

بررسی میزان تناسب محتوای قصد شده با محتوای اجرا شده و

تجربه شده رشته آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد

پریوش محمدی قشلاق^۱، غلامحسین حیدری تفرشی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان تناسب محتوای قصد شده با محتوای اجرا شده و تجربه شده رشته آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد می باشد. این پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی است. جامعه آماری در این پژوهش اعضای کارشناسان رشته آموزش ابتدایی، اساتید هیات علمی و مدعو، دانشجویان (شامل کارشناسی و کاردانی) رشته آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد مهاباد هستند. بنابراین کل جامعه آماری طبق اطلاعات بدست آمده برابر با ۸۶ نفر می باشد. برای انتخاب نمونه مناسب از تمام شماری استفاده شد. با توجه به هدف‌ها و پرسش‌های ویژه پژوهش، برای جمع آوری داده‌های مورد نیاز از ابزارهای زیر استفاده شده است. برگه‌های خلاصه اطلاعات مربوط به برنامه درسی قصد شده، برگه‌های مصاحبه با کارشناسان، پرسشنامه نظرخواهی از اساتید مدعو و هیات علمی، برگه‌های مشاهده از نحوه تدریس اساتید درس آموزش ابتدایی به منظور کسب اطلاع از نحوه برنامه اجرا شده (چک لیست مشاهده رفتار)، فرم نظر خواهی از رشته آموزش ابتدایی استفاده شد. نتایج نشان داد که برنامه درسی اجرا شده در مؤلفه‌های هدف و محتوای شناختی و عاطفی، روش تدریس و ارزشیابی بین دیدگاه اساتید و دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که میانگین اساتید در هر سه مؤلفه بیشتر از دانشجویان است. همچنین بین برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده و دیدگاه اساتید و دانشجویان در خصوص برنامه درسی اجرا شده تفاوت معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: محتوای برنامه درسی قصد شده، تجربه شده، اجرا شده، دانشجویان و اساتید دانشگاه آزاد

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن ایران رودهن

^۲ دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، گروه علوم تربیتی، رودهن، ایران (نویسنده مسئول)

۱. مقدمه

از جمله مسایل مهمی که معمولاً کل جوامع، مخصوصاً جوامع در حال رشد، در ارتباط با آموزش و پرورش با آن مواجه هستند، ارزشیابی است. از آنجایی که برنامه های درسی، نقش محوری در نظام آموزشی دارند. بنابراین بررسی میزان همخوانی برنامه های درسی قصد شده، اجرا شده، و کسب شده به منظور ارائه برنامه های درسی متناسب و نظام های آموزشی کارآمد، امر مهم و حیاتی است. برنامه درسی مجموعه ای از طرح هایی که برای هدایت یادگیری در مدارس از آن استفاده می شود. معمولاً این برنامه در اسناد قابل بازیابی در چند سطح کلی عرضه می شود. علاوه بر آن به اجرا در آوردن این طرح ها به همان شکل که یادگیرندگان آن را تجربه می کنند و یک ناظر آن را ضبط می نماید هم اطلاق میشود. این تجارب در محیط یادگیری اتفاق می افتند. محیطی که محتوای یادگیری را هم تحت تاثیر قرار می دهند. (گلالتورن، بوسکو، وایتهد^۱، ۲۰۱۲، ص ۵).

در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه های درسی معمولاً از^۲ نوع برنامه درسی قصد شده^۲، اجرا شده^۳ و کسب شده^۴ سخن به میان می آید.

برنامه درسی قصد شده که گاهی اوقات به آن، برنامه درسی نوشتاری یا رسمی هم گفته می شود (تشرینگ^۵، ۱۹۹۸، ص ۶) به آرمان ها، هدف ها، محتوا و روش های یاددهی _ یادگیری در یک برنامه درسی اشاره می کند.

برنامه درسی قصد شده توسط کارشناسان و برنامه ریزان تهیه و تولید شده و در سطح ملی یا نظام آموزشی به دانشگاه ها تجویز می شود. این برنامه در یک نظام آموزشی معمولاً از طریق تحلیل کتاب های درسی، راهنمای برنامه امتحانات، دستور العمل ها و بخشنامه های مورد بررسی و مطالعه قرار می گیرد (روبییتالیل^۶، ۱۹۹۳، ص ۲۷). منظور از برنامه درسی اجرا شده، مجموعه ی اقدامات و فعالیت های یاددهی _ یادگیری است که بر اساس برنامه درسی مورد نظر و آنچه که اساتید از آن برداشت کرده اند در محیط واقعی دانشگاه و کلاس های درسی به اجرا در می آید .

این برنامه در سطح کلاس درس است. و در واقع تفسیر و برداش از برنامه درسی قصد شده توسط اساتید است. که با توجه به تجربه و اعتقاد آنها در کلاس درس به اجرا در می آید (اسکیمدت و

۱- Glatthorn , Bosche, Whiteh Bosche

۲- Intended curriculum

۳- Implement curriculum

۴- Attained curriculum

۵- Tshering

۶- Robitaille

بررسی میزان تناسب محتوای قصد شده با محتوای اجرا شده و تجربه شده رشته آموزش ابتدایی ... □ ۱۴۵

همکاران^۱، ۱۹۹۷) مراد از برنامه درسی کسب شده در واقع یادگیری هایی است که از طریق به اجرا در آوردن برنامه درسی در مجموعه ای دانش ها، مهارت ها و نگرش های دانشجویان به وجود می آید و انتظار می رود که در این مرحله دانشجویان بتوانند به بخش قابل توجهی از هدف های برنامه درسی قصد شده نایل گردند. به طور کلی این برنامه درسی در سطح دانشجویان است و به نتایج حاصل از رویداد های که در کلاس درس اتفاق می افتد اشاره دارد (احمدی، ۱۳۸۵، مونیکا^۲، ۲۰۰۳، ص ۳) بر این اساس، برای شناسایی نقاط قوت و ضعف یک برنامه درسی ضروری است که با روش نظام مند و همزمان در مرحله اجرای سراسری، ۳ برنامه قصد شده، اجرا شده، و کسب شده ارزشیابی شوند.

۲. بیان مسله

از جمله مسائل مهمی که معمولاً کل جوامع، مخصوصاً جوامع در حال رشد، در ارتباط با آموزش و پرورش با آن مواجه هستند، ارزشیابی است. از آنجا که برنامه های درسی، نقش محوری در نظام آموزشی دارند، بنابراین بررسی میزان همخوانی برنامه های درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده به منظور ارائه برنامه های درسی متناسب و نظام آموزشی کارآمد، امر مهم و حیاتی است. برنامه درسی مجموعه ای طرح هایی که برای هدایت یادگیری در مدارس از آن استفاده می شود. معمولاً این برنامه در اسناد قابل بازیابی در چند سطح کلی عرضه می شود. علاوه بر آن به اجرا در آوردن این طرح ها به همان شکلی که یادگیرندگان آن را تجربه می کنند و یک ناظر آن را ضبط می نماید هم اطلاق می شود. این تجارب در محیط یادگیری اتفاق می افتند. محیطی که محتوای یادگیری را هم تحت تأثیر قرار می دهند (گلاتثورن، بوسکو، وایتهد و بوسکو، ۲۰۱۲، ص ۵).

در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه های درسی معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده سخن به میان می آید. برنامه درسی قصد شده که گاهی اوقات به آن، برنامه درسی «نوشتاری» یا «رسمی» هم گفته می شود (تشرینگ، ۱۹۹۸، ص ۶). به آرمان ها، هدف ها، محتوا و روش های یاددهی - یادگیری و شیوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامه درسی اشاره می کند. برنامه درسی قصد شده توسط کارشناسان و برنامه ریزان تهیه و تولید شده و در سطح ملی یا نظام آموزشی به مدارس تجویز می شود. این برنامه در یک نظام آموزشی معمولاً از طریق تحلیل کتاب های درسی، راهنمای برنامه، امتحانات، دستورالعمل ها و بخشنامه های رسمی، مورد بررسی و مطالعه قرار

^۱- Schmidt

^۲- Monica

می‌گیرد (روبی‌تایل، ۱۹۹۳، ص ۲۷). منظور از برنامه درسی اجرا شده، مجموعه اقدامات و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری است که براساس برنامه درسی مورد نظر و آنچه که اساتید از آن برداشت کرده‌اند در محیط واقعی دانشگاه و کلاس‌های درس به اجرا در می‌آید. این برنامه در سطح کلاس درس است و در واقع تفسیر و برداشتی از برنامه درسی قصد شده توسط اساتید است که با توجه به تجربه و اعتقاد آنها در کلاس درس به اجرا در می‌آید (سکیمدت و همکاران، ۱۹۹۷، ص ۵). مراد از برنامه درسی کسب شده در واقع یادگیری‌هایی است که از طریق به اجرا در آمدن برنامه درسی در مجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان به وجود می‌آید. انتظار می‌رود که در این مرحله دانش‌آموزان بتوانند به بخش قابل توجهی از هدف‌های برنامه درسی قصد شده نایل گردند به طور کلی این برنامه در سطح دانش‌آموزان است و به نتایج حاصل از رویدادهای که در کلاس درس اتفاق می‌افتد اشاره دارد (احمدی، ۱۳۸۵؛ مونیکا، ۲۰۰۳، ص ۵). وجود فاصله و ناهماهنگی بسیار میان سه برنامه مذکور به عنوان ضعف اساسی در هر برنامه درسی قلمداد می‌شود که گروه دست‌اندرکار فرایند برنامه‌ریزی درسی باید بکوشد تا آن را به حداقل برساند (مومنی، ۱۳۸۹).

از آنجا که برنامه درسی قصد شده طرحی است برای آموزش و یادگیری، صرف توجه به ارزشیابی تکوینی و پایانی در مراحل شکل‌گیری و تولید یک برنامه، فراهم کننده ضمانت اجرایی برای موفقیت آن در موقعیت واقعی کلاس‌های درس نیست. برنامه درسی قصد شده ممکن است تحت تأثیر عوامل گوناگون، طبق پیش‌بینی‌های انجام شده به اجرا در نیاید و در نهایت هدف‌های آموزشی آن به نحو مطلوب در فراگیران محقق نشود.

بر این اساس، برای شناسایی نقاط قوت و ضعف یک برنامه درسی ضروری است که با روش نظام‌مند و همزمان در مرحله اجرای سراسری، سه برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب شده ارزشیابی شوند. مسلماً، یافته‌ها و اطلاعات به دست آمده از این ارزش‌یابی علاوه بر نشان دادن و بازنمایی مسائل و مشکلات مربوط به هر یک از عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی اطلاعات ارزشمندی را برای دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی این درس، اساتید مطالعات اجتماعی، مدیران مدارس و اعضای گروه‌های آموزشی درس مطالعات اجتماعی فراهم خواهد آورد، تا بتوانند برای اصلاح، بهبود و یا تغییرات این برنامه در راستای نیازهای جامعه و فراگیران گام‌های اساسی بردارند (فیروزی، ۱۳۸۹).

با عنایت به موارد مذکور، ضروری است که برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی در جریان اجرا مورد مطالعه قرار گرفته و میزان همخوانی آن با برنامه درسی قصد شده بررسی گردد. لذا ترسیم تصویری از برنامه درسی آموزش ابتدایی در سه حالت یاد شده اهمیت خود را نشان می‌دهد. انجام چنین پژوهشی می‌تواند مسائل و مشکلات احتمالی بین سه بخش یاد شده را از جهت وجود تعادل و همخوانی مشخص

بررسی میزان تناسب محتوای قصد شده با محتوای اجرا شده و تجربه شده رشته آموزش ابتدایی ... □ ۱۴۷

نماید و اطلاعات ارزنده‌ای در زمینه طراحی و اجرای برنامه‌های درسی در اختیار دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی آموزشی قرار دهد.

پژوهش حاضر برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده را به صورتی که تاکنون مورد توجه قرار نگرفته بررسی نموده و رابطه بین عناصر و متغیرهای مربوطه را به صورت تفکیک شده و هم به طور کلی بین عوامل مرتبط به هم تعیین می‌نماید.

۳. راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی

با تعیین راهبردهای یاددهی - یادگیری تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزان به اجرا نزدیک می‌شود. هر چند نمی‌توان به طور دقیق و کامل برای تدریس مطلوب یک برنامه درسی تعیین تکلیف کرد، ولی این مرحله از تصمیم‌گیری هر قدر دقیق‌تر و اصولی‌تر انجام گیرد، اجرای برنامه‌ها به شرایط مطلوب نزدیک می‌شود.

در این مرحله معلمان نقش موثرتری باید ایفا کنند، چون مجری روش‌های تدریس در کلاس هستند و بین تصمیم‌گیری برنامه‌ریزان و معلمان باید ارتباط معنا دار و ثمربخش ایجاد شود. در این ارتباط سه حالت می‌توان در نظر گرفت:

۱. برنامه‌ریزان اصول و روش‌های تدریس برنامه را به طور کامل تعیین می‌کنند و معلمان فقط مجری روش‌های تدریس هستند.

۲. برنامه‌ریزان درسی در مورد نحوه تدریس دخالت کمتری می‌کنند و میدان عمل بیشتری برای معلمان فراهم می‌سازند.

۳. که در آن شرایط معلمان برنامه‌ریزان درسی هستند و همه مراحل طراحی آموزشی و برنامه‌ریزی و تدریس را به تنهایی انجام می‌دهند (ملکی، ۱۳۸۳)

اصول و مواردی که در زمینه فرایند یاددهی - یادگیری در علوم توصیه می‌شود به شرح زیر می‌باشد:

۱. علوم با منطق آمیخته است. پس باید با استدلال و برهان به امر تدریس علوم همت گماشت.

ابتدا باید تعریف و اصول گفته شود و به دنبال آن می‌توان نتیجه‌گیری‌ها را با استفاده از

قوانین منطق آغاز نمود. حسن این روش آن است که با طبیعت علوم سازگاری دارد.

۲. به هماهنگی روش‌های تدریس با ظرفیت‌های روانی، جسمانی کودکان باید توجه شود.

۳. در زمینه طراحی تجارب و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، این فعالیت‌ها باید متنوع باشند تا

دانش‌آموزان با نیازها و توانایی‌های مختلف یادگیری بتوانند از آن بهره‌مند شوند

۴. میزان فعالیت‌های گروهی و انفرادی باید تناسب داشته باشد به طوری که هم نیازهای فردی دانش‌آموزان را برای رشد و پیشرفت و ابراز وجود ارضا گردد و هم همکاری و هم فکری با دیگران برای وی ممکن گردد.

۴. مواد و روش تحقیق

روش تحقیق مورد استفاده در این تحقیق برای بررسی تجربی فرضیات، روش تحقیق پیمایشی است پژوهش حاضر بر اساس هدف از نوع کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات توصیفی می‌باشد. این پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی و پیمایشی است. در پژوهش حاضر، امعه آماری در این پژوهش به شرح زیر است:

۱- دانشجویان

۲- اساتید شاغل در رشته آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد به عنوان هیئت علمی و اساتید

مدعو

۳- معاونت آموزشی و مدیران آموزشی دانشگاه آزاد مهاباد

۴- کارشناسان

بنابراین کل جامعه آماری طبق اطلاعات بدست آمده برابر با ۸۶ نفر می‌باشد. برای جمع‌آوری داده‌های آماری به اجرای پرسشنامه در بین نمونه‌های آماری پرداخته شد که برای این مهم پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است.

۱. پرسشنامه نظر خواهی از روش‌های تدریس اساتید که شامل ۱۴ سوال می‌باشد که به

چهار درجه عالی، خوب، متوسط، ضعیف تقسیم می‌شود.

۲. پرسشنامه نظر سنجی از کارشناسان رشته آموزش ابتدایی که در ۱۰ سوال به صورت ۴

درجه عالی، خوب، متوسط، ضعیف تقسیم می‌شود.

۳. پرسشنامه نظر خواهی از معاونت آموزشی و مدیر آموزشی که در ۱۲ سوال به صورت ۴

درجه عالی، خوب، متوسط، ضعیف تقسیم می‌شود.

۴. چک لیست مشاهده رفتار توسط دانشجویان جهت تعیین اهداف برنامه درسی قصد شده

بدین شکل که ابتدا اهداف و محتوای رشته آموزش ابتدایی را با استفاده از کتاب اساتید

استخراج و با کمک خودشان این حیطه طبقه‌بندی اهداف و محتوا صورت گرفت.

برای بررسی قابلیت اعتبار پرسشنامه طراحی شده در تحقیق حاضر از روش آلفای کرونباخ به کمک

نرم افزار SPSS ۲۱ استفاده گردید. مقدار آلفا ۰/۷۵۶ می‌باشد که بیانگر اعتبار بسیار بالای پرسشنامه

بررسی میزان تناسب محتوای قصد شده با محتوای اجرا شده و تجربه شده رشته آموزش ابتدایی ... □ ۱۴۹

تحقیق می باشد. پرسشنامه‌هایی که توسط پاسخ‌دهندگان تکمیل گردیده‌اند را جمع‌آوری کرده و داده‌های خام مورد نیاز جهت آزمون فرضیه‌ها به کمک رایانه و نرم‌افزار ثبت گردید.

۵. تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌های آماری

بررسی نرمال بودن داده‌ها:

قبل از بررسی سوالات پژوهشی بعدی ابتدا نرمال بود توزیع داده‌ها را برای یافتن آزمونگر مناسب مورد بررسی قرار می‌دهیم،

جدول ۱ آزمون k-s برای نرمال بودن داده‌ها

مدل	برنامه درسی تجربه شده	برنامه درسی اجرا شده
تعداد	۵۰	۵۰
شاخص های نرمال	۵۱/۵۶	۴۹/۸۰
	انحراف استاندارد	۲/۰۲
k-s	۱/۰۲۷	۰/۹۸۰
سطح معنی داری	۰/۲۰۷	۰/۳۶۷

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود، احتمال معنی داری های بدست آمده از سطح معنی داری ۰/۰۵ بزرگتر می باشند، لذا با اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که داده‌ها از ویژگی نرمال بودن تبعیت می کنند.

میزان دستیابی دانشجویان به اهداف برنامه درسی تجربه شده چقدر است؟
برای بررسی دقیق‌تر تاثیر هم زمان دو عامل مربوط به عوامل موثر با برنامه درسی تجربه شده را با استفاده از آزمون رگرسیونی چندگانه مورد آزمون قرار می‌گیرد.

جدول ۱ تحلیل واریانس مربوط به مدل رگرسیونی

خطای استاندارد	دوربین واتسون	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین R^2	ضریب همستگی
۰/۷۵۶	۱/۶۳۳	۰/۳۶۳	۰/۳۷۰	۰/۶۰۸

سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	مجموع مربعات	درجه آزادی	منبع تغییرات
۰/۰۰۰	۵۳/۶۱۹	۳۰/۶۸۵	۹۲/۰۵۶	۲	رگرسیون
نتیجه آزمون: رد فرض H_0		۰/۵۷۲	۱۵۶/۸۰۶	۴۷	باقیمانده
		-----	۲۴۸/۸۶۲	۴۹	کل

چنانچه در جدول ملاحظه می گردد با توجه به مقدار آماره دوربین واتسون (۱/۶۳۳) چون در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، فرض استقلال بین خطاها پذیرفته است و می توان از رگرسیون استفاده کرد، همچنین سطح معنی داری آزمون رگرسیون برابر ۰/۰۰۰ می باشد، می توان چنین ادعا نمود که آزمون فوق با خطای ۰/۰۵ معنی دار می باشد. پس فرض H_1 تأیید و فرض H_0 رد می گردد. با توجه به ضریب تعیین R^2 که عبارت است از نسبت تغییرات توضیح داده شده توسط متغیرهای مستقل به تغییرات کل، ۰/۳۸۷ می باشد. می توان بیان نمود که ۳۸/۷ درصد تغییرات برنامه درسی تجربه شده، توسط تغییرات در متغیرهای (اهداف شناختی، اهداف عاطفی) تبیین می گردد.

جدول ۲ ضرایب پارامتر مربوط اهداف شناختی، اهداف عاطفی

نتیجه آزمون	سطح معنی داری	t محاسبه شده	ضریب استاندارد شده Beta	β شیب خط	عنوان متغیر
رد فرض H_0	۰/۰۰۰	۷/۱۵۶	-----	۱/۳۷۳	عرض از مبدا
رد فرض H_0	۰/۰۰۱	۳/۲۲۸	۰/۴۷۴	۰/۵۵۱	اهداف شناختی
رد فرض H_0	۰/۰۴۶	۲/۰۰۳	۰/۲۶۶	۰/۳۱۲	اهداف عاطفی

باتوجه به جدول فوق رابطه رگرسیونی چندگانه تاثیر اهداف شناختی، اهداف عاطفی برای به صورت زیر خواهد بود:

$$\text{اهداف عاطفی} \times ۰/۳۱۲ + \text{اهداف شناختی} \times ۰/۵۵۱ + ۱/۳۷۳ = \text{برنامه درسی تجربه شده}$$

بررسی میزان تناسب محتوای قصد شده با محتوای اجرا شده و تجربه شده رشته آموزش ابتدایی ... □ ۱۵۱

جدول فوق نشان می‌دهد که هر کدام از متغیرها تا چه حد بر متغیر کلی یعنی میزان سنجش موفقیت کارآیی کارکنان تأثیرگذار هستند. بر این اساس هر متغیری که ضریب استاندارد شده Beta بیشتری داشته باشد اثرگذاری بیشتری دارد. که در تحقیق حاضر متغیر اهداف شناختی با $0/474$ و متغیر اهداف عاطفی با ضریب استاندارد شده $0/266$ به ترتیب بیشترین و کمترین اثرگذاری را بر برنامه درسی تجربه شده داشته‌اند.

آیا بین اهداف و محتوای برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده تفاوت وجود دارد؟ برای مقایسه برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده دانشجویان از آزمون t وابسته به دلیل همسانی دو گروه استفاده شده است و برای مقایسه برنامه درسی اجرا شده از دیدگاه اساتید و تجربه شده دانشجویان از آزمون t مستقل به دلیل وجود دو گروه مستقل که هیچگونه همسانی با یکدیگر ندارند استفاده شده است. با توجه به این که تحلیل نمرات خام حاصل به طور مستقیم امکان پذیر نبود نمرات خام به نمره Z و سپس به t تبدیل گردید.

جدول (۳): نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه نمرات t تجربه شده عاطفی دانشجویان و اجرا شده دبیران

گروه	میانگین اهداف عاطفی (نمره t)	مقدار t	Df	Sig سطح معناداری
اساتید (اجرا شده)	۵۱/۵۰	-۱/۲۶۶	۴۰/۷۳۱	۰/۰۱۱
دانشجو (تجربه شده)	۴۹/۸۷			

نتایج جدول (۳): با توجه به این که میانگین اهداف عاطفی در اجرا شده اساتید بیشتر از تجربه شده دانشجویان است. میتوان نتیجه گرفت بین برنامه درسی تجربه شده و اجرا شده (از دیدگاه اساتید) با سطح اطمینان $0/95$ تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۴): نتایج آزمون t مستقل برای نمرات t برنامه درسی تجربه شده دانشجویان و اجرا شده اساتید در حیطه

شناختی

گروه	میانگین اهداف شناختی	مقدار t	Df	Sig سطح معناداری
اساتید (اجرا شده)	۸۳/۲۰	-۳۴/۴۱۲	۲۷/۹۱۴	۰/۰۰۰
دانشجو (تجربه شده)	۴۷/۲۳			

در جدول (۴) با توجه به سطح معناداری $0/000$ نتیجه می‌گیریم که بین دو برنامه درسی تجربه شده دانشجویان و اجرا شده از نظر اساتید تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که میانگین شناختی اجرا شده از نظر اساتید بیشتر از میانگین شناختی تجربه شده دانشجویان است.

جدول (۵): نتایج آزمون t وابسته برای مقایسه نمرات t حیطه عاطفی برنامه درسی تجربه شده و اجرا شده دانشجویان

گروه	میانگین عاطفی تجربه شده	میانگین عاطفی اجرا شده	Df	مقدار t	سطح معناداری
دانشجویان	۵۰	۴۹/۸۸	۴۶/۴۲۳	۰/۱۹۶	۰/۰۰۰

براساس داده‌های جدول ۵ نتایج اجرای آزمون t وابسته نشان می‌دهد که بین نمرات برنامه درسی اجرا شده در مؤلفه‌ی اهداف و محتوای عاطفی و برنامه درسی تجربه شده دانشجویان تفاوت معناداری آماری وجود دارد بدین معنی که نمرات برنامه درسی اجرا شده در این حوزه بیشتر از نمرات تجربه شده دانشجویان می‌باشد.

جدول (۶): نتایج آزمون t وابسته برای مؤلفه‌ی اهداف و محتوای شناختی تجربه شده و اجرا شده دانشجویان

گروه	میانگین شناختی تجربه شده	میانگین شناختی اجرا شده	Df	مقدار t	سطح معناداری
دانشجویان	۵۰	۴۹/۶۹	۳۸/۵۹۹	-۲/۹۴۶	۰/۰۰۵

نتایج اجرای آزمون t وابسته نشان می‌دهد که بین نمرات برنامه درسی اجرا شده در مؤلفه‌ی اهداف و محتوای شناختی و برنامه درسی تجربه شده دانشجویان تفاوت معناداری آماری وجود دارد بدین معنی که میانگین برنامه درسی اجرا شده در این حوزه کمتر از میانگین نمرات کسب شده دانشجویان می‌باشد.

آیا بین دیدگاه اساتید و دانشجویان در خصوص برنامه درسی اجرا شده تفاوت وجود دارد؟

جدول (۷) نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه مؤلفه‌های برنامه درسی

گروه مولفه‌ها	میانگین نمرات t دانش‌آمواران	میانگین دبیران	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
شناختی	۴۹/۶۹	۵۳/۷۱	۳۸/۵۹۹	-۲/۹۴۶	۰/۰۰۵
عاطفی	۴۹/۸۸	۵۱/۳۷	۴۶/۴۲۳	-۱/۳۰۲	۰/۱۹۹
روش تدریس	۴۹/۵۵	۵۵/۳۵	۴۶/۴۱۲	-۲/۲۷۶	۰/۰۳۰
ارزشیابی	۴۹/۷۰	۵۳/۵۵	۴۸/۸۶۹	-۳/۵۰۸	۰/۰۰۱

با توجه به جدول (۷) نتایج حیطه شناختی اساتید و دانشجویان به ترتیب (۵۳/۷۱) و (۴۹/۶۹) و سطح معناداری ۰/۰۰۵ می‌باشد که نشان دهنده تفاوت معنادار در این مؤلفه بین این دو گروه است. در حیطه عاطفی و با توجه به میانگین اساتید و دانشجویان که به ترتیب (۵۱/۳۷)، (۴۹/۸۸) می‌باشد سطح معناداری ۰/۱۹۹ به دست آمده است که نشان می‌دهد تفاوت دبیران و دانشجویان معنادار نیست. در حیطه روش تدریس میانگین اساتید و دانش‌آمواران به ترتیب عبارتند از (۵۵/۳۵)، (۴۹/۵۵) با سطح معناداری ۰/۰۳۰ که نشان دهنده تفاوت معنادار بین این دو گروه می‌باشد و میانگین اساتید بیشتر از دانش‌آمواران است. در حیطه‌ی ارزشیابی میانگین اساتید و دانشجویان عبارتند از (۵۳/۵۵) و

بررسی میزان تناسب محتوای قصد شده با محتوای اجرا شده و تجربه شده رشته آموزش ابتدایی ... □ ۱۵۳

(۴۹/۷۰) و سطح معناداری در این حیطة ۰/۰۰۱ است که نشان دهنده تفاوت معنادار در بین دو گروه در این مؤلفه می‌باشد و میانگین اساتید در این حیطة بیشتر از دانشجویان است. برای بررسی دقیق‌تر تاثیر دیدگاه اساتید در خصوص برنامه درسی را با استفاده از آزمون رگرسیونی چندگانه مورد آزمون قرار می‌گیرد.

جدول ۸ تحلیل واریانس مربوط به مدل رگرسیونی

خطای استاندارد	دوربین واتسون	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین R ²	ضریب همبستگی	
۰/۸۱	۱/۹۵۶	۰/۰۶۵	۰/۰۷۸	۰/۲۷۹	
سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	مجموع مربعات	درجه آزادی	منبع تغییرات
۰/۰۰۱۷	۶/۰۰۰	۳/۹۷۱	۳/۹۷۱	۲	رگرسیون
نتیجه آزمون:		۰/۶۶۲	۴۶/۹۸۸	۴۷	باقیمانده
رد فرض H ₀		-----	۵۰/۹۵۹	۴۹	کل

چنانچه در جدول ملاحظه می‌گردد با توجه به مقدار آماره دوربین واتسون (۱/۹۹) چون در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، فرض استقلال بین خطاها پذیرفته است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد، همچنین سطح معنی داری آزمون رگرسیون برابر ۰/۰۰۱۷ می‌باشد، می‌توان چنین ادعا نمود که آزمون فوق با خطای ۰/۰۵ معنی دار می‌باشد. پس فرض H₁ تأیید و فرض H₀ رد می‌گردد. با توجه به ضریب تشخیص R² که عبارت است از نسبت تغییرات توضیح داده شده توسط متغیر X به تغییرات کل، ۰/۰۷۸ می‌باشد. می‌توان بیان نمود که ۷/۸ درصد تغییرات دیدگاه اساتید، توسط تغییرات در تعهد افراد تبیین می‌گردد.

جدول ۹ ضرایب پارامتر مربوط شناختی، عاطفی، روش تدریس و ارزشیابی، انتخاب

نتیجه آزمون	سطح معنی داری	t محاسبه شده	β شیب خط	عنوان متغیر
رد فرض H ₀	۰/۰۱۴	۲/۵۳۲	۱/۶۸۰	عرض از مبدا
رد فرض H ₀	۰/۰۱۷	۲/۴۴۹	۰/۷۸۹	شناختی
رد فرض H ₀	۰/۰۰۲	۳/۲۰۱	۱/۴۲۸	عاطفی
رد فرض H ₀	۰/۰۰۰	۴/۲۵۲	۰/۹۹۴	روش تدریس
رد فرض H ₀	۰/۰۰۰	۲/۷۸۹	۰/۶۱۷	ارزشیابی

باتوجه به جدول فوق رابطه رگرسیونی چندگانه تاثیر شناختی، عاطفی، روش تدریس و ارزشیابی برای به صورت زیر خواهد بود

$$Y = ۱/۶۰۸ + ۰/۷۸۹ \text{ شناختی} + ۱/۴۲۸ \text{ عاطفی} + ۰/۹۹۴ \text{ روش تدریس} + ۰/۶۱۷ \text{ ارزشیابی}$$

جدول فوق نشان می‌دهد که هر کدام از متغیرها تا چه حد بر متغیر کلی یعنی دیدگاه اساتید تأثیرگذار هستند. بر این اساس هر متغیری که ضریب استاندارد شده Beta بیشتری داشته باشد اثرگذاری بیشتری دارد. که در تحقیق حاضر متغیر اهداف عاطفی با ۱/۴۳۴ و متغیر اهداف ارزشیابی با ضریب استاندارد شده ۰/۶۱۶ به ترتیب بیشترین و کمترین اثرگذاری را بر دیدگاه اساتید داشته‌اند. برای بررسی دقیق‌تر همچنین تأثیر دیدگاه دانشجویان در خصوص برنامه درسی را با استفاده از آزمون رگرسیونی چندگانه مورد آزمون قرار می‌گیرد.

جدول ۱۰ تحلیل واریانس مربوط به مدل رگرسیونی

خطای استاندارد	دوربین واتسون	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین R^2	ضریب همبستگی	
۰/۴۹۰۰۴	۱/۶۳۳	۰/۳۳۹	۰/۳۸۷	۰/۶۲۲	
سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	مجموع مربعات	درجه آزادی	منبع تغییرات
۰/۰۰۰	۸/۰۰۱	۱/۹۲۱	۵/۷۶۴	۲	رگرسیون
نتیجه آزمون:		۰/۲۴۰	۹/۱۲۵	۴۷	باقیمانده
رد فرض H_0		-----	۱۴/۸۸۹	۴۹	کل

چنانچه در جدول ملاحظه می‌گردد با توجه به مقدار آماره دوربین واتسون (۱/۶۳۳) چون در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، فرض استقلال بین خطاها پذیرفته است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد، همچنین سطح معنی داری آزمون رگرسیون برابر ۰/۰۰۰ می‌باشد، می‌توان چنین ادعا نمود که آزمون فوق با خطای ۰/۰۵ معنی دار می‌باشد. پس فرض H_1 تأیید و فرض H_0 رد می‌گردد. با توجه به ضریب تشخیص R^2 که عبارت است از نسبت تغییرات توضیح داده شده توسط متغیر X به تغییرات کل، ۰/۳۸۷ می‌باشد. می‌توان بیان نمود که ۳۸/۷ درصد تغییرات دیدگاه دانشجویان، توسط تغییرات در تعهد افراد تبیین می‌گردد.

جدول ۱۱ ضرایب پارامتر مربوط شناختی، عاطفی، روش تدریس و ارزشیابی، انتخاب

نتیجه آزمون	سطح معنی داری	t محاسبه شده	β شیب خط	عنوان متغیر
رد فرض H_0	۰/۰۰۷	۳/۳۳	۱/۱۲	عرض از مبدا
رد فرض H_0	۰/۰۰۰	۵/۱۳۶	۰/۵۶۸	شناختی
رد فرض H_0	۰/۰۰۰	۵/۹۰۳	۰/۲۸۶	عاطفی
رد فرض H_0	۰/۰۰۱	۳/۵۸۱	۰/۱۹۰	روش تدریس
رد فرض H_0	۰/۰۰۰	۶/۸۶۵	۰/۳۷۳	ارزشیابی

بررسی میزان تناسب محتوای قصد شده با محتوای اجرا شده و تجربه شده رشته آموزش ابتدایی ... □ ۱۵۵

باتوجه به جدول فوق رابطه رگرسیونی چندگانه تاثیر شناختی، عاطفی، روش تدریس و ارزشیابی برای به صورت زیر خواهد بود

$$Y = ۱/۱۲۰ + ۰/۵۶۸ \text{ شناختی} + ۰/۲۸۶ \text{ عاطفی} + ۰/۱۹۰ \text{ روش تدریس} + ۰/۳۷۳ \text{ ارزشیابی}$$

جدول فوق نشان می‌دهد که هر کدام از متغیرها تا چه حد بر متغیر کلی یعنی دیدگاه دانشجویان تأثیرگذار هستند. بر این اساس هر متغیری که ضریب استاندارد شده Beta بیشتری داشته باشد اثرگذاری بیشتری دارد. که در تحقیق حاضر متغیر اهداف شناختی با ۰/۵۸۷ و متغیر روش تدریس با ضریب استاندارد شده ۰/۲۰۲ به ترتیب بیشترین و کمترین اثرگذاری را بر دیدگاه دانشجویان داشته‌اند.

منابع

- احمدی، غلامعلی، (۱۳۸۵). همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی، فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، دوره ۲۲، ۸۶، صص ۹۲-۵۱.
- فیروزی، آرزو. (۱۳۸۹). بررسی تفاوت برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده تعلیمات اجتماعی پایه سوم راهنمایی از نظر جامعه پذیری در مدارس دخترانه شهر تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.
- مومنی مهموئی، کرمی، مشهدی (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین سه نوع برنامه در آموزش عالی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. زمستان ۱۳۸۹ شماره ۲.

- Glatthorn, A. A, Boschee, F. White head, B.m & Boschee, B.F. (۲۰۱۲). **Curriculum leader ship: strategies for Development and Implementation**, Third Ed, Thousand oaks', SAGE, Inc.
- Monica, J. (۲۰۰۳), A study of textbooks as the potentially implemented curriculum. **Department of Mathematics Lulea University of technology**. SE- ۹۷۱ ۸۷ Lulea, Sweden.
- Robitaille. D.F.et al. (۱۹۹۳). **Curriculum Framework for Mathematics and science**, Canada, IEA.
- Schmidt, M.H. et al. (۱۹۹۷). Many visions, many aims: across national investigation of curricular. **Intentions in school Mathematics** (Vol. ۱). Dordrech: kluwer.

۱۵۶ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال هفتم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۴

- Tshering, Y. (۱۹۹۸), **The Intended and the Taught curriculum in Grade ۶ Geography in Bhutan: A curriculum Audit. In the Department of curriculum and Instruction**, The university of New Brunswick. April.