

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»  
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران  
دوره هشتم، شماره اول، پیاپی ۱۵، بهار و تابستان ۱۳۹۷  
صفحه‌های ۱-۳۰

### التقاط ناسازوار در جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی دانشجویان: نظریه داده‌بنیاد\*

راحله پوراسماعیل\*\* دکتر مقصود امین‌خندقی\*\*\* دکتر بهروز مهرام\*\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف کشف نوع جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی و تبیین چگونگی شکل‌گیری آن در دانشجویان با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جامعه مورد پژوهش، دانشجویان ورودی ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان شهید هاشمی‌نژاد مشهد بود که بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند (نمونه‌گیری موارد مطلوب)، تعداد ۲۷ نفر از این دانشجویان انتخاب و اشباع نظری مبنای کفایت نمونه قرار گرفت. در این پژوهش از ابزارهای مصاحبه باز و مشاهده مشارکتی مستقیم برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید. نتایج ناظر بر سوال نخست نشان داد جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجویان، نوعی التقاط ناسازوار و فاقد جهت‌گیری عملی یکپارچه مشخص نسبت به برنامه‌درسی است و غالباً میان جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی ایجادشده شباهت و هماهنگی وجود ندارد. عموماً ترکیب جهت‌گیری‌های موضوعی/دیسپلینی، انسان‌گرایانه و اجتماعی بیشترین گرایش را به خود اختصاص داده‌اند و جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی با جهت‌گیری اسلامی اعلام‌شده نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران هماهنگ نیست. یافته‌ها در خصوص چگونگی شکل‌گیری جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی در فرایند زیسته دانشجویان نشان‌دهنده ۷ مقوله کلی است که در قالب سه طبقه ویژگی‌های شخصیتی، تجارب یادگیری و تجارب عملی شکل گرفته است. تجارب یادگیری ناسازگار به عنوان مقوله محوری و کانون این فرایند، حاصل التقاط تجارب یادگیری متفاوت و متعارضی است که در فرایند زیسته دانشجویان، قبل و بعد از ورود به تربیت معلم ایجاد و سبب شکل‌گیری جهت‌گیری‌های عملی التقاطی ناسازوار در آنان می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** جهت‌گیری برنامه‌درسی، جهت‌گیری عملی التقاطی ناسازوار در آنان می‌شود.

ناسازوار، تجارب یادگیری ناسازگار، نظریه داده‌بنیاد.

\* این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد

rpooresmaeil55@gmail.com

\*\* کارشناس ارشد دانشگاه فردوسی مشهد

aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

\*\*\* دانشیار مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

bmahram@ferdowsi.um.ac.ir

\*\*\*\* دانشیار مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه فردوسی مشهد

## مقدمه

تعلیم و تربیت رسمی به عنوان کوششی منظم، حساب‌شده و هدفمند که مستلزم وجود راهبردی مؤثر در هدایت جریان یادگیری است، در موقعیت‌های متعدد و با کوشش بسیاری از افراد به وقوع می‌پیوندد. از افرادی که در فرایند تعلیم و تربیت نقشی مهم و اساسی به عهده دارند، معلمان هستند. معلمان به عنوان منابع انسانی، یکی از مهم‌ترین عناصر در نظام آموزش و پرورش هر کشور تلقی می‌شوند. مسئولیت اساسی تربیت نیروی انسانی، به عهده نظام آموزش و پرورش کشور است و در درون این نظام نیز هر آرمان و وضع مطلوبی که تصور شود باید آن را به طور منطقی در معلم منعکس دانست. در حقیقت کیفیت و قابلیت شغلی معلمان در هر نظام تعلیم و تربیت آینه تمام‌نمای کیفیت نظام آموزش و پرورش آن کشور است. اگر آموزش و پرورش به عنوان نهادی اجتماعی بخواهد حیات خود را حفظ کرده و به صورتی پویا و فعال، پاسخ‌گوی نیازهای در حال افزایش جامعه باشد، باید به برنامه‌های آموزشی و پرورشی نیروی انسانی و به خصوص تربیت معلم توجه کند (امین‌خندقی و اسدخانی، ۱۳۹۰: ۳۱۸).

یکی از اصلی‌ترین تأثیرات آموزشی که دوره‌های تربیت معلم بر معلمان دارد، نوع جهت‌گیری‌هایی است که آن‌ها در جریان دوره‌های آموزشی تربیت معلم نسبت به برنامه‌درسی کسب می‌کنند. مفهوم جهت‌گیری برنامه‌درسی<sup>۱</sup>، موضع‌گیری‌هایی است که نسبت به برنامه‌درسی، اهداف تربیتی، یادگیرنده، فرایند یادگیری و آموزش، محیط یادگیری و نقش معلم اتخاذ می‌شود (میلر، ۱۳۷۹: ۴). اسکایرو<sup>۲</sup> از جمله افراد معاصر در حوزه برنامه‌درسی از جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی با عنوان ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی نام می‌برد و بیان می‌کند که این ایدئولوژی‌ها، دیدگاه‌ها، فلسفه‌ها، عقاید، چهارچوب‌های مفهومی و سیستم‌های فکری معلمان در رابطه با شش مؤلفه برنامه‌درسی یعنی هدف آموزش، تدریس، یادگیری، ماهیت دانش، ماهیت فراگیر و ارزشیابی می‌باشند (اسکایرو، ۲۰۰۸).

در بیان وجه تمایز جهت‌گیری نظری و عملی برنامه‌درسی با الهام از مفاهیم برنامه‌درسی قصدشده و اجراشده می‌توان گفت که منظور از جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی، مجموعه اقدامات و فعالیت‌هایی است که بر اساس نظام ارزشی معلمان در محیط واقعی مدرسه و کلاس‌های درس به اجرا درمی‌آید. در واقع جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی، تفسیر و برداشتی از برنامه‌درسی

<sup>1</sup> Orientation Curriculum

<sup>2</sup> Schiro

قصدشده توسط معلمان است که با توجه به تجربه و اعتقاد آن‌ها در کلاس به اجرا درمی‌آید (اسکیمدت<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۷: ۵). جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی مفهوم مهمی در درک تفکر معلم درباره موضوع درسی و کلاس درس است و به عنوان یک نظام ارزشی در خصوص عناصر برنامه درسی مانند، اهداف<sup>۲</sup>، محتوا<sup>۳</sup>، استراتژی‌های تدریس<sup>۴</sup> و ارزیابی آموزشی<sup>۵</sup> در نظر گرفته می‌شود. بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت از جمله هودج، دیویس، وودارد و شریل<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) بر این باورند که در میان گروه‌های گوناگون که هر یک نقشی در فرایند یاددهی-یادگیری دارند، جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی معلمان دارای اهمیت بیشتری است، به نحوی که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر موفقیت و شکست برنامه‌های آموزشی قلمداد می‌شود. جکس<sup>۷</sup> (۱۹۸۶) هم این گونه استدلال نموده که چهارچوب هر معلم برای اندیشیدن، رشد یافتن و عمل کردن به برنامه درسی، مبتنی بر نظام ارزشی اوست. بر اساس دیدگاه آیزنر<sup>۸</sup> (۱۹۹۲) نیز درک دیدگاه‌های معلمان، یعنی مجموعه‌ای از باورها در مورد این که «چه باید یاد داد»، «هدف یادگیری چیست» و «به چه دلیل باید یاد داد»، در درک رفتارهای آموزشی آنان مفید است.

آشنایی با جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی و توجه به گوناگونی آن‌ها، از سوی معلمان لازم و ضروری است. چراکه لازمه موفقیت در امر تدریس، کسب یک جهت‌گیری روشنی درباره برنامه‌درسی است (پورعلی و توتکله، ۱۳۸۹: ۳۱).

همه صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت بر نقش و اهمیت برنامه‌درسی تربیت معلم تاکید دارند. بررسی ادبیات موضوع حاکی از حاکمیت دو گروه کلی از رویکردهای برنامه‌درسی (تکنیکی علمی و غیر تکنیکی) در برنامه‌درسی تربیت معلم است (ملکی، ۱۳۸۹). عابدی (۱۳۷۹) معتقد است که طراحان برنامه‌های درسی و تهیه‌کنندگان متون و مواد آموزشی باید در خصوص ماهیت تدریس، دیدگاهی روشن داشته باشند تا از طریق تنظیم ارکان مختلف برنامه‌درسی تربیت معلم، شرایط تجهیز هرچه بهتر آنان را به اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای ایفای مؤثر وظایف و حصول اهداف نظام آموزشی فراهم آورند. البته بدیهی است که نه‌تنها در طراحی برنامه-

<sup>1</sup> Schmidt

<sup>2</sup> Goals

<sup>3</sup> Content

<sup>4</sup> Teaching Strategies

<sup>5</sup> evaluation of education

<sup>6</sup> Hodge , Davis , Woodard , Sherrill

<sup>7</sup> Jax

<sup>8</sup> Eisner

درسی تربیت معلم، جهت‌گیری طراحان و صاحب‌نظران باید روشن و شفاف باشد، بلکه در اجرا و آموزش‌های تربیت معلم نیز جهت‌گیری‌های مجریان برنامه باید مشخص و هماهنگ با طراحان باشد؛ چراکه جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی در هر دو گروه تأثیر به‌سزایی بر جهت‌گیری‌های عملی دانشجوی معلمان خواهد داشت. نوع تفکر، گفتار، رفتار و روش‌های تدریسی اساتید تربیت معلم که برگرفته از جهت‌گیری‌های عملی آنان نسبت به برنامه‌درسی است، در ایجاد نگرش و جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجوی معلمان تأثیر فراوانی دارد. موفقیت در نظام آموزشی مستلزم مطالعه متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر تدریس و آموزش است. باورها و نگرش‌های معلمان در خصوص برنامه‌درسی و عناصر آن یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر موفقیت فرایندهای یاددهی و یادگیری است، از این‌رو می‌توان گفت که جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی معلمان یکی از مهم‌ترین عوامل در شکست یا پیروزی تغییرات آموزشی قلمداد می‌شود (جدیدی و باقری، ۲۰۱۴). از آن‌جا که جهت‌گیری عملی معلمان نسبت به برنامه‌درسی مهارتی انتزاعی است و به باور بسیاری از صاحب‌نظران و محققان از جمله سلوی (۲۰۱۰)، رایت کومبز (۱۳۷۰)، باقری و ایروانی (۱۳۸۰) و احمدی (۱۳۸۹) جزو یکی از مهارت‌هایی است که در فرایند تربیت معلم به صورت آکادمیک و حرفه‌ای در معلمان پرورش می‌یابد، بنابراین لزوم توجه همه‌جانبه به این امر از اهمیت بسیاری برخوردار است. بنابراین می‌توان گفت فرایند تربیت معلم در ایجاد و پرورش جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی معلمان نقشی مؤثر و ماندگار دارد و از این‌رو نیازمند توجهی عمیق و همه‌جانبه است و این پژوهش به لحاظ این‌که در راستای تبیین نحوه شکل‌گیری جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی در معلمان، به فرایند تربیت معلم نیز تمرکز دارد، حائز اهمیت است.

بیشتر پژوهش‌هایی که تاکنون در رابطه با موضوع جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان انجام گرفته است از جمله تحقیقات داخلی (بهاگردی، ۱۳۸۹؛ اکبری بورنگ، ۱۳۹۱؛ امین خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۲؛ دیمه‌کارحقیقی، ۱۳۹۲، امیری، ۱۳۹۲، رضانی، ۱۳۹۳ و شهبازی، ۱۳۹۳) و تحقیقات خارجی (جیونگ، ۲۰۰۰؛ چنگ و ونگ، ۲۰۰۲؛ جنکینز، ۲۰۰۶؛ ردینگ، ۲۰۰۸؛ آکاک و بورسوا، ۲۰۰۹؛ کاکران، ۲۰۱۰؛ آپاک و تریوردی، ۲۰۱۳) در همه موارد به روش کمی

<sup>1</sup> Cheung & Wong

<sup>2</sup> Genkins

<sup>3</sup> Reading

<sup>4</sup> Acak

انجام شده است و پژوهشگران بیشتر به دنبال کشف نگرش‌ها و توصیف جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان با استفاده از ابزار پرسشنامه بوده‌اند. در این پژوهش‌ها، پژوهشی که با استفاده از روش پژوهش کیفی به تبیین نحوه شکل‌گیری جهت‌گیری‌های عملی معلمان پرداخته باشد، دیده نشد.

با توجه به مباحث یادشده، پژوهش حاضر بدنبال پاسخگویی به دو سوال اساسی است: نخست آنکه؛ جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجو معلمان چیست؟ و دیگر آنکه؛ جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی در فرایند زیسته دانشجو معلمان چگونه شکل می‌گیرد؟

### روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی است و به روش نظریه داده‌بنیاد<sup>۱</sup> بر مبنای دیدگاه اشتراوس و کوربین انجام شده است. اشتراوس و کوربین (۱۹۹۴) در یک تعریف مشابه، نظریه داده‌بنیاد را یک روش پژوهش عمومی برای تولید تئوری تبیین نموده‌اند. به زعم آن‌دو منظور از نظریه داده‌بنیاد، نظریه برگرفته از داده‌هایی است که در طی فرآیند پژوهش به صورت نظام‌مند گردآوری و تحلیل شده‌اند و با احتمال بیشتری می‌توانند نمایانگر واقعیت و رهنمود مطمئنی برای عمل باشند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۸۷).

از امتیازات روش نظریه داده‌بنیاد می‌توان بیان کرد که این روش، امکان بررسی فرایندهای فرهنگی، ارزشی و اجتماعی را به بهترین نحو فراهم می‌کند که در این خصوص جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی نیز عمدتاً به عنوان فرایندی ارزشی است که در تعاملات افراد رخ می‌دهد. دیگر مزیت این روش این است که دستیابی به درکی مفهومی از یک پدیده که در بالاترین سطح انتزاع قرار دارد را ایجاد می‌کند و در این رابطه هم جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی به گونه‌ای است که درک آن مستلزم برخوردار بودن از سطح انتزاع بالا است. همچنین این روش، تجارب زیسته

<sup>1</sup> Burcu

<sup>2</sup> Apak

<sup>3</sup> Tanriverdi

<sup>4</sup> Granded Teory

مشترک و متفاوت مشارکت‌کنندگان را به بهترین نحو به تصویر می‌کشد که در این رابطه هم، جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی از جنس تجربه است که علی‌رغم وجود رگه‌های مشترک در میان تجارب مشارکت‌کنندگان، از فردی به فرد دیگر متفاوت است.

برای گردآوری داده‌ها «مصاحبه‌ باز» به کار برده شده است. هم‌زمان با انجام مصاحبه‌ها از ابزار «مشاهده مشارکتی مستقیم» (حضور پژوهشگر در کلاس‌های درسی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان) بصورت تکمیلی نیز استفاده شده است.

**مشارکت‌کنندگان:** دانشجومعلم‌ان ورودی سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان مشهد در رشته آموزش ابتدایی و مقطع کارشناسی که ۲۷۰ نفر شرکت‌کنندگان این پژوهش بودند. نمونه مورد پژوهش ۲۷ نفر از دانشجومعلم‌ان زن که در ترم ششم این دانشگاه مشغول به تحصیل و دارای معدل ۱۸/۵۰ به بالا بودند، به روش هدفمند (نمونه‌گیری موارد مطلوب) انتخاب شدند.

**رویه کدگذاری:** برای تحلیل داده‌ها جهت پاسخ به سؤال اول، ابتدا نظرات حاصل از هر مصاحبه بلافاصله مکتوب می‌شدند و مفاهیم مرتبط با محتوای هر سطر و یا چند سطر، ایجاد می‌شد. سپس مفاهیم بر اساس محورهای چهارگانه هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، دسته‌بندی و بر مبنای اشتراکات مفهومی، مقوله‌بندی شدند. هریک از مقوله‌ها از نظر محتوایی و مفهومی دقیق‌تر بررسی شدند تا مشخص شود که هر مقوله با کدام یک از انواع جهت‌گیری برنامه‌درسی (موضوعی/دیسپلینی، رفتاری، اجتماعی، شناختی، انسان‌گرایانه و اسلامی) مرتبط است. در مواردی که برای مقولات ایجادشده، امکان ارتباط‌سنجی مستقیم به این شیوه، فراهم نبوده، سعی شده است که به صورت تفسیری، نوع جهت‌گیری‌ای که با مقوله موردنظر ارتباط مفهومی بیشتری داشت، مشخص شود. بعد از بررسی یافته‌ها و تبیین جهت‌گیری عملی در هر عنصر، جهت‌گیری عملی کلی برنامه‌درسی، مشخص و در پایان هم جمع‌بندی نهایی ارائه شده است. در این جمع‌بندی بحث هم‌خوانی درونی عناصر از دو جنبه مورد تأمل واقع شده است. نخست هم‌خوانی درون‌عنصری که به هم‌سویی و هماهنگی بین مفاهیم و مقوله‌های ایجادشده در هر عنصر به وجود می‌آید. جنبه دوم به بررسی هم‌خوانی درونی بین عناصر چهارگانه هدف، محتوا، روش و ارزشیابی می‌پردازد. این هم‌خوانی در صورتی ایجاد می‌شود که جهت‌گیری مصاحبه‌شونده در رابطه با تمامی این عناصر مشابه و یکسان باشد.

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، داده‌هایی که به نحوی با چگونگی شکل‌گیری جهت‌گیری عملی

برنامه‌درسی در دانشجومعلم‌ان ارتباط داشت، از خلال هر مصاحبه استخراج و مورد بررسی قرار می‌گرفت. این داده‌ها نیز ابتدا مکتوب و مفاهیم مطرح در آنها استخراج و کدگذاری می‌شد (کدگذاری باز) که در نتیجه این کدگذاری‌ها ۶۵ مفهوم ایجاد شد. این مفاهیم با توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌های مفهومی که با یکدیگر داشتند در ۲۵ مقوله قرار گرفتند (کدگذاری محوری). سپس مقوله‌های ایجادشده در ۷ مقوله انتزاعی‌تر دسته‌بندی شدند و در نهایت مقوله محوری ایجاد گردید. هم‌چنین در تحلیل عوامل مؤثر بر شکل‌گیری جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجومعلم‌ان به داده‌های حاصل از انجام مشاهدات پژوهشگر از کلاس‌های درس تربیت معلم نیز استناد شده است.

**اعتبار داده‌های تحقیق:** جهت تأمین روایی در سطح نتایج، از معیارهای «اعتبارپذیری»<sup>۱</sup> و «اطمینان‌پذیری»<sup>۲</sup> مطرح شده در معیار گابا و لینکلن<sup>۳</sup> استفاده شد. در این پژوهش، برای اعتبارپذیری از دو روش «کنترل از سوی اعضا»<sup>۴</sup> و «تبادل نظر با هم‌تایان»<sup>۵</sup> استفاده شد. روش «کنترل از سوی اعضا»، به معنی اعتبار بخشیدن به داده‌ها از طریق حفظ ارتباط با محیط پژوهش است (حریری، ۱۳۸۵: ۷۰). بر این اساس، محتوای مکتوب هر مصاحبه همراه با تحلیل‌های ابتدایی به فرد مصاحبه‌شونده انتقال داده می‌شد تا از صحت برداشت‌های پژوهشگر در این زمینه اطمینان حاصل شود. براساس روش تبادل نظر با هم‌تایان، با برخی از پژوهش‌گران قابل اعتماد که قبلاً از این روش استفاده کرده بودند، ارتباط برقرار شد و با هدف «اطمینان از صحت روند کدگذاری و عدم سوگیری در تحلیل‌ها»، متن مکتوب ۲۰ درصد از مصاحبه‌های انجام‌شده به همراه جداول کدگذاری و تحلیل شده در اختیار ایشان قرار گرفت تا دوباره مورد بررسی و کدگذاری قرار گیرد. نتیجه به دست آمده، بیانگر هم‌سوئی بسیار بالای تحلیل‌ها (بیش از ۹۰ درصد) توسط ایشان بود. در رابطه با معیار اطمینان‌پذیری از روش کفایت اجماعی<sup>۶</sup> استفاده شد. به این ترتیب که در جلسه‌ای با حضور دو نفر از متخصصان برجسته در زمینه برنامه‌ریزی درسی، روند انجام مصاحبه و یافته‌های به‌دست آمده ارائه شد. بازخوردهای واصله در خصوص طراحی چهارچوب نظری و مفهومی کشف شده، نشان‌دهنده هم‌سوئی مخاطبان با فرایند انجام و تحلیل مطالعه بود و اصلاحاتی را نیز

<sup>1</sup> Credibility

<sup>2</sup> Dependability

<sup>3</sup> Lincoln & Guba

<sup>4</sup> Member Check

<sup>5</sup> Peer Debriefing

<sup>6</sup> Consensual Adequacy

به دنبال داشت.

### یافته‌ها

#### التقاط ناسازوار در جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی دانشجومعلم‌ان

سؤال اول: جهت‌گیری کلی عملی برنامه‌درسی دانشجومعلم‌ان چیست؟ بررسی نتایجی که از تحلیل یافته‌ها در رابطه با سؤال اول این پژوهش مبنی بر نوع جهت‌گیری عملی ایجادشده در دانشجومعلم‌ان نشان داد که تمام جهت‌گیری‌های عملی اتخاذشده مصاحبه‌شوندگان در رابطه با عناصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی پیرامون چهار جهت‌گیری موضوعی/دیسپلینی، اجتماعی، انسان‌گرایانه و اسلامی قرار دارد. بیشترین گرایش در عنصر هدف، مربوط به دو جهت‌گیری اجتماعی (۶۸ درصد) و انسان‌گرایانه (۶۸ درصد) و کمترین گرایش به جهت‌گیری‌های موضوعی/دیسپلینی (۲۱ درصد) و اسلامی (۱۱ درصد) اختصاص دارد. در عنصر محتوا جهت‌گیری‌های موضوعی/دیسپلینی و اجتماعی (۷۳ درصد) بیشترین و جهت‌گیری اسلامی و انسان‌گرایانه (۲۷ درصد) کمترین گرایش را به خود اختصاص داده‌اند. در عنصر روش بیشترین جهت‌گیری عملی متعلق به موضوعی/دیسپلینی (۳۷ درصد) و کمترین مربوط به جهت‌گیری اسلامی (۱۱ درصد) است و جهت‌گیری انسان‌گرایانه (۳۱ درصد) و اجتماعی (۲۶ درصد) در این بین قرار دارند. در عنصر ارزشیابی جهت‌گیری اجتماعی (۴۷ درصد) بیشترین و انسان‌گرایانه (۱۱ درصد) کمترین گرایش را داشته‌اند که در این بین جهت‌گیری‌های انسان‌گرایانه (۳۲ درصد) و اجتماعی (۲۶ درصد) قرار می‌گیرند. البته لازم به ذکر است که علت اینکه حاصل جمع درصدها در این عناصر از صد بیشتر است، این است که اکثر مصاحبه‌شونده‌ها در هر عنصر به بیش از یک نوع جهت‌گیری، گرایش داشته‌اند که این مسأله، گواه وجود ناهم‌خوانی درون‌عنصری در جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی مصاحبه‌شوندگان است. بررسی این فراوانی‌ها این نکته را نیز آشکار می‌سازد که در جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی مصاحبه‌شوندگان، بین عناصر چهارگانه برنامه‌درسی، هم‌خوانی وجود ندارد. به عبارت دیگر در حالی که جهت‌گیری‌های اجتماعی و انسان‌گرایانه در عنصر هدف بیشترین گرایش را داشته‌اند، اما این بیشتری در عنصر محتوا به جهت‌گیری موضوعی/دیسپلینی و اجتماعی، در عنصر روش به جهت‌گیری موضوعی/دیسپلینی و در عنصر ارزشیابی به جهت‌گیری اجتماعی اختصاص دارد. ذکر این نکته نیز لازم است که دو عنصر روش و ارزشیابی به عنوان عناصری هستند که بیشترین نمود را در عمل معلم دارند و



بررسی این یافته‌ها نشان می‌دهد که این دو عنصر نه تنها با عنصر هدف، هم‌خوانی ندارند، بلکه با یکدیگر هم هماهنگ و هم‌خوان نیستند.

با مرور ادبیات پژوهش و مفروضات بنیادین هر یک از این جهت‌گیری‌ها مشخص می‌شود که هم‌زیستی این دیدگاه‌ها به لحاظ نظری امکان‌پذیر نیست؛ چراکه فرض‌های بنیادین و مبانی فلسفی دیدگاه‌های انسان‌گرایانه و اجتماعی که معلمان در عنصر هدف بیشترین گرایش را به آن‌ها دارند، با یکدیگر قابل جمع نیستند. در حالی که جهت‌گیری انسان‌گرایانه به رشد مفهوم خود مثبت و مهارت‌های بین‌فردی توجه دارد؛ جهت‌گیری اجتماعی به نهادینه کردن ارزش‌ها و آداب و رسوم اجتماعی می‌نگرد. این دو دیدگاه از نظر مبانی فلسفی و نوع نگاه‌شان به انسان با یکدیگر متعارض هستند. به همین دلیل در تعیین اهداف تربیتی، نگاه فرادیدگاهی حاصل از این دو جهت‌گیری جای تأمل دارد! در اتخاذ جهت‌گیری فرادیدگاهی باید توجه داشت که فرادیدگاه موردنظر، حاصل پیوند دیدگاه‌هایی باشد که بین مبانی فلسفی- ارزشی‌شان تعارض و تضاد وجود نداشته باشد، چراکه پراکنده‌گزینی یا ترکیب بیش از حد دیدگاه‌ها می‌تواند ابهامات و اختلالاتی را در کلاس درس به وجود آورد.

نکته دوم که از تحلیل یافته‌ها به دست می‌آید این است که بیشتر مصاحبه‌شوندگان (۷۳ درصد) فاقد جهت‌گیری عملی یکپارچه و مشخص نسبت به برنامه‌درسی هستند، به شکلی که بین تمام عناصر آن هم‌خوانی کامل وجود داشته باشد. در اکثر این جهت‌گیری‌های ناهم‌خوان، ناهم‌خوانی بیشتر، میان عنصر هدف با دیگر عناصر دیده می‌شود که علت آن هم در غالب موارد، ناهم‌خوانی درون‌عنصری هدف یا به عبارتی دیگر گرایش به چند دیدگاه مختلف در تعیین اهداف می‌باشد. از آنجا که هدف به عنوان چراغی روشن‌گر، راهنمای عمل می‌باشد، طبیعتاً نداشتن دیدگاه مشخص و ثابت در این عنصر، هم سبب عدم هماهنگی در دیگر عناصر برنامه‌درسی می‌شود. نداشتن دیدگاه واحد و مشخص در اهداف تربیتی باعث می‌شود که معلم در اتخاذ محتوا و روش‌های یاددهی- یادگیری و نیز روش‌های ارزشیابی نتواند رویه مشخص و معینی را به کار گیرد.

نکته سوم حاصل از تحلیل یافته‌ها این است که تنها حدود ۲۷ درصد از مصاحبه‌شونده‌ها دارای جهت‌گیری عملی مشخص نسبت به برنامه‌درسی هستند و توانسته‌اند بین عناصر برنامه درسی هماهنگی کاملی را در عمل خود ایجاد نمایند، اما در همین افراد نیز از حیث نوع جهت‌گیری عملی اتخاذشده نه تنها تشابه و هماهنگی وجود ندارد، بلکه تفاوت و گوناگونی دیده می‌شود. ۴۲ درصد این گروه از مصاحبه‌شونده‌ها در عمل به جهت‌گیری موضوعی/ دیسیپلینی و ۲۹

درصد آن‌ها به جهت‌گیری اجتماعی و ۲۹ درصد دیگر نیز به جهت‌گیری انسان‌گرایانه گرایش داشتند. این یافته‌ها از وجود علل و عوامل مؤثر بسیاری در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی معلمان حکایت دارد که در بخش دوم تحلیل‌ها به آن‌ها اشاره خواهد شد.

نکته آخر اینکه در سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی کشور که در سال ۱۳۹۰ تدوین شده است، به صراحت اعلام گردیده است که «غایت، نتیجه و هدف کلی تعلیم و تربیت خداوند است و انسان به منزله موجودی آزاد و دارای اختیار از این امکان و فرصت برخوردار است که به سوی غایت هستی حرکتی اختیاری و آگاهانه داشته باشد بر این اساس نتیجه فرایند تربیت، آماده شدن افراد جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه (نوعی زندگانی شایسته انسان برای نیل به قرب الی الله بر اساس نظام معیار دینی) در همه ابعاد در مسیر قرب الی الله است» (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۵۰-۱۵۱). با وجود اینکه جهت‌گیری اسلامی از سوی نظام تعلیم و تربیت به عنوان تنها جهت‌گیری برنامه‌درسی اتخاذ شده است و با توجه به اینکه دانشگاه فرهنگیان، بعد از تدوین این سند تأسیس و شروع به کار نموده است و انتظار می‌رود که عملکرد این دانشگاه متناسب با جهت‌گیری اعلام‌شده در این سند باشد؛ با وجود این، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجومعلم با جهت‌گیری اسلامی اعلام‌شده‌ی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، هماهنگ و سازگار نیست، چراکه علی‌رغم اینکه برخی از مصاحبه‌شوندگان در برخی از عناصر برنامه‌درسی جهت‌گیری اسلامی دارند، اما هیچ‌یک از این افراد نتوانسته‌اند به طور کامل جهت‌گیری اسلامی را در عمل به کار گیرند.

از مجموع نکاتی که بیان شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که بین جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی کسب‌شده در بین دانشجومعلم نه تنها هم‌سویی وجود ندارد بلکه در اکثریت آن‌ها نیز گرایش به یک جهت‌گیری عملی مشخص و یکپارچه، وجود ندارد. از این رو می‌توان جهت‌گیری عملی کسب‌شده در آنان را به صورت یک جهت‌گیری عملی التقاطی ناسازوار تبیین نمود. جهت‌گیری عملی التقاطی ناسازوار در نتیجه التقاط ناسازوار و ناهمگون جهت‌گیری‌هایی ایجاد می‌شود که به لحاظ تعارض و تضاد در مبانی فلسفی و بنیادین‌شان و نیز نوع نگاه‌شان به انسان به عنوان یادگیرنده و غایت تعلیم و تربیت نمی‌توان با نگاه فرادیدگاهی، آن‌ها را در کنار هم قرار داد و در عمل نیز به لحاظ منطقی نمی‌توان به کار برد، چراکه مبانی فلسفی و فرض‌های بنیادین در هر نوع جهت‌گیری برنامه‌درسی مبنا و راهنمای عمل در انتخاب هدف، محتوا، روش و

نوع ارزشیابی خواهد بود. بنابراین التقاط ناسازوار جهت‌گیری‌های برنامه درسی همانطور که به لحاظ نظری امکان‌پذیر نیست، در عمل هم مشکلات فراوانی را برای معلم و یادگیرنده ایجاد می‌نماید.

در جمع‌بندی این بحث و با توجه به نتایج حاصل از مشاهدات مشارکتی مستقیم پژوهشگر در جلسات درسی دانشجومعلم‌ان در تربیت معلم که بیانگر عدم انسجام و هماهنگی در جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی اساتید تربیت معلم بود و ارتباط این نتایج با یافته‌های به‌دست‌آمده در این بخش، می‌توان گفت که نامشخص بودن جهت‌گیری عملی اساتید نسبت به برنامه‌درسی و عدم به‌کارگیری یک جهت‌گیری منسجم و هماهنگ در عناصر مختلف برنامه‌درسی، شکل‌گیری جهت‌گیری عملی التقاطی ناسازوار در دانشجومعلم‌ان را به دنبال داشته است.

تجارب یادگیری ناسازگار زمینه‌ساز التقاط ناسازوار در جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی

سؤال دوم: جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی در فرایند زیسته دانشجومعلم‌ان چگونه شکل

می‌گیرد؟ تحلیل یافته‌ها در رابطه با سؤال دوم این پژوهش مبنی بر اینکه چرا چنین جهت‌گیری‌هایی در دانشجومعلم‌ان شکل گرفته و چه عامل یا عواملی در شکل‌گیری نوع جهت‌گیری عملی اتخاذ شده از سوی دانشجومعلم‌ان تأثیر داشته است، نیز انجام گرفت که نتایج این بررسی‌ها به همراه نتایج مشاهدات ثبت‌شده از کلاس‌های درس دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان در این زمینه مورد تبیین قرار گرفت. در این راستا پاسخ‌های مرتبط با پاسخ سؤالات فوق از متن مصاحبه‌های مکتوب‌شده، استخراج و به صورت عبارت خبری ثبت و مفاهیم مرتبط با آن مشخص شد. این عبارات به همراه مفاهیم ایجادشده در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. عبارات و مفاهیم مرتبط با عوامل ایجادکننده جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجومعلم‌ان

ردیف	عبارت	مفهوم
۱	از وقتی کارورزی می‌رم.	تجربیات کارورزی
۲	مشکلانی رو که تو کارورزی می‌بینم.	مشکلات کارورزی
۳	درس‌هایی که اینجا گذروندیم و روش‌های تدریسی که داشتیم.	برنامه درسی تربیت معلم
۴	کتابهای روان‌شناسی و سنجش و... تأثیر داشتند.	منابع آموزشی تربیت معلم
۵	شخصیت من این جوریه که به درس خوندن خیلی علاقه دارم.	شخصیت درونی معلم
۶	من خودم دوست داشتم پزشکی قبول بشم.	علاقه شخصی معلم
۷	به قول معلمم حالا که پزشک نشدم، دوست دارم پزشکها رو تربیت کنم.	افکار معلم‌ان دوران تحصیل
۸	خودم از معلمانی که بیشتر دوستشون داشتم بیشتر یاد گرفتم.	تأثیرات دوران تحصیل
۹	چون خودم در سالهای تحصیلم به چیزهایی که میخواستم نرسیدم، دوست ندارم دانش‌آموزانم هم اینطوری باشند.	محرومیت‌های دوران تحصیل

۱۰	خودم توی این نظام آ.پ به چیزی نرسیدم.	کاستی‌های نظام آ.پ
۱۱	معلمان زمان دانش‌آموزی من برتری رو به دانش‌آموزان درس‌خوان می‌دادن.	تأثیر معلمان دوران تحصیل
۱۲	چیزهایی که از معلمان خودم دیدم تأثیر داشته.	تأثیر معلمان دوران تحصیل
۱۳	تجربه من در رابطه با خواهر کوچکترم تأثیر داشته.	تجربیات شخصی معلم
۱۴	تجربه شخصی‌ام در دوران دبیرستان و راهنمایی میتونه به من کمک کنه.	تجربیات دوران تحصیل
۱۵	الان توی کارورزی می‌بینم که معلم باید کارهای زیادی انجام بده.	تجربیات کارورزی
۱۶	می‌بینم مدیر و معاون مدرسه طرح‌های مخالف با معلم دارن.	تضاد بین طرح‌های مدرسه و معلم
۱۷	در تربیت معلم بیشتر مطالب تئوریت.	کاستی‌های برنامه درسی تربیت معلم
۱۸	استادامون میگن هر وقت وارد کار بشید می‌فهمید.	تأثیر گفتار اساتید تربیت معلم
۱۹	تربیت معلم زیاد تأثیری نداشته.	کاستی‌های برنامه درسی تربیت معلم
۲۰	کلاسهای جانبی مثل موسیقی میرم برای ارتباط بهتر با بچه‌ها	آموزش‌های غیر رسمی
۲۱	علاقه خودم به فیزیک هسته‌ای تأثیر زیادی داشته.	علاقه شخصی معلم
۲۲	خودم با همین سبک زندگی میکنم.	سبک زندگی معلم
۲۳	رفتار پدر و مادرم با من، تأثیر زیادی داشته.	سبک تربیتی والدین معلم
۲۴	تجربیات دانش‌آموزی خودم.	تجربیات دوران تحصیل
۲۵	اشتباهات رایج معلمان فعلی رو که میبینم.	اشکالات معلمان فعلی
۲۶	اشتباهات استادای خودم در تربیت معلم	اشکالات اساتید تربیت معلم
۲۷	تربیت معلم تفکر من رو محدود کرده. تأثیری در هدف من نداشته.	کاستی‌های برنامه درسی تربیت معلم
۲۸	کلاسهای کارورزی که میرم.	تجربیات کارورزی
۲۹	دیدن بچه‌های مشکل‌دار توی کلاس	مشکلات دانش‌آموزان
۳۰	جامعهای که داریم باعث شده ...	تأثیرات جامعه
۳۱	اساتید تربیت معلم تأثیر زیادی داشتن.	تأثیر اساتید تربیت معلم
۳۲	کارورزی که میرم	تجربیات کارورزی
۳۳	تجربیات کودکی خودم	تجربیات کودکی
۳۴	درس‌هایی که در تربیت معلم خوندم.	برنامه درسی تربیت معلم
۳۵	اساتیدی که داشتم	تأثیر اساتید تربیت معلم
۳۶	خاطراتی که از معلمان خودم دارم.	تأثیر معلمان دوران تحصیل
۳۷	دوست دارم متفاوت باشم.	علاقه شخصی
۳۸	تجرباتی که در کارورزی بدست آوردم.	تجربیات کارورزی
۳۹	معلمانی که در کارورزی داشتم.	تأثیر معلمان کارورزی
۴۰	تجرباتی که در کارورزی به دست آوردم.	تجربیات کارورزی
۴۱	تجرباتی اطرافیانم از مشکلات آموزش و پرورش	تأثیر تجربیات آموزشی اطرافیان
۴۲	اساتید تربیت معلم روی من خیلی تأثیر داشتن.	تأثیر اساتید تربیت معلم
۴۳	درسهای تربیت معلم ضعیف هستند.	ضعف برنامه‌درسی تربیت معلم
۴۴	خواندن مقالات علمی درباره تعلیم و تربیت	مطالعات علمی معلم
۴۵	ضعفی که در نظام آموزشی میبینم.	کاستی‌های نظام آ.پ
۴۶	تجرباتی که در کارورزی بدست آوردم.	تجربیات کارورزی
۴۷	تجرباتی که از دوران ابتدایی دارم.	تجربیات دوران تحصیل ابتدایی
۴۸	تجرباتی که در کارورزی کسب کردم.	تجربیات کارورزی

۴۹	اشکالاتی که در نظام آموزش و پرورش میبینم.	کاستی‌های نظام آپ.
۵۰	تجرباتی که در کارورزی بدست آوردم.	تجربیات کارورزی
۵۱	اشکالاتی که در معلمان فعلی میبینم.	اشکالات معلمان فعلی
۵۲	چیزهایی که از اساتیدم یاد گرفتم.	تأثیر اساتید تربیت معلم
۵۳	تجربیات کارورزی تأثیر زیادی داشته.	تجربیات کارورزی
۵۴	اساتیدم خیلی نقش داشتند.	تأثیر اساتید تربیت معلم
۵۵	اشتباهات معلمان زمان دانش‌آموزی خودم.	اشکالات معلمان دوران تحصیل
۵۶	تجربیاتم در کارورزی به من یاد داده که	تجربیات کارورزی
۵۷	تجربیات شخصی خودم تأثیر داشته	تجربیات شخصی
۵۸	تجرباتی که از دوران دانش‌آموزی دارم	تجربیات دوران تحصیل
۵۹	تجربیات اجتماعی خودم.	تجربیات اجتماعی
۶۰	تجرباتی که از دوران کارورزی بدست آوردم.	تجربیات کارورزی
۶۱	چیزهایی که از معلمان فعلی یاد گرفتم.	تأثیر معلمان فعلی
۶۲	نظراتی که اساتیدم دارند	تأثیر اساتید تربیت معلم
۶۳	مطالعاتی تطبیقی که از آموزش و پرورش که داشتم.	مطالعات علمی معلم
۶۴	اشکالات کار معلمان فعلی رو که می‌بینم تصمیم می‌گیرم.....	اشکالات معلمان فعلی
۶۵	تجربیات شخصی که خودم دارم.	تجربیات شخصی

با در نظر گرفتن شباهت‌های که بین مفاهیم مطرح شده از سوی تمام مصاحبه‌شونده‌ها وجود داشت، در نهایت ۲۵ مفهوم متمایز ایجاد شد. این مفاهیم مورد بررسی قرار گرفتند و با توجه به شباهت‌های محتوایی که داشتند، در ۷ مقوله کلی‌تر دسته‌بندی شدند. این مفاهیم و مقوله‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. مقوله‌های مرتبط با مفاهیم و عوامل ایجادکننده جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجو معلمان

ردیف	مفهوم	مقوله
۱	شخصیت درونی دانشجو معلم	شخصیت فردی
۲	علائق شخصی دانشجو معلم	
۳	سبک تربیت‌یافتگی دانشجو معلم	
۴	سبک زندگی دانشجو معلم	
۵	تجربیات دوران کودکی دانشجو معلم	
۶	تجربیات دوران تحصیل دانشجو معلم	تجربیات تحصیلی
۷	محرومیت‌های دوران تحصیل دانشجو معلم	
۸	معلمان دوران تحصیل دانشجو معلم	
۹	درس‌های تربیت معلم	تجربیات عملی تربیت معلم
۱۰	روش تدریس اساتید	
۱۱	نوع گفتار اساتید	
۱۲	نوع رفتار اساتید	

	کاستی‌های برنامه‌درسی تربیت معلم	۱۳
	اشکالات برنامه‌درسی تربیت معلم	۱۴
تجربیات کارورزی	تجربیات کارورزی	۱۵
	تأثیرات معلمان کارورزی	۱۶
	مشکلات دانش‌آموزان در کارورزی	۱۷
	اشکالات (فنی، رفتاری و اخلاقی) معلمان فعلی	۱۸
تعامل عملی با نظام آموزشی	تضاد بین طرح‌های مدرسه و معلم	۱۹
	کاستی‌های نظام آموزش و پرورش	۲۰
	مشکلات نظام آموزش و پرورش	۲۱
یادگیری‌های غیر رسمی	آموزش‌های غیر رسمی دانشجومعلم	۲۲
	مطالعات علمی دانشجومعلم	۲۳
تجربیات اجتماعی	تجربیات اجتماعی دانشجومعلم	۲۴
	تأثیرات جامعه	۲۵

سپس این ۷ مقوله برای ایجاد یک چهارچوب نظری و کشف مقوله محوری در ۳ مقوله انتزاعی‌تر دسته‌بندی شدند. این ۳ مقوله عبارتند از ویژگی‌های شخصیتی، تجربیات یادگیری و تجربیات عملی.

معمولاً یادگیری معلمان، تربیت معلم را به ذهن یادآوری می‌کند، اما آنچه معلمان به روشی منظم فرامی‌گیرند (یا ممکن است فراگیرند) از منابع گوناگونی کسب می‌شود: نظام تحصیلی (معلمان همان دانش‌آموزان گذشته‌اند)، برنامه‌درسی اختصاصی تربیت معلم<sup>۱</sup> (TE) و تدریس عملی. معلمان مایل هستند آنچه را که هنگام دانش‌آموز بودن درباره تدریس و یادگیری (به عنوان بخشی از برنامه‌درسی پنهان نظام آموزشی) آموخته و باور کرده‌اند را تکرار نمایند (تورس، ۱۳۷۷). به جز برنامه‌درسی صریح که حاوی هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکار و منتشر شده مورد حمایت نظام آموزشی یا همان برنامه‌درسی رسمی است، برنامه‌های درسی پنهان و پوچ نیز آموزش داده می‌شوند. آموزش برنامه‌های درسی پنهان و پوچ به این معنا است که افراد در جریان حضور در نظام آموزشی و شکل‌گیری دامنه تجربیاتشان، تحت تأثیر این برنامه‌ها نیز قرار می‌گیرند. تجربیات یادگیری که به این وسیله حاصل می‌شود عمدتاً در نظام ارزشی افراد و در قالب مجموعه‌ای از نگرش‌ها، باورها، انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۸-۶۳۶). با دقت در این مقوله‌ها و تضادها و تفاوت‌هایی که در این تجارب در بین دانشجومعلمان

<sup>1</sup> Teacher Education

وجود دارد، می‌توان تبیین نمود که جهت‌گیری عملی دانشجو معلمان نسبت به برنامه‌درسی پیرامون مقوله محوری «تجارب یادگیری ناسازگار» شکل گرفته است. تجارب یادگیری ناسازگار، عبارت است از تجارب حاصل از برنامه‌های درسی صریح، رسمی، غیررسمی، پنهان و پوچی که در نظام ارزشی و جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی دانشجو معلمان در فرایند تربیت معلم و قبل از آن، کسب شده است. تجارب یادگیری ناسازگار متأثر از هفت مقوله شخصیت فردی، تجربیات تحصیلی، یادگیری‌های غیررسمی، نظام آموزشی، برنامه‌درسی تربیت معلم، تجربیات کارورزی و تجربیات اجتماعی اتفاق می‌افتد.

**الف) شخصیت فردی:** این مقوله، عبارت است از شخصیت منحصر بفرد هر شخص که تحت تأثیر سبک تربیت یافتگی، علائق فردی، سبک زندگی و شخصیت درونی فرد ایجاد شده و بر نظام ارزشی و جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی او تأثیرگذار است. به باور بسیاری از صاحب‌نظران علم روان‌شناسی، شخصیت به همه خصلت‌ها و ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که معرف رفتار یک شخص است، اندیشه، احساسات، ادراک شخص از خود، وجهه نظرها، طرز فکر و بسیاری عادات را می‌توان از جمله این خصلت‌ها دانست. در زمینه منحصر بودن شخصیتی که افراد از کودکی کسب می‌نمایند می‌توان گفت که آنان تجربه‌های یکسانی نداشته، بلکه در معرض تجربه‌های اجتماعی از برخی جهات مشابه و از برخی جهات نامشابه قرار گرفته‌اند. بنابراین چون شرایط این تجربه‌ها برای هرکس بی‌همتا است، از این رو هیچ کس دیگر بطور کامل، نظیر آن تجربه را ندارد (اتکینسون وهیلگارد، ۱۳۹۲). دانشجو معلمان، منحصر بفرد بودن این تجارب را در رابطه با خود بیان نموده‌اند:

«شخصیت من این جوریه که به درس خوندن خیلی علاقه دارم. من خودم دوست داشتم پزشکی قبول بشم». (کد ۲۳)

«خودم با همین سبک زندگی می‌کنم. البته رفتار پدر و مادرم هم تأثیر زیادی داشته». (کد ۲۱)

**ب) تجربیات تحصیلی:** این مقوله، عبارت است از تجربیات آموزشی مؤثر در ایجاد جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی فرد که در دوران دانش‌آموزی و تحت آموزش‌های مدرسه‌ای کسب شده است. مدارس همراه با سایر نهادهای اجتماعی، نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی را از نسلی به نسلی تداوم می‌بخشند. این مفهوم توجه ما را به این امر که مدرسه از طریق برنامه درسی پنهان، یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادات را تحت تأثیر قرار می‌دهد، معطوف می‌سازد. با توجه به اینکه

دانشجومعلمان در مدارس گوناگون و شرایط بعضا متفاوت، این دوران را سپری می‌نمایند، تجارب گوناگونی نیز به دست می‌آورند. این تجارب در بیان آنها این‌گونه مطرح شده است:

«تجاریبی که در دبیرستان و راهنمایی یاد گرفتم خیلی به من کمک میکنه». (کد ۲۱)

«تجربیهایی که از دوران آموزش ابتدایی ام دارم». (کد ۲۵)

**ج) یادگیری‌های غیر رسمی:** این مقوله عبارت است از تجارب یادگیری ناشی از علائق فردی که خارج از نظام آموزشی مدرسه‌ای کسب و بر جهت‌گیری برنامه‌دروسی فرد تأثیر گذاشته است. فعالیت‌های یادگیری غیررسمی، فعالیت‌هایی همچون صحبت با دیگران، همکاری با دیگران، مشاهده‌ی دیگران، شریک شدن با منابع و امکانات دیگران، جست و جو در اینترنت، بررسی مجلات و روزنامه‌ها و کوشش و تفکر بر روی اعمال را شامل می‌شود. این تجارب می‌تواند تحت تأثیر علائق منحصر بفرد نسبت به یادگیری‌های موضوعات مختلف ایجاد شود (هاشمی، ۱۳۸۹). همچنان که دانشجومعلمان در این زمینه بیان کرده‌اند:

«کلاس‌های جانبی مثل موسیقی میرم برای ارتباط بهتر با بچه‌ها». (کد ۲۸)

«خواندن مقالات مختلف درباره تعلیم و تربیت». (کد ۳۲)

**د) تعامل عملی با نظام آموزشی:** این مقوله عبارت است از آن‌دسته تجاریبی که تحت تأثیر تعامل عملی با نظام آموزشی کسب شده است. که این تجارب نیز بسته به شرایطی که افراد در دوران تحصیل خود دارند، می‌تواند از فردی به فرد دیگر متفاوت باشد. همان‌گونه که بیان شده است:

«خودم از معلمانی که بیشتر دوستشون داشتم، بیشتر چیزی یاد گرفتم. چون خودم در سال‌های تحصیلم به چیزهایی که می‌خواستم نرسیدم، دوست ندارم دانش‌آمورانم هم این‌طوری باشند.

معلمان من برتری رو به دانش‌آموزان درس‌خوان می‌دادند». (کد ۲۳)

«خاطراتی که از معلمان خودم دارم». (کد ۴۷)

«اشتباهات اساتید خودم در تربیت معلم. تربیت معلم تفکر من رو محدود کرده». (کد ۴۷)

«اشکالاتی که در معلمان فعلی می‌بینم». (کدهای ۲۴، ۲۱ و ۴۰)

**ه) تجربیات عملی تربیت معلم:** این مقوله عبارت است از تجارب عملی که تحت تأثیر دوره تربیت معلم و آموزش‌های آن کسب شده و بر جهت‌گیری‌های برنامه‌دروسی دانشجومعلمان تأثیر داشته است. عوامل زیادی بر این تجربیات تأثیر دارند از جمله:



الف) معماری و کیفیت ساختمان دانشکده یا دانشگاه: با توجه به دستاوردهای مفید «علم ارتباطات» صاحب‌نظران این رشته معتقد هستند آموزش‌های غیرکلامی و رفتار غیر بیانی، بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند. بر همین اساس او وارد تی‌های یکی از صاحب‌نظران حوزه ارتباطات در نظریه خود به نام زبان «صامت» معتقد است «فضا سخن می‌گوید» و «زبان حرف می‌زند». پس عبارت مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آن مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط دانشکده یا دانشگاه، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. دانشکده زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی را به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می‌کند و برعکس مراکز آموزشی تنگ و کوچک، کلاس‌های کم نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته، رغبت به درس و بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرد (نوید، ۱۳۷۳: ۲).

ب) ساختار اجتماعی و اداری دانشکده یا دانشگاه: در دایره‌المعارف برنامه درسی اشاره شده است که دانشجویان مطالب زیادی از برنامه غیر رسمی را که مستقیماً متأثر از سازمان سیاسی و اجتماعی دانشگاه است، فرامی‌گیرند. در بیشتر دانشگاه‌ها تصمیم‌گیری به نوک هرم اجتماعی دانشگاه، یعنی رئیس می‌رسد و این جو، خط اقتدار و کنترل جامعه‌ای مانند دانشگاه را به دانشجویان می‌آموزد. سیلور و الکساندر نیز اظهار می‌دارند «بسیاری از جامعه‌شناسان این جنبه‌های فرآیند مراکز آموزشی و ساختار بورکراتیک دانشگاه را به عنوان یک عامل اصلی در اجتماعی‌شدن فراگیران تلقی می‌کنند». عناصری که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از: تمامی نظام طبقه‌بندی که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته شده است (کلاس‌های دانشگاه، گروه‌بندی، سازماندهی عمودی سطوح دانشگاه، شیوه‌های ارتقای شایستگی برای فعالیت‌ها) و روش‌های ارزشیابی (آزمون‌ها، نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، محدودیت‌ها و روش‌های تنبیه) (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۲: ۴۰۱).

ج) ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی و دانشجویان: طرز تلقی و رفتار اعضای هیئت علمی از عوامل بسیار مهم در تشکیل طرز تلقی‌های دانشجویان می‌باشد. اگر اعضای هیئت علمی در کلاس درس، آزاد برخورد کند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانشجویان قرار دهد؛ تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس را در آنان تقویت می‌کند و اگر امیال و خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با رویه سلطه‌گری برخورد نماید، مانع بروز توانایی‌ها می‌شود و در دانشجویان گرایش سلطه‌گری به دیگران را پرورش می‌دهد. علاوه بر این، جهت‌گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی اعضای هیئت علمی نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با دانشجو مؤثر است.

اعضای هیئت علمی که امکانات مادی را ارزش مهم تلقی کنند محرومان از امکانات مادی را محرومان از یک ارزش تلقی خواهند کرد و متناسب با آن عمل خواهند نمود.

د) روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و با یکدیگر: در درون دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به صورت رسمی یا غیررسمی روابط انسانی متعدد شکل می‌گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از اینگونه روابط، روابط کارکنان و اعضای هیأت علمی با دانشجویان می‌باشد. موضع‌گیری و طرز تفکر و نگرش‌های افراد و اداره کنندگان مراکز آموزش در این زمینه بسیار قابل ملاحظه است. علاوه بر تأثیر کارکنان، فرهنگ دانشجویان و گروه‌های دوستی نیز آثار خاص خود را دارند.

ه) مواد و منابع آموزشی دانشگاه: محتوا و متن کتاب‌ها و جزوات آموزشی، نوع مثال‌هایی که کتاب درسی در بر دارد، زبانی که به کار گرفته است، عکس‌ها، نمودارها، تأکیدها و ... همه و همه اثرات آموزشی ضمنی داشته و به عنوان مصداق برنامه درسی پنهان، جزئی از تجارب عملی دانشجومعلم‌ان در تربیت معلم به شمار می‌رود. از آنجا که اساتید تربیت معلم جزء مجریان برنامه‌درسی تربیت معلم هستند، نقش زیادی در ایجاد باورها و نظام ارزشی دانشجومعلم‌ان نسبت به برنامه‌درسی ایفا می‌نمایند. مواد و منابع آموزشی و جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی اساتید تأثیر مستقیمی در ایجاد جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجومعلم‌ان دارد.

این دسته تجارب این‌گونه بیان شده‌اند:

«درس‌هایی که اینجا داشتیم و روش‌های تدریسی که خواندیم. کتابهای روان‌شناسی و

سنجش و ... تأثیر داشتند» (کد ۳۳)

«اساتید تربیت معلم روی من خیلی تأثیر داشتند». (کد ۲۸)

و) تجربیات کارورزی: این مقوله عبارت است از تجارب کسب شده در دوره‌های کارورزی و حضور در مدارس که بر جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی دانشجومعلم‌ان تأثیر داشته است. این فرآیند از مشاهده تأملی آغاز و به درس‌پژوهی در سطح مدرسه و کلاس درس جهت کسب مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر و قرار گرفتن در چرخه توسعه حرفه‌ای مداوم ختم می‌شود. در فرایند کارورزی، دانشجومعلم‌ان، توانایی تحلیل موقعیت‌های واقعی و انطباق آن با یافته‌های نظری را در قالب پژوهش روایتی کسب کرده و ظرفیت‌های حرفه‌ای خود را توسعه خواهند داد (شیخیانی، ۱۳۹۳). تجارب کارورزی نیز بسته به شرایط مدارس که دانشجومعلم‌ان در آن حضور می‌یابند، نوع کلاس‌ها و معلمینی که در آن کلاس‌ها حضور دارند، بسیار گوناگون است. این

تجارب از سوی دانشجو معلمان این‌گونه مطرح شده‌است:

«تجرباتی که در کارورزی به‌دست آورده‌ام و معلمانی که در کارورزی داشتم». (کدهای ۲۴،

۲۱، ۳۲، ۲۵، ۵۹، ۲۷، ۴۰، ۲۸)

«الان توی کارورزی می‌بینم که معلم باید کارهای زیادی انجام بده». (کد ۲۸)

ز) **تجربیات اجتماعی:** این مقوله عبارت است از آن‌دسته تجارب تربیتی مؤثر بر جهت‌گیری

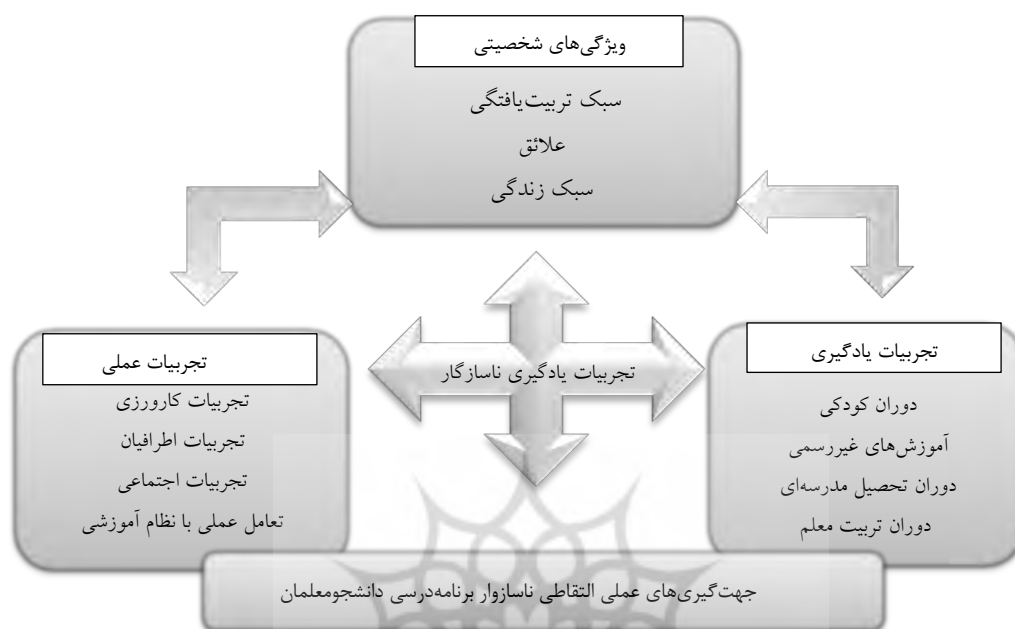
برنامه‌درسی افراد، که خارج از نظام آموزشی و تحت تأثیر ارتباط با جامعه و اطرافیان، کسب شده است. با الهام از مفهوم جامعه‌پذیری می‌توان استنباط کرد که این تجربیات اجتماعی در فرایند جامعه‌پذیری ایجاد می‌شود. جامعه‌پذیری فرایندی است که طی آن الگوهای رفتاری و هنجارهای مطلوب و ارزش‌های پایدار، مطلوب تلقی شده و فرد آن‌ها را در فرهنگ خود یاد می‌گیرد و می‌پذیرد (درسلر و ویلیام، ۱۳۸۸: ۱۲۹). این تجربیات و یادگیری‌ها نیز که بسته به شرایط افراد بسیار گوناگون است، این‌طور مطرح شده‌است:

«تجربیات اطرافیانم از مشکلات آموزش و پرورش». (کد ۲۰)

«تجربه من در رابطه با خواهر کوچکترم تأثیر داشته». (۲۸)

نتایج حاصل از این یافته‌ها نشان‌دهنده ۷ مقوله کلی بود که به صورت نموداری در قالب سه

طبقه ویژگی‌های شخصیتی، تجارب یادگیری و تجارب عملی نحوه شکل‌گیری جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی دانشجو معلمان را تبیین می‌نماید. در این نمودار، شناخت مقوله محوری، مقوله-ای که سایر مفاهیم و مقوله‌ها با آن مرتبط هستند، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. پس از بازنگری چندین باره مقولات به‌دست‌آمده به نظر می‌رسد آنچه در کانون فرایند شکل‌گیری و ایجاد جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی دانشجو معلمان قرار دارد، تجارب یادگیری ناسازگار آنان است. این مقوله کانونی بیانگر تجارب گوناگون، متضاد و ناسازگار دانشجو معلمان در دوران قبل و بعد تربیت معلم است.



نمودار ۱. چارچوب نحوه شکل‌گیری جهت‌گیری عملی دانشجومعلم‌ان

تجارب یادگیری ناسازگار پدیده‌ای است که در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های عملی برنامه-درسی دانشجومعلم‌ان نقشی عمده و اساسی دارد. تنوع و گوناگونی این تجارب نه تنها در دانشجومعلم‌ان مختلف، متفاوت که در تجارب کسب شده از سوی یک دانشجومعلم نیز متفاوت است. تجارب یادگیری ناسازگار به عنوان پدیده‌ای که بیانگر تجارب گوناگون، متضاد و متعارض در فرایند زیسته دانشجومعلم‌ان است، در نتیجه تجربیات یادگیری رسمی (قبل و حین تربیت معلم) و غیر رسمی، تجربیات عملی رسمی (کارورزی) و غیر رسمی (تجربیات اطرافیان و تجربیات اجتماعی) و ویژگی‌های شخصیتی ناشی از سبک تربیت‌یافتگی، علائق و سبک زندگی دانشجومعلم‌ان ایجاد و سبب ایجاد جهت‌گیری‌های عملی التقاطی ناسازوار در آنان می‌شود.

توجه به ارتباط بین این تجارب یادگیری بسیار حائز اهمیت است. ارتباط بین این مقوله‌ها و تجارب یادگیری، چنان درهم‌تنیده است که در بعضی موارد، توجه به هریک از این تجارب و واکاوی مفهومی آن‌ها بدون توجه به دیگر تجارب یادگیری کار دشواری است. همان‌طور که در شکل ۴-۱ نشان داده شده است مقوله‌های تجربیات یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی و تجربیات عملی و نیز زیرمقوله‌های مطرح در هر کدام، با یکدیگر ارتباط پیچیده‌ای دارند، به نحوی که هم از

یکدیگر تأثیر می‌پذیرند و هم بر یکدیگر اثر می‌گذارند. به عنوان مثال «تجربه دانشجومعلمی در ارتباط با خواهر کوچکترش» (کد ۲۸)، به عنوان تجربه‌ای عملی که در زیر مقوله تجربیات اجتماعی او قرار گرفته است و یا تجربه «سبک تربیت‌یافتگی و زندگی» دانشجومعلمی دیگر (کد ۲۱)، علاوه بر اینکه در مقوله ویژگی‌های شخصیتی او قرار می‌گیرد، با تجربیات یادگیری غیر رسمی هر دو نفر آن‌ها نیز ارتباط دارد.

تأثیراتی که این تجارب یادگیری بر یکدیگر می‌گذارند، نیز متفاوت است. گاهی این ارتباط و تأثیر متقابل میان تجربیات یادگیری گوناگون، باعث به وجود آمدن تجربه‌ای جدید و سازگار با دیگر تجارب یادگیری می‌شود و موجب غنای تجربیات یادگیری در دانشجومعلمان می‌شود و گاهی هم به عنوان یک عامل مزاحم، سبب ایجاد ناسازگاری بین تجارب یادگیری دانشجومعلمان می‌گردد و با ایجاد اختلال در یادگیری، آشفتگی و سردرگمی را برای آنان به همراه می‌آورد.

بنابراین می‌توان بیان نمود که ارتباط بین این مقوله‌ها، یک ارتباط چندجانبه، چندوجهی، درهم‌تنیده، پیچیده و پویا است. ارتباط بین تجارب یادگیری مطرح‌شده در هریک از این مقوله‌ها به شکل‌های بسیار مختلفی می‌تواند اتفاق بیفتد و به ایجاد تجربه‌های یادگیری جدید، منحصر به-فرد و مؤثر در شکل‌گیری نظام ارزشی دانشجومعلمان بینجامد. گوناگونی و تنوع در نحوه ارتباط بین هریک از این مقوله‌ها با یکدیگر که از فردی به فرد دیگر نیز متفاوت است، سبب ایجاد طیفی گسترده و متفاوت از تجارب یادگیری ناسازگار و متعارض در دانشجومعلمان می‌شود. این تجارب یادگیری ناسازگار که به طور عملی در فرایند زیسته دانشجومعلمان کسب شده است، در شکل-گیری نظام ارزشی و جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی دانشجومعلمان تأثیر می‌گذارد.

یافته‌هایی که حاصل مشاهدات مشارکتی مستقیم پژوهشگر است، تأییدکننده عوامل مؤثر در تجارب یادگیری ناسازگار دانشجومعلمان در مقوله تجربیات عملی دوران تربیت معلم آن‌ها می-باشد. این یافته‌ها نشان داد که اساتید مختلف تربیت معلم از جهت‌گیری عملی یکسانی نسبت به برنامه‌درسی برخوردار نیستند و دانشجومعلمان در مواجهه با اساتید خود، جهت‌گیری‌های مختلفی را در رفتار و عمل آنان مشاهده می‌نمایند. گاهی این تفاوت دیدگاهی بین گفتار و عمل اساتید نیز دیده می‌شود. به طوری که در این جلسات مشاهده شد، روش تدریس عملی اساتید با نظر آن‌ها نسبت به اینکه بهترین شیوه تدریس چگونه باید باشد، متفاوت بود. هم‌چنین مشاهده شد که جهت‌گیری عملی اساتید از هم‌خوانی درونی نسبت به عناصر برنامه‌درسی برخوردار نیست، چراکه مشاهده شد نوع روش تدریس استفاده‌شده توسط ایشان در یک درس با نوع ارزشیابی که

در همان درس به کار می‌گیرند، با یکدیگر هم‌خوانی ندارد. بنابراین می‌توان بیان نمود که نوع جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی اساتید، عامل مهمی در ایجاد نوع جهت‌گیری‌های عملی دانشجومعلم‌ان نسبت به برنامه‌درسی ونحوه شکل‌گیری آن است.

عامل مؤثر دیگر در این رابطه، از خلال صحبت‌هایی که دانشجومعلم‌ان بیان می‌نمودند، ایجاد شده است. این عامل همان جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی است که دانشجومعلم‌ان در مواجهه با معلم‌ان مدارس در کارورزی‌ها مشاهده می‌نمایند. از آنجا که دانشجومعلم‌ان برای کارورزی در مدارس مختلف حضور می‌یابند و با معلم‌ان زیادی روبرو می‌شوند، گوناگونی جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی معلم‌ان و بعضاً متعارض بودن این جهت‌گیری‌ها و نیز عدم ثبات و هم‌خوانی در عمل معلم‌ان نسبت به عناصر برنامه‌درسی سبب شده است که دانشجومعلم‌ان نتوانند جهت‌گیری عملی یکسانی را نسبت به برنامه‌درسی کسب نمایند.

عامل تأثیرگذار دیگر در این رابطه، باورهای ذهنی و اعتقادی و تجربیات متفاوت و بعضاً متضادی است که دانشجومعلم‌ان به طرق مختلف چه در دوران تربیت معلم و چه قبل از آن کسب نموده‌اند. این باورها در اتخاذ جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی آنان بسیار مؤثر بوده‌اند. این عامل نیز از میان بیانات دانشجومعلم‌ان استخراج شده است. تأثیر این عامل نشان می‌دهد که آموزش‌های تربیت معلم نتوانسته بر باورهای قبل از ورود دانشجومعلم‌ان به تربیت معلم تأثیری داشته باشد. بنابراین می‌توان گفت که جهت‌گیری عملی دانشجومعلم‌ان نسبت به برنامه‌درسی تحت تأثیر عوامل تجارب شخصی، تجارب یادگیری و تجارب عملی شکل گرفته است که این عوامل هم در سطح تجارب فردی و هم در سطح تجارب گروهی دانشجومعلم‌ان متفاوت بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یکی از نتایج اصلی حاصل از این پژوهش، بیانگر این است که بیشتر دانشجومعلم‌ان فاقد جهت‌گیری عملی مشخص نسبت به برنامه‌درسی هستند. همچنین بررسی یافته‌هایی که از مشاهدات مستقیم پژوهشگر به‌دست آمده است، تأییدکننده این است که نامشخص بودن عنصر هدف و عدم هماهنگی آن با دیگر عناصر در برنامه‌درسی تربیت معلم سبب شده است که دانشجومعلم‌ان در جهت‌گیری عملی مشخص نسبت به برنامه‌درسی دچار سردرگمی شوند. هدف تربیتی، به عنوان مهم‌ترین عنصر برنامه‌درسی و راهنمای عمل در هر برنامه‌درسی مطرح می‌باشد.

از آن‌جا که هر هدف تربیتی ریشه در یک جهت‌گیری خاص در برنامه‌درسی است و به همین ترتیب، عناصر دیگر برنامه‌درسی نیز با توجه به جهت‌گیری حاکم بر اهداف تعیین می‌شوند (ملکی، ۱۳۸۹: ۲۷)، طبیعتاً نبود وحدت فکر و نظر در این عنصر، هم سبب عدم هماهنگی در دیگر عناصر برنامه‌درسی می‌شود و در عمل هم سردرگمی مجریان تربیت معلم و دانشجومعلم‌ان را به دنبال خواهد داشت. بررسی این نتایج و توجه به اهمیت بحث جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی معلمان و نقشی که تربیت معلم به عنوان حوزه‌ای استراتژیک در شکل‌گیری نظام ارزشی و جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی هم‌سو با جهت‌گیری نظام در دانشجومعلم‌ان دارد، نشان می‌دهد که تربیت معلم، به عنوان نهادی رسمی که وظیفه تربیت نیروی انسانی را به عهده دارد، نتوانسته است در این زمینه رسالت خود را به درستی انجام دهد.

بررسی عمیق این نتایج این نکته را آشکار می‌سازد که آنچه عملاً در فرایند تربیت معلم مغفول واقع شده است، توجه به جایگاه نظام ارزشی و جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی دانشجومعلم‌ان است. واکاوی این موضوع، مشخص‌کننده این است که اهمیت این جایگاه حتی برای مسئولین امر نیز روشن نیست و نسبت به آن حداقل در حوزه اجرا و عمل کم‌توجهی شده است. بارزترین پیامد این کم‌توجهی، در عمل معلم نمایان می‌شود چراکه جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی هر معلم به عنوان معیار اساسی انتخاب‌های یک معلم و در رأس تصمیمات آموزشی او قرار دارد، از این‌رو معلمانی که بدون داشتن جهت‌گیری عملی مشخص نسبت به برنامه‌درسی وارد نظام آموزشی می‌شوند، فاقد قدرت تصمیم‌گیری صحیح درباره فعالیت‌های آموزشی و فقدان عملکرد مناسب در کلاس درس هستند. به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران حتی تصمیم‌گیری‌های آنی معلمان نیز که در شرایط پیش‌بینی‌نشده اتفاق می‌افتد، متأثر از جهت‌گیری‌های عملی برنامه‌درسی آنان است و طبیعتاً عدم عملکرد صحیح معلم در این مواقع، آسیب‌های فراوانی را برای دانش‌آموزان به همراه می‌آورد. آشنا نشدن دانشجومعلم‌ان با جهت‌گیری‌های مختلف برنامه‌درسی، هم‌چنین باعث می‌شود که در نوآوری‌های آموزشی و برنامه‌های جدید درسی، قادر به برقراری ارتباط با تحولات جدید نباشند. به اعتقاد بیشتر صاحب‌نظران از جمله (مکنیل، ۱۹۹۰ و ارنشتیاین و هانکینز، ۱۳۸۳) یکی از علل مقاومت معلمان در برابر تغییرات آموزشی، این است که آن‌ها با مبانی فلسفی-ارزشی رویکردهای جدید آشنا نیستند و نسبت به دلایل تغییر توجه نمی‌شوند و چون نمی‌توانند نظام ارزشی خود را با آن تطبیق دهند، در نتیجه عمر و دوام تغییرات آموزشی بسیار کوتاه خواهد بود. از آن‌جا که معلمان با دخل و تصرفاتی که در تغییرات آموزشی

اعمال می‌نمایند، سعی می‌کنند تا آن‌ها را مطابق با نظام ارزشی و جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی خود تعدیل نمایند، از این‌رو عدم آشنایی و توجه معلمان به لزوم هم‌سویی این تعدیل‌سازی‌ها با جهت‌گیری نوآوری‌های جدید، می‌تواند اثربخشی برنامه‌های درسی را تحت تأثیر قرار دهد.

از آنجا که دانشگاه فرهنگیان عهده‌دار تربیت معلمان است که به عنوان کارگزار اصلی آموزش و پرورش، وظیفه تعلیم و تربیت نسل آینده را برعهده دارند و بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، رسالت تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی و طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای معلمان با تأکید بر حفظ تعامل مستمر دانشجومعلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی را برعهده دارد و باید در طی این دوره امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط‌های آموزشی را برای دانشجومعلمان فراهم آورد و از آنجا که هر گونه تحول در هر نظام آموزشی را باید با تغییر و تحول در نظام تربیت معلم آن آغاز نمود و بهبود تعلیم و تربیت هر کشور در گرو بهبود کیفیت تربیت معلم آن است و کیفیت تربیت معلم و تدریس به منابع آموزشی، به ویژه برنامه درسی بستگی زیادی دارد، تأمل و بازاندیشی در مؤلفه‌های تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی تربیت معلم به صورت تلفیق تئوری و عمل و ایجاد هم‌سویی بین عناصر این برنامه با جهت‌گیری کلی نظام آموزشی و اسناد فرادستی از جمله سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و برنامه‌درسی ملی، برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با مراکز دانشگاهی معتبر به منظور آگاهی از آخرین دستاوردهای علمی و تعیین و تدوین معیارهای اساسی آموزش معلمان، ایجاد تعامل مناسب با مدارس به منظور کیفیت‌بخشی به تجربیات عملی دانشجومعلمان با تأکید بر یادگیری عملی صلاحیت‌های آموزشی ( توانایی تدریس، مدیریت کلاس و...) و نیز توجه ویژه به نقش و مسئولیت اساتید این دانشگاه که به جهت جایگاه اعتقادی، ارزشی، علمی، عملی و الگویی خود، تأثیر زیادی بر دانشجومعلمان دارند، بسیار ضروری و حائز اهمیت است. به عبارت دیگر نظام تربیت معلم با توجه به رسالتی که در تعلیم و تربیت نیروی انسانی آموزش و پرورش برعهده دارد، باید اثرات آشکار و پنهان برنامه‌درسی تربیت‌معلم را بیشتر مورد توجه قرار دهد و سعی نماید با آموزش‌های هم‌جهت با جهت‌گیری نظام آموزش و پرورش، بین تجارب اولیه دانشجومعلمان و تجارب بعدی وحدت و هم‌سویی ایجاد نماید و ضمن آشنا نمودن دانشجومعلمان با جهت‌گیری‌های علمی برنامه‌درسی، تجارب قبل از ورود آنان به تربیت معلم را تحت تأثیر قرار دهد و در شکل‌گیری یک جهت‌گیری عملی برنامه‌درسی مشخص و هم‌سو با نظام آموزش و پرورش و زیر نظام برنامه‌درسی در ابعاد و مؤلفه‌های اصلی و فرعی آن بکوشد.



هم‌چنین توجه به ارزشیابی‌های مداوم از برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان و عملکرد آن نیز امر مهم و قابل تأمل دیگری است، چرا که مشخص می‌کند، آیا تحقق این برنامه‌ها بر اساس اسناد بالادستی صورت پذیرفته است یا خیر.



## منابع

الف. فارسی

- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۹). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در هزاره سوم و نقش مراکز آموزش معلمان در ایجاد و توسعه آن. همایش برنامه‌درسی تربیت معلم، دانشگاه شهید رجائی. استراووس، آنسلم؛ کوربن، جولیت (۱۳۸۷). اصول روش تحقیق کیفی نظریه‌مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها. ترجمه بیوک محمدی. تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و اجتماعی.
- اکبری بورنگ، محمد (۱۳۹۱). کیفیت تدریس مجازی استادان بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی آنان در نظام آموزش عالی ایران و ارائه الگوی تدریس مجازی مطلوب. رساله دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- امیری، الهام (۱۳۹۲). تبیین و سنجش جهت‌گیری اسلامی برنامه‌درسی معلمان و دست‌اندرکاران نظام برنامه‌ریزی درسی ایران بر اساس پرسش‌نامه اصلاح‌شده جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی جنکینز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- امین‌خندقی، مقصود؛ اسدخانی، عبدالواسط (۱۳۹۰). تحلیلی بر رویکردهای نوآوری در برنامه‌درسی تربیت معلم: بستری برای تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه‌درسی ایران.
- امین‌خندقی، مقصود؛ پاک‌مهر، حمیده (۱۳۹۲). حاکمیت سنت دیسیپلین‌محوری بر جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی تربیت هنری معلمان هنر دوره راهنمایی تحصیلی: چالش‌ها و آسیب‌ها. مجله رویکردهای نوین آموزشی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، سال هشتم، شماره ۱، ص ۴۶-۲۱.
- باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین (۱۳۸۰). جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. سال سی و یکم، شماره ۲، ص ۱۳۸-۱۲۳.
- بهالگری، بهاره (۱۳۸۹). تبیین جهت‌گیری‌های معلمان و دست‌اندرکاران نظام برنامه‌درسی ایران بر اساس باورهای معرفت‌شناسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- پورعلی، رضا؛ توتکله، علی (۱۳۸۹). دیدگاه‌های برنامه‌درسی و نقش معلم. مجله تکنولوژی

- آموزشی، دوره بیست و ششم، شماره ۶، ص ۳۰-۳۲.
- تورس، رزا ماریا (۱۳۷۷). تربیت معلم به سوی الگویی تازه برای آموزش معلمان. ترجمه فریبرز محمدی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- حریری، نجلا (۱۳۸۵). اصول و روش‌های پژوهش کیفی. چاپ اول، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- درسلر، دیوید؛ ویلیس، ویلیام ام (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی (بررسی تعامل انسانی). ترجمه مهرداد هوشمند و غلامرضا رشیدی. چاپ اول، تهران، انتشارات اطلاعات.
- دیمه‌کار حقیقی، فرزانه (۱۳۹۲). تبیین جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان و کارشناسان دوره پیش و متوسطه حرفه‌ای آموزش و پرورش استثنایی بر اساس نوع نگرش به دانش-آموزان کم‌توان ذهنی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- رایت‌کومبز، آرتور (۱۳۷۰). آموزش تخصص معلمان: دیدگاه ادراکی در تربیت معلم. ترجمه عبدالرحیم جواهرفروش‌زاده. تهران، انتشارات رشد.
- رضیانی، زهرا (۱۳۹۳). بررسی میزان تفاوت در جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی اعضای هیات علمی دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنسیت و مرتبه علمی) در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه ارومیه، دانشکده علوم انسانی.
- سوزان، نولن؛ هوکسما، باریارا ال؛ فردریکسون، جف آر؛ لافتس؛ ویلم و گنار (۱۳۹۲). زمینه روان-شناسی اتکینسون و هیلگارد. ترجمه مهدی گنجی. چاپ سوم، تهران، نشر ساوالان.
- سیلور، جی. گالن؛ ویلیام، ام. الکساندر؛ آرتور، جی. لوئیس (۱۳۷۲). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
- شهبازی، زیبا (۱۳۹۳). سنجش جهت‌گیری برنامه‌درسی اساتید دانشگاه کردستان بر اساس مدل برنامه‌درسی آیزنر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کردستان، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی.
- شیخیانی، محمد (۱۳۹۳). سرفصل درس کارورزی ۱ دوره‌های کارشناسی پیوسته. دانشگاه فرهنگیان، معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی.

- عابدی، لطفعلی (۱۳۷۹). بررسی و تحلیل توانایی‌های عمومی تدریس در برنامه‌درسی دوره‌های تربیت معلم دوساله ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). محمدپور، احمد (۱۳۸۹). ضد روشن: منطقی و طرح در روش‌شناسی کیفی. جلد اول، تهران، جامعه‌شناسان.
- ملکی، حسن (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). چاپ شانزدهم، تهران، پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. چاپ سوم، مشهد، به‌نشر.
- میلر، جی. پی (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه‌درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- نوید، مهدی (۱۳۷۳). پیام مدرسه. تهران، نشر سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس کشور.
- هاشمی، شهناز (۱۳۸۹). آموزش رسمی یا غیر رسمی. مجله رشد و مدیریت مدرسه. دوره نهم، شماره ۱.

#### ب. انگلیسی

- Apak, Ozlem&Tanrıverdi, Belgin.(2013).Pre-service Teachers' Beliefs about Curriculum Orientations.*ProcediaSocial and Behavioral Sciences* 116 (2014) 842 – 848.
- Cheung. D.& Ng, P.H. (2000). Sciece teacher's beliefs about curriculum design. *Research in science Education*, 30 (4). Pp.357-375.
- Cheung, D, Wong H. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*.13(2): 225-248.
- Cochran, J. (2010). *Secondary mathematics teacher, s curriculum philosophies and experience*. san Marcos Texas: dissertation.
- Eisner, E.W.-1992). *Curriculum ideologies*. The education imagination: on the design and evaluation of school programs. New York macmillan.
- Hodge SR, Davis R, Woodard R, Sherrill C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapt Phys Activ Q*. 19(2): 155-171
- Jadidi, E. & Bagheri, M.S. (2014). *Eltpre-service teacher education: major trends and shifts*. International journal of language Learning and Applied Linguistics World, 7, 181-190.
- Jax, J.A. (1986) *Home economics curriculum framework*. Illinois teacher.; 32(5): 105-108.
- Jenkins, S.B. (2006). *Measuring teacher belifs about curriculum orientations*. Doctoral dissertation. University of Kansas .
- Ocaka, Gurbuz& Burcu enturkb, Mustafa Uluc. (2009). (Analysis of the opinions of primary school teachers about new orientationsin education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009) 697–702.

- Reading, CH.A.(2008). *Curricular orientations of catholic school teachers and administrators*. P. h. d. university of Kansas
- Schiro, M. S. )2008). *Curriculum theory: conflicting vision and enduring concerns*. United states: Sage publications India.
- Schmidt, M.H. et al.(1997). *Many visions, many aims: across national investigation of curricular intentions in school Mathematics* (vol.1). Dordrech : Kluwer.
- Selvi, K. (2010). Teacher, s competencies. *International Journal of philosophy of Culeure and Axioligy*. 1, pp167-175.



# **The Inconsistent Eclectic in Student Teachers' Practical Curriculum Orientations: A Grounded Theory**

**Rahele Pooresmaeili<sup>1</sup>**  
**Dr. Maghsoud Aminkhandaghi<sup>2</sup>**  
**Dr. Behrooz Mahram<sup>3</sup>**

## **Abstract**

Using a grounded theory approach, the present research aims to identify the type of student teachers' practical curriculum orientation and explain how it develops in them. The research population consisted of student teachers admitted in 2012-2013 to Shahid Hashemi Nejad University of Mashhad. Through purposive (judgmental) sampling, 27 student teachers were selected and the sample efficiency was decided based on theoretical saturation. Data was collected through open-ended interviews and participant observation. The results of first question showed that student teachers' practical curriculum orientation is an inconsistent mixture and lacks an integrated practical orientation for curriculum and there is no similarity and consistency among curriculum orientations. Among them, mostly the subjective/disciplinary, humanistic and social curriculum orientations formed the majority and the practical curriculum orientation is inconsistent with that of Iran's Ministry of Education. The results on how the practical curriculum is developed in student teachers show 7 general items which were formed on three levels of personality traits, learning experiences, and practical experiences. The inconsistent learning experiences as the main subject of this process are the result of a mixture of different conflicting learning experiences that evolve before and after the student teachers are admitted to the Teacher Education University, thus leading to the formation of practical, eclectic, and inconsistent orientations in them.

**Keywords:** curriculum orientation, eclectic inconsistent orientation, grounded theory, inconsistent learning experiences, practical curriculum orientation

---

<sup>1</sup> Faculty of Education and psychology, Ferdowsi University of Mashhad

<sup>2</sup> Corresponding Author, Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad. aminkhandaghi@um.ac.ir

<sup>3</sup> Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad.