

صفحات ۲۵۸ - ۲۳۳

بررسی عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه شوابی در دانشگاه فرهنگیان از منظر اساتید

جواد جهان^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان از منظر اساتید انجام شده است. روش پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. جامعه پژوهش کلیه اساتید دانشگاه فرهنگیان استان کرمانشاه به تعداد ۱۶۸ نفر بودند که نمونه آماری به تعداد ۱۸ نفر به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند، نمونه گیری تا زمان اشباع نظری ادامه یافت، روش جمع آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختار یافته بود که با رویکرد تحلیلی- تفسیری تجزیه و تحلیل شد، سوالات مصاحبه به صورت باز پاسخ و براساس راهنمای مصاحبه بود، به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش کدگذاری موضوعی استفاده شده است. یافته های پژوهش نشان داد که در عناصر چهارگانه اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی چهار عامل دانش، نگرش، مهارت و امکانات از مهم ترین عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان هستند. همچنین نتایج نشان داد که عامل امکانات از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان بیشترین سهم تاثیر گذاری را به مقدار ۳۰.۳۷۹ درصد بر برنامه درسی عمل فکورانه داشته است، همچنین عامل دانش با ۲۰.۲۵۳ درصد کمترین میزان تاثیر گذاری را از نظر اساتید به خود اختصاص داده است. این نتایج حاکی از آن است که از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان عامل امکانات بیشترین تاثیر را بر برنامه درسی عمل فکورانه دارد.

واژگان کلیدی

برنامه درسی، عمل فکورانه، دانشگاه فرهنگیان، اساتید.

۱.دکترای برنامه ریزی درسی، پردیس شهید رجایی، دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران.

طرح مسأله

پارادایم عملی و فکورانه در حوزه مطالعات برنامه درسی از مرور نظریه‌های شناخته شده ترین چهره این پارادایم یعنی شوآب نسبت به ماهیت نظریه و عمل و رابطه میان آن دو به دست آمده است (زرقانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۱). پیشگام اصلی این رویکرد جوزف شوآب^۱ است؛ از دیگر چهره‌های این رویکرد می‌توان به رید، وست بری^۲ و مک کوین^۳ اشاره کرد. این رویکرد با دو نکته محوری مواجه است. چه چیز باید در برنامه درسی گنجانده شود، و چه چیز باید از آن حذف شود. از منظر رید رویارویی با این دو نکته مستلزم عمل فکورانه است. به زعم وی عمل فکورانه یک فرایند ذهنی ماهرانه و اجتماعی است که از طریق آن افراد به صورت انفرادی و جمعی تلاش می‌کنند تا ماهیت برنامه درسی را بشناسند، و چارچوب اندیشمندانه برای حل آن تدارک ببینند، و از بین چارچوب‌های پیشنهادی بهترین را مبنای عمل قرار دهند رید (۲۰۰۶؛ به نقل از آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). شوآب (۱۹۶۹) معتقد بود که «تکیه‌ی دیرینه و غیر آزمایش شده» به نظریه، وضعیت ناخوشایندی را برای مطالعات برنامه درسی ایجاد کرده است. بنابراین او با معرفی تز خود تحت عنوان «پرکتیکال»^۴، تحول شگرفی در برنامه درسی ایجاد نمود. این تز با تکیه بر سه مرحله پرکتیکال، نیمه پرکتیکال و اکلکتیک، از نظر شوآب، می‌تواند باعث توسعه‌ی برنامه درسی شود (غلامی، ۱۳۹۳: ۲). شوآب در توضیح نظریه عملگرایی خود به فرآیند تأمل معطوف به عمل اشاره می‌کند که خروجی‌اش مجموعه تصمیم‌های اتخاذ شده برای اقدام است. در این فرآیند، تمامی صورتبندی‌های مختلف قابل‌تصور برای مسائل عملی و راه‌حل‌های قابل طرح برای هر صورتبندی و پیامدهای احتمالی قابل پیش‌بینی برای هر یک سنجیده شده و با این علم و آگاهی، بهترین امکان یا راه‌حل برای اقدام پیش‌رو برگزیده می‌شود. با توجه به این فرآیند، مشخص می‌شود که مقصود از عمل در پارادایم عملی، اقدامی آگاهانه و فکورانه است. اقدامی که پس از طی فرآیند تأمل معطوف به عمل انجام می‌شود و بر اقدامات آتی نیز اثرگذار خواهد بود (زرقانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۱). رویکرد عملی با هدف احیای سبک تعقل عملی و مقابله با نگرش ابزاری و فروکاهشی به تربیت رخ داده است (آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۹۱: ۲). مهم‌ترین مفهوم در نظریه شوآب، مفهوم "Deliberation" است که معادل‌های گوناگونی در منابع فارسی برای آن وضع شده است. این مفهوم ناظر به فرآیندی است که طی آن تصمیم‌های متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد

1. Joseph Schowab
2. West bery
3. Mack Queen
4. Practical

برنامه درسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار پژوهش یا برنامه ریز قرار دارد، اتخاذ می شود. مهرمحمدی استفاده از معادل «عمل فکورانه» را مناسب تشخیص می دهد. به همین جهت رویکرد پژوهشی، برنامه ریز مبتنی بر نظریه شواب را که به دلیل جایگاه اساسی این مفهوم در آن "Deliberative Inquiry" نام گرفته پژوهش معطوف به عمل فکورانه نامیده است (مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۵). در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه نیز تعاریف و رویکردهای متفاوتی وجود دارد که به اغتشاش مفهومی این حوزه افزوده است پدرو^۱ (۲۰۰۱)؛ به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، (۱۳۸۵). عمل فکورانه یک فرایند اجتماعی پیچیده و ماهرانه است که به موجب آن فرد به صورت فردی و یا جمعی، به شناسایی مسائل پرداخته و به آنها پاسخ می دهد، سپس به ایجاد زمینه ای برای تصمیم گیری در مورد پاسخ ها پرداخته و از میان راه حل های موجود بهترین راه حل را انتخاب می کند (هانسن^۲، ۲۰۰۸). رویکرد عمل فکورانه، سبکی از مطالعه فعال است که معطوف به دستیابی به درک عمیق به جای حفظ طوطی وار می گردد، به بیان دیگر رویکردی به مطالعه است که منجر به عمل فکورانه در انجام فعالیت می گردد مولارت^۳ و دیگران (۲۰۰۴)؛ به نقل از عبدی و نیلی، (۱۳۹۳). هدف از عمل فکورانه تصمیم گیری در مورد این مسئله است که در یک موقعیت و زمینه ویژه و خاص چگونه باید عمل کرد تا بهترین راه حل به دست آید (مونی سیمی و لانگ^۴، ۲۰۱۳). عمل فکورانه یک فرایند استدلال عملی و راه حل محور است که در جهت تصمیم گیری برای انجام بهترین عمل کاربرد دارد (تاک شینگ لام^۵، ۲۰۱۱). هدف اصلی پژوهش معطوف به عمل فکورانه دستیابی به تصمیم های موجه درباره اجرای برنامه درسی در وضعیت های خاص است (هانسن، ۲۰۰۸). فرایند اقدام فکورانه، فرایندی خطی یا دوری نیست، بلکه فرایندی «ماریچی» است و شامل عقب گرد و بازنگری در تصمیم ها، همراه با نوعی فعل و انفعال پیچیده بین اهداف و وسایل، مسئله، داده ها و راه حل هاست (تاک شینگ لام، ۲۰۱۱). شواب به عنوان یک متفکر تأثیرگذار در حوزه برنامه درسی در ایران چندان شناخته شده نیست. پاره ای اظهار نظرهای شنیده شده نیز حمایت از بدفهمی شواب نزد صاحب نظران برنامه درسی کشور دارد. بخشی از این وضعیت غیر قابل قبول معلول دشواری هائی است که فهم دیدگاه عملی شواب با آن آمیختگی ذاتی دارد و سرمایه گذاری قابل توجهی برای درک مضامین عمیق آن لازم است. بخش دیگری از این وضعیت

1. Pedro

2. Hansen

3. Mulart

4 Mooney Simme & Lang

5. Tak Shing Lam

مرهون تلاش هائی است که پاره ای رقیبان نظری شواب در عالم به راه انداخته اند که هدف آن از میدان به در کردن رقیب بوده است. به هر روی خواه نظریه شواب در میان جامعه علمی مطالعات برنامه درسی در ایران مقبولیت پیدا کند یا نکند، شناخت هر چه دقیق تر آنچه او عرضه داشته است باید با احساس مسئولیت علمی شناخته شود. عدم اهتمام در این زمینه، مانند غفلت از هر عرصه تأثیرگذار دیگر در قلمرو برنامه درسی، با موازین آکادمیک در تعارض قرار داشته و بالندگی رشته را دچار سکت و وقفه می نماید (مهرمحمدی، ۱۳۹۳: ۱). آنچه که از بررسی ادبیات پژوهش حوزه برنامه درسی عمل فکورانه بر می آید حاکی از این است که صاحب نظران و پژوهشگران این حوزه، برنامه درسی عمل فکورانه را از زوایای مختلف مورد تحلیل و بررسی قرار داده و ابعاد و مولفه های برای آن ذکر کرده اند، به هر حال، دقت و تأمل در مجموعه مطالب و مستندات نظری و پژوهشی فوق نشان دهنده نقش و کارکردهای مثبت برنامه درسی عمل فکورانه است. می توان گفت شناخت زمینه ها، سیر تحولی و ابعاد رویکرد عمل فکورانه می تواند برنامه ریزان درسی را برای استفاده از این دیدگاه در برنامه های درسی کمک نماید. برای این مهم باید مقاصد و دیدگاه های رویکرد عمل فکورانه مورد بررسی و کنکاو قرار گیرد و ابعاد و مولفه های تأثیر گذار بر آن استخراج گردد، تا در برنامه های درسی مراکز دانشگاهی و آموزشی کشور مورد استفاده و بهره برداری قرار گیرند. با توجه به اینکه پژوهش های انجام شده در خصوص رویکرد عمل فکورانه به بررسی همه جانبه ابعاد و مولفه های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه و عوامل موثر بر اجرای آن در مراکز آموزش عالی نپرداخته اند و جای خالی این مهم احساس می گردید، در یک بررسی دقیق به کندوکاو عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر برنامه عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان پرداخته شد. بر این اساس، سوال اصلی پژوهش حاضر این است که عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان کدامند و سهم هر یک از عوامل به چه میزان است؟

زرقانی و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی ارتباط میان دانش نظری و عمل معلمان در هر یک از پارادایم های اجرای برنامه درسی پرداخته اند. بر مبنای سه نوع پارادایم حوزه مطالعاتی برنامه درسی که با مطمح نظر قرار دادن نسبت میان نظریه و عمل شکل گرفته است، به بیان سه نوع رابطه میان دانش نظری و دانش عملی پرداخته شده است. این سه نوع رابطه، در دل سه پارادایم برای اجرای برنامه درسی، مورد بحث قرار گرفته اند. این سه پارادایم با ترکیبی از عناوین پارادایم های حوزه مطالعات برنامه - درسی و اجرای برنامه درسی، فنی - وفادارانه، فکورانه - انطباقی و انتقادی - برآمدنی نامگذاری می شوند. در این برنامه ها در پارادایم فکورانه - انطباقی ضمن توجه به انتقال دانش نظری بروز، رشد و پرورش تأمل عملی معلمان را مطمح نظر قرار می گیرد.

زرقانی (۱۳۹۳)، به بررسی سیر تحول آراء شواب پرداخته، و نشان داد که آنچه از مرور بر اندیشه های اساسی شواب به دست می آید یگانگی در ایده ها و دغدغه های اساسی او در حوزه تعلیم و تربیت است که به تناسب موقعیت و شرایط خاص تاریخی و فکری، با تغییراتی در محتوا و نه ماهیت، همراه شده است. رمز یگانگی اندیشه های شواب در آثارش را باید در آرمان و دغدغه های اصلی او یعنی تربیت آزاد جستجو کرد و این یگانگی در هدف و دغدغه ی تربیتی را هویت بخش یگانه و چند گانه به ایده هایش دانست.

یافته های پژوهش جمشیدی توانا و امام جمعه (۱۳۹۵) نشان می دهد که کارورزی مبتنی بر عمل فکوران، در توسعه ی شایستگی ها، حضور و عمل بازانندیشی در عمل توسط دانشجو معلمان در کلاس درس، تعامل با مدرسه و دانشگاه، مساله یابی، و قدرت تصمیم گیری موثر است.

پژوهش ماکایو^۱ (۲۰۱۵) نشان می دهد یکی از مهم ترین مولفه های برنامه درسی فکوران توجه به مهارت آموزی و توسعه حرفه ای است، که این مهم از طریق توجه به مهارت حل مساله، پرورش خلاقیت، تخیل و توجه به هنر و زیبا شناختی انجام می پذیرد.

پژوهش قنبری و همکاران (۱۳۹۴) مولفه های تعامل اجتماعی، تجربیات صریح و محسوس، توجه به تفاوت های فردی، توجه به بعد ارزشیابی و بازنگری و اهمیت تامل و تفکر در پرورش یادگیرندگان را از مهم ترین مولفه های رویکرد برنامه درسی فکوران دانسته و نشان می دهد که، هرچه تجربیات آموزشی برای دانشجویان محسوس و در محیط بیشتر تعاملی صورت بگیرد و به نوعی تفاوت های فردی و قابلیت های آنها را شناسایی و به رسمیت شناخته می شود، چالش های موجود در شیوه های فعلی ارزشیابی از دانشجویان به حداقل می رسد و رویکرد مطالعه عمل فکوران را تحت تاثیر قرار می دهد.

امانی (۱۳۹۴) به بررسی مفهوم و ابعاد تدریس فکوران و همچنین ویژگی های معلم فکور پرداخته است و عمل فکوران را شامل سه بعد، تامل، تامل حین و پس از عمل و گفتگوی فکوران می داند. تأمل پس از عمل، رایج ترین نوع تأملی است که در دانشگاه ها یا مراکز تربیت معلم، افراد را به آن ترغیب می کنند و بدان عمل می کنند. برخلاف تأمل در حین عمل، که عموماً فعالیتی فردی است، تأمل پس از عمل، فعالیت گروهی و مشارکتی است.

گرماپی و دیگران (۱۳۹۴) در تدوین مولفه های هنر و زیباشناسی در برنامه های درسی، مولفه هایی مانند پرورش تخیل، خلاقیت، رعایت تناسب و انسجام بین اهداف آموزشی، استفاده از روش های تدریس طبیعت گرایانه، پروژه ای و حل مساله، خود ارزشیابی، آزادی عمل

یادگیرندگان، تانی و تامل زیبا شناسی و زیبا سازی فضای فیزیکی را مطرح می‌سازند. خروشی (۱۳۹۴) علاوه بر بحث درباره توسعه ی حرفه ای معلمان براساس دیدگاه عمل فکورانه و تربیت معلم حرفه ای در گستره آموزش و پرورش نوین ، بر ضرورت استفاده از این رویکرد در مراکز آموزش عالی، به منظور برنامه ریزی های آتی تاکید می‌کند. بر اساس یافته های پژوهش غلامی (۱۳۹۳) دانش عملی معلمان در یک چرخه ی مداوم توسعه پیدا می‌کند. به لحاظ معرفتی، استدلال های متناظر با فعالیت های مرتبط با دانش عملی بیانگر دو جایگاه معرفتی خاص است: دانش پرکسیال و دانش قابل اجرا. هرکدام از این مقوله ها وزن معرفتی متفاوتی دارند و برای پاسخگویی به نیازهای متفاوت کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند.

در یک پژوهش مهرمحمدی (۱۳۹۳) در بخش نخست به تمایز میان علائق شواب در دو مقطع از حیات علمی و حرفه ای او و به تبع آن، شواب متقدم و متاخر را مورد بحث قرار داده است، در بخش دوم تلاش شده است کیفیت ملازمت و زیست مسالمت آمیز عملی شواب با نظریه تبیین و تشریح گردد و در بخش سوم موضوع آرمان گرایانه بودن دیدگاه با پارادایم عمل شواب مورد بحث قرار گرفته است.

خسروی و همکاران (۱۳۹۳) به بحث درباره الزامات تعهد به عمل فکورانه، اجتماعات عمل فکورانه، آموزش عمل فکورانه و همچنین عناصر تصمیم گیری مبتنی بر عمل فکورانه پرداخته است، ایشان عناصر هدف ، محتوا، روش تدریس و راهبردهای یادگیری، معلم و دانش آموز و زمان را در عمل فکورانه دخیل می‌داند. بر اساس این پژوهش جدا ناپذیری ابزار و اهداف آموزشی، کثرت گرایی و به گزینی، محتوای تلفیقی و بین رشته ای، توجه به محیط فرهنگی، اجتماعی و سیاسی و بومی گری، نظام تربیتی مبتنی بر آزاد اندیشی و تامل مشترک و گروهی از اصلی ترین مولفه های برنامه درسی عمل فکورانه می‌باشند.

آل حسینی (۱۳۹۳) اشاره می‌کند که در پرتو نظریه عملی و با نظر به جنبه ی عملی تدریس، از شرایطی متفاوت برای رشد حرفه تدریس می‌توان سخن گفت.

نوروزی و متقی (۱۳۸۸) مولفه هنر و زیبایی شناسی را از دیدگاه علامه جعفری بررسی نموده و اظهار داشته اند که آنچه در بحث زیبایی شناسی مورد نظر علامه است، شامل تمام جنبه های تعلیم و تربیت و در همه ی حوزه های یادگیری می‌باشد و هدف تربیت هنری را پرورش انسانهایی خلاق، طبیعت دوست، دارای اختیار عمل در تعقل و تفکر درباره زیبایی های خلقت می‌دانند.

امام جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵) در پژوهش خود تبیین تازه ای ارائه داده است و با تأکید بر قابلیت های عام معلمان فکور در ادراک موقعیت و توانایی آنان در چارچوب بندی های گوناگون

از مسائل و ارائه راه حل های جدید و خلاقانه بر آن ها و قضاوت و ارزشیابی در مورد پیامدهای این راه حل ها، که به چارچوب بندی های جدید و در نهایت به ادراک گسترده تر و تأمل بیشتر و عمیق تر منجر می شود. رویکردی «فراگیر» برای تربیت معلمان فکور پیشنهاد نموده است. این پژوهش با تأکید بر جایگاه ارزنده هنر و کارورزی فکورانه در پرورش این قابلیت، رویکردی به عنوان مبنای برنامه درسی تربیت معلم فکور ارائه نموده است که اضلاع چارچوب نظری آن را، تربیت هنری، کارورزی فکورانه، روانشناسی وجودگرای ادراکی، و رویکرد یاددهی-یادگیری ساخت و ساز گرایی تشکیل می دهند.

مهرمحمدی (۱۳۸۱) به بررسی نظریه شواب، پیام اصلی نظریه شوابی، مفاهیم کلیدی نظریه، اساس نظریه، توانایی ها و قابلیت های اساسی فرایند پژوهش معطوف به عمل فکورانه و مقوله ها و سطوح تصمیم گیری درباره برنامه ریزی درسی پرداخته است.

مونی سیمی و لانگ (۲۰۱۳) در بررسی خود نشان دادند که استفاده از رویکرد عمل فکورانه می تواند به توسعه نوآوری ها در درس علوم کمک نماید، نتایج بیانگر این موضوع است که برای توسعه ی درس علوم باید از یادگیری موقعیتی و مشاهده مستقیم استفاده نمود.

پژوهش رید و همکاران (۲۰۱۲) رویکرد عمل فکورانه را در دوره های باز آموزی دانشجویان پزشکی مفید می دانند. همچنین بهره گیری این رویکرد از فن آوری اطلاعات مهم می دانند و همچنین نظام های آموزشی را به طراحی برنامه های درسی بر اساس دیدگاه دانشجویان و یادگیرندگان توصیه می کنند.

کاکابادس^۱ (۲۰۱۱) نشان داد که عمل فکورانه روابط بین فردی دانش آموزان را بهبود می بخشد و دیدگاه آنها را در پذیرش نظرات دیگران گسترش می دهد.

تاک شینگ لام^۲ (۲۰۱۱) به ارائه نوعی از طراحی برنامه درسی پرداخت که برای توسعه برنامه درسی از عمل فکورانه بهره می برد، او اظهار می کند که رویکرد عمل فکورانه می تواند روند تصمیم گیری را ساده تر سازد. همچنین بر اساس این پژوهش رویکرد عمل فکورانه نقش مهمی در اجرای طرح مدرسه محور ایفا می کند.

نتایج پژوهش لوین^۳ (۲۰۰۹) نشانگر توجه رویکرد عمل فکورانه به مشاهده و تمرین، کارورزی در مدرسه و تجربه میدانی است.

چاپمن^۳ (۲۰۰۷) در پژوهشی اقدام به ارائه نگاهی تلفیقی از دو دیدگاه دگرگون ساز مازیرو و دیدگاه فکورانه شواب کرده است، یافته ها نشان می دهد که ادغام این دو رویکرد در برنامه

درسی می‌تواند نظام‌های آموزشی را در دست‌یابی به اهداف تحول در طراحی برنامه درسی، تجارب کلاس درس و توسعه‌ی حرفه‌ای کمک نماید.

لوین^۱ (۲۰۰۶؛ ترجمه مهر محمدی و آل حسینی، ۱۳۹۳) در پژوهش خود به ارائه خلاصه‌ای از زندگی جوزف شواب پرداخته است، و ضمن به تصویر کشیدن تلاش‌های علمی یک دانشمند برجسته و مبارزات تربیتی یک معلم اسطوره‌ای برای تحقق آرمان‌هایش، تحولاتی مهم را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. دیدگاه‌های چالش‌انگیزی که شواب در ابعاد عمل و نظر در رشته برنامه درسی طرح کرده است.

گورتاگن^۲ (۲۰۰۱) بر اهمیت ارتقای عمل فکورانه انتقادی در برنامه‌های درسی تأکید می‌کند. چنانچه کالدرهد نیز می‌گوید، عمل فکورانه نقشی حیاتی در رشد حرفه‌ای دارد (ارجینیل، ۲۰۰۶).

رید (۱۹۷۸) در مورد ضرورت بسط و پالایش نوعی سنت عمل فکورانه‌ی برنامه درسی به منظور کمک به افراد در بهبود توانایی‌های استلال عملی خویش و برقراری شرایطی که این توانایی‌ها بتوانند به بهترین وجه گسترش یابند، سخن گفته است.

پژوهش مارتون و سالجو^۳ (۱۹۱۵) نقطه شروع پژوهش‌ها درباره‌ی رویکرد عمل فکورانه بود. توجه به رویکردهای عمل فکورانه و یادگیری به عنوان یکی از راهکارهای عملی برای بهبود کیفیت آموزش شناخته می‌شود. به عبارت دیگر، یکی از عوامل موفقیت و ارتقای عملکرد تحصیلی، نوع رویکردهای یادگیری و برنامه درسی عمل فکورانه دانشجویان است که آنها را برای حرفه‌ی معلمی آماده می‌کند (نجات و همکاران، ۱۳۹۰).

سوالات پژوهش

۱. عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان از نظر اساتید کدامند؟

۲. سهم هر یک از عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان از نظر اساتید به چه میزان است؟

روش پژوهش

در این پژوهش از روش کیفی از نوع پدیدارشناسی استفاده شده است. روش انتخاب شرکت‌کنندگان در این پژوهش، هدفمند بوده است، نمونه‌گیری تا زمانی ادامه خواهد یافت که

- 1 .Donald n levine
- 2 . Korthagen
- 3 Marton and saljo

مقوله ها به اشباع نظری برسند. به این طریق که نمونه از اساتید و صاحب نظران حوزه برنامه درسی و اساتید صاحب نظر در رویکرد عمل گرای شوابی (عمل فکورانه) از دانشگاه های معتبر کشور انتخاب شدند. کوربین و اشتراس-معتقدند که اغلب تصور بر این است که اشباع نظری زمانی رخ می دهد که دیگر، مقوله تازه ای از داده ها استخراج نمی شود؛ اما در واقع، اشباع نظری به چیزی فراتر از این موضوع اطلاق می شود. به این معنا که هدف اساسی، صرفا رسیدن به مجموعه ای از مقوله ها نیست؛ بلکه اشباع نظری به تدوین مقوله بندی ها بر مبنای ویژگی ها و ابعادشان اشاره دارد (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۶). در این پژوهش با مصاحبه از هیجده نفر از اساتید حوزه برنامه درسی عمل فکورانه اشباع داده ها به دست آمد، روش جمع آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختار یافته بود که با رویکرد تحلیلی- تفسیری تجزیه و تحلیل شد، سوالات مصاحبه به صورت باز پاسخ و براساس راهنمای مصاحبه بود، به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش کدگذاری موضوعی استفاده شده است. مراحل کد گذاری بدین صورت انجام گرفته است:

- الف - کدگذاری باز: فرایندی تحلیلی است که از طریق آن مفاهیم شناسایی شده و ویژگی ها و ابعاد آنها در داده ها کشف می گردند (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۶: ۱۲).
- ب - کدگذاری محوری: کد گذاری محوری فرایند ربط داده مقوله ها به زیر مقوله ها در سطح ویژگی ها و ابعاد است (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۶: ۱۵).
- ج - کدگذاری انتخابی: تولید متن یا عبارتی که در آن با استفاده از اصول یا گزاره های منطقی، رابطه بین مفاهیم و مقولات شرح داده شود.
- جهت تعیین "روایی و پایایی داده ها" از سه معیار مورد نظر صاحب نظران مطالعات کیفی، شامل: «تایید پذیری»، «قابلیت اطمینان» و «قابل قبول بودن» استفاده شد.
- جدول ۱: ویژگی های جامعه شناختی مصاحبه شوندگان پردیس های دانشگاه فرهنگیان استان کرمانشاه

کد مصاحبه شونده	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	مرتبۀ علمی	سابقه تدریس
۱	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	۵
۲	دکتری	علم اطلاعات و دانش شناسی	دانشیار	۲۰
۳	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	دبیر موظف	۲۸
۴	دکتری	برنامه ریزی درسی	دبیر موظف	۱۷

۵	دکتری	روانشناسی تربیتی	استادیار	۱۵
۶	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	۹
۷	دکتری	روانشناسی عمومی	استادیار	۱۴
۸	دکتری	مشاوره	استادیار	۷
۹	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	۱۹
۱۰	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	دانشیار	۱۹
۱۱	دکتری	آموزش ابتدایی	دبیر موظف	۱۳
۱۲	دکتری	روانشناسی عمومی	استادیار	۱۰
۱۳	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	۱۵
۱۴	دکتری	مدیریت آموزش عالی	دبیر موظف	۱۸
۱۵	دکتری	جامعه شناسی	استادیار	۱
۱۶	دکتری	فلسفه دین	دبیر موظف	۲۵
۱۷	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	۱۲
۱۸	دکتری	روانشناسی تربیتی	دبیر موظف	۲۶

یافته‌های مربوط به تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با صاحب نظران حوزه‌ی برنامه‌درسی نشان می‌دهد که عوامل دانشی، نگرشی، مهارتی و امکانات از مهم‌ترین عوامل تاثیرگذار بر برنامه‌درسی عمل‌فکوره‌انه می‌باشند.



شکل ۱: عوامل موثر بر برنامه‌درسی فکوره‌انه

این چهار عامل اصلی تاثیرگذار در برنامه‌درسی عمل‌فکوره‌انه در همه‌ی عناصر برنامه‌درسی (اهداف آموزشی، محتوا، روشهای تدریس و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفته‌اند و زیرمؤلفه‌های مربوط به هر عامل در عناصر چهارگانه استخراج و ترسیم شده است:

جدول ۲: عوامل اصلی تاثیرگذار بر برنامه‌درسی عمل‌فکوره‌انه

عناصر برنامه درسی	مولفه ها و عوامل تاثیر گذار	زیر مولفه ها
اهداف	دانش	آشنایی دانشجویان با اهداف برنامه درسی، روشن سازی اهداف برنامه درسی، اطلاع از روند دسترسی به اهداف، شناخت مسیر دست یابی به اهداف برنامه درسی
	نگرش	ایجاد علاقه در دانشجویان در نیل به اهداف، ایجاد نگرش خلاق، تقویت نگرش مثبت نسبت به اهداف برنامه درسی، انعطاف در برابر تغییرات برنامه درسی، تقویت خلاقیت و تخیل
	مهارت	مهارت های حل مساله، مهارت های پژوهشی، مهارت های مشارکت و همکاری، مهارت های تفکر، مهارت تصمیم گیری در وضعیت خاص،
	امکانات	فضای فیزیکی، امکانات نرم افزاری و سخت افزاری، ایجاد فضای کارگاهی ایجاد فضای آموزشی و هنری، کارگاه های فرهنگی، ایجاد امکان ارتباط با سایر نهادهای اجتماعی
محتوا	دانش	معرفی منابع و سر فصل ها، معرفی کتب و آشنا سازی دانشجو با منبع و منبع شناسی، تقویت دانش تحلیل محتوا، آشنا سازی دانشجویان با منابع میان رشته ای، توجه به پیش نیاز در ارائه ی محتوا و ارائه کتب و منابع
	نگرش	علاقه مندی دانشجویان به مطالعه، پی گیری کتب جدید التالیف حوزه، علاقه به نگارش مقالات و ثبت آثار، تقویت نگرش کتابخوانی، تقویت خلاقیت در محتوای برنامه درسی، ایده سازی در دانشجویان
	مهارت	مهارت منبع شناسی، مهارت تحلیل محتوای برنامه درسی، مهارت تحلیل محتوای کتب درسی، تدوین و تالیف مقاله و آثار علمی و پژوهشی
	امکانات	ارائه ی سرفصل دروس به روز و دقیق، ایجاد و تجهیز کتابخانه دانشگاه در جهت و در حوزه ی رشته آموزش ابتدایی، معرفی کتب جدید و به روز در سیستم اطلاع رسانی دانشگاه، تشویق

		اساتید در جهت تدوین و تالیف کتب جدید و به روز در حوزه آموزش ابتدایی، ایجاد امکان بازدید از نمایشگاه های کتاب و رسانه، تقویت فصلنامه، مجله، و نشریات داخلی دانشگاه، امکان دسترسی به پایگاه های علمی و پژوهشی معتبر.
روش تدریس	دانش	آشنایی با روش تدریس های بحث و گفتگو، بارش مغزی، گردش علمی و بازدید، قصه گوئی و نمایش خلاق، بازی سازمان یافته، آشنایی با روش های تدریس جدید مطالعه روش تدریس در نظام های آموزشی کشورهای مختلف
	نگرش	علاقه مندی به تدریس، توجه به بعد هنری و زیبا شناسانه تدریس، خلاقیت در تدریس، تدریس ابداعی و مختص معلم، تدریس ارزشی، توجه به احساس و عواطف در تدریس
مهارت		تدریس در محیط واقعی مدارس و کلاس درس، مشاهده تدریس و روش تدریس های موفق، شرکت در مسابقات الگوهای برتر تدریس و جشنواره های مرتبط، تحلیل و نقد روش های تدریس دیگر همکاران و دانشجویان، شبیه سازی تدریس
	امکانات	ایجاد بستر حضور مداوم دانشجویان در کلاس های مدارس، ایجاد فضای ارتباط با دبیران و معلمان با تجربه و پیشکسوت، فراهم ساز فیلم های آموزشی روش تدریس، ایجاد و تقویت و تجهیز فضای فیزیکی کلاس ها، تجهیز فضای فناوری در دانشگاه و فراهم سازی امکانات نرم افزاری و سخت افزاری مورد نیاز، برگزاری کارگاه های آموزشی، برگزاری همایش های علمی در دانشگاه. برگزاری مسابقات طرح درس و الگوی تدریس برتر در دانشگاه
ارزشیابی	دانش	مشاهده، چک لیست، پوشه کار، پرسش و پاسخ، برگزاری کارگاه های آموزشی ارزشیابی، آشنایی بامبانی نظری ارزشیابی کیفی
	نگرش	مشاهده، خود ارزیابی، آزمون های خلاقیت، تغییر دیدگاه نسبت به ارزشیابی، ارزشیابی در خدمت یادگیری،
مهارت		عملکرد، خودسنجی، انجام پروژه های فردی و گروهی،

فراهم نمودن شرایط کارگاهی و عملی، برگزاری کارگاه های واقعی و مشاهده در محیط واقعی، امکان حضور در مدارس و طراحی آزمون های عملکردی برای دانش آموزان، مشارکت در ارزشیابی دانش آموزان در مدارس	امکانات	
--	---------	--

یافته های جدول شماره ۲ در خصوص عوامل اصلی تاثیر گذار بر برنامه درسی عمل فکورانه نشان می دهد که در هر یک از عناصر چهارگانه برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه، ۴ مولفه ای اصلی دانش، نگرش، مهارت (توانش) و امکانات بر برنامه درسی تاثیر گذار هستند. در عنصر اهداف برنامه درسی، مولفه ی دانش با ۴ زیر مولفه شامل: آشنایی دانشجویان با اهداف برنامه درسی، روشن سازی اهداف برنامه درسی، اطلاع از روند دسترسی به اهداف، شناخت مسیر دست یابی به اهداف برنامه درسی، همچنین مولفه نگرش با ۵ زیر مولفه شامل: ایجاد علاقه در دانشجویان در نیل به اهداف، ایجاد نگرش خلاق، تقویت نگرش مثبت نسبت به اهداف برنامه درسی، انعطاف در برابر تغییرات برنامه درسی، تقویت خلاقیت و تخیل، مولفه ی مهارت (توانش) با ۵ زیر مولفه شامل: مهارت های حل مساله، مهارت های پژوهشی، مهارت های مشارکت و همکاری، مهارت های تفکر، مهارت تصمیم گیری در وضعیت خاص، و همچنین مولفه ی امکانات با ۵ زیر مولفه شامل: فضای فیزیکی، امکانات نرم افزاری و سخت افزاری، ایجاد فضای کارگاهی ایجاد فضای آموزشی و هنری، کارگاه های فرهنگی، ایجاد امکان ارتباط با سایر نهادهای اجتماعی، بر برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه تاثیر گذار هستند.

در عنصر محتوای برنامه درسی، مولفه ی دانش با ۶ زیر مولفه شامل: معرفی منابع و سر فصل ها، معرفی کتب و آشنا سازی دانشجو با منبع و منبع شناسی، تقویت دانش تحلیل محتوا، آشنا سازی دانشجویان با منابع میان رشته ای، توجه به پیش نیاز در ارائه ی محتوا و ارائه کتب و منابع، مولفه نگرش با ۶ زیر مولفه شامل: علاقه مندی دانشجویان به مطالعه، پی گیری کتب جدید التالیف حوزه، علاقه به نگارش مقالات و ثبت آثار، تقویت نگرش کتابخوانی، تقویت خلاقیت در محتوای برنامه درسی، ایده سازی در دانشجویان، مولفه مهارت (توانش)، با ۴ زیر مولفه شامل: مهارت منبع شناسی، مهارت تحلیل محتوای برنامه درسی، مهارت تحلیل محتوای کتب درسی، تدوین و تالیف مقاله و آثار علمی و پژوهشی و مولفه امکانات با ۷ مولفه شامل: ارائه ی سرفصل دروس به روز و دقیق، ایجاد و تجهیز کتابخانه دانشگاه در جهت و در حوزه ی رشته آموزش ابتدایی، معرفی کتب جدید و به روز در سیستم اطلاع رسانی دانشگاه، تشویق اساتید در جهت تدوین و تالیف کتب جدید و به روز در حوزه آموزش ابتدایی، ایجاد امکان بازدید از نمایشگاه های کتاب و رسانه، تقویت فصلنامه، مجله، و نشریات داخلی دانشگاه، امکان دسترسی به پایگاه های علمی و پژوهشی معتبر بر برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه تاثیر گذار می

باشند.

در عنصر روش تدریس، مولفه دانش با ۳ زیر مولفه شامل: آشنایی با روش تدریس های فعال (بحث و گفتگو، بارش مغزی، گردش علمی و بازدید، قصه گوئی و نمایش خلاق، بازی سازمان یافته)، آشنایی با روش های تدریس جدید، مطالعه روش تدریس در نظام های آموزشی کشورهای مختلف، مولفه نگرش با ۶ زیر مولفه شامل: علاقه مندی به تدریس، توجه به بعد هنری و زیبا شناسانه تدریس، خلاقیت در تدریس، تدریس ابداعی و مختص معلم، تدریس ارزشی، توجه به احساس و عواطف در تدریس، مولفه ی مهارت (توانش) با ۵ مولفه شامل تدریس در محیط واقعی مدارس و کلاس درس، مشاهده تدریس و روش تدریس های موفق، شرکت در مسابقات الگوهای برتر تدریس و جشنواره های مرتبط، تحلیل و نقد روش های تدریس دیگر همکاران و دانشجویان، شبیه سازی تدریس، مولفه ی امکانات با ۸ زیر مولفه شامل: ایجاد بستر حضور مداوم دانشجویان در کلاس های مدارس، ایجاد فضای ارتباط با دبیران و معلمان با تجربه و پیشکسوت، فراهم ساز فیلم های آموزشی روش تدریس، ایجاد و تقویت و تجهیز فضای فیزیکی کلاس ها، تجهیز فضای فناوری در دانشگاه و فراهم سازی امکانات نرم افزاری و سخت افزاری مورد نیاز، برگزاری کارگاه های آموزشی، برگزاری همایش های علمی در دانشگاه. برگزاری مسابقات طرح درس و الگوی تدریس برتر در دانشگاه، بیشترین تاثیر را بر برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه داشته اند.

در عنصر ارزشیابی، مولفه ی دانش با ۳ زیر مولفه شامل: مشاهده، چک لیست، پوشه کار، پرسش و پاسخ، برگزاری کارگاه های آموزشی ارزشیابی، آشنایی بامبانی نظری ارزشیابی کیفی، مولفه نگرش با ۵ زیر مولفه شامل: مشاهده، خود ارزیابی، آزمون های خلاقیت، تغییر دیدگاه نسبت به ارزشیابی، ارزشیابی در خدمت یادگیری، مولفه مهارت (توانش) با ۳ زیر مولفه شامل: عملکرد، خودسنجی، انجام پروژه های فردی و گروهی، و مولفه امکانات با ۴ مولفه شامل: فراهم نمودن شرایط کارگاهی و عملی، برگزاری کارگاه های واقعی و مشاهده در محیط واقعی، امکان حضور در مدارس و طراحی آزمون های عملکردی برای دانش آموزان، مشارکت در ارزشیابی دانش آموزان در مدارس، بر برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه تاثیر داشته اند.

جدول شماره ۳: عوامل اصلی تاثیر گذار بر برنامه درسی عمل فکورانه و سهم هر کدام از آنها

عناصر برنامه درسی	مولفه ها و عوامل تاثیر گذار	زیر مولفه ها	فراوانی	درصد فراوانی
	دانش	آشنایی دانشجویان با اهداف برنامه درسی روشن سازی اهداف برنامه درسی	۴	۲۱.۰۵

		اطلاع از روند دسترسی به اهداف شناخت مسیر دست یابی به اهداف برنامه درسی	اهداف
۲۶.۳۱۵	۵	ایجاد علاقه در دانشجویان در نیل به اهداف ایجاد نگرش خلاق تقویت نگرش مثبت نسبت به اهداف برنامه درسی انعطاف در برابر تغییرات برنامه درسی تقویت خلاقیت و تخیل	نگرش
۲۶.۳۱۵	۵	مهارت های حل مساله مهارت های پژوهشی مهارت های مشارکت و همکاری مهارت های تفکر مهارت تصمیم گیری در وضعیت خاص	مهارت
۲۶.۳۱۵	۵	فضای فیزیکی امکانات نرم افزاری و سخت افزاری ایجاد فضای کارگاهی ایجاد فضای آموزشی و هنری کارگاه های فرهنگی ایجاد امکان ارتباط با سایر نهادهای اجتماعی	امکانات
۲۶.۰۸۶	۶	معرفی منابع و سر فصل ها معرفی کتب و آشنا سازی دانشجو با منبع و منبع شناسی تقویت دانش تحلیل محتوا آشنا سازی دانشجویان با منابع میان رشته ای توجه به پیش نیاز در ارائه ی محتوا و ارائه کتب و منابع	دانش محتوا
۲۶.۰۸۶	۶	علاقه مندی دانشجویان به مطالعه پی گیری کتب جدید التالیف حوزه علاقه به نگارش مقالات و ثبت آثار تقویت نگرش کتابخوانی	نگرش

		تقویت خلاقیت در محتوای برنامه درسی ایده سازی در دانشجویان		
۱۷.۳۹	۴	مهارت منبع شناسی مهارت تحلیل محتوای برنامه درسی مهارت تحلیل محتوای کتب درسی تدوین و تالیف مقاله و آثار علمی و پژوهشی	مهارت	
۳۰.۴۳۴	۷	ارائه ی سرفصل دروس به روز و دقیق ایجاد و تجهیز کتابخانه دانشگاه در جهت و در حوزه ی رشته آموزش ابتدایی معرفی کتب جدید و به روز در سیستم اطلاع رسانی دانشگاه تشویق اساتید در جهت تدوین و تالیف کتب جدید و به روز در حوزه آموزش ابتدایی ایجاد امکان بازدید از نمایشگاه های کتاب و رسانه تقویت فصلنامه، مجله، و نشریات داخلی دانشگاه امکان دسترسی به پایگاه های علمی و پژوهشی معتبر	امکانات	
۱۳.۶۳۶	۳	آشنایی با روش تدریس های بحث و گفتگو بارش مغزی، گردش علمی و بازدید، قصه گویی و نمایش خلاق، بازی سازمان یافته، آشنایی با روش های تدریس جدید مطالعه روش تدریس در نظام های آموزشی کشورهای مختلف	دانش	روش تدریس
۲۷.۲۷۲	۶	علاقه مندی به تدریس توجه به بعد هنری و زیبا شناسانه تدریس خلاقیت در تدریس تدریس ابداعی و مختص معلم تدریس ارزشی و اخلاق مدار	نگرش	

		توجه به احساس و عواطف در تدریس	
۲۲.۷۲۷	۵	تدریس در محیط واقعی مدارس و کلاس درس مشاهده تدریس و روش تدریس های موفق شرکت در مسابقات الگوهای برتر تدریس و جشنواره های مرتبط تحلیل و نقد روش های تدریس دیگر همکاران و دانشجویان شبیه سازی تدریس	مهارت
۳۶.۳۶۳	۸	ایجاد بستر حضور مداوم دانشجویان در کلاس های مدارس ایجاد فضای ارتباط با دبیران و معلمان با تجربه و پیشکسوت فراهم ساز فیلم های آموزشی روش تدریس ایجاد و تقویت و تجهیز فضای فیزیکی کلاس ها تجهیز فضای فناوری در دانشگاه و فراهم سازی امکانات نرم افزاری و سخت افزاری مورد نیاز برگزاری کارگاه های آموزشی برگزاری همایش های علمی در دانشگاه برگزاری مسابقات طرح درس و الگوی تدریس برتر در دانشگاه	امکانات
۲۰	۳	آشنایی دانشجو با روش های ارزشیابی :مشاهده، چک لیست، پوشه کار، پرسش و پاسخ برگزاری کارگاه های آموزشی ارزشیابی آشنایی بامبانی نظری ارزشیابی کیفی	دانش
۳۳.۳۳۳	۵	مشاهده خود ارزیابی آزمون های خلاقیت تغییر دیدگاه نسبت به ارزشیابی ارزشیابی در خدمت یادگیری	نگرش

۲۰	۳	عملکرد خودسنجی انجام پروژه های فردی و گروهی	مهارت
۲۶.۶۶۶	۴	فراهم نمودن شرایط کارگاهی و عملی برگزاری کارگاه های واقعی و مشاهده در محیط واقعی امکان حضور در مدارس و طراحی آزمون های عملکردی برای دانش آموزان مشارکت در ارزشیابی دانش آموزان در مدارس	امکانات

یافته های مربوط به جدول شماره ۳ در خصوص عوامل اصلی تاثیر گذار بر برنامه درسی عمل فکورانه و سهم هر کدام از آنها نشان می دهد که در عنصر اهداف آموزشی، مولفه دانش با ۴ فراوانی و ۲۱.۰۵ درصد فراوانی، مولفه نگرش، مهارت (توانش) و امکانات، هر کدام با ۵ فراوانی و ۲۶.۳۱۵ درصد فراوانی به ترتیب کمترین و بیشترین سهم تاثیر گذاری را بر برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه داشته اند. در عنصر محتوای آموزشی، مولفه مهارت با ۴ فراوانی و ۱۷.۳۹ درصد فراوانی، مولفه دانش و مولفه نگرش هر کدام با ۶ فراوانی و ۲۶.۰۸۶ درصد فراوانی، مولفه ی امکانات با ۷ فراوانی و ۳۰.۴۳۴ درصد فراوانی به ترتیب کمترین و بیشترین سهم تاثیر گذاری را بر برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه داشته اند. همچنین در عنصر روش تدریس، مولفه ی دانش با ۳ مولفه و ۱۳.۶۴۶ درصد فراوانی، مولفه مهارت (توانش) با ۵ فراوانی و ۲۲.۷۲۷ درصد فراوانی، مولفه نگرش با ۶ فراوانی و ۲۷.۲۷۲ درصد فراوانی و مولفه امکانات با ۸ فراوانی و ۳۶.۳۶۳ درصد فراوانی، به ترتیب کمترین و بیشترین سهم تاثیر گذاری را بر برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه دارند. به همین شکل در عنصر ارزشیابی، مولفه های دانش و مهارت هر کدام با ۳ فراوانی و ۲۰ درصد فراوانی، مولفه امکانات با ۴ فراوانی و ۲۶.۶۶۶ درصد فراوانی، و مولفه ی نگرش با ۵ فراوانی و ۳۳.۳۳۳ درصد فراوانی به ترتیب کمترین و بیشترین سهم از تاثیر گذاری بر برنامه درسی معطوف به عمل فکورانه به خود اختصاص داده اند.

جدول شماره ۴: سهم تاثیر گذاری مولفه های اصلی (دانش، نگرش، مهارت، امکانات) به تفکیک، در ابعاد چهارگانه برنامه درسی عمل فکورانه از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان

عناصر برنامه درسی	مولفه ها و عوامل تاثیر گذار	فراوانی	درصد فراوانی
اهداف	دانش	۴	۲۱.۰۵
	نگرش	۵	۲۶.۳۱۵
	مهارت	۵	۲۶.۳۱۵

۲۶.۳۱۵	۵	امکانات	محتوا
۲۶.۰۸۶	۶	دانش	
۲۶.۰۸۶	۶	نگرش	
۱۷.۳۹	۴	مهارت	
۳۰.۴۳۴	۷	امکانات	
۱۳.۶۳۶	۳	دانش	روش تدریس
۲۷.۲۷۲	۶	نگرش	
۲۲.۷۲۷	۵	مهارت	
۳۶.۳۶۳	۸	امکانات	
۲۰	۳	دانش	ارزشیابی
۳۳.۳۳۳	۵	نگرش	
۲۰	۳	مهارت	
۲۶.۶۶۶	۴	امکانات	

با توجه به جدول شماره ۳۶-۴ نتایج یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل داده های حاصل از مصاحبه نشان می دهد که هر کدام از عناصر چهارگانه برنامه درسی تحت تاثیر ۴ مولفه و عامل اصلی شامل دانش، نگرش، مهارت و امکانات هستند، کد مفهوم های مستخرج از مصاحبه با اساتید نشان می دهد که در عنصر اهداف آموزشی، دانش با ۴ مولفه، نگرش ۵ مولفه، مهارت ۵ مولفه، امکانات ۵ مولفه بر برنامه درسی عمل فکورانه تاثیر گذار است، در عنصر مربوط به محتوای آموزشی دانش با ۶ مولفه، نگرش با ۶ مولفه، مهارت با ۴ مولفه و امکانات با ۷ مولفه، بر برنامه درسی فکورانه تاثیر دارند، همچنین در عنصر روش تدریس، دانش با ۳ مولفه، نگرش با ۶ مولفه، مهارت با ۵ مولفه و امکانات با ۸ مولفه، برنامه درسی عمل فکورانه را تحت تاثیر قرار می دهند، و به همین شکل عنصر ارزشیابی نیز در عامل دانش با ۳ مولفه، نگرش با ۵ مولفه، مهارت با ۳ مولفه و امکانات با ۴ مولفه هر کدام میزانی از تاثیر گذاری بر برنامه درسی را دارا می باشند.

جدول شماره ۵: سهم تاثیر پذیری عناصر چهارگانه برنامه درسی عمل فکورانه از مولفه های تاثیر گذار، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان

عناصر برنامه درسی	مولفه ها و عوامل تاثیر گذار	فراوانی	درصد فراوانی
	دانش	۱۹	۲۴.۰۵
	نگرش		

		مهارت	اهداف
		امکانات	
۲۹.۱۱	۲۳	دانش	محتوا
		نگرش	
		مهارت	
		امکانات	
۲۷.۸۴	۲۲	دانش	روش تدریس
		نگرش	
		مهارت	
		امکانات	
۱۸.۹۸۷	۱۵	دانش	ارزشیابی
		نگرش	
		مهارت	
		امکانات	
۱۰۰	۷۹	۱۲	جمع

جدول شماره ۵ در خصوص سهم تاثیرپذیری عناصر چهارگانه برنامه درسی عمل فکورانه از مولفه های تاثیر گذار، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان نشان می دهد که عنصر اهداف با ۱۹ فراوانی و ۲۴.۰۵ درصد فراوانی، عنصر محتوای آموزشی با ۲۳ فراوانی و ۲۹.۱۱ درصد فراوانی، عنصر روش تدریس با ۲۲ فراوانی و ۲۷.۸۴ درصد فراوانی و عنصر ارزشیابی با ۱۵ فراوانی و ۱۸.۹۸۷ درصد فراوانی هر کدام میزانی از تاثیر پذیری از عوامل و مولفه های چهارگانه تاثیر گذاری را به خود اختصاص داده اند در این بین عنصر ارزشیابی کمترین و عنصر روش تدریس بیشترین میزان تاثیر پذیری را داشته اند.

جدول شماره ۶: جدول کلی سهم تاثیر گذاری مولفه های اصلی (دانش، نگرش، مهارت، امکانات) از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان

عناصر برنامه درسی	مولفه ها و عوامل تاثیر گذار	فراوانی	درصد فراوانی
اهداف	دانش	۱۶	۲۰.۲۵۳
	محتوا	۲۲	۲۷.۸۴۸
روش تدریس	مهارت	۱۷	21.518

ارزشیابی	امکانات	۲۴	۳۰.۳۷۹
۴	۴	۷۹	۱۰۰

نتایج یافته های مندرج در جدول شماره ۶ نشان می دهد که عامل امکانات از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان بیشترین سهم تاثیر گذاری را به مقدار ۳۰.۳۷۹ درصد بر برنامه درسی عمل فکورانه داشته است، همچنین عامل دانش با ۲۰.۲۵۳ درصد کمترین میزان تاثیر گذاری را از نظر اساتید به خود اختصاص داده است. این نتایج حاکی از آن است که از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان عامل امکانات بیشترین تاثیر را بر برنامه درسی عمل فکورانه دارد.

بحث و نتیجه گیری

یافته های مربوط به تجزیه و تحلیل داده های خاص از مصاحبه با صاحب نظران حوزه ی برنامه درسی نشان می دهد که عوامل دانشی، نگرشی، مهارتی و امکانات از مهم ترین عوامل تاثیر گذار بر برنامه درسی عمل فکورانه می باشند. این چهار عامل اصلی تاثیر گذار در برنامه درسی عمل فکورانه در همه ی عناصر برنامه درسی (اهداف آموزشی، محتوا، روشهای تدریس و ارزشیابی) مورد بررسی قرار گرفته اند. نتایج یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل داده های حاصل از مصاحبه نشان می دهد که هر کدام از ابعاد چهارگانه برنامه درسی تحت تاثیر ۴ مولفه و عامل اصلی شامل دانش، نگرش، مهارت و امکانات هستند، کد مفهوم های مستخرج از مصاحبه با اساتید نشان می دهد که در عنصر اهداف آموزشی، دانش با ۴ مولفه، نگرش ۵ مولفه، مهارت ۵ مولفه، امکانات ۵ مولفه بر برنامه درسی عمل فکورانه تاثیر گذار است، در عنصر مربوط به محتوای آموزشی دانش با ۶ مولفه، نگرش با ۶ مولفه، مهارت با ۴ مولفه و امکانات با ۷ مولفه، بر برنامه درسی فکورانه تاثیر دارند، همچنین در عنصر روش تدریس، دانش با ۳ مولفه، نگرش با ۶ مولفه، مهارت با ۵ مولفه و امکانات با ۸ مولفه، برنامه درسی عمل فکورانه را تحت تاثیر قرار می دهند، و به همین شکل عنصر ارزشیابی نیز در عامل دانش با ۳ مولفه، نگرش با ۵ مولفه، مهارت با ۳ مولفه و امکانات با ۴ مولفه هر کدام میزانی از تاثیر گذاری بر برنامه درسی را دارا می باشند.

نتایج یافته ها نشان می دهد که عامل امکانات از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان بیشترین سهم تاثیر گذاری را به مقدار ۳۰.۳۷۹ درصد بر برنامه درسی عمل فکورانه داشته است، همچنین عامل دانش با ۲۰.۲۵۳ درصد کمترین میزان تاثیر گذاری را از نظر اساتید به خود اختصاص داده است. این نتایج حاکی از آن است که از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان عامل امکانات بیشترین تاثیر را بر برنامه درسی عمل فکورانه دارد. یافته های پژوهش با یافته های امام جمعه و مهر محمدی (۱۳۸۵) مبنی بر اینکه با تأکید بر قابلیت های عام معلمان فکور در ادراک موقعیت و توانایی آنان در چارچوب بندی های گوناگون از مسائل و ارائه راه حل های جدید

و خلاقانه بر آن‌ها و قضاوت و ارزشیابی در مورد پیامدهای این راه حل‌ها، که به چارچوب بندی‌های جدید و در نهایت به ادراک گسترده‌تر و تأمل بیشتر و عمیق‌تر منجر می‌شود هم‌سو و هم‌جهت است. در این پژوهش رویکردی «فراگیر» برای تربیت معلمان فکور پیشنهاد نموده است. این پژوهش با تأکید بر جایگاه ارزنده هنر و کارورزی فکورانه در پرورش این قابلیت، رویکردی به عنوان مبنای برنامه درسی تربیت معلم فکور ارائه نموده است که اضلاع چارچوب نظری آن را: تربیت هنری؛ کارورزی فکورانه؛ روانشناسی وجودگرای ادراکی؛ و رویکرد یاددهی-یادگیری ساخت و سازگرایی تشکیل می‌دهند. همچنین نتایج پژوهش با پژوهش‌فراهانی و همکاران (۱۳۸۹) هم‌سو است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که در فرآیند آموزش و تربیت معلمان، باید به تدوین محتوا و مواد درسی کارآمد و به روز، به کارگیری مدرسان با تجربه و کارآمد، برگزاری دوره‌های کارورزی و امکانات و تجهیزات مراکز متناسب با نیازهای معلمان توجه شود. در این راستا، به جهت رشد سریع تحولات علمی جهان و نیازهای روز جامعه، ایجاد حداکثر انعطاف در برنامه‌های آموزشی تربیت معلم، به گونه‌ای که بازنگری و اصلاح و تکمیل برنامه‌ها امکان‌پذیر باشد، مورد تأکید قرار گرفت. در نهایت، پیشنهادهایی برای بهبود آموزش معلمان ابتدایی ارائه شده است.

به همین شکل یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش امین خندقی و جامه بزرگ (۱۳۸۹) هماهنگ است. ایشان توجه به جنبه‌های مربوط به فراگیر (تناسب محتوا با نیازها و مقاصد دانشجو-معلمان، سازمان یافتن محتوا بر اساس شاگردمداری، توسعه و تقویت مهارتهای شناختی، قدرت تفکر، فهم نقادانه پدیده‌ها و تحقق صفات انسانی و خودشکوفایی دانشجو-معلمان)، حوزه تخصصی دانش (تأکید بر فرایند یاددهی-یادگیری در تهیه محتوا، توجه به حقایق حرفه‌ای در کنار دریافت‌های علمی، تهیه و تنظیم محتوا بر اساس فناوری اطلاعات و ارتباطات، ایجاد ظرفیت پژوهشی در محتوای برنامه‌ها، توجه به مؤلفه تدریس در تهیه و تنظیم محتوا) و نیازها و مسائل اجتماعی (آینده‌نگری و گسترش افق دید دانشجو-معلمان نسبت به مسائل، جهانی‌سازی و وقوع تغییرات بنیادی در نمایه‌های فضایی و زمانی حیات اجتماعی، تغییر نیازهای اجتماعی و خلق مفاهیمی جدید از آنها و انفجار دانش یا رشد و تحول سریع در حوزه‌های علمی و معرفتی) در محتوای برنامه‌های تربیت معلم را از مهم‌ترین عوامل موثر بر برنامه درسی دانشگاه‌فرهنگیان می‌دانند.

فهرست منابع

- امام جمعه، محمدرضا؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. دوره ۱، شماره ۳، صص ۳۰ - ۶۶.
- امانی، فرزانه (۱۳۹۴). ابعاد تامل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، ۵۲-۳۷.
- آل حسینی، فرشته (۱۳۹۳). تدریس به عنوان رشته عملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ۴۱-۳۶.
- آل حسینی، فرشته؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۹۰). تحول فهم برنامه ی درسی: از عملیاتی به عملی. مطالعات برنامه درسی، دوره ششم، شماره ۳، ۲۹-۳۵.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمد رضا (۱۳۹۵). بررسی تاثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجو معلمان. پژوهش های برنامه درسی ایران، دوره ششم، شماره ۱، ۲۰-۱.
- خروشی، پوران (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه ای معلمان در کشورهای توسعه یافته با تاکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، صص ۵۳-۶۶.
- خسروی، رحمت الله، مهر محمدی، محمود. موسی پور، نعمت الله و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۳). جستاری پیرامون نظریه عملی شواب و دلالت های آن برای آزاد سازی تصمیم گیری درباره برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ۱۲۷-۱۲۶.
- زرقانی، اعظم (۱۳۹۳). از دیسپلین محوری به سوی عمل گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شواب. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال نهم، شماره ۳، ۱۷۶-۱۵۹.
- زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۵). ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم های اجرای برنامه درسی. مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ۶، شماره ۱، ۴۶-۶۸.
- عبدی، حمید؛ نیلی، محمد رضا (۱۳۹۳). رابطه تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۴، شماره ۹، ۷۵۸ تا ۷۶۶.
- غلامی، خلیل (۱۳۹۳). تاملی بر تدریس با الهام از حکمت عملی شواب: با تاکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ۱۲۶-۱۰۵.
- قنبری، سیروس؛ اردلان، محمد رضا؛ کریمی، ایمان (۱۳۹۴). تاثیر چالش های ارزشیابی آموخته های دانشجویان بر رویکرد مطالعه عمل فکورانه. دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۸، شماره ۲.
- گرمایی، حسین؛ ملکی، حسن؛ بهشتی، سعید؛ افهمی، رضا (۱۳۹۴). بازشناسی مولفه های زیباشناسی و هنر برای برنامه درسی از نظر منابع مکتوب و دیدگاه صاحب نظران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال دهم، شماره ۳۹، ۷۰-۴۹.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه ریزی درسی: نظریه عمل گرای شواب. فصلنامه نو آوری های آموزشی، سال اول، شماره ۱، ۳۷-۲۰.
 مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). درآمدی بر شواب و شواب شناسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ۴۰-۱۱.

نجات، نازی؛ کوهستانی، حمیدرضا؛ رضایی، کوروش (۱۳۹۰). بررسی تأثیر نقشه مفهومی بر رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری. مجله حیات دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۱۷، شماره ۲، ۳۱-۲۰.

نوروزی، رضاعلی؛ متقی، زهره (۱۳۸۸). زیبایی شناسی از منظر علامه جعفری و پیامدهای تربیتی آن. فصلنامه بانوان شیعہ، سال ششم، شماره ۲۱.

Chapman, Shelley Ann (2007). A Theory of Curriculum Development in the Professions: An Integration of Mezirow sTransformative Learning Theory with Schwab s Deliberative Curriculum Theory. Submitted to the Ph.D. in Leadership & Change Program of Antioch University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. January.

Erginel, S. (2006). Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre -service teacher education. A sistht Submitted to the graduate school of social sciences of middle east technical university Etscheidt S.

hansen,klaus-hening(2008). The CurriculumWorkshop: aplace for deliberative inquiry and teacher professional learning. European Educational Research Journal,Volume 7, Number 4,www.wwwords.eu/EERJ.

Kakabadse.N, Kakabadse. A, Lee-Davies.L, Johnson OBE.N (2011). Deliberative Inquiry: Integrated Ways of Working in Children Services. Systemic Practice and Action Research, Volume 24, Number 1, February 2011, PP 67-84.

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,Inc.

Levine, A. (200۹). Educating school teachers. Washington, DC: The Education Schools Project.

Makaiiau, Amber Strong (2015). The Philosophy for Children Hawai i Approach to Deliberative Pedagogy: A Promising Practice for Preparing Pre-Service Social Studies Teachers in the College of Education. Analyctic teaching and philosophical praxis,volume 36,number16.

Reid ,Lynette; Macleod, Anna; Byers, David; Delva ,Dianne; Fedak, Tim; Mann, Karen; Tom Marrie, Merritt, Brenda; Simpson, Christy (2012). Deliberative curriculum inquiry for integration in an MD curriculum: Dalhousie University's curriculum renewal process. *Medical Teacher*, 34:12, PP785-793.

Reid W.A (1978). *Thinking about the curriculum: the nature and treatment of curriculum problem*. Boston: Routledge & Kegan paul.

Simmie, Geraldine Mooney: Lang, Manfred (2013). *DELIBERATIVE INNOVATION IN SCIENCE EDUCATION*. Conference: ESERA, At Nicosia, Cyprus, Volume: E-book ISBN: 978-9963-70077-6, www.esera.org/media/eBook_2013/.../ESERA13_epub_ger.pdf.

1. Tak Shing LAM John (2013). *Deliberation and School-Based Curriculum Development ° A Hong Kong Case Study*. *New Horizons in Education*, Vol.59, No.2.





پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی