

## Identification and validation of problem solving curriculum components for nursing students education

Azita Delfan Azari, Majid Aliasgari, Kamiyan  
Khazaei Kouhpar, Javad Soleymanpoor

<sup>1</sup> Ph.D Student of Curriculum, Science and Research  
Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Associate Professor of Department of Curriculum Studies,  
Kharazmi University, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> Assistant Professor of Department of Psychology, Islamic  
Azad University, Chalous Branch, Chalous, Iran.

<sup>4</sup> Assistant Professor of Department of Educational Science,  
Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon,  
Iran.

### Abstract

The present study was conducted with the aim of designing and validating the components of problem solving curriculum for nursing students in Iran. The present study is a mixed method research (qualitative and quantitative) that its qualitative section was Identification of problem solving curriculum components and this section was conducted through taking notes of texts and semi-structured interview with 12 people (6 curriculum specialists and 6 nursing instructors) who were sampled in a targeted way. Its quantitative section was used to validate the curriculum and it was surveyed by distributing questionnaires between 40 people (20 curriculum specialists who have been chosen purposefully and 20 nursing instructors who were counted). It should be noted that the validity of the questionnaire was determined through experts' assessment (which eliminated 22 components from 77 components) and its reliability was determined through the Cronbach's alpha coefficient (more than 92%). Descriptive statistics (tables, charts, etc.) and inferential statistics (Chi-square) were used to analyze the data. In the end, the findings of the research indicated that more than 85% of curriculum specialists and nursing instructors have approved 55 remaining components of 77 components related to goals, content, teaching and learning methods, and evaluation in the model. Therefore, the model can play a great role in developing students' problem-solving skills.

**Keywords:** Component, Problem Solving Curriculum, Nursing Education

## شناسایی و اعتبار بخشی مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله به منظور آموزش دانشجویان پرستاری<sup>۱</sup>

آزیتا دلفان آذری، مجید علی‌عسگری\*، کامیان خزایی کوهپر،  
جواد سلیمانپور

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد  
علوم تحقیقات تهران، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> دانشیار، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران،  
ایران.

<sup>۳</sup> استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس،  
چالوس، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن،  
تنکابن، ایران.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اعتبار بخشی مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله به منظور آموزش دانشجویان پرستاری انجام پذیرفت. روش پژوهش، ترکیبی بوده (کیفی از نوع اکتشافی و کمی از نوع پیمایشی) بدین صورت که ابتدا از طریق فیش برداری متون و مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۲ نفر (۶ متخصص برنامه درسی و ۶ مدرس پرستاری) که به روش هدفمند ملاک محور نمونه گیری شده بودند مؤلفه‌های برنامه درسی شناسایی و سپس از طریق توزیع پرسشنامه بین ۴۰ نفر (۲۰ متخصص برنامه درسی که به صورت هدفمند ملاک محور انتخاب شده بودند و ۲۰ مدرس پرستاری که مورد سرشماری قرار گرفتند) مورد اعتبار بخشی قرار گرفت. لازم به ذکر است که روایی پرسشنامه از طریق سنجش خبرگان (که سبب حذف ۲۲ مؤلفه از ۷۷ مؤلفه شد) و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ (بیش از ۰/۹۲) مشخص شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آمار توصیفی (جداول، نمودار و ...) و آمار استنباطی (خی دو) استفاده شد. در پایان یافته‌های پژوهش نشان داد که بیش از ۸۵ درصد متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری، ۵۵ مؤلفه باقی مانده از ۷۷ مؤلفه مربوط به اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی در الگوی مذکور را تأیید نموده‌اند؛ بنابراین الگوی تهیه شده می‌تواند در پرورش مهارت‌های حل مسئله دانشجویان نقش بسزایی داشته باشد.

**واژه‌های کلیدی:** مؤلفه، برنامه درسی حل مسئله، آموزش پرستاری

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکترای تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران است.

\* نویسنده مسئول: aliasgari2002@yahoo.com

## مقدمه

مشکل خود را حل نماید. حل مسئله، فرایندی ذهنی نیز تلقی می‌شود، فرایندی که شامل کشف، آنالیز و حل مشکلات است. هدف نهایی حل مسئله غلبه بر موانع و پیدا کردن بهترین راه‌حل برای موضوعات و داشتن منطقی‌ترین راه و گزینش پاسخی مناسب در بین پاسخ‌های متعدد مطرح در ذهن است ( Nourbakhsh, 2018).

حل مسئله مهارتی است که طی آن فرد قادر می‌شود مسائل پیش رو را تعریف، راه‌حل‌های مختلف را در نظر و تجزیه و تحلیل نموده، سپس در بین راه‌حل‌های مدنظر قرار گرفته بهترین آن را انتخاب و اجرا کند (Kaiser, 2019).

حل مسئله اقدامی برای رسیدن به یک حالت هدفمند خاص، هدفی بخصوص که مستلزم اعمال و اقدامات ذهنی خاص است نیز تعریف شده است، اما در معنی کلی حل مسئله تنظیم و اجرای استراتژی عملیاتی است که فرد را قادر می‌سازد تا به یک مقصد نهایی و یا یک هدف خاص برسد (Bahrami, 2016).

حال با توجه به اهمیت یادگیری مهارت حل مسئله در مواجهه با مسائل و مشکلات متعدد می‌بایست طی فرایندهای آموزشی بخشی از نظام برنامه درسی به این مهارت اختصاص داده شود که این موضوع رویکرد برنامه درسی مسئله محور را مطرح می‌سازد. رویکرد برنامه درسی مسئله محور بیشتر با عنوان یادگیری مبتنی بر مسئله نیز شناخته شده و برنامه درسی تدوین شده طی این رویکرد دارای ویژگی‌هایی به شرح زیر است (Yousefiafrakti&Samadi, 2017):

- سازمان‌دهی برنامه درسی بر اساس مسئله‌ها.
- مسئله به‌عنوان نقطه شروع یادگیری.
- تلفیق دانش پایه و دانش بالینی و پیوند نظریه و عمل؛ پیوند کلاس با جهان واقعی.
- به رسمیت شناختن تجربه اولیه یادگیرندگان به‌عنوان نقطه شروع یادگیری.
- تأکید بر یادگیری خود راهبر و مادام‌العمر.

واژه برنامه درسی یا کریکیولم (Curriculum) از ریشه لاتین ریس کورس (Race Course) گرفته شده و به معنی میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر دست یابند. برنامه درسی از لحاظ مفهومی نیز حاصل و نتیجه فرایندی است با عنوان برنامه‌ریزی درسی و دارای عناصر و اجزای است نظیر؛ هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی ( Fathi Wajargah, 2016).

همان‌طور که می‌دانید برنامه درسی به‌عنوان یک رشته علمی و دانشگاهی همواره دچار تحول بوده و همانند کودکی خردسال به تدریج رشد یافته است. نفوذ برنامه درسی به‌گونه‌ای است که وارد تمام عرصه‌های آموزشی و یادگیری چه در سطح مدارس و چه در سطح آموزش عالی شده و به‌عنوان مسیری از آغاز تا پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم می‌پیوندد. در راستای ذکر شده مراکز آموزش عالی و دانشگاهی نیز در تلاش‌اند تا همزمان با تغییرات گسترده محیط پیرامون خود، رشد یافته و از طریق معرفی و اجرای نوآوری‌های متعدد در برنامه درسی به توسعه خود ادامه دهند ( Mohsenpoure Kebria, Fathi Wajargah, Arefi & Khorasani, 2017). به‌طوری‌که برنامه درسی حل مسئله یا برنامه درسی مسئله محور یکی از مباحث مطرح در آموزش عالی است زیرا

انسان در کلیه محیط‌های کاری و زندگی خود همواره با مسائل متعدد روبرو شده و نیازمند آن است که به حل مسئله بپردازد ( Eichmann, Goldhammer, Griff, Pucite & Naumann, 2019).

حل مسئله، فرایندی است شناختی که طی آن راهبردهای لازم برای حل مسائل به کار گرفته می‌شود (Duris, 2018).

این فرایند به فرد کمک می‌کند تا راه‌حل مفیدی را در مقابل مسائلی که با آن مواجه شده است برگزیده و

آموزش، مشاوره، رهبریت و درمان را ایفا می‌کنند (Abedi, 2017) در واقع آنها می‌توانند نه تنها در بیمارستان‌ها بلکه در سایر ارگان‌ها و سازمان‌ها نیز مشغول به کار شده و ماهیت شغلی‌شان به گونه‌ای متنوع و حتی پرخطر است. شیفت‌های طولانی، خستگی، برخورد با مددجویان و همکاران متعدد و گاهی خشن سبب می‌شود که اگر مجهز به مهارت حل مسئله نباشند دچار صدمه شده و برای مددجویان خود نیز خطرناک باشند (Gooch, 2015)؛ بنابراین حل مسئله مهارتی است که می‌بایست از دوران دانشجویی در دانشجویان رشته پرستاری رشد یابد زیرا مطالعات نشان داده است که دانشجویان پرستاری مهارت پایینی در حل مسئله داشته و میانگین امتیاز این موضوع در دانشگاه ایران نیز در حد پایین گزارش شده است (Fayziganjini & et al, 2016) اما متأسفانه دقیقاً مشخص نیست که چگونه باید این موضوع را حل و فصل نمود و یا به بیان دیگر برنامه‌ای مدون و سازمان‌یافته برای رسیدن به این مهارت مشاهده نشده است (Mousaviuri, 2016).

به طور مثال در دانشگاه ایالت پنسیلوانیا در رشته پرستاری دروسی نظیر آناتومی، فیزیولوژی، میکروبیولوژی، شیمی، بررسی سلامت، جامعه‌شناسی، آمار حیاتی، مهارت‌های پرستاری، مراقبت‌های پرستاری در بیماری‌های داخلی - جراحی، مراقبت‌های پرستاری در کودکان، پرستاری سلامت فرد و خانواده، مراقبت‌های پرستاری در بیماری‌های روان و ... تدریس شده اما (Nursing department of pennsylvania state university, 2019) ذکر می‌کند که از مهارت حل مسئله نشد.

در مدرسه پرستاری دانشگاه کارولینای شمالی نیز دروسی نظیر دیسپلین پرستاری، نقش پرستار در تغذیه طبیعی، ارزیابی سلامت، پاتوفیزیولوژی، مفاهیم، فرایند و مهارت‌ها در پرستاری پایه، مراقبت‌های پرستاری در بالغین دارای مشکلات سلامتی عمده، تحقیق در پرستاری، مراقبت در بیماری‌های مزمن،

- عبور از مرز دیسپلین‌ها، تأکید بر محور بین رشته‌ای و تلفیق، تمرکز بر فرایندهای کسب دانش در مقابل تمرکز بر دستاوردهای این فرایند.  
 - تغییر نقش استادان از آموزش‌دهنده به تسهیل‌گر.  
 - تغییر ارزیابی برون‌داد یادگیری از استاد به ارزیابی خود دانشجو و همکلاسان وی.  
 - تمرکز بر ارتباطات و روابط انسانی حتی در حوزه‌های بسیار فنی و تکنیکی.  
 - تأکید بر یادگیری انبوهشی (شروع یادگیری با مسائل با ساختار روشن و سپس با مسائل تا حدودی ساختار روشن و در نهایت مسائل با ساختار مبهم).  
 - تمرکز بر یادگیری مشارکتی، ارتباطی، همیارانه و گروهی (گروه کوچک).  
 - تقویت یادگیری هدف آزاد، تأملی، انتقادی و فعال (Mahmoudi, 2016).

با توجه به مطالب بیان شده مشخص است که حل مسئله از جمله مباحثی است که لازم است در برنامه درسی آموزش عالی خصوصاً رشته پرستاری مورد توجه قرار گیرد (Mohsenpour Kebria, Fathi Wajargah, Arefi & Khorasani, 2017)؛ زیرا پرستاری یک رشته علمی است که تحصیل‌کرده‌های آن جزء جدایی‌ناپذیر تیم مراقبت بهداشتی به شمار می‌آیند. هماهنگی بین پزشک، بیمار، خانواده، مدیریت و مسئولیت بخش، آموزش به بیمار و خانواده، تحقیق، پژوهش و ... از جمله وظایفی است که پرستار به آن پرداخته و با گذشت زمان و پیشرفت تکنولوژی این وظایف گسترده‌تر، علمی‌تر و پیچیده‌تر می‌گردد، بنابراین لازم است در جریان مراقبت، پرستار قادر باشد به‌طور مرتب از موقعیتی وارد موقعیت جدید شده و به حل مسئله بپردازد (Mirzabigi & Giyouri, 2016) به طوری که قلب تمامی فعالیت‌هایی که از پرستار انتظار می‌رود، حل مسئله است (Fayziganjini & et al, 2016).

همان‌طور که مطرح شد پرستاری رشته‌ای است که شاغلین آن نقش‌های متعددی چون مراقبت، تعلیم و

اعتباربخشی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسئله برای رشته پرستاری مشاهده نشده و مطالعات انجام گرفته شده در زمینه مذکور نبوده است برای مثال؛ بایندر سیویک ( Bayindir Cevik) و الگان (Olgun, 2015) در یک مطالعه از نوع تداومی و همبستگی اثر مهارت‌های حل مسئله بر کاربرد فرایند پرستاری توسط ۷۱ پرستار در ترکیه را مورد مطالعه قرار داده و بر اساس اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه و مشاهده نشان دادند که مهارت حل مسئله سبب افزایش موفقیت افراد در اجرای فرایند پرستاری خواهد شد. کیم (Kim) و دیگران (۲۰۱۶) طی یک مطالعه از نوع نیمه تجربی تأثیر یادگیری گروهی بر مهارت حل مسئله، دانش و عملکرد بالینی ۶۳ دانشجوی پرستاری کره‌ای (که به دو گروه؛ شاهد ۳۱ نفر و گروه آزمایش ۳۲ نفر تقسیم شده بودند) را مورد بررسی قرار داده و اطلاعات به دست آمده از طریق پرسشنامه و مشاهده مشخص نمود که یادگیری گروهی سبب ارتقاء مهارت حل مسئله دانشجویان پرستاری می‌شود.

گونس (Gonc) لوربر (Lorbar) و نرات ( Nerat, 2015) تأثیر یادگیری بر پایه حل مسئله بر رضایت دانشجوی پرستاری را مورد بررسی قرار داده و در این تحقیق پیمایشی مشخص نمودند که یادگیری بر پایه حل مسئله سبب افزایش رضایت دانشجویان پرستاری می‌گردد. حاجی بابایی و اشرفی زاده (۲۰۱۹) یادگیری مبتنی بر حل مسئله در آموزش پرستاری ایران را مورد بررسی قرار داده و در مطالعه مروری که بر ۳۶ مقاله انجام داده بودند مشخص نمودند که یادگیری مبتنی بر حل مسئله در آموزش پرستاری و توانمندسازی دانشجویان مؤثر است.

فیضی کنجینی و همکاران (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان مهارت‌های حل مسئله دانشجویان پرستاری و عوامل مرتبط به آن انجام داده و در این مطالعه توصیفی-تحلیلی که بر روی ۴۰۴ نفر از دانشجویان پرستاری

پرستاری مادران و نوزادان و ... تدریس شده و مبحثی از مهارت حل مسئله دیده نشد (Nursing department of north carolina university, 2019).

در دانشگاه پیتزبرگ نیز دروسی چون آناتومی، فیزیولوژی، میکروبیولوژی، فارماکولوژی، مهارت‌های پرستاری، مراقبت‌های پرستاری در بیماری‌های مزمن، اخلاق در پرستاری و سلامت و پرستاری بهداشت جامعه تدریس شده و چیزی از حل مسئله دیده نمی‌شود (Nursing department of pittsburg university, 2019).

در دانشگاه ورمانت آمریکا دروسی نظیر آناتومی، فیزیولوژی، پاتوفیزیولوژی، شیمی عمومی، بیوشیمی، روان‌شناسی، بیماری‌های روانی، تغذیه، میکروبیولوژی، آمار، روش تحقیق در پرستاری، بررسی وضعیت سلامت، پرستاری از بالغین، پرستاری کودکان، پرستاری بهداشت جامعه و ... تدریس شده و مبحثی از مهارت حل مسئله مشاهده نشد (Nursing department of vermont university, 2016).

همچنین در دانشگاه دیکن استرالیا دروسی نظیر مراقبت‌های بهداشتی، آناتومی، فیزیولوژی، بهداشت، بررسی سلامت، بهداشت روان، پرستاری جامعه، حاکمیت بالینی و ... تدریس می‌شود اما مبحثی از مهارت حل مسئله مشاهده نشده است (Nursing department of deakin university, 2016). آنچه در دانشکده‌های پرستاری نیوزیلند (New Zealand) مشاهده شده است این است که ارتقاء مهارت‌های حل مسئله در رشته پرستاری حائز اهمیت است؛ اما در این کشور نیز نظیر بسیاری از کشورهای دیگر مبحثی به نام مهارت‌های حل مسئله دیده نشد (Enroll, 2016).

بنابراین جای تأسف است که در منابع درسی رشته پرستاری راه مشخصی برای دستیابی دانشجویان به مهارت حل مسئله تدوین نگشته است (Shamsaie & Cheraghie, 2016). از سوی دیگر در بین پژوهش‌های انجام شده نیز مطالعه‌ای در زمینه شناسایی و

مقطع کارشناسی رشته پرستاری ایران را مورد شناسایی و از طریق متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری اعتباربخشی نماید. سؤال‌های تحقیق نیز شامل موارد زیر می‌باشند:

۱. مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله جهت آموزش دانشجویان پرستاری کدام‌اند؟
۲. اعتباربخشی مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله جهت آموزش دانشجویان پرستاری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری چگونه است؟

### روش پژوهش

روش تحقیق پژوهش پیش رو ترکیبی (کیفی از نوع اکتشافی و کمی از نوع پیمایشی) است. در بخش کیفی، ابتدا پژوهشگر پس از مرور بر ادبیات (فیش‌برداری از کتب، مقالات و پایان‌نامه‌هایی که برای محقق قابل دسترس بودند و در پیوست آمده است) اقدام به تدوین و اجرای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ نفر صاحب‌نظر (۶ نفر متخصص برنامه درسی و ۶ نفر مدرس پرستاری که به شکل هدفمند ملاک محور نمونه‌گیری شده بودند) نمود. شایان ذکر است که مدت مصاحبه برای هر فرد ۲۰ الی ۳۰ دقیقه به طول انجامید و از صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان یادداشت‌برداری شد. سپس بر اساس اطلاعات به دست آمده از مطالعه کتابخانه‌ای و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته ۷۷ مؤلفه (به‌عنوان مجموعه مؤلفه‌ها) استخراج شد. به دنبال آن ۷۷ مؤلفه به دست آمده به‌صورت پرسشنامه دوگزینه‌ای (با گزینه مناسب و نامناسب) تدوین و به ۱۲ نفر ارائه تا روایی محتوایی آن سنجیده شود. پس از بررسی روایی پرسشنامه، ۲۲ مؤلفه حذف و ۵۵ مؤلفه تصفیه و از طریق آلفای کرونباخ پایایی آن (با بیش از ۰/۹۲) سنجیده و هر ۵۵ مؤلفه تأیید و مبنای پرسشنامه ۵ درجه‌ای لیکرت جهت اعتباربخشی مؤلفه‌های شناسایی شده توسط ۲۰ متخصص برنامه درسی و ۲۰ مدرس پرستاری گردید. لازم به ذکر است که به‌منظور

استان گیلان انجام گرفت مشخص نمودند که کمتر از نیمی از دانشجویان پرستاری توانای خود را در حل مسئله در حد متوسط می‌دانند. همچنین اطلاعات به دست آمده از طریق پرسشنامه نشان داد که اکثر دانشجویان پرستاری هنگام برخورد با مسئله از والدین خود کمک می‌گیرند؛ بنابراین با توجه به مطلبی که قبلاً نیز گفته شد هیچ‌کدام از پژوهش‌های ذکر شده در رابطه با تدوین برنامه درسی حل مسئله و یا شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله جهت آموزش دانشجویان پرستاری نبود.

هرچند یوسفی افراکتی و صمدی (۲۰۱۷) میزان موفقیت برنامه درسی آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی بر کسب مهارت‌های حل مسئله را مورد مطالعه قرار دادند و پس از جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه مشخص نمودند که میزان موفقیت برنامه مذکور بر کسب توانایی مهارت حل مسئله نیاز به توجه بیشتری دارد اما مقطع مورد مطالعه آموزش عالی نبوده است بلکه بررسی در مقطع ابتدایی انجام شده است. اخوت، احمدی و فروغی (۲۰۱۷) نیز تأثیر آموزش علوم مبتنی بر پژوهش بر پیشرفت تحصیلی و مهارت حل مسئله را مورد مطالعه قرار داده و پس از جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه استاندارد مهارت حل مسئله هپنر (Heppner) و آزمون معلم ساخته مشخص نمودند که روش آموزش علوم مبتنی بر پژوهش بر پیشرفت تحصیلی و مهارت حل مسئله تأثیر معناداری دارد اما پژوهش انجام گرفته نیز در مقطع آموزش عالی نبوده بلکه همانند بررسی یوسفی افراکتی و صمدی مطالعه در مقطع ابتدایی انجام شده است.

از این رو با عنایت به عدم مشخص بودن چگونگی دستیابی به مهارت حل مسئله در برنامه‌های درسی پرستاری مطالعه شده، عدم مشاهده پژوهشی در این زمینه و احساس اهمیت موضوع طی تجربیات شغلی پژوهشگر، محقق بر آن شد تا شخصاً مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسئله در

### یافته‌ها

پس از مطالعه مبانی نظری، منابع و مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری چارچوب نظری به دست آمده در قالب عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) با تأکید بر پرورش مهارت‌های حل مسئله در مقطع کارشناسی پرستاری ایران در شکل ۱ ارائه و در نهایت به دنبال توزیع پرسشنامه در بین متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری برنامه درسی تدوین شده مورد اعتباربخشی قرار گرفته و طی جداول ۲ و ۳ و همچنین شکل ۲ به نمایش درآمد:

**پرسش اول: مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله برای آموزش دانشجویان پرستاری کدامند؟**

اعتباربخشی مؤلفه‌ها، متخصصان برنامه درسی به شکل هدفمند ملاک محور و مدرسان پرستاری به صورت سرشماری انتخاب شدند. در نهایت پس از بررسی روایی و پایایی ابزار، پرسشنامه‌ها به صورت ایمیل ارسال و یا به شکل حضوری ارائه و پس از تکمیل تحویل و یا از طریق ایمیل دریافت شد. لازم به ذکر است جهت تکمیل پرسشنامه به شکل حضوری حدود ۱۵ دقیقه و به منظور دریافت آن از طریق ایمیل حدود ۲ روز به متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری فرصت داده شد. سپس اطلاعات به دست آمده از طریق آمار توصیفی (جداول، نمودار و ...) و استنباطی (خی دو) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی برنامه درسی حل مسئله جهت آموزش دانشجویان پرستاری

مارپیچی، ساده‌سازی تحلیلی، تلفیق نظریه و عمل نیز باشد.

مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری ۱۵ مورد شامل پرسش و پاسخ، بحث گروهی، یادسپاری، الگوهای تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر استقرایی، روش حل مسئله، پژوهش و کاوشگری، آزمایشی، نمایش علمی، آموزش برنامه‌ای، همیاری، بارش فکری، پیش‌سازمان دهنده و فراشناخت است.

مؤلفه‌های ارزشیابی در برنامه درسی حل مسئله ۸ مورد بوده که مشخص شد لازم است ارزشیابی مبتنی بر نیازها و علایق فراگیران بوده، هر سه نوع ارزشیابی در نظر گرفته شده، از انواع ارزشیابی استفاده و تأکید بر ارزشیابی مرحله‌ای و پوشه‌کار صورت پذیرد، ارزیابی توسط همکلاسی‌ها، وجود بازخورد و توجه به فرایند حصول به نتیجه نیز مطرح شده است.

**پرسش دوم: اعتباربخشی مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله برای آموزش دانشجویان پرستاری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری چگونه است؟**

همان‌طور که در مبحث روش تحقیق بیان شد از ۷۷ مؤلفه به دست آمده در بخش کیفی پژوهش در مرحله اعتبار محتوای پرسشنامه توسط خبرگان ۲۲ مؤلفه شاخص لوشه کمتر از ۵۶ درصد را به دست آورده و حذف شدند که ۱۲ مؤلفه مربوط به اهداف در بعد شناختی شامل؛ ارتقاء تفکر واگرا و تفکر منطقی، افزایش توانایی ترکیب، خودراهبری، تبدیل شدن به یادگیرنده مادام‌العمر، سواد اطلاعاتی، در بعد عاطفی نظیر؛ خودگردانی، استقامت روانی، سازگاری عاطفی، دوری جویی از تعصبات و دیدگاه‌گیری است. در بعد مهارتی یا روانی حرکتی نیز شامل اجرای کلیه تکنیک‌های مراقبتی و فرایند پرستاری بر اساس حل مسئله است.

۶ مؤلفه مربوط به محتوا (از نظر نوع شامل؛ برجسته بودن تضادها و تفاوت‌ها، حاوی مثال‌های طبیعی و عینی بودن، تناسب با رشد عقلی و تجربیات فراگیران و

همان‌طور که در شکل ۱ مشخص شده است نتایج بخش کیفی تحقیق نشان داد که برنامه درسی حل مسئله برای آموزش دانشجویان پرستاری شامل ۴ عنصر و ۷۷ مؤلفه است. در واقع در مورد هر کدام از عناصر برنامه درسی مؤلفه‌هایی وجود دارد که دستیابی به آن‌ها در نظام آموزشی رشته پرستاری، موجب پرورش مهارت حل مسئله خواهد شد. ۴ عنصر مربوط به برنامه درسی ذکر شده شامل؛ اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی است. مؤلفه‌های هر عنصر شامل موارد زیر است:

مؤلفه‌های مربوط به هدف ۳۲ مورد بوده که بعد اهداف شناختی شامل؛ خودآگاهی، تفکر انتقادی، ارتقاء تفکر واگرا، تفکر منطقی، تفکر خلاق، انتقال یادگیری، تصمیم‌گیری بینش، توانایی تحلیل، افزایش توانایی ترکیب، ارزشیابی، کلی‌نگری، خودنظم‌دهی خودراهبری، تبدیل شدن به یادگیرنده مادام‌العمر و سواد اطلاعاتی است. در بعد اهداف عاطفی شامل؛ خودگردانی، نظم‌پذیری، تسلط‌گرایی، استقامت روانی، سخت‌کوشی، اعتمادبه‌نفس، مسئولیت‌پذیری، سازگاری عاطفی، انعطاف‌پذیری، دوری از تعصبات، مشارکت‌جویی، مهارت‌های اجتماعی، برقراری رابطه با همسالان، گوش کردن و دیدگاه‌گیری است و در بعد روانی - حرکتی شامل اجرای کلیه تکنیک‌های مراقبتی و فرایند پرستاری بر اساس حل مسئله است. مؤلفه‌های مربوط به عنصر محتوا ۲۲ مورد بوده که از نظر نوع شامل حاوی مسئله بودن، تازه هدایت‌کننده فراگیر به فعالیت، هدایت‌کننده فراگیر به فرضیه‌سازی، متنوع، شامل محتوای الکترونیکی، انعطاف‌پذیری، بر اساس نیاز و علایق فراگیران، متناسب با رشد عقلی، تجربیات قبلی و تفاوت‌های فردی، سودمندی و بااهمیت بودن، برجسته بودن تضادها و تفاوت‌ها، حاوی مثال‌های طبیعی و عینی بودن است. از نظر سازمان‌دهی باید توجه به اصل وسعت و اصل تعادل صورت گرفته و بر اساس مسئله‌نه موضوع، از ساده به پیچیده، بر اساس پیش‌نیاز، افقی،

اجتماعی، برقراری رابطه مناسب با همسالان افزایش توانایی در درست گوش کردن (از اهداف عاطفی) ۱۶ مؤلفه از محتوا شامل؛ حاوی مسئله بودن، تازه، هدایت‌کننده فراگیر به فعالیت و فرضیه‌سازی، متنوع و حاوی محتوای الکترونیکی، انعطاف‌پذیری، بر اساس نیاز و علایق فراگیران، سودمند بودن (از نظر نوع)، توجه به اصل وسعت و اصل تعادل، سازمان‌دهی بر اساس مسئله، نه موضوع، از ساده به پیچیده، مارپیچی، افقی، ساده‌سازی تحلیلی (از نظر سازمان‌دهی) ۱۲ مؤلفه از روش‌های یاددهی-یادگیری نظیر پرسش و پاسخ، بحث گروهی، یادسپاری، الگوهای تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر استقرایی، روش حل مسئله، پژوهش و کاوشگری، آزمایشی، نمایش علمی، آموزش برنامه‌ای و همیاری، ۷ مؤلفه نیز از ارزشیابی نظیر مبتنی بودن ارزشیابی با نیازها و علایق فراگیران، در نظر گرفتن هر سه نوع ارزشیابی، استفاده از انواع ارزشیابی، تأکید بر پوشه‌کار، ارزشیابی توسط همکلاسی، وجود بازخورد، توجه به فرایند حصول به نتیجه بوده است.

با اهمیت بودن و از نظر سازمان‌دهی نظیر سازمان‌دهی بر اساس پیش‌نیاز و تلفیق نظریه و عمل در سازمان‌دهی (است) ۳ ویژگی مربوط به روش‌های یاددهی-یادگیری (شامل؛ بارش فکری، پیش سازمان دهنده و فراشناخت) و ۱ مورد مربوط به مؤلفه ارزشیابی (شامل؛ ارزشیابی تکوینی) بوده است. لازم به ذکر است که مابقی مؤلفه‌ها (۵۵ مؤلفه از ۷۷ مؤلفه) که شاخص لوشه بالاتر از ۵۶ درصد را به دست آوردند طی پایایی پرسشنامه و سپس اظهار نظر متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری (همچنین مورد آزمون خبی دو قرار گرفتن) تأیید شده به طوری که بیش از ۸۵ درصد افراد نظر متوسط تا خیلی زیاد را نسبت به ویژگی‌های باقی‌مانده داشتند.

۵۵ مؤلفه باقی‌مانده شامل ۲۰ مؤلفه از هدف نظیر خودآگاهی، انواع تفکر انتقادی و خلاق، انتقال یادگیری، تصمیم‌گیری، بینش، توانایی تحلیل، ارزشیابی، کلی‌نگری (از اهداف شناختی)، خودنظم‌دهی، نظم‌پذیری، تسلط‌گرایی، سخت‌کوشی، اعتمادبه‌نفس، مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری، مشارکت‌جویی، مهارت

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله برای آموزش دانشجویان پرستاری

مؤلفه‌های برنامه درسی	گروه‌ها	خیلی کم		کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد		مجموع	
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
هدف	متخصصان	۰	۰	۰/۰	۰	۰/۰	۸	۴۰/۰	۸	۴۰/۰	۴	۲۰/۰	۱۰۰
	مدرسان	۰	۰	۰/۰	۰	۰/۰	۶	۳۰/۰	۹	۴۵/۰	۵	۲۵/۰	۱۰۰
محتوا	متخصصان	۰	۰	۰/۰	۰	۰/۰	۷	۳۵/۰	۱۱	۵۵/۰	۲	۱۰/۰	۱۰۰
	مدرسان	۰	۰	۰/۰	۰	۰/۰	۶	۳۰/۰	۹	۴۵/۰	۵	۲۵/۰	۱۰۰
روش‌های یاددهی-یادگیری	متخصصان	۰	۰	۰/۰	۰	۰/۰	۷	۳۵/۰	۸	۴۰/۰	۵	۲۵/۰	۱۰۰
	مدرسان	۰	۰	۰/۰	۱	۵/۰	۵	۲۵/۰	۷	۳۵/۰	۷	۳۵/۰	۱۰۰
ارزشیابی	متخصصان	۰	۰	۰/۰	۱	۵/۰	۵	۲۵/۰	۱۰	۵۰/۰	۴	۲۰/۰	۱۰۰
	مدرسان	۰	۰	۰/۰	۱	۵/۰	۷	۳۵/۰	۵	۲۵/۰	۷	۳۵/۰	۱۰۰

متوسط تا خیلی زیاد نسبت به اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی داشتند.

با عنایت به جدول ۱ بیش از ۸۵ درصد از متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری ۵۵ مؤلفه باقی‌مانده برنامه درسی تدوین شده را تأیید نموده و نظر



جدول ۲. نتایج آزمون مجذور خی برای بررسی تفاوت بین مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله برای آموزش دانشجویان پرستاری از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری

مؤلفه‌های برنامه درسی	مقدار آماره مجذور خی	درجه آزادی	سطح احتمال خطاپذیری	نتیجه‌گیری
هدف	۰/۴۵۶	۲	۰/۷۹۶	عدم تفاوت معنی‌دار
محتوا	۱/۵۶۳	۲	۰/۴۵۸	عدم تفاوت معنی‌دار
روش‌های یاددهی-یادگیری	۱/۷۳۳	۳	۰/۶۳۰	عدم تفاوت معنی‌دار
ارزشیابی	۲/۸۱۸	۳	۰/۴۲۱	عدم تفاوت معنی‌دار

لحاظ آماری بین توزیع دیدگاه دو گروه متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری در رابطه با مؤلفه‌های باقی‌مانده برنامه درسی (هدف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

در جدول ۲ مقدار خی دو محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد و با درجه آزادی ۳ از مقدار خی دو جدول کوچک‌تر است، لذا فرض صفر تأیید می‌شود و فرض تحقیق یعنی متفاوت بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود، نتیجه می‌شود که از



شکل ۲. الگوی تأییدشده برنامه درسی حل مسئله برای آموزش دانشجویان پرستاری از سوی متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی و اعتباربخشی مؤلفه‌های برنامه درسی حل مسئله به منظور معرفی برنامه‌ای مدون برای آموزش دانشجویان پرستاری و افزایش مهارت حل مسئله در آنها بوده است. تحلیل اطلاعات گردآوری شده نیز منجر به پیدایش چهار عنصر شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی و ۵۵ مؤلفه با محوریت حل مسئله شده است. در واقع همه موارد ذکر شده در راستای تحقق بخشیدن به پرورش مهارت حل مسئله در دانشجویان رشته پرستاری بوده است.

در بررسی پیشینه پژوهش‌های مرتبط با موضوع تحقیق مشخص شد که مطالعه به عمل آمده از سوی بایندرسیویک (Bayindircevik)، الگان (Olgun, 2015)، کیم و دیگران (kim & et al, 2016)، گونس (Gonce)، لوربر (Lorber)، نرات (Nerat, 2015)، حاجی‌بابی و اشرفی‌زاده (۲۰۱۹)، فیضی کنجینی و همکاران (۲۰۱۶) که در رابطه با مهارت حل مسئله در پرستاری بوده است هیچ‌کدام در زمینه شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی نبوده است بنابراین نمی‌توان یافته‌های پژوهش حاضر را به‌طور مستقیم با نتایج پژوهش‌های ذکر شده مقایسه نمود.

متأسفانه هرچند پنوسامی (Ponnusami, 2015) پژوهشی با عنوان توسعه برنامه درسی مسئله‌محور انجام داد، اما در مقاله برگرفته از پژوهش وی ذکری از مؤلفه و یا عناصر برنامه درسی نشده است از این‌رو امکان مقایسه یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش مذکور نیز وجود نداشته و تحلیل آن میسر نیست. لازم به ذکر است به این موضوع اشاره شود که تنها چند نمونه محدود پژوهش وجود دارد که می‌توان نتایج پژوهش حاضر را با نتایج آن‌ها مقایسه نمود. موارد ذکر شده شامل پژوهش انجام گرفته توسط سلسبیلی (۲۰۱۲)، برقی و دیگران (۲۰۱۴)، ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی (۲۰۱۶)، قره‌داغی و کاوسی (۲۰۱۵) است:

بین یافته‌های پژوهش حاضر و یافته‌های سلسبیلی در زمینه اهداف تفاوت فاحشی مشاهده شد زیرا سلسبیلی صرفاً به کسب نگرش مثبت در زمینه اهداف عاطفی دست یافته است حال آنکه در پژوهش پیش رو علاوه بر مورد ذکر شده به اهداف شناختی و همچنین نظم‌پذیری، مسئولیت‌پذیری، سازگاری عاطفی و ... نیز در زمینه اهداف عاطفی اشاره شده است. در واقع در پژوهش حاضر مشخص شد که برای دستیابی به مهارت حل مسئله صرفاً نمی‌توان نگرش مثبت را در دانشجویان ارتقا بخشید بلکه لازم است موارد متعدد دیگر چون خودآگاهی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، انتقال یادگیری و ... نیز مورد توجه قرار گرفته و پرورش یابد حال آنکه در پژوهش سلسبیلی لازمه رسیدن به حل مسئله صرفاً نگرش مثبت است. از سوی دیگر سلسبیلی اقدام به اعتباربخشی مؤلفه‌های اهداف به دست آمده در مطالعه خود ننمود در حالی که در پژوهش حاضر مؤلفه‌های شناسایی شده اهداف از سوی متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری مورد اعتباربخشی قرار گرفت بدین معنی که مؤلفه مربوط به اهداف برنامه درسی حل مسئله با پشتوانه تأیید از سوی متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری برخوردار است و یافته سلسبیلی از این شاخص برخوردار نیست؛ بنابراین مؤلفه مربوط به اهداف پژوهش حاضر با اطمینان بیشتری نسبت به مؤلفه به دست آمده از سوی سلسبیلی قابل معرفی به فراگیران است.

از این نظر که برقی و دیگران به مؤلفه‌های اهداف در حیطه‌های یادگیری نپرداخته‌اند بین پژوهش حاضر و یافته‌های برقی و دیگران تفاوت فاحشی وجود دارد زیرا در پژوهش حاضر مؤلفه‌های حیطه‌های یادگیری چه از نظر شناختی و چه از نظر عاطفی مورد شناسایی و حتی اعتباربخشی قرار گرفت بنابراین پژوهش حاضر از طریق معرفی مؤلفه‌های اهداف و همچنین اعتباربخشی موارد ذکر شده از طریق متخصصان برنامه درسی و مدرسان

پرستاری با اطمینان بیشتری نسبت به یافته‌های برقی و دیگران قابل ارائه به نظام آموزشی است.

بین یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی از این نظر که به اهداف سطح عالی تفکر، تفکر انتقادی، دست یافته‌اند تشابه وجود دارد؛ اما در این رابطه که آنان به مواردی دیگر چون تقویت هویت ملی-فرهنگی، گردآوری داده‌ها، مهارت برنامه‌ریزی و ... می‌پردازند متفاوت با یافته‌های پژوهش حاضر است زیرا پژوهش حاضر به مواردی دیگر چون کلی‌نگری، تسلط‌گرایی، مسئولیت‌پذیری و ... اشاره می‌نماید. مؤلفه‌های اهداف شناسایی شده توسط ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی نیز همچون پژوهش حاضر مورد اعتباربخشی قرار گرفته و همانند پژوهش مورد نظر در بین دو گروه اعتبار بخش اختلاف نظر وجود نداشته و اهداف مشخص شده از سوی هر دو گروه مطلوب تلقی شده است؛ بنابراین یافته‌های ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی نیز در زمینه اعتباربخشی مؤلفه اهداف نظیر پژوهش حاضر است؛ اما از آنجاکه این دو پژوهش در برخی از مؤلفه‌های اهداف، یکی از گروه‌های اعتباربخش (معلمان بجای مدرسان پرستاری) و نظام آموزشی که مؤلفه‌های برنامه درسی برای آن شناسایی شده‌اند (مقطع ابتدایی به جای کارشناسی پرستاری) متفاوت بوده‌اند و تفاوت‌های ذکر شده قابل چشم‌پوشی نبوده از این رو، نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر دریچه‌ای دیگر در نظام برنامه درسی باز نموده و نمی‌تواند از طریق یافته‌های ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی جایگزین شود.

یافته‌های پژوهش حاضر در مورد مؤلفه‌های هدف با یافته‌های قره‌داغی و کاوسی از این نظر که پژوهشگران ذکر شده نیز همچون پژوهشگر حاضر اهداف را در سه بعد شناختی، عاطفی و روانی حرکتی مورد شناسایی قرار داده و در زمینه اهداف شناختی به استدلال و در زمینه اهداف عاطفی به مسئولیت‌پذیری دست

یافته‌اند مشابه است اما از این نظر که به مواردی چون خودآگاهی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، انتقال یادگیری و ... در زمینه اهداف شناختی و سخت‌کوشی، اعتمادبه‌نفس، انعطاف‌پذیری، مشارکت‌جویی و ... در زمینه اهداف عاطفی دست نیافته و همچنین اهداف شناسایی شده خود را مورد اعتباربخشی قرار نداده‌اند بین پژوهش حاضر و پژوهش ذکر شده تفاوت چشمگیری وجود دارد بنابراین با توجه به تفاوت‌های بیان شده در رابطه با مؤلفه‌های هدف و خصوصاً وجود پشتوانه تأیید از سوی صاحب‌نظران به هنگام اعتباربخشی مؤلفه‌های هدف شناسایی شده در پژوهش حاضر این دو یافته قابل جایگزینی با یکدیگر نبوده و هر یک دیدگاه ویژه‌ای را مطرح ساخته و همچنین وجود اعتباربخشی، مؤلفه‌های هدف در پژوهش حاضر را متمایز تر می‌نماید.

در رابطه با محتوا از این نظر که سلسبیلی صرفاً در مورد سازمان‌دهی محتوا صحبت نموده است بین یافته‌های پژوهش حاضر و بررسی سلسبیلی تفاوت زیادی وجود دارد زیرا در پژوهش حاضر علاوه بر مشخص شدن نوع توجهات لازم در زمینه سازمان‌دهی محتوا به ریز نکات مورد نظر در زمینه نوع محتوا نیز پرداخته شده و حتی مورد اعتباربخشی نیز قرار گرفته است. اما پژوهش حاضر از نظر شناسایی نوع محتوای مورد نیاز برای برنامه درسی حل مسئله و داشتن پشتوانه تأیید آن از سوی متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری تفاوت فاحش با یافته‌های سلسبیلی داشته و همین موضوع اهمیت مؤلفه محتوای به دست آمده در پژوهش حاضر را نسبت به یافته سلسبیلی منعکس می‌سازد.

یافته‌های پژوهش حاضر از این نظر که برقی و دیگران به نحوه سازمان‌دهی محتوا نپرداخته‌اند متفاوت است زیرا در پژوهش حاضر به سازمان‌دهی محتوا به طور کامل اشاره شده و حتی مورد اعتباربخشی قرار گرفته است؛ بنابراین پژوهش حاضر از نظر مشخص کردن

پژوهشگران ذکر شده نیز همچون پژوهشگر حاضر به لزوم انعطاف‌پذیری در تدوین محتوا، انتخاب محتوا بر اساس نیازها و علایق فراگیران و ضرورت هدایت‌کننده بودن محتوا برای فعالیت فراگیران تأکید می‌نمایند مشابه است، اما دست‌یابی به مواردی چون شروع محتوا با مسئله، تازه بودن، سودمندی و ... و همچنین شناسایی نکات مورد توجه به هنگام سازمان‌دهی محتوا در پژوهش حاضر، مؤلفه‌های محتوای پژوهش حاضر را بسیار متفاوت‌تر از پژوهش ذکر شده نموده و خصوصاً وجود اعتباربخشی و همچنین تأیید محتوای شناسایی شده در پژوهش حاضر در مقایسه با عدم وجود اعتباربخشی و تأیید مؤلفه‌های محتوا در پژوهش قره‌داغی و کاوسی این تفاوت را چشمگیرتر می‌نماید همین موضوع پشتوانه ویژه‌ای را برای مؤلفه‌های محتوای پژوهش حاضر مطرح می‌سازد.

در رابطه با روش‌های یاددهی - یادگیری بین یافته‌های پژوهش حاضر و یافته‌های سلسبیلی تفاوت زیادی وجود دارد زیرا سلسبیلی بر روش تدریس بحث گروهی، همیاری، الگوهای تفکر خلاق، انتقادی و استقرایی تأکید ننموده حال آنکه در پژوهش حاضر توجه به روش‌های ذکر شده مورد تأکید قرار گرفته و حتی مورد اعتباربخشی و تأیید نیز قرار گرفته است.

برقی و دیگران نیز بر روش تدریس بحث گروهی و همیاری، الگوهای تفکر خلاق، انتقادی و استقرایی تأکید ننموده و از این نظر با پژوهش حاضر متفاوت است. لازم به ذکر است که برقی و دیگران نیز نظیر سلسبیلی اقدام به اعتباربخشی روش‌های یاددهی یادگیری نکرده‌اند حال آنکه اعتباربخشی مؤلفه‌های شناسایی شده بخش مهم پژوهش حاضر بوده است؛ بنابراین با توجه به دست‌یابی به روش‌های یاددهی- یادگیری متفاوت در پژوهش حاضر نسبت به دو پژوهش ذکر شده و خصوصاً با توجه به دارایی پشتوانه تأیید از سوی متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری، نتایج پژوهش در رابطه با مؤلفه‌های روش‌های یاددهی و

سازمان‌دهی محتوای مورد نیاز برای برنامه درسی حل مسئله و همچنین داشتن پشتوانه تأیید آن از سوی متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری تفاوت فاحش با یافته‌های برقی و دیگران داشته و این موضوع اهمیت مؤلفه‌هایی محتوای به دست آمده در پژوهش حاضر را نسبت به برقی و دیگران مشخص می‌کند.

یافته‌های مربوط به محتوا در پژوهش حاضر با یافته‌های مؤلفه‌های مذکور توسط ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی از این نظر که آنان در پژوهش خود به این مورد که محتوا باید متناسب با ارزش‌های اجتماعی بوده، فراگیران را در کاوشگری اجتماعی توانا نموده و ترغیب‌کننده آنان در استفاده از مواد و وسایل آموزشی باشد متفاوت بوده است زیرا در پژوهش حاضر به مواردی غیر از یافته‌های ذکر شده دست یافته است (مواردی چون شروع محتوا با مسئله، برجسته شدن مفاهیم تازه در محتوا، هدایت‌کننده فراگیر به فعالیت، هدایت‌کننده فراگیر به فرضیه‌سازی و...) لازم به ذکر است که یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه اعتباربخشی محتوا به گونه‌ای نظیر یافته‌های ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی است؛ زیرا آنان نیز همانند پژوهش حاضر اقدام به اعتباربخشی محتوا توسط دو گروه نموده و هر دو گروه مؤلفه مذکور را مطلوب تلقی نموده و بین آنان اختلاف نظر معنی‌داری وجود نداشت؛ اما از آنجاکه این دو پژوهش در برخی از مؤلفه‌های محتوا، یکی از گروه‌های اعتباربخش (معلمان به‌جای مدرسان پرستاری) و نظام آموزشی که مؤلفه‌های برنامه درسی برای آن شناسایی شده‌اند (مقطع ابتدایی به‌جای کارشناسی پرستاری) متفاوت بوده‌اند و تفاوت‌های ذکر شده قابل چشم‌پوشی نبوده از این‌رو، نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر دریچه‌ای دیگر در نظام برنامه درسی باز نموده و نمی‌تواند از طریق یافته‌های ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی جایگزین شود.

یافته‌های پژوهش حاضر در مورد مؤلفه‌های محتوا با یافته‌های قره‌داغی و کاوسی از این نظر که

امر سبب می‌شود مؤلفه‌های روش‌های یاددهی و یادگیری شناخته‌شده در پژوهش حاضر نسبت به مؤلفه‌های روش‌های یاددهی و یادگیری شناخته‌شده توسط قره‌داغی و کاوسی متمایزتر باشد.

در رابطه با ارزشیابی بین یافته‌های سلسبیلی و پژوهش حاضر تفاوت وجود دارد زیرا سلسبیلی صرفاً در این مورد که ارزشیابی می‌بایست به صورت تکوینی بوده و بر فرایند تأکید نماید با یافته‌های پژوهش حاضر مشابه بوده و اقدام به اعتباربخشی مؤلفه خود نیز ننموده است. برقی و دیگران نیز در این مورد که ارزشیابی می‌بایست از فرایند انجام پذیرد و لازم است ارزشیابی متنوع بوده، شامل هر سه نوع ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی و پایانی) باشد با یافته‌های پژوهش حاضر مشابه بوده، اما وی اقدام به اعتباربخشی مؤلفه‌های ارزشیابی ننموده است؛ بنابراین پژوهش حاضر از نظر دستیابی به مؤلفه‌های دیگر در زمینه ارزشیابی و خصوصاً داشتن پشتوانه تأیید آن از سوی متخصصان برنامه درسی و مدرسان پرستاری تفاوت فاحش با یافته‌های سلسبیلی و برقی و دیگران داشته که همین موضوع اهمیت مؤلفه‌های ارزشیابی به دست آمده در پژوهش حاضر را نسبت به یافته پژوهشگرهای ذکر شده منعکس می‌سازد.

یافته‌های ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی از این نظر که در ارزشیابی باید از پوشه‌کار استفاده شود مشابه با یافته‌های پژوهش حاضر است؛ اما در پژوهش حاضر علاوه بر پوشه‌کار بر سایر روش‌های ارزشیابی نیز تأکید شده است. تشابه دیگر یافته‌های ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی با پژوهش پیش رو در این است که هر دو اقدام به اعتباربخشی مؤلفه‌های ارزشیابی نموده‌اند؛ اما از این نظر که در پژوهش آن‌ها هیچ مؤلفه‌ای حذف نشد با پژوهش حاضر متفاوت بوده است؛ بنابراین با توجه به دستیابی به مؤلفه‌های دیگر در زمینه ارزشیابی، تفاوت در یکی از گروه‌های اعتباربخش (معلمان به جای مدرسان پرستاری) و مقطع

یادگیری در بررسی حاضر گامی تازه در برنامه درسی حل مسئله برداشته است.

ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی نیز برخلاف پژوهش حاضر بر روش ایفای نقش دست یافته‌اند حال آنکه در پژوهش حاضر بر موارد دیگر چون بحث گروهی، الگوهای تفکر خلاق، استقرایی و ... اشاره شده و از این نظر بین یافته‌های ابراهیم پور کومله، نادری و سیف نراقی با پژوهش حاضر تفاوت وجود دارد. تشابه موجود بین یافته‌های دو پژوهش در این است که در هر دو پژوهش مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری مورد اعتباربخشی قرار گرفته و مطلوب تلقی شده است. بنابراین یافته پژوهش حاضر از نظر دستیابی به مواردی غیر از ایفای نقش متفاوت با یافته‌های پژوهشگران ذکر شده بوده و هرچند که مؤلفه‌های یاددهی - یادگیری در هر دو پژوهش مورد اعتباربخشی قرار گرفته است اما از نظر یکی از گروه‌های اعتباربخش (معلمان بجای مدرسان پرستاری) و مقطع مورد مطالعه (ابتدایی بجای آموزش عالی) پژوهش ذکر شده با پژوهش حاضر متفاوت بوده و همین امر سبب می‌شود که نتایج دو پژوهش قابل جایگزینی نسبت به یکدیگر نبوده و هریک دریچه‌ای متفاوت در رابطه با مؤلفه‌های یاددهی - یادگیری در برنامه درسی حل مسئله گشوده است.

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های قره‌داغی و کاوسی از این نظر که در هر دو پژوهش به روش‌های تدریس بحث گروهی، کاوشگری و مشارکتی دست یافته‌اند مشابه است، اما از این نظر که در پژوهش حاضر مواردی چون پرسش و پاسخ، یادسپاری، روش آزمایشی، نمایش علمی، همیاری و ... نیز شناسایی شده و خصوصاً این موضوع که در پژوهش حاضر مؤلفه‌های بیان‌شده مورد اعتباربخشی و تأیید از سوی صاحب‌نظران نیز قرار گرفته در حالی که قره‌داغی و کاوسی به اعتباربخشی مؤلفه‌های خود پرداخته‌اند دو پژوهش را به طور قابل توجهی متفاوت می‌سازد و همین

- Bahrami, N. (2016). Problem-solving skills in rational approach, taken from: <http://eprints.qums.ac.ir>
- Bayindir cevik, A. Olgun, N. (2015). Do problem-solving skills affect success in nursing process applications? An application among Turkish nursing students, international journal of nursing knowledge, volume 26, issue 2, pages 90-95
- Duris, F. (2018). Arguments for the effectiveness of human problem solving, iologically Inspired Cognitive Architectures, 24(1), 31-34.
- Ebrahim Pur Kumeleh, S., Naderi, E., Seif Naraghi, M. (2016). Designing and validating a desirable model of curriculum with emphasis on developing students' problem solving skills in Iranian elementary school social studies course, Journal of Leadership and Educational Management, Islamic Azad University of Garmsar, 10(3), 9-27.
- Eichmann, B. Goldhammer, F. Griff, S. Pucite, L. Naumann, J. (2019). The role of planning in complex problem solving, Computers & Education, 128(1), 1-12.
- Enroll, E. (2016). bachelor of Nursing, taken from: [https://enrol.wintec.ac.nz/ario\\_nmain/courseInfo/information/qualificationsetails/qualdetails.aspx?id=627#programmeInfo](https://enrol.wintec.ac.nz/ario_nmain/courseInfo/information/qualificationsetails/qualdetails.aspx?id=627#programmeInfo)
- Fathi Wajargah, K. (2016). Basic principles and concepts of curriculum planning, Tehran: The science of professors' publication, 5-200.
- Feizi Kenjini, L. et al. (2016). Nursing students' problem solving skills and its related factors, comprehensive nursing and Midwifery, 25 (8), 86-95.
- Gharebaghi, R., Kavusi, T. (2016). Developing a problem solving approach for evaluating the public administration curriculum and its implementation in Islamic Azad university, Public Administration Mission Journal, 7, 215-232.
- Gonc, V. Lorber, M. Nerat, J. (2015). nursing student satisfaction with problem-based learning, obzornik zdravstvene nege, 49(3), pp. 205-213
- Gooch, K. (2015). 5 of the biggest issues nurses face today available at: <https://www.beckershospitalreview.com>
- Haji Babaei, F., Ashrafzadeh, H. (2019). A comprehensive review of problem solving

مورد مطالعه (ابتدایی به جای آموزش عالی) پژوهش ذکر شده گامی دیگر در رابطه با مؤلفه‌های ارزشیابی در برنامه درسی حل مسئله برداشته است.

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های قره‌داغی و کاوسی از این نظر که در هر دو پژوهش به ارزشیابی تکوینی و فرایند محور دست یافته‌اند مشابه است، اما از این نظر که در پژوهش حاضر به مواردی چون ارزشیابی بر اساس نیازها و علایق فراگیران، استفاده از پوشه کار، توجه به بازخورد نیز اشاره شده و خصوصاً این موضوع که در پژوهش حاضر مؤلفه‌های بیان‌شده مورد اعتباربخشی و تأیید از سوی صاحب‌نظران نیز قرار گرفته درحالی که قره‌داغی و کاوسی به اعتباربخشی مؤلفه‌های خود نپرداخته‌اند دو پژوهش را به‌طور قابل توجهی متفاوت می‌سازد و همین امر سبب می‌شود مؤلفه‌های ارزشیابی شناخته شده در پژوهش حاضر نسبت به مؤلفه‌های ارزشیابی شناخته شده توسط قره‌داغی و کاوسی متمایزتر باشد.

در نهایت نتیجه‌گیری می‌شود که حتی محدود پژوهشی هم که وجود داشته و یافته‌های پژوهش حاضر با آن مقایسه شده نیز در رابطه با مؤلفه‌های چهار عنصر شناسایی شده (هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) برنامه درسی حل مسئله تفاوت‌های فاحشی با یافته‌های پژوهش حاضر داشته و خصوصاً در زمینه اعتباربخشی این تفاوت چشمگیر بوده است؛ بنابراین لازم است به نتایج حاصل از بررسی حاضر به دید ویژه‌ای نگریست.

منابع

- Abedi, M. (2017). Nursing from a student's viewpoint in Iran university of medical sciences, 1- 2, taken from: [www.kanoon.ir](http://www.kanoon.ir)
- Barghi, E., Maleki, H., Abbas Pour, A., Zareai Zawaraki, I., Seraji, F. (2014). Designing and validating a desirable problem-based curriculum model in electronic universities; Combined study, Journal of Medical Strategies Education, 7 (1), 63-68.

- students in area one of Yazd, *Journal of Research in Curriculum*, 14 (27), 147-159.
- Ponnusami, V. (2015). Curriculum Development Using Problem Based Learning Techniques, *Management Studies and Economic Systems*, 2(1), 51-58.
- Salsabili, N. (2012). Application of problem solving approach in designing and developing a social studies curriculum in secondary School, *Journal of Curriculum Studies*, 1 (3), 67-104.
- Shamsai, F., Cheraghi, F. (2016). Critical thinking and problem solving skills in nursing, p. 1, taken from: <http://re.umsha.ac.ir>
- Yousefi Afrakati, R., Samadi, P. (2017). The effectiveness of Islamic life course nabits and skills (Dignity Plan) on Students' Problem Solving Skills, *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning*, 13(25), 141-153.
- learning in Iranian nursing education, *Iranian Journal of Nursing*, 32(118), 12-28.
- Kaiser, H. (2019). What Is Problem Solving?, available at: [https://www.mindtools.com/pages/article/newTMC\\_00.htm](https://www.mindtools.com/pages/article/newTMC_00.htm)
- kim•H.R and et all. (2016). effects of team-based learning on problem-solving, knowledge and clinical performance of Korean nursing students, *nurse educ. today*. Mar; 38:115-118
- Mahmoudi, F. (2016). Problem-based design patterns, *Iranian curriculum encyclopedia*, taken from: [www.daneshnamehicsa.ir](http://www.daneshnamehicsa.ir)
- Mirza Beigi, M., Givery, A. (2016). Description of the general and specialized duties of the nursing staff, p. 2 taken from: <http://medcare.bums.ac.ir>
- Mohsen Pour, k., Fathi, H., Wajargah, K., Arefi, M., Khorasani, A. (2017). Explaining the consequences of promoting the curriculum culture in universities and higher education institutions, *Journal of Curriculum Research*, 14 (55), 52-66.
- Mousavi Uori, A. (2016). Focused group discussion: A problem solving method in nursing, *Journal of Developmental Strides in Medical Education*, 13 (3), 29-288.
- Nourbakhsh Moghaddam, A. (2018). Problem solving skills, taken from: <https://public-psychology.ir>
- Nursing department of deakin university. (2016). bachelor of nursing, taken from: <http://www.deakin.edu.au/course/bachelor-of-nursing-and-midwifery>
- Nursing department of north carolina. (2019). Curriculum, taken from: <https://nursing.unc.edu>
- Nursing department of pennsylvaniana state university. (2019). Bachelor of science in nursing curriculum, taken from: <https://behrend.psu.edu>
- Nursing department of pittsburg university. (2019). Baccalaureate Program in Nursing Curriculum (Currently Enrolled Students), available at: <https://www.nursing.pitt.edu>
- Nursing department of Vermont university. (2016). bachelor of science in nursing, available at: <http://www.uvm.edu/~cnhs/nursing/?page=undergraduate.html>
- Okhovat, A. M., Ahmadi, Gh., Foroughi, A. A. (2017). The impact of science-based teaching on academic achievement and problem solving skills for elementary sixth grades
- برنامه درسی حل مسئله
- منابع مورد استفاده برای شناسایی مؤلفه‌های
- Abbas Asl, M., Zahed Babelan, A., Naamvar, J. (2011). Investigating the factors related to the use of ICT by teachers in teaching -Learning Processes, *Journal of Educational Sciences*, 4(13), 95-106.
- Abedini Beltarark, M. (2014). Constructivist curriculum elements in medical education: A review study, *Iranian Journal of Medical Education*, 10(14), No.14, 888-897.
- Adib, J., Rhodesian, L., Azimi, M. (2015). The Effect of school enhancement on interaction with information and communication technology attitude on promoting learning outcome and academic self-Efficacy, *New Approach in educational management*, 6(1), 41-21.
- Ahdians, M. (2014). Introduction to Educational Technology, Tehran: Bashari, 17-17.
- Amini Aghbolaghi, Z. (2012). The Impact of power point presentation-based teaching and activity-based power point teaching on Fifth elementary experimental science learning, *Journal of Educational Engineering*, 1(1), 9-18. <http://www.mazaherih.ir>
- Ansari, M. (2017). History curriculum definitions, and its elements, taken from: <http://www.mazaherih.ir>

- Armand, M. (2014). Dewey, J. Iranian Curriculum Encyclopedia, taken from: [www.daneshnamehicsa.ir](http://www.daneshnamehicsa.ir)
- Bahrami, N. (2016). Problem-solving skills in the rational approach, taken from: <http://eprints.qums.ac.ir>
- Daniel, E. (2016). The usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem-solving ability in science education curriculum, 7(15), 91-100.
- Fathi Wajargah, k. (2011). Principles of curriculum planning, Tehran: Iran Zaman Publication, 9-178.
- Fathi Wajargah, k. (2014). Basic principles and concepts of curriculum planning, Tehran: Tadbir. 130-134.
- Farnia, M. A., Aqdas, A. N., Shushtari, Vadud. (2013). Investigating the effect of feedback on formative evaluation on academic achievement in mathematics lesson of fifth elementary female students in Miandoab city, 2010-2011, Journal of Education and Evaluation, 6(24), 67-78.
- Ghanei, M., Khalil Abadi, M. R., Moradi, K. (2016). Problem types and the components affecting problem solving, taken from: <https://www.civilica.com>
- Gharibi, H. Bahari Zar, K. (2015). The effectiveness of problem solving skills training on students' academic self-regulation and mathematical anxiety, Journal of Education and Evaluation, 8(32), 61-78.
- Gholizadeh, A., Ghanbari Talab, M., Ghanbari, A. (2012). Investigating the impact of evaluation types on academic achievement in Science Course for students in third grades of elementary school in Lordegan, Research in Curriculum, 9(5), 82-94.
- Hilderran, D. (2018). John Dewey, taken from: <https://plato.stanford.edu>
- ICT Optimizer (2017), Problem solving, taken from: [Oitc.ir](http://Oitc.ir)
- Iran Information Technology Organization. (2013). The concept of problem solving, p. 1, taken from: [www.ictstartups.ir](http://www.ictstartups.ir)
- Iran Psychological Home. (2014). Problem solving, steps and types of problem, taken from: <http://www.iranpsy.ir>
- Jafarian, S (2013). Investigating the impact of electronic content of information literacy on student problem solving skills, Journal of Research and Planning in Higher Education, 21(3), 57-70.
- Jordon, A. (2018). John Dewey on education, taken from: <https://study.com>
- Kafuri, E., Maleji, K., Khosravi, H., Babadi, A. (2015). Investigating the role of Klein's curriculum elements in the secondary school mathematics curriculum from the perspective of the curriculum partners. Curriculum Research Journal, Year 12(17), 50-62.
- Kashani, V., Afrooz, L., Shokoohi, Gh. A., Yekta, M., Kharazi, K., Bonab dust, B. (2016). Designing and developing an interpersonal problem solving training program with a creative Approach and evaluating its effectiveness on improving the social skills of smart Students, Journal of Social Cognition, 5(2), 8-23.
- Kaiser, H. (2019). What Is Problem Solving, taken from: <https://www.mindtools.com>
- Mahmoudi, F. (2016). Problem-based design patterns, Iranian Curriculum Encyclopedia, taken from: [www.daneshnamehicsa.ir](http://www.daneshnamehicsa.ir)
- Maleki, H. (2015). Fundamentals of secondary education curriculum, Tehran: Samt, 94-99.
- Maleki, H. (2016). Curriculum planning (practical guide), Tehran: Cultural Institute of Borhan School, 187-190.
- Members of the internship management group and affiliated schools. (2014). Designing learning activities in curriculum: Internship 2 - Lesson 2, Tehran: Farhangian University, pp. 2 and 12.
- Momeni Mahmuiee, H., Zangoui, A., Dehghani, M. R. (2014). The impact of George Polia's problem solving strategies on self-esteem and mathematical academic achievement of male students in fifth grades in elementary school (47-48), Journal of Research in Curriculum Planning, 11(16), 46-57.
- Mommy, Sh. Safari, A. M., Mansourian, M., Ghorbani, M., Kikhavani, Sattaar. (2016). Reducing marital conflicts by problem-solving skills training in referrals to the Imam relief committee counseling center in Ilam, Rahavard Salamat Journal, 2(1), 29-29.
- Momtaaz, A. A. (2015), Problem-solving and decision-making skills, Tehran: Hadi Institute of Higher Education, 4-21.
- Moshfegh Arani, B., Taymouri, A., Hassan, M. (2012). Production and Application of Educational Materials, Tehran, Iranian Printing and Publishing Company, 12-13.
- Mousavi Uori, A. (2016). Focused Group Discussion: A Problem Solving Method in



- Nursing, Journal of Developmental Strides in Medical Education, 13(3), 29-288.
- Narimani, M. R. (2016). Educational evaluation and its processes, Tehran, National Center for Health Management, 1-85.
- Nourbakhsh Moghaddam, A. (2018). Problem solving skills, taken from: <https://public-psychology.ir>
- Ostvaar, N., Gholam Azad, S. Mesr Abadi, J. (2012). The effect of education on Students' Advancement Devision (STAD) method on cognitive, meta-cognitive and emotional attributes in Math learning. Journal of Educational Innovation, 11(41), 29-50.
- Qasempour Moghaddam, H. (2014). Content, Selection and Organization, Iranian Curriculum Encyclopedia, taken from: [www.daneshnamehicsa.ir](http://www.daneshnamehicsa.ir)
- Rahimi, H (2014). Analysis of simple and multiple relationships between thinking skills and entrepreneurial and problem solving skills in students of Kashan university of medical sciences, Journal of Educational Management Innovations, Eleventh year, 2(42), 45-58.
- Ravaan Avaa consulting center. (2015). Problem Solving Skills, 1-5, taken from: <http://www.ravanava.com>
- Ravan, S.A. (2011). The amount of observance of general criteria for selecting and organizing the content of elementary school textbooks of Iran education system, Iranian Curriculum Studies Journal, 6(22), 97-116.
- Rezaie, M. (2013). The Role of the teacher in education / teaching, Iranian Curriculum Encyclopedia, taken from: [www.daneshnamehicsa.ir](http://www.daneshnamehicsa.ir)
- Salahiyan, A. Pelahang, H. (2016). Investigating the effectiveness of problem solving group training on marital satisfaction and improving the life quality of addictive patients in Shahrekord, Journal of Shahrekord University of Medical Sciences, 18(14), 132-142.
- Samimi Ardestani, S. M. (2014). What is the problem solving skill?, 1-2, taken from: <http://rasekhoon.net>
- Seif, A. A. (2015). Educational measurement, assessment and evaluation, Sixth Edition, Tehran: Doran Publication, 129-575.
- Shah alizadeh, M., Dehghani, Sajjad., Bani Hashem, S. K., Rahimi, A. (2015). Designing and implementing integration of problem solving training with principles of constructivism and investigating its impact on creative learning and thinking, Journal of Initiative and Creativity in Human sciences, 5(3), 83-117.
- Shamsaai, F., Cheraghi, F. (2016). Critical Thinking and Problem Solving Skills in Nursing, p. 1, taken from: <http://re.umsha.ac.ir>
- Shokuhi, Y, Sharifi, M., Motamed, A., Yeganeh, N. (2015). The effectiveness of problem solving skills training on parent-child interaction, Journal of Evolutionary Psychology: Iranian Psychology, 12(45), 3-14.
- Soleimanpur, J. (2009). Modern teaching skills of general teaching methods and techniques with emphasis on the use of critical thinking and creativity, Tehran: Ahsan. 112- 117.
- Soleimanpur, J. (2010). Curriculum planning with emphasis on active curriculum content and application of content analysis, Tehran: Ahsan, p. 95.
- Tajeri, B. (2016). The effectiveness of problem solving training on interpersonal sensitivity and student aggression, School Psychology Journal, 5(3), 39-55.