

واکاوی شاخصه‌های پوچ‌زدایی از برنامه‌های درسی در راستای غنی‌سازی محتوای کتاب‌های درسی دانشگاه فرهنگیان

رضا معصومی نژاد^{۱*}، قهرمان مددلو^۲، کوثر خضرزاده^۳، خدیجه حشمتی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های پوچ‌زدایی از برنامه‌های درسی رشته آموزش ابتدایی در راستای غنی‌سازی کتب دانشگاهی دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان بود. روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون بود. مشارکت‌کنندگان اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده است که ۲۳ نفر از آنان به صورت نمونه‌گیری هدفمند از نوع مطلوب مورد مصاحبه قرار گرفتند. مصاحبه‌ها از نوع نیمه‌ساختارمند بوده و نمونه‌گیری تا اشباع داده‌ها ادامه یافت. برای اعتبارسنجی یافته‌ها از درگیری طولانی مدت، تحلیل موارد منفی، حسابرسی پژوهش و توصیف غنی داده‌ها استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از فرایند ۳ مرحله‌ای ترکیبی مشکل از روش کینگ و هاروکس (۲۰۱۰)، براون و کلارک (۲۰۰۶) و آتراید-استرلینگ (۲۰۰۱) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد ۸ مؤلفه رویکرد سازمانی، کنش آموزشی، خودانگاره معلمی، سطح‌شناسی برنامه درسی، سنتزگرایی، کارآفرینی، کاوشگری شناختی و خودتعیین‌گری مضامین فراگیری هستند که با ۲۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۷۵ مضمون پایه در جهت حذف یا کاهش روند پوچ‌گرایی برنامه‌های درسی دانشگاهی مؤثرند. در نتیجه با شناسایی عوامل مؤثر بر روند پوچ‌زدایی برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزی برای رفع یا کاهش اثرگذاری آن، بسترهای غنی‌سازی مادی و معنوی کتب درسی را فراهم آورد تا تجارب آموزشی و پژوهشی دانشجویان ارتقا یابد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پوچ، کتاب‌های درسی، دانشجو - معلمان، دانشگاه فرهنگیان.

۱. استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول):
r.masouminejad@cfu.ac.ir

۲. استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تهران، ایران.

۴. کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

The Analysis of Indicators of Nullification of Curricula in order to enrich the Content of Farhangian University Textbooks

Reza Masumi Nezhad¹, Qahreman Madadlu², Kosar Xezrzade³, Xadije Heshmati⁴

Abstract

The aim of the current research was to identify the components of the nullification of the elementary education curriculum in order to enrich the academic books of students-teachers in Farhangian University. The research method was qualitative content analysis using thematic analysis technique. The participants were professors and students of Farhangian University of West Azarbaijan province in the academic year of 1400-1401, and 23 of them were interviewed in the form of targeted sampling of the desired type. The interviews were semi-structured and sampling continued until data saturation. Long-term engagement, negative case analysis, research audit, and rich data description were used to validate the findings. The obtained data were analyzed using a 3-step process consisting of King and Harrocks (2010), Brown and Clark (2006) and Atride-Sterling (2001). The findings show that 8 components of organizational approach, educational action, teacher's self-image, curriculum stratification, synthesis, entrepreneurship, cognitive exploration and self-determination are inclusive themes, which with 25 organizing themes and 175 basic themes are effective in eliminating or reducing the absurdity of university curricula. As a result, by identifying the effective factors on the process of nullification of curricula and planning to eliminate or reduce its effectiveness, it provided the foundations for the material and spiritual enrichment of textbooks in order to improve the educational and research experiences of students-teachers.

Keyword: null curriculum, textbooks, student-teachers, Farhangian University

¹ Assistant Professor, Educational Sciences Department, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) r.masouminejad@cfu.ac.ir

² Assistant Professor, Educational Sciences Department, Farhangian University, Tehran, Iran.

³ Bachelor of Elementary Education, Farhangian University of Tehran, Iran.

⁴ Bachelor of Elementary Education, Farhangian University of Tehran, Iran.

مقدمه

آموزش عالی یکی از بخش‌های آموزشی است که نمی‌توان آن را از جنبه داخلی یا خارجی فرهنگ نظام آموزشی جدا کرد. در واقع دانشگاه‌ها نقش فوق‌العاده‌ای در توسعه خدمات سه‌گانه آموزشی، پژوهشی و اجتماعی دارد (رخیم‌اوان و ایستینینگ سی^۱، ۲۰۱۹: ۴۵۷). در زمینه آموزش عالی، برنامه درسی به شدت تحت تأثیر محیط اجتماعی، اقتصادی، فیزیکی و فرهنگی است و طراحان برنامه درسی عملی، نیازهای دانشجویان و جامعه را برای تدوین برنامه درسی جدید شناسایی می‌کنند (فهیمی‌راد و همکاران، ۲۰۱۹: ۲۶). نقش دانشگاه‌ها در راستای پاسخگویی به نیازهای گوناگون دانشجویان در جامعه، مستلزم برنامه‌ریزی مطلوب آموزش عالی متناسب با ضروریاتی است که مخاطب آن هستند (رحمان و آلوی^۲، ۲۰۱۸: ۸۹). در واقع برنامه درسی طرح استراتژیک فعالیت‌های آموزشی است (پاپاکی‌تسوس، مکری جیانیس و تسلس^۳، ۲۰۱۵)، زیرا برنامه‌های درسی با هدف پیش‌بینی مسائل پیش‌روی افراد در زندگی واقعی، به هماهنگ‌سازی و استفاده از مهارت‌های تفکر مرتبه بالاتر به صورت متنوع و خلاقانه می‌پردازند (موتلو^۴، ۲۰۱۹: ۲۶). برنامه درسی در آموزش عالی در سال‌های اخیر، به ویژه در زمینه بازبینی برنامه درسی تمام سازمانی مورد توجه بیش‌تری قرار گرفته است. بیش‌تر ادبیات دانشگاهی اخیر، برنامه درسی را به عنوان فرایندی برای اتصال و تلفیق یادگیری و تدریس دانشگاه در جهت تجارب آموزشی منسجم و معنادار برای دانشجویان تعریف می‌کند (هیکر^۵، ۲۰۱۸: ۵). آموزش عالی در حوزه‌های مختلف سازمانی به هر نحوی به دنبال برآورد اهداف خود از طریق برنامه‌های درسی است و دانشگاه فرهنگیان نیز به عنوان یکی از بخش‌های آموزش عالی به دنبال ارتقا و توسعه کیفیت برنامه‌های درسی این سازمان معلم نهاد است. دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام ماموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نوین آموزشی و تربیتی (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰).

1. Rokhimawan & Istiningsih
2. Rahman & Alwi
3. Papakitsos, Makrygiannis & Tseles
4. Mutlu
5. Hicks

برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان این ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها را دارا هستند که نیروی انسانی فرهیخته و مورد نیاز جامعه را از لحاظ اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی تامین کنند و به پیشرفت و توسعه جامعه یاری رسانند (نجفی و معروفی، ۱۳۹۹: ۶۲). در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، مسئولیت باز مهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم کشور با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقاء شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش، به دانشگاه فرهنگیان واگذار شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۰).

یکی از گرایش‌های عمده در نوآوری‌های برنامه درسی در راستای «برنامه درسی قرن ۲۱» برنامه درسی مبتنی بر محتوای تا با نگاهی عمل‌گرا در راستای پاسخگویی به نیازهای متنوع مخاطبان خود باشد (آی اس دی^۱، ۲۰۲۱). گفتمان‌های علمی خواستار توسعه برنامه درسی دموکراتیک و مشارکتی، شامل دیدگاه‌های متعدد ذینفعان و همسویی با ارزش‌هایی است که منافع حرفه‌ای، اجتماعی و عمومی را ارتقا می‌بخشد (براون ویلسون و اسلید^۲، ۲۰۲۰، ۱۸۹). در واقع برنامه درسی ارائه شده متشکل از عادت‌ها، فعالیت‌ها، سیاست‌ها و فرهنگی است که هدایت‌کننده رفتار ما است (دامووسکا^۳، ۲۰۱۴: ۶۳).

اگرچه برنامه درسی در هر نظام آموزشی به منظور تطابق با نیازهای اجتماعی همیشه در حال تغییر نیاز به بازبینی منظم دارد، اما مهم است که مطمئن شویم مکانیزمی برای پیگیری اجرای نوآوری‌های اعمال شده در برنامه درسی وجود دارد (کومبا و امواندنجی^۴، ۲۰۱۵). آیزنر بر این باور است که یک برنامه درسی طنزآمیز وجود دارد، اما اگر نگرانی درباره پیامدهای تدریس چیزی از یک سو و عدم تدریس چیزی از طرف دیگر باشد، باید به برنامه درسی پوچ توجه شود (کاهاپای^۵، ۲۰۲۱: ۱۹۸۷).

برنامه درسی پوچ به مواردی اشاره می‌کند که دانش‌آموزان موقعیت و فرصت یادگیری آن‌ها را ندارند. در این راستا، فراگیران چیزی را بر اساس عدم وجود تجربیات،

1. OECD
2. Brown Wilson & Slade
3. Damovska
4. Komba & Mwandanji
5. Cahapay

تعاملات و گفت‌وگوهای خاص در کلاس درس می‌آموزند (میلنر^۱، ۲۰۱۷). به عبارتی، برنامه درسی پوچ مجموعه‌ای از اطلاعات و فرایندهایی است که برای آمادگی فراگیران برای یک زندگی اجتماعی و حتی فردی با توانایی تبدیل آن لازم و ضروری است، ولی مورد غفلت قرار گرفته است (تاتار و آدی گوزل^۲، ۲۰۱۹: ۱۲۲).

در حقیقت، مضامین برآمده از مفاهیم بنیادی به طور جمعی برنامه درسی پوچ را به عنوان پدیده‌ای توصیف می‌کنند که ابعاد متعددی دارد، در سطوح سلسله مراتبی رخ می‌دهد و با استفاده از چارچوب‌های مراجع مختلف قابل شناسایی است. همچنین همپوشانی‌ها در بعد فرایندهای فکری، ناهماهنگی سطوح اجرا شده و تجربی، و گستره ناشناخته برنامه درسی جهانی چالش‌هایی را در درک کامل برنامه درسی پوچ ایجاد می‌کند (کاهاپای^۳، ۲۰۲۱: ۱۹۹۷).

پژوهش‌های متعددی در حوزه برنامه درسی پوچ انجام شده است که شامل موارد ذیل می‌شود: مطالعه پژوهشی اکبرزاده، فلاح و رسولی (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که برنامه درسی مغفول رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان شامل ابعادی مانند ساختار سازمانی و درون‌دادی دانشگاه، مهارت حرفه‌ای لازم و عملکرد مناسب استاد، توجه به نیاز یادگیرنده، تناسب موضوع و مواد درسی با تاب‌آوری دانشجوی، و پژوهش محوری در کلاس درس می‌شود. نتایج پژوهش قنبری، بابائی و معصومی نژاد (۱۴۰۰) بیانگر این است که پیامد درک محتوای کتاب‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان، ایده‌پردازی شناختی و فردی ساختن آن با استفاده از رویکرد مدیریت دانش است مطالعه نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که رویکرد حاکم بر اجرای برنامه آموزش ابتدایی، بیش‌تر وفادارانه بوده 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. پژوهش صفری و قورچیان (۱۳۹۶) بیانگر این است که عواملی مانند عدم تناسب محتوای طراحی شده با نیازهای دانش‌آموزان، کم توجهی به برنامه درسی توسط مسئولان و معلمان و عدم ارتباط محتوای برنامه درسی با زندگی واقعی دانش‌آموزان موجب پوچ شدن برنامه

1. Milner
2. Tatar & Adiguzel
3. Cahapay

درسی تدوین شده می‌شود. یافته‌های مطالعه تیواری^۱ (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که تعامل به عنوان فعالیت متنی، بین فردی و به عنوان یک فعالیت فکری در کلاس‌های درس منجر به حداکثر کارایی گروهی و اثربخشی آموزش و یادگیری محتوای آماده شده می‌شود. یافته‌های پژوهش ایگناسیو و لیدیو^۲ (۲۰۲۱) بیانگر این است که انگاره معلمی در نظام آموزشی و نقش آن در پیشبرد اهداف شغلی آن بر کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی تأثیر می‌گذارد. نتایج تحقیق یاپیچی اوغلو^۳ (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که ماهیت کارآفرینانه محتوای برنامه‌های درسی منجر به بهره‌وری عمل‌گرایانه و معرفتی کتاب‌های درسی می‌شود. یافته‌های تحقیق اوراکچی و گلیسلی^۴ (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که مستقل بودن فراگیران و اختیارات آنها در تکالیف یادگیری از عوامل اصلی بهبود کیفیت محتوای برنامه‌های درسی است. مطالعه غلامی، رحیمی، قهرمانی و رجب‌دری (۲۰۱۶) نیز نشان می‌دهد که میزان برآورد نیازهای دانش‌آموزان توسط طراحان و برنامه‌ریزان درسی و نیز تعیین اهداف توسط معلمان، سازمان‌یادگیرنده یا طراحان برنامه‌ی درسی بر حجم برنامه‌ی درسی پوچ در نظام آموزشی تأثیر می‌گذارد.

می‌توان گفت که در دهه ۱۳۹۰ دانشگاه فرهنگیان با هدف تغییر و اصلاح کتاب‌های درسی رشته‌های دانشگاهی، از طریق بازبینی سرفصل‌ها و دروس موضوعات درسی هم‌راستا با اسناد بالادستی وزارت آموزش و پرورش گامی در راستای بهبود عملکرد دانشجو-معلمان و توسعه مهارت‌های معلمی آنها برداشت. در مقام عمل هم آنچه که مشاهده می‌شود ارتقای هم‌زمان توانمندی‌ها و قابلیت‌های دانشجویان در حوزه‌های مختلف نظری و عملی حرفه معلمی است، ولی باید گفت که با وجود تلاش‌های گسترده‌ای که در این حوزه با هماهنگی بخش‌های مختلف نظام آموزش و پرورش کشور صورت گرفته، می‌توان به نارسایی‌هایی اشاره کرد که علاوه بر آنکه ماهیت خود کتب درسی را تحت تأثیر قرار داده است، بلکه ماهیت و چرایی اجرای برخی از فعالیت‌های آموزشی دانشجو - معلمان را نیز زیر سؤال برده است.

هرچند نیروی انسانی متخصص پرورش یافته توسط دانشگاه فرهنگیان اثربخشی قابل ملاحظه‌ای در آموزش و پرورش دانش‌آموزان گذاشته است، با این حال، توسعه کارآمدی

1. Tiwari
2. Ignacio & Lydio
3. Yapicioglu
4. Orakci & Gelisli

دانشجو - معلمان در رشته تحصیلی دانشگاهی، مستلزم فراهم کردن فعالیت‌های متنوع در محتوای کتاب‌های درسی در ابعاد مختلف حرفه‌ای است، و ضرورت دارد تدوین و ارائه برنامه‌های دانشگاهی برای معلمان که مجری اصلی طرح‌های نوآورانه نظام آموزشی است، با پیگیری‌های مستمر و نظام‌مند مسئولین و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی کشور در بازه‌های زمانی کوتاه مدت انجام پذیرد. چرا که کمبود تجارب و فرصت‌های یادگیری که اساس تحقق مهارت‌های حرفه‌ی معلمی است، منجر به پرورش و رشد نیروهای انسانی می‌شود که در عصر حاضر نمی‌تواند مسئولیت دستیابی به اهداف متنوع آموزش و پرورش را بر عهده داشته باشد. در حقیقت، برنامه‌ی درسی پوچ یا غیر موجود، با تمرکز بر آنچه که در حال حاضر نیست در حوزه مطالعات برنامه‌ی درسی یک ابزار نظری مهم برای در نظر گرفتن آنچه که ارائه نمی‌شود، تلقی می‌شود و اهمیت بالقوه آموزش و تأثیر چنین بی‌توجهی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

برنامه‌ی درسی پوچ، به عنوان یک موضوع مهم آموزشی، باید به عنوان یک جهت‌گیری اصلاح‌گرا نه مهم در برنامه‌ی درسی در نظر گرفته شود و باید به طور خاص‌تری مورد توجه قرار گیرد (کازمی، اشرف، مطلب‌زاده و زراعت‌پیشه، ۲۰۲۰: ۲). در نتیجه، می‌توان گفت که برنامه‌ی درسی پوچ در فرایند یاددهی - یادگیری بسیار مؤثرتر از برنامه‌ی درسی رسمی است، بنابراین توسعه و تغییر رسمی برنامه‌ی درسی و بالاخص کتب درسی در راستای ارائه صلاحیت‌های لازم برای دانشجو - معلمان کافی نیست و علاوه بر این، شناسایی و تدوین برنامه‌ی درسی پوچ در راستای اهداف آموزش و پرورش ضروری است (باشار، ۲۰۱۱؛ به نقل از ایپکل و شاهین، ۲۰۱۹). در پژوهش حاضر نیز پژوهشگران به دنبال پاسخ به این سؤال هستند که مؤلفه‌های پوچ‌زدایی از محتوای برنامه‌های درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان چه ماهیت و ابعادی دارد که بتواند در غنی‌سازی تجارب یادگیری دانشجو-معلمان نقش داشته باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر به دنبال تشریح و تبیین شبکه‌ای از مضامین مربوط به پوچ‌زدایی برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در راستای غنی‌سازی تجارب یادگیری دانشجو-معلمان می‌باشد.

پژوهش از لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. تحقیقات کیفی سعی در بررسی و درک یک وضعیت، واقعه و پدیده در محیط طبیعی دارد (إزر و آکسوت^۱، ۲۰۲۱: ۱۶). هدف از تحقیق کیفی توصیف و تفسیر نظام‌مند مسائل یا پدیده‌ها از دیدگاه فرد یا جمعیت مورد مطالعه و تولید مفاهیم و نظریه‌های جدید است (ویسوامبهاران و پریا^۲، ۲۰۱۶). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه از روش تحلیل محتوای کیفی با تأکید بر فن تحلیل مضمون برای دستیابی مناسب به داده‌ها استفاده شده است. تحلیل مضمون فرایند شناسایی الگوها یا مضامین در چارچوب داده‌های کیفی است (مگوایر و دلہانت^۳، ۲۰۱۷). به عبارتی، تحلیل مضمون برای شناسایی، تجزیه و تحلیل، سازماندهی، توصیف و گزارش مضامین موجود در یک مجموعه داده مورد استفاده قرار می‌گیرد (براون و کلارک^۴، ۲۰۰۶). هدف از تحلیل مضمون شناسایی مضامین، به عنوان مثال الگوهایی است که در داده‌ها مهم یا جالب توجه است و استفاده از این مضامین برای پرداختن به تحقیق یا گفتن مطلبی در مورد آن موضوع است. تحلیل مضمون چیزی بیش از فرایند خلاصه‌سازی داده‌هاست و یک تحلیل مضمون خوب داده‌ها را تفسیر و آن را معناسازی می‌کند (کلارک، براون، ۲۰۱۳). مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل اساتید و دانشجو - معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ است که تجربه فعالیت‌های علمی و آموزشی در حوزه برنامه‌های درسی را داشته‌اند و ۱۸ نفر (۱۱ استاد و ۷ دانشجو - معلم) از آن‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری شاخص انتخاب شدند. انتخاب نمونه‌های پژوهش تا زمانی که اطلاعات کاملی به دست آمد و هیچ داده جدیدی از طریق مصاحبه اضافه نشد، ادامه یافت؛ به عبارت دیگر داده‌ها به اشباع رسیدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌هایی نیمه ساختار یافته استفاده شد، زیرا به کمک آن، ارزیابی عمیق‌تر ادراکات و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان و نیز بررسی موضوع‌های پیچیده و پیگیری پاسخ‌های آنان امکان‌پذیر است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۶). در فرایند مصاحبه، دیدگاه‌ها و نظرات اساتید و دانشجو-معلمان درباره برنامه درسی پوچ به صورت

1. Ezer & Aksut
2. Viswambharan & Priya
3. Maguire & Delahunt
4. Braun & Clarke

عام و کتب درسی به طور خاص مورد تأکید قرار گرفت. اینکه برنامه‌ی درسی پوچ چیست و چه تأثیراتی در کاهش فرصت‌ها و تجارب آموزشی مطلوب برای دانشجو-معلم‌ان می‌تواند داشته باشد، اولویت‌های شما برای حذف یا رفع عوامل نامطلوب اجرای برنامه‌های درسی در زمینه‌ی این نوع برنامه‌های درسی چیست، چه کارکردهایی در دانشگاه باید برای عدم اجرای برنامه‌ی درسی پوچ در راستای توسعه‌ی تجارب دانشجو - معلم‌ان اندیشیده شود، و اینکه در فرایند پوچ‌زدایی برنامه‌های درسی، چه مؤلفه‌هایی باید برای تسریع این روند در نظر گرفته شود، پرسیده شد. فرایند مطرح شدن سؤالات از کل به جز بود، بدین صورت که ابتدا سؤالات کلی درباره‌ی موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سؤالات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با فرایند مصاحبه از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۱ الی ۲ ساعت بود و تعداد جلسات از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده‌ی دیگر از ۱ جلسه تا ۲ جلسه متغیر بود. مصاحبه‌ها با اطلاع اساتید و دانشجو-معلم‌ان و از طریق برنامه واتساپ بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه، پس از چندین بار گوش دادن، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و جملات و عبارت‌هایی را که نشان‌دهنده‌ی عوامل و فعالیت‌های تأثیرگذار بر رفع موانع پیاده‌سازی تجارب و فرصت‌های درسی مختلف بود، انتخاب شدند. جدا کردن جملات مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان‌شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه‌ی افراد دیگر صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب مضمون یا زمینه‌های اصلی سازمان‌دهی شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۲۷۴ مفهوم اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مؤلفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۸ مضمون فراگیر، ۲۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۷۵ مضمون اولیه به دست آمد. برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارسنجی یافته‌های به دست آمده، از تکنیک‌های مثلث‌سازی شامل درگیری طولانی مدت و تحلیل موارد منفی استفاده گردید، همچنین برای قابلیت اطمینان‌پذیری داده‌ها روش حسابرسی پژوهش‌مانند خودبازبینی محقق که دقت اطلاعات جمع‌آوری شده را مورد بررسی قرار می‌دهد، به کار گرفته شد و متعاقباً برای قدرت انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش از توصیف غنی داده‌ها استفاده شد تا بتوان در موقعیت‌های دیگر، عوامل و دلایلی که بر روند پوچ‌زدایی برنامه‌های درسی تأثیر می‌گذارد را مورد تأکید قرار داد. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها (مضامین)، از یک رویکرد ترکیبی ۳ مرحله‌ای متشکل از روش تجزیه و تحلیل کینگ و

هاروکس^۱ (۲۰۱۰)، براون و کلارک (۲۰۰۶) و آتراید - استرلینگ^۲ (۲۰۰۱) استفاده شد. این مراحل عبارتند از: ۱) تجزیه و توصیف متن (آشنا شدن با متن، ایجاد کدهای اولیه و کد گذاری، جستجو و شناخت مضامین)، ۲) تشریح و تفسیر متن (ترسیم شبکه مضامین، تحلیل شبکه مضامین)، ۳) ترکیب و ادغام (تدوین گزارش). بنابراین هنگامی که هدف تحقیق استخراج اطلاعات برای تعیین رابطه بین متغیرها و مقایسه مجموعه‌ای از شواهد مختلف مربوط به موقعیت‌های مختلف در یک مطالعه است، فرایند تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مناسب‌تر است (الحجیلان^۳، ۲۰۱۲).

یافته‌های پژوهش

۱. رویکرد سازمانی

جدول ۱ مفاهیم استخراج شده از مضمون فراگیر رویکرد سازمانی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
کارکرد نیروی انسانی	تجارب آموزشی، اخلاق آموزشی، نظم فردی، مدیریت کلاسی، کیفیت بازخورددهی به عملکرد دانشجویان، طراحی تکالیف	
ساختار آموزشی	بودجه‌بندی دروس دانشگاهی، زمان آموزش، هماهنگی با روند توسعه علمی، روند توزیع دروس به اساتید، قابلیت‌سنجی ورود اساتید، رویکردهای پیامدسنجی آموزش، روند دانش‌آموختگی، ارزیابی مهارت‌های تدریس	
رویکرد سازمانی	توسعه دانشجویی	اولویت‌های یادگیری، انتظارات عملکردی، تعیین مهارت‌های دانشجویان، تعریف معلمی، چارچوب نیازسنجی آموزشی، راهبردهای مهارت‌پروری، کیفیت ذهنیت آفرینی
ماهیت دروس	نظریه‌پروری، کارگاهی، عملی، آزاد، گروهی، انفرادی، ترکیبی، مهارت‌محوری، بین‌رشته‌ای، جهت‌گیری شغلی، میزان کاربرد فناوری، خبرگی، پایداری یادگیری، رعایت تفاوت فردی	

1. King & Horrocks
2. Attride-Stirling
3. Alhojailan

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که میزان تحقق اهداف تعیین شده در برنامه درسی منوط به اجرای سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی است که دانشگاه فرهنگیان انتخاب کرده است؛ به عبارتی، نوع نگرش به مسائل و پدیده‌های آموزشی و تصور سازمانی از چگونگی اجرای برنامه‌ها در محیط‌های علمی-آموزشی، دانشگاه را بر این داشته است که با ارزیابی میزان سازگاری و قابلیت‌مندی در دسترسی به اهداف، راهبردهای متناسبی را اتخاذ نماید. می‌توان گفت که این مضمون در وهله اول مبتنی بر قابلیت‌های نیروی انسانی در چگونگی پیاده‌سازی برنامه‌های درسی است. به عبارتی میزان تحقق برنامه‌های تعریف شده، به استعداد و صلاحیت‌های فردی مجریان برنامه‌های درسی در حوزه‌های علمی، آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و... بستگی دارد که می‌تواند تجارب یادگیری متنوع و با کیفیتی را فراهم آورد و مخاطبان آموزشی را درگیر اقدامات و تکالیف درسی بکند. معیار برآورد اهداف برنامه‌های درسی به صورت ملموس و عینی بسته به ساختار تشکیلاتی آموزش برای استانداردسازی درون‌دادها و برون‌دادهای آموزشی، مدیریت فرایندهای آموزشی و نیز راهبردهای ارزیابی دستیابی به نتایج و برآورد پیامدهای حاصل از آن است تا بتواند بستری برای پوچ‌زدایی از برنامه‌های درسی باشد. از طرفی سیاست توسعه برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان باید بر مبنای انتظارات و راهبردهای قابلیت‌بخشی به دانشجویان معلمان باشد به نحوی که با ترسیم اولویت‌های آموزشی آن‌ها و توجه به گستره نیازهایشان صورت گیرد. در حقیقت، توجه به محتوایی که بتواند روند رشد توانایی‌های فردی و جمعی دانشجویان در حوزه حرفه معلمی را ارتقا بخشد، محور تصمیم‌گیری‌های برنامه‌های درسی قرار گیرد. همچنین یکی از عوامل اصلی در میزان دستیابی به اهداف و به حاشیه نرفتن محتوای درسی توجه به تدوین برنامه‌ها و متون دانشگاهی است که ماهیت اجرایی شدن آنها مربوط به مطابقت با نیازهای آموزشی، امکانات و شرایط دانشگاهی و تغییرات علمی است. در واقع اتخاذ سیاست‌هایی که تولید محتوای برنامه‌های درسی را مطابق با دغدغه‌های نظام آموزشی دنبال کند و نیز بر ضمانت اجرایی مفاهیم علمی آموزش در محیط‌های کلاسی و مدارس تأکید کند، می‌تواند زمینه‌ساز واقعیت‌بخشی بر محتوای برنامه‌های تولید شده باشد.

جدول ۲ مفاهیم استخراج شده از مضمون فراگیر کنش آموزشی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
	ساختار سازی روابط	ماهیت انتقال تجارب، هویت بخشی تعاملات، فنون کنش سازی، الگوبخشی تعاملات، ماهیت روابط آموزشی، رابطه استاد دانشجو، بازگویی تجارب از سوی اساتید، چند جانبه بودن روابط آموزشی
	بهینه سازی تعامل	بسط مفاهیم یادگیری، خود تنظیمی روابط، شناخت الزامات علمی دانشجویان، بهزیستی روابط، توسعه شبکه های ارتباطی، اشتراک پذیری رفتاری، هوشمند سازی روابط آموزشی
کنش آموزشی	مباحثه گری	گفتمان سازی آموزشی، فرصت آفرینی برای تبیین گری موضوعات، تشریح متقابل مسائل، خود تحلیل گری دانشجویان، مشارکت دانشجویان در گفتگوها، تعهد در مشارکت گروهی
	رهبری آموزشی	فلسفه روابط آموزشی، تربیت منش رفتار آموزشی، نفوذ گذاری علمی، تعامل آموزشی پایدار، رفتار اخلاقی

بررسی یافته های این مضمون اصلی نشان می دهد که درک دانش آموزشی و نهادینه سازی آن در چارچوب برداشت علمی دانشجو - معلمان مبتنی بر استمرار مفاهیم و سوژه های علمی در یک چرخه تعاملی فعال است که بتواند به تبیین و تشریح گسترده آن بپردازد. به عبارتی، توجیه معرفت آموزشی در یک بافت تعاملانه، منجر به شفاف سازی و عینیت بیش تر آن در راستای فهم عمیق آن می شود. می توان گفت که قرار دادن محتوای برنامه درسی در یک الگوی تعامل مدارانه و هویت بخشیدن به عناصر آن، علاوه بر مشخص کردن نوع و میزان ارتباط اجزا آنها با یکدیگر، کیفیت هدف برنامه های درسی و گستره فعالیت های یادگیری را تعیین می کند. با تفسیر و تبیین مطالب درسی در چارچوب شبکه های ارتباطی و گروهی، درک مفاهیم و اصول موجود در برنامه های درسی مورد توافق یا اشتراک جمعی دانشجو - معلمان قرار گرفته و باعث پذیرش و نوع استفاده از آنها در موقعیت های آموزشی می شود، بدین صورت که یادگیری واقعی برنامه های درسی در یک چرخه هوشمندانه روابط آموزشی قرار می گیرد. از طرفی، فراهم کردن فضایی که در آن تحلیل و تفسیر مبانی علمی موضوعات آموزشی در یک مسیر استدلالی ناشی از تفکرات منطقی قرار گیرد، می تواند ضمن انگیزه بخشی به مخاطبان برای همکاری در

مباحثات علمی، فرصت شناسایی و استخراج نقاط قوت و ضعف فعالیت‌ها و میزان پایبندی دانشجویان به ایده‌های آموزشی را ایجاد کند. همچنین فراهم کردن شرایط آموزشی با ثبات در معیارهای بهداشت روانی و تعریف الگوهای رفتاری در عمل آموزشی، میزان توجه به محرک‌ها و مشوق‌های محیطی را برای اجرای انگیزه‌بخش فعالیت‌ها و اثرپذیری از دیدگاه‌ها و تعهد به اجرای بهینه آن‌ها، افزایش داده و فرصت تعمیق‌بخشی و درونی‌سازی محتوای برنامه‌های درسی را تسریع می‌بخشد.

۳. خودانگاره معلمی

جدول ۳ مفاهیم استخراج‌شده از مضمون فراگیر خودانگاره معلمی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
	موضع تدریس	آینده‌نگری در تدریس، ترکیب علم و هنر در تدریس، جایگاه حل مساله در تدریس، شخصی‌سازی تدریس، اثربخشی تدریس، بازخوردگیری، برتری بخشی تدریس، تشریح مفاهیم درسی، موقعیت تدریس، ساختار تدریس، بینش در تدریس
خود انگاره معلمی	دانش معلمی	موقعیت تدریس، موضوع درسی، برنامه‌ریزی درسی، آموزش‌شناسی، فراگیرشناسی، اهداف برنامه درسی، خودشناسی، دانش تربیتی، قابلیت‌های زبانی
	کارکرد آموزشی	نوین‌گرایی در تدریس، تأکید بر روش‌های تدریس خلاق، مهارت و علاقه در تدریس نوین، عدم محدودیت حرفه معلمی، نقش تجربه در یادگیری معلمی، پردازش آموزشی، سازماندهی آموزش، مهارت‌های عملکردی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی بیانگر این است که تصور از نوع عملکرد حرفه معلمی در حوزه فعالیت‌های آموزشی، دانشجویان را به درک معنا دار محتوای برنامه‌های درسی دانشگاه وا می‌دارد. به عبارتی برداشت از انتظارات و استانداردهای حاکم بر شغل معلمی دانشجویان را به این باور می‌رساند که نسبت به یادگیری عمیق برنامه‌های درسی، احساس مسئولیت نمایند و برای کاربرد مطلوب آن، علائق و نیازهای کاری را محور انتخاب فعالیت‌های کلاسی قرار دهند. می‌توان گفت که اجرای بهتر برنامه‌های درسی منبعث از ذهنیتی است که دانشجو - معلمان درباره فرایند تدریس دارند، به نحوی که آن‌ها

با برآورد پیش‌نیازهای تدریس، الزامات مربوط را متناسب با محتوای درسی طراحی شده، درونی‌سازی می‌کنند. در حقیقت، خود تصویری از نقش معلم در پیاده‌سازی محتوای آموزشی، دانشجویان را مجاب می‌کند تا با حس درونی و همدلی بالایی چگونگی معلم بودن در کلاس‌های درس را تمرین نمایند و دیدگاه‌های مربوط به این حرفه را برای خود تشریح و توجیه نمایند. از طرفی، آگاهی دانشجویان از قابلیت‌های شناختی معلمان و این که چه انتظاراتی از معرفت معلمی وجود دارد، آن‌ها را ترغیب به فراگیری عمیق محتوایی که این اهداف را در قالب فعالیت‌های درسی تهیه و تدوین کرده است، می‌کند. در واقع دانشجویان سعی می‌کنند توانمندی‌های حرفه معلمی را که در چارچوب دروس مختلف به آن‌ها آموزش داده می‌شود، در موقعیت‌های نظری و عملی یاد بگیرند و آمادگی ذهنی لازم را برای کاربرد آن در توسعه و ارتقای شغلی به دست آورند. همچنین تصور از نقش معلمی در رابطه با توسعه محتوای برنامه‌های درسی به کارکردها و فعالیت‌هایی وابسته است که تمایل به اجرای آن‌ها به عنوان ابعاد کاری معلمان، سطح انتظارات از برنامه‌ها را مشخص می‌کند و باعث می‌شود تأکید و اصرار بر انجام آن‌ها، زمینه عملی کردن محتوا را فراهم کند. درحقیقت، تعیین این که معلمان چه وظایفی در حرفه معلمی دارند و تعهد علمی به انجام آن‌ها توسط دانشجو - معلمان، ملاک‌ها و مؤلفه‌هایی است که بعد نظری آن در برنامه‌های درسی بیان شده است و در این بین آگاهی از نقش معلمان، محرک انگیزه بخشی است که استانداردهای بیان شده حرفه معلمی در محتوای برنامه درسی را به عمل آموزشی تبدیل می‌کند.

۴. سطح‌شناسی برنامه درسی

جدول ۴ مفاهیم استخراج شده از مضمون فراگیر سطح‌شناسی برنامه درسی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
سطح‌شناسی برنامه درسی	اجرائی	رویکرد معلمی اساتید، دانش اساتید، توانمندی‌های اساتید، تصورات اساتید نسبت به برنامه درسی، تضاد منافع آموزشی، عادی‌نگاری آموزشی، تئوری‌سازی مطالب درسی، عدم تفکر سیستمی در آموزش
	تجربی	سطح ادراک، ماهیت تجربه، آمادگی ذهنی، گستره فعالیت‌ها، میزان استمرار یادگیری، جدیت در یادگیری، کمک به شناخت فراگیر

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد تأکید بر سطوح مشارکتی در برنامه‌های درسی که در آن ذینفعان آموزشی قدرت تصمیم‌گیری و انتخاب فعالیت‌ها و فرصت‌های متنوع یادگیری را دارند، زمینه تحقق مطلوب و واقعی نتایج آموزشی را به دنبال دارد. به عبارتی، فراهم کردن فضایی که در آن محتوای آموزشی شبیه حقایق و واقعیاتی باشد که به تجربه آموزشی اساتید و دانشجو-معلمان نزدیک است، می‌تواند مفاهیم درسی را از حالت انتزاعی درآورده و به مفهوم‌سازی عینی آن‌ها کمک کند. می‌توان گفت ارتباط دادن محتوای برنامه درسی با تجارب اساتیدی که معرفت آموزشی را از درگیر شدن با بافت‌های کلاسی و مدرسه‌ای به دست آورده‌اند، اهمیت زیادی دارد. به عبارتی، اساتید دانشگاه فرهنگیان به دلیل تعامل مداوم با محیط‌های آموزشگاهی و آگاهی از کیفیت و چگونگی روند وقوع پدیده‌های آموزشی، بهتر می‌توانند مفاهیم برنامه درسی را به فرهنگ زنده آموزشی پیوند دهند و آنچه قابلیت و دارایی برنامه‌های درسی دانشگاهی است، در مقام عمل تحقق یابد. همچنین همزمان با فعالیت‌های آموزشی در محیط دانشگاه و فراهم کردن فرصت‌های یادگیری اصیل، محوریت درک دانشجویان از مفهوم‌سازی علمی دروس، مبنایی مهم برای رشد و توسعه دیدگاه‌های علمی در آموزش است. به طور کلی تلفیق تصمیم‌گیری‌های اساتید-دانشجویان در چارچوب روابط آموزشی، منجر به ایجاد فضایی می‌شود که پذیرش محتوای طراحی شده و باور به اثرگذاری آن، اولویت کلاس‌های درسی تلقی می‌شود.

۵. سنتزگرایی

جدول ۵ مفاهیم استخراج شده از مضمون فراگیر سنتزگرایی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
	سازماندهی موضوعی	جهت‌دهی بین رشته‌ای موضوعات، چند رشته‌ای بودن فعالیت‌های موضوعی، فرا رشته‌ای کردن محتوا، ارتباط بین مفاهیم
سنتزگرایی	چند مهارتی	کلیت هدف‌ها، چند حسی‌سازی، چند وجهی‌سازی روش اجرا، توانمندی فراگیر، اقتضایی کردن آموخته‌ها
	بافت‌پذیری	تعلق خاطر به موقعیت آموزشی، شناخت نیازهای زمینه‌ای، درک مسائل زمینه‌ای، تأکید بر موقعیت مسائل آموزشی، کاربرست ایده‌های ذهنی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که نگاه ترکیبی و همه جانبه به اقدامات و فعالیت‌های حاصل از برنامه درسی، ضمن تأکید بر ماهیت و ذات واقعی

یادگیری، رویکرد چندگانه‌ای را در آموزش و تدریس ترغیب می‌کند. به عبارتی، غنی‌سازی یادگیری‌های حاصل از برنامه درسی، مبتنی بر اهمیت جنبه‌های چند وجهی مانند نظر و عمل، رشد مهارت‌های مختلف، موقعیت‌شناسی و ... است تا بتواند فعالیت‌های یادگیری استاندارد شده‌ای برای توسعه عملکرد دانشجو - معلمان ایجاد نماید. می‌توان گفت که برای تکمیل ایده‌های یادگیری حاصل از برنامه‌های درسی، مفاهیم و اصطلاحات علمی دروس مختلف در یک ارتباط شبکه‌ای چندگانه قرار گیرد تا در آن سوژه‌های علمی نه به صورت مجزا بلکه به صورت چند وجهی مورد بررسی قرار گیرد. به عبارتی، تکمیل مباحث یک موضوع مبتنی بر حمایت علمی از زوایای علوم مختلف برای دستیابی به یک نگرش فراگیر و پایدار است، از طرفی تلفیق و یکپارچگی مهارت‌های مختلف آموزشی، ضمن ارتقای قابلیت‌های عملکردی دانشجویان، رفتار یکپارچه آن‌ها را در برخورد با مسائل آموزشی مختلف به دنبال دارد و باعث می‌شود مهارت‌های آموخته‌شده برنامه درسی در یک وضعیت کاربردی قرار گیرد به طوری که مهارت‌های مختلف می‌تواند بستری برای ایجاد مهارت‌های دیگر یا تکمیل‌کننده مهارت‌های قبلی در راستای تحقق اهداف پیش‌بینی شده باشد. همچنین این مضمون اصلی اشاره به تلفیق شناخت نظری با موقعیت‌های عملی آن دارد، بدین صورت که توانایی در شناخت تئوریک هم منجر به تولید ایده در عمل می‌شود و هم در موقعیت‌های عملی بر وسعت شناختی آن افزوده می‌شود. بنابراین آگاهی ذهنی در بافت محیطی تبدیل به معرفت آموزشی می‌شود که می‌تواند اهداف برنامه درسی را به صورت اصیل تحقق بخشد.

۶. کارآفرینی

جدول ۶ مفاهیم استخراج شده از مضمون فراگیر کارآفرینی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
نوآوری آموزشی	تناسب‌سازی یادگیری با اقدامات آموزشی، همگامی با تحولات آموزشی، ذهنیت حل مسائل، عدم یکنواختی در آموزش، پویایی طرح‌های آموزشی، انطباق‌پذیری علمی، تحقق اهداف سطح بالا	
کارآفرینی	عملکردگرایی	مهارت پژوهی، قابلیت‌بخشی آموخته‌ها، شایستگی یا صلاحیت آموزشی، بازده بخشی امورات آموزشی، عملی‌سازی دانش، تجربه‌محوری
پژوهشگری	تحلیل اطلاعات آموزشی، روایت پژوهی، کنش پژوهی، تدریس پژوهی، سازماندهی تجارب برنامه درسی	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که تلاش برای موجه‌ساختن محتوای برنامه‌های درسی در مواجهه با تغییرات آموزشی، مستلزم نگرش جدیدی نسبت به فراگیری آنهاست. به عبارتی، ارزشمند کردن برنامه‌های درسی یادگرفته شده زمینه درونی کردن مفاهیم و پایداری درک آن را فراهم می‌آورد. در واقع کاربرد رویکرد جدید در فراگیری مطالب درسی، این انتظار را برای دانشجو - معلمان به وجود می‌آورد که علاوه بر آگاهی از مطالب آموخته شده، به ترکیب مجدد آنها برای دستیابی به اندیشه‌های جدید و کاربرد در موقعیت‌های علمی آموزش فکر کنند. می‌توان گفت که ایجاد یک ذهنیت مثبت در راستای استفاده مطلوب از داده‌های اطلاعاتی، مستلزم بررسی و مطالعه معرفت ایجاد شده و تلاش برای پیاده‌سازی آنها در عمل است، بدین صورت که هر اندیشه‌ای باید برون‌داد و نتایج حاصل از آن را در عمل نشان دهد. بنابراین برنامه‌های درسی برای متعادل‌سازی محتوای خود، نیازمند حرکت در یک جریان فرایندی دو طرفه نظر و عمل است تا بتواند به صورت مکمل و با پشتیبانی از هم، تفکرات حاصل از آموزش‌های دانشگاهی را اجرایی کند. همچنین آنچه که می‌تواند هویت این مضمون اصلی را بهتر پوشش دهد پرداختن به نوآوری‌های حاصل از دانش آموزشی است که به عنوان یک هدف متعالی در آموزش تلقی می‌شود، بدین نحو که با ایجاد ارزش معنوی برای تفکرات و اندیشه‌های آموخته شده، زمینه استفاده و بهره‌مندی از مزایای این نوع آموزش را فراهم کرده و منجر به این شود که محتوای یادگرفته‌شده برنامه‌های درسی، به صورت معناداری آموخته شوند.

۷. کاوشگری شناختی

جدول ۷ مفاهیم استخراج شده از مضمون فراگیر کاوشگری شناختی

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
اعتبارسنجی	پیامد گرایی، مساله‌محوری در ایده‌های شناختی، ارزیابی برنامه درسی، هزینه - فایده محتوا، راه‌حل‌شناسی، کاربردپذیری	
مبانی‌سازی	ایجاد ساختار شناختی، شبکه‌سازی مفهومی، معنادارسازی دانش، توسعه شناختی، یادگیری دانش مصداقی، پردازش شناختی	
کاوشگری شناختی	خود ادراکی	استدلال‌محوری، درک شناختی، تفکرپذیری، استقلال معرفتی، استنباط موضوعی، توجه‌پذیری علمی، کلیت‌گرایی علمی
تحلیل موضوعی		کتب‌شناسی، شناسایی عناصر برنامه درسی، تعیین هدف، ارتباط بین عناصر، رویکردهای برنامه درسی، سازماندهی محتوا، تحلیل کمی و کیفی مطالب درسی، ارتباط بین متن و تصاویر

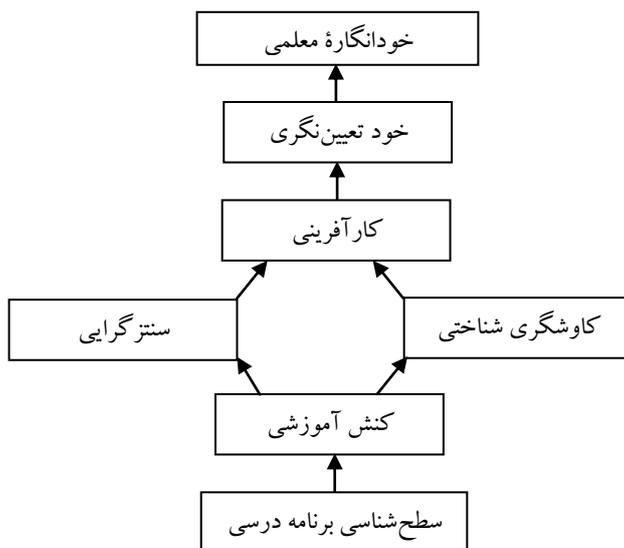
بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد تحلیل و بررسی سازه‌های شناختی در محتوای برنامه‌های درسی گستره وسیعی از دیدگاه‌های معرفتی را برای دانشجو-معلمان فراهم می‌آورد. به عبارتی، قرار دادن خود در بطن موضوعات شناختی و حس هم‌نوایی با ویژگی‌های علمی آن‌ها، دانشجویان را به ارائه نظریه‌های دانشی رهنمون می‌سازد و شرایطی را به وجود می‌آورد که آنها درگیر ارتباط آفرینی بین مفاهیم و سوژه‌های علمی و خلق مطالب جدید شوند. می‌توان گفت که در این مضمون اصلی دانشجویان با مطالعه مبانی علمی موضوعات مختلف در یک موقعیت موشکافانه و ارتباط دادن حقایق و مفاهیم علمی به یکدیگر در جهت سازماندهی معنایی آن‌ها گام بر می‌دارند و در این فرایند با جذب و انطباق‌پذیری مستمر ایده‌های علمی، الگوهای شناختی متعددی را در ذهن‌شان شکل می‌دهند و با تفکر و استدلال درباره مفهوم این اصطلاحات و مفاهیم، به تشریح و تفسیر فردی می‌پردازند تا بتوانند یک چارچوب مفهومی و کل‌نگرانه از شناخت موضوعات علمی به دست بیاورند. از طرفی این مضمون اشاره به تحلیل سوژه‌ها و موضوعات متنوع علمی - آموزشی در بطن برنامه‌های درسی دارد، جایی که شناسایی اهداف، عناصر و اجزا محتوای آموزشی صورت گرفته و جهت‌گیری‌های محتوای برنامه درسی در راستای فراهم آوردن ماهیت فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری مشخص می‌شود، بدین نحو که تمامی موقعیت‌های فراهم شده اعم از متن، تصویر و سؤالات در ارتباط با هدف اصلی برنامه درسی تحلیل و تبیین می‌شود. همچنین می‌توان گفت که دانشجو - معلمان با ارزیابی جایگاه ایده‌های مطرح شده در برنامه درسی و تعیین میزان سودمندی آن در فعالیت‌های حرفه معلمی، به پیامدها و نتایج حاصل از آن در عمل آموزشی می‌پردازند و به دنبال حل این دغدغه ذهنی هستند که موضوعات مطرح شده تا چه حد می‌تواند پاسخگوی مسائل آموزشی باشد و چه کیفیتی از راه‌حل‌ها و راهبردها را برای برطرف کردن این موانع از خود نشان می‌دهد.

۸. خودتعیین‌گری

جدول شماره ۸ مفاهیم استخراج شده از مضمون فراگیر خودتعیین‌گری

مضمون اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
خودتعیین‌گری	استقلال عمل	قدرت انتخاب محتوای آموزشی، کیفیت‌خواهی برنامه درسی، الزامات فردی، چگونگی یادگیری دانشجویان، خلاقیت در تولید ایده‌ها، تفسیر مطالب، خود‌هدایتی رفتار آموزشی
	صلاحیت آموزشی	قابلیت‌پذیری آموزشی، حس کارآمدی، نتیجه‌بخشی فعالیت‌ها، ارزشمندسازی توانایی‌ها، میزان کاربردپذیری آموخته‌ها، خود آگاهی آموزشی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد محور قرار دادن فردیت دانشجویان در فعالیت‌های برگرفته از برنامه‌های درسی، هدایت‌کننده فرایند اجرای محتوای علمی در دانشگاه است. به عبارتی، این ماهیت وجودی دانشجو - معلمان و عادات رفتاری آن‌هاست که مشخص می‌کند تصمیم‌گیری‌های برنامه‌های درسی در مقام عمل تا چه حد می‌تواند محقق شود، بدین صورت که هماهنگی مطالب آموزشی با گستره وسیعی از توانایی‌ها و ویژگی‌های عملکردی دانشجویان، می‌تواند ضمانت اجرایی دستیابی به اهداف برنامه‌های درسی باشد. باید گفت که روحیات علمی دانشجویان در چگونگی انتخاب فعالیت‌های آموزشی مورد نیاز خود و تقاضا برای ارائه کیفیت مطلوب محتوای آموزشی، روند یادگیری را برای آنها تحت تأثیر قرار می‌دهد و دانشجویان را در جایگاهی قرار می‌دهد که با اتکا به کارکردهای عملکردی‌شان، به ارائه دیدگاه‌ها و تشریح آن‌ها پردازند و خود هدایت‌کننده رفتار آموزشی برای تحقق مقاصد دانشگاهی قرار گیرند.



نمودار ۱ رابطه بین مضامین فراگیر در فرایند پوچ‌زدایی برنامه‌های درسی

بررسی رابطه بین مضامین اصلی در فرایند پوچ‌زدایی برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در نمودار (۱) نشان می‌دهد که شرایط برای کاهش یا حذف محتوای پوچ از برنامه‌های درسی دانشجو - معلمان وابسته به راهبردی است که دانشگاه در قبال نحوه اجرای برنامه‌های آموزشی در نظر گرفته است. در واقع تمرکز برنامه‌ریزی‌های دانشگاه بر

چگونگی به کارگیری نیروی انسانی، ابزار و تجهیزات مادی و نیز سیاست و خط‌مشی نسبت به آموزش‌پذیری مخاطبان آموزشی، وضعیت تحقق اهداف از پیش تعیین شده و نیز میزان فراگیری مهارت‌های درسی را تعیین کرده و بستری برای تسهیل آموخته‌های واقعی و کنار گذاشتن برنامه‌های غیرضروری می‌شود. متناسب با اتخاذ سیاست‌های آموزشی، میزان تأکید بر ماهیت سطوح برنامه‌های درسی و محوریت نقش عملکرد اساتید و دانشجویان به عنوان معیاری برای آموزش و یادگیری‌های دانشگاهی، می‌توان به شناسایی برنامه‌های درسی مورد نیاز و ضروری اقدام کرد و زمینه توسعه و بسط بیشتر فعالیت‌های این نوع برنامه‌ها را فراهم آورد و با تأکید بر حجم تعاملات آموزشی اساتید و دانشجویان و توجه به روند پیاده‌سازی آن در انواع فرصت‌ها و تجارب، به ایجاد یادگیری‌های معنادار و واقعی روی آورد. از طرفی آموزش و اجرای مفاهیم درسی که ارائه‌کننده معرفت آگاهانه و نحوه به کارگیری این شناخت در عمل آموزشی است، تکمیل‌کننده یادگیری‌های دانشگاهی است، زیرا با فراهم کردن مبانی نظری، چارچوب فعالیت‌های عملی دانشجویان و دستیابی واقعی به ایده‌های نظری ارائه شده در بافت زندگی روزمره، فاصله بین نظر و عمل کاهش یافته و ماهیت محتوای برنامه‌های درسی به سمت بهره‌وری و کارآمدی سوق داده می‌شود به طوری که این برنامه‌ها می‌توانند پیش‌زمینه رشد قابلیت‌های دانشجویان در راستای خلق دیدگاه‌ها و ایده‌های نوآورانه و میزان کاربست آن‌ها در عمل برای حل مسائل و نیازهای آموزشی باشند. محتوای برنامه‌های درسی در نظر و عمل، باید تعیین‌کننده دیدگاه‌ها و عقاید جدید برای توسعه علوم دانشگاهی باشد و میزان سودمند بودن خود را در زندگی واقعی نشان دهد. همچنین توجه به شرایط ذکر شده منوط به وجود توانایی‌هایی است که دانشجو - معلمان در قبال مطالب آموزشی داشته باشند و بتوانند ایده‌های ارائه شده را متناسب با قابلیت‌های علمی خود فراگیرند و به پایداری آموخته‌ها دست یابند. در واقع محتوای برنامه‌های درسی هماهنگ با نیازها و استعدادهای فردی و جمعی آن‌ها باشد. در ادامه آنچه که می‌تواند فراهم‌کننده این مؤلفه‌ها در راستای پوچ‌زدایی برنامه‌های درسی باشد وابسته به تصویری است که دانشجو-معلمان از نقش خود در واقعی ساختن یادگیری و توجه به محیط یادگیری دانش‌آموزان دارند و با ترسیم عملکرد معلمی در نظام آموزشی، استانداردها و معیارهای اجرایی در برنامه‌های درسی را مشخص کرده و علاقه‌مند به دستیابی به این معیارها در راستای بهینه‌سازی مطالب درسی و حذف موارد نامربوط باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان طی سال‌های گذشته به دنبال باز تولید سرفصل‌های جدیدی در حوزه مطالعاتی رشته‌های مختلف دانشگاهی بوده و در این راستا آنچه که مشاهده می‌شود این است که این سازمان در یک دهه اخیر چندین بار واحدهای درسی مورد بازنگری قرار داده است. در حقیقت، این دانشگاه به دنبال این هدف بوده است که با اجرای نیازسنجی‌های مناسب، فرصت‌های آموزشی مناسب‌تری را برای دانشجو - معلمان فراهم آورد و اجازه هدر رفت و اتلاف منابع علمی را در حوزه طراحی برنامه‌های درسی ندهد، بدین صورت که اتاق فکرها و تئوریسین‌های تربیتی این حوزه به این نتیجه رسیده باشند که با اتخاذ تصمیم‌گیری‌های منطقی و با آگاهی از شرایط موجود در بخش آموزشی، زمینه تحقق اهداف پیش‌بینی شده خود را در قالب برنامه‌های درسی فراهم نمایند. پژوهش حاضر نیز به دنبال این است که عوامل و شاخصه‌هایی که می‌تواند روند پوچ‌گرایی برنامه‌های درسی و به خصوص کتب درسی را به حداقل رسانده و شرایط را برای تحقق طرح‌ها و برنامه‌های درسی طراحی شده در راستای غنی‌سای تجارب یادگیری دانشجویان فراهم کند، شناسایی کرده و تشریح نماید. این شاخصه‌ها عبارتند از:

۱. رویکرد سازمانی: استانداردهای تعریف‌شده برای تسهیل فعالیت‌های آموزشی در فضای دانشگاهی منتج از سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی است که از اتاق فکر اندیشکده‌های علمی نشأت می‌گیرد، به نحوی که با ترسیم اهداف مطلوب سازمانی، درصدد رفع شکاف ناشی از خلاءهای آموزشی از طریق برنامه‌های درسی می‌باشد. در واقع سازمان دانشگاه فرهنگیان به دنبال فراهم کردن شرایط برای پیاده‌سازی برنامه‌های درسی از طریق سازماندهی امکانات و تجهیزات آموزشی خود و مشخص کردن برنامه راه برای هر کدام از این عوامل است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان با برنامه‌ریزی برای تعریف الزامات آموزشی و تعهد نسبت به اجرای آن‌ها، شرایط را برای بهبود تعامل متقابل بین مجریان برنامه‌های درسی، دانشجویان و محتوای آموزشی در راستای پیاده‌سازی نیازها و تقاضاهای آموزشی فراهم می‌آورد. نتایج پژوهش اکبرزاده، فلاح و رسولی (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که ساختار سازمانی دانشگاه فرهنگیان و درون‌دادهای مربوط به آن مانند منابع انسانی و مادی، بر روند پوچ‌گرایی برنامه‌های درسی تأثیر معناداری دارد. می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان در راستای بهینه‌سازی فرایند آموزشی برای تحقق اهداف برنامه‌های درسی باید نگرش سیستمی را در مدیریت دانشگاهی به

کارگیرد، بدین نحو که با برآورد استانداردهای لازم در درونداد، فرایند و برونداد نظام آموزشی خود، نقش هر یک از این مؤلفه‌ها را در مطلوبیت عملکرد عوامل انسانی و سازمانی تشریح نماید. به عبارتی، به کارگیری رویکرد سیستمی در بهبود تحقق اهداف محتوای آموزشی، به معنای توجه به عوامل بیرونی و درونی نظام برنامه‌دستی است که در تعامل با هر یک از این عوامل زمینه‌ای، موقعیت خود دانشگاه هم در برنامه‌ریزی‌های درون سازمانی مطلوب تر شده و فرصت ارتقای عناصر و اجزا نظام را به صورت همه‌جانبه و گسترده فراهم می‌آورد.

۲. کنش آموزشی: فراهم آوردن شرایط برای تشریح مفاهیم برنامه‌دستی یا به عبارتی مفهوم‌سازی مطالبی که قرار است آموخته شود، روند یادگیری محتوا را به صورت جامع و فراگیر فراهم می‌آورد. در واقع پرداختن به سوژه‌های آموزشی و تبیین بسترهای نظری و عملی فعالیت‌های آن، ضمن خودآگاهی دانشجویان از ماهیت موضوعات و مطالب درسی، آنها را در وضعیت معناسازی مطلوب ایده‌های دیگران قرار می‌دهد، به نحوی که برنامه‌های درسی گستره اطلاعاتی خود را توسعه داده و ادراک آن را قابل لمس تر خواهد کرد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که توسعه روابط آموزشی با دانشجویان و بهبود آن، فرصت درگیری و همکاری در موضوعات مختلف را برای ذینفعان آموزشی فراهم آورده و زمینه هدایت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان - معلمان را برای اساتید در برنامه‌های درسی گوناگون ایجاد می‌کند. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه تیواری (۲۰۲۱) بیانگر این است که تعامل به عنوان یک مسیر ارتباطی مفهوم‌پردازانه در برنامه‌دستی، منجر به تبیین مطلوب محتوای درسی و پایداری ایده‌های آموزشی می‌شود. یافته‌های مطالعه زیمرمن و همکاران^۱ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که فعالیت در کلاس‌های درس تعاملی به دلیل قدرت واکنش‌پذیری در محیط‌های آموزشی منجر به تجارب یادگیری سودمند می‌شود. می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان در راستای توسعه روابط مستمر و پایدار در فرایند آموزش دانشگاهی، باید به ایجاد شبکه‌های ارتباطی در فضای حقیقی و مجازی پردازد؛ به عبارت دیگر، در جهت ارتقای تعاملات چندجانبه بین اساتید و دانشجویان، از بسترهای فضای مجازی به عنوان ابزار تکمیل‌کننده ارتباطات علمی در دانشگاه بهره‌برداری نماید و با تشکیل گروه‌ها و انجمن‌های درسی و علمی که صبغه آموزشی و تحقیقاتی دارد، ذهنیت و نگرش گسترده‌ای در کنش‌های درون

دانشگاهی ایجاد نماید. از طرفی می‌توان با ایجاد ارتباطات مستمر بین دانشگاه و مدارس به عنوان پایگاه‌های آموزش نظری و عملی، زمینه بهبود یادگیری‌های عمیق و با کیفیت را فراهم آورد.

۳. خودانگاره معلمی: تجسم از جایگاه معلم و عملکردش در برخورد با برنامه‌های درسی بر میزان بهره‌وری از محتوای آن تأثیر می‌گذارد. بدین صورت که ترسیم این فضا بر اساس تعامل متقابل بین معلم و برنامه درسی و غنی‌سازی آن در یک فرایند آموزشی رو به توسعه است. در واقع استانداردسازی رفتار آموزشی برای کیفیت مواجهه با برنامه‌های درسی، دانشجویان را در یک چارچوب انتظاراتی قرار می‌دهد که نوع واکنش آن‌ها نسبت به چگونگی اجرا و کم و کیف یادگیری برنامه‌های درسی، تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تصور دانشجو - معلمان از نقش معلمی در آموزش و اثربخشی عملکرد مربوط به آن، منجر به ایجاد انتظارات رفتاری و تلاش برای دستیابی به آن از طریق برنامه‌های درسی پیش‌بینی شده می‌شود. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه ایگناسیو و لیدیو (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که تصور دانشجو - معلمان از نقش معلمی در آموزش، بر باورهای شخصی آن‌ها در اجرای تدریس تأثیر می‌گذارد و از طرفی درک پیچیدگی این شغل، آن‌ها را با یادگیری وظایف حرفه‌ای متناسب با برنامه درسی ترغیب می‌کند. می‌توان گفت که برای دستیابی به یک خودپنداره مثبت از نقش معلم در اجرای برنامه‌های درسی و بهبود و توسعه مفاهیم درسی آن در راستای فراهم کردن فرصت‌ها و تجارب یادگیری مطلوب، باید به تحلیل شخصیت معلمی و کارکرد علمی آن در نحوه برخورد با برنامه‌های درسی پرداخت، بدین صورت نوع واکنشی که معلم باید در پیاده‌سازی و قابلیت‌بخشی به مفاهیم آن داشته باشد، مورد ملاحظه قرار گیرد و چگونگی به‌کارگیری اهداف درس در فرایند یادگیری دانش‌آموزان به عنوان اولویتی برای رفتار و اقدامات دانشجو-معلمان تلقی شود. از طرفی گفتمان‌سازی در راستای نقش معلمی در توسعه‌بخشی و غنی‌سازی فعالیت‌های یادگیری پیش‌بینی شده برای اجرای برنامه‌های درسی، دانشجویان را متمایل به پذیرش فعالیت‌هایی می‌نماید که برگرفته از برنامه‌های درسی است و مهارت‌های آموزش و یادگیری را به عنوان اولویت رشته‌های دانشگاه فرهنگیان قرار داده است، و مخاطبان آموزش دانشگاهی را علاقه‌مند به فراگیری محتوای این برنامه‌ها کرده است.

۴. سطح‌شناسی برنامه درسی: قرار گرفتن در یک موقعیت اصیل زمانی امکان‌پذیر

می‌شود که فاصله بین تصمیم گیرندگان و ذینفعان از فرایند تصمیم‌گیری در یک وضعیت مناسب قرار گیرد. به عبارتی، پیامد تصمیم‌گیری، اثربخشی مستقیمی است که منافعی متوجه ذینفعان می‌شود. در واقع درک سطوح برنامه‌درسی به صورت یکپارچه موجب تحقق ویژگی‌های هر بخش از این سطوح متناسب با کارکرد و اهداف خود شده تا سنخیتی بین نوع سطح برنامه‌درسی و اهداف پیش‌بینی شده به وجود آید. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که توجه به اختیارات و توانمندی‌های اساتید در برنامه‌های درسی دانشگاه و سازگاری این قابلیت‌ها با نیازها و دغدغه‌های آموزشی دانشجو - معلمان، شرایط را برای درک بهتر مطالب درسی و علاقه‌مندی به فراگیری آن را فراهم می‌آورد. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه‌ی ذاکری و مومنی مهموئی (۱۳۹۷) بیانگر این است که بین میزان انطباق برنامه‌های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان در راستای توسعه سطح روابط محتوا با مجریان و مخاطبان آموزشی خود، و معنادارسازی شاخص‌های یادگیری پیش‌بینی شده در آن، به ایجاد برنامه‌های درسی اقدام نماید که ماهیت تعاملی دارند، بدین صورت که قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری به بخش‌های اجرایی برنامه‌های درسی واگذار شود و اساتید متناسب با قابلیت‌های دانشگاهی و فردی، تجارب پیش‌بینی شده برای دانشجو - معلمان فراهم آورده و سطوح برنامه‌درسی را با یکدیگر تلفیق نمایند، به نحوی که بخش آموزشی تداعی‌کننده سطح اجرایی برنامه‌درسی و بخش تجربی تداعی‌کننده سطح یادگرفته‌شده برنامه‌درسی باشد.

۵. سنتزگرایی: اجرای فعالیت‌های آموزشی برای یکپارچگی در اهداف مورد نظر برنامه‌های درسی، منجر به اثربخشی محتوا می‌شود، بدین صورت آنچه که می‌تواند جهت‌گیری منطقی تجارب درسی را به صورت واقعیت‌مدارانه نشان دهد، تأکید بر چند بعدی بودن فرایند آموزشی و یادگیری‌های ناشی از آن در حوزه‌های شناختی و عملکردی است تا بتواند قابلیت‌های پیش‌بینی شده در برنامه‌های درسی را به طور قابل فهم‌تری در کلاس‌های درس، پیاده نماید. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تأکید بر ماهیت شناخت چندوجهی در یادگیری محتوا، اجرای فعالیت‌های یادگیری با مهارت‌های مختلف و کاربرد آن در زمینه‌های محلی خود، منجر به توسعه و عینیت بخشی برنامه‌های درسی می‌شود. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه آفورما^۱ (۲۰۱۶) بیانگر این است که فرهنگ

تلفیق در برنامه‌ی درسی به عنوان یک فرایند تعاملی، باعث یادگیری معنادار آموخته‌ها می‌شود. می‌توان گفت که در راستای توسعه‌ی قابلیت‌های برنامه‌ی درسی و شناسایی عناصر جهت نقش پذیرکردن اجزا آن، باید از رویکرد سنجش آموزشی یا آموزش‌سنجی در اجرای برنامه‌های درسی و پیامدهای حاصل از آن استفاده کرد. به عبارتی، آگاهی از نحوه پیاده‌سازی برنامه‌های درسی، چگونگی اجرای آن، بسترهای اجرایی و انتظارات آموزشی از محتوا، زمینه‌ی تلفیق یا ترکیب برنامه‌ها را فراهم ساخته و قدرت انعطاف‌پذیری آموخته‌ها را ارتقا بخشیده و منجر به معنادارسازی بیش‌تر یادگیری می‌شود. در حقیقت، یکی از اولویت‌های اصلی دانشگاه باید ارزیابی چگونگی روش اجرای برنامه‌های درسی در موقعیت‌های مختلف و میزان عملی‌سازی دانش آموزشی، کاربرد دیدگاه‌های مختلف در اجرا، موقعیتی کردن یادگیری، توجه به کلیت بافت محتوا و ارتباط تمامی عوامل و شرایط موجود در آن برای دستیابی به هدفی که مستلزم به‌کارگیری جنبه‌های گوناگون آموزشی در بهینه‌سازی برنامه‌های درسی است، باشد.

۶. کارآفرینی: تأکید بر ارائه دیدگاه‌های جدید در حوزه آموزشی و تلاش برای بهینه‌سازی این ایده‌ها در عمل، نهایت هدفی است که برنامه‌های درسی برای تحقق آن طراحی و اجرا می‌شوند. در حقیقت، برنامه‌های درسی به دنبال پیروی از شاخص‌هایی هستند که بتوانند برای حل مشکلات موجود در حوزه آموزش راهکار ارائه نمایند؛ بدین معنا که برنامه‌های درسی سعی می‌کنند بر مبنای نیازسنجی تقاضاهای آموزشی که در چرخه‌ی زمان دچار تحول می‌شوند، تفکرات نوآورانه‌ای را در محتوا مطرح کرده و راه‌حل‌های جدیدی ارائه دهند؛ به عبارتی، این جزو ویژگی ذاتی برنامه‌های درسی است که با برآورد نیازها، شرایط و فرهنگ آموزشی جامعه‌ی دانشجو-معلمان، الزامات موجود را شناسایی کرده و سعی می‌کنند چارچوب عملکردی‌شان را در راستای تحقق راهبردهای حل مسأله تنظیم نمایند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نوآوری‌های برنامه‌های درسی از طریق فعالیت‌های عمل‌گرایانه و پژوهشی موجب درک عمیق محتوای تدوین شده و دستیابی به شرایط واقعی آموزش می‌شود. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه‌ی یاپیچی اوغلو (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که وجود روش‌های کارآفرینی در مبانی برنامه‌های درسی موجب عملکردگرایی محتوا و ایجاد روش‌های علمی و خلاقیت و تخیل در مطالب درسی می‌شود. می‌توان گفت که در راستای توسعه‌ی فعالیت‌های کارآفرینانه در دانشگاه فرهنگیان باید از طراحی برنامه‌های درسی پژوهش‌محور حمایت کرد. به عبارتی، پژوهش

را می‌توان حلقه اتصال کلیه فعالیت‌هایی دانست که ساختار آموزشی دانشگاه از طریق آن به ایجاد خلاقیت و نوآوری در مباحث آموزشی پردازد. در حقیقت، تأکید صرف بر واحدهای درسی با ماهیت پژوهشی که در راستای ایجاد مهارت‌های خاصی برای دانشجو - معلمان طراحی شده، کافی نیست، بلکه فرایند اجرا و پیاده‌سازی این واحدهای درسی باید مبتنی بر ارائه کارکردها و اقداماتی باشد که می‌تواند قدرت تعمیم‌پذیری برنامه‌های درسی مختلف را داشته باشد تا محور آموزش و یادگیری در این برنامه‌های درسی، تبیین‌گری مسائل و موضوعات همان حوزه دانشی بوده و موقعیت را برای بررسی و کاوش مبانی نظری جدید و ارائه عملکردهای نوآورانه فراهم نماید. به طور کلی، کارآفرینی در برنامه درسی باعث کم توجهی به یکنواختی در برنامه‌های درسی که عامل مسکوت ماندن ایده‌های تازه و اصیل است، می‌شود.

۷. کاوشگری شناختی: تلاش برای درک مفهومی دانسته‌های علمی برنامه‌های درسی در موضوعات مختلف آموزشی، منجر به بسترسازی تئوریک فعالیت‌های عملی دانشجویان می‌شود. به عبارتی، هدف از شناخت دیدگاه‌ها و نظریه‌های آموزشی، توجیه منطقی خود برای ارائه دلایل علمی در راستای نحوه و چگونگی اجرای اقدامات عمل‌گرایانه است، بدین صورت که دانشجویان برای توسعه و ارتقا معلمی به تبیین علوم آموزشی و مبنا قرار دادن آن برای هدایت و جهت‌گیری اقدامات و فعالیت‌های معلمی و تایید کیفیت ابعاد مختلف فرایند آموزش می‌پردازند. یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که تلاش برای بررسی مبانی شناختی موضوعات درسی و ایجاد طرحواره ذهنی آن، دانشجو - معلمان را در موقعیت ارزیابی و تحلیل محتوای برنامه‌های درسی قرار داده و منجر به فهم عمیق آن می‌شود. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه قبلی، بابائی و معصومی‌نژاد (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که تأکید بر مدیریت دانش از طریق ساخت دانش، ایده‌پردازی و شخصی‌سازی آن منجر به فهم آموزشی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان می‌شود. می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان برای دستیابی به آگاهی از قابلیت‌های شناختی مستمر و پایدار موضوعات درسی، متمایل به استفاده از راهبردهایی شود که در آن تفکرات مختلف به صورت موازی و همزمان درصدد تشریح و پشتیبانی از داده‌های شناختی برآیند، بدین صورت که با تأکید بر مفاهیم اصلی موضوعات تدریس شده در برنامه‌های درسی، شبکه‌ای از ارتباطات مفهومی در ذهن دانشجویان شکل گرفته و متناسب با نوع ارتباطات، به استدلال منطقی داده‌های اطلاعاتی و کشف روابط جدید و به دنبال آن

درک معانی و ایده‌های جدید پردازند و در مقام نقد و ارزیابی علمی و چگونگی کاربرد آن در موقعیت‌های آموزشی برآیند. به طور کلی، استفاده از انواع تفکرات در پردازش شناختی در چارچوب تفکر موازی، دانشجویان را در مسیر معرفت‌شناسی اصیل و مستقل دیدگاه‌های علمی قرار می‌دهد و آنها را نسبت به مباحثات نظری رشته‌های علمی، کنش پذیر می‌سازد.

۸. خودتعیین‌گری: دستیابی به اهداف برنامه‌های درسی زمانی می‌تواند تحقق یابد که دانشجو-معلمان متناسب با انتظارات آموزشی‌شان، به یادگیری فعالیت‌های طراحی شده پردازند. در واقع محوریت قابلیت‌های دانشجویان و قدرت سازگاری و عمل آن‌ها، برنامه‌های درسی را به سوی مطلوبیت پیش می‌برد، بدین صورت که اولویت نیازهای آموزشی آن‌ها هم در حوزه نظری و هم حوزه عمل‌کردی، تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی را با این واقعیت روبرو می‌سازد که با اصالت‌نگری نسبت به فعالیت‌های پیش‌بینی شده پردازند و دغدغه‌ها و چالش‌های دانشجویان را مورد توجه قرار دهند. از طرفی فراهم کردن فضایی که دانشجویان بتوانند توانایی‌های خود را به اثبات بگذارند و خودتعیین‌کننده تجارب برنامه‌های درسی غنی برای خودشان باشند و آن‌ها را در مسیر هدایت‌گری و نظارت بر روند یادگیری و توانمندی‌های آموزشی قرار دهند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که عملکرد مستقلانه دانشجویان در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه که مبتنی بر قابلیت‌های علمی و خودآگاهی فردی آن‌هاست، منجر به فراگیری و درک مطلوب برنامه‌های درسی پیش‌بینی شده می‌شود و تصمیم‌گیری‌های منطقی‌تر سازمان دانشگاه فرهنگیان را در رابطه با توانایی‌های دانشجو-معلمان مورد ملاحظه قرار می‌دهد. همسو با این یافته‌ها، نتایج یافته‌های غلامی، رحیمی، قهرمانی و رجب‌دری (۲۰۱۶) بیانگر این است که توجه به قابلیت‌ها و نیازهای آموزشی فراگیران دامنه پوچ‌زدایی از برنامه‌های درسی را گسترش می‌دهد. همچنین مطالعه اوراکچی و گلیسلی (۲۰۱۹) نشان می‌دهد خودمختاری و استقلال یادگیرندگان در فعالیت‌های کلاسی باعث سطح پیشرفت و تقویت فرایند یادگیری برنامه‌های درسی می‌شود. می‌توان گفت که در راستای توسعه بخشی به توانمندی‌های فردی و گروهی دانشجو-معلمان، باید الگوهای اکتشافی در اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی مورد توجه قرار گیرد، بدین صورت که دانشجویان متناسب با استقلال علمی و آگاهی از توانایی‌های خود، فعالیت‌هایی با

گستره انعطاف پذیری بالا در عمل آموزشی را انتخاب کنند. در واقع این نوع برنامه‌های درسی باید فرصت رشد و پیشرفت دانشجویان را از طریق درگیری فعالانه و ارتقای تجارب یادگیری خلاقانه و متنوع فراهم کنند و این نگرش را ایجاد کنند که وابستگی به خواسته‌های آموزشی و تلاش برای برآورد این خواسته‌ها، محرک انگیزه‌بخشی برای تحقق اهداف برنامه‌های درسی مورد انتظار دانشگاه است. به طور کلی می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان در راستای توسعه بخشی مهارت‌های معلمی دانشجویان و غنی‌سازی تجارب آموزشی آن‌ها به بهبود کیفیت محتوای برنامه‌های درسی از طریق فراهم کردن امکانات و شرایط دانشگاهی پردازد تا بتواند متناسب با اولویت‌ها و نیازهای حرفه معلمی که در سرفصل رشته‌های درسی مختلف پیش‌بینی شده، به تحقق اهداف سازمانی پردازد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای پژوهشی عبارتند از:

- پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره نقش برنامه‌های درسی دانشگاهی در ارتقای کارکردهای آموزشی و پژوهشی دانشجو - معلمان صورت گیرد.
- پژوهشی درباره رابطه بین مؤلفه‌های برنامه‌های درسی پوچ با مهارت‌های معلمی صورت گیرد.
- پژوهشی درباره تبیین ماهیت برنامه‌های درسی پوچ در کیفیت کنش‌های علمی دانشجو - معلمان صورت گیرد.
- پژوهشی درباره ابعاد برنامه‌های درسی تدوین شده در غنی‌سازی فعالیت‌های یادگیری دانشجویان انجام شود. همچنین پیشنهادهای کاربردی عبارتند از:
- پیشنهاد می‌شود الگوی کارآفرینی برنامه‌های درسی در روند پوچ‌زدایی برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد.
- نسبت به نیازسنجی مناسب فعالیت‌های دانشگاهی دانشجویان در راستای یادگیری برنامه‌های درسی در چارچوب تدریس اقدام شود.
- توسعه مهارت‌های اجتماعی دانشجویان در اولویت سرفصل‌های جدید رشته‌های درسی دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.
- به تبیین نقش رویکرد معلمی در توسعه فعالیت‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان توجه شود.

منابع

- اکبرزاده، زهرا، فلاح، وحید و رسولی، سیده عصمت (۱۴۰۰)، «ادراک استادان و نومعلم‌ان از ابعاد و مؤلفه‌های مغفول برنامه‌های درسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان». *نوآوری‌های آموزشی*، (۷۷)، ۲۰-۳۲.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۰)، *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران.
- ذاکری، ساناز و مومنی مهموثی، حسین (۱۳۹۷)، «بررسی رابطه بین میزان انطباق برنامه‌های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان». *مطالعات برنامه‌های درسی آموزش عالی*، (۱۹)، ۹-۱۷۵.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۶)، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صفری، محمود و قورچیان، نادرعلی (۱۳۹۶)، «تحلیلی بر برنامه‌های درسی پوچ در محتوای آموزشی». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، (۲۷)، ۶۶-۷۴.
- قنبری، مرضیه، بابائی، زهرا و معصومی‌نژاد، رضا (۱۴۰۰)، «واکاوی درس کارورزی دانشجو-معلم‌ان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان: یک فهم آموزشی توسعه‌مدار». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، (۴۹)، ۲۵-۳۱۴.
- نجفی، سهراب و معروفی، یحیی (۱۳۹۹)، «تبیین موانع پذیرش و اجرای نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، (۳۷)، ۱۶-۷۶.
- نیکخواه، محمد و لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۹۶)، «بررسی کیفیت اجرای برنامه‌های درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: استان چهارمحال و بختیاری». *پژوهش در تربیت معلم*، (۳)، ۱-۱۳۴.
- Attride-Stirling, J. (2001), Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1, 385-405.
- Alhojailan, M. I. (2012), Thematic analysis: A critical review of the process and its evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47.
- Brown Wilson, C., & Slade, C. (2020), From Consultation and Collaboration to Consensus: Introducing an Alternative Model of Curriculum Development. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 189-194.
- Cahapay, M. B. (2021), A systematic review of concepts in understanding null curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 1987-199.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013), Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Damovska, L. (2014), Curriculum Leadership: Strategies for Linking the Written and Delivered Curriculum. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 63-68.
- Ezer, F., & Aksut, S. (2021), Opinions of Graduate Students of Social Studies Education about Qualitative Research Method. *International Education Studies*, 14(3), 15-32.

- Fahimirad, M., Nair, P. K., Kotamjani, S. S., Mahdinezhad, M., & Feng, J. B. (2019), Integration and Development of Employability Skills into Malaysian Higher Education Context: Review of the Literature. *International Journal of Higher Education*, 8(6), 26-35.
- Gholami, M., Rahimi, A. , Ghahramani, O. , & Rajab Dorri, E. (2016), A Reflection on Null Curriculum. *The IIOAB Journal*, 7(1), 218-223.
- Hicks, O. (2018), Curriculum in Higher Education: Confusion, Complexity and Currency. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 5-30.
- Ignacio, T. D., & Lydio, C. A.(2021), The image of a teacher from the lens of student teachers. *Journal of Educational Innovation*, 8(1), 33-52.
- Kazemi, S. , Ashraf, H. , Motallebzadeh, K. , & Zeraatpishe, M.(2020), Development and validation of a null curriculum questionnaire focusing on 21st century skills using the Rasch model. *Cogent Education*, 7, 1-17.
- King, N. and Horrocks, C. (2010), *Interviews in qualitative research*. Sage, London.
- Komba, S. C., & Mwandanji, M. (2015), Reflections on the Implementation of Competence Based Curriculum in Tanzanian Secondary Schools. *Journal of Education and Learning*, 4(2), 73-80.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017), Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 9(3), 3351-3364.
- Milner, H. R. (2017), Confronting inequity / reimagining the null curriculum. *Educational Leadership*, 75(3), 88-89.
- Mutlu, Y. (2019), Math Anxiety in Students with and without Math Learning Difficulties. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 471-475.
- OECD. (2021), *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Offorma, G. C. (2016), *Integrating components of culture in curriculum planning*. *International Journal of Curriculum and Instruction* , 8(1), 1-8.
- Orakci, S., & Gelisli, Y. (2019), The Effect of the Application of Learning Activities Based on Learner Autonomy on the 6th Grade Students' English Achievements, Attitudes, and Learner Autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 269-292.
- Papakitsos, E. C., Makrygiannis, P. S. , & Tseles, D. I. (2015), *Modelling the application of blended-learning in career guidance projects of the Hellenic Secondary Education*. International Scientific Conference eRA-10: The Synergy Forum, Piraeus University of Applied Sciences, Aigaleo, Greece.
- Rahman, S. A., & Alwi, A. (2018), The Inclusion of Cultural Diversity in Higher Education Curriculum Design. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5 (2), 87-94.
- Rokhimawan, M. A. , & Istiningsih. (2019), Tarbiyah Analysis in Life: Historical Approach and Curriculum Development. *Journal of Education and Learning*, 13(4), 457-465.
- Tatar, S., & Adiguzel, O. C. (2019), The Analysis of Primary and Secondary Education Curricula in Terms of Null Curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 122-134.
- Tiwari, T. D. (2021), Classroom Interaction in Communicative Language Teaching of Public Secondary Schools in Nepal. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(2), 373-386.

- Viswambharan, A. P. & Priya, K. R. (2016), Documentary Analysis as a Qualitative Methodology to Explore Disaster Mental Health: Insights from Analyzing a Documentary on Communal Riots. *Qualitative Research*, 16(1), 43-59.
- Yapıcıoğlu, A. E. (2021), An analysis of the outcomes of the Turkish science curriculum in terms of science process skills, nature of science, socio-scientific issues, and STEM. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 925-949.
- Zimmermann, P. A., Stallings, L., Pierce, R. L., & Largent, D. (2018), Classroom Interaction Redefined: Multidisciplinary Perspectives on Moving Beyond Traditional Classroom Spaces to Promote Student Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 7(1), 45-61.