

بررسی رابطه جهت گیری برنامه درسی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کاردانش

محبوبه سلیمان پورعمران^۱

پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۴

دریافت: ۱۴۰۱/۸/۶

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی رابطه جهت گیری برنامه درسی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کاردانش شهرستان بجنورد بوده است. پژوهش حاضر، از نظر هدف کاربردی، از نظر ماهیت توصیفی و از نظر روش همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان کاردانش شهرستان بجنورد به تعداد ۱۲۰۰ نفر بودند که مطابق فرمول کوکران، ۲۹۰ نفر با روش تصادفی - طبقه ای نسبی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. گردآوری داده ها در این پژوهش به دو طریق روش کتابخانه ای و روش میدانی با استفاده از پرسشنامه انجام پذیرفت. برای اندازه گیری متغیر جهت گیری های برنامه درسی از پرسشنامه ماهیوس، فریدمن و پیتن (۲۰۰۶) و برای سنجش ادراک دانش آموزان از فاصله بین برنامه درسی مورد انتظار و تجربه شده از پرسشنامه انوشه دانیالی (۱۳۹۴) استفاده شد. روایی ابزار پژوهش از نوع صوری و محتوایی بوده که مورد تأیید اساتید و خبرگان قرار گرفت و پایایی پرسشنامه ها با کمک ضریب آلفای کرونباخ برای جهت گیری های برنامه درسی ۰/۹۰ و برای برنامه درسی تجربه شده ۰/۸۲ و برای برنامه درسی مورد انتظار مقدار ۰/۸۶ برآورد شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (توزیع فراوانی، رسم نمودار و محاسبه شاخص های تمرکز میانگین و میانه) و برای بررسی و آزمون فرضیه های تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون و T مستقل و رگرسیون چندگانه استفاده شده است. یافته ها نشان داد که بین دو متغیر جهت گیری برنامه درسی و فاصله میان برنامه درسی مورد انتظار و برنامه درسی تجربه شده، رابطه معناداری وجود دارد. در ترتیب اولویت انواع جهت گیری های برنامه درسی بالاترین رتبه مربوط به جهت گیری رفتاری و عقل گرایی آکادمیک و کمترین رتبه مربوط به جهت گیری بازسازی اجتماعی می باشد؛ از این رو توجه هر چه بیشتر معلمان به جهت گیری های برنامه درسی و فراهم کردن محیطی که دانش آموزان نسبت به محتوای برنامه درسی علاقه مند شده، می تواند زمینه را برای کاهش فاصله میان برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان به منظور ایجاد یادگیری موثر فراهم نماید.

کلیدواژه ها: جهت گیری برنامه درسی، برنامه درسی تجربه شده، برنامه درسی مورد انتظار، دانش آموزان کاردانش.

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران، m.pouromran@gmail.com

مقدمه

رشد روز افزون تکنولوژی و تغییرات سریع جامعه، تقاضاهای مختلفی از برنامه‌ی درسی به همراه داشته است. برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش و پرورش هستند. مرئیان در صورتی که این مسأله را نادیده بگیرند و به پویایی اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، توجهی ننمایند خود و برنامه‌های شان را به خطر انداخته‌اند. امروزه تقاضا برای برنامه‌هایی است که نه تنها در بر گیرنده‌ی بازتاب‌های اجتماعی باشند، بلکه مجوز مشارکت افراد را در شکل دهی مستمر اجتماع فراهم آورند (اورنشتاین و هانکینز^۱، ۲۰۰۹). پیشینه‌ی آموزشی مربوط به نظریه‌ها و اصلاحات آموزشی از دیرباز تمایل به قرار دادن معلمان در نقشی محوری در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی داشته است (هندلر^۲، ۲۰۱۰). کلاین^۳ (۱۹۸۱) برنامه‌ی درسی تجربی را به صورت آنچه که فی الواقع دانش آموزان در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌شود، تعریف می‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). برنامه‌ی درسی مورد انتظار، برداشت‌ها، دیدگاه‌ها یا آنچه که فراگیرندگان امید و انتظار دارند، گمان می‌کنند یا پیش‌بینی می‌کنند در یک درس یا برنامه‌ی خاص می‌آموزند (مهر محمدی: ۱۳۷۳) آیزنر^۴ و والانس^۵ در طبقه‌بندی خود به پنج دیدگاه برنامه‌ی درسی اشاره کرده‌اند که عبارتند از جهت‌گیری رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی^۵، جهت‌گیری عقل‌گرایی آکادمیک^۶، جهت‌گیری خود شکوفایی یا ارتباط شخصی^۷، جهت‌گیری بازسازی اجتماعی / تطابق اجتماعی^۸ و جهت‌گیری تکنولوژیکی^۹ (سلسیلی، ۱۳۸۲: ۳۰). در این رابطه سلله^{۱۰} (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که استادان به طور کلی از پنج گرایش برنامه‌ی درسی استفاده می‌کنند که دارای بالاترین سطح تکنولوژی و پایین‌ترین سطح شناختی هستند. تفاوت معناداری در جهت‌گیری شناختی استادان مبتنی بر تجربه آموزش در TTC وجود دارد. استادانی که از ۱۸ تا ۲۳ سال تدریس می‌کنند، بیشتر تمایل به گرایش‌های شناختی نسبت به کسانی که ۱۲ تا ۱۷ سال آموزش می‌دهند دارند. تانوردی و آپاک^{۱۱} (۲۰۱۴) با هدف بررسی باورهای معلمان پیش از خدمت در مورد پنج جهت‌گیری برنامه‌ی درسی نشان داد که جهت‌گیری انسانی و فرایندهای شناختی بیشتر از سایر جهت‌گیری‌ها ارزش‌گذاری کرده‌اند و بین میانگین جهت‌گیری‌ها با تخصص مرئیان تفاوت وجود دارد. نیکول. سینگلتون^{۱۲} (۲۰۱۳) ترجیحات جهت‌گیری برنامه‌ی درسی معلمان در آموزش مجازی در یک ایالت بین‌المللی را مورد بررسی قرار داد. نتایج، کمبود آموزش و تجربیات حرفه‌ای مناسب و تجربی را برای آماده‌سازی معلمان برای اجرای برنامه‌های درسی در یک محیط مجازی نشان دادند. ترکیبی از رویه‌های کمی و کیفی و داده‌های مرتبط، درک مفصل و گسترده‌ای از ترجیحات برنامه‌ی درسی معلمان را در ارتباط با ساخت تصمیمات آموزشی در محیط مدرسه مجازی را نشان می‌دهد. کمیل و همکاران^{۱۳} (۲۰۱۳) در بررسی مفهوم جهت‌گیری برنامه‌ی درسی و تدریس در میان معلمان مدارس ابتدایی مدارس اسلامی در اندونزی نشان داد که جهت‌گیری برنامه‌ی درسی معلمان، به جای بازسازی اجتماعی، فنی و علمی بود؛ و معلمان تمایل داشتند تا تدریس را به عنوان توسعه کارآموزی و انتقال دانش به جای پرورش و یا اصلاحات اجتماعی تعبیر کنند. آزمونهای استنباطی نشان داد که تفاوت معناداری بین مفهوم معلمان مرد و زن در تدریس وجود دارد. تفاوت معناداری در جهت‌گیری برنامه‌ی درسی معلمان در بین متغیر جمعیت شناختی تدریس نیز وجود دارد. آشور و همکاران^{۱۴} (۲۰۱۲) در بررسی جهت‌گیری برنامه‌ی درسی معلمان پیش از آموزش در اردن به این نتیجه رسیده است که مرئیان ریاضی و علوم نسبت به سایر مرئیان به جهت‌گیری رفتارگرایی گرایش کمتری

۱. Orenstein & Hunkins

۲. Handler

۳. Klein

۴. Eisner & Vallance

۵. Curriculum as Cognitive Development

۶. Academic Rationalism

۷. Personal Relevance/Self Actualization

۸. Social Reconstruction or Social Adaptation

۹. Technological Orientation

۱۰. Halimatussaadiah Salleh

۱۱. Belgin Tanrıverdi and ozlem Apak

۱۲. Singleton

۱۳. Kamil, Jamin & Muhammad Yusuf

۱۴. Ashour, Khasawneh, Abu-Alruz, & Alsharqawi

داشتند و بین میانگین جهت گیری ها با تخصص مربیان تفاوت وجود دارد. بای و همکاران^۱ (۲۰۱۱) در بررسی جهت گیری های برنامه های درسی آینده نگر در دانشگاه های آتاتورک به این نتیجه رسیدند که مربیان در طراحی محتوا بیشتر به جهت گیری برنامه درسی فرایند شناختی گرایش دارند. جنکیس^۲ (۲۰۰۹) در تحقیق ارزیابی اعتقادات معلم در مورد جهت گیری برنامه درسی با استفاده از جهت گیری های برنامه درسی تغییر یافته در ایالت متحده امریکا نشان داد که سطح جنسیت، رشته تخصصی و تجربه بر میزان ارزش معلمان از جهت گیری برنامه درسی تأثیر میگذارد و ساختار تکمیل کننده تکثر گرایی با همان میزان شدت برای معلمان در ایالات متحده وجود ندارد. چانگ و ونگ^۳ (۲۰۰۲) در بررسی سنجش جهت گیری برنامه درسی معلمان هنگ کنگ و اندازه گیری پنج جهت گیری های برنامه درسی معلمان آکادمیک، فرایند شناختی، بازسازی اجتماعی، انسانی و تکنولوژیکی نشان دادند که معلمان تمام پنج جهت گیری تطبیقی برنامه درسی را ارزیابی می کردند و همبستگی بین جهت ها قابل توجه و مثبت بود و جهت گیری برنامه درسی فرایندهای شناختی و منطقی گرایی علمی به ترتیب بیشترین میانگین را به خود اختصاص داده اند. ناطقی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که دانشجو معلمان این درس را جذاب، نیازمند تلاش و دشوار می دانند. بر اساس یافته های بخش کیفی سه مضمون اصلی شامل عوامل فردی، عوامل آموزشی و عوامل اجتماعی و بیرونی به عنوان عوامل مؤثر در شکل گیری ادراکات و انتظارات دانشجو معلمان نسبت به درس روش ها و فنون تدریس شناسایی شدند. سلیمی و شهبازی (۱۳۹۶) نشان داد که جهت گیری برنامه ی درسی فرایندهای شناختی و بعد از آن جهت گیری برنامه ی درسی عقل گرایی آکادمیک جهت گیری غالب اساتید بود و میان جهت گیری برنامه ی درسی اساتید و حوزه تخصص آن ها ارتباط وجود دارد. دیمه کارحقیقی (۱۳۹۶) نشان داد که نگرش های غالب معلمان و کارشناسان نگرش های خوش بینانه بوده و بین نگرش این دو گروه تفاوت معناداری مشاهده نشد. همچنین جهت گیری غالب معلمان و کارشناسان در دوره پیش و متوسطه حرفه ای جهت گیری زندگی مستقل تعیین شد که تفاوت آماری معناداری نیز در این دو گروه مشاهده نگردید. دانایلی و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که بین دو متغیر اهمال کاری تحصیلی و نمره ادراک از فاصله میان برنامه درسی مورد انتظار و برنامه درسی تجربه شده، رابطه معناداری وجود ندارد و تنها در مؤلفه اهمال کاری- تحصیلی بین مقاطع تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین نمره اهمال کاری دانشجویان مقطع کارشناسی از دانشجویان کارشناسی ارشد به طور معناداری بالاتر است. اکبری بورنگ (۱۳۹۳) نشان داد که استادانی که دارای جهت گیری های برنامه درسی انسان گرایی و بازسازی گرایی اجتماعی و تلفیقی هستند، در مقایسه با استادانی که دارای سایر جهت گیری ها می باشند دانشجویان شان احساس حضور بالاتری دارند. مرتضی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) حاکی است از دیدگاه معلمان و دانش آموزان برنامه درسی مورد انتظار، نهفته، تعاملی یاد گرفته شده و نهادینه شده (برنامه درسی تجربه شده) در علوم در راستای برنامه قصد شده است و به لحاظ جنسیت تفاوت معناداری مشاهده نشد. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که میزان تناسب محتوای برنامه درسی تجربه شده در رشته های گروه مدیریت با ویژگی های مدیر اسلامی، کمتر از سطح مطلوب مورد نظر استادان است. رمضانی (۱۳۹۲) نشان داد که بین جهت گیری های برنامه درسی و ابعاد آن با متغیر دموگرافیک جنسیت رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. اکبری بورنگ و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که استادان جهت گیری رفتار گرایی، بهگزینی شوآب و فرایند شناختی را بیش از سایر جهت گیری ها ارزش گذاری کردند. نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند که معلمان بر این باورند که هر شش جهت گیری برنامه درسی دارای ارزش زیادی بوده و در این بین، جهت گیری رفتاری با ارزش ترین جهت گیری در برنامه درسی قلمداد گردید. همچنین بین باورهای معلمان دوره های مختلف تحصیلی در باب میزان ارزشمندی جهت گیری های برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد، مومنی و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که استادان و دانشجویان معتقدند بین برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده، همخوانی وجود ندارد. در اجرای برنامه ی درسی، از دیدگاه دانشجویان، رویکرد بالنده و از دیدگاه استادان، رویکرد حمایتی موفق و حمایتی ناموفق برنامه ی درسی تعاملی بیشتر مورد توجه است. در مورد همخوانی برنامه ی درسی اجرا شده و تجربه شده (نهفته)، تعاملی و یاد گرفته شده) بین استادان و دانشجویان اتفاق نظر وجود دارد. معلمان نقطه آغاز و عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش محسوب می شوند. بی تردید هیچ فرد دیگری به جز معلم نمی تواند تأثیر بیشتری بر آنچه در مدارس می گذرد

۱. Bay, Gündoğdu, Dilekçi, Ozan & Özdemir

۲. Jenkins

۳. Cheung & Wong

داشته باشد. این معلم است که می تواند فرایند تعلیم و تربیت را فرایندی توأم با لذت و کامیابی یا مایوس کننده و بی ثمر سازد. نتایج تربیتی به وسیله آنچه تدریس شده است و چگونگی روش تدریس مطلوب تعیین می گردد (پارسا و ساکتی، ۱۳۸۶). جهت گیری های برنامه درسی یکی از شیوه های تفکر فرد درباره محتوا، مقاصد و شکل برنامه درسی است (رای، ۱۹۹۸). هر جهتگیری برنامه درسی دارای ایدئولوژی و اهداف متفاوتی است. تدوین برنامه درسی فرایند تبدیل شیوه فکر کردن در مورد محتوا و نیت آموزشی، به برنامه درسی است (رای، ۱۹۹۸). جهتگیری های برنامه درسی دارای مؤلفه هایی است که عبارتند از: عقلگرایی آکادمیک: این دیدگاه، کارکرد و نقش اصلی نظام آموزشی را تقویت رشد قوای ذهنی دانشجویان از طریق موضوعات درسی که از ارزش بالای یادگیری برخوردارند، می داند. برنامه درسی به عنوان فن آوری رفتارگرایی: این رویکرد، کارکرد برنامه درسی را به عنوان یکی از ابزارهای اساساً اثر بخش بر مجموعه ای از اهداف از پیش تعیین شده و غیر دشوار مفهوم سازی می کند. جهتگیری فن آوران به مثابه رویکردی فرایندی با فرایندهای شناختی در میزان توجهشان متفاوت است. این جهتگیری به فرایندهای دانستن یا یاد گرفتن نمی پردازد، بلکه به تکنولوژی می پردازد که دانش از طریق آن منتقل شده و یادگیری آسان می گردد (جنکینس، ۲۰۰۹: ۱۰۶). کوک و سیمل^۲ (۱۹۹۹)، هوج و همکاران^۳ (۲۰۰۲)، دی پا و دال-تپر^۴ (۲۰۰۰)، دوچان و فرنچ^۵ (۱۹۹۸) بر این باورند که در میان گروه های گوناگون که هر یک نقشی در فرایند یاددهی-یادگیری دارند، نگرش معلمان دارای اهمیت بیشتری است، به نحوی که یکی از مهمترین عوامل موثر بر موفقیت و شکست برنامه های آموزشی قلمداد می شود. جکس^۶ (۱۹۸۹) اینگونه استدلال نموده که چارچوب هر معلم برای اندیشیدن، رشد یافتن و عمل به برنامه درسی مبتنی بر باورها و ارزشهای شخصی او است. ردینگ^۷ (۲۰۰۸) که به بررسی جهتگیری های مدیران و معلمان در مدرسه کاتولیک پرداخت، مشاهده کرد که معلمان کاتولیک همه شش جهتگیری برنامه درسی را تا حدی ارزشمند دانستند. رای^۸ (۱۹۹۸) در پژوهشی نتیجه گیری کرد که معلمان به طور کلی دارای همه جهتگیری های برنامه درسی هستند و بیشتر علاقمند به جهتگیری فرایند شناختی هستند. کانینگهام^۹ (۱۹۹۲) و همکاران، و انیس و هوپر^{۱۰} (۱۹۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که معلمان بیشتر علاقمند به جهت گیری فرایند شناختی هستند. چانگ و وونگ دریافتند که معلمان چینی، در بین جهت گیری ها، ارزش بیشتری به جهت گیری رفتاری می دهند. جنکینس (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان داد که زنان در جهتگیری انسان گرایی و به گزینی شوآب نمره بالاتری نسبت به مردان کسب نمودند. مفهوم سازی برنامه درسی که توسط گودلد، کلاین و تای^{۱۱} (۱۹۷۹) ارائه شده است بر تصمیم گیری های سطوح اجتماعی سازمانهای آموزشی و فردی تأکید می کند. آنها نشانه های زیر را برای برنامه درسی مشخص نموده اند: ۱- آرمانی بر اساس مقاصد و نیت برنامه ریزان درسی ۲- رسمی به عنوان مستندات قانونی ۳- ادراک شده توسط معلمان ۴- کاربردی در فراگرد آموزشی و ۵- تجربه شده بر اساس تجارب فراگیر. آکر^{۱۲} (۲۰۰۳)، به نقل از وس (۲۰۰۲) به این نظام یک نشانه دیگر هم اضافه نموده است: ۶- برنامه درسی کسب شده (نتایج یادگیری فراگیران). به طور کلی چهار سطح اصلی را برای برنامه درسی می توان قائل شد: اولین و پایین ترین سطح مجموعه ای است که توسط نظام آموزشی تدوین می شود و این همان چیزی است که انتظار می رود دانشجویان یاد بگیرند. این سطح برنامه درسی را تحت عناوین برنامه درسی تصریح شده (مک کورمیک و مورفی^{۱۳}، ۱۹۹۹)، رسمی مورفی پوزنر^{۱۴}؛ باتلر، ۲۰۰۴؛ مهر محمدی،

۱ . Ryu

۲ .Cook BG, Semmel MI

۳ .Hodge SR, Davis R, Woodard R, Sherrill C

۴ .DePauw KP, Doll-Tepper G

۵ .Duchane KA, French R

۶ .Jax JA

۷ .Reding AC

۸ .Ryu S

۹ .Cunningham R

۱۰ .Ennis CD, Hooper LM

۱۱ .Klein & Tye

۱۲ .Akker

۱۳ .Vos

۱۴ .McCormick & Murphy

۱۳۷۳؛ کلاین، ۱۳۶۹؛ وین و بروس^۱، ۲۰۰۳) آشکار یا نوشته شده (ویلسون^۲، ۲۰۰۶)، طرح ریزی شده (سیسل^۳، ۲۰۰۳)، قصد شده (یونیسف^۴، ۲۰۰۰، آکر، ۲۰۰۳) و طراحی شده (پرایدوکس^۵، ۲۰۰۳، مارش و ویلیس^۶، ۲۰۰۳) توصیف می کنند. اما دومین سطح برنامه درسی محتوایی است که هیأت علمی در عمل آموزش می دهند و ممکن است با طراحی اولیه و اصلی متفاوت باشد (سیسل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه درسی منتقل شده (سیسل، ۲۰۰۳؛ پرایدوکس، ۲۰۰۳)، آموزش داده شده (یونیسف، ۲۰۰۰)، اجرا شده (وین و بروس، ۲۰۰۳؛ آکر، ۲۰۰۳)، مورد استفاده (ویلسون، ۱۹۹۷)، عملی (کلاین، ۱۳۶۹؛ پوزنر، ۱۹۹۲)، آموزشی و عمل شده (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۳) طبقه بندی شده است. در سطح سوم، برنامه درسی متعلق به فراگیران و تجربه آنها از برنامه درسی قرار دارد (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹). این سطح را با عناوینی همچون برنامه درسی تجربه شده (پرایدوکس، ۲۰۰۳؛ مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹؛ وین و بروس، ۲۰۰۳؛ سیسل، ۲۰۰۳؛ مارش و ویلیس، ۲۰۰۳، کلاین، ۱۳۶۹؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۳، آکر، ۲۰۰۳) مشخص نموده اند. سطح چهارم برنامه درسی است که دانشجویان واقعاً از کلاس درس اخذ می کنند و مفاهیم و محتواهایی که حقیقتاً یاد می گیرند و بخاطر می سپارند (ویلسون، ۱۹۹۷) این سطح تحت عناوین برنامه درسی کسب شده (آکر، ۲۰۰۳؛ ماکسول، ۱۹۹۶)، آموخته شده (یونیسف، ۲۰۰۳) و یا دریافت شده (ویلسون، ۱۹۹۷) مطرح می شود. به اعتقاد وین و بروس (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه شده توسط فراگیران، بالاترین سطح برنامه درسی است. جهت گیری های برنامه ی درسی^۷ مجموعه ای از باورهای اساسی و نظام های ارزشی می باشند که به برنامه های درسی به عنوان یکی از عمده ترین ابزارهای تحقق اهداف نظام آموزشی جهت می دهند. جهت گیری یک معلم نسبت به برنامه درسی بازخوردی از دانش، ادراکات، ارزش ها و نگرش های او نسبت به جهان است و یک فراجت یابی را منعکس می کند که در بردارنده مبانی و اصول نظری و عملی برنامه درسی پرداختن علمی و دقیق به تعیین و کاربرد جهت گیری های برنامه درسی است در شفاف سازی صحیح برنامه درسی از اهمیت شایانی برخوردار است (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۹: ۱) چرا که بر سایر مراحل طراحی، اجرا، ارزشیابی و روش های تدریس تأثیر می گذارد و می تواند این فرایند را به فرایندی آگاهانه تر مبدل نماید (باتلهو و آدانل^۸، ۲۰۰۱). آیزنر^۹ برنامه درسی را به عنوان مجموعه ای از وقایع از قبل پیش بینی شده که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی برای یک یا بیش از یک دانش آموز در نظر گرفته شده اند می داند (آیزنر ۱۹۹۴: ۳۱). شکاف بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در نظام آموزشی ایران از مسایل موجود در برنامه درسی نظام آموزشی کشور می باشد که از طرفی این ی این مساله در رشته های کار دانش که هویت و ماهیت آن عملی و فنی می باشد و دانش آموختگان آن باید در بازار کار و صنعت، نقش آفرینی نمایند، بیش از پیش به چشم می آید. از آنجا که جهت گیری های برنامه درسی معلمان یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر موفقیت فرایند یاددهی و یادگیری است و بطور کلی پیشینه های مختلف نشان می دهد که بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار تفاوت و شکاف زیادی وجود دارد. این پژوهش درصدد است به این سوال پاسخ دهد که آیا بین جهت گیری برنامه درسی معلمان با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کار دانش رابطه وجود دارد؟

اهداف پژوهش

تعیین رابطه بین جهت گیری شناختی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کار دانش
تعیین رابطه بین جهت گیری عقل گرایی آکادمیک با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کار دانش

تعیین رابطه بین جهت گیری انسانگرایی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کار دانش

۱. Wine & Bruce

۲. Wilson

۳. Ciscel

۴. Unicef

۵. Prideaux

۶. Marsh, C. & Willis

۷. curriculum orientation

۸. Botelho & Odonnel

۹. Eisner

تعیین رابطه بین جهت گیری بازسازی اجتماعی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کار دانش
تعیین رابطه بین جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان
کار دانش

تعیین رابطه بین جهت گیری به گزینی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کار دانش

روش تحقیق

این پژوهش از نظر ماهیت از نوع تحقیقات کمی، از نظر میزان کنترل متغیرها از نوع غیر آزمایشی، از نظر هدف، تحقیقات کاربردی و از نظر روش، در زمره پژوهشهای توصیفی همبستگی به شمار می آید. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان کار دانش شهرستان بجنورد تشکیل می دهد که حدوداً ۱۲۰۰ نفر می باشند. روش نمونه گیری این تحقیق، روش تصادفی - طبقه ای از نوع نسبی است و جهت تعیین حجم نمونه، بر اساس روش کوکران، حجم نمونه آماری ۲۹۰ است. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه استفاده شده است که عبارتند از:

۱- برای اندازه گیری جهت گیری های برنامه درسی معلمان از پرسشنامه ماهلیوس، فریدمن و پیتن (۲۰۰۶) استفاده شد که بر اساس مطالعات آیزنر و والنس تدوین گردیده است (۱۹۷۴). این ابزار نسخه اصلاح شده پرسشنامه جهت گیری های برنامه درسی (COI) چانگ و وونگ (۲۰۰۲) برای اندازه گیری پنج جهت گیری است. ماهلیوس و همکاران با اضافه نمودن جهت گیری به گزینی شواب آن را اصلاح نمودند. روایی و پایایی ابزار مورد استفاده در این پژوهش قبلاً تایید گردیده است. سؤالات مؤلفه های هدف، محتوا، سازماندهی، راهبردهای تدریس و ارزشیابی آموزشی را پوشش می دهد این پرسشنامه دارای شش مؤلفه جهت گیری های رفتارگرایی، عقلگرایی، آکادمیک، بازسازی اجتماعی، انسانگرایی، فرایند شناختی، به گزینی شواب بوده که برای سنجش هر مؤلفه ۶ آیتم در نظر گرفته شده بود. جمعاً این پرسشنامه ۳۶ آیتم را شامل می شود که بر اساس مقیاس چهار درجه ای از یک تا چهار تنظیم شد. هر فرد ۶ نمره جداگانه دریافت می کند که نشاندهنده ارزشی است که وی به هریک از جهت گیری های برنامه درسی می دهد. نمره در هر کدام از این جهت گیری ها حداقل ۶ و حداکثر ۳۶ می باشد در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ نرم افزار SPSS، نسخه ۲۰، ضریب پایایی پرسشنامه جهت گیری های برنامه درسی ۰/۹۰ برآورد شد.

۲- برای اندازه گیری تجربه شده دانش آموزان از پرسشنامه محقق ساخته سنجش ادراک دانشجویان از فاصله بین برنامه درسی مورد انتظار و تجربه شده انوشه دانیالی (۱۳۹۴) در پایان نامه ادراک دانشجویان از فاصله میان برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار و رابطه آن با اهمال کاری تحصیلی دانشگاه فردوسی مشهد استفاده شد که پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای عباراتی که برنامه درسی مورد انتظار را می سنجیدند، مقدار ۰/۸۷ و برای عباراتی که برنامه درسی تجربه شده را مورد سنجش قرار می دادند، ۰/۹۲ محاسبه گردید و روایی ابزار مورد استفاده در این پژوهش مورد تایید اساتید قرار گرفته بود. در این پژوهش روایی و پایایی ابزار مورد استفاده، توسط اساتید تایید شد و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای برنامه درسی تجربه شده ۰/۸۲ و برای برنامه درسی مورد انتظار مقدار ۰/۸۶ توسط نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ محاسبه گردید. جمعاً این پرسشنامه ۲۴ آیتم را شامل می شود که بر اساس مقیاس چهار درجه ای بسیار زیاد، زیاد، کم، بسیار کم از یک تا چهار تنظیم شد. سؤالات مؤلفه های هدف، محتوا، سازماندهی، راهبردهای تدریس و ارزشیابی آموزشی را پوشش می دهد. حداقل نمره برنامه درسی تجربه شده ۲۴ و حداکثر آن ۹۶ می باشد. به منظور تعیین وضعیت نرمال بودن متغیرهای تحقیق آزمون کولموگراف-اسمیرنوف و برای بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و برای اولویت بندی متغیرهای جهت گیری برنامه درسی معلمان آزمون فریدمن و آزمون های آماری همبستگی T مستقل و جهت بیان میزان رابطه جهت گیری برنامه درسی معلمان و فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان از رگرسیون چندگانه استفاده شده است.

یافته ها

سطح معنی داری آزمون K-S برای داده ها بالای ۰/۰۵ بوده که آماره های فوق نشان از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش می باشد. نتایج آزمون K-S بیانگر این موضوع است که پژوهشگر برای بررسی فرضیات و تحلیل قادر به استفاده از آماره های استنباطی می باشد. آزمون های آماری همبستگی T مستقل شاخص جهت گیری برنامه درسی معلمان:

جدول ۱. آزمون T مستقل برای بررسی وضعیت جهتگیری های برنامه درسی معلمان و انواع آن

متغیرها	کمترین	بیشترین	میانگین	واریانس	انحراف معیار	آزمون تی	سطح معنی داری
جهتگیری های برنامه درسی	۸۷.۳	۱۱۶۸	۱۰۲.۰۵	۴۵۹.۲۲	۲۱.۴۲	۳۸.۶۳	۰.۰۰۱
جهت گیری شناختی	۱۷.۵۲	۱۸.۵۵	۱۸.۰۳۵	۲۷.۷۷	۵.۲۷	۳۲.۱۵	۰.۰۰۱
جهت گیری عقل گرایی آکادمیک	۱۴.۸۶	۱۶.۵۰	۱۵.۶۸	۲۲.۷۵	۴.۷۷	۳۳.۴۸	۰.۰۰۱
جهت گیری انسانگرایی	۱۷.۲۵	۱۸.۷۳	۱۷.۹۹	۱۵.۰۴	۳.۸۸	۴۵.۷۶	۰.۰۰۱
جهت گیری بازسازی اجتماعی	۱۵.۸۱	۱۶.۷۱	۱۶.۲۶	۱۹.۵۶	۴.۴۲	۳۳.۹۹	۰.۰۰۱
جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری	۱۸.۲۳	۱۹.۵۵	۱۸.۸۹	۲۲.۶۳	۴.۷۶	۴۴.۵۶	۰.۰۰۱
جهت گیری به گزینی شوآب	۱۶.۹۰	۱۷.۴۳	۱۷.۱۶۵	۱۸.۰۶	۴.۲۴	۳۱.۹۰	۰.۰۰۱

نتایج به دست آمده از جدول نشان داد که میانگین نمونه در خصوص وضعیت جهتگیری های برنامه درسی معلمان و انواع آن به ترتیب برابر ۱۰۲.۰۵، ۱۸.۰۳۵، ۱۵.۶۸، ۱۷.۹۹، ۱۶.۲۶، ۱۸.۸۹ و ۱۷.۱۶۵ است. و آزمون t نشان داد که جهتگیری های برنامه درسی معلمان با مقدار میانگین ۱۰۲.۰۵ برای انواع جهت گیری شناختی، جهت گیری عقل گرایی آکادمیک، جهت گیری انسانگرایی، جهت گیری بازسازی اجتماعی، جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری، جهت گیری به گزینی شوآب معنی دار بوده است. آزمون های آماری همبستگی T مستقل شاخص ارزیابی برنامه درسی تجربه شده دانش آموزان

جدول ۲. آزمون T مستقل برای ارزیابی برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان

متغیرها	کمترین	بیشترین	میانگین	واریانس	انحراف معیار	آزمون تی	سطح معنی داری
برنامه درسی تجربه شده دانش آموزان	۵۲.۲۶	۷۶.۱۶	۶۴.۲۱	۲۱۸.۳۴	۱۴.۷۷	۳۴.۰۷	۰.۰۰۱
برنامه درسی مورد انتظار دانش آموزان	۶۲.۲۷	۷۶.۸۳	۶۹.۵۵	۲۷۱.۲۴	۱۶.۴۶	۳۸.۰۹	۰.۰۰۱

نتایج به دست آمده از جدول نشان داد که میانگین نمونه در خصوص شاخص برنامه درسی تجربه شده دانش آموزان ۶۴.۲۱ است. همچنین آزمون t نشان داد که شاخص برنامه درسی تجربه شده دانش آموزان از سطح متوسط میانگین بزرگ تر بوده و میزان سطح معنی داری کمتر از ۰.۰۵ است که کارایی را به لحاظ آماری معنی دار کرده است. میانگین نمونه در خصوص شاخص برنامه درسی مورد انتظار دانش آموزان ۶۹.۵۵ است. همچنین آزمون t نشان داد که شاخص برنامه درسی مورد انتظار دانش آموزان از سطح متوسط میانگین بزرگ تر بوده و میزان سطح معنی داری کمتر از ۰.۰۵ است که کارایی را به لحاظ آماری معنی دار کرده است.

فرضیه اصلی: بین جهتگیری های برنامه درسی معلمان با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان کار دانش رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۳. ضریب همبستگی پیرسون بین جهتگیری های برنامه درسی معلمان با فاصله برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار

فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان	ضریب همبستگی	میزان خطا	نتیجه آزمون
جهتگیری های برنامه درسی	٪۴۵۶	۰.۰۵	تایید فرضیه
جهت گیری شناختی برنامه درسی	٪۴۳۵	۰.۰۵	تایید فرضیه
جهت گیری عقل گرایی آکادمیک	٪۵۴۱	۰.۰۵	تایید فرضیه
جهت گیری انسانگرایی	٪۳۲۵	۰.۰۵	تایید فرضیه
جهت گیری بازسازی اجتماعی	٪۳۱۴	۰.۰۵	تایید فرضیه
جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری	٪۴۸۹	۰.۰۵	تایید فرضیه
جهت گیری به گزینی شوآب	٪۴۲۲	۰.۰۵	تایید فرضیه

همان طوری که جدول نشان می دهد، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، جهتگیری های برنامه درسی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان ($r=0.456$) می باشد یعنی بین جهتگیری های برنامه درسی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان همبستگی معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه اصلی تایید می شود فرضیه فرعی اول: بین جهت گیری شناختی برنامه درسی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. در سطح اطمینان ۹۵ درصد، جهت گیری شناختی برنامه درسی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان ($r=0.435$) می باشد یعنی بین جهت گیری شناختی برنامه درسی معلمان با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان همبستگی معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه دوم: بین جهت گیری عقل گرایی آکادمیک با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. در سطح اطمینان ۹۵ درصد، جهت گیری عقل گرایی آکادمیک با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان ($r=0.541$) می باشد یعنی بین جهت گیری عقل گرایی آکادمیک ن با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان همبستگی معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه سوم: بین جهت گیری انسانگرایی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. در سطح اطمینان ۹۵ درصد، جهت گیری انسانگرایی معلمان با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان ($r=0.325$) می باشد یعنی بین جهت گیری انسانگرایی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان همبستگی معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه چهارم: بین جهت گیری بازسازی اجتماعی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. در سطح اطمینان ۹۵ درصد، جهت گیری بازسازی اجتماعی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان ($r=0.314$) می باشد یعنی بین جهت گیری بازسازی اجتماعی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد؛ بنابراین فرضیه پنجم: بین جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری معلمان با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. در سطح اطمینان ۹۵ درصد، جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان ($r=0.489$) می باشد یعنی بین جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان همبستگی معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه ششم: بین جهت گیری به گزینی شوآب با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. در سطح اطمینان ۹۵ درصد، جهتگیری به گزینی شوآب با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان ($r=0.422$) می باشد یعنی بین جهت گیری های به گزینی شوآب با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان همبستگی معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه تایید می شود.

فرضیه ۱). کدام یک از جهت گیری برنامه درسی معلمان پیش بینی کننده بهتری برای فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کار دانش می باشد.

جدول ۴. رگرسیون آمارهای داده های تعدیل شده

مدل	r	r ²	r ² تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۲	۴۹۳	۰.۲۴۳	۰.۲۴۰	۲۴.۴۳

نتایج جدول فوق نشان می دهد که مقدار همبستگی بین متغیر وابسته (فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان کاردانش) و متغیر مستقل (جهت گیری برنامه درسی) ۰/۴۹۳ است که بیانگر وجود همبستگی بین متغیر وابسته و متغیر مستقل می باشد. مجذور (r²) در مدل مورد استفاده ۰/۲۴۳ تغییر در نمرات فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان را توسط مولفه های جهت گیری برنامه درسی معلمان برآورد می شود.

جدول ۵. آزمون تحلیل واریانس یک طرفه رگرسیون

مدل	متغیر	مجموع مجذورات	میانگین	F	سطح معناداری
۲	رگرسیون	۳۷۹.۶۸	۳۷۹.۶۸	۳۳.۲	۰.۰۱
	باقی مانده	۱۱۸۴.۴۵	۱۱.۵۰		
	کل	۱۵۶۴.۱۳	-		

نتایج جدول نشان می دهد چون $P < ۰/۰۱$ و $F = ۳۳.۲$ نتیجه می گیریم که فرض صفر مبنی بر معنادار نبودن این مدل در سطح خطای (۰/۰۱) رد می شود و مدل معنادار است و استفاده از رگرسیون منطقی به نظر می رسد.

جدول ۶. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد بتا

مدل	متغیر	ضرائب غیر استاندارد		ضرائب خطای استاندارد		sig	t
		B	Sd	بتا	استاندارد		
۲	مقدار ثابت	۲۹.۴۷	۴.۸۴			۰.۰۰	۶.۹۴
	جهت گیری شناختی برنامه درسی معلمان	۴۵۷	۲۷۷	۱۸۲		۰.۰۲	۳.۹۷
	جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری معلمان	۶۷۳	۳۲۵	۲۱۷		۰.۲۰	۵.۲۷

متغیر وابسته: فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان

در جدول فوق ضرائب بتای استاندارد شده برای ارزیابی سهم هر یک از جهت گیری ها در مدل اندازه های را ارائه می دهد. اعداد بزرگ نشان دهنده ای این هستند که تغییر یک واحد در این جهت گیری ها پیش بینی اثر شدیدتری بر متغیر ملاک دارد. در نتیجه با ثابت بودن سایر جهت گیری ها، هر یک واحد افزایش در جهت گیری شناختی برنامه درسی باعث ۰/۲۳ تغییر در فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان می شود و هر یک واحد افزایش در جهت گیری تکنولوژیک یا رفتاری باعث تغییر ۰/۲۱ تغییر در فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان می شود.

نتیجه گیری

جهت گیری های برنامه درسی یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر موفقیت فرایند یاددهی و یادگیری دانش آموزان است. در بررسی رابطه بین جهت گیری برنامه درسی با فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان نشان داد که بین دو متغیر جهت گیری برنامه درسی معلمان و فاصله میان برنامه درسی مورد انتظار و برنامه درسی تجربه شده، رابطه معناداری وجود دارد. در این تحقیق در ترتیب اولویت انواع جهت گیری های برنامه درسی بالاترین رتبه مربوط به جهت گیری رفتاری و عقل گرایی آکادمیک و کمترین رتبه مربوط به جهت گیری بازسازی اجتماعی می باشد. یافته های این پژوهش نشان داد بین دو متغیر جهت گیری برنامه درسی و فاصله میان برنامه درسی مورد انتظار و برنامه درسی تجربه شده، رابطه معناداری وجود دارد. در ترتیب اولویت

انواع جهت گیری های برنامه درسی بالاترین رتبه مربوط به جهت گیری رفتاری و عقل گرایی آکادمیک و کمترین رتبه مربوط به جهت گیری بازسازی اجتماعی می باشد؛ از این رو توجه هر چه بیشتر معلمان به جهت گیری های برنامه درسی و فراهم کردن محیطی که دانش آموزان نسبت به محتوای برنامه درسی علاقه مند شده، می تواند زمینه را برای کاهش فاصله میان برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان به منظور ایجاد یادگیری موثر فراهم نماید. نتایج این یافته ها با نتایج تحقیقات دیرابی کمیل و همکاران (۲۰۱۳)، هالیماسودیا (۲۰۱۰)، جنکیس (۲۰۰۹)، چانگ و ونگ (۲۰۰۲)، جمال سلیمی (۱۳۹۶)، نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) و اکبری بونگ و همکاران (۱۳۹۱) مطابقت دارد و همسو می باشد ولی با نتایج تحقیقات بلجین تانوردی، ازلم آپاک (۲۰۱۴) و آشور و همکاران (۲۰۱۲)، بای و همکاران (۲۰۱۱) همسو نیست. نتایج یافته های آنان بیان می دارد کاهش فاصله میان برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار لزوماً یادگیری موثر را در پی ندارد.

از نظر تدآوکی (۲۰۰۵) برنامه درسی به عنوان تجربه زیست شده عبارت است از دنیای واقعی در برنامه درسی به عنوان آنچه که زیست شده و دانش آموزان و معلمان آن را تجربه کرده اند. یعنی زندگی کردن و تماس رو در رو با تک تک دانش آموزان که دارای علائق و توانمندی ها ویژگی های منحصر به فرد و ویژه ای هستند، همان چیزی است که در برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته است (آوکی، ۲۰۰۵: ۲۰۳). برنامه درسی تجربه شده آنچه دانش آموز، دانشجو یا مخاطب عملاً تجربه می کند، تعریف شده است (کلاین، ۱۹۹۱؛ پوزنر^۲، ۱۹۹۲؛ مارش، ۱۹۹۷؛ به نقل از فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۴: ۸۸). آنچه در ارتباط با برنامه درسی مورد انتظار اهمیت دارد، ضرورت بررسی و ارزیابی دقیق برداشتها و پیش داوری های اولیه مخاطبان و عمق و حدود و ثغور آن است که ضمن برداشت هایی می تواند دقیقاً منطبق بر واقعیت یا کاملاً غیر واقعی باشند (فتیحی و اجارگاه ۲۰۰۲). گودلد^۳ (۱۹۹۱) برنامه درسی تجربه شده را معرف برداشت ها و ادراک های دانش آموزان به هنگام قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و همچنین پیشرفت های حاصل توسط آنان می داند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۱۶). جهتگیری های برنامه درسی مفهوم مهمی است در درک تفکر معلم درباره موضوع درسی و کلاس درس و به عنوان مجموعه ای از باورها در خصوص عناصر برنامه درسی همانند، اهداف، محتوا، استراتژیهای تدریس و ارزیابی آموزشی در نظر گرفته می شود (چانگ و ونگ، ۲۰۰۲: ۲۳۶). از این رو با توجه به نتایج تحقیقات که بر همبستگی مثبت و مستقیم بین جهت گیری برنامه درسی معلمان و فاصله بین برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار در دانش آموزان استوار است، توجه هر چه بیشتر معلمان به جهتگیری های برنامه درسی و فراهم کردن محیطی که دانش آموزان نسبت به محتوای برنامه درسی علاقه مند شده، می تواند زمینه را برای کاهش فاصله میان برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار دانش آموزان به منظور ایجاد یادگیری موثر فراهم نماید. در نتیجه بایستی ملزوماتی را در اختیار دانش آموزان قرار داد تا برخی فرصت های رشد را که در محیط مدرسه در اختیار آنها قرار دارد، کشف کنند و این نیازمند توجه و دقت در تجارب، نگرشها، مهارتها و احساسات مثبت و منفی دانش آموزان نسبت به عملکرد خود و محیط مدرسه می باشد که در برنامه درسی تجربه شده منعکس می گردد. چنانچه آموخته های یادگیرندگان تجلی عینی و ملموس در عملکرد آنها نیابد، فعالیتهای آموزشی سود چندانی را برای جامعه به همراه نخواهد داشت. دیدگاه های مختلف معلمان بایستی منجر به تماس رو در رو با تک تک دانش آموزان که دارای علائق و توانمندی ها و ویژگی های منحصر به فرد و ویژه ای هستند، شود.

پیشنهاد می شود جهت گیری های معلمان در برنامه درسی باید تجاربی برای ارضای شخصی هر دانش آموز فراهم کند و باعث شود تا فراگیران توجهی واقعی نسبت به معنای زندگی داشته باشند. برنامه درسی به عنوان فرایندی آزاد کننده و رهایی بخش شود که بتواند نیازهای رشد و وحدت شخصیت را جوابگو باشد و توجه به خود راهبری دانش آموز داشته باشد.

۱. Aoki, Ted

۲. Posner

۳. Goodlad

منابع :

- اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ آهنگیان، محمدرضا؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۱). جهت گیری های برنامه درسی استادان: نقش جنسیت، مرتبه علمی و نحوه ارائه آموزش (مجازی، حضوری) در دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۲۱۹: (۳) ۱۲-۲۱۰.
- اکبری بورنگ، محمد (۱۳۹۳). بررسی نقش جهت گیریهای برنامه درسی استادان بر احساس حضور دانشجویان در محیط مجازی، *مجله علمی پژوهشی، پژوهش های برنامه ی درسی، انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران*، ۳(۱): ۲۱-۲.
- دانیالی، انوشه؛ مهرا، بهروز؛ کرمی، مرتضی (۱۳۹۴). پایان نامه ادراک دانشجویان از فاصله میان برنامه درسی تجربه شده و مورد انتظار و رابطه آن با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- دیمه کارحقیقی، فرزانه (۱۳۹۶). تبیین جهت گیری برنامه درسی معلمان و کارشناسان دوره پیش و متوسطه حرفه ای آموزش و پرورش استثنائی بر اساس نوع نگرش به دانش آموزان کم توان ذهنی. *نشریه روانشناسی افراد استثنایی*. ۷(۲۸): ۱۵۱-۱۷۸.
- ساکتی، پارسا؛ پرویز، عبدالله (۱۳۸۶). نتایج یادگیری و رویکردهای یادگیری، ادراکات یادگیری دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی*. ۲۶(۳): ۱-۲۳.
- سلیمی، جمال؛ شهبازی، زیبا (۱۳۹۶). سنجش جهت گیری برنامه ی درسی اساتید: مطالعه موردی اساتید دانشگاه کردستان. *نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی*. ۲(۲۵): ۲۷-۱۲.
- فتحی واجارگاه کورش (۱۳۸۴). کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده، مدلی در حوزه پژوهش در ایران، قلمرو برنامه درسی در ایران وضعیت موجود و چشم انداز آینده. *مجموعه مقالات انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، تهران انتشارات سمت.
- مرتضی نژاد، بتول؛ حسینی، صغری؛ مومنی مهموئی، حسین (۱۳۹۳). مقاله برنامه درسی تجربه شده درس علوم تجربی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی، دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری.
- مومنی مهمویی، حسین؛ کرمی، مرتضی؛ تیموری، سعید (۱۳۹۰). بررسی برنامه درسی تجربه شده دانشجویان کارشناسی ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی. *نشریه روانشناسی تربیتی*. ۱۰۲: ۶۵-۸۰.
- ناطقی، فائزه؛ معروفی، یحیی؛ حیدری، شهریار (۱۳۹۶). تبیین سطح مغفول برنامه درسی تجربه شده درس روش ها و فنون تدریس. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*. ۲(۲۸): ۳۹-۵۱.
- نوروزی، نصراله؛ معرفت، زهرا؛ نعمتی زیارتی، حبیب اله؛ میرشکاری، زهرا (۱۳۹۴). شناسایی باورهای معلمان در باب میزان ارزشمندی جهت گیری های شش گانه برنامه درسی. *نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی*. ۱۲(۱۷): ۷۶-۸۸.
- Akker, J. J. H. van den. (۲۰۰۳). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). Curriculum landscape and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Aoki, Ted. (۲۰۰۵). Curriculum in a New Key. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publisher.
- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J., & Alsharqawi, S. (۲۰۱۲). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: A required reform initiative for Professional development. *Teacher Development*, ۱۶ (۳): ۳۴۵-۳۶۰.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Dilekçi, D., Ozan, C ve Özdemir, D. (۲۰۱۱) Investigation of elementary prospective teachers' curriculum approaches: Ataturk University Case Oral presentation, II. *International Education Curriculum and Instruction Congress*, Abant İzzet baysal University, Bolu/Turkey

- Belgin Tanrıverdi and ozlem Apak (۲۰۱۴). Pre-service Teachers' Beliefs about Curriculum Orientations.
- Botelho, 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): ۶۳۰-۶۳۶.
- Butler, Judy, D. (۲۰۰۴). The Field of curriculum; www. fieldofcurriculum. Htm.
- Cheung D, Wong H. (۲۰۰۲). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*. ۱۳(۲): ۲۲۵-۲۴۸.
- Cook BG, Semmel MI. (۱۹۹۹). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of Special Education*. ۳۳(۱): ۵۰- ۶۱.
- Cunningham R, Johnson JM, Carlson S. (۱۹۹۲). Curriculum Orientations of Home Economic Teachers. Paper presented at the American Vocational Association Convention: St. Louis, MO.
- Dairabi Kamil, Ahmad Jamin & Muhammad Yusuf (۲۰۱۳). Curriculum Orientation and Teaching Conception among Islamic Elementary Public School Teachersin Indonesia: A Rasch Analysis Approach. *AsiaPacific Collaborative education Journal* . ۹(۱): ۱۶۰-۱۷۴.
- DePauw KP, Doll-Tepper G. (۲۰۰۰). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapt Phys Activ Q*. ۱۷(۲): ۱۳۵-۱۴۳.
- Derek Cheung & Hin-Wah Wong (۲۰۰۲). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs, *The Curriculum Journal*, ۱۳(۲): ۲۲۵-۲۴۸
- Duchane KA, French R. (۱۹۹۸). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapt Phys Activ Q*. ۱۵(۴): ۳۷۰-۳۸۰.
- Eisner EW, Vallance E. (۱۹۷۴). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCuthchan.
- Eisner EW. (۱۹۹۲). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. ۳rd ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Eisner, Elliot. W. (۱۹۹۴). *The educational imagination: on the design and Evaluation of school programs*. New York: Macmillan
- Ennis CD, Hooper LM. (۱۹۸۸). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*. ۲۰(۳): ۲۷۷-۲۸۰.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (۱۹۷۹). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (pp. ۴۳-۷۶). New York: McGraw Hill.
- Halimatussaadiah Salleh (۲۰۱۵).Curriculum Orientation of Lecturers in Teacher Training College in Malaysia. *Journal of Education and Practice*. ۶(۲): ۷۰-۷۶.
- Handler, B. (۲۰۱۰). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom
- Hodge SR, Davis R, Woodard R, Sherrill C. (۲۰۰۲). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapt Phys Activ Q*. ۱۹(۲): ۱۵۵-۱۷۱.
- Jax JA. (۱۹۸۶). Home economics curriculum framework. Illinois teacher. ۳۲(۵): ۱۰۵-۱۰۸.
- Jenkins, Sh. B. (۲۰۰۹). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modifiedcurriculum orientations inventory, *The Curriculum Journal*, ۲۰ (۲): ۱۰۳-۱۲۰.
- Klein, M. F. (۱۹۸۱). Improving Curricula by Identifying Discrepancies and Agreements in Curricula. Illinois *School Research and Development*, ۱۸(۴): ۱۰-۱۵.
- Mahlios, M., Friedman-Nimz, R., Rice, S., Peyton, V., & OBrien, B. (۲۰۱۰). Measuring Teachers Curricular Beliefs: From Hong Kong to the United States. *Curriculum and teaching*, ۲۵(۲): ۸۱-۱۰۰

- Marsh, C. & Willis, G. (۲۰۰۳). Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues. Merrill Prentice Hall.
- New Jersey & Ohio. McCormick, R., & Murphy, P. (۱۹۹۹). Curriculum: a focus on learning; *International Companion of Education* (pp. ۲۰۴-۲۳۴)
- Miller, J. P. (۱۹۸۳). The educational spectrum: Orientations to curriculum
- Nicole Y. Singleton (۲۰۱۳). CURRICULUM ORIENTATIONS OF VIRTUAL TEACHERS . Submitted to the Department of Curriculum and Teaching and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy
- Ornstein, A. C; and Hunkins, F. P (۲۰۰۹). Curriculum: Foundations, principles, and issues. Fifth Edition. United States: Pearson Education.
- Posner, George (۱۹۹۲). Analyzing the curriculum, McGraw- Hill, Inc.
- Prideaux, D. (۲۰۰۳). Curriculum design. *Clinical Review*, ۳۲۶, ۱, ۲۶۸-۲۷۰. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. ۱۱۶ (۲۰۱۴): ۸۴۲ – ۸۴۸
- Reding AC. (۲۰۰۸). Curriculum orientations of catholic school teachers and administrators. [Dissertation]. Kansas: University of Kansas.
- Ryu S. (۱۹۹۸). Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators. [Dissertation]. Ohio: Ohio State University.
- Schubert WH. (۱۹۸۶). Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility. New York: Macmillan.
- Unicef. (۲۰۰۰). Curriculum Report Card.
- Vos, P. (۲۰۰۲). Like an ocean liner changing course: The grade ۸ mathematics curriculum in the Netherlands, ۱۹۹۵-۲۰۰۰. Doctoral dissertation. Enschede, the Netherlands: University of Twente.
- Waine & Bruce (۲۰۰۳). Definition of curriculum, faculty senate task force on curriculum.
- Wilson, L. O. (۲۰۰۶). Curriculum course packets. ED ۷۲۱ & ۷۲۶, unpublished.