

پدیدارشناسی ابعاد مغفول برنامه درسی کسب شده رشته علوم تربیتی از نگاه نومعلمان دانشگاه فرهنگیان

زهرا کبرزاده^۱، وحید فلاح^۲، سیده عصمت رسولی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۰۷ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۰۱/۳۰

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد مغفول برنامه درسی کسب شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. رویکرد پژوهش حاضر، کیفی از نوع پدیدارشناسی بوده که جامعه آماری آنرا را نومعلمان رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ تشکیل دادند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند تا اشباع نظری ادامه یافت. در این پژوهش تعداد شرکت‌کنندگان ۱۶ نفر (۶ مرد و ۱۰ زن) از نومعلمان بودند. جهت جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه عمیق نیمه ساختار و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله کلایزی استفاده شد. یافته‌های این پژوهش در نهایت در قالب ۷ بعد، شامل (عدم آموزش کاربرد سند تحول بنیادین، عدم کسب هویت حرفه‌ای اسلامی معلم، عدم کسب چگونگی پرورش خلاقیت، عدم کسب دانش محتوایی، عدم کسب دانش پداگوژیک، عدم کسب دانش جامعه‌شناسی، عدم کسب دانش روانشناسی اسلامی، عدم کسب هنر اکلکتیک) و ۲۳ مولفه، در نهایت در قالب یک نقشه مفهومی ارائه شد. توجه به این نقشه مفهومی می‌تواند برای دست‌اندرکاران برنامه درسی رشته علوم تربیتی نقطه تاملی برای بازاندیشی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باشد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی کسب شده، دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی مغفول، برنامه درسی مغفول پنهان کسب شده

مقاله مستخرج از رساله‌نویسنده اول می‌باشد.

۱. دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات ساری

۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی ساری

۳. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی ساری

مقدمه

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از جمله سازمان‌های مهم محسوب می‌شوند که نقشی استراتژیک در پیشبرد اهداف کشور دارند. از جمله دانشگاه‌هایی که امروز نیاز به تحول ویژه در زمینه کیفیت داشته و دارد، دانشگاه فرهنگیان بوده است (طبرسا، حسنونند مفرد و عارف نژاد، ۱۳۹۱).

یادگیری معلمان در دانشگاه‌ها و جذب آن‌ها بر اساس رتبه‌های علمی دانشگاه‌های مورد توجه، به‌عنوان یک اصل جهانی است (اسپینوزا و همکاران ۲۰۱۹).

این پرسش که چرا با وجود برنامه‌های تربیت معلم تغییری در عمل معلمان حاصل نمی‌شود، پرسشی است که در تاریخ بسیاری از نظام‌های تعلیم و تربیت دنیا مطرح شده است. آیورگودسون^۱ به نقل از دارلینگ هاموند و راثمن (۱۹۹۸)، در شرح کاملی از فعالیتهای خود می‌نویسد که رئیس جمهور وقت آمریکا از آنها خواسته بود بفهمند، چرا باوجود بودجه‌هایی که صرف آموزش و پرورش می‌شود، تحولی جدی در آن رخ نمی‌دهد. هاموند و راثمن نیز در پی پاسخ به این پرسش نتیجه گرفته‌اند که کشورهایی مانند فنلاند که موفق به ایجاد کردن تغییرات اساسی در نظام تعلیم و تربیت خود شده‌اند، آموزش اثربخش معلمان از اولویتهای آنها بوده است. ایران نیز از این امر مستثنی نبوده است.

در کشور ما دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی، کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی‌وارزش‌های اسلامی و نیازهای جامعه، ایجاد گردیده است (معاونت پژوهشی ۱۳۹۰: ۷).

دانشگاه فرهنگیان، اساس و محور فعالیتهای سیستم تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد. نقش معلمان، نقش تربیتی انبیاء و اولیای الهی است، نقش اسوه‌ای امین، راهنمایی بصیر و عالمی توانا است که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد و ترغیب متریبان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی جهت بسط و توسعه ظرافت‌های وجودی را برای کسب شایستگی‌ها و دستیابی به حیات طیبه بر عهده دارد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

کمیسیون اروپایی^۱ (۲۰۱۸) شایستگی معلم را به عنوان یک مفهوم چند سطحی می داند که شامل انواع مهارت‌ها می باشد، که برای ایفای نقش معلمی مورد تاکید می باشد. بدیهی است این رسالت مهم برعهده دانشگاه فرهنگیان می باشد. تدوین کنندگان برنامه درسی دانشگاه باید براین نکته توجه داشته باشند که برنامه ها باید به گونه ای تدوین شود که صلاحیت لازم (دانش، نگرش، مهارت) رادردانش آموختگان برای موفقیت آنان در موقعیت های متفاوت ایجاد و تقویت نماید (روکنز ۲۰۱۶).

توجه به تربیت معلم اثربخش یک فرایند در حال پیشرفت است که نیازمند پژوهش و سرمایه گذاری قابل توجهی است یونسکو (۲۰۱۶). به طوری که بسیاری از کشورها به منظور بهبود کیفیت آموزشی مهم ترین اقدام آموزش و پرورش خود را بر تربیت معلم اثربخش قرار داده اند، اما چگونگی تربیت معلم اثربخش، موضوعی است که امروزه در نظام های آموزش و پرورش مطرح می شود. لذا در تربیت معلم یک رخداد انسانی شگفتی تعقیب می شود که در اثر آن یک انسان "نا معلم" به مرتبه "معلمی" که مرتبه وجودی بالاتری است، دست پیدا می کند که این خود معرف مرتبه ای از "حیات طیبه" یا صعود در مرتبه وجودی است. به تعبیر دیگر در این فرایند دگردیسی، تحول یا پوست اندازی شخصیتی و هویتی به وقوع می پیوندد (مهرمحمدی ۱۳۹۴).

بدیهی است برای رسیدن به این امر دانشگاه تربیت معلم (فرهنگیان) باید تلاشی دوچندان نسبت به دانشگاه های دیگر داشته باشد. چنانکه نتیجه تحقیق (کاراکوزوف، آنانین ۲۰۱۹)^۳ حاکی از آن بوده که دانشگاه های آموزش معلمان معلمان می توانند نقشه ای را برای توسعه رقابت، متناسب با پتانسیل، منابع و شخصیت خاص برای فعالیتهای خود ایجاد کنند. شاید این امر بدون تمرکز و توجه بر حوزه های مختلف برنامه درسی، امری غیر ممکن و یا بسیار دشوار باشد. برنامه درسی به عنوان یکی از ستونهای الزامی علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیر رسمی را در بر گرفته است. همانطور که مک فارسون^۴ (۲۰۱۸) میگوید: "ما به سادگی نمی توانیم تدریس کنیم، بدون اینکه به طرز جدی فکر کنیم" که چگونه دانشکده را به خوبی آماده کنیم" و "چگونه می توان محیطهایی را ایجاد کرد که بتوانند کار خوبی انجام دهند." البته این بدان معنا نیست که ما باید صرفاً روی آموزش توجه کنیم. در عوض، برای انجام کارهای خوب ما باید ستون های آموزش،

1 European Commission

2 Rokenes

3 karakozov&ananin

4 McPherson

تحقیق و خدمات را یکپارچه و متعادل کنیم. یکی از این فرایندهای غیر رسمی دانشجویان وارتباط و تعامل آنها در دانشگاه و در نتیجه نقش موثر آنها در فراهم نمودن بستری برای پیوند میان برنامه درسی تجویزی و مکسوب می‌باشد. آنها می‌توانند به عنوان یک ابزار موثر برای ارزیابی، بازبینی و حتی تدوین یک برنامه موثر و اثربخش آموزشی جهت تربیت یک معلم حرفه ای بود.

تدوین کنندگان برنامه درسی دانشگاه باید بر این نکته توجه داشته باشند که برنامه ها باید به گونه ای تدوین شود که صلاحیت لازم (دانش، نگرش، مهارت) را در دانش آموختگان برای موفقیت آنان در موقعیت های متفاوت ایجاد و تقویت نماید (روکنز ۲۰۱۶).

انواع برنامه درسی هر کدام نقشهای متفاوتی را ایفا می‌کنند، که به زعم آیزنر نقش برنامه درسی پوچ یا مغفول شاید نقشی به مراتب مهم تر از بقیه انواع برنامه باشد. آیزنر (۱۹۹۴-۱۹۸۵) برنامه های درسی را با نامهای آشکار، پنهان و مغفول معرفی کرده است. اما در یک نگاه دیگر هنگام صحبت از برنامه درسی، معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصد شده^۱، اجرا شده^۲، کسب شده^۳ سخن به میان آورده می شود.

اولین نکته ای که در توجه به برنامه مغفول مترتب می‌شود این است که، نسبت به انتخاب محتوای برنامه درسی و جایگزین های آنها برنامه درسی بگونه ای محتاطانه و با دقت تصمیم گیری نماییم. دومین مسئله در توجه به برنامه مغفول این است که ما را تشویق می‌کند که اهداف آموزش خود را دوباره بیازماییم و اهدافی را گزینش نماییم که در محتوا مشخص باشند و بدرخشند و نهایتاً برنامه درسی مغفول می‌تواند بر این اساس که دید و دانش ما را تیزو دقیق سازد واز دچار سهل انگاری شدن ما رازهایی میدهد (آیزنر ۱۹۹۴: ۱۶).

یافته های حاصل از پژوهش‌های انجام شده درباره برنامه‌های آموزشی نظام تربیت معلم حاکی از آن است که فارغ التحصیلان این مراکز اذعان داشته‌اند که آموخته‌هایشان در تربیت معلم چندان کار ساز نبوده و در مواجهه با واقعیات، بهره‌مندی اندکی نسبت به هزینه صرف شده در آن مراکز صورت گرفته است. در زمینه برنامه درسی مغفول تحقیقاتی در داخل و خارج از کشور صورت گرفته است از جمله :

-
- 1 Intended curriculum
 - 2 Implemented curriculum
 - 3 Attained curriculum

حاجی تبار، ملکی و احمدی (۱۳۹۵) در پژوهشی باهدف "طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه درسی قصد شده، اجراشده و کسب شده در نظام آموزش عمومی ایران" در زمینه برنامه درسی کسب شده به انگیزه پایین دانش آموزان در یادگیری و آشنا نبودن دانش آموزان با شیوه های مطالعه و یادگیری تاکید کرده اند.

آلمو وهمکاران (۲۰۱۹) پژوهشی « شکاف دانش بین برنامه درسی قصدشده و کسب شده در آموزش معلمان اتیوپی جهت شناسایی چالش ها برای توسعه آینده» انجام دادند. نتیجه نشان می دهد که معلمان فیزیک فاقد دانش موضوعی لازم برای آموزش مؤثر باشند. این امرنسل های متوالی دانش آموزان اتیوپی را به سمت عدم موفقیت در دانش فیزیک سوق می دهند.

هریت^۱ و همکاران (۲۰۱۸) با بررسی چالش ها و موفقیت های آموزشی معلمان تازه کار از سال (۲۰۰۹-۲۰۱۳) دریافتند، چالش معلمان تازه کار به زعم خودشان تمرین روزانه به عنوان یک معضل بود. آنها در بحث های حل مساله با همکاران مشارکت داشتند. از مشکلات این معلمان، همکاری والدین با معلم، درگیرهای داخلی، مطالعه ی برنامه درسی دانش آموزان بوده است. بازآموزی معلمان به عنوان یک توسعه حرفه ای به عنوان یک مدل پشتیبان پیشنهاد شد.

فیتون^۲ و استیپرز^۳ (۲۰۱۷) در تحقیق خود درباره علت شکاف میان برنامه درسی قصد شده و اجرا شده از نظر معلمان به کیفیت پایین طراحی برنامه درسی، عدم توجه به نیازهای گوناگون دانش آموزان، کم توجهی به واقعیت های اجرایی، عدم پشتیبانی از برنامه درسی و کیفیت پایین مواد آموزشی، کمبود مهارت های درک فرایند علمی و نا آشنایی معلمان با اصطلاحات به کاررفته در اسناد راهنمای برنامه درسی اشاره کرده اند.

علم برنامه درسی امروزه قلمرو بسیار گسترده و مستقلى است که دارای رویکردها، نظریه و مباحث نظری و کاربردی فراوانی است که باعث شده است تا این حوزه تحت عنوان یک قلمرو علمی مستقل و در حال توسعه پا به عرصه ظهور گذارد (مرزوقی، ۱۳۹۱).

میرلا و هارجی^۴ (۲۰۱۵) بیان می دارند برنامه درسی، برنامه ریزی فعالیت های یاددهی و یادگیری جهت ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است.

1 Harriet
2 Phaeton
3 Stears
4 Mirela Florea& Hurjui

گلاتورن و همکاران (۲۰۱۶)، طبقه بندی زیر را برای انواع برنامه درسی معتبر دانسته اند: "برنامه درسی توصیه شده، برنامه درسی مکتوب، برنامه درسی حمایت شده، برنامه درسی آموخته شده، برنامه درسی ارزیابی شده، تست شده. سارمینتو^۱ (۲۰۱۴) برنامه درسی قصد شده (تجربه شده) را یک سری از اهداف (مقاصد، اهداف کلی و انتظارات) تعریف میکند که برنامه ریزان درسی انتظار دارند دانش آموزان بدان دست یابند. در واقع این برنامه سندی است که توسط نظام آموزشی ملی یا محلی و یا حتی منطقه آموزشی، مدرسه و یا معلم تولید می شود و آنچه را که باید تدریس شود را تصریح میکند.

(فتحی و اجارگاه و زیمیتات ۱۳۸۸) از جمله کسانی هستند که به این موضوع توجه تحلیلی داشته اند و بر اساس تأملات خود برنامه درسی تجربه شده را دارای پنج سطح دانسته اند، که عبارت اند از: برنامه درسی مورد انتظار^۲، برنامه درسی تعاملی^۳، برنامه درسی نهفته^۴، برنامه درسی یاد گرفته شده^۵ و برنامه درسی نهادینه شده^۶ یا انتقالی. اما آنچه که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت، برنامه درسی در سطح یاد گرفته شده می باشد. آن تعریف و تبیینی که پژوهشگر در این پژوهش به دنبال آنست برنامه درسی از نوع مغفول است. به عقیده آیزنر (۱۹۷۹) واژه برنامه درسی نال اولین بار در معنای برنامه درسی که در مدارس تدریس نمی شوند، به کار گرفته شده است. از نظر وی آنچه مدارس تعلیم نمی دهند، ممکن است از آنچه که آموزش می دهند، مهم تر باشد (مرزوقی، کشاورزی و نوروزی، ۱۳۹۸: ۱۱۱).

آیزنر در مباحث خود بر این موضوع استدلال کرده که آنچه مراکز آموزشی با استفاده از برنامه های درسی آشکار می آموزند بسیار کمتر از آن چیزی است که بوسیله برنامه های درسی پنهان خود به دانش آموزان منتقل می کنند. او در عین حال یاد آور شده که چیزهایی نیز وجود دارند که برنامه های درسی مدارس از آموختن آنها خودداری می کنند. از نظر صفایی موحد (۱۳۹۵) برنامه درسی مغفول دارای ابعادی نظیر محتوا، فرآیند های ذهنی و نگرش است. که حوزه محتواهای مغفول اشاره دارد به آن دسته از موضوعاتی که مورد غفلت قرار گرفته اند و از دامنه فرصت های یادگیری دانش آموزان حذف شده اند.

2 Sarmiento
2 Expected Curriculum
3 Concealed curriculum
4 Interactive Curriculum
5 Learned Curriculum
6 Institutionalized or transitional curriculum

در بعد دیگر یعنی فرآیندهای ذهنی اشاره دارد به فرآیندهایی چون تفکر نقاد، خلاقیت و شهود.

برنامه درسی ناگفته یا مغفول اصولاً اتفاق نمی‌افتد و حذف شده است و جای آن در برنامه درسی رسمی خالی است. این موضوع ممکن است آگاهانه و یا بدون آگاهی از دستور کار کنار گذاشته شود. پس ناگفته یا مغفول یعنی آنچه که نیست ولی در واقع باید یا می‌توانسته باشد. این مفهوم تاثیر سلبی و محرومیتی دارد.

برنامه درسی ناگفته یا مغفول خود به دودسته آشکار و پنهان تقسیم می‌گردد. که بعد آشکار با مقایسه برنامه درسی قصد شده قابل تشخیص است. این وجه برنامه درسی ناگفته یا مغفول با گذشت زمان و افزایش دانش آدمی آشکار شده و کاهش می‌یابد؛ اما وجه آشکار برنامه درسی ناگفته یا مغفول به طور مستمر با توجیحات "به روز" تثبیت می‌گردد. برنامه درسی ناگفته یا مغفول پنهان را شاید بتوان با نام برنامه درسی مکتوم یا عقیم معرفی کرد. این نوع از برنامه وضعیتی را نشان می‌دهد که برنامه درسی از به بار آوردن تجربیات یادگیری در دانش آموزان عاجز باشد، همانند زمانی که علیرغم مراقبت‌ها و معالجات، پزشکان در درمان سرطان، فعالیت آنان به دلیل نقص در دانش، عقیم می‌مانند (کرایدل ۲۰۱۰).

لذا این برنامه ابزاری مفید و تحلیلی مناسب را برای ارزیابی و ایجاد تحول در برنامه های درسی فراهم می‌آورد (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۱۴).

آنچه در پژوهش حاضر به آن پرداخته شده است برنامه درسی مغفول پنهان کسب شده می‌باشد.

همچنین در این پژوهش با اتکا به مبانی نظری بیان شده در حوزه برنامه درسی کسب شده مغفول و نیز اهمیت نقش دانشگاه فرهنگیان در این حوزه و ضرورت بررسی و کشف برنامه های مغفول دانشگاه پژوهشگر در پی آنست تا با یک رویکرد پدیدارانه پاسخ مناسب برای سوال زیر به دست آورد.

ابعاد و مولفه های مغفول برنامه درسی کسب شده رشته علوم تربیتی از نگاه نومعلمان کدامند؟

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف اصلی آن کاربردی و از نظر رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی می‌باشد. پژوهش پدیدارشناسی مطالعه تجربه زیسته و مطالعه دنیای فردی است، اینکه هر فردی دنیا را قبل از از اینکه در مورد آن

بیانده‌شد و مفهوم سازی کند؛ چگونه تجربه نماید. کوک^۱ (۲۰۱۲)، اذعان داشته و معتقد است که پدیدارشناسی می‌تواند به ما فرصتی برای بررسی دقیق‌تر زوایا و لحظاتی در آموزش را بدهد که قبل از این، بهراحتی از کنار آنها عبور کرده ایم.

جامعه آماری پژوهش دومین و سومین گروه فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان سالهای ۱۳۹۸-۱۳۹۹ می‌باشد. نمونه گیری از نوع هدفمند به روش گلوله برفی برای یافتن فارغ التحصیلان دوسال اخیر انجام شد.

ابتدا پژوهشگر به دلیل دسترسی بیشتر و کسب اطلاعات دقیق‌تر از استان مازندران شروع و با کمک اولین نمونه شرکت کننده در پژوهش در ۴ استان دیگر از جمله، در استان های گلستان، فارس، تهران و اصفهان نیز نمونه گیری صورت گرفت. در نهایت پژوهشگر با مصاحبه ۱۶ نفر (۶مرد و ۱۰زن)، به اشباع نظری رسید.

در این نمونه گیری جنسیت ملاک نبوده است. روش گردآوری داده ها ابزار مصاحبه بوده، که به روش مصاحبه عمیق نیمه ساختار انجام شد. مصاحبه ها در بازه های زمانی ۴۵ الی یکساعت ونیم به صورت حضوری و فردی با سوال «از تجارب تحصیلت بگو» مصاحبه با عبارت کلی برای کشف اطلاعات عمیقتر «لطفاً بیشتر توضیح بده» و با جمله «این مطلب یعنی چه؟»، ادامه یافت. همچنین برخی از مصاحبه نیز از طریق تماس تلفنی پس از طرح اهداف پژوهش و شیوه ی مصاحبه، سوالات از طریق واتساپ به صورت ویس ارائه و پاسخ نیز به همین صورت دریافت شد. پس از هر ویس و پیاده نمودن آن سوالات احتمالی پیش آمده نیز مجدداً بصورت ویس ارسال می‌شد در این بین از مصاحبه شونده می‌خواستیم هرگاه تمایل داشت می‌تواند از مصاحبه خارج شود. البته یکی از مزایای این مصاحبه (مجازی) از نگاه پژوهشگر اینست که امکان فرصت به مصاحبه شونده را برای تامل بیشتر در مورد سوال همچنین بدون حضور مصاحبه گر و با آرامش بیشتر در منزل می‌تواند پاسخ دهد. این کار تا اشباع نظری که حدود ۱۶ نومعلم بودند، ادامه یافت. سپس مجدد تمام ویس ها و مصاحبه ها پیاده شد و چندبار مورد واکاوی و مطالعه قرار گرفت. در نهایت به روش هفت مرحله‌ی کلایزی مورد تحلیل گرفت.

جدول ۱. مشخصات شرکت کنندگان در مصاحبه

| ردیف | مدرک | رشته تحصیلی | مرتبۀ علمی | سابقه تدریس | محل تدریس |
|------|--------|-------------|------------|-------------|-----------------------|
| ۱ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | دانشگاه فرهنگیان ساری |

| | | | | | |
|----|--------|-------------|--------|---|-------------------------------------|
| ۲ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۱ | دانشگاه فرهنگیان پردیس نسیمیه تهران |
| ۳ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | دانشگاه فرهنگیان گلستان |
| ۴ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۳ | دانشگاه فرهنگیان قائم شهر |
| ۵ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | دانشگاه فرهنگیان گلستان |
| ۶ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۳ | دانشگاه فرهنگیان اصفهان |
| ۷ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۳ | دانشگاه فرهنگیان نوشهر |
| ۸ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | دانشگاه فرهنگیان بابل |
| ۹ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۳ | پردیس استان لرستان |
| ۱۰ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | پردیس ساری |
| ۱۱ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | پردیس قائم شهر |
| ۱۲ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | پردیس بابل |
| ۱۳ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۳ | دانشگاه فرهنگیان گلستان |
| ۱۴ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | دانشگاه فرهنگیان نوشهر |
| ۱۵ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۲ | دانشگاه فرهنگیان استان فارس |
| ۱۶ | لیسانس | علوم تربیتی | نومعلم | ۵ | دانشگاه فرهنگیان مرکز بابل |

یافته‌ها

سوال: براساس تجارب نومعلمان مولفه های برنامه درسی مغفول کسب شده در رشته علوم تربیتی کدامند؟

براساس یافته های پژوهش، برنامه درسی مغفول کسب شده از نگاه نومعلمان فارغ التحصیل این دانشگاه شامل: هویت اسلامی، آموزش اختلال یادگیری و درمان آن، تحلیلی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش دانش محتوایی، هویت معلمی، آموزش چند پایه، هنراکلتیک، دانش روانشناسی اسلامی، انگیزه، آسیب شناسی تربیتی می باشد.

جدول ۲. مضامین انتزاع شده از مصاحبه فارغ التحصیلان

| مضمون | زیر مضمون | عبارت |
|--------------|-----------------------------|--|
| عدم آموزش | عدم درک و کسب دانش مرتبط با | سند تحول به آن پرداخته شده - حوزه راهبردی برای رساندن به حیات طیبه - |
| کاربردی سند | ساحت تربیتی | دانش درمورد سیاست، فرهنگ، اقتصاد |
| تحول بنیادین | تحلیل سند تحول بنیادین | |

| | |
|----------------|--|
| عدم کسب هویت | عدم تربیت مبتنی بر ارزش اسلامی - شخصیت معلمی - داشتن دیدگاه فکری - شناخت هویت - نقش را به عنوان کارمند |
| حرفه‌ای اسلامی | عدم اندیشه ورزی اسلامی |
| معلم | اندیشه‌ورزی |
| عدم کسب چگونگی | عدم آگاهی از شیوه آموزش رشد |
| پرورش خلاقیت | خلاقیت کودکان |
| عدم کسب دانش | عدم کسب دانش محتوای همه دروس |
| محتوایی | همچون محتوای چند پایه |
| | و شیوه های تحلیل محتوا |
| عدم کسب دانش | عدم آگاهی از (شیوه ارزشیابی |
| پداگوژیک | دروس، روش های نوین تدریس - |
| | تئوریهای تدریس - روانشناسی کودک |
| | ابتدایی - اختلال یادگیری - دانش تجربه |
| | ی حرفه ای - مدیریت کلاس درس - |
| | واقعیت کلاس درس |
| عدم کسب | عدم کسب (دانش جامعه شناسی |
| جامعه‌شناسی | دانش دیالکتیک، روابط بین |
| | الاشخاصی) |
| | روانشناسی اسلامی |
| | و آسیب شناسی تربیت اسلامی |
| عدم کسب | عدم ارتباط هنر و دروس دیگر - |
| اکلکتیک | تئوری بدون عمل |
| | عمل |

تبیین ابعاد و مولفه های مغفول کسب شده: از مضامین مغفول مانده به زعم نومعلمان عدم کسب هویت حرفه ای آن هم از نوع اسلامی اش بود. یکی از راه‌های توسعه هویت حرفه ای، توسعه صلاحیتهای حرفه ای است؛ زیرا شخص با درک وظایف، مهارتها و علاقه مندیهای مورد نیاز شغل خود، به درک مناسبتری از هویت حرفه ای خود دست می یابد.

در این راستا نومعلم شماره ۱۱ چنین میگوید :

"ما حتی ترم تا ۶۵ هم رفتیم باز هم هویت معلمی به ما داده نشد. شخصیت معلمی به ما ندادند. معلم باید دیدگاه فکری داشته باشد. باید هویت خود را بشناسد.

"نومعلم شماره ۹ میگوید: "ما اصلاً نحوه برخورد با همکاران را در بدو ورود نمی‌دانستیم آیین نامه ها را بلد نبودیم. اصلاً نمی‌دانستیم نقشمان به عنوان کارمند چیه. تصویرم از معلم یک قدیس بود اما وارد که شدم قداست خود را برایم از دست داد. انتظار داشتم از من یک معلم با خلاق و کامل مثل یک دیپلمات بسازه واز لحاظ دانش فوق العاده باشم مثل یک متخصص، اما به آن نرسیدم.

"نومعلم شماره ۱۲ می‌گوید: "ما در واحدهای تربیتی و دانش‌های مربوط به آن چیزی یاد نگرفتیم. که مبتنی بر سند اسلامی ما باشد. مثلاً روانشناسی ما کلاً غربی بود در حالی که برای حیاط طیبه به روانشناسی اسلامی نیاز داشتیم." نومعلم اذعان می‌داشتند که سردرگمی هویتی در پایان دوره دانشگاه سبب شد با نگرانی وارد کلاس‌ها شویم و این امر خود در کیفیت آموزشی ما در سال اول کاری بسیار موثر بوده است.

به زعم کاتسونو^۱ (۲۰۱۲) یکی از معضلات نظام‌های آموزشی آن است که معلمان به محض ورود به حرفه معلمی بر اساس تصورات شخصی خود از حرفه معلمی برخورد می‌کنند و پس از آن است که این برداشتها به صورت پیوسته تحت تأثیر تجارب آنان به عنوان متخصصان تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد (کاتسونو ۲۰۱۲).

پاسخ معلمان به این سؤال که آنها چه کسانی هستند، باعث شکل‌گیری ادراک آنان نسبت به آینده شغلی و درنهایت هویت شغلیشان می‌شود. هویت حرفه‌ای دلالت بر جایگاه یک حرفه یا شغل در اجتماع دارد. اهمیت هویت حرفه‌ای در آن است که ارزشها، عقاید و گرایشهای یک فرد، راهنمای تفکر اوست. البته توجه به این نکته ضروری است که شکل‌گیری هویت، امری پویا بوده و تحت تأثیر محیط و انتظارات و صلاحیتهای یاد گرفته شده و ... نیز هست.

یکی از مولفه‌های مغفول مانده در برنامه درسی تجربه شده نومعلم در این پژوهش رشدخلاقیت بود. چنانچه در این مورد نومعلم شماره ۹ چنین گفت:

«تحقیقات ما همش قالبی بود. به دانشجو قالب می‌دادند. آزاد اندیشی در دانشگاه را به ما یاد ندادند. اگر قالب نبود دانشجو می‌توانست خلاقیت‌های زیادی ارائه دهد.»

همچنین نومعلم شماره ۵: «نمی‌دانم شاید در سرفصل آمده بود اما در کلاس درس ما چیزی از آموزش خلاقیت نداشتیم. واقعا الان نمی‌دانیم چگونه باید خلاقیت را در دانش آموزان رشد دهیم.»

از نظر گیلفورد (۱۹۵۰) و تورنس (۱۹۶۹) به نقل از پیرخانفی، وهمکاران (۱۳۸۸)، خلاقیت در سطح مولفه های فراشناختی (سیالی - انعطاف پذیری - ابتکاری) قابل آموزش است. این امر می‌تواند عملکرد ذهنی و شخصیتی افراد را ارتقا دهد. یعنی با تمرینات مناسب و رعایت شرایط انگیزشی یک خیزش را در شخصیت و عناصر فراشناختی او ایجاد نمود.

پژوهشگر به کراردر صحبت های مصاحبه شوندگان این مقوله را شنیده که ذکر همه آن جملات در این مقاله نمی‌گنجد. اینکه نومعلم نمی‌داند چگونه باید به رشد خلاقیت دانش آموزانش بپردازد حاکی از عدم یادگیری او در دانشگاه می‌باشد. ولذا به استناد نظر گیلفورد و تورنس نومعلممان انگیزشی از این حیث در شخصیت معلمی خود نمی‌بیند.

سند تحول بنیادین به عنوان چراغ راه معلم در نظام تعلیم و تربیت ایران است. این سند وفهم و خوانش عمیق آن جهت کسب‌الگوی مناسب و راهبردهای مناسب حرفه ای بی‌شک از محتوای اصلی در برنامه ریزی آموزشی و درسی در تربیت معلم به شمار می‌رود که عدم آگاهی از آن می‌تواند در کج فهمی های ناشی از اجرا در کلاس درس بسیار موثر باشد.

نومعلم شماره ۶: «کاش در تربیت معلم به آنچه که در سند تحول به آن پرداخته شده به ارائه روایت و بنیان نظری بسنده نمی‌کرد، بلکه در حوزه راهبردی برای رساندن به حیات طیبه راهبرد نشان داده می‌شد.»

در منطق و شایستگی سرفصل اسناد برنامه درسی دانشگاه آمده است: دانشجو در پایان این درس بتواند با بررسی موقعیت های تربیتی مختلف تربیتی (عمل فردی و طرحها و برنامه ها و فعالیت های سازمانهای تربیت رسمی و عمومی) آنها را از منظر تناسب با راهبردها و راهکارهای اسناد تحولی نظام تربیت رسمی و مقایسه کند. همچنین ضعفها و قوتهای موجود در عناصر و مؤلفه‌های موقعیتهای تربیتی (عمل فردی و طرحها و برنامه ها و فعالیت های سازمانهای تربیتی) را بر اساس قوانین و مقررات نظام تربیت رسمی شناسایی کرده و توجیهات مناسبی ارائه می‌دهد. (سرفصل دروس ۹۶)

از دیگر مواردی که به زعم نومعلمان به آن نرسیده بودند، دانش محتوایی بود: نومعلم شماره ۳ می‌گوید: «کتابهای درس ابتدایی به تفکیک بررسی نشد. کاش دانشجویان تمام دروس را در دوره ۶ ساله ابتدایی نقد و تحلیل داشته و همزمان به کارورزی می‌رفتند. جای دروس عملی مانند بررسی تخصصی تمام کتابهای ابتدایی خالی بود.»

نومعلم شماره ۱۴: «جای بررسی کتابهای اول تا ششم درهرترم واقعا خالی بود بهتر بود درهرترم ۱ پایه را آموزش می دادند و روش های تدریس در آن پایه را یاد می گرفتیم.»

دانش محتوایی یک جنبه اصلی در برنامه درسی تمام دوره های آموزشی است. فراهم نمودن شرایط مناسب برای دانشجویان تربیت معلم برای یادگیری دانش موضوعی، کاری بیشتر ازانتقال حقایق واطلاعات علمی است(بال ومک درامید ۱۹۹۰، به نقل از قادری وهمکاران ۹۷).

آنچه که از تحلیل مصاحبه حاصل شد علاوه برموارد فوق، دانش پداگوژیک نیزازنگاه نومعلممان مغفول مانده است.

نومعلم شماره ۱۱ چنین اظهار داشته: «ما اصلا یاد نگرفتیم با اختلال یادگیری چه کنیم چگونه تشخیص ویا حتی درمان اولیه داشته باشیم. چگونه حتی تشخیص دهیم که بخواهیم درمانش کنیم. یا چگونه باید پیشگیری کنیم؟ ما دقیقا همین عنوان را داشتیم ولی خوب یادنگرفتیم. شاید اگر به مراکز درمانی این اختلال می رفتیم واز نزدیک می دیدیم بهتر از تئوریهای آن بود.»

نومعلم شماره ۴: «باید براهداف کتابهای ۶ پایه مسلط می شدیم. اما وقتی وارد کلاس شدیم هیچی نمی دانستم. ارزشیابی توصیفی را به صورت عملی درکلاس دانشگاه ندیده بودم، در نتیجه در مدرسه دچار مشکل شدم. اغلب فارغ التحصیلان اکنون فنون معلمی را نمی دانند، وتوکلاس ها سردرگم هستند. کاش در دانشگاه کل کلاس را تشریح می کردند وچالش های تدریس یک واحد درسی مثل فارسی -ریاضی و...را با مصداق در هرترم شرح می دادند. ما فنون معلمی را یاد نگرفتیم.»

نومعلم شماره ۵: «دانشجویان باید بدانند در آینده با چه کسی سرکاردارند ویژگیهای آنان ومشکلات احتمالی آنان را بشناسند.»

نومعلم شماره ۷: «از روش های تدریس چیزی یاد نگرفتیم کاش اساتید معلم بودندتا دانشجو با تجربیاتشون ورزیده می شد.» نومعلم شماره ۱: «باید یادمیگرفتم چگونه دانش آموزانم را ارزیابی کنم. متاسفانه درصدپایینی از این انتظارات را دیدم.» دانش پداگوژیک شامل درک وشناخت روش های ورویکردهای آموزشی متناسب با محتوا است. یعنی شناخت الگوها، روش تدریس، ارزشیابی ونحوه یادگیری در رابطه با یک محتوای درسی است. این دانش می تواندشرایط یادگیری ویژه ای را تسهیل کندویا برعکس(قادری وهمکاران ۱۳۹۷، ص ۲۴۷).

همچنین این دانش شکل کلی از دانش است که مربوط به کلیه موضوعات مربوط به یادگیری فراگیران، مدیریت کلاس درس، ارائه و تحقق برنامه درسی و ارزیابی فراگیران است (همان). از جمله دانش مهم در این مجموعه که نومعلمان بسیار به آن نیازمند هستند اختلال یادگیری می باشد، که البته واحد درسی مستقلی نیز در دانشگاه در برنامه درسی رشته علوم تربیت گنجانده شده است.

به نقل از امامی و همکاران (۱۳۹۴) آموزش راهبردهای شناختی به کودکان مبتلا به اختلال یادگیری و به خصوص کودکان نارسانویس به آنان کمک می کند که در برخورد با مشکلات تحصیلی از راهبردهای مناسب برای حل مشکل استفاده کنند و بتوانند مشکل تحصیلی خود را حل کنند (چاپمن و تانمر^۱ ۲۰۱۳). به طور قطع آموزش چنین راهبردهایی تنها در کلاس های درس دانشگاه ها باید اتفاق بیافتد تا معلمان با بهره گیری از چنین تجربیاتی بتوانند در برخورد با دانش آموزانی بهترین شیوه و راهبرد درمانی و حتی تشخیص را بتوانند اتخاذ نمایند.

پژوهشگر، دانش جامعه شناسی را نیز شناسایی نمود، که شاید به ظاهر در برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی خیلی قابل توجه نباشد؛ اما یکی از نیازهای اساسی کسب نشده و البته مغفول مانده نومعلمان بیان شد.

نومعلم شماره ۱۰: «الان می فهمم که باید دانش سیاسی اقتصادی فرهنگی را یاد می گرفتیم. اتفاقات روزمره را بدانم و تحلیل کنم و ارتباط آنرا با کلاس درس و چگونگی تبیین آنرا می فهمیدم. کاش در برنامه درسی و آموزشی می آمد نه در قالب برنامه فرهنگی که هر کسی دوست دارد شرکت کنه و هر کسی که علاقمند نیست ازش محروم بشه و بعدا در کلاس واقعیش دچار چالش بشه. ما در کلاس درس به صورت غیر رسمی و خود جوش گفت و گو می کردیم و از این راه تجارب زیادی کسب کردیم. در حالی که این امر مختص عده ای خاص بود و الزام نبود. به نظرم دانش دیالکتیک و آموزش آن به صورت رسمی باید در برنامه رسمی باشه و یا روش های تدریس حداقل توسط اساتید به این صورت باشه تا دانشجو معلم یاد بگیرد چگونه فرهنگ گفت و گو را به دانش آموزانش یاد بده».

نومعلم شماره ۶: «ما باید درسی مثل آسیب شناسی اجتماعی داشته باشیم. چراکه بحث های بسیار ریزی در کلاس داریم که به توانمندی معلم در آسیب شناسی بستگی دارد. کاش در دانشگاه درسی مثل آسیب شناسی تربیت داشتیم.»

نومعلم شماره ۸: «در دانشگاه فرهنگیان به دانش فرهنگی پرداخته نشد. در نتیجه ما این دانش را یاد نگرفتیم.» نومعلم شماره ۴: «ما یاد نگرفتیم با همکاران با مدیر با عوامل اداری حتی با اولیا ودانش آموزان چگونه برخورد کنیم؟ برخورد یک معلم با این اقشار خیلی باید فرق داشته باشد نسبت به فرد معمولی».

ناگفته پیداست جامعه‌پذیری، ایجاد زمینه‌های ارزشی و هنجارهای مشترک و کنترل اجتماعی، سازوکارهایی هستند که آموزش و پرورش به واسطه آن‌ها انسجام جامعه را سامان می‌دهد. و در این بین معلم عنصر سازنده است. اوست که باید بیاموزد این دانش را تا بیاموزاند. به اعتقاد امیل دورکیم، «تربیت اخلاقی» وظیفه معلمان است. لذا تعهد معلمان به ارزش‌ها و باورهای اصلی جامعه بسیار اهمیت دارد. دورکیم نقش معلمان را بسیار قدرتمند می‌دانست، زیرا این معلمان هستند که انتقال فرهنگی ارزش‌ها از نسلی به نسل دیگر را تضمین می‌کنند.

بدین‌سان معلمان در حفظ نظم اجتماعی موجود نقش مهمی دارند (جوان ۱۳۹۷). روابط بین معلم و دانش‌آموزان، کاملاً تنظیم شده و قابل پیش‌بینی نیست. ارتباط مؤثر، یکی از وظایف محوری آموزش مؤثر است، زیرا دانش‌آموزان عمدتاً در ارتباط مؤثر با دیگران است که نحوه تعامل سازنده و مثبتی که در زندگی آینده‌ی آنان می‌تواند راهگشا باشد را یاد گرفته و مطالب علمی را نیز به صورتی اثربخش‌تر یاد می‌گیرند (شیروانی و همکاران ۱۳۹۸).

روانشناسی یکی از منابع ارزاق برنامه درسی است. اما بومی سازی اسلامی این دانش در برنامه های درسی به عنوان یک نیاز ضروری برای یک معلم ایرانی اسلامی در برنامه های درسی دانشگاهی دانست.

روانشناسی اسلامی در پی آن است که با مطالعه منابع اسلامی ابعاد روانشناختی را کشف و آنها را به نظریه تبدیل کند. توکل، صبر، شکر و... که در تحقیقات جدید روانشناسی بسیار به کار گرفته شده، هرچند کار کرد رضایت مندی، اضطراب زدایی و افزایش شادکامی را دارد؛ اما دقیقاً اموری هستند که از وی انسان خدایی می‌سازند.

این همان چیزی که درسند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به عنوان اهداف نظام آموزشی از آن یاد شده است (پسندیده و همکاران ۱۳۹۴). بنابراین می‌توان انتظار داشت که این تحقق زمانی خواهد بود که معلمان آگاهی کافی از آن داشته باشند و بدانند چگونه باید از دل آن تئوریهای علمی و دانش پداگوژیک خود را به عنوان یک معلم حرفه ای بسازند تا بتوانند در کلاس درس آنرا محقق سازند.

نومعلم شماره ۱۶: «در تربیت معلم اصلاً بصورت تخصصی به مسایل ارزشی پرداخته نشد. داشتن چنین دانشی که تنها در قالب یک برنامه رسمی می‌توانست ایجاد بشه، می‌تونه در کلاس واقعی به تبدیل شدن یک معلم حرفه‌ای و مدیریت کلاس درس و تربیت دانش‌آموز مطلوب اسلامی کمک کنه. و اثربخشی لازم را در کلاس داشته باشه».

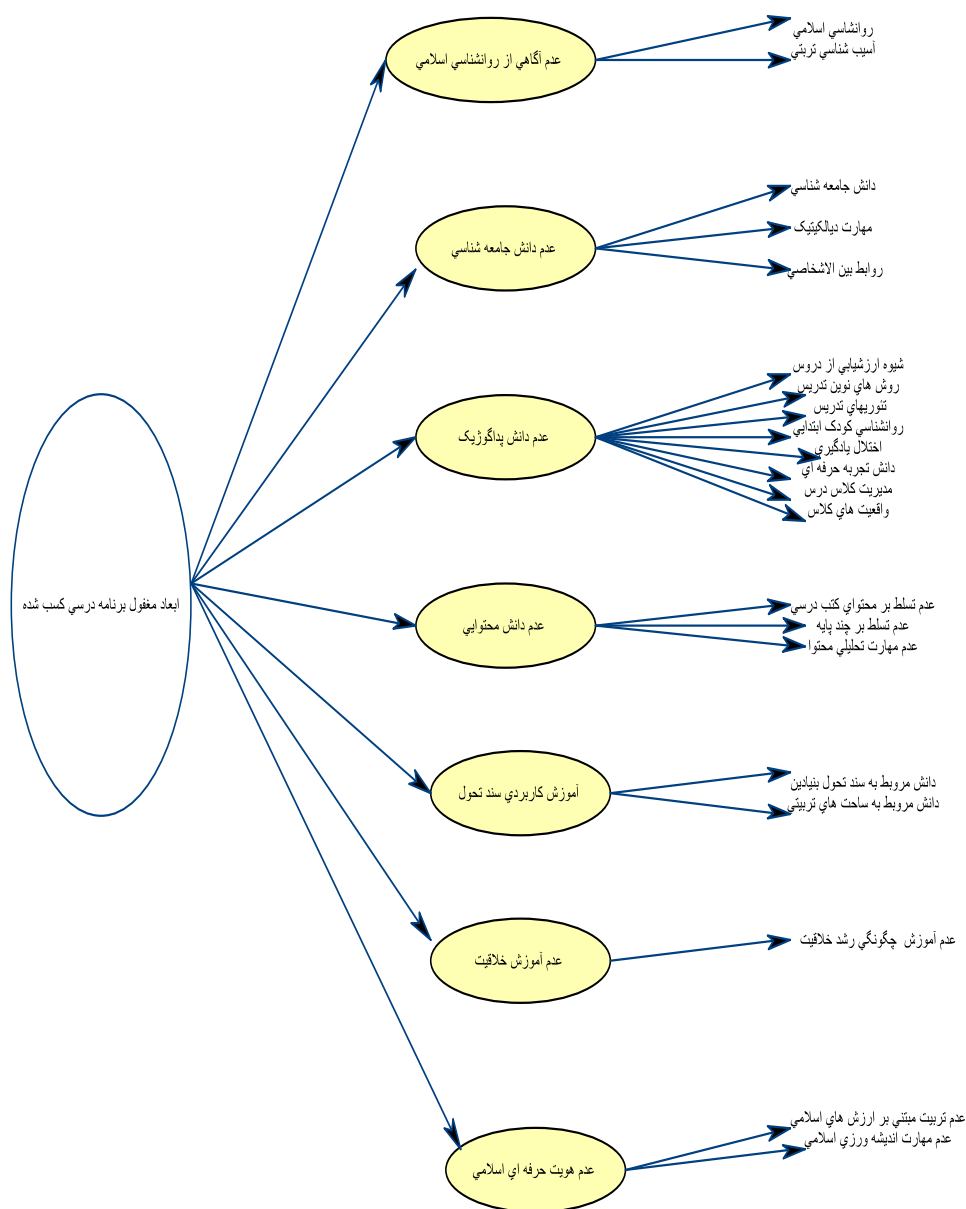
نومعلم شماره ۱۲: «در دانش تربیتی چیزی یاد نگرفتیم که مبتنی بر سند اسلامی ما باشد مثلاً روانشناسی ما کلاً غربی بود، در حالی که برای حیاط طیبه به روانشناسی اسلامی نیاز داشتیم».

مضمون مهم دیگری که از نظر نومعلمان مغفول مانده است هنر اکلکتیک می‌باشد. هنرهای اکلکتیک، هنرهایی هستند که نظریه را آماده استفاده در موقعیت عمل می‌کنند. اینها هنرهایی هستند که ما بدان وسیله، دیدگاه محدودی که نظریه به موضوعش تحمیل میکند را شناسایی کرده و در عمل، مورد ملاحظه قرار میدهیم (شواب ۱۹۷۱). آنچه که به‌کرار در دانشگاه فرهنگیان شنیدیم.

نومعلم شماره ۱۵: «فلسفه خواندیم اما کاربردش را برای کودکان نفهمیدم. اصلاً نمیدانم چرا فلسفه خواندیم. به‌نظرم درس بیخودی بود. فلسفه خواندن فلسفه را هنوز هم نفهمیدم. شاید لازم بود اما ما نفهمیدیم چرا خواندیم».

نومعلم شماره ۷: «ما آموزش ندیدیم چگونه تربیت کنیم. ما متخصص در معلمی نشدیم. یعنی اصلاً تربیت نشدیم تا متخصص باشیم».

درنهایت آنچه از اظهارات و تجربه زیسته نومعلمان در مورد برنامه درسی کسب شده حاصل شد ابعاد ۷ گانه زیر بوده که در یک چارچوب مفهومی نشان داده شده است. توجه به این ابعاد و مولفه‌ها می‌تواند برای دست‌اندرکاران برنامه درسی رشته علوم تربیتی نقطه تاملی بر باز ارزیابی نتایج فرایند اجرا شده و یا تجویز شده برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باشد.



شکل ۲. نمودار مفهومی حاصل از شناسایی ابعاد ومولفه های مغفول در برنامه درسی کسب شده رشته علوم تربیتی

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش شناسایی مولفه های مغفول در برنامه درسی کسب شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان بود. نتایج نشان داد بسیاری از مضامین ومفاهیم مهم برنامه درسی در دروه آموزشی تربیت معلم یا به آن پرداخته نشد یا اگر پرداخته شد در برنامه کسب شده مشاهده نشد.

ابعادی از برنامه درسی که بودند نشان و کسب آنان، خود نشان از مهارت حرفه ای نومعلممان یا فارغ التحصیلان این دانشگاه در جهت انجام عمل حرفه ای در کلاس های واقعی شان می باشد. برخی از ابعاد مغفول همچون هنراکلیکتیک، دانش پداگوژیک، دانش محتوایی از جمله دانشی هستند که در برنامه درسی رشته علوم تربیتی در بعد تجویزی آورده شده اما نتیجه این پژوهش حاکی از عدم کسب آنان به صورت کافی و وافی بوده و نشان از مغفول ماندن آن می باشد. این نتیجه با نتایج پژوهش مهرمحمدی و کیان مبنی بر شناسایی ابعاد مغفول برنامه درسی هنر (۱۳۹۲)، آلمو (۲۰۱۹) همسو می باشد. در خصوص برنامه مغفول دانش محتوایی و دانش پداگوژیک، بانیچ حاصل از پژوهش فرگوت (۲۰۱۶)، مبنی بر اهمیت این دانش و وجود آن به عنوان نقش محوری در آموزش معلمان، همسو می باشد. چرا که به زعم نومعلممان اکنون نه تنها این دانش بسیار مهم می باشد بلکه مغفول نیز مانده است. یکی از ابعاد مغفول مانده از نگاه نومعلممان اسناد برنامه درسی یا اسناد رسمی بوده که البته به تحلیل پژوهشگر از نوع پنهان آن می باشد. این نتیجه با پژوهش فیتون و استییرز (۲۰۱۷)، مبنی بر کمبود مهارت‌های درک فرایند علمی و نا آشنایی معلمان با اصطلاحات به کاررفته در اسناد راهنمای برنامه درسی به عنوان عامل اصلی فاصله برنامه درسی تجویزی و کسب شده «همسو می باشد. براساس نتیجه این پژوهش جامعه شناسی از برنامه مغفول پنهان در برنامه می باشد؛ که این نتیجه با نتیجه پژوهش هریت و همکاران (۲۰۱۸) که دریافته بودند، معلمان جوان در بحث های حل مساله با همکاران مشارکت داشتند، همسو بوده است چرا که این پژوهش نیز نشان داد نومعلممان به دلیل فرا نگرفتن چگونگی برقرار روابط در محیط کار و دانش های مختلف جامعه شناسی اکنون در کلاس درس بسیاری از مسائل ایجاد شده را قادر به کنترل و حل آن نمی باشند.

پیشنهاد های زیر می تواند در بهبود وضعیت موجود مؤثر باشد:

به کسب شایستگی های رفتاری و اخلاقی مبتنی بر آداب اسلام توجه شود.

به کسب مهارت در فراهم سازی زمینه برای خلق فرصت های یادگیری برای دانش آموزان در دانشجو معلمان توجه شود.

به کسب مهارت در استفاده از رویکردهای تلفیقی در سازماندهی فرصت های یادگیری دانشجو معلمان به عنوان یک مهم توجه خاص شود.

به کسب مهارت در استفاده از ابزارهای نوین ارزشیابی از جمله ارزشیابی مبتنی بر تکلیف دانشجو معلمان توجه شود.

به کسب مهارت برای شناخت توانایی ها و استعداد های دانش آموزان در دانشجو معلمان، به عنوان موضوع و محتوا درسی توجه شود.

در ویرایش و ارزیابی برنامه های درسی حتما تیمی از دانشجو معلمان سال آخر تحصیلی و نیز آخرین گروه های فارغ التحصیل تشکیل و از آنها در تدوین برنامه ها کمک گرفته شود.

برنامه های درسی دانشگاه با تیم های استادیاران (دانشجویان نخبه واساتید) اجرا شود.

همانند دانشکده های پزشکی، دانشگاه فرهنگیان نیز در هراستان چند مدرسه خاص خود داشته تا دانشجویان از همان ترم اول به پژوهش های میدانی در مدارس بپردازند.

آزمایشگاه های پژوهشی و تخصیص بودجه خاص برای تامین پژوهش های دانشجویی راه اندازی شود.

منابع

Alemu, M., Kind, Vanessa , M., Basheh, Kassa Michael, Mulugeta Atnafu, Per Kind & Taha, Rajab(2019). The knowledge gap between intended and attained curriculum in Ethiopian teacher education: identifying challenges for future development. A Journal of Comparative and International Education Published Online: 08 Apr.

Burkhardt, H. (2014). Curriculum Design and Systemic Change. In: Li Y, Lappan G. (eds) Mathematics Curriculum in School Education. Advances in Mathematics Education. Springer, Dordrecht.

Carracedo, Fermín Sánchez. Soler, Antonia & Carme Martín & David López & Alicia Ageno & Jose Cabré & Jordi Garcia & Joan Aranda & Karina Gibert. (2018). Competency Maps: an Effective odel to Integrate Professional Competencies Across a STEM Curriculum. Journal of Science Education and Technology, 27,448–46

Chapman, G. and Tunmer, J. (2013); The effects of mental comprehension strategies in learning disabled student. Journal of Learning Disabilities, 18: 111-122.

Craig Kridel,(۲۰۱۰) Encyclopedia of Curriculum Studies.

Cohen, L. & Manion, L. (1986), Research Methods in Education. London, Routledge.

Day, Christopher, & Kington, Alison. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. Pedagogy, Culture & Society, 16(1), 7-23. Doi: 10.1080/14681360701877743.

Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.) (2011). Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Emami, Sh., Niazi, E., Amirian, K., The effect of teaching cognitive strategies on academic achievement of students with special learning disabilities, Cognitive strategies in learning :: Spring and Summer 2015 - No. 4 [Persian]

Eisner.E.W.(1994).The Educational Imagination:Ondesign and evaluation of school programs.(3rd.ed)New York:Macmillan

Espinoza, C., Mardones, C., Sáez, K., & Catalán, P. (2019). Entrepreneurship and regional dynamics: the case of Chile. Entrepreneurship & Regional Development, 31(9-10), 755-767.

EISNER, E.,(1985)W. The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. New York: Macmillan Publishing Co., second edition

Encyclopedia of Curriculum studies (2010). Craig kridel, Copyright by SAGE Publications, Inc.

Flinders, David J., Noddings Nel and Thornton, Stephen J. (1986). The Null curriculum: Its Theoretical Basis. Curriculum Inquiry, Vol.16, No. 1(spring, 1986), pp.33-42.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2016). Curriculum leadership, fourth Edition, printed in he united states of America.

Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2010) Transfer of academic staff learning in a research-intensive University. Teaching in Higher Education, 15 (3), 235-246.

Gillham, B. (2000), The Research Interview, London, Rautledge.

Glatthorn, A. et.al (2005). Curriculum Leadership: Strategies for development and implementation. Los Angeles & London: SAGE Publications, Inc

Ghaderi, M, Nosrati, N., Khosravi, M., The Story of Practical Discourse in the Curriculum, Avae Noor Publications ۲۰۱۶ [Persian]

Haji Tabar Firooz Jaei, M, Maleki, H .,Ahmadi, Gh A., (۲۰۱۶) .Designing and validating a conceptual model, reducing the distance between the intended, implemented, and acquired curriculum of the Iranian public education system, bi-monthly theory and practice, in the curriculum, 4, (7), 5,30 [Persian]

Harriet Able, Jocelyn Glazier, Ritsa Mallous, Ashley Boyd, Kristen Bell-Hughes & Deborah Eaker-Rich.Reconnect (2018)and Recharge: Plugging New Teachers into Support Outlets.Action in Teacher Education, Volume 40, - Issue 2.Published Online: 10 Apr 2018).

Jane E. Prochnow Institute of Education, Massey University , Palmerston North , New ZealandCorrespondenceJ.E.Prochnow@massey.ac.nz. Kian, M., Mehr Mohammadi, M,. (2011). Identify the neglected aspects and dimensions of the elementary school art curriculum. Bi-Quarterly Journal of Teaching and Learning Research. 3. 18-1 [Persian]

Kian, M.,Attaran, M , Fazeli, N., (2011) Analysis of e-learning culture in Iranian universities: A research of basic theory. Journal of Cultural Studies and Communication.7 (24), 128-95 [Persian]

Marzooqi, R, Zare, P, Jahani, J, Mohammadi, M,(2017)Curriculum of Nal Modernism and Conceptual Development, Avae Noor Publications. [Persian]

Marzooqi, R .,Keshavarzi, F, Norouzi, N., (1398), The basis and meaning of the hidden curriculum: A new look at the types of curricula, Avae Noor Publications p: 111 [Persian]

Pasandideh, A, Islamic Psychology, Islamization of Islamic Knowledge, Journal of Islamic Psychology, Volume 1, Number 1, Winter 2015, Page 8-3 [Persian]

Pirkaefi, A; Borj Ali, A; Delavar, A; Eskandari, Hossein, The effect of creativity education on metacognitive components of students, Quarterly Journal of Educational Leadership and Management, Leadership and Educational Management, Summer 2009, No. [Persian]

Pasandide, A. Tavakkoli, M, Kazazi N, The Mediating Role of Gratefulness in the Relationship between Desires and Satisfaction and Its Islamic-Psychological Explanation, Positive Psychology Research, Vol. 6, No. 3, 2020.

Javan, R,. Social Science Curriculum, Growth of Social Science Education, Volume 20, Number 3, Spring 2016 [Persian]

Shirvani A,. Shiri R., Norvarzi, A,. Nemat Elahi, S., The relationship between the learner and the teacher with emphasis on new educational approaches, Educational Research Quarterly No. 15, Fall 1398 [Persian]

Safaei Movahed, S (1395). Missed Curriculum, Iranian Curriculum Encyclopedia. [Persian]

Schwab, J. J. (1971). *The practical: Arts of the eclectic*. Washington, DC: National Education Association. The Supreme Council of the Cultural Revolution, a strategic document for the transformation of the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran (۲۰۱۱). [Persian]

Tabarsa, Gh A; Hassan Vand Monfared, M; Arefnejad, M; (2012) Analysis and ranking of factors affecting the improvement of educational quality, a case study: University of Isfahan. *Interdisciplinary Quarterly in Humanities* [Persian]

Tunmer, W. E & Chapman . J. W .A Longitudinal Investigation of the Influence of Literacy-related Skills, Reading Self-perceptions, and Inattentive Behaviours on the Development of Literacy Learning Difficulties. Volume 60, 2013 - Issue 3

Zarghani M, Khandaghi, Amin,. Maghsou Shabani Varki,. and Mousipour, N., (2016) The Relationship between Teachers' Theoretical and Practical Knowledge in Curriculum Implementation Paradigms, *Journal of Education Research*, Volume 1, Number 6, Spring and Summer 2016, 68 -46 [Persian]

Phenomenology of the neglected dimensions of the curriculum obtained in the field of educational sciences from the perspective of new teachers of Farhangian University

Zahra Akbarzadeh^۱, Vahid Fallah^۲, Seyedeh Esmat Rasouli^۳

Abstract

The purpose of this study was to identify the null aspects of the curriculum acquired at Farhangian University of Educational Sciences. The present research approach is a qualitative approach of phenomenology. The statistical population of the study consisted of neo-teachers in the educational sciences of the university in the academic year of 98-99. Purposive sampling continued until theoretical saturation. The study involved 16 (5 men and 11 women) neo-educators. In-depth semi-structured interviews were used to gather information. Seven stages of Colaizzi method were used for data analysis. The findings of this study were finally presented in 7 main themes (Lack of practical training in the document of fundamental change, lack of Islamic professional identity of the teacher, lack of how to cultivate creativity, lack of content knowledge, lack of pedagogical knowledge, lack of sociological knowledge, lack of knowledge of Islamic psychology, lack of eclectic art) or The same dimensions and 23 components were finally presented in the form of a concept map. Paying attention to this concept map can be a point of reflection for those involved in the curriculum of educational sciences to rethink the curriculum of Farhangian University.

Keyword: Acquired Curriculum, Farhangian University, Null Curriculum, Obtained hidden curriculum

1 PhD student in curriculum studies of Islamic Azad University of Sari.

2 Assistant Professor of Curriculum Planning, Islamic Azad University of Sari, Iran (Corresponding Author)

3 Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Islamic Azad University, Sari, Iran.