

بررسی میزان همخوانی و هماهنگی سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی های مورد انتظار معلمان (مطالعه موردی: بررسی دیدگاه اولین دانش آموختگان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان)

فاطمه فارسی^۱، شبینم کاظمی^۲، پوران خروشی^۳

۱- دانش آموخته کارشناسی علوم تربیتی پردیس فاطمه الزهرا(س) دانشگاه فرهنگیان اصفهان، آموزگار آموزش و پرورش شاهین شهر استان اصفهان

۲- دانش آموخته کارشناسی علوم تربیتی پردیس فاطمه الزهرا(س) دانشگاه فرهنگیان اصفهان، آموزگار آموزش و پرورش ناحیه ۶ استان اصفهان

۳- دکترای برنامه ریزی درسی، مدرس پردیس فاطمه الزهرا(س) دانشگاه فرهنگیان اصفهان

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان همخوانی و هماهنگی سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی های مورد انتظار معلمان از نظر اولین دانش آموختگان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان انجام شده است. این پژوهش از جمله پژوهش های کیفی است که داده های مورد نظر از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند با ۲۰ نفر دانشجوی فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان اصفهان در سال ۹۵ جمع آوری گردید. تحلیل داده ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی با استفاده از نرم افزار MAXQDA ۱۰ صورت پذیرفت. و از میان کدهای استخراج شده هفت مفهوم و پنج مضمون به دست آمد. نتایج در دو بخش برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی کسب شده طبقه بندی شده و در هر بعد با شایستگی های قصد شده در برنامه درسی تربیت معلم مقایسه شد. یافته حاکی از آن بود که تخصص اساتید، روش های تدریس دانشجو محور، انگیزه دانشجویان، محتوای دروس، انتقال کاربردی دانش با توجه به رشته آموزش ابتدایی، ایجاد فرصت در به عمل در آوردن آموخته ها در محیط واقعی از عوامل مهم و تاثیر گذار در همخوانی برنامه درسی اجرا شده و کسب شده می باشد. یافته ها در بعد برنامه قصد شده نیز این نتیجه را در برداشت که از دید دانش آموختگان شایستگی های عمومی کمترین میزان مطلوبیت را برخوردار بوده و در محیط حرفه ای کمتر مورد استفاده قرار می گیرد. شایستگی های ارائه شده در سه حیطه دیگر به نسبت بهتر بوده و در این میان شایستگی تربیتی موضوعی از اهمیت بیشتری برخوردار است.

واژه های کلیدی: برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی کسب شده، شایستگی عمومی، شایستگی موضوعی، شایستگی تربیتی، شایستگی تربیتی موضوعی

مقدمه

از جمله عوامل رشد و تحول اساسی یک جامعه، برخورداری از یک نظام آموزشی پویا و کارآمد است و این مهم زمانی تحقق می یابد که عوامل آموزشی و تربیتی در این نظام با برخورداری از دانش، نگرش، ارزشها و مهارتهای مورد انتظار به ایفای نقش خود پردازند.

در نظام تعلیم و تربیت، معلم به عنوان یکی از متولیان درامر پرورش و هدایت متریبیان، نقش برجسته ای دارد. او موثرترین عنصر در تحقق ماموریت های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی به شمار می رود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۰). بنابراین کیفیت ها و قابلیت های معلمان در هر نظام تعلیم و تربیت، آیینه ی تمام نمای کیفیت نظام آموزش و پرورش آن جامعه قلمداد می شود. این امر بدان جهت است که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش در گرو تحقق آن در معلم و نیروی انسانی است که به عنوان عامل اجرای آن آرمانها، ایفای نقش می کند (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۱۲۰).

در کشور ما دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی های عمومی، تخصصی و حرفه ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی و ارزش های اسلامی و نیازهای جامعه ایجاد گردیده است (معاونت آموزشی و پژوهشی، ۱۳۹۰: ۷). از نظر واکر^۱ دانشگاه به طور منحصر به فردی در جامعه، کارکردهای متعددی را با یکدیگر همچون - دانشوران و دانشمندان، آموزش افراد متخصص، آموزش عمومی تربیت شهروندانی آگاه و با افکاری روشن را ترکیب می کند (سلطانی و مهدی پور، ۱۳۹۴). لذا در تربیت معلم یک رخداد انسانی شگفتی تعقیب می شود که در اثر آن یک انسان "نا معلم" به مرتبه "معلمی" که مرتبه وجودی بالاتری است دست پیدا می کند که این خود معرف مرتبه ای از "حیات طیبه" یا صعود در مرتبه وجودی است. به تعبیر دیگر، در این فرایند دگرذیسی، تحول یا پوست اندازی شخصیتی و هویتی به وقوع می پیوندد (مهرمحمدی، ۱۳۹۴).

برای طی نمودن چنین فرآیندی به شکل مطلوب، وجود یک برنامه درسی متناسب که بر ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش ها و برنامه های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم، براساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره مندی از فناوری های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی باشد، نیاز است (معاونت آموزشی و پژوهشی، ۱۳۹۰: ۶).

از نظر گود^۲ (۱۹۵۹) برنامه درسی عبارت است از یک برنامه کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی که توسط مدارس به دانش آموزان ارائه می گردد تا در سایه آن یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت های لازم را در خود به وجود آورده و برای ورود به حوزه های فنی و حرفه ای خاص آماده شوند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴: ۱۷).

معمولاً هنگام صحبت از برنامه درسی، از سه نوع برنامه درسی قصد شده^۳، اجرا شده^۴ و کسب شده^۵ سخن به میان آورده می شود. از نظر پورتر^۶ (۱۹۸۸) برنامه درسی قصد شده عبارت است از ابزارهایی چون استانداردهای برنامه درسی، چارچوب ها و یا رهنمودهایی که از معلمان برنامه درسی انتظار می رود آنها را رعایت کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴: ۶۴). در واقع این برنامه

^۱ . Walker

^۲ . goode

^۳ . Intended curriculum

^۴ . Implemented curriculum

^۵ . Attained curriculum

^۶ . Porter

سندی است که توسط نظام آموزشی ملی یا محلی و یا حتی منطقه آموزشی، مدرسه ویا معلم تولید می شود و آنچه را که باید تدریس شود را تصریح می کند (گلاتورن^۷ به نقل از فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۴: ۵۶).

برنامه درسی اجرا شده در واقع چیزی است که در اکثر کلاس های درس تدریس می شود (بورکهارت^۸، ۲۰۱۴: ۱۴). مراد از برنامه درسی کسب شده یادگیری ها و به عبارت دیگر رفتارهایی است که از طریق به اجرا در آمدن برنامه درسی در مجموعه ی دانش ها، مهارت ها و نگرش های دانش آموزان به وجود می آید. در این مرحله از دانش آموزان انتظار می رود که بتوانند به بخش قابل توجه از هدف های برنامه قصد شده دست یابند (احمدی، ۱۳۸۵: ۵۳).

از آنجا که افزایش روزافزون دانش تولیدی بشر و لزوم انتخاب بهترین محتوا برای آموزش، ضرورت همگامی برنامه های درسی دانشگاهی با تحولات بیرونی آموزش عالی و بازنگری این برنامه ها را در بازه های زمانی مختلف ضروری ساخته است (سلطانی و مهدی پور، ۱۳۹۴)، لذا برنامه لحاظ شده جهت آموزش فراگیران باید متناسب با نیاز روز تدوین گردد. براین اساس در برنامه های درسی تربیت معلم نیز نکات زیر لحاظ و مورد توجه قرار می گیرد:

۱. برنامه های توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی؛ ۲. انتظارات و مطالبات مردم؛ ۳. فرهنگ، آداب و سنتهای دینی، اخلاقی، قومی و منطقه ای؛ ۴. روشهای یاددهی-یادگیری؛ رویکردهای روانشناختی، جامعه شناختی و معرفت شناختی و فلسفه تعلیم و تربیت؛ ۵. نیاز جامعه، بازار کار و اشتغال و منابع مالی و امکانات اجرایی (گرمارودی و شریف زاده، ۱۳۹۲: ۱۳۰).

اگر معلمان بتوانند با استفاده از برنامه درسی ای که برای شایستگی های آنان برنامه ریزی شده و زمینه تقویت و توسعه آن فراهم آمده باشد، آموزش ببینند، در آن صورت قادر خواهند بود از این ویژگیها در فرآیند یادگیری فراگیران بهتر استفاده نمایند (خروشی و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۵۴). شایستگی های مورد انتظار در برنامه درسی قصد شده دانشگاه فرهنگیان در قالب چهار دسته شایستگی لحاظ شده است و دانشجو معلمان برای نیل به آن موظف به گذراندن واحدهای درسی در هر کدام از این حیطه ها می باشند. این دسته بندی ها شامل: شایستگیهای معطوف به دانش موضوعی^۹، شایستگیهای معطوف به عمل تربیتی^{۱۰}، شایستگیهای معطوف به عمل تربیتی موضوعی^{۱۱}، شایستگیهای معطوف به دانش عمومی^{۱۲} می باشد (برنامه درسی ملی تربیت معلم، ۱۳۹۳).

این شایستگیها با یافته های شولمن^{۱۳} (۱۹۸۶) مبنی بر طبقه بندی اصلی انواع دانش همخوانی دارند. او دانش های معلمی را شامل دانش محتوایی، دانش عمومی پداگوژی، دانش برنامه درسی، دانش درباره یادگیرنده و ویژگی هایش، دانش زمینه تربیتی، دانش درباره اهداف آموزشی و دانش محتوایی تعلیم و تربیت معرفی کرد و از بین این دانش ها دانش محتوایی تعلیم و تربیت را قدرتمند ترین آن قلمداد کرد. این اولین باری بود که دانش محتوایی تعلیم و تربیت مطرح شد و آن عبارت است از: ترکیبی از دانش تربیتی و دانش محتوایی که مربوط به معلم می شود و به او کمک می کند محتوای مورد تدریس خود را در مسیر یادگیری دانش آموزان به جریان بیندازد (به نقل از عدلی و همکاران، ۱۳۹۴).

هر کدام از این مفاهیم در برنامه درسی ملی تربیت معلم به صورت زیر شرح داده می شوند:

^۷. Glathorn

^۸. Burkhardt

^۹. Content Knowledge (CK)

^{۱۰}. Pedagogical Knowledge (PK)

^{۱۱}. Pedagogical Content Knowledge (PCK)

^{۱۲}. General Knowledge (GK)

^{۱۳}. Shulman

- ۱) شایستگی های معطوف به دانش موضوعی: هدف این شایستگی، تسلط نسبی به فرایند و فرایند دانش موضوعی تخصصی و احیاناً حوزه های دانشی دیگر (حسب اقتضای برنامه درسی و حوزه های یادگیری در برنامه درسی ملی) برای دست یابی به مثابه یکی از پیش نیاز های شایستگی تدریس اثربخش است.
- ۲) شایستگی های معطوف به عمل تربیتی: هدف این شایستگی، آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روشهای کاربست آن در موقعیت های مختلف تربیتی و کسب توانایی موقعیت شناسی به همراه قابلیت تشخیص احکام تربیتی متناسب با موقعیت های واقعی تربیت می باشد.
- ۳) شایستگی های معطوف به عمل تربیتی موضوعی: این شایستگی حاصل از درهم تنیدگی و ادراک ترکیبی دانش موضوعی و دانش تربیتی است که برای به کارگیری در موقعیت تربیتی حاصل آمده و امکان آموزش (تربیت) مدرسه ای در رشته تخصصی را فراهم می کند.
- ۴) شایستگی های معطوف به دانش عمومی: این شایستگی ها زمینه لازم برای تحلیل موقعیت ها و تصمیم گیری مناسب را فراهم می کنند و انجام کار متعهدانه را برای معلم ممکن می سازند (به نقل از خروشی، ۱۳۹۵).
- در حال حاضر به دلیل توجه روز افزون برخی پژوهشگران نسبت به این حوزه، تحقیقات و پژوهش های بسیاری به خصوص در حیطه تربیت معلم صورت گرفته و به برنامه درسی از ابعاد بیان شده نظر انداخته است. شایستگی مورد انتظار در برنامه درسی تربیت معلم نه تنها در ایران بلکه در سایر کشور ها نیز مورد توجه قرار گرفته است. در طی پژوهشی که توسط فروگوت^{۱۴} (۲۰۱۶) در کشور نروژ انجام گرفت، هدف آن بود که چگونه معلمان پیش از خدمت و معلمان در حال خدمت، دانش، مهارت و صلاحیت های مورد نیاز برای معلم خوب در علوم و یا فیزیک را با استفاده از ساختارهای نظری دانش محتوا (CK)، دانش آموزشی (PK) و دانش محتوای آموزشی (PCK)، توصیف می کنند. بر اساس یافته های به دست آمده پاسخ های کتبی نشان دهنده تغییر از PK برای معلمین سال اولی قبل از خدمت به CK برای معلمان فیزیک (در حال خدمت) می باشد و این دانش (CK) در بین معلمان در حال خدمت بیشترین کد را به خود اختصاص می دهد. البته در مصاحبه های صورت گرفته از معلمان در حال خدمت از دانش PCK نیز سخن به میان آورده شده بود. ولی به صورت کلی براساس این پژوهش باید به دانش PCK اهمیت بیشتری داده و این دانش نقش محوری در آموزش معلمان داشته باشد.
- پژوهشی دیگر در رابطه با برنامه درسی سه موسسه آموزش معلم در مقطع کارشناسی ارشد در هلند صورت گرفت، تا به بررسی شایستگی های اجتماعی در سه برنامه درسی در نظر گرفته شده، اجرا شده و کسب شده بپردازد. نتایج نشان داد که با وجود آنکه برنامه درسی قصد شده به شایستگی های اجتماعی اهمیت بسیار می دهد اما در دو بعد برنامه درسی اجرا شده و به دست آمده توجه کمتری به توسعه این شایستگی ها شده است. در برنامه های درسی اجرا شده نقش مدرس در ایجاد انگیزه در دانشجو معلمان برای کسب این شایستگی بسیار مهم تلقی شده است اما تنها برخی مدرسان در ایجاد این شایستگی دانشجو معلمان را بر می انگیزانند. به طور کلی در برنامه اجرا شده و کسب شده، هیچ خط مشی روشمند و صریح برای تحریک توسعه مهارت های اجتماعی دانشجومعلمان وجود نداشت. آنها به صورت نظام مند نمی آموزند که چگونه می توانند از همکاری با همکاران و دانشجومعلمان بهره مند شوند و عملاً نمی آموزند که چگونه شایستگی اجتماعی خود را منعکس کنند (دوبر^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۲).
- بر اساس مطالعه انجام شده در زمینه نقش برنامه درسی در ایجاد صلاحیت های حرفه ای، یافته ها حاکی از آن بود که معلم برای ایفای نقش خود، نیاز مند یک برنامه درسی جامع تربیت معلم است که به سختی می توان در یک دوره کارشناسی با در نظر گرفتن حجم بالای دروس تخصصی اعمال کرد. زیرا اعمال برنامه های درسی در جهت وصول به صلاحیت های حرفه ای

^{۱۴} . Frågåt

^{۱۵} . Dobber

مورد نیاز معلمان در عصر حاضر مستلزم مطالعه جدی و واقع‌بینانه برای طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم متفاوت با برنامه های درسی دانشگاهی، یا با ترکیبی متفاوت از آنهاست (عبابف و همکاران، ۱۳۹۳).

در مطالعه ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان مدارس ابتدایی، از دیدگاه مدرسان، کارشناسان و مدیران، بهترین طرح اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبه رو خواهد شد. آنها اظهار داشتند، در شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان باید به محتوا و مواد درسی متناسب با نیازهای معلم به کارگیری مدرسان با تجربه و کارآمد در مراکز تربیت معلم، دوره‌های کارورزی، افزایش سال‌های تحصیلی در مراکز تربیت معلم (از کاردانی به کارشناسی) و نهایت توجه را به، امکانات و تجهیزات مراکز تربیت معلم به گونه‌ای که موارد ذکر شده باعث رشد و ارتقای صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های تخصصی دانشجو معلمان گردد، به عمل آورد (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹).

یافته‌های پژوهش کیان و مهرمحمدی (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که وضعیت برنامه درسی تربیت معلم رشته آموزش ابتدایی در درس هنر، از نظر به روز بودن و جدید بودن در حد بسیار ضعیف است بدین منظور نیاز است تا اصلاحاتی در این زمینه لحاظ شود و دانشجو معلمان با چگونگی کاربرد موثر برنامه درسی هنر آشنا شده تا بتوانند به پرورش خلاقیت دانش آموزان آینده خویش بپردازند.

همچنین مهر محمدی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان برنامه درسی معلم و الگوی مشارکتی آن به مبحث تربیت معلم از منظر چالش برانگیز ساختار برنامه درسی تربیت معلم و اجرای آن پرداخته است. در این مقاله که داده های آن از تحلیل محتوای اسناد و مدارک مربوطه در ایران، استناد به تجارب برخی کشور های دیگر در این زمینه و همچنین مراجعه به اندیشه های صاحب نظران برجسته در این حوزه حاصل شده است، یک الگوی پیشنهادی تحت عنوان «الگوی مشارکتی» با توجه به مولفه های اساسی برنامه تربیت معلم ارائه شده است. براساس این الگو ابعاد چهارگانه ای در برنامه درسی تربیت معلم با عناوین دانش محتوایی، دانش تربیتی عام تربیت حرفه ای، دانش محتوای/تربیتی توأم با کارورزی، برنامه آغازین ورود به حرفه معلمی مطرح می‌گردد.

در طی پژوهشی صورت گرفته در ارزشیابی برنامه اجرا شده و کسب شده دروس تربیتی دوره های دوساله تربیت معلم در چند سال اخیر نتایج حاصل شده حاکی از آن بود که نارسایی ها و مشکلات بسیار در برنامه درسی اجرا شده و کسب شده دروس تربیتی دوره های دوساله تربیت معلم وجود دارد. درواقع پایین بودن تخصص برخی مدرسان و کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی، مانعی در اجرا و ارائه دروس به نحو مطلوب شناخته شد و به صورت کلی نتیجه این پژوهش نشان از آن داشت که برنامه این دروس نتوانسته بود آن طور که باید در دانشجو معلمان این دوره تغییرات مورد انتظار را پدید آورد (احمدی، ۱۳۹۱). خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) نیز با پژوهشی تحت عنوان «تجربه اجرای برنامه درسی میان رشته ای در ایران، برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی» چالش هایی را بر سر راه این رشته یافتند که از جمله آن می توان به کمبود استادان مختص، ارائه ی نادرست ترتیب دروس، عدم ارائه برخی دروس اصلی رشته، سبک ارزشیابی از آموخته ها، کمبود مقالات و کتب تخصصی به روز به زبان فارسی در این رشته اشاره نمود. در پژوهشی دیگر نیز با بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله میان سه برنامه درسی (قصد شده، اجرا شده و تجربه شده) مشخص گردید که پنج عامل: نظام برنامه ریزی درسی، روش های تدریس استادان، سبک های یادگیری و راهبرد های مطالعه دانشجویان، انگیزه پیشرفت دانشجویان در کاهش این فاصله اثر گذار است. و در این میان انگیزه پیشرفت مهم ترین عامل شکاف می باشد و بعد از آن نوع نظام برنامه درسی و روش های تدریس اساتید بیشترین سهم را از آن خود کرده است (مومنی مهموئی و کرمی و مشهی، ۱۳۸۹).

در یک جمع بندی از یافته های پژوهش ها، می توان گفت که پژوهشگران صلاحیت های حرفه ای و همچنین جنبه های مختلفی از برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در دانشگاه ها، به خصوص مراکز تربیت معلم را مورد توجه و بررسی قرار داده اند. از این رو نیاز است تا دیدگاه دانشجویانی که برنامه درسی را تجربه نموده و دانش، مهارت، صلاحیت ها و یادگیری آن ها به موجب این تجربه تحت تاثیر قرار گرفته است مورد بازبینی قرار دهیم. بنابراین پژوهش حاضر سعی دارد برنامه درسی تربیت معلم را از دو منظر برنامه درسی اجرا شده و کسب شده، بررسی نماید. لذا، سوالی که در پژوهش حاضر

مطرح می باشد آن است که تا چه میزان شایستگی های مورد انتظار در برنامه درسی قصد شده به اجرا در آمده و در دانش آموختگان این دانشگاه محقق شده است؟ و بدین منظور چه کاستی ها و نیازهایی وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد کیفی و از نوع پدیدار نگاری است. غلامی و اسدی (۱۳۹۲) معتقدند که پدیدارنگاری یک روش پژوهشی است که پژوهشگر درک و فهم افراد دیگر را درباره ی یک پدیده ی تجربه شده توصیف می نماید. جامعه ی شرکت کننده در این تحقیق اولین دانش آموختگان و فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان می باشند؛ که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در مدارس ابتدایی استان اصفهان مشغول به کار شده اند. مصاحبه شوندهگان پژوهش حاضر ۲۰ نفر از فارغ التحصیلان پردیس دخترانه (فاطمه الزهرا (س)) دانشگاه فرهنگیان اصفهان بوده اند. داده ها از طریق مصاحبه ی نیمه ساختارمند جمع آوری و با استفاده از نرم افزار MAXQDA۱۰ بررسی گردید. هر مصاحبه ۶۰-۴۵ دقیقه به طول انجامید و تمامی مکالمات در حین مصاحبه با رضایت مصاحبه شوندهگان ضبط شده و پس از اتمام، توسط پژوهشگران پیاده سازی و تایپ گردید. تحلیل داده ها در چند مرحله و از طریق کد گذاری (باز ۱۶، محوری ۱۷، گزینشی ۱۸) انجام پذیرفت و تا اشیاع نظری ادامه یافت. ماحصل مصاحبه عبارت از: ۳۱۵ کد در مرحله کدگذاری باز، ۷ کد محوری و ۵ کد گزینشی بوده است.

یافته های پژوهش

در برنامه درسی قصد شده دانشگاه فرهنگیان در مجموع ۱۵۰ واحد درسی برای ارائه به دانشجویان لحاظ شده است. از مجموع این واحد ها ۲۷ واحد تحت عنوان شایستگی عمومی، ۳۳ واحد شایستگی های تربیتی، ۶۲ واحد شایستگی موضوعی (دو واحد به صورت انتخابی می باشد) و ۲۸ واحد شایستگی موضوعی تربیتی می باشد. در پژوهش حاضر نحوه اجرا و ارائه این تعداد واحد پس از گذراندن توسط دانش آموختگان مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت، تا مشخص گردد که شایستگی های قصد شده در برنامه درسی از نظر دانش آموختگان چگونه ارائه شده است. بخش اول) در طی سه مرحله کدگذاری در برنامه درسی اجرا شده دو مضمون فعالیت های یادگیری و نقش معلم استخراج گردید که در مرحله کدگذاری هر کدام دو کد محوری مجزا به خود اختصاص داده که به تفکیک در جدول ۱ آورده شده است.

جدول (۱) یافته های استخراج شده مربوط به برنامه درسی اجرا شده

ردیف	کدگزینشی	کد محوری
۱	نقش معلم	ضعف آموزشی
۲	نقش فراگیر	خبرگی آموزشی
۳	فعالیت های یادگیری	یادگیری فردی
		معلم محور
		دانشجو محور

نتایج حاصل از بررسی یافته های استخراج شده در این بخش به شرح زیر است:

^{۱۶}. Open coding

^{۱۷}. axial coding

^{۱۸}. selective coding

۱. **نقش معلم:** اولین مضمون یعنی نقش معلم که بدان پرداخته می شود، دو زیر مجموعه را شامل می گردد: ضعف آموزشی و خبرگی آموزشی. در هر بعد از چهار دسته از شایستگی های قصد شده در برنامه درسی این مضامین مورد بررسی قرار می گیرد.

۱-۱. **ضعف آموزشی:** در قسمت ضعف آموزشی به ویژگی های مختلفی پیرامون ویژگی های حرفه ای اساتید و شیوه عمل آنها و عوامل موثر در آموزش اشاره شده است که در ذیل بیان می گردد: نتایج حکایت از آن داشت که میان تخصص استاد در تدریس و ایجاد شایستگی های معلمی ارتباط وجود دارد که البته تعدادی از دانشجویان اظهار نمودند که برخی اساتید در دروس حوزه ی عمومی، موضوعی و موضوعی تربیتی فاقد تخصص لازم بوده و بار علمی کافی را دارا نمی باشند و به خوبی از عهده پاسخ گویی به سوالات پیش آمده برای دانشجویان بر نمی آیند.

برخی دانشجویان جهت تقویت حرفه ای خود مجبور بوده اند خارج از ساعات آموزشی به سایر افراد متخصص در این رشته ها مراجعه کرده تا کمبود یادگیری خویش را جبران نمایند. البته بر اساس صحبت های مصاحبه شوندگان می توان به این موارد اشاره نمود که در دروس موضوعی تربیتی ناکافی بودن بار علمی می تواند ناشی از عدم توجه استاد در درس مربوطه باشد که این عدم توجه به دانشجو سرایت کرده و وی را در فهم و رسیدن به اهداف درس دچار سردرگمی می کند. در مواردی نیز به این نکته اشاره شد که در سه حوزه مذکور کمبود استاد متخصص با جایگزینی افراد نسبتا غیر متخصص جبران می گشت.

ضعف آموزشی تنها عدم تخصص در رشته مورد نظر را شامل نمی گردید، بلکه برخی اساتید علی رغم داشتن تخصص نیازمند بهره گیری بیشتری از ویژگی های حرفه ای یک مدرس همچون مهارت های کلامی و برقراری تعاملات در سه حیطه ی عمومی، تربیتی و موضوعی تربیتی بودند، زیرا این امر در انتقال مفاهیم آموزشی به دانشجویان بسیار تاثیرگذار است. طبق نظر دانش آموختگان ویژگی های حرفه ای در یک تدریس موفق نیز به تنهایی ایفای نقش نمی کند بلکه عوامل دیگری نیز دخیل می باشد. سه تن از مصاحبه شوندگان معتقد بودند که بعد دیگری از این نیازها داشتن تعهد کاری استاد در محیط آموزشی خویش و دغدغه مندی وی در رساندن دانشجویان به اهداف درسی (به ویژه در شایستگی های تربیتی موضوعی) است. به گفته این مصاحبه شوندگان شرکت اساتید در کلاس های آموزشی و توجیهی مربوط به مدرسین می تواند آنها را در تعهد کاری و استفاده از زمان آموزشی کلاس ها به منظور انتقال دانش ها توانمندتر سازد. یکی از مصاحبه شوندگان بیان می کرد که: "استاد درس کارورزی ما در کلاس های آموزشی و توجیهی که برای اساتید برگزار می گردید شرکت نمی کردند و به همین دلیل درست نمی توانستند به ما مفاهیم را آموزش دهند."

از نظر برخی از دانش آموختگان تفاوت بارزی میان دانشجویان رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان نسبت به سایر دانشگاه ها وجود دارد. زیرا دانشجویان این دانشگاه بعد از فراغت تحصیل به محیط کاری (مدارس) وارد می شوند. بدین منظور پنج تن از دانش آموختگان اعتقاد داشتند که دانش ارائه شده می بایست به محیط واقعی حرفه ای نزدیک گردد. که علی رغم این نیازمندی، در حوزه های دانش عمومی، تربیتی و تربیتی موضوعی کمتر شاهد همراه شدن دانش علمی با حیطه عمل بوده اند و در تدریس اساتید، مصداق های واقعی و فعالیت هایی بدین منظور برای آشنا شدن دانشجویان نسبت به واقعیت های موجود در مدارس به صورت کافی مورد استفاده قرار نگرفته است.

البته در این مورد نباید چشم پوشی نمود که به گفته برخی از دانشجویان محتوای در نظر گرفته شده برای انتقال به دانشجو در برخی موارد کاربرد موثری را در محیط واقعی دارا نمی باشد. "مثلا موضوعاتی همچون انقلاب اسلامی، اندیشه اسلامی و... را می خوانیم. اما آنچه که من به عنوان معلم نیاز دارم آن است که زمانی که می خواهم به عنوان معلم کلاس اول ابتدایی به سوالات دانش آموزان همچون انقلاب چیست پاسخ دهم. باید بتوانم به زبان دانش آموزان به توضیح این موضوع بپردازم. مثلا در دهه فجر نمی دانستم برای کلاس اول چه چیزی بگویم که درست متوجه بشوند. باید شیوه یاددهی این مسائل به کودکان را با توجه به روانشناسی رشد یاد بگیریم."

از دیگر عوامل موثر در این بخش می توان به کمبود تجهیزات و امکانات در دسترس اشاره نمود که به عنوان مانعی در امر یادگیری می باشد. این مورد در بیان این مصاحبه شونده مشهود است: "در اکثر مدارس امکاناتی همچون تخته هوشمند وجود دارد و دانش آموزان این مدارس نیز نحوه کار با این ابزار را به خوبی آموخته اند و این در حالی است که معلم آنها (دانش آموخته دانشگاه فرهنگیان) به دلیل کمبود امکانات دانشگاه کار با این ابزار را آموزش ندیده است."

۱-۲. خبرگی آموزشی: دومین حوزه بررسی از نقش معلم در نیروی انسانی خبرگی آموزشی است. با توجه به بررسی های انجام شده از متن مصاحبه ها پیرامون این موضوع به مواردی به شرح زیر اشاره شده است:

نتایج نشان از آن است که دانشجویان بر لزوم برخورداری اساتید از مهارت و تخصص کافی در انتقال دانش ها اتفاق نظر دارند. به عبارتی دیگر معتقد بودند توانمندی بالای استاد در انتقال دانش به ارتقا توانمندی ها و ایجاد هویت حرفه ای دانشجویان کمک شایانی می کند. یکی از این عوامل با تحلیل سخن مصاحبه شوندگان، بالا بودن سطح علمی اساتید در حوزه دانش های تربیتی، موضوعی و تربیتی موضوعی است. که در حوزه دانش تربیتی این توانمندی بیشتر به چشم می خورد.

یکی دیگر از این موارد ارائه دروس با بیان شیوا و رسا و به کارگیری انواع مهارت های کلامی می باشد به صورتی که به اعتقاد مصاحبه شوندگان این مورد نه تنها در یادگیری بلکه در افزایش علاقه دانشجویان اثر گذار است. این مورد در بیان این مصاحبه شونده نمایان است: "استاد علاوه بر توانمندی علمی، به گونه ای درس را به صورت جذاب تعریف می کردند که یک احساس نیاز در وجود ما شکل می گرفت که دوست داشتیم به درس ایشان گوش دهیم". به بیان دیگری: "استاد خودشان فوق العاده اطلاع بالایی داشتند. و این اطلاعات بالا را در سطحی برای ما پایین می آوردند که ما دقیقا درک می کردیم. یعنی من به یاد دارم که سالی که این واحد درسی را پاس می کردیم تعداد غیبت های ما خیلی کم شده بود و وقتی چهره همکلاسی ها را نگاه می کردیم با تمام وجودشان صحبت های استاد را درک می کردند". داشتن بار علمی به گفته مصاحبه شوندگان لازم، اما کافی نیست. عدم برخورداری از این مهارت به گفته مصاحبه شونده ای دیگر چنین پیامدی به همراه دارد: "استاد بار علمی بالایی داشتند اما در انتقال مفهوم این مورد به چشم نمی آمد".

اکتفا نکردن به منابع معرفی شده و ارتقا بخشی به سطح شایستگی از موارد دیگر است. به بیان یکی از مصاحبه شوندگان در رابطه با شایستگی عمومی: "برای مثال استادی بودند که درحین تدریس علاوه بر آموزش سرفصلهای مورد نظر از موارد تربیتی مورد استفاده در مقطع ابتدایی برای انتقال به دانشجو معلمان بهره می گرفت".

۲. نقش فراگیر: در مصاحبه صورت گرفته تعداد معدودی از مصاحبه شوندگان به نقش دانشجو در برنامه درسی اجرا شده اشاره نمودند، که با عنوان یادگیری فردی از آن یاد کردند. به گفته برخی افراد مورد مصاحبه، یادگیری تنها با ارائه مطلوب درس از سوی استاد تحقق نمی یابد بلکه خود دانشجو نیز در این میان سهمی را داراست. به بیان یکی از دانش آموختگان: "دانشجو خودش باید در انتقال دانش به خودش کمک کند چون بدین صورت دانش در ذهنش باقی می ماند". به بیان دیگری: "خود دانشجو باید به سمت کاربردی کردن پیش رود و خودش دانشی را که به دست می آورد در سطح کاربرد در آورد".

در صحبت های برخی دیگر از واژه ای تحت عنوان «انگیزه و دغدغه مندی» مطرح شده بود که دانشجوی دغدغه مند خود به سمت یادگیری حرکت می کند: "البته ما چند نفر در کلاس دغدغه مند بودیم و با انگیزه خودمان کارهایی مانند تولید محتوای الکترونیکی را انجام داده و در کارگاه های برگزار شده در این زمینه شرکت کردیم و به همین سبب با ابزارهای زیادی آشنا شدیم".

۳. فعالیت های یادگیری

۱-۳. معلم محور: ۱۲ نفر از مصاحبه شوندگان اظهار داشتند که دروس عمومی به شیوه سخنرانی ارائه می شود. بدین صورت که زنجیره بزرگی از اطلاعات با تعاملی یک طرفه منتقل می شد، که موجب کاهش رغبت دانشجویان جهت حضور فعال در این کلاس ها می گردیده است. استفاده از این روش تنها به دروس عمومی منحصر نمی گردد. تعدادی از مصاحبه شوندگان در دروس تربیتی و موضوعی به استفاده از آن اشاره کردند. به گفته آنان نیاز دانشجویان انجام فعالیت درسی و مشارکت در فعالیت های یادگیری بوده است. البته به بیان گروهی دیگر، استفاده از روش سخنرانی به خودی خود نا مطلوب نیست و نمی

توان آن را دلیل اصلی ناپایداری محتوا و مفاهیم در ذهن فراگیران تلقی نمود. بلکه مهارت استاد هم در به کارگیری و بهره مندی از آن امری مهم خواهد بود. گرچه در برخی دروس میزان مشارکت دانشجویان پایین بوده است اما استاد مربوطه با مهارت حرفه ای خویش و تخصص کافی، محتوا و مصادیق را به شیوه ای تلفیقی و با برقراری تعاملی مناسب به دانشجو ارائه می کرد. به گونه ای که ظرفیت ماندگاری مطالب در ذهن دانشجو می تواند تا سال های متمادی باقی بماند. نظر یکی از دانش آموختگان در این باره این چنین است: "روش سخنرانی بستگی به گوینده دارد که سخنش چگونه باشد و چقدر آن سخن نافذ باشد که واقعا صحبت های برخی استادان موجب یادگیری درس توسط ما می شد".

هم چنین تلفیق نمودن نمونه هایی از تجارب معلمین ابتدایی در بین توضیحات مدرسین و معرفی کتب مناسب برای ترغیب دانشجویان به مطالعه ای فراتر از محتوای ارائه شده و بررسی نتیجه ی مطالعات صورت گرفته ی دانشجویان، موجب گشته تا حتی ارائه به روش سخنرانی نیز در نظر دانشجویان مطلوبیت کسب کند.

از دیگر مواردی که دانشجویان پیرامون شیوه ارائه معلم محور اشاره کرده اند، آن است که برنامه ریزی استاد و داشتن طرح درس برای استفاده از روش های متنوع تدریس برای انتقال دروس از اهمیت بسزایی برخوردار می باشد. دانشجویان معتقد بودند که اساتیدی که برای ارائه محتوا اصول معینی را پیش بینی نکرده اند، بیشتر به استفاده از روش سخنرانی روی آورده و به تعاملی یک جانبه بسنده می کنند. البته نظراتی پیرامون این نکته وجود داشت که در برخی از واحد های درسی نمی توان از روش های گوناگون و متنوع استفاده کرد. به نقل از یکی از دانشجویان: "همه چیز به موضوع و محتوا برمی گردد. زمانی که ماهیت محتوای در نظر گرفته شده به گونه ای است که تنها با روش سخنران می توان آن را ارائه نمود پس استاد چگونه با روش های مختلف دانش مورد نظر را به دانشجو منتقل نماید؟".

۲-۳. دانشجوی محور: روش دیگری که در ارائه دروس برای کسب شایستگی ها مورد استفاده قرار گرفته استفاده از دانشجویان در تدریس ها بوده است. بدین شیوه که دانشجویان در جریان تدریس نقش فعال و پررنگ تری ایفا کرده اند. در واقع با توجه به برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ماهیت برخی دروس و واحد های عملی در نظر گرفته شده برای آن ها ایجاب می کند، استاد دانشجویان را به فعالیت ترغیب کند و این امر موجب شده تا تئوری همراه با عمل تلفیق شود و دانشجویان محور تدریس واقع شوند. استفاده از این روش با انجام فعالیت های گروهی، روش های تدریس اکتشافی و بارش فکری و یا ترغیب دانشجویان به انجام تحقیقاتی مرتبط با دروس همراه بوده است.

در دروس موضوعی با توجه به آنکه بخشی از فرآیند یادگیری توسط خود دانشجویان صورت می پذیرد، لذا بسیاری از دروس از جمله دروس ابتدایی با شبیه سازی کلاس درس و تدریس توسط دانشجو انجام گرفته است. علی رغم آنکه استفاده از این روش در مقایسه با روش های معلم محور از مطلوبیت بیشتری برخوردار است، اما هم چنان عده ای از دانش آموختگان معتقدند که با وجود به کارگیری آن هنوز تا حدی با محیط یک کلاس واقعی در مدرسه فاصله دارد. براین اساس دیدگاه های متفاوتی نسبت به این روش وجود دارد.

از نظر مصاحبه شوندگان محور بودن دانشجو در امر یادگیری کلاسی امری مطلوب به شمار می رود. اما در شیوه به کارگیری آن از سوی اساتید نظرات متفاوتی را به همراه داشته است. برخی از دانشجویان بر این باور بودند که انجام فعالیت های کلاسی از سوی دانشجو می بایست با دید تحلیل گرایانه همراه باشد و ارائه یک مبحث توسط دانشجو برای بازدهی بیشتر نیاز مبرمی به بازخورد و نقد از طرف استاد دارد. در واقع انجام فعالیت هایی همچون ارائه شفاهی توسط دانشجویان، محدود به کتاب درسی و منبع معرفی شده، بدون پژوهش و انجام پروژه های عملی نقش موثری در امر یادگیری ایفا نمی کند. به بیان یکی از دانش آموختگان: "دانشجو محور بودن به این معنا نیست که ما تنها موضوعی را به صورت کنفرانس ارائه دهیم و استاد در رابطه با آن نقد و بازخوردی نداشته باشد". برای مثال در برخی دروس عمومی به بیان یکی از مصاحبه شوندگان کار عملی خواسته شده محدود به مطالعه منابع مختلف و خلاصه کردن آن بوده است. هم چنین با وجود انجام فعالیت عملی از نظر یکی از دانش آموختگان این مورد بیان شده است: "میزان فعالیت دانشجویان در روند تدریس دروس عمومی زیاد بود اما از نظر من افزایش کمی فعالیت ها زیاد مطلوب نیست زیرا فعالیت ما این بود که متن کتاب را مطالعه کرده و همراه با ساخت یک نمونه

پاور پوینت آن را ارائه می دادیم". بر این اساس محول نمودن فرآیند تدریس و آموزش درس به دانشجو به عنوان یک فعالیت عملی از دید دانش آموختگان چندان مطلوب نیست.

به باور برخی دیگر، بعضی اساتید در حوزه دانش موضوعی و موضوعی تربیتی با در نظر گرفتن روش تدریس های دانشجو محور اهدافی از قبیل: آموزش محتوای مورد نظر، تجربه مدیریت کلاس، به کارگیری توانمندی ها و خلاقیت ها را دنبال کرده و در خلال فعالیت های دانشجو با مشارکت و تعامل به جا و سازنده فراگیر را همراهی و هدایت می کردند.

به مانند شایستگی های عمومی، در مواردی هم انجام فعالیت های عملی در نظر گرفته شده در شایستگی های موضوعی تمامی اهداف یادگیری سطح بالاتر را در بر نمی گرفت و در نتیجه بازدهی مورد انتظار تحقق نمی یافت. برای مثال به گفته یکی از دانش آموختگان: "در درس آموزش ریاضی تدریس این محتوا بر عهده ی دانشجو بوده است و فقط تمرین ها و مسائل محدود به کتاب های ریاضی ابتدایی را شامل می گردید. در حالی که روش های متنوع تدریس برای تفهیم درس با توجه به تفاوت های فردی، آموزش استفاده از وسایل متنوع آموزشی، یادگیری اطلاعات پیش نیاز هر مبحث درسی و اشکالات کتاب ها مطرح نشده است".

علاوه بر یادگیری مناسب دروس با روش های فعال دانشجو محور و تثبیت در ذهن افراد، از دیگر پیامد های مثبت به کارگیری این روش از دید یکی از مصاحبه شوندگان می تواند تقویت روحیه پژوهش گری در دانشجو باشد: "اگر اساتید در روشهای تدریس خود می توانستند دانشجو را به صورتی تربیت کنند که اهل پژوهش شود خیلی بهتر بود".

بنابر آنچه که بیان شد دروس عمومی بیشتر بر فعالیت های معلم محور تاکید داشته و دروس موضوعی، تربیتی و موضوعی تربیتی بیشتر با فعالیت های دانشجو محور پیش رفته است. اما زمانی انتقال مفاهیم به دانشجو از بازدهی لازم و کافی برخوردار بوده است که مهارت های حرفه ای استاد با به کارگیری روش های مختلف همراه گشته و از فعالیت های دانشجو محوری به صورت هدفمند و کاربردی شده است.

بخش دوم) در بخش دوم پژوهش تلاش گردیده است تا پیامد کسب شده از برنامه درسی قصد شده و آثار مثبت و منفی برنامه اجرا شده پس از ورود به عرصه کار توسط دانش آموختگان دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار گیرد. براین اساس کدهای استخراج شده از مصاحبه ها در جدول ۲ مشاهده می شود.

جدول ۲. یافته های استخراج شده در بعد برنامه درسی کسب شده

ردیف	کد گزینشی	کد محوری
۱	کاربرد	قابلیت استفاده از محتوا
۲	نیازهای آموزشی	نیازهای آموزشی

۱. کاربرد: در بخش اولیه به یافته های مربوط به این مضمون پرداخته می شود:

۱-۱. **قابلیت استفاده محتوا:** هر کدام از مصاحبه شوندگان در رابطه با هر شایستگی در برنامه درسی تربیت معلم به تفکیک نظر خود را اعلام نموده اند، که با توجه به اهداف مطرح در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به بررسی آن پرداخته می شود. براساس هدف شماره دو در برنامه درسی قصد شده دانشگاه فرهنگیان آن است که معلم بتواند مبتنی بر اصول و مبانی تربیت اسلامی و یافته های علمی برای تاثیر گذاری مثبت بر رفتار دانش آموزان و تقویت هویت ایرانی-اسلامی تصمیماتی را در سطح درس و مدرسه اتخاذ نماید (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). با این حال دانش آموختگان مدعی هستند که در سال جاری که در مدارس مشغول به کار شده اند برخی مباحث در آموزش ابتدایی کاربرد زیادی نخواهد داشت، که این مورد در بخش شایستگی های عمومی بیشتری فراوانی را داشت. از دید مصاحبه شوندگان گرچه تعداد معدودی از واحد های معارف اسلامی در حیطه شایستگی های عمومی در ایجاد هویت ایرانی-اسلامی دانشجومعلم می تواند تاثیر مثبتی ایجاد نماید: "در مورد دانش عمومی شاید در عمل احساس کنیم که استفاده نمی کنیم ولی در حین یادگیری این دانش ها اساتید، برخی ویژگی های اخلاقی را به ما منتقل می کردند". یا "زمانی که معلمی به حجاب، ارزش

های اخلاقی و واجباتش (فلسفه انجام آن) پایبند نباشد مسلما نمی تواند در پرورش یک نسل مذهبی موفق عمل کند". اما بیشتر آموخته های آنان در محیط حرفه ای و در ارتباط با دانش آموزان کاربردی ندارد: "برای یک معلم اول ابتدایی این دانش چندان به کار من نیامده و من باید به سوالاتی پاسخ دهم که سطح آنها بسیار پایین تر از آنچه که در دانشگاه آموخته ام می باشد و شاید حتی نیازی به آنها ندارم و با اطلاعات سالهای تحصیلی دبیرستانم هم میتوانم پاسخ دهم". دیگری بیان کرد: "این حیطه دروس بیشتر به آگاهی ها و دانسته های خودم کمک می کند. اما به تدریس دروس به دانش آموزان کمکی نمی کند. به خصوص برای دانش آموزان ابتدایی و من هیچ استفاده ای از آن نمی کنم. مثلا لازم نیست من برای دانش آموز ابتدایی خدا را با توجه به دانشی که در درس اندیشه اسلامی به من منتقل شده است، اثبات کنم". همچنین: "در آموزش پایه های پایین ابتدایی اصلا کاربرد اجرایی ندارد. من در طول این چند ماه عملا هیچ استفاده ای از آن نداشته ام".

در بخش قبلی در مورد نحوه انتقال شایستگی موضوعی سخن به میان آمد. به عقیده دانش آموختگان علی رغم اهمیت این حوزه در حرفه ی معلمی با توجه به نحوه ی ارائه، دانش کسب شده تا حدودی توانسته است نیاز دانشجومعلم را پس از فراغت از تحصیل در محیط حرفه ای برطرف نماید. درحالی که محتوای بیشتر واحد های درسی در این حوزه از جمله دروس ابتدایی از اهمیت بسیاری برخوردار بوده و ماهیت آن به گونه ای است که به دفعات (به طور روزانه در آموزش) مورد استفاده معلم قرار می گیرد. به بیان یکی از مصاحبه شوندگان: "در کلاس با استفاده از این دانش ها می توان کلاس را مدیریت کرده و آموزش موثری را ارائه دهیم". درحالی که در هدف شماره یک برنامه قصد شده دانشگاه فرهنگیان هدف آن است که، دانشجویان در زمینه روش های تدریس در حوزه های موضوعی دوره ابتدایی به توانمندی دست یابند (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵).

علاوه بر آن دانش آموختگان چنین اذعان داشتند که با کاهش واحد های دروس عمومی واحد های درسی در این حوزه دانش و همچنین شایستگی تربیتی موضوعی به دلیل کاربرد بیشتر افزایش یابد تا در این زمینه دانشجو معلم در محیط کاری توانمندتر شود. که این مورد در بیان این مصاحبه شونده مشاهده می گردد: "باید واقع گرایانه به آن نگاه شود چه اشکالی دارد که دروس عمومی کمتر شود ولی دروس تخصصی را بیشتر کنند. از نظر من باید روی موارد دیگری سرمایه گذاری کنند ما که وارد محیط کار شدیم نمی توانستیم کارنامه تنظیم کنیم. در رابطه با چگونگی پوشه کار به ما گفته شده بود اما به ما نگفته بودند که چه مواردی باید در آن باشد. اینها مشکلاتی است که وقتی وارد مدرسه شدیم با آن برخورد کردیم".

بر حسب هدف شماره پنج در برنامه قصد شده انتظار می رود معلم با به کارگیری اصول و مبانی تربیت اسلامی و یافته ها و روش های علمی راه حل های اثر بخشی را برای موقعیت های تربیتی در سطح کلاس درس و مدرسه شناسایی و نتایج اجرای آن در بهبود عملکرد حرفه ای خود را مورد ارزیابی قرار دهد (همان، ۱۳۹۵). با توجه به این هدف، دانش آموختگان در بعد شایستگی تربیتی نیز بر اهمیت این بخش در حوزه ی کاری خویش تاکید کرده و آن را از اصول اصلی و کاربردی بر شمردند. برای مثال آنان مدیریت یک کلاس موثر و چگونگی برخورد با دانش آموزان و هم چنین نحوه رفتار در محیط کاری را از توانمندی های کسب شده در این حوزه ی دانشی دانستند. از نظر آنان آگاهی از این حوزه به معلم این اجازه را می دهد تا بتواند با استفاده از آن، سایر دانش های کسب شده را در برخورد با فراگیر به خوبی به کار گیرد.

علی رغم تاکید بسیار بر اهمیت یادگیری دانش تربیتی دانش آموختگان مدعی بودند که در کاربرد دانش کسب شده با مشکلاتی روبه رو هستند و به درستی نمی توانند به طور تمام و کمال آنچه که آموخته اند را در محیط حرفه ای خویش به کار گرفته و به عمل در آورند. دلیل این مساله از نظر آنها، استفاده ی کمتر از نمونه های عینی در هنگام انتقال این دانش در دوره تحصیلی دانشگاه بوده است. "دانش تربیتی باید به شیوه ای تعامل بیشتر، بازید، نمایش فیلم، تعریف کردن تجربیات، آوردن نمونه های واقعی باشد تا بهتر شود".

از دلایل دیگر دشواری در به کارگیری آموخته ها، همراهی کمتر اساتید در یادگیری دانشجو و یا ارزشیابی مستمر از یادگیری آنان بوده است. دانش آموختگان اعلام داشتند که ارائه نقد و بازخورد مناسب به فعالیت های یادگیری دانشجو در دوره تحصیلی به یادگیری این حوزه دانشی بسیار کمک خواهد کرد.

در شایستگی های تربیتی موضوعی در برنامه درسی قصد شده این انتظار وجود دارد که معلم بعد از کسب این بخش از دانش ها بتواند با درک فرایند رشد شناختی و توانایی حل مسئله دانش آموزان دوره ابتدایی، ماهیت کسب تجربیات دست اول و تبدیل دانش غیر رسمی به دانش سازمان یافته از سوی دانش آموزان را تحلیل و فرصت های یادگیری را برای توسعه توانایی های شناختی آنان تدارک ببیند (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). این دانش نیز به مانند شایستگی های تربیتی و موضوعی از دیدگاه مصاحبه شوندهگان بسیار مورد استفاده قرار می گیرد. در واقع به بیان ایشان آموزه های این حوزه با نیازهای روز یک معلم تطابق داشته و دروسی مانند اقدام پژوهی، درس پژوهی، تحلیل محتوا، مهارت تولید محتوای الکترونیکی و... بسیار توسط معلم به کار گرفته می شود. اما در این راستا دانشجویان به دو مسئله اشاره نمودند: (۱) تطبیق واحد برخی دروس پرکاربرد در این حیطه و (۲) محتوای قدیمی برخی دروس همچون دروس فناوری. یکی از مصاحبه شوندهگان در رابطه با محتوای قدیمی بیان کرد: "ما معلم هستیم و باید اطلاعاتمان را به روز کنیم. یکی از چیزهایی که من خیلی به آن نیاز دارم تولید محتوای الکترونیکی می باشد اما در واحد درسی مربوط به آن، در این مورد به ما آموزشی ندادند و این درحالی است که در آموزش و پرورش یکی از معیارهایی که با آن به ارزشیابی معلم می پردازند تولید محتوا می باشد. استاد ما واقعا آدم با سواد بود خیلی هم تلاش کرد چیز جدیدی به ما یاد بدهد اما سرفصل هایی که به او داده بودند قدیمی بود".

این بخش از شایستگی با وجود موانعی که بیان گردید در میان تمامی مصاحبه شوندهگان بالاترین سطح از کاربرد و مطلوبیت را به خود اختصاص می دهد، زیرا از یک طرف دروس این حیطه نزدیکی بیشتری به فضای مدرسه دارد و از طرف دیگر نحوه انتقال این دروس در برنامه اجرا شده با محوریت دانشجویان و تعاملات دو سویه در کلاس صورت گرفته و موجبات یادگیری بیشتری را در دانشجویان فراهم آورده است.

۲. نیازهای آموزشی: در ادامه به یافته های مربوط به نیازهای آموزشی پرداخته می شود:

۱-۲. نیازها: با توجه به نتایج مذکور در بخش قبل، دانش آموختگان مصاحبه شونده در برخی از حوزه ها در به کارگیری دانش کسب شده در محیط واقعی با نیازهایی روبه رو هستند. که بنا به نظر آنها این نیازها در دوره ی تحصیلی به طور کافی برطرف نگردیده است. به عنوان مثال در حوزه شایستگی های عمومی محتوای برنامه درسی اجرا شده به صورتی است که نمی توان آن را به خوبی در دوره ابتدایی مورد استفاده قرار داد، بنابراین به عقیده آنها نیاز است تا مطالب در سطح یک فراگیر ابتدایی و مباحث مرتبط با این دوره پیوند داشته باشد. به بیان یکی از دانش آموختگان: "در مورد شایستگی های عمومی مطالبی که یاد گرفتیم در حال حاضر در کلاس درس برایمان کاربرد زیادی ندارد". یا به گفته ی دیگری: "این حیطه شایستگی زیاد به کار دانش آموز ابتدایی نمی آید. شاید برای دبیرستان مفید باشد. بنابراین نیاز است مطالبی ساده تر یاد می گرفتیم". یکی از مصاحبه شوندهگان نیز بر اهمیت نیازسنجی از دانشجویان در این حوزه تاکید نموده است: "باید از دانشجویان نظر سنجی کنیم که این مطلبی که می خوانید تا چه میزان مورد نیاز است؟".

در حوزه دانش تربیتی به اعتقاد ۴ نفر از مصاحبه شوندهگان نیاز اساسی در یادگیری مهارت های این بخش از شایستگی ها، آشنایی و برخورد با نمونه های واقعی از فراگیران مقطع ابتدایی است. "مثلا زمانی که داشتیم روانشناسی رشد کودک را مطالعه می کردیم، یک کودک اوتیسم را از نزدیک ندیدیم. چرا یک کودک بیش فعال را به عینه ندیدیم تا رفتارش را بشناسیم؟ من به شخصه سر کلاس نمی دانم این بچه ها چه مشکلی دارند؟ و استرس این امر را دارم که نکند برچسب بیش فعالی به آن ها بزنم. اما اگر به عینه کسانی را می دیدیم که با این مشکل دست و پنجه نرم می کنند خیلی راحت تر می توانستیم با آن کنار بیاییم".

به بیان دو نفر مهارت مدیریت کلاس از مهم ترین ابزار مورد استفاده معلم در کلاس می باشد. لذا نیاز است تا علاوه بر مدیریت آموزشگاهی، مدیریت کلاس درس نیز تحت عنوان یک واحد درسی مستقل به دانشجویان ارائه گردد و یا در لوای دروس دیگر این حوزه، ارائه این مهارت انجام پذیرد. هم چنین حدود ۵ نفر بر این باور بودند که به صورت کلی نه تنها در دانش عمومی بلکه در این حیطه از شایستگی ها نیز آموزش باید به شیوه ای خاص صورت پذیرد. بدین معنا که دانشجوی

محصل در دانشگاه فرهنگیان با توجه به آنکه پس از تحصیل به محیط واقعی وارد می شود، نیازمند آموزشی متفاوت نسبت به سایر دانشگاه ها می باشد و در این آموزش اولویت مورد نظر شناخت دانش آموز و ویژگی های آن خواهد بود. یکی از مصاحبه شونده‌گان بیان نمود: "از برخی از واحدها در این حیطه از این دانش به صورت روزانه استفاده می شود. خیلی بیشتر از آنچه که فکر می کردیم به علوم این حوزه نیازمندیم. معلم به عنوان مرجعی برای مشاوره مشکلات خانوادگی دانش آموزان است پس به این بخش دانش ها نیاز بیشتری وجود دارد". دیگری اظهار کرد: "در هنگام تدریس دانش عمومی اینکه به زبان بچه ها صحبت کنند. و سوالات احتمالی آنها را برای ما بگویند و پاسخ دهند، اهمیت دارد".

در بخش شایستگی های موضوعی چهار نفر چنین اعتقاد داشتند که میزان تعداد واحدهای ارائه شده در دوره ی تحصیلی همانگونه که در بخش کاربرد بیان شد، پاسخ گوی نیاز آنها پس از فارغ التحصیلی نمی باشد و نیاز است واحدهای در نظر گرفته شده در برنامه درسی مطابق با سطح نیاز فراگیر افزایش یابد. به بیان یکی از دانش آموختگان: "بهتر بود شش پایه ابتدایی با هم در یک واحد یک ترمه آن هم در ترم های پایانی بررسی نمی شد. بهتر بود ابتدا تسلط بر محتوا و سپس نحوه انتقال مفهوم به دانش آموز ابتدایی در ترم های مختلف آموزش داده می شد". دیگری بیان کرد: "دانش موضوعی نیاز دارد تا تعداد واحد و ساعت آن افزایش یابد که استاد و دانشجو فرصت بیشتری بیابند".

از آنجایی که به بیان برخی از مصاحبه شونده‌گان دروس این حوزه دارای اهمیت به سزایی است، معلم به صورت روزانه با بسیاری از واحدهای گذرانده شده در این حیطه سروکار دارد. لذا نیاز است تا تدریس هایی که در آموزش دروس ابتدایی توسط دانشجو در محیط شبه واقعی انجام می گیرد، توسط اساتید مورد نقد قرار گرفته و استاد مربوطه در شیوه آموزشی خود از سخت گیری مناسب و به جا بهره گیرد. که این مصاحبه شونده در این مورد چنین بیان می کند: "بهتر است این بخش بیشتر به صورت عملی کار شود. همزمان با کار عملی دانشجو استاد با راهنمایی خود او را هدایت کند".

همچنین به عقیده دو نفر از دانشجویان نیاز است تا در ارائه این دانش، کتب درسی دوره ابتدایی به صورت جزئی تر مورد بررسی قرار گیرد و نحوه ارزشیابی از دانش آموزان ابتدایی در هر درس به دانشجویان بیشتر آموخته شود.

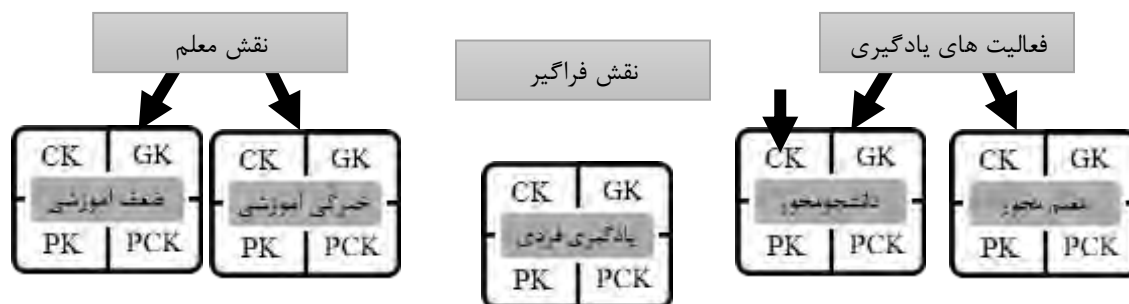
در رابطه با شایستگی های تربیتی موضوعی دانش آموختگان، این حوزه را نسبت به سایر حوزه ها دارای اهمیت ویژه ای دانسته اند. به طوری که یکی از آنها نیاز دانشجومعلم را به گونه ای می دانست که دانش ارائه شده در این حوزه از آنچه که هست باید فراتر رفته و به صورت تخصصی تر کار شود. همچنین به بیان یکی دیگر، بالا بردن سطح دانش در این حیطه نباید منجر به یادگیری برخی مطالب بدون کاربرد در دنیای واقعی شود.

علاوه بر آنچه که بیان شد، حدود هفت نفر در حیطه موضوعی تربیتی بسیار تاکید نموده و از نظر ایشان دروس این بحث به سبب قراردادن دانشجو در محیط واقعی و فراهم آوردن فرصتی برای به عمل در آوردن آموخته ها دارای اهمیت به سزایی است. به صورتی که سه تن از مصاحبه شونده‌گان بیان نمودند که دانشجومعلم نیاز دارد ساعات بیشتری برای یادگیری این دروس در اختیار داشته باشد. یکی از افراد مورد مصاحبه بیان کرد: "ای کاش با کاهش تعداد واحدهای دروس عمومی جلسات کارورزی را به جای یک جلسه، دو جلسه می رفتیم. اینگونه هم خود معلم به ما احساس نزدیک تری داشت و بیشتر ما را از خود می دانست و بیشتر تجاربش را در اختیار ما قرار می داد". دیگری گفت: "این دروس خود به خاطر عملی بودن تاثیر بسیار زیادی دارد. از نظر من اگر برخی واحدها در این حیطه زیاد شود، دانشجو در معرض موقعیت بیشتر قرار بگیرد خیلی بهتر است".

یا به عقیده یک نفر دیگر از دانشجویان لحاظ نمودن برخی دروس این حیطه در ترم های اولیه برای دانشجویان بسیار سودمند تر خواهد بود. تا بدین صورت بهتر بتوانند از موقعیت های یادگیری استفاده نمایند. به عنوان مثال به عقیده مصاحبه شونده‌گان ارائه دروس کارورزی از همان سال اول می تواند این امکان را فراهم کند که دانش آموختگان دروس آموخته شده در حوزه های موضوعی و تربیتی را در یک محیط واقعی به عمل در آورند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش بررسی دو برنامه درسی اجرا شده و کسب شده برای مشخص نمودن میزان تحقق شایستگی های مورد نظر در برنامه درسی تربیت معلم در دانش آموختگان این دانشگاه بود. به همین منظور با استفاده از ابزار مصاحبه داده ها گردآوری شده و در طی سه مرحله کدگذاری در برنامه درسی اجرا شده و کسب شده پنج مضمون و هفت کد محوری استخراج گردید. (شکل ۱ و ۲)



شکل (۱) مضامین و مفاهیم استخراج شده در بعد برنامه درسی اجرا شده



در ادامه ی بحث یافته های اخیر در دو برنامه اجرا شده و کسب شده در مقایسه با یافته های پژوهش های انجام شده بررسی و شرح داده می شود.

با توجه به بررسی های انجام شده ضعف آموزشی در بخش برنامه اجرا شده در حوزه دانشی تربیتی موضوعی و تربیتی از فراوانی بیشتری برخوردار بوده است. در این بخش عدم وجود محتوای مناسب، ویژگی های حرفه ای اساتید، کمبود اساتید متخصص، تجهیزات و امکانات کافی ضعف آموزشی در برنامه درسی اجرا شده را به همراه داشت. این بخش از یافته ها با پژوهش فراهانی و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی دارد. در این پژوهش تاکید شده است که صلاحیت ها و شایستگی های مدرسان در تربیت دانشجو معلمان بسیار اثرگذار است زیرا دانشجویان به صورت مستقیم تحت آموزش مدرسان قرار دارند. همچنین یافته های این بخش از پژوهش حاضر با نتایج حاصل از تحقیق خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) مبنی بر این که چالش های ناشی از برنامه درسی به دلیل کمبود استادان متخصص متناسب با رشته آموزشی است، تطابق دارد. در پژوهش حاضر نیز تعداد زیادی از دانشجویان بر این باورند که بهتر است در دانش های عمومی، موضوعی و تربیتی موضوعی، اساتید این حوزه ها نسبت به فراگیران مقطع ابتدایی شناخت کافی داشته و با آگاهی از ویژگی های رشدی و شناختی آنان به انتقال دانش مربوطه اقدام نمایند.

دانش آموختگان به بعد محتوا از دو منظر اشاره نمودند: (۱) محتوای نامتناسب و بدون کاربرد در محیط واقعی (۲) محتوای قدیمی و ناهماهنگ با نیاز های روز که این قسمت از نتایج نیز با یافته ی خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) مبنی بر قدیمی بودن

محتوا و پژوهش فراهانی و همکاران مبنی بر لزوم برنامه متناسب با تربیت معلم، مطابقت دارد. دربخش خبرگی آموزشی از بیانات دانشجویان می توان چنین برداشت نمود که استفاده از روش های متنوع تدریس و تلفیق آن با مصادیق واقعی و همچنین ارزیابی کار دانشجو و ارائه بازخورد به او بالاخص در حوزه دانش تربیتی موضوعی خود نمایانگر برخورداری استاد از خبرگی آموزشی می باشد. در واقع این ویژگی ها سبب گشته است که دانشجویان دروس ارائه شده را کاربردی و مفید تلقی نمایند. در پژوهش خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) به این امر اشاره شده است که پژوهش های کلاسی و ایجاد فرصت برای دانشجویان در موقعیت عملی بسیار ضروری است و از نظر دانش آموختگان دانشگاه ها چنین مواردی بسیار آموزنده و در عین حال بسیار اندک بوده است. فرصت تعامل با هم کلاسان و بحث، تفکر تحلیلی و انتقادی از جمله مواردی است که به نظر بسیاری از دانش آموختگان موجب ایجاد اعتماد به نفس و افزایش قدرت تحلیل و توانایی سخنوری خواهد شد.

با عنایت به بررسی های شکل گرفته خبرگی آموزشی اساتید، در سه حوزه دانش تربیتی و تربیتی موضوعی و موضوعی بیشترین موارد مشاهده شده را داشته است. دانشجویان معتقدند که در این سه حیطه شایستگی، اساتید با داشتن توانمندی های حرفه ای و انواع مهارت های تدریس در انتقال مفاهیم، به نسبت موفق تر عمل کرده اند.

در یافته های به دست آمده اکثر دانشجویان اظهار نمودند که از میان روش های معلم محور و دانشجو محور بخش شایستگی های عمومی بیشتر با روشهای معلم محور آموزش داده می شود. این روش در سایر شایستگی ها نیز مشاهده گردید که میزان آن از نظر مصاحبه شوندهگان در بخش شایستگی های تربیتی موضوعی بسیار پایین بود و آن را دلیلی بر ایجاد مهارت های بیشتر در خویش برشمردند. به عبارت دیگر فعال بودن دانشجو در فرآیند تدریس سبب گشته بود تا مهارت به بردن دانش در محیط حرفه ای نیز در آن ها تقویت یابد، به همین دلیل در دید آنها این روش ها از مطلوبیت بیشتری برخوردار است. این یافته با نتایج پژوهش ادیب حاج باقری و افاضل (۱۳۸۹) تطابق دارد. بنابر، این پژوهش روش های دانشجو محور نسبت به معلم محور از رضایت بالاتری نزد دانشجویان برخوردار است و این روش ها موجب یادگیری عمیق تر در فراگیران خواهد شد. در اینجا این نکته حائز اهمیت است که رضایت از فعالیت های دانشجوی محور در فرآیند یادگیری زمانی مشاهده گردید که فعالیت های در نظر گرفته شده دانشجو را به مهارت ها و اهداف آموزشی برساند. مورد دیگر که استنباط می گردد آن است که از دیدگاه برخی از مصاحبه شوندهگان مطلوب شمردن روش دانشجو محور دلیلی بر ناکارآمد بودن روش های معلم محور نیست. به طور کلی نمی توان چنین برداشت کرد که روش های تدریس معلم محور در ایجاد شایستگی های حرفه ای نا مطلوب است، بلکه زمانی که مهارت های آموزشی و حرفه ای استاد در به کارگیری این روش ها همراه شود می تواند به یادگیری موثر منجر گردد.

بنا بر یافته های پژوهش، نقش وانگیزه دانشجو نیز در انتقال دانش به خود نیز مهم خواهد بود که این یافته با پژوهش مومنی مهموئی و کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) مبنی بر اینکه انگیزه پیشرفت تحصیلی از مهم ترین عوامل برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده می باشد، همخوانی دارد.

در بخش دوم پژوهش با بررسی صحبت های مصاحبه شوندهگان پیرامون برنامه کسب شده و صحبت در رابطه با آموخته ها و نیاز های آموزشی نتایج حاصل گردید. دانشجویان در بخشی، از میزان کاربرد دانش آموخته خود در محیط حرفه ای سخن به میان آوردند. نتایج نشان دهنده این امر بود که دانش عمومی در میان سه حیطه دیگر کاربرد بسیار پایینی داشته و احساس نیاز به آن در دانش آموختگان نیز کم می باشد. ولی این بدان معنا نیست که شایستگی های عمومی مغفول بماند بلکه بسیاری از مصاحبه شوندهگان به نزدیک نمودن این دانش به محیط حرفه ای و مرتبط با کار اشاره کرده تا بتوان از آموخته های حاصل از آن نیز بهره مند شد. در این بین سه حیطه دیگر بسیار مهم تلقی شده و نیاز به آن در محیط کار زیاد می باشد و در این میان شایستگی تربیتی موضوعی اصلی ترین و مهمترین شایستگی قلمداد شد که این اهمیت در پژوهش مهدوی هزازه و همکاران (۱۳۹۶) نیز مشاهده می گردد که دیگر شایستگی ها پیش نیاز شایستگی تربیتی موضوعی بوده و براساس آن دانشجو، شایستگی های کسب شده را شخصی و منحصر به فرد می کند. همچنین بر اساس نتایج پژوهش فروگوت (۲۰۱۶) نیز این مورد استنتاج شد که (دانش تربیتی موضوعی) PCK باید نقش محوری در آموزش معلمان داشته باشد.

همچنین در یافته‌های به دست آمده به افزایش واحد‌های ارائه شده در دو بخش موضوعی و تربیتی موضوعی اشاره گردید. که این امر نشان از اهمیت این دوحیطه به دلیل نزدیکی آن به محیط مدرسه از نظر مصاحبه‌شوندگان می‌باشد. به همین علت ارائه این دسته از شایستگی‌ها در طول تحصیل باید به صورتی باشد تا دانشجوی پس از وارد شدن به عرصه کار بتواند به خوبی از آنها استفاده نموده و قادر به، به کارگیری آنها باشد و نقص در آن‌ها می‌تواند وی را با چالش رو به رو سازد. یافته‌های بومرت ۱۹ و همکاران (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که PCK دارای قدرت پیش بینی کننده بیشتر برای پیشرفت دانش آموزان و برای کیفیت آموزش تعیین کننده است. اما نقص در CK به زیان PCK است، که با افزایش تمرکز ویژه در PCK در آموزش معلمان، این رابطه را نمی‌توان جبران کرد و از طرفی کمبود در برنامه‌های آموزشی PCK با تجربه عملی در زمینه کار جبران نمی‌شود. بنابر این باید میان برنامه‌های آموزشی این دوحیطه توازن برقرار شود. البته با توجه به یافته‌های پژوهش صدری و زاهدی و شفیعی (۱۳۹۶) تنها توجه به این چهار دسته شایستگی علی‌رغم آنکه پایه و اساس دستیابی به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است اما کافی نمی‌باشد زیرا دانشجوی باید با رویکرد استاد-شاگردی نوین در سایه واحد کارورزی در فضای واقعی قرار گیرد، در غیر این صورت پس از فراغت از تحصیل و ورود به عرصه‌ی کار با چالش‌هایی روبه‌رو می‌گردد. که در یافته‌های پژوهش حاضر نیز چنین استنباط گردید که تمامی دانش‌آموختگان مورد مصاحبه در ارائه شایستگی‌ها به صورتی که بتوان از آن به صورت کاربردی در محیط واقعی عملاً استفاده نمود، اتفاق نظر داشتند. همچنین در ارتباط با ساعات و نحوه ارائه دروس کارورزی به عنوان فرصتی برای به عمل در آوردن آموخته‌ها یافته‌هایی استخراج گردید که نیازمند پژوهشی مستقل می‌باشد.

با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

- تعداد زیادی از دانش‌آموختگان به شیوه‌ها و فنون مورد استفاده در تدریس توسط اساتید اشاره کردند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود با توجه به دروس و توانمندی دانشجویان در روش‌های تدریس اساتید اصلاحاتی صورت گرفته و فرآیند فعالیت یادگیری با مشارکت بیشتر دانشجو انجام شود.
- از نظر دانش‌آموختگان سرفصل‌ها و منابع معرفی شده تا حدودی قدیمی بوده و در حال حاضر از کاربرد لازم و کافی برخوردار نمی‌باشند. چنانچه لازم است هماهنگ با تحولات جهانی و گسترش روزافزون دانش و هم چنین نظر سنجی از معلمان با سابقه کاری و فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان نیازها شناسایی شده و طبق آن به اصلاح و تغییر منابع اقدام شود.
- نتایج پژوهش حاکی از آن داشت که اجرای برخی دروس (موضوعی و تربیتی موضوعی) همچون کاربرد فناوری در تدریس و آموزش دروس ریاضی و علوم و قرآن با کمبود امکانات و تجهیزات مورد نیاز موجه بوده است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان به امکانات مورد نیاز برای اجرای دروس با توجه به سرفصل‌های جدید و اصلاح شده مجهز گردد.

- حمایت حرفه‌ای از فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از سوی دانشگاه و ادارات آموزش و پرورش طی چند سال اول کاری ادامه داشته باشد، تا از این طریق دانش‌آموختگان بتوانند پس از ورود به عرصه کار به رفع چالش‌های پیش روی خود بپردازند.

فهرست منابع

۱. ادیب حاج باقری، محسن؛ افاضل، محمدرضا. (۱۳۹۰). مقایسه تاثیر روش‌های تدریس بر رضایت، اضطراب و یادگیری دانشجویان پرستاری. افق توسعه آموزش پزشکی. دوره ۴. شماره ۳. صص ۱۱-۱۵.
۲. احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۵). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۸۶.

^{۱۹}. Baumert

۳. احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۱). ارزشیابی برنامه اجرا شده و کسب شده دروس تربیتی دوره های دوساله تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۱۸.
۴. اسدی گرمارودی، اسدالله؛ شریف زاده، سیدعلی. (۱۳۹۲). دانشگاه فرهنگیان قله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (واقع نگاری تاسیس). چاپ اول. تهران: موسسه فرهنگی برهان (انتشارات مدرسه).
۵. خاکباز، عظیمه سادات؛ موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۸). تجربه اجرای برنامه درسی میان رشته ای در ایران؛ بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی. دوره اول. شماره ۴.
۶. خروشی، پوران؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۵). مدل مفهومی شایستگی های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب نظران. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش. پذیرفته شده برای چاپ.
۷. سلطانی، اصغر؛ مهدی پور، نعیمه. (۱۳۹۴). کاربست مؤلفه های کاربردی، ملی، جهانی، نظری و ساخت برنامه درسی در برنامه های درسی علوم انسانی از دیدگاه اعضای هیات علمی (مورد: دانشگاه شهید باهنر کرمان). مجله علمی پژوهشی پژوهش های برنامه ی درسی. انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران. دوره ی پنجم شماره ی دوم، صص ۴۷-۷.
۸. صدری، عباس؛ زاهدی، انسیه؛ شفیعی، فاطمه صغری. (۱۳۹۶). حلقه مفقوده نظام تربیت معلم برای تحقق شایستگی های حرفه ای دانشجو-معلمان: کارورزی و کارآموزی با رویکرد استاد- شاگردی نوین. فصلنامه پژوهش در تربیت معلم. سال اول. شماره ۱. صص ۷۵-۹۹.
۹. طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم). (۱۳۹۳). دانشگاه فرهنگیان، برآمده از مباحث کمیسیون طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم. اعضای کمیسیون: دکتر محمود مهرمحمدی، دکتر نعمت الله موسی پور، خانم آمنه احمدی، دکتر علیرضا صادق زاده و دکتر رضا ساکی. ویراست دهم ۱۳۹۳/۰۴/۰۲.
۱۰. عباسی، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله؛ فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۳). تأمل بر صلاحیت های حرفه ای معلمان در مطالعات برنامه درسی. مجله علوم تربیتی. دوره بیست و یکم. شماره ۲ (علمی-پژوهشی/ISC). صص ۱۵۷-۱۸۲.
۱۱. عدلی، فریبا؛ آقا سلیمانی، هدی؛ امینی شاد، محمد؛ فاضل، مرتضی؛ صوفی، فاطمه. (۱۳۹۴). ارتقای صلاحیت حرفه ای معلم با رویکرد PCK (دانش محتوایی تعلیم و تربیت). فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، صص ۵۶-۷۵.
۱۲. غلامی، خلیل؛ اسدی، محمد. (۱۳۹۲). تجربه ی حرفه ای اساتید در ارتباط با پدیده ی تدریس اثر بخش در آموزش عالی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. سال اول. شماره ۲. صص ۲۶-۵.
۱۳. فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران: علم استادان.
۱۴. فراهانی، علیرضا؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ شریف خلیفه سلطانی، سیدمصطفی. (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش. سال پنجم. جلد ۵. شماره ۱. صص ۶۲-۷۷.
۱۵. کیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). نقد و تحلیل برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگیهای مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال هشتم. شماره ۳۰. صص ۱۴۲-۱۱۹.
۱۶. معاونت آموزشی و پژوهشی. (۱۳۹۱). اساس نامه دانشگاه فرهنگیان. تهران: وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی.

۱۷. مومنی مهموئی، حسین؛ کرمی، مرتضی؛ مشهدی، علی. (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده آموزش عالی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. سال اول. شماره ۲. صص ۱۱۰-۹۰.
۱۸. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. سال اول. شماره ۱. صص ۲۶-۵.
۱۹. مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۴). واکاوی فاصله نظر تا عمل در برنامه درسی تربیت معلم ایران. سخنرانی کلیدی ارائه شده در همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران فاصله نظر و عمل در برنامه های درسی ایران. دانشگاه تربیت مدرس.
۲۰. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
۲۱. مهدوی هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود؛ عباس پور، عباس. (۱۳۹۶). فصلنامه پژوهش در تربیت معلم. سال اول. شماره ۱. صص ۷۴-۴۷.
۲۲. Baumert, J. Kunter, M. Blum, W. Brunner, M. Voss, T. Jordan, A. Klusmann, U. Krauss, S. Neubrand, M. Tsai, Y. (۲۰۱۰). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*. ۴۷(۱). pp ۱۳۳-۱۸۰.
۲۳. Burkhardt, H. (۲۰۱۴). Curriculum Design and Systemic Change. In: Li Y., Lappan G. (eds) *Mathematics Curriculum in School Education. Advances in Mathematics Education*. Springer, Dordrecht.
۲۴. Dobber, M. Vandyck, I. Akkerman, S. Graaff, R. Beishuizen, J. Pilot, A. Verloop, N. Vermunt, J. (۲۰۱۲). The development of community competence in the teacher education curriculum. *European Journal of Teacher Education*. iFirst Article. pp ۱-۱۸.
۲۵. Frågåt, T. (۲۰۱۶). science student teachers' and physics teachers' views on professional knowledge. In I. Stuchlikova, L. Rokos, & J. Petr (Eds.), *ESERA SUMMER SCHOOL ۲۰۱۶ BOOK OF SYNOPSIS* (pp. ۱۸۷-۱۹۰). eské Budjovice, Czech Republic.
۲۶. Khorrooshi, P., Nasr Isfahany, A. R., Mirshahjafari. S. E., & Mosapour. N. (۲۰۱۶). Explaining Ideal Teacher Competences in the Islamic Republic Iran Based on the Revolutionary Documentations of Its Education and Pedagogical System. *Journal of International Education Studies*, Canadian Center of Science and Education. ۹(۱۲). pp ۱۴۸-۱۵۶.
۲۷. Shulman, L. S. (۱۹۸۶). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, ۱۵(۲), pp ۴-۱۴.