

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی- پژوهشی

مطالعات آموزشی و آموزشگاهی

سال هفتم، شماره هجدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۷

بررسی سطح همخوانی برنامه درسی قصدشده و اجراشده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان^۱

یحیی معروفی^{۲*}

نعمت الله موسی پور^۳

حسین حسینی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰

چکیده

هدف اصلی پژوهش، بررسی وضعیت همخوانی برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده دروس تربیتی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان است. روش پژوهش بر اساس هدف کاربردی و براساس روش گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع پیمایشی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجومعلمان و استادان رشته علوم تربیتی است که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و براساس جدول کرجسی و مورگان نمونه‌ای به حجم ۳۰ مدرس دروس تربیتی با حداقل پنج‌سال سابقه تدریس و ۲۲۰ دانشجومعلم رشته آموزش ابتدایی از ۸ پردیس دانشگاه فرهنگیان در سطح کشور انتخاب شد. وضعیت برنامه درسی اجراشده با استفاده از شش پرسشنامه محقق‌ساخته و فرم سیاهه رفتار تدریس مدرسان بررسی شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده با کمک شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد میزان همخوانی مؤلفه‌های اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه ارزشیابی برنامه درسی قصدشده با برنامه درسی اجراشده از دیدگاه استادان در حد متوسط و از دیدگاه دانشجومعلمان و نتایج حاصل از سیاهه رفتار کمتر از حد متوسط بوده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی قصدشده، برنامه درسی اجراشده، دروس تربیتی، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشجو با عنوان «بررسی وضعیت همخوانی برنامه‌های درسی ایده‌آل، قصدشده، اجراشده و کسب‌شده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به منظور طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی» با راهنمایی نویسنده اول است.

y.marooft2007@gmail.com

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا همدان

۳. دانشیار، گروه برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان

۴. دانشجوی دکتری، برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا همدان

مقدمه

بی‌گمان در دوران معاصر، تعلیم و تربیت یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های بشر در تمامی جوامع محسوب می‌شود و در این میان برنامه‌های درسی محوری‌ترین عامل در تعیین سرنوشت نسل آینده است که از اهمیتی دوچندان برخوردار است. برنامه درسی^۱ عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند یادگیرنده، پیش‌بینی شده است (آیزنر، به نقل از ملکی، ۱۳۸۳: ۲۴). برنامه درسی از پیش تدوین شده، در معرض تغییرات ناشی از تجارب تخصصی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی استادان در اجرای این برنامه قرار می‌گیرد و از سویی دیگر تجارب دانشجویان در ادراک این برنامه درسی بر آن تأثیر می‌گذارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۶).

صاحب‌نظران در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی به طور معمول از سطوح مختلف برنامه درسی همچون برنامه درسی ایده‌آل، قصدشده^۲، اجراشده^۳ و کسب‌شده، تجربه‌شده، پنهان و پوچ سخن به میان آورده‌اند (موسی‌پور، ۱۳۸۵؛ ویلسون^۴، ۲۰۰۳؛ شوگرنسکی^۵، ۲۰۰۴؛ متیاس^۶، ۲۰۰۴؛ کولنز^۷، ۲۰۰۲؛ نیولاو^۸، ۲۰۰۴؛ گلاتثورن^۹، ۲۰۰۰؛ به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، مک کورمیک و مورفی^{۱۰}، ۱۹۹۹). در این پژوهش به بررسی دو سطح برنامه درسی قصدشده و اجراشده پرداخته شده است.

برنامه درسی قصدشده، مجموعه‌ای است که توسط نظام آموزشی تدوین می‌شود و این همان چیزی است که انتظار می‌رود شاگردان یاد بگیرند (روبییتال و ماکسول^{۱۱}، ۱۹۹۶). این سطح برنامه درسی را تحت عناوین برنامه درسی تصریح شده رسمی، آشکار یا نوشته شده، طرح ریزی شده، قصد شده و برنامه ریزی شده (باتلر^{۱۲}، ۲۰۰۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۳؛

1. curriculum
2. Intended Curriculum
3. Implemented Curriculum
4. Wilson
5. Schugurensky
6. Mathias
7. Cholz
8. Newval
9. Gluthorn
10. McCormic & Murphy
11. Robittalle, & Maxwell
12. Butler, Judy

وین و بروس، ۲۰۰۳؛ سیسیل^۱، ۲۰۰۳؛ یونیسف^۲، ۲۰۰۰؛ آکر^۳، ۲۰۰۳؛ پرایدوکس^۴، ۲۰۰۳؛ مارش و ویلیس^۵، ۲۰۰۳) توصیف می‌کنند. در این پژوهش منظور از برنامه درسی قصدشده، این سطح از برنامه درسی است.

دومین سطح برنامه درسی، محتوایی است که مدرسان در عمل آموزش می‌دهند و با آنکه متکی بر سطح اول است، اما به اقتضای تجارب مدرسان و شرایط واقعی کلاس درس شکل می‌گیرد و ممکن نیست با طراحی اولیه و اصلی یکسان باشد یا نباشد (سیسیل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه درسی اجراشده، منتقل‌شده، آموزشی، عمل‌شده، به‌کاررفته و عملی طبقه‌بندی شده است (پرایدوکس، ۲۰۰۳؛ یونیسف، ۲۰۰۰؛ وین و بروس^۶، ۲۰۰۳؛ آکر، ۲۰۰۳؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۳). در این پژوهش منظور از برنامه درسی اجرا شده، این سطح از برنامه درسی است.

برنامه درسی علاوه بر سطوح مختلف از عناصر مختلفی نیز تشکیل شده است. درباره نوع و تعداد عناصر برنامه درسی اتفاق نظر زیادی وجود ندارد. برخی صاحب‌نظران مانند فرانسیس کلاین^۷ این عناصر را تا ۹ عنصر توسعه می‌دهند و بعضی دیگر چون تایلر، این عناصر را به چهار عنصر اساسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) تقلیل می‌دهند. در این پژوهش به دلیل اینکه بر این چهار عنصر اساسی تأکید و توافق بیشتر صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی دیده می‌شود و از طرفی در برنامه درسی قصدشده دروس تربیتی نیز بر این چهار عنصر اساسی تأکید شده، این گروه‌بندی از عناصر اساسی کانون توجه قرار گرفته است.

توجه به برنامه‌های تربیت معلم^۸ همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی^۹ و فناوری اطلاعات^{۱۰} نامیده شده، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. تربیت معلم با کیفیت نیازمند برنامه درسی مناسب است.

1. Ciscel

2. Unicef

3. Akker

4. Prideux

5. Marsh & Willis

6. Waive & Bruce

7. Francis Klein

8. Teacher Training Programs

9. Knowledge age

10. IT

برنامه درسی با کیفیت باید بتواند شایستگی‌های مختلفی را در معلمان پروراند و یکی از این شایستگی‌ها، شایستگی تربیتی^۱ است که باید از طریق برنامه‌های درسی دروس تربیتی پروراند شود. دروسی که دانش عمیق معلم درباره فرایندها، رویکردها و روش‌های تدریس و یادگیری را شکل می‌دهند و ناظر بر روش یادگیری دانش‌آموزان، مهارت‌های مدیریت کلاس، طراحی تدریس، دانش روش‌های به کارگرفته در کلاس درس و راهبردهایی برای ارزشیابی میزان درک دانش‌آموزان است. در واقع به درک عمیق نظریه‌های یادگیری و چگونگی کاربرد آن‌ها در کلاس درس، اطلاق می‌شود (کهلر و میشر^۲، ۲۰۰۹). این مهم فقط زمانی میسر می‌شود که بین سطوح مختلف برنامه درسی تربیتی از طراحی تا اجرا و ارزشیابی در پایین‌ترین سطوح همخوانی باشد. در این مطالعه نیز کوشش بر آن است که عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی) از منظر برنامه درسی قصدشده و اجراشده بررسی شود.

بیان مسئله

در نظام برنامه درسی متمرکز تدوین برنامه درسی (برنامه درسی رسمی/ قصدشده) توسط متخصصان و به صورت متمرکز صورت می‌گیرد و صرفاً برای اجرا به مراکز آموزشی ابلاغ می‌شود. مجریان برنامه درسی حق دخل و تصرف چندانی در برنامه را ندارند و انتظار می‌رود برنامه درسی قصدشده، کاملاً اجرا شود. به علاوه، نظام برنامه درسی متمرکز انعطاف‌ناپذیر، به تفاوت‌های فردی و فرهنگی بی‌توجه است و در برابر مشارکت مدرسان در طراحی و اجرای برنامه درسی مقاومت می‌کند (شعبانی، ۱۳۸۳). در نظام‌های برنامه درسی غیر متمرکز، تدوین برنامه به شکلی مشارکتی انجام می‌پذیرد و مجری برنامه درسی، از آزادی عمل کافی برای تغییر در برنامه برخوردار است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

لازم است معلمان با مباحث دروس تربیتی به حد کافی آشنا باشند تا به درستی بتوانند به وظایف شغلی خود عمل کنند. مبانی تجربی، ارتباط بین دانش و مهارت‌های تخصصی مرتبط با تعلیم و تربیت معلمان با پیشرفت تحصیلی فراگیران را به خوبی نشان داده است (شاکتر و تام^۳، ۲۰۰۴). تربیت معلم اثربخش، نیازمند کسب شایستگی^۴ در حوزه‌های

1. Pedagogical competencies
2. Koehler & Mishra
3. Schacter and Thum
4. Competency

مختلف حرفه‌ای است. در برنامه درسی آموزش ابتدایی کسب شایستگی حرفه‌ای معطوف به دانش موضوعی^۱ (شایستگی تخصصی رشته)؛ شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی^۲؛ شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی^۳؛ و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی^۴ پیش‌بینی شده است (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۶). در برنامه درسی مصوب رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، دروس تربیتی دوره آموزش ابتدایی در مجموع ۱۸ واحد (۱۰ عنوان درسی) و شامل دروس: روان‌شناسی تربیتی (۲ واحد)، جامعه‌شناسی تربیتی (۲ واحد)، نظریه‌های یادگیری و آموزش (۲ واحد)، اصول و روش‌های تدریس (۲ واحد)، اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره (۲ واحد)، ارزشیابی از یادگیری (۲ واحد)، کاربرد هنر در آموزش (۱ واحد)، کاربرد زبان در تربیت (۱ واحد)، مدیریت آموزشی (۲ واحد) و آموزش و پرورش تطبیقی با تأکید بر دوره‌های تحصیلی (۲ واحد) است. تعداد کل واحدهای درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی ۱۵۰ واحد است. از این تعداد ۲۷ واحد دروس عمومی، ۱۵ واحد دروس تربیت اسلامی، ۱۸ واحد دروس تربیتی، ۸۸ واحد دروس تخصصی و ۲ واحد دروس اختیاری است (مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، ۱۳۹۵).

اگر هدف‌ها و محتوای برنامه درسی حتی در مطلوب‌ترین وضع طراحی و تدوین شود، ثمربخشی آن‌ها به مجموعه فعالیت‌های نظام‌یافته مدرس و شاگردان بستگی دارد؛ زیرا طراحی مکتوب بدون التفات و تلاش برای ایجاد و اجرای آن، بی‌فایده است. در واقع اگر فراگیر امکان انجام فعالیت‌های یادگیری مؤثر را داشته باشد و معلم به صورت مؤثر و کارآمد فعالیت‌های شاگردان را هدایت کند، شرایط مناسب برای آموزش محتوای قص شده و نهایتاً تحقق اهداف آموزشی و پرورشی به وجود خواهد آمد (ملکی، ۱۳۸۸). براین اساس، برنامه درسی قصدشده که گاهی اوقات به آن، برنامه «رسمی» یا «نوشتاری» هم گفته می‌شود، به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا و روش‌های یاددهی یادگیری و شیوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه درسی اشاره می‌کند. کارشناسان (برنامه‌ریزان و شورای برنامه‌ریزی کتب درسی) به آن به عنوان اهدافی که می‌بایست به آن‌ها نائل شد، اشاره می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۴). این سطح از برنامه درسی بر اساس یک بینش (فلسفه بنیادی یا اساسی متضمن

1. Content Knowledge (CK)
2. Pedagogical Knowledge (PK)
3. pedagogical Content Knowledge (PCK)
4. General Knowledge (GK)

یک برنامه درسی) است که رسمی و نوشته شده بوده و در مقاصد یادگیری در اسناد یا مواد برنامه درسی مشخص شده‌اند، قابل مشاهده و بررسی است (عبد پروردگاری، ۱۳۹۲). برنامه درسی قصدشده به عرضه محتوای خاصی اقدام می‌کند، اما برنامه درسی اجراشده به ضرورت منطبق با آن شکل نمی‌گیرد. این دو برنامه دارای رابطه هستند و می‌توان گفت که یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت برنامه درسی اجراشده، برنامه درسی قصدشده است. از آنجا که برنامه درسی قصدشده طرحی است برای آموزش و یادگیری، صرف توجه به ارزشیابی تکوینی و پایانی در مراحل شکل‌گیری و تولید یک برنامه، فراهم‌کننده ضمانت اجرایی برای موفقیت آن در موقعیت واقعی کلاس‌های درس نیست. برنامه درسی قصدشده ممکن است تحت تأثیر عوامل گوناگون، طبق پیش‌بینی‌های انجام شده به اجرا در نیاید و در نهایت هدف‌های آموزشی آن به نحو مطلوب در فراگیران محقق نشود (ملکی و همکاران، ۱۳۹۲).

اجرای برنامه درسی ممکن است به شدت با برنامه درسی رسمی تفاوت داشته باشد؛ زیرا مدرسان برنامه درسی رسمی را با توجه به دانش، باورها و اعتقادات و نگرش‌های خود تعبیر و تفسیر می‌کنند و شاگردان نیز بر برنامه درسی اجرایی تأثیر بسزایی می‌گذارند. مدرسان برنامه درسی را به شکل معنادارتری در کلاس درس بیان می‌کنند، تکالیف چالش‌زا را به طور ساده‌تری در کلاس عرضه می‌کنند و در برخی موارد تفکر انتقادی را به جریان حفظ حقایق و اجرای عملکردهای غیرمتفکرانه مبدل می‌نمایند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و آنچه در کلاس درس رخ می‌دهد، حلقه اتصال میان برنامه درسی تدوین‌شده و برنامه درسی اجراشده است که بر آن‌ها تأثیر دارد. فرهنگ و نگرش استادان و مدیران، عادات مربوط به نحوه تدریس آن‌ها، امکانات و تجهیزات، نگرش دانشجویان به آن برنامه و همچنین آیین‌نامه‌ها و نظام حاکم بر فرایند ارزشیابی تحصیلی از عمده‌ترین عوامل مطابقت‌نداشتن برنامه درسی قصدشده با برنامه درسی اجراشده محسوب می‌شوند. مطالعات نشان می‌دهد که دو مؤلفه روش تدریس و ارزشیابی اثرگذارترین مؤلفه‌های برنامه درسی اجراشده در تحقق اهداف تدوین شده است (صادقی، ۱۳۸۹).

تأسیس دانشگاه فرهنگیان و به دنبال آن تغییر در برنامه‌های درسی و سرفصل دروس باعث شده است نتوان یافته‌های پژوهشی انجام‌شده در زمینه برنامه درسی تربیت معلم سابق را با اطمینان در این پژوهش به کار بست. بنابراین در ادامه سعی شده است مروری اجمالی بر تحقیقات پیشین صورت گیرد. نتایج بررسی برنامه‌های تربیت معلم نشان می‌دهد کتاب-های تربیتی تربیت معلم تنها به بخش ناچیزی از توانایی‌های تدریس اشاره‌های

گذرا داشته‌اند؛ همچنین فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم در مؤلفه‌های مهم تدریس عملکرد ضعیفی داشته و توانایی‌های بنیادی تدریس به دلیل ضعف برنامه درسی مدون و سایر شرایط به مرحله اجرا در نیامده‌اند (عابدی، ۱۳۸۲). ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷)، در بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران به این نتیجه دست یافتند که کیفیت بخشی در نظام تربیت معلم هدف اصلی و یادگیری مادام‌العمر هدف اختصاصی این نظام در کشورهای مذکور است. به منظور دستیابی به این هدف‌ها راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردهای تربیت معلم، تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط مستمر میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس، برقراری ارتباط میان آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت و ایجاد هماهنگی میان نهادهای اداره‌کننده تربیت معلم در این کشورها در نظر گرفته شده است. نتایج پژوهش ملایی‌نژاد و ذکاوتی نشان می‌دهد محتوای دروس تربیت معلم در ایران به طور عمده نظری و فرایند یادهی و یادگیری یک‌طرفه و معلم‌محور است و استادان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس استفاده می‌کنند و در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌جو معلمان بیشتر بر هدف‌های شناختی و در سطح دانش و فهمیدن تکیه می‌شود. نتایج پژوهش حسین‌پور و همکاران^۱ (۱۳۸۶)، حاصل از بررسی نگرش استادان علوم تربیتی به سرفصل برنامه‌های درسی نشان می‌دهد نوعی نارضایتی کلی از وضع موجود عناصر برنامه اعم از محتوا، روش آموزش و ارزشیابی از آموخته‌ها وجود دارد و برنامه‌های تحصیلی کنونی رشته آموزش ابتدایی با وضعیت مطلوب فاصله آشکار و نیاز به بانگری جدی دارد. موسی‌پور (۱۳۸۴)، نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که محتوای بیشتر منابع آموزشی و کتاب‌های درس اصول و روش‌های تدریس (یکی از دروس تربیتی) به گونه‌ای تنظیم شده است که در آن‌ها بر یکی از دیدگاه‌های معلم به عنوان مدیر (معلم‌مدار) و معلم به عنوان مشاور (شاگردمدار) تأکید می‌شود و در پایان به به مدرسان این درس پیشنهاد می‌کند که از محدود کردن محتوای درسی به یکی از کتاب‌های معرفی‌شده خودداری کنند و این امکان را فراهم آورند که شاگردان با استفاده از منابع متعدد، با دیدگاه‌های متفاوت آشنا شوند. مجتهدی (۱۳۸۳)، در پژوهشی بیان می‌کند که مجموعه برنامه‌های آموزشی و تربیتی مراکز تربیت معلم نتوانسته است ویژگی‌های لازم را برای حرفه معلمی در معلمان

۱. البته این پژوهش به بررسی نگرش استادان علوم تربیتی به سرفصل برنامه‌های تحصیلی رشته‌های کاردانی و کارشناسی آموزش ابتدایی در آموزش عالی ایران پرداخته است که مسلماً با برنامه‌های درسی دروس تربیتی آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان متفاوت است.

به وجود آورد. نتایج برخی پژوهش‌های داخلی حاکی از آن است که عملکرد حرفه‌ای معلمان و دانشجومعلمان، چندان مطلوب نیست؛ برای مثال بر اساس پژوهش جلیلی و نیک‌فرجام (۱۳۹۱)، وضعیت موجود توانمندی معلمان در سه بعد شناختی، مهارتی و نگرشی در حد مطلوب نیست. نتایج پژوهش دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) نیز در زمینه ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی نشان داد که معلمان ابتدایی در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجه‌اند. در فعالیت‌های آموزشی به هدف‌های مهارتی، کمتر از هدف‌های دانشی و نگرشی توجه می‌کنند. اکثر آن‌ها پایبند الگوهای سنتی تدریس هستند و از روش‌های فعال به صورت محدود استفاده می‌کنند. روش تدریس آن‌ها بیشتر معلم-محور است و به روش‌های فعال تدریس چندان توجهی ندارند، در دستیابی به هدف‌های مهارتی نیز موفق نبوده‌اند. همچنین یافته‌های دانش‌پژوه (۱۳۸۲) نشان داد معلمان، مطالب درسی را با زندگی واقعی دانش‌آموزان کمتر ربط می‌دهند و به جای آن که دانش‌آموزان را به فرضیه‌سازی و تفکر علمی و حل مسئله وادارند، اغلب سعی می‌کنند محتوای برنامه را با روش‌های غیرفعال به ذهن دانش‌آموزان منتقل کنند.

هیوم و ریچارد کول^۱ (۲۰۱۵)، در پژوهشی دریافتند آنچه شاگردان تجربه می‌کنند و یاد می‌گیرند، برخلاف اهداف برنامه درسی ملی و سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی است و تأکید بیش از حد بر آزمون‌های هماهنگ و ارزیابی بر اساس استانداردها و اعمال قوانین و مقررات دقیق و بی‌توجهی به تمرین و تجربه باعث کاهش یادگیری در کلاس درس و دانشگاه و افزایش فاصله آن با علم واقعی شده است. گوتیرز^۲ (۲۰۱۵) در پژوهش خود تصریح می‌کند که با وجود تلاش‌های جدی در اصلاحات برنامه‌درسی و با اثبات مزایای فراوان رویکرد پژوهشی، هنوز شکاف‌هایی در اجرای مؤثر این رویکرد وجود دارد. در دانشگاه‌های تربیت معلم، شکاف بین نظر و عمل، یکی از مشکلات بزرگ پیش روی دانشجومعلمان بوده است (گرادنوف^۳، ۲۰۱۱). نتایج این پژوهش‌ها حاکی از وجود شکاف و فاصله بین سطوح برنامه‌ها و در نتیجه موفقیت‌نشدن معلمان در ایفای مطلوب نقش‌های مورد انتظار است که بخش عمده‌ای از آن ناشی از شکاف بین سطوح برنامه درسی است. مطالعات دلوکا و بلارا^۴ (۲۰۱۳)، نشان داد که بسیاری از معلمان تازه‌کار در ایالت فلوریدای آمریکا از صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند و این ضعف را ناشی از عملکرد ضعیف

1. Hume and Richard Coll

2. Gutierrez

3. Grudnoff

4. Deluca & Bellara

برنامه‌های درسی تربیت معلم می‌دانند. یافته‌های پژوهش سیلوینا و جاسون^۱ (۲۰۱۰)، در پژوهشی که با هدف تجزیه و تحلیل رابطه بین برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی قصد شده در نظام آموزش و پرورش آرژانتین صورت گرفت، نشان داد که برنامه درسی اجرا شده و آموخته شده انطباق لازم را نیز با برنامه درسی قصد شده دارد. زیبل^۲ (۲۰۱۰)، در پژوهشی نشان داد که در مدارس از روش‌های ارزشیابی کیفی استفاده شده است و بین روش‌های ارزشیابی با برنامه درسی قصد شده و اجرا شده همخوانی وجود دارد؛ همچنین بین محتوا با برنامه درسی قصد شده و اجرا شده، همخوانی وجود دارد؛ به این دلیل که مطابق با نیازهای فراگیران طراحی شده‌اند. چیتندرا و گریفین^۳ (۲۰۱۰)، در پژوهشی نشان دادند که برنامه درسی قصد شده و اجرا شده با هم انطباق ندارند و برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، علاوه بر تغییر شیوه‌های آموزشی باید به تغییر در کتاب‌های درسی نیز توجه شود. براون^۴ (۲۰۰۹)، در تحقیقی نشان داد که هماهنگی و ناهماهنگی در برنامه آموزش فناوری وجود دارد و سواد فناوری و استانداردهایی برای سواد فناوری، کاملاً قصد، اجرا یا تجربه نشده نیستند و سواد فناوری در برخی کلاس‌های درس مشمول سواد کامپیوتری قرار گرفته بود. لوتن^۵ (۲۰۰۸)، در مطالعه‌ای موردی درباره شکاف‌های برنامه درسی و تصورات ذی‌نفعان، گفته است بین آنچه قصد، اجرا و تجربه شده بود، هماهنگی وجود ندارد و دیدگاه‌های صنعتگران (کارفرمایان) و مدرسان/ اعضای هیئت علمی و دانش‌آموختگان در خصوص شایستگی‌های دانش‌آموختگان متفاوت است.

با مروری بر تحقیقات انجام شده می‌توان نتیجه گرفت تمام شواهد تحقیقاتی مربوط به موضوع نشان می‌دهند بررسی مداوم انواع برنامه‌های درسی در سطوح مختلف آموزش و پرورش و نیز آموزش عالی با توجه به سرعت تغییرات و تحولات گسترده، بیش از پیش لازم است. بنابراین با توجه به تحولات به وجود آمده در روش‌های تربیت معلم در جهان امروز و نیاز به بازنگری در برنامه‌های درسی دوره‌های تربیت معلم که باید در راستای سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران ۱۴۰۴ و متناظر با هدف کلان برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ «نوآوری و تحول در رشته‌ها، ساختار و محتوای برنامه‌های درسی با رعایت استلزامات اسناد فرادستی مانند سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و

1. Silvina, Jason

2. Zibell

3. Jitendra, Griffin

4. Brown

5. Luen

عمومی، سند برنامه درسی ملی، نقشه جامع علمی کشور و سند دانشگاه اسلامی»، (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵) بررسی و ارزشیابی برنامه‌های درسی اهمیتی دوچندان می‌یابد.

براساس نتایج پژوهش‌های انجام‌شده از یک‌سو و تحولات نظام‌های تعلیم و تربیت در جهان از سوی دیگر، دروس تربیتی دانشگاه فرهنگیان به بررسی و ارزیابی اساسی نیاز دارد. در حال حاضر، با گذشت حدود چندسال از فرایند تولید و اجرای برنامه‌های درسی دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی (طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم)، برای کمیته تخصصی برنامه‌ریزی دروس علوم تربیتی این پرسش اساسی مطرح است که این دروس تا چه اندازه توانسته است صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم را در دانش‌آموختگان دوره کارشناسی پیوسته به وجود آورد؟ پاسخ‌دادن به سؤال یادشده نیازمند جمع‌آوری اطلاعات ارزشیابی دقیق از کم و کیف برنامه دروس آموزش ابتدایی است.

تحقیق در این حوزه و ارزیابی و بررسی برنامه درسی دروس تربیتی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، گامی برای شناخت هرچه بیشتر کاستی‌های احتمالی در برنامه درسی است و انتظار می‌رود نتایج پژوهش‌هایی از این دست بتواند به انجام اصلاحات ضروری در این برنامه‌ها بینجامد. از این رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است آیا دانشگاه فرهنگیان با تکیه بر برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی (علوم تربیتی) خویش، آن‌گونه که باید و شاید وظایف و کارکردهای مورد انتظار خود را در قبال نظام آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت جامعه انجام می‌دهد و آیا آنچه باید انجام بدهد و آنچه به طور رسمی ادعای انجام آن را (در سرفصل برنامه‌های درسی و آیین‌نامه و ضوابط اجرایی) دارد و آنچه در نهایت انجام می‌دهد، با یکدیگر هماهنگی و همخوانی لازم را دارند؟

سؤالات پژوهش

۱- به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) درس ارزشیابی از یادگیری از دیدگاه دانشجومعلمان با همدیگر مطابقت دارند؟

۲- به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) درس اصول و روش‌های تدریس از دیدگاه دانشجومعلمان

با همدیگر مطابقت دارند؟

۳- به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) درس روان‌شناسی تربیتی از دیدگاه دانش‌جو معلم با همدیگر مطابقت دارند؟

۴- به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) درس ارزشیابی از دیدگاه استادان با همدیگر مطابقت دارند؟

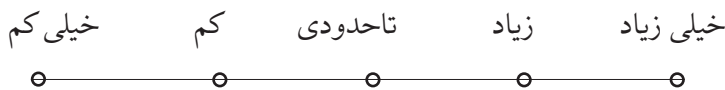
۵- به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) درس اصول و روش‌های تدریس از دیدگاه استادان با همدیگر مطابقت دارند؟

۶- به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) درس روان‌شناسی تربیتی از دیدگاه استادان با همدیگر مطابقت دارند؟

روش پژوهش

روش پژوهش بر اساس هدف از نوع کاربردی و با توجه به روش گردآوری داده‌ها از نوع پیمایش است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان و استادان است. برای نمونه‌گیری از روش تصادفی خوشه‌ای استفاده شد؛ به طوری که ابتدا کشور به چهار منطقه جغرافیایی شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد (در مجموع ۶۴ پردیس برادران و خواهران دانشگاه فرهنگیان در ۳۲ استان کشور هست). از هر خوشه دو پردیس (یک پردیس برادران و یک پردیس خواهران و در مجموع ۸ پردیس برای نمونه برگزیده شدند. کلیه مدرسان دروس تربیتی پردیس‌های منتخب و نیز کلیه دانش‌جو معلمانی که در این ۸ پردیس دروس تربیتی مدنظر این پژوهش را اخذ کرده و گذرانده بودند، حجم نمونه آماری این پژوهش را شامل می‌شدند. بر این اساس، ۳۰ مدرس دروس تربیتی با حداقل پنج سال سابقه تدریس و ۲۲۰ نفر از دانش‌جو معلمان رشته آموزش ابتدایی از ۸ پردیس دانشگاه فرهنگیان در سطح کشور در این پژوهش شرکت کردند.

به منظور بررسی عمیق‌تر برنامه‌های درسی دروس تربیتی، از بین ۱۰ عنوان درسی دروس تربیتی که مجموعاً ۱۸ واحد درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی را تشکیل می‌دهند، سه درس دو واحدی (اصول و روش‌های تدریس، روان‌شناسی تربیتی و ارزشیابی از یادگیری) انتخاب و بررسی شد. دلیل انتخاب این سه درس، انطباق بیشتر این دروس با اهداف اصلی آموزش معلمان دوره ابتدایی، کاربردی و عملی بودن این دروس در کلاس‌های درس، اهمیت بسیار زیاد این دروس در آموزش به کارگیری شیوه‌های ارزشیابی، روش‌های تدریس و نحوه برخورد و رفتار معلمان در کلاس درس بوده است. وضعیت برنامه درسی قصدشده که شامل چهار عنصر عمده هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی است، از طریق تحلیل محتوای سند برنامه درسی این دروس مشخص شد. بدین منظور با استفاده از روش سندکاوی و فیش‌برداری، در قالب برگه خلاصه اطلاعات برنامه درسی قصدشده تنظیم شد. به منظور مشخص کردن برنامه درسی اجراشده دروس تربیتی در چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، از پرسشنامه محقق‌ساخته با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت استفاده شد. این پرسشنامه مبتنی بر مؤلفه‌های هریک از عناصر چهارگانه یادشده در برنامه درسی قصد تنظیم شده بود و گویه‌ها و سؤالات آن مبتنی بر موارد ذکرشده در سند برنامه درسی قصدشده بود. به عبارتی دیگر در پرسشنامه آنچه قرار بوده است انجام شود با آنچه انجام شده است، مقایسه شد.



همچنین از برگه‌های مشاهده از روش تدریس مدرسان دروس تربیتی به منظور کسب اطلاع از نحوه برنامه اجراشده (فهرست مشاهده رفتار) استفاده شد. تکمیل برگه‌های مشاهده کلاسی، در پردیس‌های خواهران و برادران چهار استان منتخب و طی حداقل سه مرحله برای هر یک از دروس در طول ترم انجام گرفت. به منظور تعیین روایی صوری و محتوایی کلیه ابزارهای پژوهش از نظرات کارشناسان، صاحب‌نظران، هشت نفر از استادان و مدیران گروه علوم تربیتی و هفت نفر از مدرسان دانشگاه فرهنگیان، استفاده شد. برای تعیین برآورد پایایی یا ثبات درونی ابزارهای پژوهش از فرمول آلفای کرانباخ (با در نظر گرفتن مشخصه‌های آماری سؤالات هر ابزار) استفاده شد. مقدار ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شده برای هر یک از ابزارهای پژوهش در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱): ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از ابزارهای پژوهش

ردیف	نوع ابزار	مقدار ضریب آلفای کرونباخ
۱	پرسشنامه نظرسنجی از مدرسان درس ارزشیابی از یادگیری	۰/۶۲۴
۲	پرسشنامه نظرسنجی از مدرسان درس اصول و روش‌های تدریس	۰/۸۲۴
۳	پرسشنامه نظرسنجی از مدرسان درس روان‌شناسی تربیتی	۰/۹۵۲
۴	پرسشنامه نظرسنجی از دانشجومعلم‌ان درس ارزشیابی از یادگیری	۰/۹۱۸
۵	پرسشنامه نظرسنجی از دانشجومعلم‌ان درس اصول و روش‌های تدریس	۰/۸۲۰
۶	پرسشنامه نظرسنجی از دانشجومعلم‌ان درس روان‌شناسی تربیتی	۰/۸۸۱
۷	برگه سیاهه رفتار (مشاهده روش‌های تدریس مدرسان)	۰/۷۷۸

در این تحقیق از سازگاری (همبستگی) درونی برای تعیین برآورد پایایی یا ثبات درونی ابزارهای پژوهش (پرسشنامه‌ها و برگه سیاهه مشاهده رفتار) استفاده شد. سازگاری درونی حاکی از متجانس بودن عناصر ابزار است که به سازه مربوط می‌شود؛ به عبارت دیگر عناصر باید همچون یک مجموعه با هم پیوند داشته باشند. بنابراین برای تأمین پایایی درونی، فرمول آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار به‌دست‌آمده برای پرسشنامه نظرسنجی از مدرسان درس ارزشیابی از یادگیری ۰/۶۲۴، پرسشنامه نظرسنجی از مدرسان درس اصول و روش‌های تدریس ۰/۸۲۴، پرسشنامه نظرسنجی از مدرسان درس روان‌شناسی تربیتی ۰/۹۵۲، پرسشنامه نظرسنجی از دانشجومعلم‌ان درس ارزشیابی از یادگیری ۰/۹۱۸، پرسشنامه نظرسنجی از دانشجومعلم‌ان درس اصول و روش‌های تدریس ۰/۸۲۰، پرسشنامه نظرسنجی از دانشجومعلم‌ان درس روان‌شناسی تربیتی ۰/۸۸۱، برگه سیاهه رفتار (مشاهده روش‌های تدریس مدرسان) ۰/۷۷۸ محاسبه شد. با توجه به این‌که مقدار به‌دست‌آمده در هریک از ابزارها بیشتر از ۰/۷ بود، پایایی ابزارهای اندازه‌گیری قابل قبول قلمداد می‌شود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح شاخص‌های آمار توصیفی مانند تشکیل جداول، توزیع فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد و به منظور تعیین معناداری حدود اطمینان درصدهای محاسبه‌شده از روش‌های آمار استنباطی و آزمون (t) تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین مشاهده‌شده با میانگین نظری و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تعیین نرمال بودن داده‌ها استفاده شد. با توجه به اینکه پرسشنامه‌های استفاده‌شده در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت تدوین شده بود؛ مقدار (۳) به عنوان حد متوسط یا میانگین نظری تعیین و میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده (در هریک از دروس تربیتی) نسبت به مقدار (۳) بررسی شد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهشی در دو بخش به صورت توصیفی و استنباطی ارائه می‌شود. ابتدا بخش توصیفی به صورت جدول ارائه شده است:

جدول (۲): توزیع فراوانی دانشجومعلمان و استادان برحسب متغیرهای توصیفی

دانشجویان	فراوانی	درصد فراوانی	استادان	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	دختر	۹۶	جنسیت	زن	۴۳/۳
	پسر	۱۲۴		مرد	۵۶/۷
	کل	۲۲۰		کل	۱۰۰
نام پردیس	۱	۳۱	محل تدریس	۱	۲۳/۳
	۲	۵۱		۲	۲۶/۷
	۳	۳۸		۳	۲۶/۷
	۴	۴۵		۴	۲۳/۳
	۵	۲۶		کل	۱۰۰
ترم تحصیلی	۶	۲۹	مدرک تحصیلی	دکتر	۳۰
	کل	۲۲۰		کارشناسی ارشد	۲۱
	پنج	۴۸		کل	۱۰۰
شش	۲۴	سابقه تدریس	۵-۱۰ سال	۱۵	
	۱۱۵		۱۰-۲۰ سال	۱۲	
	۳۳		۲۰-۳۰ سال	۳	
	کل		۲۲۰	کل	۱۰۰

بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از پرسشنامه‌ها و برگه سیاهه رفتار، از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شده است. آزمون t تک‌نمونه‌ای بر این مفروضه استوار است که تعداد نمونه مشاهده شده تصادفی مستقل که از جامعه‌ای با توزیع نرمال بیرون آمده در یک متغیر با مقیاس فاصله‌ای در دست باشد (هومن، ۱۳۸۳: ۲۵۵). در این قسمت نرمال بودن توزیع داده‌های متغیرهای تحقیق از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شده است. در جدول (۳) نتایج این آزمون آمده است.

جدول (۳): آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق

وضعیت نرمال بودن	Sig	Z	Most Extreme Differences			گروه
			Absolute	Negative	Positive	
نرمال	۰/۶۷۸	۰/۷۲۰	۰/۰۴۹	-۰/۰۳۴	۰/۰۴۹	دانشجومعلمان روان‌شناسی تربیتی
نرمال	۰/۶۶۴	۰/۷۲۸	۰/۰۴۹	-۰/۰۴۲	۰/۰۴۹	دانشجومعلمان روش‌های تدریس
نرمال	۰/۳۴۰	۰/۴۲۸	۰/۰۹۶	-۰/۰۲۸	۰/۰۹۶	دانشجومعلمان ارزشیابی از یادگیری
نرمال	۰/۸۲۹	۰/۶۲۵	۰/۱۱۴	-۰/۰۷۵	۰/۱۱۴	استادان روان‌شناسی تربیتی
نرمال	۰/۲۵۲	۱/۰۱۷	۰/۱۸۶	-۰/۰۹۲	۰/۱۸۶	استادان اصول روش‌های تدریس
نرمال	۰/۹۱۶	۰/۵۵۷	۰/۱۰۲	-۰/۱۰۲	۰/۰۶۲	استادان ارزشیابی از یادگیری
نرمال	۰/۸۳۴	۰/۶۳۴	۰/۱۱۲	-۰/۰۷۲	۰/۱۱۲	برگه سیاهه رفتار

بر اساس اطلاعات جدول (۳) سطح معنی‌داری مقادیر Z به دست آمده در توزیع داده‌ها به تفکیک گروه‌های انجام شده بیشتر از ۰/۰۵ است ($p > 0.05$)؛ این امر نشان می‌دهد داده‌های تحقیق، دارای توزیعی نرمال است. بنابراین امکان استفاده از آزمون‌های پارامتری برای بررسی فرضیه‌های تحقیق وجود دارد.

سؤال اول پژوهش: به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی) درس ارزشیابی از یادگیری از دیدگاه دانشجومعلمان با همدیگر مطابقت دارند؟

جدول (۴): میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با قصدشده در درس ارزشیابی از یادگیری از دیدگاه دانشجومعلمان؛

درس	مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	معیار تصمیم
ارزشیابی از یادگیری	اهداف / پیامدهای یادگیری	۲۲۰	۲/۵۳۰	۳/۱۳	-۲۲/۱۸۲	۲۱۹	/۰۰۰
	محتوا و فرصت‌های یادگیری	۲۲۰	۲/۲۹۱	۳/۱۱	-۳۳/۷۰۳	۲۱۹	/۰۰۰
	راهبردهای یاددهی- یادگیری	۲۲۰	۲/۶۷۶۷	۱/۸۶۲۷۶	-۵/۵۵۷	۲۱۹	/۰۰۰
	شیوه‌های ارزشیابی	۲۲۰	۳/۳۲۲۷	۱/۰۰۴۷۵	-۴/۷۶۴	۲۱۹	/۰۰۰
	مجموع	۲۲۰	۲/۷۰۵	۴/۵۰	-۹/۶۹۱	۲۱۹	/۰۰۰

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار میانگین مشاهده شده (۲/۷۰) است. از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های دانشجومعلمان می‌توان نتیجه گرفت که میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده (درس ارزشیابی از یادگیری) در مجموع کمتر

از حد متوسط است و بر اساس، مؤلفه‌ها با توجه به سطح معناداری و مقدار میانگین‌ها؛ اهداف، پیامدهای یادگیری (میانگین: ۲/۵۳، $p \leq 0/05$)، محتوا و فرصت‌های یادگیری، (میانگین: ۲/۲۹، $p \leq 0/05$)، مؤلفه راهبردهای یاددهی- یادگیری (میانگین: ۲/۶۷، $p \leq 0/05$) تفاوت معنادار و کمتر از حد متوسط است. شیوه‌های ارزشیابی (میانگین: ۳/۳۲، $p \leq 0/05$) تفاوت معنادار است و بیشتر از حد متوسط است.

سؤال دوم پژوهش: به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی) درس اصول و روش‌های تدریس از دیدگاه دانشجومعلم با همدیگر مطابقت دارند؟

جدول (۵): میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با قصدشده در درس اصول و روش‌های تدریس از دیدگاه دانشجومعلم

درس	مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	معیار تصمیم
اصول و روش‌های	اهداف / پیامدهای یادگیری	۲۲۰	۲/۸۲۸	/۴۸۷	-۵/۲۱۷	۲۱۹	/۰۰۰
	محتوا و فرصت‌های یادگیری	۲۲۰	۲/۶۱۸	/۵۰۹	-۱۱/۱۰۵	۲۱۹	/۰۰۰
تدریس	راهبردهای یاددهی- یادگیری	۲۲۰	۲/۳۸۳	/۴۸۳	-۱۸/۹۲۴	۲۱۹	/۰۰۰
	شیوه‌های ارزشیابی	۲۲۰	۲/۳۹۶	/۷۰۶	-۱۲/۶۵۷	۲۱۹	/۰۰۰
	مجموع	۲۲۰	۲/۵۵۶	/۳۹۴	-۱۶/۶۷۸	۲۱۹	/۰۰۰

اطلاعات جدول ۵ حاکی از آن است مقدار میانگین مشاهده (۲/۵۵۶) و کمتر از میانگین نظری است. از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های دانشجومعلم می‌توان نتیجه گرفت میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده (اصول و روش‌های تدریس) در مجموع کمتر از حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها با توجه به سطح معناداری اهداف / پیامدهای یادگیری (میانگین: ۲/۸۲۸، $p \leq 0/05$)، محتوا و فرصت‌های یادگیری، (میانگین: ۲/۶۱۸، $p \leq 0/05$)، مؤلفه راهبردهای یاددهی- یادگیری (میانگین: ۲/۳۸۳، $p \leq 0/05$) و شیوه‌های ارزشیابی (میانگین: ۲/۳۹۶، $p \leq 0/05$) تفاوت معنادار و کمتر از حد متوسط است.

سؤال سوم پژوهش: به چه میزان برنامه‌های درسی قصد شده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی) درس روانشناسی تربیتی از دیدگاه دانشجومعلم با همدیگر مطابقت دارند؟

جدول (۶): میزان انطباق برنامه درسی اجرا شده با قصد شده در درس روانشناسی تربیتی از دیدگاه دانشجومعلم

درس	مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	معیار تصمیم
روانشناسی تربیتی	اهداف / پیامدهای یادگیری	۲۲۰	۲/۶۸۵	۵/۰۷	-۹/۱۹۴	۲۱۹	/۰۰۰
	محتوا و فرصت‌های یادگیری	۲۲۰	۲/۵۴۲	۵/۶۵	-۱۲/۰۰۸	۲۱۹	/۰۰۰
	راهبردهای یاددهی- یادگیری	۲۲۰	۲/۳۴۲	۸/۲۱	-۱۱/۸۷۴	۲۱۹	/۰۰۰
	شیوه‌های ارزشیابی	۲۲۰	۲/۱۰۷	۷/۲۴	-۱۸/۲۷۵	۲۱۹	/۰۰۰
	مجموع	۲۲۰	۲/۴۱۹	۴/۷۷	-۱۸/۰۴۰	۲۱۹	/۰۰۰

اطلاعات جدول ۶ نشان می‌دهد مقدار میانگین مشاهده شده (۲/۴۱۹) از میانگین نظری (۳) کمتر است. از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های دانشجومعلم می‌توان نتیجه گرفت میزان انطباق برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد شده (درس روان‌شناسی تربیتی) در مجموع کمتر از حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها با توجه به سطح معناداری اهداف / پیامدهای یادگیری (میانگین: ۲/۶۸۵، $p \leq 0.05$)، محتوا و فرصت‌های یادگیری، (میانگین: ۲/۵۴۲، $p \leq 0.05$)، شیوه‌های ارزشیابی (میانگین: ۲/۱۰۷، $P \leq 0.05$) و مؤلفه راهبردهای یاددهی- یادگیری (میانگین: ۲/۳۴۲، $p \leq 0.05$) کمتر از حد متوسط است.

سؤال چهارم پژوهش: به چه میزان برنامه‌های درسی قصد شده و اجرا شده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی) درس ارزشیابی از یادگیری از دیدگاه استادان با همدیگر مطابقت دارند؟

جدول (۷): میزان انطباق برنامه درسی اجرا شده با قصد شده در درس ارزشیابی از یادگیری از دیدگاه استادان

درس	مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	معیار تصمیم
ارزشیابی از یادگیری	اهداف / پیامدهای یادگیری	۳۰	۲/۸۵۵۶	۴۳۲۹۵	-۱/۸۲۷	۲۹	/۰۷۸
	محتوا و فرصت‌های یادگیری	۳۰	۲/۹۲۰۸	۲۴۱۱۹	-۱/۷۹۸	۲۹	/۰۸۳
	راهبردهای یاددهی- یادگیری	۳۰	۲/۹۰۲۰	۳۰۴۸۱	-۱/۷۶۲	۲۹	/۰۸۹
	شیوه‌های ارزشیابی	۳۰	۳/۲۱۶۷	۸۴۷۷۵	۱/۴۰۰	۲۹	/۱۷۲
	مجموع	۳۰	۲/۹۷۳۸	۲۴۶۶۵	-۵/۸۳	۲۹	/۵۶۵

اطلاعات جدول ۷، حاکی از آن است که مقدار میانگین مشاهده (۲/۹۷) کمتر از میانگین نظری (۳) است. از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های استادان می‌توان نتیجه

گرفت میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده (درس ارزشیابی از یادگیری) در مجموع و بررسی همه مؤلفه‌های آن در حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها با توجه به سطح معناداری اهداف / پیامدهای یادگیری (میانگین: $2/85$ ، $p \leq /0.5$)، تفاوت معنادار و کمتر از حد متوسط است. محتوا و فرصت‌های یادگیری، (میانگین: $2/92$ ، $p \geq /0.5$)، شیوه‌های ارزشیابی (میانگین: $2/90$ ، $p \leq /0.5$) تفاوت معنادار و کمتر از حد متوسط است و مؤلفه راهبردهای یاددهی-یادگیری (میانگین: $3/21$ ، $p \leq /0.5$) بیشتر از حد متوسط است.

سؤال پنجم پژوهش: به چه میزان برنامه‌های درسی قصد شده و اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) درس اصول و روش‌های تدریس از دیدگاه استادان با همدیگر مطابقت دارند؟

جدول (۸): میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با قصدشده در درس اصول و روش‌های تدریس از دیدگاه استادان

درس	مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	معیار تصمیم
اصول و روش‌های تدریس	اهداف / پیامدهای یادگیری	۳۰	۲/۷۷۲۷	۳۷۰۴۳	-۳/۳۶۰	۲۹	/۰۰۲
	محتوا و فرصت‌های یادگیری	۳۰	۳/۱۱۳۶	۵۷۴۵۶	۱/۰۸۳	۲۹	/۲۸۸
تدریس	راهبردهای یاددهی-یادگیری	۳۰	۳/۲۵۹۳	۴۸۳۴۹	۲/۹۳۷	۲۹	/۰۰۶
	شیوه‌های ارزشیابی	۳۰	۲/۹۷۴۴	۲۷۵۷۵	-/۵۰۹	۲۹	/۶۱۴
	همه عناصر	۳۰	۳/۰۳۰۰	۲۵۳۳۹	/۶۴۸	۲۹	/۵۲۲

اطلاعات جدول ۸ نشان می‌دهد مقدار میانگین حاصل ($3/03$) و از میانگین نظری (3) بیشتر است. با این حال، از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های استادان می‌توان نتیجه گرفت که میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده (درس اصول و روش تدریس) مجموع در متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها با توجه به سطح معناداری اهداف / پیامدهای یادگیری (میانگین: $2/77$ ، $p \leq /0.5$)، تفاوت معنادار و کمتر از حد متوسط است. محتوا و فرصت‌های یادگیری، (میانگین: $3/11$ ، $p \geq /0.5$)، شیوه‌های ارزشیابی (میانگین: $2/97$ ، $p \geq /0.5$) تفاوت معنادار نیست و مؤلفه راهبردهای یاددهی-یادگیری (میانگین: $3/25$ ، $p \leq /0.5$) بیشتر از حد متوسط است.

سؤال ششم پژوهش: به چه میزان برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده (اهداف،

محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی) درس روان‌شناسی تربیتی از دیدگاه استادان با همدیگر مطابقت دارند؟

جدول (۹): میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با قصد شده در درس روانشناسی تربیتی از دیدگاه استادان

درس	مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	معیار تصمیم
روانشناسی تربیتی	اهداف / پیامدهای یادگیری	۳۰	۲/۹۱۴۸	۵۰۱۷۵	-۹۳۰	۲۹	۳۶۰
	محتوا و فرصت‌های یادگیری	۳۰	۲/۸۳۸۷	۸۴۱۵۳	-۱۰۵۰	۲۹	۳۰۲
	راهبردهای یاددهی- یادگیری	۳۰	۲/۸۵۵۶	۱۰۱۹۶۷	-۷۷۶	۲۹	۴۴۴
	شیوه‌های ارزشیابی	۳۰	۳/۰۳۰۸	۶۷۱۶۹	۲۵۱	۲۹	۸۰۴
	همه عناصر	۳۰	۲/۹۱۰	۵۷۰	-۱۸۵۶	۲۹	۳۹۹

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، مقدار میانگین حاصل (۲/۹۱) از میانگین نظری (۳) کمتر است. از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ استادان می‌توان نتیجه گرفت که میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده (درس روان‌شناسی تربیتی) در حالت کلی در حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها با توجه به سطح معناداری اهداف / پیامدهای یادگیری (میانگین: $p \leq ۲,۰۵/۹۱$)، محتوا و فرصت‌های یادگیری، (میانگین: $p \geq ۲/۸۳$ ، $p \geq ۰,۵$) و مؤلفه راهبردهای یاددهی- یادگیری (میانگین: $۲/۸۵$ ، $p \leq ۰,۵$) تفاوت معنادار و کمتر از حد متوسط است و در مؤلفه شیوه‌های ارزشیابی (میانگین: $۳/۰۳$ ، $p \geq ۰,۵$) بیشتر از حد متوسط است.

یافته‌های حاصل از مشاهده اجرای برنامه درسی دروس تربیتی

جدول (۱۰): مشاهده وضعیت اجرای برنامه‌های درسی دروس تربیتی

مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	معیار تصمیم
مشاهده سیاه رفتار اجرای برنامه درسی دروس تربیتی	۶۰	۲/۷۰	۰/۳۴۹	-۶/۵۱۲	۵۹	۰/۰۰۰

همچنین برای بررسی این سؤال پژوهش که برنامه درسی اجراشده دروس تربیتی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان در وضعیت موجود چگونه است، از فرم

مشاهده سیاهه رفتار تدریس مدرسان دروس تربیتی در کلاس‌های درس استفاده شد؛ همان‌طور که در جدول (۱۰) مشاهده می‌شود، تعداد دفعات مشاهده در کلاس‌های سه درس، میانگین و انحراف معیار داده‌ها گزارش شده است. با بررسی مقدار میانگین (۲/۷۰) به دست آمده از تحلیل داده‌های حاصل از مشاهده روش تدریس و رفتار مدرسان در کلاس‌های درس می‌توان نتیجه گرفت میزان انطباق برنامه درسی اجرا شده با قصد شده دروس تربیتی کمتر از حد متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری

دانشجو معلمان باید با مباحث دروس تربیتی به حد کافی آشنا باشند تا به درستی به وظایف شغلی خود عمل کنند. بر اساس تحقیقات، ارتباط بین دانش و مهارت‌های تخصصی مرتبط با تعلیم و تربیت معلمان با پیشرفت تحصیلی فراگیران به خوبی اثبات شده است (شاکتر و تام، ۲۰۰۴). در این بخش به مقایسه مؤلفه‌های برنامه درسی قصد شده با اجرا شده پرداخته می‌شود. نتایج تحقیق در زمینه بررسی میزان همخوانی برنامه‌های درسی قصد شده و اجرا شده دروس تربیتی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نگاه دانشجو معلمان:

در درس ارزشیابی از یادگیری: با توجه به میانگین (۲/۷۰) نشان می‌دهد میزان انطباق برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد شده (درس ارزشیابی از یادگیری) در حالت کلی کمتر از حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها میزان دستیابی به مؤلفه اهداف/ پیامدهای یادگیری، در مؤلفه محتوا و فرصت‌های یادگیری، کمتر از حد متوسط است. نتایج این بخش از پژوهش مطابق با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های چیتندرا و گریفین (۲۰۱۰)، لوئن (۲۰۰۸)، هیوم و ریچارد کول (۲۰۱۵)، عابدی (۱۳۸۲)، حسین‌پور و همکاران (۱۳۸۶)، که در پژوهش‌های خود نشان دادند برنامه‌های درسی اجرا شده با برنامه‌های درسی قصد شده تطابق ندارند، همخوانی دارد؛ اما در مؤلفه شیوه‌های ارزشیابی بیشتر از حد متوسط است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش سیلوینا و جاسون (۲۰۱۰) و زیبل (۲۰۱۰) که در پژوهش‌های خود نشان دادند برنامه‌های درسی اجرا شده با برنامه‌های درسی قصد شده تطابق دارند، همخوانی دارد.

در درس اصول و روش‌های تدریس: با توجه به مقدار میانگین (۲/۵۵) می‌توان نتیجه گرفت که میزان انطباق برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد شده (اصول و روش‌های

تدریس) در حالت کلی کمتر از حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها میزان دستیابی به برنامه درسی قصدشده در مؤلفه‌های اهداف / پیامدهای یادگیری، محتوا و فرصت‌های یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی کمتر از حد متوسط است. نتایج این بخش از پژوهش مطابق با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های چیتندرا و گریفین (۲۰۱۰)، لوئن (۲۰۰۸)، هیوم و ریچارد کول (۲۰۱۵)، عابدی (۱۳۸۲)، حسین‌پور و همکاران (۱۳۸۶)، که در پژوهش‌های خود نشان دادند برنامه‌های درسی اجراشده با برنامه‌های درسی قصدشده تطابق ندارند، همخوانی دارد.

در درس روان‌شناسی تربیتی: با بررسی مقدار میانگین (۲/۴۱) به‌دست‌آمده از پاسخ‌های دانش‌جومعلم‌ان می‌توان نتیجه گرفت که میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده (درس روان‌شناسی تربیتی) در حالت کلی کمتر از حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها با توجه به سطح معناداری میزان دستیابی به برنامه درسی قصدشده در مؤلفه‌های اهداف / پیامدهای یادگیری، محتوا و فرصت‌های یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی کمتر از حد متوسط است. نتایج این بخش از پژوهش نیز مطابق با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های چیتندرا و گریفین (۲۰۱۰)، لوئن (۲۰۰۸)، هیوم و ریچارد کول (۲۰۱۵)، عابدی (۱۳۸۲)، حسین‌پور و همکاران (۱۳۸۶) که در پژوهش‌های خود نشان دادند برنامه‌های درسی اجراشده با برنامه‌های درسی قصدشده تطابق ندارند، همخوانی دارد. دلیل پایین‌بودن میزان تحقق عناصری از برنامه درسی که در حد متوسط یا حتی پایین‌تر از حد متوسط قرار دارند، به مطابقت‌نداشتن سطوح برنامه درسی برمی‌گردد. نتایج این بخش از پژوهش نشان می‌دهد فقدان تطابق بین سطوح برنامه درسی دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان در تحقق‌نیافتن صلاحیت‌ها و مهارت‌های تربیتی دانش‌جومعلم‌ان مؤثر است.

میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده دروس تربیتی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه استادان نیز ارزیابی شد و با توجه به میانگین (۲/۹۷) به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های استادان می‌توان نتیجه گرفت که میزان انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده (درس ارزشیابی از یادگیری) در حالت کلی و بررسی همه مؤلفه‌های آن در حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها میزان دستیابی به اهداف / پیامدهای یادگیری کمتر از حد متوسط است. میزان دستیابی به محتوا و فرصت‌های یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی کمتر از حد متوسط است و

در مؤلفه راهبردهای یاددهی-یادگیری بیشتر از حد متوسط است.

در درس اصول و روش تدریس: با بررسی مقدار میانگین (۳/۰۳) به دست آمده از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های استادان می‌توان نتیجه گرفت که میزان انطباق برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد شده (درس اصول و روش تدریس) در حالت کلی، متوسط می‌باشد و بر اساس مؤلفه‌ها میزان دستیابی به اهداف / پیامدهای یادگیری کمتر از حد متوسط است. میزان دستیابی به محتوا و فرصت‌های یادگیری و در شیوه‌های ارزشیابی در حد متوسط و در مؤلفه راهبردهای یاددهی-یادگیری بیشتر از حد متوسط است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش سیلوینا و جاسون (۲۰۱۰) و زیبل (۲۰۱۰) که در پژوهش‌های خود نشان دادند برنامه‌های درسی اجرا شده با برنامه‌های درسی قصد شده تطابق دارند، همخوانی دارد. درس روان‌شناسی تربیتی: با بررسی مقدار میانگین (۲/۹۱) به دست آمده از تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های دانشجویان می‌توان نتیجه گرفت که میزان انطباق برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد شده (درس روان‌شناسی تربیتی) در حالت کلی در حد متوسط است و بر اساس مؤلفه‌ها میزان دستیابی به محتوا و فرصت‌های یادگیری و در مؤلفه راهبردهای یاددهی-یادگیری کمتر از حد متوسط است و در مؤلفه‌های اهداف/پیامدهای یادگیری و در شیوه‌های ارزشیابی بیشتر از حد متوسط است. با توجه به یافته، بیشتر مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده در وضعیت متوسط و کمتر از متوسط قرار دارد و این فاصله و ناهماهنگی بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده، تأثیرات نامطلوبی بر عملکرد شغلی دانشجویان می‌تواند داشته باشد. ضمن اینکه یکی از اصول حاکم بر تربیت معلمان هماهنگی و همخوانی این دو برنامه است. همچنین نتایج نشان می‌دهد دیدگاه‌های دانشجویان و مدرسان/اعضای هیئت علمی درباره میزان تحقق عناصر چهارگانه برنامه درسی متفاوت است.

با بررسی مقدار میانگین (۲/۷۰) به دست آمده از تحلیل داده‌های حاصل از مشاهده روش تدریس و رفتار مدرسان در کلاس‌های درس نیز می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت اجرای برنامه درسی دروس تربیتی کمتر از حد متوسط است. با توجه به تناقض نتایج این پژوهش در بخش پرسشنامه نظرسنجی از استادان، بیشتر مدرسان اظهار گفتند برنامه درسی قصد شده را در حد متوسط و بیشتر از حد متوسط به اجرا می‌گذارند؛ در حالی که تحلیل داده‌های حاصل از گزارش مشاهده‌گران و نتایج حاصل از نظرسنجی از دانشجویان معلمان حاکی از آن است که برنامه درسی قصد شده کمتر از حد متوسط اجرا می‌شود، باید گفت

بسیاری از مدرسان دروس تربیتی از برنامه درسی قصدشده دروس اطلاع و آگاهی لازم را ندارند یا در عمل به آن پایبندی و اعتقاد لازم را ندارند؛ در نتیجه در اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی، منابع آموزشی معرفی شده در سرفصل (برنامه درسی قصدشده) تغییر ایجاد می‌شود. با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌های فرم سیاهه رفتار مدرسان در اجرای برنامه درسی و نتایج حاصل از بخش نظرسنجی از دانشجومعلم‌ان درباره عناصر روش‌های یاددهی و یادگیری و راهبردهای ارزشیابی دروس که کمتر از حد متوسط اجرا می‌شود، ضروری است تا از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی و همفکری، برای این مهم اقداماتی کرد.

بر اساس یافته‌های تحقیق (سیاهه رفتار مشاهده‌گران) درباره ندادن فرصت یادگیری به دانشجومعلم‌ان، ضروری است با همکاری گروه‌های آموزشی زمینه نظارت بیشتر بر فعالیت استادان فراهم شود. با توجه به نتایج به دست آمده از نظرسنجی از دانشجومعلم‌ان و استادان و برگه سیاهه رفتار در زمینه دادن فرصت‌های یادگیری و اجرای تکالیف یادگیری و تکالیف عملکردی که کمتر از حد متوسط به اجرا در می‌آیند، پیشنهاد می‌شود در طراحی و تولید برنامه‌های درسی تربیتی از مشارکت فعال مدرسان دانشگاه فرهنگیان استفاده شود، از طریق برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های دانش‌افزایی، با اهداف و سرفصل‌های دروس تربیتی و عناصر چهارگانه آن آشنا شوند و برای کاهش شکاف و فاصله بین برنامه قصدشده و اجراشده اقدام شود. لازم است اعضای هیئت علمی و مدرسان بیشتر با تأثیرات فزاینده نقش مدرس در به کارگیری روش‌های تدریس مناسب و ایجاد فرصت‌های یادگیری پیش‌بینی شده در سرفصل دروس تربیتی به‌ویژه در حوزه تربیت معلم در هماهنگی و کاهش فاصله بین برنامه‌های درسی آشنا شوند. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، بین عناصر برنامه درسی اجراشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی) با عناصر برنامه درسی قصدشده (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی) میان این دو سطح از برنامه ناهماهنگی و شکاف‌هایی وجود دارد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود برای افزایش انطباق بین سطوح قصدشده و اجراشده برنامه دروس تربیتی، نخست صدای آنها شنیده شود و دلایل کم‌توجهی آنها به سرفصل‌ها و برنامه درسی قصدشده در نظر گرفته و واکاوی شود. در فرایند اجرا، از طریق گروه‌های آموزشی بر اجرای برنامه درسی قصدشده نظارت شود و با پیش‌بینی سازوکارهای مناسب، مدرسان به ضرورت پوشش تمام سرفصل‌ها آگاه و به رعایت عناصر برنامه درسی قصدشده در فرایند اجرای برنامه در کلاس‌های درس

ترغیب شوند. با توجه به اینکه در برنامه درسی قصدشده و برنامه درسی اجرا دروس تربیتی میان اهداف و محتوای برنامه درسی با اهداف و محتوای پیش‌بینی‌شده ناهماهنگی‌هایی وجود دارد، لازم است کمیته تدوین در طراحی و تدوین برنامه درسی قصدشده به دیدگاه‌ها و انتظارات استادان و دانشجومعلم‌ان در برنامه درسی دروس تربیتی توجه کنند و همچنین مدرسان متخصص در حوزه‌های برنامه درسی که چندین سال سابقه تدریس دروس تربیتی را دارند، با شرکت در جلسات اعضای کمیته تدوین برنامه درسی دروس تربیتی، آنان را در طراحی دقیق برنامه درسی یاری کنند. اجرای مطلوب یک برنامه قصدشده نیازمند آگاهی مجریان از فلسفه، ضرورت و منافع حاصل از اجرای برنامه، فراهم کردن ملزومات، شرایط و امکانات لازم و نظارت مستمر بر اجرای صحیح برنامه درسی است. پیشنهاد می‌شود این مهم بیش از پیش مورد توجه مسئولان و مدیران دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.

منابع

- برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی (۱۳۹۵). مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، (خاص دانشگاه فرهنگیان)، مجری: معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، نسخه بازنگری مجدد، مصوبه جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۰۹/۲۸.
- برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افاق ۱۴۰۴، مصوب ۱۳۹۵/۶/۱۰.
- جلیلی، مهسا و نیک فرجام، حسین (۱۳۹۱). «بررسی وضع موجود توانایی و صلاحیت‌های معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و مقایسه با وضع مطلوب از دیدگاه صاحب‌نظران در درس فیزیک سال چهارم دبیرستان‌های شهرستان قدس»، سیزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک ایران و سومین کنفرانس فیزیک و آزمایشگاه، دانشگاه زنجان، ۳-۱ شهریور.
- حسین‌پور، محمد؛ شریعتمداری، علی؛ نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۶). «نگرش استادان علوم تربیتی به سرفصل برنامه‌های تحصیلی رشته‌کاردانی و کارشناسی آموزش ابتدایی در آموزش عالی ایران»، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره پانزدهم، پاییز ۸۶، صص ۹۵-۱۱۸.
- دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۵). «ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۸، سال پنجم، ۱۳۵-۱۷۰.
- دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۲). «سنجش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره راهنمایی (علوم و ریاضی)». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲ (۶)، ۶۹-۹۴.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). «بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم ایران و چند کشور جهان»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۹، ۱۲۱-۱۵۹.
- صادقی، نسرین (۱۳۸۹). بررسی وضعیت برنامه درسی اجراشده در درس ریاضیات پایه چهارم ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- عابدی، لطفعلی (۱۳۸۲). «تأملی بر سطوح سه‌گانه آرمانی، رسمی، تجربه‌شده برنامه درسی کردانی تربیت معلم»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۲ و ۷۳، زمستان ۱۳۸۱ و بهار ۱۳۸۲، ۴۵ تا ۸۸.
- عبد پروردگاری، سارا (۱۳۹۲). مقایسه برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه‌شده درس ریاضی پایه سوم راهنمایی در آموزش و پرورش استان اصفهان شهرستان شاهین شهر در سال تحصیلی ۹۱-۹۲، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- فتحی واجارگاه، کورش و مؤمنی مهموئی، حسین (۱۳۸۷). «بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت

- اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی». فصلنامه آموزش عالی ایران. سال اول. تابستان، شماره ۱. انجمن آموزش عالی ایران و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۱-۱۵۴.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). «کالبدشکافی برنامه درسی در ایران مدلی در حوزه پژوهش در ایران». قلمرو برنامه درسی در ایران وضعیت موجود و چشم‌انداز آینده (مجموعه مقالات انجمن مطالعات برنامه درسی ایران). تهران: سمت.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران: بال.
- مجتهدی، مهین (۱۳۸۳). نارسایی‌های موجود در نظام تربیت معلم ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملایی‌نژاد، اعظم و ذکاوتی قراگوزلو، علی (۱۳۸۷). «بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی تربیت معلم انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی، ایران»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، تابستان سال هفتم، شماره ۲۶، ۳۵-۶۲.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات مدرسه.
- ملکی، حسن (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عمل (تجدیدنظرشده، چاپ هشتم). مشهد: پیام اندیشه.
- ملکی، حسن؛ علی، دلاور؛ احمدی، غلامعلی و حاجی‌تبار فیروزجائی، محسن (۱۳۹۱). «بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان»، نشریه روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی و علوم تربیتی) زمستان، دوره ۸، شماره ۲۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۳). «تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی». فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴۲-۴۱. صص ۱۱، شماره ۸-۱۱.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۴). «بررسی محتوای بعضی از کتاب‌های درسی روش‌ها و فنون تدریس»، نامه علوم انسانی، میان‌رشته‌ای، تابستان و پاییز، شماره ۱۲، ۱۷۵-۱۹۴.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۵). طراحی الگویی برای ارزشیابی برنامه درسی و به‌کارگیری آن در ارزشیابی درس روش‌ها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاه‌های ایران، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و احمدی، آمنه (۱۳۹۶). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)، مصوب شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه، کمیته اصلی عمومی گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم، ویراست

نوزدهم. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۳). استنباط آماری در پژوهش رفتاری. تهران: انتشارات سمت، چاپ پنجم.

Akker, J. J. & H. Van den (2003). *Curriculum Perspective: An Curriculum Landscape and trends*. Pordvecht: Kluwev Academic Publishers.

Brown, Ryan A. (2009). Curriculum Consonance and Dissonance in Technology Education Classrooms. *Journal of Technology Education*. Vol. 20, No. 2, spring

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

Ciscel (2003). Curriculum stocktake, New Zealand principles' federation, [Http:// www.nzpf.ac.nz/resources/](http://www.nzpf.ac.nz/resources/) Lester Judson B. Cross, John H. Dodge, James A. Walter, Uri Haber-Schaim. *PSSC Physics*. 3th edition 1971. D.C. Heath.

DeLuca C.; Chavez T.; Bellara A. & Cao, C. (2013). Pedagogies for preservice assessment education: Supporting teacher candidates' assessment literacy development. *Teacher Educator*, 48, 128-142.

Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(3), 223-234.

Gutierrez, S. B. (2015). Collaborative professional learning through lesson study: Identifying the challenges of inquiry-based teaching. *Issues in Educational Research*. 25(2), 118-134.

Hume, Anne & Coll, Richard (2015). Authentic Student inquiry: the mismatch between the intended curriculum and the student-experienced curriculum. *Research in Science & Technological Education* Vol. 28, No. 1, April, 43-62

Jitendra, Asha; KCynthia C. & Griffin, Yan Ping Xin (2010). An Evaluation of the Intended and Implemented Curricula's Adherence to the NCTM Standards on the Mathematics Achievement of Third Grade Students: A Case Study. *Journal of Curriculum Instruction*, 4(2), 33-50.

Koehler. M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1). 60-70.

Luen, Wong Kee (2008). *Curriculum Gaps in Business Education: a Case Study of Stakeholders' Perceptions*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester.

- Marsh, C. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative Approaches, ongoing Issues*. Merrill Prentice Hall. New Jersey: Ohio.
- McCormic, R. & Murphy, P. (1999). *Curriculum: A focus on learning; International Companion of Education*. London. Routledge.
- Prideaux, D. (2003). *ABC for Learning and Teaching Medicine, Curricula design*, BMJ. Vol. 326 February.
- Prideux, D. (2003). Curriculum design Clinical Review. Vol. 326, No. 1, PP. 268-270.
- Robittalle, D. F. & Maxwell, B. (1996). The conceptual framework and research Questions for TIMSS. Chapter 2 in D. F. Robittalle & R. A. Garden, 1996.
- Schacter, J. and Thum, Y. M. (2004). "Paying for High and Low Quality Teaching"; *Economics of Education Review*, Vol. 23, pp. 411- 430.
- Silvina, Gvirtz & Jason, Beech (2010). From the Intended to the Implemented Curriculum in Argentina: Regulation and Practice. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4 (2).
- Waine & Bruce (2003). Definition of curriculum, faculty senate task force on curriculum.
- Wilson, L. (2003). Defferent Types of curriculum University of Wisconsin at Steven's point. *Research papers in Education*. Vol. 15, No. 2, PP. 158-212.
- Zibell, Natasha (2010). *Examining the alignment of the intended curriculum and performed curriculum in primary school mathematics and integrated curriculum*. The University of Melbourne. Melbourne Graduate School of Education.