Journal of Applied Educational Leadership

Research Paper

Evaluation of the Professional Competences of Farhangian University Graduates from the Perspective of School Principals

Abolfazl Ghasemzadeh[1*], Maryam Samadi [2], Saeedeh Hosseiny zad Eskandar [3]

1. Professor of Educational Administration, Department of Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran ghasemzadee@yao.comho

2 PhD candidate of Educational Administration, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. maryam.samadi@ut.ac.ir

3. M.A. in Educational Administration, Department of Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. **Saeedehosseiny60@gmail.com**

Abstract

Background and Objective: The present study was conducted with the aim of evaluating the professional competencies of graduates of Farhangian University in East Azerbaijan Province from the perspective of school principals.

research methodology: The present study was conducted using a quantitative approach and a descriptive–survey research design. The instrument was the 48-item "Professional Competence of Farhangian University Graduates" questionnaire (Ghasemzadeh Alishahi, Samadi, Hosseinizad Eskandar, 2025).The content validity of the instrument was confirmed by experts, and its reliability was verified using Cronbach's alpha coefficient. The statistical population consisted of all Farhangian University Graduates in East Azerbaijan Province during the 2024–2025 academic year. Based on the Morgan table and using simple random sampling, 337 participants were selected. Data were analyzed using the one-sample t-test and the Friedman ranking test.

Findings: : The results of the one-sample t-test indicated that the mean scores of all dimensions of professional competence of Farhangian University graduates were above the theoretical average (3) and at a desirable level ($p < 0/001$). Furthermore, the results of the Friedman test revealed a significant difference among the dimensions ($\chi^2 = 395/607$, $p < 0/001$); "cultural–social competence" ranked first with a mean rank of 4/22, whereas "innovative–technological competence" ranked lowest with a mean rank of 2/25. The mean scores of the other components were as follows: 'Research-Developmental Competence' (2.50), 'Educational-Pedagogical Competence' (3.90), 'Organizational-Institutional Competence' (4.01), and 'Internal-Value Competence' (4.12).'

Conclusion: The findings of this study can be considered by policymakers of the teacher education system and can encourage educational leaders to provide the ground for balanced development of all dimensions of professional competence through strengthening professional competence. Moreover, it can increase the motivation of authorities to revise educational priorities and encourage Farhangian University instructors to pay more attention to the neglected dimensions (especially Innovative-Technological Competence) in the process of training student-teachers.

Key words: Professional Competences, Teachers, Graduates, Farhangian University, Education.

Extended Abstract

Introduction:

At the global level, the quality of education has received considerable attention from policymakers and researchers as a fundamental component of human and social development. As the principal actors in the teaching–learning process, teachers play a decisive role in shaping students' knowledge, attitudes, and abilities. The quality of any educational system therefore depends largely on the competence, dedication, and professional development of its teachers (Rezaee & Muosapoor, 2017). Recent research highlights the influence of teachers' professional interactions and role modeling on students and colleagues (Theys, Vanderlinde, & Clycq, 2025). Longitudinal studies also emphasize the importance of novice teachers' participation in professional learning communities in developing their capabilities (Kang, 2025). Similarly, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2024) emphasizes the importance of teachers' characteristics and professional development in improving student learning. Evaluation is an essential mechanism for determining the extent to which organizational objectives have been achieved (Mirkamali, 2013). It involves systematic judgments about the effectiveness of organizational services and performance (Khalifeh Soltani & Rahmani, 2020). In education, evaluating teachers' performance contributes to improving instructional quality, strengthening recruitment and promotion practices, and advancing professional knowledge (Kiani & Navidinia, Momenian, 2011; Ingvarson et al., 2013). Teachers' professional competence is a multidimensional concept encompassing the knowledge, attitudes, and skills required to perform professional responsibilities effectively. While knowledge and skills constitute teacher competence, their application in the classroom relates to teaching performance (Coker & Medley, 1980). Professional competence also reflects teachers' roles as researchers and reflective practitioners (Fachrurrazi, 2017) and can be developed through education and experience (Najafi et al., 2018). Furthermore, professional qualification depends on acquiring the competencies necessary for effective professional practice (Hajforoush & Khaleghi, 2021). Accordingly, evaluating the professional competencies of Farhangian University graduates can provide insights into their strengths and areas requiring further development.

Methodology

This applied study employed a quantitative approach and a descriptive-survey design. The statistical population consisted of Farhangian University graduates employed in schools across East Azerbaijan Province during the 2024–2025 academic year. Because accurate statistics on the total number of eligible graduates were unavailable, the population was considered unlimited. Based on the Krejcie and Morgan table, 337 participants were selected through simple random sampling. School principals completed the questionnaires to evaluate the professional competencies of Farhangian University graduates working in their schools. Data were collected using a 48-item questionnaire entitled Evaluation of the Professional Competencies of Farhangian University Graduates in East Azerbaijan Province (Ghasemzadeh Alishahi, Samadi, & Hosseinizad Eskandar, 2025). The questionnaire used a five-point Likert scale and measured six dimensions: educational–pedagogical, intrinsic–value, innovative–technological, research–development, cultural–social, and organizational–institutional competence. Experts in education reviewed the instrument to establish face and content validity. Its overall Cronbach's alpha coefficient was 0.87, indicating acceptable internal consistency. The alpha coefficients for the six dimensions ranged from 0.70 to 0.90.Questionnaires were distributed in person and electronically through the Shad application because some schools were temporarily closed during data collection. Participation was voluntary, and respondents' information was kept confidential. Data were analyzed using SPSS version 22. Descriptive statistics, including means and standard deviations, were calculated. A one-sample t-test was used to assess each competence dimension against the theoretical midpoint of 3, while the Friedman test was employed to rank the six dimensions. The significance level was set at 0.05.

Results

The findings indicated that all six dimensions of the professional competencies of Farhangian University graduates were rated above the theoretical midpoint of 3. The mean scores suggested that the graduates demonstrated desirable levels of competence across the dimensions examined. The Friedman test revealed statistically significant differences in the relative rankings of the six dimensions ($\chi^2 = 395.607$, $p < .001$, $N = 337$).

As presented in Table 1, Cultural–Social Competence ranked first, with a mean rank of 4.22, followed by Intrinsic–Value Competence (4.12) and Organizational–Institutional Competence (4.01). Educational–Developmental Competence ranked fourth (3.90), while Research–Development Competence ranked fifth (2.50). Innovative–Technological Competence received the lowest mean rank (2.25) The descriptive findings further showed that Cultural–Social Competence had an overall mean score of 4.05 (SD = 0.52), while Intrinsic–Value Competence had a mean score of 4.10 (SD = 0.52). In contrast, Innovative–Technological

Competence had a comparatively lower mean score of 3.61 (SD = 0.72). Notably, the item concerning the practical application of artificial intelligence received a mean score of 2.98, indicating a potential area for improvement. Research–Development Competence also showed room for further development, particularly in research and professional knowledge production.

Overall, the findings highlight relative strengths in the cultural–social and value-based dimensions of professional competence, alongside comparatively weaker performance in innovative–technological and research–development competencies.

Table 18. Ranking of the Research Dimensions Based on the Friedman Test

Rank	Mean Rank	Research Dimensions
1	4/22	Cultural–Social Competence
2	4/12	Intrinsic–Value Competence
3	4/01	Organizational–Institutional Competence
4	3/90	Educational–Developmental Competence
5	2/50	Research–Development Competence
6	2/25	Innovative–Technological Competence

Discussion and conclusion

The findings indicate that the overall professional competence of Farhangian University graduates in East Azerbaijan Province was rated above the theoretical midpoint across all six dimensions. However, significant differences were observed in their relative rankings. Cultural–Social Competence ranked first, followed by Intrinsic–Value Competence, Organizational–Institutional Competence, and Educational–Developmental Competence. Research–Development and Innovative–Technological Competence received the lowest rankings. The high ranking of Cultural–Social Competence highlights the importance of professional communication, interpersonal relationships, cultural awareness, and participation in school activities in principals' evaluations of teachers. This finding is consistent with Amini Bidokhti, Pardakhti, and Aliyari (2022) and Mir Kamali, Narenji Thani, and Asadi (2019), who emphasized the role of social capital and human interactions in educational effectiveness. Similarly, Carr (2005) highlighted the importance of professional ethics and human relationships in education. The second-place ranking of Intrinsic–Value Competence underscores the significance of professional commitment, responsibility, ethical principles, and personal attributes in teachers' professional roles. This result is consistent with Najafi et al. (2018) and Khalaqi and Hajforoush (2021), who emphasized the value-based dimensions of professional competence. These findings suggest that teacher preparation should address not only pedagogical knowledge and technical skills but also the ethical and social responsibilities associated with teaching. Despite the generally favorable assessments, the relatively low rankings of Research–Development and Innovative–Technological Competence point to areas requiring greater attention in teacher education. Strengthening research skills, professional knowledge development, digital literacy, and the practical application of emerging technologies could help promote more balanced professional competence among graduates. Farhangian University and educational policymakers may therefore consider reviewing teacher preparation curricula and expanding practical learning opportunities in these areas. Such efforts could better align teacher education with the changing demands of contemporary schools.

Conflict of Interest

The authors declare that there are no financial or non-financial conflicts of interest related to this research.

Acknowledgements

The authors would like to thank the school principals who participated in this study for their valuable cooperation.

References

Amini Bidokhti, A., Pardakhti, M., & Aliyari, S. (2022). Investigating the criteria of professional competence of primary school teachers (Parand County). Research in Educational Systems, 16(56), 34–47. (Persian)

Fachrurrazi, F. (2017). Relationship between teacher professional competences and teacher work-autonomy. Sukma Jurnal Pendidikan, 1(2), 3–4. https://doi.org/10.32533/01203.2017

Hajforoush, A., & Khaleghi, A. (2021). Designing the national professional competence framework for technical and vocational education trainers in Iran. Research project, Ministry of Technical and Vocational Education, Alborz Province Directorate General. (Persian)

Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Kang, H. (2025). Revisiting classroom practices: A longitudinal case study of early career teacher noticing transformation through school-based mathematics lesson study. Asian Journal for Mathematics Education, 4(4), 488–527. https://doi.org/10.1177/27527263251375116

Khalifeh Soltani, M. A., & Rahmani, J. (2020). The nature of the concepts of measurement, assessment, and evaluation. In Proceedings of the Second National Conference on Novel Ideas and Applied Research in Sciences, Tehran, Iran. (Persian)

Kiani, Gh., Navidinia, H., & Momenian, M. (2011). A critical review of the national plan: A re-examination of the national curriculum approach to foreign language education. Quarterly Journal of Comparative Language and Literature Research, 2(2), 185–209. (Persian)

Medley, D. M., & Crook, P. R. (1980). Research in teacher competency and teaching tasks. Theory Into Practice, 19(4), 294–301.

Mir Kamali, S. M. (2013). Educational leadership and management. Yastaron Publications. (Persian)

Mir Kamali, S. M., Narenji Thani, F., & Asadi, S. (2019). Evaluating the status of teachers' professional competencies from the perspective of primary teachers in Markazi Province. School Management, 7(3), 69–86. (Persian)

Najafi, M., Ghahremani, M., Abolghasemi, M., & Arefi, M. (2018). Designing and explaining a model of professional competencies for preschool center principals. A New Approach in Educational Management, 9(34), 321–344. (Persian)

OECD. (2024). Teaching for the future: Global engagement, sustainability and digital skills. Teacher Task Force. https://teachertaskforce.org/es/node/1923

Theys, B., Vanderlinde, R., & Clycq, N. (2025). Teachers as role models for teachers: An integrated theoretical framework on informal learning agents. European Conference on Educational Research (ECER). https://biblio.ugent.be/publication/01K603VPH2Q0N4K1N86W2SQC7N

فصلنامه علمی پژوهشی - رهبری آموزشی کاربردی

مقاله پژوهشی

ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مدیران مدارس

ابوالفضل قاسم زاده [*۱]، مریم صمدی [۲]، سعیده حسینی زاد اسکندر [۳]

۱. استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر با هدف ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی از دیدگاه مدیران مدارس انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش پژوهش حاضر با رویکرد کمی و بر اساس طرح توصیفی- پیمایشی انجام شد ابزار پژوهش، پرسشنامه ۴۸ گویه‌ای «صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان» (Ghasemzadeh Alishahi, Samadi, Hosseinizad Eskandar, 2025) بود که روایی محتوایی این ابزار با نظر خبرگان و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ تأیید شده است. جامعه آماری شامل دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۱۴۰۴- ۱۴۰۳ بود که بر اساس جدول مورگان و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۳۳۷ نفر انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از آزمون t تک‌نمونه‌ای و آزمون رتبه‌بندی فریدمن تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد میانگین تمامی ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان بالاتر از حد متوسط نظری (۳) و در سطح مطلوب قرار دارد ($p<۰/۰۵$). همچنین نتایج آزمون فریدمن حاکی از تفاوت معنادار میان ابعاد بود ($\chi^2=$ ۳۹۵/۶۰۷, $p<۰/۰۵$)؛ به‌طوری‌که «صلاحیت فرهنگی– اجتماعی» با میانگین رتبه ۴/۲۲ در جایگاه نخست و «صلاحیت نوآورانه– فناورانه» با میانگین رتبه ۲/۲۵ در پایین‌ترین رتبه قرار گرفت. میانگین سایر مؤلفه‌ها عبارت بود از: «صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای» ۲/۵۰، «صلاحیت آموزشی- پرورشی» ۳/۹۰، «صلاحیت سازمانی- نهادی» ۴/۰۱ و «صلاحیت درونی- ارزشی» ۴/۱۲.»

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج این مطالعه می‌تواند مورد توجه سیاست‌گذاران نظام تربیت‌معلم قرار گیرد و رهبران آموزشی را ترغیب کند تا از طریق تقویت صلاحیت حرفه‌ای، زمینه توسعه متوازن تمامی ابعاد صلاحیت حرفه‌ای را فراهم سازند. همچنین می‌تواند انگیزه مسئولان را برای بازنگری در اولویت‌های آموزشی افزایش دهد و اساتید دانشگاه فرهنگیان را ترغیب کند تا در فرآیند تربیت دانشجو-معلمان، توجه بیشتری به ابعاد مغفول‌مانده (به‌ویژه صلاحیت نوآورانه- فناورانه) داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: صلاحیت حرفه‌ای، دانش‌آموختگان، معلمان، دانشگاه فرهنگیان، آموزش‌وپرورش

***نویسنده مسئول:** ابوالفضل قاسم زاده

نشانی: استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

تلفن: 09122883324

پست الکترونیکی: ghasemzadee@yahoo.com

مقدمه

در سطح جهانی، کیفیت آموزش‌وپرورش به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های توسعه انسانی و اجتماعی، مورد توجه جدی سیاست‌گذاران و پژوهشگران قرار گرفته است. آموزش‌وپرورش به‌مثابه نهادی زیربنایی در هر جامعه، نقش اساسی در بازتولید فرهنگی، اجتماعی و انسانی ایفا می‌کند و کارکرد آن صرفاً انتقال دانش نیست، بلکه تربیت نسلی سالم، فرهیخته و توانمند برای مواجهه با پیچیدگی‌های زندگی معاصر است. معلم به‌عنوان کنشگر اصلی فرایند یاددهی- یادگیری، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به شخصیت، نگرش‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان دارد. معلم مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی و معمار اصلی فرایند آموزش است و کیفیت هر نظام آموزشی در گرو کیفیت معلمان آن است. پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهد که معلمان نه‌تنها از طریق آموزش رسمی، بلکه از طریق نقش‌الگویی غیررسمی و تعاملات حرفه‌ای در شبکه‌های کاری خود، بر یکدیگر و بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (Theys, Vanderlinde, & Clycq, 2025). همچنین، مطالعات طولی تأکید می‌کنند که تجربه و مشارکت معلمان تازه‌کار در جوامع یادگیری حرفه‌ای، نقش بنیادینی در تحول قابلیت‌های آنان و در نتیجه ارتقای کیفیت نظام آموزشی دارد (Kang, 2025). گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی نیز مؤید آن است که ویژگی‌های معلمان و حمایت از توسعه حرفه‌ای آنان، تأثیر مستقیم بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد (OECD, 2024). در این میان، دانایی و توانایی نسل آینده، متأثر از صلاحیت، تلاش و احساس مسئولیت معلمان امروز است (Rezaee & Muosapoor, 2017). از این‌رو، ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نه‌تنها یک ضرورت آموزشی، بلکه یک الزام راهبردی در سطح ملی محسوب می‌شود.

در همین راستا، ارزیابی به‌عنوان سازوکاری نظام‌مند برای بررسی میزان تحقق اهداف سازمانی، جایگاهی کلیدی می‌یابد. ارزیابی ابزاری ضروری برای آگاهی از میزان موفقیت سازمان‌ها در دستیابی به اهداف است (Mirkamali, 2013). ارزیابی مفهومی چندبعدی و پیچیده است که با قضاوت درباره کارآمدی خدمات و عملکرد سازمان‌ها پیوند دارد (Khalifeh Soltani & Rahmani, 2020). در حوزه آموزش‌وپرورش، ارزیابی عملکرد معلمان با هدف ارتقای کیفیت آموزش، بهبود جذب و ارتقای دانش حرفه‌ای، همواره مورد توجه بوده است.(Theys, Vanderlinde, & Clycq, 2025)

در حوزه آموزش‌وپرورش، ارزیابی عملکرد معلمان با هدف ارتقای کیفیت آموزش، بهبود جذب و ارتقای دانش حرفه‌ای، همواره مورد توجه بوده است (Kiani & Navidinia, Momenian, 2011). افزون بر این، توجه روزافزون جهانی به نظارت و ارزیابی مستمر برای ارتقای کیفیت خدمات آموزشی مشهود است.(Ingvarson & et al., 2013)

صلاحیت حرفه‌ای معلم مفهومی چندبعدی است که دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای ایفای اثربخش نقش حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد. دانش و مهارت تحت عنوان «صلاحیت معلم» تعریف می‌شود و نحوه به‌کارگیری آن در کلاس، به عملکرد معلم مربوط است (Coker & Medley, 1980). صلاحیت حرفه‌ای مبتنی بر دیدگاهی است که معلم را پژوهشگر و کنشگر متفکر در نظر می‌گیرد (Fcherorazi, 2017). صلاحیت مجموعه‌ای از دانش، نگرش و مهارت است که قابل سنجش و توسعه از طریق آموزش و تجربه می‌باشد (Najafi & et al., 2018). همچنین (Hajforoush & Khaleghi, 2021) میان شایستگی‌های حرفه‌ای و صلاحیت حرفه‌ای تمایز قائل شده و کسب صلاحیت حرفه‌ای را مستلزم احراز شایستگی‌های لازم می‌دانند.

تحولات جهانی، به‌ویژه در عصر دیجیتال و هوش مصنوعی، بر ضرورت بازتعریف صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان افزوده است (Badrian, 2023). بر اهمیت سواد دیجیتال در عصر فناوری‌های نوین تأکید می‌کند و نادیده گرفتن آن را دارای پیامدهای جبران‌ناپذیر می‌داند. تجربه آموزش‌های مجازی در دوران همه‌گیری کرونا نیز نشان داد که برخورداری از صلاحیت‌های فناورانه و توانایی بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، بخشی جدایی‌ناپذیر از صلاحیت حرفه‌ای معلمان در عصر حاضر است. در اسناد بالادستی کشور نیز بر ضرورت استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تأکید شده است. در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش (۲۰۱۱)، بازمهندسی سیاست‌های تربیت معلم و استقرار نظام ارزیابی صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای معلمان مورد تصریح قرار گرفته است. همچنین بر طراحی سازوکارهای سنجش توانمندی‌های معلمان و استقرار نظام رتبه‌بندی حرفه‌ای تأکید شده است. این رویکرد نشان‌دهنده جایگاه راهبردی صلاحیت حرفه‌ای در تحقق اهداف کلان تعلیم‌وتربیت است. دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نهاد اصلی تربیت معلم در کشور، مأموریت دارد که معلمان واجد صلاحیت‌های حرفه‌ای را برای نظام آموزش‌وپرورش تربیت کند. این دانشگاه با جذب دانشجویان از طریق کنکور سراسری و ارائه دروس تخصصی، تربیتی و دوره‌های کارورزی، درصدد آماده‌سازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش حرفه‌ای در مدارس است (Vaehedi & et al., 2018). با این حال، برخی پژوهش‌ها) به عنوان مثال Zarean & et al., 2024 :؛

(Bagheri Samghabadi & et al., 2023)نشان داده‌اند که ناکارآمدی‌هایی در زمینه پرورش کامل صلاحیت‌های حرفه‌ای وجود دارد .غفلت از ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمان می‌تواند پیامدهای منفی گسترده‌ای برای کیفیت آموزش به همراه داشته باشد . (Andrews, 2020)

با وجود اهمیت موضوع، پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در سطح استان‌ها محدود است. به‌ویژه در استان آذربایجان شرقی، بررسی جامع و مبتنی بر داده‌های کمی درباره وضعیت صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان این دانشگاه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از سوی دیگر، معلمان شاغل در آموزش‌وپرورش از مسیرهای متفاوتی وارد حرفه شده‌اند و این امر می‌تواند به تفاوت‌هایی در سطح صلاحیت حرفه‌ای آنان منجر شود. از این‌رو، ارزیابی نظام‌مند صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، گامی ضروری در راستای بهبود کیفیت تربیت معلم و تحقق عدالت آموزشی محسوب می‌شود. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که وضعیت صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی در ابعاد آموزشی- پرورشی، درونی- ارزشی، نوآورانه- فناورانه، پژوهشی- توسعه‌ای، فرهنگی- اجتماعی و سازمانی- نهادی چگونه است. این پژوهش با رویکرد کمی و با هدف ارزیابی وضعیت موجود این ابعاد و فراهم‌آوردن شواهدی برای تصمیم‌گیری‌های سیاستی و اجرایی در حوزه تربیت معلم انجام شده است.

هدف کلی پژوهش، ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی است و به‌طور مشخص، بررسی وضعیت ابعاد مختلف صلاحیت حرفه‌ای و شناسایی حوزه‌های نیازمند تقویت را دنبال می‌کند. نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم، طراحی دوره‌های توانمندسازی هدفمند و ارتقای نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای در آموزش‌وپرورش فراهم آورد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی- پیمایشی است که با رویکرد کمی و به‌صورت میدانی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان شاغل در مدارس استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. با توجه به عدم وجود آمار دقیق از تعداد دانش‌آموختگان مشغول به تدریس در مدارس استان آذربایجان شرقی ، جامعه آماری نامحدود در نظر گرفته شد. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، حجم نمونه ۳۳۷ نفر برآورد گردید و نمونه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. لازم به ذکر است که مدیران مدارس، پرسشنامه این پژوهش را برای آن دسته از معلمان مدرسه خود تکمیل نمودند که جزو دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی محسوب می‌شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه «ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی» (Ghasemzadeh Alishahi, Samadi, Hosseinizad Eskandar, 2025) مشتمل بر ۴۸ گویه در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت بود که شش بُعد صلاحیت آموزشی- پرورشی، درونی- ارزشی، نوآورانه- فناورانه، پژوهشی- توسعه‌ای، فرهنگی- اجتماعی و سازمانی- نهادی را مورد سنجش قرار می‌دهد. روایی صوری و محتوایی ابزار از طریق نظرخواهی از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت تأیید شد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آلفای کل برابر ۰/۸۷ به دست آمد و نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد مختلف به شرح زیر بود:

جدول ۱. ضریب آلفای کرونباخ جهت ابزارهای پژوهش

ابعاد پرسشنامه	آلفای کرونباخ
صلاحیت آموزشی- پرورشی	۰/۸۶
صلاحیت درونی- ارزشی	۰/۹۰
صلاحیت نوآورانه- فناورانه	۰/۸۸
صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای	۰/۸۶
صلاحیت فرهنگی- اجتماعی	۰/۷۰
صلاحیت سازمانی- نهادی	۰/۸۷
کل	۰/۸۷

با توجه به اینکه تمامی ضرایب بالاتر از ۰/۷۰ هستند، ابزار از پایایی قابل قبول برخوردار است. توزیع پرسشنامه به‌صورت ترکیبی انجام شد. با توجه به تعطیلی مقطعی برخی مدارس در زمان اجرای پژوهش، بخشی از پرسشنامه‌ها به‌صورت الکترونیکی از طریق اپلیکیشن شاد و پس از ارائه توضیحات لازم درباره هدف پژوهش در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار گرفت. همچنین در مدارس فعال، پرسشنامه‌ها به‌صورت حضوری توزیع و جمع‌آوری شد. این روش باعث افزایش پوشش نمونه و دسترسی به معلمان در مناطق مختلف استان شد و با پیگیری حضوری و آنلاین، پاسخ‌ها را جمع‌آوری و برای تحلیل آماده شد. مشارکت افراد داوطلبانه بود و محرمانگی اطلاعات آنان تضمین شد. داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ تحلیل شدند و در بخش آمار توصیفی از شاخص‌هایی نظیر میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای بررسی وضعیت هر یک از ابعاد و از آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ابعاد صلاحیت حرفه‌ای در سطح معناداری ۰,۰۵ استفاده شد.

یافته‌ها

تحلیل‌های توصیفی پژوهش

نتایج نشان داد از مجموع ۳۳۷ نفر پاسخ‌دهنده، ۱۳۷ نفر (۴۰/۷ درصد) مرد و ۲۰۰ نفر (۵۹/۳ درصد) زن بودند. بنابراین، اکثریت نمونه پژوهش را زنان تشکیل داده‌اند. بررسی سطح تحصیلات نشان داد ۲۱۳ نفر (۶۳/۲ درصد) دارای مدرک کارشناسی، ۱۱۸ نفر (۳۵ درصد) دارای مدرک کارشناسی‌ارشد و ۶ نفر (۱/۸ درصد) دارای مدرک دکتری بودند. بیشترین فراوانی مربوط به مدرک کارشناسی است. از نظر وضعیت استخدامی، ۲۲۵ نفر (۶۶/۸ درصد) رسمی و ۱۱۲ نفر (۳۳/۲ درصد) رسمی- آزمایشی بودند. بنابراین، بخش عمده نمونه دارای وضعیت استخدام رسمی است .سابقه خدمت: نتایج نشان داد ۱۰۹ نفر (۳۲/۳ درصد) دارای سابقه ۱ تا ۵ سال، ۱۴۶ نفر (۴۳/۳ درصد) دارای سابقه ۶ تا ۱۰ سال و ۸۲ نفر (۲۴/۳ درصد) دارای سابقه ۱۱ تا ۱۵ سال بودند. بیشترین فراوانی مربوط به سابقه ۶ تا ۱۰ سال است که نشان‌دهنده غلبه نیروهای با تجربه متوسط در نمونه پژوهش است. یافته‌ها نشان داد بیشترین فراوانی مربوط به رشته آموزش ابتدایی (۳۰/۹ درصد) و پس از آن علوم تربیتی (۱۳/۶ درصد) است. سایر رشته‌ها هر یک سهم کمتری از نمونه را تشکیل می‌دهند. این توزیع نشان می‌دهد تمرکز اصلی جامعه مورد بررسی در حوزه آموزش ابتدایی بوده است. بیشترین فراوانی سنی مربوط به بازه ۲۶ تا ۳۰ سال (۳۷/۷ درصد) و پس از آن ۳۱ تا ۳۵ سال (۳۲/۳ درصد) است. بنابراین، اغلب دانش‌آموختگان در اوایل دوره تثبیت حرفه‌ای خود قرار دارند. اکثریت پاسخ‌دهندگان در مقطع ابتدایی (۷۱/۵ درصد) مشغول به خدمت بودند و مقاطع متوسطه اول و دوم سهم کمتری داشتند. این امر با توزیع رشته‌ها هم‌راستا است .بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که پاسخ‌دهندگان از نظر ویژگی‌های فردی از تنوع قابل‌قبولی برخوردار بوده‌اند و این امر امکان تحلیل جامع‌تر دیدگاه‌ها درباره صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان را فراهم ساخته است. همچنین پراکندگی مناسب سابقه خدمت و سطح تحصیلات دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان بیانگر آن است که ارزیابی‌های ارائه‌شده مبتنی بر تجربه حرفه‌ای متنوع بوده است. پس از ارائه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان، در این بخش وضعیت ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

بررسی وضعیت متغیر صلاحیت آموزشی- پرورشی از ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان

میانگین کل این بعد برابر با ۴/۰۳ (انحراف معیار ۰/۵۳) بود که در سطح «مطلوب» قرار می‌گیرد. در تمامی مؤلفه‌ها میانگین بالاتر از ۳ گزارش شد .نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد میانگین این بعد و تمامی مؤلفه‌های آن به‌طور معناداری بالاتر از مقدار نظری ۳ است ($p<۰/۰۵$). بنابراین، از دیدگاه مدیران مدارس، صلاحیت آموزشی- پرورشی دانش‌آموختگان در وضعیت مطلوب ارزیابی می‌شود.

جدول۲. نتایج تحلیل وضعیت متغیر صلاحیت آموزشی- پرورشی و مولفه‌های مربوط به آن

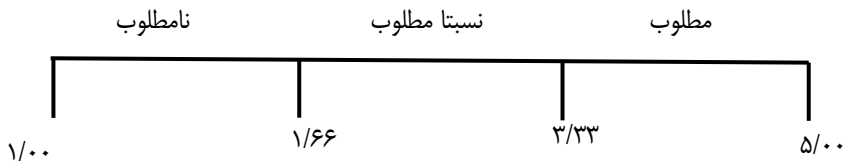
متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی	۳۳۷	۲/۵۰	۵/۰۰	۴/۰۳	۰/۴۹
تدریس و مدیریت یاگیری	۳۳۷	۲/۳۳	۵/۰۰	۳/۹۹	۰/۶۳

متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
ارزشیابی و بازخورد آموزشی	۳۳۷	۲/۳۳	۵/۰۰	۴/۱۶	۰/۵۵
پرورش و توانمندسازی دانش‌آموزان	۳۳۷	۲/۳۳	۵/۰۰	۳/۹۸	۰/۵۵
صلاحیت آموزشی- پرورشی	۳۳۷	۲/۲۵	۵/۰۰	۴/۰۳	۰/۵۳

جدول ۳. آزمون‌های t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود متغیر صلاحیت آموزشی- پرورشی و مولفه‌های فرعی آن

متغیرهای پژوهش	مقدارt	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف بین دو میانگین	حد پایین	حد بالا
طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی	۲۸/۵۷	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۹۹	۰/۹۲	۱/۰۵
تدریس و مدیریت یاگیری	۳۲/۶۶	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۹۸	۰/۹۲	۱/۰۴
ارزشیابی و بازخورد آموزشی	۳۸/۵۸	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۱۶	۱/۱۰	۱۱/۲۲
پرورش و توانمندسازی دانش‌آموزان	۳۵/۳۹	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۰۳	۰/۹۷	۱/۰۸
صلاحیت آموزشی- پرورشی	۳۸/۷۴	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۰۳	۰/۹۸	۱/۰۹

نحوه تحلیل داده‌ها بر اساس میانگین: در هر بعد میانگین نمرات از طیف یک تا پنج می باشد. برای نشان دادن مطلوبیت متغیر مورد بررسی پژوهش در هر بعد، یک طیف سه درجه‌ای طراحی شده است که عبارت است از: مطلوب، نسبتا مطلوب و نامطلوب. جدول زیر طیف مطلوبیت را بر روی گزینه های زیر نشان می‌دهد.



بررسی نتایج ارائه شده در جدول ۲ و ۳ و طیف سه درجه‌ای مطلوبیت نشان می‌دهد که متغیر صلاحیت آموزشی- پرورشی و مولفه‌های فرعی آن دارای میانگینی در بازه ۳/۳۳ تا ۵/۰۰ است و در وضعیت مطلوب قرار دارند. بنابراین این مولفه‌ها از دیدگاه پاسخگویان مطلوب است.

بررسی وضعیت متغیر صلاحیت درونی- ارزشی از ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان

میانگین کل این بعد برابر با ۴/۱۰ (انحراف معیار ۰/۵۲) بود که نشان‌دهنده وضعیت مطلوب است. بالاترین میانگین مربوط به مؤلفه صلاحیت اخلاقی- معنوی (۴/۲۴) بود .آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد تفاوت میانگین مشاهده‌شده با مقدار ملاک ۳ در تمامی مؤلفه‌ها معنادار است ($p<۰/۰۵$). بنابراین این بعد نیز در سطح مطلوب قرار دارد.

جدول۴. نتایج تحلیل وضعیت متغیر صلاحیت درونی- ارزشی و مولفه‌های مربوط به آن

متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
صلاحیت اخلاقی- معنوی	۳۳۷	۲/۰۰	۵/۰۰	.۴/۲۴	۰/۵۷
صلاحیت شخصیتی- روانی	۳۳۷	۲/۰۰	۵/۰۰	۴/۲۴	۰/۵۷

متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
صلاحیت تعهد و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای	۳۳۷	۲/۶۷	۵/۰۰	۳/۹۴	۰/۶۱
صلاحیت درونی- ارزشی	۳۳۷	۲/۶۰	۵/۰۰	۴/۱۰	۰/۵۲

جدول ۵. آزمون‌های t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود متغیر صلاحیت درونی- ارزشی و مولفه‌های فرعی آن

متغیرهای پژوهش	مقدارt	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف بین دو میانگین	حد پایین	حد بالا
صلاحیت اخلاقی- معنوی	۴۰/۲۰۸	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۲۴	۱/۱۸	۱/۳۰
صلاحیت شخصیتی- روانی	۲۸/۴۴	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۹۴	۰/۸۸	۱/۰۰
صلاحیت تعهد و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای	۳۸/۷۳	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۱۶	۱/۱۰	۱/۲۲
صلاحیت درونی- ارزشی	۳۸/۹۹	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۱۰	۱/۰۴	۱/۱۵

بررسی وضعیت متغیر صلاحیت نوآورانه- فناورانه از ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان

میانگین کل این بعد ۳/۶۱ (انحراف معیار ۰/۷۲) بود که در محدوده مطلوب قرار می‌گیرد، هرچند نسبت به سایر ابعاد پایین‌تر است. در این میان، گویه مربوط به استفاده کاربردی از هوش مصنوعی میانگینی کمتر از ۳ (۲/۹۸) داشت که نشان‌دهنده ضعف نسبی در این حوزه است.

نتایج آزمون t نشان داد میانگین کل بعد به‌طور معناداری بالاتر از ۳ است ($p<۰/۰۵$). با این حال، این بعد نسبت به ابعاد آموزشی و ارزشی نیازمند تقویت بیشتری است.

جدول۶. نتایج تحلیل وضعیت متغیر صلاحیت نوآورانه- فناورانه و مولفه‌های مربوط به آن

متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
صلاحیت نوآورانه آموزشی	۳۳۷	۱/۶۷	۵,۰۰	۳/۷۵	۰/۷۳
صلاحیت فناورانه و دیجیتال	۳۳۷	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۴۷	۰/۸۰
صلاحیت نوآورانه- فناورانه	۳۳۷	۱/۶۷	۵/۰۰	۳/۶۱	۰/۷۲

جدول ۷. آزمون‌های t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود متغیر صلاحیت نوآورانه- فناورانه و مولفه‌های فرعی آن

متغیرهای پژوهش	مقدارt	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف بین دو میانگین	حد پایین	حد بالا
صلاحیت نوآورانه آموزشی	۱۸/۸۸	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۴۷	۰/۳۹	۰/۵۶

صلاحیت فناورانه و دیجیتال	۱۰/۸۴	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۴۷	۰/۳۹	۰/۵۶
صلاحیت نوآورانه- فناورانه	۱۵/۶۲	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۶۱	۰/۵۳	۰/۶۹

بررسی وضعیت متغیر صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای از ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان

میانگین کل این بعد ۳/۷۱ (انحراف معیار ۰/۶۹) بود که در سطح مطلوب قرار دارد. مؤلفه توسعه حرفه‌ای میانگین بالاتری نسبت به پژوهشگری کاربردی داشت. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد میانگین این بعد نیز به‌طور معناداری بالاتر از مقدار نظری ۳ است (p<۰/۰۵).

جدول۸. نتایج تحلیل وضعیت متغیر صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای و مولفه‌های مربوط به آن

متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
توسعه حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر	۳۳۷	۱/۶۷	۵/۰۰	۳/۹۵	۰/۷۱
پژوهشگری و تولید دانش حرفه‌ای	۳۳۷	۱/۰۰	۵/۰۰	۳/۴۸	۰/۷۹
صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای	۳۳۷	۱/۶۷	۵/۰۰	۳/۷۱	۰/۶۹

جدول ۹. آزمون‌های t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود متغیر صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای و مولفه‌های فرعی آن

متغیرهای پژوهش	مقدارt	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف بین دو میانگین	حد پایین	حد بالا
توسعه حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر	۲۴/۵۷	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۹۵	۰/۸۷	۱/۰۲
پژوهشگری و تولید دانش حرفه‌ای	۱۱/۴۵	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۴۸	۰/۳۹	۰/۵۶
صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای	۱۹/۰۶	۳۳۶	۰/۰۰	۰/۷۱	۰/۶۴	۰/۷۹

بررسی وضعیت متغیر صلاحیت فرهنگی- اجتماعی از ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان

میانگین کل بعد «صلاحیت فرهنگی- اجتماعی» ۴/۰۵ (انحراف معیار ۰/۵۲) بود که نشان‌دهنده قرار داشتن این بعد در سطح مطلوب و بالاتر از حد متوسط نظری (۳) است. در میان مؤلفه‌ها، «صلاحیت ارتباط و تعامل حرفه‌ای» با میانگین ۴/۰۹ (انحراف معیار ۰/۶۱) بالاترین میانگین و «صلاحیت فرهنگی» با میانگین ۴/۰۲ (انحراف معیار ۰/۵۷) در رتبه بعدی قرار دارد. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد میانگین این بعد و مؤلفه‌های آن به‌طور معناداری بالاتر از مقدار نظری ۳ است (p<۰/۰۵, t= ۳۷/۰۷). همچنین برای مؤلفه ارتباط و تعامل حرفه‌ای (p<۰/۰۵, t= ۳۲/۷۷) و صلاحیت فرهنگی (p<۰/۰۵, t= ۳۲/۸۵) تفاوت معنادار مشاهده شد که بیانگر وضعیت مطلوب این بعد از دیدگاه مدیران مدارس است.

جدول۱۰. نتایج تحلیل وضعیت متغیر صلاحیت فرهنگی- اجتماعی و مولفه‌های مربوط به آن

متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
صلاحیت ارتباط و تعامل حرفه‌ای	۳۳۷	۲/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۹	۰/۶۱
صلاحیت فرهنگی	۳۳۷	۲/۷۳	۵/۰۰	۴/۰۲	۰/۵۷

متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
صلاحیت فرهنگی- اجتماعی	۳۳۷	۲/۵۳	۵/۰۰	۴/۰۵	۰/۵۲

جدول ۱۱. آزمون‌های t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود متغیر صلاحیت فرهنگی- اجتماعی و مولفه‌های فرعی آن

متغیرهای پژوهش	مقدارt	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف بین دو میانگین	حد پایین	حد بالا
صلاحیت ارتباط و تعامل حرفه‌ای	۳۲/۷۷	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۰۹	۱/۰۳	۱/۱۶
صلاحیت فرهنگی	۳۲/۸۵	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۰۲	۰/۹۵	۱/۰۸
صلاحیت فرهنگی- اجتماعی	۳۷/۰۷	۳۳۶	۰/۰۰	۱/۰۵	۱/۰۰	۱/۱۱

بررسی وضعیت متغیر صلاحیت سازمانی- نهادی از ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان

میانگین کل بعد «صلاحیت سازمانی- نهادی» ۴/۰۵ (انحراف معیار ۰/۵۹) بود که نشان‌دهنده قرار گرفتن این بعد در سطح مطلوب و بالاتر از حد متوسط نظری (۳) است. در میان مؤلفه‌ها، «دانش و پایبندی به قوانین و وظایف رسمی» با میانگین ۴/۰۹ (انحراف معیار ۰/۶۰) بالاترین میانگین و «مشارکت و همکاری نهادی» با میانگین ۴/۰۱ (انحراف معیار ۰/۶۶) در رتبه بعدی قرار دارد. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد میانگین این بعد و مؤلفه‌های آن به‌طور معناداری بالاتر از مقدار نظری ۳ است (صلاحیت سازمانی- نهادی: ۳۲/۷۹ , p<۰/۰۵t= ؛ مشارکت و همکاری نهادی: ۲۸/۳۶ ,t= p<۰/۰۵؛ دانش و پایبندی به قوانین و وظایف رسمی: (p<۰/۰۵, t= ۳۳/۲۳). این نتایج بیانگر وضعیت مطلوب این بعد از دیدگاه مدیران مدارس است.

جدول۱۲. نتایج تحلیل وضعیت متغیر صلاحیت سازمانی- نهادی و مولفه‌های مربوط به آن

متغیر	تعداد	مینیمم	ماکسیمم	میانگین	انحراف معیار
مشارکت و همکاری نهادی	۳۳۷	۱/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۱	۰/۶۶
دانش و پایبندی به قوانین و وظایف رسمی	۳۳۷	۲/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۹	۰/۶۰
صلاحیت سازمانی- نهادی	۳۳۷	۱/۶۷	۵/۰۰	۴/۰۵	۰/۵۹

جدول۱۳. آزمون‌های t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت موجود متغیر صلاحیت سازمانی- نهادی و مولفه‌های فرعی آن

متغیرهای پژوهش	مقدارt	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف بین دو میانگین	حد پایین	حد بالا
مشارکت و همکاری نهادی	۲۸/۳۶	۰/۰۰	۳۳۶	۱/۰۱	۰/۹۴	۱/۰۸
دانش و پایبندی به قوانین و وظایف رسمی	۳۳/۲۳	۰/۰۰	۳۳۶	۱/۰۹	۱/۰۲	۱/۱۵

صلاحیت سازمانی- نهادی	۳۲/۷۹	۰/۰۰	۳۳۶	۱/۰۵	۰/۹۹	۱/۱۱

رتبه‌بندی ابعاد صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی

در ادامه با استفاده ار آزمون فریدمن به رتبه بندی مولفه‌های پژوهش پرداخته شده است. نتایج آماره‌های آزمون فریدمن در جدول ۱۷ مشاهده می‌شود.

جدول ۱۷. آماره‌های آزمون فریدمن

تعداد	۳۳۷
خی دو	۳۹۵/۶۰۷
درجه آزادی	۶
سطح معناداری	۰/۰۰

بر اساس نتایج فوق مشاهده گردید که با بیش از ۰/۹۵ اطمینان بین میانگین رتبه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه در جدول ۱۸ به بررسی میانگین رتبه‌ها پرداخته شده است.

جدول ۱۸. رتبه‌بندی مولفه‌های پژوهش بر اساس آزمون فریدمن

مولفه‌های پژوهش	میانگین رتبه	رتبه
صلاحیت فرهنگی- اجتماعی	۴/۲۲	۱
صلاحیت درونی- ارزشی	۴/۱۲	۲
صلاحیت سازمانی- نهادی	۴/۰۱	۳
صلاحیت آموزشی- پرورشی	۳/۹۰	۴
صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای	۲/۵۰	۵
صلاحیت نوآورانه- فناورانه	۲/۲۵	۶

بر اساس نتایج فوق مشاهده می‌شود که، صلاحیت فرهنگی- اجتماعی با میانگین رتبه ۴/۲۲ دارای بیشترین میانگین رتبه و پس از آن صلاحیت درونی- ارزشی با میانگین ۴/۱۲، صلاحیت سازمانی- نهادی با میانگین ۴/۰۱، صلاحیت آموزشی- پرورشی با میانگین ۳/۹۰ ، صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای با میانگین ۲/۵۰ و صلاحیت نوآورانه- فناورانه با میانگین ۲/۲۵ در رتبه‌های بعدی قرار دارند.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که سطح کلی صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی از دیدگاه مدیران مدارس، در تمامی ابعاد بالاتر از حد متوسط نظری (۳ در مقیاس لیکرت) قرار دارد. این نتیجه بیانگر آن است که تربیت معلم در این دانشگاه، در مجموع توانسته است سطح قابل قبولی از آمادگی حرفه‌ای را در دانش‌آموختگان ایجاد کند. این یافته با رویکرد چندبعدی صلاحیت حرفه‌ای که توسط(Medley & Coker, 1980) . در تمایز میان صلاحیت و عملکرد مطرح شده و نیز با چارچوب استانداردهای حرفه‌ای معلمان(Ingvarson & et al., 2013)) همخوانی دارد؛ بدین معنا که صلاحیت حرفه‌ای ترکیبی از دانش، مهارت،

نگرش و ارزش‌های حرفه‌ای است که در عملکرد آموزشی متجلی می‌شود. بر اساس نتایج آزمون فریدمن، تفاوت معناداری میان ابعاد شش‌گانه صلاحیت حرفه‌ای وجود داشت. به‌طوری‌که «صلاحیت فرهنگی- اجتماعی» با میانگین رتبه ۴/۲۲ در بالاترین جایگاه قرار گرفت. سپس «صلاحیت درونی- ارزشی» (۴/۱۲)، «صلاحیت سازمانی- نهادی» (۴/۰۱) و «صلاحیت آموزشی- پرورشی» ۳/۹۰) در رتبه‌های بعدی بودند. در مقابل، «صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای» (۲/۵۰) و «صلاحیت نوآورانه- فناورانه» (۲/۲۵) پایین‌ترین رتبه‌ها را به خود اختصاص دادند.

برتری بعد فرهنگی- اجتماعی نشان می‌دهد که مدیران مدارس، تعامل حرفه‌ای، مهارت‌های ارتباطی، درک زمینه‌های فرهنگی و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه‌ای را از مهم‌ترین شاخص‌های شایستگی معلمان می‌دانند. این نتیجه با یافته‌های (Amini Bidokhti, Pardakhti, Mir Kamali, Narenji Thani, Asadi, 2019 ؛ Aliyari 2022) همسو است که تأکید می‌کنند سرمایه اجتماعی مدرسه و کیفیت تعاملات انسانی نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی آموزشی دارند. همچنین با نتایج (Carr, 2005) درباره نقش اخلاق حرفه‌ای و روابط انسانی در کیفیت تعلیم و تربیت مطابقت دارد. در بستر آموزش‌وپرورش ایران نیز، تأکید سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش (2011) بر تربیت معلم متعهد، اخلاق‌مدار و برخوردار از مهارت‌های ارتباطی مؤید این یافته است.

قرار گرفتن بعد درونی- ارزشی در رتبه دوم نیز بیانگر آن است که مؤلفه‌هایی همچون تعهد حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری، ثبات شخصیتی و پایبندی اخلاقی، از دیدگاه مدیران جایگاه برجسته‌ای در ارزیابی عملکرد معلمان دارند. این یافته با تأکید (Najafi & et al., 2018 ؛ Khalaqi & (Hajforoush, 2021 بر ماهیت ارزشی و هنجاری صلاحیت حرفه‌ای همسو است. در واقع، صلاحیت حرفه‌ای صرفاً مجموعه‌ای از مهارت‌های فنی نیست، بلکه متکی بر نظامی از باورها و ارزش‌های درونی است که رفتار حرفه‌ای را جهت‌دهی می‌کند. بالاترین رتبه این مؤلفه نشانگر این است که دانشگاه فرهنگیان از دیرباز بر تربیت معلمانی تأکید داشته که با فرهنگ بومی، ارزش‌های دینی و ملی، و نیازهای اجتماعی جامعه ایرانی همسو باشند. برنامه‌های کاورزی و دروس رشته‌های تربیتی به طور مداوم دانشجو- معلمان را در موقعیت‌های تعامل با دانش‌آموزان و خانواده‌ها قرار می‌دهد که این امر موجب تقویت همدلی، ارتباط مؤثر و مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌شود. علاوه بر این، ماهیت شغل معلمی در کشور همواره با نقش‌های فرهنگی و اجتماعی گره خورده و این انتظار از معلم فراتر از انتقال دانش است .همچنین

رتبه بالای مؤلفه صلاحیت درونی- ارزشی را می‌توان ناشی از فرآیند گزینش و جذب دانشجو- معلمان در دانشگاه فرهنگیان دانست که متقاضیان از نظر اعتقادی، اخلاقی و انگیزه‌های درونی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. همچنین دروس معارف اسلامی، اخلاق حرفه‌ای و تربیت شهروندی در طول تحصیل، نظام ارزشی دانشجو- معلمان را بازتاب و تثبیت می‌کند. به عبارت دیگر، هویت درونی و ارزشی معلمان پیش از ورود به دانشگاه شکل گرفته و برنامه درسی آن را تقویت می‌کند.

در مقابل، قرار گرفتن ابعاد نوآورانه- فناورانه و پژوهشی- توسعه‌ای در رتبه‌های پایین‌تر نشان‌دهنده شکاف نسبی در حوزه مهارت‌های فناورانه، دیجیتال و پژوهشی است. هرچند میانگین این ابعاد همچنان بالاتر از حد متوسط بود، اما نسبت به سایر ابعاد در اولویت پایین‌تری قرار گرفتند. این نتیجه با یافته‌های (Aminbazmi & Modabnia, 2015) که سطح صلاحیت‌های فناورانه و پژوهشی معلمان را کمتر از سایر ابعاد گزارش کرده‌اند، همخوانی دارد. همچنین با نتایج (Mohebbi, Farhoush, Yadollahi, 2022) که نشان دادند مهارت‌های پژوهشگری معلمان در عمل کمتر از ابعاد اخلاقی و تعاملی تحقق یافته‌اند، سازگار است. به‌طور خاص، پایین بودن نسبی میانگین گویه مربوط به استفاده کاربردی از هوش مصنوعی (۲,۹۸) نشان می‌دهد که حوزه تحول دیجیتال و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی همچنان نیازمند تقویت است. این موضوع با تحولات جهانی در استانداردهای حرفه‌ای معلمان که بر شایستگی‌های دیجیتال تأکید دارند (Ingvarson & et al., 2013)، فاصله معناداری را نشان می‌دهد و ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان را برجسته می‌سازد. پایین بودن رتبه مؤلفه صلاحیت پژوهشی- توسعه‌ای نشان می‌دهد که دانشجو-معلمان نه با روش‌های پژوهش آشنا هستند و نه به انجام تحقیق در محیط مدرسه ترغیب می‌شوند. دلایل آن می‌تواند کمبود دروس پژوهشی کاربردی، نبود فرهنگ پژوهش‌محوری در برنامه درسی، نبود حمایت مالی و تجهیزات لازم، و ضعف اساتید در راهنمایی پژوهش‌های کاربردی باشد. معلمان معمولاً پژوهش را امری

تخصصی و خارج از وظایف خود می‌دانند . قرار گرفتن مؤلفه صلاحیت نوآورانه-فناورانه نشان‌دهنده آن است که دانشجو- معلمان با فناوری‌های نوین آموزشی آشنایی کافی ندارند و فرصت کافی برای خلاقیت و نوآوری در فرآیند یاددهی-یادگیری نداشته‌اند. این وضعیت می‌تواند ناشی از کمبود جدی زیرساخت‌های فناورانه در دانشگاه فرهنگیان و مدارس کارورزی باشد، به‌گونه‌ای که دسترسی به اینترنت پرسرعت، تبلت، محتوای دیجیتال و نرم‌افزارهای آموزشی به عنوان یک نیاز اساسی تأمین نشده است. افزون بر این، غلبه رویکردهای سنتی و سخنرانی محور اساتید موجب می‌شود که دانشجو- معلمان فرصت چندانی برای تجربه روش‌های فعال و خلاقانه پیدا نکنند و نظام ارزشیابی نیز که همچنان بر حفظ و تکرار تأکید دارد، هیچ انگیزه ساختاری برای نوآوری ایجاد نمی‌کند. در نتیجه، فاصله عمیقی میان آنچه در دروس مرتبط با تکنولوژی و فناوری آموزشی به شکل نظری آموزش داده می‌شود با امکانات واقعی مدارس کارورزی وجود دارد و دانشجو-معلمان نمی‌توانند آموخته‌های خود را در عمل پیاده کنند.

یافته‌های مربوط به تفکیک بر اساس مقطع تحصیلی، مدرک تحصیلی و نوع استخدام نیز نشان داد که تفاوت‌های مشاهده‌شده عمدتاً جزئی بوده و در تمامی گروه‌ها میانگین‌ها بالاتر از حد متوسط قرار دارند. با این حال، برتری نسبی معلمان رسمی نسبت به رسمی– آزمایشی می‌تواند نشان‌دهنده اثر تجربه و تثبیت حرفه‌ای در ارتقای ادراک صلاحیت باشد که با دیدگاه (Medley & Coker, 1980) درباره تمایز میان صلاحیت بالقوه و عملکرد بالفعل همخوانی دارد. معلمان رسمی مدت بیشتری در محیط واقعی مدرسه حضور داشته‌اند و فرصت بیشتری برای تبدیل صلاحیت‌های بالقوه (آموخته‌شده در دانشگاه) به عملکرد بالفعل در کلاس درس پیدا کرده‌اند. در مقابل، معلمان رسمی- آزمایشی هنوز در مراحل اولیه تثبیت حرفه‌ای قرار دارند و فاصله میان نظر و عمل را بیشتر حس می‌کنند.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان ماهیتی چندبعدی دارد و در ابعاد ارزشی و تعاملی از قوت بیشتری برخوردار است، اما در حوزه‌های پژوهشی و فناورانه نیازمند سیاست‌گذاری حمایتی و مداخله‌های آموزشی هدفمند است. این یافته‌ها می‌تواند مبنایی برای بازنگری برنامه‌های تربیت معلم، تقویت کارورزی‌های فناورانه، توسعه آموزش‌های پژوهش‌محور و طراحی نظام منتورینگ حرفه‌ای قرار گیرد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

با توجه به نتایج پژوهش، برای ارتقای صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی در ابتدا پیشنهاد می‌شود، به منظور توسعه هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان، درس «هویت معلمی در بافت فرهنگی آذربایجان شرقی» گنجانده شود و طرح الگوسازی معلمان فرهیخته بومی همراه با ترویج خاطره‌نویسی حرفه‌ای اجرا شود. همچنین، تقویت فعالیت‌های گروهی و تشکل‌های حرفه‌ای معلمان می‌تواند حس تعلق و فرهنگ گفت‌وگوی حرفه‌ای را ارتقا دهد. در حوزه توسعه حرفه‌ای و پژوهشی، راه‌اندازی پلتفرم آموزش ضمن‌خدمت مجازی–حضوری مبتنی بر چالش‌های واقعی کلاس درس، ایجاد باشگاه پژوهش‌گران دانش‌آموختگان فرهنگیان برای هدایت اقدام‌پژوهی و تولید دانش بومی، و استقرار نظام منتورینگ سه‌سطحی (استاد دانشگاه، معلم راهنمای آموزشی، معلم همتا) پیشنهاد می‌شود. علاوه بر این، ارتقای کیفیت آموزش‌های ضمن‌خدمت از طریق رویکرد مسئله‌محور و یادگیری همکارانه و حمایت نهادی از پژوهشگری معلمان با اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و مستندسازی تجارب آموزشی ضروری است. در بخش نوآوری آموزشی و فناوری، اجرای طرح آموزش سواد دیجیتال و تولید محتوای آموزشی بومی متناسب با زبان و فرهنگ منطقه، تجهیز آزمایشگاه‌های سناریومحور روش‌های فعال تدریس، و توسعه مهارت‌های فناورانه و مهارت‌های نرم برای دانشجومعلمان توصیه می‌شود. برای تقویت بعد فرهنگی- اجتماعی و درونی- ارزشی، برگزاری دوره‌های تقویت مهارت‌های ارتباطی، مدیریت کلاس چندفرهنگی و حل تعارض، و ترویج مشارکت فعال دانشجومعلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه‌ای و فعالیت‌های گروهی ضروری است. در بعد سازمانی- نهادی، تشکیل شورای مشورتی معلمان با حضور نمایندگان مناطق مختلف استان، استقرار نظام هدایت حرفه‌ای و بازخورد رشدمحور، ایجاد واحد حمایت روانی- اجتماعی و اجرای برنامه‌های منظم تاب‌آوری و مدیریت استرس، و تدوین برنامه نگهداشت نیرو با مسیر شفاف پیشرفت شغلی و فرصت‌های ادامه تحصیل حمایت‌شده، از اقدامات کلیدی محسوب می‌شوند. همچنین، استقرار نظام جذب هدفمند و مشوق‌های خدمت در مناطق محروم برای پایدارسازی نیروی انسانی ضروری است. در نهایت، بازنگری و بومی‌سازی سرفصل‌های آموزشی با مشارکت اساتید، معلمان خبره و

مدیران مدارس و افزایش سهم آموزش‌های عملی، میدانی و کارورزی در برنامه‌های درسی دانشگاه، می‌تواند پیوند میان نظریه و عمل در تربیت معلم را تقویت کند و زمینه‌ساز تولید دانش بومی و تحقق عدالت آموزشی باشد.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش مطابق با اصول اخلاق پژوهش‌های انسانی انجام شد. تمامی شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند و اطلاعات شخصی و پاسخ‌ها به‌صورت محرمانه نگهداری شد. پژوهشگران از شرکت‌کنندگان رضایت آگاهانه دریافت کردند و نتایج پژوهش به‌گونه‌ای ارائه شده است که هویت افراد فاش نشود.

حامی مالی

این پژوهش با حمایت و اعتبارات مالی اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی انجام شده است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ گونه تعارض منافع مالی یا غیرمالی مرتبط با این پژوهش وجود ندارد.

References

Amini Bidokhti, A., Pardakhti, M., & Aliyari, S. (2022). Investigating the criteria of professional competence of primary school teachers (Parand County). Research in Educational Systems, 16(56), 34–47. (Persian)

Andrews, H. (2020). Time to bite the bullet on removing incompetent teachers! International Journal of Leadership in Education, 23(4), 472–484.

Badrian, A. (2023). The necessity of paying attention to literacy. Roshd Education Magazine, 37(2), 2–3. (Persian)

Bagheri Samghabadi, H., Ghorban Jahromi, R., Bakhtiari, A., & Hoseinnejad, M. (2023). Analysis of research teaching method in the professional development of student teachers of Farhangian University. Educational Leadership & Administration, 17 (3), 129-153. (Persian)

Bazi, M. A., & Modabnia, A. (2015). Indicators of professional competence of primary school teachers. Paper presented at the National Conference on Primary Education. Retrieved from https://sid.ir/paper/863369/fa (Persian)

Fachrurrazi, F. (2017). Relationship between teacher professional competences and teacher work-autonomy. Sukma Jurnal Pendidikan, 1(2), 3–4. https://doi.org/10.32533/01203.2017

Ghasemzadeh Alishahi, A., Samadi, M., & Hosseinizad Eskandar, S. (2025). Evaluation of professional competencies of Farhangian University graduates in East Azerbaijan Province (Unpublished research report). East Azerbaijan Province Department of Education. (Persian)

Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S. L. (2013). An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Kang, H. (2025). Revisiting classroom practices: A longitudinal case study of early career teacher noticing transformation through school-based mathematics lesson study. *Asian Journal for Mathematics Education*, 4(4), 488-527. doi=10.1177/27527263251375116

Khalaqi, A., & Hajforoush, A. (2021). Designing the national professional competence framework for technical and vocational education trainers in Iran. Research project, Ministry of Technical and Vocational Education, Alborz Province Directorate General. (Persian)

Khalifeh Soltani, M. A., & Rahmani, J. (2020). The nature of the concepts of measurement, assessment, and evaluation. In Proceedings of the Second National Conference on Novel Ideas and Applied Research in Sciences, Tehran, Iran. (Persian)

Kiani, Gh., Navidinia, H., & Momenian, M. (2011). A critical review of the national plan: A re-examination of the national curriculum approach to foreign language education. Quarterly Journal of Comparative Language and Literature Research, 2(2), 185–209. (Persian)

Medley, D. M., & Crook, P. R. (1980). Research in teacher competency and teaching tasks. Theory Into Practice, 19(4), 294–301.

Mir Kamali, S. M. (2013). Educational leadership and management. Yastaron Publications. (Persian)

Mir Kamali, S. M., Narenji Thani, F., & Asadi, S. (2019). Evaluating the status of teachers' professional competencies from the perspective of primary teachers in Markazi Province. School Management, 7(3), 69–86. (Persian)

Mohebbi, A., Farhoush, M., & Yadollahi, S. (2022). Assessing the dimensions of Iranian teachers' professional competencies: A systematic review study. Educational Innovations, 21(4), 29–64. (Persian)

Najafi, M., Ghahremani, M., Abolghasemi, M., & Arefi, M. (2018). Designing and explaining a model of professional competencies for preschool center principals. A New Approach in Educational Management, 9(34), 321–344. (Persian)

OECD. (2024). Teaching for the Future: Global engagement, sustainability and digital skills. Teacher Task Force. https://teachertaskforce.org/es/node/1923

Paymard, R. (2022). Explaining and validating the professional competencies of primary school teachers (Master's thesis, University of Isfahan). (Persian)

Strategic Reform Document of Education. (2011). Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran & Supreme Council of the Cultural Revolution. (Persian)

Theys, B., Vanderlinde, R., & Clycq, N. (2025). Teachers as role models for teachers: An integrated theoretical framework on informal learning agents. *European Conference on Educational Research (ECER)*. https://biblio.ugent.be/publication/01K603VPH2Q0N4K1N86W2SQC7N

Vaehedi, H., Karimi, N., Rezaei, R., & Esmaeilpour, A. (2018). Comparing professional competencies of teachers graduated from Farhangian University, former teacher training colleges, and other universities. Journal of Educational Technology, 12(4), 247–256. (Persian)

Zarean, Z., Samadi, P., Ahmadi, P., & Ghoraishi Khorasgani, M. S. (2024). Factors affecting professional development of student teachers. Research in Curriculum Planning, 20 (3), 51-64. https://doi.org/10.30486/JSRE.2023.901261.2317 (Persian)