

**Examining the Present State of the Social Sciences Education
Department's Implemented Curriculum at Farhangian
University: Grounded Theory**

Mahmoodi, Mohammad¹. Gholampoor, Meysam²

1. PhD in Curriculum , University of Birjand, Birjand, Iran

*2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature
and Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran*

ABSTRACT

Keywords:

Engagement

Implemented curriculum,
Social Sciences Education
Department, Farhangian
University

Narratives. 

mo_mahmoodi@birjand.ac.ir

Background and Objectives: The current study's objective was to evaluate the state of the Social Sciences Education Department's adopted curriculum at Farhangian University. **Method:** The grounded data method along with the Strauss and Corbin approach was employed for this aim. Students of Farhangian University, faculty members, and managers of the Social Sciences Education Department made up the study's statistical population. Semi-structured individual interviews were used in the collection of the research data. The statistical sample comprised eight Farhangian University student instructors, four managers of the Social Sciences Education Department, and fifteen faculty members. **Findings:** According to the research findings, teaching social sciences is a pivotal phenomenon that is influenced by structural-management, educational-specialized, and cultural-attitudinal sectors. It is like an orchestra with dispersed notes. A lack of adequate evaluation and oversight systems, inadequacies in the empowerment of instructors and teaching staff, and shortcomings in educational policy-making and planning were all contributing factors. The tactics taken into consideration were creating a lesson plan, carrying out and overseeing instruction, and engaging in extracurricular activities. The limiting intervening elements were also categorized into two axes: executive barriers and individual barriers. **Conclusion:** Last but not least, the efficiency and efficacy of the implemented curricula have decreased as a result of the existing state of the Social Sciences Education Department's curriculum at Farhangian University.

ISSN (Online): 2717-2651

DOI: 10.48310/rsse.2026.19038.1257

Received: 1404/01/22 Reviewed: 1404/09/14 Accepted: 1404/06/25 PP: 40

Citation (APA): Mahmoodi , M. (2025). Examining the Present State of the Social Sciences Education Department's Implemented Curriculum at Farhangian University. *Quarterly journal of research in social studies education*, 7(4), 1-40.



 <https://doi.org/10.48310/rsse.2025.20178.1285>

واکاوی وضعیت جاری برنامه‌های درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان: رویکرد نظریه زمینه‌ای

محمد محمودی^۱، میثم غلامپور^۲

۱. دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران mo_mahmoodi@birjand.ac.ir

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت معلمان آگاه به مسائل اجتماعی و توانمند در انتقال این مفاهیم طراحی شده است، در همین راستا، سنجش کیفیت برنامه درسی اجرا شده این رشته، گامی اساسی در بهبود آموزش و ارتقای توان حرفه‌ای دانشجومعلمان است، لذا هدف از انجام پژوهش حاضر، واکاوی وضعیت جاری برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان بود. **روش:** به این منظور از روش داده بنیاد با رویکرد اشتراوس و کوربین استفاده گردید. مشارکت کنندگان در پژوهش، اعضای هیأت علمی، مدیران گروه آموزش علوم اجتماعی و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بودند. داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه‌های فردی نیمه ساختاریافته عمیق جمع‌آوری گردید، نمونه آماری شامل ۱۵ نفر از اعضا هیأت علمی، ۴ نفر از مدیران گروه-آموزشی علوم اجتماعی و ۸ نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بودند که به شیوه نمونه گیری هدفمند هدفمند و با معیار اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از رویکرد کدگذاری سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) تحلیل شده‌اند. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش بیانگر این است که تدریس علوم اجتماعی به مثابه ارکستری با نواهای پراکنده، به مثابه پدیده محوری عمل می‌کند و زمینه‌های ساختاری-مدیریتی، زمینه‌های آموزشی-تخصصی، زمینه‌های فرهنگی-نگرشی در این بخش تأثیرگذارند. همچنین شرایط علی شامل ضعف در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی، کاستی در توانمندسازی اساتید و کادر آموزشی، ضعف سیستم ارزشیابی و نظارت مؤثر بود. عوامل مداخله‌گر محدود کننده نیز در دو محور موانع فردی و موانع اجرایی سازمان دهی شدند و راهبردهای مدنظر، طراحی نقشه تدریس، اجرای تدریس و نظارت بر آن، تعاملات فراکلاسی احصا شدند. **نتیجه گیری:** درنهایت پیامد وضعیت جاری برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان، کاهش کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی اجرا شده عنوان گردید.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:10.48310/rsse.202
6.19038.1257

واژه‌های کلیدی:

برنامه درسی اجرا شده، رشته آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان
نویسنده مسئول

mo_mahmoodi@birjand.ac.ir

مقدمه

در جهان متحول امروز که تغییرات فناورانه، اقتصادی و اجتماعی با شتابی بی‌سابقه رخ می‌دهند، نظام‌های آموزشی بیش از هر زمان دیگری نیازمند بازاندیشی و پاسخ‌گویی پویا به شرایط جدید هستند. در چنین بستری، نظام آموزشی به عنوان نهاد اصلی تربیت نیروی انسانی، نقش تعیین‌کننده‌ای در هدایت، تثبیت و تقویت مسیر توسعه جوامع ایفا می‌کند (Bitarafan et al., 2023). آموزش عالی نیز به عنوان موتور محرک توسعه علمی و اجتماعی، وظیفه دارد همسو با تحولات جهانی، اهداف، محتوای درسی و شیوه‌های تربیت نیروی متخصص را روزآمد سازد (Torabi, 2023; Nemeth, 2019). تحولات سریع فناوری و پیش‌بینی‌ها درباره تغییر کارکردهای نهادی جامعه، ضرورت ارائه برنامه‌های درسی منعطف، پویا و منطبق با نیازهای جهان امروز را دوچندان کرده است (Yang, 2024).

در ایران، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد استراتژیک تربیت معلم، محور اصلی تأمین و توانمندسازی نیروی انسانی آموزش و پرورش محسوب می‌شود و مأموریت آن تربیت معلمانی است که بتوانند یادگیرندگان را برای زندگی در جهان پیچیده و چندبعدی امروز آماده سازند (Roshanghias et al., 2021). از این رو، کیفیت برنامه‌های درسی این دانشگاه و به‌ویژه برنامه‌های اجراشده در سطح کلاس درس، جایگاهی بنیادین در تحقق اهداف تربیت معلم دارد. از زمان تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۱، تلاش‌هایی برای بازنگری، یکپارچه‌سازی و به‌روزرسانی برنامه‌های تربیت معلم انجام شده است، اما تغییر نیازهای جامعه و گسترش مسائل اجتماعی جدید، ضرورت بازبینی عمیق‌تر برنامه‌های تربیت معلم، به‌خصوص در حوزه آموزش علوم اجتماعی را برجسته کرده است (Azizi et al., 2022).

رشته آموزش علوم اجتماعی با هدف تربیت معلمانی توانمند در تحلیل پدیده‌های اجتماعی، تقویت تفکر انتقادی و تربیت شهروندان مسئول و آگاه طراحی شده است. اما تحقق چنین اهدافی تنها زمانی ممکن است که برنامه درسی اجراشده در کلاس درس با اهداف مصوب همخوان باشد و معلمان به صورت فعال و آگاهانه بتوانند محتوای آموزشی را با شرایط واقعی کلاس و نیازهای دانشجویان سازگار سازند (Jamati et al., 2022; Safikhani Gholizadeh et al., 2024). با وجود این، شواهد اولیه و مطالعات موجود نشان می‌دهد که میان آنچه در اسناد رسمی این رشته پیش‌بینی شده و آنچه در عمل توسط اساتید و دانش‌جو معلمان تجربه می‌شود، شکاف معناداری وجود دارد (Ahmadi et al., 2012; Malaki et al., 2022; Mirzaeian & Cubeddu, 2022).

Scocco, 2024) محدودیت منابع، کمبود اساتید متخصص، ضعف روش‌های تدریس انتقادی و فاصله میان اهداف تربیتی دانشگاه فرهنگیان با اجرای واقعی در کلاس درس، از جمله مهم‌ترین این چالش‌هاست.

با توجه به اینکه بخش اعظم هویت برنامه درسی در «مرحله اجرا» ساخته می‌شود و اجرای برنامه بازتابی از تصمیمات، تفسیرها، باورها و کنش‌های اساتید است، غفلت از مطالعه اجرای واقعی برنامه درسی می‌تواند منجر به درک ناقص از کیفیت تربیت معلم شود (Priestley et al., 2015). از سوی دیگر، مرور پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عمده مطالعات این حوزه بر برنامه‌های قصدشده یا تجربه‌شده متمرکز بوده‌اند و «وضعیت جاری برنامه‌های اجراشده» کمتر مورد واکاوی عمیق قرار گرفته است (Mohammadi & Garmabi, 2023; Abedini & Khazani, 2023).

بر همین اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد نظریه زمینه‌ای تلاش می‌کند تا از خلال داده‌های میدانی، فهمی عمیق و مبتنی بر تجربه زیسته اساتید و دانشجومعلم‌ان از برنامه درسی اجراشده در رشته آموزش علوم اجتماعی ارائه دهد؛ فهمی که می‌تواند بنیانی برای اصلاح و ارتقای آینده برنامه‌های تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان باشد.

بیان مسئله

در جهان متحول امروز، بقاء و پیشرفت نیازمند درک دگرگونی‌ها و پاسخگویی به آنهاست. در این میان، نظام آموزشی به عنوان اصلی‌ترین نهاد تحول‌آفرین، وظیفه دارد که پاسخگوی نیازهای جامعه و مخاطبان خود باشد (bitarfan et al, 2023). برای پاسخگویی به این نیاز، تمام ارکان نظام آموزشی باید تمهیدات لازم را برنامه‌ریزی و اجرا نمایند و در این میان، نقش آموزش عالی با توجه به ماهیت اجتماعی آن پررنگ است (torabi, 2023 & nemeth, 2019). نقش و جایگاه آموزش عالی در این عرصه زمانی آشکار می‌گردد که بدانیم پیش‌بینی‌ها و برآوردهای علمی، تغییرات و پیشرفت‌های سریعی را در حوزه تکنولوژی و به تبع آن در کارکرد نهادهای مختلف جامعه ترسیم می‌کنند (Yang, 2024). لذا از آنجایی که آموزش عالی افراد را با مهارت‌های تکنیکی و علمی مناسب تربیت و آماده می‌کند، یکی از عناصر کلیدی در پیوند بین دانش علمی و کاربردهای آن برای تحقق پیشرفت‌های اقتصادی محسوب می‌شود (Hasani et al, 2024).

در این میان دانشگاه فرهنگیان، که نقش مهم و اصلی را در امر آموزش معلمان بر عهده دارد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. دانشگاه فرهنگیان یکی از منابع اصلی تأمین نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش به شمار می‌آید. از جمله مأموریت‌های راهبردی این دانشگاه، توانمندسازی و ارتقای مهارت‌ها و شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای نیروی انسانی

وزارت آموزش و پرورش از طریق ارائه آموزش‌های کوتاه‌مدت و دوره‌های تحصیلات تکمیلی است بنابراین می‌توان گفت که تجارب دانشجویان در دوره‌های تربیت‌معلم و دانشگاه فرهنگیان، پیامدهای وسیعی در همه زمینه‌ها و سطوح مختلف نظام آموزشی به دنبال دارد (roshanghias et al, 2021).

دانشگاه فرهنگیان از بدو تاسیس در سال ۱۳۹۱ به دنبال بهسازی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان با کیفیت در نظام آموزشی بوده است، اما برای پاسخگویی به نیازهای متغیر جامعه، ناگزیر است، تغییراتی را در اهداف و محتوای برنامه‌های درسی خود ایجاد نماید (Azizi et al, 2022)، برنامه‌های درسی تربیت معلم یکی از حساس‌ترین و پیچیده‌ترین عناصر نظام‌های آموزشی به شمار می‌آید. با وجود اینکه آموزش و پرورش عامل اصلی توسعه محسوب می‌شود، هسته مرکزی و قلب تپنده آن را برنامه‌های درسی تشکیل می‌دهند. همچنین، مهم‌ترین و بنیادی‌ترین عنصر در آموزش و پرورش، معلم است؛ نقشی که کیفیت و کمیت تاثیرگذاری آموزش و پرورش در جامعه به مهارت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای او از طریق برنامه درسی وابسته است (Jamati et al, 2022).

برنامه‌های درسی یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزشی است (Safikhani Gholizadeh et al, 2024). طبق تعریف (Stark & Lattuca (2009، برنامه درسی در آموزش عالی شامل اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزیابی، منابع و ساختار کلی برنامه است که در بستری اجتماعی و سازمانی شکل می‌گیرد و درک آن مستلزم بررسی چرایی و چگونگی طراحی و اجرای آن است و هم‌خوانی بین اجزای برنامه درسی در دستیابی به نتایج مطلوب تحصیلی و تربیتی یکی از نکات کلیدی در برنامه درسی آموزش عالی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که میان برنامه درسی طراحی‌شده یا قصد شده^۱ و آنچه معلمان عملاً در کلاس درس پیاده‌سازی می‌کنند، یعنی برنامه درسی اجرا شده^۲ تفاوت معناداری وجود دارد (abolhasani et al, 2021).

به عبارتی برنامه درسی وقتی بهتر فهمیده می‌شود که آن را ترکیبی بدانیم از آنچه به‌قصد کلاس درس تنظیم شده است (برنامه درسی طرح‌ریزی شده) آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد (برنامه درسی اجرا شده) و این که چگونه این اتفاقات، افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (برنامه درسی تجربه شده) (Mehrmandoust Qomsari et al, 2018). میان برنامه درسی که برای کلاس درس طراحی شده با برنامه درسی که در کلاس درس اجرا شده و برنامه درسی‌ای که از سوی یکایک دانش‌آموزان در کلاس درس تجربه شده، ناگزیر شکاف‌هایی پدید می‌آید. از همین رو، در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصد شده،

1. Intended Curriculum

2. Implemented Curriculum

اجرا شده و کسب‌شده سخن به میان می‌آید (Zarei & Dehghani, 2022). در واقع، برنامه درسی اجرا شده، تفسیری است که معلم از اسناد رسمی ارائه می‌دهد و آن را برای انطباق با واقعیت‌های کلاس درس خود تغییر می‌دهد. از این رو، تمرکز صرف بر کیفیت اسناد و محتوای برنامه درسی رسمی، بدون توجه به چگونگی اجرای آن در عمل، بخش مهمی از فرایند آموزش و یادگیری را نادیده می‌گیرد و اثربخشی نظام آموزشی را با چالش مواجه می‌سازد (King, 2024). از جمله مواردی که به برنامه درسی اجرا شده هویت می‌بخشد و باعث تمایز آن از دو نوع دیگر برنامه درسی می‌شود، عاملیت معلم^۱ است. معلمان صرفاً مجریان منفعل دستورالعمل‌های ابلاغی نیستند، بلکه عاملان فعالی هستند که بر اساس هویت حرفه‌ای، دانش پداگوژیک محتوا و باورهای تربیتی و ارزیابی‌شان از نیازهای آنی دانش‌آموزان، دست به انتخاب‌های آموزشی می‌زنند (Priestley et al., 2015).

همان طور که اشاره شد، التفات به سطوح مختلف برنامه درسی منجر به درک ماهیت پیچیده آن می‌گردد و بدینوسیله شناختی از مراحل مختلف طراحی، تدوین و اجرا آن حاصل می‌شود. از سوی دیگر تدوین برنامه‌های درسی جدید با اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی فعلی نیازمند جدی مطالعه سطوح مختلف برنامه‌های درسی گذشته است تا با شناسایی مطابقت‌ها و مغایرت‌ها بین سطوح مختلف برنامه درسی بتوان آمال و مقاصد برنامه‌ها که رسیدن به حداکثر مطابقت است، نزدیک شد (Mohammadi & Garmabi, 2023). برنامه درسی اجرا شده در شکاف یادشده، اگرچه نقش بسیار پررنگی بازی می‌کند ولی ارزیابان تنها به نقطه آغاز و انتهای برنامه درسی علاقه زیادی داشته‌اند و از تحلیل عمیق برنامه درسی اجرا شده غفلت کرده‌اند (Abedini et al, 2022)؛ این در حالی است که برنامه درسی اجرا شده از اهمیت بالایی برخوردار است، چرا که می‌تواند تأثیر مستقیم بر کیفیت یادگیری فراگیران داشته باشد. این برنامه نه تنها ارتباط میان اهداف آموزشی و فعالیت‌های عملی را برقرار می‌سازد، بلکه تضمین‌کننده انتقال مؤثر دانش و مهارت‌های ضروری به دانش‌آموزان است (Khaleghi-Nejad, 2018). برنامه درسی اجرا شده در میان انواع برنامه‌های درسی از جزئیات بیشتر و غنی‌تری برخوردار است و تفسیرهای زیادی از آن وجود دارد؛ زیرا برنامه درسی اجرا شده برای ورود به اکوسیستم کلاس درس باید مسیر طولانی سیاست‌گذاری تا انتخاب برنامه درسی قصد شده و تدریس را پشت سر بگذارد، طولانی بودن چنین مسیری فضای مستعدتری برای تفسیر و یا تغییر آن را فراهم می‌آورد و لزوم پرداختن به آن را بیشتر توجیه می‌نماید (Emawati et al, 2024).

از جمله زمینه‌هایی که برنامه درسی اجرا شده در آن اهمیت مضاعف می‌یابد، آموزش علوم اجتماعی است، آموزش علوم اجتماعی صرفاً انتقال مجموعه‌ای از اطلاعات تاریخی، جغرافیایی یا

جامعه‌شناختی نیست، بلکه هدف غایی آن، تربیت شهروندانی فعال، متفکر و مسئول است (Mirzaeian, 2022). در همین راستا، رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان با هدف تربیت معلمان آگاه به مسائل اجتماعی و توانمند در انتقال این مفاهیم به دانش‌آموزان طراحی شده است. این رشته بر مبنای نیازهای علمی، فرهنگی و تربیتی جامعه تدوین گردیده است. با وجود این، شواهد موجود و بررسی‌های اولیه نشان می‌دهد که اجرای برنامه درسی این رشته در عمل، همخوانی اندکی با اهداف و محتوای مصوب دارد. به عنوان نمونه، محدودیت در منابع آموزشی، کمبود اساتید متخصص، ضعف در روش‌های تدریس و ارزیابی، و فاصله گرفتن از اهداف تربیتی و اجتماعی برنامه، از مهم‌ترین چالش‌های گزارش شده هستند. این شکاف می‌تواند بر کیفیت یادگیری دانشجو معلمان و در نهایت بر توان حرفه‌ای آنان در آموزش علوم اجتماعی تأثیر منفی بگذارد (Ahmadi, 2022). علاوه بر این، پژوهش‌ها به طور مداوم نشان می‌دهند که برنامه درسی اجرا شده در رشته علوم اجتماعی، بیش از هر حوزه دیگری، تحت تأثیر جهان‌بینی، دانش تخصصی و شجاعت حرفه‌ای معلم قرار دارد و می‌تواند به شدت از برنامه درسی قصد شده فاصله بگیرد (Mirzaeian, 2022؛ Malaki et al, 2012؛ Cubeddu & Scooco, 2024).

با بررسی تخصصی پیشینه پژوهشی مشخص می‌شود که شکاف‌ها و نقاط ضعفی در طراحی و اجرای دروس مختلف از جمله برنامه درسی کارورزی و رشته علوم اجتماعی وجود دارد به عنوان مثال، (Mohammadi et al (2022 در بررسی برنامه درسی تجربه شده دانش‌آموختگان در دروس تخصصی رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان به این نتیجه رسیدند که بین سطوح مختلف برنامه درسی رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان همخوانی وجود ندارد و به نوعی شکاف معناداری بین حوزه سیاست‌گذاری در برنامه درسی این رشته و آنچه دانشجویان کسب می‌کنند، وجود دارد (Mohammadi et al, 2022؛ Gholampour et al, 2022).

این شکاف‌ها به‌طور مستقیم بر کیفیت آموزش و یادگیری تأثیر می‌گذارند و نیازمند توجه ویژه هستند. برنامه درسی اجرا شده به عنوان محور اصلی فرآیند انتقال دانش و مهارت، نقشی اساسی در دستیابی به اهداف آموزشی این حوزه ایفا می‌کند، بر اساس پژوهش Grant et al (۲۰۲۲) رویکردهای نوین بر لزوم گذار از آموزش علوم اجتماعی مبتنی بر انتقال دانش، به سمت یک فرایند یادگیری فعال و پژوهش‌محور از طریق مدل طراحی پژوهش‌محور تأکید دارند. علاوه بر آن، همچنین، پژوهش Lee et al (۲۰۲۲) در تحلیل روش‌های پداگوژیک برای آموزش علوم اجتماعی نشان داد که تحقق این هدف، بیش از محتوای نظری، به روش‌های تدریس فعال و انتقادی مانند یادگیری تجربی، گفتگوی کلاسی و تفکر انتقادی وابسته است. این دیدگاه‌ها و نتایج، اهمیت برنامه درسی اجرا شده را برجسته می‌سازد، زیرا موفقیت چنین مدلی در عمل، کاملاً به توانایی و کنش‌های معلم در خلق یک محیط یادگیری تحقیقی و مدیریت آن در کلاس

درس وابسته است. همچنین Mirarefin et al (۲۰۱۹) به تمرکز بیش از حد برنامه‌ها، بی‌توجهی به تفاوت‌های فرهنگی و فردی، و مقاومت در برابر مشارکت در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان اشاره کرده‌اند.

در پایان با توجه به مرور پژوهش‌های انجام‌شده (Gholampour؛ Abedini & Khazani, 2023) (Mohammadi & Garmabi, 2023؛ et al., 2022) نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات پیشین بر برنامه‌های درسی قصدشده یا تجربه‌شده تمرکز داشته‌اند و تحلیل عمیق از «چگونگی اجرای واقعی برنامه درسی» در سطح کلاس درس و تعامل میان استاد و دانشجو، به‌ویژه در رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان، مغفول مانده است. به بیان دیگر، هنوز روشن نیست که چه عواملی سبب ایجاد فاصله میان اهداف مصوب و اجرای عملی برنامه درسی این رشته شده‌اند و این شکاف چگونه بر کیفیت آموزش و یادگیری اثر می‌گذارد.

این خلأ پژوهشی ضرورت انجام مطالعه‌ای را آشکار می‌سازد که با رویکردی داده‌بنیاد، وضعیت جاری برنامه درسی/اجراشده در رشته آموزش علوم اجتماعی را از دیدگاه اساتید و دانشجومعلمیان بررسی کند تا بتوان بر اساس شواهد میدانی، چارچوبی برای اصلاح برنامه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان ارائه داد.

چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

چارچوب نظری این پژوهش بر تقسیم‌بندی سه‌گانه برنامه درسی شامل برنامه قصدشده^۱، اجراشده^۲ و تجربه‌شده^۳ استوار است. این مدل، برنامه درسی را پدیده‌ای چندلایه و پویا می‌داند که از مرحله سیاست‌گذاری تا اجرا مسیر طولانی و پیچیده‌ای را طی می‌کند و در هر مرحله، مجموعه‌ای از عوامل فردی، سازمانی و محیطی آن را تغییر می‌دهند یا بازتفسیر می‌کنند (Mehrmamdoust Qomsari et al., 2018; Zarei & Dehghani, 2022). چون (2022) fathivajargah و (2017) maleki، برنامه قصدشده صرفاً یک متن یا سند نیست، بلکه «تصور تجویزی» از یادگیری است و فاصله آن با برنامه اجراشده امری ساختاری و اجتناب‌ناپذیر است. در همین راستا، mehrmohammadi (2020) تأکید می‌کند که هر برنامه درسی پس از ورود به عرصه اجرا، محصول تعامل میان سند رسمی، عامل انسانی (معلم/استاد)، زمینه فرهنگی-سازمانی، و شرایط یادگیرندگان است. برنامه درسی اجراشده، حلقه واسط اهداف

-
1. Intended curriculum
 2. implemented
 3. experienced

و تجربه‌های یادگیری است و بیش از سایر سطوح تحت تأثیر عاملیت معلم و شرایط واقعی کلاس قرار دارد (Karami, 2019).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فاصله میان برنامه قصدشده و اجراشده پدیده‌ای فراگیر است و کیفیت برنامه اجراشده ارتباط مستقیم با دانش پداگوژیک، باورهای تربیتی، شجاعت حرفه‌ای و مهارت‌های ارزیابی اساتید دارد (Abolhasani et al., 2021; King, 2024). از آنجا که برنامه اجراشده ستون فقرات یاددهی-یادگیری است، نادیده گرفتن آن موجب بی‌توجهی به مهم‌ترین سطح تحقق اهداف آموزشی می‌شود (Abedini et al., 2022).

در حوزه آموزش علوم اجتماعی، اهمیت برنامه درسی اجراشده دوچندان است؛ زیرا این حوزه نه تنها به انتقال دانش، بلکه به پرورش تفکر انتقادی، پژوهش‌محوری، مشارکت اجتماعی و تربیت شهروندان مسئول می‌پردازد (Mirzaeian, 2022). اجرای موفق چنین رویکردی در کلاس درس مستلزم آن است که معلم بتواند محیط یادگیری را فعال، گفت‌وگو محور و پژوهش‌محور طراحی کند. پژوهش‌های Grant et al. (2022) و Lee et al. (2022) تأکید کرده‌اند که تحقق اهداف علوم اجتماعی بیش از محتوای نظری، به روش‌های تدریس فعال، یادگیری تجربی و تعامل انتقادی میان استاد و دانشجو وابسته است.

با این حال، پژوهش‌های انجام‌شده در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که در رشته آموزش علوم اجتماعی، شکاف میان اهداف مصوب و اجرای واقعی بسیار چشمگیر است. مطالعات Mohammadi et al. (2022) و Gholampour et al. (2022) بیان می‌کنند که میان سطوح مختلف برنامه درسی این رشته، به‌ویژه در دروس تخصصی و کارورزی، همخوانی اندکی وجود دارد.

همچنین Mirarefin et al. (2019) بر تمرکز بیش‌ازحد برنامه‌ها، بی‌توجهی به تفاوت‌های فرهنگی و مقاومت در برابر مشارکت در طراحی برنامه تأکید کرده‌اند. یافته‌های Abedini & Khazani (2023) و Mohammadi & Garmabi (2023) نیز نشان می‌دهد که بخش عمده پژوهش‌ها از تحلیل عمیق سطح اجرا غفلت کرده‌اند و هنوز روشن نیست که اجرای واقعی برنامه درسی علوم اجتماعی تحت چه عوامل اجتماعی، سازمانی، فرهنگی و فردی شکل می‌گیرد.

این مجموعه شواهد نشان می‌دهد که برای بهبود کیفیت تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، ضروری است که وضعیت جاری برنامه‌های درسی اجراشده به‌صورت میدانی، عمیق و با رویکردی داده‌بنیاد بررسی شود تا تصویر دقیقی از چگونگی تحقق اهداف برنامه در عمل و عوامل مؤثر بر شکاف قصد-اجرا ترسیم گردد. پژوهش حاضر در همین راستا شکل گرفته است.

روش پژوهش

از آنجایی که هدف پژوهش کشف وضعیت جاری برنامه‌های درسی اجرا شده در رشته علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان بود، پژوهش حاضر از نظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی و ازلحاظ روش، مبتنی بر مطالعات داده بنیاد است. در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک اشتروس و کوربین برای نظریه داده بنیاد استفاده شده است. در رویکرد سیستماتیک محقق باید روش و فن مشخصی برای تحلیل در پیش بگیرد و کدگذاری مرحله‌مندی (باز، محوری و انتخابی) را به اجرا درآورد و کار نهایی خود را در الگوی پارادایمی یکسانی ارائه کند (Corbin & Strauss, 2008). مشارکت کنندگان شامل، ذی نفعان اصلی دخیل در برنامه‌درسی رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان شامل؛ اعضای هیأت علمی، مدیران گروه آموزش علوم اجتماعی و دانشجویان معلمان بودند. که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاک‌محور، انتخاب و نمونه‌گیری تا رسیدن به حد اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت، به عبارتی، اشباع نظری پس از مصاحبه با مجموع نمونه‌ها حاصل شده است و دیگر داده جدیدی به پژوهش پس از مصاحبه با تعداد افرادی که در ادامه از هر گروه بیان شده است، به دست نمی‌آمد. مشارکت کنندگان در پژوهش شامل ۸ نفر از دانشجویان (ملاک ورود حداقل گذراندن ۴ ترم تحصیلی در رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان) و ۱۵ نفر از اساتید گروه آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان (ملاک ورود حداقل مرتبه علمی استادیار و داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس در رشته آموزش علوم اجتماعی) که ۴ نفر از استادان از مدیران گروه آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان نیز بودند. در تمامی مراحل پژوهش، اصول اخلاق پژوهش رعایت گردید. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، هدف پژوهش، نحوه استفاده از داده‌ها و حق انصراف در هر مرحله برای مشارکت کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه کتبی از آن‌ها اخذ گردید. برای تضمین محرمانگی اطلاعات، به هر شرکت کننده یک کد اختصاص داده شد و هیچ گونه نام یا نشانی در داده‌ها ثبت نگردید. داده‌های صوتی و متون پیاده‌سازی شده صرفاً در اختیار پژوهشگر اصلی قرار داشته و پس از اتمام تحلیل، به صورت ایمن نگهداری شدند. در ادامه اطلاعات زمینه‌ای مدنظر در جدول شماره ۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت کنندگان در پژوهش

ردیف	نوع مشارکت کننده	مدرک تحصیلی	سن	جنس	کد مصاحبه
۱	هیأت علمی و مدیر گروه	دکتری	۴۷ سال	مرد	۱م
۲	هیأت علمی	دکتری	۴۲ سال	زن	۲م
۳	هیأت علمی	دکتری	۴۲ سال	زن	۳م

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	نوع مشارکت کننده	مدرک تحصیلی	سن	جنس	کد مصاحبه
۴	هیات علمی و مدیر گروه	دکتری	۴۰ سال	مرد	۴م
۵	هیات علمی و مدیر گروه	دکتری	۴۰ سال	مرد	۵م
۶	هیات علمی	دکتری	۴۰ سال	مرد	۶م
۷	هیات علمی	دکتری	۴۰ سال	زن	۷م
۸	هیات علمی	دکتری	۳۷ سال	مرد	۸م
۹	هیات علمی و مدیر گروه	دکتری	۳۷ سال	زن	۹م
۱۰	هیات علمی	دکتری	۳۶ سال	مرد	۱۰م
۱۱	هیات علمی	دکتری	۳۵ سال	زن	۱۱م
۱۲	هیات علمی	دکتری	۳۵ سال	مرد	۱۲م
۱۳	هیات علمی	دکتری	۳۵ سال	مرد	۱۳م
۱۴	هیات علمی	دکتری	۳۳ سال	مرد	۱۴م
۱۵	هیات علمی	دکتری	۳۳ سال	زن	۱۵م
۱۶	دانشجو معلم	محصل	۲۲ سال	مرد	۱۶م
۱۷	دانشجو معلم	محصل	۲۱ سال	زن	۱۷م
۱۸	دانشجو معلم	محصل	۲۱ سال	زن	۱۸م
۱۹	دانشجو معلم	محصل	۲۱ سال	مرد	۱۹م
۲۰	دانشجو معلم	محصل	۲۱ سال	مرد	۲۰م
۲۱	دانشجو معلم	محصل	۲۱ سال	زن	۲۱م
۲۲	دانشجو معلم	محصل	۲۱ سال	مرد	۲۲م
۲۳	دانشجو معلم	محصل	۲۱ سال	زن	۲۳م

ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق بود. که با هدف بررسی دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان نسبت به وضعیت جاری برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی طراحی شد. سؤالات اصلی مصاحبه به صورت باز و اکتشافی تدوین گردید تا امکان بروز حداکثری مفاهیم فراهم شود.

برای ورود به محیط پژوهش، پژوهشگر پس از اخذ معرفی‌نامه رسمی از معاونت پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، با مدیران گروه آموزش علوم اجتماعی در پردیس‌های منتخب هماهنگی اولیه انجام داد و

اجازه‌ی دسترسی به اساتید و دانشجومعلم‌ان را دریافت کرد. پس از معرفی هدف پژوهش و تشریح حقوق مشارکت‌کنندگان، زمان مصاحبه‌ها با هماهنگی شخصی و داوطلبانه تعیین شد. مصاحبه با اعضای هیأت علمی و مدیران گروه عمدتاً به صورت حضوری در محل دانشگاه و در محیط‌های آرام مانند دفتر گروه یا اتاق جلسات برگزار شد. مصاحبه با دانشجومعلم‌ان، برای حفظ راحتی و کاهش فشار محیط رسمی، به صورت مجازی از طریق Google Meet یا اسکایپ انجام گرفت. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه کتبی یا الکترونیکی ضبط و سپس واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شدند. برای حفظ حریم خصوصی، به هر شرکت‌کننده یک کد اختصاص داده شد و داده‌ها صرفاً در اختیار پژوهشگر اصلی باقی ماندند. نمونه‌ای از سؤالات اصلی مصاحبه عبارت بودند از:

۱. در تجربه شما، مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف اجرای این برنامه درسی چیست؟ لطفاً نمونه‌ای از کلاس‌ها یا دروس خاص را ذکر کنید.
۲. در طراحی و اجرای سرفصل‌ها، چه عواملی مانع از اجرای مؤثر برنامه می‌شوند؟ (مثلاً کمبود منابع، محدودیت‌های ساختاری یا سیاست‌گذاری آموزشی)
۳. زمانی را به یاد دارید که ناچار شدید محتوای درس را تغییر دهید؟ چه چیزی باعث این تصمیم شد و چه نتیجه‌ای داشت؟
۴. درباره‌ی آخرین باری که ارزشیابی تدریس‌تان انجام شد، بگویید. چه احساسی نسبت به آن داشتید و آیا باعث تغییر در روش تدریس‌تان شد؟
۵. در صورت امکان، چه تغییراتی را برای ارتقای کیفیت برنامه درسی و توانمندسازی اساتید پیشنهاد می‌کنید؟

پرسش‌های پیگیر (برای عمق بخشی):

- می‌توانید یک نمونه عینی از این وضعیت در کلاس خود بیان کنید؟
- فکر می‌کنید این مشکل از کجا ریشه می‌گیرد؟
- اگر اختیار داشتید، اولین تغییری که اعمال می‌کردید چه بود؟

ب) نمونه سؤالات مصاحبه با دانشجومعلم‌ان

۱. تجربه شما از کلاس‌های رشته آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان چگونه بوده است؟
۲. احساس می‌کنید در این کلاس‌ها بیشتر چه نوع یادگیری اتفاق می‌افتد؟ (حفظی، تحلیلی، گفت‌وگویی و...)
۳. استادان شما معمولاً چگونه تدریس می‌کنند؟ تا چه حد به نظر شما توجه می‌شود؟
۴. آیا فرصت مشارکت در بحث‌ها یا بیان دیدگاه شخصی دارید؟ اگر نه، چرا؟
۵. محتوای درس‌ها چقدر با واقعیت‌های اجتماعی و مسائل روز جامعه ارتباط دارد؟

۶. اگر بخواهید وضعیت فعلی کلاس‌های علوم اجتماعی را با یک مثال توصیف کنید، آن را چگونه بیان می‌کنید؟

۷. چه چیزی باعث می‌شود از یک کلاس علوم اجتماعی احساس یادگیری واقعی داشته باشید؟

۸. اگر اختیار داشتید، چه تغییری در نحوه تدریس یا محتوای دروس ایجاد می‌کردید؟

پرسش‌های پیگیر برای دانشجویان:

- وقتی می‌گویید کلاس‌ها «کسل‌کننده» هستند، منظورتان دقیقاً چیست؟
 - مثلاً در این ترم، کدام درس بیشترین تأثیر را بر شما داشت و چرا؟
 - فکر می‌کنید چه چیزی باید تغییر کند تا کلاس‌ها برای شما معنادارتر شوند؟
- مصاحبه‌ها به صورت حضوری و با رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان انجام شد و هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، همزمان با جمع‌آوری داده‌ها طی سه مرحله: الف) کدگذاری باز؛ ب) کدگذاری محوری و ج) کدگذاری انتخابی انجام شد. برای تأمین روایی و پایایی از روش گوبا و لینکلن ۱۹۸۰ استفاده شد. آن‌ها چهار معیار «قابلیت اعتبار^۱، قابلیت انتقال^۲، قابلیت اتکا^۳ و قابلیت تأیید^۴» را به منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش برشمردند (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۶). در زمینه‌ی قابلیت اعتبار، از روش کنترل اعضاء شرکت‌کننده استفاده شد. در زمینه‌ی قابلیت انتقال، یافته‌ها در اختیار متخصصین قرار داده شد. در زمینه‌ی قابلیت اتکا (قابلیت اطمینان)، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد و در زمینه‌ی قابلیت تأیید مرور و بازخورد هم‌تایان بکار برده شد.

یافته‌ها

۱- پدیده محوری

مقوله محوری، مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است، جهت یافتن پدیده محوری محقق با مقایسه و طبقه‌بندی مجدد به تغییر، تکمیل، ترکیب و توسعه مقوله‌ها به صورت مستمر پرداخت (Corbin & Strauss, 2008). پدیده محوری شامل یک سلسله کنش‌ها/کنش‌های متقابل در زمینه برنامه درسی اجرا شده رشته

-
1. Credibility
 2. Transferability
 3. Dependability
 4. Conformability

آموزش علوم اجتماعی است. در این پژوهش پدیده محوری "تدریس علوم اجتماعی به مثابه ارکستری با نواهای پراکنده" بوده است. تدریس در آموزش علوم اجتماعی باید همچون یک ارکستر هماهنگ باشد که هر بخش آن، از ابزارها و نوازندگان گرفته تا رهبری، به شکلی منسجم عمل کنند. اما ضعف سیالیت فرایندهای کلاسی، مانند سازه‌ای است که در لحظه مناسب نواخته نمی‌شوند و جریان کلی موسیقی را مختل می‌کنند. ارتباط نامتوازن بین برنامه درسی پنهان و آشکار، همچون ناهماهنگی میان نوازندگان است که باعث می‌شود قطعه موسیقی نتواند مفهوم کاملی را منتقل کند. غفلت از ظرفیت آموزش‌های مسئله محور نیز مانند نادیده گرفتن قطعاتی از نت موسیقی است که می‌توانستند اوج زیبایی اجرا را به ارمغان بیاورند.

جدول ۲. پدیده محوری برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی

کد منتخب	کد محوری	کدباز
تدریس علوم اجتماعی به مثابه ارکستری با نواهای پراکنده	ضعف تعاملات کلاسی	کم‌توجهی به رویکردهای انتقادی در تدریس اساتید رشته آموزش علوم اجتماعی (م ۱۷)
		غفلت از تشکیل کانون‌های یادگیری اجتماع‌محور در فرایندهای کلاسی (م ۳)
		استفاده از روش‌های تدریس یکسان در موضوعات مختلف و کم‌توجهی به پویایی آن (م ۹)
		غفلت از رویکردهای انگیزه‌بخش برای دانشجویان در فرایند تدریس (م ۲)
		کمبود فرصت تعامل و ارتباط با ارکان یادگیری در کلاس درس (م ۸)
	ناهمخوانی میان ارزش‌ها و پیام‌های فرهنگی منتقل‌شده در محیط آموزشی با اهداف رسمی برنامه درسی	کم‌لطفی نسبت به نیازهای دانشجویان و شرایط ایشان در تنظیم فعالیت‌های آموزشی (م ۳)
		تضاد میان ارزش‌های مطرح‌شده و ارزش‌های اعمال‌شده و اجراشده در کلاس درس (م ۲)
		تأکید بر مفاهیم آشکار برنامه درسی و غفلت از ابعاد اثربخش بر روحیه و نگرش دانشجویان (م ۲۱)
		تأکید بر آموزش و ارائه مطالب بدون توجه به ارتباط دهی آن با ابعاد و نیازهای روز جامعه (م ۱۹)
	غفلت از ظرفیت	استفاده از روش‌های سنتی در تدوین و انتخاب منابع یادگیری از سوی اساتید (م ۱۲)
		پایبندی به متن منابع یادگیری و عدم توجه به بررسی یک مسئله اجتماعی از دیدگاه‌های مختلف (م ۱)

	آموزش‌های مسئله محور	کم‌توجهی به ارزشیابی مبتنی بر پروژه و توجه به شاخص‌های یادگیری مادام‌العمر در ارزشیابی کلاسی (م ۱۴)
		ضعف تعمیم یادگیری‌های آموزشی به فضای غیر آموزشی و محیط‌های متنوع (م ۱۱)

تحلیل مصاحبه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد مقوله‌های محوری در این زمینه را می‌توان در سه محور ضعف سیالیت فرایندهای کلاسی، ارتباط نامتوازن بین برنامه درسی پنهان و آشکار در تدریس، غفلت از ظرفیت آموزش‌های مسئله محور بیان داشتند. که در ادامه به توضیح این محورها پرداخته می‌شود.

ضعف تعاملات کلاسی

منظور از ضعف تعاملات کلاسی، کاستی پویایی، انعطاف و تعامل فعال در جریان تدریس است. مشارکت‌کنندگان بیان داشتند که فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس‌های رشته آموزش علوم اجتماعی اغلب به‌صورت یک‌سویه و سخنرانی محور انجام می‌شود و فرصت کافی برای گفت‌وگو، تبادل نظر، و تجربه‌ورزی دانشجویان فراهم نیست.

سیالیت و انعطاف در آموزش از ویژگی‌های مؤثر برنامه درسی اجراشده در کلاس درس است. به عقیده مشارکت‌کنندگان ضعف سیالیت فرایندهای کلاسی در رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان که در این پژوهش احصا گردید، ناشی از کم‌توجهی به رویکردهای انتقادی در تدریس، بی‌توجهی به تشکیل کانون‌های یادگیری اجتماع‌محور، و استفاده از روش‌های تدریس یکسان و غیرپویا است. این مشکل، با غفلت از رویکردهای انگیزه‌بخش برای دانشجویان و کمبود فرصت تعاملات فعال با ارکان یادگیری در کلاس، تشدید می‌شود و سبب کاهش کیفیت تعاملات آموزشی و یادگیری معنادار در کلاس درس می‌گردد. چنین عواملی منجر به ایجاد فرآیندهای تدریس ایستا و غیرسیال می‌شوند که در آن دانشجویان نمی‌توانند به‌طور کامل در مباحث کلاسی مشارکت کنند یا از پتانسیل‌های خود بهره‌مند شوند. مشارکت‌کننده (۸) در بیان داشت:

"کلاس درس باید مثل یه گفتگوی زنده باشه، نه یه سخنرانی خشک. دانشجویها باید حس کنن که نظر و مشارکتشون واقعاً مهمه. وقتی اجازه بدیم توی مباحث اجتماعی دست به تجربه بزنن و خود یادگیری رو لمس کنن، آموزش دیگه یه طرفه نیست. اما متأسفانه گاهی فضای کلاس‌ها انقدر بسته و منفعل می‌شه که انگار همه فقط منتظر پایان وقت کلاس هستن."

همچنین مشارکت‌کننده (۲۰) در این زمینه بیان داشت:

"الان نحوه برگزاری کلاس‌ها خیلی کسل کننده هست و من دانشجو رغبتی برای حضور در کلاس ندارم"

ناهمخوانی میان ارزش‌ها و پیام‌های فرهنگی منتقل شده در محیط آموزشی با اهداف رسمی برنامه درسی

باتوجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر مسئله ارتباط نامتوازن میان ارزش‌ها و پیام‌های فرهنگی منتقل شده در محیط آموزشی با اهداف رسمی برنامه درسی ناشی از کم‌توجهی به نیازها و شرایط دانشجویان در طراحی فعالیت‌های آموزشی و تضاد میان ارزش‌های بیان شده در برنامه رسمی و ارزش‌هایی که عملاً در کلاس درس اعمال می‌شوند از جمله مقوله‌های اصلی عنوان گردید. این ناهماهنگی با تأکید صرف بر مفاهیم آشکار برنامه درسی و غفلت از اثرات عمیق آن بر روحیه و نگرش دانشجویان تشدید می‌شود. همچنین، عدم توجه به پیوند مطالب آموزشی با نیازهای واقعی و روز جامعه باعث کاهش ارتباط و کاربردپذیری برنامه درسی شده و اثربخشی فرآیند آموزش را تضعیف می‌کند. در این باره به‌عنوان نمونه مشارکت‌کننده (۱۱) بیان داشت:

"برنامه درسی رسمی فقط بخشی از داستان؛ چیزی که دانشجوها واقعاً از محیط کلاس یاد می‌گیرن، اغلب از برنامه درسی پنهان میاد. اگر نتونیم بین اونچه روی کاغذ داریم و اونچه در عمل اجرا می‌کنیم هماهنگی ایجاد کنیم، ممکنه دانشجوها فقط سردرگم بشن و نتونن اون روحیه و نگرشی که بهش نیاز دارن رو به دست بیان."

همچنین مشارکت‌کننده (۳) در این زمینه بیان داشت:

"باید در دانشگاه فرهنگیان به مثابه برنامه‌های درسی مصوب به زمینه‌های روحی و عاطفی دانشجویان توجه بشه و زمینه رشد معنوی اون‌ها در سایر برنامه‌های آموزشی فراهم بشه، همین محیط و جو دانشگاه که به اصطلاح برنامه‌درسی پنهان هست باید در نظر گرفته بشه"

غفلت از ظرفیت آموزش‌های مسئله محور

آموزش‌های مسئله‌محور رویکردی مؤثر در یاددهی و یادگیری است که بر تحلیل مسائل واقعی و تقویت توانایی حل مسئله در دانشجویان تأکید دارد. اما غفلت از این ظرفیت در برنامه درسی رشته آموزش علوم اجتماعی به دلیل تکیه بر روش‌های سنتی در تدوین و انتخاب منابع یادگیری، و پایبندی صرف به متن منابع بدون پرداختن به تحلیل مسائل اجتماعی از دیدگاه‌های متنوع، موجب کاهش اثربخشی آموزش می‌شود. همچنین، کم‌توجهی به ارزشیابی مبتنی بر پروژه و عدم تمرکز بر یادگیری مادام‌العمر در ارزیابی‌ها، عمق یادگیری را محدود می‌سازد. ضعف در تعمیم

یادگیری‌های آموزشی به محیط‌های غیر آموزشی و کاربرد آن در شرایط متنوع نیز از چالش‌های دیگر این حوزه است که مانع از ارتباط مؤثر میان آموزش و زندگی واقعی می‌شود.

در این زمینه به‌عنوان نمونه در این باره مشارکت‌کننده (۳) بیان داشت:

"آموزش مسئله‌محور، یعنی رفتن به دل چالش‌ها و پیدا کردن راه‌حل‌های واقعی. اما وقتی فقط به متن کتاب‌ها و منابع پایبند باشیم و به دانشجو فرصت ندهیم که مسائل اجتماعی را از دیدگاه‌های مختلف بررسی کند، یادگیری تبدیل به یک فرایند سطحی می‌شود. اگر یادگیری به زندگی واقعی تعمیم پیدا نکند، مثل این است که داریم دانش را در یک دنیای بسته نگه می‌داریم و این موضوع به دفعات برای من قابل حس بوده در دانشگاه"

شرایط علی

شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (Corbin & Strauss, 2008). به عبارتی می‌توان گفت شرایط علی، حوادث و اتفاقاتی است که به وقوع یا رشد و توسعه پدیده محوری می‌انجامند. شرایط علی در هر پژوهشی نشان‌دهنده شرایط و مفاهیمی است که پدیده اصلی متأثر از آن است در این پژوهش شرایطی و عواملی را که عامل اصلی به وجود آورنده شرایط کنونی برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی است را در این گزاره سازمان دادیم. نتایج در جدول شماره ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. عوامل و شرایط علی مؤثر بر برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی

کد منتخب	کد محوری	کد باز
عوامل علی	ضعف در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی درسی رشته آموزش علوم اجتماعی	عدم توجه به رویکردهای جامع تدریس در حوزه طراحی روش تدریس (م ۲)
		کم‌توجهی به دانش فناورانه و روش‌های نوین تدریس در طراحی سرفصل‌های برنامه درسی (م ۶)
		غفلت از نیازهای متغیر و متکثر اجتماعی در طراحی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی (م ۷)
		عدم توجه به توأمان سازی نظریه و عمل در طراحی برنامه درسی (م ۲۲)
		کم‌توجهی به پتانسیل کار گروهی و شبکه‌ای ارکان دخیل در آموزش برای طراحی‌های حوزه برنامه درسی (م ۱۱)
	کاستی در توانمندسازی اساتید و کادر آموزشی	عدم آشنایی کامل مجریان برنامه درسی با انواع برنامه‌های درسی (م ۵)
		کم‌توجهی مجریان به عوامل پنهان مؤثر بر آموزش کلاسی (م ۱۲)

ضعف سیستم ارزشیابی و نظارت مؤثر	عدم توجه به تخصص گرایی در جذب و پرورش کادر آموزشی (م ۱۴)	وجود پراکندگی در میان نحوه استخدام اساتید دانشگاه فرهنگیان و نبود ساختار مناسب جذب (هیئت علمی داخلی، هیئت علمی وزارت علوم، دکتر معلم، مأمور آموزشی و حق التدریس) (م ۱۷)
		غفلت از بافت و زمینه‌های اجرای برنامه درسی و اجرای یکسان در شرایط متفاوت (م ۱۳)
		عدم توانایی مجریان در ادغام و استفاده از شیوه‌های تلفیقی در تدریس و تطبیق آن با برنامه درسی (م ۲۰)
		تأکید بر شیوه‌های کمی ارزشیابی و اجرای ناقص ارزشیابی اساتید در دانشگاه فرهنگیان (م ۱۱)
	ضعف در نظارت بر هماهنگی برنامه‌های درسی پنهان و آشکار (م ۱۱)	سطحی ساختن درک اساتید از ارزشیابی برنامه درسی و غفلت از عمق‌بخشی به تجربیات ارزشیابی برنامه درسی (م ۸)
		نارسایی در ارزشیابی مستمر و دقیق از شیوه‌های تدریس و فرایندهای آموزشی (م ۲)
		محدود کردن ارزشیابی به سنجه‌های کمی و غفلت از کیفیت‌سنجی در برنامه‌های آموزشی (م ۱۹)
		وجود بروکراسی‌های اداری متعدد بر سر راه ارزشیابی برنامه درسی و عدم توجه به اثربخشی آن (م ۱۴)

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علی برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی ذیل سه محور اصلی ضعف در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی، کاستی در توانمندسازی اساتید و کادر آموزشی، ضعف سیستم ارزشیابی و نظارت مؤثر سازمان می‌یابد.

ضعف در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی: ضعف در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی به‌طور کلی به کمبود یا نبود تدابیر هدفمند، علمی و منسجم در تعیین اهداف، طراحی ساختارها و تنظیم سیاست‌های آموزشی اشاره دارد. این ضعف می‌تواند از عدم توجه به نیازهای یادگیرندگان، اولویت‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جامعه، و یا فقدان هماهنگی بین اهداف بلندمدت و اقدامات کوتاه‌مدت ناشی شود. در زمینه آموزش علوم اجتماعی، این ضعف به‌ویژه زمانی بروز می‌کند که برنامه‌ریزی‌ها بر پایه روش‌های سنتی و غیر انعطاف‌پذیر صورت گیرد. برای مثال، نبود ارتباط مناسب بین اهداف آموزشی رشته با نیازهای روز جامعه، کم‌توجهی به تقویت

تفکر انتقادی و مهارت‌های اجتماعی دانشجویان، و همچنین فقدان استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی می‌تواند کیفیت و اثرگذاری این رشته را کاهش دهد. سیاست‌گذاری ناکارآمد ممکن است منجر به طراحی برنامه درسی‌هایی شود که تناسب لازم با شرایط دانشجویان نداشته باشد و توانایی آنان برای تعمیم آموخته‌ها به مسائل واقعی و پیچیده اجتماعی محدود. در ادامه به نمونه‌ای از مصاحبه‌های صورت گرفته مرتبط با این بخش اشاره می‌شود. مشارکت‌کننده (۱۲) در این باره بیان داشت:

"اگر سیاست‌گذاری آموزشی مثل طراحی نقشه‌ای برای یک سفر باشد، گاهی در تدریس علوم اجتماعی انگار نقشه‌ای داریم که فقط جاده‌های قدیمی را نشان می‌دهد. نیاز داریم جاده‌های جدید، نیازهای امروز و مقصدهای نو را هم در نقشه‌مان داشته باشیم؛ وگرنه سفری که باید پویاترین باشد، به کلافه‌کننده‌ترین تبدیل می‌شود."

همچنین مشارکت‌کننده (۱) بیان داشت:

"باید در برنامه‌های درسی در کنار توجه به تئوری به رویکردهای عملی و میدان واقعی دانشگاه نیز توجه بشه"

کاستی در توانمندسازی اساتید و کادر آموزشی: کاستی در توانمندسازی اساتید و کادر آموزشی به عدم ارائه فرصت‌ها و منابع لازم برای توسعه حرفه‌ای و بهبود توانمندی‌های آموزشی کادر دانشگاهی اشاره دارد. این کاستی‌ها ممکن است شامل کمبود دوره‌های آموزشی تخصصی، عدم دسترسی به روش‌های تدریس نوین و فناوری‌های آموزشی، و نبود حمایت لازم برای ارتقای مهارت‌های تدریس باشد. در تدریس علوم اجتماعی، این مشکل به‌ویژه زمانی آشکار می‌شود که اساتید به‌جای استفاده از رویکردهای فعال و مسئله محور، به روش‌های سنتی و از پیش تعیین‌شده تکیه می‌کنند. عدم توانمندسازی باعث می‌شود اساتید نتوانند به‌خوبی به نیازهای متنوع دانشجویان پاسخ دهند، ارتباط بین مباحث درسی و مسائل روز جامعه را برقرار کنند، یا فضایی برای تفکر انتقادی و خلاقیت در کلاس ایجاد کنند. حول این محور، مشارکت‌کننده (۱۸) و مشارکت‌کننده (۱۲) بیان داشت:

"استاد، اگر مثل یک مجری تلویزیون فقط درس بدهد و فرصت پرسیدن یا مشارکت واقعی ندهد، کلاس تبدیل به یک نمایش انفرادی می‌شود. برای تدریس علوم اجتماعی، اساتید باید اول خودشان توانمند باشند و یاد بگیرند که یادگیری واقعی یعنی تعامل، انگیزش، و ایجاد مسیر برای کشف دانشجویان. فقط با سخنرانی نمی‌توان روح آموزش را زنده نگه داشت."

"متأسفانه پراکندگی زیادی بین اساتید دانشگاه فرهنگیان هست که این تقسیم دروس و برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای اونا رو با چالش مواجه می‌کنه در همین یکی دو سال ما با تنوع بسیاری در حوزه اساتید روبه‌رو شدیم که هر کدام ساختار خودشون را دارند و دانشگاه هم به این

چالش که بعضاً برای خود اساتید هم چالش‌ها و برخوردهایی ایجاد کرده توجه نمی‌کنه، الان در همین پردیس ما برای اساتید چند طیف از استاد رسمی وزارت علوم، اساتید تبدیل وضعیت شده داخلی، اساتید داخلی عدم تبدیل وضعیت شده، دکتر معلم‌ها، مأمورهای آموزشی، اساتید میهمان از سایر دانشگاه‌ها و حق التدریس رو داریم" (مشارکت‌کننده، ۴)

ضعف سیستم ارزشیابی و نظارت مؤثر: ارزشیابی برنامه‌های درسی اجراشده به‌عنوان حوزه‌ای گسترده نباید محدود به کمیت‌ها و بروکرسی‌های اداری گردد. این عقیده مشارکت‌کنندگان در پژوهش بود که یکی از دلایل وضعیت جاری را کمی سازی ارزشیابی برنامه درسی می‌دانستند. ذیل این محور عنوان شد که سیستم ارزشیابی و نظارت در تدریس علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان با مشکلاتی نظیر تأکید صرف بر شیوه‌های کمی ارزشیابی و اجرای ناقص ارزشیابی اساتید، عدم عمق‌بخشی به تجربیات ارزشیابی برنامه درسی و فقدان ارزشیابی مستمر از شیوه‌های تدریس مواجه است. همچنین، ضعف در نظارت بر هماهنگی برنامه‌های درسی پنهان و آشکار، محدود کردن ارزشیابی به سنج‌های کمی و غفلت از کیفیت‌سنجی، و وجود بروکرسی‌های اداری متعدد بر سر راه ارزشیابی، موجب کاهش اثربخشی این سیستم شده است و نیاز به اصلاحات جدی در رویکردها و ابزارهای نظارتی را برجسته می‌کند. دراین ارتباط به نمونه‌ای از مصاحبه‌های صورت گرفته اشاره می‌شود. مشارکت‌کننده (۱۳) بیان داشت:

"ارزشیابی، اگر صرفاً به اعداد و معیارهای سطحی محدود شود، مانند تلاشی است برای اندازه‌گیری عمق یک دریا با خط‌کشی کوتاه. در تدریس علوم اجتماعی، ارزشیابی باید به ابزاری برای کشف، رشد و ایجاد تغییر تبدیل شود، نه فقط قضاوتی بر اساس آزمون‌ها و بروکرسی‌ها."

۲- شرایط راهبردی

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که باهدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده موردنظر صورت (Corbin & Strauss, 2008). به عبارتی راهبردها، اقداماتی است که جهت تحقق پدیده محوری تحت شرایط خاص انجام می‌گیرد. در پژوهش حاضر تحلیل مصاحبه‌ها نشان‌دهنده سه دسته راهبرد در زمینه اقدامات احساس نیاز شده در زمینه برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان برآورد شد. نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. شرایط راهبردی برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان

کد باز	کد محوری	کد منتخب
توجه بخشی در طراحی برنامه درسی علوم اجتماعی به حیطه‌های عملی و اجرایی و پرهیز از نگاه تک‌بعدی (م ۱۸)		۳ ۳ ۳ ۳ ۳

	طرح درس	توجه به تربیت اجتماعی و ابعاد نگرشی در برنامه‌های کلان رشته آموزش علوم اجتماعی (م ۲)
		تعیین فلسفه و جهت‌گیری اصلی تدریس در طرح درس (م ۱۱)
		مشخص کردن پروژه‌ها و برنامه تدریس پیش از شروع ترم تحصیلی (م ۱۶)
		اهمیت دادن و اولویت‌بخشی به انواع ارزشیابی در طراحی تدریس (م ۱۸)
	اجرای تدریس و نظارت بر آن	فراهم‌سازی زمینه مشارکت دانشجویان در مباحث اجتماعی و مربوط به جوانب تدریس (م ۱۲)
		ایجاد انگیزه در دانشجویان با استفاده از رویکردهای خلاقیت محور (م ۱۰)
		تدارک فضای صمیمانه و گرم مشارکتی با ایجاد بسترهای بیان نظرات (م ۱۳)
		پیونددهی مناسب و متناسب بین مطالب و ارائه تدریس منسجم (م ۱۲)
		ارزیابی مستمر تدریس و شیوه آموزش با نظرسنجی از دانشجویان (م ۱۰)
		اطمینان از اجرای دقیق سرفصل‌ها و محتوای مصوب شده رشته آموزش علوم اجتماعی در کلاس درس (م ۳)
		توانایی و مهارت در همراه سازی ارکان دخیل در آموزش برای ارزشیابی صحیح و اثربخش (م ۲۱)
	تعاملات فرا کلاسی	اختصاص زمان کافی برای ملاقات با دانشجویان خارج از کلاس درس به منظور رفع ابهامات آموزشی (م ۲۲)
		ارائه راهنمایی‌های تکمیلی و کمک به تعمیق دانش و مهارت‌های فراگرفته شده (م ۲۳)
		استفاده از ابزارهای فناوری، مانند شبکه‌های اجتماعی یا پلتفرم‌های آموزشی آنلاین، برای حفظ ارتباط مداوم میان مدرس و دانشجویان جهت تبادل دانش و پیگیری مباحث درسی (م ۲۰)
		ارائه تکالیف و پروژه‌هایی تسهیل گر به تعامل بیشتر با یکدیگر و محیط‌های واقعی آموزشی (م ۱۱)
		نظارت بر کیفیت و تأثیر تعاملات انجام‌شده در خارج از کلاس بر یادگیری دانشجویان، از طریق بازخورد گیری منظم و ایجاد سازوکارهایی برای بهبود آن‌ها (م ۲۰)

طرح درس

طرح درس به‌عنوان یکی از مقوله‌های اصلی برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان بر تدوین و آماده‌سازی فضای تدریس تأکید دارد. طبق دیدگاه مشارکت-کنندگان در پژوهش طراحی نقشه تدریس در برنامه درسی علوم اجتماعی باید با توجه به نیازهای عملی و اجرایی انجام شود و از نگاه تک‌بعدی که تنها بر جنبه‌های نظری تأکید دارد، پرهیز کند. این طراحی باید تأکید ویژه‌ای بر تربیت اجتماعی و پرورش نگرش‌های مثبت دانشجویان داشته باشد، به‌گونه‌ای که دانشجویان درک عمیق‌تری از تعاملات اجتماعی و تفکر انتقادی کسب کنند. علاوه بر این، برنامه‌ریزی دقیق برای پروژه‌ها و مراحل تدریس پیش از آغاز ترم تحصیلی ضروری است تا فرآیند یاددهی-یادگیری با انسجام و کارآمدی بیشتری پیش رود. درنهایت، اولویت‌بخشی به روش‌های ارزشیابی متنوع در طراحی تدریس، ازجمله ارزشیابی‌های تکوینی و پایانی، به تضمین کیفیت آموزشی و سنجش اثربخشی نقشه تدریس کمک می‌کند. این عناصر، پایه‌های یک نقشه تدریس جامع و متحول را تشکیل می‌دهند. در ادامه به برخی از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود. مشارکت‌کننده (۵) بیان داشت:

"برنامه درسی اجراشده مثل پلیه که شما از طریق اون می‌تونید نظریه‌ها رو به عمل برسونید. اگر این پل محکم طراحی نشه، نه دانشجوها خوب یاد می‌گیرن و نه استادها می‌تونن به اهدافشون برسن. به نظرم هر کلاسی باید مثل یه آزمایشگاه باشه که دانشجوها توش دست به تجربه بزنن و فقط به شنیدن و حفظ کردن اکتفا نکنن."

اجرای تدریس و نظارت بر آن

طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش و مشاهدات و استنباط‌های پژوهشگران یکی دیگر از عوامل محوری در برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی، اجرای تدریس و نظارت بر آن است. در این زمینه مشارکت‌کنندگان اشاره داشتند که اجرای تدریس و نظارت بر آن، به‌عنوان بخش کلیدی در ارتقای کیفیت آموزشی، نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و اعمال رویکردهایی است که زمینه مشارکت دانشجویان را در مباحث اجتماعی و تدریس فراهم سازد. استفاده از روش‌های خلاقیت‌محور، انگیزه دانشجویان را تقویت کرده و یادگیری آنان را معنادارتر می‌سازد، همچنین پیونددهی منسجم میان مباحث تدریس‌شده و اهداف آموزشی نیز به دانشجویان کمک می‌کند تا مطالب را درک و به‌طور عمیق‌تر پردازش کنند و در انتها نظارت مستمر بر کیفیت تدریس از طریق بازخوردهای دوره‌ای و نظرسنجی دانشجویان امکان ارزیابی و بهبود شیوه‌های آموزشی را فراهم می‌کند. علاوه بر این، اطمینان از انطباق کامل با سرفصل‌ها و محتوای مصوب

شده، همراه با مهارت در هم‌افزایی میان ارکان دخیل در آموزش، تضمینی برای اثربخشی و صحت ارزیابی در کلاس درس است.

در این زمینه به‌عنوان نمونه مشارکت‌کننده (۹) بیان داشت: "تدریس فقط انتقال اطلاعات نیست؛ باید دانشجو رو توی مسیر یادگیری درگیر کنی. اگر دانشجو خودش توی مباحث اجتماعی و موضوعات مرتبط با رشته مشارکت نداشته باشه، یادگیری واقعاً سطحی می‌شه. فضای کلاس باید یه جوری باشه که هم صمیمی باشه و هم انگیزه‌بخش، جوری که هرکسی بتونه نظرش رو راحت بگه. تدریس منسجم و پیوند بین موضوع‌ها هم خیلی مهمه. در نهایت، بازخورد گرفتن از دانشجو‌ها، مثل یک نقشه راه برای بهبود تدریس خودمونه."

تعاملات فراکلاسی

تعاملات فراکلاسی یکی از محورهای مهم در برنامه درسی اجرا شده است که می‌تواند نقش بسزایی در تکمیل فرآیند یاددهی و یادگیری داشته باشد. این تعاملات، فضای آموزشی را فراتر از مرزهای کلاس گسترش داده و فرصتی برای تقویت دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های دانشجویان فراهم می‌کند. تعاملات فراکلاسی شامل اقدامات و برنامه‌هایی مانند برگزاری جلسات مشاوره فردی و گروهی، فراهم کردن دسترسی به منابع یادگیری آنلاین، ایجاد ارتباط‌های مداوم از طریق شبکه‌های اجتماعی و پلتفرم‌های آموزشی، و تشویق به مشارکت در فعالیتهای پژوهشی و اجتماعی است. به‌عنوان نمونه مشارکت‌کننده (۱۹) بیان داشت:

"تعاملات خارج از کلاس جایی است که یادگیری واقعاً عمق پیدا می‌کند. وقتی دانشجو بتواند در یک فضای حمایتی با استاد خود بحث کند، نظر بدهد، و حتی سؤال‌های بیشتری بپرسد، یادگیری تبدیل به تجربه‌ای معنادار می‌شود. این بخش از فرآیند آموزشی، مثل پلی است که دانشجو را به دنیای واقعی وصل می‌کند و آنچه در کلاس تدریس شده، به زندگی عملی پیوند می‌خورد."

عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان‌دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌ها دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌ها در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است (Corbin & Strauss, 2008). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. عوامل زمینه‌ای برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان

کد منتخب	کد محوری	کد باز
زمینه‌های مؤثر در برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان	زمینه‌های ساختاری- مدیریتی	ضعف برنامه هدفمند و جامع در برنامه‌ریزی آموزشی و شیوه‌های تدریس اساتید (م ۴)
		کمبود سرمایه‌گذاری در تأمین منابع مالی و زیرساخت‌های تکنولوژیکی (م ۵)
		ضعف سیستم پایش و ارزیابی مداوم نظارت بر کیفیت اجرای آموزش اساتید (م ۴)
		ضعف در تعیین اهداف عملیاتی و انطباق آن‌ها با شرایط واقعی دانشجویان و جامعه (م ۹)
	زمینه‌های آموزشی- تخصصی	تکیه بر منابع و روش‌های سنتی در تدریس علوم اجتماعی و غفلت از به‌روزرسانی آن (م ۵)
		عدم توانمندسازی و آموزش تخصصی اساتید برای تدریس مسئله محور و فعال (م ۱۱)
		غفلت از راهبردهای خودتنظیمی و تأکید بر آن در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان (م ۱۵)
		غفلت از آموزش مهارت‌های کاربردی و حل مسئله در برنامه درسی (م ۲)
		محدودیت در به‌روزرسانی محتوای آموزشی متناسب با تغییرات اجتماعی (م ۱۱)
	زمینه‌های فرهنگی- نگرشی	مقاومت در برابر تغییرات و نوآوری‌های آموزشی از سوی برخی اساتید (م ۹)
		عدم توجه به برنامه درسی پنهان و تأثیر آن بر ارزش‌ها و نگرش‌های دانشجویان (م ۱۱)
		ضعف در ایجاد ارتباط میان اهداف فرهنگی آموزش علوم اجتماعی و ارزش‌های جامعه (م ۱۳)
		تمرکز بر دیدگاه‌های ایستا و سنتی مانع پیشرفت در رویکردهای آموزشی (م ۱۲)
		بی‌انگیزگی و ضعف در اشتیاق تحصیلی و یادگیری‌های جانبی (م ۲۱)

زمینه‌های مؤثر بر وضعیت جاری برنامه درسی آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان به مجموعه‌ای از عوامل مرتبط با ساختار، محتوا، و فرهنگ آموزشی اشاره دارد که در تعامل با

یکدیگر نقاط قوت و ضعف این برنامه را شکل می‌دهند. مقوله شرایط زمینه‌ای همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، شامل عواملی است که در ادامه تبیین می‌شود.

زمینه‌های ساختاری - مدیریتی

از جمله عوامل زمینه‌ساز وضعیت جاری برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان، عوامل مرتبط با حیطه ساختاری و مدیریتی است. زمینه‌های ساختاری و مدیریتی به عوامل کلیدی در طراحی، اجرا، و مدیریت برنامه درسی اشاره دارند که در تعیین اثربخشی آموزش نقش مهمی ایفا می‌کنند. در این زمینه، ضعف در سیاست‌گذاری هدفمند و جامع، نبود نظام پایش و ارزیابی مداوم، و محدودیت در تخصیص منابع مالی، انسانی و تکنولوژیکی باعث کاهش کیفیت برنامه‌های آموزشی شده است. همچنین، پیچیدگی‌های بروکراسی اداری و نبود هماهنگی میان سطوح مدیریتی مانع از اجرای روان و کارآمد برنامه درسی می‌شود. این عوامل ساختاری مدیریتی نه تنها مانع تحقق اهداف برنامه‌های آموزشی می‌گردند، بلکه انسجام و پویایی در فرآیند تدریس را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. اصلاح این زمینه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزش علوم اجتماعی ضروری است. در ادامه به نمونه‌ای از بیانات مرتبط اشاره می‌شود. مشارکت‌کننده (۱۲) بیان داشت:

"مدیریت ساختاری در آموزش، اگر نتواند به درستی منابع، سیاست‌ها و هماهنگی‌ها را تنظیم کند، مثل ساختمان نیمه‌تمامی است که ستون‌ها و سقفش هم‌راستا نیستند. تدریس علوم اجتماعی نیازمند برنامه‌ریزی‌ای است که نه تنها روی کاغذ، بلکه در عمل بتواند ستون‌های دانش را پایدار و قابل استفاده کند."

زمینه‌های آموزشی - تخصصی

زمینه‌های آموزشی-تخصصی به عواملی اشاره دارند که مستقیماً به کیفیت و اثربخشی فرآیند تدریس و محتوای آموزشی مرتبط هستند. در این زمینه، فقدان توانمندسازی اساتید برای استفاده از روش‌های تدریس نوین و مسئله محور، تکیه بر منابع و روش‌های سنتی که با نیازهای روز جامعه همخوانی ندارند، و غفلت از مهارت‌های کاربردی و حل مسئله در برنامه درسی، از مهم‌ترین چالش‌ها محسوب می‌شوند. همچنین، عدم به‌روزرسانی محتوای آموزشی برای تطابق با تغییرات اجتماعی، و نبود پیوند مؤثر بین مباحث نظری علوم اجتماعی و کاربرد عملی آن‌ها در زندگی واقعی، سبب کاهش جذابیت و اثربخشی آموزش این رشته شده است. توجه به این زمینه‌ها و اصلاح آن‌ها می‌تواند ظرفیت‌های برنامه درسی را به‌طور چشمگیری ارتقا دهد. اگر نکات بیشتری

نیاز دارید، خوشحال می‌شوم توضیح دهم! در این زمینه به‌عنوان نمونه مشارکت‌کننده (۹) بیان داشت:

"برنامه‌های درسی عمدتاً بر مباحث نظری و روش‌های سنتی تمرکز دارند، درحالی‌که نیاز جامعه امروز به مهارت‌های عملی و تفکر انتقادی است. اساتید به دلیل کمبود فرصت‌های آموزشی و حمایت‌های تخصصی، معمولاً به تدریس به‌عنوان یک وظیفه اداری نگاه می‌کنند، نه یک فرآیند تعاملی و خلاقانه. درنتیجه، دانشجویان نیز به‌جای کسب مهارت‌های لازم برای تحلیل و تغییر ساختارهای اجتماعی، صرفاً به حفظ مفاهیم تئوریک محدود می‌شوند."

زمینه‌های فرهنگی - نگرشی

زمینه‌های فرهنگی - نگرشی به عواملی اشاره دارند که به‌طور مستقیم به باورها، ارزش‌ها، و نگرش‌هایی مرتبط هستند که فرآیند آموزش و یادگیری را شکل می‌دهند. در این زمینه، مقاومت نسبت به تغییرات و نوآوری‌های آموزشی، همچون یک سد ذهنی عمل می‌کند که مانع از پذیرش رویکردهای نوین می‌شود. غفلت از برنامه درسی پنهان و تأثیر آن بر شکل‌دهی نگرش‌ها و ارزش‌های دانشجویان، می‌تواند منجر به محدود شدن دیدگاه اجتماعی و انتقادی دانش‌آموختگان شود.

همچنین، نبود تعاملات سازنده میان اساتید و دانشجویان باعث تضعیف روحیه مشارکت و یادگیری جمعی می‌گردد. فرهنگ غالب بر سیستم آموزشی، در برخی مواقع بر دیدگاه‌های ایستا و سنتی تمرکز دارد و این موضوع مانع از پذیرش روش‌هایی می‌شود که تفکر انتقادی و خلاقیت را ترویج می‌دهند. علاوه بر این، عدم توجه به ارتباط میان اهداف فرهنگی علوم اجتماعی و ارزش‌های جامعه باعث می‌شود دانشجویان نتوانند درک عمیقی از مسائل اجتماعی و فرهنگی پیدا کنند. اصلاح این نگرش‌ها و توجه به فرهنگ مشارکت‌محور می‌تواند تأثیر مثبتی بر کیفیت آموزش علوم اجتماعی داشته باشد. در ادامه به نمونه‌ای از این مصاحبه‌ها استناد داده می‌شود. مشارکت‌کننده (۶) بیان داشت:

"فرهنگ یادگیری، اگر به‌جای ترویج تعامل و تفکر انتقادی صرفاً به حفظ سنت‌ها و چارچوب‌های قدیمی محدود شود، نمی‌تواند رهگشای تغییرات اجتماعی و فرهنگی باشد. علوم اجتماعی نیازمند نگرشی است که نه تنها تغییر را بپذیرد، بلکه آن را به‌عنوان راهی برای غنی‌تر شدن تجربه‌های آموزشی تلقی کند."

عوامل مداخله‌گر (محدودکننده)

در بین تجارب مشارکت‌کنندگان، برخی از عوامل به‌عنوان محدودکننده در برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی بیان شدند. این عوامل مانع از کارکرد صحیح برنامه‌های درسی این حوزه می‌شوند. نتایج این بخش از یافته‌ها در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷: عوامل محدودکننده در برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی

کد منتخب	کد محوری	کدباز
چالش‌های برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش	موانع فردی	غفلت از بهره‌گیری از ظرفیت‌های میان‌رشته‌ای برای تدریس مباحث علوم اجتماعی (م ۷)
		عدم آشنایی برخی اساتید با نقش علوم اجتماعی در حل چالش‌های اجتماعی واقعی و منطقه‌ای (م ۱۲)
		تمایل دانشجویان به رویکرد حافظه محور به جای تجزیه و تحلیل انتقادی مسائل اجتماعی (م ۲)
		ضعف در ارتقای خودشناسی آموزشی برای درک بهتر نیازهای دانشجویان (م ۱۳)
		عدم آشنایی کافی از روش‌های تدریس مبتنی بر عدالت اجتماعی و تنوع فرهنگی (م ۱۰)
	موانع اجرایی	نبود همکاری میان دانشکده‌ها برای ارائه رویکردهای میان‌رشته‌ای در آموزش علوم اجتماعی (م ۴)
		ضعف در بهره‌گیری از فرصت‌های جامعه‌محور مانند پروژه‌های محلی و بازدیدهای اجتماعی برای آموزش دانشجویان (م ۱۸)
		غفلت از ایجاد چارچوب‌های حمایتی برای ارتقای ارتباط میان اساتید و دانشجویان (م ۱۴)
		عدم دسترسی به ابزارها و فناوری‌های آموزشی دیجیتال که می‌توانند تدریس را به‌روز و جذاب‌تر کنند (م ۱۱)
		ضعف سیستم پاداش‌دهی برای اساتید با شیوه‌های نوآورانه و مؤثر تدریس (م ۷)

نتایج حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که عوامل محدودکننده در برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی به دو مقوله‌ی چالش‌های فردی و اجرایی قابل تقسیم‌بندی است که در ادامه تشریح می‌گردد.

موانع فردی: موانع فردی به‌عنوان یکی از عوامل محدودکننده در برنامه درسی اجرا شده رشته علوم اجتماعی به چالش‌ها و کمبودهایی اشاره دارد که ریشه در قابلیت‌ها، دانش، و

نگرش‌های اساتید و دانشجویان دارد. این موانع می‌توانند مانع از دستیابی به تدریس مؤثر و یادگیری عمیق در این حوزه شوند و به‌طور مستقیم بر کیفیت فرآیند آموزشی تأثیر بگذارند. برخی از این چالش‌ها مرتبط با عدم آگاهی و آمادگی اساتید برای بهره‌گیری از روش‌های نوین و میان‌رشته‌ای هستند، درحالی‌که دانشجویان نیز اغلب به رویکردهای سنتی و حافظه محور تمایل دارند که مانع از توسعه تفکر انتقادی می‌شود. حول این محور، مشارکت‌کننده (۴) بیان داشت:

"علوم اجتماعی، چیزی فراتر از یادگیری تئوری‌ها و مفاهیم است. اگر یک استاد نتواند به دانشجویان نشان دهد که چگونه می‌توانند از این دانش برای تحلیل چالش‌های اجتماعی منطقه‌ای مثل اختلافات فرهنگی یا مسائل اقتصادی بهره ببرند، تدریس فقط در سطح باقی می‌ماند. استفاده نکردن از ظرفیت‌های میان‌رشته‌ای مثل ترکیب علوم اجتماعی با علوم محیط‌زیست یا اقتصاد، تدریس را محدود می‌کند. همچنین، عدم توجه به عدالت اجتماعی و اینکه چگونه تنوع فرهنگی در کلاس می‌تواند به فرصت‌های یادگیری عمیق‌تری منجر شود، باعث می‌شود دانشجویان صرفاً به حفظ مطالب تئوری اکتفا کنند، به‌جای اینکه مهارت تحلیل و حل مسئله را کسب کنند."

موانع اجرایی: ضعف‌های اجرایی و مشکلات در اجرا یکی از عمده موانع برنامه درسی اجراشده رشته علوم اجتماعی بودند و به چالش‌هایی اشاره دارند که مرتبط با ساختارها، سیاست‌ها، و امکانات اجرایی در دانشگاه‌ها هستند و بر کیفیت تدریس و فرآیند آموزشی تأثیر مستقیم دارند. این موانع نشان‌دهنده نبود رویکردی جامع و هدفمند در مدیریت اجرایی هستند که می‌توانند زمینه‌های تدریس مؤثر را فراهم کنند. مشارکت‌کننده (۸) در این زمینه بیان داشت:

"تدریس علوم اجتماعی بدون حمایت‌های اجرایی مناسب، شبیه ساختن خانه‌ای بدون بنیان است. وقتی تعامل میان دانشکده‌ها و رویکردهای میان‌رشته‌ای وجود ندارد، یا ابزارهای دیجیتال و فرصت‌های جامعه‌محور در تدریس نادیده گرفته می‌شود، کلاس به‌جای پرورش مهارت‌ها و تفکر انتقادی، فقط یک انتقال دانش سطحی خواهد بود. ساختار اجرایی باید الهام‌بخش تدریس و یادگیری باشد، نه مانعی بر سر راه آن."

۳- پیامدها

پیامدهای نتایج مستقیم و غیرمستقیم تحقق پدیده محوری و اجرای راهبردهای می‌باشند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). پیامدهای این وضعیت برای برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان و استنباط محققان فاصله میان اهداف آموزشی و واقعیت‌های تدریس، ضعف در ارتباطات سازنده میان اساتید و دانشجویان، کاهش

انگیزه و توانمندی دانشجویان خواهد بود. این پیامدها را می‌توان در دو بعد اصلی کاهش کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی اجرا شده خلاصه کرد.

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها

در منابعی که به معرفی روش‌شناسی گراند تئوری پرداخته‌اند، این مرحله را دستاورد طبیعی مرحله کدگذاری انتخابی، دانسته‌اند و خوش‌بینانه اظهار داشته‌اند که تجزیه و تحلیل پایانی به‌منظور تکوین نظریه، در این مرحله، صورت می‌گیرد. با توجه به مؤلفه‌های پدیدار شده از دل داده‌ها، در مورد رخدادها و موفقیت‌ها، تصویر غنی‌تری از مفاهیم و مؤلفه‌ها، فراهم می‌گردد. در رمزگذاری گزینشی، به پالایش یافته‌های قبلی پرداخته می‌شود و با طی این فرایند، درنهایت، چارچوبی نظری پدیدار می‌شود (Bryant & Charmaz, 2010)

می‌توان گفت، ماهیت این مرحله از دیگر مراحل قبلی مجزا است. مرحله مدل‌سازی، نیاز به تفکر، ابتکار، خلاقیت و خبرگی پژوهشگر دارد. مرحله بسیار دشوار که حتی بیش از مرحله جمع‌آوری داده‌ها، دقت و نیرو به خود اختصاص می‌دهد. پس از به دست آوردن مقوله‌ها، به تهیه و طراحی مدل، بر مبنای عوامل علی، عوامل بازدارنده (محدودیت‌ها)، عوامل زمینه‌ساز و ابعاد و راهبردهای غنی‌سازی، پرداختیم و سپس پیامدهای آن پرداخته شد. از میان عوامل شناسایی‌شده، پارادایم کدگذاری انتخابی انجام شد و بر اساس آن ارتباط خطی میان کد ثانویه و کد محوری پژوهش شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها مشخص شد. با توجه به کدگذاری باز، محوری و انتخابی؛ مدل پارادایمی الگوی جاری برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی در شکل شماره ۱ ارائه شده است. در این مدل به‌طور شماتیک به ابعاد و محورهای تأثیرگذار در برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی اشاره شده است و سعی شده که به کامل‌ترین شکل ممکن بیانگر خلاصه کننده نتایج پژوهش باشد.

شکل ۱. وضعیت جاری برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی

شرایط علی

ضعف در سیاست‌گذاری و
برنامه‌ریزی
ضعف سیستم ارزشیابی و نظارت
کاستی در توانمندسازی اساتید و
کادر آموزشی

زمینه‌ها

ساختاری - مدیریتی
زمینه‌های آموزشی - تخصصی

پدیده محوری: تدریس علوم اجتماعی به

مثابه ارکستری با نواهای پراکنده

ضعف سیالیت فرایندهای کلاسی
ارتباط نامتوازن بین برنامه درسی پنهان و آشکار
در تدریس

عوامل مداخله‌گر (محدودکننده)

موانع فردی
موانع اجرایی

راهنما

طراحی نقشه تدریس. اجرای تدریس و نظارت بر آن
تعاملات فراکلاسی

پیامد

کاهش کارایی و اثربخشی برنامه

بحث

یافته‌های پژوهش نشان دادند که برنامه‌های درسی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اجزای نظام آموزشی، در شکل‌دهی تجربه‌های یادگیری دانش‌جومعلم‌ان نقش محوری دارند و برنامه درسی اجراشده، به‌ویژه در حوزه آموزش علوم اجتماعی، ماهیتی چندلایه، پیچیده و مملو از تفسیرهای متفاوت دارد. این پیچیدگی از آنجا ناشی می‌شود که برنامه اجراشده مسیر طولانی سیاست‌گذاری، تدوین، ابلاغ و تدریس را طی می‌کند و همین روند موجب می‌شود که در هر مرحله، امکان تغییر، بازتفسیر یا فاصله گرفتن از اهداف مصوب فراهم شود. در پژوهش حاضر، پدیده محوری با عنوان «تدریس علوم اجتماعی به‌مثابه ارکستری با نواهای پراکنده» شناسایی شد که بیانگر فقدان انسجام، هماهنگی و یکپارچگی در فرایندهای تدریس و انتقال محتواست. این مفهوم نشان می‌دهد که برنامه درسی اجراشده در این رشته نتوانسته است پیوند منسجمی میان برنامه آشکار، برنامه پنهان و نیازهای یادگیری دانش‌جومعلم‌ان برقرار کند و در نتیجه، کیفیت یادگیری، عمق تحلیل و تعاملات سازنده کلاس درس تحت تأثیر قرار گرفته است.

بررسی عوامل علی مرتبط با اجرای برنامه نشان داد ضعف‌های بنیادی در طراحی ارزشیابی و مهارت‌های سنجش آموزشی، بخش مهمی از مشکلات برنامه اجراشده را شکل می‌دهند. ناتوانی برنامه‌ریزان در طراحی ابزارهای ارزشیابی مناسب، کمبود مهارت‌های سنجش در میان مجریان و غلبه رویکرد کمیت‌گرایانه در ساختارهای ارزیابی، موجب شده است که ارزشیابی به‌جای حمایت از یادگیری عمیق و بازخورد مؤثر، به عنصری ناکارآمد و گاه بازدارنده تبدیل شود. این وضعیت در نهایت به تنزل کیفیت تدریس و کاهش کارآمدی برنامه‌های اجراشده منجر شده است.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان دادند که راهبردهای مؤثر در برنامه درسی اجراشده شامل طراحی نقشه تدریس، اجرای دقیق و هدفمند تدریس، نظارت بر کیفیت آن و تقویت تعاملات فراکلاسی است. این راهبردها می‌توانند به انسجام محتوا، ارتقای کیفیت اجرای برنامه و افزایش انگیزه و مشارکت دانشجویان کمک کنند؛ با این حال، در عمل، بهره‌گیری از آنها در بسیاری از مواقع به‌طور کامل محقق نشده و نبود نظارت کافی و استفاده محدود از فناوری‌های نوین، مانع از به‌کارگیری مؤثر آنها شده است.

همچنین، یافته‌ها نشان دادند زمینه‌های ساختاری-مدیریتی، آموزشی-تخصصی و فرهنگی-نگرشی نقش بنیادینی در شکل‌دهی کیفیت اجرای برنامه دارند. متغیرهایی مانند سیاست‌گذاری‌های آموزشی، مهارت و توان تخصصی اساتید، نگرش‌های حاکم بر تدریس، و ساختارهای حمایتی در دانشگاه فرهنگیان، همگی در شکل‌گیری برنامه اجراشده نقش مستقیم ایفا می‌کنند. ضعف انسجام ساختاری، کمبود حمایت حرفه‌ای و غلبه نگرش‌های سنتی از جمله

عوامل مهمی بودند که کیفیت اجرای برنامه را محدود کرده‌اند و مانع از تحقق اهداف تربیتی رشته آموزش علوم اجتماعی شده‌اند.

عوامل مداخله‌گر نیز نشان دادند که کیفیت برنامه اجرا شده تحت تأثیر موانع فردی — مانند کمبود مهارت‌های تدریس یا انگیزه پایین برخی مجریان — و موانع اجرایی — مانند محدودیت منابع، نبود فناوری‌های مناسب و ضعف ساختارهای نظارتی — قرار می‌گیرد. این عوامل، چه در سطح فردی و چه در سطح ساختاری، موجب کاهش اثربخشی تدریس و محدود شدن فرصت‌های یادگیری تحول‌آفرین برای دانشجویان شده‌اند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که برنامه‌های درسی اجرا شده در رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان در معرض چالش‌های چندوجهی قرار دارند؛ چالش‌هایی که از یک‌سو ناشی از ضعف در طراحی و ارزشیابی، و از سوی دیگر حاصل شرایط ساختاری، فرهنگی و فردی هستند. پرداختن به این چالش‌ها و شناسایی نقاط کور برنامه درسی، همان‌گونه که در این پژوهش انجام شد، می‌تواند زمینه‌ای برای اصلاح برنامه‌های آموزشی، ارتقای کیفیت تدریس و دستیابی به یادگیری عمیق‌تر و معنادارتر در حوزه آموزش علوم اجتماعی فراهم آورد.

نتیجه‌گیری

برنامه‌های درسی یکی از مهم‌ترین عناصر و آینه تمام‌نمای موفقیت و شکست و حتی در بیشتر موارد جهت‌دهنده‌ی نظام آموزشی هستند. برنامه درسی اجرا شده در میان انواع برنامه‌های درسی از جزئیات بیشتر و غنی‌تری برخوردار است و تفسیرهای زیادی از آن وجود دارد؛ زیرا برنامه درسی اجرا شده برای ورود به اکوسیستم کلاس درس باید مسیر طولانی سیاست‌گذاری تا انتخاب برنامه درسی قصد شده و تدریس را پشت سر بگذارد، طولانی بودن چنین مسیری فضای مستعدتری برای تفسیر و یا تغییر آن را فراهم می‌آورد و لزوم پرداختن به آن را بیشتر توجیه می‌نماید. در پژوهش حاضر به بررسی وضعیت جاری برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی با استفاده از الگوی داده بنیاد پرداخته شد که در ادامه ابعاد آن تبیین می‌گردد.

پدیده محوری این پژوهش، "تدریس علوم اجتماعی به‌مثابه ارکستری بانوهای پراکنده"، نمایانگر نبود انسجام و هماهنگی در فرآیندهای آموزشی است. کدهای محوری این مقوله، ضعف سیالیت کلاس‌ها، ارتباط نامتوازن بین برنامه درسی آشکار و پنهان، و غفلت از آموزش‌های مسئله‌محور مرتبط عنوان گردید که نشان‌دهنده ابعاد برنامه درسی اجرا شده در ارتباط با ناهماهنگی در دستیابی به نتایج مطلوب است. در تبیین این نتایج باید بیان داشت که بر اساس پژوهش‌های Zarei & Dehghani (2022) و Emawati et al (2024) این چالش‌ها با تأکید

بر غلبه رویکردهای سنتی و غفلت از تفکر انتقادی و مسئله محوری در تدریس، همسویی دارند. همچنین، نتایج نشان می‌دهند که این پراکندگی به محدود شدن ظرفیت‌های دانشجویان در تحلیل مسائل واقعی و کاهش تعاملات سازنده میان اساتید و دانشجویان منجر شده است. لذا لزوم توجه به جنبه‌های آشکار و پنهان برنامه درسی و ایجاد هماهنگی بین بخش‌های مختلف برنامه درسی اجرا شده برای دستیابی به تدریس اثربخش در این زمینه احساس می‌شود.

عوامل و شرایط علی مؤثر بر برنامه درسی اجرا شده در رشته آموزش علوم اجتماعی، بیانگر ضعف‌های بنیادی در طراحی و اجرای ارزشیابی است که به ناکارآمدی این برنامه‌ها منجر شده است. عناصر کلیدی مؤثر شامل فقدان توانمندی در طراحی ارزشیابی توسط برنامه‌ریزان درسی، کمبود مهارت‌های سنجش و ارزشیابی در میان مجریان و رویکرد کمیت‌گرایانه در ارزیابی سازمانی بود. در تبیین این نتایج باید بیان داشت، بر اساس پژوهش‌های Safikhani و Gholizadeh et al (2024) و Gholampour et al (2022)، این علل با غلبه روش‌های سنتی و بی‌توجهی به ابعاد کیفی تدریس و تحلیل انتقادی در فرآیندهای آموزشی کاملاً هم‌راستا هستند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که نبود مهارت‌های کافی در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی اجرا شده موجب شده نتایج آموزشی از کیفیت لازم برخوردار نباشند. از سوی دیگر، پژوهش‌های مذکور و مشابه، بیانگر تلاش‌هایی برای تقویت ابعاد کیفی برنامه درسی اجرا شده در دانشگاه فرهنگیان بوده‌اند که به عقیده پژوهشگران مذکور این اقدامات در برابر فشار کمیت‌گرایی حاکم بر ساختارهای سازمان هنوز جایگاه برجسته‌ای پیدا نکرده‌اند.

راهبردهای اثربخش بر برنامه درسی اجرا شده رشته آموزش علوم اجتماعی، شامل طراحی نقشه تدریس، اجرای تدریس و نظارت بر آن، و تعاملات فراکلاسی است که بر هدف ارتقای کیفیت فرآیندهای آموزشی متمرکز هستند. کدهای محوری این راهبردها نشان‌دهنده بخش‌ها و ابعاد موجود و اثربخش در فرآیندهای برنامه‌ریزی و اجرای تدریس می‌باشند و بر انسجام در انتقال محتوا، نظارت بر کیفیت تدریس، و تقویت ارتباطات فراتر از کلاس تأکید دارند. در تبیین نتایج باید گفت که بر اساس پژوهش‌های Hosseini-Nasab و Mohammadi et al (2022) و et al (2023)، این راهبردها با نتایج پژوهش‌های مذکور از حیث اهمیت برنامه‌ریزی دقیق برای تدریس، نظارت مستمر بر شیوه‌های آموزشی، و بهره‌گیری از فعالیت‌های فراکلاسی مانند کارگاه‌ها و بازدیدهای آموزشی همسو هستند و نقش قابل‌توجهی در تعمیق یادگیری و افزایش انگیزه دانشجویان دارند. همچنین این نتایج نشان می‌دهند که نبود نظارت کافی و استفاده محدود از فناوری‌های نوین در تعاملات فراکلاسی، به‌عنوان ضعف‌هایی مطرح شده‌اند که نیازمند توجه بیشتر هستند.

زمینه‌های مؤثر بر برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی، شامل زمینه‌های ساختاری- مدیریتی، آموزشی- تخصصی، و فرهنگی-نگرشی است که بر هدف ارتقای کیفیت و اثربخشی فرآیندهای آموزشی تأکید دارند. کدهای محوری این زمینه‌ها نشان‌دهنده بخش‌های کلیدی و تأثیرگذار در طراحی و اجرای برنامه درسی هستند و بر انسجام ساختاری، مهارت‌های تخصصی، و نگرش‌های فرهنگی تمرکز دارند. در تبیین نتایج باید گفت که بر اساس پژوهش roshanghias et al (2021) و Hosseini-Nasab et al (2023)، این زمینه‌ها از منظر همسویی بیانگر اهمیت تدوین سیاست‌های جامع آموزشی و توانمندسازی مهارتی اساتید بوده‌اند که نقش مهمی در تقویت کیفیت آموزش و افزایش تعاملات مؤثر ایفا می‌کنند. همچنین، نگرش‌های سنتی و عدم پذیرش رویکردهای نوین تدریس، به‌عنوان چالش‌های فرهنگی-نگرشی شناخته شده‌اند که با نتایج پژوهش‌های مذکور همسو هستند. از منظر ناهمسویی، تلاش‌هایی برای تغییر نگرش‌های فرهنگی و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین مطرح شده‌اند، هرچند این اقدامات هنوز به شکل کامل عملی نشده‌اند و نیازمند توجه بیشتر هستند. این نتایج نشان‌دهنده ضرورت اصلاح زمینه‌های ساختاری، آموزشی، و فرهنگی برای دستیابی به برنامه درسی کارآمدتر در علوم اجتماعی هستند.

عوامل مداخله‌گر (محدودکننده) در برنامه درسی اجراشده رشته آموزش علوم اجتماعی دانشگاه شامل موانع فردی و موانع اجرایی هستند که بر کیفیت فرآیندهای آموزشی تأثیر منفی می‌گذارند. موانع فردی به مشکلات مرتبط با اساتید و دانشجویان مانند ضعف در مهارت‌های آموزشی یا انگیزشی اشاره دارد، درحالی‌که موانع اجرایی به محدودیت‌های ساختاری و مدیریتی مثل فقدان منابع مالی یا فناوری‌های لازم مربوط می‌شود. بر اساس پژوهش Hasani et al (2024) همسویی میان موانع فردی و اجرایی برجسته است؛ به‌عنوان مثال، ضعف در توانمندی‌های آموزشی اساتید و ناکارآمدی ساختار نظارتی، با یکدیگر در کاهش کیفیت تدریس و یادگیری همکاری دارند. همچنین پژوهش Jamati et al (2022) نشان می‌دهد که کمبود منابع و ساختارهای اجرایی انعطاف‌پذیر باعث تشدید این مشکلات شده است. همچنین، پژوهش مذکور به تلاش‌هایی در جهت بهبود مهارت‌های فردی و ارائه راهکارهای نوین اجرایی اشاره دارد که هنوز به‌طور کامل عملیاتی نشده‌اند اما ظرفیت ارتقای شرایط را دارند.

به اعتقاد نگارندگان برنامه‌های درسی مهم‌ترین و شاید شالوده آموزش‌ها در دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی باشد. این برنامه‌ها به همان میزان که می‌تواند زمینه‌ساز تحول در آموزش دانشجویان باشد، به همان میزان نیز در خطر سهل‌انگاری و مسامحه قرار دارد. مسامحه و سهل‌انگاری که تنها با توجه به سطوح مختلف برنامه درسی و شکاف بین آن‌ها در میدان عمل قابل لمس و مشهود می‌باشد. در این پژوهش سعی کردیم هر چند به مقدار کم با به تصویر کشیدن

دیدگاه تنی چند از اساتید و دانشجویان در زمینه برنامه‌های درسی اجرا شده گروه علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان در میدان و بافت دانشگاه از منظر عوامل دخیل در آن به شناسایی نقاط کور (نقاط سخت) این برنامه پردازیم تا گامی کوچک در زمینه بهبود این برنامه برداریم. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- درس کارورزی از یک دوره مشاهداتی به یک «آزمایشگاه حل مسئله اجتماعی» تبدیل شود. در این طرح، هر دانشجو موظف است یک چالش کوچک در مدرسه محل کارورزی (مانند خشونت کلامی یا بی‌تفاوتی به محیط زیست) را شناسایی کرده و یک مداخله آموزشی کوچک برای آن طراحی و اجرا نماید.

- یک کانال اختصاصی در بستر شبکه‌های اجتماعی داخلی یا سامانه LMS دانشگاه ایجاد شود. در این کانال، اساتید می‌توانند ویدئوهای کوتاه (۱ تا ۵ دقیقه‌ای) از ابتکارات کلاسی خود را بارگذاری نمایند.

- با تشکیل «حلقه‌های یادگیری» داوطلبانه برای اساتید، زمینه را برای حل مشارکتی چالش‌های آموزشی و تغییر نگرش‌های سنتی از طریق تعامل حرفه‌ای فراهم آورید.

- یک کتابخانه دیجیتال مشارکتی برای گروه علوم اجتماعی تعریف شود. در این طرح، اساتید و دانشجویان برتر، منابع دیجیتال مفیدی را که پیدا می‌کنند (لینک مستند، اینفوگرافیک، مجموعه داده) در یک فضای اشتراکی ساده (مانند Google Drive یا OneNote) بارگذاری کرده و کتابخانه دانشگاه صرفاً مسئولیت دسته‌بندی و نگهداری آن را بر عهده می‌گیرد.

- رویکردهای اجرایی برنامه‌های درسی آموزش علوم اجتماعی اصلاح شده و به رویکردهایی که دانشجویان در میدان عمل مهارت‌های حرفه‌ای را تمرین کنند روی آورده شود.

- "کارگاه‌های عملی طراحی ارزشیابی" برگزار شود که شرط قبولی در این کارگاه‌ها، نه شرکت در آزمون، بلکه طراحی و اجرای یک نمونه ابزار ارزشیابی کیفی (آزمون عملکردی و ...)

در یکی از کلاس‌های درسی خود استاد و ارائه گزارش نتایج آن باشد.

- یک "کمیته بازنگری پویای برنامه درسی" با حضور نمایندگانی از متخصصان برنامه درسی، استادان، معلمان باتجربه مدارس و دانشجو-معلمان تشکیل شود. وظیفه این کمیته، جمع‌آوری سالانه بازخوردها از سطح کلاس‌ها و ارائه پیشنهادات اصلاحی مشخص و کتبی به شورای برنامه‌ریزی دانشگاه باشد.

منابع

- Abedini, S., & Khazani, M. (2023). *Investigating the Impact of the Implemented Curriculum in Mathematics on the Academic Self-Efficacy of Students*. 17th International Conference on Psychology, Counseling, and Educational Sciences. [in Persian]
- abolhasani, Z., deghani, M., Javadipour, M., Salehi, K., & Mohammadhasani, N. (2021). *Designing a Model for the Implementation of Work and Technology Curriculum Based on Design Thinking in the First Year of High School*. Teaching and Learning Research, 18(1), 33-52. doi: 10.22070/tlr.2022.15323.1177
- Ahmadi, Roshanak. (2021). *Evaluation of the curriculum elements of the social studies program at Farhangian University of Kermanshah with a sustainable development approach*. Paper presented at the National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher's Perspective, Minab, Iran. [in Persian]
- Azizi, N. (2022). *Employment and Higher Education: Strategies for Linking Higher Education with Labor Market Needs*. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 10(1-2), 171-197. [in Persian]
- Baharestan, O., Zarreh Ahmadabadi, H., Mirghafouri, S. H., & Zanjirchi, M. (2023). *The Model of Excellence for Start-up Companies in the Context of the University Entrepreneurship Ecosystem*. Public Policy in Management Journal, 14(3), 55-72. magiran.com/p2688152 [in Persian]
- Bitarafan, F. S., Sojoodi, M., & Deghani, M. (2021). *Investigating the Implementation Barriers of the Fundamental Evolution Education Document Based on the Fullan Model: Case study of the field of aesthetic and artistic education*. Research in Curriculum Planning, 17(67), 90-110. doi: 10.30486/jsre.2020.1884437.1515 [in Persian]
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *Grounded theory in historical perspective: An epistemological account*. The SAGE handbook of grounded theory, 31-57.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cubeddu, F., & Scocco, M. (2024). *Sociology and sociological education in Italy between universities and upper secondary schools*. The American Sociologist, 1-25.
- Emawati, E., Taufiquilloh, T., & Fadhly, F. Z. (2024). *Challenges and Opportunities In Implementing The Merdeka Curriculum In Language Education: A Meta-Synthetic Analysis*. English Review: Journal of English Education, 12(2), 869-882.

- Farris, P. J. (2024). *Elementary and middle school social studies: An interdisciplinary, multicultural approach*. Waveland Press.
- Fathi Vajargah, K. (2022). *Curriculum studies: Concepts, theories and applications* (Persian edition). Tehran: SAMT. [in Persian]
- Fung, D. (2019). *Re-thinking the higher education curriculum: Challenges, possibilities, and dreams. Places of Engagement*, 82-87.
- Gholampour, M., Ahmadi, G., & Emam Jom'eh, M. R. (2022). *The Current Model of the Fieldwork Curriculum at the University of Teacher Education Based on Contextual Analysis*. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 28(1), 187-219. doi: 10.52547/irphe.1401.1.187 [in Persian]
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2022). *Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model*. Routledge.
- Hasani, M. (2024). *Higher Education and the Labor Market: Examining the Alignment of Curriculum with Job-Required Education with the Mediation of Entrepreneurial Competence*. Management and Planning in Educational Systems, 17(1), 131-154. [in Persian]
- Hosseini-Nasab, E., Jalavandi, M., & Nateghi, F. (2023). *Evaluating the Status of the Curriculum for the Bachelor's Degree in Primary Education at the University of Teacher Education from a Community-Centered Perspective (Harden Model)*. Education and Evaluation, 63(16), 148-172. [in Persian]
- Jamati, R., Mahdizadeh, A., Hakimzadeh, R., Araqiye, A. R., & Faghih Aram, B. (2022). *Providing a Mixed Curriculum Model for Student-Teachers at the University of Teacher Education*. Educational Studies and Schooling, 11(1), 449-476. [in Persian]
- Karami, M. (2019). *Professional competencies of teachers and curriculum implementation* (Persian edition). Tehran: Academic Publishing Center. [in Persian]
- Khaleghi-Nejad, S. A. (2018). *How to Evaluate the Implemented Curriculum?* Higher Education Letter, 11(44), 95-120. [in Persian]
- King, L. E. (2024). *Curriculum implementation. In Australian Transnational Vocational Education: Imperatives, Challenges and Improvements for Curriculum Implementation* (pp. 47-81). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Lee, E., Kourgiantakis, T., Hu, R., Greenblatt, A., & Logan, J. (2022). *Pedagogical methods of teaching social justice in social work: A scoping review. Research on Social Work Practice*, 32(7), 762-783.
- Malaki, H., Delavar, A., Gholam Ali Ahmadi, Mohsen Hajitabar Firouzjai, (2012). *The Degree of Correspondence among Intended, Implemented, and Attained Curricula of Social Studies in the First Year of Tehran High Schools*, Educational Psychology, 8(26), 105. magiran.com/p1168819

- Maleki, H. (2017). *Curriculum development: Theory and practice* (Persian edition). Tehran: SAMT. [in Persian]
- Mehre-Mohammadi, M. (2020). *Understanding curriculum: A reflective perspective* (Persian edition). Tehran: SAMT. [in Persian]
- Mehrmandoust Qomsari, Z., Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., & Safaei Mohaqqed, S. (2018). *Identifying and Validating Factors Affecting the Establishment of the Curriculum Planning Model in the Work Environment with Emphasis on the Outcomes of Economic Development*. Quarterly Journal of Economics and Urban Management, 7(25), 63-79. [in Persian]
- Mirarefin, F. S. , Mehrmohammadi, M. , Ali Asgari, M. and Haji Hosseini, G. (2019). *Designing and Validating an "Aesthetic Approach to Teaching" Course for Teacher Education Program*. Journal of Curriculum Studies, 14(54), 79-116. [in Persian]
- Mirzaeian, B (2022), *Examining the challenges of teaching social studies and sociology in education, First International Conference on Sociology, Social Sciences and Education with a Look to the Future Approach*, Bushehr
- Mohammadi, M., & Garmabi, H. A. (2023). *Investigating the Experienced Curriculum of Graduates in Specialized Courses of Social Sciences Education at the University of Teacher Education*. Theory and Practice in Teacher Training Journal, 9(15), 127-149. [in Persian]
- Nasrollahi-Nia, F., & Elm al-Hoda, J. (2020). *Revising and Proposing a Curriculum for the Master's Program in Educational Sciences (Case Study: Higher Education Management and Planning Orientation)*. Quarterly Journal of Curriculum Studies in Higher Education, 11(21), 97-138. [in Persian]
- Németh, B. (2019). *Learning Cities Sisyphus*. Journal of Education, 7(2), 9-23. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17702>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic
- roshanghias, P. , liaghatdar, M. , zamani, B. and sharifian, F. (2021). *Development and validation of the Curricular Elements Evaluation Scale based on the Lifelong Learning Approach in Higher Education*. Journal of Educational Sciences, 28(1), 43-66. doi: 10.22055/edus.2020.32824.2998
- Safikhani Gholizadeh, S., Birmi Pour, A., & Mehralizadeh, Y. (2024). *A Systematic Review of Studies on the Relationship Between the Curriculum of Technical and Vocational Universities and Labor Market Expectations*. Quarterly Journal of Curriculum Studies in Higher Education, 15(29), 175-215. [in Persian]
- Torabi, Z. (2023). *Investigating Coordination Methods and Adapting Curriculum with Labor Market Needs*. Horizons of Humanities Sciences Journal, 2(7), 13-33. [in Persian]

- Yang, J., Jimenez, C., Wettig, A., Lieret, W., Yao, Sh., Narasimhan, K., Press, O. (2024). *SWE-agent: Agent-Computer Interfaces Enable Automated Software Engineering*. Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2024).
- Zarei, A., & Dehghani, M. (2022). *Assessing the degree of coordination and compliance of the intended curriculum, implemented with the acquired knowledge of the family and population knowledge course in order to approximate between these three programs*. Curriculum Planning, 18(71), 147-159. [in Persian]





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی