

بررسی پدیدار شناختی برنامه درسی تجربه‌شده درس علوم پایه چهارم از منظر دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی

شادی دلخون^۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی پدیدار شناختی برنامه درسی تجربه‌شده درس علوم پایه چهارم از منظر دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی انجام شده است. تحقیق حاضر از نوع کیفی و پدیدار شناختی است. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی هست. نمونه آماری به شیوه در دسترس انتخاب شده است. تعداد افراد نمونه جهت جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته و تشکیل گروه‌های کانونی استفاده شد. بدین‌صورت که ۳ گروه ۵ نفری از ۶ کلاس موجود انتخاب شد و با آن‌ها مصاحبه گردید و دانش‌آموزان نظرات خود را در خصوص برنامه درسی تجربه‌شده، برنامه درسی تصویری، برنامه درسی نهفته، برنامه درسی تعاملی، روابط والدینی، برنامه درسی مستور شده و خود فکوری مطرح کردند. دانش‌آموزان اظهار کردند مطالب درس علوم پایه چهارم تکرار و بسط درس علوم پایه سوم بوده در حالی که قبل از ورود انتظار داشتند که مطالب پیشرفته‌تر و سخت‌تر باشد و مطالب جدیدی اضافه شود، دانش‌آموزان فکر می‌کردند بیشتر به اختراعات و اکتشافات علمی بپردازد درحالی که ساده‌تر از پایه سوم بوده است. نتایج حاکی از دیدگاه دانش‌آموزان، برنامه درسی تجربه‌شده درس علوم در راستای برنامه قصد شده است. همچنین بیشتر به جنبه زیست‌شناسی درس پرداخته شده و آزمایش‌ها انجام یافته آن باعث شده بیشتر به نسبت به اطرافشان دقیق‌تر باشند.

کلید واژه‌ها: پدیدار شناختی، برنامه‌درسی تجربه‌شده، درس علوم تجربی، دانش‌آموزان دختر، پایه چهارم ابتدایی.

مقدمه

در فضای آموزشی قرن ۲۱ مقوله‌های سرعت، دقت، مهارت و اطلاعات و فناوری‌های نوین مطرح است (آلام، گال، برون و خان^۱، ۲۰۱۰). در این فضا، کلاس درس از استانداردهایی خاصی پیروی می‌کنند که باید در به‌کارگیری آن‌ها دقت‌های ویژه لحاظ گردد (تال^۲، ۲۰۱۰). لذا وجود خصوصیات و شرایط لازم در فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس که مطابق نیازها و ویژگی‌های فراگیران باشد، طبق استاندارد سازی یعنی تعیین آنچه باید انجام شود و اجرای آن، باید به بهترین وجه ترسیم شود (دیموچ و کومز^۳، ۲۰۱۴). تغییرات گوناگون و مستمر در دنیای فناوری و دگرگونی‌های عظیم اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به تبع آن‌ها پیدایش نیازهای متنوع و گوناگون فردی و اجتماعی و وضعیت نگران‌کننده فاصله‌ی بین دنیای آموزش و دنیای کار، ضرورت ایجاد تغییر در شیوه‌های طراحی و اجرای برنامه‌های درسی را امری بدیهی ساخته است و موجب شده تا برنامه‌ریزان بیش از پیش در زمینه‌ی طراحی برنامه‌ها به رویکردهای مختلف بیندیشند (ملکی^۴، ۱۳۸۲). باید عنوان کرد که برنامه‌های درسی به‌عنوان عنصر اصلی و هسته مرکزی تعلیم و تربیت همواره موردتوجه فلاسفه، علما و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان آموزشی بوده است (استوارت، لومبارد و جاگر^۴، ۲۰۱۰). این توجه ناشی از این حقیقت است که هر اندازه هم که اهداف تعلیم و تربیت عالی و دقیق بوده است، بدون داشتن برنامه مناسب امکان تحقق این اهداف وجود نخواهد داشت (رهبر، ۱۳۸۹). در نتیجه یکی از مهم‌ترین و زیربنایی‌ترین نظام‌ها در هر کشور، نظام‌های آموزشی هستند که به‌عنوان محوری جهت تربیت سرمایه‌های انسانی و توسعه پایدار و همه‌جانبه محسوب می‌شوند. در نظام‌های آموزشی، جامع‌نگری و مواجهه همه‌جانبه، عمیق و دقیق با پدیده برنامه درسی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. در طول تاریخ برنامه درسی تلاش‌های زیادی از سوی صاحب‌نظران این رشته صورت گرفته است که موجب غنای هر

-
1. Alam, Gale, Brown & Khan
 2. Tal
 3. Dimoch & Comez
 4. Swart, A.J., Lombard, K. Jager

چه بیشتر آن گردیده است. از جمله مهم‌ترین این تلاش‌ها که از مفاهیم و مباحث نسبتاً تازه و ارزشمند برنامه درسی است، اشاره به سه نوع برنامه‌ای است که در مدارس به‌طور هم‌زمان اجرا می‌شود. این سه نوع برنامه عبارت‌اند از برنامه درسی آشکار یا رسمی، برنامه درسی پنهان، یا ضمنی و برنامه درسی مغفول (آیزنر^۱، ۱۹۹۸).

برنامه درسی به‌عنوان طرح، در قلمرو کاری مدیران آموزشی و طراحان برنامه درسی و بیرون از کلاس درس تهیه و تدوین می‌شود، این امر مستلزم کنار گذاشتن فردیت و حضور زنده و بانشاط افراد در فرایند برنامه درسی هست (آئوکی^۲، ۲۰۰۴)؛ که برنامه درسی تولیدشده به زعم دیویی نباید به‌عنوان امری بیرونی زندگی کودک را اشغال کند، بلکه باید از طریق آزادی بیان و هدایت این فرایند به وسیله معلم و ترویج غیررسمی بودن، زمینه‌های رشد دانش‌آموز را فراهم کرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). در مقابل رشد روزافزون تکنولوژی و تغییرات سریع، جامعه را با تقاضاهای مختلفی از برنامه درسی مواجهه ساخته است. متصدیان نظام آموزشی در صورتی که این مسئله را نادیده بگیرند و به پویایی اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند توجهی ننمایند خود و برنامه‌هایشان را به خطر انداخته‌اند. امروزه تقاضا برای برنامه‌هایی است که نه تنها دربرگیرنده بازتاب‌های اجتماعی باشند، بلکه مجوزی برای مشارکت افراد را در شکل‌دهی مستمر اجتماع فراهم آورند (اورنشتاین و هانکینز^۳، ۲۰۰۸). از این‌رو توجه به انگیزه‌ها، عایق، نگرش‌ها و تجارب دانش‌آموزان، به‌عنوان عاملی اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی ضروری است. این عامل که تسهیل‌کننده جریان یاددهی یادگیری است از وظایف اصلی نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش محسوب می‌شود.

ادبیات برنامه درسی بیانگر آن است که در مورد انواع الگوهای برنامه درسی و سطوح گوناگون آن‌هم چون برنامه درسی رسمی آشکار، برنامه درسی در حال اجرا، برنامه درسی پنهان تحقیقات متعددی انجام پذیرفته است؛ اما در این میان برنامه درسی تجربه‌شده^۴

-
1. Eisner
 2. Aoki
 3. Ornstein & Hunkins
 4. Experiential Curriculum

برنامه‌ای که دانش‌آموزان نسبت به درس علوم در نتیجه طرح‌های برنامه‌های از پیش تعیین‌شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌کنند و بر مبنای علایق و ارزش‌ها، توانایی‌ها و همچنین تجارب قبلی خود در قبال آنچه به ایشان ارائه می‌شود دست به انتخاب زده و واکنش نشان می‌دهند، آن‌طور که باید مورد توجه قرار نگرفته و ابعاد آن شناخته نشده است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). از نظر آیزنر (۲۰۰۲)، برنامه درسی عبارت از مجموعه رویدادهای از قبل پیش‌بینی شده است که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی برای یک یا مجموعه‌ای از فراگیران در نظر گرفته شده‌اند؛ و برنامه درسی به‌عنوان تجربه زیست شده عبارت است از دنیای واقعی در برنامه درسی به‌عنوان آنچه زیست شده و دانش‌آموزان و معلمان آن را تجربه کرده‌اند (آثوکی، ۲۰۰۴). به اعتقاد وین و بروس^۱ (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه‌شده توسط فراگیران، بالاترین سطح برنامه درسی است، یعنی نمی‌توانیم فرض کنیم که فقط به این دلیل که مدارس یک برنامه درسی تدوین شده عالی دارند، یادگیری به‌سادگی رخ می‌دهد، بلکه بایستی ملزوماتی را در اختیار آنان قرارداد تا برخی فرصت‌های توسعه را که در مدارس در اختیار آن‌هاست، کشف کنند و این نیازمند توجه و دقت در تجارب، نگرش‌ها، مهارت‌ها و احساسات مثبت و منفی دانش‌آموز نسبت به عمل کرد خود هست که در برنامه درسی تجربه‌شده منعکس می‌گردد و می‌تواند توسعه و پیشرفت و کسب دستاوردهای دانش‌آموزان از تحصیل در یک دوره آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. مک اینس، جیمز و مک‌نات^۲ (۱۹۹۵) ابعاد تجارب دانش‌آموزان از برنامه درسی را شامل هدف، کیفیت، محتوا، تکالیف ارائه‌شده و ارزشیابی برنامه درسی می‌دانند. در بعد هدف، مواردی همچون درک روشن اهداف برنامه درسی رشته تحصیلی، بیان روشن و دقیق اهداف، تناسب اهداف با رشته تحصیلی مطرح می‌گردد. در بعد کیفیت، نقش برنامه درسی در تصمیم‌گیری حرفه‌ای تصمیم‌گیری برای آینده، ایجاد دانش تخصصی، اعتماد به نفس دانش‌آموزان مطرح می‌شود. در بعد محتوا، سازمان‌دهی منظم و سیستماتیک برنامه درسی، تناسب آن با توانایی‌های یادگیری

1. Waine & Bruce

2. McInnis, James & McNaught

دانش‌آموزان، انگیزاننده بودن آن اشاره شده است. در بعد تکالیف، تناسب تکالیف با توانایی و علایق دانش‌آموزان و عادلانه بودن حجم و تعداد این تکالیف مطرح می‌گردد و در بعد ارزشیابی، تناسب محتوا و روش‌های آزمون و ارزشیابی معلمان با اهداف دوره مدنظر می‌باشد.

اهمیت این الگو از این جهت است که در تحلیل نهایی، دانش‌آموزان از طریق نوع واکنش‌های مثبت و یا منفی که نسبت به برنامه درسی انجام می‌دهند، تصمیم‌گیری نهایی برنامه می‌باشند (مهر محمدی، ۱۳۸۱). می‌توان گفت برنامه درسی تجربه شده به نوعی از برنامه درسی عنایت دارد که در رفتار یادگیرنده (مخاطب) ظهور می‌یابد (وین و بروس، ۲۰۰۳). اگرچه در برخی از منابع فقط به تعابیر کلی در خصوص برنامه درسی تجربه شده اکتفا شده است، اما رفتار از چنان گستره‌ای برخوردار است که برای فهم برنامه درسی تجربه شده تحلیل آن مورد نیاز است. فتحی و اجارگاه و زیمیتات (۲۰۰۷) از جمله کسانی هستند که به این موضوع توجه تحلیلی داشته‌اند و بر اساس تأملات خود برنامه درسی تجربه شده را دارای پنج سطح دانسته‌اند؛ که عبارت‌اند از: برنامه درسی مورد انتظار^۱، برنامه درسی نهفته^۲، برنامه درسی تعاملی^۳، برنامه درسی یاد گرفته شده^۴ و برنامه درسی نهادینه شده یا انتقالی^۵.

متأسفانه در حال حاضر در نظام آموزشی ما فرآیند یک سوئی انتقال دانش وجود دارد که بلافاصله بعد از ورود، دانش‌آموز در فنون علمی و کتاب‌های درسی مدفون می‌شود و حتی میزان تأثیرگذاری آن بر جریان تبادل دانش در داخل هم کم است، در نتیجه بین آنچه به عنوان هدف در برنامه درسی مورد نظر بوده است و آنچه دانش‌آموزان کسب می‌کنند شکاف وجود دارد. باید عنوان کرد که یکی از مهم‌ترین انواع برنامه‌های درسی که کمتر مورد توجه متصدیان و پژوهشگران قرار گرفته است، برنامه درسی تجربه هست. این پژوهش

-
- 1.Expected Curriculum
 - 2.Concealed curriculum
 - 3.Interactive Curriculum
 4. Learned Curriculum
 5. Institutionalized or transitional curriculum

به دنبال آن است که به بررسی پدیدار شناختی برنامه درسی تجربه‌شده از منظر دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی به سؤال زیر پاسخ دهد: دانش‌آموزان برنامه درسی تجربه‌شده درس علوم پایه چهارم را چگونه توصیف می‌کنند؟

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع پدیدار شناختی می‌باشد، برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته و تشکیل گروه‌های کانونی استفاده شد؛ بدین صورت که از کلاس‌های چهارم ابتدایی ۳ گروه ۵ نفره از دانش‌آموزان رتبه‌های بالای کلاس تشکیل شد و با آن‌ها مصاحبه صورت آمد. در این پژوهش پژوهشگر با انجام مصاحبه تلاش کرد تا دیدگاه‌های افراد مورد مصاحبه را نسبت به موضوع تجزیه و تحلیل نماید. در این راستا ضمن انجام مصاحبه، داده‌های به‌دست‌آمده را سازمان‌دهی، سپس طبقه‌بندی شد و در مرحله نهایی به نتایج کلی دست‌یافته شد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش با توجه به هدف مطالعه، بر اساس نمونه‌گیری هدفمند تا حد اشباع (۱۵ نفر) انتخاب شدند.

با توجه به اینکه از مصاحبه محقق ساخته استفاده شده بود برای تأیید روایی، سؤالات توسط سه نفر از اساتید متخصص در رشته علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و سپس از روش تأییدپذیری و مقبولیت برای تعیین پایایی استفاده گردید. به این صورت که تمام جزئیات بر روی کاغذ یادداشت‌برداری و به صورت الکترونیک در سی‌دی ضبط گردید و در آخر برای تأیید باورپذیری تعدادی از مصاحبه‌های کدبندی‌شده به شرکت‌کنندگان برگردانده داده شد و با تأیید آن‌ها یافته‌ها معتبر گردید. پس از اتمام هر مصاحبه برای به دست آوردن تعیین پایایی (قابلیت اعتماد) از روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و نیز توسط همکاران استفاده شد. به این صورت که متن نوشته‌شده، به مشارکت‌کنندگان و همکاران داده شد تا مورد بررسی قرار گیرد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط همکاران مورد بررسی مجدد قرار گرفت. برای تأمین روایی و پایایی مطالعه از روش ارزیابی لینکولن و گوبا نیز استفاده شد که معادل روایی و پایایی در تحقیقات

کمی است. بدین منظور و بر پایه این روش چهار معیار موثق بودن و اعتبار (باورپذیری) انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأیید‌پذیری جهت ارزیابی در نظر گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش ۷ مرحله‌ای کلایزی^۱ (۱۹۷۸) استفاده شد که شامل خواندن یافته‌های مهم و هم‌احساس شدن با افراد شرکت‌کننده به منظور درک افراد و استخراج جملات مهم در رابطه با پدیده مورد مطالعه، دادن مفاهیم خاص به جملات استخراج‌شده، دسته‌بندی مفاهیم و خوشه‌های به دست آمده، رجوع به مطالب اصلی و مقایسه‌ای داده‌ها، توصیف پدیده مورد مطالعه و در نهایت بازگردانی توصیف پدیده‌ها به شرکت‌کنندگان جهت بررسی اعتمادپذیری نتایج به دست آمده است. سپس کدگذاری و استخراج مضمون‌های اصلی و زیر مضمون‌ها انجام گرفت.

یافته‌های تحقیق

بعد اول: برنامه درسی مورد انتظار ۲

انتظار دانش‌آموزان قبل از ورود به پایه چهارم نسبت به درس علوم چگونه بوده است؟ آیا دچار خستگی شدید؟ آیا با انتظارات و نیازهای شما مطابقت داشت؟ و آیا شما را به یادگیری بیشتر ترغیب کرد؟

یکی از مفاهیم اصلی به دست آمده از سؤال اول اشاره به انتظارات دانش‌آموزان در مورد سن، پایه و علائق، مطالب آموختنی قبل از شروع جلسه اول درس، معنایی که در ذهنشان وجود داشت، مطالب آموختنی، مطابقت درس علوم با نیازهای دانش‌آموزان، ترغیب آن‌ها، خستگی و رخوت آن‌ها هست.

در پاسخ به سؤال بالا دانش‌آموزان مواردی را بیان کرده‌اند که به نمونه موردی در ذیل اشاره می‌شود:

«انتظار داشتم خیلی پیشرفته‌تر باشد درحالی که واردش شدم دیدم که یک کتاب مستقل نیست و مطالبش وابسته به کتاب‌های دیگر و تکراری است با شنیدن نام علوم و

1. Collizzi

2. Expected curriculum

توی ذهن زیست‌شناسی و علم آن می‌افته که اصلاً در کتاب علوم ما به آن پرداخته نشده و جزئی اشاره شده است چون درس علوم یک درس چالش‌برانگیزی است پس بهتره فصل‌ها را اول با تکرار مطالب تکراری سال‌های قبل شروع نشوند بعضی از مطالب درس علوم که جدید است در ما ایجاد علاقه می‌کند و مطالب تکراری ایجاد خستگی و رخوت می‌کند.

بعد دوم: برنامه درسی تصویری^۱

تصور شما قبل از ورود به این پایه در مورد معلم، روش تدریس، ویژگی‌های اخلاقی، ویژگی‌های علمی، شهرت و محبوبیت، ویژگی‌های شخصیتی و محیطی معلم چگونه بود؟ یکی از مفاهیم اصلی به دست آمده از سؤال دوم اشاره به برنامه درسی تصویری هست که دانش‌آموزان در مورد تصور خود قبل از ورود به کلاس درس، با توجه به اینکه علوم پایه سوم را مطالعه کرده بودند، معلم علوم پایه چهارم، روش تدریس، ویژگی‌های اخلاقی معلم، ویژگی‌های علمی معلم، شهرت و محبوبیت معلم، آسان‌گیری و سخت‌گیری معلم، ویژگی‌های شخصیتی معلم و ویژگی‌های محیطی که در یادگیری آن‌ها اثر می‌گذارند، هست.

در پاسخ به سؤال بالا دانش‌آموزان مواردی را ذکر کرده‌اند که به نمونه موردی در ذیل اشاره می‌شود:

«من موقعی که سوم را تمام و چهارم وارد شدم اسمش رو شنیده بودم و می‌دانستم که تحصیلات بالایی داره ولی معلم چهارم این نواقص رو با دادن اطلاعات بیشتر و خارج از کتاب با نجابت خاصی به ما آموزش می‌داد. فوق‌العاده سخت‌گیر بود درعین حال اصلاً فرق بین بچه‌ها نمی‌گذاشت معلم امسال ما خیلی باادب و تلاشگر است و بچه‌های پرتلاش را بیشتر دوست داره بنابراین نوعی ایجاد انگیزه برای یادگیری بیشتر می‌کند. محیط زیاد تأثیر نداره این معلم است که به کلاس و یادگیری تأثیر داره».

بعد سوم: برنامه درسی نهفته^۱

آیا آموخته‌های دانش‌آموزان نسبت به پایه سوم توالی داشته، سخت شده یا آسان و یا این محتوا به درد شما می‌خورد؟ یکی از مفاهیم اصلی به دست آمده از سؤال سوم اشاره به برنامه درسی نهفته هست که در مورد توالی آموخته‌های خود نسبت به پایه سوم، مشکل یا آسان بودن پایه و بهره‌وری آموخته‌ها هست. در پاسخ به سؤال بالا دانش‌آموزان مواردی را ذکر کرده‌اند که به نمونه موردی در ذیل اشاره می‌شود:

«چهارم همان سوم بود کمی مطالب جدید داشت ولی این معلم بود که این درس رو برامون شیرین و راحت می‌کرد. من فکر می‌کنم آموخته‌های قبلی هر فرد در یادگیری مطالب جدید تأثیر بسزایی دارد».

بعد چهارم: برنامه درسی تعاملی^۲

زمان، طرح درس، ارتباط محتوا با زندگی واقعی، احساس مسئولیت‌پذیری، دور نشدن از مبحث اصلی را حین تدریس رعایت می‌کند؟ یکی از مفاهیم اصلی به دست آمده از سؤال چهارم اشاره به برنامه درسی تعاملی هست که دانش‌آموزان در مورد احساس مسئولیت‌پذیری معلم، زمان‌بندی تدریس، مطابقت محتوای درس با زندگی واقعی و استفاده از طرح درس توضیحاتی ارائه دادند. در پاسخ به سؤال بالا دانش‌آموزان مواردی را ذکر کرده‌اند که به نمونه موردی در ذیل اشاره می‌شود:

«معلم ما نمونه کامل یک انسان واقعی است و هدایت‌گر و نباید دانش‌آموز دربارهٔ معلمش حرف یا نظری بده و روش کاری اون رو تجزیه و تحلیل کنه».

بعد پنجم: روابط والدینی^۱

صمیمیت، در میان گذاشتن مشکلات با معلم، تبعیض قائل شدن و ادب و احترام معلم در کلاس چگونه است؟

یکی از مفاهیم اصلی به دست آمده از سؤال پنجم اشاره به روابط والدین هست که دانش‌آموزان در مورد احساس صمیمیت خود در مورد معلم، در میان گذاشتن مشکلات خود با معلم، تبعیض قائل شدن، ادب و احترام در کلاس توضیحاتی را ارائه دادند. در پاسخ به سؤال بالا دانش‌آموزان مواردی را ذکر کرده‌اند که به نمونه موردی در ذیل اشاره می‌شود:

«اول روخوانی کرده و قبل از آن پیش مطالعه می‌کنیم و این معلم هستش که در ما این حس رو ایجاد کرده تا شروع به تدریس کنیم و یک رقابت شیرینی هست. معلم ما خیلی جدی و زمانی که در کلاس است حتی خودش رو هم فراموش می‌کنه و فقط به درس و یاددادن و ما فکر می‌کنه و همیشه آماده است و برای درگیر کردن ما از مثال‌ها و رویدادهای و نمونه‌های عینی استفاده می‌کنه که درکش برای ما راحت‌تر باشه. همیشه آماده و از قبل می‌دونه چیکار باید بکنه».

بعد ششم: برنامه درسی مستور شده^۲

رفتار معلم چه میزان بر پوشش، گفتار، رفتار، عملکرد و تصمیمات دانش‌آموزان اثر می‌گذارد؟

یکی از مفاهیم اصلی به دست آمده از سؤال ششم اشاره به برنامه درسی مستور شده هست که دانش‌آموزان در مورد تأثیر رفتار معلم بر میزان پوشش، گفتار، رفتار، عملکرد و تصمیمات خودشان ارائه دادند.

1. In loco parentis
2. Covered curriculum

در پاسخ به سؤال بالا دانش آموزان مواردی را ذکر کرده‌اند که به نمونه موردی در ذیل اشاره می‌شود:

«بیشتر دانش آموزان معلم خود را مادر دوم یا پدر دوم خود می‌دانند. چه برسد که معلم علوم که از خیلی مهربان و دلسوز و خوبه با همه صمیمی و عین یک دوست برخوردار می‌کنه و همیشه در تلاش که بچه‌ها نه تنها در درس رقابت می‌کنند بلکه در ادب و احترام نیز از هم پیشی بگیرند؛ و همیشه از الفاظ و کلمات مؤدبانه استفاده می‌کند».

بعد هفتم: خود فکوری^۱

معلم چه میزان از منابع دیگر برای تدریس خود به منظور جذابیت و همچنین افزایش اطلاعات و به روز بودن اطلاعات دانش آموزان تلاش می‌کند؟

یکی از مفاهیم اصلی به دست آمده از سؤال هفتم اشاره به خود فکوری هست که دانش آموزان در مورد استفاده معلمشان از منابع دیگر، اهل مطالعه بودن معلمشان، جذابیت روش تدریس معلم، به روز بودن محتوای درس و استفاده از روش‌های یادگیری به روز توضیحاتی را ارائه دادند.

در پاسخ به سؤال بالا دانش آموزان مواردی را ذکر کرده‌اند که به نمونه موردی در ذیل اشاره می‌شود:

«چون مطالب کتاب درس علوم پایه چهارم چندان جدید و تازگی نداره برای اینکه برای ما جذاب باشه معلم از روش‌ها و فیلم‌های پژوهشی مختلف که به روز هستش استفاده می‌کنه و در این امر از روش‌های مختلف استفاده می‌کنه. زنگ علوم به ما کمک می‌کنه ما به فکر شغل آینده خود باشیم».

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی پدیدار شناختی برنامه درسی تجربه شده درس علوم پایه چهارم از منظر دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی انجام شده است. از دانش آموزان

مصاحبه شد دانش‌آموزان تجارب خوبی در هر یک از ابعاد برنامه درسی تجربه شده ارائه کردند و مطرح شد که برنامه درسی علوم پایه چهارم از نظر رفتار و روش تدریس معلم، کتاب درسی، مطالب کتاب، فضای آموزشی و ابزارها و فعالیت‌های پداگوژیکی در مورد نحوه تعامل در هر یک از ابعاد برنامه درسی تجربه شده، برنامه درسی تصویری، برنامه درسی نهفته، برنامه درسی تعاملی (پداگوژیک)، روابط والدین، برنامه درسی مستور شده و خود فکوری در راستای برنامه قصد شده است.

ون منن معتقد است که مریبان و معلمان با بچه‌هایی سروکار دارند که دارای تجارب گوناگون و متنوع و سابقه و وضعیت متفاوتی هستند و بزودی این علائق و مطلوبیت‌ها خودشان را در فعالیت‌ها نشان می‌دهند (ون منن^۱، ۱۹۹۲).

هیوبنر معتقد است که زبان حاضر برنامه درسی برای پرداختن و حل و فصل مسائل و نیز پیچیدگی‌های مربوط به زبان و معانی کلاس درس بسیار محدود است. مربی باید از این طرح‌های محدودکننده خلاصی یابد، بتواند به دنیایی که برای برطرف کردن و حذف موانع فکری موجود تلاش می‌کند، مجدداً و از نو گوش فرا دهد. روش‌های فعلی که تفکر برنامه درسی را اداره می‌کنند و بر آن غلبه دارند باید راه را برای این نگرش تازه باز کنند (هیوبنر^۲، ۱۹۷۵).

در صورتی که به تدریس با دید تکلیفی نگاه کنیم و معلم را مسئول یادگیری دانش‌آموزان ندانیم، ظرافت‌های فرایند یاددهی - یادگیری را تنزل داده‌ایم و این خطر بزرگی است که تعلیم و تربیت را تهدید می‌کند. ون منن فرایند تدریس را غم‌خواری، مراقبت و تقسیم هستی و وجود معلم با فردی که به آن عشق می‌ورزد می‌داند. ولی در جریان تدریس و در رویارویی با دانش‌آموزان، تنها مجهز بودن به مهارت‌های تدریس و هر آنچه جنبه تکنیکی و حرفه‌ای این فعالیت است، کافی نمی‌باشد. به بیان دقیق‌تر، محتوای پداگوژیک نیاز به برخورداری از کیفیتی الهام‌بخش با ساختاری که دربرگیرنده تفکر انتقادی و امکانی برای بصیرت باشد، دارد. فعالیت پداگوژیک فعالیتی هنجاری و وابسته به

معیار و ضابطه است که دانش‌آموزان را مهیای زندگی می‌کند. جهت‌گیری فعالیت‌های پداگوژیک به سوی مقاصد و اهداف پداگوژیک می‌باشد. این مقصد و هدف همان امکان احتمالی دانشجویان، برای بودن و «شدن» است. و من تأثیر را یک تصور و مفهوم برانگیزاننده می‌داند. «تأثیر» در قلب و مرکز تعاملات و موقعیت‌های ویژه و در ارتباط بین مربی و دانش‌آموز، والدین و کودک وجود دارد (ون منن، ۱۹۹۲).

برنامه درسی تجربه‌شده: دانش‌آموزان اظهار کردند مطالب درس علوم پایه چهارم تکرار و بسط درس علوم پایه سوم بوده در حالیکه قبل از ورود انتظار داشتند که پیشرفته‌تر و سخت‌تر باشد و همچنین مطالب جدیدی اضافه شود در حالیکه که چنین نبود، قبل از ورود به این پایه احساس خوبی داشتند، دانش‌آموزان فکر می‌کردند بیشتر به اختراعات و اکتشافات علمی بپردازد درحالی‌که بیان کردند ساده‌تر از پایه‌های چهارم و پنجم بوده، بیان کردند بیشتر به جنبه زیست‌شناسی درس پرداخته‌شده و آزمایش‌ها انجام‌یافته آن باعث شده بیشتر نسبت به اطرافشان دقیق‌تر باشند.

برنامه درسی تصویری: تجربه آن‌ها نشان داد که دانش‌آموزان فکر می‌کردند علوم پایه چهارم سخت باشد در حالیکه این تصور آن‌ها درست نبود. دانش‌آموزان فکر می‌کردند علوم پایه چهارم به علوم پایه سوم ربط داشته باشد که تصور آن‌ها به واقعیت نزدیک بوده است، همچنین از نظر آن‌ها وقتی یک معلم، معلم معروفی باشد. بالطبع آن‌ها برای محبوب جلوه دادن خود در چشم معلم‌شان تلاش بیشتری می‌کنند و چون معلم به‌عنوان الگوی آن‌ها مطرح می‌شود، از نظر آن‌ها در هنگام تدریس و ارزیابی بین بچه‌ها فرق قائل نمی‌شود و آن‌ها را باهم مقایسه نمی‌کند، معلم از وسایل کمک‌آموزشی (لوازم آزمایش و اینترنت) برای بهبود تدریس استفاده می‌کند، دانش‌آموزان فکر می‌کردند چون یک پایه بالا رفتند معلم سخت‌گیر، عصبی و بداخلاق خواهد بود درحالی‌که بیان کردند که خیلی مهربان بود. آن‌ها همچنین به تأثیر محیط در یادگیری اشاره کرده‌اند و فکر می‌کردند که شاید این درس برای مدارس روستایی و مناطق محروم درس سختی باشد. همچنین نقش روش‌های تدریس اشاره‌شده بود، از نظر آن‌ها علوم پایه چهارم کاربردی می‌باشد و بیشتر به زندگی روزمره و عادی مربوط می‌شود.

برنامه درسی نهفته: دانش‌آموزان اذعان داشتند که آموخته‌هایشان نسبت به پایه سوم نه تنها توالی داشته بلکه آسان‌تر و کسل‌کننده‌تر نیز بوده و همچنین تکرار پایه‌های قبل بوده است.

برنامه درسی تعاملی (پداگوژیک)^۱: دانش‌آموزان اذعان داشتند که اگر معلم همیشه از الفاظ خوب استفاده کند و اعمال و رفتارش سنجیده باشد بر روی اعمال و رفتار آن‌ها تأثیر خواهد گذاشت، دانش‌آموزان از تدریس معلمشان احساس رضایت داشتند و بیان می‌کردند که معلمشان مطالب اضافی زیادی نیز در کنار کتاب اصلی خود به آن‌ها آموزش می‌دهد و از مثال‌های روزمره در تدریس خود استفاده می‌کند و هرگز از موضوع درس دور نمی‌شود و سعی می‌کند مطالب را در زمان معین به اتمام برساند؛ و همچنین بیان کردند که اگر معلمی بار علمی زیادی داشته باشد و به مطالب درس مسلط باشد حاشیه نمی‌رود.

روابط والدینی: بیان کردند که معلم بعد از روخوانی سعی می‌کند تکالیف مختلفی بدهد تا بهتر درگیر شوند و یاد بگیرند. هیچ عجله‌ای در درس دادن نمی‌کند و ممکن است یک درس را در چندین جلسه به ما یاد بدهد. هر وقت سؤالی داشته باشیم باعلاقه به سوالات مان جواب می‌دهد و از مثال‌های مرتبط با زندگی واقعی برایمان استفاده می‌کند. دانش‌آموزانی را که در جریان تدریس بازی گوشی می‌کنند معلم بدون دعوا طوری آن‌ها را درگیر می‌کند که دیگر تکرار نکنند چون معلم فقط در مورد درس در کلاس صحبت می‌کند نه چیز دیگر. دانش‌آموزان مشکلاتشان را به راحتی می‌توانند با معلمشان در میان بگذارند و یا حتی بنویسند؛ و همچنین اظهار کردند تمامی دانش‌آموزان زرننگ با معلمشان احساس صمیمیت دارند و معلم را به عنوان والدین قبول می‌کنند و چنانچه مدرسه را خانه دوم خود می‌دانند و مادر هم همیشه کوه ادب و صبر و استقامت و عاطفه است معلم هم همین ویژگی‌ها را دارد چه برسد به معلم علومشان.

برنامه درسی مستور شده: دانش آموزان گفتند معلمشان آنقدر با آنها صمیمی است که گاهی ما فراموش می‌کنیم این مادر ما است یا معلم ما. از دانش آموز با توجه به توانایی‌هایش انتظار دارد از لحاظ درسی بین بچه‌ها فرق نمی‌گذارد. بیان کردند که معلمشان آنقدر با آنها صمیمی و ارتباط خوبی دارد و دلسوز برایشان است که اگر درس نخوانیم مانند یک پدر و مادر عمل کرده و با چشم‌پوشی یک فرصت دیگر در اختیار ما برای جبران قرار می‌دهد. اصلاً بین بچه‌ها تبعیض قائل نمی‌شود و گفته است هر کس رو در کفهی ترازوی خودش می‌سنجد با اعمال و آموخته‌هایشان و معلممان سعی می‌کند در این ترازو سنگین‌ترین فرد باشد و آنها را هم تشویق می‌کند.

خود فکوری: دانش آموزان بیان کردند معلمشان ابتدا درس را تدریس و بعد از پاورپوینت و مطالب غیردرسی سطح بالاتر برای تدریس استفاده می‌کند و مطالبشان همیشه به‌روز بوده و برای تفهیم دانش آموزان از روش‌های مختلفی استفاده می‌کند؛ و بیان کردند معلمشان بمب اطلاعات است ولی به راحتی در اختیار دانش آموزان همه اطلاعاتش رو قرار نمی‌دهد و آنها کنجکاو به یادگیری کرده و به دنبال تحقیق و آزمایش می‌فرستد که آنها هم درگیر باشند و به فکر تحقیق و پژوهش بیافتند.

پیشنهادها:

۱- بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد مطالبی اضافی در کتب علوم پایه ۴ چهارم گنجانده شود و همچنین از مهارت‌های دانش آموزان در آموزش و پرورش و خلاقیت استفاده شود.

۲- پیشنهاد می‌گردد که معلمان در دوره‌های ضمن خدمت شرکت کنند.

۳- پیشنهاد می‌گردد معلمان مطالب بیشتری در راستای کتاب درسی ارائه کنند.

۴- پیشنهاد می‌گردد فعالیت‌ها و عملکرد آنها و همچنین روش‌های تدریس آنها به صورت کاربردی باشد.

۵- پیشنهاد می‌گردد تکالیف و شکل‌ها و مثال‌ها به صورت عملی بکار برده شود.

منابع

رهبری، ا. (۱۳۸۹)، بررسی تأثیر برنامه درسی تلفیقی و غیر تلفیقی بر یادگیری دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم تجربی با روش قصه‌گویی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۴). «کالبدشکافی برنامه درسی تجربه‌شده در برنامه درسی ایران». ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب. (مجموعه مقالات چهارمین همایش انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران).

ملکی، ح. (۱۳۹۲)، مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات سمت.

مهر محمدی، م. (۱۳۸۱). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: استان قدس رضوی.

Alam, M. Gale, A. Brown, M. Khan, A.I. (2010). The importance of human skills in project management professional development, *International Journal of Managing Projects in Business* Vol. 3 No. 3, 2010 pp. 495-516.

Collizzi, P. (1978) *Psychological Research as the Phenomenologist Views It*, New York: Oxford University Press.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Doménech, B. F. and Gómez-Artiga, A. (2014), The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation, *Learning and Individual Differences*, Volume 29, 89-97.

Eisner, E. (1998). *The Kind of Schools We Need*. Heinemann, NH.

Eisner, Elliot.W. (2002). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs*. 3rd. ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Fathi-vajargah. K; Zimitat, C. (2007): "Experiemental curriculum target journal": *curriculum studies*.

McInnis, C. James. R. & McNaught, C. (1995). *First year on campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. Canberra: AGPS.

Ornesten AC, and Hunkins FP. (2008). *Curriculum foundation principles and issue. 5th Ed. A viacom company*, United State of America.

Swart,A.J, Lombard, K. Jager, H.D. (2010). Exploring the relationship between time management skills and the academic achievement of

- African engineering students – a case study, *European Journal of Engineering Education* Vol. 35, No. 1, 79–89.
- Tal, C. (2010). Case Studies to Deepen Understanding and Enhance Classroom Management Skills in Preschool Teacher Training, *Early Childhood Educ Journal* 38:143–152.
- Van Manen. *Max the tact of teaching*. Ontario: Althous Press. 1992.
- Waine & Bruce. (2003). Definition of curriculum, faculty senate task force on curriculum.