

Designing and validating a competency-based curriculum model for student physical education teachers

Majid Rafiei¹

PhD student, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Seyed Abdullah Hojjati²

*Assistant Professor of Curriculum Planning Department, Bonab Branch, Islamic Azad University, Bonab, Iran
(Corresponding Author)*

Ali Imanzadeh³

Associate Professor, Department of Educational Sciences (PhD), Tabriz University, Tabriz, Iran

Abstract: *The purpose of the current research is to design and validate a competency-based curriculum model for student physical education teachers. The current research is applied in terms of purpose and qualitative in terms of method. The statistical population consists of 5 groups. First, academic experts in the field of curriculum planning. Second, employers, third, students of physical education teacher course who graduated from universities, fourth, internal documents related to the field of physical education teacher and fifth, scientific resources and published internal and external researches related to the competency-based curriculum. In order to identify the competencies of student physical education teachers and also to design a competency-based curriculum model, semi-structured individual interviews were used until reaching theoretical saturation. Content analysis was used to analyze the data. The results showed that the competencies expected from student teachers of physical education are placed in three sub-themes and seven levels. The findings of this research in the content of cognitive skills (with three categories of specialized knowledge of physical education, general cognitive skills and general knowledge); Skill competencies (with two categories of specialized skills of the physical education curriculum and general skills) and attitudinal and emotional competencies (with two categories of attitudinal competencies of the physical education curriculum and general attitudinal competencies) were obtained. are content and learning activities, method, evaluation. At the end, validation or review was done by the interviewees and it was approved.*

Keywords: *Curriculum model, competence, student teachers, physical education field.*

¹ Email: majidrafiei693@gmail.com

² Email: dr.abdollah.hojjati@bonabiau.ac.ir (Corresponding Author)

³ Email: aliimanzadeh@tabrizu.ac.ir

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی

مجید رفیعی^۱، سید عبدالله حجتی^{۲*}، علی ایمان زاده^۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۱۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۷/۱۹

چکیده

هدف از پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی می باشد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش کیفی می باشد. جامعه آماری متشکل از ۵ گروه می باشد. اول، متخصصان دانشگاهی رشته برنامه ریزی درسی. دوم، کارفرمایان، سوم، دانش آموختگان دوره معلمي تربیت بدنی فارغ التحصیل از دانشگاه‌ها چهارم، اسناد داخلی مرتبط با رشته معلمي تربیت بدنی و پنجم، منابع علمی و پژوهش های داخلی و خارجی منتشر شده مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر شایستگی می باشند. جهت شناسایی شایستگی های دانشجو معلمان تربیت بدنی و همچنین طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی از مصاحبه نیمه ساختاریافته فردی تا رسیدن به حد اشباع نظری، استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل محتوا استفاده شد. نتایج نشان داد که شایستگی های مورد انتظار از دانشجو معلمان تربیت بدنی در سه درون مایه و هفت طبقه جای می گیرند. یافته های این پژوهش در درون مایه های شایستگی های شناختی (با سه طبقه دانش تخصصی تربیت بدنی، شایستگی های شناختی عمومی و دانش عمومی)؛ شایستگی های مهارتی (با دو طبقه مهارت های تخصصی برنامه درسی تربیت بدنی و مهارت های عمومی) و شایستگی های نگرشی و عاطفی (با دو طبقه شایستگی های نگرشی برنامه درسی تربیت بدنی و شایستگی های نگرشی عمومی) به دست آمد عناصر و ویژگی های عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجو معلمان تربیت بدنی شامل هدف ها، محتوا و فعالیت های یادگیری، روش، ارزشیابی می باشد. در انتها نیز اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه شوندگان صورت گرفت و مورد تایید واقع شد.

واژگان کلیدی: الگوی برنامه درسی، شایستگی، دانشجو معلمان، رشته تربیت بدنی.

مقدمه

برنامه درسی مبتنی بر شایستگی از حیث ویژگی های منحصر به فرد خود، در سال های اخیر مورد توجه خاص اغلب نظام های آموزشی جهان قرار گرفته است. به زعم صاحب نظران، نقاط قوت این رویکرد موجب شده است که میزان استفاده از آن رو به افزایش

^۲ دانشجوی دکتری، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، تبریز، ایران

(E mail: majidrafiei693@gmail.com)

^۱ استادیار گروه برنامه ریزی درسی (دکتری)، واحد بناب، دانشگاه آزاد اسلامی، بناب، ایران (نویسنده مسئول).

(E mail: dr.abdollah.hojjati@bonabiau.ac.ir)

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی (دکتری)، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

(E mail: aliimanzadeh@tabrizu.ac.ir)

باشد (پارسون و همکاران^۱، ۲۰۱۸). برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر مبنای تشخیص و تعیین شایستگی‌ها صورت می‌گیرد. دانش و مهارت‌های موردنیاز نیز با توجه به شایستگی‌های تعیین شده مشخص می‌شوند (داچی و نیکمنز^۲، ۲۰۱۵). برای رسیدن به این مهم توجه به آموزش مبتنی بر شایستگی و به تبع آن برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در ده سال اخیر با سرعت بیشتری رو به گسترش بوده است (کونن، داچی، برگامنس^۳، ۲۰۱۵). اندرانیک و همکاران^۴ (۲۰۱۵) در پژوهشی به طراحی الگویی نظام‌مند جهت طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی پرداخته‌اند. ایشان در این زمینه الگویی ارائه کرده‌اند که عناصر اصلی آن را رسالت‌ها، شایستگی‌های محتوا (محتوای شناختی، محتوای عملی و محتوای نگرشی)، راهبردهای آموزشی و ارزشیابی و بازخورد تشکیل می‌دهند. به‌زعم این پژوهشگران، شایستگی‌ها از رسالت‌ها استخراج شده و به شایستگی‌های جزئی تقسیم می‌شوند. شایستگی‌های جزئی نیز دربردارنده سه بعد مهارت، دانش و نگرش است. این شایستگی‌ها به‌واسطه سه نوع محتوای مذکور و از طریق راهبردهای آموزشی ارائه شده و درنهایت فرایند طراحی با ارزشیابی و ارائه بازخورد شکل می‌گیرد.

تربیت بدنی، بخش مهمی از برنامه آموزشی مدرسه و فرایند تربیت و پرورش کودکان، نوجوانان و جوانان را تشکیل می‌دهد. فعالیت‌های ورزشی در مدارس و دانشگاه‌ها، از حرکات ساده تا بازی و ورزش قهرمانی را شامل می‌شوند. معلمان و مربیان ورزش، مربیان حرکت و بازی هستند و می‌کوشند تا سلامت کلی فرد (جسمانی و روانی) و مهارت‌های حرکتی - ورزشی را در فراگیران توسعه دهند. در مسیر تربیت جسمانی و حرکتی فرد نیز هیچ‌وقت نباید تربیت همه‌جانبه فرد فراموش شود. شاید اصطلاح تربیت بدنی موجب چنین برداشت یا تفسیر محدود و ناقصی شود که مربیان تربیت بدنی، صرفاً به پرورش جسم توجه دارند و فقط به آن می‌پردازند؛ در صورتی که رفتارها و واکنش‌های حرکتی مجموعه‌ای از حرکات مکانیکی ساده و ماشینی نیستند؛ بلکه رفتارهای حرکتی با تلاش‌های درونی و تعامل جنبه‌ها یا عناصر شناختی، عاطفی، روانی و اجتماعی همراه هستند و باهم پیوند می‌خورند. آنچه فراگیران احساس می‌کنند ترکیبی، از احساسات حرکتی، شناختی، هیجانی و اجتماعی است. می‌توان ادعا کرد که شغل معلمان تربیت بدنی به دلایل مختلف دشوارتر از کار سایر معلمان و کارکنان آموزشی است. شرایط و ماهیت کلاس‌ها یا برنامه‌های تربیت بدنی، وجود فضای آزاد بیشتر برای جنب‌وجوش، بازی و حرکت، شرایط هیجانی و تنوع رفتارهای مختلف در کلاس، وجود ویژگی‌های آموزشی و رفتارهای خاصی را در مربیان ضروری می‌سازد (آقازاده و سنه^۵، ۲۰۱۳).

کارآیی هر سیستم آموزشی تا حد زیادی به برنامه‌های درسی طراحی شده برای آن بستگی دارد. برنامه‌های درسی یکی از محرک‌های اصلی جهت موفقیت می‌باشند. اگر ضرورت‌ها و شایستگی‌های لازم در طراحی برنامه درسی در نظر گرفته نشود، نتیجه آن برنامه درسی خواهد بود که فاقد کارآیی لازم جهت پاسخگویی به نیازهای صنعت و بازار کار خواهد بود (سودسمون^۶، ۲۰۰۷). الگوی شایستگی‌ها در یک نظام آموزشی می‌تواند کاربردهای مختلفی داشته باشد از جمله اینکه می‌توان برای نیازسنجی آموزشی افراد، تهیه و ارزشیابی برنامه آموزشی، ارزشیابی کارآیی، اثربخشی آموزشی و نهایتاً برنامه‌ریزی برای رشد و پیشرفت بکار رود. درواقع این بدین معناست که کل فرایند طراحی یک نظام آموزشی را می‌توان بر مبنای شایستگی انجام داد (والش^۷، ۲۰۰۲). مزایای استفاده از رویکرد مبتنی بر شایستگی شامل به‌کارگیری رویکرد مبتنی بر شایستگی به شناسایی محتوای نامناسب و زائد کمک می‌کند. رویکرد مبتنی بر شایستگی بر درک و فهم تمرکز دارد. رویکرد مبتنی بر شایستگی یک رویکرد بین‌رشته‌ای را در برنامه‌ریزی درسی تشویق می‌کند. رویکرد مبتنی بر شایستگی رویکرد تلفیقی را برای یادگیری و سنجش تشویق می‌کند. رویکرد مبتنی بر شایستگی بیشتر دانش آموز محور است تا معلم محور.

¹ Parson and at al

² Dochy and Nickmans

³ Koenen, Dochy and, Berghmans

⁴ Andronache et al

⁵ Aghazade, M, Sene

⁶ Sudsomboon

⁷ Walsh

مسئله اصلی در این پژوهش، فقدان الگویی است که بصورت مدون به ارائه شایستگی‌های مورد نیاز دانشجوی معلمان تربیت‌بدنی پرداخته باشد که بتوان بر آن اساس به طراحی الگوی برنامه درسی در جهت کاستن از شکاف بین نظر و عمل در حوزه برنامه درسی همت گماشت. بنابراین، با توجه به اینکه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی به‌عنوان یکی از سودمندترین رویکردها در جهت ایجاد پیوند بین آموزه‌های دانشگاهی و نیازهای جامعه مطرح است، در این پژوهش درصدد آن هستیم که در راستای ایجاد پیوند بین برنامه درسی و نیازهای جامعه و پوشش دادن به اصل تربیت افراد متخصص در حوزه معلمان تربیت‌بدنی، به طراحی و اعتبار یابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجوی معلمان تربیت‌بدنی پردازیم.

طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجوی معلمان تربیت‌بدنی می‌تواند نقش مهمی در تشخیص و تعیین شایستگی‌های، دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای دانشجوی معلمان تربیت‌بدنی داشته باشد. چراکه، یکی از رسالت‌های اساسی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، فراهم کردن شرایطی است که در آن منابع انسانی از دانش و نگرش و مهارت‌هایی برخوردار شوند که با نیازها و شرایط متغیر و نوین فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی متناسب و هماهنگ باشند؛ بنابراین این امر خطیر ممکن نمی‌گردد مگر اینکه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجوی معلمان تربیت‌بدنی اعتبار یابی شود؛ بنابراین طراحی و اعتبار یابی و اجرای برنامه درسی شایستگی برای هدایت دانشجوی معلمان تربیت‌بدنی به سمت رشته‌های شایستگی محور ضروری به نظر می‌رسد.

چارچوب نظری

نخستین توجه اساسی به الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی نیز در سال ۱۹۱۸ و در کتاب باییت بانام برنامه درسی ظاهر شد. در این کتاب و کتاب دیگری در این زمینه (۱۹۲۴) باییت ضمن توصیف برنامه درسی لوس آنجلس، یک رویکرد تحلیل فعالیت در طرح‌ریزی برنامه درسی را مورد بحث قرار داد. استفاده از الگوی شایستگی‌های خاص و تکنولوژی از زمان باییت و چارتر به‌طور مداوم افزایش یافته است. دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت حرفه‌ای نخستین اقتباس کنندگانی بودند که تحلیل وظایف را برای مشخص کردن مهارت‌ها یا شایستگی‌هایی که می‌باید فرا گرفته شود مورداستفاده قرار دادند. علاقه آن‌ها به این روش سال‌ها ادامه داشت. مثلاً مرکز ملی تحقیقات تعلیم و تربیت و تربیت حرفه‌ای در دانشگاه ایالتی اوهایو نمونه‌ها و راهنمایی در کاربرد مواد درسی مبتنی بر شایستگی منتشر می‌کند، برنامه دندانپزشکی در دانشگاه فلوریدا نیز بر این اساس طراحی شده است. در این رشته بخش‌های مختلف برنامه بر اساس تحلیل‌های دقیق وظایف و با به خدمت گرفتن برنامه‌های پیشرفته کامپیوتری تولید گردیده است. همچنین تعدادی از برنامه‌های تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی تدوین شده است.

هریس و همکاران^۱ (۱۹۵۵) بیان می‌کند که در حمایت یا عدم حمایت از آموزش مبتنی بر شایستگی می‌توان حداقل سه دیدگاه روان‌شناختی را مطرح کرد. دیدگاه رفتارگرایی، دیدگاه شناختی و دیدگاه انسان‌گرایانه. به گفته وی دیدگاه رفتارگرایانه بیشترین قرابت را با برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دارد. دیدگاه شناختی که با افرادی چون آزوبل، گانیه و برونر شناخته می‌شود نیز در تقابل با برنامه درسی مبتنی بر شایستگی نیست. در این نظریه دانش از طریق اصلاح و تجدید مداوم طرح‌واره‌ها شکل می‌گیرد که در آن تجارب گذشته و تجارب جدید در تعامل با یکدیگر موجب ایجاد یادگیری می‌شود. دیدگاه انسان‌گرایانه نیز از این جهت که با طراحی و تعریف دقیق عناصر برنامه درسی مخالف است، با برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در تقابل است (تريتون،^۲ ۲۰۰۸).

لونبرگ^۳ (۲۰۱۱) با مطالعه پیشینه و ادبیات بین‌المللی مربوط به برنامه درسی، فهرستی از رویکردها و چشم‌اندازها به برنامه‌ریزی درسی ارائه داده است. به‌زعم او، نویسندگان در حوزه برنامه درسی در سه رویکرد، موضوع برنامه‌ریزی درسی را معرفی می‌کنند.

^۱ Harris et al

^۲ Tritton

^۳ Lunenburg

- ۱- برنامه درسی محتوا محور: این چشم انداز توسط افرادی همچون فلیپ فینکس (۱۹۶۲)، آرتور بستور (۱۹۵۶)، هاجینز (۱۹۸۰) و اولیوا (۱۹۷۷) و... معرفی شده است. در این رویکرد بر آنچه باید یاد گرفته شود و یا به یادگیرنده انتقال داده شود، تأکید می‌شود. از این منظر، برنامه درسی دربردارنده مجموعه‌ای از اهداف است که انتظار می‌رود یادگیرندگان در طی فرایند آموزش، از طریق آن‌ها دانش و مهارت‌های موردنیاز را کسب کنند.
- ۲- برنامه درسی به‌عنوان تجارب یادگیری: این چشم‌انداز به برنامه‌ریزی درسی، توسط افرادی چون تبا^۱ (۱۹۶۲)، باییت (۱۹۱۸)، دیویی (۱۹۸۳) و تانر^۲ (۱۹۹۵) موردتوجه بوده است. در این دیدگاه به برنامه‌ریزی درسی، معتقدند که تدارک تجارب یادگیری مفید برای یادگیرنده، نیاز اصلی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است. در این چشم‌انداز، اهدافی که در برنامه درسی تدوین می‌شوند، باید به‌عنوان منبعی برای بازسازی نظام‌مند دانش باشند.
- ۳- برنامه درسی هدف محور: این رویکرد به برنامه‌ریزی درسی در بین صاحب‌نظرانی همچون تایلر (۱۹۴۹)، بلوم (۱۹۵۶)، بورک (۲۰۰۹) و مارزانو^۳ (۲۰۱۰) شایع است. در این رویکرد، تعریف‌های برنامه درسی به‌طور عمده بر بیان اهمیت دستاوردهای آموزشی متمرکز است. این دستاوردها باید در کل فرایند آموزشی مدنظر بوده و با دیگر مؤلفه‌های فرایند آموزش مرتبط باشند. شاخص‌ترین حامیان این رویکرد در تاریخ برنامه درسی، تایلر و بلوم می‌باشند
- در مورد مراحل طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی نیز، در ادبیات به دیدگاه‌های گوناگونی برمی‌خوریم. محققان طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را پنج مرحله قلمداد می‌کنند که عبارت‌اند از: «شناسایی شایستگی، مهارت‌های گسترده (به همراه مهارت‌های جزئی)، مهارت‌های عملی، مهارت‌های شناختی و محتوا». از دیدگاه ریان^۴ (۲۰۱۱) مراحل طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی عبارت از: ۱- تعیین شایستگی‌های اصلی برای عملکرد مورد انتظار؛ ۲- تعیین دستاوردهای مورد انتظار یادگیری و شایستگی‌های تخصصی؛ ۳- تعیین روش‌های تدریس؛ ۴- ارزشیابی.
- در الگوی برنامه درسی دیلمور و همکاران^۵ (۲۰۱۱) شایستگی‌ها در چارچوب فلسفه و مأموریت‌های اصلی برنامه درسی تعیین می‌شوند. این الگو آزمون‌ها را به‌عنوان نقاط عطف در برنامه درسی در نظر می‌گیرد که بین فرایند آموزش و ارزشیابی تحصیلی پیوند برقرار می‌کند. استانداردها در این الگو، مانند اغلب الگوهای شایستگی موردتوجه خاص قرار دارد. استانداردها در این الگو هم در تعیین هدف‌های یادگیری و هم در فرایند ارزشیابی از اهمیت خاصی برخوردار است. ارزشیابی از برنامه درسی به‌عنوان آخرین مرحله این فرایند، پیوند عمیقی با اولین گام الگو، یعنی فلسفه و مأموریت‌های برنامه درسی دارد.
- سینگلا و همکاران^۶ (۲۰۰۵) نیز مراحل طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را پنج گام ذکر می‌کنند: ۱- تعریف الزامات حرفه‌ای برحسب دانش، مهارت و نگرش؛ تعیین الزامات حرفه‌ای؛ ۲- تعیین اهداف یادگیری و دستیابی به اهداف، حرکت از اهداف یادگیری و کسب اهداف؛ ۳- تعیین رویکردهای تدریس؛ ساختن یک طرح برای حفظ کیفیت دوره، ۴- تدوین راهبردهای اجرایی، ۵- ارزشیابی (به نقل از مؤمنی مهموئی و همکاران، ۱۳۸۷).
- سروزی‌نسکی و همکاران^۷ (۲۰۱۱) نیز به شش مرحله یا گام در طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی اشاره می‌کند که عبارتند از: ۱- توافق در مورد شایستگی‌ها، ۲، تشخیص کاستی‌های برنامه موجود، ۳، تحلیل شکاف برنامه‌های درسی، ۴- طراحی مدل جدید برای مواجهه با شکاف‌ها، ۵- اجرای مدل طراحی شده، ۶- ارزشیابی و روزآمد کردن شایستگی‌های تعیین شده در ابتدای برنامه.

¹ Taba

² Tanner

³ Marzano

⁴ Ryan

⁵ Dilmore et al

⁶ Singla et al

⁷ Sroczyński et al

مهم‌ترین عناصر در برنامه درسی مدنظر کمپ^۱ (۱۹۷۱)، یادگیرندگان، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی است. از منظر پوفام و بیکر^۲ (به نقل از احمدی، ۲۰۱۹) مهم‌ترین عناصر در طراحی برنامه درسی هدف‌های عینی، سنجش، آموزش و ارزشیابی است. در الگوی برنامه درسی زایس، عناصر اصلی برنامه درسی عبارت‌اند از غایت‌ها، هدف‌های کلی و هدف‌های عینی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی. سیلور و الکساندر نیز در طرح برنامه درسی عناصر هدف‌های آرمانی و عینی، گزینش و ایجاد طرح برنامه، تدوین طرح اجرایی و انتخاب روش‌های ارزشیابی را برمی‌شمارد. کر (۱۹۶۸) نیز در الگوی برنامه درسی خود عناصر هدف، محتوا، تجارب یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی را معرفی می‌کند.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش کیفی می‌باشد. در پژوهش حاضر، از روش پژوهش اسنادی عمدتاً برای تدوین ماتریس مفهومی در جهت شناسایی شایستگی‌ها و ویژگی‌ها و مصادیق عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی استفاده شد. به بیان دیگر، با توجه به ارائه فرایند، مراحل و ماهیت الگوها بر اساس روش توصیفی-استنتاجی بود و محتوای الگوها به روش تحلیل محتوای کیفی و روش اسنادی (انجام مصاحبه‌ها و بررسی اسناد و متون) بدست آمد.

جامعه این پژوهش متشکل از ۵ گروه می‌باشد. اول، متخصصان دانشگاهی رشته برنامه‌ریزی درسی. دوم، کارفرمایان که عبارتند از سازمان‌ها و ادارات (دانشگاهها و گروه‌های آموزشی، بخش‌های صفی و ستادی سازمان‌ها و ادارات مربوط به وزارت آموزش و پرورش، سازمان‌های فعال در زمینه برنامه ریزی درسی و آموزشی مانند سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و غیره) که دانشجو معلمان تربیت بدنی می‌توانند پس از فراغت از تحصیل، در آن‌ها مشغول به کار شوند. سوم، دانش‌آموختگان دوره معلمی تربیت بدنی فارغ التحصیل از دانشگاه‌ها. چهارم، اسناد داخلی مرتبط با رشته معلمی تربیت بدنی و پنجم، منابع علمی و پژوهش‌های داخلی و خارجی منتشر شده مرتبط با برنامه درسی مبتنی بر شایستگی می‌باشند.

جهت شناسایی شایستگی‌های دانشجو معلمان تربیت بدنی و همچنین طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی از مصاحبه نیمه ساختاریافته فردی تا رسیدن به حد اشباع نظری، استفاده شد. در تجزیه و تحلیل اطلاعات کیفی حاصل از مصاحبه‌های فردی از تحلیل کیفی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از متون و منابع علمی در جهت شناسایی ویژگی‌ها و مصادیق عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی با عنایت به روش پژوهش اسنادی، داده‌ها با فنون تحلیل کیفی متون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

برای گردآوری اطلاعات در زمینه اعتباریابی الگوی شایستگی و همچنین اطلاعات مورد نیاز در رابطه با ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر شایستگی و اعتبار آن‌ها، علاوه بر مصاحبه، از پرسشنامه باز پاسخ نیز در چند مرحله استفاده شد.

جدول ۱: منابع، ابزار و فنون جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز

ردیف	سوالات پژوهش	جامعه	نمونه	روش تحلیل داده‌ها	ابزار و فنون گردآوری داده‌ها
۱	شایستگی‌های (شناختی، مهارتی و نگرشی و عاطفی) دانشجو معلمان تربیت بدنی از دیدگاه متخصصان کدامند؟	صاحب‌نظران و متخصصان	نمونه منتخب برای شایستگی‌ها ۹ نفر از متخصصان دانشگاهی دارای مدرک دکتری و بالاتر	تدوین ماتریس مفهومی جهت شناسایی شایستگی‌ها	مصاحبه ماتریس مفهومی کدگذاری

¹ Kamp

² Popham & Baker

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی / ۴۷

ردیف	سوالات پژوهش	جامعه	نمونه	روش تحلیل داده ها	ابزار و فنون گردآوری داده ها
۲	شایستگی های (شناختی، مهارتی و نگرشی و عاطفی) دانشجو معلمان تربیت بدنی از دیدگاه کارفرمایان کدامند؟	کارفرمایان	نمونه منتخب برای شایستگی ها ۶ نفر از متخصصان سازمان های مذکور با مدارج علمی بالا	تدوین ماتریس مفهومی جهت شناسایی شایستگی ها	مصاحبه ماتریس مفهومی کدگذاری
۳	شایستگی های (شناختی، مهارتی و نگرشی و عاطفی) دانشجو معلمان تربیت بدنی از دیدگاه دانش آموختگان کدامند؟	دانش آموختگان	نمونه منتخب برای شایستگی ها ۱۳ نفر از دانش آموختگان مرتبط با برنامه ریزی درسی	تدوین ماتریس مفهومی جهت شناسایی شایستگی ها	مصاحبه ماتریس مفهومی کدگذاری
۴	الگوی شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی کدام است؟	اسناد جدید رشته برنامه درسی، صاحب نظران و کارفرمایان	مجموعاً ۱۵ نفر از متخصصان دانشگاهی و صاحب نظران و اسناد علمی مربوطه	شایستگی های مستخرج از سند برنامه درسی، رشته معلمی تربیت بدنی	بررسی اسناد با توجه به ماتریس مفهومی کدگذاری ترکیب داده های سوالات از ۱ تا ۳ و نتایج بررسی سند رشد برنامه درسی
۵	اعتبار الگوی شایستگی دانشجو معلمان تربیت بدنی از دیدگاه متخصصان، کارفرمایان و دانش آموختگان چگونه است؟	متخصصان، کارفرمایان و دانش آموختگان	نمونه منتخب برای اعتبار الگو مجموعاً ۱۵ نفر از دانش آموختگان و متخصصان و کارفرمایان	اعتباریابی مشارکت کنندگان	بازبینی توسط مشارکت کنندگان بررسی معیار انتقال پذیری مرور همتا پرسشنامه باز پاسخ
۶	الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی کدام است؟	منابع علمی، متون و اسناد	در طراحی الگو ۹ نفر از متخصصان و منابع علمی موجود	طراحی سوال های مصاحبه مصاحبه با متخصصان استخراج ویژگیهای معلمی تربیت بدنی از مصاحبه ها	مرور پیشینه و اسناد تحلیل کیفی متون مصاحبه فیش برداری پرسشنامه باز پاسخ
۷	آیا الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی از اعتبار لازم برخوردار است؟	صاحب نظران	از ۷ نفر از صاحب نظران و متخصصان	اعتباریابی از دیدگاه متخصصانی که در پژوهش مشارکت دارند.	مصاحبه اعتباریابی مخاطب اعتبار انتقال پذیری اعتباریابی از نظر متخصصان پرسشنامه باز پاسخ

یافته ها

بر اساس نتایج ۱۰ نفر از بین مشارکت کنندگان در مصاحبه ها و ۵ نفر خارج از گروه مصاحبه شونده، در اعتباریابی الگوی شایستگی

شرکت داشتند. ۹ متخصص رشته معلمي تربيت بدني در فرايند گردآوري اطلاعات مشارکت داشتند. همچنين از بين منابع جستجو شده بين سال‌هاي ۱۹۷۲ تا ۲۰۲۰، ۴۸ منبع مورد استفاده قرار گرفت. ۵ نفر از متخصصاني که در اعتبار يابي الگوي برنامه درسي مبتني بر شايستگي شرکت داشتند، از گروه مشارکت کننده در پژوهش بوده و ۲ نفر نيز خارج از اين گروه بودند.

پس از بررسي مباني نظري و پيشينه موضوع، مهم ترين عناصر برنامه درسي مبتني بر شايستگي دانشجو معلم تربيت بدني مشخص شده و جهت شناسايي ويژگي‌ها و مصاديق هر يک از عناصر، از داده‌هاي حاصل از مصاحبه‌ها (با متخصصان) و همچنين بررسي متون بهره گرفته شده است. در جدول (۲) عناصر و ويژگي‌هاي عناصر برنامه درسي مبتني بر شايستگي دانشجو معلم تربيت بدني مستخرج از مباني نظري و پيشينه پژوهش آمده است. براي شناسايي عناصر و ويژگي‌هاي برنامه درسي مبتني بر شايستگي دانشجو معلم تربيت بدني از مباني نظري و پيشينه با توسل به روش پژوهش اسنادي و تحليل متون، يافته‌هاي زير به دست آمد.

جدول ۲: عناصر و ويژگي‌هاي عناصر برنامه درسي مبتني بر شايستگي دانشجو معلم تربيت بدني

عناصر برنامه درسي	ويژگي‌ها	مثال
هدف‌ها	<p>- قابل اندازه گيري باشد</p> <p>- بيانگر كيفيت عملکرد يادگيرنده باشد</p> <p>- به طور ويژه بيان شده باشد</p> <p>- قابل دستيابي باشد</p> <p>- بيان شرايط عملکرد</p> <p>- محدوده زماني نيل به آن‌ها مشخص شده باشد</p> <p>استانداردهاي يادگيري و سطوح عملکرد در آن‌ها اعمال شده باشد (فوكدينگ ۲۰۰۴، چنگ، ۲۰۱۲، گي، ۲۰۰۴، ميلر ترجمه مهر محمدي، ۱۳۹۱؛ يوسفی افراشته و همکاران، ۱۳۹۳؛ شاران، ۲۰۰۸؛ گونچزی و همکاران، ۱۹۹۰؛ جساب، ۱۹۹۱؛ ارتل، ۲۰۰۰؛ سنگلا و همکاران، ۲۰۰۵؛ مؤمنی مهموئی و شریعتمداری، ۱۳۸۸؛ زلر و همکاران، ۲۰۱۶)</p>	<p>سطح آگاه، متبحر، پيشرفته</p> <p>اساسی، کاردان، پيشرفته</p> <p>- درک، کاربرد، کاربرد سطح برتر</p> <p>- رفتاری باشد.</p>
محتوا و فعاليت‌هاي يادگيري	<p>محتوا: مطابق با شايستگي‌ها و اهداف مستخرج از آن‌ها باشد - جذاب باشد - قابل اندازه گيري باشد - متناسب با توانايي‌ها، نيازها و علايق يادگيرندگان - مطابق با اصول اهميت، سودمندی، اعتبار، قابليت يادگيري و انعطاف پذيري باشد - با توجه به ساختار دانش و پايه بودن براي يادگيري مستمر و آموزش‌هاي بعدی باشد - استفاده از مواد يادگيري مختلف در آن پيش بيني شده باشد - در ارتباط کار و مسائل جامعه باشد - براي فعاليت و مهارت‌هاي چند گانه ايجاد فرصت کند - با توجه به رشد همه جانبه ابعاد شايستگي باشد - از ساده به پيچيده سازمان دهی شود - برقرار کننده تعادل ميان سهل و مشکل، فراهم کننده فرصت تقويت تخيل فراگير در ارتباط با هدف‌هاي عيني باشد - با توجه به منابع قابل دسترس باشد (داچی و نيکمنز، ۲۰۰۵؛ لونبرگ، ۲۰۱۱؛ بنياد ملی آموزش جوانان امريکا، ۱۹۹۰؛ اليوت، ۲۰۰۴؛ سلیمان پور، ۱۳۸۳؛ فرانکل، ۱۹۹۲؛ وارس، ۱۹۹۷؛ کاسمین، ۲۰۱۳؛ پوروانتو و آندرياتي، ۲۰۱۳؛ اسلاترلي و کارلسون، ۲۰۰۵).</p> <p>فعاليت‌هاي يادگيري: - مشارکتی و گروهی بودن - تلفیقي باشد - ارتباط با دنياي کار را تشويق و تسهيل کند - تمرين (با تأکيد بر مهارت‌ها) جايگاه ويژه‌اي در آن داشته باشد، بايد تسهيلگر پيوند بين نظر و عمل باشد، درگيري با محتوا و مواد يادگيري را افزايش دهد (جونز، ۲۰۰۱؛ D، ۲۰۰۴؛ ورهيس، ۲۰۰۱؛ هانمن و گرادنر، ۲۰۱۰؛ بروم و همکاران، ۲۰۰۶؛ فولانتلی و اپري، ۲۰۱۱؛ کنفرانس آموزش عالي جهانی، ۱۹۹۸؛ سانچز و رويز، ۲۰۰۸؛ فورد، ۲۰۱۴؛ کوئن و همکاران، ۲۰۱۵؛ بارمان و کنوار، ۲۰۱۱)</p>	<p>انجام پروژه‌هاي گروهی و فعاليت‌هاي مشارکتی</p> <p>- برگزار ي جلسات نقد و بررسي برنامه‌هاي درسي تربيت بدني</p> <p>- برگزار ي کارگاه‌هاي تخصصی</p> <p>- محتوای مکتوب</p>

عناصر برنامه درسی	ویژگی‌ها	مثال
روش	<p>مبتنی بر واقعیت</p> <p>- تأکید بر روش‌های یادگیرنده محور - فعال و بیشتر تلفیقی</p> <p>- انعطاف‌پذیری (COTVET، ۲۰۰۹؛ انا، ۲۰۱۳؛ زلز و همکاران، ۲۰۱۶؛ مؤمنی مهموئی و شریعتمداری، ۱۳۸۸؛ کیلن، ۲۰۰۰؛ ویکری، ۱۹۸۸؛ کوئن و همکاران، ۲۰۱۵؛ شارانی، ۲۰۰۸؛ گونچزی و همکاران، ۱۹۹۰).</p>	<p>آموزش مستقیم</p> <p>- تمرین و تکرار</p> <p>- روش پژوهش</p> <p>- روش مباحثه</p> <p>- روش‌تزن و کامرون (۱۹۹۸) (سنجش اولیه، یادگیری، تمرین، سنجش ثانویه)</p>
ارزشیابی	<p>هدف ارزشیابی به‌طور دقیق مشخص شده باشد</p> <p>- توجه ویژه به استانداردهای عملکرد</p> <p>- توجه به انواع ارزشیابی</p> <p>ارزیابی فرایند محور از طریق تعیبه چک لیست‌ها، به‌ویژه ارزشیابی عملکردی (کتبی، عملی)، شمول دانش و مهارت‌ها در ارزشیابی</p> <p>- تنوع در زمان سنجش و ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی و تراکمی)</p> <p>- جامعیت (مبتنی بر دانش، مهارت و نگرش) معتبر بودن، پایایی داشتن، منعطف بودن، منصفانه بودن، مقرون‌به‌صرفه بودن. (سازمان آموزش ملی استرالیا، ۲۰۰۴؛ استورگیس و پاتریک، ۲۰۱۰؛ کوئن و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویویان، ۲۰۰۵؛ رینهارت و گراف، ۲۰۰۲؛ دبینگر و هلوینگ، ۲۰۱۱؛ برادی، ۱۹۹۵؛ زلز و همکاران، ۲۰۱۶؛ برادی، ۱۹۹۵؛ سایمون و فروگنی گیروکس، ۲۰۰۰؛ لینچ و مورانکا، ۲۰۰۲؛ میلر ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۱؛ مؤسسه سیدنی غربی، ۲۰۰۱؛ دبینگر و هلوینگ، ۲۰۱۱؛ هوبال و برت، ۲۰۰۷؛ استراکا، ۲۰۰۴).</p>	<p>ارزشیابی مشاهده‌ای</p> <p>- آزمون‌های ملاک</p> <p>مرجع</p> <p>- ارزشیابی کتبی و عملی</p> <p>- ارزشیابی مبتنی بر عملکرد</p>

در ادامه (جدول ۲) عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجو معلمان تربیت‌بدنی و ویژگی‌های عناصر آن که از مصاحبه‌ها (با متخصصان) استخراج شده، آمده است.

جدول ۳. عناصر و ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجو معلمان تربیت‌بدنی

عناصر برنامه درسی	ویژگی‌ها	مثال
هدف‌ها	<p>هدف‌ها باید به‌طور واضح بیان شود، استانداردها و سطوح در آن‌ها مشخص شود، شامل کلیه ابعاد شایستگی (دانش، مهارت و نگرش) باشد، قابل اندازه‌گیری باشد، واقع‌بینانه بوده و قابل دستیابی باشد</p>	<p>سطح آگاه، متبحر، پیشرفته - اساسی، کاردان، پیشرفته - درک، کاربرد، کاربرد سطح برتر</p> <p>- با توجه به طبقه‌بندی بلوم از اهداف آموزش</p>
محتوا و فعالیت‌های یادگیری	<p>محتوا: محتوا باید جامعیت داشته باشد (شمول دانش، مهارت و نگرش)، معتبر باشد، بر اساس فناوری روز باشد، از سازمان‌دهی افقی و عمودی مناسب برخوردار باشد، سودمند باشد، قابلیت یادگیری داشته باشد، جذابیت و انعطاف‌پذیری داشته باشد، تسهیلگر یادگیری مستمر باشد، متناسب با نیازهای جامعه باشد، تسهیلگر یادگیری معنادار باشد - بر اساس سطوح و استانداردهای شایستگی باشد، بر انتقال‌پذیری تأکید داشته باشد، بین ابعاد مختلف شایستگی</p>	<p>- برگزاری کارگاه‌های تخصصی</p> <p>- تولید اثر علمی</p>

مثال	ویژگی‌ها	عناصر برنامه درسی
	<p>تعادل ایجاد کند، امکان تغییر و اصلاح مداوم داشته باشد، به مقتضیات بازار کار توجه داشته باشد، به بخش پدیدار شونده توجه داشته باشد فعالیت‌های یادگیری: فعال بودن دانشجو، فعالیت‌های یادگیری حتی الامکان تلفیقی (تلفیق دانش، مهارت، نگرش) باشد، به فعالیت‌های گروهی و فردی توجه شود، ارتباط با دنیای کار را تشویق کند، تمرین (با تأکید بر مهارت‌ها) جایگاه ویژه‌ای در آن داشته باشد، باید تسهیلگر پیوند بین نظر و عمل باشد، تسهیلگر تفکر انتقادی و خلاق و سیسمتی باشد. درگیری با محتوا و مواد یادگیری را افزایش دهد، مشارکتی باشد</p>	
<p>پژوهش - یادگیری مشارکتی - سخنرانی - یادگیری مشاهده‌ای</p>	<p>تأکید بر روش‌های یادگیرنده محور - فعال و بیشتر تلفیقی - انعطاف‌پذیری - روش‌های تدریس برنامه‌ریزی شده - استفاده از بسترهای فناورانه روش‌های پدیدار شونده - مبتنی بر واقعیت - متناسب با موقعیت خاص تربیت و ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر و شرایط محیط آموزشی.</p>	<p>روش</p>
<p>آزمون‌های ملاک مرجع - آزمون‌های عملکرد - ارزشیابی مشاهده‌ای - آزمون جامع - ارزشیابی کتبی و عملی</p>	<p>بیان دقیق هدف ارزشیابی-توجه ویژه به استانداردهای عملکرد- در نظر داشتن مکانیزه‌های بازخورد سریع و شفاف - توجه به انواع ارزشیابی (آزمون‌های ملاک مرجع- انواع آزمون‌های مداد- کاغذی-آزمون‌های شفاهی و مشاهده، ارزیابی فرایند محور از طریق تعبیه چک لیست‌ها، به‌ویژه ارزشیابی عملکردی (کتبی، تشخیصی)، شمول دانش و مهارت‌ها در ارزشیابی)- تنوع ارزیاب (ارزشیابی فردی یادگیرندگان مدرس، ارزشیابی گروهی یادگیرندگان توسط مدرس، ارزشیابی گروهی یادگیرندگان توسط مدرس، سنجش درون گروهی توسط یادگیرندگان)، تنوع در زمان سنجش و ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی و تراکمی)- ارزشیابی در قالب آزمون جامع گسترده پاسخ در پایان دوره تحصیل - جامعیت (مبتنی بر دانش، مهارت و نگرش).</p>	<p>ارزشیابی</p>

در مرحله بعد، نتایج حاصل از بررسی مبانی نظری و پیشینه و مصاحبه‌ها پس از جمع و حذف مؤلفه‌های مشابه جهت اعتبار یابی در اختیار متخصصان قرار گرفت. پس از اعتبار یابی توسط متخصصان و اعمال تعدیل‌ها، ویژگی‌ها و مصادیق عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت‌بدنی به‌قرار جدول (۴) به دست آمد.

جدول ۴. ویژگی‌ها و مصادیق عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی

عناصر برنامه درسی	ویژگی‌ها	مثال
هدف‌ها	هدف‌ها باید قابل اندازه‌گیری باشد، اهداف باید به‌طور واضح بیان شود، شامل کلیه ابعاد شایستگی (دانش، مهارت و نگرش) باشد، استانداردها و سطوح در آن‌ها مشخص شود، واقع‌بینانه بوده و قابل دستیابی باشد.	سطح آگاه، متبحر، پیشرفته - اساسی، کاردان، پیشرفته - درک، کاربرد، کاربرد سطح برتر - با توجه به طبقه‌بندی بلوم از اهداف آموزشی - با توجه به ابعاد سه‌گانه شایستگی
محتوا و فعالیت‌های یادگیری	محتوا: محتوا باید جامعیت داشته باشد (شمول دانش، مهارت و نگرش)، معتبر باشد، بر اساس فناوری روز باشد، از سازمان‌دهی افقی و عمودی مناسب برخوردار باشد، سودمند باشد، قابلیت یادگیری داشته باشد، جذابیت و انعطاف‌پذیری داشته باشد، تسهیلگر یادگیری مستمر باشد، متناسب با نیازهای جامعه باشد، تسهیلگر یادگیری معنادار باشد - بر اساس سطوح و استانداردهای شایستگی باشد، بر انتقال‌پذیری تأکید داشته باشد، بین ابعاد مختلف شایستگی تعادل ایجاد کند، امکان تغییر و اصلاح مداوم داشته باشد، به مقتضیات بازار کار توجه داشته باشد، به بخش پدیدار شونده توجه داشته باشد. فعالیت‌های یادگیری: فعال بودن دانشجو، فعالیت‌های یادگیری حتی الامکان تلفیق (تلفیق دانش، مهارت، نگرش) باشد، به فعالیت‌های گروهی و فردی توجه شود، ارتباط با دنیای کار را تشویق کند، تمرین (با تأکید بر مهارت‌ها) جایگاه ویژه‌ای در آن داشته باشد، باید تسهیلگر پیوند بین نظر و عمل باشد، تسهیلگر تفکر انتقادی و خلاق و سیستمی باشد. درگیری با محتوا و مواد یادگیری را افزایش دهد، مشارکتی باشد.	محتوای مکتوب - محتوای شفاهی ناظر بر توضیحات مدرس - محتوای رویدادی - انجام پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های مشارکتی و عملی برگزاری کارگاه‌های تخصصی
روش	تأکید بر روش‌های فعال در تدریس، تلفیقی بودن روش (شمول حوزه‌های مختلف یادگیری)، انعطاف‌پذیری، استفاده از بسترهای فناورانه در تدریس - تناسب با ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر، محیط آموزشی و محتوا.	آموزش مستقیم - تمرین و تکرار - روش پژوهش - روش مباحثه - روش‌توتن و کامرون (۱۹۹۸) یادگیری، تمرین، سنجش ثانویه
ارزشیابی	توجه ویژه به استانداردهای تعیین شده، در نظر داشتن مکانیسم‌های بازخورد، توجه به انواع سنجش و ارزشیابی (با توجه به زمان اجرا، هدف ارزشیابی، چگونگی ارزشیابی و ارزشیاب، ارزشیابی در پایان دوره تحصیل توسط گروه آموزشی) به‌ویژه ارزشیابی مبتنی بر عملکرد، جامعیت در ارزشیابی	- آزمون‌های ملاک مرجع - آزمون‌های عملگری - ارزشیابی مشاهده‌ای - آزمون جامع - ارزشیابی کتبی و عملی

در مرحله نهایی، با توجه به ویژگی‌ها و مصادیق به‌دست‌آمده از مبانی نظری و مصاحبه‌ها برای عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجویان معلمان تربیت‌بدنی و با عنایت به تجارب پژوهشگران پیشین، الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی طراحی شده است. جهت اعتباریابی الگوی شایستگی، فعالیت‌های زیر صورت گرفته است:

الف) سه سو سازی یا مثلث سازی^۱ داده‌ها: برای اعمال این روش، اطلاعات مورد نیاز علاوه بر سند بازنگری شده رشته معلمي تربیت‌بدنی (۱۴۰۱)، از مصاحبه با سه گروه متفاوت از مشارکت‌کنندگان (متخصصان برنامه درسی، دانش‌آموختگان و کارفرمایان) جمع‌آوری شد.

ب) مرور هم‌تا: برای اعمال این روش، دو تحلیل‌گر کیفی به‌طور جداگانه داده‌ها را کدگذاری و تحلیل کردند که نتایج تحلیل‌های صورت گرفته بیش از ۹۰ درصد مشابه بود.

ج) اعتبار یابی یا بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان: برای اعمال این روش، یافته‌ها در اختیار ۱۰ نفر از مصاحبه‌شوندگان (۳ نفر متخصص برنامه درسی، ۵ نفر دانش‌آموخته و ۲ نفر کارفرما) قرار گرفت و اعتبار نتایج از منظر آن‌ها (در دو مرحله: -اعتبار یابی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ای که با خود مشارکت‌کنندگان انجام می‌گرفت؛ -اعتبار یابی الگوی نهایی) بررسی و در موارد زیر مورد تعدیل قرار گرفته و در نهایت توسط مصاحبه‌شوندگان تأیید شد.

عمده موارد تعدیل شده در الگوی شایستگی با توجه به اعتبار یابی مصاحبه‌شوندگان:

- ۱- جابجایی برخی شایستگی‌ها بین حوزه‌های شناختی و مهارتی.
- ۲- جابجایی برخی شایستگی‌ها بین ابعاد شایستگی نگرشی تربیت‌بدنی و شایستگی نگرشی عمومی.
- ۳- افزودن مواردی به هر دو بعد شناختی شایستگی‌ها.
- ۴- کاستن از شایستگی‌های مطرح شده در بعد دانش تخصصی تربیت‌بدنی.
- ۵- افزودن مواردی به بعد مهارت‌های تخصصی تربیت‌بدنی.
- ۶- تجمیع برخی از شایستگی‌ها زیر عنوان یک شایستگی در کلیه ابعاد شایستگی.

د) انتقال‌پذیری^۲: جهت بررسی انتقال‌پذیری یافته‌ها، نتایج پس از انجام اعتبار یابی مصاحبه‌شوندگان، با ۲ متخصص، ۲ دانش‌آموخته و ۱ کارفرمای خارج از گروه مصاحبه‌شوندگان در میان گذاشته شد و مورد توافق آن‌ها قرار گرفت.

عمده موارد تعدیل شده در این مرحله از اعتبار یابی عبارت بودند از:

- ۱- درون‌مایه و طبقه‌های مربوط به بعد نگرش در شایستگی‌ها به‌عنوان «نگرشی و عاطفی» تغییر یافت.
- ۲- سه مورد به شایستگی‌های مهارتی عمومی افزوده شد.
- ۳- دو مورد از شایستگی در بعد مهارت‌های تخصصی و مهارت‌های عمومی جابجا شد.
- ۴- یک مورد به بعد شایستگی‌های نگرشی عمومی افزوده شد.
- ۵- چهار مورد به بعد دانش عمومی افزوده شد.

پس از انجام هر مصاحبه و کدگذاری داده‌های حاصل از آن، مضامین استخراج شده در جدولی ذیل عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش و ارزشیابی و مصادیق هر یک از عناصر) قرار گرفته و برای مصاحبه‌شونده ارسال می‌شد تا مصاحبه‌شوندگان، داده‌های به‌دست‌آمده توسط پژوهش‌گر را مورد بازبینی و تأیید قرار دهد.

^۱ Triangulations

^۲ Transferability

پس از طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجو معلمان تربیت بدنی، الگوی پیشنهادی در اختیار هفت نفر از متخصصان (متخصصانی که سابقه فعالیت اجرایی یا پژوهشی در حوزه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی داشتند، در اولویت بودند) قرار گرفت و دیدگاه آن‌ها در رابطه با الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی، با عنایت به سؤال‌های زیر مورد توجه قرار گرفت. نتایج مستخرج از سؤال‌های اعتباریابی الگوی پیشنهادی، موارد زیر را به دست داد. با توجه به نظر متخصصان، الگوی پیشنهادی در محورهای زیر تعدیل شده و برای بار دوم در اختیار متخصصان (متخصصانی که نظرات اصلاحی ارائه کرده بودند) قرار گرفت و مورد تایید آن‌ها واقع شد. شایان ذکر است که جهت اعتباریابی الگوی برنامه درسی ۹ نفر از متخصصان و صاحب نظران رشته معلمی تربیت بدنی در نظر گرفته شده بود که در نهایت موفق به کسب نظرات ۷ نفر از ایشان شدیم. از بین متخصصانی که در اعتباریابی مشارکت داشتند، ۵ نفر از گروه مصاحبه شونده و ۲ نفر خارج از این گروه بودند. انتخاب متخصصان خارج از گروه مصاحبه شونده، در جهت اعمال معیار انتقال پذیری یافته‌ها صورت گرفت.

در زیر به سؤالات اعتباریابی و یافته‌های مستخرج از پاسخ‌های صاحب نظران پرداخته شده است:

۱- آیا ویژگی‌ها و مصادیق (هدف‌ها) شناسایی شده برای عنصر هدف در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آن‌ها افزوده یا از آن‌ها کاست؟

در پاسخ به این سؤال، شش نفر از مشارکت کنندگان، ویژگی‌های شناسایی شده برای هدف‌ها و مصادیق آن‌ها را مناسب و مکفی دانسته و یک نفر از آن‌ها اشاره داشت که: «برخی ویژگی‌ها بهتر است جمع شده و در قالب یک ویژگی بیان شود. به عنوان مثال، ویژگی‌های واقع بینانه بودن و قابل دستیابی بودن، به دلیل همپوشانی داشتن در معانی، به عنوان یک ویژگی آورده شود» و همچنین سه مورد به اهداف ارائه شده افزود.

۲- آیا ویژگی‌ها و مصادیق شناسایی شده برای عناصر محتوا و فعالیت‌های یادگیری در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آن‌ها افزوده یا از آن‌ها کاست؟

در پاسخ به این سؤال، ضمن تایید کلیه ویژگی‌ها، ۴ نفر از متخصصان اشاره داشتند که عنصر محتوا و فعالیت‌های یادگیری در قالب یک عنصر جمع شود. دو نفر از متخصصان نیز به مواردی از فعالیت‌ها را به الگوی پیشنهادی افزودند.

۳- آیا ویژگی‌ها و موارد (روش‌ها) شناسایی شده برای عنصر روش در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آن‌ها افزوده یا از آن‌ها کاست؟

در پاسخ به این سؤال، دو از متخصصان به برخی روش‌های تدریس اشاره کرده بودند که به موارد مورد نظر ایشان در الگوی تفصیلی اشاره شد. متخصصان دیگر کلیه ویژگی‌ها را مکفی و مناسب ارزیابی کردند. همچنین سه نفر از متخصصان پیشنهاد دادند آیا ویژگی‌ها و مصادیق شناسایی شده برای عنصر ارزشیابی در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آن‌ها افزوده یا از آن‌ها کاست؟ که واژه جامع‌تر «روش» جایگزین واژه «روش تدریس» شود.

۴- آیا ویژگی‌ها و مصادیق شناسایی شده برای عنصر ارزشیابی در الگوی برنامه درسی پیشنهادی از کفایت لازم برخوردار است یا می‌توان مواردی به آن‌ها افزوده یا از آن‌ها کاست؟

در پاسخ به این سؤال ویژگی‌های شناسایی شده مکفی و مناسب ارزشیابی شد. شایان ذکر است که در پاسخ به این سؤال نیز اغلب متخصصان به طور ویژه به برخی دیگر از روش‌های ارزشیابی اشاره کرده بودند که به این موارد در الگوی تفصیلی پرداخته شد.

۵- آیا عناصر برنامه درسی در الگوی پیشنهادی از ارتباط و هماهنگی مطلوبی برخوردار هستند؟

کلیه متخصصان با در نظر داشتن مختصات الگوی پیشنهادی، ارتباط و هماهنگی عناصر الگو را مطلوب ارزیابی کردند.

۶- آیا الگوی پیشنهادی بر اساس مختصات ذکر شده، از وضوح کافی برخوردار است یا در جهت شفاف‌سازی آن می‌توان تغییراتی در آن اعمال کرد؟

در پاسخ به این سؤال، چهار نفر از متخصصان وضوح الگوی پیشنهادی را مورد تایید قرار دادند. سه نفر از متخصصان نیز در جهت شفاف‌سازی الگو، افزودن ویژگی‌هایی را به بخش مختصات الگو، پیشنهاد کردند که دیدگاه ایشان در بخش مختصات الگو منعکس شد.

۷- در مختصات الگوی پیشنهادی اشاره شود که برنامه درسی مبتنی بر شایستگی متأثر از آموزش و پرورش قابلیت مدار نیز است.

۸- مختصات مربوط به هدف در الگوی پیشنهادی از دو منظر مورد توجه بوده است که باید به آن‌ها اشاره شود. این دو منظر عبارت‌اند از: الف) اهدافی که برنامه درسی در صدد نیل به آن‌هاست؛ ب) ویژگی‌های اهداف تعیین شده.

۹- در مختصات الگوی پیشنهادی به روش تحلیل شایستگی‌ها و استخراج اهداف اشاره شود.

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر طراحی و اعتبار‌یابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی می‌باشد. جهت طراحی الگوی شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی، کلیه شایستگی‌های استخراج شده از مصاحبه با متخصصان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان که در سؤال‌های پیشین به آن‌ها پرداخته شد و همچنین شایستگی‌های مستخرج از سند چشم‌انداز رشته معلّمی تربیت بدنی (۱۴۰۱) باهم جمع شده و از منظر مشارکت‌کنندگان اعتبار‌یابی شد. برای استخراج شایستگی‌های مذکور از روش تحلیل محتوای قیاسی استفاده شده است. به این ترتیب که با توجه به ماتریس مفهومی تدوین شده برای کدگذاری شایستگی‌ها مصادیقی و مضامینی که در سند رشته معلّمی تربیت بدنی مطابق با ماتریس مذکور بود ذیل مفاهیم انتزاعی‌تر (شایستگی‌ها) جای گرفتند شایستگی‌ها در دو طبقه دانش تخصصی تربیت بدنی و مهارت‌های تخصصی تربیت بدنی شناسایی شده‌اند. با توجه به ماتریس مفهومی کدگذاری، مصادیقی برای بعد نگرش و طبقات شایستگی شناختی عمومی، دانش عمومی و مهارت‌های عمومی مشاهده نشد. شایان ذکر است که کلیه شایستگی‌های استخراج شده از سند رشته معلّمی تربیت بدنی با شایستگی‌های مستخرج از مصاحبه‌ها (متخصصان، کارفرمایان و دانش‌آموختگان) هم‌پوشانی دارد.

یادگارزاده و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی نقش‌های شغلی و فعالیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی را در دو حوزه ویژگی‌های خاص و ویژگی‌های عمومی متخصصان برنامه درسی طبقه‌بندی می‌کنند که شایستگی‌های مستخرج از مصاحبه‌های این پژوهش نیز ابعاد شایستگی‌ها را در حوزه تخصصی (ویژگی‌های خاص) و عمومی نشان داده است. مؤمنی مهموئی و شریعتمداری (۱۳۸۷) نیز در طبقه‌بندی متفاوت از شایستگی‌ها، تفکر انتقادی را یکی از شایستگی‌های ذهنی دانش‌آموختگان قلمداد می‌کنند. همچنین در بعد مهارت‌ها، شایستگی‌های شناسایی شده با یافته‌های هراندزپینا و مونروی^۴ (۲۰۱۵) نیز همسو هست. بلسکوا و همکاران^۵ (۲۰۱۵) نیز در بعد شایستگی‌های مهارتی، شایستگی‌های تدریس، شایستگی‌های حرفه‌ای و شایستگی‌های ارتباطی را از جمله مهم‌ترین شایستگی‌ها برمی‌شمارند که مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر نیز در بعد مهارت‌های تخصصی و عمومی بر آن‌ها تأکید داشتند.

بعلاوه یافته‌های این پژوهش در بعد شایستگی‌های نگرشی و عاطفی با یافته‌های بلسکوا و همکاران (۲۰۱۴) همسو هست. آن‌ها در بیان مهم‌ترین شایستگی‌های استادان دانشگاه، عمل اخلاقی، احترام به تلاش علمی، صداقت و داشتن شخصیت انگیزاننده را از جمله مهم‌ترین شایستگی‌های بعد نگرشی و عاطفی قلمداد می‌کنند. والیکا و ران^۲ (۲۰۱۳) نیز در زمینه شایستگی‌های حرفه‌ای

معلمان احترام به چند فرهنگ گرای را یکی از شایستگی‌های اساسی می‌داند که در پژوهش حاضر این شایستگی در بعد نگرش‌های عمومی مورد تأکید مشارکت کنندگان، به‌ویژه دانش‌آموختگان و کارفرمایان بود.

جهت اعتباریابی الگوی شایستگی، سه سو سازی یا مثلث سازی داده‌ها انجام شد برای اعمال این روش، اطلاعات مورد نیاز علاوه بر سند بازنگری شده رشته معلمی تربیت بدنی (۱۴۰۱)، از مصاحبه با سه گروه متفاوت از مشارکت کنندگان (متخصصان برنامه درسی، دانش‌آموختگان و کارفرمایان) جمع‌آوری شد. همچنین مرور هم‌تا صورت گرفت. برای اعمال این روش، دو تحلیل‌گر کیفی به‌طور جداگانه داده‌ها را کدگذاری و تحلیل کردند که نتایج تحلیل‌های صورت گرفته بیش از ۹۰ درصد مشابه بود.

در انتها نیز اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان صورت گرفت برای اعمال این روش، یافته‌ها در اختیار ۱۰ نفر از مصاحبه‌شوندگان (۳ نفر متخصص برنامه درسی، ۵ نفر دانش‌آموخته و ۲ نفر کارفرما) قرار گرفت و اعتبار نتایج از منظر آن‌ها (در دو مرحله: - اعتبار یابی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ای که با خود مشارکت کنندگان انجام می‌گرفت؛ - اعتبار یابی الگوی نهایی) بررسی و مورد تعدیل قرار گرفته و در نهایت توسط مصاحبه‌شوندگان تأیید شد. والیکا و ران (۲۰۱۳) در پژوهشی به تدوین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند که قریب به اتفاق شایستگی‌های به‌دست آمده از پژوهش ایشان، در بعد شناختی با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. همچنین بلسکوا و همکاران (۲۰۱۴) درباره شایستگی‌های استادان و مدرسین، از تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شایستگی‌ها یاد می‌کنند. همچنین والیکا و ران (۲۰۱۳) مهم‌ترین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را در بعد مهارتی، توانایی تشخیص ویژگی‌های دانش‌آموزان، توانایی انتخاب محتوا، طراحی برنامه درسی، مدیریت کلاس درس را برای معلمان برمی‌شمارند که یافته‌های پژوهش حاضر نیز در بعد مهارت‌های تخصصی برنامه درسی بیانگر اهمیت این شایستگی‌ها بود. همان‌طور که یافته‌های اغلب پژوهش‌ها (به‌عنوان مثال: مارتینز و همکاران، ۲۰۱۴؛ بلسکوا و همکاران، ۲۰۱۵؛ والیکا و ران، ۲۰۱۳؛ کوئن و همکاران، ۲۰۱۵) نشان می‌دهد، ابعاد شایستگی‌ها به‌طور صریح یا ضمنی در سه حوزه شناختی (دانش، مهارت‌های تفکر و...، مهارتی و نگرشی (عاطفی) مورد توجه پژوهشگران بوده است. شایان‌ذکر است که یافته‌های پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۴) عموماً بر شایستگی‌های کانونی تکیه دارد؛ به این معنا که به شایستگی‌های سطوح پایین‌تر که در رویکرد شایستگی از ماهیت عملیاتی بالاتری برخوردارند، پرداخته نشده است.

پس از بررسی مبانی نظری و پیشینه موضوع، مهم‌ترین عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجو معلمان تربیت بدنی مشخص شده و جهت شناسایی ویژگی‌ها و مصادیق هر یک از عناصر، از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها (با متخصصان) و همچنین بررسی متون بهره گرفته شده برای شناسایی عناصر و ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجو معلمان تربیت بدنی از مبانی نظری و پیشینه با توسل به روش پژوهش اسنادی و تحلیل متون، استفاده شد. برای اعتباریابی یافته‌های این مرحله از پژوهش (اعتبار یابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی)، الگوی پیشنهادی در اختیار هفت نفر از متخصصان (متخصصانی که سابقه فعالیت اجرایی یا پژوهشی در حوزه برنامه درسی مبتنی بر شایستگی داشتند، در اولویت قرار داشتند) قرار گرفته و دیدگاه آن‌ها در رابطه با الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دانشجو معلمان تربیت بدنی، با عنایت به سؤال‌های مطرح شده در رابطه با اعتبار الگو، مورد توجه قرار گرفت. شایان‌ذکر است که برای اعمال معیار انتقال معیار پذیری یافته‌ها نیز، دو نفر از متخصصانی که در اعتبار یابی الگوی برنامه درسی مشارکت داشتند، از خارج از گروه مصاحبه‌شونده انتخاب شدند. در نهایت پس از اصلاحات و تعدیل‌های صورت گرفته با توجه به دیدگاه متخصصان، الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی دانشجو معلمان تربیت بدنی مورد تأیید آن‌ها واقع شد. از منظر لنبورگ (۱۹۹۹) مهم‌ترین عناصر برنامه درسی در رویکرد شایستگی عبارت‌اند از شایستگی‌ها و پیامدهای یادگیری (هدف‌ها)، بیانیه‌های شایستگی (اهداف قابل مشاهده و اندازه‌گیری)، روش‌های تدریس و یادگیری و ارزشیابی.

آرگولس (۲۰۰۰) و گونچزی (۱۹۹۶) مهم‌ترین عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی را، شایستگی‌ها و دستاوردهای یادگیری (هدف)، محتوا، تدریس، یادگیری و ارزشیابی معرفی می‌کنند.

گبی^۳ (۲۰۰۴) نیز در رابطه باهدف‌های برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر رفتاری بودن هدف‌ها تأکید دارد. جز پژوهش‌های اشاره‌شده در بالا، نتایج پژوهش‌های (یوسفی افراشته و همکاران، ۱۳۹۳؛ گونچزی و همکاران، ۱۹۹۰) نیز با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. کوئن و همکاران (۲۰۱۵) ضمن تأکید بر ویژگی فعال بودن روش تدریس، متناسب باهدف‌ها و محتوا، روش‌های سخنرانی، روش پروژه، کارآموزی، ارائه تکالیف با تمرین‌های هدایت‌شده را در عنصر روش پیشنهاد می‌کنند.

لینچ و مورانکا (۲۰۰۲) به ملاک مرجع بودن کلیه آزمون‌ها در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی اشاره دارند. زلر و همکاران (۲۰۱۶) نیز به ویژگی معیار محور بودن آزمون‌ها و همچنین ارزشیابی تکوینی در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی تأکید دارند. کوئن و همکاران (۲۰۱۵) نیز به ویژگی تنوع ارزیاب و استفاده از روشهای مختلف ارزشیابی (ارزشیابی همگنان، خود ارزشیابی، ارزشیابی شفاهی و استفاده از روش مصاحبه و انواع ارزشیابی تکوینی و تراکمی) در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی اشاره دارند. پیشنهاد می‌شود از نظرات و پیشنهادها معلمان تربیت‌بدنی در تصمیم‌گیری‌های کلان مربوط به تربیت‌بدنی مدارس استفاده شود. برای مدیران و معلمان دیگر آموزش‌های ضمن خدمت برگزار شده و جایگاه تربیت‌بدنی و ورزش به آن‌ها آموزش داده شود. کارگروه‌های همگن از معلمان تربیت‌بدنی در سطح مدارس هم‌جوار برای تبادل تجربیات و انتقال دانش تشکیل شود. جلسات آموزشی با خانواده‌ها برگزار شده و اهمیت و جایگاه تربیت‌بدنی در مدارس یادآوری شود. برای ابداع، نوآوری و خلاقیت در معلمان تربیت‌بدنی باید زمینه‌های مناسب فراهم شود و مدیران مدارس آن‌ها را در عملی کردن ایده‌ها و راه‌حل‌هایشان آزاد بگذارند. با ارتقا سطح معیشت معلمان تربیت‌بدنی و فراهم ساختن بسترهای لازم در این خصوص، می‌توان باعث افزایش عزت معلمان و در نتیجه افزایش توانمندی آنان شد. وزارت آموزش و پرورش با روشن و شفاف نمودن انتظارات از معلمان تربیت‌بدنی به رفتار معلمان تربیت‌بدنی جهت دهد و در تدوین برنامه‌ها از نظرات معلمان تربیت‌بدنی استفاده نماید و از ابلاغ بخشنامه‌هایی که قابلیت اجرایی ندارند پرهیز نماید.

منابع

۱. مرادی، رحیم، مرادی، مرتضی، ملکی، حسن، عبدلی، افسانه (۱۳۹۴). طراحی و ارائه مدل شایستگی برای برنامه ریزان درسی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی مطالعات فرهنگی.
۲. مومنی مهموئی، حسین. (۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی؛ گامی در جهت اشتغال فارغ التحصیلان دانشگاه‌ها، رویش (سازمان همیاری اشتغال) سال پنجم پاییز ۱۳۸۶ شماره ۱۹.
۳. مومنی مهموئی، حسین؛ شریعتمداری، علی. (۱۳۸۷). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی، دوفصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی، دوره ۱، شماره ۲: ۱۴۹-۱۲۸.
۴. مومنی مهموئی، حسین، کاظم پور، اسماعیل، تفرشی، محمد. (۱۳۹۰). برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی، راهبردی مطلوب برای توسعه شایستگی اساسی.؛ فصلنامه راهبرهای آموزش، دوره ۲، شماره ۳: ۱۴۹-۱۴۳.
۵. میلر، جی، پی. (۱۳۹۱). نظریه‌های برنامه درسی؛ ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.
۶. یادگارزاده، غلامرضا، فتحی واجارگاه، کورش، مهرمحمدی، محمود، عارفی، محبوبه. (۱۳۹۲). تحلیل نقش‌های شغلی و فعالیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران.

۶. یوسفی افراشته، مجید، قاضی طباطبایی، محمود، غروی، محمدجواد، بازرگان، عباس، شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۳). دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از دانش آموختگان کارشناسی رشته علوم آزمایشگاهی از نظر کارفرمایان: یک پژوهش کیفی. *مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت*.

1. Aghazade, M., & Sene, A. (2013). Physical education in national curriculum. *Teaching physical education*, 13 (24), 14-19.
2. Andronache, D. Bocoş, M., & Neculau, B. C. (2015). A Systemicinteractionist Model to Design a Competency-based Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 715-721.
3. Blaskova, M. Blasko, R., Matuska, E., & Rosak-Szyrocka, J. (2015). Development of key competences of university teachers and managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 187-196.
4. Dilmore, T.; Moore, D.; Bjork, Z. (2011). *Implementing Competency-Based Education: A Process Workbook*. University of Pittsburgh Press.
4. Dochy, P. & Nickmans, G. (2005). *Competence-based education an assessment. Theory and practice of flexible learning*. Utrecht: Lemma.
5. Gibbons, M. (1998). Higher Education Relevance in the 21st Century. Paper presented at the *UNESCO World Conference on Higher Education*, Paris, 5-9 October, 1998.
6. Gonczy, A. (1996). *Reconceptualising Competency-based Education and Training: whit particular reference to education for occupations in Australia*. Thesis of doctor of philosophy degree, university of technology, Sidney.
7. Hernández-Pina, Chiru, C. Ciuchete, S. G. Lefter, G.G. & Paduretu, E. (2012). A Cross Country Study on University Graduates Key Competencies. An Employers Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4258-4262.
8. Koenen, A.K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
9. Koenen, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
10. Lenburg, C. (1999). The framework, concepts and methods of the competency outcomes and performance assessment (COPA) model. *Online Journal of Issues in Nursing*, 4, (2).
11. Parson, L., Childs, B., & Elzie, P. (2018). Using Competency-Based Curriculum Design to Create a Health Professions Education Certificate Program the Meets the Needs of Students, Administrators, Faculty and Patients. *Health Professions Education*, 4(3), 207-217.
12. Ryan, S. (2011). Development of a competency-based curriculum in the active management of the third stage of labor for skilled birth attendants (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
13. Sroczyński, M., Gravlín, G., SeymourRoute, P., Hoffart, N., & Creelman, P., (2011) Creativity and connections: The future of nursing education and practice: The Massachusetts initiative. *Journal of Professional Nursing* (online), 27(6): 64-70.
14. Sudsomboon, W. (2007). Construction of A Competency-Based Curriculum Content Framework For Mechanical Technology Education Program on Automotive Technology Subjects. Proceedings of the ICASE Asian Symposium. Pattaya, Thailand, retrieved on 4th Feb, 2011 from http://www.kmutt.ac.th/rippc/pdf/abs50/5030_03.pdf.
15. Tritton, Brian. (2008). *Competency-based Learning in Higher Education*. Submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education. Victoria University.
16. Valica, M., & Rohn, T. (2013). Development of the professional competence in the ethics teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 865-872.
17. Walsh, J.L. (2002). *Educational of professionals: Is there a role for a competency-based approach?*. Australia: University of Queensland Publication.
18. Zeller, M. P. Sherbino, J. Whitman, L. Skeate, R. & Arnold, D. M. (2016). Design and Implementation of a Competency-Based Transfusion Medicine Training Program in Canada. *Transfusion medicine reviews*.