



Investigating the Role of Weak Professional Competencies of Farhangian University Professors in the Formation of Redundant Curricula as a Form of Null Curriculum

Ensi Keramati^{1*} 

1. Associate Professor, Department of Educational Science, Farhangian University, Tehran, Iran.

Received: 2024/10/15

Revised: 2025/05/14

Accepted: 2025/05/17

Keywords:

Professional Competences,
Farhangian University
Professors, Redundant
Curriculum, Farhangian
University Graduates,
Elementary Education

Abstract

The present study aimed to investigate the experiences of Farhangian University graduates regarding deficiencies in the professional competences of their professors, which contribute to the formation of redundant curricula, a type of null curriculum. A qualitative approach using content analysis was employed. The research population consisted of 1,526 newly graduated teachers in the elementary education program at Farhangian University, Khorasan Razavi Province. Thirty-three participants were selected through maximum-variation purposeful sampling to ensure diversity in graduation year, teaching context, and student demographics. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic coding, identifying primary and secondary themes (Ryan & Bernard, 2000). The findings revealed that weaknesses in three domains of faculty competence—professional (11 sub-themes), personal (2 sub-themes), and experiential (6 sub-themes)—contribute to the creation of redundant curricula for student teachers. Notably, graduates' perceptions of the relative importance of these weaknesses varied by cohort: earlier graduates (2016) emphasized deficiencies in experiential competencies, whereas recent graduates (2021) highlighted shortcomings in professional competencies. Overall, the study demonstrates that gaps in any of the professors' competencies can serve as a foundation for redundant curricula. Furthermore, graduates' assessments suggest that the perceived impact of these competency deficiencies on curriculum redundancy evolves over time, reflecting changing educational contexts and expectations.

Citation: Keramati, E. (2025). Investigating the Role of Weak Professional Competences of Farhangian University Professors in the Formation of Redundant Curricula as a Kind of Null Curricula. *Journal of Curriculum Research*, Vol.15, No.1, Ser 29. 161-184

* Corresponding Author: E-mail address: (e.keramati@cfu.ac.ir)

Extended Abstract

Introduction

The Bachelor's program in Elementary Education at Farhangian University is one of the most prominent academic disciplines, with the highest annual student enrollment, aimed at training future elementary school teachers. Curricula constitute a fundamental pillar of higher education, and the quality of elementary teacher education largely depends on the design of these curricula. However, previous studies (Mazaheri & Ansarizadeh, 2018; Vahedi Kojanagh et al., 2018; Karimi et al., 2020) indicate that novice teachers graduating from Farhangian University encounter curricula that impede their professional performance and effectiveness in schools.

A significant contributing factor to this issue is the presence of redundant curricula, defined as non-functional courses, irrelevant content, or inefficient program structures (Fathi Vajargah, 2011). Research suggests that the competencies of curriculum implementers—including professors, instructors, and educators—play a pivotal role in either preventing or contributing to the emergence of redundant curricula.

Research Question

Which deficiencies in the professional competencies of Farhangian University professors contribute to the transformation of official curricula into redundant curricula for elementary education student-teachers?

Methods

This qualitative study employed inductive content analysis. The population included 1,526 novice teachers who graduated in Elementary Education from Farhangian University in Razavi Khorasan Province. A purposive sample of 33 participants was selected from Shahid Hasheminejad Women's Campus and Shahid Beheshti Men's Campus using maximum variation criteria, including highest graduation GPA and diversity in teaching contexts (location, gender, and grade level).

Data were collected through semi-structured interviews. Transcripts were analyzed using inductive content analysis,

following Ryan & Bernard's (2000) methodology to identify main and sub-themes. Trustworthiness was ensured using Lincoln & Guba's (1994) four criteria: credibility, transferability, dependability, and confirmability.

Results

Deficiencies in three main competency domains—professional, personal, and practical—contribute to the development of redundant curricula.

Professional competencies (11 sub-themes): mastery of syllabi and content, subject-matter embodiment, design of practical tasks with progressive feedback, application of diverse pedagogical methods, effective resource utilization, motivational strategies, assessment techniques, and online classroom management.

Personal competencies (2 sub-themes): essential personality traits (discipline, commitment, patience) and authentic subject-matter conviction, particularly among general studies and Islamic education instructors.

Practical competencies (6 sub-themes): co-teaching with practicing elementary teachers, addressing real classroom challenges, teaching method instruction, learner-centered approaches, analysis of elementary textbooks, and provision of experiential learning opportunities.

Notably, graduates from different cohorts prioritized these competencies differently, reflecting evolving perceptions of curricular relevance over time.

Discussion and Conclusion

Deficiencies in any of the identified competencies among Farhangian University professors may contribute to the formation of redundant curricula. Contributing factors include a shortage of full-time faculty, reliance on adjunct instructors with varying professional identities, and interdisciplinary courses with insufficient integrated content.

Personal competencies, linked to faculty attitudes and convictions, also connect redundant curricula to the implicit curriculum, emphasizing informal learning

through student-educator interactions (Sari & Doganay, 2009).

Practical competencies highlight the importance of teaching that fosters reflective practitioners, enabling graduates to “learn how to teach” and understand the student perspective. Achieving this requires collaborative planning between faculty and practitioner-teachers, equipping graduates with both pedagogical knowledge and practical pedagogical skills.



بررسی نقش ضعف صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان در شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد به عنوان یکی از انواع برنامه‌های درسی نال

انسی کرامتی^{۱*} 

دانشیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۲/۲۷ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۴/۰۲/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۲۴

واژه‌های کلیدی:

صلاحیت حرفه‌ای، استاد دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی زائد، دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، آموزش ابتدایی.

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تجارب دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان پیرامون ضعف در آن دسته از صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتیدشان است که منجر به شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد، به عنوان یکی از انواع برنامه‌های درسی نال، برای آن‌ها شده بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای استقرایی انجام شد. جامعه پژوهش شامل نومعلمان دانش‌آموخته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان در استان خراسان رضوی (۱۵۲۶ نفر) بودند که ۳۳ نفر از آن‌ها با روش هدفمند از نوع تغییرات بیشینه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری داده‌ها به شکل مضامین اصلی و فرعی (ریان و برنارد) استفاده شد. یافته‌ها بیانگر آن بود که ضعف در سه دسته از صلاحیت‌های تخصصی (با ۱۱ مضمون فرعی)، صلاحیت‌های فردی (با ۲ مضمون فرعی) و صلاحیت‌های تجربی (با ۶ مضمون فرعی) منجر به شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد برای دانشجو معلم می‌شود. دیدگاه دانش‌آموختگان از نظر میزان اهمیت ضعف در صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید بر شکل‌گیری برنامه‌های زائد، با هم متفاوت بود؛ به گونه‌ای که نخستین دانش‌آموختگان (۱۳۹۵) بر ضعف در صلاحیت‌های تجربی و دانش‌آموختگان (۱۴۰۰) بر ضعف در صلاحیت‌های تخصصی اساتید تأکید بیشتری داشتند. نتایج نشان داد که ضعف در هر یک از صلاحیت‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان، می‌تواند محملی برای ایجاد برنامه‌های درسی زائد باشد. همچنین، مشارکت کنندگان برحسب زمان دانش‌آموختگی خود، جایگاهی متفاوت برای نقش ضعف صلاحیت‌های اساتید در شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد قائل بودند.

استناد: کرامتی، ا. (۱۴۰۴). بررسی نقش ضعف صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان در شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد به عنوان یکی از انواع برنامه‌های درسی نال. مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره پانزدهم، شماره اول، پیاپی ۲۹، بهار و تابستان ۱۴۰۴. ۱۸۴-۱۶۱

مقدمه

نظام آموزش عالی از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است و نقش آن در تربیت نیروی انسانی و سرنوشت جامعه برکسی پوشیده نیست (Hosseini Largani and Fathi Vajargah, 2018). بنابر آن، نیازهای فزاینده ناشی از آن و بروز تغییرات کمی و کیفی در عرصه آموزش عالی، فرایند تربیت نیروی انسانی نیز دستخوش تحولاتی شده است (Halimi et al, 2021)؛ به نحوی که امروزه در بسیاری از کشورهای جهان، یکی از مهم‌ترین چالش‌های آموزش عالی، تغییر و بهسازی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها است؛ به گونه‌ای که بتواند فارغ‌التحصیلانی را تربیت کند که نسبت به نیازهای جامعه پاسخگو باشند و در عین حال از تحولات علمی و فناورانه، بهره شایسته‌ای برده باشند (Fattahi et al, 2023). در این راستا دانشگاه فرهنگیان نیز باهدف تربیت نیروی انسانی مورد نیاز نظام آموزش و پرورش و بویژه به عنوان متولی امر تربیت معلم، در سال ۱۳۹۱ پا به عرصه وجود نهاد.

کارشناسی آموزش ابتدایی از مهم‌ترین رشته‌های تحصیلی در دانشگاه فرهنگیان و دارای بیش‌ترین ظرفیت پذیرش دانشجو به‌طور سالانه هست که آموزش و تربیت معلمان آینده مقطع ابتدایی را به دنبال دارد. از آنجایی که برنامه‌های درسی مهم‌ترین رکن و قلب تپنده نظام آموزش عالی هستند؛ بنابراین، کیفیت تربیت معلم دوره ابتدایی نیز تا حد زیادی به کیفیت برنامه‌های درسی دانشجو معلمان ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان بستگی دارد. در این میان یافته‌های برخی از پژوهشگران (Mazaheri and Ansarizadeh, 2018; Vahedi Kojanagh et al; 2018 and Karimi et al, 2020) بیانگر آن است که برنامه درسی تجربه‌شده توسط نومعلمان ابتدایی فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان، دارای چالش‌هایی است که عملکرد حرفه‌ای و اثربخشی آن‌ها در مدرسه را به شکلی منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد.

عوامل گوناگونی در کاهش اثربخشی برنامه‌های درسی و بالتبع اثربخشی نومعلمان ابتدایی فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان تأثیرگذار هستند. یکی از عوامل مؤثر در این زمینه وجود برنامه درسی زائد^۱ در دانشگاه فرهنگیان است. (Fathi Vajargah, 2011) برای نخستین بار در سرمقاله‌ای با این مضمون که سرفصل‌های بعضی از دروس و واحدهای برخی از رشته‌ها زائد است، به معرفی برنامه درسی زائد در ادبیات علوم تربیتی پرداخت؛ مفهومی که با اثربخشی آموزش در ارتباط است و در ادبیات مدیریت دانش تا حدی به آن توجه شده است (Hosseini Largani et al, 2015). به بیان وی برنامه درسی زائد بیانگر آن چیزی است که «در نظام آموزشی هست، اما کارآمد نیست». در مقابل مرزوقی و همکاران (Marzoghi et al, 2017) معتقدند که برنامه درسی زائد، نوعی برنامه درسی نال^۲ است که پیش‌تر توسط (Eisner, 1979)، اما در معنایی محدود، بدان پرداخته شده بود. در تعریفی دیگر، (Mattox, 2015)، از یادگیری زائد به نقصانی که در عملکرد فراگیر پس از آموزش یا آموزشی که بیش‌تر آن غیرقابل استفاده خواهد ماند، یاد کرده است (Barshan et al, 2018). هم‌چنین، به برنامه‌هایی که با پیشرفت جامعه و شغل‌های مرتبط با آن تناسب و کاربرد نداشته باشند، نیز برنامه درسی یا یادگیری زائد گفته می‌شود (Hosseini Largani et al, 2014).

هرچند برنامه درسی زائد عمدتاً به معنای فقدان یادگیری‌هایی متناسب با نیاز روز جامعه و شایستگی‌های مرتبط با یک رشته تخصصی در فراگیران بکار می‌رود، اما با توجه به اینکه به‌طور کلی از مفهوم برنامه درسی تعاریف گوناگونی وجود دارد؛ بنابراین، گاه در پیشینه پژوهشی این قلمرو مشاهده می‌شود که برخی از انواع گوناگون برنامه درسی مترادف با یکدیگر قلمداد شده و به جای یکدیگر بکار رفته‌اند. برای مثال از یک‌سو (Mehrmoammadi, 2014) برای برنامه

^۱. Redundant Curricula

^۲. Null Curriculum

درسی پوچ، دو بعد آشکار و پنهان قائل شده و یکی از مهم‌ترین دلایل ایجاد برنامه درسی پوچ پنهان را «عدم تطابق برنامه درسی در یک موضوع خاص نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و علمی در جامعه» می‌داند. در مقابل (Davari and Mehrmohammadi, 2023) نیز بیان می‌کنند که بعد دوم برنامه درسی پوچ (پوچ پنهان) که توسط (Mehrmohammadi, 2014) بیان شده با برنامه درسی بی‌فایده یا زائد که توسط (Fathi Vajargah, 2011) مطرح شده، یکسان است. در این راستا (Marzoghi et al, 2017) به جهت حفظ گستردگی قلمرو و پیچیدگی معنای برنامه درسی نال، از به کاربردن معادل فارسی پوچ، برای این برنامه درسی، اجتناب کرده و ۷ نوع برنامه درسی نال (شامل برنامه درسی مغفول، محذوف، منسوخ، محرف، عقیم یا نابارور، مفرط و ممنوعه) را شناسایی می‌کنند. با در نظر گرفتن طبقه‌بندی انواع برنامه درسی نال که توسط (Zare and Marzoghi, 2023) ارائه شده و نسبت به سایر طبقه‌بندی‌های موجود جامع‌تر است؛ ملاحظه می‌شود که مفهوم برنامه درسی نال بسیار گسترده‌تر از برنامه درسی زائد است. همچنین، برنامه درسی زائد با پنج نوع برنامه درسی نال (یعنی برنامه درسی مغفول، محرف، مفرط، منسوخ و عقیم یا نابارور) تاحدودی دارای همپوشانی است؛ اما نقطه افتراق اصلی آن است که انواع برنامه درسی نال می‌توانند دارای دو بعد سلبی و ایجابی باشند؛ در حالی که برنامه درسی زائد صرفاً دارای بعد سلبی است.

به‌طور خاص درمورد برنامه درسی زائد تاکنون پژوهش‌های بسیار اندکی انجام شده است. از جمله پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر انجام شده می‌توان به (Hosseini Largani et al, 2014) اشاره کرد که با استفاده از روش دلفی به مفهوم‌سازی یادگیری زائد و راهکارهای کاهش آن از دیدگاه صاحب‌نظران برنامه درسی و آموزش عالی پرداخته و دریافتند که در یک معنای وسیع، یادگیری زائد عبارت است از «غیرکابردی بودن درس‌ها، نامتناسب بودن محتوا و برنامه درسی ناکارآمد» که این تعریف مبنای این پژوهش نیز قرار دارد. پژوهش (Salehi et al, 2023) نیز با استفاده از روش تحلیل مضمون نشان داد از نظر دانش‌آموختگان و دانشجویان رشته آموزش ابتدایی، بخش‌هایی از محتوای برنامه درسی به دلیل تئوری بودن، تکراری بودن، قدیمی بودن، منبع نامناسب، عدم تناسب دروس اختیاری و اجباری، زائد و ناکارآمد هستند. فتاحی و همکاران (Fattahi et al, 2023) با استفاده از روش پدیدارشناسی به این نتیجه دست یافتند که بازنگری‌های منظم در برنامه‌های درسی، توجه به نیازها و علایق فراگیران و بکارگیری عملی دانسته‌ها از عوامل مهم در کارآمدی مطالب درسی و از راهکارهای مهم پیشگیری از ایجاد برنامه درسی زائد است. (Hassanpour Dehnavi, 2019) نیز با استفاده از روش تحلیل محتوا دریافتند که عوامل و ابعاد تشکیل‌دهنده برنامه درسی زائد عبارت‌اند از: محتوا (محتوای دانشی، مهارتی و نگرشی)، ویژگی‌های ساختاری (حرفه‌ای‌گرایی، حمایت‌گرایی، تمرکز، رسمیت، سیاست‌گرایی و پیچیدگی)، فضای آموزشی (امکانات آموزشی، وسایل کمک‌آموزشی، منابع مالی، شبکه ارتباطی و محیط آموزشی)، ویژگی‌های فراگیران (توانایی انگیزشی، توانایی ذهنی، توانایی شناختی، توانایی فنی و توانایی نیل به هدف)، ویژگی‌های یاددهندگان (خلاقیت، توانایی علمی، توانایی انگیزشی و ویژگی‌های شخصیتی) و فرایندهای آموزشی (نیازسنجی نامطلوب، طراحی، اجرا و ارزشیابی). (Halimi et al, 2021) در پژوهشی با روش آمیخته (ترکیبی) دریافتند ابعاد اصلی و شاخص‌های برنامه درسی زائد شامل: عوامل دانشجو، استاد، برون سازمانی، سازمانی و زمینه‌ای می‌باشد. همچنین، برنامه درسی زائد بر اهداف و توانمندسازی دانشجویان تأثیرگذار است. (Hosseini Largani, 2014) نیز توضیح می‌دهند زمانی که هر یک از سازه‌های نه‌گانه (شامل محتوا، دانشگاه، بازنگری، نیازسنجی و ارزشیابی، استاد، سیاست‌های کلان آموزشی، طراحان، دانشجو، ضعف پویایی بازار) در بطن خود ماهیتی غیراثربخش داشته باشند، از آن به‌عنوان سازه اثرگذار بر شکل‌گیری برنامه درسی زائد می‌توان نام برد. (Hosseini et al, 2019) در پژوهشی پیمایشی باهدف بررسی

برنامه درسی زائد در رشته علوم تربیتی دوره کارشناسی نشان دادند تناسب اهداف آموزشی با نیازهای مهارتی، رشد عقلانی، نیازها و علایق دانشجویان ارتباط خیلی کمی دارد و متناسب نیست. (fadaei et al, 2014) نیز در پیمایشی باهدف بررسی دیدگاه دانش‌آموختگان رشته کارشناسی مهندسی بهداشت محیط درمورد میزان انطباق سرفصل‌های دوره با نیازهای شغلی آنان در استان چهارمحال و بختیاری نشان دادند نیازهای حرفه‌ای دانش‌آموختگان رشته مهندسی بهداشت محیط در سرفصل‌های دوره به‌طور کامل پوشش داده نمی‌شود و لزوم تغییر در برنامه‌های آموزشی و فراهم کردن تمهیدات لازم به‌منظور دستیابی به اهداف، نیازهای شغلی، حرفه‌ای و تربیت نیروی انسانی ماهر و مولد ضروری است. (Barshan et al, 2018) در پژوهشی کیفی با روش تحلیل محتوا و باهدف تعیین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری یادگیری زائد در آموزش‌های ضمن خدمت نشان دادند که عدم توجه به نگرش، انگیزه و اخلاق حرفه‌ای شرکت‌کنندگان، عدم توجه به میزان آمادگی آنان برای یادگیری، عدم ارائه حمایت‌های لازم، نبود امکانات و تجهیزات، عدم توجه به نیاز کارکنان و نتایج ارزشیابی‌ها؛ از مهم‌ترین عواملی هستند که زمینه عدم کاربرد آموخته‌ها را در محیط کار به وجود می‌آورند.

به‌طورکلی پژوهش‌های انجام‌شده درمورد برنامه درسی زائد که عمدتاً با رویکرد کیفی انجام‌شده و به برخی از آن‌ها اشاره شد را می‌توان در دو گروه قرارداد. گروه نخست، شامل پژوهش‌هایی است مانند (Bakhtyar et al, 2014; fadaei et al, 2014; Shamshiri et al, 2018; Khalafi, 2021; Razavi et al, 2021; Zarghami et al, 2020; Rezaei et al, 2021; Fairman et al, 2020; Nguyen et al, 2022 and Mahama et al, 2022) که به عدم تطابق آموزش‌های ضمن خدمت با وظایف شغلی در یک شغل خاص یا عدم تناسب برنامه درسی با مهارت‌های شغلی فارغ‌التحصیلان در یک‌رشته تحصیلی خاص پرداخته‌اند. گروه دوم شامل پژوهش‌هایی مانند (Hosseini Largani et al, 2014; Hosseini Largani et al, 2015; Moghaddisi, 2015; Barshan, 2017; Barshan et al, 2018; Tarkhan et al, 2017; Sojoodi, 2017; Hosseini et al, 2019; Hassanpour Dehnavi, 2019; Fattahi, 2011; Halimi et al, 2021; Fattahi et al, 2023; Momeni Mahmoue and et al, 2021; Salehi et al, 2023; Moore, 2022; Tzafilkou et al, 2022; Zhou, 2023; Stenalt and Lassesen, 2022) است که مفهوم برنامه درسی زائد، انواع، ابعاد یا عوامل مؤثر بر ایجاد آن را بررسی کرده‌اند.

یکی از نقاط اشتراک نتایج پژوهش‌های ذکرشده، به‌ویژه بیش‌تر در پژوهش‌های دسته دوم، تأکید بر صلاحیت‌های مجریان برنامه درسی (اعم از معلمان، اساتید، آموزشگران) است که به‌عنوان عاملی مؤثر، می‌تواند منجر به شکل‌گیری برنامه درسی زائد یا مانع از ایجاد آن در یک محیط آموزشی شود. در این میان توجه به صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید یا اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها که مجریان برنامه‌های درسی آشکار در نظام آموزش عالی هستند، دارای اهمیت قابل‌توجهی است. درواقع اهمیت برخورداری اساتید و اعضای هیات علمی از صلاحیت حرفه‌ای از آن‌جهت است که منجر به یادگیری اثربخش دانشجویان و کاهش یادگیری‌های زائد می‌شود (Ibad and Sharieel, 2021). در این زمینه (Ahanchian and Soleimani, 2017) نیز توضیح می‌دهند که یک عضو هیات علمی باید حرفه‌ای باشد زیرا نه‌فقط وظیفه یاری‌دادن به دانشجویان برای خلق دانش بر عهده اوست بلکه وی دارای وظیفه کمک به ایجاد بینش در دانشجویان و پرورش مهارت‌های حرفه‌ای آن‌ها، در چهارچوب هدف‌های نظام آموزش عالی، نیز هست.

مطالعه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که درمورد مفهوم صلاحیت و صلاحیت‌های حرفه‌ای استاد دانشگاه، تاکنون تعاریف گوناگونی ارائه‌شده است. برای مثال (Wong, 2020) پس از بررسی تعاریف متعدد در این زمینه، نتیجه می‌گیرد که صلاحیت، بیانگر مجموعه‌ای از ویژگی‌های عینی و قابل‌اندازه‌گیری است که وجود آن‌ها برای عملکرد اثربخش توسط فرد ضروری هستند. (Chirkova et al, 2021) نیز بیان می‌کنند که منظور از صلاحیت حرفه‌ای یک استاد دانشگاه،

مجموعه مهارت‌هایی مربوط به سازمان‌دهی دانش علمی و عملی جهت مواجهه مطلوب با وظایف آموزشی و پداگوژیکی است. در مقابل (Schon, 1984) معتقد است که صلاحیت حرفه‌ای مدرسان، به معنای برخورداری از دانش و توانایی دستیابی به راه‌حلی مشخص برای یک مساله نیست بلکه بیانگر توانایی مدیریت مسائل مبهم، پذیرش عدم قطعیت و تصمیم‌گیری بر اساس اطلاعات محدود است.

درمجموع پژوهشگران گوناگون با اتخاذ یکی از تعاریف صلاحیت حرفه‌ای استاد دانشگاه، پژوهش‌های متعددی را انجام داده‌اند که می‌توان آن‌ها را در دودسته قرارداد. دسته نخست شامل پژوهشگرانی هستند. مانند (Diez-Busto et al, 2023; Marco-Fondevila et al, 2022; Ribeiro-Silva et al, 2022; Ibad and Sharieel, 2021; Kayzouri et al, 2016; Mousavi Jad et al, 2016) که به ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید و بیش‌تر با تأکید بر بعد آموزش یا تدریس پرداخته‌اند. دسته دوم ناظر به پژوهشگرانی هستند. مانند (French et al, 2023; Vejdani et al, 2023; Moeiri et al, 2021; Mosafer et al, 2023; MahdaviNasab and Farrokhi, 2022; Mousavi and Abazari, 2017; Ahanchian and Soleimani, 2017; Nazarzadeh et al, 2016; Hadiyan et al, 2022) که انواع صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید را در بافت‌های گوناگون شناسایی و طبقه‌بندی کرده‌اند. درواقع، این پژوهش‌ها بیانگر آن هستند که هم تعداد و هم دامنه صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد انتظار از اساتید دانشگاهی در دانشگاه‌های گوناگون، باهم تفاوت دارد و این تفاوت نیز همان‌طور که (Mosafer et al, 2023) بیان می‌کنند «بیش‌تر به خاطر اهداف، رسالت‌ها، وظایف و انتظارات متفاوتی است که از اساتید دانشگاه‌های گوناگون وجود دارد». در این میان توجه به صلاحیت‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان دارای اهمیت خاصی است زیرا از یک‌سو اساتید دانشگاه فرهنگیان در راستای کمک به تحقق هدف تربیت‌معلم فکور، دارای نقش منحصربه‌فردی در میان مراکز آموزش عالی ایران هستند؛ از سویی دیگر، همان‌طور که (Sysoieva and Sokolova, 2017) نیز بیان می‌کنند «کیفیت تعلیم و تربیت و توسعه حرفه‌ای معلمان، اساساً به کیفیت مدرسان و صلاحیت‌های افرادی که در تربیت‌معلم، مسئول یادگیری دانشجو معلمان هستند، بستگی دارد»، اما باوجود اهمیت صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان تربیت‌معلم و تأثیر آن بر کاهش یا به‌طورکلی شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد، تاکنون پژوهش‌های بسیار انگشت‌شماری در این زمینه انجام شده است. (French et al, 2023) بایان این نکته که نقش مدرسان تربیت‌معلم هیچ‌گاه در مؤسسات آموزش عالی سراسر دنیا به‌روشنی تعریف نشده است، در این زمینه به ماهیت بسیار متغیر عملکرد حرفه‌ای آن‌ها اشاره می‌کنند. از نظر آن‌ها ماهیت متغیر و چندگانه عملکرد حرفه‌ای مدرسان تربیت‌معلم همواره در معرض ساختارهای پاسخگویی و انتظاراتی متضاد در دنیای آکادمیک بوده و بنابراین، مانع بررسی دقیق آن می‌شود. به‌نحوی که از مدرسان تربیت‌معلم انتظار می‌رود تا عاملانی متخصص^۱، معلمانی باصلاحیت^۲، راهنماها و همتایانی در مدرسه^۳ و درعین حال پژوهشگرانی آکادمیک در سطوح ملی و بین‌المللی باشند. (Vanassche, 2022) نیز با تمایز قرار دادن میان دو دیدگاه متعارض، یعنی «حرفه‌ای بودن یک استاد تربیت‌معلم براساس استانداردهای از پیش معین^۴» با «حرفه‌ای بودن وی در عمل^۵»، پیچیدگی قلمروی حرفه‌ای بودن استاد تربیت‌معلم را برجسته می‌سازد. وی توضیح می‌دهد که بر اساس دیدگاه نخست، انتظارات و درواقع استانداردهایی عینی، واحد و نیز بدون توجه به بافت، برای عملکرد یک استاد حرفه‌ای در تربیت‌معلم از پیش تعریف می‌شود، اما برخلاف دیدگاه نخست که دیدگاهی

1. Expert practitioners

2. high-quality teachers

3. mentors and school partners

4. demanded professionalism

5. enacted professionalism

مکانیکی نسبت به استاد حرفه‌ای است، در دیدگاه دوم، رفتار حرفه‌ای یک استاد، در وهله نخست مبتنی بر فعالیت یا اعمال واقعی وی در یک بافت خاص تربیت‌معلم است. یعنی رفتار حرفه‌ای یک استاد تربیت‌معلم در عمل آشکار شده و در عمل و توسط آن نیز توسعه می‌یابد؛ از این رو صلاحیت‌های حرفه‌ای استاد تربیت‌معلم از موقعیتی به موقعیت دیگر می‌تواند کاملاً متفاوت باشد، اما از آنجایی که دانشگاه فرهنگیان در ایران به صورت بسیار متمرکز اداره می‌شود؛ بنابراین، به نظر می‌رسد منظور از صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید این دانشگاه نیز برخورداری آن‌ها از استانداردهایی عینی و واحد است که انتظار می‌رود اساتید در تنوعی از بافت پردیس‌های متعدد دانشگاه فرهنگیان، بروز دهند.

در مجموع صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید تربیت‌معلم، کیفیت انواع برنامه‌های درسی تربیت‌معلم و به دنبال آن رشد حرفه‌ای دانشجو معلمان را تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌دهد (Urbanova et al, 2022 and Richter et al, 2021). در این زمینه (Ranaee et al, 2022) نیز بیان می‌کنند که یکی از مولفه‌های اصلی اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های درسی در سطح ملی، صلاحیت‌ها و توانمندی‌های مجریان برنامه درسی است. در واقع صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان، نقش قابل توجهی را در افزایش کیفیت برنامه‌های درسی یا بالعکس تبدیل شدن آن‌ها به برنامه‌های درسی زائد دارند. از این رو در این پژوهش پاسخگویی به این سوال مورد توجه قرار گرفت که از دیدگاه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، ضعف در کدام یک از صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌تواند منجر به تبدیل برنامه‌های درسی رسمی به برنامه‌های درسی زائد برای دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی شوند؟

انجام این پژوهش از چند زاویه قابل اهمیت است. نخست اینکه نتایج آن می‌تواند منجر به تولید دانش در زمینه شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان شود که تاکنون مورد توجه قرار نگرفته است. دوم اینکه دانش تولید شده می‌تواند به سیاست‌گذاران و برنامه ریزان آموزشی کمک کند تا معیارهای مناسب‌تری را برای گزینش اساتید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، ارزیابی اثربخشی عملکرد و نیز تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها توسط طراحی دوره‌های ضمن خدمت و بالندگی مورد استفاده قرار دهند. سرانجام اینکه، هر چند دانشگاه فرهنگیان متولی تربیت معلم در ایران و دارای جایگاه منحصربه‌فردی در نظام آموزشی است و برنامه‌های درسی (سرفصل‌های مصوب) آن نیز به طور متوالی مورد بازنگری و اصلاحاتی جدی قرار می‌گیرند؛ اما باید به صلاحیت‌های مجریان این برنامه‌ها در راستای جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌ها در دانشگاه فرهنگیان و تولید برنامه‌های درسی زائد نیز توجه کرد. به ویژه اینکه رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان، دارای بیش‌ترین تعداد پذیرش دانشجو برای تربیت‌معلم ابتدایی به طور سالانه هست. بنابراین، بدیهی است که چنانچه معلمان ابتدایی فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان، تحت تأثیر برنامه درسی کارآمد اجرا شده توسط اساتید، از دانش، نگرش و مهارت‌های حرفه‌ای کارآمدی برخوردار بوده و آن‌ها را به محیط کاری خود در مدارس انتقال دهند؛ تأثیر مثبتی در رشد و تربیت دانش‌آموزان ابتدایی و بالتبع رشد جامعه خواهند داشت.

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای استقرایی (کیفی) انجام شد. جامعه پژوهش نومعلمان دانش‌آموخته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان در استان خراسان رضوی (۱۵۲۶ نفر) بودند که ۳۳ نفر از آن‌ها به عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش از میان پردیس دخترانه شهید هاشمی نژاد و پردیس پسرانه شهید بهشتی، با روش هدفمند از نوع تغییرات بیشینه انتخاب شدند. ملاک انتخاب نومعلمان مشارکت‌کننده، برخورداری از بالاترین معدل

فارغ‌التحصیلی در گروه خود و تنوع در موقعیت تدریس آنان از نظر مکان، جنسیت و پایه تحصیلی دانش‌آموزان آنان بود تا نیازهای محیط کاری و متناسب با آن خلأهای برنامه درسی اجرا شده در دانشگاه فرهنگیان براساس تجربه آنها به نحو کامل‌تری احصاء شود. هم‌چنین، مشارکت‌کنندگان براساس جدول ۱ هم شامل نخستین نومعلمان دانش‌آموخته رشته آموزش ابتدایی از دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) در استان خراسان رضوی بودند که بر اساس سرفصل قدیم و به‌صورت کاملاً حضوری آموزش دیده بودند و هم شامل نومعلمان دانش‌آموخته رشته آموزش ابتدایی از دانشگاه فرهنگیان (۱۴۰۰) که براساس سرفصل جدید و عمدتاً در شرایط مجازی (کرونا) آموزش دیده بودند.

جدول ۱. مشارکت کنندگان پژوهش به تفکیک جنسیت و سال ورود

جنسیت	سال ورود	۱۳۹۵	۱۴۰۰	مجموع
	پردیس شهید بهشتی (پسرانه)	۶	۸	۱۴
	پردیس هاشمی نژاد (دخترانه)	۹	۱۰	۱۹
	مجموع	۱۵	۱۸	۳۳

ابزار مورد استفاده در گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. مصاحبه‌ها در بازه زمانی ۴۰-۲۰ دقیقه‌ای، بنا بر فرصت پیش آمده و به اشکال گوناگون حضوری، تلفنی و یا اینترنتی (گوگل میت) تا رسیدن به اشباع اطلاعاتی انجام شد. قبل از انجام مصاحبه، لیست کامل دروس و سرفصل رشته آموزش ابتدایی در اختیار نومعلمان قرار می‌گرفت تا با تمرکز بر انتظارات برنامه درسی رسمی رشته آموزش ابتدایی از دروس گوناگونی که گذرانده‌اند به این سؤالات پاسخ دهند: از میان دروس دوره کارشناسی، یادگیری‌های حاصل از کدام درس تاکنون در حرفه معلمی، به‌هیچ‌وجه توسط شما مورد استفاده قرار نگرفته است؟ چرا؟ با توجه به موقعیت کاری کنونی‌تان، تحقق انتظارات مطرح شده از دروس گوناگون در برنامه درسی رسمی (سرفصل) درمورد کدام دروس بی‌فایده بود؟ چرا؟^۱ پس از جمع‌آوری داده‌ها و مکتوب کردن متن مصاحبه‌ها، از روش تحلیل محتوای کیفی (استقرایی) و کدگذاری داده‌ها به شکل مضامین اصلی و فرعی (Ryan & Bernard, 2000) جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. بدین صورت که ابتدا مفاهیم و سپس مضامین مربوط به برنامه‌های درسی زائد به همراه دلایل ایجاد آنها در رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان شناسایی شد. سپس آن دسته از مضامین اصلی (مضامینی که در سطوح بالاتر سلسله مضامین قرار می‌گیرد) و مضامین فرعی (مضامینی که در سطوح پایین تر سلسله مضامین قرار می‌گیرد) که به دلیل ضعف در صلاحیت‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان شکل گرفته بودند، دسته‌بندی شدند.

^۱ این سؤالات بیانگر سؤالات اصلی طرحی پژوهشی هستند که مقاله حاضر از آن استخراج شده است. درواقع با توجه به اینکه بخش اعظمی از یافته‌ها در پاسخ به سؤالات مطرح شده، مربوط به ضعف در صلاحیت‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان به عنوان یکی از علل اصلی و بسیار مهم زائد شدن برنامه‌های درسی رسمی بود، مقاله حاضر نگاشته شد.

برای تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه (Lincoln & Guba, 1994) استفاده شد. درواقع این صاحب‌نظران با عنوان «قابلیت اعتماد»^۱ از رعایت چهار معیار شامل: باورپذیری^۲، انتقال‌پذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴ و تأییدپذیری^۵ در پژوهش‌های کیفی نام می‌برند. باورپذیری بیانگر میزان باور داشتن به یافته‌های پژوهش است؛ به‌نحوی که در یک پژوهش باورپذیر، داده‌ها همسو با یکدیگر بوده و پراکنده یا متناقض نیستند. مفهوم انتقال‌پذیری شبیه به مفهوم اعتبار بیرونی است و به کاربرد یافته‌های پژوهش ارتباط دارد. اطمینان‌پذیری نیز عبارت از توانایی شناسایی چگونگی گردآوری و کاربرد داده‌های جمع‌آوری‌شده، هست. سرانجام تأییدپذیری به کیفیت عینی^۶ گزارش طبیعت‌گرایانه کیفی اشاره دارد. در این رابطه پژوهشگر باید نشان دهد که یافته‌های وی واقعا مبتنی بر داده‌ها هستند. این معیار با استانداردسازی روش‌ها تا حد امکان و نیز یادداشت کردن همه بینش‌ها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش کامل می‌شود (Mohammadpour, 2019).

در این پژوهش نیز در ارتباط با معیار نخست موردنظر لینکلن و گابا، با عنوان «باورپذیری»، از روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان^۷ استفاده شد. به‌نحوی که پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، با فرد مصاحبه‌شونده در پیام‌رسان ایتا، ارتباط برقرار می‌شد و افزون بر متن مصاحبه، تحلیل‌های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار می‌گرفت تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کننده توسط بازخورد مصاحبه‌شونده در این زمینه اطمینان حاصل شود. در ارتباط با معیار دوم با عنوان «انتقال‌پذیری»، روش «نمونه‌گیری هدفمند»^۸ مورد استفاده قرار گرفت و همان‌طور که بیان شد بر اساس روش نمونه‌گیری تغییرات بیشینه، مشارکت‌کنندگان پژوهش انتخاب‌شده و با آن‌ها مصاحبه انجام شد.

درمورد معیار اطمینان‌پذیری از آزمون تشخیص^۹ استفاده شد. بر اساس این روش، با یک تن از اساتید دانشگاه که در زمینه استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی مسلط بودند؛ ارتباط برقرار شد؛ به‌نحوی که حدود ۱۰ درصد از متن مکتوب مصاحبه‌های انجام‌شده در اختیار آن‌ها قرار داده شده و خواسته شد تا کدگذاری آن قسمت‌ها را به‌صورت مستقل انجام دهند. درواقع هدف آن بود که از صحت روند کدگذاری مصاحبه‌کننده و نیز عدم سوگیری در تحلیل‌های ابتدایی آگاهی بدست آید. میزان توافق میان کدگذاران براساس ضریب پایایی (Holsti, 2011) و به میزان ۸۵٪ بدست آمد. هرچند از دیدگاه (Lincoln & Guba, 1994) استفاده از آزمون تشخیص، می‌تواند به‌طور هم‌زمان معیارهای اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری را محقق کند، اما در این پژوهش برای افزایش تأییدپذیری از روش نگارش یادداشت‌های تأملی^{۱۰} نیز استفاده شد. این یادداشت‌ها که بیانگر یادداشت‌های شخصی و موقتی محقق بودند در حین انجام مصاحبه و یا پس از مکتوب کردن متن کامل مصاحبه و حتی روزها پس از گذشت آن نوشته‌شده و در بسیاری از موارد با مقایسه متن مصاحبه‌های انجام‌شده، تغییر می‌یافتند. هدف از نوشتن این «یادداشت‌های موقت و تحلیلی» آگاهی یافتن نسبت به سوگیری‌ها و

1. trustworthiness

2. credibility

3. transferability

4. dependability

5. confirmability

6. qualitative objectivity

7. member check

8. purposive sampling

9. Auditing

10. reflective journal

تعصبات ناآگاهانه شخصی پژوهشگر به عنوان مدرس دانشگاه فرهنگیان بود که احتمال تأثیر آن‌ها بر تحلیل متن مصاحبه‌ها و درمجموع نتایج پژوهش وجود داشت.

یافته‌ها

یافته‌های به دست آمده منجر به شناسایی ۳ مضمون اصلی و ۱۹ مضمون فرعی پیرامون ضعف در صلاحیت‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان شد که می‌توانند منجر به تبدیل برنامه‌های درسی رسمی به برنامه‌های درسی زائد شوند. این مضامین در جدول ۲ ارائه شده‌اند.^۱

جدول ۲: مضامین اصلی و فرعی مربوط به ضعف صلاحیت‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان در شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مصادیق برجسته
ضعف در صلاحیت‌های تخصصی	ناآگاهی نسبت به سرفصل آموزشی (N)	- برخی دروس واقعا به علت نداشتن استاد مجرب و آگاه به سرفصل‌های آموزشی، علی‌رغم اینکه می‌توانستند خیلی تأثیرگذار باشند، اما این‌طور نبودند. مثلاً دو تا درس داشتیم به اسم «طراحی آموزشی» و «طراحی واحد یادگیری» این دودرس اهداف جداگانه و روش و محتوای کاملاً متفاوتی دارند؛ اما برخی اساتید متأسفانه به تفاوت‌های این دو درس توجه نمی‌کردند و هر دو را به یک چشم نگاه می‌کردند و بنابراین، محتوایی که ما در هر دو درس دریافت کردیم، یکی بود!
		- مثلاً در درس کارورزی بعد از مدرسه باید مشاهدات و اتفاقات را با استاد تحلیل و درموردشان بحث و بررسی می‌کردیم، اما این اتفاق توی کلاس اصلاً نمی‌افتاد.
	عدم تسلط بر محتوای علمی و توانایی عینی سازی درس (N)	- استاد حاذق و مسلط به محتوای درس، برای تدریس صرفاً به محتوای جزوه بسنده نمی‌کند و مثال‌های آموزشی، روایت کاربردی، تجارب خودش و... را توضیح می‌دهد که برای ما خیلی کمک‌کننده است.
عامل نبودن اساتید تخصصی نسبت به علم خود (N)		- در درس کارورزی به‌طور عملی می‌روی داخل کلاس و با مشاهده معلم و رفتارهای خویش، تجربه کسب می‌کنی و بعداً به کار می‌گیری ولی بیش‌تر درس‌ها برای من کاربردی نداشتند، چون اساتید خیلی به آنچه می‌گفتند، عمل نمی‌کردند.

^۱ شایان ذکر است که در این جدول اهمیت مضامین فرعی احصاء شده توسط مشارکت کنندگان گوناگون به تفکیک سال دانش آموختگی آنها با علایمی نشان داده شده است. به نحوی که اهمیت یا فراوانی بیش‌تر یک مضمون فرعی خاص از منظر نومعلمان دانش آموخته سال ۱۳۹۵ با علامت اختصاری (O) و اهمیت یا فراوانی بیش‌تر یک مضمون فرعی خاص از منظر نومعلمان دانش آموخته سال ۱۴۰۰ با علامت اختصاری (N) مشخص شده‌اند. هم‌چنین، آن دسته از مضامین فرعی که از نظر تمام مشارکت کنندگان دارای فراوانی یا اهمیت یکسانی بودند نیز با علامت اختصاری (ON) نشان داده شده است.

- اساتید مسلط و کاربلد چون دانشجو را درگیر کار و فعالیت می‌کردند، کمک شایانی به ماندگاری و یادگیری درشان می‌شد؛ - فقط ایشان به بررسی اشکالات کارمان به صورت مرحله به مرحله می‌پرداختند و ما با هر مرحله به خوبی آشنا می‌شدیم و می‌دانستیم چه جوری اشکالاتمان را رفع کنیم. برای همین این درس تبدیل شد به یکی از دروس کاربردی برای من.	درگیر نکردن دانشجو در تکالیف تخصصی با ارائه راهنمایی تدریجی (N)
- انتظارم این بود که با انواع روش‌های متنوع تدریس، استاد برای ما تدریس کنند و واقعاً این روش‌هایی که توی کتاب مطرح شده بود را در کلاس به صورت عملی اجرا کنند. - روش‌های تدریس که خود استاد برای ما اجرا می‌کردند سر کلاس، مثلاً ما را گروه‌بندی می‌کردند و می‌گفتند این کار را انجام دهید یا این روش تدریس را تست کنید بسیار کمک‌کننده بود و من الان هم دارم از آن‌ها استفاده می‌کنم.	آموزش روش تدریس به صورت تئوری و یکنواخت (O)
- اما برای هنر، استادی داشتیم که ایشون دید قشنگی داشتند و یک جورهایی دید همه ما را هم عوض کرده بودند. تدریس هاشون ما دانشجوها را سر ذوق می‌آورد و به ما انگیزه می‌داد چه برسد به دانش‌آموز ابتدایی.	ناتوانی در ایجاد انگیزه و تغییر نگرش دانشجو نسبت به درس (N)
- استاد طوری تدریس می‌کردند که نگاهمون بازتر شد و فهمیدیم اختلالات چیز وحشتناکی نیست و می‌توانیم با همین دست سازه‌های کوچک برطرفش کنیم. مثلاً فرض کنید فلان دانشمند درباره یادگیری این موضوع را گفته، استاد می‌توانست در تدریس دانشجو آن موضوع را عملاً از او بخواهد. یا مثلاً بگوید که یک نظریه یادگیری را انتخاب کنید و بر اساس آن نظریه، تدریسش را طراحی کنید، یعنی مواد و ابزار و روشش را براساس آن نظریه انتخاب کنید. یعنی در عمل ازش استفاده کنیم تا کارایی داشته باشد.	ارائه تکالیف یادگیری تئوریک (O)
منبع درس استاد خیلی مهم است. مثلاً برای درس تجارب خاص، یک کتاب ۱۰۰ صفحه‌ای که حاوی تجارب خاص معلمان بود در اختیارمون قرار گرفت و از طرفی با دیدن و نقد و تفسیر یک سری فیلم‌های آموزشی تمرین می‌کردیم. استاد از ما خواسته بودن که شیوه‌ها و روش‌های تدریس را در اون فیلم‌ها مدنظر قرار بدیم و نقد کنیم و در نهایت به این درک برسیم که آیا این نوع آموزش برای کلاس مناسب هست یا نه؟ و گزارش ارائه می‌دادیم. درکنارش کتاب دیگری هم بود که آن را مطالعه کردیم.	عدم استفاده از منابع یادگیری غنی و متنوع (ON)

- مثلاً در درس سلامت و بهداشت، استاد می‌گفت این جلسه مسواک و خمیردندان بیاورید و نمره بگیرید یا دهان‌شویه درست کنید و نمره بگیرید که به نظر ما خیلی کار ساده و دم‌دستی‌ای بود. - از بیش‌تر دروس عمومی که در دانشگاه خواندم، من خیلی چیزی یاد نمی‌آید فقط یادم هست که جزوه نوشتیم و به زور، جزوه را حفظ کردیم تا قبول شویم.	ارزشیابی سطحی یا غیرمرتبط در دروس عمومی (N)
- دروسی مثل مبانی دینی، قرآن، ریاضی و فارسی به حرفه معلمی و کار ما خیلی مرتبط بودند اما مشکل در اینجا بود که اساتید، بخش دانشی این کتاب‌ها را مورد تأکید قرار می‌دادند و برای نمره‌دهی به دانشجوی هم همان‌ها را مدنظر قرار می‌دادند... مثلاً هیچ‌وقت از روش تدریس قرآن و دینی که جذاب باشد و دانش‌آموز امروزی با آن خو بگیرد و آن را به‌راحتی قبول کند متأسفانه استفاده نشد، بیش‌تر مسائلی بودند که به حافظه برمی‌گشتند و این اطلاعات را از هرجایی ما می‌توانستیم کسب کنیم.	تدریس و ارزشیابی حافظه محور در دروس مبانی (ON)
- درس آموزش چندپایه آخرین سنگری بود که انتظار داشتم روی بعد محتوایی با ما کار شود که آن‌هم به‌صورت سرسری گذشت و تقریباً استاد رفته بود و یکی از دانشجویان کلاس را اداره کرد و حتی نمره گذاشت.	عدم توانایی یا پیگیری ناکافی استاد در آموزش مجازی (N)
- در تمام دروس مجازی آن‌قدرها که باید چیزی یاد نگرفتیم چون بیش‌تر بار تدریس بر عهده دانشجو بود و استادها نمی‌توانستند تدریس مجازی کنند یا کلاس مجازی را مدیریت کنند. - توی دروسی که بینشی و نگرشی هستند، استاد خودش باید صاحب‌نفس باشد یعنی خودش عامل باشد و این راه را رفته باشد و تک‌تک سلول‌هایش موضوعی که تدریس می‌کند را درک کرده باشد تا بتواند آن چیزی که خودش اعتقاد دارد را منتقل کند و بنابراین، دانشجو از استاد تأثیر بگیرد؛ ولی متأسفانه اصلاً این‌طور نبود.	ضعف در صلاحیت‌های فردی عدم اعتقاد قلبی اساتید دروس عمومی و تعلیم و تربیت اسلامی به محتوای تدریس خود (ON)
- ایشان شخصیت قدرتمند و کاریزماتیکی داشتند و به‌عنوان الگو در ذهنم ماندگار شدند، عشق و علاقه به کارشان و همین‌طور نظم و تعهد در کارشان ستونی بود و این ویژگی‌ها باعث می‌شد که درس ایشان را با جدیت دنبال کنم	ویژگی‌های شخصیتی استاد (نظم، تعهد، علاقه به کار، حسن خلق و صبر، لحن بیان و...) □
- آموزش قرآن با استاد بسیار خوش‌اخلاق و صبوری داشتیم به حدی که گاهی از خوش‌اخلاقی ایشان ما شرمند می‌شدیم - لحن بیان و نوع گفتاری که با دانشجو داشت، باعث شد تا تدریس ایشان برای ما ماندگار و کاربردی شود.	(ON)
- به‌جای اینکه کلاس درس دانشگاه به‌صورت نظری با استادی باشد که شاید اصلاً نداند که آن درس چی هست و فقط با معلومات نظری‌اش	تدریس مشترک با همکاری معلمان دوره ابتدایی (O)

آشناست، معلم ابتدایی، حتی معلم کلاس نخست باید بیاد و در کنار استاد دانشگاه، آن درس را با روش‌های عینی و ملموسی که برای دانش‌آموز قابل‌درک هست، تدریس کند.	ضعف در صلاحیت‌های تجربی
- اکثر دروس تخصصی، کاربردی هستند به‌شرط اینکه از معلمین کهنه‌کار ابتدایی هم برای تدریس آن‌ها استفاده بشود. استادی که خودش سال‌ها در کلاس درس چالش‌های گوناگونی را تجربه کرده و آن‌ها را در اختیار ما قرار می‌دهد قطعاً موجب ماندگاری یادگیری می‌شود و فقط آموزش‌های ایشون طوری بود که ما را با چالش‌هایی که بچه‌ها تو این درس مواجه می‌شدند آشنا می‌کرد	نپرداختن به چالش‌های کلاس درس و مدرسه (O)
- ایشون برای هر درس یک سری ابزارهای کمک‌آموزشی که خودشون طراحی کرده بودند یا ابزارهای کمک‌آموزشی که در بازار موجود بود را برای ما می‌آوردند و بر اساس نیاز دانش‌آموزان مدرسه، به ما تدریس می‌کردند.	نپرداختن به آموزش روش آموزش به دانش‌آموز (طراحی بازی، ساخت ابزار و تولید محتوا بر اساس نیاز دانش‌آموز) (N)
- استاد به‌خوبی توانسته بودند چالش‌های دینی دانش‌آموز را شناسایی کنند و متناسب با آن چالش‌ها، برای ما سرکلاس محتوا ارائه بدهند. ما برای هر درس که تدریس داشتیم؛ هم اهداف هر درس را شناسایی می‌کردیم و هم شبهات و چالش‌هایی که ممکنه برای دانش‌آموز پیش بیاد را پیش‌بینی می‌کردیم و برای آموزش آنها بازی‌های خلاقانه‌ای را طراحی می‌کردیم.	آشنا نکردن دانشجو با دنیا و زاویه دید دانش‌آموز (N)
- استادمان دقیقاً در زمان آموزش می‌فهمید که دغدغه و نیاز دانش‌آموز و معلم و کلاً آموزش و پرورش چیه و تمام این موارد باعث شد آموزش‌های این درس برای ما کاربردی باشد.	
- توی کلاس آموزش علوم بود که استاد درس به درس برای ما مفاهیم اصلی و شیوه‌های تدریس را بیان می‌کردند و خوب این روش واقعاً کاربردی بود و من خودم در سال نخست تدریس برای علوم چالش‌چندانی نداشتم.	عدم بررسی محتوای کتب ابتدایی (از نظر اهداف و روش تدریس) (O)
- درس اخلاق حرفه‌ای معلم، خوب بود از این لحاظ که استادمان نومعلمانی را دعوت می‌کردند و خوب آنها تجربیاتشان را می‌گفتند و واقعاً کاربردی بود.	فراهم نکردن فضایی برای بهره‌گیری از تجارب معلمان (N)
- در درس تجارب خاص حرفه‌ای و همین‌طور درس پژوهش و توسعه، اساتید با پخش فیلم‌ها و دعوت از معلمان باتجربه و باسابقه به کلاس، کمک شایانی به یادگیری ما کردند.	

بحث و نتیجه‌گیری

در طول دو دهه گذشته پژوهش‌های متعددی درمورد اساتید تربیت‌معلم و صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها انجام شده است (Sysoieva and Sokolova, 2017). زیرا صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید تربیت‌معلم، کیفیت انواع برنامه‌های درسی تربیت‌معلم و به دنبال آن رشد حرفه‌ای دانشجوی معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Richter et al, 2021). این پژوهش نیز در راستای پاسخگویی به این سوال انجام شد که از دیدگاه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، ضعف در کدام دسته از صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان منجر به ایجاد برنامه‌های درسی زائد می‌شود؟ یافته‌های حاصل منجر به شناسایی سه نوع صلاحیت تخصصی (در ۱۱ بعد یا مضمون فرعی)، صلاحیت فردی (در ۲ بعد) و صلاحیت تجربی (در ۶ بعد) شد و نشان داد که ضعف در هریک از این صلاحیت‌ها از ابعاد گوناگون، می‌تواند محملی برای ایجاد برنامه‌های درسی زائد باشد.

از دیدگاه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، صلاحیت‌های تخصصی اساتید، شامل تسلط بر سرفصل و محتوای علمی دروس؛ تجلی علم در منش و رفتار؛ ارائه تکالیف عملی، درگیر ساختن دانشجو و نیز ارائه بازخورد تدریجی؛ استفاده از روش‌های تدریس متنوع؛ استفاده از منابع متنوع و غنی یادگیری؛ توانایی ایجاد انگیزه و تغییر نگرش دانشجو معلم نسبت به درس؛ ارزشیابی اثربخش در دروس متفاوت و مدیریت کلاس‌های آنلاین است. این یافته همسو با یافته‌های پژوهشگرانی است که به بررسی تأثیر صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید در استفاده از روش‌های فعال تدریس و ارائه تکالیف اثربخش (Ribeiro-Silva et al, 2022; Marco-Fondevila, 2022 and Diez-Busto et al, 2023) بر توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجویان پرداختند. در ایران نیز پژوهشگرانی مانند (Naghieh, 2019; Keramati and Heydari, 2022; Karimi et al, 2020; Khadivi and Kalan, 2018; Mousavi Jad, 2016) دریافتند که مهم‌ترین آسیب در بعد تدریس در دانشگاه فرهنگیان، ناشی از ضعف شناختی اساتید و به‌ویژه در زمینه روش‌های تدریس یا عدم توجه به تدریس نیازمحور، روزآمد و خلاق است که اثربخشی برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان را تحت تأثیر قرار داده است. زیرا کیفیت و اثربخشی همه فعالیت‌ها در آموزش عالی تحت تأثیر فرایند تدریس اساتید و تعاملات ناشی از آن قرار دارد (Ghaithi, 2015 and Mosapour, 2022)؛ یعنی استاد توانمند می‌تواند موجب تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری شده و حتی نقص محتوای آموزشی و امکانات را جبران کند و بالعکس، بهترین موقعیت و محتوای آموزشی را با عدم توانایی در ایجاد ارتباطی مطلوب، به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند (Ghadami et al, 2007).

یکی از دلایلی که منجر به ضعف اساتید دانشگاه فرهنگیان از نظر صلاحیت‌های تخصصی می‌شود را می‌توان در کمبود عضو هیات علمی و نیز تنوع اساتید این دانشگاه و دیدگاه‌های متفاوت آن‌ها نسبت به هویت حرفه‌ای یافت. درواقع، در دانشگاه فرهنگیان نسبت دانشجو به هیات علمی برابر با ۱۱۱ است که بیانگر فقر شدید این دانشگاه از نظر هیات علمی و تأمین بخش اعظم استاد موردنیاز آن از طریق نیروهای آزاد و حق‌التدریس هست که این نیروها نیز به‌صورت غیرحرفه‌ای گزینش می‌شوند (Rafiei and Abdollahi, 2022). یافته‌های پژوهشی (Hamedin Nasab and Jalili, 2021) نیز نشان داد که نگرش‌های اساتید دانشگاه فرهنگیان نسبت به درس، نسبت به دانشجو و نسبت به حرفه معلمی با یکدیگر کاملاً متفاوت است. به‌نحوی که برای برخی از اساتید نمرات دانشجویان در پایان‌ترم اهمیت دارد، اما برخی دیگر یادگیری محتوای آموزشی را ترجیح می‌دهند. بعضی از اساتید توانایی‌های دانشجویان را باور دارند و انگیزه آنان را برای انجام کارهای پژوهشی تقویت می‌کنند، اما برخی فعل «نمی‌توانید» را در گوش دانشجویان نجوا می‌کنند. در خصوص حرفه معلمی نیز برخی از اساتید نگرش مثبتی به این حرفه دارند، اما سایرین، دانشجویان را از ادامه راه در

این حرفه ناامید می‌کند. هم‌چنین، برخی از اساتید بردانش نظری رشته خود تسلط داشته و صرفاً بر انتقال دانش تأکید می‌کنند؛ درحالی‌که برخی از اساتید فاقد تسلط بر محتوای علمی رشته هستند یا دانشجویان را بیش‌تر درگیر انجام کارهای کلاسی و عملی می‌کنند.

دلیل دیگر مربوط به ماهیت میان‌رشته‌ای بسیاری از درس‌های دانشگاه فرهنگیان است. در این زمینه (Karimi and Jalilian, 2022) نیز بیان می‌کنند که کمبود محتوای آموزشی مناسب برای دروس میان‌رشته‌ای دانشگاه فرهنگیان، به‌نحوی که محتوا، هم ابعاد معلمی و هم ابعاد تخصصی رشته موردنظر را تأمین کند، یکی از مهم‌ترین چالش‌های دانشگاه فرهنگیان بشمار می‌رود. درواقع ماهیت میان‌رشته‌ای دروس، کمبود محتوای مناسب و عدم توانمندی کافی تدریس در اکثر اساتید مدعو، منجر به ایجاد یک برنامه درسی ناکارآمد و درواقع، شکل‌گیری برنامه درسی زائد برای تعداد زیادی از دانشجو معلمان می‌شود.

تامل در صلاحیت‌های تخصصی شناسایی شده در این پژوهش که منجر به شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد می‌شود بیانگر ارتباط میان برنامه درسی زائد با پنج نوع برنامه درسی نال (مغفول، محرف، مفرط، منسوخ و عقیم) است. برای مثال مضمون «ناآگاهی اساتید نسبت به سرفصل آموزشی» با «برنامه درسی نال مغفول و مفرط»، مضمون «درگیر نکردن دانشجو در تکالیف تخصصی همراه با ارائه راهنمایی تدریجی» با «برنامه درسی عقیم»، مضمون «ناتوانی در ایجاد انگیزه و تغییر نگرش دانشجو نسبت به درس» با «برنامه درسی محرف» و مضمون «تدریس و ارزشیابی حافظه محور در دروس مبانی» با «برنامه درسی منسوخ» دارای اشتراک معنایی است. به این معنا که تدریس اثربخش قسمت‌هایی از برنامه درسی آشکار دانشگاه فرهنگیان به دلیل ضعف در صلاحیت‌های تخصصی اساتید، مورد غفلت آن‌ها قرار گرفته، به‌صورت ناقص ارائه شده، حذف شده و یا اینکه با «شیوه‌هایی منسوخ و قدیمی^۱» تکرار و ارائه می‌شود.

از دیگر نکات قابل تامل درمورد یافته‌های مربوط به صلاحیت‌های تخصصی اساتید دانشگاه فرهنگیان آن است که دانش‌آموختگان گوناگون براساس سال دانش‌آموختگی، اهمیت متفاوتی برای چنین صلاحیت‌هایی قائل بودند. درواقع، دانش‌آموختگان سال ۱۳۹۵ نسبت به دانش‌آموختگان سال ۱۴۰۰ در وهله نخست اهمیتی بیش‌تر برای صلاحیت‌های تجربی اساتید قائل بودند. درحالی‌که دانش‌آموختگان سال ۱۴۰۰، برخورداری اساتید دانشگاه فرهنگیان از صلاحیت‌های تخصصی را دارای اهمیتی بیش‌تر می‌دانستند. در تبیین چنین یافته‌ای باید توجه کرد که دانش‌آموختگان سال ۱۴۰۰ قسمتی از تحصیل خود را در شرایط کرونایی (آموزش مجازی) سپری کردند و دراین دوره نیز استفاده از قابلیت‌های آموزشی فضای مجازی، بسیاری مورد تأکید قرار داشت. بنابراین، دانشجو معلمان نیز افزون بر استفاده از فضاهای رسمی آموزش و پرورش مانند شاد که دسترسی به نمونه تدریس‌های معلمان در دروس گوناگون را میسر می‌ساخت؛ بیش‌تر قادر به ارتباط‌گیری با معلمان گوناگون و نیز دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، جهت بهره‌گیری از تجارب عملی آن‌ها بودند. اما درعین‌حال از یک‌سو به خاطر محدودیت‌های آموزش در فضای مجازی (بویژه تعامل چهره به چهره و مشکلات اینترنتی) و از سوی دیگر، به دلیل ماهیت میان‌رشته‌ای دروس دانشگاه و صلاحیت‌های تدریس غالب اساتید مدعو که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد؛ دانش‌آموختگان مذکور از یادگیری عمیق دروس تخصصی رشته خود محروم شدند و به‌نوعی شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد در این دوره به دلیل ضعف صلاحیت‌های تخصصی اساتید نیز افزایش یافت. در مقابل دانش‌آموختگان ۱۳۹۵، ضعف در صلاحیت‌های تجربی اساتید دانشگاه فرهنگیان را عامل مهم‌تری در

^۱ به نظر می‌رسد برنامه درسی نال منسوخ، علاوه بر «ارائه محتوای منسوخ» می‌تواند ناظر به «شیوه منسوخ ارائه محتوا» نیز باشد. زیرا شیوه ارائه محتوا تاحد زیادی اثربخشی و کارآمدی محتوا را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد می‌دانستند. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت که دانش‌آموختگان سال ۱۳۹۵ یا همان نخستین ورودی‌های دانشگاه فرهنگیان، از یک‌سو زمانی وارد این دانشگاه شدند که تعداد پذیرش دانشجو معلمان به نسبت سال‌های بعد و به‌ویژه اکنون، بسیار کم و محدود (کمتر از یک‌دهم) بوده و بنابراین، آموزش آن‌ها نیز عمدتاً توسط اعضای هیأت علمی یا مدرسان توانمند و سابق تربیت‌معلم انجام شد. از سویی دیگر فرایندهای ورود دانش‌آموختگان سال ۱۳۹۵ به دانشگاه فرهنگیان نیز نسبت به دانش‌آموختگان ۱۴۰۰ بسیار سخت‌گیرانه‌تر بوده (به دلیل عدم کمبود شدید معلم ابتدایی در نظام آموزش و پرورش) و درعین حال آن‌ها از توانمندی و انگیزه بیش‌تری نیز برای یادگیری دروس تخصصی برخوردار بودند. براساس جدول ۲ نیز بیش‌ترین دغدغه این دانش‌آموختگان به‌عنوان نخستین نسل تربیت‌شده در دانشگاه فرهنگیان، آشنایی با تدریس کتب ابتدایی و چالش‌های کلاس درس و مدارس ابتدایی هست.

مضمون صلاحیت‌های فردی اساتید از دیدگاه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، شامل ویژگی‌های شخصیتی (مانند نظم، تعهد، علاقه به کار، حسن خلق، صبر، لحن بیان و ...) و درعین حال باور و اعتقاد قلبی اساتید دروس عمومی و به‌ویژه گروه معارف، نسبت به علم خود بود. برخی از پژوهشگران مانند (Vejdani et al, 2023; MahdaviNasab and Farrokhi, 2022; Kayzouri et al, 2019; Ahanchian and Soleimani, 2017) نیز دریافتند که صلاحیت‌های فردی یا شخصیتی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای در اساتید دانشگاه است. (Loughran & Berry, 2005) تأکید می‌کنند که مهم‌ترین و ضروری‌ترین صلاحیت حرفه‌ای در اساتید تربیت‌معلم، برخورداری آن‌ها از نقش الگویی مؤثر از نظر فکری، رفتاری و شخصیتی برای دانشجو معلمان است. مسافر و همکاران (Mosafer et al, 2023) نیز ضمن توضیح این موضوع که برخی از صلاحیت‌ها در برخی از دانشگاه‌ها یک نوع نیاز هست؛ برخورداری اساتید دانشگاه فرهنگیان از صلاحیت‌های فردی و اخلاقی را یک نیاز جدی برای اساتید عمومی این دانشگاه قلمداد می‌کنند. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که ضعف صلاحیت‌های فردی اساتید، از سوی تمام مشارکت‌کننده‌ها (اعم از جنسیت و سال ورود) به‌عنوان یک عامل مؤثر مشترک و بااهمیت در شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد مورد تأکید قرار داشت. چنین یافته‌ای همسو با یافته‌های حمیدی زاده (Hamidizade, 2023) است که نشان داد دانشجو معلمان، عملکرد استادان دروس معارف را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی می‌کنند. محمدی (Mohammadi, 2023) نیز براساس تجارب دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، دریافت که روش تدریس اغلب اساتید معارف، فاقد خلاقیت بوده و موضوعات پراکنده و گاه نامرتب با محتوا را پوشش می‌دهد و این امر منجر می‌شود تا جذابیتی برای مشارکت و یادگیری دانشجویان در این دروس ایجاد نشود.

تامل در صلاحیت‌های فردی شناسایی‌شده در این پژوهش که منجر به شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد می‌شود؛ بیانگر ارتباط میان برنامه درسی زائد با برنامه درسی ضمنی است. درواقع، از آنجایی که بعد اجتماعی برنامه درسی ضمنی بیانگر آموزش‌های غیررسمی ناشی از تعاملات فراگیران با کادر آموزشی و به‌ویژه مدرسان است (Sari and Doganay, 2009)؛ بنابراین، ملاحظه می‌شود که برنامه درسی زائد می‌تواند با برنامه درسی ضمنی نیز دارای ارتباط باشد. درواقع، ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری مدرسان که در ضمن تدریس و تعامل با دانشجویان بروز یافته و به شکل غیرمستقیم بر دانشجویان اثر می‌گذارد، می‌تواند منجر به شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد یا مانع از شکل‌گیری آن‌ها شود. برای مثال همان‌طور که تجارب مشارکت‌کنندگان نشان داد خشونت کلامی یا عدم سعه‌صدر مدرسان منجر به کاهش تعامل آن‌ها

با دانشجوی معلمان، کاهش شناخت دانشجوی معلمان و سرانجام تدریس محتوا به شیوه‌ای غیر اثربخش و بی‌ارتباط با نیاز و سطح توانمندی معلمان آینده خواهد شد.

درمورد مضمون صلاحیت‌های تجربی اساتید، دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان معتقد بودند که این صلاحیت‌ها شامل: تدریس مشترک با همکاری معلمان دوره ابتدایی، پرداختن به چالش‌های کلاس درس و مدرسه، آموزش روش آموزش به دانش‌آموزان، تدریس بر اساس زاویه دید دانش‌آموز، بررسی محتوای کتب ابتدایی و فراهم کردن فضایی برای بهره‌گیری از تجارب معلمان ابتدایی، است. به‌طورکلی در پاسخ به این سوال که آیا اساتید تربیت معلم در دوره ابتدایی باید دارای صلاحیت تجربی باشند یا خیر؟ دیدگاه‌های متعارضی وجود دارد. برای مثال همسو با دیدگاه دانش‌آموختگان این پژوهش درمورد ضرورت صلاحیت تجربی در اساتید دانشگاه فرهنگیان، وزیر سابق آموزش و پرورش (صحرايي) نیز طی فراخوانی از دکتر معلمان توانمند برای همکاری در دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان عضو هیات علمی، دعوت کرد، اما بالعکس برخی از پژوهشگران مانند وانشه (Vanassche, 2022) معتقدند که برخورداری از تجربه تدریس در مدرسه توسط اساتید تربیت معلم، منجر نمی‌شود که آن‌ها مدرسانی موفق نیز باشند زیرا «توانمندی در تدریس» با «توانمندی تدریس درمورد تدریس» متفاوت است. درواقع، همانطور که یافته‌های قابل‌ملاحظه در جدول ۲ نیز نشان می‌دهد دانش‌آموختگان معتقدند که اساتید تربیت معلم باید بتوانند به‌گونه‌ای تدریس کنند که آن‌ها «آموزش روش آموزش» را بیاموزند یا با «زاویه دید دانش‌آموز» در هنگام تدریس یک موضوع خاص آشنا شوند تا از زائد شدن برنامه‌های درسی رسمی در دانشگاه فرهنگیان کاسته شود. به نظر می‌آید چنین هدفی جز با برنامه‌ریزی‌های مشترک برای تدریس بین اعضای هیات علمی و دکتر معلمان محقق نخواهد شد زیرا برای تحقق تربیت معلم فکور، دانش‌آموختگان باید هم به دانش پداگوژیکی (فهم دانش نظری) و هم مهارت پداگوژیکی (مهارت استفاده عملی از دانش نظری) مجهز شوند.

درمجموع براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. با توجه ضعف صلاحیت‌های فردی اساتید دروس عمومی که مورد تأکید تمام مشارکت‌کننده‌ها قرار داشت، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران در سطح کلان و مدیران گروه‌های آموزشی در سطح خرد، فرایندهایی معتبرتر را در گزینش اساتید (بویژه اساتید مدعو) دانشگاه فرهنگیان مورد استفاده قرار دهند. در این راستا می‌توان از آزمون‌های عملکردی و تست‌های شخصیتی نیز بهره گرفت.

۲. با توجه به اینکه از یک سو ضعف صلاحیت‌های تجربی و تخصصی اساتید به‌عنوان مجریان برنامه‌های درسی تربیت معلم، عاملی مؤثر در شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد هست و از سویی دیگر معلمان برای عملکرد مؤثر خویش در مدارس، افزون بر دانش تخصصی به مهارت استفاده عملی از آن دانش نیز نیاز دارند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود تا بسته‌های تشویقی متنوعی برای همکاری و تشریک مساعی علمی بین اساتید گوناگون دانشگاه فرهنگیان که از نظر توانمندی‌های شناختی و تجربی بسیار با یکدیگر متفاوت هستند، در نظر گرفته شود.

۳. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که با انجام پژوهش‌هایی مشابه در مقیاس وسیع‌تر و با رویکرد ترکیبی، به ترسیم نیمرخ آن دسته از صلاحیت‌های حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان بپردازند که منجر به شکل‌گیری برنامه‌های درسی زائد می‌شوند. هم‌چنین، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در زمینه بررسی و مقایسه انواع صلاحیت‌های حرفه‌ای در اساتید متنوع دانشگاه فرهنگیان (اعم از اساتید حق‌التدریس، مأمور، هیات علمی وزارت علوم، دکتر معلم، تطبیقی، مهور و ...) انجام دهند.

References

- Ahanchian, M. R., & Soleimani, E. (2017). The perception of faculty members on being professional in Iran's higher education system. *Research and Planning in Higher Education*. 23(2), 1-23[Persian].
- Bakhtyar, I., Abbasi, E., Ali Askari, M., & Haj HosseinNejad, GH. (2014). The Study of the Effectiveness of Accepted Law Enforcement Curriculum from the Viewpoint of the Degree of Content Conformity with Occupational Tasks and Community-Oriented Policing Approach. *Order & Security Research Journal*. 7(3), 53-86[Persian].
- Barshan, A., Safaei Movahhed, S., Moghadam Zadeh, A., Farzad, V., & Kiamanesh, A. (2018). Identifying the Effective Factors on the Formation of Learning Transfer to the Workplace in In-Service Training of Kerman copper industry. *Research in Educational Systems*. 4(7), 418-427. [Persian].
- Barshan, A. (2017). *Designing and validating the learning improvement model for educational programs in Kerman Copper Industries based on indicators of learning transfer and redundant learning*. PhD thesis in Educational Sciences, Educational Assessment, University of Tehran. [Persian].
- Chirkova, N. A., Pavlova, O. A., Burlakova, I. I., & Burlakova, S. E. (2021). Case Study As A Tool For Stimulating Professional Self –Development Of A Teacher-Educator. *VII International Forum on Teacher Education*, 5(2), 281-293.
- Davari, Sh., & Mehrmohammadi, M. (2023). Analyzing the Dimensions of the Null Curriculum. *Qualitative Research in Curriculum*. (4)12, 140-162[Persian].
- Diez-Busto, E., Palazuelos, P., San-Martín, P., & Montoya del Corte, J. (2023). Developing accounting students' professional competencies and satisfaction through learning experiences: Validation of a self-administered questionnaire. *The International Journal of Management Education*. 21(3), 1-12
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination, On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan
- Fadaei, A., Ghafari, M., amiri, M., & Shakari, K. (2014). Investigating Environmental Health Engineering Graduates' viewpoints about the Conformity Rate of the curriculum with Their Professional Needs in Chaharmahal and Bakhtiari Province. *Iranian Journal of Medical Education* 14 (9), 787-795[Persian].
- Fairman, J. C., Smith, D. J., Pullen, P. C., & Lebel, S. J. (2020). The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Professional Development in Education*, 49(2), 197-209.
- Fathi Vajargah, K. (2011). *A discourse on redundant curricula*. available at: <http://www.kouroshfathi.com/Professor/ReadItem.aspx?itemId=۴۷۵>[Persian].
- Fattahi, M. (2011). *Analyzing Students' Perception of the Concept of Redundant Learning and Its Consequences in the Field of Educational Sciences*. Master's Degree in Adult Education. University of Tehran. [Persian].
- Fattahi, M., Dehghani, M., & Salehi, K. (2023). Analysis of students' perceptions of strategies for preventing redundant learning and factors of ineffectiveness of course materials in the field of educational sciences. *Studies in Education and Instruction*. 14(2), 199-223[Persian].
- French, A., Lambert, L., Thị Hong, M. N., & Ngoc Yen, T. T. (2023). The role of policy reform in developing teacher educator professional competencies and identities in Vietnam: implications, tensions and possibilities. *Contemporary Issues in Practitioner Education*, 3(5), 1-16
- Ghadami A., Salehi B., Sajadi S., & Naji H. (2007). Students' Points of View Regarding Effective Factors in Establishing Communication between Students and Faculty Members. *Iranian Journal of Medical Education*. 7 (1), 149-154[Persian].
- Ghaithi, S. (2015). *Developing a Model of Educational Teacher Based on the Islamic Approach in the Iranian Higher Education System*. Master's Thesis. Shiraz University. [Persian].
- Hadiyan, V., Mohammadi, A., & Manavipour, D. (2022). Model of professional competence of faculty members of Islamic Azad University. *Political Sociology Research*. 5(7), 263-380[Persian].
- Halimi, A., Rasooli, E., & Fallah. V. (2021). Investigating the effect of redundant curriculum on achievement goals (educational and skill areas) and empowerment of medical students in Mazandaran province. *Educational Development of Judishpur*. 21(1), 268-280[Persian].
- Hamedinasab, S., & Jalili, F. (2021). A Study of the Culture of Teachers' Education in the Narrations of Graduates at Farhangian University, Imam Sajjad Campus in Birjand. *Research in Teacher Education*. 4(1), 109-131[Persian].
- Hamidizadeh, K. (2023). A Study of the Methods of Teaching Islamic Theology Courses in Farhangiyān University from the View of Student Teachers. *Islamic Education and Training*. 4(4), 7-24[Persian].

- Hassanpour Dehnavi, Gh. (2019). *Analysis of the dimensions of the redundant curriculum of the second year of secondary technical and vocational education, vocational education branch*. PHD thesis in curriculum studies. Azad University, Torbat Heydariyeh Education Branch.[Persian].
- Holsti, L. R. (2011). *Content Analysis in the Social Sciences and Humanities*. Translated by Nader Salarzadeh Amiri. Tehran: Allameh Tabatabaei University[Persian].
- Hosseini Largani, M., & Fathi Vajargah, K. (2018). Conceptualizing of Scraped Curriculum in Iran's higher education system. *Research in Curriculum Planning*. 15(2), 1-27[Persian].
- Hosseini Largani, M., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Zarafshani, K. (2014). Designing a model for assessing redundant curriculum in the Iranian higher education system. *Research in Educational Systems*, 27(8)27, 149-174[Persian].
- Hosseini Largani, M., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Zarafshani, K. (2015). Conceptualizing Scrap Learning and Strategies for its Reduction in Iranian Higher Education from Experts' Perspectives in Higher Education. *Educational Measurement and Evaluation Studies*. 9(5), 9-33[Persian].
- Hosseini, Z., Izadi, S., & Azizi Shamami, M. (2019). The Study of redundant curriculum in the field of educational sciences for undergraduate courses (educational management and planning) from the perspective of professors. *Second International Conference and Thirteenth National Conference on Quality Assessment in University Systems*, Shiraz.[Persian].
- Ibad, F., & Sharieel, M. Y. (2021). Evaluation of the Professional Competency of University Faculty Members as Perceived by Higher Education Students. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1), 141-159.
- Karimi, A., & Jalilian, S. (2022). The challenges facing Farhangian University with a futures-oriented approach based on analyzing its effects and the horizons ahead. *Survey in teaching Humanities*. 30, 88-115[Persian].
- Karimi, M. S., Rajaeepour, S., Shahsavar, H., & Ghafari, KH. (2020). Professional Performance Shortcomings of Teachers Graduated from Teacher Training University. *Journal of Curriculum Studies*. 15(65), 89-118[Persian].
- Kayzouri, A. H., Hoseini, A. M., & Soleimani, E. (2019). Students' Perception of Faculty Members' Teaching Competence (Case Study: Ferdowsi University of Mashhad). *Teaching Research*. 7(4), 107-131[Persian].
- Keramati, E., & Heydari, M. (2022). Surveying the challenges of the implemented curriculum of internship 1 in Corona Situation from Student Teachers Viewpoints. *Pouyesh Journal in Teaching Educational Science and Counselling*. 16(6), 2-23 [Persian].
- Khadivi, S., & Kalan, M. (2018). Affecting Factors on teaching quality in Farhangian University (Case Study: College of Ardabil). *Educational and Scholastic Studies*. 7(18). 39-70[Persian].
- Khalafi, M. (2021). *Investigating the compliance of the curriculum content of in-service training courses with job descriptions from the perspective of staff members of the Technical and Vocational Education Organization of Tehran during 2010 in order to provide suggestions regarding it*. Master's thesis, Educational Sciences, Shahed University[Persian].
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1994). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Mahama, A., Issah, M., & Gunu, I. M. (2022). Aligning the Working Needs of Teachers to Continuous Professional Development Programmes in the Nanumba North District of Ghana: Interrogation within the Ambience of policy and Practice. *European Journal of Education and Pedagogy*. 3(1), 7-16.
- MahdaviNasab, H., & Farrokhi, E. (2022). Identifying and Ranking the components of professional ethics of professors and faculty members of Imam Ali Military University (IAMU). [Persian]. *Military Management*. 21(4), 84-114[Persian].
- Marco-Fondevila, M., Rueda-Tomas, M., & Latorre-Martínez, M. P. (2022). Active participation and interaction, key performance factors of face-to-face learning. *Journal of Education Sciences*. 12(7), 1-11
- Marzoghi, R., Jahani, J., Mohammadi, M., & Zare, P. (2017). Developing and Validating Null Curricula Scale. *Curriculum Studies*. 46(12), 35-58[Persian].
- Marzooghi, R., Zae, P., Jahani, J., & Mohammadi, M. (2019). *Null Curriculum: Innovation and Conceptual Development*. Tehran: Avae Noor. [Persian].
- Mazaheri, H., & Ansarizadeh, F. (2018). Evaluating the Professional Qualifications of Farhangian University Alumni in Qom. *Teacher Professional Development* 3(3), 91-113[Persian].

- Mehrmohammadi, M. (2014). Hidden Curriculum, Null Curriculum and Hidden Null Curriculum. In Mehrmohammadi et al. (editors) *Curriculum: Teachories, Approaches and Perspectives*. Mashhad: Behnashr [Persian].
- Moeiri, M., & Amiripour, P. (2021). Prioritizing the Professional Competencies of Mathematics Professors at Farhangian University Using Fuzzy TOPSIS Method. *Education and Human Resources Development*. 9(34), 218-246 [Persian].
- Moghaddisi, M. (2015). *Investigating the suitability of university education with job skills of graduates of technical and engineering schools (case study of civil engineering graduates, members of Tehran Engineering System Organization)*. Master's degree, Higher Education Management and Planning. Tehran University of Science and Culture. [Persian].
- Mohammadi, M. (2023). Investigating the Issue of Teaching Islamic Theology in Farhangian University. *Islamic Education and Training*. 4(2), 7-28 [Persian].
- Mohammadpour, A. (2019). Quality Assessment in Qualitative Research: Principles and Strategies for Validation and Generalizability. *Social Sciences*. 48(17), 107-73 [Persian].
- Momeni Mahmoudi, H., hasanpour dehnabi, Gh., Zirak, M., & Ajam, A. (2021). An Analysis of Scrap Learning Dimensions in Technical & Vocational Training (Work& Knowledge Branch) Senior High Schools. *Educational Strategy Medical Science*. 14 (2), 72-81 [Persian].
- Moore, K. (2022). *Differentiated Professional Development: Teacher's Perception of Their Needs to Increase Achievement an Exploratory Case Study*. Doctoral dissertation. University of phoenix.
- Mosafer, L., Nejadirani, F., Beikzad, J., & Dadash, Y. (2023). Comparative comparison of the components of professional competency models of professors in universities. *Educational Leadership & Administration*. 16(4), 297-326
- Mosapour, N., Rastegari, N., & Mehni, A. (2022). The Effectiveness of Clinical Education Implementation in Teacher-Training Curriculum on Professional Education of Student Teachers in Kerman University of Farhangian. *Curriculum Studies*. 63(16), 117-140 [Persian].
- Mousavi Jad, M., Zandi, Kh., & Ghasemi, A. (2016). Application of the Importance-Performance Analysis Model to Evaluate the Professional Competencies of Teachers. *Educational Research*. (11)46, 79-94 [Persian].
- Mousavi, F., & Abazari, Z. (2017). Investigating the relationship between professors' professional competence and cultural engineering from the perspective of doctoral students at Tehran University of Welfare and Rehabilitation Sciences and Kermanshah Islamic Azad University. *Culture in Islamic Universities*. (3)7, 354-370 [Persian].
- Naghieh, M., Keshtiaray, N., & Rahmani, J. (2019). Pathology of Farhangian University with an Emphasis on Teaching Process from Students' Perspective (Isfahan Province). *Educational Development of Judishapur*. 98(10), 141-152 [Persian].
- Nazarzadeh Zare, M., Pourkarimi, J., Abili, Kh., & Zaker Salehi, GH. (2016). Presenting a Pattern for Faculty Members' Competency in the International Engagements: a Phenomenological Study. *Science and Technology Policy*. 8(3), 25-38 [Persian].
- Nguyen, Y. T., Ha, X.V., & Tran, N. H. (2022). Vietnamese Primary School Teachers' Needs for Professional Development in Response to Curriculum Reform. *Education Research International*. 15(3).1-8.
- Rafiei, H., & Abdollahi, M. S. (2022). Report on the challenges facing Farhangian University. Tehran: Research Center of the Islamic Consultative Assembly, Office of Education and Culture Studies [Persian].
- Ranaee, M., Mehrmohammadi, M., Delaavar, A., & KhosraviBaabaadi, A. (2022). Revisiting the Constituents of Deploying the National Curriculum. *Education*. 37 (4), 31-54 [Persian].
- Razavi, E., Dalvand, S., Zamani, H., & Goodarzi, R. (2021). Assessing the Conformity of Radiology BSc Curriculum and Job Requirements from the Viewpoint of Radiology Graduates Employed at Medical Imaging Centers. *Iranian Journal of Medical Education* 21(52), 512-522 [Persian].
- Rezaei, Z., Ramazanzade, K., & Abbaszadeh, H. (2021). The degree of compliance of the content of the general dentistry curriculum with job needs from the perspective of dentists in Birjand. *Iranian Journal of Medical Education* 21(7), 68-81 [Persian].

- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J. L., & Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. *Frontiers in Psychology*, 13(2), 1–10
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101(4), 1-10
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). "Data Management and Analysis Methods", In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Pp.769-802.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salehi, M., Dehghani, M., & Khatat, M. (2023). A reflection on the scrap curriculum in the field of primary education. *Theory and Practice in Curriculum*. 21(11), 9-38 [Persian].
- Sari, M., & Doganay, A. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 9(2), 925-940
- Schon, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Shamshiri, B., Sahgi, F., & Momeni, M. (2018). An Inquiry of Adaption of Educational Content to the fars adult learners Needs in Transition period. *Educational Research*. 15(3), 1-20[Persian].
- Sojoodi, A. (2017). *Matching the role and contribution of each curriculum element in the formation and factors of reducing redundant learning from the perspective of students at Dezful universities*. Master's degree in Curriculum Studies. Kashan University. [Persian].
- Stenalt, M. H., & Lasseesen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 47(5). 653-669.
- Sysoieva, S., & Sokolova, I. (2017). Teacher Eucators: From the Hidden Profession to Revealed Profession. *36The Modern Higher Education Review*. (2). 36-46
- Tarkhan, R., Hakimzadeh, R., Dehghani, M., & Salehi, K. (2017). Designing a Model for Reducing Curriculum Waste in Technical and Vocational Education. *Applied Psychological Research*. 8(2), 145-165[Persian].
- Tzafilkou, K., Prefanou, N., & Economides, A.A. (2022). Factors affecting teachers' transfer of ICT training: Considering usefulness and satisfaction in a PLS-SEM transfer training model. *Journal of Adult and Continuing Education*. 29(1), 1-11.
- Urbancova, H., Vrabcová, P., Urbancova, H., Coufal, J., & Tobisek, J. (2022). Key competencies increasing chance for employment of students-case study. *International Journal of Education Economics and Development*, 13(3), 241–259
- Vahedi Kojanagh, H., Karimi, N., Rezaei, R., & Esmail Pour, A. (2018). A comparison of the professional qualifications among teachers graduated from Farhangian University, former Teacher Education Centers and other universities. *Technology of Educational Journal*. 13(1), 83-90[Persian].
- Vanassche, E. (2022). Four propositions on how to conceptualize, research and develop teacher educator professionalism. *Journal of Frontiers in Education*, 7(2), 1-11.
- Vejdani, H., Talebian, F., Moradi, A., Sanagoo, A., & Jouybari L. (2023). Explaining Nursing Students' Understanding of Teachers' Professional Competence: Qualitative Content Analysis. *Research in Medical Education*. 15 (2), 26-35[Persian].
- Wong, SH. Ch. (2020). Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(3), 95–114.
- Zare, P., & Marzoghi, R. (2023). Innovation in Cognition and Conceptual Development of Null Curriculum. *Curriculum Studies*, 69(17), 133-168[Persian].
- Zarghami, H., Jafari, M., & Izadkhah, S. (2020). Identifying, Prioritizing and Evaluating the degree of Adaptability of the Skills Required by Industrial Engineering Graduates to enter the Labor Market. *Iranian Journal of Engineering Education*. 23(92), 7-34[Persian].
- Zhou, N. (2023). *Professional learning of vocational teachers in the context of work placement*. Doctoral Thesis, the Netherlands Leiden University

