

Identification of Neglected Components in the Curriculum of Educational Sciences at Farhangian University and Development of a Conceptual Model

Zahra Akbarzadeh¹ * & Hosein Lotfi² 

1. Corresponding author: Ph.D. in Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Sari Branch, Sari, Iran. Email: zakbarzadeh53@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: h.lotfi@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Keywords:

Intended curriculum,
Implemented curriculum,
Acquired curriculum,
Neglected curriculum.

ABSTRACT

The aim of the present study is to identify the neglected components in the curriculum of the Educational Sciences program at Farhangian University and to propose a conceptual model. This research employed an exploratory mixed-methods design. In the qualitative strand, a phenomenological approach was utilized to explore the first three research questions. The study population comprised key curriculum stakeholders, including experts, faculty members, and novice teachers. Participants were selected using theoretical and purposive snowball sampling. Data were gathered through document analysis and semi-structured interviews and analyzed using open, axial, and selective coding. In the quantitative strand, a researcher-developed questionnaire was constructed based on the themes and components extracted from the qualitative analysis. The instrument was reviewed by 13 experts; its content validity was confirmed through a one-sample t-test, and its reliability was established using Cronbach's alpha ($\alpha = 0.80$). Additionally, to determine the priority and relative weight of the neglected components identified in the qualitative phase for integration into the model design, the Shannon entropy method was employed. The findings demonstrated that the neglected components of the curriculum in the field of Educational Sciences at Farhangian University are embedded in the elements of objectives, content, organization, instructional methods, learning opportunities, assessment, feedback, and teacher characteristics.

Article history:

Received: 3 March 2025

Received: 30 March 2025

Accepted: 7 May 2025

Published: 23 August 2025

Cite this article: Akbarzadeh, Z., & Lotfi, H. (2025). Identification of Neglected Components in the Curriculum of Educational Sciences at Farhangian University and Development of a Conceptual Model. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 1(2), 87-108. <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.510242.1016>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

Extended Abstract

Introduction

In order to realize the efforts made in the field of education reform, developing teachers' professional skills is essential. The University of Teacher Training, as the center for teacher education, can train skilled teachers who, through improving quality education by producing high-quality students, maintaining a high-quality learning environment, updating content, using quality processes with the help of technology, and planning for quality outcomes based on current needs, contribute to improving the quality of education. However, what can be more noteworthy in this regard is the curriculum and its role in achieving the university's objectives. The implemented curriculum and the review of all its components and areas can provide an important platform for change. In this regard, some school administrators and teacher educators believe that the content and curriculum materials are not appropriately aligned with teachers' needs. They argue that a stronger connection must be established between teacher training centers and the Primary Education Textbook Publishing Office. Therefore, this research aims to answer the following questions regarding neglected components in the intended, achieved, and implemented curriculum:

1. What are the neglected components in the intended curriculum of Educational Sciences at the University of Teacher Training from the perspective of education experts?
2. What are the neglected components in the implemented curriculum of Educational Sciences at the University of Teacher Training from the perspective of faculty members?
3. What are the neglected components in the acquired curriculum of Educational Sciences at the University of Teacher Training from the perspective of new teachers?
4. What is the contribution of each neglected component in the primary education curriculum (Educational Sciences) of the University of Teacher Training?
5. What is the conceptual framework for addressing the neglected components in the Educational Sciences curriculum at the University of Teacher Training?

Methodology

This study employs a mixed exploratory research approach. For answering the research questions, a phenomenological approach was used in the qualitative section. The research population in this section includes experts, specialists, and new teachers. A theoretical (non-probabilistic) and purposive snowball sampling method was employed. Data collection was done through library studies and semi-structured interviews, and data analysis was carried out using open, axial, and selective coding. For answering the research questions in the quantitative section, a questionnaire consisting of components derived from the MAXQDA software was developed and administered to 13 specialists. Its validity, assessed via a one-sample t-test, was approximately 80%, with a Cronbach's alpha indicating acceptable reliability. To validate the proposed conceptual model, a one-sample t-test was used. The results showed that the neglected components of the intended curriculum, such as objectives, content, delivery methods, learning opportunities, evaluation, and teacher characteristics,

were statistically significant at the 0.05 level, with T values of 6.52, 7.58, 7.45, 8.83, 6.81, 12.89, 16.97, and 11.77, respectively.

Results and Conclusion

In response to the first question: focusing on the intended level, the components with the greatest neglected proportions included objectives, learning opportunities, teacher characteristics, feedback, and organization, respectively. For graduates of the University of Teacher Training to achieve professionalism, they need skills such as curriculum planning, adequate preparation for multi-grade classrooms, subject-specific skills in primary education, and the ability to develop curricula based on ecosystem needs. In response to the second question: at the execution level, the neglected components included learning opportunities, evaluation, delivery methods, feedback, organization, content, and objectives, with the highest priorities being: lack of targeted internships, inadequate assessment oversight, improper implementation of teaching and feedback methods (such as failure to use up-to-date resources, inappropriate teaching techniques, neglect of students' abilities, poor teaching quality, gaps between courses and professional internships, and issues in content and curriculum organization). In response to the third question: at the acquired level, neglected components relate to teacher characteristics, content, and evaluation, including professional ethics, communication skills, creativity development, subject knowledge, social issues, general education knowledge, classroom management, proper evaluation, and methods of evaluating students. In response to the fourth question: to propose a model of the neglected curriculum at the University of Teacher Training, the identified curriculum elements were evaluated through Shannon's entropy test. The elements with the highest reliability and importance coefficients were selected as final elements in designing the model. In response to the fifth question: the results of the one-sample t-test showed that the neglected components of the intended curriculum, such as objectives, content, delivery methods, learning opportunities, evaluation, and teacher characteristics, were statistically significant at the 0.05 level, with corresponding T values being 6.52, 7.58, 7.45, 8.83, 6.81, 12.89, 16.97, and 11.77. Therefore, a significant difference was found between the theoretical and experimental means. Today, global learning standards have been raised, and societies are increasingly required to acquire new knowledge and skills in various domains to succeed. In such a context, teachers must be capable of enhancing their knowledge and methodological abilities in line with scientific developments and societal needs, providing diverse learning opportunities to cultivate lifelong learning habits and skills. According to the principles of the transformation document, the teacher's role in the educational process is "to help expand and develop the existential capacities of students and acquire the competencies needed to reach levels of a good life...". Therefore, the primary goal of the curriculum at the University of Teacher Training is to develop the professional capacity of educators to create learning opportunities—facilitating the application of personal experiences and learner autonomy to acquire foundational knowledge, develop skills, beliefs, and tendencies that promote continuous engagement and achievement of competencies within the educational system.

شناسایی مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل مفهومی

زهرا اکبرزاده^۱ و حسین لطفی^۲

۱. نویسنده مسئول: دانش‌آموخته رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه آزاد اسلامی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران. رایانامه: zakbarzadeh53@gmail.com
۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: h.lotfi@cfu.ac.ir

| چکیده | اطلاعات مقاله |
|---|---|
| <p>هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل مفهومی است. این پژوهش از نوع تحقیق آمیخته اکتشافی است. در بخش کیفی، برای پاسخ به سوالات اول تا سوم، از روش پدیدارشناسی بهره‌گیری شد. جامعه پژوهش در این بخش شامل صاحب‌نظران، خبرگان و نومعلمان بود. همچنین در این بخش از روش نمونه‌گیری نظری (غیراحتمالی) و هدفمند به شیوه گلوله‌برفی استفاده گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها، از مطالعات کتابخانه‌ای و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شد و برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. در بخش کمی، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته با مؤلفه‌های استخراج‌شده از نرم‌افزار MAXQDA طراحی گردید. این پرسش‌نامه در اختیار ۱۳ نفر از متخصصان قرار گرفت و روایی آن تأیید شد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ به مقدار ۸۰/۰ به دست آمد. همچنین برای تعیین اولویت و وزن هر یک از مؤلفه‌های مغفول شناسایی‌شده در بخش کیفی جهت استفاده در طراحی مدل، از روش آنترویی شانون استفاده گردید. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان در عناصر اهداف، محتوا، سازماندهی، روش‌های ارائه، فرصت‌های یادگیری، ارزشیابی، بازخورد و ویژگی‌های معلم نهفته‌اند.</p> | <p>نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی</p> <p>کلید واژه‌ها: برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی کسب شده، برنامه درسی مغفول.</p> |

تاریخچه مقاله:

- تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۳
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۱۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله: اکبرزاده، زهرا و لطفی، حسین. (۱۴۰۴). شناسایی مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل

مفهومی، مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم، ۱ (۲)، ۸۷-۱۰۸. <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.510242.1016>

© نویسندگان.

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



مقدمه

توسعه‌ی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، شرط اساسی به‌ثمر نشستن تلاش‌های انجام‌شده در مسیر بهسازی آموزش و پرورش است. با این حال، چالش اصلی تربیت معلمان در قرن بیست و یکم این است که روش‌های تربیت چگونه باید باشد تا معلمان توانمند پرورش یابند. معلمانی که بتوانند در محیط‌های پیچیده آموزش و یادگیری عصر اطلاعات، به بهترین نحو از دانش‌آموزان با نیازهای متنوع حمایت کنند (Helgevold et al., 2015). به طور کلی، مراکز تربیت معلم این ظرفیت را دارند که معلمان توانمندی را پرورش دهند؛ معلمانی که با ارتقای کیفیت آموزش، تربیت دانش‌آموزانی شایسته را ممکن می‌سازند و از طریق فراهم آوردن محیط‌های یادگیری مناسب، به‌روزرسانی مداوم محتوا، بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری و برنامه‌ریزی هدفمند، به بهبود مستمر کیفیت آموزش کمک می‌کنند (Dange & Siddaraju, 2020).

دانشگاه فرهنگیان در ایران به عنوان کانون اصلی تربیت معلمان شناخته می‌شود. مواد درسی، استادان و محتوای آموزشی در این دانشگاه نقش بسیار مهمی ایفا می‌کنند. به زعم Rokenes & Krumsvik (2016)، تدوین‌کنندگان برنامه درسی مراکز تربیت معلم باید توجه داشته باشند که برنامه‌های درسی به گونه‌ای طراحی شوند که زمینه‌ی موفقیت و شایستگی دانشجویان را در موقعیت‌های مختلف فراهم و تقویت کنند. یادگیری معلمان در دانشگاه‌ها و جذب آن‌ها بر اساس رتبه‌های علمی دانشگاه‌های معتبر، به عنوان یک اصل جهانی پذیرفته شده است (Espinoza et al., 2019). UNESCO (2016) شایستگی معلم را مفهومی چندسطحی می‌داند که شامل انواع مهارت‌ها برای ایفای نقش معلمی است. بدیهی است که این رسالت مهم بر عهده تربیت معلم گذاشته شده است. بنابراین، تربیت معلم را می‌توان یکی از حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت دانست (Ghasemi et al., 2018).

تربیت معلم اثربخش، دغدغه‌ای جهانی است که نیازمند پژوهش‌های عمیق و سرمایه‌گذاری‌های قابل توجه است. بسیاری از نظام‌های آموزشی، به منظور ارتقای کیفیت آموزش، تربیت معلمان اثربخش و توانمند را در صدر اولویت‌های خود قرار داده‌اند؛ به‌گونه‌ای که امروزه چگونگی تحقق این هدف، یکی از موضوعات محوری و فراگیر در بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان به‌شمار می‌رود (UNESCO, 2016). برنامه‌های درسی در مراکز تربیت معلم از حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت به شمار می‌روند و نقش کلیدی در تحقق اهدافی چون تربیت معلمان اثربخش و شایسته دارند. تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی باید اطمینان حاصل کنند که این برنامه‌ها به گونه‌ای طراحی شوند که صلاحیت‌های لازم-شامل دانش، نگرش و مهارت- را در دانش‌آموختگان ایجاد و تقویت کنند تا آنها بتوانند در موقعیت‌های مختلف موفق عمل کنند (Rokenes & Krumsvik 2016).

تشریح انواع برنامه درسی و انجام پژوهش‌های مرتبط با آن، زمینه مناسبی برای اصلاح و تغییر برنامه‌ها فراهم می‌سازد و شکاف میان ایده‌ها و پیامدها را نمایان می‌کند (Van den Akker Fasoglio & Mulder, 2010). در همین راستا، واکاوی برنامه درسی اجراشده و مؤلفه‌های مختلف آن، می‌تواند بستری مؤثر برای ایجاد تغییرات در برنامه درسی فراهم کند. Bediako (2019) اعتقاد دارد که برنامه درسی اجراشده، به‌عنوان بخشی اساسی از فرایند تدوین برنامه درسی، نقشی کلیدی در تحقق و ایجاد تغییرات پیش‌بینی‌شده در برنامه درسی ایفا می‌کند. اجرای برنامه درسی، به چگونگی تحقق دوره‌های برنامه‌ریزی‌شده و طراحی‌شده توسط استادان و طرح‌های کارورزی ارائه‌شده به دانشجویان اشاره دارد. برخی مدیران مدارس و مدرسان مراکز تربیت معلم معتقدند محتوای درسی فعلی نیازهای واقعی معلمان آینده را پوشش نمی‌دهد. یکی از دلایل این موضوع، ضعف ارتباط میان مراکز تربیت معلم و دفتر تألیف کتب درسی است. به‌ویژه در رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی، تغییرات ساختاری در برنامه درسی بسیار محدود بوده است. همچنین، آن‌ها بر ضرورت تنوع و تغییر در مدرسان دوره‌های کارورزی تأکید دارند. تجربه آموزش از دیدگاه‌های مختلف به دانشجویان کمک می‌کند تا چالش‌های کلاس را بهتر بفهمند، با آمادگی بیشتر وارد میدان عمل شوند و مدیریت بهتری در موقعیت‌های واقعی داشته باشند.

یکی از دلایل تأکید پژوهشگر بر بررسی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، وجود تحقیقات پیشین مرتبط است. در ایران، پژوهش‌هایی چون بررسی میزان همسویی و هماهنگی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی‌های مورد انتظار معلمان (مطالعه موردی)، بررسی دیدگاه‌های اولین فارغ‌التحصیلان رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان اصفهان (Farsi et al., 2019)، شناسایی ابعاد برنامه درسی مغفول بر اساس تفاوت بین برنامه درسی دانشگاهی و برنامه درسی قصد شده برای آموزش مفاهیم شهروندی در کتب مطالعات اجتماعی پایه اول دوره متوسطه (2019)، (Mostafa pour et al)، برنامه‌های درسی مغفول برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ایران: دانشگاه فردوسی مشهد (Zare Sefat et al., 2018)، تحلیل ابعاد مغفول برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه هفتم (Bahramipour et al., 2017) انجام شده است. اما این پژوهش‌ها عمدتاً بر یکی از ابعاد برنامه درسی مغفول تمرکز داشته‌اند و به بررسی جامع مؤلفه‌های مغفول قصد شده، کسب شده و اجرا شده و همچنین ارائه مدل مفهومی نپرداخته‌اند.

در خارج از کشور، پژوهش‌های متعددی در حوزه برنامه درسی انجام شده است. به عنوان نمونه، می‌توان به پژوهش مشروطیت مغفول مانده‌ی معلمان نسبت به نمرات دستیابی دانش‌آموزان در مواجهه با وضعیت‌های متفاوت اجتماعی و اقتصادی (Mehboob & Rafaqat, 2020) اشاره کرد. همچنین مطالعه‌ای با عنوان شکاف دانشی بین برنامه درسی قصد شده و کسب شده در آموزش معلمان اتیوپی: شناسایی چالش‌ها برای توسعه آینده (Alemu et al., 2019) نیز در این زمینه انجام شده است. (Able et al. (2018)، Phaeton & Stears (2017) و Elizabet & Elison (2018) در پژوهش‌های خود چالش‌های معلمان تازه‌کار مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که آنان با سه چالش اساسی روبه‌رو هستند: نخست، گسست بین تئوری و عمل که باعث ناتوانی در آموزش مؤثر می‌شود؛ به طوری که آنچه در دوره‌های نظری آموخته‌اند، در عمل قابل اجرا نیست. دوم، تمرکز بیش از حد بر محتوای کتاب‌های درسی، به گونه‌ای که آموزش‌ها بیشتر در سطح یادآوری باقی می‌ماند و یادگیری عمیق شکل نمی‌گیرد. سوم، آموزش‌ها کمتر متناسب با نیازهای حرفه‌ای معلمان طراحی شده‌اند و به پرورش استعدادها و توانمندی‌های لازم برای ایفای نقش مؤثر در کلاس درس توجه کافی نمی‌شود.

Khasnabis et al. (2018) در پژوهشی به مطالعه نحوه ارتباط دانشجو معلم با مربیان تربیت معلم پرداختند. همچنین، Cofre et al. (2016) و Cabrita et al. (2017) ضعف دوره‌های آموزش و تربیت معلمان را کمبود امکانات آموزشی، محتوای نامناسب، به کارگیری روش‌های تدریس غیرفعال و سنتی در فرایند یاددهی - یادگیری، ضعف علمی مدرسان دوره‌ها و فضای نامناسب، عنوان کرده‌اند.

با وجود اهمیت برنامه درسی، مؤلفه‌های مغفول در این حوزه از دیدگاه متخصصان کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند و تاکنون بررسی‌های دقیق و جامع درباره شناسایی این مؤلفه‌ها در رشته علوم تربیتی انجام نشده است. همچنین، پژوهش‌های انجام شده هر کدام تنها به جنبه‌ای خاص از برنامه درسی پرداخته‌اند و هیچ پژوهشی تمام عناصر برنامه درسی مغفول رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان را به طور یکپارچه مورد بررسی قرار نداده و مدل مفهومی ارائه نکرده است. از این رو، در این پژوهش تلاش شده است تا مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی قصد شده، کسب شده و اجرا شده شناسایی و به سؤالات زیر پاسخ داده شود.

- ۱- مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی قصد شده علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از نگاه متخصصان تعلیم و تربیت کدام است؟
- ۲- مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از نگاه اساتید کدام است؟
- ۳- مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی کسب شده علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از نگاه نومعلمان کدام است؟
- ۴- سهم هر یک از مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی رشته علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) دانشگاه فرهنگیان به چه میزان است؟
- ۵- چارچوب مفهومی مغفول برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر از نوع آمیخته اکتشافی است که در آن ابتدا مرحله‌ی کیفی و سپس مرحله‌ی کمی اجرا شده است. در بخش کیفی، برای پاسخ به سؤال‌های اول تا سوم پژوهش، از روش پدیدارشناسی بهره گرفته شده است. پژوهش پدیدارشناختی به دنبال توصیف تجربه‌های زیسته‌ی افراد از یک پدیده‌ی خاص است و هدف آن، دستیابی به درک عمیق از معنای مشترک این تجربه‌ها در میان مشارکت‌کنندگان است. در این پژوهش، تمرکز پژوهشگر بر توصیف تجربه‌های مشترک شرکت‌کنندگان از ابعاد مغفول برنامه‌ی درسی بوده است؛ یعنی جنبه‌هایی از برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان از جمله متخصصان و مدرسان، و همچنین فارغ‌التحصیلان سال‌های ۱۳۹۷ و ۱۳۹۸ این رشته است.

در بخش کیفی، برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، از روش نمونه‌گیری نظری و هدفمند به شیوه‌ی گلوله‌برفی استفاده شد. ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری داده‌های سؤال اول تا سوم شامل بررسی اسناد و انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته است. مطالعات کتابخانه‌ای با رجوع به مبانی نظری و پیشینه‌های تحقیق، از طریق جست‌وجو در اینترنت و حضور در کتابخانه‌های دانشگاهی، با هدف شناخت بیشتر موضوع مورد تحقیق انجام شد. همچنین، فرایند مصاحبه به گونه‌ای طراحی و اجرا شد که مشارکت‌کنندگان بتوانند دیدگاه‌های خود را درباره‌ی مؤلفه‌های اصلی و زیرمؤلفه‌های برنامه‌ی درسی مغفول به صورت عمیق و دقیق بیان کنند. در طی مصاحبه‌ها، نظرات ارائه‌شده به طور مستمر بررسی و در صورت نیاز، در مصاحبه‌های بعدی پیگیری و تعمیق یافتند. فرایند گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه یافت که اشباع حاصل شد؛ به این معنا که یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها به طور مکرر تکرار می‌شدند و اطلاعات جدیدی در مصاحبه‌های بعدی به دست نمی‌آمد. مصاحبه‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه‌ی ۲۰ تحلیل شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش مضمون استفاده شد. واحد تحلیل، مفاهیم در نظر گرفته شد. در این پژوهش، فرایند تحلیل داده‌ها در سه مرحله انجام شد: کدگذاری باز، محوری و انتخابی. در مرحله‌ی نخست، یعنی کدگذاری باز، داده‌ها به اجزای کوچک‌تر خرد شده، بررسی، مقایسه، مفهوم‌پردازی و طبقه‌بندی شدند؛ در این مرحله، فرضیه‌های مقدماتی درباره‌ی شیوه‌های ممکن مرتبط کردن کدها در ابعاد مشخص مطرح شد و داده‌های مشابه در قالب مفاهیم گروه‌بندی و نام‌گذاری گردیدند. در مرحله‌ی دوم، یعنی کدگذاری محوری، پژوهشگر ابتدا همه‌ی عوامل استخراج‌شده را به عنوان کد در نظر گرفت و سپس با در نظر گرفتن مفهوم هر کد، آن‌ها را در قالب مفاهیم مشابه، دسته‌بندی و مقایسه نمود تا محورهای مشترک نمایان شود. در مرحله‌ی سوم، یعنی کدگذاری انتخابی، مقوله‌ی محوری - که سایر مقولات حول آن قرار می‌گیرند - به طور روشمند انتخاب شد. بر اساس روابط بدست آمده، مفاهیم حاصل از کدگذاری باز و محوری، در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی به یکدیگر پیوند داده شده‌اند (Danaei Fard, 2004). در بخش کیفی نیز، به منظور بررسی روایی داده‌های به دست آمده از تحلیل متن مصاحبه‌ها و پایایی داده‌ها، از سه معیار مورد نظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی شامل قابل قبول بودن^۱، قابلیت اطمینان^۲ و تأیید پذیری^۳ استفاده گردید (Kian et al., 2011).

در بخش دوم، جهت پاسخ‌گویی به سؤال چهارم پژوهش: «سهم هر یک از مؤلفه‌های مغفول برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی (آموزش ابتدایی) به چه میزان است؟» و سؤال پنجم پژوهش: «چراچوب مفهومی مغفول برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟»، از روش تحقیق کمی استفاده شد.

برای دستیابی به مدل راهکارهای پیشنهادی و اعتبار یافته‌ها، از دو شیوه استفاده شد. ابتدا پرسش‌نامه‌ای متشکل از مؤلفه‌های به دست آمده در نرم‌افزار MAXQDA، به صورت محقق‌ساخته تدوین شد. این پرسش‌نامه پس از تأیید اعتبار توسط متخصصان و حذف برخی گویه‌های نامفهوم، به ۱۳ نفر از اعضای هیئت‌علمی متخصص در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم

¹ Credibility

² Dependability

³ Confirmability

تربیتی ارائه شد. برای سنجش پایایی پرسش‌نامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰.۸۰ به دست آمد. همچنین، برای اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی، از روش آنتروپی شانون استفاده شد تا اولویت و وزن هر یک از مؤلفه‌های مغفول مشخص گردد.

یافته‌های پژوهش

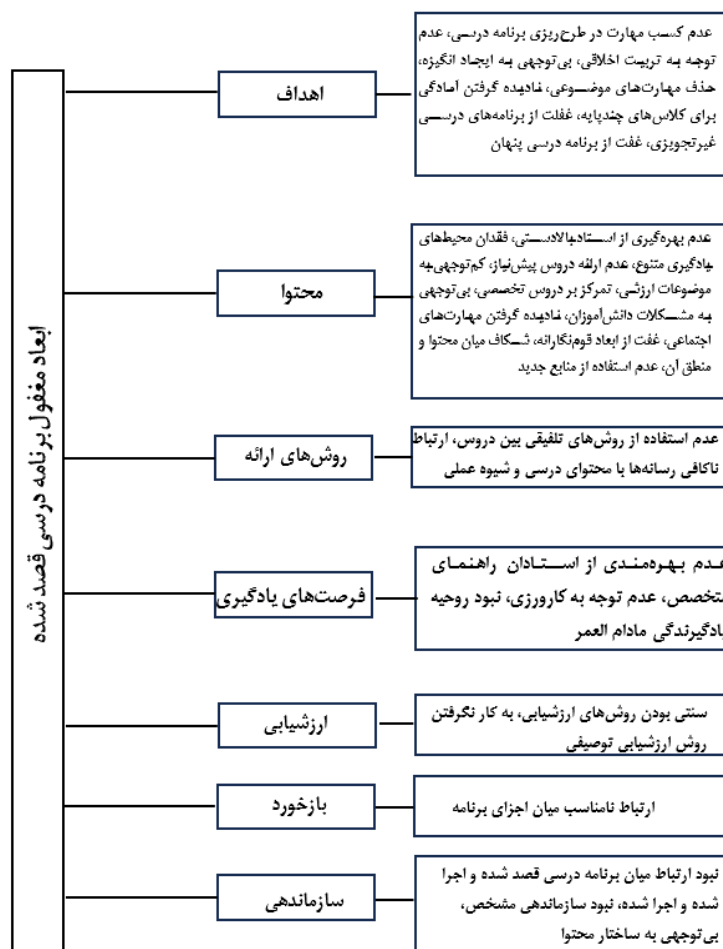
پرسش ۱: مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی قصدشده علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از نگاه متخصصان تعلیم و تربیت کدام است؟

به عقیده (2010) Qunin هنگامی که بحث از برنامه درسی قصد شده می‌شود این سؤال به ذهن می‌آید که چه دانشی باید در برنامه درسی قرار بگیرد؟ یا به قول اسپنسر چه دانشی بیشترین ارزش را دارد؟ به زعم (2013) Mehrmohammadi یکی از راه‌های رسیدن به مغفول یا شناسایی مغفول تمرکز بر سطوح برنامه درسی است. برنامه‌ی درسی قصد شده شامل اهداف، سیاست‌ها، راهبردها و محتوایی است که نهادهای آموزشی (نظیر مدرسه و دانشگاه) آن را علناً اعلام کرده‌اند، سعی دارند یادگیرندگان خویش را بر اساس آن‌ها یا از طریق آن‌ها تربیت کنند (Safaei Movahed, 2016). (Eisner (1994) در بعد قصد شده به نگاه تأملی و هنرورزانه اعتقاد دارد، یعنی تأکید بر عمل فکورانه. نگاه هنرمندانه به برنامه‌های درسی - به ویژه نوع مغفول آن - ابزاری تحلیلی محسوب می‌شود که موجب بصیرت و ابتکار عمل در تصمیم‌گیرندگان می‌گردد. در واقع، به این موضوع می‌پرداخته می‌شود که متخصصان چه برنامه‌ای را می‌توانستند در نظر بگیرند اما نادیده گرفته‌اند. از این منظر می‌توان گفت، نگاه هنرمندانه به برنامه درسی مغفول، توجه ویژه‌ای به قوه تفکر، شهود و تخیل به عنوان محرک‌ها و کارکردهای اساسی آن دارد. البته این رویکرد بعد دیگری نیز دارد؛ آن بازسازی دیالکتیکی میان هدف و محتواست که در بسیاری موارد متناسب با تحولات جدید نبوده و در برنامه درسی تأثیرگذاری لازم را نداشته است (Marzooghi et al., 2019).

در این راستا و با تمرکز بر سطح «قصد شده» برنامه درسی، در بعد اهداف، مؤلفه‌های مغفول به دست آمده شامل مواردی چون کسب مهارت در طرح‌ریزی برنامه درسی، عدم توجه به تربیت اخلاقی، بی‌توجهی به ایجاد انگیزه، حذف مهارت‌های موضوعی، نادیده گرفتن آمادگی برای کلاس‌های چندپایه، غفلت از برنامه‌های درسی غیرتجویزی و برنامه درسی پنهان است. در بعد محتوا، مؤلفه‌های مغفول عبارت‌اند از عدم بهره‌گیری از اسناد بالادستی، فقدان محیط‌های یادگیری متنوع، عدم ارائه دروس پیش‌نیاز، کم‌توجهی به موضوعات ارزشی، تمرکز بر دروس تخصصی، بی‌توجهی به مشکلات دانش‌آموزان، نادیده گرفتن مهارت‌های اجتماعی، غفلت از ابعاد قوم‌نگارانه، شکاف میان محتوا و منطق آن، و عدم استفاده از منابع جدید و به‌روز. در بعد روش‌های یاددهی-یادگیری نیز، مؤلفه‌های مغفول شامل روش‌های تلفیقی بین دروس، شیوه‌های عملی، و ارتباط رسانه‌ها با محتوای درسی است. در بعد فرصت‌های یادگیری، مؤلفه‌هایی همچون عدم استفاده از استاد راهنما و بی‌توجهی به کارورزی به چشم می‌خورند. در بعد ارزشیابی، روش‌های ارزشیابی و نیز ارزشیابی توصیفی، از جمله مؤلفه‌های مغفول هستند. در بعد بازخورد، ارتباط نامناسب دیده می‌شود. همچنین، در بعد سازماندهی محتوا، مواردی چون نبود ارتباط میان برنامه‌ی درسی قصد شده و اجرا شده، نبود سازماندهی مشخص، و بی‌توجهی به ساختار محتوا، از مصادیق مؤلفه‌های مغفول به شمار می‌روند. در شکل ۱ مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی قصدشده از نگاه متخصصان جهت فهم بهتر نمایش داده شده است.

نکته‌ی قابل توجه آن است که در سطح قصد شده، مؤلفه‌هایی همچون اهداف، فرصت‌های یادگیری، بازخورد و سازماندهی به ترتیب بیشترین سهم را در حوزه‌ی برنامه درسی مغفول داشته‌اند. این که فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان بتوانند برای حرفه‌ای شدن، به مهارت‌هایی نظیر طرح‌ریزی برنامه درسی، آمادگی کافی برای تدریس در کلاس‌های چندپایه، تسلط بر مهارت‌های موضوعی در دوره‌ی ابتدایی و تدوین برنامه‌های درسی متناسب با زیست‌بوم کلاس دست یابند، بی‌شک نیازمند برخورداری از دو مؤلفه‌ی کلیدی یعنی انگیزه و اخلاق حرفه‌ای است. این دو مؤلفه، در سطح قصد شده و در بخش هدف‌گذاری برنامه‌ی درسی، مورد غفلت واقع شده‌اند؛ تا آنجا که از دیدگاه کنشگران، بخشی از برنامه‌ی درسی مغفول به شمار می‌روند.

مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی قصدشده دانشگاه فرهنگیان از نگاه متخصصین تعلیم و تربیت



پرسش ۲: مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجراشده علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از نگاه اساتید کدام است؟ در رویکردهای جدید برنامه درسی، به ویژه در نگاه نوفهم‌گرایانی چون Hubner و Pinar تمرکز بر نتایج یادگیری معطوف است؛ اما این نتایج صرفاً محدود به اهداف و پیامدهای قصد شده نیست، بلکه در جایگاه «ارزشیابی» دربرگیرنده‌ی ابعاد گسترده‌تری از تجربه‌ی یادگیری است. در این رویکرد، نگاه فاعل انسانی به عنوان مهم‌ترین عنصر در فرایند تدریس و یادگیری تلقی می‌شود که به بررسی تجربه درونی انسان علاقمند است. در این نگاه، به جای مطالعه تغییر در رفتار یا نحوه‌ی تصمیم‌گیری در کلاس درس، «فهم ماهیت تجربه‌ی آموزش» در مرکز توجه قرار دارد (Pinar & Zhang, 2015). در این پژوهش، در سطح اجرای برنامه‌ی درسی، مؤلفه‌هایی که مورد غفلت واقع شده‌اند یا حالتی از پوچی و بی‌اثری را نشان می‌دهند، شامل فرصت‌های یادگیری، ارزشیابی، روش‌های ارائه، بازخورد، سازماندهی، محتوا و هدف است. این مؤلفه‌ها به‌ترتیب دارای بیشترین سهم در جنبه‌های مغفول داشته‌اند.

در بعد «فرصت‌های یادگیری» در سطح اجرای برنامه‌ی درسی، مؤلفه‌هایی چون هدفمند نبودن فرایند کارورزی، مورد غفلت واقع شده‌اند. در بعد «ارزشیابی»، عدم توجه به نظارت و نامناسب بودن شیوه‌های ارزشیابی کنونی از جمله موارد برجسته هستند. در بعد «روش‌های ارائه»، چالش‌هایی همچون اجرای نادرست تدریس، استفاده نکردن از منابع به‌روز، بهره‌نبردن از روش‌های تدریس متناسب با نیازهای یادگیرندگان، بی‌توجهی به ویژگی‌های دانش‌جو معلمان، تدریس غیرمؤثر، وجود شکاف میان دروس نظری و تجربه‌ی حرفه‌ای کارورزی، ضعف در تولید محتوای آموزشی، و سازمان‌دهی نامناسب دروس و در بعد «بازخورد»، عدم

ارائه بازخورد مناسب مشاهده می‌شود. همچنین، مناسب در ادامه‌ی این بخش، به تبیین هر یک از مؤلفه‌های مذکور در سطح اجرا پرداخته شده است. در شکل ۲ مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی اجرا شده از نگاه اساتید به نمایش گذاشته شده است.

صاحب‌نظران حوزه‌ی تربیت معلم، کارورزی را «تاج برنامه‌ی تربیت معلم» و اجرای آن را بزرگ‌ترین پروژه‌ی دانشگاه فرهنگیان قلمداد می‌کنند. آن‌ها بر این باورند که مهم‌ترین عامل در تحقق مأموریت خطیر و بنیادین این دانشگاه - یعنی تربیت معلمان فکور و کنشگر - به کیفیت طراحی و اجرای کارورزی بازمی‌گردد. از همین رو، کارورزی را به عنوان فرایند «معلم شدن» تلقی می‌شود (Ghadermarzi et al., 2017). در این بُعد می‌توان گفت که اجزای نظام تربیت معلم، در قالب ساختار سازمانی، به‌طور مستقیم بر کیفیت عملکرد و تربیت دانشجومعلم اثر می‌گذارند. ساختار، یکی از اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر نوآوری سازمانی تلقی می‌شود. از دیدگاه صاحب‌نظران، ساختار سازمانی مناسب، پیش‌شرطی ضروری برای موفقیت، نوآوری و ایجاد تغییر در سازمان به شمار می‌رود (Abbasian et al., 2017).

در این پژوهش، نادیده‌انگاشتن اجزای سیستم تربیت معلم، همچون بودجه، نبود ارزیابی درونی برای سرفصل‌ها، فقدان وحدت رویه در اجرا، گزینش نامناسب استادان، وجود دیسپلین‌های اداری، نبود کارشناسان توانمند، ضعف در تعهد کارکنان و کمبود امکانات رفاهی و بهداشتی، از نگاه مشارکت‌کنندگان، از عوامل اصلی کیفیت نامطلوب در اجرای برنامه‌ی درسی شناخته شده است. در واقع، این مؤلفه‌ها در برنامه‌ی اجرا شده نادیده گرفته شده‌اند؛ گویی این عناصر به سبب ماهیت سازمانی‌شان از قلمرو برنامه‌ی درسی خارج‌اند و نباید مورد توجه قرار گیرند. این در حالی است که شناسایی عواملی چون تاب‌آوری تحصیلی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم در پیشگیری از افت تحصیلی و ارتقای وضعیت آموزشی دانشجومعلم، می‌تواند نقش مهمی در بهبود کیفیت آموزش ایفا کند (Amini et al., 2017).

مسائل روان‌شناختی دانشجویان از جمله عوامل مناقشه‌برانگیز در پیشرفت تحصیلی به شمار می‌رود که در مطالعات متعددی به آن پرداخته شده است (Saadat et al., 2015). کیفیت برنامه‌ریزی در دانشکده نیز تأثیری قابل توجه بر پیشرفت یا عدم پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. یادگیری، همان‌گونه که در شرایط واقعی و طبیعی اتفاق می‌افتد، تابعی از زمینه و فرهنگ محیطی است که یادگیری در آن رخ می‌دهد. این در حالی است که بیشتر فعالیت‌های آموزشی در کلاس‌های درس، مبتنی بر دانشی انتزاعی و جدا از زمینه و موقعیت واقعی‌اند؛ در حالی که عامل اجتماعی، مهم‌ترین رکن یادگیری موقعیتی است (Kearsley, 2011). از این رو، نمی‌توان نسبت به ظرفیت‌های جسمی، روانی و مهارتی یادگیرندگان، و نیز موقعیت زندگی آن‌ها در جریان آموزش و یادگیری، بی‌تفاوت بود. پاسخ‌گویی به نیازهای دانشجویان، از عوامل اساسی در تسهیل رشد و پرورش آن‌ها در محیط دانشگاه به شمار می‌رود. درک نیازهای بنیادین دانشجویان، می‌تواند مبنایی استوار برای طراحی و اداره‌ی محیط یادگیری با کیفیتی بالا فراهم آورد. در حقیقت، محیط آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که ضمن فراهم کردن فضایی مطلوب برای یادگیری، بتواند به نیازهای یادگیرندگان نیز پاسخ گوید (Glasser, 2000).

با ورود به دانشگاه، جوانان در شمار نیروهای کارآمد و خلاق جامعه قرار می‌گیرند. این امر زمانی محقق می‌شود که هدف اصلی از ورود به دانشگاه، یعنی موفقیت و پیشرفت تحصیلی، تحقق یابد. گزارش‌های موجود نشان می‌دهد که انگیزش و عملکرد دانشجویان عمدتاً مبتنی بر نظریه‌ی نیازهای درونی است (Almu et al., 2019). دانشجویانی که وارد دانشگاه می‌شوند، از یک سو به دنبال رقابت، بحث و تلاش برای اثبات خود هستند و از سوی دیگر در پی کسب دانش و آگاهی‌اند تا از این طریق بتوانند نقش‌های مؤثرتر، نفوذگراانه‌تر و رهبری خود را ایفا کرده و محیط پیرامون را تحت تأثیر قرار دهند (Turkzadeh et al., 2019).

استاد اثربخش، تنها کسی نیست که بتواند به‌خوبی برنامه‌ریزی کند، بلکه فردی است که برنامه‌ای را به گونه‌ای ارائه دهد که فراگیران از طریق تجربه یا استدلال منطقی، به نتایج و برون‌دادهای ارزشمند دست یابند. توانمندی حرفه‌ای استادان، نه تنها بازده آموزشی فراگیران را افزایش می‌دهد، بلکه به تداوم شرایط مطلوب در آموزش نیز کمک می‌کند. از سوی دیگر، تدریس اثربخش در آموزش عالی، به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و فرآیند یادگیری آن‌هاست. برای تحقق این امر، دو اصل اساسی مورد توجه قرار گرفته است: نخست، اینکه تدریس نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌ها و رویه‌های خاص است که در پژوهش‌ها شناسایی

شده‌اند؛ و دوم، آنکه تدریس باید نسبت به بافت و زمینه‌ی خاص آموزشی حساس و پاسخ‌گو باشد (Devlin & Samarawickrema, 2010).

از سویی دیگر، گسترش تحصیلات دانشگاهی و پذیرش روزافزون دانشجویان در مقاطع و رشته‌های مختلف، می‌تواند نشانه‌ای از خودشکوفایی و پیشرفت نگرش افشار مختلف جامعه تلقی شود؛ اما توسعه و رشد کمی و کیفی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی متناسب با این رشد، یکی از چالش‌های اصلی نظام آموزش عالی ایران است. در واقع، عملکرد و ویژگی‌های استاد است که زمینه دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو را فراهم می‌کند. از این رو، ویژگی‌های مدرس اثربخش مورد توجه گسترده محققان جهان قرار گرفته و بسیاری از مطالعات، توجه استادان به دیدگاه‌های دانشجویان و شناخت نقاط قوت و ضعف خود را به منظور ایجاد پویایی و حرکت به سوی استاد مطلوب، قویاً توصیه کرده‌اند. با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در اجرای برنامه‌های درسی، اساتید تربیت معلم عملکرد مطلوبی نداشته‌اند.

نتایج پژوهش (Namdari et al., 2016) نشان می‌دهد که استادان راهنما نسبت به ماهیت کارورزی جدید و روش اجرای آن تسلط کافی نداشتند. همچنین برنامه‌های درسی تربیت معلم، هرچند در قالب سرفصل‌هایی با منطق و شایستگی‌های مورد انتظار تعریف شده و در جلسات اجرایی به اساتید ارائه می‌شوند و چگونگی اجرای آن به صورت هماهنگ و با وضوح لازم تعریف و تبیین شده است. این امر منجر به مقاومت در برابر تغییر، گرایش به سبک‌های قدیمی، همکاری نکردن و تعارض در روش‌ها شده است. مهارت‌های حرفه‌ای استادان و نظارت بر شیوه اجرای برنامه‌ها، نقش مهمی در دستیابی به اهداف قصد شده دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج (Du Toit & Gaotlhobogwe (2018) و (Nikkhah & Javadliaghatdar (2018) و همچنین به طور ضمنی با پژوهش‌های (Adib et al. (2016) و (Larkian (2012) همسو است. همچنین، مفاهیم مربوط به بعد مغفول در محتوا با نتایج پژوهش‌های (Alemu et al. (2019) و (Chowdhury (2017) همخوانی دارد.

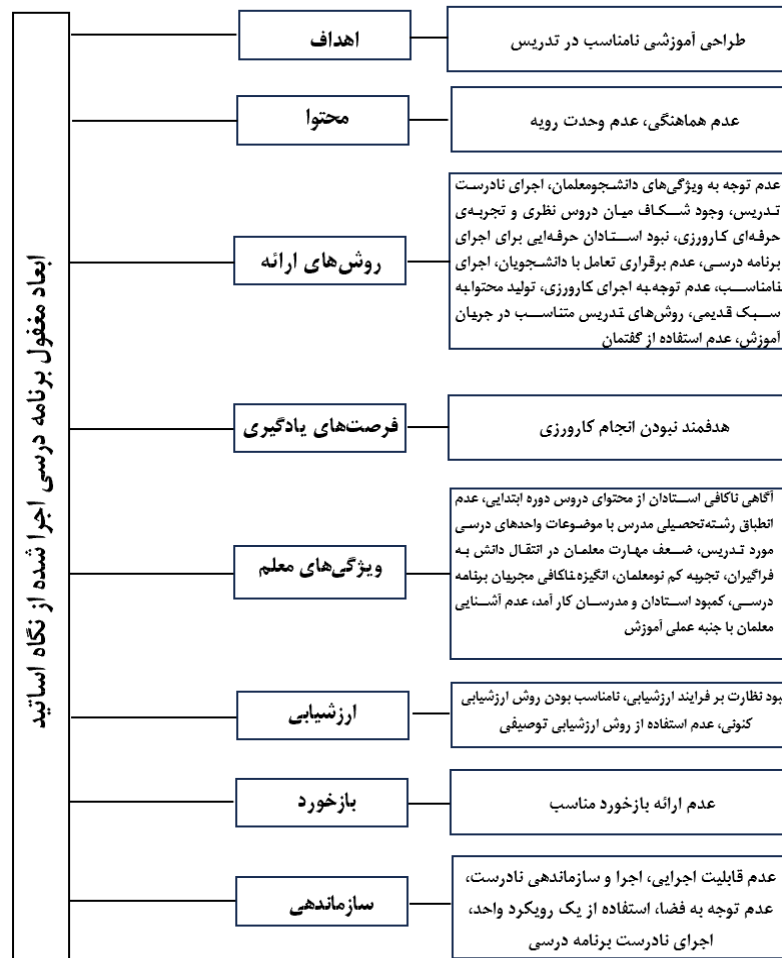
از یافته‌های پژوهش چنین برمی‌آید که در دانشگاه فرهنگیان، در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، بین آنچه ادعای انجام آن را دارد (برنامه درسی اجرا شده) و آنچه در نهایت و در عمل عمل اجرا می‌گردد، هماهنگی مطلوبی وجود ندارد. در واقع، برخی از مؤلفه‌های کلیدی در این حوزه یا مورد غفلت واقع شده‌اند یا به کلی پوچ بوده‌اند.

همان‌گونه که یادگیری فرایندی انعطاف‌پذیر و تکاملی است، استاد نیز باید از چنین ویژگی‌هایی برخوردار باشد. حتی اگر استادی تجارب یادگیری را با بالاترین کیفیت در اختیار دانشجویان قرار دهد، خود نیز تا پایان عمر به‌عنوان یک یادگیرنده باقی می‌ماند. استاد اثربخش به‌جای رقابت، همواره می‌کوشد با دیگر استادان و مسئولان در ایجاد محیطی علمی و یادگیری‌محور همکاری کند و به‌طور فعال در فرایندهایی چون سنجش دانشجو، ارزشیابی، انتقال تجربه و دانش تخصصی و نیز اداره‌ی برنامه‌ی آموزشی و مدیریت دانشگاه مشارکت داشته باشد.

در مجموع، از عمل ارزشیابی انتظار می‌رود که افزون بر تعیین ارزش و شایستگی موضوع مورد ارزیابی، با فراهم آوردن اطلاعات توصیفی و داورانه درباره‌ی میزان کارآمدی برنامه در پاسخ‌گویی به نیازهای مخاطبان و تحقق اهداف تعیین‌شده، فرایند تصمیم‌گیری را برای سیاست‌گذاران تسهیل کرده و به بهبود برنامه‌ها و گسترش دانش در زمینه‌ی موضوع مورد ارزیابی کمک کند. ارزشیابی همچنین بستر لازم برای اتخاذ تصمیم‌های کلان سیاسی در راستای اصلاح، هدایت، تغییر یا توقف فعالیت‌ها را فراهم می‌آورد (Kiamanesh, 2013).

شکل ۲

مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی اجرا شده از نگاه اساتید



پرسش ۳: مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی کسب‌شده علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان از نگاه نومعلمان کدام است؟ یکی از دلایل اصلی در بررسی فاصله میان برنامه‌ی درسی قصدشده و اجراشده، غفلت از برنامه‌ی درسی کسب‌شده است. در واقع، آثاری که در سطح کسب‌شده نمایان می‌شوند، حاصل تجربه‌ی زیسته‌ی یادگیرندگان از برنامه‌ی درسی هستند (Mehrmohammadi, 2008). برنامه‌ی مغفول در این زمینه، عمدتاً ناشی از بی‌توجهی یا کم‌توجهی به تجربه‌ها، نیازها و واکنش‌های یادگیرندگان در فرایند آموزش و یادگیری است.

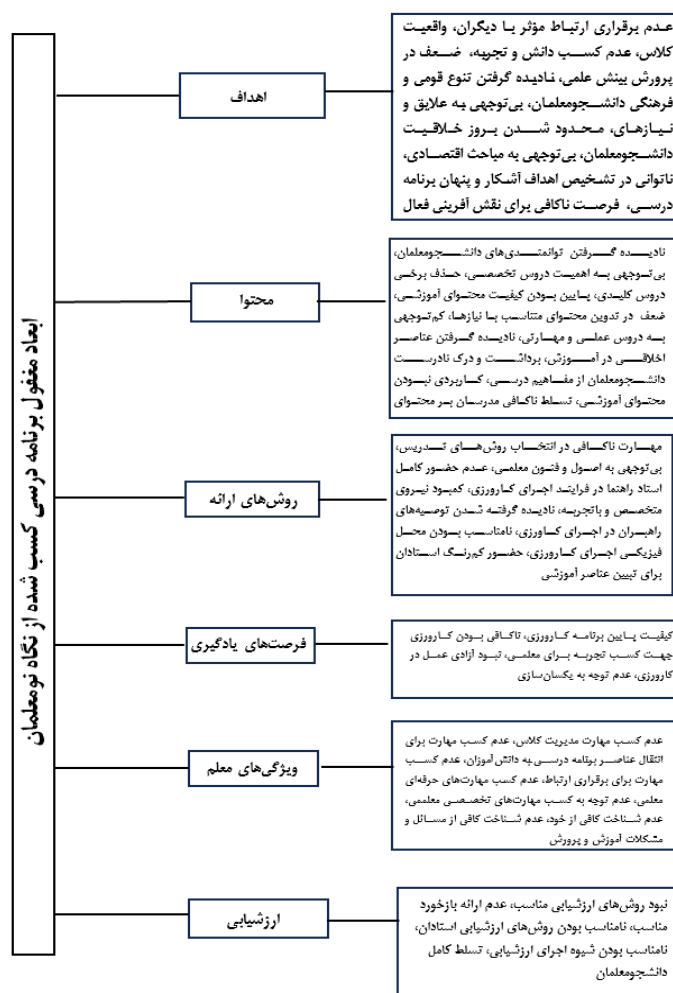
یادگیری‌هایی که از طریق برنامه درسی اجراشده و قصدشده حاصل می‌شود، سبب کسب دانش، مهارت، نگرش دانش‌آموز می‌شود (Marzooghi, 2019). با این حال، بیشترین سهم برنامه‌ی مغفول در این حوزه مربوط به مؤلفه‌هایی مانند ویژگی‌های معلم، محتوا و ارزشیابی است که خود شامل مؤلفه‌هایی چون کم‌توجهی به اخلاق حرفه‌ای و عمومی، مهارت‌های ارتباطی، پرورش خلاقیت، دانش محتوایی، مسائل اجتماعی، دانش آموزش عمومی، مدیریت کلاس درس، روش‌های ارزشیابی مناسب می‌شود.

بسیاری از مفاهیم و مضامین مهم در برنامه درسی تربیت معلم، درست در مهم‌ترین سطح آن یعنی سطح تجربه‌شده، مورد غفلت و بی‌توجهی قرار گرفته‌اند. مؤلفه‌هایی از برنامه درسی که حضور و تحقق آن‌ها نشانگر شایستگی‌های حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان این دانشگاه برای ایفای نقش مؤثر در کلاس‌های واقعی است. برخی از این مؤلفه‌های مغفول، نظیر دانش روان‌شناسی، دانش آموزش عمومی و دانش محتوایی، گرچه در سطح تجویزی برنامه درسی رشته علوم تربیتی پیش‌بینی شده‌اند،

اما یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از منظر دانش‌آموختگان، این مؤلفه‌ها در عمل نادیده گرفته شده‌اند. در شکل ۳ به مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی کسب شده از دیدگاه نومعلمان اشاره شده است. نتایج پژوهش (Akbarzadeh et al. (2019) با عنوان بررسی دیدگاه نومعلمان نسبت به اثربخشی آنان در مدارس نشان داد که نومعلمان، کمترین میزان مهارت خود را در حوزه‌های «مدیریت کلاس درس» و «ارزشیابی» گزارش کرده‌اند. این یافته می‌تواند تأییدی بر غفلت از این مؤلفه‌ها در برنامه درسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان باشد. نتایج این مطالعه با یافته‌های پژوهش (Ghasemi et al. (2018) نیز همسویی دارد. در خصوص دانش محتوایی و دانش روان‌شناسی نیز، نتایج تا حدودی با یافته‌های (Able et al. (2018) به طور ضمنی هم‌راستا است. در حوزه دانش محتوایی و روان‌شناسی، هم‌سویی نسبی با یافته‌های پژوهشگران پاکستانی (Mehboob & Rifaqat (2020) در حوزه دانش محتوایی و روان‌شناسی مشاهده می‌شود. یکی دیگر از مؤلفه‌های مغفول از دیدگاه نومعلمان، «اسناد برنامه درسی» یا اسناد رسمی است که پژوهشگر آن را در زمره برنامه درسی پنهان تحلیل کرده است. این یافته با نتایج پژوهش (Phaeton & Stears (2017 هم‌خوانی دارد؛ آن‌ها کمبود مهارت‌های درک فرایند علمی و ناآشنایی معلمان با اصطلاحات به‌کاررفته در اسناد راهنمای برنامه درسی را یکی از عوامل اصلی فاصله بین برنامه درسی تجویزی و کسب‌شده عنوان کرده‌اند. بر پایه نتایج این پژوهش، می‌توان گفت بخشی از برنامه مغفول، جنبه‌ای جامعه‌شناختی دارد که با یافته‌های (Able et al (2018) نیز همخوان است؛ آنان دریافتند که معلمان جوان، در بحث‌های مربوط به حل مسئله با همکاران خود مشارکت می‌کنند.

شکل ۳

مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی کسب شده از نگاه نومعلمان



پرسش ۴: سهم هریک از مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی (علوم تربیتی) دانشگاه فرهنگیان به چه میزان است؟

به‌منظور ارائه مدل برنامه درسی مغفول دانشگاه فرهنگیان، عناصر شناسایی‌شده برنامه درسی بر اساس الگوی آیزنر در سه حوزه‌ی «قصده‌شده»، «اجراشده» و «کسب‌شده»، با استفاده از آزمون آنتروپی شانون مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس، مؤلفه‌ها و عناصری که دارای بالاترین ضریب اعتبار و بیشترین میزان اهمیت بودند، به‌عنوان مؤلفه‌های نهایی در طراحی مدل برنامه درسی مغفول به‌کار گرفته شدند.

جدول ۴

وضعیت عناصر برنامه درسی بر اساس آزمون آنتروپی شانون

| جدول تصمیم‌گیری | اهداف | محتوا | فرصت‌های یادگیری | ارزشیابی | ویژگی معلم | بازخورد | روش ارائه | سازماندهی |
|----------------------|-------|-------|------------------|----------|------------|---------|-----------|-----------|
| وزن تصمیم‌گیرنده | ۰/۹۱ | ۰/۹۱ | ۰/۹۱ | ۰/۹۱ | ۰/۹۱ | ۰/۹۱ | ۰/۹۱ | ۰/۹۱ |
| برنامه درسی قصد شده | ۹ | ۸ | ۷ | ۶ | ۷ | ۹ | ۹ | ۷ |
| برنامه درسی اجرا شده | ۱ | ۳ | ۶ | ۵ | ۳ | ۶ | ۳ | ۶ |
| برنامه درسی کسب شده | ۱۰ | ۹ | ۸ | ۹ | ۹ | ۷ | ۶ | ۵ |

جدول ۵

تصمیم‌گیری نرمال شده عناصر برنامه درسی

| جدول تصمیم‌گیری نرمال شده | اهداف | محتوا | فرصت‌های یادگیری | ارزشیابی | ویژگی معلم | بازخورد | روش ارائه | سازماندهی |
|---------------------------|-------|-------|------------------|----------|------------|---------|-----------|-----------|
| برنامه درسی قصد شده | ۰/۴۵ | ۰/۴ | ۰/۳۳ | ۰/۳ | ۰/۳۶ | ۰/۴۰ | ۰/۵ | ۰/۳۸ |
| برنامه درسی اجرا شده | ۰/۰۵ | ۰/۱۵ | ۰/۲۸ | ۰/۲۵ | ۰/۱۵ | ۰/۲۷ | ۰/۱۶ | ۰/۳۳ |
| برنامه درسی کسب شده | ۰/۵ | ۰/۴۵ | ۰/۳۸ | ۰/۴۵ | ۰/۴۷ | ۰/۳۱ | ۰/۳۳ | ۰/۲۷ |

جدول ۶

$(-K * P_{ij} * LN(P_{ij}))$

| $(-K * P_{ij} * LN(P_{ij}))$ | اهداف | محتوا | فرصت‌های یادگیری | ارزشیابی | ویژگی معلم | بازخورد | روش ارائه | سازماندهی |
|------------------------------|-------|-------|------------------|----------|------------|---------|-----------|-----------|
| قصد شده | ۳۲.۰ | ۳۳.۰ | ۳۳.۰ | ۳۲.۰ | ۳۳.۰ | ۳۳.۰ | ۳۱.۰ | ۳۳.۰ |
| اجرا شده | ۱۳.۰ | ۲۵.۰ | ۳۲.۰ | ۳۱.۰ | ۲۶.۰ | ۳۲.۰ | ۲۷.۰ | ۳۳.۰ |
| کسب شده | ۳۱.۰ | ۳۲.۰ | ۳۲.۰ | ۳۲.۰ | ۳۲.۰ | ۳۳.۰ | ۳۳.۰ | ۳۲.۰ |

جدول ۷

ضریب اهمیت و اعتبار شاخص‌های عناصر برنامه درسی

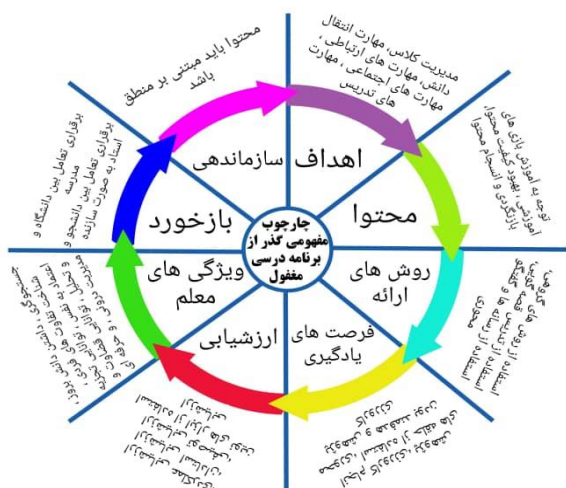
| شاخص‌ها | اهداف | محتوا | فرصت‌های یادگیری | ارزشیابی | ویژگی معلم | بازخورد | روش ارائه | سازماندهی |
|--------------------------|-------|-------|------------------|----------|------------|---------|-----------|-----------|
| آنتروپی هر شاخصه (Ej) | ۰/۷۷ | ۰/۹۱ | ۰/۹۹ | ۰/۹۷ | ۰/۹۲ | ۰/۹۸ | ۰/۹۲ | ۰/۹۹ |
| درجه انحراف هر شاخص (Dj) | ۰/۲۲ | ۰/۰۸ | ۰/۰۰۶ | ۰/۰۲ | ۰/۰۷ | ۰/۰۱۲ | ۰/۰۷ | ۰/۰۰۸ |
| وزن هر شاخص (Wj) | ۰/۴۲ | ۰/۱۵ | ۰/۰۱۲ | ۰/۰۵ | ۰/۱۵ | ۰/۰۲۵ | ۰/۱۵ | ۰/۰۱۶ |
| رتبه هر شاخص | ۱ | ۲ | ۸ | ۵ | ۴ | ۶ | ۳ | ۷ |

پس از بررسی اطلاعات حاصل از متن مصاحبه به منظور تعیین رتبه و اولویت هر یک از مؤلفه‌ها از آزمون شانون استفاده گردید که مطابق با نتایج این آزمون چهارچوب مفهومی پیشنهادی برنامه درسی مغفول طراحی گردید. پرسش ۵:

بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش (سؤالات اول تا سوم)، الگوی اولیه‌ای برای برنامه درسی مبتنی بر شناسایی مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان طراحی شد. این الگو شامل سه لایه است: لایه اول، تحت عنوان «چهارچوب مفهومی گذر از برنامه درسی مغفول»؛ لایه دوم، «عناصر برنامه درسی» و لایه سوم، «مؤلفه‌های مغفول مربوط به هر یک از عناصر». در شکل ۴ چهارچوب مفهومی برنامه درسی مغفول دانشگاه فرهنگیان به نمایش داده شده است. در گام بعدی، به منظور اعتبارسنجی این الگو، از روش مصاحبه ساختاریافته استفاده شد. بدین منظور، پرسش‌نامه‌ای مبتنی بر طیف لیکرت طراحی گردید که شامل مؤلفه‌های برنامه درسی و پرسش‌های مرتبط با هر یک از آن‌ها بود؛ بدون آنکه نسخه طراحی‌شده الگو در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گیرد. با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی، از میان صاحب‌نظران و متخصصان برنامه درسی که آشنایی عمیق با موضوع پژوهش داشتند، افرادی انتخاب شدند. در مجموع، با ۶۸ نفر از متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی مصاحبه به عمل آمد. فرایند گردآوری داده‌ها در یک بازه زمانی دوماهه انجام شد. همچنین، نکات جدیدی که توسط برخی از متخصصان به مؤلفه‌های قبلی افزوده شده بود، شناسایی و در فرایند اصلاح و اعتبارسنجی اولیه الگو لحاظ گردید. در جدول ۸ به شاخص‌های آمار توصیفی راهکارهای ارائه شده اشاره شده است.

شکل ۱

چهارچوب مفهومی برنامه درسی مغفول دانشگاه فرهنگیان



جدول ۸

شاخص های آمار توصیفی راهکارهای ارائه شده

| مؤلفه‌ها | فراوانی | میانگین | انحراف استاندارد |
|------------------|---------|---------|------------------|
| اهداف | ۱۳ | ۹/۴۶ | ۳/۰۱۷ |
| محتوا | ۱۳ | ۹/۷۶ | ۲/۷۴ |
| روش‌های ارائه | ۱۳ | ۸/۲۳ | ۲/۰۴ |
| فرصت‌های یادگیری | ۱۳ | ۹/۶۱ | ۲/۲۹ |
| ارزشیابی | ۱۳ | ۸/۷۶ | ۲/۵۲ |
| ویژگی‌های معلم | ۱۳ | ۱۱/۹۲ | ۲/۲۱ |
| باز خورد | ۱۳ | ۷/۲۳ | ۱/۵۳ |
| سازماندهی | ۱۳ | ۴/۶۹ | ۱/۴۳ |

بررسی آمار توصیفی متغیرهای مورد مطالعه نشان می‌دهد که در میان مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی قصد شده، بُعد اهداف با میانگین ۳.۰۱۷ بیش از سایر مؤلفه‌ها مورد غفلت قرار گرفته است. به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. چنانچه سطح معناداری حاصل از این آزمون بیشتر از ۰.۰۵ باشد، توزیع داده‌ها نرمال فرض شده و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل استفاده کرد؛ در غیر این صورت، باید از آزمون‌های ناپارامتریک بهره گرفت.

جدول ۹

آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

| تعداد | پارامترهای نرمال | | حداکثر اختلاف | | آماره | Sig معیار تصمیم |
|-------|------------------|------------------|---------------|-------|-------|-----------------|
| | میانگین | انحراف استاندارد | مطلق | مثبت | | |
| ۱۳ | ۵۷/۷۶ | ۸/۹۲ | ۰/۴۲۵ | ۰/۲۵۰ | ۰/۷۴۵ | ۰/۶۳۵ |

با توجه به نتایج جدول و مقدار سطح معناداری (Sig) به دست آمده که بیشتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که داده‌های جمع‌آوری شده دارای توزیع نرمال هستند. بنابراین، استفاده از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها امکان‌پذیر است. از آنجا که مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی قصد شده بر اساس نظریه آیزنر در شش مفهوم کلی طبقه‌بندی شده‌اند، تحلیل این مؤلفه‌ها نیز در همین چارچوب انجام گرفته است. در ادامه، نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای یکی از این مؤلفه‌ها ارائه می‌شود:

جدول ۱۰

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای هریک از مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی

| عناصر برنامه درسی | t | df | sig | اختلاف میانگین | اختلاف فاصله |
|-------------------|------|----|-------|----------------|---------------------|
| اهداف | ۶/۵۲ | ۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۵/۴۶ | پایین ترین ۳/۱۶۳ |
| محتوا | ۷/۵۸ | ۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۵/۷۶ | پایین ترین ۴/۱۱۱ |
| روش ارائه | ۷/۴۵ | ۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۴/۲۳ | پایین ترین ۲/۹۹ |

| | | | | | | |
|------------------|-------|----|-------|------|------|------|
| فرصت‌های یادگیری | ۸/۸۳ | ۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۵/۶۱ | ۴/۲۲ | ۷ |
| ارزشیابی | ۶/۸۱ | ۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۴/۷۶ | ۳/۲۴ | ۶/۲۹ |
| ویژگی‌های معلم | ۱۲/۸۹ | ۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۷/۹۲ | ۶/۵۸ | ۹/۲۶ |
| بازخورد | ۱۶/۹۷ | ۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۷/۲۳ | ۶/۳۰ | ۸/۱۵ |
| سازماندهی | ۱۱/۷۷ | ۱۲ | ۰/۰۰۰ | ۴/۶۹ | ۳/۸۲ | ۵/۵۶ |

با توجه به نتایج جدول فوق، از آن‌جا که مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی قصد شده - شامل اهداف، محتوا، روش‌های ارائه، فرصت‌های یادگیری، ارزشیابی و ویژگی‌های معلم - در سطح معناداری ۰/۰۵، دارای مقادیر t به ترتیب ۶.۵۲، ۷.۵۸، ۷.۴۵، ۸.۸۳، ۶.۸۱، ۱۲.۸۹، ۱۶.۹۷ و ۱۱.۷۷ هستند، می‌توان نتیجه گرفت که این مقادیر از لحاظ آماری معنادار می‌باشند. بنابراین، تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی این مؤلفه‌ها وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

آن‌چه از مرور مباحث مطرح‌شده به دست می‌آید، این است که امروزه استانداردهای یادگیری در سطح جهانی ارتقا یافته‌اند و جوامع برای دستیابی به موفقیت، بیش از پیش نیازمند کسب دانش و مهارت‌های نوین در عرصه‌های گوناگون هستند. در این میان، دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نهادی تخصصی، وظیفه تأمین بخشی از نیازهای خاص آموزش و پرورش و تربیت معلمان را بر عهده دارد. نگاهی به اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، نقش انحصاری این دانشگاه در تربیت معلم را به‌روشنی نشان می‌دهد (Mehrmoammadi, 2013).

پژوهش حاضر نیز با هدف شناسایی مؤلفه‌های مغفول در برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل مفهومی مناسب، انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که راهکارهای پیشنهادی برای عبور از وضعیت برنامه درسی مغفول در رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، بر پایه مفاهیم مشترک حاصل از مصاحبه‌های انجام‌شده در سه حوزه اصلی برنامه درسی استخراج شده‌اند. پژوهشگر بر این باور است که مؤلفه‌هایی که بیشترین سهم را در شکل‌گیری ابعاد مغفول برنامه درسی رشته علوم تربیتی داشته‌اند، باید در بافت و ساختار برنامه درسی، به‌ویژه در سطوح «قصد شده» و «اجرا شده»، مورد توجه جدی برنامه‌ریزان و مسئولان قرار گیرند؛ تا از نادیده‌گرفته‌شدن و بی‌اثر شدن آن‌ها در سطح «کسب‌شده» جلوگیری شود.

در این راستا، با تمرکز بر سطح «قصد شده»، مؤلفه‌های مغفول برنامه درسی شناسایی شدند. در بُعد اهداف، مؤلفه‌های مغفول عبارت‌اند از عدم کسب مهارت در طرح‌ریزی برنامه درسی، عدم توجه به تربیت اخلاقی، نادیده‌گرفتن ایجاد انگیزه، حذف مهارت‌های موضوعی، نادیده گرفتن آمادگی برای کلاس‌های چندپایه، غفلت از برنامه درسی غیرتجویزی و نادیده‌انگاشتن برنامه درسی پنهان. در بُعد محتوا، مؤلفه‌های مغفول شامل مواردی مانند غفلت از اسناد بالادستی، فقدان محیط‌های یادگیری متنوع، عدم ارائه دروس پیش‌نیاز، بی‌توجهی به موضوعات ارزشی، تمرکز صرف بر دروس تخصصی، بی‌توجهی به مشکلات دانش‌آموزان، غفلت از آموزش مهارت‌های اجتماعی، غفلت از ابعاد مردم‌نگارانه، وجود شکاف میان محتوا و منطق آن، و عدم استفاده از منابع به‌روز است. در بُعد روش‌های یاددهی-یادگیری، مؤلفه‌های مغفول عبارت‌اند از غفلت از روش‌های تلفیقی میان دروس، روش‌های عملی، و بی‌توجهی به ارتباط رسانه‌ها با دروس مختلف. در بُعد فرصت‌های یادگیری، دو مؤلفه مغفول اصلی عبارت‌اند از عدم به‌کارگیری استاد راهنما و بی‌توجهی به کارورزی. در بُعد ارزشیابی، مؤلفه‌های مغفول شامل ضعف در روش‌های ارزشیابی، نادیده‌گرفتن ارزشیابی توصیفی، و در بُعد بازخورد، وجود ارتباطات نامناسب است. در بُعد سازماندهی محتوا نیز مؤلفه‌هایی همچون نبود ارتباط بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده، ضعف در سازماندهی، و بی‌توجهی به ساختار محتوا، از جمله موارد مغفول بوده‌اند.

در سطح قصد شده، مؤلفه‌هایی همچون «اهداف»، «فرصت‌های یادگیری»، «ویژگی معلم»، «بازخورد» و «سازماندهی» به ترتیب بیشترین سهم را در شکل‌گیری حوزه مغفول برنامه درسی داشته‌اند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های Phaeon & Stears (2017)، Cabrita et al. (2017)، Cofre et al. (2016) و همچنین Mehrmohammadi (2013) همسو هستند. در سطح اجرا، مؤلفه‌هایی که مورد غفلت یا دچار پوچی شده‌اند، به ترتیب شامل فرصت‌های یادگیری، ارزشیابی، روش‌های ارائه و بازخورد، سازماندهی، محتوا و اهداف هستند. در بُعد ارزشیابی، عدم نظارت مؤثر و نامناسب بودن شیوه‌های فعلی ارزشیابی مورد تأکید قرار گرفت. در بُعد روش‌های ارائه و بازخورد، اجرای نادرست روش‌های تدریس، بی‌توجهی به منابع روزآمد، عدم توجه به ویژگی‌های دانش‌جومعلم، تدریس نامناسب، وجود شکاف بین دروس نظری و کارورزی حرفه‌ای، و نیز فقدان تولید محتوای مناسب و سازمان‌دهی مطلوب دروس، از مهم‌ترین چالش‌های مغفول شده محسوب می‌شوند. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات (2018) Du Toit & Gaotlhogwe و (2018) Nikkiah & Javadliaghatdar همسو بوده و به‌طور ضمنی با پژوهش (2016) Adib et al. و نتایج (2012) Larkian نیز تطابق دارد. همچنین، مفاهیم مرتبط با بعد مغفول در حوزه محتوا با نتایج پژوهش‌های (2019) Almo et al. و (2017) Chowdhury هم‌راستا است.

از یافته‌های پژوهش چنین برمی‌آید که دانشگاه فرهنگیان در حوزه برنامه درسی بین آنچه ادعا می‌کند اجرا می‌کند (برنامه درسی اجراشده) و آنچه در واقع انجام می‌دهد، هماهنگی لازم وجود ندارد. یکی از دلایلی که در مولفه‌های قصد شده و اجرا شده، مؤلفه‌های مغفول مشاهده می‌شود، غفلت در سطح کسب شده است؛ یعنی آثار و پیامدهایی که در برنامه درسی کسب شده به وجود می‌آید و در تجربه یادگیرندگان باقی می‌ماند (Mehrmohammadi, 2008). برنامه مغفول در این حوزه ناشی از کم‌توجهی به مخاطبان و یادگیرندگان است. این سطح، در واقع شامل یادگیری‌هایی است که از طریق برنامه اجرا شده و قصد شده باعث کسب دانش، مهارت و نگرش در دانش‌آموزان می‌شود (Marzooghi, 2019).

در سطح کسب شده، مولفه‌هایی که مورد غفلت یا پوچی قرار گرفته‌اند، مربوط به بعد ویژگی‌های معلم، محتوا و ارزشیابی است. این مولفه‌ها شامل اخلاق حرفه‌ای و عمومی، مهارت‌های ارتباطی، پرورش خلاقیت، دانش محتوایی، مسائل اجتماعی، دانش آموزش عمومی، مدیریت کلاس درس، ارزشیابی مناسب و شیوه‌های ارزشیابی از دانش‌آموزان می‌باشند. بسیاری از مفاهیم و مضامین مهم در برنامه درسی تربیت معلم، به‌ویژه در مهم‌ترین سطح یعنی سطح تجربه شده، مورد غفلت و بی‌توجهی قرار گرفته‌اند. در واقع، مؤلفه‌هایی از برنامه درسی که وجود و تحقق آنها نشان‌دهنده مهارت حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان این دانشگاه در انجام فعالیت‌های حرفه‌ای در کلاس‌های واقعی است، نادیده گرفته شده‌اند. یکی از این مؤلفه‌های مغفول از نظر نو معلم، اسناد برنامه درسی یا اسناد رسمی است که به تحلیل پژوهشگر، این مؤلفه به صورت پنهان مورد غفلت قرار گرفته است. یکی از مولفه‌های مغفول از نگاه نو معلم، اسناد برنامه درسی یا اسناد رسمی است که به تحلیل پژوهشگر، از نوع پنهان می‌باشد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش (2017) Phaeon & Stears همسو است، که کمبود مهارت‌های درک فرایند علمی و ناآشنایی معلمان با اصطلاحات به‌کاررفته در اسناد راهنمای برنامه درسی را به عنوان عامل اصلی فاصله میان برنامه درسی تجویزی و کسب شده معرفی کرده‌اند. از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، آنچه بیش از همه در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مورد غفلت واقع شده است، بعد اهداف می‌باشد.

References

- Abbasian, H. , Arasteh, H. R. , Zeinabadi, H. R. and Ebrahimi, A. (2020). Identify effective components in Coaching in Process of Student-Teachers Intership at the Farhangian University: A Qualitative Approach. *Educational and Scholastic studies*, 9(1), 7-38. [In Peraian]

- Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K., & Eaker-Rich, D. (2018). Reconnect and Recharge: Plugging New Teachers into Support Outlets. *Action in Teacher Education*, 40(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424048>
- Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K., & Eaker-Rich, D. (2018). Reconnect and recharge: Plugging new teachers into support outlets. *Action in Teacher Education*, 40(2), 189–203. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424052>
- Adib, Yousef; Fathi Azar, Eskandar; Karimi, Seyed Bahaaldin; Soltani, Akbar (2016). Master perception Conseling Group of null curriculum At the University: Qualitative Study. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(3), 1-25. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7070>
- Akbarzadeh, Z., Diosalar, M., & Lotfi, H. (2019, May). *Study of the views of new teachers graduated from Farhangian University towards their effectiveness in schools*. Paper presented at the Tehran University Curriculum Association Conference, Tehran, Iran.
- Alemu, M., Kind, V., Mesfin, B., Kassa Michael, M., Atnafu, M., Kind, P., & Taha, R. (2019). The knowledge gap between intended and attained curriculum in Ethiopian teacher education: Identifying challenges for future development. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(1), 81–98. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1593107>
- Amini, E., Seif, M. H., & Rastegar, A. (2017). Factors affecting the academic resilience of students at Bushehr University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 17, 343–353. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4243-fa.html> [In Persian]
- Bahraamipoor, M., Kian, M., & Niknaam, Z. (2017). Reexamination of the 7th grade's social studies null curriculum. *Quarterly Journal of Educational Evaluation*, 33(3), 9–34. <http://qjoe.ir/article-1-575-en.html> [In Persian]
- Bediako, S. (2019). Models, and Concepts of curriculum implementation, some definitions and influence of implementation. ResearchGate, 10-15. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17850.24009>
- Cabrita, I., Lucas, M., Capelo, A., & Ferreira, A. (2017). Maths in-service teacher training and the restructuring of secondary education in East-Timor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 649–655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.129>
- Chowdhury, T. B., & Mohammed, N. (2017). An explorative study on the null secondary science curriculum in Bangladesh. *Science Education International*, 28(2), 147–155. <https://doi.org/10.33828/sei.v28.i2.8>
- Cofre, H., Gonzalez-Weil, C., Vergara, C., Santibanez, D., Ahumada, G., Furman, M., & Perez, R. (2016). Science teacher education in South America: The case of Argentina, Colombia, and Chile. *Journal of Science Teacher Education*, 26(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9420-9>
- Danaei Fard, H. E. A. (2004). *Applying grounded theory in practice: Building a theory of organizational indifference* (First ed., p. 112). Ammam Sadeq Publications. [In Persian]
- Dange, J. K., & Siddaraju, K. (2020). Role of teacher training program in enhancing quality education. *International Journal of Education, Culture and Society*, 5(6), 137. <https://doi.org/10.11648/j.ijecs.20200506.14>

- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/07294360903244398>
- Du Toit, A., & Gaotlhobogwe, M. (2018). A Neglected Opportunity: Entrepreneurship Education in the Lower High School Curricula for Technology in South Africa and Botswana. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 22(1), 37–47. <https://doi.org/10.1080/18117295.2017.1420007>
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). 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. <https://doi.org/10.1080/08985626.2019.1565421>
- Farsi, Fatemeh; Kazemi, Shabnam; Khoroshi, Pouran (2019). Investigating the degree of coherence and coordination of the three intended, implemented and acquired curricula of Farhangian University in creating the expected competencies of teachers (case study): Investigating the views of the first graduates of the Department of Educational Sciences of Farhangian University of Isfahan. *Journal of New Achievements in Humanities Studies*, *New Achievements in Humanities Studies*, 2(16), 73–90. [In Persian]
- Ghadermarzi, H., Ali Asgari, M., Marufi, Y., & Hosseinikhah, A. (2017). Comparing the intended, implemented, and acquired internship course program to provide a suitable solution: A case study of Farhangian University, Kurdistan Province. *Teaching Research Quarterly*, 5(3), 131–143. [In Persian]
- Ghasemi, Maryam; Musapour, Nematollah; Hajihosseinejad, Gholamreza; Hosseinikhah, Ali (2018). Designing a curriculum model for teacher training based on the competency of reflective practice. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 45–74. <https://doi.org/20.1001.1.17354986.1397.13.50.2.2>
- Glasser, W. (2000). *Every student can succeed*. Black Forest Press.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128–137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.005>
- Kearsley, G. (2011). Situated learning (J. Lave). The Theory Into Practice Database. Retrieved from <http://tip.psychology.org>
- Khasnabis, D., Goldin, S., & Ronfeldt, M. (2018). The Practice of Partnering: Simulated Parent–Teacher Conferences as a Tool for Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 40(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424658>
- Kiamanesh, A. (2013). *Educational evaluation methods (Educational sciences)*. Payam Noor Publications. [In Persian]
- Kian, M., Attaran, M., & Fazeli, N. (2011). Investigating the culture of e-learning in Iranian universities: A grounded theory study. *Cultural and Communication Studies*, 7(24), 70–95. [In Persian]

- Larkian, M.(2012). *Identifying and explaining the dimensions and levels of the neglected art curriculum in the elementary school of Iran based on the desired model* (Doctoral dissertation, Allameh Tabatabaei University, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Department of Curriculum Planning). [In Persian]
- Marzooghi, Rahmatullah; Zare, Parisa; Jahani, Jafar; Mohammadi, Mehdi (2019). A curriculum for innovative thinking and conceptual expansion. Tehran: Avaye Noor.
- Mehboob Ul Hassan, Rafaqat Ali Akbar(2020). Problems of education in the teachers' neglected attribute towards students' achievement scores in facing diverse socioeconomic students 21st century vol78 no.2 2020 locus of control. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.282283>.
- Mehrmohammadi, M. (2008). *Eliminating the neglect of the dimensions and components of the unspoken curriculum (Maghfool)* [Speech]. Second Monthly Meeting of the Iranian Curriculum Studies Association, Tehran, Iran. [In Persian]
- Mehrmohammadi, M. (2013). Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran. *Theory and Practice in the Curriculum*, 1(1), 5-26. [In Persian]
- Mostafapour, R., Adib, Y., Maleki, S., & Talebi, B. (2019). Identifying dimensions of the neglected curriculum based on the difference between the academic curriculum and the intended curriculum for teaching citizenship concepts in first-year secondary social studies textbooks. *Curriculum Research*, 10 (Spring & Summer), 157-202. <https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5822> [In Persian]
- Namdari Pejman, M., & Molaei Aliabad, H. (2016, May). *Pathology of the internship program from the perspective of supervisors: A qualitative study* [Paper presentation]. Second National Conference on Teacher Training, Isfahan, Iran.
- Nasheim-Bjorkvik, N. H. G. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 51, 4036. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.005>
- Nikkhah, M., & Javadliaghatdar, M. (2018). Investigating the quality of implementation of the new elementary education curriculum at Farhangian University: A case study of Chaharmahal and Bakhtiari Province. *Research in Teacher Education*, 1(3), 106-134. [In Persian]
- Phaeton, J. M., & Stears, M. (2017). Exploring the alignment of the intended and implemented curriculum through teachers' interpretation: A case study of A-level biology practical work. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 723-740.
- Pinar, W. F., & Zhang, H. (2015). *Without experience is teacher development possible? Autobiography and teacher development in China: Subjectivity and culture in curriculum reform*. Palgrave Macmillan US.
- Quinn, M. (2010). Null curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE Publications.
- Rokenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, 97, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>

- Saadat, S., Etemadi, O., & Nilforooshan, P. (2016). The relationship between resilience and attachment styles with academic achievement. *Research in Medical Education*, 7(4), 46–55. <http://rme.gums.ac.ir/article-1-264-en.html>
- Safaei Movahed, S. (2016). *The forgotten curriculum*. In *Encyclopedia of Iranian curriculum*. Tehran. [In Persian]
- Turkzadeh, J., Mohammadi, M., & Bazr-Afshan-Moghaddam, M. (2019). Investigating the apparent relationship between students' needs and their hope for realization with some individual and educational characteristics. *Journal of Educational Sciences*, 17(4-3), 215-328.
- UNESCO. (2016). *What makes a quality curriculum?* UNESCO Publishing.
- Van den Akker, J. J. H., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe Publishing.
- Zaresefat, S. , Deghani, M. , hakimzadeh, R. , Karami, M. and Salehi, K. (2019). Faculty Members' Experiences of Professional Development Curriculum: A Conceptual Model. *Theory and Practice in the Curriculum*, 7(13), 177-206.