



تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: روایت دانشجویان و استادان

دانشگاه فرهنگیان کرمان^۱**The Implicit Outcomes of Curriculum at Techer Training University: The Narrative by Students and Professors**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۲۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۷/۲۵

[DOR:20.1001.1.17354986.1400.16.63.3.0](https://doi.org/10.17354986.1400.16.63.3.0)

R. Saberi (Ph.D)

رضا صابری^۲

Abstract: The purpose of this study was to investigate and explain the implicit outcomes of elementary education curriculum at Teacher Training University. The research method was qualitative and of phenomenological type that has been done in a semi-structured interview with 32 professors and elementary education students of Kerman at Training University. The interview analysis was in three forms of open, axial and selective coding. The findings of this study had implicit messages of important elements in curriculum include learning to replace a school teacher, learning and facilitating social-ministerial relations, getting away from the study field, focus on physical space And getting way from the teacher training, duality between the concept of student and teacher, getting away from the theory in learning process.

Keywords: elementary education, Teacher Training University, hidden curriculum, implicit curriculum

چکیده: این مقاله با هدف بررسی و تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. روش پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناختی و در قالب مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۳۲ نفر از استادان و دانشجویان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان کرمان انجام شد. تحلیل مصاحبه به سه شکل کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان دارای پیام‌های ضمنی متعددی است. این پیام‌ها در شش حوزه: استادان، روابط اداری - اجتماعی، واحدهای درسی، فضای کالبدی، دانشجویان و فرایند یاددهی - یادگیری قرار داشت. پیام‌های ضمنی در مؤلفه‌های مهم برنامه درسی شامل یادگیری جانشینی استاد مدرسه ای، یادگیری و تسهیل روابط اداری - اجتماعی، فاصله گرفتن از رشته تحصیلی، تمرکز بر فضای کالبدی و دور شدن از تربیت معلمان، دوگانگی در مفهوم دانشجو و معلم و به حاشیه رفتن دانش نظری در فرایند یادگیری می‌باشند.

کلیدواژه‌ها: آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی پنهان، تربیت معلم، برنامه درسی ضمنی

۱. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان با عنوان «تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان» می باشد.

r_saberir@yahoo.com

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)

مقدمه

به تعبیر دیویی بزرگ‌ترین سفسطه تربیتی این است که مربیان و مدیران مدارس فکر کنند بچه‌ها چیزی را می‌آموزند که آنان قصد آموزش دادن آن را دارند (دوچ و فرگوسن^۱، ۲۰۰۴). این تعبیر نشان دهنده آن است که برنامه درسی قصد شده نمی‌تواند اهداف قابل انتظار برنامه‌ریزان را در نظام آموزشی محقق سازد (هابارد^۲، ۲۰۱۴)؛ بنابراین نتایج به دست آمده از فرایند یادگیری را باید در سایر انواع برنامه درسی از جمله برنامه درسی پنهان جستجو کرد. برنامه درسی پنهان، مفهومی است که نئومارکسیست‌ها استفاده می‌کنند و در آن نظام حاکم به صورت آگاهانه به مدرسه به عنوان ابزار نگاه می‌کنند تا بتواند اهداف خود را از طریق نظام آموزشی محقق ساخته و به بازتولید نظام اقتصادی اجتماعی حاکمیت بپردازد (منصوری، کریمی، کوثری و عابدینی، ۱۳۹۷). در همین زمینه پژوهش ساهان^۳، یانگور، کروان (۲۰۱۹) نشان داد کمیته‌هایی برای حفاظت از فرهنگی ترکیه‌ای [به صورت آگاهانه] در کوزوو و علی‌رغم فشارهای گروه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی و آموزشی تشکیل شد تا نشان دهد برنامه درسی پنهان از طریق معلم در کلاس درس، فعالیت‌های کلاسی و کتاب‌های درسی منتقل می‌شود و عوامل فرهنگ، زبان و هویت عناصری هستند که باید از آنها مراقبت شود تا فرهنگ ترکیه در نظام آموزشی کوزوو حفظ شود.

نوع دیگری از برنامه درسی که با برنامه درسی پنهان تشابهات زیادی دارد اما با آن کمی متفاوت است برنامه درسی ضمنی است. زمانی که نظام آموزشی از اهداف برنامه آگاه است و معلمان از آن آگاهی ندارند و همچنین برخی مواقع که دانش‌آموزان امور و اهدافی را دنبال می‌کنند ولی مسئولان، معلمان و نظام آموزشی از آن آگاهی ندارند به عنوان برنامه درسی ضمنی تلقی می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۶). این برنامه بخش مهم یادگیری‌ها و تجارب دانش‌آموزان و تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات، قوانین و مقرراتی است که از سنخ آموخته‌های غیر تعمدی، قصد نشده و عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی

-
1. Deutsh, Ferguson
 2. Hubbard
 3. Sahan, Uyangor, Kervan

تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: ...

است (آیزنر، ۱۹۹۴، مهر محمدی، ۱۳۸۶، کاباکا^۱، ۲۰۱۲، السابی^۲، ۲۰۱۵). این تعاملات، جو کلی محیط آموزشی را شکل داده و بر چگونگی احساسات، ارزش‌ها و باورهای یادگیرنده، اساتید و کارکنان تأثیر گذاشته و می‌تواند جهت‌گیری برنامه درسی نانوشته را هم تعیین نماید (پردخته، کاظم پورو شکیبایی، ۱۳۹۴، سبحانی نژاد، احمدآبادی، محمدی و محمدی، ۱۳۹۴).

در کنار برنامه درسی نانوشته، دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک دانشگاه مأموریت‌گرا دارای رسالت و اهداف خاصی است و مهمترین وظیفه آن تربیت معلمان متخصص و متعهد می‌باشد (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). شایستگی معلمان مجموعه‌ای از رفتارها، نگرش‌ها و باورهایی را شامل می‌شود که باید توسط افراد برای موفقیت در کار و حرفه وجود داشته باشند (گنزی و هاگر^۳، ۲۰۱۰، راگان، بیگتل و دیلون^۴، ۲۰۱۲؛ خروشی، نصراصفهان‌ی، میرشاه جعفری و موسی پور، ۱۳۹۴). این شایستگی‌ها شامل دانش تخصصی، مهارت‌های معلمی و اخلاق حرفه‌ای می‌باشند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱)؛ اما از کجا معلوم که این نهاد با اهمیت بتواند به اهداف خود دست پیدا کند؟

اینجاست که عوامل ناخواسته و پنهان به عنوان متغیرهای مداخله‌ای می‌تواند تحقق اهداف را با مشکل مواجه کرده، به آنها کمک نماید و یا پیامدهای دیگری را به همراه داشته باشد (اندرسون^۵، ۱۹۹۲). در این راستا، پژوهش آزادی و همکاران (۱۳۹۷) نقش عوامل پنهان را در انتقال شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان به مددجویان در دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر نشان داد. در این مطالعه توصیفی-تحلیلی و از مجموع ۲۶۹ شرکت کننده، برنامه درسی پنهان، با تمرکز بر تعاملات می‌تواند به عنوان یک ابزار آموزشی در انتقال مهارت‌های آموزشی در خدمت مدرسان، فراگیران و برنامه‌ریزان آموزشی جهت دستیابی به اهداف بالاتر تعلیم و تربیت قرار گیرد.

با توجه به این عوامل ناخواسته، لزوم تأمل دائم و پیوسته در برنامه درسی و روند اجرای آن ضروری است (جاکوبسون^۶، ۲۰۰۸). در همین رابطه پژوهش دهقان، مهram و کرمی

-
1. Cubukcu
 2. Alsubaie
 3. Gonczi & Hager
 4. Ragan, Bigatel & Dillon
 5. Anderson
 6. Jacobson

(۱۳۹۵) نشان داد اگر چه دانشگاه فرهنگیان به سمت پژوهش محور بودن حرکت کرده است اما کاستی‌هایی در حوزه‌های مختلف از جمله در بخش‌های فضا و امکانات، زیرساخت‌های فیزیکی و تجهیزاتی و نیروی انسانی متخصص و با انگیزه وجود دارد لذا نمی‌توان صرفاً بر محتوای آموزشی و واحدهای تخصصی و صریح تمرکز نمود، بلکه تمامی عوامل تأثیرگذار فیزیکی و اجتماعی همگی دارای محتوایی آموزشی اثرگذار می‌باشند که هرکدام از این بخش‌ها دارای پیامدهای خاص خود هستند. به عنوان مثال در بخش آموزش علی‌رغم وجود دروس تخصصی مانند روانشناسی، فنون تدریس، سنجش، روش تحقیق، دروس تربیت اسلامی و وجود ساعات فرهنگی در برنامه هفتگی، دانشجویان این دانشگاه دارای تفکر و نگرشی علمی نبوده و دغدغه فرهنگی لازم را ندارند (سماوی، میرزاده و ادیبان، ۱۳۹۵). حتی دانشجو معلمان درترم‌های بالاتر که باتجربه‌تر نیز می‌باشند، اهمیتی به انجام تکالیف درسی در دستیابی به اهداف آموزشی ندارند (کلباسی، نصراصفهانی، خروشی، اطهری، ۱۳۹۴)؛ همچنین عوامل بی‌انگیزگی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به نحوه برخورد و جایگاه علمی اساتید و امکانات دانشگاه شامل تغذیه، محتوای دروس و کاربرد آنها در آینده، دوستان و مسایل مربوط به خود دانشجو و سیاست‌های دانشگاه مرتبط می‌شود (رومانی، عالی پور و فرخی، ۱۳۹۸). این مسایل را می‌توان از چندین جهت مورد توجه قرار داد. نخست از جهت تحقق اهداف، دوم از جهت نتایج و خروجی و سوم از جهت دستیابی به راهکارهایی مؤثر و کارآمد. ضرورت پرداختن به برنامه درسی از جهت اهداف، به این اشاره دارد که در گام نخست مشخص گردد اهداف اصلی و صریحی که بر عهده دانشگاه فرهنگیان گذاشته شده تا چه میزان تحقق یافته‌اند؟ آیا ضعف برنامه درسی رسمی تربیت معلم موجب عدم تحقق اهداف شده است؟ (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) یا عوامل پنهان و ناخواسته دیگری وجود دارد؟ آیا عوامل ناخواسته و پنهان در جهت اهداف برنامه درسی رسمی حرکت می‌کنند یا برخلاف آن عمل می‌نمایند. آیا برنامه درسی رایج در تربیت معلم تئوری زده است؟ یا جنبه عملی و توجه به اقتضائات و موقعیت‌های پیچیده آموزش و تدریس هم دارد؟

از منظر پیامدها و نتایج ناخواسته، چه پیامدهای ضمنی شکل گرفته و نتایج ضمنی و ناخواسته ایجاد شده؟ تا چه اندازه با اهداف دارای اشتراک و افتراق می‌باشند؟ همچنین

تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: ...
خروجی دانشگاه فرهنگیان که همان معلمان متخصص و متعهد و پژوهشگر جامعه باید باشند آیا تحقق یافته است؟ به عنوان مثال آیا "دانشجو معلم" این معنا و پیام ضمنی را به همراه دارد که تنها باید مهارت‌های معلمی را فراگیرد و معلمی نیازمند دانش و تخصص بالا نیست؟ مشکلی که در آموزش عالی به ضعف محتوا محوری تعبیر می‌شود (بازرگان، مهرمحمدی، زندی، ابراهیم زاده و سرمدی، ۱۳۹۰)، همانطور که پژوهش سلیمی، سائد و عبدی (۱۳۹۷) نیز نشان داد در میان هفت کارکرد برنامه درسی و سرفصل‌ها، پژوهش، سازوکار ورودی، فرایند، خروجی، فضا و تجهیزات، آموزش، اداری مالی و نیروی انسانی، برنامه درسی و سرفصل‌ها بیشترین آسیب‌های ناخواسته را به همراه داشته است. از منظر ارائه راهکارها و یا نگاه ایجابی با شناسایی و نشان دادن تفکر و روح علم‌گریزی که شکل گرفته به تبیین چگونگی ایجاد این روح و تفکر پرداخته و بتوانیم بدیل‌ها و جایگزین‌های مؤثری را برای اصلاح آنها فراهم نماییم.

با توجه به اهمیت برنامه درسی ضمنی (آیزنر، ۱۹۹۴، مهرمحمدی، ۱۳۸۶، جاکوبسون، ۲۰۰۸، هابارد، ۲۰۱۴، پردخته و همکاران، ۱۳۹۴ سبجانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۴)، نقش پیامدهای یادگیری در تدوین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (ساهان و همکاران، ۲۰۱۹، ایمانت و وندروال^۱، ۲۰۲۰)، ضعف برنامه درسی تربیت معلم (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) و وجود پیامدهای ناخواسته منفی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (کلباسی و همکاران، ۱۳۹۴، سماوی و همکاران، ۱۳۹۵)، دهقان و همکاران، ۱۳۹۵، سلیمی و همکاران، ۱۳۹۷، رومانی و همکاران، ۱۳۹۸) این پژوهش بر آنست که پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان چیست و چه عواملی را در بر می‌گیرد؟

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناختی، و به عبارتی شکل تبیینی - پدیداری صورت گرفت. بعد تبیینی اشاره به این دارد که باید مشخص نمود چه عواملی منجر به بروز این پیامدها شده‌اند. این بعد در سال‌های اخیر متأثر از آراء متفکران رئالیسم انتقادی

مثل باسکار^۱، ریچارد بوید^۲، رم هره^۳، جان سرل^۴ در فلسفه و اندرو سیر^۵، مارگارت آرچر^۶ می‌باشد (توپر^۷، ۲۰۰۵). جامعه آماری این پژوهش استادان و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان در دو پردیس پسران (خواجه نصیرالدین طوسی) و دختران (شهید باهنر) بودند. نمونه مورد مطالعه در این پژوهش به صورت نمونه‌گیری هدفمند^۸ و در دسترس شامل تجارب زیسته دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشجویان سال سوم و چهارم با توجه به تعداد کلاس و تا اشباع داده‌ها شامل ۲۲ دانشجو (۱۲ دانشجوی پسر و ده دانشجوی دختر) و ۱۰ عضو هیات علمی دانشگاه ادامه یافت. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که با استفاده از سوالات باز پاسخ مصاحبه شونده بتواند بدون سوگیری آنچه را که تجربه کرده و باور دارد بیان نماید. این مصاحبه به مدت یک تا یک ساعت و نیم به طول انجامید و با استفاده از ضبط صوت و یادداشت برداری حین مصاحبه صورت گرفت و بعد از انجام مصاحبه تمامی مطالب بر روی کاغذ به رشته تحریر درآمد و مورد تحلیل قرار گرفت. شیوه تحلیل به شیوه نظام دار و در چهار سطح و به شکل کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در سطح اول بر اساس یادداشت شخصی قبل و حین مصاحبه بود. سطح دوم کدگذاری باز که طی آن نام گذاری مفاهیم از طریق انجام مقایسه‌ای مدام (الاکلنگی^۹) مفاهیم است تا مفاهیم از یکدیگر متمایز شوند (اسراووس و کورین^{۱۰}، ۱۹۹۸). در سطح سوم که به صورت کدگذاری محوری برای ایجاد مقوله‌ها از طریق کنار هم قرار دادن مفاهیم مشترک صورت می‌گیرد جهت تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه گابا و لینکلن^{۱۱} (۱۹۸۵) استفاده شد. در معیار "باورپذیری"^{۱۲} از دو روش بررسی توسط "مشارکت کنندگان"^{۱۳} (بازخورد از طریق مصاحبه شوندگان) و

-
1. Roy Bhaskar
 2. Richard Boyd
 3. Rom Harre
 4. John Searle
 5. Andrew Sayer
 6. Margaret Archer
 7. Topper .Keith
 8. Purposive Sampeling
 9. Flip- Flop Technique
 10. Strauss & Corbin
 11. Lincoln & Guba
 12. Credibility
 13. Member Chech

تبيين پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: ...
 اظهار نظر توسط "همتایان"^۱ (متخصصین همکار) صورت گرفت. در معیار "انتقال پذیری"^۲ از
 روش "نمونه گیری هدفمند" یعنی انتخاب دانشجویان و استادانی که این افراد می توانستند به پژوهشگر معرفی کنند
 و همچنین انتخاب دانشجویان و استادانی که این افراد می توانستند به پژوهشگر معرفی کنند
 انجام گرفت. در معیار "اطمینان پذیری"^۳ با اظهار نظر ۳ نفر از متخصصین حوزه تعلیم و
 تربیت و برنامه درسی این اطمینان حاصل شد که فرایند مصاحبه از صحت و دقت لازم
 برخوردار است و در معیار "تایید پذیری" از روش "نگارش یادداشت های تأملی" قبل، حین
 و بعد از مصاحبه جهت تأمین اعتبار یافته استفاده شد که در آن سوالات و پاسخ های مشارکت
 کنندگان در اختیار آنان قرار گرفت تا نظرات اصلاحی در پاسخ ها اعمال شود.

یافته ها

جدول ۱: کدهای باز، محوری و انتخابی از پیامدهای ضمنی برنامه درسی

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
یادگیری استاد مدرسه ای	استاد	اساتید نمره ها را به موقع ثبت نمی کنند، اساتید اکثراً فوق لیسانس هستند، استاد باید کلاس داری را آموزش دهد، خود استاد باید منظم باشد، اساتید به روز نیستند، استادان پر ادعا که معلم بودند، استاد یعنی همان معلمان دبیرستان ما، برخی اساتید ضابطه مند نمره نمی دهند، برخی اساتید یاس را ترویج می کنند، استادان کم تخصص، استاد کنفرانسی، معلم راهنما بهتر از استاد راهنما، استاد سهل گیر، استاد بدون پژوهش، استاد باید جدی باشد، استاد باید پژوهش گر باشد، اساتید باید باسواد باشند.
یادگیری روابط اجتماعی و رضایت از آن	روابط اداری - اجتماعی	ارتباطات راحت و آزاد، سختگیری، سرپرستان (خواهران) احترام متقابل، به عنوان همکار دیده می شویم تا دانشجو، به اعتراضات آموزشی بها داده می شود، ه اعتراضات آموزشی بها داده می شود. به عنوان همکار شناخته می شویم نه دانشجو، هم دانشجو هستیم هم معلم، ارتباطات خاص در دانشگاه تک جنسیتی

1. Peer Debriefing
2. Transferability
3. Dependability
4. Confirmability
5. Theory Triangulation

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز
کتاب‌ها به درد معلمی نمی‌خورد، آموزش مهارت‌های معلمی، برخی دروس اضافی هستند واحدهای مشابه، کاربردی نبودن واحدها، بی ارزش بودن رشته‌ها مفید بودن کارورزی، متخصص نشدن در رشته آموزش ابتدایی، آشنایی با فنون تدریس، وجود مطالب حفظی	واحدهای درسی	فاصله گرفتن از رشته تحصیلی
خوابگاه‌های کوچک، کتابخانه کوچک و نبود کتاب کافی نداشتن اینترنت، کلاس‌های کوچک (خواهران)، نبود انتشارات و فروشگاه کتاب، غذای کم کیفیت، فضای مناسب (پرديس برادران)، نداشتن زمین چمن، استخر و امکانات ورزشی، کسر ۴۵ درصد از حقوق	فضای کالبدی	تمرکز صرف بر فضای کالبدی و دور شدن از تربیت معلمان
دانشجو یعنی دنبال نمره بودن بار منفی دانشجو معلمی، دانشجو یعنی مطالبه گری، دانشجو معلمی یعنی شغل از قبل مشخص شده، ما فراتر از دانشجوی معمولی هستیم (دانشجو معلم) همکار اساتید نه دانشجو، خروجی یک معلم باتجربه، معلمان آینده	دانشجو و معلم	دوگانگی در مفهوم دانشجو و معلم
استفاده از روش‌های کنفرانسی عدم توجه به مبانی نظری، تأکید بر اخلاق معلمی در حین تدریس، تکیه بر مهارت آموزی، ارزیابی توان تدریس، تدریس کنفرانسی	فرایند یاددهی یادگیری	به حاشیه رفتن دانش نظری

تحلیل داده‌ها به معنای نظم‌بخشی به داده‌های خام و بی‌شمار است. هدف از این کار استنتاج معنا از آنها است (عطاران، ۱۳۹۵: ۶۵). با تحلیل داده‌های به دست آمده از ۳۲ مصاحبه در ۶ مقوله کلی و بر اساس کدهای اولیه (جدول ۱) و وزن دهی شانون در شکل گرافیکی هرچقدر مربعات بزرگتر باشند اهمیت آنها بیشتر است، به دست آمد. لذا روایت دانشجویان و اساتید در مقوله‌های اساتید، روابط اداری - اجتماعی، رشته، واحدهای درسی و سرفصل‌ها، فضای کالبدی، دانشجویان، فرایند یاددهی - یادگیری، با توجه به کدهای باز دارای بیشترین اهمیت در مطالب مصاحبه شوندگان بود که در جدول ۱ با محوریت پیامدهای ضمنی دانشگاه فرهنگیان و در چارچوب کدهای باز، محوری و انتخاب بیان شده است.

پیامدهای ضمنی در حوزه اساتید

شایستگی‌های حرفه‌ای استاد در تخصص و تجربه کافی، روحیه پژوهش‌گری و داشتن مهارت‌های معلمی است (میرکمالی، نارنجی و اسدی، ۱۳۹۸)، بر این اساس، انتظارات برخی از دانشجویان نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان نتوانسته است این انتظارات را برآورده نماید. برای مثال دانشجوی S3 می‌گفت "استادان ما اکثراً فوق لیسانس هستند"، "برخی از استادان دانشگاه فرهنگیان معلمان دوره دبیرستان ما بودند استاد باید پژوهش‌گری را بیاموزد، اساتید باید از نظر علمی بالا باشند". S7 نیز بیان می‌کند "اساتید خوب در دانشگاه کم هستند. برخی از اساتید بروز نیستند". این استادان برای گریز از نداشتن تخصص و دانش لازم، کلاس را به حاشیه می‌گذرانند. S8 می‌گوید: "استادان زیادی داشتیم که بیشتر وقت کلاس را به کنفرانس دادن دانشجویان اختصاص می‌دادند و من فکر می‌کنم چون استاد توانایی تدریس ندارد این کار را می‌کند" این امر منجر به دل‌زدگی و نارضایتی برخی از دانشجویان شده است. البته برخی دیگر از استادان برای فرار از دانش تخصصی و رضایت دانشجو نمره‌های بالایی داشتند دانشجو S5 می‌گوید "استاد ما برگه‌های سوالاتش را تصحیح نمی‌کند و نمرات را بیشتر ۱۸، ۱۹، ۲۰ می‌دهد و کمتر از ۱۷ هم نمره نداریم". از آنجا که بسیاری از اساتید نتوانسته‌اند انتظارات دانشجویان را فراهم نمایند لذا به طور ضمنی این امر شکل می‌گیرد که دانشگاه فرهنگیان به دنبال علم‌افزایی و انتقال علوم و دانش‌ها نیست.

هنگامی که انتظارات دانشجویان در اجرایی دانش تخصصی از طرف استادان رعایت نمی‌شود پیامد ضمنی شکل می‌گیرد که استاد واقعی باید سال‌ها در آموزش و پرورش معلمی نموده و کوله باری از تجربه و هنر معلمی و تدریس را داشته باشد. دانشجو در این حالت خود را به جای استاد تلقی می‌کند و این برداشت را دارد که باید به مثابه یک معلم مدرسه در کسوت معلمی ظاهر شود. دانشجوی S11 در این زمینه از زبان استاد می‌گوید: "من سال‌ها در آموزش و پرورش سرگروه بودم و این مطالب را در دوره‌های ضمن خدمت تدریس کردم و در زمینه بررسی کتب علوم استاد هستم و این مطالب برای شما مفید هست". پیامد ضمنی رویکرد غیررسمی به جایگاه استاد این است که استادی یعنی تجربه و این نگرش شکل

۱. S کدی است که به دانشجویان اختصاص داده شده و حرف اول لاتین دانشجو است.

خواهد گرفت که استاد خوب نیاز به دانش کمتری دارد. لذا محدود کردن شایستگی حرفه معلمی به مهارت‌های معلمی و نادیده گرفتن دانش تخصصی در شایستگی‌های حرفه معلمی از پیامدهای ضمنی آن می‌باشد.

پیامدهای ضمنی در حوزه اداری - اجتماعی

در بخش قوانین و مقررات، این دانشگاه نهادی دو زیست است که از یک طرف از نظر قوانین و مقررات و ضوابط هیات علمی زیر مجموعه وزارت علوم ولی از نظر اجرایی زیر نظر وزارت آموزش و پرورش اداره می‌شود. این دوگانگی خود بر پیامدهای ضمنی و روابط اداری - اجتماعی تأثیراتی را گذاشته است که متفاوت با دانشگاه‌های زیر مجموعه وزارت علوم و واحدهای زیر مجموعه وزارت آموزش و پرورش می‌باشد. دانشجوی S16 در این رابطه بیان می‌کند: "اینجا دانشگاه نیست بلکه کمی از دبیرستان ما بزرگتر است و مدرسین ما اکثراً از آموزش و پرورش هستند". این وضعیت باعث شده که حس آموزش و پرورش به دانشگاه هم منتقل شده و دانشجویان خود را معلم و همکار اساتید و کارکنان تلقی کنند. T12 در مورد وضعیت روابط اداری دانشجویان با کارکنان می‌گوید: "وقتی یک دانشجو با یک مشکلی برخورد می‌کند و یا یک تقاضایی دارد که غیرقانونی است من احساس می‌کنم این دانشجو فردا معلم می‌شود و همکار من هست سعی می‌کنم به نوعی مشکل او را حل کنم".

البته این فضای همکاری باعث شده که جو خشک و رسمی اداری از بین برود و کارکنان علاقه و تعلق بیشتری نسبت به کار داشته باشند و احساس رضایت از آن داشته باشند T11 بیان می‌کند " من عضو هیات علمی دانشگاه شهید باهنر هستم و قبلاً هم در آموزش و پرورش معلم بودم ولی اینجا را بهتر دوست دارم و قوانین خشک و رسمی دانشگاه باهنر را نمی‌پذیرم و اینجا رابطه همکاران با یکدیگر صمیمی‌تر است و با هم تعامل بیشتری دارند.

رشته، واحدهای درسی و سرفصل‌های مرتبط

واحدهای درسی معمولاً باید متناسب با نیازهای جامعه و دانشجویان باشد و دانشجویان را برای حرفه معلمی آماده نماید. لازم به ذکر است واحدهای علوم تربیتی قدیم و آموزش

۱. T حرف اول لاتین استاد می‌باشد

تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: ...

ابتدایی فعلی از سال ۹۱ تا سال ۹۳ دو مرتبه تغییر کرده است. با وجود این برخی دانشجویان معتقدند که این واحدها آنها را برای حرفه معلمی آماده نمی‌کند. به عنوان مثال یکی از اساتید (T18) بیان می‌کند "وجود دروس تخصصی کم شده قبلا آمار و روش تحقیق دو درس جداگانه بودند اما حالا دو درس درهم یکی شدند و دانشجویان نه آمار را خوب می‌فهمند و نه روش تحقیق را". T16 در مورد زیاد بودن برخی واحدها می‌گوید "دروس ما نیز خیلی زیاد هستند مثل دروس تربیت اسلامی که البته می‌شد آنها را یکی کرد و ما باید در عمل رفتار اسلامی را یاد بگیریم". به علاوه برنامه درسی باید مشتمل بر موضوعاتی باشد که هم از نظر علمی و هم مهارتی (تناسب و هماهنگی بین نظر و عمل) دانشجویان را مجهز و آماده نماید تا رخنه میان نظریه و عمل پر شود T25 می‌گوید: "دروس کارگاهی و عملی چنان بی‌اهمیت هستند که خود اساتید نیز هیچ کدام در این دروس متخصص نیستند" بعضی از دروس نیز تشابهات زیادی دارند و فرق بین آنها را متوجه نمی‌شویم و یا اینکه اساتید تخصص ندارند که این واحدها را درس بدهند مثلا پژوهش و توسعه حرفه‌ای یک و دو و حتی اینها با درس کارورزی و پروژه هم خیلی به هم شبیه هستند با این توصیف رشته آموزش ابتدایی، به معلم ابتدایی تنزل پیدا کرده و دانشجو احساس می‌کند نیازی به دروس نظری و تئوری ندارند. در این خصوص S1 بیان می‌کند: "این دروس برای ما کاربردی نیستند و ما وقتی در درس کارورزی به مدرسه می‌رویم هیچی بلد نیستیم و نمی‌توانیم درس بدهیم در زمینه آموزش ریاضی، فارسی، علوم و هنر مشکل داریم؛ بنابراین دانشجو انتظار دارد که دروس مهارتی و تخصصی که در هنگام کلاس رفتن برای آنها مفید باشد را در محیط دانشگاه آموزش دهند که البته این نوع انتظارات در پاسخگویی عملکرد دانشگاه از زبان دانشجویان دیده نمی‌شود. همه این مسایل منجر به فاصله گرفتن از رشته، واحدهای درسی و سرفصل‌های مرتبط و احساس نارضایتی از واحدهای درسی می‌شود که بر عملکرد دانشجو تأثیر گذار است.

پیامدهای ضمنی در حوزه فضای کالبدی (آموزشی، رفاهی و اداری)

این بخش بیشترین دغدغه را از طرف دانشجویان دارد. این عدم مطلوبیت را می‌توان در انتظارات برآورده نشده دانشجویان نیز مشاهده نمود. به عنوان مثال انتظارات دانشجویان در بدو ورود به دانشگاه شامل: وجود ساختمان‌هایی بزرگ و مجهز، فضای سبز و بانشاط، امکانات رفاهی، اینترنت پرسرعت و امکانات آموزشی خوب می‌باشد؛ اما آنچه دانشجویان در

دانشگاه و در وضعیت موجود با آن مواجه بوده‌اند شامل مواردی چون: امکانات رفاهی ضعیف، سایت و اینترنت ضعیف، و همچنین کسر حقوق ۴۵ درصد و عدم کیفیت غذا از جمله نگرانی‌های دانشجو در این زمینه است. T3 که یکی از دانشجویان دختر است بیان می‌کند "تصور من قبل از ورود به دانشگاه یک فضای آموزشی بزرگ با کتابخانه بزرگ، استخر و سایت اینترنتی با امکانات خوب بود اما وقتی به دانشگاه فرهنگیان آمدم از نظر فضای آموزشی با دبیرستان خودم و دبیرستان فرزنانگان که در کنار دانشگاه فرهنگیان هست تفاوتی ندارد". در این وضعیت دانشجویان خود را دانش‌آموز فرض کرده و تلاشی برای یادگیری ندارند؛ همچنین با توجه به اینکه این دانشجویان بورسیه آموزش و پرورش هستند و برای هزینه‌های رفاهی ۴۵ درصد از حقوق آنها کسر و به حساب دانشگاه واریز می‌شود. این موضوع پیامدهای ضمنی زیادی از جمله گریز از درس و تمرکز بر سلف، غذا، کوچک بودن اتاق‌ها، کمبود وسایل خنک‌کننده و وسایل گرمایشی می‌باشد. یکی از مسئولین در این باره می‌گوید: "وقتی استاد غیبت می‌کند و کلاس درس تعطیل می‌شود دانشجویان هیچ اعتراضی ندارند اما وقتی غذا به ذائقه آنها خوش نمی‌آید دهان به اعتراض می‌گشایند"، S7 که یکی از دانشجویان شورای صنفی بود می‌گوید: "ما به خاطر فشار دانشجویان برای غذا و امکانات رفاهی و جوابگو نبودن مسئولین، همه از شورای صنفی استعفا دادیم و بیشتر تقاضای غذا بود تا درس" در اینجا وقتی نفوذ و جذابیت برنامه درسی کم می‌شود غذا، سلف، اتاق و شופاژ اهمیت بیشتری پیدا می‌کند این موضوع چنان اهمیت دارد که T11 بیان می‌کند "بعضی وقت‌ها دانشجویان در کلاس درس به جای سوال درسی از غذا و امکانات رفاهی سوال می‌کنند و یکی از آنها می‌گفت که نهاری که کارمندان می‌خورند از پول ماست و ما راضی نیستیم". حتی جهت‌گیری فضاهای مجازی هم به جای درس و موضوعات علمی سلف و غذا و امکانات فیزیکی و رفاهی است S14 در این باره می‌گوید: "اگر دانشجویان از درس و موضوعات علمی در گروه‌های مجازی دانشجویی سوال کنند مورد تمسخر دانشجویان دیگر قرار می‌گیرند". این موقعیت بیان‌کننده این است که پیامدهای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در حوزه فضای کالبدی نارضایتی از آن و در نتیجه دوری از یادگیری و تمرکز صرف بر محدودیت‌های فضای کالبدی (آموزشی، رفاهی و اداری) را به وجود آورده است.

پیامدهای ضمنی در حوزه دانشجویان

مفهوم دانشجو در نقش دانشگاه در دو حوزه تربیت کننده نیرو برای آموزش و پرورش و استقلال دانشگاه برای تولید علم تلقی خاصی از مفهوم دانشجو به وجود آورده است و آن واژه "دانشجو معلم" است. بیان این معنا در دانشگاه رفتارهای متفاوتی را هم شکل داده است به عنوان مثال S29 در پاسخ یکی از مسئولین بیان می‌دارد: "روز دانشجو جشن خوبی برای ما نگرفتین و می‌گویید شما معلم هستین و روز معلم هم می‌گویند شما دانشجو هستید و برای ما جشن نمی‌گیرید. این رویکرد برخلاف رویکرد دیگر که در دانشگاه‌ها، دانشجو جوینده دانش می‌باشد در دانشگاه فرهنگیان، دانشجو خود را همکار اساتید و کارکنان تلقی می‌کند. یکی از مسئولین بیان می‌کند "دانشجویی که در یکی از درس‌های استاد نمره زیر قبولی گرفته بود پیش من آمد و گفت که با آن استاد صحبت کنید که نمره من را بدهد و من الان معلم شدم و سرکار رفتم فقط چند واحد برای من مانده و دیگر معلم شدم و به نوعی همکار استاد می‌باشم نتیجه این وضعیت این است که مفهوم دانشجو به حداقل معنای خود تنزل پیدا می‌کند و انتظارات وارونه‌ای پدیدار می‌شود؛ همچنین T9 بیان می‌کند: "یکی از دانشجویان که تقاضای اداری داشت که انتظار داشت ما آن را انجام بدهیم می‌گفت من به نوعی همکار شما هستم و بعد از فارغ التحصیلی می‌خواهم تقاضای انتقال به دانشگاه فرهنگیان را بدهم". وارونه شدن مفهوم دانشجو به کارمندی در صحبت‌های یکی دیگر از دانشجویان پیداست S1 در این باره می‌گوید: "در هنگام ورود به دانشگاه در جلسه توجیهی که برای ما گذاشته بودند و فردی از هیأت تخلفات و گزینش اداره کل آموزش و پرورش آمده بود به ما گفتند که شما کارمند دولت هستید و اگر بیش از ده روز غیبت کنید به هیأت تخلفات معرفی می‌شوید" S11 هم می‌گوید من یک بار سه روز غیبت کردم نامه من را به آموزش و پرورش ارسال کردند و سه روز حقوق از من کسر شد "پیامدهای این نقل قول‌ها و عبارات‌ها این است که دانشگاه بیشتر به سوی یک محیط اداری سوق داده می‌شود تا یک محیط علمی که تولید کننده علم و دانش و دانشجو جوینده دانش و مهارت باشد.

پیامدهای ضمنی در حوزه فرایند یاددهی - یادگیری

در فرایند یاددهی - یادگیری، پیامدهای ضمنی متأثر از عوامل متعدد، انگیزه دانشجویان، استاد، محتوای آموزش و شرایط اجرای آن خواهد بود. در مورد انگیزه S1 بیان می‌کند "ما به هدفی که می‌خواستیم یعنی معلم شدن رسیدیم." لذا در فرایند یادگیری باید یاد بگیریم که چگونه معلمی کنیم و بر مهارت خود بیفزاییم. T3 در این مورد می‌گوید: "دانشجویان در طول سال تحصیلی سوالات زیادی در خصوص چگونگی تدریس برخی دروس دارند و دوست دارند کتاب‌های دوره ابتدایی را ما تدریس کنیم." در فرایند آموزش نیز T3 بیان می‌کند: "وقتی کار پژوهشی به دانشجویان می‌دهیم آنها علاقمند به موضوعات خاص در کتاب‌های دوره ابتدایی و نحوه تدریس آنها می‌باشند" همچنین T9 در این باره می‌گوید: "اکثر دانشجویان در کلاس دروس نظری ساکت هستند و اظهارنظری نمی‌کنند و این در حالی است که در دروس عملی مثل کارورزی شور و اشتیاق خاصی نشان می‌دهند." این موضوع در هنگام ارزشیابی پایان ترم نیز مشخص است. T5 در این مورد می‌گوید: "دانشجویی که در یک درس نظری نمره کم گرفته با التماس و خواهش می‌گوید ما همکار شما هستیم خواهش می‌کنم ۲ نمره بیشتر به من بدین تا مشروط نشم." به علاوه در خصوص نحوه فرایند آموزش در کلاس درس S8 درباره استاد خود بیان می‌کند: "اساتید ما در دروس تئوری اکثراً از اسلاید استفاده می‌کنند و اگر اسلاید نباشد نمی‌توانند درس بدهند و چیزی خارج از اسلایدها برای گفتن ندارند و حتی وقتی ما می‌گوییم که آیا اسلایدها را در اختیار ما می‌گذارید؟ می‌گویند که نه خودتان یادداشت کنید و دانشجویان می‌گویند که هر ترم همین مباحث مطرح می‌شود" همچنین S3 می‌گوید استاد ما از ۹۰ دقیقه کلاس یک ساعت را به ارائه کنفرانس از طرف دانشجویان می‌گذراند و این برداشت در ذهن دانشجویان است که مهارت آموزی مهم است "همه این مطالب منجر به این می‌شود که مهارت آموزی در تربیت معلم نقش اساسی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تبیین و بررسی پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بود. نتایج این پژوهش نشان داد در کنار برنامه صریح در دانشگاه فرهنگیان پیامدهای ضمنی نیز در

تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: ... وجود دارد. این پیامدها در نگرش و رفتار دانشجویان قابل مشاهده بود و در شش حوزه استادان، روابط اداری- اجتماعی، واحدهای درسی، فضای کالبدی، دانشجویان و فرایند یاددهی - یادگیری مورد بررسی قرار گرفتند.

اساتید و یادگیری استاد مدرسه‌ای

در رابطه با مؤلفه استاد، نتایج نشان دهنده این است که پیامدهای ضمنی منتقل‌کننده این نگرش هستند که استاد خوب یعنی فردی باتجربه که بتواند مهارت‌های معلمی را به دانشجویان منتقل کند و نیازی به دانش تخصصی بالایی ندارد. اگر برنامه درسی مورد انتظار دانشجویان از طرف استاد متخصص با مهارت برآورده نشود منجر به این می‌شود که دانشجو یا به دنبال استاد راهنمای پنهان خود از طریق معلمین راهنمای کارورزی یا همکلاسی‌های خود بگردد و یا منتظر می‌ماند تا در هنگام فارغ التحصیلی و ورود به کلاس درس، به آزمایش و خطا پردازد و با گذراندن دوره‌های بالندگی حرفه‌ای بتواند تخصص و مهارت لازم برای تدریس را پیدا کند (ییلدیریم^۱، ۲۰۱۲). این آگاهی بخشی استاد را نسبت به محتوای پنهان، رعایت سرفصل‌ها، انتقال ارزش‌ها و بهبود کیفی مهارت‌های معلمی حساس می‌کند. البته برداشت و تصور دانشجویان از نقش استاد در راهنمایی او و چگونگی تخصص و مهارت وی منجر به شکل‌گیری استاد پنهان می‌شود (عطاران، ۱۳۸۹، خاکباز، ۱۳۹۲). این وضعیت می‌تواند به کم‌رنگ شدن نقش استاد و نفوذ برنامه درسی رسمی شده و متقابلاً نقش و تأثیر برنامه درسی پنهان و استاد پنهان که همان دوستان و معلمین راهنمای کارورزی در مدارس هستند را تقویت نماید.

یادگیری و تسهیل روابط اداری- اجتماعی

در زمینه مؤلفه روابط اداری- اجتماعی از آنجایی که دانشجویان بورسیه آموزش و پرورش هستند و خود را معلم و به نوعی همکار تلقی می‌کنند روابط بین دانشجویان و اساتید راحت و روان بوده و محیط و جو مناسبی از این نوع وجود دارد. در زمینه روابط اداری- اجتماعی عوامل پنهان شامل انتظارات دانشجویان از اساتید و کارکنان به منظور روابط انسانی مطلوب با آنها و تعهد متقابل طرفین و در عین حال تسهیل روابط اداری اجتماعی را به وجود آورده

است. در این رابطه کلمان (۱۹۹۴)^۱ با ارائه الگوی کنش‌های متقابل افراد در طول زمان و در محیط سازمانی این موضوع را تبیین می‌کند. در این فرایند ایجاد تعهد و انتظارات، هنجارها را به وجود می‌آورد و این داده و ستاده در روابط افزایش پیدا می‌کند. در این راستا کارکردهای دوسویه تقویت‌کننده روابط متقابل بوده و به کارکنان و افراد در سازمان انرژی و انگیزه می‌دهد (کیم، ۲۰۰۶). این کنش‌وری در روابط دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با اساتید و کارکنان به صورت ضمنی تعهد کاری، احترام متقابل و تسهیل روابط اجتماعی را در پی خواهد داشت.

رشته تحصیلی، واحدهای درسی و سرفصل‌های مرتبط

در رابطه با رشته تحصیلی و برنامه درسی، نتایج حکایت از این دارد که این رشته مهارت‌های لازم را به دانشجوی برای حرفه معلمی نمی‌دهد و آنها را آماده برای این حرفه معلمی نمی‌کند. در زمینه رشته تحصیلی و برنامه درسی در زمینه چگونگی عمل این عوامل می‌توان به نتایجی چون احساس کم ارزش تلقی دانستن این رشته نسبت به سایر رشته‌ها، ساده و بی‌محتوا نشان دادن رشته آموزش ابتدایی، بی‌ارتباطی دروس آموزش ابتدایی با نیازهای دنیای واقعی، عدم نیاز معلمی به دانش تخصصی و در نهایت، معرفی کارورزی به عنوان تنها دانش معتبر در رشته آموزش ابتدایی اشاره نمود. هرچند که برنامه درسی آموزش ابتدایی در تاریخ ۱۳۹۵/۱/۲۶ مورد بازنگری قرار گرفته است (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵)، و دانش موضوعی به عنوان یکی از شایستگی‌های حرفه معلمی می‌باشد (وقور کاشانی، حاجی حسین نژاد، موسی پور، ابراهیم زاده، ۱۳۹۸) اما در زمینه دانش موضوعی توانایی‌های لازم را ندارند و هنگامی که به کلاس درس وارد می‌شوند نمی‌توانند هیچکدام از موضوعات درسی را تدریس کنند، در صورتی که به کارگیری آموزش‌ها و تجارب کسب شده در موقعیت‌های جدید از الگوهای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان می‌باشد (ایلربوش^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). این فقدان توانایی در سایر رشته‌های تخصصی مثل ریاضی، فیزیک و ... دیده نمی‌شود و این کمبود را دانشجویان رشته آموزش

1. Cleman
2. Ellerbush

تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: ... ابتدایی احساس می‌کنند. این عوامل پدیدآورنده احساس نارضایتی و فاصله گرفتن از رشته تحصیلی، واحدهای درسی و سرفصل‌های آنها می‌باشد.

تمرکز بر فضای کالبدی و دور شدن از تربیت معلمان

در خصوص پیامدهای منفی عوامل پنهان در حوزه کمبود فضای فیزیکی، تجهیزات و امکانات رفاهی ایجاد کننده جو سازمانی است که پیامد آن از بین رفتن روحیه پژوهشگری و مطالعه در بین دانشجویان می‌باشد. جو سازمانی در نتیجه تعامل میان عوامل درگیر در آموزش (لاتر و شارما، ۲۰۰۹) و در بافتی از محیط (اعم از ذهنی، فیزیکی، و اجتماعی) شکل می‌گیرد (بلوم نقل از نوروزی و همکاران، ۱۳۹۴). محیط دانشگاه فرهنگیان که همان مراکز تربیت معلم قدیم می‌باشد دانشگاهی نوپاست که به مانند دانشگاه‌های دیگر دارای امکانات و فضای فیزیکی مناسب نیست به علاوه کسر ۴۵ درصد از حقوق دانشجویان هم به کمبودهای این حوزه اضافه شده است. این وضعیت پیامدهایی را در خود این بخش که همان افزایش انتظارات و مطالبات به دنبال داشته است و در نتیجه پرورش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به حاشیه رانده و به عنوان اولویت اول مسئولین در واحدهای صف دانشگاه فرهنگیان قرار گرفته است.

دانشجو و دوگانگی در مفهوم دانشجو و معلم

از پیامدهای ضمنی برنامه درسی مرتبط با مولفه دانشجو این مفهوم استنباط می‌شود که با توجه به اطلاق لفظ دانشجو معلم یک جو اداری - دانشگاهی در دانشگاه فراهم شده و این فضا با کسر بخشی از حقوق دانشجویان و با توجه به کمبود امکانات و منابع وظایف اصلی دانشجو در بخش جوینده دانش به حاشیه رفته و افزایش روحیه مطالبه‌گری و نقادی آنها بیشتر شده و به سمت کارمندی یعنی تلقی دانشجو و معلم جهت داده شود. همانطور که پژوهش حائری و همکاران (۱۳۸۸) نیز نشان داد که اجتماع علمی در کنشگران آن اجتماع که به عنوان سرمایه اجتماعی تلقی می‌شوند هم می‌توانند بر موفقیت تحصیلی تأثیرگذار باشند و هم ایجاد کننده تعهدات و انتظارات را در روابط اجتماعی باشند. به باور ژائو، گولد و مک گورمیک^۲ (۲۰۰۷) شیوه‌های تعامل در روابط بین دانشجو و استاد یا کارکنان و دانشجویان می‌تواند بر کیفیت تجارب آموزشی تأثیر گذار باشد. بدین ترتیب نقش دانشجو معلمان در این میان حاصل نوع

1. Lather & Sharma

2. Zhao, Golde & McCormick

روابط کنش گران، عمل به تعهدات، تعدیل نوع انتظارات از طرف مسئولان، کارکنان و استادان و واکنش دانشجو معلمان خواهد بود.

فرایند یاددهی - یادگیری و به حاشیه رفتن دانش نظری

در فرایند یاددهی - یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، محور اصلی آموزش مهارت و هنر معلمی است و این موضوع با شیوه‌های مختلف از جمله ارائه کنفرانس از طرف دانشجویان و پررنگ شدن مباحث کارورزی قابل مشاهده است، اما این مساله نباید منجر به این موضوع شود که دانش نظری مهم نیست. در چنین وضعیتی دانشجو احساس می‌کند که مطالب نظری اهمیتی ندارند و لذا دوری از موضوعات نظری از پیامدهای فرایند یاددهی یادگیری در اینگونه برنامه‌های درسی می‌باشد. البته توجه به نظر و عمل و مفاهیمی از این دست با عنوان دوالیسم در فلسفه تعلیم و تربیت وجود دارد و بنا به اقتضاعات خاص به هر کدام از این حوزه‌ها توجه بیشتری شده است. یکی از این اقتضاعات ارزش‌های حاکم بر جو مدرسه می‌باشد. بر این اساس، پژوهش ترک زاده و همکاران (۱۳۹۷) در بعد عملکردی به فرایند یاددهی - یادگیری و جانسون، ویچ و دویانتی^۱ (۲۰۱۵) به فرهنگ و جو آموزشی، تأیید کننده این مطلب است که نظام یاددهی - یادگیری تحت تأثیر این مولفه‌ها قرار می‌گیرد. این جو فرهنگی متأثر از بعد غیر رسمی آموزش و با ابتناء به کارکرد فرهنگی دانشگاه بیشتر هویدا می‌شود و بعد نظری را کم‌رنگ‌تر می‌نماید. البته بعد غیر رسمی آموزش هم یک بعد مهارتی است که در آن زمینه خود ارتقایی و خود توانمندسازی در فرایند یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌تواند فراهم شود. در چنین وضعیتی، بعد عملکردی دانشگاه، جهت دادن و هدایت یادگیری در قلمروهای مورد نظر دانشگاه فرهنگیان (عمدتاً مهارت و نه نظر) و اثربخشی آن در موقعیت‌های واقعی (کلاس درس و کارورزی) و کارکرد فرهنگی با تکیه بر رسالت (پیشینه تاریخی تربیت معلم در ایران) و مأموریت دانشگاه (اهداف) دانشگاه قرار دارد.

تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: ...

منابع

- آزادی، زهره، روانی پور، مریم، یزدان خواه فرد، محمدرضا، معتمد، نیلوفر (۱۳۹۷). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در انتقال آموزش به مددجو در دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بوشهر ۱۳۹۵. فصلنامه توسعه آموزش جنسی شاپور، ۹ (۱)، ۶۱-۷۱.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). دانشگاه فرهنگیان.
- بازرگان، سیمین؛ مهر محمدی محمود؛ زندی بهمن، ابراهیم زاده عیسی؛ سرمدی محمد رضا (۱۳۹۰). تبیین الگوی برنامه راهبردی آموزش عالی از منظر پدیدار شناختی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۲ شماره ۴ صفحات ۷-۳۰.
- پردخته، فرهاد؛ کاظم پور، اسماعیل؛ شکیبایی، زهره (۱۳۹۴). رابطه بین برنامه درسی پنهان و نابرابری‌های جنسیتی. پژوهش برنامه‌ریزی درسی، ۱۲ (۲)، ۱۶-۲۷.
- ترک زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی؛ شفیعی سروستانی، مریم؛ شعبانی فرد، مجید (۱۳۹۷). آسیب شناسی نظام یاددهی یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۸ (۱)، ۳۱-۴۶.
- حائری زاده، سید علی؛ اصغرپورماسوله، احمدرضا؛ نوغانی، محسن؛ میرانوری، سید علیرضا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر روابط اجتماعی استاد- دانشجو بر موفقیت تحصیلی دانشجویان. مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد
- خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ و موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۴). تبیین شایستگیهای معلم طراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظامهای دانشگاهی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه تهران.
- دهقان، عبدالمجید؛ مهram، بهروز؛ کرمی، مرتضی (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر. نشریه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، پیاپی ۱۳، ۷۸-۱۰۰.
- رومانی، سعید؛ عالی پور، کبری؛ فرخی، صدیقه (۱۳۹۸). شناسایی عوامل بی انگیزگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان: رویکرد پدیدارشناسی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال دوازدهم، شماره ۱۰، ۴۵-۵۷.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ احمدآبادی آرانی، نجمه؛ محمدی، آزاد؛ محمدی، صمد (۱۳۹۴). تبیین بازتولید فرهنگی - طبقاتی دانشگاهی با تأکید بر مولفه‌های ناهمسوی برنامه درسی پنهان به منظور طرح ملاحظات کاربردی دانشگاهی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دوازدهم. دوره دوم. شماره ۲۰ پیاپی ۴۷ صص ۱۰۴-۱۱۶

- سلیمی، جمال؛ سائد موجشمی، لطف اله؛ عبدی، آرش (۱۳۹۷). *واکاوای وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجوی معلمان: یک مطالعه آمیخته*. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، سال هشتم، شماره ۲، پاییز و زمستان، ۹۸-۱۴۴.
- عطاران، محمد؛ زین آبادی، حسن رضا، طولابی، سعید (۱۳۸۹). *انتخاب استاد راهنما و رابطه استاد راهنما - دانشجو: دیدگاه‌های دانش آموختگان دوره دکتری برنامه درسی و آموزش، نشریه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال چهارم، شماره ۱۶، ۱۲۹-۹۶*
- منصوری، سیروس؛ کریمی، محمد حسن؛ کوثری، مجید؛ عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۹۷). *تأثیر نظریه انتقادی بر نظریه پردازی در حوزه مطالعات برنامه درسی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵ (۲)، ۶۲-۷۴*.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). *میزگرد تخصصی "بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان"*. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). *برنامه درسی تربیت معلم و الگوی مشارکتی آن: راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱ (۱)، ۲۶-۵*.
- میرکمالی، سیدمحمد؛ نارنجی ثانی، فاطمه؛ اسدی، سمیه (۱۳۹۸). *ارزیابی وضعیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان «از دیدگاه مدیران ابتدایی استان مرکزی»*. فصلنامه علمی پژوهشی مدرسه دوره هفتم، شماره سوم، پاییز ۱۳۹۸، صص ۱۱۰-۹۱
- نوروزی، علی؛ نصرتی هشی، کمال؛ حاتمی، مصطفی؛ متقی، زهره (۱۳۹۴). *بررسی رابطه بین جو دانشگاه با انگیزش تحصیلی*. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال پنجم، شماره اول، ۷۷-۱۰۰.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش*. انتشارات وزارت آموزش و پرورش
- سماوی، عبدالوهاب؛ میرزاده کوشاهی؛ ادیبان، هاشم (۱۳۹۵). *مقایسه نگرش دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان درباره ارزشیابی مدرسین از آموخته‌های آنها*. فصلنامه فرهنگی هرمزگان، سال ششم، شماره ۱۲ ص ۱-۱۰.
- وقور کاشانی، مهدیه؛ حاجی حسین نژاد، غلامرضا؛ موسی پور، نعمت اله؛ ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۹۸). *راهکارهای اعتلای شایستگی های حرفه ای معلمان و تعیین اثربخشی آن‌ها*. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال شانزدهم، بهار، ۷۹-۵۵.

- تبیین پیامدهای ضمنی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان: ...
- کلباسی افسانه؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ خروشی، پوران؛ اطهری، زینب السادات (۱۳۹۴) **بررسی مولفه‌های ارزشیابی واحد درسی و اجرای موردی آن توسط دانشجو معلمان مرکز شهید رجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. سال دوازدهم دوره دوم. شماره ۱۷ (پیاپی ۴۴) ص ۱۴۵-۱۳۵**
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱) **اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. انتشارات وزارت آموزش و پرورش.**
- Alsubaie M. A. (2015). **Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum** . Journal of Education and Practice. 6 (33). 125-128.
- Anderson Dixie.j (1992) **the hidden curricuium**. American Roentgen Ray Society. 159:21-22.
- Barnett, R & Coate, K. (2005). **Engaging The curriculum in higher education**. New York: USA.
- Bhaskar .Roy .et al (2010) **Inter disciplinarily and Climate Change Transforming knowledge and practice for our global future**. by Routledge.
- Coleman, J. (1994). **Foundations of social theory: Cambridge MA: Belknap Press.**
- Cubukcu. Z. (2012.) **The Effect of Hidden Curriculum on Character Education**
Process of Primary School Students. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 12 (2) 1526-1534.
- Deutsh, N & Ferguson, E. (2004). **Hidden curriculum**. University of Phoenix CUR, 558, November 9.
- Eisner, E.W. (1994). **The Educational imagination: on the Design and evaluation of school programs**, third edition, macmillan college publishing company, NewYork.
- Ellerbusch, M. Kellie, F., Sanddal, N. (2007). **Designing competency based on instruction UMKC Institue for Human Development**. <http://www.IHD.UMKC.Edu>.
- Gonczi, A. & Hager, P. (2010). **The competency model**. International nyclopedia of education, 8, 403-410.
- Hubbard, B. (2014). **Manifestation of hidden curriculum in a community college online opticianry program: An ecological approach**. (doctoral dissertation). University of South Florida).
- Jacobson, G. A. (2008). **The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs (Doctoral dissertation)**. Arizona State University, USA.
- Imant, J, Merel & Vander Wal, M. (2020). **A Model of teacher agency in professional development and school reform**. Journal of Curriculum Studies, 52 (1), 1-14.
- Johnson, S., Veitch, S., & Dewiyanti, S. (2015). **A Framwork to embed communication skills across the curriculum: A Design- Based research approach**. Journal of University Teaching and Learning Practice, 12 (4), 5-17.

- Kim, Y. K. (2006). **Student- faculty interaction in college: Examing its causacities predictors and racial differences.** phD. Dissertation. University of California Los Angeles.
- Lather, A. S. & Sharma. H. (2009). **Role and importance of training climate for effective training programs.** Enterprise risk management 1 (1),72-82.
- Ragan, L. C. Bigatel, P. M. & Dillon, J. M. (2012). **From research to practice: Towards an integrated and comprehensive faculty development program.** Journal of Asynchronous Learning Networks. 16 (5), 71- 86.
- Sahan, H.H., Uyangor, N., & Kervan, S . (2019). **Refelections of Turkish culture on Kosovo education system: A Study on hidden curriculum.** Universal Journal of Educational Research, 7 (3), 713-719.
- Yildirim, M. C. (2012). **A study on contribution of the basic training course to the professional development of probationary teachers.** Educational Science:Theory & practice, 12 (3), 1880-1886.
- Zhao, C. M;Golde, CM & McCormick, A. C. (2007).**Morthan a signature: How advisor choice and a advisor behavior after Doctoral student satisfaction.** Journal of Future and Higher Education, 31 (3), 263-281.