http://jcp.khu.ac.ir

فصلنامه روانشناسی شناختی دوره ۶، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۷ مقاله علمی- پژوهشی

برنامه‌درسی تجربه شده آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان تهران

محمود تلخابی: استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان تهران، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۱۸

چکیده

هدف پژوهش مطالعه تجربه زیسته استادان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تهران بود. در این پژهش از روش پدیدارشناسی استفاده شد. در این روش معنای تجارب زندگی چند فرد در مورد یک مفهوم یا پدیده توصیف می‌شود. در این مطالعه تجارب دانشجویان و استادان از برنامه‌درسی جدید رشته آموزش ابتدایی بررسی گردید. مشارکت کنندگان این پژوهش ۱۹ نفر بودند که تعداد ۱۳ نفز از آنها دانشجوی سال آخر رشته آموزش ابتدایی و ۶ نفر از آنها از اعضاء هیأت علمی یا مدرسان تمام وقت دانشگاه بودند که در گروه آموزش ابتدایی تجربه تدریس داشتند. بر اساس ساختار مصاحبه تحلیل فهم و تصورات پدیداری دانشجویان و استادان از تجربه برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی در شش موضوع تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه‌های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصلهای رشته، تحول تلقی از برنامه های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان انگیز اثربخش انجام گردید. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تصورات دانشجویان از دانشگاه با شرایط واقعی که تجربه کردند کاملا متفاوت است و استادان نیز بر این باور بودند که دانشجویان در تجربه‌های نخستین خود با مشکل تعارض انتظارات و ادراکات مواجه می‌شوند. در ارتباط با مقوله ارزیابی مهمترین واکنش دانشجویان به تکراری بودن واحدهای درسی و غیر عملی بودن آنها بود. در حالی که استادان در کل نسبت به آماده بودن شرایط و زیرساخت لازم برای اجرای برنامه تردید داشتند. دانشجویان و استادان تقریباً نسبت به همخوانی سرفصل‌ها با برنامه مصوب تلقی مشترکی دارند، اما دانشجویان عدم توجه به سرفصل را بی‌برنامه بودن و عدم تعهد به اجرای برنامه ولی استادان تغییر در سرفصل را به نیاز واقعی دانشجویان نسبت می‌دادند. دانشجویان مهمترین نقطه ضعف برنامه‌درسی را محتوای تکراری و غیرکاربردی آن می‌دانند اما استادان عدم توجه برنامه به تفکر فلسفی و روحیه پژوهشگری نسبت دادند. و نهایتاً دانشجویان در توصیف تجربه هیجان انگیز خود به موقعیت‌های اشاره کردند که در آن مدیریت یادگیری و فعالیت به خود آنها واگذار شده بود در حالی که استادان غالباً رویداد هیجان انگیزی را گزارش نکردند و برخی از آنها هیجان انگیز بودن یادگیری را از طریق ارتباط و احترام متقابل توضیح دادند.

کلیدواژه‌ها: تجربه زیسته، برنامه‌درسی تجربه شده، رشته آموزش ابتدایی، تربیت معلم.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 6, No. 4, Winter 2019

Experienced Curriculum of Elementary Education at Farhangian University of Tehran

Talkhabi, M. Associate Professor, Tehran Farhangian University, Tehran, Iran.

Abstract

The purpose of this paper was to study lived experience of faculty members and students of Tehran Farhangian University In this study, the phenomenological method (Steve-Claysey-Ken mode) was used. In this method, the meaning of the experiences of the lives of several individuals is described in terms of a concept or phenomenon. In this study, the experiences of students and professors from the new curriculum of elementary education were reviewed. The participants of the study were 19 people, of whom 13 were the final year of elementary education, and 6 of them were faculty members or full-time instructors who taught in the elementary education group. Based on the structure of the interview, the analysis of the students' and faculty's phenomenal perceptions of the experience of the curriculum of elementary education in six subjects of the mental image of the university, assessment of curricula, the correspondence of the teacher's curriculum with the subject headings, the development of the notion of the necessary programs for entering the profession Teacher, the strengths and weaknesses of the new program, and the description of an exciting, effective learning experience. The results of the research show that the students' perceptions of the university are very different from the actual situation they experienced, and the professors also believed that students encountered a problem of conflicts of expectations and perceptions in their early experiences. Regarding the assessment category, the most important reaction of students was to repeat courses and to make them impractical. While the professors in general were skeptical about the availability of the conditions and infrastructure necessary to run the program. Students and faculty have a common understanding about the consistency of the syllabuses with the approved program, but the students disregarded the headline as being unprogrammable and non-committed to the program, but the professors attributed the change in the heading to the actual needs of the students. Students find the most important disadvantage of the curriculum as repetitive and inappropriate content, but the professors attributed the program's lack of attention to philosophical thinking and research morale. Finally, the students described the excitement of their own experiences where the management of learning and activity was left to them, while professors often did not report an exciting event, and some of them excelled learning through communication and Mutual respect explained.

Keywords: Lived experience, Experienced curriculum, Elementary education, Teacher education.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

مقدمه

برنامه‌درسی به منزله طرحی برای عمل، سندی نوشته‌شده برای کسب اهداف یا غایات مطلوب، طرحی برای تدارک مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد، همه تجاربی که فراگیران تحت راهنمایی معلمین خود کسب می‌کنند، نظامی برای ارتباط با مردم و فرا گردها یا سازمان‌دهی کارکنان و روش‌ها برای اجرای آن نظام و بالاخره مجموعه‌ای از حقایق، مفاهیم و تعمیمات در یک موضوع خاص، تعریف شده است (باتلر، ۲۰۰۴). برنامه‌درسی از مهم‌ترین ورودی‌های نظام آموزشی است که در فرایند نظام دانشگاهی نیز حائز اهمیت است. برنامه های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی هستند. برای برنامه‌درسی سطوح و ابعاد متعددی را برشمرده‌اند که عبارتند از برنامه‌درسی آرمانی یا توصیه شده، برنامه‌درسی مکتوب، برنامه‌درسی حمایت شده (تهیه شده)، برنامه‌درسی تدریس شده، برنامه‌درسی آزمون شده، برنامه‌درسی یادگرفته شده، برنامه‌درسی کلینیکی برنامه درسی ملموس و عینی (قورچیان و تن ساز، ۱۳۷۴) همچنین، گودولد و همکاران سطوح زیر را برای تصمیم‌گیری درباره برنامه‌درسی مطرح می‌سازند: برنامه‌درسی ایده‌آل یا آکادمیک، برنامه‌درسی اجتماعی، برنامه‌درسی رسمی، برنامه‌درسی نهادی، برنامه‌درسی آموزشی، برنامه‌درسی تجربه شده (مهرمحمدی، ۱۳۹۶).

با توجه به این که برنامه‌های درسی در توفیق یا شکست نظام‌های آموزشی نقش کلیدی دارند و آینه تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (استارک، به نقل از فتحی واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶)، لازم است سطوح آن از جمله برنامه‌درسی تجربه شده مورد ارزیابی قرار گیرد. مک کرنان[1] (۲۰۰۷) حداقل سه جنبه برای برنامه‌درسی قائل شده است. اولین جنبه برنامه‌درسی شامل مقاصد می‌شود که اهداف، ارزش‌ها و جهاتی که نظام‌های آموزشی باور دارند باید به آن دست یابند. جنبه دوم تعاملات و برخوردهایی که در حین اجرای برنامه‌درسی رخ می‌دهد. این جنبه از برنامه‌درسی برنامه‌درسی واقعی یا «زیست شده[2]» می‌نامند و جنبه دیگر آن اثرات برنامه‌درسی که همان نتایجی است براثر آموزش و یادگیری حاصل می‌شود. به بیان دیگر، چهار سطح اصلی را برای برنامه‌درسی می‌توان قائل شد: اولین و پایین‌ترین سطح مجموعه‌ای است که توسط نظام آموزشی تدوین می‌شود و این همان چیزی است که انتظار می‌رود دانشجویان یاد بگیرند (روبیتال و ماکسول[3]، ۱۹۹۶). این سطح برنامه‌درسی را تحت عناوین برنامه‌درسی تصریح‌شده[4]، رسمی[5] آشکار یا نوشته‌شده[6] طرح‌ریزی‌شده[7] قصد شده[8] و طراحی‌شده[9] توصیف می‌کنند. ما دومین سطح برنامه‌درسی محتوایی است که هیئت‌علمی در عمل آموزش می‌دهند و ممکن است با طراحی اولیه واصلی متفاوت باشد (سیسل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه‌درسی منتقل‌شده[10]، آموزش داده‌شده[11]، اجراشده[12]، مورداستفاده[13]، عملی[14] آموزشی، عمل شده[15] طبقه‌بندی‌شده است. در سطح سوم، برنامه‌درسی متعلق به فراگیران و تجربه آن‌ها از برنامه‌درسی قرار دارد (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹). این سطح را با عناوینی همچون برنامه‌درسی تجربه‌شده[16] –تجربه به‌عنوان برنامه‌درسی– مشخص نموده‌اند. سطح چهارم برنامه‌درسی است که دانشجویان واقعاً از کلاس درس اخذ می‌کنند و مفاهیم و محتواهایی که حقیقتاً یاد می‌گیرند و به خاطر می‌سپارند. (ویلسون، ۲۰۰۵) این سطح تحت عناوین برنامه‌درسی کسب‌شده[17]، آموخته‌شده[18] و یا دریافت شده[19] مطرح می‌شود. به اعتقاد وین و بروس (۲۰۰۳) برنامه‌درسی تجربه‌شده توسط فراگیران، بالاترین سطح برنامه‌درسی است. یعنی نمی‌توانیم فرض کنیم که فقط به این دلیل که دانشکده‌ها یک برنامه‌درسی تدوین‌شده عالی دارند، یادگیری رشد یافته به‌سادگی رخ می‌دهد، بلکه بایستی ملزوماتی را در اختیار آنان قرارداد تا برخی فرصت‌های رشد را که در دانشکده در اختیار آن‌ها قرار دارد، کشف کنند و این نیازمند توجه و دقت در تجارب، نگرش‌ها، مهارت‌ها و احساسات

[1] McKernan
[2] lived

[3] Robitaille, & Maxwell
[4] Specified Curriculum
[5] Official
[6] Overt Or Written
[7] Designed
[8] Intended
[9] Planned
[10] Transfered
[11] Taught
[12] Implemented
[13] Curriculum In use
[14] Operational
[15] Enacted
[16] Experienced
[17] Attained
[18] Learned
[19] Recieved

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

مثبت و منفی دانشجو نسبت به عملکرد خود و محیط دانشکده است که در برنامه‌درسی تجربه‌شده منعکس می‌گردد.

از سوی دیگر، ون منن[1] به‌ضرورت پدیدارشناسی مفاهیم تعلیم و تربیت ازجمله مفهوم برنامه‌ریزی درسی اشاره کرده است. او بر این نکته تأکید دارد که زیست جهان شخصی فرد می‌تواند در معرفت عمومی تجربه‌های روزمره شناخته شود (برقی، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۸). در دیدگاه آئوکی (۲۰۰۴)، اساس برنامه‌درسی فرد و تجربه اوست- یعنی فاعل شناسا و تجربه‌ای که وی از امور دارد، محور فعالیت‌ها است. بنابراین، مطالعه تجربه زیسته دانشجویان از این جهت اهمیت دارد که بازخوردهای اساسی جهت اصلاح و بهسازی در اختیار طراحان قرار می‌دهد. همچنین، توجه به سطوح برنامه‌درسی تجربه شده، مبنایی را برای مطالعه و پژوهش درباره انواع برنامه‌درسی تجربه شده فراهم می‌کند.

مسأله اساسی این مطالعه، برخاسته از تجربه زیسته پژوهشگر در تربیت معلم و به عنوان عضو هیأت علمی گروه آموزش ابتدایی این است که استادان و دانشجویان چه تصویری از برنامه‌درسی به منزله فرصت‌های تدارک دیده شده دانشگاه فرهنگیان در ذهن خود دارند و این برنامه برای آنها چگونه پدیدار می‌شود. از این رو در این مقاله، برنامه‌درسی تجربه شده دانشجویان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان در دو سطح مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در سطح اول، پرسش این است که استادان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان چه تصویری از برنامه‌درسی مورد انتظار ارائه می‌دهند و در سطح دوم، این پرسش دنبال می‌شود که مشارکت کنندگان در پژوهش چه توصیفی از سطح تعاملات خود ارائه می‌دهند که برنامه‌درسی دانشگاه برای رشته آموزش ابتدایی تدارک دیده است (تجربه زیسته).

چارچوب نظری

ماهیت برنامه‌درسی به گونه‌ای است که در آن نمی‌توان انتظار پاسخ‌های دقیق و قطعی را از مطالعه مباحث و ابعاد مختلف برنامه‌درسی داشت، بلکه هدف اصلی از مطالعه برنامه‌درسی، افزایش درک و فهم ما از پیچیدگی‌ها و تغییراتی است که در پارادایم‌های موجود در این قلمرو اتفاق می‌افتد. از این رو، فهم برنامه‌درسی در کانون این مطالعات قرار گرفته است. بخش مهمی از ادبیات برنامه‌درسی مرهون اندیشه‌های پیشرفت‌گرایان، به ویژه مفهوم "تجربه" دیویی است (آیزنر، ۱۹۸۵)، اما سرآغاز و ریشه تمام تحولات عرصه برنامه‌درسی مفهوم تجربه است که ریشه در پیشرفت‌گرایی و نیز انسان‌گرایی، به ویژه آثار کارل راجرز، دارد. به عبارت روشن‌تر بازاندیشی در خصوص مفهوم تجربه و طرح‌های آن در عرصه‌های مختلف نظیر تجربه شخصی، سیاسی، هنری و فرهنگی مبنای تحول رشته برنامه‌درسی بوده است.

اگرچه تعریف برنامه‌درسی به عنوان یک طرح یا عناصری از آن (نظیر هدف، محتوا و روش) برداشتی فراگیر در دوران برنامه‌ریزی درسی بوده است؛ اما بسیار دورتر از زمانی که رشته برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۹۱۸ متولد شود، برخی صاحب‌نظران برداشتی بسیار گسترده از برنامه‌درسی را رواج دادند. که بعد از آن‌ها کمتر فهم شد. بی‌تردید جان دیویی اولین صاحب‌نظری است که به گواه بسیاری از اندیشمندان، برداشت برنامه‌درسی به عنوان تجربه را رواج داد (دیویی، ۱۹۰۲، ۱۹۲۳)؛ به زعم دیویی، برنامه‌درسی نباید به عنوان امری بیرونی زندگی یادگیرنده را اشغال کند، بلکه باید از طریق آزادی بیان و هدایت این فرایند به وسیله معلم و ترویج غیررسمی بودن، زمینه‌های رشد را فراهم کند.

کارل راجرز (۱۹۶۹) نیز در نظریه خود به یادگیری تجربی (معنی‌دار) اشاره می‌کند. به زعم وی یادگیری تجربی بر نیازها و خواسته‌های یادگیرنده مبتنی است و بر مولفه‌هایی چون مشارکت شخصی، خودانگیختگی و الهام‌بخشی و اثرگذاری تأکید می‌کند. از نظر وی، نوع بشر تمایل به یادگیری از طریق تجربه دارد و وظیفه معلم تسهیل این فرایند از طریق ایجاد فضا و جو مناسب، روشن‌سازی هدف‌ها، تدارک منابع و ایجاد زمینه برای تبادل افکار و احساسات است.

متأثر از اندیشه‌های این متفکران، دست کم چند طیف از صاحبنظران با بازاندیشی در خصوص مفهوم تجربه در عرصه‌های خاص، نومفهوم‌پردازی در عرصه برنامه‌درسی را دامن زده‌اند از جمله:

الف) اندیشمندانی که برنامه‌درسی را در عرصه تجربه انسانی مدنظر قرار داده‌اند و متأثر از افکار دیویی در بعد تجربه شخصی و نیز افکار راجرز، ابعاد عاطفی و پنهان زندگی مدنظر آن‌هاست.

ب) اندیشمندانی که برنامه‌درسی را در عرصه تجربه سیاسی و اجتماعی مدنظر قرار داده اند؛ صاحب‌نظرانی که با بیان نابرابریها و تبعیض‌ها در حوزه جنسیت، نژاد، مذهب، رنگ پوست، طبقات، گروه‌ها و غیره برنامه‌درسی را کانونی برای تجربه و تمرین مبارزه سیاسی- فرهنگی تلقی کرده‌اند.

[1] van Manen

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

جدول ۱- الگوی برنامه‌درسی تجربه شده (فتحی واجارگاه، ۲۰۱۱)

انواع برنامه‌درسی تجربه شده سطوح برنامه‌درسی تجربه شده	اصلی	حاشیه‌ای
برنامه‌درسی مورد انتظار	۱	۲
برنامه‌درسی نهفته	۳	۴
برنامه‌درسی تعاملی	۵	۶
برنامه‌درسی یادگرفته شده	۷	۸
برنامه‌درسی نهادینه شده	۹	۱۰

ج) اندیشمندانی که در عرصه تجربه هنری، این روند نومفهوم‌سازی را ادامه داده‌اند و در این میان آیزنر قرار دارد که تجربه هنری و زیباشناختی را در عرصه برنامه‌درسی مطرح کرده و مفهوم نقادی آموزشی و خبرگی تربیتی وی سرشار از توجه عمیق به تجربه در بعد خبرگی و تخصص است.

مبنای این تحول، حرکت از تعریف برنامه‌درسی به عنوان یک طرح به سوی برنامه‌درسی به عنوان یک تجربه بوده است. اگرچه این امر یک حقیقت تمام عیار بوده و تعریف برنامه‌درسی از یک نگاه فنی به معنای طرح بسیار محدودکننده و مخرب است؛ اما در عین حال نمی‌توان در حوزه برنامه‌درسی تنها آن را به عنوان تجربه تعریف کرد، بلکه برنامه‌درسی را می‌توان ترکیب طرح‌ها و تجربیاتی دانست که دانش‌آموز با هدایت مدرسه دنبال می‌کند (مارش، ۲۰۰۹). بنابراین، در برنامه‌درسی تجربه‌شده، اصالت اصلی و عمده با تجربه‌کننده است. به عبارت روشن‌تر آنچه دانش‌آموز، دانشجو یا مخاطب عملا تجربه می‌کند برنامه‌درسی تجربه‌شده تعریف شده‌است (کلاین، ۱۹۹۱؛ پوزنر، ۱۹۹۲؛ مارش، ۲۰۰۹).

صاحب نظران برنامه‌درسی دیدگاه‌های مختلفی را در خصوص انواع یا سطوح برنامه‌درسی ارائه نموده‌اند. از میان طبقه‌بندی‌ها و انواع برنامه‌درسی ارائه شده، برنامه‌درسی تجربه شده از سوی تعداد زیادی از صاحبنظران مطرح شده است. بیلت (۲۰۰۶) مفاهیم برنامه‌درسی را به سه دسته کلی برنامه‌درسی قصد شده[1]- آنچه قرار است رخ دهد، برنامه‌درسی اجرا شده[2]- چه اتفاقی می افتد وقتی که برنامه‌درسی اجرا می‌شود و برنامه‌درسی تجربه شده[3] -آنچه که یادگیرندگان در نتیجه اجرای برنامه‌درسی تجربه، تفسیر و در نهایت می‌آموزند (ص. ۳۲). با توجه به این طبقه‌بندی برنامه‌درسی در نهایت تجربه یادگیرندگان از برنامه‌درسی قصد شده‌ای است که به مرحله اجرا گذاشته شده است.

اگر چه در برخی از منابع فقط به تعابیر کلی در خصوص برنامه‌درسی تجربه شده اکتفا شده است اما برای فهم برنامه‌درسی تجربه شده تحلیل آن مورد نیاز است. فتحی واجارگاه (۲۰۱۱) الگویی ارائه داده است که در آن برنامه‌درسی تجربه شده به دو نوع اصلی و حاشیه‌ای و در پنج سطح (شامل برنامه‌درسی مورد انتظار، برنامه‌درسی نهفته، برنامه‌درسی تعاملی، برنامه‌درسی یادگرفته شده و برنامه‌درسی نهادینه‌شده) دسته‌بندی شده است. برنامه‌درسی «مورد انتظار» اولین سطح برنامه‌درسی تجربه شده است که بیان کننده انتظار، امید و پیش‌بینی یادگیرندگان از برنامه‌درسی است. درحقیقت این برنامه بیان کننده دیدگاه مخاطبان نسبت به برنامه‌درسی مورد نظر و آن چه را که می‌خواهند بیاموزند، است. منظور از برنامه‌درسی «نهفته»، تجربیات و آموخته‌های قبلی فراگیران است که با خود به مدرسه یا کلاس درس می‌آورند و شامل روش‌های یادگیری فرد، یادگیری‌های قبلی و زمینه‌ها و شرایط شخصی است. برنامه‌درسی «تعاملی»، به تعاملات کنشگران از جمله معلم، دانش‌آموز، گروه‌های اجتماعی در هنگام مواجه با برنامه‌درسی، فعالیت‌های یادگیری و محیط و واکنش به آن‌ها اشاره دارد. برنامه‌درسی «یاد گرفته شده» به نتایج یادگیری قصد شده و قصد نشده‌ای اشاره دارد که از سطح برنامه‌درسی تعاملی حاصل می‌شود و بیانگر آموخته‌های نهایی یادگیرندگان است. در نهایت برنامه‌درسی «نهادینه شده» به معنای تجلی یادگیری در رفتار و کردار یادگیرندگان، درواقع تغییرات پایدار، بلندمدت و یا انتقال یادگیری از موقعیت کلاس درس به موقعیت‌های پیرامونی زندگی و یا انتقال یادگیری به سطوح بالاتر یادگیری است.

روش

طرح پژوهش

در پژوهش حاضر از روش پدیدارشناسی استفاده می‌شود. زیرا

[1] Intended Curriculum
[2] Enacted Curriculum
[3] Experienced Curriculum

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

پدیدارشناسی معنای تجارب زندگی چند فرد در مورد یک مفهوم یا پدیده را توصیف می‌کند. با توجه به این که این پژوهش در صدد شناخت تجارب دانشجویان و استادان از برنامه‌درسی جدید رشته آموزش ابتدایی است از روش پژوهش پدیدارشناسی استفاده شد تا به عمق تجارب شرکت‌کنندگان و چگونگی تاثیرگذاری عوامل مختلف را در این زمینه را شناسایی شود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

مشارکت کنندگان پژوهش را دانشجویان و استادان پردیس‌های تهران دانشگاه فرهنگیان که برنامه‌درسی جدید را تجربه کرده‌اند تشکیل می‌دهد. روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و واحد پژوهش فرد است. نمونه‌گیری در این پژوهش، به صورت هدفمند بود. چرا که مصاحبه‌ها درصدد جمع‌آوری اطلاعات از یک سری افراد مطلع و خاص در خصوص برنامه‌درسی تجربه‌شده است. در روش نمونه‌گیری هدفمند، افراد شرکت کننده براساس قضاوت پژوهشگر انتخاب می‌شوند و این قضاوت مبتنی بر مربوط بودن گروه نمونه به اهداف پژوهش است. لذا انتخاب نمونه‌ها تا جایی تداوم یافت که کفایت و اشباع داده‌ها صورت گرفت. نهایتاً، فرایند مصاحبه با تعداد ۱۳ دانشجوی سال آخر رشته آموزش ابتدایی و تعداد ۶ استاد متخصص روانشناسی و تعلیم و تربیت که با گروه آموزش ابتدایی همکاری داشتند، مصاحبه به اشباع نظری رسید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام شده از روش تجزیه و تحلیل کلایزی استفاده شد که در آن پژوهشگر می‌کوشد تا یک توصیف واقعی از پدیده مورد نظر را از منظر مشارکت کنندگان در پژوهش ارائه دهد.

ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند استفاده شد. مصاحبه دانشجویان بین ۱۵ تا ۲۵ دقیقه و مصاحبه استادان بین ۳۰ تا ۵۰ دقیقه به طول انجامید و مکالمات با استفاده از دستگاه ضبط‌صوت دیجیتالی[1]، ضبط و سپس برای انجام کدگذاری روی کاغذ پیاده شد. سپس، خط به خط نوشته‌ها واکاوی شد و مفاهیم اصلی به صورت کد استخراج گردید. پس از استخراج کدهای اولیه، تیم پژوهش کدهای مشابه را با یکدیگر ادغام و ذیل طبقه مرتبط قرار داد. برای اطمینان از صحت و پایایی تحقیق، متن مصاحبه و مفاهیم استخراج شده چندین بار در بین اعضا تیم پژوهش به گفتگو گذاشته شد تا توافق حاصل شود. همچنین، نتایج مطالعه در اختیار تعدادی از اعضاء هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت، آنها نیز این نتایج را تأیید کردند.

یافته‌ها

بر اساس ساختار مصاحبه تحلیل تصورات مشارکت کنندگان در پژوهش در شش موضوع تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه‌های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصلهای رشته، تحول تلقی از برنامه های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان انگیز اثربخش انجام گردید.

۱- توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه

به منظور بررسی و شناسایی موارد مربوط به توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه، مصاحبه‌های انجام گرفته با دانشجویان و استادان تجزیه و تحلیل شد. نتایج تجزیه و تحلیل نشان داد تصویری که دانشجویان از دانشگاه داشتند با آنچه که تجربه کردند بسیار متفاوت بود در این زمینه استادان نیز اذعان داشتند که دانشجویان تصویر ایده‌آلی دارند که با واقعیت دانشگاه همخوانی ندارد.

۱-۱- دانشجویان

توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه از نگاه دانشجویان در ۵ مقوله شامل فضای مدیریتی، فضای فیزیکی، فضای علمی- فرهنگی، سطح کنش‌ها، و تلقی نسبت به حرفه‌ی معلمی ارائه شده است.

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهند فاصله میان تصویر ذهنی دانشجویان از دانشگاه و ادراک واقعی آنها موضوع تأثیرگذاری است که باید به آن توجه نمود. برخی از دانشجویان ساختار فضای فرهنگی- اجرایی حاکم بر پردیس‌ها را شبیه دبیرستان تلقی کرده‌اند. آنها تصوری از امکانات و زیرساختهای دانشگاه در ذهن داشتند اما به نظر می‌رسد تجربه واقعی آنها از دانشگاه با تصویر ذهنی‌شان مطابقت ندارد اگرچه این تصویر بین دانشجویان پردیس دختران و پسران متفاوت است[2]. تصویر ذهنی دانشجویان از دانشگاه را ذیل مقوله‌های مختلفی می‌توان تحلیل کرد. برای مثال، فضا و زیرساخت فیزیکی مقوله‌ای است که توجه دانشجویان را به خود جلب کرده است. با توجه به تنوع امکانات فضای فیزیکی پردیسها دانشگاهی تهران، در تجربه

[1] Mp4 Recorder

[2] امکانات کالبدی دانشگاه در پردیس دختران و پسران به شکل نابرابری توزیع شده است. پردیس دختران، نسبت به پردیس پسران، از امکانات فیزیکی بسیار بهتر و متفاوت تری برخوردار است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

جدول ۲- تصویری ذهنی دانشجویان از دانشگاه

اظهارات	مقوله
تمایل به انصراف به دلیل سطح پایین دانشگاه	فضای مدیریتی
تصور وجود بسترهای لازم برای تربیت معلم حرفه‌ای	
انتظار آشنا کردن دانشجویان با تمام ابعاد حرفه‌ی معلمی	
تصور وجود دیسیپلین خاص	
دور از انتظار بودن فضای فیزیکی دانشگاه (پردیس پسران)	فضای فیزیکی
گول زننده بودن فضای فیزیکی دانشگاه (پردیس دختران)	
انتظار فضای فرهنگی- علمی بهتر	فضای علمی-فرهنگی
انتظار رویدادهای خلاقانه در دانشگاه	
ناتوانی در برقرای ارتباط میان نظریه و عمل	سطح کنش‌ها
ناتوانی در انتقال تمامی مهارت‌های اساسی	
کمبود درسهای کاربردی	
ناکافی بودن بعد مهارتی تجربه‌های یادگیری	
تغییر طرز فکر نسبت به حرفه معلمی	تلقی نسبت به حرفه معلمی
فقدان تصویر واضح از دانشگاه و رودیدادهای آن	
تصور از حرفه معلمی به عنوان یک تجربه تعاملی	

جدول ۳- تصویری ذهنی از دانشگاه از منظر استادان

اظهارات	مقوله
عدم توجه به دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاه دارای ماموریت ویژه تربیت معلم	فضای مدیریتی
تصویر آرمان گرایانه دانشجویان از دانشگاه	فضای فیزیکی
تأثیر فضای روانی –اجتماعیبر کاهش انگیزه‌های دانشجویان	فضای علمی-فرهنگی
نقش استادان در خلق فضای فرهنگی- علمی	
عدم تحقق استانداردهای علمی دانشگاهی	
مقایسه بی وجه دانشجویان با سایر دانشگاه ها	واقعی بودن تصور
انتظار غیر واقع بینانه از دانشگاه فرهنگیان	دانشجویان
عدم تطابق تجربه‌های دانشجویان با تصورات آنها	

دانشجویان، گزارشهای متفاتی وجود دارد.

۱-۲- استادان

توصیف تصویر ذهنی از دانشگاه از نگاه دانشجویان در ۴ مقوله شامل فضای مدیریتی، فضای فیزیکی، فضای علمی- فرهنگی، و سطح کنش‌ها ارائه شده است. همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهند گزارش استادان از فضای ذهنی دانشجویان نیز مؤید این نکته است که دانشجویان در تجربه‌های نخستین خود با مشکل تعارض انتظارات و ادراکات مواجه شده‌اند. برای مثال یکی از استادان درباره گفت که "دانشگاه فرهنگیان باید متفاوت از دانشگاه‌های دیگر دیده شود". به طور کلی، در اظهارات برخی از استادان این جهت‌گیری وجود داشت که در پاسخ‌گویی به انتظارات دانشجویان، استادان نقش اساسی دارند تا از یک سو با ارتقا کیفیت و تنظیم مناسبات دانشگاهی به فضای ذهنی دانشجویان جامه عمل بپوشانند و از سوی دیگر در واقعی ساختن انتظارات و تصورات آنها نقش فعالانه داشته باشند. اما برخی دیگر، بر این باور بودند که واقعیت زیسته در دانشگاه فرهنگیان باید متفاوت از سایر دانشگاهها باشد و مقایسه‌ای که با دانشگاه‌های دیگر می‌شود بی وجه است. بنابراین، دانشجویان باید تصورات و انتظارات خود را با واقعیت دانشگاه فرهنگیان و رسالت و مأموریت آن هماهنگ سازند.

۲- ارزیابی از برنامه‌های درسی

برنامه‌های درسی از ارکان اساسی و حیاتی نظام آموزش عالی به شمار می‌آیند. برنامه‌ها، بایستی اهداف گسترده‌ای اعم از اجتماعی، فرهنگی، سیاسی ،علمی اخلاقی و فکری را تحت پوشش قرار دهند. بنابراین، ارزیابی نتایج حاصل از تحقق این اهداف همواره از مسایل اساسی آموزشی است. در اینجا به تحلیل ارزیابی استادان و دانشجویان از برنامه‌درسی رشته

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

کارشناسی آموزش ابتدایی خواهیم پرداخت.

۲-۱- دانشجویان

در این پژوهش ارزیابی برنامه‌درسی، جز مواردی بود که از منظر دانشجویان بررسی شد. ارزیابی دانشجویان از برنامه‌درسی ذیل ۴ مقوله شامل ماهیت تجارب یادگیری، روش‌های تدریس، سرفصل دروس، و منابع درسی دسته‌بندی و گزارش شده است.

همان‌گونه جدول ۴ نشان می‌دهد ارزیابی دانشجویان از برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی به چهار مقوله کلی اشاره دارد که در قالب دو بعد محتوایی و روشی قابل توصیف است. بر اساس نظر دانشجویان، برنامه‌درسی از جنبه محتوایی دارای مشکلات اساسی است که از مهمترین آنها می‌توان به تکراری بودن محتوای دروس متفاوت و جنبه نظری داشتن محتواها اشاره کرد. جنبه دوم به روش اجرای برنامه‌درسی ناظر است. در این بعد نیز دانشجویان بر این باورند که شیوه‌های اجرای برنامه‌درسی غالبا بسیار قدیمی است و بر اساس روش‌های رایج آموزش استوار است. همچنین، آنها خاطر نشان کرده‌اند که تجربه برنامه‌درسی عمدتا جنبه نظری داشته و نیازهای آنها برای ایفای نقش معلم حرفه‌ای را برآورده نساخته است. یکی از دانشجوها ابراز کرده بود که واحدهای نظری خیلی برایشان کاربرد ندارد و لزومی ندارد این همه واحد نظری پاس کنند.

۲-۲- استادان

به منظور بررسی نظر استادان در خصوص موضوع ارزیابی از برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه به تحلیل مصاحبه‌ها پرداختیم. نتایج تحلیل دیدگاه‌ها، ذیل چهار مقوله

جدول ۴- ارزیابی برنامه‌درسی (دانشجویان)

اظهارات	مقوله
تکمیل تجربه های آموخته شده در بیرون دانشگاه	ماهیت تجارب یادگیری
افزایش زمان کارورزی و تجربه‌های عملی	
ایجاد انگیزه با افزایش درس‌های عملی	
عدم هدایت واحدهای دانشگاهی به سمت حرفه معلمی	
عدم آگاهی استادان از رویه‌های جدید آموزشی	روش‌های تدریس
عدم توجه به خلاقیت‌های دانشجویان	
پذیرش رویکردهای جاری توسط استادان	
تأکید بر محتوای مکتوب	
عدم واگذاری تدریس به دانشجویان	
عدم ایجاد مهارت‌های ضروری تدریس	
عجیب و قدیمی بودن سرفصل‌های دانشگاه	سرفصل دروس
حجم بالای واحدهای نظری	
بی توجهی به پیش نیازها در سرفصل‌ها	
تکراری بودن واحدهای درسی	
اهمیت درس کارورزی در برانگیختگی دانشجویان	
ابتنای منابع علمی بر ترجمه تا تجربه	منابع درسی

جدول ۵- ارزیابی برنامه‌درسی (استادان)

اظهارات	مقوله
عدم توجه به ایده تربیت معلم	رویکرد برنامه
تولید برنامه بر مبنای نظریه سازه گرایی	
نیاز به مجریان قوی	اجرای برنامه
فقدان امکانات کافی برای اجرای برخی از سرفصلها	
فقدان لوازم اجرای برنامه سازه گرایانه	
محتوای غنی برنامه‌درسی	طراحی محتوا
عدم توجه به پیش نیاز دروس	
قدیمی بودن سرفصل برخی از دروس (نرم افزار تولید چند رسانه‌ای)	
عدم تطابق برنامه با نیازهای واقعی دانشجویان	
نبود منابع برای برخی از سرفصهای جدید (مانند کاربرد زبان در تربیت)	منابع درسی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

جدول ۶- هم خوانی برنامه‌درسی با سرفصل (دانشجویان)

متن	مقوله
ارائه طرح درس از طرف استاد به دلیل نبود سرفصل	عدم وجود سرفصل
علی رغم وجود سرفصل، ارائه برنامه متفاوت از سوی استادان	عدم تطابق درس‌ها با سرفصل‌ها

جدول ۷- هم خوانی برنامه‌درسی با سرفصل (استادان)

متن	مقوله
ارائه نکات عملی ضمن تدریس سرفصل	ارائه محتوا کاربردی
ایجاد جسارت پرسشگری به جای ارائه درس	پرروش روحیه پرسشگری
تدریس بر اساس سرفصل‌ها و اعمال تغییرات جزیی	اعمال تغییرات جزئی
ارائه متنوع و متفاوت دروس جدید گنجانده شده در برنامه	تنوع در ارائه دروس جدید
ارائه درس کاروزی بر مبنای تجارب استادان تا سرفصل	دروس عملی
ارائه محتوای درسی براساس نیاز دانشجویان	اولویت نیاز دانشجویان

شامل رویکرد برنامه‌درسی، سازماندهی محتوا، اجرای برنامه، و منابع، مقوله‌بندی و تحلیل شده است.

همان‌گونه جدول ۵ نشان می‌دهد ارزیابی استادان از برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی ذیل چهار مقوله دسته‌بندی شده است. مقوله اول به رویکرد برنامه‌درسی اشاره دارد و بیانگر آن است که رویکرد برنامه واقع‌بینانه نیست و به توانایی مجریان و لوازم مورد نیاز برای اجرا، بی‌توجه بوده است. مقوله دوم به روش اجرای برنامه ناظر است. در مورد مسائل اجرایی برنامه‌درسی استادان به توانایی مجریان در تحقق اهداف برنامه تردید کردند. آنها چنین استدلال کردند که لوازم و امکانات مورد نیاز برای اجرای برنامه وجود ندارد. مقوله سوم به محتوای برنامه‌ها معطوف است. ارزیابی استادان از محتوای برنامه‌درسی کاملا متفاوت از دانشجویان است. آنچه در داوری استادان منعکس شده است نشان می‌دهد که برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی مشکل محتوایی ندارد. در واقع، استادان معتقدند که برنامه طراحی شده قابلیت اجرا ندارد زیرا زیرساخت فیزیکی و فناوری لازم برای برنامه تدارک دیده نشده است. مقوله چهارم نیز به منابع یادگیری کافی و روزآمد اشاره دارد و اذعان می‌دارد که در برنامه‌درسی رشته، سرفصل‌هایی طراحی شده است که برای آنها منابع یادگیری مانند کتاب درسی دانشگاهی تهیه و تدوین نشده است.

با این حال، مسئله اساسی که در مقایسه ارزیابی استادان و دانشجویان از برنامه‌درسی آشکار می‌شود آن است که علی رغم تجربه مشترک یک برنامه مشترک، داستان متفاوتی در زندگی آنها شکل گرفته است. به نظر می‌رسد این توصیف متفاوت حاکی از فاصله میان مدرسان و دانشجویان است و شاید فقدان فرصت‌های گفتگو که بتواند پدیدارهای ذهنی این دو گروه را به هم نزدیک سازد.

۳- همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصلهای رشته

معمولا برای هر واحد درسی از قبل یک سری سرفصل‌ها طراحی و به منظور تدریس استادان به مراکز و پردیسهای دانشگاهی ارسال می‌شود. تطابق بین واحدهای طراحی شده با برنامه تدریس استادان از ویژگی‌های یک برنامه‌درسی مطلوب تلقی می‌شود- البته در صورتی که واحدها براساس نیاز طراحی شده باشد. در این بخش نظر دانشجویان و استادان درباره تطابق برنامه تدریس با سرفصل مصوب برنامه‌درسی رشته بررسی می‌شود.

۳-۱- دانشجویان

همان‌گونه که جدول ۶ نشان می‌دهد علی رغم این که دانشگاه در معماری کلان برنامه‌درسی، برنامه‌درسی جدیدی را برای رشته آموزش ابتدایی طراحی کرده است، و این تغییرات به منظور بهسازی فرصت‌های یادگیری انجام شده است، اما در قلمرو واقعی یاددهی- یادگیری با مقاومت استادان در اجرا مواجه بوده است. در نظام‌های تربیتی مدرن، برای غلبه بر این مانع از شیوه‌های دموکراتیک تولید برنامه‌های جدید استفاده می‌شود که در آن مجریان نقش محوری در تولید برنامه دارند. به زعم برخی صاحب‌نظران این نوع برنامه مقاوم در برابر معلم[1] خواهند بود.

۳-۲- استادان

همان‌گونه که جدول ۷ نشان می‌دهد موضع استادان در برابر سرفصل مصوب دانشگاه بسیار متنوع است. آنچه از فحوای نظرات استادان بر می‌آید برنامه جدید دانشگاه از روح

[1] Teacher proof

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

جدول ۸- ضرورت تغییر برنامه‌درسی (دانشجویان)

اظهارات	مقوله
ارائه الگوی موفق	ضرورت‌های کلی
ایجاد نیاز به یادگیری	
ایجاد نگرش نسبت به حرفه معلمی	
تقویت روحیه جسارت کارهای بزرگ	
تقویت روحیه پژوهشگری	
تسلط نسبت به دانش محتوایی	
ارائه درس فلسفه برای کودکان	ضرورت‌های موردی
مهارت مدیریت کلاس	
یادگیری مفاهیم پایه روانشناسی	
یادگیری تعاملات و ارتباطات در محیط مدرسه	
پرورش مهارت‌های اجتماعی	
پرورش مهارت‌های سخنوری	

جدول ۹- نقاط قوت و ضعف برنامه (دانشجویان)

متن	مقوله
آموزش مهارت مدیریت کلاس	نقاط قوت
ارائه دروس هم نیاز	
مناسب بودن برخی از برنامه‌ها	
همپوشانی واحدهای درسی	نقاط ضعف
وجود مطالب زائد در برخی واحدها	
عدم ارائه برخی مفاهیم و مهارت‌های اساسی	
عدم توجه به پیش نیازها	
وجود فاصله بین درسهای پیش نیاز	
آموزش روش‌ها و فنون تعامل با دانش‌آموزان	
کمبود دروس عملی و مهارتی	

مردم‌سالارانه برخوردر نیست و لذا در ارزیابی برنامه آن را غیر قابل اجرا و به دور از واقعیت‌های موجود تربیت معلم قلمداد کردند. این عامل خود منجر به آن می‌شود که استادان تعهد حرفه‌ای نسبت به اجرای برنامه جدید نداشته باشند. این واقعیت در داوری دانشجویان درباره هم‌خوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل مصوب مشهودتر است- اگرچه خود استادان هم تا حدودی به این موضوع اشاره داشتند که نیاز دانشجویان ملاک اصلی برای تدارک فرصت‌های یادگیری است.

۴- برنامه های ضروری برای ورود به حرفه معلمی

پرورش نیروی انسانی هر جامعه از ضروریات مهم و حیاتی آن جامعه است. در این راستا، تربیت معلمان نقش اساسی دارد. به ویژه تربیت معلم در پیش از خدمت حائز اهمیت اساسی است تا دانشجو معلمان قبل از ورود به حرفه معلمی به یک سری الزامات متعهد شوند و به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها دست پیدا کنند. از این رو در این پژوهش قسمتی از مصاحبه به این سوال اختصاص داده شد که چه برنامه‌های ضروری در دانشگاه فرهنگیان باید اجرا شود تا مهارت معلمی کامل‌تر گردد:

۴-۱ دانشجویان

همان‌گونه که در جدول ۸ آمده است. نیازهای واقعی دانشجویان برای ایفای نقش معلمی در دو گروه نیازهای کلی و نیازهای موردی طبقه‌بندی شده است. به تعبیر برنامه‌ریزان درسی این تعابیر را می‌توان در قالب برنامه‌درسی مغفول تحلیل کرد. در این زمینه از دانشجویان خواسته شد تا خلاء برنامه‌درسی رشته را بازگو کنند. ویژگی جالبی که در بازنمایی دانشجویان وجود دارد آن است که آنها علی‌رغم داشتن انتظارات برآورده نشده، به توفیق دانشگاه در ارائه یک چشم‌انداز روشن نسبت به حرفه معلمی اشاره کرده‌اند. همچنین، دانشجویان از برنامه مغفول دانشگاه به منزله فرصتی برای شناسایی نیازها و علایق واقعی‌شان بهره برده‌اند و تصویری از راه آینده برای توسعه حرفه‌ای نشان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

داده‌اند که می‌تواند خودراهبری دانشجومعلمان را به منزله مایه اصلی معلم شدن نوید دهد.

٤-٢- استادان

در زمینه برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، اظهارات استادان اساساً به درس کارورزی معطوف است. آنها چنین اظهار داشتند که برای تکمیل تجارب دانشجویان برای پذیرش نقش معلمی باید فرصت‌های حضور در مدرسه افزایش پیدا کند.

٥- نقاط ضعف و قوت برنامه جدید

با توجه به این که برنامه‌درسی رشته آموزش ابتدایی اخیرا بازنگری شده است، نقاط ضعف احتمالی دور از انتظار نیست. در این بخش به تلقی‌های دانشجویان و استادان در این باره خواهیم پرداخت. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نشان می‌دهد

٥-١- دانشجویان

دانشجویان در تحلیل نقاط ضعف برنامه به تکراری بودن محتوای برنامه‌ها، عدم رعایت پیش نیازها، توجه بیش از اندازه به دروش نظری و .. اشاره کرده‌اند. بنابراین، مهمترین پیشنهاد آنها برای بازنگری برنامه افزایش دروس عملی و مهارتی است تا آنها را برای حرفه‌ای شدن آماده سازد. مهم‌ترین مسئله‌ای که دانشجویان از آن رنج می‌برند تکراری بودن واحدهای درسی است.

٥-٢- استادان

همان‌گونه جدول ١٠ نشان می‌دهد اظهارات استادان دانشگاه فرهنگیان درباره نکات قوت و ضعف برنامه‌درسی جدید، صرفاً به نکات ضعف برنامه معطوف است. علی‌رغم این که در برنامه جدید دروس متعددی برای آشنایی دانشجویان با روش‌های پژوهش از جمله درس پژوهی، اقدام پژوهی، روایت پژوهشی و مانند اینها گنجانده شده است، اما در داوری استادان درباره نقاط ضعف برنامه به فقدان روح پژوهش در برنامه و عدم دستیابی دانشجویان به ذهنیت فلسفی اشاره کرده‌اند که لازم است این موضوع عمیق‌تر بررسی شود.

٦- توصیف تجربه یادگیری هیجان انگیز و اثربخش

دانشجویان همواره در طول دوره تحصیل خود هیجاناتی را تجربه می‌کنند. از آنجا که رویدادهایی هیجانی درنظام شناختی افراد آثار ماندگاری دارند، می‌توانند تاثیر بسزایی در آینده حرفه معلمی دانشجویان داشته باشد. از این رو در این پژوهش موضوع تجربه یادگیری هیجان انگیز و اثربخش مورد پرسش قرار گرفت که در اینجا به تحلیل تجربه دانشجویان و استادان می‌پردازیم:

٦-١- دانشجویان

همان‌گونه جدول ١١ نشان می‌دهد گزارش دانشجویان از تجارب هیجان انگیز در دو گروه قابل دسته‌بندی است مهم‌ترین تجربه توصیف شده توسط دانشجویان از رویدادهای هیجان انگیز به مواردی اشاره دارد که در آن دانشجویان فعالانه به یادگیری پرداخته‌اند و عامل اصلی

جدول -٠. نقاط قوت و ضعف برنامه (استادان)

متن	مقوله
عدم توجه به ذهن فلسفی	نقاط ضعف
نادیده گرفتن تفکر عمیق در برنامه	
عدم توجه به مدیریت کلاس در برنامه جدید	
عدم توجه به شرایط دانشگاه	
عدم توجه به بعد عملی در برنامه	
عدم توجه به پیش نیازها و هم نیازها	
کم توجهی به بعد پژوهش	

جدول ١١- تجربه هیجانی و اثربخش (دانشجویان)

متن	مقوله
ارائه برخی از دروس توسط دانشجو	واگذاری مسئولیت رویداد به دانشجویان
مدیریت برگزاری نمایشگاه	
عرضه کارهای کلاسی به صورت نمایشگاه	تجربه رویداد متفاوت
تدریس در کلاس واقعی (دانش اموزان)	
استفده از بازی برای تفهیم مفاهیم	

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

جدول ۱۲- تجربه هیجانی و اثربخش (استادان)

متن	مقوله
احترام متقابل	ارتباط

رویداد یادگیری بودند. برای مثال، زمانی دانشجویان خود مسئولیت یاددهی را برعهده می‌گیرند یا برای بازنمایی دستاوردهای یادگیری خود نمایشگاهی را ترتیب می‌دهند تا به ارائه محصولات یادگیری خود بپردازند. در ادامه نمونه‌هایی از اظهارات دانشجویان آمده است:

۶-۲- استادان

همان‌طور که جدول ۱۲ نشان می‌دهد استادان تجربه هیجانی شورانگیز خاصی را از تجارب تدریس خود گزارش نکرده‌اند. تنها تجربه توصیف شده به زمینه ارتباطی احترام متقابل اشاره دارد که در آن تجربه تعاملی استاد و دانشجو متمایز و ماندگار شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس مطالعه (خروشی، نصراصفهانی، میرشاه‌جعفری، و موسی‌پور، ۱۳۹۶) که به مطالعه ادراکات و انتظارات صاحب‌نظران برنامه‌درسی در تربیت معلم شایسته پرداخته‌اند، یک معلم شایسته باید بر دانش تخصصی لازم و کافی به منظور راهبری و استقرار تحول در زمینه آموزش مسلط باشد. او باید معلمی خردورز باشد که توانایی جستجوگری و پژوهشگری در رفع و حل مسائل را داشته باشد و به مثابه کنش‌گر اجتماعی و مجتهد تربیتی در جریان تربیت فراگیران عمل کند. اما سئوالی که مقاله حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به آن بود این است که آیا تصورات و تعاملات توصیف شده دانشجویان و استادان حاکی از خلق فرصت‌های مناسب برای دستیابی به چنین نوع شایستگی‌هایی است.

بر اساس، الگوی فتحی واجارگاه (۲۰۱۱)، تجربه توصیف شده استادان و دانشجویان را به دو نوع کلی اصلی و حاشیه‌ای می‌توان تقسیم کرد. در نوع اصلی انتظار از دانشگاه و تعاملات، و در نوع حاشیه‌ای نیز می‌توان به تجربه‌های هیجانی اشاره کرد. با این حال، به طور کلی نتایج حاصل از مصاحبه‌های دانشجویان و استادان در شش مقوله دسته‌بندی و گزارش شده است که عبارتند از تصویر ذهنی از دانشگاه، ارزیابی از برنامه‌های درسی، همخوانی برنامه تدریس استادان با سرفصل‌های رشته، تحول تلقی از برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی، نقاط ضعف و قوت برنامه جدید، و توصیف تجربه یادگیری هیجان انگیز اثربخش که استادان و دانشجویان تجربه کرده‌اند.

افزایش توجه به کارکردهای دانشگاه و نقش آن‌ها برای حصول اطمینان از اینکه تصویر بازتاب هویت سازمانی فعلی است، اهمیت دارد (بلنگر، مونت، ویلسون و ترکلا[1]، ۲۰۰۲). کندی[2] (۱۹۷۷) در مطالعات خود دریافت که تصویر ذهنی متشکل از دو جزء اصلی کارکردی و احساسی است. جزء کارکردی شامل محرک‌های ملموس مانند دارایی‌های فیزیکی است که به‌سادگی سنجیده می‌شود، در حالی که جزء احساسی مرتبط با شرایط روان‌شناختی است که از طریق احساسات و نگرش‌ها درک می‌شود. ایجاد تصویر ذهنی از برند برای دانشگاه مفهومی است که از اوایل دهه ۱۹۷۰ بیان شده است، اما توجه عمده به این موضوع طی ۱۰ تا ۲۰سال اخیر مطرح شده است. از نگاه استادان توصیف تصویر ذهنی دانشجوبان از دانشگاه دانشجویان معمولا پیش از ورود به دانشگاه یک دانشگاه ایده‌ال را ترسیم می‌کنند ولی با ورود به دانشگاه متوجه می‌شوند که با صورت آن‌ها همخوانی ندارند و مدام خود را با دانشگاه‌های دیگر مقایسه می‌کنند که این یافته‌ها با پژوهش دهقان و همکاران (۱۳۹۵) همخوانی دارد. با توجه مصاحبه دانشجویان می‌توان اذعان داشت که آن‌ها قبل از ورود به دانشگاه تصور داشند که دانشگاه فرهنگیان بیشتر بر بعد مهارتی آن‌ها می‌افزاید. انتظار دانشجویان این بود که دانشگاه بیشتر بر کارهای عملی تأکید کند تا صرف توجه به نظریات علمی و راهکارهایی را ارائه بدهد که کاربردی باشد و افرادی را تربیت کند که پتانسیل این را داشته باشند که به راحتی توانایی خود را نشان دهند و دانش خود را به محیط کار انتقال بدهند. به‌طور کلی می توان چنین اذعان داشت که دانشجویان معتقد بودند که تصورات آن‌ها با شرایط واقعی که تجربه کردند کاملا متفاوت است و استادان نیز بر این باور بودند دانشجویان در تجربه‌های نخستین خود با مشکل تعارض انتظارات و ادراکات مواجه می‌شوند.

در بررسی مقوله ارزیابی از برنامه‌درسی از نگاه دانشجویان، تکراری بودن واحدهای واحدهای درسی در قالب عنوان درس‌های مختلف، دانشجویان را به واکنش وا داشت، همچنین به روز نبودن سرفصل‌های برنامه‌های درسی از مواردی بود که دانشجویان به آن اشاره داشتند تفاوت دیدگاه استادان و دانشجویان در این مقوله یه شدت زیاد بود به‌طوری که استادان بیشتر به مباحث کلی و سیاستی حوزه

[1] Belanger, Mount & Wilson,; Terkla
[2] Kennedy

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

ارزیابی از برنامه‌درسی نگاه می‌کردند به عنوان مثال معلمان از عدم توجه به روحیه پژوهشگری در برنامه‌درسی اشاره داشتند که با پژوهش دهقان (۱۳۹۴) همسو است. مومنی مهموئی و همکاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود به این نکته اشاره کرده‌اند که روش‌های تدریس استادان به عنوان عامل تاثیرگذار در ارزیابی از برنامه‌درسی است. خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود اشاره داشتند که در بسیاری از موارد دانشگاه‌ها از سرفصل دروس پیروی نمی‌کنند.

همان‌گونه که عناوین و سرفصل درس‌های پیشنهادی نشان می‌دهند، موقعیت این برنامه به دو عامل اساسی متکی است: استفاده از منابع درسی مناسب، و خود روزآمد سازی مدرسان و استادان این رشته با دانش‌های نظری و مهارت‌های علمی مندرج در برنامه مورد اخیر بر این نکته تأکید دارد که برای در اختیار داشتن دانش‌آموختگانی با قابلیت‌های موردنظر، درواقع به مدرسانی با قابلیت‌های برتر نیاز است. اظهارات دانشجویان نشان داد که علی رغم وجود سرفصل مصوب برای واحدهای درسی استادان اغلب برنامه طراحی شده خود را اجرا می‌کردند. از سوی دیگر نظر استادان نیز این بود که برنامه غیر قابل اجراست زیرا به دور از واقعیت‌های موجود تربیت معلم تهیه شده است..

اگرچه دستیابی به برنامه‌ی درسی تجربه‌شده، هدف و منظور اصلی نظام آموزشی را تشکیل می‌دهد. اما طبق پژوهش انجام شده (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۴) بسیاری از برنامه‌های درسی اجراشده در نظام آموزشی کشور در سطح اولیه متوقف شده‌اند. به این معنا که در سطح برنامه‌درسی اجرا انقطاع از اهداف برنامه آغاز می‌شود و بدیهی است که برنامه‌درسی تجربه شده از برنامه قصد شده فاصله خواهد داشت. مطالعه مومنی مهموئی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) نیز عوامل کاهش دهنده‌ی فاصله بین برنامه‌درسی قصد شده، اجراشده و تجربه‌شده را شامل نوع نظام برنامه‌درسی، روش های تدریس استادان، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه انگیزه‌ی پیشرفت دانشجویان گزارش کرده است. اینها عواملی هستند که در اثربخشی و هماهنگی بین برنامه های درسی موثر هستند و به کارگیری صحیح آن‌ها اثربخشی برنامه‌های درسی را به ارمغان می آورد و فاصله بین این‌برنامه ها را کاهش می‌دهد. تلقی دانشجویان از برنامه‌های ضروری برای ورود به حرفه معلمی را در دو گروه قابل دسته‌بندی است: گروه اول ناظر به نیازهای کلی است که از جمله آنها می‌توان به کسب نگرش و بینش معلمی و روحیه پژوهشگری اشاره کرد. گروه دوم برنامه‌های ضروری از دید دانشجویان عمدتاً به مهارت‌های خاصی معطوف هستند که از جمله آنها می‌توان مهارت مدیریت کلاس درس، مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی و مهارت سخنوری را نام برد. این یافته با برخی از نتایج مطالعه (داودی، کشتی‌آرای یوسفی (۱۳۹۴) همسو است که به تبیین اصول برنامه‌درسی تجربه تدریس بر اساس تجارب زیسته معلمان پرداخته‌اند. مجموعه یافته‌های این پژوهش اصول برنامه‌درسی تجربه تدریس را در هشت مؤلفه اصلی شامل تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویشتن‌نگری، کنش متقابلی، ایجاد موقعیت‌های فکورانه، درک فرهنگی- هنری و بینش عملی دسته‌بندی شده است. بر اساس نتایج این پژوهش پایبندی به این اصول می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی- یادگیری را تضمین نماید.

علی رغم این که مطالعه حاذقی راد و سامری (۱۳۹۴) نشان می‌دهد میزان انطباق برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان با نیازهای آموزشی معلمان دوره‌های تحصیلی در مولفه‌های ۹ گانه برنامه‌درسی (هدف، محتوا، فعالیتهای یادگیری، روشهای تدریس، مواد و منابع آموزشی، گروهبندی، مکان، زمان و ارزشیابی) از سطح متوسط بالاتر برخوردار است. همچنین، پژوهش موسی‌پور، فلاحتی، و مزینانی (۱۳۹۶) که به بررسی موفقیت برنامه‌های غیر رسمی دانشگاه از نگاه دانشجویان در تربیت و اماده‌سازی نیروی انسانی برای اجرای سند برنامه‌درسی ملی در بخش «حوزه یادگیری فرهنگ و هنر» پرداخته‌اند و نشان می‌دهند که برنامه‌درسی غیر رسمی دانشگاه فرهنگیان با کارکردهای مورد انتظار، هم‌سو بوده و دانشجومعلمان فعال در این برنامه‌ها، توانمندی لازم برای تحقق کارکردهای یاده شده را به شیوه‌های محسوس و نامحسوس یا مستقیم و غیرمستقیم، دریافت و تجربه می‌کنند. اما به نظر می‌رسد نیازهای یادگیری محقق نشده‌ای وجود دارد که در بازنگری برنامه‌های و بهسازی اجرای آنها می‌بایست مورد توجه قرار گیرد. همان‌گونه که فتحی واجارگاه (۱۳۸۴) یادآوری می‌کند همه آنچه در برنامه‌درسی قصد شده مدنظر است و در کلاس درس و در دستان معلم جای می‌گیرد، الزاما به بار نمی‌نشیند و به یادگیری واقعی و عمیق مخاطبان منجر نمی‌شود . بنابراین، وجود نقاط ضعف از منظر تجربه کنندگان برنامه‌درسی امری طبیعی است. اغلب مشارکت کنندگان در پژوهش (گروه دانشجویان) اذعان داشتند که بین سرفصل واحدهای درسی همپوشانی بسیار بالایی وجود دارد که موجب ارائه مفاهیم تکراری ذیل عناوین درسی متفاوت شده است. همچنین، این گروه از ماهیت

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

نظری دروس شکایت داشتند و اظهار می‌کردند این میزان از دروس نظری ضرورتی ندارد. واقعیت آشکار شده در این مطالعه احساس بیزاری از میزان زیاد مباحث نظری است که برای توفیق برنامه‌درسی قابل بررسی است. بنابراین، به نظر می‌رسد رویکرد تأملی برنامه‌درسی دانشگاه که معتقد است کنش‌گران تربیت برای تصمیم‌گیری در عمل به جای مجهز شدن به مجموعه‌ای از روش‌ها و فنون می‌بایست با تکیه بر پایه‌های نظری و با حفظ عاملیت خود در صحنه عمل کنش‌گری کنند، به درستی برای دانشجویان و حتی استادان تبیین نشده است. این یافته با مطالعه الماسی، زارعی‌زوارکی، نیلی، و دلاور (۱۳۹۶) همسو است که به ارزشیابی برنامه‌درسی کارورزی چهار بر اساس اهداف پیش‌بینی شده، تحقق اهداف اسناد بالادستی، توانایی طراحی و اجرای واحد یادگیری در قالب درس‌پژوهی و تقویت عمل حرفه‌ای در برنامه عملیاتی ابلغی پرداخته است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که وضعیت برنامه‌درسی کارورزی چهار در خصوص دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده در اسناد بالادستی مطلوب است. اما در بخش طراحی و اجرای واحد یادگیری از طریق فرایند درس‌پژوهی برای تقویت مهارت‌های عملی و حرفه‌ای دانشجومعلمان نامطلوب است.

اما نقطه ضعفی که استادان به آن اشاره داشتند عبارت بود از عدم توجه به تفکر فلسفی و عمیق و تدارک شرایط مورد نیاز برای اجرای برنامه‌درسی. این در حالی است که در اسناد فرادستی دانشگاه فرهنگیان، به امر پژوهشگری معلمان تأکید بیشتری شده است. مطالعه دهقان (۱۳۹۴) نیز نتایج نشان داد که برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان در چند سال اخیر به سمت و سوی پژوهش‌محور بودن حرکت کرده است. با این وجود، هنوز دانشگاه فرهنگیان به سطح مطلوب و مورد انتظار در زمینه آموزش پژوهش محور نرسیده است و برنامه‌درسی اجراشده دانشگاه فرهنگیان هنوز دارای نواقص و کاستی‌هایی است که از جمله این مشکلات و موانع می‌توان به کمبود فضا، امکانات، زیرساخت‌های فیزیکی و تجهیزاتی و نیروی متخصص و با انگیزه اشاره کرد.

هیجان یادگیری را هدایت می‌کند. در همه حوزه‌های یادگیری که در آن یادگیرنده باید به تدریج از تجربیات خود اطلاعاتی را بیندوزد تا در شرایطی که در آینده در آن قرار می‌گیرد از این اطلاعات به درستی استفاده کند، هیجان نقش زیادی دارد. هیجان نیرویی را ایجاد می‌کند که به یادگیرنده کمک می‌کند تشخیص دهد از چه دانشی در چه شرایطی می‌توان استفاده کرد(ایموردینو- یانگ، ۲۰۱۱). بنابراین، خلق تجربه‌های هیجانی برای دانشجویان می‌تواند به آنها کمک کند تا در شرایط واقعی کلاس درس بتوانند از اطلاعات و دانش خود بهره درستی ببرند. در این مطالعه وقتی دانشجویان از تجارب هیجانی خود می‌گفتند دو ویژگی بسیار برجسته بود: نخست موقعیت‌هایی که انجام فعالیت به خود دانشجویان واگذار می‌شد (خود گردانی) و دوم زمانی که تجربه‌های یادگیری از حالت یک نواختی و تکراری خارج می‌شد و آنها را با فرصت‌های جدیدی روبرو می‌ساخت(تنوع تجارب). برعکس، حافظه هیجانی استادان در توصیف تارب یاددهی- یادگیری چندان یاری‌گر نبود. از این رو، استادان اغلب موقعیتی را که در آن به عنوان هدایت‌گر یادگیری یک تجربه هیجان‌انگیز داشته باشند را گزارش نکردند و بیشتر با مفهوم احترام متقابل تلاش کردند عوامل زمینه‌ساز هیجان یادگیری را توضیح دهند.

منابع

Aoki TT. (2004), Curriculum in a new key, 1st ed, New York: Lawrence Erlbaum.

Belanger, C., Mount, J., & Wilson, M. (2002). Institutional image and retention. Tertiary Education & Management, 8(3), 217-230.

Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. Journal of Curriculum Studies, 38(1), 31-48.

Butler, Judy, D. (2004). The Field of curriculum; www. fieldofcurriculum. Htm.

Ciscel (2003). curriculum stocktake, NewZealand principles' federation, Http://www.nzpf.ac.nz/ resources/lester.

Dewey, J. (1902). The child and the curriculum (No. 5). University of Chicago Press.

Dewey, J. (1923). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.

Eisner, E. W. (1985). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs.

Fathi Vajargah, k. (2011) Exploring Lived Curriculum in Higher Education (Toward a Conceptual Model), Technics Technologies Education Management (TTEM), 6(1), 83-91.

Immordino-Yang, M. H; Silvan, L. (2011). Admiration for virtue: Neuroscientific perspectives on a motivating emotion. Contemporary educational psychology, 35(2), 110-115.

Kennedy, S. H. (1977). Nurturing corporate images. European Journal of marketing, 11(3), 119-164.

Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum, 24-41.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]

Marsh, C. J. (2009). Key concepts for understanding curriculum. Routledge.

McCormick, R., & Murphy, P. (1999). Curriculum: a focus on learning; International Companion of Education (pp. 204-234). London, Rout ledge.

McKernan, J. (2007). Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research. Routledge.

Posner, G. J. (1992). Analyzing the curriculum. New York: McGraw-Hill.

Robitaille, D. F., & Maxwell, B. (1996). The conceptual framework and research questions for TIMSS. Research questions and study design. TIMSS Monograph, (2), 34-43.

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn: A view of what education might become (Vol. 69). Columbus, OH: Merrill.

Waine & Bruce (2003). Definition of curriculum, faculty senate task force on curriculum

Wilson, L. O. (2019). Instructional-design/types-of-curriculum/. Retrieved from The Second Principle: https://thesecondprinciple.com/instructional-design/ types-of-curriculum/

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1397.6.4.6.3]