

## واکاوی علل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان

زهره صادقی<sup>۱</sup>، نوروزعلی کرمدوست<sup>۲</sup>، محمد جوادی‌پور<sup>۳</sup>، امید عشاقی<sup>۴</sup>

### چکیده

با توجه به وجود شکاف و ناهمخوانی میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی مدارس برای دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، هنوز پژوهشی در رابطه با واکاوی علل این امر از دریچه نظرات معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه درسی قصد شده صورت نگرفته است. لذا هدف پژوهش حاضر واکاوی علل شکاف میان برنامه‌های درسی یاد شده درس علوم تجربی در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان است. رویکرد پژوهش کیفی است. میدان پژوهش آموزش و پرورش شهر تهران بود و شرکت‌کنندگان با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی و گلوله برفی از بین معلمان انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها با استفاده از فن مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته انجام شد و در هجدهمین مصاحبه به سطح اشباع نظری رسید. جهت اعتباردهی به یافته‌های پژوهش از مواردی نظیر مشارکت و تعامل با مشارکت‌کنندگان، تلفیق داده‌ها و مرور و بازنگری مکرر داده‌ها، بررسی به وسیله اعضا و بازنگری توسط ناظرین خارجی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش کلازی، به شناسایی ۴ مضمون اصلی و ۱۴ زیرمضمون منتج گردید. مضامین اصلی شامل علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی (نحوه هدف‌گذاری توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی و غیره)، علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی (نحوه طراحی و تدوین برنامه درسی قصد شده و غیره)، علل مرتبط با نحوه اجرا، نظارت و پشتیبانی (نحوه اجرا و غیره) و علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات (میزان امکانات و تجهیزات فیزیکی و غیره) است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد عللی همچون توجه و تأکید بیشتر بر حیطه اهداف دانشی و غفلت از سایر اهداف برنامه درسی نظیر اهداف نگرشی و عملکردی در هنگام هدف‌گذاری، زمینه‌های شکاف میان برنامه‌های درسی یاد شده درس علوم تجربی در دوره ابتدایی را ایجاد کرده است.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه درسی، قصد شده، کسب شده، علوم تجربی، دوره ابتدایی.

- 
۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران Zsadeghiii@gmail.com
  ۲. دانشیار گروه روشها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران nkaram@ut.ac.ir
  ۳. دانشیار گروه روشها و برنامه‌های آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) JavadiPour@ut.ac.ir
  ۴. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران omid.oshaghi@ut.ac.ir
- تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱/۱۴ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۴/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۱۰

### مقدمه

سازمان‌های آموزشی بخش مهمی از سرمایه انسانی و توسعه اجتماعی و اقتصادی هر کشوری محسوب می‌شوند (King & Vaiman, ۲۰۱۹). در این میان، آموزش و پرورش به عنوان نهاد فرهنگی و اجتماعی، نقش اساسی در تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید سرمایه اجتماعی و فرهنگی و رشد و تعالی کشور ایفا می‌کند؛ به گونه‌ای که آینده کشور در آینه آموزش و پرورش امروز قابل مشاهده است (قدیمی یردوقدی و حافظیان، ۲۰۲۰). در این راستا، بهره‌مندی از برنامه درسی جامع و متناسب با نیازهای روز از ابزارهای ضروری به‌شمار می‌آید (عطاران، مسعودپور، عطاران و حسین-پور، ۲۰۱۹). بنابراین، برنامه درسی یکی از عناصر یا خرده نظام‌های اصلی آموزش و پرورش است که باید به صورت راهبردی و اثربخش به آن نگریده شود (غربا، رحیمی و دهباشی، ۲۰۱۸). برنامه درسی فراهم آورنده اصلی فرصت‌ها و تجربیات یادگیری در مؤسسات آموزشی به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در دانش، نگرش و مهارت‌های فراگیران است (سهرابی، زینلی‌پور، همتی و سماوی، ۲۰۲۱). برنامه درسی تجربیات برنامه‌ریزی شده توسط مؤسسات آموزشی است که در اختیار فراگیران به منظور دستیابی به نتایج یادگیری از پیش تعیین شده قرار می‌گیرد (Munna & Abulkalam, ۲۰۲۱). به طور کلی برنامه درسی، تجربیات آموزشی سازمان‌یافته، خلاق و ارزیابی‌کننده‌ای است که به صورت هوشمندانه یا غیرهوشمندانه برای فراگیران تهیه و تدارک دیده می‌شود و تحت نظارت مؤسسه آموزشی برای رسیدن به برآیندهای یادگیری در جهت رشد، بلوغ و تعلیم فراگیران برای کارایی بهتر و زندگی در جامعه در حال تغییر به اجرا در می‌آید (Mulenga, ۲۰۱۸). در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی معمولاً از دو نوع برنامه درسی قصد شده<sup>۱</sup> و کسب شده<sup>۲</sup> سخن به میان می‌آید. برنامه درسی قصد شده که به آن برنامه درسی نوشتاری یا رسمی نیز گفته می‌شود، به آرمان‌ها، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و شیوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه درسی اشاره می‌کند (حاجی‌تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی، ۲۰۱۶). برنامه درسی قصد شده توسط کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی تهیه و تولید شده و در سطح ملی یا نظام آموزشی به مؤسسات آموزشی تجویز می‌شود (ملکی، دلاور، احمدی و حاجی‌تبار فیروزجایی، ۲۰۱۲). برنامه درسی کسب شده نیز مجموعه تغییراتی است که از طریق اجرای برنامه درسی در مجموعه دانش، نگرش و مهارت فراگیران ایجاد می‌شود (Alemu, ۲۰۲۱). انتظار می‌رود که در این مرحله فراگیران بتوانند به بخش قابل توجهی از هدف‌های برنامه درسی قصد شده نایل گردند. به طور کلی این برنامه در سطح فراگیران است و به نتایج حاصل از رویدادهایی که در کلاس درس اتفاق می‌افتد، اشاره دارد (Cil & Cepni, ۲۰۱۴).

در یک برنامه درسی مطلوب و کارا باید بین این دو نوع برنامه درسی تا حدود زیادی همخوانی و انطباق وجود داشته باشد (Phaeton & Stears, ۲۰۱۷). یکی از مهم‌ترین شیوه‌ها برای آگاهی از میزان همخوانی برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده، ارزشیابی است. ارزشیابی میزان همخوانی برنامه درسی در اصل طراحی فرایندی به منظور شناسایی نقاط ضعف و قوت آن است تا مشخص شود بین آنچه قصد شده و آنچه کسب شده است، چقدر فاصله وجود دارد (میرشکاری، اوجی‌نژاد و قلتاش، ۲۰۱۵). با توجه به این که برنامه درسی قصد شده طراحی برای آموزش و یادگیری است، صرف توجه به ارزشیابی تکوینی<sup>۱</sup> و پایانی<sup>۲</sup> در مراحل شکل‌گیری و تولید برنامه درسی، فراهم کننده ضمانت اجرایی برای موفقیت آن در موقعیت واقعی کلاس‌های درس نخواهد بود. برنامه درسی قصد شده ممکن است تحت تأثیر عوامل گوناگون، طبق پیش‌بینی‌های انجام شده به اجرا در نیاید و در نهایت هدف‌های آموزشی آن به نحو مطلوب در فراگیران محقق نشود. بر این اساس، برای شناسایی نقاط ضعف و قوت یک برنامه درسی ضروری است که با روشی نظام‌مند، دو نوع برنامه درسی قصد شده و کسب شده ارزشیابی شوند (ملکی و همکاران، ۲۰۱۲). این ارزشیابی ضمن مقایسه آرمان‌ها، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، مواد آموزشی و تجهیزات پیش‌بینی شده در برنامه درسی قصد شده با میزان ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان (برنامه درسی کسب شده)، پشتوانه تجربی برای بخش‌های نظری و اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی فراهم می‌آورد (فضل‌الهی، ۲۰۱۹).

در نظام آموزشی ایران همانند بسیاری از نظام‌های آموزشی دیگر، برنامه‌های درسی معمولاً به صورت قصد شده است و آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته، برنامه درسی کسب شده دانش‌آموزان است که از اهمیت به‌سزایی برخوردار می‌باشد (میرشکاری و همکاران، ۲۰۱۵). برنامه‌ریزان در این باورند که معمولاً بین آنچه که به عنوان برنامه درسی قصد شده، طراحی و تولید می‌شود و آنچه که فراگیران در اثر اجرای برنامه درسی قصد شده، کسب می‌کنند و جزء آموخته‌های آنان قرار می‌گیرد (برنامه درسی کسب شده)، فاصله قابل توجهی وجود دارد (مهرمحمدی، ۲۰۲۰). مطالعات انجام شده نیز حاکی از وجود فاصله و در برخی موارد فقدان همخوانی میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده است که اثربخشی برنامه‌های درسی را کاهش می‌دهد (حاجی‌تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی، ۲۰۱۶). از این رو ناهمخوانی و فاصله میان این دو نوع برنامه درسی، چالشی اساسی برای مدارس و به طور کلی نظام آموزش و پرورش در فرآیند برنامه‌ریزی درسی است (جمالی‌فر، هاشمی‌مقدم، عابدی کرجی‌بان و فقیهی، ۲۰۱۶)؛ زیرا وجود شکاف، ارتباط میان سطوح برنامه درسی را تضعیف می‌کند و مانع در دستیابی به اهداف برنامه درسی می‌شود (Cahapay،

---

1. Formative Evaluation  
2. Summative Evaluation

۲۰۲۰). به همین جهت تمام تلاش برنامه‌ریزان درسی آن است که با نظارت بر فرآیند طراحی و اجرای برنامه درسی و آنچه که فراگیران در عمل می‌آموزند، به کاهش شکاف میان دو نوع برنامه درسی یاد شده کمک کنند (امین‌زاده، سیف و فقیهی، ۲۰۱۷).

دوره ابتدایی اولین دوره‌ای است که دانش‌آموزان به آن وارد می‌شوند و در سیستم آموزشی جوامع اهمیت زیادی دارد؛ زیرا بستر لازم برای تربیت نسل مستعد و آماده به کار برای جامعه را فراهم می‌سازد (Smart & Ebong, ۲۰۱۹). علوم تجربی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی مدارس برای دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، به موازات سایر دروس از اهمیت زیادی برخوردار است. آموزش علوم تجربی به دانش‌آموزان در فهم چگونگی کارکرد جهان و چگونگی تعامل عناصر جاندار و غیرجاندار که با هم مرتبط هستند کمک می‌کند و موجب رشد تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان می‌شود (مرادی‌حقیقت، صفری و صبوری، ۲۰۲۱). علوم تجربی یکی از دانش‌ها و معرفت‌های بشری است که یافته‌های آن از راه مشاهده و انجام آزمایش به دست می‌آید و ملاک یا معیار درستی آن‌ها، انطباق داشتن با مشاهدات تجربی است. لذا هدف از آموزش علوم تجربی، آموزش پدیده‌هایی است که در زندگی روزمره مشاهده می‌شود (امین‌خندقی و زرقانی، ۲۰۱۱). در دهه‌های اخیر، هیچ یک از موضوعات درسی به اندازه درس علوم تجربی دچار تغییر و تحول نشده است. اگرچه محتوای درس علوم تجربی به خودی خود به دلیل پیشرفت فزاینده علم و دانش بشری، روز به روز جدیدتر و حجیم‌تر می‌شود، ولی این تغییر تنها از جنبه محتوایی، آموزش علوم را دربرنمی‌گیرد. ویژگی‌های عصر حاضر ایجاب می‌کند تا برنامه درسی آموزش علوم تجربی به نحوی سازماندهی گردد تا با بهره‌گیری از آن، توانایی‌های شناختی و شخصیتی دانش‌آموزان رشد کرده، فراگیران با برخورداری از مزایای علوم و فناوری، توانمندی‌های لازم برای رویارویی با تحولات جدید را کسب نمایند و فعالیت‌های دانش‌آموزان متناسب با اهداف درس در مسیر صحیح قرار گیرد (میرشاکری و همکاران، ۲۰۱۵). از سال ۱۳۷۰ نیز در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی وزارت آموزش و پرورش، طرحی جدید با تأکید بر رویکرد فرایندمحور برای طراحی و تولید برنامه‌های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی و راهنمایی در دستور کار قرار گرفت. بر این اساس، برنامه درسی مطلوب برنامه‌ای بود که بخشی از محتوا را به فرآیند واگذار کند؛ زیرا در تعامل معلم با یادگیرندگان و یادگیرندگان با یکدیگر و همچنین از طریق ارتباط افراد با عوامل محیطی گوناگون، مجموعه‌ای از شناخت‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌ها شکل می‌گیرند که برای برنامه‌درسی قابل پیشبینی نیستند (ملکی و همکاران، ۲۰۱۲). تغییر برنامه درسی علوم تجربی دوره عمومی به ویژه از این رو که بر روش‌های نوین برنامه‌ریزی درسی تأکید دارد، نقطه امید را در چرخش فرآیند محوری در نظام آموزش و پرورش ایران به وجود آورده است (سرانجام، قلتاش و قاسمی، ۲۰۱۳). بنابراین

ارزشیابی سطوح برنامه‌دستی علوم تجربی دوره ابتدایی و تشخیص نقاط قوت و ضعف آن اهمیتی ویژه می‌یابد و زمینه را برای تغییر سایر برنامه‌های درسی با تأکید بر رویکرد فرآیندمحوری فراهم می‌سازد (احمدی، ۲۰۰۶). بررسی مطالعات پیشین مرتبط با ارزشیابی سطوح برنامه‌دستی علوم تجربی دوره ابتدایی حاکی از آن است که میان برنامه‌دستی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی در دوره ابتدایی شکاف وجود دارد. طبق پژوهش مرادی حقیقت، صفری و صبوری (۲۰۲۱)، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی نسبت به سایر کشورها در درس علوم بسیار پایین بوده است. شفیع‌ی سروستانی و دارابی عمارتی (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان "طراحی برنامه‌دستی سازنده‌گرا و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس علوم تجربی" بیان کردند وضعیت دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در کشور ایران بیانگر این است که اغلب دانش‌آموزان از نظر مهارت‌های فکری، توانایی حل مسئله، تصمیم‌گیری و اشتراک تجربیات با دیگران در سطح ضعیفی هستند. به عبارتی برنامه‌دستی علوم نتوانسته است توانایی‌ها، مهارت‌ها و انگیزه لازم را در دانش‌آموزان برای آفرینندگی، کاوشگری و روحیه علمی به وجود بیاورد. محمدی و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود توضیح می‌دهند که عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی به ویژه در درس‌های علوم و ریاضی مناسب نیست؛ آنان علت این امر را استفاده از رویکردهای سنتی تدریس در کلاس‌های درس دوره ابتدایی می‌دانند. حاجی‌تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی (۲۰۱۶) در پژوهشی با توجه به وجود شکاف میان سطوح برنامه‌دستی، به طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه‌دستی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در نظام آموزش عمومی ایران پرداختند. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که با توجه به عوامل اساسی شکاف (نوع نظام برنامه‌ریزی درسی، دیدگاه حاکم بر اجرای برنامه‌دستی و غیره)، می‌توان الگوی متناسب با شرایط نظام آموزشی کشور را طراحی نمود. عبدی (۲۰۱۴) در پژوهش خود عنوان کرد که نتایج مطالعات بین‌المللی علوم و ریاضی<sup>۱</sup> در سال ۲۰۱۵، نشان دهنده نتایج بسیار ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در تمام آزمون‌های علوم دوره‌های ابتدایی و راهنمایی است. میرشکاری، اوجی‌نژاد و قلتاش (۲۰۱۵) در پژوهش خود با عنوان ارزیابی میزان همخوانی برنامه‌دستی قصد شده، اجرا شده و آموخته شده درس علوم تجربی سال دوم راهنمایی شهرستان نی‌ریز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱" به این نتیجه دست یافتند که بین دو نوع برنامه‌دستی قصد شده و برنامه‌دستی آموخته شده انطباق وجود ندارد. Kaptan & Timurlenk (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان "چالش‌های آموزش علوم" نشان داد که باید میان اهداف برنامه‌دستی و روش‌های ارزشیابی همخوانی وجود داشته باشد و برای دستیابی به بهبود آموزش علوم در یک چارچوب خاص و توسعه پیشرفت‌ها در این زمینه، باید

روش اقدام پژوهشی به جای روش‌های سنتی مدنظر قرار بگیرد. یافته‌های پژوهش رضایی و ساکتی (۱۳۸۸)، با عنوان "ارزیابی میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و آموخته شده علوم تجربی سال سوم راهنمایی" نشان داد که تفاوت معناداری (عدم همخوانی) میان سطوح یاد شده برنامه درسی وجود دارد. احمدی (۲۰۰۶) میزان هماهنگی و همخوانی میان سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده علوم دوره ابتدایی را مورد مطالعه و بررسی قرار داد. نتایج این پژوهش، ضمن ارائه تصویری روشن از برنامه درسی علوم در سه مرحله یاد شده حاکی از آن است، با آن که برنامه درسی علوم طراحی مناسبی دارد، اما در مرحله اجرا با مشکلات بسیاری مانند ناکافی بودن آموزش معلمان، عدم دسترسی به امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای آموزش علوم و ... روبه‌رو است.

با توجه به وجود فاصله و ناهمخوانی میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی در دوره ابتدایی و لزوم ارائه راهکارهایی راهبردی جهت بهبود وضعیت موجود، پژوهشی که علل اصلی شکاف میان برنامه‌های درسی یاد شده را از دیدگاه معلمان، به عنوان یکی از ارکان اساسی اجرای برنامه درسی، مورد مطالعه و بررسی قرار دهد، صورت نگرفته است. لذا پژوهش حاضر سعی دارد تا با واکاوی علل اصلی شکاف میان برنامه‌های درسی یاد شده از دیدگاه معلمان، زمینه را برای ارائه راهکارهای راهبردی جهت تصحیح نحوه برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی کشور و تغییر نگرش سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران نسبت به فرایند برنامه‌ریزی درسی و آموزشی فراهم نماید. لذا، با توجه به آنچه که گفته شد، پژوهش حاضر قصد دارد به پرسش اساسی زیر پاسخ دهد:

- علل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی دوره ابتدایی

از دیدگاه معلمان چیست؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی صورت گرفته است. مطالعه پدیدارشناسی به منظور توصیف و تفسیر تجربه‌ای خاص از دیدگاه افرادی که آن را تجربه کرده‌اند، صورت می‌پذیرد. این افراد بیان می‌دارند که معنای آن تجربه برای آنان چه بوده است و چگونه آن را درک نموده‌اند (حجازی، ۲۰۱۹). پدیدارشناسی مطالعه ماهیت‌هاست و با این روش به دنبال یافتن تعاریفی از ماهیت‌ها مانند ماهیت ادراک هستیم (زارعی و دهقانی، ۲۰۱۸). پدیدارشناسی عموماً به

دو نوع پدیدارشناسی توصیفی<sup>۱</sup> و پدیدارشناسی تفسیری<sup>۲</sup> تقسیم می‌شود (حجازی، ۲۰۱۹). در پدیدارشناسی توصیفی، پژوهشگر باید توصیف معمول و شناخته شده از پدیده را جدای از توصیف شرکت‌کنندگان قرار دهد و تمامی سوگیری‌ها، فرضیات و پیش‌فرض‌های خود را به کنار بگذارد و نباید فرضیات خود را وارد فرایند جمع‌آوری داده‌ها کند (Shosha, ۲۰۱۲). پژوهش حاضر مبتنی بر روش پدیدارشناسی توصیفی است؛ به عبارت دیگر، در پژوهش حاضر تلاش شده با استفاده از رویکرد توصیفی، دیدگاه‌های معلمان در رابطه با علل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی دوره ابتدایی توصیف شود. میدان پژوهش، آموزش و پرورش شهر تهران بود که در این میدان، مشارکت‌کنندگان معلمان مقطع ابتدایی شاغل در آموزش و پرورش شهر تهران بودند. انتخاب مشارکت‌کنندگان بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۳</sup> از نوع ملاکی و روش نمونه‌گیری گلوله برفی<sup>۴</sup> انجام شد. ملاک‌ها برای انتخاب معلمان این بود که حداقل ۵ سال سابقه تدریس درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی را داشته باشند، از مهم‌ترین ویژگی‌ها، اهداف و مفروضه‌های اساسی برنامه درسی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی دوره ابتدایی آگاهی داشته باشند، نسبت به فرایند برنامه‌ریزی درسی، طراحی، تدوین و اعتباریابی برنامه درسی و راهنمای برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری علوم تجربی آگاهی داشته باشند، تمایل به شرکت در پژوهش داشته باشند، توانایی بیان تجربیات خود را داشته باشند و در انتها داده‌های جامع و مانعی در اختیار ما قرار دهند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته<sup>۵</sup> با تأکید بر رویکرد اکتشافی و به شکل فردی گردآوری شد و با رسیدن به اشباع نظری داده، به پایان رسید. بدین ترتیب پژوهش حاضر با اتمام ۱۶ مصاحبه به اشباع نظری رسید، ولی جهت حصول اطمینان بیشتر در مورد به اشباع رسیدن داده‌ها، دو مصاحبه دیگر نیز صورت گرفت و در نهایت ۱۸ مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با معلمان انجام شد. لازم به ذکر است بخشی از مصاحبه‌ها به شیوه غیرحضورى از طریق تماس تلفنی و بخشی هم به شکل حضوری انجام شد. مدت زمان مصاحبه از ۴۵ الی ۶۰ دقیقه متغیر بود. مصاحبه‌ها با اجازه شرکت‌کنندگان ضبط شد و برای تحلیل داده‌ها بر روی کاغذ پیاده شد.

- 
1. Descriptive Phenomenology
  2. Interpretive Phenomenology
  3. Purposeful sampling
  4. Snowball sampling
  5. In-depth Semi-structured interviews

پس از آن برای تحلیل داده‌ها از روش ۷ مرحله‌ای کلایزی<sup>۱</sup> استفاده شد. در این روش ۷ مرحله‌ای، در گام نخست، پس از انجام هر مصاحبه کل متن مصاحبه بر روی کاغذ پیاده شد. سپس در گام دوم، کل متن مصاحبه چندین مرتبه مرور شد تا درک کلی از آن حاصل شود. در گام سوم، پس از مطالعه متن مصاحبه، معانی استخراج شده به صورت کدهای اولیه تنظیم شد تا دسته‌بندی راحت‌تر صورت گیرد. در گام چهارم، معانی کدگذاری شده، در قالب خوشه‌هایی از زیرمضامین سازماندهی گردید. در گام پنجم، به منظور دستیابی به مفاهیم واضح و بدون ابهام، بازنگری لازم در کدهای استخراج شده از اولین مصاحبه تا آخرین مصاحبه انجام شد. در گام ششم، زیرمضامین به دست آمده در هر گروه با گروه‌های دیگر، مورد مقایسه قرار گرفته و در هم ادغام شدند تا مضمون اصلی در هر بخش با توجه به زیرمضامین به دست آید. در انتها و در گام هفتم، برای اعتباربخشی، یافته‌ها به شرکت‌کنندگان ارجاع داده شد تا از صحت آن، اطمینان حاصل گردد. جهت بررسی شیوه اعتباردهی به یافته‌ها که معادل روایی و پایایی در پژوهش‌های کمی است، در پژوهش حاضر از ۶ ملاک مشارکت و تعامل با مشارکت‌کنندگان، تنوع مشارکت‌کنندگان پژوهش از نظر سن، جنس، سابقه کار، تنوع مدارس مورد بررسی، تلفیق داده‌ها و مرور و بازنگری مکرر داده‌ها، بررسی به وسیله اعضا و بازنگری توسط ناظرین خارجی استفاده شد. در جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش ارائه شده است.



جدول ۱- اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	ویژگی‌های معلمان	فراوانی
۱	سن	۳۱ تا ۳۵ سال
		۳۶ تا ۴۰ سال
		۴۱ تا ۴۵ سال
		بالای ۴۵ سال
		جمع کل
۲	جنسیت	زن
		مرد
		جمع کل
۳	تحصیلات	دیپلم
		لیسانس
		فوق لیسانس
		دکتری
		جمع کل
۴	سابقه خدمت	بین ۵ تا ۱۰ سال
		بین ۱۰ تا ۱۵ سال
		بین ۱۵ تا ۲۰ سال
		جمع کل

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

### یافته‌ها

تحلیل عمیق داده‌های گردآوری شده در رابطه با علل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان به احصاء و استخراج ۴ مضمون اصلی "علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی، علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی، علل مرتبط با نحوه اجرا، نظارت و پشتیبانی و علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات" و ۱۴ زیرمضمون منتج گردید که در قالب جداول ۲، ۳، ۴ و ۵ قابل ملاحظه است.

جدول ۲- مضامین پایه و مفاهیم مربوط به مضمون اصلی علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و

کادر اجرایی

مضمون	زیرمضامین	مفاهیم
علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی	نحوه هدف‌گذاری توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی	توجه و تأکید بیشتر بر حیطه اهداف دانشی و غفلت از سایر اهداف برنامه درسی نظیر اهداف نگرشی و عملکردی در هنگام هدف‌گذاری
		عدم همخوانی میان هدف‌گذاری کوتاه‌مدت و بلندمدت
	نحوه آموزش ضمن خدمت معلمان	ناکافی بودن آموزش‌های ضمن خدمت
		کم توجهی به آماده‌سازی معلمان به منظور اجرای بهتر برنامه درسی قصد شده
		توانایی کم مدرسان دوره‌های آموزش ضمن خدمت
		کیفیت نامناسب دوره‌های آموزش ضمن خدمت برگزار شده
	عدم آمادگی نیروی انسانی در اجرای برنامه‌های جدید	ضعف محتوای دوره‌های آموزش ضمن خدمت
		آماده نبودن معلمان برای اجرای برنامه‌های جدید
	عدم استفاده از روش‌های فعال تدریس	آماده نبودن مدیران برای اجرای برنامه‌های جدید
		ضعف معلمان در به‌کارگیری روش‌های نوین و فعال تدریس
مشکلات معلمان در به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس متناسب با اهداف و محتوای برنامه درسی قصد شده		

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

مضمون اصلی علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی و زیرمضامین شناسایی

شده مربوط به آن با ذکر اطلاع‌رسان‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشند:

۱- علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی

بر اساس دسته‌بندی مضامین، اولین مضمون اصلی به علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی اختصاص یافت. چهار مضمون فرعی در این مضمون اصلی عبارت‌اند از: نحوه هدف‌گذاری توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی، نحوه آموزش ضمن خدمت معلمان، عدم آمادگی نیروی انسانی در اجرای برنامه‌های جدید و عدم استفاده از روش‌های فعال تدریس. در ادامه هر یک از مضامین فرعی تشریح خواهد شد.

۱-۱- نحوه هدف‌گذاری توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی: اولین مضمون فرعی از دسته

علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی، نحوه هدف‌گذاری توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی است. مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاکی از آن است که توجه متخصصان برنامه‌ریزی درسی صرفاً معطوف به حیطه اهداف دانشی (کسب دانش پایه در زمینه‌های چهارگانه علوم بهداشتی، زیستی، فیزیکی و زمین‌شناسی) است و سایر اهداف برنامه درسی نظیر اهداف نگرشی (کسب نگرش‌های ضروری) و عملکردی (کسب مهارت‌های ضروری) مورد غفلت واقع شده‌اند.

همچنین مرز مشخصی میان اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت مشاهده نمی‌شود. از این رو، یکی از علل مهم شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده، فاصله موجود میان اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت، عدم فاصله‌گذاری مناسب و سردرگمی میان این اهداف است.

به طور مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها بیان می‌کند: "اصلاً مرز بین اهداف مشخص نیست. مثلاً برنامه درسی قصد شده به ما نمی‌گوید که بر فرض تا دو ماه بعد از شروع سال تحصیلی توقع چه چیزی را از دانش‌آموز داشته باشیم، در اواسط سال تحصیلی دانش‌آموز باید چه چیزی را بلد باشد و غیره. بلکه فقط به طور کلی عنوان شده که هدف و مسائل مربوط به آن این است".

**۲-۱- نحوه آموزش ضمن خدمت معلمان:** تجربیات برخی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش که در دوره‌های آماده‌سازی و آموزش ضمن خدمت شرکت کرده بودند، مؤید کیفیت نامناسب دوره‌های آموزش ضمن خدمت برگزار شده، ناکافی بودن دوره‌های آموزش ضمن خدمت، وجود مشکلات اساسی در فرآیند آماده‌سازی معلمان به منظور اجرای بهتر برنامه درسی قصد شده علوم تجربی در دوره ابتدایی، توانایی کم مدرسان دوره‌های آموزش ضمن خدمت و ضعف محتوای دوره‌های آموزش ضمن خدمت است.

به طور مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها اشاره می‌کند: "وقتی در دوره‌های آموزش ضمن خدمت حاضر می‌شویم، متوجه می‌شویم که خود ما بیشتر از مدرس اطلاعات داریم؛ چون آن‌ها فقط یکسری تئوری‌ها را به صورت روتین و حفظی به ما یاد می‌دهند که در عمل ما خودمان بارها با این مسائل مواجه شده‌ایم. از طرفی سؤالاتی که می‌پرسیم را به خوبی نمی‌توانند پاسخ بدهند و جنبه‌های تئوریک را بیشتر مدنظر قرار می‌دهند".

**۳-۱- عدم آمادگی نیروی انسانی در اجرای برنامه‌های جدید:** آمادگی نیروی انسانی که برنامه درسی قصد شده را اجرا می‌کند، پیش از اجرای آن ضروری است. این در حالی است که بر اساس یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه با برخی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش، معلمان و حتی مدیران مدارس در ابتدای سال تحصیلی با محتوا و برنامه درسی قصد شده‌ای روبه‌رو می‌شوند که آمادگی اجرای آن را نداشته و از نظر اهداف، محتوا و روش‌های اجرایی تفاوت بسیاری میان آموخته‌های معلمان و مدیران با برنامه درسی قصد شده وجود دارد.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها می‌گوید: "ما هر چند سال یک بار، حتی سالی یک بار، شگفت زده می‌شویم از این که یک کتاب درسی جدید و یا حداقل یک کتاب با محتوای جدید به ما ارائه می‌شود که باید تدریس کنیم، بدون این که به آمادگی ما در این زمینه توجهی کرده باشند، بدون اینکه به این موضوع توجه کرده باشند که اصلاً من معلم آماده تدریس این محتوا هستم یا خیر".

۴-۱- **عدم استفاده از روش‌های فعال تدریس:** امروزه متخصصان آموزش علوم تجربی بر این باورند که تدریس علوم تجربی زمانی مؤثر و کارآمد خواهد بود که معلمان از روش‌های فعال تدریس استفاده نمایند و دانش‌آموزان از طریق آزمایش‌های مستقیم، مشارکت در فرایند تحقیق و حل مسأله، به علم‌آموزی بپردازند. با این وجود، موضوعات حاصل از مصاحبه با برخی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر ضعف معلمان در به‌کارگیری روش‌های نوین و فعال تدریس اشاره دارد. همچنین معلمان عنوان کردند مشکلاتی در زمینه به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس متناسب با اهداف و محتوای برنامه درسی قصد شده دارند.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها عنوان می‌کند: "من با خیلی از روش‌های تدریس نوین مثل یادگیری مشارکتی آشنایی دارم اما متأسفانه مسأله این است که محتوا با روش تدریس من همخوانی ندارد، به ویژه که الان در شرایط کرونا و آموزش‌های مجازی هم نمی‌توانیم خیلی از روش‌های تدریس جدید استفاده کنیم. اما این را هم بگویم که خیلی از معلمان در زمینه آشنایی و یا استفاده از روش‌های تدریس جدید خیلی ضعیف هستند و این می‌تواند فاصله بین این دو نوع برنامه درسی را زیاد کند".

جدول ۳- مضامین پایه و مفاهیم مربوط به مضمون اصلی علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی

مضمون	زیرمضامین	مفاهیم	
علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی	نحوه طراحی و تدوین برنامه درسی قصد شده	کیفیت پایین طراحی برنامه درسی قصد شده	
		طراحی برنامه درسی قصد شده مبتنی بر روش‌های سنتی و متمرکز	
		کمبود متخصص برنامه‌ریزی درسی موضوعی در شوراهای برنامه‌ریزی درسی	
	عدم مشارکت معلمان و ذینفعان در تدوین برنامه درسی قصد شده به دلیل انتخاب رویکرد مهندسی به جای رویکرد مشارکتی	عدم توجه به اصول علمی در تدوین برنامه درسی قصد شده	عدم مشارکت معلمان و ذینفعان در تدوین برنامه درسی قصد شده به دلیل انتخاب رویکرد مهندسی به جای رویکرد مشارکتی
			ضعف برنامه درسی قصد شده از نظر علمی و مهارتی
			کیفیت ضعیف مواد آموزشی
نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان	کیفیت مواد آموزشی	کمبود مواد آموزشی با کیفیت و متناسب با استانداردهای جدید برنامه‌ریزی درسی برای معلمان و دانش‌آموزان	
		عدم همخوانی نحوه ارزشیابی مورد استفاده توسط معلمان با نحوه ارزشیابی پیش‌بینی شده در برنامه درسی قصد شده	
	ضعف معلمان در ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران		

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

مضمون اصلی علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی و زیرمضامین شناسایی شده مربوط به آن با ذکر اطلاع‌رسان‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشند:

## ۲- علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی

دومین مضمون اصلی حاصل از تحلیل مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش به علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی اختصاص دارد که خود دربرگیرنده سه مضمون فرعی است که عبارت‌اند از: نحوه طراحی و تدوین برنامه درسی قصد شده، کیفیت مواد آموزشی و نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان. در ادامه هر یک از مضامین فرعی تشریح خواهد شد.

۲-۱- **نحوه طراحی و تدوین برنامه درسی قصد شده:** نحوه طراحی و تدوین برنامه درسی قصد شده از جمله مواردی است که مورد توجه و تأکید ویژه اطلاع‌رسان‌های پژوهش بوده است. بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش، طراحی و تدوین برنامه درسی قصد شده با کیفیت پایین و مبتنی بر روش‌های سنتی و متمرکز، کمبود متخصص برنامه‌ریزی درسی موضوعی در شوراهای برنامه‌ریزی درسی، عدم مشارکت معلمان و ذینفعان در تدوین برنامه درسی قصد شده به دلیل انتخاب رویکرد مهندسی به جای رویکرد مشارکتی، عدم توجه به اصول علمی در تدوین برنامه درسی قصد شده و ضعف برنامه درسی قصد شده از نظر علمی و مهارتی از جمله دلایل اصلی ضعف برنامه درسی قصد شده در مرحله طراحی است.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها بیان می‌کند: "به نظر من، برنامه درسی به گونه‌ای طراحی شده که در برخی از موارد باید با روش‌های سنتی و در برخی از موارد دیگر با روش‌های نوین پیش برویم. طراحی برنامه درسی علوم تجربی بسیار مشکل دارد. به عنوان کسی که این برنامه را پیاده می‌کنم، متوجه این موضوع می‌شوم، البته همه معلمان هم متوجه این موضوع شده‌اند، اما این مسأله کمتر به نظر طراحان برنامه درسی آمده و برنامه درسی را طوری طراحی کرده‌اند که دو پهلو و دوجبهی است".

اطلاع‌رسان دیگری می‌گوید: "تدوین برنامه درسی در درس علوم تجربی حداقل می‌توانم بگویم که اصلاً مشارکتی نیست و کسانی که در رأس امور قرار گرفته‌اند، خودشان می‌برند، می‌دوزند و نگاه نمی‌کنند که در نهایت معلم باید این برنامه درسی را اجرا کند و این معلم باید در فرایند طراحی برنامه درسی حضور داشته باشد، نه یک معلم بلکه گزیده معلمان".

۲-۲- **کیفیت مواد آموزشی:** اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر این باورند که کیفیت پایین مواد آموزشی یکی از مهم‌ترین علل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده است. به نظر می‌رسد آنچه که در برنامه درسی قصد شده در نظر گرفته شده است، به علت کمبود مواد آموزشی

با کیفیت و متناسب با استانداردهای جدید برنامه درسی برای معلمان و دانش‌آموزان به اجرا درنیامده و برنامه درسی کسب شده از برنامه درسی قصد شده فاصله گرفته است.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها خاطر نشان می‌سازد: "علت اصلی فاصله میان این دو نوع برنامه درسی محتوای آموزشی است که از کیفیت خوبی برخوردار نیست. برنامه درسی یک چیزی را می‌گوید، اما در اجرا محتوا با برنامه درسی همخوانی ندارد و علت شکاف بین این دو نوع برنامه درسی است".

**۳-۲- نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان:** در برنامه درسی قصد شده علوم تجربی، ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان، جزئی از فرایند یاددهی-یادگیری به شمار می‌آید. با توجه به ویژگی‌های برنامه جدید آموزش علوم تجربی که بر رویکرد فرایند محوری تأکید دارد، نحوه ارزشیابی پیش‌بینی شده در برنامه درسی قصد شده نیز از ویژگی‌های جدید برخوردار است. اما یافته‌های به دست آمده از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاکی از آن است که میان نحوه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان توسط معلمان با آنچه که در برنامه درسی قصد شده پیش‌بینی شده است، تفاوت وجود دارد و علاوه بر آن معلمان در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان دارای مهارت کافی نیستند.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها اشاره می‌کند: "ارزشیابی یکی از مهم‌ترین علت‌های شکاف میان این دو نوع برنامه درسی است. به نظر بنده برنامه درسی قصد شده می‌گوید از این روش ارزشیابی کنید اما در عمل، معلمان از روش دیگری استفاده می‌کنند که در نهایت این خودش یک علت بزرگی برای شکاف پیش‌آمده است".

جدول ۴- مضامین پایه و مفاهیم مربوط به مضمون اصلی علل مرتبط با نحوه اجرا، نظارت و پشتیبانی

مضمون	زیرمضامین	مفاهیم
	نحوه اجرا	اتخاذ رویکرد مهندسی در اجرای برنامه درسی عدم توجه به واقعیت‌های اجرایی
		عدم نظارت صحیح بر نحوه اجرای برنامه درسی تدوین شده از سوی مرکز و مناطق
علل مرتبط با نحوه اجرا، نظارت و پشتیبانی	نحوه نظارت	عدم نظارت همه‌جانبه در خصوص همخوانی برنامه درسی قصد شده و کسب شده ضعف در نظارت، مراقبت و هدایت معلمان، مدیران و غیره در زمینه اجرای برنامه درسی قصد شده
		عدم نظارت بر استفاده صحیح از زمان اجرای برنامه درسی قصد شده
	نحوه پشتیبانی	عدم پشتیبانی از برنامه درسی قصد شده عدم تدارکات لازم برای پشتیبانی از اجرای موفق برنامه درسی قصد شده عدم پشتیبانی از استفاده صحیح از زمان اجرای برنامه درسی قصد شده

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

مضمون اصلی علل مرتبط با نحوه اجرا، نظارت و پشتیبانی و زیرمضامین شناسایی شده مربوط به آن با ذکر اطلاع‌رسان‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشند:

### ۳- علل مرتبط با نحوه اجرا، نظارت و پشتیبانی

مضمون اصلی سوم پژوهش برآمده از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش به علل مرتبط با نحوه اجرا، نظارت و پشتیبانی اشاره دارد. این مضمون اصلی از سه مضمون فرعی تشکیل شده است و دربرگیرنده موضوعاتی نظیر نحوه اجرا، نحوه نظارت و نحوه پشتیبانی است. در ادامه به هر یک از مضامین فرعی به طور مبسوط اشاره می‌شود.

۳-۱- **نحوه اجرا:** اجرای برنامه درسی قصد شده به معنای فرایند عملی نمودن یک طرح یا برنامه درسی معین است. یک برنامه درسی قصد شده زمانی نتیجه معینی را به همراه دارد که به مرحله اجرا رسیده باشد. برخی از معلمان بر این باورند که اتخاذ رویکرد مهندسی در اجرای برنامه درسی و عدم توجه به برخی از مسائلی که در هنگام اجرای برنامه درسی قصد شده پیش می‌آید، از مهم‌ترین دلایل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده هستند.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها می‌گوید: "به نظر من مهم‌ترین دلیل شکاف میان برنامه درسی قصد شده و کسب شده برمی‌گردد به اجرا، هیچ اصولی در زمینه اجرا وجود ندارد و رؤسا و مسئولین هم بر نحوه اجرا و حسن اجرای برنامه درسی توجهی ندارند و از طرفی خود معلمان برنامه درسی را به صورت مطلوب اجرا نمی‌کنند".

۳-۲- **نحوه نظارت:** در فرایند برنامه‌ریزی درسی، نظارت بر اجرای برنامه درسی قصد شده نقش محوری دارد. برخی از معلمان بر این باورند که یکی از مهم‌ترین علل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده، نحوه نظارت بر اجرای برنامه درسی قصد شده است. عدم نظارت صحیح بر نحوه اجرای برنامه درسی تدوین شده از سوی مرکز و مناطق، عدم نظارت همه‌جانبه در خصوص همخوانی برنامه درسی قصد شده و کسب شده، ضعف در نظارت، مراقبت و هدایت معلمان، مدیران و غیره در زمینه اجرای برنامه درسی قصد شده و عدم نظارت بر استفاده صحیح از زمان اجرای برنامه درسی قصد شده از جمله مسائل مرتبط با این حوزه هستند که می‌توانند باعث شکاف روزافزون میان برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی کسب شده شوند.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها بیان می‌کند: "هیچ نظارتی وجود ندارد که کسی یا ناظری از جایی بیاید و ببیند که برنامه درسی که اجرا می‌شود، بر اساس برنامه درسی قصد شده است یا نه و متأسفانه هیچ نظارتی در این زمینه صورت نمی‌گیرد. آموزش و پرورش و مسئولان مربوطه در زمینه برنامه‌ریزی درسی بر معلمان که در عمل با برنامه درسی سروکار دارند، هیچ نظارتی نمی‌کنند".

۳-۳- نحوه پشتیبانی: بخش قابل توجهی از مدارس در زمینه اجرای برنامه درسی قصد شده نیازمند خدمات پشتیبانی هستند. در همین راستا، اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاضر عنوان کردند که یکی از مهم‌ترین دلایل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده، عدم پشتیبانی از اجرای برنامه درسی قصد شده است. عدم تدارکات لازم برای پشتیبانی از اجرای موفق برنامه درسی قصد شده و عدم پشتیبانی از استفاده صحیح از زمان اجرای برنامه درسی قصد شده از جمله مسائل مرتبط با این حوزه هستند که باعث می‌شوند معلمان به عنوان مجریان برنامه درسی قصد شده در عمل نتوانند به نحو مطلوبی برنامه درسی موردنظر را اجرا نمایند.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها اشاره می‌کند: "از یک طرف معلمان هیچ پشتیبانی در زمینه اجرای برنامه درسی ندارند؛ یعنی از معلمان در هنگام اجرای برنامه درسی پشتیبانی نمی‌شود و از طرف دیگر ناگفته نماند که معلمان خودشان هم تمایلی به این مسأله ندارند که متکی به جایی باشند و خودشان مستقل عمل می‌کنند و علاقه‌ای هم به پشتیبان در زمینه اجرای برنامه درسی ندارند".

جدول ۵- مضامین پایه و مفاهیم مربوط به مضمون اصلی علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات

مضمون	زیرمضامین	مفاهیم
علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات	میزان امکانات و تجهیزات فیزیکی	کمبود امکانات و تجهیزات فیزیکی استاندارد و مطلوب
		رعایت نکردن تناسب میان جمعیت کلاس (دانش‌آموزان) و معلم (حداکثر در هر کلاس ۲۵ دانش‌آموز)
میزان مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات	میزان امکانات و تجهیزات فیزیکی	عدم دسترسی به امکانات و تجهیزات موردنیاز برای تدریس درس علوم تجربی
		کمبود امکانات و تجهیزات لازم جهت بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس
میزان منابع مالی	میزان منابع مالی	عدم استفاده صحیح از منابع مالی موجود
		کمبود منابع تأمین‌کننده بودجه

(منبع: یافته‌های نگارندگان)

مضمون اصلی علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات لازم و زیرمضامین شناسایی شده مربوط به آن با ذکر اطلاع‌رسان‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشند:

#### ۴- علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات

مضمون اصلی چهارم پژوهش به علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات اختصاص دارد. دو مضمون فرعی تشکیل‌دهنده مضمون اصلی چهارم هستند که عبارت‌اند از: میزان امکانات و تجهیزات فیزیکی و میزان منابع مالی. در ادامه به هر یک از مضامین فرعی به طور مبسوط اشاره می‌شود.



۱-۴- میزان امکانات و تجهیزات فیزیکی: وجود امکانات و تجهیزات فیزیکی مناسب یک از شرایط اساسی اجرای موفق برنامه درسی قصد شده است. با این وجود، از مصاحبه با برخی از معلمان چنین برداشت شد که یکی از مهم‌ترین دلایل شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده، کمبود امکانات و تجهیزات فیزیکی استاندارد و مطلوب است. رعایت نکردن تناسب میان جمعیت کلاس (دانش‌آموزان) و معلم (حداکثر در هر کلاس ۲۵ دانش‌آموز)، عدم دسترسی به امکانات و تجهیزات موردنیاز برای تدریس درس علوم تجربی و کمبود امکانات و تجهیزات لازم جهت بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس از دیگر مسائل مرتبط با این حوزه هستند که باعث می‌شوند معلمان نتوانند به نحو مطلوبی به اجرای آنچه که در برنامه درسی موردنظر آمده بپردازند. به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها بیان می‌کند: "محتوای برنامه درسی قصد شده خیلی ایده‌آل طراحی شده است؛ مثلاً محتوای بعضی از درس‌ها یک جوری است که حتماً باید تعداد دانش‌آموزان در کلاس کم و خیلی محدود باشد. در کلاس‌هایی که ۴۰ تا دانش‌آموز هست، نمی‌شود کاری کرد. الان هم که به خاطر کرونا همه چیز مجازی شده است".

۲-۴- میزان منابع مالی: ضروری است به منظور اجرای برنامه درسی قصد شده، منابع مالی کافی فراهم گردد. برخی از معلمان بر اساس تجارب زیسته خود عنوان کردند که از منابع مالی موجود به طور صحیح استفاده نمی‌شود، منابع مالی موجود پاسخگوی اجرای برنامه درسی قصد شده نیست و این در حالی است که منابع تأمین‌کننده بودجه نیز محدود هستند. از این رو شکاف میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده ایجاد شده است.

به عنوان مثال یکی از اطلاع‌رسان‌ها می‌گوید: "در طراحی برنامه درسی علوم تجربی اصلاً به این موضوع توجه نشده است که مدرسه از کجا و با استفاده از چه منابع مالی پیش برود و خیلی به مسأله برنامه درسی ایده‌آل توجه شده است، بدون این که لحاظ کنند منابع مالی مدرسه و بودجه‌ای که در دست دارد، چقدر است".

### بحث و نتیجه‌گیری

ایجاد شکاف میان سطوح برنامه درسی، امری طبیعی است و هر سه عامل تدوین‌کننده، مجری و تجربه‌کننده برنامه درسی در این امر تأثیرگذار هستند. آنچه که اهمیت دارد این است که برنامه درسی به گونه‌ای طراحی و اجرا گردد که این شکاف و عدم همخوانی به حداقل کاهش یابد (حاجی‌تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی، ۲۰۱۶). یکی از اقدامات اساسی در این راستا، شناسایی علل شکاف میان سطوح برنامه درسی از طریق عاملان تأثیرگذار بر آن و ارائه راهکارهای راهبردی جهت کاهش این فاصله است. از این رو، پژوهش حاضر درصدد واکاوی علل اصلی شکاف میان

برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده درس علوم تجربی در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان است؛ زیرا معلمان اصلی‌ترین مجریان برنامه درسی به‌شمار می‌روند و بازبینی تجربیات آنان می‌تواند در راستای بهبود کیفیت برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی کشور نقش به‌سزایی ایفا کند. مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش منجر به شکل‌گیری و دسته‌بندی ۴ مضمون اصلی "علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی، علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی، علل مرتبط با نحوه اجرا، نظارت و پشتیبانی و علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات لازم" شد. در ادامه به مضامین فرعی هر یک از این دسته‌بندی‌های اصلی پرداخته خواهد شد.

مضمون اصلی اول پژوهش به علل مرتبط با متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کادر اجرایی اختصاص دارد. مضامین فرعی این طبقه اصلی شامل نحوه هدف‌گذاری توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی، نحوه آموزش ضمن خدمت معلمان، عدم آمادگی نیروی انسانی در اجرای برنامه‌های جدید و عدم استفاده از روش‌های فعال تدریس است. در این زمینه می‌توان عنوان کرد که هدف‌های درسی علوم تجربی مطابق برنامه درسی قصد شده شامل سه حیطه هدف‌های دانشی، هدف‌های نگرشی و هدف‌های مهارتی است. در یک برنامه درسی قصد شده مطلوب، تمامی حیطه‌های اهداف به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در سطح دانش، نگرش و مهارت‌های فراگیران مورد توجه قرار می‌گیرد (احمدی، ۲۰۰۶). لیکن مطابق گزارش اطلاع‌رسان‌های پژوهش، در فرایند برنامه‌ریزی درسی، توجه و تأکید متخصصان بیشتر معطوف به حیطه اهداف دانشی (کسب دانش پایه در زمینه‌های چهارگانه علوم بهداشتی، زیستی، فیزیکی و زمینی) بوده است و سایر اهداف برنامه درسی نظیر اهداف نگرشی (کسب نگرش‌های ضروری) و عملکردی (کسب مهارت‌های ضروری) مورد غفلت واقع شده‌اند. لذا متخصصان برنامه‌ریزی درسی توجه به حیطه اهداف نگرشی و عملکردی را به عنوان عاملی اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی علوم تجربی دوره ابتدایی مدنظر قرار دهند و ترکیب بهینه‌ای از اهداف را به کار گیرند.

دست‌اندرکاران اجرای برنامه درسی شامل اشخاص و گروه‌هایی هستند که با مشارکت (مستقیم و غیرمستقیم) و تلاش آنان، برنامه درسی اجرا می‌شود. بحث از دست‌اندرکاران اجرای برنامه درسی به طور جدی متمرکز بر معلمان بوده است (Connelly & Clandinin, ۱۹۹۸). یکی از مهم‌ترین شیوه‌ها برای آماده‌سازی معلمان جهت اجرای برنامه درسی قصد شده، برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت است. دوره‌های آموزش ضمن خدمت مطلوب، معلمان را با اهداف، محتوا و عناصر برنامه درسی قصد شده آشنا می‌سازد و اجرای موفق برنامه درسی را به دنبال دارد. لیکن یافته‌های حاصل از اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاکی از وجود مشکلات اساسی در فرآیند آماده‌سازی معلمان (آموزش ضمن خدمت) به منظور اجرای بهتر برنامه درسی قصد شده علوم تجربی در دوره ابتدایی

است. این مسائل می‌تواند زمینه‌های شکل‌گیری عدم آمادگی معلمان و سایر دست‌اندرکاران اجرای برنامه درسی را فراهم آورد. لذا به منظور اجرای بهتر برنامه درسی ضروری است آموزش ضمن خدمت معلمان، به عنوان عاملی اساسی در فرایند آماده‌سازی آنان برای اجرای مؤثر برنامه درسی مورد توجه جدی قرار بگیرد.

معلمان می‌توانند از راهبردهای آموزشی متنوعی نظیر توضیح روشن مقاصد، کمک به دانش‌آموزان در کشف معنی و هدف در یادگیری، تشویق دانش‌آموزان در پرسیدن سؤالات، استفاده از استراتژی‌های یادگیری که به سطح بالایی از مشارکت دانش‌آموزان نیاز دارند و غیره، به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در سطح دانش، نگرش و مهارت‌های فراگیران، دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده در برنامه درسی قصد شده استفاده کنند (مؤمنی، کرمی و مشهدی، ۲۰۱۱). با این وجود، موضوعات حاصل از مصاحبه با برخی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر ضعف معلمان در به‌کارگیری روش‌های نوین و فعال تدریس اشاره دارد. همچنین معلمان عنوان کردند مشکلاتی در زمینه به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس متناسب با اهداف و محتوای برنامه درسی قصد شده دارند. بنابراین آشنایی معلمان با انواع راهبردهای نوین یادگیری و سهولت در به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین موجبات موفقیت برنامه درسی قصد شده و هماهنگی سطوح یاد شده را فراهم می‌آورد. یافته‌های حاصل از پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط حاجی تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی (۲۰۱۶)، جمالی فر و همکاران، (۲۰۱۶)، میرشکاری، اوجی نژاد و قلتاش (۲۰۱۵) از حیث نتیجه همسو است. همچنین یافته‌های حاصل از پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط احمدی (۲۰۰۶) ناهمسو می‌باشد؛ زیرا یافته‌های حاصل از پژوهش مذکور حاکی از آن است که متخصصان برنامه‌ریزی درسی توجه به حیطه اهداف دانشی، نگرشی و عملکردی را مدنظر قرار داده‌اند و ترکیب بهینه‌ای از اهداف را به کار گرفته‌اند؛ در حالی که یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان‌دهنده تمرکز بیشتر بر روی اهداف دانشی و غفلت از اهداف نگرشی و عملکردی از سوی متخصصان برنامه‌ریزی درسی است.

مضمون اصلی دوم این پژوهش تحت عنوان علل مرتبط با نحوه برنامه‌ریزی درسی دربرگیرنده مضامین فرعی نحوه طراحی و تدوین برنامه درسی قصد شده، کیفیت مواد آموزشی و نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان است. در اینجا می‌توان عنوان کرد که زمانی می‌توان شاهد توفیق یک برنامه درسی بود که برنامه درسی به نحو مطلوب و با کیفیت بالا طراحی و تدوین گردد. در این راستا، مشارکت گروه‌های مختلف دینفع در طراحی و تدوین برنامه درسی نقش به‌سزایی دارد. هر چه مشارکت متخصصین آموزش، متخصصین برنامه‌ریزی درسی، معلمان و سایر ذینفعان در طراحی برنامه درسی بیشتر باشد، همخوانی میان سطوح برنامه درسی نیز بیشتر خواهد بود (حاجی تبار

فیروزجایی، ملکی و احمدی، ۲۰۱۶). لیکن به اذعان اطلاع‌رسان‌های پژوهش، از آنجا که نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور ما از نوع سنتی و متمرکز است، از مشارکت متخصصان برنامه‌ریزی درسی، معلمان و سایر ذینفعان (الگوی مشارکتی) در هنگام تدوین برنامه درسی استفاده نمی‌شود؛ و این امر موجبات ایجاد فاصله میان تدوین‌کنندگان و مجریان برنامه درسی را فراهم نموده است. لذا ضروری است مشارکت ذینفعان (معلمان، برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاران، والدین، دانش‌آموزان و ...) در طراحی و تدوین برنامه درسی افزایش یابد.

مواد آموزشی عامل مؤثری در ایجاد ارتباط میان معلم و دانش‌آموز محسوب می‌شود. هر چه مواد آموزشی با کیفیت بیشتری در اختیار معلم قرار بگیرد، تفهیم مطالب درس سهل‌تر می‌گردد و اهداف پیش‌بینی شده در برنامه درسی مرتبط با ایجاد تغییرات مطلوب در سطح دانش، نگرش و مهارت‌های یادگیرندگان تحقق می‌یابد. لیکن بر اساس مصاحبه با معلمان، کیفیت پایین مواد آموزشی یکی از موانع اصلی دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده برای درس علوم تجربی دوره ابتدایی است. لذا ضروری است از طریق افزایش کیفیت مواد آموزشی، همخوانی میان سطوح برنامه درسی افزایش یابد.

ارزشیابی آخرین حلقه از فعالیت‌های آموزشی معلم و تکمیل‌کننده سایر فعالیت‌های او است. در این مرحله، معلم با استفاده از روش‌ها و فنون مختلف، بازده‌های یادگیری دانش‌آموزان را می‌سنجد و میزان توفیق آنان را در دستیابی به هدف‌های آموزشی پیش‌بینی شده در برنامه درسی قصد شده را تعیین می‌نماید (احمدی، ۲۰۰۶). یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاکی از آن است که میان نحوه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان توسط معلمان با آنچه که در برنامه درسی قصد شده پیش‌بینی شده است، تفاوت وجود دارد و علاوه بر آن معلمان در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان دارای مهارت کافی نیستند. به همین دلیل موجبات عدم همخوانی میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده ایجاد شده است. لذا ضروری است ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان نیز با توجه به ویژگی‌های برنامه جدید آموزش علوم که بر رویکرد فرایندمحوری تأکید می‌کند، از ویژگی‌های جدید برخوردار باشد. یافته‌های حاصل از پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط (امین‌زاده، سیف و فقیهی (۲۰۱۷)؛ ملکی و همکاران (۲۰۱۲) و احمدی (۲۰۰۶) همسو است؛ زیرا نتایج این پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد مؤلفه‌های مشارکت ذینفعان در طراحی و تدوین برنامه درسی، کیفیت مواد آموزشی و نحوه ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان از عوامل مؤثر در انطباق یا عدم انطباق برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده است. همچنین یافته‌های حاصل از پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط میرشکاری، اوجی‌نژاد و قلناش (۲۰۱۵) و زینلی، فلاحی و اوجی (۱۳۹۰) ناهمسو است؛ زیرا

یافته‌های حاصل از پژوهش‌های مذکور حاکی از آن هستند که میان نحوه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان توسط معلمان با آنچه که در برنامه درسی قصد شده پیش‌بینی شده است، همخوانی وجود دارد؛ در حالی که یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان‌دهنده تفاوت میان نحوه ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان توسط معلمان با آنچه که در برنامه درسی قصد شده پیش‌بینی شده است، می‌باشد.

مضمون اصلی سوم پژوهش به علل مرتبط با نحوه اجرا، نحوه نظارت و نحوه پشتیبانی اختصاص دارد. مضامین فرعی این طبقه اصلی شامل نحوه اجرا، نحوه نظارت و نحوه پشتیبانی است. در این زمینه می‌توان عنوان کرد که اهداف، محتوا و تجربیات یادگیری مشخص شده برای رفع نیازها و ایجاد تغییرات در فراگیران، نیاز به اجرا و عملی شدن دارند. به منظور اجرای برنامه درسی دو رویکرد اساسی مطرح است: رویکرد تربیتی؛ که در این رویکرد رابطه تعاملی بین برنامه‌ریز و بهره‌گیر رسمیت دارد، اقتناع از طریق استدلال و شواهد دنبال می‌شود، ایجاد فرصت برای مشارکت ضروری قلمداد می‌شود، بر توافق و آماده‌سازی اجتماعی اعم از دست‌اندرکاران، مخاطبان، مرتبطان و ذینفعان تأکید می‌شود و غیره. رویکرد مهندسی؛ که در این رویکرد اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشی یکطرفه و بی‌چون و چراست، برای پیشبرد امور از قدرت استفاده می‌شود، القاء صحت و اعتبار، موضوعی مقبول است، بی‌نیازی از مشارکت اجتماعی، محور تصمیم‌گیری را تشکیل می‌دهد و غیره (مسعودپور و صابری، ۲۰۱۰). مطابق با یافته‌های پژوهش به دلیل اتخاذ رویکرد مهندسی در اجرای برنامه درسی و عدم توجه به برخی از مسائلی که در هنگام اجرای برنامه درسی قصد شده پیش می‌آید، اجرای موفق آن را با مشکلاتی مواجه ساخته است. لذا ضروری است با اتخاذ رویکرد تربیتی، هماهنگی میان سطوح برنامه درسی افزایش یابد.

همچنین لازم است به هنگام اجرای برنامه درسی از انطباق اقدامات با تدابیر از پیش تعیین شده اطمینان حاصل کرد (حاجی‌تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی، ۲۰۱۶). این امر از طریق نظارت صحیح تحقق می‌یابد که در نهایت منجر به اجرای برنامه درسی مطابق با راهبردهای تعیین شده و کاهش شکاف میان سطوح برنامه درسی خواهد شد. اما مطابق با گزارش اطلاع‌رسان‌های پژوهش مسائل متعددی در این زمینه نظیر عدم نظارت صحیح بر نحوه اجرای برنامه درسی تدوین شده از سوی مرکز و مناطق، سبب شده‌اند که امر نظارت بر اجرای برنامه درسی به نحو مطلوبی انجام نشود. در عین حال همواره این امکان وجود دارد که اجرای برنامه درسی با واقعیات پیش‌بینی نشده‌ای مواجه گردد و از مسیر اصلی خارج شود؛ در این شرایط خدمات پشتیبانی می‌تواند برنامه درسی را به مسیر اصلی خود بازگرداند و از ایجاد شکاف میان سطوح برنامه درسی جلوگیری کند (حاجی‌تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی، ۲۰۱۶). اما به باور اطلاع‌رسان‌های پژوهش، در برخی از مواقع خدمات

پشتیبانی به نحو مطلوبی ارائه نشده است. این امر برنامه درسی را از مسیر اصلی خود خارج ساخته و میان سطوح برنامه درسی شکاف ایجاد شده است. یافته‌های حاصل از پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط حاجی تبار فیروزجایی و همکاران (۲۰۱۶)، فایتون و استارز (۲۰۱۷)، جمالی‌فر و همکاران (۲۰۱۶) و تورانی (۱۳۹۳) همسو است؛ زیرا ایشان نیز ضمن پژوهش خود گزارش کرده‌اند که نحوه اجرا و نظارت از عوامل اثرگذار بر همخوانی یا عدم همخوانی سطوح برنامه درسی هستند.

در نهایت مضمون اصلی چهارم تحت عنوان علل مرتبط با میزان امکانات و تجهیزات دسته‌بندی شد که از مضامین فرعی میزان امکانات و تجهیزات فیزیکی و میزان منابع مالی تشکیل شده است. در اینجا می‌توان عنوان کرد که لوازم اجرای برنامه درسی را می‌توان به سه دسته تقسیم نمود: امکانات و تجهیزات فیزیکی، نیروی انسانی و منابع مالی. برای اجرای هر برنامه درسی، به مجموعه‌ای از امکانات و تجهیزات فیزیکی، نیروی انسانی و میزانی از منابع مالی نیاز است که می‌توان از آن با عنوان امکانات و تجهیزات فیزیکی، نیروی انسانی و منابع مالی استاندارد تعبیر کرد. در تهیه و تدارک موارد فوق هم مسئله کمیت و هم مسئله کیفیت مطرح است. برای اجرای موفق برنامه درسی بهتر است در هر سه زمینه به حد مطلوب دست یافت (حاجی تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی، ۲۰۱۶). لیکن یافته‌های حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش نشان می‌دهد از یک سو کمبود امکانات و تجهیزات فیزیکی استاندارد و مطلوب و از سوی دیگر عدم کفایت منابع مالی موجود باعث شده است مدارس نتوانند به نحو مطلوبی به اجرای آنچه که در برنامه درسی موردنظر آمده بپردازند. لذا ضروری است امکانات و تجهیزات فیزیکی و منابع مالی موردنیاز برای اجرای فعالیت‌های عملی و آزمایشگاهی درس علوم تجربی تهیه و تدارک گردد. یافته‌های حاصل از پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط حاجی تبار فیروزجایی، ملکی و احمدی (۲۰۱۶)، جمالی‌فر و همکاران، (۲۰۱۶)، میرشکاری، اوجی نژاد و قلتاش (۲۰۱۵) و احمدی (۲۰۰۶) همسو است؛ زیرا ایشان نیز در پژوهش خود گزارش کرده‌اند که به دلیل عدم دسترسی معلمان و مدیران به برخی از امکانات و تجهیزات موردنیاز، برنامه درسی قصد شده علوم تجربی در دوره ابتدایی به نحو مطلوبی به اجرا در نیامده است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است: نخست آن که به دلیل شرایط پیش‌آمده ناشی از بیماری کووید ۱۹، دسترسی به مشارکت‌کنندگان پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود. دوم این که ابزار پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود و از این حیث محدودیت‌های ابزار مذکور را دارا می‌باشد.

ضروری است افزایش کمیت و کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت، بهره‌مندی از مدرسان متخصص و کاردان و استفاده از محتوای متناسب با نیازهای معلمان در مسیر اجرای برنامه درسی مورد توجه قرار بگیرد. در نهایت به منظور استفاده معلمان از رویکردهای نوین و فعال تدریس، لازم است محدودیت‌های موجود در این زمینه رفع و شرایط لازم فراهم گردد.

## منابع

- Abdi, A. (2014). The Effect of the Learning Cycle Model Based on Exploratory Learning Method on Grade Four Students' Achievement and Attitudes Towards Science Course. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 2(6): 59-70. [Persian]
- Ahmadi, Gh. A. (2006). The Extent of Correspondence Between the Intended, Implemented, and Attained Curricula in The New Elementary Schools Science Program. *Journal of Education*, 22(2): 51-92. [Persian]
- Alemu, M., Kind, V., Basheh, M., Michael, K., Atnafu, M., Kind, P., & Rajab, T. (2021). The knowledge gap between intended and attained curriculum in Ethiopian teacher education: identifying challenges for future development. *Journal of Comparative and International Education*, 51(1): 81-98.
- AminKhandaghi, M., & Zarghani, K. (2011). An Analysis of the Status of Teaching Methods of Experimental Sciences in Iranian Elementary School and Presenting Strategies for Improving the Current Situation. *Proceedings of the Third National Conference on Education*, Tehran, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University. [Persian]
- AminZadeh, H. M., Seifi, M., & Faghihi, A. (2017). The Consistency among the Intended, Implemented, and the Attained Curriculum in Thinking and Inquiry Course of 6th Grade. *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)*, 12(46): 149-170. [Persian]
- Attaran, A., Mousapour, N., Attaran, M., & Hosseinikhah, A. (2019). Designing and Validation of "Revision of Teacher Education Curriculum in Iran" Model. *Research in Curriculum Planning*, 16(61): 14-33. [Persian]
- Carroll, K. (2015). The curriculum gap. Grantmakers for Education, US.
- Cahapay, M. B. (2020). A Case Study of Curriculum Unpacking Practices of a Kindergarten Teacher. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(2), 1-8.
- ÇİL, E., & ÇEPNİ, S. (2014). The Association of Intended and Attained Curriculum in Science with Program for International Students Assessment. *International Education Studies*, 7(9): 1-14.
- Fazlollahi, S. (2019). Curriculum Intended, Implemented and Attained Islamic Ethics Course, Assessment Matches and Dissonances. *Knowledge Studies in the HE Islamic University*, 22(4): 633-656. [Persian]
- Ghadimi Yardoghdi, R., & Hafezian M. (2020). The Structural Relationship between Social Intelligence and Self-Differentiation Mediated by the Teachers' Religiosity. *Applied issues in Islamic education*, 5(2): 143-166. [Persian]
- Ghoraba, M., Rahimi, H., & Dehbashi, A. (2018). Educational Gap: The Break between the Intended and Learned Curriculum in Iran's Higher Education System. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(17): 93 -114. [Persian]
- Hajitabar Firuzjaei, M., Maleki, H., & Ahmadi, Gh. (2016). Design and Validation of a Conceptual Model for Narrowing the Gaps between Intended, Implemented, and Attained Curricula in the Public Education System of Iran. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 7(4): 5-30. [Persian]

- Hejazi, S. (2019). Identifying the components of electronic system evaluation in the University of Tehran. Master Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. [Persian]
- Jamalifar, M. A., Hashemi Moghadam, Sh., Abedi Karajiban, Z., & Faghihi, A. R. (2016). Congruence Among the Intended, Implemented and Attained "Thinking and Life Style" Curricula in the Eighth Grade. *Journal of Family and Research*, 13(33): 21-42. [Persian]
- Kaptan, K., Timurlenk, O. (2012). Challenges for Science Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (51): 763-771.
- King, K. A., & Vaiman, V. (2019). Enabling effective talent management through a macro-contingent approach: A framework for research and practice. *BRQ Business Research Quarterly*, 22(3), 194-206.
- Maleki, H., Delavar, A., Ahmadi, Gh., & Hajitabar Firuzjaei, M. (2012). Assessing the degree of consistency of the intended, implemented and obtained curriculum of social studies in the first year of high school. *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, 8(26): 6-54. [Persian]
- Maleki, H. (2018). Curriculum Planning (Practice Guide). Mashhad: Payam Andisheh. [Persian]
- Mehrmohammadi, M. (2020). Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives. Mashhad: Astan Qods Razavi. [Persian]
- Mirshecari, Z., Oji nezhad, A.R., & Gholtash, A. (2015). An Evaluation of the Compatibility of the Intended, Implemented, And Learned Curricula: Considering The Natural Sciences Lesson at The 2Rd Grade of Junior High School in Neirin City. *Curriculum Planning Knowledge & Research in Education Sciences*, 12(17): 89-98. [Persian]
- Momeni, H., Karami, M., & Mashhadi, A. (2011). Investigating the role of factors reducing the gap between the intended, implemented and experienced curriculum in higher education. *Higher Education Curriculum Studies*, 2(2), 90-110. [Persian]
- Mohammadi, M., Jafari, Kh., Marzoghi, R., Shafiei, M., Khoshbakht, F. (2018). The Experimental Study of Effect of Reflective Thinking Based Teaching on Development of Students' Inquiry Based Learning of Science Lessons of Elementary Education. *Journal of Psychological Models and Methods*, 9(32): 109-130. [Persian]
- MoradiHaghighat, R., Safari, A., & Sabouri, F. (2021). The effect of camaraderie and competitive learning style on academic achievement Students in Experimental Science. *Survey in Teaching Humanities*, 7(25), 61-78. [Persian]
- Mousapour, N. A., & Saberi, S. H. (2010). Evaluation of The Necessary Requirements for Implementation of the National Curriculum of the I.R. of Iran. *Journal of curriculum studies (J.C.S.)*, 5(18), 62-88. [Persian]
- Mulenga, I. M. (2018). Conceptualization and Definition of a Curriculum. *Journal of Lexicography and Terminology*, 2(2): 1-23.
- Munna, A. C., & AbulKalam, M. D. (2021). Application of Theories, Principles and Models of Curriculum Design: A Literature Review. *International Journal of Multidisciplinary and Current Educational Research (IJMCER)*, 3(1), 147-153.
- Phaeton, J. M., & Stears, M. (2017). Exploring the alignment of the intended and implemented curriculum through teachers' interpretation: A case study of A -level biology practical work. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3): 723 -740.
- Saranjam, A., Gholtash, A., & Ghasemi, F. (2013). Assessing the degree of consistency between the three curricula intended, implemented and Attained in the new sixth grade experimental science education program of Shiraz schools in the academic year of 2012-13, Master Thesis in Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Marvdasht Branch. [Persian]



- Shafiei Sarvestani, M., & Darabi Emarati, A. (2021). Constructivist Curriculum Design and Its Impact on Academic Performance of Sixth Grade Elementary Students in Experimental Science. *Journal of Education Studies*, 7(27): 27-49. [Persian]
- Shosha, G. A. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: A reflection of a researcher. *European Scientific Journal*, 8(27), 31-43.
- Sohrabi, O., Zainalipour, H., Hemmati, A., & Samavi, A. (2021). Providing a Model of Uncertainties in Higher Education Curriculum Areas. *Research in Curriculum Planning*, 18(41): 86-102. [Persian]
- Zarei, A., & Dehghani, M. (2018). Challenges of e-learning: A study with Phenomenological approach. *Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 9(1), 59-81. [Persian]

Extended Abstract

## **An Analysis of the Causes of the Gap between the Intended and Attained Curriculum of the “Experimental Sciences” Course in the Elementary School from the Perspective of Teachers**

**Zahra Sadeghi<sup>1</sup>, Nowruz Ali Karamdoust<sup>2</sup>, Mohammad Javadipour<sup>3,\*</sup>, Omid Oshaghi<sup>4</sup>**

### **Introduction**

Although there has been a gap and inconsistency between the intended and attained curriculum of the “experimental sciences” course, as one of the basic components of the school curriculum for elementary school students, no research has yet been conducted on explaining the factors causing this gap from the perspective of teachers, who are the main implementers of the intended curriculum.

### **Research Goal**

The purpose of this study was to investigate the causes of the gap between the intended and attained curriculum of the “experimental sciences” course in elementary schools from the perspective of teachers.

### **Methods**

The research approach was qualitative. The statistical population of the study consisted of teachers in Tehran province, and the participants were selected using a purposive sampling method, including criterion and snowball sampling. Data were collected using semi-structured in-depth interviews, and it was continued until theoretical saturation was reached in the eighteenth interview. To enhance the validity of the findings, items such as participants’ feedback, data triangulation, data triangulation, member checks, and peer review by external observers were used.

### **Results**

Data analysis using Colaizzi’s method led to the identification of four main themes and 14 sub-themes. The main themes included the causes related to curriculum specialists and executive staff (i.e., how goals are set by curriculum specialists), causes related to how the curriculum is planned (i.e., how the intended curriculum is designed and compiled), causes related to the manner of implementation, monitoring, and support of the curriculum, and causes related to the necessary facilities and equipment (i.e., physical equipment).

---

<sup>1</sup> MA in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran (Zsadeghiiii@gmail.com)

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Curriculum Development and Instruction Methods, University of Tehran, Tehran, Iran (nkaram@ut.ac.ir)

<sup>3</sup> Associate Professor, Department of Curriculum Development and Instruction Methods, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author) (JavadiPour@ut.ac.ir)

<sup>4</sup> MA Student in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran (omid.oshaghi@ut.ac.ir)

**Discussion and Conclusion**

Findings showed that extra attention paid to knowledge goals, on the one hand, and neglect of other curriculum goals, including attitudinal and functional goals when setting goals, on the other hand, have given rise to the gap between the intended and attained curriculum of “experimental sciences” in elementary schools.

**Keywords:** curriculum, intended goals, attained goals, experimental sciences, elementary school