

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی اول، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۷۵-۱۱۲

کاوش برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی؛ نظریه‌ای داده بنیاد

دکتر یحیی معروفی* حسین حسینی** دکتر نعمت‌اله موسی‌پور***

دانشگاه شیراز

چکیده

دروس تربیتی از درس‌های مفید، کلیدی و ضروری دانشجویان دوره‌های تربیت معلم به‌خصوص آموزگاران دوره ابتدایی است، چنان‌چه محتوای این دروس متناسب با نیازهای حرفه‌ای معلمان تدوین شود، می‌تواند نقش مؤثری در بهبود عملکرد آنان داشته باشد. در همین راستا، هدف این مقاله، بررسی فرایند برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بود تا از این رهگذر نقاط ضعف و قوت، شناسایی و اصلاحات لازم برای گروه تخصصی علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) فراهم شود. این مطالعه با روش تحقیق کیفی انجام شد. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و نظری (مبتنی بر روند استخراج متغیرها و شکل‌گیری نظریه) و بکارگیری رویکرد اشباع نظری، مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته با ۳۱ نفر از استادان دروس روان‌شناسی تربیتی، ارزشیابی از یادگیری و اصول و روش‌های تدریس و ۱۲ گروه کانونی دانشجویان، انجام شد. اعتبار و روایی داده‌ها با استفاده از دو روش تطبیق توسط اعضا و بررسی همکار به‌دست آمد. مراحل کار به روش گراند تئوری (نظریه برخاسته از داده‌ها) که مشتمل بر پارادایم کدگذاری (باز، محوری و گزینشی) است، تدوین و نتایج تحلیل شد. از داده‌های این تحقیق از مجموع سه درس، ۶۲۸ کد اولیه و در نهایت پس از چندین بار تقلیل و ادغام جهت رسیدن به تراکم مفهومی، ۵۰۳ کد اولیه از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان به‌دست آمد و در مراحل بعدی تجزیه و تحلیل، طبقه اصلی به نام «کیفیت برنامه درسی اجرا شده» به‌دست آمد. انتخاب عنوان «کیفیت برنامه درسی اجرا شده» به این دلیل بود که می‌توانست بخش قابل توجهی از گوناگونی داده‌های به‌دست آمده را تبیین نماید. نتایج نشان داد مجموعه‌ای از عوامل اعم از ویژگی‌های شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، زمینه، راهبردهای یاددهی-یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی و پیامدهای حاصل از این عوامل بر کم‌وکیف پدیده و مقوله اصلی یا همان «کیفیت برنامه درسی اجرا شده» تأثیرگذار است. نتایج مختص این گروه است و تعمیم آن‌ها به سایر گروه‌ها باید با احتیاط صورت پذیرد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی اجرا شده، دروس تربیتی، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، گراند تئوری.

* دانشیار و عضو هیأت علمی دانشگاه بوعلی سینا همدان y.marooifi2007@gmail.com

** دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا همدان hassani.hossain@yahoo.com

*** دانشیار دانشگاه و عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان N_mosapour@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۹۷/۴/۱۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۲/۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۷/۶

مقدمه

عرصه‌ی تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های پیشرفت همه‌جانبه‌ی کشور و ابزار اساسی برای ارتقاء سرمایه انسانی است. در این میان برنامه درسی^۱ قلب نظام آموزشی محسوب می‌شود و نقش کلیدی و حساس در تغییر و اصلاح نظام آموزشی ایفا می‌کند. برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، فرایند، محتوا، آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌شود که به وسیله آن‌ها فراگیر تحت هدایت دانشگاه، دانش لازم را به دست می‌آورد، مهارت‌ها را کسب می‌کند و گرایش‌ها، قدرشناسی‌ها و ارزش‌ها را در خود تغییر می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۸).

دیدگاه‌های مختلفی در رابطه با سطوح و انواع برنامه درسی وجود دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). برای نمونه؛ ویلسون^۲ (۲۰۰۶)، برنامه درسی را به ۱۱ سطح آشکار، اجتماعی، پنهان، پوچ، خیالی (توهمی)، پیوسته (همراه)، بلاغی، درحال استفاده، درک شده، درونی و الکترونیک تقسیم می‌کند. شوگرنسکی^۳ (۲۰۰۴)، ۸ سطح آشکار، پنهان، فوق برنامه، پوچ، سنجش شده، اجرایی، تجربه شده، گزارش شده مطرح می‌کند. در میان انواع دسته‌بندی‌های مختلفی که متخصصان از سطوح برنامه درسی ارائه می‌کنند، چهار سطح بیش از سایر سطوح برنامه درسی به عنوان راهنمای عمل مورد توافق، صاحب‌نظران قرار گرفته است. اولین سطح مجموعه‌ای است که توسط نظام آموزشی تدوین می‌شود و این همان چیزی است که انتظار می‌رود، شاگردان یاد بگیرند (روبی‌تال و ماکسول^۴، ۱۹۹۶). این سطح برنامه درسی را تحت عناوین برنامه درسی تصریح شده^۵ (مک کورمیک و مورفی^۶، ۱۹۹۹)، رسمی^۷ (پوزنر^۸، ۱۹۹۲؛ باتلر^۹، ۲۰۰۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۳؛ کلاین، ۱۳۶۹؛ وین و بروس^{۱۰}، ۲۰۰۳)، آشکار یا نوشته شده^{۱۱} (ویلسون^{۱۲}، ۱۹۹۷)، طرح ریزی شده^{۱۳} (سیسیل^{۱۴}، ۲۰۰۳)، قصد شده (یونیسف^{۱۵}، ۲۰۰۰؛ آکر^{۱۶}، ۲۰۰۳)، و برنامه ریزی شده^{۱۷} (پرایدوکس^{۱۸}، ۲۰۰۳، مارش و ویلیس^{۱۹}، ۲۰۰۳) توصیف می‌کنند. «برنامه درسی قصد شده» آن چیزی است که از شاگردان انتظار می‌رود یاد بگیرند و در پرتو آن، آموزش شاگردان به طور عمدی و آگاهانه برنامه ریزی و اجرا می‌شود

1- Curriculum

2- Wilson, L.

3- Shugrensky

4- Robittalle, D. F., & Maxwell, B

5- Specified Curriculum

6- McCormic, R., & Murphy, P.

7- Official

8- Posner, G.J.

9- Butler, Judy, D.

10- Waine & Bruce

11- Overt or written

12- Wilson, L.

13- Designed

14- Ciscel

15- Unicef

16- Akker

17- Planned

18- Prideux, D

19- Marsh, C., & Willis, G

(پورظهیر، ۱۳۸۷). در این پژوهش هرجا سخنی از برنامه درسی قصد شده آمده است، منظور این سطح از برنامه درسی است. دومین سطح برنامه درسی، محتوایی است که مدرسان در عمل، آموزش می‌دهند و با آنکه متکی بر سطح اول است، اما به اقتضای تجارب مدرسان و شرایط واقعی زمانی و زبانی کلاس درس شکل می‌گیرد و ممکن نیست با طراحی اولیه و اصلی یکسان باشد (سیسیل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه درسی منتقل شده^۱، (سیسیل، ۲۰۰۳؛ پرایدوکس، ۲۰۰۳) آموزش داده شده^۲ (یونیسف، ۲۰۰۰) اجرا شده (وین و بروس، ۲۰۰۳؛ آکر، ۲۰۰۳)، مورد استفاده^۳ (ویلسون، ۱۹۹۷)، عملی^۴ (کلاین، ۱۳۶۹؛ پوزنر، ۱۹۹۲)، آموزشی (مهرمحمدی، ۱۳۷۳)، عمل شده^۵ (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۳) طبقه‌بندی شده است. در این پژوهش منظور از برنامه درسی اجرا شده، این سطح از برنامه درسی است. در سطح سوم، برنامه درسی متعلق به یادگیرندگان و تجربه زود هنگام و انعکاسی آن‌ها از برنامه درسی است (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹). این سطح را با عنوان برنامه درسی تجربه شده^۶ (پرایدوکس، ۲۰۰۳؛ مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹؛ گودلد^۷ به نقل از سیلور و الکساندر، ۱۳۷۷؛ وین و بروس، ۲۰۰۳؛ سیسیل، ۲۰۰۳؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۳؛ کلاین، ۱۳۶۹؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۳؛ آکر، ۲۰۰۳) مشخص نموده‌اند. این سطح از برنامه از هر دو سطح قبلی متأثر است، اما عوامل دیگری نیز در آن نقش اساسی دارند. سطح چهارم، آن نوع برنامه درسی است که شاگردان واقعاً از کلاس درس اخذ می‌کنند و مفاهیم و محتوایی که حقیقتاً یاد می‌گیرند و به خاطر می‌سپارند (ویلسون، ۱۹۹۷). این سطح تحت عناوین برنامه درسی کسب شده (آکر، ۲۰۰۳؛ روییتال و ماکسول، ۱۹۹۶)، آموخته شده^۸ (یونیسف، ۲۰۰۰) و یا دریافت شده^۹ (ویلسون، ۱۹۹۷) مطرح می‌شود. وجود فاصله و ناهماهنگی بسیار میان هر یک از این برنامه‌های مذکور به عنوان ضعف اساسی در هر آموزشی قلمداد می‌شود.

درخصوص عناصر برنامه درسی نیز همانند سطوح، چندان اتفاق نظر وجود ندارد. برخی صاحب‌نظران مانند فرانسیس کلاین^{۱۰} این عناصر را تا ۹ عنصر توسعه می‌دهند و بعضی دیگر این عناصر را به چهار عنصر اساسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) تقسیم می‌کنند. به دلیل این‌که این چهار عنصر اساسی بیش از سایر عناصر مورد تأکید و توافق اکثر قریب به اتفاق صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی است و از طرفی در برنامه درسی قصد شده دروس تربیتی نیز این چهار عنصر

1- Transferred

2- Taught

3- Curriculum In use

4- Operating

5- Enacted

6- Experienced

7- Goodlad

8- Learned

9- Received

10- Francis Klein

اساسی مورد تأکید قرار گرفته‌اند، در پژوهش حاضر نیز این عناصر اساسی بررسی شده است.

در نظام متمرکز برنامه درسی، تدوین برنامه درسی (برنامه درسی رسمی / قصد شده) توسط متخصصان صورت گرفته و جهت اجرا به مراکز آموزشی ابلاغ می‌شود و مجری برنامه درسی حق دخل و تصرف در برنامه را ندارد. بنابراین، برنامه درسی قصد شده باید کاملاً اجرا شود. در نظام‌های نیمه متمرکز برنامه ریزی، تدوین برنامه (برنامه درسی رسمی / قصد شده) توسط کارشناسان صورت گرفته و مجری تا اندازه محدودی می‌تواند به دخل و تصرف در آن بپردازد. در نظام‌های غیرمتمرکز، تدوین برنامه به شکلی مشارکتی انجام می‌پذیرد و مجری برنامه در تغییر آن آزاد است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). برنامه درسی قصد شده به عرضی محتوای خاصی اقدام می‌کند، اما برنامه درسی اجرا شده، لزوماً منطبق با آن شکل نمی‌گیرد. این دو برنامه دارای رابطه هستند و می‌توان گفت که یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی قصد شده است. اگر هدف‌ها و محتوای برنامه درسی حتی در مطلوب‌ترین وضع طراحی و تدوین شود، ثمربخشی آن‌ها به مجموعه‌ی فعالیت‌های نظام یافته مدرس و شاگردان بستگی دارد. زیرا طراحی مکتوب بدون التفات و تلاش پیرامون ایجاد و اجرای آن، بی‌فایده است. در واقع اگر فراگیر امکان انجام فعالیت‌های یادگیری مؤثر را داشته باشد و مدرس به صورت مؤثر و کارآمد فعالیت‌های شاگردان را هدایت کند، شرایط مناسب برای آموزش محتوای قصد شده و نهایتاً تحقق اهداف آموزشی و پرورشی به وجود خواهد آمد (ملکی، ۱۳۸۸). اجرای برنامه درسی ممکن است به شدت با برنامه درسی رسمی تفاوت داشته باشد؛ زیرا مدرسان، برنامه درسی رسمی را با توجه به دانش، باورها و اعتقادات و نگرش‌های خود مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهند و شاگردان نیز بر برنامه درسی اجرایی تأثیر بسزایی می‌گذارند. مدرسان برنامه درسی را به شکل معنادارتری در کلاس درس بیان می‌کنند، تکالیف چالش‌زا را به طور ساده‌تری در کلاس عرضه می‌کنند و در برخی موارد تفکر انتقادی را مبدل به جریان حفظ حقایق و اجرای عملکردهای غیرمتفکرانه می‌نمایند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد، حلقه واسطی میان برنامه درسی تدوین شده و برنامه درسی کسب شده است که بر آن‌ها تأثیر دارد. مطالعات نشان می‌دهد که دو مؤلفه روش تدریس و ارزشیابی اثرگذارترین مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده در تحقق اهداف تدوین شده است (صادقی، ۱۳۸۹). اجرای درست و مطلوب برنامه درسی، نیازمند کسب شایستگی‌های مختلف از طرف معلم است تا بتواند با درک درست شرایط کلاس و نیازهای مخاطبان، ضمن برطرف کردن نقایص و کاستی‌های احتمالی برنامه، تحقق اهداف آن را تضمین کند. برای

اجرای مطلوب برنامه درسی آموزش ابتدایی، کسب شایستگی‌های^۱ حرفه‌ای معطوف به دانش موضوعی^۲ (شایستگی تخصصی رشته)؛ شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی^۳؛ شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی^۴؛ و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی^۵ پیش‌بینی شده است (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۴). در برنامه درسی تربیت معلم، که هدف آن آماده‌سازی و ارتقاء شایستگی‌های دانشجومعلم است، آموزش شایستگی تربیتی یکی از ارکان اساسی برنامه درسی این دوره را تشکیل می‌دهد. آموزش این شایستگی‌ها، مستلزم برنامه درسی است و دروس تربیتی با این منظور در برنامه درسی تربیت معلم پیش‌بینی شده است. در این پژوهش شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی یا علم تربیت^۶ مورد بررسی قرار می‌گیرد که در برنامه درسی مصوب رشته‌ی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، از مجموع ۱۵۰ واحد درسی، ۱۸ واحد (۱۰ عنوان درسی) را دروس تربیتی، تشکیل می‌دهند (مشخصات کلی، ۱۳۹۵).

نتایج بررسی برنامه‌های تربیت معلم نشان می‌دهد که فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم در مؤلفه‌های مهم تدریس عملکرد ضعیفی داشته و توانایی‌های بنیادی تدریس به دلیل ضعف برنامه درسی مدون و سایر شرایط به مرحله اجرا در نیامده‌اند. علاوه بر این، سابقه تدریس دبیران بر عملکرد آنان تأثیری منفی دارد و با افزایش سنوات تدریس، عملکرد ضعیف‌تری از ایشان مشاهده شده است (عابدی، ۱۳۸۲). نتایج پژوهش فارسی علی‌آباد، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶)، نشان می‌دهد که در زمینه‌ی راهکارهای یاددهی-یادگیری به‌کار گرفته شده از سوی مدرسان دوره‌های آموزش و تربیت معلمان، استفاده از روش‌های فعال، خلاق و منابع متعدد یادگیری از وضعیت مطلوب برخوردار نبوده است. ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، در بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران به این نتیجه دست یافتند، که محتوای دروس تربیت معلم در ایران به طور عمده نظری، فرایند یاددهی و یادگیری یک طرفه و معلم محور است و استادان بیش‌تر از روش سخنرانی در کلاس استفاده می‌کنند و در ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلم بیش‌تر بر هدف‌های شناختی و در سطح دانش و فهمیدن تکیه می‌شود. نتایج پژوهش حسین‌پور، شریعتمداری، نادری و سیف نراقی^۷ (۱۳۸۶)، حاصل از بررسی نگرش استادان علوم

۱- Competency

۲- Content Knowledge (CK)

۳- Pedagogical Knowledge (PK)

۴- Pedagogical Content Knowledge (PCK)

۵- General Knowledge (GK)

۶- Pedagogical Knowledge (PK)

۷- البته این پژوهش به بررسی نگرش استادان علوم تربیتی به سرفصل

برنامه‌های تحصیلی رشته کاردانی و کارشناسی آموزش ابتدایی در آموزش

عالی ایران پرداخته است که مسلماً با برنامه‌های درسی دروس تربیتی

آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان متفاوت است.

تربیتی به سرفصل برنامه‌های درسی نشان می‌دهد، نوعی عدم رضایت کلی از وضع موجود عناصر برنامه، اعم از محتوا، روش آموزش و ارزشیابی از آموخته‌ها وجود دارد و برنامه‌های تحصیلی فعلی رشته‌ی آموزش ابتدایی با وضعیت مطلوب فاصله آشکار و نیاز به بازنگری جدی دارد. مجتهدی (۱۳۸۳)، در پژوهشی بیان می‌کند که مجموعه برنامه‌های آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم نتوانسته است ویژگی‌های لازم را برای حرفه معلمی در معلمان به‌وجود آورد. کابریتا^۱ و همکاران (۲۰۱۷) و کافری^۲ و همکاران (۲۰۱۶) کمبود امکانات آموزشی، محتوای نامناسب، به‌کارگیری روش‌های تدریس غیرفعال و سنتی در فرایند یاددهی-یادگیری، ضعف علمی مدرسان دوره‌ها، فضای نامناسب، را از جمله نقاط ضعف دوره‌های آموزش و تربیت معلمان عنوان کرده‌اند. هیوم و ریچارد کول^۳ (۲۰۱۵)، در پژوهشی دریافتند که آنچه که شاگردان تجربه می‌کنند و یاد می‌گیرند بر خلاف اهداف برنامه درسی ملی و سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی است و تأکید بیش از حد بر آزمون‌های هماهنگ و ارزیابی بر اساس استانداردها و اعمال قوانین و مقررات دقیق و عدم توجه به تمرین و تجربه، منجر به کاهش یادگیری و افزایش فاصله آن با علم واقعی شده است. مطالعات دلوکا و بلارا^۴ (۲۰۱۳)، نشان داد که بسیاری از معلمان تازه‌کار در ایالت فلوریدای آمریکا از صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند و این ضعف را ناشی از عملکرد ضعیف برنامه‌های درسی تربیت معلم می‌دانند. یافته‌های پژوهش سیلوینا و جاسون^۵ (۲۰۱۰)، در پژوهشی که با هدف تجزیه و تحلیل رابطه بین برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی قصد شده در نظام آموزش و پرورش آرژانتین صورت گرفت، نشان داد که برنامه درسی اجرا شده و آموخته شده انطباق لازم را نیز با برنامه درسی قصد شده دارد. چیتندرا و گریفین^۶ (۲۰۱۰)، در پژوهشی نشان دادند که برنامه درسی قصد شده و اجرا شده با هم انطباق ندارند و برای بهبود پیشرفت تحصیلی فراگیران، علاوه بر تغییر شیوه‌های آموزشی باید به تغییر در کتاب‌های درسی نیز پرداخته شود. لوثن^۷ (۲۰۰۸)، در مطالعه‌ای موردی در مورد شکاف‌های برنامه درسی، بیان می‌کند که بین آنچه قصد، اجرا و تجربه شده بود هماهنگی وجود ندارد.

در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تعداد ۶۴ پردیس و مرکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان در سراسر کشور دایر است که در آن‌ها ۶۶۳۲۷ نفر دانشجو (۳۵۶۶۷ پسر و ۳۰۶۶۰ دختر) در مقاطع کاردانی،

1- Cabrita

2- Cofre

3- Hume and Richard Coll

4- Deluca & Bellara

5- Silvina, Jason

6- Jitendra, Griffin

7- Luen

کارشناسی پیوسته و ناپیوسته، و کارشناسی ارشد به تحصیل اشتغال دارند. دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان در رشته‌های آموزش ابتدایی، ادبیات، امور پرورشی، بهداشت، تربیت بدنی، دینی و عربی، حرفه و فن، زبان انگلیسی، علوم اجتماعی، علوم تجربی، علوم ریاضی، علوم هنری، و کودکان استثنایی (در گرایش‌های عقب مانده ذهنی، نابینا و ناشنوا) مشغول به تحصیل هستند. رشته آموزش ابتدایی یکی از رشته‌هایی است که در تمامی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان دایر است. اکنون (سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵)، پذیرش دانشجومعلم‌ان برای ۶۴ پردیس و مرکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان از طریق کنکور سراسری دانشگاه‌ها صورت می‌گیرد. نظام درسی دانشجومعلم‌ان در این پردیس‌ها، واحدی و سرفصل دروس تمامی رشته‌های تحصیلی به تصویب شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رسیده و در حال اجراست. دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، یکی از دوره‌های آموزش عالی وزات علوم، تحقیقات و فناوری است که هدف آن تربیت معلمانی است که واجد شایستگی‌های لازم جهت اشتغال به فعالیت‌های آموزشی، پرورشی در دوره ابتدایی باشند.

پژوهش‌های انجام شده در خصوص همخوانی برنامه‌های درسی عمده‌تأ براساس روش‌های کمی و با استفاده از ابزارهایی چون پرسش‌نامه انجام شده است. به نظر می‌رسد، این پژوهش‌ها، تنها به بخش‌های کوچکی از موضوع پرداخته‌اند و نتوانسته‌اند به طور عمیق، کیفیت فرآیند اجرای برنامه درسی را درک و چگونگی اجرای برنامه درسی و نظریه‌پردازی درباره‌ی آن را به درستی مورد کاوش و کنکاش قرار دهند. بر اساس آنچه گفته شد، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی چگونگی برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی است و برای دستیابی به این هدف به سؤالات زیر پاسخ داده است:

- ۱- شرایط علی برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی چیست؟
- ۲- راهبردها و استراتژی‌های برنامه درسی اجرا شده‌ی دروس تربیتی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی چیست؟

- ۳- زمینه‌ها یا محیط برنامه درسی اجرا شده‌ی دروس تربیتی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی چیست؟

- ۴- شرایط مداخله‌گر در برنامه درسی اجرا شده‌ی دروس تربیتی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی چیست؟

- ۵- پیامدهای برنامه درسی اجرا شده‌ی دروس تربیتی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی^۱ و با استفاده از روش گراند تئوری انجام شده است. گراند تئوری، نظریه‌ی داده بنیاد، روشی برای بنای نظریه بر داده‌هایی است که به صورت منظم گردآوری و تحلیل شده‌اند و مقصود آن، ساختن و پرداختن نظریه‌ای است که در زمینه‌ی مورد مطالعه صادق و روشن‌گر باشد (اشتروس و کوربن^۲، ۱۳۸۵). از آنجایی که گراند تئوری، رویکردی فرآیندمداری است تا یک رویکرد محصول مدار^۳؛ در پی پیدا کردن تغییری است که در طی زمان حاصل آمده و اجازه می‌دهد تا شرکت‌کنندگان در مطالعه به بیان داستان به همان شکلی که دیده‌اند، بپردازند (شلدون^۴، ۱۹۹۸). به علاوه، زمانی که در مورد پدیده‌ها، هیچ دانشی نداریم و یا دانش مربوط به آن پدیدار و فرآیند آن کم است؛ روش گراند تئوری، روش مناسبی می‌باشد (کاتکلایف^۵، ۲۰۰۰). انتخاب روش گراند تئوری برای این مطالعه نیز بر اساس سنخیت سؤال پژوهش، احساس دریافت جامع‌ترین پاسخ، قابلیت اجرا و سهولت با این روش بوده است. لذا پژوهشگر مناسب دید که در قالب گراند تئوری، به بررسی فرآیند مربوط به چگونگی برنامه درسی اجرا شده بپردازد و سپس با استفاده از متغیرها، درون‌مایه‌ها^۶ مفاهیم استخراج شده از داده‌ها به طراحی نظریه حد وسط^۷ در خصوص چگونگی فرآیند اجرای برنامه درسی بپردازد. با توجه به انواع شیوه‌های انجام پژوهش برخاسته از داده‌ها^۸، شیوه‌ای که در این پژوهش به کار گرفته شد، شیوه نظامند^۹ است. بنابراین در این روش پژوهش کیفی بر مبنای طرح نظامند، نظریه داده بنیاد ادراک شرکت‌کنندگان پیرامون اجرای برنامه درسی دروس تربیتی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (اهداف، محتوا و فرصت‌های یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی) و روابط بین آن‌ها مورد کاوش قرار گرفت. در این پژوهش به جای تکیه بر داده‌های پراکنده و کمی، با استفاده از روش تحقیق کیفی به دنبال ورود به دنیای تجربه زیسته استادان و دانشجویان در کلاس‌های درس از دل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌های با آن‌ها است. پر واضح است که تنظیم یک یا چند پرسش‌نامه در قالب سؤالات بسته، نیز نخواهد توانست پاسخگوی درک چگونگی فرآیند اجرای برنامه درسی در کلاس‌های درس باشد. بنابراین به نظر می‌رسد که پژوهش‌های کیفی، نقش مؤثرتری در

1- Qualitative approach

2- Struss & Corbin

3- Process-oriented Approach

4- Sheldon L

5- Cutcliffe JR.

6- Themes

7- Mid-range Theory

۸- شیوه نظامند که به اشتروس و کوربن (۱۹۹۰)، شیوه نوحاسته که به

گلیر (۱۹۹۲)، شیوه سازاگرا که به شارماز (۲۰۰۰) نسبت داده می‌شود.

9- The Systematic Design

روشن‌سازی حیطه‌های ابهام آمیز و ناشناخته داشته باشد (ادیب، ۱۳۸۳). زیرا، این پژوهش‌ها کارایی ویژه‌ای در پاسخ به سؤالاتی دارند که حاوی تفاسیر و ذهنیات انسان بوده و بهترین روش برای توصیف تجربیات زندگی و فرآیندهای اجتماعی اساسی موجود در آن‌ها هستند. در پرتو این پژوهش‌ها محقق به دیدگاهی روشن درباره‌ی پدیده‌ها دست می‌یابد که می‌تواند مبنایی برای ارائه راهکارهای بدیع، روشن‌بینانه و مفید فراهم سازد (استروبرت و کارپنتر^۱، ۱۹۹۹). از این رو، محقق بر آن است، تا با استفاده از فرآیند روش گراند تئوری^۲ به تبیین چگونگی اجرای برنامه درسی دروس تربیتی و نظریه‌پردازی بر آن بپردازد. به منظور بررسی عمیق‌تر برنامه‌های درسی دروس تربیتی، از بین ۱۰ عنوان درسی دروس تربیتی که مجموعاً ۱۸ واحد درسی دروه کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی را تشکیل می‌دهند، سه درس دو واحدی (اصول و روش‌های تدریس، روان‌شناسی تربیتی، و ارزشیابی از یادگیری) انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت.

برای دستیابی به اطلاعات دقیق‌تر، استادان و دانشجومعلم‌ان سه درس مورد بررسی در این پژوهش، در دوره‌های کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی با استفاده از دو روش نمونه‌گیری هدفمند^۳ و نظری^۴ انتخاب، و مورد مصاحبه قرار گرفتند. لازم به ذکر است اکثریت استادان این دانشگاه سابقه‌ی چندین سال تدریس در آموزش و پرورش را دارند و از نیروهای رسمی و عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان هستند. دانشجومعلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند نیز در دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (پردیس خاوران و برادران) دروس تربیتی مدنظر این پژوهش را اخذ کرده و گذرانده‌اند. تعداد کل پردیس‌های برادران و خاوران دانشگاه فرهنگیان ۶۴ پردیس در ۳۲ استان کشور است، که تعداد ۳۲ واحد آن پردیس خاوران و تعداد ۳۲ واحد آن را پردیس برادران تشکیل می‌دهد. جمعاً با ۳۱ مدرس دروس تربیتی و ۱۲ گروه کانونی از دانشجویان مصاحبه‌ی عمیق نیمه‌ساختاریافته^۵ با تعدادی سؤال باز و کلی درباره موضوع به صورت رودررو^۶ و سه مورد مصاحبه تلفنی با استادان و انعکاس محتوای گفته‌ها و احساسات مشارکت‌کنندگان^۷ انجام شده است. دامنه‌ی سنی دانشجویان ۱۸-۲۵ سال و میانگین سنی حدوداً ۲۱ سال داشتند. دامنه‌ی سنی استادان ۳۴-۵۶ سال و میانگین سنی ۴۷ سال داشتند. میانگین زمان مصاحبه با مدرسان ۲۴ دقیقه و با گروه‌های دانشجویان ۳۱ دقیقه بود. به جهت اطلاعات شخصی مندرج در مصاحبه‌ها و

1- Streubert H, Carpenter D.

2- Grounded Theory

3- Purposeful

4- Theoretical

5- Formal semistructured interview

6- Face to Face

7- Participant

رعایت مسائل اخلاقی، در تحقیق نام و مشخصاتی از مصاحبه‌شوندگان عنوان نشده است و از اسامی مستعار استفاده شده است. در ابتدای مصاحبه، موافقت شفاهی مصاحبه‌شوندگان برای استفاده از اطلاعات آن‌ها جلب شد.

از آن‌جا که روش پژوهش در برنامه درسی اجرا شده، روش گراند تئوری بود و در این شیوه پژوهشی، نمونه‌گیری تا اشباع^۱ داده‌ها استمرار یافت، لذا پس از انجام هر مصاحبه و انتقال آن به رایانه و شنیدن صدای ضبط شده مشارکت‌کنندگان، نوشتن سطر به سطر گفته‌های آن‌ها انجام پذیرفت. سپس، به هر جمله یا عبارت یک کد اختصاص یافت، گاه به یک سطر چند کد و در برخی موارد به چند سطر، یک کد اختصاص یافته، داده‌ها به روش پیشنهادی اشتروس و کوربن که مشتمل بر کدگذاری (باز، محوری و انتخابی)^۲ است، تجزیه و تحلیل شدند. از کل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، در مجموع ۶۲۸ و در نهایت ۵۰۳ کد اولیه استخراج شد. انتخاب کدها نیز به دو طریق: استفاده عینی از واژه‌ها و عباراتی که مشارکت‌کنندگان به‌کار برده بودند و استنباط محقق از مفاهیم و کلمات مشارکت‌کنندگان صورت گرفت. پس از آن‌که کدهای اولیه مشخص شدند، مقایسه کدها آغاز گردید تا تفاوت‌ها و شباهت‌ها تعیین شوند. در طی فرایند مقایسه کدها، ضمن ادغام آن‌ها، کدهای مشابه تحت عنوان یک طبقه کلی و انتزاعی‌تر درآمدند و حول یک محور مشترک قرار گرفتند، این روند در طول انجام مصاحبه‌های بعدی سرمشق قرار گرفت. در مراحل بعدی تجزیه و تحلیل داده‌ها، یک طبقه اصلی به نام «کیفیت برنامه درسی اجرا شده» در مصاحبه با شرکت‌کنندگان به‌دست آمد. انتخاب عنوان «کیفیت برنامه درسی اجرا شده» به عنوان متغیر مرکزی (طبقه مرکزی) به این دلیل بود که این طبقه می‌توانست بخش قابل توجهی از گوناگونی‌های حاصل از داده‌ها را تبیین نماید. در طی تحلیل، چندین بار متن پیاده شده‌ی مصاحبه‌ها، برای یافتن مدلی جدید یا اصلاح مدل قبلی، مورد بازنگری قرار گرفت. به منظور بررسی روایی، مدل پارادایمی کامل شده با داده‌ها و مدل‌های قبلی مقایسه و وجوه تغییر آن در مفاهیم و مقوله‌ها روشن و دوباره تنظیم شد. همچنین بر اساس معیارهای ارائه شده توسط کرسول برای حصول اطمینان از روایی پژوهش اقدامات زیر انجام شد: (کرسول و میلر^۳، ۲۰۰۰، صص ۱۲۷-۱۲۵).

(۱) تطبیق توسط اعضا^۴: ۴ نفر از مشارکت‌کنندگان (۲ نفر از مدرسان هر یک از دروس و ۲ نفر

1- Saturation

2- Open, Axial, Selective

3- Creswell & Miller

4- Member Checking

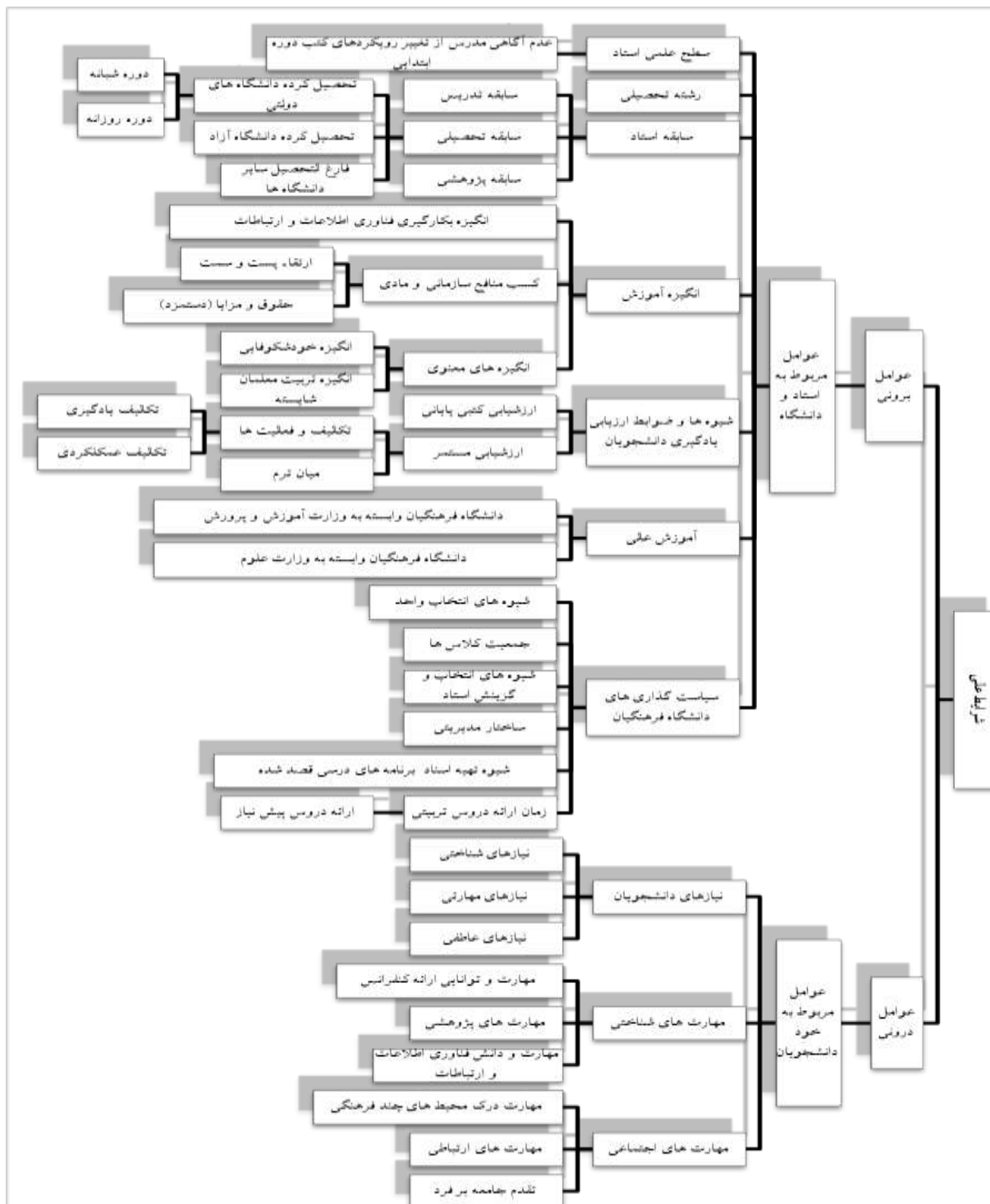
از دانشجویان) گزارش نهایی مرحله نخست فرایند تحلیل و مقوله‌های به‌دست آمده را بازبینی کردند. پیشنهادهای آن‌ها در پارادایم کدگذاری محوری اعمال شد. ۲) بررسی همکار^۱: ۳ نفر از استادان و ۲ نفر از دانشجویان دکتری برنامه ریزی درسی، پارادایم کدگذاری محوری را بررسی نمودند و نظرات آن‌ها در تدوین مدل به‌کار رفت.

یافته‌ها

بررسی مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها به شیوه‌ی گراند تئوری نشان داد، تدریس و اجرای دروس تربیتی محدود به فرایندی واحد نیست و عوامل و عناصر متعددی در اجرای برنامه درسی سهیم‌اند. در عمل، ترکیب عوامل مؤثر در یکدیگر وضعیتی ناهمخوان در برنامه‌های درسی قصد شده و اجرا شده به‌وجود می‌آورد و زمینه‌ی مستعد برای شکاف هر چه بیش‌تر و گسست میان برنامه‌های درسی قصد شده و اجرا شده را ایجاد می‌کند. بررسی خط به خط مصاحبه‌های انجام شده و مقایسه مداوم کدهای اولیه، در نهایت چندین عامل تعیین‌کننده در مسیر اجرای برنامه‌های درسی مصوب دروس تربیتی آموزش ابتدایی را نشان می‌دهد. هر یک از عوامل زیر به طور جداگانه بررسی می‌شوند.

۱- شرایط علی

شرایطی است که مقوله اصلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (بازرگان، ۱۳۸۹) و وقایع، دلایل و متغیرهایی هستند که وقوع یا گسترش پدیده را پیش‌بینی می‌کنند (ادیب، پرویزی، صلصالی، ۱۳۹۰). مطابق شکل (۱)، یافته‌های حاصل از کدگذاری محوری داده‌ها نشان داد در سه درس مورد بررسی چندین عامل بر فرایند برنامه درسی اجرا شده تأثیرگذار هستند که در دو طبقه محوری عوامل درونی و برونی طبقه‌بندی شدند.



شکل ۱- کدگذاری محوری شرایط علی

همان‌طور که شکل (۱) نشان می‌دهد، عوامل برونی شامل: (مدرک تحصیلی و سطح علمی استاد، محل دانشگاه و دوره‌ی تحصیلی، رشته‌ی تحصیلی استاد، سابقه آموزشی، تحصیلی و پژوهشی استاد، انگیزه‌ی آموزش، انگیزه‌های مادی، سازمانی - ارتقاء پست و سمت، انگیزه‌های معنوی - احساس مسئولیت نسبت به تربیت معلمان شایسته و باصلاحیت، ضوابط ارزیابی یادگیری دانشجویان شامل ارزشیابی آغازین، مستمر و تکوینی و تراکمی، ارزشیابی تکالیف یادگیری و عملکردی، آموزش عالی، سیاست‌گذاری‌های دانشگاه فرهنگیان، شیوه‌ی تهیه اسناد برنامه درسی قصد شده، جمعیت کلاس‌ها) و عوامل درونی شامل: (نیازهای شناختی، مهارتی و عاطفی دانشجویان، مهارت‌های شناختی شامل: مهارت‌های پژوهشی، توانایی به‌کارگیری فاوا، و توانایی ارائه کنفرانس می‌باشد. همچنین مهارت‌های اجتماعی دانشجویان شامل: درک محیط‌های چند فرهنگی و مهارت‌های ارتباطی و زندگی جمعی) می‌باشد.

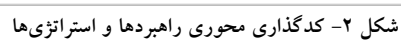
سابقه تدریس (اعم از سابقه تدریس در دانشگاه فرهنگیان و سابقه تدریس آن واحد درسی)، انگیزه و شوق علمی استاد در مطالعه و جستجوی منابع به‌روز و جدید جهت به‌کارگیری آن‌ها در ارائه توضیحات خود در کلاس‌های درس، می‌تواند بسیار راهگشا باشد. مدرسان درس اصول و روش‌های تدریس، به خصوص مدرسانی که دارای مدرک دکترا یا دانشجوی دوره دکترا بودند، در این زمینه بسیار فعال‌اند. با این حال علاوه بر مشوق‌های درونی، لازم است مسئولان ارشد دانشگاه فرهنگیان نیز در سیاست‌گذاری‌های خود در زمینه‌ی مشوق‌های برونی، تدابیری در راستای ارتقای علمی هر چه بیش‌تر اعضای هیأت علمی خود بیندیشند. به عنوان نمونه استاد این درس می‌گوید:

«به جز دو منابع اصلی که معرفی می‌کنم، در صحبت‌ها و توضیحات خودم در تدریس از سایر کتب مرتبط استفاده می‌کنم».

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها و کدگذاری آن‌ها در پژوهش حاضر نشان داد که به‌کارگیری معلمان بازنشسته باعث افت کیفیت برنامه درسی اجرا شده می‌شود و سابقه تدریس مدرسان بر عملکرد آنان تأثیری منفی دارد و با افزایش سنوات تدریس، عملکرد ضعیف‌تری از ایشان مشاهده می‌شود. به عنوان نمونه، یکی از این مدرسان دروس تربیتی می‌گوید:

«سال‌های قبل من از پاورپوینت استفاده می‌کردم، وقت گیر است، تا بخوامی راه بندازی و آماده‌اش کنی، نظم و فرصت کلاس از بین می‌رفت. این است که من به این نتیجه رسیدم که خودم شسته و رفته مطلب را به دانشجویان بگویم».

۲- روش‌های کاربردی - (عمل‌ها/ تعامل‌ها) و یا راهبردهای یاددهی - یادگیری



1- Strategy

۱۳۸۹). روش‌های کاربردی اقدامات هدفمندی هستند که در پاسخ پدیده و به دنبال شرایط مداخله کننده روی می‌دهند (ادیب، پرویزی، صلصالی، ۱۳۹۰).

مطابق شکل (۲)، روش‌هایی که استادان دروس تربیتی غالباً به کار می‌گیرند عبارتند از: روش پرسش و پاسخ، روش کاوشگری، روش اجرای مشارکتی، روش کار گروهی، آموزش هر روش تدریس به همان روش در درس اصول و روش‌های تدریس).

برخی از استادان به اجرای ارزشیابی آغازین اقدام می‌کنند. به خصوص استادان درس اصول و روش‌های تدریس بیش‌تر از استادان دروس روان‌شناسی تربیتی و ارزشیابی از یادگیری به اصول و مراحل تدریس همچون ارزشیابی آغازین می‌پردازند. به نظر می‌رسد استادان این درس بیش‌تر از استادان سایر دروس خود را مقید به آنچه که تدریس می‌کنند می‌دانند. بنا به اعلام برخی از استادان به خصوص استادان درس اصول و روش‌های تدریس، ارزشیابی تشخیصی نیز گاهی اوقات انجام شود و از کتب مختلف روش تدریس در ارائه‌ی توضیحات استفاده می‌شود. همچنین استادان به منظور اصلاح تکالیف به ارائه‌ی بازخورد و نقد و بررسی کارهای دانشجویان می‌پردازند. یکی از استادان درس اصول و روش‌های تدریس در این زمینه می‌گوید:

«هر ترم متن درسی به دانشجویان می‌دهم و هدف نویسی می‌کنند. برای مشکلات آن‌ها بازخورد می‌دهم و در نهایت یک کار اصلاح شده نهایی به من تحویل می‌دهند».

استادان درس ارزشیابی از یادگیری در مقایسه با سایر دروس مورد بررسی این پژوهش در زمینه‌ی ارائه بازخورد و بررسی تکالیف و فعالیت‌های دانشجومعلمانی قوی‌تر عمل می‌کنند. به عنوان مثال یکی از استادان این درس می‌گوید:

«معمولاً دانشجویان تکالیف و کارهایشان را قبل از تحویل در پایان ترم یک‌بار می‌آورند و اگر ایراد و اشکالی داشته باشد، بازخورد می‌دهم و اصلاح می‌کنند».

استادان درس اصول و روش‌های تدریس از نمایش فیلم تدریس و نقد و بررسی فیلم‌ها نیز بهره می‌گیرند. نکته‌ی قابل توجه این‌که تکلیف یادگیری و عملکردی جلسه چهارم برنامه درسی قصد شده در درس ارزشیابی از یادگیری نمایش فیلم تدریس است، هیچ‌یک از مصاحبه‌شوندگان اعم از استادان و دانشجومعلمانی در این درس به استفاده از فیلم تدریس اشاره‌ای نداشتند. در مقابل، با این‌که در هیچ قسمتی از سرفصل برنامه درسی قصد شده درس روان‌شناسی تربیتی سخنی از نمایش فیلم به میان نیامده است، با این حال استادان این درس اظهار داشتند که از فیلم‌های تدریس در آموزش موضوعات استفاده می‌کنند.

استاد در اصول و روش‌های تدریس: «به دانشجویان می‌گویم مطالب فصل کتاب را بخوانند و بعد روی این فیلم‌ها و تدریس‌های ضبط شده آن‌ها را بررسی کنید».

ناگفته نماند که عده‌ای از مدرسان نیز معتقدند نمایش فیلم تدریس در واحد درسی آنان موضوعیت ندارد، که نشان از عدم آگاهی و مراجعه استاد به سرفصل‌های درس است. به نمونه‌ای از اعلام صریح استاد در این زمینه اشاره می‌شود:

«کم و بیش از فناوری‌ها استفاده می‌کنیم/اما نمایش فیلم تدریس موضوعیت ندارد!».

بنا بر ادعای برخی از استادان در تدریس از روش‌های دانشجوی محور استفاده می‌کنند و نقشی هدایت‌گرانه و تسهیل‌گر دارند و صرفاً به راهنمایی دانشجویان می‌پردازند. برخی دیگر نیز بنا بر خوداظهاری ایشان از روش‌های اقتدارگرایانه و معلم‌محور بهره می‌گیرند به‌خصوص در درس روان‌شناسی تربیتی که مباحث تئوری بیش‌تری دارد. علیرغم این‌که ارائه مطالب توسط دانشجویان، در هیچ یک از سرفصل‌های برنامه درسی قصد شده دروس تربیتی مطرح نشده است، اما اکثر قریب به اتفاق مدرسان دروس تربیتی اذعان دارند که در ابتدای ترم، کتاب مورد تدریس را به گروه‌های دانشجویان جهت ارائه کنفرانس تقسیم‌بندی می‌کنند و آن را جزئی از نمره‌ی تکالیف عملی دانشجویان در نظر می‌گیرند. استاد درس روان‌شناسی تربیتی می‌گوید:

«ما در جلسه اول موضوعات و مباحث را مشخص می‌کنیم و از دانشجویان می‌خواهیم در گروه‌های ۳ و ۴ نفره در طول ترم کنفرانس ارائه دهند».

در مقابل دانشجویان معلم درس ارزشیابی از یادگیری در پردیس خواهران از بی‌اعتنایی استاد به فعالیت‌های آنان گلایه‌مند است:

«استاد ما در آخر سر هم امتیاز و نمره آن فعالیت کلاسی و کنفرانس را لحاظ نکردند و امتحان پایان ترم از بیست نمره برگزار شد».

همچنین برخی از مدرسان درس اصول و روش‌های تدریس کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی را بین گروه‌های دانشجویان جهت تنظیم طرح درس تقسیم‌بندی می‌کنند. یک تن از استادان نیز اظهار داشت که گروه‌های مجازی در شبکه‌های اجتماعی در رابطه با مطالب درسی تشکیل می‌دهند. عده‌ای از استادان در کل طول ترم بر آموزش یک روش خاص و تدریس مباحث درس مبتنی بر آن روش اصرار و پافشاری دارند و به نوعی با تحمیل عقاید، سلايق و دیدگاه‌های شخصی خود بر دانشجویان، خلاقیت آنان را در به‌کارگیری و ترکیب و تلفیق روش‌های تدریس، سرکوب می‌کنند و از طرفی بنا بر گفته‌های دانشجویان نوعی رخوت و کسالت در جو کلاس حاصل می‌شود که ناشی از به‌کارگیری مکرر یک روش تدریس خاص توسط استاد است.

۲-۱- شیوه‌های ارزشیابی

مدرسان دروس تربیتی غالباً از ارزشیابی پایانی و ارزشیابی مستمر و نیز ارزشیابی میان ترم یا ضمن نیمسال استفاده می‌کنند. میزان نمره و ارزشی که استادان برای تکالیف و فعالیت‌های عملی دانشجویان قائل می‌شوند در دروس مختلف متفاوت است. اما آنچه که به صورت مشترک در بین دروس مورد بررسی مشهود است این‌که عده‌ای از مدرسان به دلیل عدم مراجعه به اسناد برنامه درسی قصد شده، در این زمینه دچار افراط و تفریط شده‌اند. حتی برخی استادان هرگونه کار تحقیقاتی و فعالیت و تکلیف عملی دیگر را به طور کلی حذف می‌کنند.

این در حالی است که در بخش فرصت‌های یادگیری سرفصل قصد شده چندین مورد ارائه‌ی گزارش از دانشجویان خواسته شده است و یا برعکس ارزش و نمره‌ای فراتر از آنچه در برنامه درسی قصد شده آمده است، برای آن قائل می‌شوند. بر اساس گفته‌های دانشجویان در مواقعی نیز برخی استادان کلیه‌ی فعالیت‌ها و تکالیف انجام شده دانشجویان را در پایان ترم نادیده گرفته و نمره و امتیاز آن‌ها را در ارزشیابی نهایی لحاظ نمی‌کنند و یا آن را به عنوان نوعی نمره مازاد و تشویقی تلقی می‌کنند. این مسئله در تناقضی آشکار با آنچه که استادان دروس تربیتی خود آن را تدریس می‌کنند، قرار دارد. نکته‌ی دیگری که در این سخن آشکار است، مشکل جمعیت بالای کلاس‌هاست، همین مسئله باعث می‌شود، استادان دروس تربیتی، حتی مدرسان درس اصول و روش‌های تدریس که دانشجویان‌شان را به به‌کارگیری روش‌های فعال و نوین تدریس توصیه می‌کنند، به ناچار از روش سخنرانی استفاده کنند.

استادان مغایر با آنچه در سرفصل برنامه درسی قصد شده هر یک از دروس آمده است، در اختصاص نمره به ارزشیابی پایانی کتبی، و ارزشیابی ضمن نیمسال و ارزشیابی تکالیف عملکردی به صورت سلیقه‌ای عمل می‌کنند. استاد درس ارزشیابی از یادگیری در آموزش‌های خود از طراحی انواع سؤالات در آزمون‌ها می‌گوید، در حالی که خود درنهایت به گفته‌های خود پایبند نیست و در عمل امتحانی کاملاً تشریحی برگزار می‌کند.

از جمله تکالیفی که در درس روان‌شناسی تربیتی از دانشجویان خواسته می‌شود عبارتند از: تحلیل و بررسی یک کتاب ابتدایی بر اساس مراحل رشد شناختی، طراحی جدول دوبعدی هدف-محتوا، استخراج اهداف شناختی نگرشی و روانی حرکتی و اهداف رفتاری یک کتاب ابتدایی، ارائه‌ی یک مبحث از کتاب یا جزوه استاد به صورت کنفرانس. در مقایسه با دو درس دیگر مورد بررسی در این پژوهش، با توجه به فراوانی کدهای به‌دست آمده در این درس، ارائه تکالیف یادگیری و

تکالیف عملکردی بسیار کم اتفاق می‌افتد. به عنوان مثال، یکی از دانشجو معلمان در رابطه با سؤال‌ی در این زمینه پاسخ داد:

«مقاله یا تحقیق و گزارشی هم نخواستند. اگر هم می‌خواستند ما مقاومت می‌کردیم که انجام ندهیم». دانشجو معلم کلاس دیگر: تکلیفی برای جلسه بعد وجود نداشت. مهارت آموزی نبود. بیش‌تر تئوری بود و امتحانی بود.... از روی کتاب فصل به فصل پیش می‌رفتیم و قرار بود همان کتاب را از ما امتحان بگیرند. هدف همین بود. امتحان کاملاً حفظیات بود».

از جمله تکالیفی که در درس اصول و روش‌های تدریس از دانشجویان خواسته می‌شود عبارتند از: اجرای عملی روش‌ها در کلاس درس، تهیه طرح درس روزانه و سالانه، تهیه‌ی پوشه کار عملی، نقد و بررسی فیلم تدریس (البته عده معدودی از مدرسان)، انجام تحقیق، ارائه یک مبحث از کتاب یا جزوه استاد به صورت کنفرانس.

از جمله تکالیفی که در درس ارزشیابی از یادگیری از دانشجویان خواسته می‌شود عبارتند از: طراحی آزمون، طراحی جدول دو بعدی هدف-محتوا، طراحی ۶۰-۷۰ سؤال از انواع سؤال‌ات، طراحی آزمون عملکردی، تجزیه و تحلیل یک آزمون، نوشتن حداقل ۴۰ هدف در ۶ سطح ساختی بلوم، تهیه مقیاس درجه بندی- چک لیست، جمع‌آوری نمونه سؤال‌ات، تهیه‌ی پوشه کار، ارائه یک مبحث از کتاب یا جزوه استاد به صورت کنفرانس.

غالب مدرسان با فراوانی بسیار زیادی عنوان کرده بودند که به ارائه کنفرانس دانشجویان ارزش زیادی قائل هستند و بیش از نیمی از وقت کلاس صرف توضیحات دانشجویان همراه با ارائه پاورپوینت می‌شود و نمره کار عملی آنان محسوب می‌شود. محول کردن کار تدریس به دانشجویان تا جایی اهمیت می‌یابد که متأسفانه بر اساس اظهارات خود استادان کلیه تکالیف، فعالیت‌ها و کارهای عملی که در سرفصل پیش‌بینی شده است، اجرا نمی‌شود و صرفاً ارائه کنفرانس به همراه ارزشیابی کتبی پایانی نمره دروس تربیتی را تشکیل می‌دهند. می‌توان این مسأله را از چند جهت مورد تأمل قرار داد. مطالعه مطالب کنفرانس برای دانشجویی که قرار است در کلاس سخنرانی کند، می‌تواند بسیار مفید باشد، منجر به فهم عمیق موضوع توسط فرد سخنران خواهد شد، تدریس دانشجو محور و با مشارکت آنان صورت می‌گیرد، دانشجویان در کلاس فعال‌اند و بحث و تبادل نظر صورت می‌گیرد. اما در عمل آنچه که اتفاق می‌افتد کپی مطالب در اسلایدهای پاورپوینت و روخوانی آن‌ها توسط دانشجو در سر کلاس است. از طرفی دانشجویان معتقدند محول کردن تدریس به دانشجویان، نوعی شانه خالی کردن از بار مسئولیت آموزش و مطالعه استاد قبل از برگزاری کلاس است.

۳- محیط یا زمینه اجرای دروس تربیتی

شرایط ویژه‌ای که راهبردها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (بازرگان، ۱۳۸۹). زمینه، ارزش‌ها و موقعیت‌هایی است که متغیرها در متن آن قرار دارند (ادیب، پرویزی، صلصالی، ۱۳۹۰).

شکل ۳- کدگذاری محوری زمینه‌ها



شرایط زمینه‌ای، ویژگی‌های درون‌سازمانی (شامل زمینه‌های سازمانی و حرفه‌ای) و برون‌سازمانی (شامل زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی) هستند که بر برنامه درسی اجرا شده تأثیرگذارند. شرایطی که

می‌بایست برای موفقیت بهتر اجرا، این فرآیندها مورد توجه قرار گیرند. مطابق شکل (۳)، زمینه‌های حرفه‌ای- سازمانی شامل دو مقوله «فناوری، امکانات و تجهیزات» با دو مفهوم، و «جو سازمانی» با پنج مفهوم است.

زمینه‌های فرهنگی- اجتماعی نیز شامل سه مقوله‌ی «اهداف و فلسفه آموزش» با سه مفهوم، «حقوق، قوانین» با چهار مفهوم و «سیاست‌های جذب و گزینش» با شش مفهوم می‌باشد. با توجه به مأموریت‌گرا بودن دانشگاه فرهنگیان، جو سازمانی مناسب با تأثیر بر نگرش و تفکر افراد برای توسعه و ارتقاء، به آزادی عمل، اعتماد، امنیت شغلی، جو مشارکتی، ارزش دادن به ایده‌ها، انتظارات سطح بالا، تعامل سازنده و رقابت سالم منجر می‌شود. مدرسان دروس تربیتی معتقد بودند برنامه درسی این دروس، باید متناسب با شرایط و چالش‌های موجود تنظیم شود و اگر با مهارت آموزی، پژوهش و کارورزی عجین گردد، می‌تواند زمینه‌ی مناسبی برای توسعه فراهم آورد. رفع موانع مدیریتی، بازنگری باورهای غلط و تدوین و شفاف‌سازی حقوق و وظایف می‌تواند مسیر اجرای صحیح برنامه‌های درسی دروس تربیتی را هموار سازد و با ایجاد رضایت شغلی، اثربخشی سازمانی را افزایش دهد. بازنگری و اصلاح سیاست‌ها و فرایندهای جذب مدرسان در سطوح بالای سیاست‌گذاری، زمینه را برای جذب افراد شایسته و توانمند آماده می‌سازد که تضمینی برای موفقیت فرایند برنامه درسی اجرا شده است.

مدت زمان اجرای برنامه درسی در طول یک ترم (ترم‌های فرد یا زوج) و تعداد جلساتی که در طول ترم تشکیل می‌شود، تعداد جلساتی که با تعطیلات رسمی مواجه می‌شوند و یا ساعت برگزاری کلاس در طول روز نیز از عوامل دخیل و تأثیرگذار در کیفیت و چگونگی اجرای برنامه درسی است. اکثریت قریب به اتفاق مصاحبه‌شوندگان اعم از استادان و دانشجویان به برگزاری حدوداً ۱۲ جلسه آموزشی کلاس درس اذعان داشتند و برگزاری ۱۶ جلسه کلاس را بسیار آرمانی و ناشدنی می‌دانستند و تنها برای ترم‌هایی که کم‌تر از ۱۲ جلسه بوده است، کلاس جبرانی برگزار کرده‌اند. محتوای درسی بسیار متأثر از زمان است. به گونه‌ای که حتی چندین تن از مصاحبه‌شوندگان عنوان کردند که یک کتاب را از ابتدا تا جایی که زمان ترم اقتضا کند تدریس می‌کنند و در نتیجه مابقی فصول کتاب صرف‌نظر از این‌که جزء موضوعات سرفصل باشد یا نباشد، کنارگذاشته می‌شود. مطابق شکل (۳)، در اکثر مصاحبه‌هایی که با مدرسان انجام پذیرفته بود، به نقش تسهیل‌گر امکانات و تکنولوژی در دستیابی به اهداف توسعه تأکید شده و رفع موانع مادی و تجهیزاتی را زمینه‌ساز همسو شدن با تحولات سریع تکنولوژی و تبدیل شدن به یادگیرنده مادام‌العمر می‌دانستند. بنابراین امکانات،

۴- شرایط مداخله کننده / شرایط واسطه‌ای

[illegible]

مداخله کننده مشابه زمینه است و آن متغیرها و شرایطی است که پدیده در آن روی می دهد

(ادیب، پرویزی، صلصالی، ۱۳۹۰).

بودجه دانشگاه فرهنگیان و شرایط مالی پردیس‌ها باعث می‌شود، سهم استادان حق‌التدریس مدعو و مأموران آموزشی از میان معلمان شاغل و بازنشسته آموزش و پرورش نسبت به اعضای هیأت علمی در تدریس در این دانشگاه افزایش یابد؛ تا بدین طریق کمبود درآمدها و بودجه وزارتی با کاهش هزینه‌های پرداختی جبران شود؛ که این امر در کم‌وکیف اجرای برنامه درسی تأثیرگذار باشد. نتایج کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد استادان آقا و خانم به دلیل مشارکت بیش‌تر دختران نسبت به پسران در بحث‌ها و فعالیت‌های کلاسی، به تدریس و فعالیت در پردیس‌های خواهران علاقه‌مندی بیش‌تری نشان می‌دهند. همچنین استادان پردیس‌های استان‌های محروم و مناطق جنوبی کشور گله‌مندی‌ها و دغدغه‌هایی داشتند که می‌تواند در اجرای برنامه درسی دخیل باشد. فرهنگ حاکم بر پردیس، قدرت نقدپذیری و سعه صدر در میان استادان، دانشجویان و مسئولان دانشگاه، محیط سازمانی اعم از سبک‌های رهبری و مدیریت پردیس‌ها، تمرکززدایی، تفویض اختیار در سلسله مراتب به مدیرگروه‌ها، معاونین و رؤسای پردیس‌ها از سوی مدیریت امور پردیس‌ها، تعامل استادان با یکدیگر و با دانشجویان و مسئولان آموزشی از جمله مواردی هستند که مصاحبه شونده‌گان معتقد به دخالت این عوامل در شیوه اجرای برنامه‌های درسی بودند. همچنین مطابق شکل (۴)، سایر دروس دروه کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، همچون بهره‌گیری از ارائه همزمان واحد کارورزی، رعایت پیش نیازها، ترم ارائه درس، شرایط مالی و سیاست‌های پردیس نیز از جمله شرایط مداخله‌گر در فرایند اجرای برنامه درسی دروس تربیتی است.

۵- مقوله اصلی: «کیفیت برنامه درسی اجرا شده»

پدیده^۱ اصلی یا (هسته) فرایند مورد مطالعه است (بازرگان، ۱۳۸۹). پدیده، قالب و نمای اصلی است که نظریه بیانگر آن است و مفهومی است که اجزاء آن در کنار هم قرار می‌گیرند (ادیب، پرویزی، صلصالی، ۱۳۹۰). محتوای درسی و آنچه که در عمل در کلاس‌های درس روان‌شناسی تربیتی اجرا می‌شود (حاصل از مرحله کدگذاری نهایی (گزینشی) به طور کلی عبارتند از: کلیات (تعاریف روان‌شناسی پرورشی، پرورش، آموزش، یادگیری، تدریس، کارآموزی، کارورزی)، روش‌های پژوهش توصیفی، همبستگی و آزمایشی، رشد (نظریه‌های رشد اجتماعی عاطفی، رشد اخلاقی، رشد شناختی)، دیدگاه‌ها و نظریه‌های یادگیری (نظریه‌های رفتارگرایی،

نظریه‌های شناخت‌گرایی، نظریه‌های یادگیری شناختی خبرپردازی، تفاوت‌های فردی (انگیزش، سبک‌های یادگیری، هوش، فرایندهای شناختی، طراحی آموزشی، انواع و اقسام روش‌های آموزش، مدیریت کلاس درس، تجارب دانشجویان و استاد از تدریس و کلاس، شیوه‌ها و انواع ارزشیابی. محتوای درسی و آنچه که در عمل در کلاس‌های درس اصول و روش‌های تدریس اجرا می‌شود (حاصل از مرحله کدگذاری گزینشی) به طور کلی عبارتند از:

کلیات، تعاریف و اصطلاحات، یادگیری (اصول یادگیری، نظریه‌های یادگیری)، تجربیات (تجربیات دوران تحصیل دانشجویان و معلمان گذشته، تجربیات استاد از تدریس در مدارس)، تدریس (ابعاد تدریس، مقایسه تطبیقی تدریس در ایران و کشورهای دیگر، اصول تدریس، شیوه‌های تعامل، الگوها و روش‌های کلاس داری، اصول مدیریت کلاس درس، مشکلات ارتباطی و رفتاری، گروه‌بندی، دسته‌بندی الگوهای تدریس)، روش‌های معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور، روش‌های نوین و سنتی و تفاوت آن‌ها، سؤال (شیوه‌های برانگیختن حس پرسیدن سؤال، شیوه‌های برانگیختن تفکر، طرح سؤال منطقی و تفکر منطقی)، ارزشیابی (ابزارها و شیوه‌های ارزشیابی توصیفی، روش‌های ارزشیابی کتبی - شفاهی - عملی، انواع ارزشیابی، طرح درس (طرح درس روزانه و سالانه، مراحل طرح درس‌نویسی)، هوش (هوش‌های چندگانه، دانش‌آموزان دیرآموز)

در این درس به روش‌های تدریس بیش از اصول تدریس پرداخته می‌شود و آموزش روش‌های تدریس نیز به صورت گزینشی و بر اساس نظر شخصی استاد انتخاب و آموزش داده می‌شوند. یکی از مدرسان می‌گوید:

«من در طول هر ترمی، از خانواده الگوهای خبرپردازی حداقل شش تا روش را آموزش می‌دهم و از بقیه گروه‌ها یکی یا دوتا»

برنامه درسی اجرا شده این درس در مقایسه با برنامه درسی قصد شده، از لحاظ محتوایی انطباق و هماهنگی زیادی دارد. البته به دو موضوع «مفهوم‌شناسی و شرح گستره‌ی موضوعی تدریس (به عنوان یک علم)، و روش‌های آزمون و سنجش پیشرفت تحصیلی در کلاس درس و انواع آزمون‌ها و مزایا و معایب آن‌ها» که در جلسات سوم و شانزدهم برنامه درسی قصد شده آمده است، در حد بسیار کمی پرداخته می‌شود. عدم ورود عمیق استادان این درس به موضوع ارزشیابی و انواع آزمون‌ها را می‌توان همپوشانی این موضوع با سرفصل سایر دروس تربیتی دانست. یکی از استادان پردیس‌های خواهران در این رابطه می‌گوید: «اگر دانشجویان درس ارزشیابی از یادگیری را پاس کرده باشند، کم‌تر وارد مقوله ارزشیابی می‌شوم».

محتوای درسی و آنچه که در عمل در کلاس‌های درس ارزشیابی از یادگیری اجرا می‌شود (حاصل از مرحله کدگذاری گزینشی) به طور کلی عبارتند از:

تعاریف و اصطلاحات (اندازه‌گیری، ارزشیابی، آزمون، سنجش، انواع مقیاس‌های سنجش)، آزمون (انواع آزمون‌ها: کتبی - شفاهی - عملکردی، انواع سؤالات آزمون‌ها و قواعد آن‌ها، کاربردها، محاسن و معایب، ویژگی‌های هر یک از آزمون‌ها، تجزیه و تحلیل نمره‌های آزمون)، شیوه‌های ارزشیابی توصیفی (مقیاس درجه بندی - چک لیست، آزمون‌های عملکردی، پوشه کار، سنجش مشاهده‌ای، واقعه نگاری)، هدف (سطوح و حیطه‌های طبقه‌بندی اهداف، هدف‌های کلی، جزئی و رفتاری، تجزیه و تحلیل هدف‌ها، جدول دو بعدی هدف-محتوا، تحلیل موقعیت)، ضرایب (پایایی و روایی، ضریب دشواری، ضریب تمیز)، ارزشیابی (رویکردهای ارزشیابی، سیر تحول ارزشیابی‌ها، معیارهای ارزشیابی، مراحل، انواع ارزشیابی)

آنچه در عرصه‌ی عمل به اجرا گذارده می‌شود، با آنچه در برنامه درسی قصد شده پیش‌بینی شده است، متفاوت است، تا جایی که به عنوان مثال موضوع جلسه دوم سرفصل مصوب واحد درسی روان‌شناسی تربیتی، با عنوان (روش‌های پژوهش)، به بهانه‌ی کاربردی نبودن برای دانشجویان کارشناسی و معلمان، (بنا بر اظهارات استاد) حذف می‌شود. مدرسان خود در رابطه با محتوای مورد نیاز دانشجومعلمان تصمیم‌گیری می‌کنند. در مواردی به آموزش موضوعاتی کاملاً بی‌ربط به واحد درسی می‌پردازند. به عنوان مثال در واحد درسی ارزشیابی از یادگیری، یک جلسه از کلاس را به موضوع تأثیر موسیقی بر یادگیری یا موضوع بررسی مجلات رشد اختصاص می‌دهند. همچنین به دلیل ناآگاهی و عدم مراجعه به سرفصل‌های درسی که مشغول به تدریس آن هستند، معتقدند آموزش بعضی از سرفصل‌ها و موضوعات بر عهده واحدهای درسی دیگری است و با محول کردن آن بر دوش استادان دیگر، از تدریس آن‌ها سرباز می‌زنند. زیرا به عنوان مثال، برخی از مباحث سرفصل واحد درسی نظریه‌های یادگیری و آموزش، با برخی از مباحث سرفصل درس روان‌شناسی تربیتی همپوشانی دارند. یا از آنجایی که درس روان‌شناسی تربیتی پیش‌نیاز درس اصول و روش‌های تدریس است، یا درس ارزشیابی از یادگیری، پیش‌نیاز درس ارزشیابی کیفی (توصیفی) است، مباحث این دو درس با یکدیگر همپوشانی دارند. یکی از استادان درس ارزشیابی از یادگیری در این رابطه می‌گوید:

«ما اصلاً وارد مباحث ارزشیابی کیفی توصیفی نمی‌شویم. چون دانشجویان در یک واحد درسی دیگری تحت عنوان ارزشیابی کیفی (توصیفی) در دوره ابتدایی با ابزارها و آزمون‌ها و شیوه‌های این نوع ارزشیابی به طور مفصل آشنا

می‌شوند».

به خصوص در مواقعی که تدریس دو درس پیش‌نیاز و وابسته، توسط یک استاد واحد صورت نمی‌پذیرد، طرح مباحث تکراری و مرور اجمالی مباحث واحد درسی پیشین برای دانشجویان خسته‌کننده و کسالت‌آور است و نوعی دلزدگی از مباحث علمی در دانشجویان پیش می‌آید. یکی از دانشجویان پرديس خواهان می‌گوید:

«هر ترم هر استادی به کلاس ما می‌آید، مکرر می‌گوید طبقه بندی بلوم، با این‌که خودشان می‌گویند نظریه‌های صد سال پیش است، هر جلسه از پیازه و دیویی می‌گویند. یکسره مراحل رشد شناختی پیازه را در همه دروس می‌خوانیم. سگ پاولف، کیپتراسکینر در همه کتاب‌های ما هستند».

با این‌که موضوع جلسات آخر درس روان‌شناسی تربیتی، بر اساس برنامه درسی قصد شده، کودکان با نیازهای ویژه و موضوع انواع اختلالات و ناتوانی‌های دانش‌آموزان است، استاد درس روان‌شناسی تربیتی پردیس برادران می‌گوید:

«ما اصلاً وارد مقوله اختلالات نمی‌شویم. این‌گونه مباحث را در درس اختلالات یادگیری ۱ و ۲ می‌گویم».

لازم به ذکر است که پیش‌نیاز درس اختلالات یادگیری ۱، درس روان‌شناسی رشد کودک، و پیش‌نیاز این درس نیز، درس روان‌شناسی تربیتی است.

علاوه بر دانشجومعلم، شخص استادان نیز بر این مطلب صحه گذارده‌اند که گاه با بی‌توجهی و عدم آموزش برخی از مباحث سرفصل، تنها چند فصل گزینش شده از میان فصول کتاب را تدریس می‌کنند. یکی از مدرسان خانم در پردیس خواهان که درس روان‌شناسی تربیتی تدریس می‌کردند، می‌گوید:

«من خودم خیلی به سرفصل‌ها مراجعه نمی‌کنم. همان سرفصل‌های قدیمی که دیکته شده بود».

همان‌طور که اشاره شد، مدرسان گاه در رابطه با ضرورت یا عدم ضرورت مباحث سرفصل برای دانشجومعلم تصمیم‌گیری می‌کنند، به عنوان نمونه، مدرس درس ارزشیابی از یادگیری در عباراتی متناقض می‌گوید:

«با توجه به سرفصل، بعضی از فصول کتاب معرفی شده را تدریس می‌کنم. مثلاً الگوهای ارزشیابی را اصلاً

نمی‌گوییم. چون مبحث سنگینی است و خیلی هم در تدریس و این‌ها برای معلمان کاربرد ندارد».

۶- پیامدها

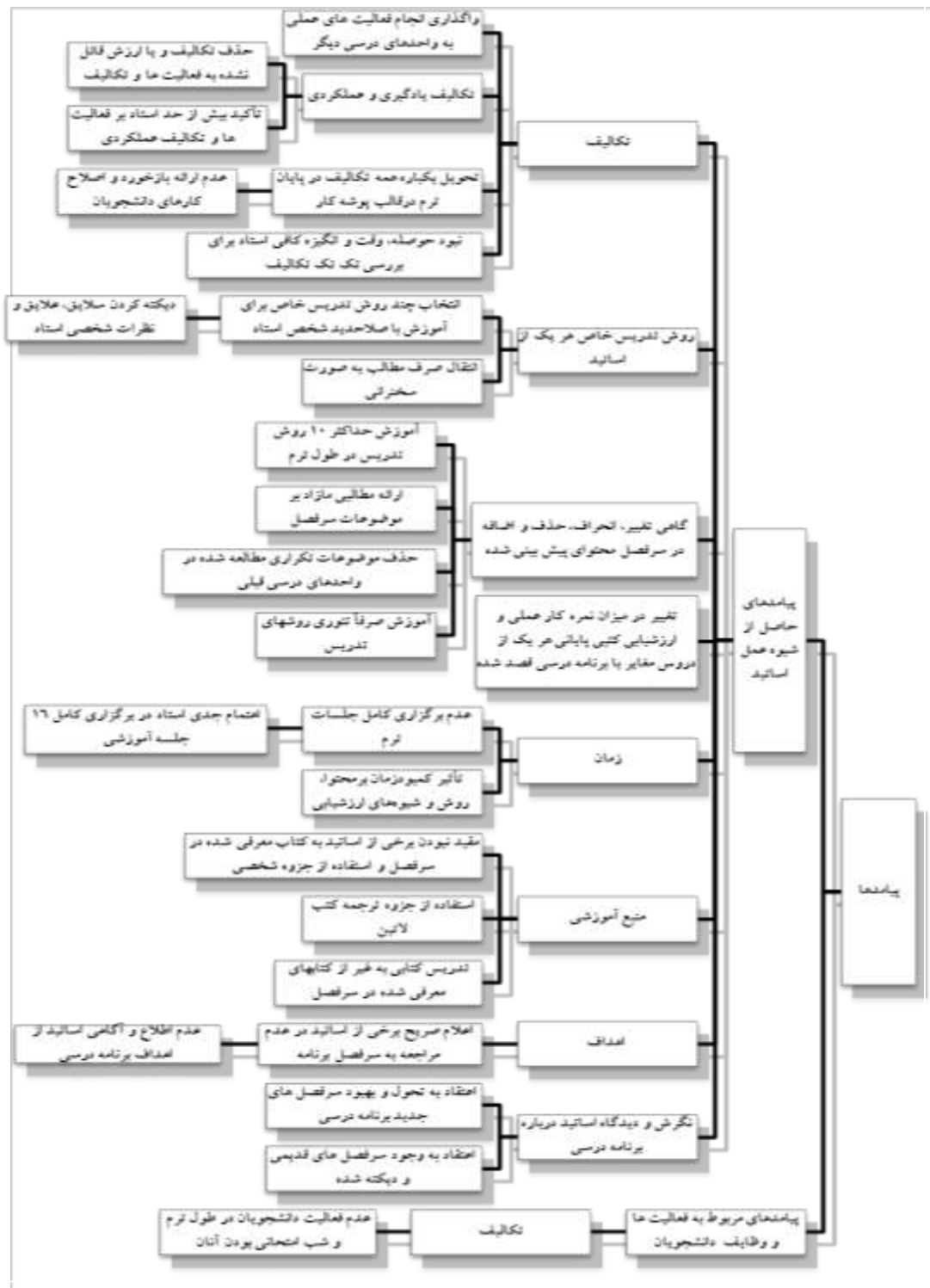
نتایجی است که در اثر راهبردها پدیدار می‌شوند (بازرگان، ۱۳۸۹). پیامدها خواسته یا ناخواسته به دنبال روش‌های کاربردی می‌آیند (ادیب، پرویزی، صلصالی، ۱۳۹۰). مطابق شکل (۵)، از جمله

پیامدهای حاصل از شیوه عمل استاد و تأثیرات ناشی از عوامل پیشین می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: تأکید بیش از حد استاد بر فعالیت‌ها و تکالیف عملکردی، تحویل یکباره‌ی همه تکالیف در پایان ترم در قالب پوشه کار، عدم ارائه بازخورد و اصلاح کارهای دانشجویان، نبود وقت و انگیزه کافی استاد برای بررسی تک تک تکالیف، ارائه مطالبی مازاد بر موضوعات سرفصل، محتوای انتخابی (به عنوان مثال در درس اصول و روش‌های تدریس، استاد با صلاح دید شخصی، اقدام به آموزش چند روش تدریس خاص می‌کند و یا در درس روان‌شناسی تربیتی با توجه به میزان تسلط خویش بر نظریات یادگیری و رشد، و بر اساس دیدگاه و نظر شخصی، استاد خود دست به گزینش از میان نظریه‌ها می‌زند و با دیکته کردن سلايق، علايق و نظرات خود فقط به توضیح چند نظریه خاص می‌پردازد). واگذاری تدریس کلاسی دانشجویان به واحدهای درسی دیگر در درس اصول و روش‌های تدریس، استاد این درس در این باره می‌گوید:

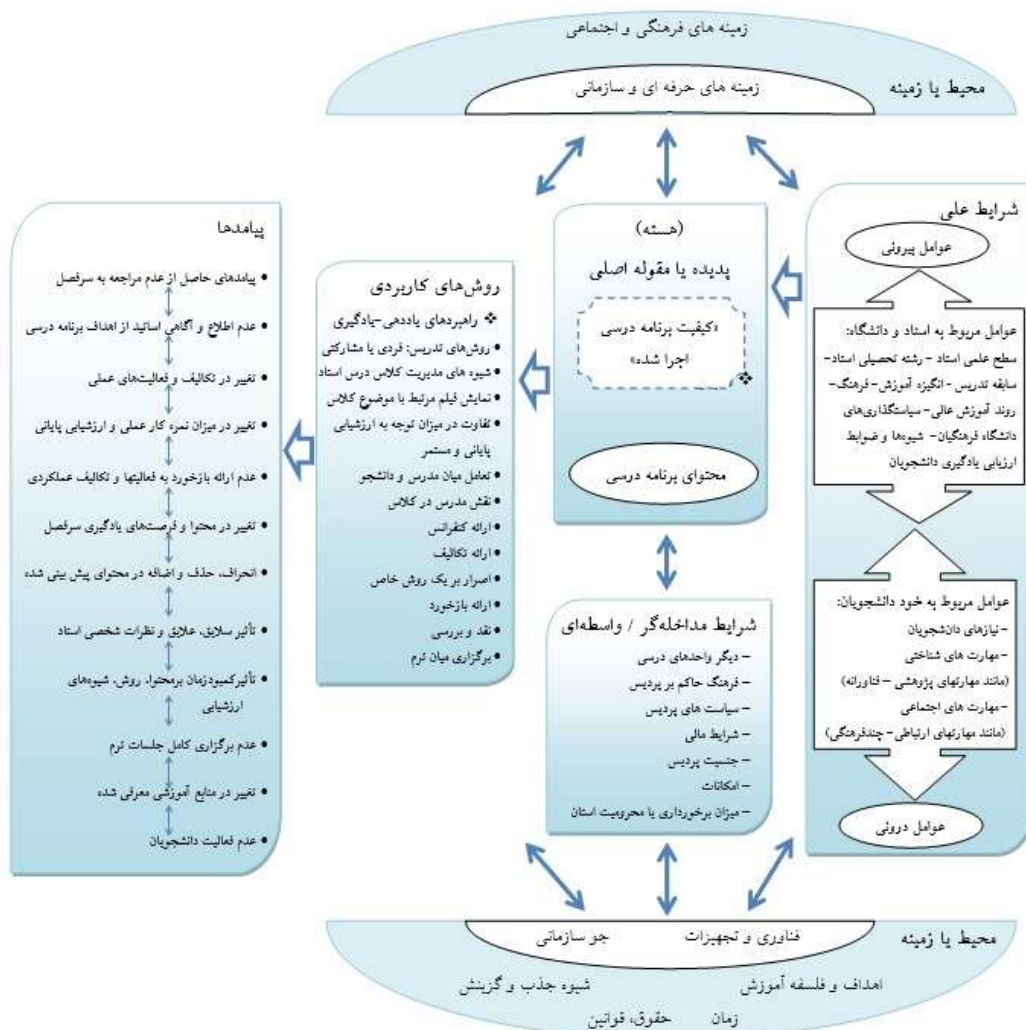
«در این واحد درسی ما تدریس کلاسی توسط دانشجویان نداریم. این را واگذار می‌کنیم به واحدهای دیگر مثل روش تدریس ریاضی، و ...». یا یکی از شاگردان می‌گوید: «.....کار اجرایی و میانی و پیاده سازی روش‌ها را در کلاس نداشتیم. تئوری خواندیم».

از آن‌جا که کارگزاران اصلی برنامه درسی اجرا شده، مدرسان هستند، گاهی اوقات استادان دروس تربیتی اقدام به حذف موضوعات تکراری مطالعه شده در واحدهای درسی قبلی می‌کنند. نکته قوت دیگر کار مدرسان درس روان‌شناسی تربیتی در تدریس کتاب‌های معرفی شده در سرفصل است. اما بنابر اظهارات صریح بسیاری از مصاحبه‌شوندگان دو درس دیگر مورد نظر این پژوهش، کتاب‌هایی به غیر از کتاب‌های معرفی شده در سرفصل برنامه درسی قصد شده، تدریس می‌کنند و خود را چندان مقید به کتب معرفی شده نمی‌دانند و یا از جزوات شخصی استفاده می‌کنند. استاد درس اصول و روش‌های تدریس در این باره می‌گوید: «من بعضی از روش‌ها را خودم ترجمه کردم و از آن‌ها در تدریس استفاده می‌کنم و خیلی مقید به کتاب‌ها نیستم».

حتی در مواردی دانشجویان گزارش کردند، که استاد درس ارزشیابی از یادگیری به مطالعه ده برگ جزوه دست‌نویس دانشجویان یا جزوه دائلود شده از اینترنت اکتفا کرد. بر این اساس، مطالب و موضوعاتی حذف، موضوعاتی مازاد بر سرفصل، اضافه می‌شوند، و در مواقعی بر اساس اظهارات دانشجویان مطالب و موضوعاتی کاملاً بی‌ربط، عنوان و موضوع چند جلسه از کلاس را به انحراف می‌کشانند. در نتیجه محتوا و فرصت‌های یادگیری پیش‌بینی شده در سرفصل مصوب، مغفول می‌مانند. دانشجویان نیز به عدم فعالیت در طول ترم و شب امتحانی بودن و حفظ کردن مطالب برای انتقال آن‌ها بر روی برگه امتحانی اعتراف دارند.



در این قسمت چارچوب کیفی برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی در دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به صورت نمودار ترسیم و طراحی شده است (شکل ۶). این تصویر حاصل از کدگذاری گزینشی داده‌های مشترک مصاحبه با استادان و دانشجو-معلمان سه درس مورد بررسی در این پژوهش است:



شکل ۶- طراحی چارچوب برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

بحث و نتیجه گیری

دانشجو معلمان می‌بایست با مباحث دروس تربیتی به حد کافی آشنا باشند تا به درستی به وظایف شغلی خود عمل کنند. تحقیقات ارتباط بین دانش و مهارت‌های تخصصی مرتبط با تعلیم و تربیت معلمان با پیشرفت تحصیلی فراگیران را به خوبی نشان داده است (شاکتز و تام^۱، ۲۰۰۴). دروس تربیتی از درس‌های مفید، کلیدی و ضروری دانشجویان دوره‌های تربیت معلم، به‌خصوص آموزگاران دوره ابتدایی است. در همین راستا، هدف این پژوهش، بررسی وضعیت برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بوده است، تا از این رهگذر ناهماهنگی‌های موجود در برنامه‌های دروس تربیتی شناسایی و اصلاحات لازم برای گروه تخصصی علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) فراهم شود و این گروه بتواند برای اصلاح یا تغییر برنامه، اقدامات لازم را فراهم سازد.

نتایج تحقیق نشان داد، مجموعه‌ای از عوامل در چگونگی و فرایند اجرای برنامه درسی دروس تربیتی تأثیرگذار هستند، که مهم‌ترین آن‌ها را می‌توان به ویژگی‌های استادان شامل: عادات نحوه تدریس استادان در این دروس، فرهنگ و نوع نگرش استاد، انگیزه و سابقه‌ی تدریس استاد، رشته و مدرک تحصیلی استاد، زمان، و نیز ویژگی‌های دانشجویان از قبیل: انگیزه، جنسیت، سطح علمی دانشجویان، مهارت‌های آنان، و ویژگی‌های پردیس‌های دانشگاهی شامل: محیط سازمانی، سیاست گذاری‌ها، شرایط مالی پردیس‌ها، امکانات و تجهیزات آن‌ها اشاره کرد.

استادان هر درس، در همان حیطه‌ی آموزشی خود و موضوعاتی که مشغول به تدریس آن هستند، نسبت به سایر موضوعات در تدریس خود نیز موفق‌ترند. به عبارتی استادان درس اصول و روش‌های تدریس، در مقوله‌ی اجرای ارزشیابی آغازین، ارزشیابی تشخیصی، رعایت مراحل تدریس مانند ایجاد انگیزه و یا به‌کارگیری شیوه‌های متنوع تدریس بهتر و مؤثرتر عمل می‌کنند و استادان درس ارزشیابی از یادگیری نیز، در حوزه‌ی ارائه تکالیف عملکردی، اجرای عملی انواع ارزشیابی در تدریس خود، ارائه بازخورد به فعالیت‌ها و کارهای عملی دانشجو معلمان قوی‌تر و بهتر عمل می‌کنند.

محیط یا زمینه بستری برای سایر عوامل (عوامل علی، عوامل واسطه‌ای، راهبردها و مقوله اصلی) است و بر روی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. بر این اساس، در چنین محیطی، صداها و گوناگون مطرح می‌شود، آیین‌های چندفرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرد. درهای گفتگو باز است، رقابت بین

گروه‌های درون مؤسسه‌ای و بین مؤسسه‌ای مورد احترام است. این نظام بسته و محدود به نظام‌های فکری و ارزشی از قبل تعیین شده نیست (گری^۱، ۲۰۱۷) چنین محیطی ارتباطات گسترده و چندجانبه برای دانشجویان را فراهم می‌کند.

برای مقایسه این مطالعه با پژوهش‌های قبلی می‌توان گفت، هیچ یک از پژوهش‌های پیشین به طراحی چارچوب برنامه درسی اجرا شده دروس تربیتی پرداخته‌اند و به مقایسه‌ی برنامه درسی اجرا شده با برنامه‌های درسی کسب شده یا قصد شده پرداخته‌اند. پژوهش‌های انجام شده در خصوص همخوانی برنامه‌های درسی عمدتاً براساس روش‌های کمی و با استفاده از ابزارهایی چون پرسش‌نامه انجام شده است. این پژوهش‌ها، تنها به بخش‌های کوچکی از موضوع پرداخته‌اند و نتوانسته‌اند به طور عمیق، کیفیت فرآیند اجرای برنامه درسی را درک و چگونگی اجرای برنامه درسی و نظریه‌پردازی درباره‌ی آن را به درستی مورد کاوش و کنکاش قرار دهند. ملایی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۷)، در پژوهش خود نشان می‌دهند که محتوای دروس تربیت معلم در ایران به طور عمده نظری، فرایند یاددهی و یادگیری یک طرفه و معلم محور است و استادان بیش‌تر از روش سخنرانی در کلاس استفاده می‌کنند، یافته‌های حاصل از فرایند کدگذاری مصاحبه‌ها در پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد استادان دروس تربیتی آموزش ابتدایی نیز انتقال صرف اطلاعات به دانشجویان، به صورت سخنرانی را ترجیح می‌دهند. تا جایی که حتی استفاده از رسانه‌ها یا نرم‌افزارهای ارائه مطلب را نیز نوعی اتلاف وقت قلمداد می‌کنند. همچنین مشابه نتایج پژوهش فارسی علی‌آباد، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶)، نتایج پژوهش حاضر، نشان می‌دهد راهکارهای یاددهی - یادگیری که مدرسان استفاده می‌کنند، غالباً روش‌های سنتی، غیرفعال و غیرخلاق است که مطابقت و هماهنگی چندانی با روش‌های مطرح شده در سند برنامه درسی قصد شده ندارند و در میان روش‌های تدریس، روش سخنرانی حاکمیت بسیاری دارد.

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها و کدگذاری آن‌ها در پژوهش حاضر نشان داد، که به‌کارگیری معلمان بازنشسته باعث افت کیفیت برنامه درسی اجرا شده می‌شود و سابقه‌ی تدریس مدرسان بر عملکرد آنان تأثیری منفی دارد و با افزایش سنوات تدریس، عملکرد ضعیف‌تری از ایشان مشاهده می‌شود که نتایج پژوهش عابدی (۱۳۸۲)، نیز مؤید این نکته است.

در مجموع باید گفت بسیاری از مدرسان دروس تربیتی از برنامه درسی قصد شده دروس تربیتی

اطلاع و آگاهی لازم را ندارند. در نتیجه در اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی، منابع آموزشی معرفی شده در سرفصل تغییر ایجاد می‌شود. این مسئله می‌تواند ناشی از کوتاهی و کم‌کاری مسئولین آموزشی و یا بی‌انگیزگی استاد و یا اعتقاد استاد به قدیمی بودن و منسوخ بودن محتواهای از پیش تعیین شده باشد و یا معلول عدم برگزاری کارگاه‌های آموزشی ویژه بازآموزی و بررسی سرفصل جدید دروسی که به تازگی در سال‌های اخیر مصوب شده‌اند، باشد تا بدین طریق تشابه اسمی برخی از دروس، موضوع و سرفصل درسی را به بی‌راهه نکشاند. مطالعه سرفصل درس، معرفی منبع درسی در سرفصل می‌تواند در هماهنگی هر چه بیش‌تر سطوح برنامه درسی قصدشده، اجرا شده و کسب شده مؤثر باشد (فرزان‌پور، ناطقی، سیفی، ۱۳۹۶).

ارتباط برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی پنهان غیرقابل انکار است. توجه به این برنامه می‌تواند فاصله‌ی بین برنامه درسی برنامه‌ریزی شده و نتایج حاصل از آن را بر مدرسان و برنامه‌ریزان آشکار کند. معمولاً در طراحی آموزشی و برنامه درسی اجرا شده به عوامل آشکار توجه شده و از عوامل پنهان غفلت می‌شود. پس لازم است که عوامل مربوط به برنامه درسی پنهان شناسایی شوند و در طراحی و اجرا تا حدودی تحت کنترل درآیند (هاشمی، خدابخشی و صادق آبادی، ۱۳۹۶).

پر واضح است که برنامه درسی با تنگناها و مشکلاتی مواجه است که اجرای هرچه بهتر آن بیش از همت مسئولان، مستلزم همان اندیشه‌ی باز، شوق و اشتیاق و احساس مسئولیتی است که جان دیویی از آن سخن می‌گوید. به باور برخی صاحب‌نظران، تا خود مدرسان وارد میدان پژوهش و نقد و بررسی برنامه‌های درسی نشوند، نمی‌توانند فقط به اتکای یافته‌های پژوهشی مرسوم تحول چشمگیری در آموزش و یادگیری به وجود آورند. بنابراین اقدام پژوهی، تدریس پژوهی (فرزان‌پور، ناطقی، سیفی، ۱۳۹۶) و دانشگاه پژوهی (خسروی، ۱۳۹۶) می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد. متخصصان دارای نگرش عملیاتی براین باورند که دانشگاه پژوهی فرایندی است که می‌تواند اثربخشی اقدامات و اجرای برنامه درسی آموزش عالی را افزایش دهد.

پیشنهادهای

در پایان پیشنهادها زیر می‌توانند راهگشای پژوهشگران، متخصصان و تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی باشند: با توجه به ضعف استادان در به‌کارگیری راهبردهای پیشنهاد شده در سند برنامه درسی قصد شده به خصوص در اجرای تکالیف یادگیری و تکالیف عملکردی، ضروری است تا از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی و همفکری، برای انجام این مهم اقداماتی صورت گیرد. در

میان امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای اجرای مناسب برنامه درسی دروس تربیتی، نقش به‌کارگیری فناوری‌ها و رسانه‌ها از همه بارزتر است. فناوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات فراگیران را درگیر می‌نماید تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده گیرند (منصوری گرگر، صالحی و عباسی، ۱۳۹۵). از آن‌جا که در برخی از پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان تنها یک یا چند کلاس معدود مجهز به دیتا پروژکتور و کامپیوتر هستند، و با عنایت به آن‌چه که در برنامه درسی قصد شده تحت عنوان نمایش فیلم‌های تدریس، در راهبردهای آموزشی آمده است، ضروری است تا هر چه سریع‌تر این تجهیزات در اختیار استادان و دانشجومعلم‌ان قرار گیرد. برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی جهت آشنایی مدرسان و اعضای هیأت علمی این دانشگاه با ویژگی‌های برنامه ریزی درسی (تدوین، طراحی، اجرا و ارزشیابی) و جایگاه نظام برنامه ریزی درسی (ضد مدرس، نیمه سازگارانه و سازگاری آزاد) در هماهنگی و اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی. تسهیل مشارکت اعضای هیأت علمی و دانشجومعلم‌ان در زمینه‌ی مشارکت در طراحی و تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در جهت کاهش فاصله بین تدوین‌کنندگان و مجریان و تجربه‌کنندگان برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان در راستای هماهنگی هرچه بیش‌تر برنامه‌های درسی قصد شده و اجرا شده. آشناسازی اعضای هیأت علمی و مدرسین با تأثیرات فزاینده جایگاه استاد و به‌کارگیری روش‌های تدریس مناسب و اجرای صحیح برنامه‌های درسی در هماهنگی و کاهش فاصله بین برنامه‌های درسی. بر اساس یافته‌های پژوهش پیرامون همپوشانی برخی از مباحث سرفصل واحدهای درسی، پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزشی پردیس‌ها در ارائه‌ی واحدهای درسی مشابه و پیش‌نیاز، در صورت امکان، از یک استاد واحد استفاده کنند تا از طرح مباحث تکراری جلوگیری شده و استادان دروس پیش‌نیاز همانند سیستم دوری در آموزش و پرورش، همراه با دانشجویان خود وارد مباحث درس جدید در ترم جدید شوند. به منظور کاهش فاصله میان سطوح برنامه درسی اجرا شده و قصد شده پیشنهاد می‌شود در زمینه‌ی تدوین برنامه‌های درسی دروس تربیتی نیازسنجی صورت گیرد. سایر پژوهش‌ها (کوچ^۱، ۲۰۱۶، کاتمن و توتکان^۲، ۲۰۱۵، ایلماز و ایسن^۳، ۲۰۱۷) نیز به بی‌توجهی به نیازسنجی در تدوین برنامه‌های درسی آموزش معلمان را مهم‌ترین ضعف و توجه بیش‌تر به آن را مورد تأکید قرار داده‌اند. از جمله محدودیت‌های پژوهش کیفی و به ویژه روش پژوهش حاضر می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: شروع یک مطالعه پژوهشی بدون داشتن یک سری ایده‌ها و فرض‌های نظری از پیش

1- koc

2- Katman & Tutkan

3- Yilmaz & Esen

موجود بسیار دشوار بود. تنش‌هایی بین رویکرد در حال ظهور و استقرایی یک مطالعه انعطاف‌پذیر و رویکرد رهیافت نظامند (رویکرد مورد استفاده در این پژوهش) در نظریه‌ی زمینه‌ای وجود دارد (محمدپور، ۱۳۸۹) تصمیم‌گیری در مورد این‌که چه زمانی مقوله‌ها اشباع می‌شوند یا چه وقت نظریه به طور کافی توسعه می‌یابد، بس دشوار بود. نظریه‌ی زمینه‌ای دارای انواع خاصی از مقوله‌های ازپیش‌تعیین‌شده به عنوان اجزای نظریه است که در مواردی ممکن است با عناوین مقوله‌های به‌دست آمده هماهنگی نداشته باشند.

منابع

الف. فارسی

- ادیب حاج باقری، محسن. (۱۳۸۳). بررسی مفهوم قدرت در پرستاری و طراحی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای، پایان‌نامه دکتری، وزارت بهداشت، درمان، و آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تهران.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کیفی، تهران: نشر و تبلیغ بشری و تحفه. چاپ سوم.
- اشتروس، آنسلم و کوربن، جولیت. (۱۳۸۵). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبانی؛ رویه‌ها و شیوه‌ها، (ترجمه بیوک محمدی)، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی: ۱۹۹۸).
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: دیدار. چاپ دوم.
- تقی‌پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: نشر آگه.
- حسین‌پور، محمد؛ شریعتمداری، علی؛ نادری، عزت‌اله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۸۶). نگرش استادان علوم تربیتی به سرفصل برنامه‌های تحصیلی رشته‌ی کاردانی و کارشناسی آموزش ابتدایی در آموزش عالی ایران، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره پانزدهم، پاییز ۸۶، صص ۹۵-۱۱۸.
- خسروی، محبوبه. (۱۳۹۶). تحلیل نقش دانشگاه پژوهی در برنامه درسی آموزش عالی از دیدگاه متخصصان برنامه درسی، مجله اندازه‌گیری تربیتی، بهار ۱۳۹۶، شماره ۲۷، صفحه ۱۲۱ تا ۱۴۶.

سیلور، جی گالن؛ الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۸). *برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه: غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی.

صادقی، نسرين. (۱۳۸۹). *بررسی وضعیت برنامه درسی اجرا شده در درس ریاضیات پایه چهارم ابتدایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۲). *تأملی بر سطوح سه گانه آرمانی، رسمی، تجربه شده برنامه درسی کاردانی تربیت معلم، فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۷۲ و ۷۳، زمستان ۱۳۸۱ و بهار ۱۳۸۲، ص ۴۵ تا ۸۸.

فارسی علی‌آباد، نسرين؛ ناطقی، فائزه و سیفی، محمد. (۱۳۹۶). *ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی در ایجاد صلاحیت‌های لازم در معلمان به منظور تحقق بخشیدن به هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی*، دوره ۱۴، شماره ۳۵، صفحه ۶۵ تا صفحه ۸۵.

فتحی واجارگاه، کورش و مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۳۸۷). *بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی. فصلنامه آموزش عالی ایران*. سال اول. تابستان، شماره ۱، انجمن آموزش عالی ایران و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۱-صص ۱۵۴.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۴). *کالبد شکافی برنامه درسی در ایران مدلی در حوزه پژوهش در ایران*. قلمرو برنامه درسی در ایران وضعیت موجود و چشم انداز آینده (مجموعه مقالات/انجمن مطالعات برنامه درسی ایران). تهران: سمت.

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی*، تهران: بال. چاپ اول.

فرزان‌پور، آزاده؛ ناطقی، فائزه و سیفی، محمد. (۱۳۹۶). *واکاوی اصول حاکم بر اجرای مطلوب برنامه درسی درس پژوهی، نشریه تدریس پژوهی*، بهار ۹۶، دوره ۵، شماره ۱، صفحه ۱۲۷ تا ۱۴۸.

کلاین، فرانسیس. (۱۳۶۹). *استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه ریزی درسی*، فصلنامه تعلیم و تربیت، ترجمه: محمود مهرمحمدی، ص ۲۲ و ۲۳.

مجتهدی، مهین. (۱۳۸۳). *نارسایی‌های موجود در نظام تربیت معلم ایران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

- محمدپور، احمد. (۱۳۸۹). *منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، (خاص دانشگاه فرهنگیان). (۱۳۹۵). نسخه بازنگری مجدد، مصوبه جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۰۹/۲۸.
- ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاوتی قراگوزلو، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی تربیت معلم انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی، ایران، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، تابستان سال هفتم، شماره ۲۶، صص ۳۵-۶۲.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۸). *برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)*. تهران: انتشارات مدرسه.
- منصوری گرگر، رحیمه؛ صالحی، اکبر و عباسی، عفت. (۱۳۹۵). ویژگی‌های برنامه‌های درسی در عصر جهانی شدن و بین‌المللی کردن برنامه درسی، *نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، دوره ۱۳، شماره ۲۳ (پیاپی ۵۰)، صفحه ۱ تا ۱۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۳). تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه ریزی درسی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. ۴۱-۴۲. صص ۱۱، شماره ۸-۱۱.
- موسی‌پور، نعمت‌اله و احمدی، آمنه. (۱۳۹۴). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*، ویراست نوزدهم. (۱۳۹۴/۰۴/۱۰).
- هاشمی، سیداحمد و خدابخشی صادق آبادی، فاطمه. (۱۳۹۶). *برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس*، پیشرفتهای نوین در علوم رفتاری، خرداد ۱۳۹۶، شماره ۸، از صفحه ۲۸ تا ۴۱. قابل دستیابی در: <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1235023>

ب. انگلیسی

- Akker, J. J. H. Van den. (2003). *Curriculum Perspective: An Curriculum Landscape and trends*. Pordvecht: Kluwev Academic Publishers.
- Anne, H. & Richard, C. (2015). Authentic student inquiry: the mismatch between the intended curriculum and the student-experienced curriculum. *Research in Science & Technological Education* Vol. 28, No. 1, April, 43-62.
- Asha, K. & Jitendra, C. C. & Griffin, Yan Ping Xin. (2010). An Evaluation of the Intended and Implemented Curricula's Adherence to the NCTM Standards on the Mathematics Achievement of Third Grade Students: A Case Study.
- Brown, R. A. (2009). Curriculum Consonance and Dissonance in Technology Education Classrooms. *Journal of Technology Education*. Vol. 20, No. 2, spring
- Butler, Judy, D. (2004). The Field of curriculum; www.fieldofcurriculum.com. Htm.
- Cabrita, i., Lucas, M., Capelo, A. & Ferreira, A. (2017). Maths in-service teacher training and the restructuring of secondary education in East-Timor. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 186, 649-655.

- Ciscl. (2003). Curriculum stocktake, New Zealand principles' federation, [Http://www.nzpf.ac.nz/resources/](http://www.nzpf.ac.nz/resources/) Lester Judson B. Cross, John H. Dodge, James A. Walter, Uri Haber-Schaim. PSSC Physics. 3th edition 1971. D.C. Heath.
- Cofre, H., Gonzalez-Weil, C., Vergara, C., Santibanez, D., Ahumada, G., Furman, M. & Perez, R. (2016). Science Teacher education in South America: The Case of Argentina, Colombia and Chile. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 45-63.
- Cutcliffe J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of advanced Nursing*; 31(6): 1476-1484.
- DeLuca, C., Chavez, T., Bellara, A. & Cao, C. (2013). Pedagogies for preservice assessment education: Supporting teacher candidates' assessment literacy development. *Teacher Educator*, 48, 128-142.
- Gary, C. (2017). *Pragmatism Liberalism and the Critique of modernity*: Cambridge University Press.
- Gvirtz, S. & Beech, J. (2010). From the Intended to the Implemented Curriculum in Argentina: Regulation and Practice. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4 (2).
- Katman, A. K. & Tutkun, O. F. (2015). Teachers' viws related to the effectiveness of in-service training programs in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1878-1885.
- Koc, E. M. (2016). A general investigation of ihe in-service training of English Language teacher at elementary school in Turkey. *International Electronic Journal of Elementry Education*, 8(3), 455-466.
- Luen, W. K. (2008). *Curriculum Gaps in Business Education: a Case Study of Stakeholders' Perceptions*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester.
- Marsh, C. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Altarnative Approaches, ongoing Issues*. Merrill Prentice Hall. New Jercy: Ohio.
- McCormic, R. & Murphy, P. (1999). *Curriculum: A focus on learning*; International Companion of Education. London. Rout ledge.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the Curriculum*, (2th edition) New York: Mc Graw Hill, Inc.
- Prideaux, D. (2003); ABC for Learning and Teaching Medicin, *Curricula design*, BMJ. Vol. 326 February. Marsh, C., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Altarnative Approaches, ongoing Issues*. Merrill Prentice Hall, New Jercy: Ohio.
- Prideux, D. (2003). *Curriculum design Clinical Review*. Vol. 326, No. 1, PP. 268-270.
- Robittalle, D. F. & Maxwell, B. (1996). The conceptual framework and research Questions for TIMSS. Chapter 2 in D. F. Robittalle & R. A. Garden, 1996.
- Schacter, J. & Thum, Y. M. (2004). "Paying for High and Low Quality Teaching"; *Economics of Education Review*, Vol. 23, pp. 411- 430.
- Sheldon, L. (1998). Grounded theory: issues for research in nursing. *Nursing Standard*; 12 (52).
- Streubert, H. & Carpenter, D. (1999). *Qualitative research in Nursing. Advancing the humanistic imperative*. 2 ed. Philadelphia: Lippincott. pp. 104-105.
- Waine. & Bruce. (2003). *Definition of curriculum*, faculty senate task force on curriculum.
- Wilson, L. (1997). *Defferent Types of curriculum* University of Wisconsin at Steven's point. *Research papers in Education*. Vol. 15, No. 2, PP. 158-212.

- Yilmaz, H. Y. & Esen, D. G. (2017). An investigation on in-service training of the Minisrty of National Education (MONE). *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 186, 79-86.

Explore the Implemented curriculum in educational courses; grounded theory

Yahya Marofi^۱ Hossain Hassani^۲ Nematollah mosapour^۳

Abstract

Pedagogical Knowledge are useful, essential and essential lessons for students at teacher training courses, especially elementary teachers, when the content of these courses is tailored to the needs of the teacher's profession, they can play an important role in improving teacher performance. In this regard, the purpose of this article was to study the status Implemented Curriculum in Continuous Primary Education B.S courses at Farhangian University, in order to provide the strengths, weaknesses, and modifications needed for the specialized education group (elementary education). This study was performed by qualitative research method. The data of this study was obtained from semi-structured interviews with 31 faculty members of educational psychology courses, assessment of learning, principles and teaching methods, and 12 core student groups, using purposeful and theoretical sampling to saturation data (Based on the process of extracting variables and forming the theory), and the method The grounded theory suggestion, which include the coding paradigm (open, axial, and selective), the process of compilation and the results were analyzed. From the data of this research, from the total of three lessons, 628 initial codes, and finally, after several reductions and integration to achieve conceptual density, 503 initial codes were obtained from the interview with the participants, and in the subsequent analysis, the main class Called "Implemented curriculum quality". The choice of the word "Implemented curriculum quality" was due to the fact that it could explain a significant portion of the variety of data obtained. The results showed that a set of factors such as the characteristics of the causative conditions, the conditions of the intervener, the context, the teaching-learning strategies, and the methods of evaluation, and the consequences of these factors, affect the phenomenon and the main category, or "Implemented curriculum quality" is affected. The results are specific to this group and their generalization to other groups should be done with caution.

Key words: Implemented curriculum, educational courses Continuous primaried education B.S courses, Farhangian University, grounded theory method.

۱ . Bu Ali sina University Associate Professor,
Department of Educational Sciences
y.marofi2007@gmail.com
۲ . Ph.D. student curriculum studies, Bu Ali Sina

University, Hamedan, Iran. hassaini.hossain@yahoo.com

۳. Farhangian University Associate Professor
N_mosapour@yahoo.com