

Content Analysis of the Curriculum of Undergraduate Elementary Education at Farhangian University in Terms of Professionalism

Afsaneh Kalbasi^{1*}, Taghi Aaghoseini², Zohreh Esmaeili Jalalabadi³

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

2. Assistant Professore, Department of Educational Sciences. Farhangian University, Tehran, Iran

3. M.A. in Elementary Education. Farhangian University, Tehran, Iran

(Received: December 31, 2018; Accepted: March 1, 2020)

Abstract

The purpose of this study was curriculum content analysis of bachelor of the primary education of Farhangian University with respect to the components of professionalism. The research method was content analysis. The analysis unit was the objectives and criteria for the competencies of 67 unit of revised curriculum of the undergraduate course in the field of primary education at Farhangian University (2016). The registration unit was Theme of the objectives and criteria. Data collection tools included a content analysis checklist based on the components and indicators of the Danielson Teaching Assessment Framework (2013) in the form of four areas of planning and preparation, classroom environment, instruction and professional responsibilities, 22 main components and 120 indicators. The validity of the checklist was confirmed by 5 educational specialists. The reliability of the checklist was calculated by determining the agreement coefficient of the code 0.83. In order to analyze the data, Shannon entropy method was used. The results showed that in the curriculum of primary education, the areas of planning and preparation, classroom environment, education, and professional responsibilities were not considered in a balanced way. Also, the components of creating an environment with respect and support, accurate recording and maintenance of records, knowledge of resource use, application of questioning techniques and discussion have not been considered.

Keywords: Curriculum, Primary education, Professionalism.

* Corresponding Author, Email: a.kalbasi@cfu.ac.ir

تحلیل محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نظر توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری

افسانه کلباسی^{۱*}، تقی آقاحسینی^۲، زهره اسماعیلی جلال‌آبادی^۳

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

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

۳. کارشناسی‌ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۱)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نظر توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری بود. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است که به روش توصیفی - تحلیل محتوا انجام گرفت. به منظور تحقق هدف پژوهش، از بین ۱۵۰ واحد و ۷۸ عنوان درسی برنامه درسی مورد مطالعه، ۶۷ عنوان درسی تحلیل شد. واحد تحلیل، محتوای اهداف و ملاک‌های شایستگی سرفصل هر واحد درسی بود که با استفاده از فهرست و آرسی چارچوب ارزیابی تدریس دنیلسون (۲۰۱۳) در قالب چهار حوزه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای، و ۲۲ مؤلفه اصلی و ۱۲۰ نشانگر، بررسی شد. به منظور تحلیل داده‌ها روش آنتروپی شانون اجرا شد. نتایج نشان داد در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی به حوزه‌های برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش، مسئولیت‌های حرفه‌ای به طور متوازن توجه نشده است. همچنین، مؤلفه‌های ایجاد محیطی همراه با احترام و حمایت، ثبت و نگهداری دقیق سوابق، آگاهی استفاده از منابع، به کارگیری فنون پرسشگری و مباحثه مورد توجه قرار نگرفته است.

واژگان کلیدی: آموزش ابتدایی، برنامه درسی، حرفه‌ای‌گری.

* نویسنده مسئول، رایانامه: a.kalbasi@cfu.ac.ir

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته آموزش ابتدایی با عنوان «تحلیل محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نظر توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری» بوده، که در دانشگاه فرهنگیان انجام گرفته است.

مقدمه

با توجه به گسترش رقابت‌های بین‌المللی در عرصه‌های آموزشی و نیاز دانشجویان و فراگیران به دانش و اطلاعات جدید، و به‌منظور کسب موفقیت در این رقابت‌ها، نقش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف تحصیلی در ایجاد آمادگی و زمینه‌سازی موفقیت آنان پررنگ‌تر شده است. زیرا برنامه‌های درسی و محتوای لحاظ‌شده در آن‌ها از جمله عناصری هستند که در فرایند آموزش و یادگیری نقش‌آفرینی می‌کنند و ترکیب مطلوب و بهینه آن‌ها با سایر عناصر بر اثربخشی این فرایند و عملکرد فراگیران در رقابت‌های آموزشی اثری بسزا خواهد گذاشت (کارشکی، جعفری ثانی و ارفع بلوچی، ۱۳۹۲). امروزه در اصلاحات جدید برنامه درسی بر پرورش مهارت‌های فراگیران، یادگیری چگونه یادگرفتن، و به‌کارگیری راهبردهای متنوع تدریس تأکید می‌شود که چنین تغییراتی مستلزم تغییر نقش معلم است (لی، لام و لی، ۲۰۰۳).

بر اساس سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، از بین دانشگاه‌های ایران، دانشگاه فرهنگیان مسئولیت تربیت معلم را بر عهده دارد. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش راهکارهایی برای بهبود و ارتقای اثربخشی معلمان مطرح شده است؛ از جمله اتخاذ سیاست‌های اصولی برای حفظ، نگهداری و ارتقای کیفی و شغلی معلمان در آموزش و پرورش، گزینش و جذب نیروهای با بنیه علمی و تخصصی قوی، برخوردار کردن معلمان از شایستگی‌های حرفه‌ای، آشنایی با روش‌های نوین تدریس، ایجاد زمینه مناسب برای یادگیرنده مادام‌العمر بودن و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). بر این اساس، دانشگاه فرهنگیان از طریق برنامه‌های درسی می‌تواند انتظارات سند تحول در نظام آموزشی را محقق کند. در واقع، برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، هسته اصلی فعالیت‌های یاددهی یادگیری و نقطه تمرکز همه اقدامات و تمهیدات به‌منظور تربیت معلمانی حرفه‌ای و کارآمد با هدف تأمین نیازهای آموزش و پرورش است.

یکی از موضوعات مهم در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، توجه به شایستگی‌هایی است که برنامه قرار است در یادگیرندگان ایجاد کند. شایستگی شامل مجموعه‌ای از مؤلفه‌ها و اجزا است که قابل آموزش هستند. الگوهای متمرکز بر شایستگی به‌طور عمده، حرفه‌گرا بوده و بر آماده‌کردن افراد برای قرارگرفتن در حرفه‌ها و مشاغل متمرکز هستند (فتحی و اجارگاه، موسی‌پور و یادگارزاده، ۱۳۹۳).

همه برنامه‌های آماده‌سازی معلم در کشورهای مختلف بر سه عنصر حیاتی تأکید دارند. این عناصر، آماده‌سازی مربیان مشتاق برای کسب و عرضه دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های مورد نیاز برای یک آموزشگر اثربخش است. عنصر اول، دانش محتوایی برای عرضه اطلاعات دقیق به فراگیران است تا آن‌ها را فراگرفته و در موقعیت‌های زندگی به‌کار گیرند. دوم، مهارت‌هایی است که به دانش تربیتی تدریس مربوط می‌شود و شامل به‌کارگیری شیوه‌های آموزشی است که علاقه فراگیران را افزایش می‌دهد و یادگیری را پایدار می‌کند. عنصر سوم، گرایش‌ها است که معمولاً به جنبه‌ای از آماده‌سازی معلم حرفه‌ای یا حرفه‌ای شدن اطلاق می‌شود (کریسی^۱، ۲۰۱۵). شایستگی‌ها یا ویژگی‌های معلمان نه‌تنها می‌تواند در آموزش و تربیت معلمان به‌کار گرفته شود، بلکه به‌منزله عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌هایی برای ارزشیابی میزان کیفیت عملکرد و اثربخشی معلمان، تدوین محتوای آموزشی برای برنامه‌های درسی مراکز تربیت‌معلم و دوره‌های آموزش بدو خدمت، دوره‌های ضمن خدمت و برنامه‌های کارورزی، به‌کار گرفته می‌شود (عبداللهی، دادجوی تولکی و یوسلیانی، ۱۳۹۲).

برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان کشور ایران دارای هدف کلی توسعه ظرفیت حرفه‌ای مربیان به‌منظور خلق فرصت‌های یادگیری است، که در آن امکان به‌کارگیری تجربه‌های شخصی و آزادی عمل یادگیرنده را برای دستیابی به دانش پایه، پرورش مهارت‌ها، باورها و گرایش‌هایی که زمینه‌ساز عمل و تداوم عمل یادگیرنده در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار در نظام آموزشی است، فراهم می‌کند (برنامه درسی دوره کارشناسی

پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). همچنین، با توجه به سند «طراحی کلان معماری برنامه درسی تربیت معلم» به عنوان مهم ترین و اصلی ترین سند مصوب کشور در حوزه تربیت معلم، و بررسی سیر تاریخی تحولات نظام تربیت معلم ایران، در حال حاضر پنج اصل به عنوان اصول ناظر بر تربیت حرفه ای معلم شناسایی شده است، که عبارت اند از شایستگی محوری، تربیت محوری، انعطاف پذیری، تلفیقی بودن و عمل گرایی. بدین ترتیب، تربیت معلم اثربخش، نیازمند کسب شایستگی در حوزه های مختلف حرفه ای است. بر اساس همین سند، در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی، کسب شایستگی های حرفه ای معطوف به دانش موضوعی، شایستگی های معطوف به دانش تربیتی، شایستگی های معطوف به عمل تربیتی - موضوعی و شایستگی های معطوف به دانش عمومی مورد تأکید قرار گرفته است (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۶).

در سال های اخیر، تلاش های زیادی برای بهبود حرفه ای گری معلمان، و بنابراین ارتقای کیفیت تدریس، و در نهایت، افزایش پیامدهای یادگیری دانش آموزان در اکثر کشورهای اروپایی و سایر کشورهای پیشرفته انجام گرفته است (دارلینگ - هموند و لیبرمن^۱، ۲۰۱۲). زیرا آموزش و پرورش، اصلی ترین پیش شرط رقابت و موفقیت در آینده برای افراد و کشورها است و معلمان عاملان اصلی این پیشرفت قلمداد می شوند (لیلیا^۲، ۲۰۱۴؛ سدون، اوزکا و لوین^۳، ۲۰۱۳). در راستای ارتقای کیفیت تدریس، حرفه ای بودن یا حرفه ای گری معلم یکی از ضرورت های تربیت معلم است. مفهوم حرفه ای بودن در زمینه های مختلف، بسیار متفاوت است. بنابراین، نباید اینگونه تفسیر شود که حرفه ای بودن یک مفهوم واحد جهانی دارد (دودیلت، لاندین و کراگر^۴، ۲۰۱۹). اغلب انجمن های حرفه ای تخصصی معلمان در کشورهای پیشرفته بر حرفه ای گری تأکید کرده، و استانداردی به نام حرفه ای گری را تعریف کرده اند. یکی از تعریف های حرفه ای گری در برنامه های

1. Darling-Hammond & Lieberman
2. Lilja
3. Seddon, Ozga & Levin
4. Dodillet, Lundin & Krüger

درسی تربیت معلم، ابعاد چهارگانه «ابزار ارزیابی چارچوب تدریس»^۱ دنیلسون^۲ (۲۰۱۳) است که شامل دانش، مهارت‌ها و ویژگی‌هایی که معلمان باید بدانند و قادر باشند در حرفه خود به آن‌ها عمل کنند، است. این ابعاد شامل برنامه‌ریزی و آماده‌سازی^۳، آموزش^۴، محیط کلاس درس^۵ و مسئولیت‌های حرفه‌ای^۶ هستند. چارچوب تدریس دنیلسون آن جنبه از مسئولیت‌های معلم را معرفی می‌کند که از طریق مطالعات تجربی و تحقیقات نظری برای پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان اثبات شده است (کریسی، ۲۰۱۵).

تغییر برنامه‌های درسی یکی از مباحث عمده در فرایند برنامه‌ریزی در آموزش عالی است. در تربیت نیروی انسانی متعهد و متخصص، بهره‌مندی از برنامه آموزشی جامع و متناسب با نیازهای روز از ابزارهای ضروری به شمار آید و بازنگری و به‌روزرسانی برنامه‌های درسی به‌عنوان واقعیت جاری نظام‌های برنامه‌ریزی در نظر گرفته می‌شود (عطاران و همکاران، ۱۳۹۸). یکی از ابزارهای بازنگری برنامه درسی، ارزیابی آن‌ها براساس نشانگرهای معین است. یکی از نشانگرهای ارزیابی مؤلفه اهداف برنامه درسی، تناسب اهداف مطرح‌شده در سرفصل‌ها با پرورش شایستگی‌های لازم در ابعاد دانش، نگرش و مهارت مورد نیاز دانشجویان و پرورش تفکر سطح بالا از طریق ارائه محتوا بوده است (معروفی، یوسف‌زاده و میرزایی‌فرد، ۱۳۹۷). همچنین، در پژوهش‌های متعدد، بر مولفه‌های اهداف، محتوا و سرفصل درس‌ها به‌عنوان عاملی مهم و اصلی در ارزیابی برنامه درسی تأکید شده است (تانگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۳؛ ون کاترامان^۸، ۲۰۰۷؛ رید^۹، ۲۰۱۱).

در زمینه موضوعی پژوهش حاضر، نتایج پژوهش دایی‌زاده، سلیمان‌پور عمران و نعمتی

1. The Framework for Teaching Evaluation Instrument
2. Danielson
3. Planning & preparation
4. Instruction
5. Classroom environment
6. Professional responsibilities
7. Tang
8. Venkatraman
9. Ried

(۱۳۹۳)، و کارشکی، جعفری ثانی و ارفع بلوچی (۱۳۹۲) نشان داد از دیدگاه مدرسان دانشگاه فرهنگیان، مطلوبیت و کیفیت برنامه درسی برای تربیت معلم حرفه‌ای پایین‌تر از استانداردهای بین‌المللی است. همچنین، با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام‌گرفته، میزان همخوانی مؤلفه‌های اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه ارزشیابی برنامه درسی قصدشده با اجراشده دروس تربیتی از دیدگاه استادان و دانشجومعلم‌ان کمتر از حد متوسط بوده است. (معروفی، موسی‌پور و حسینی، ۱۳۹۷). همچنین، دستیابی به شایستگی‌های معلمی در برنامه‌های موضوعی تربیتی از برنامه‌های عمومی بیشتر بوده است (فتحی و همکاران، ۱۳۹۷).

دیبايي صابر و نجفی (۱۳۹۵) در پژوهشی بر به‌کارگیری مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان توسط برنامه‌ریزان درسی، به‌عنوان الگویی عملی برای گزینش، طراحی و تدوین برنامه درسی مناسب‌تر برای پرورش معلمان شایسته تأکید کرده‌اند. پژوهش خروشی و محمدی و نندیشی (۱۳۹۵) نشان داد توانمندی دانشجومعلم‌ان در ابعاد دانشی، مهارتی و نگرشی در حد مطلوب نیست. اما نتایج پژوهش روشن‌قیاس، کیان و گرامی‌پور (۱۳۹۵) نشان داد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی در چهار مقوله دانش عمومی، دانش موضوعی، دانش تربیتی و دانش تربیتی-موضوعی براساس خودارزیابی آن‌ها در چهار بعد یادشده مطلوب است. در همین زمینه، پژوهش عبدلهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۳) نشان داد از بین هفت بعد شایستگی، از نظر معلمان بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای بیشترین، و بعد پیش‌نیازهای معلم کمترین نقش را در ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دارند. همچنین نتایج پژوهش وقور کاشانی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی بالاترین قابلیت و راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به عمل موضوعی تربیتی کمترین قابلیت را دارند.

نتایج پژوهش اکبری (۱۳۹۶) در حوزه برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نشان داد بین ابعاد اهداف، ترکیب محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و گروه‌های یادگیری، برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان انطباق وجود داشته است؛ ولی بین ابعاد روش‌های تدریس، زمان، مواد و وسایل آموزشی، فضای آموزشی و روش‌های ارزشیابی انطباق لازم وجود نداشته است. همچنین، براساس نتایج پژوهش نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۶)، میزان توجه به

رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه و میزان تأثیر برنامه در ایجاد شایستگی‌های لازم در حد کمتر از متوسط بوده است. گرچه هدف‌های برنامه به‌خوبی تدوین شده، اما در اجرا مشکلات متعددی وجود داشته است. محتوای آموزشی مطلوبیت آنچنانی نداشته است. بیشترین چالش‌ها و مشکلات اجرای برنامه، به نداشتن دانش و مهارت‌های لازم آموزشگران برمی‌گردد و اینکه دانشگاه از نظر امکانات، تجهیزات و فضا در وضعیت مطلوبی قرار نداشته است. همچنین، فرایندهای یاددهی-یادگیری و روش‌های مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه نیز چندان مناسب نبود.

با توجه به اهمیت دوره ابتدایی و نقش معلمان ابتدایی در شکل‌گیری دانش، نگرش و مهارت‌های ضروری برای ورود به مراحل بالاتر، باید برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی که به تربیت معلم در حوزه آموزش ابتدایی می‌پردازند، همواره مورد تجدید نظر و بازنگری قرار گیرند؛ از طرفی، با توجه به اینکه هدف اغلب پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه پژوهش حاضر، بررسی نظر استادان و دانشجویان در زمینه کفایت و تناسب برنامه‌های درسی از منظر کسب شایستگی‌های حرفه‌ای بوده است و تا کنون پژوهشی در زمینه تحلیل محتوای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، از این منظر که تا چه اندازه بین اهداف، ملاک‌ها و سرفصل‌های برنامه درسی بازنگری شده دانشگاه فرهنگیان با صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان انطباق وجود دارد؟ انجام نگرفته است؛ پژوهش حاضر با هدف تحلیل محتوای برنامه درسی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری انجام گرفت. بنابراین پرسش‌های اصلی و فرعی پژوهش به شرح زیرند:

پرسش اصلی

تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری توجه شده است؟

پرسش‌های فرعی

پرسش‌های فرعی پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به مؤلفه‌های بعد برنامه‌ریزی و آماده‌سازی توجه شده است؟
۲. تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به مؤلفه‌های بعد محیط کلاس درس توجه شده است؟
۳. تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به مؤلفه‌های بعد آموزش توجه شده است؟
۴. تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به مؤلفه‌های بعد مسئولیت حرفه‌ای توجه شده است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی، و به روش توصیفی و از نوع تحلیل محتوا انجام گرفته است. بدین منظور مؤلفه‌ها و نشانگرها در چارچوب ارزیابی تدریس دنیلسون (۲۰۱۳) در قالب چهار حوزه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای تعیین شد. جامعه آماری پژوهش، برنامه درسی بازنگری شده دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) بود که اهداف، ملاک‌ها و سطوح شایستگی‌های مورد نظر در سرفصل واحدهای درسی آن تحلیل شد. با توجه به هدف و موضوع پژوهش، از بین ۷۸ عنوان درسی که در مجموع، ۱۵۰ واحد درسی شامل دروس عمومی (۲۷ واحد)، تعلیم و تربیت اسلامی (۱۵ واحد)، تربیتی (۱۸ واحد)، تخصصی (۸۸ واحد) و انتخابی (۲ واحد از ۱۶ واحد پیشنهادی) است، متناسب با ملاک و معیارهای الگوی مورد مطالعه، در هر طبقه تعدادی از آن‌ها به عنوان نمونه انتخاب شد. بدین ترتیب، ۱۱ واحد از دروس عمومی و ویژه به غیر از دروس معارف اسلامی انتخاب شد. پنج واحد از دروس تعلیم و تربیت اسلامی شامل اخلاق حرفه‌ای معلم و نقش اجتماعی معلم از دیدگاه اسلام انتخاب شد. همچنین، همه واحدهای تربیتی به غیر از ۲ واحد عملی کاربرد هنر در آموزش و کاربرد زبان در تربیت (۱۶ واحد)، همه دروس تخصصی به غیر از کارگاه‌های آموزش هنر ۱، ۲ و ۳ (۸۵ واحد) و همه دروس انتخابی به غیر از واحد

درسی آموزش فنون و مهارت‌های زندگی (۱۴ واحد) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که در مجموع، ۱۲۹ واحد درسی معادل با ۶۷ عنوان درسی تحلیل شد. دلیل حذف تعدادی از واحدها نداشتن مؤلفه‌ها و نشانگرهای الگوی مورد مطالعه در مضمون اهداف، ملاک‌ها و سطوح شایستگی بود. ابزار گردآوری داده‌ها، فهرست واریسی تحلیل محتوا بود که مؤلفه‌ها و نشانگرهای آن براساس چارچوب ارزیابی تدریس دنیلسون (۲۰۱۳) تعیین شد. برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان توسط این فهرست واریسی در قالب چهار حوزه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، محیط کلاس درس، آموزش و مسئولیت‌های حرفه‌ای، و ۲۲ مؤلفه اصلی و ۱۲۰ نشانگر تحلیل شد. واحد تحلیل پژوهش، اهداف، ملاک‌ها و سطوح شایستگی مورد نظر در سرفصل واحدهای درسی در برنامه درسی بود. واحد ثبت، مضمون اهداف، ملاک‌ها و سطوح شایستگی بود. بنابراین، مضمون اهداف و ملاک‌های شایستگی هر واحد درسی بر اساس مؤلفه‌ها و نشانگرهای موجود در فهرست واریسی کدگذاری شدند. سپس، فراوانی‌های حاصل از کدگذاری‌ها شمارش شد، در نهایت، با نرم‌افزار آنتروپی شانون تجزیه و تحلیل شد.

روش کدگذاری به این صورت بود که به چهار حوزه اصلی حروف بزرگ لاتین (A, B, C, D) نسبت داده شد، به مؤلفه‌ها حروف کوچک لاتین (... a, b, c, d) و عناصر، مؤلفه‌ها و نشانگرها با کدگذاری عددی مشخص شدند که به ترتیب حوزه‌ها در جدول‌های ۱ تا ۴ بیان شده است.

برای تعیین روایی فهرست واریسی، روش روایی محتوایی و نظر متخصصان برنامه درسی به‌کار گرفت، بدین ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوا در اختیار چهار نفر از صاحب‌نظران این حوزه قرار گرفت و پس از اعمال نظرهای آن‌ها فهرست واریسی تحلیل محتوای نهایی تهیه شد. برای تعیین پایایی، کدگذاری‌ها ضریب توافق کدگذاران محاسبه شد. بدین صورت که فرم نهایی تهیه‌شده همزمان و مجزا در اختیار تحلیل‌گر و متخصص برنامه درسی قرار داده شد که چند واحد درسی را تحلیل کنند. سپس، برای محاسبه پایایی فرمول زیر به‌کار گرفته شد. در این فرمول، M تعداد موارد کدگذاری‌شده بین دو کدگذار است که بین آن‌ها توافق وجود داشته، و $N1$ و $N2$ به ترتیب، تعداد کل موارد کدگذاری‌شده توسط کدگذارهای اول و دوم است. بنابراین، از یک نمونه ۳۰ واحدی که مورد قضاوت قرار گرفت، ۲۵ مورد توافق وجود داشت و ضریب پایایی ۰/۸۳ محاسبه شد.

$$\text{پایایی} = \frac{2M}{N_1 + N_2} = \frac{2 \times 25}{60} = 0/83$$

جدول ۱. کدگذاری مؤلفه‌ها و نشاندگرها در حوزه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی (A)

کد ۲	نشاندگرها	کد	عناصر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها
(A-a-1-1)	- طرح درس‌هایی که بازتابی از مفاهیم مهم رشته هستند.	(A-a-1)	- آگاه‌بودن نسبت به محتوا و ساختار رشته	a- نشان‌دادن دانش موضوعی و تربیتی
(A-a-2-1)	- طرح درس‌هایی که در آن‌ها روابط پیش نیاز بین مفاهیم و مهارت‌ها رعایت شده است.	(A-a-2)	- آگاهی نسبت به روابط پیش‌نیاز	
(A-a-3-1)	- توضیحات کلاسی دقیق و روشن	(A-a-3)	- آگاهی به روش‌های آموزشی مرتبط با محتوای درسی	
(A-a-3-2)	- پاسخ‌های دقیق به پرسش‌های دانش‌آموزان			
(A-a-3-3)	- بارخورد مناسب که به یادگیری بیشتر در دانش‌آموزان منجر می‌شود.			
(A-a-3-4)	- ارتباطات میان‌رشته‌ای در برنامه‌ها و تجربیات			
(A-b-2-1)	- اطلاعات رسمی و غیر رسمی جمع‌آوری شده توسط معلم برای استفاده در برنامه‌ریزی آموزش	(A-b-1)	- آگاهی از رشد کودک و بزرگسال	b- نشان‌دادن دانش درباره دانش‌آموزان
(A-b-3-1)	- آگاهی معلم از علاقه‌مندی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان برای استفاده در برنامه‌ریزی	(A-b-2)	- آگاهی از فرایند یادگیری	
(A-b-4-1)	- مشارکت معلم در مناسبت‌های فرهنگی جامعه	(A-b-3)	- آگاهی از مهارت‌ها، دانش و عملکرد زبانی دانش‌آموزان	
(A-b-4-2)	- طراحی فرصت‌هایی توسط معلم برای گردآوردن خانواده‌ها کنار هم و به‌اشتراک گذاشتن فرهنگ‌های متعدد	(A-b-4)	- آگاهی از علائق و فرهنگ دانش‌آموزان	
(A-b-5-1)	- تهیه بانک اطلاعاتی از دانش‌آموزان با نیازهای خاص	(A-b-5)	- آگاهی از نیازهای خاص دانش‌آموزان	
(A-c-1-1)	- پیامدهای یک سطح شناختی چالش‌برانگیز.	(A-c-1)	- میزان، توالی و تنظیم	c- پیامدهای آموزشی
(A-c-2-1)	- شرحی از یادگیری دانش‌آموزان و نه فعالیت آن‌ها.	(A-c-2)	- وضوح	
(A-c-3-1)	- پیامدهای اصلی مرتبط با یک رشته و همچنین، رشته‌های دیگر	(A-c-3)	- تعادل	
(A-c-3-3)	- پیامدهایی که ارزیابی پیشرفت دانش‌آموز را نشان می‌دهند.	(A-c-4)	- مناسب‌بودن برای انواع دانش‌آموزان	
(A-c-4-1)	- پیامدهای مختلف برای دانش‌آموزان با توانایی‌های غیر یکسان			
(A-d-1-1)	- مواد تهیه‌شده توسط منطقه	(A-d-1)	- منابعی برای استفاده در کلاس درس	d- دانش درباره منابع
(A-d-1-2)	- مواد تهیه‌شده توسط سازمان‌های حرفه‌ای			
(A-d-2-1)	- طیفی از متون	(A-d-2)	- منابع برای افزایش دانش محتوای درسی و آموزشی	
(A-d-3-1)	- منابع اینترنتی	(A-d-3)	- منابعی برای استفاده دانش‌آموزان	
(A-d-3-2)	- منابع اجتماعی			
(A-d-3-3)	- مشارکت مداوم معلم در دوره‌های آموزشی یا گروه‌های حرفه‌ای‌گری			
(A-d-3-4)	- سخنران‌های مهمان			

کد ۲	نشانه‌ها	کد	عناصر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها
(A-e-1-1) (A-e-1-2) (A-e-1-3) (A-e-1-4) (A-e-2-1) (A-e-3-1) (A-e-4-1)	- دروسی که از پیامدهای آموزشی حمایت می‌کنند و منعکس‌کننده مفاهیم مهم هستند. - نقشه‌های آموزشی که بیان‌کننده ارتباط با یادگیری‌های پیشین است. - فعالیت‌هایی که نشان‌دهنده سطح بالایی از تفکر است. - فرصت‌هایی برای انتخاب دانش‌آموزان - استفاده از منابع متعدد - گروه‌های یادگیری خوب طراحی شده - طرح درس‌های ساختارمند	(A-e-1) (A-e-2) (A-e-3) (A-e-4)	- فعالیت‌های یادگیری - مواد آموزشی و منابع - گروه‌های آموزشی - ساختار واحدها و دروس	e- طراحی آموزش هماهنگ
(A-f-1-1) (A-f-1-2) (A-f-1-3) (A-f-3-1) (A-f-2-1) (A-f-4-1)	- طرح درس‌ها بیان‌کننده ارتباط بین ارزیابی‌ها و پیامدهای آموزشی باشند. - انواع ارزیابی‌ها هماهنگ با نوع پیامد مورد انتظار باشند. - فرصت‌های عملکردی متنوع برای دانش‌آموزان. - ارزیابی‌های اصلاح‌شده قابل دسترس برای دانش‌آموزان منحصربه‌فرد در مواقع نیاز - انتظارات واضح مکتوب همراه با توصیف‌هایی برای سطوح مختلف عملکرد. - ارزیابی‌های تکوینی برای آگاه‌کردن معلم از تصمیم‌های اتخاذشده در طول دوره آموزشی	(A-f-1) (A-f-2) (A-f-3) (A-f-4)	- تناسب با پیامدهای آموزشی - معیارها و استانداردها - طراحی ارزیابی‌های تکوینی (مستمر) - استفاده در برنامه‌ریزی	F- طراحی ارزیابی دانش‌آموزان

جدول ۲. کدگذاری مؤلفه‌ها و نشانه‌ها در حوزه محیط کلاس درس (B)

کد	نشانه‌ها	کد	عناصر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها
(B-a-1-1) (B-a-1-2) (B-a-1-3) (B-a-1-4) (B-a-1-5) (B-a-1-6)	- گفت‌وگوی محترمانه، گوش دادن فعال، و رعایت نوبت - پذیرش پیشنهاد زندگی دانش‌آموزان در خارج از کلاس درس - استفاده از زبان بدن برای نشان‌دادن توجه از طرف معلم و دانش‌آموزان - کم‌کردن فاصله بدنی - ادب و تشویق - بی‌طرفی	(B-a-1) (B-a-2)	- تعاملات معلم با دانش‌آموزان در گفتار و عمل - تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر در گفتار و عمل	a- ایجاد محیطی همراه با احترام و حمایت

مؤلفه‌ها	عناصر مؤلفه‌ها	کد	نشانه‌ها	کد
b- ایجاد یک فرهنگ یادگیری	- اهمیت محتوای درسی و یادگیری - اعتماد به نفس دانش‌آموزان - انتظارات از یادگیری و پیشرفت	(B-b-1) (B-b-2) (B-b-3)	- اعتماد به ارزش آنچه فرا گرفته می‌شود. - انتظارات بالا از یادگیری و مشارکت که از طریق گفتار و رفتار تقویت می‌شود. - توقع کار با کیفیت از جانب دانش‌آموزان - توقع تلاش و پشتکار از دانش‌آموزان - توقع‌های بالا برای ارائه و نتایج کار	(B-b-1-1) (B-b-2-1) (B-b-3-1) (B-b-3-2) (B-b-3-3)
c- مدیریت فرایندهای کلاسی	- مدیریت گروه‌های آموزشی - مدیریت تغییرات - مدیریت مواد آموزشی و ملزومات آن‌ها - راهنمایی و نظارت بر داوطلبان و فراحرفه‌ای‌ها - اجرای برنامه‌های عادی کلاس	(B-c-1) (B-c-2) (B-c-3) (B-c-4) (B-c-5)	- اجرای یکنواخت همه امور کلاس - ازدست‌ندادن زمان آموزشی - نقش مهم دانش‌آموزان در انجام دادن امور کلاس - آگاهی دانش‌آموزان به چیرستی و چگونگی آنچه انجام می‌دهند.	(B-c-1-1) (B-c-2-1) (B-c-4-1) (B-c-5-1)
d- مدیریت رفتار دانش‌آموز	- انتظارات - کنترل رفتار دانش‌آموز - پاسخ به رفتار سوء دانش‌آموز	(B-d-1) (B-d-2) (B-d-3)	- معیارهای رفتاری واضح، در صورت امکان به صورت اعلانیه، و اشاره شده در درس - جلوگیری از تلخی و درشتی بین دانش‌آموزان و معلم - آگاهی معلم از رفتار دانش‌آموز - اعمال پیشگیرانه توسط معلم در مواقع نیاز - نداشتن سوء رفتار - تقویت رفتارهای مثبت	(B-d-1-1) (B-d-2-1) (B-d-2-2) (B-d-2-3) (B-d-3-1) (B-d-3-2)
e- سازماندهی فضای فیزیکی	- ایمنی و دسترسی - چیدمان وسایل و استفاده از منابع فیزیکی	(B-e-1) (B-e-2)	- فضای خوشایند و جذاب - محیط ایمن - امکان دسترسی برای همه دانش‌آموزان - چیدمان مناسب وسایل برای فعالیت‌های یادگیری - استفاده مؤثر از منابع فیزیکی مانند کامپیوتر توسط معلم و دانش‌آموزان	(B-e-1-1) (B-e-1-2) (B-e-1-2) (B-e-2-1) (B-e-2-2)

جدول ۳. کدگذاری مؤلفه‌ها و نشانگرها در حوزه آموزش (C)۳

کد	نشانگرها	کد	عناصر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها
(C-a-1-1)	- وضوح اهداف تدریس	(C-a-1)	- انتظارات یادگیری	a- برقراری ارتباط با دانش آموزان
(C-a-2-1)	- دستورات روشن و شیوه‌های مشخص شده برای انجام دادن فعالیت‌های درسی	(C-a-2)	- دستورهای مربوط به فعالیت‌های یادگیری	
(C-a-3-1)	- نداشتن اشتباهات محتوایی و توضیحات واضح از مفاهیم و راه‌حل‌ها	(C-a-3)	- توضیح محتوا	
(C-a-4-1)	- استفاده صحیح و خلاقانه از زبان	(C-a-4)	- استفاده از زبان‌های گفتاری و نوشتاری	
(C-b-1-1)	- پرسش‌های مطرح شده با چالش شناختی بالا توسط معلم و دانش‌آموزان	(C-b-1)	- کیفیت پرسش‌ها - تکنیک‌های مباحثه - مشارکت دانش‌آموزان	b- به کارگیری فنون پرسشگری و مباحثه
(C-b-2-1)	- پرسش‌ها با پاسخ‌ها یا راه‌حل‌های متعدد، حتی زمانی که یک پاسخ درست است.			
(C-b-2-2)	- استفاده مؤثر از پاسخ‌ها و نظرات دانش‌آموزان			
(C-b-2-3)	- مباحثه بدون دخالت معلم یا خارج کردن وی از مرکز بحث			
(C-b-3-1)	- تمرکز بر استدلال‌های ارائه شده توسط دانش‌آموزان - سطوح بالای مشارکت دانش‌آموزان در مباحثه			
(C-c-1-1)	- اشتیاق، علاقه، تفکر و توانایی حل مسئله دانش‌آموز. - تکالیفی که مستلزم سطح بالای تفکر دانش‌آموز است و آن‌ها را تشویق به توضیح تفکر خود می‌کنند.	(C-c-1)	- فعالیت‌ها و تکالیف درسی	c- درگیر کردن دانش‌آموزان در یادگیری
(C-c-1-2)	- ایجاد انگیزه بالا در دانش‌آموزان برای انجام دادن همه تکالیف، حتی هنگامی که تکالیف چالش برانگیزند.	(C-c-2)	- گروه‌بندی دانش‌آموزان	
(C-c-3-1)	- دانش‌آموزان به‌طور فعال «کار می‌کنند»، به جای اینکه فقط معلم کار کند و آن‌ها تماشا کنند.	(C-c-3)	- مواد آموزشی و منابع	
(C-c-4-1)	- سرعت مناسب دروس؛ نه آهسته و نه شتاب‌زده، با زمان کافی برای تأمل دانش‌آموز	(C-c-4)	- ساختار و سرعت	
(C-d-1-1)	- توجه دقیق معلم به آثار درک دانش‌آموز	(C-d-1)	- معیارهای ارزشیابی - کنترل یادگیری دانش‌آموزان	d- به کارگیری ارزیابی در تدریس
(C-d-2-1)	- طرح پرسش‌های مناسب برای بررسی درک دانش‌آموز	(C-d-2)	- دادن بازخورد به دانش‌آموزان	
(C-d-3-1)	- کنترل روند یادگیری دانش‌آموز و دادن بازخورد به آن‌ها	(C-d-3)	- ارزشیابی دانش‌آموزان از خود و کنترل روند پیشرفت	
(C-d-4-1)	- ارزیابی دانش‌آموزان از عملکرد خودشان براساس معیارهای مشخص	(C-d-4)		
(C-e-1-1)	- تلفیق علایق دانش‌آموزان و وقایع روزانه در درس	(C-e-1)	- تغییر دروس	e- نشان دادن انعطاف‌پذیری و پاسخگویی
(C-e-2-1)	- تغییر روند آموزشی معلم براساس شواهد به دست آمده از فهم دانش‌آموزان (یا فقدان)	(C-e-2)	- واکنش نسبت به دانش‌آموزان	
(C-e-3-1)	- غنیمت‌شمردن لحظات آموزشی توسط معلم	(C-e-3)	- دوام و ماندگاری	

جدول ۴. کدگذاری مؤلفه‌ها و نشانگرها در حوزه مسئولیت حرفه‌ای (D)

مؤلفه‌ها	عناصر مؤلفه‌ها	کد ۱	نشانگرها	کد ۲
a- تأمل در تدریس	-دقت -استفاده در تدریس -آتی	(D-a-1) (D-a-2)	-تأمل دقیق بر یک درس -استناد به اصلاحات تجربی که موجب فهرستی از راهکارها می‌شود.	(D-a-1-1) (D-a-2-1)
b- ثبت و نگهداری دقیق سوابق	-اتمام تکالیف دانش آموز -پیشرفت دانش آموز در یادگیری -اسناد غیر آموزشی	(D-b-1) (D-b-2)	-سیستم‌هایی که اتمام تکالیف دانش‌آموزان را دنبال می‌کنند. -سیستم‌های اطلاعاتی که پیشرفت دانش‌آموزان را براساس برون‌دادهای آموزشی بررسی می‌کنند. -فرایندهای نگهداری دقیق اسناد غیر آموزشی	(D-b-1-1) (D-b-2-1) (D-b-3-1)
c- ارتباط با خانواده‌ها	-اطلاع‌رسانی درباره برنامه آموزشی -اطلاع‌رسانی درباره وضعیت فردی دانش آموز -مشارکت خانواده‌ها در برنامه آموزشی	(D-c-1) (D-c-2) (D-c-3)	-ارسال مکرر و متناسب اطلاعات به خانواده‌ها درباره برنامه آموزشی و میزان پیشرفت دانش‌آموز. -ارتباط دوطرفه بین معلم و خانواده‌ها. -ایجاد فرصت‌های مکرر برای خانواده‌ها برای شرکت در فرایند یادگیری.	(D-c-1-1) (D-c-2-1) (D-c-3-1)
d- شرکت در جوامع حرفه‌ای	-ارتباط با همکاران -مشارکت در یک فرهنگ پژوهش حرفه‌ای -خدمات‌رسانی به مدرسه -مشارکت در پروژه‌های مدرسه و منطقه	(D-d-1) (D-d-2) (D-d-3) (D-d-4)	-مشارکت منظم معلم با همکاران به‌منظور تقسیم و برنامه‌ریزی کارها در راستای موفقیت دانش‌آموزان -شرکت منظم معلم در دوره‌ها یا جوامع حرفه‌ای به‌منظور بهبود عملکرد -شرکت منظم معلم در برنامه‌های ابتکاری و جدید مدرسه -شرکت منظم و حمایت از برنامه‌های ابتکاری و جدید جامعه حرفه‌ای	(D-d-1-1) (D-d-2-1) (D-d-3-1) (D-d-4-1)
e- رشد و توسعه حرفه‌ای	-افزایش دانش محتوا و مهارت‌های تربیتی -پذیرابودن بازخوردهای همکاران -خدمت‌رسانی به حرفه	(D-e-1) (D-e-2) (D-e-3)	-حضور مکرر معلم در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی و مطالعه منظم -شرکت در شبکه‌های یادگیری با همکاران و به‌اشتراک گذاشتن آزادانه دیدگاه‌ها -شرکت در سازمان‌های حرفه‌ای حمایت‌کننده از پژوهش آکادمیک	(D-e-1-1) (D-e-2-1) (D-e-3-1)

مؤلفه‌ها	عناصر مؤلفه‌ها	کد ۱	نشانگرها	کد ۲
f- نشان دادن حرفه‌ای بودن	- یکپارچگی و رفتار اخلاقی	(D-f-1)	- معلم قابل اعتماد است و اغلب به‌عنوان عامل انتشار عقاید شناخته می‌شود.	(D-f-1-1)
	- خدمت‌رسانی به دانش‌آموزان	(D-f-2)	- معلم اغلب به اعضای جامعه یا گروه برنامه‌ریزی یادآوری می‌کند که دانش‌آموزان در اولویت قرار دارند.	(D-f-2-1)
	- حمایت از دانش‌آموزان	(D-f-3)	- معلم از دانش‌آموزان حتی در شرایط سخت و پیچیده حمایت می‌کند.	(D-f-3-1)
	- تصمیم‌گیری	(D-f-4)	- معلم به منظور در اولویت قرار دادن دانش‌آموزان، رویه‌های موجود را به چالش می‌کشد.	(D-f-4-1)
	- پیروی از قوانین مدرسه و منطقه	(D-f-5)	- معلم به‌طور مداوم به اجرای وظایف و دستورات ناحیه با توجه به سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها عمل می‌کند.	(D-f-5-1)

یافته‌های پژوهش

در ادامه، یافته‌ها با توجه به پرسش‌های پژوهش بیان می‌شود.

پرسش اصلی: تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به هر یک از مؤلفه‌های ابعاد حرفه‌ای‌گری توجه شده است؟

جدول ۵. فراوانی مؤلفه‌های ابعاد حرفه‌ای‌گری در واحدهای درسی مورد تحلیل

حوزه‌ها	برنامه‌ریزی و آماده‌سازی	محیط کلاس درس	آموزش	مسئولیت‌های حرفه‌ای
فراوانی	۳۸ ۳۹ ۲۹ ۲۱ ۲۷ ۷۴	۶ ۱۸ ۸ ۴ ۵	۴ ۸ ۱۱ ۶ ۱۷	۱۲ ۱۳ ۱۴ ۸ ۰ ۱۱
درصد	۱۰٫۲ ۱۰٫۵ ۷٫۸ ۵٫۶ ۷٫۲ ۱۹٫۸	۱٫۳ ۴٫۸ ۲٫۱ ۱٫۱ ۱٫۳	۴٫۶ ۱٫۶ ۴٫۸ ۱٫۶ ۲٫۹	۳٫۲ ۳٫۵ ۳٫۸ ۲٫۱ ۰ ۲٫۹
مجموع فراوانی در هر حوزه	۲۲۸	۴۱	۴۶	۵۸
درصد حوزه‌ها	۶۱٫۱	۱۱	۱۲٫۳	۱۵٫۵

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، از مجموع ۳۷۳ فراوانی، به ترتیب به حوزه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی با ۲۲۸ فراوانی و ۶۱٫۱ درصد، بیشترین توجه، حوزه مسئولیت‌های

حرفه‌ای با ۵۸ فراوانی و ۱۵٫۵ درصد، حوزه آموزش با ۴۶ فراوانی و ۱۲٫۳، و حوزه محیط کلاس درس با ۴۱ فراوانی و ۱۱ درصد، کمترین فراوانی و توجه را دارد. در ادامه، پرسش‌های فرعی پژوهش پاسخ داده می‌شود.

جدول ۶. ضرایب اهمیت مؤلفه‌های شناسایی شده

ضریب اهمیت						مؤلفه‌ها
f	e	d	c	b	A	
۰٫۱۵۰	۰٫۱۷۱	۰٫۱۲۹	۰٫۱۵۲	۰٫۱۷۶	۰٫۲۲۳	A- برنامه‌ریزی و آماده‌سازی
-	۰٫۳۳۳	۰٫۳۲۸	۰٫۱۷۹	۰٫۱۴۸	۰٫۰۱۲	B- محیط کلاس درس
-	۰٫۱۷۰	۰٫۱۹۷	۰٫۲۳۷	۰٫۰۷۸	۰٫۳۱۷	C- آموزش
۰٫۱۹۵	۰٫۲۰۸	۰٫۲۳۸	۰٫۱۲۲	۰٫۰۰۶	۰٫۲۳۱	D- مسئولیت حرفه‌ای

پرسش فرعی اول: تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به هر یک از مؤلفه‌های بعد برنامه‌ریزی و آماده‌سازی توجه شده است؟
براساس نتایج آنتروپی شانون در جدول ۶، در حوزه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، مؤلفه «نشان دادن دانش موضوعی و تربیتی» با ضریب ۰٫۲۲۳، بیشترین ضریب اهمیت را دارد، سپس، میزان توجه به مؤلفه «ایجاد یک فرهنگ یادگیری» با ۰٫۱۷۶، مؤلفه طراحی آموزش هماهنگ» با ضریب ۰٫۱۷۱، مؤلفه «پیامدهای آموزشی» با ضریب ۰٫۱۵۲، مؤلفه «طراحی ارزیابی دانش‌آموزان» با ضریب ۰٫۱۵۰، و مؤلفه «دانش درباره منابع» با ۰٫۱۲۹ ضریب در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی کمترین توجه انجام گرفته است.

پرسش فرعی دوم: تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به هر یک از مؤلفه‌های بعد محیط کلاس درس توجه شده است؟
براساس نتایج آنتروپی شانون در جدول ۶، در حوزه محیط کلاس درس، بیشترین توجه به مؤلفه «سازماندهی فضای فیزیکی» با ضریب ۰٫۳۳۳، و کمترین توجه مربوط به مؤلفه «ایجاد محیطی همراه با احترام و حمایت» با ضریب ۰٫۰۱۲ بوده است.

پرسش فرعی سوم: تا چه اندازه در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به هر یک از مؤلفه‌های بعد آموزش توجه شده است؟

براساس تحلیل آنتروپی شانون در جدول ۸، در حوزه آموزش، بیشترین توجه به مؤلفه «برقراری ارتباط با دانش‌آموزان» با ضریب ۰/۳۱۷، و کمترین توجه به مؤلفه «به‌کارگیری فنون پرسشگری و مباحثه» با ضریب ۰/۰۷۸ شده است.

پرسش فرعی چهارم: تا چه اندازه در برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به مؤلفه‌های بعد مسئولیت حرفه‌ای توجه شده است؟

براساس نتایج آنتروپی شانون در حوزه مسئولیت حرفه‌ای به ترتیب، بیشترین توجه عبارت‌اند از مؤلفه «شرکت در جوامع حرفه‌ای» با ضریب ۰/۲۳۸، مؤلفه «تأمل در تدریس» با ضریب ۰/۲۳۱، مؤلفه «رشد و توسعه حرفه‌ای» برابر با ۰/۲۰۸، مؤلفه «نشان‌دادن حرفه‌ای بودن» با ضریب ۰/۱۹۵، مؤلفه «ارتباط با خانواده‌ها» با ضریب ۰/۱۲۲، و در نهایت، مؤلفه «ثبت و نگهداری دقیق سوابق» با ضریب ۰/۰۰۶ می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان با توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری انجام گرفت. با توجه به نتایج، از مجموع ۳۷۳ فراوانی، به ترتیب، حوزه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی با ۲۲۸ فراوانی و ۶۱/۱ درصد، حوزه مسئولیت‌های حرفه‌ای با ۵۸ فراوانی و ۱۵/۵ درصد، حوزه آموزش با ۴۶ فراوانی و ۱۲/۳، و حوزه محیط کلاس درس با ۴۱ فراوانی و ۱۱ درصد، از نظر توجه قرار دارند. این یافته با نتایج پژوهش اکبری (۱۳۹۶) مبنی بر انطباق برنامه درسی با صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان همسو نمی‌باشد. با توجه به یافته‌های پژوهش در هر یک از حوزه‌های چهارگانه چارچوب دنیلسون، نتایج به ترتیب، در حوزه‌های الگوی مورد نظر ارائه می‌شود.

- از بین مؤلفه‌های حوزه برنامه‌ریزی و آماده‌سازی در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی،

بیشترین توجه به نشان دادن دانش موضوعی - تربیتی شده است. این یافته با نتایج پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۷) که دستیابی به شایستگی‌های معلمی در برنامه‌های موضوعی تربیتی از برنامه‌های عمومی بیشتر است، همسو می‌باشد. همچنین، با نتایج پژوهش وقورکاشانی و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اینکه در معماری برنامه درسی تربیت معلم، راهکارهای کسب شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی بیشترین قابلیت اجرایی را دارند، همسو است.

- از بین مؤلفه‌های حوزه محیط کلاس درس در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی، بیشترین توجه به مؤلفه «سازماندهی فضای فیزیکی» و کمترین توجه به مؤلفه «ایجاد محیطی همراه با احترام و حمایت» است. یکی از جنبه‌های مهم احترام و سازگاری مربوط می‌شود به چگونگی عکس‌العمل معلم نسبت به دانش‌آموزان و چگونگی رفتار دانش‌آموزان با یکدیگر. الگوهای تعاملات برای کل کلاس ارزش دارد. در یک محیط مملو از احترام، همه دانش‌آموزان حس ارزشمند بودن، امنیت و خطر کردن را دارند. آن‌ها نمی‌ترسند که از جانب معلم یا دیگر دانش‌آموزان سرکوب یا تمسخر شوند. «احترام‌گذاشتن» به معلم باید متمایز از رفتارهایی باشد که دانش‌آموزان برحسب وظیفه انجام می‌دهند. توجه به روابط بین معلم و دانش‌آموزان از نشانه‌های مؤلفه ایجاد محیطی همراه با احترام و حمایت است، در حالی که تبعیت از قوانین کلاس درس مربوط به مؤلفه مدیریت رفتار دانش‌آموز می‌شود (دنیلسون، ۲۰۱۳). این یافته‌ها با نتایج پژوهش رجیبی (۱۳۹۶) که مهم‌ترین عوامل تأثیر گذار بر صلاحیت حرفه‌ای معلمان را امنیت روحی - روانی معلمان، فضای آموزشی، یادگیری الکترونیکی و مطالعه مستمر می‌داند، همسو است. همچنین، با نتایج پژوهش وقورکاشانی و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر تأکید بر کسب مهارت‌های هوش هیجانی و کنترل احساس و تصمیم‌گیری مناسب به‌عنوان یکی از راهکارهای تحقق شایستگی‌های تربیتی همسو است.

- در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی، از بین مؤلفه‌های حوزه آموزش، بیشترین توجه به مؤلفه «برقراری ارتباط با دانش‌آموزان» و کمترین توجه به مؤلفه «استفاده از فنون پرسشگری و مباحثه» شده است. در پژوهش رجیبی (۱۳۹۶) نیز از نگاه دانش‌آموزان، معلمانی موفق هستند که

دارای صمیمیت بوده، خلاق و عامل به بازی‌ها هستند. پرسیدن و بحث و گفت‌وگو تنها راهکارهای آموزشی هستند که به‌طور خاص در چارچوب دنیلسون به آن‌ها اشاره شده است. پرسیدن و مباحثه باید طوری به‌کار گرفته شود که موجب عمیق‌شدن یادگیری دانش‌آموزان شوند و تنها به صورت بازگرددن درس یا امتحان شفاهی نباشد. یک معلم حرفه‌ای از پرسش‌های همگرا و واگرا می‌پرسد تا دانش‌آموزان را تشویق به فرضیه‌سازی، ایجاد ارتباط و به‌چالش‌کشیدن نظریات پیشین کند. پرسش‌ها با کیفیت بالا، دانش‌آموزان را ترغیب می‌کنند بین مفاهیم و رخدادهایی که در گذشته بی‌ربط به نظر می‌رسیدند، رابطه برقرار کنند و به درک جدیدی از مسائل پیچیده برسند. معلمان اثربخش پرسش‌هایی مطرح می‌کنند که خود نیز پاسخ آن‌ها را نمی‌دانند. حتی زمانی که مسأله‌ای دارای تعداد محدودی جواب درست است، پرسش بدون فرمول ارائه می‌شود تا ذهن دانش‌آموز را درگیر کند. در گفت‌وگوهای کلاسی همه افراد شرکت داده می‌شوند و استفاده صریح از زبان به‌منظور ارتقاء درک دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. مباحثه‌ها می‌تواند درباره پرسش‌های خود دانش‌آموزان نیز شکل گیرد. علاوه بر این، زمانی که معلم منتظر دریافت پاسخ است (چه این پرسش توسط معلم مطرح شود یا دانش‌آموزان دیگر) دانش‌آموز موظف به توضیح افکار خویش یا بازخوانی قسمتی از متن یا ارائه شواهد دیگری است (برای مثال قسمتی از یک آزمایش علمی) تا از موضع خود پشتیبانی کند. مناظره، پایه‌های استدلال منطقی را شکل می‌دهد که مهارتی اساسی در همه رشته‌هاست. در طول درس‌هایی که دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک مشغول فعالیت هستند، کیفیت پرسش‌ها و مباحثه‌های آن‌ها به‌عنوان بخشی از این مؤلفه در نظر گرفته می‌شود. اگر دانش‌آموزان قرار است پرسش‌های سطح بالا بپرسند، باید برای چنین کاری آموزش ببینند. بنابراین، طرح پرسش‌های سطح بالا از جانب دانش‌آموزان چه در سطح کلاس و چه در سطح گروه‌های کوچک، نشان می‌دهد این مهارت‌ها به آن‌ها آموزش داده شده است. این تأکید دنیلسون با پژوهش معروفی، موسی‌پور و حسنی (۱۳۹۷) که پرورش تفکر سطح بالا را به‌عنوان نشانگر اهمیت و سودمندی اهداف برنامه درسی معرفی کرده است، همخوانی دارد. همچنین، با نتایج پژوهش وقور کاشانی و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اینکه یکی از راهکارهای

پیشنهادی کسب شایستگی حرفه‌ای در دانش تربیتی، توانمندکردن معلمان در مهارت‌های فکری سطح بالا و خلاقیت در تفکر می‌باشد، همسو است.

- از بین مؤلفه‌های حوزه مسئولیت‌های حرفه‌ای در واحدهای درسی رشته آموزش ابتدایی، بیشترین توجه به مؤلفه «شرکت در جوامع حرفه‌ای» و کمترین توجه به مؤلفه «ثبات و نگهداری دقیق سوابق» شده است. در چارچوب دنیلسون، یکی از مسئولیت‌های اساسی معلمان حرفه‌ای، ثبت دقیق رخداد‌های آموزشی و غیر آموزشی است. این رخدادها شامل تکمیل تکالیف دانش‌آموزان، روند پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری و رخداد‌های غیر آموزشی از قبیل ارجاع برگه‌های مجوز امضا شده برای اردوها و هزینه‌های مدرسه است. داشتن مهارت در این مؤلفه بسیار مهم است، زیرا این اسناد نشان‌دهنده روابط بین دانش‌آموزان و والدین است و به معلم اجازه می‌دهد فرایند یادگیری را کنترل کرده و دستورالعمل‌های آموزشی را طبق آن تنظیم کند (دنیلسون، ۲۰۱۳). بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش وقور کاشانی و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اینکه راهکارهای کسب شایستگی معطوف به عمل تربیتی موضوعی از جمله فرهنگ سازی برای استقرار پایانه دارای حافظه برای ذخیره سازی سناریوهای آموزشی، کمترین قابلیت اجرایی را در برنامه درسی کنونی دارند، همسو است.

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی بازنگری مجدد انجام گیرد و واحدهای درسی مرتبط با مؤلفه‌هایی که کمترین توجه به آن شده است، به واحدهای درسی اضافه شود. بدین ترتیب، تغییراتی که باید اعمال شود، عبارت‌اند از:

- ارائه واحد درسی با عنوان «روش‌های به‌کارگیری منابع یادگیری» با هدف آماده‌کردن دانشجو معلمان برای به‌کارگیری منابع یادگیری مختلف و دستیابی آن‌ها به منابع اطلاعاتی جدید و به‌روز.

- اضافه‌شدن واحد درسی با عنوان «الگوهای تعاملی و طراحی و سازماندهی عاطفی کلاس درس» به برنامه درسی دانشجویان.

- توجه به انواع شیوه‌های یادگیری مهارت‌های تفکر و استدلال در پیامدهای یادگیری مورد انتظار از دانشجویان. تأکید بر تحکیم فرهنگ یادگیری در سطوح بالا و دقت در تفکر و زبان در برنامه‌های درسی دانشجومعلمانی طوری که آن‌ها بتوانند برای ابراز تفکر خود از زبان صریح استفاده کنند و بر اهمیت کیفیت تفکر آگاهی یابند.
- تأکید بر آموزش روش‌های ثبت رخدادهای آموزشی و غیر آموزشی مانند چگونگی ثبت الکترونیکی کارپوشه‌ها، به‌کارگیری صفحات گسترده و پایگاه داده‌ها، همچنین، یادداشت‌های روایتی که وسیله‌ای کمتر رسمی برای ثبت روند پیشرفت دانش‌آموزان است و در پرونده آن‌ها نگهداری می‌شود.



منابع

- اکبری، ناصر (۱۳۹۶). میزان انطباق برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان مدارس متوسطه شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- خروشی، پوران، و محمدی وندیشی، زهره (۱۳۹۵). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان از دیدگاه مدرسان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان. توسعه حرفه‌ای معلم، ۱(۲)، ۴۴-۵۹.
- دایی‌زاده، حسین، سلیمانپور، عمران، و نعمتی، ذبیح‌الله (۱۳۹۳). بررسی مطلوبیت کیفیت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم حرفه‌ای از دیدگاه مدرسین. همایش بین‌المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۳۰ مهرماه ۱۳۹۳.
- دیبايي صابر، محسن، و نجفی، حسن (۱۳۹۵). تحلیل سند بنیادین آموزش و پرورش از نظر میزان اهمیت به مؤلفه‌های شایستگی معلمان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۵.
- رجبی، حسن (۱۳۹۶). شناسایی عوامل مؤثر بر صلاحیت حرفه‌ای معلمان موفق دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- روشن‌قیاس، پروین، کیان، مرجان، و گرامی‌پور، مسعود (۱۳۹۵). ساخت ابزار ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی براساس اسناد معتبر ملی و بین‌المللی در حوزه تربیت معلم، مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۵.
- عبداللهی، بیژن، دادجوی توکلی، عطیه، و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۲). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۴۹)، ۲۵-۴۸.
- عطاران، عاطفه، موسی‌پور، نعمت‌الله، عطاران، محمد، و حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی «بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در ایران». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۳۴)، ۳۳-۱۴.

فتحی واجارگاه، کوروش، موسی پور، نعمت‌الله، و یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها). تهران: مهربان‌نشر.

فتحی، معصومه، سعدی‌پور، اسماعیل، ابراهیمی قوام، صغری، و دلاور، علی (۱۳۹۷). موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی. *مطالعات برنامه‌ریزی درسی ایران*، ۳(۵۰)، ۱۶۶-۱۳۹.

کارشکی، حسین، جعفری ثانی، حسین، و ارفع بلوچی، فاطمه (۱۳۹۲). ارزیابی محتوای برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۲)، ۱۱۵-۱۰۳.

معروفی، یحیی، موسی‌پور، نعمت‌الله، و حسینی، حسین (۱۳۹۷). بررسی سطح همخوانی برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷(۱)، ۹۸-۷۱.

معروفی، یحیی، یوسف‌زاده، محمدرضا، و میرزایی فر، داود (۱۳۹۷). مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۸(۲۳)، ۱۱۶-۸۱.

موسی‌پور، نعمت‌الله، و احمدی، آمنه (۱۳۹۶). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

نیکخواه، محمد، و لیاقتدار، جواد (۱۳۹۶). بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: استان چهارمحال و بختیاری. *پژوهش در تربیت معلم*، ۱(۳)، ۱۳۴-۱۰۵.

وقور کاشانی، مهدیه سادات، حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا، موسی‌پور، نعمت‌الله، و ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۹۸). راهکارهای اعتلای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و تعیین اثربخشی آن‌ها. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۳۳)، ۷۶-۵۵.

Creasy, K. L. (2015). Defining professionalism in teacher education programs. *Education & Social Policy*, 2(2), 23-28.

Danielson, C. (2013). The Framework for Teaching Evaluation Instrument: The newest rubric enhancing the links to the Common Core State Standards, with clarity of

- language for ease of use and scoring Paperback – January 11, 2013. Available from: www.danielsongroup.org.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Dodillet, S., Lundin, S., & Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208-225.
- Lee, J. C. K., Lam, W. P., & Li, Y. Y. (2003). Teacher evaluation and effectiveness in Hong Kong: Issues and challenges. *Personnel Evaluation in Education*, 17, 41-65.
- Lilja, P. (2014). Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. Malmö University. Faculty of Education and Society.
- Ried, L. D. (2011). A model for curricular quality assessment and improvement. *Pharmaceutical Education*, 75(10), 196-203.
- Seddon, T., Ozga, J., & Levin, J. S. (2013). Global transitions and teacher professionalism. In T. Seddon & J. S. Levin (eds.), *Educators, professionalism and politics: Global transitions, national spaces and professional projects* (pp. 3-24), London: Routledge.
- Tang, W., Bai, J., Liu, J., Wang, H., & Chen, Q. (2012). Students' evaluation indicators of the curriculum. *Med Education*, 3, 103-106.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92-112.