

*Research in Curriculum Planning*Vol 18. No 42 (continus 69)
summer 2021, Pages 113-134

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال هجدهم، دوره دوم، شماره ۴۲ (پیاپی ۶۹)
تابستان ۱۴۰۰، صفحات ۱۱۳-۱۳۴**Study of Experienced Curriculum for Master Students in Curriculum Development at Bu-Ali Sina University**

Nashmin Mohammadi, Azimehsadat Khakbaz

¹ M. A. in Curriculum Studies, Educational Sciences Department, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran² Assistant Professor, Educational Sciences Department, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran**Abstract**

The present study was conducted to investigate the experienced curriculum in the master students in curriculum development field of study at Bu-Ali Sina University. This research was conducted by phenomenological method. Participants in this study were 26 master students in the curriculum development discipline at Bu Ali Sina University in the 3 academic year of study 1394-1394, 1395-1394 and 1396-1695, all of whom were examined. Data collection tools were semi-structured interviews which questions were tested on the basis of four curriculum levels (expected curriculum, concealed curriculum, interactive curriculum and learned curriculum). Data analyzed by coding and categorization and validated through qualitative research criteria, research description in the details, long-term engagement with the field, sampling according to differences of opinion from the three groups of student based on entry periods, information collected even later of theoretical saturation in order to other possible cases of rejection of findings and analysis checking by research participants. The findings showed that the student is at each level of the program that is faced with different categories. At the expected curriculum level, the difficulty category was identified. At the level of the concealed curriculum, educational motivation and the necessary knowledge and skills were obtained. At the level of interactive curriculum, in the course section, the categories of changing attitudes towards some courses, repetition in some courses, lack of a specific source in some courses, homework problems, evaluation challenges and interaction and response of professors and in the dissertation section, supervisor selection and the choice of the dissertation topic were identified. In learned curriculum level, categories named explicit, null and hidden learning were identified. Each category also includes multiple subcategories. The results showed that the experienced curriculum at each level, changes and finally, the curriculum of the learned level is very different from the expected. On the other hand, students face a lot of confusion and ambiguity by being exposed to experience and without any support. Therefore, it is necessary to think of the measures to improve the curriculum experience process for them.

Key words: Experienced curriculum, Master's degree, Curriculum development discipline

بررسی برنامه‌ریزی درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه بوعلی سینا

نشمین محمدی، عظیمه سادات خاکباز*

^۱ کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، گروه علوم تربیتی، همدان، ایران
^۲ عضو هیات علمی دانشگاه بوعلی سینا همدان، گروه علوم تربیتی، همدان، ایران.**چکیده**

پژوهش حاضر با هدف بررسی برنامه‌ریزی درسی تجربه شده در دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی با روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ۲۶ نفر از دانشجویان ورودی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه بوعلی سینا طی سه سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳، ۱۳۹۵-۱۳۹۴ و ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بودند که همگی آنان مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با دانشجویان بود که سؤالات آن بر مبنای چهار سطح برنامه‌ریزی درسی تجربه شده از دیدگاه (Fathi Vajargah (2005) (برنامه‌ریزی درسی سطح مورد انتظار، نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده) طرح شده بود. داده‌ها به روش کدگذاری و مقوله‌بندی تحلیل و با معیارهای پژوهش‌های کیفی نظیر توصیف دقیق و عینی فرایند پژوهش و مقولات، درگیری طولانی مدت با میدان، نمونه‌گیری با در نظر گرفتن کثرت تفاوت‌ها از سه دوره ورودی دانشجویان، جمع‌آوری اطلاعات حتی بعد از اشیاع نظری برای یافتن موارد احتمالی رد یافته‌ها و چک کردن یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان در پژوهش، اعتباربخشی شدند. یافته‌ها نشان داد دانشجویان در هر یک از سطوح برنامه‌ریزی درسی تجربه شده با مقوله‌های مختلفی روبه‌رو بودند. در سطح برنامه‌ریزی درسی مورد انتظار، مقوله تصور دشواری شناسایی شد. در سطح برنامه‌ریزی درسی نهفته، مقوله‌های انگیزه تحصیل و دانش‌ها و مهارت‌های لازم به دست آمد. در سطح برنامه‌ریزی درسی تعاملی، در بخش درس‌ها، مقولات تغییر نگرش نسبت به برخی دروس، تکراری بودن برخی از دروس، نداشتن منبع مشخص در برخی دروس، دشواری تکالیف، چالش‌های ارزشیابی و تعامل و پاسخگویی استادان و در بخش پایان‌نامه نیز مقولات انتخاب استاد راهنما و انتخاب موضوع پایان‌نامه شناسایی شد. در سطح برنامه‌ریزی یادگرفته شده نیز یادگیری‌های آشکار، پوچ و پنهان حاصل شد و هر یک از مقولات نیز شامل زیرمقوله‌های متعدد بود. نتایج پژوهش نشان داد برنامه‌ریزی درسی تجربه شده در هر یک از سطوح، دچار تغییراتی می‌شود و در نهایت، برنامه‌ریزی درسی یادگرفته شده، با مورد انتظار تفاوت بسیاری دارد. از طرفی دانشجویان با قرار گرفتن در معرض تجربه و بدون هیچ حمایتی با سردرگمی‌ها و ابهامات زیادی روبه‌رویند؛ از این رو لازم است فرایند تجربه برنامه‌ریزی را برای آنان بهبود دهند.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی درسی تجربه شده، دوره کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی

* نویسنده مسئول: khakbaz@basu.ac.ir

پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۰

وصول: ۹۷/۱۱/۲۶

مقدمه

آموزش عالی در پرورش نسل جدید نقشی اساسی دارد و پیشرفت کشور به آن وابسته است؛ بنابراین سرمایه‌گذاری برای تربیت سالم و علمی آینده‌سازان یک جامعه، در واقع نوعی سرمایه‌گذاری زیربنایی در جامعه است. به علاوه از آنجا که برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش عالی‌اند؛ از این رو مطالعه و بررسی برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Moameni Mahmouei, Karami & Teymouri, 2011).

برنامه درسی مفهومی پیچیده است که این امر موجب شده مطالعه آن کار دشواری باشد. مفهوم برنامه درسی به ریشه لاتین آن یعنی Currere به معنی میدان مسابقه برمی‌گردد که می‌تواند تفاسیر متعددی ایجاد کند. یک تفسیر سنتی، میدان مسابقه‌ای است که آغاز و پایانی دارد و مسابقه‌دهندگان که همان یادگیرندگانند، مجبورند طی مسابقه از موانع متعددی عبور کنند. تفسیر دیگر که بازخوانی جدیدی از مفهوم برنامه درسی است، به تجربه یادگیرندگان در مسیر مسابقه می‌پردازد (Mehrmohammadi, 2020). تعدد تفاسیر از مفهوم برنامه درسی سبب شده برخی از صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه درسی، برای مطالعه برنامه درسی، از مفهوم سطوح برنامه درسی، به عنوان چارچوب مطالعاتی استفاده کنند. آن‌ها دسته‌بندی‌های مختلفی برای سطوح برنامه‌درسی ارائه کرده‌اند اما یکی از سطوح مهم و مورد تأکید در این دسته‌بندی‌ها، برنامه درسی تجربه شده (Experienced Curriculum) است (Fathi Vajargah, 2020).

برنامه درسی در سطح تجربه شده، برنامه‌ای است که دانشجویان در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌کنند. دانشجویان بر مبنای علائق و ارزش‌ها، توانایی‌ها و هم‌چنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه که به آنها ارائه می‌شود، دست به انتخاب برده و از خود واکنش نشان می‌دهند؛ این فرآیند انتخابی و واکنشی

منجر به پیدایش برنامه درسی منحصر به فرد و تا حدودی شخصی برای هریک از دانشجویان می‌شود که آن را برنامه درسی تجربی می‌نامیم (Keshthiaray, Fathi Vajargah, Zimitat & Foroughi, 2009).

پژوهشگران حوزه برنامه درسی در سال‌های اخیر به برنامه درسی تجربه شده توجه بیشتری کرده‌اند، زیرا دریافته‌اند که تمرکز بر علائق، نیازها و تجارب دانشجویان، عاملی اساسی در برنامه درسی و تسهیل‌کننده فرایند یاددهی-یادگیری است (Nasr, Etemadzadeh & Nili, 2011, Kashtiaray, Fathi Vajargah, Zimitat & Foroughi, 2009, Nouroozzadeh & Fathi Vajargah, 2010).

Fathi Vajargah (2005) در برنامه درسی تجربه شده، تمام آنچه را دانشجوی در مسیر برنامه درسی طی می‌کند، در سطوح پنج‌گانه زیر معرفی می‌کند:

۱. برنامه درسی مورد انتظار (Expected Curriculum): آنچه از دیدگاه مخاطبان برنامه درسی مورد انتظار است؛ به عبارت روشن‌تر آنچه مخاطبان امید و انتظار دارند یا پیش‌بینی می‌کنند در برنامه درسی بیاموزند.

۲. برنامه درسی نهفته (Concealed Curriculum): داشته‌ها و آموخته‌های قبلی یادگیرندگان است که بر تجربه یادگیرندگان و یادگیری جدید تأثیر می‌گذارد.

۳. برنامه درسی تعاملی (Interactive Curriculum): تعاملات مخاطبان با برنامه درسی این سطح را تشکیل می‌دهد.

۴. برنامه درسی یاد گرفته شده (Learned Curriculum): چیزهایی است که مخاطبان برنامه درسی در نهایت از تعامل با برنامه درسی می‌آموزند.

۵. برنامه درسی نهادینه شده (Institutionalized Curriculum): بیانگر آموخته‌های یادگیرنده است بدان‌سان که در رفتار و کردار عملی او متجلی می‌شود. تغییرات رفتاری پایدار و بلندمدت یا آنچه با انتقال یادگیری به موقعیت‌های زندگی و یا مقاطع بالاتر یادگیری سر و کار دارد.

دانشجویان سال بالاتر می‌تواند به عبور از این سردرگمی کمک کند (McPherson, Punch & Graham, 2017). بکر (Becker, 2019) در پژوهش خود درباره برنامه‌دستی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته روانشناسی دریافت با آنکه دانشجویان انتظار کار زیادی در دوره کارشناسی ارشد داشته‌اند اما واقعیت بیش از انتظار آنان بوده است. آن‌ها نیاز دارند مهارت‌های مختلف لازم این دوره با شفافیت برایشان تشریح شود. هارد و هکت (Hardre & Hacket, 2015) نیز در یک مطالعه گسترده، ۱۶۲۹ دانشجویانی از دوره تحصیلات تکمیلی در رشته‌های مختلف را در مراحل اولیه، وسط و انتها و بعد از فارغ‌التحصیلی مورد بررسی قرار دادند تا برنامه‌دستی مورد انتظار و واقعی آنها را ارزیابی نمایند. آن‌ها دریافتند فاصله زیادی بین آرزوهای اولیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و واقعیت‌های تجربه آنان وجود دارد که موجب عدم رضایت آنان از تحصیل شده است.

گریفیث (Griffiths, 2018) نیز در پژوهش خود که به بررسی احساسات و ادراکات دو گروه از دانشجویان کارشناسی ارشد پرداخت، دریافت دانشجویان اگرچه از استادان راهنمای خود راضی بودند اما احساس می‌کردند مهارت پژوهشی و ارتباطی کافی را برای آنکه عضوی از جامعه تخصصی در رشته خود باشند دریافت نکرده‌اند.

از طرفی دوره کارشناسی ارشد به دلیل کوتاه بودن و سرعت ارائه دروس، به دانشجویان فرصت کافی نمی‌دهد تا مهارت‌های لازم را کسب کنند؛ بنابراین آنان در پایان دوره، خود را فاقد صلاحیت‌های لازم می‌دانند (Bamber, Choudhary, Hislop & Lane, 2019). همچنین دانشجویان کارشناسی ارشد مشکلاتی مثل تعهدات خانوادگی یا حرفه‌ای دارند که ریشه در تعهدات خارج از دانشگاه آنان دارد (Huessi, 2012). تابل، لودونل و زمیت (Tobell, LoDonnell & Zammit, 2010) در مطالعه‌ای به بررسی تجربه دانشجویان کارشناسی ارشد در پنج دانشگاه بریتانیا پرداخت. از

از سوی دیگر، برنامه‌دستی آموزش عالی را می‌توان به دو سطح کارشناسی و تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) تقسیم‌بندی کرد که دارای اهداف و رویکردهای متفاوتی‌اند. تصویری که دانشجویان از دوره کارشناسی دارند، بیشتر بر همان تدریس و ارزشیابی است؛ اما دوره تحصیلات تکمیلی دریچه‌ای برای ورود به پژوهش است. در این دوره برنامه‌دستی از انعطاف‌پذیری بیشتری برخوردار است؛ دانشجویان کارهای پژوهشی بیشتری را در کلاس‌های درس و در قالب پایان‌نامه انجام می‌دهند؛ همچنین روابط بین استاد راهنما و دانشجو نیز مطرح می‌شود که این هم تا حدودی تحت تأثیر فرهنگ، روابط قدرت و جایگاه اجتماعی و سازماندهی دو طرف قرار دارد (Attaran, Zeinabadi & Toulabi, 2010). در حقیقت، دوره کارشناسی ارشد، به عنوان آغاز دوره تحصیلات تکمیلی، رابط بین دوره‌های کارشناسی با جهت‌گیری آموزشی و دکتری با جهت‌گیری پژوهش است که خود موجب می‌شود برنامه‌دستی ویژه‌ای برای دانشجویان فراهم آورد (Heussi, 2012). حال آنکه معمولاً بین آنچه دانشجویان کارشناسی ارشد در ابتدای ورود انتظار دارند و آنچه در واقعیت تجربه می‌کنند، فاصله‌ای وجود دارد (Ly, Vickers & Fernandez, 2015).

اکثر دانشجویان کارشناسی ارشد، انتقال سختی از کارشناسی به کارشناسی ارشد را تجربه می‌کنند زیرا معتقدند به مهارت‌های لازم برای موفقیت در سطوح بالاتر از دوره کارشناسی نیازمندند که هنوز به آن مجهز نشده‌اند (West, 2012). دوره کارشناسی ارشد به دلیل تفاوتی که با دوره کارشناسی دارد، مشکلاتی را برای دانشجویان فراهم می‌آورد که برای فائق شدن بر آن، به کمک نیاز دارند (Huessi, 2012).

تجربه مواجهه با دوره کارشناسی ارشد برای دانشجویان، در ابتدا همراه با سردرگمی و اضطراب بوده است و این لزوماً به دلیل یادگیری مطالب مرتبه بالاتر نیست بلکه به دلیل عدم شفافیت این دوره است زیرا برخی آن را شبیه دوره کارشناسی می‌پندارند؛ حمایت

پایان‌نامه را به عنوان مرحله‌ای که برنامه‌ی درسی پنهان، اثرگذاری برای دانشجویان کارشناسی ارشد ایجاد می‌کند، معرفی کردند. زرغامی و بازقندی (Zarghami & Bazghandi, 2010) به بررسی تجربه‌ی تحصیل در دانشجوین کارشناسی ارشد در رشته‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم تهران پرداختند. آنان تجربه‌ی این دانشجویان را در سه بخش نگرش درباره‌ی رشته، واحدهای درسی و استادان اینچنین دسته‌بندی و توصیف کردند: نگرش درباره‌ی رشته، دربردارنده‌ی علاقه‌مندی نخستین، رضایت‌مندی واپسین، بازار کار و آگاهی درباره‌ی چیرستی، اهمیت و جایگاه رشته بود؛ نگرش درباره‌ی واحدهای درسی، ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها، روزآمدی واحدها و کتاب‌ها و واحدها یا موضوع‌های مورد نیاز و پایان‌نامه را در برمی‌گرفت؛ نگرش درباره‌ی استادان شامل منش، میزان دانش، روش تدریس و روش ارزشیابی می‌شد. نتایج پژوهش نشان دهنده‌ی رضایت نسبی دانشجویان از برخی مؤلفه‌ها به‌ویژه منش و دانش استادان و نارضایتی نسبی از برخی دیگر از مؤلفه‌ها همچون ناآگاهی درباره‌ی چیرستی رشته، کم‌اهمیتی آن، بازار کار نامناسب، نبود پیوند و انسجام میان واحدها و موضوع‌های درسی، ناکارآمدی و خلأ برخی واحدها و موضوع‌های درسی، ابهام در انتخاب موضوع پایان‌نامه و روش‌های ارزشیابی برخی استادان بود. بزرگ و خاکباز (Bozorg & Khakbaz, 2013) هم با انجام مطالعه‌ی تجربی به این نتیجه رسیدند که دانشجویان کارشناسی ارشد انتظار تجربه‌ی یک فرآیند هدایت‌گری را از استاد راهنما دارند و تصور اولیه‌ی آن‌ها از فرآیند راهنمایی، مغایر با چیزی است که برای آن‌ها شکل می‌گیرد؛ بنابراین برای جبران تفاوت در موقعیت مورد انتظار و آنچه در عمل تجربه می‌شود، معمولاً "استاد راهنمای پنهان (Hidden Supervisor)" برای پرکردن خلأ مطرح می‌شود.

جواهری دانشمند، ولی‌پور و حسین‌خانی (Javaheri Daneshmand, Valipoor &)

نتایجی که در این بررسی‌ها به آن دست یافتند این بود که دانشجویان این دوره تجربه‌های متفاوتی به دست آورده‌اند که باعث ایجاد هویت‌های متعدد در آنان شده است. آنان دریافتند دانشجویان در دوره‌ی کارشناسی ارشد نسبت به دوره‌ی کارشناسی خود، زندگی دانشگاهی پیچیده‌تری دارند و این امر به عوامل خارجی و داخلی، زمینه‌ی شخصی و دانشگاه مرتبط است.

صفایی موحد و عطاران (Safaei Movahed & Attaran, 2010) در پژوهشی با عنوان «واکاوی هنجارهای مؤثر بر انتخاب استاد راهنما در حوزه‌های محض (علوم ریاضی) و میان رشته‌ای (علوم تربیتی)» یک مطالعه‌ی پدیدارشناختی، دریافتند معیارهای مورد نظر دانشجویان رشته‌ی علوم تربیتی، در انتخاب استاد راهنما عبارت است از: ویژگی‌های رفتاری استادان، موقعیت استادان، معیارهای آکادمیک، معیارهای غیر آکادمیک و میزان حمایت احتمالی. دانشجویان رشته‌ی ریاضی نیز معیارهای نسبتاً متفاوت دیگری را در انتخاب استاد راهنما مد نظر قرار می‌دهند همچون سبک نظارت پژوهشی، ویژگی‌های علمی استادان، ویژگی‌های شخصیتی استادان، معیارهای غیر آکادمیک و محدودیت‌هایی نظیر انتخاب بر اساس گرایش تخصصی استاد راهنما. بررسی تطبیقی نتایج حاصله در چارچوب رویکرد گشتالتی نشان می‌دهد که دانشجویان رشته‌ی ریاضی بیشتر تحت تأثیر شکل (جنبه‌های علمی پروژة پایان‌نامه) و دانشجویان علوم تربیتی تحت تأثیر زمینه (مصلحت‌اندیشی و روابط) استادان خود را بر می‌گزینند. همچنین صفایی موحد، عطاران و تاجیک اسماعیلی (Safaei Movahed, Attaran & Tajik Esmaili, 2010) در پژوهش خود دریافتند دانشجویان کارشناسی ارشد بیشتر از طریق مشاهده‌ی عملکرد استادان در کلاس درس و جلسات دفاع و همچنین شبکه‌های غیر رسمی، نظیر دانشجویان قدیمی‌تر، هنجارهایی کسب کرده‌اند که راهنمای آنان در دوره‌ی کارشناسی ارشد است. فتحی واجارگاه، عارفی و جلیلی‌نیا (Fathi Vajargah, Arefi & Jalilinia, 2010) در پژوهش خود، گذراندن

بر اساس مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر، در صد پاسخگویی به این سؤال اصلی است که برنامه‌درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد در رشته برنامه‌ریزی درسی چگونه است؟

این پژوهش چهار بعد نخست از چارچوب فتحي واجارگاه (Fathi Vajargah, 2005) را مورد توجه قرار داده، سؤال‌های جزئی زیر را نیز مطرح کرده است که:

۱- برنامه‌درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح مورد انتظار چگونه است؟

۲- برنامه‌درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح نهفته چگونه است؟

۳- برنامه‌درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح تعاملی چگونه است؟

۴- برنامه‌درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح یادگرفته شده چگونه است؟

روش پژوهش

با توجه به هدف پژوهش حاضر که مطالعه برنامه‌درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد است، در این تحقیق از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی (Phenomenology) استفاده شده است. پژوهش پدیدارشناسی مطالعه تجربه زیسته و مطالعه دنیای فردی است. پدیدارشناسی روشی است که سعی در درک یک پدیده ویژه از طریق شرح تجربه، شرایط آن تجربه و مردمی که در آن شرایط زندگی می‌کنند، دارد (Creswell & Guetterman, 2019). این پژوهش قصد مطالعه تجربه دانشجویان کارشناسی ارشد را در برخورد با برنامه‌درسی تحصیلات تکمیلی دارد، که در موقعیت طبیعی، گروه کوچکی از دانشجویان را به عنوان نمونه انتخاب کرده و اطلاعات آنان را جمع‌آوری

در پژوهش خود به ارزیابی کیفیت درونی برنامه‌درسی دوره‌ارشد برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه خوارزمی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که دانشجویان، هماهنگی برنامه‌درسی را با تحولات علمی تخصصی و توانایی برنامه‌درسی در ایجاد توانایی تخصصی را نامطلوب و بقیه عوامل، شامل کیفیت اهداف دوره، کیفیت محتوا، کیفیت فرآیند تدریس و یادگیری و کیفیت ارزشیابی را متوسط ارزیابی نمودند. طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران نیز (Tahmasebzadeh Sheikhlar et al., 2020) در پژوهشی که در آن به ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در دوره‌ارشد پرداختند، به این نتیجه رسیدند که انتظارات دانشجویان در عناصر ده‌گانه برنامه‌درسی مدل اکر، بیشتر از ادراکات آنان است؛ در واقع، برنامه‌درسی مورد انتظار آنان، بیش از برنامه‌درسی کسب شده و یادگرفته شده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تجربه برنامه‌درسی دوره کارشناسی ارشد به دلایل مختلفی چون خط واصل بین دوره کارشناسی و دکتری بودن، کوتاهی دوره، تفاوت ماهوی با دوره کارشناسی، اولین بستر رسمی پژوهش و ارتباط با استاد راهنما و مسائل خارج دانشگاهی دانشجویان، متفاوت و ویژه است. از سوی دیگر، رشته برنامه‌ریزی درسی، یکی از گرایش‌های حوزه علوم تربیتی است که در دوره کارشناسی وجود ندارد و منحصراً در تحصیلات تکمیلی ارائه می‌شود پس دانشجویان آن رشته علاوه بر مسائلی که سایر دانشجویان کارشناسی ارشد را مبتلا ساخته است، مسائل منحصر به فرد خویش را نیز دارد. به همین منظور پژوهشگران این پژوهش، بررسی برنامه‌درسی تجربه‌شده این رشته را، محور اصلی کار خود قرار دادند. گفتنی است برنامه‌درسی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۳۹۳ تغییر کرده است که البته بررسی تغییرات آن و تأثیرش بر تجربیات زیسته دانشجویان، محل بحث پژوهش حاضر نیست.

کرده است. میدان پژوهش رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سیناست. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی ورودی‌های سال‌های تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، ۹۵-۱۳۹۴ و ۹۶-۱۳۹۵ هستند. تعداد این افراد ۲۶ نفر بوده است که همگی آنان مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. از آنجا که نمونه‌گیری در پژوهش کیفی تا رسیدن به اشباع نظری

گرفته است. میدان پژوهش رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سیناست. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی ورودی‌های سال‌های تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، ۹۵-۱۳۹۴ و ۹۶-۱۳۹۵ هستند. تعداد این افراد ۲۶ نفر بوده است که همگی آنان مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. از آنجا که نمونه‌گیری در پژوهش کیفی تا رسیدن به اشباع نظری

جدول ۱- مشخصات دانشجویان ورودی ۹۳

شماره	جنسیت	شغل	دانشگاه کارشناسی	رشته کارشناسی
۱	مرد	معلم دوره متوسطه اول	مرکز تربیت معلم	علوم تجربی
۲	مرد	معلم دوره ابتدایی دوم	پیام نور	علوم تربیتی
۳	زن	دانشجو	بوعلی سینا	علوم تربیتی
۴	زن	دانشجو	ملایر	علوم تربیتی
۵	زن	دانشجو	ملایر	علوم تربیتی
۶	زن	دانشجو	رازی کرمانشاه	علوم قرآن
۷	مرد	معلم دوره متوسطه اول	بوعلی سینا	علوم تربیتی
۸	زن	دانشجو	پیام نور	علوم تربیتی
۹	مرد	معاون دوره متوسطه اول	بوعلی سینا	علوم تربیتی

جدول ۲- مشخصات دانشجویان ورودی ۹۴

شماره	جنسیت	شغل	دانشگاه کارشناسی	رشته کارشناسی
۱۰	مرد	معلم دوره متوسطه دوم	مرکز تربیت معلم	آموزش ابتدایی
۱۱	مرد	کارمند، آپ	مرکز تربیت معلم	آموزش ابتدایی
۱۲	مرد	دانشجو	بوعلی سینا	علوم تربیتی
۱۳	مرد	کارمند، بیمارستان	بوعلی سینا	علوم تربیتی
۱۴	زن	معلم، ابتدایی	مرکز تربیت معلم	آموزش استثنائی
۱۵	زن	دانشجو	بوعلی سینا	علوم تربیتی
۱۶	زن	دانشجو	بوعلی سینا	علوم تربیتی

دوره)، برنامه درسی تعاملی (آنچه در طول دوره اتفاق می‌افتد) و برنامه درسی یادگرفته شده (مرحله اتمام دوره و بعد از دفاع) است. روش تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده بر اساس کدگذاری و مقوله‌بندی است. در این فرایند ابتدا پژوهشگر، مصاحبه‌های ضبط شده از دانشجویان را به

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر، مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته (Semi-Structured Interviews) است. سؤال‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بر اساس چارچوب فتحی واجارگاه، در چهار مرحله برنامه درسی مورد انتظار (تصورات بدو ورود)، برنامه درسی نهفته شده (آموخته‌های قبل از ورود درباره

مقوله‌های به دست آمده شده است. در جدول دیگر براساس چهارچوب فتحی واجارگاه (Fathi Vajargah, 2005) به جای‌گذاری مقوله‌های باقیمانده در آن ۴ سطح مورد انتظار، نهفته، تعاملی و نهادینه شده پرداخته شد.

متن نوشتاری تبدیل کرده، سپس بر اساس نکات کلیدی در جواب به سؤالات مصاحبه، مقوله‌های کلی را از آن‌ها استخراج نموده است؛ در این مرحله به هریک از مقوله‌ها یک کد اختصاص داده شده است. بعد از اتمام این کار، در جدول دیگری به اشتراک بین مقوله‌های به دست آمده پرداخته است؛ این کار باعث کاهش تعداد

جدول ۳- مشخصات دانشجویان ورودی ۹۵

شماره	جنسیت	شغل	دانشگاه کارشناسی	رشته کارشناسی
۱۷	زن	دانشجو	پیام نور	علوم تربیتی
۱۸	زن	دانشجو	کردستان	علوم تربیتی
۱۹	زن	دانشجو	بوعلی سینا	ادبیات عرب
۲۰	زن	دانشجو	بوعلی سینا	علوم تربیتی
۲۱	زن	معلم دوره ابتدای دوره اول	مرکز تربیت معلم	علوم تجربی
۲۲	مرد	دانشجو	پیام نور	مدیریت صنعتی
۲۳	مرد	معلم	مرکز تربیت معلم	آموزش ابتدایی
۲۴	مرد	دانشجو	بوعلی سینا	علوم تربیتی
۲۵	زن	دانشجو	پیام نور	علوم تربیتی
۲۶	زن	کارمند	غیرانتفاعی	کتابداری

یافته‌ها

در این قسمت یافته‌ها به تفکیک سؤال‌های پژوهش بیان خواهد شد:

سؤال اول پژوهش: برنامه‌درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح مورد انتظار چگونه است؟

در این سطح به بررسی پاسخ مصاحبه‌شوندگان به آنچه انتظار برخورد با آن را در برنامه‌درسی کارشناسی ارشد دارند و تصویری که قبل ورود داشتند، پرداخته شده است. مقوله اکتشاف شده در این سطح، تصور دشواری دوره کارشناسی ارشد است. در حقیقت، دانشجویان قبل از ورود به این دوره، آن را سخت و دشوار تصور می‌کردند. البته دیدگاه‌های آنان در مورد دشواری دوره کارشناسی ارشد متفاوت بود که زیرمقوله‌های مختلفی برای این مقوله را ایجاد می‌کرد که عبارت بودند از: سطح علمی بالا در دوره کارشناسی

برای اعتباربخشی به یافته‌های پژوهش نیز اولاً سعی بر آن بوده تا بازنمایی دقیقی از چگونگی نیل به مقوله‌ها بیان شود و با آوردن نمونه‌های عینی از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان در هریک از مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها، خوانندگان در موقعیت پژوهش قرار گیرند و خود به ارزیابی اعتبار یافته‌ها بپردازند. به علاوه، داده‌ها در مدت سه نیمسال تحصیلی جمع‌آوری شده است و درگیری طولانی با میدان پژوهش نیز بر اعتبار یافته‌ها می‌افزاید. همچنین اطلاعات از سه گروه ورودی مختلف رشته برنامه‌ریزی درسی جمع‌آوری شده و کلیه افراد، حتی بعد از رسیدن به اشباع نظری، مورد مطالعه قرار گرفتند تا تکرر و تفاوت نمونه‌ها در معیارهایی مانند جنسیت، سن، رشته کارشناسی، دانشگاه کارشناسی و شغل کنونی آنان نیز در نظر گرفته شود. در نهایت، یافته‌های پژوهش در اختیار دو نفر از شرکت‌کنندگان قرار گرفت تا صحت آن‌ها بررسی شود.

تصور خود را نسبت به دشواری دوره کارشناسی ارشد، توضیح می‌دادند.

ارشد، سطح علمی بالای همکلاس‌ها، مهارت‌های مورد نیاز بیشتر و کار عملی بیشتر که در شکل شماره ۱ ترسیم شده است. آن‌ها با اشاره به زیرمقوله‌های مذکور،

تصور دشواری دوره کارشناسی ارشد

- سطح علمی بالا در دوره کارشناسی ارشد
- سطح علمی بالای همکلاس‌ها
- مهارت‌های مورد نیاز بیشتر
- کار عملی بیشتر

شکل شماره ۱- مقوله‌ها و زیرمقوله‌های برنامه درسی سطح مورد انتظار

داشت که: فکر می‌کردم زبان انگلیسی‌ام باید خیلی خوب باشه تو ارشد، چون در این دوره استادان بیشتر مقاله انگلیسی رو میدن و اگه بلد نباشی تو کارت می‌مونی ..

مصاحبه‌شونده شماره ۲۴ نیز به مهارت رایانه‌ای اشاره می‌کند: به نظرم می‌آمد باید کلی نرم‌افزار و سرچ و اینها بلد باشم و خب من هیچ جایی اینارو یاد نگرفته بودم.

در مورد زیرمقوله کار عملی بیشتر نیز تعدادی از دانشجویان اشاره کردند که تصور می‌کردند در این دوره کار عملی بیشتری نسبت به کارشناسی داشته باشند. دانشجوی شماره ۱۵ بیان کرد: من فکر می‌کردم کار عملی در دوره ارشد باید بیشتر از کارشناسی باشه و با اونکه تعداد واحدها کمتر میشه اما وقت زیادی باید گذاشت ...

سؤال دوم پژوهش: برنامه درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشتل برنامه‌ریزی درسی در سطح نهفته چگونه است؟

در این سطح از برنامه درسی، انگیزه و نیز دانش و مهارت‌هایی که دانشجویان از قبل با خود داشته و به این دوره آورده‌اند مورد بررسی قرار گرفت. در مقوله انگیزه تحصیل در دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی

در ارتباط با زیر مقوله سطح علمی بالاتر که تقریباً نیمی از مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند، مصاحبه شونده شماره ۱۳ می‌گوید: فکر می‌کردم یه غول باشه، خیلی حجیم، بزرگ باشه ... خب من فکر می‌کردم وقتی می‌ای تو ارشد، باید سطح علمی بالایی در همه چی داشته باشی و خیلی سخت باشه...

مصاحبه‌شونده شماره ۷ هم اشاره می‌کند که اگرچه طول دوره کوتاه‌تر به نظر می‌آمد اما دشوارتر می‌نمود. او می‌گوید: اینکه دوره کارشناسی ۴ سال بود و اینجا دو سال و زود می‌گذره؛ اما فکر می‌کردم در ارشد هر سالش اندازه همون ۴ سال سخت باشه و سختی خودش رو داره ... به نظرم باید سطح بالاتری نسبت به کارشناسی می‌داشت.

چهار نفر از مشارکت‌کنندگان نیز به زیرمقوله سطح علمی بالای همکلاس‌ها در دوره کارشناسی ارشد اشاره کرده‌اند. مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید: فکر می‌کردم اکثراً دانشجویان ارشد از لحاظ علمی خیلی بالاترند و به لحاظ سواد و تسلط بر رشته خیلی در سطح بالایی‌اند .

در مورد زیرمقوله مهارت‌های مورد نیاز بیشتر، سه نفر از دانشجویان اشاره کردند که قبل از ورودشان تصور می‌کردند به مهارت بالایی در زبان انگلیسی نیاز است. در این مورد مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ اظهار

در این میان تعدادی از دانشجویان معلم و یک نفر هم کارمند آموزش دانشگاه بود که همگی به دنبال انتخاب رشته‌ی متناسب با شغل برای بهبود وضعیت شغلی بودند. مصاحبه‌شونده شماره ۲۶ می‌گوید: من رشته‌ی علوم تربیتی رو بیشتر به خاطر ارتباطش با کارم رفتم اکثراً همکارانم از این رشته فارغ‌التحصیل شده بودند..

زیرمقوله‌ی ارتقاء سطح علمی، از جمله موارد دیگری بود که توسط ۱۰ نفر از مصاحبه‌شوندگان مطرح شد. دانشجوی شماره ۲۴ اظهار داشت که: قصد اصلی‌ام برای اومدن به دانشگاه، داشتن سواد و ادامه تحصیل بود و به چیزای دیگه فکر نمی‌کردم. درسته دیگران برای منزلتی که داشت و دست یافتن به شغل می‌رفتن اما برای من ادامه تحصیل بود.

۷ نفر از مصاحبه‌شوندگان نیز به زیرمقوله‌ی جست‌وجوی موقعیت اجتماعی اشاره داشتند. دانشجوی شماره ۷ می‌گوید: کارشناسی ارشد و کلاً ادامه تحصیل یک جور پرستیژ و موقعیت اجتماعی می‌اره...

درسی، زیرمقوله‌های انگیزه‌ی شغلی، ارتقاء سطح علمی، جست‌وجوی موقعیت اجتماعی، شانس قبولی بالاتر، ارتباط با دوره‌ی کارشناسی، کاربردی بودن رشته و گریز از آمار و ریاضی شناسایی شد. در مقوله‌ی دانش و مهارت‌های لازم نیز زیرمقوله‌های مهارت ناکافی زبان انگلیسی، مهارت ناکافی رایانه‌ای، مهارت ناکافی آمار، مهارت ناکافی گفتمان و بحث و دانش ناکافی نسبت به تکرر نظریه‌ها شناسایی شد. ارتباط مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها در شکل شماره ۲ نشان داده شده است.

۲۳ نفر از مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که با انگیزه‌ی شغلی به سمت دوره‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی آمده‌اند. مصاحبه‌شونده شماره ۸ در این باره بیان می‌کند: از آنجا که از نظر شغل به جایی نرسیدم، اطرافیان می‌گفتند که با مدرک کارشناسی شغلی نیست اومدم ارشدم بگیرم...

مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ در این باره می‌گوید: من فقط برای پول و اینکه ارتقاء شغلی بگیرم و وضع زندگیمون بهتر بشه اگه ادامه بدم همین‌طور...



شکل شماره ۲- مقوله‌ها و زیرمقوله‌های برنامه‌ی درسی سطح نهفته

ناکافی رایانه‌ای زیرمقوله دیگری بود که در حدود نیمی از مصاحبه‌ها دیده می‌شد. مصاحبه‌شونده شماره ۵ در این باره اظهار می‌کند: من در مورد سرچ‌ها چیزی نمی‌دونستم؛ از گوگل استفاده می‌کردم و اصلاً از سایت‌های تخصصی چیزی نمی‌دونستم

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ می‌گوید: از قبل بلد نبودم. در دوره کارشناسی که ازم مقاله نمی‌خواستند، اگرم چیزی می‌خواستن ساده در گوگل سرچ می‌کردم....

زیرمقوله دیگر، مهارت ناکافی آمار بود که توسط ۶ نفر از مشارکت‌کنندگان به آن اشاره شد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گوید: در کل ما به درس آمار داشتیم تو دبیرستان که خیلی برام سخت بود. توی کارشناسی هم آنچنان بهایی بهش ندادن و اینجا هم برا پایان‌نامه لازم داشتیم که خب چون نمی‌دونستیم دادیم برامون انجام دادن....

تعدادی از دانشجویان که از دانشگاه پیام نور و یا رشته‌های غیر از علوم تربیتی به این رشته و دانشگاه آمده بودند، به مهارت ناکافی در بحث و گفتمان در علوم انسانی اشاره کردند. مصاحبه‌شونده شماره ۲۵ در این باره می‌گوید: من چون در پیام نور تحصیل می‌کردم و اونجا کلاس نداشتیم و امتحانات تستی بود، نمی‌تونم در کلاس بحث کنم و در امتحان تشریحی بنویسم. اینجا خیلی فرق داره.

همچنین این دانشجویان به دانش ناکافی نسبت به تکرر نظریه‌ها در علوم انسانی اشاره می‌کردند مثلاً مصاحبه‌شونده شماره ۲۲ می‌گوید: تو رشته کارشناسی من اینطوری نبود که توضیح داده بشه. هر کلمه‌ای یه معنی داشت و یه قوانینی داشتیم که ثابت بود. اینجا نظریات متفاوت و درباره‌ی یه موضوع چندین نظریه هست و همش هم به نوعی درست و به نوعی نادرسته.

سؤال سوم پژوهش: برنامه درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح تعاملی چگونه است؟

در این سطح به بررسی آنچه دانشجویان در طول دوره کارشناسی ارشد برنامه درسی تجربه کرده‌اند،

یکی دیگر از زیرمقوله‌ها، شانس قبول شدن دانشجویان در این گرایش است؛ ۶ نفر از مصاحبه‌شوندگان این مورد را بیان کردند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۹ می‌گوید: علاقه‌ام بیشتر به تکنولوژی بود اما شانس قبولی‌ام بیشتر رو برنامه‌ریزی بود. به گرایش‌های دیگه اصلاً علاقه نداشتم مثل مدیریت و فلسفه که اصلاً خوشم نمی‌اومد....

برخی از مصاحبه‌شوندگان نیز برای انتخاب این رشته، مرتبط بودن با رشته کارشناسی خود را ذکر کرده‌اند. مصاحبه‌شونده شماره ۲۴ می‌گوید: چون برای ارشد یه مدرکی باید به آموزش و پرورش ارائه بدی که مرتبط با مدرک کارشناسی‌ات باشه تا آموزش و پرورش قبول کنه مدرک ارشدت رو؛ به خاطر همین بود. اگه مدرک غیر مرتبط ببری برای آموزش و پرورش قبول نمی‌کنه و اون رو رد می‌کنه. باید مرتبط باشه...

مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ در تأیید آن می‌گوید: چون کارشناسی‌ام همین رشته بود و دوست داشتم با کارشناسی مرتبط باشه...

در بین مصاحبه‌شوندگان ۳ نفر از دانشجویان با پیش‌زمینه بسیار متفاوت به رشته برنامه‌ریزی درسی آمده بودند. دلایلی که آنان ذکر می‌کردند، کاربردی بودن رشته بود. مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ می‌گوید: با داداشم صحبت کردم خودم. تحقیق کردم این گرایش رو انتخاب کردم که این گرایش کاربردی‌تره و جای کار داره و با اون صحبت‌هایی که با برادرم داشتم این گرایش رو انتخاب کردم

۳ نفر از دانشجویان، دلیل انتخاب رشته را گریز از آمار و ریاضی مطرح کردند. مصاحبه‌شونده شماره ۲ بیان می‌کند: من به خاطر اینکه منابع رشته و گرایش‌های دیگه رو دیدم و این گرایش آمار و روش تحقیقش کمتر بود و بحث‌های ریاضی‌اش کمتره...

در مورد مقوله دانش و مهارت‌های لازم، زیرمقوله‌ای که توسط کلیه مصاحبه‌شوندگان مطرح شد، مهارت ناکافی زبان انگلیسی بود که آن را به دوره‌های قبل (مدرسه و دانشگاه) نسبت می‌دادند. همچنین مهارت

تعدادی از آن‌ها می‌گفتند به دلیل گریز از آمار و ریاضی به این رشته آمده‌اند و در انتخاب رشته برای کارشناسی ارشد هم این معیار را در نظر داشته‌اند؛ اما بعد از تجربه این درس دیگر، از آمار گریزان نبودند. مصاحبه‌شونده شماره ۹ در مورد تغییر نگرش نسبت به آمار این‌گونه می‌گوید: روش تدریس استاد فوق‌العاده بود. نحوه برخوردشون، تمریناتی رو که تک تک در پایان درس بهمون می‌دادند و نمره داشت و اینکه دانشجو در همون جلسه بر درس مسلط می‌شد، خیلی خوب بود و ما داوطلبانه تمرینات رو حل می‌کردیم و واقعاً تسلط پیدا می‌کردیم. واقعاً عالی بود...

در تأیید صحبت‌های مصاحبه‌شونده شماره ۹، مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ می‌گوید: کلاس‌ها خوب بود مثلاً آمار خیلی خوب بود. با توجه به ذهنیتی که از آمار داشتیم نظرم عوض شد. خیلی خوب بود..

پرداخته می‌شود. از آنجا که در طول دوره کارشناسی ارشد، دو بخش درس در حداقل سه نیمسال تحصیلی و پایان‌نامه حداقل در یک نیمسال تحصیلی گذرانده می‌شود، مقوله‌های مربوط به هر بخش جداگانه مطرح خواهد شد. در بخش درس‌ها، مقولات تغییر نگرش نسبت به برخی دروس، تکراری بودن برخی از دروس، نداشتن منبع مشخص در برخی دروس، دشواری تکالیف، چالش‌های ارزشیابی و تعامل و پاسخگویی استادان و در بخش پایان‌نامه نیز مقولات انتخاب استاد راهنما و انتخاب موضوع پایان‌نامه شناسایی شد که هر یک از مقولات شامل زیرمقولاتی است که در شکل‌های شماره ۳ و ۴ نمایش داده شده است و در ادامه نیز تشریح می‌شود.

تغییر نگرش نسبت به برخی دروس، یکی از مقوله‌های اشاره شده توسط دانشجویان در بعد دروس بود؛ به طور مثال، مصاحبه‌شوندگان به تغییر نگرش نسبت به درس آمار اشاره می‌کردند. با وجود آنکه

تغییر نگرش نسبت به برخی از دروس	<ul style="list-style-type: none"> • آمار • زبان تخصصی
تکراری بودن برخی از دروس	<ul style="list-style-type: none"> • دروس اصول برنامه ریزی درسی و آموزشی • درس اصول برنامه ریزی درسی و تهیه و تدوین برنامه درسی
نداشتن منبع مشخص در برخی از دروس	<ul style="list-style-type: none"> • سیاست‌گذاری • تاریخ برنامه درسی
دشواری تکالیف درسی	<ul style="list-style-type: none"> • مقاله نوشتن • فراتر از سطح بودن • کمبود زمان
چالش‌های ارزشیابی	<ul style="list-style-type: none"> • عدم آشنایی با ارزشیابی مفهومی و تحلیلی • ارزشیابی فراتر از سطح تدریس • عدم کسب نتیجه مورد انتظار
تعامل و پاسخگویی استادان	<ul style="list-style-type: none"> • تعامل و پاسخگویی مناسب استادان

شکل شماره ۳- مقوله‌ها و زیرمقوله‌های برنامه درسی سطح تعاملی در بعد دروس

انتخاب استاد راهنما

- تخصص
- عدم سختگیری
- شناخت قبلی
- برخورد مناسب
- اختصاص وقت
- شباهت فرهنگی
- پیشنهاد دوستان
- همجنس بودن

انتخاب موضوع پایان نامه

- مشارکتی و بر اساس علائق استاد
- مستقیم از طرف استاد
- پیشنهاد دانشجو

شکل شماره ۴- مقوله‌ها و زیرمقوله‌های برنامه‌درسی سطح تعاملی در بعد پایان‌نامه

دروس اصول برنامه‌درسی و تهیه و تدوین برنامه‌درسی تأکید داشتند. مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید: احساس می‌کردم داره همون بحثهای لیسانسم برام تکرار می‌شه، شبیه اون‌ی بود که تو کارشناسی خونده بودیم...

مصاحبه‌شونده شماره ۲۵ می‌گوید: هرچی در ترم قبل خونده بودیم، در درس اصول دوباره در تهیه و تدوین هم تکرار شد. به نظرم همون یه بار کافی بود.

جدید بودن برخی از دروس و نداشتن منبع مشخص، مقوله استخراج شده دیگری است که مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره کردند. مصاحبه‌شونده شماره ۲۱ در ارتباط با این مقوله در درس سیاست‌گذاری می‌گوید: درس شیرین و جدیدی بود در این رشته ولی استاد هم در این درس زیاد تخصص نداشت و خیلی خودم و دوستانم سؤال داشتیم که بی‌جواب می‌موند و استاد زیاد تسلط نداشت چون منبع نداشت و سؤالاتی که از استاد می‌پرسیدیم توش می‌موند. ما هم انتظار داشتیم مطالب تمام و کمال باشه انجام بدیم. بحث‌هاش قشنگ بود اما اونطور که باید نبود...

تغییر نگرش نسبت به درس زبان تخصصی نیز توسط برخی گزارش شده است؛ مثلاً مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ بیان می‌کند: بسیار عالی بود و من یکی از دانشجویانی بودم که در درس زبان بسیار ضعیف بودم. بدون اغراق هرچند زمان کلاس هم کم بود و زبان در یک ترم برای یکی که در زبان ضعیف باشه جواب نمی‌ده اما ایشان واقعاً با روش تدریسی که داشتند؛ مترادف و متضاد رو می‌گفتند؛ از دانشجو کار می‌کشیدند و هر جلسه معنی رو سر کلاس می‌آوردیم و در جاهایی که لنگ می‌زدیم تو معنی کمک می‌کرد. واقعاً عالی بود و برای من که در زبان ضعیف بودم، کمکی شد که یه تکانی بخورم. الان شاید در تلفظ خوب نباشم ولی معنی زبان بلدم.

مصاحبه‌شوندگان ورودی ۹۳ و ۹۴ به ناکارآمدی برخی از دروس به علت تکراری بودن مباحث، به‌خصوص دروس اصول برنامه‌ریزی درسی و آموزشی اشاره کردند. لازم به یادآوری است که این دروس متعلق به ورودی ۹۳ و ۹۴ بوده است و برای دانشجویان ورودی ۹۵ سرفصل‌های دروس تغییر گردیده است، هرچند ورودی‌های ۹۵ نیز به تکراری بودن مباحث

تخصصی بود و در حد ما نبود. بیشتر در حیطه تخصص خود استاد بود...

مصاحبه‌شونده شماره ۲۶ این‌طور می‌گوید: تکالیف درس‌ها خیلی سخت بود. این احساس رو دارم که مثل اینکه تورو انداخته باشن داخل دریا و خودت تلاش کنی برای نجات خودت، همش دست و پا می‌زنی. استاد گاهی یه طنابی برای کمک می‌اندازد داخل آب و تو باید اونو بگیری که حکم راهنمایی رو داره...

در باب چالش‌های ارزشیابی نیز زیرمقوله‌های متعددی به دست آمد که برخی مربوط به عدم آشنایی با ارزیابی تحلیلی و مفهومی است؛ مثلاً مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید: امتحانات ارشد تحلیلی و مفهومی بودند و توی کارشناسی اینطوری نبود و حفظی بود؛ برای همین ما ترم‌های اول کم می‌شدیم اما بعد متوجه شدیم و نمرات هم بالا رفت.

مقوله دیگر نیز فراتر از سطح بودن ارزشیابی است؛ به طور مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ می‌گوید: ارزشیابی خیلی بد بود و امتحان خیلی سختی بود. اکثر اون چیزای که داده بودند تو جزوه نبود، هرچی گشتم هیچی پیدا نکردم...

تعداد زیادی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند با وجود تلاش به نتیجه دلخواه نمی‌رسند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ این‌گونه می‌گوید: من اصلاً دانشجویی نیستم که شب امتحانی باشم و درس بخونم. روال کار من این‌طوره که دقیقاً اون درسی که استاد می‌ده می‌خونم. برای همین نهایت تلاشام رو می‌کنم، این کم بودن نمره‌ها دیگه به دید استاد بستگی داره...

البته در این میان برخی تلاش ناکافی خود را علت عدم نیل به نتیجه دلخواه می‌دانند مثلاً مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید: شاید کم‌کاری و مشغله‌ای که خودم داشتم بود و اینکه شاید جوری بار اومدیم که زیاد تلاش نکنیم و فقط بخواهیم اون درس رو پاس کنیم. شاید اینا بود...

تعامل و پاسخ‌گو بودن استادان، مقوله‌ای است که تقریباً همه مصاحبه‌شوندگان آن را عنوان کردند.

همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۲۴ در مورد درس تاریخ برنامه‌درسی اظهار کرد: یک منبع خاصی نداشت و سر درگم بودیم، اگرچه وقتی استاد درس می‌داد متوجه میشدیم و جالب هم بود اما نمی‌دونستیم از روی چی بخونیم.

دشواری در انجام تکالیف کلاسی نیز مقوله دیگری است که استخراج شد. سردرگمی در انجام کار عملی مثل مقاله‌نویسی یک زیرمقوله به دست آمده است که ۹ نفر از مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره کردند. در بین مصاحبه‌شوندگان فقط ۱ نفر از مقاله‌نویسی آگاهی داشته که آن را متأثر از دوره کارشناسی می‌دانسته است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ می‌گوید: اولین کسی که گفت باید مقاله بنویسید من تا چند جلسه گیج بودم و نمی‌دونستم باید چه کار کنم؛ چون توضیح کاملی برای ما نداد. هر موقع که می‌رفتم پیش استاد یه تیکه می‌گفت. اگه نیم ساعت برامون وقت می‌داشت و توضیح می‌داد بهتر بود تا می‌دونستیم باید چکار کنیم؛ مقدمه چی باشه یا نتیجه چه جور باشه. ما که پایان‌نامه انجام نداده بودیم و پروپوزال نبود و روش تحقیق نگذارنده بودیم، برامون سخت بود که چکار کنیم. چند بار اصلاح کردم.

عدم داشتن زمان کافی برای انجام تکالیف، مقوله‌ای است که مصاحبه‌شوندگان در مورد کم‌کاری خود در انجام تکالیف بیان داشتند. مصاحبه‌شونده شماره ۲ توضیح می‌دهد: من دوست داشتم که این کار رو انجام بدم اما من همه رو نمی‌خوندم، چون زمان نداشتم بیشتر چکیده رو نگاه می‌کردم و اون‌ی رو که استاد بیشتر تأکید می‌کرد رو می‌خوندم...

فراتر از سطح کلاس بودن تکالیف که در مورد کارهای عملی از طرف مصاحبه‌شوندگان عنوان شد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ در مورد مقوله به دست آمده می‌گوید: کار عملی که استاد در نظر گرفته بودند خیلی سخت بود. به نظر من در حد ماها نبود. به نظرم بهترین کاری که استاد می‌تونست انجام بده این بود که یه مقاله به ما می‌داد که چی مدنظر هستش. این کار خیلی

مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بیان می‌کند: آره جواب می‌دادند نه استادان رشته خودمون رو بگم، همه استادان جوابگو هستند. بالای ۹۸ درصد جواب می‌دادند. اگه در حوزه تخصص خودشون باشه بیشتر مثلاً دکتر در حوزه بیشتر جوابگو هستند و میتونه چندین مقاله هم بهم معرفی کنه...

در بعد پایان‌نامه، اولین مقوله‌ای که دانشجویان کارشناسی ارشد با آن مواجه می‌شوند، انتخاب استاد راهنما است. ۱۳ نفر از مصاحبه‌شوندگان تخصص استاد در موضوع و پژوهش را به عنوان معیار انتخاب مد نظر داشتند و ۶ نفر از مصاحبه‌شونده‌ها استاد راهنما را از دوره کارشناسی می‌شناختند و این خود دلیلی برای انتخابشان بود. ۶ نفر عدم سختگیری استاد، ۴ نفر اختصاص وقت برای دانشجویان از جانب استاد، ۵ نفر برخورد استاد راهنما برایشان مهم بوده و استاد راهنمای ۳ نفر هم از طرف دوستان به آنها پیشنهاد شده بود. ۳ نفر نیز شباهت فرهنگی با استاد را معیار انتخاب قرار دادند. ۲ نفر هم در کنار موارد دیگر هم‌جنس بودن با استاد را در نظر داشتند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ درباره انتخابش برای استاد راهنما می‌گوید: آبان سال پیش یا آذر بود که باید استاد راهنما انتخاب می‌کردم اما من با استاد راهنما آشنایی داشتم؛ او را از دوره کارشناسی انتخاب کردم اما بچه‌های دیگه آشنایی نداشتند. تو یک‌ماه چطور می‌تونستند انتخاب کنند اما من استادمو به خاطر بار علمی و اینکه واقعاً کمک می‌کنه دوست داشتم.

مصاحبه‌شونده شماره ۲۶ در مورد معیار انتخابش می‌گوید: دانشگاه به ما گفت استاد راهنمای خودتون را انتخاب و تا پایان آبان ماه به گروه اعلام کنید. هیچ کدوم از استادان رو هم نمی‌شناختم. ملاک انتخاب این‌جا برامون استادی بود که سخت‌گیر نباشه و یکی از استادهای من گُرد بود؛ پیش خودم گفتم این استاد بهتره چون شناخت دیگه‌ای نداشتم..

موضوع پایان‌نامه و حیطه‌ای که دانشجو می‌تواند در آن پژوهش انجام بدهد خیلی مهم است. بیشتر

دانشجویان تمایل دارند که موضوع راحتی برای خود انتخاب کنند بنابراین استادان این آزادی را به دانشجویان برای انتخاب موضوعی که مورد خواست و در عین حال به‌روز باشد، می‌دهند. برخی از دانشجویان با رد شدن از جانب استاد در مورد موضوعاتی که به استاد راهنمای خود ارائه داده‌اند، به دلایل مختلفی (هم‌چون تکراری بودن، بی نتیجه بودن نتیجه کار، غیر مرتبط بودن با رشته...) مواجه شده‌اند؛ استاد در این‌جا با مشارکت دانشجو، موضوع جدیدی را در حیطه توان دانشجو تعیین می‌کند. در مواقعی هم موضوع از طرف خود استاد برای دانشجو تعیین می‌شود. بنا بر صحبت‌های ۹ نفر از مصاحبه‌شوندگان، انتخاب موضوع پژوهش آن‌ها از جانب استاد بوده است. ۳ نفر از دانشجویان موضوع را خود انتخاب و استاد هم قبول کرده است. انتخاب موضوع ۱۲ نفر از مصاحبه‌شوندگان نیز به صورت مشارکتی و بر اساس علاقه یا مرتبط با حوزه کاری استاد بوده است. مصاحبه‌شونده شماره ۲۶ در ارتباط با انتخاب موضوع پایان‌نامه‌اش که به صورت مشارکتی با استاد راهنما انتخاب شده، می‌گوید: با کمک استاد راهنما انتخاب کردم. با توجه به راهنمایی ایشان یک موضوع مناسب با تحصیلات و کار خودم انتخاب کردم. خودم در اون موقعیت بودم...

مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ در مورد انتخاب موضوع پیشنهادی از جانب استاد می‌گوید: موضوع رو استاد دادند و چندتایی رو انتخاب کرده بودند و به ما گفتند که از بین این موضوعات انتخاب کنید؛ موضوعاتی جدید و به روزی بودند...

مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ در ارتباط با انتخاب موضوع تحمیلی و از جانب خود استاد راهنما می‌گوید: خودم خیلی به دنبال موضوع گشتم کلی هم وقت برای انتخاب موضوع گذاشتم اما دست آخر خود استاد موضوع رو برام انتخاب کرد..

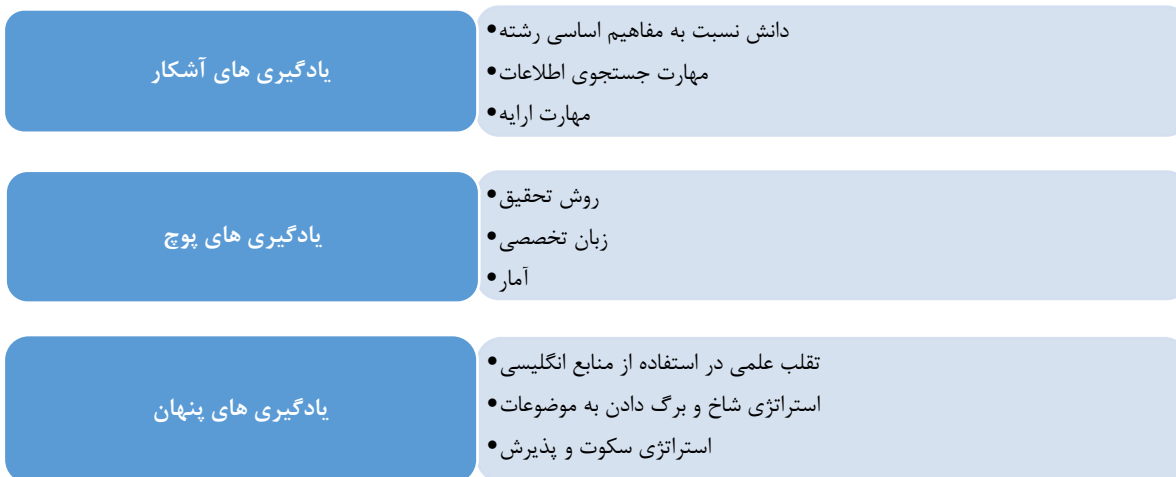
مصاحبه‌شونده شماره ۷ در تأیید صحبت‌های مصاحبه‌شونده قبلی می‌گوید: موضوع رو استاد بهم داد و گفت جای کار داره و جدیده. من مطالبی برای استاد

در این سطح، سه مقوله اصلی از تجزیه و تحلیل داده‌ها حاصل شد: یادگیری‌های آشکار، پوچ و پنهان. یادگیری‌های آشکار شامل زیرمقوله‌های دانش نسبت به مفاهیم اساسی رشته، مهارت جستجوی اطلاعات و مهارت ارائه بود. یادگیری‌های پوچ نیز شامل آموخته‌های دروس روش تحقیق، زبان تخصصی و آمار بود. یادگیری‌های پنهان شامل زیرمقوله‌های تقلب علمی در استفاده از منابع انگلیسی، استراتژی شاخ و برگ دادن به موضوعات و استراتژی سکوت و پذیرش بود. این مقولات و زیرمقوله‌ها در شکل شماره ۵ نمایش داده شده است.

بردم اما قبول نکرد. بچه‌ها می‌گفتن استاد موضوع داده باهات کنار میاد...

مصاحبه‌شونده شماره ۵ درباره انتخاب موضوع که از جانب خود دانشجو بوده این چنین می‌گوید: به موضوع رو دیدم، آوردم؛ آموزش پیش‌دبستانی بود. تو شهر ما آموزش پیش‌دبستانی نبود. خواهر و برادر زاده‌ام می‌آوردند پیش من، چون تو مدرسه مشکل داشتند. باهوش بودند اما پیش‌دبستانی نخونده بودند. اون‌جا در حد مطالب آموزشی فارسی حرف می‌زدند خیلی کم. این برام خیلی جالب بود. آوردم استاد هم خوشش اومد...

سؤال چهارم پژوهش: برنامه‌درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح یادگرفته شده چگونه است؟



شکل شماره ۵- مقوله‌ها و زیرمقوله‌های برنامه‌درسی سطح یادگرفته شده

یک سری شخصیت هم شناختیم که در دنیا مطرحند مثل تایلر یا پائینار، هم یک سری نظریه خوندم مثل نومفهوم‌گرایی و بحث‌های خوبی داشتیم. همچنین برخی از آن‌ها در گفته‌های خود به زیرمقوله مهارت جستجوی اطلاعات اشاره می‌کردند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ می‌گوید: از قبل بلد نبودم در دوره کارشناسی چون از ما مقاله نمی‌خواستند اگر چه چیزی می‌خواستن، ساده در گوگل اسکولار و سایت‌های دیگه اما بعد یادگرفتم در گوگل اسکولار و سایت‌های دیگه

همه دانشجویان مورد مطالعه در این پژوهش اظهار می‌کردند با مفاهیم اساسی از رشته برنامه‌درسی آشنا شده‌اند که تا قبل از این در مورد آن آگاهی نداشتند مثلاً مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید: خب من مثلاً ماهیت جدید و قدیم برنامه‌درسی و یا برنامه‌های درسی سطوح مختلف را نمی‌شناختم یا مثلاً ارتباط عمودی و افقی در کارشناسی خونده بودیم اما این‌جور دقیق نمی‌دونستم. مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ می‌گوید: هم یاد گرفتم اصلاً برنامه‌ریزی درسی چه کاری است و

داخلی و خارجی چه طور سرچ کنم. داخلها را مثل ایرانداک و نورمگز و اینها و تو وبسایت دانشگاه هم یک سری پایگاه اطلاعاتی مثل اشپرینگر و اینها هست.

تعدادی از دانشجویان نیز به مهارت ارائه دادن مطالب به عنوان زیرمقوله اشاره کردند. مصاحبه‌شونده شماره ۲۵ می‌گوید: ما تو کارشناسی در پیام نور که اصلاً چیزی ارائه نمی‌دادیم. تو کلاسها اینجا اولین بار ازم خواستن ارائه کنم و خیلی هم می‌ترسیدم ولی الان راحت می‌تونم پاور بسازم و ارائه کنم. خیلی خوبه چون شاید معلم بشیم ما و واقعاً نیاز.

موضوعی دیگری که در برنامه درسی یادگرفته شده قابل بررسی است، آن است که دانشجویان اشاره می‌کردند اگرچه فکر می‌کرده‌اند برخی از دروس در پایان‌نامه به درد آن‌ها بخورد؛ اما برخی از دروس را در پایان‌نامه کاربردی ندانسته‌اند و یادگیری‌های آن حوزه برایشان پوچ بوده است که این امر موجب اکتشاف مقوله دوم در این سطح برنامه درسی شد.

۱۶ نفر از افراد گفتند درس روش تحقیق در تدوین پروپوزال و پایان‌نامه تأثیری ندارد. مصاحبه‌شونده شماره ۹ این‌گونه می‌گوید: من از این درس هیچی یاد نگرفتم. هیچ کمکی نکرد. مراحل پروپوزال که داشتم اشتباه بود استاد راهنمام خودش درست کرد و فرستاد تو گروه که جا نمونم

مصاحبه‌شونده شماره ۶ بیان می‌کند: من بهتر از اون درس پیش می‌رفتم و اون کمکی بهم نمی‌کرد. همراه با استاد راهنما و با مقاله‌ها و پایان‌نامه‌هایی که می‌خوندم پیش می‌رفتم، از بچه‌های ترم بالایی هم کمک می‌گرفتم...

کاربرد نبودن درس زبان تخصصی برای ترجمه‌های تخصصی در پایان‌نامه در بین دانشجویان کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی مشاهده شد. مصاحبه‌شونده شماره ۸ می‌گوید: با اونکه زبان تخصصی خیلی به نظرم می‌رسید در ترجمه برای پایان‌نامه کمکم کنه؛ اما نتونستم استفاده کنم. کلاس خوب بود اما به درد کار عملی واقعی نمی‌خورد.

در عین حال، کاربرد نداشتن درس آمار در تدوین فصل چهارم پایان‌نامه که مربوط به تجزیه و تحلیل است، توسط برخی مصاحبه‌شوندگان ذکر شده است. دانشجویانی که در مراحل تدوین پایان‌نامه بودند، این فصل پایان‌نامه را به اشخاصی که با آمار و شاخص‌های آماری آشنایی داشتند، محول کرده‌اند و دانشجو خود در تدوین آن نقشی نداشته است. در باب این مقوله مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید: بیشتر این بود که داده‌ها رو وارد کنیم. این جزئی گفته بود و امتحان عملی‌اش اصلاً جالب نبود. کار عملی مثال می‌داد که داده‌هاشو رو وارد کنید و آزمون رو حساب کنید. برای فصل چهار پایان‌نامه کمکم نکرد. من دادم بیرون برام انجام بدن. برای پایان‌نامه بیشتر تحلیلاش هست که مهمه نه وارد کردن اعداد. تحلیل و تفسیرش ساخته اکثرأ همه کلاس دادیم بیرون برامون انجام بدن...

مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ در تأیید صحبت‌های مصاحبه‌شونده قبلی این‌گونه می‌گوید: روش تدریس خیلی خوب و عالی بود، ارزشیابی خوب بود اما آمار را دوست ندارم و به نظرم هیچ کمکی هم به من برای کار پایان‌نامه نمی‌کنه. باید از کسی دیگه‌ای که مسلط‌تره کمک بگیرم.

مقوله دیگر، یادگیری‌های پنهان است. بر طبق صحبت‌های غیر رسمی پژوهشگر با مصاحبه‌شوندگان و مشاهدات صورت گرفته، تمام مصاحبه‌شوندگان ورودی ۹۳ و ۹۴، فصل دوم پایان‌نامه را راحت‌ترین فصل می‌دانستند. آن‌ها اظهار داشتند: در این فصل می‌توان از کارهای پژوهشی دیگران استفاده کرد و به منبعی که آن‌ها ذکر کرده‌اند اشاره کرد. آن‌ها از این مورد برای منابع لاتین نیز استفاده کرده‌اند؛ این امر نشانگر یک نمونه از یادگیری ترفندهای دانشگاهی در بین دانشجویان است که در تقبل علمی در استفاده از منابع انگلیسی در پایان‌نامه خود را نشان می‌دهد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ در مورد فصل دوم می‌گوید: به نظرم راحت، چیزی نداره بیشتر باید مقالات و کار دیگران که در ارتباط با همون

دشوار بودن این برنامه‌درسی را داشتند و دشواری را به بالا بودن سطح علمی دوره، بالا بودن سطح علمی همکلاس‌ها، مهارت‌های مورد نیاز و کار عملی بیشتر از سطح کارشناسی نسبت می‌دادند. این نتایج با پژوهش‌های بکر (Becker, 2019) و وست (West, 2012) که در آن دانشجویان انتظار مهارت‌های بالاتر و کار زیادتر در دوره کارشناسی ارشد را داشتند، مطابقت دارد.

سؤال دوم پژوهش حاضر عبارت بود از: برنامه‌درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح نهفته چگونه است؟ نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که اولاً دانشجویان مورد مطالعه با انگیزه‌های مختلف وارد دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی می‌شوند که بیشتر شغلی است و در میان دلایل دیگر نیز کمتر نشانی از علاقه و شناخت می‌توان پیدا کرد. این نتیجه با پژوهش زرغامی و بازقندی (Zarghami & Bazghandi, 2010) که دریافتند دانشجویان کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم تهران، با علاقه‌مندی نخستین تحصیل را آغاز می‌کنند همخوانی ندارد اما از طرف دیگر در همان پژوهش، دانشجویان دغدغه‌نگرشی دیگری نیز درباره رشتل تحصیلی خود دارند و آن بازار کار نامناسب است؛ بنابراین مسأله اشتغال برای آنان نیز مانند موارد مطالعه پژوهش حاضر، وجود دارد. به علاوه، مقوله دیگری که از نتایج پژوهش حاضر در سطح برنامه‌درسی نهفته حاصل شد، کاستی دانش و مهارت‌هایی بود که دانشجویان درباره زبان انگلیسی، رایانه، آمار، نحوه گفتمان و آشنایی با کثرت نظریه‌ها اظهار می‌کردند و معتقد بودند در دوره‌های قبلی، به‌ویژه کارشناسی، به این مهارت‌ها تجهیز نشده‌اند. این نتیجه با پژوهش وست (West, 2012) همخوانی دارد زیرا او نیز دریافت دانشجویان کارشناسی ارشد معتقدند مهارت‌هایی را که باید برای توفیق در دوره کارشناسی ارشد، در دوره کارشناسی کسب می‌کردند دریافت نکرده‌اند.

موضوع ماست رو بخونیم و ما هم به اون رفرنس بزنینم و در کارمون استفاده کنیم

پژوهش حاضر نشان داد دانشجویان تقلب کردن را از همتایان خود به شکل فرهنگی یاد می‌گیرند. مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید: ما از بچه‌های دیگه پرسیدیم و گفتند که از مقالات دیگه برداشتند و من دیدم که اینا بچه‌های زرنگ کلاسند و ترجمه نمی‌کنند، من چرا این کار رو بکنم....

نمونه دیگر از یادگیری‌های پنهان، استراتژی شاخ و برگ دادن به موضوعات در انجام تکالیف است. مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ می‌گوید: من همه مقالاتی که داده می‌شد رو نمی‌خوندم، اون مقالات که هم‌پوشانی بیشتر داشت رو می‌خوندم و نتیجه اون یکی‌های دیگه رو می‌خوندم نه همش رو. بیشتر به خاطر این که سر کلاس می‌پرسیدند و کل توضیحات سر کلاس شاید دودقیقه نمی‌شد. شاید از طریق اون یه مقاله که می‌خوندم شاید می‌تونستم جواب بدم. حالا من توانایی تحلیل رو دارم می‌تونم یه مطلب رو بگیرم و بهش شاخ و برگ بدم....

استراتژی سکوت نیز موردی است که توسط برخی از مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر به آن اشاره شد. دانشجوی شماره ۱۰ می‌گوید: در جلسات دفاع بعد از نقد داورها، بهتره بگی همه را پذیرفتم و انجام میدم. این راحت‌تر از اونه که بخوای وارد بحث بشی... دانشجوی شماره ۲۴ نیز می‌گوید: به جای اونکه تو کلاس بر سر انجام تکالیف بحث کنی، بهتره بپذیری که انجام بدی چون بحث بی‌فایده‌ست....

بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اول پژوهش حاضر آن بود که: برنامه‌درسی تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح مورد انتظار چگونه است؟ نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی مورد مطالعه در پژوهش حاضر، قبل از ورود به این جایگاه، انتظار

نتایج با پژوهش صفایی موحد و عطاران (Safaei Movahed & Attaran, 2010) که دریافتند دانشجویان علوم تربیتی تحت تأثیر مصلحت‌اندیشی و روابط، استادان خود را بر می‌گزینند که با جنبه‌های علمی، مطابقت ندارد. در مقوله انتخاب موضوع نیز نتایج پژوهش نشان داد که دانشجویان کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا، موضوع پایان‌نامه خود را معمولاً بر اساس علائق و پیشنهاد استاد راهنما انتخاب می‌کنند.

سؤال چهارم پژوهش عبارت بود از: برنامه درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح یاد گرفته شده چگونه است؟ نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از سه نوع برنامه درسی یادگرفته شده بود که عبارتند از: اول، یادگیری‌های آشکار شامل مهارت‌های جستجو و ارائه و نیز دانش نسبت به مفاهیم اساسی رشته که انتظار هم می‌رفت در حوزه یادگیری‌های دانشجویان وجود داشته باشد. دوم، یادگیری‌های پوچ مانند حوزه روش تحقیق، زبان انگلیسی و آمار که با آنکه دانشجویان تجربه تعاملی خوبی با این دروس داشتند، آن را در دوره پایان‌نامه خود نامؤثر و غیر کاربردی دانستند که موجب عدم رضایت از این دروس شده است. جواهری دانشمند، ولی‌پور و حسین‌خانی (Javaheri Daneshmand, Valipoor & Hosseinkhani, 2016) نیز مانند پژوهش بمبر، کلودهاری، هیسلوپ و لین (Bamber, Choudhary, Hislop & Lane, 2019) و یا گریفیث (Griffiths, 2018) که در آن دانشجویان خود را فاقد صلاحیت لازم تخصص می‌دانند، به این نتیجه رسیدند که دانشجویان توانایی برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی را در ایجاد توانایی تخصصی، نامطلوب ارزیابی کردند. سوم، یادگیری‌های پنهان بود که به شکل تقلب علمی در استفاده از منابع انگلیسی، استراتژی شاخ و برگ دادن به موضوعات و استراتژی سکوت و پذیرش تجلی پیدا کرده بود که از برنامه درسی تعاملی در بخش درس‌ها و

سؤال سوم پژوهش حاضر آن بود که: برنامه درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح تعاملی چگونه است؟ نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که در بخش درس در دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشجویان نگرش منفی خود را نسبت به دروسی مانند آمار و زبان انگلیسی تغییر داده‌اند. در عین حال برخی دروس را تکرار دوره کارشناسی و یا دروس دیگر دوره کارشناسی ارشد دانسته‌اند. همچنین نداشتن منبع مشخص برای برخی دروس را موجب ابهام و سردرگمی دانسته‌اند. به علاوه، انجام برخی تکالیف مانند نوشتن مقاله را بدون دادن آموزش کافی و بسیار دشوار و خارج از حد توان دیده‌اند. چالش‌هایی را درباره ارزشیابی تجربه کردند که عمدتاً به دلیل تحلیلی و مفهومی بودن، با ارزشیابی در دوره کارشناسی متفاوت بوده است؛ اما تعامل و پاسخگویی استادان را درباره دروس و مشکلاتشان مثبت ارزیابی کرده‌اند. این نتایج برای نخستین بار گزارش شده و پژوهش مشابهی یافت نشد و این امر نشان دهنده کمبود پژوهش بر روی برنامه درسی تعاملی است. البته پژوهش جواهری دانشمند، ولی‌پور و حسین‌خانی (Javaheri Daneshmand, Valipoor & Hosseinkhani, 2016) نیز به نوعی درباره دیدگاه دانشجویان در مورد برنامه درسی دوره ارشد برنامه‌ریزی درسی است اما به شکل کمی و کلی در مورد اهداف، محتوا، فرایند تدریس و ارزشیابی است و همگی آن‌ها را متوسط ارزیابی کرده است و اطلاعاتی در مورد جزئیات بیشتر دروس ارائه نمی‌کند که بتوان در مقایسه با یافته‌های پژوهش حاضر قرار داد.

همچنین در بخش پایان‌نامه از برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دو مقوله شناسایی شد که انتخاب استاد راهنما و موضوع پایان‌نامه بود. در انتخاب استاد راهنما، عوامل مختلفی مانند تخصص، شناخت استاد از دوره کارشناسی، عدم سختگیری، اختصاص وقت، شباهت فرهنگی، پیشنهاد دوستان سال بالاتر و هم‌جنس بودن مطرح شد. این

واجارگاه، عارفی و جلیلی‌نیا (Fathi Vajargah, Arefi & Jalilinia, 2010) اشاره کرده‌اند بر تجربه‌ی برنامه‌ی درسی آنان تأثیرگذار است. همچنین در پژوهش حاضر، مانند یافته‌های گریفیث (Griffiths, 2018) دانشجویان در پایان دوره احساس می‌کنند به مهارت‌هایی که انتظار داشتند به آن مسلط شوند، مجهز نیستند و خود را آنچنان که بمبر، کلودهاری، هیسلوپ و لین (Bamber, Choudhary, Hislop & Lane, 2019) بیان کرده‌اند، فاقد صلاحیت لازم می‌دانند. این نتیجه با آنچه طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران نیز (Tahmasebzadeh Sheikhlar et al. , 2020) در پژوهش خود دریافتند نیز بسیار همخوان است. آنان به این نتیجه رسیدند که انتظارات دانشجویان کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، بیشتر از ادراکات آنان است.

در نهایت، می‌توان گفت دوره‌ی کارشناسی ارشد به دلیل تفاوت‌هایی که با دوره‌ی کارشناسی دارد (Huessi, 2012)، طول مدت تجربه‌ی کوتاهی که نسبت به دوره‌های دیگر دارد (Bamber, Choudhary, Hislop & Lane, 2019) و نیز زندگی شخصی پیچیده‌تری که دانشجویان این دوره به دلیل مسائل شغلی و خانوادگی دارند (Tobell, LoDonnell & Zammit, 2010) بسیار خاص است. نتایج این پژوهش نیز نشانگر آن بود که علاوه بر موارد مذکور، دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی اکثراً بدون شناخت وارد آن شده‌اند و همانطور که هسی (Huessi, 2012) اشاره کرده است، دانشجویان به راهنمایی‌های خاصی در ابتدا و در طول دوره نیاز دارند. یکی از روش‌ها، حمایت دانشجویان سال بالاتر است که می‌تواند به عبور از این سردرگمی کمک کند (McPherson, Punch & Graham, 2017). مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر نیز این آگاهی‌ها را عموماً از طریق دانشجویان سال بالاتر خود کسب می‌کنند که این امر موجب می‌شود به شکل پنهان نگرشی پیدا کنند که شاید درک نادرستی برایشان ایجاد کند. صفایی موحد، عطاران و تاجیک اسماعیلی (Safaei Movahed, Attaran & Tajik

پایان‌نامه، از طریق مشاهده و ارتباطات غیر رسمی با دانشجویان دیگر حاصل شده بود. این نتایج با پژوهش‌های صفایی موحد، عطاران و تاجیک اسماعیلی (Safaei Movahed, Attaran & Tajik Esmaili, 2010) که دریافتند دانشجویان کارشناسی ارشد بیشتر از طریق مشاهده‌ی عملکرد استادان در کلاس درس و جلسات دفاع و همچنین شبکه‌های غیر رسمی، نظیر دانشجویان قدیمی‌تر، هنجارهایی کسب کرده‌اند که هادی آنان در دوره‌ی کارشناسی ارشد است و نیز فتحی واجارگاه، عارفی و جلیلی‌نیا (Fathi Vajargah, Arefi & Jalilinia, 2010) که در پژوهش خود، گذراندن پایان‌نامه را به عنوان مرحله‌ای که برنامه‌ی درسی پنهان اثرگذاری برای دانشجویان کارشناسی ارشد ایجاد می‌کند، معرفی کردند همخوانی دارد.

در مجموع می‌توان گفت بین برنامه‌ی درسی در سطح مورد انتظار در ابتدای ورود برای دانشجویان مورد مطالعه با آنچه در واقعیت اتفاق می‌افتد و در نهایت، برنامه‌ی درسی در سطح یادگرفته شده فاصله هست؛ این نتیجه با یافته‌های لی، ویکرز و فرناندز (Ly, Vickers & Fernandez, 2015) و هاردر و هکت (Hackett, 2015) همخوانی دارد.

اکثر دانشجویان در ابتدای دوره ابهام و ترس دارند و این امر آنچنان که مکفرسون، پانچ و گراهام (McPherson, Punch & Graham, 2017) اشاره کرده‌اند به دلیل عدم شفافیت دوره است. دانشجویان کارشناسی ارشد مورد مطالعه در پژوهش حاضر مانند پژوهش (West, 2012) معتقدند به مهارت‌های لازم برای موفقیت در سطوح بالاتر از دوره‌ی کارشناسی نیازمندند که به آن مجهز نشده‌اند و نیاز دارند تا شفافیت بیشتری درباره‌ی مهارت‌های مختلف لازم دوره برایشان صورت بگیرد (Becker, 2019). به علاوه آنچنان که بزرگ و خاکباز (Bozorg & Khakbaz, 2013) بیان کرده‌اند، چون تصور اولیه‌ی دانشجویان مغایر با چیزی است که برای آن‌ها شکل می‌گیرد، برنامه‌های درسی پنهانی برای آن‌ها شکل می‌گیرد که همانطور که فتحی

نحوه جست‌وجوی اینترنتی مقالات فارسی و انگلیسی، نحوه نگارش منسجم فارسی و کلاس زبان انگلیسی، از نیمسال اول برگزار شود.

در پایان باید گفت پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است مانند آنکه در سه نیمسال تحصیلی روی سه گروه ورودی انجام شده است. دانشجویان ورودی ۹۴-۱۳۹۳ در زمان این پژوهش، در حال جمع‌بندی پایان‌نامه و دفاع بودند بنابراین بیشتر مطالب مربوط به سطوح مورد انتظار و نهفته را باید با یادآوری تجربه خود بیان می‌کردند و از آنجا که امکان تفکیک تجارب انسانی دشوار است، ممکن است بر اساس تجاربی که بعداً داشته‌اند، تجربه اصیل و دست‌نخورده‌ای را گزارش نکرده باشند. همچنین دانشجویان ورودی ۹۶-۱۳۹۵ در آغاز پژوهش، جدیدالورود و در پایان آن، در حال جمع‌آوری مطالب برای پروپوزال خود بودند و نمی‌توانستند در بخش پایان‌نامه درمورد برنامه درسی تعاملی و برنامه درسی در سطح یادگرفته شده، اطلاعات دقیقی ارائه کنند. اگر این پژوهش فرصت بررسی یک گروه از ابتدا تا انتهای دوره تحصیلی را داشت، می‌توانست شکل بهتری از برنامه درسی تجربه شده ارائه کند که بررسی این موضوع را به پژوهشگران دیگر توصیه می‌کند. همچنین همانطور که قبلاً گفته شد، برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، از سال ۱۳۹۳ تغییرات اساسی داشت که در دانشگاه بوعلی‌سینا از مهر ۱۳۹۴ اجرایی شد بنابراین دو گروه از دانشجویان مورد مطالعه یک نوع و گروه دیگر، نوع دیگری از برنامه درسی را تجربه کرده‌اند؛ این امر نیز می‌تواند توسط پژوهشگران دیگر مورد بررسی قرار گیرد. همچنین برنامه درسی در سطح تعاملی، بسیار گسترده است و تک تک دروس و پایان‌نامه می‌تواند تجربه قابل‌بحثی را ایجاد کند و همانطور که ذکر شد در بخش دروس، پژوهشی در ایران صورت نگرفته است و پژوهش‌های اندکی که درین زمینه وجود دارد نیز بیشتر کمی و کلان است پس

(Esmaili, 2010) نیز اظهار داشتند که دانشجویان هنجارهای دوره تحصیلات تکمیلی را بیشتر از شبکه‌های غیررسمی نظیر دانشجویان قدیمی‌تر کسب می‌کنند. بزرگ و خاکباز (Bozorg & Khakbaz, 2013) به این نتیجه رسیدند که دانشجویان انتظار یک فرآیند هدایت و راهنمایی را از جانب استاد راهنما خود را دارند که اگر فراهم نشود به سمت استاد راهنمای پنهان می‌روند که معمولاً همان دانشجویان سال بالاترند.

در جمع‌بندی می‌توان گفت نتایج پژوهش حاضر نشان داد برنامه درسی تجربه شده در هریک از سطوح، دچار تغییراتی می‌شود و در نهایت، برنامه درسی سطح یادگرفته شده، با مورد انتظار تفاوت بسیاری دارد. از طرفی دانشجویان با قرار گرفتن در معرض تجربه و بدون هیچ حمایتی با سردرگمی‌ها و ابهامات زیادی روبرویند؛ از این رو لازم است تدابیری اندیشیده شود که فرایند تجربه برنامه درسی را برای آنان بهبود دهد به طور مثال، می‌توان جلسه توجیهی‌ای برای دانشجویان جدیدالورود، قبل از ورود دانشجویان به دوره کارشناسی ارشد به تفکیک رشته و با حضور دانشجویان فارغ‌التحصیل رشته و استادان همان رشته برگزار کرد. البته هم‌اکنون جلسات معارفه‌ای برای دانشجویان کارشناسی ارشد برگزار می‌شود اما تفکیک رشته‌ای در آن وجود ندارد و حتی گاهی پیام‌های اشتباهی به دانشجویان ارسال و یا از جانب آنان دریافت می‌شود، مانند آنکه "تا مشخص شدن استاد راهنماتون با استاد‌های دیگر صحبت نکنید!". همچنین دانشجویانی که در حال تدوین پایان‌نامه‌اند، می‌توانند به عنوان نیروی کمکی برای دانشجویانی که در مرحله پروپوزال نویسی و مراحل اولیه پایان‌نامه‌نویسی‌اند، محسوب شوند. آن‌ها می‌توانند در این مسیر به استاد خود و دانشجویان جدید کمک کنند و پاسخگوی سؤالات راحت‌تر باشند و دانشجویان برای مسائل اساسی به استاد راهنما مراجعه کنند. به علاوه پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی جبرانی برای آشنایی دانشجویان با

- Annual Symposium of the United Kingdom & Ireland Engineering Education Research Network. (pp. pp. 60-63). Royal Academy of Engineering: Birmingham, UK
- Hardre, P. L., & Hackett, Sh. (2015). Defining the graduate college experience: What it "should" versus "does" include. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 57-77.
- Heussi, A. (2012). Postgraduate student perceptions of the transition into postgraduate study: student engagement and experience. *Student Engagement and Experience Journal*, 1(3).
- Javaheri Daneshmand, M., Valipoor, M., & Hosseinkhani, S. (2016). Evaluating the internal quality of the curriculum in the field of master's and doctoral curriculum planning, from the perspective of Kharazmi University students. *Iranian Curriculum Studies Association Conference*.
- Keshtiaray N, Fathi Vajargah K, Zimitat C, & Foroughi A A. (2009). Designing and accrediting an experiential curriculum in medical groups based on phenomenological approach. *Iranian Journal of Medical Education*. 9 (1), 55-67
- Ly, C., Vickers, M. H., & Fernandez, S. (2015). Master of business administration student outcomes in Vietnam: Graduate student insights from a qualitative study. *Education + Training*, 57(1), 88-107.
- McPheson, C., Punch, S., & Graham, E. (2017). Transitions from undergraduate to taught postgraduate study: Emotion, integration and belonging. *Journal of Perspectives of Applied Academic Practice*. 5 (2), 42-50.
- Mehrmohammadi, M. (2020). *Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives*. SAMT Publication, 11th edition.
- Moameni Mahmoudie, H., Karami, M., & Teymouri, S. (2011). A study of Experimented curriculum of undergraduate students of elementary education. *Quarterly*
- توصیه می‌شود پژوهشگران دیگر در آینده به بررسی این امر بپردازند.
- منابع**
- Attaran, M., & Zeinabadi, H., & Toulabi, S. (2010). Supervisor selection and student-supervisor relationships perspectives of PhD graduates. *Journal of Curriculum Studies*. 4(16), 96-129.
- Bamber, V., Choudhary, C. J., Hislop, J., & Lane, J. (2019). Postgraduate taught students and preparedness for Master's level study: polishing the facets of the Master's diamond. *Journal of Further and Higher Education*. 43 (2), 236-250.
- Becker, S. (2019). Mapping the challenges in making the transition to taught postgraduate study in Psychology. *Psychology Teaching Review*, 25(1).
- Bozorg, H., & Khakbaz, A. S. (2013). Hidden supervisor: the emergent curriculum of advising graduate students thesis (case study: training science course). *Journal of Research in Curriculum Planning*. 10(36), 38-50.
- Creswell, J., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational Research*. Sixth Edition. Pearson Publications.
- Fathi Vajargah, K. (2020). *Basics and Main Concepts of Curriculum Development*. Elm Ostadan Publication.
- Fathi Vajargah, K. (2005). *Curriculum pathology in Iran: A model in research field*. In *Curriculum Area in Iran: Current Status and Future Outlook*. SAMT Publications.
- Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Jalilinia, F. (2010). Hidden curriculum involved in graduate thesis at Shahid Beheshti University. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*. 1 (1), 96-118.
- Griffiths, J. (2018). Understanding the student experience in one-year graduate masters programs. In: Andrews, J., Clark, R., Nortcliffe, A., & Penlington, R. (eds.) 5th

- Journal of Educational Psychology. 2 (1), 65-80.
- Nasr, A., Etemadizadeh, H., & Nili, M. (2013). Theoretical and Practical Approaches in Designing Curriculum in Higher Education. SAMT Publications.
- Nouroozzadeh, R., & Fathi Vajargah, K. (2010). An Introduction to University Curriculum Planning. Higher Education Research and Planning Institute Publications.
- Safaeimovahedi, S., Ataran, M. (2010). Exploring the norms affecting M.A students' selection of research supervisors: A phenomenological study. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2(4), 95-121.
- Safaei Movahed, S., Attaran, M., & Tajik Esmaili, A. (2010). Analysis of hidden norms affecting supervisor selection: a phenomenological study. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*. 1 (1), 9-37.
- Tahmasebzadeh sheikhlar, D., Mahin Hosseinnia, F., Azimi Aghbalag, A., & Seyede Nazarlu, S. (2020). Curriculum quality assessment of the master's degree programming course based on the Kano model. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(28), 75-106.
- West, A. (2012). Formative evaluation of the transition to postgraduate study for counseling and psychotherapy training: students' perceptions of assignments and academic writing. *Counseling and Psychotherapy Research: Linking Research with Practice*, 12 (2), 128-135.
- Zarghami, S., & Bazghandi, P. (2010). Expressions of academic experience of graduate students studying philosophy of education. *Journal of Higher Education Curriculum*. 1(1), 119-141.