



تجربه زیسته دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از نقش برنامه‌های درسی در راستای مأموریت تربیت معلم شایسته

حسین جعفری ثانی^۱، دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

نرجس شیرک^۲، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه: معلمان از ارکان مهم و اصلی در ساختار آموزش و پرورش هستند که افت کمی و کیفی و عملکرد آنان تأثیر مستقیمی بر شایستگی هر نظام آموزشی خواهد داشت. آینده و توسعه هر کشوری را می‌توان از سیمای کنونی نظام تعلیم و تربیت آن کشور دریافت؛ زیرا با نگاهی گذرا به سیر تحولات چشمگیر جوامع معاصر درمی‌یابیم، نقش نظام‌های تعلیم و تربیت در توسعه همه‌جانبه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی کشورها بارزتر از دیگر نظام‌ها است و شایستگی هر نظام آموزشی به‌اندازه شایستگی معلمان آن نظام و کیفیت نظام آموزشی به کیفیت معلمان آن جامعه وابسته است (یونسکو، ۱۹۹۰). مراکز تربیت معلم که هم‌اکنون در کشور ما به دانشگاه فرهنگیان تغییر نام داده است، وظیفه تأمین نیروی انسانی موردنیاز آموزش و پرورش را در جایگاه معلم بر عهده دارند. دانشگاه تربیت معلم متشکل از مراکزی است که برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش شکل گرفته و پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع موردنیاز آموزش و پرورش است. این دانشگاه مطابق اساسنامه خود، تابع مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارت‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اداره می‌شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). نقش‌های بی‌بدیل معلم در جریان تعلیم و تربیت، ضرورت وجود صلاحیت‌ها و شایستگی‌های متنوع و متعددی را برای معلم به ارمغان می‌آورد (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲؛ شعبانی، ۱۳۸۳). صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند (ملکی، ۱۳۸۴). «برنامه درسی ملی» به‌عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به‌منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد. برنامه درسی ملی سندی است که نقشه کلان برنامه درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به‌منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و

¹. hsuny@um.ac.ir

². Narjes62sh@gmail.com



تبیین می‌نماید. اجرای مطلوب این برنامه، نیازمند مساعدت و توجه ویژه معلمان و بهره‌مندی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی مناسب آنان می‌باشد، لذا مفاد آن باید در مهندسی نیروی انسانی و در برنامه‌های آموزشی، جذب و توانمندسازی و بازآموزی معلمان در سطوح مختلف توسط دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و مراکز آموزشی‌های ضمن خدمت موردتوجه جدی قرار گیرد (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱).

بیان مسأله: به‌طورمعمول، معلمان اثربخش، برخوردار از شایستگی‌هایی در زمینه برقراری ارتباط مثبت با شاگردان، ایجاد فضای کلاسی مثبت از طریق مدیریت کلاس درس و تدریس محتوا با استفاده از روش‌ها و راهبردهای آموزشی متعدد قلمداد شده‌اند (شولمن^۳، ۱۹۸۶). یکی از مهم‌ترین عناصر نظام دانشگاهی، برنامه درسی آن است که نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آن از نظر کمی و کیفی دارد. در نظام دانشگاهی، تدوین برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده مراکز دانشگاهی (لاننبرگ و اورنستین^۴، ۲۰۰۴) در توفیق یا شکست این مراکز نقش کلیدی و تعیین‌کننده‌ای دارند (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۳). برنامه درسی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران با تمرکز بر چهار نوع «شایستگی»، با عناوین «دانش موضوعی»، «دانش تربیتی»، «عمل تربیتی موضوعی» و «دانش عمومی» است (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵). یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی نظام آموزش عالی، شکاف بین آموخته‌های نظری و شایستگی‌های عملی دانش‌آموختگان است. برای مقابله با این چالش، یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر در جهت ایجاد پیوند بین آموخته‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و نیازهای جامعه موردتوجه برنامه‌ریزان بوده، رویکرد شایستگی است. نکته قابل‌توجه این است که در سند تحول بنیادین از دودسته شایستگی‌های پایه (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه) و شایستگی‌های ویژه (دانش تخصصی، دانش تربیتی، مهارت تربیتی) در جهت تعمیق هویت مشترک و حرفه‌ای معلمان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی یاد شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۳۸). این موارد، در قالب بیانیه‌های کلان تأکید شده است ولی هیچ‌ذکری از فهرست شایستگی‌ها و یا استانداردهای مربوط و چگونگی دستیابی معلمان به آن‌ها به عمل نیامده است و این در حالی است که شایستگی را «مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) که متریان در جهت درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود (برای دستیابی به مراتب حیات طیبه) باید آن‌ها را کسب کنند» معرفی می‌نماید

3. Shulman

4. Ornstein



وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰:۴۳۹). طراحی و تدوین برنامه‌های درسی جدید تربیت‌معلم ایران که از سال ۱۳۹۳ به اجرا گذاشته شده‌اند متکی بر پنج رویکرد است: شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عملی‌گرایی (موسی‌پور و احمدی، ۱۳۹۵). بر این اساس، هدف این مقاله تشریح تجربه‌های زیسته معلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان از نقش برنامه درسی در راستای تربیت‌معلم شایسته است. از این طریق، می‌توان تصویری از نقاط قوت و ضعف برنامه درسی ارائه کرد که می‌تواند برنامه‌های درسی مؤثر و غیر مؤثر را نمایان کند و به تجدیدنظر در برنامه‌های درسی منجر شود.

مرور اسناد گردآوری‌شده و در دسترس نشان می‌دهد در آغاز شکل‌گیری تربیت‌معلم در ایران، شایستگی‌های مورد انتظار از معلمان نه به شکل صریح و آشکار، بلکه به صورت تلویحی بیان شده است و تنها با بررسی محتوای برنامه‌های تربیت‌معلم می‌توان استنتاج کرد که معلم باصلاحیت و شایسته چه معلمی بوده است. یافته‌های مطالعه عباباف و همکاران (۱۳۹۳)، به شکل‌گیری صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در دو زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای متناسب با دانش برنامه درسی و صلاحیت‌های حرفه‌ای متناسب با عمل برنامه درسی هدایت شده‌اند که هر کدام مشتمل بر چندین مؤلفه حرفه‌ای هستند.

صلاحیت‌های حرفه‌ای متناسب با دانش برنامه درسی شامل دانش موضوعی، دانش پداگوژی، دانش روان‌شناسی و دانش اجتماعی می‌شود. صلاحیت‌های حرفه‌ای متناسب با عمل برنامه درسی مشتمل بر رویکردهای یاددهی-یادگیری، سنجش و اندازه‌گیری و فناوری اطلاعات و ارتباطات است. خروشی و همکاران (۱۳۹۶)، در بررسی رویکرد تربیت‌معلم شایسته بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ویژگی‌های فردی، اجتماعی و عوامل سازمانی را از شرایط واسطه‌ای تربیت‌معلم شایسته دانستند. مهرمحمدی (۱۳۹۲) بر ضعف برنامه درسی تربیت‌معلم از منظر عدم توجه به مشارکت اشاره دارد. بنا بر شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش‌های به‌عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به‌روشنی نشان دهند کدام برنامه درسی تربیت‌معلم و با کدام ساختار دارای اثربخشی بیشتری است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس درس گسیل نماید (کوچران، اسمیت و ذیختر، ۲۰۰۵).

روش پژوهش: این پژوهش به شیوه پدیدارشناسی از نوع توصیفی انجام شد. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته و عمیق با معلمان بود که تجربه سال‌های تحصیلی ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۸ را در دانشگاه فرهنگیان در رشته کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی داشتند. هدف دست‌یابی به اطلاعاتی بود که در موقعیت واقعی پیش‌آمده و مشارکت‌کنندگان تجربیاتی را در ارتباط با آن حاصل نموده‌اند. به مصاحبه‌شونده

5. Cochran- Smith and Zeichner



اطمینان داده شد که اطلاع دادن از این پدیده، زبانی برای وی نخواهد داشت. همه مشارکت کنندگان موافقت کردند که مصاحبه، ضبط شود. به منظور تحلیل اطلاعات به دست آمده از روش کدگذاری «نظریه مبتنی بر داده» (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰^۶) استفاده شد. در این فرایند، ابتدا متن مصاحبه‌ها به طور کامل از نوار ضبط صوت پیاده‌سازی شد و سپس سطر به سطر واکاوی و کدگذاری انجام گرفت (مرحله کدگذاری باز). بعد از آن کدها بر اساس مؤلفه‌های مورد نظر پژوهش (برداشت از معلم شایسته، تأثیر برنامه‌های درسی بر پرورش معلم شایسته، موانع تأثیر برنامه درسی بر پرورش معلم شایسته و توصیه‌های دانش‌آموختگان) طبقه‌بندی و متمایز گردید و طبقاتی از اطلاعات کدگذاری شده حاصل شد که متناسب با پرسش تحقیق پدید آمده بودند (کدگذاری محوری) و در نهایت با استفاده از اصول کدگذاری، مفاهیم قابل استنتاج معطوف به تولید نظریه استخراج گردید (کدگذاری انتخابی). مشارکت کنندگان، معلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان بودند که بسته به تاریخ فراغت از تحصیل به مدت سه سال، چهار سال و یا یک سال، مشغول به تدریس در مدارس بودند. تعداد ده نفر انتخاب شدند و در مصاحبه عمیق شرکت کردند. برای انتخاب این گروه، از شیوه نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب استفاده شد.

یافته‌ها: تجارب زیسته دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از نقش برنامه درسی در راستای تربیت معلم شایسته چیست؟ برای کشف آنچه تجربه دانش‌آموختگان نامیده می‌شود، تحلیل مصاحبه با آنان درباره تجارب برنامه درسی، انجام شد.

۱. نیاز به شایستگی‌های عمومی و تخصصی برای یک معلم شایسته
۲. رضایت نسبی دانش‌آموختگان از برنامه‌های درسی
۳. تدریس اثربخش اساتید معلم بر پرورش شایستگی‌ها
۴. تنظیمات نادرست برنامه درسی در طول سال‌های مختلف تحصیلی
۵. فاصله برنامه‌های درسی با وضعیت موجود در مدارس کشور
۶. بازنگری افراطی در برنامه درسی
۷. عنصر خلاقیت و زمان در محیط مدرسه
۸. آموزش‌های کلی در دانشگاه و توجه نکردن به جزئیات
۹. تأکید بر شایستگی‌های معلمی در سرفصل برنامه درسی
۱۰. عنصر فضای یاددهی-یادگیری در دانشگاه

⁶. Strauss, Corbin



۱۱. توجه به دروس مؤثر بر پرورش شایستگی‌ها

۱۲. توجه به قدرت حل مسأله و پرورش تفکر انتقاد

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به دست آمده، عدم مشارکت دانشجویان در عناصر مختلف برنامه‌های درسی (اعم از اهداف، محتوا و...)، عدم سازمان‌دهی برنامه‌های درسی و فاصله محسوس با اجرا و برنامه تدوین شده، عدم توجه به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه از منظر قرار گرفتن در محیط واقعی تدریس و فاصله با واقعیت‌ها، آزمایشی بودن برنامه‌های درسی در سال‌های مختلف، نیاز به پرورش معلم خلاق و روش‌های تدریس خلاقانه، نیاز به یادگیری مدیریت تعارض در محیط تدریس، مهارت‌های تصمیم‌گیری، حل مسأله در کلاس درس، وجود مجامع علمی مختلف بدون توجه به دست‌یابی به شایستگی‌های معلمی، امتیاز محوری بیش‌ازحد در بین دانشجویان، عدم توجه به تفکر انتقادی در روش‌های تدریس از نقاط ضعف برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شوند. برنامه درسی کارورزی، اقدام پژوهی‌ها و درس پژوهی از نقاط قوت برنامه‌های درسی بودند. نتیجه پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش جمشیدی، امام‌جمعه، عصاره و موسی‌پور (۱۳۹۷) که نشان داده‌اند «کارورزی به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی دانشجو معلمان را با بهره‌گیری از دانشگاه و مدرسه افزایش می‌دهد»، سازگار است. همچنین خروشی (۱۳۹۵) نشان داده است که برنامه جدید کارورزی در مقایسه با برنامه قدیم آن، از منظر مقاصد و منطق کار، نظریه‌های پشتیبان، روش‌ها و فرصت‌های یادگیری و تجربه‌آموزی دارای تفاوت‌های اساسی است. قنبری، نیک‌خواه و نیک‌بخت (۱۳۹۶) در آسیب‌شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، گزارش کرده‌اند که «مؤلفه زمان» یکی از دغدغه‌های دانشجو معلمان بوده است. همچنین، توجه به پرورش معلم خلاق و شایسته در برنامه‌های درسی، موضوع بسیار مهمی است که می‌تواند به افزایش کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان کمک کند. بیشتر دانش‌آموختگان احساس می‌کردند که به شایستگی‌های معلمی با توجه به برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان رسیده‌اند. البته در این میان، تلاش و پیگیری معلمان که خودشان علاقه‌مند به رسیدن به شایستگی‌ها می‌باشند، مؤثر بوده است. برنامه‌های درسی، با توجه به کمبودها و مشکلات اجرایی به تنهایی نقشی نخواهند داشت. در سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، شایستگی‌های معلمی در نظر گرفته شده است ولی در برنامه درسی دانشگاه به آن توجهی نشده است. کمبود واحدهای درسی به نام صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلمی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان احساس می‌شود. فضای رقابتی بیش‌ازحد و امتیاز محوری در بین دانشجویان، مانع از این شده است که شایستگی‌ها پرورش پیدا کند.



منابع

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. مورخ ۱۳۹۰ / ۱۰ / ۶ مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ امام‌جمعه، محمدرضا و عصاره، علیرضا (۱۳۹۵). تجارب دانشجو معلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی. *فصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۴ (۷)، ۱۹۷-۲۲۶.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه؛ زرافشانی، کیومرث (۱۳۹۳). مفهوم‌سازی یادگیری زائد و راهکارهای کاهش آن در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش عالی. *فصل‌نامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، دوره پنجم، شماره ۳۳، ۹-۹.
- خروشی، پوران؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران. *فصل‌نامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷ (۲)، ۱۶۹-۱۹۹.
- زارع، مریم؛ پارسا، عبدالله؛ صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). متولی تربیت‌معلم: آموزش عالی یا آموزش‌وپرورش. *دو فصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۴ (۸)، ۸۵-۱۱۸.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه تربیت‌معلم و چند کشور دنیا. *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، ۲۰ (۳): ۱۶۰-۱۲۱.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم: نظریه داده بنیاد. *فصلنامه نوآوری آموزشی*، ۱۲ (۴۵): ۱۷۶-۱۴۹.
- عباباف، زهره؛ فراستخواه، مقصود؛ مهرعلیزاده، یدالله و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). تأمل بر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در مطالعات برنامه درسی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲۱ (۲)، ۱۸۲-۱۵۷.
- قنبری، مهدی؛ نیکخواه، محمد؛ نیکبخت، بهاره (۱۳۹۶). *آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته*.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*، تهران: انتشارات مدرسه.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۷). مطالعه تجربیات حاصل از اولین دوره اجرای برنامه کارورزی به‌منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برای بازنگری برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. *گزارش پژوهشی*، تهران، دانشگاه فرهنگیان.
- موسی‌پور، نعمت‌الله؛ احمدی، آمنه (۱۳۹۵). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت‌معلم (برنامه درسی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران)*. تهران: معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبر تحولی برای تربیت در ایران. *دو فصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱ (۱)، ۲۶-۵.
- وزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰). نگاه؛ هفته‌نامه خبری-تحلیلی و آموزشی وزارت آموزش‌وپرورش. شماره ۱۳۸.
- وزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰). نگاه؛ هفته‌نامه خبری-تحلیلی و آموزشی وزارت آموزش‌وپرورش. شماره ۴۳۹.
- وزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی. تهران: وزارت آموزش‌وپرورش؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education, *ERIC*: ERIC Number: ED493809.



انجمن مطالعات برنامه درسی ایران



OECD. (2011). Lessons from PISA for the United State: strong performers and successful reformers in education. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978>

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

UNESCO. (1990). *Education for the Future, Regional meeting in Bangkok*, Educational Research of the Ministry of Education.



سخنرانی