نهایت به موفقیت سازمانی منجر می‌شود (دانشگاه نبراسکا-لینکلن، منابع انسانی کسب و کار و امور مالی، ۲۰۱۸). بویاتزیس^۴ (۱۹۹۸) شایستگی را مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و ظرفیت‌های فردی معرفی می‌کند که منجر به عملکرد اثربخش در محیط کار می‌شود. همچنین، مک‌کلند^۵ (۱۹۷۳) شایستگی را شاخصی معتبرتر از هوش برای پیش‌بینی موفقیت شغلی و حرفه‌ای دانسته است. در همین راستا، هیز^۶ (۱۹۷۹) شایستگی را مشتمل بر دانش، انگیزش،

1Darling-Hammond

2The Organization for Economic Co-operation and Development

3University of Nebraska-Lincoln, Business & Finance Human Resources

4Boyatzis

5McClelland

6Hayes

ویژگی‌های اجتماعی و نقش‌ها یا مهارت‌های همسو با تقاضاهای سازمان تعریف می‌کند (مالکی، ۲۰۱۸). بنابراین، صلاحیت‌های حرفه‌ای را می‌توان مجموعه‌ای یکپارچه از دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های فردی دانست که فرد را قادر می‌سازد وظایف حرفه‌ای خود را به‌صورت مؤثر و کارآمد انجام داده تا منجر به بهبود عملکرد و تحقق اهداف فردی و سازمانی شود (مالکی، ۲۰۱۸؛ سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۲؛ دانشگاه نبراسکا-لینکلن، منابع انسانی کسب و کار و امور مالی، ۲۰۱۸). این صلاحیت‌های حرفه‌ای شامل مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که آنان را برای ایفای نقش‌های آموزشی، تربیتی و اجتماعی آماده می‌سازد (قربانخانی و همکاران، ۱۴۰۲).

به این ترتیب، هانتلی^۱ صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در سه بعد اصلی دسته‌بندی می‌کند: دانش حرفه‌ای (شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و فرایندهای آموزش و یادگیری)، عمل حرفه‌ای (شامل برنامه‌ریزی و سازماندهی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری مؤثر و ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان) و تعهد حرفه‌ای (شامل یادگیری مستمر، مشارکت در فعالیت‌های حرفه‌ای، رهبری آموزشی، پایبندی به ارزش‌ها و اخلاق حرفه‌ای) (هانتلی، ۲۰۰۸). در هر حرفه‌ای، صلاحیت و توانایی از عوامل اصلی موفقیت است؛ اما در حرفه معلمی از اهمیت بیشتری برخوردار است، چراکه صلاحیت‌های معلمان، نه‌تنها تضمین‌کننده پیشرفت نظام آموزشی است، بلکه دستیابی به اهداف آن را نیز ممکن می‌سازد. ارتقای این صلاحیت‌ها مستقیماً با بهبود کیفیت آموزش، مرتبط است و معلمان را در ایفای بهتر نقش حرفه‌ای یاری می‌دهد؛ بنابراین، برای کمک به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، معلمان باید به مجموعه‌ای از صلاحیت‌های ضروری، مجهز باشند (شفیع‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

به‌منظور ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، معیارهایی مورد نیاز است؛ بدون وجود معیارهای دقیق و علمی نمی‌توان شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را ارزیابی نمود. در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش و نیز در نقشه جامع علمی کشور، به ضرورت وجود سازوکارهایی برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اشاره شده است. در این اسناد، به‌ویژه بر استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای تأکید شده است؛ نظامی که در آن، ملاک‌های ارزیابی و ارتقای مرتبه و نیز رکود علمی و تربیتی معلمان تعیین شده و همچنین انگیزه ارتقای شغلی در آنها نهادینه می‌شود (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). علاوه بر این، در نقشه جامع علمی کشور، بر ایجاد سازوکارهایی برای سنجش توانمندی‌های دانش‌آموزان، معلمان و عملکرد مدارس، به‌گونه‌ای مستقل از مؤسسات مجری آموزش، تأکید شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹). به‌نظر می‌رسد به‌کارگیری افراد با بالاترین شایستگی به‌عنوان معلم، از مسائل بنیادین آموزش و پرورش کشور است؛ معلمان به‌عنوان عنصر کلیدی مدارس، نقشی اساسی در ارتقای استانداردهای آموزشی دارند. بهبود عملکرد مدارس و تحقق عدالت آموزشی، به آمادگی حرفه‌ای، مهارت‌های لازم و انگیزه

¹Huntly

بالای معلمان وابسته است؛ چراکه کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن بستگی دارد (رؤوف، ۱۳۷۹). مطالعه دقیق و ارزیابی کیفیت نظام تربیت معلم، یکی از اصلی‌ترین انتظارات و مسائل مورد توجه سیاست‌گذاران و دغدغه‌مندان حوزه آموزشی در سطوح ملی و بین‌المللی است. علاوه بر آن، در سال‌های اخیر، به امر نظارت و ارزیابی مستمر با هدف بهسازی و ارتقای کیفیت ارائه خدمات آموزشی در سطح جهانی، توجه فراوانی شده است (اینگوارسون^۱ و همکاران، ۲۰۱۳).

در حلقه‌های سیاست‌گذاری، میان عوامل اجرایی تربیت معلم، پیرامون جذب و رویکردهای استخدامی معلمان و اثربخشی این رویکردها، به‌طور مداوم، اختلاف‌نظرهایی مطرح بوده است (عبادی و همکاران، ۱۴۰۱) و بر اساس دیدگاه‌های متخصصین، روش‌های متنوعی برای جذب منابع انسانی در سیستم آموزش و پرورش به‌کار برده می‌شود و متقاضیان حرفه بسیار مهم و حساس معلمی، از طریق مجموعه‌ای از فرایندهای تربیت و جذب، انتخاب و به‌کار گرفته می‌شوند. به این ترتیب، در سال‌های گذشته و تا به امروز، برای استخدام و تأمین نیروی انسانی نظام آموزش و پرورش، از روش‌های متفاوتی همچون آزمون استخدامی، تربیت معلم، به‌کارگیری سربازمعلم، تبدیل وضعیت نیروهای نهضت سوادآموزی، نیروهای حق التدریس و خرید خدمات آموزشی استفاده شده است. بر اساس قوانین و اسناد بالادستی و نظرات متخصصان، از جمله روش‌های مرسوم و قانونی جذب معلمان، شرکت در کنکور و گذراندن دوره کارشناسی در دانشگاه‌هایی نظیر دانشگاه‌های تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی؛ جذب فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها از طریق آزمون‌های استخدامی سالیانه و گذراندن دوره‌هایی موسوم به «دوره یک‌ساله» در دانشگاه‌های تربیت معلم است. در این زمینه، مهرمحمدی (۱۳۹۲) بر این باور است که برای درک عمیق‌تر این مسئله پرچالش در ایران، باید به این نکته توجه داشت که در سیستم آموزشی کشور، گروهی از صاحب‌نظران دانشگاهی حامی نظریه‌ای هستند که به دنبال تثبیت کامل فرایند تربیت معلم در محیط دانشگاهی می‌باشند و در مقابل، نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت لازم برای فعالیت در این حوزه می‌دانند؛ در مقابل آن، مدیران و مسئولان آموزش و پرورش نیز در تلاش هستند تا سازمان خود را به‌عنوان تنها نهاد صالح در زمینه تربیت معلم مطرح سازند و در این راستا، برای اقناع سیاست‌گذاران، از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند که نمونه بارز آن تأسیس دانشگاه فرهنگیان است. بر اساس چن و همکاران (۲۰۱۶) امروزه مراکز تربیت معلم، جایگاه و رسالتی ارزنده در نظام تعلیم و تربیت کشورها دارند.

پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزش و پرورش ایران، عمدتاً معلمان براساس دو شیوه شرکت در کنکور و آزمون استخدامی جذب و استخدام می‌شوند (نظری و همکاران، ۱۳۹۷). ولی در سال‌های اخیر، شاهد کمبود معلم در مدارس هستیم و این موضوع به‌طور محسوسی نمایان است؛ به‌طوری‌که به‌دلیل کمبود معلم، به‌جای استخدام معلمان از مسیرهای اصلی، تأمین نیروها از طریق تدابیر و سیاست‌های موقتی صورت گرفته است؛ این روش‌ها شامل استفاده از سربازمعلم، به‌کارگیری

¹ Ingvarson

نیروهای بازنشسته، اجرای طرح‌هایی همچون خرید خدمات آموزشی و استفاده از دانشجومعلمان در سال آخر تحصیل در مقطع کارشناسی است. از طرفی، در سال‌های گذشته، گروه‌هایی نظیر نیروهای نهضت سوادآموزی، معلمان حق‌التدریسی و افرادی که در طرح‌های خرید خدمات آموزشی فعالیت می‌کردند، مطابق با مصوبه سال ۱۳۸۸ مجلس شورای اسلامی و اصلاحات بعدی آن، بدون شرکت در آزمون‌های استخدامی و کنکور فرهنگیان، عموماً در سال‌های ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰ هنگام اجرای ساختار جدید آموزش و پرورش و افزایش یک سال به دوره ابتدایی، به‌عنوان معلم، وارد سیستم آموزشی شده‌اند. به‌همراه این گروه، برخی از دفترداران و نیروهای مشغول به‌کار در بخش اداری و پشتیبانی نیز استخدام و در دوره ابتدایی، مشغول به‌کار شدند. علاوه بر این، گروهی از مربیان شاغل به‌کار در دوره‌های پیش‌دبستان یا مهدکودک نیز با استفاده از یکی از تبصره‌های قوانین و به‌رأی دیوان عدالت اداری توانسته‌اند مجوز استخدام در آموزش و پرورش را کسب نمایند (کبیری، ۱۳۹۸). این وضعیت تا جایی ادامه یافت که شورای عالی انقلاب فرهنگی ماده واحده‌ای تصویب نمود که بر اساس آن، تنها مسیر قانونی برای استخدام رسمی در آموزش و پرورش، تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تعیین گردید؛ به‌طوری‌که مطابق مقررات و ضوابط فعلی، افراد از طریق قبولی در کنکور فرهنگیان و طی نمودن دوره کارشناسی در دانشگاه‌های فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی یا از راه قبولی در آزمون استخدامی و گذراندن دوره‌های کوتاه‌مدت آموزشی در این دانشگاه‌ها (بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰؛ و ماده ۱ اساسنامه دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی) می‌توانند به‌عنوان معلم، به‌کار گرفته شوند. در حال حاضر در ایران، دو مسیر اصلی برای ورود به حرفه معلمی وجود دارد: یکی تربیت رسمی از طریق دانشگاه فرهنگیان و دیگری جذب معلم از طریق ماده ۲۸ اساسنامه این دانشگاه است. مسیر دانشگاه فرهنگیان معمولاً مبتنی بر آموزش‌های نظری و کارورزی ساختاریافته است، در حالی که مهارت‌آموزان ماده ۲۸ اغلب با آموزش‌های کوتاه‌مدت و غیرتخصصی وارد محیط آموزشی می‌شوند. این تفاوت‌های ساختاری، امکان ایجاد فاصله در سطح صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان را به‌وجود آورده است (حجازی، ۱۴۰۱). با در نظر گرفتن این موارد، اهمیت بررسی تفاوت‌های موجود در صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمانی که از این مسیرها جذب شده‌اند، امری اساسی است. در این میان، با توجه به اهمیت به‌کارگیری شایسته‌ترین افراد به‌عنوان معلم در نظام آموزش و پرورش، تأثیر شیوه‌های جذب و تربیت معلم بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و اهمیت توانمندی و حرفه‌ای‌سازی نیروی انسانی، به‌نظر می‌رسد بررسی یافتن مطلوب‌ترین شیوه جذب و تربیت معلم، ضرورتی اساسی است.

پیشینه پژوهش‌های موجود در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مقایسه عملکرد گروه‌های مختلف نومعلمان، نشان‌دهنده نتایج جالب توجهی است. در پژوهشی که توسط افلاکی‌فرد و صالحی‌فارسانی (۱۴۰۳) انجام شد، رابطه بین خودکارآمدی معلمان در مدیریت کلاس و صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها در معلمان ابتدایی شهرستان اردل بررسی شد. نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی

در مدیریت کلاس و مؤلفه‌های مختلف صلاحیت حرفه‌ای، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، خودکارآمدی معلمان، توان پیش‌بینی صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها را دارد. این یافته‌ها بر اهمیت تقویت خودکارآمدی به‌عنوان راهبردی مؤثر برای ارتقای کیفیت حرفه‌ای معلمان تأکید دارند. همچنین سورانی یانچشمه و همکاران (۱۴۰۲) عملکرد حرفه‌ای نومعلمان دانشگاه فرهنگیان را از دیدگاه مدیران و معاونان مدارس ابتدایی اصفهان ارزیابی کردند. نتایج نشان داد عملکرد آن‌ها در مؤلفه‌هایی چون محیط یادگیری، رهبری، تدریس، ارزشیابی، فناوری و مسئولیت‌های قانونی بالاتر از حد متوسط بود، اما تا وضعیت مطلوب فاصله داشت. این یافته‌ها بر لزوم توجه بیشتر به استانداردهای کیفی تدریس در آموزش‌های اولیه تأکید دارد. در پژوهشی دیگر توسط سلگی و همکاران (۱۴۰۲)، مطالعه تطبیقی در زمینه سیاست‌گذاری آموزشی در ایران و ژاپن انجام گرفت. این پژوهش نشان داد که شباهت‌های زیادی بین این دو کشور در پذیرش معلمان از طریق آزمون‌ها وجود دارد، اما تفاوت اصلی در برگزاری دوره‌های عملی برای تمرین معلمی و انجام پژوهش‌های مربوط به آن است. جعفری و رحیمی (۱۴۰۲) نیز در تحقیق خود به بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی با تکیه بر سند تحول بنیادین پرداختند و به این نتیجه رسیدند که برخی صلاحیت‌های مهارتی مانند آموزش قومی، فن‌آموزی، کارآفرینی و خلاقیت در معلمان نمونه وجود نداشت. همچنین، برخی صلاحیت‌ها مانند اثربخشی، تنوع آموزشی، فناوری‌های نوین و ارزشیابی در سطح متوسط و مواردی مانند مدیریت، گسترش عدالت و مشارکت با اولیا در سطح بالایی قرار دارند. پژوهش دیگری توسط صحرایی‌سرمزده و صالحی (۱۴۰۰) می‌باشد که به بررسی تفاوت در خودکارآمدی، تعهد حرفه‌ای و انگیزش معلمی بین نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که تعهد حرفه‌ای و انگیزش معلمی در نومعلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه مقابل بوده است؛ این در حالی است که بین دو گروه از لحاظ خودکارآمدی معلمی، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. همچنین در تحقیقی دیگر توسط عبادی و همکاران (۱۴۰۱)، به مقایسه صلاحیت‌های تدریس مبتنی بر فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) برای آموزش ریاضی پرداخته شد. در این پژوهش، دانشجومعلمان در مؤلفه‌های مختلف نظیر دانش محتوا، دانش پداگوژی، دانش فناوری و خودکارآمدی رایانه‌ای عملکرد بهتری داشتند، در حالی که مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در برخی از مؤلفه‌ها مانند دانش فناوری، عملکرد بالاتری از خود نشان دادند. این نتایج در سطح اطمینان پنج درصد معنی‌دار بود. در پژوهشی که توسط دهقان منشادی و همکاران (۱۳۹۹) انجام شد، عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ مقایسه گردید. نتایج این پژوهش نشان داد که نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان در تمامی مؤلفه‌ها میانگین عملکرد بالاتری دارند و این تفاوت در ۱۴ مؤلفه از ۲۲ مؤلفه، معنی‌دار است.

زاییم‌اوغلو و تورک و همکاران^۱ (۲۰۲۵) در پژوهشی با رویکرد کتاب‌سنجی و با تکیه بر داده‌های پایگاه اسکوپوس^۲، روندهای پژوهشی مرتبط با «شایستگی معلمان» را طی ۲۲ سال گذشته بررسی کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که ایالات متحده، بیشترین سهم را در تولید پژوهش‌های این حوزه دارد و علاقه علمی به موضوع شایستگی معلمان به‌طور مداوم رو به افزایش است و بیشتر آثار در زمینه علوم اجتماعی و به شکل مقاله علمی، منتشر شده‌اند. ژو^۳ (۲۰۲۵) در پژوهشی به بررسی نقش فناوری هوشمند در توسعه حرفه‌ای معلمان و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان پرداخت. این مطالعه مسیر توسعه حرفه‌ای معلمان را در پنج سطح بررسی کرد و کاربرد مدل شناسایی احساسات دانش‌آموزان را به‌عنوان ابزاری برای بهبود بازخورد و تنظیم روش‌های تدریس مطرح نمود. نتایج نشان داد فناوری هوشمند می‌تواند ابعاد مختلف صلاحیت حرفه‌ای معلمان را، به‌ویژه در زمینه توانایی‌های پژوهشی، تدریس و کیفیت حرفه‌ای ارتقا دهد و بر اهمیت بهره‌گیری از فناوری نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید دارد. در پژوهشی دیگر، ژنگ^۴ و همکاران (۲۰۲۴) اثربخشی معلمان آموزش‌دیده در دانشکده‌های تربیت معلم را با معلمان آموزش‌دیده در دانشگاه‌های جامع در یکی از مناطق برتر آموزشی چین مقایسه کردند. نتایج نشان داد که معلمان آموزش‌دیده در دانشکده‌های تربیت معلم، در آزمون‌های مهم دانش‌آموزان حدود ۰/۱ انحراف معیار، عملکرد بهتری داشتند. همچنین این معلمان توانستند روش‌ها و راهبردهای تدریس متنوع‌تری را به کار گیرند. یافته‌های این مطالعه به درک بهتر تأثیر انواع مختلف مسیرهای تربیت معلم بر کیفیت آموزش، کمک می‌کند و می‌تواند در بهبود برنامه‌های آموزشی معلمان، مؤثر باشد. پژوهشی دیگر توسط گونزالس-فرناندز^۵ و همکاران (۲۰۲۴) با هدف ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای و آموزشی معلمان انجام شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان، شایستگی‌های برنامه‌ریزی، ارتباطی، ارزیابی، روش‌شناسی، دیجیتال و راهنمایی را ترجیح می‌دهند؛ در حالی که این ترجیح در بین معلمان ۲۵ تا ۳۰ ساله کمتر بود؛ افراد بالای ۵۵ سال بر اهمیت شایستگی‌های دیجیتال و نوآوری تأکید داشتند. در پژوهش دیگری که شوبرگ^۶ (۲۰۱۸) انجام داد، به ارزیابی شکل‌گیری دانش حرفه‌ای معلمان قبل از خدمت پرداخت. این پژوهش نشان داد که معلمان و پایگاه دانش حرفه‌ای آن‌ها امروزه اهمیت بیشتری یافته است. نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان پیش‌دبستانی سوئدی برای انجام تدریس موضوعی آموزش دیده‌اند و تمرکز بر توانایی‌های برنامه‌ریزی، انجام و ارزیابی آموزش با توجه به نظریه‌های یادگیری و برنامه‌های درسی فعلی است. این یافته‌ها نشان‌دهنده شکاف‌های موجود در آموزش معلمان و لزوم توجه بیشتر به تجزیه و تحلیل انتقادی شرایط تدریس در سیاست‌های آموزشی هستند. دخواناس اولیوا^۷ و همکاران (۲۰۱۶)

1 Zayimoglu Ozturk

2 Scopus

3 Zhou

4 Zheng

5 González-Fernández

6 Sjöberg

7 De-Juanas Oliva

در پژوهش خود در اسپانیا به بررسی صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان برای توسعه صلاحیت‌های کلیدی دانش‌آموزان ابتدایی پرداختند. نتایج نشان داد که صلاحیت‌های اخلاقی، آموزش زبان و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات از مهم‌ترین مؤلفه‌ها هستند. صلاحیت اخلاقی شامل ترویج احترام، کار گروهی، حل مسئله و افزایش انگیزه دانش‌آموزان است. همچنین بر اهمیت آموزش زبان، مهارت‌های ارتباطی، زبان‌های خارجی و به‌کارگیری فناوری در ارتقای آموزش، تأکید شده است.

اگرچه پژوهش‌هایی درباره صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان انجام شده است، اما تاکنون به‌طور مشخص و جامع به مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان جذب‌شده از طریق دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸ در شهر تهران پرداخته نشده است. این خلأ پژوهشی نشان‌دهنده ضرورت انجام مطالعاتی است که با رویکردی مقایسه‌ای، تفاوت‌های هر دو گروه را شناسایی و تحلیل کنند. چنین پژوهشی می‌تواند راهنمایی ارزشمند برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی در بهبود فرآیند جذب، آموزش و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان باشد و به توسعه برنامه‌های تربیت معلم کمک خواهد کرد. همچنین با وجود آن‌که نظام آموزش و پرورش ایران در سال‌های اخیر تلاش کرده است مسیرهای مشخصی برای تربیت و جذب معلمان در نظر گیرد و اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین، بر ضرورت تربیت حرفه‌ای معلمان تأکید دارند، هنوز مشخص نیست که این تفاوت در شیوه جذب، تا چه اندازه بر صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان تأثیر گذاشته است و همچنین چالش‌هایی اساسی درباره اثربخشی این مسیرها و کیفیت حرفه‌ای نومعلم‌انی که از طریق آن‌ها وارد نظام آموزشی می‌شوند، وجود دارد؛ به‌ویژه در دوره ابتدایی، که پایه‌گذار شخصیت، مهارت‌آموزی و رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان است، کیفیت معلم نقش بنیادین در شکل‌گیری مسیر تحصیلی و حتی آینده شغلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. در تعاملات میدانی با نومعلم‌ان دوره ابتدایی در مدارس شهر تهران، پژوهشگر با تفاوت‌هایی در صلاحیت‌های حرفه‌ای میان دو گروه از معلمان، یعنی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ و فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، مواجه شد. این مشاهده، این پرسش را ایجاد کرد که آیا نوع مسیر جذب می‌تواند بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان اثرگذار باشد؟ این دغدغه میدانی و احساس نیاز به تبیین علمی این تفاوت‌ها، انگیزه اصلی انجام این پژوهش را شکل داد. پژوهش حاضر از منظر نوآوری دارای چند ویژگی متمایز است. نخست آنکه تمرکز آن بر دوره ابتدایی است؛ دوره‌ای که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، چراکه در این مقطع پایه‌های سواد، نگرش و شخصیت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. همچنین، این مطالعه به مقایسه دو مسیر جذب معلم در یک شهر واحد با ساختار آموزشی مشابه می‌پردازد، که امکان بررسی دقیق‌تر تفاوت‌های ناشی از شیوه جذب را فراهم می‌سازد. در این پژوهش، دو مسیر اصلی جذب معلمان ابتدایی در ایران که شامل فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است، موضوع تحلیل و بحث‌های جدی قرار گرفته‌اند. مرور ادبیات پژوهش هم نشان داد تاکنون بررسی‌های نظام‌مند و تجربی کافی در زمینه مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان جذب‌شده از این دو مسیر انجام نگرفته است. از این‌رو، خلأ پژوهشی موجود در این زمینه،

ضرورت انجام مطالعه‌ای علمی را دوچندان می‌سازد. بررسی علمی و نتایج حاصل از این تحقیق می‌تواند به مدیران در زمینه سیاست‌های جذب و استخدام کمک کند و زمینه‌ساز اتخاذ تصمیمات آگاهانه‌تر از سوی سیاست‌گذاران برای جذب و آموزش معلمان ابتدایی شود، همچنین می‌تواند راهگشای تصمیم‌گیری‌های کلان درباره فرایند جذب و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای نیروی انسانی آموزش و پرورش باشد. پژوهش حاضر درصدد است با تمرکز بر این مسأله، به مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان دوره ابتدایی، بر اساس شیوه جذب آن‌ها (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸)، پرداخته و به این سؤال پاسخ دهد که آیا بین صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان این دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

فرضیه اصلی پژوهش

بین صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی پژوهش

فرضیه ۱: بین دانش حرفه‌ای (شناختی) نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه ۲: بین مهارت و عمل حرفه‌ای (مهارتی) نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه ۳: بین نگرش و تعهد حرفه‌ای (عاطفی) نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش پژوهش

روش: پژوهش از نوع توصیفی-مقایسه‌ای است و داده‌ها از طریق یک مطالعه پیمایشی با استفاده از پرسشنامه جمع‌آوری شده‌اند.

جامعه و نمونه: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی نومعلمان شاغل در دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از دو مسیر جذب شده‌اند. اولین گروه شامل فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان بود که از طریق کنکور سراسری وارد آموزش و پرورش شده‌اند و گروه دوم نومعلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ بود که از طریق آزمون استخدامی جذب شده‌اند. تعداد نومعلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ در شهر تهران ۶۱۰۶ نفر و تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان

۱۸۳۷ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان (۱۹۷۰) استفاده شد. پس از تعیین حجم نمونه، نسبت‌های هر یک از گروه‌ها در جامعه محاسبه شد. نسبت نومعلم‌ان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ در جامعه تقریباً ۷۷ درصد و نسبت فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان تقریباً ۲۳ درصد بود؛ بنابراین، تعداد نمونه‌ها به‌طور نسبی به این دو گروه تخصیص یافت، به‌طوری که ۸۴ نفر به نومعلم‌ان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری (دانشگاه فرهنگیان) و ۲۸۳ نفر به نومعلم‌ان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ اختصاص یافت. نمونه‌گیری به‌صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انجام شد؛ در این روش، جامعه آماری به دو طبقه نومعلم‌ان جذب‌شده از طریق کنکور سراسری و فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان و همچنین نومعلم‌ان جذب‌شده از طریق آزمون استخدامی (ماده ۲۸) تقسیم شد و نمونه‌ها به نسبت تعداد هر طبقه از جامعه، به‌طور تصادفی انتخاب شدند. همچنین، نمونه‌گیری به‌گونه‌ای انجام شد که تمامی مناطق ۱۹ گانه شهر تهران مورد پوشش قرار گرفتند. به این ترتیب، نمونه‌های مورد نظر، تمامی مناطق ۱۹ گانه شهر تهران را پوشش دادند تا این اطمینان حاصل شود که داده‌های جمع‌آوری‌شده، نمایانگر تنوع جغرافیایی و فرهنگی موجود در شهر تهران هستند.

ابزار: برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ای استفاده شد که صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان را در سه بعد دانش حرفه‌ای (شناختی)، مهارت و عمل حرفه‌ای (مهارتی) و نگرش و تعهد حرفه‌ای (عاطفی) ارزیابی می‌کند. پرسشنامه به‌صورت طیف پنج گزینه‌ای لیکرت طراحی شد و گزینه‌ها از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» متغیر بودند. این پرسشنامه توسط رفیعی (۱۴۰۳) تدوین شده و مؤلفه‌های آن، برگرفته از پژوهش هانتلی (۲۰۰۸) بود. پرسشنامه شامل ۶۸ سؤال بود که در سه بخش مختلف تقسیم‌بندی شد. بخش اول مربوط به دانش حرفه‌ای (شناختی) و شامل ۲۰ سؤال بود؛ بخش دوم مربوط به مهارت و عمل حرفه‌ای (مهارتی) و شامل ۲۵ سؤال بود؛ و بخش سوم مربوط به نگرش و تعهد حرفه‌ای (عاطفی) و شامل ۲۳ سؤال بود. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت شامل خیلی کم (نمره ۱)، کم (نمره ۲)، متوسط (نمره ۳)، زیاد (نمره ۴) و خیلی زیاد (نمره ۵) بود.

روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه با استفاده از نظر استاد راهنما، استاد مشاور و هفت نفر از اساتید حوزه علوم تربیتی و سنجش و اندازه‌گیری، بررسی شد. برای بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد (با استفاده از نرم‌افزار Amos 24). شاخص‌های برازش مدل نظیر PNFI و PCFI مقادیر بالاتر از ۰/۵ را نشان دادند و شاخص RMSEA در حدود ۰/۰۵ گزارش شده است. همچنین، بارهای عاملی گویه‌ها در سطح مطلوب، بوده‌اند. برای سنجش پایایی ابزار پژوهش، پرسشنامه به‌صورت مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از جامعه هدف، اجرا شد؛ سپس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، میزان پایایی متغیر اصلی یعنی صلاحیت‌های حرفه‌ای برابر با ۰/۸۹ به‌دست آمد. ضرایب پایایی برای مؤلفه‌های دانش حرفه‌ای ۰/۷۶، مهارت و عمل حرفه‌ای ۰/۷۸ و نگرش و تعهد حرفه‌ای ۰/۸۴ گزارش

شد. این مقادیر نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار هستند و تأیید می‌کنند که پرسشنامه برای بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان در این پژوهش، قابل استفاده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. ابتدا نرمال بودن توزیع بررسی شد. در تحلیل توصیفی از میانگین، انحراف معیار و فراوانی استفاده گردید و برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون t تک‌نمونه‌ای و t مستقل بهره گرفته شد. تمامی تحلیل‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام گرفت.

یافته‌ها

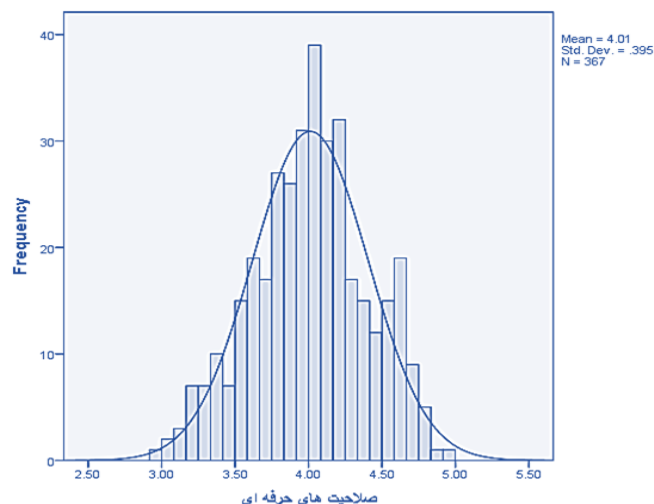
از آن‌جا که یکی از شروط استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک، نرمال بودن توزیع داده‌هاست، برای بررسی این پیش‌فرض از شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شد. هدف از این تحلیل، اطمینان از برخورداری داده‌ها از توزیع نرمال و در نتیجه مناسب بودن آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها بوده است.

جدول (۱). نتیجه شاخص‌های چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	تعداد نمونه	چولگی		نسبت چولگی به خطای استاندارد		کشیدگی		نسبت کشیدگی به خطای استاندارد	
		آماره	خطای استاندارد	خطای استاندارد	نسبت	آماره	خطای استاندارد	خطای استاندارد	نسبت
صلاحیت‌های حرفه‌ای	۳۶۷	-۰/۱۵۷	۰/۱۲۷	-۱/۲۳۶	-۰/۳۳۸	۰/۲۵۴	-۱/۳۳۰		
دانش حرفه‌ای (شناختی)	۳۶۷	-۰/۱۴۳	۰/۱۲۷	-۱/۱۲۵	-۰/۴۹۷	۰/۲۵۴	-۱/۹۵۶		
مهارت و عمل حرفه‌ای (مهارتی)	۳۶۷	-۰/۲۳۵	۰/۱۲۷	-۱/۸۵۰	-۰/۵۰۲	۰/۲۵۴	-۱/۹۷۶		
نگرش و تعهد حرفه‌ای (عاطفی)	۳۶۷	-۰/۲۴۶	۰/۱۲۷	-۱/۹۳۷	-۰/۴۴۳	۰/۲۵۴	-۱/۷۴۰		

با توجه به نتایج شاخص‌های چولگی و کشیدگی ارائه‌شده در جدول (۱)، می‌توان اظهار داشت که متغیر اصلی پژوهش یعنی «صلاحیت‌های حرفه‌ای» و مؤلفه‌های آن شامل دانش حرفه‌ای (شناختی)، مهارت و عمل حرفه‌ای (مهارتی) و نگرش و تعهد حرفه‌ای (عاطفی) از توزیع نرمال و متقارن برخوردارند؛ زیرا نسبت چولگی به خطای استاندارد و نسبت کشیدگی به خطای استاندارد برای هر یک از متغیرها در بازه (۲- تا ۲) قرار گرفته‌اند؛ بنابراین، استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش، مناسب و قابل قبول است.

^۱. Parametric statistical tests



نمودار (۱). توزیع فراوانی میزان صلاحیت های حرفه ای نو معلمان دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران به همراه منحنی توزیع نرمال

فرضیه اصلی: بین صلاحیت های حرفه ای نو معلمان جذب شده دوره ابتدایی دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان با نو معلمان دوره ابتدایی جذب شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول (۲). مقایسه صلاحیت های حرفه ای نو معلمان دوره ابتدایی بر اساس نوع جذب (دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت آموزان ماده ۲۸) در شهر تهران با استفاده از آزمون t برای گروه های مستقل

شاخص متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار F	سطح معنی داری	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
صلاحیت های دانشگاه فرهنگیان	دانش آموخته	۸۴	۴/۳۵	۰/۳۶	۰/۴۵۹	۰/۴۹۸	۱۰/۳۲	۳۶۵	**۰/۰۰۰۱
	مهارت آموزان ماده ۲۸	۲۸۳	۳/۹۱	۰/۳۴					

** در سطح ۰/۰۱ معنی دار است.

* در سطح ۰/۰۵ معنی دار است.

نتایج جدول (۲) نشان داد بر اساس آزمون لون، فرض همگنی واریانس ها برقرار است. بنابر نتایج آزمون t برای گروه های مستقل، میانگین میزان صلاحیت های حرفه ای نو معلمان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان ۴/۳۵ با انحراف معیار ۰/۳۶ و میانگین صلاحیت های حرفه ای نو معلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی ماده ۲۸، ۳/۹۱ با انحراف معیار ۰/۳۴ به دست آمده است که با توجه به t محاسبه شده، این تفاوت ها در سطح ۰/۰۱ معنی دار است، زیرا ($p < ۰/۰۱$). بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان

می‌توان گفت که بین صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با نومعلمان دوره ابتدایی جذب شده آزمون استخدامی ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان، بیشتر است.

فرضیه‌های فرعی

فرضیه ۱: بین دانش حرفه‌ای (شناختی) نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۳). مقایسه دانش حرفه‌ای نومعلمان دوره ابتدایی بر اساس نوع جذب (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸) در شهر تهران با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل

شاخص متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون لون	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
دانش حرفه‌ای	دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان	۸۴	۴/۲۴	۰/۶۱	۳/۵۴۹	۸/۷۲	۰/۰۰۱
	آزمون استخدامی ماده ۲۸	۲۸۳	۳/۶۹	۰/۴۶			

* در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است. ** در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

نتایج جدول (۳) نشان داد بر اساس آزمون لون، فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. میانگین دانش حرفه‌ای نومعلمان دانشگاه فرهنگیان (۴/۲۴) و بیشتر از نومعلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ (۳/۶۹) است؛ این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است؛ زیرا ($p < ۰/۰۱$) است. به این ترتیب با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت بین دانش حرفه‌ای این دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه ۲: بین مهارت و عمل حرفه‌ای (مهارتی) نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با نومعلمان جذب شده دوره ابتدایی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۴). مقایسه مهارت و عمل حرفه‌ای نومعلمان دوره ابتدایی بر اساس نوع جذب (دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸) در شهر تهران با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل

شاخص متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون لون	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
مهارت و عمل حرفه‌ای	دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان	۸۴	۴/۴۰	۰/۴۴	۱/۱۱۲	۹/۴۸۶	۰/۰۰۱
	آزمون استخدامی ماده ۲۸	۲۸۳	۳/۸۴	۰/۴۸			

* در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است. ** در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

نتایج جدول (۴) نشان داد بر اساس آزمون لون، فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. میانگین مهارت و عمل حرفه‌ای نومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان ۴/۴۰ با انحراف معیار ۰/۴۴ و نومعلم‌ان ماده ۲۸ مقدار ۳/۸۴ با انحراف معیار ۰/۴۸ به دست آمده که این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است ($p < 0/01$). بنابراین با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت بین مهارت و عمل حرفه‌ای این دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه ۳: بین نگرش و تعهد حرفه‌ای (عاطفی) نومعلم‌ان جذب شده دوره ابتدایی دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان با نومعلم‌ان جذب شده دوره ابتدایی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۵). مقایسه نگرش و تعهد حرفه‌ای نومعلم‌ان دوره ابتدایی بر اساس نوع جذب (دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸) در شهر تهران با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل

شاخص متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون لون			سطح معنی‌داری
					مقدار F	سطح معنی‌داری	مقدار t	
نگرش و تعهد حرفه‌ای	دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان	۸۴	۴/۴۱	۰/۴۳	۲/۰۷۵	۰/۱۵۱	۴/۸۱	۳۶۵
	آزمون استخدامی ماده ۲۸	۲۸۳	۴/۱۸	۰/۳۷				۰/۰۰۱

** در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

* در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.

نتایج جدول (۵) نشان داد بر اساس آزمون لون، فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. میانگین نگرش و تعهد حرفه‌ای نومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان ۴/۴۱ با انحراف معیار ۰/۴۳ و نومعلم‌ان ماده ۲۸ مقدار ۴/۱۸ با انحراف معیار ۰/۳۷ به دست آمده که این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است ($p < 0/01$)؛ بنابراین با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت بین نگرش و تعهد حرفه‌ای این دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان دوره ابتدایی شهر تهران در دو گروه دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که تفاوت معنی‌داری در صلاحیت‌های حرفه‌ای این دو گروه وجود دارد؛ به‌طوری که نومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان در تمامی ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای، برتری قابل توجهی نسبت به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ داشتند. نتایج بررسی فرضیه اصلی پژوهش نشان داد بین صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان جذب شده دوره ابتدایی دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان با نومعلم‌ان دوره ابتدایی جذب شده آزمون استخدامی ماده ۲۸ در آموزش و پرورش شهر تهران، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در بررسی فرضیه‌های فرعی، نتایج بررسی فرضیه اول پژوهش نشان داد بین دانش حرفه‌ای این دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود

دارد. نتایج بررسی فرضیه دوم پژوهش نشان داد بین مهارت و عمل حرفه‌ای این دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج بررسی فرضیه سوم پژوهش نشان داد بین نگرش و تعهد حرفه‌ای این دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج نشان داد در همه موارد، گروه دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان در سطح بالاتری از صلاحیت‌های حرفه‌ای قرار دارند.

نتایج این یافته‌ها با مطالعات پیشین، همسو است. دهقان‌منشادی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که نومعلمان دانشگاه فرهنگیان در تمامی مؤلفه‌های عملکرد حرفه‌ای، عملکرد مطلوب‌تری نسبت به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دارند. آن‌ها به‌ویژه بر تفاوت‌های معنی‌دار در مهارت‌های تدریس، تسلط بر محتوای درسی و تعامل با دانش‌آموزان تأکید داشتند. در پژوهش دیگری عبادی و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای بر مبنای استفاده از فناوری‌های آموزشی در تدریس ریاضی، نشان دادند که صلاحیت‌های فناورانه نومعلمان دانشگاه فرهنگیان به‌مراتب بالاتر از گروه مهارت‌آموز ماده ۲۸ است. در این پژوهش اشاره شده است که آموزش منسجم‌تر، تجربه‌های میدانی و آشنایی با ابزارهای فناورانه در طول تحصیل در دانشگاه فرهنگیان، زمینه‌ساز این برتری شده است. همچنین جعفری و رحیمی (۱۴۰۲) در مطالعه‌ای مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تأکید کردند که توسعه حرفه‌ای معلمان باید مبتنی بر شایستگی، تداوم و تجربه آموزشی باشد؛ نکاتی که به‌وضوح در تربیت معلم از مسیر دانشگاه فرهنگیان رعایت می‌شود، اما در دوره‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ کمتر به آن توجه می‌شود. به این ترتیب، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند دانشجومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان، به دلیل تجربه‌های نظام‌مند کارورزی و آموزش‌های تلفیقی، از سطح بالاتری از شایستگی‌های حرفه‌ای برخوردارند. این در حالی است که ضعف در آمادگی مهارتی و تجربی، از جمله چالش‌های اصلی در مسیر جذب معلمان از طریق ماده ۲۸ گزارش شده است (طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران، ۱۳۹۶).

در تبیین این موضوع می‌توان گفت در بعد دانش حرفه‌ای (شناختی)، آموزش‌های منظم و سیستماتیک موجب تسلط بیشتر آن‌ها بر محتوای درسی و مفاهیم آموزشی شده است. در بعد مهارت و عمل حرفه‌ای (مهارتی)، تجربه‌های کارورزی و تمرین عملی در محیط واقعی مدرسه، توانایی‌های تدریس و مدیریت کلاس را تقویت کرده است. همچنین، در بعد نگرش و تعهد حرفه‌ای (عاطفی)، شرکت در فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی مرتبط با حرفه معلمی و تمرکز ویژه بر جنبه‌های عاطفی و انگیزشی، باعث شده است این گروه در این بعد عملکرد بالاتری نسبت به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ داشته باشند.

این یافته‌ها به‌طور مستقیم تأیید می‌کنند که نوع مسیر جذب معلم، نقش مهمی در شکل‌گیری و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای دارد؛ از این رو، تأکید بر بهبود دوره‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ و تقویت تجارب آموزشی عملی می‌تواند به کاهش فاصله کیفی بین این دو گروه کمک کند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که مسیر ورود به حرفه معلمی، به‌ویژه بهره‌مندی از دوره‌های آموزشی

هدفمند، نظام‌مند و مبتنی بر نیازهای حرفه‌ای معلمان، نقش اساسی در شکل‌گیری صلاحیت‌های حرفه‌ای ایفا می‌کند. سطح بالاتر صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان، مؤید تأثیر مثبت فرایند تربیت طولی، همه‌جانبه و مبتنی بر تجربه‌های میدانی است که می‌تواند زمینه‌ساز رشد عمیق‌تر صلاحیت‌های حرفه‌ای باشد. این یافته، نه تنها بر ضرورت بازنگری و ارتقای محتوای دوره‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ تأکید دارد، بلکه لزوم تدوین سیاست‌های بلندمدت و پایدار در حوزه تربیت معلم را با تکیه بر رویکردهای علمی، نیازمحور و مبتنی بر عمل حرفه‌ای یادآور می‌شود. به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش بر ضرورت بازنگری در شیوه‌های مختلف جذب معلم و توجه بیشتر به کیفیت تربیت حرفه‌ای آنها در نظام آموزش و پرورش، تأکید دارند.

پژوهش حاضر با وجود تلاش برای رعایت اصول علمی، با محدودیت‌هایی نیز همراه بود. نخست آنکه جامعه آماری تنها به نومعلم‌ان دوره ابتدایی در شهر تهران محدود شده بوده، بنابراین تعمیم نتایج به سایر مناطق کشور باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، این پژوهش صرفاً به مقایسه دو مسیر جذب معلم (دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸) پرداخته و سایر مسیرهای ورود به حرفه معلمی را دربر نگرفته است. افزون بر این، برخی عوامل فردی و محیطی مؤثر بر صلاحیت‌های حرفه‌ای، نظیر حمایت‌های مدرسه، منابع آموزشی، شرایط کاری و ویژگی‌های فرهنگی مدارس، در مدل تحلیلی پژوهش لحاظ نشده‌اند؛ این موارد، عواملی هستند که می‌توانند در مطالعات آتی بررسی شوند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش، می‌توان پیشنهادهایی کاربردی برای سیاست‌گذاران و مدیران نظام آموزشی ارائه کرد. نخست آنکه بازنگری در طراحی و اجرای دوره‌های مهارت‌آموزی ماده ۲۸ ضروری به نظر می‌رسد، به‌گونه‌ای که این دوره‌ها فرصت‌های بیشتری برای آموزش عملی، کارورزی در محیط‌های واقعی آموزشی، و تعامل مستمر با اساتید مجرب فراهم آورند. همچنین، با توجه به نقش کلیدی دانشگاه فرهنگیان در تربیت تخصصی معلمان، اولویت‌بخشی به جذب معلمان از این مسیر می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزشی منجر شود. در کنار این موارد، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های بازآموزی و ارتقای حرفه‌ای ویژه مهارت‌آموزان ماده ۲۸ طراحی و اجرا گردد تا زمینه تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای این گروه از معلمان فراهم شود. نهایتاً انجام پژوهش‌های تکمیلی در دیگر استان‌ها و در دوره‌های تحصیلی مختلف می‌تواند به درک دقیق‌تر و جامع‌تری از تفاوت‌های موجود و زمینه‌سازی برای تصمیم‌گیری‌های مؤثرتر در سیاست‌گذاری‌های تربیت معلم کمک کند.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول (کیمیا محمدی کاشانی) در رشته مدیریت آموزشی از دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی می‌باشد. سرکار خانم دکتر فخرالسادات نصیری ولیک‌بنی، به عنوان استاد راهنما و جناب آقای دکتر مهدی نویدادهم، به عنوان استاد مشاور در این پژوهش، مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدینوسیله مراتب سپاس و قدردانی خود را نسبت به استاد راهنمای محترم سرکار خانم دکتر فخرالسادات نصیری ولیک‌بنی، استاد مشاور ارجمند جناب آقای دکتر مهدی نویدادهم و استاد بزرگوار جناب آقای دکتر علی‌اصغر فانی که در طول این مسیر با راهنمایی‌ها و حمایت‌های ارزشمند خود نقش بسزایی در پیشبرد این پژوهش ایفا نمودند، ابراز می‌دارم.

تعارض منافع

موضوع این پژوهش مورد تأیید پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش قرار گرفته است. حمایت مالی یا منابع مالی در حال حاضر دریافت نشده است و هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- افلاکی‌فرد، حسین؛ و صالحی‌فارسانی، سحر. (۱۴۰۳). پیش‌بینی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان براساس خودکارآمدی معلم در مدیریت کلاس. *انگاره‌های نو در تحقیقات آموزشی*، ۳(۲)، ۱-۱۱.
- جعفری، مژگان؛ و رحیمی، لیلا. (۱۴۰۲). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلمان مقطع ابتدایی با تکیه بر سند تحول بنیادین. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۵(۴۶)، ۲۱۴-۲۰۱.
- حجازی، اسد. (۱۴۰۱). کارورزی در برنامه آموزش مهارت‌آموزان طرح استخدامی ماده ۲۸ آموزش و پرورش؛ چالش‌ها و راهبردها. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۷(۴)، ۹۳-۱۰۶.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (سند مشهود مقدس)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

- دهقان منشادی، منصور؛ قادری مقدم، محمدابراهیم؛ و ساکی، رضا. (۱۳۹۹). بررسی و مقایسه عملکرد نومعلمان پذیرفته شده در آزمون استخدامی ماده ۲۸ دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی. *فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۲)، ۴۱۹-۴۴۸.
- رستم زاده، فرشید؛ برازش، محمدعلی؛ غفاری، حبیبه؛ و حنیفی، وحید. (۱۴۰۳). نقش سند تحول بنیادین در ارتقای صلاحیت های حرفه ای مدیران مدارس دولتی دوره ابتدایی با رویکرد فراترکیب. *تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، ۵(۲۲)، ۴۳۳-۴۴۴.
- رضوی، سید محمدحسین؛ شعبانی بهار، غلامرضا؛ و سجادی، سید احمد. (۱۳۹۰). تحلیل عوامل تأثیرگذار در کیفیت بخشی درس تربیت بدنی در دوره راهنمایی تحصیلی. *پژوهش نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، ۷(۱۴)، ۱۰۳-۱۱۳.
- رفیعی افوسی، حمید؛ نویدادهم، مهدی؛ و ساکی، رضا. (۱۴۰۳). مقایسه شایستگی های نومعلمان پذیرفته شده از طریق دوره های ۴ ساله و ماده ۲۸ اسانامه دانشگاه فرهنگیان از منظر مدیران مدارس استان اصفهان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۲)، ۴۱۹-۴۴۸.
- روؤف، علی. (۱۳۷۹). *جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم*. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلگی، محمدرضا؛ سلگی، محمدجواد؛ و سلطانی، عاطفه. (۱۴۰۲). مطالعه تطبیقی سیاست گذاری آموزشی در زمینه عوامل و شیوه های جذب و انتخاب معلم در ایران و ژاپن. *مطالعات تطبیقی تربیت معلم*، ۲(۱)، ۱۶۷-۱۸۳.
- سورانی یان چشمه، آمنه؛ کلباسی، افسانه؛ و میرهادی، سیدمهدی. (۱۴۰۲). ارزیابی عملکرد حرفه ای دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران و معاونین مدارس ابتدایی استان اصفهان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۷(۷۰)، ۲۶۵-۳۰۲.
- شفیع زاده، حمید؛ سلیمانی، نادر؛ و شورایی، مریم. (۱۳۹۳). بررسی وضعیت موجود صلاحیت های حرفه ای معلمان مقطع ابتدایی شهرستان گرمسار. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۸(۱)، ۹۸-۸۳.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). *سند نقشه جامع علمی کشور*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صحرائی سرمرزده، فاطمه؛ و صالحی، منیره. (۱۴۰۰). مقایسه خودکارآمدی، تعهد حرفه ای و انگیزش نومعلمان با توجه به شیوه جذب (دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان و مهارت آموزان ماده ۲۸). *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۷(۱۱)، ۹۳-۱۱۴.
- طهماسب زاده شیخلار، داود؛ اسمی، کرامت؛ حسین نژاد، اکرم؛ و قلی پور، سمیرا. (۱۳۹۶). میزان برخورداری دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از مؤلفه های شایستگی حرفه ای معلمان. *فصلنامه توسعه حرفه ای معلم*، ۲(۳)، ۱-۲۰.

عبادی، موسی؛ سراجی، فرهاد؛ و بختیاری، ابوالفضل. (۱۴۰۱). صلاحیت‌های تدریس مبتنی بر فاوا برای آموزش ریاضی: مقایسه دانشجو-معلمان با مهارت‌آموزان ماده ۲۸. *فصلنامه علمی و پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۸(۴)، ۲۹-۴۸.

قربانخانی، مهدی؛ صالحی، کیوان؛ خدایی، ابراهیم؛ مقدم‌زاده، علی؛ و دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۲). توسعه چارچوب ارزیابی شایستگی‌ها در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸(۴)، ۳-۲۱.

کبیری، مسعود. (۱۳۹۸). مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلمان دوره ابتدایی بر اساس یادگیری دانش‌آموزان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۶۹)، ۳۷-۶۰.

کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۴)، ۱۵۱-۱۶۶.

منصوری، سیروس. (۱۳۸۹). بررسی میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره متوسطه استان مازندران بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌ی درسی*، ۱۱(۱)، ۵-۲۶.

نظری، شهرام؛ حلاجی، محسن؛ و زرین‌پر، علیرضا. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی معلمان تربیت بدنی جذب‌شده از طریق آزمون‌های استخدامی و معلمان تعهد دبیری مدارس مناطق جنوب شهر تهران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۴(۴)، ۱۳۷-۱۵۱.

وزارت آموزش و پرورش، و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۰). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان: مصوبه جلسه ۷۰۴ مورخ ۶/۱۰/۱۳۹۰ شورای عالی انقلاب فرهنگی*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, London and New Dehli: Sage.

Chen, W., Zhu, W., Mason, S., Hammond-Bennett, A., & Colombo-Dougovito, A. (2016). Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. *Journal of Sport and Health Science*, 5(2), 231-238.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

De-Juanas Oliva, Á., Martín del Pozo, R., & Pesquero Franco, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: Teacher assessments. *Teacher Development*, 20(1), 123-145.

- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125–145.
- Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610.
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29–33.
- Maleki, A. (2018). *The ARZESH competency model: Appraisal & development manager's competency model*. LAP Lambert Academic Publishing.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- OECD. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. OECD Publishing.
- Sjoberg, L. (2018). The shaping of pre-service teachers' professional knowledge base through assessments. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 604–619.
- University of Nebraska-Lincoln, Business & Finance Human Resources. (2018). *The definition of competencies and their application at NU*. Retrieved from <https://hr.unl.edu/compensation/nuvalues/corecompetencies.shtml>
- Zayimoglu Ozturk, F., Kopish, M., & Ozturk, T. (2025). The ongoing trend in teacher Competence: A bibliometric analysis of Scopus. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 11(1), 166-189.
- Zheng, Q., Xie, X., Ye, X., & Wei, Y. (2024). Do teachers' colleges prepare more effective teachers? Evidence from a top school district in China. *China Economic Review*, 87, 102225.
- Zhou, L. (2025). Professional development paths and teacher competence enhancement of vocational school teachers under the integration of intelligent technology. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 10(1), 1–22.