

بررسی تجربه زیسته مدیران و معلمان ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد طرح کرامت

سلیمان حسین خواه*

ادریس اسلامی**

چکیده

هدف نوشتار حاضر، بررسی تجربه زیسته مدیران و معلمان ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد طرح کرامت است. برای نیل به این هدف، از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. روش‌های نمونه‌گیری این مطالعه، هدفمند و ابزار آن نیز مصاحبه نیمه ساختاریافته است. در این مطالعه، به منظور برآورد میزان روایی، از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل استفاده شده است. همچنین برای ارزیابی پایایی، از راهبردهای هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده‌ها، ایجاد فرایندهای ساختارمند برای اجرا و تفسیر مصاحبه‌های همگرا بهره گرفته شده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، فرایند کدگذاری سه‌گانه باز، محوری و انتخابی به کار برده شده است.

یافته‌ها حاکی از آن است که در طراحی، انتخاب و سازماندهی مهارت‌های طرح کرامت به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران توجه نشده است و اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی، انتخاب و سازماندهی محتوا رعایت نگردیده است. همچنین، در مورد واحدهای کار طرح کرامت نیز همان کاستی‌های ذکر شده مربوط به مهارت‌های طرح کرامت وجود دارد. علاوه بر این، در خصوص موانع اجرایی طرح کرامت می‌توان به کمبود منابع مالی، عدم تناسب طرح با ویژگی‌ها و نیازهای روان‌شناختی معلمان و دانش‌آموزان و نادیده گرفتن اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا اشاره کرد.

واژگان کلیدی: تجربه زیسته، طرح کرامت، تربیت اخلاقی، مهاباد.

مقدمه

در آموزش و پرورش ایران اسلامی که بر آموزه‌های دین اسلام مبتنی است، بحث‌های تربیتی به ویژه تربیت اخلاقی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و از اوایل انقلاب این بحث به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین مسائل آموزش و پرورش مطرح بوده است. برای پاسخ به این دل‌مشغولی و به سفارش بخش مشاوره و برنامه‌ریزی امور تربیتی، در سال تحصیلی ۷۲-۷۳، طرح «کرامت در مدرسه» تدوین و اجرا شده است.

طرح کرامت واکنشی به چالش بزرگ تشکیلات امور تربیتی در ایجاد تمایز و تفکیک بین آموزش و پرورش و حذف نقش ارزشمند تربیتی معلمان در مدرسه است. جهت‌گیری اصلی طرح کرامت در مدرسه، تربیت اخلاقی است. ملاحظه واحدهای کار تدوین شده در این طرح در پنج پایه دوره ابتدایی از برجستگی ارزش‌های اخلاقی حکایت دارد (حسنی، ۱۳۹۳، ص ۲۴). این طرح در سال‌های بعد تغییراتی پیدا کرده که مهم‌ترین این تغییرات در بُعد اهداف آن بوده است.

اهداف جدید این طرح عبارت‌اند از: «۱. زمینه‌سازی برای تقویت بینش و مهارت دانش‌آموزان جهت رشد و توسعه کرامت خویش و بروز قابلیت‌های کرامتی؛ ۲. تقویت روحیه دانش‌آموز، مبنی بر تکریم دیگران؛ ۳. زمینه‌سازی برای تکریم دانش‌آموزان در محیط‌های خانه و مدرسه؛ ۴. ارتقاء توانمندی‌های دانش‌آموزان برای زندگی فردی و اجتماعی متناسب با ارزش‌های اسلامی» (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱).

برای نیل به این اهداف، محتواهایی چون صداقت، وفای به عهد، خیرخواهی، امانت‌داری، عفو، شجاعت، عفت، دوستی، مدارا، صبر، نظم، مناعت طبع، یاد خدا، تقوا، توبه، اخلاص و... ارائه شده‌اند که متضمن ارزش‌های اخلاقی و دینی و مهارت‌های زندگی هستند. همچنین، در دوره ابتدایی، مهارت‌هایی چون ارتباط با خدا، ارتباط مؤثر، روابط بین فردی، شرافت، همدلی، مدیریت هیجانات، تصمیم‌گیری، انضباط اجتماعی، عزت نفس، تفکر و خودآگاهی به‌عنوان محتوای طرح کرامت آموزش داده می‌شوند (همان، ص ۱۴).

در زمینه طرح کرامت و آثار تربیتی آن، مطالعاتی صورت گرفته است. یوسفی افراکتی و صمدی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «میزان موفقیت برنامه درسی آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) بر کسب مهارت حل مسئله در بین دانش‌آموزان پایه پنجم از دیدگاه معلمان» نشان داد که از نظر معلمان اجرای برنامه آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی بر ایجاد توانایی مهارت حل مسئله دانش‌آموزان و شناخت مسئله، و مهارت جمع‌آوری اطلاعات و توانایی تولید و خلق راه‌حل‌های مختلف، و توانایی به اجرا درآوردن راه‌حل‌ها، موفق نبوده و نیازمند

آموزش و توجه بیشتری است؛ ولی از نظر معلمان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری مهارت حل مسئله، بررسی راه‌حل‌های گوناگون، و انتخاب بهترین راه حل و مشارکت گروهی و تعامل در حل مسئله در حد قابل قبول است.

حسنی (۱۳۹۴) در پژوهشی انتقادی با عنوان «بررسی و نقد چارچوب نظری طرح کرامت در دوره دبستان»، نقاط قوت و ضعف آن را شناسایی کرده است. نقاط قوت طرح عبارت‌اند از توجه به بستر فرهنگی دینی جامعه، تأکید بر انگیزش درونی، طراحی شبه برنامه درسی مستقل برای تربیت اخلاقی، نظم‌بخشی و تبویب مفاهیم ارزشی و بهره‌گیری از ظرفیت و نقش معلمان در تربیت اخلاقی و در همان حال، فقدان مبانی نظری تصریح‌شده و فقدان توجیه برای نظم موجود در ارزش‌های ارائه‌شده، جزء کاستی‌های این طرح شناخته شده است.

میرزاپور تیزخراب (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای با عنوان «ارائه چارچوبی نظری برای طرح کرامت در مدرسه با تکیه بر آموزه‌های اسلام» معتقد است که در زمینه مبانی، اهداف و روش‌ها، طرح کرامت در مدرسه، با مبانی، اهداف و روش‌های دو رویکرد تربیت منش و رویکرد دینی-اسلامی به تربیت اخلاقی قابل انطباق است. همچنین، این مطالعه، امکان قرار دادن دو رویکرد تربیت منش و رویکرد دینی-اسلامی در ترکیبی سازوار را اثبات کرده است. از این رو، قرار دادن رویکرد منش-دینی با قرائت اسلامی به‌عنوان چارچوب نظری طرح کرامت، کاری معتبر است و از سازواری درونی برخوردار است.

اسدیان سرخی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی طرح آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی، بر کنترل خشم و عزت نفس دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی مدارس شهر بهنمیر» نشان داد که اجرای طرح کرامت باعث کاهش خشم و افزایش عزت نفس دانش‌آموزان شده است. با دقت در این پژوهش‌ها متوجه می‌شویم که در دو پژوهش تأثیر و میزان موفقیت طرح کرامت در ایجاد مهارت حل مسئله و کنترل خشم و افزایش عزت نفس دانش‌آموزان و در پژوهش دیگر به بررسی نقاط قوت و ضعف طرح کرامت پرداخته شده و بالاخره در پژوهش آخر اقدام به ارائه چارچوب نظری طرح کرامت با تأکید بر آموزه‌های دینی کرده و می‌توان گفت که در این پژوهش‌ها به مبانی نظری طرح و یادگیری دانش‌آموزان بیشتر اشاره شده و به یاددهندگان و تجارب زیسته آنها توجهی نشده است. همین امر یعنی تجارب معلمان و مدیران در فرایند اجرای طرح بیانگر مشکلات طرح و همچنین نقاط قوت و ضعف و به دنبال آن برنامه‌ریزی‌های بهتر در آینده است؛ زیرا آنها نقش حیاتی و بسیار مهمی در اجرای طرح‌های آموزشی را دارند؛ بنابراین لازم است دیدگاه‌های مدیران و معلمان با استفاده از روش کیفی که کمتر به آن توجه شده بررسی شود.

سؤال‌های پژوهش

مدیران و معلمان دوره ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد مهارت‌های مندرج در طرح کرامت چه تجارب زیسته‌ای دارند؟

مدیران و معلمان دوره ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد واحدهای کار مندرج در طرح کرامت چه تجارب زیسته‌ای دارند؟

مدیران و معلمان دوره ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد موانع اجرایی طرح کرامت چه تجارب زیسته‌ای دارند؟

روش پژوهش

نوع این پژوهش، کیفی^۱ و روش آن پدیدارشناسی^۲ است. پدیدارشناسی، مطالعه تجربه زیسته است و به جهان، آنچنان توجه دارد که به وسیله یک فرد زیسته می‌شود (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱). تجربه زیسته عبارت است از یک تجربه بی‌واسطه و حضوری از چیزی؛ تجربه‌ای که در آن بین عالم و معلوم، بین تجربه‌گر و تجربه‌شونده، اتحاد و هویت برقرار است. تجربه زیسته در مقابل تجربه دسته دوم است؛ یعنی تجربه‌ای که با واسطه و حصولی است. درک تجلیات حیات انسان به معنای درک حالات درونی و ذهنی‌ای است که این تجلیات بیانگر و حاکی از آن است. وظیفه فهم آن است که در این واقعیات محسوس فیزیکی نفوذ و رسوخ کند تا به آن چیزی دست یابد که در دسترس و مشاهده حواس نیست (صادقی، مظاهری و حیدری، ۱۳۸۵).

جامعه، نمونه و نمونه‌گیری

جامعه این پژوهش شامل همه مدیران و معلمان است که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ در شهرستان مهاباد در مقطع ابتدایی مجری طرح کرامت بوده‌اند. براساس آمار رسمی از آموزش و پرورش شهرستان تعداد ۸۳ مدرسه مجری طرح کرامت بوده که در آن ۲۴۷ نفر زن و ۲۸۲ نفر مرد بوده که جمعاً ۵۲۹ معلم و تعداد معاونین ۷۲ نفر می‌باشد که از این تعداد معاون ۴۰ نفر زن و ۳۲ نفر مرد می‌باشند. افزون‌براین، تعداد دانش‌آموزانی که طرح کرامت در مورد آنها به اجرا درمی‌آید ۱۷۱۰۷ نفر می‌باشد.

1. Qualitative

2. Phenomenology

همچنین، در این مطالعه، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است؛ زیرا می‌خواهیم از افرادی استفاده کنیم که در زمینه طرح کرامت اطلاعات زیادی دارند تا درک عمیق‌تری نسبت به تجارب زیسته معلمان و مدیران در زمینه طرح یادشده به دست آوریم.

ابزار پژوهش

در این پژوهش، از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ استفاده می‌شود. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته آن است که در آن، سؤالات مصاحبه از قبل مشخص می‌شود و از تمام پاسخ‌دهندگان، پرسش‌های مشابه پرسیده می‌شود؛ اما آنها آزادند که پاسخ خود را به هر طریقی پاسخ دهند که می‌خواهند. البته در راهنمای مصاحبه جزئیات مصاحبه، شیوه بیان و ترتیب آنها ذکر نمی‌شود. براساس این، مطالعه حاضر با توجه به سؤال‌های پژوهشی پیشین و پاره‌ای از سؤال‌های تکمیلی هر سؤالی، مصاحبه‌شونده را آزاد گذاشته است که بنا بر تجربه‌های خود در باب طرح کرامت به سؤال‌ها پاسخ دهد.

روایی و پایایی ابزار پژوهش

در این مطالعه، به منظور برآورد میزان روایی چک‌لیست مصاحبه از معیار اعتبارپذیری (واقعی بودن توصیف‌ها و یافته‌های پژوهش) با به‌کارگیری رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل برای ارزیابی روایی استفاده می‌شود. همچنین، برای ارزیابی پایایی از راهکارهایی چون هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده‌ها و ایجاد فرایندهای ساختارمند برای اجرا و تفسیر مصاحبه‌های همگرا استفاده می‌شود.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در پژوهش حاضر، تحلیل تفسیری است. در این روش، پژوهشگر درصد است تا در حد امکان به آشکار نمودن پیام‌های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه بپردازد (فرخزاد، ۱۳۸۴، ص ۲۸۱). نخستین گام در تحلیل تفسیری، تلفیق تمامی داده‌های مورد پژوهش و تشکیل یک پایگاه اطلاعاتی است. گام بعدی دیگری که یکی از مهم‌ترین مراحل تحلیل تفسیری داده‌هاست، تدوین مقوله، طبقه یا حیطه‌هایی است که اطلاعات را به صورت مناسبی دربرمی‌گیرد و در عین حال آنها را خلاصه کند. در این مرحله، پژوهشگر باید در مورد این تصمیم بگیرد که چه مطالبی در درون هر بخش مهم است. گام بعدی نشانه‌گذاری کردن بخش‌ها (اجزاء) است. هر

1. Semi-Structured Interview

یک از بخش‌ها باید بررسی شود تا معلوم شود که آیا پدیده توصیف‌شده در آن در یکی از مقوله‌های نظام مقوله‌بندی قرار می‌گیرد یا خیر؟ گام آخر، گروه‌بندی بخش‌های مقوله‌هاست. پس از نشانه‌گذاری، بخش‌هایی را که تحت یک مقوله نشانه‌گذاری شده، در کنار هم قرار دهد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول مطالعه حاضر این است: مدیران و معلمان دوره ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد مهارت‌های مندرج در طرح کرامت چه تجارب زیسته‌ای دارند؟ جدول شماره ۱، یافته‌های مربوط به سؤال اول این پژوهش را نشان داده می‌شود.

جدول ۱: یافته‌های پژوهش مربوط به سؤال ۱

کد انتخابی (درونمایه)	کد محوری (طبقه‌ها)	کد باز			
بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر در طراحی برنامه درسی	نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان	انتزاعی و دشوار			
		ذهنی			
		ناهماهنگ با یادگیری دانش‌آموزان			
	نامتناسب با رشد هیجانی دانش‌آموزان	دشوار برای درک و فهم			
		بی‌علاقه‌گی دانش‌آموزان به این مهارت‌ها			
		توجه نکردن به نیازها و علایق جذاب نبودن			
بی‌توجهی به اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی	عدم اختصاص زمان مناسب به آموزش مهارت‌ها	نبود وقت کافی برای آموزش مهارت‌ها			
		آموزش این مهارت‌ها در وقت‌های اضافی			
		آموزش این مهارت‌ها در زمان خستگی			
عدم رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا	اتکا به سایر کتب درسی برای آموزش مهارت‌ها	اکتفا به آموزش مهارت‌ها در سایر کتب درسی			
	عدم نیاز به آموزش مجدد مهارت‌ها				
تکراری بودن مهارت‌ها	گنجانیدن این مهارت‌ها در دیگر دروس				
	شباهت				
زیاد و بی‌ارزش تلقی شدن آموزش مهارت‌ها	بی‌اهمیت بودن فراگیری مهارت‌ها				
	آموزش صوری مهارت‌ها				
	اهمیت ندادن به آموزش این مهارت‌ها				
فقدان آثار و پیامد مثبت و عملی برای آموزش مهارت‌ها	عدم کاربرد در زندگی روزمره				
	عدم کاربرد در مدرسه				
	نامفید بودن				
	مشاهده نکردن نتایج مثبت				

براساس مصاحبه‌های انجام شده در خصوص بررسی تجارب زیسته مدیران و معلمان از اجرای مهارت‌های طرح کرامت، سه کد انتخابی یا درون‌مایه با عنوان‌های ۱. بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر در طراحی برنامه درسی، ۲. رعایت نکردن اصول حاکم بر انتخاب محتوا و سازمان‌دهی محتوا و ۳. بی‌توجهی به اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی و دو کد محوری برای مضمون شماره یک با عنوانین الف. نامتناسب با رشد هیجانی دانش‌آموزان و ب. نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان و چهار کد محوری مربوط به مضمون شماره دو با عنوان‌های الف. تکراری بودن مهارت‌ها، ب. اتکا به دیگر کتب درسی برای آموزش مهارت‌ها، ج. فقدان آثار و پیامد مثبت و عملی برای آموزش مهارت‌ها، د. زاید و بی‌ارزش تلقی شدن آموزش مهارت‌ها و یک کد محوری مربوط به مضمون شماره سه با عنوان اختصاص ندادن زمان مناسب به آموزش مهارت‌ها شناسایی و آشکار شد که در زیر آنها را بیان خواهیم کرد.

۱. بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر در طراحی برنامه درسی: براساس تجارب به دست آمده در طراحی مهارت‌های طرح کرامت به ویژگی‌های و نیازهای فراگیران توجهی نشده است. این مضمون شامل دو کد محوری می‌باشد. در ادامه به ذکر آنها پرداخته می‌شود.

الف. نامتناسب با رشد هیجانی دانش‌آموزان: براساس تجارب به دست آمده از مدیران و معلمان، طراحی طرح کرامت با ویژگی‌های رشد هیجانی دانش‌آموزان متناسب نیست. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «در برنامه‌ریزی مهارت‌ها، به خواسته‌ها و علایق دانش‌آموزان توجهی نشده است».

ب. نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان: براساس تجارب به دست آمده از مدیران و معلمان طراحی طرح کرامت نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در پژوهشی بیان می‌کند: «بیشتر دانش‌آموزان از درک و فهم مهارت‌ها عاجز هستند». دیگری می‌گفت: «به علت اینکه این مهارت‌ها ذهنی هستند من هم تأکیدی روی آنها ندارم».

۲. رعایت نکردن اصول حاکم بر انتخاب و سازمان‌دهی محتوا: براساس تجارب به دست آمده از مدیران و معلمان در طراحی مهارت‌های طرح کرامت اصول حاکم بر انتخاب و سازمان‌دهی محتوا رعایت نشده است. این مضمون دارای چهار کد محوری است که در ادامه به بیان آنها پرداخته می‌شود.

الف. تکراری بودن مهارت‌ها: تجارب به دست آمده از مدیران و معلمان بیانگر آن است که مطالب مهارت‌های طرح کرامت تکراری هستند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «همه این مهارت‌ها در برنامه درسی مدارس وجود دارد پس نیازی نیست که دوباره آنها را تدریس کنم».

ب. انکا به دیگر کتب درسی برای آموزش مهارت‌ها: تجارب زیسته معلمان و مدیران بیانگر آن است که مطالب موجود در طرح کرامت با مطالب کتاب‌های درسی شباهت دارد و برای آموزش مهارت‌های طرح کرامت اقدام به برقراری ارتباط با محتوی کتاب‌ها می‌کردند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «بین مهارت‌های موجود در طرح کرامت با مطالب بعضی کتب ارتباط برقرار می‌کردم و برای آموزش آنها به محتوی سایر کتاب‌ها بسنده می‌کردم».

ج. نبود آثار و پیامد مثبت و عملی برای آموزش مهارت‌ها: براساس تجارب به دست آمده، مهارت‌های طرح کرامت، آثار مثبت و عملی ندارد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در پژوهش می‌گفت: «دانش‌آموزان از این مهارت‌ها استفاده نمی‌کنند باور کن به درد دانش‌آموزان نمی‌خورد».

د. زاید و بی‌ارزش تلقی شدن آموزش مهارت‌ها: تجارب کسب‌شده از مدیران و معلمان بیانگر زاید و بی‌ارزش تلقی شدن آموزش مهارت‌ها از سوی معلمان است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در پژوهش می‌گفت: «آموزش این مهارت‌ها در حد رفع تکلیف است».

۳. بی‌توجهی به اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی: تجارب به دست آمده از مدیران و معلمان در خصوص آموزش مهارت‌های طرح کرامت بیانگر آن است که به اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی بی‌توجهی شده است. این مضمون نیز داری یک کد محوری با عنوان عدم اختصاص زمان متناسب به آموزش مهارت‌هاست. در ادامه به بیان آن پرداخته می‌شود.

الف. اختصاص ندادن زمان مناسب به آموزش مهارت‌ها: براساس تجارب به دست آمده از مدیران و معلمان زمان مناسبی به آموزش مهارت‌ها اختصاص داده نشده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در پژوهش می‌گفت: «با توجه به حجیم بودن کتاب‌های درسی وقتی برای آموزش مهارت‌ها نمی‌ماند».

سؤال دوم مطالعه حاضر این است: مدیران و معلمان دوره ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد واحدهای کار مندرج در طرح کرامت چه تجارب زیسته‌ای دارند؟ جدول شماره ۲، یافته‌های مربوط به سؤال دوم این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲: یافته‌های مربوط به سؤال ۲

کدهای محوری (درون‌مایه)	کدهای محوری (طبقه‌ها)	کدهای باز
لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوی	زاید و بی‌ارزش تلقی شدن واحدهای کار	بی‌اهمیتی به آن به دلیل شباهت با محتوای سایر کتب درسی
		عدم نیاز به آموزش آنها به دلیل شباهت با محتوای دیگر کتب درسی
		عدم آموزش به دلیل شباهت با محتوای دیگر کتب درسی
	نبود آثار و پیامدهای مثبت و عملی	آموزش صوری
		مشاهده نکردن نتایج مثبت
		کاربرد نداشتن
بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر در طراحی برنامه درسی	نامتناسب با بعد هیجانی دانش‌آموز	تأثیر نداشتن در زندگی روزانه
		ایجاد خستگی به دلیل شباهت با محتوای دیگر کتب درسی
		نداشتن انگیزه برای آموزش
	نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان	آموزش ندادن به دلیل بی‌حوصلگی فراگیران
		عدم لذت کافی برای یادگیری
		تأکید نکردن بر آنها به خاطر ذهنی بودن
		تأکید نکردن بر آنها به دلیل توجه نکردن به ویژگی‌های شناختی
		انتزاعی و دشوار

براساس مصاحبه‌های انجام‌شده در خصوص بررسی تجارب زیسته مدیران و معلمان از واحدهای کار طرح کرامت، دو کد انتخابی یا مضمون با عناوین ۱. بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر در طراحی برنامه درسی و ۲. لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا آشکار شده و برای هر کدام دو کد محوری به ترتیب با عناوین الف. نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان و ب. نامتناسب با بعد هیجانی معلم و دانش‌آموز برای مضمون شماره یک و برای مضمون دیگر، دو کد محوری با عناوین الف. زاید و بی‌ارزش تلقی شدن واحدهای کار و ب. نبود آثار و پیامدهای مثبت و عملی روشن شد.

۱. بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر در طراحی برنامه درسی: براساس تجارب زیسته مدیران و معلمان در طراحی واحدهای کار طرح کرامت، به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران توجهی نشده است. این مضمون دارای دو کد محوری است:

الف. نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان: تجارب به دست آمده بیانگر آن است که طراحی واحدهای کار طرح کرامت با رشد شناختی دانش‌آموزان متناسب نیست. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این باره می‌گوید: «در واحدهای کار به ویژگی‌های شناختی و ذهنی دانش‌آموزان توجه نکرده و به همین دلیل زیاد روی آن تأکید نمی‌کردم». دیگری می‌گفت: «بعضی از واحدهای کار طرح کرامت بسیار انتزاعی هستند؛ بنابراین دانش‌آموزان از درک آن عاجز هستند».

ب. نامتناسب با بعد هیجانی دانش‌آموزان: تجارب به دست آمده بیانگر آن است که واحدهای کار طرح کرامت با بعد هیجانی دانش‌آموز متناسب نیست. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت:

«در بیشتر موارد به خاطر اینکه دانش‌آموزان حوصله یادگیری را ندارند آن را تدریس نمی‌کردم». دیگری می‌گفت: «آموزش واحدهای کار برای دانش‌آموزان لذت کافی ندارد».

۲. لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازماندهی محتوا: تجارب به دست آمده از تجارب زیسته مدیران و معلمان در خصوص واحدهای کار طرح کرامت بیانگر آن است که در طراحی آنها اصول انتخاب و سازماندهی محتوا لحاظ نشده است. این مضمون دارای دو کد محوری است:

الف. زاید و بی‌ارزش تلقی شدن واحدهای کار: براساس تجارب به دست آمده، واحدهای کار طرح کرامت زاید و بی‌ارزش هستند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «واحدهای کار طرح کرامت درست همان مطالب درسی روزانه‌ای هستند که در مدارس تدریس می‌شود بنابراین زیاد روی آن تأکید نکردم». دیگری می‌گفت: «جهت رفع تکلیف و برآورد انتظارات عوامل مدرسه و اداره آن واحدها را انجام می‌دهم».

ب. نبود آثار و پیامدهای مثبت و عملی: براساس تجارب به دست آمده، این واحدها، فاقد آثار و پیامدهای مثبت و عملی هستند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «با نگاهی به زندگی روزانه دانش‌آموزان و رفتارهایی که در جامعه از آنها سر می‌زند آموزش واحدهای کار چندان تأثیرگذار نبوده است». مصاحبه‌شونده دیگری می‌گفت: «تا حالا نتایج خوبی از آموزش این واحدهای کار در بین دانش‌آموزان را مشاهده نکردم».

سؤال سوم مطالعه حاضر این است: مدیران و معلمان دوره ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد موانع اجرایی طرح کرامت چه تجارب زیسته‌ای دارند؟ جدول شماره ۳، یافته‌های مربوط به سؤال سوم را نشان می‌دهد.

جدول ۳. یافته‌های مربوط به سؤال ۳

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
کاستی در اقتصاد آموزش و پرورش	فراهم نیاوردن شرایط و امکانات آموزشی و مادی برای آموزش طرح کرامت	کمبود وسایل کمک آموزشی
		نبود منابع مالی
		فقدان فضای مناسب
		استاندارد نبودن ظرفیت کلاس
لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوی	بی‌ارزش تلقی شدن طرح کرامت	بی‌توجهی به طرح به دلیل وجود طرح‌های موازی
		بی‌اهمیتی
		عدم اجرای طرح به دلیل قرار نگرفتن در فهرست اصلی برنامه درسی
		اهمیت نداشتن به دلیل قرار نگرفتن در فهرست اصلی برنامه درسی
نامتناسب با ویژگی‌ها و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان	نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان	قابل فهم نبودن محتوی طرح
	نامتناسب با جنبه‌های هیجانی دانش‌آموزان	تطابق نداشتن با خواسته‌ها و نیازهای روز دانش‌آموزان
		تطابق نداشتن با خواسته‌ها و نیازهای روز دانش‌آموزان

براساس مصاحبه‌های انجام شده در خصوص بررسی تجارب زیسته مدیران و معلمان در مورد موانع اجرایی طرح کرامت، سه کد انتخابی یا مضمون با عناوین ۱. کاستی در اقتصاد آموزش و پرورش، ۲. لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، ۳. نامتناسب با ویژگی‌ها و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان آشکار شده و برای آنها کدهای محوری به ترتیب با عناوین فراهم‌نیابوردن شرایط و امکانات آموزشی و مادی برای آموزش طرح کرامت مربوط به مضمون شماره یک، بی‌ارزش تلقی شدن طرح کرامت مربوط به مضمون شماره دو و نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان و نامتناسب با جنبه‌های هیجانی دانش‌آموزان برای مضمون شماره سه کدگذاری شده است. در ادامه به بیان آنها پرداخته خواهد شد.

۱. کاستی در اقتصاد آموزش و پرورش: براساس تجربه‌های به دست آمده از مدیران و معلمان، در اقتصاد آموزش و پرورش در زمینه طرح کرامت کاستی‌هایی وجود دارد. این مضمون دارای کد محوری زیر است:

فراهم‌نیابوردن شرایط و امکانات آموزشی و مادی برای آموزش طرح کرامت: براساس مصاحبه‌های انجام شده، شرایط و امکانات آموزشی و مادی برای آموزش طرح کرامت فراهم نشده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «در اکثر مواقع به دلیل کمبود وسایل کمک آموزشی در مدرسه نمی‌توانم آن را انجام دهم». مصاحبه‌شونده دیگری می‌گوید: «یکی از موانع اجرایی این طرح نبود منابع مالی است».

۲. لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا: براساس تجربه‌های به دست آمده از مدیران و معلمان در طراحی طرح کرامت، اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوی لحاظ نشده است. این درون‌مایه دارای کدمحوری زیر است:

بی‌ارزش تلقی کردن طرح کرامت: تجربه‌های زیسته مدیران و معلمان در مورد موانع اجرای طرح کرامت بیانگر این است که طرح کرامت بی‌ارزش تلقی می‌شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «طرح‌های موازی و مشکلات ناشی از آنها باعث عدم توجه به طرح مذکور می‌شوند». مصاحبه‌شونده دیگری می‌گفت: «خودم بعضی اوقات به علت بی‌اهمیتی، در اجرای آن مقاومت می‌کنم».

۳. نامتناسب با ویژگی‌ها و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان: براساس تجربه‌های به دست آمده از زیسته معلمان و مدیران در مورد موانع اجرایی طرح کرامت، این طرح با ویژگی‌ها و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان و معلمان متناسب نیست. این درون‌مایه دارای دو کد محوری به ترتیب زیر است:

الف. نامتناسب با رشد شناختی دانش آموزان: تجربه‌های زیسته مدیران و معلمان بیانگر این است که یکی از موانع اجرایی، نامتناسب بودن طرح کرامت با رشد شناختی دانش آموزان است. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها می‌گفت: «چون این طرح مطابق با خواسته‌های و نیازهای به روز دانش آموزان نیست می‌تواند مانع بزرگی برای اجرای طرح باشد».

ب. نامتناسب با جنبه‌های هیجانی دانش آموزان: براساس تجربه‌های کسب‌شده مورد موانع اجرایی طرح کرامت، این طرح با جنبه‌های هیجانی دانش آموزان تناسب ندارد. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها می‌گفت: «تشویق نکردن معلمان باعث بی‌انگیزگی نسبت به آن طرح می‌شود».

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های مربوط به سؤال ۱

براساس مصاحبه‌های انجام‌شده در مورد مهارت‌های طرح کرامت، سه کد انتخابی یا درون‌مایه با عنوان‌های ۱. بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر در طراحی برنامه درسی، ۲. عدم رعایت اصول حاکم بر انتخاب محتوا و سازمان‌دهی محتوا، ۳. بی‌توجهی به اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی و دو کد محوری برای مضمون شماره یک با عناوین الف. نامتناسب با رشد هیجانی دانش آموزان و ب. نامتناسب با رشد شناختی دانش آموزان و چهار کد محوری مربوط به مضمون شماره دو با عنوان‌های الف. تکراری بودن مهارت‌ها، ب. اتکا به دیگر کتب درسی برای آموزش مهارت‌ها، ج. نبود آثار و پیامد مثبت و عملی برای آموزش مهارت‌ها و د. زاید و بی‌ارزش تلقی شدن آموزش مهارت‌ها و یک کد محوری مربوط به مضمون شماره ۳ با عنوان اختصاص ندادن زمان مناسب به آموزش مهارت‌ها آشکار شد.

مقایسه

یافته‌های این سؤال با نتایج پژوهش‌های آسیایی (۱۳۹۱)، حسنی (۱۳۹۴) و یوسفی افرکتی و صمدی (۱۳۹۶) همسو است.

بحث و تبیین

امروزه نیازسنجی از دیدگاه بسیاری از پژوهشگران برنامه درسی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم برنامه‌ریزی درسی تلقی می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۳۹). بدون تشخیص نیاز، برنامه‌ریزی درسی امکان‌پذیر نیست. نیازسنجی عبارت است از تشخیص کاستی‌ها و خلأها در

یادگیری و تعیین ضرورت‌های آموزشی و پرورشی براساس آنها. با تأمل در مفهوم نیازسنجی می‌توان به راحتی پذیرفت که انجام مراحل بعدی برنامه‌ریزی درسی به‌ویژه تدوین اهداف به تشخیص نیازها بستگی دارد. هر گروه سنی احتیاجات اساسی دارد. برنامه درسی به این احتیاجات پاسخ می‌دهد. یکی از معیارهای مطلوب بودن برنامه، همسویی آن با احتیاجات فراگیر است؛ بنابراین برنامه‌ریزان درسی قبل از تعیین هدف‌ها باید درباره این نیازها اطلاعات لازم را گردآوری کنند (ملکی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۳).

همچنین، تایلر عناصر برنامه درسی را اهداف و مقاصد و تجربه‌های یادگیری (محتوا و موضوع درسی)، سازمان دادن و ارزشیابی می‌دانست (قورچیان، ۱۳۷۲، ص ۳۲). انتخاب محتوا باید دارای معیارهایی مثل ۱. اهمیت، ۲. اعتبار، ۳. علاقه، ۴. سودمندی، ۵. قابلیت یادگیری، ۶. انعطاف‌پذیری، ۷. توجه به ساختار دانش باشد (ملکی، ۱۳۸۹، ص ۱۵۸). کلاین (۱۹۹۱)، به نقل از فتحی و اجارگاه، (۱۳۸۸، ص ۱۲۹) عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیران فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا می‌داند.

طرح برنامه درسی متغیری است که تابع نوع تصمیم‌های گرفته‌شده و چگونگی رفتار با هریک از این عوامل نهگانه می‌باشد. با این عناصر می‌توان برخوردی بسیار جهت‌دهنده و انعطاف‌پذیر نمود (کلاین، ۱۳۶۹، به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۲۹). اصول کلی انتخاب فعالیت‌های یادگیری عبارت‌اند از ۱. فعالیت‌های یادگیری چنان باید انتخاب شوند که به دانش‌آموز فرصت یادگیری و انجام دادن نوع رفتار مورد نظر را بدهد؛ ۲. دانش‌آموز از نوع رفتار مورد نظر رضایت خاطر داشته باشد؛ ۳. واکنش و رفتار مورد نظر باید در حیطه توانایی و حد امکان دانش‌آموز باشد و ۴. برای رسیدن به یک هدف معین می‌توان از فعالیت‌ها و تجارب متعددی استفاده کرد (تایلر، به نقل از تقی‌پور ظهیر، ۱۳۸۰، ص ۱۵۵).

برای سازمان دادن محتوا سه ملاک در نظر گرفته می‌شود که عبارت‌اند از ۱. برقراری توالی،^۶ ۲. مداومت،^۷ ۳. یگانگی.^۸ منظور از توالی آن است که از آسان شروع شود و به سوی مشکل پیش

1. validity
2. interest
3. Utility
4. Learnability
5. Feasibility
6. sequence
7. continuity
8. Integration

برود؛ به‌دیگرسخن از عناصر و اجزاء کمتری تشکیل شود. منظور از مداومت یعنی پیش‌بینی فرصت‌های پی‌درپی و مداوم برای تعمیق و گسترش معلومات و مهارت‌ها. منظور از یگانگی سازمان دادن محتوا و فعالیت‌های یادگیری به صورتی که به یادگیرنده در به دست آوردن وحدت نظر و رفتار، در رابطه با عناصری به طور فزاینده‌ای کمک کند که با آنها سروکار دارد (همان، ۱۳۸۰، ص ۱۸۱).

براساس تجربه‌های کسب‌شده از معلمان و مدیران در طراحی مهارت‌های طرح کرامت به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران، اصول حاکم بر انتخاب محتوا و سازمان‌دهی محتوا و اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی توجه جدی نشده و از سویی دیگر، دیدگاه‌های علمی، لزوم توجه جدی به موضوعات یادشده در طراحی برنامه درسی را می‌طلبد. بنابراین، یک بازنگری کلی در طرح کرامت لازم و ضروری است. توجه به عوامل پیشین باعث می‌شود طرح با موفقیت بیشتر اجرا و کاستی‌های موجود کاهش پیدا کند.

یافته‌های مربوط به سؤال ۲

براساس مصاحبه‌های انجام‌شده در مورد واحدهای کار طرح کرامت دو کد انتخابی با عناوین ۱. بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیر در طراحی برنامه درسی و ۲. لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازماندهی محتوا آشکار شده و برای هر کدام دو کد محوری به ترتیب با عناوین الف. نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان و ب. نامتناسب با بعد هیجانی دانش‌آموز برای مضمون شماره یک و برای مضمون دیگر، دو کد محوری با عناوین الف. زاید و بی‌ارزش تلقی شدن واحدهای کار و ب. نبود آثار و پیامد مثبت و عملی آشکار شد.

مقایسه

یافته‌های این سؤال با نتایج پژوهش‌های حسنی (۱۳۹۴) و یوسفی افراکتی و صمدی (۱۳۹۶) همسو است.

بحث و تبیین

هر گروه سنی احتیاجات اساسی دارد. برنامه درسی به این احتیاج‌ها پاسخ می‌دهد. یکی از معیارهای مطلوب بودن برنامه، همسویی آن با احتیاجات و نیازهای فراگیر است. بنابراین، برنامه‌ریزان درسی قبل از تعیین هدف‌ها باید درباره نیازها و ویژگی‌های فراگیران اطلاعات لازم را گردآوری کنند (ملکی، ۱۳۸۹، ص ۱۵۸). در یک طبقه‌بندی، معیارهای انتخاب محتوا را می‌توان

به صورت زیر طبقه‌بندی کرد: الف. تناسب با عوامل و ارزش‌های اجتماعی، ب. تناسب با نیازها و ویژگی‌های یادگیرندگان و ج. تناسب با قانونمندی برنامه درسی (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۸۸، ص ۱۷۹-۱۸۰). از این رو، یکی از معیارهای انتخاب محتوا متناسب بودن آن با نیازها و ویژگی‌های فراگیران است. معیارهای دیگری که در انتخاب محتوا استفاده می‌شوند عبارت‌اند از: ۱. اهمیت^۱، ۲. اعتبار، ۳. علاقه، ۴. سودمندی، ۵. قابلیت یادگیری، ۶. انعطاف‌پذیری، ۷. توجه به ساختار دانش (ملکی، ۱۳۸۹، ص ۱۵۸).

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت درباره انتخاب و ارائه محتوا اصولی را مطرح کردند که برخی از آنها عبارت‌اند از: ۱. محتوا باید با هدف‌های درسی و نظام آموزشی متناسب باشد؛ ۲. محتوا باید با تجارب گذشته یادگیرنده و نیازها و علایق او متناسب داشته باشد؛ ۳. محتوا باید با شرایط ویژگی‌های فرهنگی و محیطی و اجتماعی ارتباط داشته باشد؛ ۴. محتوا باید زمینه لازم را برای مشارکت فراگیران فراهم کند و ۵. محتوا باید روحیه تحقیق و یادگیری را پرورش دهد (شاه‌مرادی، میرزایی فر و آداک، ۱۳۹۶، ص ۱۲۸).

آگاهی از ماهیت دانش‌آموز و نیز شناخت علایق و نیازهای او برای برنامه‌ریزان درسی و مجریان برنامه‌های آموزشی بسیار مهم است. شناخت ویژگی‌های مربوط به تحول زیستی و روانی شاگردان، زمانی می‌تواند در فرایند تعلیم و تربیت مؤثر واقع شود که مریدان و برنامه‌ریزان را بی‌درنگ متوجه نیازهای اساسی آنها کند. سودمندی به کاربرد مفید محتوا مربوط می‌شود؛ به این معنا که برنامه آموزشی تا چه حد بتواند دانشی را که در زندگی روزانه و آینده فراگیران کاربرد دارد، به او بیاموزد» (عزیزی، ۱۳۸۷، ص ۶۳).

وجود آدمی از ابعاد مختلف شناختی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، ایمانی و جسمانی تشکیل شده است و در آموزش فرد باید به تمام این جوانب توجه و مقدمات لازم برای رشد آنها فراهم شود. توجه نکردن به یکی از این جوانب، به یک آموزش ناقص منجر می‌شود (موسی‌پور، ۱۳۸۱، ص ۱۱۷). تنظیم برنامه درسی براساس ساختار منطقی، به ساخت دانش و معرفت سازمان یافته توجه دارد. عقیده بیشتر علمای تعلیم و تربیت این است که محتوی برنامه درسی به‌طورکلی باید از میان رشته‌های علمی انتخاب شود.

1. Importance
2. Validity
3. Interest
4. Utility
5. Learnability
6. Feasibility

نظم محتوایی و سلسله‌مراتب مفهومی حکایت از استفاده کردن از نظم و روابط میان مفاهیم مختلف در یک حوزه علمی یا استفاده کردن از سازمان مستتر در بطن رشته‌های علمی دارد. پیروی از قاعده ساخت دانش سازمان‌یافته پیروی از قواعدی است که ساخت یا بافت آموزشی را تشکیل می‌دهد. نظم منطقی ناظر به نظم و ترتیب تجارب یادگیری به‌گونه‌ای است که به کسب دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌ها و نگرش‌ها می‌انجامد. یکی از اصول تعیین توالی منطقی در برنامه درسی مبتنی بر این فرض است که آموزش باید از ساده به پیچیده سیر کند. به‌دیگر سخن، مفاهیم عینی، مبنای فراگیری اصول و مفاهیم ذهنی را فراهم می‌کند (تقی‌پور ظهیر، به نقل از شرفی، ۱۳۷۹، ص ۱۱۴). محتوای انتخاب‌شده باید از درجه بالای اهمیت برخوردار باشد. آنچه که انتظار داریم مخاطبان یاد بگیرند و انجام دهند، باید در محتوا لحاظ شود. مفاهیم اساسی به‌منظور تحقق اهداف برنامه آموزشی باید در محتوا مطرح شوند. قسمت اعظم محتوا باید شامل پیام‌هایی باشد که تأکید زیادی بر آن داریم. در واقع، محتوا باید باعث رشد توانایی‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌های فراگیران شود. محتوا نباید صرفاً براساس حیطة شناختی انتخاب شود؛ بلکه به حیطة عاطفی نیز باید توجه زیادی صورت گیرد (عزیزی، ۱۳۸۷، ص ۶۴).

در طراحی طرح کرامت باید به این ویژگی‌ها و نیازها و اصول انتخاب محتوای آن توجه جدی شود. براساس تجربه‌های به دست آمده از مدیران و معلمان و دیدگاه‌های علمی لازم است که برنامه‌ریزان یک بازنگری کلی در انتخاب محتوای طرح کرامت و متناسب کردن آن با نیازها فراگیران انجام دهند. توجه به موارد یادشده و دیدگاه متخصصان در حوزه برنامه درسی باعث می‌شود تا واحدهای کار طرح کرامت مفیدتر و با نتیجه‌تر انجام گیرند.

یافته‌های مربوط به سؤال ۳

براساس مصاحبه‌ها در مورد موانع اجرایی طرح کرامت، سه کد انتخابی یا مضمون با عنوان ۱. کاستی در اقتصاد آموزش و پرورش، ۲. لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، ۳. نامتناسب با ویژگی‌ها و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان آشکار شده و برای آنها کدهای محوری به ترتیب با عنوان فراهم نیاموردن شرایط و امکانات آموزشی و مادی برای آموزش طرح کرامت مربوط به مضمون شماره یک، بی‌ارزش تلقی شدن طرح کرامت مربوط به مضمون شماره دو و نامتناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان و نامتناسب با جنبه‌های هیجانی دانش‌آموزان برای مضمون شماره سه کدگذاری شده است.

مقایسه

یافته‌های این سؤال با پژوهش‌های آسیایی (۱۳۹۱)، حسنی (۱۳۹۴) و یوسفی افرکتی و صمدی (۱۳۹۶) همسو است.

بحث و تبیین

ابتدا، به دیدگاه‌های ناظر به کدهای انتخابی اشاره می‌شود. فتحی و اجارگاه معتقد است که انتخاب محتوا باید با ویژگی‌ها و نیازها و رغبت‌ها و توانایی‌ها و استعدادها و زندگی واقعی دانش‌آموزان متناسب باشد و این مؤلفه‌ها از مهم‌ترین ملاک‌های انتخاب محتوا هستند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۸۲-۱۸۳). یکی از عوامل خارجی بسیار مهم که اجرای برنامه‌دستی را تسهیل می‌سازد، منابع مالی و مادی می‌باشد. کمک‌های مالی و مادی که از منابع مختلف خارج از نظام آموزشی به دست می‌آیند، در تحقق و اجرای هر نوع برنامه‌دستی مؤثرند (همان، ص ۲۷۱). از این رو، هرگونه کاستی و کمبود مالی و بودجه‌ای می‌تواند مانع اساسی برای اجرای طرح‌های برنامه‌دستی در نظام آموزشی باشد.

معلم یکی از عوامل مهم و تعیین‌کننده در فرایند یاددهی-یادگیری و تحقق هدف‌های آموزشی است. مسئولیت‌هایی مانند سازماندهی و هدایت دانش‌آموزان هنگام تدریس، دادن نقش فعال به دانش‌آموزان در جریان آموزش، تلاش در جهت درونی کردن آموخته‌ها و توانا کردن دانش‌آموزان به به‌کارگیری آموخته‌های خویش در دنیای واقعی، تقویت نگرش مثبت نسبت به یادگیری است (البرز، ۱۳۹۲، به نقل از اسدیان سرخی، ۱۳۹۶، ص ۶).

کلاین (۱۹۹۱)، به نقل از فتحی و اجارگاه، (۱۳۸۸، ص ۱۲۹) معتقد است که برنامه‌دستی دارای عناصر نه‌گانه‌ای است که منابع آموزشی و زمان و فضای آموزشی و راهبردهای یاددهی و یادگیری چندعنصر از عناصر پیشین هستند و این بیانگر اهمیت موارد پیش‌گفته در برنامه‌دستی است. فیرسین هدایت و راهنمایی کارکنان برنامه‌های آموزشی را جزء عناصر برنامه‌دستی به شمار آورده است. اگر واکر نیز در الگوی برنامه‌ریزی خود به اهمیت بررسی هزینه و نتایج آن در طرح اشاره کرده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۲۴-۱۳۲). چمبرز،^۱ هنسون^۲ و سیتی^۳ معتقدند که بین نوع شخصیت و اثربخشی تدریس یک رابطه معناداری وجود دارد. بوردن^۴ معتقد است معلم

1. Chambers

2. Henson

3. Sienty

4. Burdon

به‌عنوان مدیریت کلاس درس باید بر روابط سازنده و مولد با دانش‌آموزان عمل کند (بخشایش، ۱۳۹۲، ص ۱۸۷).

با توجه به دیدگاه‌ها و نظریات متخصصان در خصوص اهمیت و ضرورت اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا و ویژگی‌ها و نیازهای روان‌شناختی معلمان و دانش‌آموزان و اهمیت آنها در طراحی‌های برنامه درسی و با نظر به یافته‌های مربوط به سؤال پیشین آشکار شد که طرح کرامت‌پشتوانه نظری دیدگاه‌های پیش‌گفته را ندارد؛ ازاین‌رو، باید در طراحی طرح کرامت به این مبانی و عناصر برنامه درسی توجه بیشتری شود تا موانع اجرای طرح به کمترین برسد.

منابع

۱. اسدیان سرخی، سیدهاشم (۱۳۹۶)، «بررسی اثربخشی طرح آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) بر کنترل خشم و عزت نفس دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی مدارس شهر بهنمیر»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مؤسسه آموزش عالی آمل.
۲. امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ ناهید دهقان‌نیری، زهرا رهنورد و سعیدعلی نوری (۱۳۹۱)، «روش تحقیق کیفی: پدیدارشناسی»، پرستاری و مامایی جامع‌نگر، سال ۲۲، ش ۶۸، ص ۵۶-۶۳.
۳. آسیایی، ملیحه (۱۳۹۱)، «تجربه من از طرح کرامت»، رشد معلم، ش ۵، ص ۲۵-۲۷.
۴. بخشایش، علیرضا (۱۳۹۲)، «رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس»، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ۴، ش ۲، ص ۱۸۵-۱۹۸.
۵. تقی‌پور ظهیر، علی (۱۳۸۰)، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تهران: آگاه.
۶. جهان‌پور، علی محمد و حسین فکوری (۱۳۹۳)، «ارزیابی طرح آموزش مهارت‌های زندگی (طرح کرامت) بر بهداشت روانی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان دوره اول و دوم ابتدایی شهرستان رشتخوار از دیدگاه مدیران و معاونین آموزشی و معلمان ابتدایی ۱۳۹۲-۱۳۹۳»، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت.
۷. حسنی، محمد (۱۳۹۳)، «بررسی و نقد طرح کرامت در دوره دبستان»، ارائه شده در پنجمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، کرمان: دانشگاه شهید باهنر کرمان.
۸. _____ (۱۳۹۴)، «بررسی و نقد چارچوب نظری طرح کرامت در دوره دبستان»، علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ش ۵، ص ۲۱-۲۶.
۹. راستی، سمیه (۱۳۹۵)، «اثربخشی اجرای برنامه درسی طرح کرامت به روش قصه‌گویی بر خلاقیت و یادگیری دانش‌آموزان»، سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد: دانشگاه تربیت‌حیدریه.
۱۰. شاه‌مرادی، مرتضی؛ داوود میرزایی‌فر و موسی آداک (۱۳۹۶)، «بررسی میزان تناسب کتاب تاریخ سوم متوسطه با معیارهای انتخاب محتوا»، نقد کتاب کودک و نوجوان، دوره ۴، ش ۱۴، ص ۱۲۵-۱۴۷.

۱۱. شرفی، حسن (۱۳۷۹)، «طراحی برنامه درسی هنر بر اساس سازمان دهی روان شناختی و منطقی»، تعلیم و تربیت، شماره ۶۱، ص ۱۰۱-۱۲۴.
۱۲. صادقی، منصوره السادات؛ محمدعلی مظاهری و محمود حیدری (۱۳۸۵)، «میزان مذهبی بودن والدین، منابع متفاوت شناخت دینی و تصور از خدا»، خانواده‌پژوهی، سال ۲، ش ۶، ص ۱۷۷-۱۹۷.
۱۳. عرب‌نیا، مریم (۱۳۹۴)، «تأثیر آموزش بعد اجتماعی طرح کرامت بر افزایش مهارت‌های زندگی شهروندی دانش‌آموزان»، اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی، شیراز: مؤسسه عالی علوم و فناوری حکیم عرفی شیراز.
۱۴. عزیزی، غلامرضا (۱۳۸۷)، مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تهران: دبیزش.
۱۵. فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران: بال.
۱۶. فرخزاد، پرویز (۱۳۸۴)، راهنمای پژوهش تاریخی (کتابخانه‌ای)، تهران: طهوری.
۱۷. قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۲)، «گامی در مسیر انتخاب محتوا در حوزه تخصصی برنامه درسی»، تعلیم و تربیت، ش ۳۳، ص ۳۷-۶۳.
۱۸. کریم‌زاده، اسماعیل؛ مرتضی شکوهی، مهرداد سیاه‌پشت، سیاوش روحانیان، ربیع سجادی و ملیحه پیغمبرزاده (۱۳۸۹)، آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) کتاب راهنمای معلم پایه پنجم، تهران: یادمان هنر اندیشه.
۱۹. ملکی، حسن (۱۳۸۹)، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، مشهد: پیام اندیشه.
۲۰. میرزاپورتیزخراب، پروین (۱۳۹۵)، ارائه چارچوبی نظری برای طرح کرامت در مدرسه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد.
۲۱. موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۱)، مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، مشهد: آستان قدس رضوی.
۲۲. یوسفی‌افراکتی، ربابه و پروین صمدی (۱۳۹۶)، «میزان موفقیت برنامه درسی آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) بر کسب مهارت حل مسئله دانش‌آموزان»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۱۴، ش ۲۵، ص ۱۴۱-۱۵۳.