

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه پژوهش در تربیت معلم

سال اول، شماره سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

چاپ: تابستان ۱۳۹۷

بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان؛

مطالعه موردی: استان چهارمحال و بختیاری

*محمد نیکخواه^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۰۳

محمد جواد لیاقتدار^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۱۴

چکیده

هدف این پژوهش بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، از راه مطالعه و بررسی رویکردها، مؤلفه‌ها و عناصر حاکم بر برنامه است. نوع پژوهش کاربردی و روش آن توصیفی-تحلیلی (ترکیبی) است. نمونه آماری بخش پرسشنامه‌ای شامل ۴۱ نفر کادر آموزشی و ۲۶۳ نفر دانشجو، مصاحبه ۲۰ نفر کادر و ۸۵ نفر دانشجو و ۳۵ گزارش پروژه دانشجویان رشته آموزش ابتدایی سال ۱۳۹۵ و اسناد بالادستی مرتبط بوده است. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه محقق‌ساخته، فرم مصاحبه و چکلیست بوده است. روایی ابزار را پنج استاد دانشگاه تأیید کرده‌اند و ضریب آلفای کرونباخ سؤال‌های پرسشنامه ۰/۹۷ محاسبه شده است. براساس نتایج پژوهش، رویکرد حاکم بر اجرای برنامه، بیشتر وفادارانه بوده است. میزان توجه به رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه و میزان تأثیر برنامه در ایجاد شایستگی‌های لازم در حد کمتر از متوسط بوده است. گرچه هدف‌های برنامه به‌خوبی تدوین شده، اما در اجرا مشکلات متعددی وجود داشته است. محتوای آموزشی مطلوبیت آن‌چنانی نداشته است. بیشترین چالش‌ها و مشکلات اجرای برنامه، به نداشتن دانش و مهارت‌های لازم آموزشگران برمی‌گردد و اینکه دانشگاه از نظر امکانات، تجهیزات و فضا در وضعیت مطلوبی قرار نداشته است. فرایندهای یاددهی-یادگیری و روش‌های مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه نیز چندان مناسب نبوده است.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، آموزش ابتدایی، کیفیت اجرا.

m.nikkhah22@gmail.com

۱. استادیار گروه تربیت حرفه‌ای، دانشگاه فرهنگیان.

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

مقدمه

مهمترین عنصر و جوهره آموزش عالی و تضمین کننده اثربخشی آن، برنامه درسی است. برنامه درسی مهم ترین ابزار تحقق بخشیدن به رسالت های آموزش عالی و آینه نقش ها و هدف های آن است (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۷). یارمحمدیان (۱۳۹۵) برنامه درسی را شامل سازماندهی مجموعه ای از فعالیت های یاددهی-یادگیری برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده ها و ارزشیابی میزان تحقق آنها برشمرده است. بارود^۱ (۲۰۱۲) آن را شامل مجموعه ای از تجارب فراهم شده برای فراگیران، که از طریق آموزشگر انتقال می یابند و آیزنر مجموعه ای از وقایع پیش بینی شده که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی-پرورشی برای یک یا بیش از یک فراگیر در نظر گرفته شده اند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶) و گلاثورن و همکاران^۲ (۲۰۱۵)، نقشه و راهنمایی برای یادگیری که یادگیرنده آن را تجربه و مشاهده کننده آن را ثبت می کند، تعریف کرده اند.

متخصصان برای برنامه درسی دامنه وسیعی از عناصر (یک تا نه عنصر) را در نظر گرفته اند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۷)، یکی از عناصر مهم برنامه درسی که بیشتر صاحب نظران درباره آن اتفاق نظر دارند، اجرای برنامه است. به زعم فولن^۳، اجرا عبارت است از فرایند انجام یک تغییر در عمل (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۳۱۶). اجرا عبارت است از فرایندی در طول زمان که از طریق آن، افراد، رویدادها و منابع تعیین می کنند که آیا هنگامی که تغییر در دستور کار قرار می گیرد، در عمل تفاوت رخ می دهد یا خیر (شریف، ۱۳۸۹).

اجرای برنامه یکی از مشکل ترین بخش های فرایند برنامه درسی است که به تعبیر زایس^۴ برنامه خاموش را روشن و زنده می کند؛ بنابراین کیفیت اجرای برنامه از اهمیت ویژه ای برخوردار است. کیفیت از جمله مفاهیمی است که در ۵۰ سال اخیر ابتدا در فعالیت های صنعتی و سپس نظام های آموزشی مورد توجه قرار گرفته شده است (بازرگان، ۱۳۸۸). کیفیت واژه ای ذهنی است و به روش های متفاوتی تعریف شده است. برخی کیفیت را معادل آستانه^۵ می دانند. براساس این مفهوم تعیین استانداردهای خاص و تضمین رسیدن

1. Bharvad
2. Glatthorn, Boschee, Whitehead & Boschee
3. Fullan
4. Zais
5. Threshold

مؤسسه به استانداردها مدنظر است (پری^۱، ۲۰۰۶). سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را مجموع ویژگی‌های یک فرآورده یا خدمت که نشان‌دهنده توانایی آن در برآورده کردن خواسته‌های تعیین شده است، تعریف می‌کند (اکلند^۲، ۱۹۹۳). شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی، آن را انطباق آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده، رسالت، هدف‌ها و انتظارات بیان کرده است (زیگلر^۳، ۱۹۹۴). کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی بوده و به وضعیت محلی، نظام دانشگاهی، شرایط و استانداردهای نظام آموزشی و غیره بستگی دارد (یونسکو، ۱۹۹۵).

کیفیت اجرای برنامه درسی از دیدگاه اندیشمندان مختلف، تابع عوامل متعددی است. یکی عوامل مؤثر بر کیفیت اجرای برنامه، رویکرد حاکم بر اجرای آن است؛ به این دلیل که اجرا مشتمل بر عملی برای شخص در زمینه ایجاد یک تغییر جدید است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۳۱۶). بنابراین رویکردهای اجرا مبین میزان دخالت افراد مجری در فرایند تغییر یا میزان توجه به واقعیت‌های محیطی است که قرار است برنامه در آن اجرا شود (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۷۷: ۱۸۴).

سه رویکرد عمده اجرا عبارتند از: الف) رویکرد وفادارانه یا ضد معلم؛ که هدف آن اجرای تغییرات انتخابی، ایجاد و سنجش میزان تغییرات عملی است که به‌طور دقیق با نوع کاربرد مورد نظر پیشنهاددهنده تغییر انطباق دارد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۳۱۷)؛ ب) رویکرد سازگاری محدود که مجریان می‌توانند بر اساس پاره‌های از واقعیت‌های اجتناب‌ناپذیر محیطی، جرح و تعدیل‌هایی را در برنامه ایجاد نمایند (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۷۷: ۱۸۴) و ج) رویکرد انطباقی یا سازگاری آزاد^۴ بر این فرض استوار است که طبیعت اجرا به‌طور دقیق نمی‌تواند یا نباید از قبل مشخص شود، بلکه باید به نسبتی که به کارگیرندگان مختلف تلاش می‌کنند تا سرحد امکان تغییر به بهترین شکل ممکن با موقعیت آنها متناسب باشد، شکوفا شود (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۳۱۷). شاور^۷ (۲۰۱۰)، از این سه رویکرد به عناوین رویکردهای آموزشگر به عنوان انتقال‌دهنده، برنامه‌ریز و سازنده برنامه

1. Parri
2. Okland
3. Ziegler
4. Fidelity or the Teacher Proof Curriculum Approach
5. Limited Adaptation
6. Open Adaptation
7. Shaver

درسی^۱ یاد کرده است.

برمن^۲ و فولن عوامل مؤثر بر کیفیت اجرای برنامه درسی را شامل چهار مقوله و ویژگی‌های مربوط به تغییرات درسی مورد نظر، شرایط خاص حاکم بر مؤسسه، راهبردهای مورد استفاد برای مساعد کردن اجرا و عوامل بیرونی مؤثر بر اجرای برنامه ذکر نموده‌اند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۳۱۹).

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر کیفیت اجرای برنامه جدید یا تغییر یافته، روش‌های مواجهه کارگزاران و مجریان آن است. در نظام‌های آموزشی اثربخش، پذیرش تغییرات توسط مجریان و کارگزاران و مشارکت فعالانه آنان در اجرای تغییرات و نوآوری‌ها در برنامه، ضمن اینکه به اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها کمک خواهد کرد، به منزله فرصتی برای رشد و توسعه حرفه‌ای آنان تلقی می‌شود و خود آنان در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه مشارکت دارند (هاردمن، داچی، لوئیس و آیبزور^۳، ۲۰۱۵).

هم‌چنین اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی ارتباط نزدیکی با کیفیت مؤلفه‌های آن دارد. براساس دیدگاه سیستمی برنامه درسی دارای چهار مؤلفه زمینه‌ها، درونداها، فرایندها و نتیجه‌ها و عناصر متعددی است. زمینه عبارت است از موقعیت و محیط آموزشی، زمینه سازمانی و جامعه مورد نظر، شرایط واقعی و مطلوب محیط آموزشی، نیازها، مسائل، فرصت‌ها و امکانات محیط پیرامون نظام آموزشی (پنسر^۴، ۲۰۰۳: ۳). یکی از عناصر مهم برنامه درسی که از طریق تحلیل زمینه‌ها تعیین می‌شود، هدف‌های برنامه هستند. هنگام بررسی کیفیت اجرای برنامه باید نتایج اجتماعی (فراکلان)، سازمانی (کلان) و فردی (خرد) برنامه بررسی شود (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴: ۴۱).

درونداد شامل تمامی مواد و عناصری است که وارد سیستم می‌شوند (استافل‌بیم، ۲۰۰۳: ۳). درونداهای اصلی برنامه درسی عبارتند از آموزشگران، دانشجویان، محتوا، امکانات و تجهیزات و فضاهای آموزشی (فتری تاوت و همکاران^۵، ۲۰۰۹). آموزشگران رکن اصلی توسعه علمی دانشگاه هستند و توانمندی‌های علمی، پژوهشی و حرفه‌ای آنان، مهمترین

1- teacher as: curriculum-transmitter, curriculum-developer & curriculum-maker

2- Berman

3- Hardman, Dachi, Louise & Ihebuzor

4- Pancer

5- Phattharayuttawat

شاخص توسعه دانشگاه است (انجمن تأمین بودجه آموزش عالی انگلستان، ۲۰۰۱: ۱). دانشجویان عنصر دیگر آموزش عالی و فلسفه وجودی آن هستند که پذیرش آنان باید با برنامه‌ریزی علمی و طبق استانداردهای لازم صورت گیرد (صمدی و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۳۱). محتوا عنصر دیگر برنامه درسی است که به فراگیران ارائه می‌شود تا ورود آنان را به فعالیت‌های آموزشی میسر و رسیدن آنان را به هدف‌های اجرایی امکان‌پذیر سازد؛ بنابراین کیفیت انتخاب و روش‌های سازماندهی، توالی، وسعت و تعادل و سایر استانداردهای آن، از اهمیت زیادی برخوردار است (حاجی‌زاده و آتشک، ۱۳۹۴: ۱۲۴).

عامل دروندادی دیگر که کیفیت آن بر اجرای برنامه مؤثر است، امکانات، تجهیزات و فضاهای آموزشی است. یکی از شاخص‌های مهم رضایت از دانشگاه، تناسب برنامه درسی آن با امکانات و توانایی‌های دانشگاه است (میرکمالی و نارنجی‌ثانی، ۱۳۸۷: ۷۲)؛ بنابراین دانشگاه‌ها باید برای همگام‌شدن با تغییرات فناوری روز، در زمینه به‌روزرکردن امکانات و تجهیزات خود سرمایه‌گذاری‌های زیادی کنند (لی^۲ و همکاران، ۲۰۰۳: ۶۵).

فرایندهای برنامه درسی شامل روش‌های اجرای مراحل مختلف برنامه و نظارت دقیق و مداوم بر آن، است (پال^۳، ۲۰۰۵: ۲). مهمترین و فنی‌ترین مقوله مربوط به فرایندها، تدریس است. تدریس اثربخش شامل تمام روش‌هایی است که به طور علمی دانشجویان را به تعامل جدی با کلیه عناصر برنامه ترغیب می‌کند (گریفین و هت^۴، ۲۰۰۴: ۵). یکی از ارکان مهم تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها، مدیران هستند و میزان مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان، تأثیر چشمگیری بر کیفیت اجرای برنامه دارد (رولی^۵، ۱۹۹۷: ۲۹). نظارت بر فرایندها، ابزار کارآمدی برای کمک به اجرای مناسب برنامه‌ها، برای کسب نتایج مطلوب آموزشی است (هندرسن، ۱۹۹۴: ۲). مؤلفه دیگر برنامه درسی که لازم است هنگام بررسی کیفیت اجرای آن بدان توجه شود، نتیجه‌های برنامه است. نتیجه‌های برنامه درسی شامل تمامی پیامدهای مورد نظر، مطلوب، ناخواسته، بلندمدت و کوتاه‌مدت آن می‌شود (استافل‌بیم، ۲۰۰۳: ۳). با توجه به اینکه موضوع و هدف این پژوهش بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان است، از اینرو در ادامه مطالب مربوط به اجرای برنامه درسی دانشگاه مذکور آورده شده است.

1. Higher Education Funding Council for England(HEFCE)

2. Lee

3. Paul

4. Griffin & Hett

5. Rowley

دانشگاه فرهنگیان، بنابر مقتضیات و شرایط و با اهتمام مسئولان سطوح مختلف نظام، دانشگاه فرهنگیان با هدف‌ها، رسالت‌ها و مأموریت‌های جدید در سال ۱۳۹۱، به دنبال تربیت معلم سابق برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، به‌طور رسمی تأسیس و به پذیرش چندهزار دانشجو اقدام کرده است، برنامه درسی تربیت معلم از زمان تأسیس تاکنون، با توجه به شرایط و مقتضیات زمانی، تغییرات متعددی را تجربه کرده است (جمعی از نویسندگان دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴).

از طرفی یکی از رشته‌هایی که پیشینه‌ای تقریباً صدساله در تربیت معلم دارد، رشته آموزش ابتدایی است. برنامه درسی این رشته که در دو دوره کاردانی و کارشناسی ناپیوسته ارائه می‌شد، عمری بالغ بر سی سال داشت. به این دلیل که در برنامه مذکور، تحولات ناشی از یافته‌های علمی در حوزه‌های مختلف، به‌ویژه علوم تربیتی و تغییرات نظام آموزشی که مطابق با سند تحول بنیادین آغاز شده است، اعمال نشد؛ از این‌رو فاصله بین این برنامه و تحولات مذکور مانع دستیابی آن به هدف‌های از پیش تعیین شده است (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳: ۳). بنابراین از آنجا که انتظار می‌رفت این دانشگاه از طریق تغییر برنامه درسی رشته مطابق شرایط و مقتضیات روز، بتواند روح جدیدی در کالبد نظام آموزشی بدمد، از این‌رو دانشگاه از سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، برنامه درسی جدید را که طی فرایندهای متعدد طراحی و تدوین و به تصویب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رسیده بود، در دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی اجرا کرد.

در طراحی کلان برنامه درسی جدید تربیت معلم، منطق برنامه درسی، شایستگی‌های اساسی (موضوعی، تربیتی، تربیتی-موضوعی و عمومی)، رویکردهای حاکم بر برنامه، اهداف و پیامدهای یادگیری، اصول راهنمای طراحی برنامه، انواع دروس و نسبت آنها با شایستگی‌ها، نحوه ارائه فرصت‌های یادگیری، عناصر و ساختار برنامه درسی رشته و ارزشیابی از دانشجویان مورد توجه قرار گرفت. در طراحی برنامه جدید، پنج رویکرد حاکم بر برنامه شامل شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عملگرایی تعیین شده است (جمعی از نویسندگان دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴).

در رویکرد مذکور، برنامه درسی درصدد است تا شرایط برای تربیت حرفه‌ای و تحقق شایستگی به عنوان مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت را فراهم کند که مریبان برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن بر اساس نظام معیار اسلامی در جهت دستیابی به مراتب حیات

طیبه نیازمند کسب آن هستند (جمعی از نویسندگان دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴).

امروزه عقیده بر این است که از جمله تغییرات مهمی که در زمینه تربیت معلم حرفه‌ای باید صورت گیرد، اهتمام به تربیت معلمان دارای شایستگی‌های فکری یا معلم فکور است. از جمله ویژگی‌های معلم فکور می‌توان به انعطاف‌پذیری، تشریک مساعی با دیگران، نوآور بودن، پرسشگر و خلاق بودن اشاره نمود (امانی، ۱۳۹۴: ۳۸). سانیتا و مهاپاترا^۱ (۲۰۱۶: ۱۳۶-۱۳۵)، این شایستگی‌ها را شامل تسلط بر موضوعات درسی تدریس شده، مهارت‌های برقراری ارتباط، مهارت‌های آموزشی و تدریس، مهارت‌های مربوط به مدیریت و سازماندهی کلاس، مهارت‌های مربوط به ارزشیابی، مهارت حل مسئله، برخورداری از انصاف و عدالت، برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی مناسب و آشنایی با ارزش‌های حاکم بر معلمی برشمرده‌اند.

با این حال، آنگونه که در برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، مصوبه هیأت امنای دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) آمده است، اجرای برنامه درسی جدید تربیت معلم با چالش‌های متعددی از جمله مشارکت نابسندۀ عوامل و نهادهای سهیم و مؤثر در امر تربیت معلم، نگرش‌های ناهمخوان در توسعه و نوسازی تربیت معلم، محدودیت منابع و زیرساخت‌های دانشگاه با توجه به جایگاه و نقش آن در اعتلای نظام تعلیم و تربیت کشور، بی‌توجهی مدیران سطوح مختلف به دانشگاه، شکل‌گیری نگرش منفی به دانشگاه فرهنگیان نزد بخش قابل ملاحظه‌ای از واحدهای آموزش عالی کشور روبه‌رو بوده است

نتایج پژوهش‌های متعدد نیز از وجود مشکلات فراوان در برنامه‌های درسی تربیت معلم و کیفیت اجرای آنها و ضرورت تغییر و بازنگری در آنها حکایت داشته‌اند؛ به گونه‌ای که بر اساس نتایج پژوهش عطاران، آیتی و کیامنش (۱۳۸۵)، با توجه به مشکلات ساختاری در برنامه درسی تربیت معلم، باید تلاش‌های زیادی برای بهبود اجرای آن انجام داد. در پژوهش مؤمنی مهموئی (۱۳۸۶)، نتیجه گرفته شد که برنامه درسی مبتنی بر شایستگی یکی از راه‌هایی است که دانش‌آموختگان تربیت معلم را برای ورود به شغل معلمی آماده می‌سازد. مهدی‌زاده و شفیع (۱۳۸۸) نتیجه گرفته‌اند که اجرای برنامه درسی آموزش معلمان در هیچ‌یک از عناصر نه‌گانه برنامه درسی کلاین، مطلوبیت و پویایی لازم را نداشته است. نتایج پژوهش مرادی (۱۳۸۹) نشان می‌دهد انطباق برنامه درسی اجراشده با مؤلفه‌های بررسی‌شده در تربیت معلم در حد بسیار کمی بوده است. شواهد به‌دست‌آمده از بررسی پژوهش‌های

1. Sunita & Mahapatra

فراهانی، نصر و شریف (۱۳۸۹: ۶۱) نشان می‌دهد که دوره‌های تربیت معلم از لحاظ آموزش، برنامه‌دستی، فرایند اجرا و کارورزی اثربخشی لازم را نداشته است. خسروی، فتحی و اجارگاه، ملکی و نوروزی (۱۳۹۲) نتیجه گرفته‌اند آیین‌نامه بازنگری برنامه‌دستی دانشگاه‌های کشور در عمل به‌طور موفقیت‌آمیز اجرا نشده است. نتایج پژوهش دایی‌زاده، سلیمان‌پور و نعمتی (۱۳۹۳) نشان می‌دهد مطلوبیت کیفیت برنامه‌دستی دانشگاه برای تربیت معلم حرفه‌ای کمتر از حد انتظار بوده و در پژوهش کاظم‌پور و شاه‌بهرامی (۱۳۹۵) نارسایی‌ها و موانع متعددی برای برنامه‌دستی تربیت معلم و روش برخورد با آنها ذکر شده است.

در پژوهش مینت‌سان^۱ (ملایی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷: ۳۷) نتیجه گرفته شد که میزان دانش، مهارت‌ها و نگرش نومعلمان در حد پایینی طی دوره‌های تربیت معلم تغییر یافته است. در پژوهش ویلیج و ریمرز^۲ (۲۰۰۰) مشخص شد که در پانزده کشور بررسی شده، رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در حد مطلوبی قرار نداشته است. در مطالعه کالینسون و اونو^۳ (۲۰۰۱) نتیجه گرفته شد که ارائه روش‌هایی برای ایجاد تغییر و اصلاحات در زمینه رشد حرفه‌ای معلمان در دو کشور ژاپن و آمریکا ضرورت دارد. در پژوهش آدوسان و همکاران^۴ (۲۰۰۹) دانشجویان معلمان از راه برنامه‌های تربیت معلم نتوانستند شایستگی‌های لازم معلمی را به‌ویژه در زمینه تدریس در ابتدایی کسب کنند. استیری (به نقل از کاظم‌پور و شاه‌بهرامی، ۱۳۹۵: ۲۵)، نیز بر مبنای بررسی‌های مختلف نتیجه گرفت که آموخته‌های دانش‌آموختگان تربیت معلم در مواجهه با واقعیات معلمی چندان کارساز نبوده است.

با توجه به اینکه نتایج پژوهش‌های مذکور، مشکلات و نارسایی‌های زیادی در زمینه برنامه‌دستی تربیت معلم وجود داشته و با توجه به تغییر و بازنگری‌های اخیر در برنامه‌دستی دانشگاه فرهنگیان برای کاستن از این مشکلات و چالش‌ها، مسئله این پژوهش این است که کیفیت اجرای برنامه‌دستی جدید رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان که اجرای آن از سال ۱۳۹۳ شروع شده، با توجه به رویکردها، مؤلفه‌ها و عناصر برنامه، چگونه بوده است و بر اساس یافته‌های پژوهش چه مدل مفهومی می‌توان برای اجرای مناسب برنامه‌دستی رشته ارائه کرد.

1. Myint San

2. Villegas & Reimers

3. Collinson & Ono

4. Adeosun

هدف‌های این پژوهش شامل تعیین جایگاه، نقش و برنامه‌های دانشگاه در اسناد بالادستی، تعیین میزان توجه به هریک از رویکردهای حاکم بر اجرای برنامه بر اساس واقعیت‌های محیطی و رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه هنگام اجرای آن، تعیین میزان تأثیر اجرای برنامه در ایجاد شایستگی‌های لازم در دانشجویان، تعیین میزان مطلوبیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامه و مؤلفه‌ها و عناصر آن و شناسایی چالش‌ها و مشکلات اجرای برنامه برای ارائه یک مدل مفهومی برای بهبود کمی و کیفی اجرای آن بوده است.

روش شناختی پژوهش

روش پژوهش از نظر ماهیت و هدف پژوهش، از نوع پژوهش‌های کاربردی و روش آن توصیفی-تحلیلی و ترکیبی (پرسشنامه‌ای، مصاحبه و تحلیل محتوایی) بوده است. جامعه آماری پژوهش بخش پیمایشی شامل تمامی کادر آموزشی و دانشجویان ورودی‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۳ رشته آموزش ابتدایی، پردیس‌های بحرالعلوم و شهیدباهنر و مرکز آموزش عالی شهیدرجایی شهرکرد در سال‌های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ بوده است (جدول شماره ۱). نمونه‌های آماری کادر آموزشی پاسخ‌دهنده به سؤال‌های پرسشنامه‌ها، ۴۱ نفر بوده است. حجم نمونه دانشجویان به روش معادله کوکران حدود ۲۶۳ نفر محاسبه شده است. حجم نمونه آماری بخش مصاحبه به صورت هدفمند، از روش نمونه‌گیری موارد مطلوب، ۱۰۵ نفر انتخاب شده است. در بخش پوשה کار نیز ۳۵ پروژه (کارنمای معلمی) دانشجویان، به‌طور تصادفی انتخاب و کل محتوای آنها از نظر میزان توجه به سؤال‌ها و مؤلفه‌های مدنظر پژوهش بررسی و تحلیل محتوایی شده است (جدول شماره ۱).

جدول ۱) فراوانی افراد جامعه و نمونه آماری پژوهش به تفکیک موقعیت

جمع کل	دانشجویان ورودی			کادر آموزشی				موقعیت	
	۱۳۹۳	۱۳۹۲	۱۳۹۱	کارشناس آموزشی	مدرس	مدیرگروه	معاون آموزشی		سرپرست پردیس
۷۱۸	۷۱	۲۲۶	۳۶۰	۵	۵۰	۲	۲	۲	جامعه آماری
۳۰۴	۲۹	۹۰	۱۴۴	۴	۳۱	۲	۲	۲	نمونه پرسشنامه
۱۰۵	۱۰	۳۲	۴۳	۳	۱۱	۲	۲	۲	نمونه مصاحبه
۳۵	-	۱۰	۲۵	-	-	-	-	-	نمونه پروژه

ابزار گردآوری داده‌ها، شامل یک پرسشنامه پژوهشگر ساخته، مصاحبه و چند چک‌لیست برای بررسی، تحلیل و کدگذاری پروژه‌ها (کارنمای معلمی) دانشجویان بوده است. با توجه به هدف‌های پژوهش، دیدگاه داوران محترم سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان در زمینه

پروپزال و طرح پژوهشی، دیدگاه‌های ناظر محترم طرح و سه صاحب‌نظر دانشگاه اصفهان در زمینه برنامه درسی و همچنین از راه مطالعه جامع و کامل کتاب‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌های انجام‌گرفته داخلی و خارجی در حوزه اجرای برنامه درسی، ابتدا ۵ مؤلفه تأثیرگذار، دخیل و تأثیرپذیر از اجرای برنامه درسی، شامل رویکردهای حاکم بر اجرای برنامه، رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه، تأثیر اجرای برنامه در ایجاد شایستگی‌ها، کیفیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامه و مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی، به شرحی که در بخش مقدمه تبیین شد، انتخاب شده است؛ سپس عناصر و عوامل هر مؤلفه تعیین و از این طریق یک پرسشنامه با ۹۱ گویه (شاخص)، بر مبنای طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت، ساخته شده است. برای تأیید روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از نظر پنج نفر از استادان دانشگاه فرهنگیان استان استفاده شده و ضریب پایایی و همبستگی درونی سؤال‌های آن از روش آلفای کرانباخ، با نرم افزار SPSS، بعد از اجرای مقدماتی آن روی ۳۰ نفر از افراد جامعه، به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۷ محاسبه شده است. ساختار مصاحبه، روش هدایت کلیات بوده است. فرم‌های مصاحبه، از طریق تبادل نظر با چند استاد متخصص، طی چهار سؤال باز استاندارد شده، تدوین شده است. روایی فرم را پنج استاد دانشگاه و پایایی آن را بعد از پیاده‌سازی و مقوله‌بندی گفته‌های افراد، سه همکار آگاه به روش‌های پژوهش کیفی بررسی کرده‌اند.

گردآوری داده‌های پژوهش، به روش مراجعه حضوری پژوهشگر و توزیع و گردآوری پرسشنامه‌ها، انجام مصاحبه‌ها و یادداشت‌برداری از گفته‌های آنان و تحلیل کل متن پروژه‌های دانشجویان انجام شده است.

تحلیل داده‌های پرسشنامه، با توجه به نرمال بودن تقریبی توزیع (بر اساس نتایج آزمون کالموگراف-اسمیرنف) و برابری واریانس اکثر نمره‌های نگرش افراد (از طریق آزمون لون)، مستقل بودن داده‌های پژوهش و بزرگ بودن حجم نمونه‌های آماری ($n > 30$)، با استفاده از آزمون‌های پارامتریک t تک‌متغیره، t گروه‌های مستقل و آزمون تحلیل واریانس دودراهم، انجام شده است. برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از طریق شمارش فراوانی‌ها و درصدها، به روش‌های کیفی استفاده شده است. برای بررسی پروژه‌ها بعد از مطالعه کامل متن آنها، تمامی مطالبی که به شکلی با هدف‌ها و مؤلفه‌های بررسی‌شده این پژوهش مرتبط بوده استخراج، مقوله‌بندی و کدگذاری و سپس فراوانی و درصد کدها تعیین و گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا تفاوت بین دیدگاه افراد با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنان

پرديس/مرکز و معدل دانشجويان و جنسيت و مدرک تحصيلي کادر آموزشي)، در پاسخ به سؤال‌های پرسشنامه بررسی شده است. در ادامه برای برقراری ارتباط منطقی بین یافته‌های حاصل از ابزار سه‌گانه پژوهش، برای پاسخ به هر سؤال ابتدا یافته‌های حاصل پرسشنامه‌ها و جدول‌های مربوطه، سپس مقوله‌های حاصل از مصاحبه‌ها و بعد از آن مطالب مربوط به گزارش پروژه دانشجويان آورده شده است. در انتها بر مبنای نتایج حاصل از ابزار پژوهش، یک مدل مفهومی برای اجرای برنامه ارائه شده است. در بخش پیوست نتایج حاصل از کدگذاری و مقوله‌بندی نتایج حاصل از مصاحبه‌ها و تحلیل پروژه‌های دانشجويان آورده شده است.

جدول ۲) نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها مربوط به بررسی تفاوت نمره نگرش افراد با توجه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنان

موقعیت	سؤال	منبع تغییرات	S.S	d.f	M.S	F	sig
دانشجو	رویکرد حاکم بر اجرای برنامه	پرديس/مرکز	۰/۰۵	۲	۰/۲۷	۰/۱	۰/۹۰۶
		معدل	۱/۹	۳	۰/۶۳	۲/۳	۰/۰۷۵
	رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه	پرديس/مرکز	۰/۳۵	۲	۰/۱۷۶	۰/۴۱	۰/۶۶۲
		معدل	۰/۷۸	۳	۰/۲۶	۰/۶۱	۰/۶۰۴
	تأثیر اجرای برنامه در ایجاد شایستگی‌ها	پرديس/مرکز	۱/۴۹	۲	۰/۷۴	۱/۷	۰/۱۷۴
		معدل	۱/۰۲	۳	۰/۳۴	۰/۸	۰/۴۹۳
	کیفیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامه	پرديس/مرکز	۲/۸۱	۲	۱/۴	۲/۱	۰/۱۲۵
		معدل	۲/۳۲	۳	۰/۷۷	۱/۱۵	۰/۳۲۸
	مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی	پرديس/مرکز	۱/۷۳	۲	۰/۸۷	۱/۸	۰/۱۶۸
		معدل	۰/۹۲	۳	۰/۳۰	۰/۶۳	۰/۵۹۴
کادر آموزشی	رویکرد حاکم بر اجرای برنامه	جنسیت	۰/۱۵	۱	۰/۱۵	۰/۶۰	۰/۴۴۱
		مدرک	۱/۹	۱	۱/۹	۱/۱	۰/۰۴۱
	رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه	جنسیت	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۷۹۱
		مدرک	۳/۴	۱	۳/۴	۲/۶	۰/۰۱۹
	تأثیر اجرای برنامه در ایجاد شایستگی‌ها	جنسیت	۰/۰۳	۱	۰/۳۱	۰/۰۹	۰/۷۶۷
		مدرک	۲/۲	۱	۲/۲	۶/۲	۰/۰۱۷
	کیفیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامه	جنسیت	۰/۰۰	۱	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۹۳۸
		مدرک	۴/۰	۱	۴/۰	۵/۱	۰/۰۳۰
	مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی	جنسیت	۰/۰۰	۱	۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۹۰۳
		مدرک	۱/۰	۱	۱/۰	۱/۸	۰/۱۷۷

بر مبنای داده‌های جدول ۲، نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها نشان می‌دهد که در

سطح معنی داری ۰/۰۱، تفاوت بین دیدگاه دانشجویان پاسخ دهنده به سؤال‌های پرسشنامه با توجه به پردیس/مرکز و معدل آنان و کادر آموزشی با توجه به جنسیت و مدرک تحصیلی آنان و تعامل بین متغیرهای تحت بررسی، معنی‌دار نبوده است.

۳-۱) تا چه اندازه‌ای هریک از رویکردهای حاکم بر اجرای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی، بر اساس واقعیت‌های محیطی، مورد توجه قرار می‌گیرند؟

جدول ۳) نتایج توصیفی و آزمون‌های معنی داری مربوط به رویکرد حاکم بر اجرای برنامه

مقایسه نگرش دانشجویان و کادر آموزشی		نمره نگرش کادر آموزشی		نمره نگرش دانشجویان و مقایسه ورودی								رویکرد حاکم بر اجرا
				ANOVA		۱۳۹۳		۱۳۹۲		۱۳۹۱		
				sig	f	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	
۰/۴۷۳	-۰/۷۱	۰/۶۵	۴/۰۴	۰/۶۹۷	۰/۳۶	۰/۵۸	۳/۹	۰/۶۲	۴	۰/۵۹	۳/۹۷	وفادرانه
۰/۸۹۵	-۱/۳	۱/۲	۳/۹۲	۰/۸۳۷	۰/۱۷	۰/۹۰	۳/۹۶	۰/۸۴	۳/۹۶	۰/۸۶	۳/۹	سازگاری محدود
۰/۵۰۸	-۰/۷۱	۱/۱	۲/۹۷	۰/۷۸۳	۰/۲۴	۱/۰	۲/۶۸	۱/۱	۲/۷۶	۱/۱	۲/۸۳	انطباقی

یافته‌های حاصل از پرسشنامه (جدول ۳) نشان می‌دهد براساس دیدگاه کادر آموزشی و دانشجویان مورد بررسی، اجرای برنامه درسی رشته بیشتر وفادرانه بوده و سازگاری محدودی با واقعیت‌های محیطی داشته است ($\bar{X} > 3/9$ و $p < 0/1$). همچنین امکان انطباق برنامه با شرایط و مقتضیات محیطی و استان در حد کمتر از متوسط بوده است ($\bar{X} \leq 3$ و $p > 0/1$). تفاوت بین دیدگاه دانشجویان با توجه به سال ورود آنان به دانشگاه و همچنین تفاوت بین دیدگاه دانشجویان و کادر آموزشی نیز از نظر آماری معنی‌دار نبوده است.

نتایج حاصل از مقوله‌بندی مصاحبه با ۱۰۵ نفر از افراد جامعه آماری (پیوست شماره ۱ و ۲) نیز نشان می‌دهد تنها ۲۱ نفر آنان (۲۰ درصد) گفته‌اند که شرایط استان برای اجرای برنامه جدید مناسب بوده و بیش از ۷۵ درصد این شرایط را نامناسب ارزیابی کرده‌اند. ۹ نفر (۸/۶ درصد)، معتقد بودند که امکان تطبیق برنامه با شرایط استانی و بومی وجود داشته است؛ اما ۴۸ نفر (۴۵/۷ درصد) افراد به تغییرات زیاد قوانین و مقررات و صدور نکردن به موقع بخشنامه‌ها در سطح ملی، غیرعملی و غیرمنعطف بودن اغلب آنها با شرایط استان و در نتیجه ایجاد سر درگمی، بلا تکلیفی و موانع زیاد در سطح استان به دلیل متمرکز بودن

برنامه و اتخاذ تصمیم‌ها در سطح ملی اشاره داشته‌اند. بررسی پروژه دانشجویان (پیوست شماره ۳) نیز نشان‌دهنده نارضایتی آنان از انطباق‌نداشتن اغلب بخش‌های برنامه درسی با شرایط استان و جو بوروکراتیک حاکم بر دانشگاه است.

۳-۲) تا چه اندازه‌های در اجرای برنامه درسی رشته، به رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری آن توجه شده است؟

جدول ۴) نتایج توصیفی و آزمون‌های معنی‌داری مربوط به رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه

مقایسه نگرش دانشجویان و کادر آموزشی		نمره نگرش کادر آموزشی		نمره نگرش دانشجویان و مقایسه ورودی								رویکرد حاکم بر تدوین و بازنگری
				ANOVA		۱۳۹۳		۱۳۹۲		۱۳۹۱		
				sig	t مستقل	SD	\bar{X}	sig	f	SD	\bar{X}	
۰/۳۰۰	۱/۱	۰/۸۵	۲/۷۵	۰/۱۸۰	۱/۷۲	۱/۰	۲/۲۴	۱	۲/۶	۱/۰	۲/۶۳	شایستگی-محوری
۰/۹۵۵	۰/۰۵	۰/۹۳	۳/۳۱	۰/۲۴۳	۱/۴۲	۱/۰	۳/۲۷	۱/۰	۳/۱۸	۱/۰	۳/۴۲	تلفیقی بودن
۰/۰۲۱	-۲/۳	۰/۹۳	۲/۹۷	۰/۵۴۰	۰/۶۱	۱	۲/۳۷	۱	۲/۵۸	۱	۲/۶۱	انعطاف‌پذیری
۰/۶۴۲	-۰/۴۶	۰/۸۷	۲/۵۹	۰/۵۴۵	۰/۶۰	۰/۸۶	۲/۴۶	۰/۸۴	۲/۴۶	۰/۹۱	۲/۵۸	تربیت‌گرایی
۰/۹۱۰	-۰/۱۱	۱	۲/۷۰	۰/۱۹۹	۱/۶۲	۰/۹۰	۲/۴۴	۰/۹۶	۲/۶۲	۱	۲/۷۷	عملی‌گرایی

بر اساس داده‌های جدول ۴، میانگین نمره نگرش پاسخ افراد به مؤلفه‌های میزان توجه به رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه درسی جدید رشته، در هنگام اجرای آن در استان، از دیدگاه دانشجویان و کادر آموزشی در زمینه چهار رویکرد شایستگی-محوری، انعطاف‌پذیری، تربیت‌گرایی و عملی‌گرایی در سطح معنیداری ۰/۰۱، در حد کمتر از متوسط و متوسط ($\bar{X} \leq 3$) و در زمینه تلفیق بودن بیشتر از متوسط بوده است ($\bar{X} > 3/1$).

نتایج حاصل از مصاحبه‌گویای آن است که ۱۶ نفر (۱۵/۲ درصد) از مصاحبه‌شوندگان توجه کافی به کارورزی و رویکردهای نوین در زمینه کارورزی و هدفمندبودن آن، ۱۰ نفر (۹/۵ درصد)، برخورداری از سرفصل‌های لازم آشناسازی دانشجویان با رسالت و هدف‌های حرفه معلمی، ۱۴ نفر (۱۳/۳ درصد) حذف برخی واحدهای غیرمرتبط یا قدیمی که هیچ‌گونه شایستگی در دانشجویان را ایجاد نمی‌کرد، ۷ نفر (۶/۷ درصد) ارائه درس برنامه‌ریزی درسی کلاس‌های چند پایه، ۶ نفر (۵/۷ درصد) پرداختن دانشگاه به فعالیت‌های مکمل و فوق برنامه در حد لازم و وجود پنجره فرهنگی و شرایط لازم برای فعالیت‌های

فرهنگی-اجتماعی و فوق برنامه و ۴ نفر (۳/۸ درصد) برگزاری همایش‌ها و سمینارهای مختلف برای دانشجویان را از مزایای برنامه درسی جدید رشته دانسته‌اند. با این حال، ۱۴ نفر (حدود ۱۵ درصد) افراد به غیر عملی بودن و غیر منعطف بودن درس‌ها و تغییرات انجام گرفته‌شده در آنها اشاره کرده‌اند. بررسی پروژه‌های دانشجویان نیز نشان از بی‌توجهی به شایستگی محوری و عملی بودن و انعطاف‌پذیری لازم در برنامه جدید بوده است.

۳-۳) تا چه اندازه‌های برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی در ایجاد شایستگی‌های لازم در دانشجویان مؤثر بوده است؟

جدول ۵) نتایج توصیفی و آزمون‌های معنی‌داری مربوط به میزان تأثیر اجرای برنامه در ایجاد شایستگی‌ها در دانشجویان

مقایسه نگرش دانشجویان و کادر آموزشی		نمره نگرش کادر آموزشی		نمره نگرش دانشجویان و مقایسه ورودی								تأثیر برنامه برای ایجاد شایستگی‌های
sig	t مستقل	SD	\bar{X}	ANOVA		۱۳۹۳		۱۳۹۲		۱۳۹۱		
				sig	f	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	
۰/۱۰۰	-۱/۶	۰/۸۸	۳/۳۲	۰/۹۹۸	۰/۰۲	۰/۷۳	۳/۱	۰/۸۵	۳/۱	۰/۷۷	۳/۱	عمومی
۰/۲۲۲	-۱/۲	۱	۳/۴۱	۰/۷۲۸	۰/۳۱	۰/۸۹	۳/۳۴	۱/۱	۳/۱۷	۰/۹۹	۳/۱۸	تربیت اسلامی
۰/۳۰۶	-۱/۰	۰/۸	۳/۱۸	۰/۸۱۲	۰/۲۱	۰/۶۱	۳/۱	۰/۷۷	۳/۰۱	۰/۸۳	۳/۰۶	تربیتی
۰/۱۴۴	-۱/۴	۰/۷۴	۳/۲۳	۰/۷۳۸	۰/۳۰	۰/۶۵	۲/۹۹	۰/۷۶	۳/۰۲	۰/۷۳	۳/۰۸	موضوعی
۰/۷۱۱	-۰/۳۷	۰/۹	۲/۹۹	۰/۷۵۵	۰/۲۸	۰/۵۵	۲/۸۸	۰/۷۹	۲/۹	۰/۸۳	۲/۹۷	موضوعی-تربیتی
۰/۱۳۸	-۱/۴	۰/۶۳	۳/۲۰	۰/۸۲۵	۰/۱۹	۰/۴۹	۳/۰۲	۰/۶۶	۳/۰۱	۰/۶۶	۳/۰۶	مجموع

بر اساس داده‌های جدول ۵، اجرای برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی در استان، با توجه به دیدگاه دانشجویان و کادر آموزشی در حد متوسطی توانسته است شایستگی‌های عمومی، تربیت اسلامی، تربیتی، موضوعی و موضوعی-تربیتی لازم برای حرفه معلمی را در دانشجویان ایجاد کند ($P > 0/01$).

نتایج حاصل از مقوله‌بندی مصاحبه‌ها نیز نشان می‌دهد که ۷۱ نفر (۶۷/۶ درصد) توجه بیشتر به درس‌های عملی و کارگاهی و کاربردی‌تر شدن آنها در ایجاد شایستگی‌های لازم حرفه‌ای، ۵۷ نفر (۵۴/۳ درصد) تناسب اغلب سرفصل‌ها و درس‌ها با نیازهای فعلی و آینده شغلی و حرفه‌ای دانشجویان، ۳۱ نفر (۲۹/۵) وجود درس‌های اصلی، تخصصی و پایه بیشتر، مناسب‌تر و مرتبط‌تر با آموزش و پرورش ابتدایی، ۲۷ نفر (۲۵/۷ درصد) برخوردار بودن برنامه درسی جدید از سرفصل‌ها و واحدهای درسی بیشتر و منسجم‌تر در

زمینهٔ تعلیم و تربیت دینی، اعتقادی، عقیدتی و اخلاق اسلامی، ۱۲ نفر (۱۱/۴ درصد) مأموریت گرابودن برنامهٔ درسی جدید رشته را در دستیابی به کسب شایستگی‌های لازم مؤثر دانسته‌اند؛ اما با توجه به اینکه برنامهٔ جدید بعد از گذراندن چهار نیم‌سال تحصیلی (حدود ۸۰ واحد) توسط دانشجویان ورودی ۱۳۹۱ و دو نیم‌سال (حدود ۴۰ واحد) توسط دانشجویان ورودی ۱۳۹۲ به اجرا گذاشته شده است، ۶۱ نفر (۷۱/۷ درصد) دانشجویان ورودی‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ و ۱۴ نفر (۷۰ درصد) آموزشگران معتقد بوده‌اند که این امر مسائل و مشکلات فراوانی در زمینهٔ دستیابی دانشجویان به شایستگی‌های لازم داشته است. هم‌چنین به‌کارگیری آموزشگران کم‌تجربه و نداشتن تخصص و مهارت‌های آموزشی کافی در زمینهٔ آموزش ریاضی، علوم، تربیت‌بدنی، هنر و غیره (۷۹ نفر یا ۷۵/۲ درصد)، رعایت نکردن سرفصل‌ها توسط آموزشگران و استفاده از محتوا و مواد آموزشی نظری صرف (۷۳ نفر یا ۶۹/۵ درصد). مشکلات مربوط به آموزشگران گروه تربیت اسلامی، معارف اسلامی و زبان انگلیسی و سایر عوامل امکان برخورداری لازم آنان از شایستگی‌های عمومی و تربیت اسلامی را فراهم نکرده است. بررسی گزارش پروژهٔ پایانی دانشجویان نیز نشان‌دهندهٔ نارضایتی آنان در زمینهٔ میزان تأثیر برنامهٔ درسی جدید در ایجاد شایستگی‌های لازم، به دلیل برخورداری آن از مسائل و چالش‌های زیاد بوده است.

۳-۴) تا چه اندازه‌ای کیفیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامهٔ درسی جدید رشتهٔ آموزش ابتدایی مطلوبیت لازم را نداشته است؟

جدول ۶) نتایج توصیفی و آزمون‌های معنی‌داری مربوط به کیفیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامه

مقایسه نگرش دانشجویان و کادر آموزشی		نمره نگرش کادر آموزشی		نمره نگرش دانشجویان و مقایسه ورودی								مشخصه	عامل
sig	t مستقل	SD	\bar{X}	ANOVA		۱۳۹۳		۱۳۹۲		۱۳۹۱			
				sig	f	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}		
۰/۳۰۵	-۱/۰	۱	۲/۷	۰/۱۴۷	۱/۹	۰/۸۳	۲/۲۶	۱/۰	۲/۵۵	۹/۸	۲/۶۶	مشخصات برنامه	نیاز و توافق
۰/۲۰۱	-۱/۲	۱/۱	۳/۰	۰/۰۵۸	۲/۸	۱/۰	۲/۳۷	۱/۱	۲/۸۱	۱/۰	۲/۹۰	مشخصات برنامه	وضوح
۰/۲۵۶	-۱/۱	۱/۱	۳/۰	۰/۴۹۵	۰/۷۰	۰/۹۳	۲/۶۵	۱/۱	۲/۹۱	۱/۰	۲/۷۹	مشخصات برنامه	پسچیدگی
۰/۰۵۹	-۱/۸	۱/۲	۲/۹۲	۰/۶۲۳	۰/۴۷	۰/۸۵	۲/۵۵	۱/۲	۲/۵۲	۱/۱	۲/۶۱	مشخصات برنامه	سودمندی

۰/۳۲۲	-۱/۰	۱/۱	۲/۸۵	۰/۶۹۳	۰/۳۶	۰/۸۵	۲/۵۵	۱/۰	۲/۷۲	۰/۹۰	۲/۷۰	آموزش ضمن خدمت	راهبردهای محلی
۰/۵۴۳	-۰/۶	۱/۱	۲/۶۵	۰/۰۳۱	۳/۵	۰/۸۸	۲/۱۶	۰/۹۸	۲/۶۹	۰/۹۱	۲/۵۵	سیستم اطلاعات- ارتباطات	
۰/۴۱۸	-۰/۸	۱/۲	۳/۱	۰/۰۳۷	۳/۳	۰/۹۸	۲/۴۸	۱/۳	۳/۰۷	۱/۲	۲/۷۵	تغییر سیاست	عوامل خارجی
۰/۴۶۴	-۰/۷	۱/۴	۲/۶	۰/۰۲۰	۳/۹	۰/۷۸	۱/۸۱	۱/۲	۲/۴۶	۱/۰	۲/۳۶	منابع مالی و مادی	
۰/۱۱۴	-۱/۵	۱/۳	۲/۹	۰/۰۴۶	۳/۲	۰/۹۲	۲/۲۳	۱/۲	۲/۶۳	۱/۰	۲/۶۵	کمک فنی	

بر اساس داده‌های جدول ۶، کیفیت اجرای برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی در استان با توجه به مشخصات برنامه جدید و مشخصه‌های آن، در زمینه وضوح برنامه و پیچیدگی در حد متوسط ($P > 0/01$) و نیاز و توافق و سودمندی کمتر از متوسط ($P < 0/01$)، مشخصه‌های برگزاری آموزش ضمن خدمت و وجود سیستم اطلاعات-ارتباطی مناسب مربوط به راهبردهای محلی برنامه در حد کمتر از متوسط ($P > 0/01$) و در زمینه مشخصه‌های تغییر سیاست‌ها و کمک‌های فنی مربوط به عوامل خارجی مؤثر بر برنامه در حد متوسط ($P > 0/01$) و ارائه منابع مالی و مادی در حد کم بوده است ($P < 0/01$).

یافته‌های حاصل از مصاحبه نیز نشان می‌دهد میزان توجه به عوامل مذکور در هنگام اجرای برنامه در حد مطلوبی نبوده است؛ به گونه‌ای که اغلب سرفصل‌ها و درس‌ها با نیازهای فعلی و آینده شغلی و حرفه‌ای دانشجویان همخوانی لازم را نداشته است (۱۶ نفر یا ۱۷ درصد)؛ مسئولان سازمان‌ها و دستگاه‌های اجرایی مختلف استان، از جمله استانداری و سایر دستگاه‌ها به دانشگاه توجهی ندارند و منابع و کمک‌های مالی چندانی به دانشگاه ندارند (۲۲ نفر، ۲۳ درصد)؛ ارتباط دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌های استان در حد پایینی است (۱۹ نفر، ۱۸/۱ درصد). کمبود منابع مالی و اعتبارات لازم برای اجرای برنامه، نبود ارتباط کافی بین مسئولان آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان، مشکلات مربوط به آیین‌نامه ممنوعیت ادامه تحصیل دانشجویان، اعمال تنها یک مدرک تحصیلی بعد از آخرین مدرک استخدامی فرد، اطمینان دانشجویان از قطعی بودن استخدام آنان، حاکم شدن فضای رقابتی منفی بر اجرای برنامه به دلیل تأثیر امتیازهای مکتسبه بر تعیین سهمیه خدمتی آینده دانشجویان از جمله عواملی بوده است که در پروژه‌های دانشجویان به آنها به عنوان عوامل مؤثر بر اجرا شدن مناسب برنامه اشاره شده است.

۳-۵) تا چه اندازه‌ای مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی مطلوبیت لازم را نداشته است؟

جدول (۷) نتایج توصیفی و آزمون‌های معنی‌داری مربوط به میزان مطلوبیت مؤلفه‌ها و عناصر برنامه

مؤلفه	عنصر	نمره نگرش دانشجویان و مقایسه ورودی										نمره نگرش کادر آموزشی	مقایسه نگرش دانشجویان و کادر آموزشی		
		ANOVA		۱۳۹۳		۱۳۹۲		۱۳۹۱		SD	\bar{X}			t مستقل	sig
		sig	f	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}						
زمینه‌ها	هدف‌ها														
دروندادها	آموزشگران														
	دانشجویان														
	امکانات، تجهیزات، فضا														
فرایندها	یاددهی- یادگیری														
	مدیریت و نظارت														
نتیجه‌ها	پیامدها														
	مجموع														

با توجه به نتایج جدول ۹، نتایج حاصل از پژوهش گویای آن است که در سطح معنی‌داری ۰/۰۱، مطلوبیت مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی رشته، در حد متوسط و کمتر از متوسط بوده است؛ بنابراین کیفیت این عناصر از دیدگاه دانشجویان ورودی‌های ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۳ و کادر آموزشی بررسی‌شده در وضعیت مطلوبی وجود نداشته است.

نتایج حاصل از مقوله‌بندی پاسخ‌های افراد به سؤال‌های مصاحبه نیز نشان‌دهنده وجود مسائل و چالش‌های بسیاری در زمینه کیفیت مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی بوده است. برخی از این چالش‌ها و مسائلی که افراد به آنها اشاره کرده‌اند، بدین شرح بوده است:

زمینه‌ها و هدف‌ها: ارائه‌نکردن برنامه درسی جدید در موقعیت مناسب، در نتیجه برخورداری دانشجویان از تعداد زیادی از واحدهای برنامه قبلی و مسائل مربوط به تطبیق درس‌های برنامه قدیم و جدید، تعداد زیاد واحدهای درسی و ارائه ۱۵۰ واحد درسی که اغلب آنها کارگاهی و عملی بوده است و زمان زیادی لازم دارند.

دروندها: به کارگیری آموزشگران کم‌تجربه، اغلب غیرموظف و مأمور و نداشتن تخصص و مهارت‌های آموزشی کافی و ناآشنا با دوره و روش‌های تدریس ریاضی، علوم، تربیت‌بدنی، هنر و غیره؛ مشکلات مربوط به پذیرش و گزینش مناسب دانشجویان علاقه‌مند، باانگیزه و مستعد معلمی، عدم برخورداری دانشگاه از امکانات، تجهیزات و فضاهای آموزشی دوره شامل سایت، گارگاه، آزمایشگاه، کتابخانه و نیروی انسانی اداری، آزمایشگاهی، کارگاهی و کتابخانه‌ای مطلوب و به‌روز؛ عدم کفایت اعتبارات و تسهیلات با فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دوره، ایجاد توسعه حس نوآوری و خلاقیت در دانشجویان، عدم مطلوبیت نحوه استفاده مدیران، آموزشگران و دانشجویان از امکانات آموزشی دانشگاه در امور آموزشی و نبود عدالت آموزشی در برخورداری پردیس‌ها/مرکز آموزش از فرصت‌های آموزشی یکسان.

فرایندها: رعایت نکردن سرفصل‌ها، استفاده از محتوا و مواد آموزشی نظری صرف، اجرانکردن مناسب درس کارورزی به دلایلی مانند همکاری نکردن مناسب مدارس، استفاده نکردن از معلم و استاد راهنمای مناسب، تغییر هر ترم مدرسه، کلاس، معلم و استاد راهنمای کارورزی، بی‌توجهی مسئولان دانشگاه، اجرای درس کارورزی در مدارس مرکز استان و متفاوت بودن شرایط آنها با مدارس روستایی، عشایری و چندپایه، توزیع نامناسب تعداد واحدها و زمان آموزش بین درس‌های مختلف، تعیین نکردن منابع آموزشی برای برخی درس‌ها و ذکر عنوان «متعاقباً اعلام می‌گردد»، نبود شرایط و زیرساخت‌های لازم برای ایجاد انگیزه در دانشجویان، استفاده نکردن از روش‌های مناسب ارزشیابی، توزیع نامناسب درس‌ها بین ترم‌های مختلف، تشکیل نشدن مستمر جلسات گروه‌های آموزشی، رعایت نکردن پیش‌نیازها و برگزاردن اردوهای علمی و آموزشی لازم و مشکلات. همچنین بی‌توجهی مسئولان دستگاه‌های اجرایی استان به دانشگاه، تخصیص نیافتن منابع و کمک‌های مالی به دانشگاه، عدم توانایی استفاده از امکانات و نیروهای آموزشی سایر دانشگاه‌ها، نبود ارتباط کافی بین مسئولان آموزش و پرورش و دانشگاه، مشکلات مربوط به مدیران استان، از جمله تغییرات زیاد، مأمور بودن اغلب آنان، سرپرست بودن، ارتباط نداشتن رشته آنان با تربیت معلم، نداشتن تفکر آکادمیک و علمی و دانشگاهی، نداشتن نظارت کافی بر اجرای درست برنامه، از جمله مهمترین عوامل مدیریتی و نظارتی بوده است.

نتیجه‌ها: نگرانی دانشجویان از آینده شغلی خود و ورود به مناطق محروم به دلیل دوری از بومی‌گزینی، نگرانی از آزمون صلاحیت حرفه‌ای، کاهش انگیزه مطالعه و پژوهش در دانشجویان به دلیل آیین‌نامه‌های ممنوعیت ادامه تحصیل و اعمال تنها یک مدرک،

اهتمام نداشتن به استفاده از زبان انگلیسی در آموزش، کمبودن میزان حق التدریس، پرداخت دیرهنگام و نارضایتی آموزشگران، انگیزه و علاقه نداشتن آموزشگران به مطالعه و پژوهش، ارزشیابی نامناسب از عملکرد آموزشی و پژوهشی آنان و بی تأثیر بودن نتایج ارزشیابی ها در جذب، نگهداشت و پرداخت ها به آموزشگران، نارضایتی مسئولان نظام آموزشی استان از نومعلمان و ارتباط نداشتن دانش‌آموختگان با دانشگاه.

بررسی گزارش پروژه پایانی دانشجویان نیز نشان می‌دهد که گرچه انتظار داشتند وارد دانشگاهی مجهز و با امکانات شوند، اما متوجه مشکلات زیادی شده‌اند؛ از جمله تغییر برنامه درسی رشته در شروع ترم پنجم، تطبیق نامناسب درس‌ها، زیادبودن تعداد واحدهای درسی، ناتوانی آموزشگران، نبود زمینه‌های لازم علاقه‌مندی‌سازی آنان به درس و شغل معلمی، برخوردار نبودن دانشگاه از فضا و امکانات آموزشی، رفاهی، آموزشی، پژوهشی و فناورانه لازم، بی‌کفایتی نیروی انسانی غیرآموزشی دانشگاه و ناتوانایی آنان در حل مشکلات دانشجویان، مشکلات مربوط به کلاس‌های ترم تابستان مانند نبود امکانات سرمایشی، فشرده‌بودن طول دوره، کم‌محتوا و کم‌اثر بودن و بیشتر رفع تکلیف بودن آنها، ارائه نامناسب درس‌های حرفه‌ای و تخصصی و ارائه نظری آنها بدون تأکید بر جنبه کاربردی، مشکلات مربوط به اجرای کارورزی، به‌روز نبودن اغلب منابع آموزشی معرفی شده آموزشگران، ناهمسانی آموزشگران از منظر روش‌های آموزشی، پژوهشی و ارزشیابی، توجه ناکافی به تقویت زمینه‌های اعتقادی و دینی، توجه ناکافی به تدریس در کلاس‌های چندپایه، تعامل نداشتن مناسب مسئولان با دانشجویان، نبود حمایت لازم از دانشجویان مبتکر، وجود بوروکراسی حاکم بر دانشگاه، بی‌توجهی به پیشنهادها و انتقادهای دانشجویان، کاهش دانشجویان، رکود علمی حاکم بر جو دانشگاه، تغییر جریان واقعی تربیت معلم و ایجاد زمینه‌های دشمنی، رقابت منفی و تنش‌زا، زیرآب‌زنی، جاسوسی، مخفی‌کاری، نفاق برای کسب امتیاز بیشتر، سوءاستفاده آموزشگران از دانشجویان، در زمینه تدوین و چاپ مقاله و سایر فعالیت‌های علمی و تحمیل هزینه‌های مالی، گرفتن فرصت‌های آموزشی ایجاد رقابت منفی، بی‌عدالتی آموزشی و جابه‌جایی وسیله و هدف، حاکم‌بودن جو خشک و بی‌روح و ترسناک تصور تحت نظر بودن از نظر گزینشی دانشجویان، رعایت نکردن مسائل اخلاقی توسط برخی دانشجویان و کسر حقوق از دانشجویان خوابگاهی و غیرخوابگاهی.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

از آنجا که برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی از سال ۱۳۹۳ شروع شده است، بنابراین دانشجویان ورودی سال ۱۳۹۱ حدود ۸۰ واحد درسی خود را با برنامه قبلی و ۷۰ واحد درسی را با برنامه درسی جدید و تطبیق درس‌های گذرانده شده با برنامه جدید پشت سر گذرانده‌اند. ورودی‌های سال ۱۳۹۲ دانشگاه حدود دو نیمسال و ۴۰ واحد را با برنامه قدیم و حدود ۱۲۰ واحد را با برنامه جدید و ورودی‌های ۱۳۹۳ تمامی واحدهای درسی خود را طبق برنامه درسی جدید و بازنگری شده دانشگاه گذرانده‌اند؛ با وجود این، نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری بین دیدگاه دانشجویان ورودی سه دوره مذکور در زمینه کیفیت اجرای برنامه درسی جدید رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان در استان، با توجه به مؤلفه‌ها و شاخص‌های بررسی شده وجود نداشته است.

یافته‌های حاصل از پژوهش در زمینه مؤلفه‌های بررسی شده نشان می‌دهد رویکرد حاکم بر اجرای برنامه درسی رشته تا اندازه زیادی غیرانطباقی و وفادارانه یا مقاوم در برابر آموزشگر و شرایط محیطی حاکم بر پردیس‌ها/مرکز استان بوده و آموزشگران و سایر عوامل در حد کمی قادر به تغییر در برنامه، مطابق شرایط استان هستند. یافته‌های پژوهش‌های پیشین از جمله عطاران، آیتی و کیامنش (۱۳۸۵)، کاظم‌پور و شاه‌بهرامی (۱۳۹۵) و مینتسان (ملایی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷) نیز مؤید نتایج این پژوهش بوده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود به‌طور تدریجی در دانشگاه فرهنگیان از تمرکز در سطح سازمان مرکزی کاسته شده و به استان‌ها اختیارات بیشتری داده شود.

گرچه در طراحی کلان چارچوب تنظیم برنامه درسی تربیت معلم جدید دانشگاه فرهنگیان، پنج رویکرد شایستگی‌محوری، تربیت‌محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی به عنوان رویکردهای اصلی حاکم بر تدوین و بازنگری آن معرفی شده‌اند، اما نتایج پژوهش نشان‌دهنده توجه ناکافی به این رویکردها در هنگام اجرای برنامه است. نتایج پژوهش‌های آیتی و کیامنش (۱۳۸۵)، مؤمنی (۱۳۸۶)، فراهانی و همکاران (۱۳۸۹)، دایی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) و آدوسان و همکاران نیز نشان می‌دهد که برنامه درسی تربیت معلم با توجه به رویکردهای مذکور شرایط نداشته است؛ از اینرو پیشنهاد می‌شود دانشگاه از طریق برنامه‌های مختلف، مسئولان، آموزشگران و سایر عوامل انسانی دخیل در اجرای برنامه را با رویکردهای مذکور آشنا کند و تدوین هدف‌ها، سرفصل‌ها و محتوای، منابع، مواد

و روش‌های آموزشی و ارزشیابی با توجه به این رویکردها انجام پذیرد. با وجود تأکید بسیار اسناد بالادستی بر کسب شایستگی‌های پنج‌گانه موضوعی، تربیت اسلامی، تربیتی، موضوعی-تربیتی و عمومی در دانشجویان و تعریف هدف‌ها، ارائه درس‌ها و تدوین سرفصل‌ها، مبتنی بر ایجاد این شایستگی‌ها، نتایج پژوهش‌گویی رضایت‌بخش نبودن اجرای برنامه در ایجاد شایستگی‌های مذکور در دانشجویان، به دلایل مختلف از جمله تغییر نیافتن برنامه از بدو ورود دانشجویان، مشکلات مربوط به آموزشگران، سرفصل‌ها، امکانات و تجهیزات، محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و غیره بوده است. نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله عطاران و همکاران (۱۳۸۵)، مؤمنی (۱۳۸۶)، فراهانی و همکاری (۱۳۸۹)، دای‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، مینتسان (ملایی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۸۷)، کالینسون و اونو (۲۰۰۱)، آدوسان و همکاران (۲۰۰۹) و استیری (کاظم‌پور و شاه‌بهرامی، ۱۳۹۵)، نیز گویای عدم موفقیت برنامه‌های درسی تربیت معلم در دستیابی به شایستگی‌های لازم در دانشجویان بوده است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود دانشگاه از راه ارائه دوره‌های بالندگی حرفه‌ای مختلف مسئولان استانی، آموزشگران، منابع انسانی آموزشی و دانشجویان را با فلسفه وجودی، رسالت‌ها، مأموریت‌ها و هدف‌های دانشگاه و برنامه درسی آن آشنا سازند، شایستگی‌های مورد نیاز معلمان آینده را به‌طور دقیق شناسایی و برنامه را طبق آنها ارائه دهند و بر فعالیت‌های آموزشگران و سایر عوامل در زمینه اهتمام آنان بر کسب این شایستگی‌ها نظارت شده و رهنمودهای لازم ارائه شود.

اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی تابع عوامل مختلفی از جمله مشخصات و ویژگی‌های برنامه، شامل نیاز و توافق مجریان، روشنی و وضوح، پیچیدگی و کیفیت و سودمندی مواد مربوط به برنامه، راهبردهای محلی که در سطح مناطق و مؤسسه‌های آموزشی برای اجرای برنامه مورد استفاده قرار می‌گیرد، شامل آموزش ضمن خدمت مجریان و وجود سیستم اطلاعات و ارتباطات و عوامل خارج محیط آموزشی تأثیرگذار بر اجرای برنامه درسی مانند تغییر سیاست‌ها و خط‌مشی‌های دولت در زمینه برنامه درسی، کمک‌های مالی و مادی از منابع مختلف خارج نظام آموزشی و کمک‌های فنی است. با این حال، نتایج حاصل از پژوهش نشان‌دهنده توجه ناکافی به این عوامل در هنگام اجرای آن است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود طراحی برنامه درسی دوره بر اساس نیازسنجی و تعیین نیازهای علمی و حرفه‌ای لازم معلمان آینده، از راه ایجاد توافق نظر بین تمام افراد دخیل انجام شود؛ برنامه به‌طور واضح در اختیار مجریان قرار گیرد و آنان از طریق دوره‌های ضمن خدمت با برنامه و

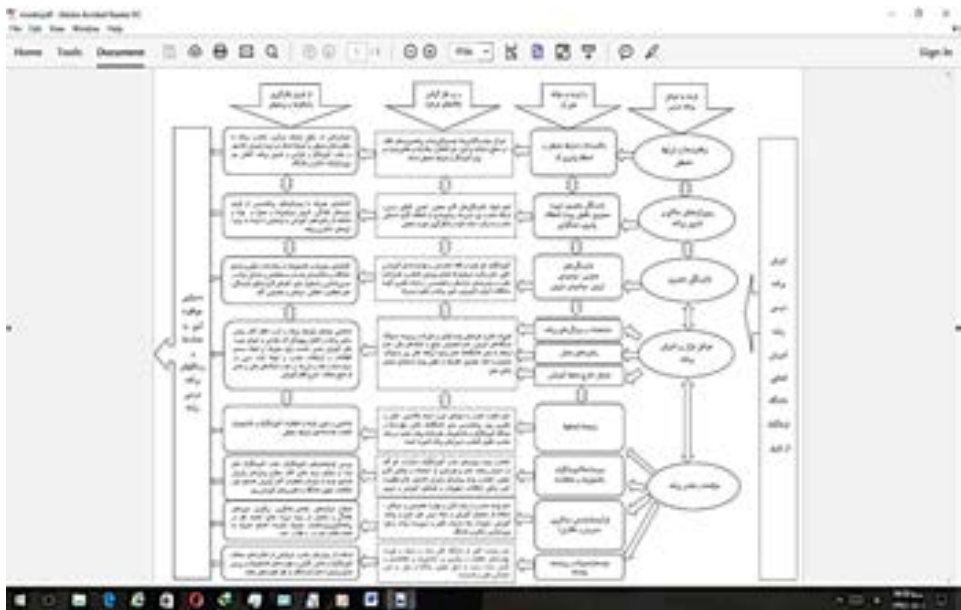
پیچیدگی‌ها و دشواری‌های آن آشنا شوند؛ زمینه‌های لازم برای مشارکت آموزشگران و جریان برنامه در طراحی، تدوین و تصمیم‌گیری درباره آن فراهم شود و به روش‌های متعدد و از طریق گمانه‌زنی‌های متعدد حمایت مسئولان دستگاه‌های مختلف استان برای حمایت از دانشگاه جلب شود.

نتایج حاصل از پرسشنامه، مصاحبه و بررسی پروژه پایانی دانشجویان گویای وجود مسائل و مشکلات زیادی در زمینه مؤلفه‌ها و عناصر مؤثر بر اجرای برنامه درسی دوره، از جمله زمینه‌ها (هدف‌ها)، درونداها (آموزشگران، دانشجویان، محتوا و امکانات و تجهیزات)، فرایندها (یاددهی-یادگیری، مدیریت و نظارت) و نتیجه‌ها (پیامدها) وجود داشته است و این مؤلفه‌ها و عناصر مطلوبیت مناسبی از نظر کمی و کیفی نداشته‌اند.

مقایسه نتایج این پژوهش با سایر پژوهش‌هایی که پیشتر به شکلی مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی تربیت معلم را بررسی کرده‌اند، از جمله عطاران و همکاران (۱۳۸۵)، مهدی‌زاده و شفیع (۱۳۸۸)، مرادی (۱۳۸۹)، فراهانی و همکاران (۱۳۸۹)، دایی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، کاظم‌پور و شاه‌بهرامی (۱۳۹۵)، مینتسان (۱۳۸۷)، آدوسان و همکاران (۲۰۰۹) و استیری (۱۳۹۵) نیز نشان‌دهنده وجود همسویی بین نتایج آنها با این پژوهش دارد.

با توجه به موارد مذکور پیشنهاد می‌شود هنگام انتخاب هدف‌ها علاوه بر در نظر گرفتن شرایط ملی و بین‌المللی، شرایط مناطق آموزشی نیز مدنظر قرار گیرد؛ ویژگی‌های شخصیتی و توانمندی‌های مختلف آموزشگران قبل از جذب و استخدام، مأمورکردن به روش‌های علمی بررسی شود؛ زمینه‌های جذب آموزشگران موظف و تمام‌وقت به جای آموزشگران مأمور و غیرموظف فراهم شود؛ زمینه‌های مناسب ارتقای پایه و مرتبه علمی اعضای هیأت علمی فراهم شود؛ فراهم‌ساختن زمینه‌های مشارکت آموزشگران در فرایندهای مختلف برنامه درسی، اصلاح روش‌های فعلی پذیرش دانشجوی دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان؛ اصلاح روش‌های فعلی استخدام متقاضیان؛ توجه به نیازها و انتظارات دانشجویان؛ پذیرش دانشجو با توجه به امکانات، تجهیزات و فضای آموزشی دانشگاه؛ تجهیز دانشگاه به فناوری‌های آموزشی روز، اصلاح فرایندهای یاددهی-یادگیری، برگزاری دوره‌های بالندگی حرفه‌ای برای آموزشگران، برگزاری همایش‌های مختلف؛ تجدید نظر در برنامه‌های کارورزی؛ انتخاب یا انتصاب مدیران شایسته؛ فراهم‌ساختن زمینه‌های ترغیب مدیران برای اهتمام به انجام وظایف مدیریتی و نظارتی خود؛ استفاده از روش‌های مناسب ارزشیابی از فعالیت‌های مختلف آموزشگران، اصلاح شیوه‌های ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های

دانشجویان و پیگیری و بررسی مداوم وضعیت دانش‌آموختگان از نظر قابلیت‌های متعدد. با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه‌ها، مصاحبه‌ها و پروژه‌های دانشجویان در این پژوهش و مطالعه منابع مختلف و پیشینه پژوهش، مدل مفهومی زیر (شکل ۱) برای بهبود کمی و کیفی اجرای برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان ارائه شده است. در این مدل که با هدف انطباق اجرای برنامه با شرایط، موقعیت و مقتضیات استان ارائه شده است، ابتدا تمام عوامل برنامه که به شکلی بر اجرای آن تأثیر دارند یا از اجرای برنامه تأثیر می‌پذیرند، شامل شامل رویکردهای حاکم بر اجرای برنامه، رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه، تأثیر اجرای برنامه در ایجاد شایستگی‌ها، کیفیت عوامل مؤثر بر اجرای برنامه و وضعیت مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی در مرحله اجرا، تعیین شده‌اند. بعد از بررسی موارد مذکور، از راه ابزار سه‌گانه پژوهش و بعد از تعیین چالش‌ها، مسائل، مزایا و معایب و نقاط قوت و ضعف برنامه، راهکارهای مناسب برای اجرای برنامه متناسب با هر عامل و مؤلفه، برای دستیابی موفقیت‌آمیز برنامه در سطح استان به هدف‌ها و رسالت‌های خود ارائه شده است. خلاصه و جمع‌بندی موارد مذکور و نتایج حاصل از پژوهش در مدل مفهومی ارائه شده (شکل ۱) آورده شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی اجرای برنامه درسی جدید رشته آموزش - ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

منابع

- امانی، فرزانه (۱۳۹۴). «ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور». فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، زمستان: ۳۷-۵۲.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۸). «چگونگی ارزشیابی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای». مطالعات میان‌رشته‌ای علوم انسانی، شماره ۳، تابستان: ۵۵-۶۶.
- جمعی از نویسندگان دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه‌کاروری دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). تهران: سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان.
- حاجی‌زاده، فرشته و آتشک، محمد (۱۳۹۴). «تحلیل محتوای کتاب آموزش مهارت‌های زندگی بر اساس اصول انتخاب محتوا و ارائه راهکارهای اصلاحی از منظر صاحب‌نظران برنامه‌درسی». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دوازدهم، دوره ۲، شماره ۱۳، پیاپی ۴۴: ۱۳۴-۱۲۳.
- خسروی، محبوبه، فتحی‌واجارگاه، کوروش، ملکی، حسن و نوروزی، داریوش (۱۳۹۲). «واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه‌درسی در نظام آموزش عالی (مورد مطالعه: آیین‌نامه بازنگری برنامه‌درسی دانشگاه‌های ایران)». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال نهم، شماره ۲۳، بهار: ۱۶۶-۱۳۵.
- دایی‌زاده، حسین، سلیمان‌پور، عمران و نعمتی، ذبیح‌الله (۱۳۹۳). «بررسی مطلوبیت کیفیت برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم حرفه‌ای از دیدگاه مدرسین». همایش بین‌المللی کیفیت در برنامه‌درسی آموزش عالی، اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، سیام مهرماه.
- شریف، مصطفی (۱۳۸۹). اصول برنامه‌ریزی درسی. جزوه‌درسی منتشرنشده. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- صمدی، محمدتقی، تقی‌زاده، جاوید، کاشی‌تراش اصفهانی، زهرا و محمدی، مجید (۱۳۸۸). «نگرش دانشجویان رشته بهداشت محیط دانشگاه علوم پزشکی همدان نسبت به رشته تحصیلی خود و آینده شغلی آن». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۹ (۴): ۳۳۱-۳۳۶.
- عطاران، محمد، آیتی، محسن و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۵). «چارچوب نظری برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)، مبتنی بر تحلیل مبانی فلسفی، اجتماعی و روان‌شناختی». مجله مطالعات برنامه‌درسی، پاییز: ۱۰۵-۱۳۳.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). برنامه‌درسی به سوی هویت‌های جدید (جلد اول). تهران: انتشارات آییژ.

فتحی و اجارگاه، کوروش، عارفی، محبوبه و شرف، زینب (۱۳۸۸). «شرایط و زمینه‌های مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی». فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال اول، شماره ۴، بهار: ۱۴۵-۱۷۸.

فراهانی، علیرضا، نصر، احمدرضا و شریف، مصطفی (۱۳۸۹). «ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور». نشریه علمی-پژوهشی فناوری آموزش، سال پنجم، جلد ۵، شماره ۱، پاییز، ۶۱-۷۷.

کاظم‌پور، اسماعیل و شاه‌بهرامی، نوشین (۱۳۹۵). «ارائه مدلی جهت رفع نارسایی‌های برنامه درسی تربیت معلم». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال هفتم، شماره اول، پیاپی ۲۵، بهار، ۲۴-۳۶.

کافمن، راجر و هرمن، جری (۱۳۷۴). برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی. بازآفرینی، بازسازی ساختارها و بازآفرینی. ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان. تهران: انتشارات مدرسه.

مرادی، مسعود (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل محتوای برنامه درسی دوره تربیت معلم از لحاظ دانش روش کاری، پیشنهاد الگوی مطلوب تدریس و مقایسه آن با وضعیت موجود تدریس در مراکز تربیت معلم (مورد: مرکز تربیت معلم زنجان). پایان‌نامه دوره دکترا. تهران: دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت معلم تهران.

معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۳). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی. تهران: سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان.

ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاو، علی (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۶، تابستان، ۳۵-۶۲.

مؤمنی مهموثی، حسین (۱۳۸۶). «برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی، گامی در جهت اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها». فصلنامه رویش، شماره ۱۹: ۳۳-۲۰.

مهدی‌زاده، امیرحسین و شفیعی، ناهید (۱۳۸۸). «ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش معلمان». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، شماره ۱، پاییز، ۴۶-۶۰.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت و شرکت به‌نشر.

میرکمالی، محمد و نارنجی‌ثانی، فاطمه (۱۳۸۷). «بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری و رضایت شغلی بین اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های تهران و صنعتی شریف». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۸، ۷۰-۱۰۱.

- هیأت امنای دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵). برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴. تهران: انتشارات سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۵). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: نشر یادواره.
- Adeosun, O.; Oni, A.; Oladipo, A.; Onuoha, S. & Yakassai, M. (2009). Teacher Training Quality and Effectiveness in the Context of Basic Education: An Examination of Primary Education Studies (PES) Programme in Two Colleges of Education in Nigeria. CICE Hiroshima University, *Journal of International Cooperation in Education*, 1(12): 107-125.
- Bharvad, A. j. (2012). Curriculum Evaluation. *International Research Journal*. 1(12): 72-74.
- Collinson, V. & Yumiko O. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European journal of teacher education*, 2(42): 48-223.
- Glatthorn, A. A.; Boschee, F. A.; Whitehead, B. M. & Boschee, B. F. (2015). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. (Third ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Griffin, A. & Hett, A. (2004). *Pedagogy Assessment of Teacher Candidates*. State of Washington Performance-Based.
- Hardman, F.; Hardman, J.; Dachi, H.; Louise, E. & Ihebuzor, N. (2015). Implementing school-based teacher development in Tanzania. *Professional Development in Education*, 41(4): 602-623.
- HEFCE. (2001). *Strategies for Learning and Teaching in Higher Education (a Guide to Good Practice)*. Higher Education Funding Council for England. www.hefce.ac.uk.
- Henderson, P. (1994). *Supervision of School Counselors*. Eric Digest. ERIC-Education Resources Information Center. Retrieved from. <http://www.eric.ed.gov>. Available from 2005/04/12 ERICEducation
- Lee, Y.; Albright, S.; Alkasab, T.; Damassa, A.; Wang, P. & Eaton, K. (2003). Tufts Health Sciences Database: lessons, Issues and Opportunities. *Acad Med* 2003. 78(3): 64-254.
- Okland, J. S. (1993). *Total Quality Management: The Route to Improving Performance*. 2nd ed. London: Butterworth Heinemann.
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Vadyba / Management*, 2(11): 107-111.
- Paul, J. (2005). *Evaluation and assessment*. London: Black King's College, U.K.
- Phattharayuttawat, S.; Chantra, J.; Chaiyasit, W.; Bannagulrote, K.; Imaroonrak, S.;

- Sumalrot, T. & Auampradit, N. (2009). An Evaluation of the Curriculum of a Graduate Programme in Clinical Psychology. *South East Asian Journal of Medical Education*, 3(1): 14-19.
- Rowley, J. (1997). Academic Leaders: Made or Born? *Industrial and Commercial Training*, V 29.
- Shawer, S. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26:173-184.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. *Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*. Portland, Oregon.
- Sunita, T. & Mahapatra, B. C. (2016). Importance of teaching competencies, personality traits, and values among B.Ed. teachers trainees. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development (V3)*, Issue 6; June: 135-137. www.allsubjectjournal.com.
- UNESCO. (1995). Policy Paper for Chang and Development in Higher Education. *Paris: UNESCO*, 3(4&18).
- Villegas, E. & Reimers F. (2000). The Professional Development of Teachers as Life-long Learning: Models Practices and factors that Influence it. *The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council*. Washington D.C.
- Ziegler, H. (1994). International Development in Assuring Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 2(4).

پیوست ۱) فزونی و درآمد پاسخ‌های افراد مصاحبه‌شونده، به مقوله‌های مربوط به مزیت‌ها و نقاط قوت برنامه‌فیزی جدید

ردیف	شرح	جمع		دانشجو		کارآموزان	
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۱	توجه بیشتر به درس‌های عملی و کارگاهی و افزایش توان آنها در ایجاد آشنایی‌های لازم حرفه‌ای	۲۱	۳۱.۲	۲۰	۳۰	۱۴	۲۱
۲	تأکید اغلب مصاحبه‌شوندگان بر درس‌ها و ابزارهای عملی و ایجاد انگیزه و حرفه‌ای دانشجویان	۲۰	۲۹.۴	۱۹	۲۸.۵	۱۳	۲۰
۳	فرهنگ بودن چنانچه در زمینه‌های فرهنگی دانشجویان بر فرآیند یادگیری و مهارت‌های آنان	۱۹	۲۸.۵	۱۸	۲۷.۳	۱۰	۱۵
۴	حضور بودن برنامه و توجه کافی و مناسب نسبت به فعالیت‌های تفریحی و اجتماعی	۱۹	۲۸.۵	۱۸	۲۷.۳	۸	۱۲
۵	دوامد بودن عملی، تخصصی و پایه‌یادگاری و مشارکت با آموزش و پرورش محلی	۱۹	۲۸.۵	۱۷	۲۵.۷	۸	۱۲
۶	برهم‌آوردن اغلب مصاحبه‌شوندگان و درس‌ها از جمله روش‌های نوآموزی که به ایجاد و تقویت روحیه پژوهشی	۱۹	۲۸.۵	۱۷	۲۵.۷	۹	۱۳.۵
۷	برهم‌آوردن از مصاحبه‌شوندگان و واحدهای درسی بیشتر و همچنین در زمینه تربیت تئوری، عملی و اجتماعی	۱۹	۲۸.۵	۱۶	۲۴.۳	۹	۱۳.۵
۸	جمع‌گرمه بودن نسبت به برنامه‌ریزی و برنامه‌ریزی	۱۹	۲۸.۵	۱۴	۲۱.۵	-	-
۹	برهم‌آوردن از جامعیت آشنایی با علم و زبان و مهارت‌های لازم	۱۸	۲۷.۳	۱۱	۱۶.۵	۲	۳
۱۰	توجه کافی به کارهای روزانه‌های محلی در زمینه کارهای و فعالیت‌های روزانه	۱۷	۲۵.۷	۱۱	۱۶.۵	۲	۳
۱۱	مشارکت و هم‌آوردن هم‌رابطه با همکاران که منجر به ایجاد جمع آشنایی در دانشجویان سرآمد از برنامه	۱۷	۲۵.۷	۱۱	۱۶.۵	۲	۳
۱۲	تأکید اغلب مصاحبه‌شوندگان بر درس‌ها و روش‌ها و تقویت روحیه انگیزشی و فعالیت‌های در دانشجویان	۱۷	۲۵.۷	۸	۱۲	۲	۳
۱۳	مشارکت‌های آموختن و یادگیری جدید و روش	۱۷	۲۵.۷	۸	۱۲	۲	۳
۱۴	برهم‌آوردن از سرهم‌آوردن آشنایی دانشجویان با روش‌ها و فعالیت‌های حرفه‌ای و آموزش و پرورش	۱۷	۲۵.۷	۹	۱۳.۵	۲	۳
۱۵	تفاهیم‌آمیزی بیشتر مصاحبه‌شوندگان امکان‌پذیر و روش‌ها با شرایط محلی و مناطق مختلف	۱۷	۲۵.۷	۲	۳	۲	۳
۱۶	توجه به مهارت‌های عملی آموختن و آشنایی و استفاده از تجربیات سایر کشورهای هم‌سایر و روش‌ها	۱۷	۲۵.۷	۲	۳	۲	۳
۱۷	زبان در مصاحبه‌شوندگان و آشنایی‌های بعد از یادگیری اغلب دانشجویان در این زمینه‌ها به فعالیت‌های روزانه	۱۷	۲۵.۷	۲	۳	۲	۳
۱۸	برآوردن دانشگاه به فعالیت‌های عملی و فیزی و روش‌ها در حد لازم و دغدغه‌ها و روش‌ها و فرآیندها	۱۷	۲۵.۷	۲	۳	۲	۳
۱۹	برآوردن از روش‌ها و کارهای آموزشی و روش‌های برنامه‌ریزی، نظرسنجی و آشنایی و روش‌های آشنایی	۱۷	۲۵.۷	-	-	۲	۳
۲۰	برآوردن از آشنایی‌های روزانه و عملی‌ها و مهارت‌ها و فعالیت‌های مختلف در دانشجویان	۱۷	۲۵.۷	۲	۳	۲	۳

پیوست ۷) فرآیند و ذره‌ها پاسخ‌های افراد مصاحبه شونده به متوله‌های مربوطه به چالش‌ها و مسائل اجرایی برنامه‌دزسی جدید

ردیف	مطابق		تفاوت		تفاوت	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
۱	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۳	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۴	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۵	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۶	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۷	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۸	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۹	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۱	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۲	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۳	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۴	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۵	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۶	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۷	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۸	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۱۹	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۱	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۲	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۳	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۴	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۵	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۶	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۷	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۸	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۲۹	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰
۳۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰	۱۰۰	۱۰

