



A Pathology of the Cultural Programs for Teacher Trainees at Farhangian University: Understanding Trainees' Perceptions of the Cultural Course Implementation

Reza Saberi ^{1*} 

1. Corresponding author, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: r.saberi@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2023/10/07
Reviewed: 2023/12/28
Accepted: 2024/01/16
Published Online:
2025/11/05
Pages: 91-106

Keywords:
Culture
Farhangian University
Phenomenology
Pathology
program
skills

Background and Objectives: Cultural programs are regarded as one of the key functions of Farhangian University. The objective of this study was to investigate the challenges (pathology) associated with the cultural programs offered to teacher trainees (referred to as Amouzesh-yaftegan in Article 28 of the University's statutes). **Methods:** This study employed a qualitative methodology using a coding approach. The research population consisted of teacher trainees at Farhangian University of Kerman. Participants were selected through purposive and convenience sampling. Data were collected via semi-structured interviews and analyzed using coding procedures. **Findings:** The findings indicated that the implemented cultural program can be categorized into eight main themes: cultural knowledge, cultural attitude, implementation process, religious identity, artistic and aesthetic literacy, cultural observation and reflection, cultural perspective, and cultural strategy. Based on trainees' experiences, relative satisfaction was reported in four themes—cultural knowledge, cultural attitude, religious identity, and cultural observation and reflection—whereas limited satisfaction was expressed regarding the other four themes: implementation process, artistic and aesthetic literacy, cultural perspective, and cultural strategy. **Conclusion:** The results suggest that to enhance the cultural competencies of teacher trainees, their artistic literacy, program implementation, and cultural strategic foresight need strengthening. In line with the findings, it is recommended that greater attention be paid to elements such as objectives, content, instructor quality, timing, delivery methods, and evaluation in the design and development of the university's cultural curricula.

Cite this Article: Saberi, R. (2025). A Pathology of the Cultural Programs for Teacher Trainees at Farhangian University: Understanding Trainees' Perceptions of the Cultural Course Implementation. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(20), 91-106. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15013.800>



© the authors
Publisher: Farhangian University



آسیب شناسی برنامه های فرهنگی مهارت آموزان دانشگاه فرهنگیان: چيستی ادراک مهارت آموزان دانشگاه فرهنگیان کرمان از اجرای دوره فرهنگی

رضا صابری^{۱*}

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران. رایانامه:

r.saberi@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: برنامه های فرهنگی به عنوان یکی از کارکردهای مهم دانشگاه فرهنگیان تلقی می شود. هدف پژوهش حاضر، بررسی آسیب شناسی فرهنگی مهارت آموزان ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان بود. **روش ها:** روش پژوهش، کیفی از نوع کدگذاری بود. جامعه آماری پژوهش، مهارت آموزان دانشگاه فرهنگیان کرمان و نمونه گیری به شکل هدفمند و دردسترس انجام شد. ابزار پژوهش نیز مصاحبه نیمه ساختاریافته و تحلیل داده ها با استفاده از کدگذاری صورت گرفت. **یافته ها:** یافته های پژوهش نشان داد برنامه فرهنگی اجرا شده را می توان در هشت محور دانش فرهنگی، نگرش فرهنگی، فرایند اجرا، هویت دینی، سواد هنری و زیبا شناختی، مشاهده و تأمل فرهنگی، چشم انداز فرهنگی و راهبرد فرهنگی طبقه بندی کرد. بر اساس تجربه مهارت آموزان، از این هشت محور، در چهار مورد سواد فرهنگی، نگرش فرهنگی، هویت دینی و مشاهده و تأمل فرهنگی رضایت نسبی و در چهار مورد فرایند اجرا، سواد هنری و زیبا شناختی، چشم انداز فرهنگی و راهبرد فرهنگی رضایت کمی وجود داشت. **نتیجه گیری:** این نتایج بیانگر این است که به منظور ارتقای شایستگی های فرهنگی مهارت آموزان، سواد هنری، اجرا و آینده گزینی فرهنگی آنها نیز باید تقویت شود. در راستای یافته های پژوهش، پیشنهاد می شود در طراحی و تولید برنامه های درسی فرهنگی دانشگاه فرهنگیان به عناصر هدف، محتوا، استاد، زمان، روش اجرا، و ارزشیابی توجه بیشتری شود.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۰/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۶

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۸/۱۵

شماره صفحات: ۹۱-۱۰۶

واژه های کلیدی:

آسیب شناسی

برنامه

پدیدارشناسی

دانشگاه فرهنگیان

فرهنگ

مهارت ها

Homepage: <https://itt.cfu.ac.ir/>

استناد به این مقاله: صابری، ر. ضا. (۱۴۰۴). آسیب شناسی برنامه های فرهنگی مهارت آموزان دانشگاه فرهنگیان: چيستی ادراک مهارت آموزان دانشگاه فرهنگیان کرمان از اجرای دوره فرهنگی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۲۰)، ۹۱-۱۰۶.

<https://doi.org/10.48310/itt.2024.15013.800>



© نویسنده گان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

یادگیری و آموزش معمولاً در خلأ اتفاق نمی‌افتد و فرهنگ به‌مثابه ظرفی است که محتوی در آن شکل می‌گیرد (Ladson & Billings, 2014). این یادگیری در فرهنگ مدرسه که نمونه‌ای از فرهنگ جامعه است اتفاق می‌افتد و عناصر متعددی از جمله نظام فکری، ارزشی، علمی، مباحث چندفرهنگی و بازتولید فرهنگی بر فرایند یادگیری تأثیرگذار است (اصغرنژاد و همکاران، ۱۳۹۱). چالشی که مطرح می‌شود این است که چگونه با وجود عنصر فرهنگ و تنوع آن می‌توان کیفیت و اثربخشی آموزش را افزایش داد و به پیشرفت و شایستگی فرهنگی یادگیرندگان دست پیدا کرد؟ در این میان معلمان بیشترین تأثیر را بر توانایی‌های فرهنگی فراگیران دارند (Townsend, 2001; Wyatt, 1996; Pretorius, 2012)، از این رو آماده‌سازی معلمانی کارآمد که در این حوزه بتوانند به درستی به خدمت فرهنگ مدارس درآیند، نیاز مبرم جامعه‌های دارای تنوع فرهنگی است (Anderson & Cowart, 2011; Bui & Fagan, 2013, Siwatu, 2011). به‌علاوه برنامه‌های فرهنگی دانشگاه‌ها به‌عنوان برنامه‌های درسی تجویزی و غیرتجویزی در راستای هدایت علایق و توانمندی یادگیرندگان و مهارت‌آموزان تربیت معلم، به‌عنوان مربی، از اهمیت و ضرورت خاصی برخوردار است.

یکی از برنامه‌های غیرتجویزی دانشگاه فرهنگیان به‌منظور تربیت مهارت‌آموزان، فعالیت‌های فوق‌برنامه آنهاست که محتوای و روش‌های آموزشی آن می‌تواند به‌عنوان یک پرسش اساسی در برنامه‌های فرهنگی قابل‌اعتنا باشد. این مهم در راستای برنامه‌های درسی غیرتجویزی در مدارس عمل می‌کند و بر مؤلفه‌هایی همچون رشد مهارت‌های اجتماعی، ترویج ارزش‌ها، تحمل نظرات مخالف، سازگاری اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، تقویت روحیه نظم‌پذیری و رشد و تعالی خلاقیت و شخصیت متمرکز است که مهارت‌آموزان در کارهای تیمی، رهبری ارزش‌ها، ارتباطات، اخلاقیات و تقویت نگرش و حساسیت نسبت به مسائل فرهنگی تربیت می‌شوند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۲).

چگونگی ایجاد حساسیت فرهنگی و نگرش مناسب نسبت به مسائل فرهنگی در فرایند یادگیری مهارت‌آموزان به‌عنوان بخشی از آسیب‌شناسی فرهنگی این گروه از یادگیرندگان در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. این آگاهی و ادراک دانشجویان از کیفیت برنامه‌های فرهنگی دانشگاه بر رضایت و نگرش آنان بسیار تأثیرگذار است (Grace et al., 2012). هنگامی که این آگاهی و نگرش دانشجویان در جهت برنامه‌های فرهنگی قرار گیرد ارزش‌های برنامه‌های درسی رسمی فزونی می‌یابد (Borgs, 2003). در این راستا گولر (Gooler, 1995) معتقد است، اهمیت چنین برنامه‌هایی در نحوه بازخورد و گرایش فراگیران به مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی نمایان می‌شود که این خود بازتاب نگرش آنها نسبت به مسائل فرهنگی است. به‌علاوه مطالعات اینگلهارت^۱ این موضوع اساسی را مطرح کرد که نگرش مولفه‌ای ادراکی، عاطفی و رفتاری است و آموزش می‌تواند منشأ تغییر نگرش فرهنگی و در نهایت دگرگونی اجتماعی و تحول انسانی شود (جواهری، ۱۴۰۰)؛ بنابراین نقش عاملیت اساتید و مهارت‌آموزان به‌عنوان کنشگران فرهنگی در برنامه‌های فرهنگی دانشگاه فرهنگیان قابل‌توجه است.

بخش دیگری از آموزش پودمان فرهنگی معلمان، قبل از شروع کار معلمی، بر آموزش چندفرهنگی باتوجه‌به خرده‌فرهنگ‌های مختلفی که در استان کرمان وجود دارد متمرکز است. استان کرمان دارای تنوع قومی و مذهبی از جمله اهل‌تسنن، شیعه، بلوچ و فارس و مناطق عشایری می‌باشد که بعضی از معلمان در کلاس‌های چندپایه با آن روبرو می‌شوند. نحوه مواجهه با خرده‌فرهنگ‌های مختلف به‌عنوان یک مسئله می‌تواند ذهن اساتید این بخش از برنامه‌های درسی و مهارت‌آموزان را درگیر نماید، باین‌وجود ماهیت آموزش چندفرهنگی متأثر از سیاست‌های کلان نظام آموزشی، روابط قدرت، درک و فهم فرهنگ‌های مختلف و پیشینه^۲ ذهنی خرده‌فرهنگ‌های مختلف نسبت به یادگیری و آموزش است (کهریزی و همکاران، ۱۳۹۱).

تحقیقات مرتبط با برنامه‌های فرهنگی نشان می‌دهد که بعضاً در عمل رضایت چندانی از برنامه‌های فرهنگی وجود

ندارد. در این رابطه برای تعیین ارزشیابی اهداف تعیین‌شده پژوهشی با عنوان «میزان اثربخشی برنامه‌های فرهنگی دانشگاه آزاد اسلامی فارس از دیدگاه دانشجویان» توسط فرزین و امیریان زاده (۱۳۹۵) انجام شد، پژوهشگران با استفاده از پرسش‌نامه محقق‌ساخته، فعالیت‌های کانون قرآن و عترت، ستاد اقامه نماز و فوق‌برنامه‌های فرهنگی را مورد پرسش قرار داد. نتایج نشان داد میانگین تأثیرگذاری برنامه‌های فرهنگی ذکرشده از دید دانشجویان، پایین‌تر از سطح قابل قبول ارزیابی شده و تفاوت معناداری بین عملکرد برنامه‌های فرهنگی از دید دانشجویان دختر و پسر وجود دارد و فقط دانشجویان پزشکی عملکرد برنامه‌های مذکور را در حد نرمال ارزیابی کردند.

در ارتباط با نگرش، به‌عنوان یک عامل مهم در جهت ارتقای برنامه‌های فرهنگی، پژوهش Nikkar و همکاران (2004) با عنوان «بررسی نگرش دانشجویان دانشگاه شیراز نسبت به برنامه‌های فرهنگی و هنری و عوامل مؤثر بر شرکت آنها در این گونه فعالیت‌ها» به شکل کمی و همبستگی و با استفاده از پرسش‌نامه محقق‌ساخته بین ۱۴۰۰ دانشجو انجام شد. یافته‌ها نشان دادند میزان علاقه دانشجویان به برنامه‌های فرهنگی و هنری نسبتاً زیاد است و ضرورت آن را در حد نسبتاً زیادی احساس می‌کنند، اما آگاهی آنان از این برنامه‌ها بسیار ناچیز است و بین سه متغیر علاقه، احساس نیاز به کسب اطلاع با میزان شرکت آنها رابطه وجود دارد.

یکی دیگر از راه‌های افزایش نگرش و همچنین کارایی بیرونی برنامه‌های فرهنگی، افزایش کیفیت این برنامه‌هاست. بهبود کیفیت منجر به مثبت‌اندیشی آن‌ها نسبت به پودمان فرهنگی می‌شود. در این رابطه پژوهش صفری و همکاران (۱۴۰۲) نشان داد مولفه‌های ساختار توانمندساز، تعاملات سازنده، بازخورد سازنده، سیاست‌گذاری فرهنگی و اخلاق حرفه‌ای مانند مسئولیت‌پذیری، نظم و انضباط، آراستگی ظاهر، تعهد و وجدان کاری، به‌عنوان منشور، راهنمای عمل برنامه‌ریزان فرهنگی قرار گیرد. عدم آگاهی از کیفیت برنامه‌های فرهنگی اجراشده به‌عنوان یک علامت سؤال پیش روی برنامه‌ریزان قرار دارد.

فرایند تدریس به‌عنوان یک عمل و کنش اجتماعی مستلزم کسب مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی است که ضرورت آن به‌عنوان یک حوزه تلفیقی در افزایش کیفیت برنامه‌های فرهنگی احساس می‌شود، همان‌طور که پژوهش ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد فرایند یادگیری با تقویت مهارت‌های ارتباطی و فرهنگی می‌تواند از وضعیت یاددهی - یادگیری انفرادی، به گروهی تغییر یابد و فرصت تبادل تجربه، تغییر بینش حرفه‌ای به‌عنوان فرصت‌های قبل از درگیری با درس‌پژوهی و فرصت توسعه روحیه کارگروهی و افزایش انگیزه به‌عنوان مولفه‌های درهم‌تنیده با مهارت‌های فرهنگی احصا و معرفی شدند.

به‌علاوه یافته‌های پژوهش Nechifor and Borca (2020) نشان داده است که برای اثربخشی برنامه‌های فرهنگی، توسعه مهارت‌های حرفه‌ای، آگاهی از جو فرهنگی جامعه در یک مدل آموزشی طراحی‌شده، بسیار مهم و ضروری است و دانشجویان طرح معلمی باید بتوانند از مراکز فرهنگی استفاده نموده و آموخته‌های آموزش‌های قبل از خدمت و ضمن خدمت را در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان به کار گیرند. درگیر شدن در یک مرکز فرهنگی به‌عنوان مشاهده تأملی و از طریق گفتگو با دست‌اندرکاران حوزه فرهنگی برای پیدا کردن یک مسئله و آسیب اجتماعی، مربی را به‌سوی تدوین یک چشم‌انداز حرفه‌ای هدایت می‌کند.

برنامه‌های درسی در حوزه فرهنگی یک سابقه تاریخی برجسته در تربیت معلم ایران است، تا جایی که می‌توان گفت وجه غالب آن بوده است، چون دغدغه شکل‌دادن به شخصیت معلم به حق در صدر بوده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). همچنین دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک دانشگاه مأموریت‌گرا با هدف تأمین و تربیت معلمان مؤمن و معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی در جهت «توسعه مستمر شایستگی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان»^۱ تشکیل شده است. همچنین انقلاب اسلامی ایران دارای مبانی فرهنگی و با هدف تحول فرهنگی شکل گرفته و ماهیت آن کاملاً متکی به

یک نظام فرهنگی است. براین اساس تصویب منشور فرهنگی دانشگاه فرهنگیان از سیاست‌های ثابتی است که ناظر بر اهداف انقلاب اسلامی و رسالت دانشگاه فرهنگیان است. در این راستا ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک روش تکمیل ظرفیت نیاز آموزش و پرورش به نیروی انسانی است که با گذراندن دوره‌های کوتاه مدت [مهارت‌های فرهنگی] به آموزش و پرورش وارد می‌شوند (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). لازم به ذکر است این نحوه ورود از پرحاشیه‌ترین و بحث‌برانگیزترین شکل تأمین و تربیت نیروی انسانی در آموزش و پرورش بوده است، چرا که تا آنجایی این قضیه پیش رفته است که برخی از سازمان‌ها و ارگان‌ها در پی اعتراض به این ماده قانونی اظهار داشته‌اند که جذب دانشجو معلم بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان لطمه بزرگی به بخش مهارتی و فرهنگی نظام تعلیم و تربیت کشور زده است (صابری، ۱۴۰۰). اهمیت این دوره بیش از هر چیز به فراهم کردن بسترهای مناسب برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای در محیط مدرسه، مربوط است. یکی از این شایستگی‌ها پودمان فرهنگی است که متناسب با اهداف سند تحول بنیادین به معلم به عنوان مربی (الگو بودن و مهارت‌های فرهنگی) اهمیت زیادی داده شده (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و نقش دانشگاه فرهنگیان و دوره فرهنگی معطوف به تقویت بعد فرهنگی معلم به عنوان مربی می‌باشد. شناخت آسیب‌های مرتبط با کسب شایستگی‌های فرهنگی مهارت‌آموزان در دانشگاه فرهنگیان، برنامه‌ریزان فرهنگی را متوجه نقاط ضعف برنامه‌ها متناسب با عناصر برنامه درسی می‌نماید تا در جهت کیفیت بخشی به برنامه‌های فرهنگی اقدام نمایند. عدم توجه به آسیب‌ها موجب به حاشیه رانده شدن بخش فرهنگی شده و معلمانی با توانمندی راهبردی ضعیف وارد نظام تعلیم و تربیت می‌شوند که درک درستی از مسائل فرهنگی نداشته و برنامه مشخصی برای حل معضلات فرهنگی نهاد مدرسه هم ندارند.

باتوجه به مرور پژوهش‌های انجام شده در زمینه نقش و جایگاه برنامه‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مدارس (صفری و همکاران، ۱۴۰۲؛ ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۲؛ اصغرزاد و همکاران، ۱۳۹۱؛ فرزین و امیریان زاده، ۱۳۹۵؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲؛ Pretorius, 2012؛ Nikkar et al., 2004؛ Nechifor & Borca, 2020؛ Wyatt, 1996؛ Townsend, 2001) می‌توان پی برد هرچند رویکرد نگرشی و انگیزشی و کارایی برنامه‌های فرهنگی این مؤسسات مورد بررسی قرار گرفته است، اما در بخش مهارتی آن هم مهارت‌آموزان ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان که به عنوان یک دوره کوتاه مدت این دوره را می‌گذرانند خلاء پژوهشی وجود دارد. به علاوه، بررسی‌های مرتبط با دستورالعمل‌های ارسالی به استانها و مشاهدات میدانی نشان می‌دهد به لحاظ محتوای ارائه شده، هماهنگی در اجرا و انسجام برنامه‌ها، هر دوره نسبت به دوره قبل با نواقص بیشتری همراه بوده است. به عنوان مثال در دوره اول دستورالعمل به امضای مشترک معاون پرورشی وقت وزارت آموزش و پرورش و سرپرست وقت دانشگاه فرهنگیان رسیده و در اجرا نیز هماهنگی‌های بهتری بین دو دستگاه تعلیم و تربیت وجود داشت، اما در دوره‌های بعد، این هماهنگی‌ها کمتر شد. در دوره دوم و سوم استاد مشاور فرهنگی از بین اساتید و اعضای هیئت علمی، کار هدایت مهارت‌آموزان را بر عهده داشتند؛ اما در دوره چهارم این مورد حذف شد. در زمینه محتوای ارائه شده هم محتوای مشخص و ثابتی وجود نداشته و امتیازات و عناوین محتوایی هم تغییر پیدا کرده و حتی آموزش به شکل مجازی صورت گرفت و در ادامه به صورت خودخوان و صرفاً بارگذاری مستندات در سامانه انجام شد و این نشان‌دهنده سردرگمی برنامه‌ریزان فرهنگی برای مهارت‌آموزان ماده ۲۸ می‌باشد. با این وصف سؤال اصلی این است که چه آسیب‌هایی بر برنامه‌های فرهنگی مهارت‌آموزان دانشگاه فرهنگیان مترتب است؟ و این آسیب‌ها از دید مهارت‌آموزان شامل چه مواردی می‌باشند؟

روش

در این پژوهش از روش پدیدارنگاری که یکی از روش‌های تحقیق کیفی است استفاده شده است. به زعم امامی سیگارودی (امامی و همکاران، ۱۳۹۲) هدف از انتخاب مشارکت کنندگان در تحقیقات پدیدارنگاری انتخاب مشارکت کنندگانی است که تجربه زیسته‌ای دارند که مورد توجه این مطالعه خاص است و این مشارکت کنندگان میلند درباره تجارب خود صحبت کنند (محبی و صابری، ۱۳۹۸).

جامعه آماری این پژوهش ۳۸۶ نفر فارغ‌التحصیلان مهارت‌آموز ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان بودند که در دوره فرهنگی سال ۱۳۹۹ که در دانشگاه فرهنگیان کرمان اجرا شده است شرکت نمودند. از این تعداد، ۳۱۶ نفر موفق به دریافت گواهینامه پایان دوره در مرحله اول شدند. نمونه پژوهش به شکل هدفمند، طبقه‌ای، تصادفی و در دسترس ۳۰ نفر از مهارت‌آموزان انتخاب شدند. از این تعداد ۱۷ نفر زن و ۱۳ نفر مرد بودند که از این تعداد پژوهشگر کیفی موفق شد با ۲۸ نفر از آنان مصاحبه انجام دهد. از این تعداد، ۱۸ نفر دارای مدرک تحصیلی کارشناسی، ۹ نفر کارشناسی ارشد و یک نفر دانشجوی دکتری بودند.

ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که با استفاده از سؤالات بازپاسخ و از قبل طراحی‌شده، بدون سوگیری، آنچه را که تجربه کرده و باور داشتند مورد پرسش قرار داد. این مصاحبه به مدت یک تا یک ساعت و نیم انجام گرفت و با استفاده از ضبط صوت و یادداشت‌برداری حین مصاحبه، صورت تمامی مطالب بر روی کاغذ به رشته تحریر درآمده و مورد تحلیل قرار گرفت.

جهت تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه لینکلن و گابا (Ibid) استفاده شد. در معیار «باورپذیری»^۱ از دو روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان (بازخورد از طریق مصاحبه‌شوندگان) و اظهارنظر توسط «همتایان»^۲ (متخصصین همکار) صورت گرفت. در معیار «انتقال‌پذیری»^۳ از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع قضاوتی^۴ بود؛ یعنی انتخاب مهارت‌آموزانی که دارای اطلاعات مناسب و کافی بودند. در معیار «تأییدپذیری»^۵ از روش نگارش یادداشت‌های تأملی قبل، حین و بعد از مصاحبه جهت تأمین اعتبار یافته استفاده شد. همچنین برای اعتبار پژوهش از طریق تکنیک کنترل توسط اعضا^۶ استفاده شد که در آن سؤالات و پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان در اختیار آنان قرار گرفت تا نظرات اصلاحی در پاسخ‌ها اعمال شود. همچنین برای قابلیت انتقال با استفاده از تکنیک توصیف فریه^۷، مجموعه‌ای از داده‌ها در فرایند استخراج مؤلفه‌ها، با استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه‌ها در مرحله تحلیل داده‌ها که به اطمینان از قابلیت انتقال کمک می‌کند (Andreas, 2023) صورت پذیرفت. از این روش تلاش شد تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها مورد بررسی قرار گیرد. در ضمن برای دستیابی به قابلیت اطمینان، از روش توصیف توسط همتایان استفاده شد، بدین منظور فرایند انجام کار و یافته‌ها با استفاده از نظرات سه نفر از متخصصان علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی مورد تأیید قرار گرفت.

شیوه تحلیل به شیوه نظام‌دار و در چهار سطح و به شکل یادداشت‌برداری، کدگذاری باز و محوری انجام شد در سطح اول بر اساس یادداشت شخصی قبل و حین مصاحبه خواهد بود. سطح دوم کدگذاری باز که طی آن نام‌گذاری مفاهیم از طریق انجام مقایسه‌ای مدام (الاکلنگی) مفاهیم است تا مفاهیم از یکدیگر متمایز شوند (Straus & Corbin, 2008).

یافته‌ها

در قسمت یافته‌ها، کدگذاری مضامین و استخراج محورهای اصلی از کدهای باز صورت گرفت و هر کدام از محورهای اصلی، با ذکر مثال‌هایی که از مصاحبه‌شوندگان احصا شد بیان می‌شوند.

کدگذاری مؤلفه‌ها

در جدول زیر مولفه‌های مرتبط با ادراک مهارت‌آموزان از فرایند دوره فرهنگی در چارچوب یک سؤال کلی که آسیب‌شناسی دوره فرهنگی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از نگاه شما مهارت‌آموزان چیست؟ البته در قالب مصاحبه نیمه ساختاریافته سؤالات جزئی از مهارت‌آموزان پرسیده شده که به برخی از این سؤالات اشاره می‌

1. credibility
2. Peer debriefing
3. transferability
4. Judgmental sampling
5. confirmability
6. Member check
7. Thick description

شود. چه محتوایی در طول دوره به شما آموزش داده شد؟، در طول دوره با چه مشکلاتی مواجه بودید؟ نقاط قوت و ضعف برنامه‌های فرهنگی شامل چه مواردی بودند؟ آیا از استادان خود راضی بودید؟ بر چه مباحثی بیشتر تاکید شد؟ به نظر شما چه موضوعاتی مورد غفلت قرار گرفتند؟

باتوجه به سؤالات فوق، کدگذاری در هشت محور سواد فرهنگی، نگرش فرهنگی، فرایند اجرا، هویت دینی، سواد هنری و زیباشناختی، مشاهده و تأمل فرهنگی، چشم‌انداز فرهنگی و راهبرد فرهنگی باتوجه به کدهای باز مشخص شد که در جدول ذیل هریک از محورها باتوجه به مثال‌های عینی تشریح و تبیین شدند.

جدول ۱. مقوله‌های اصلی و زیر مقوله‌های مرتبط با جهت‌گیری‌های نظام آموزشی از دید کارشناسان

کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری گزینشی
تنوع در استفاده از مثال‌ها در راستای درک مسائل اجتماعی توجه به نقش و اهمیت خرده‌فرهنگ‌ها در ارتقای فرهنگ آگاه‌شدن از جنبه‌های مثبت و دستاوردهای فرهنگی اقوام توجه به گویش‌های محلی و قومی خلاصه‌کردن کتاب مهارت‌های معلمی قرائتی آگاهی در جهت احترام به پوشش و لباس فرهنگ‌های مختلف	سواد فرهنگی	
عدم تحلیل مسائل فرهنگی عدم دغدغه کافی در خصوص احساس برابر نسبت به همه فرهنگ‌ها علاقه کم نسبت به برنامه‌های فرهنگی احساس ناکافی برای شرکت در برنامه‌های فرهنگی	نگرش فرهنگی	رضایت نسبی
زمان دوره فرهنگی کم بود امتیاز فعالیت‌ها با یکدیگر تناسب نداشت بخش فرهنگی جزء کوچکی از کل دوره بود همکاران ما اعلام می‌کردند اجرای دوره‌های قبلی بهتر بود زمان بخش‌های مهارتی کم بود استادان مشاور فرهنگی مهارت فرهنگی کمی داشتند سوابق قبل از دوره نباید در نمره نهایی تأثیر می‌داشت	فرایند اجرا	رضایت نسبی
آموزش قرآن تأکید بر کار در مساجد به عنوان کار فرهنگی تأکید بر نقوش اسلامی توجه به مناسبات مذهبی تأکید بر موضوعات اسلامی مثل تعزیه توجه به مراسم عزاداری مذهبی	هویت دینی	رضایت کم
بی‌توجهی به موسیقی برجسته نبودن زیبایی‌های آداب و رسوم اقوام بی‌توجهی به هنر نمایش و تئاتر کم‌توجهی به برخی از هنرهای تجسمی تأکید بر هنر خط عدم توجه به هنرهای دیجیتال مثل انیمیشن، موشن گرافیک و...	سواد هنری و زیباشناختی	رضایت نسبی
نقد کتاب فعالیت‌های تربیتی مهجور، احمدوند و قرائتی کسب تجربه از معلمان بازنشسته مشاهده برنامه‌های فرهنگی یک کانون فرهنگی کار در یک پایگاه تابستانه گرفتن ارتباط با دست‌اندرکاران مراکز فرهنگی	مشاهده و تأمل فرهنگی	رضایت کم

کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری گزینشی
دستوری بودن فرهنگ روشن نبودن اهداف فرهنگی در آینده در نظر نگرفتن قدرت فرهنگ مدارس در چشم‌انداز فرهنگی روشن نبودن خرده‌فرهنگ‌ها در آینده تعارض در اهداف از پیش تعیین شده با افق آینده نمی‌دانم چگونه به اهدافی که برایم مشخص کردند برسم عدم تبیین سهم معلمان در کار فرهنگی چگونه ارزش‌ها را در جامعه پیاده کنم؟ راه‌های دستیابی به گسترش فرهنگی هنری چیست؟ عدم مسیر مشخص برای جلوگیری از دین‌گریزی بعضی دانش‌آموزان	چشم‌انداز فرهنگی راهبرد فرهنگی	رضایت نسبی رضایت کم

سواد فرهنگی

سواد فرهنگی به مجموعه‌ای از شناخت، آگاهی و دانش مهارت‌آموزان اشاره می‌کند که به مقوله‌های دانش تربیتی (شناخت از ویژگی‌های فردی یادگیرندگان و دانش روشی)، دانش موضوعی و محیطی می‌پردازد. سواد فرهنگی مقدمه دانش نگرشی و مهارتی است. در این باره مهارت‌آموزان در بعضی دروس مثل کارگاه ارتباط مؤثر با دیگران و همچنین کارگاه سبک زندگی مفهوم سواد فرهنگی را تبیین می‌نمایند.

مهارت‌آموز کد ۳ بیان می‌کند: «در کارگاه برقراری ارتباط مؤثر با دیگران استاد می‌گفت در سال‌های قبل شاگردی داشتم که در مقطع متوسطه در شهر کرمان با لباس محلی بلوچی وارد کلاس می‌شد. در ابتدای سال بچه‌ها او را مسخره می‌کردند، اما در طول سال با گرفتن جشن تولد بچه و دعوت سایر هم‌کلاسی‌ها از جمله این دانش‌آموز بلوچ در پایان سال یکی از دانش‌آموزان شهر کرمان دوست داشت لباس بلوچی را بپوشد».

لباس محلی ایرانی، امروزه بین عموم مردم رواج آن چنانی ندارد و شاید کمتر در سطح شهر مردم را با پوشش سنتی ببینیم؛ اما هر کدام از این لباس‌ها دنیایی از اصالت را با خود به دوش می‌کشند و تجلی باورها و عقاید و فرهنگ یک قوم هستند. ایران سرزمین اقوام مختلف با فرهنگ‌ها و زبان و علایق متفاوت است و همین آن را به جایی برای ماجراجویی و آشنایی با رنگین‌کمانی از اقوام مختلف تبدیل کرده است. در هر برش و دوخت و تزیینی از لباس‌های محلی حرف و نکته‌ای نهفته و می‌توان آن را نماد خاصی دانست. مثلاً لباس محلی دختر مجرد با لباس زنی که تازه ازدواج کرده یا سنی از او گذشته، بسته به هر قوم در رنگ یا طرح متفاوت است.

همچنین مهارت‌آموز کد ۹ می‌گفت: «استاد درس سبک زندگی کلیپی از انیمیشن آقا خط می‌گذاشت». قسمتی از انیمیشن «انفجار انتحاری وای بمب وای ننو! وای ننو! وای شغضم وای گردام، شاکولام دارن مور مور می‌کنن منه ببر دو تا لیچار بارش کنم». لازم به ذکر است این انیمیشن با لهجه زیبای کرمانی، مخاطبان زیادی را به خود جذب کرده و باعث علاقمندی بسیاری از مربیان و متربیان و عامه مردم به لهجه زیبای کرمانی شده است.

همان‌طور که در دو بیان بالا مهارت‌آموزان در روایت‌های خود زیست‌نگارانه‌شان ذکر کردند در بخش سواد فرهنگی تا حدی به اهداف دوره نزدیک شدند و مدرسان تلاش می‌کنند برای درک مهارت‌آموزان از مثال‌های عینی و تجارب روزمره استفاده کنند و در طراحی فرصت‌ها و فعالیت‌های معنا کلاس درس به آن توجه نمایند.

نگرش فرهنگی

روایت‌های ذیل در گزارش‌های مهارت‌آموزان نگرش آنان را نسبت به دوره فرهنگی نشان می‌دهد:

مهارت‌آموز کد ۱۱: «در کارگاه هم‌اندیشی و مساله محور استاد درس به تعداد آمار بالای طلاق در جامعه پرداخت و گفت از هر ۴ نفر ازدواج یک ازدواج منجر به طلاق می‌شود. یکی از هم‌کلاسی‌ها گفت: خوب، راه حل چیست؟ استاد برگشت و گفت: ما باید خوب دانش‌آموزان را تربیت کنیم». همان‌طور که در بیان مذکور ملاحظه می‌شود این شیوه بیان

مطالب دغدغه فکری برای مهارت‌آموز ایجاد نکرده و در نگرش او تأثیر چندانی ایجاد نمی‌کند. مهارت‌آموز ۱۳: «در کارگاه آسیب‌های اجتماعی که در یک سالن ۷۰۰ نفره برگزار شد و اکثر بچه‌ها باید شرکت می‌کردند برخی از مهارت‌آموزان گوش نمی‌دادند و با گوشی خود ورمی‌رفتند و بعضی هم اسم خود را می‌نوشتند و از سالن خارج می‌شدند».

عدم علاقه مهارت‌آموزان به‌عنوان یک عامل در میزان نگرش فرد مؤثر است و گفته بالا نشان‌دهنده این است که نگرش درستی نسبت به دوره و مسائل فرهنگی در مهارت‌آموزان ایجاد شده بود.

فرایند/اجرا

باتوجه به این نکته که اگر بهترین برنامه فرهنگی بر روی کاغذ داشته باشیم، اما در اجرا با ایرادهایی همراه باشد اهداف دوره محقق نمی‌شود؛ لذا از این حیث بخش اجرا مهم است.

مهارت‌آموز ۸ در این بخش می‌گوید: «پسرعموی من می‌گفت دوره دوم فرهنگی من حدود شش ماه طول کشید اما در دوره سوم که الان من هستم سه ماه بیشتر طول دوره نیست».

از آنجاکه زمان دوره در تقویت و ارتقای دانش، نگرش و مهارت فرهنگی تأثیرگذار است، نگاهی به برگزاری سه دوره مهارت‌های فرهنگی نشان می‌دهد که زمان دوره اول نزدیک یک سال، دوره دوم حدود شش ماه و دوره سوم یک دوره سه‌ماهه بود.

همچنین مهارت‌آموز ۵ اعلام می‌کرد: «من وقتی می‌خواهم تلخیص کتاب و بقیه موارد را در سامانه سجفا بارگذاری کنم بعضی وقت‌ها این سامانه قطع است و گاهی هم خطا می‌دهد».

مهارت‌آموز ۱۰: «در هنگام نمره‌دادن من خودم کتاب‌ها را خلاصه کردم و مصاحبه هم انجام دادم نمره من ۱۵ شد اما دوست من با کپی‌برداری از اینترنت مطالب را بارگذاری کرد و نمره او ۱۷ شد».

باتوجه به اهمیت بخش فرهنگی در سند تحول بنیادین و نقش معلم به‌عنوان مربی و گفته‌های مهارت‌آموزان به نظر می‌آید که در بخش اجرا بسترهای لازم مثل سامانه‌های اینترنتی محتوای یادگیری و همچنین ارزشیابی اساتید از مهارت‌آموزان به‌درستی انجام نگرفته است.

هویت دینی

آموزش مفاهیم دینی از جمله سرفصل‌های دوره فرهنگی بود که نقش پررنگ و برجسته‌ای نسبت به سایر موضوعات داشت.

مهارت‌آموز ۵ در این خصوص بیان کرد: «آموزش قرآن به‌عنوان یک موضوع مشخص، مهم و تکراری در طول آموزش داشتیم و در پایان از ما امتحان هم گرفتند».

مهارت‌آموز ۸ نیز بیان داشت: «یکی از موضوعاتی که اساتید بر آن تکیه داشتند توجه به تعزیه به‌عنوان یکی از هنرهای اسلامی بود که می‌تواند بر هویت دینی اثرگذار باشد».

از روایت مهارت‌آموزان چنین بر می‌آید که آموزش مفاهیم دینی در برنامه‌های فرهنگی مهارت‌آموزان از اولویت بالایی برخوردار می‌باشد.

سواد هنری و زیباشناسی

ساحت تربیت هنری و زیباشناسی به‌عنوان یکی از ساحت‌های شش‌گانه تربیت، موردتوجه مهارت‌آموزان به شکل آگاهانه و ناآگاهانه قرار گرفته است.

مهارت‌آموز ۲ می‌گفت: «من نمی‌دونم چرا موسیقی را جزو بخش فرهنگی قرار ندادند آیا اشکال شرعی داره؟». مهارت‌آموز ۶ می‌گفت: «استاد در کارگاه هنرهای تجسمی گفت خط یکی از مشکلات دانش‌آموزان است و بهتر است خوش‌نویسی را خوب یاد بگیرید و خوب هم به دانش‌آموزان یاد بدین».

مهارت‌آموز ۷ بیان می‌کند: «استاد درس ما با هنرهای مثل انیمیشن و کلیپ آشنا نیست و در برنامه‌های فرهنگی

هم نبود».

همان‌طور که در صحبت‌های مهارت‌آموزان در حوزه ساحت تربیت هنری مطرح شد از هنرهای مختلف، بیشتر هنرهای تجسمی، آن هم خوش‌نویسی مورد تأکید قرار گرفته و سایر هنرها مثل تئاتر و موسیقی نادیده گرفته شده است. در بخش شبکه‌های اجتماعی یادگیری، فضای مجازی و تولید محتوای الکترونیکی هم مورد غفلت قرار گرفته بود که تحت عنوان برنامه درسی مغفول یا پوچ می‌توان آن را مورد بررسی قرار داد.

مشاهده و تأمل

مشاهده و تأمل در دوره فرهنگی و در موضوعات مختلف به نحوه مواجهه با مسائل فرهنگی کمک می‌کند براین اساس ضمن ایجاد آگاهی و نگرش در سواد فرهنگی، دغدغه مرتبط با این حوزه را هم تبیین می‌نماید.

مهارت‌آموز ۲ اعلام می‌دارد: «من با یک معلم بازنشسته حرف زدم و از خاطرات فرهنگی ایشان پرسیدم، گفت بچه‌های قدیم که اول خدمت من بودند خیلی احترام معلم‌ها را داشتند، اما در آخرهای خدمت دلم می‌خواست زودتر بازنشسته بشم چون حرمت معلم‌ها را نگه نمی‌داشتند». این مهارت‌آموز ادامه داد: «این مطلب بازنشسته، من را به این فکر فرو برد که چه شده که بچه‌های امروز احترام بزرگترها را رعایت نمی‌کنند».

همچنین مهارت‌آموز ۴ نیز اضافه کرد: «کتاب مهارت‌های معلمی آقای قرائتی را من خواندم. این کتاب مهارت نبود بیشتر توصیه‌های اخلاقی بود که بر اساس مسائل اسلامی و دینی نوشته شده بود و من با خود می‌گفتم این کتاب چه مهارت‌های عملی را به من آموخت؟!».

همان‌طور که در بیان مهارت‌آموزان اشاره شد مشاهده محیط‌های فرهنگی و بیان روایت و تجربه زیسته، آن‌ها را به تفکر و اندیشه ترغیب کرده و این گفتگوی درونی با مولفه‌های بیرونی می‌تواند در درک و فهم مسائل تربیتی و حل آنها تأثیرگذار باشد.

چشم‌انداز فرهنگی

در نظر گرفتن افق سال‌های آینده، به‌ویژه معلمانی که می‌خواهند برای ۳۰ سال توسعه حرفه‌ای خود و فرهنگ مدارس و جامعه کار کنند از اهمیت بسزایی برخوردار است.

مهارت‌آموز ۱۵ بیان کرد: «من به‌عنوان مربی فرهنگی نفهمیدم که در ۳۰ سال آینده ما می‌خواهیم چه ارزش‌هایی در کشور و دنیا داشته باشیم».

مهارت‌آموز ۳ نیز بیان داشت: «در کارگاه برنامه‌ریزی فرهنگی این ابهام در من وجود داشت باتوجه به این شرایط امروزی جامعه، واقعاً تعریف حجاب برای دانش‌آموزان مدرسه در ۱۰ و ۲۰ سال آینده چیست و آیا می‌توانیم که تعریف امروزی را داشته باشیم؟».

باتوجه به اظهار نظر مهارت‌آموزان این مفهوم قابل دریافت است که این آموزشگران فاقد توانایی لازم برای پیش‌بینی فعالیت‌های خود در افق چند سال آینده کاری خود می‌باشند.

راهبرد فرهنگی

برای رسیدن به یک افق روشن و مشخص در بخش فرهنگ لازم است راه‌های رسیدن به این افق برای مهارت‌آموزان فرهنگی آموزش داده شود. این مهم به‌عنوان یک بعد عملیاتی و مهارتی باید در دوره‌های فرهنگی در نظر گرفته شود.

مهارت‌آموز ۱۲ اعلام کرد: «در کلاس آسیب‌های اجتماعی در مورد علاقه نوجوانان به مراسم مذهبی مطرح شد ولی در نهایت من نمی‌دونم که چگونه این بچه‌ها را به مسائل اسلامی ترغیب کنم».

مهارت‌آموز ۱۶ نیز بیان کرد: «در کلاس برنامه‌ریزی فرهنگی، وقتی یکی از بچه‌ها پرسید که اگر والدین گفتند که در زمینه مسائل مذهبی به بچه من کاری نداشته باشید من چگونه به اهداف فرهنگی که به ما گفتند برسیم؟ در پاسخ استاد گفتن اینها دستورات دینی هستند و ما باید به آنها احترام بگذاریم و عمل کنیم».

همان‌طور که در صحبت‌های مهارت‌آموزان ذکر شد استراتژی و راهکارهای رسیدن به اهداف بیشتر جنبه دستوری

داشته و به صورت عملیاتی این مسائل تبیین نشده و آموزش داده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ادراک و چیرستی برنامه‌های فرهنگی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان بود. نتایج نشان داد برنامه‌های فرهنگی مهارت‌آموزان از هشت مؤلفه دانش فرهنگی، نگرش فرهنگی، فرایند اجرا، هویت دینی، سواد هنری و زیباشناختی، مشاهده و تأمل، چشم‌انداز فرهنگی و راهبرد فرهنگی تشکیل شده است. یافته‌های این پژوهش با پژوهش ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۰) در ابعاد دانشی (سواد فرهنگی) و نگرشی (نگرش نسبت به مسائل فرهنگی) مثل تنوع فرهنگی همسو می‌باشد، همچنین این پژوهش با پژوهش خاکزاد و همکاران (۱۳۹۰) در ابعاد خودآگاهی فرهنگی، سواد چندفرهنگی، مهارت‌های عملی، مهارت‌های آکادمیک، آشنایی با نمادها همسو می‌باشد؛ اما این پژوهش در زمینه مولفه‌های هویت دینی، مشاهده و تأمل فرهنگی، چشم‌انداز فرهنگی، راهبرد فرهنگی و سواد هنری و زیباشناختی با پژوهش‌های ذکر شده، متفاوت می‌باشد.

در همخوانی یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های ذکر شده، دانش فرهنگی به تلفیق دانش شخصی فراگیران، دانش روشی، دانش موضوعی و محیطی می‌پردازد. در این باره مهارت‌آموزان در بعضی دروس مثل کارگاه ارتباط مؤثر با دیگران و همچنین کارگاه سبک زندگی، مفهوم دانش فرهنگی را فراگرفتند. همان‌طور که مهارت‌آموزان در روایت‌های خودزیست‌نگارانه‌شان ذکر کردند در بخش دانش فرهنگی تا حدی به اهداف دوره نزدیک شدند و استادان تلاش کردند برای درک مهارت‌آموزان از مثال‌های عینی و تجارب روزمره استفاده کنند و در طراحی فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری به آن توجه نمایند. براین اساس دانش فرهنگی شامل اعتقادات و پیش‌فرض‌هایی است که درک و واکنش نسبت به محیط اطراف و هویت فرهنگی را شکل می‌دهد. این درک بین فرهنگی، هنجارها و سنت‌های ملی محلی و حساسیت بین فرهنگی و همدلی با دیگران است. این امر مستلزم آگاهی بیشتر از ماهیت فرهنگی ساخته‌شده در خود فرد، درک ساختارهای فرهنگی دیگران و پاسخ به موارد متفاوت فرهنگی بدون تداخل تعصبات و قضاوت‌های فرهنگی در تعامل با سایر فرهنگ‌ها است (Bank & Bank, 2019).

در بخش نگرش هم روایت مهارت‌آموزان نشان‌دهنده این بود که نگرش درستی نسبت به دوره و مسائل فرهنگی در مهارت‌آموزان ایجاد نشده بود. نگرش معلم به چهار مقوله تقسیم شده است که شامل نگرش معلم نسبت به تنوع فرهنگی، شناسایی یادگیرندگان، بهبود تحصیلی و ساخت دانش می‌شود. نگرش معلم به هر یک از این مؤلفه‌ها بر اقدامات معلم تأثیرگذار است. برای مثال معلم توانمند فرهنگی اهمیت بسیاری برای تنوع فرهنگی قائل است، از این‌رو فعالیت‌های مهمی برای شناخت خرده‌فرهنگ‌ها انجام می‌دهد. این موضوع منجر به ساخت رابطه معنادار با دانش‌آموزان و تسهیل پیشرفت یادگیرندگان می‌شود. در نتیجه این شناخت دقیق و هدفمند، نگرش معلم نسبت به هنجارها و ارزش‌های محلی نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد و انواعی از یادگیری عاطفی، فرهنگی و انتقادی مورد توجه معلم قرار می‌گیرد (ابراهیمی و همکاران، ۱۴۰۰). این بخش از یادگیری تحت عنوان برنامه درسی غیرتجویزی قرار می‌گیرد که حامل ارزش‌ها و بار فرهنگی است که با نام برنامه درسی پنهان یاد می‌شود. در این برنامه، دانش، نگرش و مهارت‌های فرهنگی می‌توانند در میان یادگیرندگان منتقل شوند و این برنامه می‌تواند به مدد برنامه‌های درسی چندفرهنگی آمده و در جهت تقویت و اعتلای آن کمک‌کننده باشد.

در بخش اجرا نیز باتوجه به اهمیت بخش فرهنگی در سند تحول بنیادین و نقش معلم به عنوان مربی و نظرات مهارت‌آموزان به نظر می‌آید که در بخش اجرا بسترهای لازم مثل سامانه‌های اینترنتی و بارگذاری فعالیت‌های مهارت‌آموزان و همچنین ارزشیابی اساتید از مهارت‌آموزان به درستی انجام نگرفته است. اگر بهترین برنامه تدوین شود و تمامی ارکان و عناصر آن به درستی انتخاب شوند؛ اما ساختار و اجراکنندگان برنامه در عمل توانایی اجرای آن را نداشته باشند موفقیت برنامه به درستی به دست نمی‌آید (Grace, 2012).

همچنین سواد هنری و زیباشناختی همان‌طور که در صحبت‌های مهارت‌آموزان در حوزه ساحت تربیت هنری مطرح

شد از هنرهای مختلف بیشتر هنرهای تجسمی، آن هم خوش‌نویسی مورد تأکید قرار گرفته و سایر هنرها مثل تئاتر و موسیقی نادیده گرفته شده است (محبی و صابری، ۱۳۹۸). در حوزه آموزش هنر، تردید در همخوانی برخی احکام دینی با بعضی از حوزه‌های محتوایی مانند موسیقی باعث عدم ورود برنامه‌های درسی فرهنگی به چنین هنرهایی شده است، این در حالی است که برخی مراجع تقلید نیز بر جاز بودن موسیقی منوط بر غنا نبودن و عدم تناسب با مجالس لهو و لعب تأکید داشته و آن را فی‌نفسه جائز و بدون اشکال می‌دانند (خامنه‌ای، ۱۳۸۱).

در مشاهده و تأمل چالش‌های فرهنگی همان‌طور که در نظرات مهارت‌آموزان اشاره شد، مشاهده محیط‌های فرهنگی و بیان روایت و تجربه زیسته، آن‌ها را به تفکر و اندیشه ترغیب کرده و این گفتگوی درونی با مولفه‌های بیرونی می‌تواند در درک و فهم مسائل تربیتی و حل آنها تأثیرگذار باشد. آنچه از معلمان انتظار می‌رود تنها پیشرفت تحصیلی نیست، بلکه مجهز کردن دانش‌آموزان به شایستگی‌های فرهنگی است؛ اینکه بتوانند نقادانه به فرهنگ خود و برخوردهایی که با آن صورت می‌گیرد، بنگرند و همچنین نسبت به جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند هوشیار و حساس باشند (Maine et al., 2019). مهارت‌آموزان در مشاهده و تأمل در موقعیت‌های فرهنگی مثل پایگاه تابستانه از دست‌اندرکاران می‌خواهند که واقعیت‌های اجتماعی را از زوایای مختلف مورد توجه قرار دهند و از این طریق به شناخت خود و دیگران دست یابند.

در راهبرد فرهنگی همان‌طور که در بخش یافته‌های مستخرج از نظرات مهارت‌آموزان مشخص شد استراتژی و راهکارهای رسیدن به اهداف بیشتر جنبه دستوری داشته و به‌صورت عملیاتی این مسائل تبیین نشده و آموزش داده نمی‌شوند. داشتن راهبرد فرهنگی مناسب مستلزم ابعادی گوناگونی است. یکی از این ابعاد آگاهی از هندسه فرهنگ است. در هندسه فرهنگ یک معلم به‌مثابه یک مربی از اضلاع این هندسه به‌درستی آگاه است. هندسه فرهنگ به ما می‌گوید که میان نگرش‌ها، روش‌ها و کنش‌ها چه رابطه‌ای برقرار است؟ و هر کدام از مؤلفه‌ها و عناصر چه تأثیری بر دیگر مؤلفه‌ها دارند (جوادی و همکاران، ۱۳۹۶). براین اساس یک مربی فرهنگی ضمن شناخت اضلاع و کنش‌ها و واکنش‌ها، چگونگی رسیدن به افق آینده و راه‌های رسیدن به آن را به‌صورت درهم‌تنیده (خطی و غیرخطی) در چارچوب ارزش‌های منطقه‌ای، ملی و جهانی به‌صورت عملیاتی تبیین و ترسیم می‌نماید.

در چشم‌انداز فرهنگی نیز بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد که استراتژی و راهکارهای رسیدن به اهداف بیشتر جنبه دستوری داشته و به‌صورت عملیاتی این مسائل تبیین نشده و آموزش داده نمی‌شود. داشتن راهبرد فرهنگی مناسب مستلزم ابعادی گوناگونی است. یکی از این ابعاد آگاهی از هندسه فرهنگ است. در هندسه فرهنگ یک معلم به‌مثابه یک مربی ساختار و چیدمان، ساحت‌های مختلف تربیت و مناسبات و اضلاع و مؤلفه‌ها و عناصر و اجزای فرهنگی جامعه و مدرسه را به‌درستی می‌شناسد و چگونگی رسیدن به افق آینده و راه‌های رسیدن به آن را به‌صورت خطی و غیرخطی و نحوه مواجهه با آنها را در چارچوب ارزش‌های منطقه‌ای، ملی و جهانی تبیین و ترسیم می‌نماید.

چشم‌انداز فرهنگی: در چشم‌انداز فرهنگی یک مربی افق ۳۰ سال کار خود را در برنامه‌های کوتاه‌مدت و میان‌مدت با توجه شرایط منطقه‌ای و محلی و جو مدرسه و در قالب ارزش‌های ایرانی اسلامی و جهانی تعیین و نقش خود را در هدایت و راهنمایی یادگیرندگان ایفا می‌نماید. چشم‌انداز فرهنگی باید ناظر به توسعه فرهنگی باشد. در توسعه فرهنگی، نقش مولفه‌های دخیل در آن شامل ابداع فرهنگی، تکثر فرهنگی، مشارکت فرهنگی، تعامل فرهنگی، شمول فرهنگی، وفاق فرهنگی و بازاندیشی فرهنگی می‌باشند (Ejtehednejadkashani & Ejlali, 2014) برای یک مربی قابل اعتنا است. در نظر گرفتن این مولفه‌ها ضمن کمک به ترسیم اهداف آرمانی فرهنگی، به توسعه من حرفه‌ای فرهنگی در معلمان و مربیان هم کمک خواهد کرد.

برخی از پیشنهادها مرتبط با این پژوهش به‌منظور اجرا و یا تحقیقات بعدی ارائه می‌شود، امید است مورد توجه برنامه‌ریزان و پژوهشگران بعدی قرار گیرد.

• از آنجایی که موضوع فرهنگی و چالش‌های مرتبط با آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است لازم است ابعاد سواد

چندفرهنگی به عنوان یکی از عوامل مرتبط با خرده فرهنگ‌های بو. می و منطقه‌ای در راستای آموزش‌های رسمی موردتوجه قرار گیرد.

• کارآمدی معلمان تابعی از تغییر نگرش در ابعاد مختلف فرهنگی می‌باشد، بنابراین اهمیت دارد که برنامه‌های تدوین‌شده و پژوهش‌های مربوط به چگونگی تغییر نگرش برای ایجاد تغییر در رفتار فرهنگی مربیان موردتوجه دست‌اندرکاران و پژوهشگران قرار گیرد.

• مهارت‌های عملی و راهبردی فرهنگی به عنوان یکی از ابعاد فرهنگی باید بیشتر موردتوجه قرار گیرد، زیرا این مهارت‌ها در میدان عمل و مدرسه می‌تواند کمک‌کننده برای مربیان باشد.

• سواد هنری و زیباشناختی به عنوان یکی از موضوعات مرتبط با برنامه‌های فرهنگی باید مورد اهتمام ویژه قرار گیرد.

• چشم‌انداز فرهنگی نظام تعلیم و تربیت می‌تواند در چارچوب سند تحول بنیادین پیش روی برنامه‌ریزان و معلمان قرار گیرد تا فعالیت‌های خود را بر اساس دورنمای آینده تنظیم نمایند.

• افزایش نقش معلمان در تدوین برنامه‌های فرهنگی دانشگاه به عنوان مربی و تأثیر نقش الگویی و سرمشق آنها در نظام تعلیم و تربیت مدنظر پژوهشگران و مدیران قرار گرفته تا جهت‌گیری نظام فرهنگی به صورت مناسب در مسیر اصلی خود قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

نگارش مقاله بطور انفرادی و ۱۰۰٪ توسط نویسنده مسئول انجام شده است.

تشکر و قدردانی

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی دانشگاه فرهنگیان با عنوان «آسیب شناسی برنامه‌های فرهنگی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ سا سنامه دانشگاه فرهنگیان: روایت مهارت‌آموزان از اجرای دوره فرهنگی» به شماره ۵۰۰۰۰/۱۰۶۵۲/۱۲۰ مورخ ۱۴۰۰/۱۱/۴ می‌باشد که بدین وسیله از تامین‌کننده مالی این طرح که معاونت پژوهشی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان می‌باشند تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- ابراهیمی، زینب، مهرمحمدی، محمود، صادقی، علیرضا، و نوروزی، امید. (۱۴۰۰). طراحی الگوی کارآمدی فرهنگی معلمان دوره ابتدایی مبتنی بر پداگوژی. برخوردار از ربط فرهنگی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۷(۳)، ۷-۲۸. <https://doi.org/20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6>
- اصغرنژاد، نجف، مسعودیان، پریسا، و موسویان زاده، عالم. (۱۳۹۱). بررسی رابطه اشتیاق به مدرسه و فرهنگ مدرسه بر سلامت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهر دهدشت. نظریه و عمل در تربیت معلم، ۸(۱۴)، ۱۶۱-۱۸۶. <https://doi.org/20.1001.1.26457156.1401.8.14.8.7>
- امامی، عبدالحسین، دهقان نیری، ناهید، رهنورد، زهرا، و نوری، سعید علی. (۱۳۹۲). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. مجله پرستاری و مامایی جامع‌نگر، ۲۲(۲)، ۵۶-۶۳.
- جوادی، علی، ملک محمدی، حمیدرضا، و کلانتری، عبدالحسین. (۱۳۹۶). شناسایی هندسه فرهنگ به عنوان یک ضرورت در سیاست‌گذاری فرهنگی، مبتنی بر روش نظریه زمینه‌ای. سیاست‌گذاری عمومی، ۳(۱)، ۱۵۳-۱۷۵. <https://doi.org/10.22059/ppolicy.2017.62033>
- جواهری، فاطمه. (۱۴۰۰). آموزش و نگرش‌های اجتماعی بر اساس پیمایش‌های عمومی اجتماعی. پژوهش در مسائل اجتماعی ایران، ۱۱(۱)، ۱۸۱-۲۱۱. <https://doi.org/20.1001.1.3060821.1400.1.1.3.6>
- حسینی، سیده بتول، صادقی، علیرضا، خسروی بابادی، علی اکبر، و دوایی، مهدی. (۱۴۰۲). سنتز پژوهی مؤلفه‌های برنامه درسی فوق برنامه. مجله جامعه آموزشی ایران، ۹(۱)، ۲۳-۳۲. <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184>
- خاکزاد، فاروق، دهقانی، مرضیه، حکیم‌زاده، رضوان، صادقی، علیرضا، و صالحی، کیوان. (۱۳۹۰). شناسایی مؤلفه‌های سواد فرهنگی دانش‌آموزان دبیرستانی: یک مطالعه فراترکیب. فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۱(۲)، ۱۹۷-۲۲۳. <https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6462>
- خامنه‌ای، سیدعلی. (۱۳۸۱). رساله اجوبه الاستثنائات. تهران: الهدی.
- دانشگاه فرهنگیان. (۱۳۹۹). برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان. <https://cfu.ac.ir/fa/210946/>
- صابری، رضا. (۱۴۰۰). پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: روایت دانشجویان و اساتید. مجله مطالعات برنامه درسی (J.C.S.)، ۱۶(۶۳)، ۶۹-۹۰. <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1400.16.63.3.0>
- صفری، محمود، پاشایی، محمدرضا، و صفری، محمدحسین. (۱۴۰۲). شناسایی عوامل مؤثر بر توسعه فرهنگ خوش‌بینی تحصیلی معلمان از منظر صادرات. نظریه و عمل در تربیت معلم، ۹(۱۶)، ۲۸۰-۲۴۱. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3117>
- فرزانه، عبدالحمید، و امیریان‌زاده، مژگان. (۱۳۹۵). اثربخشی رویدادهای فرهنگی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی استان فارس. فصلنامه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۷(۳)، ۱۶۳-۱۷۸.
- کهریزی، پروانه، فقیهی حرم، بتول، صادقی، علیرضا، مهدیزاده، امیرحسین، و شعبانی، حسن. (۱۳۹۱). موزش چندفرهنگی از دیدگاه اساتید دانشگاه آزاد اسلامی، مطالعه موردی استان کرمانشاه. پژوهش‌های برنامه درسی، ۲(۲)، ۲۰-۳۲. <https://doi.org/10.22034/2021.525881.1007>
- محبی، امینه، و صابری، رضا. (۱۳۹۸). روایت معلمان ابتدایی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی: یک پژوهش کیفی. فصلنامه مطالعات سنجش و ارزیابی آموزشی، ۹(۲۷)، ۷۵-۱۰۲. <https://doi.org/10.22034/emes.2019.37152>
- محمدی، احمد، و فروغ، مهدی. (۱۳۸۲). نگاهی به تاریخ نمایش در ایران. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرای مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱)، ۲۶-۵.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
 ولی‌زاده، مطهره، نامی، کلثوم، و ذاکری، مختار (۱۳۹۲). تجربه زیسته معلمان مدارس ابتدایی از اجرای فرصت‌های
 درس‌پژوهی (مطالعه موردی اداره آموزش و پرورش ناحیه ۱ شهر بندرعباس). *نظریه و عمل در تربیت معلم*،
 ۱۶(۹)، ۲۶-۱. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3107>

References

- Anderson, G., & Cowart, M. (2012). They are talking Are we listening? Using student voice to enhance culturally responsive teaching. *Teacher Education and Practice*, 25(1), 10-23.
- Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability tests in case study research: A literature review with “ hssss - nn “ llll iaatiss fr ecch rssaarhh aaas.. *Qualitative market research: An International Journal*, 6(2), 75-86. <https://doi.org/10.1108/13522750310470055>
- Asghar nejad, N., Masudian, P., Mosevianzadeh. A., (2022). Investigating relationship between passion for school and school culture on the academic well- Being of first and second High school students in Dehdasht city. *Theory and Practice in Teacher Education*, 8(14), 161-186. <https://doi.org/20.1001.1.26457156.1401.8.14.8.7> [In Persian]
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bui, Y. N., & Fagan, Y. M. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students reading comprehension. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 59-69. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.664581>
- Ebrahimi, Z., Mehrmohammadi, M., Sadeghi, A., Noroozi, O. (2021). Designing a Cultural Efficiency Model for Elementary School Teachers based on Culturally Relevant Pedagogy. *Quarterly Journal of Education*, 37(3), 7-28. <https://doi.org/20.1001.1.10174133.1400.37.3.1.6> [In Persian]
- Emami, s.a., Dehghan nayeri, n., Rahnavard, z., & Nori saeed, a. (2013). Qualitative research methodology: phenomenology. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 22 (2), 56-63 [In Persian].
- Farhangian University. (2016). Farhangian University Constitution. Tehran, Farhangian University [In Persian]. <https://cfu.ac.ir/fa/210946/>
- Farhangian University. (2020). Farhangian University Curriculum. <https://cfu.ac.ir/fa/210946/> [In Persian]
- Farzaneh, A., Amirianzadeh, M. (2016). The effectiveness of cultural events from the perspective of the Islamic Azad University Students, Fars Province. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(3), 163-178. [In Persian]
- Gooler, D. (1995). Perspectives: Technology As Content In Social Studies Curricula For Young Learners. *cial Studies and The Young Learner* 7(3), 27-30. <https://doi.10.29408/jhm.v10i3.26986>
- Grace, D., Weaven, S., Bodey, K., Ross, M. & Weaven, K. (2012). Putting student evaluations into perspective: The Course Experience Quality and Satisfaction Model (CEQS). *Studies in educational evaluation*, 38, 35-45. <https://doi:10.1016/j.stueduc.2012.05.001>
- Hosseini, S. B., Sadeghi, A., Khosravi Babadi, A., Davaei., M. (2023). Synthesis of the extracurricular curriculum components. *Iranian Journal of Educational Sociiety*, 9(1), 23-32. <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184> [In Persian]
- Javadi, A., Melekmohamadi, H., Kalantari, A. (2017). Identify Geometry of culture as a necessity in cultural policy, based on Grounded theory method. *Public Policy*, 3(1), 153-175. <https://doi.org/10.22059/ppolicy.2017.62033> [In Persian]
- Javaheri, F. (2021). Education and social attitudes based on general social surveys. *Research In Iocial Problems of Iran*, 1(1), 181-211. <https://doi.org/20.1001.1.3060821.1400.1.1.3.6> [In Persian]
- Kahrizi, P., Faghiharam, B., Sadeghi, A., Mehdizadeh, A., Shabani, H. (2022). of multicultural teaching from the perspective of Islamic Azad University Professor case study of

- Kermanshah Province. Curriculum Research, 2(2), 20-32. <https://doi.org/10.22034/2021.525881.1007> [In Persian]
- Khakzad, F., Dehghani, M., Hakimzadeh, R., Sadeghi, A., Salehi, K. (2021). Identifying the Components of High School Students' Cultural Literacy: A Meta-Synthesis Study. *Journal of Curriculum Research*, 11(2), 197-223. <https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6462> [In Persian]
- Khamenehei, A. (2002). *Questionnaire answers Resaleh*. Tehran: Alhoda. [In Persian]
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dream keepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maine, F., & et al. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education* 17(3): 383-392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>
- Mehrmohammadi, M. (2013). Teacher education curriculum and its collaborative implementation model: a transformative strategy for teacher education in Iran. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 1(1), 5-26. [In Persian]
- Ministry of Education. (2011). *document on the fundamental transformation of education*. Tehran: Ministry of Education. [In Persian]
- Mohammadi, A., Forogh, M. (2003). *A look at the history show in Iran*. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. [In Persian]
- Mohebi, A., Saberi, R. (2019). Elementary teachers' narrative of the implementation of the descriptive evaluation: A qualitative eesearch. *Journal of Measuring and Educational Evaluation Studies*, 9(27), 75-102. <https://doi.org/10.22034/emes.2019.37152> [In Persian]
- Nechifor, A., & Borca, A. (2020). Contextualizing culture in teaching a foreign language: The cultural element among cultural awareness, cultural competency and cultural literacy. *Philological Jessenia*, 16(2), 287-304.
- Nikkar, M., Farzin, F., Ahmadilari, R. (2004). Examining the attitude of Shiraz University students towards cultural and artistic programs and the factors affecting their participation such activities. *Journal of social and human sciences of Shiraz University*, 22(2), 1-14.
- Pretorius, S. G. (2012). The implications of teacher effectiveness requirements for initial teacher education reform. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 310-317. <https://doi.org/10.3844/jssp.2012.310.317>
- Saberi, R. (2021). The Implicit Outcomes of Curriculum at Techer Training University: The Narrative by Students and Professors. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 16(63), 69-90. <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1400.16.63.3.0> [In Persian]
- Safari, M., Pashaei, M., Safari, M. (2023). Identifying factors affecting the development of taacrrr '' aaammim ttt imism lll t. re frmmtte rrr ppactive ff rrrrr r.. *Theory and Practice in Teacher Education*, 9(16), 241-280. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3117> [In Persian]
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 36-369. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.487081>
- Straus, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: techniques and rocedures for Developing Grounded Theory*, Third Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Townsend, B. K. (2001). Blurring the lines: Transforming terminal education to transfer education. *New Directions for Community Colleges*, 115, 63-71.
- Valizadeh, M., Nami, K., Zakeri, M. (2023). The lived experience of primary school teachers from implementing opportunities of lesson research (A case study of education and training office of the 1st district of Bandar Abbas city. *Theory and Practice in Teacher Education*, 9(16), 1-26. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3107> [In Persian]
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smoldering fuse? *Issues in Educational Research*, 6(1), 79-112.