

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی تخصصی
پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی
دوره سوم، شماره دوم، تابستان ۱۴۰۰
سنجش میزان سواد برنامه درسی معلمان و رابطه آن
با موفقیت تحصیلی دانش آموزان

ارسال: ۱۳۹۹/۱۰/۲
فاطمه صمدی*
پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۳
منصور ارجمندی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر سنجش میزان سواد برنامه درسی معلمان و رابطه آن با موفقیت تحصیلی دانش آموزان بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر یزد که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول تدریس بودند که تعداد آن‌ها ۲۰۰۰ نفر بود. حجم نمونه آماری از طریق جدول مورگان، ۳۲۲ نفر که از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی تعیین گردید. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه سواد برنامه درسی عباساف و همکاران (۱۳۹۲) و موفقیت تحصیلی (معدل دانش آموزان) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها آزمون ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون مورد استفاده قرار گرفت که نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین برنامه درسی به عنوان سند، به عنوان راهنمای عمل و به عنوان فرایند با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$)؛ همچنین نتایج آزمون رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های سواد برنامه درسی قادر به پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان می‌باشد.

کلید واژگان: سواد، برنامه درسی، موفقیت تحصیلی.

۱- کارشناس ارشد علوم تربیتی، گرایش آموزش ابتدایی، دانشگاه غیرانتفاعی امام جواد (ع)، یزد، ایران.

Fa.samadi2009@gmail.com

۲ - عضو غیر هیئت علمی دانشگاه و معاون هماهنگ‌کننده دانشگاه فرهنگیان یزد، یزد، ایران.

مقدمه

امروزه و در قرن ۲۱ توجه جدی به آموزش و پرورش و کیفیت بخشی آن از اهداف کلیدی و مهم دولت‌ها محسوب می‌شود. در کیفیت بخشی به امور مدرسه در ابعاد آموزشی و پرورشی باید به عناصر برنامه‌های درسی و آموزش‌های لازم برای توانمندسازی دانش‌آموزان توجه جدی نمود تا با کمک الگوی مناسب کیفیت بخشی دانش‌آموزان (توانمند، مستقل، خود رهبر، پژوهشگر و متدین) تربیت کرد (حسن‌زاده بارانی کرد و صالحی عمران، ۱۳۹۵: ۸۵-۹۵). مسئله موفقیت تحصیلی در مدارس از جمله مسائلی است که ذهن رهبران و مدیران و وزارت آموزش و پرورش و در نتیجه محققان را به خود جلب کرده است. این که چه عواملی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران و روانشناسان تربیتی بوده است. موفقیت تحصیلی شامل کلیه فعالیت‌ها و تلاش‌هایی است که یک فرد در جهت کسب علوم و دانش و گذراندن پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی مختلف در مراکز آموزشی از خود نشان می‌دهد. (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۰۲). در تحقیقات و پژوهش‌ها پژوهشگران سعی دارند تا عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی یادگیرندگان را پیدا کنند و آن را در محیط آموزشی به کار ببرند. موفقیت تحصیلی باید طوری تنظیم و هدایت شود که رشد و یادگیری در یادگیرندگان افزایش پیدا کند. عوامل مختلفی می‌تواند بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثر گذاشته و موجب افت یا ارتقاء آن شود. پیشبرد وضعیت تحصیلی از یک طرف مستلزم شناخت استعدادها و قابلیت‌های دانش‌آموزان بوده و از جانب دیگر منوط به کاهش موانعی است که بر سر راه موفقیت این افراد قرار گرفته و موجب افت یا تضعیف آن می‌گردد (شکرکن، هاشمی شیخ شبانی و نجاریان، ۱۳۸۴: ۷۷-۱۰۰). 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 آموزش‌های موجود در مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت نیروی انسانی حائز اهمیت است (میرزابیگی و همکاران ۱۳۹۰: ۶۱). لذا در این صورت لازم است که معلمان نسبت به برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌های درسی شناخت کامل داشته باشند. برنامه درسی، آموزش و کیفیت مقوله‌های وابسته به هم تلقی می‌شوند به همین دلیل یک مدرس

باید توانایی تدوین و بازنگری برنامه درسی به کمک انتخاب و بازبینی اهداف، سرفصل‌ها، محتوا، راهبردهای آموزشی، روش‌های ارزشیابی، منابع آموزشی، فضا و زمان مناسب آموزشی در سطح خرد را در کلاس درس داشته باشد و به اصول برنامه‌ریزی درسی در ابعاد دانش، مهارت و نگرش اشراف داشته باشد. این قابلیت‌ها به مدرسان در جهت بالا بردن میزان کیفیت فعالیت‌ها کمک می‌کند. داشتن سواد برنامه‌ریزی درسی در واقع اطلاعاتی درباره چگونگی تدوین برنامه درسی، درک نقش معلم در به کار بردن برنامه و فهمیدن هدف‌های برنامه درسی و برقراری ارتباط بین تجربیات یادگیری و هدف‌ها است که همگی باعث می‌شود تا معلم در تضمین پیشرفت دانش‌آموز نقشی گسترده داشته و اجرای برنامه درسی تسهیل شود (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۲). مفهوم ارتقای حرفه‌ای معلمان از اواسط قرن بیستم و با ضرورت یافتن اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است. در شکل‌گیری این مفهوم یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که معلم در انجام اصلاحات آموزشی نقش دو سویه‌ای دارد از یک‌سو موضوع اصلاحات آموزشی و از سوی دیگر عامل اصلاحات آموزشی محسوب می‌شود. مارش^۱ (۲۰۰۶)، معلم را عضو اصلی گروه‌های تصمیم‌گیرنده برنامه درسی به حساب می‌آورد و می‌گوید اولین پاسخ به این سؤال که چه کسی عضو اصلی گروه‌های تصمیم‌گیرنده درباره برنامه درسی باشد، معلم است. دلیل نخست اینکه معلم در بهترین اوقات در کنار دانش‌آموزان است و دوم آنکه معلم یگانه شخصیتی است که می‌تواند اطلاعات مناسب را برحسب نحوه یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳: ۱۳۸). بدین لحاظ مدرسان باید با عناصر نیازهای آموزشی و روش‌های نیازسنجی، اهداف، محتوا و روش‌های تدریس و ارزشیابی آشنا باشند و از دانش برنامه درسی آگاهی داشته باشند تا بتوانند در قالب یک تیم همکاری کنند و در تدریس خود از قابلیت‌های مربوط به برنامه درسی استفاده نمایند. معلمی که به‌عنوان برنامه‌ریز مواد درسی، خود برنامه درسی متناسب با کلاس را آماده می‌کند، لازم است که نسبت به اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی و مراحل آن شناخت کامل را داشته باشد تا بتواند در انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری موفق عمل کند. به‌خصوص در مدارس ابتدایی که معلم مهم‌ترین و تأثیرگذارترین عامل تربیت می‌باشد (فتحی و اجارگاه

و همکاران، ۱۳۹۷: ۴۴)؛ بنابراین با توجه به اهمیت برنامه‌های درسی در مدارس و میزان تأثیری که این برنامه‌ها در فرایند یادگیری دارند و ضرورت آشنایی معلم نسبت به مبانی برنامه‌ریزی درسی و عناصر آن، این پژوهش درصدد آن است که در یکی از محیط‌هایی که در آن تعامل و روابط معلم و دانش‌آموز بیشتر احساس می‌شود، سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان را مورد ارزیابی قرار دهد و رابطه آن را با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مشخص کند. لذا این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان دوره ابتدایی به چه میزان است و بین میزان سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان چه رابطه‌ای وجود دارد.

پیشینه پژوهش

ملایی‌نژاد (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی» با هدف شناسایی وضعیت مطلوب صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دوره آموزش ابتدایی ایران، اسناد و مدارک و گزارش‌های پژوهشی معتبر داخلی و خارجی را مطالعه نموده است. همچنین، وضعیت سه کشور توسعه‌یافته مورد بررسی قرار گرفت. سپس بر طبق داده‌های حاصل از اسناد و مدارک و مستندات علمی پرسشنامه مربوط به صلاحیت‌های حرفه معلمی تهیه و پس از تعیین اعتبار و پایایی آن بین ۱۳۰ نفر از اساتید مراکز تربیت معلم به منظور اعتبار سنجی توزیع شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که با توجه به باور این مطلب که افزایش عملکرد دانش‌آموزان در گروه تربیت معلم مؤثر است، بسیاری از صاحب نظران، کیفیت بخشی به برنامه درسی تربیت معلم را به عنوان هدف کلی مطرح کرده‌اند. به منظور دستیابی به هدف کیفیت بخشی در برنامه درسی تربیت معلم، صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی برای دانشجو معلمان در نظر گرفته شده است. در تعریف این صلاحیت‌ها دو راهبرد اصلی توازن و تلقین میان تئوری و عمل مورد توافق اندیشمندان و صاحب نظران بوده است. بر اساس این باور و با توجه به مطالعات انجام شده در این زمینه، این صلاحیت‌ها در سه بخش صلاحیت‌های شناختی و مهارتی و نگرشی و رفتاری و مدیریتی به صورت تلفیقی طبقه‌بندی و به اجزا تقسیم‌بندی شد.

در مجموع، تمامی موارد مربوط به هر یک از صلاحیت‌ها در سطح بالاتر از میانگین مورد تأیید قرار گرفته است.

حسینیان‌حیدری (۱۳۹۲) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مراکز تربیت‌معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان» که در جامعه آماری کل مدیران، مدرسان و دانشجویان مراکز تربیت‌معلم اجرا شده است. مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان از دیدگاه دانشجویان، مدیران و مدرسان تفاوت معناداری دارد و از آنجا که در این پژوهش ۱۸ درصد از واریانس کیفیت‌بخشی مراکز تربیت‌معلم توسط مهارت حرفه‌ای و عملی مدرسان تبیین شده است، مهم‌ترین عامل در کیفیت‌بخشی به عملکرد مراکز تربیت‌معلم از دیدگاه مدیران، دانشجویان و مدرسان، روش‌های آموزشی به کار گرفته‌شده توسط مدرسان ارزیابی شده است و روش‌های آموزشی جهت دهنده کل فرایند آموزشی خواهند بود.

عبداله‌ی و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان «شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش» که بر معلمان مدارس دوره ابتدایی شهر تهران انجام شد، پس از انجام تحلیل عاملی روی پرسشنامه محقق ساخته، ۹۸ شایستگی (صلاحیت) را در ۷ بعد با مؤلفه اصلی شامل پیش‌نیازهای معلم، ویژگی‌های شخصی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای شناسایی نمود. در بعد پیش‌نیازهای معلم، داشتن توانایی کلامی برای انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان در بعد نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان، توضیح تکالیف به زبان روشن در بعد مسئولیت‌های حرفه‌ای، داشتن رفتار و تعامل محترمانه با والدین دانش‌آموزان؛ در بعد برنامه‌ریزی و آمادگی، بیان نتایج درس به زبان روشن در بعد مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس، آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی برای استفاده در کلاس درس در بعد ویژگی‌های شخصی معلم، ایجاد فرصت‌هایی برای موفقیت همه دانش‌آموزان و در بعد آموزش با تدریس، بهره‌گیری از مفاهیم و زبان متناسب با سن و سوابق دانش‌آموزان، مهم‌ترین شایستگی‌های شناسایی شده است که معلمان اثربخش باید از آن‌ها برخوردار باشند.

تقی‌پور، کشاورز و یوسف رشیدی (۱۳۹۶) پژوهشی باهدف بررسی دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به انجام رساندند که نتایج حاکی از همبستگی متوسط بین دانش محتوایی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. گانگ، مهدیونس و هاشم (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان «تلفیق مهارت‌های نرم در آموزش حرفه‌ای معلمی از دیدگاه معلمان تازه‌کار» که بر ۱۵ معلم تازه‌کار فارغ‌التحصیل از پنج دانشگاه دولتی مالزی که بیش از سه سال سابقه کار نداشتند، انجام شد به این نتیجه رسیدند که هفت مهارت نرم در حرفه معلمی عبارت‌اند از: برقراری ارتباط، حل مسئله و نقادی، کار گروهی، یادگیری مادام‌العمر و مدیریت اطلاعات، کارآفرینی، اخلاق حرفه‌ای و رهبری، همچنین، یافته‌ها نشان داد که شش مهارت از این هفت مهارت به‌جز مهارت کارآفرینی به‌عنوان مهم‌ترین و مرتبط‌ترین مهارت‌ها با حرفه معلمی می‌باشند. باین‌وجود، این معلمان تازه‌کار نگران مهارت‌های ترم ناکافی بودند که برای حمایت از آن‌ها در محل کارشان از آموزش معلمی کسب می‌کردند. از آنجایی که مهارت‌های نرم مهم‌ترین پیش‌شرط در شکل‌دهی شخصیت فرد هستند؛ بنابراین، پیشنهاد شده است که مدرسان تربیت‌معلم در طول آموزش حرفه معلمی از ماژول آموزش مهارت‌های نرم تلفیقی استفاده نمایند.

اهداف

هیچ فعالیتی در آموزش و پرورش انجام نمی‌شود مگر اینکه هدفمند باشد. سؤال «من باید بکوشم که دانش‌آموزانم به چه دست یابند؟» ظاهراً سؤالی کاملاً آسان به نظر می‌رسد. باین‌حال اغلب موجب بعضی مشکلات می‌شود. این پرسشی است که به نظر می‌رسد برخی معلمان هرگز از خودشان نمی‌پرسند. دانشجو معلمان دانشکده‌های علوم تربیتی تقریباً آن موقعی که می‌خواهند به تمرین آموزگاری بپردازند اغلب از خود و یا معلمان‌شان می‌پرسند «من چه چیزی را باید تدریس کنم؟» «چه روش‌هایی باید بکار ببرم؟» ولی به‌ندرت می‌پرسند که «من باید بکوشم تا دانش‌آموزانم به چه دست یابند؟» درست است که در بعضی جاها در یادداشت‌های آمادگی‌شان معمولاً اظهارات کوتاهی در مورد هدف دیده می‌شود ولی این اغلب برحسب محتوایی که باید یاد گرفته شود یا مهارتی که باید به دست آید بیان می‌گردد» (دهقان، ۱۳۷۷: ۳۸).

این آرمان‌ها و هدف‌های آموزش و پرورش، معیارهایی هستند برای انتخاب دروس، محتوای آن‌ها، تنظیم روش‌های آموزش، تهیه آزمون و وسایل ارزشیابی. در حقیقت، کلیه قسمت‌های مختلف برنامه‌درسی، وسایل رسیدن به مقاصد آموزش و پرورش هستند. از این رو، برای مطالعه برنامه‌های درسی به‌طور منظم و آگاهانه، ابتدا باید اطمینان حاصل شود که هدف‌های آموزش و پرورش تعیین و مشخص شده است» (وفایی و همکاران، ۱۳۹۶: ۶۹-۹۰).

الف: اهداف کلی

انتخاب و تدوین اهداف کلی جهت حرکت و محدوده کار را مشخص می‌کند؛ چه این فعالیت تدریس یک جلسه با برگزاری یک دوره آموزشی باشد» (محمدی، ۱۳۸۶: ۵۶). به آن دسته از اهداف آموزشی که به‌صورت عبارت‌های کلی بیان می‌شوند، هدف‌های کلی آموزش گفته می‌شود؛ اگرچه این هدف‌ها تصویری کلی به معلم می‌دهند هنگام تدریس چندان کمکی به او نمی‌کنند و معلم نمی‌تواند آن‌ها را به‌طور مستقیم در فعالیت‌های آموزشی کلاس به کار بگیرد؛ بنابراین هدف‌های کلی آموزشی (هدف‌های نهایی آموزشی) هدف‌هایی هستند که به‌صورتی مبهم بیان می‌شوند و ممکن است در مقایسه با هدف‌های مرحله‌ای در مدت زمان بیشتری تحقق‌پذیرند» (شعبانی، ۱۳۹۳: ۱۶۴).

ب: اهداف جزئی

به دلیل مبهم بودن اهداف کلی، لازم است آن‌ها به اجزاء کوچک‌تری تقسیم کرد تا صراحت بیشتری داشته باشند، لذا از افعال رفتاری در بیان اهداف جزئی استفاده می‌شود تا حالتی روشن، صریح و واضح پیدا کند» (محمدی، ۱۳۸۶: ۹۲). اهداف جزئی از آن نظر مورد استفاده و بهره‌برداری قرار می‌گیرند که اهداف کلی به‌خودی‌خود و به دلیل مبهم و کلی بودنشان نمی‌توانند به‌راحتی مورد استفاده قرار گیرند؛ بنابراین لازم است اهداف کلی را به اجزاء کوچک‌تر و خردتری که همان اهداف جزئی هستند تقسیم کرد تا با صراحتی که در آن‌ها مطرح است آموزش را قابل اجرا نماید» (تقی پورظهیر، ۱۳۹۳: ۶).

پ: اهداف رفتاری

در پاره‌ای از منابع، هدفی را رفتاری معرفی کرده‌اند که رفتار یا عملی که بروز آن از فراگیر انتظار می‌رود به‌صورت فعلی قابل مشاهده و اندازه‌گیری تدوین کرده باشند. بنابراین از این

دیدگاه می‌توان یک هدف جزئی را یک هدف رفتاری نیز نامید؛ ولی از دیدگاهی دیگر نمی‌توان یک هدف جزئی را باهدف رفتاری یکسان تلقی نمود زیرا باوجود قابل مشاهده و اندازه‌گیری بودن رفتار در هدف جزئی، هدفی را که دارای سه جزء اساسی رفتار، شرایط و معیار نیست نمی‌توان یک هدف رفتاری کامل دانست. در رابطه با سه مفهوم یادشده، رفتار عبارت است از عمل یا فعالیت و یا توانایی که بروز آن را از فراگیر انتظار داریم. شرایط عبارت است از موقعیتی که رفتار موردنظر در آن بروز می‌کند و معیار عبارت است از حداقل میزان قابل قبول بروز رفتار موردنظر» (تقی پورظهیر، ۱۳۹۳: ۸).

مبانی نظری

برنامه‌ریزی درسی

کلمه برنامه درسی معادل واژه انگلیسی curriculum است؛ که این واژه ریشه لاتین دارد و به معنی فاصله دور و مقدار راهی است که باید طی شود تا فرد به هدف برسد. رونالد دال^۱ تعریف برنامه درسی اشاره می‌کند که برنامه مدرسه عبارت است از: محتوا و جریان رسمی و غیررسمی که از طریق آن یادگیرندگان تحت نظارت مدرسه، معلومات و شیوه درک و فهم را به دست می‌آورند یا مهارت‌ها را فرامی‌گیرند و با نگرش و ارزش‌گذاری با نظام ارزشی خود را تغییر می‌دهند. (یارمحمدیان، ۱۳۹۲: ۳۱).

هیس و پارکی^۲ (۱۹۹۳: ۳-۲) برنامه درسی را کلیه تجربیات کسب‌شده توسط هر یک از فراگیران در طول یک برنامه آموزشی که هدف آن تحقق اهداف کلی و جزئی مربوط است می‌دانند. این تجربیات بر اساس چارچوبی از تئوری و تحقیق با رویه‌های حرفه‌ای گذشته و حال برنامه‌ریزی می‌شوند. منظور از عبارت چارچوب تئوری و تحقیقی یا رویه‌های حرفه‌ای گذشته و حال این است که بودن یا نبودن این چارچوب نظری کیفیت برنامه درسی را تعیین می‌کند. کلیه افرادی که در برنامه‌ریزی شرکت می‌کنند باید مفاهیمی چون نیروهای اجتماعی، مراحل رشد و تکامل انسان، دانش و شناخت را دقیقاً درک کنند. ملکی (۱۳۹۱) برنامه درسی را به این صورت تعریف می‌کند: برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، روش، و آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌گردد که به‌وسیله آن‌ها

^۱Ronald Dal

^۲Hass, G. & Parkay

شاگردان تحت هدایت مدرسه دانش لازم را به دست می‌آورند. مهارت‌ها را کسب می‌کنند و گرایش و ارزش‌ها را در خود تغییر می‌دهند (ملکی، ۱۳۹۱: ۱۲-۱۳).

مبانی برنامه‌ریزی درسی

منظور از مبانی برنامه‌ریزی درسی آن دسته از نیروهای بنیادی و اساسی است که بر برنامه‌های درسی، اهداف و محتوای آن اثر گذاشته و در ادبیات برنامه‌ریزی درسی از آن تحت عنوان عوامل تعیین‌کننده برنامه درسی نام برده می‌شود. به‌طور کلی مبانی برنامه‌ریزی درسی در قالب موارد زیر قابل طبقه‌بندی است:

مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی: منظور از مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی آن دسته و تعیین وسایل و ملزومات اثر می‌گذارد. فلسفه مسلط اجتماعی در حقیقت جهت دهنده و تعیین‌کننده مقاصد اصلی تعلیم و تربیت است. فلسفه تعلیم و تربیت و اعتقاد برنامه‌ریز به یکی از مکاتب فلسفی ذی‌ربط، به‌شدت جهت برنامه‌های درسی را متفاوت می‌سازد. گذشته از این، مبانی فلسفی، نقش پالایشگری اهداف و مقاصد برنامه درسی را نیز بر عهده دارد زیرا باورها و پنداشت‌های فلسفی یک جامعه مانند فیلتر، اهداف برنامه درسی استخراج شده توسط برنامه‌ریزان درسی را پالایش می‌کند و آن دسته از اهداف و مقاصدی که با فلسفه حاکم هم‌خوانی داشته باشد، جایز و روا می‌شمارد (یارمحمدیان، ۱۳۹۲: ۲۵).

مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه‌ریزی درسی: فلسفه اصلی تأسیس مدارس و پاگیری نظام آموزش مدرسه‌ای در گسترده‌ترین برداشت خود عبارت است از انتقال، توسعه و بهسازی میراث فرهنگی، بنابراین بدیهی است که ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی یک جامعه اثر قاطعی بر برنامه‌های درسی و فرآیند تدوین آن‌ها داشته باشد. ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی نیز به‌عنوان پالایشگر اهداف و مقاصد برنامه درسی، نقش مهمی را در فرآیند برنامه‌ریزی ایفا می‌نماید و هم‌ازاین‌رو است که مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه‌ریزی درسی یکی از قلمروهای مهم این رشته به شمار می‌رود (یارمحمدیان، ۱۳۹۲: ۲۶-۲۷).

مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی درسی: روانشناسی به‌عنوان یک رشته علمی، یافته‌ها و رهنمودهای بسیاری برای برنامه‌ریزان درسی به ارمغان آورده است. در برنامه‌ریزی درسی، فرآیند تدوین طرح و اجرای برنامه‌ها تا حد زیادی نیازمند کاربست یافته‌های روانشناسی

است. اهداف و محتوای برنامه‌های درسی باید با توجه به میزان رشد ذهنی یادگیرندگان، مدت‌زمان لازم برای یادگیری و نیز با توجه به توانایی‌ها و محدودیت‌های اهداف انسانی، متناسب با تفاوت‌های فردی و ... استخراج و تنظیم گردند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰: ۲۶).

عناصر برنامه درسی

معمولاً برنامه‌های درسی از عناصری تشکیل شده‌اند که ترکیب و هماهنگی مناسب آن‌ها در کنار یکدیگر موفقیت یک برنامه درسی را تضمین می‌کند. در اینجا به مواردی اشاره می‌شود که می‌توانند به‌عنوان عناصر کلیدی در هر برنامه درسی مدنظر قرار گیرند.

موفقیت تحصیلی

موفقیت تحصیلی از جمله مفاهیم مهمی است که تعاریف مختلفی از آن ارائه شده است. باساتو و پرینز، الشات و هماکرا^۱ (۲۰۰۰: ۱۰۶۸-۱۰۵۷) موفقیت تحصیلی را همان عملکرد تحصیلی می‌دانند که شامل نمرات امتحانی و عملکرد فرد در فعالیت‌های تحصیلی می‌باشد. کوبال و میوسک^۲ (۲۰۰۱: ۸۸۷-۸۹۹) موفقیت تحصیلی را ادراک و ارزیابی فرد از خود در مورد عملکرد تحصیلی خویش تعریف کرده‌اند. محققان حوزه آموزشی و تحصیلی موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کننده مهمی از موفقیت آینده و بهزیستی و سلامت فرد می‌دانند (چان و دیکسون^۳، ۲۰۱۱). موفقیت تحصیلی نه تنها شرایط استخدام و موفقیت شغلی فرد را در آینده فراهم خواهد کرد، بلکه باعث ارتقاء سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی، زندگی استاندارد و سلامت بیشتر نسبت به دیگران خواهد شد (یورکی و لانگدن^۴، ۲۰۰۴).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر یزد که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول تدریس بودند به تعداد ۲۰۰۰ نفر می‌باشد. حجم نمونه آماری از طریق جدول مورگان، ۳۲۲ نفر از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی تعیین

^۱-Busato, Prins, Elshout & Hamaker

^۲-Kobal & Musek

^۳-Chun & Dickson

^۴-Yorke & Longden

گردیده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری (آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون) استفاده شد. سپس جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش و بررسی چگونگی ارتباط بین متغیرهای موجود از نرم SPSS 23 استفاده شد.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه سواد برنامه درسی: برای سنجش میزان سواد برنامه درسی در این پژوهش، از پرسشنامه سواد برنامه درسی عبا‌باف و همکاران (۱۳۹۲) استفاده گردیده است. این پرسشنامه که شامل ۴۰ سؤال می‌باشد، این ابزار، از نوع لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) می‌باشد. دارای پنج بعد و ۹ مؤلفه می‌باشد. ابعاد این پرسشنامه عبارت‌اند از برنامه درسی مکتوب، برنامه درسی به‌عنوان نقشه و راهنمای عمل و برنامه درسی به‌عنوان فرایند کار معلم، عبا‌باف و همکاران (۱۳۹۲)، پایایی پرسشنامه را برای هر یک از ابعاد آن به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۳ و ۰/۷۱ میزان آلفا کرونباخ گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه سواد برنامه درسی در پژوهش نوری غلباش (۱۳۹۸) به ترتیب برای بعد برنامه درسی مکتوب ۰/۷۴، برنامه درسی به‌عنوان راهنما و نقشه عمل ۰/۷۹ و برنامه درسی معلم به‌عنوان فرایند کار معلم ۰/۶۹ به دست آمد.

ب) موفقیت تحصیلی: شاخص موفقیت تحصیلی یا میانگین معدل کل دانش‌آموزان، به‌منظور اندازه‌گیری موفقیت تحصیلی، با توجه به اینکه میانگین معدل نمره‌های دانش‌آموزان در پایه‌های مدارس ابتدایی به‌صورت کیفی (خیلی خوب، خوب، قابل قبول و احتیاج به تلاش بیشتر) بود و امکان برگزاری آزمون هماهنگ و استاندارد برای دانش‌آموزان در همه پایه‌های تحصیلی وجود نداشت پژوهشگر ابتدا پرسشنامه تکمیل‌شده توسط هر معلم را کدگذاری و سپس با مراجعه به دفتر مدرسه، برای یکسان‌سازی معدل همه دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف و محاسبه موفقیت تحصیلی آن‌ها، میانگین معدل کل دانش‌آموزان در پایه‌های اول تا ششم از مقیاس کیفی به کمی محاسبه گردید بدین‌صورت که خیلی خوب به مقیاس ۴، خوب به مقیاس ۳، قابل قبول به مقیاس ۲ و احتیاج به تلاش بیشتر به مقیاس ۱ تبدیل گردید.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱، یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات را نشان می‌دهد.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

تعداد	انحراف معیار	انحراف معیار	حداکثر نمره	حداقل نمره	مؤلفه‌ها	درسی تعداد معلمین
۲۵۴	۷,۷۳	۲۵,۲۰	۳۹	۹	مبانی	
۲۵۴	۱۴,۹۰	۴۵,۱۶	۷۴	۲۰	راهنمای عمل	
۲۵۴	۱۷,۵۱	۵۴,۵۵	۹۲	۹	فرایند	
۲۵۴	۲,۳۲	۱۵۶۴	۱۹	۱۱	موفقیت دانش‌آموزان	

جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات آزمون کالموگروف-اسمیرنف انجام شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

سطح معناداری	کالموگروف-اسمیرنف	متغیر
۰/۳۲۴	۰/۹۵۳	برنامه درسی به‌عنوان سند
۰/۳۰۷	۰/۹۶۷	برنامه درسی به‌عنوان راهنمای عمل
۰/۰۷۱	۱,۳۲۸	برنامه درسی به‌عنوان فرایند
۰/۲۲۸	۱,۰۴۱	موفقیت تحصیلی

بر اساس اطلاعات جدول ۲، سطح معناداری آماره محاسبه‌شده برای تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰,۰۵ می‌باشد بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات پذیرفته می‌شود.

جدول ۳. ماتریس همبستگی پیرسون، میان متغیرهای برنامه درسی به‌عنوان؛ سند، راهنمای

عمل، فرایند و موفقیت تحصیلی

موفقیت تحصیلی	برنامه درسی به‌عنوان فرایند	برنامه درسی به‌عنوان راهنمای عمل	برنامه درسی به‌عنوان سند	متغیرها

۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۱	برنامه درسی به‌عنوان سند
۰/۴۶**	۰/۷۴**	۱		برنامه درسی به‌عنوان راهنمای عمل
۰/۵۴**	۱			برنامه درسی به‌عنوان فرایند
۱				موفقیت تحصیلی

** < ۰/۰۱

چنانچه جدول ماتریس همبستگی نشان می‌دهد بین برنامه درسی به‌عنوان سند و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار با ضریب همبستگی ۰/۲۶ و بین برنامه درسی به‌عنوان راهنمای عمل و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار با ضریب ۰/۴۶ و بین برنامه درسی به‌عنوان فرایند و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با ضریب همبستگی ۰/۵۴ وجود دارد (۰/۰۱ < **).

جدول ۴. مدل رگرسیون، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های سواد برنامه درسی معلمان

گام	متغیرها	مدل	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	f	سطح معناداری
۱	سواد	رگرسیون	۴۰۲/۸۰	۱	۴۰۲/۸۰	۱۰۵/۶۲	۰/۰۰۰۱
	برنامه درسی	باقیمانده	۹۶۱	۲۵۲	۳/۸۱		
	به‌عنوان فرایند	کل	۱۳۶۳/۸۱	۲۵۲			
۲	سواد	رگرسیون	۴۳۱/۴۷	۲	۲۱۵/۷۳	۵۸/۰۷	۰/۰۰۰۱
	برنامه درسی	باقی‌مانده	۹۳۲/۳۴	۲۵۱	۳/۷۱		
	به‌عنوان مبانی	کل	۱۳۶۳/۸۱	۲۵۱			

نتایج جدول حاکی از آن است که مقدار F در دو گام معنادار است. در گام اول سواد برنامه درسی به‌عنوان فرایند ($F = ۱۰۵/۶۲$) و در گام دوم با وارد شدن سواد برنامه درسی به‌عنوان مبانی ($F = ۵۸/۰۷$) در سطح کمتر از $۰/۰۱$ معنادار است. به این مفهوم که این معادله از نظر آماری صحیح بوده و همبستگی بین متغیرها خطی است.

خلاصه یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون به روش گام‌به‌گام برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان توسط مؤلفه‌های سواد برنامه درسی معلمان در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های سواد برنامه درسی معلمان

گام	متغیرها	R	R ²	B	β	T	P
۱	سواد برنامه درسی به‌عنوان فرایند	۰/۵۴	۰/۲۹	۰/۰۷	۰/۵۴	۱۰/۲۷	۰/۰۰۰۱
۲	سواد برنامه درسی	۰/۵۶	۰/۳۱	۰/۰۶	۰/۵۱	۹/۵۵	۰/۰۰۰۱
	به‌عنوان مبانی			۰/۰۴	۰/۱۴	۲/۷۷	۰/۰۰۰۶

جدول فوق نشان می‌دهد که ابتدا در گام اول سواد برنامه درسی به‌عنوان فرایند و در گام دوم سواد برنامه درسی به‌عنوان مبانی وارد معادله شده است. سواد برنامه درسی به‌عنوان فرایند دارای ضریب بتای ($\beta = ۰/۵۴$) و در گام دوم با وارد شدن سواد برنامه درسی به‌عنوان مبانی، ضریب بتای سواد برنامه درسی به‌عنوان فرایند به $\beta = ۰/۵۱$ کاهش یافته و همچنان معنادار است و همچنین با کنترل سواد برنامه درسی به‌عنوان فرایند، ضریب بتای سواد برنامه درسی به‌عنوان مبانی با $\beta = ۰/۱۴$ ($p = ۰/۰۰۰۱$) می‌باشد. همچنین با توجه به ضریب تعیین ($R^2 = ۰/۳۱$)، می‌توان نتیجه گرفت که ۳۱ درصد از واریانس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان توسط سواد برنامه درسی به‌عنوان فرایند و سواد برنامه درسی به‌عنوان مبانی به‌صورت مثبت تعیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف سنجش میزان سواد برنامه درسی معلمان و رابطه آن با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در شهر یزد به انجام رسید. یافته‌های جدول ۳ نشان داد بین برنامه

درسی به‌عنوان سند، برنامه درسی به‌عنوان راهنمای عمل و برنامه درسی به‌عنوان فرایند و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (۰/۱ < * *). همچنین نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که ۳۱ درصد از واریانس موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان توسط سواد برنامه درسی به‌عنوان فرایند و سواد برنامه درسی به‌عنوان مبانی به‌صورت مثبتی پیش‌بینی شده است.

یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش ملایی نژاد (۱۳۹۱)، حسینیان حیدری (۱۳۹۲)، عباباف و همکاران (۱۳۹۲)، عبدالمهدی و همکاران (۱۳۹۳)، تقی‌پور و همکاران (۱۳۹۶)، نقدی‌نژاد و ترکیان تبار (۱۳۹۶) و احمدی، مهرمحمدی و منتظری (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. به‌طور مثال عباباف و همکاران در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که برخورداری مدرسان از سواد برنامه درسی یکی از شاخص‌های اثرگذار و موردنیاز مدرسان است. عباباف (۱۳۹۲) بیان می‌کند که دانش برنامه درسی از جمله دانش اساسی به درمان کمک می‌کند تا قابلیت مشارکت در طراحی و تدوین برنامه درسی در رشته مورد تدریس خود را بازنگری برنامه درسی موجود را داشته باشد. مهرمحمدی و همکاران (۱۳۹۳) معتقدند که یک رویکرد انتقادی به تدریس و یادگیری باید به پرسش‌های وسیع‌تری بپردازد که با ارزش‌ها و مقاصد وسیع‌تر اجتماعی ارتباط دارند و مدرس را به دانشی فراتر از حوزه تخصصی سوق می‌دهند.

در تبیین یافته فوق ابتدا می‌بایست اذعان داشت که مسئله موفقیت تحصیلی در مدارس از جمله مسائلی است که ذهن رهبران و مدیران و وزارت آموزش و پرورش و در نتیجه محققان را به خود جلب کرده است. این که چه عواملی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های موردعلاقه پژوهشگران و روان‌شناسان تربیتی بوده است. موفقیت تحصیلی شامل کلیه فعالیت‌ها و تلاش‌هایی است که یک فرد در جهت کسب علوم و دانش و گذراندن پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی مختلف در مراکز آموزشی از خود نشان می‌دهد (نوذریور، ۱۳۹۵). در تحقیقات و پژوهش‌ها پژوهشگران سعی دارند تا عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی یادگیرندگان را پیدا کنند و آن را در محیط آموزشی به کار ببرند. موفقیت تحصیلی باید طوری تنظیم و هدایت شود که رشد و یادگیری در یادگیرندگان

افزایش پیدا کند. عوامل مختلفی می‌تواند بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثر گذاشته و موجب افت یا ارتقاء آن شود. پیشبرد وضعیت تحصیلی از یک طرف مستلزم شناخت استعدادها و قابلیت‌های دانش‌آموزان بوده و از جانب دیگر منوط به کاهش موانعی است که بر سر راه موفقیت این افراد قرار گرفته و موجب افت یا تضعیف آن می‌گردد (شکرکن و همکاران ۱۳۹۱۰).

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 آموزش‌های موجود در مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت نیروی انسانی حائز اهمیت است (میرزاییگی، ۱۳۹۰). لذا در این صورت لازم است که ابتدا به نقش معلم در نظام آموزش و پرورش در فرایند یاددهی پرداخت دلیل نخست اینکه معلم در بهترین اوقات در کنار دانش‌آموزان است و دوم آنکه معلم یگانه شخصیتی است که می‌تواند اطلاعات مناسب را برحسب نحوه یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد (مهر محمدی، ۱۳۸۴). همچنین معلم مهم‌ترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای فعالیت‌های یادگیری ایفا می‌نماید و لازم است صلاحیت لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد (ملکی، ۱۳۸۵). لذا توجه به ابعاد توسعه حرفه‌ای آن‌ها در جهت بهبود موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. جنبه‌ای از این توسعه حرفه‌ای معلمان، مربوط به سواد برنامه درسی می‌شود زیرا معلمان از طرفی با فعل آموزش یا تدریس به شکل مستقیم ارتباط دارند و از طرفی دیگر مقوله آموزشی و تدریس به مقوله سواد برنامه درسی مربوط می‌شود، از این رو فعل تدریس توسط معلم نمی‌تواند از برنامه جدا باشد و اقدامات مربوط به تدریس، خودش به کار بستن مفروضات و ماحصل برنامه‌های درسی است؛ بنابراین تلاش برای تدریس نیاز به سواد برنامه درسی دارد.

بنابراین انتظار می‌رود سواد برنامه درسی معلم کیفیت تدریس را در پی داشته باشد. حیدری (۱۳۸۶)، عنوان می‌کند در کیفیت‌بخشی به امور مدرسه در ابعاد آموزشی و پرورشی باید به عناصر برنامه‌های درسی و آموزش‌های لازم برای توانمندسازی دانش‌آموزان توجه جدی نمود تا با کمک الگوی مناسب کیفیت‌بخشی دانش‌آموزان (توانمند، مستقل، خود رهبر، پژوهشگر و متدین) تربیت کرد. لذا در این صورت لازم است که معلمان نسبت

به برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌های درسی شناخت کامل داشته باشند. برنامه درسی، آموزش و کیفیت مقوله‌های وابسته به هم تلقی می‌شوند. معلم باسواد برنامه درسی مناسب با توانایی تدوین و بازنگری برنامه درسی به کمک انتخاب و بازبینی اهداف، سرفصل‌ها، محتوا، راهبردهای آموزشی، روش‌های ارزشیابی، منابع آموزشی، فضا و زمان مناسب آموزشی در سطح خرد کیفیت لازم را در فرایند تدریس ایجاد می‌کند و با اشراف به اصول برنامه‌ریزی درسی در ابعاد دانش، مهارت و نگرش موجب بالا بردن میزان کیفیت فعالیت‌های می‌شود. داشتن سواد برنامه‌ریزی درسی در واقع اطلاعاتی درباره چگونگی تدوین برنامه درسی، درک نقش معلم در به کار بردن برنامه و فهمیدن هدف‌های برنامه درسی و برقراری ارتباط بین تجربیات یادگیری و هدف‌ها است که همگی باعث می‌شود تا معلم در تضمین پیشرفت دانش‌آموز نقشی گسترده داشته و اجرای برنامه درسی تسهیل شود (نوربخش، ۱۳۹۱).

معلمی که به‌عنوان برنامه‌ریز مواد درسی، خود برنامه درسی متناسب با کلاس را آماده می‌کند، لازم است که نسبت به اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی و مراحل آن شناخت کامل را داشته باشد تا بتواند در انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری موفق عمل کنند. به‌خصوص در مدارس ابتدایی که معلم مهم‌ترین و تأثیرگذارترین عامل تربیت می‌باشد (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین با توجه به اینکه معلمان از جمله مهم‌ترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی تعلیم و تربیت به شمار می‌آیند و نقطه آغاز هر تحول آموزشی هستند، توجه به این نکته ضروری است که اجرای کامل و دقیق برنامه‌های درسی و رشد و پیشرفت دانش‌آموزان مستلزم سواد برنامه درسی معلمان است. به عبارت روشن‌تر، برنامه درسی آیینی تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر دانش‌آموزان هست. با برنامه‌ریزی صحیح درسی و بهره‌گیری از سیستم آموزشی درست می‌توان علاوه بر بهبود در یادگیری دانش‌آموزان، شاهد پیشرفت تحصیلی در این دوره شد که خود منجر به قوی شدن پایه تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شده و شاهد موفقیت و پیشرفت هرچه بیشتر دانش‌آموزان در مقاطع بالاتر خواهیم بود (کرمی و محمودی، ۱۳۹۶).

با عنایت به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌گردد تا سیاست‌گذاران و مجریان حوزه آموزش و پرورش مربوط به دانش‌آموزان به طراحی سیاست‌های عملی بپردازند که به افزایش

میزان مهارت سواد برنامه‌ریزی درسی و در نتیجه، بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر گردد، همچنین پیشنهاد می‌شود که این بررسی بر روی سایر معلمان در استان‌های دیگر انجام شود تا قابلیت تعمیم دهی بیشتری داشته باشد، و همچنین به نقش متغیرهای میانجی گر و تعدیل گر همچون اشتیاق تحصیلی، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان، در روابط بین متغیرها پژوهش پرداخته شود.

منابع

- احمدی، فاطمه زهرا؛ مهرمحمدی، محمود و منتظری، علی (۱۳۹۶). طراحی برنامه درسی سواد سلامت برای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان با تکیه بر تعلیم و تربیت گفت‌و شنودی: یک پژوهش هنجاری. نشریه پایش، ۱۶(۳)، بهار، ۳۶۷-۳۸۱.
- ترک‌زاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ محمدی، مهدی؛ احمدی، حبیب و جوکار، ناصر (۱۳۹۸). تدوین برنامه درسی آموزش سواد رسانه‌ای در راستای بسط امنیت اجتماعی: یک مطالعه کیفی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دهم شماره ۲، ۱۱۳-۱۳۲.
- تقی پورظهیر، علی (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: انتشارات آگاه.
- تقی‌پور، حسینعلی؛ کشاورز، روح‌الله و یوسف رشیدی، علی‌اصغر (۱۳۹۶). دانش محتوایی روش‌های معلمی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، پیاپی ۴۵، ۱۲-۳۴.
- حسن‌زاده بارانی کرد، سودابه و صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۵). ارتقاء کیفیت آموزش منابع انسانی آموزش عالی با تأکید بر تولید و ساخت سرمایه اجتماعی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، پیاپی ۱۰، پاییز، ۲۳.
- حسینیان حیدری، فرزانه سادات (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران، مدرسان و دانشجویان. مشاوره شغلی و سازمانی، شماره ۱۴، ۱۳۴-۱۴۷.
- دهقان، داریوش (۱۳۷۷). راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات قدیانی.
- رحیمی، فاطمه؛ سیدمیرنسب، هنگامه سادات؛ علمدار، الهه؛ کمالی، کورش و گیتی خوشه، مهری (۱۳۹۷). ارتباط خودکارآمدی با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله پژوهش پرستاری ایران، پیاپی ۵۳، ۵۹-۶۶.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۳). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). تهران: انتشارات امیرکبیر.

- شکرکن، حسین؛ نجاریان، بهمن؛ هاشمی، سیداسماعیل (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۲ (۳)، ۷۷-۱۰۰.
 - عباغاف، زهره؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فراستخواه، مقصود و مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۹۲). سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴ (۷)، ۲۹-۷.
 - عبدالهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش. ۱۳ (۴۹)، ۲۵-۴۹.
 - فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۰). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
 - فتحی واجارگاه، کورش؛ موسی پور، نعمت الله و یادگار زاده، غلامرضا (۱۳۹۷). برنامه ریزی درسی آموزش عالی (مقدمه ای بر مفاهیم، دیدگاه ها و الگوها). تهران: ناشر کتاب مهربان نشر.
 - محمدی، محمد (۱۳۸۶). رابطه یادگیری خودتنظیم و اختلال یادگیری در دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم ابتدایی استان کردستان. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
 - مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها.
 - میرزابیگی، محمدعلی؛ وفایی یگانه، محمد و میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۹۰). کاربرد ارزیابی درونی در طراحی برنامه استراتژیک در نظام آموزش عالی. فصلنامه مهندسی فرهنگی، پیاپی ۲۳-۲۴، ص ۶۱.
 - نقدی نژاد، مریم و ترکیان تبار، منصور (۱۳۹۳). سواد برنامه درسی و نقش و تأثیر آن در رفتار نوآورانه معلمان. دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
 - وفایی، رضا؛ ملکی، حسن و علیپور، میکائیل (۱۳۹۶). بررسی جایگاه عناصر برنامه درسی در دیدگاه پست مدرن و نقد آن از دیدگاه مبانی تعلیم و تربیت اسلامی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، پیاپی ۳۵، ص ۶۹-۹۰.
 - یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۲). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- Busato, V. V. Prins, FJ, Elshout, JJ & Hamaker, C. (2000). *Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and*

- academic success of psychology students in higher education.* Personality and Individual Differences, 29, 1057-1068.
- Chun, H. & Dickson, G. (2011). *A psychoecological model of academic performance among Hispanic adolescents.* Journal of youth and adolescence, 40(12), 1581-1594.
 - Hass, G. & Parkay, F. W. (1993). *Curriculum Planning A New Approach.* Massachusetts.
 - Kobal, D. & Musek, J. (2001). *Self-concept and academic achievement: Slovenia and France.* Personality and individual differences, 30(5), 887-899.
 - Marsh, J. (2006). *Popular culture in the literacy curriculum: A Bourdieuan analysis.* Reading Research Quarterly, 41(2), 160-174.
 - Yorke, M. & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education.* McGraw-Hill Education (UK).

