



An Investigation into the Conformity of the Curriculum of Educational Sciences Course at Undergraduate Level to the Professional Competence Components (A Case Study of Primary School Teachers in The City of Isfahan)

S. Vahdati¹ , **Z. Athari^{*2}**

1. MA in Educational Sciences, University of Kashan, Kashan, Iran

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran (corresponding author)

Article Info

ABSTRACT

Article type: Research

Article history:

Received: 2025/06/04

Revised: 2025/08/03

Accepted: 2025/11/16

Published: 2025/12/22

Keywords:

curriculum,
major of educational
sciences,
primary school teachers,
teachers' professional
competences,
undergraduate level.

Authors:

1.sorur1374@gmail.com

2. zathari@kashanu.ac.ir ✉

Background and Purpose: the curricula play an effective role in forming the teachers' professional competences. The objective of the present study was to determine the degree of conformity of educational sciences curriculum at undergraduate level to the professional competence of primary school teachers working in the city of Isfahan. **Methods:** it was an applied study with the quantitative approach and was administered through descriptive-survey method. The statistical population was 257 teachers with BA degree in educational sciences in the city of Isfahan from whom 152 were selected as the sample through stratified random sampling method. The data were collected via researcher-made questionnaire according to Huntly theory in three aspects including knowledge, practice and professional commitment. The viewpoints of the experts in educational sciences were used to investigate the content validity and so was Cronbach's alpha coefficient to determine the reliability. The data analysis was conducted via SPSS22 and AMOS22 software. **Findings:** first, the factor structure of the model investigating the teachers' knowledge, practice and professional commitment was analyzed via confirmatory factor analysis method in the framework of structural equations modeling. The results of the indices of model goodness of fit showed that the model under study has appropriate goodness of fit. Moreover, one sample T-test was used to answer the study questions regarding the conformity of the curriculum to the mentioned teachers' knowledge, practice and professional commitment. The results showed that the mean of conformity of curriculum to the professional competences of the mentioned teachers in the aspects of professional knowledge, professional practice and professional commitment is higher than average. The mean of conformity of curriculum was 4.021 in the aspect of professional knowledge, 3.996 in the aspect of professional practice and 4.226 in the aspect of professional commitment. **Conclusion:** the curriculum in the major of educational sciences at undergraduate level conforms to the primary school teachers' professional competence and the aspects of the teachers' knowledge, practice and professional competence were attended to in the mentioned curriculum; therefore, attending to the teachers' curriculum is vital in educating competent teachers.

Citation (APA): Vahdati. S., & Athari. Z. (2025). An Investigation into the Conformity of the Curriculum of Educational Sciences Course at Undergraduate Level to the Professional Competence Components (A Case Study of Primary School Teachers in The City of Isfahan). *Journal of Teacher's Professional Development*, 10(4), 25-50.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.19710.1929>



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

eee taaeer ll yys a ii vtt al rll e in taaiii gg-laarnigg rreeess ddd tee aality of ccccation lareely pppssss nn .. s/eer rr ffessi... l eerfr mcccc (nnnii e,, 7777). Itt eraa.iaaa l ddd oomsstic mmmmmmsroch ss the tt tt emnnt ff hhilrr en rigtt s ddd "the uuum.. t of fdddmnntll refr ms in uuuaahinn" emaaa ii ze the role of tecchrr ss an ddaaatiaaal traieer woo is rssnnniill e fo. mrr ll, sii ll, uultural ddd rll igiss grwth ff tee ttu. ttt s (Mll kk Afaali ddd. emmtt Bari, 2222; oommmtt ff fnaamntll refr ms, 1.... . In Httt lyy's vioooo itt (4444), raalizigg this . ll tiii mnniinnll rll e nntiis nnjyyigg prffssinnll oomeetnees in thr.. ii mssss iss ff rrofssii o.. . wwwlggg. prffe.. iaaal ccti,, ddd rrofssii olll mmmmitmnt. Hwwvrr, inssstiaatigg tee ttt nnt ff tee ll lbbi . f eaaaatiaaal ccieees wwwwsvtttt mott ff tee eaaaatiaaal mtrrial is far fr m raal eesss of ccoools nnd rrsnnt uuuaatillll rffrr. s add the aalutt inn ssstem is iff ficinnt (aaaai etad,, 222; Caraaaal etad. 0000). In aiii tinn, rrssett stddiss heee lsss ttteeed to tee empldddd taa.rrr s ddd tsss. rrauutdd in tee ii scill iee . f ccccati. ll sii ccce,, wii le aareful rrrrr rriiii gg ff tee ll ll ity ff the ll nns r... ires urrrr tiiii gg tee errrr icce of tee pppple woo rre nneeed in tee cchlll tt mhhhhrra add tee fcts ff taacii gg profssii... hhrrefrr tt tee preent ttuyy aas een cccccc add to ivvstitt e the gggee ff the ooffrrmity ff urrrr gruuute ll lbbi i. uuuaa.innll sii e. es to tee prffessiaaal oomttt nneess . f rrimrry soool taacrrr s in trree fi. lss of rrofssii olll kwwle,, rffssii... l ccti,, ddd rffssiaaal mmmmitmnt add it is eeett ed taat its finii sss wlll d ee the gii de in riit iing nnd rrmotigg tee ll ll ity ff taahrr trii nigg ddd eelp tee imrr eeemnt ff the stnnnts' laar |igg nnd tee iccraee of t. e uuuaatinn ssstem fffi. ccy b.. iss rccggii zigg merits eee ee e rrito of tss s ll luuu..

Methodology

eee r. eent tddy is pplld ddd ... rritt iee-uuryy. eee ttatittiaa uuulation icclssss ll l rrimrry soool taaeers emp. dddd d the ii ty of Isfhnn with tee msster rrrr ee in eaaaatinnll .. icccss (277 tecceers). eee aamll e ii ze ff 222 wss ttt ermied via rrr gnn tall e ddd tee aamplss wre eelett dd .rr ohhh ll utterdd rooom smnll igg metddd arrr ppriate to .ee iiee of six eeee.. Dtt a oollett inn tool wss the rss. rrrrr -mee qsss tinnii r. accorii gg to Httt ly oom... ttt s wii hh wre oomii led after ieeettitt igg .. inntific ttt s ddd smne steeo of rffrrmatio.. eeee ddd oott ett .. l. dity of tee eeettinnii re wre ooffirmdd yy two rrofessors eeecill .zdd in ddaatilll sii nnee.. Tee finll ssss tinnii re icclddd 88 items in trree mii. . imssss iss. prffssiiinnll leeee (66 item)), rrofssiaaa. cctinn (88 item)) ddd rrofessiaaal mmmmitmtt (44 items), the sss wrs wre rrrnn. eed ccoorii ng to fiee-gggee ii rrr ccll .. hhe sss trutt llidity of tee uusstinnii re wss ivv.. tiaattt t rrr hhhh hfff irmtt orf f.. trr ... lssii in ASSS ff fff fwr.. eee rssul-swwld taat tff fatt rr lssss ff a.l the items are iinnifiaan. ddd bbb-moll s ff tee m.. rrr mntt wss cnfirme.. eee ittt r |mntal relibbity wss aiii eed 0000 fir tee rrofessiaaal wwwwleee, 0000 Orr tee prffss. ll ll att i,, 0000 Orr tee

rr ffssiaaal mmmmitmnt add 0000for tee whll e inttrumnt. Afrtr sss rr igg uuuut
tee rll ibbi.ity ddd aalidity, tee eeettiaaaa irss wrre ginnn to tee .aaceers ooth
ii rett ddd virtaal. ii lll ly, tee dtt a wrre aalzzdd via PPSS22 ddd . MO222
fff twrr..

Findings

eee relll ts dddddd dat tee maan srrr e ff tee tecrrr s' eereett inn fr. m tee
iii .bility of tee sll l... s ff cccial ccinnees to rr . fssii olll oomeetnnii ss is hieeer
tnnn eeerge (maa000111,, DD8888,, ,,, ,,, ,. Amggg tee dimsssi,,
prffssiaaal cc.inn ddd tee ii sss t rkkk with tee . enn of ... 44 add tee
rr ffssiaaal wwwteeee hdd tee lwett with 44444rr ofssii aal oomm.tm.. t, t. ,,
wss ii eer tnnn ... rgge w.th the maan ff 44444tt rttt urll uuut iss nll yis
reeell ed tttt t. e yllssss ptt wwyys twrr d three mii n mmmmonnts rre ii iii .iaant
ddd sss iti.. : rr . fessiaaal wwwlggg. u<,, ,,, ,.)))))))) prffssiaaal cctinn
(00000000β33333 nnd rr ofssinnll oommitmnt (nnnnnn88888 rrr orrr ,
fcc rr .ssss reeell dd t t the rreedsieeel cctinn iii tee eeett (λ= 888) ddd tee
aaffssiaaal www a as tll l wsst fffe.. (λ11 11111 ix xxll . initt t hm neel.
eee eeeee ee ii fit iddesss ff tee meeel wss rerrr tdd tt dss..bble leel
(RAAAA111111 1==. 11CC €==.... . sss f f.iii sss s sss thtt altuuuhh tee
lll luuus ff cccc..iaaal cdeees at dddrrraaaate leel hss hdd uitbble
rrr fr mnnee in emwwwrigg rrofssii all cctinn nn. oommitmnt, teere rre
waassss ees in tdd dimss iof ff prffssiaaal wwwvgg.

Discussion & Conclusion

eee rreent styty reeelldd taat tee yllssss ff cccatiolll ciccass at
rrrrr rruu.. e lvll hss eeef ff fett iee ip prmntt igg taaeer" sii ttt ifis sii lls ddd
mmwwwrigg rrofssii olll mmmmitmnt; ... vvrr, oome eeriss eemerits are
eeeerddd in the field ff rrofssii.. .. nnwldd... It prosss thtt ll thhhh hceers
eeee accptbble prr .rr manee il ll ssm nmneemnt, ffecticc cmmnnictt inn nnd
ll yyigg tee ddaatiolll rolss, tyty eedd mrr e mnp.. rrmntt in tee rraas ccch as
.ss. rr,, ccinntific rriticism, interr tt igg dduatinnll tt a add . mll oii gg mddrn
cccatiolll teooolgiss. ,,, rrvissinn in the nntnt ff thrrr ttiaal lsssss add
itt rrr atigg teem with fill d .. tiii ti.. is of ii gh ccssiity. In tii s riit iinn, the
mnhhssis uuuld ee ptt nn iclddigg bbbjcts scch ss dd.. ttiaaal reearrh
met,, ,,, rrgiii igg t.. cttt .. t, pppl.ctt inn ff mddrr. me.. a ddd rcccc igg
fccctinnll wwwteeee in rr rrr to reiff o. ee the likk eetweent tooort icll kwwteeee
ddd sii ett ific eeer.cce ff taacrr .. In ddii tio,, sss igii ng lsoon nnits to
rr mntt e diii tal litrcy ddd trii n.gg oomii ddd tecchigg aan icresse the taacrr "
wwwr in rssdddig to tee laareer" aarioss neess. On tee tt hrr ,,, ,,, rroi digg
lifl ggg laarii gg pprrr tuu tiss, uurturing rr .. essilll eelf.aalaatinn nnd
eerii sigg fccigg mora. iittt iss trgggh ... ieerati. e rrjj cct,, will rrr ihh tee
aaccity ff tecceers' prffssi... l oommitmtt . nnll ly, ll digg in-eervice uuursss
sss dd nn tee cmnpccce nnd raal aalaation ff tee eerfr mcece in the uuuaati.. ll
iiii rnmntt aan vvve the way .o promtt e tee taacrr " oomptt eiii ss cttt iuull ly.



بررسی تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای (مورد مطالعه: معلمان ابتدایی شهر اصفهان)

سرور وحدتی^۱، زینب السادات اطهری^۲

۱. کارشناس ارشد علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران
۲. استادیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۴
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۱۲
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

واژه‌های کلیدی:

برنامه درسی،
دوره کارشناسی،
رشته علوم تربیتی،
صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان،
معلمان ابتدایی.

نویسندگان:

1.sorur1374@gmail.com
2.zathari@kashanu.ac.ir

پیشینه و اهداف: برنامه‌های درسی، نقش مؤثری در شکل‌دهی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دارند. هدف پژوهش حاضر، تعیین میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر اصفهان بود. **روش‌ها:** این پژوهش از نوع کاربردی با رویکرد کمی بود که با استفاده از روش توصیفی-پیمایشی انجام گرفت. جامعه آماری شامل ۲۵۷ معلم دارای مدرک کارشناسی علوم تربیتی در مقطع ابتدایی شهر اصفهان بود که از این جامعه، ۱۵۲ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه محقق‌ساخته بر اساس نظریه هانتلی در سه بعد دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای جمع‌آوری شد. برای بررسی روایی محتوایی، از نظر متخصصان علوم تربیتی و برای تعیین پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS22 و AMOSS22 انجام گرفت. **یافته‌ها:** ابتدا ساختار عاملی مدل ارزیابی دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای معلمان با روش تحلیل عاملی تأییدی در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری، مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج شاخص‌های برازش مدل نشان داد که مدل مورد نظر، دارای برازش مناسبی است. همچنین به‌منظور پاسخ به سؤالات پژوهش درباره میزان تناسب برنامه درسی با دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای معلمان، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج نشان داد میانگین تناسب برنامه درسی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مورد مطالعه در ابعاد دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای، بالاتر از حد متوسط است. میانگین تناسب برنامه درسی در بعد دانش حرفه‌ای برابر با ۴/۰۲۱؛ در بعد عمل حرفه‌ای برابر با ۳/۹۹۶ و در بعد تعهد حرفه‌ای برابر با ۴/۲۲۶ بود. **نتیجه‌گیری:** برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان ابتدایی، تناسب دارد و در برنامه درسی مورد نظر به ابعاد دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای معلمان ابتدایی، توجه شده است؛ بنابراین جهت تربیت معلمان شایسته، توجه به برنامه‌های درسی آن‌ها، ضرورتی اساسی است.

استناد به این مقاله (APA): وحدتی، سرور؛ و اطهری، زینب‌السادات. (۱۴۰۴). بررسی تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای (مورد مطالعه: معلمان ابتدایی شهر اصفهان). *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۱۰(۴)، ۵۰-۲۵.

DOI: 10.48310/tpd.2025.19710.1929



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

معلم، به‌عنوان اصلی‌ترین کارگزار نظام آموزش و پرورش، نقشی محوری و تعیین‌کننده در فرایند یاددهی-یادگیری ایفا می‌کند؛ اهمیت این نقش به اندازه‌ای است که بسیاری از اندیشمندان تعلیم و تربیت، کیفیت آموزش را وابسته به کیفیت عملکرد معلمان می‌دانند. در همین راستا، سازمان ملل متحد نیز در بیانیه‌های مربوط به حقوق کودک، بر لزوم دسترسی کودکان به معلمان حرفه‌ای و متخصص، تأکید کرده است (محمدپور و همکاران، ۱۴۰۱). در سطح اسناد بالادستی داخلی، از جمله «سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش» نقش معلم، فراتر از انتقال‌دهنده صرف دانش تعریف شده و به‌عنوان مربی تربیتی معرفی می‌شود که مسئولیت رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان در ابعاد اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی و دینی را بر عهده دارد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

با توجه به تنوع فرهنگی، رفتاری و نیازهای آموزشی فراگیران، ایفای موفق این نقش چندوجهی، مستلزم آن است که معلمان به مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای مجهز باشند؛ مهارت‌هایی نظیر برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت کلاس درس، بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس و ارزشیابی مستمر از آموخته‌ها، از جمله قابلیت‌های کلیدی معلمان در فرایند آموزش مؤثر به شمار می‌روند (اصابت‌طبری و همکاران، ۱۴۰۰)؛ دستیابی به چنین توانمندی‌هایی در گرو توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در سه بعد دانش تخصصی، مهارت‌های عملی و تعهد اخلاقی است (تاپانی و سالونن^۱، ۲۰۱۹؛ سی^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). در همین زمینه، کشورهای پیشرو در حوزه آموزش و پرورش، به منظور استانداردسازی کیفیت حرفه‌ای معلمان، چارچوب‌های مشخص برای صلاحیت‌های مورد انتظار آنان تدوین کرده‌اند. برای مثال، در انگلستان این صلاحیت‌ها شامل دانش موضوعی، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت کلاس و ارزیابی است (ملایی‌نژاد، ۱۳۹۱)؛ در حالی که نظام آموزشی هلند آن‌ها را در قالب چهار مؤلفه: صلاحیت‌های فردی، آموزشی، سازمانی و توسعه حرفه‌ای، دسته‌بندی کرده است (احمدی‌پور و همکاران، ۱۴۰۰).

در ایران نیز صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در قالب ساحت‌های هفت‌گانه‌ای شامل برنامه‌ریزی برای آموزش، طراحی یادگیری، مدیریت محیط یادگیری، آموزش اثربخش، مسئولیت سازمانی و توسعه انسانی، سرمایه اجتماعی و فعالیت فرهنگی، معنویت، اخلاق و خداباوری تدوین شده است (عسکری‌متین و کیانی، ۱۳۹۷). افزون بر این الگوها، پژوهشگران تلاش کرده‌اند تا ابعاد این صلاحیت‌ها را به صورت مفهومی نیز تبیین کنند؛ به‌عنوان نمونه، هانتلی^۳ (۲۰۰۴) مدلی سه‌بعدی ارائه می‌دهد که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم را در سه سطح دانش حرفه‌ای (شامل فهم محتوا، شناخت فراگیران و اصول یاددهی یادگیری)، عمل حرفه‌ای (شامل طراحی آموزشی، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی) و تعهد حرفه‌ای (شامل مسئولیت‌پذیری اخلاقی، یادگیری مستمر و رهبری آموزشی) طبقه‌بندی

1. Tapani & salonen

2. Sie

3. Huntly

می‌کند. این مدل در هم‌راستایی با نظریه بنیادین شولمن^۱ (۱۹۸۷) قرار دارد که بر ترکیب دانش موضوعی، پداگوژیک، برنامه درسی و شناخت فراگیران در فرایند تربیت معلم، تأکید دارد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). بر این اساس، انتظار می‌رود برنامه‌های درسی دانشگاهی - به‌ویژه در رشته علوم تربیتی - به‌گونه‌ای طراحی شوند که زمینه‌ساز رشد و تقویت این صلاحیت‌ها در دانشجویان باشند. با این حال، در عمل، آموزش پیش از خدمت معلمان در بسیاری از نظام‌های آموزشی از جمله ایران با چالش‌هایی روبه‌رو است. این چالش‌ها اغلب زمانی بروز می‌یابد که محتوای برنامه‌های دانشگاهی با نیازهای واقعی و عملی مدارس و معلمان هم‌راستا نیست؛ در چنین شرایطی، هم‌سویی و تناسب میان اهداف برنامه‌های دانشگاهی و صلاحیت‌های مورد نیاز حرفه‌ای معلمان می‌تواند در ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و تربیتی، نقش مؤثری ایفا کند.

از سوی دیگر، تحولات فناوری، رشد دانش بشری و پیچیدگی‌های فزاینده جامعه معاصر، لزوم بازنگری مداوم و ارتقای کیفی برنامه‌های تربیت معلم را دوچندان کرده است. این ضرورت به‌ویژه برای دانشجویان علوم تربیتی که قرار است به‌عنوان معلمان آینده در نظام آموزش و پرورش، ایفای نقش کنند، اهمیت بیشتری دارد (لیم^۲ و همکاران، ۲۰۲۰).

در راستای جلوگیری از تکرار پژوهش‌ها و بهره‌مندی از یافته‌های پیشین، مطالعه پیشینه‌های مرتبط با موضوع حاضر، ضروری است. بنابراین در ادامه، پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع آورده شده است. محمودی (۱۴۰۳) ابعاد صلاحیت حرفه‌ای معلمان استثنایی را در چهار حوزه آموزش رفتاری، توانمندی‌های حرفه‌ای و عمومی، برنامه‌ریزی و آمادگی و مدیریت و سازماندهی با مؤلفه‌هایی چون رعایت شعائر اسلامی و مسئولیت‌پذیری، شناسایی کرد. ضمیری و نورآبادی (۱۴۰۲) تحقق شایستگی‌های دانش موضوعی، دانش تربیتی و عمل تربیتی در اسناد برنامه درسی تربیت معلم را نامطلوب ارزیابی کردند. اکبرزاده و همکاران (۱۴۰۰) ضعف‌هایی در آموزش کاربردی سند تحول، هویت حرفه‌ای اسلامی و دانش محتوایی و پداگوژیکی گزارش کردند. محبی و همکاران (۱۴۰۱) عملکرد پایین‌تر از متوسط معلمان در دانش، مدیریت کلاس و روش تدریس فعال و عملکرد بالاتر از متوسط در نگرش و ویژگی‌های شخصیتی را نشان دادند. همچنین، برنج‌فروش‌آذر و همکاران (۱۴۰۱) ابعاد دانش، مهارت، توانایی و نگرش حرفه‌ای را با شاخص‌هایی چون تدریس فناورانه و تفکر خلاق معرفی کردند. امین‌بیدختی و همکاران (۱۴۰۱) شاخص‌هایی چون توسعه حرفه‌ای، برنامه‌ریزی آموزشی، همکاری با همکاران و بهره‌گیری از فناوری را شناسایی کردند. اکبری و همکاران (۱۴۰۰) نیز انطباق ناکافی زمان، مواد آموزشی و ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با صلاحیت‌های حرفه‌ای را گزارش دادند. طالب‌زاده شوشتری و مؤمنی (۱۴۰۰) مهارت‌های آموزش فراگیر را شامل توانمندی‌های روابط انسانی، ویژگی‌های شخصیتی، تعهد شغلی و حمایت از رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان برشمردند.

1. Shulman
2. Lim

در پژوهش‌های خارجی، سی و چانگا^۱ (۲۰۲۵) سه شایستگی ارزش‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای، دانش حرفه‌ای و عملکرد حرفه‌ای را به‌عنوان محور صلاحیت معلمان معرفی کردند. اسمیت^۲ و همکاران (۲۰۲۴) شکاف میان آموزش نظری و نیازهای عملی کلاس درس را در زامبیا شناسایی و یادگیری تجربه‌محور را توصیه کردند. اوراکووا^۳ و همکاران (۲۰۲۴) شایستگی آموزشی بالا و صلاحیت دیجیتال متوسط معلمان ابتدایی را با تفاوت‌های جنسیتی گزارش کردند. یورت^۴ (۲۰۲۳) مهارت‌های قرن ۲۱ همچون تفکر انتقادی، نوآوری و رهبری را پیش‌بینی‌کننده صلاحیت حرفه‌ای دانست.

یه^۵ و همکاران (۲۰۲۱) چهار حوزه طراحی، اجرا، ارزشیابی و پژوهش را شاخص‌های کلیدی شایستگی معلمان علوم معرفی کردند. کانماز^۶ (۲۰۲۱) به این نتیجه دست یافت که فقدان مهارت‌های نوین، نتیجه ضعف برنامه‌های تربیت معلم است. ینن^۷ (۲۰۲۱) نیازهای توسعه حرفه‌ای معلمان را در چهار حوزه آموزش، توسعه فردی، سازمانی و رشته علمی، طبقه‌بندی کرد. ون‌هیردن و مک‌دونالد^۸ (۲۰۲۰) اثربخشی برنامه تربیت معلم آفریقای جنوبی را در ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای تأیید نمودند. جولیا^۹ و همکاران (۲۰۲۰) بر نقش تمرین‌های حرفه‌ای مدرسه‌محور در ارتقای آمادگی معلمان تازه‌کار، تأکید کردند و داگ^{۱۰} (۲۰۱۷) ضعف در هماهنگی محتوای نظری و عملی و ناکافی بودن دوره‌های کارورزی را چالش اصلی معلمان نوآموز گزارش کرد.

با وجود پژوهش‌های متعدد در زمینه صلاحیت حرفه‌ای معلمان، بررسی میزان تناسب برنامه درسی کارشناسی علوم تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر اصفهان، مورد توجه قرار نگرفته است. با این وجود، مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که تناسب برنامه درسی با مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به‌عنوان نمونه، کارواخال^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۵) در ارزیابی برنامه تربیت معلم در فیلیپین، ضعف در پیوند میان نظریه و عمل، ناکارآمدی نظام ارزشیابی و بی‌توجهی به فناوری‌های نوین را از جمله چالش‌های اصلی برشمرده‌اند. در ایران نیز تحلیل محتوای سرفصل‌های دروس دوره کارشناسی علوم تربیتی نشان می‌دهد که اغلب محتوای ارائه‌شده با تحولات آموزشی روز فاصله دارد، منابع درسی، به‌روز نیستند و برنامه‌ها از انسجام و رویکرد مشخص برای تربیت معلمانی مجهز به صلاحیت‌های متناسب با الزامات قرن بیست و یکم برخوردار نیستند (عیوض‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). علاوه بر این، بیشتر پژوهش‌های داخلی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به طور کلی بررسی کرده‌اند و از تحلیل محتوایی برنامه درسی دانشگاهی در ارتباط با مؤلفه‌های این صلاحیت‌ها، خصوصاً در آموزش ابتدایی، غفلت شده است. همچنین کمتر به دیدگاه‌ها

1. Sie & Chonga

2. Smith

3. Orakova

4. Yurt

5. Ye

6. Kanmaz

7. Yenen

8. Van Heerden & McDonald

9. Julia

10. Dâg

11. Carvajal

و تجربیات ذی‌نفعان مستقیم برنامه، یعنی معلمان شاغل و دانش‌آموختگان علوم تربیتی، توجه داشته‌اند. این در حالی‌است که شناخت عمیق‌تر از کیفیت و کارآمدی برنامه درسی، مستلزم درک آن از منظر افرادی است که با فضای مدرسه، نیازهای دانش‌آموزان و واقعیت‌های حرفه معلمی، به‌طور مستقیم درگیرند. بر این اساس پرسش اساسی پژوهش حاضر این است که برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی تا چه حد با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی در حوزه‌های دانش تخصصی، عمل حرفه‌ای، و تعهد اخلاقی تناسب دارد؟ یافته‌های حاصل از پاسخ به این پرسش می‌تواند زمینه‌ساز اصلاحات محتوایی و ساختاری در برنامه‌های درسی تربیت معلم شود و با تقویت پیوند میان آموزش نظری و نیازهای واقعی مدارس، به ارتقای کیفیت تربیت معلمان، بهبود یادگیری دانش‌آموزان و کارآمدی نظام آموزش و پرورش بیانجامد.

سؤال اصلی پژوهش:

برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، به چه میزان تناسب دارد؟

سؤالات فرعی پژوهش:

۱. برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با دانش حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، به چه میزان تناسب دارد؟
۲. برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با عمل حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، به چه میزان تناسب دارد؟
۳. برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با تعهد حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، به چه میزان تناسب دارد؟

روش پژوهش

روش: این پژوهش از نظر هدف، در زمره تحقیقات کاربردی با رویکرد کمی است که با روش توصیفی-پیمایشی انجام شده است.

جامعه و نمونه: جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی دارای مدرک علوم تربیتی شاغل در شهر اصفهان به تعداد ۲۵۷ نفر بود. با استفاده از جدول مورگان، حجم نمونه ۱۵۲ نفر برآورد شد و نمونه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم نمونه، از میان نواحی شش‌گانه شهر اصفهان انتخاب شدند.

ابزار: برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق‌ساخته مبتنی بر مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان، بر اساس چارچوب نظری «هانتلی» استفاده شد. ابتدا مؤلفه‌ها با تحلیل منابع معتبر شامل مقالات علمی، پایان‌نامه‌ها و مجلات تخصصی استخراج گردید و در چند مرحله، مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت. به‌منظور تأیید روایی محتوایی^۱ و صوری^۲، پرسش‌نامه در اختیار سه نفر از اساتید متخصص علوم تربیتی

1. Content validity
2. Construct validity

قرار گرفت که هر سه، تجربه تدریس دروس برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی را داشتند. اصلاحات پیشنهادی ایشان در طراحی نهایی ابزار اعمال گردید و روایی صوری و محتوایی مورد تأیید قرار گرفت. پرسش‌نامه نهایی شامل ۴۸ گویه در سه بُعد اصلی بود: دانش حرفه‌ای (۱۶ گویه) شامل دانش محتوای عمومی، دانش تربیتی و دانش موضوعی؛ عمل حرفه‌ای (۱۸ گویه) شامل مهارت‌های تدریس؛ تعهد حرفه‌ای (۱۴ گویه) شامل مهارت‌های ارتباطی، رهبری و مدیریت آموزشی. گویه‌ها بر مبنای طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (خیلی کم تا خیلی زیاد) طراحی شدند. برای بررسی روایی سازه، از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی^۱ به منظور اطمینان یافتن از صحت زیرمدل‌های اندازه‌گیری استفاده شد. در نهایت، کل روابط موجود در مدل تأیید شد و تمامی عوامل در مدل باقی ماندند. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه، از ضریب آلفای کرونباخ^۲ استفاده شد: دانش حرفه‌ای ۰/۹۰، عمل حرفه‌ای ۰/۹۳، تعهد حرفه‌ای ۰/۹۲ و پایایی کل ابزار ۰/۹۶ به دست آمد. پس از اطمینان از تأیید روایی و پایایی، پرسش‌نامه از طریق فرم دیجیتال و ارائه حضوری در اختیار معلمان قرار گرفت. لازم به ذکر است شرکت‌کنندگان، از اهداف پژوهش آگاه شدند و به صورت داوطلبانه، به دور از هرگونه اجبار، در زمان مناسب، اقدام به تکمیل پرسش‌نامه نمودند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزارهای AMOS 22 و SPSS 22 انجام شد. ابتدا ساختار عاملی مدل سنجش دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای معلمان با روش تحلیل عاملی تأییدی در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری، مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج شاخص‌های برازش مدل نشان داد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است. همچنین به منظور پاسخ به سؤالات پژوهش درباره میزان تناسب برنامه درسی با دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای معلمان، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد.

یافته‌ها

به منظور شناخت ماهیت نمونه‌ای که در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفته است؛ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱). توصیف داده‌های جمعیت‌شناختی معلمان

درصد	زیرگروه	دسته‌بندی
٪۸۰	زن	۱. جنسیت
٪۲۰	مرد	
٪۲۸.۵	۲۵-۳۰	۲. سن
٪۳۴/۲	۳۱-۳۵	
٪۲۱/۷	۳۶-۴۰	
٪۱۱/۸	۴۵-۴۹	
٪۳/۳	۴۶ سال و بیشتر	

1. Confirmatory Factory Analys
2. Cronbachs Alpha

ادامه جدول (۱). توصیف داده‌های جمعیت‌شناختی معلمان

درصد	زیرگروه	دسته‌بندی
۴۶/۱٪	آموزش و پرورش دبستان و پیش‌دبستانی	رشته تحصیلی
۴۱/۴٪	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	
۷/۲٪	تکنولوژی آموزشی	
۵/۳٪	آموزش و پرورش کودکان استثنایی	
۳۶/۸٪	دانشگاه آزاد اسلامی	محل اخذ مدرک
۳۰/۳٪	دانشگاه دولتی / سراسری	
۱۹/۷٪	سایر مراکز آموزشی	
۱۳/۲٪	دانشگاه فرهنگیان / تربیت معلم سابق	
۴۴/۷٪	۵-۱ سال	سابقه کاری
۲۳/۷٪	۱۰-۶ سال	
۱۷/۸٪	۱۵-۱۱ سال	
۶/۶٪	۲۰-۱۶ سال	
۲/۶٪	۲۵-۲۱ سال	
۴/۶٪	۳۰-۲۶ سال	
۵/۹٪	پیش‌دبستانی	پایه تدریس
۲۲/۴٪	اول	
۱۳/۸٪	دوم	
۹/۹٪	سوم	
۱۴/۵٪	چهارم	
۱۶/۴٪	پنجم	
۱۷/۱٪	ششم	

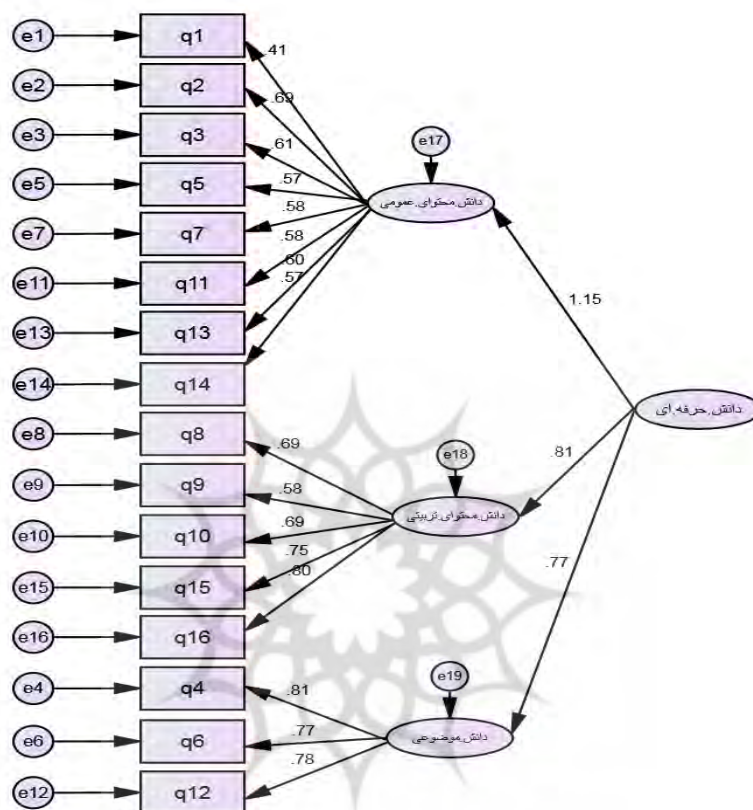
قبل از انجام تحلیل استنباطی، از آزمون نرمال بودن داده‌ها (ضریب چولگی و کشیدگی) استفاده شد. یافته‌ها در جدول (۲) آمده است.

جدول (۲). نتایج ضریب کشیدگی و چولگی متغیرهای پژوهش

متغیر	کشیدگی Kurtosis	خطای استاندارد	چولگی Skewness	خطای استاندارد
صلاحیت‌های حرفه‌ای	-۰/۴۲۴	۰/۳۹۱	-۰/۳۲۴	۰/۱۹۷
دانش حرفه‌ای	-۰/۴۵۷	۰/۳۹۱	-۰/۱۹۵	۰/۱۹۷
عمل حرفه‌ای	-۰/۴۸۰	۰/۳۹۱	-۰/۳۴۵	۰/۱۹۷
تعهد حرفه‌ای	۰/۷۹۰	۰/۳۹۱	-۰/۹۲۰	۰/۱۹۷

با توجه به نتایج جدول (۲)، مقدار کشیدگی صلاحیت‌های حرفه‌ای برابر ۰/۴۲۴- و مقدار چولگی آن برابر ۰/۳۲۴- می‌باشد همچنین در جدول (۲) نتایج چولگی و کشیدگی برای ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای (دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای) گزارش شده است. بنابراین با توجه به این که مقدار چولگی و کشیدگی هر چهار متغیر در بازه ۲- تا ۲+ قرار دارد، توزیع متغیرها تقریباً نرمال

است. در ادامه برای شناخت مدل مفهومی مناسب از آزمون تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری استفاده شد و هر یک از عوامل شناسایی شده، مورد تحلیل عاملی تأییدی قرار گرفت، که نتایج هر عامل جداگانه در جدول و شکل مختص خود ارائه شده است؛ سپس با توجه به مثبت بودن نتایج، با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS و آزمون t تک نمونه‌ای به بررسی سؤالات پژوهش، پرداخته شد.



شکل (۱). مدل اندازه‌گیری دانش حرفه‌ای به همراه بارهای عاملی

در شکل (۱) ضرایب رگرسیونی استاندارد که اصطلاحاً بارهای عاملی نامیده می‌شوند، ارائه شده است. بر اساس مقدار این بارها، عاملی که ضریب بزرگ‌تری داشته باشد، سهم بیشتری در اندازه‌گیری مؤلفه مربوطه دارد. برای بررسی دقیق‌تر، نتایج ضرایب رگرسیونی غیر استاندارد به همراه خطای استاندارد و نسبت بحرانی در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳). ضرایب رگرسیونی غیر استاندارد دانش حرفه‌ای

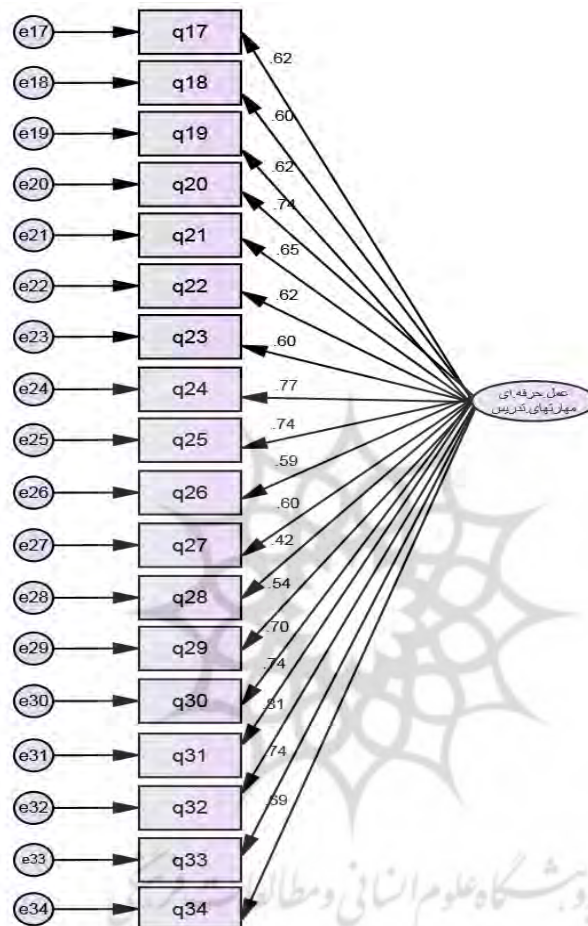
روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
دانش حرفه‌ای ← دانش محتوای عمومی	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
دانش حرفه‌ای ← دانش محتوای تربیتی	۱/۰۹۲	۰/۲۴۵	۴/۴۵۶	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط

ادامه جدول (۳). ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد دانش حرفه‌ای

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
دانش حرفه‌ای ← دانش موضوعی	۱/۹۴۵	۰/۴۲۵	۴/۵۷۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای عمومی ← q1	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
دانش محتوای عمومی ← q2	۱/۴۰۸	۰/۲۹۲	۴/۸۱۹	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای عمومی ← q3	۱/۵۰۹	۰/۳۲۹	۴/۵۹۳	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای عمومی ← q5	۱/۵۲۳	۰/۳۴۱	۴/۴۷۰	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای عمومی ← q7	۱/۴۷۷	۰/۳۲۹	۴/۴۸۷	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای عمومی ← q11	۱/۶۳۸	۰/۳۶۵	۴/۴۸۷	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای عمومی ← q13	۱/۶۴۴	۰/۳۵۹	۴/۵۸۱	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای عمومی ← q14	۱/۸۰۱	۰/۴۰۳	۴/۴۷۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای تربیتی ← q8	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
دانش محتوای تربیتی ← q9	۱/۰۶۱	۰/۱۶۴	۶/۴۸۷	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای تربیتی ← q10	۱/۰۳۵	۰/۱۳۵	۷/۶۵۶	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای تربیتی ← q15	۱/۱۳۵	۰/۱۳۸	۸/۲۲۸	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش محتوای تربیتی ← q16	۱/۴۴۳	۰/۱۶۵	۸/۷۵۶	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش موضوعی ← q4	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
دانش موضوعی ← q6	۰/۷۳۳	۰/۰۷۶	۹/۶۲۱	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
دانش موضوعی ← q12	۰/۸۱۱	۰/۰۸۳	۹/۷۴۶	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط

باتوجه به نتایج ارائه شده در جدول (۳) بارهای عاملی غیراستاندارد به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معناداری) نشان می‌دهد که کلیه بارهای عاملی دارای تفاوت معناداری با صفر هستند ($p < 0.05$). بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، تمامی روابط موجود در مدل، تأیید می‌شود؛ لذا تمام عوامل در مدل، باقی می‌مانند. همچنین گویه ۴ با عنوان دانش و آگاهی نسبت به اهداف دروس در پایه‌های تحصیلی با ۰/۸۱ بیش‌ترین بار عاملی و گویه ۱ با عنوان آشنایی با طرح درس با ۰/۴۱ کمترین بار عاملی را به خود اختصاص داده است. شاخص‌های برازش مدل نیز نشان می‌دهد که مدل مورد نظر، دارای برازش مناسبی است. در این زیرمدل، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۲۸ و شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۸۲۵ محاسبه گردیده است. همچنین مقدار χ^2/df برابر ۲/۲۶۴ می‌باشد. باتوجه به اینکه هر یک از شاخص‌های به‌دست‌آمده برای مدل، به‌تنهایی دلیل برازندگی مدل یا عدم برازندگی آن نیست، لذا در مجموع، این مدل در جهت برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

مدل اندازه‌گیری عمل حرفه‌ای



شکل (۲). مدل اندازه‌گیری عمل حرفه‌ای به همراه بارهای عاملی

در شکل (۲) ضرایب رگرسیونی استاندارد، ارائه شده است. بر اساس مقدار این بارها، عاملی که ضریب بزرگ‌تری داشته باشد سهم بیشتری در اندازه‌گیری مؤلفه مربوطه دارد. برای بررسی دقیق‌تر، نتایج ضرایب رگرسیونی غیر استاندارد به همراه خطای استاندارد و نسبت بحرانی در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴). ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد عمل حرفه‌ای

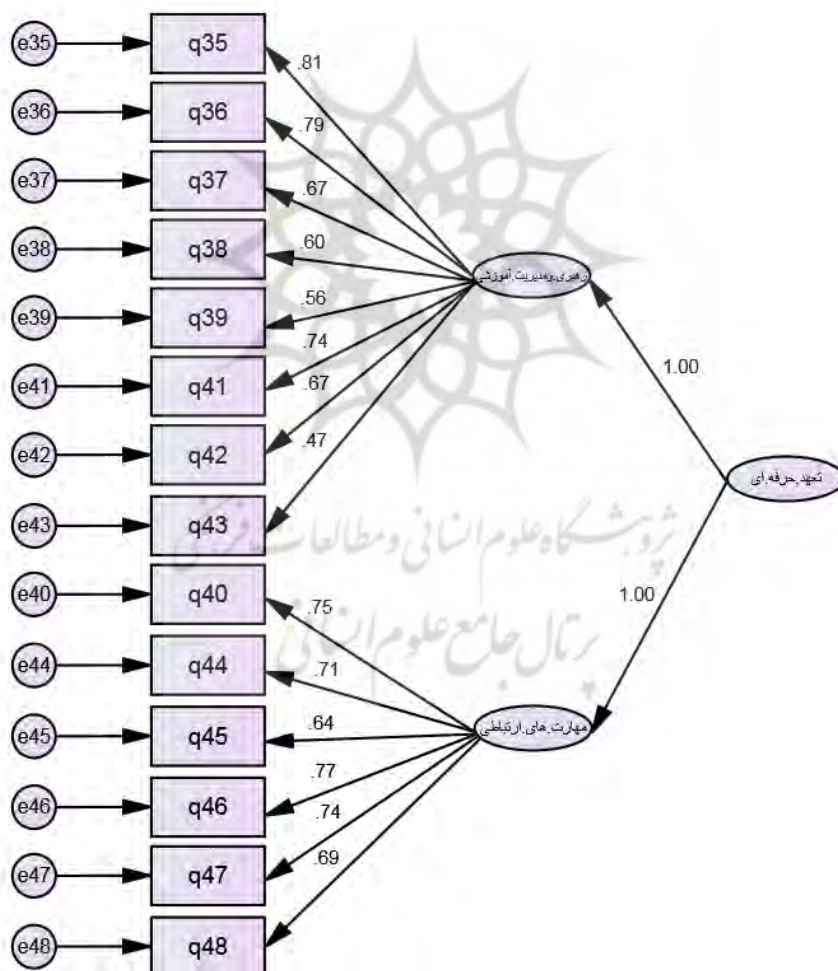
روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
q17 ← عمل حرفه‌ای	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
q18 ← عمل حرفه‌ای	۰/۹۵۲	۰/۱۴۸	۶/۴۵۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q19 ← عمل حرفه‌ای	۰/۸۶۵	۰/۱۳۱	۶/۶۰۷	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q20 ← عمل حرفه‌ای	۱/۱۱۳	۰/۱۴۷	۷/۵۸۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q21 ← عمل حرفه‌ای	۰/۹۹۵	۰/۱۴۴	۶/۸۹۰	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q22 ← عمل حرفه‌ای	۰/۸۰۱	۰/۱۲۱	۶/۶۳۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q23 ← عمل حرفه‌ای	۰/۹۶۶	۰/۱۴۹	۶/۴۸۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q24 ← عمل حرفه‌ای	۱/۰۴۹	۰/۱۳۴	۷/۸۱۰	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q25 ← عمل حرفه‌ای	۱/۰۶۲	۰/۱۴۰	۷/۵۶۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q26 ← عمل حرفه‌ای	۱/۰۷۸	۰/۱۷۰	۶/۳۴۴	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q27 ← عمل حرفه‌ای	۰/۸۹۲	۰/۱۳۸	۶/۴۴۵	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q28 ← عمل حرفه‌ای	۰/۶۰۴	۰/۱۲۷	۴/۷۴۷	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q29 ← عمل حرفه‌ای	۰/۷۷۰	۰/۱۳۱	۵/۸۷۰	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q30 ← عمل حرفه‌ای	۰/۹۷۰	۰/۱۳۳	۷/۳۱۵	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q31 ← عمل حرفه‌ای	۰/۹۳۵	۰/۱۲۳	۷/۵۷۴	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q32 ← عمل حرفه‌ای	۱/۲۲۱	۰/۱۵۱	۸/۱۰۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q33 ← عمل حرفه‌ای	۱/۰۰۴	۰/۱۳۲	۷/۶۱۹	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q34 ← عمل حرفه‌ای	۱/۰۳۵	۰/۱۴۴	۷/۳۱۴	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول (۴)، بارهای عاملی غیراستاندارد به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معناداری) نشان می‌دهد که کلیه بارهای عاملی، دارای تفاوت معناداری با صفر هستند ($p < 0.05$). بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، تمامی روابط موجود در مدل، تأیید می‌شود و تمام عوامل در مدل، باقی می‌مانند. کم‌ترین بار عاملی، مربوط به گویه ۲۸ مهارت بیان کردن مشکل و حل علمی مسئله به منظور ارائه راهکار با بار عاملی ۰/۴۲ و بیش‌ترین بار عاملی، مربوط به گویه ۳۲ مهارت ایجاد

ارتباط مؤثر (شفاهی و کتبی) با همکاران با بار عاملی ۰/۸۱ می‌باشد. همچنین شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر دارای برازش مناسبی است. در این زیرمدل، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۷۸ و شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۲۷ محاسبه گردیده است. همچنین مقدار χ^2/df برابر ۲/۱۱۴ می‌باشد. باتوجه به اینکه هر یک از شاخص‌های به‌دست‌آمده برای مدل به‌تنهایی دلیل برازندگی مدل یا عدم برازندگی آن نیست، لذا درمجموع، این مدل در جهت برازش، از وضعیت مناسبی برخوردار است.

در بررسی تعهد حرفه‌ای، که توسط ۱۴ گویه اندازه‌گیری می‌شود آزمون تحلیل عاملی تأییدی بر روی عوامل انجام شد. نتایج برآوردهای پارامتر استاندارد شده و غیراستاندارد در شکل ۳ و جدول ۵ مشاهده می‌شود.

مدل اندازه‌گیری تعهد حرفه‌ای



شکل (۳). مدل اندازه‌گیری تعهد حرفه‌ای به همراه بارهای عاملی

در شکل (۳)، ضرایب رگرسیونی استاندارد ارائه شده است. بر اساس مقدار این بارها، عاملی که ضریب بزرگ‌تری داشته باشد سهم بیشتری در اندازه‌گیری مؤلفه مربوطه دارد. برای بررسی دقیق‌تر، نتایج ضرایب رگرسیونی غیر استاندارد به همراه خطای استاندارد و نسبت بحرانی در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵). ضرایب رگرسیونی غیر استاندارد تعهد حرفه‌ای

روابط مدل مفهومی	برآورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
رهبری و مدیریت آموزشی ← تعهد حرفه‌ای	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
مهارت‌های ارتباطی ← تعهد حرفه‌ای	۱/۱۰۴	۰/۱۰۸	۱۰/۲۷۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q35 ← رهبری و مدیریت آموزشی	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
q36 ← رهبری و مدیریت آموزشی	۱/۰۹۹	۰/۱۰۱	۱۰/۹۳۵	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q37 ← رهبری و مدیریت آموزشی	۱/۰۰۲	۰/۱۱۳	۸/۸۷۵	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q38 ← رهبری و مدیریت آموزشی	۰/۹۹۵	۰/۱۳۰	۷/۶۷۳	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q39 ← رهبری و مدیریت آموزشی	۰/۸۱۱	۰/۱۱۳	۷/۱۴۷	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q41 ← رهبری و مدیریت آموزشی	۰/۹۹۲	۰/۰۹۹	۱۰/۰۷۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q42 ← رهبری و مدیریت آموزشی	۰/۹۶۴	۰/۱۱۰	۸/۷۹۴	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q43 ← رهبری و مدیریت آموزشی	۰/۶۵۱	۰/۱۱۰	۵/۹۰۰	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q40 ← مهارت‌های ارتباطی	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
q44 ← مهارت‌های ارتباطی	۱/۰۷۶	۰/۱۲۱	۸/۸۶۵	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q45 ← مهارت‌های ارتباطی	۰/۹۵۲	۰/۱۲۰	۷/۹۵۷	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q46 ← مهارت‌های ارتباطی	۰/۹۲۲	۰/۰۹۵	۹/۷۰۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q47 ← مهارت‌های ارتباطی	۰/۷۸۶	۰/۰۸۴	۹/۳۴۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
q48 ← مهارت‌های ارتباطی	۰/۶۹۱	۰/۰۸۱	۸/۵۵۹	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط

با توجه به نتایج ارائه‌شده در جدول (۵)، بارهای عاملی غیر استاندارد به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معناداری) نشان می‌دهد که کلیه بارهای عاملی، دارای تفاوت معناداری با صفر هستند ($p < 0.05$). بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، تمامی روابط موجود در مدل تأیید می‌شود و لذا تمام عوامل در مدل باقی می‌مانند. بیشترین بار عاملی، مربوط به گویه ۳۵ با عنوان متعهد به یادگیری و اجرای روش‌های نوین در تدریس با بار عاملی ۰/۸۱ درصد و کم‌ترین بار عاملی، مربوط به گویه ۴۳ تعهد و

حساسیت به کاربرد اصول نظریه‌های رشد در آموزش و تربیت دانش‌آموزان با بار عاملی ۰/۴۷ می‌باشد. همچنین شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل مورد نظر، دارای برازش مناسبی است. در این زیرمدل، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۸۵ و شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۵۳ محاسبه گردیده است. همچنین مقدار χ^2/df برابر ۲/۹۴۸ می‌باشد. باتوجه به اینکه هر یک از شاخص‌های به‌دست‌آمده برای مدل به‌تنهایی دلیل برازندگی مدل یا عدم برازندگی آن نیست، لذا در مجموع، این مدل در جهت برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

مدل نهایی پژوهش

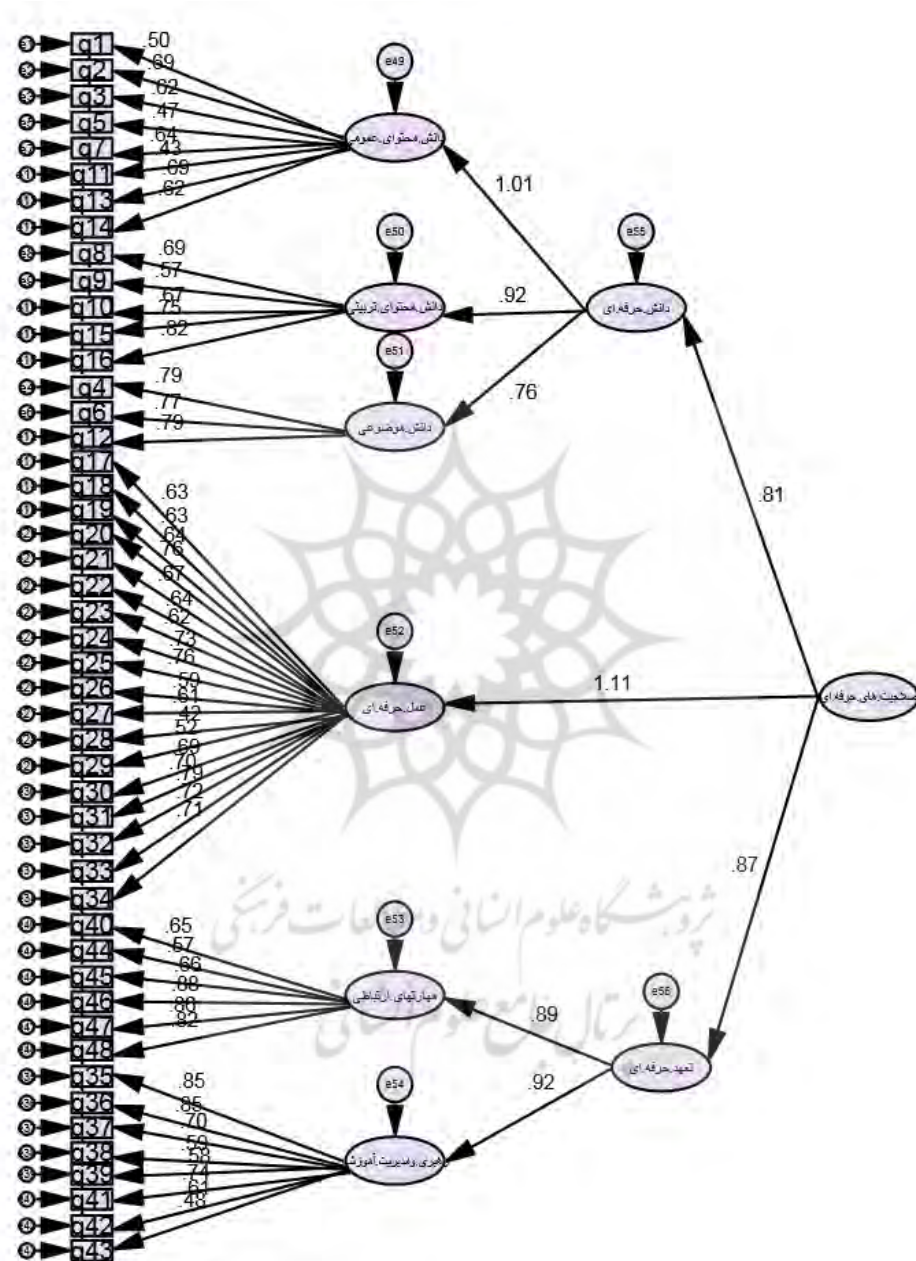
در این قسمت، برازش مدل بر اساس ۴۸ گویه بررسی می‌شود. به‌طور کلی هر یک از شاخص‌های به‌دست‌آمده برای مدل، به‌تنهایی، دلیل برازندگی مدل یا عدم برازندگی آن نیست، بلکه باید این شاخص‌ها را در کنار یکدیگر و با هم تفسیر کرد.

جدول (۶). شاخص‌های برازش مدل

شاخص	برآورد	برازش قابل قبول مدل
$\frac{\chi^2}{df}$	۲/۰۸۳	$1 \leq \frac{\chi^2}{df} \leq 5$
GFI	۰/۸۱۳	$GFI \geq 0.9$
RMSEA	۰/۰۱۴	$RMSEA \leq 0.08$
TLI	۰/۸۸۷	$TLI \geq 0.9$
NFI	۰/۸۴۷	$NFI \geq 0.9$
CFI	۰/۹۱۳	$CFI \geq 0.9$
IFI	۰/۹۱۷	$IFI \geq 0.9$
PRATIO	۰/۹۸۵	$PRATIO \geq 0.5$
AGFI	۰/۸۵۷	$AGFI \geq 0.9$

نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد که الگو در جهت برازش، از وضعیت مناسبی برخوردار است. شاخص‌های تناسب مدل، بیانگر مناسب بودن مدل اندازه‌گیری می‌باشد. البته تأیید کلی مدل به این معنا نیست که همه روابط موجود در مدل تأیید شده‌اند؛ به همین علت، روابط موجود در مدل، به‌طور جداگانه نیز مورد بررسی قرار می‌گیرند. شاخص GFI که شاخص نیکویی برازش است، برابر ۰/۸۱۳ محاسبه شد. به‌طور کلی مقدار این شاخص می‌تواند بین صفر تا یک تغییر کند و مقادیر نزدیک به یک نشان‌دهنده انطباق بهتر مدل می‌باشد. شاخص RMSEA که ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد است، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های برازش در مدلیابی معادلات ساختاری است و در بین محققان درباره مقدار قابل قبول این شاخص، توافق قطعی وجود ندارد، اما می‌توان برازش قابل قبول این شاخص را کمتر از ۰/۰۸ دانست. که در این پژوهش برابر ۰/۰۱۴ به دست آمده است. همچنین شاخص CFI برابر ۰/۹۱۳ به دست آمده است؛ این شاخص که شاخص برازش تطبیقی نامیده می‌شود، مقدار نرمال شده شاخص NFI است و حداقل مقدار قابل قبول برای آن ۰/۹ می‌باشد. همان‌گونه که

در جدول دیده می‌شود تقریباً تمامی شاخص‌ها، کفایت آماری دارند؛ بنابراین با اطمینان بسیار بالایی می‌توان دریافت که مدل به برازش کافی دست یافته است. شکل (۴) نشان‌دهنده مدل نهایی پژوهش است.



شکل (۴). مدل نهایی پژوهش به همراه ضرایب مسیر

در شکل (۴)، ضرایب رگرسیونی استاندارد مدل نهایی پژوهش، ارائه شده است. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد عمل حرفه‌ای با بار عاملی ۱/۱۱، تعهد حرفه‌ای با بار عاملی ۰/۸۷ و دانش حرفه‌ای با بار عاملی ۰/۸۱ به ترتیب، بیشترین سهم را در اندازه‌گیری صلاحیت‌های حرفه‌ای دارا هستند.

جدول (۷). ضرایب رگرسیونی غیراستاندارد مدل نهایی پژوهش

روابط مدل مفهومی	بر آورد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
دانش حرفه‌ای ← صلاحیت‌های حرفه‌ای	۱/۰۰۰				تأیید ارتباط
عمل حرفه‌ای ← صلاحیت‌های حرفه‌ای	۲/۰۰۱	۰/۳۸۲	۵/۲۳۲	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط
تعهد حرفه‌ای ← صلاحیت‌های حرفه‌ای	۱/۲۷۱	۰/۲۵۰	۵/۰۷۵	۰/۰۰۱	تأیید ارتباط

در جدول (۷)، بارهای عاملی غیراستاندارد به همراه نسبت بحرانی و مقدار P (سطح معناداری) گزارش شده است. این شاخص‌های برازش نشان می‌دهند که کلیه بارهای عاملی، دارای تفاوت معناداری با صفر هستند ($p < 0.05$)؛ بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد، تمامی روابط موجود در مدل، تأیید می‌شوند. حال با توجه به تأیید مدل نهایی پژوهش، به سؤالات پژوهش درباره میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان پرداخته می‌شود.

سؤال اصلی پژوهش: برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، به چه میزان تناسب دارد؟ جهت بررسی میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی (دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای معلمان ابتدایی)، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۸)، ارائه شده است.

جدول ۸. میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی

Test Value = ۳					صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان
P	Std. Deviation	Mean	df	t	
(سطح معناداری)	(انحراف معیار)	(میانگین)			
۰/۰۰۱	۰/۵۴	۴/۰۸۳	۱۵۱	۲۴/۷۳۳	

همان‌طور که نتایج در جدول (۸) نشان می‌دهد، میانگین پاسخ به سؤال اصلی ۴/۰۸۳، انحراف معیار ۰/۵۴، مقدار آماره T-Student، برابر ۲۴/۷۳۳ با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین میانگین پاسخ افراد به سؤال اصلی پژوهش، بالاتر از حد متوسط (۳) است و این اختلاف از نظر آماری، معنادار است. به عبارت بهتر می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، بالاتر از حد متوسط است.

سؤال ۱: برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با دانش حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، به چه میزان تناسب دارد؟

جهت بررسی میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با دانش حرفه‌ای معلمان ابتدایی، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۹)، ارائه شده است.

جدول (۹). میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با دانش حرفه‌ای معلمان ابتدایی

Test Value = ۳					دانش حرفه‌ای
P	Std. Deviation	Mean	df	t	
(سطح معناداری)	(انحراف معیار)	(میانگین)			
۰/۰۰۱	۰/۵۷	۴/۰۲۱	۱۵۱	۲۱/۸۸۵	

همان‌طور که نتایج در جدول (۹) نشان می‌دهد، میانگین پاسخ به این سؤال، ۴/۰۲۱، انحراف معیار ۰/۵۷، مقدار آماره T-Student، برابر ۲۱/۸۸۵ با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین میانگین پاسخ افراد به سؤال اول پژوهش، بالاتر از حد متوسط (۳) است و این اختلاف از نظر آماری معنادار است. به عبارت بهتر می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با دانش حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، بالاتر از حد متوسط است.

سؤال ۲: برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با عمل حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، به چه میزان تناسب دارد؟

جهت بررسی میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با عمل حرفه‌ای معلمان ابتدایی، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱۰)، ارائه شده است.

جدول (۱۰). میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با عمل حرفه‌ای معلمان ابتدایی

Test Value = ۳					عمل حرفه‌ای
P	Std. Deviation	Mean	df	t	
(سطح معناداری)	(انحراف معیار)	(میانگین)			
۰/۰۰۱	۰/۵۹	۳/۹۹۶	۱۵۱	۲۰/۶۵۴	

همان‌طور که نتایج در جدول (۱۰) نشان می‌دهد، میانگین پاسخ به این سؤال ۳/۹۹۶، انحراف معیار ۰/۵۹، مقدار آماره T-Student، برابر ۲۰/۶۵۴ با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین میانگین پاسخ افراد به سؤال دوم پژوهش، بالاتر از حد متوسط (۳) است و این اختلاف از نظر آماری معنادار است. به عبارت بهتر می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با عمل حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان بالاتر از حد متوسط است.

سؤال ۳: میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با تعهد حرفه‌ای معلمان معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان چقدر است؟

جهت بررسی میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با تعهد حرفه‌ای معلمان ابتدایی، از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱۱)، ارائه شده است.

جدول (۱۱). میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با تعهد حرفه‌ای معلمان ابتدایی

Test Value = ۳					تعهد حرفه‌ای
P	Std. Deviation	Mean	df	t	
(سطح معناداری)	(انحراف معیار)	(میانگین)			
۰/۰۰۱	۰/۵۸	۴/۲۶۶	۱۵۱	۲۶/۷۸۱	

همان‌طور که نتایج در جدول (۱۱) نشان می‌دهد، میانگین پاسخ به این سؤال ۴/۲۶۶، انحراف معیار ۰/۵۸، مقدار آماره T-Student، برابر ۲۶/۷۸۱ با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین میانگین پاسخ افراد به سؤال سوم پژوهش، بالاتر از حد متوسط (۳) است و این اختلاف از نظر آماری معنادار است. به عبارت بهتر می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی با تعهد حرفه‌ای معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان، بالاتر از حد متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که میزان تناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی با مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان ابتدایی در مجموع، بالاتر از حد متوسط است. تحلیل مقایسه‌ای میانگین‌ها بیانگر آن است که بُعد تعهد حرفه‌ای بیشترین میزان تناسب را داراست، دانش حرفه‌ای در رتبه دوم و عمل حرفه‌ای در رتبه سوم قرار دارد. این الگو بیانگر آن است که در طراحی و اجرای برنامه درسی، جنبه‌های نگرشی و ارزشی، بیش از ابعاد دانشی و مهارتی، مورد توجه قرار گرفته‌اند و توجه به آموزش عملی و کاربردی، محدود است.

در بُعد دانش حرفه‌ای، بالاترین میانگین به شناخت ویژگی‌ها، توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان اختصاص دارد، این امر نشان‌دهنده توجه مناسب برنامه به شناخت دقیق فراگیران است. پایین‌ترین میانگین به توانایی نقد و تفسیر دانش و تحلیل محتوای علمی، مربوط می‌شود. این تفاوت حاکی از آن است که برنامه در انتقال دانش توصیفی و نظری، موفق بوده، اما در پرورش تفکر انتقادی، استدلال‌ورزی و تحلیل فراتحلیلی معلمان، کمتر موفق عمل کرده است. تقویت دانش حرفه‌ای، مستلزم افزایش مهارت‌های پژوهشی، تحلیل محتوای علمی، نقد دانش و طراحی واحدهای پژوهش‌محور است تا معلمان قادر شوند دانش نظری را به عمل حرفه‌ای و تصمیم‌گیری‌های تربیتی تبدیل کنند. این یافته با پژوهش‌های برنج‌فروش‌آذر و همکاران (۱۴۰۱)، اوراکووا و موانسا (۲۰۲۴) و سی و چانگا (۲۰۲۵) هم‌سو است، زیرا همگی برخورداری معلمان از سطح مطلوب دانش حرفه‌ای را گزارش کرده‌اند. در مقابل، پژوهش‌های اکبری و همکاران (۱۴۰۰)، اکبرزاده و همکاران (۱۴۰۱)، محبی و همکاران (۱۴۰۱) و ضمیری و نورآبادی (۱۴۰۲) ناهم‌سو است، زیرا آن‌ها دانش حرفه‌ای معلمان را پایین‌تر از حد مطلوب،

ارزیابی کرده‌اند.

در بُعد عمل حرفه‌ای، میانگین کلی، بالاتر از حد متوسط بود، اما پایین‌ترین میانگین به مؤلفه‌هایی مانند توانایی انطباق فناوری آموزشی با محتوای درس و ویژگی‌های فراگیران اختصاص یافته و بالاترین میانگین به مهارت ایجاد ارتباط مؤثر در محیط آموزشی، تعلق یافته است. این شکاف نشان می‌دهد که مهارت‌های انسانی و ارتباطی در برنامه، پرورش داده شده‌اند، اما مهارت‌های فناورانه و کاربرد دانش در محیط واقعی تدریس، کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ این وضعیت ناشی از فقدان تلفیق نظام‌مند دانش نظری با تجربه عملی است. عدم فرصت‌های یادگیری موقعیتی، محدودیت دوره‌های کارورزی مؤثر و فقدان بازخورد مستمر، موجب شده مهارت‌های فناورانه و اجرایی در سطح نظری باقی بمانند و به کنش حرفه‌ای تبدیل نشوند. این تحلیل با یافته‌های محبی و همکاران (۱۴۰۱)، داگ (۲۰۱۷)، ینن (۲۰۲۱)، جولیا و همکاران (۲۰۲۰) و جانسون و موانسا (۲۰۲۴) هم‌سو و با پژوهش‌های برنج‌فروش‌آذر و همکاران (۱۴۰۱)، امین‌دخت و همکاران (۱۴۰۱)، محمودی (۱۴۰۳)، ون‌هرد و همکاران (۲۰۲۰) و جولیا و همکاران (۲۰۲۰) ناهم‌سو است، زیرا در آن‌ها صلاحیت عملی معلمان، در سطح بالایی ارزیابی شده است.

برنامه درسی در تقویت مؤلفه‌های مرتبط با تعهد حرفه‌ای، عملکرد مطلوبی دارد. بالاترین میانگین در این بُعد مربوط به شایستگی‌هایی همچون اهمیت دادن به برقراری ارتباط مؤثر با همکاران، پابندی به ارزش‌های حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری در قبال رشد دانش‌آموزان و رعایت اخلاق شغلی است، در حالی که پایین‌ترین میانگین، به علاقه و انگیزه نسبت به بهره‌گیری از رسانه‌ها و فناوری آموزشی تعلق دارد. این تفاوت نشان‌دهنده آن است که برنامه در پرورش نگرش‌های اخلاقی و روابط انسانی موفق بوده، اما در حوزه تعهد فناورانه و نوآوری آموزشی، نیازمند بازنگری است. این یافته با پژوهش‌های طالب‌زاده شوشتری و مؤمنی (۱۴۰۰)، محبی و همکاران (۱۴۰۱) و سی و چانگا (۲۰۲۵) هم‌سوست، زیرا همه به نقش محوری تعهد، رهبری آموزشی و ارتباط مؤثر در رشد حرفه‌ای معلمان تأکید دارند. در مقابل، با پژوهش‌های اکبرزاده و همکاران (۱۴۰۱)، اکبری و همکاران (۱۴۰۰) و ینن (۲۰۲۱) ناهم‌سو است چون آن‌ها معتقدند برنامه درسی فعلی در تربیت هویت حرفه‌ای و ارزش‌های اخلاقی، ناکام بوده است.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد برنامه درسی کارشناسی علوم تربیتی در پرورش نگرش‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای، عملکرد بهتری نسبت به ابعاد دانشی و مهارتی دارد. هرچند میانگین‌ها در تمامی ابعاد، بالاتر از حد متوسط است، اما اختلاف میان بالاترین و پایین‌ترین میانگین‌ها در هر بُعد، ضرورت بازنگری در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی را آشکار می‌سازد. بازنگری باید به گونه‌ای باشد که پیوند نظام‌مند میان دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای ایجاد شود، فرصت‌های یادگیری مبتنی بر تجربه و تأمل فراهم شود و شایستگی‌های پژوهشی و فناورانه تقویت گردد تا معلمان نه فقط متعهد، بلکه توانا در هدایت یادگیری، حل مسئله و تصمیم‌گیری در محیط واقعی مدرسه باشند.

محدودیت‌های پژوهش حاضر عمدتاً ناشی از حوزه نمونه و ابزار جمع‌آوری داده‌ها است؛ داده‌ها تنها از معلمان ابتدایی شاغل در شهر اصفهان و با استفاده از پرسشنامه‌های خوداظهاری جمع‌آوری شد،

بنابراین تعمیم نتایج به سایر مناطق و گروه‌های معلمان محدود است. همچنین، تمرکز بر سه بُعد مشخص صلاحیت حرفه‌ای ممکن است برخی جنبه‌های دیگر حرفه‌ای‌گری معلمان را نادیده گرفته باشد. این محدودیت‌ها نشان می‌دهد که مطالعات آتی می‌توانند با گسترش دامنه جغرافیایی و استفاده از تلفیق ابزارهای کمی و کیفی، تصویر جامع‌تری از تناسب برنامه‌های درسی با صلاحیت حرفه‌ای معلمان ارائه دهند.

با توجه به یافته‌ها، پیشنهادها زیر در راستای بازنگری و بهینه‌سازی برنامه درسی و ارتقای هماهنگی میان دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای ارائه می‌شود:

- بازطراحی محتوای برنامه درسی برای افزایش فرصت‌های تمرین مهارت‌های عملی، حل مسئله و تجربه‌های موقعیتی؛
- توسعه همکاری‌های سازمان‌یافته دانشگاه و مدرسه برای فراهم‌کردن تجربه‌های عملی و مشاهده روش‌های تدریس واقعی؛
- تقویت مهارت‌های فناورانه از طریق کارگاه‌ها و پروژه‌های عملی مرتبط با فناوری آموزشی؛
- برگزاری دوره‌های آموزش حرفه‌ای مستمر برای ارتقای مهارت‌های کاربردی، نقد و تفسیر دانش و طراحی فعالیت‌های یادگیری مؤثر؛
- استفاده از ظرفیت تعهد حرفه‌ای برای تقویت سایر ابعاد از طریق واحدهای میان‌رشته‌ای با محور اخلاق حرفه‌ای و هویت معلمی؛
- بازنگری در روش‌های ارزشیابی دانشجویان با تأکید بر ارزیابی عملکردی، مشاهده تدریس و گزارش‌های تأملی برای کاهش شکاف میان دانش و عمل.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است و نویسنده دوم به‌عنوان استاد راهنما، نظارت جامع بر طراحی و اجرای پژوهش داشته است. هر دو نویسنده در تحلیل داده‌ها، تفسیر نتایج و نگارش نهایی مقاله، مشارکت کامل داشته‌اند.

قدرانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از کلیه معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، تقدیر و تشکر به عمل می‌آورند.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان، بیان نشده است.

منابع

- احمدی پور، معصومه؛ هاشمی، سیداحمد؛ رنجبر، مختار؛ و بهروزی، محمد. (۱۴۰۰). بررسی الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر. *توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۱۲(۰)، ۲۹۱-۳۰۴.
- احمدی، غلامعلی؛ امینی‌زرین، علیرضا؛ و مهدیزادتهرانی، آیدین. (۱۳۹۵). بازنگری انواع دانش معلمی (دیدگاه لی شولمن) از منظر نظریه خبرگی (دیدگاه الیوت آیزنر) و ارتباط آن با فناوری آموزشی نمونه‌ای از یک پژوهش توصیفی-تحلیلی. *نواوری‌های آموزشی*، ۱۵(۴)، ۲۸-۷.
- اصابت‌طبری، ابراهیم؛ نوربان، محمد؛ و دم‌ساز، کیومرث. (۱۴۰۰). صلاحیت‌های دانشی و پداگوژیک معلمان. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۸(۷۱)، ۶۰-۴۵.
- اکبرزاده، زهرا؛ فلاح، وحید؛ و رسولی، سیده عصمت. (۱۴۰۰). پدیدارشناسی ابعاد مغفول برنامه درسی کسب شده رشته علوم تربیتی از نگاه نو معلمان دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های تربیتی*، ۹(۴۳)، ۱۸۱-۱۶۰.
- اکبری، ناصر؛ مهرعلیزاده، یدالله؛ و بیرمی‌پور، علی. (۱۴۰۰). بررسی میزان انطباق برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان با صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز دبیران مدارس متوسطه شهر اهواز. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۲(۲۴)، ۳۵-۷.
- امین‌بیدختی، علی‌اکبر؛ پرداختچی، محمد حسن؛ و علی یاری، سعادت. (۱۴۰۱). بررسی معیارهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی (شهرستان پزند). *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۶)، ۴۷-۳۴.
- برنج‌فروش‌آذر، گیتی؛ ناظم، فتاح؛ و افکنه، صغری. (۱۴۰۱). واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان با استفاده از منابع و اسناد معتبر علمی و نظر خبرگان. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۶(۳)، ۱۶۵-۱۴۰.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش، آذرماه ۱۳۹۰. ضمیری، حامد؛ و نورآبادی، سولماز. (۱۴۰۲). ارزیابی میزان تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس سند برنامه درسی ملی تربیت‌معلم. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۸(۵۶)، ۴۲-۲۶.
- طالب‌زاده شوشتری، لیلا؛ و مؤمنی، آزاده. (۱۴۰۰). مطالعه کیفی مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر (نمونه مورد مطالعه: معلمان شهرستان تربت حیدریه). *مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی*، ۱۴(۱)، ۲۸۶-۲۵۵.
- عسکری‌متین، سجاد؛ و کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۷). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۴(۲)، ۳۰-۹.
- عیوض‌پور، زهره؛ حاتمی، جواد؛ علی عسگری، مجید؛ صباغیان، زهرا؛ و احمدی، فاطمه. (۱۴۰۲). ارائه چارچوبی برای صلاحیت حرفه‌ای معلمان و دلالت‌های آن جهت بازطراحی برنامه درسی تربیت معلم بر اساس سنتز پژوهی. *نشریه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۴(۲۸)، ۷۷-۳۳.

- محبی، علی؛ فرهوش، معصومه؛ و یداللهی، سارا. (۱۴۰۱). بررسی معیارهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان ایران: مطالعه مروری تلفیقی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱(۴)، ۶۴-۲۹.
- محمدپور، حسن؛ ملک افضلی، محسن؛ و همت بناری، علی. (۱۴۰۱). تحلیل مبانی فقهی ساحت‌های شش‌گانه تربیتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پژوهش‌های اخلاقی*، ۱۳(۱)، ۱۸۹-۲۰۶.
- محمودی، مهدی. (۱۴۰۳). شناسایی و تحلیل صلاحیت حرفه‌ای معلمان آموزش و پرورش استثنایی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۰(۱۷)، ۱۰۹-۱۲۴.
- ملایی‌نژاد، اعظم. (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجوی معلمان دوره آموزش ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۴)، ۶۲-۳۳.
- Carvajal, A. L. P., Fernandez, T. M., Pangilinan, A. M., Obod, M. M., Amihan, S. R., Sanchez, R. D., ... & Sanchez, J. J. D. (2025). Future-Proofing Teachers in Reframing Teacher Education Curriculum in the Philippines: Basis for Policy Recommendations. *International Journal of Open-access. Interdisciplinary and New Educational Discoveries of ETCOR Educational Research Center (JOINED ETCOR)*, 4(2), 235-252.
- Dağ, N. (2017). Areas of mentoring need of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 115-129.
- Huntly, H. (2004). Beginning Teachers Conceptions of Competence. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(5), 29-38.
- Julia, J., Subarjah, H., Maulana, M., Sujana, A., Isrokatun, I., Nugraha, D., & Rachmatin, D. (2020). Readiness and competence of new teachers for career as professional teachers in primary schools. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 655-673.
- Kanmaz, A. (2021). An analysis of elementary teaching undergraduate program in terms of 21st century skills. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 526-538.
- Lim, J., Yoon, J., & Kim, M. (2020). Analysis of the Educational Needs Related to, and Perceptions of the Importance of, Essential Job Competencies among Science and Engineering Graduates. *Education Sciences*, 10(4), 85. <https://doi.org/10.3390/educsci10040085>
- Orakova, A., Nametkulova, F., Issayeva, G., Mukhambetzhanova, S., Galimzhanova, M., & Rezuanova, G. (2024). The Relationships between Pedagogical and Technological Competence and Digital Literacy Level of Teachers. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(1), 1-21.
- Sie, C. K., & Chonga, K. (2025). Relationships between Teacher Qualification, Teacher Behaviour/Practices and Teacher Skills/Expertise: Teacher Quality, Practices and Skills. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 4(1), 74-85.
- Smith, C., Johnson, L., & Mwansa, P. (2024). Theory, policy, and practice: Bridging the gap between teacher training and classroom needs in language instruction in Zambia. *International Journal of Teacher Education*, 18(2), 123-138.
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). ddeniiyng aaache''' compennæss nnFnmhvhvocaional education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243-260. doi:10.13152/ijrvet.6.3.3
- aa n ne edden, S., Sayed, ,, & Mcoo nadd .. 2020.. Sudent aaache''' vwvwof hlerr expennnæes in a Bachelor's programme. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1). doi:10.4102/sajce. v10i1.749.

- Ye, J., Mi, S., & Bi, H. (2021). Constructing Core Teaching Competency Indicators for Secondary School Science Teachers in China. *Journal of Baltic Science Education*, 20(3), 389-406. doi:10.33225/jbse/21.20.389
- Yenen, 2021.. Poopectiive aaache''' poecessonal kllll need:: A Q mehtod analysis. *Teacher Development*, 25(2), 196–214.
- Yurt, E. (2023). 21st-century Skills as Predictors of Pre-Sevveee aaa che''' Poecessonal Qualifications: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(5), 1328–1345.

