

**Analyzing Teachers' Educational Beliefs
Using the Curriculum Ideologies Profile**Ali Nouri¹, Narges Kiani²¹Department of Educational Studies, Faculty of Humanities,
Malayer University, Malayer, Iran.²M.A in Educational Studies, Faculty of Humanities,
Malayer University, Malayer, Iran.**Abstract**

This study aimed to analyze the position of curriculum ideologies (religious dogmatism, rational humanism, progressivism, critical theory, reconceptualism, and cognitive pluralism) among Iranian teachers and to investigate the impact of demographic factors (gender, educational level, and teaching experience) on their ideological preferences. The participants were 545 teachers employed in public and private institutes who completed the Curriculum Ideologies Profile (CIP) electronically through a Google Form. The results showed that progressivism was the ideology most highly valued by Iranian teachers, while religious dogmatism was ranked the lowest. Additionally, the findings indicated significant positive correlations among the curriculum ideologies. The strongest correlation was observed between progressivism and reconceptualism, while the weakest was between religious dogmatism and rational humanism. Although no significant gender-based differences were found in curriculum ideology preferences, teachers' educational level influenced their evaluation of the value they placed on all curriculum ideologies. Teachers with bachelor's or master's degrees rated the value of all ideologies higher than Ph.Ds. holders. Moreover, teachers with more teaching experience valued cognitive pluralism the most, while those with less experience tended to be more inclined toward progressivism.

Keywords: Curriculum Ideologies, Curriculum theories, Curriculum Design, Teacher Beliefs, Curriculum Ideology Profile

واکاوی باورهای تربیتی معلمان با استفاده از**پروفایل ایدئولوژی‌های برنامه درسی**علی نوری^{1*}، نرگس کیانی²

¹دانشیار برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران
²کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران

چکیده

این مطالعه با هدف تحلیل جایگاه ایدئولوژی‌های برنامه درسی (جزمیت-گرایی مذهبی، انسان‌گرایی خردگرا، پیشرفت‌گرایی، انتقادی، نومفهوم‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی) نزد معلمان ایرانی و شناخت تاثیر عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت، تحصیلات و تجربه تدریس) بر ترجیحات ایدئولوژیک آنان انجام شد. شرکت‌کنندگان در پژوهش تعداد 545 معلم شاغل در موسسات خصوصی و دولتی بودند که پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی را به صورت الکترونیکی از طریق گوگل‌فرم تکمیل کردند. نتایج نشان داد که ایدئولوژی‌های پیشرفت‌گرایی برای معلمان ایرانی در بالاترین جایگاه و جزمیت‌گرایی مذهبی در پایین‌ترین جایگاه قرار دارد. همچنین نتایج نشان داد که میان ایدئولوژی‌های برنامه درسی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. نیرومندترین همبستگی میان پیشرفت‌گرایی و نومفهوم‌گرایی و ضعیف‌ترین نوع همبستگی میان جزمیت‌گرایی مذهبی و انسان‌گرایی خردگرا بود. اگر چه تفاوت معنی‌داری در ترجیحات ایدئولوژی برنامه درسی معلمان بر حسب جنسیت مشاهده نشد، اما سطح تحصیلات معلمان بر ارزیابی آنها از میزان مطلوبیت همه ایدئولوژی‌های برنامه درسی تاثیرگذار بود. معلمان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد نسبت به معلمان دارای مدرک دکتری میزان ارزش همه ایدئولوژی‌ها را با درجه بالاتری ارزیابی نمودند. همچنین، معلمان با سابقه بیشتر تجربه تدریس ایدئولوژی کثرت‌گرایی شناختی را دارای بیشترین ارزش می‌دانستند و معلمان با سابقه کمتر تمایل بیشتری به ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی نشان دادند.

واژگان کلیدی: ایدئولوژی‌های برنامه درسی، نظریه‌های برنامه درسی، طراحی برنامه درسی، باورهای معلم، پروفایل ایدئولوژی‌های برنامه درسی

مقدمه

چنانچه برنامه درسی (curriculum) را به عنوان مجموعه‌ای از رخدادهای طراحی شده به قصد دستیابی به نتایج تربیتی ادراک کنیم (Eisner, 1994)، می‌توان گفت آن نتایجی که در نتیجه رخدادهای طراحی شده در رفتار و ذهن یادگیرندگان اتفاق می‌افتد ممکن است برای یک جهت‌گیری ارزشی خاص با صفت «تربیتی» (educational) توصیف شوند، اما در عین حال برای یک جهت‌گیری ارزشی دیگر «بی‌تربیتی» (miseducational) و حتی «ضدتربیتی» (antieducational) قلمداد شوند. این بدان معناست که هر گونه فعالیت برنامه درسی ضرورتاً تحت تاثیر نوع جهت‌گیری ارزشی خاصی است که برنامه‌ریز درسی به آن باور دارد. در واقع، این نوع جهت‌گیری ارزشی برنامه‌ریز درسی است که تعیین می‌کند چه چیزی ارزش تدریس دارد. این پرسش یکی از قدیمی‌ترین و در عین حال محوری‌ترین پرسش‌های برنامه درسی است که ابتدا توسط Herbert Spencer در سال 1859 مطرح شد. با قطعیت می‌توان گفت پاسخی یکسان به این پرسش که مورد قبول همه متخصصین برنامه درسی باشد وجود ندارد (Jenkins, 2009).

نه تنها متخصصین برنامه درسی، بلکه همه کسانی که درگیر امر تربیت هستند از جمله والدین و معلمان و حتی دانش‌آموزان نیز باورهای متفاوتی درباره هدف از تربیت، محتوای دارای ارزش تدریس و روش‌های تربیتی مطلوب دارند. اگر چه در پیشینه موجود نقش جهت‌گیری ارزشی والدین در نحوه تربیت فرزندان تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است، اما مطالعات متعددی وجود دارد که نشان می‌دهد همه والدین با یک شیوه یکسان فرزندان خود را تربیت نمی‌کنند. در این مطالعات، اشکال مختلف فرزندپروری (parenting) مانند استبدادی (authoritarian)، دموکراتیک (authoritative)، آسان‌گیر (permissive) و غیرمسئولانه (uninvolved) شناسایی شده است که هر کدام انتظارات متفاوتی از فرزندان خود دارند و از روش‌های خاصی برای تربیت فرزندان خود پیروی می‌کنند. در مطالعات مختلف نشان

داده شده که هر یک از سبک‌های فرزندپروری تاثیرات متفاوتی بر جنبه‌های مختلف رشد و عملکرد تحصیلی فرزندان دارد (برای مثال نک. به Kong & Yasmin, 2022; Lin et al., 2023). به همین ترتیب، هر یک از معلمان مدارس و استادان دانشگاه‌ها نیز دارای جهان‌بینی (worldview) خاصی هستند که منعکس‌کننده نوع تصورات آنان از ماهیت هستی، شناخت و ارزش‌ها است که به نوبه خود دیدگاه‌های آنان درباره تربیت را هدایت می‌کند. به این معنا که هر یک از آنان فلسفه تربیتی (educational philosophy) خاص خویش دارند، حتی اگر با فلسفه‌آشنایی کافی نداشته باشند. این فلسفه تربیتی خاص به نوبه خود بر تصمیم‌گیری‌های آنان در همه امور تربیتی تاثیر می‌گذارد. به بیانی روشن‌تر، این فلسفه تربیتی معلم است که او را ترغیب می‌کند برای تحقق چه هدف مهمی تدریس کند، چه مواد و محتوایی را برای تدریس انتخاب کنند، چه روش‌ها و شیوه‌هایی برای تدریس به کار گیرد و چگونه عملکرد خود و دانش‌آموزان خود را ارزشیابی کند (Cheung et al., 2022). اگر چه هر برنامه‌ریز درسی، معلم یا آموزشگری جهان‌بینی یا فلسفه تربیتی خاص خودش را دارد، اما افراد دارای باورها و جهان‌بینی‌های نزدیک به هم و دارای عقاید مشترک درباره مسائل مربوط به تربیت را می‌توان در یک دسته خاص قرار داد. به همین منظور، صاحب‌نظران برنامه درسی انواعی از فلسفه‌های تربیتی شناسایی کرده‌اند که افراد مختلف درگیر امر تربیت نیز خواسته با ناخواسته به یکی از این فلسفه‌ها تعلق دارند. این فلسفه‌های تربیتی متنوع و گاهی متعارض با عناوین متفاوتی در ادبیات رشته برنامه درسی توصیف می‌شود. برخی متخصصین رشته این فلسفه‌های تربیتی متعارض را «نظریه‌های برنامه درسی» (curriculum theory) می‌نامند (Beauchamp, 1982; McCutcheon, 1982)، بسیاری از صاحب‌نظران رشته مانند میلر (Miller, 1983) و مک‌نیل (McNeil, 1996) به جای نظریه‌های برنامه درسی ترجیح می‌دهند از عنوان «جهت‌گیری‌های برنامه درسی» (curriculum)

استفاده می‌شوند (Kerlinger, 1986). به عبارت دیگر، نظریه با استفاده از مفاهیم و تعاریفی خاص، چارچوبی برای فهم، تبیین و تفسیر پدیده‌ها ارائه می‌دهد. در قلمروی برنامه درسی تعاریف مختلفی از نظریه برنامه درسی ارائه شده است (Zais, 1976; Kliebard, 1977; McCutcheon, 1982; Beauchamp, 1982; Eisner, 1994; Walker, 2002; Schiro, 2008; Marsh, 2009; Glatthorn et al., 2018; Syomwene, 2020; Paraskeva, 2021). همه این تعاریف اما به طور مشترک تاکید می‌کنند که نظریه برنامه درسی علاوه بر توصیف و تبیین مفهوم برنامه درسی و ابعاد آن، حاوی رهنمودهایی برای تصمیم‌گیری و اقدام درباره عناصر برنامه درسی (مانند اهداف تربیتی، محتوای دارای ارزش یادگیری، روش‌های مناسب تدریس و سنجش) نیز هست.

در واقع، از تعریف فوق پیداست که نظریه برنامه درسی دارای دو وجه توصیفی (descriptive) و هنجاری (normative) است. با این وجود، برخی متخصصین همچون کلیبارد (Kliebard, 1977)، آیزنر (Eisner, 1994) و اسکایرو (Schiro, 2008) کارکرد هنجاری نظریه برنامه‌درسی را مقدم بر کارکرد توصیفی آن می‌دانند. پرچمدار و سخنگوی شاخص این نوع نگاه البته آیزنر است. او معتقد است که نظریه برنامه درسی ضرورتاً دارای کارکرد هنجاری است. به همین خاطر است که ترجیح می‌دهد حتی از مفهوم نظریه برنامه‌درسی استفاده نکند و به جای آن مفهوم «ایدئولوژی برنامه‌درسی» را به کار گیرد تا این جنبه هنجاری را به خوبی منعکس کند (Eisner, 1994). مفهوم ایدئولوژی به صورت تلویحی حاوی این معناست که نظریه برنامه‌درسی ضرورتاً دارای یک بُعد هنجاری است و بنابراین با بایدها و نبایدها سروکار دارد. آیزنر با استفاده از مفهوم ایدئولوژی به جای نظریه نه تنها می‌خواهد تأکید کند که نظریه برنامه‌درسی ماهیت هنجاری دارد، بلکه قصد دارد نشان دهد که تحت تأثیر ارزش‌های سیاسی نیز هست. به عبارتی دیگر، هر کدام از نظریه‌های هنجاری (ایدئولوژی‌های) برنامه درسی

(orientations) استفاده کنند و برخی می‌خواهند این فلسفه‌های تربیتی را با عنوان «ایدئولوژی‌های برنامه درسی» (curriculum ideologies) معرفی کنند (Eisner, 1994; Schiro, 2008). ناگفته نماند که مفاهیم دیگری هم توسط رهبران رشته برنامه درسی پیشنهاد شده است؛ بعنوان مثال، آیزنر و ولنس (Eisner & Vallance, 1974) «برداشت‌های برنامه‌درسی (curriculum conceptions)» را پیشنهاد می‌کنند؛ جوزف و همکاران (Joseph et al., 2011) مفهوم «فرهنگ‌های برنامه‌درسی» (curriculum cultures) را مناسب می‌دانند؛ نومفهوم‌گرایی همچون پاینار «هویت‌های برنامه‌درسی» (curriculum identities) را ترجیح می‌دهند؛ و شوبرت (Schubert, 1996) با توصیف نظریه‌های برنامه درسی با نام «سنت‌های برنامه‌درسی» (curriculum traditions) حمایت می‌کند. در حقیقت، اما همه این مفاهیم متفاوت برای اشاره به مفهوم نظریه برنامه درسی بکار گرفته می‌شوند. اینکه چرا این همه مفاهیم متفاوت بجای نظریه برنامه درسی استفاده می‌شود بدان دلیل است که صاحب‌نظران رشته برداشت‌های متفاوتی از ماهیت و کارکرد نظریه برنامه درسی دارند. البته این اختلاف نظر میان رهبران رشته چندان هم غریب نیست، چون که در سایر دیسیپلین‌ها هم چنین ادراکاتی وجود دارد؛ به عنوان مثال، در رشته روان‌شناسی هم برخی ترجیح می‌دهند بجای اصطلاح نظریه‌های روان‌شناسی از «مکاتب روان‌شناسی» (Schools of Psychology) استفاده کنند. به هر حال، پرداختن به این بحث فراتر از موضوع این مقاله است، اما از آنجا که در اینجا تمرکز اصلی بر مفهوم «ایدئولوژی‌های برنامه درسی» است باید روشن شود که چرا باید بجای مفهوم نظریه‌های برنامه درسی از این مفهوم ایدئولوژی‌های برنامه درسی استفاده کرد. به همین خاطر باید ابتدا مفهوم نظریه را تعریف کرد.

مفهوم نظریه به معنای عام آن به مجموعه‌ای به هم مرتبط از سازه‌ها (مفاهیم)، تعاریف و گزاره‌ها اشاره دارد که برای توصیف، تبیین یا تفسیر یک پدیده خاص

ولنس از دیدگاه‌های برنامه‌درسی (Eisner & Vallance, 1974) طراحی کرد. اما شواهد کافی درباره روایی و پایایی این ابزار و سایر ابزارهای ساخته شده تا قبل از ورود به قرن بیست و یکم موجود نیست.

به نظر می‌رسد نخستین ابزار که ویژگی‌های روانسنجی آن گزارش شده در هنگ کنگ توسط چونگ (Cheung, 2000) طراحی شده است. او یک مقیاس 32 ماده‌ای با نام سیاهه جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی (Curriculum Orientations Inventory) را بر اساس طبقه‌بندی چهارگانه مک‌نیل (McNeil, 1996) از نظریه‌های برنامه‌درسی (آکادمیک (academic)، بازسازی‌گرایی اجتماعی (social reconstructionism)، انسان‌گرایی (humanistic) و تکنولوژیک (technological) ارائه کرد، اما در مطالعه خود گزارش کرد تعدادی از آیتم‌های این ابزار روایی و پایایی کافی نداشتند. چونگ و وونگ (Cheung and Wong, 2002) سیاهه جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی را بر مبنای طبقه‌بندی پنجگانه آیزنر و ولنس از نظریه‌های برنامه‌درسی (عقل‌گرایی آکادمیک (academic rationalism)، فرآیندهای شناختی (cognitive process self-reconstruction)، بازسازی اجتماعی (social actualization) و تکنولوژی (technology) بازنگری کردند و روایی و پایایی آن را مطلوب گزارش کردند. در این نسخه از سیاهه جهت‌گیری برنامه‌درسی، 30 ماده در شش مجموعه طرح شد که هر مجموعه بیانگر موضع یکی از جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی درباره عناصر پنجگانه برنامه‌درسی (هدف تربیت، محتوای برنامه‌درسی، سازمان برنامه‌درسی، راهبردهای تدریس و ارزشیابی آموزشی) بود. این نسخه تجدیدنظر شده از سیاهه جهت‌گیری برنامه‌درسی بعدها توسط پژوهشگران برای سنجش باورهای ارزشی معلمان مورد استفاده قرار گرفته است و در برخی مطالعات به لحاظ روانسنجی نیز مورد ارزیابی قرار گرفته است و اعتبار آن تایید شده است (به عنوان مثال نک. به Jenkins,

نیاز به پشتیبانی سیاسی دارند تا از اندیشه به عمل تبدیل شوند و سیاستگذاری و تصمیم‌گیری درباره مسائل و پدیده‌های تربیتی را هدایت کنند. آیزنر ضمن معرفی معنا و مفهوم ایدئولوژی برنامه‌درسی و نقش آن در جهت‌دهی به تصمیمات تربیتی، آن‌ها را در شش دسته قرار می‌دهد که عبارتند از جزمیت‌گرایی مذهبی (religious dogmatism)، انسان‌گرایی خردگرا (rational humanism)، پیشرفت‌گرایی (progressivism)، نظریه انتقادی (critical theory)، نومفهوم‌گرایی (reconceptualism) و کثرت‌گرایی شناختی (cognitive pluralism). هر یک از این ایدئولوژی‌ها جهت‌گیری متفاوتی درباره رسالت مدرسه، هدف تعلیم و تربیت، محتوای برنامه‌درسی، راهبردهای تدریس و رویه‌های سنجش دارند (برای مرور کامل نک. به Kiani et al., 2024).

همانگونه که پیش‌تر اشاره شد، همه افراد درگیر امر تربیت آگاهانه یا نا آگاهانه به یکی از ایدئولوژی‌های اشاره شده فوق تمایل بیشتری دارند و در عمل برای تحقق آرمانهای تربیتی مطلوب آن ایدئولوژی می‌کوشند. در همین راستا، برخی متخصصین برنامه‌درسی تلاش کرده‌اند ابزاری برای سنجش نوع جهت‌گیری ارزشی معلمان و سایر تربیت‌گران طراحی کنند تا از این طریق به شناسایی نوع جهت‌گیری ارزشی غالب در میان معلمان یک فرهنگ خاص بپردازند و ارتباط بین این جهت‌گیری‌های ارزشی را با ویژگیهای شخصیتی و جمعیت‌شناختی معلمان و رفتار تدریس آنها مورد آزمایش قرار دهند (Cheung, 2000; Mahlios et al., 2004; Cheung and Wong, 2022; Jenkins, 2009; Cheung et al., 2022). در واقع، تلاش‌های اولیه برای سنجش جهت‌گیری‌های ارزشی برنامه‌درسی به دهه 1970 میلادی برمی‌گردد و اندیشمندان برنامه‌درسی ابزارهایی به این منظور طراحی کرده‌اند به عنوان مثال، بابین (Babin, 1979)، یک مقیاس 57 ماده‌ای با نام پروفایل جهت‌گیری برنامه‌درسی (Curriculum Orientation Profile) بر مبنای طبقه‌بندی آیزنر و

طبقه‌بندی ششگانه آیزنر از ایدئولوژی‌های برنامه درسی ارائه کردند. در ادامه تلاش‌های اشاره شده در بالا و در دسترس بودن پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی برای سنجش ایدئولوژی برنامه درسی، پژوهشگران مطالعه حاضر ترغیب شدند تا نوع پروفایل ایدئولوژی معلمان ایران را شناسایی کنند. همچنین در مطالعات پیشین (Cheung, 2000; Cheung and Wong, 2022; Wang et al, 2008; Jenkins, 2009; Wong, 2019; Cheung et al, 2022) تاکید شده است که عوامل فرهنگی، جمعیت‌شناختی و موقعیتی ممکن است نوع جهت‌گیری ارزشی آموزشگران را شکل و جهت دهد و اینکه ممکن است میان انواع مختلف جهت‌گیری برنامه درسی ارتباط وجود داشته باشد. بنابراین در پژوهش حاضر نیز تصمیم گرفته شد که علاوه بر تعیین پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی معلمان، ارتباط میان شش ایدئولوژی با یکدیگر و همین‌طور ارتباط آنها با متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند جنسیت، سابقه تدریس و تحصیلات معلمان نیز مورد تحلیل قرار گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با استفاده از طرح پیمایشی یا «زمینه‌یابی» و با هدف شناسایی نوع پروفایل ایدئولوژی معلمان ایرانی و سپس ارتباط میان آنها با یکدیگر و با متغیرهای جنسیت، سابقه تدریس و تحصیلات معلمان انجام شد. برای گردآوری داده‌ها، از پروفایل ایدئولوژی برنامه‌درسی (kiani, 2023; Nouri et al., 2024) استفاده شد که به عنوان ابزاری برای ارزیابی جهت‌گیری ایدئولوژیک نسبت به برنامه درسی بر اساس طبقه بندی آیزنر از ایدئولوژی‌های برنامه درسی طراحی شده است. این ابزار یک مقیاس 42 گویه‌ای مشتمل بر هفت پرسش است که موضع ایدئولوژیک شرکت‌کنندگان در رابطه با هفت عنصر اصلی برنامه درسی (منطق برنامه درسی، آرمان تربیتی، محتوا، نقش معلم، نقش دانش‌آموز، روش‌های تدریس و راهبردهای ارزشیابی) را ارزیابی می‌کند. هر یک از این هفت پرسش دارای شش پاسخ است و هر پاسخ

2009; Mahlios et al., 2010; Ashour et al., 2012; Cheung et al, 2022).

یکی دیگر از ابزارهای پرکاربرد برای سنجش باورهای ارزشی معلمان سیاهه ایدئولوژی‌های برنامه درسی (Curriculum Ideologies Inventory) است که توسط اسکایرو (Schiro, 2008) طراحی شده است. این مقیاس موضع‌گیری معلمان درباره عناصر ششگانه هدف، تدریس، یادگیری، دانش، یادگیرنده، و ارزشیابی را می‌سنجد تا مشخص شود به کدام چهار نوع از ایدئولوژی برنامه درسی (اندیشور آکادمیک (scholar academic)، یادگیرنده محور (learner centered)، کارآیی اجتماعی (social efficiency) و بازسازی اجتماعی (social reconstruction)) تعلق بیشتری دارند. همچنین لازم به ذکر است که هنوز ابزارهای دیگری موجود هست که توسط اندیشمندان برنامه درسی طراحی شده، ولی که شواهد کافی درباره روایی و پایایی آنها گزارش نشده است. به عنوان یک نمونه از چنین ابزارهایی می‌توان مقیاس سبک برنامه درسی (Curriculum Style) ساخته میلر (Miller, 2011) اشاره کرد که تعیین می‌کند ترجیح ایدئولوژیک معلم کدام یک از چهار ایدئولوژی برنامه درسی خطی (linear)، کل‌نگر (holistic)، آزادمنش (laissez-faire) و نظریه‌پرداز انتقادی (critical theorist) است.

با وجود اینکه طبقه‌بندی آیزنر (Eisner, 1994) از ایدئولوژی‌های برنامه درسی (مشتمل بر جزمیت‌گرایی مذهبی، انسان‌گرایی خردگرا، پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی و نومفهوم‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی) یک طبقه‌بندی مشهور از ایدئولوژی‌های برنامه درسی است و او این طبقه‌بندی را بر اساس تجدید نظر در کار پیش‌تر خود با ولنس در سال 1974 ارائه کرده است، اما در مطالعات گذشته این طبقه‌بندی تا همین سال پیش مورد استفاده قرار نگرفته است. برای نخستین بار کیانی و همکاران (Kiani, 2023) در مطالعه خود یک ابزار روا و پایا با نام پروفایل ایدئولوژی‌های برنامه درسی (Curriculum ideologies Profile) را بر مبنای

چرخش واریماکس نشان داد که 42 آیتم پروفایل ایدئولوژی برنامه‌درسی با شش عامل قابل توضیح است. این شش عامل 63/71٪ از واریانس مشترک را تبیین کردند و با ایدئولوژی‌های ششگانه آیزنر مطابقت داشت. از تحلیل عاملی تاییدی سلسله مراتبی (Hierarchical confirmatory factor analysis)، برای آزمون اعتبار سازه عوامل به دست‌آمده از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. در اینجا، عامل مرتبه دوم (یعنی ایدئولوژی-های برنامه‌درسی) به عنوان یک سازه بزرگ فرض می‌شود که خود از شش عامل مرتبه اول (یعنی ایدئولوژی‌های شش گانه برنامه‌درسی) تشکیل می‌شود. بر اساس نتایج تحلیل عاملی تاییدی همه شاخص‌های ارزیابی مدل در حد مطلوب بودند. به این ترتیب که شاخص برازش مدل: $\chi^2/df = 3011.846/814$ ؛ شاخص برازش مقایسه‌ای: (CFI) $= 0/954$ ؛ شاخص تاکر لوئیس: $(TLI) = 0/945$ ؛ ریشه میانگین مربعات خطای برآورد: $(RMSEA) = 0/041$ ؛ ریشه استاندارد شده میانگین مربع باقی مانده: $(SRMR) = 0/044$ به دست آمد. همین طور، بارهای عاملی مرتبه اول و مرتبه دوم استاندارد شده نیز مورد بررسی قرار گرفت. بارهای عاملی استاندارد شده 42 آیتم بر روی شش عامل پروفایل ایدئولوژی برنامه‌درسی همگی از نظر آماری معنی دار بودند و از مقدار برش 0/6 یا بالاتر، فراتر رفتند. میزان همبستگی بین عامل مرتبه دوم (ایدئولوژی برنامه‌درسی) و عوامل مرتبه اول (شش ایدئولوژی برنامه‌درسی) بر اساس بارهای عاملی مرتبه اول استاندارد شده نیز از نظر آماری معنی‌دار بودند (مقادیر از 0/72 تا 0/92 متغیر بودند).

پس از تحلیل عاملی تاییدی، ابزار طراحی شده برای بررسی میزان پایایی (ثبات درونی) مورد آزمایش قرار گرفت. نتایج نشان داد که مقیاس پایا (قابل اعتماد) است، زیرا مقادیر آلفای کرونباخ برای عوامل ششگانه در محدوده قابل قبول 0/7 تا 0/8 با میانگین آلفای 0/90 قرار داشت. علاوه بر این، پایایی سازه (Construct Reliability) برای عوامل مرتبه اول بین 0/82 و 0/95

بیانگر موضع یکی از ایدئولوژی‌های ششگانه است. شرکت‌کنندگان باید میزان موافقت خود با هر یک از پاسخ‌ها را بر روی یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای مشخص کنند که یک بیانگر کمترین میزان موافقت و پنج نشان‌دهنده بالاترین میزان موافقت با هر پاسخ است. برای ساخت این مقیاس، ابتدا موضع هر یک از ایدئولوژی‌های ششگانه درباره عناصر اصلی برنامه‌درسی از طریق تحلیل محتوای فصل سوم کتاب تصورات تربیتی آیزنر (Eisner, 1994) تعیین شد و سپس توسط یازده متخصص نظریه برنامه‌درسی و ارزشیابی و اعتبارسنجی شد (نک. به kiani et al., 2024). این چارچوب تدوین شده به عنوان مبنایی برای طراحی گویه‌های 42 گانه مقیاس استفاده شد. برای بهبود روایی صوری مقیاس ابتدا از 12 متخصص از میان طراحان ابزارهای اندازه‌گیری برای سنجش جهت‌گیری ارزشی معلمان (در خارج از ایران) دعوت به همکاری شد و از آنها خواسته شد هر عبارت را با دقت بخوانند و نظرات خود درباره عبارت‌ها یا کل مقیاس را اعلام کنند. از این تعداد، تنها 5 نفر نظرات خود را اعلام کردند. پس از اعمال نظرات آنان، ابزار طراحی شده توسط 16 نفر متخصص نظریه برنامه‌درسی در ایران نیز ارزیابی و اصلاح شد. در ادامه، از طریق مصاحبه شناختی با 20 نفر معلم محتوای مقیاس به لحاظ مناسب بودن برای جامعه مورد مطالعه بازبینی و ویرایش شد. روایی محتوایی مقیاس از طریق شاخص روایی محتوایی و بر اساس داده‌های حاصل از ارزیابی 11 نفر متخصص نظریه برنامه‌درسی تعیین شد. همچنین قبل از اجرای مقیاس در سطح گسترده، میزان ثبات مقیاس از طریق روش آزمون-بازآزمون ارزیابی و در حد مطلوب تعیین شد.

برای تعیین پایایی مقیاس و ارزیابی روایی سازه آن، ابزار ساخته شده در بین 545 معلم شاغل به تدریس در موسسات دولتی و خصوصی در سال تحصیلی 403-1402 توزیع شد و نتایج آن مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) مقیاس 42 آیتمی با استفاده از تجزیه و تحلیل مؤلفه اصلی با

با علوم تربیتی و آموزش و پرورش عضویت داشتند. پس از شناسایی کانال‌ها و گروه‌های تخصصی معتبر، نمونه بزرگی از آموزشگران (بیش از 3000 معلم)، برای شرکت در مطالعه دعوت شدند، اما در نهایت تنها 545 نفر پروفایل ایدئولوژی برنامه‌درسی را تکمیل کردند. از این تعداد، 201 نفر مرد (36/9٪) و 344 نفر زن (63/1٪) بودند. از میان پاسخ دهندگان، 284 نفر (52/4٪) سابقه 15 سال و کمتر و 258 نفر (47/6٪) بیش از 16 سال تجربه تدریس را در کارنامه فعالیت خود داشتند. همچنین، تعداد 281 نفر (40/6٪) دارای مدرک کارشناسی، 209 نفر (38/3٪) دارای مدرک کارشناسی ارشد و 55 نفر (10/1٪) دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند.

لازم به ذکر است که به منظور پایبندی به اصول اخلاق پژوهش، قبل از تکمیل مقیاس، به شرکت کنندگان توضیح مختصری درباره هدف پژوهش ارائه شد تا آگاهانه در مورد مشارکت خود تصمیم بگیرند.

یافته‌های پژوهش

این پژوهش با هدف تعیین نوع ارتباط میان ایدئولوژی‌های برنامه درسی با یکدیگر و با ویژگی‌های جمعیت شناختی آموزشگران و همین‌طور تعیین پروفایل ایدئولوژیک آنان انجام شد. به همین خاطر، سه پرسش اساسی در این پژوهش طرح شد که هر یک در ادامه پاسخ داده می‌شود.

کدام ایدئولوژی‌های برنامه درسی برای آموزشگران دارای ارزش بیشتر و کدام دارای ارزش کمتری هستند؟
نتایج توصیفی مندرج در جدول 1 نشان می‌دهد که میانگین نمرات معلمان در این پژوهش بین 3/14 و 3/96 متغیر است و این نشان می‌دهد که آموزشگران شرکت‌کننده در این پژوهش برای همه ایدئولوژی‌های برنامه درسی ارزش قائل بوده‌اند. با این وجود، بالاترین میانگین به ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی تعلق دارد و سپس به ترتیب ایدئولوژی‌های کثرت‌گرایی شناختی، انسان‌گرایی، نومفهوم‌گرایی و نظریه

و برای عامل مرتبه اول مقدار 0/90 بدست آمد که در حد مطلوب هستند. نتایج تحلیل عاملی تاییدی برای آزمون روایی همگرا (Validity Convergent) و روایی تشخیصی (Discriminant Validity) استفاده شد. روایی همگرا برای پروفایل ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی از طریق محاسبه میانگین واریانس استخراج شده (Average Variance Extracted) برای مجموع آیت‌های هر سازه ارزیابی شد. نتایج نشان داد که مقادیر میانگین واریانس استخراج شده برای چهار عامل مرتبه اول بیشتر از 0/5 بود. مقادیر میانگین واریانس استخراج شده برای دو عامل از شش عامل 0/49 و 0/48 بود که بیشتر از 0/5 نبود، اما بسیار نزدیک به مقدار برش 0/5 بود. با این حال، همانگونه که چونگ (Cheung & et al, 2022) خاطر نشان می‌کند، زمانی که مقادیر پایایی سازه (CR) بیشتر از 0/7 و همه بارهای عاملی استاندارد شده 0/5 یا بیشتر باشند، شواهد کافی برای روایی همگرا حاصل می‌شود. در اینجا میانگین عوامل مرتبه اول 0/40 بود، که نشان می‌دهد سازه مرتبه دوم (ایدئولوژی برنامه‌درسی) بیش از 40٪ از واریانس 42 آیت‌را توضیح می‌دهد. بنابراین، شرایط پیش نیاز روایی همگرا برآورده شد. روایی تشخیصی نیز از طریق تکنیک هتروتریت-مونوتریت (Heterotrait-Monotrait (HTMT)) ارزیابی شد. نسبت بین تمامی عوامل کمتر از 0/85 بود که نشان دهنده روایی تشخیصی قابل توجهی بین شش سازه بود (برای اطلاعات بیشتر درباره پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی نک. به Kiani, 2023).

شرکت‌کنندگانی که برای ارزیابی روایی سازه مقیاس ایدئولوژی برنامه درسی مشارکت داشتند علاوه بر تکمیل پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی یک بخش دیگر را نیز پاسخ دادند که نتایج ارائه شده در این مقاله حاصل تحلیل این بخش از سوالات است. در این بخش از آنان درخواست شد تا اطلاعات جمعیت‌شناختی مانند سن، جنسیت، سابقه تدریس و میزان تحصیلات خود را مشخص کنند. نمونه پژوهش شامل معلمان شاغل در موسسات خصوصی و دولتی بود که در گروه‌ها و کانال‌های تخصصی مرتبط

انتقادی قرار دارند و سرانجام جزمیت‌گرایی مذهبی دارای کمترین مقدار میانگین است.

جدول 1. میانگین و انحراف معیار ایدئولوژی‌های برنامه درسی

ایدئولوژی‌های برنامه درسی	میانگین	انحراف معیار
جزمیت‌گرایی مذهبی	3/14	1/21
انسانگرایی خردگرا	3/86	0/92
پیشرفت‌گرایی	3/96	0/81
نظریه انتقادی	3/63	0/99
نو مفهوم‌گرایی	3/72	0/97
کثرت‌گرایی شناختی	3/91	0/84

بعدی اهمیت قرار دارند. و بالاخره، ایدئولوژی جزمیت-گرایی مذهبی برای معلمان در پایین‌ترین میزان ارزشمندی قرار دارد.

علاوه بر اینها، برای تعیین پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی آموزشگران از آزمون فریدمن نیز استفاده شد. همانطور که در جدول 2 مشاهده می‌شود، سطح معنی-داری برای تفاوت میانگین رتبه کمتر از 0/05 است که نشان می‌دهد میانگین ایدئولوژی‌ها در بین پاسخ‌دهندگان یکسان نیست.

با نگاهی به نتایج جدول 1 متوجه می‌شویم که ایدئولوژی‌های پیشرفت‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی دارای بیشترین میانگین و کمترین انحراف معیار و ایدئولوژی جزمیت‌گرایی مذهبی دارای کمترین میانگین و بالاترین انحراف معیار است. این نتایج حاوی این پیام است که برای آموزشگران شرکت‌کننده در این پژوهش، ایدئولوژی‌های پیشرفت‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی به ترتیب بالاترین ارزش را دارند؛ ایدئولوژی‌های انسان‌گرایی خردگرا، نو مفهوم‌گرایی و نظریه انتقادی سپس در درجات

جدول 2. نتایج آزمون فریدمن برای تعیین پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی معلمان

متغییر	میانگین رتبه	خی دو	درجه آزادی	سطح معنا داری
ایدئولوژی جزمیت مذهبی	2/36	387/669	5	0/000
ایدئولوژی انسانگرایی خردگرا	3/89			
ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی	4/16			
ایدئولوژی نظریه انتقادی	3/07			
ایدئولوژی نو مفهوم‌گرایی	3/58			
ایدئولوژی کثرت‌گرایی شناختی	3/94			

غالب در بین معلمان است. سپس، به ترتیب ایدئولوژی‌های کثرت‌گرایی شناختی، انسانگرایی خردگرا، نو مفهوم‌گرایی و نظریه انتقادی در الویت‌های بعدی قرار دارند.

بر اساس میانگین رتبه‌های مشاهده شده آزمون فریدمن در جدول 2 مشاهده می‌شود که ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی با میانگین 4/16 ایدئولوژی ترجیحی یا

جالب است که در این رتبه‌بندی نیز ایدئولوژی جزمیت-گرایی مذهبی با کمترین میانگین رتبه 2/36 در جایگاه آخر قرار می‌گیرد.

وجود دارد؟ یکی دیگر از اهداف پژوهش حاضر این بود که همبستگی میان ایدئولوژی‌های برنامه درسی با یکدیگر آزمون شود. نتایج به دست آمده در جدول 3 ارائه شده است.

2. آیا میان ایدئولوژی‌های برنامه درسی همبستگی

جدول 3. همبستگی میان ایدئولوژی‌های شش‌گانه برنامه درسی

کثرت گرایی شناختی	نو مفهوم گرایی	نظریه انتقادی	پیشرفت گرایی	انسانگرایی خردگرا	جزمیت‌گرایی مذهبی	
					1	جزمیت‌گرایی مذهبی
				1	0/58	انسانگرایی خردگرا
			1	0/69	0/63	پیشرفت‌گرایی
		1	0/72	0/66	0/61	نظریه انتقادی
	1	0/77	0/80	0/73	0/67	نو مفهوم گرایی
1	0/76	0/69	0/72	0/66	0/60	کثرت‌گرایی شناختی

ایدئولوژی جزمیت‌گرایی مذهبی و انسان‌گرایی خردگرا است.

3. آیا بین ایدئولوژی‌های برنامه درسی بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آموزشگران تفاوت وجود دارد؟

برای مقایسه ارزیابی شرکت‌کنندگان از هر یک از ایدئولوژی‌های برنامه درسی بر حسب جنسیت، مدرک تحصیلی و سابقه تدریس آنان از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد، نخست، تاثیر جنسیت آزمون شد که نتایج آن در جدول 4 خلاصه شده است.

همانطور که نتایج جدول 3 نشان می‌دهد، هر شش ایدئولوژی برنامه درسی به طور مثبت و قابل توجهی با هم همبستگی دارند. به عنوان مثال، همبستگی میان پیشرفت‌گرایی و نومفهوم‌گرایی 0/80 است که نشان می‌دهد معلمانی که ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی را ارزشمند می‌دانستند، گرایش شدیدی به حمایت از ایدئولوژی نومفهوم‌گرایی نیز داشته‌اند و بالعکس. این همبستگی در میان همه ایدئولوژی‌های دیگر با میزان کمتری مشاهده می‌شود. اما آنچه نیازمند توجه می‌باشد این است که مقدار همبستگی ایدئولوژی جزمیت‌گرایی مذهبی با سایر ایدئولوژی‌ها دارای درجه پایین‌تری است. مهمتر اینکه کمترین میزان همبستگی به مقدار 0/58 میان دو

جدول 4. آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای آزمون تاثیر جنسیت بر ایدئولوژی‌های برنامه درسی معلمان

ایدئولوژی‌ها	میانگین (انحراف معیار)	میانگین مجذورات	F محاسبه شده	سطح معناداری
جزمیت‌گرایی مذهبی	زن 3/21 (1/16)	4/740	3/250	0/072
	مرد 3/02 (1/28)			
انسانگرایی خردگرا	زن 3/86 (0/93)	0/053	0/062	0/804
	مرد 3/88 (0/91)			
پیشرفت‌گرایی	زن 3/94 (0/83)	0/334	0/501	0/479

			3/99 (0/77)	مرد	
0/252	1/314	1/310	3/59 (1/00)	زن	نظریه انتقادی
			3/69 (0/99)	مرد	
0/679	0/171	0/162	3/73 (0/96)	زن	نومفهوم‌گرایی
			3/70 (0/98)	مرد	
0/574	0/316	0/225	3/93 (0/85)	زن	کثرت‌گرایی شناختی
			3/89 (0/83)	مرد	

ایدئولوژی برنامه درسی تفاوت معناداری میان زنان و مردان وجود ندارد.

یکی دیگر از متغیرهایی که در این پژوهش تصور می‌شد ممکن است بر ایدئولوژی برنامه درسی آموزشگران تاثیر داشته باشد، میزان تحصیلات آموزشگران بود. بر این اساس شرکت‌کنندگان با توجه به مدرک تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری آنان با هم مقایسه شدند. نتایج به دست آمده در جدول 5 خلاصه شده است.

نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که میان ایدئولوژی‌های برنامه درسی آموزشگران بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود ندارد (Wilks' Lambda= 0.980, F= 1.849, P=0.088). نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره یک‌راهه جهت آزمون معناداری تفاوت میانگین‌های هر شش ایدئولوژی برنامه درسی در دو جنس در جدول 4 ارائه شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود در هیچ کدام از شش

جدول 5). آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای آزمون تاثیر تحصیلات آموزشگران بر ایدئولوژی‌های برنامه درسی آنان

سطح معناداری	مقدار F	میانگین مجزورات	میانگین (انحراف معیار)		مولفه
0/000	38/093	98/194	3/34 (1/05)	کارشناسی	جزمیت‌گرایی مذهبی
			3/20 (1/18)	کارشناسی ارشد	
			1/89 (1/31)	دکتری	
0/000	14/905	24/173	3/92 (0/81)	کارشناسی	انسان‌گرایی خردگرا
			3/95 (0/83)	کارشناسی ارشد	
			3/24 (1/42)	دکتری	
0/014	4/279	5/627	3/97 (0/80)	کارشناسی	پیشرفت‌گرایی
			4/02 (0/74)	کارشناسی ارشد	
			3/66 (1/05)	دکتری	
0/000	25/540	46/740	3/65 (0/96)	کارشناسی	نظریه انتقادی
			3/81 (0/85)	کارشناسی ارشد	
			2/78 (1/24)	دکتری	
0/000	17/053	30/345	3/80 (0/90)	کارشناسی	نومفهوم‌گرایی
			3/80 (0/93)	کارشناسی ارشد	
			3/02 (1/15)	دکتری	
0/005	5/303	7/401	3/93 (0/83)	کارشناسی	کثرت‌گرایی شناختی
			3/98 (0/78)	کارشناسی ارشد	
			3/57 (1/01)	دکتری	

آماري وجود دارد. همچنان که در جدول 5 مشاهده می‌شود، تفاوت معناداری بین هر شش ایدئولوژی در سه سطح کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری مشاهده می‌شود. بنابراین برای بررسی اینکه در بین کدام گروه‌ها از نظر میزان تحصیلات تفاوت معنادار وجود دارد از آزمون تعقیبی حداقل تفاوت معنی دار فیشر (LSD) استفاده شد که نتایج آن در جدول 6 ارائه شده است.

تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که تاثیر تحصیلات بر ایدئولوژی‌های برنامه درسی به لحاظ آماری معنی‌دار است (Wilks' Lambda= 0.822 F= 9.201, P=0.000). بنابراین، تفاوت میانگین‌های هر شش ایدئولوژی برنامه درسی در سه گروه با تحصیلات کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری آزمون شد. بر اساس نتایج به دست آمده که در جدول 5 خلاصه شده، بین هر سه گروه در همه ایدئولوژی‌ها تفاوت معنادار

جدول 6). آزمون تعقیبی (LSD) برای مقایسه میان میانگین‌های شش ایدئولوژی برنامه درسی از لحاظ مدرک تحصیلی

متغیر وابسته	تحصیلات (i)	تحصیلات (j)	تفاوت میانگین (j - i)	خطای استاندارد	سطح معناداری
جزمیت‌گرایی مذهبی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	0/138	0/104	0/184
	کارشناسی ارشد	دکتری	1/313	0/172	0/000
	دکتری	کارشناسی	1/45	0/167	0/000
انسانگرایی خردگرا	کارشناسی	کارشناسی ارشد	0/0255	0/0822	0/757
	کارشناسی ارشد	دکتری	0/712	0/136	0/000
	دکتری	کارشناسی	0/687	0/132	0/000
پیشرفت‌گرایی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	0/0467	0/0741	0/528
	کارشناسی ارشد	دکتری	0/356	0/122	0/004
	دکتری	کارشناسی	0/309	0/119	0/010
نظریه انتقادی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	0/163	0/0873	0/62
	کارشناسی ارشد	دکتری	1/032	0/145	0/000
	دکتری	کارشناسی	0/868	0/141	0/000
نومفهوم‌گرایی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	0/0010	0/0861	0/991
	کارشناسی ارشد	دکتری	0/783	0/143	0/000
	دکتری	کارشناسی	0/783	0/139	0/000
کثرت‌گرایی شناختی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	0/0423	0/0763	0/579
	کارشناسی ارشد	دکتری	0/405	0/126	0/001
	دکتری	کارشناسی	0/363	0/123	0/003

متغیرهای جمعیت‌شناختی که در این پژوهش تاثیرات آن بر ایدئولوژی‌های برنامه درسی معلمان مورد بررسی قرار گرفت، تجربه تدریس آموزشگران بود. در این پژوهش، شرکت‌کنندگان در دو گروه با تجربه کمتر از 15 و بالاتر از 15 سال قرار گرفتند و با هم مقایسه شدند که نتایج آن در جدول 7 بازنمایی شده است.

همچنان که جدول 6 نشان می‌دهد، در هر شش ایدئولوژی برنامه درسی بین نمرات معلمان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری وجود ندارد. اما، بین دارندگان مدرک تحصیلی دکتری و دارندگان مدرک تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معنادار است.

علاوه بر نقش جنسیت و تحصیلات، یکی دیگر از

جدول 7. آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای آزمون تاثیر تجربه تدریس بر ایدئولوژی‌های برنامه درسی معلمان

ایدئولوژی‌ها	گروه‌ها	میانگین (انحراف معیار)	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معنا داری
جزمیت‌گرایی مذهبی	زیر 15 سال	3/08 (1/16)	2/294	1/56	0/212
	بالای 16 سال	3/21 (1/26)			
انسانگرایی خردگرا	زیر 15 سال	3/74 (0/92)	8/453	10/04	0/002
	بالای 16 سال	3/99 (0/90)			
پیشرفت‌گرایی	زیر 15 سال	3/82 (0/85)	10/728	16/53	0/000
	بالای 16 سال	4/11 (0/75)			
نظریه انتقادی	زیر 15 سال	3/45 (1/04)	17/135	17/62	0/000
	بالای 16 سال	3/81 (0/91)			
نومفهوم‌گرایی	زیر 15 سال	3/59 (0/99)	9/888	10/64	0/001
	بالای 16 سال	3/86 (0/92)			
کثرت‌گرایی شناختی	زیر 15 سال	3/81 (0/87)	5/835	8/30	0/004
	بالای 16 سال	4/02 (0/80)			

پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی (Nouri et al., 2024; Kiani, 2023) گردآوری و با استفاده از روش‌های آماری فریدمن و تحلیل واریانس چندمتغیره تحلیل شد. برای تعیین پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی معلمان ایرانی از آزمون فریدمن استفاده شد. بر اساس میانگین رتبه‌های مشاهده شده آزمون فریدمن در جدول 2 مشاهده می‌شود که ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی با میانگین 4/16، ایدئولوژی ترجیحی یا غالب در بین معلمان است؛ سپس، به ترتیب ایدئولوژی‌های کثرت‌گرایی شناختی، انسانگرایی خردگرا، نومفهوم‌گرایی و نظریه انتقادی در اولویت‌های بعدی قرار گرفتند. جالب است که در این رتبه‌بندی، ایدئولوژی جزمیت‌گرایی مذهبی با کمترین میانگین رتبه 2/36 در جایگاه آخر قرار گرفت. نتایج توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار به دست آمده نیز نتایج آزمون فریدمن را تایید نمود.

اگر چه دور از انتظار نیست که جامعه آموزشگران ایرانی با ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی در بالاترین سطح ممکن موافق باشند، چرا که این ایدئولوژی منعکس‌کننده اندیشه‌های دیوئی است و او یک نمونه متعالی و شاید تنها نظریه برنامه درسی ارائه کرده است که نه تنها دارای یک پشتوانه فلسفی قوی، بلکه بر پایه شواهد تجربی قوی

بر اساس نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره، تاثیر سابقه تدریس آموزشگران بر ایدئولوژی‌های برنامه درسی آنان به لحاظ آماری معنی‌دار مشاهده شد (Wilks' Lambda= 0.959 F= 3.794, P=0.001). بنابراین، تفاوت میانگین‌های هر شش ایدئولوژی برنامه درسی در گروه با سابقه کمتر از 15 سال و بیشتر از 15 سال آزمون شد. همچنان که جدول شماره 7 نشان می‌دهد، در ایدئولوژی جزمیت‌گرایی مذهبی بین معلمان بر حسب سابقه تدریس آنان تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود؛ اما در سایر ایدئولوژی‌ها این تفاوت معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

ایدئولوژی‌های برنامه درسی، نظریه‌های تربیتی هستند که تصمیم‌گیری و عمل آموزشگران درباره رسالت و هدف آموزش، محتوای برنامه‌های درسی، راهبردهای تدریس و رویه‌های ارزشیابی را شکل می‌دهند (Allen & Hunsaker, 2016). با چنین درکی مطالعه حاضر به منظور تحلیل ایدئولوژی‌های برنامه درسی آموزشگران ایرانی انجام شد. داده‌های پژوهش از تعداد 545 معلم از طریق یک پیمایش کمی و با استفاده از ابزاری با عنوان

توصیه می‌شود، در پژوهش‌های آینده این مهم مورد بررسی قرار گیرد.

در این پژوهش همبستگی بین ایدئولوژی‌های برنامه درسی با یکدیگر نیز آزمون شد. نتایج نشان می‌دهد، هر شش ایدئولوژی برنامه‌درسی به طور مثبت و معناداری با همدیگر همبستگی داشتند. این بدان معناست که اگرچه در سطح نظری، هر یک از ایدئولوژی‌ها از هم مستقل توصیف می‌شوند، اما در عمل افراد ممکن است به بیش از یک ایدئولوژی پایبند باشند (Cheung and Wong, 2002). چنین نتایجی در مطالعات پیش‌تر نیز تایید شده است. چونگ در پژوهش خود نشان داد که رابطه معناداری بین چهار ایدئولوژی برنامه درسی مک‌نیل وجود دارد (Cheung, 2000). همین‌طور، چونگ و وونگ نیز در مطالعات خود نشان دادند بین جهت‌گیری‌های پنجگانه برنامه درسی آیزنر و ولنس همبستگی مثبت وجود دارد (Cheung and Wong, 2002). در سطح نظری هم آیزنر به طور صریح خاطر نشان می‌کند که معلمان مدارس ممکن است به بیش از یک ایدئولوژی باور داشته باشند و حتی ایدئولوژی‌هایی مانند نظریه انتقادی و نومفهوم‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی که از حمایت سیاسی برخوردار نیستند باز در مدارس طرفدارانی دارند که برای تحقق آرمان‌های این ایدئولوژی‌ها می‌کوشند (Eisner, 1994). در واقع بر اساس چنین درکی بود که ابزار گردآوری این پژوهش «پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی» نامیده شده است و در همین راستا پاسخ‌ها در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای تنظیم شده‌اند تا برای پاسخگویان این امکان فراهم باشد که برای آیتم‌های مربوط به همه ایدئولوژی‌ها آزادی انتخاب داشته باشند. این ایده بر پایه این شناخت در تدوین ابزار پژوهش به کار گرفته شد که هر معلم به بیش از یک ایدئولوژی برنامه درسی باور دارد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، ایدئولوژی‌های پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی، نومفهوم‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی با هم همبستگی بالایی دارند، این همبستگی بالا نشان می‌دهد که این ایدئولوژی‌ها در

(مطالعات هشت‌ساله دیوئی) حمایت می‌شود. شاید به همین خاطر است که مک‌کاجن (McCutcheon, 1982) معتقد است تنها نظریه دیوئی معیارهای یک نظریه برنامه درسی را برآورده می‌کند. اما آنچه که در اینجا جالب به نظر می‌رسد این است که در اسناد برنامه درسی کشور رویکرد «فطرت‌گرایی توحیدی» به عنوان رویکرد برنامه درسی ایران عنوان شده است (Secretariat of The Supreme Council of Education, 2013, P. 11). اکنون این پرسش پیش می‌آید که چرا در عمل معلمان به ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی پایبند هستند. هر چند که پاسخ به این پرسش نیازمند یک مطالعه مستقل است، اما به نظر می‌رسد آیزنر پیش‌تر یک پاسخ احتمالی به این پرسش داده است. او معتقد است که معلمان ایدئولوژی خاص خودشان را دارند؛ آنها وقتی وارد کلاس می‌شوند تلاش می‌کنند مطابق همان ایدئولوژی مورد تمایل خود عمل کنند (Eisner, 1994). از طرف دیگر به نظر می‌رسد که جزمیت‌گرایی مذهبی نه تنها در میان جامعه معلمان ایرانی، بلکه در سایر نقاط جهان نیز اکنون طرفداران زیادی نداشته باشد. به عنوان مثال، آلن و هانساگر (Allen & Hunsaker, 2016)، در یک مطالعه کیفی، با چهار معلم مدرسه راهنمایی در منطقه ریور در ایالات متحده آمریکا درباره ایدئولوژی برنامه درسی مورد حمایت آنان مصاحبه کردند. آنها طبقه‌بندی آیزنر را استفاده نکردند، ولی در میان ایدئولوژی‌های مورد بررسی این پژوهشگران ایدئولوژی‌های جزمیت‌گرایی مذهبی، انسان‌گرایی خردگرا، پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی و کثرت‌گرایی شناختی مورد تحلیل واقع شدند. با این حال، با وجود بررسی این تنوع ایدئولوژی‌ها، داده‌های مصاحبه‌ها نشان داد که معلمان شرکت‌کننده هیچ‌گونه اشاره‌ای به نقش ایدئولوژی جزمیت‌گرایی مذهبی به عنوان رویکرد راهنمای عمل خود نکرده‌اند. به هر حال، در مطالعه حاضر، به این مسئله مهم پرداخته نشد که چرا شرکت‌کنندگان در این پژوهش ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی را بیشتر از سایر ایدئولوژی‌ها ارزیابی کردند. به همین خاطر

داده‌های توصیفی مراجعه می‌کنیم مشاهده می‌کنیم که معلمان گروه دارای سابقه بیشتر یعنی گروه با سابقه بیش از 16 سال نسبت به همکاران خود در گروه داری تجربه زیر 15 سال همه ایدئولوژی‌های برنامه درسی را با میانگین بالاتری ارزیابی کرده‌اند و این اختلاف میانگین منجر به مشاهده تفاوت آماری معنادار در میان آنان شده است. به نظر می‌رسد این بدان خاطر باشد که معلمان با سابقه بیشتر گرایش بالاتری به سمت رویکرد به گزینانه پیدا می‌کنند؛ یعنی در صددند از میان تجویزها و رهنمودهای ایدئولوژی‌های مختلف دست به انتخاب زده و بهترین‌ها را کنار هم قرار دهند، به جای اینکه خود را وابسته به یک ایدئولوژی خاص نمایند (Cheung and Wong, 2002). نکته نیازمند ذکر دیگر این است که هر دو گروه بالاترین نمرات را به ایدئولوژی‌های پیشرفت‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی تخصیص داده بودند. دلایل این گرایش آموزشگران به سمت ایدئولوژی‌های پیشرفت‌گرایی و شناخت‌گرایی فراتر از نتایج این پژوهش است و توصیه می‌شود در مطالعات آینده مورد تحلیل واقع شود. همین‌طور، مطالعات آینده ممکن است علاقمند باشند به شناخت عواملی غیر از عوامل مطالعه شده در این پژوهش بپردازند که موضع‌گیری ایدئولوژیک آموزشگران را تحت تاثیر قرار می‌دهند.

در مجموع، بر مبنای نتایج این پژوهش، هر معلمی دارای یک پروفایل ایدئولوژی برنامه درسی خاص است و تنوع ایدئولوژی‌های برنامه درسی در بین معلمان قابل توجه است. بنابراین، سیاستگذاران و برنامه‌ریزان تربیتی باید از تحمیل یک ایدئولوژی برنامه درسی واحد به همه معلمان و الزام آنان به پیروی از رهنمودها و راهبردهای تربیتی مورد حمایت آن ایدئولوژی خودداری کنند. سیاستگذاران و برنامه‌ریزان تربیتی نه تنها باید تنوع ایدئولوژی‌های برنامه درسی میان معلمان را بپذیرند، بلکه شرایط مناسب برای شنیدن صدای همه معلمان دارای باورهای تربیتی مختلف را فراهم کنند (Valli, 1997). علاوه بر این، با توجه به تنوع ایدئولوژی‌های

برخی جنبه‌ها اهداف مشترکی را تعقیب می‌کنند. آیزنر هنگامی که دو ایدئولوژی نومفهوم‌گرایی و نظریه انتقادی را معرفی می‌کند، آنها را دو جریان مرتبط هم توصیف می‌کند که ریشه در پیشرفت‌گرایی جان دیوئی دارند (Eisner, 1994). نتایج پژوهش حاضر این ادعای آیزنر را حمایت می‌کند. اما جالب این است که همبستگی بین جزمیت‌گرایی مذهبی و انسان‌گرایی خردگرا کمترین بود و این یافته هم به خوبی منعکس‌کننده تقابلی است که همواره این دو ایدئولوژی وجود داشته است. در حالیکه جزمیت‌گرایی مذهبی بر پذیرش و پیروی از اصول و قواعد یک عقیده خاص تاکید می‌کند، در ایدئولوژی انسان-گرایی خردگرا چنین نگاهی کاملاً مردود است و دانش-آموز تربیت یافته در این ایدئولوژی کسی است که برای ادعاهای خود باید استدلال منطقی ارائه کند (Eisner, 1994).

بخش دیگری از یافته‌های این پژوهش به بررسی تاثیرات متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنسیت، تحصیلات، سابقه تدریس و تجربه تدریس) معلمان اختصاص داشت. نتایج نشان داد که بین ارزیابی معلمان زن و مرد از هیچ کدام از شش ایدئولوژی برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد. با این وجود میزان تحصیلات معلمان یک متغیر تاثیرگذار بر ارزیابی آنان از ایدئولوژی برنامه درسی مطلوب بود. آزمون تعقیبی برای مشاهده تفاوت‌های میان گروه‌ها آشکار ساخت که بین گروه دارای مدرک تحصیلی دکتری با دو گروه دیگر دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معناداری وجود دارد. گروه دارای مدرک تحصیلی دکتری در همه ایدئولوژی‌ها میانگین کمتر ولی انحراف معیار بیشتری نسبت به دو گروه کارشناسی ارشد و کارشناسی داشتند. این بدان معناست که گروه دارای تحصیلات دکتری ایدئولوژی‌ها را در حد متوسط ارزیابی کرده و در عین حال تنوع و پراکندگی انتخاب‌های آنان پایین‌تر بوده است. تاثیرات تجربه تدریس معلمان بر ارزیابی آنان از ایدئولوژی‌های برنامه درسی نیز تنها برای ایدئولوژی جزمیت‌گرایی مذهبی معنادار نبود. وقتی به

- Conceptions of Curriculum. Series on Contemporary Educational Issues.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). Curriculum leadership: Strategies for development and implementation. SAGE publications.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20(2), 103-120.
- Joseph, P. B. (Ed.). (2011). Cultures of the curriculum. Routledge.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd Edition), Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd Edition), Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Kiani, N. (2023). Development and validation of an instrument for assessing teachers' ideological orientation toward the curriculum and instruction. Master Thesis, Malayer University, Malayer, Iran. [Persian].
- Kiani, N., Nouria, A., & Etemadzadeh, H. (2024). The role of curriculum ideologies in directing values, purposes, and methods of education. *Iranian Journal of Curriculum Studies* [Persian].
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: give me a "for instance". *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257-269.
- Kong, C., & Yasmin, F. (2022). Impact of parenting style on early childhood learning: mediating role of parental self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 928629.
- Lin, X., Yang, W., Xie, W., & Li, H. (2023). The integrative role of parenting styles and parental involvement in young children's science problem-solving skills. *Frontiers in Psychology*, 14, 1096846.
- Mahlis, M., S. Rice, and K. Thomas. (2004). Teachers' views of curriculum: the hedgehog v. the fox. Thirty-fifth Annual Meeting of the American Educational Studies Association, برنامه درسی میان معلمان، ضروری است که معلمان پایبند به ایدئولوژی‌های متعارض فرصت‌های کافی برای تبادل نظر و گفتگوی واقعی و سازنده با یکدیگر داشته باشند. این گفتگوها باید به گونه‌ای باشد که معلمان بتوانند دیدگاه‌های همدیگر را نقد کنند، نقاط ضعف و قوت خود را بشناسند و به درک عمیق‌تر و احترام متقابل نسبت به یکدیگر دست پیدا کنند.
- منابع**
- Allen Jr, W. T., & Hunsaker, S. L. (2016). Teacher conceptions, curriculum ideologies, and adaptations to linear change in River School District: Implications for gifted and talented. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(3), 195-220.
- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J., & Alsharqawi, S. (2012). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: A required reform initiative for professional development. *Teacher Development*, 16(3), 345-360.
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory into practice*, 21(1), 23-27.
- Cheung, A. C., Keung, C., & Tam, W. (2022). Understanding Hong Kong pre-primary school teachers' curriculum beliefs: A modified version of the curriculum orientation inventory. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 959-968.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education* 68: 149-65.
- Cheung, D., and H. Wong. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal* 13: 225-48.
- Eisner, E. W. (1994). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. Prentice Hall.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). Conflicting

- Pinar, W. (2014). *Curriculum: Toward new identities*. Routledge.
- Schiro, M.S. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. California: SAGE Publications.
- Schubert, W. H. (1996). Perspectives on four curriculum traditions. *Educational Horizons*, 74(4), 169-76.
- Supreme Council of Education. (2013). *National Curriculum of the Islamic Republic of Iran*, Approved in February/March 2012. Tehran: Supreme Council of Education and Training in collaboration with the Organization for Educational Research and Planning. [Persian].
- Syomwene, A. (2020). Curriculum theory: Characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*, 7(1), 326-337.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Walker, D. F. (2002). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. Routledge.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.
- Wong, P. Y. H. (2019). Teaching beliefs on developmentally appropriate practice among Chinese preschool teachers: The role of personality. *Frontiers in Psychology*.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell Company.
- November 3-7, in Kansas City, Missouri.
- Mahlios, Marc & Friedman, Reva & Rice, Suzanne & Peyton, Vicki & O'Brien, Brenna. (2010). Measuring Teachers' Curricular Beliefs: From Hong Kong to the United States. *Curriculum and Teaching*. 25. 81-100.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, 2(1), 18-22.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction (5th Ed.)*. New York: HarperCollins.
- Miller, D. L. (2011). Curriculum theory and practice: What's your style? *Phi Delta Kappan*, 92, 32-39.
- Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum: Orientations to the curriculum*. New York: Longman.
- Nouri, A., Kiani salmi, N., Etemadizade, H. A., Chatarabgon, O. (2024). Development and validation of a survey instrument for evaluating ideological views toward curriculum and pedagogy. *Curriculum Journal*.
- Nouria, A., Kiani, N., Etemadizadec, H. & Chatarabgond, O., (2024). Development and validation of a survey instrument for evaluating ideological views toward curriculum and pedagogy. *Curriculum Journal (In Press)*.
- Paraskeva, J. M. (2021). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. Springer Nature.