

طراحی برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه حرفه‌ای و تربیت شهروندی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان

زهره وزیری اقدم*

بدیع‌الزمان مکی‌آقا**

علاءالدین اعتماد اهری***

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه اکتشافی به منظور طراحی برنامه درسی با شاخص‌های تربیت شهروندی و توسعه پایدار در سطح دانشگاه‌های تهران و اعتبارسنجی آن بود. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع، داده بنیاد و اکتشافی کیفی بوده است. داده‌های مرحله کیفی، از متخصصان حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و مطالعات برنامه درسی جمع‌آوری و در مرحله دوم همه اسناد، کتب درسی، سایت‌های اینترنتی و منابع آنلاین معتبر با موضوع احصا گردید. جامعه آماری این پژوهش شامل اساتید و اعضای هیئت‌علمی متخصص در حوزه اقتصادی، اجتماعی و مطالعات برنامه درسی دانشگاه‌های شهر تهران در سال ۱۳۹۷ بود و برای تعیین حجم نمونه مورد نیاز از نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی استفاده شد که تعداد آنان ۳۰ نفر بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته بود که برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است. داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری آزاد، محوری و انتخابی ۶۱ مؤلفه کلی به دست آمد که در قالب یک الگوی مفهومی ارائه شده است. پس از روایی سنجی طبق نظریه لاوشه، از ۲۰ گویه در بخش اهداف ۱۶ گویه، از ۱۹ گویه در بخش محتوا ۱۶ گویه، از ۱۴ گویه در بخش روش‌های تدریس ۱۱ گویه و از ۸ گویه در بخش ارزشیابی ۷ گویه حاصل شد. در نهایت الگویی جامع ارائه شد که در صورت عملیاتی شدن آن می‌توان شهروندانی با شاخص‌های توسعه پایدار و تربیت شهروندی تربیت کرد که کشور را به سوی توسعه هدایت کنند.

واژه‌های کلیدی: اعتبارسنجی، برنامه درسی، تربیت شهروندی، توسعه پایدار، توسعه حرفه‌ای

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است.

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن دانشگاه آزاد اسلامی رودهن، تهران ایران.

** استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

M1aleagha@gmail.com

*** استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۸/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۱۵

مقدمه

بیش از چهل سال از انقلاب اسلامی ایران می‌گذرد و در این مدت تلاش‌های گسترده‌ای از سوی فرهنگیان و فرهیختگان در جهت تغییر بهبود و اصلاح آموزش و پرورش در ایران صورت گرفته است. تهیه چندین سند ملی، از جمله سند «سند تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش»، سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش، سند ملی برنامه آموزش برای همه، سند ملی توسعه آموزش و پرورش در برنامه پنج‌ساله چهارم، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی در افق ۱۴۰۴ هجری، سند چشم‌انداز توسعه آموزش و پرورش ایران و نیز انتشار ده‌ها مقاله، گزارش پژوهشی، تکنوگاری و کتاب درباره تنگناها، مسائل و مشکلات آموزش و پرورش، نشان‌دهنده بخشی از این تلاش‌هاست (اکبرزاده، ۱۳۹۱).

بزرگ‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵) بر این باورند که کیفیت مداری در آموزش عالی به‌عنوان مقوله محوری اجرای خط‌مشی برنامه‌های توسعه علم و فناوری بر مبنای شرایط علی مدیریت راهبردی آموزش عالی در جامعه محقق می‌شوند و توسعه متوازن درون‌دادها و بروندادهای نظام علم و فناوری شامل پیامدهای تلاش برای اجرای خط‌مشی برنامه‌های توسعه علم و فناوری با در نظر گرفتن زیرساخت‌های مالی و انسانی (به‌عنوان زمینه الگو) طراحی و تبیین شده و منجر به تحقق پیامدها یا تحقق خط‌مشی‌های علم و فناوری می‌دانند. مدل‌های توسعه پایدار برای رشد انسانی نیازمند بهره‌گیری از سیستم‌های آموزشی هستند (نسیبولینا^۱، ۲۰۱۵). در حقیقت برای تبدیل شدن به یک جامعه مبتنی بر توسعه پایدار توجه به عامل نهادهای آموزشی و پرورشی یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. (راموس و همکاران^۲، ۲۰۱۵).

کوپینا^۳ (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این مهم اشاره کرده است که به‌منظور دستیابی به آموزش پایدار باید به زمینه‌های محیط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی که در آن شیوه‌های آموزشی گنجانده شده است، توجه شود. در حقیقت آموزش توسعه پایدار و توجه آن در برنامه درسی در زمره نسبت‌گرایی و ذهنیت‌گرایی فرهنگی و به عبارتی وابسته به فرهنگ است (کوپینا، ۲۰۱۵). با توجه به این مسئله، نقش و جایگاه آموزش و پرورش در توسعه پایدار توسط پژوهشگران خارجی و داخلی مورد بحث قرار گرفته است. در این راستا، هوم و باری^۴ (۲۰۱۵)، به بررسی و شناسایی این مفهوم پرداختند و تاریخچه این

1. Nasibulina, A.
2. Ramos, T. B., et al.
3. Kopnina, H.

4. Hume, T. & Barry, J.

بحث و رویکردهای اصلی، تفاوت‌ها و شباهت‌های این مفاهیم را تشریح کردند. هولم و همکاران^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی این موضوع پرداخته‌اند که چگونه ادغام داوطلبانه برنامه‌های آموزش برای توسعه پایدار می‌تواند بر معضلات یکپارچه‌سازی آموزش برای توسعه پایدار در برنامه‌های درسی فائق آید. پژوهشگران، این تحقیق را در ۱۱ کشور منطقه اسکاندیناوی^۲، انجام دادند و چارچوب فرآیندی آنان شامل: برنامه‌ریزی^۳، ارزیابی^۴، نظارت^۵ و اجرای برنامه آموزش برای توسعه پایدار^۶ بود. ضمن اینکه به مقوله زمینه‌های فرهنگی هر منطقه در توسعه پایدار توجه ویژه‌ای شده است.

یزدانی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود شناسایی و سنجش وضعیت پیشایندها و پسایندهای شهروند حرفه‌ای در نظام آموزشی کشور در یک مدل فرآیندی مورد مطالعه قرار دادند و عوامل مؤثر در تربیت شهروندی را در سه دسته درونداد، فرایند و برونداد دسته‌بندی کردند. عوامل درونداد شامل، اهداف و فلسفه تربیت، فناوری و تجهیزات آموزشی، نیروی انسانی، معیارهای ارزیابی، استانداردها و منابع آموزشی؛ عوامل فرایند شامل مؤلفه‌هایی مانند روش‌های تربیت، پداگوژی، محتوای آموزش و فرایندهای آموزش و کارکردهای پنهان تربیت است و عوامل برونداد، یعنی شهروند حرفه‌ای شامل شناخت، توانایی و نگرش مدنی است.

اصولاً بدون داشتن تصویر و توصیف روشنی از فرایند تربیت شهروندی در هر جامعه نمی‌توان به تدوین اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت شهروندان موردپسند جامعه پرداخت. آریانپور (۱۳۸۸) در اثر خود باعنوان زمینه‌ای بر جامعه‌شناسی، یکی از معتبرترین تعریف‌ها در پژوهش‌های تربیت شهروندی را مطرح کرده است: «هر جامعه در هر دوره‌ی زمانی، موافق مقتضیات خود، از انسان‌هایی که عضو آن هستند، مطالبات معینی دارد که از ذات زندگی اجتماعی سرچشمه می‌گیرد. بنابراین در پرتو مجموعه فعالیت‌های هدفمند و سنجیده‌ی جامعه سعی بر آن دارد که فرد موردپسند خود را به‌عنوان شهروند امروز و فردا مجهز به مهارت‌هایی نماید که او بتواند در عرصه‌ی زندگی فردی، اجتماعی، اقتصادی و فنی نقش مؤثری ایفا کند» (نقل از هاشمی، ۱۳۸۹). صاحب‌نظرانی

1. Holm, T., et al.
2. scandinavian
3. planning
4. evaluation

5. supervision
6. implementation of education for sustainable development

از جمله مارشال^۱، ترنر^۲، ژانوسکی^۳ و فالکس^۴ به بررسی شهروندی پرداخته‌اند که برجسته‌ترین تفسیر از اصطلاح شهروندی را می‌توان در آثار مارشال (۱۹۶۲) دید. به اعتقاد وی، شهروندی وضعیتی ناشی از عضویت کامل فرد در اجتماع است. ثانیاً کسانی که حائز این وضعیت هستند حقوق و تکالیف یکسان و برابری دارند. اهمیت کار مارشال در این است که او کوشیده علاوه بر وظایف و تکالیف به تربیت شهروندی نیز بپردازد. به نظر مارشال تربیت شهروندی در رژیم‌های دموکرات با گذشت زمان رشد یافته و سرانجام سه وجه اساسی و مشخص پیدا می‌کند. او این سه وجه را مدنی، سیاسی و اجتماعی نامیده است: وجه مدنی، حق آزادی و شهروندی مدنی است که این حق به معنای آزادی بیان، آزادی اندیشه‌ها، آزادی انتخاب مذهب، آزادی مالکیت، آزادی قلم و برخورداری از عدالت تعریف می‌شود. وجه سیاسی، حق مشارکت و شهروندی سیاسی که این حق به معنای حق رأی، حق مشارکت در امور سیاسی جامعه تعریف می‌شود. وجه اجتماعی، حق رفاه شهروندی که به معنای برخورداری از بهداشت، آموزش همگانی، تأمین اجتماعی، امنیت اجتماعی و مسئولیت‌های اجتماعی تعریف می‌شود (کلدی و پوردهناد، ۱۳۹۱).

در این میان ساحت تربیت شهروندی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی ناظر به کسب شایستگی‌هایی است که مترقی آن را قادر می‌کند تا شهروندانی فعال و آگاه باشند و در فعالیت سیاسی و اجتماعی مشارکت کنند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). از این حیث، یکی از مواضعی که نیازمند توجه ویژه به تربیت شهروندی است، برنامه درسی است. جعفری و همکاران (۱۳۹۲) دریافته‌اند که در نظام آموزش و پرورش به‌ویژه برنامه‌های درسی مدارس توجه لازم به تربیت شهروندی نمی‌شود. این کاستی و بی‌توجهی به موضوع تربیت شهروندی در نظام رسمی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است و تلاش‌های تحقیقی و اقدامات گسترده‌ای نظیر راه‌اندازی مؤسسات و انجمن‌ها و مراکز علمی و پژوهشی صورت گرفته است. یافته‌های پژوهش حسینی مهر و همکاران (۱۳۹۰) حاکی از وجود نیاز و آسیب‌پذیری برنامه‌ی درسی فعلی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، از لحاظ مهارت‌های تربیت شهروندی است و این نیازها در ابعاد فردی، فرهنگی و سیاسی نمود بیشتری دارد. آندرسون^۵ (۲۰۱۶) اذعان می‌دارد که انباشت

1. Marshall
2. Turner
3. Janovsky

4. Falox
5. Anderson, R.

اطلاعات در یک جامعه باعث تغییراتی در محتوا و ساختار برنامه درسی مدرسه می‌شود. ناوارو مدینا و دآلبا فرناندز^۱ (۲۰۱۵) دریافتند که مطالعات تطبیقی اخیر در کشورهای مختلف اروپا، بر گنجاندن تربیت شهروندی به‌عنوان یک موضوع خاص در برنامه درسی تأکید داشته‌اند. این موضوع می‌تواند جنبه اختیاری در برنامه درسی باشد یا به‌صورت اجباری در نظر گرفته شود.

یک جامعه خلاق و نوآور نه تنها شهروندان خود را برای تطبیق و سازگاری با تغییرات آماده می‌کند، بلکه آنان را برای تأثیرگذاری بر تغییرات نیز هدایت می‌کند، آموزش، فرهنگ‌ها را غنی می‌کند، درک متقابل را فراهم می‌کند و به ایجاد جوامع صلح‌طلب منجر می‌شود و بدیهی است که این مهم نیازمند برنامه درسی است. بر اساس بررسی‌های به‌عمل‌آمده هیچ مدل تدوین‌یافته‌ای در زمینه مذکور وجود ندارد و ضعف نظام آموزشی کشور در این راستا به‌شدت احساس می‌شود. از این‌رو سؤال‌های اصلی در پژوهش حاضر این خواهد بود که عناصر مناسب برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه‌ی حرفه‌ای و تربیت شهروندی چیست؟ و اعتبارسنجی عناصر برنامه درسی طراحی‌شده چگونه خواهد بود؟

روش

در پژوهش حاضر، پژوهشگر بر آن بوده تا با مطالعه و بررسی متون، اسناد و منابع کتبی و شفاهی و همچنین مصاحبه با متخصصان، الگوی برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه حرفه‌ای و تربیت شهروندی بر اساس نظریه تایلر طراحی کرده و سپس آن را با توجه به نظر متخصصان اعتبارسنجی کند. برنامه‌ریزان درسی بر اساس نظریه تایلر باید چهار اصل اساسی؛ هدف‌های آموزشی مدرسه، تجربه‌های آموزشی مربوط به هدف‌ها (محتوی)، سازمان‌دهی تجربه‌ها (روش) و ارزشیابی هدف‌ها؛ را مدنظر قرار دهند.

جامعه موردبررسی این پژوهش شامل اساتید و اعضای هیئت‌علمی متخصص در زمینه توسعه پایدار و توسعه حرفه‌ای و تربیت شهروندی شاغل در دانشگاه‌های شهر تهران بود. در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه موردنیاز جهت اعتبارسنجی از نمونه‌گیری هدف‌دار - گلوله برفی از جامعه آماری خبرگان استفاده شده است. خبرگان این پژوهش برابر ۳۰ متخصص بودند. در اعتبارسنجی جهت طراحی نهایی برنامه درسی

1. Navarro-Medina, E. & De-Alba-Fernandez, N.

خبرگان به پرسشنامه‌ای شامل ۶۱ سؤال که با عنوان عناصر برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه حرفه‌ای و تربیت شهروندی بود پاسخ دادند. از بین ۲۰ مؤلفه به‌عنوان هدف پس از اعتبار سنجی لاووشه، ۱۶ مفهوم انتخاب، از بین ۱۹ مؤلفه در محتوی برنامه درسی، پس از اعتبار سنجی لاووشه، ۱۶ مفهوم به‌عنوان محتوی، از بین ۱۴ مؤلفه، روش‌های تدریس ۱۱ مفهوم به‌عنوان روش تدریس و از بین ۸ مؤلفه، روش خودارزشیابی پس از اعتبار سنجی لاووشه، ۷ مفهوم انتخاب گردید.

نظر افراد گروه جهت تعیین روایی وارد یک کاربرگ اکسل گردید. روایی محتوایی شامل دو مؤلفه نسبت روایی محتوا (CVR^۱) و شاخص روایی محتوا (CVI^۲) است. در محاسبه CVR از متخصصان درخواست شد که در خصوص هر یک از سؤالات پرسشنامه به سه آیتم «ضروری است»، «مفید اما ضروری نیست» و «ضرورتی ندارد» پاسخ دهند. آرای اعضای گروه که به گزینه ضروری است تعلق گرفت از طریق نسبت روایی محتوایی کمی‌سازی شد. بدین منظور از رابطه ۱ استفاده گردید.

$$\text{رابطه ۱. } CVR = \frac{ne - N/2}{N/2}$$

در این رابطه ne تعداد متخصصانی است که به گزینه‌ی ضروری پاسخ داده‌اند و N تعداد کل متخصصان است. اگر مقدار محاسبه‌شده از مقدار جدول بزرگ‌تر باشد اعتبار محتوای آن آیتم پذیرفته می‌شود. در جدول ۱ حداقل مقادیر قابل قبول CVR با توجه به تعداد نفرات شرکت‌کننده در برآورد روایی پرسشنامه توصیه‌شده توسط لاووشه^۳ (۱۹۷۵) نشان داده شده است (گیلبرت و پریون^۴، ۲۰۱۶). موردنظر با توجه به تعداد متخصصین ارزیابی‌کننده سؤال باشد، بایستی از آزمون کنار گذاشته شوند، به علت اینکه بر اساس شاخص روایی محتوایی لاوشه، روایی محتوایی قابل قبولی ندارند.

در این پژوهش تعداد متخصصین و خبره‌ها ۳۰ نفر هستند، بنابراین حداقل مقدار CVR قابل قبول در این پژوهش، ۰/۶۲ است. جهت تعیین روایی محتوا از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) لاوشه استفاده گردید که نتایج آن به شرح جدول ۱ است:

1. content validity ratio
2. content validity index

3. Lawshe
4. Gilbert, G. E., & Prion, S.

جدول ۱. حداقل مقدار ضریب لاوشه (CVR) قابل قبول بر اساس تعداد متخصصین نمره‌گذار

تعداد متخصصین	مقدار CVR	تعداد متخصصین	مقدار CVR	تعداد متخصصین	مقدار CVR
۵	۰/۹۹	۱۱	۰/۵۹	۲۵	۰/۳۷
۶	۰/۹۹	۱۲	۰/۵۶	۳۰	۰/۳۳
۷	۰/۹۹	۱۳	۰/۵۴	۳۵	۰/۳۱
۸	۰/۷۵	۱۴	۰/۵۱	۴۰	۰/۲۹
۹	۰/۷۸	۱۵	۰/۴۹	-	-
۱۰	۰/۶۲	۲۰	۰/۴۲	-	-

شاخص روایی محتوایی که از این پس به اختصار CVI نشان داده می‌شود، نشان‌دهنده جامعیت قضاوت‌های مربوط به روایی یا قابلیت اجرای مدل یا ابزار نهایی است. هر قدر روایی محتوایی نهایی بالاتر باشد، مقدار CVI به سمت ۰/۹۹ میل می‌کند. برعکس این قضیه نیز صادق است. جهت محاسبه CVI از متخصصان خواسته شد که در خصوص «مربوط یا اختصاصی بودن»، «سادگی و روان بودن» و «وضوح یا شفاف بودن» هر سؤال نظر خود را اعلام کنند. بدین صورت که متخصصان «مربوط بودن» هر گویه را از نظر خودشان از ۱. «مربوط نیست»، ۲. «نسبتاً مربوط است»، ۳. «مربوط است» ۴. «کاملاً واضح است» مشخص می‌شود. برای محاسبه CVI نهایی از میانگین هر سه CVI برابر با ۰/۷۹ است و اگر شاخص CVI گوی‌های کمتر از ۰/۶۲ باشد آن‌گونه حذف شده است.

یافته‌ها

در ابتدا پرسشنامه اولیه طراحی برنامه درسی شامل ۴ بخش اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی برنامه درسی، بر اساس نظریه تایلر^۱ (۱۹۴۹) تهیه گردید. در جدول ۲ تعداد گویه‌های مربوط به هر بخش و مجموع آن‌ها نشان داده شده است.

جدول ۲. بخش‌های مختلف پرسشنامه اولیه طراحی برنامه درسی

عنوان بخش	تعداد گویه‌ها
اهداف	۲۰
محتوا	۱۹
روش‌های تدریس	۱۴
ارزشیابی	۸
کل	۶۱

بر اساس مقادیر ارائه شده در جدول لاووشه برای ۳۰ نفر پس از روایی سنجی به وسیله نسبت روایی محتوایی CVR و شاخص روایی محتوایی CVI، ۱۶ گویه در بخش اهداف، ۱۶ گویه محتوا، ۱۱ گویه روش تدریس، ۷ گویه ارزشیابی حاصل شد که در مجموع شامل ۶۱ گویه است. در جدول ۳ شاخص روایی محتوایی ابزار بر اساس نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوا بعد از اصلاح و بازنگری ابزار آورده شده است.

جدول ۳. شاخص روایی محتوایی ابزار بر اساس نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوا بعد

از اصلاح و بازنگری

CVI	CVR	گویه	حیطه
۰/۹۳	۰/۸۵	یادگیری مادام‌العمر	اهداف
۰/۹۳	۰/۸۰	پرورش روحیه انتقادی	
۰/۹۷	۰/۹۳	تعامل سازنده	
۰/۹۳	۰/۷۳	خودآگاهی	
۰/۹۰	۰/۸۷	توجه به استقامت	
۰/۸۷	۰/۵۳	اهمیت حفاظت از محیط‌زیست	
۰/۹۳	۰/۴۷	پرورش روحیه عدالت‌خواهی	
۰/۸۷	۰/۴۸	اهمیت به سلامت اجتماعی	
۰/۸۷	۰/۸۷	مهارت تصمیم‌گیری در مراتب و شرایط مختلف	
۰/۸۳	۰/۶۷	تعاملات سیاسی	
۰/۹۷۵	۰/۶۰	ارتباطات بین فرهنگی	
۰/۹۰	۰/۳۳	مسئولیت‌پذیری	
۱	۱	تعهد به عدالت	
٪۸۵	٪۴۵	برابری جنسیتی	
٪۹۰	٪۵۲	قانون‌پذیر بودن	
٪۸۸	٪۴۳	مهارت آینده‌نری در موقعیت گوناگون	
۰/۹۰	۰/۹۳	توجه به تفاوت فردی	محتوی
۰/۹۷۵	۰/۸۷	پرورش سازگاری	
۰/۹۰	۰/۶۷	آموزش ابراز عقیده	
۰/۸۷	۰/۶۰	مسئولیت‌پذیری	
۰/۹۰	۰/۷۳	مسئولیت مدنی	
۰/۹۶	۰/۵۴	ایجاد امکانات عادلانه	

CVI	CVR	گویه	حیطه
۰/۹۰	۰/۹۳	مهارت ارتباطی	
۰/۸۷	۰/۴۰	توجه به احترام به فردیت	
۰/۹۰	۰/۹۳	توجه به فهم اجتماعی	
۰/۹۷۵	۰/۴۷	رشد عقلانی	
۰/۹۰	۰/۸۴	پرورش تفکر انتقادی	
۰/۹۷	۰/۸۰	تعامل سازنده	
۰/۹۳	۰/۵۳	آزادی و مباحث مربوط به آن	
۰/۸۷	۰/۴۰	خود انضباطی	
۰/۹۰	۰/۹۳	پرورش قدرت استدلال و بیان	
۰/۹۷۵	۰/۴۷	برابری اجتماعی	
۰/۹۳	۰/۵۳	آگاهی از فرهنگ محیط زیست	
۰/۸۷	۰/۴۰	توجه به مفاهیم تربیت شهروندی	
۰/۹۰	۰/۴۷	روش اکتشافی	
۰/۸۷	۰/۹۳	روش پژوهش گری	
۰/۸۳	۰/۸۷	روش پویایی	
۰/۸۷	۰/۸۷	روش انعطاف پذیری در روش تدریس	
۰/۹۰	۰/۸۰	روش الگوی مناسب	روش تدریس
۰/۹۷۵	۰/۴۰	روش حل مسئله	
۰/۹۰	۰/۶۷	روش تفکر خلاق	
۱	۰/۴۷	روش تسهیل کننده	
۰/۹۳	۰/۸۷	روش تعاملات گروهی	
۰/۹۰	۰/۸۰	تعهد عدالت اجتماعی	
۰/۸۷	۰/۴۷	متکی بودن به خود در کار	
۰/۸۳	۰/۸۷	فرهنگ استفاده از محیط زیست	ارزشیابی
۰/۹۰	۰/۹۳	آگاهی از حقوق بین الملل	
۰/۹۳	۰/۸۷	میان آگاهی و حقوق مدنی	
۰/۸۷	۰/۸۰	توجه به سلامت اجتماعی	

نتایج پژوهش نشان داد که الگوی اولیه دارای نقاط قوت و ضعفی بود. لذا پس از بررسی دیدگاه‌ها، پژوهشگر به اصلاح موارد مطرح شده پرداخت و بر اساس ماهیت و اهداف الگو تغییرات اصلاحی را انجام داد. پس از انجام تغییرات الگوی پیشنهادی دوباره

در اختیار صاحب‌نظران برنامه درسی و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی قرار گرفت که آن را تأیید کردند. برای پاسخ‌دهی به سؤال پژوهش که الگوی پیشنهادی ارائه شده تا چه اندازه معتبر است؟ نمرات به‌دست‌آمده بررسی و میانگین نمرات به تفکیک بخش‌های مختلف الگو و همچنین به تفکیک معیارهای مطرح‌شده مطابق جدول ۴ محاسبه شد.

جدول ۴. میانگین نمرات اعتبارسنجی الگو

میانگین	معیارها
۷/۴	منطقی و قابل دفاع بودن بر اساس دانش برنامه درسی
۷/۳	هماهنگی و انسجام ساختاری
۷/۲	قابلیت پیاده‌سازی و اجرا
۷/۹	متعادل بودن
۷/۷	جذابیت
۷/۵۰	میانگین بخش‌های مختلف

با توجه به اینکه دامنه نمرات قبلاً از صفر تا ده منظور شده بود، سه طیف نامعتبر، نسبتاً معتبر و معتبر به ترتیب برای دامنه‌های (۰-۳/۳۳)، (۳/۳۴-۶/۶۶) و (۶/۶۷-۱۰) انتخاب شد تا بر اساس آن‌ها نسبت به میزان اعتبار الگو قضاوت به عمل آید. جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین به‌دست‌آمده در عناصر به‌دست‌آمده برابر با ۷/۵۰ است و میانگین عناصر از نظر ۵ معیار در دامنه ۷/۱۷ الی ۷/۶۳ قرار دارد. با توجه به نحوه قضاوت در مورد اعتبار الگو با سه طیف نامعتبر، نسبتاً معتبر و معتبر که قبلاً شرح داده شد. میانگین‌های به‌دست‌آمده حاکی از آن است که بخش عناصر و همچنین کل الگو از نظر معیار معتبر است و از نظر معیارها نیز الگو با توجه به ملاک متعادل بودن بالاترین میانگین را داراست و کمترین آن مربوط به ملاک قابلیت پیاده‌سازی و اجرا است. نتیجه اینکه میانگین کل الگو نشان می‌دهد که اعتبار الگو در طیف معتبر قرار دارد و از نظر صاحب‌نظران الگوی پیشنهادی زیر معتبر است.



شکل ۱. مدل برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه حرفه‌ای و تربیت شهروندی بر اساس

نظریه تایلر

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به جهت طراحی الگوی برنامه درسی که مبتنی باشد بر توسعه پایدار و توسعه حرفه‌ای و نیز تربیت شهروندی، مطالعه و بررسی متون، اسناد و منابع کتبی و

شفاهی و همچنین مصاحبه با متخصصان، انجام شد، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی با توجه به ملاک متعادل بودن بالاترین میانگین را داراست و کمترین آن مربوط به ملاک قابلیت پیاده‌سازی و اجرا است که نشان می‌دهد که اعتبار الگو در طیف معتبر قرار دارد و از نظر صاحب‌نظران الگوی پیشنهادی معتبر است. همچنین روایی محتوایی و شاخص روایی محتوای عناصر برنامه درسی شناسایی شده مورد بررسی قرار گرفت و تأیید شد.

در این مطالعه، عوامل اعتبارسنجی برنامه درسی به گونه‌ای انتخاب شده‌اند که تمامی عناصر برنامه درسی را پوشش دهند. در ارتباط با عناصر کلیدی در طراحی برنامه درسی، هر کدام از متخصصان برنامه درسی بنا به خاستگاه فکری خود پاسخ خاصی را داده‌اند. با نگاه به روندهای نظرات متخصصان تعلیم و تربیت درباره‌ی عناصر برنامه درسی، عناصر چهارگانه ارائه شده توسط تایلر (۱۹۴۹) مدنظر بوده است؛ و عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را شامل: هدف‌ها، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی می‌داند. انسجام و ارتباط عناصر مختلف برنامه درسی باعث می‌شود که برنامه درسی به مثابه «طرح یادگیری» قلمداد شود. هر یک از این عناصر جایگاه و ارزش خاصی دارند که هیچ عنصر دیگری نمی‌تواند جای آن را بگیرد. در برنامه درسی مطلوب، اولاً همه عناصر وجود دارند و ثانیاً هر عنصر کیفیت لازم را داراست، این در حالی است که برنامه درسی ناقص، یادگیری ناقص به وجود می‌آورد (ملکی، ۱۳۹۰). لذا چنانچه در تعیین عوامل ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی به همه عناصر توجه نشود، ملاک‌ها و شاخص‌ها از جامعیت برخوردار نخواهد بود. در این مطالعه، عوامل به گونه‌ای انتخاب گردید که همه عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی (عناصر اصلی مانند هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) را پوشش دهند. بنابراین در این مطالعه، علاوه بر نظر گرفتن استانداردها و لحاظ کردن عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی (عناصر اصلی)، با نظرسنجی از افراد صاحب‌نظر در جهت تدوین عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌های منطبق بر ساختار آموزشی کشور اقدام گردید. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم امکان انجام این پژوهش‌ها به صورت اجرایی اشاره کرد و اینکه این پژوهش‌ها فقط در سطح شهر تهران انجام شد و امکان انجام آن در سطح کشوری نبود. نتایج این پژوهش می‌تواند آغازی بر پژوهش‌های مرتبط و نقشه راهی برای سیاست‌گذاری برنامه آموزشی کشور باشد.

سیاسگزاری

بدین وسیله از کلیه متخصصان، اساتید و دانشجویانی که با صبر و حوصله در جمع‌آوری اطلاعات به ما کمک کردند و همچنین سایر افرادی که به‌نوعی در اجرای این پژوهش ما را یاری رساندند تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

منابع

- اکبرزاده، ف. (۱۳۹۱). تبیین مبانی فلسفی نظریه‌های مناسبات بین دولت و نظام آموزش و پرورش و تحلیل انتقادی روند تحولات آموزش و پرورش در سه دهه گذشته با تأکید بر مقوله تمرکز و عدم تمرکز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- بزرگ نژاد، ع. و شریف‌زاده، ف. (۱۳۹۵). مطالعه و بررسی تأثیر اجرای خط‌مشی‌های آموزش عالی کشور با توجه به ارزیابی برنامه‌های سوم و چهارم و پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران بر عملکرد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۰(۳۳)، ۱۱۹-۱۷۰.
- جعفری، م.، حبیبی، الف. و شریفی، س. (۱۳۹۲). برنامه درسی جدید مبتنی بر تربیت شهروندی، همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش.
- حسینی مهر، ع.، سیف نراقی، م.، نادری، ع. و شریعتمداری، ع. (۱۳۹۰). مهارت‌های شهروندی موردنیاز دانش‌آموزان در برنامه درسی دوره راهنمایی تحصیلی. رهبری و مدیریت آموزشی، ۵(۴)، ۶۵-۴۵.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی.
- کلدی، ع. و پوردهناد، ن. (۱۳۹۱). بررسی میزان آگاهی و نگرش دانشجویان نسبت به حقوق شهروندی در تهران، فصلنامه مطالعات شهری، ۲(۴)، ۵۸-۲۹.
- ملکی، ح. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- هاشمی، ش. (۱۳۸۹). تربیت شهروندی در کشور ژاپن، پژوهش‌های مدیریتی، ۹(۲)، ۳۰-۲۸.
- یزدانی، ف.، شریفی، الف. و ایمانی، م. (۱۳۹۷). شناسایی و سنجش وضعیت پیشایندها و پسایندهای تربیت شهروند حرفه‌ای در نظام آموزشی کشور: ارائه یک مدل سیستمی. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(ویژه‌نامه)، ۵۹۳-۶۱۳.

References

- Akbarzadeh, F. (2012). *Explaining the philosophical foundations of theories of the relationship between government and the education system and critical analysis of the evolution of education in the last three decades with an*

- emphasis on concentration and decentralization*, Master's thesis, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University. [In Persian]
- Anderson, R. (2007). Citizenship Education in Integrated Curriculum. *Citizenship Education in Society Proceedings of the ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*.
- Bozorgnejad, A., & Sharifzadeh, F. (2016). Study of the impact of the implementation of the country's higher education policies on the performance of the third, fourth and fifth development plans of the Islamic Republic of Iran on the performance of the Ministry of Science, Research and Technology. *Journal of Research in Educational Systems*, 10 (33), 119-170. [In Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2015). *Principles and Concepts of Curriculum Planning*. Tehran: Bal. [In Persian]
- Gilbert, G. E., & Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's Content Validity Index. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(12), 530-531.
- Hashemi, Sh. (2010). Citizenship Education in Japan. *Management Research*, 9(2), 28-30. [In Persian]
- Holm, T., Sammalisto, K., Grindsted, T. S., & Vuorisalo, T. (2015). Process framework for identifying sustainability aspects in university curricula and integrating education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 106, 164-174.
- Hosseini Mehr, A., Seif Naraghi, M., Naderi, A. & Shariatmadari, A. (2011). Citizenship skills required by students in the curriculum of the secondary school. *Leadership and Educational Management*, 5 (4), 45-65. [In Persian]
- Hume, T., & Barry, J. (2015). Environmental education and education for sustainable development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*.
- Jafari, M., Habibi, A., & Sharifi, S. (2013). New Curriculum Based on Citizenship Education, *National Conference on Curriculum Change Educational Courses*. [In Persian]
- Koldi, A. & Purdenhad, N. (2012). Investigating the level of students' awareness and attitude towards citizenship rights in Tehran, *Quarterly Journal of Urban Studies*, 2 (4), 29-58. [In Persian]
- Kopnina, H. (2014). Education for sustainable development (ESD) as if environment really mattered. *Environmental Development*, 12, 37-46.
- Maleki, H. (2011). *Curriculum (Practice Guide)*. Tehran: Borhan School Cultural Institute. [In Persian]
- Nasibulina, A. (2015). Education for sustainable development and environmental ethics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 1077-1082.
- Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernandez, N. (2015). Citizenship Education in the European Curricula. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 45-49.
- Ramos, T. B., Caeiro, S., Van Hoof, B., Lozano, R., Huisingh, D., & Ceulemans, K. (2015). Experiences from the implementation of sustainable development in higher education institutions: Environmental management for sustainable universities. *Journal of Cleaner Production*, 106, 3-10.
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *Fundamental Transformation Document of Education*. Tehran: High Council Secretariat. [In Persian]
- Tyler, R. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chi-cago, IL: University of Chicago Press.
- Yazdani, F., Sharifi, A. & Imani, M. (1397). Identifying and measuring the status of the prerequisites and backgrounds of training a professional citizen in the country's educational system: Presenting a systemic model. *Journal of Research in Educational Systems*, 12 (Special Issue), 593-613. [In Persian]