

بررسی رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور بر مبنای دسته‌بندی اسکایرو

کمال درانی*

رضوان حکیم‌زاده**

رضاعلی طرخان***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رویکرد غالب برنامه درسی در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی بر مبنای دسته‌بندی اسکایرو است. روش انجام این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع تفاوت می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را نیز کلیه مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران تشکیل می‌دهند که با بهره‌مندی از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و فرمول تعیین حجم نمونه مورگان شامل ۹۲ نفر از مربیان (۴۱ زن و ۵۱ مرد) می‌شوند و به عنوان نمونه مورد پژوهش در نظر گرفته شده‌اند. ابزار پژوهش نیز پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته است که بر اساس دسته‌بندی رویکردهای برنامه درسی اسکایرو (۱۹۹۲) طراحی شده است. روایی صوری و آلفای کرونباخ به دست آمده (۷۸ درصد) بیانگر روایی و پایایی ابزار پژوهش بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های t تک متغیره و t دو گروه مستقل و تحلیل واریانس استفاده شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که مربیان در ابعادی چون اهداف، روش تدریس و سبک ارزشیابی به صورت کلی به دو رویکرد علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی گرایش دارند. همچنین، مربیان مرد معتقدند که در تدوین استانداردها و برنامه‌های درسی مهارت‌آموزی، رویکرد کارایی اجتماعی به نسبت سایر رویکردها از اثربخشی بالاتری برخوردار است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، رویکرد علمی - دانشگاهی، رویکرد کارایی اجتماعی، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.

* دانشیار و عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

** دانشیار و عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

Email: reza.tarkhan@ut.ac.ir

*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران.

The dominant approach to curriculum from the perspective of instructors in technical and vocational training organization based on the classification of Schiro

Abstract

The purpose of this article is examine the dominant approach in the curriculum of vocational education based on the classification Schiro. The methodology of the study is applied by purpose and difference by data collection. The population of this research is all trainers of public Education centers in Tehran that ۹۲ trainers (۴۱ female and ۵۱ male) selected by Using simple random sampling method. Research tool is reasercher-made questionnaire that proposed based on the classification of curriculum approaches Schiro (۱۹۹۲). The face validity and Cronbach's alpha ($.۷۸$) indicates the validity and reliability of the questionnaire. To analyze the data used one- sample T test, independent samples T test and ANOVA. The results show that trainers tend to academic approach and Social Performance approach in dimensions such as goals, teaching methods and evaluation methods. Also The male instructors believed that social performance approach is more effective than other approaches in standards and curriculum of training.

Keywords: curriculum. Academic approach. Social efficiency approach. Technical and Vocational Training

مقدمه

ارتقاء کیفیت آموزش‌های مهارتی مستلزم کاربرد اصول و فنون برنامه‌درسی است. کاربرد فنون برنامه‌درسی با توجه به مبانی آن و اجرای اصول یادگیری، در بازنگری و بهبود برنامه‌ها و آموزش‌های موجود در مراکز آموزش مهارتی حائز اهمیت است. از این‌رو، برنامه‌ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه‌ای در آموزش‌های مهارتی دارد. ارنشتاین و هانکینز^۱ (۱۹۹۷) معتقدند که مبانی برنامه‌درسی حدود و ثغور مرزهای خارجی برنامه‌درسی را مشخص کرده است و تعیین می‌کند که کدام منبع اطلاعاتی معتبر از کدام نظریه‌ها، اصول و ایده‌های قابل قبول، به برنامه‌درسی مرتبط می‌شوند. تصمیم در مورد عناصر برنامه‌های درسی در چارچوب مبانی نظری منسجم، سامان می‌یابد و دیدگاهی از برنامه‌درسی را شکل می‌دهد (احقر، ۱۳۹۲).

برنامه‌درسی که محصول برنامه‌ریزی درسی است به مجموعه‌ای از تجربیات اطلاق می‌شود که در اختیار یادگیرندگان قرار می‌گیرد. برای طراحی برنامه‌درسی روش‌های متعددی وجود دارد که روش موضوعی، روش موازی، روش میان‌رشته‌ای، روش چند رشته‌ای و روش فرا رشته‌ای از مهم‌ترین آنها به‌شمار می‌آید. هر کدام از روش‌ها اصول و مراحل خاص خود را داشته و محاسن و معایب ویژه‌ای دارند. مسئله این است که اهداف همه رویکردها و روش‌ها، یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده است. تغییرات مطلوب شامل تغییر در دانش، نگرش و مهارت افراد است و این امر یکی از اهداف عمده نظام آموزشی محسوب می‌شوند و تمام تلاش‌ها و منابع برای رسیدن به این هدف مهم صرف می‌شود (میرزابیگی، ۱۳۸۰).

در حوزه برنامه‌درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، رویکردهای گوناگونی هست که هر یک از آنها بر جنبه‌های گوناگونی از وجود انسان تأکید می‌کند. نگاهی به تاریخ برنامه‌های درسی و نیز بررسی رویکردهای نظام‌های آموزشی از غلبه یکی یا برخی از رویکردها در آموزش حکایت دارد. تعیین دیدگاه یا دیدگاه‌های مناسب برنامه‌درسی حاصل از مطالعه عمیق بر روی جنبه‌های فلسفی و نظریه برنامه‌درسی و هماهنگ با اهداف، مرحله‌ای اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است که بر سایر مراحل فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی (سلسبیلی، ۱۳۸۲) و روش‌های تدریس تأثیر می‌گذارد (بوتلو و اودونل^۲، ۲۰۰۱). طبقه‌بندی، سازماندهی دیدگاه‌های مختلف برنامه‌

۱. Ornstein, Allan C. and Hankins, Francis P.

۲. Botelho & Odonnel

درسی را ارائه می‌دهد. البته در بررسی و مطالعه جهت‌گیری‌ها باید توجه داشت که این طبقه‌بندی‌های نظری، صرفاً قراردادی و به‌منظور تسهیل فهم دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی هستند (قادری، ۱۳۸۸). در این راستا، طبقه‌بندی‌های گوناگونی از دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی ارائه شده است که از جمله آنها می‌توان به دیدگاه‌های مطرح‌شده در دایره‌المعارف برنامه‌ی درسی، طبقه‌بندی مک کرنن^۱، طبقه‌بندی سیلور، الکساندر و لوویس، دیدگاه مک نیل^۲، طبقه‌بندی رون میلر^۳، هاگرسون^۴ و الانس^۵، طبقه‌بندی اسکایرو^۶، طبقه‌بندی واکر^۷ جی. پی میلر^۸ شوبرت^۹ و طبقه‌بندی ارنشتاین و هانکینز اشاره کرد.

آینون و ابنوف^{۱۰} (۱۹۹۹) معتقدند در طول سه دهه‌ی گذشته، نظام آموزشی به‌ویژه برنامه‌های درسی همیشه تابعی از رویدادهای جامعه و تحولات آن بوده است. برنامه‌ی درسی موضوع‌محور^{۱۱} با ویژگی خاص خود همچون در نظر داشتن موضوعات درسی جدا، حافظه‌محوری، کتاب‌محوری، معلم‌محوری، شناخت سطحی و آزمون‌های هنجاری^{۱۲}، دائماً مورد نقادی واقع و مشخص شده است که این نوع از برنامه‌های درسی، امروزه دیگر با رویکردهای نوین تربیتی تناسبی ندارد. ارزیابان برنامه‌های درسی بر این باورند که برنامه‌های درسی هنوز از رویکرد مدیریت علمی^{۱۳} که در دهه‌ی ۱۹۲۰ رایج بوده، الهام می‌گیرند. اثربخشی و تهیه‌ی الگوی خطی برای تقسیم اوقات روزانه بر اساس واحدهای جدای ۴۰ تا ۵۰ دقیقه‌ای، جزو الگوهای معمول در مراکز آموزشی است؛ اما با وجود رویکرد مدیریت علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی، هنوز انواع ناهماهنگی، بی‌تناسبی، تردید و حتی بلا تکلیفی را احساس می‌کنیم.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی

۱. McKernan
۲. McNeil
۳. Ron Miller
۴. Haggerson
۵. Vallance
۶. Skhiro
۷. Walker
۸. J.p.Miller
۹. Schubert
۱۰. Iannone & Obenauf
۱۱. Subject matter curriculum
۱۲. Norm- testing
۱۳. Scientific management movement

بررسی رویکرد غالب برنامه‌درسی از منظر مربیان مراکز آموزش... ۱۱

از طرفی، نقش معلم در فرایند آموزش نقشی برجسته و آشکار بوده است. معلم در معنای عام و مربی در معنای خاص آموزش‌های مهارتی یکی از حلقه‌های زنجیره نظام آموزشی و مؤثرترین عنصر آن است. ضعف و فتور مربی می‌تواند موجب از هم پاشیده شدن این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف مورد نظر باشد. این اصطلاح حکمت‌آمیز، می‌تواند در اینجا مصداق پیدا کند که «قوت یک زنجیر، چیزی بیش از قوت ضعیف‌ترین حلقه آن نیست». بنابراین، نام مربی، ذهنیت خاص درس دادن، یادگیری سازمان‌یافته و نقش مستقیم و گفتاری و عملی او را به ذهن می‌آورد که همه این مفاهیم ریشه در رویکرد برنامه‌درسی قالبی است که در مربی ایجاد و شکل گرفته است (ملکی، ۱۳۹۰).

با توضیحات فوق باید گفت که رویکردهای برنامه‌درسی یک مربی آموزش‌های مهارتی، یکی از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه است که مروری بر پیشینه نظری (طبقه‌بندی‌های صاحب‌نظران) نشان می‌دهد که توجه بسیار جدی به این موضوع، معطوف شده است. لیکن، در زمینه تجربی، در ایران تحقیقات انگشت شماری صورت گرفته و تاکنون شواهد زیادی مبنی بر انجام چنین پژوهشی مشاهده نشده است. در پژوهش امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۱) یافته‌ها حاکی از حاکمیت دیدگاه دیسپلینی بر برنامه‌درسی بود. نتایج تحقیق امام جمعه (۱۳۸۵) نیز آشکار ساخت که رویکرد حاکم بر برنامه‌درسی تربیت مربیان در ایران مطابق با رویکرد آکادمیکی است. چونگ^۱ (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان بررسی باورهای معلمان درباره انواع طرح‌های برنامه‌درسی به این نتایج دست یافت که بر خلاف آنچه که انتظار می‌رفت، همبستگی مثبت و معناداری (۹۱٪) بین رویکردها به دست آمد، به طوری که مثلاً معلمانی که جهت‌گیری انسان‌گرایانه را ارزش‌گذاری کردند. یافته اخیر چونگ، بر خلاف پژوهش جنکینز^۲ بود که جهت‌گیری‌ها بر حسب جنسیت و مقطع تحصیلی معلمان، تفاوتی نداشت.

بسیاری از مربیان به قدرت و اهمیت ابزار و وسایل کمک‌آموزشی در تدریس پی‌برده‌اند. ولی اغلب، از آثار عمومی و عادی رفتارهای خود که منشعب از تسلط یک رویکرد از برنامه‌درسی بر رفتار آموزشی اوست و قطعاً به منزله ابزاری پرارزش و قدرتمند در جریان کار با فراگیران به وقوع می‌پیوندند، غافل هستند. به عنوان مثال، در دیدگاه‌های برنامه‌درسی، برای مربیان نقش‌های گوناگونی مطرح شده است. در دیدگاه اجتماعی، بر ایجاد فضای عاطفی در فضای آموزش تأکید شده است، تا فراگیران در

۱. Cheung

۲. Jenkins

سایه فضای ایجاد شده، به بحث و گفت‌وگو پردازند و یا در دیدگاه موضوعی، مربی نقش تأمین‌کننده منابع آموزشی را دارد. در دیدگاه رفتاری، مربی به تعریف قابلیت‌ها پرداخته و برای اینکه فراگیران به سطح مطلوب قابلیت‌های مختلف دست یابند، به طراحی برنامه تقویت‌کننده می‌پردازد (میلر، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۰). بنابراین، با قطعیت می‌توان گفت که رویکرد قالب مربی در برنامه درسی نقش به‌سزایی در ساختار آموزشی و تربیتی او خواهد گذاشت که می‌تواند نتایج متفاوتی را نیز انتظار داشت. بنابراین، سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که رویکرد غالب برنامه درسی مربیان مراکز آموزش دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور است؟

پیشینه پژوهش

برنامه‌ریزی در پی آن است که شرایط، موقعیت و وسایل مورد احتیاج را در حیطه تعلیم و تربیت برای فراگیران با شرایط فعلی و نیازهای شخصی آنان فراهم سازد و زمینه تربیت و رشد همه‌جانبه آنان مهیا شود (سلمانی‌پور، ۱۳۸۹). حوزه برنامه درسی، یکی از شاخه‌های علوم تربیتی است که از لحاظ مباحث نظری یکی از پرچالش‌ترین و بحث‌برانگیزترین حوزه‌های معرفتی است. رویکردهای برنامه درسی، از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه به شمار می‌رود و مروری بر پیشینه نظری این رویکردها نشان می‌دهد که توجه بسیار جدی به این موضوع معطوف شده است (مهر محمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸).

به‌طور اساسی اصطلاح برنامه درسی به منظورهای گوناگونی به کار برده شده است؛ از جمله به‌عنوان برنامه‌ای برای یک موضوع درسی خاص در یک پایه تحصیلی مشخص، در طول یک دوره تحصیلی، یا به‌عنوان برنامه موضوع‌های مختلف درسی در طول یک دوره تحصیلی. با این وجود در بسیاری از موارد برنامه درسی از فهرستی از هدف‌های آموزشی و مطالبی که در مراکز آموزشی باید تدریس شود تجاوز نمی‌کرد؛ در سال‌های اخیر مفهوم برنامه درسی گسترش یافته است، تا آنجا که برنامه تفصیلی کلیه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهادهایی در مورد راهبردهای یاددهی - یادگیری و شرایط اجرای برنامه را شامل شده است. تعریف واحدی از برنامه درسی در میان صاحب‌نظران این علم وجود ندارد و هر کس بنا به تفکرات خود، تعریفی از برنامه‌ریزی درسی ارائه داده است. به‌طور کلی، رویکردهای اساسی به برنامه‌ریزی درسی به چند شاخه رشد فرایندهای ذهنی و عقلی، منطبق‌گرایی علمی، تحقق خود و تطابق و بازسازی اجتماعی قابل تقسیم است (قادری، ۱۳۹۱). از

بررسی رویکرد غالب برنامه‌درسی از منظر مریان مراکز آموزش... ۱۳

طرفی، رویکردها می‌توانند در قالب یک موضوع، تصویر، توصیف شفاهی، پنهان یا انتزاعی^۱ ارائه شوند. آنها ممکن است بسیار دقیق و جزئی یا بسیار کلی و انتزاعی و کاملاً نظری باشند. نظریه‌ها را در خودشان پالایش کنند و روابطی از مفاهیم را ارائه دهند (کامن^۲، ۱۹۷۸). اساساً رویکردها را می‌توان، مانند فرضیه‌هایی که در داخل آن وجود دارند، بر اساس شواهد جمع‌آوری شده، شباهت‌ها و مقایسه‌ها یا نتایج حاصل از نظریه‌ها طراحی کرد (کیوز^۳، ۱۹۸۵). در واقع، هدف نظریه، تبیین یا پیش‌بینی است. در صورتی که هدف رویکرد، توصیف و تجسم است. گرچه رویکرد، نظریه نیست اما می‌تواند در بازنمایی و پیشبرد نظریه مورد استفاده قرار گیرد.

از این منظر، انواع رویکردها در حوزه برنامه‌درسی را می‌توان بررسی کرد. رویکردهای مختلف می‌توانند پاسخ به پرسش‌های مختلف یا تصوره‌های مختلفی از پاسخ‌های منطقی به آن سؤال‌ها باشند (بیر^۴ و همکاران، ۱۹۹۸). رویکردهای برنامه‌درسی، ملاحظات اساسی مربوط به دلایل موجه تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی را شناسایی و روابط بین آنها را نشان می‌دهند. رویکردها می‌توانند جنبه‌های مفید و تفصیلی برنامه‌های درسی را به‌ویژه در میدان عمل فراهم کنند.

رویکردهای برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در دو گروه طبقه‌بندی کرد. در یک گروه افرادی هستند، که اعتقاد دارند می‌توان هدف‌های تعلیم و تربیت را تعیین کرد، به دقت بیان نمود و به شیوه خطی آنها را تحقق بخشید. این گروه رویکرد تکنیکی علمی^۵ به برنامه‌ریزی درسی دارند. در مقابل، رویکردهای غیرتکنیکی قرار دارند؛ یعنی افرادی که به «ذهنیت»، «شخصی بودن»، «ذوقی بودن» و «اکتشافی بودن» تأکید می‌کنند. آنان به محصول و تولید برنامه توجه ندارند بلکه به یادگیرنده و یادگیری از طریق رویکردهای «فعالیت‌مدار» تأکید می‌کنند. این رویکرد برنامه‌درسی را «باز» می‌بیند و به طور دقیق طراحی نمی‌کند. به این نحو در این روش تمام آنانی که به نوعی با برنامه‌درسی ارتباط دارند و تأثیر می‌پذیرند در طراحی برنامه‌درسی درگیر می‌شوند. فراگیران خودشان را بهتر از هرکس دیگری می‌شناسند. بنابراین، در تعیین و انتخاب تجربه‌های یادگیری که رشد شناختی و اجتماعی را تسهیل می‌کنند، صلاحیت بیشتری دارند. این رویکرد روی

۱. abstraction

۲. Common

۳. Keevs

۴. Beyer

۵. Technical – Scientific approach

«خودشناسی»^۱ و «خواسته‌های شخصی»^۲ «خود ارزشیابی آنها»^۳ و تلاش‌های‌شان در جهت وحدت‌بخشی به خود^۴ تمرکز دارد. در این رویکرد تمرکز اصلی فعالیت برنامه درسی محتوا نیست بلکه روی فعالیت فرد است. محتوا تا حدی اهمیت دارد که فراگیران بتوانند معانی لازم را به‌دست آورد. اشخاصی که این جهت‌گیری را نسبت به برنامه دارند، یادگیری را به‌صورت یک «کل» می‌بینند. به این نحو در بیشتر مدل‌های غیرتکنیکی برنامه درسی به جای اینکه از قبل تهیه شود از طریق تعامل فراگیران و مربی حاصل می‌گردد. در اساس دیدگاه تکنیکی علمی به «عقل‌گرایی»^۵ و «تجربه‌گرایی»^۶ تکیه می‌شود. جهت‌گیری غیرعلمی و غیرتکنیکی به «اشراق‌گرایی»^۷ و آنچه مک دونالد^۸ «عقلانیت زیباشناسانه»^۹ در مقابل «عقلانیت تکنولوژی»^{۱۰} نامیده است متکی است. طرفداران رویکرد غیرتکنیکی و غیرعلمی به طراحی برنامه‌های درسی از طرح‌های «فراگیرمدار» و تا حدودی «مسأله‌مدار»^{۱۱} حمایت می‌کنند (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۹).

اسکایرو^{۱۲} (۱۹۹۲) نیز دسته‌بندی از رویکردهای مختلف برنامه‌ریزی درسی داشته است که دسته‌بندی رویکردها در پژوهش حاضر نیز شامل آن می‌باشد. اسکایرو رویکردهای برنامه‌ریزی درسی را در قالب ۴ رویکرد دسته‌بندی کرده است که به ترتیب رویکرد بازسازی اجتماعی، رویکرد علمی دانشگاهی، رویکرد کارایی اجتماعی و رویکرد فراگیرمحوری می‌باشد. اسکایرو (۱۹۹۲) هر یک از این رویکردها را در قالب تعاریف زیر معرفی کرده است.

رویکرد بازسازی اجتماعی؛ این رویکرد نسبت به مسائل اجتماعی و بی‌عدالتی‌های صورت گرفته در حق جامعه که ریشه در نابرابری‌های نژادی، جنسیتی، اجتماعی و

۱ . Self - perception

۲ . Personal - preferences

۳ . Self - assesment

۴ . Self - integration

۵ . Rationalism

۶ . Empirism

۷ . Intuitionism

۸ . Macdonald

۹ . Aesthetic rationality

۱۰ . Technological rationality

۱۱ . Problem - centered

۱۲ . Schiro

بررسی رویکرد غالب برنامه‌درسی از منظر مربیان مراکز آموزش... ۱۵
اقتصادی دارند، آگاه هستند. تصور آنها این است که هدف آموزش تسهیل ساخت
جامعه‌ای جدید و با عدالت است که بالاترین میزان رضایت را برای تمام اعضایش ارائه
می‌کند.

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

رویکرد کارایی اجتماعی؛ در این رویکرد هدف نظام آموزشی برآورده ساختن
نیازهای جامعه از طریق تربیت جوانان است تا بتوانند به عنوان اعضای رشد یافته در
آینده عمل کنند. در واقع، هدف آنها پرورش مهارت‌ها و رویه‌هایی در جوانان است که
در محیط کار و خانه به آنها نیاز دارند تا زندگی پرباری داشته باشند و عملکرد جامعه
را تداوم بخشند.

رویکرد فراگیرمحوری؛ در این رویکرد بر نیازهای جامعه و یا رشته علمی تأکید
نمی‌شود بلکه بر نیازها و علایق فردی فراگیران توجه شده است. آنها معتقدند که یک
مرکز آموزشی باید مکانی لذت بخش باشد که در آن افراد به‌طور طبیعی و بر اساس
ماهیت ذاتی خودشان پیشرفت کنند. هدف آموزش رشد افراد هماهنگ با ویژگی‌های
منحصر به فرد عقلانی، اجتماعی، عاطفی و فیزیکی‌شان است.

اسکایرو (۱۹۹۲) پرسشنامه‌ای مبتنی بر داده‌های کیفی برای بررسی رویکردهای
برنامه‌درسی در چهار سطح بازسازی اجتماعی، علمی دانشگاهی، کارایی اجتماعی و
یادگیرنده‌محوری مبتنی بر ۵ بعد شامل هدف مؤسسه آموزشی، روش تدریس، ماهیت
دانش، یادگیرنده و ارزشیابی طراحی کرده است که بر اساس این پرسشنامه در این
پژوهش نیز اقدام به طراحی سؤالاتی به منظور بررسی رویکردهای (۴ رویکرد فوق)
مربیان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای پرداخته‌ایم. لازم به توضیح است که علاوه بر
سنجیدن ۴ رویکرد فوق، از میان ابعاد مورد نظر در پرسشنامه اصلی، سه بعد هدف
مؤسسه آموزشی، روش تدریس و روش ارزشیابی در قالب ۳۴ سؤال و در طیفی ۷
گزینه‌ای در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

روش

روش پژوهش حاضر از نظر اهداف، کاربردی، از نظر داده‌ها کمی و از نظر نوع مطالعه
توصیفی-پیمایشی است. این پژوهش در زمره پژوهش‌های غیرآزمایشی و از نوع علی
مقایسه‌ای است؛ بدین معنی که محقق هیچ تغییری در شرایط موجود نمی‌دهد، بلکه

تغییرات مورد نظر قبلاً صورت گرفته و محقق فقط به اندازه‌گیری و مقایسه آنها می‌پردازد و هدف از آن پی بردن به تفاوت است. جامعه آماری پژوهش حاضر را جامعه آماری این پژوهش را نیز کلیه مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران تشکیل می‌دهند که با بهره‌مندی از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و فرمول تعیین حجم نمونه مورگان شامل ۹۲ نفر از مربیان (۴۱ زن و ۵۱ مرد) می‌شوند و به عنوان نمونه مورد پژوهش در نظر گرفته شده‌اند و به پرسشنامه تعیین رویکرد برنامه درسی پاسخ داده‌اند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های t تک متغیره، t دو گروه مستقل و تحلیل واریانس استفاده شده است. برای اطمینان از پایایی پرسشنامه‌ها، به اجرای آزمایشی پرسشنامه در نمونه‌ای با حجم ۳۰ نفر پرداخته و پایایی آنها از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای هر یک از عوامل (مؤلفه‌ها) به‌طور جداگانه محاسبه و در جدول زیر مشخص شده است که این میزان نشان‌دهنده پایایی بالا و انسجام درونی سؤالات در پرسشنامه است. لازم به توضیح است که آلفای کل برابر با ۰/۷۸ به‌دست آمده است که بیانگر این است که پرسشنامه از اعتبار خوبی برخوردار می‌باشد.

جدول (۱). نتایج آلفای کرونباخ به تفکیک رویکردها

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

یافته‌ها

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

جدول (۲) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
بازسازی اجتماعی	۱,۵۰	۵,۵	۳,۴۸۴۶	۰,۶۶۹۹۷	-۰,۰۴۹	-۰,۴۹۴
علمی دانشگاهی	۱	۶	۳,۰۷۵۰	۰,۷۸۹۳۰	۰,۰۲۱	-۰,۶۲۲

بررسی رویکرد غالب برنامه‌درسی از منظر مریبان مراکز آموزش... ۱۷

یادگیرنده محوری	۱	۶	۳,۲۰۵۲	۰.۷۵۰۹۲	-۰.۲۸۴	-۰.۱۸
کارایی اجتماعی	۱,۲۰	۵,۸۰	۳,۳۷۸۷	۰.۶۷۸۷۹	۰.۰۳۵	۰.۴۶۵

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

سؤال اصلی پژوهش؛ رویکرد غالب برنامه‌درسی از منظر مریبان مراکز آموزش دولتی شهر تهران کدام است؟ برای بررسی سؤال مورد نظر از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شده است که نتیجه آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول (۳). شاخص‌های توصیفی به تفکیک رویکردها

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۹۲	۰.۶۲۰.۱	۰.۵۸۸۹۷
علمی - دانشگاهی	۹۲	۳,۲۴۶۹	۰.۵۰۳۷۶
یادگیرنده محوری	۹۲	۳,۱۳۶۱	۰.۵۸۳۷۲
کارایی اجتماعی	۹۲	۳,۴۳۱۶	۱,۴۹۰۶۷

جدول (۴) نتایج آزمون t تک نمونه‌ای به تفکیک رویکردها

متغیر وابسته	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۱,۰۴۱	۹۱	۰,۲۱۹	۹۹۳۸-۱
علمی - دانشگاهی	۶,۲۰۴	۹۱	۰,۰۰۱	۰,۲۴۶۹
یادگیرنده محوری	۲,۴۲۶	۹۱	۹۱	۰,۱۳۶۱
کارایی اجتماعی	۴,۲۵۵	۹۱	۰,۰۱	۰,۴۳۱۶

نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=91$) در رویکرد علمی دانشگاهی در سطح ($\alpha=0/001$) و در رویکرد کارایی اجتماعی در سطح ($\alpha=0/01$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنا رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از این دو رویکرد در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از متوسط است و با توجه به میانگین‌های گزارش شده در جدول ۴ مریبان ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی توجه دارند.

رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مریبان مراکز آموزش دولتی شهر تهران در اهداف برنامه درسی به چه صورت است؟ برای بررسی سؤال مورد نظر از آزمون t تک نمونه‌ای برای هر یک از رویکردها استفاده شده است که نتیجه آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول (۵) شاخص‌های توصیفی به تفکیک اهداف برنامه درسی

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۹۲	۰.۴۸۴۶۱	۰.۶۶۹۹۷
علمی - دانشگاهی	۹۲	۳,۰۷۵۰	۰.۷۸۹۳۰
یادگیرنده محوری	۹۲	۰.۲۰۵۲۲	۰.۷۵۰۹۲
کارایی اجتماعی	۹۲	۳,۳۷۸۷	۰.۶۷۸۷۹

جدول (۶) نتایج آزمون t تک نمونه‌ای به تفکیک اهداف برنامه درسی

متغیر وابسته	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۰,۶۳	۹۱	۰,۲۱۱	-۱.۰۵۲۴۵
علمی - دانشگاهی	۳,۳۹۷	۹۱	۰,۰۸	-۰,۰۷۵۰
یادگیرنده محوری	۱,۰۱۷	۹۱	۰,۱۰۲	۰,۸۰۲۵
کارایی اجتماعی	۴,۲	۹۱	۰,۰۵	۰,۳۷۱۷

بررسی رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش ... ۱۹

نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=91$) در بعد اهداف برنامه درسی از رویکرد کارایی اجتماعی در سطح ($\alpha=0/05$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنی رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که مربیان در بعد اهداف برنامه درسی از رویکرد کارایی اجتماعی در حد مطلوبی قرار دارند و بالاتر از متوسط هستند ولی توجه به اهداف برنامه درسی در سه رویکرد بازسازی اجتماعی، علمی دانشگاهی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از متوسط هستند.

رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران در روش‌های تدریس کدام رویکرد است؟ برای بررسی سؤال مورد نظر از آزمون t تک نمونه‌ای برای هر یک از رویکردها استفاده شده است که نتیجه آن در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول (۷) شاخص‌های توصیفی به تفکیک روش‌های تدریس

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۹۲	۱۴۸۱۱	۰/۷۱۲۸۷
- دانشگاهی	۹۲	۳,۴۱۶۰	۰/۵۲۶۷۷
یادگیرنده محوری	۹۲	۲,۹۳۵۲	۰/۸۲۷۹۲
کارایی اجتماعی	۹۲	۳,۳۶۲۰	۰/۷۵۶۱۵

جدول (۸) نتایج آزمون t تک نمونه‌ای به تفکیک روش‌های تدریس

متغیر وابسته	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۱,۰۵۴	۹۱	۰,۱۲۷	۱۶۲-۱
علمی- دانشگاهی	۱۱,۶۱	۹۱	۰,۰۰۱	۰,۴۱۶۰۱
یادگیرنده محوری	-۱,۱۵۱	۹۱	۰,۲۵۱	-۰,۰۶۴۸۱
کارایی اجتماعی	۷,۰۳۷	۹۱	۰,۰۰۱	۰,۳۶۲۰۴

نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=91$) در بعد روش‌های تدریس در رویکرد علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی در سطح ($\alpha=0/001$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین

نمونه و میانگین مبنای می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که توجه به بعد روش تدریس در دو رویکرد علمی دانشگاهی و کارایی اجتماعی در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به بعد روش تدریس در دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از متوسط است و با توجه به میانگین‌های گزارش شده در جدول ۷ رویکرد مربیان ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی است.

رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مربیان مراکز آموزش دولتی شهر تهران در روش‌های ارزشیابی کدام رویکرد است؟ برای بررسی سؤال مورد نظر از آزمون t تک نمونه‌ای برای هر یک از رویکردها استفاده شده است که نتیجه آن در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول (۹) شاخص‌های توصیفی به تفکیک روش‌های ارزشیابی

متغیر وابسته	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
بازسازی اجتماعی	۹۲	۲۸۵۹۱	۰۵۹۵۹۶
علمی - دانشگاهی	۹۲	۳,۲۴۹۸	۰۵۰۰۶۲
یادگیرنده محوری	۹۲	۲۶۷۸۱	۰۵۱۴۱۴
کارایی اجتماعی	۹۲	۸۱۴۱۰	۰۵۴۹۵۴

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

متغیر وابسته	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین
بازسازی اجتماعی	۰,۰۵	۹۱	۰,۳۳۱	۷۱۵-۱
علمی - دانشگاهی	۷,۳۳۳	۹۱	۰,۰۰۱	۰,۲۴۹۷۸
یادگیرنده محوری	۱,۶۵۶	۹۱	۰,۱۱۷	۷۴۳-۱
کارایی اجتماعی	۲,۴۶۲	۹۱	۰,۰۸۱	۱۹۲-۱

نتایج جدول بالا بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی ($df=91$) در بعد روش‌های ارزشیابی از رویکرد علمی دانشگاهی در سطح ($\alpha=0/001$) معنادار است. بدین ترتیب فرضیه صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمونه و میانگین مبنای رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که بعد روش‌های ارزشیابی از رویکرد علمی دانشگاهی در حد مطلوبی قرار دارد و بالاتر از متوسط است ولی توجه به روش‌های

بررسی رویکرد غالب برنامه‌درسی از منظر مریبان مراکز آموزش... ————— ۲۱
ارزشیابی در سه رویکرد بازسازی اجتماعی، کارایی اجتماعی و یادگیرنده‌محوری
پایین‌تر از متوسط هستند.
آیا بین مریبان زن و مرد در هر یک از رویکردها تفاوت وجود دارد؟



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

انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	
۴۸۳۶۱.	۱	۷۹	زن	بازسازی اجتماعی
۰.۶۴۷۹۵	۰.۱۲۴۰۱	۱۳۷	مرد	
۴۴۵۶۱.	۲,۹۸۴۸	۷۹	زن	- دانشگاهی
۲۷۵۱۷.	۳,۱۲۷۰	۱۳۷	مرد	
۹۰۵۷۱.	۳,۱۶۰۳	۷۹	زن	یادگیرنده محوری
۶۰۵۹۸.	۳,۲۳۱۱	۱۳۷	مرد	
۰۷۵۸۴.	۳,۳۱۳۹	۷۹	زن	کارایی اجتماعی
۷۱۹۶۰.	۳,۴۱۶۱	۱۳۷	مرد	

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

t-test		آزمون لوین برای همگنی واریانس‌ها			
معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	F	
۰,۸۷	۹۰	-۰,۱۶۴	۰,۴۶۲	۰,۵۴۴	بازسازی اجتماعی
۰,۲۰۳	۹۰	-۱,۲۷۷	۰,۶۰۳	۰,۲۷۱	علمی - دانشگاهی
۰,۵۰۶	۹۰	-۰,۶۶۷	۰,۹۸۳	۰	یادگیرنده محوری
۰,۲۸۸	۹۰	-۱,۰۶۵	۰,۴۰۴	۰,۶۹۸	کارایی اجتماعی

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که بین مریبان زن و مرد در هیچ‌یک از رویکردها تفاوت معناداری وجود ندارد.

آیا بین مریبان با سابقه مختلف در هر یک از رویکردهای برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

برای مقایسه متغیرها بر حسب سابقه افراد از روش تحلیل واریانس استفاده شده است.

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

سطح معناداری	آماره F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات		
.۹۰۸	۳۰۷.	.۱۴۰	۴	.۷۰۱	بین گروهی	بازسازی اجتماعی
		.۴۵۶	۲۱۱	۹۵,۸۰۳	درون گروهی	
			۲۱۵	۹۶,۵۰۴	کل	
.۷۱۵	۷۲۴.	۴۵۶.	۴	۱,۸۲۶	بین گروهی	علمی - دانشگاهی
		.۶۲۹	۲۱۱	۱۳۲,۱۱۹	درون گروهی	
			۲۱۵	۱۳۳,۹۴۵	کل	
.۲۰۸	۱۵۵.۲	۱۹۴.۱	۴	۴,۷۶۲	بین گروهی	یادگیرنده محوری
		.۵۵۵	۲۱۱	۱۱۶,۴۷۲	درون گروهی	
			۲۱۵	۱۲۱,۲۳۴	کل	
.۰۹۷	۵۵۲۱.	۷۱۱.	۴	۲,۸۴۴	بین گروهی	کارایی اجتماعی
		.۴۵۸	۲۱۱	۹۶,۲۱۸	درون گروهی	
			۲۱۵	۹۹,۰۶۲	کل	

با بررسی نتایج آزمون اثرات بین گروهی می‌توان فهمید که افراد با سابقه مختلف در هیچ‌یک از رویکردهای برنامه‌درسی با هم تفاوت معناداری ندارند.

نتیجه‌گیری

رویکردهای برنامه‌درسی، یکی از مباحث اساسی و پر مناقشه این حوزه است که مروری بر پیشینه نظری (طبقه‌بندی‌های صاحب‌نظران) نشان داد که توجه بسیار جدی به این موضوع، معطوف شده است. لیکن، در زمینه تجربی، در ایران و به‌خصوص در

حوزه آموزش‌های مهارتی تحقیقات انگشت‌شماری صورت گرفته و تاکنون شواهدی مبنی بر انجام چنین پژوهشی مشاهده نشده است.

امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۱) در پژوهشی که با هدف بررسی برنامه‌های درسی گروه هنر در مقاطع مختلف نظام آموزش عمومی انجام داده است، به این نتیجه رسیده است که یافته‌ها حاکی از حاکمیت دیدگاه دیسپلینی بر برنامه درسی تربیت هنری در ایران دارد.

سیمر و تیموسین^۱ (۲۰۱۰) در پژوهشی دریافتند که متناسب با نوع و رویکرد حاکم بر معلمان معتقدند که باید یک تجدید نظر اساسی در برنامه‌های درسی و آموزشی به عمل آید و این تغییر پارادایم نیازمند تأمل در نقش معلم و یادگیرنده، روش‌های ارزشیابی و پیامدهای یادگیری است.

بر اساس نتایج به دست آمده در این پژوهش نیز در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد علمی دانشگاهی و رویکرد کارایی اجتماعی دو رویکرد غالب مریبان مراکز آموزش دولتی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای شهر تهران هستند و مریبان اهداف، روش تدریس و سبک ارزشیابی‌شان به صورت کلی در غالب این دو رویکرد اجرا می‌شود. به عبارتی دیگر، دو رویکرد بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محوری پایین‌تر از حد متوسط هستند. با توجه به میانگین‌های گزارش شده مریبان از میان دو رویکرد مورد توجه ابتدا به رویکرد علمی دانشگاهی و سپس به رویکرد کارایی اجتماعی توجه داشته‌اند. این نتیجه قابل توجه برای مسئولین رده بالای نظام آموزش مهارتی است که علی‌رغم آنکه به لحاظ سخت‌افزار و نرم‌افزار و حتی نیروی انسانی (ورود مریبان جدید به درون نظام آموزش مهارتی) تحولات قابل توجهی را در عرصه نظام آموزشی به نسبت سال‌های نچندان دور شاهد هستیم اما سبک و رویکرد مریبان تغییر چندانی نداشته و در نتیجه نباید بازده مناسب و در خوری را انتظار داشت. البته نباید از مزایا و فوائد رویکردهای دانشگاهی و کارایی اجتماعی نیز صرفه‌نظر کرد. اما قطعاً می‌توان با اتخاذ تصمیمات مناسب توازنی را میان بهره‌مندی مریبان از رویکردهای مختلف در حوزه برنامه‌ریزی درسی انتظار داشت؛ چرا که انتخاب رویکرد مناسب می‌تواند در همه ابعاد آموزش، یاددهی و یادگیری نیز تأثیر به‌سزایی داشته باشد.

۱. Cimer & Timucin



پرو. شگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- ارنشتاین و هانکینر. (۱۳۹۲). مبانی، اصول و مسائل برنامه‌درسی جلد اول، ترجمه احقر، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.
- ای. دبلیو پروور، ژا. دوژونج، و. ژ. استوت. (۲۰۰۱). به سوی یادگیری بر خط-گذار از تدریس سنتی و راهبردهای ارتباطی آن. ترجمه دکتر فریده مشایخ و دکتر عباس بازرگان، ۱۳۸۲، انتشارات آگاه.
- ان، ال گیچ و برلاینر، دیوید. (۱۳۷۴). روان‌شناسی تربیتی، ترجمه گروه مترجمان، چاپ اول، مشهد انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۴.
- بولان، اچ. اس. (۱۳۷۵). ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه. ترجمه خدایار ابیلی، تهران: مؤسسه بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگسالان، انتشارات مدرسه، چاپ اول.
- تایلر، رالف. (۱۳۹۲). اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی. ترجمه دکتر علی تقی‌پور ظهیر. انتشارات آگاه.
- پروند، م. (۱۳۸۱). مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تهران: انتشارات صحیفه.
- تایلر. رالف. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، ترجمه علی تقی‌پور ظهیر، تهران: انتشارات آگاه.
- استیگلر، ج و هیبرت، ج. (۱۳۸۴). شکاف آموزشی، بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس، ترجمه دکتر محمدرضا سرکارآرانی، علی‌رضا مقدم. انتشارات مدرسه.
- رثوف، ع. (۱۳۸۶). پژوهش در کلاس درس و مدرسه، انتشارات مدرسه.
- سلمانپور، ج. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی با تأکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل.
- سیف، ع. (۱۳۸۹). روان‌شناسی پرورشی، انتشارات آگاه.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۷۴). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، انتشارات سمت.
- شومیگر، پ؛ تنکارد، ج؛ ویلیام؛ لاسورسا، دومینیک ال (۱۳۸۷). نظریه‌سازی در علوم اجتماعی. ترجمه محمد عبداللهی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- حسینی ایرج، س ج. (۱۳۸۲). دیدگاه ارزشیابی برای یادگیری، انتشارات آموخته.
- خورشیدی، ع؛ قریشی، ح. (۱۳۸۶). راهنمای تدوین رساله و پایان‌نامه تحصیلی، چاپ دوم، تهران، نشریسترون.

- ۲۷ —————
بررسی رویکرد غالب برنامه درسی از منظر مریبان مراکز آموزش...
خورشیدی، ع. (۱۳۸۹). رفتار سازمانی با رویکرد پژوهشی، تهران: انتشارات یسپرون.
فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۲). اصول برنامه‌ریزی درسی. انتشارات بال. تهران.
فردانش، ه. (۱۳۸۸). طراحی آموزشی از منظر رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی
و ساخت‌گرایی، فصل‌نامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، شماره ۲۴ و ۲۵.
فیلیپ و هولفیش، الف. (۱۳۷۱). تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت، ترجمه علی
شریعتمداری، انتشارات سمت.
قادری، م. (۱۳۹۱). عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی. انتشارات آوای نور. محل
نشر تهران.
قورچیان، ن. (۱۳۹۰). تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته
آموزشی، تهران؛ فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی شماره ۵.
کافمن، ر و هرمن، ج. (۱۹۸۵). برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی. بازاندیشی،
بازسازی.
اسکایرو، م. (۲۰۰۸). نظریه برنامه درسی؛ مترجمان: افسانه کلباسی. پوران خروشی.
زینب السادات اطهری و وحید عشوریون (۱۳۹۳). انتشارات شونار.
لفرانسوا، گای. آر. (۱۳۷۸). روان‌شناسی برای معلمان، ترجمه هادی فرجامی، انتشارات
آستان قدس.
لوی، ال. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ. انتشارات مدرسه.
مشایخ، ف. (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی در مدارس، تهران: انتشارات دفتر امور کمک
آموزشی.
مشایخ، ف و بازرگان، ع. (۱۳۸۰). ساختارها، بازآفرینی تهران: انتشارات مدرسه.
ملکی، ح. (۱۳۸۶). کتاب برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). انتشارات مدرسه.
مهرمحمدی، م. (۱۳۹۲). اصول برنامه‌ریزی درسی، انتشارات سمت.
یار محمدیان، م. (۱۳۹۲). اصول برنامه‌ریزی درسی. ناشر: یادواره کتاب.

Botell, M.G. & Odonnel, .D. (۲۰۰۱). Assesment of the use of problem
– orientation, small-group discussion for learning of a fixed
prosthodontic, simulation laboratory course, british Dental
JOURNAL, ۱۹۱(۱۱):۶۳۰

- Cimer, Atilla & Timucin. Melih (۲۰۱۰). Content of an in-service training to develop and assess activities minding critical thinking, procedia Social and Behavioral Sciences, ۹:۹۵۸-۹۶۲
- Wan sulaimoan, W.SH., Abdul Rahman.WR., Dzulkiifi,M. A.(۲۰۰۷). Relationship between Critical thinking Dispositions, Perceptions towards teacher, Learning Approaches and Critical Thinking skills among.
- Beyer, L. E. & Michael & Apple, W. (۱۹۹۸). The Curriculum: Problems, Politics and possibilites. Published state university of Newyork, Press, Albany.
- Common, D. (۱۹۷۸). A Theoretical Model for Curriculum Implemntion. Doctoral Dissertation, Ottawa University. Retrieved on ۱۰,۰۳,۲۰۱۰ from. <http://proquest.umi.com/pqdlink?>
- Cheung, Derek (۲۰۰۰). Measuring Teachers Meta-Orientations to Curriculum: Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. The Journal of Experimental Education ۶۸(۲):۱۴۹
- Deutsch, K. W. (۱۹۵۲). Oncommunication models in the social sciences. Public Opinion Quarterly. ۱۶,۳۵۶-۳۸۰.
- Galen and William M Alexander(۱۹۷۴) Adapted from., planning curricula for schools (Newyork: Hoit Rinehart
- Jenkins, s. b. (۲۰۰۹). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified – curriculum orientations inventory, curriculum journal
- Keeves, J. P. (۱۹۸۵). Modle and Modle Building: The International Encyclopedia of Education Research and Study. Pergaman Press, Volume ۶, M-O.
- Kridel , Craig (۲۰۱۰)Craig Kiel Encyclopedia of Curriculum, University of South Carolina,۲۰۱۰. (pp ۸۲۲-۴)

۲۹ ————— بررسی رویکرد غالب برنامه‌درسی از منظر مریبان مراکز آموزش...
Ornstein, Allan C; Hunkins, Francis P (۲۰۰۹). Curriculum:
foundations, principles, and ISSUES. Fifth Eddition. United
States: Pearson Education
Schiro, Schiro Stephen.(۲۰۰۸). Curriculum theory. Conficting Vision
and Enduring Concerns. SAGE Publications, ۲۰۰۸ - Education -
۲۳۷ pages

