

بررسی رابطه بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر

حبیب خمیری

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی رابطه بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر انجام شده است. روش تحقیق بصورت توصیفی - همبستگی بوده، جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان (۹۰ نفر) و دانش آموزان پایه سوم تا ششم ابتدایی (۱۷۰۰ نفر) شهرستان ایرانشهر در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ می باشد. حجم نمونه این تحقیق طبق جدول مورگان ۷۳ نفر از معلمان و دانش آموزان آنها به تعداد ۳۸۵ نفر که به روش تصادفی ساده انتخاب شدند، می باشد. برای جمع آوری داده ها از ۲ پرسشنامه شامل پرسشنامه سواد برنامه ریزی درسی با روایی ۰/۸۹ و پایایی ۰/۹۱ و پرسشنامه یادگیری آموزشی با روایی ۰/۸۵ و پایایی ۰/۹۷ استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده ها با نرم افزار spss20 انجام گرفته و از آمارهای توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و استنباطی (کنندال اسپیرمن) استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان داد که بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد، همچنین بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی و عناصر برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: سواد برنامه ریزی درسی، یادگیری آموزشی، مبانی برنامه ریزی درسی، عناصر برنامه ریزی درسی

۱- مقدمه

یکی از مهمترین مسئله بشر در تمامی ادوار تاریخی مقوله ی تعلیم و تربیت و پرورش نسل جوان برای ورود به اجتماع و جامعه پذیری آنان بوده است. مربیان و برنامه ریزان درسی و آموزشی مسئولیت سنگین تربیت فرزندان جامعه را بر عهده دارد و باید در جهت شناخت عوامل و عناصری که در فرایند تعلیم و تربیت دخالت دارند کوشش کنند. نیازها و ویژگی های جامعه ی گذشته، امروز و آینده را بشناسند و برنامه های تربیتی را مطابق با این نیازها طراحی کنند. تعلیم و تربیت به شکل سنتی و غیر قابل تغییر آن دیگر جوابگوی شرایط جدید و تغییر یافته و یا در حال تغییر جامعه نیست. و بسیاری از عقاید و مفهوم ذات تربیتی نیاز به اصلاح و تجدید نظر دارند. جامعه ی امروز از مربیان و برنامه ریزان، به عنوان کسانی که رسالت تربیتی دارند و از شاگردان و دانشجویان به عنوان آینده سازان فردا، انتظارات دیگری دارد. بنابراین تدریس و آموزش و نیز باور ها و اندیشه های تربیتی ما نیازمند تغییر و تحولی اساسی خواهد بود که این تغییر و تحول مستلزم شناخت عمیق تر ماهیت برنامه درسی مبانی آن و انواع الگوها و مدل های برنامه ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی است (ارنشتاین، ۲۰۰۵، ترجمه احقر، ۱۳۸۴: ۵۲).

برنامه ریزی درسی به عنوان یک قلمرو تخصصی، برای کسانی که کار روزانه آنها تلاش برای فهم و اصلاح آن است، قلمرو پیچیده، پراکنده و تردید آفرینی می باشد. لیکن جایگاه ویژه برنامه های درسی در فرایند تعلیم و تربیت، حقیقتی آنچنان عمیق و ریشه دار است که علی رغم تمام ویژگی های ناامید کننده ای که در آن وجود دارد، کسانی که در این زمینه به کار اشتغال دارند توانسته اند مشعل امید را همواره در دل خود، برای تبدیل برنامه های درسی به برنامه های با ربط و همچنین برنامه هایی که پاسخگوی نیازها و انتظارات دانش آموزان و مردم باشد، فروزان نگاه دارند. این چنین تحولی در برنامه های درسی البته کار آسانی نیست، لیکن اقدام اساسی به منظور پاسخگویی مدارس در مواجهه با نیازهایی که در آینده شاهد آن خواهیم بود (حیدری و دیگران، ۱۳۸۶: ۳۱). در این مقاله کوشیده شده تا به بررسی رابطه بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر پرداخته است.

۲- بیان مسئله

نظام آموزشی محور تغییرات و تحولات در هر جامعه ای است و دست اندرکاران تعلیم و تربیت اذعان می دارند که آموزش و پرورش، بهترین راه حل پیچیدگی های جوامع بشری امروز است و آموزش و پرورش به طرق مختلف موجب بهبود زندگی افراد می شود این نهاد، اساس و زیربنای توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی هر جامعه است (گالیندو و شیلدون^۱، ۲۰۱۲، بهروزافخم، ۱۳۹۱: ۹۱). برنامه ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه ای در آموزش و پرورش دارد. در حوزه طراحی برنامه، عناصر تشکیل دهنده یک برنامه درسی مطرح می گردد و در حوزه برنامه ریزی درسی چگونگی کاربرد و اجراء این عناصر بیان می شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۲۵). وضعیت فعلی سواد برنامه ریزی درسی معلمان امروز حاکی از آن است که به طراحی، هدایت، و سازماندهی تجربه نیاز دارند شاگردان به فهم و درک صحیح دست پیدا کنند نه اینکه آنها فقط مفاهیم ساده و اطلاعات و مهارت های مقدماتی را بفهمند. بنابراین تدریس و آموزش و همچنین باورها و افکار تربیتی به تغییر و توسعه اساسی نیازمند است که این

¹ Galindo & Sheldon

کار مستلزم شناخت عمیق تر از برنامه درسی، مبانی آن و انواع مدل های برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری است. جامعه امروز توقع و انتظار بیشتری از معلمان به عنوان رسولان تربیتی و دانش آموزان به عنوان آینده سازان دارد. در آینده ما نیاز به کسانی داریم که آنها بتوانند خودشان را هدایت کنند و با مشکلات مقابله و آنها را حل کنند و در مورد مسائل فکر کنند (طالب زاده، ۱۳۹۱: ۵۲).

یکی از مهمترین محورهایی که نظام آموزش و پرورش در سال های اخیر مطرح کرده و بر آن است تا در راستای آن اقدام نماید، مدرسه محوری و واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس در زمینه های متفاوت مانند: برنامه ریزی درسی است. بی گمان تحقق یافتن مدرسه – محوری مستلزم اصلاحات عدیده ای در ارکان گوناگون نظام آموزشی است که از مهم ترین آنها بازنگری در باره نقش دست اندرکاران آموزش و پرورش به ویژه مدیران و معلمان و تواناسازی آنان برای تصدی مسئولیتهای و وظایف می باشد. مطالعات انجام شده نشان می دهد که صرف نظر از پیشینه تاریخی مشارکت و نقش معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی، جنبش ویژه ای به ویژه از اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی در عرصه تعلیم و تربیت به وجود آمده است که به موجب آن طیف وسیعی از صاحبنظران تعلیم و تربیت، نتایج و ابعاد منفی آموزش و پرورش در سطح مدارس را قرار داده اند و ضرورت اقدامات مؤثر برای بهسازی کیفیت آموزش و تدریس را گوشزد کرده اند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۴۹). ارتقای کیفیت آموزش در هر مقطع و رشته تحصیلی مستلزم کار برد اصول و فنون برنامه درسی است. کاربرد فنون برنامه درسی با توجه به مبانی آن و اجرای اصول یادگیری در بازنگری و بهبود برنامه ها و آموزشهای موجود در مدارس، دانشگاهها و مراکز تربیت نیروی انسانی حایز اهمیت است (میرزا بیگی، ۱۳۹۰: ۶۷). لذا در این صورت لازم هست که معلمان نسبت به برنامه ریزی درسی و برنامه های درسی شناخت کامل داشته باشند. سواد برنامه ریزی درسی معلمان باعث می شود معلمان در همچنین مواقعی متناسب ترین برنامه را برای کلاس تدوین کنند زیرا تنها معلم هست که نسبت به دانش آموزان خود شناخت کافی دارد. برنامه های درسی پیش ساخته، معلم را موظف به پیروی از رهنمودهایی می کند که ممکن است با ارزش های مورد نظر معلم مغایر باشد، در این صورت چنین رویه ای باعث از بین رفتن استقلال معلم می شود. مطالعات و بررسی ها نشان می دهند که برنامه هایی که از انعطاف پذیری بیشتری تدوین شده اند آزادی عمل بیشتری به معلم می دهند و متناسب ترند. در این صورت معلمان باید شناخت و سواد لازم نسبت به برنامه ریزی درسی را داشته باشند و نسبت به مبانی برنامه ریزی درسی و عناصر برنامه ریزی درسی آشنا باشند تا بتوانند، مواد کمک آموزشی لازم و نوع فعالیت های یادگیری متناسب برای دانش آموزان را بر اساس میزان خلاقیت آنها و نوآوری خود انتخاب و تهیه کند (عباباف و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۱). با عنایت به مطالب ذکر شده، پژوهشگر با توجه به تجربه چندین ساله و علاقه مندی به موضوع و مطالب انجام داده از منابع مختلف کتابخانه ای و سایت های دانشگاهی در صدد بررسی موضوع بررسی رابطه بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابریشم برآمده تا از این طریق بتواند پیشنهادات علمی و عملی به مدیران ارشد آموزش و پرورش به ویژه معلمان مدارس ارائه دهد.

۳- اهمیت و ضرورت تحقیق

امروزه استقرار پویا و تداوم مطلوب نظام آموزش و پرورش شدیداً متأثر از چگونگی و کیفیت برنامه ریزی در آن می باشد برنامه ریزی فعالیت های یاددهی و یادگیری در این میان، اساسی ترین آنهاست. تنظیم و شکل دهی مطلوب

برنامه درسی مستلزم توجه همه جانبه به مبانی فلسفی، روانی، اجتماعی آن و اصول یادگیری می باشد که توانمان مدنظر معلمان قرار گیرد. معلمان باید کارکردهای اجتماعی مدرسه را شناخته و از آن در رفع نیازهای حال و آینده جامعه بهره گیرند از سویی باید بدانند تدریس و آموزش ماهیتا یک نظام ارتباطی متقابل است (یارمحمدیان، ۱۳۸۷: ۱۵). کلاس درس به منزله گروه پویای اجتماعی است و مدرسه به مثابه یک نهاد اجتماعی است. از این رو معلمان امروز نیاز به طراحی، هدایت و سازماندهی تجربیاتی را دارند که یادگیرندگان در خلال آنها، به درک و فهم برسند نه این که صرفا اطلاعات و مهارت های انتزاعی و ساده ای را بگیرند و این اطلاعات و مهارت های انتزاعی را به خاطر بسپارند (ولی پور و دیگران، ۱۳۸۸: ۳). بنابراین تدریس و آموزش و نیز باورها و اندیشه های تربیتی معلمان نیازمند تغییر و تحول اساسی خواهد بود که این تغییر و تحول مستلزم شناخت عمیق تر ماهیت برنامه درسی، مبانی آن و انواع الگوها و مدل های برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری است. اجتماع امروز از معلمان به عنوان کسانی که رسالت تربیتی دارند و از شاگردان به عنوان آینده سازان فردا، انتظارات دیگری دارد. در آینده ما به افرادی که نیازمندیم که بتوانند خودشان را رهبری کنند، تصمیم گیرنده باشند، با مسائل برخورد کرده و آنها را حل کنند و در امور تفکر کنند. مذاکره کننده ای زیر دست باشند. علاوه بر آن ویژگی چون انعطاف پذیری، ابتکار، خلاقیت، گاردانی و ذهنی باز داشته باشند و کار معلم، سازماندهی تجربی است که ویژگی ها را در دانش آموزان تقویت کرده و توسعه دهد و دانش آموزان را برای بدست آوردن معنا و مفهوم علوم و پدیده های علمی و درک روابط و الگوهای آماده و مهیا سازد (یار محمدیان، ۱۳۸۷: ۱۴). از دیر باز معلمان نقش تعیین کننده در تدارک برنامه های درسی مدارس داشته اند. ارتباط میان معلم و برنامه درسی از این واقعیت بنیادی ناشی می شود که معلمان عهده دار اجرای تدریس، صرف نظر از نظام طراحی آن (به صورت متمرکز و یا غیر متمرکز) هستند و فعالیت های برنامه ریزی درسی تنها هنگامی به ثمر می رسد که در کلاس درس به آن عمل شود و به اجرا در آید با عنایت به چنین برداشتی، زایس از (برنامه درسی خاموش) و (برنامه درسی زنده) نام می برد. منظور از برنامه درسی خاموش، برنامه درسی به عنوان یک سند نوشته شده است و برنامه درسی زنده به اجرای آن در کلاس درس در سایه تعامل دانش آموزان و معلم اشاره دارد (میرزا بیگی، ۱۳۹۰: ۱۷۲) بنابراین تدریس و آموزش نیز باورها و اندیشه های تربیتی معلمان نیازمند تغییر و تحول اساسی خواهد بود که این تغییر و تحول مستلزم شناخت عمیق تر ماهیت برنامه درسی، مبانی آن و عناصر برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری است. با توجه به جایگاه ویژه مدارس ابتدایی و معلمان ابتدایی و بخصوص ضرورت اجرای درست برنامه های درسی در پیشبرد اهداف جامعه امروزی، نیاز است پژوهش های علمی در این زمینه صورت گیرد. بررسی رابطه بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر از آن جهت اهمیت دارد که هم به محیط کاری و هم به منابع انسانی تأثیر گذار و تأثیر پذیر تأکید دارد و تاکنون پژوهشی در این زمینه صورت نگرفته. انتظار می رود این پژوهش بر ایجاد یادگیری آموزشی در دانش آموزان ابتدایی و سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن اثر بگذارد و عوامل اثر گذار روی سواد برنامه ریزی درسی معلمان و یادگیری آموزشی معلمان را شناسایی و اهمیت هریک مشخص شود. انجام این پژوهش می تواند به مدیران و دست اندرکاران سازمان مورد نظر در جهت برنامه ریزی بهتر در راستای بهبود یادگیری آموزشی کارآمد، و ارتقای عملکرد و رضایت شغلی معلمان ابتدایی با توجه به برنامه ریزی درست یاری نماید. با توجه به اینکه آموزش و پرورش یکی از نهادهای اصلی جامعه است که تعلیم و تربیت و ساختن انسان های مطلوب جامعه مربوط را بر عهده دارد، انجام این تحقیق ضروری به نظر می رسد.

۴- اهداف پژوهش

هدف اصلی:

بررسی رابطه بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر

اهداف فرعی:

تعیین رابطه بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی برنامه ریزی درسی و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر
شناسایی رابطه بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از عناصر برنامه ریزی درسی و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر

۵- فرضیه های پژوهش‌ها

فرضیه اصلی:

بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر رابطه وجود دارد.

فرضیات فرعی:

بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر رابطه وجود دارد
بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از عناصر برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر رابطه وجود دارد.

۶- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

سواد برنامه ریزی درسی: برنامه‌های درسی در سطح دوره و ماده درسی به لحاظ این که سطوح برنامه درسی نسبت به یکدیگر دارای ارتباط افقی و عمودی هستند، به عنوان سواد برنامه ریزی درسی در نظر گرفته می شود. (فتحی و آجارگاه، ۱۳۸۸: ۲۱).

مبانی برنامه درسی: مبانی برنامه درسی حدود و سغور مرزهای خارجی برنامه درسی را مشخص کرده است و تعیین می کند که کدام منبع اطلاعاتی معتبر از کدام نظریه ها، اصول و ایده های قابل قبول، به برنامه درسی مرتبط می شوند. تصمیم در مورد عناصر برنامه های درسی در چارچوب مبانی نظری منسجم، سامان می یابد و دیدگاهی از برنامه درسی را شکل می دهد (دائی زاده و دیگران، ۱۳۸۶: ۴).

عناصر برنامه درسی: معمولاً برنامه های درسی از عناصری تشکیل شده اند که ترکیب و هماهنگی مناسب آنها در کنار یکدیگر موفقیت یک برنامه درسی را تضمین می کند. این اجزاء و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات با یکدیگر تاثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدفهای مورد انتظار را امکان پذیر سازند (ملکی، ۱۳۸۱: ۱۸).

یادگیری: یادگیری را تغییرات کم و بیش دائمی رفتار در نتیجه تجربه می‌دانند (هرگنهان، ۲۰۱۲ ترجمه سیف، ۱۳۹۱: ۳۷۱).

برنامه ریزی

از مفهوم عام برنامه ریزی تعاریف زیادی شده است، عده ای برنامه ریزی را ۱- کشیدن نقشه برای آینده ۲- نقشه کشیدن ۳- راهی برای هدایت حساب شده ی فعالیت برای رسیدن به خواسته ها و عده ای برنامه ریزی را اینگونه تعریف کرده اند، انسان بسوی هدف مشخص، برطبق نظر راسل، برنامه ریزی عبارتند از طرح تدابیری برای استفاده ی مناسب از منابع موجود برای رسیدن به هدف های مطبوع. به هرحال برنامه ریزی بطور ساده سازمان دهی فعالیت های لازم برای رسیدن به هدف های مورد نظر است. برطبق تعریف فیروزات برنامه ریزی فرایندی است: مداوم، حساب شده، منطقی جهت دار و دورنگر به منظور ارشاد و هدایت فعالیت های جمعی برای رسیدن به هدف های مطلوب (ارنشتاین، ۲۰۰۵، ترجمه احقر، ۱۳۸۴: ۱۲)

مفاهیمی که در برنامه ریزی بر طبق تعریف فوق مورد توجه قرار می گیرد عبارتند از:

- ۱- جریان و مداومت
- ۲- تفکر و عقلانیت
- ۳- دورنگری و هدف نگری
- ۴- ارشاد و هدایت

پس در حقیقت برنامه ریزی یک فرایند عقلانی و خردمندانه در زندگی شخصی، شغلی و سازمانی هر انسان و یا هر جامعه است. برنامه ریزی موجب سرعت بخشیدن به تحقق اهداف خواهد شد. با این حال این سوال پیش می آید که آیا نمی توان بدون برنامه ریزی فعالیت کرد؟ در پاسخ باید گفت بدون برنامه ریزی هم می توان فعالیت کرد اما این اقدام بسیار تند و پر هزینه خواهد بود. و موجب اتلاف منابع، کاهش بهره وری شغلی، کارایی و نهایتاً کاهش رضایت شغلی و عدم تحقق اهداف شخصی و سازمانی خواهد بود (یارمحمدیان، ۱۳۸۷: ۲۵).

برنامه درسی

کلمه ی برنامه درسی، معادل واژه "curriculum" است و از نظر لغت از کلمه لاتین (currere) به معنای راهی که باید طی شود گرفته شده است. این تصور بر یک مسیر یا برخی موانع یا وظایفی دلالت می کند که هر فرد بر آن ها غلبه پیدا می کند. یعنی مقوله هایی که دارای آغاز و انجام است و باید هدف هایی از آن ها منتج شود. "علی شریعتمداری" برنامه درسی را به عنوان کلیه ی تجارب، مطالعات، بحث ها، فعالیت گروهی و فردی و سایر اعمالی می داند که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی مدرسه انجام می دهد، تعریف می کند. همچنین برنامه درسی می تواند به طور گسترده در ارتباط با تجارب یادگیرنده، تعریف شود. این دیدگاه هر امری در مدرسه و حتی خارج از مدرسه را به عنوان بخشی از برنامه درسی مورد توجه قرار می دهد.

"رونالد دال" در تعریف برنامه درسی، اشاره می کند: «برنامه درسی عبارت است از محتوا و جریان رسمی که از طریق آن، یادگیرندگان تحت نظارت مدرسه، معلومات و شیوه ی درک و فهم را به دست می آورند یا مهارت ها را فرا می گیرند و یا نگرش و نظام ارزشی خود را تغییر می دهند. آیزنر، در تعریف برنامه درسی می گوید: «برنامه درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش آموز پیش بینی شده است» (ملکی، ۱۳۹۱: ۱۴).

یادگیری

با توجه به تعریفی که از یادگیری می‌شود و آن را تغییرات کم و بیش دائمی رفتار در نتیجه تجربه می‌دانند، می‌توان تصور کرد که با انواع یادگیری در زندگی مواجه خواهیم بود، به این دلیل که فرد از زمان تولد تا سالمندی تجارب مختلفی در حوزه‌های مختلف کسب می‌کند. تلاشهای مکرر برای راه رفتن، سخن گفتن، غذا خوردن، ارتباط با همسالان، دفاع از خود، مطالب آموزشی، مهارتهایی مثل رانندگی، یادگیری مشاغل و ... نمونه‌هایی از یادگیریهای هستند که فرد در طول زندگی خود به شیوه‌های مختلفی آنها را یاد می‌گیرد. نظریه پردازان مختلف انواع مختلف یادگیری را معرفی کرده‌اند (هرگنهان، ۲۰۱۲، ترجمه سیف، ۱۳۹۱: ۳۷۱)

سازمان‌های استفاده از تحقیق:

سازمان‌های آموزشی خصوصاً سازمان آموزش و پرورش استان و مدارس شهرستان ایران‌شهر، که با ارائه راهکارها و پیشنهادات حاصل از این پژوهش می‌توان نتایج ارزشمندی را در اختیار همکاران آموزش و پرورش بویژه مدیران و معلمان و مدیران ارشد در سراسر کشور ارائه نمایند.

قلمرو و محدوده تحقیق:

الف) قلمرو زمانی: از ابتدای سال ۱۳۹۳ شروع و در اواخر سال ۱۳۹۴ به اتمام رسیده است.
 ب) قلمرو مکانی: مدارس غیر دولتی دوره ابتدایی شهرستان ایران‌شهر.
 ج) قلمرو موضوعی: بررسی رابطه بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایران‌شهر.
 د) جامعه آماری: معلمان و دانش آموزان مدارس غیر دولتی دوره ابتدایی شهرستان ایران‌شهر.
 اصطلاح برنامه درسی به منظورهای گوناگونی به کار برده شده است از جمله بعنوان برنامه ای برای یک موضوع درسی خاص در یک پایه تحصیلی مشخص، در طول یک دوره تحصیلی، یا به عنوان 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 مدارس باید تدریس شود تجاوز نمی‌کند؛ در سالهای اخیر مفهوم برنامه درسی گسترش یافته است، تا آنجا که برنامه تفصیلی کلیه فعالیتهای یادگیری یادگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهاداتی در مورد راهبردهای یاددهی-یادگیری و شرایط اجرای برنامه را شامل شده است (عباس زاده، ۱۳۸۱: ۸).
 ادنی و نیکلس مفهوم برنامه درسی را در چهار محور زیر شرح داده اند:
 فراهم آوردن تمام منابع دانش موجود و داوریهایی بصیرانه در مورد اهداف تدریس، چه در مورد دروس یک موضوع خاص یا در مورد برنامه درسی به طور کلی و بررسی دقیق آنها.
 تهیه و امتحان آن روشها و مواد آموزشی بکار رفته در مدارس که قضاوت می‌شود بالاترین احتمال دستیابی به هدفهایی دارند که معلمان در مورد آنها توافق کرده اند.
 ارزیابی میزانی که کار برنامه ریزی شده در واقع به هدفهایش رسیده، همچنین ممکن است انتظار رود که این قسمت از مرحله، افکار جدیدی در مورد خود اهداف بر انگیزاند.
 بنابراین عنصر نهایی، بازخورد بدست آمده از تمام تجربیات است تا نقطه شروعی برای مطالعات بیشتر فراهم شود (ملکی، ۱۳۹۱: ۱۷).

برنامه ریزی درسی به یادگیری و طراحی عناصر و عوامل مختلف آنها مربوط می شود. فرایند یادگیری با عوامل گوناگون ارتباط دارد که هر یک از آنها در جریان و چگونگی یادگیری موثر است. استعدادها و تواناییهای فراگیرنده، محتوای برنامه درسی، نقش معلم، ارتباط متقابل دانش آموزان، فضای یادگیری و وسایل آموزشی هر کدام به نوعی در یادگیری موثر هستند. این عوامل باید به صورت یک مجموعه بهم پیوسته عمل کنند و هر عامل جزئی از کل محسوب شود. مجموعه قواعد و ضوابطی که به همه عوامل و عناصر یادگیری منطق و سازمان می دهد و به فعالیت های یادگیری نظم می بخشد برنامه درسی است. امروزه مفهوم برنامه درسی وسیع تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و آن عبارت است از پیش بینی کلیه فعالیتهایی است که دانش آموز تحت رهبری و هدایت معلم در مدرسه (گاهی خارج از آن) برای رسیدن به هدفهای مشخص باید انجام گیرد (یارمحمدیان، ۱۳۸۷: ۸۳).

دیدگاه های (سطوح) برنامه درسی

تصمیم گیری در خصوص عوامل برنامه درسی در انحصار یک مربع واحد نمی باشد. در حقیقت گروه های مختلفی در سطوح مختلف در اینگونه تصمیم گیریها سهم و دخیل می باشند و به همین دلیل یک برنامه درسی را در سطوح مختلف و از دیدگاه تصمیم گیرندگان مختلف باید شناخت. بر اساس مدل برنامه درسی ... ارائه شده توسط پرفسور کلاین و همکارانش یک برنامه درسی واحد، در حقیقت پنج برنامه درسی مختلف متناسب با منابع پنج گانه تصمیم گیری، می باشد.

این منابع پنج گانه برنامه درسی که متناسب با افراد دخیل در تصمیم گیری های مربوط به عناصر برنامه درسی بندی شده اند عبارتند از: برنامه درسی اید آل یا برنامه درسی که توسط خبرگان هر موضوع درسی تهیه و طراحی می شود، برنامه درسی رسمی که عبارتست از برنامه درسی که توسط مراجع و نهادهای رسمی (مرکزی) جامعه تهیه و جهت اجرا به واحدهای آموزشی ابلاغ می گردد، برنامه درسی نهادی که عبارتست از برنامه درسی که در هر یک از واحدهای آموزشی بعنوان کوچک ترین نهاد آموزش و پرورش و تحت نظر مدیر واحد آموزشی شکل می گیرد، برنامه درسی آموزشی که عبارتست از برنامه درسی که تصمیمات مربوط به عناصر آن توسط معلمان اتخاذ می شود (یا به عبارت دیگر برنامه ای که توسط معلمان به اجرا گذارده شده است) و بالاخره برنامه درسی تجربه شده که عبارتست از آنچه که از اجرای یک برنامه درسی دانش آموزان تجربه کرده و آموخته اند بنابراین یک برنامه درسی واحد در پنج طبقه متفاوت و بعنوان برنامه درسی قابل تحقیق و تفحص است (مهر محمدی، ۱۳۸۵: ۹۵).

فرآیند برنامه ریزی درسی

فرآیند برنامه ریزی درسی شامل چهار مرحله است:

- ۱- تعیین هدفهای کلی و حیطهها بر اساس تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از بررسی نیازهای یادگیرنده، آرمانها، انتظارات جامعه، فرآیندهای یادگیری و معرفت موجود و مورد لزوم.
 - ۲- طرح ریزی حیطههای برنامه درسی.
 - ۳- پیش بینی چگونگی اجرای برنامه.
 - ۴- طرح ریزی ارزشیابی از برنامه درسی (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۶۲)
- فرآیند برنامه ریزی درسی به علت ارتباط داشتن با عوامل مختلف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و غیره یک فرآیند چند بعدی است، که عبارتند از:

- ۱- برنامه‌ریزی درسی یک فرآیند یا شیوه‌ای میان افراد است که در خصوص مشارکت افراد مختلف در برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، ارزیابی برنامه درسی و روش‌های مناسب تعیین می‌گردد.
- ۲- برنامه‌ریزی درسی یک فرآیند سیاسی است. کارگزاران حکومتی، محلی، منطقه‌ای و ملی بطور منظم در تعیین خط مشی برنامه‌های درسی مداخله می‌کنند. همچنین برنامه‌ریزی درسی با گروه‌های فشار متعدد درگیر است. این گروه‌ها ارزش‌های متضادی را برای تدریس در مدارس ارائه می‌دهند.
- ۳- برنامه‌ریزی درسی یک امر اجتماعی است. علایق، ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها، اولویت‌ها، کارکردها و مسئولیت‌های متفاوت، زمینه پویایی را تشکیل می‌دهد که فرآیند برنامه‌ریزی درسی در آن زمینه انجام می‌پذیرد. در این زمینه تمامی عوامل مؤثر در برنامه‌ریزی درسی رابطه تعاملی با یکدیگر دارند. شخصیت‌های برنامه‌ریزان درسی، ساختار نظام‌های مدرسه و الگوهای مختلف روابط گروهی اعضای مدرسه، از عوامل مهمی هستند که برنامه‌ریزی درسی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. اصلاحات و تغییراتی که در برنامه‌های درسی صورت می‌گیرند، از چگونگی ارتباط افراد دارای قدرت و مرجعیت در تصمیم‌گیری‌ها نتیجه می‌شوند.
- ۴- برنامه‌ریزی درسی یک امر جمعی است و باید با همکاری انجام گیرد. این واقعیت که برنامه‌ریزی درسی مستلزم مهارت‌های مختلف، آگاهی‌ها، علایق و تعهدات ارزشی است، کار برنامه‌ریزی درسی را برای یک فرد به تنهایی غیرممکن می‌کند. همکاری در برنامه‌ریزی درسی یک کار اساسی است. البته تمامی افراد شرکت‌کننده در برنامه‌ریزی درسی به یک اندازه در تمامی جنبه‌های برنامه‌ریزی شرکت نمی‌کنند. پیچیدگی‌های فنی در تهیه برنامه درسی و ویژگی‌های سیاسی و اجتماعی آن، مستلزم انواع صلاحیت‌ها در مراحل مختلف فرآیند برنامه‌ریزی درسی است. اینکه شرکت‌کنندگان در برنامه‌ریزی درسی چه کسانی هستند و چه موقع باید ایفای نقش کنند، به کارکردهای متمایز و نوع صلاحیت‌های آنان مبتنی است. بنابراین برنامه‌ریزی درسی مؤثر باید با توجه به دو اصل همکاری و تشریک مساعی انجام پذیرد (کلباسی، ۱۳۸۹: ۷).

سواد برنامه ریزی درسی

- دانش مدرس نسبت به عناصر اهداف، محتوا و سرفصل‌های برنامه درسی را سواد برنامه ریزی درسی گویند (عباباف و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۴)
- دانش نسبت به عناصر برنامه درسی و ارتباط بین آن‌ها به‌عنوان سواد برنامه ریزی درسی است (شورت، ۲۰۰۵، ترجمه مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۱۸)
- دانش نسبت به عناصر برنامه درسی و شیوه‌های چیدمان آن‌ها در برنامه درسی و تدریس به نحوی که منجر به شکل‌گیری اعتدال و انسجام در عناصر با همدیگر و واقعیت‌های بیرونی شود، همچنین آگاهی از اصول و شیوه‌های سازماندهی برنامه‌های درسی در سطح دوره و ماده درسی به لحاظ این که سطوح برنامه درسی نسبت به یکدیگر دارای ارتباط افقی و عمودی هستند، به عنوان سواد برنامه ریزی درسی در نظر گرفته می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۲۱)
- سواد برنامه درسی باید سه حیطه دانش، عمل و نگاه را به نحوی آمیخته با هم پوشش دهد (طالب زاده، ۱۳۹۱: ۳۴)

- مبانی برنامه ریزی درسی

- برنامه ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه‌ای در آموزش و پرورش دارد. ارنشتاین و هانکینز (۲۰۰۵)، ترجمه قدسی، (۱۳۸۸)، معتقدند که مبانی برنامه درسی حدود و سغور مرزهای خارجی برنامه درسی را مشخص کرده است و تعیین

می‌کند که کدام منبع اطلاعاتی معتبر از کدام نظریه‌ها، اصول و ایده‌های قابل قبول، به برنامه درسی مرتبط می‌شوند. تصمیم در مورد عناصر برنامه‌های درسی در چارچوب مبانی نظری منسجم، سامان می‌یابد و دیدگاهی از برنامه درسی را شکل می‌دهد (دائی زاده و دیگران، ۱۳۸۶: ۴).

برنامه‌ریزی درسی از مبانی مختلفی الهام می‌گیرد. منظور از مبانی برنامه‌ریزی درسی آن دسته از نیروهای بنیادی و اساسی است، که بر برنامه‌های درسی، اهداف و محتوای آن اثر می‌گذارد و در نوشته‌های برنامه‌ریزی درسی با عنوان عوامل تعیین‌کننده برنامه درسی نام برده می‌شود (مارش و ویلیس، ۲۰۰۷، احمدکمالوند، ۱۳۸۶: ۳۲).

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 و آموزش‌های موجود در مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت نیروی انسانی حایز اهمیت است. نظامهای آموزشی در گذر از مسائل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل کیفی پدیده‌های آموزشی هستند و ارتقای کیفیت آموزشی را ضمن توجه به منابع و تجهیزات از طریق اصلی‌ترین عامل در یک نظام آموزشی یعنی «معلم»، مورد توجه و هدف‌گیری قرار داده‌اند (میرزاییگی، ۱۳۹۰: ۵).

طبقه‌بندی مبانی برنامه‌ریزی درسی

مبانی برنامه‌ریزی درسی در قالب موارد زیر قابل طبقه‌بندی است:

مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه‌ریزی درسی

مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه‌ریزی درسی عبارتند از آن مطالعاتی که روابط افراد، گروه‌ها، موسسات و نیروهای موجود در فرهنگ جامعه را تجزیه و تحلیل و تأثیر آن را بر روی برنامه‌های مدارس بررسی می‌کند. فلسفه اصلی تأسیس مدارس و به وجود آمدن نظام آموزش مدرسه‌ای، در گسترده‌ترین برداشت خود عبارت از انتقال، توسعه و بهسازی میراث فرهنگی. بنابراین بدیهی است که ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی یک جامعه، اثر قطعی بر برنامه‌های درسی و فرآیند تدوین آنها دارد. ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی به مثابه پالایشگر اهداف و مقاصد برنامه درسی، نقش مهمی در فرآیند برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزی درسی ایفا می‌کنند و از این روست، که مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه‌ریزی درسی، یکی از قلمروهای مهم این رشته به شمار می‌رود. مدارس به وسیله برنامه‌ریزی درسی خود، نه فقط نقش اساسی در حفظ و انتقال میراث فرهنگی و ارزشیابی میراث فرهنگی جامعه به عهده دارند، بلکه مدارس از طریق برنامه‌ریزی درسی در انتخاب و تحقق هدف‌های متناسب، افراد جامعه را برای انجام وظایف و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی یاری می‌دهد و بدین وسیله رشد فرد و پیشرفت فرهنگ جامعه را تضمین می‌کند. به نظر «تابا» مدارس نسبت به فرهنگ جامعه سه وظیفه اصلی به عهده دارند که عبارتند از حفظ و انتقال میراث فرهنگی، ارزشیابی و توسعه فرهنگی و رشد فردی (یار محمدیان، ۱۳۸۷: ۷۵).

یک برنامه آموزشی که با توجه به مبانی اجتماعی و فرهنگی طراحی شده باشد، باید دارای ویژگی‌های زیرباشد:

- ۱- به نظام ارزش‌های فردی و اجتماعی، نیازها، هدف‌ها و آرزوهای مردم جامعه توجه داشته باشد.
- ۲- به ماهیت جامعه جهانی و جامعه مورد نظر و عناصر و عوامل عمده‌ای که بر روی آموزش و پرورش افراد، اثراتی مطلوب و یا نامطلوب دارند، توجه داشته باشد و تدابیر لازم را برای خنثی کردن آنها و استفاده از عوامل مساعد در نظر گرفته باشد.

- ۳- به مفهومی سالم و ارزشمند از ماهیت انسان و قدرت سازندگی و خلاقیت او متکی باشد و مبانی و ارزش‌های والای انسانی را ترویج کند.
- ۴- اساس و بنیادش بر پایه نتایج مطالعات، تحقیقات و تجزیه و تحلیل‌هایی که درباره ماهیت جامعه، دانش، یادگیری و فرد انجام شده است، استوار باشد.
- ۵- در مقابل هجوم سیل آسای ارزش‌های وارداتی، عکس‌العمل‌های حساب شده و قاطع را تدارک ببیند.
- ۶- با نیازهای آنی و آتی جامعه و افرادش منطبق و با مسائل و مشکلات زندگی روزمره ارتباط داشته باشد.
- ۷- خصایص قومی و فرهنگی جامعه و افرادش را با توجه به سوابق تاریخی، شرایط زمان حال و الزامات زمان آینده در نظر بگیرد.
- ۸- از منابع انسانی و مادی نظام آموزشی جامعه در راه تقویت و گسترش مبانی فرهنگی و تقویت هویت ملی استفاده در مقابل عوامل نامطلوب فرهنگی و اجتماعی مقاومت کند (عباس زاده، ۱۳۸۱: ۱۴).

مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی

منظور مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی، آن دسته از عوامل و نیروهای فلسفی است که بر فرآیند تدوین اهداف برنامه درسی و تعیین وسایل و ملزومات آن اثر می‌گذارد. فلسفه مسلط اجتماعی در حقیقت جهت دهنده و تعیین کننده مقاصد اصلی تعلیم و تربیت بوده است. فلسفه تعلیم و تربیت و عقیده برنامه‌ریز به یکی از مکاتب فلسفی ذیربط، به شدت جهت‌گیری برنامه‌های درسی را متفاوت می‌کند. گذشته از این، مبانی فلسفی نقش پالایشگر اهداف و مقاصد برنامه درسی را نیز به عهده دارد، زیرا باورها و پنداشت‌های فلسفی یک جامعه مانند یک صافی، اهداف برنامه درسی را که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی استخراج کرده‌اند، پالایش می‌کند و آن دسته از اهداف و مقاصد را که با فلسفه حاکم همخوانی داشته باشد، جایز و روا می‌شمرد و کمک شایان توجهی در انتخاب خط مشی‌ها، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی می‌کند. فلسفه آموزشی یک مدرسه، یا یک شهر و یا کشور باید طوری روشن و صریح باشد که به تمامی سؤالات زیر و سوالاتی از این قبیل پاسخ‌هایی روشن و واضح بدهد (یارمحمدیان، ۱۳۸۷: ۳۲).

مبانی روانشناختی برنامه‌ریزی درسی

مبانی روانی برنامه‌ریزی درسی شامل آن دسته از آگاهی‌ها و ادراکات مکتسب از روانشناسی است که مربوط به ماهیت یادگیرنده و فرآیند یادگیری است. این ادراکات روی محتوا، سازماندهی فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری که برای یادگیرنده فراهم می‌شود، تاثیر بسزایی دارد. بنابراین برنامه درسی رابطه بسیار تنگاتنگ و نزدیکی با اصول روانشناسی به ویژه روانشناسی تربیتی دارد. تعلیم و تربیت انسان‌ها و به طور کلی ارتقا دادن سطح دانش و بصیرت و مهارت‌های آنها، بدون داشتن شناختی نسبتاً عمیق از مراحل رشد جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی در سنین مختلف و چگونگی ایجاد و تقویت انگیزه‌ها برای یادگیری، میسر نخواهد بود. به همین دلیل یک برنامه درسی (آموزشی) به طور اخص و یک مسئول مجری برنامه‌های آموزشی به طور اعم، باید از بیشتر یافته‌ها و اصول و قوانین علم روانشناسی، به خصوص روانشناسی تربیتی، اطلاع نسبتاً عمیق و وسیعی داشته باشد. (فتحی، ۱۳۸۱: ۱۲)

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 بعنوان عناصر کلیدی در هر برنامه درسی مد نظر قرار گیرند. در نظام آموزشی کارآمد اجزاء و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی،

یادگیرنده‌ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات و ... با یکدیگر تاثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدفهای مورد انتظار را امکان‌پذیر سازند. علاوه بر این لازم است، هر یک از اجزاء به تنهایی نیز از کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان «معلم» مهمترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای فعالیتهای یادگیری ایفا می‌نماید و ضروری است صلاحیتهای لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی داشته باشد (ملکی، ۱۳۹۱: ۱۸).

هیچ فعالیتی در آموزش و پرورش انجام نمی‌شود مگر اینکه هدفمند باشد. «سؤال من باید بگویم که دانش آموزانم به چه دست یابند؟ ظاهراً به نظر می‌رسد که سؤالی کاملاً آسان می‌باشد. با این حال اغلب موجب بعضی مشکلات می‌شود. این پرسشی است که به نظر می‌رسد برخی معلمان هرگز از خودشان نمی‌پرسند. دانشجو معلمان دانشکده های 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 برم؟» ولی به ندرت می‌پرسند که «من باید بگویم تا دانش آموزانم به چه دست یابند؟» درست است که در بعضی جاها در یادداشتهای آمادگی شان معمولاً اظهار کوتاهی در مورد هدف دیده می‌شود ولی این اغلب برحسب محتوایی که باید یاد گرفته شود یا مهارتی که باید بدست آید بیان می‌گردد (یارمحمدیان، ۱۳۸۷: ۱۴).

راهبردهای یاد دهی - یادگیری

انتخاب راهبردهای یاد دهی- یادگیری مناسب، جزو فرایند و عناصر برنامه ریزی درسی، محسوب می‌شود و اتخاذ تصمیم در این مورد باید قبل از تهیه و تولید مواد آموزشی انجام گیرد؛ انواع فعالیتهای پیشنهادی برای یادگیری دانش آموزان (تجارب یگیری)، شیوه انتقال اطلاعات، انتخاب و یا حذف مطالبی خاص، توالی فعالیتهای، حجم مطالب و میزان سازماندهی آنها و غیره کاملاً تحت تاثیر فلسفه آموزشی برنامه ریزان درسی و روشهای یاددهی- یادگیری است (ملکی، ۱۳۹۱: ۳۲).

وسایل، رسانه و مواد آموزشی

یکی از محصولات نهایی هر طرح برنامه درسی، تولید انواع گوناگون مواد آموزشی است. هرگاه معلم شخصاً تدوین برنامه درسی را بر عهده داشته باشد، می‌تواند به آسانی از انواع مواد آموزشی که در دسترس است، استفاده کند. ولی اگر برنامه درسی، توسط یک سازمان مرکزی برای جمع‌کنی از دانش آموزان تهیه شود، انواع مختلف مواد آموزشی به صورت «بسته یا کیت» چنان تهیه و عرضه می‌شود که به سهولت برای توزیع آماده باشد

محتوای برنامه درسی

اصطلاح محتوای برنامه درسی نه تنها به قسمتها و قطعه های سازمان یافته ای که به گونه ای منظم یک رشته علمی را تشکیل می‌دهد اطلاق می‌شود، بلکه شامل وقایع و پدیده هایی که به نحوی با رشته های مختلف علمی ارتباط دارند نیز هست (هرگنهان، ۲۰۱۲، ترجمه سیف، ۱۳۹۱: ۲۸۶)

ارزشیابی

ارزشیابی یکی از مهمترین مراحل تنظیم برنامه های درسی است. فرایند ارزشیابی اساساً فرایند تعیین میزان تحقق هدفهای آموزش و پرورش به طور واقعی از طریق برنامه های درسی و آموزش است، و از آنجایی که هدفهای آموزش و پرورش، در واقع، بیانگر تغییراتی هستند که در رفتارهای انسان به وجود می‌آیند. به عبارت روشنتر، چون غرض نهایی از تدوین هدف ها، ایجاد تغییرات مطلوب در الگوهای رفتاری دانش آموزان می‌باشد، بنابراین ارزشیابی

نیز عبارت خواهد بود از فرایند میزان تغییرات در رفتارهایی که واقعا صورت گرفته شود (ارنشتاین، ۲۰۰۵، ترجمه احقر، ۱۳۸۴: ۴۹)

عوامل کیفی موثر بر برنامه ی درسی

عوامل کیفی نیز در فرایند برنامه ریزی درسی از اهمیت به سزایی برخوردار می باشد. نه عامل در کیفیت برنامه درسی موثرند که عبارتند از: توصیف شیوه های اجرایی موجود، شناسایی تصمیم گیرندگان، منطق و دلیل تصمیمات، اولویت های منظور شده در برنامه درسی، نگرش نسبت به برنامه درسی، مناسب بودن برنامه، برخورداری از جامعیت، فردیت برنامه، و بالاخره عواملی که سبب تسریع و یا کندی جریان اصلاح برنامه می شود. هر یک از این ابعاد کیفی می تواند به نحو بارزی جریان تهیه برنامه درسی را تحت تاثیر قرار دهد. به طور مثال، اگر معلمان به عنوان یکی از گروه های تصمیم گیر در طراحی برنامه ها حضور نداشته باشند، ممکن است در مقابل برنامه از خود مقاومت نشان داده، و از اجزای آن در کلاس های درس امتناع ورزند (برنامه درسی از دیدگاه آموزشی) مثال دیگر اینکه، مسولان یک منطقه آموزشی (برنامه درسی از دیدگاه رسمی) ممکن است ارزش قائل شدن برای تفاوت های فرهنگی موجود در کشور را به عنوان یک هدف آموزشی تلقی نمایند. لیکن این هدف ممکن است از نظر اولویت های معلمان (برنامه درسی از دیدگاه آموزشی) مادامی که فراگیران از مهارت خواندن و نوشتن در سطح قابل قبولی برخوردار نگردیده اند در مرتبه نازلی قرار داشته باشد. همچنین نگرش دانش آموزان (برنامه درسی از دیدگاه تجربی) نسبت به یک برنامه درسی جدید بسیار حساس و تعیین کننده خواهد بود، اگر تلقی دانش آموزان از این برنامه به گونه ای باشد که آن را معنی دار و مرتبط با نیازها و علائق خود بشمارند، هرگز آنچه را که از آنها انتظار می رود، فرا نخواهد گرفت. بنابراین ابعاد نه گانه کیفی در برنامه ریزی درسی که در بالا به ذکر مثال هایی درباره هر یک از آنها پرداخته شد، از نفوذ قدرتمندی در عرصه برنامه های درسی برخوردار می باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۲۵).

مولفه های حرفه ای سواد برنامه درسی مدرسان

سه نگاه و تلقی نسبت به برنامه درسی وجود دارد

برنامه درسی به عنوان سند: وظیفه مدرس اجرای برنامه درسی قصدشده و رسمی است. بدین لحاظ که مدرس به عنوان مجری برنامه درسی تدوین شده و ارجاع داده شده تلقی می شود، محدوده صلاحیت های حرفه ای مدرس شامل توانمندی در چهار عنصر روش های تدریس، روش های ارزشیابی، زمان و فضای آموزشی است. در این نگاه مسؤلیت تدوین برنامه درسی به عنوان یک سند در حوزه صلاحیت متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی است. برنامه درسی توسط گروه برنامه ریزان درسی در وزارت طراحی و تدوین می شوند و سپس برای اجرا به مدارس ارجاع داده می شوند. از این مرحله حیطه و چارچوب وظایف مدرسان به طور رسمی آغاز می شود. این نگاه متأثر از واقعیت موجود در نظام آموزشی است که چنین درخواستی را در مدرسان ایجاد کرده است.

برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل: یافته ها قائل به یک فرایند سلسله مراتبی است که برنامه درسی به عنوان طرح و نقشه عمل در دو مرحله کلان ملی و خرد کلاس درس انجام می شود. این نگاه، خود به دو نگاه تفکیک شد. نگاه اول، نگاهی که برنامه درسی را به عنوان طرح و نقشه عمل می داند که در دو سطح طرح ریزی برنامه درسی در سطح کلان ملی و سطح تدوین که در سطح خرد مؤسسه و کلاس درس است، متمایز می شوند. در سطح کلان ملی برنامه درسی در قالب سیاست گذاری ها، تعیین خط مشی ها، فلسفه تربیتی، آرمان ها و نیازهای کلان آموزشی و پرورشی آموزشی طرح ریزی می شوند. حضور و مشارکت مدرسان در این مرحله یک حضور داوطلبانه و انتخابی است. در سطح

تدوین برنامه درسی که در سطح خرد موسسه‌ای و کلاس درس است مشارکت مدرسان یک امر الزامی است. مدرسان در انتخاب و تعریف همه عناصر برنامه درسی نقش دارند. مشارکت مدرسان در تدوین برنامه درسی موجب غنای علمی و آموزشی برنامه درسی می‌شود. خاستگاه رسالت مدرس نگاه کلان و تحلیلی ساختار جامعه ملی ایدآل است. برنامه درسی به‌عنوان نقشه و راهنمای عمل در دو سطح کلان ملی و کلان مؤسسه‌ای تدوین می‌شوند. زیرا تدوین در نگاه دوم، برنامه درسی یک پروژه بین‌رشته‌ای تلقی می‌شود که تلفیقی از تخصص‌ها را طلب می‌کند و انجام چنین پروژه‌ای توسط مدرسان متخصص در حوزه‌های علوم مختلف یا مدرسان حوزه مطالعه برنامه درسی به تنهایی امکان‌پذیر نیست.

برنامه درسی به‌عنوان فرایند: به دو نگاه فرایند عملی و انسان‌گرایانه تفکیک شد. در تلقی برنامه درسی به‌عنوان فرایند عمل، مدرس برنامه‌ریز درسی در مقام عمل تلقی می‌شود که فرایند تدریس را تدبیر می‌کند و بر چگونگی اجرای اثربخش آن تصمیمات متناسب با واقعۀ اتخاذ می‌کند. موضوع تدریس با فردیت مدرس و دانش آموزان ارتباط درونی برقرار می‌کند و او را قادر می‌سازد که توانایی تصمیم‌گیری در انتخاب، سازماندهی، اجرا، ارزشیابی، بازخورد، اصلاح و استمرار عمل داشته باشد. در تمام مراحل شرایط منحصر به فرد و نوظهور است. تدریس به‌عنوان یک فرایند گفتگویی بین مدرس و دانش آموزان عمل می‌کند و هر لحظه هویت جدیدی را شکل می‌دهد. ارتباط و شبکه گفتگویی ایجاد شده بین مدرس با دانش آموزان و دانش آموزان با همدیگر دانش و قابلیت‌ها شکل می‌گیرند و این همان دستاورد تدریس است. در این‌جا مدرس یک تصمیم‌گیرنده فکور است. صاحب امتیاز و اختیار است. تدبیر تدریس را از نقطه شروع تا پایان به‌عهده می‌گیرد. سرنوشت تدریس و پیامدهای آن را هنرمندانه تجسم می‌کند. مبنای اتخاذ تدابیر و اجرای آن تفسیری است که از واقعیت‌های بیرونی دارد. یافته‌های نیازسنجی، آگاهی از سیاست-ها، خط‌مشی‌ها، آرمان‌های کلان آموزش و پیامدها یا استانداردهای برنامه درسی مصداق‌های واقعیت‌های بیرونی است که مدرس در برنامه‌ریزی درسی به آن‌ها توجه می‌کند. از طرف دیگر، دانش آموزان به‌عنوان هم‌تایان انسانی با مدرس افرادی منحصر به فرد هستند. مدرس نمی‌داند آن‌چه را که تدبیر کرده است تا چه حد در واقعیت تدریس تحقق می‌یابد. تدریس یک فرایند توصیفی (نه تجویزی)، پیچیده و پویا است و بایدی در آن وجود ندارد. اعتبار روش‌های اتخاذ شده توسط مدرس وابسته به منطق او و میزان هماهنگی روش‌ها با واقعیت‌های بیرونی است. تدریس یک تعامل گفتگویی بین مدرس و دانشجویان است. بنابراین مجموعه صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرس در فعل برنامه‌ریزی درسی نهفته است. یک مدرس به تمام صلاحیت‌های حرفه‌ای که یک متخصص برنامه‌ریزی درسی باید داشته باشد، نیاز دارد (عباباف و همکاران، ۱۳۹۲: ۲۵)

برنامه درسی انسان‌گرایانه: یافته‌ها تأکید بر نگاه انسانی نسبت به دانش آموزان و احترام به ارزش‌های انسانی آن‌ها دارند. برنامه درسی محدود به تربیت عقلانی نمی‌شود. ابعاد جسمی، ذهنی، عاطفی و اخلاقی دانش آموز با هم مدنظر قرار می‌گیرند. برنامه درسی تأکید بر زمان حال دانش آموزان و امکانات و محدودیت‌های آن‌ها دارد. به‌همین منظور، تأکید بر اهمیت توانمندشدن مدرس در دانش و عمل برنامه درسی است. زیرا دارا بودن صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان در حوزه برنامه درسی می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای رشدی دانشجویان و حل مشکلات آن‌ها باشد. پاسخ به نیازهای حال دانش آموزان مبنا و محوریت انتخاب عناصر برنامه درسی و چیدمان آن‌ها قرار می‌گیرد. براساس آن‌چه که به آن اشاره شد، حدود و ثغور اختیارات و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان در برنامه درسی در دو طیف حداکثری و حداقلی قرار می‌گیرند. محدوده اختیارات حرفه‌ای مدرسان در طیف حداکثری، شامل اختیارات و توانمندی‌های

متناسب با آن است که آن‌ها را به مشارکت در سیاست‌گذاری‌های کلان ملی برنامه درسی تا اجرای آموزشی در سطح کلاس درس قادر سازد. در طیف حداقلی، محدوده صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان شامل توانمندی‌هایی در حوزه آموزش است. (اولیوا، ۲۰۱۰، سحرناهوندی، ۱۳۸۹: ۲۹۸)

نقش تجربه معلمان در یادگیری دانش آموزان

معلمان با سابقه گرایش بیشتری به سمت به پرورش مهارت‌های آموزشی و کلاس داری از خود نشان می‌دهند. آنها میزان وقتی را که برای امور اداری کلاس صرف می‌شود، کاهش می‌دهند. در بازگرداندن نظم به کلاس به سرعت عمل می‌کند و روش تدریسی را برمی‌گزینند که وظایف بیشتری را بر دوش دانش آموزان قرار دهد. باید تمام کوشش را به کار بست تا معلمان مجرب به طور یکسان در مناطق شهری حاشیه شهرها و مناطق روستایی به کار گرفته شوند و ترک خدمت و جابجایی تقلیل یابد البته این مسئله با حقوق معلمان و ارتقاء منزلت آنها ارتباط دارد (فتحی و همکاران، ۱۳۸۹: ۳۶).

ل) ویژگی‌های خصوصیات معلم

معلم و یادگیری یکی از مهمترین مباحث تعلیم و تربیت و در عین حال یکی از مشکلترین مفاهیم برای تعریف کردن «یادگیری» می‌باشد. یادگیری اساس رفتار افراد را تشکیل می‌دهد. از طریق یادگیری فرد با محیط خود آشنا می‌شود، روی محیط تأثیر می‌گذارد و گاهی باعث ایجاد تغییرات مثبت و سازنده در محیط می‌شود. بنابراین قسمت عمده ی رفتار آدمی آموختنی است. فرد انسان سخن گفتن، محبت کردن، ارتباط برقرار کردن با دیگران و حتی اندیشیدن را یاد می‌گیرد. شناختن خود و جهان خارج نیز از طریق یادگیری امکان دارد. رشد قوه تفکر با طرز حل مسئله امری است که به تدریج و در سایه ی یادگیری در افراد به وجود می‌آید: توجه به اصول یادگیری و بررسی علل عدم توانایی دانش آموز در یادگیری، ارائه بهترین راهکار جهت جبران ناتوانایی‌ها شرط اساسی موفقیت در فعالیتهای آموزشی می‌باشد. جهت گیری معلمان و مدیران درباره ی یادگیری در طرز کار و تصمیم گیری آنها تأثیر فراوان دارد، معلمان که اصول و مبانی یادگیری را درست تشخیص نمی‌دهند بهتر می‌توانند در تعلیم و تربیت افراد اقدام کنند و از تعداد دانش آموزان در معرض شکست بکاهند. در راستای رسیدن به اهداف یادگیری معلم از عوامل مهم و مؤثر می‌باشد. عنصر معلم در هر نظام آموزشی را بایستی آینه ی تمام نمای درجه توفیق آن نظام در تحقق اهدافی دانست که فلسفه وجودی آن را تشکیل می‌دهد. کلیه عوامل درونی سازمان مدرسه لازم و ضروری می‌باشد ولی معلم اهمیت خاص خود را دارد. اگر قصد تغییر در رفتار دانش آموزان را داشته باشیم باید به سراغ معلمان برویم بدون تحول معلم هیچ تحولی در آموزش صورت نمی‌گیرد. شخصیت معلم: معلم ضمن نقش آموزشی، نقش راهنمایی و هدایت دانش آموزان و دانشجویان در زمینه های مختلف را نیز عهده دار است. «معلم نباید فراموش کند که او کارگزاری است روحانی و ملزم به زندگی با نقش خود، علاقه مند به تمام اشیاء پیرامونی خود که الهام بخش راهنمایی هستند» معلمان یکی از رکن های اصلی نظام آموزشی هستند که بدون خواست آنها هیچ تحول آموزشی به موفقیت واقعی نخواهد رسید. لازم است که برای تقویت، حمایت جذب و نگهداری و اعتلای علمی و حرفه ای این ستون های اصلی آموزش و پرورش برنامه هایی تازه و بدیع انجام گیرد. آنچه که معلمان را کارآمد می‌نماید تسلط بر موضوع مورد تدریس (تخصص) و دارا بودن ویژگیهای شخصی والا می‌باشد. شخصیت

معلم در واقع محصول و نتیجه‌ی مجموعه‌ی ترکیبی عوامل، روانی، فکری، اجتماعی، عاطفی، تجربی، فرهنگی، و بدنی است که به شکل خاصی در هر معلم ترکیب می‌شوند و او را از سایر معلمان متمایز می‌کند. (شعاری نژاد، ۱۳۸۸: ۲۲)

محیط کلاس از دیواری چند متشکل نیست. بلکه ساحت مقدس است که در دیوارش محدوده‌ای است از راهنمایی‌های روحانی، اخلاقی و اجتماعی. خصوصیات کلاس قدرتی را ساطع می‌کند که نقش و وظیفه‌ی معلم در درون آن نمی‌تواند ناشناخته باشد. حرفه‌ی معلمی در هر رده‌ای صرفاً یک پیشه نیست بلکه یک خدمت معنوی است بارشد یک فرهنگ «انسانی» قرین گشته و در مسیر بیداری آگاهی انسانها گام برمی‌دارد. نباید نادیده گرفت که راز موفقیت معلمان بیشتر به آمادگیهای شغلی قبل از ورود در جامعه‌ی معلمان نیز بستگی دارد. قبل از هر چیز معلم مؤثر کسی است که به معلمی علاقمند باشد. همواره بر خود تسلط داشته باشد، با آرامش بر کلاس حاکمیت داشته باشد. امر تدریس «یک صبر طولانی است». منقبض بودن از ویژگیهای شخصیتی مهم معلم است. معلم در هر راهی که باشد بر وی لازم است یک فرد اجتماعی و نمونه باشد. معلم باید این اضطراب را داشته باشد که آیا فراگیران من موفق به یادگیری مطالب شده‌اند؟ آنچه امروزه در آموزش و پرورش چاره‌ساز می‌باشد، مشارکت دانش آموزان است. برای استفاده از مشارکت در تدریس ایجاد ارتباط مناسب لازم است. ایجاد ارتباطات به خصوص روابط در خورد تجارب آموزشی در رشته‌های مشابه مواد درسی درباره‌ی تدریس معلم کمک می‌کند، آنچه که قبل از تدریس باید در نظر گرفته شود، تفاوت‌های فردی است باید آماده باشد با هر یک از دانش آموزان خود برخوردی متناسب با سبک و شیوه یادگیری او داشته باشد» (سیف، ۱۳۸۹: ۳۷۲).

معلم باید چهار توزیع را رعایت کند. انرژی، نگاه، صدا، توجه. آنچه که معلم از شخصیت خود در ذهن دانش آموزان ترسیم می‌کند باید یک رهبر و راهنمای مطلع، آرام، متین، مهربان، و صديق و قابل اعتماد باشد که تصویری به جز آن پذیرفتنی نیست. ویژگی علمی معلم معلم آگاه که به تدریس خود فکر می‌کند. همیشه باید در فکر باروری کلاس درس خود باشد. از این راه است که او می‌تواند موقعیت کار خود را استحکام بخشد. اطلاعاتی را که لازم است معلمان داشته باشند عبارت است از اطلاعات در رابطه با شغل خود، فراگیران، رشته درسی خود که بدون مجهز بودن به این اطلاعات موفقیت حاصل نمی‌گردد. معلمی، از نظر علمی قوی است که به محتوا و روشهای ارائه محتوا و چگونگی برقراری ارتباط آگاه و بر آنها مسلط باشد. کارگرانی یک جریان تدریس از مهارتهای هنرمندانه‌ی معلم است. «سعی نکنید با زیاد یاد دادن به دانش آ»وزان غرور و تکبر خود را ارضاء نمایید. فقط به کنجکاوی آنها را بیدار کنید، چشم شنوندگان خود را باز کنید، ولی از سنگین کردن مغز آنها بپرهیزید. کافی است جرعه‌ای در آنها به وجود آید. هر جا خوراکی برای آتش وجود داشته باشد شعله‌ی آن به خودی خود فروزان می‌شود. شناخت قوت‌ها و ضعف‌های دانش آموزان به کاربردن شیوه‌های مؤثر تنبیه و پاداش از ظرافتهای معلمی است. برای آموزش یک مطلب تنها دانستن آن مطلب کافی نیست، بلکه آموختن یا روشن ساختن راه اندیشیدن در مورد مطلب تدریس نیز باید دانسته شود. به طور کلی در تدریس هر ماده‌ی درسی بر معلم لازم است که هدفها را از سه زاویه اصلی دنبال کند. ۱- سعی بر افزایش تفهیم محتوای برنامه درسی ۲- سعی بر گسترش استعدادها از اجرای برنامه‌ی درسی ۳- افزایش و رشد طرز تفکر به وسیله تدریس یک ماده درسی تعقیب سه گانه فوق در تمام مواد درسی باید عملی شود، ولی در هر یک از این هدفها نسبت به هر موضوعی، دارای اهمیت خاصی بوده که با توجه به نظر معلم و متعلم میزان اهمیت آن متفاوت می‌گردد. طراحی برای سهولت تدریس تعیین هدف کلی، هدفهای رفتاری «

یعنی انتظاری که معلم در آخر یادگیری از دانش آموزان دارد. سنجش همه ی جوانب، چون فعالیت درون و برون کلاسی مستلزم سنجش مداوم است، داده های معلم به دانش آموز و دریافتهای آموزشی آنها باید مورد ارزشیابی قرار گیرند. یقیناً افرادی با شخصیت و توانایی مناسب شغل معلمی می توانند مهمترین تأثیر را در یادگیری دانش آموزان داشته باشند (سیف، ۱۳۸۹: ۴۶)

۷- روش پژوهش

روش این پژوهش از لحاظ نحوه گردآوری داده ها توصیفی و از نوع تحقیقات همبستگی می باشد. در این تحقیق سعی براین است که همبستگی بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری آموزشی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر مشخص گردد. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روشهایی است که هدف آنها توصیف کردن شرایط یا پدیده های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری دادن به فرآیند تصمیم گیری باشد. بیشتر تحقیقات علوم رفتاری را می توان در زمره تحقیق توصیفی به شمار آورد. تحقیق همبستگی یکی از انواع روشهای تحقیق توصیفی است در این نوع تحقیق رابطه ی میان متغیر ها بر اساس هدف تحقیق تحلیل می گردد (سرمد، ۱۳۹۱).

جامعه آماری

جامعه آماری عبارت است از مجموعه ای از افراد یا واحد ها که دارای حداقل یک صفت مشترک باشند. معمولاً در هر پژوهش، جامعه مورد بررسی یک جامعه آماری است که پژوهشگر مایل است درباره صفت (صفت ها) متغیر واحدهای آن به مطالعه بپردازد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱). در این مقاله پژوهشی جامعه آماری شامل کلیه معلمان (۹۰ نفر) و دانش آموزان آنها در پایه های سوم تا ششم ابتدایی (۱۷۰۰ نفر) شهرستان ایرانشهر در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود

حجم نمونه و روش نمونه گیری

روش نمونه گیری عبارت است از مجموعه اقداماتی که برای انتخاب تعدادی از افراد جامعه به نحوی که معرف آن باشند، انجام می پذیرد. روش نمونه گیری تصادفی ساده براساس این اصل انتخاب می شود که کلیه افراد جامعه مورد مطالعه با هم مشابهت دارند و متجانس یا در واقع یکدست هستند (حافظ نیا، ۱۳۸۷) در این تحقیق با روش نمونه گیری سرشماری، نمونه های تحقیق را انتخاب کردیم حجم نمونه این تحقیق طبق جدول مورگان ۷۳ نفر از معلمان و دانش آموزان آنها به تعداد ۳۸۵ نفر به روش تصادفی ساده می باشد.

ابزارهای گرد آوری داده ها

جدول ۳-۲- آلفای کرونباخ پرسشنامه سواد برنامه ریزی درسی

پرسشنامه	تعداد سوالات	پایایی	تعداد
سواد برنامه ریزی درسی	۲۱	۰/۸۸	۳۰
	۲۱	۰/۹۱۲	۷۳

آلفای کرونباخ پرسشنامه یادگیری آموزشی

پرسشنامه	تعداد سوالات	پایایی	تعداد
	۴۸	۰/۹۳	۳۰
	۴۸	۰/۹۷	۳۸۵

روشهای تجزیه و تحلیل آماری

برای توصیف داده‌های گردآوری شده از روش‌های آمار توصیفی شامل جدول، نمودار، فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شده است. همچنین برای تعیین معنادار بودن روابط ذکر شده در فرضیه‌ها تحلیل کندانال اسپیرمن استفاده شد زیرا داده‌های هر دو متغیر نرمال نبودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزار SPSS صورت گرفته است.

مقادیر شاخص‌های توصیف کمی متغیرهای تحقیق (n=۷۳ و n=۳۸۵)

متغیر	ابعاد	میانگین	میانۀ مد	انحراف معیار	چولگی	کشدگی	کمینه	بیشینه
سواد	مبانی برنامه ریزی درسی	۴/۱۹	۴/۳۳	۴/۵	۰/۵۲۳	-۲/۰۱	۸/۵۲۱	۱/۵
برنامه	عناصر برنامه ریزی درسی	۴/۳۷	۴/۵۵	۴/۶	۰/۶۰۷	-۲/۷۸۳	۱۲/۴۲	۱
ریزی درسی	کل	۴/۲۷	۴/۳۸	۴/۵	۰/۵۰۷	-۳/۰۸۷	۱۵/۹۲	۱/۲
یادگیری کل		۳/۷۸	۳/۹۵	۱/۹	۰/۷۸۷	-۰/۸۷۷	۰/۳۰۱	۱/۶
آموزشی								

ارایه تحلیل یافته‌ها

۴-۲-سوالات تحقیق:

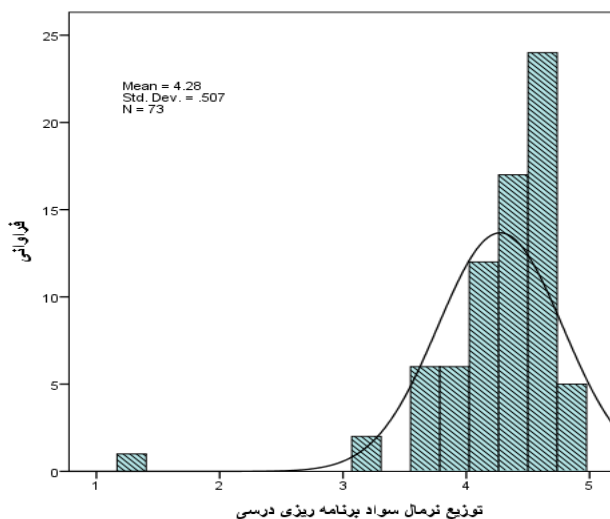
وضعیت سواد برنامه ریزی درسی معلمان چگونه است؟

توزیع فراوانی، آماره‌های توصیفی متغیر سواد برنامه ریزی درسی معلمان

سواد برنامه ریزی درسی	فراوانی	درصد فراوانی
خیلی کم	۱	۱/۴
کم	۰	۰
متوسط	۲	۲/۷
زیاد	۲۴	۳۲/۹
خیلی زیاد	۴۶	۶۳/۰
کل	۷۳	۱۰۰/۰

نمره متغیر توجه به سواد برنامه ریزی درسی از طریق محاسبه جمع نمره‌های ۲۱ سؤال پرسشنامه سواد برنامه ریزی درسی حاصل شده است و برای توصیف این متغیر نمرات آن به پنج رده خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد تقسیم گردید. از بین ۷۳ معلم مورد بررسی، ۱ نفر (۱/۴ درصد) خیلی کم، ۲ نفر (۲/۷ درصد) متوسط، ۲۴ نفر (۳۲/۹ درصد) زیاد و ۴۶ نفر (۶۳/۰ درصد) خیلی زیاد.

درصد) زیاد و ۴۶ نفر (۶۳ درصد) سواد برنامه ریزی درسی معلمان را در دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر خیلی زیاد ارزیابی کرده اند.



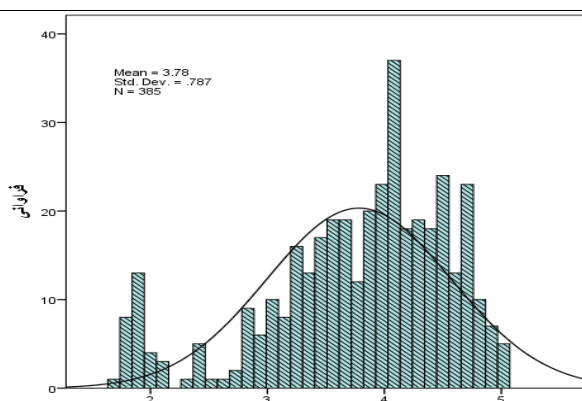
توزیع نرمال و آماره‌های توصیفی وضعیت سواد برنامه ریزی درسی معلمان

وضعیت یادگیری آموزشی دانش آموزان چگونه است؟

توزیع فراوانی، آماره‌های توصیفی متغیر یادگیری آموزشی دانش آموزان

یادگیری آموزشی	فراوانی	درصد فراوانی
خیلی کم	۲	۰/۵
کم	۳۴	۸/۸
متوسط	۶۵	۱۶/۹
زیاد	۱۶۰	۴۱/۶
خیلی زیاد	۱۲۴	۳۲/۲
کل	۳۸۵	۱۰۰/۰

نمره متغیر توجه به یادگیری آموزشی از طریق محاسبه جمع نمره های ۴۸ سؤال پرسشنامه یادگیری آموزشی حاصل شده است و برای توصیف این متغیر نمرات آن به پنج رده خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد تقسیم گردید. از بین ۳۸۵ دانش آموز مورد بررسی، ۲ نفر (۰/۵ درصد) خیلی کم، ۳۴ نفر (۸/۸ درصد) کم، ۶۵ نفر (۱۶/۹ درصد) متوسط، ۱۶۰ نفر (۴۱/۶ درصد) زیاد و ۱۲۴ نفر (۳۲/۲ درصد) یادگیری دانش آموزان را در دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ابرانشهر خیلی زیاد ارزیابی کرده اند.



توزیع نرمال یادگیری آموزشی

توزیع نرمال و آماره‌های توصیفی وضعیت یادگیری آموزشی دانش آموزان

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها

ابعاد	حجم نمونه	آماره آزمون	معنی داری
سواد برنامه ریزی درسی	۳۸۵	۲/۲۷۱	۰/۰۰۱
یادگیری آموزشی	۳۸۵	۱/۸۵۲	۰/۰۰۲

ضرایب همبستگی بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری دانش آموزان

متغیر	یادگیری آموزشی				وجود رابطه	نوع رابطه	R2
	کندال	p	تعداد	اسپیرمن	p	تعداد	
سواد برنامه ریزی درسی	۰/۱۶۸	<۰/۰۰۱*	۳۸۵	۰/۲۴۰	<۰/۰۰۱*	۳۸۵	دارد
							مستقیم ۰/۰۰۵

ضرایب همبستگی بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان

متغیر	یادگیری آموزشی				وجود رابطه	نوع رابطه	R2
	کندال	p	تعداد	اسپیرمن	p	تعداد	
مبانی برنامه ریزی درسی	۰/۱۴۹	<۰/۰۰۱*	۳۸۵	۰/۲۱۸	<۰/۰۰۱*	۳۸۵	دارد
							مستقیم ۰/۰۳۵

ضرایب همبستگی بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از عناصر برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان

متغیر	یادگیری آموزشی				وجود رابطه	نوع رابطه	R2
	کندال	p	تعداد	اسپیرمن	p	تعداد	
عناصر برنامه ریزی درسی	۰/۱۰۶	<۰/۰۰۳*	۳۸۵	۰/۱۶۰	<۰/۰۰۲*	۳۸۵	دارد
							مستقیم ۰/۰۴۷

*در سطح ۰/۰۵ معنی دار

۸- بحث و نتیجه گیری

۱. بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر رابطه وجود دارد.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون همبستگی، ضریب همبستگی کندال برابر $0/168$ و ضریب همبستگی اسپیرمن برابر $0/240$ است که نشان دهنده این است بین میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان مرد و زن و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر رابطه معنی داری وجود دارد ($p < 0/05$) بنابراین فرضیه صفر رد می شود و رابطه بین این دو متغیر مستقیم است. لذا فرضیه اصلی تحقیق مورد تایید قرار می گیرد به این مفهوم که تغییرات در میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان موجب تغییرات در یادگیری دانش آموزان است و به طرف مثبت (افزایشی) سیر می کند، بدین معنی که افزایش میزان سواد برنامه ریزی درسی معلمان با افزایش یادگیری دانش آموزان همراه است و بالعکس، که مثبت بودن ضرایب آزمون های کندال و اسپیرمن دلیل افزایشی بودن این رابطه است. بر اساس مقدار R^2 ، یادگیری دانش آموزان ۵ درصد از تغییرات سواد برنامه ریزی درسی معلمان را توضیح می دهد.

۲. بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر رابطه وجود دارد.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون همبستگی، ضریب همبستگی کندال برابر $0/149$ و ضریب همبستگی اسپیرمن برابر $0/218$ است که نشان دهنده این است بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر رابطه معنی داری وجود دارد ($p < 0/05$) بنابراین فرضیه صفر رد می شود و رابطه بین این دو متغیر مستقیم است. لذا فرضیه فرعی (اول) تحقیق مورد تایید قرار می گیرد به این مفهوم که تغییرات در میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی برنامه ریزی درسی موجب تغییرات در یادگیری دانش آموزان است و به طرف مثبت (افزایشی) سیر می کند، بدین معنی که افزایش میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی برنامه ریزی درسی با افزایش یادگیری دانش آموزان همراه است و بالعکس، که مثبت بودن ضرایب آزمون های کندال و اسپیرمن دلیل افزایشی بودن این رابطه است. بر اساس مقدار R^2 ، یادگیری دانش آموزان ۳/۵ درصد از تغییرات میزان شناخت معلمان مرد و زن از مبانی برنامه ریزی درسی را توضیح می دهد.

۳. بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از عناصر برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر رابطه وجود دارد.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون همبستگی، ضریب همبستگی کندال برابر $0/106$ و ضریب همبستگی اسپیرمن برابر $0/160$ است که نشان دهنده این است بین میزان شناخت معلمان مرد و زن از عناصر برنامه ریزی درسی و یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس غیر دولتی شهرستان ایرانشهر رابطه معنی داری وجود دارد ($p < 0/05$) بنابراین فرضیه صفر رد می شود و رابطه بین این دو متغیر مستقیم است. لذا فرضیه فرعی (دوم) تحقیق مورد تایید قرار می گیرد به این مفهوم که تغییرات در میزان شناخت معلمان مرد و زن از عناصر برنامه ریزی درسی موجب تغییرات در یادگیری دانش آموزان است و به طرف مثبت (افزایشی) سیر می کند، بدین معنی که افزایش میزان شناخت معلمان مرد و زن از عناصر برنامه ریزی درسی با افزایش یادگیری دانش آموزان همراه است و بالعکس، که مثبت بودن

ضرایب آزمون‌های کندال و اسپیرمن دلیل افزایشی بودن این رابطه است. بر اساس مقدار R2، یادگیری دانش آموزان ۴/۷ درصد از تغییرات میزان شناخت معلمان مرد و زن از عناصر برنامه ریزی درسی را توضیح می‌دهد.

محدودیت‌ها و تنگنای تحقیق:

در جامعه ما پژوهش و تحقیق جایگاه واقعی خود را پیدا نکرده و به این مهم به میزان کافی توجه نمی‌شود و این بخش بیشتر مورد بی‌مهری قرار گرفته است. در نتیجه مشکلات بسیاری برای محققین و دانشجویان ایجاد می‌شود که باعث طولانی شدن زمان اجرای طرح‌های تحقیقاتی و گاهی بی‌نتیجه ماندن آنها می‌گردد. در این تحقیق جامعه آماری به علت مشغله کاری و ارعاب از پیامد پاسخگویی، به سختی حاضر به همکاری می‌شدند.

بعضی از کارکنان تجربه‌ای در کارهای تحقیقی و جوابگویی حرفه‌ای به پرسشنامه را نداشته و دقت و وقت لازم را برای پر کردن برخی پرسشها از پرسشنامه‌ها را به کار نمی‌برند.

محدودیت روش جمع‌آوری داده‌ها: ابزار بکار رفته در این تحقیق پرسشنامه بود و افراد ممکن است به دلایل مختلف، واقعیتها را منعکس نکنند، برای رفع این کمبود بهتر بود از مصاحبه و مشاهده یا سایر موارد در صورت امکان استفاده شود که به دلیل محدودیتهای زمانی، منابع و امکانات این امر میسر نشد.

منابع در مورد سواد برنامه ریزی درسی بسیار کم بود و در ایران یکی دو تحقیق بیشتر انجام نشده بود. جمع‌آوری پرسشنامه در دانش آموزان دوره ابتدایی بسیار مشکل بود.

مراجع

- ✓ ارنشتاین، استیفن، و هانگینز، ۲۰۰۵، مبانی اصول و مسائل برنامه درسی» ترجمه قدسی احقر، ۱۳۸۴، انتشارات آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران
- ✓ حیدری، زهرا، موسی پور، نجمه، حری، عاطفه، ۱۳۸۶، نظام برنامه ریزی درسی متناسب با توسعه ی سواد اطلاعاتی. فصل نامه مطالعات برنامه درسی، دوره ۱، شماره ۴۸، ۴-۲۹.
- ✓ دائی زاده، حمید، شریعتمداری، علی، نادری، علی، سیف نراقی، محمد، ۱۳۸۶، میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه استان مازندران از مبانی برنامه یزی درسی و اصول یادگیری. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد، واحد خوراسگان، شماره ۲۴، ۱۳-۱.
- ✓ سیف، علی اکبر، رضایی، اکبر، ۱۳۸۵، تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۷.
- ✓ طالب زاده، محمد، ۱۳۹۱، بررسی میزان سواد برنامه ریزی درسی دبیران زن دبیرستان های دولتی دخترانه شهر تهران بر اساس الگوی اکرو. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان تهران - دانشکده علوم انسانی
- ✓ عیاباف، زهرا، فتحی، واجارگاه، کاظم، ۱۳۹۲، سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. دوره ۳، شماره ۷، ۷-۲۹
- ✓ عباس زاده، قاسم، ۱۳۸۱، بررسی میزان آشنایی و کاربرد مواد آموزشی در آموزش، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران،

-
- ✓ فتحی، علی، واجارگاه، کاظم، گویا، زینب، ۱۳۸۸، طراحی و اعتباربخشی برنامه درسی مدرسه-محور (SBCNA)، تهران وزارت آموزش و پرورش. موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری آموزشی
- ✓ کلباسی، اکبر، ۱۳۸۹، ارتباط برنامه ریزی درسی با علوم تربیتی. فصل نامه تکنولوژی و آموزش، شماره ۴
- ✓ ملکی، حسن، ۱۳۹۱، کتاب برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). چاپ تهران، انتشارات مدرسه، ص ۳۴-۲۲.
- ✓ مهر محمدی، محمد، ۱۳۸۸، تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت و فرصت ها، www.sid.ir.
- ✓ میرزا بیگی، علی، ۱۳۹۰، برنامه ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران: یسطرون
- ✓ نهاوندی، سحر، ۱۳۸۹، اصول برنامه ریزی درسی. تهران، دوره ۱، تهران.
- ✓ ولی پور، اکبر، نادری، عباس، شریعت مداری، علی و نراقی، مهران، ۱۳۸۸، میزان آگاهی معلمان دوره راهنمایی از مبانی برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری به منظور الگوی عملی جهت ارتقا دانش و مهارت های آنان. فصل نامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، دوره ۳، شماره ۱۷، ۴-۱.
- ✓ هرگنهان، ۲۰۱۲، نظریه های یادگیری. ترجمه سیف، ع. ا. ۱۳۹۱، دوره ۶. تهران.
- ✓ یارمحمدیان، محمد ۱۳۸۷، اصول برنامه ریزی درسی. تهران، دوره ۲، تهران، یادواره کتاب.