



مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلم از نگاه مدیران مدارس
یحیی معروفی^{۱*}، ابراهیم محمد پور^۲ و شهریار حیدری^۳

Comparison of Teacher Recruitment, Retention, and Training Policies from School
Principals' Perspective

Yahya Maroofi^{1*}, Ebrahim Mohammadpour² and Shahriar Haidari³

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۱

Abstract

The main objective of this research was to compare teacher recruitment, retention, and teacher education policies from the perspective of school principals, specifically focusing on the performance of graduates from continuous bachelor's degree programs at Farhangian University and graduates from other universities, known as "Maharat Amuzan" under Article 28. A mixed-methods approach with a simultaneous explanatory design strategy was employed, utilizing a survey method for the quantitative phase and thematic analysis for the qualitative phase. The quantitative phase involved a comprehensive sample of all school principals, totaling 320 participants, selected through multi-stage cluster sampling. Data was collected using a researcher-made 24-item questionnaire adapted from the Public Schools Teacher Performance Evaluation Guide (2015), in Chesterfield County, Virginia. The quantitative data was analyzed using descriptive statistics, independent t-tests, and one-way ANOVA tests. In the qualitative phase, 32 school principals participated. Thematic analysis was utilized to analyze the qualitative data. The research findings indicated that school principals' satisfaction with the "Knowledge and Skills," "Behavior and Conduct," and "Ethics and Morality" dimensions of teachers' performance from Bachelor's degree graduates were at a *highly satisfactory* level. While, their satisfaction with the performance of "Maharat Amuzan" under Article 28 was at a *satisfactory level*. The observed difference in satisfaction levels between these two groups was statistically significant and school principals were more satisfied with the performance of continuous bachelor's degree teachers compared to teachers of other universities known as "Maharat Amoz" Article 28". Additionally, female school principals reported greater satisfaction with the performance of both groups of teachers compared to their male counterparts, and this difference was statistically significant in the domains of knowledge, skills, and overall satisfaction. However, the observed differences based on age and managerial experience were not statistically significant. Moreover, the qualitative findings not only confirmed the quantitative results but also provided insights into the reasons behind the preferences and criticisms to each of the teacher acceptance policies. Based on the results of this study, some suggestions were made to policy and decision makers to improve the quality of teacher training and recruitment.

Keywords: Teacher recruitment and training policies, continuous bachelor's degree at Farhangian University, skill learners, Article 28

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلم از نگاه مدیران مدارس، براساس عملکرد دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان با دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها، موسوم به مهارت‌آموزان ماده ۲۸ است. رویکرد پژوهش، ترکیبی با راهبرد طرح تبیینی هم‌زمان بود که در بخش کمی، از راهبرد پیمایش و در بخش کیفی، از تحلیل مضمون استفاده شد. جامعه آماری در بخش کمی، شامل مدیران مدارس بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۲۰ مدیرمدرسه از مقاطع مختلف انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق‌ساخته ۲۴ سؤالی اقتباس شده از راهنمای ارزیابی عملکرد معلمان مدارس دولتی چستر فیلد ویرجینیا (۲۰۱۵) بود. داده‌های بخش کمی با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های آمار استنباطی t در گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس F تحلیل شد. مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی، ۳۲ نفر از مدیران مدارس بودند. برای تحلیل داده‌های بخش کیفی، از تحلیل مضمون استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد میزان رضایت مدیران از عملکرد دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته در مؤلفه‌های «دانش و مهارت»، «رفتار و کردار» و «آداب و اخلاق» معلمي در سطح «کاملاً رضایت‌بخش» و از دانش‌آموختگان ماده ۲۸ در سطح «رضایت‌بخش» قرار دارد. تفاوت مشاهده‌شده بین رضایت از عملکرد این دو گروه از معلمان، از نظر آماری، معنادار بود و از عملکرد دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته در مقایسه با مهارت‌آموزان ماده ۲۸ رضایت بیشتری وجود داشت. بعلاوه، مدیران زن در مقایسه با مدیران مرد، رضایت بیشتری از عملکرد هر دو گروه از معلمان داشتند و تفاوت مشاهده‌شده در دو مؤلفه «دانش و مهارت» و «رضایت کلی» از نظر آماری، معنادار بود؛ اما این تفاوت، برحسب سن و سابقه مدیران، معنادار نبود. سرانجام، یافته‌های کیفی نه‌تنها نتایج کمی را تأیید کرد، بلکه بینش‌هایی لازم درباره دلایل ترجیحات و انتقادات به هریک از سیاست‌های پذیرش معلم، ارائه کرد. براساس یافته‌های تحقیق، پیشنهادهایی به سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران حوزه تربیت معلم، به منظور ارتقای شیوه‌های جذب و تربیت معلم ارائه شد.

واژه‌های کلیدی: سیاست‌های جذب و تربیت معلم، کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، مهارت‌آموزان ماده ۲۸

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Kurdistan, Iran
2. Assistant Professor of Measurement and Evaluation, Department of Educational sciences, Farhangian University, Tehran, Iran
3. PhD, Evaluation Responsible of Farhangian University, Tehran, Iran

*Corresponding Author, Email: y.maroofi@uok.ac.ir

۱. دانشیار، رشته مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، کردستان، ایران
۲. استادیار، رشته سنجش و ارزشیابی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
۳. دکتری برنامه‌ریزی درسی، مسئول نظارت، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

نیروی انسانی، از مهم‌ترین منابع هرسازمانی است. جذب، تربیت و نگهداری نیروی انسانی از مسائل مهم و چالش برانگیز بیشتر سازمان‌هاست. این چالش، در نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان مهم‌ترین عامل پیشرفت و تعالی جامعه و نقش حیاتی آن در تأمین نیروی انسانی دیگر بخش‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، از حساسیت بیشتری برخوردار است. معلمان، مهم‌ترین رکن نظام آموزشی به‌شمار می‌روند. به‌همین دلیل کیفیت و عملکرد آنان در بهبود فرایند تعلیم و تربیت و ایجاد تحولات اجتماعی، نقش اساسی دارند. اگرچه عمدتاً مسئولیت تربیت نیروی انسانی بر عهده دانشگاه‌هاست، ولی کیفیت درون‌داده‌های دانشگاهی، کاملاً وابسته به کیفیت برون‌داده‌های نظام آموزشی قبل از دانشگاه است. از این‌رو، باید سیاست‌های جذب، تربیت و نگهداری معلم، به‌طور مستمر و از جنبه‌های مختلف نظری و عملی مورد ارزیابی پژوهشگران این عرصه قرار گیرد تا بتوان هرچه بیشتر از نتایج و ظرفیت‌های علمی آن برای رفع نیازها و برون‌رفت از چالش‌های نظام آموزش و پرورش کشور بهره جست.

امروزه مدارس باید به دانش‌آموزان مهارت‌هایی را آموزش دهند که آنان را قادر سازد تا خود، دانش لازم را کسب نموده و به‌گونه‌ای فعالیت و تلاش نمایند تا تلاش آنان منجر به خلق دانش و ایده‌های نو شود. امروزه مدارس باید به دانش‌آموزان کمک‌کنند تا روحیه همکاری را بیاموزند، در کارهای تیمی مشارکت کنند، تبدیل به تصمیم‌گیرندگانی شوند که بتوانند تصمیمات مقتضی اتخاذکنند، برای فعالیت‌های خود طرح و نقشه داشته‌باشند و بتوانند زمان خود را مدیریت نمایند. برای دستیابی به این اهداف مهم، دانش‌آموزان نیازمند کسب مهارت‌های قرن ۲۱ هستند. داشتن روحیه کار تیمی و همکاری، خلاقیت و نوآوری، تفکر انتقادی، حل مسأله، انعطاف‌پذیری و سازگاری، داشتن سواد اطلاعاتی، داشتن قدرت رهبری، داشتن سواد تکنولوژی، نمونه‌هایی از مهارت‌های قرن ۲۱ هستند (ووگت و روبلین، ۲۰۱۰). آیا تنها دانش‌آموزان باید خود را به مهارت‌های ویژه زندگی در قرن ۲۱ مجهز سازند؟ آیا معلمان نیازی به دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌هایی که لازمه تربیت دانش‌آموزان در قرن ۲۱ است، ندارند؟ آیا معلمان امروز با همان دانش و مهارت‌های معمولی قادر خواهند بود دانش‌آموزان را برای زندگی در قرن ۲۱ آماده-سازند؟ یا آن‌ها نیز باید خود را مجهز به دانش، مهارت‌ها و تکنیک‌های مورد نیاز معلم حرفه‌ای نمایند تا بتوانند از عهده تربیت دانش‌آموزان این قرن برآیند؟ این مهارت‌ها چگونه و باید در کجا آموزش داده شود؟

بخش عمده‌ای از شایستگی‌های معلمی از طریق دوره‌های تربیت معلم، کسب و ایجاد می‌شود. تربیت معلم برنامه‌ای برای توسعه حرفه‌ای و شایستگی معلم است که از طریق فرایند آموزش و آماده‌سازی، پیش‌نیازهای حرفه معلمی و آمادگی برای مواجهه با چالش‌های آن ایجاد می‌شود

(نامداری و همکاران، ۱۳۹۸). شناسایی داوطلبان با انگیزه، مستعد، توانمند و برخوردار از سلامت جسمانی و روانی مناسب برای معلمی، از جمله مسائل مهم در کیفیت ورودی‌های دوره‌های تربیت معلم است. حساس‌ترین گام در فرایند انتخاب معلم، تصمیم‌گیری در مورد الگوهای جذب داوطلبان مستعد و علاقه‌مند به حرفه معلمی است (نبوی، ۱۳۹۸). از این رو، باید افراد واجد و قابل را شناسایی کرد و آنان را به زیور علم معلمی آراست. تربیت معلم به دلیل نقش مؤثر در تربیت نسل‌های آینده یکی از مباحث استراتژیک و حاکمیتی است که باید براساس ساز و کارهای مشخص و مورد اعتماد و مبتنی بر شواهد متقن علمی صورت گیرد.

واقعیت این است که معلمان اثربخش و شایسته نقش اساسی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان دارند. از این رو، علاقه زیادی به شناسایی تأثیر معلمان بر پیشرفت دانش‌آموزان وجود دارد. نحوه تعریف اثربخشی معلم بر نحوه درک و اندازه‌گیری آن و تنظیم سیاست‌های آموزشی، تأثیر دارد. اثربخشی معلم، در معنای محدود، به توانایی معلم در بهبود یادگیری دانش‌آموز اشاره دارد که با دستاوردهای دانش‌آموز در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد اندازه‌گیری می‌شود. اگرچه این یکی از جنبه‌های مهم توانایی تدریس است، اما دیدگاه جامع و مانعی از اثربخشی معلم نیست (لیتل، جنو، لئورا و بل، ۲۰۰۹).

تدریس و یادگیری فعالیت‌های پیچیده و دشواری هستند؛ زیرا ما بر شرایط و عواملی که در تدریس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذارند، وقوف دقیقی نداریم. نحوه یادگیری افراد به عوامل متعددی بستگی دارد که هر احتمال مشخصی را به چالش می‌کشد. با این حال، باید به دنبال یافتن راه چاره‌ای برای حل این مشکل پیچیده بود (چو و سربین، ۲۰۱۳). علاوه بر پیچیدگی‌های مربوط به توانایی دانش‌آموز برای یادگیری، تعریف «تدریس مطلوب» هم کار ساده‌ای نیست و لازم است برای تعریف تدریس از ویژگی‌های چندبعدی که وظایف پیچیده آموزش را مدنظر داشته باشد، به جای یک خصوصیت تک‌بعدی استفاده کرد (بنتون و یانگ، ۲۰۱۸؛ جورنی، ۲۰۰۷؛ فینک، ۲۰۰۸). به عنوان مثال، معلمان با فعالیت‌ها بسیاری مانند: برنامه‌ریزی تدریس، تدوین محتوا و وب، طراحی فعالیت‌های تدریس، انتخاب مواد درسی، اجرا و ارزیابی تدریس، ارزشیابی یادگیری، ارائه بازخورد، ایجاد انگیزه و... درگیر هستند (سلدین، ۲۰۰۷؛ فرانکلین، ۲۰۰۱؛ آرنول، ۲۰۰۴)؛ بنابراین، ارزیابی کیفیت تدریس، یا توانایی فرد برای کمک به دانش‌آموزان در کسب دانش یا مهارت

1 Effectiveness

2 Little, Olivia; Goe, Laura; Bell

3 Chew and Cerbin

4 Benton and Young

5 Gurney

6 Fink

7 Seldin

8 Franklin

9 Arreola

و یا اصلاح رفتار، کار دشواری است و برای انجام آن باید از دیدگاه‌های متعددی استفاده شود (سلدین، میلر^۱ و سلدین، ۲۰۱۴؛ برمن^۲، ۲۰۰۳؛ بایور^۳، ۱۹۹۰؛ مک‌کیب و لاین^۴، ۲۰۱۲، آرئولا، ۲۰۰۰؛ فینک، ۲۰۰۳).

رویه‌ها و سیاست‌های جاری مرتبط با ارزیابی اثربخشی تدریس، عمدتاً ناکافی، مبهم و نادرست هستند و در اغلب موارد، متکی و مبتنی بر دیدگاه یادگیرندگان بوده و در برخی موارد، ارزشیابی دانش‌آموزان و دانشجویان تنها منبع اطلاعاتی است که برای ارزیابی تدریس استفاده می‌شود (میلر و سلدین، ۲۰۱۴؛ سلدین، ۱۹۹۹). با این حال، تحقیقات اخیر نشان داده است که استفاده صرف از ارزیابی دانش‌آموزان و دانشجویان یا «نظرسنجی رضایت آن‌ها» از کیفیت تدریس محل تردید است (مک‌کیب و لاین، ۲۰۱۲؛ فرانکلین؛ ۲۰۰۱؛ بین، ۲۰۰۴؛ فلدمن، ۱۹۷۸، فلاهرتی^۵، ۲۰۱۵؛ ریچموند^۶ و همکاران، ۲۰۱۴ و اسری و الدز^۷، ۲۰۲۰). یکی دیگر از روش‌های رایج در ارزیابی تدریس، مشاهدات کلاسی است. اگرچه مشاهده کلاس درس می‌تواند بینش مهمی در مورد شیوه‌های تدریس ارائه دهد، اما تکیه بر این داده‌ها برای اهداف ارزیابی دارای اشکالاتی است. اولاً، انجام مشاهدات کلاسی در مقیاس بزرگ، وقت‌گیر و دست و پاگیر است و به منابع قابل توجهی نیاز دارد. دوم، این‌که چه کسی مشاهدات را انجام می‌دهد، پیامدهای مهمی در رابطه با نوع و کیفیت اطلاعات حاصل از مشاهده دارد (دورهام^۸ و همکاران، ۲۰۱۸؛ نتو، مینگ و خان^۹، ۲۰۱۶).

د سنزو و رابینز (۲۰۱۶) معتقدند ارزیابی عملکرد عمدتاً با سه هدف تشکیل مبنایی برای نظام پاداش، شناسایی زمینه‌های قوت و ضعف و ایجاد استانداردهای اساسی انجام می‌شود. ارزیابی عملکرد، مجموعه‌ای از کارها برای تعیین دستاورد واقعی کارکنان در یک دوره معین و پتانسیل آن‌ها برای توسعه آینده است. ارزیابی عملکرد، تلاشی است برای تعیین اینکه فردی که در محدوده یک شرح شغل مشخص کار می‌کند تا چه سطحی به این امر دست یافته است (تابانکالی^{۱۰}، ۲۰۱۷).

در سطح جهانی برای ارزیابی عملکرد معلمان از نظام‌های مختلفی مانند «مدیریت براساس اهداف» (ارزیابی ۳۶۰ درجه^{۱۱}) استفاده می‌شود که در آن، یک معلم توسط همه افرادی که با کار او مرتبط هستند، اعم از مدیر، همکاران، دانش‌آموزان و حتی والدین، مورد قضاوت و ارزیابی قرار می‌گیرد، (ندیم، عارف و نعیم، ۲۰۲۰). ارزیابی مدیران از عملکرد معلمان، یکی از مهم‌ترین شیوه‌های

1 Miller

2 Berman

3 Boyer

4 McCabe and Layne

5 Flaherty

6 Richmond

7 Esarey and Valdes

8 Durham

9 Teoh, Ming, and Khan

10 De Cenzo and Robbins

11 Tabanali

1260 Degree Appraisal

رایج در مدارس است که در آن، مدیر، مسئولیت ارزیابی عملکرد معلم و تمام کارکنان را در مدرسه برعهده دارد. مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی باز، سازمانی است که متشکل از افراد مختلفی است که سیستم را اداره می‌کنند (لوتانز و یوسف، ۲۰۱۷). ارزیابی، یکی از وظایف اصلی مدیران مدارس برای تعیین میزان دستیابی مدرسه به اهداف سازمانی است. این امر، ارتباط تنگاتنگی با تعیین و ارزیابی عملکرد معلمان و دیگر کارکنان مدرسه دارد. معلمان، بازیگران اصلی مدرسه هستند و هسته اصلی نظام آموزشی را تشکیل می‌دهند. نقش مدیر در ارزیابی معلمان، حیاتی است. آن‌ها مسئول راهنمایی معلمان به منظور بهبود عملکردشان از طریق ارائه بازخورد عملی هستند. بازخوردهای عملی نیز بدون وجود معیارهای دقیق و عینی و ارزیابی عملکرد معلم بر آن اساس، میسر نیست.

آموزش و تدریس نیز همانند بسیاری دیگر از فعالیت‌ها و خدمات، مشتریان و مخاطبانی دارند. یکی از راه‌هایی که با آن، اثربخشی یک خدمت را می‌توان ارزیابی کرد بررسی رضایت افراد ذینفع و دریافت‌کننده آن خدمت است. مدیران مدارس یکی از دریافت‌کنندگان این خدمات هستند. رضایت مفهومی پیچیده با معانی و کاربردهای متعدد است. از نظر رای^۳ (۲۰۱۳) رضایت را می‌توان به‌عنوان «خشنودی، لذت یا برآورده شدن آرزو» تعریف کرد. رضایت، احساسی است که از برآوردن نیازها و خواسته‌ها ناشی می‌شود. رضایت یک تجربه عاطفی یا شناختی است که ارزیابی آن براساس آنچه دریافت می‌شود در برابر آنچه مورد انتظار بوده، تعیین می‌شود. جیز و کوت^۴ (۲۰۰) مؤلفه‌های رضایت معمولاً در واکنش به شرایطی مثل: پاسخ عاطفی یا شناختی؛ پاسخ به یک وابستگی خاص (انتظارات، محصول، مصرف، تجربه، خدمات و...) و پاسخ در یک‌زمان خاص (پس از مصرف، پس از انتخاب، براساس تجربه انباشته‌شده و...) اتفاق می‌افتد.

تعاریف ارائه‌شده از رضایت، حاکی از آن است که رضایت، یک مفهوم سیال است که می‌تواند هم به‌عنوان یک فرایند هم یک نتیجه، مورد توجه قرار گیرد. نظریه‌های مختلفی مانند: نظریه اختلاف، نظریه جذب^۵، نظریه تضاد^۶، نظریه جذب-تضاد^۷ در ارتباط با رضایت از عملکرد و خدمات، مطرح شده است. پورتر^۸ (۱۹۶۱) معتقد است منشأ نظریه رضایت در نظریه اختلاف است. نظریه اختلاف، مطالعه بی‌نظمی‌های اجتناب‌ناپذیر در توزیع‌ها و در تنظیمات را توصیف می‌کند. فلورین و سرجیو^۹ (۲۰۱۴) معتقدند نظریه جذب براساس کار فینینگر، (۱۹۵۷) است. نظریه جذب،

1 Luthans & Youssef

2 Satisfaction

3 Rai

4 Geis و Cote

5 Assimilation theor

6 contrast theory

7 negativity theory

8 Porter

9 Florin & Sergiu

فرض می‌کند که مصرف‌کنندگان به اندازه کافی انگیزه دارند تا انتظارات و ادراک عملکرد محصول خود را تنظیم کنند. اندرسون (۱۹۷۳) بر این عقیده بود که کنترل بر عملکرد واقعی محصول می‌تواند به رابطه مثبت بین انتظارات و رضایت منجر شود. داوز، سینگر و لیمونز (۱۹۷۲) نظریه تضاد را به‌عنوان تمایل به بزرگ‌نمایی اختلاف بین نگرش‌های خود و نگرش‌هایی که توسط اظهارنظرها نشان داده می‌شود، تعریف می‌کنند. تئوری تضاد، دیدگاهی جایگزین از فرایند ارزیابی مصرف‌کننده پس از مصرف ارائه می‌دهد که در تئوری جذب ارائه شده بود، زیرا ارزیابی‌های پس از استفاده، منجر به پیش‌بینی‌های متضادی برای تأثیرات انتظارات بر رضایت می‌شود. تئوری تضاد معتقد است که یک اثر غافلگیرکننده رخ می‌دهد که منجر به بزرگ‌نمایی یا اغراق این اختلاف می‌شود. نظریه جذب-تضاد پیشنهاد می‌کند که اگر عملکرد در محدوده پذیرش مشتری باشد، حتی اگر ممکن است کمتر از حد انتظار باشد، مغایرت، نادیده گرفته می‌شود، یکسان‌سازی عمل می‌کند و عملکرد قابل قبول تلقی می‌شود. اگر عملکرد در محدوده رد قرار گیرد، تضاد غالب خواهد شد و تفاوت، اغراق‌آمیز خواهد بود، محصول/خدمت غیرقابل قبول تلقی می‌شود. نظریه منفی، نشان می‌دهد که هرگونه اختلاف عملکرد از انتظارات، موجب اختلال در رضایت فرد می‌شود و «انرژی منفی» تولید می‌کند. احساسات عاطفی نسبت به یک محصول یا خدمات با میزان اختلاف، رابطه معکوس دارد؛ اگرچه از نظر ویهریچ و کونتز^۲ (۱۹۹۹)، نقش نظریه یا مدل ارائه ابزاری برای طبقه‌بندی دانش مهم و مرتبط است، اما باید توجه داشت که هیچ مدلی کامل نیست. بنابراین، همه این مدل‌ها دارای نقاط قوت و ضعف و همچنین طرفداران و منتقدانی هستند.

تربیت معلم به‌عنوان یکی از زیر نظام‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در تاریخ یکصدساله خود با فراز و فرودها و چالش‌های گوناگون مواجه بوده است، به‌گونه‌ای که با تغییر سیاست‌های سیاست‌گذاران، در برخی مقاطع تاریخی، به شدت گسترش و در دوره‌هایی تجمیع و محدود شده است. دایرکردن ۴۲ نوع مرکز تربیت معلم برای تأمین و تربیت مربیان، آموزگاران، دبیران، هنرآموزان، مشاوران، راهنمایان تعلیماتی، مدیران مدارس و... نمودی از بی‌ثباتی و ناپایداری سیاست‌های تربیت معلم در کشور است (صافی، ۱۳۹۸). مهرمحمدی (۱۴۰۱) غفلت از نظر و اکتفا به عمل را مهم‌ترین آسیب یکصد سال گذشته تربیت معلم می‌داند و براین باور است که مهم‌ترین آسیب تربیت معلم کشور و زیرنظام تربیت معلم این است که تاکنون فقط پاسخ به نیازهای عملی و تأمین معلم برای مدارس کشور را در دستور کار خود قرار داده است، بدون این‌که به پشتوانه، بصیرت و حمایت نظری تربیت معلم توجه کند. وی وظیفه کنونی دانشگاه فرهنگیان را به‌عنوان متولی تربیت معلم کشور، تربیت معلم به جای تأمین معلم می‌داند. او براین باور است «آموزش و پرورش در تأمین معلم و اینکه کلاس بی‌معلم نماند، اهتمام داشته ولی هیچ‌وقت پرسش و

1 Dawes, Singer & Lemons

2 Wehrich and Koontz

نیازی را به آموزش عالی کشور منتقل نکرده و مطالبه‌ای از نهاد علم در این زمینه نداشته است، بلکه برعکس در فضای توأم با توهم با حس استغنائی کامل، مشارکت اصحاب دانش تعلیم و تربیت را مطالبه نکرده است؛ بنابراین می‌توان گفت که غفلت دانشگاهیان و بی‌نیازی آموزش و پرورش از دانشگاهیان، دست‌به‌دست هم داده و ما را در چرخه تأمین معلم و نه تربیت معلم انداخته است».

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی نیز در گزارش کارشناسی (۱۴۰۰) یکی از بزرگترین چالش‌ها و دلایل اصلی وضعیت بحرانی تأمین معلم در آموزش و پرورش را نبود چارچوبی برای تعیین نیاز واقعی و ارائه برآوردی نسبتاً دقیق از نیازهای آینده به منابع انسانی اعلام کرده و اختلاف نظر بیش از ۱۲۰ هزار نفری میان مسئولان سازمان اداری و استخدامی و آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۷ را نشانگر وجود این خلأ اساسی می‌داند. چالش دیگری که بعد از تاسیس دانشگاه فرهنگیان، حوزه تربیت معلم کشور با آن روبرو است، چالش تعیین ساختار تربیت معلم است.

اگر چه در دهه‌های اخیر، آموزش و پرورش برای تأمین معلم از روش‌های متعددی مانند استخدام دانش‌آموختگان دانش‌سراها و مراکز تربیت معلم، دانش‌آموختگان دانشگاه‌های تربیت معلم، دانش‌آموختگان متعهد خدمت دبیری، آموزشیاران نهضت سوادآموزی (صافی، ۱۳۸۱)، دوره چهارساله (کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان) با پذیرش از طریق کنکور سراسری، دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی (موضوع ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان)، خرید خدمات آموزشی از طریق مدارس غیردولتی و برخی مؤسسات که با همین هدف تأسیس شدند، سرباز معلم، حق التدریس معلمان رسمی و بازنشسته، تدریس موظف مدیران و معاونان مدارس، بهره‌گرفته است (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۴۰۰). اما، در میان سیاست‌گذاران و مجریان تربیت معلم، در مورد انتخاب شیوه‌های جذب معلم و اثربخشی آن‌ها همواره اختلاف نظر وجود داشته است (عبادی و سراجی و بختیاری، ۱۴۰۱).

بعد از تاسیس دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزش و پرورش ایران، عمدتاً معلمان براساس دو شیوه شرکت در آزمون کنکور سراسری و آزمون استخدامی، جذب و استخدام می‌شوند. معلمانی که از طریق کنکور سراسری جذب می‌شوند، پس از موفقیت در آزمون سراسری، به مدت چهار سال در دانشگاه فرهنگیان برنامه درسی رسمی، غیررسمی و تجارب پنهان و آشکار را دریافت می‌کنند. افرادی که از طریق آزمون استخدامی، جذب می‌شوند، پس از اخذ درجه کارشناسی یا بالاتر، در آزمون استخدامی آموزش و پرورش شرکت می‌کنند و در صورت موفقیت، دوره‌های کوتاه‌مدتی را در زمینه موضوعاتی مانند: شیوه‌های تدریس، روانشناسی تربیتی، مدیریت آموزشی، سنجش و ارزشیابی، برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تربیت اسلامی می‌گذرانند. از این رو، معلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸، افرادی هستند که پس از اخذ مدرک حداقل کارشناسی، در رشته‌های مورد نیاز آموزش و پرورش آزمون داده و در صورت قبولی و گذراندن مراحل مصاحبه و گزینش عقیدتی، وارد عرصه معلمی می‌شوند (نظری، حلاجی و زرین‌پر، ۱۳۹۷).

در ارتباط با چالش تعیین ساختار تربیت معلم پیش از خدمت و نسبت مستقیمی که با فرایند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن دارد، مواضع گوناگونی ابراز شده است که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران را به لحاظ نظری و به تبع آن، در عمل، با بحران مواجه کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۵). بعد از تأسیس دانشگاه فرهنگیان و منحصر کردن تربیت معلم کشور به تربیت در این دانشگاه، شیوه تربیت معلم، محل مناقشه بسیاری شد. سال‌هاست که درخصوص الگوهای جذب و تربیت معلم از حیث نظری دو گفتمان رقیب که هر کدام نیز ادعای تربیت معلم باکیفیت دارند، مطرح است.

طرفداران گفتمان اول با تأکید بر اثرات تربیتی دوره چهارساله تربیت معلم و جذب معلم از طریق آزمون سراسری و از میان داوطلبان واجد شرایط، معتقدند برنامه درسی رسمی، غیررسمی و تجربه‌های پنهان معلمان در این مراکز، زیست شبانه‌روزی در فضای فرهنگی-اجتماعی دانشگاه فرهنگیان و برخورداری از استادانی که تجربه طولانی در تربیت معلم دارند، اثربخشی حرفه‌ای معلم را افزایش داده و موجب تثبیت هویت معلمی در متقاضیان معلمی می‌شود؛ براین اساس، با استناد به قوانین بالادستی و اساسنامه دانشگاه (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی)، دانشگاه فرهنگیان را به‌عنوان تنها مرجع و متولی دارای صلاحیت تربیت و تأمین معلم معرفی می‌کنند و با استناد به قوانین مصوب مجلس شورای اسلامی، تنها مجرای تربیت معلم در کشور را دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید رجایی می‌دانند. مهرمحمدی (۱۳۹۲) در بیان مناقشه چالش برانگیز ساختار تربیت معلم در ایران، تلاش اصحاب آموزش و پرورش برای معرفی این دستگاه به‌عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت معلم و فروگذار نکردن از هیچ کوششی برای متقاعدسازی مراجع سیاست‌گذاری و در نتیجه، اقدام برای تأسیس دانشگاه فرهنگیان (راهکار ۱/۱۱ سند تحول بنیادین) با حمایت شورای عالی انقلاب فرهنگی را به‌عنوان مظهر سیاست تمامیت‌خواهانه و بخشی‌نگر تلقی کرده و تصویب اساسنامه دانشگاه فرهنگیان را نماد وارد شدن مراجع قدرت به صحنه و فیصله‌دادن به بحث، با اتکا به اهرم‌های قانونی می‌داند و براین باور است این مصوبه، خود، به مظهر و نماد اِشکالی بدل شده است که همان یک‌جانبه‌نگری و تمامیت‌خواهی از جانب آموزش و پرورش است. در مقابل، گروه دیگری به‌ویژه در میان اساتید و صاحب‌نظران دانشگاهی، از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که تمامیت‌خواهانه به دنبال استقرار همه‌جانبه تربیت معلم در دانشگاه‌ها هستند و نهاد آموزش و پرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). باورمندان به این دیدگاه، معتقدند سایر دانشگاه‌ها به دلیل برخورداری از امکانات و اعضای هیأت‌علمی کافی و تجربه طولانی در تربیت نیروی انسانی، توانایی تربیت دانش‌آموختگان باکیفیت‌تری را نسبت به دانشگاه فرهنگیان دارند و دانش‌آموختگان این دوره‌ها در صورت کسب دوره‌های کوتاه‌مدت معلمی، می‌توانند اثربخشی بیشتری داشته باشند. این دیدگاه با انتقاد از هزینه‌های بالای تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، فراهم نبودن امکانات و استانداردهای علمی و

زیربنایی در این دانشگاه و تأکید بر بعد علمی ماجرا، مدعی هستند انحصار تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان نه فقط موجب اتلاف منابع می‌شود بلکه از حیث کیفیت نیز دانش‌آموختگان آن نمی‌توانند با دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها رقابت کنند. نگاهی گذرا به اظهار نظرهای تعدادی از دانشگاهیان بعد از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، بیانگر دیدگاه کسانی است که معتقدند دانشگاه فرهنگیان از حیث زیرساخت‌ها، هیأت علمی و برنامه‌های درسی و... فاقد صلاحیت لازم برای تربیت معلم است و خواهان واگذاری امر تربیت معلم به دیگر دانشگاه‌ها هستند. نامه شماره ۱۰۷۳۵/س مورخ ۱۴۰۰/۱۲/۳ رئیس دانشگاه پیام‌نور برای واگذاری تربیت معلم به آن دانشگاه، نامه وزیر علوم سابق به رهبری و سرانجام تلاش برای گذراندن مصوبه‌ای در شورای عالی انقلاب فرهنگی به منظور واگذاری بخشی از وظایف تربیت معلم به سایر دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه و... را می‌توان نمونه‌های روشنی از تلاش‌های طرفداران دیدگاه دوم برای خارج ساختن تربیت معلم از انحصار دانشگاه فرهنگیان تلقی کرد (معروفی، ۱۴۰۲).

یکی از راه‌های پایان این مناقشات، مقایسه ارزیابی عملکرد دو گروه از معلمان است که از دانشگاه فرهنگیان، دانش‌آموخته شده‌اند: ۱. معلمان که از طریق آزمون سراسری و گذراندن مصاحبه ورودی جذب دانشگاه فرهنگیان شده و با طی یک دوره چهارساله و تجربه برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی دانشگاه فرهنگیان، تحت عنوان دوره‌های کارشناسی پیوسته، دانش‌آموخته شده‌اند. ۲. گروه دیگری که بعد از اخذ مدرک لیسانس و بالاتر از سایر دانشگاه‌ها و قبولی در آزمون استخدامی وزارت آموزش و پرورش و طی دوره کوتاه مهارت‌های معلمی، تحت عنوان «مهارت‌آموزان ماده ۲۸» به استخدام وزارت آموزش و پرورش درآمده‌اند. برای ارزیابی عملکرد معلمان جذب شده براساس هر کدام از این ساز و کارها، می‌توان به مقایسه دانش‌ها و مهارت‌های عملی آن‌ها در موقعیت کلاس درس و یا رضایت ذینفعانی مثل: دانش‌آموزان و مدیران مدارس پرداخت.

مرور ادبیات مربوط به مقایسه عملکرد معلمان دانش‌آموخته دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ نشان می‌دهد که معلمان دانش‌آموخته دوره کارشناسی پیوسته، در مؤلفه‌های: دانش محتوا، دانش پداگوژی، دانش فناوری، دانش آموزش محتوا، دانش پداگوژی-فناوری و خودکارآمدی رایانه‌ای، عملکرد بالاتری را در مقایسه با مهارت‌آموزان ماده ۲۸ داشته‌اند، در حالی که عملکرد مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در مؤلفه‌های دانش محتوای فناوری، دانش شناختی-فناوری و مهارت به کارگیری فناوری، بالاتر از عملکرد دانش‌آموختگان دوره پیوسته بوده است؛ علاوه بر آن، بین هردو گروه از معلمان در نگرش به فاوا و عملکرد، تفاوت معناداری مشاهده نگردید (عبادی و همکاران، ۱۴۰۱). در پژوهش دیگری گزارش شده است که نومعلمان کارشناسی پیوسته دانشگاه-فرهنگیان، از نومعلمان ماده ۲۸، در تمام ۲۲ مؤلفه از چهار دامنه عملکرد، شامل: برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای، عملکرد بالاتری را از خود نشان داده‌اند، اما تفاوت بین عملکرد آن‌ها تنها در ۱۴ مؤلفه، معنادار بوده است (دهقان منشادی،

قادری‌مقدم و ساکی، ۱۴۰۱). نتایج پژوهش عظیمی و اقبالی (۱۴۰۱) نشان داد که از دیدگاه مدیران مدارس شهر اردبیل، فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با معلمانی که از طریق ماده ۲۸ استخدام شده‌اند، در متغیرهایی مانند: مدیریت کلاس درس، تعامل و همکاری، مسئولیت‌پذیری و تدریس مطلوب، عملکرد مطلوب‌تری داشته‌اند. یافته‌های پژوهش کاظمی و حجازی (۱۳۹۹) نشان داد از دیدگاه مدیران مدارس، میان عملکرد معلمان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ تفاوت معناداری وجود دارد به گونه‌ای که معلمان کارشناسی پیوسته، عملکرد مطلوب‌تری داشته‌اند. نتایج مطالعه دهقان منشادی و همکاران (۱۳۹۹) حاکی از آن است که نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته، در مقایسه با نومعلمان ماده ۲۸ در حیطه‌های پنج‌گانه: برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، مسئولیت‌های حرفه‌ای، امکانات و تجهیزات و رضایت‌مندی کلی، رضایت‌مندی تحصیلی بیشتری داشته‌اند. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهند که دانش‌آموزان براساس این که معلم آن‌ها از کدام شیوه جذب، وارد آموزش و پرورش شده است، عملکرد ریاضی متفاوتی نداشتند؛ تفاوتی بین پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزانی که معلمان آنان رشته‌های متفاوت داشتند، دیده نشده است، ولی مقایسه براساس مدرک تحصیلی معلمان نشان داد، عملکرد تحصیلی معلمان دیپلم به‌طور معناداری پایین‌تر از سایر معلمان با مدارک بالاتر است (کبیری، ۱۳۹۷). علاوه بر آن، در ترکیب شیوه آماده‌سازی و رشته معلمان نیز مشخص شد که عملکرد دانش‌آموزان معلمانی که صرفاً برای آموزش ابتدایی، جذب و تربیت شده‌اند، نسبت به دانش‌آموزان معلمانی که برای آموزش به دانش‌آموزان ابتدایی تربیت نشده‌اند، برتری معناداری مشاهده نشده است؛ اما دانش‌آموزان معلمان آماده‌شده برای رشته‌هایی بجز آموزش ابتدایی، از سایر گروه‌ها عملکرد بهتری داشتند (همان منبع). نتایج پژوهش واحدی و همکاران (۱۳۹۷) درخصوص مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و سایر دانشگاه‌ها، حاکی از تفاوت معنادار صلاحیت‌های حرفه‌ای این گروه‌هاست، به گونه‌ای که صلاحیت شناختی فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با دو گروه دیگر، بیشتر است. دانش‌آموختگان مراکز تربیت معلم نیز تفاوت معناداری با فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها دارند. از نظر صلاحیت مدیریتی، تفاوت فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان با فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم، معنادار نیست، اما از فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها بالاتر است. در مورد صلاحیت نگرشی، تفاوت بین گروه‌ها معنادار نبوده است. نتایج مطالعه محمدپور و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که بین میانگین عملکرد معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و سایر معلمان، در آزمون‌های سنجش دانش محتوایی دو درس ریاضی و علوم، تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان است. مقایسه عملکرد معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و سایر معلمان، در آزمون ویژگی‌های شخصیتی نشان داد که بین این دو گروه از معلمان در سه صفت: برون‌گرایی، دلپذیربودن و باوجدان‌بودن از نظر آماری، تفاوت معناداری وجود دارد. معلمان

دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با سایر معلمان در دو صفت برون‌گرایی و دلیپذیربودن نمره‌های بالاتری را به خود اختصاص داده‌اند، در مقابل، سایر معلمان، در صفت باوجدان بودن، نمره بالاتری را کسب نموده‌اند.

علی‌رغم وجود تلاش‌های فوق برای ارزیابی و مقایسه عملکرد این دو گروه از معلمان، جامعه و نمونه پژوهش‌های انجام‌شده عمدتاً یا معطوف به معلمان یکی از استان‌های کشور بوده، یا از خودسنجی و آزمون‌های خودگزارش‌دهی استفاده شده است. تاکنون پژوهش‌های جامعی که در محدوده کل کشور، از دیدگاه مدیران انجام شود، در دسترس نیست؛ لذا، مسأله اساسی پژوهش حاضر این است که آیا از دیدگاه مدیران مدارس به‌عنوان یکی از ذینفعان اصلی موضوع و کسانی که ارتباط نزدیکی با معلمان دارند و نظارت و ارزیابی عملکرد معلمان، یکی از وظایف اصلی آن‌ها محسوب می‌شود، بین عملکرد حرفه‌ای دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان با دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها که دوره‌های یک‌ساله مهارت‌آموزی را در دانشگاه فرهنگیان طی کرده‌اند، تفاوت وجود دارد؟ دلایل احتمالی آن‌ها برای رضایت یا عدم رضایت آن‌ها از عملکرد هریک از این دو گروه از معلمان چیست؟

براساس آنچه گفته شد هدف اصلی پژوهش حاضر، مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلم از نگاه مدیران مدارس، براساس عملکرد دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان با دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها است که دوره‌های یک‌ساله مهارت‌آموزی را در دانشگاه فرهنگیان طی کرده‌اند. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. میزان رضایت کلی مدیران مدارس از عملکرد معلمان دانش‌آموخته دوره‌های کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان در چه سطحی است؟
۲. آیا بین رضایت از عملکرد معلمان دانش‌آموخته دوره‌های کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان، از نگاه مدیران مدارس تفاوت وجود دارد؟
۳. دلایل رضایت یا عدم رضایت مدیران مدارس از عملکرد معلمان دانش‌آموخته دوره‌های کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر، ترکیبی^۱ با راهبرد طرح تبیینی هم‌زمان^۲ است. در این راهبرد، پژوهشگر، مطالعه خود را با یک پیمایش کمی آغاز می‌کند و تفاوت معنادار آماری بین گروه‌ها را با استفاده از داده‌های کیفی تبیین می‌کند. این طرح، زمانی استفاده می‌شود که پژوهشگر به منظور تبیین و یا

1 Mix Method

2 Simultaneous Explanatory Design

بسط نتایج کمی به داده‌های کیفی نیاز دارد (کرسول و کلارک؛ ۱۳۹۰: ۸۰). به بیان دیگر، در این نوع طرح‌ها، پژوهشگر به منظور تشریح یک پدیده، وزن اصلی را به داده‌های کمی اختصاص می‌دهد، اما از داده‌های کیفی برای تشریح ابعاد پدیده استفاده می‌کند. در این پژوهش برای فاز کمی از راهبرد پیمایش و در فاز کیفی از تحلیل مضمون استفاده شد. جامعه آماری در بخش کمی مدیران مدارس کشور بود که تجربه کار با دو گروه از معلمان دانش‌آموخته دوره‌های کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان را داشتند. در مرحله دیگری از این مطالعه که برای مقایسه دانش‌ها و مهارت‌های این دو گروه از دانش‌آموختگان انجام شد از آنان خواسته شد در صورت تمایل، نام مدرسه و مدیر خود در سال تحصیلی گذشته را در برگه آزمون درج کنند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. ابتدا ۳۱ استان کشور به پنج منطقه جغرافیایی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم و سپس به شیوه تصادفی ساده، از هر منطقه جغرافیایی، یک استان انتخاب شد. بر این اساس، از خوشه غرب، استان کرمانشاه، از خوشه شرق، استان خراسان رضوی، از خوشه جنوب، استان هرمزگان، از خوشه شمال، استان مازندران و از خوشه مرکز، استان تهران انتخاب شدند. پس از استخراج فهرست مدیران از استان‌های منتخب، نمونه‌ای به حجم ۳۲۰ مدیر مدرسه به دست آمد که سرانجام ۲۱۹ نفر از مدیران مدارس، حاضر به همکاری و تکمیل ابزار پژوهش شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود که با اقتباس از راهنمای ارزیابی عملکرد معلمان^۲ مدارس عمومی چسترفیلد ویرجینیا^۳ (۲۰۱۵) و بعد از ارزیابی، روایی محتوایی و صوری، توسط ۵ نفر از متخصصان حوزه تدریس و یادگیری و جرح و تعدیل برخی گویه‌ها، در قالب ۲۴ سؤال بسته‌پاسخ و در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (امتیاز یک)، کم (امتیاز ۲)، گاهی اوقات (امتیاز ۳)، زیاد (امتیاز ۴) و خیلی زیاد (امتیاز ۵) و یک سؤال بازپاسخ، تنظیم شد. پایایی کلی پرسش‌نامه براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ تعیین شد. این پرسش‌نامه مشتمل بر سه مؤلفه: «دانش و مهارت معلمی» (۸ گویه)، «رفتار و کردار معلمی» (۹ گویه) و «آداب و اخلاق معلمی» (۷ گویه) بود. ضرایب پایایی کلی و مؤلفه‌ها در جدول (۱) ارائه شده است. داده‌های جمع‌آوری شده در فاز کمی با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های آمار استنباطی آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون t در گروه‌های مستقل و آزمون تحلیل واریانس F تحلیل شد. برای تحلیل داده‌های حاصل از پرسش بازپاسخ از تحلیل مضمون و روش اترید و استرلینگ^۴ (۲۰۰۱) استفاده شد. پژوهشگر با توجه به تشخیص و تسلط خود باید نام مناسبی برای

1Cresewell & Clark

2Performance evaluation for teachers

3Schools, Chesterfield County Public, Virginia

4Attride -Stirling

هر دسته از کدها انتخاب‌کند؛ سرانجام، مضامین فراگیر، شامل مضامین عالی دربرگیرنده متن به‌مثابه کل است.

جدول (۱) ضریب روایی پرسش‌نامه

مؤلفه	فراوانی	تعداد گویه	ضریب آلفای کرونباخ
دانش و مهارت معلمی	۲۱۹	۸	۰/۹۷
رفتار و کردار معلمی	۲۱۹	۹	۰/۹۵
آداب و اخلاق معلمی	۲۱۹	۸	۰/۹۴
پرسش‌نامه رضایت از عملکرد معلمان	۲۱۹	۲۵	۰/۹۸

جدول (۲) توصیف نمونه برحسب جنسیت و شیوه جذب معلم مورد ارزیابی

متغیر	زن	نسبت از کل	مرد	نسبت از کل	جمع	نسبت از کل
کارشناسی پیوسته	۳۹	۱۸٪	۷۴	۳۴٪	۱۱۳	۵۲٪
مهارت‌آموز	۴۵	۲۰٪	۶۱	۲۸٪	۱۰۶	۴۸٪
کل	۸۴	۳۸٪	۱۳۵	۶۲٪	۲۱۹	۱۰۰٪

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال اول در خصوص میزان رضایت مدیران از عملکرد دو گروه از معلمان، حاکی از آن است که مدیران مدارس در هر سه مؤلفه دانش و مهارت، رفتار و کردار و آداب و اخلاق و رضایت کلی، عملکرد دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان را در سطح کاملاً رضایت‌بخش و عملکرد مهارت‌آموزان ماده ۲۸ را در سطح رضایت‌بخش ارزیابی کرده‌اند. علاوه بر این، در تمام موارد، مدیران زن نیز ارزیابی بالاتری نسبت به مدیران مرد از عملکرد هر دو گروه از معلمان داشته‌اند.

جدول (۳) داده‌های توصیفی از سطح رضایت مدیران از عملکرد معلمان

شیوه جذب	جنسیت	شاخص‌ها	دانش و مهارت	رفتار و کردار	آداب و اخلاق	رضایت کلی
		میانگین	۴/۴۰	۴/۳۶	۴/۳۹	۴/۲۱
	زن	انحراف معیار	۰/۶۱	۰/۶۵	۰/۶۴	۰/۵۷
		فراوانی	۳۹	۳۹	۳۹	۳۹
کارشناسی پیوسته		میانگین	۳/۹۵	۴/۰۴	۴/۲۱	۴/۰۷
	مرد	انحراف معیار	۰/۷۰	۰/۶۸	۰/۶۸	۰/۶۲
دانشگاه فرهنگیان		فراوانی	۳۹	۳۹	۳۹	۳۹
		میانگین	۴/۱۱	۴/۱۵	۴/۲۷	۴/۱۸
	کل	انحراف معیار	۰/۷۰	۰/۶۸	۰/۶۷	۰/۶۲
		فراوانی	۱۱۳	۱۱۳	۱۱۳	۱۱۳

ادامه جدول (۳) داده‌های توصیفی از سطح رضایت مدیران از عملکرد معلمان

شیوه جذب	جنسیت	شاخص‌ها	دانش و مهارت	رفتار و کردار	آداب و اخلاق	رضایت کلی
		میانگین	۳/۸۷	۳/۸۶	۳/۹۹	۳/۹۱
	زن	انحراف معیار	۱/۰۶	۱/۰۰	۰/۹۷	۰/۹۶
		فراوانی	۴۵	۴۵	۴۵	۴۵
مهارت‌آموزان		میانگین	۳/۴۸	۳/۶۸	۳/۷۶	۳/۶۴
ماده ۲۸	مرد	انحراف معیار	۱/۲۸	۱/۱۳	۱/۰۷	۱/۰۸
کل		فراوانی	۶۱	۶۱	۶۱	۶۱
		میانگین	۳/۶۴	۳/۷۶	۳/۸۶	۳/۷۵
	کل	انحراف معیار	۱/۲۰	۱/۰۸	۱/۰۳	۱/۰۳
		فراوانی	۱۰۶	۱۰۶	۱۰۶	۱۰۶

به منظور بررسی تفاوت بین میزان رضایت مدیران مدارس از عملکرد دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در مؤلفه‌های «دانش و مهارت»، «رفتار و کردار»، «آداب و اخلاق» و «رضایت کلی»، برحسب شیوه تحصیل، پس از اطمینان از نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، از آزمون t در گروه‌های مستقل استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین تمام مؤلفه‌های مورد بررسی، تفاوت مشاهده شده بین رضایت از عملکرد معلمان دانش‌آموخته دوره‌های کارشناسی پیوسته و دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها موسوم به ماده ۲۸ در سطح $(\alpha = 0/05)$ معنادار است. به بیانی دیگر، رضایت مدیران مدارس از عملکرد معلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها موسوم به ماده ۲۸ بیشتر است. نتایج آزمون استنباطی t در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) نتایج آزمون t در گروه‌های مستقل بر حسب شیوه تحصیل

شیوه تحصیل	مؤلفه‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین تفاوت‌ها	انحراف استاندارد خطا
کارشناسی پیوسته	دانش و مهارت	۳/۴۷	۲۱۷	*۰/۰۰۱	۰/۴۶۰	۰/۱۳۲
مهارت‌آموز ماده ۲۸	رفتار و کردار	۳/۲۵	۲۱۷	*۰/۰۰۱	۰/۳۹۶	۰/۱۲۲
کارشناسی پیوسته	آداب و اخلاق	۳/۵۲	۲۱۷	*۰/۰۰۱	۰/۴۱۱	۰/۱۱۶
کارشناسی پیوسته	رضایت‌مندی کلی	۳/۵۵	۲۱۷	*۰/۰۰۱	۰/۴۲۲	۰/۱۱۹
مهارت‌آموز ماده ۲۸						

* $(\alpha = 0/05)$

به منظور بررسی تفاوت بین میزان رضایت مدیران مدارس از عملکرد دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ در مؤلفه‌های «دانش و مهارت»، «رفتار و کردار»، «آداب و اخلاق» و «رضایت کلی»، برحسب جنسیت مدیران مدارس، پس از اطمینان از نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، از آزمون t در گروه‌های مستقل استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های دانش و مهارت و رضایت‌مندی کلی، تفاوت مشاهده شده بین رضایت زن و مرد از عملکرد دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها موسوم به ماده ۲۸ در سطح $(\alpha = 0/05)$ معنادار است. به بیانی دیگر، مدیران زن در این دو مؤلفه نسبت به مدیران مرد رضایت‌مندی بیشتری از عملکرد معلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها موسوم به ماده ۲۸ دارند. تفاوت مشاهده شده در دو مؤلفه رفتار و کردار و آداب و اخلاق در سطح $(\alpha = 0/05)$ معنادار نیست. نتایج آزمون استنباطی t در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول (۵) نتایج آزمون t در گروه‌های مستقل بر حسب جنسیت مدیران مدارس

شیوه تحصیل	مؤلفه‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین تفاوتها	انحراف استاندارد خطا
کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان مهارت‌آموز ماده ۲۸	دانش و مهارت	۲/۷۴	۲۱۷	*۰/۰۰۷	۰/۳۷۶	۰/۱۳۷
کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان مهارت‌آموز ماده ۲۸	رفتار و کردار	۱/۷۰	۲۱۷	۰/۰۹	۰/۲۱۵	۰/۱۲۷
کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان مهارت‌آموز ماده ۲۸	آداب و اخلاق	۱/۴۶۹	۲۱۷	۰/۱۴	۰/۱۸۰	۰/۱۲۲
کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان مهارت‌آموز ماده ۲۸	رضایت‌مندی کلی	۲/۰۷	۲۱۷	*۰/۰۴	۰/۲۵۷	۰/۱۲۴

* $(\alpha = 0/05)$

برای مقایسه میانگین رضایت مدیران از عملکرد معلمان دانش‌آموخته دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ برحسب سابقه خدمت و سن مدیران، پس از اطمینان از نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، از آزمون تحلیل واریانس F استفاده شد؛ نتایج داده‌های توصیفی و آزمون استنباطی در جداول ۶ تا ۹ ارائه شده است. نتایج آزمون تحلیل واریانس، حاکی از آن است که تفاوت مشاهده‌شده بین میزان رضایت مدیران از عملکرد این دو گروه از معلمان (کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و ماده ۲۸) برحسب سابقه و سن آنان در سطح $(\alpha = 0/05)$ معنادار نیست.

جدول (۶) داده‌های توصیفی مقایسه رضایت مدیران از عملکرد معلمان به تفکیک سابقه خدمت مدیران

سابقه خدمت	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
۱-۵ سال	۱۱	۹۸/۸	۶/۴۲	۱۲	۵۹
۶-۱۰ سال	۲۷	۹۹/۸۲	۳/۹۰	۱۲	۵۲
۱۱-۱۵ سال	۱۸	۱۰۳/۶۱	۴/۱۳	۱۲	۵۲
۱۶-۲۰ سال	۴۸	۹۵	۳/۵۰	۱۲	۳۵
۲۱-۲۵ سال	۴۵	۹۴/۰۴	۳/۱۸	۱۲	۵۲
۲۶ سال بالاتر	۷۰	۹۱/۹۰	۲/۵۹	۱۲	۳۶
کل	۲۱۹	۹۵/۲۷	۱/۴۷	۱۲	۳۵

جدول (۷) نتایج آزمون تحلیل واریانس

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
بین گروهی	۲۷۶۹/۳۶۲	۵	۵۵۳/۸۷۳		
درون گروهی	۱۰۰۴۵۶/۱۹۹	۲۱۳	۴۷۱/۶۲۵	۱/۱۷۴	۰/۳۲۳
کل	۱۰۳۲۲۵/۵۶۲	۲۱۸			

جدول (۸) داده‌های توصیفی مقایسه رضایت مدیران از عملکرد معلمان به تفکیک سن مدیران

سن به سال	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
تا ۳۰	۴	۱۰۹/۵۰	۱۲/۱۲	۱۲	۹۹
۳۱-۳۵	۲۳	۹۹/۵۲	۱۵/۰۲	۱۲	۵۵
۳۶-۴۰	۲۲	۹۷/۸۱	۲۸/۳۹	۱۲	۴۷
۴۱-۴۵	۵۲	۹۶/۷۳	۲۳/۵۵	۱۲	۳۵
۴۶-۵۰	۴۷	۹۶/۷۲	۱۸/۱۵	۱۲	۵۲
۵۱-۵۵	۷۰	۹۰/۱۰	۲۲/۱۶	۱۲	۳۶
۵۶ و بالاتر	۱	۱۰۳/۰۰	.	۱۰۳	۱۰۳
کل	۲۱۹	۹۵/۲۷	۲۱/۷۹	۳۵	۱۲۰

جدول (۹) نتایج آزمون تحلیل واریانس

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
بین گروهی	۳۵۰۹/۶۱۵	۶	۵۸۴/۹۳		
درون گروهی	۹۹۷۱۵/۹۴	۲۱۲	۴۷۰/۳۵	۱/۲۴۴	۰/۲۸۵
کل	۱۰۳۲۲۵/۵۶	۲۱۸			

به منظور تحلیل نتایج پرسش باز پاسخ: «دلایل رضایت یا عدم رضایت مدیران مدارس از عملکرد معلمان از دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان و دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها موسوم مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان چیست؟» پاسخ‌های ارائه شده توسط ۳۲ نفر از مدیران مدارس که حاضر به بیان نظرات خود به صورت مکتوب شدند، از تحلیل مضمون استفاده شد. از تحلیل داده‌های این بخش، دو مضمون فراگیر، چهار مضمون سازمان‌دهنده و ۴۴ مضمون پایه، استخراج شد. در جدول ۱۰ مضامین مورد اشاره، ارائه شده است.

چنانکه نتایج بخش کمی پژوهش نیز نشان داد، بیشتر مدیران، سیاست‌های جذب و تربیت معلم از مجرای دانشگاه فرهنگیان و در قالب کارشناسی پیوسته را بر جذب دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها از طریق ماده ۲۸ و سایر روش‌ها ترجیح می‌دهند و از دانش‌آموختگان این گروه رضایت بیشتری دارند. با این وجود، در بین مدیران، کسانی هم برخلاف بقیه مدیران، از دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان انتقاد کرده و جذب از طریق ماده ۲۸ را روش مناسبی تشخیص داده‌اند. مدیران طرفدار جذب از طریق دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌کنند معلمان تنها از طریق دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان جذب آموزش و پرورش شوند. برای مثال یکی از مدیران گفته است: «کاش تنها راه معلم بودن، دانشگاه فرهنگیان و نیروی جوان بود نه هرکسی از راه می‌رسد با این طرح‌های مسخره، با سن ۵۰ سال معلم میشی» یکی دیگر از مدیران اعلام کرده است «دانشجوی دانشگاه فرهنگیان چه چیز دیگه‌ست، دلیلش اینه وقتی میاد سر کار، جوان و آراسته است؛ درضمن، در این بابت باید والدین و دانش‌آموزان نظر دهند تا سوگیری اتفاق نیفتد»، یا مدیر دیگری بر این باور است: «معلمانی که از طریق دانشگاه فرهنگیان استخدام شدند تربیت می‌شوند برای معلمی و این بسیار ارزشمند است».

جدول (۱۰) نتایج بخش کیفی پژوهش

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان	دلایل رضایت‌مندی	جوان بودن، آراسته بودن، رعایت اصول و آداب معلمی، مدرک تحصیلی مرتبط با رشته تدریس، استفاده از روش‌های مناسب تعامل با دانش‌آموزان، توانمندی در مدیریت کلاس، تسلط بر تکنولوژی‌های نوین، مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی، انضباط اداری، مسیر مناسب جذب و تربیت در دانشگاه فرهنگیان، عملکرد حرفه‌ای بالا، هوش و استعداد بالا، احساس تعلق بیشتر به مدرسه،
	دلایل رضایت‌مندی پایین	غرور کاذب، قدرشناسی، عدم همکاری لازم با اولیای مدرسه، رفتن به دنبال ادامه تحصیل و رهاکردن آموزش و پرورش، کم سن و سال بودن و تجربه ناکافی، بی‌توجهی به مقررات مدرسه،
دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها مهارت‌آموزان ماده ۲۸	دلایل رضایت‌مندی	مدرک تحصیلی بالا، اخذ مدرک از دانشگاه‌های معتبر، داشتن وجدان کاری، باسوادتر بودن، داشتن انگیزه بالا برای تدریس، دانستن قدر معلمی به دلیل تلاش زیاد برای جذب، به‌روز بودن، سن بالا، مدارک علمی غیرمرتبط، روی آوردن به معلمی از روی ناچاری، جذب براساس طرح‌های ناپخته و بازشدن راه برای جذب افراد ناکارآمد، عدم علاقه به معلمی، تجربه شغلی غیرمرتبط قبل از استخدام، عملکرد ضعیف شغلی، پرداختن به معلمی به‌عنوان شغل دوم، ناتوانی در جذب دانش‌آموزان دوره ابتدایی، عدم اطلاع از نحوه روش تدریس، عدم آگاهی از کلاس‌داری و مدیریت کلاس درس، عدم آشنایی با ارزشیابی‌های استاندارد، عدم تسلط به محتوای دروس، عدم شناخت راهبردهای آموزشی، نداشتن توانایی کافی برای اداره و رهبری کلاس درس و استفاده از امتیاز سهمیه استخدامی در هنگام پذیرش.
	دلایل رضایت‌مندی پایین	

مدیرانی که از عملکرد معلمان جذب‌شده از طریق دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان ابراز رضایت کرده‌اند دلایلی چون «جوان بودن، آراسته بودن، رعایت اصول و آداب معلمی، مدرک تحصیلی مرتبط با رشته تدریس، استفاده از روش‌های مناسب تعامل با دانش‌آموزان، توانمندی در مدیریت کلاس، تسلط بر تکنولوژی‌های نوین، مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی، انضباط اداری، طی کردن مسیر مناسب جذب و تربیت در دانشگاه فرهنگیان، عملکرد حرفه‌ای بالا، هوش و استعداد بالا، احساس تعلق بیشتر به مدرسه» را به‌عنوان دلیل رضایت‌مندی خود و مواردی چون: «سن بالا،

مدارک علمی غیرمرتبط، روی آوردن به معلمی از روی ناچاری، جذب براساس طرح‌های مطالعه‌نشده، جذب افراد ناکارآمد، عدم علاقه به معلمی، تجربه شغلی غیرمرتبط قبل از استخدام، عملکرد ضعیف شغلی، استفاده از معلمی به‌عنوان شغل دوم، ناتوانی در جذب دانش‌آموزان دوره ابتدایی، عدم آگاهی از کلاس‌داری و مدیریت کلاس درس، عدم آشنایی با شیوه علمی ارزشیابی، عدم تسلط به محتوای دروس، عدم شناخت راهبردهای آموزشی و ناتوانایی در رهبری کلاس درس و سرانجام، استفاده از امتیاز سهمیه استخدامی در هنگام پذیرش» را به‌عنوان دلایل رضایت پایین از معلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ دانسته‌اند.

در مقابل، برخی از مدیران نیز ضمن انتقاد از شیوه جذب انحصاری از دانشگاه فرهنگیان، معتقدند روش جذب، تنها عامل تعیین‌کننده نیست بلکه با انتخاب و گزینش درست و آموزش مناسب می‌توان معلم توانمند را از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها جذب کرد. برای نمونه، یکی از مدیران می‌گوید: «هرمعلمی که از هرطریقی استخدام شده باشد اگر درست انتخاب شده باشد و وجدان کاری داشته باشد، اگرهم روش تدریس را بلد نباشد در طول زمان تدریس در کلاس، به همت خودش و به کمک دیگر همکاران می‌تواند آموزش خوبی داشته باشد [یاد بگیرد]». یا یکی دیگر از مدیران بر این باور است که: «دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها از نظر علمی باسوادند و با این دیدگاه که یک معلم صرفاً باید فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان باشد موافق نیستم؛ چه‌بسا در بسیاری موارد، بر دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان برتری دارند»؛ یا براساس دیدگاه یکی دیگر از مدیران: «موفقیت هراسانی در حرفه خود، بستگی به میزان رغبت و اشتیاق و البته میزان تلاش او برای ارتقای سطح علمی و حرفه‌ای دارد بخصوص در حرفه تخصصی و انسان‌ساز معلمی».

مدیرانی که شیوه جذب معلم از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها را ترجیح می‌دهند و از عملکرد آن رضایت بیشتری دارند دلایلی چون «مدرک تحصیلی بالا، اخذ مدرک از دانشگاه‌های معتبر، داشتن وجدان کاری، باسوادتر بودن، انگیزه بالا برای تدریس، دانستن قدر معلمی به‌دلیل تلاش زیادی که برای استخدام کرده‌اند و به‌روزر بودن این گروه از معلمان را اعلام کرده‌اند و علت نارضایتی خود را از گروه دیگر مواردی مانند «غرور کاذب، قدرشناسی، عدم همکاری لازم با اولیای مدرسه، رفتن به دنبال ادامه تحصیل و رهاکردن آموزش و پرورش، کم سن و سال بودن و نداشتن تجربه کافی و بی‌توجهی به مقررات مدرسه» اعلام کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزیابی، یکی از وظایف اصلی مدیران مدارس برای تعیین میزان دستیابی مدرسه به اهداف سازمانی است. این امر ارتباط تنگاتنگی با تعیین و ارزیابی عملکرد معلمان و دیگر کارکنان مدرسه دارد. معلمان، بازیگران اصلی مدرسه هستند و هسته اصلی نظام آموزشی را تشکیل می‌دهند. از این رو، نقش مدیر در ارزیابی معلمان، حیاتی است. چنانچه آموزش را به‌عنوان خدمت در نظر بگیریم، یکی

از راه‌های اثربخشی یک خدمت، بررسی رضایت افراد ذینفع و دریافت‌کننده آن خدمت است. در این پژوهش، رضایت مدیران به دلیل نقش و مسئولیت سازمانی که در ارزیابی عملکرد معلمان دارند، مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش نشان داد میزان رضایت مدیران مدارس از عملکرد معلمانی که به‌عنوان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها در قالب ماده ۲۸ در دانشگاه فرهنگیان جذب شده‌اند در مجموع، در سطح رضایت‌بخش قرار دارد. در حالی که، میزان رضایت از عملکرد دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، در هر سه مؤلفه: دانش و مهارت، رفتار و کردار و آداب و اخلاق و رضایت کلی، در سطح کاملاً رضایت‌بخش ارزیابی شده است. تفاوت مشاهده‌شده بین رضایت از عملکرد دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸، براساس دیدگاه مدیران مدارس، از نظر آماری معنادار است و از عملکرد دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته در مقایسه با مهارت‌آموزان ماده ۲۸ رضایت بیشتری وجود دارد. به‌علاوه، در مجموع، مدیران زن در مقایسه با مدیران مرد، از عملکرد معلمان، رضایت بیشتری دارند و این تفاوت، در دو مولفه دانش و مهارت و رضایت‌مندی کلی، از نظر آماری، معنادار است، اما این تفاوت برحسب سن و سابقه مدیران معنادار نیست. به عبارت دیگر، جنسیت مدیران در رضایت‌مندی آن تأثیرگذار بوده ولی سابقه و سن آنان تأثیر نداشته است.

یافته‌های این پژوهش در ارتباط با تفاوت عملکرد «معلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان» و «معلمان دانش‌آموخته سایر دانشگاه‌ها موسوم به ماده ۲۸» تا حد زیادی با نتایج پژوهش بازوبندی (۱۴۰۱) در خصوص برتری صلاحیت حرفه‌ای معلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان، نتایج پژوهش واحدی و همکاران (۱۳۹۷) در خصوص برتری صلاحیت‌های شناختی فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با سایر معلمان، نتایج مطالعه بهرامی و همکاران (۱۳۹۷) در ارتباط با تفاوت کارایی معلمان جذب‌شده از طریق تربیت‌معلم و دانشگاه فرهنگیان در ملاک‌های اثربخشی، شامل روش‌ها و مهارت‌های تدریس، اداره کلاس درس و هدایت یادگیرندگان (مدیریت کلاس) نسبت به معلمان جذب‌شده از سایر دانشگاه‌ها و نتایج تحقیقات بازوبندی (۱۴۰۱)، اصغری، (۱۳۹۷) و کیانی (۱۳۹۵)، در خصوص مقایسه عملکرد معلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با معلمان جذب‌شده از سایر دانشگاه‌ها، از دیدگاه مدیران مدارس، هم‌خوانی دارد. باین‌حال، نتایج پژوهش حاضر، در مقایسه با پژوهش محمدپور (۱۳۹۷) که نشان داد بین میانگین عملکرد معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و سایر معلمان، در آزمون‌های سنجش دانش موضوعی دو درس ریاضی و علوم، تفاوت معناداری وجود دارد و این تفاوت به نفع معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان است، ناهم‌خوانی وجود دارد. احتمالاً دلایل ناهم‌خوانی، ناشی از تفاوت نوع آزمون و نمونه و جامعه پژوهش و منحصرشدن نمونه به یک استان باشد. به‌علاوه، مقایسه انجام‌شده در پژوهش محمدپور (۱۳۹۷) بین معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان با معلمان

جذب‌شده از میان دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌هاست که صرفاً منحصر به معلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ نیست.

رضایت‌مندی مدیران مدارس از عملکرد «معلمان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان» در مقایسه با «معلمان موسوم به ماده ۲۸» احتمالاً ناشی از عملکرد موفق‌تر دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان است. به عبارت دیگر، این دسته از معلمان به دلیل داشتن دانش بیشتر در زمینه روش‌های جدید آموزش، نظریه‌های روانشناسی، مدیریت کلاس، ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، تعامل مؤثرتر با دانش‌آموزان و حتی اولیای آنان، رعایت مقررات مدرسه و ... هم‌سویی بیشتری با انتظارات مدیران مدارس داشته‌اند لذا عملکرد آنان بیشتر مورد توجه مدیران قرار گرفته است. در مقابل، معلمان ماده ۲۸ به دلیل وقفه‌ای که بین زمان فراغت و استخدام آنان به وجود آمده احتمالاً به صورت پاره‌وقت فعالیت اقتصادی دیگری داشته‌اند و هنوز هم ادامه می‌دهند. ضعف در آموزش‌های تربیتی قبل از استخدام، کیفیت پایین دوره‌های کوتاه‌مدت معلمی بویژه دوره‌های کارورزی، استخدام به صورت پیمانی و انگیزه پایین به دلیل شکست در استخدام در مشاغل مورد علاقه، نداشتن دلگرمی زیاد در حرفه معلمی. موجب رضایت بیشتر مدیران، از عملکرد معلمان گروه اول نسبت به معلمان گروه دوم (ماده ۲۸) شده است.

تفاوت میزان رضایت مدیران زن و مرد را شاید بتوان به ویژگی‌های روان‌شناختی مدیران زن نسبت داد. به بیان دیگر، مدیران زن به دلیل عطف و مهربانی ذاتی خود، نگاهی مثبت به عملکرد معلمان داشته‌اند.

یافته‌های بخش کیفی نیز هم‌سو با یافته‌های بخش کمی، نشان داد بیشتر مدیران، سیاست‌های جذب و تربیت معلم از مجرای دانشگاه فرهنگیان و در قالب کارشناسی پیوسته را بر جذب دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها از طریق ماده ۲۸ و سایر روش‌ها ترجیح می‌دهند و از دانش‌آموختگان این گروه، رضایت بیشتری دارند. با این وجود، در بین مدیران، تعداد معدودی نیز هم برخلاف بقیه مدیران، از دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته انتقاد کرده و جذب از طریق ماده ۲۸ را روش مناسبی تشخیص داده‌اند.

موافقان سیاست‌های جذب و تربیت معلم از مجرای دانشگاه فرهنگیان، دلایلی مانند: مقطع سنی مناسب جذب، آموزش‌های طولانی‌مدت معلمی، هم‌خوانی رشته تحصیلی با مقطع تحصیلی، تسلط این گروه از معلمان بر راهبردهای تدریس، یادگیری، ارزشیابی و مدیریت کلاس، انتخاب آنان از میان افراد مستعد، آشنایی با تکنولوژی و مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی در کنار نظم فردی و سازمانی را به عنوان علت ترجیح و رضایت خود مطرح ساخته‌اند؛ در مقابل، منتقدان شیوه جذب از طریق ماده ۲۸، ضمن انتقاد از طرح‌های مطالعه‌نشده جذب، مواردی مانند: «سن جذب نامناسب، رشته‌های تحصیلی غیرمرتبط، انتخاب معلمی از روی ناچاری، ناکارآمدی، تجارب شغلی غیرمرتبط قبل از استخدام، داشتن شغل دوم، نداشتن دانش و مهارت معلمی و سرانجام، استفاده از امتیاز

سهمیه استخدامی در هنگام پذیرش» را به‌عنوان دلایل رضایت پایین از معلمان جذب‌شده از طریق ماده ۲۸ اعلام کرده‌اند. موافقان سیاست‌های جذب و تربیت معلم از مجرای سایر دانشگاه‌ها از طریق ماده ۲۸، تحصیل در دانشگاه‌های معتبر، سطح سواد و مدارج علمی بالا، به‌روزرودن، انگیزه و قدرشناسی حرفه‌ای به دلیل طی مراحل سخت پذیرش را دلیل ترجیح و رضایت بیشتر خود از این گروه اعلام کرده و مواردی مثل: غرور بی‌جهت، رفتن به دنبال ادامه تحصیل و رهاکردن مدرسه و بی‌نظمی و تجربه ناکافی را علت نارضایتی خود از معلمان جذب شده از مجرای دانشگاه فرهنگیان، در قالب کارشناسی پیوسته اعلام کرده‌اند.

براساس یافته‌های پژوهش در دو بخش کمی و کیفی، شاید بتوان یکی از دلایل اصلی رضایت‌مندی کمتر مدیران مدارس از عملکرد دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها موسوم به ماده ۲۸، در مقایسه با دانش‌آموختگان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان را ناشی از کیفیت پایین دوره‌های مهارت‌آموزی، فشرده‌سازی زمانی آموزش‌ها و تقلیل آن از یک سال به چند ماه، مشخص‌نبودن متولی دوره‌ها (آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان)، اهمال وزارت آموزش و پرورش در تقبل و پرداخت هزینه‌های دوره، عدم الزام دانشگاه فرهنگیان در تأمین امکانات رفاهی و خوابگاهی در زمینه اسکان و تغذیه مهارت‌آموزان، برنامه‌های درسی ضعیف، کیفیت پایین دوره‌های کارورزی و عدم قابلیت برنامه‌ریزی زمانی این دوره‌ها به دلیل تصمیمات خارج از اختیارات دانشگاه و حتی وزارت آموزش و پرورش در زمینه زمان انجام مصاحبه و برگزاری کلاس، نیاز شدید آموزش و پرورش به معلم و عدم تحمل این وزارت‌خانه برای تکمیل دوره‌های آموزشی و سرانجام مجازی‌شدن همه آموزش‌ها بعد از شیوع همه‌گیری کرونا دانست. براین اساس، پیشنهاد می‌شود که به‌جای دوره‌های فشرده چندماهه با کیفیت پایین کنونی و یا آموزش یک‌ساله برای این دسته از معلمان، طول دوره به دو سال افزایش داده شود تا فرصت بیشتری برای کسب دانش معلمی فراهم شود و دوره‌های مهارت‌آموزی کنونی که به نظر می‌رسد گاهی تأثیر منفی در انگیزه مهارت‌آموزان دارد، به شیوه علمی، آسیب‌شناسی شود و برای رفع مشکلات اجرایی و محتوایی آن، چاره‌اندیشی شود؛ نکته قابل‌توجه دیگر در رابطه با معلمان ماده ۲۸ این است که باتوجه به وقفه بین زمان فارغ‌التحصیلی تا زمان استخدام و روی آوردن آنان به مشاغل دیگر یا کارهای پاره‌وقت و ادامه این کارها بعد از استخدام در آموزش و پرورش، پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش در ضوابط استخدامی آنان، در صورت لزوم، تجدیدنظر نماید. به‌عنوان مثال به دنبال جذب کسانی باشد که تازه فارغ‌التحصیل شده‌اند. در این صورت می‌توان شرط سنی را کمتر در نظر گرفت تا آن وقفه‌ای که بدان اشاره شد، کمتر شود. یکی دیگر از راه‌کارهای اجرایی می‌تواند جذب افراد علاقه‌مند از بین دانشجویان شاغل به تحصیل در سایر دانشگاه‌ها پس از اتمام دو سال اول دوره کارشناسی و تکمیل دوره در دانشگاه فرهنگیان باشد.

تقدیر و تشکر

این پژوهش با حمایت مالی صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور (INSF) برگرفته از طرح شماره ۴۰۰۰۹۴۴ انجام شده است. براین اساس، از دست‌اندرکاران محترم صندوق سپاسگزاری می‌شود؛ همچنین از دانش‌آموختگان محترم کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان جهت همکاری در اجرای این تحقیق، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع فارسی

- بازوبندی، م. ح. (۱۴۰۱). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای و شخصیتی معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌ها. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۱۴(۵۲)، ۱۱۳-۱۳۰.
- دهقان منشادی، م. قادری مقدم، م. ا. ساکی، ر. (۱۴۰۱). بررسی و مقایسه عملکرد نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته و مهارت آموز ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۲)، ۴۴۸-۴۱۹.
- دهقان منشادی، م. قادری مقدم، م. ا. ساکی، ر. (۱۴۰۱). بررسی و مقایسه رضایت مندی نومعلمان دانش‌آموخته کارشناسی پیوسته و مهارت آموز ماده ۲۸ از کیفیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*، ۳(۲)، ۶۹-۸۶.
- صافی، احمد. (۱۳۹۸). *صد سال تربیت معلم در ایران: فرصتها، تهدیدها و چشم‌انداز آینده*. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۵(۲)، ۸۶-۱۰۶.
- عبادی، م. سراجی، ف. بختیاری، ا. (۱۴۰۱). صلاحیت‌های تدریس مبتنی بر فاوا برای آموزش ریاضی: مقایسه دانشجویان معلمان با مهارت آموزان ماده ۲۸. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۸(۴)، ۴۸-۲۹.
- عظیمی، م. اقبالی، ع. (۱۴۰۱). مقایسه کارایی نیروهای انسانی جذب شده از طریق ماده ۲۸ با دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان. *مشاوره مدرسه*، ۲(۳)، ۲۰-۱.
- کاظمی، ج. حجازی، ا. (۱۳۹۹). مقایسه عملکرد نیروی انسانی جذب شده در آموزش و پرورش از طریق ماده ۲۸ با دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران مدارس، پنجمین همایش ملی تربیت معلم، تهران.
- کبیری، م. (۱۳۹۷). مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلمان دوره ابتدایی بر اساس یادگیری دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۸)، ۳۷-۶۰.
- کرسول، ج. پلانوکلاک، و. (۱۳۹۴). *روش‌های پژوهش ترکیبی*. علیرضا کیامنش و جاوید سرایی (مترجمان). تهران: انتشارات آبیژ.
- محمدپور، ا. (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان با سایر معلمان. *طرح پژوهشی دانشگاه فرهنگیان استان کردستان*

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، (۱۴۰۰). اظهار نظر کارشناسی درباره « طرح تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش ». دوره یازدهم - سال اول شماره ثبت: ۴۱۷. معاونت مطالعات فرهنگی معروفي، ی. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان با مهارت آموزان ماده ۲۸. طرح پژوهشی منتشر نشده. صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور.

مهرمحمدی، م. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۱۱(۱)، ۱۲-۵. مهرمحمدی، محمود. (۱۴۰۲) بازخوانی عملکرد ۴۰ ساله نظام جمهوری اسلامی در آموزش و پرورش. مصاحبه با پایگاه خبری رب. قابل دسترس در:

<https://mehrmohammadi.ir/%d8%af%d8%a7%d9%86%d8%b4%da%af%d8%a7%d9%87%d9%81%d8%b1%d9%87%d9%86%da%af%db%8c%d8%a7%d9%86%d8%8c-%d9%86%d9%87%d8%a7%d8%af-%d8%aa%d8%b1%d8%a8%db%8c%d8%aa-%d9%85%d8%b9%d9%84%d9%85%d8%a7%d8%b3%d8%aa>

نامداری پژمان، م. میرکمالی، س.م. پورکریمی، ج. فراستخواه، م. (۱۳۹۸) شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکرد کیفی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۰(۲)، ۳۳-۱.

نبوی، س.ص. (۱۳۹۸). واکاوی و تحلیل فرایند پذیرش دانشجو در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارایه الگو. راهبردهای نوین تربیت معلم. ۵(۸)، ۱۲۷-۱۵۲.

نظری، ش. حلاجی، م. زرین پر، ع. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی معلمان تربیت بدنی جذب شده از طریق آزمون‌های استخدامی و معلمان تعهد دبیری مدارس مناطق جنوب شهر تهران. ۳۴(۴)، ۱۳۷-۱۵۱.

واحدی، ح. کریمی، ن. رضایی، ر. اسماعیل پور، ا. (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت‌معلم سابق و سایر دانشگاه‌ها. فناوری آموزش. ۱۳(۱)، ۸۳-۹۰.

Anderson, R. E. (1973). Consumer dissatisfaction: The effects of disconfirmed expectancy on perceived product performance. *Journal of Marketing Research*, 10, 38-44.

Arreola, R. A. (2004). *Developing a comprehensive faculty evaluation system*. Madison, WI: Magna Publications.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.

Benton, S. L., & Young, S. (2018). *Best Practices in the Evaluation of Teaching*. IDEA Paper# 69. IDEA Center, Inc.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, NJ 08648.

Chew, S. L., & Cerbin, W. J. (2017). *Teaching and learning: Lost in a buzzword wasteland*. Inside Higher Ed.

Creswell, J. Planoclark, V. (2014). *Mixed research methods*. Alireza Kiamanesh and Javed Saraei (translators). Tehran. Aizh Publications. (in Persian)

- Dawes, R. Singer, D. and Lemons, P. (1972). An experimental Analysis of the Contrast Effect and its Implications for Intergroup Communication and Indirect Assessment of Attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(3): 281-295.
- DeCenzo, D. A., Robbins, S. P., & Verhulst, S. L. (2016). *Fundamentals of human resource management*. John Wiley & Sons.
- Durham, M. F., Knight, J. K., Bremers, E. K., DeFreece, J. D., Paine, A. R., & Couch, B. A. (2018). Student, instructor, and observer agreement regarding frequencies of scientific teaching practices using the Measurement Instrument for Scientific Teaching-Observable (MISTO). *International journal of STEM education*, 5(1), 1-15.
- Esarey, J., & Valdes, N. (2020). Unbiased, reliable, and valid student evaluations can still be unfair. *Assessment & Evaluation. Higher Education*, 45(8), 1106-1120.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California: Stanford University Press.
- Fink, L. D. (2003). A self-directed guide to designing courses for significant learning. *University of Oklahoma*, 27(11), 1-33.
- Fink, L. D. (2008). 1: Evaluating teaching: A new approach to an old problem. *To improve the academy*, 26(1), 3-21.
- Flaherty, Colleen. (2015). *AAUP Committee Survey Data Raise Questions on Effectiveness of Student Teaching Evaluations*, 3. Washington, D.C.: Inside Higher Ed
- Fornell, C. (1992). A National Customer satisfaction Barometer: The Swedish Experience. *Journal of Marketing*, 56:6-21.
- Franklin, J. (2001). Interpreting the numbers: Using a narrative to help others read student evaluations of your teaching accurately. *New directions for teaching and learning*, 87, 85-100.
- Giese, J. L., & Cote, J. A. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of marketing science review*, 1(1), 1-22.
- Gurney, Philip. (2007). "Five Factors for Effective Teaching." *New Zealand Journal of Teachers' Work* 4 (2):89-98.
- Little, O., Goe, L., & Bell, C. (2009). *A Practical Guide to Evaluating Teacher Effectiveness*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.
- McCabe, K. A., & Layne, L. S. (2012). The role of student evaluations in tenure and promotion: Is effective teaching really being measured. *The Department Chair*, 22(3), 17-20.
- Miller, J. E., & Seldin, P. (2014). Changing practices in faculty evaluation. *Academe*, 100(3), 35-38.
- Nabavi, S. (2020). Analysis of Student Admission process in Farhangian University to Provide Pattern. *Journal of New Strategies for teacher education*, 5(8), 127-152. (In Persian).
- Nadeem, M., Arif, S., & Naem, M. (2020). The Role of Principals and Administrators in Performance Appraisal of School Teachers in Punjab. *Sjers*, 3(2), 132-142.
- Porter, L. (1961). A study of Perceived Need Satisfaction in Bottom and Middle Management Jobs. *Journal of Applied Psychology*, 45:1-10.
- Rai, N. (2013). Impact of advertising on consumer behaviour and attitude with reference to consumer durables. *International Journal of Management Research and Business Strategy*, 2(2), 74-79.
- Richmond, A. S., Boysen, G. A., Gurung, R. A., Tazeau, Y. N., Meyers, S. A., & Scitutto, M. J. (2014). Aspirational model teaching criteria for psychology. *Teaching of Psychology*, 41(4), 281-295.

- Schools, C. C. P., & Chesterfield, V. (2015). Performance evaluation handbook for teachers. *Regina, SK*, 70-07.
- Seldin, P. (1999). Building successful teaching evaluation programs. *Changing practices in evaluating teaching*, 213-242.
- Tabancali, E. (2017). Who Should Evaluate Teachers' Performance at Schools?. *Online Submission*, 8(29), 168-177.
- Teoh, S. L., Ming, L. C., & Khan, T. M. (2016). Faculty perceived barriers and attitudes toward peer review of classroom teaching in higher education settings: A meta-synthesis. *Sage Open*, 6(3), 2158244016658085.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills. Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*, 23(03), 2000.
- Wehrich, H. & Koontz H. (1999). *Management: A global perspective*. 10th ed. McGraw-Hill. Inc

