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

زهراکبرزاده[۱]، وحید فلاح[۲]، سیده عصمت رسولی[۳]

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

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد مغفول برنامه درسی کسب شده رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است رویکرد پژوهش حاضر،کیفی ازنوع پدیدارشناسی بوده که جامعه آماری آنرا نومعلمان رشته علوم تربیتی(آموزش ابتدایی)دانشگاه فرهنگیان درسال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. نمونه گیری به صورت هدفمند تا اشباع نظری ادامه یافت. در این پژوهش تعداد شرکت کنندگان ۱۶نفر (۶مرد و۱۰زن) از نومعلمان بودند. جهت جمع آوری اطلاعات از مصاحبه عمیق نیمه ساختار و برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش هفت مرحله کلایزی استفاده شد. یافته های این پژوهش درنهایت درقالب ۷ بعد، شامل (عدم آموزش کاربردی سند تحول بنیادین، عدم کسب هویت حرفه ای اسلامی معلم، عدم کسب چگونگی پرورش خلاقیت، عدم کسب دانش محتوایی، عدم کسب دانش پداگوژیک، عدم کسب دانش جامعه شناسی، عدم کسب دانش روانشناسی اسلامی، عدم کسب هنر اکلکتیک) و۲۳ مولفه، درنهایت در قالب یک نقشه مفهومی ارائه شد. توجه به این نقشه مفهومی می تواند برای دست اندرکاران برنامه درسی رشته علوم تربیتی نقطه تاملی برای باز اندیشی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باشد.

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

مقاله مستخرج از رساله نویسنده اول می باشد.

۱. دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه آزاد واحد علوم وتحقیقات ساری
۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی ساری
۳. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی ساری

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

مقدمه

دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی از جمله سازمان های مهم محسوب می‌شوند که نقشی استراتژیک در پیشبرد اهداف کشور دارند. از جمله دانشگاه هایی که امروز نیاز به تحول ویژه در زمینهٔ کیفیت داشته و دارد، دانشگاه فرهنگیان بوده است (طبرسا، حسنوند مفرد و عارف نژاد، ۱۳۹۱).

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

این پرسش که چرا با وجود برنامه های تربیت معلم تغییری در عمل معلمان حاصل نمی‌شود، پرسشی است که در تاریخ بسیاری از نظام های تعلیم و تربیت دنیا مطرح شده است. آیورگودسون[1] به نقل از دارلینگ هاموند و راثمن (۱۹۹۸)، در شرح کاملی از فعالیتهای خود می‌نویسد که رئیس جمهور وقت آمریکا از آنها خواسته بود بفهمند، چرا باوجود بودجه هایی که صرف آموزش و پرورش می‌شود، تحولی جدی در آن رخ نمی‌دهد. هاموندو راثمن نیز در پی پاسخ به این پرسش نتیجه گرفته‌اند که کشورهایی مانند فنلاند که موفق به ایجاد کردن تغییرات اساسی در نظام تعلیم و تربیت خود شده‌اند، آموزش اثربخش معلمان از اولویتهای آنها بوده است. ایران نیز از این امر مستثنی نبوده است.

در کشور ما دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت، توانمندسازی و ارتقای شایستگی های عمومی، تخصصی و حرفه ای منابع انسانی با تأکید بر پرورش انسان های متقی،کارآفرین، خودباور، خلاق و توانا در تولید علم، فناوری و نوآوری، متناسب با مبانی‌وارزش های اسلامی ونیازهای جامعه، ایجاد گردیده است (معاونت پژوهشی ۷:۱۳۹۰).

دانشگاه فرهنگیان، اساس و محور فعالیتهای سیستم تعلیم و تربیت را تشکیل می دهد. نقش معلمان، نقش تربیتی انبیاء و اولیای الهی است، نقش اسوه ای امین، راهنمایی بصیر و عالمی توانا است که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد و ترغیب متربیان برای به چالش کشاندن موقعیت های کنونی جهت بسط و توسعه ظرافت های وجودی را برای کسب شایستگی ها و دستیابی به حیات طیبه بر عهده دارد (شورای عالی انقلاب فرهنگی،۱۳۹۰).

1 Ivor Goodson

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

کمیسیون اروپایی[1] (۲۰۱۸) شایستگی معلم را به عنوان یک مفهوم چند سطحی می داندکه شامل انواع مهارتها می باشد،که برای ایفای نقش معلمی مورد تاکید می‌باشد. بدیهی است این رسالت مهم برعهده دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. تدوین کنندگان برنامه درسی دانشگاه باید براین نکته توجه داشته باشند که برنامه ها باید به گونه ای تدوین شود که صلاحیت لازم (دانش، نگرش، مهارت) رادردانش آموختگان برای موفقیت آنان در موقعیت های متفاوت ایجاد وتقویت نماید (روکنز [2]۲۰۱۶).

توجه به تربیت‌معلم اثربخش یک فرایند در حال پیشرفت‌است که نیازمند پژوهش و سرمایه گذاری قابل‌توجهی است‌یونسکو (۲۰۱۶). به‌طور ی‌که بسیاری از کشورها به‌منظور بهبود کیفیت آموزشی مهم ترین اقدام‌آموزش‌وپرورش خود را بر تربیت معلم اثربخش قرار داده اند، اما چگونگی تربیت معلم‌اثربخش، موضوعی است که‌امروزه در نظا مهای آموزش وپرورش مطرح م ی‌شود. لذا در تربیت معلم یک رخداد انسانی شگفتی تعقیب می‌شود که در اثر آن یک انسان" نا معلم" به مرتبه "معلمی" که مرتبه وجودی بالاتری است، دست پیدا می‌کند که این خود معرف مرتبه ای از "حیات طیبه" یا صعود در مرتبه وجودی است. به تعبیر دیگردر این فرایند دگردیسی، تحول یا پوست اندازی شخصیتی وهویتی به وقوع می پیوندد (مهرمحمدی ۱۳۹۴).

بدیهی ا ست برای ر سیدن به این امردان شگاه تربیت معلم (فرهنگیان) باید تلا شی دوچندان ن سبت به دان شگاه های دیگر داشته باشد. چنانکه نتیجه تحقیق (کاراکوزوف، آنانین[3]۲۰۱۹) حاکی از آن بوده که دانشگاههای آموزش معلمان معلمان می توانند نقشه ای را برای توسعه رقابت، متناسب با پتانسیل، منابع و شخصیت خاص برای فعالیتهای خود ایجاد کنند. شاید این امر بدون تمرکز وتوجه بر حوزه های مختلف برنامه در سی، امری غیر ممکن ویا ب سیار د شوار باشد. برنامه درسی به عنوان یکی از ستونهای الزامی علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی و حتی پا را از قلمرو ر سمی بودن بیرون گذا شته، فرایندهای غیرر سمی را در برگرفته ا ست. همانطور که مک فار سون[4] (۲۰۱۸) میگوید: "ما به ســـادگی نمی توانیم تدریس کنیم، بدون اینکه به طرز جدی فکر کنیم "که چگونه دانشـــکده را به خوبی آماده کنیم" و "چگونه می توان محیطهایی را ایجاد کرد که بتوانند کار خوبی انجام دهند." البته این بدان معنا نیست که ما باید صرفاً روی آموزش توجه کنیم. در عوض، برای انجام کارهای خوب ما باید ستون های آموزش،

1 European Commission
2 Rokenes
3 karakozov&ananin
4 McPherson

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

تحقیق و خدمات را یکپارچه و متعادل کنیم. یکی از این فرایند های غیر رسـمی دانشـجویان وارتباط وتعامل آنها در دانشگاه ودرنتیجه نقش موثر آنها در فراهم نمودن بستری برای پیوند میان برنامه درسی تجویزی ومکسوب می‌باشد. آنها می‌توانند به عنوان یک ابزارموثر برای ارزیابی، بازبینی وحتی تدوین یک برنامه موثر واثربخش آموزشـــی جهت تربیت یک معلم حرفه ای بود.

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

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

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

یافتـه هـای حاصـل از پژوهـــش‌هـای انجـام شـده دربـاره برنامه‌های آموزشی نظام تربیت معلم حاکی از آن است کـه فارغ التحصیلان این مراکـز اذعـان داشـته‌انـد کـه آموختـه‌هایشان در تربیت معلم چندان کار ساز نبوده و در مواجهـه با واقعیات، بهره‌مندی اندکی نسبت به هزینه صرف شده درآن مراکز صورت گرفته است. در زمینه برنامه درسی مغفول تحقیقاتی در داخل وخارج از کشور صورت گرفته است ازجمله :

1 Intended curriculum
2 Implemented curriculum
3 Attained curriculum

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

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

هریت [1]و همکاران (۲۰۱۸) با بررسی چالش ها وموفقیت های آموزشی معلمان تازه کار از سال (۲۰۰۹-۲۰۱۳) دریافتند، چالش معلمان تازه کار به زعم خودشان تمرین روزانه به عنوان یک معضل بود. آنهادر بحث های حل مساله با همکاران مشارکت داشتند. ازمشکلات این معلمان، همکاری والدین بامعلم، درگیرهای داخلی، مطالعه‌ی برنامه درسی دانش آموزان بوده است. بازآموزی معلمان به عنوان یک توسعه حرفه ای به عنوان یک مدل پشتیبان پیشنهاد شد.

فیتون[2]و استییِرز[3](۲۰۱۷) در تحقیق خود درباره علت شکاف میان برنامه درسی قصد شده و اجرا شده از نظر معلمان به کیفیت پایین طراحی برنامه درسی، عدم توجه به نیازهای گوناگون دانش آموزان، کم توجهی به واقعیتهای اجرایی، عدم پشتیبانی از برنامه درسی و کیفیت پایین مواد آموزشی، کمبود مهارتهای درک فرایند علمی و نا آشنایی معلمان با اصطلاحات به کاررفته در اسناد راهنمای برنامه درسی اشاره کرده اند.

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

میرلا و هارجی[4] (۲۰۱۵) بیان می دارند برنامه درسی، برنامه ریزی فعالیت های یاددهی و یادگیری جهت ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است.

1 Harriet
2 Phaeton
3 Stears
4 Mirela Florea& Hurjui

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

گلاتورن و همکاران (۲۰۱۶)، طبقه بندی زیر را برای انواع برنامه درسی معتبر دانسته اند" :برنامه درسی توصیه شده، برنامه درسی مکتوب، برنامه درسی حمایت شده، برنامه درسی آموخته شده، برنامه درسی ارزیابی شده ،تست شده .

سارمینتو[1] (۲۰۱۴) برنامه درسی قصد شده (تجربه شده) را یک سری‌از اهداف (مقاصد، اهداف کلی وانتظارات) تعریف میکند که برنامه ریزان درسی انتظار دارنددانش‌آموزان بدان دست یابند. در واقع این برنامه سندی است که توسط نظام آموزشی ملی یا محلی و یا حتی منطقه آموزشی، مدرسه ویا معلم تولید می شود وآنچه را که بایدتدریس شود را تصریح میکند.

(فتحی واجارگاه و زیمیتات۱۳۸۸) ازجمله کسانی هستند که به این موضوع توجه تحلیلی داشته اند و بر اساس تأملات خود برنامه درسی تجربه شده را دارای پنج سطح دانسته اند،که عبارت اند از: برنامه درسی مورد انتظار[2]، برنامه درسی تعاملی[3]، برنامه درسی نهفته[4]، برنامه درسی یاد گرفته شده[5] و برنامه درسی نهادینه شده[6] یا انتقالی. اما آنچه که دراین پژوهش مورد بررسی قرار گرفت،برنامه درسی در سطح یادگرفته شده می‌باشد. آن تعریف وتبیینی که پژوهشگردراین پژوهش به دنبال آنست برنامه درسی از نوع مغفول است.به عقیده آیزنر (۱۹۷۹) واژه برنامه درسی نال اولین بار در معنای برنامه درسی که در مدارس تدریس نمی شوند، به کارگرفته شده است. از نظر وی آنچه مدارس تعلیم نمی دهند، ممکن است از آنچه که آموزش می دهند، مهم تر باشد (مرزوقی، کشاورزی و نوروزی، ۱۳۹۸ :۱۱۱).

آیزنر در مباحث خود بر این موضوع استدلال کرده که آنچه مراکز آموزشی با استفاده از برنامه های درسی آشکار می آموزند بسیار کمتر از آن چیزی است که بوسیله برنامه های درسی پنهان خود به دانش آموزان منتقل می کنند. او درعین حال یاد آور شده که چیزهایی نیز وجود دارند که برنامه های درسی مدارس از آموختن آنها خودداری می‌کنند.

از نظر صفایی موحد (۱۳۹۵) برنامه درسی مغفول دارای ابعادی نظیر محتوا، فرآیند های ذهنی و نگرش است. که حوزه محتواهای مغفول اشاره دارد به آن دسته‌ازموضوعاتی که مورد غفلت قرار گرفته‌اند و از دامنه فرصت های یادگیری دانش آموزان حذف شده اند.

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

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

برنامه درسی ناگفته‌یا مغفول خود به دودسته‌آشکار و پنهان تقسیم می‌گردد. که بعد آشکار با مقایسه برنامه درسی قصد شده قابل تشخیص‌است. این وجه برنامه درسی ناگفته یا مغفول با گذشت زمان و افزایش دانش آدمی آشکارشده و کاهش می یابد؛ اما وجه آشکار برنامه درسی ناگفته یا مغفول به طور مستمر با توجیهات "به روز" تثبیت می گردد.

برنامه درسی ناگفته یا مغفول پنهان را شاید بتوان با نام برنامه درسی مکتوم یا عقیم معرفی کرد. این نوع از برنامه وضعیتی‌را نشان می‌دهد که برنامه درسی از به بارآوردن تجربیات یادگیری در دانش آموزان عاجز باشد، همانند زمانی که علیرغم مراقبت ها و معالجات، پزشکان در درمان سرطان، فعالیت آنان به دلیل نقص در دانش، عقیم می مانند (کرایدل ۲۰۱۰).

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

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

همچنین‌در این پژوهش با اتکا به مبانی نظری بیان شده درحوزه برنامه درسی کسب شده مغفول ونیز اهمیت نقش دانشگاه فرهنگیان در این حوزه وضرورت بررسی وکشف برنامه های مغفول دانشگاه پژوهشگر درپی آنست تا با یک رویکرد پدیدارانه پاسخ مناسب برای سوال زیر به دست آورد.

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

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف اصلی آن کاربردی وازنظر رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی می‌باشد. پژوهش پدیدار شناسی مطالعه تجربه زیسته ومطالعه دنیای فردی است، اینکه هرفردی دنیا را قبل از ازاینکه در مورد آن

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

بیاندیشد ومفهوم سازی کند؛ چگونه تجربه نماید. کوک[1] (۲۰۱۲)، اذعان داشته و معتقد است که پدیدارشناسی می تواند به ما فرصتی برای بررســـی دقیقِ تر زوایا و لحظاتی در آمـــوزش را بدهد که قبل از این، بهراحتی از کنار آنها عبور کرده ایم.

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

ابتدا پژوهشگربه دلیل دسترسی بیشتر وکسب اطلاعات دقیق تر از استان مازندران شروع وبا کمک اولین نمونه شرکت کننده در پژوهش در۴ استان دیگر ازجمله، دراستان های گلستان، فارس، تهران و اصفهان نیز نمونه گیری صورت گرفت. در نهایت پژوهشگر با مصاحبه ۱۶نفر(۶مردو۱۰زن)، به اشباع نظری رسید.

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

جدول۱. مشخصات شرکت کنندگان در مصاحبه

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

1 cook

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

یافته‌ها

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

براساس یافته های پژوهش، برنامه درسی مغفول کسب شده از نگاه نومعلمان فارغ التحصیل این دانشگاه شامل: هویت اسلامی، آموزش اختلال یادگیری ودرمان آن، تحلیلی سند تحول بنیادین‌آموزش‌وپرورش دانش محتوایی، هویت معلمی، آموزش چند پایه، هنراکلکتیک، دانش روانشناسی اسلامی، انگیزه، آسیب شناسی تربیتی می‌باشد.

جدول ۲. مضامین انتزاع شده از مصاحبه فارغ التحصیلان

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

عدم کسب هویت حرفه‌ای اسلامی معلم	عدم تربیت مبتنی بر ارزش اسلامی – عدم اندیشه ورزی اسلامی	شخصیت معلمی –داشتن دیدگاه فکری –شناخت هویت- نقش را به عنوان کارمند اندیشه‌ورزی
عدم‌کسب چگونگی پرورش خلاقیت	عدم آگاهی ازشیوه آموزش رشد خلاقیت کودکان	ارایه تحقیقات قالبی - فضای بی تفاواتی
عدم کسب دانش محتوایی	عدم کسب دانش محتوای همه دروس همچون محتوای چند پایه وشیوه های تحلیل محتوا	بررسی تمام محتوای دروس-تحلیل محتوای دروس به صورت جداگانه تقد کتابهای ابتدایی وطراحی فرضی –آموزش دانش آموزان چندپایه
عدم کسب دانش پداگوژیک	عدم آگاهی از(شیوه ارزشیابی دروس،روش های نوین تدریس- تئوریهای تدریس-روانشناسی کودک ابتدایی-اختلال یادگیری-دانش تجربه ی حرفه ای -مدیریت کلاسدرس- واقعیت کلاس درس	شیوه ارزشیابی از دروس -روش های نوین تدریس -تئوریهای تدریس-روانشاسی کودک ابتدایی-اختلال یادگیری-دانش تجربه ی حرفه ای -مدیریت کلاس درس- واقعیت کلاس درس-شناخت ویژگی کودکان -برخورد عاطفی با کودکان-مدیریت کلاس درس –جمعیت دانش آموزان-مدیریت آموزشی -برخورد با بچه های بزه کار –طلاق وبد سرپرست –چالش‌های کلاس درس-کلاس‌های مختلط -اختلال یادگیری –تکلیف شب
عدم کسب جامعه‌شناسی	عدم کسب (دانش جامعه شناسی دانش دیالکیتیک،روابط بین الاشخاصی)	شیوه برخورد وارتباط با عوامل مدرسه -آموزش جامعه شناسی ویادگیری وشناخت مشکلات موجود اجتماع -شناخت معضلات خانواده وارتباط ان یا یادگیری کودکان -راهکارهای مقابله با آسیب های اجتماعی - آموزش چند فرهنگی و پرداختن به قومیت ها-روانشناسی ارتباط وفنون دیالکتیک -ارتباط با محیط کاری -تربیت نشدن -دانش فرهنگی -دانش اقتصادی –کار آفرینی -اطلاعات سازمانی واداری
روانشناسی اسلامی	عدم کسب روانشناسی اسلامی و آسیب شناسی تربیت اسلامی	آموزش تربیت اخلاقی ومذهبی-سند اسلامی-رواشناسی کلا غربی کم کاربرد در جامعه فعلی-روانشنا سی اسلامی -آسب شناسی تربیت-اندیشه‌ورزی اسلامی
عدم کسب اکلکتیک	عدم ارتباط هنر ودروس دیگر – تئوری بدون عمل	شرکت درهمایش ها وانجام پژوهش در عمل وکنفرانس های علمی توجه به دروس عملی-تدریس گام‌به‌گام دروس در کاروزی به جای نوشتن ومعرفی منابع آموزشی وکاربردی-هنر ارتباطش با دروس -عددم کاربرد تئوری در عمل

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

در این راستا نومعلم شماره ۱۱چنین میگوید :

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

"ما حتی ترم تا ۵و۶هم رفتیم بازهم هویت معلمی به ما داده نشد. شخصیت معلمی به ما ندادند. معلم باید دیدگاه فکری داشته باشه. باید هویت خود را بشناسه.

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

".نومعلم شماره ۱۲می‌گوید: "ما در واحدهای تربیتی ودانش های مربوط به آن چیزی یادنگرفتیم.که مبتنی بر سند اسلامی‌ما باشد.مثلا روانشناسی ما کلا غربی بود در حالی که برای حیاط طیبه به روانشناسی اسلامی نیاز داشتیم."

نومعلمان اذعان می‌داشتندکه سردرگمی هویتی درپایان دوره دانشگاه سبب شدبا نگرانی وارد کلاس ها شویم واین امر خود در کیفیت آموزشی ما در سال اول کاری بسیار موثر بوده است.

به زعم کاتسونو[1] (۲۰۱۲) یکی از معضلات نظامهای آموزشی آن است که معلمان به محض ورود به حرفۀ معلمی براساس تصورات شخصی خود از حرفۀ معلمی برخورد می‌کنند و پس ازآن است که این برداشتها به صورت پیوسته تحت تأثیر تجارب آنان به عنوان متخصصان تعلیم وتربیت قرار می‌گیرد (کاتسونو۲۰۱۲).

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

یکی از مولفه های مغفول مانده در برنامه درسی تجربه شده نومعلمان دراین پژوهش رشدخلاقیت بود. چناچه دراین مورد نومعلم شماره ۹چنین گفت:

«تحقیقات ما همش قالبی بود. به دانشجو قالب می‌دادند. آزاد اندیشی در دانشگاه را به ما یاد نداند. اگر قالب نبود دانشجو می توانست خلاقیت های زیادی ارائه دهد.»

1 Katsuno

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

همچنین نومعلم شماره۵: «نمی‌دانم شاید در سرفصل آمده بود اما در کلاس درس ما چیزی از آموزش خلاقیت نداشتیم. واقعا الان نمی دانیم چگونه باید خلاقیت را در دانش آموزان رشد دهیم.»

از نظر گیلفورد (۱۹۵۰) وتورنس (۱۹۶۹) به نقل ازپیرخائفی، وهمکاران (۱۳۸۸)، خلاقیت در سطح مولفه های فراشناختی (سیالی –انعطاف پذیری –ابتکاری)قابل آموزش است. این امر می تواند عملکرد ذهنی وشخصیتی افراد را ارتقا دهد. یعنی با تمرینات مناسب ورعایت شرایط انگیزشی یک خیزش را در شخصیت وعناصر فراشناختی او ایجاد نمود.

پژوهشگر به کراردر صحبت های مصاحبه شوندگان این مقوله را شنیده که ذکر همه آن جملات در این مقاله نمی گنجد. اینکه نومعلم نمی داند چگونه باید به رشد خلاقیت دانش آموزانش بپردازد حاکی ازعدم یادگیری او در دانشگاه می باشد. ولذا به استناد نظر گیلفورد وتورنس نومعلمان انگیزشی از این حیث در شخصیت معلمی خود نمی بینند.

سند تحول بنیادین به عنوان چراغ راه معلم درنظام تعلیم وتربیت ایران است. این سند وفهم وخوانش عمیق ان جهت کسب‌الگوی مناسب وراهبردهای مناسب حرفه ای بی شک ازمحتوای اصلی دربرنامه ریزی آموزشی ودرسی درتربیت معلم به شمار می‌رودکه عدم آگاهی از آن می‌تواند درکج فهمی های ناشی از اجرادرکلاس درس بسیار موثرباشد.

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

در منطق وشایستگی سرفصل اسناد برنامه درسی دانشگاه آمده است: دانشجو در پایان این درس بتواند با بررسی موقعیت های تربیتی مختلف تربیتی(عمل فردی و طرحها و برنامه ها و فعالیت های سازمانهای تربیت رسمی و عمومی) آنها را از منظر تناسب با راهبردها و راهکارهای اسناد تحولی نظام تربیت رسمی و مقایسه کند. همچنین ضعفها و قوتهای موجوددرعناصر و مؤلفه‌های موقعیتهای تربیتی (عمل فردی و طرحها وبرنامه ها و فعالیت های سازمانهای تربیتی) را بر اساس قوانین و مقررات نظام تربیت رسمی شناسایی کرده و توجیهات مناسبی ارائه می‌دهد. (سرفصل دروس۹۶)

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

نومعلم شماره۱۴: «جای بررسی کتابهای اول تا ششم درهرترم واقعا خالی بود بهتر بود درهرترم ۱پایه را آموزش می دادند و روش های تدریس در آن پایه را یاد می‌گرفتیم.»

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

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

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

نومعلم شماره۴: «باید براهداف کتابهای ۶پایه مسلط می شدیم. اما وقتی وارد کلاس شدیم هیچی نمی دانستم. ارزشیابی توصیفی را به صورت عملی‌درکلاس دانشگاه ندیده بودم، در نتیجه در مدرسه دچار مشکل شدم. اغلب فارغ التحصیلان اکنون فنون معلمی را نمی دانند، وتوکلاس ها سردرگم هستند. کاش در دانشگاه کل کلاس را تشریح می کردند وچالش های تدریس یک واحد درسی مثل فارسی –ریاضی و....را با مصداق در هرترم شرح می دادند. ما فنون معلمی را یاد نگرفتیم.

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

نومعلم شماره ۷: «از روش های تدریس چیزی یاد نگرفتیم کاش اساتید معلم بودندتا دانشجو با تجربیاتشون ورزیده می شد.»نومعلم شماره۱«:باید یادمیگرفتم چگونه‌دانش آموزانم را ارزیابی کنم. متاسفانه درصدپایینی از این انتظارات را دیدم.» دانش پداگوژیک شامل درک وشناخت روش های ورویکردهای آموزشی متناسب با محتوا است. یعنی شناخت الگوها، روش تدریس، ارزشیابی ونحوه یادگیری در رابطه با یک محتوای درسی است. این دانش می تواندشرایط یادگیری ویژه ای را تسهیل کندویا برعکس(قادری وهمکاران ۱۱۳۹۷،ص۲۴۷).

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

به نقل از امامی وهمکاران (۱۳۹۴) آموزش راهبردهای شناختی به کودکان مبتلا به اختلال یادگیری و به خصوص کودکان نارسانویس به آنان کمک می‌کند که در برخورد با مشکلات تحصیلی از راهبردهای مناسب برای حل مشکل استفاده کنندو بتوانند مشکل تحصیلی خود را حل کنند (چاپمن وتانمر [1] ۲۰۱۳). به طور قطع آموزش چنین راهبردهایی تنها درکلاس های درس دانشگاه ها باید اتفاق بیافتد تا معلمان بابهره گیری از چنین تجربیانی بتوانندر برخورد با دانش آموزانی بهترین شیوه وراهبرد درمانی وحتی تشخیص را بتوانند اتخاذ نمایند.

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

نومعلم شماره ۱۰: «الان می فهمم که باید دانش سیاسی اقتصادی فرهنگی را یاد می‌گرفتم. اتفاقات روزمره را بدانم وتحلیل کنم وارتباط آنرا با کلاس درس وچگونگی تبیین آنرا می‌فهمیدم.کاش در برنامه درسی وآموزشی می آمد نه‌در قالب برنامه فرهنگی که هرکسی دوست داره شرکت کنه وهرکسی که علاقمند نیست ازش محروم بشه وبعدا در کلاس واقعیش دچار چالش بشه. ما درکلاس درس به صورت غیر رسمی وخود جوش گفت وگو می‌کردیم واز این راه تجارب زیادی کسب کردیم. درحالی که این امر مختص عده ای خاص بود و الزام نبود. به نظرم دانش دیالکتیک وآموزش آن به صورت رسمی باید در برنامه رسمی باشه ویا روش های تدریس حداقل توسط اساتید به این صورت باشه تا دانشجو معلم یادبگیرد چگونه فرهنگ گفت وگو را به دانش آموزانش یاد بده».

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

1 Chapman and Tunmer

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

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

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

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

روانشناسی اسلامی در پی آن است که با مطالعه منابع اسلامی ابعاد روانشاختی را کشف وآنها را به نظریه تبدیل کند.توکل، صبر، شکر و...که در تحقیقات جدیدروانشناسی بسیار به کار گرفته شده، هرچند کار کرد رضایت مندی، اضطراب زدایی وافزایش شادکامی را دارد؛ اما دقیقا اموری هستند که از وی انسان خدایی می سازند.

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

نومعلم شماره ۱۶: «در تربیت معلم اصلا بصورت تخصصی به مسایل ارزشی پرداخته نشد. داشتن چنین دانشی که تنها در قالب یک برنامه رسمی می‌توانست ایجاد بشه، می‌تونه در کلاس واقعی به تبدیل شدن یک معلم حرفه ای ومدیریت کلاس درس وتربیت دانش آموز مطلوب اسلامی کمک کنه. واثربخشی لازم را درکلاس داشته باشه».

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

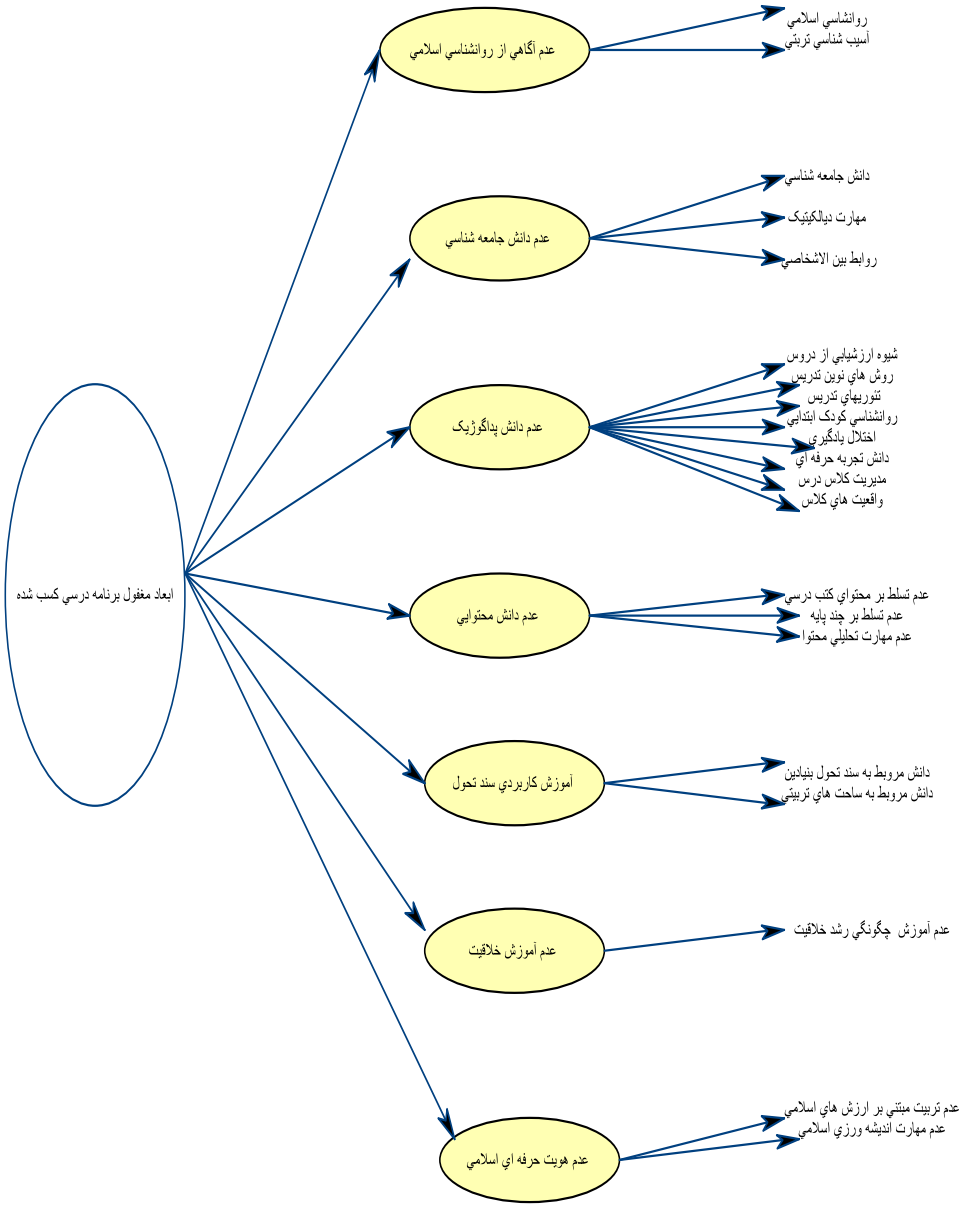
مضمون مهم دیگری که از نظر نومعلمان مغفول مانده است هنر اکلکتیک می‌باشد. هنرهای اکلکتیک، هنرهایی هستند که نظریه را آماده استفاده در موقعیت عمل می کنند. اینها هنرهایی هستند که ما بدان وسیله، دیدگاه محدودی که نظریه به موضوعش تحمیل میکند را شناسایی کرده و در عمل، مورد ملاحظه قرار میدهیم (شوآب (۱۹۷۱). آنچه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

نومعلم شماره ۱۵: «فلسفه خواندیم اما کاربردش را برای کودکان نفهمیدم. اصلا نمیدانم چرا فلسفه خوندیم. به نظرم درس بیخودی بود. فلسفهِ خواندن فلسفه را هنوز هم نفهمیدم. شاید لازم بود اما ما نفهمیدیم چرا خواندیم».

نومعلم شماره۷: «ما آموزش ندیدیم چگونه تربیت کنیم. ما متخصص در معلمی نشدیم. یعنی اصلا تربیت نشدیم تا متخصص باشیم».

درنهایت آنچه از اظهارت وتجربه زیسته نومعلمان در مورد برنامه درسی کسب شده حاصل شد ابعاد ۷ گانه زیر بوده که در یک چارچوب مفهومی نشان داده شده است. توجه به این ابعاد ومولفه ها می‌تواند برای دست اندرکاران برنامه درسی رشته علوم تربیتی نقطه تاملی بر باز ارزیابی نتایج فرایند اجرا شده ویا تجویز شده برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان باشد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]



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

بحث و نتیجه گیری

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

پیشنهادهای زیر می تواند در بهبود وضعیت موجود مؤثر باشد:

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

به کسب مهارت در فراهم سازی زمینه برای خلق فرصتهای یادگیری برای دانش‌آموزان در دانشجو معلمان توجه شود.

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

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

به کسب مهارت برای شناخت توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان در دانشجو معلمان، به عنوان موضوع ومحتوا درسی توجه شود.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

در ویرایش وارزیابی برنامه های درسی حتما تیمی از دانشجو معلمان سال آخر تحصیلی ونیزاخرین گروه های فارغ التحصیل تشکیل واز آنها در تدوین برنامه ها کمک گرفته شود.

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

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

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

منابع

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

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

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

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

Craig Kridel،(۲۰۱۰) Encyclopedia of Curriculum Studies.

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

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

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

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

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

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

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

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

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

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

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

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

Zahra Akbarzadeh[۱], Vahid Fallah[۲], Seyedeh Esmat Rasouli[۳]

Abstract

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

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

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-12]

1 PhD student in curriculum studies of Islamic Azad University of Sari.
2 Assistant Professor of Curriculum Planning, Islamic Azad University of Sari, Iran (Corresponding Author)
3 Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Islamic Azad University, Sari, Iran.