

Prioritization and comparing the ideologies of the six components of the curriculum from the perspectives of faculty members of educational sciences faculties in Tehran

اولویت بندی و مقایسه مؤلفه‌های شش‌گانه ایدئولوژی‌های برنامه درسی از منظر اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران

Mehdi Maleki, Mohsen Farmahini Farahani, Kourosh Esmacili

¹MA in Curriculum Planning

²Professor of Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran

³PhD student of Assessment and Measurement, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

مه‌دی ملکی، محسن فرمهینی فراهانی، کوروش اسماعیلی

^۱کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

^۲دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

^۳دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

Abstract

چکیده

The present study compared the priorities and ideologies of the six components of the curriculum from the perspectives of faculty members of Tehran faculties of educational sciences. Research society was comprised of all of the faculty members in the departments in 2010-11 adopted through census. Among the 95 members, 30% were female and 70% were male. The research was carried out as a descriptive (surveying) study by using standard questionnaire of curriculum ideology of Schiro (2008). The questionnaire focuses on curriculum based on the six factors including purpose, teaching, learning, knowledge, childhood and evaluation (scholar academic ideology, social efficiency ideology, learner-centered ideology and social reconstruction ideology). For data analyzing, frequency and percentage frequency and ideology graph were applied. Findings suggested that, the faculties of educational sciences in Tehran should focus on ideology of social reconstruction and the components of learning, knowledge, learning and assessment of learner-centered ideology. The strongest trends in this regard were learning and assessment the components of learner-centered ideology. The strongest trends (first priority) and components were teaching the ideology of scientific knowledge and the weakest parts of the trends (last priority) were the only components that all faculty members were agreed.

پژوهش حاضر، با هدف اولویت بندی و مقایسه مؤلفه‌های شش‌گانه ایدئولوژی‌های برنامه درسی از منظر اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران اجرا شده است. روش پژوهش توصیفی (پیمایشی) و جامعه و نمونه آماری پژوهش برابر بوده است؛ به طوری که شامل کلیه اعضای هیأت علمی علوم تربیتی مستقر در دانشکده‌های علوم تربیتی سطح شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰ - ۸۹ می‌شود. از مجموع ۹۵ نفر اعضای هیأت علمی حدوداً ۸۱ نفر شامل ۳۰ درصد زن و ۷۰ درصد مرد حاضر به همکاری با پژوهشگر شدند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه استاندارد ایدئولوژی برنامه درسی «اسکایرو ۲۰۰۸» بود که بر اساس ۶ مؤلفه؛ هدف، تدریس، یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی به تعیین ۴ نوع ایدئولوژی برنامه درسی (دانش پژوهان علمی، یادگیرنده محور، بازسازی اجتماعی و کارآیی اجتماعی) پرداخته است. سهم هر یک از مؤلفه‌ها ۴ سؤال بود و به منظور تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی فراوانی و درصد و نیز رسم نمودار ایدئولوژی برنامه درسی استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که اعضای هیأت علمی گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران به مؤلفه‌های هدف و تدریس در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی و همچنین مؤلفه‌های یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی در ایدئولوژی یادگیرنده محور قوی‌ترین گرایش را نشان داده‌اند. همچنین مؤلفه‌های یادگیری و ارزشیابی در ایدئولوژی یادگیرنده محور در بخش قوی‌ترین گرایش (اولویت اول) و مؤلفه‌های هدف و تدریس در ایدئولوژی دانش پژوهان علمی در بخش ضعیف‌ترین گرایش (اولویت آخر) تنها مؤلفه‌هایی بودند که همه اعضای هیأت علمی بر روی آن اتفاق نظر داشتند.

واژگان کلیدی: اولویت بندی، مقایسه، مؤلفه، ایدئولوژی برنامه درسی، هیأت علمی.

Keywords: Prioritization, Comparison, Components Ideology, Curriculum, Faculty

مقدمه

امروزه فقر منابع علمی در زمینه برنامه درسی در کشور ما امری قطعی و غیرقابل انکار است. در زمینه قلمرو برنامه درسی - به ویژه در حوزه نظریه برنامه درسی (Curriculum Theory) - فاصله فاحشی میان آمار و ارقام جهانی مربوطه و ایران وجود دارد. این اختلاف، معرف کم تحرکی، بی رمقی و فقر اساسی این رشته در کشور است و یک زنگ خطر قلمداد می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). در نتیجه تلاش برای تبیین نظریه برنامه درسی و دستیابی به یک ایدئولوژی برنامه درسی (Curriculum Ideology) بومی ملهم از آموزه‌های فلسفی - دینی، فرهنگی و تاریخی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در حکم راهنمای عمل برنامه ریزان، مؤلفان و معلمان کشور یک ضرورت بنیادین، حیاتی و معنی‌دار تلقی می‌شود (محسن‌پور، ۱۳۸۳). در مجموعه ایدئولوژی‌های مطرح شده در حوزه برنامه درسی، اسکایرو (Schiro) از جمله افراد معاصر این حوزه بوده است که در اثر خود به نام «نظریه برنامه درسی: دیدگاه‌های متضاد و نگرانی‌های مداوم» بیان می‌کند که ایدئولوژی مجموعه‌ای از عقاید، دیدگاه جامع و کامل، و نوع روش نگرستن به مسائل است. همچنین ایدئولوژی‌های برنامه‌های درسی، دیدگاه‌ها، فلسفه‌ها، عقاید، چهارچوب‌های مفهومی و سیستم‌های فکری مربیان، هستند (Schiro, 2008). اسکایرو، برنامه درسی را امری تعریف می‌کند که از شش مؤلفه تشکیل شده که عبارت است از: هدف از آموزش، تدریس، یادگیری، ماهیت دانش، ماهیت فراگیر، و ارزشیابی. بنابراین، ایدئولوژی‌های برنامه درسی در این پژوهش بدین منظور استفاده خواهند شد تا باورهای شخصی را که استادان در مورد این مؤلفه‌ها دارند در ۴ موقعیت ایده آل منسوب به اسکایرو شرح دهند، که هر کدام از این ایدئولوژی‌ها نیز نماینده مجموعه‌ای از ایده‌آل‌های جامعه است. چرا که حدود مشخصی در نظام‌های باور برنامه درسی را تعیین و تعریف می‌کنند.

حامیان ایدئولوژی دانش پژوهان علمی (Scholar academic ideology) معتقدند که با گذشت قرن‌ها فرهنگ، دانش ارزشمندی را جمع کرده است که می‌توان آن را در

رشته‌های آکادمیک دانشگاه‌ها به کار بست. هدف آموزش کمک به کودکان است تا بتوانند دانش جمع‌آوری شده در فرهنگ را بیاموزند (یعنی رشته‌های آکادمیک را فرا بگیرند). درک رشته آکادمیک یا تحصیلی یعنی یاد گرفتن مفهوم، چهارچوب‌ها و روش‌های فکری آن رشته. مربیان باید دانش پژوهانی باشند که به طور کامل رشته خود را درک کرده باشند و بتوانند به خوبی آن را به کودکان ارائه دهند. هدف دانش پژوهان علمی گسترش رشته‌ها با معرفی اعضای جوان به آنها است. گسترش و ارتقای سطح هر رشته با انتقال دانش و تفکرات آنها به دانشجویان صورت می‌گیرد. حامیان ایدئولوژی کارآیی اجتماعی (Social efficiency ideology) معتقدند که هدف آموزش در مدارس رفع نیازهای جامعه با تعلیم جوانان به گونه‌ای است که در آینده به عنوان اعضای مؤثر و فعال جامعه فعالیت داشته باشند. هدف، آموزش مهارت‌ها به جوانان است، مهارت‌ها و دستورالعمل‌هایی که بعدها در محیط کاری و در خانه برای زندگی و تأثیر گذاری در جامعه به آنها نیاز خواهند داشت. کار اول مربیان کارآیی اجتماعی تعیین نیازهای جامعه است. چیزهایی که این نیازها را بر طرف خواهند ساخت اهداف نهایی برنامه درسی خوانده می‌شوند. نظریه‌پردازان ایدئولوژی کارآیی اجتماعی بر این باورند که مؤثرترین روش رسیدن به اهداف نهایی برنامه درسی به کارگیری روش‌های علمی در تنظیم برنامه درسی است.

حامیان ایدئولوژی یادگیرنده محور (Learner centered ideology) بر نیازهای جامعه یا رشته‌های آکادمیک تأکید ندارند، بلکه تأکید و توجه آنها معطوف نیازها و نگرانی‌های افراد است. آنها معتقدند که مدارس باید مکان‌های لذت بخشی باشند که در آنها افراد به طور طبیعی رشد کنند. هدف آموزش، رشد افراد متناسب با ویژگی‌های عقلانی، اجتماعی، عاطفی و فیزیکی آنهاست. از آن جا که نیازهای انسان‌ها هدف نهایی برنامه درسی است، لذا هواداران این ایدئولوژی رشد یادگیرندگان را هدف اصلی تلاش‌هایشان می‌دانند. بنابراین یادگیری تابع تعامل بین فرد و محیط است.

حامیان ایدئولوژی بازسازی اجتماعی (Social reconstruction ideology) به مشکلات جامعه و بی

ماهیت و ابعاد حوزه تخصصی برنامه درسی از طریق تبیین ماهیت نظریه برنامه درسی پرداخته، طبقه بندی جدیدی از نظریه‌های مطرح در این حوزه را پیشنهاد و ارائه می‌کند. فدوی و همکاران (۱۳۸۷) در بررسی وضعیت کرسی‌های نظریه پردازی در ایران و جهان و ارائه چارچوب ادراکی مناسب برای نظام آموزش عالی ایران ابراز داشتند که مهمترین الزامات نظریه پردازی، وجود استقلال فکری و فضای آزاد اندیشی در دانشگاه از طریق برپایی کارگاه‌های مختلف از جمله تفکر خلاق، نقد سازنده و ... است. تقی پور کلور (۱۳۸۸) رویکرد غالب برنامه درسی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی را با توجه به سه عنصر برنامه درسی (هدف، روش تدریس و ارزشیابی)، دیدگاه رفتارگرایی ارزیابی کرده، بیان می‌کند که میزان به کارگیری رویکردهای برنامه درسی در فرایند یاددهی - یادگیری به ترتیب دیدگاه رفتارگرایی، دیدگاه فرایند شناختی و دیدگاه انسان گرایی تعیین شد. مهرمحمدی و امین خندقی (۱۳۸۸) به میزان توجه و مشروعیت بخشی به معرفت و اندیشه دینی و وحیانی در عرصه تعلیم و تربیت و برنامه درسی تأکید داشتند. اسکایرو (Schiro, 1992) تغییراتی را که در ایدئولوژی برنامه درسی که در طول فعالیت کاری ۷۶ معلم اتفاق افتاده بود، مورد بررسی قرار دادند و اشاره می‌کنند که:

- معلمان ایدئولوژی‌های برنامه درسی‌شان را در حدود هر ۴ سال یک بار تغییر می‌دهند.
- اولین تغییری که رخ می‌دهد حدود ۳ سال پس از وارد شدن به محیط کار است.
- بیشترین وقایع اشاره شده مرتبط با تغییر، عبارتند از: تغییر مدرسه یا تغییر مقطعی که معلم در آن تدریس می‌کند، توجه و پاسخ دادن به نیازهای کودکان و یا جامعه و تغییر شغل از معلمی به شغل اجرایی بوده‌اند.
- چونگ و هونگ (Cheung & Hon Ng, 2000) بیان کردند که زمانی که معلمان به تجربه تدریس بیشتری دست یافتند، بر تفاوت بین باورهایشان پیرامون جهت گیری فرآیندهای شناختی و جهت گیری انسانی افزوده شد. هونگ و چونگ (Hon Ng & Cheung, 2002) نشان دادند که به جهت گیری فرآیندهای شناختی بالاترین نمره داده

عدالتی‌های تحمیل شده به اعضای آن (بی‌عدالتی‌های اجتماعی، اقتصادی، قومی و جنسیتی) آگاهند. آنها معتقدند که هدف آموزش کمک به بناسازی جامعه‌ای جدید و عادل است که همه اعضای آن از شرایط راضی و خشنود باشند. طرفداران نظریه بازسازی اجتماعی از دیدگاه اجتماعی به برنامه درسی می‌نگرند. هدف آنان اصلاح شرایط نامطلوب جامعه است و برای این منظور، جنبه‌های نامطلوب فرهنگ را از بین می‌برند و آنها را با ارزش‌هایی که ایده‌آل و ارزشمند هستند جایگزین می‌کنند. در نتیجه فرهنگ خود را بازسازی می‌نمایند به طوری که اعضای آن از خواسته‌های روحی، مادی و معنوی خود بیشترین رضایت را داشته باشند (Schiro, 2008). تفاوت ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه‌های شش‌گانه برنامه درسی در جدول شماره ۱ آمده است.

در بررسی سوابق پژوهش آشکار گردید که پژوهش‌هایی در ارتباط با پژوهش حاضر صورت گرفته است. عباس پور (۱۳۷۵) به این نکته دست یافت که تعیین محورهای اساسی و جهت دهی ارزشی به عناصر برنامه ریزی درسی از مهمترین کاربرد نظریه های فلسفی در برنامه ریزی درسی به شمار می‌رود. همچنین این نظریه‌ها می‌تواند به عنوان مبنای اساسی برای انتخاب اهداف، محتوا و روش‌های تدریس مورد توجه برنامه ریزان درسی قرار گیرد. سلسبیلی (۱۳۷۹) بر این نکته تأکید کرد که الگویی راهنما برای کاربرد دیدگاه‌های برنامه ریزی درسی در قالب سه فرادیدگاه انسان کارآمد، انسان متفکر و انسان کامل لازم است. محسن پور (۱۳۸۳) بر ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی بومی به عنوان راهنمای عمل برنامه ریزان و مؤلفان کتب درسی تأکید می‌کند و مشکلات ناشی از نبود چنین نظریه‌ای را در گذشته یادآور می‌شود و چاره را در رجوع به جهان بینی اسلامی و ادبیات تعلیم و تربیت مسلمانان در استخراج و استنباط عناصر نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش و تدوین نظریه‌ای بومی می‌بیند. ملکی (۱۳۸۵) به طرح دیدگاه فطری - معنوی در حوزه برنامه درسی پرداخته است که بر مبنای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تدوین شده، دیدگاه‌های دیگر را به چالش می‌کشد. امین خندقی (۱۳۸۷) به بازشناسی مجدد هویت،

همچنین می‌تواند معلمان را یاری کند تا همکاران خود را بهتر درک کرده، با آنها به خوبی ارتباط برقرار ساخته، همکاری کنند. جینکینس (Jenkins, 2009) اشاره کرد که معلمان با تجربه، مایلند که به سمت جهت گیری‌های برنامه درسی رفتاری و فرایندهای شناختی گرایش داشته باشند. کاکران (Cochran, 2010) دریافت که فلسفه‌های معلمان عمدتاً بر روی یک ایدئولوژی متمرکز نیست و آنها تمایل دارند که ترکیبی از ایدئولوژی‌ها را به کار برند و در بررسی رابطه میان فلسفه‌های برنامه درسی معلمان و تجارب تدریس به این یافته دست پیدا کرد که ایدئولوژی دانش پژوهان علمی اغلب با معلمانی که تجارب بیشتری داشتند، مرتبط بوده است.

شد، در حالی که جهت گیری علمی پایین‌ترین نمره را کسب کرده بود. چونگ و ونگ (Cheung & Wong, 2002) دریافتند که معلمان با تجربه، تمایل بیشتری داشتند تا دیدگاه دانش پژوهان علمی را مورد استفاده قرار دهند. کوتی و اسکایرو (Cotti & Schiro, 2004) به این یافته دست پیدا کردند که ۹۰ نفر (۸۳٪) از معلمان کارآموز و ۱۲ نفر (۶۷٪) از معلمان با تجربه، ایدئولوژی یادگیرنده محور را به عنوان موقعیت ایدئولوژیکی اولیه خود شناسایی نمودند. شناختن جهت‌یابی ایدئولوژیکی می‌تواند به معلمان کمک کند تا به طور مؤثرتری دستورالعمل سازگار با دیدگاه‌های خود را طراحی کنند. شناختن فشارهای ایدئولوژیکی اعمال شده بر معلم‌ها در جامعه آگاه آموزشی امروز می‌تواند آنها را در درک تأثیر و مفاهیم آن فشارها یاری دهد.

جدول ۱ - تفاوت ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه‌های شش گانه برنامه درسی

مؤلفه ایدئولوژی	هدف	تدریس	یادگیری	دانش	فراگیر	ارزشیابی
دانش پژوهان علمی	جاودانه کردن وجود رشته‌های علمی	معلم به عنوان فردی با معلومات زیاد	انتقال مطالب به فراگیران	دانش سازمان یافته توسط فرهنگ و مطابق با اصول رشته‌های علمی	به نوآموزان به عنوان مجموعه سلسه مراتبی رشته‌های علمی می‌نگرند، که چیزی باید توسط رشته‌های علمی به ذهن آنها منتقل گردد	کاربرد ابزارهای عینی و آماری جهت سنجش موفقیت فراگیران
کارآیی اجتماعی	انجام وظیفه‌ای مؤثر برای جامعه	معلم به عنوان ناظر یادگیری فراگیران	فرایند تغییر رفتار	مهارت و توانایی برای انجام عمل	فراگیران مانند مواد خامی هستند که باید شکل بگیرند و به محصولات نهایی تبدیل شوند و رفتارها و توانایی‌های سازنده‌ای به دست آورند	تعیین کنترل کیفیت به صورت علمی یا اثبات میزان دستیابی به مهارت‌های خاص برای فراگیران

تحریک رشد افراد به واسطه تجارب و همچنین کمک به برنامه‌ریزان درسی و رشد معلمان	معلم به عنوان پشتیبان یادگیری فراگیران	محصول رشد	درک شخصی (معانی فردی) از خود و جهان خود	فراگیر را موجودی یکپارچه می‌دانند که طبیعت خوبی دارد و با رشد و ترقی می‌تواند برای خود معنی‌سازی کند و مسائل را درک کند	تشخیص توانایی‌های فراگیر در جهت تسهیل رشد	یادگیرنده محور
از بین بردن جنبه‌های نامطلوب فرهنگ	معلم به عنوان همراه فراگیران	ایجاد دیدگاهی روشن نسبت به جامعه‌ای ایده آل	تعهد و درک چگونگی تحقق بخشیدن به آرمان‌های اجتماعی	فراگیر را موجودی اجتماعی می‌دانند که طبیعت او با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند مشخص می‌شود	اندازه‌گیری پیشرفت فراگیر با توجه به توانمندی‌هایش	بازسازی اجتماعی

جدول ۲ - فراوانی و درصد مؤلفه هدف اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران

هدف					مؤلفه	
مجموع	چهارم	سوم	دوم	اول	اولویت	
۸۱	۶۴	۹	۳	۵	فراوانی	دانش پژوهان علمی
۱۰۰	۷۹/۱	۱۱/۱۱	۳/۷۰	۶/۱۷	درصد	
۸۱	۷	۳۰	۲۱	۲۳	فراوانی	یادگیرنده محور
۱۰۰	۸/۶۴	۳۷/۳	۲۵/۹۲	۲۸/۳۹	درصد	
۸۱	۸	۱۲	۲۳	۳۸	فراوانی	بازسازی اجتماعی
۱۰۰	۹/۸۷	۱۴/۸۱	۲۸/۳۹	۴۶/۹۱	درصد	
۸۱	۲	۳۰	۳۴	۱۵	فراوانی	کارآیی اجتماعی
۱۰۰	۲/۴۶	۳۷/۳	۴۱/۹۷	۱۸/۵۱	درصد	

روش پژوهش

در این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی، ابتدا به مطالعه و جمع‌آوری مبانی نظری و پژوهش‌های مرتبط با تحقیق پرداخته شد و سپس اقدام به جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از اعضای هیأت علمی مورد نظر در گرایش‌های رشته علوم تربیتی گردید.

در این پژوهش، از پرسشنامه ۲۴ سؤالی ایدئولوژی برنامه درسی اسکایرو (Schiro, 2008) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶ بخش و هر بخش دارای ۴ عبارت است و به ترتیب مؤلفه‌های شش گانه هدف، تدریس، یادگیری، دانش، فراگیر، و ارزشیابی را در ارتباط با چهار نوع ایدئولوژی (دانش پژوهان علمی، یادگیرنده محور، بازسازی اجتماعی، و کارآیی اجتماعی) بررسی می‌کند.

به منظور بررسی روایی زبان شناختی (Linguistic validation) پرسشنامه، ابتدا از توان علمی چند تن از متخصصان زبان انگلیسی (یک نفر کارشناس رشته زبان انگلیسی، یک نفر دانشجوی دکتری رشته زبان و ادبیات انگلیسی و یک نفر استاد زبان انگلیسی) و همچنین دو تن از متخصصان علوم تربیتی (یک نفر برنامه ریزی درسی و یک نفر فلسفه تعلیم و تربیت) بهره برده، تا برگردان آن به صورتی روشن و قابل فهم باشد. به منظور بررسی پایایی و روایی (Reliability and validity) ابزار و نتایج، ملهم از روش نمودار ایدئولوژی (Schiro, 1992 & Cotti & Schiro, 2004) برنامه درسی هر یک از اعضای هیأت علمی به همراه تفسیر آن و نیز مختصری از مبانی کلی ایدئولوژی‌های برنامه درسی چهار گانه در اختیار آنها قرار داده، از آنها خواسته شد تا نظر خود را در این باره اعلام کنند. همه شرکت کنندگان در پژوهش، بر این امر اتفاق نظر داشتند که نمودارهای ایدئولوژی آنها انعکاس دهنده باورهای آنان و نتایج پژوهش، دقیق بوده است.

جامعه پژوهش حاضر، شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰ - ۸۹ بود که در ۸ دانشکده استقرار داشتند که از مجموع ۹۵ نفر عضو هیأت علمی، ۸۱ نفر حاضر به همکاری با پژوهشگر شدند که چیزی معادل ۸۵ درصد از کل جامعه در نظر گرفته شده است. در این

پژوهش، از روش سرشماری استفاده شده است، لذا نمونه‌گیری انجام نشده و تعداد نمونه و جامعه این پژوهش برابر است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: به منظور مشخص نمودن ایدئولوژی غالب هر فرد و یا گروه باید امتیازات تخصیص داده شده (۴-۳-۲-۱) به هر یک از مؤلفه‌ها (هدف، تدریس، یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی آموزشی) در هر یک از ایدئولوژی‌های چهار گانه را با هم جمع و سپس مقایسه نمود. از آن جا که در پرسشنامه، عدد ۱ در درجه اول، عدد ۲ در درجه دوم، عدد ۳ در درجه سوم و عدد ۴ در درجه چهارم اهمیت بوده‌اند، اولویت‌های اول و دوم در ردیف حمایت و اولویت‌های سوم و چهارم در ردیف عدم حمایت از آن ایدئولوژی قرار گرفته‌اند و بدیهی است که هر چه فرد اولویت‌های اول و دوم را انتخاب کند، نمره ایدئولوژی وی نسبت به زمانی که آن فرد اولویت‌های سوم یا چهارم را برگزیند، نمره عددی کمتری را نشان می‌دهد. بنابراین امتیاز کمتر به منزله گرایش غالب فرد به ایدئولوژی برنامه درسی مربوطه خواهد بود.

یافته‌های پژوهش

پیش از بررسی اولویت‌های ایدئولوژی‌های برنامه درسی در هریک از مؤلفه‌های شش گانه، لازم به ذکر است که فراوانی و درصد مؤلفه‌های شش گانه، مربوط به ایدئولوژی کلی تمامی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران بوده و فراوانی و درصدهای برجسته شده در جداول، مسیر اولویت‌های اول تا چهارم را در ایدئولوژی‌های برنامه درسی نشان داده است.

• اولویت بندی ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه هدف
در جدول شماره ۲ توزیع فراوانی و درصد مؤلفه «هدف» اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران ارائه شده است.

نتایج حاصل از بررسی مؤلفه هدف در همه پاسخ‌های اعضای هیأت علمی به هر یک از اولویت‌های انتخابی به ایدئولوژی‌های برنامه درسی، حاکی از آن است که اکثریت اعضای هیأت علمی به مؤلفه هدف در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی اولویت اول را داده‌اند؛ به گونه‌ای که ۳۸ نفر

نتایج حاصل از بررسی مؤلفه یادگیری در همه پاسخ‌های اعضای هیأت علمی به هر یک از اولویت‌های انتخابی به ایدئولوژی‌های برنامه درسی، حاکی از آن است که اکثریت اعضای هیأت علمی به مؤلفه یادگیری در ایدئولوژی یادگیرنده محور اولویت اول را داده‌اند، به نحوی که ۶۴ نفر (۷۹/۱٪) از اعضای هیأت علمی باور خود را در مورد یادگیری در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی یادگیرنده محور می‌دانند. همچنین از نظر اعضای هیأت علمی اولویت دوم در مؤلفه یادگیری با ایدئولوژی بازسازی اجتماعی هماهنگ بوده است، به گونه‌ای که ۳۳ نفر (۴۰/۷۴٪) از اعضای هیأت علمی باور خود در مورد یادگیری در برنامه درسی را مطابق با این ایدئولوژی می‌دانستند. یادگیری در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی دانش پژوهان علمی با فراوانی ۳۴ نفر (۴۱/۹۷٪) در اولویت سوم و ایدئولوژی کارآیی اجتماعی با فراوانی ۲۷ نفر (۳۳/۳۳٪) در اولویت چهارم قرار گرفته است.

• اولویت بندی ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه دانش

در جدول شماره ۵ توزیع فراوانی و درصد مؤلفه «دانش» اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران ارائه شده است.

نتایج حاصل از بررسی مؤلفه دانش در همه پاسخ‌های اعضای هیأت علمی به هر یک از اولویت‌های انتخابی به ایدئولوژی‌های برنامه درسی، حاکی از آن است که اکثریت اعضای هیأت علمی به مؤلفه دانش در ایدئولوژی یادگیرنده محور اولویت اول را داده‌اند. به طوری که ۳۲ نفر (۳۹/۵۰٪) از اعضای هیأت علمی باور خود را در مورد دانش در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی یادگیرنده محور می‌دانند. همچنین از نظر اعضای هیأت علمی اولویت دوم در مؤلفه دانش با ایدئولوژی کارآیی اجتماعی هماهنگ بوده است، به گونه‌ای که ۲۸ نفر (۳۴/۵۶٪) از اعضای هیأت علمی باور خود در مورد دانش در برنامه درسی را مطابق با این ایدئولوژی می‌دانستند. دانش در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی بازسازی اجتماعی با فراوانی ۲۴ نفر (۲۹/۶۲٪) در اولویت سوم و ایدئولوژی دانش پژوهان علمی با فراوانی ۳۶ نفر (۴۴/۴۴٪) در اولویت چهارم قرار گرفته است.

(۴۶/۹۱٪) از اعضای هیأت علمی باور خود را در مورد هدف در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی بازسازی اجتماعی می‌دانند. همچنین از نظر اعضای هیأت علمی، اولویت دوم در مؤلفه هدف با ایدئولوژی کارآیی اجتماعی هماهنگ بوده است به نحوی که ۳۴ نفر (۴۱/۹۷٪) از اعضای هیأت علمی باور خود در مورد هدف در برنامه درسی را مطابق با این ایدئولوژی می‌دانستند. هدف در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی یادگیرنده محور با فراوانی ۳۰ نفر (۳۷/۳٪) در اولویت سوم و ایدئولوژی دانش پژوهان علمی با فراوانی ۶۴ نفر (۷۹/۱٪) در اولویت چهارم قرار گرفته است.

• اولویت بندی ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه تدریس

در جدول شماره ۳ توزیع فراوانی و درصد مؤلفه «تدریس» اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران ارائه شده است.

نتایج حاصل از بررسی مؤلفه تدریس در همه پاسخ‌های اعضای هیأت علمی به هر یک از اولویت‌های انتخابی به ایدئولوژی‌های برنامه درسی، حاکی از آن است که اکثریت اعضای هیأت علمی به مؤلفه تدریس همانند مؤلفه هدف در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی اولویت اول را داده‌اند. به گونه‌ای که ۲۹ نفر (۳۵/۸۰٪) از اعضای هیأت علمی باور خود را در مورد تدریس در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی بازسازی اجتماعی می‌دانند. همچنین از نظر اعضای هیأت علمی اولویت دوم در مؤلفه تدریس با ایدئولوژی یادگیرنده محور هماهنگ بوده است، به نحوی که ۳۴ نفر (۴۱/۹۷٪) از اعضای هیأت علمی باور خود در مورد تدریس در برنامه درسی را مطابق با این ایدئولوژی می‌دانستند. تدریس در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی کارآیی اجتماعی با فراوانی ۳۵ نفر (۴۳/۲۰٪) در اولویت سوم و ایدئولوژی دانش پژوهان علمی با فراوانی ۶۴ نفر (۷۹/۱٪) در اولویت چهارم قرار گرفته است.

• اولویت بندی ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه یادگیری

در جدول شماره ۴ توزیع فراوانی و درصد مؤلفه «یادگیری» اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران ارائه شده است.

جدول ۳ - فراوانی و درصد مؤلفه تدریس اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران

تدریس					مؤلفه	
مجموع	چهارم	سوم	دوم	اول	اولویت	
۸۱	۶۴	۶	۸	۳	فراوانی	دانش پژوهان علمی
۱۰۰	۷۹/۱	۷/۴۰	۹/۸۷	۳/۷۰	درصد	
۸۱	۱	۲۰	۳۴	۲۶	فراوانی	یادگیرنده محور
۱۰۰	۱/۲۳	۲۴/۶۹	۴۱/۹۷	۳۲/۹	درصد	
۸۱	۸	۲۰	۲۴	۲۹	فراوانی	بازسازی اجتماعی
۱۰۰	۹/۸۷	۲۴/۶۹	۲۹/۶۲	۳۵/۸۰	درصد	
۸۱	۸	۳۵	۱۵	۲۳	فراوانی	کارآیی اجتماعی
۱۰۰	۹/۸۷	۴۳/۲۰	۱۸/۵۱	۲۸/۳۹	درصد	

جدول ۴ - فراوانی و درصد مؤلفه یادگیری اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران

یادگیری					مؤلفه	
مجموع	چهارم	سوم	دوم	اول	اولویت	
۸۱	۲۵	۳۴	۱۸	۴	فراوانی	دانش پژوهان علمی
۱۰۰	۳۰/۸۶	۴۱/۹۷	۲۲/۲۲	۴/۹۳	درصد	
۸۱	۵	۳	۹	۶۴	فراوانی	یادگیرنده محور
۱۰۰	۶/۱۷	۳/۷۰	۱۱/۱۱	۷۹/۱	درصد	
۸۱	۲۴	۱۹	۳۳	۵	فراوانی	بازسازی اجتماعی
۱۰۰	۲۹/۶۲	۲۳/۴۵	۴۰/۷۴	۶/۱۷	درصد	
۸۱	۲۷	۲۵	۲۱	۸	فراوانی	کارآیی اجتماعی
۱۰۰	۳۳/۳۳	۳۰/۸۶	۲۵/۹۲	۹/۸۷	درصد	

جدول ۵ - فراوانی و درصد مؤلفه دانش اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران

دانش					مؤلفه	
مجموع	چهارم	سوم	دوم	اول	اولویت	
۸۱	۳۶	۲۴	۱۱	۱۰	فراوانی	دانش پژوهان علمی
۱۰۰	۴۴/۴۴	۲۹/۶۲	۱۳/۵۸	۱۲/۳۴	درصد	
۸۱	۱۴	۱۵	۲۰	۳۲	فراوانی	یادگیرنده محور
۱۰۰	۱۷/۲۸	۱۸/۵۱	۲۴/۶۹	۳۹/۵۰	درصد	
۸۱	۲۰	۲۴	۲۲	۱۵	فراوانی	بازسازی اجتماعی
۱۰۰	۲۴/۶۹	۲۹/۶۲	۲۷/۱۶	۱۸/۵۱	درصد	
۸۱	۱۱	۱۸	۲۸	۲۴	فراوانی	کارآیی اجتماعی
۱۰۰	۱۳/۵۸	۲۲/۲۲	۳۴/۵۶	۲۹/۶۲	درصد	

جدول ۶ - فراوانی و درصد مؤلفه فراگیر اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران

فراگیر					مؤلفه	
مجموع	چهارم	سوم	دوم	اول	اولویت	
۸۱	۱۵	۲۳	۳۱	۱۲	فراوانی	دانش پژوهان علمی
۱۰۰	۱۸/۵۱	۲۸/۳۹	۳۸/۲۷	۱۴/۸۱	درصد	
۸۱	۴	۹	۱۲	۵۶	فراوانی	یادگیرنده محور
۱۰۰	۴/۹۳	۱۱/۱۱	۱۴/۸۱	۶۹/۱۳	درصد	
۸۱	۳۶	۱۹	۲۳	۳	فراوانی	بازسازی اجتماعی
۱۰۰	۴۴/۴۴	۲۳/۴۵	۲۸/۳۹	۳/۷۰	درصد	
۸۱	۲۶	۳۰	۱۵	۱۰	فراوانی	کارآیی اجتماعی
۱۰۰	۳۲/۹	۳۷/۳	۱۸/۵۱	۱۲/۳۴	درصد	

در جدول شماره ۷ توزیع فراوانی و درصد مؤلفه «ارزشیابی» اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران ارائه شده است.

نتایج حاصل از بررسی مؤلفه ارزشیابی در همه پاسخ‌های اعضای هیأت علمی به هر یک از اولویت‌های انتخابی به ایدئولوژی‌های برنامه درسی، حاکی از آن است که اکثریت اعضای هیأت علمی به مؤلفه ارزشیابی در ایدئولوژی یادگیرنده محور اولویت اول را داده‌اند. به گونه‌ای که ۵۹ نفر (۷۲/۸۳٪) از اعضای هیأت علمی باور خود را در مورد ارزشیابی برنامه درسی را مطابق با ایدئولوژی یادگیرنده محور می‌دانند. همچنین از نظر اعضای هیأت علمی اولویت دوم در مؤلفه ارزشیابی با ایدئولوژی بازسازی اجتماعی هماهنگ بوده است، به طوری که ۳۸ نفر (۴۶/۹۱٪) از اعضای هیأت علمی باور خود در مورد ارزشیابی برنامه درسی را مطابق با این ایدئولوژی می‌دانستند. ارزشیابی برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی کارآیی اجتماعی با فراوانی ۲۹ نفر (۳۵/۸۰٪) در اولویت سوم و ایدئولوژی دانش پژوهان علمی با فراوانی ۴۹ نفر (۶۰/۴۹٪) در اولویت چهارم قرار گرفته است.

به منظور پاسخ‌گویی به سؤال دوم پژوهش به مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی دانشگاه‌ها در مؤلفه‌های شش‌گانه برنامه درسی پرداخته شده است.

• اولویت بندی ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه فراگیر

در جدول شماره ۶ توزیع فراوانی و درصد مؤلفه «فراگیر» اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران ارائه شده است.

نتایج حاصل از بررسی مؤلفه فراگیر در همه پاسخ‌های اعضای هیأت علمی به هر یک از اولویت‌های انتخابی به ایدئولوژی‌های برنامه درسی، حاکی از آن است که اکثریت اعضای هیأت علمی به مؤلفه فراگیر در ایدئولوژی یادگیرنده محور اولویت اول را داده‌اند. به نحوی که ۵۶ نفر (۶۹/۱۳٪) از اعضای هیأت علمی باور خود را در مورد فراگیر در برنامه درسی را مطابق با ایدئولوژی یادگیرنده محور می‌دانند. همچنین از نظر اعضای هیأت علمی اولویت دوم در مؤلفه فراگیر با ایدئولوژی دانش پژوهان علمی هماهنگ بوده است، به طوری که ۳۱ نفر (۳۸/۲۷٪) از اعضای هیأت علمی باور خود در مورد فراگیر در برنامه درسی را مطابق با این ایدئولوژی می‌دانستند. فراگیر در برنامه درسی مطابق با ایدئولوژی کارآیی اجتماعی با فراوانی ۳۰ نفر (۳۷/۳٪) در اولویت سوم و ایدئولوژی بازسازی اجتماعی با فراوانی ۳۶ نفر (۴۴/۴۴٪) در اولویت چهارم قرار گرفته است.

• اولویت بندی ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه ارزشیابی

جدول ۷ - فراوانی و درصد مؤلفه ارزشیابی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دولتی شهر تهران

ارزشیابی					مؤلفه	
مجموع	چهارم	سوم	دوم	اول	اولویت	
۸۱	۴۹	۲۲	۶	۴	فراوانی	دانش پژوهان علمی
۱۰۰	۶۰/۴۹	۲۷/۱۶	۷/۴۰	۴/۹۳	درصد	
۸۱	۵	۳	۱۴	۵۹	فراوانی	یادگیرنده محور
۱۰۰	۶/۱۷	۳/۷۰	۱۷/۲۸	۷۲/۸۳	درصد	
۸۱	۱۰	۲۷	۳۸	۶	فراوانی	بازسازی اجتماعی
۱۰۰	۱۲/۳۴	۳۳/۳۳	۴۶/۹۱	۷/۴۰	درصد	
۸۱	۱۷	۲۹	۲۳	۱۲	فراوانی	کارآیی اجتماعی
۱۰۰	۲۰/۹۸	۳۵/۸۰	۲۸/۳۹	۱۴/۸۱	درصد	

جدول ۸ - مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی اعضای هیأت علمی دانشگاهها در هر یک از مؤلفه‌های شش‌گانه برنامه درسی

																								مؤلفه																					
ارزشیابی				فراگیر				دانش				یادگیری				تدریس				هدف																									
۴	۳	۲	۱	۴	۳	۲	۱	۴	۳	۲	۱	۴	۳	۲	۱	۴	۳	۲	۱	۴	۳	۲	۱	اولویت ایدئولوژی																					
د	ک	ب	ی	ب	د	ک	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	
ک	د	ب	ی	ب	د	ک	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	
د	ب	ک	ی	ک	ب	د	ی	د	ب	ک	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	
د	ک	ب	ی	ب	د	ک	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ی																	
د	ب	ک	ی	ب	د	ک	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	
د	ب	ک	ی	ک	ب	د	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	
د	ک	ب	ی	ب	د	ک	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	
د	ب	ک	ی	ک	ب	د	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	
د	ک	ب	ی	ب	د	ک	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	
د	ب	ک	ی	ک	ب	د	ی	د	ک	ب	ی	ک	د	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	د	ک	ب	ی	ب																	

(د= دانش پژوهان علمی)، (ی= یادگیرنده محور)، (ب= بازسازی اجتماعی)، (ک= کارآیی اجتماعی)

• مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی دانشگاه‌ها در مؤلفه‌های شش‌گانه برنامه درسی

در جدول شماره ۸ مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی سطح شهر تهران در هر یک از مؤلفه‌های شش‌گانه برنامه درسی ارائه شده است.

اولویت‌های ایدئولوژی‌های برنامه درسی در مؤلفه‌های شش‌گانه در هر یک از دانشگاه‌ها، بیانگر ایدئولوژی کلی برنامه درسی، بر اساس باور تمامی اعضای هیأت علمی مستقر در دانشکده‌های علوم تربیتی آن دانشگاه‌هاست. در جدول شماره ۸ نشان داده شده است که اعضای هیأت علمی هر دانشکده، گرایش خود را در هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی شش‌گانه با انتخاب اولویت‌های اول تا چهارم به سمت کدام ایدئولوژی مشخص نموده‌اند. در اینجا به تشریح اولویت اول (قوی‌ترین گرایش) و اولویت چهارم (ضعیف‌ترین گرایش) اعضای هیأت علمی پرداخته شده است. ضمن این که دیگر اولویت‌ها، دیگر نیز به طور مشخص در جدول شماره ۸ آمده است.

• مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی اعضای هیأت علمی در مؤلفه هدف

بر اساس جدول شماره ۸، در مجموع در مؤلفه هدف، همه اعضای هیأت علمی، به جز اعضای هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه الزهراء که به ایدئولوژی یادگیرنده محور گرایش داشته، بقیه گروه‌های علوم تربیتی در دیگر دانشگاه‌ها به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی گرایش دارند. به عبارت دیگر، نوع هدفی که اعضای هیأت علمی اکثراً به آن تمایل و گرایش نشان داده‌اند از نوع هدف ایدئولوژی بازسازی اجتماعی است. ضمن این که همه اعضای هیأت علمی در تمامی دانشگاه‌ها به اتفاق، به هدف ایدئولوژی دانش پژوهان علمی گرایش (اولویت چهارم) ضعیف نشان داده‌اند.

• مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی اعضای هیأت علمی در مؤلفه تدریس

طبق جدول شماره ۸، در مجموع در مؤلفه تدریس، گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران، تربیت معلم تهران، شهید بهشتی و شاهد به ایدئولوژی بازسازی

اجتماعی تمایل داشته، نوع تدریسی که گروه‌های علوم تربیتی مذکور به آن گرایش داشته‌اند با مؤلفه تدریس از نوع ایدئولوژی بازسازی اجتماعی یکسان است. در مورد گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های علامه طباطبایی و تربیت مدرس نیز می‌توان بیان کرد که اعضای هیأت علمی این دو گروه علوم تربیتی به تدریسی که به ایدئولوژی یادگیرنده محور سازگار است، گرایش نشان داده‌اند و در نهایت این که اعضای هیأت علمی واقع در گروه‌های علوم تربیتی در دانشگاه‌های الزهراء و تربیت دبیر شهید رجایی نیز گرایش خود را در این مؤلفه به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی یکسان دانسته‌اند. همان طور که ملاحظه می‌کنید، در مؤلفه تدریس دانشگاه‌های علوم تربیتی به سه ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، یادگیرنده محور و کارآیی اجتماعی گرایش نشان داده‌اند؛ ولی در پایان، نتایج فراوانی و درصد به دست آمده مربوط به ایدئولوژی کلی تمامی اعضای هیأت علمی در جدول شماره ۳ اولویت اول را به سوی ایدئولوژی بازسازی اجتماعی نشان داده است. همچنین همه اعضای هیأت علمی در تمامی دانشگاه‌ها به اتفاق، به مؤلفه تدریس در ایدئولوژی دانش پژوهان علمی گرایش ضعیف نشان داده‌اند.

• مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی اعضای هیأت علمی در مؤلفه یادگیری

بر اساس جدول شماره ۸، در مجموع در مؤلفه یادگیری، تمامی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی سطح شهر تهران به اتفاق به ایدئولوژی یادگیرنده محور تمایل داشته، نوع یادگیری خود را متناسب با ایدئولوژی یادگیرنده محوری بیان نموده‌اند. در بخش ضعیف‌ترین گرایش (اولویت چهارم) در مؤلفه یادگیری، گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تربیت معلم تهران و تربیت دبیر شهید رجایی به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی و شاهد به ایدئولوژی دانش پژوهان علمی و همچنین گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های الزهراء و تربیت مدرس به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی گرایش ضعیف نشان داده‌اند؛ ولی به دلیل این که نتایج فراوانی و درصد به دست آمده مربوط به ایدئولوژی کلی تمامی

ایدئولوژی دانش پژوهان علمی گرایش ضعیف نشان داده‌اند؛ ولی به دلیل این که نتایج فراوانی و درصد به دست آمده مربوط به ایدئولوژی کلی همه اعضای هیأت علمی در جدول شماره ۶ اولویت چهارم را به سوی ایدئولوژی بازسازی اجتماعی نشان داده است، لذا این ایدئولوژی در مجموع به عنوان ایدئولوژی رده چهارم در مؤلفه فراگیر مشخص شده است.

• مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی اعضای هیأت علمی در مؤلفه ارزشیابی

بر اساس جدول شماره ۸، در مجموع در مؤلفه ارزشیابی، تمامی اعضای هیأت علمی مذکور به اتفاق، به ایدئولوژی یادگیرنده محور گرایش داشته، نوع ارزشیابی خود را متناسب با ایدئولوژی یادگیرنده محوری بیان نموده‌اند. همچنین در بخش ضعیف‌ترین گرایش (اولویت چهارم) در این مؤلفه - به جز گروه علوم تربیتی دانشگاه تهران که به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی رده چهارم اختصاص دادند - دیگر گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌هایی چون علامه طباطبایی، تربیت معلم تهران، الزهراء، شهید بهشتی، تربیت دبیر شهید رجائی، تربیت مدرس و شاهد به ایدئولوژی دانش پژوهان علمی گرایش ضعیف نشان داده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اولویت بندی و مقایسه مؤلفه‌های شش‌گانه ایدئولوژی‌های برنامه درسی از منظر اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران اجرا شده است. به طور خلاصه، یافته‌های پژوهش نشان داد که اعضای هیأت علمی گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران به مؤلفه‌های هدف و تدریس در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی و نیز مؤلفه‌های یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی در ایدئولوژی یادگیرنده محور قوی‌ترین گرایش را نشان داده‌اند. در بررسی سوابق پژوهش مشخص شد پژوهشی که بیشترین ارتباط را با پژوهش حاضر دارد، پژوهش کاکران (Cochran, 2010) است. تفسیر یافته‌های وی نشان داد که مؤلفه‌های هدف و یادگیری با ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و یادگیرنده محور هم‌تراز است. در صورتی که تفسیر ایدئولوژی کلی برنامه درسی بر روی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های

اعضای هیأت علمی در جدول شماره ۴ اولویت چهارم را به سوی ایدئولوژی کارآیی اجتماعی نشان داده است. لذا این ایدئولوژی در مجموع به عنوان ایدئولوژی رده چهارم در مؤلفه یادگیری مشخص شده است.

• مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی اعضای هیأت علمی در مؤلفه دانش

بر اساس جدول شماره ۸، در مجموع در مؤلفه دانش اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تربیت معلم تهران، الزهراء و تربیت دبیر شهید رجائی به ایدئولوژی یادگیرنده محور گرایش نشان داده، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی و شاهد به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی متمایل شده‌اند. اعضای هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس تنها گروهی است که در مؤلفه دانش به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی گرایش (اولویت چهارم) در این مؤلفه، گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تهران، تربیت معلم تهران، شهید بهشتی، تربیت مدرس و شاهد به ایدئولوژی دانش پژوهان علمی و گروه علوم تربیتی دانشگاه الزهراء به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی و گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی گرایش ضعیف نشان داده‌اند.

• مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی اعضای هیأت علمی در مؤلفه فراگیر

طبق جدول شماره ۸، در مجموع در مؤلفه فراگیر، تمامی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های علوم تربیتی غیر از دانشگاه شاهد که به ایدئولوژی دانش پژوهان علمی گرایش داشته، به ایدئولوژی یادگیرنده محور متمایل بوده‌اند. به عبارت دیگر، اکثریت اعضای هیأت علمی مذکور باور خود در مورد فراگیر را متناسب با باورهای موجود در ایدئولوژی یادگیرنده محور بیان نموده‌اند. همچنین در بخش ضعیف‌ترین گرایش (اولویت چهارم) در مؤلفه فراگیر، گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تهران، الزهراء و شهید بهشتی به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی و گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های تربیت معلم تهران، تربیت دبیر شهید رجائی و شاهد به ایدئولوژی کارآیی اجتماعی و گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس به

دولتی سطح شهر تهران نشان داد که در مؤلفه هدف همه دانشگاه‌ها به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی گرایش داشته‌اند، به جز اعضای هیأت علمی دانشگاه الزهراء که در این مؤلفه به ایدئولوژی یادگیرنده محور تمایل بیشتری نشان دادند. نیز در مورد مؤلفه یادگیری همه ۸ دانشگاه مورد بررسی در این پژوهش، به اتفاق، گرایش خود را به سمت ایدئولوژی یادگیرنده محور نشان داده بودند. کاکران (Cochran, 2010) مشخص نمود که معلمان در مؤلفه تدریس (تجارب تدریس) گرایش بیشتری به سمت ایدئولوژی دانش پژوهان علمی داشته‌اند. در صورتی که در پژوهش حاضر، به طور کلی بیشترین فراوانی پاسخ‌های اعضای هیأت علمی گرایش را به سمت ایدئولوژی بازسازی اجتماعی نشان داده‌اند، ولی از ایدئولوژی‌های یادگیرنده محور (دانشگاه‌های علامه طباطبایی و تربیت مدرس) و ایدئولوژی کارآیی اجتماعی (دانشگاه‌های الزهراء و تربیت دبیر شهید رجائی) نیز حمایت شده بود.

در بررسی مؤلفه دانش، پژوهش کاکران (Cochran, 2010) نشان داد که گرایش معلمان به سمت ایدئولوژی‌های دانش پژوهان علمی و یادگیرنده محور بوده است. این در صورتی است که بیشترین فراوانی پاسخ‌های اعضای هیأت علمی گرایش را به سمت ایدئولوژی یادگیرنده محور نشان می‌دهد. ولی ایدئولوژی کارآیی اجتماعی نیز از حمایت نسبتاً خوبی در میان اعضای هیأت علمی برخوردار بوده است؛ به طوری که دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی و شاهد از این ایدئولوژی حمایت کرده‌اند. معلمان در مؤلفه فراگیر در پژوهش کاکران (Cochran, 2010) گرایش خود را به سمت ایدئولوژی دانش پژوهان علمی نشان داده‌اند. در صورتی که اعضای هیأت علمی مورد بررسی در پژوهش حاضر، در این مؤلفه گرایش خود را به سمت ایدئولوژی یادگیرنده محور ابراز کرده‌اند، به جز اعضای هیأت علمی دانشگاه شاهد که در مؤلفه فراگیر از ایدئولوژی دانش پژوهان علمی حمایت نموده‌اند. تنها وجه مشترک پژوهش کاکران (Cochran, 2010) با این پژوهش در این است که افراد مورد بررسی در این دو مطالعه در مؤلفه ارزشیابی، گرایش خود را به سمت ایدئولوژی یادگیرنده محور نشان داده‌اند. تفاوت این مطالعه با مطالعه کاکران (Cochran, 2010) احتمالاً تفاوت‌های فرهنگی و فلسفه حاکم بر برنامه ریزی درسی در بالندگی نظام‌های آموزشی ایالات متحده و ایران بوده است.

به نظر می‌رسد که گرایش اکثریت اعضای هیأت علمی در مؤلفه‌های یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی به ایدئولوژی یادگیرنده محوری به این دلیل بوده است که اعضای هیأت علمی مورد بررسی در این پژوهش، تماماً در گرایش‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران فعالیت داشته، مشغول به تدریس بوده‌اند. به ویژه این که اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی نسبت به اعضای هیأت علمی رشته‌های غیر از علوم انسانی، بیشتر بر روابط انسانی و تعامل با دانشجویان اهمیت می‌دهند. شایان ذکر است که ایدئولوژی یادگیرنده محور با دیدگاه‌هایی چون خود شکوفایی آیزنر و والانس (Eisner & Vallance, 1974)، انسان گرایی مک نیل (McNeil, 1977)، تجربه گرایی شوبرت (Schubert, 1996)، پرورش خویشتن و معنویت بلوتین ژوزف (Bolotin Joseph & et al, 2000)، پیشرفت رشدگرا و انسان گرایانه میلر (Miller, 1983)، پیشرفت گرایی آیزنر (Eisner, 1994)، هم تراز بوده است.

همچنین به نظر می‌رسد که انتخاب ایدئولوژی دانش پژوهان علمی در مؤلفه‌های هدف، تدریس، دانش و ارزشیابی به عنوان ایدئولوژی رده چهارم از سوی اعضای هیأت به این دلیل بوده است که در این ایدئولوژی؛ ساختار موضوعات با چگونگی یادگیری و رشد فراگیران همبستگی نداشته، بخش قابل توجهی از موضوع‌های درسی به شکل انتزاعی مطرح می‌شوند. همچنین ارتباط مناسبی میان موضوعات درسی با مسائل و نگرانی‌های اجتماعی و نیز با نیازها و علایق فراگیران وجود نداشته است. لازم به ذکر است که ایدئولوژی دانش پژوهان علمی با دیدگاه‌هایی چون منطق گرایی علمی آیزنر و والانس (Eisner & Vallance, 1974)، آکادمیک مک نیل (McNeil, 1977)، سنت گرایی عقلانی شوبرت (Schubert, 1996)، ساختن فهم و قرار گرفتن در مدار دانش معیار بلوتین ژوزف (Bolotin Joseph & et al, 2000)، موضوعی/دیسپلینی میلر (Miller, 1983)،

Bolotin Joseph, p. et al. (2000). Cultures of Curriculum. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Cheung, D. & Ng, P.H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. Research in Science Education, 30(4), pp. 357-375.

Chung, D., & Wong, H. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. Curriculum Journal. Vol. 13(2).pp225-248.

Cochran, J. (2010). Secondary mathematics teacher's curriculum philosophies and experience. San Marcos Texas: dissertation.

Cotti, R & Schiro, M. (2004). Connecting Teacher Beliefs to the Use of Children's Literature in the Teaching of Mathematics. Journal of Mathematics Teacher Education. Vol. 7(4) pp. 329-356.

Eisner, Elliot. (1994). The Educational Imagination. Third Edition. MacMillan Publishing Company. New York.

Eisner, E & Vallance; E. (1974). Conflicting Conceptions of Curriculum. McCutchan Publishing Corporation.

Fadavi, Mahboubeh sadat & et al. (2008). A Framework for Theorization Knowledge Producing. Research in Curriculum Planning, 3. 1(19), pp.45-60.

Hong, P & Cheung, D. (2002). Student-teachers' Beliefs on Primary Science Curriculum Orientations. No. 45, pages 42-53.

Jenkins, Sharon Billburg. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory, Curriculum Journal Vol. 20, No. 2, June, pp. 103-120.

Maleki, Hassan. (2006). Curriculum indigenous perspectives - moral philosophy based on Islamic education. National Congress of the Humanities.

McNeil, J.D. (1977). Curriculum: A Comprehensive introduction. Boston: Little, Brown.

انسان گرایی عقلانی آیزنر (Eisner, 1994)، هم‌تراز بوده است.

با عنایت به فقر پژوهشی در زمینه نظریات برنامه درسی در ایران و نیز بی توجهی ناآگاهانه در زمینه فلسفه‌ها و ایدئولوژی‌های برنامه درسی حاکم بر برنامه درسی نظام جمهوری اسلامی ایران، در این پژوهش بر آن شدیم تا با بررسی یکی از جدیدترین نظریات برنامه درسی (ایدئولوژی‌های برنامه درسی اسکایرو) بر روی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی، گامی هرچند کوچک در راه شناسایی این نظریات و افزایش آگاهی اعضای هیأت علمی پیرامون باورهای خود در مورد هر یک از مؤلفه‌های مورد بررسی (هدف، تدریس، یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی) برداشته، راه را برای مطالعات بعدی در این زمینه و زمینه‌های مشابه فراهم کنیم. در ادامه به ذکر چند پیشنهاد کاربردی و پژوهشی پرداخته‌ایم.

پیشنهادات

- ایجاد بینش و معرفت واقعی از ایدئولوژی برنامه درسی و فراهم سازی زمینه ظهور و بروز آن در بسترهای جدید

- فراهم کردن زمینه‌های بحث و تبادل نظر صاحب نظران و متخصصان و دانشجویان و علاقمندان به حوزه ایدئولوژی‌ها و نظریات برنامه درسی

- بررسی ایدئولوژی برنامه درسی اعضای هیأت علمی علوم انسانی با غیر علوم انسانی

- بررسی دلایل تغییر ایدئولوژی برنامه درسی اعضای هیأت علمی و تبیین آنها

منابع

Abbaspour, Norali. (1996). Evaluation of curricula with emphasis on philosophical theories of John Dewey's theory. Faculty of Educational Sciences, Kharazmi University.

Aminkhandaghi, Maghsoud. (2008). Exploration of the Nature of Theory in the Field of Curriculum Studies and Proposing a New Classification for Authentic Theories in This Field. Department of Education School of Humanities, Tarbiat Modarres University.

Mehrmohamadi, Mahmoud & Aminkhandaghi, Maqsood (2009). Compare with Miller Eisner curriculum ideologies: another look. *Journal of Psychology and Educational Studies*, Year I, No. 1 (20).

Miller, J.p. (1983). *The Educational Spectrum: orientation to curriculum*. New York: Longman Inc.

Mohsenpour, Bahram. (2004). Need to develop a theory of curriculum for Islamic education. *Journal of the Humanities " educational innovations "* - Number 7. pp:99-114.

Schubert, William H. (1996). Perspectives on four curriculum traditions. *Educational Horizons*. Volume 74, Number 4, pp.169 - 176.

Taghipourkolor, Elham. (2009). Study the view point of Primary teachers about Dominant approach of curriculum in primary schools of Ghoods city (2008-9). Dissertation University of Shahid Beheshti.

Salsabili, Nader. (2000). Application of a model curriculum perspectives in the curriculum of the country (the new school) .Faculty of Educational Sciences, Kharazmi University.

Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: conflicting vision and enduring concerns*. United States: Sage publications India. Translator: Mohsen Farmahini Farahani.

Schiro, M. (1992). Educators' perceptions of changes in their curriculum belief systems over time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (3), pp. 250–286.