# جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان: نقش جنسیت، مرتبه علمی و نحوه ارائه آموزش (مجازی، حضوری) در دانشگاه علوم پزشکی مشهد

محمد اکبری بورنگ*، حسین جعفری ثانی، محمد رضا آهنچیان، حسین کارشکی


## چکیده

**مقدمه:** جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان در موفقیت و شکست برنامه‌های آموزشی نقش مهمی دارد. هدف این پژوهش بررسی جهت‌گیری برنامه درسی استادان بر اساس جنسیت، مرتبه علمی و روش ارائه آموزش است.

**روش‌ها:** این پژوهش از نوع توصیفی مقطعی است که در سال ۱۳۹۰ اجرا شد. جامعه آماری پژوهش شامل استادان دانشگاه علوم پزشکی مشهد بود که نمونه ای به تعداد ۱۴۵ نفر از آنان مورد بررسی قرار گرفت. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی ماهلیوس و همکاران استفاده شد. تحلیل داده با استفاده از آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیره، آزمون لوین، همبستگی پیرسون و تعقیبی توکی انجام شد.

**نتایج:** استادان جهت‌گیری رفتارگرایی، به‌گزینی شوآب و فرایند شناختی را بیش از سایر جهت‌گیری‌ها ارزش‌گذاری کردند. بین جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر حسب نوع ارائه آموزش (حضوری و مجازی) و مرتبه علمی آنان تفاوت معناداری مشاهده شد. مربیان نسبت به اساتیدی که دارای مرتبه استادی بودند جهت‌گیری انسان‌گرایی را در سطح بالاتری ارزش‌گذاری کردند (P=۰/۰۰۱). بر حسب جنسیت تفاوت معناداری در جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان مشاهده نشد. بین حیطه‌های مختلف جهت‌گیری‌های برنامه درسی رابطه مثبت مشاهده شد (p<۰/۰۰۱).

**نتیجه‌گیری:** با توجه به اهمیت جهت‌گیری‌های برنامه درسی برای موفقیت در تدریس و یادگیری، پیشنهاد می‌شود اقدامات لازم در خصوص تغییر جهت‌گیری استادان و حرکت به سمت جهت‌گیری‌های انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایی اجتماعی توسط دست‌اندرکاران صورت پذیرد.


**واژه‌های کلیدی:** جهت‌گیری‌های برنامه درسی، استادان، آموزش مجازی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد

**مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی/ خرداد ۱۳۹۱، ۱۲(۳): ۲۱۰تا ۲۱۹**

## مقدمه

جهت‌گیری‌های برنامه درسی یکی از شیوه‌های تفکر فرد درباره محتوا، مقاصد و شکل برنامه درسی است(۱). در واقع می‌توان گفت که جهت‌گیری‌های برنامه درسی مفهوم مهمی است در درک تفکر معلم درباره موضوع درسی و کلاس درس و به عنوان مجموعه‌ای از باورها در خصوص عناصر برنامه درسی همانند، اهداف، محتوا، استراتژی‌های تدریس و ارزیابی آموزشی در نظر گرفته می‌شود(۲). هر جهت‌گیری برنامه درسی دارای ایدئولوژی و اهداف متفاوتی است. تدوین برنامه درسی فرایند تبدیل شیوه فکر کردن در مورد محتوا و نیات

* **نویسنده مسؤول:** محمد اکبری بورنگ، دانشجوی دکتری برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
akbaryborng2003@yahoo.com
دکتر حسین جعفری ثانی (استادیار)، گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (hsuny@ferdowsi.um.ac.ir)؛ دکتر محمدرضا آهنچیان ( دانشیار)، گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (rezaahanchian@gmail.com)؛ دکتر حسین کارشکی (استادیار)، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.(kareshki@gmail.com )

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۷/۲۵، تاریخ اصلاحیه: ۹۰/۸/۴، تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۱/۳



[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

آموزشی، به برنامه‌درسی است(۱).

جهت‌گیری‌های برنامه درسی دارای مؤلفه‌هایی است که عبارتند از:

عقل‌گرایی آکادمیک: این دیدگاه، کارکرد و نقش اصلی نظام آموزشی را تقویت رشد قوای ذهنی دانشجویان از طریق موضوعات درسی که از ارزش بالای یادگیری برخوردارند، می‌داند.

برنامه درسی به عنوان فن‌آوری رفتارگرایی: این رویکرد، کارکرد برنامه درسی را به عنوان یکی از ابزارهای اساساً اثر بخش بر مجموعه‌ای از اهداف از پیش تعیین شده و غیر دشوار مفهوم‌سازی می‌کند. جهت‌گیری فن‌آورانه به مثابه رویکردی فرایندی با فرایندهای شناختی در میزان توجه‌شان متفاوت است. این جهت‌گیری به فرایندهای دانستن یا یادگرفتن نمی‌پردازد، بلکه به تکنولوژی می‌پردازد که دانش از طریق آن منتقل شده و یادگیری آسان می‌گردد(۲تا٤).

دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی: این دیدگاه به برنامه درسی به عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرایندهای ذهنی نگریسته و مهم‌ترین نقش یا کارکرد مدارس را کمک به دانش‌آموزان دانسته تا بیاموزند که چگونه یاد بگیرند. این دیدگاه با انتقال دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان به شدت مخالف بوده، بر فرایندها توجه نموده و آنها را محور آموزش و تعلیم و تربیت می‌داند.

دیدگاه انسان‌گرایی: در این دیدگاه، فرد محور و منبع اطلاعات و تصمیم‌های برنامه درسی است. بر اساس این دیدگاه معلمان باید برنامه درسی خود را با هماهنگی و همفکری دانش‌آموزان تهیه کنند. این مؤلفه به اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده اعتقادی ندارند چرا که در این‌گونه برنامه‌ها علایق و نیازهای دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شود.

دیدگاه بازسازی اجتماعی- تطابق اجتماعی: این دیدگاه بر تقدم نیازهای جامعه بر نیازهای فردی تأکید دارد و دارای دو نظریه کلی حال‌نگر و آینده‌نگر است. وجه اشتراک این دو نظریه این است که هر دو به اجتماع به عنوان منبع اطلاعات برای برنامه درسی می‌نگرند(۲).

دیدگاه به گزینی شوآب: این رویکرد دارای اساس نظری و فلسفی نیست بلکه رویکردی است که در حل عملی مشکلات یک بوم خاص ریشه دارد(٤).

کوک و سیمل، هوج و همکاران، دی پا و دال- تپر، دوچان و فرنچ بر این باورند که در میان گروه‌های گوناگون که هر یک نقشی در فرایند یاددهی-یادگیری دارند، نگرش معلمان دارای اهمیت بیشتری است، به نحوی که یکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر موفقیت و شکست برنامه‌های آموزشی قلمداد می‌شود(۵تا۸). جکس این‌گونه استدلال نموده که چارچوب هر معلم برای اندیشیدن، رشد یافتن و عمل به برنامه درسی مبتنی بر باورها و ارزش‌های شخصی او است(۹). بر اساس دیدگاه آیزنر درک ایدئولوژی‌های تعلیم و تربیت یعنی مجموعه‌ای از باورها درباره این که «چه باید یاد داد، هدف یادگیری چیست، و به چه دلیل باید یاد دهیم»، در درک رفتارهای آموزشی مفیدند(۱۰). رد و شانلین پیشنهاد کردند که معلمان باید باورهای خود را برای اعمال تغییرات آموزشی اثربخش مورد بررسی قرار دهند، با یکدیگر مقایسه کنند، و صورت‌بندی دوباره از آنها داشته باشند. اگر درک باورهای پنهان و آشکار طراحان برنامه درسی مهم است، بررسی جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان به لحاظ فرایند طراحی و تصمیم‌گیری محتوای آموزش، از اهمیت شایانی برخوردار است(۱۱). بین باورهای معلمان با رفتار تدریس آنان و هدف‌های یادگیری‌شان ارتباط نزدیکی وجود دارد(۱۲تا۱٤). مطالعات مختلفی تأییدکننده اهمیت باورهای معلم در تدوین و اجرای برنامه رسی است(۱۵تا۱۹). معلمان باورهای قویی دارند که تأثیر زیادی بر انتخاب محتوا و روش‌های آموزشی آنان می‌گذارد. محققان زیادی همچون آیزنر و والنس، مک نیل،



[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

میلر، اسکابرت، طبقات مختلفی از طرحواره‌ها را برای جهت‌گیری‌های برنامه درسی ارائه کرده‌اند(۳و۲۰تا۲۲)، اما پیرو گفته جکسون تمام جهت‌گیری‌های برنامه درسی بین ۲ تا ٦ تا است(۲۳). ابزارهای تدوین شده به منظور مطالعه جهت‌گیری برنامه‌درسی توسط بابین، کانینگهام و همکارن، انیس وهاپر، چانگ و وونگ، جنکینس، ماهلیوس و دیگران بر اساس مطالعات ایزنر و والنس انجام گرفته است(۲و٤و۲۵تا۲۷).

نهضت جهت‌گیری‌های برنامه درسی همانند ساختار نظری آن، به تدوین ابزاری برای اندازه‌گیری باورهای معلمان محدود شده است. مطالعات متعددی وجود دارد که سعی کرده‌اند باورهای معلمان را اندازه‌گیری نموده و ارتباط جهت‌گیری‌ها را با اطلاعات جمعیت‌شناختی معلمان مورد بررسی قرار دهند. بابین، انیس وهاپر، شیرو، کانینگهام، جانسون و کالسون، بهرت و وارگون، پاتون، چانگ، چانگ و وونگ تلاش کرده‌اند تا باورهای معلمان را با استفاده از پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی بررسی نمایند(۲و٢٤تا٢٦و۲۸تا۳۱).

موفقیت در نظام آموزش عالی مستلزم مطالعه متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر تدریس و آموزش است. از آنجا که باورها و نگرش‌های استادان و مربیان در خصوص آموزش و عناصر آن و به دنبال آن جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر موفقیت فرایند یاددهی و یادگیری است و با توجه به این که تاکنون در ایران در این خصوص پژوهشی صورت نگرفته است، این پژوهش با هدف بررسی جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان در دانشگاه علوم پزشکی مشهد طراحی و اجرا گردید.

## روش‌ها

این پژوهش از نوع توصیفی مقطعی است که طی آن جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری در این پژوهش شامل استادان دانشگاه علوم پزشکی مشهد در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بود. نمونه مورد بررسی به شیوه تصادفی از میان استادان جامعه مورد بررسی در نظر گرفته شد و به این ترتیب تعداد ۲۰۰ پرسشنامه توزیع شد.

ادر این مطالعه جهت اندازه‌گیری جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان از پرسشنامه ماهلیوس، فریدمن و پیتن استفاده شد(۲۷)، که بر اساس مطالعات آیزنر و والنس تدوین گردیده است(۳). این ابزار نسخه اصلاح شده پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی (COI) چانگ و و ونگ برای اندازه‌گیری پنج جهت‌گیری، است(۲). ماهلیوس و همکاران با اضافه نمودن جهت‌گیری به‌گزینی شوآب آن را اصلاح نمودند. این ابزار دارای ۳٦ ماده است که با اضافه کردن جهت‌گیری سازنده‌گرایی اجتماعی به ٤۲ ماده افزایش یافت(۲۷). روایی و پایایی ابزار مورد استفاده در این پژوهش قبلا تایید گردیده است(۲و٤و۲۷).

به منظور بومی‌سازی، این ابزار برای ترجمه در اختیار ۳ نفر از دانشجویان زبان انگلیسی قرار گرفت. بعد از تطبیق، ترجمه نهایی در اختیار چند تن از متخصصین برنامه درسی قرار داده شد و پس از ابراز نظر ایشان تغییرات و اصلاحاتی در پرسشنامه به عمل آمد. بعد از اعمال تغییرات نهایی این ابزار به طور آزمایشی در نمونه‌ای کوچک اجرا شد، در این مرحله محقق از آزمودنی‌ها خواست تا نظرشان را در خصوص این ابزار بیان نموده و سؤالاتی را که مفهوم نبوده و نیازمند توضیح بیشتری است علامت بزنند، بعد از اعمال تغییرات و اصلاحات بر اساس اظهارنظرهای آزمودنی‌ها ابزار برای اجرای نهایی آماده گردیده و با هماهنگی قبلی در دفتر کار آزمودنی‌ها برای پاسخ در اختیارشان قرار گرفت از آنجا که این ابزار مباحث تخصصی آموزش و یادگیری را مورد بررسی قرار می‌داد برای هر آزمودنی توضیحاتی به صورت شفاهی نیز داده شد. بدین منظور کار جمع‌آوری اطلاعات



[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

توسط محقق انجام شد.

نسخه نهایی این پرسشنامه داری هفت مؤلفه (جهت‌گیری‌های: رفتارگرایی، عقل‌گرایی اکادمیک، بازسازی اجتماعی، انسان‌گرایی، فرایند شناختی، به‌گزینی شوآب و سازنده‌گرایی اجتماعی) بوده که برای سنجش هر مؤلفه ٦ آیتم در نظر گرفته شده بود. جمعاً این پرسشنامه ٤٢ آیتم را شامل می‌شد که بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای از یک تا پنج تنظیم شد. شیوه نمره دهی به صورتی بود که برای گزینه کاملاً موافقم نمره ٥ و برای گزینه کاملاً مخالفم نمره ١ در نظر گرفته می‌شد. هر فرد ٧ نمره جداگانه دریافت می‌کرد که نشان‌دهنده ارزشی بود که وی به هریک از جهت‌گیری‌های برنامه درسی داده بود. نمره وی در هر کدام از این جهت‌گیری‌ها حداقل ٦ و حداکثر ٣٠ بود.

ضریب پایایی پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی در این پژوهش بر اساس آلفای کرانباخ ٠/٩١ برآورد شد. به منظور تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های آماری تحلیل واریانس چند متغیری (جهت بررسی نقش جنسیت، مرتبه علمی و نحوه ارائه آموزش بر جهت‌گیری‌های برنامه درسی)، آزمون تعقیبی توکی (جهت بررسی تفاوت میان گروه‌ها) همبستگی پیرسون (جهت بررسی رابطه درونی جهت‌گیری‌های برنامه درسی با یکدیگر) و آزمون لوین (جهت بررسی برابری واریانس‌ها) استفاده شد.

## نتایج

در این مطالعه. در مجموع از ٢٠٠ پرسشنامه توزیع شده، ١٥٠ پرسشنامه برگشت داده شد. پنج پرسشنامه نیز به دلیل کامل نبودن از فرایند بررسی حذف گردید و در مجموع ١٤٥ پرسشنامه (٧٥٪) مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت.

از ١٤٥ نفر شرکت کننده در مطالعه ٧٢ نفر (٤٩/٦) درصد مرد و بقیه زن بودند. میانگین سنی افراد ٨/٢٢±٤٢ سال بود. از این تعداد ٤٤ نفر ٣٠/٤٪ آزمودنی‌ها دارای مرتبه علمی مربی، ٥٨ نفر(٤٠٪) دارای مرتبه استادیاری، ٢٧ نفر(١٨/٣٪) دارای مرتبه علمی دانشیاری و ١٦ نفر (١١/٣٪) دارای مرتبه استادی بودند.

میانگین و انحراف معیار نمره جهت‌گیری‌های غالب استادان برابر است با: عقل‌گرایی آکادمیک ٢/٣٤±١٨/٨٩، رفتارگرایی ٢/١٩±٢٠/٩٢، بازسازی‌گرایی اجتماعی ٢/٩١±١٧/٩٨، فرآیند شناختی ٢/١٢±١٨/٩٢، انسان‌گرایی ٢/٦٤±١٨/٤٦، به‌گزینی شوآب ٢/٢٨±١٩/٠١، سازنده‌گرایی اجتماعی ٢/٢٧±١٨/٤٠. به این ترتیب جهت‌گیری رفتارگرایی بالاترین و جهت‌گیری بازسازی اجتماعی پایین‌ترین میانگین‌ها را به خود اختصاص داده‌اند.

به منظور بررسی جهت‌گیری برنامه درسی استادان بر حسب شیوه آموزشی (الکترونیکی، حضوری) نیز از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید. آزمون لوین برابری واریانس‌ها را نشان داد.

**جدول١**: میانگین و انحراف معیار جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان دانشگاه علوم پزشکی مشهد به تفکیک نحوه ارائه آموزش (حضوری، مجازی)

| جهت‌گیری‌های برنامه درسی | نحوه ارائه آموزش | میانگین و انحراف معیار |
|---|---|---|
| عقل گرای اکادمیک | مجازی | ١٨/٦٤±٢/٢٢ |
| | حضوری | ١٩/١٦±٢/٤٧ |
| رفتارگرایی | مجازی | ٢١/٠٤±٢/٣٥ |
| | حضوری | ٢٠/٧٩±٢/٠٢ |
| بازسازی‌گرایی اجتماعی | مجازی | ١٧/٣٧±٣/٢٢ |
| | حضوری | ١٨/٦٤±٢/٣٩ |
| فرایند شناختی | مجازی | ١٨/٨٢±٢/٢٠ |
| | حضوری | ١٩/٠٣±٢/٠٥ |
| انسان‌گرایی | مجازی | ١٨/٣٥±٢/٥٠ |
| | حضوری | ١٨/٥٧±٢/٨٠ |
| به گزینی شوآب | مجازی | ١٩/١٧±٢/٤٠ |
| | حضوری | ١٨/٨٤±٢/١٤ |
| سازنده‌گرایی اجتماعی | مجازی | ١٨/٢٥±٢/١٧ |
| | حضوری | ١٨/٥٧±٢/٣٧ |



[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس چند متغیره، به منظور بررسی جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر حسب شیوه آموزش (حضوری و مجازی) تفاوت معناداری را نشان داد (p=۰/۰۳۳).

($F_{(۷و۱۳۷)}$=۲/۲۷, p=۰/۰۳۳ , Pillai's Trace= ۰/۱۲۲; partial $\eta^2$=۰/۱۲۲)

در تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی، با استفاده از آلفای میزان شده بن فرونی (۰/۰۰۷) تفاوت معناداری مشاهده نشد.

به منظور بررسی تفاوت جهت‌گیری برنامه درسی اساتید بر حسب جنسیت از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید. آزمون Box برابری واریانس متغیرها را نشان داد.

نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس چند متغیره تفاوت معناداری را بین جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر حسب جنسیت نشان نداد.

($F_{(۷و۱۳۷)}$=۱/۰۸, p=۰/۳۷۶ , Pillai's Trace= ۰/۰۶; partial $\eta^2$=۰/۰۶۲)

به منظور بررسی تفاوت جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر حسب درجه علمی (مربی، استادیار، دانشیار، استاد)، از آزمون آماری تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید.

**جدول ۲**: میانگین و انحراف معیار نمرات جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر حسب مرتبه علمی

| | مربی | استادیار | دانشیار | استاد | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| رفتارگرایی | ۲۰/۶۲±۲/۱۴ | ۲۱/۳۴±۲/۰۶ | ۲۰/۶۱±۲/۰۳ | ۲۰/۴۶±۲/۱۴ | ۲/۱۲ | ۰/۰۰۳ |
| عقل گرای آکادمیک | ۱۸/۴۰±۲/۶۰ | ۱۹/۱۰±۱/۹۵ | ۱۸/۹۰±۲/۷۱ | ۱۸/۴۶±۱/۶۶ | | |
| بازسازی اجتماعی | ۱۸/۳۱±۲/۳۱ | ۱۸/۴۵±۲/۹۱ | ۱۶/۵۷±۳/۰۷ | ۱۶/۶۱±۳/۵۲ | | |
| فرایند شناختی | ۱۹/۲۸±۲/۶۵ | ۱۸/۹۷±۱/۸۰ | ۱۸/۱۹±۲/۷۱ | ۱۷/۵۳±۲/۲۹ | | |
| انسان‌گرایی | ۱۹/۱۱±۱/۹۸ | ۱۸/۵۸±۲/۶۶ | ۱۷/۷۱±۲/۸۱ | ۱۵/۹۲±۲/۴۳ | | |
| به گزینی شوآب | ۱۹/۳۱±۱/۶۴ | ۱۹±۲/۳۷ | ۱۸/۶۱±۲/۴۹ | ۱۷/۹۶±۲/۶۸ | | |
| سازنده‌گرایی اجتماعی | ۱۸/۸۰±۲/۱۲ | ۱۸/۵۶±۲/۰۲ | ۱۸/۵۲±۲/۴۴ | ۱۶/۵۳±۲/۶۹ | | |

نتایج به دست آمده تفاوت معناداری را بین جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر حسب رتبه علمی استادان (مربی، استادیار، دانشیار، استاد) نشان داد (جدول۳).

($F_{(۲۱و۳۸۷)}$=۲/۱۲, p=۰/۰۰۳ , Pillai's Trace= ۰/۳۶۵; partial $\eta^2$=۰/۱۲۲)

تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی، با استفاده از آلفای میزان شده بن فرونی (۰/۰۰۷) نشان داد استادان بر حسب رتبه علمی، تنها در جهت‌گیری برنامه درسی انسان‌گرایی:

($F_{(۳و۱۳۳)}$=۵/۸۴, p<۰/۰۰۱ و partial $\eta^2$=۰/۰۶۵)

تفاوت معناداری داشتند.

از آنجا که در جهت‌گیری انسانگرایی بر حسب مرتبه علمی اعضای هیات علمی تفاوت معناداری مشاهده شد از آزمون تعقیبی توکی به منظور بررسی این تفاوت در گروه‌ها استفاده گردید. نتایج تفاوت معناداری را در جهت‌گیری انسان‌گرایی بین افرادی که دارای مرتبه علمی مربی بودند (۱۹/۱۱±۱/۹۸) با کسانی که دارای مرتبه علمی استادی بودند (۱۵/۹۲±۲/۴۳)، نشان داد.

آزمون همبستگی پیرسون رابطه مثبتی را بین حیطه‌های مختلف جهت‌گیری نشان داد. در این میان میزان همبستگی بین حیطه‌های جهت‌گیری انسان‌گرایی و به-گزینی شوآب (r=۰/۶۵)، انسان‌گرایی و فرایند شناختی



[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

(r=۰/٦۹)، بازسازی‌گرایی اجتماعی و فرایند شناختی (r=۰/٦٦)، سازنده‌گرایی اجتماعی و به‌گزینی شوآب (r=۰/٥۹)، بازسازی‌گرایی اجتماعی و سازنده‌گرایی اجتماعی (r=۰/٦۱)، به‌گزینی شواب و فرایند شناختی (r=۰/۷۰) بیشترین همبستگی را با یکدیگر دارا بودند.

در بررسی رابطه بین سابقه آموزش مجازی، حضوری، سن و جهت‌گیری‌های برنامه درسی تنها بین سن با فرایند شناختی رابطه منفی (۰/۲۳-) در سطح ۰/۰۵ مشاهده شد.

## بحث

باورهای استادان بر جنبه‌های مختلف تدریس و بر شیوه‌های تعامل آنان با دانشجویان تأثیر می‌گذارد(۳۲). بنابراین مطالعه باورها و به ویژه باورهای آموزشی استادان از اهمیت زیادی برخوردار است. در این مقاله سعی شده است جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان در ارتباط با جنسیت، مرتبه علمی، و نحوه ارائه آموزش بررسی شود.

داده‌های توصیفی حاصل از این پژوهش نشان داد که کلیه جهت‌گیری‌های برنامه درسی توسط استادان ارزش‌گذاری شدند. جهت‌گیری رفتارگرایی و به‌گزینی شوآب و فرایند شناختی بیش از سایر جهت‌گیری‌ها توسط اساتید ارزش‌گذاری شده بوند. این یافته پژوهشی با یافته‌های ردینگ، رای، کانینگهام، جانسون و کارلسون، انیس وهاپر، کارتنر، اسمیت و میک، و چانگ و وونگ همسو است(۱و۲و۲۵و۲٦و۳۳).

ردینگ که به بررسی جهت‌گیری‌های مدیران و معلمان در مدرسه کاتولیک پرداخت، مشاهده کرد که معلمان کاتولیک همه شش جهت‌گیری برنامه درسی را تا حدی ارزشمند دانستند(۳۳). رای در پژوهشی نتیجه‌گیری کرد که معلمان به طور کلی دارای همه جهت‌گیری‌های برنامه درسی هستند و بیشتر علاقمند به جهت‌گیری فرایند شناختی هستند(۱). کانینگهام و همکاران، و انیس و همکاران در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که معلمان بیشتر علاقمند به جهت‌گیری فرایند شناختی هستند(۲۵و۲٦). چانگ و وونگ دریافتند که معلمان چینی، در بین جهت‌گیری‌ها، ارزش بیشتری به جهت‌گیری رفتاری می‌دهند(۲).

جهت‌گیری استادانی که صرفاً دروس حضوری ارائه می‌دادند با اساتیدی که علاوه بر دروس حضوری دروس مجازی نیز ارائه می‌دادند، تفاوت معناداری داشت. این یافته موافق نظر اندرسون نیست که معتقد است مدرس الکترونیکی در درجه اول باید محیط انسانی و صمیمی ایجاد کند. همچنین نتایج به دست آمده با پژوهش‌هایی که به تبیین نقش معلم مجازی پرداخته و یکی از وظایف مهم و اصلی اش را ایجاد و تشویق ارتباط و تعامل بین دانشجویان می‌دانند، همسو نیست(۳۱و۳٤و۳٥و۳۷و۳۸).

این یافته پژوهش با توجه به این که جهت‌گیری رفتارگرایی رویکرد غالب استادان بوده کاملاً منطقی می‌نماید چرا که مراحل کاملاً مشخص و از پیش طرح ریزی شده، عدم توجه به علایق و انگیزه دانشجویان از ویژگی‌های بارز جهت‌گیری رفتارگرایی به شمار می‌رود(۲). با توجه به گفته کینگاو و همکاران در خصوص تلفیق قابلیت‌های فاوا (ICT) با نظریه‌های یادگیری، و پداگوژی حاکم بر یادگیری‌های الکترونیکی و مجازی که با رویکردهای سنتی و حضوری یاددهی-یادگیری متفاوت است، این یافته پژوهشی بیانگر این است که استادان ضمن ورود به آموزش مجازی نتوانسته اند پداگوژی آموزش‌های مجازی و الکترونیکی (سازنده‌گرایی فردی و اجتماعی) که متفاوت از پداگوژی حاکم بر آموزش‌های حضوری است را شناسایی و در تدریس خود اتخاذ نمایند(۳۹).

در بررسی تفاوت جهت‌گیری‌ها بر حسب جنسیت تفاوت معناداری مشاهده نشد. این یافته پژوهش با یافته‌های ردینگ، جنکینس و رای ناهمسو است(۱و٤و۳۳). ردینگ در مطالعه جهت‌گیری برنامه درسی معلمان و مدیران مدرسه کاتولیک به این نتیجه دست یافت که تفاوت



[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

معناداری بین جنسیت و رویکرد انسان‌گرایی وجود دارد(۳۳) و جنکینس در پژوهش خود نشان داد که زنان در جهت‌گیری انسان‌گرایی و به‌گزینی شوآب نمره بالاتری نسبت به مردان کسب نمودند(٤). در عین حال، یافته‌های این تحقیق با پژوهش رایس و ماهلیوس که تفاوت معناداری را در جهت‌گیری‌های برنامه درسی بر حسب جنسیت مشاهده نکردند همسو است(٤٠).

نتایج نشان داد جهت‌گیری رفتارگرایی، جهت‌گیری غالب تمامی استادان (مربی، استادیار، دانشیار، استاد) بود. در بررسی تفاوت جهت‌گیری استادان بر حسب مرتبه علمی تفاوت معناداری مشاهده گردید. در بررسی هر کدام از متغیرهای وابسته به تنهایی، تنها در جهت‌گیری انسان‌گرایی بین مربیان و استادان تفاوت معناداری مشاهده شد. اساتیدی که دارای مرتبه مربی بودند جهت‌گیری انسان‌گرایی را نسبت به اساتیدی که دارای مرتبه علمی استادی بودند در سطح بالاتری ارزش‌گذاری نموده بودند. این یافته پژوهشی با پژوهش جنکینس که رابطه معناداری را بین جهت‌گیری‌های معلمان و سابقه تدریس گزارش نمود، همسو و با نتایج پژوهش رایس و ماهلیوس همسو نیست(٤و٤٠). این یافته پژوهشی را می‌توان این‌گونه تبین نمود که هر چه فاصله سنی بین استاد و دانشجو بیشتر شود ایجاد فضای صمیمی، گرم و دوستانه دشوارتر می‌گردد بنابراین استادانی که دارای مرتبه علمی استادی هستند تمایلی کمی به صمیمی شدن و ایجاد فضای دوستانه با دانشجویان از خود نشان می‌دهند.

در بررسی رابطه بین جهت‌گیری‌ها، رابطه درحد متوسط بین تمامی جهت‌گیری‌ها مشاهده گردید. این یافته پژوهشی با یافته‌های ماهلیوس و همکاران، جنکینس که همبستگی درونی نزدیکی میان جهت‌گیری‌های مختلف برنامه درسی مشاهده کردند همسو است(٤و٤١). این یافته پژوهش مبین ارتباط نزدیک میان جهت‌گیری‌ها است که به راحتی نمی‌توان از یکدیگر تفکیک نمود چرا که دارای همپوشانی هستند بنابراین نتیجه به دست آمده منطقی می‌نماید.

مهم‌ترین محدویت این پژوهش مشکل تعمیم‌پذیری آن به دلیل محدود بودن جامعه پژوهش به دانشگاه علوم پزشکی مشهد است.

با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان پیشنهاد کرد که دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی باید نسبت به باورهای استادان و مربیان حساس بوده و کارگاه‌هایی با عنوان رویکردهای جدید یاددهی و یادگیری به‌ویژه برای استادان با سابقه تدریس بالا به دلیل مقاومت در برابر پذیرش این رویکردها، برگزار کنند.

## نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش جهت‌گیری غالب استادان جهت‌گیری رفتارگرایی و عقل‌گرایی اکادمیک است و با توجه به اهمیت جهت‌گیری‌های برنامه درسی برای موفقیت در تدریس و یادگیری و ظهور رویکردهای یاددهی و یادگیری جدید که اثر بخشی آموزش را نیز به دنبال خواهد داشت، پیشنهاد می‌شود که دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی در خصوص توجه به رویکردها و پداگوژی‌های حاکم در نظام‌های آموزشی و لزوم تغیر آنها در جهت رویکردهای نو و جدیدتر همانند ساخت‌گرایی اجتماعی توجه کافی را مبذول داشته و نسبت به آموزش آن به استادان در قالب کارگاه‌های آموزشی به منظور آگاهی استادان از رویکردهای جدید و مزایایی به کارگیری آنها در نظام‌های آموزشی، شیوه به کارگیری و آموزش بر اساس این رویکردها، اقدام ورزند.

## قدردانی

پژوهشگران مراتب تقدیر و تشکر خود را از اعضای محترم هیأت‌علمی دانشگاه علوم پزشکی مشهد که در اجرای پژوهش همکاری کردند، تقدیم می‌دارند.



[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

## منابع


1. Ryu S. Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators. [Dissertation]. Ohio: Ohio State University; 1998.
2. Cheung D, Wong H. Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. The Curriculum Journal. 2002; 13(2): 225-248.
3. Eisner EW, Vallance E. Conflicting conceptions of curriculum. Berkeley, CA: McCuthchan; 1974
4. Jenkins SB. Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. Curriculum Journal.2009; 20(2): 103-120.
5. Cook BG, Semmel MI. Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. Journal of Special Education.1999; 33(1): 50- 61.
6. Hodge SR, Davis R, Woodard R, Sherrill C. Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. Adapt Phys Activ Q. 2002; 19(2): 155-171.
7. DePauw KP, Doll-Tepper G. Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. Adapt Phys Activ Q.2000; 17(2): 135-143.
8. Duchane KA, French R. Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. Adapt Phys Activ Q.1998; 15(4): 370-380.
9. Jax JA. Home economics curriculum framework. Illinois teacher. 1986; 32(5): 105-108.
10. Eisner EW. The educational imagination: on the design and evaluation of school programs. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall; 1992.
11. Red C, Shainline E. Teachers reflect on change. Educational Leadership. 1987; 44(5): 38-40.
12. Brickhouse NW. Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. Journal of Teacher Education. 1990; 41(3): 53-62.
13. Cronin-Jones LL. Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. Journal of Research in Science Teaching. 1991; 28(3): 235-250.
14. Lumpe AT, Haney JJ, Czerniak CM. Science teacher beliefs and intentions to implement science-technology-society (STS) in the classroom. Journal of Science Teacher Education.1998; 9(1): 1-24
15. Ennis CD, Zhu WM. Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. Res Q Exerc Sport. 1991; 62(1): 33-40.
16. Ennis CD, Ross J, Chen A. The role of value orientations in curricular decision making: a rationale for teachers' goals and expectations. Res Q Exerc Sport. 1992; 63(1): 38-47.
17. Ennis CD, Chen A. Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. Res Q Exerc Sport. 1993; 64(4): 436-46.
18. Ennis CD. Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise. Quest. 1994; 46(2): 164-175.
19. Ennis CD, Cothran DJ, Loftus SJ. The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. Journal of Research and Development in Education. 1997; 30(2): 73-86.
20. McNeil JD. Curriculum: A Comprehensive Introduction. New York: Harper Collins College-Longman; 1996.
21. Miller JP. The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum. New York: Longman; 1983.
22. Schubert WH. Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility. NewYork: Macmillan; 1986.
23. Jackson PW. Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan; 1992.
24. Babin P. A curriculum orientation profile. Education Canada; 1979; 19(3): 38-43.
25. Cunningham R, Johnson JM, Carlson S. Curriculum Orientations of Home Economic Teachers. Paper presented at the American Vocational Association Convention: St. Louis, MO; 1992.
26. Ennis CD, Hooper LM. Development of an instrument for assessing educational value orientations. Journal of Curriculum Studies. 1988; 20(3): 277-280.
27. Mahlios M, Friedman-Nimz R, Thomas K, Rice S, O'Brien B. Development and field-testing of an instrument designed to measure teacher's curricular beliefs. Paper presented at the Association of Teacher Educators Annual Meeting: Atlanta, GA. 2006 Feb.
28. Schiro M. Educators' perceptions of the changes in their curriculum belief system over time. Journal of Curriculum and Supervision. 1992; 7(3): 250-286
29. Behets D, Verqauwen L. Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. Res Q Exerc Sport. 2004; 75(2): 156-164.




[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

30. Patton K. An inquiry about the value orientations of physical education preservice teachers and their faculty. Res Q Exerc Sport. 2001; 72(1)
31. Cheung D. Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: application of hierarchical confirmatory factor analysis. Journal of Experimental Education. 2000; 68(2): 149-165.
32. Herrera JC. Theacher beliefs and practices: their effects on student achievement in the urban school; [Dissertation]. KANSAS state University Manhattan: Kansas central University; 2010.
33. Reding AC. Curriculum orientations of catholic school teachers and administrators. [Dissertation]. Kansas: University of Kansas; 2008.
34. Anderson TD, Rourke L, Garrison DR, Archer W. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. Journal of Asynchronous Learning Networks. 2001; 5(2). [Cited 2012 Feb 1]. Available from: http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/725/1/assessing_teaching_presence.pdf
35. Bangert AW. The Development and Validation of the Student Evaluation of Online Teaching Effectiveness. Computers in the schools.2008; 25(1-2): 25-47.
36. Knapper CK, Cropley AJ. Lifelong Learning in Higher Education. 3rd ed. London: Kogan Page; 2000
37. Sworth, R. J. The theoretical and practical considerations for effective design, development, and evaluation of an asynchronous review module on interpersonal communications.[ Dissertation].Virginia: faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, 2005.
38. Rappa NA, Yip DKH, Baey SC. The role of teacher, student and ICT in enhancing student. British Journal of Educational Technology. 2009; 40(1): 61-69.
39. Keengwe J, Onchwari G, Wachira P. The use of computer tools to support meaningful learning. AACE journal. 2008; 16(1): 77-92.
40. Crummey.M. Curriculum orientation of alternative education teachers. [Dissertation]. Kansas: University of Kansas; 2007.
41. Mahlios M, Friedman-Nimz R, Rice S, Peyton V, O'Brien B. Measuring teachers' curricular beliefs: From Hong Kong to the United States. Curriculum and teaching. 2010; 25(2): 81-99.

[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]

# Curriculum Orientations among Faculty: The Role of Gender, Academic Level and Learning Approach (Face-To-Face and Virtual) in Mashhad University of Medical Sciences

**Mohammad Aakbaryborng[1], Hossein Jafarisuny[2], Mohammad Reza Ahanchian[3] , Hossein Kareshki[4]**

## Abstract

**Introduction:** *Curriculum orientations are effective in curriculum success and failure. This study aimed to investigate faculties' curriculum orientations based on gender, academic level and teaching approaches.*
**Methods:** *This cross-sectional descriptive research was conducted in Mashhad University of Medical Sciences in 2011. The research population included the faculty of Mashhad University of Medical Sciences. A sample size of 145 faculties teaching in Mashhad University of Medical Science completed the Mahlios curriculum orientation questionnaire. Data were analyzed using MANOVA, Pearson coefficient, and Tukey post-hoc tests.*
**Results:** *The findings showed that faculty preferred Behaviorism, Eclectic and Cognitive processes rather than Academic Rationalism, Social Reconstruction, Constructivism and Humanistic ones. We found significant differences between teachers' curriculum orientation based on teaching approaches (face-to-face and virtual) and the faculty academic level. The instructors' evaluation of humanistic orientation was higher than that of the professors'. Gender had no significance for curriculum orientation. There were significant correlations between all curriculum orientations.*
**Conclusion**: *Considering importance of curriculum orientations in teaching and learning process, it is recommended that higher education administrators initiate measures to shift curriculum orientation toward humanistic and social constructivism.*

**Keywords:** Curriculum Orientations, Faculty, Virtual Education, Medical

**Addresses:**
[1] (✉)PhD student of curriculum planning, Department of Educational Science, Educational and Psychology College, Ferdowsi University , Mashhad, Iran. Email: akbaryborng2003@yahoo.com
[2]Assistant professor of curriculum, Department of Educational Science, Educational and Psychology College, Ferdowsi University , Mashhad, Iran. Email: hsuny@ferdowsi.um.ac.ir
[3]Associate professor of educational Philosophy, Department of Educational Science, Educational and Psychology College, Ferdowsi University , Mashhad, Iran. Email: rezaahanchian@gmail.com
[4]Assistant professor of educational psychology, Department of Educational Science, Educational and Psychology College, Ferdowsi University , Mashhad, Iran. Email:kareshki@gmail.com

[ Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-11-28 ]