تجربیات زیسته‌ی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی[1]

مختار ذاکری[2]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۸
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۱
نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف این مطالعه، بررسی تجربیات زیسته‌ی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی است. روش پژوهش، کیفی با رویکرد توصیفی-تفسیری و جامعه‌ی پژوهش شامل دانشجومعلمان رشته‌ی علوم تربیتی است. پانزده نفر از دانشجومعلمان با بهره‌گیری از نمونه‌گیری هدفمند و رعایت اصل اشباع‌شدگی و حداکثر تنوع به‌عنوان نمونه‌ی پژوهشی انتخاب شدند. پژوهش‌گر به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از روش مصاحبه‌ی عمیق و برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل استقرایی مبتنی بر نظام کدگذاری بهره برده است. در این پژوهش به‌منظور پایایی و اعتبایابی سؤالات مصاحبه و یافته‌های پژوهش از روش دلفی، ضریب توافق نمره گذاران و ارجاع نتایج به مشارکت‌کنندگان و روش مسیر ممیزی استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد، شش مقوله‌ی آسیب‌های حوزه‌ی برنامه‌ریزی، محتوایی، کاربرد، روان‌شناختی، آموزشی و زیرساختی، ایجادکننده‌ی آسیب‌های برنامه‌ی درسی علوم تربیتی هستند. ناهمسانی‌هایی بین برنامه‌ی قصدشده و عملیاتی به چشم می‌آید. برنامه‌ی پنهان، حاکم بر آموزش‌های دانشگاه هست. از متخصصان حوزه‌ی برنامه‌ریزی در تدوین برنامه‌ی درسی به نحو احسن استفاده نشده است؛ واحدهای درسی مرتبط با حوزه روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی در برنامه‌ی درسی دیده نمی‌شود؛ انعطاف برنامه، کم و تمرکزگرایی حاکم است؛ چهار مقوله‌ی کلیدی شامل کاربردی‌کردن محتوا و جریان آموزش، کیفیت‌بخشی به جریان یاددهی‌یادگیری، ارزشیابی میزان تحقق همه‌جانبه‌ی اهداف برنامه‌ی درسی و بازسازی برنامه‌ی درسی، راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی هستند. لازم هست، واحدهای بدون کاربرد حذف شده، روش‌های آموزشی درجهت

---

[1] برگرفته از کار پژوهشی آزاد.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران mokhtarzakeri365@gmail.com

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

پوشش دادن نیازها و اهداف برنامه افزوده شود و بین دروس تئوری و عملی تناسب ایجاد گردد. کیفی و تخصصی‌سازی برنامه‌ی درسی در حوزه‌های مختلف در دستور کار قرار گیرد.

واژگان کلیدی: برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی درسی علوم تربیتی، تجربیات زیست شده

مقدمه و بیان مساله

تربیت‌معلم را می‌توان از جمله سرنوشت‌سازترین و مهم‌ترین مولفه‌های نظام تعلیم و تربیت هر کشور دانست؛ چرا که موفقیت و عدم‌موفقیت در ایجاد تحول و شایستگی هر نظام آموزشی، منوط به توانمندی‌ها، قابلیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمانی است که مجریان اصلی برنامه‌های درسی در محیط‌های واقعی می‌باشند. با توجه به تحولات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشورها، اهمیت به‌روزرسانی و اصلاح نظام تربیت‌معلم متناسب با تغییرات مذکور بر مبنای پژوهش‌های دقیق در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم و توجه به ارزیابی نظام آموزشی تربیت‌معلم، امری ضروری به نظر می‌رسد (امرالله و حکیم زاده، ۱۳۹۳: ۳۳).

معلم به‌عنوان کلیدی‌ترین عنصر نظام آموزشی، اگر خوب تربیت شده باشد و تربیت او زیربنای فلسفی داشته باشد، می‌تواند نقش هماهنگ‌کننده و سازمان‌دهنده را در نظام آموزشی عهده‌دار باشد. آماده‌شدن معلم، مستلزم وجود نظام تربیت‌معلمی است که از وحدت‌نظر و رویه برخوردار باشد. وجود فلسفه‌ی معینی برای چنین نظامی، به شکل‌گیری این وحدت کمک می‌کند (وینچ[1]، ۶۸:۱۳۹۱). تلاش‌هایی که جهت آماده‌سازی عملی معلمان انجام می‌شود، در گرو استقبال از تدوین یک برنامه‌ی درسی منسجم است. نقش بارز چنین برنامه‌ای محرز است. از نظر شوان[2] متربی تحت نظارت دقیق یک برنامه مدون و استاد با مشکلات تدریجی کار روبرو می‌شود (واسک[3]، ۱۳۸۰: ۴۹).

در دهه‌های اخیر، برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم از اولویت ویژه‌ای برخوردار شده است. تقریباً تمام صاحب‌نظران بر نقش و اهمیت **برنامه‌ی** درسی تربیت‌معلم تأکید دارند و اصلاح و تحول آن را یک مأموریت می‌دانند. تربیت

1. Winch.
2. schon
3. Waks

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

نیروهای کارآمد اجتماعی در سایه‌ی برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای شکل می‌گیرد. توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان عبارت است از فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده‌ای که برای افزایش دانش، مهارت و نگرش معلمان به‌نحوی‌که موجب بهبود یادگیری فراگیر می‌شود (گاسکی، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش باچینسکی و هانسی (۲۰۱۰) نیز نشان داده است که توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان از طریق برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم موجب افزایش دانش محتوایی آن‌ها و بهبود فرایند آموزشی می‌شود.

برنامه‌ی درسی، مهم‌ترین ابزار تحقق‌بخشیدن به رسالت‌های آموزش معلمی و آینه‌ی نقش‌ها و هدف‌های آن است. برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان، بایست دامنه‌ی وسیعی از عناصر را درنظر بگیرد. یکی از عناصر مهم برنامه‌ی درسی که بیشتر صاحب‌نظران و برنامه‌نویسان درباره‌ی آن اتفاق‌نظر دارند، اجرای صحیح برنامه و کاربردی‌بودن آن برای دانشجومعلمان است. اگر حضور مبتنی بر عملکرد در دانشجومعلمان در طول ترم تحصیلی احساس یا اتفاق افتاد، تاحدودی می‌توان یقین پیدا کرد که برنامه‌ی درسی ارائه‌شده برای دانشجومعلمان کاربردی بوده است. عمر این برنامه‌ها بالغ بر ۲۰ سال است و طبیعتاً تحولات ناشی از یافته‌های علمی حوزه‌ی علوم تربیتی و نیز تغییرات برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، طی دهه ۸۰ و ۹۰ در برنامه‌های درسی این دوره اعمال نشده است. فاصله برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم در رشته‌ی عوم تربیتی با نیازهای نظام آموزشی و نیز تحولات علمی، موجب خواهد شد، دانش‌آموختگان این رشته، در بدو ورود برای اجرای برنامه‌های درسی خود، نیازمند آموزش باشند و نتوانند تحولات حوزه‌علوم تربیتی را دنبال نمایند. ازاین‌رو ضروری است در راستای اساسنامه‌ی دانشگاه فرهنگیان و جهت‌گیری‌های اتخاذشده در برنامه‌ی درسی ملّی تربیت‌معلم، این برنامه‌ها مورد آسیب‌شناسی و بازنگری قرار گیرد (داودی،۱۳۹۴:۶۹).

بنا به شواهد موجود، در سطح جهان، پژوهش‌های به‌عمل آمده، هنوز نتوانسته‌اند به‌روشنی نشان دهند که کدام برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید. در سطح کشور ما، از یک‌سو، اصحاب آموزش‌وپرورش در تلاش هستند که این دستگاه را به‌عنوان یگانه نهاد صالح برای تربیت‌معلم معرفی نمایند و برای متقاعد ساختن مراجع سیاست‌گذار نیز از هیچ کوششی فروگذار نکرده‌اند. اقدام برای تأسیس دانشگاه ویژه تربیت‌معلم (دانشگاه ویژه فرهنگیان) با حمایت شورای عالی انقلاب فرهنگی، با فرض عهده‌دار شدن مسئولیت تام و تمام تربیت‌معلم در ابعاد مختلف توسط آن، مهم‌ترین مظهر این سیاست تمامیت‌خواهانه و بخشی‌نگر است. از سوی دیگر، گروهی از صاحب‌نظران دانشگاهی از ایده رقیب و بدیلی حمایت می‌کنند که

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

تمامیت‌خواهانه به دنبال استقرار همه‌جانبه تربیت‌معلم در دانشگاه‌ها و به‌ویژه دانشگاه تربیت‌معلم تهران هستند و نهاد آموزش‌وپرورش را فاقد صلاحیت جزئی و کلی برای ورود به این عرصه معرفی می‌نمایند. در کشاکش این دیدگاه‌های تمامیت‌خواهانه باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت‌معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملی و فرابخشی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم با توجه به این ویژگی‌ها تعیین تکلیف نماید. ازاین‌رو انجام پژوهش در خصوص برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم یک ضرورت است (مهرمحمدی،۱۳۹۲:۷۹).

هویت شغلی، یک چالش عمده برای بسیاری از معلمان نظام آموزشی ما است؛ به‌طوری‌که مؤلفه‌های حداقلی را نیز نمی‌توان مشاهده کرد. یکی از عناصر هویت‌ساز معلمان، به‌طورقطع و یقین، نظام تربیت‌معلم کشور است. در ارتباط با نظام تربیت‌معلم و دانشگاه فرهنگیان، برنامه‌ی درسی، نقش بی‌بدیلی را در هویت‌بخشی حرفه‌ای به دانشجومعلمان ایفا می‌کند. روشن هست، هرگونه خلأ در برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی به هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان و به‌طورکلی بدنه‌ی نظام تعلیم و تربیت کشور ضربه وارد می‌کند. ازاین‌رو در این پژوهش به مسئله‌ی مهم چالش‌های برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان می‌پردازیم و به دنبال آن هستیم، راه‌کارهایی برای بهبود این برنامه ارائه دهیم.

امروزه استانداردهای یادگیری در سطح جهانی ارتقا یافته و جوامع برای دست‌یابی به موفقیت، به کسب دانش و مهارت‌های جدید در عرصه‌های مختلف نیازمند هستند. در چنین شرایطی، معلمان باید بتوانند در بستر نظام تربیت‌معلم، هم سو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای جامعه، توانایی‌های دانشی و روشی خود را ارتقا داده و موقعیت‌های یادگیری متنوعی را برای کسب عادات و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر توسط دانش‌آموزان تدارک ببینند. این در حالی است که ما می‌بینیم، در موارد متعددی برنامه‌ی درسی، هم از سوی اساتید و هم از سوی دانشجویان موردانتقاد قرارگرفته و ایراداتی بر آن وارد می‌شود که در این پژوهش این مسئله را از نگاه دانشجومعلمان علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان هرمزگان، مورد تأمل و تحقیق قرار می‌دهیم.

پیرو مجموعه عبارات فوق، هدف اصلی این پژوهش عبارت از بررسی تجربیات زیسته دانشجومعلمان جدیدالورود دانشگاه فرهنگیان از برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی در پردیس‌های استان هرمزگان هست.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

درجهت هدف قوق، سؤالات پژوهش عبارتند از

۱- مهمترین آسیب‌های برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی از دیدگاه دانشجومعلمان کدامند؟

۲- مهمترین راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی از دیدگاه دانشجومعلمان علوم تربیتی چیست؟

مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش:

پیشینه‌ی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی، مربوط به تصویب قانون تأسیس دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ است. اقدام بعدی در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی معلمان ابتدایی، تصویب برنامه‌ی درسی دانشسرای مقدماتی در شهریورماه ۱۳۱۳ است. مواد درسی دانش‌سرا را دروس علوم پایه و علوم انسانی و همچنین کارهای دستی و فلاحتی، اصول تعلیم و تربیت و اصول علم اخلاق تشکیل می‌دادند. در سال تحصیلی ۱۳۴۸-۱۳۴۹ جدول ساعات هفتگی مواد درسی دانش‌سراهای مقدماتی بازنگری شد و مواد درسی آن شامل: علوم تربیتی و روانشناسی، زبان و ادبیات فارسی و روش تدریس آن، علوم ریاضی و روش تدریس آن، علوم تجربی و روش تدریس آن، علوم اجتماعی و روش تدریس آن، علوم دینی و اخلاق و روش تدریس آن، زبان خارجه، امور تربیتی و هنری، تربیت بدنی و تدریس عملی بود. برنامه مزبور تا سال ۱۳۵۸ برای پذیرفته شدگان سوم متوسطه‌ی نظام قدیم اجرا می‌گردید (میکائللو،۱۳۹۳:۶۴).

پس از پیروزی انقلاب اسلامی تاکنون دو برنامه‌ی درسی، یکی توسط مراکز تربیت‌معلم وابسته به وزارت آموزش و پرورش در سطح کاردانی و دیگری توسط دانشگاه‌ها با عنوان رشته‌ی علوم تربیتی گرایش آموزش پرورش پیش دبستانی و دبستانی، در سطح کارشناسی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تهیه و اجراشده است. برنامه‌ی درسی کاردانی در سال ۵۹-۶۰ با ۷۲ واحد و شامل دروس عمومی به میزان ۱۵ واحد، دروس تربیتی ۱۹ واحد، دروس تخصصی در هر رشته، ۳۸ واحد تصویب شده است. در سال ۱۳۷۲ نیز برنامه‌ی کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی تدوین و جهت اجرا به کلیه‌ی دانشکده‌های علوم تربیتی ابلاغ گردید که مجموع واحدهای درسی آن ۱۴۲ واحد و شامل: ۲۱ واحد دروس عمومی، ۶۱ واحد دروس اصلی و ۵۰ واحد دروس تخصصی و ۸ واحد انتخابی است. این برنامه ها تا سال

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

۱۳۹۲ مبنـای پـذیرش دانشـجو توسط مراکز آموزش عالی بوده است از سال ۱۳۹۲ تاکنون نیز برنامه درسی علوم تربیتی زیر نظر دانشگاه فرهنگیان تهیه و اجا شده است (ادیب،۱۳۹۳:۸۹).

ازدوره ای که برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک قلمرو نوپا دیده شده است، به نسبت فرصتی که برای تعریف ماهیت و شکل‌گیری هویتی در یک رشته‌ی علمی لازم است، زمان زیادی نمی‌گذرد اما در همین مدت کوتاه، از یک جهش در این حوزه می توان سخن گفت (زایس[1]، ۱۳۹۰).

تعریف‌های زیادی برای برنامه‌ی درسی ارائه‌شده است؛ ازجمله مهم‌ترین این تعاریف می‌توان به تعریف آیزنر اشاره داشت. ازنظر آیزنر، برنامه‌ی درسی یک مدرسه، دوره و کلاس می‌تواند به‌عنوان مجموعه‌ای از رویدادهای طراحی‌شده در نظر گرفته شود که به نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز منجر می‌شود. برنامه‌ی درسی، برنامه‌ای است که قصداً برای مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها و رویدادهایی که برایشان منفعت آموزشی دارد، طراحی شده است (آیزنر[2]، ۱۹۸۵). بطور کلی ایزنر دو معنا را برای برنامه‌ی درسی ذکر می کند که به شرح زیر است:

بر اساس معنای اول، برنامه‌ی درسی به معنی راهی است که باید پیموده شود. این مفهوم، بر یک مسیر، مجموعه ای از موانع یا تکالیفی که فرد برای رسیدن به هدف باید پشت سر بگذارد، پدیده‌ای که دارای آغاز و پایانی است و چیزی که فرد قصد انجام آن را دارد، دلالت می‌کند. مدارس در طول تاریخ، دارای دوره‌های تحصیلی بوده‌اند که دانش‌آموز باید آن‌ها را سپری نماید. گذراندن موفقیت‌آمیز این دوره‌ها منجر به صدور گواهی دیپلم یا مدرک تحصیلی دیگری می‌شود که تأییدکننده صلاحیت‌های دانش‌آموز است (ایزنر، ۱۹۹۴).

در معنای دوم، برنامه‌ی درسی، به‌معنای همه تجربیاتی که کودک تحت حمایت مدرسه یاد می‌گیرد، تعریف شده است. این مفهوم برنامه‌ی درسی، توسط مربیان پیشرفت‌گرا در طی سال‌های ۱۹۲۰ بوجود آمده است تا اولاً به سایر مربیان یادآوری کنند که واقعیت برنامه‌ی درسی برای کودک، توسط کیفیت تجربه‌ای که او در مدرسه کسب می کند، تعیین می‌شود و تنها تکه کاغذی نیست که طرح‌های درسی بر روی آن آماده شده باشد. از سوی دیگر، مربیان پیشرفت گرا می‌خواستند بر این واقعیت تأکید کنند که کودکان از یکدیگر برحسب زمینه، استعداد، علائق و غیره متفاوت هستند و بنابراین، برنامه‌ی درسی هرگز برای همه‌ی آن‌ها یکسان نیست. مربیان پیشرفت گرا اذعان دارند که آنچه که کودکان در مدرسه یاد می‌گیرند، گسترده‌تر از آن چیزی است که

[1].Zais
[2]. Eisner

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

در کلاس‌های درس جریان دارد و بسیار متنوع‌تر از آن چیزی است که معلمان می‌خواهند آموزش دهند. تجاربی که در راهروها و زمین‌بازی کسب می‌شوند نیز جزو جنبه‌های مؤثر زندگی آموزشی بوده و مربیان نباید آن را جدای از مسئولیت هدایت تجارب کودکان در جنبه‌های دیگر زندگی مدرسه‌ای تلقی نمایند (آزینر، ۲۰۰۲).

درخصوص پیشینه‌ی عملی پژوهش، از جمله پژوهش‌هایی که در این زمینه به‌انجام رسیده است، به شرح زیر است:

صفرنواده و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت‌معلم ایران بیان می کنند که برنامه جدید کارورزی دارای اثربخشی بوده و توانسته است رضایت دانشجومعلمان را کسب کند، شایستگی آنان را افزایش دهد و به شکل‌گیری هویت معلمی آنان، کمک نماید. باوجوداین، اجرای برنامه‌ی کارورزی با مسائلی از جمله ضعف آموزش کارگزاران مواجه است ولی می‌تواند اعتلا یابد.

نتایج حاصل از مطالعهٔ نظری عطاران و همکاران (۱۳۹۸) با عنوان طراحی و اعتباربخشی الگوی بازنگری برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم در ایران نشان داد که الگوی بازنگری برنامه‌درسی تربیت‌معلم در ایران می‌تواند در چهار وجه هویتی (تبعیت از دانش برنامه‌ریزی، پذیرش اصل تغییر، عملی کردن تربیت حرفه‌ای و اهمیت سلسله مراتب) و در سه سطح تصمیم‌گیری فراکلان، کلان و خرد مطرح شود. بر اساس الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، هفت گام بازنگری برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم ایران عبارت‌اند از: تعیین وضعیت موجود، بازاندیشی در خط‌مشی‌های موجود و تعیین استانداردهای برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم ایران، اقدام به بازنگری، امکان‌سنجی اجرای برنامه‌ی درسی بازنگری شده، مصوب‌سازی، توزیع برنامه‌ی درسی بازنگری‌شده و نظارت بر کیفیت و به‌روزرسانی برنامه‌ی درسی بازنگری‌شده.

عصاره و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان بررسی سیر تحول برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم در ایران به این نتیجه رسیدند که از یک بعد، با تأسیس دارالفنون و ترجمه آثار و منابع علمی معتبر اروپایی و اعزام محصلان به اروپا، شرایط برای شکل-گیری نظام برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم و بهره-گیری از منابع علمی و تجربیات جوامع دیگر در تعلیم و تربیت فراهم شد و همگام با تأسیس مراکز متعدد تربیت‌معلم و تدوین ضوابط و شرایط حاکم بر آن‌ها، برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم علاوه بر آنکه تحت تأثیر عوامل گوناگون مانند ساختار سیاسی، اداری، تألیف کتاب‌های درسی، تأسیس شورای عالی معارف، تأسیس سازمان پژوهش و نوسازی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

آموزشی و دانشگاه تهران قرار گرفته بود، ازنظر عناوین درسی، به‌ویژه دروس تربیتی دچار تغییراتی شد. از بعد دوم، در برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم کنونی، بر اساس واقعیت‌های عینی، نسبت به تغییر نگرش و تفکر در مشارکت مؤسسات آموزش عالی در تدوین و اجرای برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم تلاش شد و برای ترسیم چشم‌انداز مناسب با رویکرد تعاملی و پژوهش- محوری، به بازتعریف معلم اثربخش و پژوهنده بر اساس شاخص‌ها و مولفه-های ملی و بین‌المللی در برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم اقدام شد.

تلخابی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای بانوان تبیین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی بیان می‌کنند، ارائه مدل تجویزی برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم در قالب راهبردهای یاددهی و یادگیری قابل‌ارائه هست. این مدل تجویزی دربرگیرنده‌ی دو مفهوم کارورزی شناختی و جوامع عمل، با به‌کارگیری فرصت‌های یادگیری در راستای تحقق اهداف برنامه‌ی درسی اقدام می‌نماید و مؤلفه‌ی ارزشیابی مستتر در مدل تجویزی برای ارزیابی فرآیند و برونداد نتایج صورت می‌گیرد. یافته‌های پژوهش حاضر در ذیل مؤلفه‌های هدف، فرصت‌های یاددهی_یادگیری، راهبردهای یادگیری و ارزشیابی بحث شد. در بخش اهداف به چهار هدف، انتقال دانش کاربردی و مستحکم به فراگیران، ساخت اجتماعی معنا، تربیت‌معلمان حرفه‌ای کارا و مولد و شکل‌دهی هویت حرفه‌ای فراگیران اشاره شد. فرصت‌های یادگیری به مواردی چون انجام فعالیت‌های اصیل، گفتمان، روایت‌پردازی، سناریوسازی، طراحی و تصویرسازی از ادراک حرفه‌ای خود پرداخته است. فرصت‌های یادگیری در بطن دو راهبرد یادگیری کارورزی شناختی و جوامع عمل تحقق اهداف موردنظر را محقق می‌سازد. درنهایت، ارزشیابی معتبر و اصیل جهت ارزیابی برنامه‌ی درسی طراحی‌شده پیشنهاد داده شد. نتیجه‌گیری: پژوهشگران معتقدند به‌کارگیری چارچوب برنامه‌ی درسی ارائه‌شده برمبنای نظریه شناخت موقعیتی در تربیت‌معلم به کاهش فاصله دانش نظری و عملی و در نتیجه نظریه و عمل کمک خواهد کرد.

یافته‌های پژوهش خروشی و همکاران (۱۳۹۷) با عنوان تبیین شیوه‌های ارزشیابی از شایستگی‌های موردانتظار از دانشجومعلمان در برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم شایسته‌محور نشان می‌دهد که مدل مفهومی ارزشیابی شایستگی‌های موردانتظار از دانشجومعلمان در برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم شایسته‌محور در قالب سه مضمون و شش مولفه حاصل شد. بدین منظور، لزوم تدوین برنامه‌ی درسی مناسب به‌منظور تربیت‌معلم آن شایسته و ایجاد نظام آموزشی کارآمد به همراه شیوه‌های مناسب ارزشیابی از شایستگی‌های معلمان، خاطر نشان گردید

سلیمی و همکاران (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان برحسب تجارب زیسته دانشجومعلمان؛ **به‌ویژه حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و سرفصل‌ها،** یک مطالعه آمیخته انجام دادند. بر اساس نتایج

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

حاصل‌شده در بخش کیفی، وضعیت آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو-معلمان، در هفت طبقه توصیفی گنجانده شده که عبارت‌اند از: ۱- وضعیت آموزشی ۲- کارکرد پژوهشی ۳- پتانسیل‌های نیروی انسانی ۴- حوزه فضا و تجهیزات ۵- حوزه مالی و اداری ۶- برنامه درسی و سرفصل‌ها ۷- سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی. نتایج بخش کمی پژوهش نیز نشان داد که از دیدگاه دانشجومعلمان ترتیب اولویتی آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان به ترتیب عبارت بودند از: ۱- **برنامه‌ی درسی و سرفصل‌ها** ۲- کارکرد پژوهشی ۳- سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی ۴- فضا و تجهیزات ۵-وضعیت آموزشی ۶- حوزه اداری و مالی و ۷- ظرفیت‌های نیروی انسانی. همچنین بر اساس رشته تحصیلی اولویت‌بندی ابعاد آسیب‌پذیر دانشگاه فرهنگیان در بعد اول یکی بوده که به ترتیب عبارت‌اند از برنامه‌ی درسی و سرفصل‌ها، بعد کارکرد پژوهشی و بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی. بین وضعیت ابعاد آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان از نگاه دانشجومعلمان پسر و دختر نیز تفاوتی وجود ندارد. لذا مسئولان و متولیان این دانشگاه نوپا با برنامه‌ریزی دقیق و تخصیص منابع و اعتبارات مالی لازم در جهت اعتلا و ارتقای رسالت‌ها و اهداف این نهاد مهم آموزشی، تربیتی تلاش نمایند تا شاهد تحقق اهداف راهبردی دانشگاه فرهنگیان باشیم.

زارع صفت (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی نشان داد که مسائل برنامه‌ی درسی کارورزی در شبکه‌ای از مقولات قرار می‌گیرند، در بخش اساتید راهنمای کارورزی درمجموع ۴ مقوله شناختی، نگرشی، سازمانی و تعاملاتی، در بخش معلمان راهنما ۳ مقوله سازمانی، نگرشی و تعاملاتی، در بخش کارورزان ۵ مقوله شناختی، عاطفی، نگرشی، رفتاری، تعاملاتی و مقوله‌ی سایر مسائل تدوین گردیده است. در انتها نکاتی جهت بهبود کیفیت برنامه‌ی درسی کارورزی پیشنهاد شده است.

دستاورد پژوهش هزاوه و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان طراحی الگوی برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم دوره ابتدایی، هم‌سو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، معرفی ۵ اصل بوده است: اصل آزادی خردمندانه، تدریج و تعالی مرتبتی، سندیت و مرجعیت مربیان، کسب شایستگی‌ها و رویارویی و تجربه. در نهایت، مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم دوره ابتدایی- شامل غایت اصلی، اهداف، محتوا، روش، نقش استاد، ارزشیابی، جو، زمان، مکان و حفظ، ارتقا و بازنگری برنامه- تعیین گردید، سپس بر اساس رویکرد تربیت‌معلم شایسته، شایستگی‌های مورد نظر برای تربیت‌معلم دوره ابتدایی در قالب یک الگو طراحی شد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

داودی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان تبیین پدیدارشناسانه‌ی برنامه‌ی درسی کارورزی، به این نتیجه رسیدند که از مجموع یافته‌های این پژوهش، ۳۵۸ کد مفهومی در زمینه‌ی اصول برنامه استخراج و در هشت مولفه اصلی: تعامل غم خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویشتن نگری، کنش متقابلی، ایجاد موقعیت های فکورانه، درک فرهنگی _ هنری، بینش عملی و ۳۵ زیر مولفه دسته‌بندی شدند. یافته‌ها نشان داد که پایبندی به اصول فوق باعث بهبود رفتار اخلاقی و پایداری رفتار در فراگیران شده و می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی یادگیری را تضمین نماید.

وحیدی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دوره کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان نشان دادند که کیفیت کلی برنامه‌ی درسی دوره کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجو معلمان در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. بر اساس داده‌های جمع‌آوری‌شده، مؤلفه‌های ارزیابی هدف، محتوا، روش‌های فعال تدریس، زمان، وسایل کمک‌آموزشی، فضای آموزشی، ارزشیابی ازنظر دانشجو معلمان در سطح نسبتاً مطلوبی می‌باشند. فعالیت‌های یادگیری ازنظر دانشجو معلمان در سطح نامطلوبی قرار دارد.

مقاله امرالله و حکیم‌زاده (۱۳۹۳) باعنوان بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران به منظور اصلاح و به روزرسانی هرچه بهتر برنامه‌درسی نظام تربیت‌معلم کشور، نگاشته شده است. نتایج بدست آمده در مقاله حاضر حاکی از اختلاف معنادار و تفاوت اساسی بین نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی ایران و دو کشور انگلستان و کره‌جنوبی در حوزه‌های؛ ارزیابی اهداف برنامه‌درسی، محتوا برنامه‌درسی و فرایند یاددهی و یادگیری در برنامه‌درسی می‌باشد.

میکانلو (۱۳۹۳) در پژوهشی باعنوان بررسی کیفیت دروس و سرفصل‌های رشته‌ی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان بیان می‌کند کاستی‌های دروس و سرفصل‌های کارشناسی پیوسته رشته‌ی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی، در چهار دسته‌ی اضافی‌بودن برخی دروس به سبب تکرای بودن سرفصل‌ها، عدم تناسب تعداد واحدها با ساعات اختصاص‌یافته به برخی دروس، عدمتناسب نمرات ارزشیابی طول ترم و پایان ترم در برخی دروس و سایر کاستی‌ها شناسایی شدند. برای رفع کاستی‌های موجود، پیشنهاداتی نیز اشاره گردید؛ اما بهتر است گروه تدوین کننده برنامه‌ی درسی این رشته که دارای تخصص در این زمینه هستند، یکبار دیگر دروس و سرفصل مصوب این رشته را بررسی و به موارد اشاره شده در این پژوهش نیز توجه

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

کافی نموده و نسبت به رفع آن ها اقدام نمایند تا آموزش دانشجومعلمان در این دانشگاه با کیفیت بالاتری دنبال گردد.

ادیب و سردادی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان پدیدارشناسی تجارب دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان در دروس معارف اسلامی، دریافتند که شش مقوله اصلی شامل ۱ـ عدم توجه به اصول انتخاب محتوا؛ ۲ـ اثر اساتید؛ ۳ـ روابط دانشجویان در کلاس؛ ۴ـ طرح ضیافت؛ ۵ـ زمان؛ ۶ـ ارزشیابی و تعدادی مضامین فرعی استخراج شد. اکثر شرکت‌کنندگان بیان داشتند که برنامه‌ی درسی پنهان بر باورها و نگرش‌های آنان تاثیر گذاشته است. آشنایی برنامه‌ریزان با تجربه‌ی زیسته دانشجویان و شناسایی عوامل پنهان در دروس معارف و تأکید بر این که آنان اهداف دروس معارف را چگونه درک کرده و برای خود معنادار ساخته‌اند، نقش مهمی در رفع نواقص این دروس و بالا بردن اثربخشی آن دارد.

در مقام جمع‌بندی در این بخش، بررسی انتقادی پیشینه پژوهش در ارتباط با برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد، علی‌رغم تلاش‌های متعددی که در خصوص برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم ازجمله تدوین و ارزیابی برنامه‌ی درسی کارورزی، سیر تحول برنامه‌ی درسی، مؤلفه‌های الگو و برنامه‌ی مطلوب درسی، شیوه‌های ارزشیابی و نظام ارزیابی برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم صورت گرفته است اما همچنان خلأ پژوهشی در خصوص تجربیات زیسته‌ی دانشجو معلمان از برنامه‌ی درسی علوم تربیتی این نهاد معلم ساز و فرهنگ‌آفرین حس می‌شود. ازاین‌رو پژوهش‌گر، این مسئله‌ی مهم حوزه‌ی آموزش عالی کشور را به بوته‌ی نقد و بررسی می‌گذارد.

روش پژوهش

این پژوهش با روش کیفی انجام شده است. طرح پژوهش، طرحی پیدایشی است؛ زیرا مؤلفه‌ها در طول پژوهش مشخص شده‌اند. جامعه‌ی پژوهشی دانشجومعلمان رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان هرمزگان بوده است. ۱۵ نفر از دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان هرمزگان با بهره‌گیری از نمونه‌گیری هدف‌مند (دانشجویان معرفی‌شده از سوی رؤسا و اساتید دو پردیس دخترانه و پسرانه) و رعایت اصل اشباع‌شدگی (پژوهش‌گر بعد از پانزده مصاحبه به حد اشباع رسید) و حداکثر تنوع (جنسیت و سالهای ورودی) به‌عنوان نمونه‌ی پژوهشی انتخاب شدند. رویکرد تجزیه و تحلیل داده‌ها رویکرد توصیفی تفسیری است. این رویکرد مستلزم حدودی از تفسیر و نیز پیش از آن، انتخاب اطلاعات است. روش جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش،

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

مصاحبه ی عمیق است. ازاین‌رو داده‌ها در محیط طبیعی جمع آوری شده است. در پژوهش کیفی، پژوهش‌گر هم به‌عنوان گردآورنده‌ی داده‌ها و هم به‌عنوان گوینده‌ی معنای داده‌ها ایفای نقش می‌کند (میکات و مورهاوس[1]، ۱۹۹۴: ۴۶).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش روش تحلیل استقرایی مبنی بر نظام کدگذاری است. در روش استقرایی پژوهش‌گر با مقایسه مستمر داده‌ها به ساخت مفاهیم اقدام می‌کند؛ به‌این‌صورت که پس از نوشتن متن مصاحبه با نگاه اجمالی به داده‌ها، زمینه‌ی سازواری داده‌ها بررسی و به ساخت مفاهیم اقدام گردیده و هم‌زمان با ساخت مفاهیم، نکات کلیدی مرتبط با موضوع پژوهش از متن مصاحبه‌ها به شیوه‌ی کدگذاری باز استخراج و کدهای مربوط به هر نکته مشخص می‌شوند. در مرحله‌ی بعد، با کنارهم‌قراردادن نکات کلیدی و مقایسه‌ی مستمر داده‌ها، مفاهیم اولیه و بطور هم‌زمان مقوله‌های اولیه شکل گرفتند. سپس با استفاده از روش کدگذاری محوری، مقوله‌های مرکزی مشخص می‌شوند. در مرحله‌ی نهایی، پژوهشگر با استفاده از شیوه‌ی کدگذاری انتخابی به استخراج مقوله‌های اصلی و مفهوم‌پردازی اقدام می‌کند.

در این پژوهش، به‌منظور اعتبارسنجی پژوهش، از روش مسیر ممیزی استفاده شده است. در روش مسیر ممیزی، محقق مسیری را که در طول پژوهش، طی کرده، به‌صورت مرتب و ترتیب زمانی ثبت می‌کند (لینکن و گیوبا، ۱۹۸۵: ۱۴۶، به نقل از میکات و مورهاوس). برای افزایش اعتبار پژوهش، سؤالات مصاحبه و مؤلفه‌های حاصل از تحلیل و بررسی مصاحبه‌ها، پس از اعمال‌نظر پنج نفر از صاحب‌نظران و خبرگان عرصه‌ی تربیت‌معلم کشور، با بهره‌گیری از روش دلفی، جمع‌بندی و اصلاحات لازم صورت گرفت. به‌منظور پایایی و اعتباریابی یافته‌ها و نتایج نوشتار، ضریب توافق نمره‌گذاران برای مؤلفه‌های به‌دست‌آمده، صورت گرفت. هم‌چنین نتایج پژوهش به مشارکت‌کنندگان (مصاحبه‌شوندگان) در پژوهش ارائه و با پرسش درباره‌ی صحت یافته‌ها، اطمینان‌پذیری و باورپذیری یافته‌ها حاصل گردید.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

یافته‌های پژوهش:

در پاسخ به پرسش اول پژوهش، در خصوص آسیب‌های برنامه‌ی درسی علوم تربیتی، با تحلیل انجام‌گرفته بر روی متن مصاحبه‌ها، پس از سه مرحله کدگذاری جدول زیر حاصل شد. هر یک از ستون‌های زیر برآمده از یک مرحله از کدگذاری است:

جدول شماره ۱: یافته‌های پرسش اول

کد مصاحبه‌شوندگان	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری گزینشی
م ۱[1] م ۱۱	-فاصله زیاد بین برنامه‌ی درسی تدوین‌شده، اجراشده و ارزیابی‌شده دیده می‌شود. -فاصله زیادی بین برنامه‌ی درسی اجراشده و ارزیابی‌شده مشاهده می‌شود.	ناهمسانی برنامه‌ی درسی قصد شده و عملیاتی	آسیب‌های حوزه‌ی برنامه‌ریزی
م ۲ م ۵ م ۱۲	-غالب بودن برنامه‌ی درسی پنهان نسبت به برنامه‌ی درسی آشکار - برنامه‌ی درسی پنهان و نهفته به برنامه‌ی درسی آشکار بیشتر است - برنامه‌ی درسی پنهان به برنامه‌ی درسی آشکار غلبه دارد.	غالب بودن برنامه‌ی درسی پنهان بر برنامه‌ی درسی آشکار	
م ۳ م ۱۰ م ۱۳	-عدم بهره‌گیری از متخصصان خبره‌ی برنامه‌ی درسی، -عدم بهره‌گیری از متخصصان حوزه برنامه‌ی درسی برای تدوین برنامه‌ها -عدم ارتباط با دانشگاه‌های معتبر و استفاده نکردن از برنامه‌ی درسی	عدم استفاده از متخصصان حوزه برنامه‌ی درسی در تدوین برنامه	
م ۴ م ۱۳	-نبودن واحدهای درسی مرتبط با روابط انسانی، نبودن درس‌های مرتبط با روابط انسانی.	کمبود واحدهای درسی مربوط به آموزش روابط انسانی	

[1]. منظور متن مصاحبه نفر اول هست که بافرایند کدگذاری باز، نکات کلیدی در مرحله اول استخراج گردید. سایر عبارات این ستون نیز به همین معناست.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

م ۱۴	-پیش‌بینی نکردن امکان انعطاف لازم در برنامه‌ی درسی تدوین‌شده،	عدم انعطاف‌پذیری برنامه‌ی درسی تدوین‌شده	
م ۵	-تمایل به تمرکزگرایی در برنامه‌ی درسی	تمرکزگرایی شدید در تدوین برنامه‌های آموزشی	
م ۶	-عدم وجود ارتباط درونی میان برنامه‌ی درسی دانشگاه	عدم ارتباط طولی و عرضی و یکپارچگی بین بخشهای مختلف برنامه‌ی درسی	
م ۶ م ۷	-عدم مشارکت حداکثری در کلاس -عدم مشارکت حداکثری در کلاس	مشارکت ندادن دانشجومعلمان در تدوین و اجرای برنامه‌ی درسی	
م ۶	-در برنامه‌ی درسی به هر دو مقوله تئوری و عملی توأمان باهم توجه نشده	عدم توازن بخش تئوری و عملی برنامه‌ی درسی	
م ۷	-کمبود تعداد واحدهای علوم تربیتی	عدم توازن بخش تخصصی و عمومی برنامه‌ی درسی	
م ۷	-بعضی از دروس از لازم به گذراندنشان نیست	اضافی بودن برخی دروس	آسیب‌های حوزه‌ی محتوایی
م ۸ م ۱۲	-عدم رعایت سرفصل‌های مرتبط توسط اساتید -عدم تطابق مطالب ارائه‌شده اساتید با متون مورد تائید دانشگاه	عدم همخوانی محتوای تدریس شده با سرفصل‌ها و اهداف هر درس	
م ۸ م ۹ م ۱۱	-کاربردی نبودن محتوای آموزش و سرفصل‌های طراحی‌شده -کاربردی نبودن محتوای درسی و سرفصل‌های طراحی‌شده، -کاربردی نبودن محتوای آموزشی و سرفصل‌های طراحی‌شده،	کاربردی نبودن بخش عمده‌ای از محتوای برنامه‌ی درسی در حرفه معلمی	آسیب‌های حوزه‌ی کاربرد

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

م ۹ م ۱۰ م ۱۳	-دانشجویان به‌صورت بسیار محدود با فضای واقعی تدریس ارتباط دارد -تدریس از روی متن کتاب و بسنده کردن به روش کنفرانس -عدم ارتباط دروس محتوایی با روش‌های تدریس رشته‌ی علوم تربیتی	کاربردی نبودن نحوه تدریس اساتید	
م ۹ م ۱۰ م ۱۱ م ۱۳ م ۱۵	-عدم شناسایی نیازهای واقعی دانشجو معلمان، -عدم درک کردن دانشجو توسط اساتید و مسئولان دانشگاه -بی‌توجه به فرهنگ بومی دانشجویان -عدم شناسایی نیازهای واقعی دانشجو و جامعه -عدم توجه به جنسیت، تحصیلات دوران آموزشگاهی و رتبه علمی کسب‌شده در آزمون کنکور	بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای دانشجو معلمان در ابعاد مختلف	آسیب‌های حوزه‌ی روان‌شناختی
م ۱۰	-انتظارات بیهوده و یا غیرمنطقی از دانشجویان	توقعات بی‌جا از دانشجو معلمان در جریان آموزشی	
م ۱۰ م ۱۱ م ۱۵	-اتکا اساتید به تجربیات خویش و عدم بیان تجربیات دیگران -ضعف استادان در بعد فرایند تدریس و حرفه معلمی، -ضعف دانش محتوایی بعضی از اساتید	بی‌توجهی به تولیدات علمی جدید از سوی اساتید و دانشگاه	آسیب‌های حوزه‌ی آموزشی
م ۱۱ م ۱۲ م ۱۳	-عدم آشنا سازی دانشجویان با نحوه مدیریت کلاس‌های چندپایه، -عدم آشناسازی معلمان با نحوه‌ی مدیریت کلاس‌های چندپایه، -عدم آشنا ساختن دانشجومعلمان و آماده کردن آن‌ها برای مدیریت و تدریس به‌صورت هم‌زمان در مدارس چندپایه	بی‌توجهی به آموزش‌های مربوط به کلاس‌های چندپایه	
م ۱۲ م ۱۳	-ناتوانی در زمینه اجرای روش‌های تدریس متناسب با محتوای کتب درسی -ضعف در زمینه روش‌های متفاوت تدریس متناسب با محتوای کتب درسی در برنامه‌ی درسی ارائه‌شده	بی‌توجهی به آموزش روش‌های نوین تدریس	
م ۱۲	-اطلاعات کهنه و ناکار آمد برای تدریس	بروز نبودن اساتید	

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

م ۱۳ م ۱۵	–در بعضی مواقع از استادان مجرب و توانمند استفاده نمی شود، –به روز نبودن دانش و سرفصل هایی که تدریس می شود		
م ۱۳ م ۱۴	–حس نشاط، پویایی و سرزندگی در کلاس نیست –برقرار نشدن ارتباط موثر بین اساتید و دانشجو معلمان به واسطه استفاده بیشتر از روش‌های تئوری از بین رفتن روحیه نشاط در دانشجویان	آموزش‌های خشک ویک طرفه در کلاس‌های درس	
م ۱۴	–دربعد ارزشیابی بسنده کردن استادان به آزمونهای پایانی	بی توجهی به فرایند ارزشیابی تکوینی و مستمر از دانشجویان	
م ۱۵	–ساختار دانشگاه‌ها متناسب با شان معلمی نمی‌باشد،	عدم تناسب زیرساختهای دانشگاهی با شان و جایگاه معلمی	آسیب‌های حوزه‌ی زیرساختی

داده‌های مندرج در جدول فوق بیان‌گر این است که شش مقوله آسیب‌های حوزه‌ی برنامه‌ریزی، حوزه‌ی محتوایی، حوزه‌ی کاربرد، حوزه‌ی روان‌شناختی، حوزه‌ی آموزشی و حوزه‌ی زیرساختی ایجادکننده آسیب‌های برنامه‌ی درسی علوم تربیتی هستند. دو مؤلفه‌ی **آسیب‌های حوزه برنامه‌ریزی و آموزش** بیشترین برجستگی را دراین‌بین دارا هستند و سایر مقولات در درجات بعدی اهمیت قرار می‌گیرند.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش در خصوص راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی علوم تربیتی، با تحلیل انجام‌گرفته بر روی متن مصاحبه‌ها، پس از سه مرحله کدگذاری، جدول زیر حاصل شد. هر یک از ستون‌های زیر برآمده از یک مرحله از کدگذاری است:

جدول شماره ۲: یافته‌های پرسش دوم

کد مصاحبه‌شوندگان	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری گزینشی
م ۵	–از سرفصل‌های کم‌کاربرد و غیرضروری کاسته شود	کم کردن واحدهای بدون کاربرد	کاربردی کردن محتوا و جریان آموزش
م ۶ م ۱۰	–حذف کردن واحدهایی که در مقطع قبلی	حذف واحدهای اضافه	

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

م ۷	-توجه هم به مطالب تئوری و هم مطالب و منابع عملی،	تناسب دروس تئوری و عملی	
م ۸	-کاربردی کردن آموزش این رشته	کاربردی کردن برنامه‌ی درسی ارائه‌شده	
م ۱۲ م ۱۳ م ۱۴	-کسب دانش و مهارت لازم در رابطه با حرفه معلمی -فرایندهای یاددهی-یادگیری و روش‌های مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه‌ی درسی مطلوب دانشجو معلمان باشد. -استفاده از روش تدریس روش عملی به‌جای روش تئوری	تخصصی سازی نحوه آموزش در علوم تربیتی	کیفیت‌بخشی به جریان یاددهی یادگیری
م ۱۴۲	-آموزش روش‌های گوناگون تدریس برای دانشجو معلمان،	آموزش روش‌های نوین تدریس	
م ۱۲ م ۱۳	-اتکا اساتید به خلاقیت خود، -استفاده از روش‌های مختلف تدریس توسط اساتید دانشگاه	بهره‌گیری از اساتید مبتکر و متخصص	
م ۱۳ م ۱۴ م ۱۵	-دانش اساتید برای اجرای برنامه به‌اندازه کافی باشد -بهره بردن از اساتید مجرب، -اساتید باید اشراف کامل به علوم روز را داشته باشند	بهره‌گیری از اساتید توانمند و بروز	
م ۱۳ م ۱۴ م ۱۵	-توجه به کیفیت و کمیت برنامه -علاوه بر روش سخنرانی، اساتید از روش‌های فعالانه هم استفاده کنند -معنادار کردن برنامه‌ی درسی با افزایش واحدهای عملی اثربخش شدن آموزش و ارتقاء سطح یادگیری	کیفی سازی نحوه آموزش برنامه‌ی درسی	
م ۱۳	-کلاس‌ها را فشرده نگذارند	برنامه‌ریزی زمانی مناسب	

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

		برنامه‌ی درسی	
م ۱۴	-هدف‌های برنامه‌ی درسی به‌خوبی قبل یا در حین اجرا تدوین شود،	پیگیری تحقق مطلوب اهداف برنامه‌ی درسی	ارزشیابی میزان تحقق هم جانبه اهداف برنامه‌ی درسی
م ۱۴	-اساتید در همه دروس از روش ارزشیابی مستمر و تکمیلی استفاده کنند	بهره‌گیری از ارزشیابی تکوینی و مستمر	
م ۱۵	-پیش‌بینی و توجه به پیامدهای برنامه‌های ارائه‌شده	ارزیابی پیامدهای برنامه‌ی درسی عملیاتی بر مبنای برنامه قصدشده	
م ۱۵	-بازسازی برنامه‌ی درسی	بازسازی مداوم و دوره‌ای برنامه‌ی درسی	بازسازی برنامه‌ی درسی
م ۱۵	-تدوین محتوای برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم متناسب با سند تحول بنیادین	مفهوم بازبینی برنامه‌ی درسی علوم تربیتی بر اساس سند تحول بنیادین	

داده‌های مندرج در جدول فوق بیان‌گر این است که چهار مقوله‌ی کلیدی شامل کردن محتوا و جریان آموزش، کیفیت‌بخشی به جریان یاددهی یادگیری، ارزشیابی میزان تحقق همه‌جانبه‌ی اهداف برنامه‌ی درسی و بازسازی برنامه‌ی درسی، راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی در رشته‌ی علوم تربیتی هستند. دراین‌بین، مؤلفه کیفیت‌بخشی به جریان یاددهی یادگیری، دارای بیشترین برجستگی هستند و سایر مؤلفه‌ها در اولویت‌های بعدی جای می‌گیرند.

نتیجه‌گیری و بحث:

در این پژوهش به‌طورکلی دو سؤال اساسی را دنبال کردیم. در پاسخ به پرسش اول در خصوص آسیب‌های حوزه برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم، شش مقوله‌ی آسیب‌های حوزه‌ی برنامه‌ریزی، حوزه‌ی محتوایی، حوزه‌ی کاربرد، حوزه‌ی روان‌شناختی، حوزه‌ی آموزشی و حوزه‌ی زیرساختی، به‌عنوان آسیب‌های برنامه‌ی درسی علوم تربیتی احصا گردید.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

در تبیین یافته‌های پرسش اول، می‌توان گفت، ناهمسانی‌هایی بین برنامه قصد شده و عملیاتی در دانشگاه در حوزه رشته‌ی علوم تربیتی به چشم می‌آید. برنامه‌ی پنهان حاکم بر آموزش‌های دانشگاه نسبت به برنامه‌ی درسی آشکار رشته‌ی علوم تربیتی برجسته‌تر هستند؛ از متخصصان حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی در تدوین برنامه‌ی علوم تربیتی به نحو احسن استفاده نشده است؛ واحدهای درسی مرتبط با حوزه روابط انسانی و نحوه تعامل در سازمان‌های آموزشی در برنامه‌ی دوره کارشناسی علوم تربیتی دیده نمی‌شود؛ انعطاف و تغییرپذیری برنامه کم بوده و تمرکزگرایی شدیدی در این حوزه حاکم است؛ یکپارچگی بین بخش‌های مختلف برنامه کم بوده و توازن صحیحی بین دروس تئوری و عملی و تخصصی و عمومی به چشم نمی‌آید و مشارکت دانشجومعلمان در حوزه‌های مختلف عناصر برنامه‌ی درسی اندک است. **هم‌خوانی محتوای تدریس‌شده با سرفصل‌ها و اهداف هر درس** مشخص نیست و برخی از دروس مازاد به‌نظر می‌رسد. هم در بحث نحوه آموزش و هم در حوزه‌ی محتوایی با چالش عدم کاربردی بودن برنامه‌ی درسی مواجه هستیم. به ویژگی‌ها، نیازها، انگیزه‌ها و روحیات دانشجو معلمان، آن‌طور که بایدوشاید توجه نشده و در مواردی هم توقعات بی‌جا از ایشان وجود دارد. هم اساتید و هم دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی دانشگاه به تولیدات جدید علمی وقوف لازم را ندارند؛ آموزش‌های مربوط به روش‌های نوین تدریس و نحوه‌ی کار در کلاس‌های چندپایه آن‌طور که باید، صورت نمی‌پذیرد؛ دانش و تخصص برخی از اساتید به‌روز نبوده و نحوه تعاملات و پویایی در فضای آموزشی کم‌رنگ هست و هم‌چنین به فرایند ارزشیابی کیفی و تکوینی در جریان آموزش توجه حداقلی وجود دارد. نهایتاً تناسب زیرساخت‌های دانشگاهی با شأن و جایگاه معلمی وجود ندارد.

در پاسخ به پرسش دوم در خصوص راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی علوم تربیتی تربیت‌معلم، چهار مقوله کلیدی شامل کاربردی کردن محتوا و جریان آموزش، کیفیت‌بخشی به جریان یاددهی یادگیری، ارزشیابی میزان تحقق همه‌جانبه اهداف برنامه‌ی درسی و بازسازی برنامه‌ی درسی، به‌عنوان راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی در رشته‌ی علوم تربیتی احصا شد.

در تبیین یافته‌های پرسش دوم می‌توان گفت، واحدهای بدون کاربرد که اضافی به نظر می‌رسد، حذف شده و بر میزان کارایی محتوا و روش‌های برنامه‌ی درسی درجهت پوشش‌دادن نیازها و اهداف این برنامه افزوده شود و بین دروس تئوری و عملی تناسب ایجاد گردد. کیفی و تخصصی‌سازی برنامه‌ی درسی در حوزه‌ها و عناصر مختلف در دستور کار قرار گرفته، آموزش روش‌های نوین تدریس و یاددهی یادگیری موردتوجه واقع شده، از اساتید مبتکر و متخصص بهره برده شده و برنامه‌ریزی زمانی و توالی مناسب ارائه‌ی دروس مورد بازاندیشی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

واقع شود. تحقق مطلوب اهداف برنامه‌ی درسی، بهره‌گیری از ارزشیابی تکوینی و مستمر و ارزیابی پیامدهای برنامه‌ی درسی عملیاتی، برمبنای برنامه قصدشده، پیگیری شود و بازسازی مداوم و دوره‌ای برنامه‌ی درسی و بازبینی برنامه‌ی درسی علوم تربیتی بر اساس سند تحول بنیادین در عمل دنبال شود.

در خصوص تطبیق نتایج این پژوهش با پژوهش‌های انجام‌گرفته در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی دانشگاه فرهنگیان می‌توان گفت، گرچه پژوهشی با عنوان و موضوع تجارب زیسته‌ی دانشجومعلمان از برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان صورت نگرفته است، به‌طورکلی یافته‌های این نوشتار، با نتایج پژوهش‌های صفرنواده و همکاران (۱۳۹۸)، سلیمی و همکاران (۱۳۹۷)، زارع صفت (۱۳۹۶) و امرالله و حکیم زاده (۱۳۹۳)، میکائیلو (۱۳۹۳) و ادیب و سردادی (۱۳۹۳) هم‌سو بوده و با سایر پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه برنامه‌ی درسی ازجمله عطاران و همکاران (۱۳۹۸)، عصاره و همکاران (۱۳۹۸)، تلخابی و همکاران (۱۳۹۸) و هزاوه و همکاران (۱۳۹۶) منافاتی ندارد و در یک راستا هستند.

پیرو یافته‌های مربوط به پرسش اول، پیشنهاد می‌گردد، ناهمسانی‌های بین برنامه‌ی قصدشده و عملیاتی در دانشگاه در حوزه رشته‌ی علوم تربیتی مرتفع شود. برنامه آشکار حاکم بر آموزش‌های دانشگاه نسبت به برنامه‌ی درسی پنهان رشته‌ی علوم تربیتی برجسته‌تر شود؛ از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی در تدوین برنامه علوم تربیتی به نحو احسن استفاده شود؛ واحدهای درسی مرتبط با حوزه روابط انسانی و نحوه تعامل در سازمان‌های آموزشی در برنامه دوره کارشناسی علوم تربیتی در برنامه‌ی درسی گنجانده شود؛ انعطاف و تغییرپذیری برنامه زیاد شده و تمرکزگرایی در این حوزه کم شود؛ یکپارچگی بین بخش‌های مختلف برنامه زیاد شده و توازن صحیحی بین دروس تئوری و عملی و تخصصی و عمومی ایجاد شود و مشارکت دانشجومعلمان در حوزه‌های مختلف عناصر برنامه‌ی درسی بیشتر شود. همخوانی محتوای تدریس شده با سرفصل‌ها و اهداف هر درس بیشتر شود و برخی از دروس که مازاد هستند حذف شود. هم در بحث نحوه آموزش و هم در حوزه محتوایی بر اصل کاربردی بودن تأکید شود. به ویژگی‌ها، نیازها، انگیزه‌ها و روحیات دانشجومعلمان آنطور که باید و شاید توجه شود. هم اساتید و هم دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی دانشگاه به تولیدات جدید علمی وقوف لازم را داشته باشند؛ آموزش‌های مربوط به روش‌های نوین تدریس و نحوه کار در کلاس‌های چندپایه آن‌طور که باید صورت پذیرد؛ دانش و تخصص اساتید به‌روز شده و نحوه تعاملات و پویایی در فضای آموزشی پررنگ شود و همچنین به فرایند ارزشیابی کیفی و تکوینی در جریان آموزش توجه حداکثری شود. فرایند یاددهی و یادگیری به شیوه فراگیرمحور و دوطرفه صورت پذیرد، آموزش دروس عملی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

به‌گونه‌ای که دانشجویان عملاً تکالیف و تمرین‌هایی را انجام دهند اتفاق بیفتد، در ایجاد فضای پرسش و پاسخ چند سویه و رواج تعاملات و بحث‌های علمی- آموزشی، همچنین رفع مشکلات و بدفهمی‌های دانشجویان و بهره‌گیری از روش‌های متنوع و خلاق و افزودن به جذابیت فرایند تدریس برنامه‌ریزی‌ها و اقدامت لازم صورت پذیرد. زمان برنامه کلاسی علوم تربیتی و همچنین میزان زمانی که بایست برای آموزش یک واحد درسی درنظر گرفته شود، اصلاح شود و نهایتاً بر جذابیت کلاس‌های علوم تربیتی افزوده شود.

در خصوص پرسش دوم پیشنهاد می‌شود که به ویژگی‌ها و نیازهای خاص دانشجو معلمان توجه کافی شود؛ اهداف برنامه‌ی درسی علوم تربیتی به دانشجویان روشن‌سازی شده و تجارب موفق معلمی در اختیار ایشان واقع گردد همچنین محتوای برنامه‌ی درسی با نیازهای واقعی شغلی دانشجومعلمان انطباق اساسی یابد. واحدهای بدون کاربرد که اضافی به نظر می‌رسد، حذف‌شده و بر میزان کارایی محتوا و روش‌های برنامه‌ی درسی درجهت پوشش دادن نیازها و اهداف این برنامه افزوده شود و بین دروس تئوری و عملی تناسب ایجاد گردد. واحد روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی اضافه گردیده و فضای تعاملی و مشارکتی در آموزش به وجود آید؛ ایجاد جو شاد و تعاملی در حوزه آموزش در دستور کار قرار گیرد. امکانات و تجهیزات موردنیاز حرفه معلمی در سطح دانشگاه فراهم آمده، مشکلات حوزه اجرای برنامه‌ی درسی مرتفع، با تأمین امکانات موردنیاز در حوزه سخت و نرم‌افزاری، یک تناسب منطقی بین تعداد دانشجو و استاد در طراز دانشگاه فرهنگیان ایجاد شود. کیفی و تخصصی سازی برنامه‌ی درسی در حوزه‌ها و عناصر مختلف در دستور کار قرار گرفته، آموزش روش‌های نوین تدریس و یاددهی یادگیری موردتوجه واقع شده، از اساتید مبتکر و متخصص بهره برده شده و برنامه‌ریزی زمانی و توالی مناسب ارائه دروس مورد بازاندیشی واقع شود. پیگیری تحقق مطلوب اهداف برنامه‌ی درسی، بهره‌گیری از ارزشیابی تکوینی و مستمر و ارزیابی پیامدهای برنامه‌ی درسی عملیاتی بر مبنای برنامه قصدشده پیگیری شود و بازسازی مداوم و دوره‌ای برنامه‌ی درسی و بازبینی برنامه‌ی درسی علوم تربیتی بر اساس سند تحول بنیادین در عمل دنبال شود. امکاناتی برای انجام کارهای عملی و طراحی تمرین و پروژه در فضای علوم تربیتی ایجاد شود، از روش‌های تدریس یادگیرنده محور و مبتنی بر تعامل و مشارکت دانشجویان بهره برده شود، از فیلم‌ها و اسلایدها و فایل‌های چندرسانه‌ای جهت جذابیت و بهبود کیفیت آموزش استفاده شده، اساتید محتواها و فایل‌های مناسب و کاربردی و معناداری را جهت استفاده هرچه بیشتر دانشجویان ایجاد کرده، سیستم تعاملی چند سویه تقویت‌شده و تقویت روش‌های آموزشی و تهیه محتوای الکترونیکی در دستور کار قرار اساتید قرار گیرد. لزوم برگزاری کلاس‌های رفع اشکال در فضای علوم

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

تربیتی، پاسخگویی به‌موقع به دانشجویانی که به هر نحوی با مشکل مواجه می‌شوند و تقویت روحیه انتقادپذیری از سوی اساتید، مسئولان دانشگاه، کارشناسان زی ربط و دانشجویان، برگزاری دوره‌های آموزشی و تهیه فایل‌های آموزشی مرتبط در خصوص چگونگی بهره‌گیری از امکانات موردتوجه قرار گیرد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

فهرست منابع:

- احمدی عیسی آبادی، وحید و همکاران (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دوره کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. **اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه.**
- ادیب، یوسف؛ سرداری، مرضیه (۱۳۹۳). پدیدارشناسی تجارب دانشجویان از برنامه‌ی درسی پنهان در دروس معارف اسلامی. **مجله علوم تربتی از دیدگاه اسلام**. ۳، ۱۱۳-۱۳۰
- امامی سیگارودی، عبدالحسین و همکاران (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. **مجله پرستاری و مامایی نگر** جامع، ۲۲، ۵۶-۶۳
- امراله، امید و حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. مجله مطالعات برنامه‌ی درسی آموزش عالی، ۹، ۷ تا ۲۵
- تلخابی، محمود؛ صالحی، کیوان؛ قاسم‌پور خوشرودی، عرفانه؛ دهقانی، مرضیه (۱۳۹۸). تبیین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی. مجله تازه‌های علوم شناختی، ۸۴، ۵۹ تا ۷۳
- خروشی، پوران؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۷). مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم شایسته محور. مجله مطالعات برنامه‌ی درسی، ۵،۵۰ تا ۴۴
- داودی، آذر؛ کشتی آرای، نرگس؛ یوسفی، علی رضا (۱۳۹۴) تبیین پدیدارشناسانه ی اصول برنامه‌ی درسی «تجربه تدریس»(کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان. **فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌ی درسی.** ۶(۳)، ۵-۲۸
- رشیدیان، عبدالکریم. (۱۳۸۸). هوسرل در متن آثارش. تهران: نشر نی
- زارع صفت، صادق (۱۳۹۶). واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی. **فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌ی درسی**،۹(۵)،۳۷-۶۸
- سلیمی، جمال؛ ساعدموچشی، لطف اله؛ عبدی، آرش (۱۳۹۷). واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان برحسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان؛ یک مطالعه آمیخته. **مجله پژوهش‌های برنامه‌ی درسی. ۲(۸)** ۹۸-۱۴۴
- صفرنواده، دکتر مریم؛ موسی‌پور، دکتر نعمت‌الله؛ اظهری، محبوبه؛ محمدشفیعی، عبدالسعید (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت‌معلم ایران. فصلنامه **مطالعات برنامه‌ی درسی آموزش عالی**. ۱۹. ۱۴۹-۱۶۹
- عباس‌زادگان، سید محمد (۱۳۷۶) اصول و مفاهیم اساسی در برنامه‌ریزی درسی، تهران، انتشارات سوره.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]

- عصاره، دکتر علیرضا؛ بهاری بیگ‌باغلو، حسین؛ عربی جونقانی، احمد (۱۳۹۸). بررسی سیر تحول برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم در ایران. مجله تعلیم و تربیت، ۱۳۸، ۱۵۱ تا ۱۷۴
- عطاران، عاطفه؛ موسی پور، نعمت اله؛ عطاران، محمد؛ حسینی خواه علی (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی بازنگری برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم در ایران. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی ۶۱، ۱۴ تا ۳۳
- موسی پور، نعمت الله و احمدی، آمنه (۱۳۹۶). طرح کلان برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان
- مهدوی هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود؛ عباس‌پور، عباس (۱۳۹۶). برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم دوره ابتدایی: ارائهٔ الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. مجله پژوهش در تربیت‌معلم، ۱، ۴۷ تا ۷۴
- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه‌ی درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. مجله نظریه و عمل در برنامه‌ی درسی، (۱)۱، ۵ تا ۲۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۰)، برنامه‌ی درسی. علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن. تهران؛ سازمان سمت.
- میکائیلو غلامحسین (۱۳۹۳) بررسی کیفیت دروس و سرفصل های رشته‌ی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان. **دومین** همایش ملی تربیت‌معلم
- میلر، جان (۱۳۸۹). نظریه های برنامه‌ی درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت
- Bachinskey, G. Hanson. K. (2010). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15, 257_272.
- Eisner. (1994). Educational imagination: On the Design and Evaluation of School Programs
- Eisner. (2002). Education Artistic vision. U.S.A: Collier Macmilland Publishers
- Eisner. E (1985) the Educational imagination, New york Macmilan pulishing. Co
- Maykut. P. and Morehouse, R. (1994). **Beginning Qualitative Research**. London: The Falmer press
- T.Gaskey)۲002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3/4), 381– 391.
- Waks, J. L. (2001). Donald Schon's Philosophy of Design and Design Education. International Journal of Technology and Design Education 11, 37–51
- Winch, Ch. (2012). For Philosophy of Education in teacher Education. Journal of Oxford Review of Education, 38(3), 305-322- Rutledge.
- zais ،R. (1976). Curriculum: Principles and Foundations. New York: Thomas Y. Crowell company

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-13]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1399.12.2.5.4]