

## بررسی برنامه ی درسی تجربه شده ی دانشجویان کارشناسی ناپیوسته رشته ی آموزش ابتدایی\*

حسین مؤمنی مهموئی<sup>۱\*</sup>، مرتضی کرمی<sup>۲</sup>، سعید تیموری<sup>۳</sup>

(۱) استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت حیدریه، تربت حیدریه، ایران.

(۲) استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

(۳) استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت جام، تربت جام، ایران.

\*نویسنده مسوول: Moameni\_57@yahoo.com

\* مقاله برگرفته از طرح پژوهشی با حمایت مالی باشگاه پژوهشگران جوان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه

تاریخ دریافت مقاله ۸۹/۱۲/۲۰ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۸۹/۱۲/۲۴ تاریخ پذیرش مقاله ۹۰/۳/۱۳

### چکیده

این پژوهش به منظور "بررسی برنامه ی درسی تجربه شده ی دانشجویان کارشناسی ناپیوسته رشته ی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه" انجام شده است. روش تحقیق پیمایشی بوده است و جامعه ی آماری، اعضای هیأت علمی و مدرسین ۱۵ نفر و دانشجویان ترم آخر کارشناسی رشته ی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه ۵۰ نفر بودند. که کل جامعه ی آماری به عنوان نمونه مورد پژوهش قرار گرفتند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه ی محقق ساخته و مشاهده ی نظام یافته بود که روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت. از آزمون t تک نمونه ای و t مستقل برای تحلیل داده ها استفاده گردید. نتایج نشان داد که استادان و دانشجویان معتقدند بین برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده، همخوانی وجود ندارد. در اجرای برنامه ی درسی، از دیدگاه دانشجویان، رویکرد بالنده و از دیدگاه استادان، رویکرد حمایتی موفق و حمایتی ناموفق برنامه ی درسی تعاملی بیشتر مورد توجه است. در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده) بین استادان و دانشجویان اتفاق نظر وجود دارد.

کلید واژه ها: برنامه ی درسی اجرا شده، برنامه ی درسی تجربه شده، آموزش ابتدایی، آموزش عالی.

### مقدمه

تقاضا برای برنامه هایی است که نه تنها در بر گیرنده ی بازتاب های اجتماعی باشند، بلکه مجوز مشارکت افراد را در شکل دهی مستمر اجتماع فراهم آورند (اورنشتاین و هانکینز<sup>۱</sup> ۱۹۹۶ به نقل از کشتی آرای و همکاران،

رشد روز افزون تکنولوژی و تغییرات سریع جامعه، تقاضاهای مختلفی از برنامه ی درسی به همراه داشته است. مریبان در صورتی که این مسأله را نادیده بگیرند و به پویایی اجتماعی که در آن زندگی می کنند، توجهی نمایند خود و برنامه های شان را به خطر انداخته اند. امروزه

<sup>۱</sup>. Orenstein & Hunkins

۱۳۸۸، ص ۵۵). از این رو توجه به انگیزه‌ها، علایق، نیازها، نگرش‌ها و تجارب دانشجویان، به عنوان عاملی اساسی در برنامه‌ریزی درسی ضروری است (نصر و همکاران، ۱۳۹۰؛ نوروز زاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷؛ فتحی واجارگاه و مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۷). این عامل که تسهیل‌کننده‌ی جریان یاددهی-یادگیری است از وظایف اصلی نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی محسوب می‌شود (کشتی‌آرای و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۵۵).

برنامه‌ی درسی سطوح و ابعاد متعددی دار (قورچیان و تن‌ساز، ۱۳۷۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ آکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ ویلسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). برنامه‌ی درسی به عنوان طرح<sup>۳</sup>، دنیای مدیران آموزشی و طراحان برنامه‌ی درسی است و خاستگاه آن بیرون از کلاس درس و معلم تنها کارمند و نصاب برنامه‌ی درسی است، این امر مستلزم کنار گذاشتن فرد و عدم حضور زنده و با نشاط افراد در فرایند برنامه‌ی درسی می‌باشد. در مقابل برنامه‌ی درسی به عنوان تجربه‌ی زیست شده<sup>۴</sup> (این واژه از سوی هوسرل<sup>۵</sup> مطرح شده است) عبارت است از دنیای واقعی در برنامه‌ی درسی به عنوان آنچه زیست شده و فراگیرندگان و معلمان آن را تجربه کرده‌اند (آئوکی<sup>۶</sup> به نقل از پاینار و ایروین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵). به زعم دیویی برنامه‌ی درسی نباید به عنوان امری بیرونی زندگی کودک (فراگیرنده) را

اشغال کند، بلکه باید از طریق آزادی بیان و هدایت این فرایند به وسیله‌ی معلم و ترویج غیر رسمی بودن، زمینه‌های رشد فراگیر را فراهم کرد (اوزلرن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۱ به نقل از فتحی واجارگاه، ۱۳۸۴، ص ۸۴). ادبیات برنامه‌ی درسی بیانگر آن است که در مورد انواع الگوهای برنامه‌ی درسی و سطوح گوناگون آن همچون برنامه‌ی درسی رسمی / آشکار<sup>۹</sup>، برنامه‌ی درسی اجرا شده<sup>۱۰</sup>، برنامه‌ی درسی پنهان<sup>۱۱</sup> تحقیقات متعددی انجام پذیرفته است. در این بین یکی از مهمترین انواع برنامه‌های درسی که کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است، برنامه‌ی درسی تجربه شده<sup>۱۲</sup> می‌باشد. برنامه‌ی درسی تجربه شده: آنچه دانش آموز، دانشجو یا مخاطب عملاً تجربه می‌کند، تعریف شده است (کلاین، ۱۹۹۱؛ پوزنر، ۱۹۹۵؛ مارش، ۱۹۹۷ به نقل از فتحی واجارگاه، ۱۳۸۴، ص ۸۸). توصیف برنامه‌ی درسی که دانشجویان تجربه می‌کنند (برنامه‌ی درسی تجربه شده) امکان‌پذیر است. دست کم می‌توان برای برنامه‌ی درسی تجربه شده ۵ سطح در نظر گرفت که عبارتند از:

۱- برنامه‌ی درسی مورد انتظار<sup>۱۳</sup>: برداشت‌ها، دیدگاه‌ها یا آنچه که فراگیرندگان امید و انتظار دارند، گمان می‌کنند یا پیش‌بینی می‌کنند در یک درس یا برنامه‌ی خاص می‌آموزند.

8. Osloorn

9. Official & Overt Curriculum

10. Implemented Curriculum

11. Hidden Curriculum

12. Experienced Curriculum

13. Expected Curriculum

1. Akker

2. Wilson

3. Curriculum as a Design

4. Lebenswelt & Lived Experience

5. Husrell

6. Aoki

7. Pinar & Irwin

طراحی شده است، اما اجرای آن به دلایل متعدد از مسیر خود منحرف گشته و مقصد گم شده است و هدف های برنامه ی درسی محقق نشده است. این وضعیت به علت شرایط خاص موجود در محیط اجرا به وجود می آید که از جمله ی این موارد، تقابل مخاطبان با مباحث مطروحه در کلاس درس، فقدان توانایی و تجربه ی معلمان و مجریان برنامه ی درسی، برخوردها و تعارضات درونی در کلاس درس یا کمبود منابع و امکانات است.

رویکرد بالنده<sup>۶</sup>: در این رویکرد دانش آموز یا مخاطب مفاهیم ارائه شده را نه تنها به خوبی درک می کند، بلکه با طرح سؤال های متناوب و برقراری تعامل صحیح، فرایند یادگیری را شرح و بسط می دهد و آن را تعالی می بخشد.

رویکرد اصلاحی یا حمایتی موفق<sup>۷</sup>: رویکردی است که در آن به دلایل متعدد از جمله ضعف در برنامه ی درسی نهفته ی<sup>۸</sup> دانش آموزان، غیر واقعی بودن هدف ها و مقاصد برنامه ی درسی، مبتنی نبودن برنامه بر نیازهای واقعی، نامناسب بودن برنامه ی درسی قصد شده<sup>۹</sup> (عدم تدوین مناسب برنامه ی درسی در آغاز و وجود ابهامات فراوان در آن) زمینه های شکست برنامه ی درسی در تحقق هدف هایش وجود دارد. اما معلم از طریق به کار بستن اقدامات اصلاحی می تواند مانع از شکست برنامه می شود.

۲- برنامه ی درسی نهفته<sup>۱</sup>: آنچه هر فرد با خود خود به محیط آموزشی یا کلاس درس می آورد. این تجربیات و آموخته های قبلی نقش مهمی در یادگیری تحصیلی او دارد و می تواند شامل روش های یادگیری فرد، یادگیری های قبلی و زمینه ها و شرایط شخصی باشد.

۳- برنامه ی درسی تعاملی<sup>۲</sup>: ماهیت کنش و واکنش های ایجاد شده در کلاس درس است که به وسیله ی مشاهده گر ترسیم می شود. تعاملات مخاطبان در هنگام مواجهه با برنامه ی درسی می توان در قالب شش وضعیت معرفی کرد که عبارتند از:

رویکرد تحقق هدف ها / پذیرشی<sup>۳</sup>: این رویکرد، بیانگر وضعیتی در کلاس درس است که در آن اجرای برنامه ی درسی دقیقاً همانطور که انتظار می رفت و پیش بینی شده بود، به طور موفقیت آمیزی صورت می پذیرد، بدون این که یادگیرنده در فهم و درک مطالب دچار مشکل شود یا پرسش و تفسیری در او شکل گیرد.

رویکرد تحقق با تأخیر یا انتقادی<sup>۴</sup>: در این رودیکرد زمان بیشتری صرف اجرای برنامه ی درسی می شود. این تأخیر می تواند به سبب نقشه و بررسی بیشتر موضوع از سوی معلم به سؤال های فزاینده ی دانش آموزان و تفسیر آنها از برنامه ی درسی باشد.

رویکرد تقابلی یا انحرافی<sup>۵</sup>: در این وضعیت اگر چه برنامه ی درسی و اهداف آن به دقت

6. Development Approach

7. Successful Supportive Approach

8. Concealed Curriculum

9. Intended Curriculum

1. Concealed Curriculum

2. Interactive Curriculum

3. Adoptive/Objective Achieved Approach

4. Delay Experienced/Critical Approach

5. Off-Track/Resistance Based Approach

مناسبتی دارد اما در مرحله‌ی اجرا با مشکلات بسیاری مواجه است. مانند: نا کافی بودن آموزش معلمان، عدم دسترسی به تجهیزات و امکانات مورد نیاز برای آموزش علوم و ... . نتایج دو آزمون دانشی و عملکردی نشان می‌دهد که ۷۰ درصد توانسته‌اند به اهداف قصد شده‌ی برنامه دست یابند. اما سهم دست‌یابی به اهداف دانشی، بیشتر از اهداف نگرشی و عملکردی بوده است و عملاً ۳۰ درصد آن محقق نشده است. لازم است تا شورای برنامه‌ریزی مدیران و معلمان با تلاش بیشتر، راهکارهای مناسب در زمینه‌ی کاهش نا هماهنگی و عدم تعادل‌های موجود در سه برنامه‌ی قصد شده، اجرا شده و کسب شده‌ی آموزش علوم دوره‌ی ابتدایی ارائه دهند.

لوئن<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان "شکاف‌های برنامه‌ی درسی در آموزش بازرگانی: مطالعه‌ای موردی در مورد تصورات ذی‌نفعان" بیان می‌دارد: بین آنچه قصد، اجرا و تجربه شده بود هماهنگی وجود ندارد و دیدگاه‌های صنعت‌گران (کارفرمایان) و مدرسان / اعضای هیأت علمی و دانش‌آموختگان در خصوص شایستگی‌های دانش‌آموختگان متفاوت است.

کوبان<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) در پژوهشی با عنوان "جذب اصلاح برنامه‌ی درسی و تاریخچه‌ی رقت‌انگیزش" بیان می‌دارد: بین تصور از آموزش فناوری و آنچه که واقعاً در کلاس‌های درس تدریس شده است، شکافی وجود دارد. همچنین این نا هماهنگی در ریاضیات، زیست‌شناسی و

رویکرد اصلاحی یا حمایتی نا موفق<sup>۱</sup>: درپاره‌ای موارد علی‌رغم کار بست اقدامات و تدابیر حمایتی و اصلاحی، اجرای برنامه دچار شکست می‌شود، حمایت کافی از آن در کلاس درس به عمل نمی‌آید، یا فراگیر از انگیزه و توان بالقوه‌ی کافی برخوردار نمی‌باشد.

۴- برنامه‌ی درسی یادگرفته شده<sup>۲</sup>: بیانگر آموخته‌های نهایی فراگیرندگان در پایان کلاس درس پایه‌ی تحصیلی است.

۵- برنامه‌ی درسی نهادینه شده / انتقالی: بیانگر آموخته‌های فراگیرنده است بدان‌سان که در رفتار و کردار عملی او متجلی شود (پوزنر، ۱۹۹۵؛ مارش، ۱۹۹۷ به نقل از فتوحی و اجارگاه، ۱۳۸۴، صص ۹۷-۸۸).

توجه به انواع و سطوح برنامه‌ی درسی تجربه‌شده، مبنایی را برای مطالعه و پژوهش درباره‌ی انواع برنامه‌ی درسی تجربه‌شده (اصلی و جانبی) فراهم کرده است، افق فکری ما را از محدوده‌ی مخاطبان اصلی به مخاطبان فرعی گسترش می‌دهد. با شناسایی و طرح سطوح مختلف برنامه‌ی درسی، امکان مطالعه و پژوهش عمیق‌تر در خصوص هر یک از آنها را فراهم می‌کند. برخی از پژوهش‌های مرتبط با این موضوع عبارتند از:

احمدی (۱۳۸۰) در پژوهشی با عنوان "بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه‌ی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه‌ی جدید آموزش علوم دوره‌ی ابتدایی" نتیجه گرفت با آنکه برنامه‌ی درسی علوم، طراحی

<sup>3</sup>. Luen

<sup>4</sup>. Cuban

<sup>1</sup>. Unsuccessful Supportive Approach

<sup>2</sup>. Learned Curriculum

رویکرد پدیدار شناسی و اعتبار سنجی آن در گروه های پزشکی<sup>۲</sup> اظهار می دارد: این مطالعه به طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه ی درسی تجربه شده با تأکید بر دیدگاه های اندیشمندان پدیدار شناس<sup>۳</sup> می پردازد. پژوهش حاضر در دو سطح انجام شد. در سطح اول با استفاده از روش مطالعه ی نظری و تأکید بر دیدگاه های ون منن و تد آئوکی<sup>۴</sup> به طراحی الگو اقدام گردید. در سطح دوم یک پژوهش کیفی از نوع تجربه ی زیست شده- پدیدار شناختی<sup>۵</sup> انجام شد. دانشجویان رشته ی تحصیلی دندانپزشکی و کارشناسی ارشد پرستاری در دانشگاه های آزاد خوراسگان اصفهان و علوم پزشکی اصفهان مورد مصاحبه قرار گرفتند و نتایج به دست آمده با استفاده از الگوی ون منن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. سطوح الگوی طراحی شده عبارت بودند از: برنامه ی درسی مورد انتظار، تصویری<sup>۶</sup>، نهفته، تعاملی (فعالیت پداگوژیک، روابط والدینی، برنامه درسی مستور شده<sup>۷</sup>)، تأثیرات پداگوژیک و خود فکوری<sup>۷</sup>. استفاده از الگوی برنامه ی درسی تجربه شده با توجه به سطوح پیشنهادی آن امکان تفکر، تأمل و خود ارزیابی را در یادگیرنده فراهم می کند و با شناخت تجارب فردی دانشجویان و توجه به فرایند تدریس- یادگیری، تأثیر برنامه ی درسی را بیشتر می کند.

2. Phenomenologist

3. Van Manen & Ted Aoki

4. Van Manen & Ted Aoki

5. Imagine Curriculum

6. Pedagogical Action & In Loco Parentis & Covered Curriculum

7. Pedagogical influence & self-reflection

فیزیک تقریباً یک دهه بعد از برنامه های درسی جدید در ریاضیات، زیست شناسی و فیزیک نیز این ناهماهنگی ها شناسایی شدند.

کامرول حسن<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) عواملی چون در دسترس نبودن مواد آموزشی، کم توجهی به تقویت مهارت شنیدن، سوق دادن تدریس در جهت ارزشیابی و شیوه های ارزشیابی نادرست را از مهمترین دلایل ناکامی در دستیابی به اهداف و استاندارد های تعیین شده در برنامه ی درسی عنوان می کند.

فتحی واجارگاه (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان "کالبد شکافی برنامه ی درسی تجربه شده-ملی برای پژوهش در حوزه ی برنامه ی درسی" با استناد به اینکه برنامه ی درسی تجربه شده به عنوان محوری ترین سطح برنامه ی درسی به ندرت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است، با ارایه ی یک مدل سطوح مختلفی را برای برنامه ی درسی تجربه شده شناسایی کرده است. در این مدل باور اصلی آن است که دستیابی به سطوح سخت برنامه ی درسی تجربه شده، هدف و منظور اصلی نظام آموزشی را تشکیل می دهد. این امر در حالی است که طبق پژوهش انجام شده بسیاری از برنامه های درسی اجرا شده در نظام آموزشی کشور در سطح اولیه متوقف شده اند و کمتر در رفتار و عملکرد یادگیرندگان متجلی شده اند.

کشتی آرای، فتحی واجارگاه، زیمیتات و فروغی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان "طراحی الگوی برنامه ی درسی تجربه شده مبتنی بر

1. Kamrul, Hasan

می شوند؛ برخی دروس تخصصی به دلیل کمبود استادان متخصص عقیم و ناقص اجرا می شوند؛ دانش آموختگان پیش از ورود به رشته، اطلاعات چندانی از ماهیت رشته و برنامه ی درسی آن نداشتند. اما پس از دانش آموختگی نگرش درستی از اهداف و رسالت این رشته به دست آورده اند. آنها اهداف دوره را متناسب با نیاز جامعه می دانند، اما مواد درسی گنجانده شده در برنامه را برای نیل به این هدف مناسب نمی دانند. تحلیل اطلاعات نشان می دهد برنامه ی درسی این رشته مطابقت زیادی با بازار کار ندارد. وضعیت ادامه ی تحصیل در این رشته نامناسب است و موجبات ناخرسندی دانشجویان را فراهم کرده است. از چالش های دیگر، کمبود منابع از جمله کتاب ها و مقالات تخصصی همچنین سبک ارزشیابی از آموخته هاست که بیشتر مبتنی بر محفوظات است. به نظر دانشجویان و دانش آموختگان این رشته برنامه ی درسی این رشته به دلایل ذکر شده فاصله ی بسیاری تا استاندارد ها و نیل به اهداف دارد. نمایی از چالش های دوره ی کارشناسی ارشد آموزش ریاضی در زیر ارایه شده است که می تواند چشم اندازی برای سیاست گذاران و برنامه ریزان درسی آموزش عالی در راستای توسعه و بهبود میان رشته ای ها، به ویژه میان رشته ای های حاصل از تلفیق علوم پایه و علوم تربیتی محسوب شود.

مؤمنی مهموئی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان "بررسی نقش عوامل کاهش دهنده ی فاصله بین برنامه ی درسی قصدشده،

محمدی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان "بررسی تأثیر برنامه ی درسی تجربه شده بر رضایت دانشجویان ورودی مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز-پیشنهاد مدل توضیحی برنامه ی درسی" نتیجه گرفت که: برنامه ی درسی تجربه شده، واسطه ی معناداری بر رضایت دانشجویان سال اول بود. همه ی متغیرهای برنامه ی درسی تجربه شده، واسطه ی معناداری برای رضایت دانشجویان سال اول بودند. نتایج مدل نشان می دهد که دوره های مهندسی نیاز به سازماندهی دارند تا منجر به رضایت و موفقیت دانشجویان گردند. دانشجویانی که در مورد رشته ی تحصیلی شان، مشاغل مرتبط با رشته ی خودشان اطلاعات دارند و رشته را با آگاهی انتخاب نموده اند، شناخت شان باعث ارتباط بهتر با سایر دانشجویان، استادان و کارکنان اداری و انگیزه ی بیشتر برای پیشرفت گردیده است.

خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان "تجربه ی اجرای برنامه ی درسی میان رشته ای در ایران: بررسی موردی دوره ی کارشناسی ارشد آموزش ریاضی" خاطرنشان می سازند: با وجود آن که این رشته دارای برنامه ی درسی مصوب و سرفصل مشخص برای دروس است، در بسیاری از موارد دانشگاه ها از آن پیروی نمی کنند؛ دانش آموختگان، روش تدریس استادان را برای بحث مناسب نمی دانند و در بسیاری از موارد به عدم ارتباط دانش استادان با موضوعات مورد تدریس اشاره شده است؛ زمان مناسب برای برنامه ی درسی رشته در اختیار نیست؛ دروس اختیاری به صورت اجباری ارایه

شود و جامعه‌ی هدف برنامه و تجربه کنندگان برنامه درسی هستند، بازبینی کنیم و تصویری را که از برنامه‌ی درسی آموزش عالی برای خود ساخته‌اند و به نوعی یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بیابیم تا موجبات اثربخشی بیش از پیش برنامه‌های درسی را فراهم نماییم. این پژوهش نیز درصدد آن است که برنامه‌ی درسی تجربه شده‌ی دانشجویان کارشناسی رشته‌ی آموزش ابتدایی را به منظور شناسایی ابعاد آن و فزونی بخشیدن اثربخشی برنامه‌ی درسی مورد بررسی قرار دهد. بدین منظور سؤال‌های زیر مطرح گردید:

#### سؤال‌های پژوهش:

- ۱- آیا بین برنامه‌ی درسی اجرا شده دوره‌ی کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی و انواع برنامه‌ی درسی تجربه شده (مورد انتظار، نهفته، تعاملی، یاد گرفته شده، نهادینه شده) همخوانی وجود دارد؟
- ۲- در برنامه‌ی درسی اجرا شده دوره‌ی کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی، کدام یک از رویکرد‌های برنامه‌ی درسی تعاملی، بیشتر مورد توجه قرار گرفته است؟
- ۳- آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد همخوانی برنامه‌ی درسی اجرا شده و تجربه شده تفاوت وجود دارد؟

اجرا شده و تجربه شده" بیان می‌دارند که نوع نظام برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس استادان (ویژگی‌های اجرا و مجری)، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه و انگیزه‌ی پیشرفت دانشجویان، عواملی هستند که در اثربخشی و هماهنگی برنامه‌های درسی مؤثرند و به کارگیری صحیح آنها (متناسب با شرایط) اثربخشی برنامه‌ی درسی را به ارمغان می‌آورد و به کاهش فاصله بین برنامه‌ی درسی اجرایی و برنامه‌ی درسی تجربی و برنامه‌ی درسی قصد شده منجر می‌شوند و موجبات اثربخشی و کارایی هر چه بیشتر برنامه‌های درسی را فراهم می‌سازند. در عین حال کاربرد نادرست آنها نیز می‌تواند هماهنگی بین برنامه‌ی درسی قصد شده و اجرا شده و تجربه شده را دچار اشکال سازد و منجر به ایجاد فاصله بین برنامه‌های درسی مذکور گردد.

دادگری و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان "بررسی کفایت برنامه‌ی درسی بالینی رشته‌ی مامایی در دست‌یابی دانشجویان به اهداف یادگیری پایه از دیدگاه دانشجویان و استادان" اظهار داشتند: دانشجویان به اهداف یادگیری پایه و حداقل مهارت‌های بالینی لازم به شکلی مطلوب دست نیافته‌اند و اکثراً در درس زنان و زایمان در مقایسه با درس بارداری دارای مهارت‌های کمتری در بالین بودند. بنابراین لازم است این مهارت‌ها و حداقل‌ها مورد بازنگری قرار بگیرند.

از این روی، لازم است برنامه‌ی درسی را از دیدگاه دانشجویانی که برنامه‌ی درسی را اجرا می‌

## روش تحقیق

پژوهش حاضر به روش پیمایشی انجام گرفت. جامعه‌ی آماری این پژوهش، اعضای هیأت علمی و مدرسین و دانشجویان ترم آخر دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه بودند. در این پژوهش کل جامعه‌ی آماری مورد تحقیق قرار گرفتند که شامل ۱۵ عضو هیأت علمی و مدرس گروه علوم تربیتی و ۵۰ دانشجوی ترم آخر کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی می‌شدند. که از این تعداد ۱۰۰ درصد اعضای هیأت علمی مرد بودند. ۱۲ نفر (۸۰٪) از اعضای هیأت علمی میانگین سنی بین ۳۳ تا ۴۰ سال دارند و ۳ نفر (۲۰٪) میانگین سنی ۴۰ تا ۶۰ سال هستند. ۳۳ نفر (۶۶٪) دانشجویان زن و ۱۳ نفر (۳۴٪) مرد هستند. ۳۸ نفر (۷۶٪) از دانشجویان میانگین سنی بین ۲۰ تا ۳۰ سال دارند و ۱۲ نفر (۲۴٪) میانگین سنی ۳۰ تا ۳۵ سال دارند. در این پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی محقق ساخته و مشاهده‌ی نظام یافته (در مورد سؤال دوم) استفاده شد. بدین صورت که محققان برای بررسی رویکرد‌های برنامه‌ی درسی تعاملی، چک لیستی تهیه و در محیط کلاس در طول یک ترم تحصیلی به تکمیل آن پرداخت و برای ارزیابی هر یک از رویکرد‌های برنامه‌ی درسی تعاملی، از مقیاس

پنج گانه‌ی لیکرت استفاده کردند و به وسیله‌ی آزمون  $t$  تک نمونه‌ای آن را تحلیل نمودند. به منظور بررسی روایی ابزار، پرسشنامه در اختیار ۲۰ تن از صاحب‌نظران با تجربه‌ی دانشگاه، در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی قرار گرفت. حاصل دقت نظر آنها در اصلاح محتوای عبارت‌ها، لحاظ گردید و پرسشنامه‌ی نهایی طراحی و آماده شد و در یک فرایند کاملاً تصادفی بین اعضای نمونه‌ی آماری توزیع و جمع‌آوری گردید. برای سنجش پایایی پرسشنامه، آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی آزمون ۰/۸۸ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده در این پژوهش جهت رسیدن به اهداف تحقیق از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای و  $t$  مستقل استفاده شد.

## یافته‌ها

داده‌های تحلیل شده با استفاده از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای و  $t$  مستقل در قالب جداول زیر ارائه گردیده است:

**سؤال اول تحقیق:** آیا بین برنامه‌ی درسی اجرا شده‌ی دوره‌ی کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی و انواع برنامه‌ی درسی تجربه‌شده (مورد انتظار، نهفته، تعاملی، یادگرفته شده، نهادینه شده) همخوانی وجود دارد؟



جدول ۱: آزمون t تک نمونه ای دانشجویان و استادان در مورد همخوانی برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده

مؤلفه های برنامه درسی تجربه شده	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
مورد	۵۰	۳/۱۷	۰/۴۷۳۶	۴۹	-۱۲/۳۱	۰/۰۰۰
انتظار	۱۵	۲/۹۳	۰/۱۸۳۵	۱۴	-۲۲/۵۰	۰/۰۰۱
نهفته	۵۰	۲/۹۴	۰/۰۳۰۹	۴۹	-۷/۲۲	۰/۰۰۰
استادان	۱۵	۳/۳۳	۰/۶۰۴۲	۱۴	-۴/۲۷	۰/۰۰۰
تعاملی	۵۰	۳/۴۵	۰/۵۰۳۱	۴۹	-۷/۷۳	۰/۰۰۰
استادان	۱۵	۲/۷۳	۰/۳۵۵۲	۱۴	-۱۳/۸۱	۰/۰۰۰
یادگرفته شده	۵۰	۲/۹۱	۰/۴۹۱۶	۴۹	-۱۵/۶۷	۰/۰۰۰
استادان	۱۵	۲/۷۳	۰/۵۳۰۰	۱۴	-۹/۲۵	۰/۰۰۰
نهاده شده	۵۰	۳/۴۰	۰/۹۶۹۵	۴۹	-۴/۳۲	۰/۰۰۰
استادان	۱۵	۳/۲۸	۰/۴۶۹۱	۱۴	-۵/۸۷	۰/۰۰۰

چنانکه در جدول مشاهده می شود از دیدگاه استادان برنامه ی درسی نهفته، با میانگین ۳/۳۳ دارای بیشترین مطلوبیت و برنامه ی درسی یادگرفته شده و تعاملی، با میانگین ۳/۲۷ دارای کمترین مطلوبیت است و از دیدگاه دانشجویان برنامه ی درسی تعاملی، با میانگین ۳/۴۵ دارای بیشترین مطلوبیت و برنامه ی درسی یادگرفته شده با میانگین ۲/۹۱ دارای کمترین مطلوبیت است. نتایج آزمون t تک نمونه ای در مورد مؤلفه های برنامه ی درسی تجربه شده نشانگر آن است که

( $p < ۰/۰۵$ ) که بین برنامه ی درسی اجرا شده و برنامه ی درسی تجربه شده از دیدگاه استادان و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر دانشجویان و استادان معتقدند بین برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده همخوانی وجود ندارد.

سؤال دوم تحقیق: در برنامه ی درسی اجرا شده ی دوره ی کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی کدام یک از رویکرد های برنامه ی درسی تعاملی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است؟

جدول ۲: آزمون t تک نمونه ای دانشجویان و استادان در مورد رویکردهای برنامه درسی تعاملی

رویکرد های برنامه درسی تعاملی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
تحقق هدفها	۵۰	۳/۱۸۰	۰/۸۴۹۷	۴۹	-۶/۸۲	۰/۰۰۰
(پذیرشی)	۱۵	۲/۰۰۰	۰/۷۵۵۹	۱۴	-۱۰/۲۴	۰/۰۰۰
تحقق با تأخیر	۵۰	۳/۲۴۰	۱/۲۲۱۵	۴۹	-۴/۳۹	۰/۰۰۰
(انتقادی)	۱۵	۲/۰۶۶	۰/۷۰۳۷	۱۴	-۱۰/۶۴	۰/۰۰۰
تقابلی (انحرافی)	۵۰	۳/۴۶۰	۰/۹۳۰۴	۴۹	-۴/۱۰	۰/۰۰۰
استادان	۱۵	۱/۶۰۰	۰/۷۳۶۷	۱۴	-۱۲/۶۱	۰/۰۰۰
بالنده	۵۰	۳/۷۸۰	۰/۸۴۰۰	۴۹	-۱/۸۵۲	۰/۰۷۰
استادان	۱۵	۳/۰۶۶	۰/۸۸۳۷	۱۴	-۴/۰۹۰	۰/۰۰۱
حمایتی	۵۰	۳/۴۴۰	۰/۹۰۷۱	۴۹	-۴/۳۶	۰/۰۰۰
(اصلاحی) موفق	۱۵	۴/۳۳۳	۰/۷۴۳۲	۱۴	۰/۶۹۵	۰/۰۴۸
حمایتی	۵۰	۳/۶۰۰	۰/۷۸۲۴	۴۹	-۳/۶۱	۰/۰۰۰
(اصلاحی) ناموفق	۱۵	۳/۵۳۳	۰/۸۳۳۸	۱۴	-۲/۱۶۸	۰/۴۹۹

بالنده، در بین انواع رویکرد های برنامه ی درسی تعاملی، بیشتر مورد توجه بوده است. از دیدگاه استادان در مورد رویکرد حمایتی موفق و حمایتی ناموفق نتایج نشانگر آن است که ( $p > 0/05$ ) تفاوت معناداری وجود ندارد و سایر رویکرد ها از میانگین مطلوبیت کمتری برخوردار بوده اند و معنادار هستند. این بدان معناست که رویکرد حمایتی موفق و حمایتی ناموفق در بین انواع رویکردهای برنامه درسی تعاملی بیشتر مورد توجه بوده است.

سؤال سوم: آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده تفاوت وجود دارد؟

چنانکه در جدول مشاهده می شود از دیدگاه استادان، رویکرد حمایتی موفق با میانگین ۴/۳۳ دارای بیشترین مطلوبیت و سایر رویکرد ها دارای مطلوبیت کمتری هستند و از دیدگاه دانشجویان رویکرد بالنده با میانگین ۳/۷۸ دارای بیشترین مطلوبیت و سایر رویکرد ها دارای مطلوبیت کمتری هستند. برای بررسی معناداری میانگین ها با میانگین مطلوب از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد. از دیدگاه دانشجویان در مورد رویکرد بالنده، نتایج نشانگر آن است که ( $p > 0/05$ ) تفاوت معنی داری وجود ندارد و سایر رویکردها از میانگین مطلوبیت کمتری برخوردار بوده اند و معنادار هستند. این بدان معناست که رویکرد

جدول ۳: آزمون t مستقل دانشجویان و استادان در مورد همخوانی برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده

مؤلفه های برنامه درسی تجربه شده	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
مورد	۵۰	۳/۱۷۵	۰/۴۷۳۶	۶۳	۱/۹۲	۰/۰۰۲
انتظار	۱۵	۲/۹۳۳	۰/۱۸۳۵			
نهفته	۵۰	۲/۹۴۶	۱/۰۳۰	۶۳	-۱/۳۷	۰/۰۱۴
استادان	۱۵	۳/۳۳۳	۰/۶۰۴۲			
تعاملی	۵۰	۳/۴۵۰	۰/۵۰۳۱	۶۳	۵/۱۳	۰/۲۱۲
استادان	۱۵	۲/۷۳۳	۰/۳۵۵۲			
یاد گرفته شده	۵۰	۲/۹۱۰	۰/۴۹۱۶	۶۳	۱/۸۹	۰/۶۷۹
استادان	۱۵	۲/۶۳۳	۰/۵۱۶۴			
نهادینه شده	۵۰	۳/۴۰۶	۰/۹۶۹۵	۶۳	۰/۴۵	۰/۰۰۴
استادان	۱۵	۳/۲۸۸	۰/۴۶۹۱			

نتایج جدول بیانگر آن است که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در خصوص همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده، تفاوت معنی داری ( $p > 0.05$ ) در مورد برنامه ی درسی نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده، وجود ندارد. به عبارت دیگر در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده) بین استادان و دانشجویان اتفاق نظر وجود دارد. اما در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (مورد انتظار و نهادینه شده) بین دیدگاه استادان و دانشجویان تفاوت معنی دار وجود دارد.

نتایج جدول بیانگر آن است که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در خصوص همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده، تفاوت معنی داری ( $p > 0.05$ ) در مورد برنامه ی درسی نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده، وجود ندارد. به عبارت دیگر در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده) بین استادان و دانشجویان اتفاق نظر وجود دارد. اما در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (مورد انتظار و نهادینه شده) بین دیدگاه استادان و دانشجویان تفاوت معنی دار وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که استادان و دانشجویان معتقدند بین برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (مورد انتظار، نهفته، تعاملی، یاد گرفته شده و نهادینه شده) همخوانی وجود ندارد. این نتایج با یافته های پژوهشی خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸)، کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۸) و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴) در مورد این که دانشجویان ندارند (برنامه درسی مورد انتظار)، تناسب داشته و با یافته های پژوهشی محمدی (۱۳۸۶) تناسب ندارد. نتایج با یافته های پژوهشی خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸)، مؤمنی مهمویی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) در مورد نا همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده با آن دانش ها، مهارت ها و نگرش های پیش نیازی که دانشجویان گمان می کردند دارا هستند (برنامه درسی نهفته) تناسب دارد. نتایج نا همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده با رویکرد های تعاملی (ماهیت کنش و واکنش های ایجاد شده در کلاس درس) برنامه ی درسی تجربه شده را نشان می دهد و این که هر یک از رویکرد های تعاملی در جریان برنامه ی درسی ممکن است رخ بدهند که با یافته های پژوهشی آیزنر (۱۹۹۴) و ون منن (۱۹۹۰) و کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۸) و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴) و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۱)، ملکی

نتایج جدول بیانگر آن است که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در خصوص همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده، تفاوت معنی داری ( $p > 0.05$ ) در مورد برنامه ی درسی نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده، وجود ندارد. به عبارت دیگر در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده) بین استادان و دانشجویان اتفاق نظر وجود دارد. اما در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (مورد انتظار و نهادینه شده) بین دیدگاه استادان و دانشجویان تفاوت معنی دار وجود دارد.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که استادان و دانشجویان معتقدند بین برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (مورد انتظار، نهفته، تعاملی، یاد گرفته شده و نهادینه شده) همخوانی وجود ندارد. این نتایج با یافته های پژوهشی خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸)، کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۸)،

برنامه‌ی درسی قصد شده و اجرا شده مطالعات اجتماعی، "کاظم پور (۱۳۸۳) در "ارزشیابی برنامه‌ی درسی اجرا شده و مقایسه‌ی آن با برنامه‌ی درسی قصد شده درس مطالعات اجتماعی آموزش متوسطه شاخه نظری با استفاده از مدل سه بعدی روبیتایل"، کامرول حسن (۲۰۰۴) در "مطالعه‌ی زبان شناختی برنامه‌ی درسی زبان انگلیسی در سطح متوسطه در بنگلادش"، لئون (۲۰۰۸) در "شکاف‌های برنامه‌ی درسی در آموزش بازرگانی: یک مطالعه موردی در مورد تصورات ذی‌نفعان" همخوانی و مطابقت دارد.

درخصوص برنامه‌ی درسی نهادینه شده (انتقالی)، نتایج نشان داد، دانشجویان و استادان اعتقاد دارند که بین برنامه‌ی درسی اجرا شده و تجربه‌شده (نهادینه شده / انتقالی) همخوانی وجود ندارد که با یافته‌های پژوهشی احمدی (۱۳۸۰) و لوئن (۲۰۰۸) مطابقت دارد.

نتایج مقایسه‌ی دیدگاه‌های استادان و دانشجویان نشان داد در مورد همخوانی برنامه‌ی درسی اجرا شده و تجربه‌شده (نهفته، تعاملی و یاد گرفته شده)، نشان داد که بین استادان و دانشجویان اتفاق نظر وجود دارد که با یافته‌های پژوهشی خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸)، مؤمنی مهموئی و همکاران (۱۳۸۹)، آیزنر (۱۹۹۴)، ون من (۱۹۹۰)، کشتی‌آرای و همکاران (۱۳۸۸)، فتحی‌واجارگاه (۱۳۸۴ و ۱۳۸۱)، ملکی (۱۳۸۲)، مهرمحمدی (۱۳۸۱)، احمدی (۱۳۸۰)، اخلاقی (۱۳۸۳)، کاظم پور (۱۳۸۳)، کامرول حسن (۲۰۰۴) و لئون (۲۰۰۸) همسویی ندارد. اما در مورد همخوانی برنامه‌ی درسی اجرا شده و تجربه‌شده

(۱۳۸۲)، مهرمحمدی (۱۳۸۱)، و بسیاری از یافته‌های تحقیقاتی دیگر که تنوع به کارگیری روش‌های تدریس و تعاملات را در آموزش پیشنهاد نموده‌اند، در این خصوص که ممکن است هر یک از رویکرد‌های تعاملی در جریان تدریس پیش بیاید و نباید تنها منحصر به یک رویکرد (انجام وظیفه معلم بدون توجه به یادگیری فراگیرنده یا توصیه به استفاده از یک روش تدریس خاص) بشود همخوانی و مطابقت دارد.

یافته‌های برگرفته از مشاهدات برنامه‌ی درسی تعاملی نشان داد که، از دیدگاه دانشجویان، رویکرد بالنده، بیشتر مورد توجه بوده است که با یافته‌های پژوهشی خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) مطابقت ندارد. از دیدگاه استادان، رویکرد حمایتی موفق و حمایتی ناموفق برنامه‌ی درسی تعاملی، بیشتر مورد توجه بوده است که با یافته‌های پژوهشی خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) و احمدی (۱۳۸۰) مطابقت دارد.

نتایج تحقیق پیرامون برنامه‌ی درسی یادگرفته شده بیانگر آن است که دانشجویان و استادان معتقدند که بین برنامه‌ی درسی اجرا شده و تجربه‌شده (یاد گرفته شده) همخوانی وجود ندارد. یافته‌های این بخش از پژوهش نا هماهنگی بین برنامه‌ی درسی اجرا شده و یاد گرفته شده را می‌رساند که با یافته‌های بسیاری از پژوهش‌های مرتبط در این زمینه که به مقایسه بین این برنامه‌ها می‌پردازند؛ همچون: احمدی (۱۳۸۰) در "بررسی برنامه‌ی درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده علوم"، دادگری و همکاران (۱۳۸۸)، اخلاقی (۱۳۸۳) در "بررسی میزان هماهنگی و همخوانی

آنها در جامعه، به لحاظ مشاغلی که دانش آموخته می تواند در آینده متناسب با رشته ی تحصیلی اش انتخاب کند، رشته های مرتبط جهت ادامه ی تحصیل، به لحاظ ارتباط اش با سایر رشته های علمی دیگر در سطح کشور و بین المللی، تعداد واحدهایی که باید گذرانده شود، معرفی واحدها در قالب سرفصل های دروس، توسط وزارت آموزش و پرورش، سازمان سنجش و آموزش کشور و وزارت علوم تحقیقات و فناوری و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی تصحیح گردد. با برگزاری کارگاه های آموزشی زمینه ی آشناسازی اعضای هیأت علمی و مدرسین دانشگاه با سطوح متعدد برنامه ی درسی و جایگاه آنها در اثربخشی برنامه های درسی در آموزش عالی (همچنین عوامل به وجود آورنده شکاف بین برنامه های درسی و مختل کننده اثربخشی برنامه درسی در آموزش عالی) فراهم گردد.

#### منابع

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۰). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. سال بیست و دوم. تابستان، شماره ۲. شماره مسلسل ۸۶. پژوهشکده تعلیم و تربیت. صص ۹۲-۵۶.

- اخلاقی، مرتضی. (۱۳۸۳). *بررسی میزان هماهنگی و همخوانی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستانهای پسرانه شهر تهران*. پایان نامه

شده (مورد انتظار و نهادینه شده / انتقالی) بین دیدگاه استادان و دانشجویان تفاوت وجود داشته است و اتفاق نظر وجود ندارد؛ که با یافته های پژوهشی محمدی (۱۳۸۶) ناهمخوان و خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸)، کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۸)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۴)، کوبان (۱۹۹۳) و لوئن (۲۰۰۸) در مورد برنامه ی درسی مورد انتظار همخوانی دارد و با یافته های پژوهشی احمدی (۱۳۸۰)، خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) و لوئن (۲۰۰۸) در مورد برنامه ی درسی نهادینه شده، همسویی دارد.

با توجه به یافته های پژوهش موارد زیر پیشنهاد می گردد؛ برنامه ی درسی رشته ی آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان به عنوان تجربه کنندگان برنامه ی درسی و اعضای هیأت علمی و مدرسین به عنوان مجریان برنامه ی درسی مورد بازنگری قرار گیرد و به منظور تجهیز و تقویت مجریان (استادان / مدرسان) رشته ی آموزش ابتدایی به روش ها و فنون تدریس، مهارت های طراحی تدریس، رویارویی با فراگیرندگان، مهارت های کنترل و مدیریت کلاس درس به منظور اجرای مطلوب برنامه ی درسی قصد شده، کارگاه های آموزشی برگزار گردد. علاوه بر دانش ها و مهارت ها، نگرش ها، رفتارها و عملکرد های (برنامه درسی نهادینه شده) دانشجویان رشته ی آموزش ابتدایی نیز مورد ارزشیابی قرار گیرند و نسبت یادگیری های برنامه ریزی نشده (پنهان) به یادگیری های برنامه ریزی شده ی (قصد شده) دانشجویان بررسی شود. دفترچه های راهنما در خصوص آشنایی با رشته های دانشگاهی و جایگاه

- کارشناسی ارشد چاپ نشده دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- دادگری، علی؛ کسائیان، امیر؛ آتش سخن، گیتی؛ ناصری فدافن، لیلا؛ دادور، لیلا و کلاته جاری، مهرداد. (۱۳۸۸). بررسی کفایت برنامه درسی بالینی رشته مامایی در دستیابی دانشجویان به اهداف یادگیری پایه از دیدگاه دانشجویان و استادان. *فصلنامه دانش و تندرستی*، دوره ۴، پاییز، شماره ۳. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی شاهرود. صص ۲۸-۳۳.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۱). *اصول برنامه ریزی درسی*. تهران: ایران زمین.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۴). *کالبد شکافی برنامه درسی در ایران مدلی در حوزه پژوهش در ایران*. قلمرو برنامه درسی در ایران وضعیت موجود و چشم انداز آینده (مجموعه مقالات انجمن مطالعات برنامه درسی ایران). تهران: سمت.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). *برنامه درسی به سوی هویت های جدید*. تهران: آبیژ.
- فتحی واجارگاه، کورش و مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۳۸۷). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی. *فصلنامه آموزش عالی ایران*. سال اول. تابستان، شماره ۱. انجمن آموزش عالی ایران و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. صص ۱۵۴-۱۳۱.
- قورچیان، نادر قلی و تن ساز، فروغ. (۱۳۷۴). *سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی*. تهران: مؤسسه پژوهش در برنامه ریزی آموزش عالی.
- کاظم پور، اسماعیل. (۱۳۸۳). *ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده و مقایسه آن با برنامه درسی قصد شده درس مطالعات اجتماعی آموزش متوسطه شاخه نظری با استفاده از مدل سه بعدی رویتنایل*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- کشتی آرای، نرگس؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ زیمیتات، کرایگ و فروغی، احمد علی. (۱۳۸۸). طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدار شناسی و اعتبار سنجی آن در گروههای پزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، دوره ۹، بهار، شماره ۱. صص ۶۷-۵۵.
- مؤمنی مهموئی، حسین و کرمی، مرتضی و مشهدی، علی. (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده در آموزش عالی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. پاییز و زمستان، شماره ۲. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. صص ۱۱۰-۹۰.
- محمدی، مهدی. (۱۳۸۶). بررسی برنامه درسی تجربه شده بر رضایت دانشجویان ورودی مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز، پیشنهاد مدل توضیحی. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال چهاردهم، پاییز. شماره ۳. صص ۹۶-۶۳.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۱). *برنامه درسی، نظر گاهها، رویکرد ها، چشم اندازها*. مشهد: آستان قدس رضوی.

- Kamrul, Hasan, M. (2004). *A linguistic study of English language curriculum at the secondary level in Bangladesh.*

<<http://www.anguageinindia.com>

- Luen, Wong. Kee. (2008).

*Curriculum Gaps in Business Education:*

*a Case Study of Stakeholders'*

*Perceptions.* Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester.

- Pinar, William F. Irwin, Rita L.

(2005). *Curriculum in a New Key.*

The Collected Works of Ted T. Aoki. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

-Van Manen, M. (1990).

*Researching Lived Experience.*

Human Science for an action

Sensitive Pedagogy. London. Ont:

Althouse Press: Albany, NY, SUNY

press

-Wilson, L. O. (2006). *Curriculum*

*Course Packets.* ED 721 & 726, unpublished.

<http://www.uwsp.edu/Education/lwilson>

- نصر، احمد رضا و اعتمادی زاده، هدایت الله و

نیلی، محمد رضا. (۱۳۹۰). *رویکرد های نظری و*

*عملی تدوین برنامه های درسی در آموزش*

*عالی.* تهران: سمت.

- نوروز زاده، رضا و فتحی واجارگاه، کورش.

(۱۳۸۷). *درآمدی بر برنامه ریزی درسی*

*دانشگاهی.* تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه

*ریزی آموزش عالی.*

-Akker, J.J.H. van den. (2003).

*Curriculum perspectives: an introduction.* In J. van den Akker,

W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.).

Curriculum landscape and trends.

Dordrecht: Kluwer Academic

Publishers.

-Cuban, L. (1993). *The lure of curricular reform and its pitiful history.* Phi Delta

Kappan, 75(2).PP 182-185.

-Eisner ,E.(1994) *Educational Imagination: on the design and*

*evaluation of school program.* New

York: Macmillan publishing

company

Quarterly Journal of Educational Psychology  
Islamic Azad University Tonekabon Branch  
Vol. 2, No. 1, spring 2011, No 5

## A Study of the Experimented Curriculum of Undergraduate Students of Elementary Education

Moameni Mahmoudi. Hossein\*<sup>1</sup>, Karami. Morteza<sup>2</sup>, Teymouri. Saied<sup>3</sup>

- 1) Assistant professor. Department of Education, Islamic Azad University. Torbat-e-Heidarie Branch. Torbat-e-Heidarie. Iran
- 2) Assistant professor. Department of Education, Mazandaran University. Mazandaran. Iran
- 3) Assistant professor. Department of Education, Islamic Azad University. Torbat-e-Jam Branch. Torbat-e-Jam. Iran

\*Corresponding author: Moameni\_57@yahoo.com

---

### Abstract

This study intended to examine the experimented curriculum of undergraduate students of elementary education in the Islamic Azad University at Torbat-e-Heidarie. The research method was a survey. The population was the faculty members, teachers (n=15) and undergraduate senior B.A. students majoring in Elementary Education from the Islamic Azad University at Torbat-e-Heidarie (n=50). The total population was studied. A questionnaire and systematic observation were the data collection instruments in this study. A one-sample t-test and an independent t-test were used for analyzing the data. The results showed that the participant faculty members, teachers and students believed that there was no match between the implemented curriculum and experimented curriculum. In the curriculum implementation, from the students' point of view, the 'development approach' and from the faculty members' view, the 'supportive approach' was considered to be significant. Regarding the consistency of the implemented curriculum and experimented curriculum (concealed, learned and interactive curriculum), there was consensus between teachers and students.

**Key words:** Experimented Curriculum, Implemented Curriculum, Higher Education, Elementary Education.

---