

توجه معلمان به مواد برنامه درسی و زمینه‌های دانش‌آموزان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن

محسن حاجی تبار فیروزجائی^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان توجه معلمان دوره اول متوسطه به مواد برنامه درسی و زمینه‌های دانش‌آموزان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن است. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری، شامل کلیه معلمان دوره اول متوسطه شهرستان بابل سال ۱۳۹۶ بود که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک مرحله‌ای ۲۰۲ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند. جهت گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه تدوین شده میزان توجه معلمان به مواد برنامه درسی و زمینه‌های دانش‌آموزان استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد که معلمان هنوز توجه زیادی به کتاب‌های درسی و ارزشیابی دارند، اما به راهنماهای برنامه درسی، راهنمای معلم و زمینه‌های محلی و نیازهای دانش‌آموزان توجه کمی دارند. اعتقادات مثبت و منفی معلمان درباره مواد برنامه درسی، دانش آن‌ها، همکاری آن‌ها با معلمان دیگر، ارزشیابی و جنسیت به طور قابل توجهی بر توجه آن‌ها به مواد برنامه درسی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود برای تشویق معلمان به استفاده از برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی، به ارائه فرصت‌های یادگیری از طریق همکاری با معلمان دیگر پرداخت.

واژه‌های کلیدی: کتاب درسی، راهنما برنامه درسی، زمینه‌های دانش‌آموزان، نیازهای دانش‌آموزان

^۱. نویسنده رابط: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه مازندران. hajitabar62@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۰۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۳

مقدمه

نظام آموزش و پرورش ایران به طور اعم و نظام برنامه‌ریزی درسی به طور اخص، به شیوه تصمیم‌گیری متمرکز اداره می‌شود. از این رو، برنامه‌های درسی به صورت کاملاً از پیش تعریف شده و به شکل کتاب درسی، امکان هر گونه دخل و تصرف را از معلم و دانش‌آموز سلب می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). در نظام‌های متمرکز یک تمایل عمومی به سمت کنترل متمرکز همه مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی، از تبیین هدف‌های مدرسه و تدوین برنامه درسی تا اجرای برنامه درسی و ارزشیابی از نتایج برنامه و آموخته‌های دانش‌آموزان وجود دارد (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲)؛ بلکه این مراکز و دفاتر برنامه‌ریزی درسی دولتی هستند که همه مراحل طراحی و تدوین و ابلاغ برنامه را باید در دست داشته باشند و کار مریبان و معلمان تنها اجرای برنامه‌های درسی تجویز شده است که تا حدود زیادی هم ضد نفوذ و اقتدار معلم‌اند (سلسبیلی، ۱۳۸۶). در نتیجه، در چنین نظامی معلمان غیرحرفه‌ای‌تر و متکی به تدریس محتوای کتاب درسی یکسان می‌شوند.

مطالعات انجام شده و شواهد موجود در نظام برنامه‌های درسی دوره‌های آموزش عمومی و متوسطه ایران حاکی از متمرکز بودن نظام طراحی و تولید برنامه‌های درسی یکسان برای تمام دانش‌آموزان است (سلسبیلی، ۱۳۸۲). این نوع برنامه‌ها الزاماً، به طور جزئی، موضوعات درسی، مهارت‌ها و توانایی‌هایی را که دانش‌آموزان باید به آن دست یابند، بیان می‌کنند و امکان نفوذ معلم و دانش‌آموز را فراهم نمی‌آورند. لی و هنگ^۱ (۲۰۰۸) معتقدند از آنجایی که در سیستم آموزشی متمرکز معلمان شدیداً به کتاب‌های درسی وابسته‌اند، معلمان زمان کمتری صرف تدوین طرح درس کرده و بیشتر به فکر آماده کردن دانش‌آموزان خود برای آزمون هستند.

علاوه بر این، برنامه درسی مبتنی بر کتاب معلمان را از انطباق با نیازهای دانش‌آموزان و ویژگی‌های محلی در هنگام تدوین و اجرای برنامه درسی باز می‌دارد. (چونگ^۲، ۲۰۰۸؛ پارک^۳،

1. Lee & Hong
2. Chung
3. Park

۲۰۰۳). کیم (۱۹۹۷) بیان داشت هر چند برنامه درسی استاندارد به ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر برای همه دانش‌آموزان کمک می‌کند، اما شاگردان را از پرورش علائق، تفکر انتقادی و خلاقیت باز می‌دارد. در واکنش به انتقاد فزاینده از برنامه درسی مبتنی بر کتاب، هنگ (۲۰۰۶) تدوین و اجرای برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی را پیشنهاد می‌کند تا تدریس زمینه‌ای‌تر و انفرادی‌تر برای دانش‌آموزان فراهم آورد. او استدلال کرد که برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی برای در نظر گرفتن شرایط آموزشی و ویژگی‌های دانش‌آموزان مفیدتر است (هنگ ۲۰۰۶؛ لی و هنگ ۲۰۰۸).

مواد و منابع برنامه درسی مورد استفاده معلمان مدارس راهنمایی عبارتند از: نخست، راهنمای برنامه درسی که توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تدوین می‌شوند. راهنمای برنامه درسی سندی است مشتمل بر اهداف و اصول دوره تحصیلی، رویکرد و منطق حاکم بر برنامه درسی، اهداف ماده درسی، تنظیم محتوا، آرایه روش‌های یاددهی - یادگیری مناسب و آرایه شیوه‌های ارزش‌یابی. این سند در واقع راهنمای عمل تولیدکنندگان مواد آموزشی است. پیک^۱ (۲۰۱۴) راهنماهای برنامه درسی استانداردها را در برمی‌گیرند و شامل جهت عمومی مانند هدف‌های عینی، محتوا، استراتژی‌های آموزشی و ارزیابی برای هر موضوع می‌شوند. دوم، راهنماهای تدریس معلمان که با توجه به منابع برنامه درسی ایجاد شده توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تهیه و منتشر می‌شوند؛ و سوم، کتاب‌های درسی با توجه به منابع برنامه درسی ایجاد شده توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، توسط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی تهیه و منتشر می‌شوند. محققان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی انتظار دارند که برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی به تدریس زمینه‌ای‌تر و انفرادی‌تر در سطح کلاس درس کمک کند.

در ارتباط با میزان استفاده معلمان از مواد برنامه درسی برخی از پژوهش‌ها نشان داده است که در تصمیم‌گیری برنامه درسی بیشترین توجه معلمان به کتاب درسی و کم‌ترین توجه به راهنمای

برنامه درسی است. اگر معلمان تمام مطالب موجود در کتاب‌های درسی را پوشش ندهند و دانش‌آموزان به اندازه کافی یاد نگیرند، دانش‌آموزان و والدین معلمان را متهم خواهند ساخت؛ فریمن و پورتر^۱ (۱۹۸۹) معلمان ابتدایی را به سه گروه تقسیم کردند: وابسته به کتاب درسی، تمرکز بر مبانی و تمرکز بر اهداف منطقه و نحوه استفاده معلمان از کتاب‌های درسی را بررسی نمودند. معلم وابسته به کتاب درسی، کتاب را منبع اولیه برنامه‌ریزی درسی می‌دانست؛ چون در محدوده استراتژی‌های محتوایی و درسی تأکید شده در کتاب درسی آموزش می‌داد. به همین ترتیب، در مطالعه رمیلارد^۲ (۱۹۹۹)، معلمی که از آموزش معلم‌محور حمایت می‌کرد، از کتاب‌های درسی به عنوان منابع حیاتی آموزش خود استفاده می‌نمود، درحالی که معلم اصلاح‌گرا بر روی درک ریاضی و تفکر انتقادی تمرکز می‌کرد؛ فلودن، پورتر، اشمیت، فریمن و شوویل^۳ (۱۹۸۱) دریافتند که معلمان ابتدایی ریاضی به کتاب‌های درسی نسبت به منابع دیگر مانند اهداف آموزشی منطقه، آزمون منطقه و بحث با مدیر و والدین، توجه کمتری می‌کنند. والنسیا، پلیسی، مارتین و گروسمن^۴ (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند معلمان با مواد برنامه درسی خیلی دستوری دو مشکل دارند. اولاً، معلمان معمولاً از پیشنهادهای مواد برنامه درسی خیلی دستوری بدون توجه به یادگیری دانش‌آموزان پیروی می‌کنند. دوماً، اگر معلمان بیشتر فعالیت‌ها و وظایف موجود در مواد برنامه درسی خیلی دستوری را اجرا کنند، زمان کمی برای اجرای مواد ایجادشده توسط خودشان خواهند داشت. این مطالعه نشان می‌دهد که با ارتباط شدید بین ارزیابی و مواد برنامه درسی، دستوری بودن یا نبودن مواد برنامه درسی بر استفاده معلمان از مواد برنامه درسی تأثیر می‌گذارد.

برخی از پژوهش‌های نوین به صورت تجربی، نشان دادند که دانش معلمان، باورهای مثبت و

-
1. Freeman & Porter
 2. Remillard
 3. Floden, Porter, Schmidt, Freeman, & Schwillie
 4. Valenci, Martin, & Grossman

منفی معلمان و همکاری و مشارکت بین معلمان از عوامل مؤثر بر استفاده از مواد برنامه درسی است. دونلی و بون^۱ (۲۰۰۷) نشان دادند معلمانی که باورهای مثبتی در مورد استانداردهای برنامه درسی دولتی دارند، احتمالاً از استانداردهای برنامه درسی دولتی استفاده می‌کنند. سوسنیاک و استودولسکی^۲ (۱۹۹۳) دریافتند که چهار معلم ابتدایی بر مبنای اعتماد آن‌ها به کتاب‌های درسی، ماهیت موضوع و فضای خط‌مشی، به شیوه‌های مختلفی از کتاب‌های درسی استفاده می‌کنند. معلمان که به مرجعیت کتاب‌های درسی معتقد بودند به احتمال زیاد از کتاب‌های درسی به عنوان منابع مهم تدریس استفاده می‌کنند؛ سون و چوی^۳ (۲۰۰۸) هیچ ارتباط مستقیمی بین استفاده از کتاب درسی و دانش آن‌ها در مورد استفاده از کتاب درسی پیدا نکرده است. به‌طور خاص، مشارکت معلمان در یک برنامه پیشرفت حرفه‌ای برای بهبود دانش معلم برای استفاده از کتاب‌های درسی مفید نبود؛ بلکه مشارکت در این برنامه برای بهبود تفکر بالاتر، به‌طور قابل توجهی از استفاده معلمان از کتاب‌های درسی تأثیرگذار بود؛ سئو (۲۰۰۹) از طریق مصاحبه با پنج معلم زبان در یک گروه تدوین طرح درسی فصل، دریافت که معلمان برنامه‌های هر فصل را با دانش، تجربیات و تخصص مشترک ایجاد می‌کنند. با این حال، همکاری معلمان در تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی همیشه به معلمان کمک نمی‌کند؛ زیرا معلمان بیشتر وقت خود را در طی جلسات با همکارانش صرف مسائل اداری می‌کرد نه مسائل درسی. به‌طور مشابه، (شین^۴، ۲۰۰۹) طی مصاحبه با ۶ معلم دبیرستانی در ایالات متحده بیان کرد که تدریس گروهی همیشه قدرت تصمیم‌گیری معلمان را تحریک نمی‌کند، بلکه ممکن است مانع ایجاد اهداف برنامه درسی شود که با سبک‌های تدریس و اعتقادات معلمان هماهنگ است.

به منظور تشویق معلمان به توجه بیشتر به راهنماهای برنامه درسی نسبت به کتاب‌های درسی و توجه بیشتر به نیازهای دانش‌آموزان و ویژگی‌های محلی (شرایط دانش‌آموزان)، باید از وضعیت

-
1. Donnelly & Boone
 2. Sosniak & Stodolsky
 3. Son & Choi
 4. Shin

کنونی توجه معلمان به کتاب‌های درسی، راهنماهای برنامه درسی (مواد برنامه درسی) و شرایط دانش‌آموزان آگاهی داشت. برای پرداختن به چگونگی تشویق معلمان به استفاده از راهنماهای برنامه درسی و در نظر گرفتن شرایط دانش‌آموزان، این مطالعه میزان کنونی توجه معلمان را به مواد برنامه درسی و شرایطی دانش‌آموزان و همچنین عواملی که بر توجه معلمان به مواد برنامه درسی و شرایطی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، بررسی می‌کند.

روش

این پژوهش با توجه به هدف از نوع پژوهش کاربردی است و از نظر شیوه اجرا، پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری، شامل تمامی معلمان متوسطه اول شهرستان بابل (۶۱۳ نفر) سال ۱۳۹۶ هستند. برای تعیین حجم نمونه بر اساس توصیه فیلد (۲۰۰۹) از نمودارهای میلز و شیون (۲۰۰۱) استفاده شد. براساس این نمودارها با فرض یک اندازه اثر متوسط، حجم نمونه ۲۰۰ نفر تا ۲۰ متغیر پیش‌بین کافی خواهد بود. با در نظر گرفتن افت نمونه ۲۳۵ پرسشنامه اجرا شد. پس از حذف پرسشنامه‌های نامناسب ۲۰۲ پرسشنامه برای تحلیل نهایی باقی ماند. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای تصادفی یک مرحله‌ای انجام شد. از بین مدارس منطقه ۲۳ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از توضیح در مورد پژوهش، پرسشنامه تحقیق برای پاسخگویی در اختیار معلمان هر مدرسه قرار گرفت.

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه توجه معلمان به مواد برنامه درسی و زمینه‌های دانش‌آموزان که توسط پیک (۲۰۱۴) تدوین شده، استفاده شد. این پرسشنامه شامل سه بخش است. بخش اول اطلاعات جمعیت شناختی معلمان و مدرسه شامل (جنسیت، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی، نوع مدرسه، تعداد دانش‌آموزان کلاس، تعداد کلاس هر مدرسه، میزان دانش معلمان از تمرکززدایی و موافقت معلمان از تمرکززدایی) است؛ بخش دوم میزان توجه معلمان به مواد برنامه درسی و شرایط دانش‌آموزان در زمان تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی (یعنی

محتوای تدریس، راهبرد تدریس، تخصیص زمان به هر واحد و توالی واحدها) را اندازه می‌گیرد. شیوه نمره‌گذاری سوالات این بخش بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است؛ و بخش سوم عوامل مربوط به معلم در سه بخش میزان دانش معلمان شامل (۵ گویه)؛ میزان همکاری با دیگر معلمان (۷ گویه)؛ و باورهای معلمان نسبت به مواد برنامه درسی (۱۱ گویه) را اندازه می‌گیرد. برای تهیه نسخه فارسی، دو مترجم به صورت مستقل پرسشنامه به فارسی ترجمه کردند. پس از تطبیق دو ترجمه و رفع ناهمخوانی‌ها توسط محقق نسخه فارسی پرسشنامه تدوین شد. این نسخه برای ارزیابی روایی صوری و محتوایی به سه نفر متخصصان برنامه درسی و یک نفر از متخصصان روان‌سنجی ارائه شد. نسخه نهایی پس از اعمال دیدگاه‌ها و نظرات متخصصان برای بهبود روایی پرسشنامه تهیه شد. پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شد. ضریب آلفا برای توجه به راهنمای برنامه ۰/۷۳، توجه به کتاب درسی ۰/۸۱، توجه به راهنمای معلم ۰/۸۰، توجه به سنجش و ارزشیابی ۰/۷۸، توجه به زمینه‌های محلی ۰/۷۹، توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان ۰/۸۱، دانش معلمان ۰/۷۱، باورهای مثبت ۰/۸۷، باورهای منفی ۰/۸۹، همکاری معلمان ۰/۷۴ بود که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه گام به گام) استفاده شد. داده‌ها به کمک نرم افزارهای SPSS²¹ تحلیل شد.

نتایج

شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار میزان توجه معلمان به مواد برنامه درسی و نیازهای دانش‌آموزان در جدول ۱ ارائه شده است.

Vol.8, No.4/60-76

دوره‌ی ۸، شماره‌ی ۴-۶۰

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار توجه معلمان به مواد برنامه درسی و زمینه‌های دانش‌آموزی

تصمیم‌گیری	محتوا		راهنمادهای آموزشی		تخصیص زمان		توالی	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
راهنمای برنامه‌درسی	۰/۸۳	۱/۵۸	۰/۷۱	۱/۵۳	۰/۸۰	۱/۶۲	۰/۸۳	۱/۵۹
کتاب درسی	۰/۶۱	۴/۸۸	۰/۶۳	۴/۶۶	۰/۷۹	۴/۷۰	۰/۶۱	۴/۸۱
راهنمای معلم	۰/۸۶	۲/۴۱	۰/۸۹	۲/۴۷	۰/۷۳	۲/۴۶	۰/۸۶	۲/۳۹
سنجش و ارزیابی	۰/۷۸	۳/۷۱	۰/۷۲	۳/۵۰	۰/۹۱	۳/۵۲	۰/۷۸	۳/۴۴
زمینه‌های محلی	۰/۷۷	۲/۱۰	۰/۶۹	۲/۲۵	۰/۷۸	۲/۲۲	۰/۷۷	۲/۰۶
نیازهای خاص	۰/۷۵	۲/۲۷	۰/۸۴	۲/۴۸	۰/۷۶	۲/۴۴	۰/۷۵	۲/۵۱

بر اساس نتایج کمترین میزان توجه معلمان در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی مربوط به راهنمای

برنامه درسی است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی توجه دبیران به مواد برنامه درسی و زمینه‌های دانش‌آموزی

	۵	۴	۳	۲	۱
راهنمای برنامه‌درسی					
کتاب درسی				۰/۲۶**	
راهنمای معلم			۰/۴۸**	۰/۵۲**	
سنجش و ارزیابی			۰/۳۳**	۰/۵۷**	۰/۱۹**
زمینه‌های محلی		۰/۳۷**	۰/۱۵*	۰/۰۹	۰/۳۷**
نیازهای خاص	۰/۵۹**	۰/۴۱**	۰/۱۸**	۰/۱۷**	۰/۲۴**

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

ضرایب همبستگی بین میزان توجه دبیران به مواد برنامه درسی در جدول ۲ مشاهده می‌شود. به جز همبستگی کتاب درسی با زمینه محلی همه ضرایب همبستگی مثبت و معنادار هستند ($P < 0/05$) که نشان می‌دهد بین میزان توجه دبیران به مواد برنامه درسی ارتباط مثبتی وجود دارد. همبستگی راهنمای برنامه درسی با راهنمای معلم ($r = 0/52$, $P < 0/01$) و همبستگی کتاب درسی با سنجش و ارزیابی ($r = 0/57$, $P < 0/01$).

برای شناسایی عواملی معلم و مدرسه که روی میزان توجه دبیران به مواد برنامه درسی از تحلیل

توجه معلمان به مواد برنامه درسی و زمینه‌های دانش‌آموزان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن

رگرسیون خطی چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شد. مفروضه‌های تحلیل رگرسیون شامل عدم همخطی چندگانه، نرمال بودن توزیع باقیمانده‌ها و همگنی پراکنش در هر یک از تحلیل‌ها بررسی و از برقرار بودن آنها اطمینان حاصل گردید.

جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون‌های انجام شده برای عوامل تأثیرگذار بر مواد برنامه درسی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. رگرسیون میزان توجه معلمان به مواد برنامه درسی

t	Beta	B	عوامل پیش بین	ماده برنامه درسی	
۲۱/۰۸**	-	۰/۰۷	۱/۵۴	مقدار ثابت	راهنمای برنامه
۳/۲۲**	۰/۲۲	۰/۰۸	۰/۲۵	همکاری معلمان	
۲/۶۲**	۰/۱۸	۰/۰۷	۰/۱۹	باورهای مثبت	
۶۳/۵۰**	-	۰/۰۷	۴/۷۶	مقدار ثابت	کتاب درسی
۳/۸۹**	۰/۲۶	۰/۰۸	۰/۳۲	همکاری معلمان	
۳/۱۴**	۰/۲۰	۰/۰۷	۰/۲۴	باورهای مثبت	
-۳/۱۰**	-۰/۲۱	۰/۰۷	-۰/۲۳	باورهای منفی	
۲/۷۲**	۰/۱۸	۰/۰۸	۰/۲۱	جنسیت	
۳۲/۲۱**	-	۰/۰۷	۲/۲۴	مقدار ثابت	راهنمای معلم
۴/۵۶**	۰/۳۰	۰/۰۷	۰/۳۲	دانش معلم	
۲/۹۲**	۰/۱۹	۰/۰۷	۰/۲۱	نوع مدرسه	
۵۱/۵۳**	-	۰/۰۶	۳/۴۴	مقدار ثابت	سنجش و ارزشیابی
۵/۰۷**	۰/۳۴	۰/۰۷	۰/۳۵	جنسیت	

*P<0.05**P<0.01

در بین متغیرهای پیش‌بین همکاری معلم و باورهای مثبت به مدل رگرسیون میزان توجه به راهنمای برنامه درسی وارد شده است. مدل رگرسیون به دست آمده حدود ۵ درصد از واریانس میزان توجه به راهنمای برنامه درسی را تبیین می‌کند ($R^2=0/08$, $F(199,2)=8/56$). همکاری معلم ($Beta=0/22$) بیشترین تأثیر را روی میزان توجه به راهنمای برنامه درسی دارد. حدود ۱۶ درصد از واریانس میزان توجه به کتاب درسی توسط همکاری بین معلمان، باورهای مثبت،

باورهای منفی و جنسیت تبیین می‌شود ($F(197,4) = 9/36, R^2 = 0/16$). همکاری معلم و باورهای مثبت تأثیر مثبت و معناداری روی میزان توجه به کتاب درسی دارند. باورهای منفی تأثیر منفی روی میزان توجه به کتاب درسی دارد. بر اساس کدگذاری انجام شده برای متغیر جنسیت، میزان توجه زنان به کتاب درسی بیشتر از میزان توجه مردان به کتاب درسی است. نتایج رگرسیون میزان توجه به زمینه‌های دانش‌آموزی در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون میزان توجه معلمان به زمینه‌های دانش‌آموزی

t	Beta	SE B	B	عوامل پیش‌بین	بافت دانش‌آموزی
۳/۰۱**	-	۰/۳۲	۰/۹۷	مقدار ثابت	زمینه محلی
۵/۹۹**	۰/۳۶	۰/۰۸	۰/۴۸	توجه به سنجش	
۴/۰۰**	۰/۲۹	۰/۰۷	۰/۳۶	توجه به راهنمای برنامه	
۲/۷۷**	۰/۱۶	۰/۰۸	۰/۲۳	جنسیت	
۲/۵۴*	۰/۱۵	۰/۰۸	۰/۲۱	همکاری معلمان	
-۱/۹۹*	-۰/۱۱	۰/۰۷	-۰/۱۴	توجه به کتاب درسی	
۹/۲۸**	-	۰/۲۴	۲/۲۶	مقدار ثابت	نیازهای خاص
۶/۳۶**	۰/۳۹	۰/۰۶	۰/۴۳	توجه به سنجش	
-۳/۷۰**	-۰/۲۳	۰/۰۷	-۰/۲۵	تعداد دانش‌آموزان کلاس	
۳/۱۴**	۰/۲۰	۰/۰۷	۰/۲۱	دانش تمرکززدایی	

*P<0.05**P<0.01

حدود ۳۷ درصد از واریانس زمینه محلی توسط توجه به سنجش، توجه به راهنمای برنامه، جنسیت، همکاری معلمان و توجه به کتاب درسی تبیین می‌شود ($F(196,5) = 23/2, R^2 = 0/37$). توجه به سنجش ($Beta = 0/36$) بیشترین تأثیر مثبت را روی میزان توجه به زمینه محلی دارد. توجه به کتاب درسی ($Beta = -0/11$) تأثیر منفی بر توجه به زمینه محلی دارد. زنان در مقایسه با مردان توجه بیشتری به زمینه‌های محلی دارند. نتایج رگرسیون میزان توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان در جدول ۴ نشان می‌دهد حدود ۲۳ درصد از واریانس این متغیر توسط توجه به سنجش، تعداد دانش‌آموزان کلاس و دانش معلم در مورد سیاست تمرکززدایی تبیین می‌شود ($F(196,5) = 20/38, R^2 = 0/23$).

(F198,3). توجه به سنجش ($Beta=0/39$) بیشترین تأثیر مثبت را روی میزان توجه به نیازهای خاص دانش‌آموز دارد. تعداد دانش‌آموزان کلاس ($Beta=-0/23$) تأثیر منفی روی میزان توجه به نیازهای خاص دانش‌آموز دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان توجه معلمان دوره اول متوسطه به مواد برنامه درسی و زمینه‌های دانش‌آموزان و شناسایی عوامل مؤثر بر آن بود. در ارتباط با میزان توجه معلمان به مواد درسی و شرایط دانش‌آموزی نتایج نشان داد کتاب درسی و ارزشیابی اصلی‌ترین نقش را برای معلمان در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی داشته، اما راهنمای معلم، نیازهای خاص دانش‌آموزان و زمینه‌های محلی نقش کم‌رنگی در اتخاذ تصمیمات برنامه درسی توسط معلمان داشته است. یافته جالب این بود که راهنمای برنامه درسی نقش ناچیزی در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی توسط معلمان داشته است که نشان از عدم شناخت و عدم استفاده معلمان از راهنما برنامه درسی است. به عبارتی یافته‌های نشان می‌دهد که معلمان متوسطه سطح اول هنوز وابستگی شدیدی به کتاب‌های درسی در مقایسه با راهنماهای برنامه درسی و راهنمای معلم دارند و این بدان معنی است که هنوز برنامه‌های درسی مبتنی بر کتاب درسی حکم‌فرما هستند. علاوه بر این، معلمان توجه زیادی به کتاب‌های درسی و سنجش و ارزشیابی در مقایسه با نیازهای دانش‌آموزان و ویژگی‌های محلی داشتند. نتایج این پژوهش همخوان با نتایج پژوهش پیک (2014)، فلودن (1991) و نریمانی، خشنودنیای چماچائی، زاهد و ابوالقاسمی (1392) است. گرچه معلمان در مطالعه پیک و فلودن به اندازه معلمان این پژوهش به کتاب‌های درسی توجه نکردند، یافته‌های این دو مطالعه را می‌توان با توجه به شرایط مختلف تحصیلی، به یک شیوه تفسیر کرد. در تفسیر این یافته‌ها می‌توان گفت با توجه به اینکه کتاب‌های درسی یک مبنای مشترک علمی هستند که دانش‌آموزان باید فراگیرند و این امر باعث فراهم آوردن آموزش برابر و باکیفیت بالا برای تمام دانش‌آموزان در سراسر کشور می‌شود، وابستگی معلمان به کتاب‌های درسی منطقی به نظر می‌رسد. از آنجایی که استانداردهای سازشی بیش از حد آموزش ممکن است به یادگیری

دانش‌آموزان آسیب برساند و نیازهای شخصی آن‌ها ممکن است نادیده گرفته شوند. برای این منظور، جهت تشویق معلمان برای ارائه آموزش متنوع‌تر و دانش‌آموز محور به جای تدریس از روی کتاب، در مورد مواد درسی و چگونگی تدریس به طور مستقل، از معلمان خواسته شده توجه بیشتری به راهنمایی‌های برنامه درسی داشته باشند؛ چرا که به معلمان برای تصمیمات مرتبط با برنامه درسی آزادی بیشتری می‌دهند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین توجه به کتاب درسی با سنجش و راهنمای معلم ارتباط قوی مشاهده شده است که به معنای این است که معلمانی که در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی به کتاب درسی توجه زیادی دارند به سنجش و ارزشیابی و راهنمای معلم نیز توجه بالایی نشان می‌دهند. بین توجه به راهنمای برنامه درسی و راهنمای معلم نیز ارتباط قوی وجود دارد. بین نیازهای خاص دانش‌آموزان و زمینه محلی نیز ارتباط قوی وجود دارد که نشان می‌دهد دیرانی که به زمینه محلی اهمیت می‌دهند به نیازهای خاص دانش‌آموز نیز اهمیت می‌دهند.

در ارتباط با عوامل مؤثر بر توجه معلمان به مواد برنامه درسی نتایج نشان داد که باورها و اعتقادات مثبت معلمان و همکاری بین معلمان از عوامل مرتبط با معلم هستند که روی توجه به راهنمای برنامه و کتاب درسی تأثیر می‌گذارند. باورهای منفی نیز تأثیر منفی روی میزان توجه به کتاب درسی دارند. به علاوه زنان در مقایسه با مردان توجه بیشتری به کتاب درسی و سنجش و ارزشیابی دارند. دانش معلم و نوع مدرسه دو عامل اثرگذار مثبت بر میزان توجه به راهنمای معلم هستند؛ و همچنین در مدارس غیرانتفاعی توجه بیشتری به راهنمای معلم می‌شود. در تفسیر این یافته‌ها که نتایج پژوهش‌های لی و هنگ (۲۰۰۸) و پیک (۲۰۱۴) مؤید آن است می‌توان گفت با توجه به این که معلمان اعتقادات مثبت قوی‌تری در مورد کتاب‌های درسی نسبت به راهنماهای برنامه درسی داشتند، شگفت‌آور نیست که معلمان وابستگی شدیدتری نسبت به کتاب‌های درسی نسبت به راهنمایی‌های برنامه درسی داشته‌اند. همان‌طور که لی و هنگ (۲۰۰۸) پیشنهاد دادند، راهنماهای برنامه درسی به اندازه کتاب‌های درسی استفاده نمی‌شوند؛ زیرا راهنماهای برنامه درسی

به‌ندرت شامل محتوای واضح هستند، درحالی‌که کتاب‌های درسی حاوی جزئیات خاص در مورد آنچه دانش‌آموزان باید یاد بگیرند، هستند؛ بنابراین، معلمان ممکن است جهت آماده‌سازی دانش‌آموزان خود برای ارزیابی، کتاب‌های درسی را به راهنماهای برنامه درسی ترجیح دهند. دانش‌معلمانی یکی دیگر از عوامل مهم در استفاده معلمان از کتاب‌های درسی و راهنماهای برنامه درسی بود؛ و این یافته توسط مطالعه پیک (۲۰۱۴) و کیم (۱۹۹۷) که می‌گویند معلمان برای تدریس محتوی در استانداردهای برنامه درسی جدید نیاز به تخصص دارند، پشتیبانی می‌شود. با توجه به اینکه معلمان تجربه کمی در استفاده از مواد برنامه درسی، به ویژه راهنماهای برنامه درسی، دارند، آن‌ها باید بیاموزند چگونه از راهنماهای برنامه درسی استفاده کنند. علاوه بر این، همکاری با معلمان هم‌تا نقشی کلیدی در استفاده معلمان از هر دو نوع مواد برنامه درسی ایفا می‌کند. همچون یافته‌های پیک (۲۰۱۴)، همکاری با معلمان هم‌تا یکی دیگر از عواملی است که توجه به مواد برنامه درسی را افزایش می‌دهد. در صورتی که شین (۲۰۰۹) و سئو (۲۰۰۹) به معایب همکاری معلمان در ایجاد برنامه‌های درسی اشاره می‌کنند.

در ارتباط با عوامل مؤثر بر توجه معلمان به زمینه‌های دانش‌آموزان نتایج نشان داد که توجه به سنجش و ارزشیابی، راهنمای برنامه درسی و همکاری معلمان تأثیر مثبت بر توجه به زمینه محلی دارند، اما توجه به کتاب درسی موجب کاهش توجه به زمینه محلی می‌شود. همچنین توجه دبیران زن به زمینه محلی بیشتر از دبیران مرد است. توجه به سنجش و دانش معلم در مورد تمرکززدایی با افزایش توجه به نیازهای خاص دانش‌آموزان همراه است. افزایش تعداد دانش‌آموزان کلاس موجب کاهش توجه به نیازهای خاص می‌شود. در تحلیل این یافته که نتایج پژوهش پیک (۲۰۱۴) و هنگ (۲۰۰۶) مؤید آن است، می‌توان گفت توجه کمتر معلمان به ویژگی‌های محلی ممکن است به خاطر عدم درک معنای ویژگی‌های محلی توسط معلمان یا به دلیل بی‌تجربگی آن‌ها در ملاحظه ویژگی‌های محلی برای تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی باشد. این احتمال وجود دارد آزادی معلمان در تصمیم‌گیری در مورد نحوه تدریس بیشتر از اختیار آن‌ها در مورد مواد

درسی (چه چیزی) است. این یافته‌ها از استدلال هنگ (۲۰۰۶) حمایت می‌کند که برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی به معلمان کمک می‌کند تا نیازهای دانش‌آموزان را بیشتر در نظر بگیرند. جالب توجه است که توجه معلمان به کتاب‌های درسی نیز تأثیر مثبتی بر توجه آن‌ها به نیازهای دانش‌آموزان دارد. این یافته ممکن است حاکی از این باشد که معلمان به شدت اهمیت نیازهای دانش‌آموزان را برای تدوین طرح درس بدون در نظر گرفتن تمایل به برنامه‌های درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی یا برنامه درسی مبتنی بر کتاب درسی، درک می‌کنند. اگرچه برنامه درسی مبتنی بر کتاب مورد انتقاد قرار گرفته است، این به این معنی نیست که معلمان نیازی به ملاحظه کتاب‌های درسی ندارند؛ در عوض، این نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی باید به‌عنوان یکی از منابع مختلف ایجاد طرح درسی در نظر گرفته شوند.

بنابراین، در جمع‌بندی از نتایج این پژوهش، می‌توان گفت، توجه بیشتر به زمینه و نیازهای دانش‌آموزان و همچنین توجه به راهنمای برنامه درسی، با امعان نظر به موارد زیر محقق خواهد شد: با توجه به گزارش تعداد زیادی از معلمان مبنی بر این که در مورد سیاست‌های تمرکززدایی برنامه درسی هیچ دانشی ندارند یا دانش اندکی دارند و از آنجایی دانش آن‌ها تأثیر قابل توجهی بر توجه معلمان به شرایط دانش‌آموزان دارد. پیشنهاد می‌شود جهت حمایت از معلمان برای توجه بیشتر به شرایط دانش‌آموزان، معلوماتی واضح و مشخصی در مورد تمرکززدایی از سیاست‌های برنامه درسی برای معلمان فراهم نمود؛ بنابراین، اگر توجه نسبتاً پایین معلمان به شرایط محلی ناشی از عدم ادراک معنای شرایط محلی باشد. در این صورت پیام‌های مربوط به سیاست تمرکززدایی برنامه درسی را بسته به شرایط مدارس و معلمان می‌توان به نحو متفاوت تفسیر کرد. به این معنا که به‌جای تشریح یا ارائه یک تعریف از شرایط محلی، خوب است بگذاریم معلمان تعیین کنند آیا باید شرایط محلی را در نظر گرفت یا کدام شرایط را باید ملاحظه نمود. برای مثال سئو (۲۰۰۹) و کوبورن (۲۰۰۱) در مطالعات خود نشان دادند که گروه‌های غیررسمی معلمان (ترجیحاً معلمان موضوعات مشابه) می‌توانند از طریق بحث و گفتگو با معلمان هم‌تا به آنان در روشن کردن یا

تعریف دوباره پیام‌های مربوط به سیاست نامشخص کمک کنند. با توجه به اینکه معلمان هنوز به کتاب‌های درسی نسبت به راهنماهای برنامه درسی برای موضوعات درسی که به ارائه استاندارد و راهنمایی کلی می‌پردازند نه محتوای خاص موجود در کتاب‌های درسی، توجه بیشتری می‌کنند؛ و از آنجایی که برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی به معلمان کمک می‌کند تا نیازهای دانش‌آموزان و ویژگی‌های محلی را در نظر بگیرند، لازم است معلمان را به توجه و استفاده بیشتر راهنماهای برنامه درسی فراخواند. ارائه فرصت‌های یادگیری به منظور آماده شدن معلمان برای استفاده از برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی، علاوه بر این، یک برنامه درسی مبتنی بر راهنمای برنامه درسی لزوماً به این معنی نیست که معلمان باید فقط از راهنماهای برنامه درسی استفاده کنند و اصلاً کتاب‌های درسی را در نظر نگیرند. معلمان باید مجاز به استفاده از منابع مختلف برای ایجاد طرح درس باشند. به دلیل کمبود تجربه در استفاده از منابع مختلف برای تصمیمات مربوط به برنامه درسی، ممکن است معلمان در زمینه ملاحظه راهنماهای برنامه درسی و شرایطی دانش‌آموزان در کنار کتاب‌های درسی مشکل داشته باشند؛ بنابراین ایجاد فرصت‌های برای یادگیری معلمان از طریق همکاری با معلمان دیگر می‌تواند راهی برای افزایش دانش معلمان در مورد اهداف سیاست‌ها (به‌عنوان مثال تمرکززدایی سیاست‌های برنامه درسی)، نحوه استفاده از مواد برنامه درسی و نحوه ایجاد طرح درس‌های بهتر باشد.

منابع

- سلسیلی، نادر. (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران (پیش‌نویس دوم). وزارت آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلسیلی، نادر. (۱۳۸۶). گذار نظام برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی با تأکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۴)، ۶۸-۹۸.

گویا، زهرا و ایزدی، صمد. (۱۳۸۲). برنامه درسی ملی، تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی، در جستجوی الگوی مناسب. گزارش پژوهش‌محور مطالعاتی چهارم از مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: نشر (آستان قدس رضوی).

نریمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی، بهنام؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۰۹-۱۲۷.

- Chung, J. Y. (2008). A study of an autonomous school policy: Rising issues and tasks for success. *The Journal of Educational Administration*, 26(2), 415-435.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading
- Donnelly, L. A., & Boone, W. J. (2007). Biology teachers' attitudes toward and use of Indiana's evolution standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2), 236-257.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Floden, R. E., Porter, A. C., Schmidt, W. H., Freeman, D. J., & Schwillie, W. H. (1981). Response to curriculum pressures: A policy-capturing study of teacher decisions about content. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 129-141.
- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421.
- Gooya, Z., & Izadi, S. (2002). National curriculum, focus and decentralization in curriculum design, in search of a suitable model. The research report of the fourth study series on the issues and topics of the curriculum and teaching methods, Tehran: Research Institute of Education. (Persian)
- Hong, H.J. (2006). Paradigm shift in curriculum development and quality control of Korean national curriculum standards. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 183-206.
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-157.
- Lee, B.H., & Hong, H. J. (2008). A critical review of the structure of Korea's subject matters curriculum documents. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 27-58.
- Mehrmohammadi, M. (2001). *Curriculum: Views, Approaches and Perspectives*. Mashhad: Publishing (Astan Quds Razavi). (Persian)
- Narimani, M., Khoshnoodnia Chomachaei, B., Zahed, A., & Abolghasemi, A. (2013). The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7(3), 109-127. (Persian)

- Paik, S. (2014). Teachers' Attention to Curriculum Materials and Student Contexts: The Case of Korean Middle School Teachers. *Asia-Pacific Edu Res* (2015) 24(1):235–246. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-014-0175-4>
- Park, C. (2003). A study on the rights for the organization of the curriculum. *The Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 98–110.
- policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170.
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform. A framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315–342.
- Selseby, R. (2002). Document and Charter on the reform of the education system of Iran (second draft). Ministry of Education. Tehran: Institute of Education. (Persian)
- Selseby, R. (2006). The transition of Iran's curriculum to a lack of focus in designing and developing curricula with an emphasis on school-based curriculum planning. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 1 (4), 68–98. (Persian)
- Seo, K.H. (2009). Teachers' experiences of reconstructing national curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 27(3), 159–189.
- Shin, K.H. (2009). American teachers' autonomy in curriculum and its implications for Korean education. *The Journal of Curriculum Studies*, 27(3), 191–212.
- Son, J.W., & Choi, J. (2008). Elementary school teachers' use of mathematics textbook: Cognitive demands and influential factors. *The Journal of Curriculum Studies*, 26(3), 155–189.
- Sosniak, L. A., & Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249–275.
- Valencia, S. W., Place, N. A., Martin, S. D., & Grossman, P. L. (2006). Curriculum materials for elementary reading: Shackles and scaffolds for four beginning teachers. *The Elementary School Journal*, 107(1), 93–120.

Teachers' attention to curriculum materials and student contexts and the identification of the factors affecting it

M. Hajitabar Firouzjaee¹

Abstract

The purpose of the present study was to assess high school teachers' attention to curriculum materials and student contexts, and identify the factors affecting it. The research method was descriptive and correlational. The sample consisted of all teachers of the first grade high school of Babol selected using a cluster sampling method of 202 participants. To collect the data, Peak questionnaire (2014), which measures the amount of teachers' attention to the curriculum materials and student contexts was used. For data analyses, descriptive statistics and inferential statistics (Pearson Correlation Coefficients and Multiple Linear Regression Analysis in a Stepwise Method) were used. The results indicated that the teachers still paid considerable attention to textbooks and assessments but paid little attention to curriculum guides, teacher guide, students' needs and local characteristics. Teachers' positive and negative beliefs about curriculum materials, their knowledge, their collaboration with peer teacher assessments, and gender significantly influenced their attention to curriculum materials. In addition, teachers' attention to curriculum guides and textbooks, gender, assessments, number of students in your classroom, know about the decentralization and collaboration with peer teachers were significant factors in teachers' attention to local characteristics and students' needs. Therefore, it is suggested to encourage teachers to use curricula to provide learning opportunities through collaboration with other teachers.

Keywords: Textbooks, curriculum guides, student contexts, students' needs

1. **Corresponding Author:** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Mazandaran (hajitabar62@gmail.com)