

# **Professional Competencies of Elementary Education Graduates at Farhangian University: Measuring the Level of Competency Realization and Inferring Influential Factors**

**Zohreh Ababaf<sup>1</sup>, Sara Salimi<sup>2</sup> & Mehdi Namdari<sup>3</sup>**

## **Abstract**

**Purpose:** The quality of the primary education system, as a fundamental educational course, is dependent on the education of teachers who have acquired the professional qualifications appropriate to the learning needs of the students of this course. Farhangian University, as the main teacher education institution, follows this mission with its curricula. The present study aimed to measure the degree of realization of professional competencies of the graduates of Farhangian University in the field of elementary education based on the teacher education curriculum design document and to identify its facilitating and limiting factors.

**Materials and Methods:** A mixed-method research design based on a sequential explanatory method was used for this purpose. In the quantitative part of the research, a questionnaire was prepared based on the professional competencies of the graduates in the teacher education curriculum design document to identify the degree of fulfillment of teacher competencies. The face validity of the questionnaire was confirmed by two professors in the field of curriculum planning and familiar with the national curriculum design document of Farhangian University. To estimate the reliability of the questionnaire, it was implemented in a sample of 30 students (teachers) of Farhangian University and Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.89. After these steps, the questionnaire was distributed among 272 graduates of Farhangian University in the field of elementary education who graduated between 2017 and 2019. In the qualitative part of the research, a semi-structured interview was conducted with 6 professors of Farhangian University and 10 teachers who got the highest and lowest marks from the questionnaire. Qualitative data were analyzed using MAXQDA software.

**Discussion and Conclusion:** Discussion and conclusion: The findings of the quantitative section showed that from the perspective of primary education graduates, professional competencies in four areas of content knowledge, pedagogical knowledge, general knowledge, and pedagogical content knowledge (content-pedagogical) based on the document of the master curriculum design of teacher education in an optimal level has been achieved. Graduates in acquiring the components of using content knowledge in designing learning situations in the classroom, establishing verbal and emotional communication with students, love and interest in teaching, playing the role of a guide and facilitator of learning, and using affectionate expressions in conversation with Students have had the highest average. The lowest average in the acquisition of professional competencies related to the components of communicating with scientific groups related to their fields of study, the ability to use scientific findings in the field of Islamic education to solve problems in unexperienced educational situations, respecting students with disabilities Cultural, economic and social diversity, the use of recent researches in the field of education, teaching and education system, familiarity with the requirements of the teaching and learning process, the ability to speak

---

<sup>1</sup>. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran. Iran.

<sup>2</sup> Master's degree in Curriculum Planning. Tehran. Iran

<sup>3</sup>. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran. Iran

and use a foreign language, the ability to create interest and excitement in learning with an emphasis on value, usefulness, the importance of the knowledge and skills included in the lesson, and the ability to connect school learning with life outside of school and strengthen students' belief in lifelong learning. From the teachers' point of view, the most effective factors facilitating the realization of professional competencies have been the presence of effective scientific communication, and passing pedagogical and content-pedagogical courses such as internships. From the point of view of the professors, the most effective factors limiting the realization of teacher competencies are the three factors of presenters, audiences, and curriculum in terms of content, culture, and infrastructure. It is necessary to rethink the adjustment of the number of course units in the four content areas of the primary education curriculum and pay more attention to the content organization of specialized and thematic-educational courses. To make the primary education curriculum effective, it is necessary to have flexibility and openness under the climate and culture of student teachers in each province and scientific developments based on future studies.

**Keywords:** Teacher Education Curriculum, Professional Competencies, Primary School Teachers

## شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان: سنجش میزان تحقق شایستگی‌ها و استنباط عوامل اثرگذار

زهره عباباف<sup>۱</sup>، سارا سلیمی<sup>۲</sup> و مهدی نامداری پژمان<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف: کیفیت بخشی به نظام آموزش ابتدایی به عنوان یک دوره تحصیلی بنیادین، وابسته به تربیت معلمانی است که شایستگی‌های حرفه‌ای متناسب با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان این دوره را کسب نموده باشند. دانشگاه فرهنگیان به عنوان اصلی‌ترین نهاد تربیت معلم، با برنامه‌های درسی این مأموریت را دنبال می‌کند. در این راستا، پژوهش حاضر میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان رشته آموزش ابتدایی بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم را بررسی نموده و در تکمیل به شناسایی عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده آن پرداخته است.

مواد و روش‌ها: این پژوهش بر اساس سوال‌های پژوهش با استفاده از طرح پژوهش آمیخته مبتنی بر روش متوالی تبیینی انجام شده است. در بخش کمی پژوهش، برای شناسایی میزان تحقق شایستگی‌های معلمی، پرسشنامه‌ای بر اساس شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان در سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم تنظیم شد. روایی صوری پرسشنامه توسط دو استاد رشته برنامه‌ریزی درسی و آگاه به سند طراحی کلان برنامه درسی ملی دانشگاه فرهنگیان مورد تأیید قرار گرفت. برای برآورد پایایی پرسشنامه، در نمونه‌ای به تعداد ۳۰ دانش‌آموخته (معلم) دانشگاه فرهنگیان اجرا شد و ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ محاسبه شد. پس از طی این مراحل پرسشنامه بین ۲۷۲ نفر از دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در رشته آموزش ابتدایی که در بازه زمانی ۱۳۹۷ تا ۱۳۹۹ فارغ‌التحصیل شده بودند، توزیع شد. برای شناسایی عوامل تسهیل‌کننده

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان. تهران. ایران. [z.ababaf@cfu.ac.ir](mailto:z.ababaf@cfu.ac.ir)

۲. کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی. تهران.

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان. تهران. ایران.

و محدود کننده تحقق شایستگی‌های معلمی از روش پژوهش کیفی استفاده شد. در این مرحله از پژوهش به شیوه‌ای هدفمند، با ۶ نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان و ۱۰ نفر از معلمان که بالاترین و پایین‌ترین نمره را از پرسشنامه کسب کرده بودند، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. داده‌های کیفی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودی‌ای تحلیل شدند.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های بخش کمی نشان داد از دید دانش آموختگان رشته آموزش ابتدایی شایستگی‌های حرفه‌ای در چهار حوزه دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش عمومی، و دانش پداگوژی محتوا (موضوعی- تربیتی) بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم در حد مطلوبی تحقق یافته است. دانش آموختگان در کسب مولفه‌های استفاده از دانش تخصصی در طراحی موقعیت‌های یادگیری در کلاس درس، برقراری ارتباط کلامی و عاطفی با دانش آموزان، عشق و علاقه به معلمی، ایفای نقش راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری، استفاده از عبارات محبت آمیز در گفتگو با دانش آموزان از بالاترین میانگین برخوردار بوده‌اند. پایین‌ترین میانگین در کسب شایستگی‌های حرفه‌ای مربوط به مولفه‌های برقراری ارتباط با گروه‌های علمی مرتبط با رشته‌های تحصیلی خود، توانایی استفاده از یافته‌های علمی حوزه تربیت اسلامی برای حل مسائل در موقعیت‌های تربیتی تجربه‌نشده، رعایت عدالت با دانش آموزان دارای تنوع فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی، استفاده از پژوهش‌های اخیر در حوزه تربیت، تدریس و نظام تعلیم و تربیت، آشنایی با الزامات فرایند یاددهی و یادگیری، توانایی تکلم و استفاده از زبان خارجی، توانایی ایجاد علاقه و هیجان یادگیری با تأکید بر ارزش، سودمندی، اهمیت دانش و مهارت‌های گنجانده شده در درس، و توانایی پیوند بین یادگیری مدرسه‌ای با زندگی خارج از مدرسه و تقویت باور دانش آموزان به یادگیری در طول عمر بوده است. از دید معلمان مؤثرترین عوامل تسهیل‌کننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای به ترتیب وجود ارتباطات مؤثر علمی، گذراندن دروس تربیتی و موضوعی- تربیتی مانند کارورزی بوده است. از دید استادان مؤثرترین عوامل محدودکننده تحقق شایستگی‌های معلمی سه عامل مجریان، مخاطبین و برنامه درسی به لحاظ محتوایی، فرهنگی و زیر ساختی بوده‌اند. بازاندیشی در زمینه تعدیل تعداد واحدهای درسی در چهار حوزه محتوایی برنامه درسی آموزش ابتدایی و توجه بیشتر به سازماندهی محتوایی دروس تخصصی و موضوعی- تربیتی ضرورت دارد. برای اثربخش کردن برنامه درسی آموزش ابتدایی، لازم است برنامه درسی از انعطاف و گشودگی متناسب با اقلیم و فرهنگ دانشجو معلمان در هر استان و تحولات علمی مبتنی بر آینده‌پژوهی برخوردار باشد.

**کلید واژه‌ها:** برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های حرفه‌ای، معلمان دوره ابتدایی

## مقدمه

معلم رکن اساسی نظام تعلیم و تربیت است و وظایف انتقال دانش، ایجاد بینش و افزایش مهارت دانش‌آموزان را به عهده دارد (Muhammadiyah et al., 2022; Alainati, 2024). نقش معلم در تربیت نسل جوان جهت مواجهه با زندگی، حساس و تعیین کننده است. دانش، مهارت، صلاحیت، تلاش و مسئولیت‌پذیری معلم امروز بر توانایی، دانش و مهارت مردان و زنان نسل‌های بعد اثرگذار است (Mazaheri & Ansarizadeh, 2018). از دغدغه‌ها و مطالبات سیاست‌گذاران در عرصه ارزیابی داخلی و بین‌المللی، بررسی کیفیت تربیت معلم و تضمین آن است (Namdari Pezhman et al., 2023). بقا و کارآمدی نظام آموزشی به دانش، تخصص، توانایی‌ها و مهارت‌های منابع انسانی به ویژه معلمان بستگی دارد (Eftekhari, Samavi & Zeinalipour, 2020). در سند تحول بنیادین توسعه شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای معلمان در راستای تحقق اهدافی همچون برقراری نظام تربیتی اثربخش و کارآمد، مدیریت منابع انسانی بر اساس نظام معیار اسلامی، ارتقا و بهبود کارایی در نظام تعلیم و تربیت توجه شده است (Namdari Pejman & Paknazar, 2021).

در نظام تعلیم و تربیت، انتظار تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی از برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان می‌رود (Najafi & Maroofi, 2020). یکی از عوامل اصلی اثرگذار در رشد حرفه‌ای معلمان، برنامه درسی است که تحت آن دانشجو معلمان دوره رسمی معلم شدن را طی می‌کنند. برنامه درسی عنصر کلیدی و قلب تپنده نظام‌های دانشگاهی است (Jafari, 2020; Sani & Shirak, 2020). برنامه درسی تربیت معلم یکی از حساس‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود؛ زیرا موفقیت و عدم موفقیت نظام آموزشی به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان که مجری برنامه درسی هستند، بستگی دارد (Zakeri, 2020; Sohbatlo, 2022). شایستگی‌های معلم مجموعه‌ای از الزامات با هدف بهبود کیفیت عملکرد حرفه‌ای معلم است که در این چارچوب نیازهای دانش‌آموزان تحقق می‌یابد و نظام آموزشی بهبود می‌یابد (González-Fernández et al., 2024).

دانشگاه فرهنگیان در راستای توصیفی روشن از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اقدام به تدوین سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم کرد. در این سند، شایستگی‌های حرفه‌ای در حیطه‌های شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (شایستگی تخصصی رشته)، شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی - موضوعی و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی توصیف شده‌اند (Mousapour & Ahmadi, 2015). این سند، مبنایی برای تدوین برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در تمامی رشته‌ها بود و می‌توان گفت یکی از اهداف کلان ملی برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای بوده است. بدین لحاظ، لازم است میزان تحقق این شایستگی‌ها و شناسایی عوامل محدودکننده تحقق آن مورد پژوهش قرار گیرد تا از یافته‌های آن بتوان در بازنگری برنامه‌های درسی با نگاهی نظام‌مند به بهبود برنامه‌های درسی و عوامل مرتبط و اثرگذار بر اثربخشی برنامه‌های درسی اقدام کرد. مروری بر پژوهش‌های انجام شده که به تفصیل در بخش مبانی نظری به آن پرداخته می‌شود، نشان داد پژوهشی در این زمینه انجام نشده است. براین اساس، این پژوهش، ضمن توجه به شایستگی‌های معلمی از منظر نظریه‌پردازان و مکاتب مختلف و بررسی پژوهش‌های مرتبط انجام‌گرفته، در صدد پاسخگویی به سؤالات زیر است تا به واکاوی میزان تحقق شایستگی‌های معلمی رشته آموزش ابتدایی و شناسایی عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده تحقق این شایستگی‌ها بپردازد.

- بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان رشته آموزش ابتدایی تا چه میزان تحقق یافته است؟
- از دیدگاه معلمان عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان کدام است؟
- از دیدگاه استادان عوامل محدودکننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان کدام است؟

## مروری بر مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نظام تربیت معلم در اصلاح و تقویت آموزش نقش حیاتی دارد (Dilshad & Iqbal, 2022). در سال‌های گذشته این نظام از لحاظ کمی و کیفی دست‌خوش تغییرات و بازنگری‌های مستمری شده است که عمده این تحولات ناشی از نگرش به تربیت کارآمد معلم بوده است. این تغییر در نظام تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران، با تغییر ساختار برنامه‌های درسی صورت گرفت. در طراحی کلان برنامه درسی ملی تربیت معلم ایران، شایستگی‌های معلمی تحت عنوان چهار دسته کلیدی معرفی شده‌اند که شامل شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، شایستگی‌های دانش تربیتی، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی-موضوعی و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی است. رویکردهای اصلی حاکم بر تدوین و بازنگری در طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم پنج رویکرد شایستگی‌محوری، تربیت‌محوری، تلفیقی‌بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی است (Mousapour & Ahmadi, 2015).

شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی<sup>۱</sup> (CK)، تسلط نسبی بر فرآیند و برآیند دانش موضوعی تخصصی و احیاناً حوزه‌های دیگر دانش است. این شایستگی مشتمل بر دو بعد اصلی دانش تخصصی، یعنی دانش موضوعی (دستاوردهای علمی) و دانش روشی (روش‌های علمی) است (Bahtiar et al., 2023). شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی<sup>۲</sup> (PK) آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربست آن در موقعیت‌های مختلف تربیتی و کسب توانایی موقعیت‌شناسی همراه قابلیت تشخیص احکام تربیتی متناسب با موقعیت‌های واقعی تربیت است (Mousapour & Ahmadi, 2015). همچنین توانایی به‌کارگیری روش‌های تربیتی در حل مسئله‌های خرد در موقعیت‌های تربیتی را شامل می‌شود (Maghsudi, 2021). شایستگی‌های تربیتی در دو بخش معطوف به دانش علمی (علوم تربیتی) و بخش معطوف به دانش دینی (تربیت اسلامی) پیگیری می‌شود. شایستگی معطوف به دانش تربیتی-موضوعی (PCK) شایستگی حاصل از درهم‌تنیدگی و ادراک ترکیبی دانش موضوعی و دانش تربیتی است که برای به‌کارگیری در موقعیت تربیتی حاصل آمده (Berry, Depaeppe & VanDriel, 2016) و امکان آموزش (تربیت) مدرسه‌ای در رشته تخصصی را فراهم می‌کند. این شایستگی با ادراک دانش، فهم مسئله، انطباق تجربه و تولید نظر همراه است. تلفیق در این‌جا، وجه کاربردی شایستگی‌های تربیتی و وجه آموزشی شایستگی‌های موضوعی است که می‌توان آن را مشتمل بر دانش‌های ترکیبی رشته، برنامه‌ریزی درسی رشته، آموزش رشته و خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته (درس/موضوع) قلمداد کرد (Mousapour & Ahmadi, 2015). شایستگی معطوف به دانش عمومی<sup>۳</sup> (GK) فهم امور مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست را می‌توان به‌عنوان شایستگی‌های عمومی قلمداد کرد. این شایستگی‌ها زمینه لازم برای تحلیل موقعیت‌ها و تصمیم‌گیری مناسب را فراهم می‌کنند (Yuan & Liao, 2023) و انجام کار متعهدانه را برای معلم ممکن می‌سازند. شایستگی‌های عمومی مشتمل بر دانش دینی، دانش زبان مادری، دانش فرهنگی-سیاسی و دانش زبان بین‌المللی است (Mousapour & Ahmadi, 2015). دانش موضوعی یا محتوایی که معلمان ملزم به تدریس آن هستند را شامل می‌شود و زیربنای آن توسط رشته‌های دانشگاهی شکل می‌گیرد. دانش تربیتی-موضوعی شامل دانش معلم از برنامه درسی، دانش فراگیران و دانش استفاده از راهبردهای متفاوت در تدریس را شامل می‌شود (König, 2016). برخی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را با بیانی دیگر در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای توصیف کرده‌اند. مؤلفه‌های هرکدام به ترتیب شامل آگاهی از تدریس و عمل یادگیری، شناخت محتوا و دانش‌آموزان، طراحی یادگیری، ایجاد یادگیری، سنجش و ارزشیابی و یادگیری حرفه‌ای، مشارکت و رهبری، پای‌بندی به ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات است (Rezaei, 2019; Hosseini, 2021).

1. Content Knowledge (CK)
2. Pedagogical Knowledge (PK)
3. General Knowledge (GK)

مبانی نظری شایستگی‌های حرفه‌ای معلم بر پایه‌ی نظریه‌ها و دیدگاه‌های متعددی استوار است که توسط نظریه‌پردازان مختلف ارائه شده‌اند. یکی از مهم‌ترین این نظریه‌پردازان لی شولمن<sup>۱</sup> است که با معرفی مفهوم دانش پداگوژی محتوا<sup>۲</sup> که برخی به دانش تربیتی محتوا ترجمه کرده‌اند، نقش مهمی در تعریف شایستگی‌های معلمان ایفا کرد. شولمن معتقد است که معلمان نه تنها باید بر محتوای درسی تسلط داشته باشند، بلکه باید بتوانند این محتوا را به شیوه‌ای مؤثر و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان آموزش دهند. این نظریه بر اهمیت تلفیق دانش موضوعی و دانش تربیتی تأکید می‌کند و به عنوان پایه‌ای برای بسیاری از مدل‌های شایستگی معلمان در سراسر جهان شناخته می‌شود (Shulman, 2013). بلومک و دلانی<sup>۳</sup> نیز با ارائه مدلی دو بعدی از شایستگی‌های معلم، بر نقش توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های عاطفی-انگیزشی در اثربخشی معلمان تأکید کردند. آنها معتقدند که شایستگی‌های معلمی تنها به دانش و مهارت‌های فنی محدود نمی‌شود، بلکه شامل ویژگی‌هایی مانند انگیزش، خودتنظیمی و باورهای حرفه‌ای نیز می‌شود. این دیدگاه به ویژه در زمینه‌ی تربیت معلمان و ارزیابی عملکرد آنان مورد توجه قرار گرفته است (Blömeke & Delaney, 2012). از دیگر نظریه‌پردازان تأثیرگذار می‌توان به جان هتی<sup>۴</sup> اشاره کرد که در پژوهش‌های خود به بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان پرداخته و نقش معلمان را به عنوان یکی از کلیدی‌ترین عوامل موفقیت آموزشی برجسته کرده است. هتی بر این باور است که معلمان باید توانایی ایجاد محیط‌های یادگیری مؤثر، ارائه بازخورد سازنده و استفاده از روش‌های تدریس مبتنی بر شواهد را داشته باشند. این دیدگاه به تقویت شایستگی‌های عملی و مدیریتی معلمان کمک کرده است (Hattie, 2021). در حوزه روانشناسی تربیتی، آلبرت بندورا<sup>۵</sup> با نظریه یادگیری اجتماعی خود بر اهمیت خودکارآمدی معلمان تأکید کرده است. بندورا معتقد است که معلمانی که به توانایی‌های خود اعتماد دارند، بهتر می‌توانند با چالش‌های آموزشی مواجه شوند و تأثیر مثبتی بر پیشرفت دانش‌آموزان بگذارند. این نظریه به تقویت شایستگی‌های روانشناختی و انگیزشی معلمان کمک کرده است (Woodcock & Tournaki, 2023). در ایران نیز، بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شایستگی‌های معلمان در چهار بعد کلیدی شامل دانش موضوعی، دانش تربیتی، عمل تربیتی و دانش عمومی تعریف شده‌اند. این سند بر لزوم یکپارچه‌سازی این ابعاد برای دستیابی به هویت حرفه‌ای معلمان تأکید می‌کند و به عنوان چارچوبی برای برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

باتوجه به اهمیت و جایگاه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در اسناد فرادستی جمهوری اسلامی ایران، مطالعات متعددی درخصوص شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و دانش‌جو معلمان صورت گرفته است. ضمیری و نورآبادی (Zamiri & Noorabadi, 2023) در ارزیابی میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس سند برنامه درسی ملی تربیت معلم، میزان تحقق شایستگی‌های اساسی مندرج در سند برنامه درسی تربیت معلم «دانش موضوعی، دانش تربیتی، عمل موضوعی-تربیتی، دانش عمومی» را نامطلوب ارزیابی کردند. عبدالهی و همکاران (Abdolahi, Arefi & Fathi Vajargah, 2022) در بررسی برنامه درسی بهسازی معلمان به این نتیجه رسیدند که این برنامه در نظر دارد به بهبود شایستگی‌های شغلی معلمان از طریق آموزش صلاحیت‌های مورد انتظار بپردازد و در این راستا هماهنگ‌سازی آموزش‌ها با انتظارات و نیز اهداف نظام آموزش و پرورش و دستیابی به رشد حرفه‌ای ضروری است. الهی باغان و جاویدی کلاته جعفرآبادی (Elahi Baghan & Javidi Kalate Jafarabadi, 2022) در بررسی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به این نتیجه رسیدند که این برنامه نقش مهمی در افزایش توانایی و مهارت‌های فراگیران و نیز شکل‌گیری شخصیت آن‌ها دارد. رضایی (Rezaai, 2019) در پژوهشی به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در بستر تاریخی گذشته، حال و آینده پرداخت. دوره گذشته مشتمل بر بنیان‌گذاری تربیت معلم تا وقوع انقلاب اسلامی بوده است؛ دوره کنونی از شکل‌گیری جمهوری اسلامی و به ویژه از مقطع تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به بعد را شامل می‌شود و مقصود از آینده، انتظارات آتی است که به تبع

- 
1. Lee Shulman
  2. Pedagogical Content Knowledge (PCK)
  3. Blömeke and Delaney
  4. John Hattie
  5. Albert Bandura

تحولات پرستایی که همه وجوه زندگی را در جوامع بشری تحت تأثیر قرار خواهد داد، معلم آینده را هم متأثر می‌سازد. بنابر اسناد در دسترس، از سال‌های آغازین فعالیت تربیت معلم، تسلط بر دانش موضوعی و روش آموزش آن، شایستگی بارزی است که درخور توجه و چشمگیر می‌نماید. در دوره پس از انقلاب اسلامی و شکل‌گیری مجدد تربیت معلم و نیز در برهه تدوین سند تحول بنیادین، تأکید بر شایستگی‌های اخلاقی و نقش الگویی معلم، برجستگی بیشتری می‌یابد. شدت و سرعت تحولات آینده در همه عرصه‌های زندگی بشر، علاوه بر شایستگی‌های موجود، بر خورداری معلمان از شایستگی‌های انسان‌گرایانه، فرادانشی و فراشناختی را بیش از پیش ضروری می‌سازد. فتحی و همکاران (Fathi et al., 2018) در پژوهشی به بررسی موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی پرداخت. یافته‌ها نشان داد دستیابی به شایستگی‌های معلمی در برنامه‌های موضوعی تربیتی در هر دو گروه بررسی شده، از برنامه‌های عمومی بیشتر است و دستیابی به شایستگی‌ها در دانش‌آموختگان علوم تربیتی در هر دو حوزه برنامه‌های عمومی و برنامه‌های موضوعی تربیتی به‌طور معنی‌داری بالاتر از گروه علوم پایه است. قاسمی و همکاران (Ghasemi et al., 2018) در پژوهشی به معرفی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل‌فکرانه، پرداختند. تحلیل گزاره‌های مستخرج از مبانی تعلیم و تربیت، مضامین «چندبعدی‌نگری، جامعیت و تعمق، توسعه خرد و فراشناخت و یادگیری تجربی و عمل در موقعیت» را برای استاد تربیت معلم نمایان کرد. در راستای رسیدن به چنین ویژگی‌های کلیدی در اساتید تربیت‌معلم، «رسیدن به خبرگی، کشف روش‌های جدید با تجربه مستقیم، ایجاد رغبت و انگیزه یادگیری، ارتقاء قابلیت‌های شخصی و گروهی» موجب تحقق اهداف و «بسط مفاهیم آموزشی و اصول تعلیم و تربیت، تمایل به نشر دانش و تجربه معلمی، ساخت دانش جدید و همسویی با علوم انسانی و اخلاق» موجب تحقق دانش نظری و «ایجاد توانایی‌های فردی در کنار همکاری‌های گروهی، عضویت در تشکل‌های نامتجانس، تحلیل موقعیت تربیتی و بسط تفکر در عمل» موجب تحقق دانش عملی و «ارزشیابی برای یادگیری بجای ارزشیابی از یادگیری، بازخورد از ارزشیابی، نگاه به چندجوابی بودن مسائل برنامه درسی و ارزشیابی متمرکز بر موقعیت و بر پایه مبانی اخلاقی و ارزشی» موجب تحقق روش ارزشیابی خواهد شد.

همان‌طور که مرور مطالعات نشان می‌دهد، پژوهش‌هایی در خصوص برنامه درسی تربیت معلم انجام شده و برنامه درسی تربیت معلم را از ابعاد مختلف مورد سنجش و نقد قرار داده است. باید توجه داشت در پژوهش‌های انجام شده شایستگی را از دید دانشجویان و معلمان مورد مطالعه قرار داده است و هر یک از روش پژوهش متفاوت، تعریف و نگاه متفاوتی از مفهوم شایستگی و معیارهای ارزیابی متفاوتی داشته‌اند. در پژوهش‌های انجام شده شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس سند طراحی برنامه درسی تربیت معلم که شایستگی‌ها به چهار دسته تقسیم شده است و در مورد میزان تحقق شایستگی‌ها در معلمان رشته آموزش ابتدایی و شناسایی عوامل محدودکننده این شایستگی‌ها مطالعه‌ای صورت نگرفته است. علی‌رغم اهمیت این موضوع، پژوهش‌های اندکی به ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان از نقطه نظر پرورش شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و آسیب‌شناسی از این برنامه‌ها در رشته آموزش ابتدایی پرداخته است. این مطالعه در نظر دارد به بررسی میزان تحقق شایستگی حرفه‌ای معلمان رشته آموزش ابتدایی و شناسایی عوامل محدودکننده آن از نگاه معلمان و استادان رشته آموزش ابتدایی بپردازد. علت این امر این است که نقش و جایگاه معلمان بسیار حساس است و کسب شایستگی‌ها، یکی از اهداف اساسی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان است و عدم تحقق آن موجب بروز مشکلات جدی برای معلمان و نظام آموزش و پرورش می‌شود. نتایج این پژوهش می‌تواند تصورات و برداشت‌های سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان را نسبت به این نهاد آموزشی واقعی نماید؛ زیرا آموزش و پرورش برای کارایی بیشتر خود نیازمند منابع گوناگون از جمله منابع انسانی کارآمد است. باید خاطر نشان کرد تعریف شایستگی حرفه‌ای معلمان طی زمان تغییر کرده است و در هر دوره بر جنبه‌های متفاوتی از آن تأکید شده است. درحالی که هیچ‌کدام از پژوهش‌های انجام شده به صورت مستقیم به بررسی میزان تحقق شایستگی‌ها در دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم و شناسایی عوامل محدودکننده آن نپرداخته است بنابراین، این پژوهش با طرح سؤال‌های مذکور، این موضوع را مورد واکاوی قرار داده است.

## روش پژوهش

در این مطالعه بر اساس سؤال‌های پژوهش، از طرح پژوهش آمیخته مبتنی بر روش متوالی تبیینی (کمی- کیفی) استفاده شد؛ زیرا ابتدا لازم بود در پاسخ به سؤال اول پژوهش با استفاده از طرح پژوهش کمی، میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی مورد سنجش قرار گیرد. به عبارتی ابتدا داده‌های کمی جمع‌آوری و تحلیل می‌شوند؛ سپس بر اساس یافته‌های کمی، داده‌های کیفی برای بررسی عمیق‌تر و تفسیر نتایج جمع‌آوری می‌شوند. از آنجاکه داده‌های کمی ممکن است الگوها یا روابطی را نشان دهند، اما دلیل این روابط را به طور کامل توضیح ندهند؛ رویکرد تبیینی با استفاده از داده‌های کیفی به عمق بخشیدن و تفسیر این یافته‌ها کمک می‌کند. در این پژوهش نیز در ابتدا، میزان تحقق شایستگی‌ها برآورد شد تا وضعیت فعلی مشخص شود؛ سپس برای شناسایی عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده تحقق شایستگی‌های معلمی از دید دانش‌آموختگان (معلمان) و استادان رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان بر اساس یک طرح پژوهش کیفی پرداخته شد.

برای انجام بخش کمی پژوهش، ابتدا پرسشنامه‌ای بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی ملی دانشگاه فرهنگیان تنظیم شد. روایی صوری پرسشنامه توسط دو استاد رشته برنامه‌ریزی درسی و آگاه به سند طراحی کلان برنامه درسی ملی دانشگاه فرهنگیان مورد تأیید قرار گرفت. برای برآورد پایایی پرسشنامه، در نمونه‌ای به تعداد ۳۰ معلم اجرا شد و ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ محاسبه شد (جدول ۱).

جدول ۱: مقادیر مربوط به ضریب پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه

مؤلفه	تعداد گویه	ضریب آلفای کرونباخ
دانش موضوعی	۱۰	۰/۸۴
دانش تربیتی	۱۴	۰/۷۹
دانش تربیتی-موضوعی	۱۳	۰/۷۲
دانش عمومی	۱۸	۰/۹۱
مجموع	۵۵	۰/۸۹

بعد از این مرحله، پرسشنامه در یک نمونه با ۲۷۲ معلم اجرا شد. سه ملاک برای مشارکت معلمان در نظر گرفته شد: دانش‌آموختگی آنان در بازه زمانی ۱۳۹۷ تا ۱۳۹۹، تدریس در دوره ابتدایی و همچنین تمایل به شرکت در این پژوهش بوده است. دلیل انتخاب این گروه از معلمان آن بود که دانش‌آموختگان هم تحت آموزش برنامه درسی آموزش ابتدایی قرار گرفته باشند و هم سال‌هایی تجربه تدریس در مدارس دوره ابتدایی داشته باشند تا بتوانند با درکی عمیق‌تر و مبتنی بر تجربه تدریس درباره نقش برنامه درسی آموزش ابتدایی در شکل‌گیری شایستگی‌های معلمی شان اظهار نظر کنند (جدول ۲).

جدول ۲: مشخصات معلمان مشارکت‌کننده در بخش کمی پژوهش

میزان تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی
کارشناسی	۱۹۵	۶۴/۶
کارشناسی ارشد	۱۰۷	۳۵/۴
مجموع	۳۰۲	۱۰۰/۰۰

در بخش کیفی پژوهش برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، به شناسایی عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان پرداخته شد. برای این منظور، از دو گروه مشارکت‌کننده استفاده شد: گروه اول معلمانی که در مرحله قبل بالاترین



و پایین‌ترین نمره را از پرسشنامه کسب کرده بودند (نمونه‌گیری کرانه‌ای<sup>۱</sup>) و گروه دوم، استادان گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بودند که بر محتوای سند طراحی کلان برنامه درسی ملی دانشگاه فرهنگیان تسلط و به همکاری در پژوهش تمایل داشتند. روش گردآوری داده‌های کیفی به کمک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۰ معلم و ۶ استاد بود (جدول ۳). علت استفاده از نمونه‌گیری کرانه‌ای برای معلمان این بود که با این روش، پژوهشگران سعی کردند دیدگاه‌ها، تجربیات یا ویژگی‌های منحصر به فردی را که ممکن بود در نمونه‌های معمولی کمتر دیده شوند، بررسی کنند. بنا به بیان داگلاس (Douglas, 2022) انتخاب این روش می‌تواند داده‌های غنی‌تری را فراهم کند که در نمونه‌گیری‌های معمولی کمتر دیده می‌شوند که علت آن را می‌توان در طیف وسیع ادراکات افراد جستجو کرد.

جدول (۳) مشخصات استادان و معلمان مشارکت‌کننده در بخش کیفی پژوهش

ردیف	پست سازمانی	سابقه تدریس	رشته تحصیلی
۱	عضو هیئت علمی	۲۷	برنامه‌ریزی درسی
۲	عضو هیئت علمی	۹	برنامه‌ریزی درسی
۳	عضو هیئت علمی	۳۳	برنامه‌ریزی درسی
۴	عضو هیئت علمی	۵	برنامه‌ریزی درسی
۵	عضو هیئت علمی	۱۲	فلسفه تعلیم و تربیت
۶	عضو هیئت علمی	۲۵	مدیریت آموزشی
۷	آموزگار	۵	آموزش ابتدایی
۸	آموزگار	۵	آموزش ابتدایی
۹	آموزگار	۲	آموزش ابتدایی
۱۰	آموزگار	۳	آموزش ابتدایی
۱۱	آموزگار	۴	آموزش ابتدایی
۱۲	آموزگار	۲	آموزش ابتدایی
۱۳	آموزگار	۲	آموزش ابتدایی
۱۴	آموزگار	۲	آموزش ابتدایی
۱۵	آموزگار	۳	آموزش ابتدایی
۱۶	آموزگار	۲	آموزش ابتدایی

در بخش کیفی، داده‌های حاصل از مصاحبه انفرادی با معلمان و استادان پیاده‌سازی شدند. سپس به شیوه تحلیل استقرایی بر روی داده‌های مربوط به معلمان و استادان به تفکیک کد گذاری انجام شد. از تحلیل داده‌ها، مقوله‌ها استخراج و از ترکیب مقوله‌ها بر اساس مبانی نظری، مقوله‌های اصلی پدیدار شدند.

### یافته‌های پژوهش

- میزان تحقق شایستگی حرفه‌ای دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم

بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در چهار حوزه دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش عمومی، و دانش پداگوژی محتوا (موضوعی- تربیتی) را شامل می‌شود. میزان تحقق این شایستگی‌ها به تفکیک هر حوزه شایستگی در جدول ۴ ارائه شده است.

#### 1. Boundary Sampling

جدول ۴: نتایج آزمون تی تک‌نمونه برای سنجش میزان تحقق دانش موضوعی

مؤلفه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	مقدار t	سطح معنی داری
از دانش تخصصی در رشته خودم در حد مطلوبی برخوردارم.	۳	۳/۵۵	۰/۸۹	۱۰/۷۴	۰/۰۰
از دانش تخصصی برای حل مسائل و هدایت دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری استفاده می‌کنم.	۳	۳/۶۶	۰/۹۳	۱۲/۲۷	۰/۰۰
از دانش تخصصی در طراحی موقعیت‌های یادگیری در کلاس درس استفاده می‌کنم.	۳	۳/۷۶	۰/۸۹	۱۴/۷۱	۰/۰۰
به دانش‌آموزان در درک مسائل به روش علمی کمک می‌کنم.	۳	۳/۷۴	۰/۹۱	۱۴/۰۵	۰/۰۰
به پژوهش‌های حرفه‌ای مرتبط با رشته خودم می‌پردازم و آنها را مطالعه می‌کنم.	۳	۳/۳۹	۱/۰۱	۶/۷۱	۰/۰۰
نظریه‌ها و تازه‌های علم در رشته خودم را با علاقه جستجو و تحلیل می‌کنم.	۳	۳/۲۷	۱/۰۴	۴/۵۵	۰/۰۰
با گروه‌های علمی مرتبط با رشته‌های تحصیلی خودم ارتباط دارم.	۳	۳/۱۱	۱/۰۵	۱/۸۵	۰/۰۶۴
برای ادامه تحصیل در رشته تخصصی خودم علاقه و برنامه دارم.	۳	۳/۲۶	۱/۰۳	۴/۴۷	۰/۰۰
مفاهیم و مهارت‌های اساسی رشته خود را تحلیل و در تدریس به کار می‌برم.	۳	۳/۳۸	۰/۹۲	۷/۱۲	۰/۰۰
قبل از تدریس هر موضوع، با مطالعه دانش پایه‌ای و اطلاعات عمومی خود را نسبت به آن موضوع تقویت می‌کنم.	۳	۳/۳۷	۰/۹۵	۶/۷۹	۰/۰۰
شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی»	۳۰	۳۱/۲۲	۵/۸	۳/۶۹	۰/۰۰

داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد به جز گویه «با گروه‌های علمی مرتبط با رشته‌های تحصیلی خودم ارتباط دارم»، تمامی گویه‌های مربوط به شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی» معنی‌دار شده است. همچنین بیشترین میانگین در خصوص این شایستگی مربوط به گویه «از دانش تخصصی در طراحی موقعیت‌های یادگیری در کلاس درس استفاده می‌کنم» به میزان ۳/۷۶ است. جدول شماره ۵ نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای سنجش تحقق میزان دانش تربیتی را نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج آزمون تی تک‌نمونه برای سنجش میزان تحقق دانش تربیتی

مؤلفه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	مقدار t	سطح معنی داری
از مباحث علمی حوزه تربیت اسلامی برای حل مسائل در موقعیت‌های تربیتی تجربه نشده استفاده می‌کنم.	۳	۲/۹۴	۰/۹۰	-۱/۰۸	۰/۲۸
در تصمیم‌گیری‌های کلاس درس، اصول مبانی تربیت اسلامی را مورد توجه قرار می‌دهم.	۳	۳/۲۶	۰/۹۷	۴/۶۲	۰/۰۰
با توجه به تنوع فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان، در برخورد با آنها عدالت را رعایت می‌کنم.	۳	۳/۰۸	۰/۸۱	۱/۷۹	۰/۰۷
با مبانی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی آشنایی دارم.	۳	۳/۱۱	۰/۸۱	۲/۳۴	۰/۰۲
بر اساس نظریات رشد و مراحل رشدی کودکان نیازهای رشدی آنان را تشخیص می‌دهم.	۳	۲/۷۷	۰/۸۸	-۴/۵۷	۰/۰۰
پژوهش‌های اخیر در حوزه تربیت، تدریس و نظام تعلیم و تربیت را بررسی می‌کنم.	۳	۳/۰۹	۰/۸۸	۱/۷۷	۰/۰۸
با الزامات فرایند یاددهی و یادگیری آشنایی دارم.	۳	۲/۹۶	۰/۸۷	-۰/۷۹	۰/۴۳
پس از تهیه و تدوین طرح درس روزانه به کلاس وارد می‌شوم.	۳	۳/۳۱	۰/۹۷	۵/۵۱	۰/۰۰
با تشخیص ویژگی‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان و درک تفاوت‌های فردی، این نکات را در تدریس به کار می‌برم.	۳	۳/۴۹	۰/۸۳	۱۰/۳۳	۰/۰۰
روش‌های مختلف تدریس را متناسب با ویژگی‌های رشدی، تفاوت‌های فردی، توانایی‌های مختلف و گروه سنی کودکان انتخاب می‌کنم.	۳	۳/۶۸	۰/۸۴	۱۴/۰۸	۰/۰۰

۰/۰۰	۸/۲۸	۰/۹۴	۳/۴۵	۳	می‌توانم یک برنامه یادگیری برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه طراحی و تولید کنم.
۰/۰۰	۱۱/۵۱	۰/۹۱۵	۳/۶۱	۳	در عرضه‌کردن، گوش‌دادن به اظهارنظرهای دانش‌آموزان و برقراری ارتباط با آنان توانایی دارم.
۰/۰۰	۲۰/۹۵	۰/۸۹	۴/۰۷	۳	به دانش‌آموزان و تدریس، عشق و علاقه دارم و در گفتگو از عبارات محبت‌آمیز استفاده می‌کنم.
۰/۰۰	۱۳/۷۰	۱/۰۲	۳/۸۰	۳	هنگام پاسخ دادن به سؤالات کودکان با صبر و حوصله برخورد می‌کنم.
۰/۰۰	۱۳/۸۵	۵/۸۴	۴۶/۷۳	۴۲	شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی»

بر اساس داده‌های جدول (۵) به جز گویه‌های «از یافته‌های علمی حوزه تربیت اسلامی برای حل مسائل در موقعیت‌های تربیتی تجربه‌نشده استفاده می‌کنم»، «باتوجه به تنوع فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان، در برخورد با آنها عدالت را رعایت می‌کنم»، «پژوهش‌های اخیر در حوزه تربیت، تدریس و نظام تعلیم و تربیت را بررسی می‌کنم» و «با الزامات فرایند یاددهی و یادگیری آشنایی دارم» تمامی گویه‌های مربوط به شایستگی‌های معطوف به «دانش تربیتی» معنی‌دار شده است. همچنین بیشترین میانگین در خصوص این شایستگی مربوط به گویه «به دانش‌آموزان و تدریس، عشق و علاقه دارم و در گفتگو از عبارات محبت‌آمیز استفاده می‌کنم» به میزان ۴/۰۷ است. جدول شماره ۶ نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای سنجش میزان تحقق دانش عمومی را نشان می‌دهد.

جدول ۶: نتایج آزمون تی تک‌نمونه برای سنجش میزان تحقق دانش عمومی

مؤلفه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	مقدار t	سطح معنی داری
از مهارت روزآمدسازی دانش و توانایی، تطبیق و فضاوت دانش خود با یافته‌ها، عقاید و تئوری‌های جدید برخوردارم.	۳	۳/۶۰	۱/۰۶	۹/۶۲	۰/۰۰
از توانایی تکلم و استفاده از زبان خارجی برخوردارم.	۳	۲/۹۰	۱/۰۸	-۱/۶۶	۰/۰۹
توانایی ترویج مفاهیم انسانی را در کلاس درس دارم.	۳	۳/۸۰	۱/۰۴	۱۶/۹۲	۰/۰۰
با محدودیت‌ها و چالش‌های فرهنگی مناطق آشنا هستم و تلاش می‌کنم متناسب با آن فرصت یادگیری مادام‌العمر را فراهم کنم.	۳	۳/۳۶	۰/۸۳	۵/۹۱	۰/۰۰
مهارت الهام‌بخشی به دانش‌آموزان از طریق معرفی افراد الگو را دارم.	۳	۳/۵۹	۱/۰۵	۱۱/۶۷	۰/۰۰
می‌توانم با ترویج مفاهیم حوزه سلامت به توسعه بهداشت شخصی کمک کنم.	۳	۳/۸۵	۰/۸۴	۱۷/۶۲	۰/۰۰
در برقراری ارتباط با همکاران و تشریح مساعی با آنان و درگیر شدن در یادگیری مادام‌العمر و بازتاب اطلاعات و تجارب آموزشی و تربیتی و تبادل آرا و عقاید با همکاران پیشگام هستم.	۳	۳/۶۲	۰/۸۱۴	۱۳/۲۴	۰/۰۰
بازخوردهای منظم به دانش‌آموزان و والدین و هدایت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌دهم.	۳	۳/۶۹	۰/۸۶	۱۳/۸۳	۰/۰۰
ارتقا دانش و مهارت حرفه‌ای خود به طرق مختلف مانند خودآموزی، شرکت مؤثر در دوره‌های بازآموزی، استفاده از ظرفیت‌های ملی و بین‌المللی را در دستور کار قرار می‌دهم.	۳	۳/۴۰	۰/۹۷	۷/۱۱	۰/۰۰
ضمن رفتار توأم با احترام و ادب نسبت به دیگران و نظرات آنها، انتقادپذیری را سرلوحه کارم قرار داده‌ام.	۳	۳/۸۹	۰/۸۴	۱۸/۴۷	۰/۰۰
ضمن برخورداری از روحیه استقلال، از توانایی انجام کار گروهی و همکاری کردن با دیگران برخوردارم.	۳	۳/۵۳	۱/۰۳	۸/۹۱	۰/۰۰
تلاش می‌کنم با وقت‌شناسی، بردباری و سعه صدر، مأموریت‌هایم را به صورت کامل و سر موقع انجام بدهم.	۳	۳/۷۵	۰/۹۳	۱۴/۰۰	۰/۰۰

۰/۰۰	۱۹/۸۳	۰/۹۳	۴/۰۷	۳	از توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان به خوبی برخوردارم.
۰/۰۰	۱۳/۶۹	۱/۰۰	۳/۷۹	۳	با شیوه‌های متفاوت ارزشیابی و مهارت استفاده از آن‌ها به خوبی آشنایی دارم.
۰/۰۰	۱۵/۳۴	۰/۹۱	۳/۸۰	۳	از نتایج ارزشیابی برای تعدیل و اصلاح آموزش به‌خوبی استفاده می‌کنم.
۰/۰۰	۱۷/۳۰	۰/۸۶	۳/۸۵	۳	از شیوه‌های متفاوت ارزشیابی برای شناسایی نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان به خوبی استفاده می‌کنم.
۰/۰۰	۴/۹۹	۱/۰۰	۳/۲۹	۳	در پشتیبانی از برنامه‌های آموزشی و پرورشی با جامعه محلی به خوبی مشارکت و همکاری دارم.
۰/۰۰	۸/۲۰	۰/۸۸	۳/۴۲	۳	با سطوح مختلف تصمیم‌گیری در مورد امور آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی به خوبی همکاری دارم.
۰/۰۰	۱۸/۸۰	۱۰/۳۰	۶۵/۱۶	۵۴	شایستگی‌های معطوف به «دانش عمومی»

داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهند به جز گوینه «از توانایی تکلم و استفاده از زبان خارجی برخوردارم» تمامی گوینه‌های مربوط به شایستگی‌های معطوف به «دانش عمومی» معنی‌دار شده است. همچنین بیشترین میانگین در این شایستگی مربوط به گوینه «از توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان به خوبی برخوردارم» به میزان ۴/۰۷ است. جدول شماره ۷ نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای سنجش تحقق میزان دانش موضوعی-تربیتی را نشان می‌دهد.

جدول (۷) - نتایج آزمون تی تک‌نمونه برای سنجش میزان تحقق دانش موضوعی-تربیتی

مؤلفه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	مقدار t	سطح معنی داری
در جریان ارائه مطالب، از مثال‌هایی استفاده می‌کنم تا به دانش‌آموزان کمک شود مفاهیم یا اندیشه‌های انتزاعی را درک کنند.	۳	۲/۸۱	۰/۹۳	-۳/۵۱	۰/۰۰۱
با استفاده از راهبردهایی می‌توانم به پرورش خلاقیت و حل مسئله دانش‌آموزان کمک نمایم.	۳	۲/۵۱	۰/۷۶	-۱۱/۲۸	۰/۰۰
با روش‌ها و شیوه‌های نوین تدریس متناسب با بستر تربیت آشنایی دارم و از آن استفاده می‌کنم.	۳	۲/۴۶	۰/۶۷	-۱۴/۰۹	۰/۰۰
با اختلالات مرسوم یادگیری آشنا هستم و برای کمک به دانش‌آموزان با نیاز ویژه تلاش می‌کنم.	۳	۲/۶۳	۰/۷۲۰	-۸/۸۷	۰/۰۰
با ایجاد پیوند بین آموخته‌های قبلی و جدید، یادگیری را معنی‌دار می‌کنم.	۳	۲/۵۲	۰/۷۴	-۱۱/۱۹	۰/۰۰
با رسانه‌ها و تکنولوژی‌های نوین آموزشی آشنایی دارم.	۳	۲/۴۶	۰/۶۹	-۱۳/۵۱	۰/۰۰
توانایی پرورش شکوفایی، کارآمدی و سازماندهی شخصیت و مسئولیت شهروندی دانش‌آموزان را دارم.	۳	۳/۱۷	۱/۰۰۰	۲/۹۹	۰/۰۰۳
با تأکید بر ارزش، سودمندی، اهمیت دانش و مهارت‌های گنجانده شده در درس، علاقه و هیجان یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنم.	۳	۳/۰۴	۰/۹۰	۰/۸۳	۰/۴۱
محیط یادگیری را به زندگی خارج از مدرسه پیوند می‌زنم و به یادگیری در طول عمر معتقدم.	۳	۳/۰۲	۱/۰۰	۰/۴۰	۰/۶۹
با استفاده مناسب از تشویق و تنبیه، دانش‌آموزان را با ارزش یادگیری آشنا می‌کنم تا در آنها انگیزه درونی یادگیری ایجاد شود.	۳	۲/۶۷	۰/۷۷	-۷/۴۰	۰/۰۰
در مدیریت کلاس درس و برنامه‌ریزی و سازماندهی درس توانا هستم.	۳	۳/۱۰	۰/۹۶	۱/۷۴	۰/۰۸۳
در فرآیند تدریس، نقش راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری را ایفا می‌کنم.	۳	۳/۷۵	۰/۸۸	۱۴/۸۵	۰/۰۰
با زیر و بم کردن صدا هنگام صحبت کردن و توسعه واژگانم در صحبت کردن، توجه دانش‌آموزان را جلب می‌کنم.	۳	۳/۳۰	۱/۰۶	۴/۹۲	۰/۰۰

شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی- تربیتی	۳۹	۳۴/۴۱	۴/۵۰	۱۷/۵۱-	۰/۰۰
--	----	-------	------	--------	------

بر اساس داده های جدول ۷، به جز گویه‌های «با تأکید بر ارزش، سودمندی، اهمیت دانش و مهارت‌های گنجانده شده در درس، علاقه و هیجان یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنم» و «محیط یادگیری را به زندگی خارج از مدرسه پیوند می‌زنم و به یادگیری در طول عمر معتقدم» تمامی گویه‌های مربوط به شایستگی‌های معطوف به «دانش موضوعی- تربیتی» معنی‌دار شده است. همچنین بیشترین میانگین در این شایستگی مربوط به گویه «در فرآیند تدریس، نقش راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری را ایفا می‌کنم» به میزان ۳/۷۵ است.

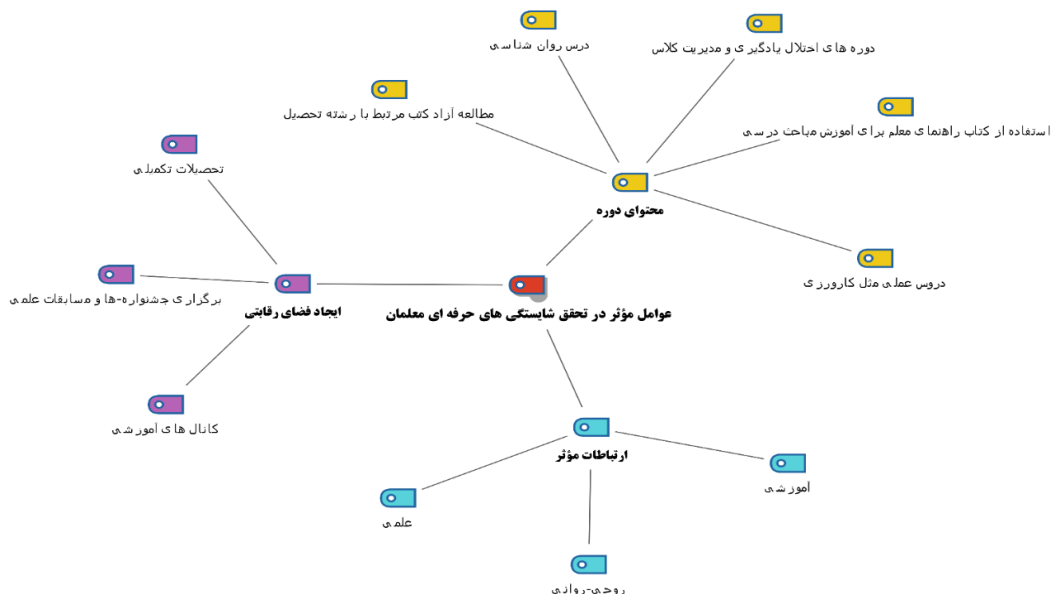
• عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم از دید معلمان  
به منظور پاسخ به سؤال دوم پژوهش که به شناسایی عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده پرداخته، این عوامل از دیدگاه معلمان مورد تحلیل قرار گرفت. ابتدا یافته‌های مربوط به عوامل تسهیل‌کننده (جدول ۷) شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و در ادامه یافته‌های مربوط به عوامل محدودکننده (جدول ۹) شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ارائه شده اند.

جدول ۸: عوامل تسهیل‌کننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	نمونه مصاحبه شونده	فراوانی
محتوای دوره	دروس اختلال یادگیری و مدیریت کلاس	درک معلمان نسبت به دغدغه‌های آموزشی، مواجهه با دانش‌آموزان مشکل‌دار در کلاس	م.۴: «شرکت در دوره‌های اختلال یادگیری و مدیریت کلاس در ایجاد آمادگی برای مواجهه به چالش‌های کلاس مؤثر بود»	۷
	دروس روان‌شناسی و کارورزی	شناخت از خود، درک شخصیت‌های مختلف دانش‌آموزان، ارتباط مؤثر با والدین، درک موقعیت‌های مختلف	م.۲: «در چند مورد مثل درس روان‌شناسی و کارورزی آموزش‌های دانشگاه مؤثر بوده»	۶
	مطالعه آزاد کتب مرتبط با رشته تحصیل	کتب تخصصی رشته، کتب عمومی (اطلاعات عمومی)، کتب تدریس	م.۵: «مطالعه آزاد کتب مرتبط با رشته تحصیل برحسب نیاز بسیار کمک‌کننده بود»	۳
	دروس عملی مثل کارورزی	آشنایی با فضای کار، آشنایی با موقعیت‌های کلاس درس، درک مؤثر چالش‌ها و مشکلات کلاسی	م.۳: «در چند مورد مثل درس روان‌شناسی و کارورزی آموزش‌های دانشگاه مؤثر بوده»	۸
	استفاده از کتاب راهنمای معلم برای آموزش مباحث درسی	موضوعات آموزشی، موضوعات مدیریتی، موضوعات تخصصی	م.۱: «استفاده از کتاب راهنمای معلم برای آموزش مباحث درسی مؤثر بود»	۴
	کانال‌های آموزشی	درک فاصله علمی و آموزشی خود از سایرین، آگاهی از پیشرفت‌های همکاران	م.۷: «در فضای رقابتی ضعف‌ها و کمبودهای آموزشی دانشگاه را در خود برطرف نمایم و شایستگی خود را ارتقا دهم»	۵
وجود فضای رقابتی	تحصیلات تکمیلی	رقابت با همکلاسی‌ها، آگاهی از آخرین دستاوردهای رشته تخصصی، رفع ضعف‌های آموزشی	م.۶: «تحصیل در مقطع ارشد و بیان دغدغه‌ها و مسائل آموزشی با آن‌ها و دریافت راهکار از اساتید و دانشجویانی که تجربه کلاس‌داری را داشتند»	۹
	برگزاری جشنواره‌ها و مسابقات علمی	رقابت برای برگزیده‌شدن، آگاهی از دستاوردهای سایر همکاران، شناخت و	م.۸: «شرکت در مسابقات اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی، جشنواره الگوی تدریس برتر و آشنایی و برقراری ارتباط	۱۰

	با معلمان پژوهنده و خلاق در کسب شایستگی‌ها مؤثر بود»	درک کاستی‌های و ضعف‌های مدرسه و سایر عوامل		
۱۰	م.۱: «همفکری گرفتن از همکاران با سابقه، دنبال کردن معلمان خلاق در فضای مجازی به خود کمک نمایم»	خلاقیت، تسهیم دانش، تبادل تجربه	علمی	وجود ارتباطات مؤثر
۸	م.۱۰: «کمک گرفتن از همکاران با سابقه برای برطرف نمودن مشکلات آموزشی و کلاس داری در کسب شایستگی‌ها کمک کننده بودند.»	برطرف نمودن مشکلات آموزشی، توانمندسازی با توجه به نیازمندی‌های کلاس	آموزشی	
۷	م.۹: «بیان دغدغه‌ها و مشکلات شغلی خود با دوستان فارغ التحصیل از یک دانشگاه و استفاده از نظرات و راهکارهای آن‌ها نیز کمک کننده بود.»	بیان دغدغه‌ها و مشکلات شغلی خود با دوستان فارغ التحصیل، ایجاد شبکه‌های جدید دوستی و همفکری	روحی و روانی	

بر اساس یافته‌های جدول ۸، مؤثرترین عوامل تسهیل کننده در تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم از دیدگاه معلمان به ترتیب فراوانی «وجود ارتباطات مؤثر علمی»، «یادگیری از معلمان باتجربه»، و «وجود فضای رقابتی» مانند شرکت در جشنواره‌ها و مسابقات علمی بوده است. این عوامل، در شکل ۱ نشان داده شده است.



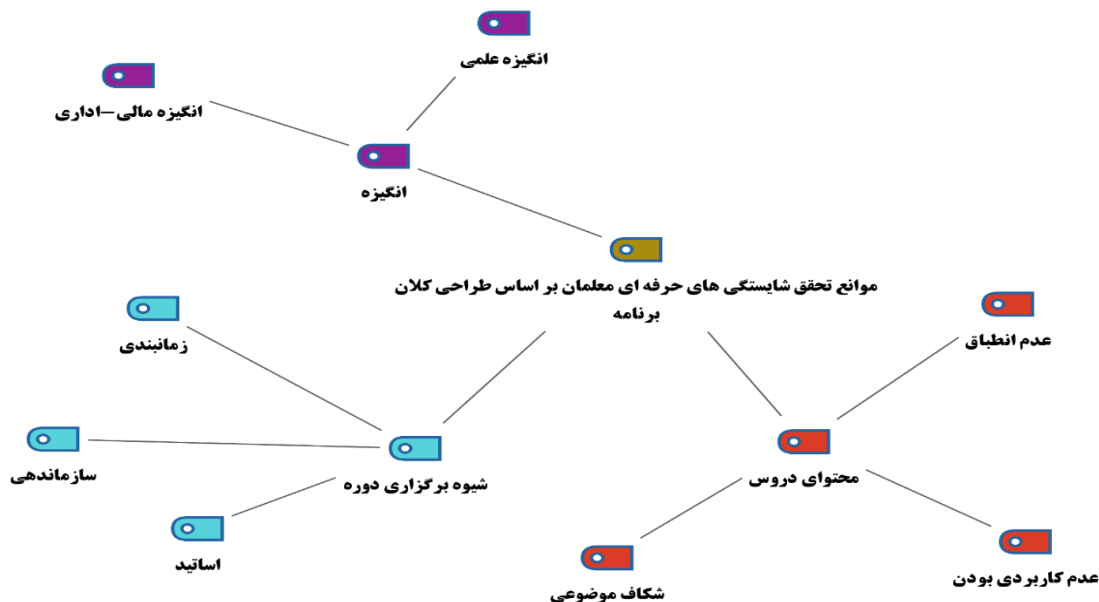
شکل ۱: خروجی مکس کیودی‌ای عوامل تسهیل کننده در تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان

جدول ۹: عوامل محدودکننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای از دیدگاه معلمان

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	نمونه مصاحبه شونده	فراوانی
شیوه برگزاری دوره	کاربردی نبودن مطالب استادان	آموزش مباحث صرفاً به صورت تئوری، عدم به روزرسانی اطلاعات معلم، عدم آگاهی از موضوعات برنامه درسی	م.۸: «دانشگاه فرهنگیان موفق عمل نکرده است؛ زیرا بیشتر مباحث صرفاً به صورت تئوری آموزش می‌داد و خیلی از واحدها با هم همپوشانی داشتند»	۱۰
	زمان‌بندی	کوتاه بودن دوره، عدم هماهنگی زمان کلاس‌ها با برنامه کلاسی معلم، نداشتن زمان برای مشارکت در گروه‌ها، کوتاه بودن دوره کارورزی، نامنظم بودن برنامه درسی	م.۲: «دانشگاه فرهنگیان در کسب شایستگی‌ها بی‌تأثیر نبوده؛ اما ساعت آموزشی دروس عملی و روش تدریس و دروس کارورزی باید بیشتر باشد و دانشجو باید در درس کارورزی کنشگر باشد و نه فقط مشاهده‌گر»	۸

۶	م.۵: «برنامه درسی دانشگاه منظم نبود و تعداد واحدهای تکراری و غیر کاربردی زیاد بود. همچنین امکانات موجود در پردیس‌ها هم آنچنان که باید به روز و در شأن استفاده اساتید و دانشگاه نیست»	عدم برنامه‌ریزی دقیق سیستم آموزشی، اطلاع رسانی ضعیف، کلاس‌ها فاقد امکانات و تجهیزات، عدم آمادگی مدارس برای دوره کارورزی، عدم برنامه‌ریزی و اجرای مناسب آموزش زبان، کمبود کلاس	سازماندهی	
۵	م.۷: «بی‌توجهی به آموزش در کلاس‌های چندپایه و عدم هماهنگی میان مفاهیم آموزشی از جمله ضعف های مهم و اساسی برنامه است»	همپوشانی دروس، بی‌توجهی به آموزش در کلاس‌های چندپایه، عدم انطباق با مفاهیم مدیریت کلاس	عدم انطباق	
۹	م.۶: «اساتید مواردی که بیان می‌کردند آرمانی بود و مطابق شرایط کلاس نیست-عدم ارائه راهکارهای کاربردی در کلاس‌های پرجمعیت. ارائه واحدهایی که با هم همپوشانی دارند و کاربردی نیستند»	آرمانی بودن محتوا و بی‌ارتباط بودن آن با واقعیت‌ها-هم‌پوشان بودن محتوای برخی دروس-ضعف محتوا در خصوص تکنولوژی آموزشی، عدم پرداختن به روان‌شناسی کودک	شکاف موضوعی	محتوای دروس
۱۰	م.۳: «کار با نرم‌افزارها به صورت تخصصی باید بیشتر کار شود. در روان‌شناسی کودک باید واحدها و کارگاه‌های بیشتری برای دانشجویان برگزار شود. زمان کارورزی باید بیشتر شود»	فقدان کار با نرم‌افزارهای آموزشی، شکاف موضوعات با چالش‌های واقعی کلاس	عدم کاربردی بودن	
۷	م.۱: «عدم توجه بالادستان آموزش و پرورش به معلمان و توانمندسازی آن‌ها، عدم وجود انگیزه‌های علمی، بی‌علاقگی برخی معلمان به تدریس از جمله موانع تحقق اهداف اصلی این دوره است»	فقدان انگیزه در یادگیری، بی‌علاقگی برخی معلمان به تدریس	علمی	انگیزه
۶	م.۱۰: «عدم انگیزه و مشوق مالی از یکسو و نیز فقدان حمایت کافی سیستمی در آموزش و پرورش از دیگر موانع بر سر راه تحقق اهداف این دوره است»	فقدان پاداش متناسب با پیشرفت در دوره، عدم وجود یک سیستم دستمزد، فقدان سیستم ارزیابی متناسب با رتبه‌بندی، عدم پشتیبانی سیستمی	مالی و اداری	

بر اساس داده‌های جدول ۹ از دیدگاه معلمان، مؤثرترین عامل محدودکننده در تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم عمدتاً در حوزه محتوایی به ترتیب شامل به روز نبودن محتوای درسی برخی کلاس‌ها، کاربردی نبودن مباحث مطرح‌شده، آرمانی بودن محتوا و بی‌ارتباط بودن آن‌ها با واقعیت‌ها و هم‌پوشانی محتوایی برخی دروس بوده است. درخصوص شیوه برگزاری کلاس‌ها، معلمان تمایل داشتند که استادان مصداق‌های عملی نظریه‌های مورد تدریس را به آنها آموزش می‌دادند. همچنین به دلیل اهمیت واحدهای دروس عملی، تعداد و زمان آن را بیشتر می‌کردند. بعد از آن معلمان به عوامل مؤثر بر کاهش سطح انگیزش معلمان تأکید داشتند. این عوامل، در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲: خروجی مکس کیودی ای عوامل محدودکننده تحقق شایستگی های حرفه ای معلمان (دیدگاه معلمان)

- عوامل محدودکننده تحقق شایستگی های حرفه ای دانش آموختگان رشته آموزش ابتدایی بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم از دید استادان

به منظور پاسخ به سؤال سوم پژوهش که به شناسایی عوامل محدودکننده تحقق شایستگی های حرفه ای معلمان رشته آموزش ابتدایی پرداخته، این عوامل از دیدگاه استادان گروه آموزش ابتدایی هم مورد تحلیل قرار گرفته است (جدول ۱۰).

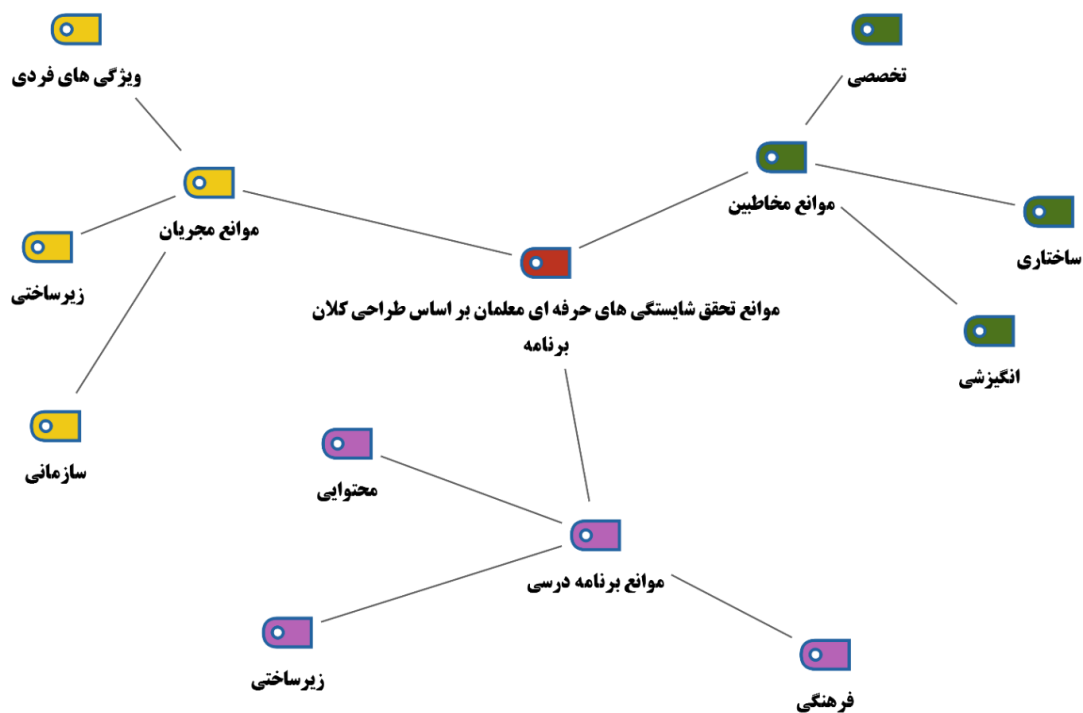
جدول ۱۰: عوامل محدودکننده تحقق شایستگی های حرفه ای معلمان از دید استادان

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم	نمونه مصاحبه شونده	فراوانی
مجریان	سازمانی	رویکرد متمرکز و انعطاف ناپذیر در ساختار نظام تربیت معلم، موضوع تمرکزگرایی در تدوین و اصلاح برنامه درسی، فقدان ابزار و امکانات، عدم شفاف سازی برنامه برای اساتید	م.۴: «وجود چالش ها در ساختار و اجرای برنامه درسی تربیت معلم و به تبع آن ناهماهنگی هایی در صورت تلفیق تئوری و عمل و با داشتن رویکرد متمرکز و انعطاف ناپذیر در ساختار نظام تربیت معلم، از یک منظر سبب شده، کمتر به صلاحیت های حرفه ای معلمان توجه شود»	۶
	زیرساختی	فاصله های جدی بین عرصه عمل و اسناد، عدم توجه به تفاوت های فردی و فرهنگی، فقدان تحول در نگرش، باور و دانش متولیان امر	م.۳: «از لازمه تدوین سازوکارهایی برای حرفه ای کردن مهارت های معلمان در زمینه تدریس اثربخش، حرفه ای شدن امر تعلیم و تربیت در تعاملات با جهان خارجی، پژوهش-محوری و ... است و این امر محقق نمی شود مگر اینکه افراد از نظر دیدگاه، نگرش، باور، دانش و متحول شوند و تغییر کنند»	۶



۵	<p>م.۱: «خبره نبودن برخی از اساتید در به‌کارگیری روش‌های تدریس مناسب با محتوا و تلفیق آن با مصادیق واقعی و ارزیابی دانشجو و بازخورد بهنگام و مطلوب به خصوص در حوزه دانش تربیتی-موضوعی باعث از دست رفتن فرصت‌های مغتنم یادگیری مطلوب در این دوره است. اغلب دانش‌آموختگان این دوره از محتوای نامتناسب و غیرکاربردی در محیط واقعی، محتوای قدیمی و ناهماهنگ با نیازهای روز شکایت دارند»</p>	<p>عدم صلاحیت‌ها و شایستگی‌های مدرسان، عدم آگاهی مجریان برنامه از چگونگی اجرای درست برنامه</p>	<p>ویژگی‌های فردی</p>	
۴	<p>م.۶: «عدم توجه به هماهنگی زمان‌بندی دوره با برنامه کلاسی معلمان و نبود یک سیستم شفاف در ارزیابی کیفیت دوره از جمله مهم‌ترین ضعف‌های این دوره است»</p>	<p>فقدان هماهنگی در اجرای درست برنامه با مخاطبین، نبود سازماندهی مشخص در تقسیم‌بندی مخاطبین تحت آموزش، فقدان اثربندی گذارندن دوره در عملکرد مخاطبین</p>	<p>ساختاری</p>	مخاطبین
۵	<p>م.۱: «عدم مشارکت دانشجو معلمان در برنامه‌ریزی درسی و به تبع آن انگیزه کم سبب ناکارآمدی برگزاری این دوره شده است»</p>	<p>فقدان انگیزه، عدم مشارکت دانشجو-معلم</p>	<p>انگیزی</p>	
۳	<p>م.۲: «فقدان یادگیری همیارانه و مشارکتی از جمله ضعف‌های اساسی برنامه است»</p>	<p>فقدان یادگیری همیارانه و مشارکتی، عدم آگاهی از ماهیت برنامه، نبود آمادگی لازم پیش از شروع دوره</p>	<p>تخصصی</p>	
۶	<p>م.۵: «نقاط ضعف دیگر آن وجود واحدهای درسی پرتکرار و ۳۵ واحد دروس معارفی و تربیت اسلامی است که معمولاً دانشجویان زیاد توجهی به آن دروس ندارند و یکی از علل عمده آن هم نبود استاد توانمند و متخصص در این رشته هاست که بتواند جذاب تدریس کند و به عبارتی نیاز محور عمل کند»</p>	<p>فقدان تمرین‌های عملی، عدم وجود ارزشیابی مناسب عملکرد، کمبود واحدهای دروس موضوعی تربیتی، عدم کاربرد دانش موضوعی در موقعیت‌های مختلف، عدم توجه به پیش‌نیازهای یادگیری، وجود واحدهای درسی پرتکرار و ۳۵ واحد دروس معارفی و تربیت اسلامی، عدم تحلیل و واکاوی کتب درسی علوم و ریاضی، عدم توجه به دروس روان‌شناسی و روان‌شناسی رشد</p>	<p>محتوایی</p>	برنامه درسی
۴	<p>م.۶: «نگاه آینده‌نگرانه جای دروس نوینی چون کاربرد هوش مصنوعی در آموزش، چالش‌های آموزش‌های الکترونیک، رویکردهای نوین تدریس مانند کلاس درس معکوس، آموزش‌های چند فرهنگی، دروس صیانت محیط زیست در برنامه درسی آموزش ابتدایی خالی است»</p>	<p>عدم هماهنگی برنامه‌های درسی با تحولات بیرونی، عدم توجه به مسائل زیست محیطی</p>	<p>فرهنگی</p>	
۵	<p>م.۳: «مهم‌ترین مسئله در آموزش توجه به حق کودک و طبیعت کودک است و براساس این موضوع برنامه درسی تدوین نشده است. ما باید ببینیم مسائل آموزش و پرورش ما چیست؟ دانشگاه فرهنگیان حالت انتزاعی دارد و بر اساس یک آرمان‌شهر مطالب را تدوین نموده است. بنابراین از چالش‌های کف جامعه و آموزش و پرورش به دور است. برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باید بر اساس نیازهای دانش‌آموزان و معلمان تدوین شود»</p>	<p>عدم انعطاف‌پذیری لازم در برنامه‌ها، فقدان مهارت‌های پژوهش، عدم انطباق برنامه براساس نیاز دانش‌معلمان در عرصه عمل، عدم تناسب مطلوب در برنامه درسی آموزش ابتدایی با نیاز معلمان، فقدان توجه به دانش تکنولوژیکی در عصر دیجیتال، فقدان به‌کارگیری انواع سنجش کیفی، عدم توجه به انواع روش‌های بازنمایی، عدم توجه به نیازهای ویژه دانش‌آموزان</p>	<p>زیرساختی</p>	

داده‌های جدول ۱۰ نشان می‌دهد از دید استادان، مؤثرترین عوامل محدودکننده تحقق شایستگی‌های معلمی به ترتیب عوامل مربوط به مجریان برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، مخاطبین و برنامه درسی است. در مقوله مجریان شامل عوامل سازمانی، عوامل زیرساختی و ویژگی‌های فردی، در مقوله مخاطبین شامل عوامل ساختاری، عوامل انگیزشی و عوامل تخصصی و در مقوله برنامه درسی شامل عوامل محتوایی، عوامل فرهنگی و عوامل زیرساختی بوده است. این عوامل، در شکل ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳: خروجی مکس کیودی ای موانع تحقق شایستگی های حرفه ای معلمان (دیدگاه استادان)

### بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته‌های مرتبط با سؤال نخست پژوهش، درباره میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم، در سطح معنی‌دار تحقق یافته است. به بیانی دیگر، معلمان این باور را داشته‌اند که به کمک آموزش‌های دوره تحصیل در دانشگاه فرهنگیان به این سطح از شایستگی‌ها دست یافته‌اند. بر این اساس می‌توان اذعان داشت شایستگی‌هایی که طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم بر اساس آن تعیین و تدوین شده‌اند، با توجه به همسویی با اسناد رسمی آموزش و پرورش که در آن صریحاً به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تأکید و اشاره شده، انطباق لازم و مطلوبی بین شایستگی‌های حرفه‌ای کسب شده و مورد نیاز معلمان دوره ابتدایی وجود دارد. از جنبه دیگر، این یافته نشان می‌دهد که گروه برنامه‌ریزان درسی دانشگاه فرهنگیان شایستگی‌های مطلوبی را بر اساس نیاز نظام آموزشی کشور و بازخوردهای دریافتی از فرآیند آموزشی و تربیتی مدارس و کلاس‌های درس تعیین و تدوین نموده‌اند. باید توجه داشت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باید به سمتی حرکت نماید که خروجی آن معلمانی دارای شایستگی از نظر روش‌های آموزش و یادگیری، نظریه‌پردازی در حوزه علوم تربیتی و بهبود دهندگان کمی و کیفی روش‌های یاددهی و یادگیری در مدارس باشند. علاوه بر این، این یافته بر این دلالت دارد که استادان گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان برای اجرای اثربخش برنامه درسی قصدشده تلاش نموده‌اند. موفقیت یک برنامه به همسویی و همپوشانی برنامه درسی قصدشده و اجراشده وابسته است که امکان تحقق برنامه درسی یادگرفته شده و تجربه‌شده را فراهم می‌کند.

نماید. یافته‌های این پژوهش با پژوهش نیکخواه و محمدی (Nikkhah & Mohammadi, 2024) درباره تحقق برنامه درسی یادگرفته شده و تجربه‌شده توسط دانشجومعلم؛ باواخانی (Bavakhani, 2024) در زمینه اثربخش بودن برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان؛ غلامی و همکاران (Gholami et al., 2023) در زمینه نقش برنامه درسی علوم تربیتی بر خودکارآمدی دانشجومعلم، فتحی و همکاران (Fathi et al., 2018) درباره دستیابی به شایستگی‌های حرفه‌ای در دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی در هر دو حوزه دانش عمومی و دانش موضوعی- تربیتی، و همچنین پژوهش صیدی و همکاران (Seidi et al., 2023)، مظاهری و انصاری زاده (Mazaheri & Ansarizadeh, 2018) در میزان دستیابی معلمان به شایستگی‌های حرفه‌ای همخوانی دارد. به باور معلمان در حوزه دانش موضوعی برای ارتقای سطح دانش تخصصی خود به همیاری و گفتگو با همکاران خود نیاز دارند. این یافته نشان می‌دهد فرهنگ همیاری و به اشتراک‌گذاری دانش در بین معلمان در مدارس توسعه نیافته است؛ درحالی‌که در تربیت معلم فنلاند و سنگاپور به‌عنوان یک اصل تعالی حرفه‌ای به طور جدی دنبال می‌شود (Ababaf, 2024). فرهنگ همیاری نقش مهمی در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دارد. با تبادل تجربیات، دانش و روش‌های تدریس، معلمان می‌توانند از یکدیگر یاد بگیرند و مهارت‌های خود را بهبود بخشند. این همکاری باعث ایجاد محیطی پویا و خلاق می‌شود که در آن چالش‌ها به‌صورت جمعی حل می‌شوند. همچنین، فرهنگ همیاری تقویت روحیه‌ی کار تیمی، مسئولیت‌پذیری و انعطاف‌پذیری را در پی دارد، که همگی از عناصر کلیدی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شوند.

در حوزه دانش تربیتی، معلمان نسبت به کاربردی‌ترین یافته‌های علمی حوزه تربیت اسلامی برای حل مسائل کلاس خود با مشکل مواجه هستند. یافته‌های این بخش از پژوهش با پژوهش یوسفی، رنج‌دوست و عظیمی (Yousefi, Ranjdoust & Azimi, 2024) در زمینه توجه به برنامه درسی تعلیم و تربیت انقلابی با رویکرد آینده‌نگری همسو است و این نشان می‌دهد بایستی دروس تربیت اسلامی به شیوه‌ای متناسب با واقعیت‌های جامعه دانش‌آموزی و با روشی کاربردی آموزش داده شوند. رعایت عدالت بین دانش‌آموزان که به لحاظ فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی متفاوت از هم هستند، یکی دیگر از مشکلات معلمان بوده است. این یافته نشان می‌دهد در برنامه درسی آموزش ابتدایی و همچنین شیوه مدیریت و تدریس استادان به این امر پرداخته نشده است. استادان نتوانسته‌اند در قالب محتوای دروس خود و به خصوص شیوه مدیریت و نوع فعالیت‌های یادگیری که به دانشجویان ارائه می‌دهند این نگرش را تحقق دهند.

در حوزه دانش موضوعی-تربیتی معلمان در انتقال ارزش و فهم سودمندی یادگیری مطالب کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان مشکل دارند. یافته‌های این بخش از پژوهش با پژوهش یاداو و لکشمی (Yadav & Lakshmi, 2023)، در زمینه سرگردانی معلمان در روش تدریس نوآورانه و ارائه مثال‌های واقعی همسو است. آنها نمی‌توانند ارزش، اهمیت و سودمندی مفاهیم کتاب درسی را برای دانش‌آموزان تبیین کنند. نقش و کاربرد مفاهیم علمی در زندگی واقعی دانش‌آموزان را تفهیم کنند. این مشکل می‌تواند ناشی از سطح شناختی دانش‌آموزان دوره ابتدایی و همچنین فضای فرهنگ اجتماعی و خانواده‌های آنها باشد. فهم علم، علم‌دوستی و احترام به ارزش‌های علمی نیازمند فرهنگ‌سازی است که معلمان بخشی از آن هستند. فرهنگ رقابت و کسب نمره بیش از فهم علم و اعتقاد به آن بر فضا حاکم است. زمانی که محتوای برنامه درسی ابزاری برای کسب نمره و شرکت در بازی رقابت شود، ارزش علم مخدوش خواهد شد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش که به باور معلمان چه عواملی تسهیل‌کننده و محدودکننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای‌شان بر اساس طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم بوده است، یافته‌های کیفی نشان داد عوامل متعددی علاوه بر برنامه درسی آموزش ابتدایی نقش داشته‌اند. معلمان اذعان داشتند مؤثرترین عوامل تسهیل‌کننده در تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای به ترتیب فراوانی وجود ارتباطات مؤثر علمی، یادگیری از معلمان با تجربه، و شرکت در شبکه همیاری، گذراندن دروس روان‌شناسی، اختلالات یادگیری، مدیریت کلاس و به‌ویژه دروس عملی مانند کارورزی، و وجود فضای رقابتی مانند شرکت در جشنواره‌ها و مسابقات علمی بوده است. بخشی از سؤال دوم پژوهش به شناسایی عوامل محدودکننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای پرداخت. یافته‌های این بخش نشان داد معلمان از محتوا و شیوه تدریس برخی دروس راضی نبودند. این یافته با پژوهش جعفری ثانی و شیرک (Jafari Sani &

Shirak, 2020) درباره کمبود برخی واحدهای درسی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، عسگری و همکاران (Askary et al., 2023) درباره برنامه درسی متراکم، مرتضایی (Mortezaa'ee et al., 2024) در زمینه توجه به تدوین برنامه درسی تربیت معلم آینده‌پژوه همسو است. معلمان به عوامل به‌روز نبودن، کاربردی نبودن، آرمانی بودن و بی‌ارتباط بودن با واقعیت دنیای دانش‌آموزی و کلاس درس، و تکراری بودن محتوای برخی دروس، و همچنین پایین بودن سطح انگیزش معلمان به دلیل پایین بودن سطح علمی برخی کلاس‌ها و نبود حمایت مالی و پشتیبانی سازمانی اشاره داشتند. این یافته‌ها نشان می‌دهند برنامه درسی آموزش ابتدایی در حوزه‌های دانش تربیتی و دانش موضوعی- تربیتی با همراهی عوامل مؤثر دیگر که به آنها اشاره شد در تحقق بخشیدن به برنامه درسی یادگرفته شده و تجربه‌شده در دانش‌جو معلمان تا حدی موفق بوده است؛ اما معلمان اشاره‌ای به نقش دروس عمومی در تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای‌شان نداشتند. معلمان بر این باور بودند که اگر تعداد واحد دروس عملی-مهارتی و موضوعی-تربیتی بیشتر و تعداد واحد دروس عمومی کمتر می‌شد. این تغییر به افزایش اثربخش بودن برنامه درسی آموزش ابتدایی کمک می‌کرد. بیشترین واحدهای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی به دروس تربیتی، تخصصی، و موضوعی-تربیتی اختصاص دارد. دانش‌جو معلمان ۱۸ واحد تربیتی، ۶۰ واحد تخصصی و ۲۸ واحد موضوعی تربیتی می‌گذرانند. عمده واحدهای دروس تخصصی و موضوعی-تربیتی بر شناخت و شیوه آموزش مفاهیم کتاب‌های درسی دوره ابتدایی متمرکز شده است. دو چالشی که معلمان دوره ابتدایی به آن اشاره کرده‌اند چالش مدیریت رفتار دانش‌آموزان و ایجاد تمرکز و انگیزه یادگیری در آنها و دیگری، تفهیم مفاهیم انتزاعی به دانش‌آموزان در این مرحله از رشد شناختی است. بدین لحاظ، دروس تربیتی در شناخت و فهم محیط یادگیری، شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و هدایت آنها به سمت یادگیری معنادار مؤثر است. دروس عملی و کارورزی، شرایطی مهیا می‌کند که بین دانش نظری و عمل پیوندی ایجاد می‌شود و دانش‌جو معلمان در موقعیت واقعی محیط کار قرار می‌گیرند و کاربست نظریه‌ها در عمل را تمرین می‌کنند. بنابراین، این دو حوزه دانش تربیتی و موضوعی- تربیتی در برنامه درسی به تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان کمک کرده است؛ زیرا برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر شایستگی‌ها تنظیم شده است و بر مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد انتظار در زندگی اجتماعی مانند پردازش اطلاعات، حل مسئله، تفکر انتقادی و قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر تأکید دارد (Moayed Abedi, 2021). این برنامه درسی به گونه‌ای طراحی می‌شود که فارغ‌التحصیلان را برای کار آماده کرده و نیز بر مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله و نیز یادگیری مادام‌العمر به‌منظور حفظ و ارتقای دانش و مهارت‌ها بر اساس رویکرد تلفیقی و مبتنی بر نتایج و اعمال قابل مشاهده تأکید دارد (Mazaheri & Ansarizadeh, 2018). موفقیت برنامه درسی در این دو حوزه متأثر از عوامل همبسته و مؤثر در کسب شایستگی‌های حرفه‌ای هم بوده است. بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه عواملی مانند سطح انگیزش دانش‌جو معلمان و انتخاب آگاهانه شغل معلمی، وجود ارتباطات مؤثر علمی با همکاران، یادگیری از معلمان با تجربه و شرکت در شبکه همیاری هم در تحقق این شایستگی‌ها نقش داشته‌اند. چالشی که معلمان بانگیزه و تازه‌کار با آن مواجه هستند، پایین بودن سطح همیاری و فرهنگ به اشتراک‌گذاری دانش و تجارب حرفه‌ای است. لازم است فضای رفاقت در فرهنگ سازمانی نظام آموزشی در سطح مدیریت و سیاست‌گذاری و هم در سطح دیگر کنشگران جایگزین فضای رقابت شود.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش که به شناسایی عوامل محدودکننده تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان از دیدگاه استادان دانشگاه فرهنگیان پرداخته است، یافته‌ها نشان داد استادان بر سه عامل محدودکننده مجریان، مخاطبین و برنامه درسی تأکید داشتند. به بیانی دیگر، استادان به مانند معلمان، تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای را صرفاً متأثر از عامل برنامه درسی نمی‌دانند؛ بلکه در کنار برنامه درسی مجموعه‌ای از عوامل از قبیل سطح قابلیت‌های فردی مدرسان، ساختار و قوانین سازمانی، و همچنین سطح قابلیت‌های فردی دانش‌جو معلمان نقش داشته‌اند. در زمینه نقش برنامه درسی در تحقق بخشیدن به شایستگی‌ها به سه عامل محدودکننده محتوایی، فرهنگی و زیرساختی اشاره کردند. این یافته با پژوهش صحبت‌لو (Sohbatlo, 2022) درباره بازنگری سرفصل برخی دروس، برخی واحدهای درسی تکراری، استفاده از ایده‌های جدید علمی همسو است. در زمینه نقش برنامه درسی در تعالی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان به عنوان یک عامل محدودکننده از دو باب قابل تأمل است. یکی متأثر از نواقص و تعارض‌های درون محتوایی برنامه درسی قصدشده و دیگری، متأثر از برنامه درسی اجراشده توسط استادان دانشگاه فرهنگیان است. برنامه درسی

یادگرفته شده و تجربه شده توسط دانشجویان زمانی شکل می‌گیرد که دو برنامه درسی قصد شده و اجرا شده از قدرت و انسجام درون محتوایی و اجرای مطلوبی برخوردار بوده باشند. از نگاه استادان گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی قصد شده این رشته به لحاظ محتوایی، به روز بودن و همسویی با تحولات علمی، و آینده پژوهی با چالش‌هایی همراه است.

برنامه‌های درسی تمامی رشته‌ها در دانشگاه فرهنگیان به شیوه‌ای متمرکز طراحی و تدوین می‌شوند. اگرچه برخی مدرسان در تولید برنامه‌های درسی مشارکت دارند؛ اما تولید برنامه‌های درسی از یک چارچوب و سیاست تعریف شده‌ای تبعیت می‌کنند. بنابراین، استادان دانشگاه فرهنگیان نقش مجریان برنامه‌های درسی دارند و از آنها خواسته شده که طبق سرفصل‌های تدوین شده در برنامه درسی، تدریس کنند. اجرا و فعلیت بخشیدن به هر برنامه درسی متأثر از چندین عامل وابسته به استادان است. از جمله می‌توان به سطح فهم دانش تخصصی و تسلط بر انتقال مفاهیم به دانشجوی، نوع تفسیر و منطقی که استادان از برنامه درسی دارند. استادان به لحاظ این شاخص‌ها دارای تفاوت‌هایی هستند (Eftekhari et al., 2020). همچنین عملکرد حرفه‌ای استادان متأثر از امکانات و محدودیت‌هایی است که آنها در محیط کار و تدریس با دانشجویان با آنها مواجه هستند. استادان دانشگاه فرهنگیان از حمایت‌ها و مشوق‌های سازمانی کمتری نسبت به دانشگاه‌های مادر برخوردارند. در برخی از مراکز، استادان از داشتن اتاق و حداقل امکانات متناسب با شئون یک استاد تربیت معلم برای انجام وظایف مدرسی خود محروم هستند. چالش دیگر، پذیرش بالاتر از استاندارد و رعایت نشدن نسبت استاد به دانشجو در رشته آموزش ابتدایی بوده است. استادان موظفند در کلاس‌های پرجمعیت که استاندارد یک کلاس درس دانشگاهی را ندارد، به تدریس بپردازند. قرار گرفتن عامل مخاطبین در کنار چالش‌هایی که استادان با آن مواجه هستند، شرایط را سخت‌تر می‌کند. علاوه بر بالا بودن تعداد دانشجومعلم در هر کلاس، تفاوت قابل ملاحظه بین دانشجومعلم به لحاظ سطح انگیزش، آمادگی شناختی، سطح و پیشینه علمی، و فرهنگ ارتباط بین فردی دیده می‌شود. این تفاوت‌ها، بر سطح انتظار و توقع دانشجویان از حضور در کلاس، مواجهه آنها با کمیت و کیفیت محتوای دروس ارائه شده توسط استادان مؤثر بوده و دوگانه انتظارات بالا و پایین را ایجاد می‌کند. برخی دانشجومعلم به استادان سخت‌کوش و جدی و برخی به استادان سهل‌گیر و منعطف گرایش دارند. وجود چنین شرایطی که نوعی تعارض درون سیستمی محسوب می‌شود استادان را در اجرای ایده‌های علمی خود با چالش مواجه می‌کند. بنابراین، به باور استادان دانشگاه فرهنگیان فعلیت بخشیدن به برنامه درسی آموزش ابتدایی به نحوی اثربخش لازم است به دو عامل استاد و دانشجو به‌عنوان یک مجموعه عوامل در هم تنیده توجه شود.

یافته‌های بخش کمی این پژوهش نشان داد معلمان تمایل دارند متناسب با مبانی تربیت اسلامی، از اصول علمی برای آموزش و پرورش دانش‌آموزان در دوره ابتدایی استفاده نمایند؛ اما کسب چنین دانش تلفیقی و مهارت کاربست آن مستلزم بهره‌مندی از استادان حوزه تربیت اسلامی است که به شیوه مصداقی و مرتبط با واقعیت‌های دنیا و فضای ذهنی دانش‌آموزان این مفاهیم را به دانشجومعلم تدریس نمایند. یافته‌های بخش کیفی نشان داد برخی واحدهای دروس عمومی، به دلیل به روز نبودن، تکراری بودن، و غیرمرتبط بودن با واقعیت‌های دنیای امروز دانش‌آموزان، نقش چندانی در تعالی شایستگی حرفه‌ای معلمان نداشته اما واحدهای دروس تخصصی و موضوعی-تربیتی نقشی مفید داشته‌اند؛ لذا بازاندیشی در زمینه تعدیل تعداد واحدهای درسی در چهار حوزه محتوایی برنامه درسی آموزش ابتدایی و توجه بیشتر به سازمندی محتوایی دروس تخصصی و موضوعی-تربیتی ضرورت دارد. استادان گروه آموزش ابتدایی به این نکته اشاره داشتند که برای اثربخش کردن برنامه درسی آموزش ابتدایی، لازم است برنامه درسی از انعطاف و گشودگی متناسب با اقلیم و فرهنگ دانشجو معلمان در هر استان و تحولات علمی مبتنی بر آینده‌پژوهی برخوردار باشد. لذا پیشنهاد می‌شود رویکرد برنامه‌ریزی درسی از حالت متمرکز به سمت نیمه‌متمرکز تغییر یابد تا زمینه مشارکت و هم‌اندیشی استادان در تولید سرفصل‌های متناسب با نیاز رشته‌ای در قالب گروه‌های آموزشی فراهم شود.

- Ababaf, Z. (2024). Reflecting on the Professional Excellence Curriculum of Teacher Educators in Finland and the United States. *Training and Development of Human Resources*, 40(11), 54-87. <http://istd.saminattech.ir/en/Article/46116/FullText> (In Persian)
- Abdolahi, M., Arefi, M., & Fathi Vajargah, K. (2022). Designing a Curriculum Model for the Development of Elementary School Teachers of the Iran's Educational System. *Training and Development of Human Resources*, 32(9), 25-51. DOR: [20.1001.1.24233277.1401.9.32.12.5](https://doi.org/10.24233277.1401.9.32.12.5) (In Persian)
- Alainati, S. (2024). The Role of Educational Systems in Developing the Twenty-First Century Skills: Perspectives and Initiatives of Gulf Cooperation Council Countries. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM) e-ISSN*, 44-57. <https://doi.org/10.9790/487X-2601034457>
- Askary, F., Javadipour, M., Hakimzadeh, R., & Salehi, K. (2023). Identifying the Dimensions and Characteristics of Overloaded Curriculum in the Primary Education. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(63), 34-48. <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.420665.3058> (In Persian)
- Bahtiar, B., Yusuf, Y., Doyan, A., & Ibrahim, I. (2023). The trend of technology pedagogical content knowledge (TPACK) research in 2012-2022: Contribution to science learning of 21st century. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(5), 39-47. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i5.3685>
- Bavakhani, A. (2024). Representation of the curriculum review components of Farhangian University: emerging from a case study. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal*, 6 (2), 269-290. <https://doi.org/10.22034/6.2.269>
- Berry, A., Depaepe, F., & VanDriel, J. (2016). Pedagogical content knowledge in teacher education. *International Handbook of Teacher Education: Volume 1*, 347-386.
- Woodcock, S., & Tournaki, N. (2023). Bandura's Triadic Reciprocal Determinism model and teacher self-efficacy scales: a revisit. *Teacher Development*, 27(1), 75-91. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2071005>
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM*, 44(3), 223-247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0411-0>
- Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2022). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411. Retrieved from <https://pjss.bzu.edu.pk/index.php/pjss/article/view/83>
- Douglas, H. (2022). *Sampling techniques for qualitative research*. In Principles of social research methodology (pp. 415-426). Singapore: Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-0749-3\\_22](https://doi.org/10.1007/978-981-16-0749-3_22)
- Eftekhari, H., Samavi, S. A., & Zeinalipour, H. (2020). Assessing the current and optimal situation of Farhangian University curriculum based on teacher skills from the perspective of student-teachers. *Curriculum Development and Educational Planning Research*, 2(10), 95-112. (In Persian)
- Elahi Baghan, M., & Javidi Kalate Jafarabadi, T. (2022). *Reflection on Farhangian University curriculum: analysis of professional development of teachers based on caring ethics*, 7th international conference on modern researches in psychology, social sciences, educational and educational sciences, <https://civilica.com/doc/1489603> (In Persian)
- Fathi, M., Saedipour, E., Ebrahimi Ghavam, S., & Delavar, A. (2018). The Success Teacher Training University Curriculum for Improving the Professional Competencies of

- Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 143-170. DOR: [20.1001.1.17354986.1397.13.50.5.5](https://doi.org/10.1001.1.17354986.1397.13.50.5.5) (In Persian)
- Ghasemi, M., Mousapour, N., Haji-Hosseinnejad, G., & Hoseinikhah, A. (2018). Designing of Curriculum Model for Training Teacher Educator based on Competencies Reflective Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 45-74. DOR: [20.1001.1.17354986.1397.13.50.2.2](https://doi.org/10.1001.1.17354986.1397.13.50.2.2) (In Persian)
- Gholami, A., Musapour, N., & Aghahosseini, T. (2023). The Impact of Implemented Curriculum on Teachers Professional Self-Efficacy Case Study: Student-Teacher Course of Educational Sciences, Isfahan city Farhangian University. *Journal of research in curriculum studies*, 3(1), 1-21. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2023.3070> (In Persian)
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102396>
- Hattie, J. (2021). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367741890>
- Hosseini, S. M., Shahhosseini, M. A., Fani, A. A., & Ahmadzahi, A. (2021). Developing and Designing Competency-Based Performance Management Elevation Model on High School Teacher in Iran: a mixed-method approach. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 13(2), 195-236. <https://doi.org/10.52547/mpes.13.2.195> (In Persian)
- Jafari Sani, H., & Shirak, N. (2020). *The lived experience of Farhangian University graduates on the role of curricula in the mission of training competent teachers*, the first national conference on curriculum and employment, Mashhad, <https://civilica.com/doc/1180186> (In Persian)
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320-337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>
- Maghsudi, M. (2021). A Reflection on the Undergraduate Teaching English as a Foreign Language Curriculum at Farhangian University from TPACK Perspective. *Journal of Foreign Language Research*, 11(2), 336-354. <https://doi.org/10.22059/jflr.2021.316601.794>
- Mazaheri, H., & Ansarizadeh, F. (2018). Evaluating the Professional Qualifications of Farhangian University Alumni in Qom. *Teacher Professional Development*, 3(3), 91-113. DOR: [20.1001.1.24765600.1397.3.3.6.2](https://doi.org/10.1001.1.24765600.1397.3.3.6.2) (In Persian)
- Moayed Abedi, L., Khosravi, A., Rezazadeh, H., Asareh, A. (2021). Curriculum Design Focusing on the Problem-Solving Approach: based on Data Foundation Theory. *Journal of Islamic Life Style Centered on Health*, 5, 104-114. (In Persian)
- Mortezaa'ee, T., Jaavdaani, M., Heydari Naghdali, J., Baagheri Karaachi, A. (2024). The Design and Validation of a Framework for a Teacher Training Curriculum Emphasizing Futurology. *QJOE*, 40 (1), 67-82. (In Persian)
- Mousapour, N., & Ahmadi, A. (2015). *The grand (architectural) design of the teacher training curriculum (the national teacher training curriculum of the Islamic Republic of Iran)*. Tehran: Farhangian University Press. (In Persian)
- Muhammadiah, M., Hamsiah, A., Muzakki, A., Ahmad Fauzi, Z. (2022). The Role of the Professional Teacher as The Agent of Change for Students. *Jurnal Pendidika*, 14(4), 6887-6896. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.1372>

- Najafi, S., & Maroofi, Y. (2020). Explaining Barriers of Acceptance and Implementation of Innovation in Farhangian University Curriculum. *Research in Curriculum Planning*, 64(17), 61-76. <https://doi.org/10.30486/jsre.2020.1873400.1424> (In Persian)
- Namdari Pejman, M., & Paknazar, M. (2021). The structure of teacher education in East Asian countries with emphasis on the system of the competency assessment and rating system of teachers. *Research in Teacher Education*, 4(2), 10-35. DOR: [20.1001.1.26457725.1400.4.2.1.5](https://doi.org/20.1001.1.26457725.1400.4.2.1.5) (In Persian)
- Namdari Pezhman, M., Mirkamali, S. M., Pourkarimi, J., & Farasatkah, M. (2023). A Model to Guarantee Student-Teachers' Quality of Preparation in Iran's Educational System. *QJOE*, 38 (4), 7-28. DOR: [20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5](https://doi.org/20.1001.1.10174133.1401.38.4.1.5) (In Persian)
- Nikkhah, M., & Mohammadi, R. (2024). Assessing the Learning Outcomes of Educational Primary Graduates at Farhangian University Based on the Objectives of the Curriculum. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 14(45), 128-148. <https://doi.org/10.22034/EMES.2024.2017827.2530> (In Persian)
- Rezaai, M. (2019). Teachers' Professional Competencies: Past, Present, and Future. *QJOE*, 35 (2), 129-150. DOR: [20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5](https://doi.org/20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5). (In Persian)
- Saberi, R. (2022). The Implicit Outcomes of Curriculum at Teacher Training University: The Narrative by Students and Professors. *Journal of Curriculum Studies*, 16(63), 69-90. DOR: [20.1001.1.17354986.1400.16.63.3.0](https://doi.org/20.1001.1.17354986.1400.16.63.3.0) (In Persian)
- Seidi, M., Nateghi, F., Seif, M., & Faghihi, A. (2023). Lived Experiences of Student-Teachers from the Implemented Curriculum Department for Elementary Education: A Phenomenological Study. *Journal of higher education curriculum studies*, 13(26), 309-340. DOR: [20.1001.1.25382241.1401.13.26.12.5](https://doi.org/20.1001.1.25382241.1401.13.26.12.5) (In Persian)
- Shulman, L. S. (2013). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Journal of Education*, 193 (3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/002205741319300101>.
- Sohbatlo, A. (2022). A Critical Study of the Curriculum of Tarbiyat Mo'allemin in the Islamic Republic of Iran from the View of Islamic Education. *Research in Islamic Education and Training*, 2(2), 27-48. <https://doi.org/10.22034/riet.2022.10685.1094> (In Persian)
- Yadav, R. K., & Lakshmi G. B. (2023). A Study of Secondary School Teachers' Mathematical Competency in Connection to their Teaching Experiences. *International Journal of Emerging Knowledge Studies*, 2(9), 277-280.
- Yousefi Tazehkand Qeshlag, E., Ranjdoust, S., & Azimi, M. (2024). Identifying the Characteristics of Revolutionary Education Curriculum Goals in Farhangian University with a Foresight Approach. *Sociology of Education*, 10(1), 161-171. <https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2019416.1522> (In Persian)
- Yuan, R., & Liao, W. (2023). Critical thinking in teacher education: where do we stand and where can we go? *Teachers and Teaching*, 29(6), 543-552. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2252688>
- Zakeri, M. (2020). Life Experiences of Student-Teachers from the Curriculum of Educational Sciences Field at Farhangian University. *Iranian Higher Education*, 12 (2), 23-46. DOR: [20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4](https://doi.org/20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4) (In Persian)
- Zamiri, H., & Noorabadi, S. (2023). Assessing the degree of realization of teachers' professional competencies based on the document of the national curriculum of teacher education. *New Advances in Behavioral Sciences*, 8 (56), 26-42. <http://ijndibs.com/article-۸۰۳-۱-fa.html> (In Persian)