Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.21 (11); 2023, 9-38

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال یازدهم، شمارهٔ ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ۳۸-۹

تأملی بر برنامه درسی زاید در رشته آموزش ابتدایی[۱]

A Reflection on the Scrap Curriculum in the Field of Primary Education

مجید صالحی[۲]، مرضیه دهقانی[۳]، محدثه خطاط[٤]

M. Salehi, M. Dehghani, M. Khatat

چکیده: پژوهش حاضر با هدف واکاوی نظرات دانش-آموختگان و دانشجومعلمان در خصوص برنامه‌درسی زاید رشته آموزش ابتدایی انجام شده‌است. رویکرد پژوهش کیفی و روش آن تحلیل مضمون می‌باشد. داده‌ها با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ نفر از دانش‌آموختگان و دانشجومعلمان رشته آموزش ابتدایی گردآوری شد. به منظور ارتقای اعتبارپذیری یافته‌ها از فنون مشارکت بلندمدت در میدان پژوهش، تبادل نظر با همتایان، بررسی به وسیله اعضا استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که بخش‌هایی از محتوای برنامه‌درسی این رشته به دلیل تئوری‌بودن، تکراری‌بودن، قدیمی‌بودن، منبع نامناسب، عدم‌تناسب دروس اختیاری و اجباری زاید و ناکارآمد هستند که بیش‌ترین فراوانی دروس زاید هم مربوط به دروس عمومی و تعلیم و تربیت اسلامی است. همچنین، بخش‌هایی از برنامه درسی هم به دلیل تجارب یادگیری، زاید تلقی می‌شوند که مشارکت‌کنندگان به نقش استاد، دانشجو و ارزشیابی اشاره کردند. نتایج حاکی از آن است، در بعد محتوا، ضروری است بخش‌هایی از برنامه‌درسی عمومی، حذف و به دروس تخصصی و تخصصی-تربیتی اختصاص یابد و در بعد تجارب یادگیری هم می‌بایست فرآیند اجرای و ارزشیابی برنامه‌درسی مورد بازبینی قرارگیرد و زمینه‌ای برای افزایش انگیزه دانشجومعلمان فراهم‌گردد.

واژگان کلیدی: برنامه‌درسی زاید، رشته آموزش ابتـدایی، دانشگاه فرهنگیان، تحلیل مضمون.

Abstract: The aim of this study was to analyze the views of graduates and students-teachers about the redundant curriculum in primary education. The approach of qualitative research and its method is content analysis. Sampling was purposeful and 18 people were selected to participate through semi-structured interviews. Findings show that parts of the curriculum content of this field are redundant and inefficient due to their theory, repetition, obsolescence, inappropriate source, disproportion of optional and compulsory courses, which are the most The frequency of redundant courses is also related to general courses and Islamic education. Also, parts of the curriculum are considered redundant due to learning experiences, with participants pointing to the role of teacher, student, and assessment. The results showed that in terms of content, it is necessary to remove parts of the general curriculum and allocate them to specialized and specialized-educational courses.

Keywords: scrap curriculum, field of primary education, Farhangian University, content analysis

۱ . تاریخ دریافت مقاله: 1400/09/16، تاریخ پذیرش: 1401/01/10

۲ . دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. تهران، ایران ، رایانامه : rmajid.saleh1370@gmail.com

۳ .دانشیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. ، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، رایانامه : dehghani_m33@ut.ac.ir

٤ . دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی ، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران ،تهران، ایران ، رایانامه : M.khattat@ut.ac.ir

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه

بدون شک معلم و برنامه درسی دو رکن اساسی در فرآیند تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند؛ لذا ضروری است تا برنامه درسی تدوین شده برای تربیت معلمانی که وظیفه خطیر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را بر عهده دارند، مورد توجه قرار گیرد. توجه به برنامه‌های تربیت معلم از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. یکی از راهبردهای کلان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). پس از تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان در جهت تحقق اهداف بلندمدت این سند، در تخستین گام بازنگری برنامه درسی اقدام به تدوین سند «طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم» نمود. رویکردهایی که بر این برنامه حاکم هستند عبارتند از: شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیق محوری، انعطاف‌پذیری و عمل گرایی (موسی‌پور و احمدی،۱۳۹٦). کیفیت عملکرد معلمان نیز تا حد زیادی به کیفیت برنامه‌های آموزشی آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان و به خصوص به برنامه‌های درسی تدوین شده بستگی دارد؛ به عبارت روشن‌تر، تربیت معلم با کیفیت نیازمند برنامه درسی مناسب است.

دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی، یکی از دوره‌های آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است که هدف آن تربیت معلمانی است که واجد شایستگی‌های لازم جهت اشتغال به فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی باشند (برنامه درسی و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، ۱۳۹۹). اهمیت دوره ابتدایی و نقش معلم در شکل‌گیری شخصیت کودکان در این دوره، بر متفکران پوشیده نیست اما بررسی‌ها در زمینه تربیت معلمان برای دوره ابتدایی چندان مثبت ارزیابی نمی‌شود (سمیعی نژاد، علی‌عسگری، موسی‌پور و حاجی‌حسین نژاد، ۱۳۹۵). تلخابی(۱۳۹۸) با بررسی برنامه درسی تجربه شده در دانشگاه فرهنگیان تهران، بیان می‌دارد که برنامه درسی دارای مشکلات اساسی است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

به تکراری بودن محتوای دروس و جنبه نظری داشتن محتوا اشاره کرد. برنامه درسی به عنوان تجارب یادگیری نیز موجب نارسایی‌هایی در این برنامه شده است. نتایج پژوهش معروفی، موسی‌پور و حسنی (۱۳۹۷) نشان می‌دهد که میان دو سطح برنامه درسی قصد شده و اجرا شده دروس تربیتی ناهماهنگی‌ها و شکاف‌هایی وجود دارد.

کریمی، رجایی‌پور، شهسواری و غفوری (۱۳۹۹) مهم‌ترین مشکلات آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان را در مدیریت و اداره کلاس، تدریس در پایه اول، کلاس‌های چندپایه، آموزش‌های تخصصی و تعامل مؤثر با همکاران و اولیاء بیان می‌کنند و منشأ این مشکلات را عدم ارائه دروس کاربردی، عدم مطابقت محتوای آموزشی با واقعیت‌های موجود در مدارس، ضعف تدریس، عدم ارتباط برخی از دروس با رشته دانشگاهی و مشکلات موجود در ارائه کارورزی در دانشگاه ذکر می‌کنند. لوی[1](۲۰۱۳) بیان می‌دارد که مراکز تربیت معلم در زمینه توانایی‌های علمی و مهارت‌های لازم برای تدریس و مدیریت کلاس موفق نبوده‌اند. همچنین کیان و مهرمحمدی (۱۳۹۲) بیان می‌کنند که وضعیت برنامه‌درسی تربیت معلم رشته آموزش ابتدایی در درس هنر، از نظر به روز بودن و جدید بودن در حد بسیار ضعیف است.

به طور کلی، هنگامی که از برنامه درسی زائد سخن گفته می‌شود پژوهشگران بسیاری سعی بر تبیین آن دارند، به طور مثال، حسینی لرگانی، فتحی‌واجارگاه، عارفی و زرافشانی (۱۳۹۳) در تبیین مفهوم یادگیری زائد بیان می‌کنند که یادگیری زاید عبارت است از غیرکاربردی بودن درس‌ها، نامتناسب بودن محتوا و برنامه درسی ناکارآمد. همچنین معتقدند دوره‌های آموزشی در صورتی کارایی و اثربخشی لازم را خواهند داشت که فراگیران قادر باشند آموخته‌های خود را در محیط واقعی به کار گیرند. بالدوین و همکاران[2] (۲۰۱۷) انتقال یادگیری را مجموعه‌ای از انتخاب‌ها می‌دانند که فراگیران برای حفظ، به‌کارگیری یا تغییر دانش و مهارت‌های لازم آموزش دیده و در زمینه‌ی کاری آن مورد استفاده قرار می‌دهند. بنابراین مطابق با تعاریف بیان‌شده، به نظر

[1] Lee Yuen Lew
[2] Baldwin et al

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

می‌رسد شناسایی بخش‌هایی از برنامه درسی که توسط فراگیران دور انداخته می‌شوند ضروری است.

نخستین بار در ایران، فتحی واجارگاه (۱۳۸۹) مفهوم و واژه‌ی برنامه درسی زاید[1] را در کنار سایر دستاوردهای مفهومی برنامه درسی که شایسته توجه و تبیین است، مطرح نمود. برنامه درسی زاید به کهنگی، عدم نوسازی و بهسازی و همچنین عدم ارتباط دروس و محتوای برنامه درسی دانشگاه‌ها با نیازها و تحولات اجتماعی اشاره دارد. به طور کلی دو نوع خطای برنامه‌درسی را می‌توان شناسایی کرد: خطای نوع اول به معنای تدریس نکردن آن چه باید تدریس شود (برنامه درسی پوچ) و خطای نوع دوم به معنای تدریس کردن آنچه نباید تدریس شود یا همان برنامه درسی زاید. در مجموع می‌توان گفت مفهوم برنامه درسی زاید از یک سو به وضعیتی اشاره دارد که دوره‌ها و رشته‌های دانشگاهی، دروس و برنامه‌هایی را ارائه می‌دهند که عملا منسوخ، قدیمی و یا از رده خارج شده هستند و دستاوردهای جدیدی جایگزین آن شده‌اند و از سویی دیگر برنامه درسی زاید به آن نوع برنامه‌های درسی نیز اشاره دارد که قدیمی نیستند، بلکه زمینه کاربرد آن‌ها در جامعه وجود ندارد (فتحی واجارگاه،۱۳۹۰). از آن‌جا که پدیده برنامه درسی زاید مفهومی نو در حوزه مطالعات برنامه درسی می‌باشد، پژوهش‌های اندکی پیرامون این موضوع در کشور ایران صورت گرفته است. حسینی لرگانی و فتحی واجارگاه (۱۳۹۷) پژوهشی با هدف مفهوم‌سازی برنامه درسی ناکارآمد در نظام آموزش عالی ایران انجام داده‌اند. بر اساس نتایج این پژوهش، مهم‌ترین عوامل علی، مداخله‌گر، زمینه‌ای و پیامدها عبارتند از: انگیزه کم در بین اساتید و دانشجویان، رویکرد سلیقه‌ای طراحان و برنامه‌ریزان در تدوین برنامه درسی، سیاست‌های تمرکزگرایانه و عرضه-محور، دانش‌محور نبودن اقتصاد کشور، مسئله‌محور نبودن برنامه‌های درسی، عدم اختصاص بودجه کافی، افزایش نرخ بیکاری به ویژه در بین دانش‌آموختگان، نیروی انسانی ناکارآمد، فرار مغزها و کاهش بی اعتمادی به آموزش عالی می‌باشند.

[1] Scrap Curriculum `

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

همچنین، حسینی لرگانی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به طراحی الگوی سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی پرداخته و نُه سازه اثرگذار بر شکل-گیری مفهوم برنامه درسی زاید را شناسایی کرده‌اند. این نُه سازه بر اساس بیش‌ترین اثر(با توجه به بار عاملی اثرگذار) شامل "محتوا"، "دانشگاه" ، و سازه‌های "بازنگری" ، "نیازسنجی و ارزشیابی" ، "استاد" با بار عاملی یکسان، "سیاست‌های کلان آموزشی" ، "طراحان" ، "دانشجو" ، و در نهایت "ضعف پویایی بازار" از دیدگاه استادان و دانشجویان به عنوان مهم‌ترین عوامل موثر بر شکل گیری برنامه درسی زاید می‌باشد. طرخان و همکاران (۱۳۹٦) پژوهشی با هدف ارائه مدلی برای کاهش ضایعات برنامه درسی در آموزش‌های فنی وحرفه‌ای انجام داده‌اند و شش مضمون فراگیر شامل ماهیت غیر منعطف، نیازسنجی معیوب، انقباض در روش، هزینه‌های بازگشت، نیروی انسانی ناکارآمد و محیط نامناسب یادگیری را شناسایی کرده است.

رشته آموزش ابتدایی از سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹٤ تحت عنوان رشته علوم تربیتی گرایش آموزش دبستان و پیش دبستانی اجرا می‌شد که با بازنگری و ابلاغ برنامه در سال ۱۳۹۵، رشته آموزش ابتدایی جایگزین رشته قبلی شد. همچنین رشته آموزش ابتدایی در دوره کارشناسی پیوسته در سال ۱۳۹۹، طبق مصوبه جلسه ۲٤۷ گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم مورخ ۲۲ مرداد ۱۳۹۹بازنگری و اصلاح شد. هدف کلی برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، تربیت مربیانی است که با تسلط بر فلسفه تربیت اسلامی، مبانی علم و تربیت و شناخت ویژگی‌های کودکان بتوانند فرصت‌های تربیتی مناسبی برای یادگیری مهارت‌های پایه و آداب و مهارت‌های بنیادین زندگی در دوره ابتدایی فراهم آورند و با استفاده از روش‌های مناسب تدریس و ارزشیابی، زمینه تحقق شایستگی‌های مورد انتظار برنامه‌درسی ملی و اهداف برنامه‌درسی دوره ابتدایی را برای همه دانش آموران با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی آنها فراهم آوردند (برنامه‌درسی و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی، ۱۳۹۹). در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی کسب شایستگی حرفه‌ای معطوف به

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دانش موضوعی[1](شایستگی تخصصی رشته)، شایستگی معطوف به دانش تربیتی[2]، شایستگی های معطوف به عمل تربیتی موضوعی[3] و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی[4] پیش بینی شده است (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۶).

تعداد کل واحدهای درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی ۱۵۰ واحد است. از این تعداد ۹۹ واحد دروس تخصصی، ۲۶ واحد دروس عمومی، ۱۲ واحد دروس تربیتی، ۱۳ واحد دروس تعلیم و تربیت اسلامی است (برنامه درسی و سرفصل دروس رشته آموزش ابتدایی، ۱۳۹۹). دانشجومعلمان این دروس را طی چهار سال تحصیلی فرا می‌گیرند. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در زمینه برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی پژوهشی صورت نگرفته است. بنابراین با توجه به این که انتظار می‌رود در این دوره، دروس یا سرفصل‌هایی ارائه شوند که زاید(ناکارآمد) باشند، پژوهش حاضر به دنبال بررسی برنامه درسی زاید دروس رشته آموزش ابتدایی می‌باشد. از سویی دیگر ضرورت توجه به تجربه‌های دانشجومعلمان و دانش‌آموختگان این رشته در راستای طراحی مؤثر این درس‌ها، اهمیت این پژوهش را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد آن‌ها بهتر بتوانند تشخیص دهند که کدام بخش از برنامه درسی کارآمد و کدام بخش ناکارآمد است. از این رو هدف از پژوهش حاضر، بررسی برنامه درسی زاید دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجومعلمان و دانش‌آموختگان این رشته می‌باشد. دستاوردهای این پژوهش می‌تواند مورد استفاده سیاست گذاران، متخصصان، برنامه ریزان درسی، مدیران و مدرسان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ دادن به این سؤالات است: از دیدگاه دانشجومعلمان و دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان دلایل و عوامل مؤثر بر زاید شدن برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان چیست؟ و همچنین از نظر آن‌ها برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟

---

[1] Content Knowledge (CK)
[2] Pedagogical Knowledge (PK)
[3] Pedagogical Content Knowledge (PCK)
[4] General Knowledge (GK)

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

روش پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون[1] صورت پذیرفته است. نمونه گیری در این پژوهش به صورت هدفمند و با معیار اشباع نظری داده‌ها صورت پذیرفته است. میدان پژوهش این مطالعه دو بخش هستند که در مجموع نمونه‌ها ۱۸ نفر می‌باشند. دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، به عنوان اولین بخش از میدان پژوهش هستند که به صورت هدفمند و با اشباع داده‌ها تعداد مشارکت-کنندگان به ۱۰ نفر رسید. بخش دوم دانشجومعلمانی هستند که در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل‌اند و حداقل شش ترم تحصیلی را گذرانده‌اند که تعداد مشارکت-کنندگان با اشباع داده‌ها به ۸ نفر رسید. همچنین پژوهشگر سابقه ۱۱ سال تدریس در آموزش و پرورش دارد که در طی این سال‌ها به عنوان سرگروه آموزشی بازدیدهای زیادی از کلاس‌های درس دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان داشته و از تجربیات خود نیز در جمع آوری اطلاعات استفاده کرده است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس و گلوله‌برفی استفاده شد از آن‌جایی که پژوهشگر در یکی از دانشگاه های شهر تهران مشغول به تحصیل بوده و همچنین در استان هرمزگان به شغل معلمی اشتغال دارد؛ در این پژوهش داوطلبانی از پردیس نسیبه تهران و پردیس شهید بهشتی بندرعباس شرکت کرده‌اند. همچنین با روش نمونه‌گیری گلوله برفی، از میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران که سابقه تحصیل در دانشگاه فرهنگیان را داشتند، به عنوان اولین مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند و از آن‌ها خواسته شد تا افرادی که در زمینه مورد پژوهش دارای تجربیات و دیدگاه‌هایی هستند را برای مطالعه معرفی نمایند. انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش مبتنی بر سه ملاک الف) دانشجوی سال آخر یا فارغ التحصیل رشته آموزش ابتدایی که برنامه درسی مورد نظر را تجربه کرده باشند، ب) انتخاب از هر دو گروه زنان و مردان و ج) علاقه-مندی به شرکت در مصاحبه بود.

[1] Thematic Analysis

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

داده‌های این پژوهش با استفاده از فن مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته[1] جمع آوری شده‌اند. هر مصاحبه ۷۵-۶۰ دقیقه به طول انجامید. با توجه به شیوع بیماری کرونا، بخشی از مصاحبه‌ها در بستر فضای مجازی و بخش دیگر با رعایت پروتکل‌های بهداشتی به صورت حضوری انجام گرفت. تمامی مکالمات در حین مصاحبه با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط شده و پس از اتمام، توسط پژوهشگران پیاده‌سازی و تایپ گردید. جهت رعایت اصول اخلاقی در جریان مصاحبه به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که داده‌های جمع آوری شده صرفاً جنبه پژوهشی داشته و مشخصات مشارکت کنندگان و داده‌های اخذ شده محرمانه خواهد ماند. همچنین به آنان اطمینان داده شد که در تمامی مراحل پژوهش می‌توانند تقاضای خروج از مطالعه داشته باشند. جهت تحلیل مضامین مرتبط با شناسایی عوامل مؤثر بر برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی از روش قالب مضامین و شبکه مضامین استفاده شده است. بدین منظور برای تحلیل مضامین و تحلیل شبکه مضمون گام‌های ذیل برداشته شده است: ۱-آشنا شدن با متن ۲-ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری ۳- جست و جو و شناخت مضامین ۳- ترسیم شبکه مضامین ۵- تحلیل شبکه مضامین۶- تدوین گزارش.

در پژوهش حاضر برای ارتقای اعتبارپذیری یافته‌ها از فنون مشارکت بلندمدت در میدان پژوهش[2]، تبادل نظر با همتایان[3]، بررسی به وسیله اعضا[4] استفاده شده است. بدین ترتیب که گویه‌های مطرح شده در جریان پژوهش، تحلیل‌ها و مضامین به تأیید استاد ناظر رسید. همچنین محقق مدت زمان طولانی درگیر انجام مصاحبه‌ها بود. بخشی از این زمان به حضور در محل کار دانش‌آموختگان و بخش دیگر به تعامل با مشارکت-کنندگان در فضای مجازی اختصاص یافت. برای بررسی به وسیله اعضا و به منظور جلوگیری از بدفهمی محقق، اطلاعات کسب شده دوباره به مشارکت‌کنندگان نشان داده

[1] semi-structured
[2] prolonged engagement
[3] peer debriefing
[4] member check

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

شد و مورد تأیید آنان قرار گرفت. همچنین تلاش شد تا با توصیف دقیق زمینه‌ی مطالعه، پیش فرض‌ها و شرایط پژوهش و ارایه جزئیات آن، زمینه لازم برای افزایش انتقال پذیری یافته‌های پژوهش فراهم شود. همچنین برای ارتقای تأییدپذیری یافته‌های پژوهش، تلاش شد تا از طریق یادداشت‌های میدانی و در فرآیند تحلیل و تفسیرهای انجام گرفته، اندیشه‌ها، باورها و انتظارات ذهنی پژوهشگران در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها کنترل شود.

یافته‌ها

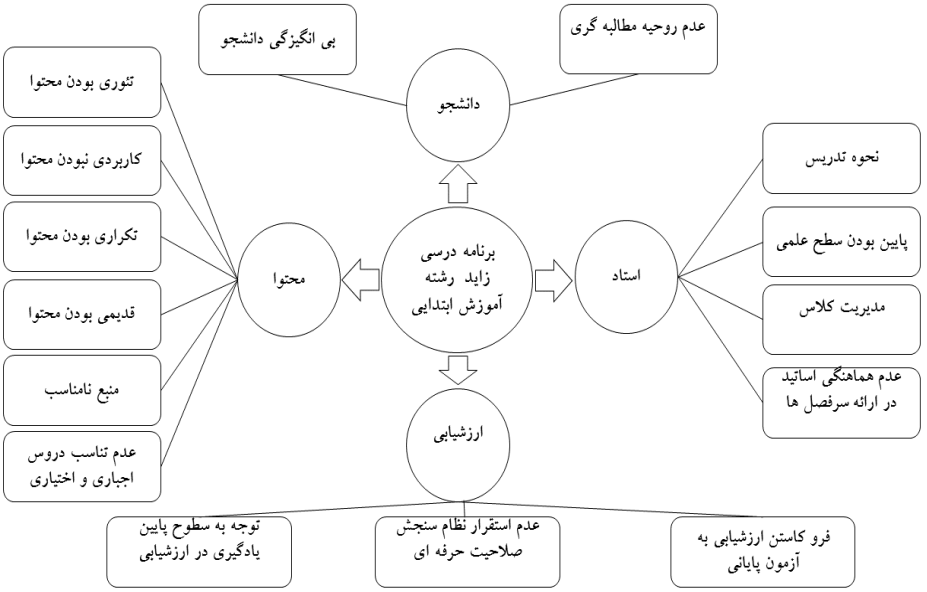
در پژوهش حاضر برنامه درسی هم به عنوان محتوا و هم به عنوان تجارب یادگیری مد نظر است. با توجه به نظرات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها، این نتیجه حاصل شد که تعدادی از دروس رشته آموزش ابتدایی زاید محسوب می‌شوند. البته در این زمینه اجماع نظری میان مشارکت‌کنندگان وجود نداشت و صرفا دروسی که بیش‌ترین فراوانی را داشته‌اند، ذکر شده است. بخشی از برنامه‌های درسی نیز به دلیل تجارب یادگیری مشارکت‌کنندگان زاید(ناکارآمد) می‌شوند. در ادامه تلاش شده است تا به سؤالاتی که در بخش مقدمه مطرح گردید، پاسخ داده شود.

۱- از دیدگاه دانشجومعلمان و دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان دلایل و عوامل مؤثر بر زاید شدن برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی کدام‌اند؟

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش با توجه به بیانات مشترک مشارکت‌کنندگان، چهار مضمون اصلی استخراج گردید. هر یک از این مضامین حاوی زیرمضمون‌هایی هستند که مضامین سازمان‌دهنده و پایه برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی را تشکیل می‌دهند در شکل شماره یک، شبکه تارنمای مضامین تشکیل‌دهنده برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی ترسیم‌شده که در ادامه به صورت مبسوط توضیح داده شده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

شکل ۱. شبکه تارنمای مضامین برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی



۱-محتوا

از نظرات مشارکت‌کنندگان این گونه می‌توان استنباط کرد که تمرکز برنامه درسی بیش‌تر بر دروس تئوری است. بخش‌هایی از محتوا تکراری است و در دروس مختلف بیان شده‌اند. همچنین تناسبی میان دروس اختیاری و اجباری وجود ندارد. گاها اساتید جزوه یا منبعی را به دانشجویان معرفی می‌کنند که با سرفصل‌های دروس تناسب ندارد. قدیمی بودن و غیرکاربردی بودن بخش‌هایی از محتوای برنامه درسی از مشکلات دیگری است که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره می‌کنند.

تئوری بودن محتوا: دوگانه نظریه و عمل همواره در تمامی رشته‌های علمی مورد توجه صاحب نظران بوده است. به نظر می‌رسد که برنامه درسی در صورتی می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد شایستگی‌ها در دانش‌آموختگان آن رشته باشد که تعادلی میان نظریه و عمل ایجاد کند. نظریه بدون عمل ، اندیشه و تفکر بیهوده و بی فایده است و عمل

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

بدون نظریه ، حرکت و گام برداشتن کورکورانه می‌باشد (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۵، ص. ۸۱).

بررسی نظرات دانشجویان نشان می‌دهد که اکثریت دانشجویان معتقد هستند دوره کارورزی کارآمدترین تجربه یادگیری آن‌ها بوده است. در صورتی که بخش زیادی از برنامه درسی به صورت تئوری ارائه می‌شود. دروس عمومی، و تعلیم و تربیت اسلامی فقط به صورت تئوری ارائه می‌شوند که از نظر دانشجویان بیش‌ترین فراوانی برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی مربوط به این دروس است. آن‌ها معتقد بودند که حجم این دروس زیاد است و باید بخشی از برنامه حذف شود و به دروس مربوط به شایستگی‌های تربیتی، تخصصی و تربیتی-موضوعی اختصاص یابد.

بخشی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌داشتند که در دروس تربیتی و موضوعی نیز تمرکز بیش‌تر بر موضوعات تئوری است. برای مثال در درس اصول و روش‌های تدریس، تعداد زیادی از روش‌های تدریس به صورت تئوری بیان می‌شود. در صورتی که دانشجومعلمان باید به صورت عملی با این روش‌ها آشنا شوند. مشارکت کننده(٤) در این رابطه این گونه بیان می‌دارد:

«در درس اصول و روش‌های تدریس، تعداد زیادی از روش‌های تدریس به صورت تئوری به ما آموزش داده شد اما من به هیچ کدام از روش‌ها تسلط کامل ندارم.»

در درس اختلالات یادگیری نیز مشارکت‌کنندگان بیان می‌داشتند که باید فرصتی فراهم شود تا از نزدیک با دانش آموزان با نیازهای ویژه آشنا شوند. درصورتی که در این درس محتوا به صورت تئوری آموزش داده می‌شود. بنابراین به نظر می‌رسد که این تعادل میان دروس نظری، عملی، کارگاهی و کارورزی در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی وجود ندارد. در ادامه نظرات مشارکت‌کنندگان(٤ و ۸ و ۱۵) در این رابطه بیان شده است:

«بیش‌تر دروسی که در دانشگاه ارائه می‌شدند، تئوری بودند. ما هم مجبور بودیم این تئوری‌ها را حفظ کنیم و امتحان بدیم.»

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

«کاش به جای یک روز در هفته شرایطی بود که ما در هفته دو روز به کارورزی می‌رفتیم. به نظر من چیزی که من در دوره کارورزی یاد گرفتم خیلی مفیدتر از اون چیزی هست که تو کتاب‌ها بود.»

کاربردی نبودن: مشارکت‌کنندگان بیان می‌داشتند که برخی از موضوعاتی که در دانشگاه تدریس می‌شود کاربردی نیستند. محتوای دروس و تجارب یادگیری دانشجویان باید به گونه‌ای طراحی شود تا آن‌ها بتوانند از آموخته‌هایشان در کلاس درس استفاده کنند. بیش‌ترین فراوانی دروس غیرکاربردی هم مربوط به دروس عمومی است. بدون شک معلم باید با یک سری از مفاهیم در حوزه فرهنگ، دین، سیاست آشنا باشد. اما پرداختن بیش از حد به دروس عمومی موجب می‌شود که کم تر به سایر دروس توجه شود. برخی از اظهارات مشارکت‌کنندگان (۱و۷) به شرح زیر است :

«وقتی ما فارغ التحصیل شدیم معلوم نبود در کدام پایه تدریس کنیم. تعداد کتاب‌ها و پایه‌ها زیاد است. به نظرم باید تمامی کتاب‌های ابتدایی بررسی شوند و به جای دروس عمومی ، نحوه تدریس کتاب‌های ابتدایی را به ما آموزش می‌دادند.»

«موضوعاتی که در دروس عمومی بیان می‌شد با نیاز دانش آموزان مقطع ابتدایی تناسبی نداره. من از موضوعاتی که در این دروس یاد گرفتم نتونستم در فرآیند یاددهی- یادگیری کلاس استفاده کنم.»

تکراری بودن محتوا: بخشی از محتوای ارائه شده شامل موضوعاتی است که برای دانشجویان تکراری هستند. برای مثال مشارکت کننده(۱۳) درباره درس سلامت/ بهداشت و محیط زیست عقیده دارد: "در این درس مطالبی را می‌گویند که اکثر دانشجویان بلد هستند و می‌توانند در درس علوم به قدر کفایت به این موضوع اشاره کنند". برخی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کردند که تعدادی از سرفصل‌ها در دروس معارف اسلامی(عمومی) و دروس تعلیم و تربیت اسلامی (تربیتی) و درس مبانی آموزش دینی(تخصصی) تکرار می‌شوند. برخی از مباحث مربوط به واحد درسی نظریه‌های یادگیری و آموزش در واحد درسی روانشناسی تربیتی تکرار می‌شوند. همچنین بخشی از مباحث دروس ارزشیابی از یادگیری و ارزشیابی کیفی در دوره ابتدایی همپوشانی دارد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یکی دیگر از دلایل تکراری بودن محتوا آن است که دانشجویان کارشناسی رشته آموزش ابتدایی از میان داوطلبان رشته‌های ریاضی و فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی وارد این رشته می‌شوند. تعدادی از دانشجویان اذعان داشتند که بخش قابل توجهی از محتوای ارائه شده در دروس عمومی تکرار مطالبی است که در دوره دبیرستان به نحوی با آن آشنا شده‌اند. مشارکت‌کنندگان(۱۶/۱۳) در این زمینه چنین بیان می‌دارند:

«زیاد بودن دروس اسلامی و تکرار موضوعات مشترک در دروس مختلف باعث دین گریزی و در مرحله بعد باعث دین ستیزی می‌شود.»

«در درس آموزش ریاضی یه سری از مطالب درسی دوره ی دبیرستان با ما کارشد. درصورتی که باید شیوه ی تدریس تودوره ی ابتدایی با ما کار می‌شد این مطالب رو ما تودبیرستان آموزش دیده بودیم.«

قدیمی بودن محتوا: امروزه ما دردوره‌ای زندگی می‌کنیم که به عصر ارتباطات و انفجار اطلاعات ملقب گردیده است. سرعت تولید علم آن قدر زیاد است که برخی از کتاب‌هایی که زیر چاپ هستند، قبل از آنکه به بازار بیایند دارای محتوای قدیمی هستند و دستاوردهای تازه‌ای جایگزین آن‌ها شده است. از طرفی پس از همه گیری بیماری کرونا در جهان، میزان دسترسی دانش آموزان به منابع اطلاعاتی به روز، به شدت افزایش پیدا کرده است. بنابراین معلمی که وظیفه تعلیم و تربیت این نسل را بر عهده دارد باید به طریق اولی باید به روزترین منابع اطلاعاتی را در اختیار داشته باشد. تحلیل داده‌های پژوهش بیانگر آن است که بخشی از محتوای ارائه شده در برنامه‌های درسی رشته آموزش ابتدایی قدیمی است.

«منبعی رو که استاد برای ما معرفی کرده بودند یک سری روش‌های قدیمی تحلیل محتوا بود.»

« درس سلامت/بهداشت و صیانت از محیط زیست، مطلب تازه‌ای برای ما نداشت. ما با موضوعاتی که بیان می‌شد آشنایی لازم را داشتیم.»

منبع نامناسب: معرفی منبع نامناسب باعث می‌شود که برنامه‌های درسی کارآمدی لازم را نداشته باشند. برخی از اساتید جزوه‌هایی را به عنوان منبع به دانشجومعلمان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

ارائه می‌دهند که با سرفصل‌های آن درس تناسب ندارد. مشارکت کننده(۱۳) در این زمینه چنین بیان می‌دارد: «درمورد آموزش علوم دو تا استاد بود که استاد ما فقط یه جزوه درمورد روش کاوشگری بهمون داد و واقعا هیچی از کلاسش خاطرم نیست اما استاد دیگه‌ای که همه ازش تعریف می‌کردند از بچه‌ها می‌خواست علوم دوره ابتدایی رو تدریس کنن و از کارهای دستی و روش‌های خلاق استفاده کنند کتابی هست که برای کلاسش استفاده میکرد مطالبش آموزش علوم ابتدایی بود، خیلی کاربردی.»

عدم وجود دروس اختیاری: به نظر می‌رسد که هر چقدر تعداد دروس اختیاری بیش‌تر باشد به همان میزان برنامه درسی انعطاف پذیرتر خواهد بود. بررسی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی در سال ۱۳۹۵ دارای دو واحد دروس انتخابی بوده که در بازنگری جدید این دو واحد نیز به عنوان دروس اختیاری اختصاص داده نشده است. مشارکت کننده(۱۰) اظهار داشت: «واحدهایی که به ما ارائه شده از قبل مشخص شده اند باید حداقل بخشی از واحدها را اختیاری قرار می‌دادند که ما بر اساس نیازها و علایق مان دست به انتخاب می‌زدیم.»

۲- استاد

یکی از مراحل مهم برنامه ریزی درسی، اجرای برنامه‌های درسی است. حساسیت و اهمیت مرحله اجرا از آن روست که کلیه طرح‌ها و برنامه‌ها در صورتی موفق به ایجاد تغییرات مطلوب می‌شوند که در مراحل اجرایی با موفقیت پیاده شوند(فتحی واجارگاه،۱۳۹۵، ص. ۲۵۹). بدون شک اساتید مهم‌ترین نقش را در اجرای برنامه درسی بر عهده دارند. با توجه به رسالت سنگین دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم، نحوه عملکرد اساتید از اهمیت بیش‌تری برخوردار است. در ادامه دلایلی که به سبب عملکرد اساتید موجب ناکارآمدی برنامه درسی می‌شود، بیان شده است.

نحوه تدریس: نحوه تدریس استاد یکی از عوامل مؤثر در مفید بودن برنامه درسی است. استفاده از رویکرد معلم-محور و به کارگیری افراطی ازروش سخنرانی و توجه به محفوظات باعث می‌شود که یادگیری در سطوح پایین آن باقی بماند. در صورتی که

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

استفاده از روش‌های فعال موجب می‌شود که دانشجویان مفاهیم را به صورت عمیق‌تری درک کنند. مشارکت کننده(۳) به تجربه جالبی در این زمینه اشاره می‌کند:

«ما درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی را با دو استاد گذروندیم توکلاس یه استاد هیچی یاد نگرفتیم اما توکلاس یه استاد دیگه کلی مطالب مفید برای تولید محتوا یاد گرفتیم چون کاملا عملی توکلاس کار می‌کردیم»

از طرفی به کارگیری اساتید از روش‌های غیر فعال به صورت پنهان این پیام را به دانشجومعلمان انتقال می‌دهد که سطح دانش و محفوظات از اهمیت زیادی برخوردار است. این امر موجب می شود تا معلمان در مواجهه با دانش آموزان نیز به این سطح توجه کنند و از سطوح بالای یادگیری غافل شوند. مشارکت کننده(٦) تجربه خود را این گونه بیان می‌کند:

«وقتی خود اساتید از روش‌های غیر فعال استفاده می‌کردند، چطوری الان در مدرسه از من انتظار دارند که با روش‌های فعال تدریس کنم ؟! »

پایین بودن سطح علمی: با این که مشارکت‌کنندگان بیان می‌کردند اکثر اساتید از سطح علمی خوبی برخوردار بودند اما برخی از اساتید سطح علمی پایینی داشتند . مشارکت‌کنندگان(۳ و ۸ و ۱۲) نظر خود را در این رابطه این گونه بیان کرده‌اند: «تعداد معدودی از اساتید بودند که سطح علمی شان پایین بود»

مدیریت کلاس: تعدادی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کنند که برخی از اساتید سطح علمی بالایی داشتند اما نمی‌توانستند فرآیند یاددهی-یادگیری را مدیریت کنند. مشارکت‌کنندگان(۳ و ۱۱) در این زمینه بیان داشتند:

«یه استاد داشتیم که واقعا سطح علمی بالایی داشت. اما نمی‌تونست کلاس رو مدیریت کنه و خیلی وقت‌ها کلاس به حاشیه می‌رفت و این بی نظمی باعث می‌شد که نتونیم از کلاس به خوبی استفاده کنیم.»

«یک از اساتید که علاقه ای زیادی به بحث سیاسی و مسائل روز جامعه داشت، چند ترم هم با ما کلاس داشت. دانشجویان هم که به این مسئله پی برده بودند سر کلاس همیشه درباره این مسائل بحث می‌شد.»

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

عدم هماهنگی اساتید در ارائه سر فصل‌ها: برخی از دروس در دو یا سه ترم مختلف ارائه می‌شوند. عدم هماهنگی اساتید در ارائه سرفصل‌ها باعث می‌شود که برخی از موضوعات در ترم‌های مختلف تکرار شوند و این امر باعث ناکارآمدی آن درس می‌شود. عده ای از دانشجویان هم که صرفا به دنبال پاس کردن دروس هستند، نسبت به این موضوع اعتراضی ندارند و ترجیح می‌دهند برای کسب نمره بالاتر موضوعات تکراری را مجددا آموزش ببینند. یکی از دانش‌آموختگان در این زمینه این چنین بیان می‌دارد:

«ما درس فناوری را با سه استاد مختلف گذراندیم. اساتید با هم هماهنگ نبودند و بسیاری از موضوعات تکراری را تدریس می کنند.»

۳- دانشجو

نقش دانشجویان در کارآمدی برنامه‌های درسی بسیار مهم است. در صورتی که دانشجو از انگیزه بالایی برای یادگیری برخوردار باشد، تلاش بیش‌تری برای یادگیری خواهد داشت در نتیجه روحیه مطالبه‌گری او نیز افزایش می‌یابد و به دنبال خلق فرصت‌های یادگیری بیش‌تر خواهد بود. اما اگر صرفاً برای کسب مدرک و امرار معاش این رشته را انتخاب کرده باشند، نه تنها روحیه مطالبه‌گری نخواهند داشت بلکه انگیزه خود را نیز از دست می‌دهند. البته نقش مسئولین و اساتید نیز در افزایش انگیزه دانشجویان غیرقابل انکار است. و باید با فراهم آوردن شرایط رفاهی، آموزشی و پژوهشی مناسب، میزان انگیزه دانشجویان را افزایش دهند.

بی انگیزگی دانشجو: بدون شک دانشجومعلمان نقش مؤثری در کارآمدی برنامه-های درسی دارند. اگر آن‌ها انگیزه لازم را نداشته باشند، یادگیری واقعی صورت نمی-گیرد. معافیت از خدمت سربازی، شرایط بازار کار، استخدام رسمی و دریافت حقوق در حین تحصیل موجب می‌شود که بخشی از متقاضیان ورود به این رشته، معلمی را به عنوان شغل و وسیله‌ای برای امرار معاش خود در نظر بگیرند. این در حالی است که

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

اقتضای شغل معلمی ایجاب می‌کند تا افراد باانگیزه و علاقه‌مند این وظیفه خطیر را بر عهده بگیرند. مشارکت‌کنندگان(۲ و ۱۵) اظهار داشتند:

«خود ما چون فقط به پاس کردن واحد درسی عادت کرده بودیم انگیزه و شور زیادی برای فعالیت نداشتیم.»

«معلم باید به شغلش علاقه داشته باشه اما برخی از دوستان ما به خاطر استخدام شدن راحت‌تر در یک شغل دولتی یا دلایل دیگه وارد این رشته شده بودند و علاقه چندانی به معلمی نداشتند.»

عدم روحیه مطالبه گری: بدون شک روحیه مطالبه گری در دانشجومعلمان موجب می‌شود تا از فرصت‌های یادگیری به بهترین نحو استفاده کنند. بررسی داده‌ها نشان می‌دهد، داشتن اطمینان از استخدام در آموزش و پرورش یکی از عواملی است که باعث می‌شود برخی دانشجومعلمان روحیه مطالبه گری نداشته باشند. در این حالت دانشجو بیش از از آن که به دنبال یادگیری‌های بیش‌تر باشد، به فکر گذراندن دوره و کسب مدرک تحصیلی است. این امر باعث می‌شود تا بسیاری از دروس کارآمدی لازم را نداشته باشند. مشارکت‌کنندگان(۹ و ۱٦) نظر خود را در این زمینه این گونه بیان می‌دارند:

«خیلی از دانشجویان فقط به دنبال پاس کردن دروس بودن و به دنبال یادگیری نبودند.»

« شرایط تحصیل در دانشگاه به نحوی بود که دانشجو با تلاش حداقلی می‌تونست دروس رو پاس کنه. اما اگر در پایان دوره به جدیت بیش‌تر صلاحیت‌ها دانشجو رو ارزیابی می‌کردند، مطالبه گری دانشجو هم بیش‌تر می‌شد.»

٤- ارزشیابی

ارزشیابی یکی از فرآیندهای مهم در برنامه‌ریزی درسی است که میزان اثربخشی و کارایی برنامه را نشان می‌دهد. در صورتی که فرآیند ارزشیابی توسط اساتید و مسئولان به درستی صورت گیرد، کیفیت برنامه‌های درسی ارتقا می‌یابد و همچنین موجب انگیزه‌ی بیش‌تر دانشجویان برای یادگیری می‌شود. در ادامه به نقش ارزشیابی در کارآمدی برنامه‌های درسی پرداخته شده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

فروکاستن ارزشیابی به آزمون پایانی: در ارزشیابی دانشجویان تمایز قائل شدن بین ارزشیابی از یادگیری و ارزشیابی برای یادگیری بسیار حائز اهمیت است. فرو کاستن ارزشیابی به آزمون پایانی نشان‌دهنده ارزشیابی از یادگیری است. در این نوع از ارزشیابی نتایج آزمون‌ها، فقط میزان یادگیری فراگیران را نشان می‌دهد اما اگر هدف از ارزشیابی، بهبود یادگیری فراگیران باشد، لاجرم ارزشیابی برای یادگیری، باید مورد توجه اساتید باشد. ارزشیابی برای یادگیری، فرآیند گردآوری اطلاعات درباره یادگیری فراگیران با شیوه‌های متنوع ارزشیابی و استفاده از این اطلاعات برای اصلاح تدریس و یادگیری است تا بهتر به نیازهای فراگیران پاسخ داده شود (ویلیام، ۲۰۱۱). عدم توجه اساتید به آزمون‌های تکوینی و فعالیت‌های دانشجویان در طول ترم تحصیلی، سبب می‌شود تا دانشجویان کم‌تر در جریان یادگیری مشارکت داشته باشند. در این حالت دانشجو بازخورد لازم را دریافت نمی‌کند و به نقاط ضعف و قوت خود نیز پی نمی‌برد. در نتیجه نمی‌تواند عملکرد خود را بهبود بخشد. معمولا در این گونه مواقع دانشجویان تمرکز خود را به آزمون پایانی می‌گذارند و با صرف زمان زیاد در ایام امتحانات، به دنبال پاس کردن آن درس هستند. برخی از اطلاع‌رسان‌ها در این رابطه بیان می‌داشتند که تعدادی از اساتید در طول ترم تحصیلی فعالیت معناداری برای دانشجویان در نظر نمی‌گرفتند و گاها تکالیف دانشجویان هم به درستی مورد بررسی قرار نمی‌گرفتند. در ادامه نظر مشارکت‌کنندگان(۱ و ۱۲) بیان شده است:

«چند نفر از اساتید فقط یک جزوه‌ای می‌دادند و آخر از همون جزوه از ما امتحان می‌گرفتند و اکثر ما شب امتحان جزوه رو می‌خوندیم و اون درس رو پاس می‌کردیم.»

«اساتید در طول ترم فعالیت‌های ما رو بررسی نمی‌کردند. البته به نظرم حق داشتند. چون تعداد دانشجویان زیاد بود و سخت می‌شد این همه فعالیت رو کامل بررسی کنند.»

توجه به سطوح پایین یادگیری در آزمون‌ها: یکی دیگر از آسیب‌های مهمی که در ارزشیابی وجود دارد توجه سطوح پایین در یادگیری است. معمولا در آزمون‌های پایانی سوالاتی طرح می‌شود که دانش و اطلاعات دانشجویان را ارزیابی می‌کنند و به سطوح بالای یادگیری توجه نمی‌شود. به نظر می‌رسد آزمون‌های مدادکاغذی به تنهایی نمی-

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تواند تصویر درستی از میزان یادگیری دانشجویان ارائه دهد. استفاده از آزمون‌های عملکردی در کنار آزمون‌های مدادکاغذی و قرار دادن دانشجو در شرایط واقعی (کلاس درس دانش آموزان) و یا شبه آزمایشی (کلاس درس دانشجویان) موجب می‌شود تا تصویر درستی از میزان یادگیری دانشجویان به دست آید و با بازخوردهای مناسبی که ارائه می‌شود، عملکرد تحصیلی دانشجویان بهبود می‌یابد. مشارکت کننده(۳) عقیده دارد:

«بهتر بود به جای اینکه فقط اساتید به آزمون پایانی که حفظی هم بودن تأکید کنند، شرایطی فراهم می‌شد که ما در شرایط کلاسی تدریس کنیم و اساتید و سایر دانشجویان عملکرد ما رو بررسی می‌کردند، تا نقاط ضعف و قوت‌مان را می‌شناختیم.»

عدم استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای: عدم استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در دانشگاه فرهنگیان و نوعی اطمینان خاطر از استخدام در آموزش پرورش موجب شده است تا دانشجویان تلاش چندانی را برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای انجام ندهند و صرفا به دنبال کسب مدرک تحصیلی باشند. به نظر می‌رسد استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای در آموزش و پرورش موجب می‌شود تا معلمان و دانشجومعلمان به صورت فعال در جهت کسب شایستگی‌ها تلاش کنند. مشارکت کننده(۸) در این زمینه این گونه بیان می‌کند:

«خیال دانشجویان از استخدام در آموزش و پرورش راحت است. ازطرفی در مدرسه تفاوت چندانی میان معلم پرتلاش و سایرین وجود ندارد، این مسئله باعث میشه که انگیزه معلم هم پایین بیاد و خیلی تلاش نکنه.»

۲- از دیدگاه دانشجومعلمان و دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟

بررسی نظرات مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که بخشی از برنامه‌های درسی به دلیل محتوا و بخشی دیگر به دلیل تجارب یادگیری زاید محسوب می‌شوند در جدول شماره ۱، محتوای دروسی که از نظر مشارکت‌کنندگان زاید تلقی می‌شدند، نمایش داده شده است. در بخش دروس معارف اسلامی، درس اندیشه اسلامی۲ و تاریخ فرهنگ و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

تمدن اسلامی بیش‌ترین فراوانی را داشت. بیش‌تر مشارکت‌کنندگان دلیل زاید بودن این دروس را حجم زیاد آن‌ها می‌دانستند و معتقد بودن که یک معلم می‌بایست به اندازه ضرورت با موضوعات دینی آشنا شود. در ادامه نظر مشارکت کننده(۵) بیان شده است:

«به نظرمن باید در دانشگاه کتاب‌های دوره ابتدایی را کاملا بررسی کنیم. از طرفی کار با کودک دشواری‌هایی دارد که باید در دانشگاه بیش‌تر به این موضوعات توجه شود. به جای این همه دروس عمومی باید روش‌های تدریس و تعامل با کودکان آموزش داده شود.»

از نظر مشارکت‌کنندگان در بخش دروس عمومی درس سلامت/ بهداشت و صیانت از محیط زیست به دلیل آن که محتوای آن به‌گونه‌ای است که اکثر دانشجویان به نحوی با آن آشنا هستند و مطلب جدیدی در این درس وجود ندارد، زاید به حساب می‌آید. در بخش دروس تربیت اسلامی، درس اسناد، قوانین و سازمان آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران و فلسفه تربیتی اسلام نیز به دلیل غیرکاربردی بودن، زاید محسوب می‌شدند. در ادامه نظر مشارکت‌کنندگان (۲ و ۱۴) بیان شده است:

«درس سلامت و ضیانت از محیط زیست، محتوای جالب یا جدیدی نداشت. به نظرم موضوعاتی بیان می‌شود که تقریبا همه با آن آشنا هستند.»

«محتوای دروس تربیت اسلامی هیچ کاربردی برای من در کلاس درس دانش آموزان نداره»

در بخش دروس تربیتی مشارکت‌کنندگان، بیش‌تر دروس را کارآمد می‌دانستند و بیان می‌کردند که تعداد واحدهای درس اصول و روش‌های تدریس و روان‌شناسی تربیتی کافی نیست و باید تعداد واحد بیش‌تری به این دروس اختصاص داده شود. اما در این بخش، درس مدیریت آموزشگاهی زاید تلقی می‌شد. زیرا مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که دانشجویان بعد از فارغ التحصیل شدن، معمولا در کلاس درس مشغول به کار می‌شوند. افرادی که به عنوان مدیر و کادر اجرایی در مدارس فعالیت می‌کنند نیز معمولا سابقه شغلی بالایی دارند. بنابراین زمینه کاربرد این درس برای فارغ التحصیلان این رشته وجود ندارد.

«درس مدیریت آموزشگاهی بیش‌تر برای افرادی مناسب است که مدیر مدرسه می‌شوند. نه برای ما که بلافاصله به کلاس درس می‌رویم.»

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

از نظر مشارکت‌کنندگان کارآمدترین بخش برنامه درسی، دروس تخصصی و تخصصی-تربیتی هستند. بیش‌تر مشارکت‌کنندگان معتقد بودند باید به این دروس توجه بیش‌تری شود. برخی از دانش‌آموختگان بیان می‌داشتند که در دانشگاه فرصت بررسی کامل کتاب‌های دوره ی ابتدایی برای آن‌ها فراهم نبوده است به همین دلیل در تدریس برخی از دروس در مدرسه با مشکلاتی مواجه شده‌اند. در بخش تخصصی، از نظر برخی از آن‌ها در درس کارگاه آموزش هنر ۱ و ۲، به قدر کفایت آموزش دیده اند و در برنامه‌های درسی مقطع ابتدایی نیز زمان کمی به این درس اختصاص داده شده است، بنابراین درس کارگاه آموزش هنر ۳ از نظر آن‌ها زاید تلقی می‌شد.

«به نظر من دروس این بخش خیلی مهم هستند و باید بیش‌تر مورد توجه قرار بگیرند. اما باید متناسب با کتاب‌های دوره ابتدایی این دروس ارائه شوند. مثلاً در برنامه هفتگی دانش آموزان درس هنر در هفته یک تا دو ساعته اما در برنامه دانشگاه به درس هنر بیش‌تر از سایر دروس توجه شده.»

در بخش تخصصی-تربیتی، از نظر مشارکت‌کنندگان بیش‌تر دروس ارائه شده (به خصوص درس کارورزی) بسیار کاربردی بودند. از نظر آن‌ها باید زمان بیش‌تری به درس کارورزی اختصاص داده شود. زیرا آن‌چه آن‌ها در این درس آموخته اند، در کلاس درس دانش‌آموزان بیش‌تر کاربردی بوده است؛ اما بررسی نظرات مشارکت-کنندگان نشان می‌دهد که از نظر برخی از آن‌ها، درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای ۳، زاید محسوب می‌شود. آن‌ها معتقد بودند که ضرورتی برای ارائه این درس در سه ترم تحصیلی وجود ندارد و اهداف این درس می‌تواند در یک و یا دو ترم تحصیلی، محقق شود. مشارکت کننده(۲) اظهار داشت:

«بخش زیادی از یادگیری‌های اثربخش ما مربوط به دوره کارورزی هست. به نظرم باید بیش‌تر به این درس توجه شود. در این بخش درس کنش پژوهی زاید به حساب میاد چون به اندازه کافی در ترم‌های قبل به موضوع پژوهش پرداخته شده است.»

بحث و نتیجه‌گیری

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یکی از اهداف کلان دانشگاه فرهنگیان تربیت دانش‌آموختگان برخوردار از شایستگی-های عام، تخصصی، حرفه‌ای در طراز جمهوری اسلامی ایران است (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق ۱٤۰٤). بدون شک برنامه درسی در ایجاد شایستگی‌های اساسی معلمان نقش بی بدیلی دارد؛ چرا که برنامه درسی جوهره نظام آموزشی به حساب می‌آید. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی صورت گرفته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که از نظر دانشجو-معلمان و دانش‌آموختگان بخش‌هایی از برنامه درسی، زاید(ناکارآمد) محسوب می‌شود. در این پژوهش برنامه‌درسی هم به عنوان محتوا و هم به عنوان تجارب یادگیری مد نظر است. برخی معتقد بودند که محتوای برخی دروس زاید هستند و باید از برنامه درسی حذف شوند؛ اما برخی از آن‌ها نیز اعتقاد داشتند که هیچ کدام از دروس برنامه درسی را فی‌نفسه نمی‌توان زاید به حساب آورد، بلکه باید تجارب یادگیری غنی‌تری ایجاد شود. برای مثال تعداد زیادی از مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که دروس مربوط به معارف اسلامی و تربیت اسلامی هیچ کاربردی در مدرسه ندارد. برخی دیگر براین باور بودند که این دروس به هیچ وجه زاید نیستند و در جهان‌بینی معلم و نوع نگاه معلم به دانش-آموز و تربیت آن‌ها اهمیت دارند؛ اما روش ارائه این دروس منجر می‌شود تا این دروس ناکارآمد شوند.

نتایج پژوهش حاکی از آن است که، بخشی از محتوای زاید این رشته مربوط به دروس عمومی است. دروس اندیشه اسلامی ۲، تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی، سلامت/ بهداشت و صیانت از محیط زیست، بیش‌ترین فراوانی را در دروس عمومی داشتند. در بخش دروس تربیت اسلامی دروس اسناد، قوانین و سازمان آموزش و پرورش در ج.ا.ا و فلسفه تربیتی اسلام بیش‌ترین فراوانی را داشت و در بخش تخصصی درس کارگاه آموزش هنر، بیش‌ترین فراوانی را داشت. همچنین، یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۷) همسو می‌باشد؛ چراکه، با توجه به پژوهش مذکور تمرکز برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی بر دروس عمومی-تربیتی است و ضروری است که برنامه‌های درسی از توازن نسبی برخوردار شوند. مشارکت‌کنندگان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

دلایل و عوامل زیادی را برای زاید بودن این دروس بیان کرده‌اند؛ از نظر آن‌ها حجم زیاد دروس عمومی، تکراری بودن محتوا، قدیمی بودن محتوا، غیر کاربردی بودن محتوا، عدم تناسب دروس اختیاری و اجباری ، منبع نامناسب و عدم‌تناسب برنامه با نیاز دانشجویان باعث می‌شود تا بخش زیادی از برنامه کارآمدی لازم را نداشته باشد. این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های تلخابی (۱۳۹۸)، تصدیقی و همکاران (۱۳۹۷)، الهامیان و همکاران (۱۳۹۸)، کریمی و همکاران (۱۳۹۹)، احمدی (۱۳۹۳) و فارسی و همکاران (۱۳۹۸) همسو و همراستا می‌باشد. نتایج این پژوهش‌ها بیانگر ضعف‌هایی چون تکراری بودن محتوا و جنبه نظری داشتن محتوا، تمرکز بر دروس عمومی-تربیتی، عدم توازن در محتوای برنامه‌های درسی، کاربردی نبودن محتوا و ناهماهنگ بودن با نیازهای روز است. از سویی دیگر با توجه به اینکه محتوای دروس تربیت اسلامی و معارف اسلامی ماهیتا نگرشی هستند؛ از حوزه صرفاً شناختی فاصله گرفته و با رویکرد فرآیندمدار و فعالیت‌محور، فعالیت‌های آزاد در تدوین محتوای برنامه درسی طراحی شود تا پاسخگوی سؤالات، نیازها و دغدغه‌های ذهنی دانشجویان باشد.. بنابراین می‌توان بخش‌هایی از برنامه درسی (محتوا) را حذف کرد و زمینه را برای جایگزین دروس کاربردی‌تر از جمله درس کاروزی فراهم آورد.

همان طور که اشاره شد، تعدادی از مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که بخش زیادی از برنامه نه فقط به دلیل محتوا، بلکه به دلیل تجارب یادگیری زاید می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد عواملی که مربوط به تجارب یادگیری هستند نسبت به محتوای برنامه در ناکارآمدی برنامه مؤثرتر هستند. در این بخش از برنامه درسی (به عنوان تجارب یادگیری)، مشارکت‌کنندگان به نقش استاد، دانشجو و ارزشیابی اشاره کرده‌اند. در میان این عوامل مشارکت‌کنندگان نقش استاد را خیلی پررنگ می‌دانند. به نظر می‌رسد که استاد مهم‌ترین عنصر در تحقق اهداف برنامه درسی به شمار می‌آید. در این رابطه مشارکت‌کنندگان نحوه تدریس، سطح علمی، مدیریت کلاس و هماهنگی اساتید در ارائه سر فصل‌ها را بسیار مهم تلقی می‌کردند. برخی از مدرسان، دروسی را تدریس می‌کنند که با رشته تخصصی آن‌ها مطابقت ندارد. همچنین بسیاری از مدرسان دانشگاه

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

فرهنگیان از برنامه درسی قصد شده دروس اطلاع و آگاهی لازم را ندارند. به عنوان مثال منبع اصلی درس فلسفه تربیتی اسلام، مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم و تربیت رسمی و عمومی است اما بسیاری از مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که استاد این منبع را به آن‌ها آموزش نداده است. بنابراین عدم توجه استاد به هر کدام از این عوامل موجب می‌شود که آن برنامه درسی ناکارآمد شود. این بخش از یافته‌های پژوهش با مطالعه ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، فارسی و همکاران (۱۳۹۸)، سلیمی و همکاران (۱۳۹۷)، معروفی و همکاران (۱۳۹۷) و نقیه و همکاران (۱۳۹۸)، همسو می‌باشد. نتایج پژوهش‌های فوق حاکی از ضعف در حیطه آموزشی است. پژوهشگران نشان دادند که فرآیندهای یاددهی-یادگیری معلم‌محور، یک‌سویه است و اساتید بیش‌تر از روش سخنرانی استفاده می‌کنند و در زمینه دادن فرصت‌های یادگیری و اجرای تکالیف یادگیری و عملکردی کم‌تر از حد متوسط ارزیابی شده است.

عامل دیگری که در کارآمدی برنامه درسی نقش دارد، دانشجو است. عدم روحیه مطالبه‌گری و بی انگیزگی دانشجومعلمان نقش به‌سزایی در ناکارآمدی برنامه‌های درسی دارد؛ همچنین عامل دیگر ارزشیابی دانشجویان است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ارزشیابی دانشجویان به آزمون های پایانی محدود شده است و در این آزمون‌ها نیز سطوح پایین یادگیری (دانش و درک وفهم) مورد توجه قرار می‌گیرند. یکی از مسایل قابل‌توجه در آموزش و پرورش و به خصوص در دانشگاه فرهنگیان آن است که نظام ارزشیابی کارآمدی وجود ندارد تا میزان دستیابی به شایستگی‌ها را بررسی کند و برخی ازدانشجومعلمان و معلمان با داشتن اطمینان از استخدام در آموزش و پرورش، تلاش زیادی برای کسب این شایستگی‌ها انجام نمی‌دهند. در صورتی که این نظام ارزشیابی در آموزش و پرورش و به خصوص در دانشگاه فرهنگیان استقرار یابد، قطعا میزان تلاش معلمان و دانشجومعلمان برای کسب شایستگی‌ها بیش‌تر خواهد بود و انگیزه آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. البته کمبود امکانات رفاهی و آموزشی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان نیز در کاهش انگیزه دانشجومعلمان تأثیرگذار است. نتایج این بخش از پژوهش با دیگر پژوهش‌ها از جمله حسینی لرگانی و همکاران (۱۳۹۳)، مؤمنی مهمویی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

و همکاران (۱۳۸۹)، نقیه و همکاران (۱۳۹۸) و ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) همسویی دارد. نتایج پژوهش‌های فوق نشان داد که دانشجویان در تحقق اهداف برنامه درسی نقش مهمی دارند. از سویی دیگر اطمینان از آینده شغلی منجر به عملکرد ضعیف‌تر دانشجومعلمان شده است. در بعد ارزشیابی نیز عدم آگاهی اساتید از فرآیند ارزشیابی دانشجویان، بسنده‌کردن به آزمون‌های پایانی و طراحی سؤالات آزمون در سطح دانش و فهمیدن از نقاط ضعف برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهادهایی برای کاهش برنامه درسی زاید رشته آموزش ابتدایی ارایه می‌گردد:

- ✓ با توجه به اینکه بخش زیادی از برنامه درسی جنبه نظری دارد؛ ضروری است تا به دروس عملی، کارگاهی و به خصوص کارورزی بیش از پیش توجه شود.
- ✓ مقداری از حجم دروس عمومی (GK)، کاسته شود و به دروس تخصصی (CK) و تخصصی-تربیتی (به‌خصوص درس کارورزی) (PCK)، توجه بیش‌تری شود.
- ✓ فرصت‌های یادگیری فراهم شود تا دانشجومعلمان، آموخته‌های خود را در عمل به کار بگیرند. بنابراین ضروری است تا اساتید با روش‌های دانشجو-محور و فعالیت-محور زمینه کاربرد آموخته‌ها را فراهم آورند. از طرفی فرصت بیش‌تری برای دانشجومعلمان فراهم شود تا در مدارس حضور یابند. همچنین با مدارس هماهنگی شود که همکاری لازم را با دانشجومعلمان داشته باشند.
- ✓ برخی از سرفصل‌های دروس به صورت تلفیقی ارایه شوند.
- ✓ محتوای دروس مورد بازبینی قرار بگیرد و محتوای به‌روز جایگزین محتوای قدیمی شود.
- ✓ برای انعطاف‌پذیری بیش‌تر برنامه، تعداد دروس اختیاری افزایش یابد تا دانشجویان بر اساس نیازها و علایق خوشان دست به انتخاب بزنند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- ✓ عملکرد اساتید مورد نظارت و ارزیابی قرار بگیرد. اساتید از روش‌های تدریس فعال استفاده کنند و سطوح بالای یادگیری را مورد توجه قرار دهند. برای جلوگیری از تکرار موضوعات، اساتید در ارائه سرفصل‌های دروس هماهنگ‌تر عمل کنند. همچنین توجه بیش‌تری به ارزشیابی تکوینی شود و از نتایج آن در جهت بهبود عملکرد دانشجومعلمان استفاده گردد.
- ✓ نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمان استقرار یابد تا آن‌ها با انگیزه بیش‌تری در دانشگاه و مدرسه فعالیت کنند.
- ✓ برای اجرای هر چه بهتر دوره کارورزی، با مدارس هماهنگی‌های بیش‌تری صورت بگیرد تا همکاری لازم را با دانشجومعلمان داشته باشند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

منابع

الهامیان، ن؛ حاجی حسین نژاد، غ؛ موسی‌پور، ن و کیان، م. (۱۳۹۸). طراحی الگوی اجرای برنامه درسی مبتنی بر اسناد تحولی آموزش، نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳ (٤٦). ١٤٥-١٦١.

برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی. (۱۳۹۹). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، (خاص دانشگاه فرهنگیان)، مجری: معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، نسخه بازنگری مجدد، مصوب جلسه ۲٤۷ مورخ ۱۳۹۹/۰۵/۲۲.

تصدیقی، ف؛ لیاقت‌دار، م و عابدی، ل. (۱۳۹۷). مطالعه تطبیقی برنامه درسی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی در ایران و کشورهای منتخب آسیایی-اقیانوسیه. نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۵ (۵۹)، ۱۸-٤٥.

تلخابی، م. (۱۳۹۷). برنامه درسی تجربه شده آموزش در دانشگاه فرهنگیان تهران. *روانشناسی شناختی*، ۱۸، ۷۲-۵۹.

حسینی لرگانی، م و فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۷). مفهوم‌سازی برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۵۷، ۲۷-۱.

حسینی لرگانی ، م؛ فتحی واجارگاه، ک؛ عارفی، م و زرافشانی، ک. (۱۳۹۳). طراحی الگوی سنجش برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران. *پژوهش در نظام-های آموزشی*، ۲۷، ١٤٩-١٧٤.

سلیمی، ج؛ ساعد موچشی، ل و عبدی، آ. (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو_معلمان؛ یک مطالعه آمیخته. نشریه پژوهش-های برنامه درسی، ۸ (۲)، ۹۸-١٤٤.

سمیعی نژاد، ب؛ علی‌عسگری، م؛ موسی‌پور، ن و حاجی حسین نژاد، غ. (۱۳۹۷). فرآیند تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی ایران: فرصت‌ها و تهدیدها. *نشریه تعلیم و تربیت*، ۱۲۷، ۹-۳۲.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

طرخان، ر؛ حکیم زاده، ر؛ دهقانی، م و صالحی، ک. (۱۳۹۶). طراحی مدل کاهش ضایعات برنامه درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، (۲) ۸، ۱۳۹-۱۵۸.

فارسی، ف؛ کاظمی، ش و خروشی، پ. (۱۳۹۸). 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). *دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۱۶، ۹۰-۷۳.

فتحی، م؛ سعدی پور، ا؛ ابراهیمی قوام، ص و دلاور، ع. (۱۳۹۷). موفقیت برنامه-های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی، *نشریه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵۰، ۱۶۶-۱۳۹.

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۰). برنامه درسی زاید/ دورریختنی، وب سایت رسمی دکتر کوروش فتحی واجارگاه. بازیابی شده از سایت:
http://www.kouroshfathi.com/Professor/ReadItem.aspx?itemId=475

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۵). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*. تهران: علم استادان.

کریمی، م؛ رجایی‌پور، س، شهسواری، ه و غفوری، خ. (۱۳۹۹). مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان. *نشریه مطالعات بنامه درسی ایران*، ۶۵، ۶۹-۱۱۸.

کیان، م و مهرمحمدی، م. (۱۳۹۲). نقد و تحلیل برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. ۳۰، ۱۴۲-۱۱۹.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

معروفی، ی؛ موسی پور، ن، و حسنی، ح. (۱۳۹۷). بررسی سطح هم خوانی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. *فصل‌نامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۸، ۹۸-۷۱.

ملایی‌نژاد، ا و ذکاوتی، ع. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. نشریه نوآوری‌های آموزشی، ۷ (۲۶)، ۶۲-۳۵.

موسی‌پور، ن و احمدی، آ. (۱۳۹۶).*طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*، مصوب شورای برنامه ریزی دانشگاه، کمیته اصلی عمومی گروه هماهنگی برنامه تربیت معلم، ویراست نوزدهم. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

مومنی مهموئی، ح؛ کرمی، م و مشهدی، ع. (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش-دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده آموزش عالی. نشریه مطالعات برنامه درسی، ۱ (۲)، ۹۰-۱۱۰.

مهرمحمدی، م. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *نشریه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱، ۲۶-۵.

نقیه، م؛ کشتی آرای، ن و رحمانی، ج. (۱۳۹۸). آسیب شناسی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر فرآیند تدریس از دیدگاه دانشجویان (استان اصفهان). *نشریه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۱۰، ۱۵۲-۱۴۱.

وزرات 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.

Baldwin, T. T., Kevin Ford, J., & Blume, B. D. (2017). The state of transfer of training research: Moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(1), 17-28.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]

Lew, L.Y. (2013). National science education standards and pre-service programs in the USA. Journal of Curriculum Studies, 7(27), 21-44.

William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation, 37(1), 3-14.*

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-30]