

پدیدارشناسی تجربیات زیسته دانشجویان تربیت مربی پیش از دبستان از عناصر برنامه درسی رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله نسرین اسدزاد^۱، جهانگیر یاری^۲، یوسف ادیب^۳، صادق ملکی آوارسین^۴

چکیده

پژوهش حاضر درصدد شناسایی ویژگی‌های عناصر نه‌گانه برنامه درسی رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله است. رویکرد پژوهش کیفی با روش پدیدارشناسی است. مشارکت‌کنندگان ۱۳ نفر (۴ نفر مرد و ۹ نفر زن) از دانشجویان تربیت مربی پیش از دبستان بودند که درس «آموزش به روش بازی» را انتخاب کرده بودند. برای اجرا، ابتدا موافقت مدیر گروه، استاد و دانشجویان حاصل شد. برای اجرای رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله، از راهنمای گروه ژنتیک پزشکی دانشگاه گلاسکو استفاده گردید. این رویکرد در ده گام پیاده‌سازی و اجرا شد. برای گردآوری داده‌ها با رعایت قاعده اشباع نظری مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. در تجزیه و تحلیل از رویکرد چهار مرحله‌ای گئورگی (۱۹۷۰) استفاده شد. این چهار مرحله عبارت‌اند از: ۱) مرور داده‌ها، ۲) تدوین راهنمای کدگذاری، ۳) سازمان‌دهی داده‌ها، ۴) طبقه‌بندی و کدگذاری داده‌ها. برای تحلیل، کدگذاری متن مصاحبه‌ها و رسم الگوی اولیه از محیط نرم‌افزار MAXQDA10 استفاده گردید. یافته‌های تحقیق نشان دادند، ویژگی‌های عناصر نه‌گانه برنامه درسی کلاین با ملاحظه تجربیات دانشجویان به صورت زیر بودند: عنصر اهداف دست کم دو ویژگی، عنصر محتوا سه ویژگی، عنصر روش‌های تدریس سه ویژگی، دست کم چهار ویژگی برای عنصر فعالیت‌های یادگیری فراگیران، برای عنصر گروه‌بندی فراگیران شش ویژگی، چهار مضمون برای عنصر فضای آموزشی، ویژگی عنصر زمان آموزش حول دو مضمون، ویژگی عنصر مواد و منابع در سه مضمون و ویژگی عنصر ارزشیابی را می‌توان در حول پنج مضمون فرعی تقسیم‌بندی نمود. نتیجه‌ای تحقیق حاضر حاکی از آن بود که این رویکرد در بعضی عناصر قدرتمند بوده و ویژگی‌های آن در عناصری مانند اهداف، محتوا، گروه‌بندی، و «مواد و منابع آموزشی» چالش‌زا است. در مجموع دانشجویان-مربیان از یادگیری و آموزش با رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله رضایت داشتند چرا که صلاحیت‌های علمی و عملی آنان را بهبود بخشیده است.

کلید واژه‌ها: رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله، عناصر برنامه درسی، تربیت مربی، یادگیری، تجربه زیسته.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۵/۲۰

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۱۹

^۱ - دانشجوی دکترای تخصصی برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

^۲ - استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

yari@iaut.ac.ir

^۳ - استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۴ - دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران

مقدمه

متخصصان علوم تعلیم و تربیت همواره به دنبال استراتژی‌های آموزشی جدیدی هستند که بتوانند با بهره‌گیری از آنها انتظارات و توقعات دانشجویان را از تحصیلاتشان برآورده سازند به طوری که بتوانند مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر را کسب نموده و موفقیت و جایگاه خود را در اجتماع تثبیت نمایند (یانگرم و کیولور^۱، ۲۰۱۹). من جمله انتظارات از چنین استراتژی‌های آموزشی، ارتقای مهارت‌های همکاری، تعامل، کارگروهی و تیمی، آموزش و یادگیری از یکدیگر در دانشجویان ضمن پرداختن به مسائل، چالش‌ها و مشکلات دائم‌التغییر محیط حرفه‌ای و زندگی شخصی است (لنکائوسکائیتیه^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). با این وجود، بررسی وضعیت کنونی حکایت از آن دارد که اکثر فارغ‌التحصیلان دانشگاهی فاقد اکثر توانایی‌های لازم و اساسی برای کار در حرفه موردنظر هستند (خسروی و همکاران، ۲۰۱۴).

از میان استراتژی‌های متنوعی که برای این منظور مطرح شده است، رویکرد وارونه مبتنی بر مساله یکی از راهبردهای مهمی است که دانشجویان را قادر می‌سازد تا ذهنیت خود نسبت به محیط کار و حرفه در آینده را توسعه داده و مهارت‌های مورد نیاز برای تحلیل مسائل را به دست آورند (راون و جنسن^۳، ۲۰۱۶).

رویکرد وارونه مبتنی بر مساله، رویکردی مبتنی بر یادگیرنده است که ریشه در معرفت‌شناسی ساخت‌گرایی^۴ دارد. این رویکرد معمولاً با یک مساله دارای ساختار ضعیف شروع می‌شود که ممکن است چندین راه‌حل (پاسخ) مختلف برای پاسخ به آن موجود باشد (ویدل^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). در این رویکرد مدرسان نقشی تسهیل‌کننده دارند (اوکولیه^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). یادگیرندگان (دانشجویان) با مشخص شدن اهداف یادگیری به‌طور فعالانه در فرآیند ساخت-خلق دانش و کاربست آن فعالیت می‌کنند (کواچ و کوچ^۷، ۲۰۱۹). در این رویکرد سعی بر این است تا علاوه بر مشخص ساختن اطلاعات و دانش فراگیرنده در مورد مساله، دانش گذشته و پیشین را

1- Youngerman & Culver

2- Lenkauskaitė

3- Ravn and Jensen

4- constructivist epistemology

5- Wedel

6- Okolie

7- Kuvac & Koc

سازمان‌دهی و در راستای پاسخ به مسئله بهبود بخشند، و فرآیند یادگیری را نیز فعال و ترغیب نمایند (ویدل و همکاران، ۲۰۱۹). عمل یادگیری در طول فعالیت‌ها و اقدامات انجام شده در گروه‌های مباحثه/تعاونی/مشارکتی / تعاملی اتفاق می‌افتد (کورت^۱، ۲۰۲۰). به‌طور کلی باروز^۲ برای یادگیری مبتنی بر مسئله اهداف یادگیری زیر را برشمرده است: (۱) ساخت دانش برای استفاده در بافت و محیط بالینی؛ (۲) توسعه فرآیند استدلال بالینی مؤثر و سودمند؛ (۳) توسعه مهارت‌های یادگیری خود راهبری مؤثر؛ (۴) افزایش انگیزه برای یادگیری (باروز، ۲۰۰۲).

رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله که شروع و ظهور آن در بستر دانشگاه‌ها و دانشکده‌های علوم پزشکی شروع شده است، علی‌رغم اهمیت و کاربست آن در حوزه آموزش پزشکی و دیگر رشته‌های بالینی و توصیه به کاربست آن در زمینه‌های گوناگون، در بررسی‌های انجام شده، پژوهش‌های بسیار نادری در ارتباط با کاربست این رویکرد در آموزش تربیت مربی پیش از دبستان شناسایی شد. لنکائوسکائیته و همکاران، (۲۰۲۱) به تجربه زیسته مشارکت دانشجویان علوم اجتماعی لیتوانی در رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله پرداختند. یافته‌های این پژوهش کیفی نشان داد دانشجویان به خاطر فرصت مشارکت در این برنامه احساس قدرت داشتند و تلاش می‌کردند به طور فعالانه در امر بهبود یادگیری و فرآیندهای آن مشارکت نمایند. همچنین مشخص شد که مسائل و مشکلات دانشجویان در این برنامه درسی نسبت به دیگر برنامه‌های درسی بیشتر بود. دیناروند و گلزاری (۲۰۱۹) گزارش داد نگرش حرفه‌ای، خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در معلمانی که از رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله استفاده کرده‌اند به‌طور معناداری بیش از معلمانی است که از رویکرد سنتی در کلاس خود بهره برده‌اند. کاویانی و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای سنتز پژوهشی نشان داد که از نظر محققان، رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله یک راهکار برای ایجاد تغییرات مثبت در آموزش است. نتیجه‌نهایی تحلیل نشان داد که الگوی برنامه‌ریزی درسی در این رویکرد شامل یک تغییر در ساختار کلاس درس می‌باشد که نقش‌ها و مسئولیت‌هایی متفاوتی را برای مدرس و فراگیر ایجاد می‌کند. فیروزی و دیگران (۲۰۱۳) نشان دادند به‌کارگیری این رویکرد موجب افزایش اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان شده است. طوری که فراگیران مشارکت‌کننده در دوره‌های مربوط به این

¹- Kurt

²- Barrows

رویکرد، رضایت بیشتر، نگرش مثبت‌تر و یادگیری بهتری نسبت به فراگیران گروه سنتی و موضوع-محور داشتند. محمودی (۲۰۱۲) در رساله دکترای تخصصی خود در دانشگاه تربیت مدرس، با مطالعه این رویکرد، ضمن برشمردن نقاط قوت، نقاط ضعف و کاستی‌های برنامه درسی رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله، آن را رویکردی مناسب برای اجرای برنامه‌های دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی می‌داند. چین^۱ (۲۰۱۹) طی مقاله‌ای گزارش دادند رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله، دانش محتوایی پداگوژیکی معلمان آموزش انگلیسی کودکان پیش‌دبستان را بهبود بخشیده است طوری که با کاربرد این رویکرد «تجربه میدانی^۲» و «نقش تسهیل‌کنندگی مدرس» به خوبی توسعه یافته است (چین، ۲۰۱۹). کوه و چاپمن^۳ (۲۰۱۹) گزارش دادند کاربرد این رویکرد در آموزش معلمان، می‌تواند دست‌کم در دو بعد سودمند باشد: اول، برای آماده‌سازی، تعلیم و تربیت معلمان برای ورود به محیط کار آینده، و دوم، اینکه آن‌ها نیز می‌توانند تجربیات طراحی و پیاده‌سازی برنامه درسی فراگیرنده محور را در مدارس پیاده نمایند. به طوری که یادگیری با این روش ضمن آنکه دانش ریاضی معلمان را تقویت می‌نماید بلکه صلاحیت معلمی آنان را نیز بهبود بخشیده بود (کوه و چاپمن، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش همکر، پریش و ناریس^۴ (۲۰۱۷) نیز نشان داد که از نظر مشارکت‌کنندگان نحوه طرح سرفصل‌ها و مسائل در رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله قابل قبول بوده، نتایج یادگیری رضایت‌بخش و به کارگیری دانش کسب‌شده در عمل موفقیت‌آمیز و منطبق بر انتظارات بود (همکر، پریش و ناریس، ۲۰۱۷).

به‌طور کلی اکثر پژوهش‌هایی که از رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله برای تعلیم و تربیت معلمان و دانشجو معلمان استفاده کرده‌اند نشان داده‌اند که مشارکت‌کنندگان از این رویکرد رضایت داشته‌اند، هر چند آن‌ها در ضمن اذعان به سودمندی کاربرد این رویکرد، اصلاحات و پیشنهادهایی از قبیل ملاحظه کردن طراحی مسائل موردنظر، نقش مدرس، توجه به دانش پیشین فراگیران، استفاده از متخصصان روش‌شناسی، توجه و تمرکز بر اهداف یادگیری برای به کارگیری بهتر و گسترده آن ارائه داده‌اند. در حقیقت این رویکرد و رویکردهایی مشابه آن بیشتر با هدف پاسخ‌گویی به دغدغه‌های متصدیان آموزشی ارائه شده‌اند که چگونه در آموزش‌های خود برای فراگیران انگیزه

^۱- Chein

^۲- field experience

^۳- Koh & Chapman

^۴- Hemker, L., Prescher, C., & Narciss

یادگیری ایجاد نمایند تا قادر باشند در محیط‌هایی که مشکلات آن‌ها پیوسته در حال افزایش و پیچیده شدن هست، صلاحیت کار کردن داشته باشند (بژورک و جانسون^۱، ۲۰۱۹). بدین ترتیب از این مؤسسات انتظار می‌رود که نه تنها مطالب سرفصل‌های تعیین شده را آموزش دهند بلکه مهارت‌های موردنیاز برای به کارگیری محتواها را نیز انتقال داده و دانشجویان را برای موفقیت در عرصه‌های کسب و کار و رقابت جهانی آماده کنند.

یکی از حرفه‌هایی که ضرورت دارد فارغ‌التحصیلان آن از توانمندی، مهارت، دانش و مدیریت در امر تدریس و محیط کار برخوردار باشند حرفه معلمی است. به عقیده پژوهشگران، در حال حاضر برنامه درسی آماده‌سازی تربیت معلم در ایران و دیگر کشورهای جهان، هم در بعد نظری و هم در بعد عملی با چالش و بحران مواجه است و نتوانسته معلمانی توانمند، موفق و دارای مهارت تربیت کرده و به کلاس‌های درس بفرستد (نتایج پژوهش‌هایی مانند (کرائینگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۸؛ مهرمحمدی، ۲۰۱۳). در حقیقت یافته‌های پژوهشی و نیز مشاهدات میدانی حاکی از آن است که انتقادات زیادی به دانش و مهارت‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاهی برای انجام حرفه‌ای وظایف معلمی وارد است (چریمبانا^۳، ۲۰۱۴). به طوری که تصور بر این است برنامه درسی تهیه شده برای دوره‌های تربیت معلمان در دانشگاه، دانشجو-معلمان را برای موفقیت در امر تدریس در سطح آموزشگاه‌ها به خوبی آماده نمی‌سازد و حتی انتقاد شده است که بین بعضی از دروس ارائه شده در دانشگاه و دانش و مهارت موردنیاز در محیط کاری تفاوت و شکاف وجود دارد. منتقدان بر این باور هستند در دوره‌هایی که برای آموزش دانشجویان در سطح کارشناسی یا مقاطع دیگر برگزار می‌شود، آموزش‌های ارائه شده در کلاس درس بایستی، نه تنها بر روی انتقال دانش به دانشجویان تمرکز داشته باشد بلکه در کنار آن دانش تفکر انعکاسی، تحلیلی، خلاقیت و تفکر کاربردی و عملی را نیز به دانشجویان یاد بدهند. برای دستیابی به این هدف، در کنار راهکارهای بسیار متنوع، بسیاری از متخصصان پیشنهاد داده‌اند که اگر در تمام سطوح آموزشی، خود دانشجویان مسئولیت یادگیری را بر عهده بگیرند بهتر یاد می‌گیرند (وان-در-فیلر^۴ و همکاران، ۲۰۰۳).

¹- Bjorck & Johnsson

²- craig

³- Chirimbana

⁴- Van der Flir

از نظر متخصصان امر، عوامل مختلفی از فرآیند پذیرش دانشجویان گرفته تا مؤلفه‌ها و محتوای برنامه درسی، سبک تدریس اساتید، ارتباطات استاد-دانشجو، رابطه بین نظریه-عمل و بسیاری دیگر در بروز این وضعیت دخالت دارند (اوکولیت، ۲۰۲۰). پژوهش‌های بی‌شماری به مطالعه و بررسی هر یک از این عوامل پرداخته و پیشنهادهای متفاوتی برای بهبود وضعیت ارائه داده‌اند. یکی از عوامل تأثیرگذاری که متخصصان برنامه‌ریزی درسی روی آن تأکید دارد، عناصر برنامه درسی و ویژگی‌های آن‌ها است.

از نظر ایشنر^۱ برنامه درسی مجموعه‌ای از وقایع پیش‌بینی شده است که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی برای یک یا بیش از یک فراگیر تدارک دیده می‌شود. «او چهار ویژگی برای تعریف خود ذکر می‌کند که توجه به این ویژگی‌ها نشان از قصد او در دستیابی به تعریف جامع‌تر و قابل قبول‌تر از تعریف سنتی در برنامه درسی دارد:

- ۱) برنامه درسی تنها یک واقعه نیست و اغلب باید مجموعه‌ای از تدابیر و وقایع را در برگیرد.
- ۲) برنامه درسی بنا به ضرورت با فعالیت برنامه‌ریزی همراه است.
- ۳) قصد برنامه‌ریزان یا ماهیت سند برنامه درسی باید آموزشی-تربیتی باشد. یعنی ریشه در یک چارچوب ارزشی یا اندیشه تربیتی خاص داشته باشد.
- ۴) برنامه درسی با نتایج یادگیری سروکار دارد و نه فقط با هدف‌های از پیش تعیین شده. چراکه نتایج در مقام ارزشیابی می‌تواند دربرگیرنده مواردی به‌جز، هدف‌ها یا نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکل‌های مختلف تحت تأثیر مجموعه تدابیر از پیش تعیین شده قرار گیرند» (فتیحی و اجارگاه، ۲۰۰۹).

برنامه درسی، به‌منزله طرح و نقشه یادگیری، چند عنصر اصلی و مجموعه‌ای از عناصر فرعی دارد که شناخت آن‌ها موجب می‌شود تا متخصصان بهتر بتوانند به طراحی برنامه درسی بپردازند. در حقیقت بین شناخت عناصر برنامه درسی و طراحی آن رابطه تنگاتنگی وجود دارد. متخصصان برنامه درسی، عناصر مختلفی را در شکل‌گیری برنامه درسی یک دوره آموزشی تأثیرگذار می‌دانند دیدگاه آن‌ها در مورد تعداد و نوع عناصر یکسان نیست به طوری که هر کدام در نظریه‌های خود یک تا نه عنصر را بیان کرده‌اند (جمالی زاده زواره و همکاران، ۲۰۰۹). کامل‌ترین الگو، متعلق به کلاین

^۱ - Eisner

می‌باشد که عناصر برنامه درسی را به نُه بخش تقسیم می‌کند این عناصر عبارت‌اند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، منابع و ابزار یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و محیط، گروه‌بندی فراگیران (مهرمحمدی، ۲۰۱۳).

اهمیت شناسایی این عناصر به حدی است که برنامه‌ریزان قبل از اینکه به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند باید در مورد عناصر برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری کنند. بدین ترتیب که عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی، در حوزه طراحی برنامه، و نحوه‌ی کاربرد و اجرای این عناصر، در حوزه برنامه‌ریزی درسی بیان می‌شود (فتیحی و اجارگاه، ۲۰۰۹). در مؤسسات آموزش عالی نیز که برای آموزش مهارت‌ها، توانمندی‌ها و صلاحیت‌های موردنیاز محیط کار واقعی، درس‌های مختلف را در قالب‌های نظری، نظری-عملی، عملی، کارورزی، طرح فارغ‌التحصیلی و غیره ارائه می‌دهند. ویژگی‌های عناصر برنامه درسی برای اجرای برنامه درسی مشخص می‌شوند. در حقیقت متخصصان برنامه درسی بر اساس ترکیب عناصر مختلف، که نقش و جایگاه مدرس، فراگیرنده، محتوا، فرآیند یادگیری و غیره را مشخص می‌نمایند؛ مدل‌ها، نظریه‌ها و رویکردهای مختلفی پیشنهاد داده‌اند که تحت نام‌های رویکرد سنتی انتقال مفاهیم، رویکرد فعال، رویکرد استادمدار، رویکردهای دانشجوی-مدار، و بسیاری دیگر مطرح و در حوزه‌های مختلف مورد آزمون قرار گرفته‌اند. همانگونه که در ابتدای این سطور بیان گردید، یکی از مهم‌ترین پیشنهاد‌های که بحث‌های فراوانی را نیز در پی داشته است رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله^۱ است که در راستای تقریب و نزدیک کردن رابطه بین مؤلفه‌های آموزش در دانشگاه و محیط کار واقعی قرار دارد (همکر، پریش و نارسیس، ۲۰۱۷).

بررسی زیربنای فلسفی و مفاهیم مطرح شده در رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله نشان می‌دهد کاربست این رویکرد برای تربیت و راهنمایی فراگیر با هدف مسلح شدن به مهارت تفکر انتقادی، قدرت تحلیلی، و تصمیم‌گیری مستقل با بهره‌گیری از فنون یادگیری مادام‌العمر بسیار قدرتمند و سازنده است (پریوسو و بااکن، ۲۰۲۰). از سویی دیگر یافته‌های پژوهش‌های انجام شده نیز نشان می‌دهند با کاربست این رویکرد در امر آموزش دانشجوی-معلم به‌عنوان فرصتی مناسب برای آماده‌سازی و بهبود صلاحیت معلمی نسبت به رویکردهای دیگر فراهم می‌آورد. و با این رویکرد نه تنها در ساختار سیستم آموزشی تغییراتی بنیادین حادث می‌شود بلکه روی نگرش و رضایتمندی فراگیران نیز

^۱- Inverted Approach

تأثیر‌گذاری مثبتی نشان داده است. از آنجائی که در میان معلمان مقاطع مختلف تحصیلی، آموزش و تربیت فارغ‌التحصیلان مربی پیش‌دبستانی بسیار حساس و مهم است. اهمیت تربیت این مربیان بیشتر برای این است که این مربیان لازم است ضمن اینکه از توانمندی شناخت خصوصیت روانی و عاطفی کودکان در سنین قبل از دبستان برخوردار باشند، بتوانند با در نظر گرفتن ملاحظات مربوط به تفاوت‌های فردی کودکان، با روش‌های سالم و علمی با آن‌ها ارتباط برقرار کرده و زمینه‌های پرورش استعداد‌های فردی، رشد روانی و اجتماعی آنان را فراهم سازند (شورای برنامه درسی و آموزش علوم و فنون، ۲۰۱۲). برای رسیدن به اهداف موردنظر، باید مؤلفه آموزش و تربیت مربیان پیش‌دبستانی در کانون توجه قرار بگیرد چراکه اگر کیفیت آموزش پیش‌دبستانی‌ها بهتر شود، به‌عنوان اهمی بسیار مهم عمل کرده و به‌تبع آن کیفیت یادگیری علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات در دانش‌آموزان بهتر می‌شود (اوتربورن، اشونبورن، و هیلتن، ۲۰۱۹). با در نظر گرفتن این موارد، پژوهش حاضر درصدد است به این سوال پاسخ دهد که: با تحلیل تجربه زیسته دانشجویان رشته تربیت مربی پیش از دبستان دوره کارشناسی، ویژگی‌ها و مشخصه‌های عناصر نه‌گانه برنامه درسی کلاین، بعد از پیاده‌سازی و اجرای رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله برای تدریس درس «آموزش از طریق بازی» چگونه است؟.

روش تحقیق

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، جزو پژوهش‌های کاربردی است. چراکه در آن از رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله برای تدریس درس «آموزش به روش بازی» استفاده شده است. به لحاظ رویکرد، رویکرد تحقیق کیفی با روش پدیدارشناسی تجربیات زیسته انجام شده است. چراکه در روش پدیدارشناسی، هدف اصلی مطالعه و شناسایی ابعاد و معنا‌های پنهان موجود در پدیده‌های زندگی انسان‌هاست. و با این روش، به فهم، تفسیر و شناخت یک پدیده، بیش از توصیف عینی یا تجربه حاصل از آن تأکید می‌شود و بدین ترتیب داده‌های غنی و بینش عمیق‌تری از تجربیات زیسته مشارکت‌کنندگان حاصل می‌شود (علویانی و همکاران، ۲۰۱۵). مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، کلیه دانشجویان رشته تربیت مربی پیش از دبستان بودند که از بین آن‌ها، دانشجویانی که در نیمسال دوم ۹۷-۹۸ واحد درسی «آموزش به روش بازی» را انتخاب کرده‌اند به‌عنوان نمونه آماری گزینش

شدند. تعداد دانشجویان انتخاب واحد کننده ۱۳ نفر بودند. به لحاظ جنسیت، ۴ نفر مرد و ۹ نفر زن بوده و به لحاظ تجربه کاری، پنج نفر تجربه کاری مربیگری پیش از دبستان داشتند.

برای انجام پژوهش، ابتدا موافقت مدیر گروه و استاد درس مربوطه حاصل شد. سپس جلسه‌ای توجیهی با مشارکت استاد راهنما و مدیر گروه با دانشجویان انتخاب واحد کننده برگزار گردید و بعد از معرفی این رویکرد و نیز کسب موافقت کتبی آن‌ها، درس مذکور در طول یک‌ترم با رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله تدریس شد. برای شروع درس با این رویکرد، ابتدا کلاس به دو گروه ۷ و ۶ نفر تقسیم شدند و استاد درس مسئله‌ها و سناریوها را منطبق بر سرفصل‌های مصوب و نیز تجربه گذشته تعیین نمود. برای پیاده‌سازی و اجرای رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله، از بین تعداد بسیار زیادی رویکرد و مدل‌هایی که در این زمینه وجود داشت، از راهنمای پیاده‌سازی رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله که توسط گروه ژنتیک پزشکی در دانشگاه گلاسکو^۱ ارائه شده استفاده گردید. مراحل پیاده‌سازی و اجرا که در ده گام اجرا شده است به صورت زیر بود:

جدول ۱. مراحل پیاده‌سازی و اجرای رویکرد یادگیری مبتنی بر مسئله

گام	اقدامات
گام اول (جلسه اول)	تشریح واژه‌ها، مفاهیم، عبارات ناآشنا و جدید
گام دوم	تعریف مسئله و شناسایی موضوعات اصلی در آن
گام سوم	بارش مغزی (مشارکت دانشجویان در گام‌های ۱ و ۲)
گام چهارم	برنامه‌ریزی برای یادگیری مفاهیم و موارد تعیین شده
گام پنجم	تقسیم کار بین گروه و اقدام به مطالعه فردی و یادگیری فردی
گام ششم	پژوهش و تکمیل وظایف محوله و استقلال در یادگیری
گام هفتم	آماده شدن برای جمع‌بندی
گام هشتم (جلسه دوم)	گزارش دانش و اطلاعات گردآوری شده و بحث و بررسی روی آن‌ها
گام نهم	مروری کلی و ارزیابی (با دخالت و راهنمایی استاد)
گام دهم	هر فردی به تنهایی کل مسئله را مرور، ارزیابی و گزارش کند.

مراحل ده‌گانه بر روی تمام مسائل و سرفصل‌های این درس اعمال شده و پیاده شدند. بعد از اینکه تمام سرفصل‌ها آموزش داده شد، استاد ارزیابی کلی از دانشجویان به عمل آورد و فاز گردآوری داده‌ها شروع گردید. در پایان‌ترم، برای گردآوری داده‌های موردنیاز از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردید. و در آن با ۱۳ نفر از دانشجویان مشارکت‌کننده در دوره مصاحبه شد. در انجام مصاحبه ابتدا سرگروه‌های هر دو گروه به‌عنوان نمونه انتخاب‌شده و سپس با در نظر گرفتن تجربه

^۱ -University of Glasgow

کاری دانشجویان شرکت‌کننده بعد از اتمام دوره کاردانی و نیز معرفی مدرس دوره و سرگروه‌ها نمونه‌های بعدی انتخاب شدند بعد از مصاحبه پنجم، با رعایت قاعده اشباع نظری، داده‌ها اشباع گردید اما برای اطمینان خاطر، با چهار نفر دیگر نیز مصاحبه به عمل آمد. دو تکنیک ضبط صدا و یادداشت‌برداری (با تأکید بر ضبط صدا) برای روش گردآوری داده‌ها استفاده گردید؛ فایل‌های صوتی مصاحبه‌ها، بعد از انجام، به صورت کلمه به کلمه و به‌طور دقیق مکتوب شدند. بعد از اتمام هر یک از نسخه‌برداری‌ها، محقق ضمن گوش دادن به فایل‌های صوتی، تمام نسخه را مطالعه و کنترل نمود. با توجه به ماهیت پژوهش، در تجزیه و تحلیل از رویکرد چهار مرحله‌ای گئورگی^۱ (۱۹۷۰) برای کدگذاری مصاحبه‌ها استفاده شد این چهار مرحله عبارت‌اند از: (۱) مرور داده‌ها، (۲) تدوین راهنمای کدگذاری، (۳) سازمان‌دهی داده‌ها، (۴) طبقه‌بندی و کدگذاری داده‌ها. بدین ترتیب که ابتدا متن مصاحبه‌ها به‌طور کامل چندین مرتبه مرور گردید؛ در مرحله دوم مضامین اولیه تحت عنوان کدهای اولیه شناسایی گردید، در مرحله بعدی، کدهای استخراج شده (مفاهیم شناسایی شده) و مقوله‌های فرعی در قالب ابعاد نه‌گانه کلاین که بر اساس مبانی نظری پژوهش مشخص گردیده‌اند، سازماندهی شدند. سپس کدگذاری‌ها برحسب مضامین اصلی و فرعی طبقه‌بندی گردیدند و در نهایت گزارش مرحله کیفی پژوهش در قالب مدل (الگو) تدوین گردید. در این تحقیق قبل از شروع مصاحبه‌ها، سؤالات مصاحبه توسط متخصصان حوزه برنامه درسی مورد ارزیابی قرار گرفتند. و قبل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز، برای اطمینان از اعتبار داده‌های پژوهش، متن مصاحبه‌ها پیاده، و کدگذاری گردید سپس به مصاحبه‌شوندگان ارائه گردید تا نظری تأییدی خود را برای مصاحبه خود و متن پیاده شده ارائه دهند. تا در صورت وجود هر نوع ابهامی در درک مطالب مصاحبه‌شونده، مفهوم برداشت‌شده به شخص بازخورد داده شد تا فرد صحت آن را تأیید نماید. برای تحلیل، کدگذاری متن مصاحبه‌ها و رسم الگوی اولیه از محیط نرم‌افزار MAXQDA10 استفاده گردید.

^۱ -Giorgi

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، ویژگی‌های عناصر نه گانه برنامه درسی کلاین، به‌عنوان مضامین محوری مطالعه شده و ویژگی‌های این عناصر با ملاحظه تجربیات دانشجویان در یادگیری با این رویکرد تنظیم و گزارش گردیده است. نکته بارزی که در مورد همه دانشجویان مشارکت‌کننده -در این تحقیق باید مورد توجه و ملاحظه قرار بگیرد این است که همه آن‌ها برای اولین بار، با این رویکرد آشنا شده و بر اساس چارچوب آن آموزش دیده‌اند.

(۱) مضمون اصلی: عنصر اهداف

اهداف، نقطه‌ی پرگار برنامه درسی محسوب می‌شود و تمام عناصر دیگر را نیز تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که از نظر دانشجویان، عنصر اهداف برنامه درسی «آموزش به روش بازی» با رویکرد وارونه دست کم دو ویژگی عمده دارد که می‌توان در ذیل دو مضمون فرعی تقسیم‌بندی نمود: الف) مسائل و مشکلات محیط کار واقعی، ب) یادگیری نظری دانش محتوا. الف) آشنایی با مسائل و مشکلات محیط کار واقعی: از نظر دانشجویان، آن‌ها در اولویت اول در مورد هدف، به آشنایی با مسائل و مشکلات محیط کار واقعی اشاره کردند. مصاحبه‌شونده شماره ۲ در این زمینه می‌گوید: «... ببینید در مورد هدف قرار بود با مسائل و مشکلات واقعی محیط کار آشنا بشویم ولی خوب ... نمی‌دانم شاید خوب جا نیفتاده بود... ما محیط کار واقعی را سعی کردیم ایجاد کنیم و حواشی این رویکرد خیلی برای ما سخت بود... دنبال محتوا و اطلاعات گشتن همه‌ی هم‌وغم بچه‌ها بود...». آنچه از این مصاحبه استنباط می‌شود این است که احتمال دارد اساتید در شروع تدریس با این رویکرد، شاید در ارائه دلایل توجیهی خود، به آشنا نمودن دانشجویان با مسائل مرتبط با محیط کار اشاره داشته‌اند که دانشجو معتقد است این هدف برآورده نشده است. او در ادامه فعالیت برجسته دانشجویان در این رویکرد را اشاره کرده است و آن جستجو برای کسب اطلاعات مورد نیاز مسئله است. که با لحنی بیان شده است که نشانگر چالشی بودن این فعالیت برای دانشجویان می‌باشد. این نکته در مصاحبه دانشجوی شماره (۶) نیز اشاره شده است: «... همه سعی می‌کردیم به محتوا و راه‌حل ارائه مسئله فکر کنیم و زیاد به مشکلات محیط کار توجه نمی‌کردیم...». هرچند دانشجویان در مصاحبه‌های خود اشاره مستقیمی به آشنایی با مسائل و مشکلات واقعی در محیط - کار نمی‌کنند. لیکن وقتی از آنان پرسیده شد که آیا بعد از اتمام درس با این رویکرد، می‌توانند کلاس درس در

محیط واقعی را مدیریت کنند، پاسخ اکثر آن‌ها، مانند مصاحبه‌شونده شماره (۵)، به‌طور قطع، «بله» بود. و این امر نشان می‌دهد که ممکن است اساتید سعی نکرده باشند به‌طور ملموس و واضح، در مورد مسائل و مشکلات محیط کار واقعی صحبت نکرده باشند ولی طوری دانشجویان آموزش داده شده‌اند که در انتهای دوره احساس کنند می‌توانند کلاس درس واقعی را مدیریت کرده و اجرا نمایند.

ب) یادگیری نظری دانش محتوا: یکی دیگر از مضامین فرعی عنصر اهداف، یادگیری نظری دانش محتوا بود. مصاحبه‌شونده شماره ۲، ویژگی یادگیری دانش نظری در این رویکرد را با رویکرد سنتی مقایسه کرده است. و می‌گوید: «... ببینید اگر هدف یادگرفتن محتواها باشد خود دانش نظری ما نسبت به حالت سنتی بهتر شد و فکر می‌کنم همه بچه‌ها بالاتر از سطح میانگین همه مسائل را یاد گرفتند حتی آن‌هایی که زیاد به مطالعه اهمیت نمی‌دادند هم در این رویکرد مجبور می‌شدند در مباحث مشارکت کنند تکالیف را انجام بدهند خودشان دنبال گردآوری اطلاعات و .. بروند». بر این اساس، دانشجویان نه تنها در این رویکرد محتوای نظری را بهتر یاد می‌گیرند بلکه با بالا بردن سطح مشارکت دانشجویان، دامنه یادگیری نیز بیشتر شده است مصاحبه‌شونده شماره (۵) نیز در اشاره به سطح و دامنه یادگیری در این رویکرد می‌گوید: «... بر روی یادگیری از این حیث خوب بود».

جدول ۲. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر اهداف برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر اهداف برنامه درسی	آشنایی با مسائل و مشکلات محیط کار واقعی	شماره ۶: «... همه سعی می‌کردیم به محتوا و راه‌حل ارائه مسئله فکر کنیم و زیاد به مشکلات محیط کار توجه نمی‌کردیم...»
	یادگیری نظری دانش محتوا	شماره ۲: «... ببینید اگر هدف یادگرفتن محتواها باشد خود دانش نظری ما نسبت به حالت سنتی بهتر شد و فکر می‌کنم همه بچه‌ها بالاتر از سطح میانگین همه مسائل را یاد گرفتند...»

۲) مضمون اصلی: عنصر محتوا

در برنامه درسی، محتوا همان اصول و مفاهیمی هستند که قرار است به فراگیران ارائه و انتقال داده شود و در سایه‌ی انتقال محتوا به یادگیرندگان است که فرآیند یادگیری اتفاق می‌افتد و دستیابی به اهداف موردنظر در برنامه درسی اجرایی شوند. یافته‌های پژوهش نشان داد از نظر دانشجویان عنصر

محتوا در این رویکرد دست کم دارای سه ویژگی باز است که عبارت‌اند از: الف) جدی و معتبر بودن محتوا؛ ب) روزآمد بودن محتوا؛ و ج) چالشی بودن تعیین و دسترسی به محتوا.

الف) جدی و معتبر بودن محتوا: بررسی محتواهای گردآوری شده از سوی استاد و تعیین اعتبار آن‌ها یکی از ویژگی‌های برجسته محتوا در این رویکرد از نظر دانشجویان مصاحبه‌شونده بود. مصاحبه‌شونده شماره (۶) در این زمینه می‌گوید: «... تا امروز در تمام درس‌هایی که خوانده بودیم و تکالیفی که انجام داده بودیم استادی به ما نگفته بود این مطلب را از کجا آورده‌ای در اینجا برای اولین بار تجربه کردم که استاد بگه این مطلب را از کجا نقل کرده‌ای؟...». همچنین مصاحبه‌شونده شماره (۲) نیز می‌گوید: «اعتبار منبع در مورد چیزی که ما گردآوری می‌کردیم چیزی بود که تازه آشنا می‌شدیم و شاید خیلی‌ها مون‌ندونستیم چه جور تعیین میشه...»

ب) روزآمد بودن محتوا: علاوه بر معتبر بودن ویژگی عنصر محتوا، روزآمد بودن آن نیز از دیگر ویژگی‌هایی بود که دانشجویان به آن اشاره داشتند. مصاحبه‌شونده شماره (۱) در این زمینه می‌گوید: «... ما وقتی استاد برامون تدریس می‌کنه هیچ‌ازش نپرسیدیم منابعی که تدریس می‌شه در چه سال‌هایی منتشر شدن ولی مطالبی که ما گردآوری کردیم و ارائه می‌دادیم استاد روی روزآمد بودنشان تأکید می‌کرد. موضوعی که در انجام تکالیف در گذشته کمتر به آن توجه می‌شد...».

ج) چالشی بودن تعیین و دسترسی به محتوا: در پژوهش حاضر عنصر محتوا یکی از معضلات دانشجویان بود. به قول مصاحبه‌شونده شماره (۲): «... هیچ‌وقت به فکر محتوا و تهیه آن نیفتاده بودیم. هیچ‌وقت به این فکر نکرده بودم که مثلاً اگر یک روزی بخوام در مورد موضوعی اطلاعاتی ارائه بدهم چه کار باید بکنم. البته مثلاً بعضی از اساتید به ما می‌گفتند کار در کلاس و بروید و تکلیف بیاورید ولی خوب ... آن تکالیف مثل الان جدی نبودند. آنجا ما تکالیف می‌دادیم تا مثلاً نمره بگیریم و یا رفع تکلیف کنیم حالا کسی به کیفیتش، اینکه از کجا آوردیم کی آورده و باید توضیح بده از این چیزها خبری نبود، ولی ... خوب اینجا ما مجبور بودیم محتوایی را ارائه بدهیم که یاد بگیریم و تازه مشکل‌تر و از نظر ما خنده‌دارتر این بود باید معتبر باشد...». بدین ترتیب مشخص می‌شود آن‌ها بر اساس سیستم سنتی هیچ‌وقت به فکر تهیه محتوای جدی نبوده‌اند و همین امر نه تنها برای آن‌ها مزیت حساب می‌شود خود یکی از چالش‌های دانشجویان نیز مطرح شده است.

جدول ۳. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر محتوای برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر محتوا برنامه درسی	جدی و معتبر بودن محتوا	شماره ۲: «اعتبار منبع در مورد چیزی که ما گردآوری می‌کردیم چیزی بود که تازه آشنا می‌شدیم و شاید خیلی هامون ندونستیم چه‌جور تعیین میشه...»
	روزآمد بودن محتوا	شماره ۱: «... ما وقتی استاد پرامون تدریس می‌کنه هیچ ازش نپرسیدیم منابعی که تدریس می‌شه در چه سال‌هایی منتشر شدن ولی مطالبی که ما گردآوری کردیم و ارائه می‌دادیم استاد روی روزآمد بودنشان تأکید می‌کرد.»
	چالشی بودن تعیین و دسترسی به محتوا	شماره ۲: «... هیچ‌وقت به فکر محتوا و تهیه آن نیفتاده بودیم. هیچ‌وقت به این فکر نکرده بودم که مثلاً اگر یک روزی بخوام در مورد موضوعی اطلاعاتی ارائه بدم چه کار باید بکنم...».

۳) مضمون اصلی: عنصر راهبردهای یاددهی-یادگیری

یکی از مهم‌ترین مسائلی که در عنصر برنامه درسی بایستی مشخص شود جزئیات اقدامات و فعالیت‌های استاد برای انتقال اطلاعات و محتوای برنامه درسی به دانشجویان است. اکثریت متخصصان برنامه درسی اتخاذ راهبردی که بتواند یادگیرندگان را به سمت یادگیری فعال سوق دهند پیشنهاد داده و مناسب دانسته‌اند. راهبردهای یاددهی-یادگیری پیونددهنده هدف‌ها و محتوای برنامه درسی با فراگیرندگان است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از نظر دانشجویان استاد در این رویکرد سه راهبرد را اتخاذ می‌نماید: الف) نقش هدایت و تسهیل‌کنندگی؛ ب) نقش فعالانه در راهنمایی و مشاوره؛ ج) تعمیق روابط استاد و دانشجو.

الف) راهبرد هدایت و تسهیل‌کنندگی: از نظر دانشجویان، بارزترین نقشی که استاد در این رویکرد اتخاذ کرده است این بود که به جای تدریس، ارائه و انتقال محتوا به دانشجویان، بیشتر نقش هدایت و تسهیل‌کنندگی داشته است. دانشجوی شماره (۱) در این زمینه می‌گوید: «...وقتی دوره را خواستیم با این رویکرد شروع کنیم و استاد شروع به معرفی مسئله کرد.. او مثل سابق تدریس نکرد بلکه از دانشجویان خواست در مورد مسئله هر چی بلد هستند بگویند...مواردی که از طرف ما دانشجویان مطرح می‌شد را او دسته‌بندی می‌کرد و از بین آن‌ها نکات اصلی را برای ما مشخص ساخت». مصاحبه‌شونده (۵) می‌گوید: «مطالبی را که ما گردآوری می‌کردیم و مباحثی که مطرح می‌شد و یا منابعی که مورد استفاده قرار می‌گرفت استاد در مورد همه نظر می‌داد و ما را راهنمایی می‌کرد و

وقتی مفهومی را خوب متوجه نمی شدیم او آن را برای ما همان جا خوب توضیح می داد دیگه برای زمان دیگه نمی گذاشت...».

ب) نقش فعالانه در راهنمایی و مشاوره: در این رویکرد نقش استاد به جای ارائه و انتقال محتواها، به نقش فعالانه او در راهنمایی، مشاوره، در دسترس بودن، سعه صدر داشتن، پاسخگویی، هدایت، تسهیل کنندگی در تبیین و درک مسائل و .. مواردی از این قبیل تغییر یافته بود. مصاحبه شونده شماره (۴) در این زمینه می گوید: «... نمی دانم ماهیت این رویکرد این جور است یا اینکه چون او [استاد] پذیرفته بود با این رویکرد تدریس کند این قدر در همه موارد و مباحث دانشجویان نقش فعالانه داشت...». یا مصاحبه شونده شماره (۱) می گوید: «در این رویکرد استاد در هر موردی در کنار همه دانشجویان قرار داشت...».

ج) تعمیق روابط استاد و دانشجو: مورد دیگری که با نقش هدایت گری، تسهیل کنندگی، و فعال بودن مدرس عجین شده بود، و در فرآیند تدریس مشهود بوده تعامل استاد با دانشجویان است. اولین چیزی که تقریباً همه مصاحبه شونده گان به آن اشاره کردند نزدیک شدن و ارتباط صمیمی بین استاد و دانشجویان بود. به قول مصاحبه شونده شماره (۲): «... با استاد آن قدر در تماس بودیم که دیگر در این اواخر بیشتر مثل دوست بودیم تا اون رابطه استاد دانشجویی...». و از نظر مصاحبه شونده شماره (۴): «... به نظر من در این رویکرد استاد بیشتر به فکر دانشجویان است تا در رویکرد سنتی... چون در رویکرد سنتی استاد، اطلاعات را منتقل می کند و می گوید من وظیفه خود را به خوبی انجام دادم و به شما درس گفتم خواهی یاد بگیر خواهی یاد نگیری... اما در این رویکرد او چون خود را به نوعی مسئول می داند درسته که می گویند هر کسی در این رویکرد مسئول یادگیری خودش است درواقع این حرف درست نیست این استاد است که در این رویکرد مسئول یادگیری است چرا؟ چون او مسئول است مسئله را به خوبی برای ما تفهیم کند... او مجبور است همیشه در دسترس باشد تا اطلاعاتی را که گردآوری کردیم در مورد آن نظر بدهد او مجبور است منابعی که ما از آن ها اطلاعات را استخراج کردیم نگاه کند او خیلی فعال است فعال بودن استاد در این رویکرد شاید بیش از ۱۰ برابر حالت سنتی است ... در آخر سر هم اگر کسی یاد نگرفت می گوید اگر شما اطلاعات را به من داده بودی یاد می گرفتم...».

جدول ۴. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر راهبردهای یاددهی-یادگیری در برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر راهبردهای یاددهی-یادگیری در برنامه درسی	نقش هدایت و تسهیل‌کنندگی	شماره ۵: «مطالبی را که ما گردآوری می‌کردیم و مباحثی که مطرح می‌شد و یا منابعی که مورد استفاده قرار می‌گرفت استاد در مورد همه نظر می‌داد و ما را راهنمایی می‌کرد و وقتی مفهومی را خوب متوجه نمی‌شدیم او آن را برای ما همان‌جا خوب توضیح می‌داد دیگه برای زمان دیگه نمی‌گذاشت...»
	نقش فعالانه در راهنمایی و مشاوره	شماره ۱: «در این رویکرد استاد در هر موردی در کنار همه دانشجویان قرار داشت...»
	تعمیق روابط استاد و دانشجو	شماره ۲: «... با استاد آن‌قدر در تماس بودیم که دیگر در این اواخر بیشتر مثل دوست بودیم تا اون رابطه استاد دانشجویی...»

۴) مضمون اصلی: عنصر فعالیت‌های یادگیری فراگیران

شاید به جرات بتوان گفت یادگیری مهم‌ترین رکن در رویکرد وارونه است. دانشجویان در این رویکرد، بازخورد مطلوبی داشتند به طوری که از ۵ نفر فرد مصاحبه‌شونده، همه از سطح، عمق و گستره یادگیری رضایت داشتند. دانشجویان در طول مصاحبه خود دست‌کم چهار ویژگی برای این عنصر بیان کرده‌اند که در قالب چهار مضمون فرعی قابل دسته‌بندی است: الف) عمق و گستره یادگیری؛ ب) فردی بودن یادگیری؛ ج) نقش تأثیرگذار سرگروه‌ها در یادگیری؛ و د) کوتاه بودن زمان یادگیری.

الف) عمق و گستره یادگیری: مصاحبه‌شونده شماره ۱ در مورد یادگیری می‌گوید: «... ببینید در مورد یادگیری باید به دو دسته تقسیم کنیم یکی اینکه آیا محتواها یا مسائل را یاد گرفتیم و دوم اینکه این رویکرد چه آورده‌ای برای ما دانشجویان داشت. در مورد بعد اول مثل بسیاری از رویکردهای دیگر در اینجا نیز تفاوت‌های فردی بسیار زیاد بود. آن کسی که انگیزه داشت تلاش می‌کرد کوشش می‌کرد بهتر و بیشتر یاد می‌گرفت ولی آن کسی که فقط سعی می‌کرد تکالیفش را انجام دهد... [با تکان دادن سر] فکر نکنم چیز زیادی یاد می‌گرفت. .. اما از بعد دیگر بین خیلی چیزها برای ما بهتر شد مثلاً مشارکت در مباحثه‌ها ... خوب خیلی‌ها مون مشکل داشتیم ... وقتی استاد کسی را می‌خواست برود و جلوی دانشجویان دو کلمه حرف بزنه ... رنگ می‌باختم... در اینجا خیلی خوب تجربه کردیم... شاید خیلی از ماها اصلاً به کتابخانه نمی‌رفتیم ... به قول یکی از بچه‌ها این رویکرد فقط برای اینه که مجبور بشویم به کتابخانه برویم... خوب خوب بود یاد گرفتیم... و

نوشتن [با تأکید]... اول خیلی خیلی سخت بود و .. با خنده بعد خوب شد...». آنگونه که مشخص می‌شود می‌توان گفت در این رویکرد امکان بیشتری برای یادگیری محتوای وجود دارد و در کنار آن دانشجویان یکسری رفتارها، راهکارها، رویکردها و مسائل دیگری نیز یاد می‌گیرند که در فرآیند تدریس سنتی ممکن است فرصت تجربه آن مسائل به این شکل وجود نداشته باشد یا در اولویت نباشد.

ب) فردی بودن یادگیری: از دیگر مواردی که دانشجویان در مورد آن صحبت کردند، تأکید بر فردی بودن یادگیری بود هر چند فرآیند انجام یادگیری در گروه اتفاق می‌افتاد. مصاحبه‌شونده شماره (۷) در این زمینه می‌گوید: «در این رویکرد ما مجبور بودیم یاد بگیریم چون هر جلسه همه بایستی در مباحث مشارکت داشتند لذا تمام تلاشمون این بود که خوب یاد بگیریم تا در مباحث گروهی و کلاسی کم نیاوریم در حالی که در حالت عادی این قدر برای ما مهم نبود شاید استاد در آنجا هم از ما سؤال می‌پرسید ولی تا این اندازه مهم نبود. یا حداقل من این احساس را داشتم...».

ج) نقش تأثیرگذار سرگروه‌ها در یادگیری: یکی دیگر از موضوعاتی که در مورد یادگیری در این رویکرد مشخص شد، نقش سرگروه‌ها بود. به قول مصاحبه‌شونده شماره (۴): «... سرگروه‌ها خیلی نقش داشتند... و به جرات می‌توانم بگویم نقش سرگروه بیشتر از استاد بود... چون در زمانی که در مباحثه جمعی مشارکت می‌کردیم می‌دیدم که یک گروه از گروه دیگه عقب می‌افته یا نمی‌تونه مثل گروه دیگر مطالبش را سازماندهی نمایند و لذا در یادگیری نقش سرگروه برای بچه‌ها و حمایت او از همه خیلی مفید بود...».

د) کوتاه بودن زمان یادگیری: یکی دیگر از نکاتی که در مورد یادگیری به آن اشاره شد زمان یادگیری بود. به قول مصاحبه‌شونده شماره (۴) «... برای آن یکی درس‌ها ما تا آخر ترم وقت داشتیم یاد بگیریم ... اما برای این نه... در هر جلسه یک برنامه‌ای شروع می‌شد و جوری تنظیم کرده بودند همه بایستی مشارکت داشتند هم در مباحث گروهی هم در تنهایی خود... بالاخره همه به مسائل این رویکرد می‌پرداختند...».

جدول ۵. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر فعالیت‌های یادگیری فراگیران در برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر فعالیت‌های یادگیری فراگیران در برنامه درسی	عمق و گستره یادگیری	شماره ۱: «...مثل بسیاری از رویکردهای دیگر در اینجا نیز تفاوت‌های فردی بسیار زیاد بود. آن کسی که انگیزه داشت تلاش می‌کرد کوشش می‌کرد بهتر و بیشتر یاد می‌گرفت ولی آن کسی که فقط سعی می‌کرد تکالیفش را انجام دهد... [با تکان دادن سر] فکر نکنم چیز زیادی یاد می‌گرفت... اما از بعد دیگر بین خیلی چیزها برای ما بهتر شد مثلاً مشارکت در مباحثه‌ها... خوب خیلی‌ها مون مشکل داشتیم... وقتی استاد کسی را می‌خواست برود و جلوی دانشجویان دو کلمه حرف بزنه... رنگ می‌باختم... در اینجا خیلی خوب تجربه کردیم... شاید خیلی از ماها اصلاً به کتابخانه نمی‌رفتیم... به قول یکی از بچه‌ها این رویکرد فقط برای اینه که مجبور بشویم به کتابخانه برویم... خوب خوب بود یاد گرفتیم...»
	فردی بودن یادگیری	شماره ۷: «در این رویکرد ما مجبور بودیم یاد بگیریم چون هر جلسه همه بایستی در مباحث مشارکت داشتند لذا تمام تلاشمون این بود که خوب یاد بگیریم تا در مباحث گروهی و کلاسی کم نیاوریم...»
	نقش تأثیرگذار سرگروه‌ها در یادگیری	شماره ۴: «... سرگروه‌ها خیلی نقش داشتند... و به جرات می‌توانم بگویم نقش سرگروه بیشتر از استاد بود... چون در زمانی که در مباحثه جمعی مشارکت می‌کردیم می‌دیدم که یک گروه از گروه دیگه عقب می‌افته یا نمی‌تونه مثل گروه دیگر مطالبش را سازماندهی نمایند
	کوتاه بودن زمان یادگیری	شماره ۴: «... برای آن یکی درس‌ها ما تا آخر ترم وقت داشتیم یاد بگیریم... اما برای این نه... در هر جلسه یک برنامه‌ای شروع می‌شد و جوری تنظیم کرده بودند همه بایستی مشارکت داشتند هم در مباحث گروهی هم در تنهایی خود...»

۵) مضمون اصلی: عنصر گروه‌بندی فراگیران

عنصر گروه‌بندی که یکی از ارکان این رویکرد است، از نظر دانشجویان مصاحبه‌شونده هم مزایا و سودمندی‌هایی را به همراه داشت و هم چالش‌هایی را با خود داشت از بین پنج مصاحبه‌ای که انجام شد چهار نفر از کار تیمی ناراضی بودند و فقط یک نفر آن را مفید دانست. ویژگی‌های عنصر یادگیری از نظر دانشجویان در این پژوهش عبارت‌اند از: الف) ناراضیاتی از کار تیمی؛ ب) یادگیری مشارکتی؛ پ) تقسیم کار در تیم؛ ت) مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها؛ ث) عبث بودن بسیاری از بحث‌های گروهی؛ ج) اولویت دادن انجام تکلیف به یادگیری.

الف) ناراضیاتی از کار تیمی دانشجویی: کار تیمی از اصول بنیادی در این رویکرد بود. این ویژگی بیشتر با هدف هم‌افزایی یادگیری دانشجویان ترتیب داده می‌شود. در این پژوهش اکثر مصاحبه‌شوندگان از کار تیمی رضایت نداشتند. مثلاً مصاحبه‌شونده شماره ۲ می‌گوید: «بینید وقتی خواستیم این رویکرد را شروع کنیم و گروه‌بندی انجام شد استاد به ما گفت شما با این رویکرد [با خنده و حالتی مسخره‌گونه] یادگیری مشارکتی می‌کنید... ولی نه تنها یادگیری مشارکتی به نظر من

زیاد نشد در بسیاری مواقع ما دچار چالش شدیم.... ببینید زمان خیلی کم بود... ما فقط این درس را نداشتیم... حالا وقتی می‌اومدیم تقسیم کار می‌کردیم بعضی از دوستان فقط براشون این مهم بود که تکلیفی که براشون داده شده را انجام بدهند تمام کنند و تحویل بدهند و بگویند من کارم را انجام دادم... ولی خوب مگه اینجوری از ما خواسته می‌شد؟...».

ب) یادگیری مشارکتی: یکی دیگر از ویژگی‌هایی که در پژوهش حاضر به آن اشاره شد، یادگیری مشارکتی بود. بدین ترتیب که دانشجویان در فرآیند کار تیمی، برای یادگیری مفاهیم و انجام تکالیف محوله با یکدیگر مشارکت داشتند. مصاحبه‌شونده شماره ۶ در این زمینه می‌گوید: «... چیزی که زیاد برایم جذاب بود، اینکه در فرآیند یادگیری چون به صورت گروهی کار می‌کردیم؛ اگر کسی مفهومی را بلد نمی‌شد در گروه این امکان فراهم می‌شد که افرادی دیگر که معمولاً تجربیات متفاوتی داشتیم به او کمک می‌کردیم تا یاد بگیرند. البته برای خود من هم همچین موقعیتی پیش اومد که کمکم کنند تا یاد بگیرم. این چنین وضعیتی معمولاً در حالت‌های تدریس گذشته و مرسوم کمتر پیش می‌آید یا پیش نمی‌آید مگر اینکه دانشجویی خودش درخواست نماید».

پ) تقسیم کار در تیم: یکی دیگر از ویژگی‌هایی که در این رویکرد به آن اشاره شده است تقسیم کار در بین دانشجویان است. این ویژگی از سوی اکثریت مصاحبه‌شوندگان مورد تأکید قرار گرفت. مثلاً مصاحبه‌شونده شماره (۷) در این زمینه می‌گوید: «نکته‌ای که در این رویکرد از همان اول با آن مواجه شدیم این بود که گزارش‌ها مون و تکالیفمون از حالت فردی خارج شد و ما در گروه به هم وابسته شدیم و در کار یکدیگر دخالت داشتیم چراکه مجموع کار هر یک از افراد در کنار یکدیگر، به‌عنوان یک کل، تکلیف گروه را مشخص می‌کرد که هرچند هر یک از افراد تکلیف خود را داشتند ولی این تکالیف مرتبط با همدیگر و در راستای تکلیف کار همدیگر بود...».

ت) مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها: یکی دیگر از ویژگی‌های این رویکرد، مشارکت تمام دانشجویان در امر تصمیم‌گیری بود. بدین ترتیب که در فرآیند ارائه و تبیین مسئله تا ارائه گزارش در کلاس درس، در تمام مراحل هر یک از دانشجویان در مباحث، گردآوری داده‌ها و ارائه اطلاعات گردآوری شده و نیز در امر نحوه ارائه و یا تبیین مسئله مشارکت داشتند. مصاحبه‌شونده شماره (۲) در این زمینه می‌گوید: «همه دانشجویان ملزم می‌شدند به‌طور فعال حضور داشته باشند هم در بحث‌ها، هم در یادگیری و هم در یاد دادن‌ها... همه و همه بالاخره باید باشند و حرف بزنند یا اقدام کنند».

ث) عبث بودن بسیاری از بحث‌های گروهی: یکی از ویژگی‌هایی که در مصاحبه بعضی از دانشجویان بر روی آن تأکید شده بود عبث بودن بسیاری از بحث‌های گروهی در جلسات برگزار شده از سوی گروه بود. یکی دیگر از دانشجویان (مصاحبه‌شونده شماره ۱) در این زمینه می‌گوید: «...به‌طور کلی ما ... در گروه‌بندی توی تصمیم‌گیری گیر می‌کردیم... گاهی اوقات احساس می‌کردم در مباحثه‌های گروهی به جای اینکه از همدیگر یاد بگیریم داریم مفت حرف می‌زنیم... چون خوب همه ما در یک سطح بودیم ما کسی نبود به ما بگوید کدام اطلاعاتمون درسته... حالا هی بحث کن اون بگه این جوریه ... این یکی بگه نه اونجوریه...».

ج) اولویت دادن انجام تکلیف به یادگیری: اولویت دادن به انجام تکلیف به جای اولویت دادن به یادگیری یکی دیگر از ویژگی‌هایی بود که در تحقیق حاضر به آن اشاره شده بود. دانشجوی شماره ۲ در این زمینه می‌گوید: «ببینید وقتی خواستیم این رویکرد را شروع کنیم و گروه‌بندی انجام شد استاد به ما گفت شما با این رویکرد [با خنده و حالتی مسخره گونه] یادگیری مشارکتی می‌کنید... ولی نه تنها یادگیری مشارکتی به نظر من زیاد نشد در بسیاری مواقع ما دچار چالش شدیم... ببینید زمان خیلی کم بود... ما فقط این درس را نداشتیم... حالا وقتی می‌اومدیم تقسیم کار می‌کردیم بعضی از دوستان فقط براشون این مهم بود که تکلیفی که براشون داده شده را انجام بدهند تمام کنند و تحویل بدهند و بگویند من کارم را انجام دادم... ولی خوب مگه اینجوریه از ما خواسته می‌شد؟...».

یکی دیگر از موضوعات موجود در گروه‌بندی از زبان مصاحبه‌شونده شماره ۳ زده شد: «... در بیشتر اوقات ما مجبور می‌شدیم تکلیف خود را انجام بدهیم و تحویل بدهیم. همین.».

جدول ۶. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر گروه‌بندی فراگیران برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر گروه‌بندی فراگیران برنامه درسی	نارضایتی از کار تیمی	شماره ۲: «بینید وقتی خواستیم این رویکرد را شروع کنیم و گروه‌بندی انجام شد استاد به ما گفت شما با این رویکرد [با خنده و حالتی مسخره گونه] یادگیری مشارکتی می‌کنید... ولی نه تنها یادگیری مشارکتی به نظر من زیاد نشد در بسیاری مواقع ما دچار چالش شدیم... بینید زمان خیلی کم بود... ما فقط این درس را نداشتیم...»
	یادگیری مشارکتی	شماره ۷: «نکته‌ای که در این رویکرد از همان اول با آن مواجه شدیم این بود که گزارش‌ها مون و تکالیفمون از حالت فردی خارج شد و ما در گروه به هم وابسته شدیم و در کار یکدیگر دخالت داشتیم چراکه مجموع کار هر یک از افراد در کنار یکدیگر، به‌عنوان یک کل، تکلیف گروه را مشخص می‌کرد که هر چند هر یک از افراد تکلیف خود را داشتند ولی این تکلیف مرتبط با همدیگر و در راستای تکلیف کار همدیگر بود...»
	تقسیم کار در تیم	شماره ۷: «... مجموع کار هر یک از افراد در کنار یکدیگر، به‌عنوان یک کل، تکلیف گروه را مشخص می‌کرد که هر چند هر یک از افراد تکلیف خود را داشتند ولی این تکلیف مرتبط با همدیگر و در راستای تکلیف کار همدیگر بود...»
	مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها	شماره ۲: «همه دانشجویان ملزم می‌شدند به‌طور فعال حضور داشته باشند هم در بحث‌ها، هم در یادگیری و هم در یاد دادن‌ها... همه و همه بالاخره باید باشند و حرف بزنند یا اقدام کنند.»
	عبث بودن بسیاری از بحث‌های گروهی	شماره ۱: «... به‌طور کلی ما... در گروه‌بندی توی تصمیم‌گیری گیر می‌کردیم... گاهی اوقات احساس می‌کردم در مباحثه‌های گروهی به جای اینکه از همدیگر یاد بگیریم داریم مفت حرف می‌زنیم...»
	اولویت دادن انجام تکلیف به یادگیری	شماره ۳: «... در بیشتر اوقات ما مجبور می‌شدیم تکلیف خود را انجام بدهیم و تحویل بدهیم. همین...»

۶) مضمون اصلی: عنصر فضای آموزش

عنصر فضای آموزشی یکی از عناصر مهم در برنامه درسی قلمداد می‌شود چراکه این فضا و محیط تحریک‌کننده یادگیری دانشجویان است. دانشجویان در فحوای مصاحبه‌های خود چهار مضمون را برای این عنصر برنامه درسی گزارش دادند که عبارت‌اند از: الف) ایجاد صمیمیت بین استاد و دانشجو؛ ب) رقابتی بودن فضا؛ پ) ایجاد انگیزه یادگیری و مشارکت؛ و ت) مدیریت فضا و محیط از سوی استاد.

الف) ایجاد صمیمیت بین استاد و دانشجو: از مضامینی که دانشجویان در فحوای مصاحبه‌های خود به آن اشاره کردند، این بود که همه دانشجویان «ایجاد صمیمیت بین دانشجویان و استاد» را مهم‌ترین

ویژگی عنصر فضا عنوان کردند. مصاحبه‌شونده شماره (۶) می‌گوید: «من فکر می‌کنم چیزی که در این مدت هیچ‌وقت فراموش نکنم اون ارتباط و تعامل بین ما و استاد بود... او در تمام مراحل در کنار گروه و ما بود... هیچ‌وقت این حس را فراموش نمی‌کنم... وجود او و تشویق‌ها و دلگرمی‌های او گروه را نیز به همدیگر نزدیک‌تر می‌کرد.»

ب) رقابتی بودن فضا: از دیگر ویژگی‌هایی که دانشجویان در عنصر فضا به آن اشاره کردند، «رقابتی بودن» بود. دانشجوی شماره (۴) در مورد عنصر فضا و ویژگی آن در این زمینه می‌گوید: «من فکر می‌کنم چون ما دو گروه بودیم و به نوعی با هم رقابت می‌کردیم... هم در مباحث کلاسی هم در اینکه چه گروهی اول و بهتر گزارش خود را ارائه خواهد داد... به نوعی کار و فعالیت‌های ما حیثیتی بود...».

پ) ایجاد انگیزه یادگیری و مشارکت: از دیگر ویژگی‌هایی که دانشجویان به آن اشاره داشتند ایجاد انگیزه یادگیری و مشارکت دانشجویان بود. به‌طور نسبی تمام دانشجویان، این حس و انگیزه را به خاطر رفتار استاد در حمایت از دانشجویان و تشویق و ترغیب آنان به مشارکت در مباحث کلاسی و نیز اعلام آمادگی به پاسخگویی به سؤالات در تمام روزهای هفته نسبت داد همان‌گونه که مصاحبه‌شونده شماره (۵) گفته است: «... چنین فضایی به نوعی انگیزه‌ای مضاعف در دانشجویان ایجاد می‌کرد.»

ت) مدیریت فضا و محیط از سوی استاد: آنچه در این زمینه بسیار حائز اهمیت نشان می‌داد نقش استاد در مدیریت فضای رقابتی است. به قول مصاحبه‌شونده شماره (۱): «استاد خیلی خوب می‌دانست چه جوری بچه‌ها را به جان هم بیاندازد... حتی وقتی گروه‌بندی شد و اگر کسی می‌خواست سستی کنه همه اعتراض می‌کردیم همه در مباحث حاضر می‌شدیم... همه ابعاد را خودمون بحث می‌کردیم... کار ما شب روز شده بود درس‌های آموزش ا طریق بزی... چون برای آن یکی درس‌ها تا آخر ترم وقت داشتیم...».

جدول ۷. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر فضای آموزش برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر فضای آموزش برنامه درسی	ایجاد صمیمیت بین استاد و دانشجو	شماره ۶: «من فکر می‌کنم چیزی که در این مدت هیچ‌وقت فراموش نکنم اون ارتباط و تعامل بین ما و استاد بود...».
	رقابتی بودن فضا	شماره ۴: «من فکر کنم چون ما دو گروه بودیم و به نوعی با هم رقابت می‌کردیم ... هم در مباحث کلاسی هم در اینکه چه گروهی اول و بهتر گزارش خود را ارائه خواهد داد... به نوعی کار و فعالیت‌های ما حیثیتی بود...».
	ایجاد انگیزه یادگیری و مشارکت	شماره ۵: «... چنین فضایی به نوعی انگیزه‌ای مضاعف در دانشجویان ایجاد می‌کرد.».
	مدیریت فضا و محیط از سوی استاد	شماره ۱: «استاد خیلی خوب می‌دانست چه جوری بچه‌ها را به جان هم بیاندازد... حتی وقتی گروه‌بندی شد و اگر کسی می‌خواست سستی کنه همه اعتراض می‌کردیم همه در مباحث حاضر می‌شدیم ... همه ابعاد را خودمون بحث می‌کردیم... کار ما شب روز شده بود درس‌های آموزش‌ها...».

۷) مضمون اصلی: عنصر زمان آموزش

زمان در این رویکرد از نظر دانشجویان بسیار حائز اهمیت بود. می‌توان مصاحبه‌های دانشجویان را در حول دو مضمون طبقه‌بندی نمود: الف) چالشی بودن رفتار اساتید دروس دیگر؛ ب) عدم تناسب زمان با حجم تکالیف.

الف) چالشی بودن رفتار اساتید دروس دیگر: یکی از گلایه‌هایی که دانشجویان در ضمن مصاحبه‌های خود به آن اشاره کردند مرتبط با عوامل بیرون از رویکرد مورد نظر بود و آن چالشی بودن رفتار اساتید دروس دیگر گزارش شده است. چراکه در کنار حجم کار و پژوهش زیادی که از دانشجویان خواسته می‌شد، زمان کافی برای رسیدن به تمام تکالیفی که دانشجویان در این درس یا در درس‌های دیگر داشتند نداشتند. مصاحبه‌شونده شماره ۴ در این زمینه می‌گوید: «... نمی‌دانم راستش یکی از مهم‌ترین مشکلاتی که برای ما ایجاد می‌شد از سوی اساتید دیگر بود... ببینید وقتی اونها متوجه شدند استاد داره با این رویکرد تدریس می‌کنه ... توی کلاس اول کنجکاو شدند بعد ما هم با شوق براشون توضیح دادیم دو سه جلسه که گذشت همه آن‌ها تکالیفی را از ما می‌خواستند و می‌گفتند مثل رویکرد مبتنی بر مسئله برای ما حل کنید یعنی ما مانده بودیم...».

ب) عدم تناسب زمان با حجم تکالیف: از مهم‌ترین انتقاداتی که دانشجویان در مصاحبه‌های خود به این رویکرد ایراد کردند عدم تناسب زمان با حجم تکالیف بود. در حقیقت زمان موجود متناسب با حجم و ماهیت کاری که خواسته می‌شد نبود. مصاحبه‌شونده شماره (۵) در یک جمله کوتاه و

مختصر گفت: «زمان... [با خنده] ... نمی‌دونم چه جوری می‌گذشتن و ما به بسیاری از تکالیف نمی‌رسیدیم و ولش می‌کردیم...»

جدول ۸. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر زمان آموزش برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر زمان آموزش برنامه درسی	چالشی بودن رفتار اساتید دروس دیگر	شماره ۴: «... نمی‌دانم راستش یکی از مهم‌ترین مشکلاتی که برای ما ایجاد می‌شد از سوی اساتید دیگر بود... ببینید وقتی اونها متوجه شدند استاد داره با این رویکرد تدریس می‌کنه ... توی کلاس اول کنجکاو شدند بعد ما هم با شوق براشون توضیح دادیم دو سه جلسه که گذشت همه آن‌ها تکالیفی را از ما می‌خواستند و می‌گفتند مثل رویکرد مبتنی بر مسئله برای ما حل کنید یعنی ما مانده بودیم...»
عدم تناسب زمان با حجم تکالیف	شماره ۵ «زمان... نمی‌دونم چه جوری می‌گذشتن و ما به بسیاری از تکالیف نمی‌رسیدیم و ولش می‌کردیم...»	

۸) مضمون اصلی: عنصر مواد و منابع آموزشی

عنصر مواد و منابع جزو عناصر پشتیبان برنامه درسی محسوب می‌شود. از نظر دانشجویان، این عنصر در رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله جزو عناصر چالشی و محوری بود چرا که آن‌ها از چند بعد با منابع سروکار دارند. فحوای مصاحبه دانشجویان در مورد عنصر مواد و منابع را می‌توان در سه مضمون فرعی دسته‌بندی نمود که عبارت‌اند از: الف) چالش تعیین منابع؛ ب) چالش دسترسی به منابع؛ و ج) چالش اعتبار مواد و منابع.

الف) چالش تعیین منابع: یکی از عناصری که اکثریت دانشجویان در مصاحبه‌های خود آن را به‌عنوان چالش معرفی کردند، تعیین منابع موردنیاز برای پاسخگویی به مسائل مطرح شده و انجام تکالیف بود. مصاحبه‌شونده شماره (۱) می‌گوید: «...منابع چیزی بود که از همان ابتدا دچار دردمر شدیم... اول خیلی تلاش کردیم استاد منبع معرفی کند... خیلی از بچه‌ها دنبال جزوه کلاسی استاد رفتند... یکی از هم‌گروهی‌ها وقتی مشورت کرده بود بهش گفته بودند به منابع مصوب بروید وقتی رفتیم دیدم در آنجا هم مشکل داریم چون جوابگو نبود ... نمی‌دونم شاید ما بلد نبودیم... او میدید همه بلااستثنا رفتیم سراغ گوگل... ولی اون هم استاد قبول نکرد ... گفت معتبر... آخرش مجبور شدیم برویم کتابخانه...».

ب) چالش دسترسی به منابع: از دیگر مواردی که دانشجویان در مورد منابع به آن اشاره می‌کردند، دسترسی به منابع بود. اکثریت دانشجویان فعالیت دسترسی به منابع را به‌عنوان چالش تلقی کرده

بودند؛ مصاحبه‌شونده شماره ۲ در این زمینه می‌گوید: «...وقتی صحبت از یافتن اطلاعات و انجام تکالیف شد با توجه به اینکه همه ما کار با گوگل را خوب بلد بودیم آن را خیلی راحت و ساده فرض کردیم ولی خیلی زود مشخص شد که چیزهایی که یاد گرفته‌ایم و بلد هستیم به درد ما نمی‌خورد چراکه استاد صحبت از منابع معتبر کرد. برای این منظور مجبور شدیم به کتابخانه‌های مراجعه کنیم و بعد متوجه شدیم که می‌توان از منابع پایگاه‌های اطلاعاتی نیز استفاده نمود که برای این منظور در انواع کارگاه‌های مختلف جستجوی علمی مشارکت داتیم بالاخره باید بگوییم دسترسی به منابع هم برای ما چالش بود...».

ج) چالش اعتبار مواد و منابع: علاوه بر تعیین منابع و یا دسترسی به آن، اعتبار منبع نیز یکی از موضوعاتی بود که دانشجویان آن را تحت عنوان چالش توصیف می‌کردند. یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان، شماره ۳، گفت: «...پیدا کردن منابع برای همه مشکل بود... چون استاد از همون اول گفت باید معتبر باشه و اعتبارش را هم خودش تعیین و تأیید می‌کرد... مجبور شدیم همه به کتابخانه مراجعه کنیم چند نفری هم که پول داشتند دو سه کتاب که دانشجویان سال بالایی به عنوان منبع معرفی کرده بودند رفتند خریدن...».

جدول ۹. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر مواد و منابع آموزشی برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر مواد و منابع آموزشی برنامه درسی	چالش تعیین منابع	شماره ۱ «...منابع چیزی بود که از همان ابتدا دچار دردسر شدیم... اول خیلی تلاش کردیم استاد منبع معرفی کند... خیلی از بچه‌ها دنبال جزوه کلاسی استاد رفتند...»
	چالش دسترسی به منابع	شماره ۲ «...وقتی صحبت از یافتن اطلاعات و انجام تکالیف شد با توجه به اینکه همه ما کار با گوگل را خوب بلد بودیم آن را خیلی راحت و ساده فرض کردیم ولی خیلی زود مشخص شد که چیزهایی که یاد گرفته‌ایم و بلد هستیم به درد ما نمی‌خورد چراکه استاد صحبت از منابع معتبر کرد.»
	چالش اعتبار مواد و منابع	شماره ۳ «...پیدا کردن منابع برای همه مشکل بود... چون استاد از همون اول گفت باید معتبر باشه و اعتبارش را هم خودش تعیین و تأیید می‌کرد...»

۹) مضمون اصلی: عنصر ارزشیابی

ارزشیابی آخرین عنصر برنامه درسی است که به نوعی عناصر نه‌گانه دیگر را در آخر زمان برنامه درسی ارزشیابی می‌کند. فحوای مصاحبه‌های دانشجویان در زمینه عنصر ارزشیابی را می‌توان در حول پنج مضمون فرعی تقسیم‌بندی نمود. این مضامین که در شکل شماره ۹ نشان داده شده است

عبارت‌اند از: الف) استمرار در ارزشیابی؛ ب) چالش گروهی بودن و تأثیر آن روی ارزشیابی؛ پ) ارزشیابی مهارتی؛ ت) ارزشیابی علمی؛ ث) ارزشیابی مشارکت در بحث‌ها.

الف) استمرار در ارزشیابی: در این رویکرد از نظر مصاحبه‌شونده‌ها، مهم‌ترین ویژگی این عنصر، «ارزشیابی مستمر» بود. مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید: «... [با خنده] استاد کم مونده بود گروه‌هامون را هم ارزشیابی کنه...». مصاحبه‌شونده شماره ۱ در این زمینه می‌گوید: «راستش نشستن سر کلاسی می‌کنه که با این رویکرد تدریس می‌شود خودش ارزشیابی است... می‌خواهم بگویم وقتی سر کلاس نشستی و استاد درس مسئله را معرفی کرد از آنجا ارزشیابی می‌کنند تو را؛ هم استاد تو را ارزیابی می‌کنه و هم دانشجویان... دیگر اینجا درس و ورقه امتحانی نیست که کسی ندونه کی چه نوشته است و منتظر نمره باشه، همان موقع ارزشیابی می‌کنند و این در هر جلسه و هر بار تکلیف همچنان اتفاق می‌افتد».

ب) چالش گروهی بودن و تأثیر آن روی ارزشیابی: یکی دیگر از نکاتی که دانشجویان روی آن تأکید داشتند، گروهی بودن تکالیف و در نتیجه مرتبط دانستن ارزشیابی به صورت گروهی بود. دانشجوی شماره (۷) در این زمینه می‌گوید: «... چیزی که در این رویکرد برای من قابل لمس بود این بود که بالاخره سرنوشت تکلیف واگذار شده به فعالیت همه افراد گروه مرتبط می‌شد و فرد در اینجا نمی‌تونست خود را مجزا کنه... و ارزشیابی هم بر اساس آن انجام می‌گرفت لذا اگر کسی مسئولیتش را به خوبی انجام نمی‌داد دوستانش متضرر می‌شدند چون بالاخره تکلیف به موقع انجام نمی‌شد و نمره منفی برای کل گروه بود».

پ) ارزشیابی مهارتی: مصاحبه‌شونده شماره (۱) در این زمینه می‌گفت: «... ارزیابی در این رویکرد متفاوت بود... قبل‌ها در هر جلسه استاد از یکی دو نفر سؤال می‌کرد یا اینکه یک quiz می‌گرفت و در نهایت هم یک آزمون نهایی داشتیم... ولی اینجا ارزیابی فقط علمی نبود... مهارتی هم بود... یعنی چی... یعنی اینکه وقتی ارائه می‌دادیم وقتی در مباحثه با بچه‌ها شرکت می‌کردیم وقتی از گروه مقابل سؤال می‌پرسیدیم وقتی از هم گروهی‌مون دفاع می‌کردیم همه این‌ها ارزیابی بود...».

ت) ارزشیابی علمی: از دیگر نکاتی که در مصاحبه‌های به آن اشاره شد ارزشیابی علمی بود. دانشجوی شماره ۲ در این زمینه می‌گوید: «نکته‌ای که برای من خیلی جذاب بود و من این رویکرد را پسندیدم مربوط به ارزشیابی دانش نظری دانشجویان بود. ببینید درسته که مثلاً همه ما در دانشگاه

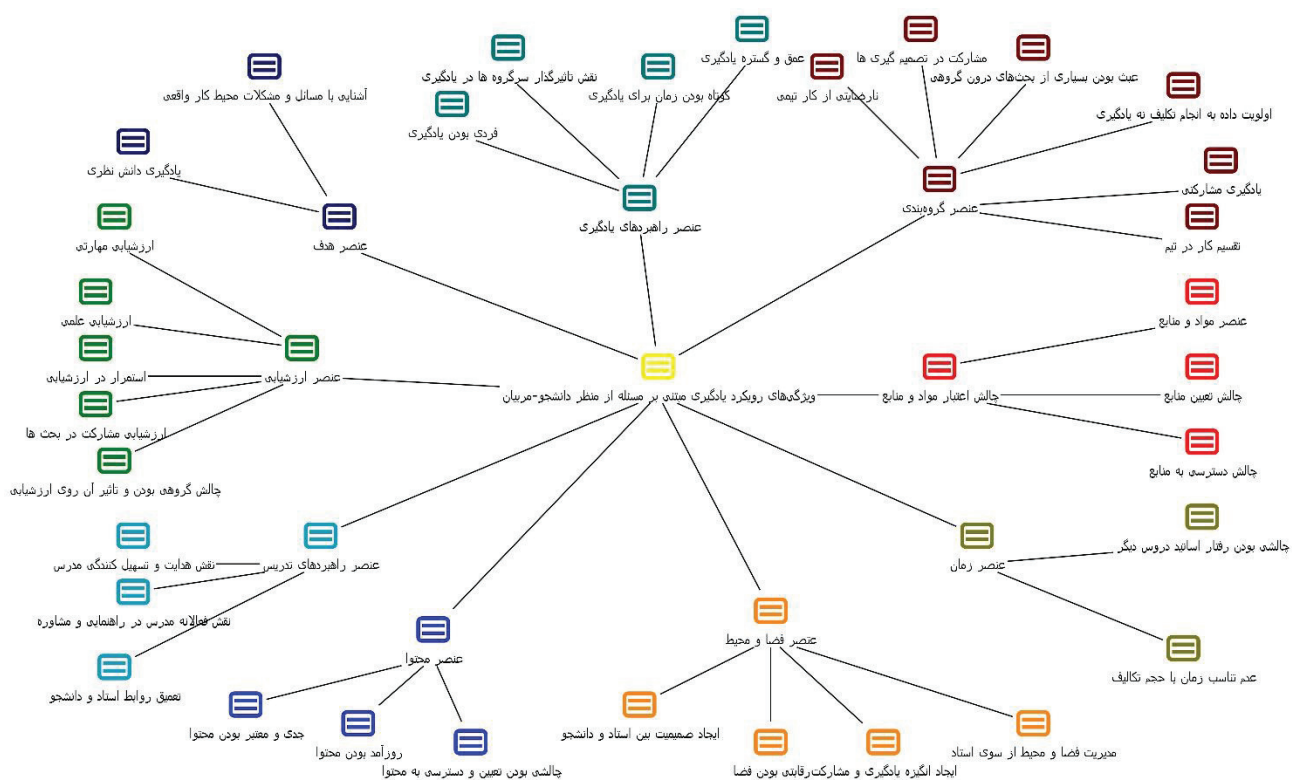
در سر کلاس درس می‌نشینیم که دانش نظری و علمی ما بالا برود ولی در اینجا حفظیات نمی‌تونست کمک فرد بکنه... با حفظ کردن یک تعریف یا مفهوم نمی‌تونستی بگویی من بلام و مثلاً نمره بگیری... در اینجا وقتی ذهن باز می‌کردی حرف بزنی دو نفر شروع به سؤال کردن می‌کردند و لذا اگر خوب نفهمیده بودی بهتر بود حرف نزنی چون خیلی چالشی میشد کلاس‌ها...».

ث) ارزشیابی مشارکت در بحث‌ها: یکی دیگر از مضامینی که در این زمینه مطرح شده است ارزشیابی بر اساس میزان و گستره مشارکت در بحث‌ها بود. مصاحبه‌شونده شماره ۲ در این زمینه می‌گوید: «...ارزشیابی از همون اول که مسئله مشخص شد ما احساس کردیم ارزشیابیمون سخت می‌شه... چون اینجا از یک طرف گروه بود و از طرف دیگر مسئله‌ای که ما بیشتر در موردش اطلاعات نداشتیم... در حقیقت از وقتی مسئله از سوی استاد بیان می‌شد ما ارزیابی می‌شدیم... چطور؟ ببینید وقتی استاد می‌گفت در مورد این مسئله حرف بزنی او داشت ما را ارزیابی می‌کرد کسی که حرف می‌کرد... ارزیابی می‌شد اوایل ما می‌ترسیدیم حرف بزنی ولی بعد وقتی دیدیم داریم ارزیابی می‌شویم همه از همدیگر پیشی می‌گرفتند...».

جدول ۱۰. مضمون‌های اصلی و فرعی عنصر ارزشیابی برنامه درسی وارونه از منظر دانشجویان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه مصاحبه
ویژگی عنصر ارزشیابی برنامه درسی	استمرار در ارزشیابی	شماره ۱: «راستش نشستن سر کلاسی که با این رویکرد تدریس می‌شود خودش ارزشیابی است... می‌خواهم بگویم وقتی سر کلاس نشستی و استاد درس مسئله را معرفی کرد از آنجا ارزشیابی می‌کنند تو را؛ هم استاد تو را ارزشیابی می‌کنه و هم دانشجویان... دیگه اینجا درس و ورقه امتحانی نیست که کسی ندونه کی چه نوشته است و منتظر نمره باشه،...»
چالش گروهی بودن و تأثیر آن روی ارزشیابی	چالش گروهی بودن و تأثیر آن روی ارزشیابی	شماره (۷) «... چیزی که در این رویکرد برای من قابل لمس بود این بود که بالاخره سرنوشت تکلیف واگذار شده به فعالیت همه افراد گروه مرتبط می‌شد و فرد در اینجا نمی‌تونست خود را مجزا کنه...»
ارزشیابی مهارتی	ارزشیابی مهارتی	شماره (۱) «... ارزشیابی در این رویکرد متفاوت بود... قبلن‌ها در هر جلسه استاد از یکی دو نفر سؤال می‌کرد یا اینکه یک QUIZE می‌گرفت و درنهایت هم یک آزمون نهایی داشتیم... ولی اینجا ارزشیابی فقط علمی نبود... مهارتی هم بود... یعنی چی... یعنی اینکه وقتی ارائه می‌دادیم وقتی در مباحثه با بچه‌ها شرکت می‌کردیم وقتی از گروه مقابل سؤال می‌پرسیدیم وقتی از هم گروهی‌مون دفاع می‌کردیم همه این‌ها ارزشیابی بود...»
ارزشیابی علمی	ارزشیابی علمی	شماره ۲ «نکته‌ای که برای من خیلی جذاب بود و من این رویکرد را پسندیدم مربوط به ارزشیابی دانش نظری دانشجویان بود. ببینید درسته که مثلاً همه ما در دانشگاه در سر کلاس درس می‌نشینیم که دانش نظری و علمی ما بالا برود ولی در اینجا حفظیات نمی‌تونست کمک فرد بکنه... با حفظ کردن یک تعریف یا مفهوم نمی‌تونستی بگویی من بلدم و مثلاً نمره بگیری... در اینجا وقتی دهن باز می‌کردی حرف بزنی دو نفر شروع به سؤال کردن می‌کردند و لذا اگر خوب نفهمیده بودی بهتر بود حرف نزنی چون خیلی چالشی میشد کلاس‌ها...»
ارزشیابی مشارکت در بحث‌ها	ارزشیابی مشارکت در بحث‌ها	شماره ۲ «... ارزشیابی از همون اول که مسئله مشخص شد ما احساس کردیم ارزشیابی‌مون سخت می‌شه... ببینید وقتی استاد می‌گفت در مورد این مسئله حرف بزنید او داشت ما را ارزشیابی می‌کرد کسی که حرف می‌زد... ارزشیابی می‌شد اوایل ما می‌ترسیدیم حرف بزنیم ولی بعد وقتی دیدیم داریم ارزشیابی می‌شویم همه از همدیگر پیشی می‌گرفتند...»

بدین ترتیب مدل ویژگی‌های عناصر نه گانه برنامه درسی کلاین به صورت زیر به تصویر کشیده شده است (شکل ۱):



شکل ۱. مدل ویژگی‌های عناصر نه گانه برنامه درسی کلاین در رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله

بحث و نتیجه‌گیری

رویکرد یادگیری مبتنی بر مسئله به‌اندازه‌ای که در تاریخچه نظام آموزش عالی در رشته‌های پزشکی قدمت دارد، در نظام‌های آموزش عالی دروس غیرپزشکی بسیار کم مورد استفاده قرار گرفته است. در این رویکرد، سعی بر این است با ایجاد انگیزش در دانشجویان و از طریق مسیر خود یادگیری فعال، عمل یادگیری به طور عمیق انجام شود. در حقیقت این نوع یادگیری از مجرای مشارکت فعالانه دانشجویان در مباحث گروهی کلاس درسی و نیز تعامل دوسویه‌ی آن‌ها با همکلاسی‌های خود و استاد درس صورت می‌پذیرد. این نوع ابتکار عمل در مشارکت دادن دانشجویان، موجب می‌گردد فراگیران هم با اصل موضوع آشنا شده و آن را درک نمایند و هم دانش و بنیان فکری

آنان در زمینه موضوع تقویت می‌گردد. دیناروند و گلزاری (۲۰۱۹) نیز دریافتند که در این رویکرد ساختار کلاس در راستای مثبت بودن تغییر می‌یابد و بُعد مثبت آن بیشتر به مشارکت فعالانه فراگیران مرتبط است. در کنار ویژگی یادگیری به صورت مشارکتی و جمعی، هر دانشجویی استقلال در فرآیند یادگیری خود را نیز حفظ می‌نماید. بدین ترتیب که دانشجویان ضمن مشارکت در مباحث کلاسی دانش خود را مورد ارزشیابی قرار داده و ضمن تعمیق یادگیری و نیز یادگیری تمامی زوایا و جنبه‌های مسئله مورد بررسی، در صورتی که ابعاد و جنبه‌هایی برای او مبهم و گنگ باشد نیز در بازخوردهایی که پیش می‌آید شناسایی کرده و در فرصتی که برای مطالعه فردی در اختیار او گذاشته می‌شود آن موارد را نیز با مطالعه فردی و نیز راهکارهای دیگر یادگیری از قبیل استفاده از توضیحات استاد درس یا دوستان خود تعمیق بخشیده و یاد می‌گیرد از این حیث، یافته‌های این تحقیق با یافته‌های لنکائسکائیت و همکاران (۲۰۲۱)، کوه و چاپمن (۲۰۱۹)، و محمودی (۲۰۱۲) همسو بودند.

از دیگر نتایجی که در تحقیق حاضر به دست آمد و به نوعی مزیت این رویکرد نسبت به رویکردهای دیگر تدریس است؛ این بود که یادگیری مبتنی بر مسئله یک رویکرد برای تدریس و یادگیری است که در آن روی یادگیرنده تمرکز می‌شود و به اصطلاح رویکرد مبتنی بر یادگیرنده یا یادگیرنده محور است. در آن یادگیری حول یکسری مسائلی ساخته می‌شود که استاد یا مربی آن مسائل را انتخاب می‌کند. تائی، دی-ویور و والک، (۲۰۱۷) در پژوهش خود گزارش دادند این رویکرد بر باورهای خودکارآمدی و انگیزش درونی یادگیرندگان اثر مثبتی دارد، محققان معتقد بودند این رویکرد می‌تواند یک روش امیدوارکننده-ای برای ارتقا و بهبود عملکرد یادگیرندگان باشد. آنچه در این رویکرد نسبت به رویکردهای دیگر متفاوت است این است که در رویکردهای مثلاً کنونی درست است که تدریس به صورت گروهی یا اجتماعی انجام می‌شود ولی دانشجویانی که در کلاس درس در کنار هم نشسته‌اند روی یادگیری یکدیگر هیچ‌گونه دخل و تصرفی ندارند و هر دانشجویی به صورت انفرادی یاد می‌گیرد ولی در این رویکرد، دانشجویان به صورت گروهی یاد می‌گیرند یعنی روی یادگیری یکدیگر تأثیرگذار هستند. آن‌ها مجبور می‌شوند حواسشان در جمع به یادگیری باشند چرا که گروه برای یادگیری همدیگر مسئول هستند و به صورت انفرادی نیستند. هیمکر، پریشر، و نارسیس (۲۰۱۷) نیز مشارکت و درگیری فراگیران را امری مثبت تلقی

نموده و آن را در راستای کسب رضایت و یادگیری آنها دانسته است. یافته‌های این تحقیق در عنصر فعالیت‌های یادگیری با گزارش نتایج کریشان (۲۰۰۹) و تحقیقات یو (۲۰۱۰) همسوست. جعفری ثانی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیق خود در مورد ویژگی عنصر فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی گزارش دادند که عنصر یادگیری باید به افزایش انگیزش دانشجویان، ترغیب یادگیری گروهی، تقویت حس کنجکاوی کمک نمایند. شنگل (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود نشان داد یادگیرندگان در ادامه آن‌ها در مورد یادگیری خود بیشتری احساس مسئولیت‌پذیری بروز دادند و توانستند نیازهای خود را از طریق فعالیت‌های گروهی و فردی برآورده کرده و نمره بالاتری را به دست آورند.

از دیگر نتایج این تحقیق این است که در این رویکرد، یادگیری مسائلی که اساتید مطرح می‌کنند به صورت تدریجی و مرحله به مرحله پیش می‌رود و زیر نظر مدرس صورت می‌گیرد در این رویکرد به اساتید نقش تسهیل‌کنندگی داده شده است. از نظر محقق نقش تسهیل‌کنندگی استاد را می‌توان بدین صورت توجیه کرد که او به بهترین وجه دانشجویان را هدایت می‌کند در واقع وقتی انواع روش‌ها یا رویکردها مختلف از سوی دانشجویان برای حل مسئله مطرح می‌شود بالاخره باید یک نفر به عنوان مربی یا استاد آن را تأیید بکند که درست است یا نه. در اینجا استاد است که تعیین می‌کند. همچنین در این روش یا رویکرد استاد است که یادگیری را تسهیل می‌نماید. در حقیقت آنچه در عنوان رویکرد به عنوان یادگیری مبتنی بر فراگیرنده مطرح است تا حدودی گنگ و مبهم است چرا که تعیین‌کننده اصلی یادگیری استاد و مربی است نه فراگیر یا دانشجو. وانگ^۱ (۲۰۱۰) معتقد بود که در آن دسته از برنامه‌های درسی که مسئولیت یادگیری به مقدار زیادی به خود فراگیرنده واگذار می‌شود و استاد در آن به نوعی نقش حمایتی، تسهیل‌کنندگی و هدایتی بر عهده می‌گیرد، ضمن آنکه نقش برنامه‌های درسی و عناصر آن پررنگ می‌شود بلکه فعالیت فراگیران نیز از طریق طراحی و تدوین مناسب برنامه درسی جهت‌دهی شده و اصلاح و بهبود می‌یابد (وانگ، ۲۰۱۰). یافته‌های تحقیق حاضر با گزار نتایج پژوهش‌های چین (۲۰۱۹)، و پریوسو و بالکن، ۲۰۲۰ همسوست.

نوع نگاه به محتواها و مواد و منابع آموزشی در این رویکرد بسیار حائز اهمیت و متهورانه است. شاید بتوان یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های این رویکرد با رویکردهای دیگر را در مواد و منابع جستجو کرد

^۱- Wang

چرا که در این رویکرد دانشجویان نه تنها در یادگیری استقلال دارند بلکه در جستجوی اطلاعات و پاسخ به مسئله‌های تحقیق نیز استقلال دارند و مستقل از استاد درس عمل می‌کنند. یافته‌های این تحقیق با یافته‌های خو (۲۰۱۹)، ابراهیم کافوری، ملکی، و خسروی‌بابادی (۱۳۹۴) و سالاری‌فرد و سیمیری (۱۳۹۷) همسوست.

فضای آموزشی و یادگیری نیز از نکات برجسته در این رویکرد محسوب می‌شود. طبق نظریه ویگوتسکی تاثیر محیط و فضای آموزشی در امر یادگیری بسیار مهم بوده و معتقد است که فرآیند فعالیت کردن، یادگیری و تدریس بایستی به طور همه جانبه نگریسته شود. از نظر او محیط آموزشی بایستی طوری طراحی و تدارک دیده شود که برای یادگیرنده معنادار بوده و مبتنی بر شرایط واقعی مسائل موجود در زندگی افراد باشد (اربیل، ۲۰۲۰). یافته‌های پژوهش در عنصر فضای آموزشی و گروه‌بندی نمودن فراگیران با یافته‌های سالاری‌فرد و سیمیری (۱۳۹۷)، سبحانی (۱۳۹۳)، برقی، ملکی، عباسپور، زارعی‌زوارکی، و سراجی (۱۳۹۳) همسوست. کوه و چاپمن (۲۰۱۹) نیز نشان دادند که در این رویکرد فضایی ایجاد می‌شود که هم صلاحیت مدرسی را تقویت می‌کند و هم بنیان‌های یادگیری را بهتر و بهبود می‌بخشد.

عنصر زمان در این رویکرد از عناصر چالشی بوده است. این چالش هم برای اساتید و هم برای فراگیران مساله‌ساز است. پژوهش‌هایی که به مسائل این رویکرد را بررسی نموده‌اند نیز به چالشی بودن عنصر زمان در این رویکرد اشاره کرده‌اند در این زمینه می‌توان به یافته‌های پژوهش‌های کاویانی، لیاقت‌دار، زمانی و عابدینی (۱۳۹۶)، خانووا و همکاران (۲۰۱۵)، خیرآبادی (۱۳۹۶)، ناموری و همکاران (۱۳۹۷) و فیولتون (۲۰۱۳) اشاره نمود که به نحوه مدیریت زمان و چالشی بودن آن در برنامه درسی با رویکرد وارونه اشاره کرده‌اند.

عنصر ارزشیابی در این رویکرد نسبت به دیگر رویکردهای برنامه درسی پیچیدگی‌های خاصی دارد. چرا که از بدو شروع درس و امر تدریس به نوعی فراگیران به انواع روش‌های مختلف ارزشیابی می‌گردند. هائو (۲۰۱۶)، شنگل (۲۰۱۶)، کاویانی و همکاران (۱۳۹۶)، سیراکایا و اوزدمیر (۲۰۱۸) و بسیاری دیگر به مراحل و پیچیدگی‌های ارزشیابی در این رویکرد اشاره کرده‌اند که همراستا با یافته‌های تحقیق حاضر می‌باشند.

نتیجه‌ای که از تحقیق حاضر گرفته می‌شود این است که پیاده‌سازی رویکرد وارونه مبتنی بر مسئله، با توجه به خصوصیات برجسته و منحصر به فردی که دارد به‌طور بالقوه منجر به افزایش انگیزش در دانشجویان، مشارکت، درگیری در انجام تکالیف، و تعامل در کلاس درس شده، در فرآیند یادگیری به‌طور خود راهبر یادگیری خود را کنترل و ادامه می‌دهند، ارتباطات بین خود دانشجویان و دانشجویان با اساتید بهبود می‌یابد، در زمینه‌های مختلف این امکان برای فراگیران فراهم می‌شود که به اطلاعات روزآمد در مورد مسئله تحقیق دست یابند و در نهایت یادگیری عمیق توأم با درک و امکان به‌کارگیری در محیط کار واقعی فراهم می‌شود. از چالش‌های این تحقیق می‌توان به زمان، چالش دسترسی به مواد و منابع، چالش تعیین محتوا، چالش هماهنگی درون گروهی اشاره کرد که بایستی در برنامه‌ریزی درسی به آن توجه نمود. از محدودیت‌های مهم این تحقیق، چالش مفهومی بود چرا که لازم می‌بود تفاوت این نوع برنامه درسی با برنامه درسی معکوس مشخص شود. بسیاری از اساتید با برنامه درسی معکوس آشنایی داشتند و برنامه درسی وارونه مورد نظر پژوهش حاضر را مثل آن برنامه درسی تصور می‌کردند. که به نوعی محدودیت‌هایی ایجاد می‌نمود. از دیگر محدودیت‌های این تحقیق، نارضایتی دانشجویان در ابتدای دوره بود. بعد از کسب رضایت دانشجویان و شروع جلسه اول و با مشاهده نوع و ماهیت کار آن‌ها اعتراض کردند که با هدایت و توضیح استاد درس ادامه برگزاری ممکن شد. شنگل (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود در مورد اثربخشی کلاس وارونه در آموزش عالی نشان داده بود که یادگیرندگان در ابتدای شروع این رویکرد ابراز نارضایتی کرده و دیر با آن سازگار شدند.

از آنجائی که بسیاری از عناصر برنامه درسی لازم می‌نماید مبتنی بر اهداف ارائه شده از سوی سازمان‌های تصویب کننده باشند مثل عناصر اهداف، محتواها، روش‌های تدریس، روش ارزشیابی و غیره، بر اساس یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود کل گروه‌های تخصصی رشته در امر تدوین اهداف، سرفصل‌ها، سناریوها و مسئله‌ها مداخله نمایند تا بتوانند ضمن یادگیری، به برگزاری و پیاده‌سازی موفق این رویکرد کمک نمایند.

مشارکت نویسندگان

نسرين اسد نژاد، در امر ایده‌پردازی، طرح پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها، نگارش پیش نویس دستنوشته، اصلاحات خواسته شده مشارکت داشتند.

دکتر یوسف ادیب، در امر ایده‌پردازی و طرح پژوهش، راهنمایی در تجزیه و تحلیل، اصلاح اساسی نسخه دستنوشته، راهنمایی برای اصلاحات خواسته شده مشارکت داشتند.

دکتر جهانگیر یاری، در امر ایده‌پردازی و طرح پژوهش، راهنمایی در تجزیه و تحلیل، اصلاح اساسی نسخه دستنوشته، راهنمایی برای اصلاحات خواسته شده مشارکت داشتند.

دکتر صادق ملکی آوارسین، در امر ایده‌پردازی و طرح پژوهش، راهنمایی در تجزیه و تحلیل، اصلاح اساسی نسخه دستنوشته، راهنمایی برای اصلاحات خواسته شده مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمام معلمان و اساتیدی که برای رشد و تکامل دانشجویان خود، علی‌الخصوص اینجانب سرین اسدنژاد، تلاش‌هایی ارزنده و صادقانه انجام می‌دهند قدردانی و سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

بدین وسیله اعلام می‌گردد این مقاله حاصل کار پژوهشی دانشجوی در رشته دکترای تخصصی برنامه درسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز با راهنمایی نویسندگان است. برای انجام این پژوهش هیچ گونه حمایت مالی مستقیم و غیرمستقیم از هیچ فرد یا نهادی دریافت نشده است و با منافع هیچ فرد یا سازمانی ندارد. «هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است».

منابع

ابراهیم کافوری، کیمیا. ملکی، حسن و خسروی‌بابادی، علی اکبر. (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلان در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه درسی، **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۲(۱۷): ۵۰-۶۲.

دیناروند، علی و گلزاری، زینب. (۱۳۹۸). تاثیر روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان، **نشریه علمی فناوری آموزش**، ۱۴(۲): ۴۳۳-۴۴۵.

فیروزبخت، فریبا. (۱۳۸۶). **نیازسنجی آموزشی مربیان دوره پیش از دبستان شهرستان بیرجند از دیدگاه خودشان**، (کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

کاوایانی، حسن. لیاقت‌دار، محمدجواد. زمانی، بی‌بی‌عشرت و عابدینی، یاسمین. (۱۳۹۷). الگوی برنامه‌ریزی درسی در کلاس معکوس: سنتز پژوهی روش‌ها، **دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌ریزی درسی**، ۶(۱۱): ۲۷۱-۲۰۳.

محمودی، فرهاد. (۱۳۹۱). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر مسئله در دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی و اعتبارسنجی و امکان‌سنجی آن در آموزش عال، (دکترای تخصصی). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درس، تهران: انتشارات بال
گروه علمی کاربردی. (۱۳۷۹). برنامه آموزشی دوره کاردانی علمی-کاربردی تربیت مربی مراکز پیش از دبستان. تهران: شورای عالی برنامه ریزی.
جمالی زواره، بتول، نیلی، محمدرضا و شادفر، حوریه. (۱۳۸۸). تبیین عناصر برنامه درسی کارآفرینی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، مهارت آموزی، ۳(۱۲): ۱-۱۲.

- Aprile, K. T., & Knight, B. A. (2019). The WIL to learn: students' perspectives on the impact of work-integrated learning placements on their professional readiness, **Higher Education Research & Development**, 3 (5): 1-14.
- Barrows, H. S. A. (2002). taxonomy of problem-based learning methods, **Medical Education**, 20(6): 481-486.
- Barrows, H. (2002). Is it truly possible to have such a thing as PBL, **Distance education**, 23(1): 119-122.
- Björck, V., & Johansson, K. (2019). Problem atising the theory–practice terminology: a discourse analysis of students' statements on Work-integrated Learning, **Journal of Further and Higher Education**, 43(10): 1363-1375.
- Chein, C. W. (2019). From Language Learners to Language Teachers: Construction and Implementation of Pedagogical Competence in Pronunciation Instruction, **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, 13(1): 412-430.
- Chirimbana, M. (2014). **The Effect of a Problem Based Learning Approach on The Teaching and Learning of Composition and Inverses of Functions in A Foundation Programmed** [Dissertation]. Stellenbosch University.
- Hemker, L., Prescher, C., & Narciss, S. (2017). Design and Evaluation of a Problem-Based Learning Environment for Teacher Training, **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, 11(2): 15-31.
- Koh, K., & Chapman, O. (2019). Problem-based learning, assessment literacy, mathematics knowledge, and competencies in teacher education, **Papers on Postsecondary Learning and Teaching**, 3: 74-80.
- Kuvac, M., & Koc, I. (2020). The effect of problem-based learning on the metacognitive awareness of pre-service science teachers, **Educational Studies**, 45(5): 646-666
- Lenkauskaitė, J., Bubnys, R., Masiliauskienė, E., & Malinauskienė, D. (2021). Participation in the Assessment Processes in Problem-Based Learning: Experiences of the Students of Social Sciences in Lithuania, **Education Sciences**, 11(11): 678

- Mehrmohammadi, M. & Mahmoudi, F. (2012). A New Approach to Vocational Education Curriculum Design (with Emphasis on Educational Sciences), **Bi-Quarterly Journal of Education and Learning Research**, 3(6): 141-177.
- Otterborn, A., Schönborn, K., & Hultén, M. (2019). Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings, **International journal of technology and design education**, 29(4): 717-737.
- Perusso, A., & Baaken, T. (2020). Assessing the authenticity of cases, internships and problem-based learning as managerial learning experiences: Concepts, methods and lessons for practice, **The International Journal of Management Education**, 18(3): 100425
- Ravn, O., & Jensen, A. A. (2016). PBL and the Postmodern Condition-Knowledge Production in University Education, **Journal of Problem Based Learning in Higher Education**, 4(1): 65-81.
- Van der Flier, H., Thijs, G., & Zaaman, H. (2003). Selecting students for a South African Mathematics and science bridging course for undergraduate mathematics: The effectiveness and fairness of school-leaving examinations and aptitude tests, **International Journal of Educational development**, 24(4): 399-409.
- Wang, T.-H. (2010). Web-based dynamic assessment: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students'e-Learning effectiveness, **Computers & Education**, 54(4): 1157-1166.
- Wedel, A., Müller, C. R., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2019). Training teachers' diagnostic competence with problem-based learning: A pilot and replication study, **Teaching and Teacher Education**, 86: 102- 128.
- Youngerman, E., & Culver, K. C. (2019). Problem-Based Learning (PBL): Real-World Applications to Foster (Inter) Disciplinary Learning and Integration, **New directions for higher education**, 188: 23-32.

The phenomenology of the lived experiences of Preschool teacher training students about features of curriculum elements in Inverted Problem based approach

Nasrin Asadnejhadd , Jahangir Yari , Yossof Adib , Sadegh Maleki-Avarsin

Abstract:

The current research aims to identify the characteristics of the nine elements of the Inverted Problem based approach from the point of view of Preschool teacher training students. The method was qualitative with a phenomenological approach. Participants were 13 pre-school teacher students (4 men and 9 women), among whom had chosen the course "Training by the game". So, first the agreement of the Head of Department, professor and students were obtained. Then Implementation were done based on the Guidance of the Department of Medical Genetics at the University of Glasgow. This approach was implemented in ten steps. In collecting the required data, two techniques of voice recording, note-taking and text writing were conducted from nine participants, by semi-structured interviews. The four-step approach of Georgy (1970) was used in the analysis. These four steps are: 1) data review, 2) writing a guide for coding, 3) organizing data, 4) classifying and coding data. Analysis and coding of interview text were done using MAXQDA10 software. The findings of the research showed that the characteristics of the nine elements of Klein's curriculum, considering the students' experiences, were as follows: the objectives element has at least two characteristics, the content element has three characteristics, the teaching methods element has three characteristics, and at least four characteristics for The element of learners' learning activities has six features for the element of grouping learners, four themes for the educational space element, the feature of the teaching time element around two themes, the feature of the materials and resources element in three themes and the feature of the evaluation element can be around five sub-themes. Divided. The results of the current research indicated that this approach is powerful in some elements and its characteristics are challenging in elements such as goals, content, grouping, and "learning materials and resources". In general, the student-teachers were satisfied with learning and teaching with an inverted problem-based approach because it improved their academic and practical skills.

Keywords: Inverted Problem-based approach, Curriculum elements, Preschool teacher students, Learning, Lived experience.