

بررسی ارتباط جهت‌گیری برنامه درسی آموزش معلمان با توسعه حرفه‌ای آن‌ها در آموزش

محدثه کاملی^۱، محسن فراتی^۲، علیرضا مطلبی نژاد^۳

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور، دامغان، ایران

^۲ معاون آموزش متوسطه، اداره کل آموزش و پرورش استان سمنان، ایران

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، سمنان، ایران

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی ارتباط جهت‌گیری برنامه درسی آموزش معلمان با توسعه حرفه‌ای آن‌ها در آموزش می‌باشد. این پژوهش از لحاظ هدف، یک پژوهش کاربردی، از لحاظ روش جز تحقیقات توصیفی و از نوع همبستگی محسوب می‌شود. جامعه پژوهش را کلیه معلمان دوره متوسطه شهرستان سمنان که به صورت مجازی تدریس می‌کنند، تشکیل می‌دهند. نمونه آماری این پژوهش از طریق نمونه‌برداری در دسترس که تعداد آن‌ها ۵۰ نفر بود انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چند متغیره و برای تجزیه و تحلیل آن از نرم‌افزار SPSS ۲۶ استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که بین جهت‌گیری برنامه درسی آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای آنان رابطه معنادار مثبتی وجود دارد.

کلمات کلیدی: جهت‌گیری برنامه درسی، توسعه حرفه‌ای معلمان، شهرستان سمنان

مقدمه

آموزش و پرورش نقش بسیار مهمی در راستای تربیت افراد دارد که منجر می‌گردد شخص به شرافت نفسی بالایی دست یابد. از موارد پیش روی آینده نهاد آموزش و پرورش درخشان کردن استعدادها و توانایی‌های افراد حاضر و مستمر و آیندگان یا هدف توسعه و رشد در همه جوانب می‌باشد. امروزه با گسترش علم و نظر به اینکه عصر اطلاعات و ارتباطات است، تعلیم تربیت کودکان نیز تغییرات بسیار زیادی به لحاظ نوع و کمیت و کیفیت داشته است (کوه نشین و یوسفی، ۱۳۹۹). آموزش و پرورش کاربرد بسیار زیادی در روزمره هر انسانی دارد که برای دانش آموزان و نوجوانان اهمیت بسیار بالایی می‌نمایاند، بنابراین می‌توان بیان کرد که مشخصات عملکردی نهادهای اجتماعی و فرهنگی بسیار به شیوه آموزش و پرورش وابستگی دارد. همچنین می‌توان گفت که این نهاد تأثیر بسیار زیادی در زشد و توسعه افراد و نمو جامعه دارد. (ندیمی و بروج، ۱۳۹۰)

تا به امروز موارد متنوعی در رابطه با پایگاه اقتصادی- اجتماعی، خودکارآمدی در تحصیل، انگیزی تحصیلی، کیفیت آموزش مدرسه و ... به بحث گذاشته شده است. عموماً بیان شده که وضعیت اجتماعی- اقتصادی بر پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارد؛ اما چیزی که جای سوال دارد این است که کنش‌ها و جهت‌گیری درسی معلمان در کلاس درس بر توسعه حرفه‌ای معلمان چه تأثیری دارد و این نکته است که مبهم و سؤال انگیز باقی مانده است. (تنهایی، ۱۳۹۴: ۴۵)

عاملی که در موفقیت و عدم موفقیت برنامه‌های آموزشی نقش اساسی به همراه دارد، جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان می‌باشد. مواردی که در برنامه درسی نهفته است، از دیدگاه عمیق نظری، می‌تواند از چالش‌هایی باشد که بر آینده تعلیم و تربیت اثر گذار باشد. لذا اینگونه می‌توان بیان داشت که این نظام به قدر کافی دارای ساختار یکپارچه نیست که بتوان به صورت قاطع آن را تبیین نمود. این عدم یکپارچگی، در تعداد زیادی از مباحث این چنینی وجود دارد که از جمله آن جهت‌گیری برنامه درسی می‌باشد که در این مورد بین محققیت نظرهای متفاوتی ارائه شده است. این امر بدین صورت است که جهت‌گیری‌های برنامه - درسی از جمله مباحث اساسی و پر حاشیه به شمار خواهد رفت. جهت‌گیری‌های برنامه درسی می‌تواند به صورت مفهومی بر روش‌های اندیشه فرد در رابطه با محتوا و شاکله برنامه درسی اثر داشته باشد. (هررا^۱، ۲۰۱۰: ۱۸). به صورت کلی میتوان اذعان داشت جهت‌گیری‌های برنامه درسی عاملی تأثیر گذار است که اندیشه و روش معلم در رابطه با موضوع درسی و کلاس درس را در قالبی از باورها در بطن موارد خاص برنامه درسی به مثابه اهداف، محتوا، استراتژی‌های تدریس و ارزیابی آموزشی در خود جای می‌دهد. به بیانی دیگر هر گونه جهت‌گیری برنامه درسی می‌تواند دارای ایده و اهداف گوناگونی باشد. (مهلیوس^۲، ۲۰۱۴: ۲۶).

از طرفی دیگر از دسته موارد آموزشی که می‌تواند اثر زیادی بر تعلیم و تربیت داشته باشد، توسعه حرفه‌ای معلمان خواهد بود. آموزگاران اصلی ترین مورد در افزایش کیفیت یادگیری دانش آموزان به شمار می‌روند؛ لذا رشد حرفه‌ای این افراد و برطرف سازی موارد و مانع‌هایی که از این توسعه جلوگیری می‌کند، حائز اهمیت است. از دسته مولفه‌هایی که با توسعه حرفه‌ای معلمان تقویت می‌شود، ارتقا و بهبود فعالیت‌هایی است که معلمان در داخل و خارج از مدرسه بدان می‌پردازند و گستره وسیعی از فرآیندهای رسمی و غیررسمی را شامل می‌شوند. این موارد به منظور رشد و توسعه مهارت و داشتن روش تدریس مطلوب معلمان خواهد بود. توسعه حرفه‌ای معلمان در آموزش بر رویکردهای روش در تدریس و حرفه‌ای شدن در تدریس احاطه داشته و متدی است که به واسطه این مهارت، انجام تدریس مستلزم داشتن مهارت‌های خاصی خواهد بود. (عبداللهی و صفری، ۱۳۹۴).

اسکندر نیا و آقاجانی، (۱۳۹۸) در پژوهش خود اعلام کردند انواع مؤسسات آموزشی دولتی و خصوصی، حقی و مجازی، حضوری و غیر حضوری به عرضه دانش به عنوان مهمترین منبع قدرت و ثروت در عصر فراصنعتی اشتغال دارند. تقاضای روز افزون جهانی برای دانش، کوتاه شدن نیم عمر علم و تسهیل ارتباطات به کمک فن آوری اطلاعات موجب گسترش روز افزون این تجارت شده

¹ Herrera

² Mahlios

است. در این تجارت سود در جدید بودن و کیفیت دانش است نه کمیت آن. بنابر این رقابت مؤسسات آموزشی در ارائه به هنگام و با کیفیت دانش تجلی یافته است. سلیمی و شهبازی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود با عنوان «سنجش جهت‌گیری برنامه‌ی درسی اساتید: مطالعه موردی اساتید دانشگاه کردستان»، به سنجش باورهای اساتید دانشگاه کردستان برای پی بردن به جهت‌گیری غالب برنامه‌ی درسی آنان پرداختند. نتایج نشان داد که ابتدا جهت‌گیری برنامه‌ی درسی فرایندهای شناختی و بعد از آن جهت‌گیری برنامه‌ی درسی عقل‌گرایی آکادمیک جهت‌گیری غالب اساتید بود. همچنین نتایج نشان داد که میان جهت‌گیری برنامه‌ی درسی اساتید و حوزه تخصص و توسعه آن‌ها ارتباط وجود دارد. حامدی نسب (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان «نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی در ارزشیابی آن» اعلام کردند که برنامه‌ریزی درسی معلمان شامل سه مرحله اساسی طراحی، اجرا و ارزشیابی است؛ که تاثیر بالقوه‌ای بر پیشرفت تحصیلی دارد. به همین دلیل می‌توان ارزشیابی برنامه درسی را مانند چتری تصور کرد که بر تمام مراحل برنامه‌ریزی درسی تاثیرگذار است. غلامزاده و آیتی، (۱۳۹۳)، در پژوهش خود با عنوان «نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان بر کیفیت تدریس آنان و سرزندگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر بیرجند» عنوان کردند که از مولفه‌های کیفیت تدریس تنها بعد ارزشیابی تدریس می‌تواند پیش‌بینی کننده سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باشد. همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که جهت‌گیری‌های برنامه‌ی درسی معلمان بر حسب سابقه کاری و جنسیت آنان متفاوت نیست و حرفه آنان را در آموزش ارتقا می‌بخشد. اکبری، جعفری و آهنچیان، (۱۳۹۱)، در پژوهش خود با عنوان «جهت-گیری‌های برنامه‌ی درسی اساتادان: نقش جنسیت، مرتبه علمی و نحوه ارائه آموزش (مجازی، حضوری) در دانشگاه علوم پزشکی مشهد» این گونه نتیجه گرفتند که با توجه به اهمیت جهت‌گیری‌های برنامه درسی برای موفقیت در تدریس و یادگیری، پیشنهاد می‌شود اقدامات لازم در خصوص تغییر جهت‌گیری اساتادان و حرکت به سمت جهت‌گیری‌های انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایی اجتماعی توسط دست اندرکاران صورت پذیرد. لذا بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موثر خواهد بود. مک نیل^۳، (۲۰۱۵) در پژوهش خود با عنوان رابطه «جهت‌گیری برنامه درسی معلم با کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز و توسعه آموزش» اینگونه بیان کردند که فرایند یادگیری با عوامل گوناگون ارتباط دارد که هر یک از آن‌ها در جریان و چگونگی یادگیری مؤثر است که عبارت اند از: استعداد و توانایی‌های فراگیرنده، محتوای برنامه درسی، نقش معلوم، کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز، فضای یادگیری و وسایل آموزشی هر کدام به نحوی در یادگیری مؤثر هستند که این عوامل باید پیوسته عمل کنند آنچه به این مجموعه سامان می‌بخشد جهت‌گیری برنامه درسی معلمان است. عاشور، خساونه، آلروز و الشرکوی^۴ (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه جهت‌گیری برنامه درسی معلمان و میزان تبحر در تدریس» اینگونه نتایج خود را عنوان کردند که تاثیر عقاید و نگرش معلمان که از جهت‌گیری برنامه درسی آنان سرچشمه می‌گیرد؛ در گزینش برنامه‌ها، اجرای برنامه‌ها و ارزیابی آن‌ها موثر بوده است و می‌تواند بر توسعه آموزشی آنان موثر واقع گردد.

با توجه به مطالب گفته شده در بالا و اینکه جهت‌گیری برنامه درسی آموزش معلمان می‌تواند با توسعه حرفه‌ای آن‌ها در آموزش ارتباط داشته باشد و اینکه تا به حال دیگر محققین در این راستا پژوهشی انجام نداده اند لذا در این پژوهش در پی آن هستیم که به این سوال کلی پاسخ دهیم که آیا جهت‌گیری برنامه درسی آموزش معلمان با توسعه حرفه‌ای آن‌ها در آموزش رابطه معناداری دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش را از لحاظ هدف، یک پژوهش کاربردی است؛ از طرف دیگر چون این پژوهش به توصیف وضع موجود جامعه موردنظر می‌پردازد و همچنین از ابزار پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات استفاده می‌شود، از لحاظ روش جز تحقیقات توصیفی و از نوع

³ McNeil

⁴ Ashour,., Khasawneh, Alruz, & Alsharqawi

همبستگی محسوب می‌شود چرا که ارتباط دو متغیر بررسی گردیده است. جامعه پژوهش را کلیه معلمان دوره متوسطه شهرستان سمنان که به صورت مجازی تدریس می‌کنند، تشکیل می‌دهند. نمونه آماری به صورت در دسترس برابر ۵۰ نفر می‌باشد.

روش و ابزار گرد آوری اطلاعات

پرسشنامه جهت گیری درسی معلمان

این پرسشنامه که دارای ۳۵ گویه بوده و طیف ۴ درجه ای لیکرت (خیلی موافقم تا خیلی مخالفم) می‌باشد. نمرات بالاتر نشان دهنده جهت گیری معلمان در جهت مثبت است. روایی و پایایی ابزار به وسیله چانگ و وونگ^۵ (۲۰۰۲)، ماهلیوس و همکاران^۶ (۲۰۰۸) و جنکینس (۲۰۰۶) تعیین شده است. روایی ابزار پژوهش از طریق روایی محتوایی تعیین شد و پرسشنامه در اختیار متخصصان برنامه درسی قرار گرفت و بر اساس دیدگاههای آنان اصلاح شد. به منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. وقتی KMO بزرگتر از ۰/۶ باشد، میتوان تحلیل عاملی انجام داد. اندازه KMO بزرگتر از ۰/۹ عالی، در دامنه ۰/۷ تا ۰/۸ شایسته، در دامنه ۰/۷ بهتر از متوسط، در دامنه ۰/۶ متوسط و کمتر از ۰/۵ غیر قابل قبول است. در پژوهش اکبری بورنگ و همکاران (۱۳۹۱) شاخص KMO برابر با ۰/۸۴ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۳۷۹۲/۰۵۸ بود که در سطح ۰/۰۰ معنادار شد؛ بنابراین، حجم نمونه برای تحلیل آماری کفایت میکند.

نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ با چرخش متعامد، متغیر مورد نظر را تأیید کرد. همچنین در پژوهش ماهلیوس، رایس و توماس (۲۰۱۳)، ضریب آلفای کرونباخ برای برابر با ۰/۸۷، بدست آمد که نشان دهنده همسانی درونی خوب آن است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش اکبری، جعفری و آهنچیان (۱۳۹۱) برابر با ۰/۹۱ گزارش شده است.

جدول ۱- آزمون پایایی پرسشنامه جهت گیری درسی معلمان

تعداد سوالات	آلفای کرونباخ
۳۵	۰/۹۲۶

در جدول ۱ ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده در این پژوهش، ۰/۹۲۶ است که میزان مناسبی از همسانی درونی پرسشنامه توسعه حرفه ای معلمان را نشان می‌دهد.

پرسشنامه استاندارد توسعه حرفه ای معلمان

این پرسشنامه توسط ایوبی (۱۳۹۳) تهیه شد که شامل ابعاد دانش موضوعی، محیط یادگیری، همکاری و تشریک مساعی، فناوری آموزشی، تحقیق محوری، طراحی آموزشی، ارزیابی، رشد و بالندگی منابع انسانی م یباشد. این پرسشنامه شامل ۴۷ گویه می‌باشد که بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت (خیلی زیاد تا خیلی کم) تنظیم شده است. حسینی و همکاران (۱۳۹۷) برای سنجش و تایید روایی این پرسشنامه از روایی صوری استفاده کردند. آن‌ها بدین‌منظور، پرسشنامه را در اختیار ۷ نفر از صاحب‌نظران و خبرگان موضوع و اساتید (۳ نفر در رشته برنامه‌ریزی درسی، ۳ نفر در رشته مدیریت آموزشی و ۱ نفر در رشته روانشناسی) قرار داده و از نظرات آن‌ها برای رفع نقایص و مشکلات موجود استفاده کردند. همچنین روایی سازه پرسشنامه توسعه حرفه‌ای را ایوبی (۱۳۹۳) در تحقیق خود با عنوان پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای دبیران از طریق ادراک آن‌ها از جو سازمانی در مدارس متوسطه عادی و استعداد درخشان به‌دست آورد؛ و برای بررسی برآزش پرسشنامه توسعه حرفه‌ای معلمان از شاخص‌های نیکویی

⁵ Cheung & Wong

⁶ Mahlios et al

برازش استفاده نمود که نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی مناسب برخوردار است. همچنین پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ توسط ایوبی (۱۳۹۴) برای همه مؤلفه‌ها ۰/۸۴ برآورد شده است.

جدول ۲- آزمون پایایی پرسشنامه توسعه حرفه ای معلمان

تعداد سوالات	آلفای کرونباخ
۴۷	۰/۹۳۰

در جدول ۲ ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده در این پژوهش، ۰/۹۳۰ است که میزان مناسبی از همسانی درونی پرسشنامه توسعه حرفه ای معلمان را نشان می دهد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده می‌گردد. در بخش آمار استنباطی ابتدا نرمال بودن یا نبودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفته و در صورت احراز شرایط جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش ضریب همبستگی؛ از نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج حاصل از بررسی آمار توصیفی نمونه آماری نشان می دهد که ۳۶ نفر از افراد حاضر در پژوهش زن و ۱۴ نفر مرد هستند. از این میان ۶ نفر کمتر از ۳۰ سال، ۱۸ نفر ۳۱-۳۵ سال، ۹ نفر ۳۵-۴۰ و ۷ نفر از افراد حاضر در نمونه آماری، بیشتر از ۴۰ سال سن داشتند.

برای آزمون فرضیه پژوهش از آزمون‌های آماری پارامتری استفاده می شود. پیش‌نیاز انجام تمامی آزمون‌های پارامتری، نرمال بودن توزیع آماری متغیرهاست. به طور کلی می‌توان گفت که آزمون‌های پارامتری، عموماً بر میانگین و انحراف معیار استوار هستند. حال اگر توزیع جامعه نرمال نباشد، نمی‌توان استنباط درست از نتایج داشت؛ بنابراین جهت تشخیص نرمال بودن داده‌ها از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. چنانچه سطح معناداری در این آزمون بیشتر از ۰/۰۵ باشد می‌توان داده‌ها را با اطمینان بالایی نرمال فرض کرد. در غیر این صورت نمی‌توان گفت که داده‌ها توزیع‌شان نرمال است. نتایج آزمون در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳- بررسی نرمال بودن داده‌ها

توسعه حرفه ای	جهت گیری درسی	متغیر	
۵۰	۵۰	تعداد	
۱۷۷/۹۰	۱۴۳/۵۸	میانگین	پارامترهای نرمال
۲۰/۵۴۴	۱۸/۲۵۷	انحراف معیار	
۰/۰۹۵	۰/۱۲۱	قدر مطلق	بیشترین اختلافات
۰/۰۶۲	۰/۱۲۱	مثبت	
-۰/۰۹۵	-۰/۰۸۱	منفی	
۰/۰۹۵	۰/۱۲۱	آماره آزمون	
۰/۲۰۰	۰/۰۶۵	سطح معناداری	

با توجه به بزرگتر و مساوی بودن سطح معنی‌داری آزمون کلموگروف - اسمیرنوف از مقدار ۰/۰۵ برای تمامی متغیرها، در جدول ۳، لذا فرض صفر مبتنی بر نرمال بودن توزیع متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد بنابراین می‌توانیم از آزمون همبستگی پیرسون برای آزمون فرضیه پژوهش استفاده کنیم.

جدول ۴- نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون

		توسعه حرفه ای	جهت گیری درسی
توسعه حرفه ای	ضریب پیرسون	۱	۰/۷۳۴**
	سطح معناداری		۰/۰۰۰
	تعداد	۵۰	۵۰
جهت گیری درسی	ضریب پیرسون	۰/۷۳۴**	۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۰	
	تعداد	۵۰	۵۰

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود مقدار سطح معنی‌داری Sig از مقدار ۰/۰۵ به دست آمده کمتر است و فرضیه H_0 رد شده و فرضیه H_1 ثابت می‌شود از طرفی ضریب پیرسون عددی مثبت است بنابراین رابطه بین دو متغیر پژوهش مثبت و مستقیم می‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت بین جهت گیری درسی و توسعه حرفه ای معلمان، رابطه مستقیمی وجود دارد.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین جهت‌گیری برنامه درسی آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای آن‌ها در آموزش انجام شده است. نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین جهت‌گیری برنامه درسی آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای آنان رابطه معنادار مثبتی وجود دارد. متأسفانه تاکنون پژوهشی که به طور همزمان به هر دو متغیر بپردازد انجام نشده است اما پژوهش‌های مشابهی با این موضوع انجام شده است. جهت‌گیری‌های برنامه درسی یکی از عوامل مهم شکل‌دهی رفتار کلاسی معلمان و مدرسان است، چرا که ارتباط نزدیکی میان باورهای معلمان، رفتار تدریس و هدف‌های یادگیری آنان وجود دارد. کاگان (۱۹۹۲) بیان می‌دارد که مطالعات تجربی به نتایج کاملاً یکسانی رسیده‌اند و آن این است که باورهای معلمان با سبک آموزشی آنان در کلاس‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی رابطه دارد. کزن و نیوبل (۲۰۰۰) بیان می‌دارند که میان رویکرد استادان به آموزش و فرایند یاددهی- یادگیری انجام شده از سوی آنان ارتباط وجود دارد، استادانی که معتقدند شغل آن‌ها پوشش دادن موضوع به صورت نظام مند از طریق انتقال محتوا به فراگیران است، رویکردهای یادگیری سطحی را میان فراگیران تشویق خواهند کرد و در مقابل، استادانی که جنبه‌های مهم تدریس خود را یاری کردن فراگیران برای فهم عمیق و تغییر ادراک آنان می‌دانند، بر فعالیت‌های فراگیران و نتایج یادگیری ناشی از فعالیت‌های آنان تمرکز و روش‌های یاددهی- یادگیری متناسب با آن را طراحی و اجرا می‌کنند. معلمان با استفاده از ابزارهای تعاملی و استفاده از روش‌های مختلف یاددهی-یادگیری می‌توانند تجارب خود را بیان کنند و از نظرات دیگران برای بهبود آن‌ها استفاده کنند؛ فضای مشارکتی ایجاد کنند؛ تفکر انتقادی خود را تقویت کنند؛ مهارت نویسندگی خود را تقویت کنند و مهارت‌های استفاده از ابزارهای واژه نگار را بهبود بخشند؛ به تبادل اطلاعات با صاحب نظران و همکاران خود بپردازند؛ مهارت گفتگوی خود را تقویت کنند؛ با همکاران و صاحب نظران در پروژه‌های مشارکتی فعالیت کنند؛ و به طراحی فعالیت‌های یادگیری فردی و گروهی بپردازند.

جهت گیری برنامه درسی به معلمان کمک میکند تا با استفاده از ابزار و امکانات لازم زمینه را برای تحقق اهداف آموزشی فراهم سازد. این جهت گیری بر اساس یک چارچوب مشخص و هدفمند زمینه ارتقاء و تعالی همه جانبه دانش آموزان و همچنین معلمان را فراهم ساخته و ناظر بر فعالیتها و اقداماتی است که یادگیری را تسهیل و به پیشرفت و توسعه حرفه‌ای معلمان کمک میکند. برای دستیابی به جهت گیری برنامه درسی درست و مناسب معلمان لازم است در طراحی و تدوین برنامه درسی به معلمان اجازه داده شود تا با استفاده از قوه خلاقه خویش، روشهای منحصر به فرد و متکی بر توانایی‌های ذهنی خود را به مرحله اجرا بگذارند. طراحی برنامه درسی خشک و غیر قابل انعطاف هم برای معلم و هم برای دانش آموز آزاردهنده است زیرا در چنین شرایطی معلم و دانش آموز در یک قالب ذهنی ساختاریافته و غیرقابل تغییر محدود میشوند و امکان کنجکاوی و خلاقیت از آنان سلب می‌شود.

این پژوهش با کاستی‌هایی مواجه بود؛ از جمله می‌توان به جامعه آماری پژوهش اشاره کرد که کلیه معلمان مقطع متوسطه شهرستان سمنان بودند که محدودیت‌هایی را در زمینه تعمیم یافته‌ها متغیرهای مورد بررسی ایجاد می‌کند. به‌علاوه این مطالعه مقطعی بوده و نتایج این مطالعه در مقایسه با نتایج مطالعات طولی ممکن است، پایداری کمتری داشته باشد؛ زیرا بررسی همه جانبه متغیرهای این پژوهش نیاز به پژوهش‌های طولانی‌تری دارد.

با توجه به محدود بودن پژوهش به جامعه آماری محدود، امکان تورش وجود دارد. همچنین کمبود مطالعات مشابه در زمینه بررسی رابطه بین دو متغیر پژوهش، نیز مانع مقایسه بیشتر شده است.

کمبود پیشینه عملی در مورد موضوع پژوهش که مختص تمام مولفه‌های این اثر باشد، محقق را به ناچار ملزم به استفاده از نتایج تحقیقاتی نموده است؛ بنابراین باید در تعمیم به سایر مناطق کشور و با وجود تمامی مولفه‌ها با احتیاط برخورد کرد. همچنین کنترل تمامی متغیرهای موجود به طور همزمان در پژوهش‌ها بسیار مشکل و نزدیک به محال است؛ بنابراین توصیه می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم پذیری موضوع پژوهش پیشنهاد می‌شود این تحقیق در سایر مقاطع تحصیلی و نیز سایر شهرها و استان‌های کشور انجام شود.

منابع

۱. اکبری بونگ، محمد، جعفری ثانی، حسین، آهنچیان، محمدرضا و کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). جهت گیری‌های برنامه درسی استادان: نقش جنسیت، مرتبه علمی و نحوه ارائه آموزش (مجازی، حضوری) در دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۳)، ۲۱۰-۲۱۹.
۲. ماله میر، بهزاد، اسکندرنیا، یوسف و نوذری، علی. (۱۳۹۹). بررسی نقش تیپ‌های شخصیتی، روش‌های تدریس و اخلاق حرفه‌ای معلم در پیش‌بینی کیفیت آموزشی در مدارس شهر خلخال، اولین همایش بین‌المللی مشاوره، مهرماه ۱۳۹۹، دانشگاه محقق اردبیل.
۳. تنهایی، حسین. (۱۳۹۴). هربرت بلومر و کنش متقابلگرایی نمادی (نگاه اول). تهران: انتشارات بهمن برنا. چاپ دوم.
۴. حامدی نسب، صادق، حامدی نسب، حسن. (۱۳۹۴). نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی در ارزشیابی آن، همایش ملی مدیریت و آموزش، اردیبهشت ۱۳۹۴، دانشگاه ملایر.
۵. سلیمی، جمال؛ شهبازی، زیبا. (۱۳۹۶). سنجش جهت‌گیری‌های برنامه‌ریزی درسی اساتید: مطالعه موردی اساتید دانشگاه کردستان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۵۲(۱۴)، ۱۲-۲۷.
۶. عبد‌اللهی، بیژن؛ صفری، اکرم. (۱۳۹۴). بررسی موانع اساسی فرا روی رشد حرفه‌ای معلمان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۵۸، ۹۹-۱۳۴.

۷. غلامزاده، فاطمه؛ آیتی، محسن. (۱۳۹۳). نقش جهت گیری‌های برنامه درسی معلمان بر کیفیت تدریس آنان و سرزندگی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر بیرجند. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بیرجند. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
۸. کوه نشین، محدثه؛ یوسفی، مهدی. (۱۳۹۹). مقایسه انگیزه یادگیری و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان در آموزش حضوری و مجازی، دانشگاه پیام نور استان قزوین، مرکز پیام نور قزوین
۹. یوسفی افرشته، مجید؛ کوه نشین، محدثه. (۱۴۰۰). مقایسه تاثیر آموزش مجازی و حضوری بر انگیزه یادگیری و اهمالکاری دانش آموزان دوره ابتدایی در دوره شیوع ویروس کرونا. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal* 3. 225-233
۱۰. ندیمی، محمد تقی؛ بروج، محمدحسین. (۱۳۹۰). آموزش و پرورش ابتدایی-راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: انتشارات مهرداد.

11. Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J., & Alsharqawi, S. (2012). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: A required reform initiative for Professional development. *Teacher Development*, 16 (3), 345-360
12. Herrera JC. The teacher beliefs and practices: their effects on student achievement in the urban school; [Dissertation]. KANSAS state University Manhattan: Kansas central University; 2010
13. Mahlios, M., S., Rice, & K. Thomas. (2004). Teachers' views of curriculum: the hedgehog v. the fox. Thirty-fifth Annual Meeting of the American Educational Studies Association, November 3-7, in Kansas City, Missouri. Maleki, H, & Salimi, J. (2017). *Interdisciplinary curriculum in higher education (Basics, Principles, Approaches and Patterns)*. 2 edition, Tehran: SAMT publication. (In Persian)
14. McNeil, J. D. (2015) *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New York: Harper-Collins College.