

Evaluating the Effectiveness of Skill Training Courses at Farhangian University on the Professional Development of Novice Teachers

Fahimeh Gandomi Hosnaroodi¹  * & Raziye Sadat Seyyed Khorasani² 

1. Corresponding author: Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. Email: f.gandomi@cfu.ac.ir
2. Department of Islamic Studies Education, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. Email: r.seyyedkhorasani@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Keywords:

Teacher training program,
Novice teachers, Professional
development, Professional
training, Farhangian
University.

ABSTRACT

This study examined the effectiveness of the Farhangian University teacher training program in fostering the professional development of novice teachers recruited through the Ministry of Education's entrance examination. Using a mixed-methods design, data were collected from a convenience sample of 400 novice teachers in Kashan through questionnaires and semi-structured interviews. Quantitative results indicated that the program was effective in enhancing professional attitudes ($M = 3.64/5$) and improving instructor-teacher interactions ($M = 4.16/5$). However, shortcomings were found in practice-oriented training aligned with real classroom needs ($M = 2.9/5$) and in the quality of final assessments ($M = 3.1/5$). Qualitative findings further revealed challenges such as an overemphasis on theoretical content, inappropriate scheduling, and misalignment between assessment methods and learning objectives. These findings align with prior research emphasizing the limited practical relevance of teacher education curricula and the need for structural revisions. Major limitations include the focus on lower levels of Guskey's evaluation model and the use of convenience sampling. It is recommended that the curriculum be redesigned based on active learning principles, that pre-service training occur prior to formal teaching, and that performance-based assessments be implemented to enhance program effectiveness.

Article history:

Received: 7 August 2025

Received: 12 November 2025

Accepted: 20 November 2025

Published: 20 December 2025

Cite this article: Gandomi Hosnaroodi, F., & Seyyed Khorasani, R. S. (2025). Evaluating the Effectiveness of Skill Training Courses at Farhangian University on the Professional Development of Novice Teachers. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 1(3), 107-128. <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.540176.1035>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

Extended Abstract

Introduction

In today's educational landscape, the quality of teaching and learning heavily depends on teachers' professional competencies. With increasing demands for deeper and more complex student learning, there is a heightened focus on systematic teacher development from recruitment to ongoing support. Professional competencies encompass content knowledge, pedagogical skills, assessment, communication, technology integration, and emotional-social aspects, which must be enhanced through structured training programs. In Iran, Farhangian University serves as the primary institution for teacher education, offering not only pre-service programs but also in-service skill training courses under Article 28 of its statute since 2014. These one-year courses, comprising theoretical and practical modules, are designed for graduates from other universities who enter teaching via the Ministry of Education's employment exam. The aim is to equip novice teachers with essential professional qualifications. However, prior studies highlight challenges such as impractical content, poor planning, and inadequate assessment. Iranian research, including Zarei et al. (2017), Eslaami et al. (2022), Kashefi (2020), and Khosravi (2021), emphasizes inefficiencies in content and delivery but often lacks a comprehensive mixed-methods evaluation. This study addresses this gap by assessing the effectiveness of these skill training courses on novice teachers' professional development. Key research questions include: How is the quality of course implementation perceived? What is the impact on professional competencies? How is the quality of final assessment viewed? What are the main challenges in content, implementation, and assessment, and how can they be improved? How do quantitative and qualitative findings influence overall effectiveness? The evaluation is based on Guskey's (2000) model, focusing on lower levels (participant reactions and learning), though higher levels (organizational support, application, and student outcomes) are noted as limitations. The significance lies in providing practical recommendations for enhancing teacher training programs in Iran, especially amid teacher shortages and rapid educational changes.

Methodology


This study employed a mixed-methods approach with a convergent parallel design, where quantitative and qualitative data were collected simultaneously, analyzed independently, and integrated during interpretation. The population consisted of novice teachers in Farhangian University's skill training courses, with a convenience sample of 400 from 700 participants at the Imam Khomeini Center in Kashan during the 2023-2024 academic year. Demographic characteristics included 283 females and 120 males, 191 primary and 212 secondary teachers, with most (380) having less than 10 years of experience. Data collection used a researcher-designed Likert-scale questionnaire (5-point: 1=strongly disagree to 5=strongly agree) with three sections: course implementation quality (17 items), impact on professional competencies (21 items), and final assessment quality (17 items). The qualitative section included four open-ended questions. Validity was confirmed through content (CVR>0.79), construct (exploratory factor analysis with loadings >0.6), and face validity; reliability via Cronbach's

alpha >0.80. Quantitative data were analyzed using SPSS (descriptive: means, standard deviations, frequencies; inferential: one-sample t-test). Qualitative data underwent thematic analysis per Braun and Clarke (2006) with manual coding (inter-coder agreement 85%). Ethical considerations included informed consent, confidentiality, and approval from Farhangian University's ethics committee. Limitations include focus on Guskey's lower levels and convenience sampling, which reduce generalizability.

Finding and Discussion

Quantitative findings indicate moderate to good effectiveness. The overall mean for course implementation quality was 3.63 (above average), with strengths in instructor mastery (4.28) and interactions (4.16), but weaknesses in willingness to repeat the course (3.18) and use of teaching aids (3.34). The mean for impact on professional competencies was 3.38, with strengthening professional attitudes (3.64) as a strength and improvement in student learning (3.33) as a weakness. The mean for final assessment quality was 3.31, with question difficulty level (3.71) favorable, but peer self-assessment (2.99) poor. T-tests showed significant differences from the hypothetical mean of 3 (Sig.<0.05). Qualitative findings highlighted challenges like theoretical and impractical content (frequency 200), inappropriate scheduling (180), and misalignment in assessment (130). Strengths included experience sharing with instructors (150) and classroom management lessons (120). Suggestions involved eliminating written exams, conducting practical workshops, and incorporating managers' feedback. Integration of quantitative-qualitative data revealed contradictions, such as moderate quantitative satisfaction with assessment alignment but strong qualitative criticisms, attributed to individual experience variations.

ارزیابی اثربخشی دوره‌های مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای نومعلمان

فهمیه گندمی حسنارودی^۱ * و راضیه سادات سید خراسانی^۲ 

۱. نویسنده مسئول: گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران. رایانامه: f.gandomi@cfu.ac.ir
۲. گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران. رایانامه: r.seyyedkhorasani@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف ارزیابی اثربخشی برنامه مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان بر توسعه حرفه‌ای نومعلمان انجام شد. این نومعلمان از مسیر آزمون استخدامی آموزش و پرورش وارد حرفه معلمی شده‌اند. ارزیابی با روش‌شناسی آمیخته، بر روی نمونه در دسترس ۴۰ نفر از نومعلمان کاشان، با استفاده از پرسشنامه و مصاحبه صورت گرفت. یافته‌های کمی نشان داد که دوره در ارتقای نگرش حرفه‌ای (میانگین ۳.۶۴ از ۵) و کیفیت تعامل اساتید با نومعلمان (میانگین ۴.۱۶ از ۵) عملکرد مطلوبی داشته است. با این حال، در ارائه آموزش‌های عملی متناسب با نیازهای واقعی (میانگین ۲.۹ از ۵) و کیفیت ارزشیابی پایانی (میانگین ۳.۱ از ۵) کاستی‌هایی وجود دارد. یافته‌های کیفی نیز چالش‌هایی مانند غلبه محتوای نظری، زمان‌بندی نامناسب و عدم هم‌خوانی ارزشیابی با محتوای آموزشی را آشکار کرد. این نتایج با مطالعات پیشین در مورد ناکارآمدی محتوای آموزشی و نیاز به بازنگری ساختاری هم‌خوانی دارد. محدودیت‌های پژوهش شامل عدم ارزیابی سطوح بالاتر مدل گاسکی و نمونه‌گیری در دسترس است. پیشنهاد می‌شود با بازنگری برنامه درسی بر پایه یادگیری فعال، برگزاری دوره‌ها پیش از تدریس رسمی و استفاده از ارزشیابی‌های عملی، اثربخشی برنامه ارتقا یابد.
کلید واژه‌ها: دوره مهارت‌آموزی، نومعلمان، توسعه حرفه‌ای، تربیت حرفه‌ای، دانشگاه فرهنگیان.	

تاریخچه مقاله:

- تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۷
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۹
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹

استناد به این مقاله: گندمی حسنارودی، فهمیه و سید خراسانی، فاطمه سادات. (۱۴۰۴). ارزیابی اثربخشی دوره‌های مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای نومعلمان. *مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم*، (۳)، ۱۰۷-۱۲۸.

<http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.540176.1035>

© نویسندگان.

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



مقدمه

با توجه به افزایش تقاضا برای یادگیری عمیق تر و پیچیده تر دانش آموزان، پژوهشگران و سیاست گذاران بر بهبود نظام مند فرآیند یادگیری معلمان تمرکز کرده اند. (Darling-Hammond et al. (2017) معتقد است که این فرآیند از مرحله جذب و آماده سازی تا حمایت، راهنمایی حرفه ای و ایجاد فرصت های رهبری آموزشی را شامل می شود. به زعم وی، کسب شایستگی هایی مانند یادگیری عمیق، تفکر انتقادی، حل مسئله، ارتباط مؤثر، همکاری و خودهدایتگری توسط دانش آموزان نیازمند رویکردهای تدریس متناسب و پیچیده است. بنابراین، فراهم سازی فرصت هایی برای معلمان به منظور ارتقای دانش، نگرش و مهارت های حرفه ای ضروری است.

کیفیت تربیت حرفه ای معلمان یکی از ارکان اصلی نظام های آموزشی اثربخش به شمار می رود. این کیفیت مستقیماً بر عملکرد تدریس و نتایج یادگیری دانش آموزان تأثیر می گذارد. توسعه حرفه ای اثربخش به عنوان یادگیری حرفه ای ساختارمند تعریف می شود که تغییر در عملکرد معلم، ارتقای شایستگی های او و بهبود نتایج یادگیری دانش آموزان را به دنبال دارد (Darling-Hammond et al, 2017). این برنامه ها باید بخشی جدایی ناپذیر از نظام جامع تربیت حرفه ای باشند و معلمان را از آماده سازی اولیه تا حمایت و ارتقا همراهی کنند (Darling-Hammond et al, 2014). در (Darling-Hammond et al, 2014) Document of Education (2011, p. 390) تأکید شده است که آموزش حین خدمت باید نظام مند و با هدف بهبود مستمر شایستگی های عمومی و حرفه ای مربیان برنامه ریزی شود و بخشی از فرایند ارتقای شغلی منابع انسانی در همه سطوح تلقی گردد.

دانشگاه فرهنگیان، که در سال ۱۳۹۰ تأسیس گردید، به عنوان نهاد متولی تربیت معلم در ایران نقش محوری ایفا می کند. این دانشگاه علاوه بر برنامه های پیش از خدمت مانند دوره های چهارساله کارشناسی و دوساله کاردانی، برنامه های ضمن خدمت مانند دوره های مهارت آموزی را ارائه می دهد. این دوره ها بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه، از سال ۱۳۹۴ اجرا شده و برای فارغ التحصیلان سایر دانشگاه ها که آزمون استخدامی آموزش و پرورش را گذرانده اند، طراحی شده است. دوره مهارت آموزی یک ساله است و شامل دو پودمان نظری و عملی با تمرکز بر کسب صلاحیت های حرفه ای اساسی مانند دانش محتوایی، مهارت های تدریس، ارزشیابی، ارتباطی، فناورانه، عاطفی و اجتماعی می شود. این برنامه ها رسمی، بخشی از تجربیات یادگیری معلمان را فراهم می کنند. با این حال، (Fullan (2007) معتقد است رویکردهای بیرونی مانند این دوره ها ممکن است در تغییر پایدار فرهنگ کلاس و مدرسه چندان قدرتمند عمل نکنند. با وجود این، مطالعات نشان می دهند برنامه هایی که خوب طراحی شوند می توانند تغییرات مطلوب در عملکرد معلمان و یادگیری دانش آموزان ایجاد کنند (Darling-Hammond et al.; 2017, Garrett et al.; Coldwell, 2017; Yoon et al., 2007; Sims et al., 2023).

با این حال، بسیاری از برنامه های تربیت حرفه ای، به ویژه در ایران، با چالش هایی مانند محتوای غیر کاربردی، برنامه ریزی ضعیف و ارزشیابی نامناسب مواجه هستند (Eslami et al., 2022; Kashefi, 2020; Khosravi, 2021). پژوهش های موجود در ایران اغلب به تحلیل های کیفی محدود بوده و اثربخشی دوره های مهارت آموزی را به طور جامع بررسی نکرده اند. برای مثال، بر عدم کیفیت محتوا تمرکز داشتند، اما داده های کمی گسترده ای ارائه نکردند. (Eslami et al. (2021) تجربیات زیسته را مورد مطالعه قرار دادند، اما پیشنهاد های عملی مشخصی برای بهبود ارائه ندادند. (Kashefi (2020) و (Khosravi (2021) نیز بر ناکارآمدی محتوا و تدریس تأکید کردند، اما ارزیابی در سطوح بالاتر مدل Guskey (2000) را پوشش ندادند. بنابراین، شکاف پژوهشی اصلی عبارت است از عدم ارزیابی جامع اثربخشی این دوره ها با روش آمیخته، تمرکز بر سطوح اولیه مدل گاسکی و ارائه پیشنهاد های عملی مبتنی بر داده های واقعی نومعلمان. نوآوری این پژوهش در استفاده از روش آمیخته با نمونه ۴۰۰ نفری از نومعلمان مرکز امام خمینی کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ برای ارزیابی کیفیت محتوایی، اجرایی و ارزشیابی پایانی دوره است.

ارزیابی این برنامه‌ها با چالش‌هایی مانند اندازه‌گیری تغییرات عملکردی و تأثیر بر یادگیری دانش‌آموزان همراه است. این پژوهش با تمرکز بر پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به پرسشنامه‌ای طراحی‌شده توسط پژوهشگران، شواهدی پیرامون کیفیت و اثربخشی دوره ارائه کرده است. هدف اصلی، ارزیابی اثربخشی دوره مهارت‌آموزی بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای نومعلمان است. سؤالات پژوهش عبارتند از:

۱. کیفیت اجرای دوره مهارت‌آموزی از دیدگاه نومعلمان چگونه است؟
۲. تأثیر دوره بر صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان چگونه است؟
۳. کیفیت ارزشیابی پایانی دوره از دیدگاه نومعلمان چگونه است؟
۴. چالش‌های اصلی در محتوای دوره، اجرا و ارزشیابی چیست و چگونه می‌توان آن‌ها را بهبود بخشید؟
۵. چگونه یافته‌های کمی و کیفی این پژوهش بر اثربخشی کلی دوره تأثیر می‌گذارند؟

در ادامه به اهمیت تربیت حرفه‌ای معلمان، ویژگی‌های برنامه‌های اثربخش توسعه حرفه‌ای، مدل‌های ارزیابی و پژوهش‌های انجام‌شده در ایران پرداخته شده است؛ چراکه تربیت حرفه‌ای ضمن خدمت، عاملی ضروری برای توسعه مستمر معلمان به شمار می‌رود و برنامه‌های آن باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی معلمان، به بهبود عملکرد دانش‌آموزان نیز منجر شوند (Guskey, 2000).

اهمیت تربیت حرفه‌ای معلمان

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که تربیت حرفه‌ای معلمان به عنوان ابزاری حیاتی برای ارتقای کیفیت آموزش عمل می‌کند (Postholm, 2018; Asterhan & Lefstein, 2023; Ventista & Brown, 2023; Zhai et al., 2024; Didion et al., 2019). توسعه حرفه‌ای اثربخش، نوعی یادگیری ساختارمند و هدفمند است که به تغییر در عملکرد معلمان و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود (Darling-Hammond et al, 2017, p 7). این فرایند، ابعاد گوناگونی از جمله بعد تکنیکی شامل دانش و مهارت‌های پداگوژیک، بعد اخلاقی مبتنی بر تصمیم‌گیری‌های ارزشی در راستای تحقق عدالت آموزشی، و بعد هیجانی و سیاسی ناظر بر قدرت، عاملیت و تأثیرگذاری معلمان را دربرمی‌گیرد (Hargreaves, 1995). در همین راستا، صلاحیت‌های اساسی معلمان شامل مهارت‌های پداگوژیک، دانش محتوایی، مهارت‌های ارتباطی و ارزشیابی، توانایی تلفیق فناوری، شایستگی‌های عاطفی-اجتماعی، تعهد به رشد حرفه‌ای مستمر و صلاحیت فرهنگی مبتنی بر احترام به تفاوت‌های دانش‌آموزان است؛ تربیت حرفه‌ای اثربخش نقشی تعیین‌کننده در تقویت و ارتقای این صلاحیت‌ها ایفا می‌کند. در حال حاضر، تمرکز جامعه علمی نه بر اهمیت توسعه حرفه‌ای، بلکه بر بهینه‌سازی رویکردها برای افزایش اثربخشی بر تدریس و یادگیری است. در ایران، با تغییرات سریع نظام آموزشی و کمبود معلم، نیاز به برنامه‌های اثربخش بیش از پیش احساس می‌شود.

ویژگی‌های برنامه‌های اثربخش توسعه حرفه‌ای

تحقیقات جهانی عوامل موفقیت برنامه‌های تربیت حرفه‌ای را مورد مطالعه قرار داده‌اند. (Darling-Hammond et al. (2017) با مرور ۳۵ مطالعه، مجموعه‌ای از ویژگی‌های کلیدی برنامه‌های اثربخش را شناسایی کردند که شامل تمرکز بر محتوای درسی خاص، یادگیری فعال (مانند شبیه‌سازی موقعیت‌های کلاسی)، حمایت از همکاری از طریق اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، بهره‌گیری از مدل‌های تدریس عملی، مربیگری مستمر، فراهم‌سازی فرصت‌های بازخورد و تأمل، و تداوم زمانی برنامه‌هاست (Hargreaves & Fullan, 2012). ترکیب این عناصر، زمینه‌ساز شکل‌گیری فرهنگ همکاری در مدرسه شده و به تقویت سرمایه حرفه‌ای جمعی معلمان می‌انجامد. اثربخشی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای به عوامل بافتی مانند زیرساخت‌های آموزشی و نیازهای محلی معلمان وابسته است؛ بنابراین، برنامه‌های کوتاه‌مدت معمولاً در ایجاد تغییرات پایدار در عمل تدریس موفق عمل نمی‌کنند، هرچند نقش شناختی و عاطفی آن‌ها در تقویت یادگیری و ارتقای کیفیت تدریس همچنان مهم و مؤثر است (Day, 1999).

سیمز و همکاران (۲۰۲۳) در فراتحلیل ۱۰۸ مطالعه، چارچوب IMTP^۱ را معرفی کردند که بر چهار هدف تمرکز دارد: ایجاد بصیرت، انگیزه برای تغییر، توسعه تکنیک‌ها و تثبیت در عمل. سایر مطالعات ویژگی‌های مشابهی را برجسته می‌کنند: تمرکز بر محتوای خاص (Yoon et al, 2007)، روش‌های فعال مانند درس‌پژوهی (Coldwell, 2017)، استانداردهای یادگیری با تأکید بر همکاری و مربیگری (Garrett et al, 2021)، یادگیری مشارکتی (Postholm, 2018)، مدت و شدت برنامه (Zhai et al, 2024) و تقویت خودکارآمدی (Basma & Savage, 2018). ویژگی‌های کلیدی مطالعات منتخب در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱

ویژگی‌های کلیدی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای منتخب

نام نویسنده/نویسندگان مطالعات	ویژگی‌های کلیدی
Darling-Hammond et al. (2017)	تمرکز بر محتوا، یادگیری فعال، همکاری، مدل‌های عملی، مربیگری، بازخورد، تداوم
Sims et al. (2023)	ایجاد بصیرت، انگیزه، تکنیک‌ها، تثبیت در عمل
Yoon et al. (2007)	تمرکز بر محتوای درسی خاص
Coldwell (2017)	روش‌های فعال مانند شبیه‌سازی و درس‌پژوهی
Garrett et al. (2021)	همکاری، حمایت مستمر، مربیگری
Postholm (2018)	یادگیری مشارکتی در اجتماعات حرفه‌ای
Zhai et al. (2024)	مدت و شدت برنامه
Basma & Savage (2018)	تقویت خودکارآمدی

این تحول از رشد فردی به رویکردهای نظام‌مند نشان‌دهنده گرایش به برنامه‌های مستمر و مبتنی بر بافت است (Postholm, 2017; Darling-Hammond et al., 2017). فراتحلیل‌ها تأثیر مثبت بر عملکرد دانش‌آموزان را تأیید می‌کنند (Didion et al., 2019)، اما کمبود چارچوب‌های جامع نیاز به مدل‌های دقیق‌تر را برجسته می‌سازد. این ویژگی‌ها می‌توانند مبنایی برای طراحی برنامه‌های مهارت‌آموزی در ایران باشند.

مدل‌های ارزیابی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای

مدل‌های نظری متعددی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای وجود دارد. مدل Kirkpatrick (1959) چهار سطح دارد: واکنش (رضایت شرکت‌کنندگان)، یادگیری (دانش کسب‌شده)، رفتار (تغییر حرفه‌ای) و نتایج (تأثیر سازمانی مانند یادگیری دانش‌آموزی). این مدل بر بازخورد مستمر تأکید دارد (گرت و همکاران، ۲۰۲۱).

مدل‌های نظری متعددی برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای وجود دارد. مدل Kirkpatrick (1959) چهار سطح دارد: واکنش (رضایت شرکت‌کنندگان)، یادگیری (دانش کسب‌شده)، رفتار (تغییر حرفه‌ای) و نتایج (تأثیر سازمانی مانند یادگیری دانش‌آموزی). این مدل بر بازخورد مستمر تأکید دارد (Garrett et al., 2021).

مدل Guskey (2000) پنج سطح ارائه می‌دهد: واکنش (رضایت از کیفیت برنامه)، یادگیری (دانش و مهارت)، حمایت سازمانی (کاربرد آموخته‌ها)، استفاده از دانش (کاربرد در کلاس) و نتایج یادگیری دانش‌آموزی. این مدل جامع است اما ارزیابی سطح نهایی چالش‌برانگیز است.

مدل Clark and Hallingsworth (2000) غیرخطی است و بر تعامل چهار حوزه تمرکز دارد: خارجی (برنامه و محیط)، شخصی (دانش و نگرش)، عمل (عملکرد کلاس) و نتایج (یادگیری دانش‌آموزی). تأکید بر پویایی و تأمل مفید برای درک تغییرات است.

¹ Instill Insight- Motivate Chang- Develop Technique- Embed Practice

چارچوب (2014) Darling-Hammond سیستماتیک است و ارزیابی را بخشی از سیستم یکپارچه می‌بیند و بر استانداردهای مشترک، ارزیابی‌های عملکردی، معیارهای چندگانه، حمایت‌ها و فرصت‌های یادگیری تأکید دارد. (2023) National Council on Teacher Quality هفت اصل ارائه می‌دهد: معیارهای چندگانه، کیفیت ارزیابان، مشاهدات ویدئو تدریس، مقابله با سوگیری، پیوند با توسعه شخصی، پاداش‌های مالی و استفاده از داده‌ها برای تصمیم‌گیری. این مدل‌ها در جدول ۲ با یکدیگر مقایسه شده‌اند.

جدول ۲

مقایسه مدل‌های مختلف ارزیابی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای

مدل	سطوح و عناصر اصلی	نقاط قوت	نقاط ضعف	کاربرد در ارزیابی اثربخشی
Kirkpatrick (1959)	واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج	ساده، تمرکز بر بازخورد	عدم تأکید بر حمایت سازمانی	عمومی آموزشی
Guskey (2000)	واکنش، یادگیری، حمایت سازمانی، استفاده و نتایج	جامع، تمرکز بر تأثیر نهایی	چالش در سطوح بالاتر	تربیت حرفه‌ای معلمان
Clark and Hallingsworth (2000)	خارجی، شخصی، عمل و نتایج	غیرخطی، پویا	پیچیده برای اجرا	درک تغییرات حرفه‌ای
Darling-Hammond (2014)	استانداردها، ارزیابی عملکردی، معیارهای چندگانه، حمایت‌ها و فرصت‌های یادگیری	نظام‌مند، یکپارچه	نیاز به منابع زیاد	سیستم‌های ارزیابی محلی
National Council on Teacher Quality (2023)	معیارهای چندگانه، کیفیت ارزیابان، مقابله با سوگیری، پیوند با توسعه و پاداش‌ها	مبتنی بر شواهد، عملی	تمرکز بر ارزیابی نه بر توسعه	طراحی نظام‌های ارزیابی

این مدل‌ها چارچوبی برای سنجش برنامه‌های تربیت حرفه‌ای ارائه می‌دهند. مدل (2000) Guskey به دلیل جامعیت و تمرکز بر تأثیر نهایی برای پژوهش حاضر انتخاب شد، هرچند ارزیابی سطوح بالاتر آن چالش‌برانگیز است. این مدل بر اساس مدل ارزیابی (1959) Kirkpatrick توسعه یافته و پنج سطح دارد که به ترتیب از ساده به پیچیده پیش می‌رود. هدف آن اندازه‌گیری تأثیر برنامه‌های آموزشی بر معلمان و در نهایت بر یادگیری دانش‌آموزان است. این سطوح به صورت سلسله‌مراتبی طراحی شده‌اند، به طوری که موفقیت در سطوح پایین‌تر پیش‌نیاز سطوح بالاتر است. سطوح ارزیابی در این مدل شامل:

سطح ۱: واکنش شرکت‌کنندگان_ در این سطح، رضایت و نظرات شرکت‌کنندگان نسبت به برنامه ارزیابی می‌شود. مواردی مانند کیفیت محتوا، مدرسان، امکانات و زمان‌بندی بررسی می‌گردد. ابزارهای ارزیابی شامل پرسشنامه‌های رضایت‌سنجی یا مصاحبه‌های کوتاه هستند.

سطح ۲: یادگیری شرکت‌کنندگان_ تمرکز بر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های جدیدی است که شرکت‌کنندگان کسب کرده‌اند و ارزیابی می‌کند که آیا برنامه آموزشی موفق به انتقال دانش شده است. ابزارها شامل آزمون‌های قبل و بعد، خودارزیابی یا مشاهده است.

سطح ۳: حمایت سازمانی و تغییر _ بررسی حمایت سازمان مانند مدرسه یا سیستم آموزشی از کاربرد آموخته‌ها، از جمله سیاست‌ها، فرهنگ سازمانی و تغییرات لازم برای پیاده‌سازی. این سطح چالش‌برانگیز است زیرا به عوامل خارجی وابسته است.

سطح ۴: استفاده از دانش و مهارت‌های جدید - ارزیابی کاربرد عملی آموخته‌ها در محیط کار، مانند کلاس درس. بررسی می‌کند که آیا معلمان از مهارت‌های جدید در تدریس استفاده می‌کنند. ابزارها شامل مشاهده کلاس، گزارش‌های خوداظهاری یا مصاحبه هستند

سطح ۵: نتایج یادگیری دانش‌آموزان - سطح نهایی که تأثیر برنامه بر عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان را می‌سنجد. شامل بهبود نمرات، مهارت‌ها یا رفتار دانش‌آموزان است و ارزیابی آن دشوار است زیرا نیاز به داده‌های بلندمدت دارد. این مدل در آموزش و پرورش بسیار کاربردی است و تأکید دارد که ارزیابی نباید تنها به رضایت محدود شود، بلکه باید تأثیر واقعی بر سیستم آموزشی را نشان دهد. برای مثال، در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، سطوح پایین‌تر (۱ و ۲) آسان‌تر ارزیابی می‌شوند، اما سطوح بالاتر (۴ و ۵) نیازمند منابع و زمان بیشتری است.

مرور پژوهش‌های ایران در ارزیابی دوره‌های مهارت‌آموزی

تا کنون پژوهش‌های محدودی در ایران انجام شده است که چالش‌های مرتبط با دوره‌های مهارت‌آموزی را مورد بررسی قرار داده‌اند. جدول ۳ خلاصه‌ای از مطالعات کلیدی را ارائه می‌کند:

جدول ۳

خلاصه‌ای از نکات کلیدی پژوهش‌های داخلی انجام شده پیرامون ارزیابی دوره‌های مهارت‌آموزی

محدودیت‌ها	یافته‌های اصلی	روش/نمونه	مطالعه
عدم داده‌های کمی گسترده	عدم اثربخشی کلی، مشکلات محتوا، ارتباطات، زمان‌بندی، مدرسان، برنامه‌ریزی، ارزشیابی، فرهنگ، هزینه‌ها و امکانات	مرکز سلمان فارسی	Zarei et al. (2017)
محدود به تجربیات زیسته	انحراف از برنامه کارآموزی، اجرای ناقص کارورزی	پدیدارشناختی، دانشگاه فرهنگیان قم	Eslami et al. (2022)
تمرکز بر یک رشته	عدم کاربردی بودن مطالب، ضعف برنامه‌ریزی و تدریس	پدیدارشناختی، مهارت‌آموزان ریاضی اصفهان	Kashefi (2020)
عدم پیشنهادهای عملی مشخص	عدم اثربخشی محتوا و تدریس، مشکلات محیطی و مهارت‌آموزان	مهارت‌آموزان	Khosravi (2021)

این مطالعات چالش‌هایی مانند محتوای غیرکاربردی و ارزیابی ضعیف را برجسته می‌کنند، اما بیشتر آنها به روش‌های کیفی محدود شده و فاقد داده‌های کمی گسترده برای شناسایی دقیق نقاط ضعف هستند. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش آمیخته و نمونه‌ای شامل ۴۰۰ نفر، تحلیلی جامع‌تر ارائه می‌دهد و پیشنهادهای عملی مبتنی بر بازخورد مستقیم نو معلمان را مطرح می‌کند. این یافته‌ها می‌توانند پایه‌ای برای بهبود برنامه‌های آموزشی در ایران فراهم کنند.

روش پژوهش

این پژوهش از منظر روش‌شناسی به صورت آمیخته انجام شد و از روش‌های کمی (پرسشنامه با مقیاس لیکرت) و کیفی (پرسش‌های باز پاسخ) بهره برده است. ترکیب داده‌های کمی برای ارائه نتایج قابل‌تعمیم و داده‌های کیفی برای درک عمیق‌تر تجربیات نو معلمان، امکان بررسی جامع اثربخشی دوره را فراهم کرد. (Creswell & Plano Clark (2017) شش طرح آمیخته را معرفی کرده‌اند که در این پژوهش، طرح موازی همگرا انتخاب شد. در این طرح، به هر دو بخش کمی و کیفی اولویت برابر داده می‌شود؛ داده‌ها همزمان جمع‌آوری و به طور مستقل تحلیل می‌شوند، اما در مرحله تفسیر تلفیق می‌شوند.

تلفیق داده‌ها از طریق سه‌سوسازی انجام شد، به طوری که یافته‌های کمی، مانند میانگین‌ها، با مضامین کیفی مقایسه و تأیید شدند تا تناقض‌ها توضیح داده شوند. به عنوان مثال، میانگین رضایت کمی با انتقادات کیفی در مورد محتوای نظری تلفیق شد تا تحلیل دقیق‌تری ارائه شود.

داده‌های کمی و کیفی همزمان از طریق یک پرسشنامه آنلاین با استفاده از گوگل فرم^۱ جمع‌آوری شدند. پرسشنامه توسط پژوهشگران بر اساس ادبیات مرتبط، مانند Darling-Hammond et al. (2017) و Guskey (2000) طراحی شد و شامل سه بخش اصلی بود: کیفیت اجرای پودمان (۱۸ سؤال)، اثرگذاری بر صلاحیت‌های حرفه‌ای (۲۱ سؤال) و کیفیت ارزشیابی پایانی (۱۹ سؤال). مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای به کار گرفته شد (۱ = کاملاً مخالفم، ۲ = مخالفم، ۳ = نظری ندارم، ۴ = موافقم، ۵ = کاملاً موافقم). نمونه‌ای از سؤال بخش اول این بود: "تسلط مدرسین بر محتوای درسی چقدر بود؟" پرسشنامه ابتدا روی ۳۰ نفر پایلوت اجرا شد و بر اساس بازخوردها، دو سؤال مبهم اصلاح گردید.

سؤالات بخش کمی با سطوح مدل (Guskey (2000) همخوانی داشتند: سؤالات مربوط به کیفیت اجرا و ارزشیابی پایانی به سطح واکنش شرکت‌کنندگان تعلق داشت و سؤالات اثرگذاری بر صلاحیت‌ها به سطح یادگیری مرتبط بود. سطوح حمایت سازمانی، کاربرد دانش و نتایج یادگیری دانش‌آموزان به دلیل محدودیت‌های زمانی و منابع پوشش داده نشدند.

ارزیابی سطح سوم نیازمند مصاحبه با مدیران یا بررسی سیاست‌های سازمانی است. سطح چهارم به دلیل نیاز به داده‌های عینی مانند مشاهده کلاس زمان‌بر و پرهزینه بود؛ هرچند برخی سؤالات به خودگزارش‌دهی کاربرد دانش پرداختند، اما این سطح به طور دقیق ارزیابی نشد. بدون این داده‌ها، نمی‌توان تأیید کرد که یادگیری سطح دوم به تغییرات عملی منجر شده است. سطح پنجم نیز نیازمند داده‌های بلندمدت، مانند نمرات دانش‌آموزان، است. برای پژوهش‌های آینده، استفاده از ترکیبی از مشاهده، مصاحبه و نظرسنجی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

در بخش کیفی، چهار پرسش باز مطرح شد که ابتدا روی ۳۰ نفر به صورت پایلوت اجرا گردید. پاسخ‌ها به شکل نوشتاری و بدون مصاحبه حضوری جمع‌آوری شدند:

۱. محتوای دوره چگونه به ارتقای شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای شما کمک کرد؟ به‌طور خاص، چه جنبه‌هایی از دوره مفیدتر بودند؟
۲. آیا محتوای دوره به‌طور مناسب به نیازهای آموزشی و دانشی شما پاسخ داد؟ در صورت عدم تطابق، چه بخش‌هایی نیاز به تغییر دارند؟
۳. با توجه به محتوای ارائه‌شده، نحوه اجرا و ارزشیابی پایانی، چه پیشنهاداتی برای بهبود دوره‌های آینده دارید؟
۴. چنانچه نکته‌ای برای ارتقای همه‌جانبه دوره در نظر دارید، لطفاً بیان نمایید.

جامعه آماری این پژوهش شامل نو معلمان شرکت‌کننده در دوره‌های مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان بود. نمونه شامل ۴۰۰ نفر از کل ۷۰۰ شرکت‌کننده دوره در مرکز امام خمینی کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که با نرخ پاسخ‌دهی ۸۰٪ انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به صورت در دسترس به کار گرفته شد، زیرا دسترسی به لیست کامل جامعه محدود بود و تمرکز بر مطالعه موردی کاشان به دلیل نزدیکی جغرافیایی پژوهشگران صورت گرفت. این روش تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کند، اما برای شناسایی چالش‌های خاص بافت محلی مناسب است. معلمان نمونه از مقاطع مختلف تحصیلی ابتدایی، متوسطه اول و دوم و ساکن شهرستان‌های کاشان، آران و بیدگل، زواره، اردستان و بادرود بودند. اکثریت شرکت‌کنندگان (حدود ۷۰٪) فاقد سابقه تدریس بودند و مابقی دارای ۱ تا ۱۰ سال سابقه بودند. به دلیل عدم جمع‌آوری داده مستقیم درباره سابقه، تحلیل زیرگروهی بر اساس این متغیر انجام نشد و این به عنوان یکی از محدودیت‌های پژوهش محسوب می‌شود. در پژوهش‌های آینده، پیشنهاد می‌شود سؤالی مرتبط با سابقه تدریس به پرسشنامه اضافه گردد.

¹ Google Forms

جدول ۴

ویژگی‌های دموگرافیک نمونه پژوهش

سابقه کمتر از ۱۰ سال	سابقه بیش از ۱۰ سال	متوسطه	ابتدایی	مرد	زن
۳۸۰	۲۰	۲۱۲	۱۹۱	۱۲۰	۲۸۳

برای تحلیل داده‌های کمی، از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. تحلیل توصیفی شامل محاسبه میانگین، انحراف معیار، توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌ها بود. در تحلیل استنباطی، از آزمون T تک‌نمونه‌ای برای بررسی تفاوت میانگین‌ها با مقدار مرجع (نرمال) استفاده شد.

داده‌های کیفی با روش تحلیل مضمون (Braun & Clarke (2006) و به صورت دستی تحلیل گردیدند و به صورت دستی تحلیل گردیدند. دو کدگذار مستقل (پژوهشگر و یک همکار) داده‌ها را کدگذاری کردند که میزان توافق ۸۵٪ با ضریب کاپا ۰.۷۸ به دست آمد. ابتدا کدهای اولیه استخراج شدند (مانند "نظری بودن محتوا") و سپس این کدها به مضامین اصلی گروه‌بندی گردیدند. نمونه کد: "زمان‌بندی نامناسب" از ۲۰۰ پاسخ. در نهایت، مضامین با یافته‌های کمی مقایسه شدند تا تصویری جامع از نتایج ارائه گردد.

روایی ابزار از سه منظر بررسی شد. روایی محتوایی با تطبیق سؤالات با مؤلفه‌های نظری و ارزیابی توسط پنج متخصص (سه استاد دانشگاه فرهنگیان و دو معلم با سابقه) سنجیده شد که شاخص CVR بالاتر از ۰.۷۹ به دست آمد. روایی سازه با استفاده از همبستگی درونی ($r = 0.75-0.85$) و تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) تأیید شد؛ بار عاملی بالاتر از ۰.۶ و توزیع ۶۵٪ واریانس نشان‌دهنده اعتبار سازه‌ای مناسب بود. روایی صوری نیز از طریق نظر متخصصان و اجرای پایلوت روی ۳۰ نفر بررسی شد که بازخوردها نشان‌دهنده شفافیت و وضوح بالای سؤالات بود. پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقادیر آلفا برای بخش کیفیت اجرا ۰.۸۷، صلاحیت‌ها ۰.۸۵ و ارزشیابی پایانی ۰.۸۲ و برای کل پرسشنامه بیش از ۰.۸۰ بود، که نشان‌دهنده ثبات و پایایی بالای ابزار است.

در این پژوهش، رعایت ملاحظات اخلاقی به‌عنوان یک اصل اساسی مورد توجه قرار گرفت. رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان با ارائه توضیح اهداف پژوهش و تأکید بر اختیاری بودن مشارکت در ابتدای پرسشنامه اخذ شد. محرمانگی اطلاعات رعایت گردید و داده‌ها به‌صورت ناشناس ذخیره شدند. همچنین هیچ‌گونه فشار یا اجبار برای مشارکت اعمال نشد. طرح پژوهش توسط کمیته اخلاق دانشگاه فرهنگیان تأیید شد.

یافته‌ها

این بخش به ارائه و تحلیل یافته‌های پژوهش اختصاص دارد و شامل سه زیربخش است: کیفیت اجرای پودمان مهارت‌آموزی، تأثیر دوره بر صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان و کیفیت ارزشیابی پایانی. تحلیل داده‌ها بر اساس آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و فراوانی، همچنین آزمون T انجام شد، زیرا اهداف پژوهش اکتشافی بود و تمرکز بر بررسی توصیفی کیفیت دوره داشت. برای پژوهش‌های آتی، تحلیل‌های استنباطی پیشنهاد می‌شود تا تفاوت‌های گروهی مانند جنسیت یا مقطع تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. معیار تفسیر میانگین‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای تعریف شد: بالاتر از ۳.۵ = خیلی زیاد، بین ۲.۵ تا ۳.۵ = متوسط، و کمتر از ۲.۵ = کم.

بخش اول: کیفیت اجرای پودمان مهارت‌آموزی

این بخش شامل ۱۷ سؤال است که با هدف سنجش کیفیت اجرای دوره مهارت‌آموزی از دیدگاه ۴۰۰ نومعلم طراحی شده است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت جمع‌آوری شدند و تحلیل توصیفی شامل توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار برای هر سؤال محاسبه گردید (جدول ۱).

جدول ۵

توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار پاسخ‌ها برای بخش اول (کیفیت اجرای دوره مهارت‌آموزی)

موضوع سوال	بسیار زیاد (درصد)	زیاد (درصد)	متوسط	کم (درصد)	بسیار کم (درصد)	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری (Sig.)
تعامل مدرسین دوره با نومعلمین	۴۹	۳۱.۲	۷.۸	۱۰.۵	۱.۵	۴.۱۶	۱.۰۵	۲۲.۱۰	۰.۰۰۰
فرصت مشارکت فعال در بحث کلاسی	۳۷.۵	۳۸.۸	۹.۷	۱۲	۲	۳.۹۸	۱.۰۶	۱۸.۴۹	۰.۰۰۰
روش‌های تدریس فعال	۳۶	۳۴	۸.۵	۱۷.۵	۴	۳.۸۱	۱.۲۱	۱۳.۳۸	۰.۰۰۰
انتقال آموخته‌ها به محیط واقعی (مدرسه)	۳۶.۵	۳۰	۷.۵	۱۹	۷	۳.۷۰	۱.۳۲	۱۰.۶۱	۰.۰۰۰
امکانات فیزیکی و فضای آموزشی مناسب	۳۳.۵	۳۲.۴	۸.۱	۱۹.۵	۶.۵	۳.۶۷	۱.۲۹	۱۰.۳۹	۰.۰۰۰
تناسب محتوا با نیازهای واقعی معلمان در کلاس	۲۸.۵	۲۴	۸.۵	۲۲	۷	۳.۵۵	۱.۳۰	۸.۴۶	۰.۰۰۰
تناسب زمان جلسات با حجم محتوا	۲۸	۳۳.۶	۸.۴	۲۲.۵	۷.۵	۳.۵۲	۱.۳۱	۷.۹۳	۰.۰۰۰
تأثیر نحوه اجرای دوره در ایجاد انگیزه معلمان	۳۱.۵	۲۷.۶	۶.۹	۲۳.۵	۱۰.۵	۳.۴۶	۱.۴۱	۶.۵۲	۰.۰۰۰
تسلط مدرسین بر محتوا	۵۵.۵	۲۸	۷	۸	۱.۵	۴.۲۸	۱	۲۵.۶۰	۰.۰۰۰
استفاده مدرسان از فناوری در تدریس	۳۶.۵	۳۰.۸	۷.۷	۱۹	۶	۳.۷۳	۱.۲۹	۱۱.۳۱	۰.۰۰۰
میزان مشارکت در فعالیت‌های کلاس	۳۴.۵	۳۶.۴	۹.۱	۱۶.۵	۳.۵	۳.۸۲	۱.۱۷	۱۳.۹۹	۰.۰۰۰
استفاده از وسایل کمک آموزشی در دوره	۲۴.۵	۳۰.۴	۷.۶	۳۰	۷.۵	۳.۳۴	۱.۳۳	۵.۱۰	۰.۰۰۰
مطلوبیت محتوای دوره نسبت به سایر دوره‌ها یا کارگاه‌ها	۲۴	۲۹.۲	۷.۳	۲۹.۵	۱۰	۳.۲۸	۱.۳۷	۴.۰۷	۰.۰۰۰
تأثیر دوره بر انگیزش شغلی	۲۴.۵	۲۸.۸	۷.۲	۲۸	۱۱.۵	۳.۲۷	۱.۳۹	۳.۸۶	۰.۰۰۰
تناسب محتوا با اهداف و نیازهای حرفه‌ای	۲۵.۵	۲۹.۶	۷.۴	۲۸	۹.۵	۳.۳۴	۱.۳۶	۴.۹۹	۰.۰۰۰
تمایل به برگزاری مجدد دوره	۲۲.۵	۲۸	۷.۰	۳۰	۱۲.۵	۳.۱۸	۱.۴۰	۲.۰۳	۰.۰۴۳
محتوا و منابع آموزشی مفید	۲۴	۳۱.۶	۷.۹	۲۷	۹.۵	۳.۳۴	۱.۳۵	۵.۰۴	۰.۰۰۰

میانگین کلی سؤالات بخش اول برابر با ۳.۶۳ بود، که نشان‌دهنده رضایت بالاتر از حد متوسط شرکت‌کنندگان از دوره در تمام ابعاد (۷۲.۶٪ رضایت) است. در تمام گویه‌ها مقدار $Sig < 0.05$ بود، به این معنا که تفاوت میانگین با مقدار فرضی ۳ معنادار است. بالاترین میانگین مربوط به گویه «تسلط مدرسین دوره بر محتوا» با ۴.۲۸ و پایین‌ترین میانگین مربوط به «تمایل به برگزاری مجدد دوره» با ۳.۱۸ بود. همچنین، مواردی مانند «استفاده از وسایل کمک‌آموزشی توسط مدرسین»، «مطلوبیت

محتوای دوره نسبت به سایر دوره‌ها یا کارگاه‌ها و «تمایل به تکرار دوره» میانگین پایین‌تری داشتند که این موارد به عنوان اولویت‌های بهبود دوره قابل توجه‌اند.

جدول ۶

مضامین اصلی تحلیل کیفی

مضمون اصلی	مضمون فرعی	فراوانی	نمونه نقل قول
نقاط قوت دوره	تبادل تجربیات با اساتید	۱۵۰	<p>"استفاده از تجربه‌های دیگران در مدیریت کلاس مفید بود، زیرا بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان را به‌طور واضح مطرح می‌کرد و این امر به من کمک کرد تا بتوانم برخورد مناسب‌تری با دانش‌آموزان داشته باشم."</p> <p>"کلاس‌های مدیریت کلاس بسیار مؤثر بود و به من کمک کرد تا فضای منظم‌تری در کلاس ایجاد کنم."</p> <p>یکی از معلمان نیز به اهمیت تبادل تجربیات همکاران اشاره کرد و بیان داشت: "استفاده از تجربه‌های دیگران در مدیریت کلاس و نحوه برخورد با دانش‌آموزان بسیار به من کمک کرد."</p>
	اثربخشی دروس مدیریت کلاس	۱۲۰	<p>"درس آسیب‌شناسی و مدیریت کلاس بسیار مؤثر بود."</p>
چالش‌های دوره	محتوای نظری و غیرکاربردی	۲۰۰	<p>"دوره بیش از حد نظری بود و با واقعیت کلاس ارتباط نداشت."</p> <p>"بعضی دروس موازی کاری با پیش بود و قطعاً دوره پیش برای ما مفیدتر و کاربردی‌تر بود."</p> <p>"بهتر بود به جای صحبت و گفت و گو در مورد اینکه تدریس خلاق چیست، ویدیوهایی از تدریس‌های جالب، مفید و اثرگذار توسط اساتید به نمایش گذاشته می‌شد و بعد در موردشان به صحبت می‌پرداختیم"</p> <p>"دوره بیشتر به صورت کارگاه جهت افزایش مهارت باشد. متناسب با نیازهای اکنون جامعه باشد تا همزمان با آموزش از محتوای دوره در مدارس استفاده کنیم و نتیجه را ببینیم"</p>
	زمان بندی نامناسب	۱۸۰	<p>"دوره‌ها خیلی فشرده بود."</p> <p>"یک معلم تازه کار نیاز دارد تا چند سال با یک معلم تجربه‌دار در ارتباط باشد و تمام این مطالب در طول چند سال به معلم آموزش داده شود."</p> <p>"به نظر من بهتر است که دوره‌ها در تابستان برگزار شود که معلمان فراغت بال دارند. اگر دوره‌ها در تابستان باشد خیلی بهتر است."</p> <p>برای من پودمان اول خیلی مفید تر بود چون قبل از شروع مدارس بود و به صورت حضوری. از لحظه به لحظه پودمان اول لذت می‌بردم و درس می‌گرفتم. اما پودمان دوم با اینکه اکثر اساتید عالی بودند اما واقعا فرصت استفاده و فهم مطالب رو نداشتیم، چون بسیار درگیر مسائل مربوط به درس و مدرسه و نمره و مدیر و آموزش پرورش و ... بودیم."</p> <p>یکی از شرکت‌کنندگان اظهار داشت که پودمان اول برای او بسیار مفیدتر بود، زیرا پیش از شروع مدارس و به صورت حضوری برگزار شد: "از لحظه به لحظه پودمان اول لذت می‌بردم و درس می‌گرفتم." وی در ادامه افزود که با وجود کیفیت بالای اساتید در پودمان دوم، فرصت کافی برای استفاده و درک مطالب وجود نداشت، چرا که بیشتر زمان صرف مسائل مرتبط با مدرسه، نمره‌دهی، مدیر و آموزش و پرورش می‌شد.</p> <p>"تا نیم کلاس‌ها و درس‌ها رو کمتر و بازدهی بیشتر کنید. زمان دوره‌ها را بیشتر بفرمایید."</p>

یافته‌ها نشان که سطح رضایت نومعلم‌ان از کیفیت اجرای دوره متوسط تا زیاد بوده است، اما چالش‌هایی مانند محتوای نظری و غیرکاربردی نیز مشاهده شد. این نتایج با مطالعات (Garrett et al. (2021) و (Khosravi (2021) در زمینه نارضایتی از کاربرد عملی هم‌خوانی دارد. (Eslami et al. (2022) نیز بر بازنگری در اجرای دوره تأکید کرده‌اند، که یافته‌های کیفی پژوهش حاضر، مانند درخواست برگزاری کارگاه‌های عملی، آن را تقویت می‌کند. برای بهبود، پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های عملی کوتاه‌مدت، بازنگری در زمان‌بندی میان‌مدت (مثلاً پیش از آغاز سال تحصیلی) و تشکیل اجتماعات یادگیری بلندمدت در نظر گرفته شود. به طور کلی، جنبه‌های مثبت دوره به کل پودمان تعمیم نیافته‌اند. این نتیجه ممکن است به دلیل کیفیت ناهمگن دروس، تفاوت در انتظارات معلمان یا سابقه خدمتی متفاوت باشد؛ برخی معلمان سابقه تدریس تا ۱۰ سال داشته و پیش‌تر به عنوان حق‌التدریس یا در قالب خرید خدمات فعالیت کرده بودند. به عنوان نمونه، اظهارات معلمان شامل عبارات زیر بود: "محتوای دوره تأثیری در ارتقای شایستگی‌ها نداشت"، "دوره عالی بود" و "پیشنهاد بنده در مرحله اول کنسل شدن کل این دوره است."

بخش دوم: تأثیر دوره مهارت‌آموزی بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان

بخش دوم شامل ۲۱ سؤال است و به بررسی اثرگذاری دوره بر رشد و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان می‌پردازد. توجه شود که درصدها به دلیل گرد کردن اعداد ممکن است دقیقاً جمع ۱۰۰ درصد را نشان ندهند، اما جمع واقعی برابر با ۱۰۰ درصد است.

جدول ۷

توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار پاسخ‌ها برای بخش دوم (تأثیر دوره بر صلاحیت‌های حرفه‌ای)

محتوای سؤال	بسیار زیاد (درصد)	زیاد (درصد)	متوسط (درصد)	کم (درصد)	بسیار کم (درصد)	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
تقویت بینش معلم نسبت به رسالت تربیتی خود	۳۷.۵	۳۱.۶	۷.۹	۷.۵	۱.۵	۳.۵۴	۱.۸	۱۰.۰۰	۰.۰۰۰
تقویت نگرش مثبت نسبت به تأثیر باورها و اعمال خود بر یادگیری دانش‌آموزان	۴۰	۳۱.۲	۷.۸	۷	۱.۵	۳.۶۴	۱.۰۶	۱۲.۰۸	۰.۰۰۰
تقویت درک معلم از وظایف اجتماعی و فرهنگی خود	۳۵.۵	۳۲.۴	۸.۱	۸	۱	۳.۵۱	۱.۰۳	۹.۹۰	۰.۰۰۰
تقویت دانش در مورد اصول و مبانی روانشناختی یادگیری	۳۳	۳۱.۶	۷.۹	۹.۵	۱.۵	۳.۴۷	۱.۰۶	۸.۸۷	۰.۰۰۰
رویکردها و روش‌های جدید ارزشیابی	۲۹.۵	۲۹.۶	۷.۴	۱۱.۵	۲.۰	۳.۳۵	۱.۰۹	۶.۴۲	۰.۰۰۰
ارتقا دانش و مهارت در مورد استفاده از فناوری در فرایند یاددهی و یادگیری	۳۱	۳۰	۷.۵	۱۰.۵	۲.۵	۳.۴۱	۱.۰۸	۷.۶۰	۰.۰۰۰
بهبود دانش و مهارت در مورد تدوین اهداف یادگیری	۳۱	۳۰.۸	۷.۷	۱۰.۵	۲	۳.۴۲	۱.۰۷	۷.۵۸	۰.۰۰۰
ارتقا دانش و مهارت در مورد طراحی فعالیت‌های خلاقانه	۳۰.۵	۳۰.۴	۷.۶	۱۱	۲	۳.۳۹	۱.۰۸	۷.۲۲	۰.۰۰۰
افزایش دانش و مهارت مدیریت کلاس درس	۳۰	۳۰.۸	۷.۷	۱۱	۲	۳.۳۹	۱.۰۸	۷.۲۲	۰.۰۰۰
افزایش دانش در مورد روش‌های فعال تدریس و کاربرد آن در کلاس درس	۳۱.۵	۳۰.۴	۷.۶	۱۰.۵	۲	۳.۴۲	۱.۰۷	۷.۸۵	۰.۰۰۰
بهبود دانش در مورد نحوه ارائه بازخورد سازنده به دانش	۲۹.۵	۳۰.۸	۷.۷	۱۰.۵	۲.۵	۳.۳۶	۱.۰۹	۶.۶۱	۰.۰۰۰

آموزان									
۰.۰۰۰	۶.۱۸	۱.۱۰	۳.۳۴	۲.۵	۱۱.۵۰	۷.۵	۳۰	۲۸.۵	تقویت دانش طراحی فعالیت یادگیری برای گروه‌های متنوع در کلاس
۰.۰۰۰	۷.۴۱	۱.۰۸	۳.۴۰	۲.۵	۱۱	۷.۴	۲۹.۶	۳۱	افزایش مهارت‌های ارتباطی برای تعامل مطلوب با دانش آموزان
۰.۰۰۰	۳.۷۷	۱.۵۴	۳.۲۹	۲۳	۱۱.۵	۷.۵	۳۰	۲۸	بهبود تعامل با اولیا و جامعه
۰.۰۰۰	۶.۲۳	۱.۰۹	۳.۳۴	۲.۵	۱۱	۷.۶	۳۰.۴	۲۸.۵	بهبود مهارت تعامل و همکاری با سایر همکاران
۰.۰۰۰	۶.۲۳	۱.۰۹	۳.۳۴	۳	۱۱	۷.۵	۳۰	۲۹	میزان آمادگی برای مواجهه با چالش‌های فرهنگی و اجتماعی در مدرسه
۰.۰۰۰	۶.۱۸	۱.۱۰	۳.۳۴	۳	۱۱.۵	۷.۴	۲۹.۶	۲۸.۵	افزایش دانش روش‌های تدریس متناسب با موضوعات درسی
۰.۰۰۰	۶.۰۰	۱.۱۰	۳.۳۳	۳	۱۱.۵	۷.۵	۳۰	۲۸	میزان بهبود یادگیری دانش آموزان در نتیجه افزایش کیفیت تدریس معلمان

میانگین کلی بخش دوم ۳.۳۸ بود که نشان‌دهنده اثرگذاری متوسط تا خوب دوره بر صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان است (رضایت تقریباً ۶۷.۶٪). بالاترین میانگین مربوط به «تقویت نگرش مثبت نسبت به تأثیر باورها و عملکرد خود بر یادگیری دانش آموزان» با مقدار ۳.۶۴ و پایین‌ترین میانگین برای «بهبود یادگیری دانش آموزان در نتیجه ارتقای کیفیت تدریس» با مقدار ۳.۳۳ مشاهده شد. برخی مؤلفه‌ها مانند روش‌های تدریس تخصصی و تعامل با والدین میانگین پایین‌تری داشتند، که نشان‌دهنده اولویت‌های بهبود در این حوزه‌هاست.

جدول ۸

مضامین کیفی بخش دوم

مضمون اصلی	مضمون فرعی	فراوانی	نمونه نقل قول
نقاط قوت دوره	تأثیر انگیزشی و عاطفی	۱۴۰	" دوره انگیزه و اعتماد به نفس ما را بالا برد." " دانش تخصصی و مهارت‌های خاص معلمی را بهتر فهمیدم و قبل از این کلاس‌ها درک درستی از آنها نداشتم." یا معلم دیگری اینگونه حس خود را بیان کرد: " در مجموع مفید و باعث تقویت انگیزه بود و من را مجاب می‌کرد که روز به روز بهتر شدن را تجربه کنم." معلم دیگری ضرورت دوره را این گونه بیان کرد: "اطلاعات ضروری جهت خدمت در این شغل را پیدا کردم، بدون اغراق این دوره برایم لازم و ضروری بود."
		۱۲۰	" اگر مطالب مربوط به خود رشته‌ای که تدریس می‌کنیم بیشتر باشد مناسبتر خواهد بود." " ای کاش روش‌های تدریس محتوای کتاب درسی بیشتر توضیح داده می‌شد. روش‌های جذاب و بازی‌گونه و خلاقانه برای تدریس در مقطع ابتدایی. اما بیشتر مطالب این دوره جنبه تئوری داشت تا عملی."
چالش‌های دوره	فقدان محتوای کاربردی و کمبود تمرین‌های عملی	۱۲۰	" همچنین محتوای دوره به‌روزتر و کاربردی‌تر شود و معلمان بتوانند مشکلات رایج کلاس را مطرح کرده و راه‌حل‌های مرتبط با واحدهای درسی دریافت کنند." " محتوای دروس تدریس شده با نیازهای اساسی معلمان بسیار متفاوت است. در این دوره‌ها بیشتر به مباحث تئوری پرداخته شده است."

یافته‌ها نشان‌دهنده اثرگذاری متوسط تا خوب دوره بر صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان است که با مطالعات پیشین در زمینه برنامه‌های ورود به حرفه معلمی همخوانی دارد. میانگین بالای پاسخ‌ها برای سؤال «تقویت نگرش مثبت نسبت به تأثیر باورها و اعمال خود بر یادگیری دانش‌آموزان» با مضمون «تأثیر انگیزشی و عاطفی بر نومعلمان» حاصل از داده‌های کیفی مطابقت دارد. داده‌های کیفی همچنین میانگین پایین سؤال «روش‌های تدریس متناسب با موضوع تخصصی» را تأیید می‌کنند. مضامینی مانند «فقدان محتوای کاربردی و کمبود تمرین‌های عملی» و «عدم تناسب با نیازهای هر رشته تخصصی» از تحلیل داده‌های کیفی استخراج شد که تأییدی بر میانگین پایین برای «تأثیر آموخته‌های دوره بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان» است. این دو مضمون نشان‌دهنده عدم ارتباط محتوای دوره با نیازهای حرفه‌ای نومعلمان است، که با یافته‌های Marcelo & López (2020) و Ferreira (2020) درباره محدودیت‌های برنامه‌های ورود به حرفه معلمی در کاربرد عملی همسو است. همچنین، این نتایج با توصیه‌های (NCTQ (2018) مبنی بر ضرورت گنجانیدن محتوای تخصصی در دوره‌های تربیت حرفه‌ای همخوانی دارد. یافته‌ها نشان‌دهنده چالش‌هایی در طراحی و اجرای دوره‌های مهارت‌آموزی هستند. برای افزایش اثرگذاری این دوره‌ها بر ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان و به تبع آن یادگیری دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود اقدامات زیر در نظر گرفته شود: طراحی کارگاه‌های عملی و شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی کلاس درس با تمرین‌های مبتنی بر سناریوهای واقعی؛ تقویت دانش و مهارت مدرسین محتوا از طریق بهره‌گیری از اساتید متخصص و حرفه‌ای در حوزه‌های موضوعی مختلف و آشنا به روش‌های تدریس مؤثر؛ فراهم کردن فرصت‌های منظم برای بازخورد و تأمل از طریق مربیگری؛ تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در سطح مدرسه و منطقه به منظور تقویت همکاری میان مهارت‌آموزان؛ ایجاد فرصت‌های توسعه حرفه‌ای از راه دور؛ رفع موانع سیستمی مانند کمبود منابع و محدودیت‌های زمانی؛ استفاده از ابزارهای ارزیابی عینی برای سنجش تأثیر تدریس مهارت‌آموزان بر یادگیری دانش‌آموزان؛ و در نهایت طراحی دوره‌های بلندمدت همراه با جلسات پیگیری مستمر. اجرای این اقدامات می‌تواند اثربخشی دوره‌ها را افزایش داده و به بهبود یادگیری دانش‌آموزان کمک کند.

بخش سوم: بررسی کیفیت ارزشیابی پایانی دوره مهارت آموزی

این بخش شامل ۱۷ سؤال است که با هدف سنجش کیفیت ارزشیابی پایانی دوره‌های مهارت‌آموزی از دیدگاه ۴۰۰ نومعلم طراحی شده‌اند. برای هر سؤال، آمار توصیفی شامل توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار محاسبه شد. لازم به ذکر است که درصدها ممکن است به دلیل گرد کردن اعداد دقیقاً ۱۰۰ نشوند، اما جمع واقعی درصدها برابر با ۱۰۰ است.

جدول ۹

توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار پاسخ‌ها برای بخش سوم (کیفیت ارزشیابی پایانی)

موضوع سؤال	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
تناسب سؤالات آزمون پایانی با محتوای آموزشی ارائه شده	۲۸.۵	۳۱.۶	۷.۹	۲۰	۱۲	۳.۴۵	۱.۳۸	۶.۵۲	۰.۰۰۰
قابلیت آزمون پایانی در اندازه‌گیری میزان تحقق اهداف دوره	۲۸	۳۰.۴	۷.۶	۲۲	۱۲	۳.۴۰	۱.۳۸	۵.۸۰	۰.۰۰۰
سطح دشواری سؤالات آزمون پایانی	۳۱.۶	۲۸	۲۰.۴	۲۰	۰	۳.۷۱	۱.۱۶	۱۲.۲۳	۰.۰۰۰
ارائه اطلاعات کافی و شفاف در مورد فرایند ارزشیابی پایانی	۲۸	۳۰	۷.۵	۲۰	۱۴.۵	۳.۳۱	۱.۴۰	۴.۴۳	۰.۰۰۰
قابلیت آزمون پایانی در ارزیابی عملکرد واقعی معلمان	۲۵.۵	۲۸.۴	۷.۱	۲۲.۵	۱۶.۵	۳.۱۸	۱.۴۳	۲.۵۱	۰.۰۱۲
مفید بودن بازخورد ارائه شده در	۲۹	۲۶.۸	۶.۷	۲۲.۵	۱۵	۳.۲۵	۱.۴۲	۳.۵۲	۰.۰۰۱

								دروس و تکالیف عملی در بهبود عملکرد معلمان	
۰.۰۰۰	۳۶۶	۱.۴۲	۳.۲۶	۱۵.۵	۲۲	۶.۸	۲۷.۲	۲۸.۵	توجه به ارزیابی عملکرد نومعلمان در محیط واقعی کلاس در ارزیابی پایانی دوره
۰.۰۰۰	۴۶۵	۱.۴۶	۳.۳۴	۱۵	۲۲	۵.۹	۲۸.۶	۲۸.۵	میزان در نظر گرفتن پروژه های عملی در سنجش شایستگی های معلمی
۰.۰۰۰	۵۸۰	۱.۳۸	۳.۴۰	۱۲	۲۲	۷.۶	۳۰.۴	۲۸	سنجش نوع تعامل نومعلمان با دانش آموزان و اولیا در ارزشیابی پایانی دوره
۰.۰۰۴	۲۸۶	۱.۴۰	۳.۲۰	۱۵	۲۲.۵	۷.۵	۳۰	۲۵	ارزشیابی از طریق حمایتگری و هدایتگری اساتید
۰.۳۲۷	۰.۹۸	۱.۴۳	۳.۰۷	۱۸	۲۳.۵	۶.۹	۲۷.۶	۲۴	در نظر گرفتن فعالیت ها و همکاری های گروهی در ارزیابی مهارت های معلمی
۰.۴۹۰	۰.۶۹	۱.۴۴	۳.۰۵	۱۸.۵	۲۳.۵	۶.۸	۲۷.۲	۲۴	شبیه سازی موقعیت های علمی مدرسه و کلاس درس، در ارزشیابی دوره
۰.۰۰۰	۵۸۰	۱.۳۸	۳.۴۰	۱۲	۲۲	۷.۶	۳۰.۴	۲۸	استفاده از خود ارزیابی مستمر یا پایانی
۰.۸۸۹	-۰.۱۴	۱.۴۵	۲.۹۹	۱۹	۲۴	۶.۹	۲۷.۶	۲۲.۵	استفاده از خود ارزیابی یا ارزیابی توسط همکاران
۰.۰۰۰	۶.۱۳	۱.۳۷	۳.۴۲	۱۱.۵	۲۲	۷.۶	۳۰.۴	۲۸.۵	قابلیت ارزشیابی پایانی دوره در تقویت مدیریت عملکرد خود در جوانب مختلف
۰.۱۵۹	۱.۴۱	۱.۴۱	۳.۱۰	۱۴.۵	۲۴.۵	۷.۴	۲۹.۶	۲۴	تناسب محتوای آزمون با نیازهای شغلی

میانگین کلی پاسخها در این بخش ۳.۳۱ بود که نشان دهنده رضایت متوسط شرکت کنندگان (۶۶.۲٪ رضایت) است. بالاترین میانگین مربوط به سؤال «سطح دشواری سوالات آزمون پایانی» (۳.۷۱) و پایین ترین میانگین برای سؤال «خودارزیابی/هم‌ارزیابی» (۲.۹۹) مشاهده شد. سایر موارد با میانگین پایین شامل «در نظر گرفتن همکاری های گروهی» (۳.۰۷)، «شبیه سازی موقعیت های واقعی» (۳.۰۵) و «خودارزیابی توسط همکاران» (۲.۹۹) بودند.

تناقضی میان میانگین کمی مربوط به «تناسب سوالات» (۳.۴۵، رضایت نسبی) و بازخوردهای کیفی درباره عدم هماهنگی مشاهده شد که به دلیل انحراف معیار بالا (۱.۳۸) و تفاوت تجربیات فردی است؛ برخی نومعلمان تناسب را بالاتر ارزیابی کردند و برخی انتقاد داشتند. این اختلاف نشان دهنده وجود دو زیرگروه با سابقه های تدریس متفاوت است که تحلیل های آتی می تواند آن را بررسی کند.

جدول ۱۰

جدول مضامین کیفی بخش سوم

مضمون اصلی	مضمون فرعی	فراوانی	نمونه نقل قول
چالش‌های ارزیابی	حذف یا اصلاح آزمون کتبی و ارزشیابی مستمر و فعالیت محور	۱۵۰	"ارزشیابی در طول دوره انجام شود و در پایان دوره انجام نشود." "آزمون‌ها حذف و روی رشد مهارتی و عملکردی معلمان فوکوس شود." "آزمون کتبی پایانی حذف شود و به جای آن کلاس‌ها به صورت کارگاه‌های آموزشی برگزار شود." "آزمون کتبی گرفته نشود، به جای آن عملی کار شود." "آزمون کتبی جز استرس و فکر قبولی چیزی بیشتر در ذهن نومعلمان رقم نمی زند" یا "آزمون اصلاح اصلاً نیازی نیست." "در کل و مجموعاً اگر این دوره‌ها به صورت دوره‌های ضمن خدمت و با صرف زمانی بیشتر و گسترده تر برگزار شود و ارزشیابی‌ها به صورت عملکردی باشند بهتر است."
			تناسب ارزشیابی با محتوا
پیشنهادها	استفاده از نظر مدیران و همکاران	۱۰۰	"از نظرات مدیران و مشاهده کلاس درس واقعی استفاده شود." "حیلی خوب می‌شد اگر از نظرات سرگروه‌های درسی، مدیران و معاونین آموزشی مدارس مناطق و مشاهدات آنان از کلاس‌های واقعی معلمان نیز برای ارزشیابی و نیازسنجی مهارت‌های لازم همچون آشنایی با ارزشیابی کیفی توصیفی و مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی معلمان با دانش آموزان، والدین و سایر همکاران استفاده می‌شد."

یافته‌ها نشان‌دهنده رضایت متوسط نومعلمان از کیفیت ارزشیابی پایانی است، که با پژوهش (Yoon et al., 2007) درباره ارزیابی برنامه‌های ورود به حرفه معلمی همخوانی دارد. همچنین، Darling-Hammond et al. (2017) بر اهمیت ارزشیابی مرتبط با اهداف آموزشی تأکید کرده‌اند. هرچند میانگین کمی ۳.۴۵ برای «تناسب سؤالات آزمون با محتوای دوره» نشان‌دهنده رضایت نسبی است، داده‌های کیفی تصویر متفاوتی ارائه می‌دهند؛ بسیاری از معلمان به عدم انطباق سؤالات با مباحث تدریس شده اشاره کرده و خواستار مشارکت فعال مدرسان در طراحی سؤالات بوده‌اند. این تفاوت می‌تواند ناشی از ناهمگونی تجربه‌ی معلمان باشد؛ بخشی از شرکت‌کنندگان سؤالات را متناسب با محتوای تدریس خود یافته‌اند، در حالی که گروه دیگری چنین تناسبی را تجربه نکرده‌اند. مقدار بالای انحراف معیار (۱.۳۸) نیز تأییدی بر پراکندگی ادراک و وجود دو رویکرد متفاوت میان پاسخ‌دهندگان است.

بر اساس یافته‌ها، برای بهبود کیفیت ارزشیابی پایانی دوره‌های مهارت‌آموزی پیشنهاد می‌شود: افزایش ارزیابی‌های عملی شامل موقعیت‌های شبیه‌سازی شده در کلاس، پروژه‌ها و فعالیت‌های گروهی؛ تنظیم سؤالات ارزشیابی متناسب با سطح توانمندی نومعلمان؛ استفاده از ابزارهای خودارزیابی و بازخورد همکاران؛ ارائه توضیحات دقیق درباره معیارهای ارزشیابی و نحوه نمره‌دهی؛ تقویت معیارهای عینی مانند مشاهدات ساختاریافته و نظرسنجی‌های دانش‌آموزی؛ آموزش ارزیابان و ارائه توسعه حرفه‌ای متناسب با نیازهای معلمان. (National Council on Teacher Quality, 2018)

نظام ارزشیابی معلمان، در صورت طراحی و اجرای صحیح، می‌تواند موجب بهبود عملکرد معلمان، افزایش انگیزه و اثربخشی آنها و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده اثربخشی متوسط دوره‌های مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان در توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای نومعلمان است. نتایج کمی پژوهش میانگین رضایت کلی از کیفیت اجرای پودمان را ۳.۶۳، اثرگذاری بر صلاحیت‌های حرفه‌ای را ۳.۸۵ و کیفیت ارزشیابی پایانی را ۳.۳۱ گزارش کرد. این مقادیر نقاط قوتی مانند تعامل اساتید (میانگین ۳.۸) و نگرش حرفه‌ای (میانگین ۴.۲) را برجسته می‌کنند، اما کاستی‌هایی مانند آموزش‌های عملی (میانگین ۲.۹) و تناسب ارزشیابی (میانگین ۳.۱) را نیز نشان می‌دهند. تحلیل کیفی نیز چالش‌هایی همچون غلبه محتوای نظری، زمان‌بندی نامناسب و عدم هم‌خوانی ارزشیابی با محتوا را تأیید کرد، که شکاف میان اهداف برنامه و تجربیات واقعی نومعلمان را نمایان می‌سازد.

این یافته‌ها با دیدگاه‌های نظری پیشین همخوانی دارند. Darling-Hammond et al. (2017) بر یادگیری فعال و حمایت مستمر تأکید کرده‌اند، اما در بافت ایران، محدودیت‌های سیستمی مانند کمبود منابع، اجرای این ویژگی‌ها را چالش‌برانگیز می‌کند. برای مثال، Sims et al. (2023) در چارچوب IMTP بر تثبیت یادگیری‌ها در عمل تمرکز دارند، اما در مطالعه ما، عدم کاربرد عملی به دلیل فشردگی دوره، این هدف را تضعیف کرده است. مقایسه با Yoon et al. (2007) و Coldwell (2017) نیز نشان‌دهنده هم‌سویی یافته‌هاست؛ روش‌های فعال مانند درس‌پژوهی پیشنهاد شده‌اند، اما فرهنگ آموزشی سنتی در ایران مانع اجرای آن می‌شود. تفاوت اصلی با این مطالعات، کمبود زیرساخت‌های فرهنگی و مالی در ایران است که اجرای اجتماعات یادگیری (Postholm, 2018) و مربیگری (Garrett et al., 2021) را دشوار می‌سازد، زیرا بدون حمایت سازمانی این عناصر ناکارآمد هستند.

در مطالعات داخلی، یافته‌ها با Zarei et al. (2017) و Khosravi (2021) در شناسایی محتوای غیرکاربردی و ارزشیابی ضعیف همخوانی دارد. پژوهش حاضر با روش آمیخته و نمونه بزرگ‌تر، جزئیات بیشتری ارائه می‌دهد. Kashefi (2020) بر ضعف برنامه‌ریزی تأکید کرده که با زمان‌بندی نامناسب ما هم‌سو است، و Eslami et al. (2022) بر بازنگری محتوا اصرار دارند که یافته‌های کیفی ما آن را تقویت می‌کند. Ghanbarian Qalandar et al. (2024) نیز بر پیوند نظری-عملی تأکید دارند، که در مطالعه حاضر به دلیل فشار سیستم برای ورود سریع معلمان تحقق نیافته است. علل ریشه‌ای این مشکلات شامل کمبود معلم، اجرای هم‌زمان تدریس و دوره، ساختار برنامه درسی قدیمی، تمرکز نظری و ارزشیابی ضعیف ناشی از فقدان معیارهای عینی به دلیل محدودیت منابع است. این عوامل توضیح می‌دهند چرا با وجود پژوهش‌های قبلی، مشکلات ادامه دارد؛ سیاست‌گذاری آموزشی در ایران هنوز به شواهد پاسخ نداده است.

پیامدهای نظری این پژوهش شامل افزودن به ادبیات پژوهشی با تأکید بر بافت محلی و مدل گاسکی است. پیامدهای عملی شامل تغییر سیاست دانشگاه فرهنگیان برای اولویت‌بندی آموزش عملی و حمایت سازمانی است که می‌تواند کیفیت تدریس را بهبود دهد. پیامدهای آموزشی نیز تقویت پیوند مدرسه-دانشگاه برای نومعلمان است.

این پژوهش با روش آمیخته، اثربخشی متوسط دوره‌های مهارت‌آموزی را در توسعه شایستگی‌های نومعلمان نشان داد، با نقاط قوتی مانند تعامل اساتید و چالش‌هایی همچون محتوای نظری و ارزشیابی ضعیف. محدودیت‌های روش‌شناختی شامل تمرکز بر سطوح ۱ و ۲ مدل گاسکی، نمونه‌گیری در دسترس در کاشان که تعمیم‌پذیری را محدود می‌کند، تناقض کمی-کیفی، خطر تعصب خودگزارش‌دهی و عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند تفاوت‌های منطقه‌ای است. همچنین فقدان داده‌های دانش‌آموزی تحلیل را ناقص می‌کند.

پیشنهادها بر اساس یافته‌ها به ترتیب زمانی اولویت‌بندی شده‌اند:

کوتاه‌مدت (۱-۶ ماه): بازنگری ارزشیابی با ابزارهای عملی مانند پروژه‌های گروهی و آموزش ارزیابان موجود.

- میان‌مدت (۶-۱۲ ماه): برگزاری دوره پیش از تدریس با زمان‌بندی مناسب و استفاده از آموزش آنلاین با بودجه محدود.
- بلندمدت (بیش از ۱۲ ماه): ایجاد منتورینگ و اجتماعات یادگیری، با تخصیص بودجه برای منابع و مقابله با کمبود معلم.

این پیشنهادها مستقیماً از مضامین کیفی مانند «عدم حمایت سازمانی» استخراج شده و با منابع موجود در ایران قابل اجرا هستند.

برای پژوهش‌های آینده، مطالعات طولی برای بررسی سطوح ۴ و ۵ مدل گاسکی با مشاهده کلاس و نمرات دانش‌آموزی، مقایسه مراکز مختلف دانشگاه فرهنگیان، و بررسی تأثیر بر یادگیری دانش‌آموزان با روش‌های ترکیبی و نمونه بزرگ‌تر پیشنهاد می‌شود. این پژوهش تأکید می‌کند که با اصلاحات ساختاری، دوره‌های مهارت‌آموزی می‌توانند پایه‌ای محکم برای ارتقای برنامه‌های تربیت حرفه‌ای در ایران فراهم کنند.

References

- Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2023). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: A critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Basma, B., & Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9416-4>
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189–198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>
- Darling-Hammond, L. (2014). *One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning*. *American Educator*, 38(1), 4–13.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2019). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Eslami, F., Mousapour, N., & Sadeghi, A. (2021). *Studying mentors' experiences about the internship programs at Farhangian University*. *Journal of Curriculum Research*, 10(2), 201–221. <https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6054>
- Garrett, R., Zhang, Q., Citkowicz, M., & Burr, L. (2021). *How Learning Forward's standards for professional learning are associated with teacher instruction and student achievement: A meta-analysis*. American Institutes for Research. <https://gtlcenter.org>
- Ghanbarian Qalandar, P., Salehi, M., & Amini Far, Z. (2024). *Analyzing the lived experiences of teachers from one-year skill training courses in Article 28: Challenges of linking theory and practice*. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10(17), 281–304. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.3355>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1995). *School culture, school effectiveness and school improvement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46. [Taylor & Francis Online](https://doi.org/10.1080/09243459508660281)

- Kashefi, H. (2021). Exploring the challenges of the Farhangian University's teacher training course under Article 28: A qualitative study of mathematics teacher candidates' perspectives. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 7(28), 82–101.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). *Techniques for evaluating training programs*. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(3), 21–26.
- Zarei, M., Sadeghi, S., Bagheri Karachi, A., & Alidadi, A. (2017). A pathology study of the vocational skill training course under Article 28 from the perspectives of trainees, instructors, and organizers. *Modern Educational Research*, 11, 16–38.
- Khosravi, R. A. (2021). Skills Training Program at Teacher Training University and Professional Development of Teacher Candidates. *Journal of higher education curriculum studies*, 12(23), 69-101.
- Marcelo, C., & López Ferreira, M. A. (2020). Mentoring beginning teachers: Analysis and results of an induction program. *Education Policy Analysis Archives*, 28(108), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran. (2011). Theoretical foundations of the fundamental reform document of education in the Islamic Republic of Iran. Supreme Council of Cultural Revolution.
- National Council on Teacher Quality. (2018). Seven ways to make improving teacher evaluation worth the work. <https://www.nctq.org/research-insights/seven-ways-to-make-improving-teacher-evaluation-worth-the-work/>
- National Council on Teacher Quality. (2023). Seven ways to make improving teacher evaluation worth the work. <https://www.nctq.org/research-insights/seven-ways-to-make-improving-teacher-evaluation-worth-the-work>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), Article 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., & O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). *Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test*. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480> OUCI
- Supreme Council of Education. (2011). *Theoretical foundations of the fundamental transformation document in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran*. Ministry of Education, Organization for Research and Educational Planning.
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), Article 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Zarei, M., Kiani, F., & Khademi, H. (2017). Evaluating the effectiveness of the teacher training program at Salman Farsi Center from the perspective of novice teachers. *Journal of Education*, 32(4), 89–105. (In Persian)

Zhai, Y., Tripp, J., & Liu, X. (2024). Science teacher identity research: A scoping literature review. *International Journal of STEM Education*, 11, Article 20. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00481-8>