

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی اول، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۱- ۲۹

طراحی چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

دکتر رحمت‌اله مرزوقی* دکتر جعفر ترک‌زاده** دکتر سوسن جباری***
نصراله نوروزی****
دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این پژوهش کیفی از نوع مطالعه موردی، طراحی چارچوب برنامه درسی دوره کاردانی تربیت مربی پیش‌دبستانی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بود. مشارکت‌کنندگان بالقوه، سه گروه شامل متخصصان موضوعی در حوزه پیش‌دبستانی، روان‌شناسان تربیتی آشنا با حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی؛ و متخصصان برنامه درسی در حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی کشور بودند که به شیوه هدف‌مند و با استفاده از روش نمونه‌گیری افراد کانونی با رعایت قاعده اشباع‌شدگی از بین آن‌ها افرادی که بیش‌ترین آشنایی و اطلاع را در زمینه برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی داشتند جهت مصاحبه انتخاب گردیدند.

پس از جمع‌آوری اطلاعات لازم از طریق مطالعه اسناد بالادستی و مصاحبه با متخصصان کلیدی، با استفاده از روش تحلیل مضمون داده‌های حاصل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که در این فرایند چارچوب برنامه درسی دوره کاردانی تربیت مربی پیش‌دبستانی با چهارده عنصر، تحت عناوین منطق و چرایی، اهداف، محتوا؛ مواد و منابع یادگیری، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری، نقش مدرس، نقش یادگیرنده، مکان آموزش، زمان آموزش، گروه‌بندی یادگیرندگان، ارزشیابی، استلزامات و امکانات اجرایی، و اشاعه همراه با مؤلفه‌های مربوط به هر عنصر طراحی گردید.

واژه‌های کلیدی: چارچوب برنامه درسی، دوره کاردانی، تربیت مربی پیش‌دبستانی، نظام آموزش و پرورش.

* استاد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) rmarzoghi@yahoo.com

** دانشیار مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز djt2891@gmail.com

*** استادیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز sfjabbari@yahoo.com

**** دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه شیراز nasr.norози@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۹

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۶/۱۰/۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۵/۱۳

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، از طریق تربیت فرزندان و آینده‌سازان جامعه، نقش به‌سزایی در بقاء و پیشرفت آن ایفا می‌نماید. به عبارت دیگر، ترقی و پیشرفت هر جامعه‌ای در گرو نوع و چگونگی فعالیت‌هایی است که در مدارس و مراکز آموزشی و در طی دوره‌های تحصیلی مختلف از جمله، دوره پیش‌دبستانی انجام می‌گیرد.

در حقیقت، دوره پیش‌دبستانی دوره جدا شدن تدریجی کودکان از محیط خانه و آماده شدن برای انس گرفتن با کودکان دیگر و آشنایی با کار در مدرسه است (صافی، ۱۳۹۱). از نظر شورای عالی آموزش و پرورش، دوره پیش‌دبستانی به دوره دو ساله‌ای اطلاق می‌شود که کودکان گروه سنی ۴ و ۵ سال را تحت پوشش برنامه‌های تربیتی قرار می‌دهد و در صورت عدم تأمین امکانات مورد نیاز اجرای این دوره به صورت یک‌ساله بلامانع است (گروه پیش‌دبستانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۹۲). بر اساس دستورالعمل اجرایی دوره پیش‌دبستانی (۱۳۸۲) این دوره، دوره‌ای اختیاری است که به تفکیک شامل برنامه‌های تربیتی ویژه کودکان گروه‌های سنی ۴ ساله (نوباوه) و ۵ ساله (آمادگی) می‌باشد (علیمردانی، ۱۳۸۵). به طور خلاصه، دوره پیش‌دبستانی دوره‌ای غیراجباری و شامل آموزش‌هایی برای کودکان گروه‌های سنی ۴ و ۵ ساله است که برای ورود به مدرسه و اجتماع فرا می‌گیرند.

امروزه، توجه به دوره پیش‌دبستانی به شکل فزاینده‌ای افزایش یافته است؛ چراکه کودکان سرمایه‌های ارزشمند و آینده‌سازان هر جامعه هستند و موفقیت آن‌ها در مدرسه تا حدود زیادی به رویدادهایی بستگی دارد که آن‌ها قبل از ورود به مدرسه تجربه کرده‌اند. از این رو، بارور کردن آموزش‌های دوره پیش‌دبستانی، به عنوان پیش‌نیازی برای ورود کودکان به مدرسه، اهمیتی دو چندان دارد. به علاوه، این موضوع کاملاً مشخص است که کیفیت یک نظام آموزشی نمی‌تواند فراتر از کیفیت معلمان و مربیان آن نظام باشد. بر این اساس، می‌توان چنین گفت که مربیان پیش‌دبستانی نقش مهمی را در زمینه ارائه آموزش مطلوب و در نتیجه کیفیت نظام آموزشی ایفا می‌کنند (ساوولاینن^۱، ۲۰۰۹). در همین راستا، سندرز و هورن^۲ (۱۹۹۸) و بیلیول^۳ (۲۰۰۸) معتقدند که کیفیت مربی بیش‌تر از هر عامل دیگری، از جمله اندازه کلاس، ترکیب کلاس، و یا پیش‌زمینه و

1. Savolainen
2. Sanders & Horn

3. Bailleul

معلومات قبلی دانش‌آموز به افزایش دستاوردهای یادگیرنده کمک می‌کند (لیکوکو، ماتساتسو و ناسونگو^۱، ۲۰۱۳). در حقیقت، تربیت مربی پیش‌دبستانی، برای بهبود کیفیت آموزش و تدریس وی به متریان امری حیاتی است. امروزه مشخص گردیده است که به طور کلی معلمان در هر دوره تحصیلی متغیرهایی هستند که بیش‌ترین تأثیر را بر پیشرفت یادگیرندگان دارند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۲، ۲۰۰۵) و اصلاحات آموزشی که تربیت معلمان را در نظر نگرفته باشند، محکوم به ناکارآمدی و شکست هستند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۹۹۸). به همین دلیل، مستقیم‌ترین و مؤثرترین راه برای بالا بردن کیفیت آموزش؛ بهبود و اصلاح فرایند استخدام و تربیت معلم، همراه با توسعه ابزارهایی برای بهبود دانش و مهارت‌های آموزشی معلمان است (دارلینگ - هاموند^۳، ۲۰۰۵). بنابراین، کیفیت معلم در ارائه آموزش با کیفیت به یادگیرندگان امری بسیار مهم است، و با توجه به شرایط خاص متریان در دوره پیش‌دبستانی، این موضوع در این دوره اهمیتی مضاعف می‌یابد. لذا، توجه به تربیت مربیانی شایسته و ماهر از طریق طراحی یک چارچوب برنامه درسی مطلوب، برای موفقیت در زمینه آموزش و پرورش کودکان در این دوره، موضوعی است که باید مورد پژوهش و مذاقه قرار گیرد.

همچنین، پراسر^۴ (۱۹۷۲)، فافونوا^۵ (۱۹۷۲)، مولیرا^۶ (۱۹۷۸)، ماتور^۷ (۱۹۸۰)، اندرسون^۸ (۱۹۹۱) و آیودو^۹ (۲۰۰۳) اظهار می‌دارند که هرگونه بهبود معنادار در کیفیت آموزش دریافتی دانش‌آموزان، به شدت به کیفیت آموزش‌هایی که مربیان به آن‌ها ارائه می‌کنند، وابسته است (لیکوکو و همکاران، ۲۰۱۳). شواهد پژوهشی، نشان از تأثیر آموزش‌های قبل از خدمت ارائه شده به مربیان دوره پیش‌دبستانی بر کیفیت کار آنان در اجرای برنامه‌های مرتبط با آموزش و مراقبت از کودکان پیش‌دبستانی دارد (باربارا^{۱۰}، ۲۰۰۰: ۲۷۱). در بررسی پیشینه آموزش کودکان، نتایج اکثر تحقیقات نشان می‌دهند که سطوح بالاتر تربیت مربیان، با کیفیت بالاتر آموزش به کودکان و نیز مراقبت از آن‌ها مرتبط است (بورچینال، کرایر، کلیفورد و هاوز^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ دی کروف، مک‌ویلیام، ریدلی و ویکلی^{۱۲}، ۲۰۰۰؛ هاوز، وایتبوک و فیلیپس^{۱۳}، ۱۹۹۲؛ اسکار، ایزنبرگ و دیتر دیکارد^{۱۴}، ۱۹۹۴). یافته‌های

1. Likoko, Mutsotso, & Nasongo
2. Organization For Economic Cooperation & Development (OECD)
3. Darling-Hammond
4. Prosser
5. Fafunwa
6. Mulira
7. Mathur
8. Anderson

9. Ayodo
10. Barbara
11. Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes
12. De Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely
13. Howes, Whitebook, & Phillips
14. Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard

پژوهش بلو^۱ (۲۰۰۰) و فیلیپسن، بورچینال، هاوز و کرایر^۲ (۱۹۹۷) نیز نشان می‌دهند که سطح تربیت مربیان، با کیفیت آموزش در دوره پیش‌دبستانی ارتباط دارد. به همین ترتیب، نتایج پژوهش فیلیپس، مکوس، اسکار، مک‌کارتنی و ابوت‌شیم^۳ (۲۰۰۱) نشان داده است که همبستگی مثبت و معناداری بین سطح تربیت مربیان و کیفیت کلاس درس و بین مهارت‌آموزی مربیان در زمینه آموزش‌های دوران کودکی و کیفیت کلاس درس وجود دارد.

تاوت، زاسلو و بری^۴ (۲۰۰۵) در مرور پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارتباط بین تربیت مربیان دوره پیش‌دبستانی با کیفیت کلاس درس دریافتند که سطوح بالاتری از تربیت مربیان، به ویژه تربیتی که در آن بر رشد و توسعه در دوران کودکی تأکید می‌گردد، به طور کلی با کیفیت بالاتر در کلاس درس مرتبط است (ارلی، ماکسول، بورچینال، آلو، بندر، برایانت و همکاران^۵، ۲۰۰۷). به علاوه، اکثر پژوهش‌ها، ارتباطی قوی را بین صلاحیت و قابلیت مربیان، نتایج و دست‌آوردهای تحصیلی نوآموزان پیش‌دبستانی و کیفیت کلاس درس نشان می‌دهند. شواهد حاصل از مطالعات مختلف در شمال امریکا و نیز مطالعات پیرامون اثربخشی پروژه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی در انگلستان، همگی حکایت از اهمیت دانش و آگاهی مربیان پیرامون برنامه درسی تدوین شده برای آموزش در دوره پیش‌دبستانی و نیز دانش و درک آن‌ها از سطوح رشدی کودک دارد (نادا^۶، ۲۰۱۱). لابمن، شارون و مک‌لافلین^۷ (۲۰۱۲) در پژوهشی دریافتند که مربیان پیش‌دبستانی نیازمند برخورداری از اطلاعات کامل در زمینه رشد کودک، و نیز آگاهی از راهبردهای مختلف تدریس هستند تا بتوانند فعالیت‌های آموزشی خود را متناسب با سطح رشدی نوآموزان سازماندهی نموده و انجام دهند. این موضوع همان چیزی است که یک چارچوب مناسب برنامه درسی قابلیت پاسخ‌گویی به آن را داراست.

در حال، حاضر مؤسسات آموزش عالی کشور، از قبیل دانشگاه جامع علمی - کاربردی، دانشکده‌های علوم تربیتی در دانشگاه‌های دولتی، مراکز جهاد دانشگاهی، دانشگاه آزاد اسلامی، دانشگاه پیام نور و ... تحت عناوین رشته‌ای مختلف (از قبیل تربیت مربی دوره پیش‌دبستانی، پرورش کودک پیش‌دبستانی، آموزش و پرورش پیش‌دبستان و دبستان، علوم تربیتی و ...) به طور مستقیم و یا غیرمستقیم اقدام به تربیت مربی در دوره پیش‌دبستانی می‌نمایند. این در حالی است که هر یک از

1. Blau
2. Phillips, Burchinal, Howes & Cryer
3. Phillips, Mekos, Scarr, McCartney & Abbott-Shim
4. Tout, Zaslow & Berry

5. Early, Maxwell, Burchinal, Alva, Bender, Bryant et al.
6. Naudeau
7. Lobman, Sharon & McLaughlin

دانشگاه‌ها و مراکز مذکور کماکان برای تربیت مربی از برنامه‌های درسی قدیمی که در زمینه تربیت مربی پیش‌دبستانی در آن دانشگاه یا مؤسسه وجود داشته است، استفاده کرده و برای روزآمدسازی این برنامه با توجه به تغییرات فراوان صورت گرفته در حوزه آموزش و پرورش به طور کلی و آموزش و پرورش پیش‌دبستانی به طور خاص، در مقیاس‌های بین‌المللی، ملی و محلی، اقدامات مؤثر چندانی را صورت نداده‌اند. با این اوصاف، طراحی یک چارچوب جامع و بومی در زمینه برنامه درسی تربیت مربیان پیش‌دبستانی، نه تنها می‌تواند به همسوسازی جریان تربیت مربی با پیشرفت‌ها و تغییرات اخیر در این حوزه و نیازهای نوظهور در زمینه آموزش کودکان در دوره پیش‌دبستانی بیانجامد، بلکه به هماهنگی و وحدت رویه، و نیز به روزرسانی اقدامات و برنامه‌های درسی دانشگاه‌های مجری امر تربیت مربی پیش‌دبستانی نیز منجر گردد.

با توجه به آنچه گذشت، می‌توان گفت که موضوع تربیت مربی در دوره پیش‌دبستانی نیز همانند سایر دوره‌های تحصیلی می‌بایست مورد توجه قرار گیرد؛ چراکه مربیان این دوره نقش مهمی در زمینه آموزش متریبان بر عهده دارند و به نوعی، آموزش‌های ارائه شده در این دوره مبنایی برای آموزش‌های آتی در دوره‌های تحصیلی ابتدایی و متوسطه خواهد بود. بدیهی است، کیفیت آموزش ارائه شده توسط مربی، باعث ایجاد تفاوت معناداری در یادگیری کودکان و نیز در اثربخشی کلی مدرسه می‌شود (کوکران - اسمیت و زیکنر^۱، ۲۰۰۵) و مربی را برای یادگیری‌های آتی در دوره‌های تحصیلی بعدی آماده می‌سازد. از این رو، برنامه‌های تربیت مربی دوره پیش‌دبستانی، می‌بایست به تربیت مربیانی شایسته پرداخته تا بتوان از کیفیت متریبان تحت تربیت این مربیان اطمینان حاصل نمود. برای دستیابی به این هدف، اولین قدم و به نوعی مهم‌ترین آن، طراحی یک چارچوب برنامه درسی در زمینه تربیت مربی دوره پیش‌دبستانی می‌باشد. چارچوبی که با در نظر گرفتن اسناد بالادستی، دیدگاه‌های متخصصان، صاحب‌نظران و مربیان دوره پیش‌دبستانی، و ملاحظه مسائل، نیازها، تغییرات، نوآوری‌ها و چالش‌های پیش‌روی نظام آموزش و پرورش در سطوح بین‌المللی، ملی و محلی؛ و سایر عوامل و مؤلفه‌های مرتبط با آموزش و پرورش دوره پیش‌دبستانی و نیز الزامات مورد نیاز جهت تهیه یک برنامه درسی تربیت مربی طراحی شده باشد. طراحی و اجرای چنین چارچوبی، می‌بایست منجر به ایجاد دانش، نگرش‌ها، مهارت‌ها و سایر موارد مورد نیاز یک مربی پیش‌دبستانی در وی گردیده و در نهایت، بعد از ورود مربیان تربیت‌شده از طریق برنامه‌های درسی

مبتنی بر این چارچوب به حرفه تدریس و حضور در کلاس‌های درس، دستاوردهای یادگیری بیش‌تر و بهتری را در متربیان به ارمغان آورد. این در حالی است که در حال حاضر چنین چارچوب برنامه درسی جامعی در دوره‌های تربیت مربی پیش‌دبستانی در کشور وجود ندارد و با مراجعه به برنامه‌های درسی مورد استفاده در دوره‌های دانشگاهی و یا دوره‌های آموزشی ویژه تربیت مربیان پیش‌دبستانی و نیز ملاحظه خلأهای فراوان در این برنامه‌های درسی که اثرات آن در آموزش‌های ارائه شده در مراکز پیش‌دبستانی نیز مشهود است، جای خالی چارچوب مذکور بیش‌تر حس می‌گردد. این چارچوب جامع برنامه درسی، همان چیزی است که پژوهش حاضر درصدد طراحی آن برای تربیت مربیان دوره پیش‌دبستانی کشور است. بدیهی است، پژوهش در حوزه برنامه درسی تربیت مربیان دوره پیش‌دبستانی می‌تواند افق‌های روشنی را در زمینه آموزش و پرورش اثربخش در این دوره به روی متولیان امر بگشاید و به عنوان گامی مؤثر در جهت دستیابی به اهداف در نظر گرفته شده برای این دوره قلمداد گردد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر، طراحی چارچوب برنامه درسی تربیت مربی دوره پیش‌دبستانی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بوده است که در راستای دستیابی به این هدف پرسش زیر مطرح گردیده است:

چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی در نظام آموزش و پرورش جمهوری

اسلامی ایران دارای چه عناصر و مؤلفه‌هایی است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعه موردی کیفی بوده است. مشارکت‌کنندگان بالقوه، شامل متخصصان موضوعی در حوزه پیش‌دبستانی (شامل اعضای هیأت علمی، متخصصان، صاحب‌نظران، مسئولان، مربیان و دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی کشور) درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی؛ روان‌شناسان تربیتی آشنا به حوزه پیش‌دبستانی؛ و در نهایت متخصصان و صاحب‌نظران برنامه درسی در حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بودند که با این حوزه آشنایی کامل داشتند. در این بین، به شیوه هدف‌مند و با استفاده از روش نمونه‌گیری افراد کانونی^۱ با رعایت قاعده اشباع‌شدگی (رسیدن به مرحله اشباع نظری)^۲ از بین مشارکت‌کنندگان بالقوه اشاره شده، آن‌هایی که بیش‌ترین آشنایی و اطلاع را در زمینه برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی داشتند جهت انجام مصاحبه انتخاب گردیدند که تعداد آن‌ها به ترتیب، ۱۵، ۷ و ۱۰ نفر بود. گردآوری داده‌ها با استفاده

1. critical cases sampling

2. theoretical saturation

از مصاحبه عمیق نیمه ساخت‌مند، و نیز مطالعه اسناد بالادستی مرتبط از قبیل قانون اساسی، برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اهداف دوره‌های تربیت معلم، مبانی نظری سند تحول بنیادین، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و نیز مجلس شورای اسلامی، نقشه جامع علمی کشور، سند اسلامی شدن دانشگاه‌ها و ... صورت گرفت.

برای طراحی چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی از طریق مصاحبه با متخصصان موضوعی حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، روان‌شناسان تربیتی و متخصصان و صاحب‌نظران برنامه درسی پیش‌دبستانی و نیز مطالعه اسناد بالادستی، مضامین مرتبط با روش تحلیل مضمون^۱ در قالب عناصر برنامه درسی استخراج گردید. برای اعتباریابی کیفی چارچوب اولیه از تکنیک قابل قبول و معتبر بودن^۲ استفاده شد. قابل قبول بودن میزانی است که می‌توان نتایج به دست آمده را صحیح و قابل باور دانست. برای رسیدن به این باور، از روش همسوسازی استفاده شد و سعی گردید با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع چندگانه، این باورپذیری را ایجاد نمود. به علاوه، از تکنیک کنترل توسط اعضاء^۳ از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای چک کردن و بررسی نتایج نیز استفاده گردید.

یافته‌ها

پس از مطالعه اسناد بالادستی و مراجعه به متخصصان موضوعی حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، روان‌شناسان تربیتی و متخصصان و صاحب‌نظران برنامه درسی پیش‌دبستانی از آنان پیرامون عناصر چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی مصاحبه به عمل آمد که بعد از تحلیل محتوای اسناد و مصاحبه‌های مذکور با روش تحلیل مضمون، چارچوب برنامه درسی دوره کردانی تربیت مربی پیش‌دبستانی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با ۱۴ عنصر طراحی گردید که این عناصر همراه با شاخص‌های مربوطه در جدول (۱) قابل مشاهده می‌باشد.

1. thematic analysis
2. credibility

3. member checking

جدول ۱- مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر

فراگیر	سازمان‌دهنده	پایه	
چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی	منطق و چرایی	اهمیت ارائه آموزش و پرورش مناسب به کودکان به عنوان آینده سازان جامعه	
		نیاز مراکز پیش‌دبستانی به مربیان ماهر و قابل	
		عدم وجود مهارت و تخصص کافی در نزد اکثر مربیان	
		رابطه مستقیم کیفیت مربیان آموزش دیده با کیفیت آموزش ارائه شده به کودکان	
		لزوم هم‌گامی با تغییر و تحولات صورت گرفته در حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی	
	اهداف	تربیت مربیانی ماهر، قابل و کارآمد در زمینه آموزش و پرورش کودکان پیش‌دبستانی	
		تربیت مربیانی آشنا به فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران	
		تربیت مربیانی با دانش و معلومات کافی در زمینه رشد و یادگیری کودکان	
	محتوا	عمومی	زبان فارسی ۳ واحد
			زبان خارجی ۳ واحد
			انسان در اسلام ۲ واحد
			اخلاق اسلامی ۲ واحد
			تربیت بدنی و سلامت ۱ واحد
		پایه	دانش خانواده و جمعیت ۲ واحد
مستندسازی و گزارش‌نویسی ۲ واحد			
اخلاق حرفه‌ای مربی‌گری ۲ واحد			
کاربرد فناوریهای نوین در آموزش ۲ واحد			
فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران ۲ واحد			
اصولی		روان‌شناسی عمومی ۲ واحد	
		آمار و روش تحقیق ۲ واحد	
		بهداشت و کمک‌های اولیه ۲ واحد	
		روان‌شناسی تربیتی ۲ واحد	
	روان‌شناسی رشد کودک ۲ واحد		
	جامعه‌شناسی خانواده ۲ واحد		
	ارتباط با کودک و خانواده ۲ واحد		
کودک با نیازهای ویژه ۲ واحد			

۲ واحد	تولید و کاربرد مواد آموزشی	تخصصی		
۲ واحد	کارآفرینی			
۲ واحد	اصول و مبانی آموزش و پرورش پیش‌دبستانی			
۲ واحد	برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در مراکز پیش‌دبستانی			
۲ واحد	آموزش مفاهیم اجتماعی و دینی			
۲ واحد	روش آموزش قرآن به کودکان پیش‌دبستانی			
۲ واحد	تولید محتوای آموزشی در پیش‌دبستانی			
۲ واحد	آموزش مفاهیم علوم و ریاضی			
۲ واحد	زبان آموزی			
۲ واحد	آموزش هنر و ادبیات کودکان در دوره پیش‌دبستانی			
۲ واحد	حرکات ورزشی و سرودهای کودکانه			
۲ واحد	مهارت های زندگی در دوره پیش‌دبستانی			
۲ واحد	روش‌های آموزش و تدریس در دوره پیش‌دبستانی			
۲ واحد	پرورش خلاقیت در کودکان پیش‌دبستانی			
۲ واحد	آموزش از طریق بازی و اسباب بازی	آموزش در محیط		
۱ واحد	کاربینی (مشاهده)	جمع		
۲ واحد	کارورزی ۱ (کارآموزی)			
۲ واحد	کارورزی ۲ (کار در صحنه)			
۷۲ واحد	۳۶ درس			
	کتاب درسی	مواد و منابع یادگیری		
	جزوات آموزشی استادان			
	فیلم‌های آموزشی			
	مقالات علمی			
	اسلاید			
	مشاهده و بازدید میدانی			
	اینترنت			
	بازدید میدانی			
	مطالعه موردی			
	نمایشی (فیلم، اسلاید و ...)			

روش‌های تدریس	بحث گروهی
	پرسش و پاسخ
	سخنرانی و توضیحی
	پروژه محور و کارگاهی
	روش‌های همیارانه از قبیل اعضای تیم
	ایفای نقش
	ایده‌پردازی آزاد (بارش مغزی)
	شبیه‌سازی
فعالیت‌های یادگیری	اقدام‌پژوهی
	درس پژوهی
	روایت پژوهی
	نمایش و ارائه کلاسی
	خواندن
	گوش کردن
	مشاهده
	گزارش‌نویسی
	طراحی آموزشی
	طراحی بازی و نمایش
	قصه‌گویی
	تدریس دانشجویی
	ساخت آثار دستی
	تهیه کتابچه
انجام پروژه	
نقش مدرس	مرجعیت علمی در موارد تخصصی مورد نیاز
	حامی و انگیزه‌بخش
	مشاور و راهنما
	تسهیل‌گر یادگیری
	الگوی علمی و عملی
	پژوهشگر
	دانشجو

پژوهشگر	نقش یادگیرنده
مبدع و معمار یادگیری	
هنرمند و عاشق یاد دادن و یادگرفتن	
کاربین و کارورز	
کمک مربی	
محیط واقعی کلاس درس	مکان آموزش
مراکز پیش‌دبستانی (محل کاربینی و کارورزی)	
محیط یادگیری مجازی	
کتابخانه و مرکز کامپیوتر	زمان آموزش
طول دوره به مدت حداقل ۲ و حداکثر ۳ سال	
تشکیل جلسات ۹۰ دقیقه ای	
همزمانی ارائه آموزش های نظری و عملی	
میزان هر واحد درس کاربینی ۳۲ ساعت	
میزان هر واحد درس کارورزی ۱۲۰ ساعت	
میزان هر واحد نظری ۱۶ ساعت و هر واحد عملی ۳۲ ساعت	
طول هر ترم ۱۶ هفته	
ارائه واحد کاربینی در ترم اول، کارورزی ۱ در ترم دوم و کارورزی ۲ در ترم چهارم	
گروه بندی موضوعی	
گروه بندی در کاربینی و کارورزی	
گروه بندی کاری و پروژه ای دانشجویان	
گروه بندی تشخیصی با نظر استاد	
گروه بندی داوطلبانه	
وجود سرانه آموزشی مناسب به ازاء هر دانشجو	استلزامات و امکانات اجرایی
مدرسان متخصص در حوزه پیش‌دبستانی	
وجود مراکز پیش‌دبستانی کارورز پذیر	
کلاس های مجهز به رایانه و ویدئو پروژکتور	
وجود کتابخانه، کارگاه و مرکز کامپیوتر	
کلاس های با گنجایش ۲۵ تا ۳۰ نفر	
زیرساخت اینترنت و شبکه	
ارائه پروژه عملی	ارزشیابی
مستندسازی و ارائه نمونه کار	

مشاهده از نزدیک عملکرد	یادگیرندگان	
کارپوشه دانشجویی		
خودارزیابی		
جامعه هدف برای اشاعه برنامه شامل مراکز پیش‌دبستانی، دانشگاه‌ها، وزارت علوم، دفتر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی در وزارت آموزش و پرورش و در ادارات کل استان‌ها؛ متخصصان برنامه درسی، متخصصان، مربیان و دست‌اندرکاران حوزه پیش‌دبستانی و ...	اشاعه برنامه درسی	
شیوه‌های اشاعه شامل تهیه و ارسال جزوات و بروشورها، برگزاری جلسات بحث و گفتگو با متخصصان و دست‌اندرکاران، ارسال اصل برنامه و محتوای آن، معرفی برنامه در مجلات و همایش‌ها، اعزام مبلغ برنامه		

بحث و نتیجه‌گیری

بدون شک تربیت مربیانی شایسته در دوره پیش‌دبستانی جهت ارائه آموزش با کیفیت به نوآموزان یکی از اهداف هر نظام آموزشی است. برای دستیابی به این هدف، وجود یک چارچوب برنامه درسی مطلوب جهت تربیت مربیان امری بدیهی است. در این راستا، پژوهش حاضر برای اولین بار در کشور و با هدف طراحی چارچوب برنامه درسی دوره کاردانی تربیت مربی پیش‌دبستانی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران صورت گرفته است. همان‌گونه که اشاره گردید بعد از مطالعه اسناد بالادستی موجود و نیز انجام مصاحبه‌های عمیق با صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی در حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، روان‌شناسان تربیتی و صاحب‌نظران و برنامه‌ریزان درسی آشنا با حوزه پیش‌دبستانی چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی با تعداد ۱۴ عنصر شامل عناصر منطق و چرایی، اهداف، محتوا، مواد و منابع یادگیری، روش تدریس، فعالیت‌های یادگیری، نقش مدرس، نقش یادگیرنده، مکان آموزش، زمان آموزش، گروه‌بندی یادگیرندگان، استلزامات و امکانات اجرایی، ارزشیابی، و اشاعه برنامه درسی طراحی گردید. با بررسی عناصر موجود در چارچوب طراحی شده ملاحظه می‌گردد که هر چهار عنصر تایلر^۱ (۱۹۴۹)، سه عنصر از عناصر چهارگانه گودلد^۲ (۱۹۸۵)، چهار عنصر از هفت عنصر تابتا^۳ (۱۹۶۲)، چهار عنصر از عناصر هفت‌گانه آیزنر^۴ (۲۰۰۲)، هر چهار عنصر مورد نظر زایس^۵ (۱۹۷۶)، تمام عناصر نه‌گانه کلاین^۶ (۱۹۹۱)، تمام عناصر ده‌گانه ون دن اکر^۷ (۲۰۰۳) و یازده عنصر

1. Tyler
2. Goodlad
3. Taba
4. Eisner

5. Zais
6. Klein
7. Van den Akker

از عناصر سی و سه‌گانه مرزوقی (۱۳۹۵) در این چارچوب برنامه درسی نیز شناسایی گردیده‌اند که این امر می‌تواند نشان از جامعیت برنامه درسی مذکور داشته باشد.

عنصر منطق در برنامه درسی به این نکته می‌پردازد که چرا یادگیرندگان باید یاد بگیرند؟ این عنصر مورد توجه صاحب‌نظرانی از قبیل اکر (۲۰۰۳) و مرزوقی (۱۳۹۵) نیز می‌باشد. بر این اساس، منطق و یا همان چرایی برنامه درسی تدوین شده مواردی از قبیل اهمیت ارائه آموزش و پرورش مناسب به کودکان به عنوان آینده‌سازان جامعه، نیاز مراکز پیش‌دبستانی به مربیان ماهر و قابل، عدم وجود مهارت و تخصص کافی در نزد اکثر مربیان دوره پیش‌دبستانی، رابطه مستقیم کیفیت مربیان آموزش دیده با کیفیت آموزش ارائه شده از سوی آنان به کودکان و در نهایت، لزوم همگامی با تغییر و تحولات حوزه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی را شامل می‌گردد؛ که موارد اول و آخر در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) نیز بدان‌ها اشاره گردیده است. بدیهی است چنین منطق قوی و با پشتوانه غنی برای تدوین یک برنامه درسی جهت تربیت مربی پیش‌دبستانی می‌تواند پایه‌های مستحکمی برای آن برنامه ایجاد نماید.

دومین عنصر در چارچوب برنامه درسی تدوین شده عنصر هدف است. همه فعالیت‌ها و طراحی‌های فرایند برنامه‌ریزی درسی در پرتو هدف‌ها انجام می‌گیرند. در واقع، هدف‌ها، نیازها، کاستی‌ها و خلأها را نشان می‌دهند و به قصد پاسخ‌گویی به آن‌ها تعیین می‌شوند. می‌توان گفت اگر در انتخاب هدف‌ها دقت لازم انجام نگیرد، نیازهای آموزشی تأمین نمی‌شوند (ملکی، ۱۳۸۹). تربیت مربیانی شایسته؛ آشنا به فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران؛ دارای دانش و معلومات کافی در زمینه رشد و یادگیری کودکان؛ و در نهایت آشنا به اهداف و برنامه‌های آموزشی در دوره پیش‌دبستانی از اهداف اصلی چارچوب برنامه درسی پیشنهادی برای تربیت مربی پیش‌دبستانی می‌باشد که در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند اسلامی شدن دانشگاه‌ها و نقشه جامع علمی کشور نیز بدان‌ها اشاره گردیده است که این هم سویی می‌تواند پشتوانه‌ای قوی در جهت تأیید اهداف تدوین شده برای این برنامه درسی باشد.

محتوا، ماده برنامه درسی است. آن چیزی است که باید آموخته شود؛ شامل حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه‌ها و تعمیم‌ها. محتوا همچنین به فرایندهای شناختی که یادگیرندگان در موقع تفکر پیرامون محتوا مورد استفاده قرار می‌دهند، اشاره دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). در واقع، محتوا چیزی است که باید مورد استفاده قرار گیرد تا اهداف کسب شوند (آیزنر، ۲۰۰۲). محتوا، دانش،

مهارت‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هایی است که می‌بایست یاد گرفته شوند (نیکلس^۱ و نیکلس (۱۹۷۸)، به نقل از واشقانی فراهانی، ۱۳۹۲). در زمینه عنصر محتوا، بعد از کسب نظر و اجماع متخصصان موضوعی، گزینش محتوای مناسب توسط روان‌شناختان تربیتی و کسب توافق آنان، و در نهایت کسب نظر و توافق صاحب‌نظران برنامه درسی پیش‌دبستانی تعداد ۷۲ واحد شامل ۳۶ عنوان درسی در قالب دروس عمومی، پایه، اصلی، تخصصی و آموزش در محیط در چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی در دوره‌ی کاردانی مشخص گردید. از جمله نکاتی که می‌توان درباره عناوین محتوایی ارائه شده اشاره نمود، همسویی آن با مفاد اسناد بالادستی از قبیل قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران؛ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن، سند اسلامی شدن دانشگاه‌ها، نقشه جامع علمی کشور، مصوبات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، برنامه درسی کاردانی تربیت مربی مصوب وزارت علوم و ... است. به علاوه، عناوین محتوایی مذکور با مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین از قبیل پتراویسی و ماساری^۲ (۲۰۱۴)، آیواتیت^۳ (۲۰۱۵)، چن^۴ (۲۰۱۱)، ریت‌بلات، گاریتی، لانگ‌آستریت، هاکودا و پورتر^۵ (۲۰۱۳)، اوبانیا^۶ (۲۰۰۹)، کانینگ، بلومکه، پاین، اشمیت و هسیه^۷ (۲۰۱۱)، سراچو (۲۰۱۳)، روزن و جراس‌زویکز^۸ (۲۰۰۹)، لامپکین و کلای^۹ (۲۰۰۱)، ایتمن^{۱۰} (۱۹۹۰)، سراچو و اسپودک^{۱۱} (۲۰۰۳)، کمیته تعلیم و تربیت دوره پیش‌دبستانی^{۱۲} (۲۰۰۰)، بورنفرند^{۱۳} (۲۰۱۱)، وایت‌بوک، گامبی، بلم، ساکای و کیپنس^{۱۴} (۲۰۰۹)، شورای آموزش و پرورش اتحادیه اروپا^{۱۵} (۲۰۰۸)، آیزنبرگ^{۱۶} (۱۹۹۹)، ماسیت^{۱۷} (۲۰۱۰)، کوکران اسمیت و پاور^{۱۸} (۲۰۱۰)، پاندی^{۱۹} (۲۰۱۱)، و ... در هم‌سویی کامل می‌باشد.

از دیگر نکات قابل اشاره درباره عناوین محتوای پیشنهادی می‌توان به گنجانیدن عناوین دروسی از قبیل مستندسازی و گزارش‌نویسی، اخلاق حرفه‌ای مربی‌گری، کاربرد فناوری‌های نوین در آموزش، تولید محتوای آموزشی در دوره پیش‌دبستانی، آموزش قرآن به کودکان پیش‌دبستانی، فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، کودک با نیازهای ویژه، کارآفرینی، مهارت‌های زندگی در دوره پیش‌دبستانی در برنامه درسی دوره کاردانی تربیت مربی پیش‌دبستانی برای اولین

1. Nicholls
2. Petrovici & Masari
3. Iwatate
4. Chen
5. Ritblatt, Garrity, Longstreth, Hokoda, & Potter
6. Obanya
7. Konig, Blomeke, Paine, Schmidt, & Hsieh
8. Rosen & Jaruszewicz
9. Lumpkin & Clay
10. Aeitman

11. Spodek
12. Committee on Early Childhood Pedagogy
13. Bornfreund
14. Whitebook, Gomby, Bellm, Sakai, & Kipnis
15. European Trade Union Committee for Education
16. Isenberg
17. Musset
18. Power
19. Pandey

بار است. مضافاً در این برنامه به آموزش در محیط کار در قالب دروس کاربردی، کارورزی ۱ و کارورزی ۲ اهتمام ویژه شده است.

مواد و منابع یادگیری از دیگر عناصر چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی است. مرزوقی (۱۳۹۵: ۱۷) بر این باور است که در برنامه درسی می‌بایست به انواع گوناگون منابع آموزشی در محیط واقعی و فضای مجازی توجه گردد. مضافاً از نظر وی توجه به منابع و مواد کمک آموزشی نیز در این عنصر می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. کتاب درسی، جزوات آموزشی استادان، فیلم‌های آموزشی، مقالات علمی، اسلاید و محتوای الکترونیکی، مشاهده و بازدید میدانی، و اینترنت از جمله مواد و منابع یادگیری هستند که در چارچوب برنامه درسی طراحی شده جهت دوره‌گردانی تربیت مربی پیش‌دبستانی به آن‌ها اشاره گردیده است. در همین راستا سراچو (۱۹۸۸) و پاتنام و بورکو^۱ (۲۰۰۰) به کتاب درسی و مشاهده و بازدید میدانی به عنوان یک از منابع یادگیری جهت تربیت مربیان پیش‌دبستانی اشاره نموده‌اند. به علاوه، در مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به اینترنت و محتوای الکترونیکی به عنوان منابع یادگیری جهت تربیت معلم اشاره شده است. کمپ^۲ (۱۹۷۷: ۱۶۳) اعتقاد دارد که کتاب درسی نباید به عنوان تنها منبع یادگیری قلمداد شود و منابع دیگری از قبیل مقالات علمی، فیلم‌های مستند و ... نیز باید به منابع یادگیری افزوده شوند.

عصر بعدی در چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی، عصر روش‌های تدریس است. در حقیقت، اجرای برنامه درسی با روش‌های تدریس در ارتباط است. آیزنر (۲۰۰۲) معتقد است که برنامه درسی نباید مربی را مقید به یک شیوه خاص ارائه مطالب نموده که به تبع آن، وی نیز فراگیر را مقید به پاسخ به شیوه‌ای خاص نماید، بلکه باید از روش‌های متنوع در این زمینه استفاده گردد. در چارچوب برنامه درسی طراحی شده، روش‌هایی از قبیل بازدید میدانی، مطالعه موردی، نمایشی (فیلم، اسلاید و ...)، بحث گروهی، پرسش و پاسخ فعال، سخنرانی و توضیحی، پروژه‌محور و کارگاهی، روش‌های همیارانه از قبیل اعضای تیم، ایفای نقش، ایده‌پردازی آزاد (بارش مغزی)، و شبیه‌سازی به عنوان روش‌های تدریس معرفی گردیده‌اند. با نگاهی به این فهرست اولین نکته‌ای که به چشم می‌خورد تأکید بر روش‌های یادگیری فراگیرمحور و گروهی در برابر روش‌های انفرادی و معلم‌محور است. در حقیقت، عمده روش‌های اشاره شده به نوعی در

1. Putnam & Borko

2. Kemp

زیر چتر رویکرد معماری دانش (سازنده‌گرایی) جای خواهند گرفت که اولویت را به ساخت دانش توسط خود فراگیر می‌دهد. روش‌های تدریس ذکر شده در این چارچوب با روش‌های تدریس ذکر شده در زمینه تربیت مربی پیش‌دبستانی توسط بورنفرند (۲۰۱۱)، وایت‌بوک و همکاران (۲۰۰۹)، دارلینگ-هاموند (۲۰۰۶)، سراجو (۱۹۸۸)، دروموند^۱ (۲۰۰۲)، مارزانو، پیکرنیگ و پولاک^۲ (۲۰۰۱)، پاتنام و بورکو (۲۰۰۰)، زیملمان، دانیلز، و هاید^۳ (۱۹۹۸) و الیس^۴ (۲۰۰۱) همسو می‌باشد. به علاوه، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز به این روش‌ها اشاره گردیده است.

فعالیت‌های یادگیری عنصر دیگری است که در چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی به آن پرداخته شده و مواردی از قبیل اقدام‌پژوهی، درس پژوهی، روایت پژوهی، نمایش و ارائه کلاسی، خواندن، گوش کردن، مشاهده، گزارش‌نویسی، طراحی آموزشی، طراحی بازی و نمایش، قصه‌گویی، تدریس دانشجویی، ساخت آثار دستی، تهیه کتابچه، و انجام پروژه به عنوان فعالیت‌های یادگیری مورد انتظار از دانشجویان ذکر گردیده‌اند. در این راستا، سراجو (۱۹۸۸) فعالیت‌هایی از قبیل خواندن، گوش دادن و مشاهده؛ کمیته تعلیم و تربیت دوره پیش‌دبستانی (۲۰۰۰) و اسنایدر و فو^۵ (۱۹۹۰) تدریس دانشجویی؛ دروموند (۲۰۰۲) قصه‌گویی و پاتنام و بورکو (۲۰۰۰) مشاهده را به عنوان فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی تربیت مربی معرفی کرده‌اند.

از نظر ون دن اکر (۲۰۱۰) عنصر نقش مدرس به این موضوع اشاره دارد که وی چگونه یادگیری را تسهیل می‌کند. در این زمینه هانفین و همکاران (۱۹۹۷) اظهار می‌دارند که بهتر است که نقش مدرس را همچون یک پیوستار فرض نمود که یک انتهای این پیوستار نقش مدرس محوری است که در آن وی به ارائه دانشی که باید آموخته شود، پرداخته و فرایند یادگیری فراگیران را اداره می‌کند. در انتهای دیگر پیوستار، نقش یادگیرنده محوری است که در آن فراگیران برای کشف و ساخت دانش خود آزاد گذاشته می‌شوند. در این جا، حداقل مداخله از سوی مدرس می‌بایست صورت گیرد. در حالت نهایی، مدرس خود را محدود به ارائه موضوع و ارزیابی نتایج یادگیری می‌نمایند. در نتیجه، نقش مدرس از اداره‌کننده کلاس درس و ارائه‌دهنده دانش به تسهیل‌گر کلاس درس و منبع دانش تغییر می‌کند. در چارچوب برنامه درسی طراحی شده در این پژوهش نیز نقش

1. Drummond

2. Marzano, Pickering & Pollock

3. Zemelman, Daniels & Hyde

4. Ellis

5. Snider & Fu

مدرس از مرجعیت علمی در موارد تخصصی برای دانشجویان و پژوهشگر بودن و در ادامه مشاور و راهنمای دانشجویان و الهام‌بخش و انگیزه‌دهنده به آن‌ها تا تسهیل‌گر یادگیری دانشجو مریبان و الگویی علمی و عملی برای آنان متغیر است. بر این اساس، به نظر می‌رسد در مقایسه با پیوستار مد نظر هانفین و همکاران (۱۹۹۷)، این نقش‌ها بیش‌تر در انتهای پیوستار و به سمت فراگیرمحوری قرار دارد که در آن مدرس بیش‌تر نقش حامی و پشتیبان دانشجو و تسهیل‌گر یادگیری اوست. این نقش‌ها بیش‌تر در رویکرد معماری دانش (سازنده‌گرایی) مد نظر است. نقش‌های اشاره شده برای مدرس در چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی با نقش‌های مد نظر گریفین^۱ (۱۹۹۹)، لامپکین و کلای (۲۰۰۱)، لانبیرگ (۲۰۰۲)، سراچو (۱۹۸۴)، کرول^۲ (۲۰۱۳)، بلوم (۲۰۰۵)، پاندی (۲۰۱۱)، چن (۲۰۱۱)، کورتاجن^۳ (۲۰۰۰ الف) و نیز با اسناد بالادستی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن، سند برنامه درسی ملی، و سند اسلامی شدن دانشگاه‌ها در هم‌سویی کامل است.

در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) تأکید شده است که متربی تابع بی‌چون و چرا و مقهور محیط نیست، او آزادی و فرصت تصمیم‌گیری دارد و می‌تواند رابطه تعاملی با محیط یادگیری برقرار کند، نه آن‌که در همه موارد برای وی تصمیم‌گیری شود. این عبارت اشاره به نقش یادگیرنده در برنامه درسی دارد. در چارچوب برنامه درسی طراحی شده در این پژوهش با پذیرش فرض اشاره شده در برنامه درسی ملی و نیز بر اساس رویکرد معماری دانش نقش اصلی در فرایند یاددهی و یادگیری به خود دانشجو مریبان واگذار شده است. در این چارچوب نقش‌هایی از جمله دانشجو و پژوهش‌گر فعال، مبدع و معمار یادگیری و نیز نقش‌هایی از قبیل نقش کاربین و کارورز، در نتیجه حضور در مراکز پیش‌دبستانی، و به تبع آن به عنوان کمک مربی نوآموزان در جریان یادگیری برای دانشجو مریبان در نظر گرفته شده است. به علاوه، نقش مهم عاشق یاددهی و یادگیری بودن و نیز به عنوان هنرمند در فرایند یاددهی و یادگیری که مورد تأکید آیزنر (۲۰۰۲) نیز می‌باشد به عنوان یکی از نقش‌های مهم داوطلبان مربی‌گری در برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی مورد تأکید است. نقش‌های بر شمرده شده برای یادگیرندگان در برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی با نقش‌های مورد نظر زیگنر و لاستون^۴ (۱۹۹۰)، لانبیرگ (۲۰۰۲)، زیمرمن^۵

1. Griffin
2. Kroll
3. Korthagen

4. Laston
5. Zimmerman

(۱۹۹۰)، ریچاردسون^۱ (۱۹۹۹)، چن (۲۰۱۱)، داراس - واسلز و فاوولر - هاگی^۲ (۲۰۰۷)، کوکر (۲۰۰۸)، ایتمن (۱۹۹۰)، کوکران اسمیت و پاور (۲۰۱۰)، لاوا و همکاران (۲۰۰۴)، کرول (۲۰۱۳)، اوزکن^۳ (۲۰۱۳)، و اوره، گاک و نیوتن^۴ (۲۰۱۲) برای فراگیر همسو می‌باشد. به علاوه مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن نیز مؤید نقش‌های ذکر شده است.

رخداد یادگیری به شکل مطلوب مستلزم وجود یک بستر و محیط یادگیری مناسب است. در حقیقت، یادگیری در خلأ صورت نمی‌گیرد و مستلزم وجود یک محیط جهت رخداد فرایندهای یاددهی - یادگیری در درون آن است. در طبقه‌بندی‌های صاحب‌نظران برنامه درسی از این محیط به طور عمده تحت عنصر فضا و مکان یاد شده است. فضا، فرایند تدریس و یادگیری را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و در صورت نامطلوب بودن آن، برنامه درسی را به طور جدی دچار مشکل می‌سازد. در این خصوص می‌توان به محیط فیزیکی مناسب، تعداد کلاس‌های درس، آزمایشگاه، محیط کتابخانه و کارگاه‌ها اشاره نمود. وسعت و کیفیت فضا و مکان آموزشی تأثیر مهمی بر عملکرد نظام آموزشی می‌گذارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۳۱). در حقیقت، مکان ارائه برنامه درسی، نیز در فرایند یادگیری امر بسیار مهمی است. مکان ارائه با توجه به محتوای برنامه درسی باید تدارک دیده شود. برخی از محتواها نیازمند فضاهای ویژه‌ای غیر از کلاس‌های مرسوم برای ارائه می‌باشند. بنابراین، مکان یادگیری چیزی فراتر از صرفاً کلاس درس است. با عنایت به این نکته در چارچوب برنامه درسی طراحی شده در این پژوهش، به انواع محیط‌های یادگیری در برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی اعم از محیط واقعی کلاس درس، محیط محل کاربینی و کارورزی دانشجویان (مراکز پیش‌دبستانی)، محیط یادگیری مجازی و در نهایت کتابخانه و مرکز کامپیوتر اشاره شده است. موارد ذکر شده در عنصر مکان با مفاد اسناد بالادستی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن، و سند برنامه درسی ملی همسو می‌باشد.

زمان آموزش نیز عنصری مهم در برنامه درسی قلمداد می‌گردد. آنچه که زمان به آن اشاره دارد این است که محتوای انتخاب شده به همراه استفاده از شیوه‌ها و مواد در جهت دست‌یابی به اهداف برنامه در یک چارچوب زمانی ارائه می‌گردد. برنامه از لحاظ زمانی، بایستی به گونه‌ای ارائه گردد که به طور مؤثر شناخت و یادگیری مطلوب را در فراگیران ایجاد نماید، چراکه هر محتوایی را نمی‌توان در هر قالب زمانی یاد داد. از این رو، ضروری است تا با توجه به نوع محتوا و اهدافی که از طریق

1. Richardson
2. Da Ros-Voseles & Fowler-Haughey

3. Ozcan
4. Ure, Gough & Newton

محتوا برآورده می‌شود، زمان لازم برای فعالیت‌های یادگیری لحاظ گردد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). به بیان دیگر، مفاهیم، اصول، تعمیم‌ها و نظریه‌ها در یک واحد درسی باید با زمانی که صرف خواندن و فهمیدن آن می‌شود، متناسب باشد. بدین‌گونه، ایجاد فرصت مناسب برای یادگیری، زمینه را برای یادگیری عمیق و مطمئن آماده می‌سازد (عسگریان، ۱۳۹۱). در چارچوب برنامه درسی طراحی شده در این پژوهش با نگاهی همه‌جانبه‌نگر به موضوع زمان در برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی به مواردی از قبیل طول دوره تحصیل (حداقل دو و حداکثر سه سال)؛ مدت زمان تشکیل جلسات کلاسی (۹۰ دقیقه)، میزان ساعت اختصاصی به هر واحد درس کاربینی (۳۲ ساعت) و هر واحد درس کارورزی (۱۲۰ ساعت)؛ زمان اختصاصی برای ارائه هر واحد درس نظری (۱۶ ساعت) و هر واحد درس عملی (۳۲ ساعت) اشاره گردیده است. همچنین، طول هر ترم تحصیلی معادل ۱۶ هفته در نظر گرفته شده که زمان ارائه درس کاربینی در ترم اول، کارورزی ۱ در ترم دوم و کارورزی ۲ در ترم چهارم خواهد بود. به علاوه، نحوه ارائه آموزش‌های نظری و عملی به شکل هم‌زمان می‌باشد. دارلینگ - هاموند و کاب (۱۹۹۵)، یونسکو (۲۰۰۴)، دانشگاه آزاد هلند (۲۰۰۷)، بورنفرند (۲۰۱۱)، وایت‌بوک و همکاران (۲۰۰۹)، دارلینگ - هاموند (۲۰۰۶)، ویلگاس-ریمرز (۲۰۰۳) نیز در پژوهش‌های خود به موارد ذکر شده در عنصر زمان برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی اشاره نموده‌اند.

عنصر دیگر چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی، عنصر گروه‌بندی است. این عنصر اشاره به گروه‌های داخل کلاس دارد. گروه‌بندی‌ها بر حسب راهبردهای تدریس و یادگیری متفاوت هستند و تحت تأثیر محتوای برنامه درسی قرار می‌گیرند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۳۱). در حقیقت، عنصر گروه‌بندی به این موضوع اشاره دارد که دانش‌آموزان با چه کسانی یاد می‌گیرند؟ آیا دانش‌آموزان به تنهایی در فرایند یادگیری حضور دارند و یا به شکل گروهی در این امر شرکت می‌کنند؟ در این چارچوب، لزوم توجه به انواع گروه‌بندی‌ها در قالب گروه‌بندی بر اساس موضوعات درسی، بر اساس محل کارورزی و کاربینی، گروه‌بندی جهت انواع تکالیف و پروژه‌ها، گروه‌بندی داوطلبانه و در نهایت گروه‌بندی تشخیصی از نظر استاد اشاره شده است.

عنصر ارزشیابی نیز از جمله عناصری است که در چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی به آن اشاره شده است. می‌دانیم که هدف تعلیم و تربیت، ایجاد تغییرات مطلوب در

فراگیران است. بنابراین هر برنامه درسی باید در فراگیران تغییر یا تغییراتی را به وجود آورد. به عبارت دیگر در پایان یک واحد درسی (دوره آموزشی یا سال تحصیلی) باید دانش‌تنی‌ها، افکار، عادت‌ها، گرایش‌ها و نگرش‌های شاگردان درباره موضوع درسی، نسبت به پیش از آموزش تفاوت پیدا کند و شاگردانی که این دوره را گذرانده‌اند با کسانی که این دوره را نگذرانده‌اند، تفاوتی جدا از تفاوت‌های ظاهری و سنی داشته باشند. فعالیت ارزشیابی در حقیقت به مربی و برنامه‌ریز درسی کمک می‌کند تا این تفاوت‌ها و تغییرات ناشی از آموزش را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد (یارمحمدیان، ۱۳۸۹: ۱۳۱). دیلانتی^۱ (۱۹۹۹) مواردی از قبیل مصاحبه، مشاهده رفتار، آزمون‌های مهارتی در رابطه با آموزه‌های علمی، خود ارزشیابی، اظهارنظرها و تحقیقات یادگیرندگان، کارهای گروهی یادگیرندگان، چک‌لیست، پوشه کار و ... را به عنوان روش‌های مهم ارزشیابی برمی‌شمرد (به نقل از هابرفیلد^۲، ۲۰۰۲). در همین راستا، مواردی از قبیل ارائه پروژه‌های عملی، مستندسازی و ارائه نمونه کار، مشاهده از نزدیک عملکرد، کارپوشه دانشجویی و خودارزیابی به عنوان روش‌های ارزشیابی یادگیرندگان در چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی مشخص گردیده است. با نگاهی به محتوای برنامه درسی، منابع یادگیری و فعالیت‌های یادگیری دانشجویان می‌توان به جامعیت و نیز قابلیت پاسخ‌گویی روش‌های ارزشیابی اشاره شده پی‌برد. بورنفرند (۲۰۱۱)، وایت‌بوک و همکاران (۲۰۰۹)، کمیته تعلیم و تربیت دوره پیش‌دبستانی (۲۰۰۰)، دارلینگ-هاموند (۲۰۰۶)، منجز^۳ (۱۹۹۴)، گیلفویل، همیلتون، پینگار و پلازیر^۴ (۱۹۹۵) ون ایکلن (۲۰۰۰)، دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه ایندیانا^۵ (۲۰۱۰) و لاننبرگ (۲۰۰۲) همسو با این چارچوب به روش‌های ارزشیابی اشاره شده در برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی اشاره نموده‌اند.

برخی از عناصر اشاره شده در چارچوب برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی، عناصری هستند که در اکثر طبقه‌بندی‌های صورت گرفته پیرامون عناصر برنامه درسی به نحوی مغفول واقع شده‌اند. عناصری از قبیل استلزامات و امکانات اجرایی و اشاعه برنامه درسی از آن جمله هستند. هر چند که در متون برنامه درسی به نحوی از انحاء به برخی از عناصر مذکور اشاره شده است، اما این اشاره در قالب نگاه به آن‌ها به عنوان عنصری از برنامه درسی نبوده و در ردیف عناصر برنامه درسی به حساب نیامده‌اند. در همین راستا مرزوقی (۱۳۹۵) اظهار می‌دارد که یکی از عناصر مهم برنامه درسی، وجود و تنظیم تمهیدات و امکانات مادی و فیزیکی لازم برای اجرای موفقیت‌آمیز

1. Daylanty
2. Habersfield
3. Menges

4. Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar, & Placier
5. Indiana University School of Education

برنامه درسی می‌باشد که بایستی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مطمح نظر قرار گیرد. به عبارتی، ارائه برنامه درسی نیازمند لوازم، ابزار و تمهیدات خاص خود است که این امر وابسته به محتوا و موضوعات برنامه درسی می‌باشد. بنابراین هر محتوایی ابزار و تسهیلات مربوط به خود را می‌طلبد. در چارچوب برنامه درسی طراحی شده در این پژوهش نیز مواردی از قبیل تأمین سرانه آموزشی مناسب به ازاء هر دانشجو، تأمین مدرسان متخصص در حوزه پیش‌دبستانی، پیش‌بینی و جلب همکاری مراکز پیش‌دبستانی کارورزپذیر، وجود کتابخانه، نمازخانه و مرکز کامپیوتر، کلاس‌های مجهز به امکانات کامپیوتری و نمایشی، پیش‌بینی کلاس‌هایی با گنجایش حداقل ۲۵ تا ۳۰ دانشجو و در نهایت توجه به زیر ساخت اینترنت و شبکه به عنوان الزامات و امکانات اجرایی مد نظر قرار گرفته است. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز سند اسلامی شدن دانشگاه‌ها نیز با توجه به وجود کتابخانه، نمازخانه و مرکز کامپیوتر و نیز توجه به زیرساخت شبکه و اینترنت اشاره گردیده است.

در زمینه عنصر اشاعه برنامه درسی، آیزنر (۲۰۰۲) بر این باور است که تدوین و توسعه مواد برنامه درسی و پخش آن‌ها در مدارس نمی‌تواند تضمین نماید که از این مواد استفاده خواهد شد، بلکه مسئله مهم ایجاد راه‌هایی است که از چنین منابعی استفاده شود و از این راه‌ها تحت عنوان اشاعه برنامه درسی سخن به میان آمده است. مفهوم اشاعه حاکی از آن است که ایده‌ها و مواد مؤثر بر برنامه‌های مدارس نیاز دارند تا به طریقی وارد جریان اصلی تحصیل گردند. در همین راستا، مرزوقی (۱۳۹۵) نیز بر این باور است که هر برنامه‌ای که قصد اجرای آن وجود داشته باشد، نیازمند آماده‌سازی افکار عمومی گروه‌های ذی‌نفع و یا به عبارت دیگر، فرهنگ‌سازی در جهت تمهید بستر اجتماعی و عمومی اجرای برنامه درسی است. امری که نادیده انگاشتن آن زمینه‌ساز ناکامی و عدم موفقیت برنامه‌های درسی خواهد بود. به هر حال، گروه‌های ذی‌نفع بایستی نسبت به فلسفه، ضرورت، اهمیت و دستاوردهای برنامه‌ها، قبل از اجرای آن اقبال نشان دهند. چرا که اقبال و اهتمام عمومی زمینه‌ساز کامیابی برنامه خواهد بود. مضافاً، در این خصوص توجه و استفاده از دیدگاه ذی‌نفوذان و افرادی ذی‌صلاح نیز مورد توجه خواهد بود. در چارچوب برنامه درسی طراحی شده در این پژوهش، عنصر اشاعه از دو جنبه جامعه هدف برای اشاعه و شیوه‌های اشاعه مورد بررسی قرار گرفته است. در زمینه جامعه هدف برای اشاعه برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی از مراکز پیش‌دبستانی، دانشگاه‌ها، وزارت علوم، دفتر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی وزارت آموزش و پرورش، متخصصان برنامه درسی، صاحب‌نظران، مربیان و دست‌اندرکاران حوزه پیش‌دبستانی و

... نام برده شده است. در زمینه شیوه‌های مناسب جهت اشاعه برنامه درسی تربیت مربی پیش‌دبستانی نیز از تهیه و ارسال جزوات و بروشورها، برگزاری جلسات بحث و گفتگو با متخصصان و دست‌اندرکاران، ارسال اصل برنامه و محتوای آن، معرفی برنامه در مجلات و همایش‌ها و در نهایت اعزام مبلغ برنامه درسی یاد شده است. در زمینه اهمیت این عنصر می‌توان چنین گفت که حتی اگر بهترین برنامه درسی هم تدوین شود، در صورتی که دیگران از وجود آن آگاه نگردند به مثابه این است که اصلاً آن برنامه تدوین نشده است.

با توجه به آنچه که اشاره گردید، چارچوب برنامه درسی طراحی شده در این پژوهش برای تربیت مربی پیش‌دبستانی مشتمل بر ۱۴ عنصر همراه با مؤلفه‌های مرتبط با هر عنصر است. به نظر می‌رسد با توجه به ملاحظه جوانب و عناصر مختلف برنامه درسی با نگاهی جامع و همه‌جانبه‌نگر، چارچوب برنامه درسی مذکور بتواند در زمینه تربیت مربی پیش‌دبستانی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران مثمر واقع گردد، چراکه این چارچوب به عنوان یک راهنما می‌تواند منبع و منشأ تولید برنامه‌های درسی جهت تربیت مربی پیش‌دبستانی باشد. مضافاً، با توجه به اهمیت فوق‌العاده آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و تبعات این دوره برای سایر دوره‌های تحصیلی آتی، لزوم تربیت مربیانی شایسته و قابل برای این دوره بر اساس یک برنامه درسی پژوهش بنیان مشخص می‌گردد. در حقیقت، دوره پیش‌دبستانی به منزله شالوده و زیربنای ساختمان تربیت کودک بوده که سایر دوره‌های بعدی بر روی این شالوده بنا می‌گردند. بدیهی است، در صورت وجود شالوده‌ای ضعیف، امکان ساخت عمارتی محکم و با شکوه بر فراز آن مهیا نخواهد بود. بنابراین، تدوین برنامه‌های درسی با کیفیت برای تربیت مربیان پیش‌دبستانی نه تنها منجر به تربیت مربیانی شایسته و در ادامه تربیت متریبانی شایسته می‌گردد، بلکه بنیادی محکم و قابل اعتماد نیز برای فرایند تربیت در دوره‌های تحصیلی بعدی فراهم می‌نماید که به نظر می‌رسد چارچوب برنامه درسی طراحی شده در این پژوهش می‌تواند در این زمینه راه‌گشا باشد.

منابع

الف. فارسی

- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۱). *سند برنامه درسی ملی*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صافی، احمد. (۱۳۹۱). *آموزش و پرورش و مدیریت پیش‌دبستانی و دبستانی در ایران و تحولات آن (چاپ اول)*. تهران: نشر ارسباران.
- عسگریان، پوپک. (۱۳۹۱). *ارزیابی درونی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس (پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی)*. دانشگاه آزاد اسلامی چالوس.
- علی‌مردان، محمدعلی. (۱۳۸۵). *مجموعه قوانین و مقررات دوره پیش‌دبستانی و ابتدایی (جلد اول)*. تهران: آزمون نوین.
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی (چاپ اول)*. تهران: انتشارات بال.
- گروه پیش‌دبستانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی. (۱۳۹۲). *راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی (چاپ هشتم)*. تهران: انتشارات مدرسه.
- مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۳۹۵). *پارادایم‌های علم و نظریه‌های برنامه درسی: تحلیلی بر روند نظریه‌پردازی در رشته مطالعات برنامه درسی*. تهران: انتشارات آوای نور.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۹). *مقدمات برنامه‌ریزی درسی (چاپ چهارم)*. تهران: انتشارات سمت.
- واشقانی فراهانی، ماشاءاله. (۱۳۹۲). *فرایند برنامه‌ریزی درسی: مبانی، اصول، الگوها، روش‌ها و فنون (چاپ اول)*. تهران: انتشارات راز رضوان.
- یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۸۹). *اصول برنامه‌ریزی درسی (چاپ هفتم)*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.

ب. انگلیسی

- Aeitman, S. W. (1990). A preliminary model of pre-service teacher education as the preparation of professional artists. *The Journal of Creative Behavior*, 24 (1), 21-38.
- Committee on Early Childhood Pedagogy (Barbara, T., Bowman, M., Donovan, S., & Burns, M. S.). (2000). *Eager to learn educating our preschoolers*. National Academy

- press. Washington, DC.
- Blau, D. M. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4, 136 – 147.
- Bloom, P. J. (2005). *Blueprint for action: Achieving center-based change through staff development* (revised edition). Lake Forest, IL: New Horizons.
- Bornfreund, L. A. (2011). *Getting in sync: Revamping licensing and preparation for teachers in pre-K, kindergarten, and the early grades*. Retrieved from http://newamerica.net/publications/policy/getting_in_sync.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32–42.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2–11.
- Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*, 34, 3-17.
- Cochran-Smith, M. & Power, C. (2010). New directions for teacher preparation. *Educational Leadership*, 6-13.
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *Young Children*, 63(2), 68–73.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (2), 1-15.
- Darling Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87, 3, 237 – 240.
- Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (1995). *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- Clewell, B. C. & Villegas, A. M. (2001). *Ahead of the class: A handbook for preparing new teachers from new sources*. Washington, DC: Urban Institute.
- Da Ros-Voseles, D. & Fowler-Haughey, S. (2007). The role of dispositions in the education of future teachers. *Young Children*, 62(5), 90–98.
- De Kruijff, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M. & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247 – 268.
- Drummond, T. (2002). A brief summary of the best practices in teaching. Retrieved December 6, 2014, from http://webshares.northseattle.edu/eceprogram/bestprac.htm#_ftn31
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., et al. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78 (2), 558 – 580.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Ellis, A. K. (2001). *Research on educational innovations* (3rd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
- European Trade Union Committee for Education (2008). Teacher education in Europe — An ETUCE Policy Paper. Brussels. Available at: http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_Policypaper_en_web.pdf [19

- Sep. 2014].
- Griffin, G. A., ed. (1999). *The education of teachers*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S. & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: the paths of four beginners, in: Russell, T. & Korthagen, F. (Eds). *Teachers who Teach Teachers*, pp. 35–55 , London, Falmer Press.
- Haberfeld. M. R. (2002). *Critical issues in police training*. United States, New Jersey, Prentice Hall.
- Howes, C., Whitebook, M. & Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child & Youth Care Forum*. Special Issue: Meeting the child care needs of the 1990s: Perspectives on day care: II, 21, 399 – 414.
- Indiana University School of Education. (2010). Retrieved December 1, 2014, from <http://site.educ.indiana.edu/TeacherEducationPrograms/SixPrinciples/tabid/5489/Default.aspx>
- Isenberg, J. P. (1999). The state of the art in early childhood professional preparation. Commissioned paper for the National Institute on Early Childhood Development and Education, Washington, DC.
- Iwatate, K. (2015). Current Issues in ECEC Teacher Education in Japan. in: Huo, L. et al. (eds.), *Early Childhood Education in Three Cultures: China, Japan and the United States*, New Frontiers of Educational Research, 111-125. DOI 10.1007/978-3-662-44986-8_8.
- Kemp, J. E. (1977). *Instructional Design; A plan for unit and course development* (2nd ed). California: Davd S. Lake Publishers.
- Klein, F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. In F. Klein (Ed.), *The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum* (pp. 24-41). Albany, NY: State University of New York Press.
- Konig, J., Blomeke, S., Paine, L., Schmidt, W.H. & Hsieh, F. (2011). General pedagogical knowledge of future middle school teachers: On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188–201.
- Korthagen, F. A. J. (2000a). Teacher educators: from a neglected group to spearhead in the development of education, in: Willems, G., Stakenborg, J., & Veugelers, W. (Eds), *Trends in Dutch Teacher Education*, pp. 35–48. Leuven/Apeldoorn, VELON & Garant Publishers.
- Kroll, L. R. (2012). Self-study and inquiry into practice: *Learning to teach for social justice in the elementary school classroom*. London, UK: Routledge.
- Lava, V. F., Recchia, S. L. & Giovacco-Johnson, T. (2004). Early Childhood Special Educators Reflect on their Preparation and Practice. *Teacher Education and Special Education*, 27 (2), 190–201.
- Likoko, S., Mutsotso, S. & Nasongo, J. (2013). Tutor Competence and its Effect on Quality of Teacher Preparation in Emerging Private Primary Teacher Training Colleges in Bungoma County- Kenya. *Journal of Education and Practice*, 4 (2), 95-102.
- Lobman, C., Sharon, R. & McLaughlin, J. (2012). *Toward a Unified System of Early Childhood Teacher Education and Professional Development: Conversations with*

- Stakeholders*. Rutgers: The State University of New Jersey.
- Lumpkin, A. & Clay, M. N. (2001). A college of education's technology journey: From neophyte to national leader. *Action in Teacher Education*, 23(3), 20–26.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2-3), 263-277.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Menges, R. J. (1994). Promoting inquiry into one's own teaching, in: Howey, K.R. & Zimpher, N. L. (Eds). *Informing Faculty Development for Teacher Educators*, pp. 51–97. Westport, Ablex Publishing.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects", *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing.
- Naudeau, S., et al. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington: DC, World Bank.
- Obanya, P. A. I. (2009). *Dreaming living and doing education*. Ibadan: Education Research and Study Group.
- OECD. (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. Paris: OECD.
- Open Universiteit Nederland. (2007). *The need to invest in teachers and teacher education: How to manage costs and achieve quality in teacher education?* Ruud de Moor Centrum.
- Ozcan, M. (2013). *University within school: A new model to reform teacher education*. USA: Rhode Island College.
- Pandey, S. (2011). Professionalization of teacher education in India: A critique of teacher education curriculum reforms and its effectiveness. National Council of Educational Research and Training (NCERT). Retrieved from <http://www.icsei2011/Full%20Papers/0007.pdf>
- Petrovici, C. & Masari, G-A. (2014). Aligning the academic teacher training curriculum for preschool and primary school education to the requirements of the RNCIS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142 , 731 – 737.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. & Abbott-Shim, M. (2001). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 475 – 496.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, pp. 4–15.
- Richardson, V. (1999). Teacher education and the construction of meaning, in: Griffin, G. (Ed.). *The education of teachers*, pp. 145–166. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Ritblatt, Sh. N., Garrity, S., Longstreth, S., Hokoda, A. & Potter, N. (2013). Early care and education matters: A conceptual model for early childhood teacher preparation integrating the key constructs of knowledge, reflection, and practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34 (1), 46-62.

- Rosen, D. B. & Jaruszewicz, C. (2009). Developmentally appropriate technology use and early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 162-171
- Saracho, O. N. (1984). Perception of the teaching process in early childhood education through role analysis. *Journal of the Association for the Study of Perception*, 19 (1), 26-39.
- Saracho, O. N. (1988). An evaluation of an early childhood teacher education curriculum for preservice teachers. *Early Child Development and Care*, 38 (1), 81-101.
- Saracho, O. N. (2013). Early childhood teacher preparation programmes in the USA. *Early Child Development and Care*, 183 (5), 571-588.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2003). The preparation of teachers for the profession in early childhood education. In Saracho, O. N. & Spodek, B. (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings* (Vol. IV, pp. 1-28). Greenwich, CT: Information Age.
- Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994), Measurement of quality in child care centers , *Early Childhood Research Quarterly* , 9(2):131-151.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78 (1): 1-23.
- Snider, M. H. & Fu, V. R. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1),69-78.
- Stabback, P. (2007). *Guidelines for constructing a curriculum framework for basic education*. Geneva: UNESCO- IBE.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tout, K., Zaslow, M. & Berry, D. (2005). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 77 – 110). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO. (2004). *Education for all: The quality imperative, Summary*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO: International Bureau of Education. (2013). *Training tools for curriculum development: A resource pack*. Geneva: UNESCO-IBE.
- Ure, C., Gough, A. & Newton, R., (2009). *Practicum Partnerships: Exploring models of practicum organization in teacher education for a standards based profession*. Australian Teaching and Learning Council, Melbourne.
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. *Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe (CIDREE Yearbook 2010)*, (pp. 177-195). Slough: NFER
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper. & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Eekelen, I. (2000). *Learning at work*. Amersfoort, Twijnstra & Gudde.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitebook, M., Gomby, D., Bellm, D., Sakai, L. & Kipnis, F. (2009). *Effective teacher preparation in early care and education: Toward a comprehensive research agenda. Part II of Preparing teachers of young children: The current state of knowledge, and a blueprint for the future*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, Institute for Research on Labor and Employment, University of California at Berkeley.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum principles and foundations*. New York: Thomas. Y. Crowell Company.
- Zeichner, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change, in: Russell, T. & Korthagen, F. (Eds). *Teachers who Teach Teachers*, pp. 11–24. London, Falmer Press.
- Zeicher, K. M. & Laston, D. P. (1990). Theme: Restructuring teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 3-20.
- Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A. (1998). *Best practice: New standards for teaching and learning in American schools* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heininenman.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated learning and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 25, 3–17.

Designing A Curriculum Framework for Preschool Teacher Education in the Education System of Islamic Republic of Iran

Rahmatallah Marzooghi^۱ Jafar Torkzadeh^۲ Soosan Jabbari^۳
Nasrolah Noroozi^۴

Abstract

The aim of this qualitative case study research, was to design a curriculum framework for preschool teacher education in the education system of the Islamic Republic of Iran. Potential participants were three groups included subject matter specialists in the field of preschool, educational psychologists that familiar with the field of preschool education and curriculum specialists in the field of preschool education that by using the purposeful method and critical cases sampling technic in compliance with the theoretical saturation rule, participants that were the most familiar with the field of preschool teacher education curriculum were selected. The necessary information was collected through the study of documents and interviews with key experts and was analyzed by using the thematic analysis. In this process, the curriculum framework for the associate degree of preschool teacher education, was designed in 14 elements under the headings of logic and reason, aims, content, learning materials and resources, teaching methods, learning activities, the teacher's role, the learner's role, Instruction place, Instruction time, grouping learners, evaluation, executive implications and facilities, and diffusion, along with the components of each element were designed.

Key words: Curriculum Framework, Associate Degree, Preschool Teacher Education, Education system.

1. (Corresponding author) Professor of curriculum studies, Shiraz University, Iran. rmarzoghi@yahoo.com
2. Associate professor of educational administration, Shiraz University, Iran. djt2891@gmail.com

3. Assistant professor of curriculum studies, Shiraz University, Iran. sfjabbari@yahoo.com
4. Ph.D. candidate of curriculum studies, Shiraz University, Iran. nasr.noroozi@gmail.com