

The Identification of the Teachers' Beliefs about the Value of the six Curriculum Orientations

Nasrollah Norouzi, Zahra Marefat, Habibollah Ziarati, Zahra Mirshekari

¹ Ph.D. student Shiraz University, Shiraz, Iran

^{2, 4} M.A Shiraz University, Shiraz, Iran

³ M.A Bushehr Azad University, Bushehr, Iran

شناسایی باورهای معلمان در باب میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی

نصراله نوروزی^{*}، زهرا معرفت، حبیب‌اله نعمتی زیارتی، زهرا میرشکاری

میرشکاری

^۱ دانشجوی دکتری، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

^{۲، ۴} کارشناس ارشد، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

^۳ کارشناس ارشد، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

Abstract

The present study which is of a descriptive - survey type aimed to identify the Shiraz school teachers' beliefs about the value of curriculum orientations. For this purpose, a classified random sample including 368 teachers at Shiraz Schools, in academic year of 2011-2012, were selected. They, then, answered to a curriculum orientation questioner which its reliability and validity had been calculated and verified. One sample T-test, repeated measures analysis of variance, multivariate analysis of variance as well as Bonferroni and Scheffe post hoc tests were used to analyze the data. It was, therefore, resulted from the findings that all of the six curriculum orientations, from the teachers' point of view, were highly valued; however, the behavioral orientation has been considered as the most invaluable one. Furthermore, it was determined that the teachers at different school levels thought significantly different about the importance of curriculum orientation; while, such difference was not found neither between the teachers with opposite genders, nor between those with different years of experience.

Keywords: Academic Rationalism Orientation, Cognitive Process Orientation, Social Reconstruction Orientation, Self-Actualization (Humanistic) Orientation, Technological (Behavioral) Orientation, Eclectic Orientation.

چکیده

هدف پژوهش حاضر که پژوهشی توصیفی - پیمایشی است، شناسایی باورهای معلمان شهر شیراز پیرامون میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی بود. بدین منظور، از بین معلمان شاغل در مدارس این شهر در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ نمونه‌ای به حجم ۳۶۸ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب و از طریق پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی که روایی و پایایی آن محاسبه و تأیید گردیده بود، مورد پرسش‌گری قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصله از روش‌های آماری تی تک‌نمونه‌ای، تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر، تحلیل واریانس چند متغیره و آزمون‌های تعقیبی بونفرونی و شفه استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که معلمان بر این باورند که هر شش جهت‌گیری برنامه درسی دارای ارزش زیادی بوده و در این بین، جهت‌گیری رفتاری باارزش‌ترین جهت‌گیری در برنامه درسی قلمداد گردید. همچنین، مشخص شد که بین باورهای معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی در باب میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد، در حالی که بین باورهای معلمان با سوابق خدمتی مختلف و نیز معلمان مرد و زن در زمینه این تفاوت معناداری مشاهده نگردید.

واژگان کلیدی: جهت‌گیری منطق‌گرایی علمی، جهت‌گیری فرایند شناختی، جهت‌گیری بازسازی اجتماعی، جهت‌گیری خودشکوفایی (انسان‌گرایانه)، جهت‌گیری تکنولوژیکی (رفتاری)، جهت‌گیری التقاطی

مقدمه

(Schubert, 1996)؛ میلر (Miller, 1983)؛ شوبرت (Schubert, 1986) و (....). به عنوان مثال، مکنیل (McNeil, 1996) چهار جهت گیری غالب برنامه درسی را شامل انسان گرایانه (Humanistic)، بازسازی اجتماعی (Social Reconstruction)، تکنولوژیکی (technological) و علمی (Academic) معرفی می نماید. شوبرت (Schubert, 1986) نیز به سنت گرایان عقلمانی (Intellectual Traditionalism)، رفتارگرایی اجتماعی (Social Behaviorism) و تجربه گرایی (Experientialism) به عنوان سه جهت گیری برنامه درسی اشاره می نماید یا اسکیرو (Schiro, 1992) از جهت گیری های برنامه درسی کلاسیک (Classical)، کارایی اجتماعی (Social Efficiency)، بازسازی اجتماعی و مطالعه کودک (Child Study) نام می برد. در این بین، آیزنر و والنس (Eisner & Vallance, 1974) احتمالاً بهترین و شناخته شده ترین پژوهش را درباره جهت گیری های برنامه درسی انجام داده اند. طبقه بندی این دو صاحب نظر مشتمل بر پنج جهت گیری برنامه درسی تحت عناوین منطق گرایی علمی (Academic Rationalism)، فرایند شناختی، بازسازی اجتماعی، خودشکوفایی (Self-Actualization) (انسان گرایانه) و تکنولوژیکی (رفتاری) (Behavioral) است. در همین راستا، شوآب (Schwab, 1970) جهت گیری دیگری را در برنامه درسی تحت عنوان جهت گیری التقاطی (Eclectic) یا یکپارچگی عملی (Eclectic) شناسایی نموده است.

جهت گیری منطق گرایی علمی منعکس کننده مطالعات علمی سنتی بدون توجه به علایق و یا نیازهای یادگیرندگان و یا مشکلات اجتماعی معاصر است (Tanner & Tanner, 1995). فرض عمده جهت گیری منطق گرایی علمی آن است که هدف برنامه درسی باید رشد و توسعه توانایی های ذهنی دانش آموزان در آن بخش از حوزه های موضوعی که در خور مطالعه هستند، است. در این جهت گیری از دانش آموزان انتظار می رود تا همانند فیزیکدانان، مورخان و یا ریاضی دانان عمل کنند (Cheung & Wong, 2002).

جهت گیری بازسازی اجتماعی مروج توانایی دانش آموزان در جهت حل مشکلات اجتماعی و مشارکت در

برای بحث پیرامون جهت گیری های برنامه درسی (Curriculum Orientation) می توان از این پرسش که کدامین دانش بیشترین ارزش را دارد که به عنوان یکی از مهم ترین پرسش های حوزه تربیت از سوی اسپنسر (Spencer) در سال ۱۸۵۹ مطرح گردید، آغاز نمود. هر چند که این پرسش ظاهراً ساده به نظر می رسد، لیکن همچنان پاسخ درستی به آن داده نشده است. در این زمینه، تایلر (Tyler) بر این باور است که پاسخ به پرسش اسپنسر یک قضاوت ارزشی است (Tanner & Tanner, 1995) و ارزش ها نیز از باورهای عمیق شخصی افراد سرچشمه می گیرند. در همین راستا، شوبرت (Schubert, 1986) اشاره می کند که رابطه بین فلسفه و آموزش و پرورش در برنامه درسی کاملاً مشهود است، چرا که برنامه های درسی کاربرد عملی باورهای شخصی هستند. به این ترتیب، هر فرد درگیر در تعلیم و تربیت عمومی مجموعه ای از باورهای مرتبط با ماهیت و هدف تعلیم و تربیت با خود به همراه دارد که از رابطه بین باورهای فلسفی و تربیت، تحت عنوان جهت گیری های برنامه درسی بحث شده است (Jenkins, 2009). بنابراین، جهت گیری های برنامه درسی به نوعی پاسخ گوی پرسش اسپنسر خواهند بود (Norozi, Marzooghi, Maarefat & Dehghani, 2013). با این اوصاف، می توان گفت که همه معلمان در این مورد که برنامه درسی مدرسه چگونه باید طراحی شود، باورهایی دارند و این همان جهت گیری آنها نسبت به برنامه درسی است. بنابراین، جهت گیری برنامه درسی می تواند به عنوان یک مجموعه باورهای مشترک پیرامون عناصر برنامه درسی از قبیل مقاصد (آرمان ها، اهداف کلی و اهداف عینی)، محتوا، راهبردهای تدریس و ارزیابی آموزشی تعریف گردد. به سخن دیگر، جهت گیری های متفاوت برنامه درسی باورهایی مربوط به طرح های مختلف برنامه درسی هستند (Cheung & Wong, 2002).

صاحب نظران برنامه درسی طبقه بندی های مختلفی در زمینه جهت گیری های برنامه درسی ارائه نموده اند (از جمله آیزنر و والنس (Eisner & Vallance, 1974)؛ مکنیل

جهت‌گیری برنامه درسی رفتاری ریشه در روانشناسی رفتاری و به طور خاص آثار اسکینر (Skinner) و نظریه شرطی سازی عامل (Theory of Operant Conditioning) دارد. پایه جهت‌گیری فناورانه، ایده برنامه‌ریزی درسی منظم و بهره‌وری آموزشی است. به عبارتی، برنامه درسی مدرسه باید بر یافتن وسایل کارآمد برای مجموعه‌ای از اهداف آموزشی از پیش تعیین‌شده متمرکز شود. به علاوه، سازماندهی محتوای برنامه درسی از طریق توالی منطقی اهداف اداره و کنترل می‌گردد. به معلمان نیز توصیه می‌شود که از استراتژی‌های تدریس از قبیل آموزش به کمک کامپیوتر و یادگیری در حد تسلط استفاده نمایند (Cheung & Wong, 2002).

رویکرد التقاطی از نیاز به انسجام و ترکیب حوزه مطالعات برنامه درسی و ارائه یک الگوی عملی برای ارتباط دانشگاه رشته علمی محور (Discipline-Centered University) و جامعه رسالت محور (Mission-Centered Society) نشأت گرفته است (Tanner & Tanner, 1995). رویکرد التقاطی فاقد یک زیر بنای نظری یا فلسفی است. در عوض، رویکردی مبتنی بر حل مشکلات عملی در سطح محلی است (Jenkins, 2009).

در بررسی مطالعات تجربی در زمینه جهت‌گیری‌های برنامه درسی، چونگ و وانگ (Cheung & Wong, 2002) در پژوهشی دریافتند که معلمان برای هر پنج جهت‌گیری برنامه درسی آیزنر و والانس ارزش قائلند. این نتایج همچنین، حاکی از آن بود که میانگین جهت‌گیری تکنولوژیکی (رفتاری) به طور معناداری بیشتر از چهار جهت‌گیری دیگر است. به علاوه، تفاوت معناداری در جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان بر اساس جنسیت و دوره تحصیلی آنان وجود نداشت. از دیگر نتایج پژوهش مذکور این بود که معلمان با تجربه، برای جهت‌گیری علمی ارزش قائلند. مطالعه ردینگ (Reding, 2008) نیز نشان داد که معلمان کاتولیک برای هر شش جهت‌گیری برنامه درسی تا حدودی ارزش قائل هستند. به علاوه، بین معلمان مرد و زن در جهت‌گیری انسان‌گرایانه تفاوت وجود دارد.

جامعه است. ارتباط بین منافع و علایق دانش‌آموزان و مسائل فرهنگی بزرگتر پایه و اساس این جهت‌گیری را تشکیل می‌دهد (Jenkins, 2009). در حقیقت، جهت‌گیری بازسازی اجتماعی، برنامه درسی مدرسه را به عنوان وسیله‌ای برای تسهیل تغییر اجتماعی ملاحظه می‌نماید. به عبارتی، تأکید برنامه‌های درسی بر تجارب گروهی و رشد آگاهی انتقادی دانش‌آموزان و احساس مسئولیت اجتماعی آنها است (Cheung & Wong, 2002). از نظر اسکیرو، طرفداران بازسازی اجتماعی از دیدگاه اجتماعی به برنامه درسی می‌نگرند. هدف آنان اصلاح شرایط نامطلوب جامعه است و برای این منظور، جنبه‌های نامطلوب فرهنگ را از بین می‌برند و آنها را با ارزش‌هایی که ایده‌آل وارزشمند هستند، جایگزین می‌کنند (Maleki, Farahani & Esmacili, 2013).

جهت‌گیری فرایند شناختی، هدف برنامه درسی را توسعه توانایی تفکر دانش‌آموزان در نظر می‌گیرد. بر خلاف جهت‌گیری منطقی‌گرایی علمی، جهت‌گیری فرایند شناختی بر فرآیند یادگیری به جای محتوای برنامه درسی تأکید دارد. در جهت‌گیری برنامه درسی فرایند شناختی، معلمان تمایل به برنامه‌ریزی و تخصیص مقدار قابل توجهی از زمان درس به دانش‌آموزان، به منظور انجام تکالیف مربوط به حل مسائل و نیز آزمون مواردی که اغلب به گونه‌ای هستند که دانش‌آموزان ملزم به یادآوری دانش واقعی برای پاسخ به آنها نیستند، دارند (Cheung & Wong, 2002).

از منظر برنامه درسی برای خودشکوفایی (جهت‌گیری انسان‌گرایانه)، هدف از تربیت، ارائه فرصت‌هایی به دانش‌آموزان جهت ارتقاء رشد شخصی خود به عنوان یک شخص منحصر به فرد است (Jenkins, 2009). حامیان جهت‌گیری انسان‌گرایانه بر این باورند که دانش‌آموزان باید منبع مهم و تعیین‌کننده برنامه‌های درسی باشند. در این جهت‌گیری، کارکرد برنامه درسی مدرسه این است که برای هر دانش‌آموز تجارب ذاتاً پرارزشی که منجر به آزادی و رشد فردی وی می‌گردد، فراهم نماید (Cheung & Wong, 2002).

معنادار در جهت‌گیری برنامه درسی معلمان بر اساس دوره تحصیلی آنها را گزارش نموده‌اند. همچنین، انیس و چن (Ennis & Chen, 1993؛ ۱۹۹۵)؛ بیهیتز (Behets, 2001)؛ کیورتر- اسمیت و میک (Curter-Smith & Meek, 2004) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که جنسیت تأثیری در چگونگی اولویت‌بندی معلم از برنامه درسی خود ندارد. در همین رابطه، مالیوز، فریدمن - نیمز، رایس، پیتون و ابرین (Mahlios, Friedman-Nimz, Rice Peyton & O'Brien, 2010) نیز بر این باورند که متغیرهای جمعیت شناختی از جمله جنسیت و سابقه خدمت نقشی در ایجاد تفاوت معنادار در باور معلمان نسبت به جهت‌گیری‌های برنامه درسی ندارند.

در ایران نیز اکبری‌بورنگ، جعفری‌ثانی، آهنچیان و کارشکی (Aakbaryborng, Jafarisuany, Ahanchian & Kareshki, 2012) در پژوهشی دریافتند که اساتید دانشگاه علوم پزشکی مشهد جهت‌گیری‌های رفتاری، التقاطی و فرایند شناختی را بیش از سایر جهت‌گیری‌ها ارزش‌گذاری کردند. به علاوه، بین جهت‌گیری‌های برنامه درسی اساتید مرد و زن تفاوت معناداری مشاهده نشد. در این پژوهش، مربیان نسبت به اساتیدی که دارای مرتبه استادی بودند جهت‌گیری انسان‌گرایانه را در سطح بالاتری ارزش‌گذاری کردند. همچنین، در پژوهش جعفری‌ثانی، پاک‌مهر و اسلامیان (Jaafarisany, Pakmehr, and Eslamian, 2013) دانشجویان رشته برنامه‌ریزی درسی بیشترین میانگین را به رویکرد انسان‌گرایی و کمترین میانگین را به رویکرد رفتاری اختصاص دادند. به علاوه، بین رویکرد فنی و غیرفنی بر حسب جنسیت و دوره تحصیلی دانشجویان تفاوت معناداری وجود نداشت.

با نگاهی به پیشینه پژوهش در زمینه باورهای معلمان ملاحظه می‌گردد که رابطه قدرتمندی بین باورهای معلمان، رفتارهای آموزشی آنها و نیز اهداف یادگیری منظور شده از سوی آنها برای دانش‌آموزان وجود دارد (Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991). در حقیقت، اگر معلم باور به ارزشمندی یک جهت‌گیری برنامه درسی خاص نداشته باشد، تمایل به اجرای یک برنامه درسی طراحی

در همین راستا، نتایج پژوهش رای‌یو (Ryu, 1998) نشان می‌دهد که معلمان ضمن علاقمندی بیشتر به جهت‌گیری فرایند شناختی در برنامه درسی، به طور کلی برای تمام جهت‌گیری‌های برنامه درسی ارزش قائلند. مضافاً، بین معلمان مرد و زن در زمینه جهت‌گیری‌های برنامه درسی تفاوت وجود دارد. کانینگهام، جانسون و کارلسون (Cunningham, Johnson & Carlson, 1992)؛ انیس و هوپر (Ennis & Hooper, 1988) و لی، آدامسون و لاک (Lee, Adamson & Luk, 1995) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که معلمان برای جهت‌گیری فرایند شناختی نسبت به سایر جهت‌گیری‌ها ارزش بیشتری قائل هستند. علاوه بر این، نتایج پژوهش جنکینز (Jenkins, 2009) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در باورهای معلمان پیرامون جهت‌گیری‌های برنامه درسی از منظر جنسیت، دوره تحصیلی، تخصص موضوعی و سابقه تدریس آنان وجود دارد. همچنین، معلمان دوره ابتدایی نسبت به معلمان متوسطه به شکلی معنادار، میانگین بالاتری در جهت‌گیری انسان‌گرایانه و میانگین پایین‌تری در جهت‌گیری بازسازی اجتماعی به خود اختصاص داده‌اند. در زمینه سابقه تدریس نیز نتایج مبین این است که معلمان با بیش از ۲۳ سال تجربه میانگین بالاتری در این دو جهت‌گیری نسبت به معلمان کمتر از ۵ سال تجربه دارند. به علاوه، معلمان امریکایی برای جهت‌گیری انسان‌گرایانه نسبت به سایر جهت‌گیری‌ها ارزش بیشتری قائل بودند.

بررسی کوتران و انیس (Cothran & Ennis, 1998) نشان داد که معلمان مسؤولیت اجتماعی و دانش‌آموزان تسلط علمی را به عنوان باارزش‌ترین جهت‌گیری خود در برنامه درسی تربیت بدنی انتخاب نمودند. به علاوه، نتایج پژوهش بیهیتز و ورگاون (Behets & Vergauwen, 2004) نشان می‌دهد که معلمان دوره متوسطه به طور معناداری میانگین بالاتری در ارزش مسؤولیت اجتماعی که شبیه به جهت‌گیری بازسازی اجتماعی است، دارند. به علاوه، معلمان زن به میزان قابل توجهی میانگینی بالاتر از معلمان مرد در جهت‌گیری خودشکوفایی به خود اختصاص داده‌اند. با این حال، انیس و ژو (Ennis & Zhu, 1991)، عدم وجود تفاوت

بود که با توجه به حجم جامعه آماری مربوطه و با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه مورد نیاز برای انجام پژوهش به تعداد ۳۶۸ نفر برآورد و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بین زیرگروه‌ها به صورت متناسب تقسیم گردید (جدول شماره ۱).

ابزار مورد استفاده جهت گردآوری اطلاعات، پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی (Curriculum Orientation Inventory (COI)) بود. این پرسشنامه در ابتدا توسط چونگ و وانگ (Cheung & Wong, 2002) با ۳۰ گویه و در یک طیف لیکرتی پنج درجه‌ای که پوشش دهنده ۵ جهت‌گیری برنامه درسی از نظر آیزنر و والنس (Eisner & Vallance, 1974) یعنی جهت‌گیری‌های خود شکوفایی (انسان‌گرایانه)، بازسازی اجتماعی، تکنولوژیکی (رفتاری)، منطق‌گرایی علمی و فرایند شناختی بود، طراحی شد. در ابزار مذکور، برای هر جهت‌گیری ۶ گویه که متناظر با عناصر هدف، محتوا، سازمان‌دهی، راهبردهای تدریس، اقدامات تربیتی و ارزیابی آموزشی هستند، در نظر گرفته شده است. در ادامه، نسخه تجدیدنظر شده این ابزار توسط مالیوز، رایس و توماس (Mahlios, Rice & Thomas, 2004) برای تحت پوشش قرار دادن جهت‌گیری برنامه درسی التقاطی شواب، تدوین گردید. آنها شش گویه جدید را با استفاده از ساختاری مشابه ساختار چونگ و وانگ (شش گویه متناسب با عناصر مربوطه) به ابزار اضافه نمودند که این تغییرات موجب افزایش تعداد گویه‌های ابزار به ۳۶ مورد و تعداد جهت‌گیری‌های برنامه درسی به شش مورد شد که در پژوهش حاضر نیز از این نسخه استفاده گردید و پس از طی مراحل ترجمه، تطبیق و ویرایش، در اجرای آزمایشی ابزار (با تعداد ۳۰ نفر شرکت کننده) تمامی سی و شش گویه در نسخه نهایی ابزار باقی مانده و مورد استفاده قرار گرفت. در بررسی پایایی ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۰ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۷ به دست آمد. همچنین، روایی مقیاس نیز از طریق روش تحلیل گویه محاسبه گردید که در این فرایند، روایی کل مقیاس بین ۰/۹۰ - ۰/۶۳ و روایی خرده مقیاس‌ها نیز بین ۰/۹۶ - ۰/۵۰ در نوسان بود که این ارقام نشانگر روایی و پایایی ابزار مذکور جهت استفاده در پژوهش حاضر است.

شده بر اساس آن جهت‌گیری نیز نخواهد داشت و حتی ممکن است برنامه درسی پیشنهادی را به منظور سازگاری بیشتر آن با جهت‌گیری‌های برنامه درسی خود و بافت و چارچوب کلاس درس تغییر دهد (Olson, 1981). علاوه بر این، از آنجا که باورهای معلم تفکرآتی برای پیش‌برد اقدامات کلاس درس هستند، لذا، فعالیت‌های پیش و حین خدمت که صرفاً بر اقدامات آموزشی تمرکز دارند، مؤثر نخواهند بود، مگر این که جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان نیز مد نظر قراگرفته، به حساب آیند. از این‌رو، اگر دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش کشور خواهان بهبود فرایند یاددهی و یادگیری در مدارس هستند، تحقیق در زمینه جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان ضروری است (Norozi, Marzooghi, Maarefat & Dehghani, 2013).

با توجه به آنچه که مطرح گردید، لزوم انجام تحقیق در زمینه جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان به عنوان عاملان اصلی نظام تربیتی کشور، امری ضروری به نظر می‌رسد. این در حالی است که با وجود چنین اهمیت و ضرورتی تاکنون تنها یک پژوهش (Norozi, Marzooghi, Maarefat & Dehghani, 2013) در کشور در حوزه جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان صورت گرفته است، لذا پژوهش حاضر با شناخت و آگاهی از اهمیت موضوع و نیز تلاش برای پر کردن خلأ پژوهشی اشاره‌شده در این زمینه، با هدف بررسی باورهای معلمان شهر شیراز پیرامون میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی در زمینه طراحی برنامه درسی و نیز بررسی نقش متغیرهای جمعیت‌شناختی از قبیل دوره تحصیلی، سابقه خدمت و جنسیت معلمان در باور آنان نسبت به ارزشمندی جهت‌گیری‌های مذکور صورت گرفته و امیدوار است سازمان‌ها، نهادها و دست‌اندرکاران امر برنامه درسی از نتایج این پژوهش در زمینه برنامه‌ریزی و اتخاذ تصمیمات مناسب‌تر در حوزه برنامه درسی کشور استفاده نمایند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از جهت روش، پژوهشی توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۱ - ۱۳۹۰ و به تعداد ۸۷۶۱ نفر

یافته‌های پژوهش

۲ - آیا بین میزان ارزشمندی هر یک از جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی در باور معلمان شهر شیراز تفاوت معناداری وجود دارد؟

مندرجات جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که جهت‌گیری رفتاری با میانگین ۴/۴۶ در بین سایر جهت‌گیری‌ها بیشترین ارزش را به خود اختصاص داده است. به عبارتی، معلمان گروه نمونه بر این باورند که بین جهت‌گیری‌های شش‌گانه جهت‌گیری‌های رفتاری ارزشمندترین و منطبق‌گرای علمی کم‌ارزش‌ترین جهت‌گیری در طراحی برنامه‌های درسی هستند. در بین این دو جهت‌گیری نیز به ترتیب جهت‌گیری‌های انسان‌گرایانه، فرایند‌شناختی، التقاطی و بازسازی اجتماعی قرار گرفته‌اند. به علاوه، بر اساس مندرجات جدول و با توجه به مقدار F مشاهده شده در درجه آزادی ۵ تفاوت معناداری بین میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی در باور معلمان وجود دارد.

۱ - ارزش هر یک از جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی در باور معلمان شهر شیراز به چه میزان است؟

جدول شماره ۲ میانگین باور به ارزشمندی هر یک از جهت‌گیری‌های برنامه درسی از نظر معلمان را در مقایسه با میانگین معیار نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که در یک طیف لیکرتی پنج درجه‌ای، معمولاً عدد سه به عنوان میانگین معیار و سطح متوسط در نظر گرفته می‌شود.

با این شرح، ملاحظه می‌گردد که میانگین ارزشمندی هر شش جهت‌گیری برنامه درسی در باور معلمان به طور معناداری بالاتر از میانگین معیار (۳) است.

بنابراین، می‌توان گفت میزان ارزشمندی هر شش جهت‌گیری برنامه درسی در باور معلمان بالاتر از متوسط و در سطح زیاد است.

به عبارتی، معلمان گروه نمونه هر شش جهت‌گیری را در طراحی برنامه درسی با ارزش می‌دانند.

جدول ۱ - حجم نمونه آماری

دوره تحصیلی	جنسیت		
	مرد	زن	جمع
ابتدایی	۲۶	۱۰۸	۱۳۴
راهنمایی	۴۵	۷۱	۱۱۶
متوسطه	۴۲	۷۶	۱۱۸
جمع	۱۱۳	۲۵۵	۳۶۸

جدول ۲ - باور معلمان پیرامون میزان ارزشمندی هر یک از جهت‌گیری‌های برنامه درسی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
رفتاری	۴/۴۶	۰/۴۵	۳	+ ۱/۴۶	۶۱/۴۱	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
منطبق‌گرای علمی	۴/۱۹	۰/۴۷	۳	+ ۱/۱۹	۴۸/۴۶	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
انسانی	۴/۴۰	۰/۴۱	۳	+ ۱/۴۰	۶۵/۴۷	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
فرایند‌شناختی	۴/۳۴	۰/۴۱	۳	+ ۱/۳۴	۶۲/۰۸	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
التقاطی	۴/۳۰	۰/۴۵	۳	+ ۱/۳۰	۵۵/۶۱	۳۶۷	۰/۰۰۰۱
بازسازی اجتماعی	۴/۲۴	۰/۴۴	۳	+ ۱/۲۴	۵۳/۰۹	۳۶۷	۰/۰۰۰۱

که بین باورهای معلمان در زمینه میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی (رفتاری، منطق‌گرایی علمی، انسان‌گرایانه، فرایند‌شناختی، التقاطی و بازسازی اجتماعی) بر اساس دوره‌های تحصیلی شاغل در آن (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه) تفاوت معناداری وجود دارد ($F, 90/0 = \lambda (2 \text{ و } p 22/3 = (365, < 0/001)$).

بر این اساس و بر طبق اطلاعات تکمیلی مندرج در جدول ۶، ملاحظه می‌گردد که بین میانگین باورهای معلمان دوره‌های تحصیلی مختلف در زمینه ارزشمندی جهت‌گیری‌های رفتاری، منطق‌گرایی علمی، انسان‌گرایانه، فرایند‌شناختی و التقاطی تفاوت معناداری وجود دارد، در حالی که در جهت‌گیری بازسازی اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده نمی‌گردد.

در ادامه، نتایج حاصل از آزمون تعقیبی بونفرونی (جدول شماره ۴) نشان داد که تنها بین میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شناختی با التقاطی و نیز جهت‌گیری‌های اجتماعی با منطق‌گرایی علمی تفاوت معناداری وجود ندارد، در حالی که بین سایر جهت‌گیری‌ها تفاوت معناداری وجود دارد و در این بین تفاوت بین میزان ارزشمندی جهت‌گیری رفتاری (که به عنوان باارزش‌ترین جهت‌گیری از طرف معلمان انتخاب شده بود) نیز با میزان ارزش پنج جهت‌گیری دیگر معنادار است.

۳ - آیا بین باورهای معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی شهر شیراز پیرامون میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟
نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد

جدول ۳ - ترتیب ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی در باور معلمان

جهت‌گیری برنامه درسی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری
رفتاری	۳۶۸	۴/۴۶	۰/۴۵	۴۲/۱۱	۵	۰/۰۰۰۱
انسان‌گرایانه	۳۶۸	۴/۴۰	۰/۴۱			
فرایند‌شناختی	۳۶۸	۴/۳۴	۰/۴۱			
التقاطی	۳۶۸	۴/۳۰	۰/۴۵			
بازسازی اجتماعی	۳۶۸	۴/۲۴	۰/۴۴			
منطق‌گرایی علمی	۳۶۸	۴/۱۹	۰/۴۷			

جدول ۴ - نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه تفاوت بین میزان ارزشمندی هر جفت از جهت‌گیری‌های برنامه درسی

جهت‌گیری برنامه درسی	رفتاری	منطق‌گرایی علمی	انسان‌گرایانه	فرایند‌شناختی	التقاطی	بازسازی اجتماعی
رفتاری	*	*	*	*	*	*
منطق‌گرایی علمی	*	*	*	*	*	NS
انسان‌گرایانه	*	*	*	*	*	*
فرایند‌شناختی	*	*	*	*	NS	*
التقاطی	*	*	*	NS	*	*
بازسازی اجتماعی	*	NS	*	*	*	*

شناسایی باورهای معلمان در باب میزان ارزشمندی... / ۸۳

درسی (رفتاری، منطق‌گرایی علمی، انسان‌گرایانه، فرایند شناختی، التقاطی و بازسازی اجتماعی) از نظر معلمان با سوابق خدمتی مختلف (جدول شماره ۷)، تفاوت معناداری را نشان نداد ($F(365) = p, 30/1 = NS$ و $\lambda(2) = 95/0 = F$).

۵ - آیا بین باورهای معلمان مرد و زن شهر شیراز پیرامون میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیره (مندرجات جدول شماره ۷)، نشان داد که بین باورهای معلمان مرد و زن در زمینه میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی (رفتاری، منطق‌گرایی علمی، انسان‌گرایانه، فرایند شناختی، التقاطی و بازسازی اجتماعی) تفاوت معناداری وجود ندارد ($F(366) = p, 14/0 = NS$ و $\lambda(1) = 99/0 = F$).

در ادامه، نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که در جهت‌گیری‌های رفتاری، منطق‌گرایی علمی و انسان‌گرایانه بین میانگین باورهای معلمان دوره‌های ابتدایی با معلمان دوره متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، در جهت‌گیری فرایند شناختی بین میانگین باورهای معلمان دوره‌های ابتدایی با راهنمایی و نیز در جهت‌گیری التقاطی بین میانگین باورهای معلمان دوره‌های راهنمایی و متوسطه تفاوت معناداری مشاهده شد.

۴ - آیا بین باورهای معلمان با سوابق خدمتی مختلف شهر شیراز پیرامون میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیره در زمینه باور به میزان ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه

جدول ۵ - نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره مربوط به جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان دوره‌های تحصیلی مختلف

آماره	ارزش آماره	درجه آزادی	F مقدار	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	۰/۹۰	۲ و ۳۶۵	۳/۲۲	۰/۰۰۰۱

جدول ۶ - نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه در متن مانوا برای مقایسه ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی از نظر معلمان دوره‌های تحصیلی مختلف

جهت‌گیری برنامه درسی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F مقدار	سطح معناداری
رفتاری	۱/۸۴۱	۲	۰/۹۲۱	۴/۶۴	۰/۰۱
منطق‌گرایی علمی	۱/۷۴۰	۲	۰/۸۷۰	۳/۹۲۵	۰/۰۲
انسان‌گرایانه	۲/۷۵۱	۲	۱/۳۷۶	۸/۴۵۰	۰/۰۰۰۱
فرایند شناختی	۱/۰۹۵	۲	۰/۵۴۸	۳/۲۰۲	۰/۰۴
التقاطی	۱/۲۳۵	۲	۰/۶۱۸	۳/۰۶۷	۰/۰۴
بازسازی اجتماعی	۰/۵۹۸	۲	۰/۲۹۹	۱/۴۸۶	NS

جدول ۷ - نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره مربوط به جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان با سوابق خدمتی مختلف

آماره	ارزش آماره	درجه آزادی	F مقدار	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	۰/۹۵	۲ و ۳۶۵	۱/۳۰	NS

جدول ۸ - نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره مربوط به جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان دوره‌های تحصیلی مختلف

آماره	ارزش آماره	درجه آزادی	F مقدار	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	۰/۹۹	۱ و ۳۶۶	۰/۱۴	NS

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان دادند که معلمان باور به ارزشمندی هر شش جهت‌گیری برنامه درسی داشته و برای همه آنها ارزش زیادی قائل هستند. در واقع، همان گونه که چونگ (Cheung, 2000) اذعان می‌دارد، اگر چه جهت‌گیری‌های مختلف برنامه درسی را می‌توان به طور جداگانه بر روی کاغذ مشخص نمود، لیکن آنها نمی‌توانند در ذهن یک معلم از هم جدا شوند. این یافته با یافته‌های ردینگ (Reding, 2008)، رای‌یو (Ryu, 1998)، چونگ و وانگ (Cheung & Wong, 2002) و اکبری‌بورنگ، جعفری‌ثانی، آهنچیان و کارشکی (Aakbaryborng, Jafarisuany, Ahanchian & Kareshki, 2012) که در همه آنها معلمان تمام جهت‌گیری‌های برنامه درسی را با ارزش قلمداد نمودند، هم‌راستا است. در این بین، معلمان قلمرو پژوهش بیشترین میزان ارزشمندی را برای جهت‌گیری رفتاری در نظر گرفته‌اند و بر این باورند که این جهت‌گیری با ارزش‌ترین و سودمندترین جهت‌گیری در طراحی برنامه درسی است، در حالی که نسبت به جهت‌گیری منطق‌گرایی علمی کمترین اقبال را از خود بروز داده‌اند. در تبیین دلایل این موضوع باید خاطر نشان نمود که در حال حاضر در کشور ما طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به شکل متمرکز صورت گرفته و در قالب برنامه‌های درسی از پیش تعیین‌شده و با اهداف مشخص، محتوای معین، روش‌های ارائه خاص، رویه‌های ارزشیابی از پیش معلوم و ... که همگی دلالت بر نوعی جهت‌گیری رفتاری در برنامه درسی دارند (Cheung & Wong, 2002)، به مدارس ابلاغ و اجرای دقیق آن‌ها مطالبه می‌گردد. با این اوصاف، شاید بتوان گفت که این رویکرد سیستماتیک و فنی نسبت به طراحی برنامه درسی در کشور ممکن است جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان را تحت تأثیر قرار داده و آنها را به سمت یک

جهت‌گیری رفتاری در برنامه درسی و باور به ارزشمندی زیاد آن هدایت کرده باشد.

یک تبیین احتمالی دیگر در این رابطه می‌تواند این باشد که امروزه فن‌آوری به تدریج در حال یافتن جایگاهی مناسب برای خود در مدارس و کلاس‌های درس و حتی در بین معلمان و دانش‌آموزان است. مثال‌های عینی در این زمینه، مبحث هوشمندسازی کلاس‌های درس، تأکید بر تهیه محتوای مجازی، تأکید بر فناوری اطلاعات، اتوماسیون شدن فرایندها و اقدامات مدارس از قبیل فرایندهای ثبت‌نام، ارزشیابی، ارسال بخشنامه‌ها، و ... برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان در زمینه مهارت‌های رایانه‌ای و ... در کشور است. لذا، از آن جایی که در جهت‌گیری رفتاری بر روی فناوری و نقش مهم آن در برنامه درسی و آموزش تأکید می‌گردد (Cheung & Wong, 2002) و حتی این جهت‌گیری در بسیاری از موارد جهت‌گیری فناورانه نیز خوانده می‌شود، بعید نیست که بسیاری از معلمان حاضر در گروه نمونه تحت تأثیر تحولات اخیر آموزش و پرورش در حوزه تکنولوژی آموزشی قرار گرفته، در نتیجه ارزش زیادی را برای این جهت‌گیری در طراحی برنامه درسی قائل شده باشند. در همین زمینه، یافته‌های اکبری‌بورنگ، جعفری‌ثانی، آهنچیان و کارشکی (Aakbaryborng, Jafarisuany, Ahanchian & Kareshki, 2012) و چونگ و وانگ (Cheung & Wong, 2002) نیز هم‌راستا با یافته این پژوهش نشان می‌دهند که اساتید علوم پزشکی مشهد و معلمان هنگ‌کنگ نیز جهت‌گیری رفتاری را به عنوان با ارزش‌ترین جهت‌گیری در طراحی برنامه درسی انتخاب نموده‌اند، در حالی که یافته‌های کوتران وانیس (Cothran & Ennis, 1998)، جهت‌گیری مسؤلیت اجتماعی (بازسازی اجتماعی)، یافته‌های لی، آدامسون و لاک (Lee, Adamson & Luk, 1995)، انیس و هوپر

که حاکی از آن است که معلمان دوره متوسطه میانگین بالاتری را در جهت‌گیری مسؤولیت اجتماعی (که همان جهت‌گیری بازسازی اجتماعی است) دارند، هم‌راستا نیست. لازم به ذکر است که نتایج پژوهش جعفری‌ثانی، پاک‌مهر و اسلامیان (Jaafarisany, Pakmehr, and Eslamian, 2013) و چونگ و وانگ (Cheung & Wong, 2002) نیز در تقابل با این یافته، به طور کلی وجود تفاوت معنادار بین باور به ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی در دوره‌های مختلف تحصیلی را رد می‌کنند، در حالی که یافته‌های انیس و ژو (Ennis & Zhu, 1991) به طور کلی، بر وجود تفاوت معنادار بین باورهای معلمان دوره‌های تحصیلی مختلف در زمینه جهت‌گیری‌های برنامه درسی اذعان می‌نماید.

یافته‌ها در زمینه نقش سابقه خدمت معلمان در ایجاد تفاوت معنادار در باور آنان نسبت به ارزشمندی جهت‌گیری‌های شش‌گانه برنامه درسی نشان داد که بین باور معلمان با سوابق خدمتی مختلف در این زمینه تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارتی، سابقه خدمت منجر به ایجاد تفاوت در باور معلمان نسبت به ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی نشده است. در زمینه این یافته نیاز به انجام تحقیقات بیشتر است. زیرا از یک طرف به نظر می‌رسد که افزایش سابقه که توأم با افزایش سن افراد است، بتواند بر روی باورهای ارزشی افراد تأثیر بگذارد. چرا که به نظر شوارتز (Schwartz) سن از جمله عوامل تأثیرگذار بر باورهای ارزشی افراد است (Marzooghi, 2012). در همین زمینه، در مطالعه اسکیرو (Schiro, 1992) مشخص گردید که معلمان جهت‌گیری برنامه درسی خود را بارها - هر چهار سال یکبار تغییر می‌دهند. از سوی دیگر، شاید بتوان از این منظر نیز به این یافته نگاه کرد که چون باورهای ارزشی دارای ویژگی دوام و پایداری در برابر تغییرات (Feather, 1995) هستند، لذا باور به ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی بر اساس تغییر در سابقه معلمان دستخوش تغییر نگردیده است. بررسی گسترده پاجارس (Pajares, 1992) در این زمینه نشان داد که باورها در اوایل کار تشکیل می‌شوند و

(Ennis & Hooper, 1988)، رای‌یو (Ryu, 1998) و کانینگهام، جانسون و کارلسون (Cunningham, Johnson & Carlson, 1992) جهت‌گیری فرایندشناختی و یافته‌های جنکینز (Jenkins, 2009) در بین معلمان امریکایی و جعفری‌ثانی، پاک‌مهر و اسلامیان (Jaafarisany, Pakmehr, and Eslamian, 2013) در بین دانشجویان رشته برنامه‌ریزی درسی مشهد جهت‌گیری انسان‌گرایانه را بارزترین جهت‌گیری معرفی نموده‌اند. لازم به ذکر است که در پژوهش جعفری‌ثانی، پاک‌مهر و اسلامیان (Jaafarisany, Pakmehr, and Eslamian, 2013) جهت‌گیری رفتاری کم‌ارزش‌ترین جهت‌گیری از نظر دانشجویان قلمداد شده است.

پیرامون باور معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی نسبت به ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی، یافته‌ها نشان داد که بین باورهای معلمان دوره‌های ابتدایی و متوسطه در مورد جهت‌گیری‌های رفتاری، منطبق‌گرایی علمی و انسان‌گرایانه تفاوت معناداری وجود دارد و معلمان دوره ابتدایی در مقایسه با معلمان دوره متوسطه ارزش بیشتری برای جهت‌گیری‌های مذکور قائلند. در همین راستا، یافته‌های جنکینز (Jenkins, 2009) نیز مؤید این نکته است که معلمان دوره ابتدایی نسبت به معلمان دوره متوسطه ارزش بالاتری را برای جهت‌گیری انسان‌گرایانه قائل هستند. به علاوه، معلمان دوره ابتدایی در مقایسه با معلمان دوره راهنمایی به شکلی معنادار جهت‌گیری شناختی را بارزتر معرفی نموده‌اند. همچنین، در جهت‌گیری التقاطی نیز تفاوت معناداری بین باورهای معلمان دوره راهنمایی و دوره متوسطه (به نفع معلمان دوره راهنمایی) نسبت به ارزشمندی این جهت‌گیری وجود دارد. در نهایت، یافته‌ها حاکی از آن است که در جهت‌گیری بازسازی اجتماعی تفاوت معناداری بین باورهای معلمان سه دوره وجود ندارد که این یافته با یافته جنکینز (Jenkins, 2009) که نشان می‌دهد بین دیدگاه معلمان دوره متوسطه و معلمان دوره ابتدایی نسبت به جهت‌گیری بازسازی اجتماعی تفاوتی معنادار به نفع معلمان دوره متوسطه وجود دارد و نیز یافته پژوهش بیهیتز و ورگاون (Behets & Vergauwen, 2004)

2008)، رای‌یو (Ryu, 1998) و بیهیتز و ورگاون (Behets & Vergauwen, 2004) ناهمسو است.

در پایان، با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌گردد که در طراحی برنامه‌های درسی کشور به یک یا چند جهت‌گیری خاص اکتفا ننموده و نوعی فراجت‌گیری در امر طراحی برنامه درسی دنبال گردد. به علاوه، با اعمال پُر رنگ‌تر جهت‌گیری‌هایی از قبیل انسان‌گرایانه، فرایند‌شناختی و بازسازی اجتماعی در طراحی برنامه‌های درسی کشور از علاقمندی، ارزش‌گذاری و اتکای بیش از حد معلمان بر جهت‌گیری رفتاری بکاهند. چرا که باور آنان به جهت‌گیری رفتاری در اجرای برنامه درسی، تهیه فرصت‌های یادگیری و حتی ارزشیابی دانش‌آموزان و ...، تأثیرگذار واقع شده، موجبات تحریف و دور شدن از اهداف اصیل تربیتی و فدا کردن نیازها، علایق و خواسته‌های فراگیران را فراهم می‌نماید. همچنین، انجام پژوهشی (ترکیبی از کمی و کیفی) برای مقایسه جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان با طراحان و برنامه‌ریزان درسی کشور نیز پیشنهاد می‌شود. در نهایت، با توجه به محدود بودن جامعه پژوهش به معلمان شهر شیراز، صحیح‌تر آن است که در تعمیم یافته‌ها به جامعه معلمان کل کشور با وسواس بیشتری عمل نموده، این کار را به انجام تحقیقات بیشتر و وسیع‌تر در موکول آینده نمود.

منابع

Aakbaryborng, M., Jafarisuany, H., Ahanchian, M., Kareshki, H. (2012). Curriculum Orientations among Faculty: The Role of Gender, Academic Level and Learning Approach (Face-To-Face and Virtual) in Mashhad University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (3): 210-219.

Behets, D. (2001). Value orientations of physical education pre-service and inservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20: 144-154.

Behets, D., and Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (2): 156-164.

تمایل به خودجوادانه‌سازی دارند، حتی در مقابل تناقضات ناشی از منطق، زمان، تحصیلات یا تجربه ثابت و پایدار می‌مانند. بنابراین، از منظر دوم می‌توان پذیرفت که سابقه خدمت معلمان نتواند باورهای آنان در زمینه ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی را تحت تأثیر قرار دهد. این یافته با یافته‌های مالیوز، فریدمن - نیمز، رایس، پیتون و ابراین (Mahlios, Friedman-Nimz, Rice Peyton & O'Brien, 2010) همراستا و با یافته‌های اسکیرو (Schiro, 1992)، چونگ و وانگ (Cheung & Wong, 2002) و نیز یافته‌های جنکینز (Jenkins, 2009) همراستا نیست.

یافته‌ها در باب باور معلمان مرد و زن در باب ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی تفاوت معناداری را در باورهای این دو گروه نشان نداد. به عبارتی، جنسیت معلمان منجر به ایجاد تفاوت معنادار در باور آنان نسبت به ارزشمندی جهت‌گیری‌های برنامه درسی نشده است. از آنجا که با توجه به تأثیر مبانی روان‌شناسی بر دیدگاه‌های برنامه درسی و این موضوع که به لحاظ روان‌شناسی جنسیت می‌تواند بر نگرش افراد پیرامون انتخاب یک گرایش خاص تأثیر داشته باشد (Jaafarisany, Pakmehr, and Eslamian, 2013)؛ باید در تعمیم این یافته با احتیاط عمل نموده و انجام تحقیقات بیشتر ضروری است. چرا که این مطالعه حاکی از عدم تفاوت معنادار بین معلمان مرد و زن در میزان ارزش‌گذاری جهت‌گیری‌های برنامه درسی بود که به لحاظ روان‌شناختی جای بحث و بررسی دارد. این یافته با یافته‌های بیهیتز (Behets, 2001)؛ انیس و چن (Ennis & Curter-, 1993, 1995)؛ کیورتر - اسمیت و میک (Smith & Meek, 2004)؛ جعفری‌ثانی، آه‌نچیان و کارشکی (Aakbaryborng, Jafarisuany, Ahanchian & Kareshki, 2012)؛ مالیوز، فریدمن - نیمز، رایس، پیتون و ابراین (Mahlios, Friedman-Nimz, Rice Peyton & O'Brien, 2010)؛ چونگ و وانگ (Cheung & Wong, 2002) و جعفری‌ثانی، پاک‌مهر و اسلامیان (Jaafarisany, Pakmehr, and Eslamian, 2013) همسو و با یافته‌های جنکینز (Jenkins, 2009)، ردینگ (Reding,

students of curriculum course to the curriculum approaches. *Research in Curriculum Planning*, 2 (37): 109-122.

Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *Curriculum Journal*, 20: 103-120.

Lee, J. C. K., Adamson, B., and Luk, J. C. M. (1995). Curriculum orientation and perceptions of English language instruction in pre-service teachers. Paper presented at the International Teacher Education Conference, June 5-7, in Hong Kong.

Mahlios, M., Friedman-Nimz, R., Rice, S., Peyton, V., and O'Brien, B. (2010). Measuring teachers' curricular beliefs: From Hong Kong to the United States. *Curriculum and teaching*, 25(2): 81-99.

Mahlios, M., Rice, S., and Thomas, K. (2004). Teachers' views of curriculum: the hedgehog v. the fox. Thirty-fifth Annual Meeting of the American Educational Studies Association, November 3-7, in Kansas City, Missouri.

Maleki, M., Farahani, F. M., and Esmaeili, K. (2013). Prioritization and comparing the ideologies of the six components of the curriculum from the perspectives of faculty members of educational sciences faculties in Tehran. *Research in Curriculum Planning*, 2 (38):129-144.

Marzooghi, R., Norozi, N., and Nickhoo, M. E. (2012). Investigation of the Value System of Bushehr Exceptional Schools Teachers. *Iranian Journal of Exceptional Children*, 4: 67-80.

McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York: HarperCollins.

Miller, J. P. (1983). *The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum*. New York: Longman.

Norozi, N., Marzooghi, R., Maarefat, Z., and Dehghani, S. (2013). An Investigation of the Teachers View on Curriculum Orientations at Shiraz Schools. Unpublished research report.

Olson, J. (1981). Teacher influence in the classroom: a context for understanding curriculum translation. *Instructional Science*, 10: 259-275.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy

Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education*, 68: 149-165.

Cheung, D., and Wong, H. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal*, 13: 225-248.

Cothran, D. J., and Ennis, C. D. (1998). Curricula of mutual worth: comparisons of students' and teachers' curricular goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17: 307-326.

Cunningham, R., Johnson, J. M., and Carlson, S. (1992). Curriculum Orientations of Home Economic Teachers. Paper presented at the American Vocational Association Convention: St. Louis, MO.

Curter-Smith, M. D., and Meek, G. (2004). Pre-service teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *The Physical Educator*, 18: 88-101.

Eisner, E. W., and Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.

Ennis, C. D., and Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(1): 436-46.

Ennis, C. D., and Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (1): 41-50.

Ennis, C. D., and Hooper, L. M. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (3): 277-280.

Ennis, C. D., and Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62: 33-40.

Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68: 1135-1151.

Jaafarisany, H., Pakmehr, H., and Eslamian, H. (2013). Review of the orientation of graduated

construct. *Review of Educational Research*, 62: 307–333.

Reding, A.C. (2008). Curriculum orientations of catholic school teachers and administrators. Ph.D. dissertation. Kansas: University of Kansas.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., and Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28: 559–586.

Ryu, S. (1998). Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators. Ph.D. Dissertation. Ohio: Ohio State University.

Schiro, M. (1992). Educators' perceptions of the changes in their curriculum belief system over time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7: 250–286.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.

Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington DC: National Education Association.

Tanner, D., and Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice*, (3rd ed). Columbus: Prentice Hall.