

دانشگاه فرهنگیان  
دوفصلنامه علمی  
نظریه و عمل در تربیت معلمان  
سال نهم، شماره پانزدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۲

## بررسی برنامه درسی تجربه شده دانش‌آموختگان در دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان

محمود محمدی<sup>۱</sup>  
حسن علی گرمابی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این مقاله بررسی تجربیات فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی از دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان البرز است. روش پژوهش، روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. جامعه آماری پژوهش، فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ از دانشگاه فرهنگیان البرز هستند. نمونه‌های مورد بررسی ۲۰ نفر از فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی هستند. نمونه‌ها به شیوه هدفمند انتخاب شدند و تعداد نمونه‌ها بر اساس اصل اشباع نظری تعیین شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و روش تحلیل اطلاعات، تکنیک تحلیل مضمون است. تجربیات زیسته فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی از دروس تخصصی

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۵

۱. گروه آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسؤول)

M.mohammadi@cfu.ac.ir

۲. مدرس دانشگاه فرهنگیان

h.garmaby@yahoo.com

رشته آموزش علوم اجتماعی در ۵ مقوله و ۲ مضمون اصلی دسته‌بندی شدند. مقولات تغییرات دانشی، تغییرات نگرشی و تغییرات مهارتی در مضمون تجربیات یادگیری از دروس تخصصی تقسیم‌بندی شدند. مقولات مسائل مرتبط با محتوای دروس و مسائل مرتبط با ارائه دروس، در مضمون مسائل آموزشی دروس تخصصی دسته‌بندی شدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد علی‌رغم اینکه دروس تخصصی موجب یادگیری و تغییرات شناختی، نگرشی و مهارتی در دانشجو معلمان شده است، اما دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی در طراحی محتوا و ارائه دروس تخصصی با مسائل و مشکلاتی همراه بوده است.

**کلید واژه‌ها:** برنامه درسی تجربه شده، دروس تخصصی، پدیدارشناسی، فارغ‌التحصیلان، آموزش علوم اجتماعی.

#### ۱. مقدمه

هدف نهایی آموزش عالی تدارک فرصت‌های مناسب کسب دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها برای دانشجویان است، به نحوی که به آنان در اثربخشی و ثمربخشی خود و جامعه کمک نماید و این رشد بایستی در قالب برنامه درسی دانشگاه‌ها منعکس گردد (محمدی، ۱۳۸۶: ۶۴). برنامه درسی به مثابه قلب نظام آموزشی است و رشد و بالندگی دانشجویان در قالب برنامه درسی انعکاس می‌یابد. در واقع برنامه درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی‌اند (فتحی و اجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶: ۳). از این رو مطالعه و بررسی برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برنامه درسی شامل فرصت‌های یادگیری و کلیه تجاربی است که با نظارت و مسئولیت نظام آموزشی و به منظور ایجاد تغییر مطلوب در دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های فراگیران طراحی و اجرا می‌شود و عملکرد و بازدهی آن مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد (دلخون، ۱۳۹۶: ۲۴۵). این عبارت بیان می‌کند که برنامه درسی صرفاً شامل اسناد و برنامه‌های طراحی شده نبوده؛ بلکه مشمول اجرا، ارزشیابی و آنچه در وجود یادگیرندگان شکل

می‌گیرد نیز می‌شود و صاحب‌نظران متعددی از قبیل گودالد<sup>۱</sup> (۱۹۹۲)، کلاین<sup>۲</sup> (۱۹۷۵)، کولنز<sup>۳</sup> (۱۹۸۵)، نلسون<sup>۴</sup> (۱۹۹۲)، فتحی و اجارگاه (۱۳۹۶) و غیره از سطوح مختلف برنامه درسی سخن گفته‌اند تا بر شناخت بهتر از برنامه درسی و درک ماهیت پیچیده آن کمک نمایند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶: ۷۰). علی‌رغم تفاوت‌هایی که بین دیدگاه‌های صاحب‌نظران فوق درباره سطوح برنامه درسی وجود دارد، می‌توان گفت برخی از سطوح مانند برنامه درسی رسمی یا قصد شده<sup>۵</sup>، برنامه درسی اجرا شده<sup>۶</sup> و برنامه درسی تجربه<sup>۷</sup> یا یاد گرفته شده<sup>۸</sup> مخرج مشترک دیدگاه‌های مختلف است. برنامه درسی رسمی و قصد شده آن برنامه درسی است که در قالب اسناد رسمی تدوین و به مراکز آموزشی ابلاغ می‌گردد و معمولاً در برگیرنده مؤلفه‌هایی چون هدف، محتوا، روش‌های تدریس و غیره است. برنامه درسی اجرا شده عبارت است از آنچه که معلمان و آموزشگران در کلاس‌های درس خود انجام می‌دهند (همان: ۷۱). برنامه درسی یاد گرفته یا تجربه شده نیز واقعیت تجربه یادگیرندگان است (کلی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶: ۶) و چیزی است که شاگردان از کل تجربیات در انتهای یک برنامه درسی معین فراگرفته‌اند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶: ۸۱). اصطلاح برنامه درسی آموخته شده به تمام تغییرات نگرشی، ادراکات و رفتارهایی که نتیجه تجربیات مدرسه است اشاره دارد بدین ترتیب شامل آنچه یادگیرنده می‌فهمد، یاد می‌گیرد و از هر دو برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی پنهان در او باقی می‌ماند (گلاتثورن، باشی، وایتهد و باشی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹: ۴۰).

همان‌طور که در بالا گفته شد التفات به سطوح مختلف برنامه درسی منجر به درک ماهیت پیچیده آن می‌گردد تا شناختی از آنچه در مراحل مختلف طراحی، تدوین و اجرا

- 
1. Goodald
  - 2 . Klein
  - 3 .Coles
  4. Nelson
  5. Intended Curriculum
  6. Impelemented Curriculum
  7. Experienced Curriculum
  8. Learned Curriculum
  - 9 . Kelly
  - 10 .Glatthorn, Boschee, Whitehead & Boschee

رخ داده و آنچه حاصل شده به دست آید. از سوی دیگر تدوین برنامه‌های درسی جدید یا اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی فعلی نیازمند جدی مطالعه سطوح مختلف برنامه‌های درسی گذشته است تا با شناسایی مطابقت‌ها، مغایرت‌ها و تضادهای بین سطوح مختلف برنامه درسی بتوان آمال و مقاصد برنامه‌ها که رسیدن به حداکثر مطابقت‌هاست نزدیک‌تر شد.

یکی از روش‌های ارزیابی و قضاوت درباره بازنگری و اصلاح برنامه درسی، بررسی «برنامه درسی تجربه شده» است. پژوهشگران حوزه برنامه درسی در سال‌های اخیر به «برنامه درسی تجربه شده» توجه بیشتری کرده‌اند زیرا دریافته‌اند که تمرکز بر علایق، نیازها و تجارب دانشجویان عاملی اساسی در برنامه درسی و تسهیل‌کننده فرایند یاددهی و یادگیری است (محمدی و خاک‌باز، ۱۴۰۰: ۱۱۴). یادگیرندگان می‌توانند نقش ارائه‌کننده اطلاعات را در مورد برنامه‌های درسی ایفا کنند (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۷: ۳۸). در این راستا برنامه درسی تجربه شده بیانگر مجموعه تجارب، ادراکات، نگرش‌ها و به‌طور کلی یادگیری‌هایی که یادگیرندگان از طریق برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مؤسسات آموزشی کسب می‌کنند. به عبارت دیگر برنامه درسی تجربه شده آن چیزی است که دانش‌آموز یا دانشجو عملاً تجربه می‌کند (کلاین، ۱۹۹۱: ۲۵) یا دانش‌آموزان به طور واقعی یاد می‌گیرند (گلاثورن، جیلال و جیلال<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶: ۱۱۰). به اعتقاد وین و بروس<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه شده، بالاترین سطح برنامه درسی است. زیرا در طراحی و اجرای برنامه درسی در نهایت این فراگیران و مخاطبان برنامه درسی هستند که با واکنش‌های مثبت و منفی که به برنامه درسی نشان می‌دهند تصمیم‌گیر نهایی برنامه درسی می‌باشند (فتیحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۸۴). از این رو توجه به انگیزه‌ها، علایق، نیازها، نگرش‌ها و تجارب دانشجویان به عنوان عاملی اساسی در بررسی برنامه درسی مطرح است (کشتی آرا و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۵).

به‌منظور شناسایی آثار و نتایج برنامه‌های درسی، پژوهش‌های بسیاری درباره برنامه درسی تجربه شده در مدارس و دانشگاه‌ها انجام شده است. محمدی (۱۳۸۶) در

1. Jailall

2. Waive & Bruce

پژوهش خود با عنوان بررسی برنامه درسی تجربه شده بر رضایت دانشجویان مهندسی و علوم پایه در دانشگاه شیراز نشان می‌دهد که برنامه درسی تجربه‌شده واسطه معنی‌داری برای رضایت دانشجویان سال اول دانشگاه بود. بطوری که هرچه برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجویان سال اول دانشگاه مثبت‌تر باشد رضایت بیشتری از دوره تحصیلی خود خواهند داشت. مؤمنی مهموئی و همکارانش (۱۳۸۹) در مقاله بررسی برنامه درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی نشان می‌دهند که استادان و دانشجویان معتقدند بین برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده همخوانی وجود ندارد. همچنین در مورد همخوانی برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده (نهفته، تعاملی و یادگرفته شده) بین استادان و دانشجویان اتفاق نظر وجود دارد. دلخون (۱۳۹۶) در مقاله بررسی پدیدارشناختی برنامه درسی تجربه‌شده درس علوم پایه چهارم به این نتایج رسیده که از دیدگاه دانش‌آموزان، برنامه درسی تجربه‌شده درس علوم در راستای برنامه درسی قصدشده است. همچنین در درس علوم پایه چهارم بیشتر بر جنبه زیست‌شناسی پرداخته شده و آزمایش‌ها انجام یافته آن باعث شده بیشتر نسبت به اطرافشان دقیق‌تر باشند. تلخابی (۱۳۹۷) در مقاله برنامه درسی تجربه‌شده آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان تهران، نشان می‌دهد که تصورات ذهنی دانشجویان از دانشگاه با شرایط واقعی که تجربه کردند کاملاً متفاوت است. در زمینه ارزیابی برنامه درسی، دانشجویان به تکراری بودن واحدهای درسی و غیر عملی بودن اشاره داشته‌اند. در مقوله آموزش سرفصل‌ها، دانشجویان عدم توجه به سرفصل‌ها را به بی‌برنامه بودن و عدم تعهد استادان مرتبط می‌دانستند. همچنین دانشجویان مهم‌ترین نقطه ضعف برنامه درسی را محتوای تکراری و غیر کاربردی بودن آن می‌دانند و نهایتاً دانشجویان در توصیف تجربه هیجان‌انگیز خود به موقعیت‌هایی اشاره داشتند که در آن مدیریت یادگیری و فعالیت به خود آنها واگذار شده بود. یافته‌های قریشی خوراسگانی و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله واکاوی برنامه‌های درسی تجربه‌شده نظام آموزش عالی مهارت محور از منظر دانشجویان نشان می‌دهد وضعیت برنامه درسی تجربه‌شده در ابعاد تطبیق برنامه درسی با اهداف دانشگاه، تطبیق برنامه درسی با اهداف نظام مهارت محور و جنبه‌های اجرایی برنامه درسی نسبتاً مطلوب بوده است. بر این اساس نظام آموزش عالی مهارت محور کشور نیازمند توجه بیشتر و تغییرات اساسی در برنامه درسی و شیوه‌های آموزش است. نتایج پژوهش محمدی و خاک‌باز (۱۴۰۰) در مقاله بررسی برنامه درسی

تجربه‌شده دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی در دانشگاه بوعلی سیناها نشان می‌دهد برنامه درسی تجربه‌شده در هر یک 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 رو به‌رویند از اینرو لازم است فرایند تجربه برنامه درسی را برای آنان بهبود دهند.

گسترش علاقه به مطالعات برنامه درسی تجربه‌شده گویای این است که فراگیران در مقابل برنامه درسی طراحی شده، موجودات منفعلی نیستند. مخاطبان برنامه درسی به عنوان فاعل انسانی به صورت فعالانه‌ای برنامه درسی را مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهند. فراگیران بر مبنای علایق و ارزش‌ها، توانایی‌ها و همچنین تجارب قبلی خود در قبال آنچه به ایشان ارائه می‌شود انتخاب می‌کنند و از خود واکنش نشان می‌دهند این فرایند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه‌ای منحصر به فرد و تا حدودی شخصی برای هر یک از دانشجویان می‌شود که برنامه درسی تجربی نامیده می‌شود (کلاین، ۱۹۸۱). بنابراین در بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی بایستی به برنامه درسی تجربه شده از سوی فراگیران توجه داشت.

در نظام آموزشی تربیت معلم ایران، دانشگاه فرهنگیان بر اساس هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که عبارت است از: «بازمهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تاکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۳۸) برنامه‌های درسی سالهای گذشته را طی سال‌های ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۵ مورد بازنگری قرار داد و به تصویب وزارت علوم رسانده است. از آنجا که رسالت دانشگاه فرهنگیان تحقق و شایستگی‌های معلمی در دانشجویان است در طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ۴ شایستگی کلیدی برای تدوین برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان مدنظر قرار داده شده است:

- ۱- شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی شایستگی تخصصی رشته
- ۲- شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی
- ۳- شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی موضوعی
- ۴- شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۶)

بر اساس این شایستگی‌های مورد انتظار، در طراحی کلان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان انواع دروس برای تدوین برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف پیش بینی شده است

۱- دروس عمومی که دانش مشترک تحصیل کرده‌های دانشگاهی محسوب می‌شوند و مربوط به شایستگی‌های عمومی هستند.

۲- دروس تربیتی که ارائه‌کننده دانش حوزه تعلیم و تربیت است و شامل دروس علم تربیت و دروس تعلیم و تربیت اسلامی است و مربوط به شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی می‌باشند.

۳- دروس پایه که برای تخصص رشته‌ای مورد نیاز است و مربوط به دانش موضوعی هستند.

۴- دروس اصلی که به کسب دانش و مهارت‌های تخصصی در یک رشته منجر می‌شوند و مربوط به دانش موضوعی هستند

۵- دروس تربیتی موضوعی که دارای ماهیت میان رشته‌ای بوده و از ترکیب دانش تعلیم و تربیت و دانش یک رشته علمی تشکیل شده‌اند و مربوط به شایستگی‌های عمل تربیتی موضوعی هستند (همان، ۲۷).

نظر به تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر «ساحت سیاسی اجتماعی» به عنوان یکی از ساحت‌های شش‌گانه تربیتی و طراحی و تدوین درس مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه و دروس جامعه‌شناسی در دوره دوم متوسطه، تربیت معلم علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان مد نظر قرار گرفته است. به همین منظور برنامه درسی آموزش علوم اجتماعی یکی از ۱۶ عنوان برنامه درسی است که به‌منظور آموزش دبیران رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان اصلاح و بازنگری شده است و از سال ۱۳۹۵ در دانشگاه فرهنگیان به اجرا درآمده است.

اکنون پس از گذشت ۶ سال از اجرای برنامه درسی علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان لازم و ضروری است که برنامه درسی طراحی و اجرا شده این رشته مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد. همان‌طور که بیان شد یکی از روش‌های اطلاع از میزان تحقق و موفقیت برنامه‌های درسی طراحی و اجرا شده در نظام تربیت معلم، بررسی برنامه درسی تجربه شده از دیدگاه دانش‌آموختگان این دانشگاه است. بنابراین لازم

است نظرات، تجربیات و دیدگاه‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از برنامه درسی طراحی و اجرا شده مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.

در رشته آموزش علوم اجتماعی نیز بر اساس ۴ نوع شایستگی مورد نیاز معلمی، انواع مختلف عناوین درسی پیش بینی شده است که یکی از آنها دروس تخصصی مربوط به شایستگی دانش موضوعی است. این درس‌ها در مجموع ۸۶ واحد است (شورای عالی برنامه ریزی آموزشی وزارت علوم، ۱۳۹۵). دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی ترکیبی از ۷ رشته تخصصی جغرافیا، تاریخ، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، اقتصاد و روان‌شناسی و علوم سیاسی است. برخی از دروس این رشته عبارتند از مبانی جامعه‌شناسی، بینش جامعه‌شناسی ۱ و ۲، روان‌شناسی اجتماعی، اصول علم اقتصاد، اصول علم سیاست، مبانی مردم‌شناسی، جغرافیا، تاریخ عمومی و اجتماعی، آسیب‌های اجتماعی، روش پژوهش ۱ و ۲ مبانی جمعیت‌شناسی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و..... (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵)

از آن جا که شناسایی و فهم برنامه درسی تجربه شده به علت تعدد و تکثر متغیرهای اثرگذار بر آن بسیار دشوار و پیچیده بوده و به تصویر کشیدن برداشت و فهم یادگیرندگان از آموخته‌ها بسیار دشوار است. (فتوحی و اجارگاه، ۱۳۹۶: ۷۱) و از سوی دیگر با توجه به اهمیت دروس تخصصی و دانش موضوعی در تربیت معلم حرفه‌ای در هر رشته از جمله رشته آموزش علوم اجتماعی، این پژوهش در نظر دارد بر دروس تخصصی معطوف به دانش موضوعی متمرکز گردیده و برنامه درسی تجربه شده دانش‌آموختگان این رشته را در این دروس مورد بررسی قرار دهد تا به حداقلی از شناخت درباره برداشت و فهم دانش‌آموختگان رشته آموزش علوم اجتماعی از این دروس تخصصی دست یابد. بدین ترتیب هدف این پژوهش بررسی تجربیات زیسته فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان البرز از دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی است تا با مطالعه تجربیات و نگرش‌های بازخوردهای اساسی جهت اصلاح و بهسازی و بازنگری دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی را در اختیار طراحان و مجریان برنامه درسی قرار می‌دهد. بر این اساس این مقاله در پی پاسخ به دو سوال اصلی زیر است:



- ۱- تجارب یادگیری دانش‌آموختگان رشته آموزش علوم اجتماعی در دروس تخصصی چگونه بوده است؟
- ۲- دانش‌آموختگان رشته آموزش علوم اجتماعی در فراگیری دروس تخصصی چه مسائل و مشکلاتی را تجربه کرده‌اند؟

#### ۱.۱. روش پژوهش

نمونه‌های مورد بررسی در این مقاله، از میان ۶۱ نفر فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی در سال ۱۴۰۱ از دانشگاه فرهنگیان البرز هستند. نمونه‌گیری بر اساس نمونه‌گیری هدفمند ۲۰ نفر از فارغ‌التحصیلان دختر و پسر رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه البرز انتخاب شدند. همه نمونه‌های انتخاب شده جزو فارغ‌التحصیلان سال ۱۴۰۱ دانشگاه فرهنگیان البرز و از رشته آموزش علوم اجتماعی بودند. تعداد نمونه‌ها نیز بر اساس اصل اشباع نظری (استراوس و کوربین<sup>۱</sup> ۱۹۹۰) تعیین شدند. یعنی تا زمانی که تجربیات فارغ‌التحصیلان از دروس تخصصی آموزش علوم اجتماعی به تکرار نرسیده بود، جمع‌آوری داده‌ها ادامه یافت. بر این اساس تجربیات، نظرات و دیدگاه‌های ۲۰ نفر از فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان از دروس تخصصی آموزش علوم اجتماعی جمع‌آوری شد. روش پژوهش در این مقاله از نوع کیفی<sup>۲</sup> و با رویکرد پدیدارشناسی<sup>۳</sup> است. رویکرد پدیدارشناسی مناسب‌ترین روش بررسی ادراکات و تجربیات زیسته افراد محسوب می‌شود. (کرسول<sup>۴</sup>، ۱۳۹۱: ۸۱). روش پدیدارشناسی عموماً با تجربیات، نگرش و عقاید و احساسات و عواطف افراد درباره یک موضوع سروکار دارد (بودلایی، ۱۳۹۸). ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختار یافته<sup>۵</sup> است. در رویکرد پدیدارشناسی معمولاً با نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته کار می‌کنند از آنجا که پژوهش کیفی می‌کوشد محقق را به درون جهان زندگی مشارکت‌کنندگان تحقیق وارد سازد، مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته به واسطه تأکید بر سوالات باز و غیر هدایت شده می‌تواند مورد استفاده چنین پژوهشی قرار گیرد (محمدی اصل، ۱۳۹۶: ۱۷۱).

1 . Strauess & Corbin

2 . Qualitative Research

3 . Phenomenological approach

4 . Creswell

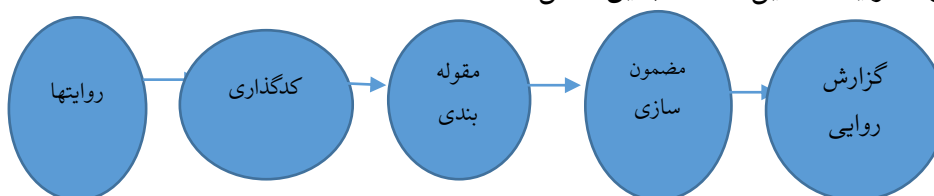
5 . smi-structured interview

در مصاحبه‌ها از فارغ‌التحصیلان خواسته شد که تجربیات و نظراتشان را در ارتباط با درس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی بیان کنند. مصاحبه با هر کدام از فارغ‌التحصیلان در حدود ۱۵ الی ۳۰ دقیقه به طول انجامید. فارغ‌التحصیلان در طول مصاحبه به بیان تجربیات، نظرات، احساسات و دیدگاه‌های خودشان درباره درس تخصصی علوم اجتماعی پرداخته‌اند. در طول مصاحبه تلاش شد محقق دخالت کمتری در پاسخ‌هایی که مصاحبه شونده‌ها بیان می‌کنند داشته باشد و مصاحبه با پاسخگویان را در چارچوب موضوع درس تخصصی و پرسش‌های طرح شده انجام شود. پس از آنکه محقق متوجه شد روایت‌ها و پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان به تکرار رسیده است؛ یعنی ادامه مصاحبه با نمونه‌های دیگر نکته و مطلب جدیدی به مصاحبه‌های قبلی نمی‌افزاید مصاحبه‌ها را متوقف نمود و فرایند جمع‌آوری داده‌ها به اتمام رسید.

پس از جمع‌آوری مصاحبه‌ها، مصاحبه‌های انجام شده به متن‌های نوشتاری تبدیل شدند و فرایند تحلیل اطلاعات آغاز شد. روش تحلیل اطلاعات، تحلیل مضمون<sup>۱</sup> است. روش تحلیل مضمون بر فرایند شناسایی و کدگذاری الگوهای مختلف معنایی تاکید می‌کند. به بیان ساده‌تر روش تحلیل مضمون، شناسایی، تحلیل و گزارش کردن الگوهاست. با این حال روش تحلیل مضمون نه به عنوان یک روش مستقل بلکه بعنوان یک تکنیک تحلیل داده هاست. بنابراین دریافت الگوهای معنایی مسلط در داده‌ها هدف اصلی این روش پژوهش است (ذکایی، ۱۳۹۹: ۸۶). همان‌گونه که یک محقق کمی، از ضرایب و آزمون‌های آماری برای فشردن و ارائه خلاصه داده‌ها استفاده می‌کند، در روش کیفی نیز این روند به کمک کدگذاری و مقوله‌سازی صورت می‌گیرد. فرایند فشردن سازی به معنای استخراج ایده‌های اصلی و الگوبندی آنهاست.

تکنیک تحلیل مضمون با کدگذاری مصاحبه‌های پیاده شده آغاز می‌شود. کدگذاری به خرد کردن متن‌های مصاحبه به اجزا و عناصر تشکیل دهنده آن است (استروس و کوربین، ۱۳۹۳: ۵۷). کد، به مفاهیم اصطلاحات و عبارتهایی گفته می‌شود که فارغ‌التحصیلان برای توصیف موضوع مورد پژوهش به کار برده‌اند. بدین ترتیب پس از جمع‌آوری مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آنها، روایت‌های مشارکت‌کنندگان کدگذاری

شد. پس از کدگذاری متن‌ها، تلاش شد کدهای مشابه در یک مقوله مشخص طبقه بندی شوند. مقوله، مفهومی با سطح انتزاع گسترده‌تر از کدهاست. وقتی که کدها با یکدیگر مقایسه می‌شوند و به نظر می‌رسد که به مفهوم و مقوله ای مشابه مربوط اند در نظم بالاتر دسته‌بندی می‌شوند. مقوله مفهومی است که از سایر مفاهیم انتزاعی‌تر است (استروس و کوربین، ۱۳۹۳: ۵۷). در ادامه مقولات استخراج شده بر اساس مضامین اصلی دسته‌بندی شدند. در نهایت مضامین اصلی و مقولات استخراج شده با استناد به نقل قول‌های مستقیم فارغ‌التحصیلان توضیح داده شدند. بر این اساس می‌توان فرایند تحلیل داده را بدین شکل نشان داد.



لینکلن و گوبا<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) در پژوهش‌های کیفی معیارهای چون اعتمادپذیری<sup>۲</sup> باورپذیری<sup>۳</sup> انتقال‌پذیری<sup>۴</sup> اطمینان‌پذیری<sup>۵</sup> تاییدپذیری<sup>۶</sup> را به جای روایی<sup>۷</sup> پایایی<sup>۸</sup> و عینیت<sup>۹</sup> پیشنهاد می‌کنند. به‌منظور اعتمادپذیری، باورپذیری و انتقال‌پذیری مضامین و کدهای و مقولات استخراج شده از مصاحبه‌ها، از ۴ نفر دیگر از فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه کمک گرفته شد. آنان پس از مرور کدها و مقولات استخراج شده، بیان داشتند که مضامین، مقولات و کدهای استخراج شده به نوعی گویای تجربیات، دیدگاه و نظرات آنان از دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی نیز هستند. همچنین به‌منظور اطمینان‌پذیری و تاییدپذیری کدها، مقولات و مضامین

- 1 . Lincoln & Guba
- 2 .Trustworthiness
- 3 .Credibility
- 4 .Transferability
- 5 . Dependability
- 6 . Confirmability
- 7 .Validity
- 8 . Reliability
- 9 . Objectivity

استخراج شده و فرایند تحلیل داده‌ها از نظرات ۲ تن از متخصصان تربیتی و اجتماعی بهره برده شد. کدها، مقولات، مضامین و فرایند تحلیل داده‌ها مورد پذیرش متخصصان تربیتی و اجتماعی گرفت. متخصصان تربیتی و اجتماعی بیان داشتند فرایند تحلیل داده‌ها توانسته است تصویر و نمایش نسبتاً روشن و دقیقی از تجربیات فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی از دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی ارائه دهد.

## ۲. تحلیل یافته‌ها

پس از جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه‌های گردآوری شده در قالب متن‌های نوشتاری پیاده شدند و به کدگذاری و مقوله‌بندی آن‌ها پرداخته شد. کدها و مقولات استخراج شده در دو مضمون اصلی تجربیات یادگیری از دروس تخصصی آموزش علوم اجتماعی و مسائل و مشکلات آموزشی دروس تخصصی آموزش علوم اجتماعی دسته‌بندی شدند. در نهایت مضامین اصلی بر اساس نقل قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان توضیح داده شدند. در جدول زیر کدها، مقولات و مضامین استخراج شده آمده است.

جدول شماره ۱: مضامین، مقولات و کدها

مضامین	مقولات	کدها
تجربیات یادگیری	تغییرات دانشی	درک بهتر پدیده‌های اجتماعی، آشنایی عمیق‌تر با آسیب‌های اجتماعی، درک فرهنگ‌های مختلف جوامع، ارزیابی و نقد موضوعات اجتماعی، بررسی مسائل اجتماعی از زوایای مختلف
	تغییرات نگرشی	وطن پرستی، میهن دوستی، بررسی بی طرفانه و علمی مسائل اجتماعی، تغییر نگرش به مسائل اجتماعی، رویکرد انتقادی به موضوعات اجتماعی، پذیرش مسئولیت، علاقه مندی به مباحث اجتماعی، دوری از جزم اندیشی، تمایل به مشارکت اجتماعی
	تغییرات مهارتی	افزایش توان تصمیم‌گیری، تقویت ارتباطات اجتماعی، تنظیم رفتار در جامعه، قانونمندتر شدن، کنشگری فعال‌تر، توان مسئولیت‌پذیری، توان سازگاری با تفاوت‌های اجتماعی، به کار بستن نظریه‌های اجتماعی برای تبیین مسائل اجتماعی
مسائل آموزش	مسائل محتوا	مفاهیم انتزاعی و سخت، ارتباط کم با محتوای کتاب‌های درسی، عدم ارتباط با تغییرات روزمره، منابع خارجی دیر فهم، کم بودن واحدهای تخصصی
	مسائل ارائه	برنامه ریزی نادرست درس‌ها، محدود بودن اساتید تخصصی، محافظه‌کاری اساتید، شیوه نامناسب تدریس، کمبود بازدیدهای میدانی، بی‌توجهی به رشته

**۲. ۱. ۱. ۲. تجربیات یادگیری از دروس تخصصی:** تجربیات یادگیری نمونه‌های مورد بررسی از دروس تخصصی را می‌توان در سه مقوله تغییرات شناختی، تغییرات نگرشی و تغییرات مهارتی دسته‌بندی کرد.

**۲. ۱. ۱. ۲. ۱. ۱. ۲. تغییرات شناختی:** نمونه‌های مورد بررسی تغییرات شناختی حاصل از فراگیری دروس تخصصی را با این مفاهیم بیان داشتند. «درک بهتر پدیده‌ها اجتماعی، آشنایی عمیق‌تر با آسیب‌های اجتماعی، درک فرهنگ‌های مختلف جوامع، شکل‌گیری رویکرد انتقادی به موضوعات اجتماعی، بررسی مسائل اجتماعی از زوایای مختلف». برای مثال پاسخگوی شماره ۱۹ در مورد درک عمیق‌تر مسائل اجتماعی این چنین می‌گوید «در طی چهار سالی که این رشته را خواندم احساس می‌کنم درک عمیق‌تر و جزئی‌تری نسبت به مسائل گسترده جامعه شناسی پیدا کردم، تحلیل‌هایم از مسائل جامعه شناسی بسیار تغییر کرده و ...» نمونه شماره ۷ درباره تأثیر دروس تخصصی در تغییر دیدگاه‌اش را اینچنین بیان می‌کند «تحصیل در این رشته باعث شد که دید بنده نسبت به جامعه عوض شود و نگاه دقیق‌تری نسبت به مسائلی که اطراف من رخ می‌دهد پیدا کنم و از هر اتفاقی به سادگی عبور نکنم.» نمونه شماره ۱۴ درباره بررسی مسائل از زوایای مختلف چنین بیان می‌دارد «من یاد گرفتم که همیشه مسائل یک بُعد ندارند و برای به دست آوردن دید درست و عادلانه باید از زوایای مختلفی موضوع را بررسی کرد». پاسخ‌گوی شماره ۴ در مورد تغییرات ذهنی که در این رشته تحصیلی کسب کرده است این‌گونه عنوان می‌کند «بسیاری از واقعیت‌ها و حقایقی که مردم عادی و یا دانشجویان سایر رشته‌ها از دیدن آن محرومند و نمی‌توانند آن‌ها را درک و فهم کنند من به عنوان یک دانشجوی علوم اجتماعی می‌توانم آن‌ها را با چشم عقل ببینم» نمونه شماره ۳ در مورد شکل‌گیری رویکرد انتقادی این‌گونه بیان می‌کند «من در این رشته یاد گرفتم به محیط اجتماعی خود با نگاهی جدید و تازه نگاه کنم، انتقاد کردن را یاد گرفتم، به اهمیت اصلاح پی بردم ... اگر در یک جمله بخواهم بگویم که جامعه شناسی چه چیزی در این چهار سال به من اضافه کرد باید بگویم که: جامعه شناسی به من آموخت که چگونه فکر بکنم.»

**۲. ۱. ۱. ۲. ۲. تغییرات نگرشی:** تجربیات یادگیری فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی فقط به تغییرات شناختی محدود نمانده است. بلکه به همراه تغییرات ذهنی و

شناختی، تغییراتی نگرشی و عاطفی نیز در آن‌ها شکل گرفته است. آنان این تغییرات را با مفاهیمی همچون «وطن پرستی، میهن دوستی، بررسی بی طرفانه و علمی مسائل اجتماعی، تغییر نگرش به مسائل اجتماعی، رویکرد انتقادی به موضوعات اجتماعی، پذیرش مسئولیت، علاقه مندی به مباحث اجتماعی، دوری از جزم اندیشی، تمایل به مشارکت اجتماعی» بیان نموده اند.

برای مثال نمونه شماره ۲ در مورد احساس مسئولیت بیشتر اینچنین بیان می‌دارد: «تحصیل در رشته علوم اجتماعی باعث ایجاد دغدغه و یک نوع میل به کمک به جامعه و هم‌نوع را در انسان ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که انسان احساس مسئولیت بیشتری رانسبت به جامعه داشته باشد». نمونه شماره ۱۴ در مورد احساس دغدغه مندی این‌چنین بیان می‌دارد: «دوست دارم دانش آموزانی تربیت کنم که مسائل را از جهات مختلف ببینند نسبت به اتفاقات جهان پیرامون خود حساس و دغدغه مند باشند و به دنبال اصلاحات و حقیقت در اجتماع خود باشند». پاسخگوی شماره ۲۰ درباره بررسی بی طرفانه موضوعات اجتماعی اینگونه بیان می‌دارد: «تحصیل در این رشته به من اموخت برای تشریح یک موضوع بی طرفانه به آن نگاه کنم و جانبدارانه یا مغرضانه به تحلیل آن نپردازم». نمونه شماره ۱۲ در مورد علاقه مندی به درس تخصصی علوم اجتماعی چنین بیان می‌کند: «تحصیل در این رشته از من فردی صبور، با دید باز، منتقد، تحلیل‌گر و علاقه مند به مباحث مختلف اجتماعی و جویای یادگیری ساخته است». نمونه شماره ۱۷ نیز در مورد تغییر نگرش در این رشته چنین اظهار می‌دارد: «من با آموزش این رشته نسبت به تاریخ و جغرافیا و زندگی اطرافم نگرشم تغییر کرد و بسیار به آن علاقه مند شدم و یاد گرفتم که چگونه در جامعه به‌نحوی که خوب باشد عمل کنم و به دنبال ایجاد یک جامعه زیبا باشم». پاسخگوی شماره ۱۰ چنین بیان می‌کند: «حذف کردن تعصبات پوچ از زندگیم بود در گذشته بقدری در یقینات زندگی ام مطمئن بودم که اصلاً شکی را از باب درستی آن‌ها به خود راه نمی‌دادم؛ ولی حال از آن منظر جزم اندیشی بیرون جسته ام و هرچیزی را بدیده شک اول می‌نگرم سپس با واریسی دقیق انتخاب می‌کنم شاید بهتر است که بگویم کثرت‌گرایی را بهتر درک کرده ام در این رشته!»

۳.۱.۲. تغییرات مهارتی: برخی از مشارکت‌کنندگان تحقیق بیان نموده‌اند که فراگیری درس تخصصی رشته علوم اجتماعی موجب تقویت و شکل‌گیری برخی

مهارت‌های اجتماعی در آنها شده است. آنها این مهارت‌ها را با این مفاهیم بیان نموده‌اند: «افزایش توان تصمیم‌گیری، تقویت ارتباطات اجتماعی، تنظیم رفتار در جامعه، قانونمندتر شدن، کنشگری فعال‌تر، توان مسئولیت‌پذیری، توان سازگاری با تفاوت‌های اجتماعی، به کار بستن نظریه‌های اجتماعی برای تبیین مسائل اجتماعی.»

برای مثال پاسخگوی شماره ۲ در مورد احساس مسئولیت اجتماعی اینگونه بیان می‌کند: «تحصیل در رشته علوم اجتماعی باعث ایجاد دغدغه و یک نوع میل به کمک به جامعه و هم‌نوع را در انسان ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که انسان احساس مسئولیت بیشتری رانسبت به جامعه داشته باشد.» روایت شماره ۱۹ در مورد پذیرش و سازگاری با تفاوت‌ها اجتماعی اینگونه می‌گوید «با تحصیل در این رشته بهتر می‌توانم با افرادی از فرهنگ‌های متفاوت و با تفکرات متفاوت سازگار شوم» روایت شماره ۱۱ در مورد کنشگری فعال‌تر و مسئولیت‌پذیری اجتماعی چنین عنوان می‌کند «با تحصیل در این رشته احساساتی چون احساس مسئولیت هم می‌کنم و مایلیم به مردم جامعه و داشتن جامعه متمدنانه و انسانی‌تر به دور از رنج و آسیب کمک کنم» پاسخگوی شماره ۱۵ در مورد تاثیرات برنامه درسی علوم اجتماعی بر مهارت‌های زندگی اش چنین بیان می‌کند: «همچنین مهارت تصمیم‌گیری ام در برابر موضوعات مختلف اجتماعی، اقتصادی، آموزشی و... بهبود یافته است و درک و شناخت بهتری از خودم پیدا کرده‌ام. بر چگونگی ارتباطات اجتماعی ام با دیگران تاثیر گذار بوده است و نسبت به قبل اجتماعی‌تر شده‌ام و با اعتماد به نفس بیشتری صحبت می‌کنم. جامعه و اجتماع برایم معنای جدیدی پیدا کرده است. همین‌طور نسبت به قبل قانونمندتر شده‌ام.»

**۲.۲. مسائل آموزشی دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی: مسائل**  
آموزشی دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی از دیدگاه فارغ‌التحصیلان این رشته در دو مقوله: مسائل مربوط به محتوای دروس تخصصی و مسائل مربوط به ارائه دروس تخصصی دسته‌بندی شدند.

**۱.۲.۲. مسائل محتوای دروس تخصصی:** در مسائل مربوط به محتوای دروس تخصصی، نمونه‌های مورد مطالعه به مسائلی همچون: «مفاهیم سخت و انتزاعی، منابع خارجی دیر فهم، بازنگری نشدن محتوا بر اساس تغییر و تحولات اجتماعی، عدم ارتباط محتوا با جنبه معلمی و آموزشی آن، ارتباط کم محتوای رشته با کتاب‌های درسی، کم بودن واحدهای تخصصی و نپرداختن به شاخه‌های علوم اجتماعی» اشاره داشتند.

برای مثال پاسخگوی شماره ۱۱ درباره مفاهیم سخت و انتزاعی دروس تخصصی چنین می‌گوید: «شاید سخت و انتزاعی بودن مفاهیم آن که حتی با چند بار خواندن یک متن برای من قابل فهم نیستند باعث شده اند نگرش مثبتی به این رشته نداشته باشم.» نمونه شماره ۱۹ درباره منابع درسی این رشته اینچنین بیان می‌کند: «از مسائل دیگر اینکه کتاب‌های معرفی شده اکثراً ترجمه کتاب‌های خارجی است و کمی فهم مطالب را سخت می‌کند.» نمونه شماره ۱۶ درباره ارتباط کم محتوای رشته با محتوای کتاب‌های درسی چنین اظهار می‌کند «به نظرم این رشته در دانشگاه فرهنگیان باید طوری باشد که تمامی نکاتی که در کتاب علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی قرار است تدریس کنیم بخوبی آموخته شود و نکات خیلی بیشتر از کتاب درسی نیز تدریس شود.» روایت شماره ۱۳ نیز بر عدم ارتباط بین محتوای درسی این رشته با مهارت و دانش معلمی چنین می‌گوید: «سرفصل‌هایی که در دانشگاه فرهنگیان ارائه شده دانشجویان را به برای آینده شغلی و به عنوان یک معلم جامعه‌شناسی با سواد نمی‌کند و دانشجویان با این چالش روبرو هستند که آیا می‌توانم از پس تدریس دروس علوم اجتماعی بر بیام یا خیر؟» نمونه شماره ۱۵ درباره کم بودن واحدهای تخصصی چنین بیان می‌کند «تعداد واحدهای تخصصی جامعه‌شناسی که می‌گذرانیم بنظر کم است، بجای اینکه به دروس جامعه‌شناسی و کتابهای مطالعاتی که قرار است در آینده تدریس کنیم پرداخته شود واحدهای عمومی که خیلی هم کاربرد ندارند پرداخته می‌شود».

**۲.۲.۲. مسائل ارائه دروس تخصصی:** از دیگر مسائلی که فارغ‌التحصیلان این رشته در فراگیری دروس تخصصی با آن مواجه بودند مساله ارائه و تدریس دروس تخصصی بود. نمونه‌های مورد بررسی، مسائل ارائه و تدریس دروس تخصصی را با این مفاهیم و اصطلاحات بیان نمودند: «بی توجهی به این رشته، برنامه ریزی نادرست در ارائه درس‌ها، کمبود اساتید تخصصی، تدریس نامناسب اساتید، کمبود بازدیدهای میدانی، محافظه کاری اساتید».

برای مثال نمونه شماره ۱۱ در مورد بی توجهی به رشته علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان چنین بیان می‌کند: «این رشته در سطح کشور و دانشگاه فرهنگیان مورد بی‌توجهی بسیاری شده و آنطور که شایستگی دارد به آن اهمیت نمی‌دهند، و این رشته در کانون تصمیم‌گیری‌های مسئولان دانشگاه نیست و بیشتر به رشته‌های دیگر



می‌پردازند.» نمونه شماره ۱۰ به برنامه ریزی نادرست در ارائه دروس اشاره می‌کند: «یکی دیگر از معایب برنامه‌ریزی این رشته همین عدم درک نادرست ارائه دروس است روش تحقیق که جزو دروس تخصصی است دو ترم پی در پی باید ارائه شود لیکن یکی ترم پنجم ولی دیگری ترم هفت ارائه می‌شود!!!» نمونه شماره ۴ درباره محافظه کاری اساتید تخصصی در ارائه درس‌ها چنین بیان می‌کند: «یکی از مشکلاتی که داشتیم محافظه کار بودن اساتید بود که نمی‌خواستند و یا شاید نمی‌توانستند بدون فیلتر تدریس خود را انجام دهند و مسائل جامعه شناسی را به جامعه کنونی ما تعمیم دهند.» نمونه شماره ۱۲ درباره کمبود اساتید تخصصی می‌گوید «به نظر من از جمله مشکلات آموزش این رشته در دانشگاه فرهنگیان کم بودن اساتید تخصصی این رشته است» روایت شماره ۱۹ درباره کمبود اساتید تخصصی عنوان می‌کند: «یکی دیگر از مشکلات تحصیل در این رشته عدم استفاده از اساتید با تجربه است به گونه ای که ما در تمام این هشت ترم یک الی دو استاد مناسب برای دروس تخصصی این رشته نداشته‌ایم» روایت شماره ۱۵ در مورد تدریس نامناسب اساتید اینگونه بیان می‌دارد: «یکی از مهم‌ترین چالش‌ها در آموزش علوم اجتماعی، آموزش سنتی یا قدیمی استادان است. اکثر اساتید دانشگاه به روش‌های سنتی مثل سخنرانی توضیحی و پرسش و پاسخ .. اکتفا می‌کنند» و نمونه شماره ۱۷ درباره شیوه تدریس اساتید و بکارگیری ابزارهای آموزشی چنین اظهار می‌دارد: «در این رشته روش تدریس خوبی بکار نمی‌رود و در نحوه بکارگیری تکنولوژی ضعف‌هایی وجود دارد و ترغیب دانشجویان خیلی کم است.» نمونه شماره ۵ در مورد کمبود بازدیدهای میدانی چنین بیان می‌نماید: «یکی از مشکلاتی که در دانشگاه و مخصوصاً در رشته علوم اجتماعی اشاره کرد عدم بازدید میدانی و مصاحبه رو در رو با مردم اشاره کرد. این کار باعث آشنایی هر چه بیشتر دانشجو با جامعه و مردم و خصوصیات و رفتار آنان شد.»

### ۳. بحث و نتیجه‌گیری

امروزه در نظام‌های تعلیم و تربیت، تمرکز برنامه درسی از محتوای آموزشی و آموزش دهندگان به سوی فراگیران و یادگیرندگان جلب شده است. به همین دلیل برنامه درسی تجربه‌شده مورد توجه پژوهشگران برنامه درسی قرار گرفته است. هدف این

پژوهش، بررسی تجربیات زیسته فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی از درس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان البرز است. این مقاله در پی پاسخ به دو سوال اصلی است

۱- تجارب یادگیری دانش‌آموختگان رشته آموزش علوم اجتماعی در درس تخصصی چگونه بوده است؟

۲- دانش‌آموختگان رشته آموزش علوم اجتماعی در فراگیری درس تخصصی چه مسائل و مشکلات را تجربه کرده‌اند؟

به‌منظور پاسخ به سوالات طرح شده، تجربیات زیسته ۲۰ نفر از فارغ‌التحصیلان رشته آموزش علوم اجتماعی جمع‌آوری و تحلیل شد. در پاسخ به سوال اول پژوهش، از دیدگاه نمونه‌های مورد بررسی، درس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی موجب تغییرات دانشی (شناختی)، نگرشی (عاطفی) و مهارتی (رفتار عینی) در فراگیران این رشته شده است. بر این اساس می‌توان گفت میزانی از یادگیری در آنها اتفاق افتاده است. اگر چه تعیین کم و کیف یادگیری نیازمند پژوهش‌های کیفی و کمی دقیقتری است. نمونه‌های مورد بررسی اظهار داشتند که تحصیل در این رشته باعث شده تغییر بینش و نگرش آنها نسبت به جامعه شده است. آنها با تحصیل در این رشته تفاوت‌های فرهنگی اجتماعی جوامع را درک می‌کنند، اختلافات فرهنگی جوامع را بدون پیش‌داوری و تعصب تحلیل می‌کنند، درک عمیقتری از مسائل اجتماعی دارند، از زوایای مختلفی به پدیده‌های اجتماعی می‌نگرند و نوعی رویکرد انتقادی نسبت به مسائل و وقایع اجتماعی کسب کرده‌اند. همچنین فارغ‌التحصیلان این رشته اظهار نمودند که علاوه بر تغییرات شناختی تغییراتی نیز در گرایش‌ها و تمایلات آنها رخ داده است. آنها بیان داشته‌اند که احساس مسئولیت بیشتری نسبت به گذشته دارند، به مباحث اجتماعی علاقمندند، سعی می‌کنند به‌طور بی‌طرفانه‌ای به بررسی مسائل و موضوعات اجتماعی بپردازند. تمایل بیشتری به مشارکت اجتماعی دارند و از جزم‌اندیشی فاصله گرفته‌اند. آنها همچنین بیان داشته‌اند که برخی از مهارت‌های اجتماعی آنها تقویت شده و مهارت‌های اجتماعی بیشتری کسب کرده‌اند برای مثال مسئولیت‌های بیشتری را قبول می‌کنند؛ در بحث‌های اجتماعی شرکت می‌کنند، ارتباطات اجتماعی آنها بیشتر شده، قانونمندتر شده‌اند و توان تصمیم‌گیری آنها

افزایش یافته است. همچنین تفاوت‌های فرهنگی و اختلافات عقیده و نظر را می‌پذیرند و کنشگرانی فعال‌تر در عرصه اجتماعی شده‌اند.

بر اساس برنامه درسی طراحی شده رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) مهم‌ترین اهداف این برنامه درسی، ۱- انتقال اطلاعات تخصصی و ۲- قدرت شناخت اجتماعی و تحلیل مسائل اجتماعی در فراگیران است. (شورای عالی برنامه ریزی آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. ۱۳۹۵: ۵). وقوع تغییرات دانشی، نگرشی و مهارتی در بین فارغ‌التحصیلان این رشته، گویای آن است که اهداف برنامه درسی طراحی شده تا حد زیادی در میان آموزش دیدگان این رشته محقق شده است. این تغییرات نشانه این است که یادگیری دروس تخصصی در نمونه‌های مورد مطالعه، اتفاق افتاده است، هرچند تعیین کم و کیف این یادگیری‌ها نیازمند پژوهش‌های کمی و کیفی بیشتری است. بنابراین تجربیات یادگیری نمونه‌های مورد مطالعه تا حدی با اهداف طراحی شده برای دروس تخصصی مطابقت دارد و به نظر می‌رسد که اهداف طراحی شده در دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی در فراگیران محقق شده است. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های دلخون (۱۳۹۶) قریشی خوراسگانی و همکاران (۱۴۰۰) مطابقت دارد.

در پاسخ به سوال دوم پژوهش، نمونه‌های مورد بررسی، مسائل و مشکلاتی را در محتوا و ارائه دروس تخصصی آموزش علوم اجتماعی بیان نمودند. تجربیات آنها نشان می‌دهد که آموزش دروس تخصصی علوم اجتماعی در بخش طراحی محتوا و ارائه آن با مسائل و مشکلاتی مواجه بوده است. از دیدگاه نمونه‌های مورد مطالعه، محتوای دروس تخصصی بسیار سخت و انتزاعی است و منابع معرفی شده اکثراً منابع خارجی دیر فهم هستند. محتوای این دروس با تغییرات اجتماعی بازنگری نشده است و ارتباط آن با حرفه معلمی و محتوای کتاب‌های درسی بسیار کم است. به نظر آنها واحدهای تخصصی نسبت به واحدهای عمومی و تربیتی و معارف دینی کمتر بوده است و کمتر به شاخه‌های علوم اجتماعی پرداخته شده است. درباره مسائل مرتبط با ارائه دروس به نظر برخی از نمونه‌های مورد بررسی، اساتید تخصصی این رشته بسیار کم بودند، شیوه تدریس مناسبی برای ارائه دروس به کار گرفته نمی‌شد و در تدریس محتوای درسی محافظه کارانه عمل می‌شد. برنامه ریزی مناسبی برای ارائه دروس در هر ترم وجود

نداشت. همچنین برنامه‌های بازدید میدانی و اردوهای علمی بسیار کم بود. این مسائل و مشکلات در فراگیری دروس تخصصی و کسب مهارت‌های معلمی اختلال‌هایی را ایجاد کرده است. این بخش از یافته‌های پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش تلخابی (۱۳۹۷) و محمدی و خاک‌باز (۱۴۰۰) مطابقت دارد.

از آن جا که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مهم‌ترین مخاطبان برنامه‌های درسی این دانشگاه به حساب می‌آیند. بنابراین نظرات علایق، نیازها و تجربیات فراگیران برنامه درسی یکی از مهم‌ترین منابع طراحی و اجرای دقیق و به روز برنامه‌های درسی است. بدین ترتیب بررسی و مطالعه تجربیات و نظرات دانشجویان از برنامه‌های درسی می‌تواند اطلاعات و ارزیابی دقیقی از تاثیرات برنامه درسی اجرا شده و مسائل و مشکلات مرتبط با آن را در اختیار برنامه ریزان و سیاست‌گذاران تربیت معلم قرار دهد و بازخوردها و پیشنهادهای در جهت اصلاح و بازنگری و بهسازی برنامه‌های درسی ارائه نمایند. در این پژوهش نیز با توجه به تجربیات و نظراتی که نمونه‌های مورد مطالعه، در خصوص مسائل و مشکلات آموزشی این برنامه درسی بیان نموده اند، لازم به نظر می‌رسد اقداماتی در جهت بازنگری و اصلاح دروس تخصصی آموزش علوم اجتماعی بر اساس نظرات و تجربیات دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی صورت گیرد. همچنین با توجه به مسائلی که دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی از آموزش دروس تخصصی بیان نموده اند می‌توان پیشنهاد کرد:

- ۱- محتوای تخصصی متناسب با حرفه معلمی در دروس تخصصی علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان تالیف شود
- ۲- در برنامه ریزی درسی به ارتباط عمودی و افقی درس‌های تخصصی توجه شود.
- ۳- در جذب هیات علمی دروس تخصصی مورد نیاز اقدام شود.
- ۴- بازدیدهای علمی مرتبط با دروس مختلف تخصصی پیش بینی شود.
- ۵- اساتید دروس تخصصی با روش‌های فعال و مشارکتی در تدریس دروس تخصصی آشنا شوند.
- ۶- دروس مرتبط با جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش بجای دروس غیر مرتبط طراحی و تدوین شود.

۷- با توجه به اهمیت آموزش دروس تخصصی در تعداد واحدهای عمومی، تربیتی، تربیت دینی در جهت افزایش و تقویت دروس تخصصی این رشته بازنگری شود.

۸- دروس عمومی، تربیتی و تربیت اسلامی رشته علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان بر اساس نظرات و تجربیات فارغ‌التحصیلان این دانشگاه مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد.

### منابع

- احمدی، آمنه و موسی پور، نعمت اله (۱۳۹۶)، *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*، تهران، انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- استراس، آنسلم؛ کوربین، جولیت (۱۳۹۳)، *اصول روش تحقیق کیفی*، ترجمه بیوک محمدی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- تلخابی، محمود (۱۳۹۷)، *برنامه درسی تجربه شده آموزش ابتدایی در دانشگاه فرهنگیان تهران*، فصلنامه روانشناسی شناختی، دوره ۶ شماره ۴ ص ۵۹-۷۲.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۹)، *هنر انجام پژوهش کیفی از مساله یابی تا نگارش*، تهران، انتشارات آگاه.
- دلخون، شادی (۱۳۹۶)، *بررسی پدیدار شناختی برنامه درسی تجربه شده درس علوم پایه چهارم از منظر دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی*، فصلنامه پژوهش‌های کیفی برنامه درسی، شماره ۶، ص ۷۱-۸۷.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، *سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش*، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شورای عالی برنامه ریزی آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۵)، *برنامه درسی کارشناسی آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان*.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ شفیع، ناهید (۱۳۸۶)، *ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مطالعه موردی برنامه درسی آموزش بزرگسالان)*، فصلنامه برنامه درسی، شماره ۱ (۵)، ص ۱-۲۶.

- فتحی واجارگاه، کورورش؛ کشتی ارای، نرگس؛ فروغی احمد علی؛ و زیمیتات، کرایگ (۱۳۸۸)، *طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده در آموزش عالی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی*، مطالعات برنامه درسی، ۴ (۳) ۲۸۱-۳۰۸
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۴)، *کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده (مدلی برای پژوهش در حوزه برنامه درسی، قلمرو برنامه درسی در ایران)*، از کتاب ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز وضع مطلوب، تهران، سمت.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۶)، *اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی*، ویرایش جدید، تهران، انتشارات علم استادان.
- فیلیک، اووه (۱۳۹۳)، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، انتشارات نی.
- قریشی خوراسگانی، مریم السادات، احمدی، پروین، صمدی، پروین (۱۴۰۰)، *واکاوی برنامه‌های درسی تجربه شده نظام آموزش عالی مهارت محور: از منظر دانشجویان*، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال نهم شماره ۱۷، ص ۲۴۷-۲۸۲.
- کرسول، جان (۱۳۹۱)، *پویش کیفی و طرح پژوهش*، ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی، تهران، انتشارات صفار.
- کشتی ارای، نرگس؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ زیمیتات، گرایک؛ و فروغی، احمد علی (۱۳۸۸)، *طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و اعتبار سنجی آن در گروه‌های پزشکی*، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۹، ص ۵۵-۶۷.
- محمدی، نشمین؛ خاک‌باز، عظیمه سادات (۱۴۰۰)، *بررسی برنامه درسی تجربه شده دانشجویان ارشد برنامه درسی در دانشگاه بوعلی سینا*، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره دوم شماره ۴۲ ص ۱۱-۱۳۴.
- محمدی اصل، عباس (۱۳۹۶)، *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی*، تهران، نشر ورجاوند.
- محمدی، مهدی (۱۳۸۶)، *بررسی تاثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت دانشجویان ورودی مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز مدل توضیحی برنامه درسی*، مجله علوم تربیتی، دوره ۱۴ شماره ۳ ص ۶۳-۹۶.

مؤمنی مهموئی، حسن، کرمی مرتضی، تیموری سعید (۱۳۹۸)، *برنامه درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی*، فصلنامه روش‌شناسی تربیتی، سال دوم شماره اول، ص ۶۵-۸۰

Coles, C. R., & Grant, J. G. (1985). Curriculum evaluation in medical and health-care education. *Medical Education*, 19(5), 405-422.

Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.

Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision-making. The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum, 24-41.

Klein, M. F. (1975). *Perspectives of Curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 31-April 3.

Klein, M. F. (1981). Improving curricula by identifying discrepancies and agreements in curricula. *School Research and Development*, 18 (4), 53-71.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*, sixth edition. publication of Sage.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE publications.

Glatthorn, A. A., Jailall, J. M., & Jailall, J. K. (2016). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Corwin Press.

Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. *The international encyclopedia of education*, 1262-1276.

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. London; SAGE.

Waine & Bruce (2003). *Definition of curriculum*, faculty senate task force on curriculum.

Nelson, M., Jacobs, C., & Cuban, L. (1992). Concepts of the curriculum. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 4(4), 202-205.

