

Research in Curriculum Planning

Vol 15, No 32 (continus 59)
winter 2018, Pages 191-204

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال پانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۲ (پیاپی ۵۹)
زمستان ۱۳۹۷، صفحات ۱۹۱-۲۰۴

The dominant curriculum of high school teachers in the district of Isfahan Education

بررسی رویکرد غالب برنامه درسی دبیران دوره متوسطه اول منطقه سه آموزش و پرورش شهر اصفهان

Bahman Zandi, Simin Naghsh, Reza Alli Tarkhan

¹ Professor, Linguistics, University of Payamenoor, Tehran, Iran.

² Distance education, Islamic Azad University of Isfahan, Isfahan, Iran.

³ Curriculum Studies, University of Tehran, Tehran, Iran.

بهمن زندگی، سیمین نقش*، رضا علی طرخان

^۱ استاد گروه زبان شناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

^۲ دکتری برنامه‌ریزی آموزش از دور، سما دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، اصفهان، ایران.

^۳ دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

چکیده

Abstract

The purpose of this article was to investigate the Evaluation of a dominant curriculum of high school teachers in the district 3 of Isfahan Education. The method of this research regarding to aim was applied and regarding to data collection was cause and effect. The Sample was 217 teachers (79 female and 137 male) that selected randomly from all high school teachers in district 3 and completed researcher made questionnaire that designed in base of Askayros Categories (1992). Cronbach's alpha reliability index with spss20 software was obtained 0/78. The result showed that dominant approach of teachers in goals, teachers role and style of their evaluation, are Academic and social performance approach. And as a whole implemented in terms of these two approaches and two learner-centered and social reconstruction approach are below average. Furthermore, the teachers paid attention to scientific approach and social performance approach respectively.

Keywords: Curriculum, scientific approach, social performance approach, social reconstruction approach, learner-centered approach

هدف پژوهش حاضر بررسی گرایش رویکرد غالب برنامه درسی دبیران مدارس متوسطه اول ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان است. روش انجام این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش را نیز کلیه دبیران مدارس متوسطه اول ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان به تعداد ۵۰۰ نفر تشکیل داده‌اند که با بهره‌مندی از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و فرمول تعیین حجم نمونه مورگان، ۲۱۷ نفر از دبیران (۷۹ نفر زن و ۱۳۷ نفر مرد) انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ای محقق ساخته که بر اساس دسته‌بندی رویکردهای برنامه درسی بر مبنای دسته‌بندی اسکایروس (۱۹۹۲) طراحی شده بود پاسخ دادند. اعتبار پرسشنامه با استفاده از شاخص آلفای کرونباخ و با نرم‌افزار SPSS20 برابر با ۰/۷۸ به دست آمده است. یافته‌ها حاکی از آن است که رویکرد غالب دبیران در اهداف، نقش معلم و نوع ارزشیابی، دو رویکرد علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی است این در حالی است که در دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از متوسط هستند. همچنین با توجه به میانگین‌های گزارش شده دبیران از میان دو رویکرد مورد توجه ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی توجه داشته‌اند.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی درسی، رویکرد علمی دانشگاهی، رویکرد کارایی اجتماعی، رویکرد بازسازی اجتماعی، رویکرد یادگیرنده محوری.

* نویسنده مسئول: simin.naghsh@yahoo.com

پذیرش: ۹۷/۰۸/۱۵

وصول: ۹۴/۰۳/۰۳

مقدمه

اساساً برنامه درسی که محصول برنامه‌ریزی درسی است به مجموعه‌ای از تجربیات اطلاق می‌شود که در اختیار یادگیرندگان قرار می‌گیرد. برای طراحی برنامه درسی روش‌های متعددی وجود دارد که روش موضوعی، روش موازی، روش میان‌رشته‌ای، روش چندرشته‌ای و روش فرارشته‌ای از مهم‌ترین آن‌ها به شمار می‌آید. هر کدام از روش‌ها اصول و مراحل خاص خود را داشته و محاسن و معایب ویژه‌ای دارند. مسئله این است که اهداف همه رویکردها و روش‌ها، یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده است. تغییرات مطلوب شامل تغییر در دانش، نگرش و مهارت افراد است و این امر یکی از اهداف عمده نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند و تمام تلاش‌ها و منابع برای رسیدن به این هدف مهم صرف می‌گردد (Mirzabeygi, Ali, 2001).

در حوزه برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی، رویکردهای گوناگونی هست که هر یک از آن‌ها بر جنبه‌های گوناگونی از وجود انسان تأکید می‌کند. نگاهی به تاریخ برنامه‌های درسی و نیز بررسی رویکردهای نظام‌های آموزشی از غلبه یکی یا برخی از رویکردها در آموزش حکایت دارد. تعیین دیدگاه یا دیدگاه‌های مناسب برنامه درسی حاصل از مطالعه عمیق بر روی جنبه‌های فلسفی و نظریه برنامه درسی و هماهنگی با اهداف، مرحله‌ای اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است که بر سایر مراحل فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی و روش‌های تدریس تأثیر می‌گذارد (Salsabil, N., 1382).

بوتلو و اودونل (Botelho & Odonnel, 2001) طبقه‌بندی، سازمان‌دهی دیدگاه‌های مختلف برنامه درسی را ارائه می‌دهند. البته در بررسی و مطالعه جهت‌گیری‌ها باید توجه داشت که این طبقه‌بندی‌های نظری، صرفاً قراردادی و به‌منظور تسهیل فهم دیدگاه‌های برنامه درسی هستند. در این راستا، طبقه‌بندی‌های گوناگونی از دیدگاه‌های برنامه درسی ارائه شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به دیدگاه‌های مطرح شده در دائره‌المعارف برنامه درسی، طبقه‌بندی

ارتقای کیفیت آموزش در هر مقطع و رشته تحصیلی مستلزم کاربرد اصول و فنون برنامه درسی است. کاربرد فنون برنامه درسی با توجه به مبانی آن و اجرای اصول یادگیری، در بازنگری و بهبود برنامه‌ها و آموزش‌های موجود در مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت نیروی انسانی حائز اهمیت است. از این‌رو برنامه‌ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه‌ای در آموزش و پرورش دارد. ارنشتاین و هانکینز (Ornstein & Hankins, 1997) معتقدند که مبانی برنامه درسی حدود و ثغور مرزهای خارجی برنامه درسی را مشخص کرده است و تعیین می‌کند که کدام منبع اطلاعاتی معتبر از کدام نظریه‌ها، اصول و ایده‌های قابل قبول، به برنامه درسی مرتبط می‌شوند. تصمیم در مورد عناصر برنامه‌های درسی در چارچوب مبانی نظری منسجم، سامان می‌یابد و دیدگاهی از برنامه درسی را شکل می‌دهد (Ahghari, 2013). اینون و اینوف معتقدند در طول سه دهه گذشته، برنامه‌های درسی تحت تأثیر رویدادهای جامعه و تحولات آن بوده است. برنامه درسی موضوع محور (Subject matter curriculum) با ویژگی خاص خود همچون در نظر داشتن موضوعات درسی جدا، حافظه محوری، کتاب محوری، معلم محوری، شناخت سطحی و آزمون‌های هنجاری (Norm-testing)، دائماً مورد نقادی واقع و مشخص شده است که این نوع از برنامه‌های درسی، امروزه دیگر با رویکردهای نوین تربیتی تناسبی ندارد. ارزیابان برنامه‌های درسی بر این باورند که برنامه‌های درسی هنوز از رویکرد مدیریت علمی (Scientific management movement) که در دهه ۱۹۲۰ رایج بوده، الهام می‌گیرند. اثربخشی و تهیه الگوی خطی برای تقسیم اوقات روزانه مدارس بر اساس واحدهای جدای ۴۰ تا ۵۵ دقیقه‌ای، جزو الگوهای معمول در مدارس است؛ اما با وجود رویکرد مدیریت علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مدارس، هنوز انواع ناهماهنگی، بی‌تناسبی، تردید و حتی بلاتکلیفی را احساس می‌کنیم (Iannone, R. & Obenauf, 1999).

به دست آمد، به طوری که مثلاً معلمانی که جهت گیری انسان گرایانه را ارزش گذاری کردند، گرایش شدیدی به حمایت از جهت گیری رفتاری نیز داشتند و از لحاظ مقطع تحصیلی (دوره ابتدایی و متوسطه) و جنسیت، تفاوت معناداری در جهت گیری های آنان مشاهده نشد؛ یافته اخیر چونگ، برخلاف پژوهش جنکینز (Jenkins) بود که جهت گیری ها برحسب جنسیت و مقطع تحصیلی معلمان، تفاوتی نداشت.

بسیاری از معلمان به قدرت و اهمیت ابزار و وسایل کمک آموزشی در تدریس پی برده اند. ولی اغلب، از آثار عمومی و عادی رفتارهای خود که منشعب از تسلط یک رویکرد از برنامه درسی بر رفتار آموزشی اوست و قطعاً به منزله ابزاری پرارزش و قدرتمند در جریان کار با کودکان به وقوع می پیوندند، غافل هستند. به عنوان مثال در دیدگاه های برنامه درسی، برای معلم نقش های گوناگونی مطرح شده است. در دیدگاه اجتماعی، بر ایجاد فضای عاطفی در کلاس تأکید شده است تا دانش آموزان در سایه فضای ایجاد شده، به بحث و گفت و گو بپردازند و یا در دیدگاه موضوعی، معلم نقش تأمین کننده منابع آموزشی را دارد. در دیدگاه رفتاری، معلم به تعریف قابلیت ها پرداخته و برای اینکه دانش آموزان به سطح مطلوب قابلیت های مختلف دست یابند، به طراحی برنامه تقویت کننده می پردازد (میلر، به نقل از (Mehrmohammadi, 2013)؛ بنابراین با قطعیت می توان گفت که رویکرد قالب معلم در برنامه درسی نقش بسزایی در ساختار آموزشی و تربیتی او خواهد گذاشت که می تواند نتایج متفاوتی را نیز انتظار داشت. لذا، سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که رویکرد غالب برنامه درسی دبیران متوسطه اول ناحیه ۳

آموزش و پرورش شهر اصفهان چه رویکردی است؟ رویکردهای برنامه ریزی درسی را می توان در دو گروه طبقه بندی کرد. در یک گروه افرادی هستند که اعتقاد دارند می توان هدف های تعلیم و تربیت را تعیین کرد، به دقت بیان نمود و به شیوه خطی آن ها را تحقق

مک کرنن (McKernan) طبقه بندی سیلور، الکساندر و لوویس، دیدگاه مک نیل (McNeil) طبقه بندی رون میلر (Ron Miller) هاگرسون والانس (Vallance)، طبقه بندی اسکیرو طبقه بندی واکر (Walker) جی پی میلر (J.p. Miller) شوبرت و طبقه بندی ارنشتاین و هانکینز اشاره کرد (Qaderi, 2012).

از طرفی نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت دانش آموزان نقشی برجسته و آشکار بوده است. معلم، یکی از حلقه های زنجیره نظام آموزشی و مؤثرترین عنصر آن است. ضعف معلم می تواند موجب ازم پاشیده شدن این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف مورد نظر باشد. این اصطلاح حکمت آمیز، می تواند در اینجا مصداق پیدا کند که «قوت یک زنجیر، چیزی بیش از قوت ضعیف ترین حلقه آن نیست» بنابراین نام معلم، ذهنیت خاص درس دادن، یادگیری سازمان یافته و نقش مستقیم و گفتاری او را به ذهن می آورد که همه این مفاهیم ریشه در رویکرد برنامه درسی قالبی است که در معلم ایجاد و شکل گرفته است (Maleki, 2011).

با توضیحات فوق باید گفت که رویکردهای برنامه درسی معلم، یکی از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه است که مروری بر پیشینه نظری (طبقه بندی های صاحب نظران) نشان می دهد که توجه بسیار جدی به این موضوع، معطوف شده است؛ لیکن، در زمینه تجربی، در ایران تحقیقات انگشت شماری صورت گرفته و تاکنون شواهد زیادی مبنی بر انجام چنین پژوهشی مشاهده نشده است. در پژوهش امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۱) یافته ها حاکی از حاکمیت دیدگاه دیسیپلینی بر برنامه درسی 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 طرح های برنامه درسی به این نتایج دست یافت که برخلاف آنچه انتظار می رفت، همبستگی مثبت و معناداری (۹۱ درصد) بین رویکردها

می‌شود. جهت‌گیری غیرعلمی و غیرتکنیکی به «اشراق‌گرایی» (Intuitionism) و آنچه مک‌دونالد (Macdonald) «عقلانیت زیباشناسانه» (Aesthetic rationality) در مقابل «عقلانیت تکنولوژی» (Technological rationality) نامیده است متکی است. طرفداران رویکرد غیرتکنیکی و غیرعلمی به طراحی برنامه‌های درسی از طرح‌های «کودک‌مدار» و تا حدودی «مسئله‌مدار» (Problem - centerd) حمایت می‌کنند (Arnshtayn and Hankynz, 2005).

اسکایرو (۱۹۹۲) نیز دسته‌بندی از رویکردهای مختلف برنامه‌ریزی درسی داشته است که دسته‌بندی رویکردها در پژوهش حاضر نیز است. اسکایرو رویکردهای برنامه‌ریزی درسی را در قالب ۴ رویکرد دسته‌بندی نموده است که به ترتیب رویکرد بازسازی اجتماعی، رویکرد علمی دانشگاهی، رویکرد کارایی اجتماعی و رویکرد فراگیر محوری است. اسکایرو (۱۹۹۲) هر یک از این رویکردها را در قالب تعاریف زیر معرفی کرده است.

رویکرد بازسازی اجتماعی؛ این رویکرد نسبت به مسائل اجتماعی و بی‌عدالتی‌های صورت گرفته در حق جامعه که ریشه در نابرابری‌های نژادی، جنسیتی، اجتماعی و اقتصادی دارند، آگاه هستند. تصور آن‌ها این است که هدف آموزش تسهیل ساخت جامعه‌ای جدید و با عدالت است که بالاترین میزان رضایت را برای تمام اعضایش ارائه می‌نماید.

رویکرد علمی دانشگاهی؛ این رویکرد بر این باور است که فرهنگ ما در طی قرن‌ها دانش اساسی و مهمی جمع‌آوری کرده است که به‌صورت رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها سازمان‌دهی شده است. هدف از آموزش، کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری دانش جمع‌آوری شده فرهنگ ما که همان رشته علمی است.

رویکرد کارایی اجتماعی؛ در این رویکرد هدف نظام آموزشی برآورده ساختن نیازهای جامعه از طریق تربیت جوانان است تا بتوانند به‌عنوان اعضای رشد یافته در

بخشید. این گروه رویکرد تکنیکی علمی (Technical - Scientific approach) به برنامه‌ریزی درسی دارند. در مقابل، رویکردهای غیر تکنیکی قرار دارند؛ یعنی افرادی که به «ذهنیت»، «شخصی بودن»، «ذوقی بودن»، «اکتشافی بودن» تأکید می‌کنند. آنان به محصول و تولید برنامه توجه ندارند بلکه به یادگیرنده و یادگیری از طریق رویکردهای «فعالیت - مدار» تأکید می‌نمایند. این رویکرد برنامه درسی را «باز» می‌بیند و به‌طور دقیق طراحی نمی‌کند. به این نحو در این روش تمام آنانی که به‌نوعی با برنامه درسی ارتباط دارند و تأثیر می‌پذیرند در طراحی برنامه درسی درگیر می‌شوند. فراگیران خودشان را بهتر از هر کس دیگری می‌شناسند؛ بنابراین در تعیین و انتخاب تجربه‌های یادگیری که رشد شناختی و اجتماعی را تسهیل می‌کنند صلاحیت بیشتری دارند. این رویکرد روی «خودشناسی» (Self - perception) و «خواسته‌های شخصی» (Personal - preferences) «خود ارزشیابی آن‌ها» (Self - assessment) و تلاش‌هایشان در جهت وحدت‌بخشی به خود (Self - integration) تمرکز دارد. در این رویکرد تمرکز اصلی فعالیت برنامه درسی محتوا نیست بلکه روی فعالیت فرد است. محتوا تا حدی اهمیت دارد که دانش‌آموز بتواند معانی لازم را به دست آورد. اشخاصی که این جهت‌گیری را نسبت به برنامه دارند یادگیری را به‌صورت یک «کل» می‌بینند. نمی‌توان یادگیری را به‌واقع به مراحل دقیق یا حیطه‌های ویژه مانند حیطه شناختی عاطفی و روان حرکتی تقسیم کرد. در این رویکرد برنامه درسی قبل از اینکه دانش‌آموزان به کلاس بیایند تهیه نمی‌شوند بلکه معلمان باید همکار فراگیر باشند و با گفتگوی آموزشی با او موضوعات مناسب را برای بررسی تعیین کنند. به این نحو در بیشتر مدل‌های غیرتکنیکی برنامه درسی به‌جای اینکه از قبل تهیه شود از طریق تعامل دانش‌آموز و معلم حاصل می‌گردد. بر اساس دیدگاه تکنیکی علمی به «عقل‌گرایی» (Rationalism) و «تجربه‌گرایی» (Empirism) تکیه

لازم به توضیح است که علاوه بر سنجیدن ۴ رویکرد فوق، از میان ابعاد مورد نظر در پرسشنامه اصلی، با توجه به اهمیت سه بعد هدف مدرسه، نقش معلم و روش ارزشیابی در قالب ۳۴ سؤال و در طیفی ۷ گزینه‌ای در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

روش

روش پژوهش حاضر از نظر اهداف، کاربردی، از نظر داده‌ها کمی و از نظر نوع مطالعه توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دبیران دوره متوسطه اول ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ تشکیل می‌دهند که تعداد ۲۱۷ نفر از دبیران (۷۹ زن و ۱۳۷ مرد) به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و به پرسشنامه تعیین رویکرد برنامه درسی که دارای طیف لیکرتی از ۱ تا ۵ است پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های t تک متغیره t دو گروه مستقل و تحلیل واریانس استفاده شده است. برای اطمینان از پایایی پرسشنامه‌ها، به اجرای آزمایشی پرسشنامه در نمونه‌ای با حجم ۳۰ نفر پرداخته و پایایی آن‌ها از طریق محاسبه آلفای کرونباخ و با نرم‌افزار SPSS20 برای هر یک از عوامل (مؤلفه‌ها) به‌طور جداگانه محاسبه و در جدول زیر مشخص گردیده است؛ که این میزان نشان‌دهنده پایایی بالا و انسجام درونی سؤالات در پرسشنامه است. لازم به توضیح است که آلفای کل برابر با ۰/۷۸ به‌دست آمده است که بیانگر این است که پرسشنامه از اعتبار خوبی برخوردار است.

آینده عمل کنند. در واقع هدف آن‌ها پرورش مهارت‌ها و رویه‌هایی در جوانان است که در محیط کار و خانه به آن‌ها نیاز دارند تا زندگی پرباری داشته باشند و عملکرد جامعه را تداوم بخشند (Aghakhani, 2011).

رویکرد فراگیر محوری؛ در این رویکرد بر نیازهای جامعه و یا رشته علمی تأکید نداشته بلکه بر نیازها و علایق فردی فراگیران توجه شده است. آن‌ها معتقدند مدارد باید مکان‌های لذت بخشی باشند که در آن افراد به‌طور طبیعی و بر اساس ماهیت ذاتی خودشان پیشرفت کنند. هدف آموزش رشد افراد هماهنگ با ویژگی‌های منحصر به فرد عقلانی، اجتماعی، عاطفی و فیزیکی‌شان است.

اسکایرو (۱۹۹۲) پرسشنامه‌ای مبتنی بر داده‌های کیفی برای بررسی رویکردهای برنامه درسی در چهار سطح بازسازی اجتماعی، علمی دانشگاهی، کارایی اجتماعی و یادگیرنده محوری مبتنی بر ۶ بعد شامل هدف مدرسه، نقش معلم، یادگیری، ماهیت دانش، یادگیرنده و ارزشیابی و در قالب ۲۴ سؤال طراحی نموده است. پژوهشگران بر اساس این پرسشنامه درصد برآمدند تا با رویکردی کمی به طراحی سؤالاتی که گویای جهت‌گیری قالب معلمان به رویکردها و ابعاد مورد نظر در دسته‌بندی اسکایرو است بپردازند. پس از تبدیل گزاره‌های کیفی پرسشنامه اسکایرو به گویه‌هایی قابل سنجش در قالب رویکردی کمی و تأیید روایی محتوایی سؤالات طراحی شده توسط متخصصین حوزه برنامه‌ریزی درسی، پرسشنامه توسط دبیران تکمیل و داده‌های به‌دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول ۱. نتایج آلفای کرونباخ به تفکیک رویکردها

ردیف	نام مؤلفه	آلفا
۱	بازسازی اجتماعی	۰/۷۳
۲	علمی دانشگاهی	۰/۸۲۵
۳	یادگیرنده محوری	۰/۷۸
۴	کارایی اجتماعی	۰/۷۹۲
۵	کل پرسشنامه	۰/۷۸

یافته‌ها

به‌منظور تلخیص مطالب از روش‌های آماری توصیفی (حداقل، حداکثر، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) استفاده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
بازسازی اجتماعی	۱/۵۰	۵	۳/۴۸۴۶	۰/۶۶۹۹۷	-۰/۰۴۹	-۰/۴۹۴
علمی دانشگاهی	۱	۵	۳/۰۷۵۰	۰/۷۸۹۳۰	۰/۰۲۱	-۰/۶۲۲
یادگیرنده محوری	۱	۵	۳/۲۰۵۲	۰/۷۵۰۹۲	-۰/۲۸۴	-۰/۰۱۸
کارایی اجتماعی	۱/۲۰	۵	۳/۳۷۸۷	۰/۶۷۸۷۹	۰/۰۳۵	۰/۴۶۵

رویکرد علمی دانشگاهی بیشترین کشیدگی و توزیع نمرات رویکرد یادگیرنده محوری کمترین کشیدگی را دارا است.

پرسش اصلی پژوهش؛ رویکرد غالب برنامه درسی دبیران مدارس متوسطه اول ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان کدام است؟ برای بررسی سؤال مورد نظر از آزمون t تک نمونه‌ای برای هر یک از رویکردها استفاده گردیده است که در قالب جدول ۴ و بعد از نتایج جدول توصیفی ارائه شده است.

با توجه به جدول ۲ توزیع نمرات رویکردهای بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری دارای کجی منفی هستند. به عبارتی دیگر مکعب مجموع نمرات آن از میانگین، عددی منفی است و نمرات اکثر افراد در این مقیاس از میانگین کمتر است. همچنین توزیع نمرات رویکردهای علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی کمترین کجی را دارد. توزیع نمره کارایی اجتماعی دارای کشیدگی مثبت است. بدین معنی که نمره اکثر افراد در این مقیاس‌ها نزدیک به میانگین قرار دارد. توزیع نمرات

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی به تفکیک رویکردها

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۲۱۶	۱/۰۶۲۰	۰/۵۸۸۹۷
علمی-دانشگاهی	۲۱۶	۳/۴۳۱۶	۱/۴۹۰۶۷
یادگیرنده محوری	۲۱۶	۳/۱۳۶۱	۰/۵۸۳۷۲
کارایی اجتماعی	۲۱۶	۳/۲۴۶۹	۰/۵۰۳۷۶

جدول ۴. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای به تفکیک رویکردها

متغیر وابسته	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۱/۰۴۱	۲۱۵	۰/۲۱۹	-۱/۹۹۳
علمی-دانشگاهی	۶/۲۰۴	۲۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۴۶۹
یادگیرنده محوری	۲/۴۲۶	۲۱۵	۰/۹۱۰	۰/۱۳۶۱
کارایی اجتماعی	۴/۲۵۵	۲۱۵	۰/۰۱	۰/۴۳۱۶

نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=215$) در رویکرد علمی دانشگاهی در سطح ($\alpha=0/01$) و در رویکرد کارایی اجتماعی در سطح ($\alpha=0/01$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنا رد می شود و می توان نتیجه گرفت که استفاده از این دو رویکرد در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین تر از متوسط است؛

و با توجه به میانگین های گزارش شده در جدول ۳ ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی توجه شده است.

رویکرد غالب برنامه درسی دبیران متوسطه اول ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان در بعد اهداف مدرسه در برنامه درسی به چه صورت است. برای بررسی سؤال مورد نظر از آزمون t تک نمونه ای برای هر یک از رویکردها استفاده گردیده است که در قالب جدول ۶ و بعد از نتایج جدول توصیفی ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص های توصیفی به تفکیک رویکردها در بعد اهداف برنامه درسی

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۲۱۶	۰/۴۸۴۶۱	۰/۶۶۹۹۷
علمی-دانشگاهی	۲۱۶	۳/۰۷۵۰	۰/۷۸۹۳۰
یادگیرنده محوری	۲۱۶	۰/۲۰۵۲۲	۰/۷۵۰۹۲
کارایی اجتماعی	۲۱۶	۳/۳۷۸۷	۰/۶۷۸۷۹

جدول ۶. نتایج آزمون t تک نمونه ای به تفکیک اهداف برنامه درسی

متغیر وابسته	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۰/۶۳	۲۱۵	۰/۲۱۱	-۱/۵۲۴۵
علمی-دانشگاهی	۳/۳۹۷	۲۱۵	۰/۰۸	-۰/۰۷۵
یادگیرنده محوری	۱/۰۱۷	۲۱۵	۰/۱۰۲	۰/۸۰۲۵
کارایی اجتماعی	۴/۲	۲۱۵	۰/۰۵	۰/۳۷۱۷

نتایج جدول ۶ بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=215$) در بعد اهداف مدرسه در برنامه درسی از رویکرد کارایی اجتماعی در سطح ($\alpha=0/05$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنا رد می شود و می توان نتیجه گرفت که بعد اهداف برنامه درسی از رویکرد کارایی اجتماعی در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به اهداف برنامه درسی در سه رویکرد بازسازی اجتماعی، علمی

دانشگاهی و یادگیرنده محوری پایین تر از متوسط هستند.

رویکرد غالب برنامه درسی دبیران متوسطه اول ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان در بعد نقش معلم کدام رویکرد است؟ برای بررسی سؤال مورد نظر از آزمون t تک نمونه ای برای هر یک از رویکردها استفاده گردیده است که در قالب جدول ۸ و بعد از نتایج جدول توصیفی ارائه شده است.

جدول ۷. شاخص‌های توصیفی به تفکیک رویکردها در بعد نقش معلم

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۲۱۶	۰/۱۴۸۱۱	۰/۷۱۲۸۷
علمی-دانشگاهی	۲۱۶	۳/۴۱۶۰	۰/۵۲۶۷۷
یادگیرنده محوری	۲۱۶	۲/۹۳۵۲	۰/۸۲۷۹۲
کارایی اجتماعی	۲۱۶	۳/۳۶۲۰	۰/۷۵۶۱۵

جدول ۸. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای به تفکیک روش‌های تدریس

متغیر وابسته	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۱/۰۵۴	۲۱۵	۰/۱۲۷	-۰/۱۶۲
علمی-دانشگاهی	۱۱/۶۱	۲۱۵	۰/۰۰۱	۰/۴۱۶۰۱
یادگیرنده محوری	-۱/۱۵۱	۲۱۵	۰/۲۵۱	-۰/۰۶۴۸۱
کارایی اجتماعی	۷/۰۳۷	۲۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۶۲۰۴

نتایج جدول ۸ بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی (df=۲۱۵) در بعد نقش معلم در برنامه درسی از رویکرد علمی دانشگاهی و در رویکرد کارایی اجتماعی در سطح (α=۰/۰۰۱) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنا رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که توجه به بعد نقش معلم در برنامه درسی در دو رویکرد علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به بعد نقش معلم در دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از متوسط است. با توجه به

میانگین‌های گزارش شده در جدول ۷ ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی توجه شده است. رویکرد غالب برنامه درسی دبیران متوسطه اول ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر اصفهان در بعد روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی کدام رویکرد است؟ برای بررسی پرسش مورد نظر از آزمون t تک نمونه‌ای برای هر یک از رویکردها استفاده گردیده است که در قالب جدول ۱۰ و بعد از نتایج جدول توصیفی ارائه شده است.

جدول ۹. شاخص‌های توصیفی به تفکیک رویکردها در بعد روش‌های ارزشیابی

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۲۱۶	۰/۲۸۵۹۱	۰/۵۹۵۹۶
علمی-دانشگاهی	۲۱۶	۳/۲۴۹۸	۰/۵۰۰۶۲
یادگیرنده محوری	۲۱۶	۰/۲۶۷۸۱	۰/۵۱۴۱۴
کارایی اجتماعی	۲۱۶	۱/۸۱۴۱	۰/۵۴۹۵۴

جدول ۱۰. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای به تفکیک روش‌های ارزشیابی

متغیر وابسته	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۰/۰۵	۲۱۵	۰/۲۳۱	-۱/۷۱۵
علمی-دانشگاهی	۷/۳۳۳	۲۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۴۹۷۸
یادگیرنده محوری	۱/۶۵۶	۲۱۵	۰/۱۱۷	-۱/۷۴۳
کارایی اجتماعی	۲/۴۶۲	۲۱۵	۰/۰۸۱	-۱/۱۹۲

نتایج جدول ۱۰ بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی (df=۲۱۵) در بعد روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی از رویکرد علمی دانشگاهی در سطح (α=۰/۰۰۱) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنی بر عدم تفاوت و می‌توان نتیجه گرفت که بعد روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی از رویکرد علمی دانشگاهی در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به روش‌های ارزشیابی در سه رویکرد بازسازی اجتماعی، کارایی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از متوسط هستند.

آیا تفاوت معناداری میان رویکردهای غالب برنامه درسی (اسکایرو) در میان دبیران به لحاظ جنسیت وجود دارد؟ برای بررسی سؤال مورد نظر از آزمون t دو گروه مستقل بهره برده‌ایم که در قالب جدول ۱۲ و بعد از نتایج جدول توصیفی ارائه شده است.

نتایج جدول ۱۰ بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی (df=۲۱۵) در بعد روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی از رویکرد علمی دانشگاهی در سطح (α=۰/۰۰۱) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنی بر عدم تفاوت و می‌توان نتیجه گرفت که بعد روش‌های ارزشیابی در برنامه درسی از رویکرد علمی دانشگاهی در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به روش‌های ارزشیابی در سه رویکرد بازسازی اجتماعی، کارایی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از متوسط هستند.

جدول ۱۱. تعداد، میانگین و انحراف معیار رویکردهای پژوهش در دو جنس

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۷۹	۱	۰/۴۸۳۶۱
علمی-دانشگاهی	۱۳۷	۱/۰۱۲۴	۰/۶۴۷۹۵
یادگیرنده محوری	۷۹	۲/۹۸۴۸	۰/۴۴۵۶۱
کارایی اجتماعی	۱۳۷	۳/۱۲۷۰	۰/۲۷۵۱۷
زن	۷۹	۴/۷۵۱۱	۰/۹۰۵۷۱
مرد	۱۳۷	۳/۲۳۱۱	۰/۶۰۵۹۸
زن	۷۹	۳/۳۱۳۹	۰/۰۷۵۸۴۰
مرد	۱۳۷	۴/۹۱۵۳	۰/۷۱۹۶۰

جدول ۱۲. نتایج آزمون t دو گروه مستقل جنسیت و متغیرهای پژوهش

آزمون لوین برای همگنی واریانس‌ها		t-test	
F	سطح معناداری	t	درجه آزادی
۰/۵۴۴	۰/۴۶۲	-۰/۱۶۴	۲۱۴
۰/۲۷۱	۰/۶۰۳	-۱/۲۷۷	۲۱۴
۰/۱۲۴	۰/۹۸۳	۴/۸۷۱۵	۲۱۴
۰/۶۹۸	۰/۴۰۴	۳/۹۸۶۹	۲۱۴

توجه بیشتری به رویکرد کارایی اجتماعی نسبت به زنان داشته‌اند.

آیا بین افراد با سابقه تدریس مختلف در هر یک از رویکردهای برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟ برای مقایسه متغیرها برحسب سابقه افراد از روش تحلیل واریانس استفاده شده است. با بررسی نتایج آزمون اثرات بین گروهی می‌توان فهمید که افراد با سابقه تدریس مختلف در هیچ یک از رویکردهای برنامه درسی با هم تفاوت معناداری ندارند.

با توجه به جدول ۱۲ از آنجایی که مقدار F مربوط به آزمون لوین در هیچ یک از موارد معنادار نیست لذا می‌توان گفت واریانس متغیرهای مورد بررسی همگن است. مقادیر کوچک کجی و کشیدگی در این متغیرها حاکی از نرمال بودن توزیع آن‌هاست. همچنین نتایج جدول نشان می‌دهد که بین دو جنس در دو رویکرد یادگیرنده محوری ($t=4/87$) و کارایی اجتماعی ($t=3/98$) در سطح ($0/05$) تفاوت وجود دارد. جدول ۱۱ نشان می‌دهد که معلمان زن توجه بیشتری به رویکرد یادگیرنده محوری نشان داده‌اند و معلمان مرد

جدول ۱۳. نتایج آزمون اثرات بین گروهی تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA)

سطح معناداری	F	آماره F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات		
۰/۹۰۸	۰/۳۰۷	۰/۱۴۰	۴	۲۱۱	۰/۷۰۱	بین گروهی	بازسازی اجتماعی
		۰/۴۵۶	۲۱۵	۲۱۵	۹۵/۸۰۳	درون گروهی	
			۲۱۵	۲۱۵	۹۶/۵۰۴	کل	
۰/۷۱۵	۰/۷۲۴	۰/۴۵۶	۴	۲۱۱	۱/۸۲۶	بین گروهی	علمی-دانشگاهی
		۰/۶۲۹	۲۱۱	۲۱۵	۱۳۲/۱۱۹	درون گروهی	
			۲۱۵	۲۱۵	۱۳۳/۹۴۵	کل	
۰/۲۰۸	۲/۱۵۵	۱/۱۹۴	۴	۲۱۱	۴/۷۶۲	بین گروهی	یادگیرنده محوری
		۵۵۵.	۲۱۱	۲۱۵	۱۱۶/۴۷۲	درون گروهی	
			۲۱۵	۲۱۵	۱۲۱/۲۱۳۴	کل	
۰/۰۹۷	۵۵۲۱.	۷۱۱.	۴	۲۱۱	۲/۸۴۴	بین گروهی	کارایی اجتماعی
		۴۵۸.	۲۱۱	۲۱۵	۹۶/۲۱۸	درون گروهی	
			۲۱۵	۲۱۵	۹۹/۰۶۲	کل	

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی با رویکرد دسته‌بندی اسکایرو) انجام شده باشد مشاهده نشده است.

در پرسش اصلی پژوهش آمده است که رویکرد غالب برنامه درسی دبیران کدام است؟

نتایج بیانگر آن است که رویکرد علمی دانشگاهی و رویکرد کارایی اجتماعی دو رویکرد غالب و مورد توجه دبیران هستند و نتایج حاصل از جدول توصیفی مربوط

رویکردهای برنامه درسی، یکی از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه است که مروری مختصر بر پیشینه نظری نشان داد که توجه بسیار جدی به این موضوع، معطوف شده است. لیکن، درزمینه تجربی، در ایران تحقیقات انگشت‌شماری صورت گرفته و تاکنون شواهدی مبنی بر انجام چنین پژوهشی (بررسی رویکرد

دیدگاه دیسپلینی که بسیار به رویکرد علمی دانشگاهی نزدیک است بر برنامه درسی تربیت هنری در ایران حاکم است. همچنین یافته‌ها نشان داد که معلمانی که سابقه بیشتری در تدریس دارند، گرایش شدیدتری نیز به سمت رویکرد دیسپلینی دارند؛ به عبارت دیگر، هر چه حضور در نظام آموزشی دیسپلین محور بیشتر می‌شود، خواسته یا ناخواسته گرایش وی نیز به سمت این جهت‌گیری، افزایش می‌یابد.

جعفری‌ثانی و همکاران (Jafari Sani, 2016) نیز پژوهشی را با عنوان بررسی گرایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی به رویکردهای برنامه درسی انجام داده‌اند. نتایج آن پژوهش نیز بیانگر این مطلب است که با توجه به اینکه دانشجویان مورد بررسی به رویکرد غیر فنی، گرایش بیشتری داشتند؛ این‌گونه استنباط می‌گردد که غالب دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی، با شیوه‌های آموزش و برنامه‌های درسی سنتی در چالش بوده، بیشتر با خط‌مشی‌های تعلیم و تربیت جدید، هماهنگ و همسو هستند.

چونگ (Cheung, 2000) نیز در پژوهشی با عنوان بررسی باورهای معلمان درباره انواع طرح‌های برنامه درسی به این نتایج دست یافت که برخلاف آنچه انتظار می‌رفت، همبستگی مثبت و معناداری بین رویکردها به دست آمد، به طوری که مثلاً معلمانی که جهت‌گیری انسان‌گرایانه را ارزش‌گذاری 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. هنگامی که سخن از آموزش و پرورش یا آموزش عالی به میان می‌آید، مفاهیمی همچون معلم و به‌ویژه، اهداف، نقش معلم و نوع ارزشیابی به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شوند تا آنجا که حتی عده‌ای این سه را مترادف با آموزش و پرورش تلقی کرده‌اند (Fathiazar, 2003).

به این سؤال نیز بیانگر این موضوع است که از بین این دو رویکرد نیز، رویکرد علمی دانشگاهی بیشتر مورد توجه است. به عبارتی رویکرد غالب دبیران، رویکرد علمی دانشگاهی است. از این یافته می‌توان نتیجه گرفت که دبیران از میان رویکردها تمایل بیشتری به بهره‌برداری از روش‌های مستتر در این رویکرد داشته‌اند که این موضوع اشاره مستقیم به نحوه آموزش دبیران در مراکز تربیت دبیری (دانشگاه فرهنگیان) و یا دیگر مراکز آموزشی در حوزه آموزش عالی دارد. البته صرفاً بهره‌مندی از این رویکرد نمی‌تواند دلیل بر ضعف دبیران باشد چراکه قطعاً بهره‌مندی از این رویکرد نیز حائز اهمیت است اما با توجه به تعریفی که از این رویکرد داشته‌ایم هدف اصلی این رویکرد توجه به سطح دانش است و به عبارتی بیشتر به دنبال انبار نمودن حجم زیادی از دانش در حافظه دانش‌آموزان و ارزیابی ایشان است و عدم توجه به سایر رویکردها در درازمدت می‌تواند در عدم دستیابی به اهداف کلان آموزشی مثل تربیت شهروندی فعال در عرصه‌های اجتماعی تأثیرگذار باشد. نتیجه حاصل شده از این بخش پژوهش با پژوهشی که امام‌جمعه (۱۳۸۵) انجام داده است همخوانی دارد. امام‌جمعه در تحقیقی که به‌منظور بررسی دیدگاه حاکم بر نظام آموزش تربیت‌معلم ایران انجام داده است آشکار ساخت که رویکرد غالب و حاکم بر نظام تربیت‌معلم، مطابق با رویکردهای فنی است و دیدگاه موضوع‌مداری مورد تأکید است. این دیدگاه در حقیقت بیانگر رویکرد علمی دانشگاهی است و بسیار به آن نزدیک است. در توجیه این یافته ایشان معتقد بودند که نظام تربیت‌معلم بیشتر متمرکز و دارای برنامه‌های یکنواخت است. البته در تحقیق دیگری که بر روی دانشجویان تحصیلات تکمیلی صورت پذیرفته نتیجه متفاوتی حاصل شده است.

امین خندقی و پاک مهر (Amin khandaghi; Pakmhr, 2013) نیز در پژوهشی که با هدف بررسی برنامه‌های درسی گروه هنر در مقاطع مختلف نظام آموزش عمومی انجام داده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که

برنامه‌های درسی دریافت می‌کنند، است، لذا در این دوران، استفاده از روش‌های تدریس دانش‌آموز محور و تغییر در سرفصل‌های دروس و نوع سازمان‌دهی آن ضرورت می‌یابد. حال آنکه در این پژوهش توجه بیشتر به رویکردهای چون علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی است تا رویکردهای فراگیر محور. با استناد به این امر می‌توان این‌گونه استنباط کرد که استفاده از این‌گونه شیوه‌های تدریسی، مطابق با رویکردهای فنی بوده و در نتیجه، همین امر، عاملی مؤثر در جهت‌گیری دانش‌آموزان مورد بررسی به سمت رویکردهای علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی بوده که تا انتهای مراحل تحصیل خود با این دور رویکرد آشنا و آموزش می‌بینند و در آینده‌ای نزدیک به‌عنوان نیروی انسانی مورد نیاز در مراکز آموزشی نیز به کار گرفته می‌شوند و شیوه تدریس و به‌طور کلی رویکردشان کاملاً مبتنی بر رویکردهای فعلی معلمان، دبیران و مجموعاً آموزش‌دهندگانشان است.

پرسش جزئی سوم، توجه به رویکرد غالب برنامه درسی دبیران در بعد روش‌های ارزشیابی است.

نتایج بیانگر آن است که در بعد روش‌های ارزشیابی رویکرد غالب دبیران، رویکرد علمی دانشگاهی در است و در سه رویکرد بازسازی اجتماعی، کارایی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از متوسط هستند و توجه کمتری به آن‌ها می‌شود. این موضوع نیز ناشی از رویکرد غالب برنامه درسی در نظام آموزشی کشور است.

سیمر و تیموسین (Cimer & Timucin, 2010) در پژوهشی دریافتند که متناسب با نوع و رویکرد حاکم بر معلمان معتقدند که باید یک تجدیدنظر اساسی در برنامه‌های درسی و آموزشی به عمل آید و این تغییر پارادایم نیازمند تأمل در نقش معلم و یادگیرنده، روش‌های ارزشیابی و پیامدهای یادگیری است.

برای پاسخگویی به سؤال چهارم پژوهش که تفاوت نظر دبیران مبتنی بر مشخصه‌های دموگرافیک است از آزمون‌های t دو گروه مستقل و تحلیل واریانس استفاده شده است.

در این پژوهش نیز در بخش سؤالات جزئی به سه سؤال توجه شده است که به ترتیب به بررسی و تحلیل آن پرداخت خواهد شد. اول اینکه رویکرد غالب دبیران در اهداف برنامه درسی کدام است؟

نتایج بیانگر آن بود که در بعد اهداف برنامه درسی، رویکرد کارایی اجتماعی رویکرد غالب دبیران است. برای تحلیل نتیجه فوق می‌توان این‌گونه استنباط نمود که با توجه به تعریفی که از رویکرد کارایی اجتماعی وجود دارد که در واقع هدف آن پرورش مهارت‌ها و رویه‌هایی در جوانان است که در محیط کار و خانه به آن‌ها نیاز دارند، این رویکرد نیز بیشتر بر عملکرد رفتاری دانش‌آموزان توجه دارد، یعنی اقدامات و مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان و از آنجا که دبیران نیز بیشتر بر عملکرد رفتاری دانش‌آموزان توجه و گرایش دارند و ملموس بودن این موضوع برایشان حائز اهمیت است پس در بخش اهداف در میان رویکردها بیشتر به رویکرد کارایی اجتماعی گرایش داشته‌اند. نتایج حاصل از این پژوهش به‌نوعی به پژوهشی که امین خندقی و پاک‌مهر (۲۰۱۲) انجام داده‌اند نزدیک است.

در دومین پرسش جزئی درصدد پاسخگویی به این سؤال برآمدیم که رویکرد غالب برنامه درسی دبیران در بعد نقش معلم کدام رویکرد است؟

نتایج بیانگر آن بود که در بعد نقش معلم رویکرد غالب دبیران، رویکرد علمی دانشگاهی و رویکرد کارایی اجتماعی هستند و به بعد نقش معلم در دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری توجه نشده است. پژوهش‌هایی که در سایر کشورها انجام شده است تا حدودی مغایر با نتیجه حاصل شده با این پژوهش است (Sulaiman, Abdoh rahman & dzulkifli, 2007). در پژوهشی دریافتند که در مقاطع بالاتر تحصیلی، همچون دبیرستان 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 دبیران و

- دبیران متأثر از اینکه نظام حاکم آموزشی بیشتر به رویکردهای علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی گرایش دارد، رویکرد غالبشان به این سمت و سو سوق داده شده است از این جهت دبیران نیز می‌بایست خلاقیت لازم را در اجرای روش‌های تدریس و ارزشیابی و ... مبتنی بر سایر رویکردها از خود نشان دهند که این مهم مستلزم همکاری دوسویه مسئولین و دبیران است.

- بر اساس نتایج به دست آمده رویکردهایی چون یادگیرنده محوری و بازسازی اجتماعی نیز از رویکردهای مغفول مانده (حداقل) در ناحیه ۳ اصفهان در دوره متوسطه اول به شمار می‌روند، پیشنهاد می‌شود بر اساس مفاهیم مستتر در این رویکردها دوره‌های آموزشی مناسب طراحی و اجرا گردد.

- تغییر در رویکردهای اجرایی آموزش و تربیت معلمین و دبیران در مراکز آموزشی تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان).

منابع

- Aghakhani A. Efficient and Effective Educational System and Other Countries' Experiences (Japan) in This Case. Available on Web Site: www.zibaweb.com. 24th Esfand (2011).
- Ahghari (1392), principles and curriculum issues first volume, Islamic Azad University, Science and Research Press (Persian).
- Amin khandaghi; Pakmhr, Hamida (2013). Rule of St Discipline axial direction of artistic education curriculum Junior high school teachers: Challenges and injuries ". Journal New approaches Isfahan University, accepting print (Persian).
- Arnshtayn. Ellen C. and Hankynz (1384). Francis sought. Principles and curriculum issues. Translator: AH. Ahghari. Tehran: Islamic Azad University, Science and Research. (Persian).
- Cheung, Derek (2000). Measuring Teachers Meta-Orientations to Curriculum: Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. The Journal of Experimental Education 68(2):149

بررسی تفاوت میان دو جنس نتایج نشان می‌دهد که بین دو جنس در دو رویکرد یادگیرنده محوری و کارایی اجتماعی تفاوت وجود دارد که بر اساس نتایج جداول توصیفی دبیران زن توجه بیشتری به رویکرد یادگیرنده محوری نشان داده‌اند و در رویکرد کارایی اجتماعی نیز مردان توجه بیشتری به نسبت زنان به این رویکرد داشته‌اند.

در بخش بررسی‌های جمعیت‌شناسی به بررسی رویکرد دبیران با توجه به سابقه ایشان با این عنوان که آیا بین افراد با تحصیلات مختلف در هر یک از رویکردهای برنامه درسی تفاوت وجود دارد، پرداخته‌ایم. با بررسی نتایج آزمون اثرات بین گروهی می‌توان فهمید که افراد با سابقه مختلف در هیچ یک از رویکردهای برنامه درسی با هم تفاوت معناداری ندارند.

جنکینز (Jenkins, 2006) نیز در پژوهشی با عنوان بررسی باورهای معلمان درباره انواع طرح‌های برنامه درسی دریافت که جهت‌گیری‌ها بر حسب جنسیت و مقطع تحصیلی معلمان، تفاوتی نداشت. یافته، 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.

بر اساس نتایج حاصل از پژوهش فوق می‌توان مواردی را به عنوان پیشنهاد به متصدیان و مدیران حوزه آموزش و پرورش ارائه نمود.

- از آنجایی که دبیران بیشتر به رویکرد علمی دانشگاهی گرایش داشته‌اند پیشنهاد می‌شود که مدیران آموزشی دوره‌هایی را به صورت کارگاه‌های عملی به منظور آشنایی بیشتر دبیران با رویکردهای مختلف برنامه درسی در قالب فعالیت‌های کارگاهی و عملی برگزار نمایند تا دبیران به صورت علمی و عملی از همه رویکردها در فعالیت‌های آموزشی بهره‌گیرند.

- Cimer, Atilla & Timucin. Melih (2010). Content of an in-service training to develop and assess activities minding critical thinking, procedia Social and Behavioral Sciences,9:958-962
- Common, D. (1978). A Theoretical Model for Curriculum Implemntion. Doctoral Dissertation, Ottawa University. Retrieved on 10.03.2010 from. <http://proquest.umi.com/pqdlink?>
- Deutsch, K. W. (1952). Oncommunication models in the social sciences. Public Opinion Quarterly. 16,356-380.
- Fathiazar, Askandar (2003). Methods and Techniques of Teaching, Second Edition, Tabriz. (Persian)
- H. Jafari Sani1, S.K. Alavi Langrodi2, H. Pakmehr (1395).Determining Portion of Curriculum Approaches Prediction on Students' Critical Thinking Attitudes in Humanities Pakmehr Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning Year 3, Number 12, Spring 2016 (P 37-48)(Persian).
- Iannone, R. & Obenauf, P. (1999). **Toward spirituality in curriculum and teaching.** Education, Vol. 119.
- Jenkins, s. b. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified – curriculum orientations inventory, curriculum journal
- Keeves, J. P. (1985). Modle and Modle Building: The International Encyclopedia of Education Research and Study. Pergaman Press, Volume 6, M-O.
- Kridel, Craig (2010)Craig Kiel Encyclopedia of Curriculum, University of South Carolina,2010. (pp 822-4).
- Maleki, Hassan (2011). lesson planning book (guide) Publishers Madreseh (Persian).
- Mehrmohammadi. Mahmood (2013). Principles of curriculum development (Persian).
- Mirzabeygi, Ali. (2001). Curriculum and lesson plans on formal education and training human resources. Tehran. (Persian).
- Qaderi, Mustafa. (2012). Practice and theory studies curriculum. Publication light sound.Tehran (Persian).
- Salsabil, N. (2003).View curriculum: harvest, compilation and patterns. Monograph No. 34.thran: Publications Education Research Center (Persian).