

Neglected Themes in the Implemented Curriculum from the Professors' Point of View with Emphasis on the Mixed Method

Zahra Akbarzadeh¹, Vahid Fallah^{2*}, Seyed esmat Rasoli³

1. Ph.D. Student of Curriculum Studies, Islamic Azad University, Sari Branch, Sari, Iran

2. Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Human Sciences, Islamic Azad University, Sari Branch, Sari, Iran

3. Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Human Sciences, Islamic Azad University, Sari Branch, Sari, Iran

(Received: July 26, 2020; Accepted: March 10, 2021)

Abstract

The aim of this study is to identify the neglected topics in the curriculum of Farhangian University. This research was conducted quantitatively (descriptively) and qualitatively. The research tools in the qualitative part are semi-structured interviews, and in the quantitative part are researcher-made questionnaires derived from the qualitative part. The research population consisted of 68 professors and teachers of primary education in Farhangian University, in the academic year of 1997-98, of which a number of samplings in the qualitative section were done in a purposeful manner by snowball method, with the presence of 12 professors. In a small part, out of 68 faculty members and officers of educational sciences of Mazandaran University, Golestan, Tehran, Fars, Zanjan, due to the low size of the population, all 68 people participated as a sample by census method. To analyze the data in a qualitative part of the seven-step method, which finally is the findings of this study, in the form of 4 themes include: organizational structure and university output, attention to learner needs, curriculum elements, professional skills of the teacher. The contribution of each neglected dimension was determined through regression. Given that the negligence and ignorance of curriculum planners in some areas of new scientific needs and achievements, the main reason for the formation of the curriculum is neglected, so it is suggested that curriculum planners at Farhangian University to review such research, Take action and consider the results obtained in the curriculum of Farhangian University.

Keyword: Farhangian University, Field of educational sciences, Implemented curriculum, Neglected curriculum.

* Corresponding Author, Email: vahid.fallah.@iausari.ac.ir

مضامین مغفول در برنامه درسی اجرا شده از نگاه اساتید با تأکید بر روش آمیخته

زهره اکبرزاده^۱، وحید فلاح^{۲*}، سیده عصمت رسولی^۳

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، ساری، ایران
۲. استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، ساری، ایران
۳. استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، ساری، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۰)

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مضامین مغفول در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان بود. این پژوهش به دو شیوه کمی (از نوع توصیفی) و کیفی انجام گرفت. ابزار پژوهش در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختارمند، و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته برآمده از بخش کیفی بود. جامعه پژوهش را ۶۸ استاد و مدرس رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ تشکیل دادند که از این تعداد، در بخش کیفی به صورت هدفمند و با شیوه گلوله برفی، ۱۲ نفر انتخاب شد. در بخش کمی، از مجموع ۶۸ استاد هیئت علمی و مأمور رشته علوم تربیتی دانشگاه مازندران، گلستان، تهران، فارس، زنجان، به دلیل پایین بودن حجم جامعه، به شیوه سرشماری، همه ۶۸ نفر به عنوان نمونه شرکت کردند. برای تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش هفت مرحله‌ای کلاسیکی استفاده شد. در نهایت، یافته‌های این پژوهش، در قالب ۴ مضمون شامل ساختار سازمانی و درون‌داد دانشگاه، توجه به نیاز یادگیرنده، عناصر برنامه درسی و مهارت حرفه‌ای عملکرد مناسب استاد است. تعیین سهم هریک از ابعاد مغفول، از طریق رگرسیون صورت گرفت. با توجه به اینکه غفلت و ناآگاهی برنامه‌ریزان درسی نسبت به برخی حوزه‌ها، نیازها و دستاوردهای علمی جدید، علت اصلی شکل‌گیری برنامه درسی مغفول است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود، برنامه‌ریزان درسی در دانشگاه فرهنگیان نسبت به بررسی پژوهش‌هایی از این دست، اقدام کرده و نتایج را در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در نظر گیرند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی مغفول، دانشگاه فرهنگیان، رشته علوم تربیتی.

مقدمه

توجه به تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) اثربخش، یک فرایند در حال پیشرفت است، که نیازمند پژوهش و سرمایه‌گذاری شایان توجهی است (یونسکو، ۲۰۱۶). به طوری که بسیاری از کشورها به منظور بهبود کیفیت آموزشی مهم‌ترین اقدام خود را، بر تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) اثربخش قرار داده‌اند. در حالی که اثربخشی در سایه برنامه‌درسی دقیق و شفاف امکان‌پذیر خواهد بود.

در دانشگاه فرهنگیان، مواد درسی، اساتید و محتوای دروس، همگی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. تدوین‌کنندگان برنامه‌درسی دانشگاه نیز باید بر این نکته توجه داشته باشند که برنامه‌ها باید به گونه‌ای تدوین شود تا زمینه موفقیت آنان در موقعیت‌های متفاوت را ایجاد و تقویت کند (روکنز، مورک و رونه، ۲۰۱۶). در این راستا، دانشگاه فرهنگیان 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، مهram و کرمی، ۱۳۹۵).

تشریح انواع برنامه‌درسی و پژوهش در این راستا، بستر لازم را برای تغییر برنامه‌درسی و آشکارسازی شکاف بین ایده‌ها و پیامدها را، امکان‌پذیر می‌کند (وان دن آکر، ناسگیل و مالوز، ۲۰۱۰). یکی از این برنامه‌ها، برنامه‌درسی مغفول است که می‌تواند ناشی از شکاف بین برنامه‌درسی قصدشده و اجراشده باشد. به عقیده آیزنر^۳ (۱۹۹۴) آنچه آموزش داده نمی‌شود، می‌تواند به اندازه آنچه آموزش داده می‌شود، اهمیت داشته باشد؛ چرا که محروم کردن افراد از فرصت‌های مختلف می‌تواند علاوه بر اینکه تأثیرات مخربی بر زندگی افراد داشته باشد، دامنه آموخته‌ها و تجربیات آنها را محدود کرده 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.

صفایی موحد (۱۳۹۵) نیز برنامه‌درسی مغفول را در دو جبهه تعریف می‌کند: برنامه‌درسی مغفول آشکار شامل فرصت‌های یادگیری است که به طور کلی، از برنامه‌درسی آشکار حذف شده است، و می‌توان آن‌ها را با توجه به شاخص‌های ارائه‌شده در فلسفه تربیتی حاکم بر نظام آموزشی

1. Rokenes, Mork & Rune
2. Van den Akker, Fasoglio & Mulder
3. Eisner

شناسایی کرد. نوع دوم آن برنامه درسی مغفول پنهان می باشد که شامل آن دسته از حوزه های محتوایی است که در برنامه درسی آشکار وجود دارد، آن ها به دلیل عواملی مانند کهنگی، عدم تناسب با نیازها یا عدم تناسب با زمان اثربخشی لازم را ندارند. در حقیقت، حوزه محتوایی یا فرصت یادگیری در ظاهر وجود دارند، اما حضورشان اثر زیادی ندارد (صفایی موحد، ۱۳۹۵). وقتی آنچه توسط مدیران سازماندهی می شود تا توسط مجریان کلاس درس آموزش داده شود، به هر دلیلی اجرا نشود، برنامه درسی مغفول اجرا شده است (پینگ، اسکلینگ و بیجاارد، ۲۰۱۸). در همین راستا، مرزوقی و همکاران (۱۳۹۸) برنامه درسی مغفول را برنامه ای می دانند که علی رغم حضور در برنامه درسی به صورت عمدی «یا غیر عمدی» مورد غفلت واقع شده است. یعنی با وجود حضور، ارزش و اهمیت آن از نظر مؤلفان، معلمان و دانش آموزان نادیده یا مورد بی توجهی و غفلت قرار می گیرد. به عقیده کوئین^۲، برنامه درسی مغفول همواره در صدد تحلیل نقادانه بین حوزه «هست ها» و «نیست ها» است تا بدین ترتیب آنچه را به دلیل عادت و سنت از حوزه برنامه درسی صریح حذف شده است، شناسایی کند. از این رو، در برنامه درسی اجرا شده، شرایط و موقعیت های اجرایی همچون، کفایت یا عدم کفایت معلمان، منابع، امکانات و... می تواند جنبه مغفول پیدا کند (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۸). در خصوص کارکردهای برنامه درسی مغفول که می تواند تبیینی برای اهمیت مغفول باشد، می توان از نوع اجرایی آن نام برد. از آن جهت که قادر است دانش ما نسبت به روش های ممکن در اجرایی سازی را در معرض بررسی و توجه قرار دهد، می تواند سودمند واقع شود. این کارکرد کمکی به ما در تعریف محدودیت ها و فرصت ها در جهت اجرایی سازی برنامه درسی است (آیزنر، ۱۹۸۵).

از کارکردهای دیگر نوع سلبی آن را می توان نام برد. آنچه یادگیرندگان نمی آموزند، دانش و مهارتی که از آن محروم می شوند، دیدگاه هایی که به آن ها ارائه نمی شود، و فرایندهایی که هیچگاه به آن ها عرضه نمی شود، همگی تأثیراتی عمده بر روند و مسیر زندگی افراد دارند (صفایی موحد، ۱۳۹۳).

1. Ping, Schellings & Beijaard
2. Quinn

بنابراین، اهمیت برنامه درسی مغفول از آن جهت است که محرومیت ناشی از آن در جریان رشد دانشجویان و دانشگاهیان اثری تعیین کننده بر جای می‌گذارد. ضرورت پژوهش در این زمینه به ویژه در برنامه درسی تربیت معلم، خاصه در رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی، به دلیل اهمیت و فراوانی این دوره تحصیلی نسبت به رشته‌های دیگر^۱، و افزایش کیفیت مهارت حرفه‌ای دانشجومعلم آینده می‌تواند توجه دست اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی را به تأمل درباره آنچه از دستور کار برنامه درسی آشکار حذف شده، جلب کند. در این راستا، به مدد شناسایی برنامه درسی مغفول، تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی جدید یا تحلیل برنامه درسی کنونی میسر می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

ملکان و عین‌اللهی اعتقاد دارند یکی از راه‌های به حداقل رساندن برنامه درسی نال (مغفول)، بازخورد گرفتن از دانشجویان و اساتید درباره آموزش‌های انجام شده است (مروزقی، ۱۳۹۸، ص ۳۸)، بنابراین، پایش برنامه درسی در برای بهسازی و اصلاح برنامه‌های درسی باید صورت گیرد. با وجود اهمیتی که برنامه مغفول از نگاه متخصصان حوزه برنامه درسی دارد، اما هنوز بررسی دقیق و شفافیتی در زمینه شناسایی مؤلفه‌های مغفول در برنامه‌های درسی در رشته علوم تربیتی به ویژه در سطح اجرا صورت نگرفته است. باید توجه کرد که بخش شایان توجهی از برنامه‌های درسی در حال اجرا در دانشگاه فرهنگیان تنها یکسری اطلاعات و انتقال داده‌هاست که این داده‌ها برخلاف آنچه در سرفصل‌های قصدشده تبیین شده است، در حوزه عمل نتوانسته بهره‌وری مناسبی داشته باشد. همان‌طور که فتحی و همکاران (۱۳۹۷)، در پژوهش خود به پژوهش‌های مشابهی مبنی بر تفاوت بین آموخته‌های دانشجویان با برنامه قصدشده اشاره کرده‌اند. همچنین، نیکخواه و لیاقت‌دار (۱۳۹۶)، در پژوهش خود نشان داده‌اند، دانشجویان از انطباق نداشتن اغلب بخش‌های برنامه درسی با شرایط استان و جو بوروکراتیک حاکم بر دانشگاه، میزان تأثیر برنامه درسی جدید در ایجاد شایستگی‌های لازم، به دلیل برخورداری آن از مسائل و چالش‌های زیاد، توجه دست‌اندرکاران برنامه به عوامل تأثیرگذار در اجرای اثربخش برنامه درسی ابراز نارضایتی می‌کنند. همچنین، مسائل و چالش‌های

۱. گزارش سامانه دانشگاه فرهنگیان

بسیاری در زمینه کیفیت مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی وجود دارد. بنابراین، برنامه درسی مغفول زمانی اتفاق می‌افتد که بین سطوح برنامه درسی فاصله بیافتد. برای پیدا کردن این فاصله، اغلب محققان از روش مقایسه بین سطوح به شناسایی وجوه مغفول می‌پردازند. در حالی که پدیدار کردن وجوه، ابعاد و مضامین مغفول در هر یک از سطوح برنامه درسی با تکیه بر دیدگاه کنشگران آن برنامه نیز می‌تواند دستاوردهای قابل توجهی را به همراه داشته باشد. زیرا همواره می‌توان آن‌ها را بهترین قضاوت‌کنندگان و دلسوزترین به شمار آورد. این ادعا را می‌توان از نتایج عملکرد فارغ‌التحصیلان از منظر خودشان و نیز کارشناسان و ارزیابان آموزش و پرورش ثابت کرد. پژوهشگر با تجربه زیسته‌ای که در میان فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، به عنوان کارشناس و راهبر آموزشی داشته، بارها شاهد این مسئله بوده که فارغ‌التحصیلان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان در کلاس‌های درس از مهارت لازم برخوردار نبوده‌اند. همچنین، بسیاری از مدیران مدارس نیز از عملکرد نامناسب نومعلمان گفته‌اند. از سوی دیگر، اغلب نومعلمان نیز از عدم کیفیت مطلوب برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان و عملکرد آموزشی دانشگاه (برنامه درسی اجرا شده) اظهار نارضایتی می‌کردند. از نگاه این دانشجویان هنوز فعالیت‌ها و فرایندهای تدریس در دانشگاه به شرایط مطلوب نرسیده است. در واقع، به کیفیت عملکرد دانشگاه، چه در بعد فضا و امکانات آموزشی، چه در بعد شیوه‌های اجرا، توجه کافی و وافی نشده، بنابراین، سبب عملکرد نامناسب آن‌ها امروز در کلاس درس شده است، و البته به زعم نگارندگان بخشی از این عملکرد نامناسب را می‌توان مغفول ماندن مؤلفه‌هایی در ابعاد اجرا دانست. همچنین، به استناد آیزنر (۱۹۷۹) آنچه مدارس به آنچه خواسته و ناخواسته تدریس نمی‌شود، در کنار آنچه برای تدریس لازم است، اما نادیده گرفته می‌شود، مهم است. همچنین، به زعم مهرمحمدی در برنامه درسی اجرا شده، شرایط و موقعیت‌های اجرایی از جمله کفایت یا عدم کفایت معلمان، منابع انسانی، منابع ملی و امکانات می‌تواند در زمره برنامه مغفول ضمنی اجرا شده باشد؛ پژوهشگران را بر وجود مؤلفه‌های مغفول مطمئن کرد (مرزوقی، ۱۳۹۸، ص ۵۱). همچنین، مطالعات مختلفی به فاصله میان برنامه قصد شده و اجرا شده و کسب شده

۱. شایان ذکر است که ابعاد یاد شده به عنوان مؤلفه‌هایی از عنصر فضا، زمان، شیوه‌های اجرا برنامه درسی است که در جای خود از عناصر مهم و اثرگذار می‌باشند.

در تربیت معلم اشاره می‌کند که حاصل آن ضعف برون‌دادها بوده است، از جمله، نتایج پژوهش نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۷)، کیان (۱۳۹۶)، نامداری پژمان و همکاران (۱۳۹۸)، از چالش‌های موجود در برنامه‌درسی اجراشده و کسب‌شده بیان کرده، و این مؤلفه‌ها را اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجویان بیان کرده‌اند. در حالی که کلاین^۱ برنامه‌درسی اجراشده را همان راهبردها و برنامه‌هایی که به صورت واقعی در کلاس اجرا می‌شود، می‌داند، می‌توان آنچه که در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجویان اثرگذار بوده اما در برون‌داد دانشگاه دیده نمی‌شود را همان برنامه‌درسی مغفول اجراشده دانست.

به‌زعم پژوهشگران، علی‌رغم تدوین برنامه‌های مناسب در سطح قصدشده، و تدوین منطق و شایستگی‌های پیش‌بینی شده، همچنین پیش‌بینی و تدوین محتوا و منابع مورد نیاز برای توانمندسازی تحقق آنان، و نیز با توجه به مشاهدات پژوهشگر و تئوری‌های بیان‌شده قطعاً در بعد اجرای مؤلفه‌هایی مغفول وجود دارد که باید شناسایی شود. چنانکه به عقیده کوئین (۲۰۱۰)، برنامه‌درسی مغفول همواره درصدد تحلیل نقادانه بین حوزه «هست‌ها» و «نیست‌ها» می‌باشد تا بدین ترتیب آنچه را به دلیل عادت و سنت از حوزه برنامه‌درسی صریح حذف شده است، شناسایی کند (مرزوقی، ۱۳۹۸). در زمینه برنامه‌درسی مغفول در دانشگاه فرهنگیان به ویژه رشته علوم تربیتی به صورت خاص پژوهش اندکی صورت گرفته است. در زمینه برنامه‌درسی مغفول در مقاطع تحصیلی و برنامه‌های درسی مدارس نیز پژوهش‌هایی انجام شد که پژوهشگران به دلیل ارتباط مستقیم و غیر مستقیم دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش به دلیل وجه اشتراک عنصر معلم به عنوان یکی از مهمترین عنصر در برنامه‌درسی در این بخش به آن پرداخته‌اند. از جمله مضامین مغفول همچون آموزش اقتصادی، آموزش خانواده، آموزش صلح، آموزش مهارت‌های زندگی، و آموزش تفکر منطقی، توجه به کیفیت در اجرای برنامه‌درسی، آگاهی‌های جنسیتی، توجه به بازار کار فارغ‌التحصیلان، بی‌توجهی به مباحث چندفرهنگی، بی‌توجهی به مهارت‌های زندگی، دانش موضوعی معلمان فیزیک، کارآفرینی و ابعاد دانش، محتوا و مهارت آن در برنامه‌درسی دبیرستان، اهداف و سیاست‌های برنامه‌درسی ملی، سلامت جنسی و باروری و تکامل، در برنامه‌های درسی دانشجویان

و دانش‌آموزان بوده است (مصطفی‌پور و همکاران، ۱۳۹۹؛ نیکخواه و لیاقتدار، ۱۳۹۷؛ ادیب و همکاران، ۱۳۹۵؛ آلمو و همکاران^۱، ۲۰۱۹؛ هیوم و کول^۲، ۲۰۱۰؛ چادهایری^۳، ۲۰۱۷).

براساس مطالعه پیشینه موجود، پژوهش با «هدف شناسایی مضامین مغفول در برنامه درسی اجراشده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان» انجام شد. در این پژوهش تلاش شد تا به سؤالات زیر پاسخ داده شود:

۱. از نگاه اساتید ابعاد و مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجراشده رشته علوم تربیتی (آموزش

ابتدایی)، تربیت معلم کدامند؟

۲. سهم هر یک از ابعاد مغفول شناسایی شده تا چه اندازه است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت، روشی آمیخته (کمی و کیفی) است. بخش کیفی پژوهش به صورت مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و با روش اکتشافی، برای بررسی مضامین مغفول در برنامه درسی اجراشده رشته آموزش ابتدایی از دیدگاه اساتید تربیت معلم انجام شد. اساتید به صورت نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب و این امر تا اشباع نظری ادامه داشته و در نهایت، به ۱۴ استاد خاتمه یافت. در بخش کمی برای تعیین سهم هر یک از ابعاد کشف‌شده، جامعه آماری را اساتید هیئت علمی رشته علوم تربیتی ۵ استان که تعداد ۶۸ نفر بودند؛ تشکیل شد که به دلیل پایین بودن جامعه، به شیوه سرشماری همه ۶۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. پرسشنامه در اختیار آنان قرار گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی، از مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند و در بخش کمی نیز پرسشنامه پنج‌گزینه لیکرتی با تعداد ۴۰ گویه که از مضامین به‌دست‌آمده در بخش کیفی بوده، برای سنجش سهم هر یک از ابعاد مغفول، استفاده شد. پس از تعیین روایی و پایایی با ارائه نتایج آزمون‌های آماری، فرضیه‌های تحقیق

1. Alemu
2. Hume & Coll
3. Chowdhury

در شکل تحلیل دومتغیره^۱ بررسی شد. در این راستا، به تحلیل روابط هر یک از متغیرهای مستقل با متغیر وابسته پرداخته شده است. بالاخره در بخش پایانی مدل تحلیلی تحقیق (مدل نظری) از طریق تحلیل رگرسیون چندگانه^۲ و تحلیل مسیر^۳ و به منظور تعیین سهم تأثیر هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته و نیز تعیین میزان تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم و نیز تأثیرات کل متغیرهای عامل بر متغیرهای تابع بررسی شده‌اند. تحلیل مسیر از جمله تکنیک‌های چندمتغیره است که علاوه بر بررسی اثرات مستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته اثرات غیر مستقیم را نیز مد نظر دارد (کلانتری، ۱۳۹۴).

در بخش کیفی نیز به منظور بررسی روایی اطلاعات به‌دست‌آمده از تحلیل متن مصاحبه‌ها، و پایایی داده‌ها از طریق سه معیار مورد نظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی، شامل قابل قبول بودن، قابلیت اطمینان^۴ و تأییدپذیری^۵ (کیان، عطاران و فاضلی، ۱۳۹۰) به صورت ذیل استفاده کرد: به منظور قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای معلمان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آن‌ها با مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص شود. به منظور تضمین قابلیت اطمینان یافته‌ها، تلاش شد فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش، به طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. برای تأییدپذیری نتایج، یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شدند و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آن‌ها اقدام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای گلایزری استفاده شد. در هفت گام متوالی به روش گلایزری به شرح زیر انجام گرفت، گام اول: تمامی توصیفات بیان‌شده شرکت‌کنندگان در مطالعه که به طور مرسوم پروتکل نام دارد، چندین بار توسط پژوهشگر مطالعه شد. در حقیقت، تلاش شد تا با هم احساس شدن با شرکت‌کنندگان، به درک درستی از افراد برای استخراج جملات مهم در زمینه مؤلفه‌های مغفول، برسد؛ گام دوم: در این مرحله پژوهشگر به هر پروتکل مراجعه، جملات و عباراتی را که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط بود، استخراج کرد و مفاهیم خاص به جملات مستخرج داده شد؛ گام

-
1. Bivariate Analysis
 2. Multiple Regression Analysis
 3. Path Analysis
 4. Credibility
 5. Dependability
 6. Confirmability

سوم: در این مرحله که «فرموله کردن معانی» نام دارد، مفاهیم به دست آمده در مرحله قبل دسته‌بندی شد؛ گام چهارم: در این مرحله به مطالب اصلی مراجعه و داده‌ها مقایسه شدند. یعنی معانی فرموله شده و مرتبط به هم در خوشه‌هایی از تم‌ها یا موضوعات اصلی قرار گرفت؛ گام پنجم: نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع پژوهش تلفیق شد؛ گام ششم: توصیف جامع پدیده تحت مطالعه به صورت یک بیانیه صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه فرموله شده که اغلب با عنوان «ساختارذاتی پدیده» می‌باشد، نامگذاری شد؛ گام هفتم: اعتباربخشی نهایی یافته‌ها با ارجاع مجدد به شرکت‌کنندگان انجام شد. نتایج این پژوهش نیز مجدداً برای شرکت‌کنندگان ارسال شد و پس از تأیید نهایی اعتبار مؤلفه‌های حاصل، چهار مضمون اصلی استخراج شد.

جدول ۱. مشخصات اساتید شرکت‌کننده در پژوهش و اهم نکات کلیدی روایت‌شده

ردیف	مدرک	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	سابقه خدمت	محل تدریس	اهم نکات کلیدی) در روایت اساتید
۱	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	۱۰	دانشگاه فرهنگیان ساری	عدم تطبیق منطق و شایستگی - ارزیابی درونی سرفصل
۲	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	۱۲	دانشگاه فرهنگیان استان فارس	عدم امکانات لازم برای کسب تجارب واقعی در کلاس
۳	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	۲۵	دانشگاه فرهنگیان زنجان	عدم مهارت استادان در رشته آموزش ابتدایی همچنین عدم سازمان‌دهی مناسب دروس ابتدایی در ارائه
۴	دکتری	فلسفه	استادیار	۱۵	دانشگاه فرهنگیان گلستان	عدم به روز رسانی محتوا مثل روش تدریس دروس تخصصی مثل ریاضی و فارسی
۵	دکتری	برنامه درسی	استادیار	۱۵	دانشگاه فرهنگیان تهران	عدم تطبیق منطق و ایستگی در سرفصلهای دروس این رشته سبب سردرگمی اساتید در اجرا می‌شود
۶	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	۲۰	دانشگاه فرهنگیان شیراز	وجود محتوای بی استفاده برای آینده دانشجو که سبب بی انگیزگی شده

ردیف	مدرک	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	سابقه خدمت	محل تدریس	اهم (نکات کلیدی) در روایت اساتید
۷	دکتری	علوم تربیتی	استادیار	۱۴	گلستان	دروسی که هدف از ارائه آن‌ها توجیه منطقی ندارد و در واقع، کاربردی چندانی برای دانشجو ندارد. دروس صرفاً تئوری مثل فلسفه که شیوه عملیاتی کردن آن را باید دانشجو بداند.
۸	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار	۷	پردیس دختران مازندران	وجود منابع قدیمی. دانش pck پایین استاد
۹	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	استاد مأمور به دانشگاه	۱۰	دانشگاه فرهنگیان ساری	سازمان‌دهی سرفصل‌ها و تدوین آن‌ها
۱۰	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	حق التدریس	۲۸	فرهنگیان قایم شهر	تفکر استاد در مورد رعایت سرفصل‌ها و به تبع آن نارضایتی دانشجو سبب بی‌تعهدی در اجرا شده است.
۱۱	کارشناسی ارشد	تکنولوژی آموزشی	استاد مأمور	۱۰	دانشگاه فرهنگیان بابل	تدوین منطقی و شایستگی برای دروسی مثل کارورزی و عدم اجرای درست آن در کلاس‌های درس
۱۲	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	حق التدریس	۲۶	دانشگاه فرهنگیان قائم‌شهر	زمان نامناسب در ارائه دروس سبب خستگی و بی‌اثرماندن محتوا می‌شود.

یافته‌های پژوهش

برای انتخاب اساتید و فارغ‌التحصیلان رشته علوم تربیتی، برای انجام مصاحبه هیچ محدودیتی برای جنسیت وجود نداشت. بلکه هدف داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس در رشته علوم تربیتی^۱ (آموزش ابتدایی) در دانشگاه فرهنگیان، مد نظر پژوهشگران بود. در گروه مصاحبه‌شونده، از هر دو گروه مدرسین دروس عمومی و دروس تخصصی استفاده شد. همچنین، شرکت‌کنندگان، در صورت علاقمندی به موضوع تحقیق و ابراز تمایل کامل، در این مصاحبه شرکت کردند. با تجزیه و تحلیل داده‌ها چهار مضمون یا بعد اصلی استخراج شد که البته مجموع مؤلفه‌های مربوط به این مضامین

۱. رشته علوم تربیتی در واقع همان آموزش ابتدایی است. فارغ‌التحصیلان این رشته آموزگاران مقطع ابتدایی می‌باشند.

۳۵ مؤلفه بوده است. در ذیل ابتدا به سؤال اول و سپس، به سؤال دوم پرداخته خواهد شد. پس از بررسی متن مصاحبه‌های اساتید، ۴ مضمون اصلی (ساختار سازمانی و درون‌داد، عناصر برنامه‌داری، مهارت حرفه‌ای اساتید، توجه به نیاز یادگیرنده^۱)، استخراج شد.

ساختار سازمانی و درون‌داد

ریچارد تناعاتا دفت^۲ ساختار سازمان را چارچوب وظایف و فعالیت‌های سازمان می‌داند. از نظر او ساختار سازمانی، سیستم رسمی وظایف و ارتباطات سازمان است که منجر به کنترل، هماهنگی و انگیزش افراد در سازمان می‌شود و رسیدن به اهداف سازمان را ممکن می‌کند (میرکمالی و فرهادی‌راد، ۱۳۹۲). ساختار سازمانی، یکی از اجزای مهم و تعیین‌کننده‌ی کارایی هر سازمان محسوب می‌شود. استفاده از ساختار سازمانی صحیح بهبودهای اساسی را در عملکرد سازمان موجب می‌شود (رامشگر، رجایی‌پور و سیادت، ۱۳۹۳). در این راستا، از مضامین مهمی که اساتید نیز به آن اشاره داشتند، می‌توان موارد زیر را بیان کرد.

استاد شماره ۵:

«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، چطوری باید فارغ‌التحصیلان فعالیت‌های آزمایشگاهی را برای دانش‌آموزان خود در مدرسه اجرا کنند؟ در حالی که نحوه کار در آزمایشگاه را نیاموخته‌اند؟»

استاد شماره ۸:

«خیلی چیزها در ساختار ایراد دارد که نمی‌گذارد اجرای درست صورت بگیرد. یعنی چون ساختار اشتباه هست اجرا هم مغبون واقع میشه. مثلاً کارشناسان در بالا دروس رو بد می‌چینن. دانشجو طراحی پاس نکرده، باید زبان‌آموزی بخونه، روش تحقیق

۱. در اینجا منظور از یادگیرنده همان دانشجو است.

پاس نکرده، پژوهش‌روایی دارد این ترم. خوب استاد چه گناهی کرده؟ چچور باید به دانشجو تفهیم بکنه این پیش‌نیازها رو؟ اینها زمان می‌بره. پس تا ساختار درست نشه خیلی از اهداف محقق نمی‌شه».

استاد شماره ۱۲:

«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 مورد نیاز اساتید 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».

می‌توان چنین استنباط کرد که ساختار سازمانی به عنوان مؤلفه‌ای اثرگذار در کسب اهداف قصدشده نقش دارد. اکنون به زعم اساتید، این مؤلفه‌ها و اثربخشی آنان مورد غفلت واقع شده است.

مهارت حرفه‌ای استاد

از آنجا که برنامه‌های درسی تربیت معلم در قالب سرفصل‌هایی با منطق و شایستگی‌های مورد انتظار تعریف شده، در قالب جلسات اجرایی در اختیار اساتید قرار می‌گیرد و چگونگی اجرای آن به وضوح تعریف و تبیین شده است، رویکرد به برنامه‌درسی اجراشده، به نظر باید وفادارانه - فنی، باشد.^۱

استاد شماره ۴:

«متأسفانه در بخش تئوری خیلی از اساتید اطلاعات ندارند. اغلب بدون یک گزینش مناسب با هر سطح سواد و وارد این حوزه حساس می‌شوند، که باید اصلاح شود».

۱. نگارندگان با تجربه زیسته در تربیت معلم، و بررسی اسناد و برنامه‌های درسی رشته آموزش ابتدایی، چنین متصور است که رویکرد حاکم در اجرا، از نوع وفادارانه، مورد انتظار تدوین‌کنندگان یا به نوعی سیاست‌گذاران حوزه برنامه‌درسی این رشته است. چرا که بارها شاهد بوده که اساتید موظف به اجرای تمامی سرفصل‌های تجویزی می‌باشند. از سوی دیگر، در اجرای این رویکرد نیز برخی از اساتید به دلیل حضور رابطه‌ای خود و عدم سواد کافی، قادر به ارائه مناسب نیستند. استناد به این گفته نیز براساس پژوهش دیگری است که پژوهشگر در راستای مضامین مغفول در برنامه‌کسب شده انجام داده، است.

استاد شماره ۹:

«استادان دروس تخصصی اغلب آشنایی با مقطع ابتدایی ندارند، بعد همینطور با ناآگاهی ادامه می دهند. بعد وارد کلاس می شوم، می بینم از لحاظ عملکرد دانشجو در خیلی جاها ضعف دارد و حالا باید در درسی مثل کاروری سرفصل های آن را درس دهم و او نمی داند. مجبورم شیوه ام را تغییر دهم. خوب نه می توانم دانشجو را به حال خود بگذارم و نه سرفصل درسی مثل کاروری را حذف کنم. پس مجبورم با تغییر رویه و تغییر طرح درس، اصول و پایه های پیش نیاز را مطرح کنم».

استاد شماره ۱۲:

«خیلی از ما اساتید منتقد به محتواهای برنامه های درسی هستیم و به دلیل همین انتقاد نیز به برنامه درسی ارائه شده تعهد مناسبی نداریم. لذا در اجرا به مشکل بر می خوریم». بنابراین، عدم وفاداری به برنامه درسی توسط اساتید که البته دلایل مختلفی را نیز در بردارد، از موارد مغفول در حوزه اجرا است.

توجه به نیاز یادگیرنده

با ورود به دانشگاه، جوانان در زمره قشر کارآمد و نیروی خلاق کشور قرار می گیرند، این مهم زمانی تحقق می یابد که هدف اصلی ورود به دانشگاه یعنی موفقیت و پیشرفت تحصیلی فراهم شود. در این مسیر مهم اراده، انگیزه، مطالبه گری دانشجویان، می تواند سهم مهمی را در تحقق این مهم داشته باشد. ناگفته پیداست، دانشجویان بی انگیزه برای یادگیری، در چالش های یادگیری خود نظام یافته عمل نمی کنند.

در این پژوهش شواهدی است که نشان می دهد خود دانشجو علی رغم تمام برنامه هایی که برایش تدوین و تدارک دیده شده و با وجود موجودیت تام او در دانشگاه، اما یک عنصر مغفول در حوزه اجرای برنامه درسی است.

استاد شماره ۱:

«برای دانشجو اصلاً امکانات لازم فراهم نبود. نمی توانستند تمرین تدریس داشته باشند، و نتوانستند موقعیت واقعی رو تجربه کنند. امکانات آموزشی بر حسب

نیازشون بسیار در دانشگاه حداقل در پردیس ما خیلی کم بود. یعنی پاسخگوی نیاز یک دانشجو معلمی که باید معلم حرفه‌ای باشه، نیست».

استاد شماره ۲:

«زمان ارائه دروس هم خیلی مهم هست. درس‌هایی که می‌دادم، اغلب ساعت ۱ و نیم بود. دانشجو می‌رفت کارورزی خسته و هلاک از مدرسه وارد کلاس می‌شد. هیچ توان جسمی و یا انگیزه روحی نداشت به درس توجه کند. بنابراین، طبیعی است که درک و دریافت خوبی نداشته باشد. کاش ارائه دروس همراه واحد عملی‌اش بود مثل پرستاران، سه روز درس می‌خواندند سه روز مدرسه می‌رفتند».

استاد شماره ۳:

«در بخش اجرا بدترین مشکل درس پیش نیاز خوب ارائه نشد. ما نقص آموزش پیش‌نیاز داریم. به طور مثال خیلی از تدریس‌هایم از سرفصل برخی جلسات اصلاً درس ندادم. چون بی‌ربط بود. بنابراین، خودم براساس منطق محتوای سرفصل محتوا را تغییر می‌دادم. حتی سیستم ارزشیابی پیشنهادی را هم تغییر دادم، چون واقعا منطق تعریف‌شده با شایستگی مورد انتظارش همسو نبود».

استاد شماره ۶:

«محتوای واحدهای آموزشی و مطالبی که در آن‌ها که جهت ارائه به دانشجومعلمان در نظر گرفته شده است، آکنده از مطالب بی‌استفاده و بی‌مورد است، که مورد استفاده دانشجومعلمان قرار نخواهند گرفت. اگر خودت را جای دانشجو بگذاری چگونه می‌توانی یاد بگیری؟ برای همین یک ترم، برخی دروس را بیشتر تدریس نکردم، چون چیزهایی را باید در سرفصل نگوییم، که در ظرفیت کلاس نیست. از یک سو، نگفتن آن دینی نسبت به برنامه‌قصدشده می‌شود. نویسنده‌ها حتی خودشان را جای مدرس هم نمی‌گذارند. آرمانی می‌نویسند».

استاد شماره ۱۰:

«گاهی استاد فکر می‌کند اگر خطوط را عیناً رعایت کند، نارضایتی دانشجو را در

برخواهد داشت و این امر نسبت به استاد و دانشگاه بدبین می‌شود. بنابراین، از خط عبور می‌کند. گاهی نویسنده‌های برنامه جای دانشجو و استاد نیستند».

استاد شماره ۱۱:

«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 با این کار، دانشجومعلم‌ان برای کسب امتیاز حضور در مناطق بهتر بیشترین تلاش خود را مبذول می‌داشتند».

عناصر برنامه درسی

در شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان باید به اهداف، محتوا و مواد درسی، متناسب با نیازهای دانشجومعلم توجه کرد. دانشجومعلم برای ایفای نقش خود، نیازمند یک برنامه درسی جامع در تربیت معلم است، که به‌سختی می‌توان در یک دوره کارشناسی با در نظر گرفتن حجم بالای دروس تخصصی، برنامه درسی جامع را اعمال کرد. زیرا اعمال برنامه‌های درسی در جهت وصول به صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز معلمان در عصر حاضر، مستلزم مطالعه جدی و واقع‌بینانه برای طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم متفاوت با برنامه‌های درسی دانشگاهی، یا با ترکیبی متفاوت از آن‌هاست (فارسی و همکاران، ۱۳۹۸). در این راستا، شرکت‌کنندگان چنین اذعان کردند:

استاد شماره ۱:

«وقتی سازمان‌دهی دروس خوب نباشد پیش‌نیاز و هم‌نیاز سبب می‌شود دانشجو زمینه ذهنی کافی را برای اون درس در کلاس نداشته باشد. لذا هدف آن طور که باید محقق نمی‌شود. سرفصل‌ها باید توسط گروه علوم تربیتی ارزیابی درونی بشود، تا ببینند، آیا تمام روندهای اجرا و حتی سازمان‌دهی مطالب درست صورت گرفته یا خیر؟ خیلی وقت‌ها این عدم تطبیق منطقی و شایستگی دروس سبب سردرگمی در کلاس هست و واقعاً نمی‌دانیم چه باید بکنیم، از سرفصل سرپیچی کنیم؟ ما وحدت رویه نداریم».

استاد شماره ۲:

«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 می‌دهم، همکارم در واحد دانشگاهی جای دیگر مدل دیگر و دو فاز کاملاً متفاوت».

استاد شماره ۳:

«برنامه‌درسی امری زمان‌مند تاریخ‌مند است. برخی منابع مربوط به سال‌های قبلی است. لذا امکان ایجاد دانش، نگرش، ایجاد مسئولیت و مهارت در این مدت محدود توسط اساتید امکان ندارد».

استاد شماره ۴:

«اگر برنامه‌درسی آکر حاکم بود براساس منطق محتواها و روش‌های تدریس را بر روی آن می‌ریختیم. می‌توانستیم به یک زمینه مثبت برسیم. احساس می‌کنم می‌توان گفت تمام دروس مثل تار عنکبوتی به هم وصل هستند. از لحاظ محتوای دروس رشته ابتدایی، احتیاج به به‌روزرسانی داریم. خصوصاً کلیات روش‌های تدریس، کتاب‌ها طراحی شده محتوا به‌روز شده باشد. روش تدریس ریاضی و علوم به طور کامل باید بازنگری شود. درحوزه ارزشیابی ما متأسفانه شاهد دانشجویانی هستیم که معلم هستند و خیالشان راحت است و این عدم نگرانی سبب عدم کفایت خواهد بود».

استاد شماره ۵:

«محتوای سرفصل با منطق و شایستگی و منابع فرق دارد. بنابراین، افت شدید کارایی مدرس را به همراه دارد. به طور مثال، برنامه‌طراحی شده اما مدرس وارد کار که شد، می‌بیند محتوا چیز دیگری است. فاصله بین برنامه‌قصدشده، با محتوایی که باید تدوین شود و در نهایت، شایستگی که باید حاصل شود، خیلی فاصله دارد».

استاد شماره ۶:

«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».

استاد شماره ۷:

«برخی برنامه‌های این رشته زیاد است، باید کم شود. برخی برنامه‌ها مثل فلسفه باید برای دانشجو ملموس و قابل درک و جذب، پس نیاز به تعدیل دارد».

استاد شماره ۸:

«به نظرم برنامه‌ریزی فعلی، معلمان کارآموده‌ای به بار نمی‌آورد. نه از لحاظ دانشی، نه از لحاظ مهارتی. خصوصاً اینکه در قسمت کارورزی بسیار ضعیف است. دوره تربیت معلم دوساله خیلی بهتر از این دوره بود».

استاد شماره ۱۰:

«کتاب‌هایی را تربیت معلم خودش تألیف داشت. در حالی که الان نداریم این PCK را زیر سؤال می‌بره چون همه منابع خارجی است. اگر بخواهیم تفکیک کنیم به لحاظ فرهنگی و اجتماعی دانشجو را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تفاوت‌های محسوسی را می‌بینیم. اینها موارد مغفولن».

جدول ۲. نتایج تحلیل مصاحبه

مضامین اصلی (ابعاد)	زیرمضمون‌ها (مقوله‌ها)
توجه به نیاز یادگیرنده	توجه به انگیزه و علاقه دانشجو، مطالبه‌گری و آموزش مطالبه‌گری دانشجو، توجه به ایجاد رقابت بین دانشجویان برای کسب برنامه درسی، نظارت بر امر کارورزی دانشجو در مدارس، ارائه تکالیف پژوهشی، تخصیص بودجه پژوهشی برای دانشجو، توجه به آموزش و پرورش خلاقیت و تربیت هنری، توجه به خلاقیت دانشجو در اجرای برنامه درسی، دخالت دانشجو در اجرای برنامه درسی
عناصر برنامه درسی	پرورش خلاقیت و تربیت هنری، نحوه ارزشیابی، چیدمان درست واحدهای درسی، تطبیق حوزه تئوری و عمل را در فرایند اجرا، زمان ارائه دروس، منابع مناسب برای تکمیل و تبیین محتوا و برنامه‌های تجویزی

مضامین اصلی (ابعاد)	زیرمضمون‌ها (مقوله‌ها)
ساختارهای سازمانی و درون‌داد	عدم تعهد برخی کارکنان دانشگاه، عدم ارزیابی مناسب، مشکلات واحدهای درسی، عدم تدوین مناسب دروس، عدم وجود کارشناسان مجرب، عدم وجود تیم ارزیاب برای فرایند اجرای برنامه، نبود وحدت رویه اساتید در اجرا
مهارت و توان حرفه‌ای اساتید	عدم وجود مهارت حرفه‌ای استاد، حذف گزینشی سرفصل توسط استاد، تدریس گزینشی، عدم تخصص در رشته ابتدایی، درماندگی استاد،

سؤال دوم پژوهش: سهم هر یک از ابعاد مغفول تا چه اندازه است؟

در ادامه، پاسخ به این سؤال به تفکیک بیان می‌شود.

۱. سهم ساختار سازمانی و درون‌داد

در این مورد از آزمون همبستگی پیرسون و نیز از تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون استفاده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل همبستگی پیرسون در بررسی رابطه بین متغیر ساختار سازمانی و درون‌داد و برنامه درسی اجرا شده

متغیر وابسته	متغیر مستقل	ضریب همبستگی پیرسون	تعداد	سطح معناداری
ابعاد مغفول برنامه درسی اجرا شده	ساختار سازمانی و درون‌داد	۰٫۳۱۳	۶۸	۰٫۰۰۰

در آزمون رابطه میان متغیر ساختار سازمانی و درون‌داد و برنامه درسی اجرا شده از تحلیل همبستگی پیرسون استفاده شده است. همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده برابر است با ۰٫۳۱۳، که مؤید رابطه مستقیم و معنادار میان دو متغیر ساختار سازمانی و درون‌داد و برنامه درسی اجرا شده است، به طوری که با افزایش میزان ساختار سازمانی و درون‌داد، وضعیت برنامه درسی اجرا شده بهبود می‌یابد و همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود، شدت رابطه متوسط است.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون متغیرهای ساختار سازمانی و درون‌داد و برنامه درسی اجرا شده

متغیر وارد شده به معادله	B	بتا	نسبت تی	سطح معناداری تی	R ^۲
Constant	۲٫۳۸۰		۱۵٫۷۷۵	۰٫۰۰۰	۰٫۰۹۸
ساختار سازمانی و درون‌داد	۰٫۲۷۷	۰٫۳۱۳	۶٫۳۹۳	۰٫۰۰۰	

برای تعیین تأثیر متغیر مستقل (ساختار سازمانی) بر متغیر وابسته (برنامه درسی اجرا شده) از تحلیل رگرسیون استفاده شده است. همان طوری که مشاهده می شود با عنایت به ضریب تعیین به دست آمده ($R^2 = 0,98$) می توان استنتاج کرد متغیر ساختار سازمانی و درون داد ۹/۸ درصد از تغییرات متغیر تابع (برنامه درسی اجرا شده) را تبیین می کند. همچنین، با توجه به ضریب بتا می توان گفت تغییری به اندازه یک انحراف معیار در ساختار سازمانی موجب ۰/۳۱۳ انحراف معیار تغییر در نمره برنامه درسی اجرا شده می شود. حال بر اساس متغیر پیش بین، معادله رگرسیون به صورت زیر است.

$$0,277 \times \text{ساختار سازمانی و درون داد} + 2,380 = \text{ابعاد مغفول برنامه درسی اجرا شده}$$

۲. سهم عناصر برنامه درسی

در این بررسی از تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون استفاده شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل همبستگی پیرسون در زمینه رابطه بین متغیر عناصر برنامه درسی و برنامه درسی اجرا شده

متغیر وابسته	متغیر مستقل	ضریب همبستگی پیرسون	تعداد	سطح معناداری
ابعاد مغفول برنامه درسی اجرا شده	عناصر برنامه درسی	۰/۴۳۰	۶۸	۰/۰۰۰

در آزمون رابطه میان متغیر هنجاری عناصر برنامه درسی در برنامه درسی اجرا شده تحلیل همبستگی پیرسون به کار گرفته شد. ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده برابر است با ۰/۴۳۰، که مؤید رابطه مستقیم و معنادار میان دو متغیر برنامه ریزی و ابعاد مغفول برنامه درسی اجرا شده است، به طوری که با افزایش میزان عناصر برنامه درسی، وضعیت برنامه درسی اجرا شده بهبود می یابد، چنانکه ضریب همبستگی برابر با ۰/۴۳۰ نشان می دهد، شدت رابطه زیاد است.

جدول ۶. تحلیل رگرسیون متغیرهای برنامه ریزی و برنامه درسی اجرا شده

متغیر وارد شده به معادله	B	بتا	نسبت تی	سطح معناداری تی	R^2
Constant	۱,۴۵۱		۷,۰۷۲	۰/۰۰۰	۰/۱۸۵
عناصر برنامه درسی	۰,۵۲۶	۰/۴۳۰	۹,۲۱۸	۰/۰۰۰	

برای بررسی تأثیر متغیر مستقل (عناصر برنامه درسی) بر متغیر وابسته (برنامه درسی اجرا شده) از تحلیل رگرسیون استفاده شده است. با عنایت به ضریب تعیین ($R^2 = 0,185$) می توان استنتاج کرد متغیر عناصر برنامه درسی ۱۸,۵ درصد از تغییرات متغیر تابع (برنامه درسی اجرا شده) را تبیین می کند. همچنین، با توجه به ضریب بتا می توان گفت تغییری به اندازه یک انحراف معیار در برنامه ریزی موجب ۰,۴۳۰ انحراف معیار تغییر در نمره ابعاد مغفول برنامه درسی اجرا شده می شود. حال بر اساس متغیر پیش بین، معادله رگرسیون به صورت زیر است:

$$y = 0,526x + 1,451$$

(عناصر برنامه درسی) + ۱,۴۵۱ = ابعاد مغفول برنامه درسی اجرا شده

۳. سهم متغیر مهارت حرفه ای اساتید

در اینجا از آزمون همبستگی پیرسون و نیز از تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون استفاده شده است.

جدول ۷. نتایج تحلیل همبستگی پیرسون در زمینه رابطه بین متغیر مهارت حرفه ای اساتید و برنامه درسی اجرا شده

متغیر وابسته	متغیر مستقل	ضریب همبستگی پیرسون	تعداد	سطح معناداری
برنامه درسی اجرا شده	مهارت حرفه ای اساتید	۰,۱۷۹	۶۸	۰,۰۰۰

در آزمون رابطه میان متغیر مهارت حرفه ای اساتید و برنامه درسی اجرا شده از تحلیل همبستگی پیرسون استفاده شده است. همان طوری که مشاهده می شود، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده برابر است با ۰,۱۷۹، که مؤید رابطه مستقیم و معنادار میان دو متغیر متغیر مهارت حرفه ای اساتید و برنامه درسی اجرا شده است، به طوری که با افزایش میزان متغیر مهارت حرفه ای اساتید، وضعیت برنامه درسی اجرا شده بهبود می یابد و همانطور که در ملاحظه می گردد I برابر با ۰,۱۷۹ است که نشان دهنده شدت کم رابطه است.

جدول ۸. تحلیل رگرسیون متغیرهای متغیر مهارت حرفه ای اساتید و برنامه درسی اجرا شده

متغیر وارد شده به معادله	B	بتا	نسبت تی	سطح معناداری تی	R^2
Constant	۲,۴۸۷		۱۰,۴۵۲	۰,۰۰۰	۰,۰۳۲
متغیر مهارت حرفه ای اساتید	۰,۲۴۲	۰,۱۷۹	۳,۵۱۶	۰,۰۰۰	

برای تعیین تأثیر متغیر مستقل (مهارت حرفه‌ای اساتید) بر متغیر وابسته (برنامه درسی اجرا شده) از تحلیل رگرسیون استفاده شده است. همان‌طوری که مشاهده می‌شود با عنایت به ضریب تعیین به دست آمده ($R^2 = 0,32$) می‌توان استنتاج کرد متغیر مهارت حرفه‌ای اساتید ۳۲ درصد از تغییرات متغیر تابع (برنامه درسی اجرا شده) را تبیین می‌کند. همچنین، با توجه به ضریب بتا می‌توان گفت تغییری به اندازه یک انحراف معیار در متغیر مهارت حرفه‌ای اساتید موجب ۰,۱۷۹ انحراف معیار تغییر در نمره برنامه درسی اجرا شده می‌شود. حال بر اساس متغیر پیش‌بین، معادله رگرسیون به صورت زیر است:

$$0,242 \times (\text{مهارت حرفه‌ای اساتید}) + 2,487 = \text{ابعاد مغفول برنامه درسی اجرا شده}$$

۴. متغیر توجه به نیاز یادگیرنده

در این زمینه آزمون همبستگی پیرسون و نیز از تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون استفاده شد.

جدول ۹. نتایج تحلیل همبستگی پیرسون در زمینه رابطه بین متغیر توجه به نیاز یادگیرنده و برنامه درسی اجرا شده

متغیر وابسته	متغیر مستقل	ضریب همبستگی پیرسون	تعداد	سطح معناداری
برنامه درسی اجرا شده	متغیر توجه به نیاز یادگیرنده	۰,۴۶۸	۶۸	۰,۰۰۰

در آزمون رابطه میان متغیر توجه به نیاز یادگیرنده و برنامه درسی اجرا شده از تحلیل همبستگی پیرسون استفاده شده است. ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده به ترتیب برابر است با ۰,۴۶۸، که مؤید رابطه مستقیم و معنادار میان دو متغیر متغیر توجه به نیاز یادگیرنده و برنامه درسی اجرا شده است، به طوری که با افزایش میزان متغیر توجه به نیاز یادگیرنده، وضعیت برنامه درسی اجرا شده بهبود می‌یابد و همانطور که در جدول آزمون اسپیرمن و پیرسون ملاحظه می‌شود، ضریب همبستگی برابر با ۰,۴۶۸ است که نشان‌دهنده شدت زیاد رابطه است.

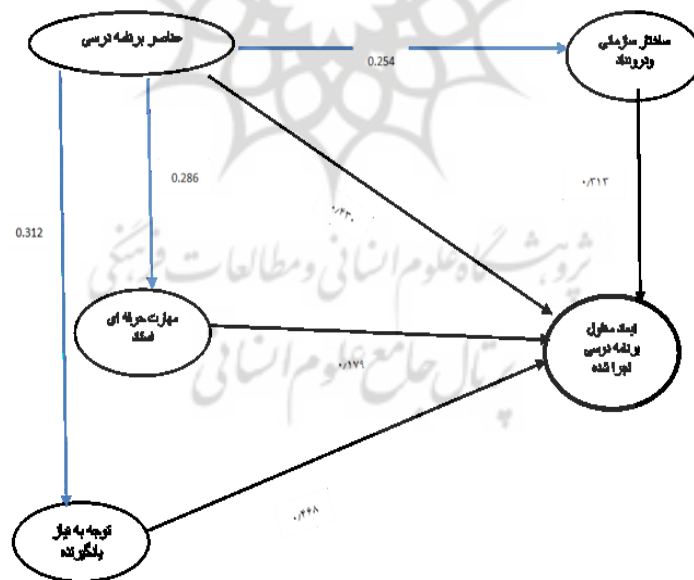
جدول ۱۰. تحلیل رگرسیون متغیرهای متغیر نقش دانشجو و ابعاد مغفول برنامه درسی اجرا شده

متغیر وارد شده به معادله	B	بتا	نسبت تی	سطح معناداری تی	R ^۲
Constant	۱,۵۳۴		۸,۶۵۹	۰,۰۰۰	۰,۲۱۹
متغیر نیاز یادگیرنده	۰,۴۸۲	۰,۴۶۸	۱۰,۲۵۱	۰,۰۰۰	

برای تعیین تأثیر متغیر مستقل (متغیر توجه به نیاز یادگیرنده) بر متغیر وابسته (برنامه درسی اجراشده) از تحلیل رگرسیون استفاده شده است. همان طوری که مشاهده می شود با عنایت به ضریب تعیین به دست آمده ($R^2 = 0,219$) می توان استنتاج کرد متغیر توجه به نیاز یادگیرنده ۲۱,۹ درصد از تغییرات متغیر تابع (برنامه درسی اجراشده) را تبیین می کند. همچنین، با توجه به ضریب بتا می توان گفت تغییری به اندازه یک انحراف معیار در متغیر توجه به نیاز یادگیرنده موجب ۰,۴۶۸ انحراف معیار تغییر در نمره برنامه درسی اجراشده می شود. حال بر اساس متغیر پیش بین، معادله رگرسیون به صورت زیر می باشد:

$$0,482 \times \text{توجه به نیاز یادگیرنده} + 1,534 = \text{ابعاد مغفول برنامه درسی اجراشده}$$

با عنایت به نتایج سنجش رابطه میان متغیرهای متغیر توجه به نیاز یادگیرنده و ابعاد مغفول برنامه درسی اجراشده آنان، می توان استدلال کرد ضرایب آماری مربوط به آزمون همبستگی پیرسون که ملاک تصمیم گیری آماری قرار گرفت، مبین رابطه معنادار میان دو متغیر است.



شکل ۱. نمودار اثرات مستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه از مرور مباحث مطرح‌شده به دست می‌آید آن است که دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم)، به عنوان دانشگاهی است که وظیفه تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش و تربیت معلمان را بر عهده دارد. نگاهی به اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نقش انحصاری این دانشگاه را در آموزش و تربیت معلم هویدا می‌کند (الحاق یک تبصره جدید به ماده (۷) اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، مصوب ۱۳۹۲). این پژوهش با هدف شناسایی مضامین مغفول در برنامه درسی اجراشده رشته آموزش ابتدایی تربیت معلم انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، بیشترین سهم غفلت در مضمون توجه به نیازهای یادگیرنده، با مؤلفه‌های توجه به انگیزه و علاقه دانشجوی، مطالبه‌گری و آموزش مطالبه‌گری دانشجوی، توجه به ایجاد رقابت بین دانشجویان برای کسب برنامه درسی، نظارت بر کارورزی دانشجو در مدارس، ارائه تکالیف پژوهشی، تخصیص بودجه پژوهشی برای دانشجو، توجه به آموزش پرورش خلاقیت و تربیت هنری، توجه به خلاقیت دانشجو در اجرای برنامه درسی، دخالت دانشجو در اجرای برنامه درسی، توجه به عناصر برنامه درسی (پرورش خلاقیت و تربیت هنری، نحوه ارزشیابی، چیدمان درست واحدهای درسی، تطبیق حوزه تئوری و عمل را در فرایند اجرا، زمان ارائه دروس، منابع مناسب برای تکمیل و تبیین محتوا و برنامه‌های تجویزی)، در جایگاه دوم و ساختار سازمانی دانشگاه سهم سوم را با مؤلفه‌های (عدم تعهد برخی کارکنان، عدم ارزیابی مناسب، مشکلات واحدهای درسی، عدم تدوین مناسب دروس، عدم وجود کارشناسان مجرب، عدم وجود تیم ارزیاب برای فرایند اجرای برنامه، نبود وحدت رویه اساتید در اجرا)، دارند. در حالی که ن مضامین مورد غفلت واقع شده که کسب آن‌ها، با خود مهارت‌هایی همچون چگونگی پرورش خلاقیت، کاربرد خلاقیت در چگونگی تدریس و فرایند آن در کلاس درس مدرسه، چگونگی کشف مسئله و راهبردهای حل آن، ایجاد انگیزه و شوق به پویایی به جای گمراهی در معلمی، همچنین، کسب تجربه از اساتید و برقراری تعامل با آن‌ها در نتیجه، قرارگرفتن در مسیر بالندگی و حرفه‌ای شدن

۱. شایان ذکر است یافته‌های این پژوهش در بخش کیفی از بین اساتید گرفته شده و هر یک از اساتید در پردیس‌هایی، شاهد عدم تعهد برخی کارمندان بودند، بنابراین، در این حوزه پژوهشگران تعمیم حداکثری را مد نظر قرار ندادند.

با چنگ‌زدن به دانش اساتید باتجربه، همچنین، بهره‌مندی از مواد درسی تربیتی و تخصصی همچون کارورزی در صورت رهیدگی از مقوله‌های مغفول آن، که به واقع مهم‌ترین و نزدیک‌ترین بستر به محیط مدرسه می‌باشد، را به همراه دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش مصطفی‌پور و همکاران (۱۳۹۹)، که مضامین مغفول حاصل از پژوهش آن به صورت ضمنی، با مضمون نیاز یادگیرنده در این پژوهش همسو است. همچنین، با نتایج یافته‌های پژوهش فارسی و همکاران (۱۳۹۸) که در آن، ضعف آموزشی در بخش برنامه اجراشده، در حوزه دانش تربیتی موضوعی، دانش تربیتی از فراوانی بیشتری برخوردار بوده و عدم وجود محتوای مناسب، ویژگی‌های حرفه‌ای اساتید، کمبود اساتید متخصص، تجهیزات و امکانات کافی ضعف آموزشی در برنامه‌درسی اجراشده را به همراه داشت، همسو است.

همچنین، با نتایج پژوهش آدری و مایک^۱ (۲۰۱۸)، نیکخواه و لیاقت‌دار (۱۳۹۷) و به صورت ضمنی با پژوهش ادیب و همکاران (۱۳۹۵) و نتایج لرکیان و مهرمحمدی (۱۳۹۱)، همسویی با نتایج آلمو و همکاران (۲۰۱۹) و چاد‌هایری^۲ (۲۰۱۲) همسو بوده است.

بدیهی است با دقت در مورد کارکردهای دانشگاه است که ما پی می‌بریم که هر پدیده‌ای که با اسم دانشگاه خوانده می‌شود سودمند نیست (سلیمی، ساعد موجشی و عبدی، ۱۳۹۷). بلکه سودمندی آن به اجزای ریزتری بستگی دارد که به وسیله کارکردهای سازمانی، طراحی و هدایت و به وسیله آن به گردش در می‌آید. نتایج بخش کیفی حاکی از عملکرد ضعیف در حیطه آموزشی، پژوهشی، ضعف در پتانسیل‌های نیروی انسانی، کمبود حوزه فضاوت تجهیزات، کمبود اعتبارات و ضعف در برنامه‌درسی و سرفصل‌ها و همچنین، عدم نظارت بر سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی دانشگاه فرهنگیان بود. برنامه‌های درسی مستلزم آن است که هر برنامه‌درسی با واقعیت‌های محیط یادگیری از جمله منطق کنشگران کلاس درس در دامنه زمانی حال ارتباط و هم‌پوشانی داشته باشد. در برنامه‌درسی اجر شده، شرایط و موقعیت‌های اجرایی از جمله کفایت یا عدم کفایت معلمان، منابع انسانی، منابع مالی، امکانات می‌تواند ابعاد مغفول پیدا کند. حساسیت‌های مثبت یا

1. Adri & Mike

2. Chowdhury

منفی نسبت به یک قلمرو و اولویت‌های متفاوت تربیتی که می‌تواند در موقعیت‌های مختلف وجود داشته باشد، به شکلی از برنامه درسی مغفول در سطح اجرا شده اشاره می‌کند (لرکیان، ۱۳۹۰). پویایی برنامه درسی حفظ و برنامه درسی از گرفتار آمدن به دام سنت و عادت رها شده می‌شود؛ از طرف دیگر، به مدد شناسایی برنامه درسی مغفول، تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی جدید یا تحلیل برنامه درسی کنونی، میسر می‌شود (پاینار و زانگ، ۲۰۱۵).

در ادامه، پیشنهادها پژوهش بیان می‌شود.

با توجه به اینکه غفلت و ناآگاهی برنامه‌ریزان درسی نسبت به برخی حوزه‌ها نیازها و دستاوردهای علمی جدید علت اصلی شکل‌گیری برنامه درسی مغفول است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). براین اساس، بر مبنای نتایج و سهم هریک از مضامین مغفول در این پژوهش، پیشنهادهای ذیل ارائه می‌شود.

- 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 کرد. (توجه به نیاز یادگیرنده)

- برنامه‌ریزی درست و تطبیق و سازمان‌دهی مناسب دروس و واحدهای درسی، بازسازمان‌دهی محتوای برنامه درسی و بازنگری در اصول سازمان‌دهی، همچنین، تمرکز بر محتوای مبتنی بر پرورش مهارت‌های فردی، توجه به ارزشیابی مبتنی بر عملکرد دانشجوی و استاد از حوزه‌های مختلف به جای ارزشیابی تک‌بعدی، توجه به مهارت‌های معلمی و کاربرد فناوری در تدریس از طریق برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی و نظارت بالینی بر این حوزه، برگزاری کارگاه‌های روان‌شناختی برای متولیان دانشگاه فرهنگیان با توجه به نقش الگویی

آنان در تربیت دانشجومعلم، تخصیص زمان بیشتر و بازتعریف زمان کارورزی، توجه به شرایط جسمی و روانی دانشجو در کارورزی و عدم همزمانی دروس دیگر با این واحد مهارتی، توجه به حوزه عمل در تدوین محتوا و فرصت‌های یادگیری همچون روبه‌روشدن با واقعیت‌های کلاس درس، عینی‌کردن هست‌های کلاس درس به‌جای طرح انتزاعی آن (عناصر برنامه‌درسی).

- جذب و به‌کارگیری منابع انسانی (اعضای هیئت علمی، مدیران و کارکنان، اساتید) دانشگاه، 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 معلم، استادان، کارشناسان آموزش، اقدام کنند. همچنین، در دستورالعمل پذیرش و گزینش دانشجویان با انگیزه و علاقمند در هنگام مصاحبه، بازاندیشی و بازتعریف صورت گیرد. تأمین فضای مناسب و تأمین امکانات برای دانشجومعلم و راه‌اندازی سایت‌های پژوهشی (ساختار سازمانی و درون‌داد).

- آموزش و پرورش به معلم خلاق و باانگیزه نیازمند است. بنابراین، رویکرد وفادارانه به برنامه‌درسی در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند زنگ خطری باشد برای در نطفه ماندن خلاقیت و کورشدن انگیزه به یادگیری. دانشجو نه تنها به عنوان منبع تعیین نیاز در تدوین برنامه‌درسی، بلکه خود به عنوان عنصری مهم و فعال در تمام مراحل طراحی تا ارزشیابی برنامه‌درسی مورد توجه ویژه قرار گیرد.

منابع

- ادیب، یوسف، فتحی آذر، اسکندر، کریمی، سیدبهاالدین، و سلطانی، اکبر (۱۳۹۵). ادراک استادان گروه مشاوره از برنامه درسی پوچ در دانشگاه: یک مطالعه کیفی. پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۱(۳)، ۱-۲۵.
- دهقان، عبدالمجید، مهram، بهروز، و کرمی، کرم (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهش‌محور (مورد: پردیس‌های شهید هاشمی‌نژاد). مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۷(۱۳)، ۷۸-۱۰۰.
- رامشگر، ریحانه، رجایی‌پور، سعید، و سیادت، سیدعلی (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای ساختار سازمانی دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. نامه آموزش عالی، ۷(۲۷)، ۷۸-۹۸.
- سلیمی، جمال، ساعد موجشی، لطف‌اله، و عبدی، آرش (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجویان معلمان، یک مطالعه آمیخته. پژوهش‌های برنامه درسی، ۸(۲)، ۹۸-۱۴۴.
- صفایی موحد، سعید (۱۳۹۳). برنامه درسی مفعول مقاله ارائه‌شده در دانشنامه برنامه درسی. منتشر نشده
- صفایی موحد، سعید (۱۳۹۵). برنامه درسی مفعول. دانشنامه برنامه درسی ایران.
- 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). دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، ۲(۱۶)، ۷۳-۹۰.
- فتحی، معصومه، سعدی‌پور، اسماعیل، ابراهیمی قوام، صغری، و دلاور، علی (۱۳۹۷). موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای. مطالعات برنامه درسی، ۱۲(۵۰)، ۱۳۹-۱۶۶.
- کلانتری، خلیل (۱۳۹۴). پردازش و تحلیل داده‌ها در تحقیقات اجتماعی - اقتصادی. تهران: فرهنگ صبا.

- کیان، مریم (۱۳۹۶). تحلیل برنامه‌درسی تجربه‌شده در دانشجویان رشته علوم تربیتی. یازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی، دانشگاه تبریز، اردیبهشت ۱۳۹۶.
- کیان، مرجان، عطاران، محمد، و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). واکاوی فرهنگ یادگیری الکترونیکی، در دانشگاه‌های ایران، یک پژوهش نظریه‌مبنایی. مطالعات فرهنگی و ارتباطات، ۲۴، ۱۲۸-۹۵.
- لرکیان، مرجان، و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). شناسایی و تبیین ابعاد و سطوح برنامه‌درسی مغفول هنر در دوره ابتدایی ایران مبتنی بر الگوی مطلوب. رساله دکتری، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- مرزوقی، رحمت‌اله، زارع، پریسا، جهانی، جعفر، و محمدی، مهدی (۱۳۹۸). برنامه‌درسی نال نواندیشی و بسط مفهومی. تهران: انتشارات آوای نور.
- مصطفی‌پور، روزیتا، ادیب، یوسف، ملکی آوارسین، صادق، و طالبی، بهنام (۱۳۹۹). شناسایی ابعاد برنامه‌درسی مغفول بر اساس تفاوت برنامه‌درسی آکادمیک و برنامه‌درسی قصدشده آموزش مفاهیم شهروندی در کتب مطالعات اجتماعی متوسطه دوره اول. پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۱۰(۱)، ۱۵۷-۲۰۲.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). برنامه‌درسی پنهان، برنامه‌درسی پوچ، و برنامه‌درسی پوچ پنهان. در برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). الحاق یک تبصره جدید به ماده (۷) اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، مصوب ۱۳۹۲/۱۲/۰۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه‌درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- میرکمالی، سیدمحمد، و فرهادی‌راد، حمید (۱۳۹۲). کنکاشی در ساختارهای سازمانی دانشگاه به منظور ارائه یک مدل تلفیقی. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۵(۱۷)، ۱۰۰-۷۵.
- نامداری پژمان، مهدی، میرکمالی، سیدمحمد، پورکریمی، جواد، و فراستخواه، محمود (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکرد کیفی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۰(۳۸)، ۳۴-۱.
- نیکخواه، محمد، و لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۹۷). بررسی کیفیت اجرای برنامه‌درسی جدید آموزش

ابتدایی دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: استان چهارمحال و بختیاری، دانشگاه فرهنگیان.
پژوهش در تربیت معلم، ۱(۳)، ۱۳۴-۱۰۵.

- Adri, du T., & Mike, G. (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.
- Alemu, M., Kind, V., Mesfin, B., Kassa, M., Mulugeta, A., Per, K., & Taha, R. (2019). The knowledge gap between intended and attained curriculum in Ethiopian teacher education: Identifying challenges for future development. *Comparative and International Education Published Online*: 08 Apr.
- Chowdhury, T. B., & Mohammed, N. (2017). An explorative study on the null secondary science curriculum in Bangladesh. *Science Education International*, 28(2), 147-155.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: Odesign and evaluation of school programs*. (3 rd.ed), New York: Macmillan.
- Hume, A. C., & Coll, R. K. (2010). Authentic student inquiry: The mismatch between the intended curriculum and the student-experienced curriculum. *Research in Science & Technological Education*, 28(1), 43-62.
- Pinar, W. F., & Zhang, H. (2015). *With out experience is teacher development possible? atobiography and teacher development in China: Subjectivity and Culture in Curriculum Reform*. Palgrave Macmillan US.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104.
- Quinn, M. (2010). *Null curriculum*. In Encyclopedia of Curriculum Studies. Edited by Craig Kridel, SAGE Publications, London, United Kingdom
- Rokenes, F., Mork, K., & Rune, J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. FM Røkenes, RJ Krumsvik *Computers & Education* 97, 1-20.
- 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.