

The Role of Curriculum Literacy in Teachers' Job Performance Mediated by Teaching Orientation

Sahar Taghipoor¹, Ebrahim Salehi Omran^{*2}, Meimant Abedini Baltork³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۷/۲۹

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۱/۳۰

Accepted Date: 2022/07/20

Received Date: 2022/01/20

Abstract

In today's world, the success of organizations directly depends on the effective use of human resources. In fact, it can be said that great organizational changes originate from the unlimited intellectual capabilities of human beings. On the other hand, the "performance" of each person in any situation, indicates his insight and awareness of a particular situation or issue. Performance means achieving and completing the goals, tasks or tasks of the organization. Performance is seen as a degree of cognition of goals and shows that any individual, group or unit of work can achieve their goal through it. Performance is an action or behavior that is related to the purpose of the organization and can be measured based on an individual's competence such as individual participation. Job performance is the behavior or action of an individual towards specific tasks that he or she must be aware of as an employee. Job performance is the set of job-related behaviors that individuals display. Also, performance is defined as activities that are normally part of a person's job and activities and should be done. In another definition, job performance is defined as the organizational value of an employee's job behaviors at different times and job situations. Organizational value is an estimate of the activities and services of its employees, such as doing a job with a good working relationship with other employees. In educational organizations, due to its sensitivity and infrastructure, the discussion of evaluation and attention to teacher performance is of particular importance, so that every year teacher performance is measured and compared based on specific worksheets. The survival and efficiency of educational systems depend on the diverse knowledge and expertise, abilities and skills of human resources, especially teachers. The more prepared, competent and capable teachers are, the more they will contribute to improving the efficiency of systems. More broadly, teachers' job performance is defined as their contribution to the achievement of educational goals and objectives. While in some studies

1. Master student of Curriculum Planning, Mazandaran University, Babolsar, Iran.

2. Professor in Education, Department of Education, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

*Corresponding author:

Email: edpes60@hotmail.com

3. Assistant Professor of Curriculum Studies, Department of Education, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

it is limited to teaching behavior. However, the job performance of teachers applies not only to the classroom or school, but to all the environments in which students are present. Therefore, the job performance of teachers can be considered multidimensional. These dimensions include lesson preparation, education, student evaluation, commitment, extracurricular activities, effective supervision and supervision, effective leadership, motivation and discipline, educational, professional, personal characteristics, classroom management, taking into account students' individual differences Continuous use of motivational tools, teaching style and method, finding solutions to problems and guiding students. In this regard, previous research shows that many variables can play a role in improving teachers' job performance, one of which is curriculum literacy. Education in today's societies is the most important pillar for achieving development and transformation. Among these, the largest share of efforts goes to teachers as operational models of educational systems, which are at the forefront of designing and implementing educational programs to achieve the goals. The curriculum planning process is one of these models that includes the organization of activities and evaluation and its purpose is to create the desired changes and the learner axis. Curriculum literacy can be defined as the process of teachers' understanding and analysis of a formal curriculum with high-level mental skills. Because the main factor reflecting the programs to the process of teaching and teaching teachers. In this context, teachers need to understand and analyze programs, in other words, be literate in the curriculum so that programs are reflected in the learning and teaching process. Curriculum planning literacy is an important competency of the teacher, he presented the competencies that teachers should have in relation to this type of literacy under the headings of purpose, content, learning-teaching processes and evaluation. these competencies are essential skills that can be reproduced and improved. Improving the quality of education in each level and field of study requires the application of the principles and techniques of the curriculum. The application of curriculum techniques is important due to its basics and the implementation of learning principles in reviewing and improving existing programs and trainings in schools, universities and human resources training centers. In this case, it is necessary for teachers to have full knowledge of curriculum planning. Teacher curriculum literacy also allows teachers to sometimes develop the most appropriate curriculum for the class, as it is the only teacher who has sufficient knowledge of his or her students. Prefabricated curricula oblige the teacher to follow guidelines that may conflict with the teacher's values. In this case, such a procedure will destroy the independence of the teacher. Studies show that programs that are designed to be more flexible give the teacher more leeway and are more proportionate. In this case, teachers should have the necessary knowledge and literacy for curriculum planning and be familiar with the basics of curriculum planning and curriculum elements so that they can select and prepare the necessary teaching aids and the type of learning activities appropriate for students based on their creativity and innovation. One of the variables through which curriculum literacy affects teachers' job performance is teaching

orientation. Teachers should consider the orientation of teaching, learning, and individual differences of students while continuously learning the psychological findings and improving their performance, and also try to increase the quality of their job performance. Teaching orientation; Methods, activities, and techniques that a teacher uses in front of a class. Teaching orientation is considered as a level above a classification that includes two or more impressions. Perceptions of teaching and learning in general include teachers' knowledge of teaching and, in particular, their beliefs about teachers' preferred teaching and learning methods and their ideas about the role of teachers and learners in the knowledge acquisition process. In fact, teaching orientation refers to a coherent set of beliefs. The research conducted on teachers' perceptions of teaching classifies them into two groups: 1- Teachers who look at teaching as knowledge transfer 2. Teachers who view teaching as facilitating the construction of knowledge by students. The research on teachers' beliefs about teaching and learning, which is in full relation with the two perspectives of transition and constructivism of teaching, was organized under two more general titles: teaching-oriented orientations and learning-oriented orientations. The main characteristic of teaching-oriented orientation is the dominant role played by the teacher. Teachers who express this orientation believe that if they teach well and provide information to students in a well-organized and interesting way, learning will be achieved automatically. In contrast, the main feature of learning-oriented orientations is the role for students to be involved in the learning process and the construction of knowledge by themselves. Teachers with learning-oriented orientations to teaching and learning focus on students as learners. Students and their way of thinking or creating favorable conditions helps students to learn. Core learning refers to a person's commitment and attention to developing their abilities, knowledge, skills, and competencies through the acquisition and sharing of information. Learning occurs mainly through organizational interaction with the environment and observation. Learning orientation (learning-centered) is an inner mindset that motivates the individual to develop competence. Therefore, it is highlighted as an important internal stimulus for active dominance. People with learning orientation look for challenges that provide learning opportunities.

Keywords: Curriculum Planning Literacy, Teachers' Job Performance, Teaching Orientation

نقش سواد برنامه‌ریزی درسی در عملکرد شغلی معلمان با میانجی‌گری جهت‌گیری تدریس
سحر تقی پور^۱، ابراهیم صالحی عمران^{۲*}، میمنت عابدینی بلترک^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش سواد برنامه‌ریزی درسی در عملکرد شغلی معلمان با میانجی‌گری جهت‌گیری تدریس انجام شد. طرح پژوهش، کمی و روش مورد استفاده، توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری شامل معلمان مدارس مقطع متوسطه اول شهرستان بابل که تعداد آن‌ها ۱۲۲۹ نفر بود و بر اساس جدول مورگان ۲۹۱ با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش؛ پرسشنامه سواد برنامه‌ریزی درسی نوریخس (۱۳۹۱)، عملکرد شغلی پترسون (۱۹۹۲) و جهت‌گیری تدریس ساموئلویچ (۱۹۹۹) و پایایی پرسشنامه‌ها بر اساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ بوده است. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد، بین سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی معلمان در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین بین مقیاس‌های سواد برنامه‌ریزی درسی و مقیاس تدریس محور معنادار نمی‌باشد اما با مقیاس یادگیری محور معنادار به‌دست آمد. بین جهت‌گیری تدریس و عملکرد شغلی نیز رابطه معناداری مشاهده شد و سواد برنامه‌ریزی درسی از طریق ابعاد جهت‌گیری تدریس (یادگیری محور و تدریس محور) با عملکرد شغلی رابطه دارد. در نهایت نتایج نشان داد مدل اثرگذاری پژوهش دارای برازش لازم است. با توجه به نتایج می‌توان نتیجه‌گیری نمود که جهت ارتقای عملکرد شغلی معلمان باید سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری تدریس آن‌ها توسط سازمان آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: سواد برنامه‌ریزی درسی، عملکرد شغلی معلمان، جهت‌گیری تدریس

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

Email: edpes60@hotmail.com

*نویسنده مسئول:

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

مقدمه

کشورهای توسعه یافته بخش قابل توجهی از بودجه ملی خود را به آموزش اختصاص می‌دهند، زیرا نقش حیاتی در توسعه اجتماعی ایفا می‌کند (Fadeyi, Sofoluwe & Gbadeyan, 2015; Limon, I., & Nartgun, 2020). چون بر این باورند که موفقیت یک سیستم آموزشی تا حد زیادی به عملکرد معلمان بستگی دارد (Graham & et al, 2020; Chen & et al, 2021; Ghasemi, 2022) که می‌توان آن‌ها را به‌عنوان ستون فقرات سیستم در نظر گرفت (Amin et. Al., 2013) و عملکرد شغلی معلمان به‌عنوان سهم آن‌ها در دستیابی به اهداف و مقاصد آموزشی تعریف می‌شود (Özdemir & Gören, 2017). عملکرد معلمان را می‌توان مجموعه‌ای از اقدامات و فعالیت‌هایی تعریف کرد که معلمان، در مدرسه و در حین تدریس برای رسیدن به اهداف جامعه و آموزش و پرورش انجام می‌دهند که نتیجه عملکرد آن‌ها تأثیر زیادی بر آموزش، تربیت و یادگیری دانش‌آموزان می‌گذارد (Amin et. al., 2013). عملکرد شغلی معلمان نه‌تنها برای کلاس درس یا مدرسه، بلکه برای همه محیط‌هایی که دانش‌آموزان در آن حضور دارند، صدق می‌کند. بنابراین، عملکرد شغلی معلمان را می‌توان چند بعدی در نظر گرفت (Ali & Haider, 2017). این ابعاد عبارت‌اند از آمادگی برای درس، آموزش، ارزشیابی دانش‌آموز، تعهد، فعالیت‌های فوق برنامه، نظارت و بازرسی مؤثر، رهبری مؤثر، انگیزه و انضباط (Adeyemi, 2008)؛ ویژگی‌های آموزشی، حرفه‌ای و شخصی (Ali & Haider, 2017)؛ عملکرد زمینه‌ای و تکلیفی (Yusoff et. Al., 2014)؛ مدیریت کلاس درس، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، استفاده مستمر از ابزارهای انگیزشی، سبک و روش تدریس، یافتن راه‌حل برای مشکلات و راهنمایی دانش‌آموزان (Mehmood, Qasim & Azam, 2013). علاوه بر این، معلمان ملزم به ایجاد روابط مثبت با والدین و همکارانشان هستند، زیرا این روابط تأثیر مستقیم یا غیرمستقیم بر عملکرد شغلی معلمان دارد. یک معلم کارآمد باید همیشه خود را به‌روز کند و مهارت‌های جدیدی اتخاذ کند (Calixtro, 2021). از سوی دیگر، کسانی که از نقش خود فراتر می‌روند، مطلوب‌ترین کارکنان برای سازمان‌ها هستند (Duyar, Ras & Pearson, 2015; Hassan & et al, 2017; Zainal & et al, 2021).

طبق نظر Collie and Martin (2017) یکی از ویژگی‌های متمایز حرفه معلمی این است که مستلزم سازگاری مداوم با نوآوری‌ها و تغییرات است. معلمان باید از منابع مختلفی برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان در طول آموزش استفاده کنند. آن‌ها همچنین باید احساسات او را مدیریت کنند و از نظر مدیریت کلاس، با موقعیت‌های غیرمنتظره سازگار شوند. در صورت تغییر در برنامه‌درسی و مقررات، همکاری مؤثر با سایر سهامداران برای معلمان ضروری است. به‌طور خلاصه، می‌توان ادعا کرد که معلمان باید نه‌تنها وظایف خود را به طور مؤثر انجام دهند، بلکه از تعاریف شغلی نیز فراتر روند. علاوه بر این، آن‌ها باید سطح بالایی از سازگاری را با شرایط مختلف و در حال تغییر نشان دهند.

در این بین، از جمله سازمان‌هایی که اهمیت و نقش زیادی در زندگی انسان‌ها دارند، سازمان‌های آموزشی و به‌ویژه آموزش و پرورش است (Bacheler, 2015; Joodaki & et al, 2019; Taguma, Feron & Hwee, 2020) که با توسعه‌ی جوامع ارتباط مستقیم دارد (Joys, 2016). در این بین، سواد برنامه‌ریزی درسی که یکی از انواع سواد در ادبیات آموزش و پرورش است که بر بهبود عملکرد شغلی معلمان اثرگذار است. سواد برنامه‌ریزی درسی به معنای "داشتن اطلاعات اولیه برنامه‌درسی، درک و تفسیر برنامه‌درسی، بررسی انتقادی آن، به‌کارگیری آن و انطباق رویه‌ها با توجه به شرایط". سواد برنامه‌ریزی درسی را می‌توان فرآیند درک و تحلیل معلمان از برنامه‌درسی رسمی با مهارت‌های ذهنی سطح بالا تعریف کرد. زیرا عامل اصلی انعکاس برنامه‌ها به فرایند یادگیری و تدریس معلمان هستند. در این زمینه لازم است معلمان برنامه‌ها را درک و تجزیه و تحلیل کنند، به عبارت دیگر در برنامه‌درسی با سواد باشند تا برنامه‌ها در فرآیند یادگیری و تدریس منعکس شود (Aslan & Gürten, 2019). سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان باعث می‌شود که معلمان، متناسب‌ترین برنامه را برای کلاس تدوین کنند، زیرا تنها معلمان هستند که نسبت به دانش‌آموزان خود شناخت کافی دارند. معلمانی که به‌عنوان برنامه‌ریزان مواد درسی، خود، برنامه‌درسی متناسب با کلاس را آماده می‌کنند، لازم است نسبت به اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی و از مراحل آن شناخت کامل داشته باشند تا بتوانند در انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری موفق عمل کنند (Berchin et al., 2016). چراکه معلمان در تحقق اهداف برنامه‌ریزی درسی نظام آموزشی اهمیت بالایی دارند و بررسی دقیق و علمی این مسأله و ارائه راهکارهای بهبود آن می‌تواند گامی در راستای کارآمدی معلمان و پویایی نظام تعلیم و تربیت و توسعه جامعه باشد (Hashemnia, Shirzad Kabria & Hashemnia, 2013). باید عنوان کرد که معلمان با طیف وسیعی از گزینه‌هایی که می‌توانند در انتخاب، تأکید و زمان‌بندی رویدادهای برنامه‌درسی بکار گیرند، مواجه هستند. حتی زمان که از آن‌ها انتظار می‌رود از کتاب‌ها یا راهنماهای خاصی که در آن‌ها فعالیت‌ها و محتوا از قبل مشخص شده است، پیروی نمایند؛ باز هم آنان در مورد چگونگی استفاده از مواد درسی مذکور و نیز شیوه‌های مورد استفاده دارای قدرت هستند. البته، این تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی درسی بوده و انواع فرصت‌های یادگیری را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد (Seels, 2012).

یکی از متغیرهایی که سواد برنامه‌ریزی درسی از طریق آن بر عملکرد شغلی معلمان اثر می‌گذارد، جهت‌گیری تدریس است. جهت‌گیری‌های تدریس، دانش و باور معلمان درباره مقاصد و اهداف تدریس دروس در مقطعی خاص است یا به سادگی یک روش کلی برای مشاهده یا مفهوم‌سازی آموزش دروس (Mavuru & Ramnarain, 2018). جهت‌گیری‌های تدریس به‌عنوان باورهایی است که اهداف آموزش علوم و دیدگاه‌های مربوط به آموزش و یادگیری را مشخص می‌کند که شامل ماهیت علم و آموزش و یادگیری است (Friedrichsen, van Driel & Abell, 2011). از نظر Lentina (2021) جهت‌گیری تدریس به‌عنوان سطح

بالتر از یک طبقه‌بندی که شامل دو برداشت یا بیشتر باشد تلقی شده است. جهت‌گیری تدریس محور؛ آن جهت‌گیری است که ویژگی اصلی آن نقش غالب معلم است. معلمانی که این جهت‌گیری را استفاده می‌کنند، معتقدند که اگر خوب تدریس کنند و اطلاعات را به صورت منطقی و ساختارمند در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند یادگیری به صورت خودکار حاصل می‌شود (Haddadi & Sadri, 2021) و جهت‌گیری یادگیری محور که آن نوع جهت‌گیری است که ویژگی اصلی آن، قائل شدن نقش به دانش‌آموزان برای مشارکت در فرآیند یادگیری و ایجاد دانش توسط خود است. معلمانی که از این جهت‌گیری استفاده می‌کنند بر دانش‌آموزان به‌عنوان یادگیرنده تأکید می‌کنند و دانش‌آموزان و طرز تفکر آن‌ها در مرکز توجه است. یادگیری کاری است که دانش‌آموزان باید انجام دهند و معلمان می‌توانند با ایجاد شرایط مطلوب یادگیری به دانش‌آموزان کمک کنند (Habibi et al. 2013). از نظر (Chan & Elliott 2004)، جهت‌گیری تدریس؛ روش‌ها، فعالیت‌ها و فن‌هایی است که یک معلم در مقابل یک کلاس استفاده می‌کند و برداشت‌های معلمان از تدریس، آن‌ها را در دو گروه طبقه‌بندی می‌کند: اول؛ معلمانی که به تدریس به‌عنوان انتقال دانش نگاه می‌کنند. دوم؛ معلمانی که به تدریس به‌عنوان تسهیل‌کننده ساخت دانش توسط شاگردان می‌نگرند.

معلمانی که قائل به دیدگاه انتقالی (الگوی سنتی) هستند، تمایل دارند دروس در یک جهت‌گیری تدریس محور و محتوا گرا سازمان‌دهی کرده و یک شیوه‌ی تدریس آموزشی اتخاذ نمایند. در مقابل، دیدگاه سازنده‌گرایی تدریس تأکید می‌کند که دانش‌آموزان درحالی‌که نقش معلمشان فراهم ساختن تجارب معنی‌دار یادگیری و پشتیبانی از یادگیری دانش‌آموزان است باید به‌طور فعال به تجارب خویش معنا بخشند. از این دیدگاه معمولاً به‌عنوان تدریس دانش‌آموز-محور یا سازنده‌گرا یاد می‌شود (Chai et al., 2010). نکته حائز اهمیت این است که رویکرد تدریسی که معلمان در قبال آموزش به فراگیران انتخاب می‌کنند، می‌تواند جریان تدریس و تجربیات فراگیران را تحت تأثیر قرار خواهد داد. با توجه به مطالعات انجام‌شده، تاکنون پژوهشی که به بررسی سه متغیر جهت‌گیری تدریس، سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی معلمان پرداخته باشد، یافت نگردید. همچنین از آنجایی که آشنایی و آگاهی معلمان با مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول اساسی یادگیری جهت ارتقای دانش و مهارت‌های تدریس، به‌منظور افزایش عملکرد شغلی و کارآمدی آنان از مسائل اساسی و اولویت‌های آموزش و پرورش است، لذا با توجه به اهمیت جهت‌گیری تدریس، سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی معلمان، انجام پژوهش حاضر به دانش‌نظری در این زمینه خواهد افزود و نیز نتایج آن به معلمان کمک خواهد کرد تا با استفاده از سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری‌های تدریس هم به فراگیران و دانش‌آموزان خود جهت فهم بهتر مطالب کمک نمایند و هم بتوانند از عملکرد شغلی بالایی برخوردار گردند. به همین دلیل پرسش اساسی پژوهش حاضر این است که آیا سواد برنامه‌ریزی درسی با میانجی جهت‌گیری تدریس، با عملکرد شغلی معلمان رابطه دارد؟

اهداف پژوهش

تعیین رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی معلمان
تعیین رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی با جهت‌گیری تدریس
تعیین رابطه جهت‌گیری تدریس با عملکرد شغلی معلمان
تعیین رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی از طریق جهت‌گیری تدریس با عملکرد شغلی معلمان

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر، کمی و روش از نوع توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری شامل معلمان مدارس مقطع متوسطه اول شهرستان بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که تعداد آن‌ها حدوداً ۱۲۲۹ نفر بود و بر اساس جدول مورگان ۲۹۱ معلم با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه سواد برنامه‌ریزی درسی نوربخش (۱۳۹۱)، پرسشنامه عملکرد شغلی پترسون (۱۹۹۲) و پرسشنامه جهت‌گیری تدریس ساموئل‌وویچ (۱۹۹۹) استفاده شد. پرسشنامه سواد برنامه‌ریزی درسی دارای ۴۹ گویه بوده که در قالب طیف لیکرت با رتبه‌های ۵، ۴، ۳، ۲، ۱ که به ترتیب خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد است. این پرسشنامه بر مبنای الگوی اکر است که شامل ده مؤلفه: منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی می‌باشد. پرسشنامه عملکرد شغلی که دارای ۱۵ گویه می‌باشد، توسط پترسون در سال ۱۹۹۲ ساخته شده و در سال ۱۳۶۹ نیز توسط شکرکن و ارشدی در ایران، ترجمه شده است. این پرسشنامه عملکرد کارکنان را در حوزه وظایف شغلی‌شان اندازه می‌گیرد. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه ۱۵ سؤالی، به صورت چهارگزینه‌ای است و گزینه‌های آن شامل: «خیلی ضعیف (به ندرت)»، «ضعیف (گاهی)»، «خوب (اغلب)»، و «عالی (همیشه)» می‌باشد. پرسشنامه جهت‌گیری تدریس ساموئل‌وویچ دارای ۵۱ سؤال و هر سؤال دارای دو گویه الف و ب است. یکی از این دو گویه، جهت‌گیری تدریس-محور و گویه دیگر جهت‌گیری یادگیری-محور را می‌سنجد. پایایی پرسشنامه‌ها بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای سواد برنامه‌ریزی درسی نوربخش (۰/۸۷)، عملکرد شغلی پترسون (۰/۸۶) و پرسشنامه جهت‌گیری تدریس (۰/۹۱) به دست آمد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری) با نرم‌افزار spss و pls استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای جهت‌گیری تدریس، سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
تدریس محور	۲۶۷	۲۵۲/۹۱	۸/۹۴
یادگیری محور	۲۶۷	۲۵۶/۴۰	۱۵/۵۹
جهت‌گیری تدریس	۲۶۷	۲۵۴/۶۶	۹/۷۲
منطق	۲۶۷	۱۸/۷۱	۱/۴۵
هدف	۲۶۷	۲۳/۱۴	۲/۱۰
محتوا	۲۶۷	۲۷/۵۷	۲/۸۶
فعالیت یادگیری	۲۶۷	۱۸/۵۶	۱/۷۳
نقش معلم	۲۶۷	۴۱/۲	۳/۴۹
مواد و منابع	۲۶۷	۱۷/۹۴	۲/۲۵
گروه‌بندی	۲۶۷	۱۳/۸۸	۱/۴۲
مکان	۲۶۷	۱۸/۳۴	۱/۸۳
زمان	۲۶۷	۲۳/۲۲	۲/۱۵
ارزشیابی	۲۶۷	۲۳/۱۸	۲/۱۷
سواد برنامه‌ریزی درسی	۲۶۷	۲۱/۸۹	۱/۷۹
عملکرد شغلی	۲۶۷	۴۱/۸۴	۴/۶۵

فرضیه اول: بین سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی معلمان رابطه وجود دارد.

جدول ۲: ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی

عملکرد شغلی	مقیاس
۰/۳۵** ^۱	منطق
۰/۴۴**	هدف
۰/۴۳**	محتوا
۰/۴۱**	فعالیت یادگیری
۰/۴۶**	نقش معلم
۰/۵۴**	مواد و منابع
۰/۳۲**	گروه‌بندی
۰/۴۳**	مکان
۰/۳۷**	زمان
۰/۳۳**	ارزشیابی

۱ ** سطح معنی‌داری ۰/۰۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی مقیاس‌های منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی با مقیاس عملکرد شغلی به ترتیب برابر با ۰/۳۵، ۰/۴۴، ۰/۴۳، ۰/۴۱، ۰/۴۶، ۰/۵۴، ۰/۳۲، ۰/۴۳، ۰/۳۷ و ۰/۳۳ است که از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند.

فرضیه دوم: بین سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری تدریس رابطه وجود دارد.

جدول ۳: ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری تدریس

مقیاس	تدریس محور	یادگیری محور
منطق	-۰/۰۹۹	۰/۳۲**
هدف	-۰/۰۹۶	۰/۳۹**
محتوا	-۰/۱۱	۰/۴۱**
فعالیت یادگیری	-۰/۰۴۴	۰/۳۹**
نقش معلم	-۰/۰۲۳	۰/۴۴**
مواد و منابع	۰/۰۳۴	۰/۴۴**
گروه‌بندی	-۰/۰۶۶	۰/۴۵**
مکان	-۰/۰۴۹	۰/۴۱**
زمان	-۰/۰۶۲	۰/۴۴**
ارزشیابی	-۰/۰۹۶	۰/۴۲**

بر اساس جدول (۳) و میزان ضریب همبستگی مقیاس‌های منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی با مقیاس تدریس محور به ترتیب برابر با ۰/۰۹۹، ۰/۰۹۶، ۰/۱۱، ۰/۰۴۴، ۰/۰۲۳، ۰/۰۳۴، ۰/۰۶۶، ۰/۰۴۹، ۰/۰۶۲ و ۰/۰۹۶ است که از نظر آماری معنادار نیست. ضریب همبستگی مقیاس‌های منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی با مقیاس یادگیری محور به ترتیب برابر با ۰/۳۲، ۰/۳۹، ۰/۴۱، ۰/۳۹، ۰/۴۴، ۰/۴۴، ۰/۴۵، ۰/۴۱، ۰/۴۴ و ۰/۴۲ است که در سطح ۰/۰۵ معنادار هستند.

فرضیه سوم: بین جهت‌گیری تدریس با عملکرد شغلی معلمان رابطه وجود دارد.

جدول ۴: ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای جهت‌گیری تدریس با عملکرد شغلی

مقیاس	عملکرد شغلی
تدریس محور	۰/۰۲
یادگیری محور	۰/۲۷**

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی مقیاس‌های تدریس محور و یادگیری محور با مقیاس عملکرد شغلی به ترتیب برابر با ۰/۰۲ و ۰/۲۷ است.

فرضیه چهارم/ اصلی: سواد برنامه‌ریزی درسی از طریق ابعاد جهت‌گیری جهت‌گیری تدریس (یادگیری محور و تدریس محور) با عملکرد شغلی معلمان رابطه دارد.

به منظور بررسی برازش مدل اندازه‌گیری، از سه معیار پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا استفاده و برای سنجش پایایی مدل به بررسی پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ پرداخته شد.

جدول ۵: نتایج پایایی سازه های پژوهش

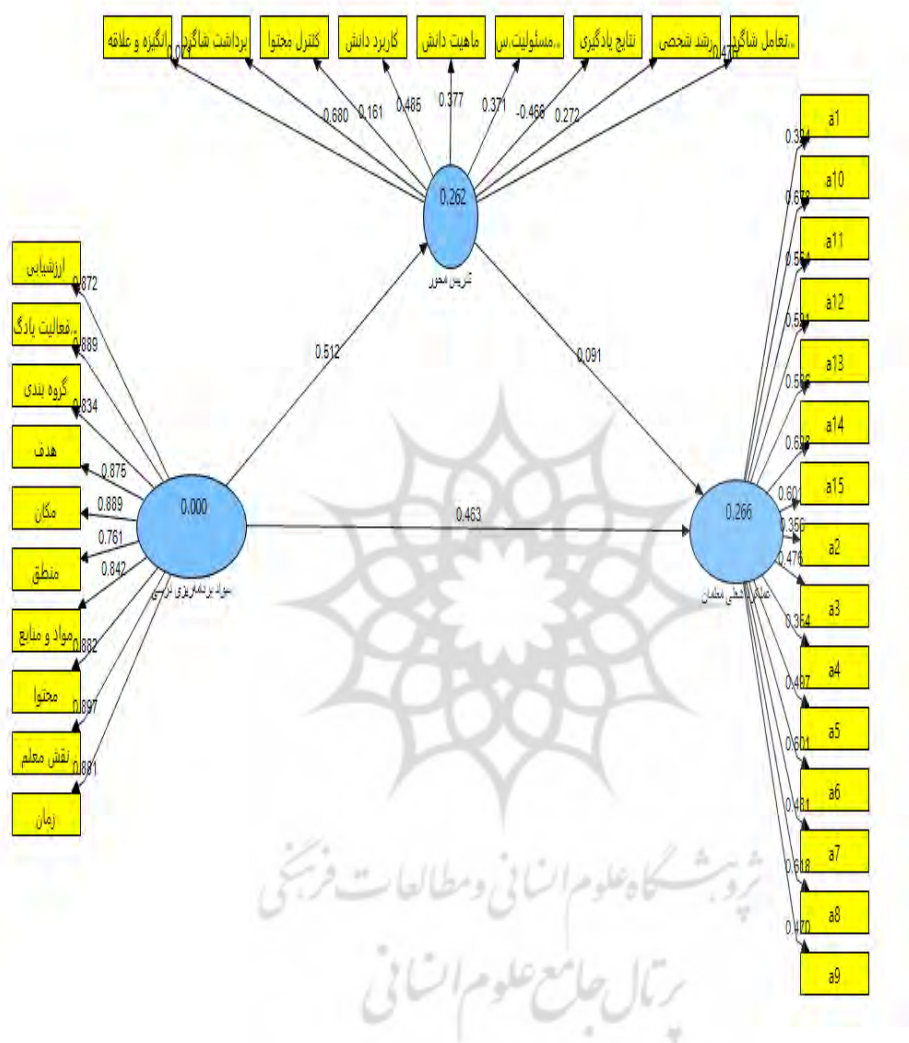
سازه‌ها	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی
یادگیری محور	۰/۶۵۸	۰/۷۱۴
سواد برنامه‌ریزی درسی	۰/۹۶۲	۰/۹۶۷
عملکرد شغلی	۰/۸۰۷	۰/۸۴۷

آلفای کرونباخ معیار کلاسیک برای سنجش پایایی و شاخص ارزیابی پایداری درونی محسوب می‌شود. پایداری درونی نشانگر میزان همبستگی یک سازه و شاخص‌های مربوط به آن است. در مورد متغیرهایی با تعداد عامل‌های کم، مقدار ضریب آلفای ۰/۵ به عنوان پایایی قابل قبول است که مقدار پایایی ترکیبی بالای ۰/۶ برای هر سازه، نشان از پایداری مناسب برای مدل اندازه‌گیری است.

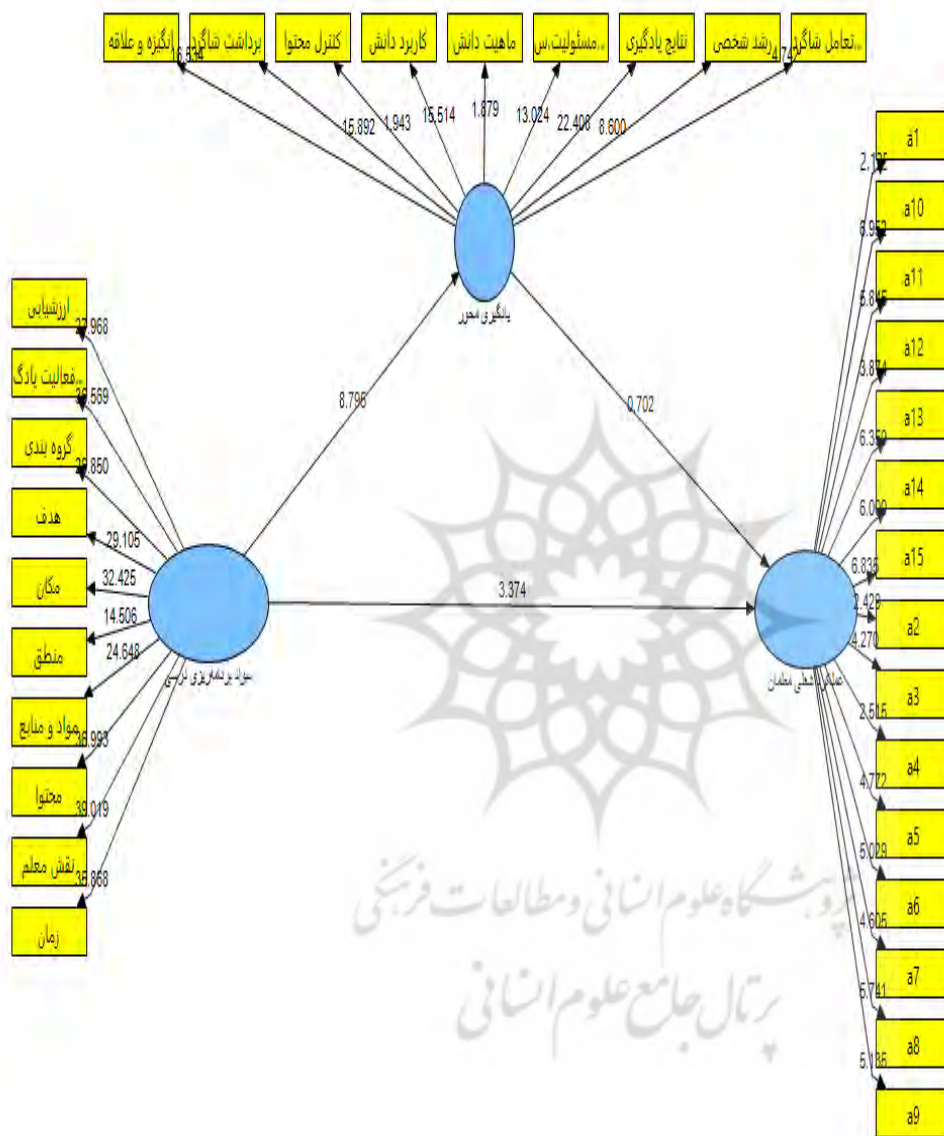
جدول ۶: روایی همگرا و ماتریس سنجش روایی واگرا به روش فورنل و لارکر

مؤلفه ها	روایی همگرا	یادگیری محور	سواد برنامه‌ریزی درسی	عملکرد شغلی
یادگیری محور	۰/۵۶۳	۰/۷۲۱		
سواد برنامه‌ریزی درسی	۰/۶۷۴	۰/۵۶۲	۰/۷۶۰	
عملکرد شغلی	۰/۴۲۷	۰/۳۸۵	۰/۵۵۳	۰/۶۲۸

روایی همگرا سنجش میزان تبیین متغیر پنهان توسط گویه‌های آن است و معیار متوسط واریانس استخراجی AVE که توسط فورنل و لارکر پیشنهاد شد. مقدار روایی همگرا بالای ۰/۴ قابل قبول دانستند.



شکل ۱ - مدل پژوهش در حالت ضریب استاندارد



شکل ۲- مدل پژوهش با ضرایب t

جدول ۷: نتایج حاصل از ضرایب مدل

R^2	نتیجه	ضرایب استاندارد شده		مقدار آماره t- value	متغیر وابسته	متغیر مستقل
		غیرمستقیم	مستقیم			
۰/۲۴۵	تائید	---	۰/۴۹۵	۸/۷۷۷	جهت‌گیری تدریس	سواد برنامه‌ریزی درسی
۰/۲۶۲	رد	---	۰/۰۴۰	۰/۵۴۵	عملکرد شغلی	جهت‌گیری تدریس
---	تائید	۰/۴۹۵ * ۰/۰۴۰ = ۰/۰۱۹		۸/۰۷۰	عملکرد شغلی	سواد برنامه‌ریزی درسی

با توجه به جدول ۷ چون ضریب مسیر بین دو سازه سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی در هر دو حالت استاندارد (اثر غیرمستقیم) و ضرایب t (بالاتر از ۱/۹۶) معنادار است بنابراین فرضیه میانجی‌گری بودن جهت‌گیری تدریس پذیرفته می‌شود. در نهایت، برازش کلی مدل بالا توسط شاخص GOF^۱ نیز بررسی شد. ابتدا میانگین مقادیر اشتراکی (communality) متغیرهای پنهان عوامل زمینه‌ای، ساختاری و محتوایی محاسبه شد. R^2 نیز همان R squares است که در صورت وجود بیش از یک ضریب تعیین باید میانگین گرفت و در فرمول قرار داد. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵، ۰/۳۶ به ترتیب به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی شده‌اند. (داوودی و رضازاده، ۱۳۹۲). با توجه به مطالب گفته‌شده، مقدار GOF برابر با ۰/۳۵۹ است که نشان از برازش کلی متوسط را دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از فرضیه اول پژوهش نشان داد که بین سواد برنامه‌ریزی درسی و عملکرد شغلی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد. بنابراین می‌توان بیان کرد که هر اندازه میزان سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان بالاتر باشد به همان اندازه میزان عملکرد شغلی آنان نیز افزایش پیدا می‌کند. نتایج همسو با یافته‌های (Shahsavari & Manzari Tavakoli, 2015) است که در پژوهش خود نشان دادند که بین سواد برنامه‌ریزی با عملکرد شغلی کارکنان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین همسو با یافته پژوهش et & Samanipour al (2021) است که بیان داشتند؛ هر اندازه میزان ارزشیابی مناسب، روش تدریس و محتوا و به طور کلی سواد برنامه‌ریزی درسی در بین معلمان بالاتر باشد میزان عملکرد شغلی آنان افزایش پیدا می‌کند که

1

$$GOF = \sqrt{(communality) \times (R^2)}$$

از این منظر با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان عنوان کرد که چنانچه معلم از دانش و سواد کافی در زمینه برنامه‌ریزی برای تدریس و همچنین استراتژی‌های آموزشی گوناگون برای انتقال مطالب و نیز روش‌های متنوع ارزشیابی رسمی و غیر رسمی در جهت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار باشد، بدیهی است که عملکرد شغلی وی نیز با توجه به بهبود پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر رود. از سویی معلمان با سواد و متخصص در این زمینه می‌تواند راهکارهای مناسبی را در فرایند یاددهی-یادگیری برای بهبود عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان تعبیه نماید و به آن‌ها در جهت موفقیت تحصیلی کمک نماید که این خود زمینه‌ای برای بهبود عملکرد شغلی می‌باشد. به عبارت دیگر می‌توان بیان کرد زمانی یک برنامه‌درسی می‌تواند موفقیت آمیز باشد که معلمان در طراحی آن نقش داشته باشد و معلم زمانی می‌تواند این نقش را به درستی ایفا کند که سواد و دانش کافی نسبت به برنامه‌درسی داشته باشد. از این رو معلم باید خود درک درستی از برنامه‌درسی داشته باشد تا در اجرای آن نیز موفق باشد.

در همین راستا (Kahramanoglu, 2019) در پژوهش خود اشاره داشت که نا آگاهی معلمان از برنامه‌های درسی ممکن است منجر به بدتر شدن یکپارچگی کاربرد برنامه و پیدایش فرآیند یادگیری-تدریس متفاوت از اهداف و اصول کاربردی آن شود و بر روی کارایی معلم تأثیر بگذارد. از این رو آگاهی و شناخت برنامه‌درسی و نیز سواد بالای برنامه‌ریزی به وی فرصت می‌دهد تا خود به عنوان یکی از عناصر اصلی آن، به دنبال راهکارها و روش‌های خلاقانه برای انتقال مطالب و مفاهیم درسی به دانش‌آموزان باشد و به تبع آن میزان عملکرد خود در زمینه شغلی را افزایش دهد. همچنین می‌توان اینگونه تبیین کرد که سواد برنامه‌ریزی درسی به نظام آموزشی و معلمان کمک می‌کند تا در یک بازه زمانی مشخص و با استفاده از ابزار و امکانات لازم زمینه را برای تحقق اهداف آموزشی فراهم سازد. سواد برنامه‌ریزی درسی بر اساس یک چارچوب مشخص و هدفمند زمینه ارتقا و تعالی همه‌جانبه دانش‌آموزان و همچنین معلمان را فراهم ساخته و ناظر بر فعالیت‌ها و اقداماتی است که یادگیری را تسهیل و به پیشرفت و عملکرد شغلی معلمان کمک می‌کند. در واقع می‌توان اینگونه ادعا کرد که بکارگیری مناسب و مطلوب از عناصر برنامه‌ریزی درسی همچون ابعاد منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی سبب می‌شود که معلمان دانش‌آموزانی با قابلیت بالا و دارای اشتیاق دانش و علم‌آموزی و همچنین قابلیت یادگیری بالا در سال‌های تحصیلی بعد دهد که این امر نشان دهنده عملکرد شغلی مطلوب و بهینه معلمان خواهد بود. در نهایت در تبیین نتایج می‌توان بیان نمود که سواد برنامه‌ریزی درسی، ظرفیت تصمیم‌گیری در مورد قوی یا ضعیف بودن یک مجموعه معین از مواد آموزشی است که ظرفیت اتخاذ این تصمیم‌ها می‌تواند تأثیر گسترده‌ای بر عملکرد دانش‌آموزان و به تبع آن عملکرد معلمان داشته باشد. چون معلمان می‌توانند با مواد آموزشی قوی تدریس می‌کنند نتایج بهتری نسبت به معلمان که این کار را انجام نمی‌دهند، دریافت می‌کنند. به‌طور کلی؛ معلم مهمترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای فعالیت‌های یادگیری ایفا می‌نماید و لازم است صلاحیت و سواد کافی را برای

انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد. لذا توجه به اهمیت سواد برنامه‌ریزی درسی در جهت بهبود موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و به تبع آن بهبود عملکرد شغلی معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. زیرا معلمان از طرفی با فعل آموزش یا تدریس به شکل مستقیم ارتباط دارند و از طرفی دیگر مقوله آموزشی و تدریس به مقوله سواد برنامه‌درسی مربوط می‌شود، از این رو فعل تدریس توسط معلم نمی‌تواند از برنامه جدا باشد و اقدامات مربوط به تدریس، خودش به کار بستن مفروضات و ماحصل برنامه‌های درسی است بنابراین تلاش برای تدریس نیاز به سواد برنامه‌ریزی درسی دارد.

نتایج حاصل از فرضیه دوم پژوهش نشان داد، که بین سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری تدریس محور رابطه معنی‌داری وجود ندارد اما بین سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری یادگیری محور رابطه معنی‌داری وجود دارد. سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان باعث می‌شود که معلمان، متناسب‌ترین برنامه را برای کلاس تدوین کنند، زیرا تنها معلمان هستند که نسبت به دانش‌آموزان خود شناخت کافی دارند. همین امر سبب می‌شود دانش‌آموزان نسبت به مسائل تحصیلی و پیشرفت خود در یادگیری موفق‌تر عمل نمایند که همین امر سبب رابطه معنی‌دار بین سواد برنامه‌ریزی درسی با جهت‌گیری یادگیری محور شده است. جهت‌گیری یادگیری محور جهت‌گیری به سمت یادگیری یا حل مسأله را به عنوان نیاز فوری معلمان به اعمال یادگیری در زندگی یا مشکلات تکلیف محور توصیف می‌کند. طوری که فراگیران به طور کلی رویکرد حل مسأله را به یادگیری ترجیح می‌دهند تا رویکرد تدریس محور. برای معلم، این نشان می‌دهد که یادگیری مؤثرتر زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده بتواند دانش جدید را به مشکلات یا موقعیت‌هایی که ممکن است با آن‌ها مواجه شود، منتقل کند. علاوه بر این، افراد بیشتر مستعد شرکت در آموزش‌هایی هستند که سواد برنامه‌ریزی درسی را بهبود می‌بخشد یا شایستگی یا رضایت را در نقش‌های فعلی آن‌ها افزایش می‌دهد. از سویی از دلایل دیگر که می‌تواند عدم معناداری رابطه بین سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری تدریس محور را توجیه نمود، سابقه تدریس معلمان است که بیشترین فراوانی در محدوده یک الی پنج سال سابقه در تدریس بوده است و همین امر می‌تواند در میزان سواد برنامه‌ریزی درسی و جهت‌گیری تدریس نوین معلمان و رابطه این دو اثرگذار باشد. در تأیید این نکته (Tataka 2018) در پژوهش خود نشان داده که کم بودن سواد برنامه‌ریزی درسی، زمان، منابع و ایجاد برنامه درسی از موانع اصلی جهت‌گیری تدریس است و نیاز به ایجاد یک برنامه‌درسی برای راهنمایی در تدریس گرایش و تحرک بر اساس سطح پایه وجود دارد. در نهایت می‌توان اظهار داشت که بهبود در سواد برنامه‌ریزی درسی به تنهایی نمی‌تواند جهت‌گیری تدریس محور معلم را بهبود بخشد. به عبارت دیگر، با وجود امکانات محدودی که آن هم بر اساس رویکردهای کلان نظام آموزشی و مبتنی بر تدریس محور معلم وجود دارد با اینکه امکان چندانی برای معلمان جهت تغییر مطلوب رویکرد تدریسیشان وجود ندارد، حتی در صورتی که سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان بهبود یابد باز نمی‌توان انتظار داشت که بر روی جهت‌گیری تدریس محور

معلم اثرگذار باشد. در تبیین دیگر می‌توان بیان کرد لازم است که معلمان نسبت به برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌های درسی شناخت کامل داشته باشند. معلم با سواد برنامه‌ریزی درسی مناسب با توانایی تدوین و بازنگری برنامه‌درسی به کمک انتخاب و بازبینی اهداف، سرفصل‌ها، محتوا، راهبردهای آموزشی، روش‌های ارزشیابی، منابع آموزشی، فضا و زمان مناسب آموزشی در سطح خرد کیفیت لازم را در فرایند تدریس ایجاد می‌کند و با اشراف به اصول برنامه‌ریزی درسی در ابعاد دانش، مهارت و نگرش موجب بالا بردن میزان کیفیت فعالیت‌های می‌شود. داشتن سواد برنامه‌ریزی درسی، اطلاعاتی درباره چگونگی تدوین برنامه‌درسی، درک نقش معلم در به کار بردن برنامه و فهم هدف‌های برنامه‌درسی و برقراری ارتباط بین تجربیات یادگیری و هدف‌ها است که همگی باعث می‌شود تا معلم در تضمین پیشرفت دانش آموز نقشی گسترده داشته و اجرای برنامه‌درسی تسهیل شود. همین امر سبب می‌شود معلمان جهت‌گیری تدریس مطلوب‌تری را برگزینند.

همچنین نتایج فرضیه سوم نشان داد که بین جهت‌گیری یادگیری محور و عملکرد شغلی معلمان رابطه معنی داری وجود دارد اما بین جهت‌گیری تدریس محور با عملکرد معلمان رابطه معنی داری وجود ندارد. معلمانی که جهت‌گیری یادگیری محور استفاده می‌کنند به دانش‌آموزان به عنوان یادگیرنده تأکید می‌کنند. دانش‌آموزان و طرز تفکر آن‌ها در مرکز توجه است. یادگیری عملی است که دانش‌آموزان باید انجام دهند و معلمان می‌توانند با ایجاد شرایط مطلوب یادگیری به دانش‌آموزان کمک کنند که این امر منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و در ادامه باعث بهبود عملکرد شغلی معلمان شود. همچنین با توجه به اینکه جهت‌گیری یادگیری محور یک ذهنیت درونی است، به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا شایستگی خود را توسعه دهد. افزایش یادگیری دانش‌آموزان سبب می‌شود عملکرد تحصیلی و پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد. همین امر منجر می‌شود که معلمان نسبت به عملکرد خود رضایت‌مندی بیشتری داشته باشند که منجر به بهبود عملکرد شغلی نیز می‌گردد. از سویی معلمانی که جهت‌گیری یادگیری محور بالایی برخوردار باشند به طور مداوم دنبال راه‌هایی جهت بهبود دانش و مهارت‌های خود هستند و بازخوردهای مثبت و منفی را به عنوان اطلاعات مرتبطی تلقی می‌کنند که می‌تواند به آن‌ها در بهبود قابلیت‌ها و عملکرد شغلی‌شان کمک نماید. در واقع جهت‌گیری یادگیری محور تدریس معلمان و نحوه‌ی ارائه‌ی مفاهیم و مطالب به فراگیران به طور مطلوب سبب می‌شود معلمان با انجام کار گروهی در کلاس با ارائه‌ی روش پرسشگری، روش حل مسأله، درگیر ساختن فراگیران با مسأله و دوری از شیوه سنتی سخنرانی در تدریس، دانش‌آموزان را در امر فرایند یاددهی یادگیری مشارکت داده و بدون شک به نتایج سودمند و رضایت بخشی دست یابند که در نهایت بهبود عملکرد شغلی معلمان را به دنبال خواهد داشت. از سویی نتایج نشان داد که جهت‌گیری تدریس محور تأثیری بر روی عملکرد شغلی ندارد. چرا که در جهت‌گیری تدریس محور ویژگی اصلی آن نقش غالب معلم است. معلمانی که این جهت‌گیری را بیان می‌کنند شاید به طور مطلوب و خوب تدریس نکنند و اطلاعات را به صورت

منطقی و ساختارمند در اختیار دانش‌آموزان قرار ندهند که همین امر یادگیری را دچار مشکل می‌کند و در نتیجه عملکرد شغلی نامطلوبی را برای معلم به دنبال دارد.

نتایج حاصل از فرضیه اول پژوهش نیز نشان داد، سواد برنامه‌ریزی درسی از طریق جهت‌گیری تدریس (یادگیری محور و تدریس محور) با عملکرد شغلی معلمان رابطه دارد. بنابراین می‌توان بیان کرد که سواد برنامه‌ریزی درسی به طور مستقیم و غیرمستقیم بر روی عملکرد شغلی معلمان با توجه به جهت‌گیری تدریس رابطه معنی‌داری دارد. نتایج همسو با یافته‌های (samanipour & et al(2021 است که نشان دادند سواد برنامه‌ریزی درسی با بر عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی مؤثر است. معلمان با سواد برنامه‌ریزی درسی مطلوب توانایی فرآیند درک و تحلیل از برنامه درسی رسمی با مهارت‌های ذهنی را داشته‌اند. از سویی سواد رسانه‌ای آنان عامل اصلی انعکاس برنامه‌ها به فرآیند یادگیری و تدریس معلمان بوده که همین امر سبب می‌شود معلمان برنامه‌ها را درک و تجزیه و تحلیل کنند، به عبارت دیگر در برنامه‌درسی با سواد باشند تا برنامه‌ها در فرآیند یادگیری و تدریس منعکس شود. همچنین با توجه به اهداف برنامه‌درسی، اصول تمرین، مهارت‌ها و ارزش‌های محور برنامه‌درسی، فرآیند یادگیری-یاددهی و رویکرد ارزشیابی، به منظور سواد آموزی معلمان در برنامه‌درسی، فلسفی، اجتماعی، روانی و غیره دانش‌آموزان می‌توانند عناصر برنامه و روابط بین این عناصر و ویژگی‌های ساختاری برنامه را درک کنند. در نتیجه معلمان می‌توانند مهارت‌هایی مانند تعیین رویکرد فنی و ارزشیابی، طراحی درس اصیل، برنامه‌ریزی در چارچوب اهداف کلی و مبانی برنامه‌درسی را برای خود طرح نمایند که برای دانش‌آموزان مطلوب بوده و سبب پیشرفت و قابلیت یادگیری بالای آنان را فراهم نماید. این امر منجر به بهبود عملکرد شغلی معلمان نیز می‌گردد. از سویی توجه به جهت‌گیری تدریس معلم نیز می‌تواند در مقوله رابطه سواد برنامه‌ریزی درسی و نیز عملکرد شغلی نقش میانجی را ایفا نماید. چرا که موفقیت هر برنامه اصلاح علم به توانایی معلمان در تفکر متفاوت در مورد تدریس و یادگیری بستگی دارد. چرا که معلمانی که جهت‌گیری تدریس مناسبی از خود ارائه می‌دهند، در پی آن هستند که به دانش‌آموزان کمک کنند تا نگرش‌ها و برداشت‌هایشان را نسبت به پدیده یادگیری تغییر دهند و ساختار دانش را برای خودشان شکل دهند. در نتیجه جهت‌گیری تدریس معلمان می‌تواند رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان را شکل دهد، اصلاح نماید و حتی تغییر دهد. بر همین اساس می‌توان توجیه نمود که معلمانی که خودشان یادگیرندگانی عمیق‌اند و به طور مداوم می‌کوشند تا بر اساس جهت‌گیری تدریس خود به تولید دانش و درک و فهم بپردازند احتمالاً تأکید بیشتری بر یادگیری دانش‌آموزان و فهم و درک آنان داشته باشند و به احتمال بیشتری این دسته از معلمان، یادگیرندگانی عمیق را پرورش خواهند داد. در تأیید این امر (Richardson 2005 بیان کرد که جهت‌گیری و رویکردهای تدریس معلمان می‌تواند بر نحوه تدریس و نیز بازده آموزشی اثر بگذارد که همین امر تأثیر بر روی عملکرد شغلی را توجیه می‌کند. معلمانی موفق‌تر و دارای عملکرد بهتری هستند که با

به کارگیری جهت‌گیری مناسب تدریس دانش‌آموزان را درگیر تکالیف اجتماعی و شناختی نموده و در امر یاددهی نیز به آنان کمک نماید در مجموعاً به نوبه خود عملکرد شغلی معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با توجه به نتایج، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش از طریق برگزاری کلاس‌های آموزشی برای معلمان که از میزان آگاهی و سواد کمتری در زمینه برنامه‌درسی و مهارت‌های مورد نیاز آن برخوردارند، میزان دانش و سواد آنان را افزایش دهند.

ملاحظات اخلاقی

در فرایند انجام پژوهش، اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

References

- Adeyemi, T. (2008). Organizational climate and teachers' job performance in primary schools in Ondo State, Nigeria: An analytical survey. *Asian Journal of Information Technology*, 7(4), 138-145.
- Ali, A., & Haider, S. Z. (2017). Developing a validated instrument to measure teachers' job performance: analyzing the role of background variables. *Journal of Educational Research*, 20(1), 21-35.
- Amin, M., Shah, R., Ayaz, M., & Atta, M. A. (2013). Teachers' job performance at secondary level in Khyber Pakhyunkhwa, Pakistan. *Gomal University Journal of Research*, 29(2), 100-104.
- Aslan, S., & Gürten, E. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Bachelor, M. (2015). Professional Development of Continuing Higher Education Unit Leaders: A Need for a Competency-Based Approach. *The Journal of Continuing Higher Education*. (63)3: 152-164.
- Berchin-Weiss, J., Falk, J. L., & Egan Cunningham, K. (2016). Supporting deaf students with intellectual disabilities through a specialized literacy curriculum. *Insights into Learning Disabilities*. 13(1): 61-80.
- Calixtro Jr, V. L. Health Status and Job Performance of Physical Education Instructors in Higher Education Institutions. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, 1(2), 71-76.
- Chai, D., Faff, R., & Gharghori, P. (2010). New evidence on the relation between

stock liquidity and measures of trading activity. *International Review of Financial Analysis*, 19(3): 181-192.

Chan, K. W., & Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20: 817-831.

Chen, H., Li, M., Ni, X., Zheng, Q., & Li, L. (2021). Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101010.

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55(2017), 29-39.

Duyar, I., Ras, N., & Pearson, C. L. (2015). Analysis of teachers' task and extra-role performance under different autonomy regimes. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(4), 499-522.

Fadeyi, V. T., Sofoluwe, A. O., & Gbadeyan, R. A. (2015). Influence of teachers' welfare scheme on job performance in selected Kwara State Secondary Schools. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 2(4), 89-93.

Friedrichsen, P. J., Van Driel, J. H., & Abell, S. K. (2011). *Taking a closer look at science teaching orientations*. *Science Education*, 95(2), 358-376.

Ghasemi, F. (2022). A phenomenological analysis of teachers' perceptions of ethical factors affecting the teacher-student relationships. *Ethics & Behavior*, 32(6), 549-561.

Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching?. *Teaching and teacher education*, 96, 103190.

Habibi, H., Pardakht Chi, M., Abolghasem, M., & Ghahremani, M. (2013). Investigating the school-centered learning atmosphere and its relationship with school effectiveness, *Teaching and Learning Research (Behavior Scholar)*, 2 (3), 101-118. [In Persian]

Haddadi, M., & Sadri, N. (2021). A comparative study of teacher-centered teaching methods in teaching German grammar as a foreign language, *Linguistic research in foreign languages*, 4 (10), 722-733. [In Persian]

Hashemnia, Sh., Shirzad Kabria, B., & Hashemnia, H. (2013). The effect of teachers' curriculum literacy on their job performance in middle schools in Karaj, *Educational Leadership and Management*, 7 (3), 129-148. [In Persian]

Hassan, B., Alias, M., Saleh, K. M. D., & Awang, H. (2017). Students' perceptions of their teachers' performance in teaching engineering drawing in

Nigerian tertiary institutions. *Traektorîâ Nauki= Path of Science*, 3(10), 3001-3012.

Joodaki, A., Mohammad Khani, K., & Mohammad Davoudi, A. H. (2019). Presenting a Conceptual Model for Professional Development of High School Principals: Grounded Theory. *Journal of School Administration*, 7(2), 251-272.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2016). *Models of teaching* (7th Ed). Boston: Allyn & Bacon

Kahramanoglu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *The Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.

Letina, A. (2021). Teachers' Epistemological Beliefs and Inclination Towards Traditional or Constructivist Teaching.

Limon, I., & Nartgun, Ş. S. (2020). Development of Teacher Job Performance Scale and Determining Teachers' Job Performance Level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 564-590.

Mavuru, L., & Ramnarain, U. (2018) Relationship between Teaching Context and Teachers' Orientations to Science Teaching. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018, 14(8).

Mehmood, T., Qasim, S., & Azam, R. (2013). Impact of emotional intelligence on the performance of university teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), 300-307.

Özdemir, O. (2017). Lider desteği ve örgütsel adalet algısının iş performansına etkisinde kişi-örgüt uyumunun aracılık rolü: eğitim sektöründe bir araştırma. *Development of Teacher Job Performanc.*

Richardson, J. T. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational psychology*, 25(6), 673-680.

Samanipour, A., Shahbazi, Z., Amozadeh, J., & Faraji, F. (2022). The impact of curriculum planning literacy on the job performance of elementary teachers. The 6th International Conference on Religious and Islamic Studies, Law, Educational Sciences and Psychology. Tehran. [In Persian]

Seels, B.B, R.C. Richey. (2012). *Instructional Technology the Definition and Domains of the field*. Washington: D.C. The association for educational communications and Technology.

Shahsavari, M., & Manzari Tavakoli, H. (2015). Investigating the relationship between planning literacy and job performance among the employees of the Department of Education of one district of Kerman in 2014. The third

international conference on economics, management, accounting with a value creation approach. Shiraz: Narvan Managers Institute. [In Persian]

Taguma, M., Feron, E., & Hwee, M. (2020). Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis. *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Retrieved on, 5.

Tataka, W. (2018). *Curriculum Barriers to Teaching Orientation and Mobility in Selected Schools for Learners with Visual Impairments, West Pokot and Siaya Counties, Kenya* (Doctoral dissertation). Kenya: Kenyatta University.

Yusoff, R. B., Ali, A. M., & Khan, A. (2014). Assessing reliability and validity of job performance scale among university teachers. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(1), 35-41.

Zainal, M. A., & Mohd Matore, M. E. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. *International journal of environmental research and public health*, 18(12), 6423.

