



Literacy model of assessment and evaluation of primary school teachers' curriculum: Meta-combination based on erwin's model

MohammadAli Pirkamali¹ | Hossein Momeni mahmouei² | yoosef Mahdipoor³

1. Ph.D. Student of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Torbet Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbet Heydariyeh, Iran. **E-mail:** m.pirkamail@gmail.com
2. **Corresponding Author**, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Torbet Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbet Heydariyeh, Iran. **E-mail:** momenimahmouei@yahoo.com
3. Associate Professor, Medical Sciences Research Center, Torbat Heydariyeh University of Medical Sciences, Razavi Khorasan, Iran. **E-mail:** yas532004@gmail.com

Article Info

Article Type:
Research Article

Received Date:
06 July 2022

Received in Revised From:
11 Desember 2022

Accepted Date:
25 December 2022

Published Online:
01 March 2023

Keywords:

Assessment and Evaluation Literacy,
Curriculum Evaluation, Teachers,
Meta-Combination

Abstract

The purpose of the current research was to identify the dimensions and components of the literacy model of assessment and evaluation of the curriculum of primary school teachers. The approach of the current research was qualitative and its meta-composite method was based on the model of Erwin et al. (2011). The research community consisted of 174 scientific-research articles published in reputable scientific journals, which were in the field of literacy assessment and evaluation of teachers and providing models in this field between 2010 and now. The research sample included 39 researches that were purposefully collected and selected based on thematic data monitoring. The research data were collected from the qualitative analysis of the studied documents: based on the analysis of the data, the dimensions and components of the teacher's curriculum assessment and evaluation literacy model were classified into 5 dimensions and 18 axes. These dimensions include the knowledge of the curriculum elements (including the axes of knowledge regarding the content, goals, approaches of education, the knowledge of the learners, the space and place of the program, the time and the knowledge of educational evaluation), meta-knowledge (including the axes of perceptual knowledge and knowledge management), knowledge of the program Curriculum planning (including the axes of knowledge of program design and compilation, knowledge of curriculum dissemination, knowledge of implementing curricula and knowledge of curriculum evaluation), background knowledge (including axes of cultural-social knowledge, professional skills) E-organizational and factors and indicators affecting teacher evaluation) and humanistic knowledge (including the axes of interactive knowledge and emotional knowledge).

Cite this article: Pirkamali, M.A., Momeni mahmouei, M., & Mahdipoor, Y. (2023). Literacy model of assessment and evaluation of primary school teachers' curriculum: Meta-combination based on erwin's model. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 15-38.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.7319



الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی: فراترکیب براساس مدل اروین

محمدعلی پیرکمالی^۱ | حسین مؤمنی مهموئی^۲ | یوسف مهدی پور^۳

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.
رایانامه: M.Pirkamail@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.
رایانامه: Momenimahmouei@yahoo.com
۳. دانشیار، مرکز تحقیقات علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه، خراسان رضوی، ایران. رایانامه: yas532004@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۵</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۰۴</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۱۰</p> <p>واژگان کلیدی: سواد سنجش و ارزشیابی، ارزشیابی برنامه درسی، معلمان، فراترکیب</p>	<p>هدف پژوهش حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی بود. رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن فراترکیب براساس مدل اروین و همکاران (۲۰۱۱) بود. جامعه پژوهش، متشکل از ۱۷۴ مقاله علمی-پژوهشی منتشر شده در مجلات معتبر علمی بود که در بازه سال‌های ۲۰۱۰ میلادی تاکنون در زمینه سواد سنجش و ارزشیابی معلمان و ارائه الگو در این زمینه بودند. نمونه پژوهش شامل ۳۹ پژوهش بود که به صورت هدفمند جمع‌آوری و براساس پایش موضوعی داده‌ها انتخاب شده‌اند. داده‌های پژوهش از تحلیل کیفی اسناد مورد مطالعه، گردآوری شدند: براساس تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابعاد و مؤلفه‌های الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان در ۵ بُعد و ۱۸ محور طبقه‌بندی شدند. این ابعاد شامل دانش عناصر برنامه درسی (مشمتمل بر محورهای دانش نسبت به محتوای، اهداف، رویکردهای آموزش، دانش فراگیران، فضا و مکانی برنامه، زمانی و دانش ارزشیابی آموزشی)، فردانش (مشمتمل بر محورهای دانش ادراکی و مدیریت دانش)، دانش برنامه‌ریزی درسی (مشمتمل بر محورهای دانش طراحی و تدوین برنامه، دانش اشاعه برنامه درسی، دانش اجرایی برنامه‌های درسی و دانش در ارزیابی برنامه درسی)، دانش زمینه‌ای (مشمتمل بر محورهای دانش فرهنگی - اجتماعی، مهارت‌های حرفه‌ای - سازمانی و عوامل و شاخص‌های مؤثر بر ارزشیابی معلم) و دانش انسان‌گرایانه (مشمتمل بر محورهای دانش تعاملی و دانش عاطفی) است.</p>

استناد به این مقاله: پیرکمالی، محمدعلی؛ مؤمنی مهموئی، حسین و مهدی پور، یوسف. (۱۴۰۱). الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی: فراترکیب براساس مدل اروین. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۳۸-۱۵.

DOI: 10.22111/JEPS.2023.7319

مقدمه

معلم به‌عنوان کارگزار اصلی تعلیم و تربیت، مهم‌ترین عامل اجرای برنامه درسی است که در تعیین موفقیت و یا شکست نظام آموزشی نقش مؤثری دارد (چالوب^۱، ۲۰۲۱؛ گلوبک و جانسون^۲، ۲۰۲۱). معلمان به‌عنوان رکن مهم نظام آموزشی، در کنار عوامل دیگر همچون یادگیرنده، امکانات آموزشی، محتوای آموزشی، روش آموزش و ارزشیابی، عناصر برنامه درسی را می‌سازند و کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری را تسهیل کرده (گودوین و همکاران^۳، ۲۰۱۴) و زمینه تحقق اهداف آموزشی را فراهم می‌آورند (رحمتی‌نژاد، سپهوند و باقری، ۱۴۰۱). معلم با اتصال و پیونددهی بین عناصر برنامه درسی نقش حیاتی در موفقیت نظام آموزشی به‌طور عام و برنامه درسی به‌طور خاص بر عهده دارد (کندی و کندی، ۱۳۹۴؛ یامتیم و وانگ ونی^۴، ۲۰۱۷). آشنایی معلمان با برنامه‌ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه‌ای در آموزش و پرورش دارد (قاسمی، کدیور، کرامتی و عزیزاده، ۱۳۹۹). در حوزه طراحی برنامه، عناصر تشکیل‌دهنده یک برنامه درسی مطرح می‌گردد و در حوزه برنامه‌ریزی درسی، چگونگی کاربرد و اجرا این عناصر بیان می‌شود که معلمان برای موفقیت یک برنامه درسی باید با مفاهیم مرتبط با آن آشنایی داشته باشند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). مفاهیم مطروحه و دانش نسبت به آن‌ها در حوزه "سواد برنامه درسی" جای می‌گیرد که برای معلمان با توجه به جایگاه محوری آن‌ها در برنامه درسی و اجرای آن ضروری است (خمیری، ۱۴۰۱).

سواد برنامه درسی معلمان زمینه بهبود آموزش و تدریس معلمان را فراهم می‌آورد (مندوزا^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). سواد برنامه درسی به‌طور عام به ارتباط افقی و عمودی و مفاهیم مرتبط با آن در برنامه‌های درسی دوره خاص و ماده درسی گفته می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴) که از این حیث با مفاهیمی همچون مبانی برنامه درسی و عناصر آن در ارتباط است اما مفهوم سواد برنامه درسی دیدگاه گسترده‌تری نسبت به مفاهیم مذکور ارائه می‌دهد (یارمحمدیان، ۱۳۹۵). به عبارتی مفهوم سواد برنامه درسی، وسیع‌تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و آن عبارت است از پیش‌بینی کلیه فعالیت‌هایی که دانش‌آموز تحت رهبری و هدایت معلم در مدرسه (و گاهی خارج از آن) برای رسیدن به هدف‌های معین باید انجام دهد (تقی پور ظهیر، ۱۳۹۷). جنبه‌ای از سواد برنامه درسی مربوط به معلمان می‌شود زیرا معلمان با فعل آموزش یا تدریس ارتباط دارند و از طرفی مقوله آموزش یا تدریس به مقوله برنامه درسی مربوط می‌شود. در همین راستا، سواد برنامه درسی معلمان، دانش آن‌ها نسبت به عناصر برنامه درسی و شیوه‌های چیدمان آن‌ها در برنامه درسی و تدریس به‌نحوی که منجر به شکل‌گیری اعتدال و انسجام در عناصر با همدیگر و واقعیت‌های بیرونی شود، همچنین آگاهی از اصول و شیوه‌های سازمان‌دهی برنامه‌های درسی در سطح دوره و ماده درسی به لحاظ اینکه سطوح برنامه درسی نسبت به یکدیگر دارای ارتباط افقی و عمودی هستند، گفته می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). شورت (۲۰۰۵)

1. Challob
2. Golombeck, & Johnson
3. Goodwin et al
4. Yamtim, & Wongwanich
5. Mendoza

دانش معلم نسبت به عناصر برنامه درسی و ارتباط آن‌ها با یکدیگر را به‌عنوان سواد برنامه درسی معلم بیان کرده است؛ و در ارتباط با همین تعریف، عباباف و فتحی واجارگاه (۱۳۹۲) نیز سواد برنامه درسی معلم را میزان دانش و آشنایی او با عناصر، اهداف، محتوا و سرفصل‌های برنامه درسی می‌دانند. با بررسی تعاریف مرتبط با سواد برنامه درسی معلمان، می‌توان آن را به کلیتی مفهومی درباره برنامه درسی نسبت داد که سه حیطة دانش، عمل و دیدگاه را به نحوی آمیخته پوشش می‌دهد (طالب‌زاده، ۱۳۹۱).

معلمان برای ارزیابی و دستیابی به سواد برنامه درسی، باید دانش اساسی مربوط به آن را کسب نمایند. از جمله منابع دستیابی به این دانش، می‌توان منابع دانشگاهی (پژوهشگران و دانش‌پژوهان که در زمینه برنامه درسی مطالعه می‌کنند و دانش تولید می‌کنند)؛ منابع عملی (معلمان، متخصصان برنامه درسی، مسئولان مدارس و دیگر افراد ذی‌ربط با کاربرد دانش دانشگاهی و عملی به تولید دانش می‌پردازند)؛ و منابع مرتبط (دانش برگرفته از دیسپلین‌های دیگر) را نام برد (هویت^۱، ۲۰۰۶). همچنین عوامل دیگر همچون اجتماعات حرفه‌ای یادگیری (رفاعی، حسنی و محمدی، ۱۳۹۹)؛ دسترسی به منابع اطلاعاتی و مشارکت طلبی در برنامه‌ها (سمپسون و همکاران^۲، ۲۰۲۲)؛ برخورداری از مهارت‌های تصمیم‌گیری، توانایی استدلال اخلاقی، برخورداری از عزت‌نفس، شرکت در محیط‌های بحث و یادگیری گروهی (فینو و همکاران^۳، ۲۰۲۲)؛ برخورداری از عزت‌نفس، تفکر انتقادی، خودکارآمدی اجتماعی، روابط بین فردی (داتو، وانگ و دیویس^۴، ۲۰۲۱)؛ توانایی پژوهشی معلمان، مشارکت معلمان (سانمون، ریور و سیلرز^۵، ۲۰۲۱)؛ پذیرش فناوری، آشنایی با پلتفرم‌های دیجیتال، استفاده از فناوری در برنامه درسی (میسفیت، تامبورگ، درویه و السوپ^۶، ۲۰۱۹)؛ خودکارآمدی آموزشی، توجه به باورهای مؤثر بر برنامه‌ریزی درسی (کوبانگلو و کوپالیدین^۷، ۲۰۱۵)؛ تمرین، تحقیق و مهارت‌های ارتباطی پژوهشی (گایدی و ژانگ هیل^۸، ۲۰۱۱) می‌تواند در دستیابی معلمان به سواد ارزیابی برنامه درسی مؤثر باشد. با استفاده از سواد ارزیابی برنامه درسی، معلمان می‌توانند به بررسی چارچوب‌های برنامه درسی و میزان تطابق آن با محیط اجرایی آن بپردازند و به تفسیر و تطبیق برنامه‌های درسی دست یابند (لند، تایمینسکی و دراک^۹، ۲۰۱۵). از جمله مؤلفه‌های سواد ارزیابی برنامه درسی می‌توان به جهت‌گیری آموزشی، شایستگی تدریس، تجربیات توسعه حرفه‌ای، آشنایی با نحوه ادغام فناوری در کلاس، روش‌های تعامل با دانش‌آموزان و نحوه استفاده از دانش‌آموزان (مندوزا، چنگ و یان^{۱۰}، ۲۰۲۲)؛ آشنایی با بافت و عوامل زمینه‌ای که برنامه درسی در آن به وقوع می‌پیوندد، آشنایی با فرآیند و عناصر

1. Hewitt
2. Simpson et al
3. Fino et al
4. Datu, Wong, & Rubie-Davies
5. Cinnamon, Rivera, & Sellers
6. Misfeldt, Tamborg, Dreyøe, & Allsopp
7. Cobanoglu, & Capa-Aydin
8. Guidry, & Zhang Hill
9. Land, Tyminski, & Drake
10. Mendoza, Cheng, & Yan

برنامه‌ریزی درسی، آشنایی با درون داده‌های برنامه درسی (تونا و باسدل^۱، ۲۰۲۱)؛ پژوهش‌گری معلم، توانایی همانندسازی و تطبیق برنامه درسی (ترویر^۲، ۲۰۱۹)؛ برخورداری از انصاف و منطق، آشنایی با شیوه‌های مختلف ارزشیابی برنامه درسی، آشنایی با یافته‌های علمی بروز در حوزه برنامه درسی، توجه به اهداف در برنامه‌های درسی مختلف (دلوکا، لاپونته، مکاوآن و لوهانگ^۳، ۲۰۱۶)؛ توانایی تطبیق برنامه‌های درسی، توانایی توصیف و تفسیر برنامه‌های درسی، توانایی جامع‌نگری به برنامه درسی (لند، تایمنسکی و دارک، ۲۰۱۵)؛ توانایی درک، صحبت و بیان حقایق، توانایی تفسیر محیط و درک محیط به صورت فردی، توانایی استفاده از اطلاعات و ایجاد ایده‌های جدید، توانایی استفاده و یکپارچه‌سازی سیستم‌ها و استخراج معانی جدید از این سیستم‌ها (اونال^۴، ۲۰۱۰)، مشارکت معلمان در طراحی برنامه‌های درسی مدرسه (سیمپسون و همکاران، ۲۰۲۲)، سازماندهی محتوا (کون^۵ و همکاران، ۲۰۲۲) و دیدگاه واگرا نسبت به محتوای برنامه‌های درسی (فینو^۶ و همکاران، ۲۰۲۲) و افزایش روحیه نقادی بر اجرای برنامه‌های درسی (آسیک^۷، ۲۰۲۱) اشاره کرد که برای توسعه حرفه‌ای معلمان و تربیت معلم حرفه‌ای ضروری می‌نماید.

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در داخل و خارج از کشور بیانگر این است که به دلیل توجه به اهمیت سواد ارزیابی برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش و نقش آن در امر تعلیم و تربیت، باید به جایگاه آن برای معلمان توجه شود. با مرور پیشینه پژوهشی مرتبط با حیطه موضوعی مشخص گردید که میزان سواد برنامه درسی معلمان بر میزان یادگیری دانش‌آموزان (خمیری، ۱۴۰۱)؛ توسعه حرفه‌ای معلمان (پاچیسکی و هانسن^۸، ۲۰۱۰)، ارتقا مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس (آهن^۹، ۲۰۱۶) و توانمندسازی آنان (عباباف، فتحی و اجارگاه و مهر علیزاده، ۱۳۹۳) تأثیرگذار است. علاوه بر آن توجه به دانش محتوایی، تسلط نسبت به برنامه درسی و ارزیابی آن به شکل صریح و ضمنی در اسناد بالادستی همچون سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) و سند تحول بنیادین (۱۳۹۴) نیز مورد اشاره قرار گرفته است. با این وجود اگرچه نسبت به ضرورت و اهمیت سواد سنجش و ارزشیابی معلمان در پژوهش‌های مختلف و ارتباط آن با سایر عوامل مرتبط با تدریس تأکید شده است اما با بررسی پیشینه پژوهشی موجود با توجه به گستردگی دامنه تحقیقات انجام شده، پژوهشی به بررسی شاخص‌ها و مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان نپرداخته است از این رو خلأ پژوهشی در زمینه مؤلفه‌ها و شاخص‌های سواد ارزیابی برنامه درسی معلمان احساس می‌شود و ارائه پژوهشی که به شکل جامع نسبت به شناسایی و طبقه‌بندی مؤلفه‌ها و شاخص‌های مرتبط با این حوزه پرداخته باشد ضرورت می‌یابد. از این رو این پژوهش بر آن است تا با بررسی و تلفیق پیشینه پژوهشی موجود در زمینه مؤلفه‌ها و شاخص‌های سواد ارزیابی برنامه

1. Tuna, & Başdal
2. Troyer
3. DeLuca, LaPointe-McEwan, & Luhanga
4. Önal
5. Conn
6. Fino
7. Ayçiçek
8. Buczynski and Hansen
9. Ahn

درسی دوره ابتدایی به طراحی الگوی سواد ارزیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی با توجه به پیشینه پژوهشی موجود بپردازد. با این هدف، داده‌های بر محوریت سؤال پژوهشی زیر مورد تحلیل قرار گرفته است: سواد ارزیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی شامل چه مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی است؟

روش

روش پژوهش حاضر فراترکیب^۱ مطالعات انجام شده در زمینه سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی و الگوهای ارائه شده در این زمینه بود. فراترکیب نوعی مطالعه کیفی بوده که اطلاعات و یافته‌های استخراج شده از مطالعات کیفی دیگر با موضوع مرتبط و مشابه را بررسی می‌کند. در نتیجه، نمونه موردنظر برای فراترکیب، از مطالعات کیفی منتخب و براساس ارتباط آن‌ها با سوال پژوهش ساخته می‌شود. فراترکیب به جای ارائه خلاصه‌ای جامعی از یافته‌ها، یک ترکیب تفسیری از یافته‌ها را ایجاد می‌کند (ساقی، ۱۳۹۶، ص ۶۲). هدف فراترکیب، توسعه تئوری، خلاصه‌سازی در سطح بالا و عمومیت بخشیدن با این هدف که یافته‌های کیفی را به منظور کاربردهای عملی در دسترس بیشتری قرار دهد (دباغ کاشانی، ۱۳۹۰، ص ۷۵).

از این‌رو حوزه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی معتبر در زمینه سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی بود. از سویی دیگر برای فراهم آوردن اطلاعات موردنیاز، از فرم کاربرگ طراحی شده توسط محقق برای گزارش و ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه استفاده گردید. برای بررسی اسناد و مدارک علمی موجود در زمینه پژوهش از تحلیل محتوا به شیوه مقوله‌بندی استفاده شد. داده‌های بدست آمده از این پژوهش براساس کدگذاری در سه سطح باز، محوری و منتخب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در پژوهش حاضر، جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای فراترکیب اروین^۲ و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شده است. برای اطمینان از نحوه کدگذاری‌ها از چهار نفر ارزشیاب جهت کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد که به منظور تایید از روش اسکات (۲۰۱۲) استفاده شد که در این پژوهش میزان توافق بین ارزشیابان عدد ۸۰/۸۹ بدست آمد که نشان دهنده ۸۱ درصد توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود.

$$C.R = \frac{84+91+97+71}{4 \times 106} \times 100 = 80/89$$

$$C.R = \frac{\text{تعداد مقوله موردهای توافق}}{\text{تعداد کل مقوله‌ها}} \times 100$$

یافته‌ها

در این بخش با توجه به الگوی اروین و همکاران (۲۰۱۱) یک فرایند ۶ مرحله‌ای برای انجام فراترکیب انجام شده است:

گام اول: تنظیم سوال پژوهش:

1. Meta Synthesis
2. Erwin

برای تنظیم سؤال پژوهش، اولین گام برای پژوهشگران تمرکز بر سؤالات مطالعه است. سؤالات مورد مطالعه و پارامترهای آن در جدول شماره ۱ تنظیم شده است.

جدول ۱. سؤالات پژوهش و پارامترها

پارامترها	تنظیم سؤال
	سؤال اصلی:
چه چیزی (سؤال مورد مطالعه)	شاخص‌ها و مؤلفه‌های الگوهای سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی دارای چه ویژگی‌هایی می‌باشند؟
	سؤالات فرعی:
چه کسی (جامعه مورد مطالعه)	الف: عناصر مؤثر بر سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان چیست؟ ب: شاخص‌ها و مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان کدام است؟ در این پژوهش چندین پایگاه داده و موتور جستجوی مختلف مورد بررسی قرار گرفت.
چه یافته‌ها و نتایجی	مطالعاتی مورد تحلیل قرار می‌گیرند که یافته‌های آن‌ها مرتبط با سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان و الگوهای موجود در این زمینه باشند.
چه وقت (محدودیت زمانی)	مطالعات مورد بررسی در این پژوهش از سال ۱۳۹۰ شمسی و ۲۰۱۰ میلادی به بعد است.
چگونگی (روش گردآوری مطالعات)	در این پژوهش روش فراترکیب مورد استفاده قرار گرفته است. همچنین با در نظر گرفتن معیارهایی مقالات مناسب وارد فرایند مطالعه شده و مطالعات نامناسب از فرایند مطالعه خارج شده است.

گام دوم: جست و جوی ادبیات

در این مرحله، محقق جستجوی نظام‌مند خود را بر روی گزارشات (منظور مقالات پژوهشی معتبر که هم به صورت چاپی و هم به صورت الکترونیکی ارائه شده‌اند) که در بازه سال‌های ۱۳۹۰ شمسی و ۲۰۱۰ میلادی تاکنون در زمینه سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلم و ارائه الگو در این زمینه بودند، متمرکز می‌کند. انتخاب این بازه زمانی از یک سو به خاطر به‌روز بودن و تازگی یافته‌ها می‌باشد و از سوی دیگر با توجه به روش‌شناسی پژوهش به منظور نظم در فرایند تحلیل و جویش منابع علمی انجام گرفته است. در انتها، محقق مجموعه‌ای از جستجوهای برخط^۱ را انجام می‌دهد تا مطالعات منتخب را مشخص کند. برای هر گزارش مشخص، او نسخه‌ای را از متن کامل همراه با فهرستی از تمام منابع را به صورت الکترونیکی تهیه می‌کند.

از این‌رو ابتدا کلیه مقالات علمی و منابع معتبر از طریق جست و جوی کلیدواژه‌های پژوهش از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی از جمله: Magiram, Normagas, Sid, Google, پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (IRANDOC)، جویسگر فارسی علم نت و سامانه گنج (جهت دریافت پایان‌نامه‌ها) شناسایی شده و

همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی در خارج از جمله؛ Sage، Emerald، Scopus، Scientific Information، Taylor & Francis، Worldscientific، Springlink، ProQuest، Science Direct، Database، Wiley، Eric و Google Scholar شناسایی شدند و در نتیجه پایش موضوعی و بررسی پایگاه‌ها در محدود زمانی موردنظر، ۱۴۷ مطالعه گزارش بود.

گام سوم: گزینش و پالایش و سازماندهی مطالعات

در ابتدای فرآیند جستجو محقق مشخص می‌کند آیا گزارشات یافت شده متناسب باهدف تحقیق می‌باشد یا خیر در این زمینه معیارهایی برای ورود و خروج پژوهش‌ها تدوین شد و مقالات در این زمینه مورد پایش قرار گرفتند.

الف: معیارهای ورود^۱ به این پژوهش شامل موارد ذیل می‌باشد:

۱. پژوهش‌های انتشار یافته در زمینه الگوهای سواد سنجش و ارزشیابی برنامه‌های درسی
۲. تحقیقات بایستی داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده باشند، از این رو کفایت یک پژوهش جهت بررسی در این مقاله گزارش شاخص‌ها و مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی توسط معلمان می‌باشد.
۳. تحقیقاتی که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می‌کنند و به صورت نسخه کامل از طریق برخط و یا به طور کامل چاپ شده، باشند.
۴. تحقیقات با توجه به روش پژوهش باید به روش کیفی انجام گرفته باشند.

ب: معیارهای خروج به این پژوهش شامل موارد ذیل می‌باشد:

۱. پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینه اهداف این تحقیق گزارش نداده بودند، به عبارت دیگر پژوهش‌هایی که صرفاً به بررسی تأثیر سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلم بر سایر متغیرهای آموزشی و تربیتی توجه کرده‌اند.
 ۲. پژوهش‌هایی که فاقد کیفیت لازم علمی بودند و در مجلات و کنفرانس‌های بی اعتبار انتشار یافته‌اند.
 ۳. پژوهش‌هایی که در بازه زمانی پژوهش قرار نگرفته باشند به عبارتی از سال ۱۳۹۰ شمسی و ۲۰۱۰ میلادی به قبل چاپ شده و اطلاعات آن برای زمان حال مفید نبوده و قدیمی باشند.
- در ابتدا کلیدواژه‌های مرتبط با عنوان پژوهش از جمله؛ سواد سنجش برنامه درسی، دانش ارزشیابی برنامه درسی معلم، سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلم در موتورهای جست و جوگر علمی و جویسگرهای نامبرده شده در مرحله قبل، پایش موضوعی پژوهش انجام گرفت. در این مرحله ۱۴۷ سند علمی معتبر شامل مقالات علمی - پژوهشی شناسایی شد. در مرحله دوم با توجه به معیارهای ورود و خروج در نظر گرفته شده عناوین پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفت در این مرحله ۶۱ سند علمی از کیفیت و معیار لازم برخوردار نبودند. سپس در مرحله دوم چکیده اسناد پژوهشی

مورد پایش قرار گرفت که در این مرحله نیز با توجه به معیارهای در نظر گرفته شده ۳۲ پژوهش از فرآیند پژوهش خارج شد و در نهایت پژوهشگر به تحلیل و بررسی محتوای اسناد پرداخت که در این مرحله نیز با توجه به معیارهای ورود و خروج در نظر گرفته شده تعداد ۱۵ سند علمی، معیارهای موردنظر را نداشت و از فرآیند بررسی حذف گردید. به منظور بالا بردن کیفیت کار، جست و جوی مقالات توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جست و جو و منابع اطلاعاتی داشتند به صورت جداگانه انجام شد. از سوی دیگر دو نفر از اساتید خبره در زمینه آموزش بر کلیه روند اجرای کار نظارت داشتند. در پایان ۳۹ مقاله علمی- پژوهشی که در ژورنال‌های معتبر بین‌المللی چاپ شده بودند انتخاب و وارد فرآیند تحلیل شدند. در ادامه فرآیند غربالگری پژوهش‌های یافت شده با توجه به معیارهای موردنظر در شکل شماره ۱ آمده است.



شکل ۱. فرآیند غربالگری پژوهش‌ها با توجه به معیارهای ورودی و خروجی

گام چهارم: استخراج نتایج پژوهش‌ها

در سراسر فراترکیب، پژوهشگر به طور پیوسته گزارشات منتخب و نهایی شده را به منظور دستیابی به یافته‌های درون محتوای مجزایی که در آن‌ها مطالعات اصلی و اولیه انجام می‌شوند چند بار می‌خواند. در این مرحله با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط باهدف پژوهش، ابتدا کلیه مؤلفه‌ها از طریق فرآیند کدگذاری باز استخراج می‌شوند؛ از این‌رو با توجه به فرآیند، کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش ابتدا در جدول ۲ اقدام به شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان شده است.

جدول شماره ۲. شاخص‌ها و مؤلفه‌های سواد ارزیابی برنامه درسی معلمان

کد مقاله	محقق / محققین	سال	شاخص‌ها و مؤلفه‌های سواد ارزیابی برنامه درسی معلمان
۱	Mendoza, & Cheng Yan	۲۰۲۲	جهت‌گیری آموزشی، شناخت راهبردهای تدریس فعال، آشنایی با نحوه ادغام فناوری در کلاس، روش‌های تعامل با دانش‌آموزان، دانش زمان‌بازنمایی، دانش بررسی زمانی کنش، دانش واگرا نسبت به ابعاد و محتوای برنامه
۲	Simpson et Al	۲۰۲۲	شناخت جنبه مشارکت طلبی در برنامه‌ها، دانش زمینه فیزیکی برنامه، توجه برنامه به ابعاد شخصیتی فراگیر، دانش طراحی آموزش معلم
۳	et al Conn	۲۰۲۲	استفاده از منابع داده متعدد و متنوع، مشخص‌سازی انتظارات ارزیابی برنامه درسی، شناخت سطح دشواری محتوا، رویکرد سازمان‌دهی محتوا، خودتنظیمی، توجه به رویکرد اشاعه برنامه،
۴	Pianta, et Al	۲۰۲۲	تعاملات معلم با سایر عناصر برنامه درسی و افزایش پیوندها، نظارت بر جزئیات کلاسی، تناسب رویکرد آموزش برنامه با زمان، توجه برنامه به تفاوت‌های فراگیران، نیازسنجی، شناخت عاطفی برنامه، استدلال اخلاقی
۵	Fino et al	۲۰۲۲	برخورداری از مهارت‌های تصمیم‌گیری، توانایی استدلال اخلاقی، شرکت در محیط‌های بحث و یادگیری گروهی، دانش واگرا نسبت به ابعاد و محتوای برنامه، مدیریت فضا و کلاس درس، شناخت زمان کنش، توجه به ساخت دانش حرفه‌ای، آگاهی اخلاقی و عاطفی، توان مدیریت احساسات، انعطاف‌پذیری
۶	Ayçiçek	۲۰۲۱	افزایش آگاهی، برخورداری از روحیه نقادی، پرسشگری، دانش تخصصی، انعطاف‌پذیری، شناخت زمینه فرهنگی برنامه
۷	Burnett, & Merchant Guest	۲۰۲۱	تعهدات و علائق شخصی، انتقال تجربه حرفه‌ای، آشنایی با فشارها و منابع بیرونی تأثیرگذار در برنامه درسی، رویکرد سازمان‌دهی محتوا، اولویت‌بندی اهداف برنامه، تناسب رویکرد آموزشی برنامه با محیط یادگیری، توجه برنامه به تفاوت‌های فراگیران، توجه برنامه به سطوح رشدی فراگیران، تناسب ارزشیابی با اهداف برنامه، انتقال تجربیات، شناخت عاطفی برنامه
۸	Datu et Al	۲۰۲۱	برخورداری از تفکر انتقادی، تناسب محتوا با نیازهای جدید شناختی، دانش نسبت به دیسیپلین‌های موضوعی، تناسب رویکرد ارزشیابی با محتوا، واگرا بودن
۹	Cinnamon et Al	۲۰۲۱	توانایی پژوهشی معلمان، مشارکت معلمان، تناسب رویکرد آموزش برنامه با زمان، شناخت نیازهای آموزشی، انتقال تجربیات فردی، واگرا بودن
۱۰	& Tuna Başdal	۲۰۲۱	آشنایی با بافت و عوامل زمینه‌ای که برنامه درسی در آن به وقوع می‌پیوندد، آشنایی با فرآیند و عناصر برنامه‌ریزی درسی، آشنایی با درون داده‌های برنامه درسی
۱۱	Tikkinen et Al	۲۰۲۰	داشتن انگیزه، علاقه به همکاری و مشارکت در فعالیت‌ها حرفه‌ای، تناسب محتوا با توان فراگیر، توانایی اولویت‌بندی اهداف برنامه و درک زمینه فرهنگی برنامه
۱۲	Hammons	۲۰۲۰	ادغام سواد اطلاعاتی در برنامه درسی و تناسب محتوا با نیازهای جدید شناختی
۱۳	Pender et Al	۲۰۲۰	بهره‌مندی از دانش عمومی، توانایی طراحی برنامه درسی، آگاهی از دانش ترکیبی محتوا، مهارت گوش دادن، رعایت فنون مذاکره
۱۴	Jonker et Al	۲۰۱۹	ادراکات مثبت از طراحی برنامه درسی، رویکرد ساختاریافتگی، انجام کار به شکل گروه و

جهت‌گیری مشارکتی در کار، درک زمینه فرهنگی برنامه، تعامل‌پذیری، رعایت فنون مذاکره			
پذیرش فناوری، آشنایی با پلتفرم‌های دیجیتال، استفاده از فناوری در برنامه درسی، سازمان‌دهی اهداف، نگرش پژوهشی، شناخت زمینه اجتماعی برنامه، مهارت سؤال پرسیدن	۲۰۱۹	Misfeldt et Al	۱۵
دقت در مقاصد برنامه درسی، توجه به ادراک و فرآیند تفکر (فراشناخت)	۲۰۱۹	Davis et Al	۱۶
توجه به بینش و آمادگی برای برنامه درسی، شناخت فرهنگ موسسه آموزشی مجری برنامه درسی، توجه به عوامل پنهان اثرگذار در اجرای برنامه درسی، تناسب محتوا با توان فراگیر، درک بینش اجتماعی برنامه	۲۰۱۹	Shahamat et Al	۱۷
پژوهش‌گری معلم، توانایی همانندسازی و تطبیق برنامه درسی، تأثیر تجربه و سوابق پیشین بر ارزیابی، خودتنظیمی، توانایی استدلال، تفکر خلاق و انتقادی، نگرش پژوهشی ادراک معلمان، توجه به چندگانگی در محیط یادگیری، درک عمیق از تجربیات دانش آموزان، توانایی استدلال	۲۰۱۹	Troyer	۱۸
تجربه معلم، مهارت‌های شناختی، مهارت‌های نرم‌افزاری، سبک‌های تدریس، آگاهی از سیاست‌های برنامه درسی، دانش واگرا نسبت به ابعاد و محتوای برنامه، شناخت سطح دشواری محتوا، مدیریت فضا و کلاس درس، سیالیت ذهن، شناخت قوانین آموزشی، توانایی ساخت دانش، ترویج هم‌گرایی	۲۰۱۷	Kirsten	۱۹
آشنایی با مهارت‌های تدریس، تخصص طراحی برنامه درسی، آشنایی با دانش و مهارت‌های یکپارچه‌سازی برنامه درسی، شناخت تناسب اهداف و توانمندی فراگیر، تناسب اهداف با سیاست‌های کلان، شناخت راهبردهای مفهوم‌سازی، داشتن تفکر خلاق، سیالیت ذهن	۲۰۱۷	Shawer	۲۰
آشنایی با منابع آموزشی باکیفیت، روابط بین فردی، و ایدئولوژی‌های مربوط به برنامه درسی، شناخت سطح دشواری محتوا، خودشناسی، ادراک وظایف، احترام به قوانین آموزشی، توانایی تولید دانش موضوعی	۲۰۱۷	Wang & Cook	۲۱
آشنایی با شیوه‌های مختلف ارزشیابی برنامه درسی، آشنایی با یافته‌های علمی بروز در حوزه برنامه درسی، توجه به اهداف در برنامه‌های درسی مختلف	۲۰۱۷	Williamson	۲۲
توانایی درک اصول اخلاقی، توجه به جنبه ارزیابی برای بهبود، توجه به روایی و پایایی در ارزیابی برنامه درسی، آگاهی از دانش ترکیبی محتوا، سازمان‌دهی اهداف، تناسب اهداف برنامه با زمینه، شناخت فضای شناختی و عاطفی کلاس، خودشناسی، ادراک وظایف تناسب اهداف با محتوا، تناسب فعالیت‌ها با سطح کلاس، وضوح و قابلیت فهم اهداف، اطلاع و آشنایی معلمان با لایه‌های پنهان برنامه (برنامه درسی پنهان)، دانش واگرا نسبت به ابعاد و محتوای برنامه، احترام به قوانین سازمان، خلاقیت حرفه‌ای، شناخت یافت زمینه‌ای برنامه	۲۰۱۷	& Zhao, Ma Qiao	۲۳
توجه به باورهای مؤثر بر برنامه‌ریزی درسی، آگاهی از دانش ترکیبی محتوا، شناخت تناسب اهداف و توانمندی فراگیر، تناسب اهداف برنامه با محیط اجرایی	۲۰۱۶	DeLuca et Al	۲۴
توانایی تطبیق برنامه‌های درسی، توانایی توصیف و تفسیر برنامه‌های درسی، توانایی	۲۰۱۵	Demirtaş et Al	۲۵
	۲۰۱۵	Cobanoglu & Capa-Aydin	۲۶
	۲۰۱۵	Land et Al	۲۷

جامع‌نگری به برنامه درسی، شناخت زمینه اهداف برنامه، ارزیابی لایه‌های، شناخت جو کلاس، خلاقیت در محیط کار، شناخت زمینه فرهنگی برنامه، شناخت بافت زمینه‌ای برنامه			
نگرش تأملی معلم، توجه مداوم معلم به برنامه درسی، مدیریت فضای یادگیری در برنامه، سطح تعامل معلم و دانش‌آموز در برنامه، توانایی استفاده از دانش به‌دست‌آمده و تبدیل آن به رفتار، تناسب رویکرد آموزشی برنامه با محیط یادگیری	۲۰۱۵	& Räisänen Korkeamäki	۲۸
آشنایی با باورهای برنامه درسی معلم، آشنایی با مشارکت‌کنندگان در برنامه درسی، توجه به تأثیر معلم بر برنامه درسی، شناخت زمینه اهداف برنامه	۲۰۱۴	Sverdlov, & Aram Levin	۲۹
آشنایی با تغییرات و خواسته‌های برنامه درسی، دستورالعمل‌های جدید، فرایند برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی استاندارد	۲۰۱۳	Mira Leal, & Pereira Morais	۳۰
آشنایی با مؤلفه‌های برنامه درسی، کاربرد عناصر برنامه درسی، فهم برنامه درسی، تناسب روش با محتوا، تناسب رویکرد آموزش برنامه با توان فراگیر	۲۰۱۲	Tacman, & Ekizoglu	۳۱
توانایی استدلال استنباطی، توانایی بازتولید روایت‌های مؤثر در برنامه درسی، توانایی به خاطر سپاری موضوعات کلیدی	۲۰۱۲	Sarama et Al	۳۲
توجه به تغییرات برنامه درسی، توانایی گفتگو و مباحثه، آشنایی با مهارت‌های قرن جدید، توانایی جست‌وجوی اطلاعات، شناخت رویکردهای مختلف آموزش	۲۰۱۱	Secker & Coonan	۳۳
آشنایی با راهبردهای اساسی آموزشی، توانایی تبدیل روایت‌ها به درک عمیق، ارتباطات و تعاملات گسترده، تکرار و تمرین ارزیابی در اشکال مختلف، شناخت رویکردهای مختلف تدریس، تناسب رویکرد ارزشیابی با محتوا، تناسب رویکرد ارزیابی برنامه با رویکرد تدریس	۲۰۱۱	Le Fevre	۳۴
استفاده از دانش حرفه‌ای، تلاش برای پیاده‌سازی دقیق برنامه درسی، توانایی قیاس برنامه‌های مختلف، توجه به اشاعه برنامه درسی و آموزش به مجریان	۲۰۱۱	Korkeamäki & Dreher	۳۵
تمرین، تحقیق و مهارت‌های ارتباطی پژوهشی، حمایت از ماهیت برنامه درسی و لزوم وجود آن، توانایی بروز نگاه‌داشتن اطلاعات و مهارت‌ها، تناسب رویکرد ارزیابی برنامه با رویکرد تدریس	۲۰۱۱	& Guidry Zhang Hill	۳۶
دانش محیط برنامه درسی، دانش فرآیند برنامه درسی، احساس مشارکت نسبت به برنامه درسی، دانش کارکردی برنامه درسی	۲۰۱۰	Saracaloğlu et al	۳۷
دانش اخلاق حرفه‌ای، دانش اخلاق عمومی، ارزش‌گذاری اخلاقی در مواجهه با برنامه درسی، تناسب برنامه با جو کلاس	۲۰۱۰	Erzikova	۳۸
توانایی درک، توانایی تفسیر محیط و درک محیط به‌صورت فردی، توانایی استفاده از اطلاعات و ایجاد ایده‌های جدید	۲۰۱۰	Önal	۳۹

گام پنجم: ارائه یافته‌ها (سنتز بین مطالعه‌ای)

در این مرحله پژوهشگران باید آنچه در فرآیند فراترکیب کیفی ظاهر می‌شوند را ارائه کنند. برای ارائه مؤثر یافته‌ها باید مخاطبان مختلفی را مورد توجه قرار داد به اعتقاد اروین و همکاران (۲۰۱۱) در این مرحله محققین با استفاده از

موارد بصری (نمودار، تصاویر و جداول) به ارائه یافته‌های خود می‌پردازند. ابتدا در قسمت فرآیند فراترکیب استخراج ویژگی‌ها، عناصر و مؤلفه‌های سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان صورت گرفته به این شکل که ابتدا توصیفات کلیه مؤلفه‌ها از طریق فرآیند کدگذاری باز شناسایی می‌شود و سپس در قسمت فرآورده، از آنجا که هدف این بخش ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است. در بخش ارائه نتایج ترکیب ابتدا تحلیل کیفی کدهای باز در کنار هم قرار گرفته و با کدگذاری مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و مؤلفه‌ها (کدهای محوری) استخراج می‌شود. در ادامه برای دسته‌بندی کردن کلیه مؤلفه‌ها و شاخص‌های سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان ابتدایی براساس یک مفهوم مشترک از طریق کدگذاری محوری بر مبنای الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی ارائه شده است که منجر به شناسایی ۵ بعد (کد منتخب) شد، که نتایج کدگذاری محوری و منتخب در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ابعاد الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی

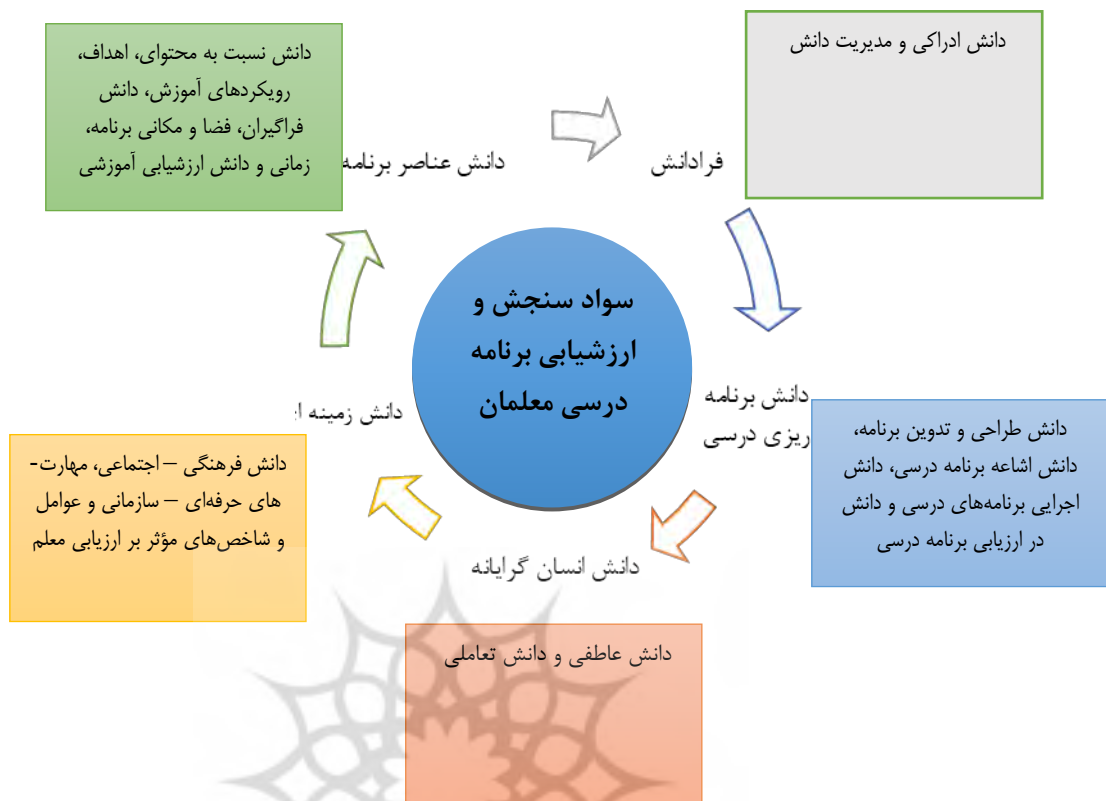
کد مقالات	کد باز	کد محوری	کد منتخب
[۱]، [۵]، [۸]، [۹]، [۲۰]، [۲۵]	دانش واگرا نسبت به ابعاد و محتوای برنامه		
[۲]	دانش زمینه فیزیکی محتوای برنامه		
[۳]، [۱۲]، [۲۳]	توجه به منابع داده		
[۳]، [۱۷]، [۲۰]، [۲۲]	آشنایی با سطوح دشواری محتوا	دانش محتوایی	
[۶]، [۸]، [۱۳]، [۳۵]	دانش موضوعی معلم		
[۷]، [۱۴]، [۱۵]، [۲۴]	آشنایی با رویکرد سازماندهی محتوا توان ارزیابی محتوا با نیازهای شناختی تناسب محتوا با توان فراگیر		
[۸]، [۱۲]	آگاهی از دانش ترکیبی محتوا شناخت جهت‌گیری آموزشی		
[۱۱]، [۱۳]، [۲۴]	توان اولویت بندی اهداف برنامه شناخت سیاست‌های برنامه درسی		
[۱۱]، [۷]، [۲۰]	شناخت تناسب اهداف با سطوح رشدی فراگیران	دانش اهداف برنامه	
[۲۶]، [۲۴]	تناسب اهداف با زمینه		
[۲۷]، [۲۵]	بررسی تناسب اهداف با محتوا وضوح و قابلیت فهم اهداف		
[۲۷]، [۲۹]	شناخت زمینه اهداف برنامه درسی		
[۱]، [۲۱]، [۲۰]، [۱۶]	شناخت راهبرد تدریس	دانش رویکرد آموزش	
[۳۴]، [۳۳]	آشنایی با نحوه ادغام فناوری در کلاس متناسب‌سازی رویکرد اجرایی برنامه با زمان		
[۱]، [۱۵]، [۳۴]			
[۴]، [۹]			

[۲۸], [۷]	ارزیابی تناسب رویکرد آموزشی با محیط آموزشی		
[۲۱]	شناخت راهبردهای مفهومی سازی برنامه		
[۳۴], [۲۵]	تناسب فعالیتها با سطح کلاس		
[۷], [۲]	شناخت سطوح رشدی و شناختی فراگیران	فراگیران	
[۲۷], [۲۵], [۲۰], [۱۰]	آشنایی با بافت و عوامل زمینه‌ای برنامه		
[۳۹], [۲۷], [۱۹]	توجه به چندجانبه‌گری در محیط یادگیری	دانش فضا و مکان برنامه	
[۲۸], [۲۰]	آشنایی با رویکردهای مدیریت کلاس و فضا		
[۳۹], [۳۷]	دانش محیط برنامه درسی		
[۱]	دانش زمان بازنمایی		
[۱]	دانش بررسی زمانی کنش	دانش زمانی	
[۷]	تناسب ارزشیابی با اهداف برنامه		
[۳۴], [۲۳], [۲۱]	آشنایی با شیوه‌های مختلف ارزشیابی آموزشی		
[۳۴]	تناسب رویکرد ارزشیابی با محتوا	دانش ارزشیابی آموزشی	
[۳۶], [۳۴]	توجه به تناسب رویکرد ارزشیابی با رویکرد تدریس		
[۳۳], [۳۰]	آشنایی با رویکردهای ارزشیابی استاندارد		
[۲۲], [۱۸], [۳]	خودتنظیمی		
[۱۶], [۱۷], [۲۰], [۲۵], [۳۹]	توجه به فرآیند تفکر در برنامه (فراشناخت)		
[۳۹], [۱۷], [۱۹]	درک بینش برنامه‌های درسی		
[۱۸], [۱۹], [۲۱], [۲۵], [۳۲]	توانایی استدلال	دانش ادراکی	
[۲۷], [۲۵], [۲۱], [۱۸]	تفکر خلاق و انتقادی		
[۱۹]	درک عمیق از تجربیات یادگیری		
[۲۱], [۲۰]	سیالیت ذهن		
[۳۹], [۵]	شرکت در محیط‌های بحث آموزشی		
[۲۰], [۹], [۷]	انتقال تجربه حرفه‌ای		
[۳۶], [۱۸], [۱۵], [۹]	پژوهش محوری معلم		
[۲۲], [۲۰]	توانایی ساخت دانش	مدیریت دانش	
[۲۸]	توانایی استفاده از دانش و تبدیل به رفتار		
[۳۴], [۳۲]	توانایی بازتولید روایت‌های موثر در برنامه‌ریزی درسی		فرا دانش
[۱۳], [۱۰], [۶], [۲]	دانش طراحی آموزشی معلم	دانش طراحی و تدوین	
[۲۱]	شناخت رویکردهای سازماندهی برنامه	برنامه‌درسی	برنامه‌ریزی درسی
[۳۴], [۱۵], [۷], [۳]			

[۳۱], [۲۱], [۴]	آگاهی از دانش نیازسنجی آموزشی	
[۳۷], [۳۰], [۱۴], [۱۰]	آشنایی فرآیند برنامه‌ریزی و عناصر آن	
[۳۱], [۱۰]	آشنایی با دورن‌دادهای برنامه درسی	
[۳۱], [۲۷], [۱۸]	توانایی همانندسازی و تطبیق برنامه درسی	
[۳۶], [۳۱], [۲۷], [۲۱]	آشنایی با یافته‌های بروز در حوزه برنامه درسی	
[۳۷]	دانش کارکردی برنامه درسی	
[۳۰], [۲۲]	آشنایی با ایدئولوژی‌های برنامه درسی	
[۳۵], [۲۷]	توانایی توصیف و تفسیر برنامه‌های درسی	
[۳۳], [۳۰]	آشنایی با تغییرات برنامه درسی	
[۳۵]	توانایی قیاس برنامه‌های مختلف	
[۳۵], [۳]	توجه به رویکرد اشاعه برنامه‌درسی	دانش اشاعه و پخش برنامه
[۳۵]	توجه به رویکرد آموزشی برنامه به مجریان	
[۳۴], [۳۱], [۴]	تعاملات با سایر عناصر برنامه و افزایش پیوند	
[۲۰], [۴]	شناخت زمینه اجرایی کلاس	
[۷], [۴]	توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران در اجرا	
[۳۱], [۷]	آشنایی با منابع فشار و عوامل بیرونی مؤثر بر اجرای برنامه	دانش اجرای برنامه‌های درسی
[۲۰], [۱۲]	ادغام سواد اطلاعاتی در اجرای برنامه درسی	
[۱۷]	توجه به عوامل پنهان اثرگذار در اجرای برنامه‌های درسی	
[۲۵]	آشنایی با لایه‌های پنهان برنامه (برنامه درسی پنهان)	
[۳۱]	کاربرد عناصر برنامه درسی	
[۳۴], [۲۱], [۳]	مشخص کردن انتظارات ارزیابی برنامه	
[۲۱]	دانش و مهارت یکپارچه‌سازی برنامه درسی	
[۳۴], [۲۷], [۲۴], [۲۳]	توجه به جنبه مختلف برنامه	
[۳۴], [۳۰], [۲۳]	آشنایی با رویکردهای نوین ارزیابی برنامه	دانش ارزیابی برنامه درسی
[۲۴]	توجه به ارزیابی برنامه برای بهبود	
[۳۰], [۲۴]	توجه به روایی و پایایی در ارزیابی برنامه‌های درسی	
[۳۴], [۲۷]	ارزیابی لایه‌های برنامه درسی	
[۳۸]	ارزش‌گذاری اخلاقی برنامه‌های درسی	
[۲۴], [۷], [۵], [۴]	شناخت فضای عاطفی برنامه	
[۲۴], [۱۹], [۵], [۴]	استدلال اخلاقی	
[۲۷]	توان مدیریت احساسات در ارزیابی‌ها	دانش عاطفی
[۵]	انعطاف‌پذیری	
[۶], [۵]	روحیه پرسشگری	
[۶]		

[۸], [۶]	داشتن روحیه نقادی	
[۲۸], [۲۲], [۱۴], [۱]	شناخت روش‌های تعامل با فراگیران	
[۱], [۲۸], [۱۴], [۱۳], [۱]	شناخت انواع تعاملات در برنامه درسی	
[۳۴]		
[۲], [۲۹], [۱۴], [۹], [۲]	شناخت جنبه‌های مشارکت طلبی در برنامه	دانش تعاملی
[۳۷]		
[۳۳], [۱۴], [۱۳]	آگاهی از فنون مذاکره	
[۲۲], [۱۵]	مهارت سؤال پرسیدن	
[۲۰]	ترویج هم‌گرایی	
[۱۴], [۱۱], [۶]	شناخت زمینه فرهنگی برنامه	دانش فرهنگی-اجتماعی
[۱۷], [۱۵]	شناخت زمینه‌های اجتماعی برنامه	
[۵]	برخورداری از مهارت تصمیم‌گیری	
[۲۷], [۱۷]	شناخت فرهنگ موسسه آموزشی مجری برنامه	مهارت حرفه‌ای-
[۲۰]	سواد نرم‌افزاری	سازمانی
[۲۵], [۲۲], [۲۰]	شناخت قوانین آموزشی	
[۲۴], [۲۲]	ادراک وظایف	
[۲۸], [۱۴], [۷]	تعهدات شخصی معلم	
[۳۸], [۲۵], [۱۸], [۷]	علاقه شخصی معلم	
[۳۸], [۱۱]	انگیزش معلم	
[۳۷], [۲۹], [۱۴]	رویکرد مشارکتی در برنامه	عوامل مؤثر بر ارزیابی
[۱۵]	آشنایی با پلتفرم‌های دیجیتال	
[۲۰], [۱۸]	تجربه و سوابق پیشین ارزیابی	
[۲۹], [۲۸], [۲۶]	باورهای معرفت‌شناختی معلم	
[۳۸], [۲۷]	جو محیط آموزشی	
[۳۸]	دانش اخلاق حرفه‌ای	

الگوی مفهومی و چارچوب نظری می‌تواند به فهم بهتر الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی کمک کند. لذا می‌توان با فراترکیب پیشینه نظری و پژوهشی، شاخص‌های الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی را در زیر مجموعه ۵ بُعد کلی شامل بُعد دانش عناصر برنامه درسی، فرادانش، سواد انسان گرایانه، دانش برنامه‌ریزی درسی و دانش زمینه‌ای طبقه‌بندی و تلفیق کرد؛ در نتیجه برای تدوین الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی هریک از ابعاد باید مورد توجه قرار گرفته و به ویژگی‌های آن توجه شود. شکل ۱ الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی را نشان می‌دهد همان‌طور که آورده شده تمام عوامل دارای ارتباط متقابل با هم می‌باشد. تمام این ابعاد بریکدیگر اثرگذار هستند و رابطه بین آن‌ها غیرخطی است.



شکل ۱. شاخص‌های الگوی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

معلم با اتصال و پیونددهی بین عناصر برنامه درسی نقش حیاتی در موفقیت نظام آموزشی به‌طور عام و برنامه درسی به‌طور خاص بر عهده دارد (کندی و کندی، ۱۳۹۴؛ یامتیم و وانگ ونی، ۲۰۱۷). آشنایی معلمان با برنامه‌ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه‌ای در آموزش و پرورش دارد. در حوزه طراحی برنامه، عناصر تشکیل‌دهنده یک برنامه درسی مطرح می‌گردد و در حوزه برنامه‌ریزی درسی، چگونگی کاربرد و اجرا این عناصر بیان می‌شود که معلمان برای موفقیت یک برنامه درسی باید با مفاهیم مرتبط با آن آشنایی داشته باشند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). سواد برنامه درسی معلمان زمینه اجرای بهتر برنامه‌های درسی از سوی معلم را به وجود می‌آورد. از این رو در این پژوهش به بررسی شاخص‌ها و مؤلفه‌های سواد برنامه درسی معلمان پرداخته شد. از آنجاکه کلیه مؤلفه‌ها و شاخص‌های بیان‌شده در پیشینه پژوهشی در ابعاد ۵ گانه دانش عناصر برنامه، سواد فرادانش، دانش برنامه‌ریزی درسی، دانش انسان‌گرایانه و دانش زمینه‌ای قابل سازمان‌دهی بود این عوامل در این ابعاد قرار داده شد.

دانش عناصر برنامه درسی: سواد برنامه درسی معلمان، دانش آن‌ها نسبت به عناصر برنامه درسی و شیوه‌های چیدمان آن‌ها در برنامه درسی و تدریس به‌نحوی که منجر به شکل‌گیری اعتدال و انسجام در عناصر با همدیگر و واقعیت‌های بیرونی شود، همچنین آگاهی از اصول و شیوه‌های سازمان‌دهی برنامه‌های درسی در سطح دوره و ماده درسی به لحاظ اینکه سطوح برنامه درسی نسبت به یکدیگر دارای ارتباط افقی و عمودی هستند، گفته می‌شود (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۴). کلیه مؤلفه‌ها و شاخص‌های شناسایی شده در این بُعد در محورهای دانش محتوایی معلم، دانش معلم نسبت به اهداف، دانش معلم نسبت به رویکردهای آموزش، دانش نسبت به فراگیران، دانش فضا و مکانی برنامه، دانش زمانی و دانش ارزشیابی آموزشی مورد سازمان‌دهی قرار گرفتند. در این بُعد کلیه عناصر برنامه درسی و دانش معلم نسبت به آن مورد توجه است. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای پژوهش‌های مندوزا^۱ و همکاران (۲۰۲۲)، داتیو^۲ و همکاران (۲۰۲۱) و ژائو^۳ (۲۰۱۷) است.

فرا دانش: دانش برنامه درسی معلم تحت تأثیر شاخص‌ها و مؤلفه‌های دیگری قرار دارد که به‌عنوان فرادانش شناخته می‌شود. تحلیل و بررسی پیشینه پژوهشی موجود در این زمینه منجر به شناسایی محورهایی چون دانش ادراکی معلم (مشمتمل بر مؤلفه‌هایی چون خودتنظیمی، توجه به فرآیند تفکر در برنامه (فراشناخت)، درک بینش برنامه‌های درسی، توانایی استدلال، تفکر خلاق و انتقادی، درک عمیق از تجربیات یادگیری و سیالیت ذهن) و مدیریت دانش (مشمتمل بر مؤلفه‌هایی چون شرکت در محیط‌های بحث آموزشی، انتقال تجربه حرفه‌ای، پژوهش محوری معلم، توانایی ساخت دانش، توانایی استفاده از دانش و تبدیل به رفتار و توانایی بازتولید روایت‌های مؤثر در برنامه‌ریزی درسی) شد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های کان^۴ و همکاران (۲۰۲۲)، فینو^۵ و همکاران (۲۰۲۲) و لاند^۶ و همکاران (۲۰۱۵) است.

دانش برنامه‌ریزی درسی: دانش برنامه‌ریزی درسی معلم را در جایگاه برنامه‌ریزی قرار داده تا با تحلیل برنامه‌ها مراحل مختلف برنامه درسی مدرسه را مورد بررسی قرار دهد. تلفیق یافته‌های پژوهش‌های مختلف درباره سواد ارزیابی برنامه درسی معلم محورهای مختلف در این زمینه را شامل دانش طراحی و تدوین برنامه درسی، دانش اشاعه و پخش برنامه درسی، دانش اجرایی برنامه‌های درسی و دانش معلم در ارزیابی برنامه درسی شد. این بُعد از یافته‌ها به مهارت‌ها و دانش‌هایی که مستقیم به بررسی برنامه درسی و مراحل برنامه‌ریزی منجر می‌شود، می‌پردازد، یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای پژوهش‌های پیانتا^۷ و همکاران (۲۰۲۲)، ژائو (۲۰۱۷) و میرالای^۸ و همکاران (۲۰۱۳) است.

1. Mendoza
2. Datu
3. Zhao
4. Conn
5. Fino
6. Land
7. Pianta
8. Mira Leal

دانش انسان‌گرایانه: یکی دیگر از ابعاد دانشی معلم در زمینه برنامه‌های درسی، دانش انسان‌گرایانه است. از آنجاکه برنامه‌های درسی برای فراگیران طراحی می‌شود که به دارای ویژگی‌های منحصر به فرد هستند و از سویی این برنامه‌ها نیز ساخته دست انسان می‌باشند، توجه به دانش انسان‌گرایانه مهم است. در این بُعد تحلیل و بررسی پیشینه پژوهشی موجود منجر به شناسایی دو محور دانش عاطفی و دانش تعاملی شد. دانش عاطفی به شناسایی ابعاد عاطفی برنامه‌های درسی می‌پردازد و دانش تعاملی تعاملات بین عناصر برنامه درسی و تعاملات انسانی در مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی را مورد توجه قرار می‌دهد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای پژوهش‌های فینو و همکاران (۲۰۲۲)، لاند و همکاران (۲۰۱۵) و ژائو (۲۰۱۷) است.

دانش زمینه‌ای: برنامه‌ریزی درسی و نگرش نسبت به آن نه در خلأ، بلکه در شرایط زمینه‌ای شکل می‌گیرد که بر آن اثرگذار است. تحلیل و بررسی پیشینه پژوهشی موجود منجر به شناسایی سه محور دانش فرهنگی - اجتماعی، مهارت‌های حرفه‌ای - سازمانی و عوامل و شاخص‌های مؤثر بر ارزیابی معلم از برنامه‌های درسی به عنوان عوامل زمینه - ساز ارزیابی برنامه درسی شد. سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی معلمان ملزم به دانش معلم در زمینه سواد دیسپلینی در زمینه موضوعات درسی است (کان و همکاران، ۲۰۲۲). یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای پژوهش‌های داتیو و همکاران (۲۰۲۱)، کان و همکاران (۲۰۲۲) و لاند و همکاران (۲۰۱۵) است.

برنامه درسی و برنامه‌ریزی آن یکی از مهم‌ترین ابعاد مؤثر بر فعالیت‌های اجرایی مدارس است و به عبارتی نقشه راه نظام تعلیم و تربیت را مشخص می‌کند. نظام‌های تعلیم و تربیت پیشرو به دنبال رویکردهای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور هستند و برنامه‌های درسی مدارس به صورت غیرمتمرکز بر خواسته از بافت مدارس و ساخته مشارکت فراگیران و معلمان با هم است، این مهم در کشور ما با توجه به وضعیت جاری سواد برنامه‌ریزی معلمان شاید دور از انتظار جلوه دهد، اما برای موفقیت نظام آموزشی و طراحی برنامه‌های درسی بومی باید گام‌هایی هرچند کوچک در این زمینه برداشت تا از تمرکز شدید حال حاضر برنامه‌های درسی مدارس کاسته شود. در زمینه طراحی برنامه‌های درسی مدرسه محور، نخستین گام آموزش معلمان در زمینه سواد ارزیابی برنامه‌های درسی است. با نگاهی به پیشینه پژوهشی موجود و زمینه‌های آن دور از اغراق نیست اگر بیان کنیم که در کشور ما سواد ارزیابی برنامه درسی معلم مورد توجه قرار نگرفته است. در زمینه نهادینه کردن سواد برنامه درسی برای معلمان اولین گام شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های سواد ارزیابی برنامه‌های درسی معلمان است. از این رو در این پژوهش سعی کردیم به شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های سواد ارزیابی عملکرد معلمان بپردازیم. امید است هرچند گامی کوچک در زمینه بهبود برنامه‌های درسی نظام تعلیم و تربیت کشور عزیزمان برداشته باشیم.

منابع

تقی پورظهیر، علی (۱۳۹۷). *برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: انتشارات آگاه

خمیری، حبیب (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین میزان سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش‌آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر. *نشریه پژوهش‌های نوین در مدیریت کارآفرینی و توسعه کسب و کار*، ۲ (۴)، ۱۵۴-۱۷۶.

دباغ کاشانی، زینب (۱۳۹۰). شناسایی عوامل حیاتی موفقیت در چارچوب پیاده سازی مدیریت فرآیندهای کسب و کار در سازمان‌های ایرانی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته اقتصاد، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد، دانشگاه الزهراء رحمتی‌نژاد، روزین، سپهوند، تورج و باقری، محسن (۱۴۰۱)*. اثربخشی روش تدریس مبتنی بر نقشه مفهومی بر باورهای هوشی و درک مطلب دانش آموزان در درس علوم. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹ (۴۶)، ۴۸-۶۲.

ساقی، علیرضا (۱۳۹۶). بررسی روند تحقیقات فناوری اطلاعات و تجارت الکترونیک با رویکرد فراترکیب تحقیقات انجام گرفته در پژوهشگاه ارتباط و فناوری اطلاعات. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت فناوری اطلاعات، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی*.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند برنامه درسی ملی*.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. طالبزاده، محمد (۱۳۹۱). بررسی میزان سواد برنامه‌ریزی درسی دبیران زن دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهر تهران براساس الگوی اکر. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان تهران - دانشکده علوم انسانی*

عباباف، زهرا، فتحی واجارگاه، کوروش و مهر علیزاده، یداله (۱۳۹۳). سواد برنامه درسی در آموزش گری مضمونی برای توانمندسازی هیات علمی. *آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱ (۳)، ۲۳-۴۹.

عباباف، زهرا، فتحی، واجارگاه، کوروش (۱۳۹۹). سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۳ (۲)، ۷-۲۹.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۲). *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید*. انتشارات آییژ: تهران.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۴). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*. انتشارات علم استادان: تهران.

قاسمی، علی، کدیور، پروین، کرامتی، هادی و عربزاده، مهدی (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های وران‌سنجی پرسشنامه تجدیدنظر شده رویکرد معلم به تدریس تریگول. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۳۹ (۳)، ۵۳-۷۶.

کندی، محمد و کندی، مهران (۱۳۹۴). *رسالت و جایگاه معلم در نظام آموزش و پرورش*. سومین همایش ملی مدرسه فردا، چالوس، دانشکده فنی و حرفه‌ای سما واحد چالوس.

یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۵). *مبانی و اصول برنامه‌ریزی درسی*. انتشارات یادواره کتاب: تهران.

References

- Ahn, R. (2016). Japan's communal approach to teacher induction: Shokuin shitsu as an indispensable nurturing ground for Japanese beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59, 420-430.
- Ayçiçek, B. (2021). Integration of critical thinking into curriculum: Perspectives of prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 41(5), 85-102.

- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher education*, 26(3), 599-607.
- Burnett, C., Merchant, G., & Guest, I. (2021). What matters to teachers about literacy teaching: Exploring teachers' everyday/everynight worlds through creative data visualisation? *Teaching and Teacher Education*, 107, 105-142.
- Cinnamon, S. A., Rivera, M. O., & Sellers, H. K. D. (2021). Teaching disciplinary literacy through historical inquiry: Training teachers in disciplinary literacy and historical inquiry instructional practices. *The Journal of Social Studies Research*, 45(4), 241-252.
- Cobanoglu, R., & Capa-Aydin, Y. (2015). When early childhood teachers close the door: Self-reported fidelity to a mandated curriculum and teacher beliefs. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 77-86.
- Conn, C. A., Bohan, K. J., Bies-Hernandez, N. J., Powell, P. J., Sweeny, S. P., Persinger, L. L., & Persinger, J. D. (2022). Expected data literacy knowledge and skills for early career teachers: Perspectives from school and district personnel. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103-139.
- Datu, J. A. D., Wong, G. S. P., & Rubie-Davies, C. (2021). Can kindness promote media literacy skills, self-esteem, and social self-efficacy among selected female secondary school students? An intervention study. *Computers & Education*, 161(4), 104-128.
- Davis, J. D., McDuffie, A. R., Drake, C., & Seiwel, A. L. (2019). Teachers' perceptions of the official curriculum: Problem solving and rigor. *International Journal of Educational Research*, 93, 91-100.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272.
- Demirtaş, Z., Arslan, S., Eskicumali, A., & Civan, E. (2015). Teachers' evaluations about elective mathematic applications for 5th and 6th grade curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174(21), 4074-4082.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J. & Summers, J. A., (2011). Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Erzikova, E. (2010). University teachers' perceptions and evaluations of ethics instruction in the public relations curriculum. *Public Relations Review*, 36(3), 316-318.
- Fino, L. B., Alsayed, A. R., Bsheti, I. A., Saini, B., Moles, R., & Chaar, B. B. (2022). Implementing and evaluating a course in professional ethics for an undergraduate pharmacy curriculum: A feasibility study. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 14(1), 88-105.
- Golombek, P.R. & Johnson, K.E. (2021). Recurrent restoring through language teacher narrative inquiry. *System*, 102(6), 54-87.

- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R. and Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Teacher Education*, 65(4), 284-302.
- Guidry, M., & Zhang Hill, Y. (2021). Implementation and evaluation of an undergraduate research curricular pathway at a public, research-intensive university. *Journal of Geoscience Education*, 7(13), 1-15.
- Hammons, J. (2020). Teaching the teachers to teach information literacy: A literature review. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102-135.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage Publications.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2019). Collaboration in teacher design teams: Untangling the relationship between experiences of the collaboration process and perceptions of the redesigned curriculum. *Studies in Educational Evaluation*, 61(9), 138-149.
- Kirsten, N. (2019). Improving literacy and content learning across the curriculum? How teachers relate literacy teaching to school subjects in cross-curricular professional development. *Education Inquiry*, 10(4), 368-384.
- Korkeamäki, R. L., & Dreher, M. J. (2011). Early literacy practices and the Finnish national core curriculum. *Journal of curriculum studies*, 43(1), 109-137.
- Land, T. J., Tyminski, A. M., & Drake, C. (2015). Examining pre-service elementary mathematics teachers' reading of educative curriculum materials. *Teaching and Teacher Education*, 51(9), 16-26.
- Le Fevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 779-787.
- Mendoza, N. B., Cheng, E. C., & Yan, Z. (2022). Assessing teachers' collaborative lesson planning practices: Instrument development and validation using the SECI knowledge-creation model. *Studies in Educational Evaluation*, 73(2), 64-81..
- Mira Leal, S., Pereira, J. C., & Morais, F. (2013). How do teachers evaluate their training on the portuguese language curriculum in basic education? In *International Conference on New Horizons in Education*, 13(1), 1404-1414.
- Misfeldt, M., Tamborg, A. L., Dreyøe, J., & Allsopp, B. B. (2019). Tools, rules and teachers: The relationship between curriculum standards and resource systems when teaching mathematics. *International Journal of Educational Research*, 94(3), 122-133.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Pender, T., Boi, L., & Smith, B. K. (2020). Implementation and Evaluation of a Novel High Value Care Curriculum in a Single Academic Department of Surgery. *Journal of the American College of Surgeons*, 231(4), S248-S249.

- Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2022). Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher–student interaction. *Journal of School Psychology, 91*(7), 65-80.
- Räisänen, S., & Korkeamäki, R. L. (2015). Implementing the Finnish literacy curriculum in a first-grade classroom. *Classroom Discourse, 6*(2), 143-157.
- Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, Ç. A., & Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2427-2434.
- Sarama, J., Lange, A. A., Clements, D. H., & Wolfe, C. B. (2012). The impacts of an early mathematics curriculum on oral language and literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 489-502.
- Secker, J., & Coonan, E. (2011). A new curriculum for information literacy: Curriculum and supporting documents.
- Shahamat, H., Nadimi, H., Gharehbaglou, M., & Keramati, E. (2019). An analysis of the motivating factors underlying the hidden curriculum components through the lens of the Iranian students of architecture: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 86*(9), 254-286.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education, 63*, 296-313.
- Simpson, A., Rosenberg, M., Ward, B., Thornton, A. L., Derbyshire, A., & Jackson, B. (2022). Primary school teacher outcomes from online professional development for physical literacy: A randomised controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise, 7*(19), 102-149.
- Sverdlov, A., Aram, D., & Levin, I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: On the heels of a new national literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education, 39*, 44-55.
- Tacman, M., & Ekizoglu, N. (2012). Evaluation of the science of life lesson curriculum of primary education according to the teachers' views. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*(2), 183-186.
- Tikkinen, S., Korkeamäki, R. L., & Dreher, M. J. (2020). Finnish teachers and librarians in curriculum reform. *International Journal of Educational Research, 103*, 41-65.
- Troyer, M. (2019). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 51*(2), 202-228.
- Tuna, H., & Başdal, M. (2021). Curriculum evaluation of tourism undergraduate programs in Turkey: A CIPP model-based framework. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 29*, 251-279.
- Wang, L., & Cook, S. (2017). Staff development programs on teaching skills and curriculum integration of academic and information literacy at the University of Auckland. In *Media and Information Literacy in Higher Education* (pp. 107-118). Chandos Publishing.

- Williamson, T. (2017). Listening to many voices: Enacting social justice literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 61, 104-114.
- Yantim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004.
- Zhao, D., Ma, X., & Qiao, S. (2017). What aspects should be evaluated when evaluating graduate curriculum: Analysis based on student interview. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 50-57.

