

Research in Curriculum Planning

Vol 10, No 10 (continus 37)
Summer 2013, Pages 109-122

Review of the Orientation of Graduated Students of Curriculum Course to the Curriculum Approaches

Hossein Ja'afari Sani, Hamideh Pak Mehr, Hassan Eslamian

¹Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

²PhD student of curriculum course, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

³MA in Curriculum, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abstract

This study was conducted with the aim of the investigation of curriculum approaches among the graduate students in curriculum course. The research method regarding to the purpose was practical as a descriptive survey. The statistical population was included all of the 51 students of curriculum course (MA and PhD students) in Ferdowsi University of Mashhad at 2010-11. All students completed the Ornstein's approaches to curriculum questionnaire. This questionnaire was based on the Ornstein curriculum approaches (behavioral, systematic, managerial, scientific, humanism and neo-conceptualism) in the form of 30 questions with a four-item Likert scale. The data were analyzed by using the descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (one-track and multi-track ANOVA). The results showed that: 1- The dominant approach for the studied students was the humanism approach and the lowest average was behavioral approach and the student's trend to non-technical approach. 2- There was no significant difference between male and female students in technical and non-technical approaches ($p > 0.05$). 3- There was no significant difference between technical and non-technical approaches in grade ($p > 0.05$). 4- There was no significant difference between academic year in technical and non-technical approaches ($p > 0.05$). Considering that, students in this study were trended to non-technical approach, it was understood that such inference in most of students is challenging with traditional curricula, teaching methods and adapt to the new education policies.

Keywords: Curriculum, Curriculum approach, Technical approach, Non-technical approach

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰ (پیاپی ۳۷)
تابستان ۱۳۹۲، صفحات ۱۲۲ - ۱۰۹

بررسی گرایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی به رویکردهای برنامه درسی

حسین جعفری ثانی، حمیده پاک مهر*، حسن اسلامیان

^۱دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
^۲دانشجوی دکتری تخصصی رشته برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

^۳کارشناس ارشد برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رویکردهای برنامه درسی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی صورت گرفت. روش از حیث هدف، کاربردی و از جهت روش، توصیفی - پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل همه دانشجویان رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۸۸ - ۸۹ بود (۵۱ نفر). کلیه دانشجویان به روش سرشماری انتخاب شدند و پرسشنامه محقق ساخته رویکردها را تکمیل نمودند. این پرسشنامه بر اساس رویکردهای برنامه درسی ارنستاین (رفتاری، سیستمی، مدیریتی، علمی، انسان گرایی و نو مفهوم گرایی) در قالب ۳۰ گویه با یک مقیاس چهار گزینه‌ای بر اساس طیف لیکرت بود. داده‌های حاصل با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس یک راهه و چند راهه) تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد: ۱ - غالب‌ترین رویکرد دانشجویان، رویکرد انسان گرایی و کمترین میانگین مربوط به رویکرد رفتاری بود و به طور کلی، دانشجویان مورد بررسی به رویکرد غیر فنی، گرایش بیشتری داشتند. ۲ - بین دانشجویان در رویکرد فنی و غیر فنی بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود نداشت ($p > 0.3/05$). ۳ - بین دو مقطع تحصیلی در دو رویکرد فنی و غیر فنی تفاوت معنادار نبود ($p > 0.4/05$). ۴ - بین سال ورود و گرایش به رویکرد غیر فنی دانشجویان تفاوت معناداری وجود نداشت ($p < 0.05$). با توجه به این که دانشجویان مورد بررسی به رویکرد غیر فنی، گرایش بیشتری داشتند؛ این گونه استنباط می‌گردد که غالب دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی، با شیوه‌های آموزش و برنامه‌های درسی سنتی در چالش بوده، بیشتر با خط مشی‌های تعلیم و تربیت جدید، هماهنگ و همسو هستند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، رویکرد برنامه درسی، رویکرد فنی، رویکرد غیر فنی

مقدمه

حوزه برنامه درسی، یکی از شاخه‌های علوم تربیتی است که از لحاظ مباحث نظری یکی از پرچالش‌ترین و بحث‌برانگیزترین حوزه‌های معرفتی است. ایدئولوژی‌های برنامه درسی، از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه به شمار می‌رود و مروری بر پیشینه نظری این ایدئولوژی‌ها نشان می‌دهد که توجه بسیار جدی به این موضوع معطوف شده است (مهر محمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸). ایدئولوژی‌ها از چنان قدرتی در تعلیم و تربیت برخوردارند که دلالت‌های صریح و ضمنی آنها را باید عین تعریف نیازهای اساسی آموزشی در مرحله تدوین و اجرای برنامه‌ها دانست (طالب زاده نوبریان و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲). از یک سو، برنامه درسی، عامل مهمی در آموزش عالی است (کرمی، بهمن آبادی و اسماعیلی ایولی، ۱۳۹۱) و از سویی دیگر، تعلیم و تربیت، کوششی هدفمند و مبتنی بر داشتن راهبرد مؤثر در تعامل بین یادگیرنده، یاددهنده و هدایت‌یادگیری است که جهت‌گیری‌ها و انتظارات متفاوت مریبان، دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران این حوزه تأثیر به‌سزایی در شکل‌گیری این فرایند دارد. پرداختن علمی و دقیق به تعیین و کاربرد «دیدگاه‌های برنامه درسی» که در ادبیات و پیشینه حوزه برنامه درسی با واژگان و عبارات متفاوتی از آن یاد می‌شود، در شفاف‌سازی جهت‌گیری صحیح برنامه درسی، در مراحل مختلف از اهمیت شایانی برخوردار است. مفهوم جهت‌گیری یا دیدگاه برنامه درسی در منابع اصلی حوزه برنامه درسی معمولاً با واژه Curriculum Orientation به کار برده می‌شود. ضمناً واژه دیدگاه با معادل‌هایی چون مفهوم، رویکرد، ایدئولوژی و چشم‌انداز نیز به کار برده شده است. رویکرد یک فرد نسبت به برنامه درسی بازخوردی از دانش، ادراکات، ارزش‌ها و نگرش‌های او نسبت به جهان است و یک فراجهت‌یابی را منعکس می‌کند که در بردارنده مبانی، قلمروها و اصول نظری و عملی برنامه درسی است (Ornstein & Hunkins, 2009).

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 (سلسبیلی، ۱۳۸۲) و روش‌های تدریس تأثیر می‌گذارد (Botelho, & Odonnel, 2001). طبقه بندی، سازماندهی دیدگاه‌های مختلف برنامه درسی ارائه می‌دهد. البته در بررسی و مطالعه جهت‌گیری‌ها باید توجه داشت که این طبقه بندی‌های نظری، صرفاً قراردادی و به منظور تسهیل فهم دیدگاه‌های برنامه درسی هستند (قادری، ۱۳۸۸). در این راستا، طبقه بندی‌های گوناگونی از دیدگاه‌های برنامه درسی ارائه شده است که از جمله آنها می‌توان به دیدگاه‌های مطرح شده در دایره‌المعارف برنامه درسی، طبقه بندی مک کرنن (McKernan) طبقه بندی سیلور، الکساندر و لوئیس، دیدگاه مک نیل (McNeil)، طبقه بندی رون میلر (Ron Miller)، هاگرسون (Haggerson)، آیزنر و والانس (Eisner & Vallance)، آیزنر، طبقه بندی اسکایرو (Skhiro)، طبقه بندی واکر (Walker)، جی. پی. میلر (J. P. Miller)، شوبرت (Schubert) و طبقه بندی ارنشتاین و هانکینز اشاره کرد. دیدگاه‌های مطرح شده در دایره‌المعارف برنامه درسی به شرح زیر است.

۱. دیدگاه نئومارکسیست (Neo-Marxist): متوجه مشارکت آموزش و پرورش در تولید ابزار و ارتباطات در جامعه است.
۲. ساخت و ساز گرایی (Constructivism): دانش آموز، محور کار برنامه درسی است و باید از طریق طی کردن همان فرایندهای علمی که دانشمندان طی می‌کنند به ساخت و ساز زیربنای فکری خود، بپردازد.
۳. بازسازی گرایشی اجتماعی (Social Reconstructionism): تأکید بر بهبود و اصلاح جامعه و با نگاهی تندرو در شکل دهی مجدد جامعه قرار می‌گیرد و بر مفهوم مدرسه به عنوان ابزاری برای بهبود اجتماعی تأکید دارد.
۴. بازنگری مفهومی (Reconceptualism): معتقد است مفهوم و برداشت از برنامه درسی باید دچار تحول شود و مقصود آن رهاسازی و آزادسازی انسان‌ها از قید و بندهای مختلف باشد (Lewy, 1991, از سلسبیلی، ۱۳۸۲).

۳. دیدگاه مبتنی بر صفات و فرایندهای انسانی: تمرکز بر صفات انسانی که در دانش‌آموزان باید تقویت گردد.

۴. دیدگاه مبتنی بر کارکردها و فعالیت‌های اجتماعی: از ویژگی‌های مهم این نوع دیدگاه آن است که ریشه در جامعه و مشکلات آن دارد و به عنوان معیاری برای انتخاب یک موضوع درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۵. دیدگاه مبتنی بر نیازها و علایق / فعالیت فردی: تأکید بیشتر بر نیازها و علایق فراگیران، وجود انعطاف در برنامه درسی و این که فراگیران در موقعیت‌های مناسب به صورت انفرادی، تحت آموزش قرار گیرند (سلسبیلی، ۱۳۸۲).

مک نیل دیدگاه‌های زیر را پیرامون برنامه درسی، ارائه نموده است.

۱. انسان گرایی: بخش عمده‌ای از دیدگاه‌های پیشرفت گرایی در مورد کودک محوری یا فرد محوری است.
۲. بازسازی گرایی اجتماعی: در صدد اصلاح جامعه از طریق اصلاح و بهسازی مدارس و برنامه‌های درسی آن است.
۳. فناوری: در صدد تبیین فرایند برنامه ریزی درسی و نحوه تهیه، آماده سازی و تدوین برنامه‌های درسی است.
۴. آکادمیک: مشخص نمودن موضوعات، عناوین و زمینه‌هایی است که برای تدریس در برنامه درسی مدارس برای رشد ذهنی دانش‌آموزان ضروری است (Cheung, 2000).

رون میلر دیدگاه‌های برنامه درسی را شامل دیدگاه‌های زیر می‌داند.

۱. دیدگاه انتقالی (Transmission): تعلیم و تربیت در حقیقت فرایند انتقال ارزش‌ها، باورها و دانش‌هایی است که توسط اجتماع پذیرفته شده‌اند. این دیدگاه به طور اساسی با جنبش بازگشت به پایه‌ها مرتبط است.
۲. دیدگاه تعاملی (Interaction): آموزش و پرورش، یک فرایند حل مسأله است که در آن معلمان به دانش‌آموزان، کمک می‌کنند تا به صورت کاربردی، روش حل مسأله را بیاموزند.
۳. دیدگاه خود جهت دهی (Self direction): در این رویکرد، یادگیری به شکلی خاص، مدنظر قرار می‌گیرد.

مک کرنن (McKernan, 2007) دیدگاه‌های برنامه درسی را شامل موارد زیر می‌داند.

۱. ایدئولوژی عقلگرایی - خردگرا (Intellectual-Rationalist): نقش آموزش و پرورش را رشد بیشتر عقل به وسیله موضوعات عقلانی مانند هفت هنر آزاد می‌داند و موضوعات عقلانی، همیشه باید در برنامه‌های درسی وجود داشته باشد.
۲. ایدئولوژی مذهبی - کلامی (Theo-religious): آموزش ارزش‌های دینی در برنامه درسی برتری می‌یابد.
۳. ایدئولوژی اجتماعی - رویایی (Social-Romantic): فراگیران به آمادگی برای با دیگران بودن، اجتماعی شدن و دموکراسی نیازمندند و نیازها و علایق فراگیران باید مبنایی برای تدریس و برنامه درسی قرار بگیرد.
۴. ایدئولوژی رفتاری - فنی (Technical-Behavioral): تأکید بر برنامه درسی تخصصی، قابل اندازه گیری و کاربرد تکنولوژی در برنامه درسی.
۵. ایدئولوژی شخصی - عاطفی / مراقبه‌ای (Personal-Caring): مراقبت و رفاه عاطفی مدنظر است. تحقق شخصی، عزت نفس، احترام فردی از جمله تأکیدات است که در ویژگی‌های برنامه درسی انسان‌گرایان نیز دیده می‌شود.
۶. ایدئولوژی سیاسی - انتقادی (Critical-Political): مبنای این ایدئولوژی، تحلیل ارزش‌های پنهان است و غایت برنامه درسی، بازسازی فرهنگی و سیاسی است. به مسائلی چون بی عدالتی، تبعیض و نژادپرستی توجه می‌شود. سیلور، الکساندر و لوئیس معتقدند که دیدگاه‌های برنامه درسی در بردارنده؛

۱. دیدگاه موضوعات درسی و رشته‌های علمی: رشته‌های علمی و موضوعات مدرسه‌ای، دارای ساختار داخلی هستند که دانش جدید می‌تواند به آن اضافه شده، دانش‌های منسوخ از آن حذف گردد.
۲. دیدگاه مبتنی بر صلاحیت‌های خاص / فناوری: در جستجوی فراهم آوردن کاراترین وسایل در انتقال دانش و تسهیل یادگیری بوده و تکنولوژی بخشی از شایستگی‌های خاص را تشکیل می‌دهد.

۲. رویکرد کارایی اجتماعی: آموزش، فرایند تغییر رفتار فرد است و ساختار برنامه درسی از تحلیل تکلیف به واحدهای کوچک‌تر و از ساختار متوالی یادگیری پیروی می‌کند. هدف نهایی، خدمت به نیازهای اجتماعی است.

۳. رویکرد بازسازی اجتماعی: هدف تعلیم و تربیت، غلبه بر مسائل اجتماعی است. افراد برای جامعه آرمانی آینده تربیت و باید به صورت فعال، آینده جامعه را در دست بگیرند. یادگیری به معنای حل مسأله است.

۴. رویکرد مطالعه کودک: در این رویکرد، فراگیر در فرایند یادگیری خویش، عاملی فعال به شمار می‌آید و برنامه درسی به جای پرداختن به موضوعات مجزا، مجموعه‌ای تلفیق شده از دانش است (قادری، ۱۳۸۸).

طبقه بندی واکر به شرح زیر است.

۱. نظریه‌هایی که در صدد منطقی کردن برنامه درسی هستند: بر اساس این طرح، معلم باید برای حصول اطمینان از تسلط دانش‌آموز بر مواد درسی، آنها را وادار به از بر خوانی کند و عملکرد بر اساس آزمون‌های کتبی است.

۲. نظریه ساخت برنامه درسی (Curriculum Construct): برنامه‌های درسی باید بر اساس مطالعه عملکردهای خوب افراد تحصیل کرده و فرهیخته تعیین و تدوین شوند؛ که این عملکردها مبنای برنامه ریزی درسی قرار می‌گیرند.

۳. نظریه‌هایی که در صدد مفهومی کردن پدیده‌های برنامه درسی هستند: این نوع نظریه‌ها بیشتر به دنبال هدایت مسائل و فعالیت‌های برنامه درسی بوده و روشنگری و ارائه روش تفکر پیرامون مسائل برنامه درسی مطرح است.

۴. نظریه‌هایی که به دنبال تشریح علمی و محققانه پدیده‌های برنامه درسی هستند: دستیابی به درک و فهم عمیق‌تر از پدیده‌های برنامه درسی مورد توجه است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

طبقه بندی جی. پی. میلر شامل:

۱. دیدگاه رفتاری (Behavioral): با روش‌های خاص یادگیری که به رفتارهای مشخصی منجر می‌شود، سر و کار دارد. محیط یادگیری بسیار اهمیت دارد و دارای ساختار بسته و از پیش تعیین شده‌ای است و از آزمون‌های مبتنی بر معیار استفاده می‌گردد.

حامیان این دیدگاه با نمره، تدوین طرح درس، گروه بندی سنی و استراتژی‌های تدریس مخالفند.

۴. دیدگاه تحولی (Transformation): بر این باور است که جهان، شامل کل‌های دارای تعامل و به هم وابسته است که یک کل جامع را تشکیل می‌دهد. این دیدگاه در حقیقت از «آموزش و پرورش کل گرایانه» حمایت می‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

آیزنر و والانس پنج جهت گیری عمده در حوزه برنامه درسی مطرح می‌کنند:

۱. دیدگاه فناورانه: بر اهداف رفتاری، آموزش مستقیم، تسلط بر محتوا و برنامه‌های از پیش تعیین شده تأکید دارد.

۲. دیدگاه فرایند شناختی (Cognitive Processes) این دیدگاه از لحاظ محتوایی آزاد است و بر توانایی تفکر، استدلال و حل مسأله تأکید می‌نماید و رشد فرایندهای ذهنی را مد نظر دارد که در آثار بلوم و برونر دیده می‌شود.

۳. دیدگاه عقل گرایی آکادمیک: برنامه درسی باید بر پایه منبع دانشی باشد که بر حسب موضوعات، سازماندهی شده است. تأکید بر موضوع و رشد قوای ذهنی دانش‌آموزان است و معمولاً مدل‌های رفتاری را به کار می‌گیرند.

۴. دیدگاه بازسازی گرای اجتماعی: بر اجتماع تمرکز دارد و معتقد است که مشکلات جامعه و چگونگی غلبه بر این مشکلات چیزهایی هستند که دانش‌آموزان باید شناسایی کنند. در ارزیابی بر فرایند تأکید می‌شود.

۵. دیدگاه تحقق شخصی: دانش‌آموزان در فرایند برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی نقش داشته و توسعه دهندگان برنامه درسی به شمار می‌آیند. محتوا تا آنجا اهمیت دارد که به فردیت دانش‌آموزان مربوط است و محیط کلاسی تبدیل به مکانی غنی و چالش برانگیز خواهد شد که دانش‌آموز و معلم، هر دو یادگیرندگانی می‌شوند که باید مفاهیم و روندهای جدیدی را توسعه دهند (Klein, 1986).

جهت گیری‌های برنامه درسی از دید اسکایرو به شرح زیر است.

۱. رویکرد کلاسیک: در این رویکرد، دانش موجود در رشته‌های علمی یا دیسیپلین‌ها به شکل آموزشی، سازماندهی شده، موضوع درسی در هنگام پرداختن به برنامه درسی در اولویت قرار دارد.

طبقه بندی ویلیام شوبرت از دیدگاه‌های برنامه درسی به این شرح است.

۱. سنت گرایی عقلانی: کتاب‌های بزرگ باید، محتوای اصلی برنامه درسی باشد و فنون مهارت‌های سه‌گانه (خواندن، نوشتن و حساب کردن) را تسهیل نماید. در این دیدگاه، توسعه ذهنی فراگیران، محور اصلی آموزش است.

۲. رفتارگرایان اجتماعی: برنامه درسی باید متکی به مطالعات علمی و اجتماعی باشد و افراد را برای زندگی، کارآمدتر سازد. مهارت‌آموزی و شایستگی در توانایی‌های فنی و آمادگی برای زندگی بزرگسالی باید مورد توجه قرار بگیرد.

۳. تجربه‌گرایان: طبق این دیدگاه، برنامه درسی باید محل تلاقی تجارب و ایده‌ها باشد و فرصت‌هایی را جهت بازسازی تجربه فراهم آورد. فراگیران باید فرصت اظهار نظر کردن و تجربه داشته باشند (قادری، ۱۳۸۸).

طبقه بندی ارنشتاین و هانکینز به عنوان مبنای نظری مطالعه در بردارنده ۶ رویکرد به شرح زیر است.

به اعتقاد ارنشتاین و هانکینز (۲۰۰۹) رویکردهای برنامه درسی می‌تواند از دیدگاه فنی و غیر فنی (Technical/ scientific & Nontechnical/ nonscientific) بررسی شود. رویکردهای فنی، مطابق با الگوهای تعلیم و تربیت سنتی است که روش‌های تثبیت شده و رسمی آموزش را منعکس می‌کند؛ در حالی که رویکردهای غیر فنی به عنوان بخشی از خط مشی‌های تعلیم و تربیت پیشگام به وجود آمده و با شیوه‌های آموزشی سنتی در چالش هستند. از دید ارنشتاین، به طور کلی شش رویکرد برنامه درسی مطرح می‌گردد که ۴ رویکرد نخست (رفتاری، مدیریتی، سیستمی و آکادمیکی) به عنوان رویکرد فنی و دو رویکرد دیگر (انسان‌گرایی و نو مفهوم گرایی) جزو رویکردهای غیر فنی هستند.

۱. رویکرد رفتاری: به عنوان یک رویکرد وسیله - هدف، منطقی و تجویزی، قدیمی‌ترین رویکرد در برنامه درسی بوده که بر اصول علمی و فنی اتکا دارد و شامل ملاحظات عملی و راهکارهای گام به گام در تنظیم برنامه درسی است. اهداف نهایی بر اساس یک طرح کلی مکتوب، تعیین می‌شود؛ محتوا و فعالیت‌های یادگیری، مطابق با این اهداف،

۲. دیدگاه دیسپلینی/ موضوعی: بر قلمروهای علمی و روش‌های مورد استفاده متخصصان در هر قلمرو تأکید دارد. تمرکز بر آن دسته از موضوعات درسی است که به طور سنتی در دوره ابتدایی و متوسطه ارائه می‌شود.

۳. دیدگاه اجتماعی: بر انتقال فرهنگی و شهروندی دموکراتیک تأکید دارد. برنامه درسی به منزله عامل جامعه پذیر کردن دانش‌آموزان و کمک به رشد مهارت‌های مربوط به تحلیل تعارض‌های ارزشی در یک بستر دموکراتیک است. ۴. دیدگاه رشد گرا (Developmental): رشد و تحول افراد، مراحل مشخصی دارد. بنابراین باید برنامه درسی و راهبردهای آموزشی را به گونه‌ای طراحی نمود که چنین رشد و تحولی را سرعت بخشد.

۵. دیدگاه فرایند شناختی: کانون اصلی، تقویت مهارت‌های شناختی است. برنامه درسی بر تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و سایر مهارت‌های ذهنی تأکید می‌ورزد. حل مسأله از مهمترین مهارت‌هایی است که باید تقویت شود.

۶. دیدگاه انسان‌گرایانه: برنامه‌های درسی باید سعی در مرتبط ساختن با معنا و مفهوم شخصی داشته باشند و بر دو موضوع رشد خود پنداره و مهارت‌های میان فردی و دستیابی به ارزش‌های فردی و اجتماعی توجه شود.

۷. دیدگاه ماورای فردی (Transpersonal): کانون توجه مرتبه بالاتری از وجود و دستیابی به مرحله تعالی است. تأکید بر اهمیت تفکر شهودی بوده، برنامه درسی در پی پرورش قوه خلاقیت و رویکردهای تازه در حل مسائل است (میلر، ۱۳۸۷).

طبقه بندی هاکرسون در بردارنده:

۱. پارادایم منطقی - نظری (Rational/ Theoretical): علمی و تاریخی است.

۲. پارادایم اسطوره شناختی - عملی (Mythological/ practical): از نوع پژوهش‌های قوم شناختی و پدیدار شناختی.

۳. پارادایم تحولی - تکاملی: بر کار بست اتوبیوگرافی و هرمنوتیک تأکید دارد.

۴. پارادایم هنجاری - انتقادی: که متکی بر پژوهشگری و هرمنوتیک است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

۶. رویکرد نو مفهوم گرایی: برنامه درسی نه تنها بر مدارس بلکه بر نهادهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی نیز باید متمرکز باشد. نظام آموزشی، گستره‌ای از اجتماع است و هدف برنامه درسی باید آزادی بخشی باشد نه تثبیت گر وضعیت موجود. اینان، منتقدان تعلیم و تربیت هستند و به بازنگری و مفهوم سازی در برنامه درسی تأکید می‌ورزند.

با توجه به آنچه که در زمینه طبقه بندی از رویکردهای برنامه درسی بحث شد، می‌توان گفت که ارنشتاین و هانکینز، تقریباً تمامی رویکردهایی که دیگر صاحب نظران با نام های مختلف مورد بررسی و کاوش قرار داده‌اند، در قالب دو رویکرد کلی بحث نموده‌اند که این طبقه بندی‌ها به صورت خلاصه در جدول شماره ۱ نمایان است.

همان گونه که اشاره شد، رویکردهای برنامه درسی، یکی از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه است که مروری بر پیشینه نظری (طبقه بندی‌های صاحب نظران) نشان داد که توجه بسیار جدی به این موضوع، معطوف شده است. لیکن، در زمینه تجربی، در ایران تحقیقات انگشت شماری صورت گرفته و تاکنون شواهدی مبنی بر انجام چنین پژوهشی مشاهده نشده است. در پژوهش امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۱) یافته‌ها حاکی از حاکمیت دیدگاه دیسیپلینی بر برنامه درسی تربیت هنری بود. نتایج تحقیق امام جمعه (۱۳۸۵) نیز آشکار ساخت که رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم ایران مطابق با رویکرد آکادمیکی است. چونگ (Cheung, 2000) در پژوهشی با عنوان «بررسی باورهای معلمان درباره انواع طرح‌های برنامه درسی» به این نتایج دست یافت که بر خلاف آن چه که انتظار می‌رفت، همبستگی مثبت و معناداری (۰/۹۱) بین رویکردها به دست آمد، به طوری که مثلاً معلمانی که جهت‌گیری انسان‌گرایانه را ارزش گذاری کردند، گرایش شدیدی به حمایت از جهت‌گیری رفتاری نیز داشتند و از لحاظ مقطع تحصیلی (دوره ابتدایی و متوسطه) و جنسیت، تفاوت معناداری در جهت‌گیری‌های آنان مشاهده نشد؛ یافته اخیر چونگ، بر خلاف پژوهش جنکینز (Jenkins, 2006) بود که جهت‌گیری‌ها بر حسب جنسیت و مقطع تحصیلی معلمان، تفاوتی نداشت.

توالی می‌یابند و نتایج در ارتباط با اهداف از پیش تعیین شده ارزیابی می‌شوند.

۲. رویکرد مدیریتی (Managerial): مطابق با این رویکرد، مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی است که فراگیران، معلمان، متخصصان برنامه درسی و سایر دست اندرکاران طبق هنجارها و اصول خاصی با یکدیگر در تعامل هستند. برنامه درسی بر حسب جدول زمانی، امکانات، منابع، تجهیزات و کارگزاران شکل می‌گیرد. این رویکرد از گزینش، سازماندهی، ایجاد ارتباط و نظارت و سرپرستی حمایت می‌کند و به اصول عقلانی و مراحل منطقی تأکید د.

۳. رویکرد سیستمی (The Systems): به برنامه درسی به عنوان یک سیستم نظر دارد که واحدهای فرعی در ارتباط با کل سیستم در نظر گرفته می‌شوند. نگرش به برنامه درسی، تحت تأثیر تئوری سیستم‌ها و تحلیل نظام‌ها قرار گرفته، کلیه بخش‌های آموزشی با توجه به تأثیر بر یکدیگر مورد بررسی قرار می‌گیرند. متخصصان برنامه درسی، معمولاً برنامه درسی را سیستم اصلی در نظر می‌گیرند که آموزش و نظارت، به عنوان سیستم‌های فرعی به اجرای برنامه درسی کمک می‌کند.

۴. رویکرد آکادمیکی: به عنوان یک رویکرد سنتی، کلی‌نگر و عقلانی شناخته شده و سعی در تجزیه و ترکیب موقعیت‌های اصلی و مفاهیم برنامه درسی دارد. طبق این دیدگاه، بحث تدوین برنامه درسی، اصولاً یک بحث علمی و نظری است تا عملی و به جنبه‌های کلی تعلیم و تربیت مربوط می‌شود. طرفداران این رویکرد، شماری از موضوعات بنیادی مانند: تاریخ، فلسفه و سیاست را مد نظر قرار داده، یک نگرش کلی از برنامه درسی ارائه می‌دهند.

۵. رویکرد انسان گرایی: رویکرد انسان گرایی تحت تأثیر روان شناسی کودک و روان شناسی انسان گرا شکل گرفت که بر تجارب زندگی، پروژه‌های گروهی، رشد خود پنداره و عزت نفس یادگیرنده و فعالیت‌های هنری - اجتماعی تأکید می‌ورزد. نقش دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری، فعال و هدف از برنامه درسی، اجتماعی کردن است. علاوه بر برنامه درسی رسمی، برنامه‌های غیر رسمی نیز مدنظر قرار دارد و به تمام ابعاد شخصیتی توجه می‌شود.

جدول ۱ - طبقه بندی های مختلف رویکردهای برنامه درسی

صاحب نظر	رویکردهای مطرح شده	صاحب نظر	رویکردهای مطرح شده
آریه لوی	نئومارکسیست	مک نیل	انسان گرایی
	ساخت و ساز گرایی		بازسازی گرایی اجتماعی
	بازسازی گرایی اجتماعی		فناوری
	بازنگری مفهومی		آکادمیک
رون میلر	انتقالی	اسکایرو	کلاسیک
	تعاملی		کارایی اجتماعی
	خود جهت دهی		بازسازی اجتماعی
	تحولی		مطالعه کودک
واکر	منطقی کردن برنامه درسی	هاکرسون	منطقی - نظری
	ساخت برنامه درسی		اسطوره شناختی - عملی
	مفهومی کردن برنامه درسی		تحولی - تکاملی
	تشریح علمی و محققانه برنامه درسی		هنجاری - انتقادی
سیلور، الکساندر و لوئیس	موضوعات درسی و رشته های علمی	آیزنر و والانس	فناورانه
	صلاحیت های خاص / فناوری		فرایند شناختی
	صفات و فرایندهای انسانی		عقل گرایی آکادمیک
	کارکردها و فعالیت های اجتماعی		بازسازی گرایی اجتماعی
	بر نیازها و علایق / فعالیت فردی		تحقق شخصی
جیمز مک کرن	عقلگرایی - خردگرا	ارنشتاین و هانکینز	رفتاری
	مذهبی - کلامی		مدیریتی
	اجتماعی - رویایی		سیستمی
	رفتاری - فنی		آکادمیکی
	شخصی - عاطفی / مراقبه ای		انسان گرایی
	سیاسی - انتقادی		نو مفهوم گرایی

مقطع کارشناسی ارشد: ۲۸ دختر و ۱۲ پسر و ۱۱ نفر در مقطع دکتری: ۵ دختر و ۶ پسر) بود. به دلیل محدودیت تعداد افراد جامعه آماری، از نمونه در دسترس و به روش سرشماری استفاده شد. پرسشنامه محقق ساخته بین افراد نمونه پژوهش، توزیع گردید و در نهایت، از مجموع ۵۱ پرسشنامه، تعداد ۴۸ پرسشنامه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و ۳ پرسشنامه به دلیل عدم وصول و نقص در اطلاعات حذف گردید. برای گردآوری داده‌های پژوهش از یک پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه در دو بخش تنظیم شده است: بخش اول شامل اطلاعات عمومی: جنسیت، مقطع تحصیلی، رشته تحصیلی، سال ورود و بخش دوم، شامل ۶ رویکرد برنامه درسی مطرح شده توسط ارنشتاین (رفتاری، مدیریتی، سیستمی، علمی، انسان‌گرایی و نو مفهوم‌گرایی) بود که در قالب ۳۰ گویه بر اساس طیف درجه بندی لیکرت در ۴ درجه به صورت کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم تدوین شد. به هر گویه نمراتی از ۰ (کاملاً مخالفم) تا ۳ (کاملاً موافقم) تعلق گرفت. برای هر رویکرد ۵ گویه تعیین شد. به این ترتیب، کمترین و بیشترین نمره در هر رویکرد از ۰ تا ۱۵ متغیر بود. بیشترین نمره رویکرد فنی (رویکرد رفتاری، مدیریتی، سیستمی، علمی) ۶۰ و در رویکرد غیر فنی (رویکرد انسان‌گرایی و نو مفهوم‌گرایی) ۳۰ بود. نمره بالاتر، به معنای جهت‌گیری غالب در هر رویکرد است. به منظور روایی این پرسشنامه، در جهت انطباق سؤالات با سازه‌ها، از ۴ نفر صاحب نظران رشته برنامه درسی (عضو هیأت علمی) دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد استفاده شد. روایی پرسشنامه پس از انجام اصلاحات لازم، مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز از طریق همسانی درونی آلفای کرونباخ محاسبه گردید. بدین منظور پرسش نامه بین ۲۵ نفر از افراد نمونه توزیع شد و ضریب آلفای ۰.۸۶ به دست آمد. داده‌های حاصل با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس یک‌راهه و چند راهه) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

با عنایت به این که رویکردها، زیربنای تشخیص نیازها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌های درسی هستند (طالب زاده نوبریان و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲) و برنامه ریزان درسی بر حسب نگرشی که نسبت به ماهیت برنامه درسی و تعلیم و تربیت دارند، پیرامون عناصر اصلی برنامه درسی تصمیم‌گیری کرده، جهت‌گیری برنامه درسی را تعیین می‌نمایند (ملکی، ۱۳۸۳)؛ پس، متخصصان حوزه برنامه درسی و حتی دانشجویان این رشته نیز باید رویکردهای خود را مورد بررسی قرار دهند (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۹). با توجه به بیان اهمیت شناسایی رویکردها و تأثیر آنها در تمامی مراحل و عناصر برنامه درسی، موضوع اصلی و هدف این مطالعه آن است تا از طریق توجه به تقسیم‌بندی‌های مطرح شده در حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی و بررسی دیدگاه‌های دانشجویان به عنوان صاحب نظران بالقوه این حوزه، زمینه ساز حرکت آگاهانه‌تر بعدی در توجه به دیدگاه‌ها و تأثیر کاربرد آن در حوزه‌های مختلف برنامه درسی شود. به علاوه، شناخت بیشتر این دیدگاه‌ها می‌تواند دانش تخصصی موجود در این حوزه را برای محققان و برنامه ریزان درسی شفاف‌تر و کاربردی‌تر گرداند. با توجه به آنچه که بیان شد، هدف پژوهش حاضر، بررسی و شناسایی رویکردهای برنامه درسی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد است. لذا، سؤال اصلی مطالعه این است که رویکرد غالب برنامه درسی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی چیست؟ طبقه بندی‌های متفاوتی از دیدگاه‌های برنامه درسی وجود دارد که در این پژوهش، طبقه بندی ارنشتاین و هانکینز (۲۰۰۹) به این دلیل که به نوعی کلیه رویکردها را در دو طیف فنی و غیر فنی مورد بررسی قرار داده است، مبنای مطالعه رویکردهای دانشجویان قرار گرفت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از حیث هدف، کاربردی و از جهت روش، توصیفی - پیمایشی و جامعه آماری این پژوهش عبارت است از کلیه دانشجویان رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری که در سال تحصیلی ۸۹ - ۸۸ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل این دانشجویان برابر با ۵۱ نفر (۴۰ نفر در

یافته‌های پژوهش

۲-۲ - آیا بین رویکردهای فنی و غیر فنی دانشجویان، بر حسب مقطع تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟ یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس چندگانه جهت مقایسه رویکرد فنی و غیر فنی بر اساس جنس و مقطع تحصیلی، در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

طبق یافته‌های این جدول، تفاوت معناداری بین دو جنس از لحاظ گرایش به دو رویکرد فنی (0.5/، 0.48/ > p) F (1)، 0.45/، و غیر فنی (0.5/، 0.46/ = > p) F (1) مشاهده نمی‌شود. با توجه به یافته‌های جدول مذکور، تقریباً همگی به سمت رویکرد غیر فنی، گرایش دارند. همچنین، بر اساس یافته‌های این جدول، تفاوت معناداری میان دانشجویان دو مقطع به لحاظ گرایش به دو رویکرد فنی (0.5/، 0.46/ = > p) F (1) و غیر فنی (0.5/، 0.4/ = > p) F (1) مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر، تقریباً همگی به رویکرد غیر فنی گرایش دارند.

۲-۳ - آیا بین رویکرد فنی و غیر فنی دانشجویان بر حسب سال ورود تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج مندرج در جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که بین سال ورود و گرایش به رویکرد فنی (0.5/، 0.13/ > p) F (2)، 0.45/، و غیر فنی (0.5/، 0.56/ = > p) F (2) دانشجویان نیز، تفاوت معناداری وجود ندارد و همگی تقریباً به رویکرد غیر فنی گرایش دارند.

پرسش اول: به طور کلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه ریزی درسی به کدام یک از رویکردهای برنامه درسی، گرایش دارند؟ در ذیل پرسش اول، سه پرسش فرعی به صورت زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

۱-۱ - گرایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه ریزی درسی به رویکردهای برنامه درسی بر حسب جنس چگونه است؟

۲-۱ - وضعیت کلی گرایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی به رویکردهای برنامه درسی بر حسب مقطع تحصیلی چگونه است؟

۱-۳ - وضعیت کلی گرایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی به رویکردهای برنامه درسی بر حسب سال ورود چگونه است؟

پرسش دوم: دانشجویان تحصیلات تکمیلی به کدام یک از دو طیف فنی و غیر فنی برنامه درسی گرایش دارند؟ در ذیل پرسش دوم، سه پرسش فرعی به صورت زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

۲-۱ - آیا بین رویکردهای فنی و غیر فنی دانشجویان، بر حسب جنس تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۲ - آماره‌های توصیفی وضعیت کلی گرایش دانشجویان به ۶ رویکرد برنامه درسی

رویکرد شاخص	رفتاری	مدیریتی	سیستمی	علمی	انسان گرایی	نو مفهوم گرایی
میانگین	۶/۶۲	۹/۵۶	۸/۸۷	۹/۶۲	۱۱/۸۳	۱۰/۶۸
انحراف معیار	۲/۸۲	۲/۸۰	۲/۵۸	۲/۸۳	۲/۶۸	۲/۶۳

جدول ۳ - آماره‌های توصیفی گرایش دانشجویان به ۶ رویکرد برنامه درسی بر حسب جنسیت، مقطع و سال ورود

نو مفهوم گرای		انسان گرای		علمی		سیستمی		مدیریتی		رفتاری		رویکرد
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	شاخص گروه
۲/۶۴	۱۰/۴۵	۲/۵۴	۱۱/۹۳	۲/۹۵	۹/۹۰	۲/۵۴	۸/۷۵	۲/۸۵	۹/۶۹	۲/۶۶	۶/۸۱	دختر
۲/۶۲	۱۱/۲۰	۳/۰۴	۱۱/۶۰	۲/۵۳	۹/۰۰	۲/۷۴	۹/۱۳	۲/۷۶	۹/۲۶	۳/۲۱	۶/۲۰	پسر
۲/۵۷	۱۰/۵۷	۲/۶۹	۱۱/۸۶	۲/۹۶	۹/۸۶	۲/۶۷	۸/۷۶	۲/۶۵	۹/۴۲	۲/۸۶	۶/۵۵	کارشناسی ارشد
۲/۹۶	۱۱/۱۰	۲/۷۹	۱۱/۷۰	۲/۱۶	۸/۷۰	۲/۳۱	۹/۳۰	۳/۴۱	۱۰/۱۰	۲/۸۰	۶/۹۰	دکتری
۳/۲۷	۱۰/۲۱	۲/۵۸	۱۰/۲۰	۲/۲۸	۱۰/۲۰	۱/۸۱	۸/۴۰	۳/۷۶	۸/۸۰	۲/۱۶	۵/۸۰	ورودی ۸۶
۲/۷۴	۱۰/۸۰	۲/۷۸	۱۱/۸۴	۲/۹۸	۹/۷۳	۲/۷۲	۸/۸۰	۲/۸۱	۱۰/۰۰	۳/۳۳	۶/۵۰	ورودی ۸۷
۲/۴۲	۱۰/۶۴	۲/۵۱	۱۲/۲۹	۲/۸۴	۹/۲۹	۲/۶۶	۹/۱۱	۲/۵۴	۹/۱۱	۲/۱۰	۷/۰۵	ورودی ۸۸

جدول ۴ - آماره‌های توصیفی وضعیت کلی گرایش دانشجویان به رویکردهای برنامه درسی در دو طیف فنی و غیر فنی

انحراف معیار	تفاوت	میانگین	نمره کلی	رویکرد
۷/۲۵	۲۴/۳۲	۳۴/۶۸	۶۰	فنی
۴/۷۳	۷/۴۸	۲۲/۵۲	۳۰	غیر فنی

جدول ۵ - نتایج آزمون تحلیل واریانس چندگانه برای مقایسه رویکرد فنی و غیر فنی بر حسب جنس و مقطع تحصیلی

گروه	شاخص آماری متغیر	ss	df ₁	df ₂	MS	F	P
بر اساس جنسیت	رویکرد فنی	۲۵/۸۰	۱	۴۶	۲۵/۸۰	۰/۴۸	۰/۴۹
	رویکرد غیر فنی	۱/۷۰	۱	۴۶	۱/۷۰	۰/۰۷	۰/۷۸
بر اساس مقطع تحصیلی	رویکرد فنی	۱/۲۳	۱	۴۶	۱/۲۳	۰/۰۲	۰/۸۸
	رویکرد غیر فنی	۰/۹۸	۱	۴۶	۰/۹۸	۰/۰۴	۰/۸۳

جدول ۶ - نتایج آزمون تحلیل واریانس یکراهه جهت مقایسه رویکرد فنی و غیر فنی دانشجویان بر حسب سال ورود

رویکرد	شاخص آماری منبع تغییر	SS	df	MS	F	p
فنی	بین گروهی	۱۴/۴۳	۲	۷/۲۱	۰/۱۳	۰/۸۷
	درون گروهی	۲۴۶۱/۸۷	۴۵	۵۴/۷۰		
	کل	۲۴۷۶/۳۱	۴۷	---		
غیر فنی	بین گروهی	۲۵/۹۵	۲	۱۲/۹۷	۰/۵۶	۰/۵۷
	درون گروهی	۱۰۲۸/۰۲	۴۵	۲۲/۸۴		
	کل	۱۰۵۳/۹۷	۴۷	---		

بحث و نتیجه‌گیری

با نتایج پژوهش امام جمعه (۱۳۸۵) ناهمخوان است. یافته‌های مطالعه وی، حاکی از آن بود که رویکرد غالب و حاکم بر نظام تربیت معلم، مطابق با رویکردهای فنی است و دیدگاه موضوع - مداری، دیدگاه مورد تأکید است. در توجیه این یافته با علم بر این که نظام دانشگاهی و نظام تربیت معلم، به لحاظ شیوه آموزش و شیوه تصمیم‌گیری پیرامون نظام برنامه درسی با یکدیگر تفاوت دارند و نظام تربیت معلم بیشتر متمرکز و دارای برنامه‌های یکنواخت و نظام دانشگاهی کمتر متمرکز و دارای برنامه‌های درسی متفاوت هستند و همچنین نظام تربیت معلم تا دوره‌های کارشناسی و نظام دانشگاهی تا دوره‌های دکتری تخصصی را ارائه می‌دهند و سطح و کیفیت تعاملات علمی داخلی و خارجی آن دو نیز با یکدیگر متفاوت است و نیز فضای آموزش و یادگیری در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و به ویژه در یکی از دانشگاه‌های بزرگ ایران یعنی دانشگاه فردوسی

پژوهش حاضر با هدف شناسایی رویکردهای برنامه درسی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد صورت پذیرفت. نتایج حاصل نشان داد که رویکرد غالب همه دانشجویان مورد بررسی، رویکرد انسان‌گرایی و رویکرد کمتر غالب، رفتاری است. با دیدی کلی‌تر در زمینه رویکردها، به بررسی میانگین نمرات دانشجویان مورد بررسی در دو طیف فنی و غیر فنی نیز پرداخته شد و یافته‌ها آشکار ساخت که میانگین نمره دانشجویان به طور کلی در رویکرد فنی ۳۴/۶۸ از ۶۰ و در رویکرد غیر فنی ۲۲/۵۲ از ۳۰ است. با توجه به نمره کل هر رویکرد و آزمون‌های آماری معلوم می‌شود که میانگین نمره دانشجویان در رویکرد غیر فنی، بالاتر از رویکرد فنی بوده است. به عبارت دیگر، دانشجویان به رویکرد غیر فنی، گرایش بیشتری نشان داده‌اند. این یافته

سمت رویکردهای انسان‌گرایی و نو مفهوم‌گرایی بوده است.

یافته دیگر، حاکی از آن بود که برای هر دو جنس، بالاترین و پایین‌ترین نمره به ترتیب مربوط به رویکرد انسان‌گرایی و رفتاری بوده است. این یافته نمایانگر این است که هر دو جنس به رویکرد انسان‌گرایی گرایش داشته، تفاوتی بین رویکرد غالب آنان وجود نداشته است. در واقع، جنسیت، تأثیری بر تمایل به جهت‌گیری‌های مذکور نداشته است. این یافته با نتایج مطالعات امین‌خندقی و پاک‌مهر (۱۳۹۱)، جنکینز (۲۰۰۶) و چونگ (۲۰۰۰) همخوان است. با توجه به تأثیر مبانی روان‌شناسی بر دیدگاه‌های برنامه‌ریزی و این که به لحاظ روان‌شناسی جنسیت می‌تواند بر نگرش افراد پیرامون انتخاب یک گرایش خاص تأثیر داشته باشد؛ اما در این مطالعه حاکی از عدم تفاوت بین دانشجویان دختر و پسر در موضع‌گیری یک دیدگاه خاص بود که به لحاظ روان‌شناسی جای بحث و بررسی دارد.

یافته بعدی پژوهش حاکی از آن بود که میانگین نمرات دانشجویان کارشناسی ارشد در ۶ رویکرد به ترتیب مربوط به رویکردهای انسان‌گرایی، نو مفهوم‌گرایی، علمی، مدیریتی، سیستمی و رفتاری و ترتیب میانگین نمره رویکردها برای دانشجویان دوره دکتری را رویکردهای انسان‌گرایی، نو مفهوم‌گرایی، مدیریتی، سیستمی، علمی و رفتاری بود. یافته دیگر مربوط به رویکردهای شش‌گانه دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر حسب سال ورود بود. بر اساس نتایج حاصل، در ورودی ۸۶ رویکرد غالب نو مفهوم‌گرایی و در ورودی ۸۷ و ۸۸ رویکرد غالب، رویکرد انسان‌گرایی بود. شایان ذکر است که برای هر سه ورودی، کمترین میانگین مربوط به رویکرد رفتاری بود. یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس چندگانه جهت مقایسه رویکرد فنی و غیر فنی بر اساس جنس نیز، تفاوت معناداری را میان دو گروه در دو رویکرد فنی و غیر فنی نشان داد. این یافته با نتایج پژوهش چونگ (۲۰۰۰) همسو و با نتایج مطالعه جنکینز (۲۰۰۶) ناهمسو بود. به عبارتی می‌توان گفت که در مطالعه حاضر سنوات تحصیلی، در گرایش دانشجویان به رویکردهای مختلف برنامه‌ریزی تأثیری نداشته است. همچنین مطالعه امین‌خندقی و پاک‌مهر (۱۳۹۱) نشان

مشهد و ماهیت رشته برنامه‌ریزی درسی می‌توان چنین بحث کرد که رشته برنامه‌ریزی درسی در سح اجرای برنامه‌ریزی تا حد زیادی توانسته است در جهت تعدیل در دیدگاه‌های دانشجویان خوب عمل کند، ولی در نظام تربیت معلم این تغییر کمتر اتفاق افتاده است. ضمن این که دیدگاه‌ها و رویکردهای افراد و نظام به صورت یک طیف قابل تفسیر هستند و هیچ کدام بدون دیگری نظامی فکری را تشکیل نمی‌دهند و معمولاً ترکیبی از این دیدگاه‌ها با محوریت یک یا چندتای دیگر بیشتر مورد بحث است. اکبری بونگ، جعفری ثانی، آهنچیان و کارشکی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود با عنوان به این موضوع که به طور کلی، رویکرد غالب در فضای آموزش مجازی دانشگاه‌های ایران رویکرد رفتارگرایی و سپس شناختی و سازنده‌گرایی و بالاخره انسان‌گرایی است و بیشتر به صورت ترکیبی از چند جهت‌گیری و رویکرد اشاره کرده است. به علاوه به این موضوع دست یافته است که استادان در رشته‌های علوم انسانی در مقایسه با علوم پزشکی و فنی و مهندسی رویکرد جهت‌گیری انسان‌گرایانه‌تری را در آموزش اتخاذ کرده‌اند. در تکمیل بحث، سیمر و تیموسین (Çimer, Melih Timuçin, 2010) معتقدند که باید یک تجدید نظر اساسی در برنامه‌های درسی و آموزشی به عمل آید و این تغییر پارادایم نیازمند تأمل در نقش استاد - دانشجو، روش‌های ارزشیابی و پیامدهای یادگیری است. به گفته وان سلیمان، عبدالرحمان و دی‌زالکیفلی (Wan Sulaiman, Abdul Rahman & Dzulkifli, 2007) در مقاطع بالاتر تحصیلی، از آنجایی که محتوای برنامه‌های درسی، نیازمند سطوح بالای تفکر مثل تفکر انتقادی و مهارت‌های ارزشیابی و ارائه دلایلی برای عقاید، استدلال و اعتبار‌یابی محتوایی که از استادان و برنامه‌های درسی دریافت می‌کنند، است، لذا در این دوران، استفاده از روش‌های تدریس دانشجو - محور و تغییر در سرفصل‌های دروس و نوع سازماندهی آن ضرورت می‌یابد. با استناد به این امر می‌توان این‌گونه استنباط کرد که استفاده از این‌گونه شیوه‌های تدریسی، مطابق با رویکردهای غیر فنی بوده و در نتیجه، همین امر، عاملی مؤثر در جهت‌گرایش دانشجویان مورد بررسی به

سمت و سوی نظام آموزشی، دستخوش نامعلومی‌هایی می‌گردد و چه بسا با وجود آرمان‌ها و اهداف در نظر گرفته شده، آنچه که در عمل به اجرا در می‌آید، کاملاً با این اهداف قصد شده، نا هماهنگ و حتی مخالف خواهد بود. زیرا به عمق تأثیر این دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌ها در برنامه‌های درسی توجهی نشده است.

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر، حاکی از آن بود که دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه ریزی درسی، گرایش بیشتری به سمت رویکرد غیر فنی و از جمله انسان گرایی و نو مفهوم گرایی داشتند. این امر بیانگر این نکته است که دانشجویان مورد بررسی، بر امور شخصی، زیبایی شناختی و باز کاوی تأکید خاصی دارند. در واقع، تأکید آنان بر نقش فراگیر، در فرایند و عناصر برنامه درسی است تا بر بازده تولید. غالب دانشجویان مورد بررسی به عنوان نمونه‌ای از صاحب نظران آینده این حوزه تخصصی، با شیوه‌ها و برنامه ریزی‌های درسی سنتی در چالش بوده، بیشتر با فلسفه و خطمشی‌های تعلیم و تربیت پیشگام و جدید (نو مفهوم گرایی، انسان گرایی و پیشرفت گرایی) هماهنگ و همسو است. ماهیت رشته‌های علوم تربیتی اقتضا می‌کند که این رشته‌ها بیشتر با مباحث روان‌شناسی و تعلیم و تربیت سر و کار داشته باشند و این امر، دانشجویان را به سمت رویکردهای انسان گرایانه و نومفهوم گرایانه سوق می‌دهد. همچنین، نظام دانشگاهی یک نظام آموزشی فعال و به روز است و دانشگاه فردوسی مشهد به یکی از چند دانشگاه برتر ایران و گروه علوم تربیتی و زیر گروه برنامه‌درسی آن با توانمندی‌های علمی و آموزشی خود توانسته است اثر مطلوبی در ایجاد نگرش‌های نوین در حوزه‌های علمی مرتبط پدید آورد. لازم به توضیح است که این مطالعه بر روی دانشجویان رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد صورت گرفته و در صدد ارائه نیمرخ از نگرش‌ها و دیدگاه‌های تخصصی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در یکی از گروه‌های فعال یعنی علوم تربیتی در بخش برنامه‌ریزی درسی بوده است و انتظار می‌رود که نتایج آن در تصمیم‌گیری‌های کلان این گروه - به ویژه در راستای بازنگری در یکی از رشته‌های علوم انسانی این دانشگاه - مورد استفاده قرار گیرد و قصد تعمیم

داد که معلمانی که سابقه بیشتری در تدریس دارند، گرایش شدیدتری نیز به سمت رویکرد دیسیپلینی دارند. به اعتقاد آنان، این امر شاید حاکی از این واقعیت بوده است که هر چند در باور و اندیشه معلم، گرایش به یک جهت‌گیری خاص وجود دارد، اما حاکمیت دیسیپلین محوری بر نظام آموزشی، به تدریج بر باور و اندیشه تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، هر چه حضور در نظام آموزشی دیسیپلین محور بیشتر می‌شود، خواسته یا ناخواسته گرایش وی نیز به سمت این جهت‌گیری، افزایش می‌یابد. در حالی که در مطالعه حاضر دانشجویان هر سه ورودی رویکرد غالب به انسان گرایی داشته‌اند و این امر همان گونه که در ادامه بحث می‌شود، حاکی از این است که گروه آموزشی دانشجویان مورد بررسی از جمله گروه‌های فعال و پویا با استادان جوان و علاقمند است که این امر، در نتیجه کار بسیار تأثیر گذار بوده است که البته این نکته در مورد عدم تفاوت بین دانشجویان ارشد و دکتری هم صدق می‌کند.

همچنین، نتایج آزمون تحلیل واریانس چندگانه جهت مقایسه رویکرد فنی و غیر فنی بر اساس مقطع تحصیلی، حاکی از آن بود که تفاوت معناداری بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در دو رویکرد وجود نداشته است. همچنین آخرین یافته پژوهش در زمینه مقایسه بین سال ورود و گرایش به رویکرد فنی و غیر فنی دانشجویان تفاوت معناداری را نشان نداد. به عبارت دیگر، دانشجویان سال‌های مختلف ورودی، هم در رویکرد فنی و هم در رویکرد غیر فنی در سطح برابری قرار داشته‌اند.

همان‌گونه که اشاره شد، رویکردهای برنامه درسی بر سایر مراحل برنامه ریزی تأثیر می‌گذارد. در این راستا، سلسبیلی (۱۳۸۲) بیان می‌دارد که نگاهی به گذشته طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در کشور، حاکی از بی توجهی به این مرحله اساسی در فرایند تعلیم و تربیت است. لذا از تعمیم یافته‌های این مطالعه به سایر جوامع آموزشی خودداری شده، انجام مطالعاتی دیگر در زمینه بررسی دیدگاه‌های برنامه ریزان، مربیان و تصمیم گیرندگان اصلی نظام‌های آموزشی در نظام آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی، پیشنهاد می‌گردد. زیرا هنگامی که دیدگاه‌های مختلف این دست اندرکاران با یکدیگر ترکیب می‌شود،

مهر محمدی، محمود؛ امین خندقی، مقصود (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. دوره دهم. شماره ۱: ۴۵ - ۲۷.
میلر، جی. پی (۱۳۸۷). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی. تهران: سمت.

Botelho, M.G. & Odonnel, D. (2001). Assessment of the use of problem-orientation, small-group discussion for learning of a fixed prosthodontic, simulation laboratory course, British Dental Journal, 191(11): 630-636.

Cheung, Derek (2000). Measuring Teachers' Meta-Orientations to Curriculum: Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. The Journal of Experimental Education, 68(2):149-165.

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

Klein, M. Frances (1986). Alternative curriculum Conceptions and Designs. Theory In to Practice, 25(1): 31 - 35.

McKernan, Jame (2007). Curriculum and Emagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research. Routledge.

Ornstein, Allan C; Hunkins, Francis P (2009). Curriculum: Foundations, principles, and Issues. Fifth Eddition. United States: Pearson Education.

Çimer, Atilla & Timuçin, Melih (2010). Content of an in-service training to develop and assess activities minding critical thinking, Procedia Social and Behavioral Sciences, 9: 958-962.

Wan Sulaiman, W. Sh., Abdul Rahman, W. R., Dzulkifli, M. A. (2007). Relationship between Critical Thinking Dispositions, Perceptions towards Teachers, Learning Approaches and Critical Thinking Skills among University Students, The 4th International Postgraduate Research Colloquium IPRC Proceedings, 209-220 .

به سایر موارد مشابه نداشته است. اگرچه این پژوهش می‌تواند زمینه‌ساز انجام پژوهش‌های دیگری نیز باشد.

منابع

اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه درسی و تجربه مدرسان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، پذیرش چاپ.

امام جمعه، محمدرضا (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای فکورانه ارائه چهارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

امین خندقی، مقصود؛ پاک مهر، حمیده (۱۳۹۱). حاکمیت سنت دیسیپلین محوری در جهت‌گیری‌های برنامه درسی تربیت هنری معلمان دوره راهنمایی تحصیلی: چالش‌ها و آسیب‌ها، فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی دانشگاه اصفهان، پذیرش چاپ.

سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

طالب زاده نوبریان، محسن؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۲). مباحث تخصصی برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات آبیژ.

کرمی، مرتضی؛ بهمن آبادی، سمیه؛ اسماعیلی ایولی، آرزو. ساختار تصمیم‌گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۷): ۹۲-۱۰۴.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶). برنامه درسی بسوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: انتشارات آبیژ.

قادری، مصطفی (۱۳۸۸). بسترهای فهم برنامه درسی. ویرایش دوم. تهران: انتشارات یادواره کتاب.

ملکی، حسن (۱۳۸۳). برنامه ریزی درسی: راهنمای عمل. تهران: انتشارات مدرسه.