

ادراک استادان و نومعلمان از ابعاد و مؤلفه‌های مغفول برنامه‌درسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

■ سیده عصمت رسولی***

■ وحید فلاح**

■ زهرا اکبرزاده*

چکیده:

این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه‌درسی اجراشده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، انجام شده است. رویکرد پژوهش حاضر بر اساس ماهیت اهداف تحقیق، کیفی از نوع پدیدارشناسی و به روش توصیفی است. مشارکت‌کنندگان در تحقیق را استادان و مدرسان، فارغ‌التحصیلان در رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، سال‌های ۹۸-۹۷ تشکیل می‌دادند. مشارکت‌کنندگان، به صورت نمونه‌گیری هدفمند، بر اساس تجارب هر دو گروه به شیوه گلوله برفی انتخاب و این امر تا اشباع نظری، در نهایت با ۱۲ استاد و ۱۵ نومعلم خاتمه یافت. برای جمع‌آوری داده‌های کیفی از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. همچنین برای بررسی روایی، اطلاعات به‌دست‌آمده از تحلیل، متن مصاحبه‌ها به استادان راهنما، مشاور و همچنین متخصصان در دانشگاه فرهنگیان داده شد. پایایی داده‌ها از طریق سه معیار موردنظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی شامل: قابل قبول بودن، قابلیت اطمینان، و تأییدپذیری، تأیید شد. بر اساس ساختار مصاحبه، برای تحلیل تصورات مشارکت‌کنندگان از روش هفت‌مرحله‌ای کلابزی استفاده شد. پس از طی مراحل فوق، هفت بعد اصلی شامل ساختار سازمانی و درون‌داد دانشگاه؛ مهارت حرفه‌ای لازم و عملکرد مناسب استاد؛ توجه به نیاز یادگیرنده؛ تناسب موضوع و مواد درسی با تاب‌آوری دانشجو؛ و پژوهش‌محوری در کلاس استخراج شد. شناخت و معرفی مؤلفه‌های مغفول در نظام تربیت‌معلم کشور می‌تواند به سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی در اتخاذ راهبردهای مناسب برای کاهش شکاف بین وضع موجود و مطلوب در این زمینه و ارتقای وضعیت مؤلفه‌های برنامه‌درسی اجراشده یاری رساند.

برنامه‌درسی اجراشده، برنامه‌درسی مغفول، دانشگاه فرهنگیان، پدیدارشناسی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱۰/۷

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۸/۱۷

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۴/۲۰

* دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه آزاد اسلامی ساری zakbarzadeh53@gmail.com
** استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی ساری، ایران (نویسنده مسئول) vahidfallah20@yahoo.com
*** استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری ایران esmatrasoli@yahoo.com

■ مقدمه

برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های تعلیم و تربیت دانست، زیرا موفقیت یا عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به قابلیت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی در محیط واقعی هستند (امراه و حکیم‌زاده، ۱۳۹۳). توجه به تربیت معلم اثربخش، یک فرایند در حال پیشرفت است که به پژوهش و سرمایه‌گذاری قابل توجهی نیاز دارد (سازمان یونسکو^۱، ۲۰۱۶). به طوری که بسیاری از کشورها برای بهبود کیفیت آموزشی مهم‌ترین اقدام خود را بر تربیت معلم اثربخش قرار داده‌اند. تحقق چنین هدفی مستلزم آن است که به برنامه‌های درسی آن توجه شود و همواره از جوانب گوناگون مورد واکاوی قرار بگیرد.

در دانشگاه فرهنگیان که کانون تربیت معلمان است، مواد درسی، استادان و محتوای دروس، همگی اهمیت ویژه‌ای دارند. لذا تدوین کنندگان برنامه درسی دانشگاه نیز باید بر این نکته توجه داشته باشند که برنامه‌ها باید به گونه‌ای تدوین شود تا زمینه موفقیت دانشجویان در موقعیت‌های متفاوت را ایجاد و تقویت نماید (روکنز^۲، ۲۰۱۶).

در این راستا، تربیت معلم ایران در تدوین برنامه‌های درسی در حوزه آموزش پژوهشگرانه اقداماتی را انجام داده است، اما هنوز کاستی‌هایی مشاهده می‌شود که باید برای آن برنامه‌ریزی کرد (دهقان، مهرام و کرمی، ۱۳۹۵). تشریح انواع برنامه درسی و پژوهش، بستر لازم را برای تغییر برنامه درسی امکان‌پذیر می‌سازد و شکاف بین ایده‌ها و پیامدها را آشکار می‌کند (وان دن آکر، ناسگیلو و مالوز^۳، ۲۰۱۰). برنامه درسی اجرا شده و بررسی تمام ابعاد و حوزه‌های آن می‌تواند یک بستر مهم برای تغییر باشد. اجرای برنامه درسی به چگونگی دوره برنامه‌ریزی شده و طراحی شده توسط استاد، طرح‌های کار و درسی که باید به دانشجویان ارائه شود، اشاره دارد. لذا برنامه درسی اجرا شده، به عنوان یک بخش اساسی در تدوین برنامه درسی، می‌تواند تغییرات پیش‌بینی شده را به وجود آورد (بدیاکو^۴، ۲۰۱۹). همچنین، یکی از بسترهای لازم برای ایجاد تغییرات که می‌تواند ناشی از شکاف بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده باشد، برنامه درسی مغفول (موضوعاتی که جایش در برنامه درسی خالی یا مورد بی توجهی واقع شده^۵) است. برنامه درسی مغفول شامل تمام فرصت‌های یادگیری است که نظام آموزشی به دلیل سنت و غفلت از ارائه آن به یادگیرندگان بازمی‌ماند. هدف و کارکرد اصلی این مفهوم جلب رضایت و توجه دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی به تأمل و اندیشه درباره چیزهایی است که از دستور کار نظام آموزشی و حوزه برنامه درسی آشکار حذف شده است (مهرمحمدی به نقل از صفایی موحد، ۱۳۹۵). یکی از ابعادی که در این تعریف از مغفول به آن پرداخته شد، بعد محتوایی است که به نقل از آیزنر شامل آن دسته از موضوعات و حوزه‌های دانشی است که مورد غفلت قرار گرفته و از دامنه فرصت‌های یادگیری ارائه شده به دانش‌آموزان حذف شده است.

به عقیده آیزنر (۱۹۹۴)، آنچه آموزش داده نمی‌شود، می‌تواند به اندازه آنچه آموزش داده می‌شود، حائز اهمیت باشد، چراکه محروم کردن افراد از فرصت‌های مختلف می‌تواند علاوه بر اینکه تأثیرات مخربی بر زندگی افراد داشته باشد، دامنه آموخته‌ها و تجربیات آن‌ها را محدود کند و تصویری تحریف‌شده از واقعیت‌ها به دست دهد. همچنین، آیزنر آن را برنامه‌ای می‌داند که در دو شکل مغفول آشکار و مغفول پنهان وجود دارد.

مهرمحمدی معتقد است برنامه‌درسی مغفول شامل تمامی فرصت‌های یادگیری است که نظام آموزشی به دلیل غفلت از ارائه آن به یادگیرندگان بازمی‌ماند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

مروزی برنامه‌درسی مغفول را برنامه‌ای می‌داند که علی‌رغم حضور در برنامه‌درسی به صورت عمدی «یا غیرعمدی» مورد غفلت واقع شده است. یعنی ارزش و اهمیت آن برنامه، از نظر مؤلفان، معلمان و دانش‌آموزان نادیده یا مورد بی‌توجهی و غفلت قرار می‌گیرد (مروزی، زارع، جهانی و محمدی، ۱۳۹۸). در خصوص کارکردهای برنامه‌درسی مغفول که می‌تواند تبیینی برای اهمیت مغفول باشد، می‌توان از کارکرد اجرایی آن نام برد. از آن جهت که قادر است دانش ما را نسبت به روش‌های ممکن در اجرایی‌سازی در معرض بررسی و توجه قرار دهد، می‌تواند سودمند واقع شود (آیزنر، ۱۹۸۵).

همچنین، از کارکرد دیگر برنامه‌درسی مغفول، نوع سلبی آن را می‌توان نام برد. آنچه یادگیرندگان نمی‌آموزند، دانش و مهارتی که از آن محروم می‌شوند، دیدگاه‌هایی که به آن‌ها ارائه نمی‌شود، و فرایندهایی که هیچ‌گاه به آن‌ها عرضه نمی‌گردد، همگی تأثیراتی عمده بر روند و مسیر زندگی افراد دارند (صفایی موحد، ۱۳۹۴).

بنابراین، اهمیت برنامه‌درسی مغفول از آن جهت است که محرومیت ناشی از آن در جریان رشد دانشجویان و دانشگاهیان اثری تعیین‌کننده بر جای می‌گذارد. ضرورت پژوهش در این زمینه، به‌ویژه در برنامه‌درسی تربیت‌معلم، خاصه در رشته علوم تربیتی به دلیل اهمیت و فراوانی این دوره تحصیلی و افزایش کیفیت مهارت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان آینده، می‌تواند توجه دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌درسی را به تأمل درباره آنچه از دستور کار برنامه‌درسی آشکار حذف شده است، جلب کند. در این راستا، به مدد شناسایی برنامه‌درسی مغفول، تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی جدید یا تحلیل برنامه‌درسی کنونی میسر می‌شود (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

با وجود اهمیتی که برنامه‌درسی مغفول از نگاه متخصصان حوزه برنامه‌درسی دارد، اما هنوز بررسی دقیق و شفافی در خصوص شناسایی مؤلفه‌های مغفول برنامه‌های درسی در رشته علوم تربیتی صورت نگرفته است.

پژوهشگر تجربه زیسته‌ای در میان فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان کارشناس و راهبر آموزشی داشته که موجب شکل‌گیری پژوهش فوق شده است.^۷ شواهد دیگری همچون بررسی و جست‌وجو در پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه فرهنگیان نیز حاکی از یک مسئله در برنامه‌درسی این

رشته بود. به‌زعم پژوهشگر، علی‌رغم تدوین برنامه‌های مناسب در سطح قصدشده، تدوین منطق و شایستگی‌های پیش‌بینی‌شده، و همچنین پیش‌بینی و تدوین محتوا و منابع موردنیاز برای تحقق آنان، به نظر وجه مغفولی در سطح اجرای برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی وجود دارد. چنانکه به عقیده کوئین (۲۰۱۰)، به نقل از مرزوقی، زارع، جهانی و محمدی، (۱۳۹۸)، برنامه‌درسی مغفول همواره درصدد تحلیل نقادانه بین حوزه «هست‌ها» و «نیست‌ها» است، تا بدین ترتیب آنچه را که به دلیل عادت و سنت از حوزه برنامه‌درسی صریح حذف شده است، شناسایی کند.

پیشینه پژوهشی داخلی و خارجی در زمینه برنامه‌درسی مغفول تربیت‌معلم، به‌صورت خاص مشاهده نشد. اما تحقیقات مرتبطی در زمینه مغفول صورت گرفته که نتایج آن خلاصه در ذیل ارائه شده است. آلمو و همکاران^۸ (۲۰۱۹)، در پژوهش خود، دانش موضوعی معلمان فیزیک را به‌عنوان یک عنصر مغفول شده دانسته‌اند که می‌تواند سبب عدم موفقیت دانش‌آموزان آینده در دانش فیزیک شود.

پژوهشی توسط آدری و مایک^۹ (۲۰۱۸) با عنوان «آموزش کارآفرینی در برنامه‌درسی دبیرستان‌های سطح پایین، در آفریقای جنوبی و بوتسوانا» انجام شد. این پژوهش که با شیوه کیفی صورت گرفت، به دنبال آن بود تا غفلت کارآفرینی را در برنامه‌درسی کشف نماید. پژوهشگران دریافتند کارآفرینی و ابعاد دانش، محتوا و مهارت آن در برنامه‌درسی مغفول بوده است، لذا پیشنهاد شد برنامه‌درسی این مقطع، در برنامه‌درسی تلفیق فناوری و کارآفرینی اعمال گردد تا بدین طریق نرخ بیکاری نیز کاهش یابد. یافته‌های پژوهش فارسی، کاظمی و خروشی (۱۳۹۸) حاکی از آن بود که تخصص استادان، روش‌های تدریس دانش‌جومحور، انگیزه دانشجویان، محتوای دروس، انتقال کاربردی دانش با توجه به رشته آموزش ابتدایی، ایجاد فرصت در به عمل درآوردن آموخته‌ها در محیط واقعی از عوامل مهم و تأثیرگذار در همخوانی برنامه‌درسی اجراشده و کسب‌شده است.

ادیب، فتحی، کریمی و سلطانی (۱۳۹۵)، از تحلیل محتوای کیفی اطلاعات حاصل از نظرات استادان، پنج درون‌مایه اصلی شامل آگاهی‌های جنسیتی، توجه به بازار کار فارغ‌التحصیلان، عدم توجه به مباحث چندفرهنگی، عدم توجه به مهارت‌های زندگی به دست آمد.

لرکیان و مهرمحمدی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود مؤلفه‌هایی را در بعد تجویزی، نیمه‌تجویزی، و غیرتجویزی، همچنین زمان اختصاص یافته در آموزش هنر، و برخی از موضوعات هنری همچون خوشنویسی را به‌عنوان موارد مغفول بیان داشتند.

چاد هاپری^{۱۰} (۲۰۱۷) در پژوهشی که انجام داد، فصل نوجوانی، سلامت جنسی و باروری و تکامل را از موارد مغفول در برنامه‌درسی دوره متوسطه می‌داند.

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه مغفول، در بعد محتوایی برنامه‌درسی در دوره‌های ابتدایی و متوسطه، همچنین رویکرد مقایسه‌ای در سه حوزه برنامه‌درسی در دانشگاه فرهنگیان و دانش و مهارت در دوره‌های مختلف تحصیلی بوده است. در خصوص مؤلفه‌های مغفول در برنامه‌درسی در دانشگاه

فرهنگیان پژوهشی صورت نگرفت. لذا تلاش گردید تا برای دستیابی به ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی به سؤال کلی زیر پاسخ داده شود:

ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟ برای رسیدن به پاسخ این سؤال باید به پاسخ دو سؤال ویژه زیر دست یافت.

۱. درک و تجارب زیسته استادان از ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

۲. درک و تجارب زیسته نومعلم‌ان در زمینه ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر بر اساس هدف تحقیق کاربردی، از منظر روش اجرا (غیرآزمایشی) توصیفی است. از منظر روش گردآوری اطلاعات، روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. با توجه به اینکه این پژوهش در صدد شناسایی تجارب فارغ‌التحصیلان و استادان در شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده است، لذا از شیوه پدیدارشناسی توصیفی استفاده نمود. پژوهشگران باید هنگام استفاده از این روش نزدیکی خود را با داده‌ها، واژه‌ها، و رخدادها حفظ کنند. این روش بر استفاده مستقیم از تجربه تأکید دارد (وارپو و مایلوپولوسو^{۱۱}، ۱۵، ۲۰).

مشارکت‌کنندگان در تحقیق را استادان و مدرسان، فارغ‌التحصیلان در رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، سال‌های ۹۸-۹۷ تشکیل می‌دادند. در این پژوهش از رویکرد هدفمند و به شیوه گلوله برفی استفاده شد. بدین صورت که از شرکت‌کننده اول خواسته شد تا پژوهشگر را به یک متخصص که دارای دانش و مهارت کافی مورد قبول در آن رشته باشد، معرفی نمایند. در گروه نومعلم‌ان فارغ‌التحصیلان سال‌های ۹۶-۹۸ دانشگاه فرهنگیان مدنظر پژوهشگران بود. در نهایت به ۱۲ استاد و ۱۵ نومعلم خاتمه یافت^{۱۲}. در واقع، پژوهشگر با هدف دستیابی به بیشترین اطلاعات و معانی ناشی از تجارب گروه، استادانی را که آشنایی بیشتری با برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی داشتند و به لحاظ تدریس از مقبولیت بیشتری در بین دانشجویان برخوردار بودند، ابتدا به صورت هدفمند انتخاب کرد و سپس به شیوه گلوله برفی تا مرحله اشباع ادامه داد. همچنین، در گروه نومعلم‌ان، بر اساس آخرین ویرایش سرفصل‌های این رشته، از فارغ‌التحصیلان دو سال آخر، یعنی سال ۹۸ و ۹۷ دعوت نمود. گردآوری داده‌ها در این پژوهش از دو طریق انجام گرفت:

الف. روش کتابخانه‌ای: در این پژوهش از روش کتابخانه‌ای در بخش مبانی نظری و بررسی

دیدگاه‌های صاحب‌نظران و تدوین پیشینه تحقیق پیرامون برنامه درسی مغفول استفاده شد.

ب. روش میدانی: برای جمع‌آوری داده‌های کیفی از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته به شیوه پدیدارشناختی استفاده شد. این نوع مصاحبه مستلزم آن است که پژوهشگر قبل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان، تجربیات خود را در اپوخه (یعنی دور شدن از داورها و دانش‌ها) قرار دهد. لذا، مصاحبه با سؤال: «در دانشگاه فرهنگیان چه تجربه‌ای در کلاس درس داشتید؟» آغاز شد. در واقع، این سؤال ذات تجربه آنان را توصیف می‌کرد.

● جمع‌آوری داده‌ها:

پس از تأیید گروه پژوهشی از پروتکل مصاحبه، دعوت از شرکت‌کنندگان آغاز شد. هر مصاحبه حدود ۴۰ الی ۶۰ دقیقه طول کشید. مکالمات با ابزارهای دیجیتال ضبط شد. در مواردی که تعدادی از شرکت‌کنندگان حاضر به ضبط صدا نبودند، هم‌زمان با گفت‌وگو، صحبت‌هاشان نوشته شد. در مواردی هم، افراد شرکت‌کننده، از طریق شبکه‌های اجتماعی، ویس خود را برای پژوهشگر ارسال کردند. سپس برای انجام کدگذاری روی کاغذ تک‌تک مصاحبه‌ها پیاده شد و خط به خط مورد واکاوی قرار گرفت و مفاهیم اصلی به صورت کد استخراج شد. سپس، کدهای مشابه در یک طبقه قرار گرفت. برای اطمینان، پژوهشگر از فن بازتابانندن استفاده نمود. این فن با هدف عرضه مجدد جوهر مطالب مصاحبه‌شونده است و اساساً با واژگان خود وی صورت می‌گیرد. با انجام این کار و تأیید ضمنی مصاحبه‌گر، احساسی شکل می‌گیرد که مصاحبه‌شونده این گفته‌ها را متعلق به خود می‌داند و در واقع نوعی آگاهی به احساسات پنهان در پس گفته‌های مصاحبه‌شونده را نشان می‌دهد (بودلایی، ۱۳۹۴).

در پژوهش‌های کیفی به جای واژه روایی از واژه‌های دقت و صحت داده‌ها استفاده می‌شود. در این پژوهش، برای بررسی صحت داده‌های به دست آمده، از طریق سه معیار مورد نظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی شامل، قابل قبول بودن^{۱۳}، قابلیت اطمینان^{۱۴} و تأییدپذیری^{۱۵} (لینکلن و گوبا به نقل از کیان، عطاران و فاضلی، ۱۳۹۰)، به شکل ذیل استفاده شد: برای قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای فارغ‌التحصیلان و استادان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آن‌ها با مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص شود.

بر اساس ساختار مصاحبه، برای تحلیل تصورات مشارکت‌کنندگان از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی استفاده شد.

۱. خواندن توصیفات؛ ۲. استخراج جملات مهم؛ ۳. فرموله کردن معانی؛ ۴. تکرار سه مرحله قبل و تمبندی؛ ۵. تلفیق نتایج با موضوع پژوهش؛ ۶. نام‌گذاری برای ساختار ذاتی پدیده و ۷. ارجاع مجدد به شرکت‌کنندگان برای اعتباریابی. پس از طی مراحل فوق، هفت مضمون (ابعاد) اصلی استخراج شد.

یافته‌ها

در این پژوهش، پروتکل‌های مصاحبه طوری طراحی شده است که تأکید بر تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان بود. لذا، پژوهشگر روند مصاحبه را با یک سؤال کلی آغاز نمود و در ادامه به واکاوی تجارب زیسته بیان‌شده پرداخت، تا از این طریق به اطلاعات اصیل دست یابد. درنهایت، با تحلیل ادراکات شرکت‌کنندگان در پژوهش، در مرحله اول ۴۷ کد و سپس کدهای استخراج‌شده در ۷ بعد نام‌گذاری گردید. در جدول‌های ۲ تا ۸، کدهای اولیه به تفکیک همراه خواهد مربوطه ذکر شده است.

جدول ۱. ویژگی جمعیت‌شناختی

ردیف	مدرک	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	سابقه تدریس	محل تدریس
۱	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	۱۰	دانشگاه فرهنگیان ساری
۲	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	۱۲	دانشگاه فرهنگیان استان فارس
۳	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	۲۵	دانشگاه فرهنگیان زنجان
۴	دکتری	فلسفه	استادیار	۱۵	دانشگاه فرهنگیان گلستان
۵	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	مری	۲۶	دانشگاه فرهنگیان قائم‌شهر
۶	کارشناسی ارشد	تکنولوژی آموزشی	مری	۲۸	دانشگاه فرهنگیان بابل
۷	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	مری	۲۵	دانشگاه فرهنگیان ساری
۸	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	مری	۲۸	فرهنگیان آمل
۹	دکتری	برنامه‌ی درسی	استادیار	۱۵	دانشگاه فرهنگیان تهران
۱۰	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	۲۰	دانشگاه فرهنگیان شیراز
۱۱	کارشناسی ارشد	برنامه‌ی درسی	مری	۲۶	دانشگاه فرهنگیان رامسر
۱۲	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	۱۴	گلستان

جدول ۱. (ادامه)

ردیف	مدرک	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	سابقه تدریس	محل تدریس
حوزه نومعلمان					
۱۳	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	دانشگاه فرهنگیان ساری
۱۴	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۱	دانشگاه فرهنگیان پردیس نسیبه تهران
۱۵	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	دانشگاه فرهنگیان گلستان
۱۶	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۳	دانشگاه فرهنگیان قائم شهر
۱۷	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	دانشگاه فرهنگیان گلستان
۱۸	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۳	دانشگاه فرهنگیان اصفهان
۱۹	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۳	دانشگاه فرهنگیان نوشهر
۲۰	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	دانشگاه فرهنگیان بابل
۲۱	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۳	پردیس استان لرستان
۲۲	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	پردیس ساری
۲۳	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	پردیس قائم شهر
۲۴	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	پردیس بابل
۲۵	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۳	دانشگاه فرهنگیان گلستان
۲۶	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	دانشگاه فرهنگیان نوشهر
۲۷	لیسانس	علوم تربیتی	نومعلم	۲	دانشگاه فرهنگیان استان فارس

جدول ۲. بعد ساختار سازمانی و درون‌داد

شناسه	شواهد	مؤلفه‌ها
ش ۲۱	<p>☒ من فکر می‌کنم دانشگاه فرهنگیان معلم خلاق نمی‌خواهد، از برنامه‌های نظامی‌گونه‌اش فهمیدم معلم مطیع می‌خواهد، معلم ترسو می‌خواهد. چون دوستان خوبی داشتم که در دانشگاه به یک انسان سخت تبدیل شدند.</p>	<p>◆ امکانات و تجهیزات</p> <p>◆ بودجه</p>
ش ۲۷	<p>☒ از ابتدای ورود به دانشگاه فرهنگیان توسط استادان و کارکنان انگیزه‌کشی صورت گرفته است و آن‌چنان در مورد مشکلات مدرسه شامل ایاب و ذهاب، خانواده‌ها، دانش‌آموزان، فرهنگ‌های مختلف و ... ترس ایجاد شده و از حقوق کم معلمی گله شده است که هیچ انگیزه‌شغلی برای دانشجومعلم‌ان باقی نماند.</p>	<p>◆ ارزشیابی درونی سرفصل</p> <p>◆ وحدت رویه در اجرا توسط استادان</p>
ش ۱۵	<p>☒ به نظر من فضای دانشگاه بسیار نامناسب بود و عوامل دانشگاه نتوانستند ارتباط خوبی را با دانشجو برقرار کنند.</p>	<p>◆ گزینش مناسب استادان</p> <p>◆ دموکراسی در سازمان</p>
ش ۱۲	<p>☒ کم‌تعهدی برخی از کارکنان آموزشی موجب شده است برخی از دانشجومعلم‌ان در ماه دوم انتخاب واحد کنند و برخی از واحدهای آموزشی دیرتر استاد مربوطه را گزینش می‌کنند. همچنین، ساعت و امکانات آموزشی موردنیاز استادان دیر به دست آن‌ها می‌رسد، بنابراین کیفیت کاری آن‌ها نیز شدیداً افت می‌کند. این مورد برای من اتفاق افتاده و لذا سبب افت کیفیت اجرا در کلاس شد.</p>	<p>◆ کارشناسان آموزشی و توانمند</p> <p>◆ تعهد کارکنان</p> <p>◆ امکانات رفاهی</p>
ش ۵	<p>☒ آزمایشگاه و کارگاه علمی مناسبی در دانشگاه وجود ندارد. حتی آزمایش‌هایی که در کتاب درسی دانش‌آموزان وجود دارد رو هم نمی‌شه اجرا کرد. همیشه از خودم می‌پرسم وقتی در دانشگاه کارگاه مناسب وجود ندارد را انجام نداده‌اند چطوری باید برای دانش‌آموزان در مدرسه اجرا کنند؟</p>	

جدول ۳. بعد مهارت حرفه‌ای و عملکرد استاد

مؤلفه‌ها	شواهد	شناسه
<ul style="list-style-type: none"> ◆ مهارت حرفه‌ای استاد ◆ حذف‌گرزینشی ◆ سرفصل توسط استاد 	<p>□ استادان دروس تخصصی اغلب آشنایی با مقطع ابتدایی ندارند. بعد همین‌طور با ناگاهی ادامه می‌دهد. بعد وارد کلاس می‌شوم می‌بینم از لحاظ عملکرد در خیلی جاها ضعف دارد و حالا باید در درسی مثل کارورزی سرفصل‌های آن را درس دهم و او نمی‌داند. مجبورم شیوه‌ام را تغییر دهم. خوب نه می‌توانم دانشجو را به حال خود بگذارم و نه سرفصل درسی مثل کارورزی را حذف کنم، پس مجبورم با تغییر رویه و تغییر طرح درس اصول و پایه‌های پیش‌نیاز را مطرح کنم.</p>	ش ۹
<ul style="list-style-type: none"> ◆ تدریس‌گرزینشی ◆ عدم‌تخصص در رشته‌ی ابتدایی 	<p>□ استادی بد سبب شدند که برنامه‌ی درسی خوب ارائه نشه، شاید برنامه‌ی خوب بود وقتی استاد جزوه در کلاس می‌گه و دانشجو می‌نویسه یعنی خیلی جاها از قلم می‌افته</p>	ش ۱۹
<ul style="list-style-type: none"> ◆ درماندگی استاد ◆ جزوه‌گویی ◆ بزرگ‌نمایی و ثقیل‌گویی 	<p>□ بسیاری از استادان در دانشگاه بر اساس روابط کلاس می‌گیرند و نه بر اساس ضوابط و توانایی علمی. این باعث می‌شه که آموزش مناسبی به دانشجومعلم‌ان داده نشه. مهارت‌های حرفه‌ای مدرسان، مسئولیت‌های پیش روی آنان را اجرایی‌تر، سهل‌تر و مؤثرتر می‌نماید. مهارت‌ها و قابلیت‌هایی که از دانش آنان نسبت به رویکردهای مختلف یاددهی - یادگیری آغازتر می‌شود و تا به اجرا درآمدن این رویکردها در موقعیت‌های خاص کلاس درس ادامه می‌یابد. مهارت‌هایی که آنان را در مقابل پاسخگویی به چالش‌ها و مسائل باری نموده و با اقدامات پژوهشی لازم، به رفع مشکلات آموزشی خواهند پرداخت. مهارت‌هایی که به آنان امکان طراحی محیط‌های یادگیری متفاوت را داده تا بتوانند بیشتر رشد دانشجومعلم‌ان را در ارائه‌ی روش‌های آموزشی مؤثر و به‌کارگیری آن در موقعیت خاص کلاس درس فراهم نمایند. مهارت‌هایی که به همراه تغییرات فناوری، تکامل یافته و امکان بهره‌گیری از پتانسیل‌های فناوری نوین را در به اجرا درآمدن مؤثر روش‌های آموزشی فراهم نموده و قابلیت‌ها و مهارت‌هایی که امکان ارزشیابی و سنجش اصولی سطوح مختلف یادگیری را با روش‌های متنوع و متناسب با شرایط و مقتضیات کلاسی فراهم می‌نماید.</p>	ش ۲۶
<ul style="list-style-type: none"> ◆ نگاه بالا به پایین ◆ شیوه‌ی دیالکتیک در کلاس 	<p>□ خیلی از ما استادان منتقد به محتواهای برنامه‌های درسی هستیم و به دلیل همین انتقاد نیز به برنامه‌ی درسی ارائه‌شده تعهد مناسبی نداریم لذا در اجرا به مشکل برمی‌خوریم</p>	ش ۲۴
		ش ۱۸

جدول ۴. بعد عناصر برنامه درسی

شناسه	شواهد	مؤلفه‌ها
ش ۱	<p>⊗ وقتی دسته‌بندی دروس خوب نباشه، پیش‌نیاز و هم‌نیاز سبب می‌شه دانشجو زمینه ذهنی کافی را برای اون درس در کلاس نداشته باشه. لذا هدف آن‌طور که باید محقق نمی‌شه. سرفصل‌ها باید توسط گروه علوم تربیتی ارزیابی درونی بشه تا ببینند آیا تمام روندهای اجرا و حتی سازمان‌دهی مطالب درست صورت گرفته یا خیر؟ خیلی وقت‌ها این عدم‌تطبیق منطق و شایستگی دروس سبب سردرگمی در کلاس هست و واقعاً نمی‌دانیم چه باید بکنیم از سرفصل سرپیچی کنیم؟ ما وحدت رویه نداریم.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ اسناد مکتوب ◆ ارزیابی درونی سرفصل ◆ سیستم ارزشیابی ◆ ساختار نادرست واحد درسی
ش ۲	<p>⊗ دانشگاه فرهنگیان فقط محتوا را داد اما در چگونگی اجرا و یا سازمان‌دهی دروس هیچ کمکی به استاد نکرد و هیچ هماهنگی صورت نگرفت. یک درس را من اینجا یک مدل درس می‌دم. همکارم در واحد دانشگاهی جای دیگر مدل دیگر و دو فاز کاملاً متفاوت.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ کاربرد نادرست واحد درسی ◆ عدم تطبیق زمان و محتوا ◆ ابزار تکنولوژی ◆ منابع نامناسب و قدیمی
ش ۶	<p>⊗ محتوای واحدهای آموزشی و مطالبی که در آن‌ها جهت ارائه به دانشجومعلم‌ان در نظر گرفته شده است آکنده از مطالب بی‌استفاده و بی‌مورد است و مورد استفاده دانشجومعلم‌ان قرار نخواهند گرفت.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ کاربرد نادرست واحد درسی ◆ عدم تطبیق زمان و محتوا ◆ ابزار تکنولوژی ◆ منابع نامناسب و قدیمی
ش ۱۲	<p>⊗ خیلی از ما استادان منتقد به محتواهای برنامه‌های درسی هستیم و به دلیل همین انتقاد نیز به برنامه درسی ارائه‌شده تعهد مناسبی نداریم، لذا در اجرا به مشکل برمی‌خوریم.</p> <p>⊗ اگر خودت را جای دانشجو بگذاری آیا می‌توانی یاد بگیری؟ برای همین یک‌ترم برخی از دروس را بیشتر تدریس نکردم. چون چیزهایی را باید در سرفصل نگوییم زیرا در ظرفیت کلاس نیست و گفتن آن سبب ایجاد دین به برنامه قصدشده می‌شود. نویسنده‌ها حتی خودشان را جای مدرس هم نمی‌گذارند. به نظرم آرمانی می‌نویسند.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ کاربرد نادرست واحد درسی ◆ عدم تطبیق زمان و محتوا ◆ ابزار تکنولوژی ◆ منابع نامناسب و قدیمی

جدول ۵. بعد خلاقیت و تربیت هنری

مؤلفه‌ها	شواهد	شناسه
<ul style="list-style-type: none"> ◆ پرورش خلاقیت و تربیت هنری ◆ بی‌توجهی به خلاقیت دانشجوی آموزش ◆ خلاقیت‌پروری در دانشجو 	<p>☒ استادان راهبردهای خلاقیت و تدریس را در کلاس بسیار بزرگ و کلی توضیح می‌دهند.</p>	ش ۱۷
	<p>☒ ارتباط هنر با بقیه درس‌ها را استادان نتوانستند برای ما بیان کنند. حتی ارتباط بقیه دروس با یکدیگر. این برقراری ارتباط می‌توانست در یادگیری و حرفه‌ای شدن ما و حتی علاقه ما تأثیر بذاره.</p>	ش ۱۸
	<p>☒ در مطالعه تطبیقی که خودم داشتم، متوجه شدم که ما در مقابل کشورهای دیگه اصلاً کلاس پژوهشی نداریم. فقط کاغذبازی داریم. استادان ما تحقیقات خلاقیتی نمی‌دادند. بلکه فقط در چارچوب‌هایی که تعریف می‌کردند، کار انجام می‌دادیم. در کارهایمان خلاقیت‌های ما تأثیری نداشت. به نظرم اگر قالب نبود بچه‌ها با خلاقیت‌هایشان بهتر عمل می‌کردند.</p>	ش ۲۱
	<p>☒ در اجرای برنامه‌های درسی، کلاس‌ها گفت‌وگومحور نبود. من به‌صورت کنونی کارگاهی که بر مبنای دیالکتیک داشتم، شرکت می‌کردم و یاد می‌گرفتم که واقعاً عالی بود. کاش کلاس‌های ما نیز این‌گونه اداره می‌شد. این دانش به درد معلمی ما می‌خورد.</p>	ش ۲۲

جدول ۶. بعد پژوهش‌محوری

مؤلفه‌ها	شواهد	شناسه
<ul style="list-style-type: none"> ◆ فعالیت پژوهشی ◆ کارگاه آموزشی و پژوهشی استادان ◆ امکانات پژوهشی ◆ بودجه پژوهشی استادان ◆ بودجه پژوهشی دانشجو 	<p>☒ آنچه دانشجو را برجسته می‌کرد، کار پژوهشی او نبود، بلکه کارهای فرهنگی او بود. لذا، دانشجو هم رغبتی به شرکت در کنفرانس‌ها و پژوهش‌ها نداشت. اصلاً اجرای برنامه‌ها چه در فضای عمومی دانشگاه و چه در کلاس‌های درس رویکرد پژوهشی نبود. بنابراین معلمی پژوهنده هم نخواهند داشت.</p>	ش ۱۹
	<p>☒ در مطالعه تطبیقی که خودم داشتم متوجه شدم ما کلاس پژوهشی نداریم. فقط کاغذبازی داریم.</p>	ش ۹
	<p>☒ در بسیاری از دانشگاه‌ها به ازای چاپ مقاله و کتاب و ... به استادان هزینه پرداخت می‌شود. با توجه به اینکه این هزینه در دانشگاه فرهنگیان پرداخت نمی‌شود، موجب بی‌انگیزگی و عدم استقبال استادان از فعالیت‌های پژوهشی شده است. این امر به نوبه خود، بی‌توجهی دانشجومعلمان را نیز سبب شده است. البته سعی می‌کردم این موارد در کلاس رعایت شود.</p>	ش ۱۲

جدول ۷. بعد توجه به نیازهای یادگیرنده

شناسه	شواهد	مؤلفه‌ها
ش ۱	<p>☒ متأسفانه استاد راهنمای خوبی برای دروسی مثل کارورزی در نظر نمی‌گیرند. این استادان حتماً باید توانمند و باتجربه در حوزه‌ی مدرسه باشند. تا بتواند برای دانشجو بازدید مناسب طراحی کند. کلاس‌های خوبی را برای دانشجویان در نظر بگیرد این‌ها نیاز به شناخت مدارس دارد. یک استاد راهنمای بدون شناخت و تجربه در مدارس قطعاً نمی‌تواند بستر خوب و فرایند کسب تجربه‌ی خوبی را برای دانشجویانش طراحی کند.</p>	
ش ۲	<p>☒ کاش ارائه‌ی دروس همراه واحد عملی‌اش بود، مثل پرستاران. سه روز درس می‌خواندند، سه روز مدرسه می‌رفتند.</p>	
ش ۶	<p>☒ محتوای واحدهای آموزشی و مطالبی که در آن‌ها جهت ارائه به دانشجومعلم‌ان در نظر گرفته شده است، آکنده از مطالب بی‌استفاده و بی‌مورد است و مورداستفاده دانشجومعلم‌ان قرار نخواهند گرفت.</p>	
ش ۱۰	<p>☒ این دانشجویان چون از همون اول حقوق بگیر هستند، هیچ انگیزه‌ای برای درس خوندن ندارند. خیالشون جمع که حرفه‌ای بشن یا نشن فرقی در استخدامشون نداره. بنابراین، فقط در حد قبولی یک نمره نسبتاً خوب اونهم فقط دانشی براشون کافیه. -یکی از مواردی که می‌تواند موجب ایجاد انگیزه در دانشجومعلم‌ان جهت فراگیری بهتر مطالب شود، این است که تقسیم‌بندی آن‌ها بر اساس صلاحیت علمی آن‌ها در شهرهای مختلف استان باشد و دانشجومعلم‌ان برای کسب امتیاز حضور در مناطق بهتر، بیشترین تلاش خود را مبذول می‌داشتند.</p>	<p>◆ عاطفه و انگیزه دانشجو</p>
ش ۱۱		<p>◆ مطالبه‌گری دانشجو</p>
ش ۱۳		<p>◆ تصورات قبل از ورود</p>
ش ۱۵	<p>☒ گاهی در کلاس، بچه‌ها به من حمله کلامی داشتند. چون مرتب از استاد مطالبه می‌کردم. به نظرم دانشجو باید در کلاس مطالبه‌گر باشد چون برنامه‌ی درسی خوب بود ولی انگیزه برای استاد هم ایجاد نمی‌شد تا در کلاس خوب اجرا کند.</p>	<p>◆ اختیار دانشجو در فرایند آموزش</p>
ش ۲۰	<p>☒ در دانشگاه همش تئوری می‌گفتند و این اصلاً به درد ما در کلاس امروز نمی‌خورد.</p> <p>☒ در درس کارورزی، دانشجو در مدرسه رها می‌شه و اصلاً استاد نبود. معلم راهنما بود که اونم اصلاً توجهی به دانشجو نداشت، استاد از معلم فقط می‌خواست که دانشجو تدریس کنه، درحالی‌که الفبای تدریس را هم به ما نگفته بود. □ استادان در کلاس باید نحوه‌ی برخورد‌های عاطفی و ارتباط مؤثر را آموزش می‌دادند. دانش فرهنگی را آموزش دهند.</p>	<p>◆ رقابت بین دانشجو</p>
ش ۲۱		<p>◆ آزمون و ارزشیابی</p>
ش ۲۷	<p>☒ از ابتدای ورود به دانشگاه فرهنگیان توسط استادان و کارکنان انگیزه‌کشی صورت گرفته و آن‌چنان در مورد مشکلات مدرسه شامل ایاب و ذهاب، خانواده‌ها، دانش‌آموزان، فرهنگ‌های مختلف و ... ترس ایجاد شده و از حقوق کم معلمی گفته شده که هیچ انگیزه‌ی شغلی برای دانشجومعلم‌ان باقی نمانده است.</p>	

جدول ۸. بعد تناسب موضوع و مواد درسی با تاب‌آوری دانشجو

شناسه	شواهد	مؤلفه‌ها
ش ۲	<p>☒ کاش برای من استاد کارگاه آموزشی بود که بتوانم برای این دانشجویان در کلاس بر اساس درس ایجاد انگیزه کنم. خوب مسلم است وقتی دانشجو روحیه‌اش این باشد، من در کلاس مستأصل خواهم شد و روند اجرای من دچار چالش می‌شود. یک مشکلی که در کلاس داشتم این بود، به دانشجو می‌گفتم برای تدریس باید حس معلمی بگیری. رفتارت، کلامت، زبان بدنت، همه باید حس معلم داشته باشد. می‌گویند من در تیزهوشان برای خودم تصوراتی داشتم. حالا پیام حس معلم ابتدایی بگیرم چگونه حس بگیرم؟ می‌مانم چطور به‌عنوان استاد به او انگیزه بدهم.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ زمان نامناسب برخی دروس مانند کارورزی ◆ دروس عملی ◆ کاربردی نبودن برخی واحدها ◆ حجم زیاد محتوا ◆ عدم نظارت دانشجو هنگام کارورزی
ش ۱۲	<p>☒ اگر خودت را جای دانشجو بگذاری چگونه می‌توانی یاد بگیری، برای همین یک‌ترم برخی از دروس را بیشتر تدریس نکردم. چون چیزهایی را باید در سرفصل نگویم. در ظرفیت کلاس نیست. نگفتن آن، دین به برنامه قصدشده می‌شود. نویسنده‌ها حتی خودشان را جای مدرس هم نمی‌گذارند آرمانی می‌نویسند.</p>	
ش ۳	<p>☒ در بخش ماده درسی باید بگم برخی از دروس واقعاً برای دانشجو کسل‌کننده بود، مثل فلسفه، چون سرفصل تئوری هست. از این دست دروس برای دانشجو خسته‌کننده است در کلاس. یعنی برای کسی که قرار است معلم شود، بیشتر خسته‌کننده هست. او دنبال چیز دیگری بود.</p>	
ش ۵		
ش ۱۰	<p>☒ متأسفانه ساحت‌های تربیتی در واحدهای درسی که نیاز میرمشون هست دیده نمیشه. واحد جامعه‌شناسی به شدت کم هست. مردم‌شناسی نداریم. این واحد خیلی ضروری هست. خوب، در عوض درس‌هایی هست که اصلاً نه جذاب هستند و نه زیاد کاربردی. لذا دانشجو توان و اشتیاق نشستن به کلاس رو هم نداره</p>	
	<p>☒ وقتی به سرفصل‌ها نگاه می‌کنم مثل اندیشه و عمل تربیتی، انتظارات و اهداف رو می‌خوانی می‌بینی به‌اندازه چند رساله دکتری باید کار کنی. اما واقعاً این در کلاس امکان‌پذیر نیست.</p>	

جدول ۹. نتایج تحلیل مصاحبه استادان

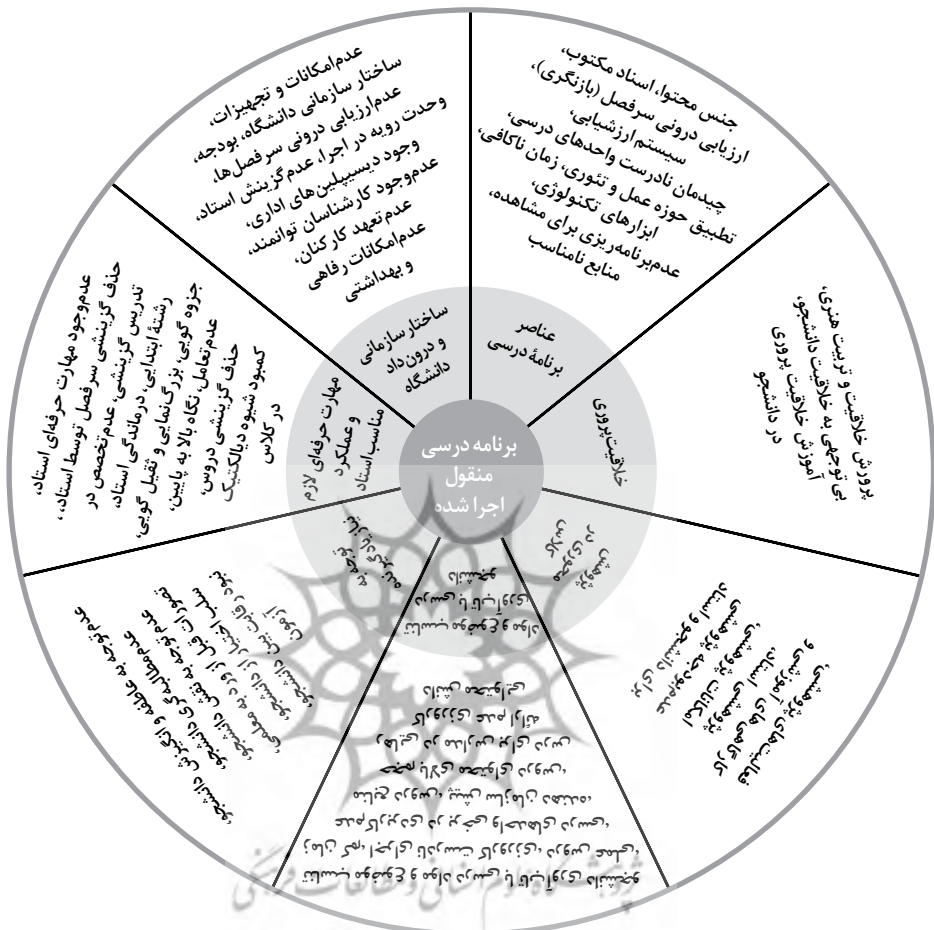
موضوع	مؤلفه	ابعاد
شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان	بودجه، گزینش استاد، امکانات و تجهیزات، ساختار دیسپلین‌های اداری	ساختارهای سازمانی
	جنس محتوا، اسناد مکتوب، اهداف	برنامه درسی
	توان حرفه‌ای استاد، تدریس گزینشی	مهارت حرفه‌ای
	نقش دانشجو سلب اختیار از دانشجو، نبود رقابت بین دانشجو	الگوسازی در دانشجو

جدول ۱۰. نتایج تحلیل مصاحبه نومعلم‌ان

موضوع	مؤلفه	مقوله اصلی (ابعاد)
شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان	امکانات و تجهیزات، ساختار سازمانی دانشگاه	ساختار سازمانی
	مهارت حرفه‌ای استاد، حذف گزینشی سرفصل	مهارت حرفه‌ای و عملکرد استاد
	عاطفه و انگیزش دانشجو، مطالبه‌گری دانشجو	توجه به هویت فردی دانشجو
	زمان کافی، دروس عملی، منابع دروس	ماده درسی
	فعالیت‌های پژوهشی، کارگاهی‌های آموزشی و پژوهشی استاد، امکانات پژوهشی، عدم بودجه پژوهشی برای دانشجو و استاد،	پژوهش
	پرورش خلاقیت و تربیت هنری	خلاقیت

جدول ۱۱. شمای کلی از تلفیق و همسان‌سازی مصاحبه‌های نومعلم‌ان و استادان

موضوع	زیر مضامین (مقوله‌ها)	مضامین اصلی (ابعاد)
شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه‌ی درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان	<ul style="list-style-type: none"> امکانات و تجهیزات ساختار سازمانی دانشگاه بودجه عدم ارزیابی درونی سرفصل‌ها وحدت رویه در اجرا عدم‌گزینش استاد وجود دیسپلین‌های اداری عدم‌وجود کارشناسان توانمند عدم‌تعهد کارکنان عدم‌امکانات رفاهی و بهداشتی. 	ساختار سازمانی و درون‌داد دانشگاه
	<ul style="list-style-type: none"> عدم‌وجود مهارت حرفه‌ای استاد حذف‌گزینشی سرفصل توسط استاد تدریس‌گزینشی عدم‌تخصص در رشته ابتدایی درماندگی استاد جزوه‌گویی بزرگ‌نمایی و ثقیل‌گویی عدم‌تعامل نگاه بالا به پایین حذف‌گزینشی دروس کمبود شیوه دیالکتیک در کلاس. 	مهارت حرفه‌ای لازم و عملکرد مناسب استاد
	<ul style="list-style-type: none"> عدم‌توجه به عاطفه و انگیزش دانشجو عدم‌مطالبه‌گری دانشجو عدم‌توجه به نقش دانشجو تصورات قبل از ورود به معلمی سلب اختیار از دانشجو نبود رقابت بین دانشجو. 	توجه به نیاز یادگیرنده
	<ul style="list-style-type: none"> زمان کم، اجرای نادرست کارورزی دروس عملی عدم‌کاربردی در برخی واحدهای درسی منابع دروس پیش‌سازمان دهنده حجم بالای محتوای دروس رهایی در مدارس برای درس کارورزی عدم‌ارائه دانش محتوایی. 	تناسب موضوع و مواد درسی با تاب‌آوری دانشجو
	<ul style="list-style-type: none"> فعالیت‌های پژوهشی کارگاهی‌های آموزشی و پژوهشی استاد امکانات پژوهشی عدم‌بودجه پژوهشی برای دانشجو و استاد. 	پژوهش‌محوری در کلاس
	<ul style="list-style-type: none"> پرورش خلاقیت و تربیت هنری بی‌توجهی به خلاقیت دانشجو آموزش خلاقیت پروری در دانشجو. 	خلاقیت و تربیت هنری
	<ul style="list-style-type: none"> جنس محتوا اسناد مکتوب ارزیابی درونی سرفصل (بازنگری) سیستم ارزشیابی چیدمان نادرست واحدهای درسی تطبیق حوزه عمل و تئوری زمان ناکافی ابزارهای تکنولوژی عدم‌برنامه‌ریزی برای مشاهده منابع نامناسب. 	عناصر برنامه‌ی درسی



شکل ۱. نمودار مفهومی برنامه‌ی درسی مغفول اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف درک و تجارب استادان و نومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان از ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه‌ی درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان انجام شد. آنچه از مرور مبانی نظری این پژوهش به دست آمد، آن است که تربیت معلم به‌عنوان دانشگاهی است که وظیفه تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش یعنی تربیت معلم‌ان را بر عهده دارد. نگاهی به اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نقش انحصاری این دانشگاه را در آموزش و تربیت معلم هویدا

می‌سازد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). آنچه از این پژوهش حاصل شد، هفت بعد اصلی و چهل‌وهفت مؤلفه مغفول در برنامه درسی اجرا شده است که در ادامه به بحثی کوتاه در مورد هریک از این ابعاد پرداخته می‌شود.

◀ بعد ساختار سازمانی و درون‌دادها

در این بعد می‌توان به جمله‌ای از گریگوری و همکاران (۲۰۰۹) به نقل از عباسیان و همکاران اشاره نمود که اجزای سیستم تربیت‌معلم در قالب ساختار، هویدا و بر کیفیت عمل و تربیت دانش‌جو معلم اثر می‌گذارد. ساختار اصلی‌ترین عامل مؤثر بر نوآوری سازمانی است. از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف، ساختار سازمانی مناسب، پیش‌فرضی برای موفقیت و نوآوری و تغییر در سازمان است (عباسیان، آراسته، زین‌آبادی و ابراهیمی، ۱۳۹۸). در این پژوهش، نادیده‌انگاشتن اجزای سیستم از نگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش (همچون بودجه، عدم‌ارزیابی درونی سرفصل‌ها، وحدت رویه در اجرا، عدم‌گزینش مناسب استاد، وجود دیسپلین‌های اداری، عدم‌وجود کارشناسان توانمند، عدم‌تعهد کارکنان، عدم‌امکانات رفاهی و بهداشتی)، سبب کیفیت نامطلوب در اجرای برنامه درسی شده است. در واقع، مؤلفه‌های مذکور در برنامه اجرا شده نادیده انگاشته شده است. گویی این مؤلفه‌ها جدای از برنامه درسی بوده است و به دلیل ماهیت سازمانی آن نباید به آن توجه نمود.

◀ بعد عناصر برنامه درسی

در شیوه‌های آموزش و تربیت‌معلمان باید به عناصر برنامه درسی همچون اهداف، محتوا و مواد درسی متناسب با نیازهای معلم و به‌کارگیری مدرسان باتجربه و کارآمد (عنصر معلم) در مراکز تربیت‌معلم توجه نمود. عناصر حرفه‌ای باید بتوانند دانش دیسپلینی مرتبط با مسائل واقعی را بازیابی و احضار کنند و از آن‌ها برای مواجهه با موقعیت مسئله‌ای و گشایش در آن بهره‌برداری نمایند (مهرمحمدی ۱۳۹۳). معلم برای ایفای نقش خود، به یک برنامه درسی جامع در تربیت‌معلم نیاز دارد تا بتواند تئوری‌ها را در عرصه عمل بیازماید. در این فرایند، دانش‌جو معلم می‌تواند دانش‌های نظری و اندوخته‌های آموزشی خود را با اطمینان و به شیوه‌ای خلاقانه در میدان عمل کلاس درس و آموزشگاه، یعنی همان کارورزی‌ها، به کار گیرند و آزمون کنند (بارتون، هارتویگ و کائن^{۱۶}، ۲۰۱۵). لذا، ضرورت دارد محتواهای برنامه درسی هم‌زمان با رشد علوم و فناوری

دچار تحول شود تا بتواند معلم همگام با تغییرات را تحویل جامعه دهد.

◀ خلاقیت‌پروری

معلم برای اینکه بتواند خلاقیت را در یادگیرندگان پرورش دهد، خود باید خلاق باشد و توانایی و صلاحیت‌های لازم را در این زمینه داشته باشد. همان‌طور که کولسان و بارک^{۱۷} (به نقل از یاسمی، حسینی‌خواه، کیان، گرمی‌پور و حسینی، ۱۳۹۹) اذعان می‌دارند، رشد خلاقیت در یادگیرندگان با رشد خلاقیت در معلمان آغاز می‌شود. خلاقیت نه به‌عنوان یک مهارت برای آموزش دادن به افراد بلکه باید به‌عنوان یک قابلیت، یعنی مجموعه‌ای از مهارت‌ها، توانایی‌ها و دانش، درک شود که بخشی از آموزش فرد را تشکیل می‌دهد (تاب، کروپلی، مارون، پستمن افمن^{۱۸}، ۲۰۲۰). لذا، پرورش این مهم در فرآیند آموزش تربیت‌معلم باید مشهود و از برنامه‌های درسی باشد. همچنین، آموزش زیبایی‌شناسی راهی برای برقراری ارتباط با روند یادگیری چیزهای جدید است. از نظر آیزنر، تلاش برای خلق «فرصت‌های یادگیری»^{۱۹} که گوهر و جوهر برنامه‌دستی است، نیازمند اتکا به ظرفیت تخیل و ابداع است (آیزنر، ۱۹۹۴، ص. ۱۳۸).

◀ پژوهش‌محوری

تمایل به پژوهش زمانی رخ می‌دهد که ارتباط بین تحقیق و عمل جزء جدایی‌ناپذیر از تمرین حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای، از طریق مشارکت فعال در انجام پژوهش، باشد؛ به این معنا که دانشجو معلم تولیدکنندگان پژوهش باشند، نه صرفاً مصرف‌کنندگان پژوهش، تا این، روشی برای یادگیری تدریس و آگاهی از تفکر دانش‌آموزان و راهی برای ایجاد ارتباط بین تحقیق و عمل باشد (کوتسو پولوس، مولر، بوتسا^{۲۰}، ۲۰۱۲). لذا، باید در اجرای برنامه‌دستی نیز استادان به این امر به‌عنوان یک هدف و همچنین یک راهبرد برای یادگیری و آموزش در تمام واحدهای درسی توجه نمایند.

◀ تناسب موضوع و مواد درسی با تاب‌آوری دانشجو

شناسایی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل مهم در پیشگیری از افت تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی دانشجویان در این دوره می‌تواند امری مهم تلقی شود (امینی، صیف و رستگار، ۱۳۹۶). مسائل روان‌شناختی دانشجویان از جمله عوامل مناقشه‌برانگیز بر پیشرفت تحصیلی است که در مطالعات گسترده‌ای به آن پرداخته شده است کیفیت برنامه‌ریزی دانشکده

نیز بر روی پیشرفت یا عدم پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثر قابل توجهی دارد (به نقل از سعادت، اعتمادی و نیلفروشان، ۱۳۹۴).

یادگیری به همان صورتی که در شرایط عادی رخ می‌دهد، تابعی از فعالیت زمینه و فرهنگی است که یادگیری در آن رخ می‌دهد. این امر در تضاد با اغلب فعالیت‌های یادگیری در کلاس درس است که عمدتاً شامل دانش انتزاعی و خارج از زمینه و موقعیت است^{۲۱}. عامل اجتماعی مهم‌ترین رکن یادگیری موقعیتی است (کرزلی^{۲۲}، ۲۰۱۱). بنابراین، نمی‌توان نسبت به ظرفیت‌های جسمی، روانی و مهارتی یادگیرندگان و همچنین موقعیت زندگی آنان، در حین آموزش و یادگیری، بی‌توجه بود.

◀ توجه به نیاز یادگیرنده:

پاسخگویی به نیازهای دانشجویان یکی از عوامل ضروری در تسهیل و پرورش رشد دانشجویان دانشگاه است. فهم نیازهای اساسی دانشجویان، مبنایی محکم برای ایجاد و اداره محیط یادگیری با کیفیت بالا فراهم می‌آورد. در واقع، محیط آموزش باید به گونه‌ای طراحی شود که ضمن ایجاد محیط مطلوب یادگیری، نیازهای فراگیرندگان را نیز ارضا نماید (گلاسر^{۲۳}، ۲۰۰۰). با ورود به دانشگاه، جوانان در زمره قشر کارآمد و نیروی خلاق کشور قرار می‌گیرند. این مهم زمانی تحقق می‌یابد که هدف اصلی ورود به دانشگاه یعنی موفقیت و پیشرفت تحصیلی فراهم شود. گزارش‌های موجود نشان می‌دهد که انگیزش و عملکرد دانشجویان عمدتاً بر مبنای نظریه نیازهای درونی که توسط مک‌کللند، اتکینسون، کلارک و لاول^{۲۴} (۱۹۵۳) ارائه شده، سنجیده شده است. دانشجویانی که وارد دانشگاه می‌شوند، از سویی به دنبال مبارزه، رقابت و بحث و مجادله برای اثبات خود هستند و از سوی دیگر به دنبال کسب آگاهی و دانش بیشترند تا از طریق آن بتوانند نقش‌های نفوذگری و رهبری خود را بهتر ایفا کنند و از این طریق بتوانند محیط را تحت تأثیر خود قرار دهند (ترک‌زاده، محمدی و بذرافشان مقدم ۱۳۸۸).

◀ مهارت حرفه‌ای و عملکرد مناسب استاد

استاد اثربخش صرفاً کسی نیست که به خوبی برنامه‌ریزی کند، بلکه فردی است که برنامه‌ای را به فراگیرندگان ارائه دهد تا به‌طور منطقی یا تجربی به نتایج و برون‌دادهای ارزشمند برسد. لذا، توانمندی حرفه‌ای آنان بازده آموزشی

فراگیرندگان را افزایش می‌دهد و سبب تداوم شرایط بهینه آموزشی خواهد بود (هاشمی ۱۳۹۳).

از سویی تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آن‌هاست. برای رسیدن به این هدف دو اصل اساسی مورد توجه قرار گرفته است؛ اول اینکه تدریس به یک مجموعه از مهارت‌ها و رویه‌های خاص نیاز دارد که توسط پژوهش‌هایی شناسایی شده‌اند و دوم آنکه تدریس باید بتواند به نیازهای بافت و زمینه خاص توجه داشته باشد (دولین و سمرویکر ما^{۲۵}، ۲۰۱۰) و از سویی هرچند گسترش تحصیلات دانشگاهی و پذیرش روزافزون دانشجویان در مقاطع و رشته‌های مختلف تحصیلی می‌تواند نشانه‌ای از خودشکوفایی و پیشرفت در نگرش اқشار مختلف اجتماعی تلقی شود، اما توسعه و رشد کمی و کیفی استادان در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز متناسب با آن، یکی از چالش‌های اصلی در نظام آموزش عالی ایران است. در واقع، عملکرد و ویژگی‌های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می‌شود. ویژگی‌های مدرس اثربخش مورد توجه بسیاری از محققان در دنیا بوده است. دیگر مطالعات توجه مدرسان به دیدگاه‌های دانشجویان و شناختن نقاط قوت و ضعف خویش برای ایجاد حرکت و پویایی به‌سوی استاد مطلوب را قویاً توصیه کرده است.

بسیاری از پژوهش‌ها نشان داد استادان تربیت‌معلم عملکرد مناسبی در اجرای برنامه‌های درسی ندارند. از جمله نتایج پژوهش نامداری پژمان و مولایی علی‌آباد (۱۳۹۵) نشان می‌دهد استادان راهنما درباره ماهیت کارورزی جدید و روش اجرای آن تسلط نداشتند. همچنین، برنامه‌های درسی تربیت‌معلم در قالب سرفصل‌هایی با منطق و شایستگی‌های موردانتظار تعریف‌شده در قالب جلسات اجرایی در اختیار استادان قرار می‌گیرد و چگونگی اجرای آن به‌صورت هماهنگ و با وضوح تعریف و تبیین شده است. از این‌رو، اقداماتی مانند مقاومت در برابر تغییر، روی آوردن به سبک گذشته، همکاری نکردن و تضاد در روش‌ها و تعارض به وجود آمده است که مهارت‌های حرفه‌ای استادان و نظارت بر شیوه اجرای آن می‌تواند در دستیابی به اهداف قصدشده مهم باشد.

یافته‌های این پژوهش با نتایج یافته‌های آدری و مایک (۲۰۱۸)، نیکخواه و لیاقت‌دار (۱۳۹۷)، و به‌صورت ضمنی با پژوهش ادیب و همکاران (۱۳۹۵) و نتایج لرکیان و مهرمحمدی (۱۳۹۱) همسوسست. مفاهیم مربوط به بعد مغفول

در محتوا، همسویی با نتایج آلمو، وانسا، کاسناوتاه^{۲۶} (۲۰۱۹) و چاد هائیری^{۲۷} (۲۰۱۷)، از آن سو که عدم مهارت حرفه‌ای همچون دانش موضوعی استادان می‌تواند در عدم موفقیت دانشجو و در نتیجه ناکامی دانش‌آموزان در کلاس درس باشد؛ کاملاً مشهود است.

آیزنر (۱۹۹۴) عناصر برنامه‌درسی فرصت هدف، انتخاب محتوای، انتخاب حوزه‌های یادگیری، سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی حوزه‌های محتوایی، اشکال ارائه و اشکال پاسخ و ارزشیابی، می‌داند. مهرمحمدی در بحث گونه‌شناسی برنامه‌درسی از ۴ گونه بحث می‌کند. که دو گونه پدیدارشناسانه و گونه تلفیقی آیزنر بی‌ارتباط با یافته‌های فوق نیست. آیزنر به تلفیق ایستایی و پویایی اشاره می‌کند و ارزشیابی را به جای نتیجه به عنوان یک پیامد اصالت می‌دهد و مشارکت در تصمیمات برنامه‌درسی را می‌پذیرد. همچنین، در گونه پدیدارشناسانه، حقیقت برنامه‌درسی بر تجربه زیسته یادگیرندگان است و به سیالیت و پویایی توجه دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). چنانکه پویایی برنامه‌درسی حفظ و برنامه‌درسی از گرفتار آمدن به دام سنت و عادت رهانیده می‌شود. از طرف دیگر، به مدد شناسایی برنامه‌درسی مغفول، تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی جدید یا تحلیل برنامه‌درسی کنونی میسر می‌شود (بینر و زانگ^{۲۸}، ۲۰۱۵). برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی، به ویژه در سطح اجرا در دانشگاه فرهنگیان، به یک بررسی دقیق و جامع از جایگزین‌های مناسب، برای بازبینی در بخش محتوا، سازمان‌دهی محتوا، و همچنین خودآگاهی از دانش دقیق از امکانات اجرایی در رشته آموزش ابتدایی، توجه و بازنگری در عناصر برنامه‌درسی، ساختارهای سازمانی و درون‌داد، نیاز دارد.

■ پیشنهادها ■

● جذب و به کارگیری منابع انسانی دانشگاه (اعضای هیئت علمی، مدیران و کارکنان، استادان)، یکی از عوامل اصلی و حیاتی موفقیت آن است. پیشنهاد می‌شود با تدوین نظام سنجش شایستگی منابع انسانی، حوزه‌های ذی‌ربط با التزام به رعایت قوانین و مقررات، نسبت به شایسته‌گزینی و شایسته‌گماری معلمان، استادان و کارشناسان آموزش اقدام کنند. همچنین، در دستورالعمل پذیرش و گزینش دانشجویان با انگیزه و علاقه‌مند در هنگام مصاحبه، بازاندیشی و بازتعریف صورت گیرد (بعد ساختار سازمانی و درون‌داد).

- از جمله حوزه‌های مغفول در دانشگاه فرهنگیان، تأسیس و راه‌اندازی مدارس وابسته است که در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نیز بدان تأکید شده است. پیشنهاد می‌شود دانشگاه در این زمینه وارد عمل شود. در این زمینه پیوند مدارس وابسته با مقوله کارورزی در ارتقای کیفیت اجرای برنامه درسی اثرگذار است. همچنین در تدوین محتوای برنامه درسی و شیوه اجرا مشورت و هم‌اندیشی با دانشجومعلم‌ان در دستور کار اعضای هیئت علمی قرار گیرد تا بتوان این عنصر مهم را در سبک اجرایی برنامه‌های کلاس درس دانشگاه فرهنگیان جاسازی و نهادینه نمود (توجه به نیاز یادگیرنده).
- نابسندگی دامنه اطلاعات و پژوهش‌ها در دانشگاه فرهنگیان، و تشنگی استادان و دانشجومعلم‌ان در این حوزه ضرورت توجه به بازاندیشی و بازتعریف این محتوای مهم را در برنامه درسی، به‌ویژه در حوزه اجرا، دوجندان نموده است. لذا، پیشنهاد می‌شود بودجه‌های پژوهشی در حوزه دانشجویی، برای ایجاد انگیزه و افزایش دانش و مهارت حرفه‌ای آنان و تأمین کلینیک و آزمایشگاه پژوهشی در هر پردیس تعریف شود و در اختیار دانشجویان قرار گیرد. همچنین، تغییر رویکرد در اجرای برنامه‌های درسی در اولویت نشست‌های اعضای هیئت علمی قرار گیرد تا وحدت رویه‌ای در بین استادان با رویکرد پژوهش‌محوری صورت گیرد (پژوهش‌محوری).
- به دلیل نگرانی استادان و دانشجویان از حجم بالا و سنگین محتوا، همچنین نگرانی از عدم تطبیق زمان پیشنهادی کلاس و محتوای پیشنهادی، لزوم بازتعریف در اهداف، محتوا و منابع ضرورتی است. لذا، به جای استفاده از منابع کهن و غیربومی برای تطبیق و کاهش فاصله‌تئوری و عمل، استفاده از منابع داخلی و محتوای مبتنی بر بوم می‌تواند بر تاب‌آوری دانشجو بیفزاید (تناسب محتوا با تاب‌آوری دانشجو).

منابع

- ادیب، یوسف، فتحی‌آذر، اسکندر، کریمی، سیدبهدالدین و سلطانی، اکبر. (۱۳۹۵). ادراک استادان گروه مشاوره از برنامه درسی پوچ در دانشگاه: یک مطالعه کیفی، *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۱(۳)، ۷۰-۹۰.
- امراه، امید و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی کیفیت برنامه درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. *دوفصلنامه مطالعات برنامه آموزش عالی*، ۵(۹)، ۲۵-۷.
- امینی، ابراهیم، صیف، محمدحسن و رستگار، احمد. (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی* ۱۷(۳۳)، ۳۴۳-۳۵۳.
- بودلایی، حسن. (۱۳۹۴). روش تحقیق پدیدارشناسی. تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- ترک‌زاد، جعفر، محمدی، مهدی و بذرافشان، مقدم، مجتبی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه نیازهای آشکار دانشجویان و امید به تحقق‌پذیری آنان با برخی ویژگی‌های فردی و تحصیلی آنان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۷(۳ و ۴)، ۲۱۵-۲۳۸.
- جلالی، رستم. (۱۳۹۱). نمونه‌گیری در پژوهش کیفی. *مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۱(۴)، ۳۱۰-۲۰.
- دانیل لوین. (۱۳۹۳). ضربت جوزف شواب بر تدریس سطحی (ترجمه فرشته آل‌حسینی محمود و مهر محمدی). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۸(۳۲)، ۱۷۷-۲۰۶.
- دهقان، عبدالمجید، مهram، بهروز و کریمی، کرم. (۱۳۹۵). ارزش‌یابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت‌معلم پژوهش محور مورد پردیس‌های شهید هاشمی‌نژاد. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۷(۱۳)، ۹۵-۱۰۰.
- سعادت، سجاد، اعتمادی، عذرا و نیل فروشان، بریسا. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری و سبک‌های دلبستگی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، پژوهش در علوم پزشکی، ۷(۴)، ۴۶-۵۵.
- صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۴). برنامه درسی مغفول. *دانشنامه برنامه درسی ایران*.
- عباسیان، حسین، آراسته، حمیدرضا، زین‌آبادی، حسن‌رضا و ابراهیمی، ایوب. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در مربیگری فرایند کارورزی دانشجویان معلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکردی کیفی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹(۲۲)، ۷-۳۸.
- کیان، مریم، عطاران، محمد و فاضلی، نعمت‌اله. (۱۳۹۰). واکاوی فرهنگ الکترونیکی در ایران یک پژوهش نظریه‌مبنایی. *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۷(۲۴)، ۹۶-۱۲۴.
- فارسی، فاطمه، کاظمی، شبنم و خروشی، پوران. (۱۳۹۸). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی سه برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی‌های مورد انتظار معلمان (مطالعه موردی: بررسی دیدگاه اولین دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان). *مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۲(۱۶)، ۷۳-۹۰.
- فقیمی، ابوالحسن و علیزاده، محسن. (۱۳۸۴). روایی در تحقیق کیفی: نشریه فرهنگ مدیریت، ۳(۹)، ۵-۲۰.
- لرکیان، مرجان و مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۱). شناسایی وجوه و ابعاد مغفول برنامه درسی هنر دوره ابتدایی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۰(۳)، ۱-۱۸.
- نامداری، پژمان، مهدی، مولایی و علی‌آباد، حسین. (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی برنامه کارورزی از دیدگاه استادان راهنما: مطالعه کیفی. مقاله ارائه‌شده در مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت‌معلم، اصفهان: مدیریت امور پردیس‌های استان اصفهان، اردیبهشت‌ماه. <https://civilica.com/doc/483610>
- نیک‌خواه محمد و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۹۷). بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی استان چهارمحال و بختیاری دانشگاه فرهنگیان. *دوفصلنامه پژوهش در تربیت‌معلم*، ۱(۳)، ۱۳۴-۱۰۵.
- مرادی، مه‌ری، کوهی‌نژاد، علی و مرادی، رضا. (۱۳۹۵). نگاهی بر نقش حرفه‌ای معلم در نظام آموزشی. *کنگره بین‌المللی مطالعات رفتاری جامعه و سبک زندگی سالم*. تهران. <https://civilica.com/doc/606779>
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، و برنامه درسی پوچ پنهان. در *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: انتشارات سمت.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن، راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱(۱)، ۵-۲۶.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۳). برنامه درسی به‌عنوان محصول (یک برنامه درسی). *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*.

- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). الگوی طراحی برنامه درسی وارونه در آموزش عالی. دانشنامه برنامه درسی.
- مرزوقی، رحمت اله، زارع، پریرسا، جهانی، جعفر و محمدی، مهدی. (۱۳۹۸). برنامه درسی نال نوآندیشی و بسط مفهومی. تهران: انتشارات آوای نور.
- هاشمی، سید احمد. (۱۳۹۳). رابطه استفاده از مهارت‌های اساسی تدریس و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان؛ دانشکده پرستاری و مامایی لامرد. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۱)، ۴۴-۴۹.
- Alemu, M., Kind, V., Basheh, M., Michael, K., Atnafu, M., Kind, P., & Rajab, T. (2021). The knowledge gap between intended and attained curriculum in Ethiopian teacher education: identifying challenges for future development. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(1), 81-98.
- Du Toit, A., & Gaotlhobogwe, M. (2018). A neglected opportunity: entrepreneurship education in the lower high school curricula for technology in South Africa and Botswana. *African journal of research in mathematics, science and technology education*, 22(1), 37-47.
- Bediako, S. (2019). *Models and concepts of curriculum implementation, some definitions and influence of implementation*. Papre presented at curriculum change and evaluation. DOI:10.13140/RG.2.2.17850.24009
- Chowdhury, T. B. M., & Siddique, M. N. A. (2017). An Explorative Study on the Null Secondary Science Curriculum in Bangladesh. *Science Education International*, 28(2), 147-155.
- Coulson, A. N., & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, 31(4), 428-441.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Glasser, W. (2000). *Every Student Can Succeed*. Chula Vista, CA: Black Forest Press.
- KearSley, G. (2011). *Situated Learning (J. Lave). The Theory into Practice Database*. Retrieved From <http://tip.psychology.org>
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. I. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton Crafts.
- Pinar, W. F. (2015). Without experience is teacher development possible? In Z. Hua & W. F. Pinar (Eds.), *Autobiography and teacher development in China: Subjectivity and culture in curriculum studies* (pp. 179-192). New York: Palgrave Macmillan.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijgaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and teacher education*, 75, 93-104.
- Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, 97, 1-20.
- Tubb, A. L., Cropley, D. H., Marrone, R. L., Patston, T., & Kaufman, J. C. (2020). The development of mathematical creativity across high school: Increasing, decreasing, or both? *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100634. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100634>.
- UNESCO (2016). *What Makes A Quality Curriculum?* Paris: UNESCO
- Van den Akker, J. J. H., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe.

- Varpio, L., & Mylopoulos, M. (2015). 21 Qualitative research methodologies: embracing methodological borrowing, shifting and importing. In J. Cleland and S. J. Durning (Eds), *Researching Medical Education* (pp. 245-255). Chichester: John Wiley & Sons.
- Kotsopoulos, D., Mueller, J., & Buzza, D. (2012). Pre-service teacher research: an early acculturation into a research disposition. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 21-36.



پی‌نوشت‌ها

1. Unesco
2. Rokenes
3. van den Akker, Fasoglio & Mulder
4. Bediako
۵. آنچه در این مقاله به آن پرداخته شده است، ابعادی از برنامه درسی اجرا شده است که مورد غفلت واقع شده.
۶. همواره به دلیل نیاز آموزش و پرورش به آموزگار، پذیرش این رشته در دانشگاه فرهنگیان بیشتر از رشته‌های دیگر است.
۷. پژوهشگر به مدت سه سال در پست راهبر و ناظر آموزشی در کلاس درس این فارغ التحصیلان حضور داشته و از نزدیک شاهد فاصله بین نمره مهارت‌های کسب‌شده (انتظار از خروجی تربیت‌معلم)، و عملکرد واقعی آن‌ها در کلاس درس بوده است. همچنین، به تکرار در جلسات مدیران مدارس حضور داشته و شاهد گله‌مندی آنان از خروجی نامطلوب دانشگاه فرهنگیان بوده است. این در حالی است که فارغ‌التحصیلان نیز همواره شکایت‌هایی ناشی از عدم برنامه درسی مناسب در تربیت‌معلم داشتند. این هرم سه‌وجهی ناشی از مشاهده و مصاحبه‌های ضمنی سبب شد تا پژوهشگر به وجود یک پوچی یا وجه مغفولی در برنامه درسی پی ببرد و از آن پس، درصدد اکتشاف آن از طریق یک مطالعه پدیدارانه برآید.
8. Alemu Kind & Basheh. Michael, Atnafu Kind
9. Adri & Mike
10. Chowdhury
11. Varpio & Mylopoulos
۱۲. مشخصات شرکت‌کنندگان (استادان و معلمان)، به ترتیب از شماره ۱ تا ۲۷ در جدول شماره ۱ آورده شده است.
13. . Credibility
14. Dependability
15. Confirmability
16. Barton, Hartwig & Cain
17. Coulson & Burke
18. aufman, & Patston, Marrone, Cropley, Tubb.
19. learning opportunities
20. Kotsopoulos, Mueller & Buzza,
۲۱. در بخش یافته‌ها، در تفسیر مضامین به دست آمده، برای تبیین بهتر مضامین، فرس‌های مرتبط با موضوع نیز آورده شد.
22. KearSley. G
23. Glasser
24. McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell
25. Devlin & Samarawickrema
26. Alemu Kind & Basheh. Michael, Atnafu Kind
27. Chowdhury
28. Pinar & Zhang