

بررسی میزان به کارگیری عناصر برنامه درسی سازنده گرا در آموزش عالی:

یک مطالعه ترکیبی (مورد مطالعه: دانشگاه شیراز)

Application of Constructivist Curriculum Elements in Higher Education: A Mixed Method Study (Shiraz University Case Study)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۴، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۵/۳/۲۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۷/۱۹

Dr. Ebrahim Salehi Omran,
Dr. Meymanat Abedini

دکتر ابراهیم صالحی عمران^۱، دکتر میمنت عابدینی

پلترک^۲

Abstract: This study aims to investigate the application of constructivist curriculum elements in higher education. The research design is a sequential-explanatory mixed method. The instruments employed in this study include a researcher-made questionnaire as well as observation for the quantitative phase and (narrative and qualitative) observation for the qualitative phase. In the quantitative phase, the population includes all the post graduate students of Shiraz University studying humanities. From this population 302 students are selected as the sample through stratified random sampling. For the quantitative observation, one class is selected from each major (n=46) in the faculties under study. For the qualitative observation, three classes from each faculty are selected and two sessions are observed. In the first phase, the validity and reliability of questionnaire is examined before implementation. From descriptive statistics, mean and standard deviation and from inferential statistics, one-sample t-test and independent t-tests are used for the purpose of data analysis. The correlation coefficient of 90% is obtained for the observation which confirms the reliability. The validity of qualitative observation is evaluated through the mastery of subject by the researcher. The results indicate no significant difference regarding the target element, content and teaching-learning strategies. However, evaluation element is lower than the standard level. The results obtained by quantitative confirm the results of the questionnaire. The results of the qualitative observation could explain the features of classes.

Keywords: education, curriculum, constructive.

چکیده: هدف پژوهش حاضر، ارزیابی میزان به کارگیری عناصر برنامه درسی سازنده گرا در آموزش عالی بود. طرح این پژوهش ترکیبی از نوع متوالی- تبیینی و ابزار مورد استفاده در این پژوهش در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته و مشاهده بوده و در بخش کیفی نیز از ابزار مشاهده (روایت گونه و کیفی) استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی با استفاده از ابزار پرسشنامه، شامل دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته های علوم انسانی دانشگاه شیراز بود که با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی ۳۰۲ نفر انتخاب شدند. در بخش مشاهده کمی از هر رشته در دانشکده های مورد مطالعه یک کلاس انتخاب که ۴۶ رشته مشاهده گردید. در بخش مشاهده کیفی نیز سه کلاس از هر دانشکده در طی دو جلسه، مورد مشاهده قرار گرفتند. در بخش اول که ابزار پژوهش، پرسشنامه بود پس از تأیید روایی و پایایی آن، بین گروه نمونه توزیع گردید. برای تحلیل داده ها در بخش آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از آزمون تی تک نمونه ای و مستقل استفاده گردید. برای تعیین پایایی مشاهده، از ضریب توافقی استفاده شد که میزان به دست آمده برابر با ۹۰ صدم بود. روایی در مشاهده کیفی نیز بدین صورت بود که پژوهشگر، اشراف کامل بر موضوع مورد بررسی داشته باشد که در این پژوهش این شرایط وجود داشت. نتایج به دست آمده بیانگر آن بود که در ارتباط با به عنصر هدف، محتوا و راهبردهای یاددهی- یادگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد اما در عنصر ارزشیابی از سطح معیار پایین تر بود. نتایج حاصل از مشاهده کمی نیز نتایج به دست آمده از پرسشنامه را تأیید نمود. نتایج به دست آمده از مشاهده کیفی نیز به بیان و توصیف ویژگی های کلاس ها پرداخته است.

کلمات کلیدی: آموزش، برنامه درسی، سازنده گرایی.

^۱ استاد و عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دکتری برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی،

دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. Edpes60@hotmail.com

^۲ استادیار و عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی،

دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. Abedini.gilan@gmail.com

مقدمه

یادگیری، کارکرد اساسی و انطباق جویانه برای انسان است. انسان‌ها نسبت به سایر موجودات، یادگیرندگانی انعطاف‌پذیرتر هستند که فعالانه به کسب دانش و مهارت می‌پردازند. بسیاری از یادگیری‌های آدمی بدون آنکه آموزش رسمی دریافت کنند، صورت می‌گیرند اما زمانی که در پی کسب اطلاعات نظام‌دار و ساختمندی همچون خواندن، نوشتن، حساب کردن، علوم، ادبیات، تاریخ جوامع برمی‌آیند، آموزش رسمی ضرورت می‌یابد. در حال حاضر علم به مفاهیم جدیدی در فرایند یادگیری اشاره دارد که مستلزم توسعه‌ی قابلیت‌ها و توانایی‌های شناختی، حل مسأله و قدرت استدلال می‌باشد. یکی از رویکردهایی که در این بین مطرح می‌شود، رویکرد سازنده‌گرایی است. سازنده‌گرایی، از منظر روانشناسی به کارهای پیازه مبنی بر ساخت دانش توسط شخص و جایگاه اساسی طرح‌واره‌های فرد در یادگیری برمی‌گردد. همچنین کارهای ویگوتسکی، دیویی و برونر را نباید در تقویت و تبیین این نظریه نادیده گرفت. سازنده‌گرایی یک فلسفه یادگیری است که بر ساختن دانش توسط یادگیرندگان به صورت انفرادی یا اجتماعی اشاره دارد (کالا^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). این نظریه برگرفته از نظریات پیازه و ویگوتسکی است که دانش-آموز را در ساخت و تفسیر دانش مهم قلمداد می‌کنند (شیخی فینی، ۱۳۸۰). سازنده‌گرایی به‌عنوان رویکردی نو به آموزش با وجود نوپا بودن آن به شدت حیطه‌های مختلف آموزش را در نوردیده است. این رویکرد یاددهی-یادگیری تأکید بر این دارد که دانش، چیزی نیست که از مدرس به ذهن یادگیرنده انتقال یابد، بلکه این یادگیرنده است که با توجه به تجارب قبلی خود دانش جدید را می‌سازد (عابدینی بلترک، نصر اصفهانی و نیلی، ۱۳۹۳). زمانی که این رویکرد یادگیری قرار است عملاً وارد چرخه‌ی آموزش گردد، آنچه مطرح می‌گردد، این است که عناصر اصلی آموزش و یا عناصر برنامه درسی مبتنی بر این رویکرد چگونه خواهد بود؟ برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی محسوب می‌شوند، که مهم‌ترین ابزار و عناصر تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی نظام آموزشی نیز هستند (عابدینی بلترک و نیلی، ۱۳۹۳).

با وجودی که، قلب هر رشته‌ی علمی در برنامه‌درسی آن می‌تپد (آیزنر^۲، ۱۹۸۴)، ولی عوامل یا عناصر تشکیل‌دهنده‌ی آن نیز متعدّدند، به‌گونه‌ای که می‌توان طبقه‌بندی عناصر را به تعداد صاحب‌نظران مطرح در این حوزه برشمرد که در طراحی هر برنامه‌درسی باید به این عناصر توجه نمود. به‌عنوان مثال تایلر چهار عنصر تعیین اهداف، انتخاب محتوا، سازماندهی تجارب و ارزشیابی میزان اثربخشی آن‌ها را برشمرد (تایلر^۳، ۱۹۶۹). تابا^۴ نیازسنجی، تعیین اهداف،

- 1 . Kala
- 2 . Eisner
- 3 . Tyler
4. Taba

انتخاب محتوا، سازماندهی محتوا، انتخاب فعالیت‌های یادگیری، سازماندهی فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی را مورد توجه قرار داده است (تابا، ۱۹۶۲). کلاین^۱ (۱۳۸۹) نه عنصر اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا یا محیط را ذکر کرده است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۹). اولیوا^۲ (۲۰۰۵) نیز عناصر مشابه دوازده‌گانه‌ای را برای برنامه‌درسی برشمرده است. همچنین لونن‌برگ^۳ و ارنشتاین^۴ (۱۹۹۶) و ارنشتاین و هانکینز^۵ (۲۰۰۶) این مراحل را شامل اهداف، محتوا، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی می‌دانند. طبق گفته‌ی سلطانی^۶ (۱۳۸۹) می‌توان عنوان نمود که؛ این عناصر در چرخه‌ی برنامه‌درسی خلاصه شده و شامل تبیین اهداف، محتوا، اجرا و ارزشیابی می‌باشند. لذا در این پژوهش با توجه به موضوع مورد مطالعه و از آنجایی که عناصر مطرح شده توسط تایلر در الگوهای صاحب‌نظران دیگر مشترک بوده و ساخته شده است؛ عناصر هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و روش‌های ارزشیابی را مورد بررسی قرار گرفتند.

پیشینه پژوهش

در قرن گذشته نظریه‌های بسیاری درباره‌ی یادگیری و دلالت‌های آن بر تدریس ارائه شده است. یکی از این نظریه‌ها، نظریه‌ی سازنده‌گرایی است که تأثیرات ژرفی بر رویکردهای یادگیری و تدریس گذاشته است و چشم‌انداز و نوع نگاه به ماهیت یادگیری و به تبع آن آموزش، تدریس، فراگیر، محتوی، نقش معلم و محیط یادگیری را اساساً دچار تغییر کرده است (سیف، ۱۳۸۲)، اما لازم به ذکر است که ایده‌ی اصلی این نظریه چندان هم جدید نیست. جنبه‌هایی از سازنده‌گرایی را در کارهای سقراط، افلاطون و ارسطو که در خصوص شکل‌گیری دانش سخن گفته‌اند، می‌توان یافت (شیخی فینی، ۱۳۸۱؛ چمن‌آرا، ۱۳۸۴). طرح سازنده‌گرایی به‌عنوان یک نظریه‌ی یادگیری برای اولین بار در سال ۱۹۸۳ از سوی ارنست ون گلاسرفیلد در کنفرانس آموزش ریاضیات مونترال ارائه شد و از آن زمان به بعد سازنده‌گرایی به‌عنوان نظریه‌ای بسیار قابل توجه در سطح بین‌المللی شناخته شد. سازنده‌گرایی ریشه‌های چندگانه‌ای در روانشناسی و فلسفه‌ی قرن بیستم دارد (ونسچیتل^۶، ۲۰۰۲). از جهت فلسفی، سازنده‌گرایی به نسبت‌گرایی پیوند می‌خورد. فلسفه نسبت‌گرایی یا فرا اثبات‌گرایی به وجود واقعیت مستقل از فرد باور ندارد و می‌گوید واقعیت ساخته و پرداخته ذهن است (شیخی فینی، ۱۳۸۰). تحقیقات پیاژه در خصوص

-
- 1 . Klein
 - 2 . Oliva
 - 3 . Lunenberg
 - 4 . Ornstein
 - 5 . Hunkins
 - 6 . Windschitl

اکتساب دانش از طریق جذب و انطباق ساختار مفهومی، به‌عنوان منشأ این نظریه شناخته‌شده و تأثیر فراوانی بر توسعه‌ی آن گذاشته است.

پژوهش‌های انجام شده اغلب در دوره‌های عمومی تحصیلی بوده و نسبتِ پژوهش‌های انجام شده در آموزش عالی کمتر می‌باشد، برای مثال؛ پارسا و ساکتی^۱ (۱۳۸۴) روابط ساده و چندگانه‌ی سازنده‌گرایی در کلاس و شیوه‌ی اجرای برنامه‌درسی را مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های پژوهشی آنان حاکی از آن است که سازنده‌گرایی در کلاس درس با رویکرد تدریس یادگیری مدار و اتخاذ رویکردهای یادگیری عمقی از سوی دانشجو همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود داشته است. در پژوهشی دیگر که بر روی اساتید دانشگاه شیراز به عمل آمد، نشان داده شد که اساتیدی که به سازنده‌گرایی در کلاس، گرایش بیشتری دارند، کلاس‌های موفق‌تر و دانشجویانی با نتایج یادگیری (معدل) بالاتری دارند و اساتید گروه علوم انسانی در مقایسه با اساتید گروه علوم پایه، سازنده‌گراترند (پارسا، ۱۳۸۷). لازم به‌ذکر است که این پژوهش از آن جهت که تکیه‌اش بر مؤلفه‌های سازنده‌گرایی و تأثیر آن بر عملکرد کلاس درس بوده با پژوهش حاضر که بر عناصر برنامه‌درسی با توجه به سازنده‌گرایی متمرکز می‌باشد، متفاوت است. پژوهش‌های صورت گرفته در راستای سازنده‌گرایی در خارج از کشور، بیشتر در حوزه‌ی علوم پزشکی و رشته‌های وابسته به آن بوده است که در اینجا نزدیک‌ترین پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با موضوع حاضر اشاره می‌شود. پژوهشی توسط کهانگ^۱، ریلی^۲ و اسمیت^۳ (۲۰۰۹) با عنوان سازنده‌گرایی و آموزش الکترونیکی: از نظریه تا عمل انجام شده است که به ارائه‌ی مدلی بر پایه سازنده‌گرایی در محیط آموزش الکترونیکی پرداخته است. مدلی که شامل سه مقوله از عناصر سازنده‌گرایی می‌باشد که شامل طراحی فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی یادگیری و نقش معلم بوده است. جنجایی^۴ (۲۰۱۲) در پژوهش خود به بررسی توانایی فراگیران در آموزش برنامه‌های برای طراحی طرح درس با استفاده از یک مدل آموزشی بر پایه‌ی نظریه‌های سازنده‌گرایی و فراشناخت پرداخت که درنهایت مدلی ارائه گردید که عناصر تدریس، نقش مربی و نقش فراگیر در آن لحاظ شده بود. با توجه به مطالب مذکور، دیدگاه سازنده‌گرایی به‌عنوان یک رویکرد جدید در ادبیات برنامه‌درسی از مدت‌ها پیش جای خود را بازنموده است. با توجه به پژوهش‌های صورت گرفته چه در داخل و چه در خارج از کشور به نظر می‌رسد، مطالعات صورت گرفته بیشتر به بحث تدریس دروس بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی توجه شده است یا اینکه تأثیر این رویکرد بر عملکرد فراگیران و نحوه تدریس معلمان را مبنای کار خویش قرار داده‌اند اما هیچ‌یک توجه

1 . Koohang

2 .Riley

3 . Smith

4 . Janjai

بررسی میزان به کارگیری عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا...

خویش را بر اینکه یک برنامه‌درسی سازنده‌گرا چه ویژگی‌هایی می‌تواند داشته باشد، معطوف ساخته‌اند و تنها یکی از ابعاد برنامه‌درسی یعنی تدریس را مورد بررسی و تحقیق قرار داده‌اند. اما پژوهش حاضر عناصر مشترک میان صاحب‌نظران را مبنای کار خود قرار داده است تا دید وسیع‌تری در ارتباط با رویکرد موردنظر با تکیه بر عناصر برنامه‌درسی ایجاد نماید.

سؤال‌های پژوهش

۱. اهداف برنامه‌درسی موجود دوره‌های تحصیلات تکمیلی به چه میزان متناسب با رویکرد سازنده‌گرایی تدوین شده است؟
۲. محتوای برنامه‌درسی موجود دوره‌های تحصیلات تکمیلی به چه میزان متناسب با رویکرد سازنده‌گرایی تدوین شده است؟
۳. راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌درسی موجود دوره‌های تحصیلات تکمیلی به چه میزان متناسب با رویکرد سازنده‌گرایی تدوین شده است؟
۴. روش‌های ارزشیابی برنامه‌درسی موجود دوره‌های تحصیلات تکمیلی به چه میزان متناسب با رویکرد سازنده‌گرایی تدوین شده است؟
۵. آیا بین میزان به‌کارگیری رویکرد سازنده‌گرایی در کلاس‌های کارشناسی ارشد و دکتری تفاوت معناداری وجود دارد؟
۶. کلاس‌هایی که سازنده‌گرا هستند، در حد متوسط هستند و آن دسته از کلاس‌هایی که سازنده‌گرا نیستند چه ویژگی‌های دارند؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر ترکیبی از نوع متوالی- تبیینی^۱ است. ابزار مورد استفاده در این پژوهش در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته و مشاهده، در بخش کیفی نیز از ابزار مشاهده (روایت گونه و کیفی) می‌باشد. در واقع به‌منظور فهم عمیق ویژگی‌های کلاس درس سازنده‌گرا، کلاس‌هایی که در بخش کمی، بالاترین و پایین‌ترین نمرات سازنده‌گرایی را به دست آورده بودند، از مشاهده (کیفی) استفاده گردید. مشاهده می‌تواند اطلاعات مفصل و کاملی فراهم نماید که به- وسیله‌ی سایر ابزارها میسر نمی‌شود. با توجه به اینکه اگر فردی که ابزار مشاهده را ساخته، مشاهده‌ها را نیز وی انجام دهد، احتمال سوگیری را تقویت خواهد نمود (گال و همکاران، ۱۳۸۶). بر این اساس، از سه مشاهده‌گر آموزش دیده و باتجربه^۲ استفاده شده است. مشاهده‌گران،

۱. طرح متوالی- تبیینی (Sequential-Explanatory Mixed Methods Design) در مرحله اول داده‌های کمی گردآوری و تحلیل می‌شوند سپس در مرحله دوم، داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل می‌شوند (محمدپور، صادقی و رضایی، ۱۳۸۹)

۲. مشاهده‌گران این پژوهش در بخش کمی، شامل سه نفر از دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی می‌باشد که وارد مرحله‌ی پژوهشی شده بودند.

به منظور گردآوری داده‌ها، آموزش دیدند. ابتدا هر مؤلفه به طور کامل برای هر یک از آن‌ها توضیح داده شد تا درکی عمیق از آنچه باید مشاهده کنند و چگونگی ثبت آن‌ها، مطلع شوند. در مرحله-ی بعد برای مشاهده‌گران، مشاهدات تمرینی ترتیب داده شد. بدین صورت که بخشی کوتاه از یک نوار به مشاهده‌گران نشان داده شد، سپس به مشاهده‌گران آموزش داده شد تا زیرگروه‌های مربوط به هر عنصر را بر اساس نمونه‌های عملکردی ثبت کنند. در ادامه‌ی کار برای اطمینان از ثبت درست داده‌ها، عملکرد هر مشاهده‌گر مورد کاوش قرار گرفت. پس از آموزش مشاهده‌گران، بلافاصله گردآوری داده‌ها آغاز گردید.

جامعه‌ی آماری پژوهش در بخش کمی با استفاده از ابزار پرسشنامه، شامل دانشجویان تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) از چهار دانشکده‌ی دانشگاه شیراز (انتخاب این چهار دانشکده به دلیل همخوانی بیشتر رشته‌های این دانشکده‌ها با موضوع پژوهش حاضر است که شامل دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی، ادبیات و علوم انسانی، حقوق و علوم سیاسی و دانشکده‌ی اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی می‌باشد) بوده که متشکل از ۱۳۶۲ نفر می‌باشد و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی ۳۰۲ نفر انتخاب شدند. در بخش مشاهده‌ی کمی از هر رشته در دانشکده‌های مورد مطالعه یک کلاس انتخاب گردید که در دانشگاه شیراز ۴۶ رشته مشاهده گردید.

در بخش مشاهده کیفی سه کلاس^۱ از هر دانشکده در طی دو جلسه، مورد مشاهده قرار گرفتند. بر این اساس کلاس نه استاد در هجده جلسه مشاهده شدند. به منظور تعیین روایی پرسشنامه از نظر متخصصان موضوعی استفاده شد. روایی محتوایی آن نیز با استفاده از CVR^۲ به دست آمد که برابر با ۸۰ صدم بود که با توجه به تعداد متخصصان در این امر (۱۰ نفر^۳) اعتبار محتوایی تأیید می‌شود. برای برآورد پایایی پرسشنامه نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۸۹ صدم (هدف ۷۸٪، محتوا ۷۴٪، راهبردها ۸۱٪، ارزشیابی ۷۱٪) و برای تعیین پایایی مشاهده، از ضریب توافقی^۴ استفاده شد که میزان

۱. برای مشخص شدن حجم نمونه در بخش مشاهده کیفی نیز مشاهده‌ی حداقل سه کلاس نیاز بود (پلانو کلارک و کرسول، ۲۰۱۵)، که این کار انجام شد.
 ۲. برای تعیین CVR از متخصصان درخواست می‌شود تا هر آیت را بر اساس طیف سه قسمتی " ضروری است"، " مفید است ولی ضرورتی ندارد" و " ضرورتی ندارد بررسی نمایند. سپس پاسخ‌ها مطابق فرمول زیر محاسبه می‌گردد (حاجی، زاده و اصغری، ۱۳۹۰).

$$CVR = \frac{n_E - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

۳. اگر عدد حاصله از ۰/۶۲ بیشتر باشد اعتبار محتوای آن آیت پذیرفته می‌شود.

$$C.R = \frac{\text{مقوله‌ها مورد توافق}}{\text{کل مقوله‌ها}}$$

۴. ۳*۳۶ تقسیم بر ۴۰+۴۰+۴۰ که برابر است با ۹۰

بررسی میزان به کارگیری عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا...

به‌دست‌آمده برابر با ۹۰ صدم بوده است. به‌منظور تعیین روایی ابزار مشاهده کمی که محقق با تهیه‌ی چک لیستی به این کار مبادرت کرد که چک لیست مربوطه به رؤیت ده نفر از صاحب- نظران رسید تا روایی محتوایی آنها تأیید شود و با توجه به اینکه مقدار CVR برابر با ۰/۹۰ به دست آمد، روایی محتوایی تأیید شد. مقدار روایی در مشاهده کیفی نیز بدین‌صورت است که پژوهشگر، اشراف کامل بر موضوع مورد بررسی داشته باشد و بدون سوگیری به بیان روایت گونه از کلاس درس بپردازد، که در این پژوهش این شرایط وجود داشته است.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه و مشاهده کمی متناسب با نرمال بودن و سطوح اندازه‌گیری آمارهای توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (T تک نمونه‌ای و T مستقل) در محیط نرم افزار SPSS استفاده شد. در راستای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مشاهده کیفی، کلاس‌های مشاهده شده به صورت روایت‌گونه و عمیق شرح داده شده است. لازم به ذکر است که از نرم افزار LISREL جهت انجام تحلیل تأیید عاملی استفاده شده است. درواقع این سؤال مطرح است که آیا دسته‌بندی‌ای که در این پژوهش از عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا و هر یک از گویه‌های آن انجام شده با استفاده از تحلیل عاملی مورد تأیید قرار می‌گیرد یا خیر. البته باید بیان گردد که ابتدا این کار انجام شده، سپس ابزار پرسشنامه و به دنبال آن مشاهده انجام شده است. لازم به ذکر است که ۲۳۲ پرسشنامه، بازگشت و تحلیل بر اساس همین تعداد صورت گرفت.

یافته‌ها

سؤال اول تا پنجم پژوهش حاضر با استفاده از ابزارهای پرسشنامه و مشاهده کمی و سؤال ششم با استفاده از ابزار مشاهده کیفی پاسخ داده شده است. سؤال اول تا چهارم پژوهش حاضر بر آن بود تا میزان به‌کارگیری عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا در دانشگاه شیراز را بسنجد که در جدول زیر آمده است.

جدول ۱: T تک نمونه‌ای برای سنجش کاربست برنامه‌درسی سازنده‌گرا در دوره‌های

تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز مبتنی بر پرسشنامه

عناصر	نمونه	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری
هدف	۲۳۲	۳/۰۸	۰/۹۱	۱/۳۵	۲۳۱	۰/۱۷
محتوا	۲۳۲	۳/۱۱	۰/۷۲	۲/۴۴	۲۳۱	۰/۰۶
راهبردهای یاددهی- یادگیری	۲۳۲	۳	۰/۷۵	۰/۱۰	۲۳۱	۰/۹۱
ارزشیابی	۲۳۲	۲/۹۰	۰/۶۲	-۲/۴۳	۲۳۱	۰/۰۱
کل	۲۳۲	۳/۰۵	۰/۶۶	۱/۲۵	۲۳۱	۰/۲۰

با توجه به جدول فوق؛ در خصوص وضعیت اهداف برنامه‌درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه شیراز، با در نظر گرفتن مقدار t برای اهداف ($t=1,35$) در سطح ($p>0,05$)، محتوا، با در نظر گرفتن مقدار t برای راهبردهای یاددهی- یادگیری ($t=1,0$) تفاوت معناداری وجود ندارد. در ارتباط با وضعیت ارزشیابی در برنامه‌درسی سازنده‌گرا باید گفت که میانگین به‌دست‌آمده پایین‌تر از حد متوسط می‌باشد.

جدول ۲: آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به وضعیت عناصر برنامه‌درسی مبتنی بر رویکرد سازنده-گرایی مبتنی بر مشاهده

عناصر	نمونه	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری
هدف	۴۶	۲,۹۵	۰,۶۷۷	-۰,۴۷	۴۵	۰,۶۳۴
محتوا	۴۶	۳,۰۳	۰,۶۴۵	۰,۴۰	۴۵	۰,۶۹۱
راهبردهای یاددهی- یادگیری	۴۶	۲,۹۴	۰,۴۸۵	-۰,۷۲	۴۵	۰,۴۷۰
ارزشیابی	۴۶	۲,۶۹	۰,۶۸۷	-۳,۰۰	۴۵	۰,۰۰۴
کل	۴۶	۲,۹۰	۰,۵۱۹	-۱,۲۸	۴۵	۰,۲۰۶

با توجه به جدول فوق باید عنوان نمود که نتایج به‌دست‌آمده از طریق مشاهده با نتایج حاصل از پرسشنامه همسو است. در واقع بین عناصر هدف، محتوا و راهبردهای یاددهی- یادگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد اما نتایج نشان داد که این امر در ارتباط با عنصر ارزشیابی صدق نمی‌کند و تفاوت معناداری وجود دارد که بر اساس میانگین حاصله می‌توان گفت که بطور معناداری پایین‌تر از حد متوسط بوده است.

در راستای سؤال پنجم پژوهش یعنی " آیا بین میزان به‌کارگیری رویکرد سازنده‌گرایی در کلاس‌های کارشناسی ارشد و دکتری تفاوت معناداری وجود دارد؟" یافته‌ها بر اساس ابزار مورد استفاده، بصورت جداگانه در جداول زیر آورده شده است.

جدول ۳: آزمون T مستقل؛ مقایسه میزان کاربرد برنامه‌درسی سازنده‌گرا در دوره‌های

تحصیلات تکمیلی مبتنی بر پرسشنامه

متغیر	مقطع	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	معنی داری
اهداف	ارشد	۱۷۵	۳,۱۱	۰.۸۹۴	۲۳۰	۰.۸۷	۰.۰۹۹
	دکتری	۵۷	۲,۹۸	۰.۹۵۹			
محتوا	ارشد	۱۷۵	۳,۱۶	۰.۶۸۵	۲۳۰	۱,۹۷	۰.۲۰۵
	دکتری	۵۷	۲,۹۵	۰.۸۰۳			
رویکرد یاددهی-یادگیری	ارشد	۱۷۵	۳,۰۴	۰.۷۲۱	۲۳۰	۱,۵۷	۰.۱۵۹
	دکتری	۵۷	۲,۸۶	۰.۸۴۷			
ارزشیابی	ارشد	۱۷۵	۲,۹۳	۰.۶۰۹	۲۳۰	۲,۰۷	۰.۴۲۴
	دکتری	۵۷	۲,۷۳	۰.۶۳۱			
کلی	ارشد	۱۷۵	۳,۰۶	۰.۶۳۱	۲۳۰	۱,۷۶	۰.۰۷۷
	دکتری	۵۷	۲,۸۸	۰.۷۴۵			

با توجه به جدول فوق؛ عنصر هدف با میانگین ۳/۱۱ در بین دانشجویان کارشناسی ارشد از حد وسط بالاتر است و میانگین ۲/۹۸ در بین دانشجویان دکتری بیانگر آن است از حد وسط پایین تر است و در اینجا تفاوت معناداری وجود ندارد. در ارتباط با عنصر محتوا و راهبردهای یاددهی- یادگیری نیز شاهد چنین وضعیتی هستیم. در ارتباط با عنصر ارزشیابی و بطور کلی نیز اختلاف معناداری بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری وجود ندارد.

در اینجا به بیان نتایج حاصل از داده‌های به‌دست‌آمده از طریق مشاهده می‌پردازیم. بر مبنای جدول شماره ۴، در خصوص مقایسه عناصر برنامه‌درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی با توجه به مقطع دانشجویان دانشگاه شیراز، با در نظر گرفتن مقدار t برای اهداف ($t = ۰.۷۴$)، محتوا ($t = ۰.۷۰$)، راهبردهای یاددهی- یادگیری ($t = ۱,۰۰$)، ارزشیابی ($t = ۰.۶۸$) و سازنده‌گرایی کلی ($t = ۰.۷۸$)

(=) در سطح ($p > 0.05$) اختلاف معناداری بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در عناصر برنامه‌درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی وجود ندارد. نتایج بیان شده در سطور فوق، نتایج به‌دست‌آمده از طریق پرسشنامه را تأیید می‌کند.

جدول ۴: آزمون t مستقل مربوط به مقایسه عناصر برنامه‌درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی با توجه

به مقطع تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز مبتنی بر مشاهده

متغیر	مقطع	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t	معنی داری
اهداف	ارشد	۳۰	۳,۰۰	۰.۷۳۴	۴۴	۰.۷۴	۰.۴۱۷
	دکتری	۱۶	۲,۸۵	۰.۵۶۳			
محتوا	ارشد	۳۰	۳,۱۶	۰.۷۰۰	۴۴	۰.۷۰	۰.۵۶۲
	دکتری	۱۶	۳,۰۱۵	۰.۶۴۲			
رویکرد یاددهی-یادگیری	ارشد	۳۰	۳,۰۶	۰.۵۱۰	۴۴	۱,۰۰	۰.۶۱۷
	دکتری	۱۶	۲,۹۰	۰.۵۸۴			
ارزشیابی	ارشد	۳۰	۲,۷۴	۰.۶۶۴	۴۴	۰.۶۸	۰.۳۳۴
	دکتری	۱۶	۲,۶۰	۰.۷۴۱			
کلی	ارشد	۳۰	۲,۹۴	۰.۴۹۷	۴۴	۰.۷۸	۰.۵۶۵
	دکتری	۱۶	۲,۸۱	۰.۵۶۶			

برای پاسخگویی به سؤال آخر پژوهش از ابزار مشاهده کیفی استفاده شد که در اینجا نتایج به‌دست‌آمده از این ابزار بیان می‌شود. ملاک سطح بندی دانشکده‌های مورد بررسی به پایین تر از حد متوسط، در حد متوسط و بالاتر از آن بر اساس نظر دانشجویان در پاسخگویی به پرسشنامه بوده است. تعداد کلاس‌های مشاهده شده در دانشکده علوم انسانی (۱ زن و ۲ مرد)، دانشکده حقوق و علوم سیاسی (۲ زن و ۱ مرد) و دانشکده علوم تربیتی (هر ۳ مرد) بوده است.

پایین تر از حد متوسط: دانشکده ادبیات و علوم انسانی^۱

در دانشکده ادبیات و علوم انسانی با مراجعه به اساتید، محقق خواستار حضور در کلاس آن‌ها جهت مشاهده شد، با روی خوش پذیرای این مسأله بودند. پس از آن در کلاس‌هایشان حضور پیدا کرده که کلاس‌های مورد مشاهده از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی آن دانشکده، سازنده‌گرا نبودند. بر این اساس محقق دو جلسه در کلاس درس اساتید مذکور شرکت نموده تا مشخص گردد کلاس‌های مورد بررسی دارای چه ویژگی‌هایی بودند که از منظر دانشجویان، کلاس‌های آنان فاقد ویژگی‌های برنامه‌درسی سازنده‌گرا بوده است. در اینجا به به‌عنوان نمونه یک کلاس^۲ بیان می‌گردد، چرا که اکثر ویژگی‌ها در سایر کلاس‌های مشاهده شده نیز به همین صورت بوده است.

استاد آقا با آمدن به کلاس، از دانشجویی پرسیدند که برنامه آن روز کلاس چه بوده است. کلاس این استاد شامل دو بخش بود؛ بخش اول توضیح استاد که چند جلسه اول ترم را در بر می‌گرفت و چند جلسه آخر کلاس مربوط به ارائه‌ی دانشجویان بود. دانشجویی که در آن روز نوبت ارائه اش بود، در جایگاه قرار گرفت تا به ارائه بپردازد. پس از مدت زمان اندکی از توضیح دانشجو، استاد شروع به اضافه نمودن مطالبی می‌نمودند و دانشجو اظهار می‌نمود که در اسلایدهای بعدی بدان نکته اشاره کرده است. متأسفانه استاد مربوطه فرصت بیان و تفسیر مطالب را به دانشجو نمی‌داد و به دنبال جمع نمودن مطالب بود. توضیحات اضافه استاد و مثال‌های ایشان قوت این کلاس بود اما دانشجویان تنها شنونده بودند، عده‌ی دیگری از دانشجویان با یکدیگر مشغول صحبت بودند که استاد با زدن بر روی صندلی، خواستار رعایت سکوت در کلاس می‌شد. جلسه‌ی مشاهده شده پس از دو ساعت متوالی، به اتمام رسید. در جلسه‌ی بعدی نیز دانشجوی دیگری قصد ارائه‌ی کنفرانس در ارتباط با موضوع خود را داشت. به همان صورتی که در جلسه‌ی قبل بیان گردید، شروع به روخوانی از روی اسلایدها نمود. تفاوت این جلسه با

۱. دانشکده ادبیات و علوم انسانی در تمامی عناصر، پایین‌ترین میانگین را کسب نموده، یکی از علل عمده‌ی آن می‌تواند رده سنی استادان باشد که در آن استادان جوان کمتر مشاهده می‌شود. این‌گونه افراد در قبال روش‌های جدید تر متعصبانه برخورد نموده و برخی به دلیل کهولت سن، حتی در صورت برگزاری کارگاه‌ها و آموزش مباحث جدید، در این جلسات شرکت نمی‌کنند. یک نمونه‌ی این مورد را محقق مشاهده نمود که یکی از استادان بیان کرد که به دلیل آنکه قلب خود را عمل نموده، قادر به صحبت نمی‌باشد. این‌گونه استادان چگونه می‌توانند در کلاس تدریس نمایند، به‌نظر می‌رسد باید نظارتی بر استادانی که از موعد بازنشستگی آن‌ها گذشته و این‌گونه در کلاس‌ها عمل می‌کنند، صورت گیرد و فرصت به استادان جوان‌تر که به نسبت؛ با انرژی تر، فعال‌تر، منعطف‌تر و به روزتر هستند، داده شود.

۲. به دلیل افزایش تعداد صفحات مقاله تنها به ذکر یک نمونه اکتفا شد.

جلسه‌ای که در سطور فوق بیان گردید، در این بود که در بین ارائه‌ی دانشجوی مذکور، دانشجوی دیگری سؤالی را مطرح نمود که سریعاً از سوی استاد پاسخ داده شد. در اینجا استاد می‌توانست دانشجویان دیگر را به تفکر و چالش دعوت کند اما متأسفانه چنین فرصت‌هایی فراهم نشد. چندین دانشجو، سؤالاتی را مطرح نمودند اما استاد مربوطه گفتند به دلیل کمبود وقت پاسخگو نیستند. بسیاری از دانشجویان به کرات از کلاس خارج می‌شدند و پس از پانزده دقیقه به کلاس بازمی‌گشتند. دانشجویی که در حال ارائه‌ی مطالب خود بود نیز هم چنان به روخوانی مطالب از اسلاید ادامه داد تا بدین‌صورت کلاس خاتمه یافت.

نکات قابل‌توجه در این کلاس؛ بی‌نظمی دانشجویان بود، ضمن آنکه جز چندین نفر، سایر دانشجویان مشغول خوردن و یا صحبت با یکدیگر بودند. استاد کلاس مذکور، دانشجویان را به شرکت در بحث کلاسی ترغیب نمی‌نمودند، ضمن آنکه پاسخگوی بسیاری از سؤالات دانشجویان نیز نبودند. نقطه ضعف مهم دیگر در این کلاس، تعداد زیاد دانشجویان در مقایسه با سایر کلاس‌ها بود که تعدادشان انگشت شمار بوده است، همچنین استفاده نادرست از تکنولوژی را نیز می‌توان به‌عنوان نقطه ضعف بعدی بیان نمود. ویژگی‌های کلاس مورد مشاهده در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵: ویژگی‌های کلاس درس استاد از دانشکده ادبیات و علوم انسانی با میانگین پایین تر

از حد متوسط

هدف	دانش از سوی استاد منتقل می‌شد، بین آموخته‌های جدید با قبلی پیوندی وجود نداشت، دانشجویان برای زندگی کاری آماده نمی‌شدند، فرصتی برای تفکر وجود نداشت
محتوا	محتوا از پیش تعیین شده بود، منابع متعددی ارائه می‌شد، دانشجو در تعیین محتوا نقشی نداشت
راهبردهای یاددهی - یادگیری	نقش اصلی بر عهده استاد بود، کلاس توسط استاد کنترل نمی‌شد، مشارکت دانشجویان جایی در تدریس نداشت، از روش‌های خلاق استفاده نمی‌شد، فرصت به دانشجویان برای بیان برداشتهای خودشان داده نمی‌شد
ارزشیابی	هدف ارزشیابی نمره دادن بود و میزان یادگیری در آن جایی نداشت، سؤال و امتحان با هدف آگاهی از میزان یادگیری نبود، نمره‌های پایان ترم ملاک اصلی در ارزشیابی بود، اغلب امتحانات به‌صورت تستی برگزار می‌گردید

در حد متوسط: دانشکده حقوق و علوم سیاسی

در اینجا به توصیف کلاس یک استاد از دانشکده حقوق و علوم سیاسی پرداخته می‌شود که نشان داده شود، کلاس‌های این دانشجویان چه ویژگی‌هایی داشته که آنها بر این باور بودند که کلاس‌هایشان از منظر سازنده‌گرایی و عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا، در حد متوسط بوده است. جلسه‌ی اولی که محقق در کلاس درس این استاد حضور داشت را به‌صورت خلاصه می‌توان اینگونه توصیف نمود: استاد خانم پس از حضور در کلاس و سلام و احوال‌پرسی گرم، شروع به تدریس نمودند. در بین تدریس خود از دانشجویان سؤال می‌پرسیدند تا هم آنها را درگیر بحث کنند و هم اینکه از حواس‌پرتی دانشجویان جلوگیری کنند. در بین تدریس خود از دانشجویان می‌خواستند تا جملاتش را کامل کنند یا اگر نظری خلاف آنچه بیان گردید، دارند حتماً مطرح کنند. در جلسه‌ی دومی که محقق در کلاس استاد حضور داشت، متوجه شد که ارزشیابی موردنظر استاد، پایانی می‌باشد و تکالیف و فعالیت‌هایی که از سوی دانشجو در طی ترم تحصیلی انجام می‌شود، تأثیری در ارزشیابی آنها ندارد. در این جلسه نیز استاد، شروع به تدریس موضوع موردنظر کردند، در این جلسه از رایانه برای بیان محتوای موردنظر استفاده کردند تا دانشجویان مطالبی که از سوی استاد تدریس می‌شد را ببینند تا بیشتر در ذهنشان باقی بماند. طبق روال جلسه اول، سعی در درگیر کردن دانشجویان می‌کردند اما نکته‌ی منفی مشاهده شده در این مورد، عدم بازخورد مدرس مبنی بر صحیح یا غلط بودن نظر دانشجویان بود، تنها اقدام به سؤال از دانشجو می‌کردند و پس از دریافت پاسخ، به تدریس خود ادامه می‌دادند. ضمن آن‌که تشویق یکی از مؤلفه‌هایی است که در مشارکت‌های بعدی و بیشتر دانشجو سهم بسزایی ایفا می‌کند که متأسفانه در این کلاس مشاهده نشد.

به‌طور کلی می‌توان نقاط قوت این کلاس را اینگونه برشمرد: دانشجویان در کلاس به بحث و مشارکت می‌پرداختند و استاد مربوطه آنها را در این زمینه تشویق می‌کرد. ایجاد فضای تحمل اندیشه‌های مخالف با قرار دادن خود به‌عنوان یک الگو؛ اگر نظری خلاف استاد مربوطه بود، ایشان دانشجویان را ترغیب می‌کردند که بیان کنند و استاد مربوطه نیز پذیرا بودند، دانشجویان در تعیین محتوا نقشی نداشتند اما منابع متعدد و غنی برای درس انتخاب می‌شد، از ابزارهای دیگر برای بیان موضوعات درسی استفاده می‌شد، صمیمیت و برخورد دلنشین استاد با دانشجویان، ارائه‌ی طرح درس در ابتدای ترم که این امر در شفاف‌سازی مفاهیم و تکالیف مورد نیاز از سوی مدرس و دانشجو نقش اساسی دارد. از نقاط قابل بحث این کلاس بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی؛ تکیه بر ارزشیابی پایانی بود که استاد مربوطه بر آن تأکید داشت، ضمن آن‌که سؤالاتی که از دانشجویان در کلاس پرسیده می‌شد علاوه بر عدم بازخورد از سوی استاد مربوطه،

دکتر ابراهیم صالحی عمران _ دکتر میمنت عابدینی بلترک

قدرت تحلیل آن‌ها را نمی‌سنجید و تنها بر بعد دانشی و تکیه بر حافظه دانشجویان تأکید داشت. ویژگی‌های کلاس مشاهده شده در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۶: ویژگی‌های کلاس درس استاد (۱) از دانشکده حقوق و علوم سیاسی با

میانگین در حد متوسط

هدف	توان تحمل اندیشه‌های مخالف را فراهم می‌نمود، شرایط تفکر را فراهم می‌کردند
محتوا	محتوا از پیش تعیین شده بود، منابع متعددی ارائه می‌شد
راهبردهای- یاددهی- یادگیری	دانشجویان در بحث‌ها شرکت داده می‌شدند، استاد هدایت‌کننده کلاس بود نه کنترل‌کننده، از رایانه برای بیان موضوعات درسی استفاده می‌کردند
ارزشیابی	به تکالیف دانشجویان توجهی نمی‌شد، اولویت با نمره‌های پایان ترم در ارزشیابی بود، در فرایند آموزش سؤال می‌پرسیدند تا متوجه شوند، دانشجویان مطالب را یاد گرفته‌اند یا خیر،

بالتر از حد متوسط؛ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی^۱

دو جلسه‌ی مشاهده شده از سوی محقق به دلیل آن‌که با یکدیگر مشابه بود، به صورت ترکیبی نوشته شده است. لازم به ذکر است که کلاس مشاهده شده، یکی از کلاس‌های دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی می‌باشد. فضای کلاس؛ باز، نسبتاً غیر رسمی و انعطاف پذیر است. در طول جلسه اول، مدرس چارچوب کلی کار را مشخص کرد. موضوعات مورد بحث برای هر جلسه، در پایان جلسه توسط مدرس و بعضاً با مشارکت دانشجویان مطرح می‌شد و در نتیجه موضوع جلسه کلاس بعدی مشخص می‌شد. به‌عنوان مثالی از این مورد یکی از جلسات درسی، مدرس در قالب نکات کلیدی که در جلسه مذکور بدان اشاره شده بود، از دانشجویان خواست که موضوع مورد علاقه خود برای طرح و مورد بحث قرار گرفتن در جلسه بعد را مشخص کنند، که دو بحث از سوی دانشجویان مشخص گردید. مدرس سعی می‌کرد، بر مبنای علاقه‌ی شخصی دانشجویان مبحث کلاس بعدی را مورد توجه قرار می‌داد. آنچه در بحث‌های کلاس گنجانده شد، در قالب کنفرانس‌های کلاسی متعارف که در یک جلسه یک دانشجویان به ارائه بحث گذاشته شده باشد، نبود. عموماً محتوای بحث جلسات بر این مبنای استوار است که با توجه به مشخص شدن

۱ یکی از دلایل بالاتر بودن میانگین این دانشکده شاید به این دلیل باشد که استادان دانشکده علوم تربیتی با انواع روش‌های تدریس، فلسفه‌ی هر روش و مباحث مربوط به آن آگاهی دارند، البته آگاهی داشتن الزاماً به معنای کاربرد آن در کلاس درس نیست. ضمن آنکه کارگاه‌های بیشماری در راستای روش‌های تدریس در این دانشکده برگزار می‌گردد.

بررسی میزان به کارگیری عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا...

موضوع در یک جلسه قبل، موضوع مورد بحث مشخص است. دانشجویان نیز باید در طول هفته در آن حوزه‌ی خاص به مطالعه می‌پرداختند و در قالب نکات کلیدی و یادداشت‌هایی درباره‌ی موضوع موردنظر، وارد کلاس می‌شدند. گر چه کلاس انعطاف‌پذیر بوده و اجباری برای آماده سازی مطالب در آن موضوع، وجود نداشت اما فضا به‌گونه‌ای بود که دانشجو، دنبال مطلب موردنظر می‌رفت چرا که در صورت نداشتن دانش در آن زمینه، نمی‌توانست در بحث‌های کلاسی شرکت فعالانه داشته باشد. شاید یکی از عوامل تفاوت کلاس‌های تحصیلات تکمیلی با دوره‌های پایین‌تر در رابطه با سازنده‌گرا بودن دوره‌های بالاتر نیز همین مورد باشد، زیرا به دلیل کم بودن تعداد دانشجویان در مقاطع تحصیلات تکمیلی، توجه مضاعف استادان به تکالیف اصیل و مشارکت دادن دانشجویان در بحث‌های کلاسی مطرح می‌گردد که برخی پژوهش‌های صورت گرفته و همچنین بخشی از نتایج تحقیق حاضر نیز از این موضوع حکایت دارد. به‌طور کلی؛ هر یک از دانشجویان در قالب بحث‌های موردنظر، دارای یک یادداشت بودند که نکات کلیدی را پررنگ کرده بودند. آن‌ها سعی می‌کردند در قالب نکات کلیدی موضوع، بحث‌ها را بر روی تخته ثبت کنند. در این بین، گاهی بحث‌هایی پیش می‌آمد و نکاتی مورد توجه‌ی دانشجویان قرار می‌گرفت و با هم به گفت‌گو می‌پرداختند و مدرس بحث را هدایت و تسهیل می‌کرد.

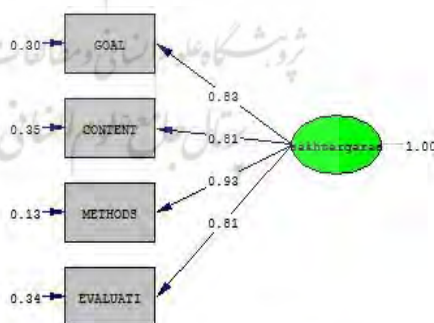
آنچه از نظر محقق در این بین اهمیت داشت، قابلیت مانور دانشجویان بود. بدین معنی که دانشجویان از طریق استدلال، مباحث را پیش می‌بردند و مدرس متکلم وحده نبود. از لحاظ زمانی حداقل ۵۰ درصد وقت کلاس را دانشجویان به عهده داشتند. این زمان، در قالب ارائه توسط یک دانشجو و مشارکت دانشجویان دیگر بود. پس از اتمام نکات کلیدی نوبت به دانشجوی بعد می‌رسید. محتوای درس از پیش برنامه‌ریزی شده نبود، گر چه مدرس محترم، منبعی را در جلسه اول مشخص نموده بود. با این حال، فرایند رئوس مطالب که هر هفته مشخص می‌شد مجالی برای منبع مذکور باقی نمی‌گذاشت، زیرا بحث‌ها که معمولاً با مشارکت دانشجویان، مطرح و برای جلسات آینده مطرح می‌گردید، لزوماً در محتوای منبع مذکور نمی‌گنجید. لذا دانشجویان برای به‌دست آوردن دانش و مشارکت کافی در کلاس باید در پی منابع چاپی و مجازی می‌رفتند. شیوه‌ی برخورد مدرس به گونه‌ای بود که دانشجویان، نگران نمرات پایانی نبودند. آنچه به نظر اهمیت داشت، مشارکت دانشجویان بود. بر خلاف استادان دیگر، استاد مذکور قرار نبود آزمون پایانی برگزار کند و به نظر می‌رسید در این مورد آنچه برای وی اهمیت داشت، پشتکار دانشجویان و مشارکت آن‌ها بود. ویژگی‌های کلاس درس بیان شده در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۷: ویژگی‌های کلاس درس استاد (۱) از دانشکده علوم تربیتی با میانگین بالاتر

از حد متوسط

<p>هدف</p> <p>بر توسعه‌ی تفکر انتقادی توجه می‌کرد، بر توانایی‌های استدلال کردن و حل مسأله تأکید داشت، شرایط تفکر را فراهم می‌کردند، شرایط لازم برای توان تحمل اندیشه‌های مخالف را فراهم می‌کردند، تدریس به‌گونه‌ای بود که با آموخته‌های قبلی پیوند برقرار می‌شد</p>	
<p>محتوا</p> <p>محتوا از پیش تعیین شده نبود، منابع اصیل و اصلی درس ارائه می‌شد، محتوا در طی دوره تعیین می‌شد، در تعیین محتوا تعامل استاد با دانشجو بسیار حائز اهمیت بود، محتوا بر اساس جذابیت موضوع برای دانشجو در نظر گرفته می‌شد.</p>	
<p>راهنمایی‌های یاددهی - یادگیری</p> <p>دانشجویان در بحث‌ها شرکت داده می‌شدند، بر انتقال دانش به دانشجویان تأکید نمی‌شد، استاد هدایت کننده کلاس بود نه کنترل کننده، از روش‌های خلاق در کلاس استفاده می‌کردند، دانشجویان در بیان برداشت‌ها خود آزادانه عمل می‌کردند</p>	
<p>ارزشیابی</p> <p>تکالیف دانشجویان در ارزشیابی لحاظ می‌شد، اولویت با نمره‌های پایان ترم در ارزشیابی نبود، هدف ارزشیابی در کلاس درس، یادگیری دانشجویان بود، آزمون به‌عنوان تنها معیار در نظر گرفته نمی‌شد</p>	

همان‌طور که بیان گردید، در این پژوهش از نرم افزار لیزرل برای تحلیل عاملی تأییدی نیز استفاده گردید و پس از آن ابزارهای کمی تهیه گردید. در اینجا به بیان تحلیل عاملی تأییدی می‌پردازیم. شاخص‌های برازش در جدول و مقدار بارعاملی و واریانس تبیین شده‌ی عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا در قالب نمودار در این جا بیان می‌شود.



Chi-Square=3.71, df=2, P-value=0.15673, RMSEA=0.046

نمودار ۱: مدل تحلیل عاملی تأییدی عناصر اصلی در حالت برآورد استاندارد

بررسی میزان به کارگیری عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا...

با توجه به خروجی لیزرل، مقدار x^2/df محاسبه شده ۳,۷۱ است، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) در مدل ارائه شده برابر ۰,۰۴ است. میزان GFI و AGFI و CFI و NFI نیز به ترتیب برابر ۱, ۰,۹۸، ۱ و ۱ است. همچنین مقدار RMR نیز در مدل تحت بررسی برابر ۰,۰۵ است، با توجه به شاخص‌ها و خروجی‌های نرم افزار لیزرل می‌توان گفت معرف‌های انتخاب شده برای سنجش عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا از اعتبار لازم برخوردار است.

نتیجه‌گیری

بررسی وضعیت برنامه‌درسی در آموزش عالی یکی از موضوعات مهم قلمداد می‌شود. در واقع؛ برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی محسوب می‌شوند، که مهم‌ترین ابزار و عناصر تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی نظام آموزشی نیز هستند (آلتباخ، ۱۹۹۹؛ به نقل از فتحی و اجارگاه، زارع و یمنی، ۱۳۸۸). از طرفی کاربرت رویکردهای جدید در نظام آموزشی بیش از پیش احساس می‌گردد. بر این اساس؛ پژوهش هدف خود را بر بررسی میزان کاربرت عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا به‌عنوان رویکردی نو در نظام آموزشی در دانشگاه شیراز نهاده است.

با توجه به نتایج جمع‌آوری شده از داده‌های پرسشنامه می‌توان عنوان نمود که؛ در ارتباط با سؤال اول یعنی "اهداف برنامه‌درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی تدوین شده است؟" از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز در ارتباط با عنصر هدف در برنامه‌درسی سازنده‌گرا که مقوله‌هایی همچون ایجاد یادگیری عمیق، ایجاد فرصت برای تفکر، توجه بر توسعه‌ی تفکر انتقادی را شامل می‌شود، کلاس‌های درسشان سازنده‌گرا است. نتایج حاصله از مشاهده کمی نیز بیانگر همین نکته بودند. در ارتباط با سؤال دوم پژوهش "محتوای برنامه‌درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا تدوین شده است؟" دانشجویان بر این باورند که مقوله‌های مربوط به این عنصر نیز در کلاس درسشان وجود دارد که در نهایت کلاسشان سازنده‌گرا است. مقوله‌هایی مانند؛ استفاده از منابع اصیل هر درس، تعدد منابع، نتایج به‌دست‌آمده از پرسشنامه با مشاهده کمی همسو می‌باشد. سؤال سوم پژوهش که "راهبردهای یاددهی-یادگیری دوره‌های تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا تدوین شده است؟" نتایج حاکی از آن است که از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی کلاس‌هایشان در ارتباط با این عنصر با مقوله‌هایی مثل؛ استفاده از روش‌های خلاق، تشویق به انجام فعالیت‌های گروهی، مشارکت فعال دانشجویان؛ سازنده‌گرا است که با نتایج یدست آمده از مشاهده کمی در یک راستاست. با توجه به این عنصر برنامه‌درسی، پژوهش حاضر با پژوهش‌های انجام شده در نظام آموزشی، علی‌الخصوص آموزش عالی مغایر

است. منصورى(۱۳۸۹) در پژوهشى در نظام آموزشى به اين نتيجه دست يافت كه روش‌هاى تدريس مورد استفاده در كلاس درس، سازنده‌گرا نيست، همچنين منصورى، كرمى و عابدینی بلترک(۱۳۹۱) با انجام پژوهشى در آموزش‌عالى نیز به همين نتيجه دست يافتند. ضمن آنکه با پژوهش‌هاى اورنگى(۱۳۸۲)؛ نیک نشان و همکاران(۱۳۸۹)؛ شعبانى ورکى و قلى زاده(۱۳۸۵) نیز همسو بوده است. به عبارت ديگر با نتايج پژوهش حاضر مغايرت دارد و آن‌ها معتقدند که استادان از رویکردهاى نو و روش‌هاى تدريس خلاق استفاده نمى‌کنند. شايد بتوان يکى از علل اين مغايرت را در جذب مدرسان جوان‌تر در گروه‌هاى آموزشى دانست. همچنين برگرارى کارگاه‌هاى متعدد براى استادان مى‌تواند علت ديگرى باشد که بر رویکردهاى مقابل روش تدريس سخنرانى تكيه مى‌شود، امروزه خود را بيشتر نشان مى‌دهد. علاوه بر آن؛ پژوهش‌هاى مذکور توجه خود را به‌طور کلى آموزش‌عالى و در تمامى مقاطع مطرح نمودند، در حالى که پژوهش حاضر بررسى خود را به دوره‌هاى تحصيلات تکميلي اختصاص داده است که اين مى‌تواند يکى از علل تفاوت در نتيجه باشد زيرا مدرسان دوره‌هاى تحصيلات تکميلي به‌طور کلى از شاخص‌ترين استادان قلمداد مى‌شود. همچنين؛ دوره‌هاى تحصيلات تکميلي به دليل کم بودن دانشجو، فضاى بيشتر آموزشى اهميت پژوهش و مشارکت دانشجو در يادگيرى و همچنين گفت‌وگو محورى در برخى حوزه‌ها از علل ديگرى است که مى‌تواند تفاوت پژوهش حاضر را با ساير پژوهش‌ها توجيه نمايد.

در راستاى سؤال چهارم پژوهش " روش‌هاى ارزشيابى دوره‌هاى تحصيلات تکميلي تا چه اندازه مبتنى بر رويکرد سازنده‌گرا تدوين شده است؟ " نتايج تحليل داده‌ها حاكى از آن است که عنصر ارزشيابى از منظر دانشجو يان سازنده‌گرا نمى‌باشد و اين باور در ميان دانشجو يان دکترى بيش از دانشجو يان ارشد مى‌باشد. مهم‌ترين علت سازنده‌گرا نبودن در عنصر ارزشيابى؛ نتيجه محور بودن استادان است که به فرايند توجهى ندارند و امتحانات خود را بصورت پايانى برگزار مى‌کنند. ممکن است اکثر استادان در دوره‌هاى تحصيلات تکميلي امتحانات را بصورت تستى برگزار نکنند، اما مقوله‌هاى ديگر که در اين بين حائز اهميت است، مانند ارزشيابى تکوينى، لحاظ نمودن تحقيق کلاسى، پرسش در فرايند تدريس که مورد توجه قرار نمى‌دهند و پرسش در کلاس درس بيشتر جهت مچ‌گيرى و نمره دادن است تا کشف کاستى‌هاى تدريس و بهبود يادگيرى. نتايج به‌دست‌آمده از سؤال بعدى پژوهش " آيا بين به‌کارگيرى رويکرد سازنده‌گرایی در کلاس‌هاى درس کارشناسى ارشد و دکترى تفاوت معنادارى وجود دارد؟ " بايد اظهار نمود که؛ اختلاف معنادارى بين ديده‌گاه دانشجو يان کارشناسى ارشد و دکترى در عناصر برنامه‌درسى مبتنى بر سازنده‌گرایی وجود ندارد. اما با اين حال مشاهده شد که در تمامى عناصر و بصورت

کلی میانگین دوره دکتری، پایین تر از دوره ارشد بوده است و این خود سؤالی در راستای چرایی آن ایجاد می‌کند. یکی از علل مهم در این راستا می‌تواند این نکته باشد که دانشجویان کارشناسی ارشد که از کارشناسی وارد مقطع دیگری شده‌اند که از ابعاد مختلفی مانند تعداد استاد، انجام پژوهش در کنار آموزش، تمرکز بر رشته‌ای خاص با مقطع قبلی متفاوت است و بر این مینا دست به مقایسه می‌زنند. اما زمانی که وارد مقطع بالاتری می‌شوند آن را با دانشگاه و مقطع قبلی خود مقایسه می‌کنند و براین اساس اعلام به سازنده‌گرا بودن یا نبودن کلاس‌هایشان می‌کنند. ضمن آنکه با توجه به توضیحاتی که در سطور فوق بدان اشاره شد، تحصیلات تکمیلی با استادان زبده‌تر، مرتبه علمی بالاتر سر و کار دارد که این امر باعث می‌شود از نظر دانشجویان کارشناسی ارشد کلاس‌هایشان سازنده‌گرا تر است و از دیدگاه دانشجویان دکتری کمتر، که این نکته در تمامی عناصر برنامه‌درسی به وضوح مشاهده می‌شود. روی هم رفته بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از منظر دانشجویان؛ عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا، در هدف، محتوا، رویکردهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی سازنده‌گرا هستند.

به‌طور کلی جهت مقایسه‌ی پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها باید گفت که اکثر پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور تنها بر یک عنصر تکیه نموده‌اند (پارسا، ۱۳۸۷) و یا کار خود را در آموزش و پرورش عمومی پیاده کرده‌اند (منصوری، ۱۳۸۹) در خارج از کشور نیز، پژوهش‌های انجام شده به توصیف سازنده‌گرایی، عناصر و مؤلفه‌های آن پرداخته‌اند (السن، ۲۰۰۰؛ آویرام^۲، ۲۰۰۰؛ جکسن^۳، ۲۰۰۶ و ویلسون^۴، ۲۰۱۱) یا تأثیر این رویکرد را بر متغیری دیگر مورد سنجش قرار داده‌اند، به‌عنوان مثال؛ پژوهش‌های واوروس^۵ (۲۰۰۹)، (لالنا^۶ و همکاران، ۲۰۱۲)، عبدلی سجزی^۷ و آریس^۸ (۲۰۱۲)، حسین^۹ (۲۰۱۲)، (وریجکن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۳)، نیبک^{۱۱} (۲۰۱۳) و (سیولینگام^{۱۲} و نزیمه^{۱۳}، ۲۰۱۴). البته باید ذکر شود که بیشتر در حیطه‌ی علوم

- 1 . Olsen
2. Aviram
- 3 . Jackson
- 4 . Wilson
- 5 . Vavrus
- 6 . Lalena
7. Abdoli Sejzi
- 8 . Aris
- 9 . Hussain
- 10 . Vereijken
- 11 . Nyback
- 12 .Sivalingam
- 13 . Nazimah

پزشکی به خصوص آموزش پزشکی است. همچنین پژوهش حاضر گسترده تر از برخی پژوهش‌های دیگری است که تنها به بررسی برخی ابعاد پرداخته‌اند، به عنوان نمونه؛ پژوهش جنجایی (۲۰۱۲) بر عناصر تدریس، نقش مدرس و نقش فراگیر تأکید داشت. در این باره باید اظهار نمود که پژوهش حاضر ضمن تمرکز بر چهار عنصر اصلی، عناصر مذکور را نیز در لا به لای عناصر خود مورد بررسی قرار داده است. پژوهش پارسا (۱۳۸۷) نیز بر مؤلفه‌های سازنده‌گرایی و تأثیر آن بر عملکرد کلاس درس تأکید داشته و از این جهت با پژوهش حاضر که بر عناصر برنامه‌درسی با توجه به سازنده‌گرایی متمرکز می‌باشد، متفاوت است. برخی از پژوهش‌ها در ایران در ارتباط با میزان به کارگیری سازنده‌گرایی توسط استادان (منصوری و همکاران، ۱۳۹۱؛ عابدینی بلترک، نصر اصفهانی و نیلی، ۱۳۹۳)، ارزشیابی کیفی، محتوای مناسب، نقش دانشجو (پارسا، ۱۳۸۷؛ جنجایی، ۲۰۱۲) صورت گرفته ولی پژوهشی که تمامی عناصر برنامه‌درسی را در آموزش عالی با رویکرد سازنده‌گرا مورد توجه قرار داده باشد، انجام نشده است. در واقع پژوهش حاضر نخستین پژوهشی است که تمامی عناصر برنامه‌درسی را همزمان مورد بررسی قرار داده است. ضمن آنکه پژوهشی که مشخص کند کلاس‌های درس استادان چه ویژگی‌هایی دارد که دانشجویان رأی به سازنده‌گرا بودن یا نبودن آن می‌دهند، یافت نگردید و به جرأت می‌توان گفت تنها پژوهش حاضر است که برای تقویت و وضوح مفهوم و عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا، به مشاهده روایت گونه از کلاس‌ها پرداخته است.

در راستای سؤال آخر پژوهش اینکه "کلاس‌هایی که سازنده‌گرا هستند، در حد متوسط هستند و آن دسته از کلاس‌هایی که سازنده‌گرا نیستند چه ویژگی‌های دارند؟ کلاس سه استاد از دانشکده ادبیات و علوم انسانی، هر کدام در دو جلسه، به عنوان دانشکده‌ای که میانگین آن پایین تر از حد متوسط بود، مورد مشاهده قرار گرفتند. به طور کلی ویژگی‌های کلاس این استادان که دو تن آن، آقا و یکی دیگر خانم بودند؛ به شرح زیر می‌باشد: در اهداف؛ دانش از سوی استاد منتقل می‌شد، بین آموخته‌های جدید با قبلی پیوندی وجود نداشت، دانشجویان برای زندگی کاری آماده نمی‌شدند، فرصتی برای تفکر وجود نداشت. در ارتباط با عنصر محتوا؛ محتوا از پیش تعیین شده بود، دانشجو در تعیین محتوا نقشی نداشت، استاد برای بیان موضوعات درسی از منابع مختلفی استفاده نمی‌کردند. در راستای عنصر بعدی؛ نقش اصلی بر عهده استاد بود، دانشجویان در کلاس درس مشارکت داده نمی‌شدند، انجام فعالیت‌های گروهی با توجه به ماهیت درس تشویق نمی‌شد، استاد کنترل‌کننده‌ی کلاس بود. در ارتباط با عنصر ارزشیابی؛ نمره‌های پایان ترم بالاترین اولویت را در ارزشیابی داشت، سؤالات امتحانی، قدرت تفکر و تحلیل دانشجو را نمی‌سنجید، هدف ارزشیابی نمره دادن بود و میزان یادگیری در آن جایی نداشت.

بررسی میزان به کارگیری عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا...

دانشکده حقوق و علوم سیاسی؛ به‌عنوان دانشکده‌ای که میانگین آن در حد متوسط بوده است نیز بر اساس همان روالی که بیان گردید، مورد مشاهده قرار گرفت. نتایج زیر بر اساس مشاهده‌ی شش جلسه حضور محقق در کلاس‌های استادانی است که از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی تا حدی کلاس‌هایشان سازنده‌گرا می‌باشد. در ارتباط با عنصر هدف؛ شرایط تفکر را فراهم می‌کردند، به دنبال یادگیری عمیق در دانشجویان بودند. بر توانایی‌های استدلال کردن و حل مسئله تأکید داشتند، دو تن از استادان شرایط لازم برای توان تحمل اندیشه‌های مخالف را فراهم می‌کردند، تنها یک استاد که آن‌هم تنها استاد آقا در میان سه استاد مورد مطالعه بود، این شرایط را فراهم نمی‌کردند. عنصر محتوا؛ محتوا از پیش تعیین شده بود، منابع اصیل و اصلی درس ارائه می‌شد، در تعیین محتوا تنها یک استاد بودند که محتوا را بر اساس تعامل با دانشجو و جذابیت آن برای دانشجو تعیین می‌کردند. در راستای راهبردهای یاددهی- یادگیری؛ کلاس از سوی استاد کنترل نمی‌شد، دانشجویان در بحث‌ها شرکت داده می‌شدند، بر انتقال دانش به دانشجویان تأکید نمی‌شد، از روش‌های خلاق استفاده می‌شد. در ارتباط با عنصر ارزشیابی؛ دو استاد به تکالیف دانشجویان توجهی نداشتند، اولویت با نمره‌های پایان ترم در ارزشیابی بود، آزمون به عنوان تنها معیار برای ارزشیابی در نظر گرفته می‌شد. تنها یک استاد، تکالیف دانشجویان در ارزشیابی را لحاظ می‌کردند، برای ایشان اولویت با نمره‌های پایان ترم در ارزشیابی نبود اما هدفشان از ارزشیابی در کلاس درس، نمره دادن بود و یادگیری ملاک نبود.

دانشکده‌ای که میانگین آن، بالاتر از حد متوسط است، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی می‌باشد. این دانشکده در مقایسه با دانشکده‌های عنوان شده در صفحات قبل که استاد خانم نیز در میان آن‌ها به چشم می‌خورد، در این دانشکده؛ استادان مورد بررسی آقا هستند. نتایج حاصل از مشاهده کیفی از این دانشکده بر اساس عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا بدین صورت می‌باشد: اهداف؛ به توسعه‌ی تفکر انتقادی توجه می‌کردند، بر توانایی‌های استدلال کردن و حل مسئله تأکید داشتند، شرایط تفکر و شرایط لازم برای توان تحمل اندیشه‌های مخالف را فراهم می‌کردند، همچنین تدریس به‌گونه‌ای بود که با آموخته‌های قبلی، پیوند برقرار می‌شد. محتوا؛ منابع اصیل و اصلی درس ارائه می‌شد، از منابع متنوعی برای بیان موضوعات درسی استفاده می‌کردند. تنها نکته‌ای که از نظر رویکرد مورد بررسی مورد نقد کلاس این استادان (دو تن از آن‌ها) می‌باشد، ارائه‌ی محتوای از پیش تعیین شده بود. راهبردهای یاددهی- یادگیری؛ دانشجویان در بحث‌ها شرکت داده می‌شدند، بر انتقال دانش به دانشجویان تأکید نمی‌شد، استاد هدایت‌کننده کلاس بود نه کنترل‌کننده‌ی آن، از روش‌های خلاق در کلاس استفاده می‌کردند. ارزشیابی؛ تکالیف دانشجویان در ارزشیابی لحاظ می‌شد، اولویت با نمره‌های پایان ترم در ارزشیابی نبود،

دکتر ابراهیم صالحی عمران _ دکتر میمنت عابدینی بلترک

هدف ارزشیابی در کلاس درس، یادگیری دانشجویان بود، آزمون به‌عنوان تنها معیار در نظر گرفته نمی‌شد، امتحان پایان ترم طوری طراحی می‌شد که توانایی تحلیل دانشجویان را بسنجد، هدف ارزشیابی در کلاس درس، یادگیری دانشجویان بود. دو تن از استادان؛ در کنار تکالیف دانشجویان، آزمون پایان ترم به‌عنوان معیار اساسی برایشان بود، اما سؤالات امتحان را طوری طرح می‌کردند تا بالاترین سطح طبقه‌بندی بلوم را بسنجد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

۱. مسئولین باید به این نکته توجه داشته باشند که تنها فرم‌های ارزشیابی از استادان، نمی‌تواند ملاک کاملی برای بررسی وضعیت آموزش در دانشگاه باشد و بهتر است گاهی کلاس‌های درس استادان مورد مشاهده قرار بگیرد.
۲. طبق نتایج این پژوهش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی در دانشگاه شیراز سازنده‌گرا تر از دانشکده‌های مورد بررسی دیگر بود، بر این اساس پژوهش در زمینه‌ی علل موفقیت و ارائه‌ی راهکارهایی برای سایر دانشکده‌ها مفید به‌نظر می‌رسد.
۳. بررسی علل تفاوت بین دیدگاه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری
۴. بررسی علل و عوامل پایین بودن میانگین دانشکده ادبیات و علوم انسانی و ارائه‌ی راهکارهایی در این رابطه.

منابع:

اورنگی، مجید(۱۳۸۲). بررسی عملکرد آموزشی معلمان راهنما در مدارس ابتدایی و لزوم بازنگری در وظایف و آموزش دوباره آنان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵ (۲)، ۸۳-۹۹.

پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز(۱۳۸۴). بررسی روابط ساده و چندگانه‌ی ساخت و سازگرایی در کلاس و شیوه‌ی اجرای برنامه‌درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی) با رویکردهای دانشجویان در دوره کارشناسی دانشگاه شیراز، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اهواز*، ۱۲(۴)، ۱۸۴-۱۴۷.

پارسا، عبدالله. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات اعضای هیأت علمی دانشگاه از ساخت و سازگرایی در کلاس درس و گرایش آنها به کاربرد رویکردهای تدریس و ارزیابی در مدارس و یادگیری مدار، *مجموعه مقالات همایش نظارت و ارزیابی در آموزش عالی*، تهران: انجمن آموزش عالی ایران.

بررسی میزان به کارگیری عناصر برنامه‌درسی سازنده‌گرا...

چمن‌آرا، سپیده. (۱۳۸۴). *روش تدریس ریاضی مبتنی بر دیدگاه ساخت و سازگرایی* (پایان نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش ریاضی)، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

سلطانی، اصغر. (۱۳۸۹). *تبیین ویژگی‌های برنامه‌درسی آموزش علوم مبتنی بر مؤلفه‌های ماهیت علم* (پایان‌نامه)، اصفهان: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*، تهران: انتشارات آگاه

شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی زاده، رضوان (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه، *مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۳۹، ۱ تا ۲۲.

شیخی فینی، علی اکبر. (۱۳۸۰). *مبانی معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی و دلالت‌های یاددهی - یادگیری آن* (پایان نامه دکتری: فلسفه تعلیم و تربیت)، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

شیخی فینی، علی اکبر. (۱۳۸۱). *تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده‌گرایی، تازه‌های علوم شناختی*، ۱۵، ۷۳-۶۵.

حاجی زاده، ابراهیم و اصغری، محمد (۱۳۹۰). *روش‌ها و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی (به همراه راهنمای SPSS)*. تهران: جهاد دانشگاهی.

عابدینی بلترک، میمنت و نیلی، محمدرضا (۱۳۹۲). تحلیل جایگاه سازنده‌گرایی به‌عنوان رویکرد نوین یادگیری در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۳(۱)، ۱۷-۶.

عابدینی بلترک، میمنت؛ نصر اصفهانی، احمد رضا و نیلی، محمد رضا (۱۳۹۳). بررسی صلاحیت حرفه‌ای استادان علوم پزشکی بر مبنای دیدگاه سازنده‌گرایی، *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۱ (۱)، ۱۲۸-۱۲۵.

فتحی واجارگاه، کورش؛ زارع، عذرا و یمینی، محمد (۱۳۸۸). بررسی موانع بین‌المللی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۵۴، ۸۲-۶۳.

دکتر ابراهیم صالحی عمران _ دکتر میمنت عابدینی بلترک

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جويس و همکاران (۱۳۸۶). *روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی*. ترجمه: احمد رضا نصر و همکاران، تهران: سمت و شهید بهشتی.

محمدپور، احمد؛ صادقی، رسول و رضایی، مهدی (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق ترکیبی به‌عنوان سومین جنبش روش‌شناختی: مبانی نظری و اصول عملی. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۱(۲): ۱۰۰-۷۷.

منصوری، سیروس. (۱۳۸۹). *بررسی میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی متوسطه استان مازندران بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی* (پایان نامه کارشناسی ارشد: برنامه‌ریزی آموزشی)، مازندران: بابلسر.

منصوری، سیروس؛ کرمی، مرتضی و عابدینی بلترک، میمنت. (۱۳۹۱). بررسی کاربرد روش تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در آموزش عالی: مطالعه موردی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران، *پژوهش‌های برنامه‌درسی دانشگاه شیراز*، ۳۴-۴، ۲۷.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). *برنامه‌درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها* (ویراست دوم)، تهران: سمت.

نیک‌نشان، شقایق؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم؛ فاتحی زاده، مریم (۱۳۸۹) میزان استفاده اساتید از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد درخشان. *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱۱(۲): ۱۶۴-۱۴۵.

Abdoli Sejzi, A., and Aris B. B. (2012). Constructivist approach in virtual universities. *Social and Behavioral Sciences*, 56, 426° 431

Aviram, M. (2000). Beyond constructivism: Autonomy-oriented education. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 465° 489.

Eisner, E. W. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201-210.

Hussain, I. (2012). Use of constructivist approach in higher education: an instructors observation. *Creative Education*, 3(2), 179-184

Jackson , R.S. (2006). *Using constructivist methods to teach social studies to special education students*. Masters of Arts in Teaching, Graduate Division of Wayne State University Detroit, Michigan

Janjai, S. (2012). Improvement of the ability of the students in an education program to design the lesson plans by using an instruction model based on the theories of constructivism and metacognition. *Procedia Engineering*, 32, 1163° 1168.

Kala,S. Isaramali, S &. Pohthong, A. (2010). Electronic learning and constructivism: a model for nursing education. *Nurse Education Today*, 30, 61-66.

Koohang, A. Riley, L .and Smith, A. (2009). E-Learning and constructivism: from theory to application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning objects*, 5, 91-109.

Lalena M. Yarris, Wendy C. Coates, Michelle .L, Karen. L, Jaime. J and etal. (2012). *A suggested core content for education scholarship fellowships in emergency medicine*. Academic Emergency Medicine by the Society for Academic Emergency Medicine,1425-1433.

Lunenberg, C.F, Ornstein, C. A (1996). *Educational administration: concepts and practices* (2ed), wads worth publishing company, USA.

Nyback, M.H. (2013). *A constructivist approach to teaching and learning at the degree programme in nursing at Novia university of applied sciences*. Novia publication och production.

Oliva, P.F. (2005). *Developing The Curriculum* (6 Ed), New York: pearson education, Inc.

Olsen, D.G .(2000). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 120(2), 347-355.

Ornstein, A.C and Hunkins, F.P (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues* (4ed), New York: Pearson Education Inc.

Plano Clark, V.L and Creswell, J.W.(2015). *Understanding research: a consumer's guide* (second Ed). Pearson Education,Inc.

Sivalingam, N and Nazimah, I.(2014). Applying the learning theories to medical education: a commentary. *IEJSME*, 8(1), 50-57.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*, New York: Harcourt brace javanovich.

Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago of: university of Chicago press.

Vavrus, F. (2009). The cultural politics of constructivist pedagogies: Teacher education reform in the united republic of Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 29, 303° 311.

Vereijken, M. W. C, Kruidering-Hall.M, de Jong. P. G. M, de Beaufort.A.J and Dekker, F. W. (2013). Scientific education early in the curriculum using a constructivist approach on learning. *Perspect Medical Education*, 2, 209° 215.

Wilson, B .G. (2011). *Constructivism in practical and historical context*. Pearson Prentice Hall.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131° 175.

