

Assessing the Faculty Members Curriculum Orientations: Case Study in University of Kurdistan

Jamal salami

Correspond Author (Assistance Professor in Curriculum Studies- University of Kurdistan)

Ziba shahbazi

M.A in Educational Science- University of Kurdistan

Abstract

The purpose of the present study is measuring the dominant curriculum orientation of the faculty members in University of Kurdistan. This study is practical, in terms of purpose, and is descriptive survey, in terms of data collection methods. The target population is consists of all Kurdistan University faculty members who were teaching in 2014-2015 the academic year (N=320). That using Cochran's sample size formula, 200 people were selected as sample. Sampling was conducted using a stratified sampling approach. Data collection tools is Mahlios et al standard questionnaire (2004) which measures dominant orientation of faculty members. Validity of this questionnaire reviewed and approved according to curriculum field of faculty members and experts' opinion and its reliability reviewed and approved according to Cronbach's alpha coefficients (0/820). Data analysis has done using version 18 of SPSS and was conducted in two parts: descriptive and inferential. In descriptive statistics, frequency distribution tables, mean and in inferential section statistics Friedman test, multivariate, ANOVA and Tukey post hoc test was used. The results showed that the curriculum orientation of cognitive processes and then the curriculum orientation of academic rationalism was dominant faculty member's dominant orientation. Also results also showed that there is relationship between the faculty member's curriculum orientation and their expertise.

Keywords: Curriculum approaches, Curriculum orientations, Curriculum planning, Faculty members

سنجش جهت‌گیری برنامه‌ی درسی اساتید: مطالعه موردی اساتید دانشگاه کردستان

جمال سلیمی*

استادیار برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

زیبا شهبازی

کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشگاه کردستان

چکیده

هدف از پژوهش حاضر سنجش باورهای اساتید دانشگاه کردستان برای پی‌بردن به جهت‌گیری غالب برنامه‌ی درسی آنان است. پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه کردستان است که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تدریس بودند. این تعداد ۳۲۰ نفر بودند که با استفاده از فرمول کوکران نزدیک ۲۰۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. نمونه‌گیری با استفاده از روش طبقه‌ای نسبی انجام گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی (COI) است. روایی و پایایی این پرسش‌نامه در تحقیقات قبل اثبات شده بود اما برای اطمینان و لزوم انطباق با جامعه ما، روایی پرسشنامه با استناد به نظر اساتید علوم تربیتی (با استفاده از روش روایی محتوایی) و پایایی آن با استناد به ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۲۰) مورد بررسی مجدد قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ و در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام شد. شاخص‌های آمار توصیفی شامل جداول و توزیع فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد انجام و نیز در سطح آمار استنباطی هم از آزمون فریدمن، تحلیل واریانس چندمتغیری، تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج نشان داد که دو جهت‌گیری غالب در بین اساتید، به ترتیب جهت‌گیری برنامه‌ی درسی فرایندهای شناختی و بعد از آن جهت‌گیری برنامه‌ی درسی عقل‌گرایی دانشگاهی است. نکته دیگری عدم پیروی از یک جهت‌گیری در مواجهه با عناصر برنامه درسی توسط اساتید بود. همچنین نتایج نشان داد که میان جهت‌گیری برنامه‌ی درسی اساتید و حوزه تخصص آن‌ها ارتباط وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: اعضای هیئت‌علمی، برنامه‌ریزی درسی، جهت‌گیری‌های برنامه درسی، رویکردهای برنامه درسی

مقدمه

آموزش عالی از مهم‌ترین گونه‌های آموزش تخصصی به شمار می‌آید که دارای وظایف و رسالت‌های متعددی در جهت رشد و پیشرفت نیروی انسانی جوامع است. بالدرسون (Balderson, 2000) بر این اعتقاد است که «آموزش عالی به‌عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده‌ی منابع انسانی، در مسیر دستیابی به توسعه‌ی پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی‌شدن، نقش حساسی را بر عهده دارد». لذا تحقق این وظایف و رسالت‌ها نیازمند ابزارهایی چون وجود برنامه‌های آموزشی و درسی مدون و مناسب است. برنامه‌ی درسی اصلی‌ترین عنصر نظام آموزش عالی و بنیادی‌ترین ابزار برای فراهم آوردن دانش، تجربه و مهارت دانشجویان برای عرضه‌ی خدمات به جامعه است. این اهمیت از این امر ناشی می‌شود که برنامه درسی عامل مهمی در ارتقای کیفیت آموزش عالی به شمار می‌رود (Karami et al, 2012). به دیگر سخن برنامه‌های درسی یکی از عناصر یا خرده نظام‌های اصلی، آموزش عالی هستند که نقش تعیین‌کننده‌ای و غیرقابل‌انکاری را در راستای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند (Khaghanizade & Vajargah, 2010).

اما آنچه مهم است، این است که مربیان به‌عنوان مجریان برنامه‌های درسی به سبب آشنایی با مسائل و نیازهای یادگیرندگان و محیط یادگیری و تجربیات ارزشمندی که در سایه‌ی تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند، مهم‌ترین عنصر موفقیت برنامه‌های درسی هستند. (Fathivajargah, 2008). مربی از آن جهت مورد تأکید است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و اهداف متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف درنهایت باید به‌واسطه‌ی او محقق شود. (Mehrmoammadi, et al, 2009). فرصت‌های که مربیان از طریق برنامه‌های درسی و آموزش‌ها فراهم می‌آورند در توسعه‌ی انسانی، اجتماعی و فرهنگی مؤثرند. (Salsabili, 2010). از آنجاکه موضوع تعلیم و تربیت انسان

است و انسان از ظرافت و پیچیدگی خاصی برخوردار است، لذا، همان‌گونه که کانت گفته است، یکی از ابداعات مشکل بشری، همین تعلیم و تربیت است (Salehian, 2010). فراگیران در نظام آموزشی انواع مختلف تجارب، دانش و مهارت‌ها را فرامی‌گیرند که از طریق برنامه‌ی درسی منتقل می‌شود (Fathivajargah & Vahedchukadeh, 2006). با این توصیف، برنامه درسی "جوهره هر نظام آموزشی" است (Fathivajargah, 2004) و تا حد زیادی کارآمدی، اثربخشی و کیفیت آن نظام‌ها را تضمین می‌کند و به‌زعم سیلر، الکساندر و لويس (Silver, Alexander, & Lewis, 1967) برنامه درسی "طرحی جهت آماده کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم" است (Reding, 2008). منظور از فرصت‌های یادگیری، فعالیت‌ها، تجارب، دروس و تعاملات میان فراگیران و شرایطی است که توسط مربیان ترتیب داده می‌شود (MacNeil, 2007). فرایند یادگیری با عوامل گوناگون ارتباط دارد که هر یک از آن‌ها در جریان و چگونگی یادگیری مؤثر است که عبارت‌اند از: استعداد و توانایی‌های فراگیرنده، محتوای برنامه درسی، نقش معلم، ارتباط متقابل دانش آموزان، فضای یادگیری و وسایل آموزشی هرکدام به نحوی در یادگیری مؤثر هستند که این عوامل باید پیوسته عمل کنند آنچه به این مجموعه سازمان می‌بخشد برنامه‌ی درسی است (Maleki, 2009).

رویکرد یک فرد به برنامه درسی، بازخوردی از نگرش او به جهان، درک او از واقعیت، ارزش‌هایی که مهم فرض می‌کند و همین‌طور میزان دانش اوست. یک رویکرد، نظری درباره تهیه، توسعه و همچنین طرح‌ریزی برنامه درس، نقش بازیگران، عناصر برنامه درسی و کلیه مسائل مهمی است که باید بررسی و آزمایش شود (Ornstein & Hunkins, 2009؛ به نقل از Ramroodi et al, 2016). آنچه از میان عناصر برنامه درسی مهم تلقی می‌شود مربی است و درواقع مربیان مجریان برنامه درسی محسوب می‌شوند از دیرباز نقشی تعیین‌کننده در تدارک برنامه‌های

عرصه برنامه‌ریزی درسی ایفای نقش می‌کنند (Amery, Sobhani nejad & rahnama, 2016). از طریق بررسی دیدگاه‌های افراد به جهات گوناگون در راستای شناخت فلسفه تربیتی آنان می‌توان استفاده کرد. نخست این‌که می‌توان به مربیان در شفافیت بخشیدن به رویکرد مورد استفاده آن‌ها در یاددهی و یادگیری کمک نمود. دیدگاه‌ها همچنین در شفافیت بخشیدن به مبنای مفهومی اسناد برنامه‌ی درسی (Curriculum Documents) مفید هستند، برای مثال در بررسی یک چارچوب برنامه‌ی درسی خاص از این دیدگاه می‌توان در روشن نمودن فلسفه آموزش و پرورش مستتر در آن استفاده نمود (Jenkins, 2009; Ng & Cheung, 2002). بدین ترتیب می‌توانیم رویکرد اساسی چارچوب برنامه‌ی درسی مزبور را بررسی کنیم. به‌گونه‌ای مشابه، دیدگاه‌ها می‌توانند در تجزیه و تحلیل مواد و منابع آموزشی و این‌که آیا آن‌ها با موقعیت یادگیری مورد نظر تناسب دارند مؤثر واقع شوند. اگر به‌طور اساسی به دیدگاه رفتاری متعهد باشید، بعید به نظر می‌رسد که مواد آموزشی تهیه شده مبتنی بر دیدگاه انسان‌گرایانه در موقعیت کلاس درس شما سازگار باشد (Foil, 2008; Miller, 1983).

جهت‌گیری مفهوم مهمی است که نقش اساسی در درک تفکر مربی درباره‌ی موضوع درسی و کلاس درس و به‌عنوان مجموعه‌ای از باورها در خصوص عناصر برنامه‌ی درسی همانند اهداف، محتوا، استراتژی‌های تدریس و ارزیابی آموزشی در نظر گرفته می‌شود (Crummey, 2007; Ryu, 2009). باور، طرز فکر و فلسفه مربی در مورد هدف نهایی یک برنامه درسی در ادبیات این رشته به‌عنوان جهت‌گیری‌های برنامه درسی به آن اشاره شده است (Ashour et al, 2012). با این توصیف جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی عمیقاً تحت تأثیر افکار، فلسفه و عقاید مربیان درباره محتوا، مقاصد (ایده‌ها، اهداف و فعالیت‌های یادگیری)، راهبردهای تدریس و راهبردهای ارزشیابی هستند (Ng & Cheung, 2002).

درسی مدارس داشته‌اند (Fathivajargah, 2008). آنچه در فرایند اجرای برنامه درسی توسط مربیان تأثیر می‌گذارد دیدگاه آنان نسبت به برنامه درسی است که در واقع همان موضع‌گیری در رابطه با فرایند تدریس، اهداف، نقش یادگیرنده، محیط آموزشی مربی و غیره است (Ghasempour, 2004). تعیین دیدگاه یا دیدگاه‌های مناسب برنامه درسی حاصل از مطالعه عمیق بر روی جنبه‌های فلسفی و نظری برنامه درسی و هماهنگی با اهداف، مرحله‌ای اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است که بر سایر مراحل فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی تأثیر می‌گذارد (Ja'afari Sani, Pakmehr & Eslamian, 2013). لذا در فرایند برنامه‌ریزی درسی، توجه به مبنای دیدگاهی برنامه‌ی درسی بر سایر مراحل طراحی و تدوین برنامه درسی تأثیر قاطع می‌گذارد (Salsabili, 2003). دیدگاه مربی همان کاربرد عملی عقاید شخصی اوست (Jenkins, 2009).

پژوهشگران متعددی تأثیر عقاید و نگرش‌های مربیان را بر مؤلفه‌های مختلف آموزش و پرورش بررسی و آن را تأیید کرده‌اند. کمیس، کول و ساجت (Kemmis, Cole & Suggett, 1983) در تحقیقات خود اثر جهت‌گیری‌های مربیان در انتخاب محتوا و روش تدریس را نشان دادند؛ انیس، روس و چن (Ennis, Ross & Chen, 1992a) تأثیر عقاید و نگرش مربیان در گزینش برنامه‌ها، اجرای برنامه‌ها و ارزیابی آن‌ها را تأیید می‌کند (Ashour et al, 2012). مطالعات مختلف انجام شده (Ennis, Ross & Chen, 1992b; Ennis, Cheung, 2000ab; Mueller & Hooper, 1990; Cunningham Johnson & Carlson, 1992) تأییدکننده‌ی اهمیت نگرش مربیان در تدوین و اجرای برنامه‌ی درسی است (Bas, 2013).

به همین نسبت، اعضای هیئت‌علمی هم می‌توانند در برنامه‌های از پیش تعیین‌شده و سرفصل‌های مصوب، مطابق شرایط موجود، تغییرات جزئی ایجاد کنند. لذا اعضای هیئت‌علمی در این نظام به‌عنوان مجری فعال در

سنت‌گرایان (Traditionalists): نظریه‌پردازان برنامه درسی در این رویکرد عبارت‌اند از فرانکلین بابیت (Franklin Bobbitt)، رالف تایلر (Ralph Tyler)، هیلدا تابا (Hilda Taba)، جرج بوشامب (George Beauchamp)، جان گودلد (John Goodlad) و فرانک هاپکینز (Hopkins)؛ و مربیانی که روی خود ادراکی (Self-Understanding) تأکید می‌کنند؛ ۲- تجربه‌گرایان (experientialists)، انسان‌گرایان، نظریه‌پردازان عمومی (Generic theorizers) و طرفداران تحقق خود؛ ۳- مربیانی که روی جامعه تأکید می‌کنند (طرفداران بازسازی اجتماعی Reconstructionist) و نو مفهوم‌گرایان (Conceptualist)؛ ۴- مربیانی که به برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعه و یا یک رشته درسی می‌نگرند (کلیبارد (Kliebard)، هیوبنر (Huebner)، شوبرت (Schubert) و باری فرانکلین (Franklyn) جزو این گروه هستند)؛ ۵- مربیانی که بر نقش مربی در برنامه‌ی درسی تأکید می‌کنند (مایکل کانلی (Michael Connelly)، جین کلاندینی (klandini)، فریما الباز (Freema Elbaz) که کارهای آن‌ها مبتنی بر اندیشه‌های جوزف شواب (Joseph Schwab) است از طرفداران این رویکرد هستند.

• جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی از نظر اسکایرو (Schiro, 1992, 2008): ۱- رویکرد برنامه درسی کلاسیک (افرادمانند رایس (Rice, 1980)، بابیت (Bobbitt, 1913, 1918, 1920)، ثرندایک (Thorndike, 1918)، چارترز (Charters, 1923)، تایلر (Tyler, 1994)، بلوم (Bloom, 1956)، گیج (Gage, 1963)، اسکینر (Skinner, 1968) طرفدار این رویکرد بوده‌اند؛ ۲- رویکرد مطالعه کودک (نظریه‌پردازان مؤثر در این رویکرد عبارت‌اند از: فرانسیس پارکر (Francis Parker, 1894)، جان

بنابراین جهت‌گیری‌های ارزشی برنامه‌ی درسی نماینده سیستم عقاید و افکار مربیان درباره آنچه باید آموخته شود (محتوا)، چگونه باید آموخته شود (روش تدریس) تا چه محتوا یاد گرفته شده است (ارزشیابی)، هستند (Horn, 2011). مفهوم جهت‌گیری یا دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی در منابع اصلی حوزه برنامه‌ی درسی معمولاً با واژه (Curriculum Orientation) به‌کاربرده می‌شود. واژه دیدگاه با معادل‌هایی چون مفهوم، رویکرد، ایدئولوژی و چشم‌انداز نیز به‌کاربرده شده است (Akbariboorang, 2013). طبقه‌بندی‌های گوناگونی از جهت‌گیری‌های برنامه درسی ارائه شده‌اند که عبارت‌اند از:

آیزنر و والانس (Eisner & Vallance, 1974) معروف‌ترین پژوهش را در زمینه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی انجام داده و جهت‌گیری‌های برنامه درسی را این‌گونه دسته‌بندی کرده‌اند: رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی (Curriculum as cognitive development academic)؛ منطق‌گرایی علمی (rationalism)؛ دیدگاه خود شکوفایی (Self-actualization)؛ دیدگاه بازسازی اجتماعی (Social reconstruction).

- ویلیام شوبرت (Schubert, 1986) در کتاب چشم‌اندازها، اسلوب و شقوق (Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility) برنامه‌ی درسی سه نوع جهت‌گیری برای برنامه درسی قائل شده است: سنت‌گرایی عقلایی (Intellectual traditionalism)؛ رفتارگرایان اجتماعی (Social behaviorist)؛ تجربه‌گرایان (Experimentalist).
- مک نیل (McNeil, 1996) چهار جهت‌گیری برای برنامه‌ی درسی را شرح داده که عبارت‌اند از: انسان‌گرایی؛ بازسازی‌گرایی اجتماعی؛ فن‌آوران (رفتارگرایی)؛ عقل‌گرایی دانشگاهی
- کلاین (Klein, 1986) جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی را این‌گونه تقسیم‌بندی می‌کند: ۱- رویکرد

شناختی (Cognitive Process)، برنامه درسی به‌مثابه فناوری (Curriculum as Technology) یا رفتارگرایی (Behavioral)، بازسازی گرایمی اجتماعی (Social Reconstruction)، عقل‌گرایی آکادمیک (Academic Rationalism) و برنامه درسی در راستای خود شکوفایی (Curriculum for Self-actualization) یا انسان‌گرایی (Humanistic) انتخاب و نگرش و دیدگاه اساتید دانشگاه بر اساس آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. بر این اساس، پژوهش پیش رو به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر است:

۱. جهت‌گیری برنامه‌ی درسی اساتید در خصوص هدف‌گذاری در برنامه‌ی درسی چیست؟
۲. بر اساس جهت‌گیری برنامه‌ی درسی اساتید، تعیین محتوای برنامه‌ی درسی تابع کدام دسته از جهت‌گیری‌های آنان است؟
۳. ارزیابی برنامه‌ی درسی، بر اساس نگرش برنامه‌ریزی درسی اساتید، تابع چه نوع جهت‌گیری است؟
۴. آیا بین رشته‌ی تحصیلی افراد با نوع جهت‌گیری برنامه‌ی درسی آنان رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در قلمرو پژوهش‌های «توصیفی» (Descriptive research) از نوع «پیمایشی» قرار دارد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اساتید (تمام‌وقت) دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ هستند که تعداد آن‌ها ۳۱۰ نفر بود. (۱۴ نفر استاد؛ ۶۲ نفر دانشیار و ۲۱۳ نفر استادیار و بقیه مربی هستند). از این تعداد با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران، نزدیک ۲۰۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. با توجه به وجود دانشکده‌های متعدد و به‌منظور پوشش دادن تعداد صحیح نمونه‌ها به هر کدام از دانشکده‌ها، با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، تعداد افراد نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی

دیوویی (John Dewey)، هارولد راد (Harold Rugg)

• طبقه‌بندی وایلز و بوندی (Wiles & Bondi, 2007) از جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی: این دو صاحب‌نظر در کتاب خود در بحث جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی از واژه‌ی طرح برای معرفی جهت‌گیری‌ها استفاده می‌کنند. مبنای تفکیک آن‌ها در بحث جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی به کارکرد مدرسه و رویکردهای متعددی که نسبت به مدرسه در جامعه وجود دارد، برمی‌گردد که عبارت‌اند از: جهت‌گیری علوم هفت‌گانه‌ی سنتی؛ جهت‌گیری فن‌آوری آموزشی؛ جهت‌گیری انسان‌گرایی؛ جهت‌گیری حرفه‌آموزی؛ جهت‌گیری بازسازی اجتماعی.

• جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی از نظر سیلور، الکساندر و لوئیس (Saylor Alexander & Lewis): دیدگاه موضوعات درسی و رشته‌های علمی؛ دیدگاه مبتنی بر صلاحیت‌های خاص/فناوری؛ دیدگاه مبتنی بر صفات و فرایندهای انسانی؛ دیدگاه مبتنی بر کارکردها و فعالیت‌های اجتماعی؛ دیدگاه مبتنی بر نیازها و علائق/فعالیت فردی (Salsabili, 2003, 2010).

• جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی از نظر از دید ارنشتاین و هانکینز (Ornstein & Hunkins, 2009): جهت‌گیری فنی شامل (رفتاری، مدیریتی، سیستمی و آکادمیکی) و رویکرد غیر فنی شامل (انسان‌گرایی و نومفهوم‌گرایی) است.

در این پژوهش، بر مبنای تقسیم‌بندی‌های چانگ و ونگ (Cheung & Wong, 2002) که ابزار گردآوری اطلاعات از آن‌ها به عاریت گرفته شده است و بر اساس دسته‌بندی‌های آیزنر و والانس (Eisner & Vallance, 1974)؛ شوبرت (Schubert, 1986)؛ تر و تر (Taner & 1995) و مک نیل (McNeil, 1996) از جهت‌گیری‌های برنامه درسی، پنج جهت‌گیری فرایندهای

یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های تحقیق به ترتیب سؤالات ارائه گردیده است. در ابتدا سیمای کلی از وضعیت جهت‌گیری‌های برنامه درسی در بین اساتید ارائه و در ادامه تحلیل‌های لازم برای پاسخ به سؤالات پژوهش انجام و یافته‌ها بیان شده است.

پرسش کلی: کدام نوع جهت‌گیری برنامه‌ی درسی (با تأکید بر عناصر اصلی برنامه درسی یعنی هدف، محتوا، اجرا و ارزشیابی) در بین اساتید غالب است؟

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای تفاوت میانگین رتبه جهت‌گیری برنامه درسی کمتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد میانگین جهت‌گیری‌ها در بین پاسخ‌دهندگان یکسان نیست. بر اساس میانگین رتبه مشاهده شده، فرایندهای شناختی با میانگین رتبه ۴/۱۲ جهت‌گیری غالب برنامه درسی در بین اساتید است و عقل‌گرایی آکادمیک و بازسازی‌گرایی اجتماعی در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

پرسش ۱. جهت‌گیری برنامه درسی اساتید در خصوص هدف‌گذاری در برنامه درسی چیست؟

جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی (Curriculum Orientations Inventory: COI) که توسط چانگ و ونگ در سال (Cheung & Wong, 2002) طراحی شده و توسط ماهلیوس و همکارانش (Mahlios, Rice & Thomas, 2004) اصلاحاتی جزئی بر آن اعمال شد، استفاده شده است؛ که سؤالات مؤلفه‌های هدف، محتوا، سازمان‌دهی، راهبردهای تدریس و ارزیابی آموزشی را پوشش می‌دهد. شامل سی سؤال که دربرگیرنده‌ی پنج جهت‌گیری برنامه‌ی درسی (فرایندهای شناختی، انسان‌گرایی، بازسازی اجتماعی، رفتارگرایی، منطق‌گرایی علمی) و هر جهت‌گیری شش سؤال را شامل می‌شود و با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) و نحوه‌ی نمره‌گذاری آن‌ها به ترتیب (۳-۴-۵-۲-۱) است. جهت بررسی روایی محتوایی پرسشنامه، به نظر اساتید حوزه علوم تربیتی استفاده و برای سنجش پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با (۰/۸۲۰) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی شامل جداول و توزیع فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و نیز در سطح آمار استنباطی از آزمون فریدمن، تحلیل واریانس چندمتغیری تحلیل واریانس یکراهه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. برای این کار از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸، استفاده شد.

جدول ۱: نتایج آزمون فریدمن برای جهت‌گیری برنامه درسی

متغیر	میانگین رتبه	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
فرایندهای شناختی	۴/۱۲			
رفتارگرایی	۲/۰۹			
بازسازی‌گرایی اجتماعی	۲/۸۵	۱۹۱/۴۷۲	۴	۰/۰۰۱
عقل‌گرایی آکادمیک	۳/۲۸			
انسان‌گرایی	۲/۶۷			

جدول ۲: نتایج آزمون فریدمن برای جهت‌گیری برنامه درسی در خصوص هدف‌گذاری

متغیر	میانگین رتبه	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
فرایندهای شناختی	۳/۸۶			
رفتارگرایی	۲/۸۰			
بازسازی‌گرایی اجتماعی	۲/۷۲	۹۸/۹۶۹	۴	۰/۰۰۱
عقل‌گرایی آکادمیک	۳/۰۰			
انسان‌گرایی	۲/۶۳			

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای تفاوت میانگین رتبه جهت‌گیری برنامه درسی در خصوص محتوا کمتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد میانگین جهت‌گیری‌ها در خصوص محتوا در بین پاسخ‌دهندگان یکسان نیست. بر اساس میانگین رتبه مشاهده شده، فرایندهای شناختی با میانگین رتبه ۳/۶۶ جهت‌گیری غالب برنامه درسی در خصوص محتوا در بین اساتید است و عقل‌گرایی آکادمیک و بازسازی‌گرایی اجتماعی در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

پرسش ۳. ارزیابی برنامه‌ی درسی، بر اساس نگرش برنامه‌ریزی درسی اساتید، تابع چه نوع جهت‌گیری است؟

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای تفاوت میانگین رتبه جهت‌گیری برنامه درسی در خصوص هدف‌گذاری کمتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد میانگین جهت‌گیری‌ها در خصوص هدف‌گذاری در بین پاسخ‌دهندگان یکسان نیست. بر اساس میانگین رتبه ۳/۸۶ جهت‌گیری غالب برنامه درسی در خصوص هدف‌گذاری در بین اساتید است و عقل‌گرایی آکادمیک و رفتارگرایی در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

پرسش ۲. بر اساس جهت‌گیری برنامه‌ی درسی اساتید، تعیین محتوای برنامه‌ی درسی تابع کدام دسته از جهت‌گیری‌های آنان است؟

جدول ۳: نتایج آزمون فریدمن برای جهت‌گیری برنامه درسی در خصوص محتوا

متغیر	میانگین رتبه	خی دو	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
فرایندهای شناختی	۳/۶۶			
رفتارگرایی	۲/۷۰			
بازسازی‌گرایی اجتماعی	۲/۹۱	۱۴۰/۰۶۴	۴	۰/۰۰۱

جدول ۴: نتایج آزمون فریدمن برای جهت‌گیری برنامه درسی در خصوص ارزیابی

متغیر	میانگین رتبه	خی دو	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
فرایندهای شناختی	۳/۴۹			
رفتارگرایی	۲/۲۸			
بازسازی‌گرایی اجتماعی	۲/۸۱	۹۸/۵۳۲	۴	۰/۰۰۱
عقل‌گرایی آکادمیک	۳/۲۸			
انسان‌گرایی	۳/۱۵			

پرسش ۴. آیا بین رشته‌ی تحصیلی افراد با نوع جهت‌گیری برنامه‌ی درسی آنان رابطه وجود دارد؟ همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، سطح معناداری آزمون M باکس کوچک‌تر از ۰/۰۵ است بنابراین نتیجه گرفته می‌شود مفروضه برابری کوواریانس‌ها برقرار نیست. به دلیل عدم برقراری مفروضه از ریشه پیلایی (Pillai's trace) استفاده می‌شود که در مقابل نقض مفروضه مقاوم است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، سطح معناداری برای تفاوت میانگین رتبه جهت‌گیری برنامه درسی در خصوص ارزیابی کمتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد میانگین جهت‌گیری‌ها در خصوص ارزیابی در بین پاسخ‌دهندگان یکسان نیست. بر اساس میانگین رتبه مشاهده شده، فرایندهای شناختی با میانگین رتبه ۳/۴۹ جهت‌گیری غالب برنامه درسی در خصوص ارزیابی در بین اساتید است و عقل‌گرایی آکادمیک و انسان‌گرایی در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

جدول ۵: نتایج آزمون باکس برای فرض برابری ماتریس کوواریانس

سطح معناداری	F	df _۲	df _۱	باکس M
۰/۰۰۲	۱/۵۴۳	۶۱۷/۵۱۶	۷۵	۱۳۲/۰۲۲

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره

منبع	ریشه پیلایی	F	Df فرضیه	df خطا	سطح معناداری
عرض از مبدأ	۱/۹۸۵۰	۲۵۶۰/۳۸۸ ^۰	۵/۰۰۰	۱۹۰/۰۰۰	۱/۰۰۰۰
گروه	۱/۵۲۰۰	۴/۵۰۴	۲۵/۰۰۰	۹۷۰/۰۰۰	۱/۰۰۰۰

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس یکراهه برای جهت‌گیری‌های برنامه درسی

منبع	متغیر	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
گروه	فرایندهای شناختی	۱۱۵/۴۳۵	۵	۲۳/۰۸۷	۲/۶۱۹	۱/۰۲۶۰
	رفتارگرایی	۱۲۹/۳۰۸	۵	۲۵/۸۶۲	۱/۷۰۹	۱/۳۴۰
	بازسازی گرای اجتماعی	۹۶۷/۲۹۷	۵	۱۹۳/۴۵۹	۱۵/۵۵۲	۱/۰۰۰۰
	عقل‌گرایی آکادمیک	۱۱۳/۶۷۹	۵	۲۲/۷۳۶	۱/۵۰۰	۱/۱۹۲۰
	انسان‌گرایی	۲۷۳/۵۳۲	۵	۵۴/۷۰۶	۴/۳۶۵	۱/۰۰۱۰
خطا	فرایندهای شناختی	۱۷۱۰/۴۴۰	۱۹۴	۸/۸۱۷		
	رفتارگرایی	۲۹۳۵/۰۴۷	۱۹۴	۱۵/۱۲۹		
	بازسازی گرای اجتماعی	۲۴۱۳/۳۲۳	۱۹۴	۱۲/۴۴۰		
	عقل‌گرایی آکادمیک	۲۹۴۰/۶۸۶	۱۹۴	۱۵/۱۵۸		
	انسان‌گرایی	۲۴۳۱/۳۴۹	۱۹۴	۱۲/۵۳۳		
کل	فرایندهای شناختی	۱۲۷۵۷۷/۰۰۰	۲۰۰			
	رفتارگرایی	۸۶۰۱۱/۰۰۰	۲۰۰			
	بازسازی گرای اجتماعی	۹۹۰۴۰/۰۰۰	۲۰۰			
	عقل‌گرایی آکادمیک	۱۰۸۶۰۹/۳۸۷	۲۰۰			
	انسان‌گرایی	۹۸۶۵۷/۸۴۵	۲۰۰			

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود سطح معناداری مشاهده‌شده برای تفاوت میانگین ترکیب خطی انواع جهت‌گیری برنامه درسی کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود جهت‌گیری‌های برنامه درسی در اساتید با رشته تحصیلی متفاوت یکسان نیست. در ادامه نتایج تحلیل واریانس یکراهه ارائه می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود سطح معناداری مشاهده‌شده برای فرایندهای شناختی، بازسازی گرای اجتماعی و انسان‌گرایی کوچک‌تر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین این با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود میانگین این جهت‌گیری‌ها در اساتید با رشته تحصیلی متفاوت یکسان نیست. به‌منظور بررسی دقیق‌تر تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی توکی برای این سه جهت‌گیری استفاده شده است.

جدول ۸: نتایج آزمون تعقیبی توکی برای جهت‌گیری شناختی

فاصله اطمینان (۹۵٪)		سطح معنی‌داری	خطای استاندارد	اختلاف میانگین (I-J)	حوزه (J) تدریس	(I) حوزه تدریس
حد بالا	حد پایین					
۱/۵۹۱۰	-۴/۱۹۵۲	/۷۸۷	۱/۰۰۵۱۱	-۱/۳۰۲۱	ادبیات	علوم انسانی
۳/۱۷۲۷	-۳/۲۷۶۹	۱/۰۰۰	۱/۱۲۰۳۴	-/۰۵۲۱	هنر	
۱/۳۹۴۹	-۲/۳۵۷۹	/۹۷۷	/۶۵۱۸۹	-/۴۸۱۵	کشاورزی	
۲/۷۸۲۹	-۱/۵۹۹۷	/۹۷۱	/۷۶۱۲۸	/۵۹۱۶	مهندسی	
۳/۰۳۹۰	-/۷۱۳۸	/۴۷۹	/۶۵۱۸۹	۱/۱۶۲۶	علوم پایه	
۴/۱۹۵۲	-۱/۵۹۱۰	/۷۸۷	۱/۰۰۵۱۱	۱/۳۰۲۱	علوم انسانی	ادبیات
۵/۰۱۸۸	-۲/۵۱۸۸	/۹۳۱	۱/۳۰۹۳۴	۱/۲۵۰۰	هنر	
۳/۵۲۷۲	-۱/۸۸۶۰	/۹۵۳	/۹۴۰۳۰	/۸۲۰۶	کشاورزی	
۴/۸۲۷۳	-۱/۰۴۰۰	/۴۳۱	۱/۰۱۹۱۹	۱/۸۹۳۷	مهندسی	
۵/۱۷۱۳	-/۲۴۱۹	/۰۹۷	/۹۴۰۳۰	۲/۴۶۴۷	علوم پایه	
۳/۲۷۶۹	-۳/۱۷۲۷	۱/۰۰۰	۱/۱۲۰۳۴	/۰۵۲۱	علوم انسانی	هنر
۲/۵۱۸۸	-۵/۰۱۸۸	/۹۳۱	۱/۳۰۹۳۴	-۱/۲۵۰۰	ادبیات	
۲/۶۲۹۲	-۳/۴۸۷۹	/۹۹۹	۱/۰۶۲۵۸	-/۴۲۹۴	کشاورزی	
۳/۹۰۴۹	-۲/۶۱۷۵	/۹۹۳	۱/۱۳۲۹۹	/۶۴۳۷	مهندسی	
۴/۲۷۳۲	-۱/۸۴۳۹	/۸۶۳	۱/۰۶۲۵۸	۱/۲۱۴۷	علوم پایه	
۲/۳۵۷۹	-۱/۳۹۴۹	/۹۷۷	/۶۵۱۸۹	/۴۸۱۵	علوم انسانی	کشاورزی
۱/۸۸۶۰	-۳/۵۲۷۲	/۹۵۳	/۹۴۰۳۰	-/۸۲۰۶	ادبیات	
۳/۴۸۷۹	-۲/۶۲۹۲	/۹۹۹	۱/۰۶۲۵۸	/۴۲۹۴	هنر	
۳/۰۱۱۴	-/۸۶۵۳	/۶۰۴	/۶۷۳۳۹	۱/۰۷۳۱	مهندسی	
۳/۲۱۷۷	/۰۷۰۵	/۰۳۵	/۵۴۶۶۹	۱/۶۴۴۱*	علوم پایه	
۱/۵۹۹۷	-۲/۷۸۲۹	/۹۷۱	/۷۶۱۲۸	-/۵۹۱۶	علوم انسانی	مهندسی
۱/۰۴۰۰	-۴/۸۲۷۳	/۴۳۱	۱/۰۱۹۱۹	-۱/۸۹۳۷	ادبیات	
۲/۶۱۷۵	-۳/۹۰۴۹	/۹۹۳	۱/۱۳۲۹۹	-/۶۴۳۷	هنر	
/۸۶۵۳	-۳/۰۱۱۴	/۶۰۴	/۶۷۳۳۹	-۱/۰۷۳۱	کشاورزی	
۲/۵۰۹۳	-۱/۳۶۷۳	/۹۵۸	/۶۷۳۳۹	/۵۷۱۰	علوم پایه	

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، در جهت‌گیری بازسازی‌گری اجتماعی گروه علوم انسانی در مقایسه با گروه‌های ادبیات، کشاورزی، مهندسی و علوم پایه میانگین بالاتری دارد. همچنین میانگین گروه کشاورزی بالاتر از مهندسی و علوم پایه است.

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، سطح معناداری مشاهده شده برای تفاوت گروه کشاورزی با علوم پایه کمتر از ۰/۰۵ است؛ که با توجه به جهت تفاوت می‌توان گفت که میانگین جهت‌گیری شناختی در گروه کشاورزی بالاتر از گروه علوم پایه است.

جدول ۹: نتایج آزمون تعقیبی توکی برای جهت‌گیری بازسازی‌گری اجتماعی

فاصله اطمینان (۹۵٪)		سطح معنی‌داری	خطای استاندارد	اختلاف میانگین (I-J)	(J) حوزه تدریس	(I) حوزه تدریس
حد بالا	حد پایین					
۷/۸۵۳۲	۱/۹۸۰۱	۱۰۰۴	۱/۱۹۳۹۰	۴/۴۱۶۷*	ادبیات	علوم انسانی
۶/۸۰۲۷	-۱/۸۵۸۳	۱/۲۲۷	۱/۳۳۰۷۷	۲/۹۷۲۲	هنر	
۵/۰۴۶۶	۱/۵۸۸۹	۱۰۰۵	۱/۷۷۴۳۳	۲/۸۱۷۸*	کشاورزی	
۸/۳۱۸۴	۳/۱۱۲۶	۱۰۰۰	۱/۹۰۴۲۷	۵/۷۱۵۵*	مهندسی	
۸/۴۰۲۶	۳/۹۴۴۹	۱۰۰۰	۱/۷۷۴۳۳	۶/۱۷۳۷*	علوم پایه	
-۱/۹۸۰۱	-۷/۸۵۳۲	۱۰۰۴	۱/۱۹۳۹۰	-۴/۴۱۶۷*	علوم انسانی	ادبیات
۳/۰۳۲۳	-۵/۹۲۱۲	۱/۹۳۹	۱/۵۵۵۲۷	-۱/۴۴۴۴	هنر	
۱/۶۱۶۱	-۴/۸۱۳۸	۱/۷۰۸	۱/۱۱۶۹۱	-۱/۵۹۸۹	کشاورزی	
۴/۷۸۳۵	-۲/۱۸۵۸	۱/۸۹۲	۱/۲۱۰۶۲	۱/۲۹۸۹	مهندسی	
۴/۹۷۲۰	-۱/۴۵۷۹	۱/۶۱۷	۱/۱۱۶۹۱	۱/۷۵۷۱	علوم پایه	
۱/۸۵۸۳	-۶/۸۰۲۷	۱/۲۲۷	۱/۳۳۰۷۷	-۲/۹۷۲۲	علوم انسانی	هنر
۵/۹۲۱۲	-۳/۰۳۲۳	۱/۹۳۹	۱/۵۵۵۲۷	۱/۴۴۴۴	ادبیات	
۳/۴۷۸۶	-۳/۷۸۷۵	۱/۰۰۰	۱/۲۶۲۱۶	-۱/۵۴۴	کشاورزی	
۶/۶۱۷۱	-۱/۱۳۰۵	۱/۳۲۵	۱/۳۴۵۷۹	۲/۷۴۳۳	مهندسی	
۶/۸۳۴۵	-۱/۴۳۱۵	۱/۱۱۹	۱/۲۶۲۱۶	۳/۲۰۱۵	علوم پایه	
-۱/۵۸۸۹	-۵/۰۴۶۶	۱۰۰۵	۱/۷۷۴۳۳	-۲/۸۱۷۸*	علوم انسانی	کشاورزی
۴/۸۱۳۸	-۱/۶۱۶۱	۱/۷۰۸	۱/۱۱۶۹۱	۱/۵۹۸۹	ادبیات	
۳/۷۸۷۵	-۳/۴۷۸۶	۱/۰۰۰	۱/۲۶۲۱۶	۱/۵۴۴	هنر	
۵/۲۰۰۱	۱/۵۹۵۳	۱۰۰۵	۱/۷۹۹۸۸	۲/۸۹۷۷*	مهندسی	
۵/۲۲۵۱	۱/۴۸۶۸	۱۰۰۰	۱/۶۴۹۳۸	۳/۳۵۵۹*	علوم پایه	
-۳/۱۱۲۶	-۸/۳۱۸۴	۱۰۰۰	۱/۹۰۴۲۷	-۵/۷۱۵۵*	علوم انسانی	مهندسی
۲/۱۸۵۸	-۴/۷۸۳۵	۱/۸۹۲	۱/۲۱۰۶۲	-۱/۲۹۸۹	ادبیات	
۱/۱۳۰۵	-۶/۶۱۷۱	۱/۳۲۵	۱/۳۴۵۷۹	-۲/۷۴۳۳	هنر	
-۱/۵۹۵۳	-۵/۲۰۰۱	۱۰۰۵	۱/۷۹۹۸۸	-۲/۸۹۷۷*	کشاورزی	
۲/۷۶۰۶	-۱/۸۴۴۲	۱/۹۹۳	۱/۷۹۹۸۸	۱/۴۵۸۲	علوم پایه	

جدول ۱۰: نتایج آزمون تعقیبی توکی برای جهت‌گیری انسان‌گرایی

فاصله اطمینان (۹۵٪)		سطح معنی‌داری	خطای استاندارد	اختلاف میانگین (I-J)	(J) حوزه تدریس	(I) حوزه تدریس
حد بالا	حد پایین					
۴/۳۳۴۸	-۲/۵۶۳۹	/۹۷۷	۱/۱۹۸۳۵	/۸۸۵۴	ادبیات	علوم انسانی
۵/۱۷۴۷	-۲/۵۱۴۹	/۹۱۹	۱/۳۳۵۷۳	۱/۳۲۹۹	هنر	
۵/۱۸۴۷	/۷۱۰۴	/۰۰۳	/۷۷۷۲۲	۲/۹۴۷۶*	کشاورزی	
۵/۵۵۵۵	/۳۳۰۳	/۰۱۷	/۹۰۷۶۴	۲/۹۴۲۹*	مهندسی	
۵/۳۰۸۳	/۸۳۴۰	/۰۰۲	/۷۷۷۲۲	۳/۰۷۱۲*	علوم پایه	
۲/۵۶۳۹	-۴/۳۳۴۸	/۹۷۷	۱/۱۹۸۳۵	-/۸۸۵۴	علوم انسانی	ادبیات
۴/۹۳۷۸	-۴/۰۴۹۰	۱/۰۰۰	۱/۵۶۱۰۶	/۴۴۴۴	هنر	
۵/۲۸۹۱	-۱/۱۶۴۸	/۴۴۳	۱/۱۲۱۰۸	۲/۰۶۲۱	کشاورزی	
۵/۵۵۵۱	-۱/۴۴۰۲	/۵۳۸	۱/۲۱۵۱۴	۲/۰۵۷۵	مهندسی	
۵/۴۱۲۷	-۱/۰۴۱۲	/۳۷۵	۱/۱۲۱۰۸	۲/۱۸۵۸	علوم پایه	
۲/۵۱۴۹	-۵/۱۷۴۷	/۹۱۹	۱/۳۳۵۷۳	-۱/۳۲۹۹	علوم انسانی	هنر
۴/۰۴۹۰	-۴/۹۳۷۸	۱/۰۰۰	۱/۵۶۱۰۶	-/۴۴۴۴	ادبیات	
۵/۲۶۴۳	-۲/۰۲۸۹	/۷۹۷	۱/۲۶۶۸۶	۱/۶۱۷۷	کشاورزی	
۵/۵۰۱۲	-۲/۲۷۵۲	/۸۳۹	۱/۳۵۰۸۱	۱/۶۱۳۰	مهندسی	
۵/۳۸۷۹	-۱/۹۰۵۳	/۷۴۲	۱/۲۶۶۸۶	۱/۷۴۱۳	علوم پایه	
-/۷۱۰۴	-۵/۱۸۴۷	/۰۰۳	/۷۷۷۲۲	-۲/۹۴۷۶*	علوم انسانی	کشاورزی
۱/۱۶۴۸	-۵/۲۸۹۱	/۴۴۳	۱/۱۲۱۰۸	-۲/۰۶۲۱	ادبیات	
۲/۰۲۸۹	-۵/۲۶۴۳	/۷۹۷	۱/۲۶۶۸۶	-۱/۶۱۷۷	هنر	
۲/۳۰۶۳	-۲/۳۱۵۶	۱/۰۰۰	/۸۰۲۸۶	-/۰۰۴۷	مهندسی	
۱/۹۹۹۸	-۱/۷۵۲۵	۱/۰۰۰	/۶۵۱۸۰	/۱۲۳۶	علوم پایه	
-/۳۳۰۳	-۵/۵۵۵۵	/۰۱۷	/۹۰۷۶۴	-۲/۹۴۲۹*	علوم انسانی	مهندسی
۱/۴۴۰۲	-۵/۵۵۵۱	/۵۳۸	۱/۲۱۵۱۴	-۲/۰۵۷۵	ادبیات	
۲/۲۷۵۲	-۵/۵۰۱۲	/۸۳۹	۱/۳۵۰۸۱	-۱/۶۱۳۰	هنر	
۲/۳۱۵۶	-۲/۳۰۶۳	۱/۰۰۰	/۸۰۲۸۶	/۰۰۴۷	کشاورزی	
۲/۴۳۹۳	-۲/۱۸۲۷	۱/۰۰۰	/۸۰۲۸۶	/۱۲۸۳	علوم پایه	

بحث و نتیجه‌گیری

در سال ۱۸۹۵ هربرت اسپنسر یک پرسش انتقادی در زمینه‌ی آموزش مطرح کرد: دانش ارزشمند چیست؟ این پرسش به راحتی پاسخ داده نشد. واقعیت آن است که پاسخ به سؤال اسپنسر یک داوری ارزشی است (Taner &

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود، در جهت‌گیری انسان‌گرایی گروه علوم انسانی در مقایسه با گروه‌های کشاورزی، مهندسی و علوم پایه میانگین بالاتری دارد.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌های سؤال اول نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری برای تفاوت میانگین رتبه جهت‌گیری برنامه‌ی درسی در خصوص هدف‌گذاری که در آن، فرض صفر پذیرفته نمی‌شود، نشان‌دهنده‌ی تفاوت در خصوص هدف‌گذاری در بین پاسخ‌دهندگان است؛ بنابراین، می‌توان گفت جهت‌گیری برنامه‌ی درسی اساتید یکسان نیست. نتایج این سؤال با پژوهش‌های تانوردی و اپاک (Tannverdi & Apak, 2014) که مریدان جهت‌گیری برنامه‌ی درسی انسان‌گرایی و فرایندهای شناختی را بیشتر از سایر جهت‌گیری‌ها ارزش‌گذاری کردند؛ کانینگهام، جانسون و کارلسون (Cunningham, Johnson & Carlson, 1992) که مریدان به‌طور کلی دارای همه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی هستند و بیشتر جهت‌گیری فرایند شناختی را ارزش‌گذاری کردند؛ پژوهش چانگ (Cheung, 2000a) و نگ و چانگ (Ng & Cheung, 2002) که جهت‌گیری برنامه‌ی درسی فرایندهای شناختی و منطق‌گرایی علمی به ترتیب بیشترین میانگین را به خود اختصاص داده که نشان‌دهنده‌ی غالب بودن آن‌ها است؛ و بهاره بهالگردی (Bahalgardi, 2010) که به این نتیجه رسیده که افراد با باورهای پیچیده بیشتر به جهت‌گیری فرایندهای شناختی گرایش دارند و بیشترین میانگین مربوط به این جهت‌گیری است، همسو و هم‌جهت است اما با نتایج تحقیقات اکبری بورنگ و همکاران (Akbariboorang et al, 2013) که بدین نتیجه رسیده‌اند که در مؤلفه‌ی هدف، جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی اساتید با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند؛ پژوهش جینکینز (Jenkins, 2009) که نتیجه گرفته که مریدان جهت‌گیری برنامه‌ی درسی رفتارگرایی را بیشتر از سایر جهت‌گیری‌ها ارزش‌گذاری کرده‌اند؛ و پژوهش درک چونگ (Cheung, 2000) انجام شده است و نتیجه‌ی آن غالب بودن جهت‌گیری برنامه‌ی درسی انسان‌گرایی و عقل‌گرایی آکادمیک است، همسو نیست. در نظام آموزشی ما، از ابتدای تحصیل تا تحصیلات تکمیلی، به دلیل حاکمیت رویه برنامه محور و

(Taner, 1995) و عقاید شخصی عمیقاً ریشه در ارزش‌ها دارند. شوبرت (Schubert, 1986) متوجه شده که رابطه‌ی بین فلسفه و آموزش در برنامه درسی یک امر آشکار (بدیهی) است، بنابراین برنامه درسی کاربرد عملی عقاید شخصی است و مجموعه‌ای از عقاید (باورها) به‌عنوان ماهیت هدف آموزشی موجب پیچیدگی‌های منحصربه‌فردی در آموزش می‌شود. در این راستا در ادبیات برنامه درسی ما شاهد شکل‌گیری دسته‌بندی‌های متعدد از جهت‌گیری‌های گوناگون بوده‌ایم.

تفاوت‌های بین هر یک از جهت‌گیری‌های برنامه درسی قابل توجه است، به‌عنوان مثال ریشه‌های فلسفی «منطق‌گرایی علمی» ریشه در نوشته‌های افلاطون در کتاب جمهوری دارد، عقاید محکم و استواری که به‌عنوان دانش افلاطونی شناخته شده است. برای افلاطون دانش عوض نشدنی (ثابت) است. یک جهان فیزیکی (مادی) وجود دارد، لذا به یک رژیم و نظم روانی جهت بررسی آن نیاز است؛ و این چنین بود که افلاطون برنامه درسی را تجویز کرد که بیشتر بر ریاضیات، موسیقی، هنر تمرکز دارد.

تحقیقات زیادی بیانگر نقش مربی و جهت‌گیری برنامه درسی وی در انتخاب و گزینش محتوا، اجرای برنامه‌های درسی و همچنین نوع نگاه به یادگیرنده از طرف مربی است. این پژوهش بنا بر اهمیت و جایگاه مربی و نقش آن‌ها در تعیین میزان اجرا، موفقیت و یا شکست برنامه‌های درسی دارد، انجام شد که دربرگیرنده‌ی نکات قابل تأملی است. اول اینکه هر فرد آموزش‌دهنده‌ای، خواسته یا ناخواسته و در نتیجه انتخاب‌هایی که در گزینش محتوا جهت آموزش، سازمان‌دهی محتوا، اجرای برنامه درسی، ارزشیابی یادگیرنده و ... انجام می‌دهد، از نوعی جهت‌گیری برنامه درسی و آموزشی تبعیت کرده و یا در آن چارچوب سیر می‌کند. نکته دوم اینکه یک رابطه مستقیمی بین جهت‌گیری فرد مربی و رشته تحصیلی (تخصصی) وی وجود دارد (Amery, Sobhani nejad & rahnama, 2016; Akbariboorang et al, 2013)

شد و بای همکاران (Bay et al, 2011) انجام دادند و بدین نتیجه رسیدند که مربیان در طراحی محتوا بیشتر به جهت‌گیری برنامه‌ی درسی فرایند شناختی‌گرایش داشتند هم‌راستا است اما با یافته‌های پژوهش جینکینز (Jenkins, 2009) که بدین نتیجه رسیده است که در مقوله محتوا، مربیان جهت‌گیری برنامه‌ی درسی رفتارگرایی را بیشتر از سایر جهت‌گیری‌ها ارزش‌گذاری کرده‌اند، همسو نیست.

تحلیل داده‌های پرسش چهارم نشان می‌دهد که سطح معناداری مشاهده شده برای تفاوت میانگین ترکیب خطی انواع جهت‌گیری برنامه درسی کم‌تر از حد لازم است و در نتیجه فرض صفر پذیرفته نمی‌شود، این نشان‌دهنده‌ی متفاوت بودن میانگین جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی مورد بررسی اساتید با رشته تحصیلی (تخصص) آن‌ها است که معنی‌دار است. نتایج تحلیل داده با یافته‌های پژوهش جینکینز (Jenkins, 2009) که بدین نتیجه رسیده است که جهت‌گیری‌های مورد بررسی با توجه به مؤلفه‌ی رشته‌ی تحصیلی (تخصص) تفاوت معنی‌داری باهم داشتند که نشان‌دهنده‌ی ارتباط این دو است؛ پژوهش آشور و همکاران (Ashour et al, 2012) که این نتیجه رسیده است که مربیان ریاضی و علوم نسبت به سایر مربیان به جهت‌گیری رفتارگرایی گرایش کمتری داشتند و تفاوت میانگین جهت‌گیری‌های مورد بررسی با توجه به رشته‌ی تحصیلی (تخصص) مربیان، نشان‌دهنده‌ی ارتباط این دو است و نهایتاً با پژوهش تانوردی و اپک (Tannverdi & Apak, 2014) که بدین نتیجه رسید بین میانگین جهت‌گیری‌های مورد بررسی با توجه به رشته‌ی تحصیلی (تخصص) مربیان تفاوت وجود دارد و نشان‌دهنده‌ی ارتباط این دو است همسو است.

آنچه از کلیت کار حاصل می‌شود نکات ارزشمندی است که باید مدنظر برنامه‌ریزان و مسئولان آموزش در نظام آموزش عالی قرار گیرد. نتایج نشان می‌دهد که اساتید گرامی اساساً دارای انسجام فکری در خصوص رویه‌های نگرش و جهت‌گیری‌های آموزشی خود نیستند.

معلم محور و همچنین تأکید بر برنامه‌های درسی متمرکز و مهم‌تر از همه این موارد، عدم توجه به رویکردهایی که نیازها و علایق یادگیرنده در آن از اهمیت برخوردار است، باعث شده تا یک نوع نگاه آموزشی مبتنی بر رفتارگرایی بر این نظام حاکمیت داشته باشد.

نظام آموزشی ایران یکی از معدود نظام‌های آموزشی در دنیاست که رویکرد رفتارگرایی در آن برجسته و قابل مشاهده است و واجد ویژگی‌هایی مانند کتاب درسی واحد، نظام رقابتی، حذف تدریجی نگاه به خواسته‌های یادگیرندگان، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی آنان، بی‌توجهی به نیازهای یادگیرندگان و از پیش تعیین کردن محتوا و فرآیند آموزش و... است. طبیعی است در چنین ساختاری، نقش معلم و مربی و جایگاه او بسی بالاتر و به‌نوعی، تعیین‌کننده کنش‌های تربیتی و تعاملات آموزشی است. این بخش از نتایج پژوهش به‌خوبی بیان‌کننده‌ی روحیه و رویه‌ی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت و نظام آموزش عالی ما را نشان می‌دهد.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌های پرسش دوم نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری برای تفاوت میانگین رتبه جهت‌گیری برنامه‌ی درسی در خصوص محتوا کمتر که در آن، فرض صفر پذیرفته نمی‌شود، نشان‌دهنده‌ی تفاوت نگاه در خصوص محتوا در بین پاسخ‌دهندگان است. نتایج حاصل از تحلیل این سؤال با پژوهش‌های محمد اکبری بورنگ و همکاران (Akbariboorang et al, 2013) که بدین نتیجه رسیده‌اند که در مؤلفه‌ی محتوا میان جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی تفاوت معناداری وجود دارد آن‌گونه که در مؤلفه‌ی محتوا میان جهت‌گیری‌های عقل‌گرایی آکادمیک و فرایند شناختی، بازسازی‌گرایی اجتماعی و فرایند شناختی، فرایند شناختی با بازسازی‌گرایی اجتماعی، عقل‌گرایی آکادمیک، سازنده‌گرایی اجتماعی و رفتارگرایی، عمل‌گرایی شواب با رفتارگرایی، سازنده‌گرایی اجتماعی با رفتارگرایی و فرایند شناختی و رفتارگرایی با فرایند شناختی، عمل‌گرایی شواب، سازنده‌گرایی اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده

- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J., & Alsharqawi, S. (2012). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: A required reform initiative for Professional development. *Teacher Development*, 16 (3), 345-360.
- Baldeston, J. (2000). Knowledge & university. *Journal of Higher Education*, vol. 26, No. 1.
- Bas, G. (2013). Curriculum Design Orientations Preference Scale of Teachers: Validity and Reliability Study. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(2) • Spring • 981-991.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Dilekçi, D., Ozan, C ve Özdemir, D. (2011). *Investigation of elementary prospective teachers' curriculum approaches: Ataturk University Case*. Oral presentation, II. International Education Curriculum and Instruction Congress, Abant İzzet baysal University, Bolu/Turkey.
- Bhalgrdy, B. (1389). *Explain the orientation of the curriculum based on epistemological beliefs of teachers and the authorities of the curriculum*. Master's thesis. Mashhad Ferdowsi University. [Persian]
- Cheung D, Wong H. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*. 13(2): 225-248.
- Cheung, D. (2000a). Analyzing the Hong Kong junior secondary science syllabus using the concept of curriculum orientations. *Educational Research Journal*, 15(1), 69-94.
- Cheung, D. (2000b). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchal confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Educator* 68: 149-65.
- Crummey, M. A. (2007). Curriculum orientations of alternative education teachers. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas the Graduate School, Kansas.
- Cunningham, R., J. Johnson, and S. Carlson. (1992). Curriculum orientations of home economic teachers. Paper presented at the American Vocational Association Convention, December 7, St Louis, MO.
- Eisner, E.W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Ennis, C.D., Chen, A., & Ross, J. (1992b). Educational value orientations as a theoretical framework for experienced urban teachers' curricular decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 156-163

در نتایج تحلیل سؤالات مربوط به جهت‌گیری اساتید به مؤلفه‌های برنامه درسی (هدف، محتوا و روش آموزش) به‌خوبی نمایان است که جامعه مورد مطالعه، ضرورتاً، دارای یک جهت‌گیری ثابت و جامع در برنامه درسی نیستند به‌گونه‌ای که در تعیین هدف و هدف‌گذاری برنامه درسی مثل یک رفتارگرا عمل می‌کنند اما در آموزش و اجرای برنامه‌های درسی به‌مانند یک شناخت‌گرا و حتی یک انسان‌گرا می‌اندیشند. این عدم انسجام فکری و اندیشه‌ای در کار تربیت‌ناشی از عدم آشنایی افراد با مؤلفه‌ها، مفاهیم و اصلاحات حوزه تربیت و آموزش و یا عدم تلاش برای فهم این موضوعات کلیدی و پایه از طرف آنان است.

هرچند که تخصص‌گرایی و تلاش برای توسعه‌ی دانش و مهارت تخصصی اساتید در هر رشته و گرایش، دارای اهمیت بسیار زیادی است؛ اما یک نکته بسیار مهم را نمی‌توان فراموش کرد و آن اینکه مجهز بودن استاد یا معلم به دانش تربیتی و تلاش برای استفاده از این مهارت و دانش در راستای بهبود امر آموزش در عرصه تخصصی خود، باید در اولویت کار تربیت‌معلمان، مربیان و اساتید قرار گیرد. لازم است اساتید متخصص و موفق، از مبانی تئوری و عملی آموزش و تدریس آگاه باشند و این امر کمک بسیار شایانی به بهبود امر تعلیم و آموزش در نظام‌های آموزشی خواهد کرد.

منابع

- Akbariboorang M, et al (2013). Assessment of the quality of e-learning in Iranian universities based on the orientation of curriculum and experiences of lecturers. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, (66). 97-75. [Persian]
- Amery S, Sobhani nejad, M & rahnama, A. (2016). The study of prevailing curriculum approach of shahed University faculty with regard to the nature of specialized courses and their educational level. *Research in Curriculum Planning*, Vol 13. No 21 (continues 48), 70-81. [Persian]

- Students of Curriculum Course to the Curriculum Approaches. *Research in Curriculum Planning*, Vol 13. No 21 (continues 37), 109-122.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the Modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal* Vol. 20, No. 2, June 2009, 103-120.
- Karami, M, et al (2012). The structure of optimal decision making in the design of the curriculum of higher education: the curriculum of faculty members and experts, *Research on curriculum*, 2 (7). 104-92. [Persian]
- Kemmis, S., Cole, P. & Suggett, D. (1983). *Orientations to curriculum and transition: Towards the socially-critical school*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- Khaghanizade, M, Vajargah, K. (2010). The patterns of university curriculum, *Journal of Teaching strategies of Medical Education Development Center of Baqiatolah University of Medical Sciences*, 1 (2). 19-11. [Persian]
- Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs, *Theory into Practice*, 21, 31-35.
- MacNeil, M.S. (2007). Concept mapping as a means of course evaluation. *Journal of Nursing Education*, 46 (5), 232-235.
- Mahlis, M., S. Rice, and K. Thomas. (2004). *Teachers' views of curriculum: the hedgehog v. the fox*. Thirty-fifth Annual Meeting of the American Educational Studies Association, November 3-7, in Kansas City, Missouri.
- Maleki, H. (2009). *Curriculum planning (practical guide)*. Sixth Edition, Tehran: payame andishe publication. [Persian]
- McNeil, J. D. (1996) *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New York: Harper- Collins College.
- Mehrmohammadi, M, et al (2009). Compare the ideologies of Eisner Bamyln Curriculum: another looking. *Studies of Education and Psychology*, Ferdowsi University of Mashhad, 10 (45). 1-27. [Persian]
- Miller, N.P. (1983). *The educational spectrum orientations to curriculum*. New York: Longman.
- Ng, P. H., & Cheung, D. (2002). *Student-teachers' beliefs on primary science curriculum orientations*. *New Horizons in Education*, 45, 42-53.
- Ennis, C.D., Mueller, L.K., & Hooper, L.M. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 360-368.
- Ennis, C.D., Ross, J., & Chen, A. (1992a). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teacher's goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 38-47.
- Fathivajargah, K, Vahedchukadeh, S. (2006). Identify the damages on citizenship education in hidden curriculum: theoretical system of teacher education and provide solutions for improving the situation of Female coaches in Tehran. *Journal of Educational Innovations*, 17 (5). 93-132. [Persian]
- Fathivajargah, K. (2004). Feasibility of trainers' participation in curriculum development process in the education system of Iran, *Journal of Educational Innovations*, 3 (8): 76-59. [Persian]
- Fathivajargah, K. (2008). *The principles of curriculum*. Tehran: Iranzamin publications. [Persian]
- Fathivajargah, K. et al. (2008). The Role of factors influencing participation of faculty members in academic curricula. *Journal of Higher Education*, 1 (1). 167-139. [Persian]
- Foil, J. (2008). Determining the curriculum orientations of public school administrators using the modified curriculum orientation inventory. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas the Graduate School, Kansas.
- Ghasempour, H. (1383). A comparative study of attitude, perspectives, approaches and methods of language learning curriculum and provide a model for primary language learning curriculum. *Journal of Educational Innovations*, 3 (10), 74-102. [Persian]
- Horn, N. (2011). Curriculum orientation of virtual teachers: A basic interpretive study of secondary teachers' development of curriculum orientations. In M. Koehler, & P. Mishra, (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 1857-1860). Chesepeake, VA: AACE.
- Ja'afari Sani, H., Pakmehr, H., & Eslamian, H. (2013). Review of Orientation of Graduated

- Ornstein A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. (5th edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ramroodi, M., Akbaribooreng, M., Zangouei, A., & Hosseini, S. M. (2016). Survey the relationship between philosophical mindedness and curriculum orientations of high schools' teachers of Zahedan city in 2013-2014. *Research in Curriculum Planning*, Vol 13. No 21 (continues 48), 180-190. [Persian]
- Reding, C. A. (2008). *Curricular orientations of Catholic school teachers and administrators*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas the Graduate School, Kansas.
- Ryu S. (2009). *Curriculum orientations and professional teaching practices*, reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators. [Dissertation]. Ohio: Ohio State University.
- Salehian, M. (2010). Take a look at teacher and hidden curriculum. *Teacher Magazine*, (1). 42-23. [Persian]
- Salsabili, N. (2010). Learning opportunities in integrated process based design from the perspectives of curriculum, *Journal of Education*, (105). 91-63. [Persian]
- Schiro, M.S. (1992). Educators' perceptions of changes in their curriculum belief systems over time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (3), pp. 250–286.
- Schiro, M.S. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE Publications.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Silver, S, Alexander, W M, Lewis A J. (1967). *Curriculum for teaching and learning*, translated by Gholamreza Khoinejad (2001), Mashhad: Astan Quds Razavi. [Persian]
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development theory into practice* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Merrill.
- Tannverdi, B & Apak, O. (2014). Pre-service Teachers' Beliefs about Curriculum Orientations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 842 – 848.
- Tyler, R, (1994). *The basic principles of curriculum planning*, translated by Ali Taghipourzaheer, seventh edition, Tehran: Agah publication. [Persian]
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.