

Investigation and Comparing the Performance of New Bachelor Graduate Teachers and Trainee of Madde 28 of Farhangian University

Mansoor Dehghan Manshadi¹, Mohammad Ibrahim Ghaderimoghaddam^{2*}, Reza Saki³

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Ph.D. in Philosophy of Education, Lecturer at Farhangian University, Tehran, Iran

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran, Iran

(Received: July 14, 2020; Accepted: December 7, 2020)

Abstract

Paying attention to the evaluation as one of the components of teacher training sub-system requires that the performance of Farhangian University, be evaluated based on the standards at national level. The aim of this study was to compare the performance of new bachelor graduate teachers and trainee of Madde 28 in Farhangian University based on Danielson teaching evaluation framework. It has four domains of planning and preparation, classroom environment, training and professional responsibilities that was done by causal-comparative method. The statistical population was 46851 of new bachelor graduate teachers and 14,467 of trainee of Madde 28 in country and the sample size was 380 people from each group. The sampling method was multi-stage cluster random sampling. Data collection tools were checklist of class observation and studying educational portfolio. Data were analyzed by variance analysis. The results showed new bachelor graduate teachers of Farhangian University had higher average in all 22 components of the four domains of performance than the new teachers of Madde 28 and in 14 components, the difference was significant.

Keywords: Expected performance, Farhangian University, New teacher, Trainee of Madde 28.

* **Corresponding Author, Email:** ghaderi@rihu.ac.ir

بررسی و مقایسه عملکرد نومعلمان دانش آموخته کارشناسی پیوسته و

مهارت آموز ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان

منصور دهقان منشادی^۱، محمدابراهیم قادری مقدم^{۲*}، رضا ساسی^۳

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

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

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۲۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۷)

چکیده

توجه به ارزشیابی به عنوان یکی از مؤلفه‌های زیرنظام تربیت معلم، ایجاب می‌کند عملکرد دانشگاه فرهنگیان، بر اساس استانداردها در سطح ملی ارزیابی شود. هدف این پژوهش، مقایسه عملکرد نومعلمان دانش آموخته کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان بر اساس ملاک‌های مورد انتظار مبتنی بر چارچوب ارزشیابی آموزش دنیلسون با چهار دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای بود که با روش علی-مقایسه‌ای انجام شد. جامعه آماری شامل ۴۶۸۵۱ نفر از نومعلمان دانش آموخته کارشناسی پیوسته و ۱۴۴۶۷ نفر مهارت‌آموز ماده ۲۸ کشور و حجم نمونه، ۳۸۰ نفر از هر گروه بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، بازبینی مشاهده کلاسی و بررسی کارپوشه آموزشی بود. داده‌ها، با روش تحلیل واریانس تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد نومعلمان دانش آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان از نومعلمان ماده ۲۸، در همه ۲۲ مؤلفه از چهار دامنه عملکرد، میانگین بیشتری داشتند که در ۱۴ مؤلفه، تفاوت معنادار بود.

واژگان کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، عملکرد مورد انتظار، مهارت‌آموز ماده ۲۸، نومعلم.

مقدمه

تا کنون دو رویکرد در زمینه ساختار تربیت معلم و روش‌های تأمین معلم در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تربیت معلم وزارت آموزش و پرورش وجود داشته است: رویکرد اول، به دلیل گسترش دانشگاه‌ها و افزایش فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های کشور و تصویب به‌کارگیری معلمان دارای درجه لیسانس در هیئت دولت و قانون مدیریت خدمات کشوری در سال ۱۳۸۶ باید آموزگاران و دبیران مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی وزارت آموزش و پرورش از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های کشور با گذراندن دوره‌های یک‌ساله یا دوساله مهارت‌های تعلیم و تربیت، تأمین شوند. مراکز تربیت معلم دوساله، چهارساله، دانشسراهای تربیت معلم و شبانه‌روزی این مراکز تعطیل شود. رویکرد دوم، معلمی امری است حرفه‌ای و تخصصی و معلمان باید دارای صلاحیت‌های عمومی (اخلاقی، مذهبی، روانی و جسمانی) و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی باشند. این نوع از معلمان باید در مراکز تربیت معلم زیر نظر وزارت آموزش و پرورش تربیت شوند و این وزارتخانه در انتخاب و تربیت آنان نقش اساسی داشته باشد. آنان باید بر اساس ضوابط و نیازهای شهر و روستا به استخدام آیند. چالش برآمده از این دو رویکرد و غلبه رویکرد اول موجب شده است از سال ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۷، مراکز تربیت معلم دوساله و چهارساله، تعطیل شوند یا تعداد مراکز تربیت معلم دوساله محدود شود و عده قابل ملاحظه‌ای از معلمان مورد نیاز این وزارتخانه از طریق سربازمعلم و استخدام معلمان حق‌التدریسی و شرکتی تأمین شود (صافی، ۱۳۸۷، ص ۱۹۲).

توجه به مؤلفه ارزشیابی به عنوان یکی از مؤلفه‌های زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، ایجاب می‌کند عملکرد دانشگاه فرهنگیان که مسئولیت تربیت منابع انسانی آموزش و پرورش را بر عهده دارد و عناصر سازمانی آن از درونداد، فرایند، محصول، برونداد و به‌ویژه پیامد آن، به‌صورت مستمر و بر اساس استانداردها در سطح ملی ارزیابی می‌شود و بر اساس نتایج ارزشیابی، داده‌ها و بازخوردهای لازم برای باز مهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم، فراهم شود. در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، دو شیوه برای جذب و تربیت دانشجومعلم و مهارت‌آموز، بیان شده است: در ماده (۲۰) پذیرش دانشجو برای دانشگاه فرهنگیان با مجوز وزارت

علوم، از بین پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری انجام می‌شود؛ ذیل ماده (۲۸) آمده است: «تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن‌ها از طریق دانشگاه فرهنگیان وجود ندارد، مطابق ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی در دانشگاه بلامانع است.» (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰، ص ۲۵). چالش برآمده از این دو رویکرد، با توجه به ماده (۹) قانون تعیین تکلیف استخدامی معلمان برنامه پنجم توسعه و ماده (۶۳) برنامه ششم توسعه، مبنی بر جذب و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در مراکز تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی و شرایط یادشده در ماده ۲۸، از لحاظ جذب و آماده‌سازی معلم و تأمین منابع انسانی تا حدی برطرف شده است، اما از آنجا که نمی‌دانیم معلمان جذب‌شده با کدام رویکرد، عملکرد بهتری دارند؟ این مسئله همچنان وجود دارد که دوره کوتاه‌مدت مهارت‌آموزی ماده ۲۸ در مقایسه با آموزش چهارساله کارشناسی، چه تفاوتی در عملکرد نومعلمان ایجاد خواهد کرد؟ بررسی عملکرد نومعلمان جذب‌شده دو رویکرد و زمینه‌های تفاوت و شناخت نقاط قوت و ضعف عملکرد آن‌ها، اطلاعات و بازخوردهای لازم را برای بازمهندسی و اصلاح عناصر برنامه درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان و بازناندیشی شیوه‌های جذب معلم در آموزش و پرورش فراهم می‌کند. انصاری (۱۳۹۵) در پژوهشی برای پاسخ به این پرسش که «عناوین و ترتیب اولویت راهبردها، سیاست‌ها و اقدام‌های مرتبط با پیاده‌سازی سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی در آموزش و پرورش از نظر خبرگان، صاحب‌نظران و متصدیان کدام‌اند؟» به این نتیجه رسید که افزایش کارایی و بهره‌وری در تولید و ارائه خدمات آموزشی و به تبع آن بهبود وضعیت برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی به منظور ارتقای سطح کارایی، اثربخشی و بهره‌وری از راهبردها و سیاست‌های اولویت‌دار انتخاب‌شده کارشناسان اقتصادی برای آموزش و پرورش است. از آنجا که برای مهارت‌آموزی معلمان مشمول ماده ۲۸ زمان و هزینه کمتری در دانشگاه فرهنگیان صرف می‌شود و از هزینه فرصت از دست‌رفته آنان در رشته مرتبط استفاده می‌شود و در مقابل برای معلمان فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی پیوسته، زمان و هزینه بیشتری در دانشگاه فرهنگیان صرف می‌شود و با اعمال سنوات سوابق تحصیلی این گروه در سابقه خدمت، هزینه

فرصت ازدست‌رفته‌ای به بودجه دولت تحمیل می‌شود؛ بنابراین، بر اساس اقتصاد مقاومتی بررسی عملکرد نومعلمان جذب‌شده اهمیت زیادی در محاسبات هزینه - فایده کمی و کیفی، دو شیوه جذب معلمان و ارتقای سطح کارایی، اثربخشی و بهره‌وری تربیت معلم دارد و انتخاب رویکرد جذب مقرون‌به‌صرفه کمی و کیفی دارد. این مسئله بررسی و مقایسه عملکرد نومعلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸ و دوره چهارساله کارشناسی پیوسته بر اساس نیاز و ضرورت، یکی از اولویت‌های پژوهشی دانشگاه فرهنگیان سال‌های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ بود که در قالب طرح پژوهشی کشوری واکاوی شد.

معلم با صفر تا سه سال سابقه، نومعلم تعریف شده است. این تعریف همچنین، در مطالعه‌ای که بر روی «معلمین تازه‌کار» که در استرالیا انجام می‌شود، پشتیبانی می‌شود. در این مطالعه، محققان، معلمان «تازه‌کار» را به‌عنوان معلمی با یک تا سه سال تجربه تعریف کرده‌اند (فونتانیلا، ۲۰۱۵، ص ۱۳). این معلمان در انجام وظایف شغلی بر اساس دانش و مهارت‌های آموخته‌شده دوره آموزشی قبل از خدمت عمل می‌کنند و هنوز تجربه و تبحر کافی برای برخورد با موقعیت‌های جدید ندارند. این معلمان با وجودی که دوره آماده‌سازی را طی کرده‌اند، به راهنمایی و حمایت اساتید و معلمان مجرب برای یادگیری حرفه خود، نیاز دارند (درزا، ۲۰۱۶، ص ۸). در این پژوهش منظور از نومعلم، معلمی است که زیر سه سال سابقه تدریس دارد. بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان «تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن از طریق دانشگاه فرهنگیان وجود ندارد، مطابق ضوابط و مقررات وزارت آموزش و پرورش از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور و حوزه‌های علمیه، مشروط به گذراندن دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی در دانشگاه بلامانع می‌باشد.» (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰، ص ۲۵). فارغ‌التحصیلان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه‌های کشور که داوطلب شغل معلمی هستند؛ با داشتن شرایط و انطباق رشته تحصیلی خود با نیازهای اعلام‌شده وزارت آموزش و پرورش و پس از شرکت در آزمون و اعلام نتایج سه برابر ظرفیت و قبولی نهایی در مصاحبه و گزینش، به دوره آموزش مهارت یک‌ساله راه یافته و با گذراندن دروس دوره و موفقیت در ارزشیابی پایانی، گواهی صلاحیت حرفه‌ای را دریافت و به عنوان معلم، استخدام آموزش و پرورش می‌شوند.

عملکرد نتیجه یادگیری است نه خود یادگیری، به رفتارهای قابل مشاهده و اندازه‌گیری عملکرد گفته می‌شود (فرمehینی فراهانی، ۱۳۷۸، ص ۴۳۷)؛ بنابراین، رفتارهای قابل مشاهده معلم در کاربرد دانش و مهارت‌های کسب‌شده او در دوره آموزشی تربیت معلم و در انجام وظایف شغلی و تدریس، عملکرد معلم تلقی می‌گردد. عباباف، فراستنخواه و قدوسی (۱۳۹۹)، شش سازه شایستگی حرفه‌ای معلمی را در حوزه‌های دانش نظری، دانش عملی، نگاه توحیدی و زیباشناختی، باورهای حرفه‌ای، فردی و فراشایستگی‌ها استنباط کرده‌اند. رضایی (۱۳۹۹) نیز به شناسایی و تعیین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان با ابتناء بر اسناد تحولی آموزش و پرورش پرداخته که شایستگی‌های مورد انتظار در سه حیطه، معطوف به اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش حرفه‌ای و مهارت‌های تربیتی با سی و شش مولفه ذیل آنها، تعیین شده است؛ محمدپور (۱۳۹۷)، واحدی کوچنق و همکاران (۱۳۹۷)، خرم (۱۳۹۳)، گراوند و عباس‌پور (۱۳۹۱)، کابینی مقدم (۱۳۹۰)، وداد (۱۳۸۹)، و زندوانیان (۱۳۸۵)، ذیل تحقیقات خود و با ملاک‌های متفاوت مانند مهارت‌های برنامه‌ریزی تدریس، ارائه درس و ارزشیابی، داشتن طرح درس، توانایی هدایت بحث‌های گروهی، توانایی در تدریس دروس خاص، عوامل عملکردی، معیارهای رفتار شغلی و رفتار اخلاقی، امور آموزشی، فنون کلاس داری، امور پرورشی، همکاری با عوامل اجرایی، شرکت در جلسات، رسیدگی به وضعیت تحصیلی، ارزشیابی و امتحانات، وضعیت بهداشت جسمی و روانی دانش‌آموزان و میانگین نمرات دانش‌آموزان، عملکرد معلمان را مورد بررسی، مقایسه و ارزشیابی قرار داده‌اند. علت این تفاوت‌ها، نبود تعریف یکسان از عملکرد معلمان و نبود شاخص‌ها و ملاک‌های دقیق برای ارزیابی آنها است. بر اساس یافته‌های پژوهش‌های یادشده که در آنها صلاحیت‌ها و شایستگی‌های شناختی، عاطفی، مهارتی یا حرفه‌ای و اثربخشی و عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان با سایر نومعلمان بررسی و مقایسه شده است، معلمان دانش‌آموخته تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان از نظر صلاحیت شناختی، صلاحیت حرفه‌ای، پداگوژی یا روش آموزش و در شاخص‌های دانش علمی، تجربه، تعامل و همکاری و تدریس مطلوب فنون کلاس داری، امور پرورشی، همکاری با عوامل اجرایی و شرکت در جلسات، در مقایسه با سایر معلمان، برتری دارند. سلمانی (۱۳۹۲) در پژوهشی اشاره دارد مدل

دنیلسون^۱، یک سیستم ارزیابی جامع با قابلیت تضمین کیفیت معلمان و ارتقای حرفه‌ای است. جاکوب^۲ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی بیان کرد: «تحقیقات کمی وجود دارد که اطلاعات جمع‌آوری شده در طی شیوه و مراحل استخدام را به عملکرد بعدی معلمان پیوند دهد». یافته‌های این پژوهش نشان داده است، دامنه قابل توجهی برای ارتقای کیفیت معلمان از طریق فرایند استخدام قابل اجرا است (جاکوب و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱). کریستینیاک^۳ (۲۰۱۷) در دانشگاه شیکاگو یک مطالعه دوساله در زمینه تعالی مدرسه انجام داد که شامل استفاده از چارچوب ابزار ارزیابی دنیلسون برای تدریس بود. یافته‌های این مطالعه نشان داد که این ابزار با شواهدی از قابلیت اطمینان، اعتبار و کارایی طراحی شده است. دنیلسون (۲۰۱۳) چارچوبی برای ارزشیابی آموزش ارائه کرده است که در برگیرنده چهار حیطه برنامه‌ریزی، محیط کلاسی، نحوه آموزش و مسئولیت‌پذیری است. دنیلسون به مناطق آموزش و پرورش و افراد اجازه داده از نسخه‌های کاغذی ابزار ارزیابی چارچوبی برای آموزش استفاده کنند.

در سند تحول بنیادین، شایستگی به‌طور کلی، «مجموعه‌ای از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) که متریان در جهت درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود (برای دستیابی به مراتب حیات طیبه) باید آن‌ها را کسب کنند» معرفی شده است و درباره معلمان از دو دسته شایستگی‌های پایه (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه) و شایستگی‌های ویژه (دانش تخصصی، دانش تربیتی، مهارت تربیتی) در جهت تعمیق هویت مشترک و حرفه‌ای معلمان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی یاد شده است. گفتنی است که این موارد در قالب بیانیه‌های کلان تأکید شده است، ولی هیچ‌ذکری از فهرست شایستگی‌ها و یا استانداردهای مربوط به عملکرد معلمان و چگونگی دستیابی آنان به شایستگی‌ها به عمل نیامده است. برآیند پژوهش عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷) حاکی از آن است که الگوی پیش رو: الف) ناظر بر تربیت معلم در نظام ارزشی اسلام؛ ب) نخستین گام در راه معیارسنجی حرفه‌ای معلمی؛ ج) برآورنده نیاز داخلی برای سیاستگذاری و تهیه آزمون‌های ارزیابی و د) همسو با شرایط و ملاحظات نظری و عملی ارزیابی

1. Framework for Teaching: Evaluation Instrument

2. Jacob

3. Krystyniak

در تراز جمهوری اسلامی ایران است. با وجود ارائه این الگوی قابل توجه، هنوز آزمون‌های ارزیابی استاندارد ارائه نشده است و در این پژوهش بررسی عملکرد نومعلم بر اساس شاخص‌های چارچوب ارزشیابی تدریس دنیلسون، با پشتوانه به‌کارگیری در سطح بین‌المللی خصوصاً کشورهای OECD^۱، انجام شده است (سانتیاگو^۲، ۲۰۰۹، ص ۲). دنیلسون عملکرد معلم (تدریس) را به چهار دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی^۳، محیط کلاس درس^۴، آموزش^۵ و مسئولیت‌های حرفه‌ای^۶ تقسیم کرده است. هریک از دامنه‌های عملکرد معلم شامل مؤلفه‌هایی به شرح زیر است:

۱. دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی شامل مؤلفه‌های نشان‌دادن دانش محتوا و روش آموزش، نشان‌دادن شناخت از دانش‌آموزان، تنظیم پیامدهای آموزشی، نشان‌دادن دانش از منابع، طراحی آموزشی منسجم و طراحی ارزشیابی از دانش‌آموزان.

۲. دامنه محیط کلاس درس شامل مؤلفه‌های ایجاد محیط احترام و توافق، ایجاد فرهنگ برای یادگیری، مدیریت کلاس درس، مدیریت رفتار دانش‌آموز و سازمان‌دهی فضای فیزیکی کلاس.

۳. دامنه آموزش شامل مؤلفه‌های برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از فنون پرسش و بحث، درگیرکردن دانش‌آموزان در یادگیری، استفاده از ارزیابی در آموزش و انعطاف‌پذیری و پاسخگویی.

۴. دامنه مسئولیت‌های حرفه‌ای شامل تأمل در آموزش، نگهداری سوابق، برقراری ارتباط با خانواده‌ها، مشارکت در گروه‌های آموزشی و تشکل‌های حرفه‌ای، رشد و توسعه حرفه‌ای و تبلور حرفه‌ای.

هریک از مؤلفه‌ها نیز شامل شاخص‌هایی برای مشاهده عملکرد و ارزشیابی آنها است (دنیلسون، ۲۰۱۳). این شاخص‌ها در ذیل هر یک مؤلفه‌های چهار دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای، در مدل نظری پژوهش، تبیین شده است.

1. OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development
2. Santiago
3. Planning and preparation
4. The classroom environment
5. Instruction
6. Professional responsibilities

- بر اساس آنچه بیان شد، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است.
۱. آیا بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموز ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی تفاوت معنادار وجود دارد؟
 ۲. آیا بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموز ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه محیط کلاس درس تفاوت معنادار وجود دارد؟
 ۳. آیا بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموز ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه آموزش تفاوت معنادار وجود دارد؟
 ۴. آیا بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموز ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه مسئولیت‌های حرفه‌ای تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش عملکرد حرفه‌ای دو گروه معلمان مهارت‌آموز ماده (۲۸) و معلمان دانش‌آموخته دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان در سال‌های اول اشتغال به معلمی در دوره ابتدایی بررسی و مقایسه شد. متغیرهایی چون شیوه جذب، تحصیلات و تجارب، نقش اصلی در تفاوت دو گروه دارند و دستکاری و کنترل با روش تجربی و نیمه تجربی، از عهده محقق خارج است، بنابراین، عملکرد معلمان که متأثر از عوامل یادشده است با روش علی پس از وقوع (علی - مقایسه‌ای) بررسی و مقایسه شد تا بر اساس آن بتوان از معلول (عملکرد حرفه‌ای) به علت و اثربخشی آنها پی برد. در روش علی پس از وقوع (روش علی - مقایسه‌ای)، پژوهشگر به دنبال کشف و بررسی روابط بین عوامل و شرایط خاصی است که قبلاً وجود داشته، به عبارت دیگر، پژوهشگر در پی بررسی امکان روابط علت و معلولی از طریق مشاهده و مطالعه نتایج موجود و زمینه قبلی آنها به امید یافتن علت وقوع پدیده است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۷۳، ص ۸۴).

جامعه آماری ۶۱۳۱۸ نفر از معلمان دوره ابتدایی کشور بودند که در سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۷ از دوره کارشناسی پیوسته و دوره مهارت‌آموزی ماده (۲۸) دانشگاه فرهنگیان، دانش‌آموخته شده و مهارت‌آموخته‌اند و به عنوان نومعلم به استخدام آموزش و پرورش درآمده و مشغول به تدریس

هستند. از این تعداد، ۶۶۸۵۱ نفر دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته و ۱۴۴۶۷ نفر آن‌ها مهارت‌آموز ماده (۲۸) دانشگاه فرهنگیان بودند. روش نمونه‌گیری به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. ابتدا با توجه به تقسیم‌بندی دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور به مناطق ده‌گانه به شرح جدول ۱، همه مناطق انتخاب شدند؛ سپس، از هر منطقه، یک استان و در مرحله بعدی از هر استان شهرستان‌هایی به صورت تصادفی انتخاب و نومعلم‌ان مشغول به تدریس آن شهرستان‌ها که در سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۷ از دوره کارشناسی پیوسته و دوره مهارت‌آموزی ماده (۲۸) دانشگاه فرهنگیان مهارت‌آموخته شده بودند، به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

جدول ۱. مناطق ده‌گانه دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور

منطقه	استان‌ها	منطقه	استان‌ها
۱	آذربایجان شرقی - آذربایجان غربی - اردبیل	۶	خراسان رضوی - خراسان شمالی - خراسان جنوبی
۲	تهران - شهرستان‌های استان تهران - البرز - قم	۷	اصفهان - یزد - چهارمحال و بختیاری
۳	کرمان - سیستان و بلوچستان - هرمزگان	۸	مازندران - گلستان - سمنان
۴	فارس - بوشهر - کهگیلویه و بویراحمد	۹	قزوین - گیلان - زنجان
۵	خوزستان - ایلام - لرستان	۱۰	کردستان - همدان - کرمانشاه - مرکزی

حجم نمونه بر اساس جدول مورگان و متناسب با حجم جامعه آماری، ۳۸۰ نفر از هر گروه نومعلم‌ان دوره کارشناسی پیوسته و گروه نومعلم‌ان مهارت‌آموخته ماده (۲۸) بود. برای انتخاب روش‌های آمار استنباطی و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، پیش‌فرض‌های روش‌های تحلیل، بررسی شد؛ با آزمون کولموگروف - اسمیرنوف فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها و توزیع نمونه‌ها در بین گروه‌ها و با آزمون لوین برابری و همگنی واریانس‌ها بررسی شد و متناسب با نتایج آن‌ها و تعداد گروه‌ها از تحلیل واریانس، برای بررسی و پاسخ به سؤالات تحقیق استفاده شد.

ابزار گردآوری اطلاعات، بازبینی^۱ محقق‌ساخته برای مشاهده کلاسی و بررسی کارپوشه آموزشی معلم‌ان است. بازبینی مشاهده کلاسی و بررسی کارپوشه آموزشی، بر اساس هدف و سؤالات تحقیق و شاخص‌های تبیین شده ذیل مؤلفه‌های چهار دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس،

1. Check list

آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای در مدل نظری پژوهش و با مقیاس درجه‌بندی لیکرت تهیه شده است. بازبینی برای راهبران آموزشی شهرستان‌های نمونه ارسال شد. برای اطمینان از صحت و هماهنگی در فرایند جمع‌آوری داده‌ها، راهبران آموزشی، حضوری و تلفنی توجیه شدند. با بازبینی مشاهده کلاسی و بررسی کارپوشه آموزشی، اطلاعات زمینه‌ای و ارزیابی از تدریس و عملکرد نومعلمان، توسط راهبران آموزشی آموزش و پرورش هر شهرستان، ثبت و جمع‌آوری شد. برای تعیین اعتبار یا روایی ابزار تحقیق از نظرات استادان دانشگاه و ناظر این طرح پژوهشی استفاده شد و روایی آن تأیید شد. برای تعیین پایایی، نمونه‌ای ۶۰ تایی به عنوان پیش‌آزمون در نظر گرفته شد و پس از جمع‌آوری داده‌ها، ضریب آلفای کرونباخ آن‌ها استخراج شد که برابر با ۰٫۹۷ به دست آمد و مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از دو روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، خصوصیات و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری تبیین و یافته‌های حاصل از جمع‌آوری داده‌ها درباره میانگین‌های عملکرد دو گروه نومعلمان توصیف و مقایسه شد. سپس، در بخش آمار استنباطی، به بررسی سؤال‌های پژوهش پرداخته شده است. جدول ۲ توزیع فراوانی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموز ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان در نمونه آماری را نشان می‌دهد.

جدول ۲. توزیع فراوانی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نومعلمان در نمونه آماری

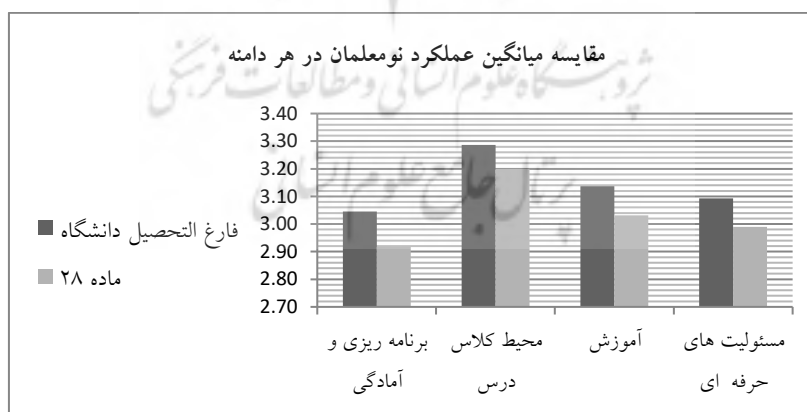
ویژگی جمعیت‌شناختی	متغیرها	نومعلمان کارشناسی پیوسته (۳۷۹ نفر)		نومعلمان ماده ۲۸ (۳۶۰ نفر)	
		درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی
جنسیت	مرد	۱۹۳	۵۰٫۹	۱۲۶	۳۵٫۰
	زن	۱۸۶	۴۹٫۱	۲۳۴	۶۵٫۰
سن	۲۵-۲۱	۲۴۳	۶۴٫۱	۱۵۵	۱٫۴۳
	۳۰-۲۶	۱۳۴	۳۵٫۴	۶۷	۶٫۱۸
	۳۵-۳۱	۲	۰٫۵	۱۰۹	۳۰٫۳
	بالای ۳۵	۰	۰	۲۹	۸٫۱

ویژگی جمعیت شناختی	متغیرها	نومعلمان کارشناسی پیوسته (۳۷۹ نفر)		نومعلمان ماده ۲۸ (۳۶۰ نفر)	
		فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی
رشته تحصیلی	آموزش ابتدایی	۱۳۱	۳۴٫۶	۹۵	۲۶٫۴
	علوم تربیتی	۲۲۴	۵۹٫۱	۷۷	۲۱٫۴
	روان‌شناسی	۵	۱٫۳	۱۳۳	۳۶٫۹
	مشاوره	۵	۱٫۳	۳۷	۱۰٫۳
	سایر	۱۴	۳٫۷	۱۸	۵٫۰
تحصیلات	کارشناسی	۳۴۷	۹۱٫۶	۲۳۱	۶۴٫۲
	کارشناسی ارشد	۳۲	۸٫۴	۱۲۴	۳۴٫۴
	دکتری	۰	۰	۵	۱٫۴

در جدول ۳. میانگین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموز ماده ۲۸ در هر دامنه ارائه، و در نمودار مقایسه شده است.

جدول ۳. توزیع میانگین عملکرد نومعلمان در هر دامنه

دامنه	برنامه ریزی و آمادگی	محیط کلاس درس	آموزش	مسئولیت‌های حرفه‌ای
دانش‌آموخته دانشگاه	۳٫۰۴۵	۳٫۲۷۸	۳٫۱۳۷	۳٫۰۹۲
ماده ۲۸	۲٫۹۱۸	۳٫۱۹۹	۳٫۰۳۲	۲٫۹۹۰



شکل ۱. نمودار مقایسه‌ای میانگین عملکرد نومعلمان در هر دامنه

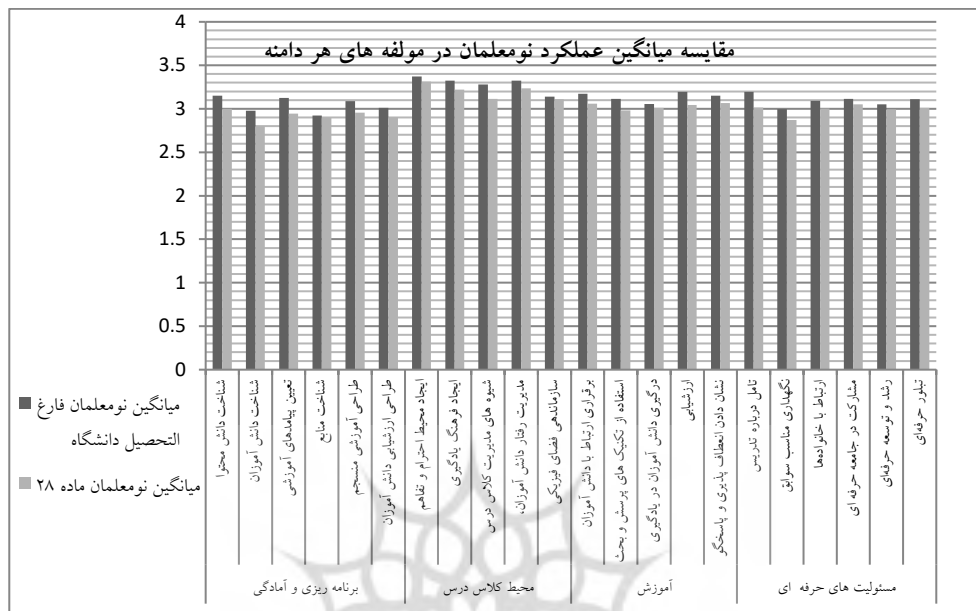
در جدول ۴ میانگین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموز ماده ۲۸ در مؤلفه‌های هر دامنه ارائه شده و در نمودار ذیل آن مقایسه شده است.

جدول ۴. توزیع میانگین عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های هر دامنه

مؤلفه‌ها	میانگین نومعلمان	
	دانش‌آموخته دانشگاه	ماده ۲۸
شناخت دانش محتوا	۳/۱۵۲	۳
شناخت دانش آموزان	۲/۹۷۸	۲/۸۰۲
تعیین پیامدهای آموزشی	۳/۱۲۴	۲/۹۴۶
شناخت منابع	۲/۹۲۱	۲/۹۰۰
طراحی آموزشی منسجم	۳/۰۸۷	۲/۹۵۶
طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان	۳/۰۱۰	۲/۹۰۵
ایجاد محیط احترام و تفاهم	۳/۳۷۲	۳/۲۱۲
ایجاد فرهنگ یادگیری	۳/۳۲۴	۳/۲۲۲
شیوه‌های مدیریت کلاس درس	۳/۲۷۸	۳/۱۱۵
مدیریت رفتار دانش‌آموزان، سازمان‌دهی، فضای فیزیکی	۳/۳۳۳	۳/۲۳۵
برقراری ارتباط با دانش‌آموزان	۳/۱۳۸	۳/۱۱۲
استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث	۳/۱۷۳	۳/۰۵۸
درگیری دانش‌آموزان در یادگیری	۳/۱۱۵	۲/۹۸۰
ارزشیابی	۳/۰۵۴	۳/۰۱۰
نشان دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگویی	۳/۱۹۵	۳/۰۴۵
تأمل درباره تدریس	۳/۱۵۰	۳/۰۱۷
نگهداری دقیق سوابق	۳/۱۹۵	۳/۰۱۵
ارتباط با خانواده‌ها	۲/۹۹۷	۲/۸۷۰
مشارکت در جامعه حرفه‌ای	۳/۰۹۰	۳/۰۰۳
رشد و توسعه حرفه‌ای	۳/۱۱۳	۳/۰۵۰
تبلور حرفه‌ای	۳/۰۵۰	۲/۹۹۳
	۳/۱۱۰	۳/۰۱۰

برای محاسبه میانگین در جدول ۴، جمع میانگین همه شاخص‌های هر مؤلفه بر تعداد شاخص‌ها تقسیم شده است، تا مؤلفه‌ها قابل مقایسه باشند.

پژوهش‌های انسانی و مطالعات تربیتی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۲. نمودار مقایسه ای میانگین عملکرد نومعلمان در مؤلفه های هر دامنه

در نمودارهای زیر به ترتیب میانگین عملکرد نومعلمان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸ در مؤلفه ها از کمتر به بیشتر مرتب شده است.



شکل ۳. نمودار میانگین عملکرد نومعلمان دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان در مؤلفه ها



شکل ۴. نمودار میانگین عملکرد نومعلمان ماده ۲۸ در مؤلفه‌ها

در ادامه براساس پرسش‌های پژوهش تحلیل داده‌ها درج خواهد شد.
سؤال اول پژوهش: آیا بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی تفاوت معنادار وجود دارد؟
 جدول ۵ میانگین و انحراف معیار متغیر دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی را نشان می‌دهد. این متغیر از مؤلفه‌های شناخت دانش محتوا و روش آموزش، شناخت دانش آموزان، تعیین پیامدهای آموزشی، شناخت منابع، طراحی آموزشی منسجم و طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان تشکیل شده است.

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های برنامه‌ریزی و آماده‌سازی

مؤلفه‌های برنامه‌ریزی و آماده‌سازی		شناخت دانش محتوا		شناخت دانش آموزان		تعیین پیامدهای آموزشی		شناخت منابع		طراحی آموزشی منسجم		طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان	
شاخص		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان		۱۸٫۹۱	۳٫۲۸	۱۴٫۸۹	۲٫۸۴	۱۵٫۶۲	۲٫۷۲	۲۰٫۴۵	۴٫۱۷۸	۲۱٫۶۱	۳٫۹۰	۱۸٫۰۶	۳٫۴۹
ماده ۲۸		۱۸٫۰۰	۳٫۵۲	۱۴٫۰۱	۳٫۰۷۵	۱۴٫۷۳	۳٫۰۵	۲۰٫۳۰	۴٫۵۳	۲۰٫۶۹	۴٫۰۵	۱۷٫۴۳	۳٫۵۷

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات متغیر شناخت دانش محتوا، شناخت دانش‌آموزان، تعیین پیامدهای آموزشی، شناخت منابع، طراحی آموزش منسجم و طراحی ارزشیابی

دانش‌آموزان برای معلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته از دانشگاه فرهنگیان به ترتیب، ۱۸/۹۱، ۱۴/۸۹، ۱۵/۶۲، ۲۰/۴۵، ۲۱/۶۱ و ۱۸/۰۶ است. همچنین، میانگین نمرات متغیر شناخت دانش‌محتوا، شناخت دانش‌آموزان، تعیین پیامدهای آموزشی، شناخت منابع، طراحی آموزش منسجم و طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان برای نومعلمان ماده ۲۸ به ترتیب ۱۸/۰۰، ۱۴/۰۱، ۱۴/۷۳، ۲۰/۳۰، ۲۰/۶۹ و ۱۷/۴۳ است.

به منظور بررسی تفاوت بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. به منظور استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین نمرات شناخت دانش‌محتوا، شناخت دانش‌آموزان، تعیین پیامدهای آموزشی، شناخت منابع، طراحی آموزشی منسجم و طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان در نوع معلمان، ابتدا مفروضه‌های این آزمون بررسی شد. بررسی آزمون کولموگروف اسمیرنوف، نرمال بودن توزیع نمونه‌ها در بین گروه‌ها را تأیید می‌کند. همچنین، با توجه به نتایج به دست آمده از آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌های خطا می‌توان گفت پیش فرض همگنی واریانس‌ها، برای شناخت دانش‌محتوا ($F=0.233, P=0.630$)، شناخت دانش‌آموزان ($F=2.53, P=0.001$)، تعیین پیامدهای آموزشی ($F=1.60, P=0.206$)، شناخت منابع ($P=0.891$)، طراحی آموزشی منسجم ($F=0.48, P=0.826$) و طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان ($P=0.181$)، $F=1.793$ برقرار است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای متغیر برنامه‌ریزی و آماده‌سازی

متغیر	نام آزمون	ارزش	F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خط	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
گروه	اثر پیلایی	۰/۰۴۷	۵/۹۶۲	۶	۷۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴۷	۰/۹۹۸
	لامبدای ویلکز	۰/۹۵۳	۵/۹۶۲	۶	۷۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴۷	۰/۹۹۸
	اثر هتلینگ	۰/۰۴۹	۵/۹۶۲	۶	۷۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴۷	۰/۹۹۸
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۴۹	۵/۹۶۲	۶	۷۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴۷	۰/۹۹۸

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ($F(6, 732)=5.962, P=0.0001$). آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره

(MANOVA) را مجاز می‌شمارد. نتایج نشان داد حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در نومعلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ تفاوت معنادار وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروه است) نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت تقریباً ۴٫۷ درصد است یعنی ۴٫۷ درصد از واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری بر روی نمرات عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های برنامه‌ریزی و آماده‌سازی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذو ر اتا	توان آزمون
گروه	شناخت دانش محتوا	۱۵۲٫۰۵۶	۱	۱۵۲٫۰۵۶	۱۳٫۱۴۷	۰٫۰۰۱	۰٫۰۱۸	۰٫۹۵۲
	شناخت دانش آموزان	۱۴۴٫۱۱۱	۱	۱۴۴٫۱۱۱	۱۶٫۴۳۲	۰٫۰۰۱	۰٫۰۲۲	۰٫۹۸۲
	تعیین پیامدهای آموزشی	۱۴۸٫۶۹۰	۱	۱۴۸٫۶۹۰	۱۷٫۷۸۰	۰٫۰۰۱	۰٫۰۲۴	۰٫۹۸۸
	شناخت منابع	۴٫۱۹۷	۱	۴٫۱۹۷	۰٫۲۲۱	۰٫۶۳۸	۰٫۰۰۰	۰٫۰۷۶
	طراحی آموزشی منسجم	۱۵۴٫۵۴۶	۱	۱۵۴٫۵۴۶	۹٫۷۵۸	۰٫۰۰۲	۰٫۰۱۳	۰٫۸۷۷
	طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان	۷۳٫۳۰۹	۱	۷۳٫۳۰۹	۵٫۸۶۰	۰٫۰۱۶	۰٫۰۰۸	۰٫۶۷۶

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود بین دو گروه از لحاظ متغیر شناخت دانش محتوا ($F=13,147, P=0,001$)، شناخت دانش آموزان ($F=16,432, P=0,001$)، تعیین پیامدهای آموزشی ($F=17,780, P=0,001$)، طراحی آموزش منسجم ($F=9,758, P=0,002$) و طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان ($F=5,860, P=0,016$) تفاوت آماری معنادار وجود دارد، بدین معنا که میانگین نمرات عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان در متغیرهای فوق بیشتر از معلمان ماده ۲۸ است، اما بین مؤلفه شناخت منابع در بین نومعلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ تفاوت آماری معنادار مشاهده نشد.

پرسش دوم پژوهش: آیا بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه محیط کلاس درس تفاوت معنادار وجود دارد؟

جدول ۸ میانگین و انحراف معیار متغیر عملکرد دو گروه از نومعلمان در دامنه محیط کلاس درس را نشان می‌دهد. این متغیر از مؤلفه‌های ایجاد محیط احترام و تفاهم، ایجاد فرهنگ یادگیری، شیوه‌های مدیریت کلاس درس، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و سازمان‌دهی فضای فیزیکی تشکیل شده است.

جدول ۸. میانگین و انحراف معیار عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های محیط کلاس

مؤلفه‌های محیط کلاس		ایجاد محیط احترام و تفاهم		ایجاد فرهنگ یادگیری		شیوه‌های مدیریت کلاس درس		مدیریت رفتار دانش‌آموزان		سازمان‌دهی فضای فیزیکی	
شاخص		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
نومعلمان	دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان	۳،۰۳	۱۶،۶۲	۲،۴۸	۱۳،۱۱	۲،۱۳	۱۹،۹۴	۳،۰۷	۱۵،۶۹	۲،۸۲	۱۵،۶۹
	ماده ۲۸	۳،۱۸	۱۶،۱۱	۲،۹۶۲	۱۲،۴۶	۲،۴۱۸	۱۹،۴۱	۳،۱۵۴	۱۵،۵۶	۲،۷۶۰	۱۵،۵۶

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های ایجاد محیط احترام و تفاهم، ایجاد فرهنگ یادگیری، شیوه‌های مدیریت کلاس درس، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و سازمان‌دهی فضای فیزیکی برای معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان به ترتیب ۲۰،۲۳، ۱۶،۶۲، ۱۳،۱۱، ۱۹،۹۴ و ۱۵،۶۹ است. همچنین، میانگین نمرات مؤلفه‌های ایجاد محیط احترام و تفاهم، ایجاد فرهنگ یادگیری، شیوه‌های مدیریت کلاس درس، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و سازمان‌دهی فضای فیزیکی برای نومعلمان ماده ۲۸ به ترتیب، ۱۹،۸۷، ۱۶،۱۱، ۱۲،۴۶، ۱۹،۴۱ و ۱۵،۵۶ است.

به منظور بررسی تفاوت بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ در مؤلفه‌های محیط کلاس از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. به منظور استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین مؤلفه‌های ایجاد محیط احترام و تفاهم، ایجاد فرهنگ یادگیری، شیوه‌های مدیریت کلاس درس، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و سازمان‌دهی فضای فیزیکی در نوع معلمان، ابتدا مفروضه‌های این آزمون بررسی شد. بررسی آزمون کولموگروف اسمیرنوف، نرمال بودن توزیع نمونه‌ها در بین گروه‌ها را تأیید می‌کند. همچنین، با توجه به نتایج

به‌دست‌آمده از آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌های خطا می‌توان گفت پیش فرض همگنی واریانس‌ها، برای محیط احترام و تفاهم ($F=0.871, P=0.024$)، ایجاد فرهنگ یادگیری ($F=0.89, P=0.075$)، شیوه‌های مدیریت کلاس درس ($F=2.274, P=0.131$)، مدیریت رفتار دانش‌آموزان ($F=0.107, P=0.743$) و سازمان‌دهی فضای فیزیکی ($F=0.236, P=0.627$) برقرار است. به‌منظور بررسی تفاوت بین مؤلفه‌های دامنه محیط کلاس، در بین نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸، از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۹ آمده است.

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای متغیر محیط کلاس درس

متغیر	نام آزمون	ارزش	F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
گروه	اثر پیلایی	۰.۰۲۹	۴.۴۱۷	۵.۰۰۰	۷۳۳.۰۰۰	۰.۰۰۱	۰.۰۲۹	۰.۹۶۹
	لامبدای ویلکز	۰.۹۷۱	۴.۴۱۷	۵.۰۰۰	۷۳۳.۰۰۰	۰.۰۰۱	۰.۰۲۹	۰.۹۶۹
	اثر هتلینگ	۰.۰۳۰	۴.۴۱۷	۵.۰۰۰	۷۳۳.۰۰۰	۰.۰۰۱	۰.۰۲۹	۰.۹۶۹
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰.۰۳۰	۴.۴۱۷	۵.۰۰۰	۷۳۳.۰۰۰	۰.۰۰۱	۰.۰۲۹	۰.۹۶۹

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ($F_{(5, 733)}=4.417, P=0.001$). آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) را مجاز می‌شمارد. نتایج نشان داد حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ تفاوت معنادار وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع، مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروه است) نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه در مجموع، معنادار است و میزان این تفاوت تقریباً ۲۹ درصد است یعنی ۲۹ درصد از واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری بر روی نمرات عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های محیط کلاس درس

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
گروه	ایجاد محیط احترام و تفاهم	۲۳.۱۹۱	۱	۲۳.۱۹۱	۲.۳۹۸	۰.۱۲۲	۰.۰۰۳	۰.۳۴۰
	ایجاد فرهنگ یادگیری	۴۷.۸۲۳	۱	۴۷.۸۲۳	۶.۴۱۷	۰.۰۱۲	۰.۰۱۹	۰.۷۱۶
	شیوه‌های مدیریت کلاس درس	۷۷.۲۷۰	۱	۷۷.۲۷۰	۱۴.۸۸۹	۰.۰۰۱	۰.۰۲۰	۰.۹۷۱
	مدیریت رفتار دانش‌آموزان	۵۱.۹۹۹	۱	۵۱.۹۹۹	۵.۳۶۷	۰.۰۲۱	۰.۰۱۷	۰.۶۳۸
	سازمان‌دهی فضای فیزیکی	۲.۷۴۱	۱	۲.۷۴۱	۰.۳۵۱	۰.۵۵۴	۰.۰۰۱	۰.۰۹۱

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود بین دو گروه از لحاظ ایجاد فرهنگ یادگیری (F=۶,۴۱۷, P=۰,۰۱۲)، شیوه‌های مدیریت کلاس درس (F=۱۴,۸۸۹, P=۰,۰۰۱) و مدیریت رفتار دانش‌آموزان (F=۵,۳۶۷, P=۰,۰۲۱) تفاوت آماری معنادار وجود دارد، بدین معنا که میانگین نمرات عملکرد نومعلم‌ان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان در متغیرهای فوق بیشتر از معلم‌ان ماده ۲۸ است. بین مؤلفه‌های ایجاد محیط احترام و تفاهم و سازمان‌دهی فیزیکی در بین نومعلم‌ان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلم‌ان ماده ۲۸ تفاوت آماری معنادار مشاهده نشد.

پرسش سوم پژوهش: آیا بین عملکرد نومعلم‌ان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه آموزش تفاوت معنادار وجود دارد؟ جدول ۱۱ میانگین و انحراف معیار متغیر آموزش را نشان می‌دهد. این متغیر از مؤلفه‌های برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث، درگیری دانش‌آموزان در یادگیری، ارزشیابی و نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگوبودن تشکیل شده است.

جدول ۱۱. میانگین و انحراف معیار عملکرد نومعلم‌ان در مؤلفه‌های آموزش

مؤلفه‌های دامنه آموزش		برقراری ارتباط با دانش‌آموزان		استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث		درگیری دانش‌آموزان در یادگیری		ارزشیابی		نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگو	
شاخص		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
گروه نومعلم‌ان	دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان	۲,۱۶۲	۱۸,۶۹	۳,۴۲۱	۱۵,۲۷	۲,۹۴	۱۲,۷۸	۲,۲۱	۹,۴۵	۱,۸۱	
	ماده ۲۸	۲,۳۴	۱۷,۸۸	۳,۵۵	۱۵,۰۵	۳,۱۴	۱۲,۱۸	۲,۳۵	۲۰,۹	۱,۷۳۳	

همان‌طور که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات مؤلفه‌های برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث، درگیری دانش‌آموزان در یادگیری، ارزشیابی، نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگوبودن برای معلم‌ان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان به ترتیب ۱۲,۶۹، ۱۸,۶۹، ۱۵,۲۷، ۱۲,۷۸ و ۹,۴۵ است. همچنین، میانگین نمرات مؤلفه‌های برقراری ارتباط با

دانش‌آموزان، استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث، درگیری دانش‌آموزان در یادگیری، ارزشیابی، نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگوبودن برای نومعلمان ماده ۲۸ به ترتیب ۱۲٫۲۳، ۱۷٫۸۸، ۱۵٫۰۵، ۱۲٫۱۸ و ۲۰٫۹ است.

به‌منظور بررسی تفاوت بین مؤلفه‌های آموزش در بین نومعلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. به‌منظور استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث، درگیری دانش‌آموزان در یادگیری، ارزشیابی و نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگوبودن در گروه، ابتدا مفروضه‌های این آزمون بررسی شد. بررسی آزمون کولموگروف اسمیرنوف، نرمال‌بودن توزیع نمونه‌ها در بین گروه‌ها را تأیید می‌کند. همچنین، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌های خطا، می‌توان گفت پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان ($F=0.523, P=0.409$)، استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث ($F=0.527, P=0.400$)، درگیری دانش‌آموزان در یادگیری ($P=0.598$)، ارزشیابی ($F=0.399, P=0.114$) و نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگوبودن ($P=0.624, F=0.201$) برقرار است.

به‌منظور بررسی تفاوت بین مؤلفه‌های دامنه آموزش، در بین نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸، از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۲ آمده است.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای متغیر آموزش

متغیر	نام آزمون	ارزش F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
گروه	اثر پیلایی	۵٫۱۸۱	۵٫۰۰۰	۷۳۳٫۰۰۰	۰٫۰۰۰۱	۰٫۰۳۴	۰٫۹۸۷
	لامبدای ویلکز	۵٫۱۸۱	۵٫۰۰۰	۷۳۳٫۰۰۰	۰٫۰۰۰۱	۰٫۰۳۴	۰٫۹۸۷
	اثر هتلینگ	۵٫۱۸۱	۵٫۰۰۰	۷۳۳٫۰۰۰	۰٫۰۰۰۱	۰٫۰۳۴	۰٫۹۸۷
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۵٫۱۸۱	۵٫۰۰۰	۷۳۳٫۰۰۰	۰٫۰۰۰۱	۰٫۰۳۴	۰٫۹۸۷

همان‌طور که در جدول ۱۳ مشاهده می‌شود، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ($F_{(5, 733)} = 5,181, P = 0,0001$). آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) را مجاز می‌شمارد. نتایج نشان داد حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ تفاوت معنادار وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع، مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروه است) نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت تقریباً ۳/۴ درصد است یعنی ۳/۴ درصد از واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

جدول ۱۳. نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری بر روی نمرات عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های آموزش

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
گروه	برقراری ارتباط با دانش‌آموزان	۳۹,۵۹۵	۱	۳۹,۵۹۵	۷,۸۱۴	۰,۰۰۵	۰,۰۱۰	۰,۷۹۷
	استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث	۱۲۰,۴۴۲	۱	۱۲۰,۴۴۲	۹,۹۱۶	۰,۰۰۲	۰,۰۱۳	۰,۸۸۲
	درگیری دانش‌آموزان در یادگیری	۹,۰۶۹	۱	۹,۰۶۹	۰,۹۷۸	۰,۳۲۳	۰,۰۰۱	۰,۱۶۷
	ارزشیابی	۶۶,۵۰۳	۱	۶۶,۵۰۳	۱۲,۷۲۳	۰,۰۰۱	۰,۰۱۷	۰,۹۴۵
	نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگو	۱۰,۸۸۹	۱	۱۰,۸۸۹	۳,۴۵۱	۰,۰۶۴	۰,۰۰۵	۰,۴۵۸

همان‌طور که در جدول ۱۳ مشاهده می‌شود بین دو گروه از لحاظ برقراری ارتباط با دانش‌آموزان ($F = 7,814, P = 0,005$)، استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث ($F = 9,916, P = 0,002$) و ارزشیابی دانش‌آموزان ($F = 12,723, P = 0,001$) تفاوت آماری معنادار وجود دارد. بدین معنا که میانگین نمرات عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته‌شده از دانشگاه فرهنگیان در متغیرهای فوق بیشتر از معلمان ماده ۲۸ است. بین مؤلفه‌های درگیری دانش‌آموزان در یادگیری و نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگو بودن در بین نومعلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ تفاوت آماری معنادار مشاهده نشد.

پرسش چهارم پژوهش: آیا بین عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دامنه مسئولیت‌های حرفه‌ای تفاوت معنادار وجود دارد؟

جدول ۱۴ میانگین و انحراف معیار متغیر مسئولیت‌های حرفه‌ای را نشان می‌دهد. این متغیر از مؤلفه‌های تأمل درباره تدریس، نگهداری دقیق سوابق، ارتباط با خانواده‌ها، مشارکت در جامعه حرفه‌ای، رشد و توسعه حرفه‌ای و تبلور حرفه‌ای تشکیل شده است.

جدول ۱۴. میانگین و انحراف معیار عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های مسئولیت‌های حرفه‌ای

تبلور حرفه‌ای		رشد و توسعه حرفه‌ای		مشارکت در جامعه حرفه‌ای		ارتباط با خانواده‌ها		نگهداری دقیق سوابق		تأمل درباره تدریس		متغیرهای دامنه مسئولیت‌های حرفه‌ای
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	شاخص
۳,۲۰	۱۵,۵۵	۲,۰۲	۹,۱۵	۲,۴۳	۱۲,۴۵	۲,۰۰	۹,۲۷	۱,۹۳	۸,۹۹	۱,۲۹	۶,۳۹	دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان
۳,۳۹	۱۵,۰۵	۱,۹۹	۸,۹۸	۲,۴۸	۱۲,۲۰	۱,۸۳	۹,۰۱	۱,۷۹	۸,۶۱	۱,۳۳	۶,۰۳	ماده ۲۸

همان‌طور که در جدول (۱۵) مشاهده می‌شود، میانگین نمرات مؤلفه‌های تأمل درباره تدریس، نگهداری دقیق سوابق، ارتباط با خانواده‌ها، مشارکت در جامعه حرفه‌ای، رشد و توسعه حرفه‌ای، تبلور حرفه‌ای و نمره کل مسئولیت‌های حرفه‌ای برای معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان به ترتیب ۶,۳۹، ۸,۹۹، ۹,۲۷، ۱۲,۴۵، ۹,۱۵ و ۱۵,۵۵ است. همچنین، میانگین نمرات مؤلفه‌های تأمل درباره تدریس، نگهداری دقیق سوابق، ارتباط با خانواده‌ها، مشارکت در جامعه حرفه‌ای، رشد و توسعه حرفه‌ای، تبلور حرفه‌ای و نمره کل برای نومعلمان ماده ۲۸ به ترتیب ۶,۰۳، ۸,۶۱، ۹,۰۱، ۱۲,۲۰، ۸,۹۸ و ۱۵,۰۵ است.

به‌منظور بررسی تفاوت بین مؤلفه‌های مسئولیت‌های حرفه‌ای در بین نومعلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. به‌منظور استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین مؤلفه‌های تأمل درباره تدریس، نگهداری دقیق سوابق، ارتباط با خانواده‌ها، مشارکت در جامعه حرفه‌ای، رشد و توسعه حرفه‌ای و تبلور حرفه‌ای در گروه، ابتدا مفروضه‌های این آزمون بررسی شد. بررسی آزمون کولموگروف

اسمیرنوف، نرمال بودن توزیع نمونه‌ها در بین گروه‌ها را تأیید می‌کند. همچنین، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌های خطا، می‌توان گفت پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای تأمل درباره تدریس ($F=0.9, P=0.923$)، نگهداری دقیق سوابق ($F=0.199, P=0.656$)، ارتباط با خانواده‌ها ($F=3.257, P=0.078$)، مشارکت در جامعه حرفه‌ای ($F=0.352, P=0.552$)، رشد و توسعه حرفه‌ای ($F=0.110, P=0.724$) و تبلور حرفه‌ای ($F=0.682, P=0.7168$) برقرار است.

به‌منظور بررسی تفاوت بین مؤلفه‌های دامنه مسئولیت‌های حرفه‌ای، در بین نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸، از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۵ آمده است.

جدول ۱۵. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای متغیر مسئولیت‌های حرفه‌ای

متغیر	نام آزمون	ارزش F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
گروه	اثر پیلاپی	۲,۴۲۹	۶,۰۰۰	۷۲۳,۰۰۰	۰,۰۲۵	۰,۰۲۰	۰,۸۲۷
	لامبدای ویلکز	۲,۴۲۹	۶,۰۰۰	۷۲۳,۰۰۰	۰,۰۲۵	۰,۰۲۰	۰,۸۲۷
	اثر هتلینگ	۲,۴۲۹	۶,۰۰۰	۷۲۳,۰۰۰	۰,۰۲۵	۰,۰۲۰	۰,۸۲۷
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۲,۴۲۹	۶,۰۰۰	۷۲۳,۰۰۰	۰,۰۲۵	۰,۰۲۰	۰,۸۲۷

همان‌طور که در جدول ۱۵ مشاهده می‌شود، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ($F_{(6, 723)}=2.429, P=0.025$). آزمون فوق‌قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) را مجاز می‌شمارد. نتایج نشان داد حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ تفاوت معنادار وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروه است) نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت تقریباً ۲ درصد است یعنی ۲ درصد از واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

جدول ۱۶. نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری بر روی نمرات عملکرد نومعلمان در مؤلفه‌های مسئولیت‌های حرفه‌ای

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
گروه	تأمل درباره تدریس	۲۳,۸۶۵	۱	۲۳,۸۶۵	۱۱,۸۵۰	۰,۰۰۱	۰,۰۱۶	۰,۹۳۰
	نگهداری دقیق سوابق	۲۶,۷۹۷	۱	۲۶,۷۹۷	۷,۶۷۱	۰,۰۰۶	۰,۰۱۰	۰,۷۹۰
	ارتباط با خانواده‌ها	۱۲,۰۰۲	۱	۱۲,۰۰۲	۳,۲۴۷	۰,۰۷۲	۰,۰۰۴	۰,۴۳۶
	مشارکت در جامعه حرفه‌ای	۱۲,۱۳۱	۱	۱۲,۱۳۱	۲,۰۰۵	۰,۱۵۷	۰,۰۰۳	۰,۲۹۳
	رشد و توسعه حرفه‌ای	۴,۸۱۶	۱	۴,۸۱۶	۱,۱۹۲	۰,۲۷۵	۰,۰۰۲	۰,۱۹۳
	تبلور حرفه‌ای	۴۶,۳۴۸	۱	۴۶,۳۴۸	۴,۲۵۵	۰,۰۳۹	۰,۰۰۶	۰,۵۴۰

همان‌طور که در جدول ۱۶ مشاهده می‌شود بین دو گروه از لحاظ تأمل درباره تدریس ($P=۰,۰۰۱$)، نگهداری دقیق سوابق ($F=۱۱,۸۵۰$ ، $P=۰,۰۰۶$) و تبلور حرفه‌ای ($F=۴,۲۵۵$ ، $P=۰,۰۳۹$) تفاوت آماری معنادار وجود دارد. بدین معنا که میانگین نمرات نومعلمان دانش‌آموخته شده از دانشگاه فرهنگیان در متغیرهای فوق بیشتر از معلمان ماده ۲۸ است. بین مؤلفه‌های ارتباط با خانواده‌ها و مشارکت در جامعه حرفه‌ای و رشد و توسعه حرفه‌ای در بین نومعلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و نومعلمان ماده ۲۸ تفاوت آماری معنادار مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی عملکرد کارکنان، راهبردی مطمئن برای تعیین میزان تأثیر تغییر و تحولات انجام شده برای بهبود سازمانی و فرایندهای اجرایی و تحقق هدف‌ها در همه سازمان‌ها است. در نظام آموزش و پرورش، زیر نظام تأمین و تربیت معلم، مسئول جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقا و ارزشیابی معلمان است. از این رو، ارزشیابی عملکرد معلمان می‌تواند بازخوردهای سازنده‌ای برای اصلاح و بهبود سازمانی نظام آموزش و پرورش و زیر نظام تأمین و تربیت معلم و فرایندهای آن فراهم کند. عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان در ۱۴ مؤلفه، شناخت دانش محتوا، شناخت دانش‌آموزان، تعیین پیامدهای آموزشی، طراحی آموزشی منسجم و طراحی ارزشیابی دانش‌آموزان از دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، ایجاد فرهنگ یادگیری، شیوه‌های مدیریت کلاس

درس، مدیریت رفتار دانش‌آموزان از دامنه محیط کلاس، برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث و ارزشیابی از دامنه آموزش، تأمل درباره تدریس، نگهداری دقیق سوابق و ارتباط با خانواده‌ها از دامنه مسئولیت‌های حرفه‌ای، از میانگین عملکرد نومعلم‌ان ماده ۲۸، به صورت معنادار بالاتر است. با وجود آنکه نومعلم‌ان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان در ۸ مؤلفه شناخت منابع از دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، ایجاد محیط احترام و تفاهم و سازمان‌دهی فیزیکی از دامنه محیط کلاس، درگیری دانش‌آموزان در یادگیری و نشان‌دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگوبودن از دامنه آموزش، ارتباط با خانواده‌ها و مشارکت در جامعه حرفه‌ای و رشد و توسعه حرفه‌ای از دامنه مسئولیت‌های حرفه‌ای، ظاهراً عملکرد بالاتری از نومعلم‌ان ماده ۲۸، دارند، اما این تفاوت معنادار نیست.

برنامه، محتوا، آموزش و ارزشیابی منسجم دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان بر اساس سرفصل مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، متناسب با مأموریت و هدف دانشگاه فرهنگیان و به‌طور خاص برنامه کارورزی دوساله مزیت‌های رفاهی دانشجویان این دوره می‌تواند از دلایل برتری عملکرد فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان باشد. در مقابل، همگن نبودن گرایش‌های تحصیلی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ و نیازهای متفاوت شناسایی‌نشده دروندادهای این دوره و ناهماهنگی بین سازمان امور اداری و استخدامی کشور و وزارت آموزش و پرورش در مورد زمان برگزاری آزمون استخدامی و اعلام نتایج آن برای گزینش مهارت‌آموزان و نبود فرصت مورد نیاز برای رعایت تقویم آموزشی مهارت‌آموزی و آماده‌سازی مهارت‌آموزان برای سال تحصیلی بعد، به‌ویژه کارآموزی قبل از اشتغال و نبود مزیت‌های رفاهی در دوره مهارت‌آموزی، می‌تواند از دلایل عملکرد پایین‌تر این گروه باشد. از باهم‌نگری یافته‌های این پژوهش و نتایج پژوهش‌های دیگر، درباره برتری عملکرد نومعلم‌ان دانش‌آموخته تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان در دامنه‌ها و مؤلفه‌های عملکرد مورد انتظار برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای و سایر زمینه‌ها در مقایسه با عملکرد نومعلم‌ان ماده ۲۸ و سایر معلم‌ان، می‌توان گفت رویکرد حرفه‌ای و تخصصی‌بودن معلمی و ضرورت وجود و تقویت صلاحیت‌های

عمومی (اخلاقی، مذهبی، روانی و جسمانی) و صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی و لزوم تربیت معلمان در مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان، زیر نظر وزارت آموزش و پرورش و به‌کارگیری بر اساس ضوابط و نیازهای شهر و روستا، بر رویکرد جذب معلم از میان فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های گوناگون کشور با گذراندن دوره‌های کوتاه‌مدت مهارت‌آموزی، برتری دارد و دانشگاه فرهنگیان با دوره کارشناسی پیوسته توانسته است با اتکا به برنامه درسی منسجم و تجربه صدساله تربیت معلم در مقایسه با سایر شیوه‌های جذب و تربیت معلم، نقش مورد انتظار از آن، به عنوان دانشگاه مأموریت‌گرا و تربیت‌محور را ایفا کند و تقریباً مهم‌ترین هدف اساسنامه دانشگاه یعنی تأمین و تربیت معلمان مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی را به تحقق نزدیک کند.

در این پژوهش عملکرد نومعلمان با روش مشاهده کلاسی و بررسی پوشه آموزشی توسط راهبران آموزشی دوره ابتدایی بررسی شد و چون در دوره متوسطه ارزیابان و کدگذارانی مانند آن‌ها وجود نداشت، نمونه آماری پژوهش، عملاً به نومعلمان دوره ابتدایی محدود شد؛ بنابراین، در تعمیم نتایج به نومعلمان دوره متوسطه، باید احتیاط کرد. همچنین، شایان ذکر است این پژوهش ادعایی درباره مقایسه دانش تخصصی دو گروه ندارد و فقط عملکرد دو گروه بر اساس شاخص‌های ابزار ارزشیابی آموزش دنیلسون بررسی شده است.

با توجه به بالاتر بودن عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان نسبت به نومعلمان مهارت‌آموز ماده ۲۸، حتی‌الامکان نیازهای نیروی انسانی آموزش و پرورش بر اساس ماده ۲۰ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، از بین داوطلبان معلمی کنکور سراسری برای تحصیل در دوره کارشناسی پیوسته، جذب، تربیت و پس از فراغت از تحصیل از این دوره، به کار گمارده شوند و متناسب با تصریح و تأکید ماده ۲۸، فقط بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش در رشته‌هایی که امکان توسعه آن از طریق دانشگاه فرهنگیان وجود ندارد، از طریق ماده ۲۸ تأمین شوند و با توجه به عملکرد پایین‌تر آن‌ها در مقایسه با دانش‌آموختگان دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان در اکثر مؤلفه‌ها و به‌طور خاص، در مؤلفه‌های شناخت دانش‌آموزان، تعیین پیامدهای آموزشی، شناخت منابع از دامنه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، استفاده از تکنیک‌های پرسش و بحث در دامنه آموزش و

نگهداری دقیق سوابق و رشد و توسعه حرفه‌ای از دامنه مسئولیت‌های حرفه‌ای، عملکرد ضعیف‌تری دارند، ضروری است تمهیدات لازم برای بازنگری برنامه درسی، سرفصل، محتوا، آموزش و ارزشیابی دروس نظری و عملی دوره مهارت‌آموزی که دانش و مهارت لازم برای عملکرد در این مؤلفه‌ها را انتقال می‌دهند، برای تقویت عملکرد این گروه از معلمان در این مؤلفه‌ها، به عمل آید. از آنجا که زمان برگزاری آزمون استخدامی و اعلام نتایج آن برای گزینش مهارت‌آموزان ماده ۲۸، ممکن است متناسب با دوره زمانی مورد نیاز برای رعایت تقویم آموزشی مهارت‌آموزی و آماده‌سازی مهارت‌آموزان برای سال تحصیلی پیش رو، به‌ویژه کارآموزی قبل از اشتغال نباشد؛ همچنین، گرایش‌های رشته تحصیلی و دانش و مهارت کسب‌شده آنان قبل از دوره مهارت‌آموزی همگن نباشد، احتمال ارتباط این مسائل با عملکرد پایین‌تر نومعلم‌ان ماده ۲۸ تحقیق شود.

منابع

- انصاری، عبدالله (۱۳۹۵). پیاده‌سازی اقتصاد مقاومتی در آموزش و پرورش؛ برنامه اقدام. *مطالعات راهبردی بسیج*، ۱۹(۷۰)، ۱۸۸-۱۵۹.
- خرم، نعیم (۱۳۹۳). *مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی دانش‌آموخته از مراکز تربیت معلم و استخدامی کشور از طریق آزمون*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- رضایی، منیره (۱۳۹۹). شناسایی و تعیین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان با ابتناء بر اسناد تحولی آموزش و پرورش و اعتبارسنجی آن‌ها. *تعلیم و تربیت*، ۳۶، ۸۲-۶۳.
- زندوانیان، احمد (۱۳۸۵). ارزیابی جامع مراکز تربیت معلم استان خوزستان بر اساس الگوی ارزشیابی CIPP. *علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران*، ۳(۲)، ۱۶۳-۱۳۷.
- سلمان، محمدحسین (۱۳۹۲). *تعریف استانداردهای ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی در سیستم ارزیابی معلمان مؤسسات آموزش زبان انگلیسی ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- صافی، احمد (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده. *تعلیم و تربیت*، ۹۶، ۱۷۳-۲۰۰.
- عبابف، زهره، فراستخواه، مقصود، و قدوسی، فائزه (۱۳۹۹). شایستگی‌های معلمی از نگاه کنشگران عرصه تربیت: نقاط اشتراک و تمایز. *تعلیم و تربیت*، ۳۶، ۱۰۶-۸۳.
- عسکری متین، سجاد، و کیانی، غلامرضا (۱۳۹۷). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. *تعلیم و تربیت*، ۳۴(۲)، ۳۰-۹.
- فرمینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*. تهران: نشر اسرار دانش.
- کابینی مقدم، سلیمان (۱۳۹۰). *بررسی عملکرد معلمان حق‌التدریس و رسمی در آموزش و پرورش استان گیلان*. *روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن*، ۲(۳)، ۲۸-۱۳.
- گراوند، منیژه، و عباس‌پور، عباس (۱۳۹۱). *مقایسه اثربخشی معلمان جذب‌شده از مراکز تربیت معلم و حق‌التدریس از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران*. *روان‌شناسی تربیتی*، ۲۴(۸)، ۱۱۸-۱۰۰.

محمدپور، ابراهیم، احمدحیدری، پرستو، بذرافکن، الهه، کریمزاده، کلثوم و شافعی، گلاله (۱۳۹۷). مقایسه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان با معلمان دانش‌آموخته از سایر دانشگاه‌ها: یک مطالعه مقایسه‌ای در استان کردستان. توسعه حرفه‌ای، ۸، ۱۰۸-۹۱.

نادری، عزت‌الله، و سیف نراقی، مریم (۱۳۷۳). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی با تأکید بر علوم تربیتی. تهران: دفتر تحقیقات و انتشارات بدر.

واحدی کوجنق، حسین، کریمی، ناصر، رضایی، رسول، و اسماعیل‌پور، ایوب (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در بین فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و سایر دانشگاه‌ها. فناوری آموزش، ۴۹، ۸۳-۹۰.

وداد، سیاوش (۱۳۸۵). کارایی فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم با سایر فارغ‌التحصیلان در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ طرح پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، چاپ نشده.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Teachscape.
- DeRosa, L. (2016). Beginning teachers: The connection between expectations and job satisfaction. Doctoral Dissertation, Education in Educational Leadership, Education Southern New Hampshire University.
- Fontanilla, H. S. (2015). *Comparison of beginning teachers' and experienced teachers' readiness to integrate technology as measured by TPACK Scores*. Doctoral Dissertation, Available from https://digitalcommons.brandman.edu/edd_dissertations/78.
- Jacob, B. A., Rockoff, J. E., Taylor, E. S., Lindy, B., & Rosene, R. (2018). Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools. *Public Economics*, 166, 81-97.
- Krystyniak, M. (2017). *Charlotte Danielson's framework for teaching teacher evaluation: Postings and assurances*. Covenant House Academy.
- Santiago, P. (2009). Teacher evaluation: A examples of conceptual framework and country practices. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, OECD.