

بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی و ایدئولوژی برنامه درسی با رویکردهای تدریس در دبیران متوسطه دوم نظری^۱

^۲ دکتر محمد جوادی پور

^۳ دکتر نوروزعلی کرمدوست

^۴ سهراب محمدی پویا

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۱/۱۹

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی و ایدئولوژی برنامه درسی با رویکردهای تدریس دبیران می‌باشد. جامعه پژوهش حاضر شامل دبیران دوره متوسطه دوم نظری شهرستان نهاوند به تعداد ۲۴۴ نفر می‌باشد که با روش سرشماری در نهایت ۱۸۳ پرسشنامه جمع‌آوری گردید. ابزار پژوهش حاضر شامل پرسشنامه‌های ذهنیت فلسفی (۱۳۸۲)، ایدئولوژی برنامه درسی (۱۳۹۳) و رویکردهای تدریس (۲۰۰۷) می‌باشد. روایی صوری پرسشنامه‌ها با استفاده از نظر متخصصان تایید گردید؛ ضریب آلفای کرونباخ برای ذهنیت فلسفی ۰/۷۲ و رویکرد تدریس ۰/۸۵ و ضریب بازآزمایی برای هر یک از ابعاد ایدئولوژی بالاتر از ۰/۶۹ به دست آمد. یافته‌ها نشان داد که، ذهنیت فلسفی دبیران ($P < ۰/۰۱/۶۳$) بالاتر از حد متوسط بوده، ایدئولوژی غالب در بین آنان کارایی اجتماعی بود و رویکرد تدریس معلم - محور بیش از رویکرد محصل - محور مورد حمایت دبیران می‌باشد. همچنین نتایج حاکی از رابطه‌ی معنی‌دار ذهنیت فلسفی و بُعد انعطاف‌پذیری با ایدئولوژی دانش پژوهان علمی، یادگیرنده محور و بازسازی اجتماعی بود. همچنین رابطه معنی‌داری بین ذهنیت فلسفی با رویکرد معلم - محور ($P > ۰/۰۵$)، و نیز ابعاد جامعیت و تعمق از ذهنیت فلسفی با رویکردهای معلم - محور و شاگرد - محور مشاهده گردید. وجود ارتباط مثبت معنی‌دار بین رویکرد تدریس معلم - محور با رویکرد تدریس محصل - محور ($F = ۰/۳۳, P < ۰/۰۱$) از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر به شمار می‌آید.

کلید واژه‌ها: ذهنیت فلسفی، ایدئولوژی برنامه درسی، رویکردهای تدریس، دبیران متوسطه.

^۱ مقاله حاضر، مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران می‌باشد.

^۲ دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران Javadipour@ut.ac.ir

^۳ دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران nkaram@ut.ac.ir

^۴ دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسؤل) mohammadi.pouya@ut.ac.ir

مقدمه

در دنیای معاصر، نظام تعلیم و تربیت توانسته نام خود را در زمره اساسی‌ترین و اصلی‌ترین عوامل زمینه‌ساز رشد و توسعه فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی قرار دهد که البته تداوم این جایگاه نیز، خلق اندیشه‌های نو و تحول در این نظام را می‌طلبد تا هم به جایگاه خود بیش از پیش تعالی بخشد و هم موجبات پیشرفت و توسعه روزافزون ابعاد جامعه بشری را فراهم آورد (پورظهیر و توکلی، ۱۳۹۰: ۶۴)؛ چرا که نظام‌های تربیتی و آموزشی نقش تأثیرگذاری در رسیدن به اهداف و فلسفه‌های حکومتی جوامع ایفا می‌کنند و به‌نوعی کارخانه‌های انسان‌سازی و پرورش نیروهای مد نظر هر کشوری محسوب می‌گردند. در این مسیر معلمان از اصلی‌ترین و شاید تنها مسئول اجرای محتوای آموزشی در صحنه تعلیم و تربیت به شمار می‌آیند که موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های ابلاغی تا حد زیادی به نحوه تفکر، کیفیت، برقراری ارتباط او با دانش آموزان و... بستگی دارد. اگر به تعریف یونسکو (۱۹۹۰) مبنی بر لزوم شایستگی و کیفیت معلمان را در ارتقاء شایستگی و کیفیت نظام آموزشی (جمشیدی توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵: ۲) به عنوان اصلی اساسی از مرجعی جهانی در زمینه آموزش بپذیریم، آن وقت توانایی فکری مسئولان آموزشی جهت بهبود کیفیت آموزشی را باید از مهم‌ترین ویژگی‌های ارتقاء و تحول این نظام به شمار آورد که با فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری و ترتیب دادن مواد آموزشی برای ایجاد موقعیت یادگیری، اقدام می‌کنند و از این طریق، در جهت پرورش تفکر و رشد همه‌جانبه‌ی دانش آموزان تلاش می‌نمایند (شهبازی دستجردی و میرشاه جعفری، ۱۳۸۸: ۴۳-۴۲). لذا برخورداری از تفکر صحیح و منطقی از ویژگی‌های لازم برای معلمان محسوب می‌شود، تفکر صحیح و منطقی منوط به داشتن ذهنیت فلسفی می‌باشد. در واقع اسمیت (۱۳۸۲) مسئله اساسی تربیت را تفکر می‌داند و برخورداری از ابزار ذهنیت فلسفی را در جهت دستیابی به تفکر صحیح، منطقی و مثبت را مهم ارزیابی می‌نماید (محمدی پویا و دهقانی، ۱۳۹۵: ۱۰۶). ذهن فلسفی فرد را می‌توان از مواردی چون؛ طرز تفکر، نحوه برخورد با مسائل و خصوصیات فکری او شناخت که در جنبه‌های مختلف رفتار وی تبلور یافته است (دمرچیلی و رسول نژاد، ۱۳۸۹: ۱۲۶). به اعتقاد اسمیت (۱۳۸۲) ذهنیت فلسفی یا همان طرز تفکر صحیح علمی، عبارت است از «توانایی‌ها و ویژگی‌های ذهن که فرد را در تفکر صحیح کمک می‌نماید او را به داشتن

قضاوت‌های صحیح، عادت می‌دهد» که شامل سه بعد جامعیت^۱، تعمق^۲ و انعطاف‌پذیری^۳ می‌باشد (شهبازی و میرشاه‌جعفری، ۱۳۸۸: ۴۲). هر یک از ابعاد خود دارای ویژگی‌هایی می‌باشند. به طور مثال مقاومت در برابر فشارهای آنی و نگاه به مسائل آنی با رویکرد درازمدت اهداف و استمرار در جهت به دست آوردن قدرت تعمیم خلاق و کاربرد آن در زندگی و شرایط روزمره از ویژگی‌های بعد جامعیت به شمار می‌آید (اسمیت، ۱۳۸۲: ۸۹). تعمق به‌عنوان بعد دوم ذهن فلسفی به مواردی که فرد ایده‌ها و پدیده‌ها را مورد مطالعه عمیق قرار دهد، اطلاق می‌گردد و شامل ویژگی‌هایی می‌باشد اعم از: مورد سؤال قرار دادن امور مسلم از نظر دیگران، ژرف‌اندیشی در تشخیص مسائل، استفاده از روش استقراء (جاویدی کلاته، ابوترابی، ۱۳۸۹: ۲۱۴). همچنین فردی دارای ذهن انعطاف‌پذیر از ویژگی‌هایی چون؛ دوری از جمود روانی و قابلیت اتخاذ روش‌ها و راه‌های جدید و کارآمد جهانی با اعتقاد به خرد جمعی و همسונگری، همچنین آمادگی در تحقق اهداف از پیش تعیین شده و بهره‌مندی از مشارکت اطرافیان برخوردار می‌باشد (بهرنگی و همکاران، ۱۳۹۳: ۴).

در دنیای امروز، لزوم آشنایی با جنبه‌های مختلف برنامه درسی و به‌ویژه نظریات این حوزه به نیازی ضروری و اساسی برای معلمان و متولیان نظام آموزشی مبدل شده است. زیرا به عنوان وسیله‌ای در جهت تحقق و پویایی اهداف و جهت‌گیری‌های کلان هر نظام تربیتی به شمار می‌رود (طالب‌زاده نوبریان و واجارگاه، ۱۳۸۲: ۱۱۱)؛ البته در این بین وجود نظریه‌های پر مناقشه برنامه درسی توأم با تغییر مداوم آن در ابتدای قرن حاضر (رایت^۴، ۲۰۰۰، به نقل از مارش^۵، ۲۰۰۴: ۱۹۹)؛ و فقر منابع علمی در حوزه برنامه درسی به عنوان امری قطعی و انکارناپذیر در کشور زمینه تلاش و تفکر متخصصان امر، را فراهم آورده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۴)؛ لیکن موضوع به همین جا ختم نشده و گسترش ابهام و عدم شفافیت، در بسیاری از موضوعات حوزه برنامه درسی ریشه دوانده و در تاروپود آن جاری می‌باشد. از جمله این موضوعات می‌توان به وجود اختلاف نظرها و ابهام‌های گسترده در بحث نظریه برنامه درسی^۶ اشاره نمود (کلیارد، ۱۹۸۲، به نقل از مهرمحمدی و خندقی، ۱۳۸۸: ۲۸). در واقع ایدئولوژی‌های برنامه درسی از مباحث اساسی و پر مناقشه حوزه برنامه

1 . Comprehensiveness

2 . Penetration

3 . Flexibility

4 . Wright

5 . Marsh

6 . Curriculum Theory

درسی (همان: ۳۱) به شمار می‌آیند، اما همین ایدئولوژی‌ها که با عنوان بعضاً مترادف نظیر جهت‌گیری، نظریه، گرایش‌ها یاد شده‌اند، همواره در طول تاریخ مورد توجه متخصصان و نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است. به‌عنوان مثال می‌توان به صاحب‌نظرانی چون شوبرت^۱ (۱۹۸۶)، لوی^۲ (۱۹۹۱)، میلر^۳ (۱۹۸۳)، آیزنر و والانس^۴ (۱۹۷۴)، آیزنر^۳ (۱۹۹۴)، کلیبارد^۴ (۱۹۹۲)، مک‌نیل^۵ (۱۹۹۶)، مک‌نیل^۵ (۱۹۹۶)، شورت^۶ (۱۹۸۶) و اسکایرو^۷ (۲۰۰۸) اشاره نمود که در این حوزه فعالیت کرده‌اند لذا می‌توان با شناسایی و تبیین روشن نظریات برنامه درسی به بهبود روند آموزشی معلمان و دست‌اندرکاران نظام تربیتی کمک شایانی نمود. در پژوهش حاضر به تقسیم‌بندی ایدئولوژی برنامه درسی از نظر اسکایرو پرداخته شده است. در این تقسیم‌بندی ایدئولوژی برنامه درسی بر اساس هر یک از مؤلفه‌های هدف، علم و دانش، یادگیری، فراگیری، تدریس و ارزشیابی از چهار ایدئولوژی اساسی با عنوان ایدئولوژی دانش‌پژوهان آکادمیک، ایدئولوژی کارایی اجتماعی^۸، ایدئولوژی یادگیرنده - محور (مدار) و ایدئولوژی بازسازی اجتماعی نام می‌برد.

دانش پژوهان آکادمیک به این اصل معتقدند دانش با ارزش فرهنگ را که با گذشت زمان و سپری شدن قرن‌ها و در نتیجه تلاش‌های متخصصان کسب شده، شایستگی استفاده در رشته‌های علمی دانشگاه‌ها را دارد. برای رسیدن به این منظور آنان پیشنهاد می‌کنند که نخست باید اعضای جوان رشته‌ها به عنوان فراگیران دانش علم‌اندوزی پردازند و با گذشت زمان و حصول تجربیات مختلف، راه رسیدن از انتهای سلسله به زنجیره اول برای آنان فراهم گردید (قادری، ۱۳۸۳: ۹۱-۹۰). ریشه‌های تاریخی ایدئولوژی کارایی اجتماعی را می‌توان به اعتقاد کلاهان^۹ (۱۹۶۲) در بطن چهار جنبش اصلاح اجتماعی^۷، آموزش کار و مفید^۸، روانشناسی رفتاری و روش‌شناسی علمی دانست. از آنجایی که دانش در ایدئولوژی کارایی اجتماعی به مجموعه رفتارهای متجلی در اعمال فرد اطلاق می‌گردد، آموزش نیز به مثابه‌ی فرایند تغییر رفتار فرد محسوب می‌گردد (قادری، ۱۳۸۳: ۹۱). در رویکرد یادگیرنده محور، بر نیازها و دلمشغولی‌های فراگیران توجه و تأکید می‌گردد. همچنین در این

1. Schubert. W

2. Levy, Arien

3. Eisner

4. Kliebard

5. McNeil

6. Social efficiency ideology

7. Social reform

8. Utilitarian education

رویکرد بر لذت بخشی فضای مدرسه در جهت رشد و ارتقاء طبیعی افراد اشاره می‌نمایند و هدف آموزش را رشد افراد متناسب با ویژگی‌های عقلامی، اجتماعی، عاطفی و فیزیکی می‌دانند (اسکایرو، ۱۳۹۳: ۴۶). نظریه پردازان ایدئولوژی بازسازی اجتماعی نیز، با آگاهی از وجود مشکلات گسترده و ناعدالتی‌های اقتصادی، اجتماعی، قومی و جنسیتی حاکم بر اعضای جامعه، هدف آموزش را کمک به ایجاد جامعه‌ای جدید و عادل با احراز شرایط راضی و خشنودکننده برای اعضای آن می‌دانند (اسکایرو، ۲۰۰۸؛ به نقل از فرمپینی و ملکی، ۲۰۱۴: ۲۳۹۴-۲۳۹۳).

ایدئولوژی‌های چهارگانه اسکایرو هر یک بر اساس ویژگی‌ها و نوع نگاه به فرایند آموزش در زمینه تدریس نیز دارای نظریات مشخصی می‌باشند؛ البته توجه و تلاش در تجزیه و تحلیل ویژگی‌ها و اشکال تدریس و تأثیرگذاری آن در رابطه با فرایند آموزش و یادگیری فقط مختص ایدئولوژی‌های اسکایرو نمی‌باشد، چراکه به‌زعم متخصصان، باورها و جهت‌گیری معلمان دارای ارتباط نزدیک با روش‌های مختلف و اهداف آموزشی است و به واقع در فرایندهای یادگیری به مثابه‌ی لنزی در جهت مشاهده یادگیرنده در حوزه محتوا و حیطه عمل مورد استفاده قرار می‌گیرند (براور و وایلد^۱، ۲۰۱۴: ۴۴). از آنجایی که تدریس و کیفیت آن، توفیق نهادهای آموزشی را در رسیدن به اهداف مورد نظر تضمین می‌نماید (موسی‌پور، ۱۳۹۲: ۵۰)، شاهد ارائه تعاریف و تلاش‌های بی شماری از تدریس بوده‌ایم و این تعدد تعاریف تدریس حاکی از تلاش چشمگیر صاحب‌نظران برای شناخت آن است (موسی‌پور، ۱۳۸۳: ۴۹). به عنوان نمونه راجرز تدریس را هسته مرکزی آموزش و پرورش می‌داند، وی همچنین، عمل تدریس را جزء معدود حرفه‌هایی می‌داند که هدفش مستقل نمودن مشتری و طرف مقابل می‌باشد (به نقل از پارسا و ساکتی، ۱۳۸۴: ۱۴۹). در واقع رویکردهای تدریس معلم یکی از عوامل مهم در اجرایی نمودن برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های از قبل تعیین محسوب می‌گردد. ایوانس و دووال^۲ (۲۰۰۷) معتقدند که تفاوت در رویکرد تدریس می‌تواند در حوزه‌های دیگر همچون: نظم کلاس، سازماندهی و ارزیابی فعالیت‌ها، تعامل میان استاد و شاگرد و شیوه آموزشی استاد تأثیرگذار باشد (مهدی‌نژاد و اسماعیلی، ۱۳۹۳: ۵۴). رویکردهای تدریس عبارتند از جهت‌گیری‌های کلی معلمان که مبنای اساسی در تصمیم‌گیری و فعالیت‌های آموزشی آنان است. جهت‌گیری‌ها خود شامل مجموعه‌ای از عوامل و عناصر منجسم و منظم نظیر؛ روش تدریس، محتوا، مواد آموزشی، هدف،

^۱. Brauer & Wilde

^۲. Evans & Duvall

فعالیت و مهارت معلم و فعالیت یادگیرنده می‌باشد (حبیبی، ۱۳۹۰: ۳). تقسیم رویکردهای تدریس به دو دسته معلم محور و فراگیر محور از جمله تقسیم‌بندی‌هایی است که در شکل کلی مد نظر بسیاری از افراد قرار گرفته است. به طور مثال؛ جانسون^۱ (۲۰۰۹) رویکردهای تدریس را در قالب دو دسته سنتی یا معلم محور و غیرسنتی یا فراگیر محور تقسیم‌بندی می‌نماید (خراشادی زاده، ۱۳۹۰: ۲۰۱). نصر (۱۳۸۶) نقل می‌کند که تریگول و پروسر؛ دو رویکرد انتقال اطلاعات (معلم محور) و رویکرد تغییر ادراکی (دانشجو محور) را مشخص کرده است، کمبر^۲ (۱۹۹۸) نیز از دو قطب در پیوستار تدریس صحبت به میان آورده که در یک سمت پیوستار قطب معلم محور (محتوا محور) و سمت دیگر پیوستار را، قطب دانشجو محور (یادگیری محور) به خود اختصاص داده است (مهدی نژاد، اسماعیلی، ۱۳۹۳: ۵۴). طرفداران رویکرد معلم - محور بر نقش معلم بر انتقال دهنده اطلاعات به دانش آموزان تأکید دارند و تدریس مطالب و منابع آموزشی را مهم‌ترین وظیفه وی می‌دانند. از نظر اگن و کاوچاک^۳ (۲۰۰۱) در این شیوه آموزش معلم به صورت آشکار به ارائه دانش و هدایت یادگیری فراگیران می‌پردازد (سیف، ۱۳۸۸: ۴۷۴). روش‌هایی چون روش سخنرانی، روش آموزش مستقیم را می‌توان جزء این خانواده به شمار آورد. در انتهای قطب پیوستار و در سمت مقابل معلم محور، رویکرد تدریس فراگیر محور قرار گرفته است که در شیوه اجرا آن فراگیران اغلب به کار گروهی اشتغال دارند و یا بر پروژه‌های حقیقی، نوشتن، آزمایش کردن و فعالیت‌های فردی و جمعی تمرکز می‌نمایند که به گفته اسلاوین^۳ (۲۰۰۶) که اگر دانش‌آموزان در کلاس‌های فراگیر محور درگیر فعالیت‌های عمیق کلاسی شوند و تحت تأثیر ماهیت اجتماعی برانگیخته گردند، دیگر به اقدامات انضباطی چندان نیاز نخواهد بود (سیف، ۱۳۸۸: ۵۵۳). روش‌های بحث گروهی، آموزش کاوشگری، یادگیری مشارکتی و روش ایفای نقش را باید جز موارد رویکردهای تدریس به شمار آورد. با این اوصاف و با یادآوری در خصوص اهمیت و ارزش ذهنیت فلسفی، ایدئولوژی برنامه درسی و رویکردهای تدریس معلمان و حساسیت پژوهشگران در انجام پژوهش حاضر مبنی بر عدم دریافت پژوهشی با عنوان مذکور، برخی از دلائل و موجبات انجام این پژوهش را تشکیل می‌دهد. در تلاش‌های به عمل آمده در بررسی پیشینه موضوع پژوهش حاضر مشخص گردید که، پژوهش‌هایی در رابطه با هریک از مؤلفه‌ها و بعضاً ارتباط دو مؤلفه انجام شده است که برخی از آنان اشاره می‌گردد. به طور مثال نوری (۱۳۸۴) در نتایج پژوهش خود نشان داد:

1. Johnson

2. Kember

3. Eggen & Kauchak

رویکرد غالب بر نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش رویکرد محافظه‌کارانه و عطف به ماسبق می‌باشد. در رابطه با رویکرد مطلوب بر نظام برنامه‌ریزی درسی نیز از دیدگاه متخصصان و کارشناسان رویکرد فراکنشی و بازآفرینی رویکرد مطلوب بر نظام برنامه‌ریزی درسی بوده و تفاوتی بین دیدگاه متخصصان و کارشناسان در رابطه رویکرد مطلوب وجود نداشته و هر دو گروه اتفاق نظر دارند.

تقی پور کلور (۱۳۸۸) در پژوهش خود نتیجه گرفت؛ که رویکرد غالب برنامه درسی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی با توجه به سه عنصر هدف، روش تدریس و ارزشیابی در برنامه درسی، دیدگاه رفتارگرایی ارزیابی گردید و میزان به‌کارگیری رویکردهای برنامه درسی در فرایند یاددهی - یادگیری به ترتیب دیدگاه رفتارگرایی، دیدگاه فرایندشناختی و دیدگاه انسان‌گرایی تعیین شد. در پژوهش دیگری که توسط دستجردی و میرشاه جعفری (۱۳۸۸) انجام گرفته است، نتایج نشان دهنده همبستگی معناداری بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن یعنی: جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری با روش تدریس دبیران است. نتایج پژوهش سخنور و ماهرزاده (۱۳۸۹) تحت عنوان «بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و نگرش به روشهای تدریس فعال در بین معلمان ریاضی مقطع راهنمایی دخترانه‌ی شهر اصفهان» نشان داد که؛ بین ذهنیت فلسفی و نگرش به روشهای تدریس فعال رابطه‌ی معنا دار وجود دارد و بین ابعاد ذهنیت فلسفی بعد جامعیت با میانگین $4/136$ سطح بالاتر را نسبت به دو بعد تعمق و انعطاف‌پذیری در بین معلمان به خود اختصاص داده است. همچنین بین هر یک از ابعاد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و نگرش به روشهای تدریس فعال رابطه‌ی معنا دار وجود دارد، اما این رابطه به ترتیب بین بعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و نگرش به روشهای حل مساله، اکتشافی، پروژه و بعد تعمق و نگرش به روش پرسش و پاسخ و بعد جامعیت و نگرش به روش مباحثه معنادارتر می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش ملکی (۱۳۹۰) نشان داد که ایدئولوژی غالب برنامه درسی که اکثریت اعضای هیئت‌علمی به آن گرایش دارند، ایدئولوژی یادگیرنده - محور بوده و کمترین گرایش به ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی می‌باشد. همچنین، بررسی متغیرهای جامعیت شناختی؛ جنسیت، مرتبه علمی و سابقه تدریس نیز نشان داد که اعضای هیأت علمی مرد وزن با هر مرتبه علمی و با هر سابق تدریس، گرایش غالب خود را به ایدئولوژی یادگیرنده - محور نشان داده‌اند. زمانی باب‌گهری (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود گزارش نموده است که؛ بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های دولتی شهر کرمان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد بین سه مؤلفه ذهنیت فلسفی یعنی جامعیت، تعمق، انعطاف‌پذیری، با روش

تدریس رابطه آماری معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش رمرودی (۱۳۹۲) نیز حاکی از آن بود که بین ذهنیت فلسفی دبیران و جهت‌گیری‌های برنامه درسی آنان رابطه معناداری وجود دارد و ابعاد جامعیت و تعمق توانایی پیش‌بینی جهت‌گیری‌های برنامه درسی را داشتند. همچنین، بین ذهنیت فلسفی دبیران از نظر جنسیت، سن و مدرک تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود داشت، اما در نتایج پژوهش برای جهت‌گیری‌های برنامه درسی دبیران تفاوتی مشاهده نشد. مهدی‌نژاد و اسماعیلی (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتایج رسیدند که شیوه تدریس اکثر اعضای هیئت‌علمی شیوه تدریس معلم محور بوده و عمده دانشجویان از شیوه یادگیری استراتژیک استفاده می‌نمایند. پس از این شیوه، شیوه یادگیری عمیق بیشترین کاربرد را دارد.

در پژوهش دیگری هونگ و چونگ (۲۰۰۲) با عنوان «باورهای دانشجو-معلمان، درباره جهت‌گیری‌های برنامه درسی علوم ابتدایی» به بررسی و سنجش باورهای آنان در مورد پنج جهت‌گیری برنامه درسی (علمی، فرایندهای شناختی، جامعه‌محور، انسانی و فناوری) پرداختند که نتایج حاکی از آن بود دانشجو-معلمان به طور قوی به جهت‌گیری فرایندهای شناختی باور داشتند اما به طور کلی چهار جهت‌گیری دیگر را رد نکرده بودند. فویل (۲۰۰۸) نیز در پژوهش خود با عنوان «بررسی جهت‌گیری مدیران مدارس عمومی با استفاده از برنامه درسی اصلاح شده»، به بررسی جهت‌گیری برنامه درسی مدیران بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، شغلی و مدرسه پرداخت. در این پژوهش ۸۹۹ مدیر بر اساس شش جهت‌گیری برنامه درسی فرایندهای شناختی، انسان‌گرایانه، فناورانه (رفتاری)، بازسازی اجتماعی، عقل‌گرایی آکادمیک و البته به‌گزینی شواب مورد نظر سنجی قرار گرفتند که نتایج حاکی از آن بود که مدیران مدارس عمومی به‌طور کلی نسبت به همه جهت‌گیری برنامه درسی ارزش قائل گردیدند و آنان را ارزش‌گذاری نمودند. جیل کاکران^۱ (۲۰۱۰) با ادغام ایدئولوژی اسکایرو (۲۰۰۸) و پل ارنست (۱۹۹۱) به بررسی رابطه بین فلسفه‌های برنامه درسی معلمان و تجارب تدریس آنها پرداخته است. به تجزیه و تحلیل فلسفه کلی و فلسفه معلمان در جنبه‌های هدف آموزش، دیدگاه ریاضیات، هدف ریاضیات، تدریس، یادگیری، ماهیت دانش، ماهیت فراگیر و ارزشیابی پرداخت. همچنین کاکران، در رساله خود به این نتایج رسید که در مؤلفه هدف و یادگیری بیشتر جامعه نزدیک به ایدئولوژی کارایی اجتماعی و یادگیرنده محور بودند، در تدریس به سمت ایدئولوژی دانش پژوهان علمی، مؤلفه دانش در بین معلمان به سمت دانش پژوهان علمی و

¹. Cochran, J

یادگیرنده محور، در مؤلفه فراگیر نیز دانش پژوهان علمی و در نهایت در مؤلفه ارزشیابی به سمت وسوی ایدئولوژی یادگیرنده محور گرایش نشان دادند.

به‌طور خلاصه اگر مهم‌ترین هدف آموزش و پرورش را شکوفا کردن کامل شخصیت دانش آموزان و پرورش ارزش‌های متعالی (کدیور، ۱۳۹۲: ۹۱) قلمداد نماییم و به توانایی شکوفایی شخصیت در قالب رشد جسمانی (به تغییرات بدنی و آنچه در کارکرد جسمی فرد رخ می‌دهد)، رشد شخصی (درب‌گیرنده تغییراتی که در شخصیت فرد به وجود می‌آید)، رشد اجتماعی (به تغییراتی که در روابط فرد با دیگران صورت می‌پذیرد) و رشد شناختی (تغییرات حاصل در اندیشه و شناخت فرد در طول زندگی را شامل می‌شود) اشاره نماییم (کدیور، ۱۳۹۲: ۲۴)، آن پس می‌توان به این نکته اشاره کرد که ذهنیت فلسفی، نوع ایدئولوژی برنامه درسی، رویکردهای تدریس حمایتی و به‌طور کلی حالات و رفتار معلمان می‌تواند در شکل‌گیری و رشد هویت، پیشرفت و توسعه روند تحصیلی و... دانش آموزان تأثیرگذار باشد و در واقع می‌توان از ادغام هر یک از سه مؤلفه یاد شده، به عنوان عاملی در جداسازی و تمایز بین آموزگار ممتاز و کارآمد از دیگران همکاران وی بهره جست.

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد همچنین می‌توان پژوهش حاضر را با توجه به هدفی که دنبال می‌کند در زمره پژوهش‌های کاربردی به‌شمار آورد. جامعه پژوهش حاضر شامل دبیران دوره متوسطه دوم نظری شهرستان نهاوند به تعداد ۲۴۴ نفر (۱۰۷ نفر زن و ۱۳۷ مرد) می‌باشد. این آمار مربوط به دبیران متوسطه در سطح شهر نهاوند، شهرگیان و بخش برزول است. با توجه به حجم محدود جامعه در پژوهش حاضر، از روش سرشماری استفاده گردید. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و حذف پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص، در نهایت تعداد ۱۸۳ پرسشنامه جهت تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز، از نرم‌افزار آماری Spss استفاده شد. به‌منظور آزمون فرضیات و پاسخگویی به سؤالات تحقیق از آمار استنباطی آزمون t تک نمونه‌ای و ضریب همبستگی پیرسون مورد استفاده قرار گرفت. به‌منظور انجام پژوهش از ابزار پرسشنامه استفاده گردید. روایی صوری ابزارها مورد تأیید متخصصان قرار گرفت. همچنین برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی بهره گرفته شده است. برای اندازه‌گیری و سنجش ذهنیت فلسفی از پرسشنامه‌ی برگرفته از مدل اسمیت که توسط سیف هاشمی و رجایی‌پور (۱۳۸۳) تهیه شده، استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال بسته پاسخ با

طیف لیکرت (همیشه، اکثراً، اغلب، بسیار کم و هرگز و با نمره‌های ۱ تا ۵) می‌باشد و دارای سه بعد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری است. رضایی (۱۳۹۳) نیز، ضریب پایایی این پرسشنامه را بالاتر از ۰/۷ گزارش نموده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه ذهنیت فلسفی ۰/۷۲ برآورد شد.

پرسشنامه ایدئولوژی برنامه درسی اسکایرو^۱ (۱۳۹۳) دارای شش بخش است که هر بخش دارای چهار عبارت بوده و به ترتیب مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی؛ هدف، تدریس، یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی را می‌سنجد که با جمع آنان نوع ایدئولوژی دبیران در قالب چهار نوع ایدئولوژی از پیش تعیین شده - دانش‌پژوهان علمی، یادگیرنده محور، بازسازی اجتماعی و کارآیی اجتماعی - محاسبه می‌گردد. ایدئولوژی غالب فرد همان ایدئولوژی است که امتیاز به دست آمده از حاصل جمع نمرات هر شش مؤلفه برنامه درسی دارای کمترین نمره نسبت به سایر نمرات ایدئولوژی‌ها باشد. در این پژوهش با استفاده از روش بازآزمایی ضریب پایایی برای ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی، یادگیرنده محور، بازسازی اجتماعی و کارآیی اجتماعی به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۶۹، ۰/۷۲ و ۰/۷۸ به دست آمد. پرسشنامه رویکردهای تدریس؛ پرسشنامه رویکردهای تدریس پراسر و تریگول (۲۰۰۷؛ مورد استفاده مهدی‌نژاد و اسماعیلی، ۱۳۹۳) شامل ۲۲ سؤال در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (هرگز، بسیار کم، اغلب، اکثراً و همیشه؛ با نمره‌های ۱ تا ۵) می‌باشد که ۱۲ سؤال اول مربوط به رویکرد تدریس معلم - محور و ۱۰ سؤال دوم مربوط به رویکرد تدریس محصل - محور می‌باشد. مهدی‌نژاد و اسماعیلی (۱۳۹۳) در پژوهش خود، برای پرسشنامه رویکرد تدریس ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۴ برآورد کرده بودند که در پژوهش حاضر نیز، پایایی برای پرسشنامه رویکرد تدریس ۰/۸۵ برآورد گردید.

یافته‌ها

نمونه پژوهش حاضر برابر ۱۸۳ نفر می‌باشد که تعداد ۹۶ نفر معادل ۵۲/۵ درصد مرد و ۸۷ نفر یعنی معادل ۴۷/۵ درصد افراد نمونه مربوط به جنسیت زن می‌باشد. طبق نتایج جدول در بررسی مدرک تحصیلی گروه نمونه مشخص گردید که بالاترین فراوانی مربوط به مدرک تحصیلی کارشناسی با ۷۱/۶ درصد می‌باشد. افراد دارای مدرک کارشناسی ارشد ۵۱ نفر و معادل درصدی ۲۷/۹ می‌باشند، مدرک تحصیلی دکتری نیز تنها با تعداد ۱ فراوانی معادل ۰/۵ درصد گروه نمونه را به خود اختصاص داده است. در بررسی سابقه تدریس آن‌طور که مشاهده می‌شود افراد با سابقه تدریس ۵-۱ سال با ۱۶ فراوانی (۸/۷ درصد)، سابقه ۱۰-۵ با ۴۳ فراوانی (۲۳/۵)، سابقه تدریس ۱۵-۱۱ با ۳۹

¹. Schiro

فراوانی (۲۱/۳ درصد)، سابقه تدریس ۲۰-۱۶ با فراوانی ۲۲ (۱۲ درصد) و سابقه تدریس ۳۰-۲۱ با تعداد ۶۳ فراوانی (۳۴/۴ درصد) گروه نمونه را تشکیل می‌دهند.
جدول ۱- یافته‌های آمار توصیفی

متغیر	نوع	فراوانی	درصد فراوانی	جمع فراوانی	جمع درصد کل
جنسیت	مرد	۹۶	۵۲/۵	۱۸۳	۱۰۰ درصد
	زن	۸۷	۴۷/۵		
مدرک تحصیلی	کارشناسی	۱۳۱	۷۱/۶	۱۸۳	۱۰۰ درصد
	کارشناسی ارشد	۵۱	۲۷/۹		
	دکتری	۱	۰/۵		
سابقه تدریس	۱-۵ سال	۱۶	۸/۷	۱۸۳	۱۰۰ درصد
	۶-۱۰ سال	۴۳	۲۳/۵		
	۱۱-۱۵ سال	۳۹	۲۱/۳		
	۱۶-۲۰ سال	۲۲	۱۲٪		
	۲۱-۳۰ سال	۶۳	۳۴/۴		

سؤال اول؛ دبیران دوره متوسطه دوم به چه میزان از ذهنیت فلسفی و ابعاد آن (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) برخوردار هستند؟

جدول ۲- میانگین مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی

متغیر	انحراف استاندارد	میانگین مشاهده شده	میانگین مورد انتظار	ارزش t	درجه آزادی	معنی‌داری سطح
جامعیت	۰/۴۰	۳/۹۲	۳	۳۱/۰۳	۱۸۲	$P < ۰/۰۱$
تعمق	۰/۴۱	۳/۷۹	۳	۲۶/۵۲	۱۸۲	$P < ۰/۰۱$
انعطاف‌پذیری	۰/۵۲	۳/۱۷	۳	۴/۵۹	۱۸۲	$P < ۰/۰۱$
ذهنیت فلسفی	۰/۳۲	۳/۶۳	۳	۲۷/۰۱	۱۸۲	$P < ۰/۰۱$

در جدول ۳-۴ می‌توان میانگین و انحراف استاندارد نمرات ذهنیت فلسفی و زیر مؤلفه‌های آن را مشاهده کرد. این جدول همچنین شامل نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای می‌باشد. بر پایه نتایج به دست آمده، دبیران دوره متوسط دوم به میزان قابل توجهی (اختلاف میانگین = $۱/۶۳$ ، $P < ۰/۰۰۱$ ، $t = ۲۷/۰۱$) ذهنیت فلسفی بالاتر از میانگین دارند. نتایج همچنین نشان داد که این معلمان از نظر جامعیت

(اختلاف میانگین = $P < 0.01/92$ ، $t = 31/03$)، تعمق (اختلاف میانگین = $P < 0.01/79$ ، $t = 26/52$) و انعطاف‌پذیری (اختلاف میانگین = $P < 0.01/17$ ، $t = 4/59$) نیز در وضعیت بهتر از میانگین هستند.

سؤال دوم: دبیران دوره متوسطه دوم به کدام نوع ایدئولوژی (دانش‌پژوهان علمی، ایدئولوژی کارایی اجتماعی، ایدئولوژی یادگیرنده محور، ایدئولوژی بازسازی اجتماعی) برنامه درسی گرایش بیشتری دارند؟

جدول ۳ وضعیت ایدئولوژی برنامه درسی

متغیر	انحراف	میانگین	میانگین مورد	ارزش t	درجه	سطح
دانش‌پژوهان علمی	۰/۴۱	۲/۶۶	۲/۵	۵/۳۵	۱۸۲	$P < 0.01$
کارایی اجتماعی	۰/۴۵	۲/۲۸	۲/۵	-۶/۴۱	۱۸۲	$P < 0.01$
یادگیرنده محور	۰/۴۹	۲/۴۷	۲/۵	-۰/۷۶	۱۸۲	$P > 0.05$
بازسازی اجتماعی	۰/۴۳	۲/۵۶	۲/۵	۱/۹۹	۱۸۲	$P < 0.05$

نتایج نشان می‌دهد که دبیران دوره متوسطه دوم بیشتر از میزان مورد انتظار (۲/۵) به ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی برخوردارند (۲/۶۶، $P < 0.01$ ، $t = 5/35$). همچنین ایدئولوژی بازسازی اجتماعی در بین دبیران دوره دوم بالاتر از سطح میانگین است (اختلاف میانگین = 0.06 ، $P < 0.05$ ، $t = 1/99$). اگر چه این اختلاف تنها در سطح خطای کمتر از پنج صدم معنی‌دار بود. ایدئولوژی یادگیرنده محور با میزان متوسط اختلاف معنی‌داری نداشت (اختلاف میانگین = -0.03 ، $P > 0.05$ ، $t = -0.76$) و ایدئولوژی کارایی اجتماعی کمتر از میزان متوسط بود (اختلاف میانگین = -0.22 ، $P < 0.01$ ، $t = -6/41$). از آنجایی که نمره ۱ بالاترین گرایش را نشان می‌دهد، هرچه نمره ایدئولوژی‌ای پایین‌تر از میانگین مورد انتظار باشد ایدئولوژی غالب را شکل می‌دهد و ایدئولوژی‌های یادگیرنده محور، بازسازی اجتماعی و دانش‌پژوهان علمی به ترتیب در رتبه‌های بعدی قرار دارند. لذا با توجه به نتایج جدول ایدئولوژی کارایی اجتماعی ایدئولوژی غالب و دارای بیشترین گرایش در بین دبیران متوسطه محسوب می‌گردد، هرچند که به دلیل نزدیکی میانگین‌ها می‌توان عنوان کرد که تمام ایدئولوژی‌ها توسط دبیران ارزش‌گذاری شده‌اند. همچنین گرایش دبیران به ترتیب در ابعاد هدف بازسازی اجتماعی، در ابعاد تدریس و یادگیری کارایی اجتماعی، بعد دانش ایدئولوژی یادگیرنده محور، بعد

فراگیر ایدئولوژی دانش پژوهان علمی و در بعد ارزشیابی به ایدئولوژی یادگیرنده محور گرایش داشتند.

سؤال سوم؛ دبیران دوره متوسطه دوم چه رویکرد تدریسی (معلم محور، محصل محور) را بیشتر

مورد استفاده می‌کنند؟

جدول ۴- میانگین گویه‌های مؤلفه‌های رویکردهای تدریس

متغیر	انحراف استاندارد	میانگین مشاهده شده	میانگین مورد انتظار	ارزش t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
معلم محور	۰/۵۵	۳/۸۲	۳	۲۰/۱۹	۱۸۲	$P < ۰/۰۱$
شاگرد محور	۰/۶۲	۳/۶۸	۳	۱۴/۸۵	۱۸۲	$P < ۰/۰۱$

براساس نتایج جدول ۴ میانگین هر یک از گویه‌های رویکردهای تدریس در دو بخش معلم - محور و محصل محور بالاتر از سطح میانگین می‌باشد. بر اساس نتایج آزمون تی، رویکرد معلم محور در دبیران دوره دوم بیش از میزان متوسط وجود دارد (اختلاف میانگین = $۰/۸۲$ ، $P < ۰/۰۱$ ، $t = ۲۰/۱۹$). نتایج همچنین نشان داد که میزان استفاده از رویکرد شاگرد محور نیز در بین دبیران بیشتر از سطح متوسط است (اختلاف میانگین = $۰/۶۸$ ، $P < ۰/۰۱$ ، $t = ۱۴/۸۵$). همچنین در جدول ۱-۵ تعداد دبیران به تفکیک رویکرد یادگیری غالب قابل مشاهده است.

جدول ۵- توزیع فراوانی گروه نمونه به تفکیک رویکرد یادگیری غالب

درصد	فراوانی	رویکرد یادگیری
۲/۲	۴	بدون گرایش
۵۳/۶	۹۸	معلم محور
۴۴/۳	۸۱	شاگرد محور
۱۰۰	۱۸۳	کل

بر اساس توزیع فراوانی به‌دست آمده ۴ نفر از دبیران گرایش خاصی در رویکرد تدریس خود نداشتند. نود و هشت دبیر (حدود ۵۴ درصد) رویکرد معلم محور دارند و ۸۱ نفر (حدود ۴۴ درصد) به رویکرد شاگرد محور گرایش دارند.

سؤال چهارم؛ آیا بین ذهنیت فلسفی و نوع ایدئولوژی برنامه درسی دبیران دوره متوسطه دوم

ارتباط معنادار وجود دارد؟

جدول ۶ نتایج تحلیل همبستگی ذهنیت فلسفی و ایدئولوژی برنامه درسی دبیران دوره متوسطه دوم را نشان می‌دهد.

جدول ۶- ماتریس همبستگی ذهنیت فلسفی و ایدئولوژی برنامه درسی دبیران دوره متوسطه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- ذهنیت فلسفی							
۲- جامعیت	۰/۶۶**						
۳- تعمق	۰/۷۹**	۰/۴۷**					
۴- انعطاف‌پذیری	۰/۷۰**	۰/۰۵	۰/۲۹**				
۵- دانش پژوهان علمی	۰/۱۵*	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۱۲			
۶- یادگیرنده محور	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۳	۰/۱۷*	۰/۰۴		
۷- بازسازی اجتماعی	۰/۱۵*	۰/۰۶	۰/۱۱	۰/۱۵*	۰/۲۹**	۰/۳۲**	
۸- کارایی اجتماعی	۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۳۹**	۰/۴۲**	۰/۲۹**

** : $P < ۰/۰۱$ ، * : $P < ۰/۰۵$

بر اساس نتایج به دست آمده، ذهنیت فلسفی با ایدئولوژی دانش پژوهان علمی ($P < ۰/۰۵$ ، $r = ۰/۱۵$) رابطه منفی معنی‌دار دارد. رابطه ذهنیت فلسفی به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی مثبت معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$ ، $r = ۰/۱۵$). انعطاف‌پذیری با ایدئولوژی‌های یادگیرنده محور ($P < ۰/۰۵$ ، $r = ۰/۱۷$) و بازسازی اجتماعی ($P < ۰/۰۵$ ، $r = ۰/۱۵$) رابطه مثبت معنی‌دار داشت. بین دیگر ابعاد ذهنیت فلسفی و ایدئولوژی‌های برنامه درسی از لحاظ آماری رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

سؤال پنجم؛ آیا بین ذهنیت فلسفی و رویکردهای تدریس دبیران دوره متوسطه دوم ارتباط معنادار وجود دارد؟

در جدول ۷ می‌توان نتایج تحلیل همبستگی ذهنیت فلسفی و رویکردهای تدریس دبیران دوره متوسطه دوم را مشاهده کرد.

جدول ۷- ماتریس همبستگی ذهنیت فلسفی و رویکرد تدریس دبیران دوره متوسطه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱-ذهنیت فلسفی					
۲-جامعیت	۰/۶۶**				
۳-تعمق	۰/۷۹**	۰/۴۷**			
۴-انعطاف‌پذیری	۰/۷۰**	۰/۰۵	۰/۲۹**		
۵-معلم محور	۰/۱۵*	۰/۱۹**	۰/۲۵**	-۰/۰۶	
۶-شاگرد محور	۰/۱۳	۰/۱۹**	۰/۲۳**	-۰/۰۹	۰/۳۳**

** : $P < 0.01$, * : $P < 0.05$

همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد، ذهنیت فلسفی با رویکرد معلم محوری ($r = 0.15$ ، $P < 0.05$)، رابطه مثبت معنی‌دار دارد. رابطه ذهنیت فلسفی با رویکرد شاگرد محوری معنی‌دار نبود ($P > 0.05$)، رابطه جامعیت با رویکرد معلم محور ($r = 0.19$ ، $P < 0.01$) و شاگرد محور ($r = 0.13$)، رابطه مثبت و معنی‌دار بود. تعمق نیز رویکردهای معلم محور ($r = 0.25$ ، $P < 0.01$) و شاگرد محور ($r = 0.23$ ، $P < 0.01$) رابطه مثبت و معنی‌دار داشت.

سؤال ششم؛ آیا بین ایدئولوژی برنامه درسی و رویکردهای تدریس دبیران دوره متوسطه

دوم ارتباط معنادار وجود دارد؟

جدول ۸ شامل نتایج تحلیل همبستگی ایدئولوژی برنامه درسی و رویکردهای تدریس دبیران دوره متوسطه دوم است.

جدول ۸-ماتریس همبستگی ایدئولوژی برنامه درسی و رویکردهای تدریس دبیران دوره متوسطه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱-معلم محور					
۲-شاگرد محور	۰/۳۳**				
۳-دانش‌پژوهان علمی	-۰/۰۱	۰/۰۱			
۴-یادگیرنده محور	۰/۱۳	۰/۰۱	-۰/۰۴		
۵-بازسازی اجتماعی	-۰/۰۲	-۰/۰۵	-۰/۲۹**	-۰/۳۲**	
۶-کارایی اجتماعی	-۰/۰۶	۰/۰۴	-۰/۳۹**	-۰/۴۲**	-۰/۲۹**

** : $P < 0.01$

نتایج نشان می‌دهد که رویکرد تدریس معلم محور با هیچ یک از ایدئولوژی‌های دانش پژوهان علمی ($r = -0/01$ ، $P > 0/05$)، یادگیرنده محور ($r = 0/13$ ، $P > 0/05$)، بازسازی اجتماعی ($r = 0/05$ ، $P > 0/05$)، و کارایی اجتماعی ($r = -0/06$ ، $P > 0/05$) رابطه معنی‌دار ندارد. همچنین رابطه رویکرد تدریس شاگرد محور ربطی به ایدئولوژی‌های دانش پژوهان علمی ($r = 0/01$ ، $P > 0/05$)، یادگیرنده محور ($r = 0/01$ ، $P > 0/05$)، بازسازی اجتماعی ($r = -0/05$ ، $P > 0/05$) و کارایی اجتماعی ($r = 0/05$ ، $P > 0/05$)، ندارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که رویکرد معلم محور با رویکرد شاگرد محور ($r = 0/04$ ، $P > 0/05$)، رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. ($r = 0/33$ ، $P < 0/01$)

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه برخورداری از ویژگی ذهنیت فلسفی به عنوان امری مهم در جهت ارتقای وظایف شغلی و شخصی محسوب می‌گردد. فرد برخوردار از ذهنیت فلسفی می‌تواند در توجه به امور و پیام‌های صادره بدون توجه به منبع صادر کننده پیام، به ژرف‌نگری و تحلیل امور بپردازد و از این طریق راه‌های درک مسائل جزئی در امور کلی را دریابد لذا بدین شکل معلم برخوردار از ذهنیت فلسفی می‌تواند در برخورد با دانش آموزان و درک شرایط آنان در فضای اجتماعی و خانواده به عنوان جزئی از کل در زمینه ای وسیع ارتباط مؤثری با وی برقرار نماید. همچنین تعیین و ارزشگذاری نوع ایدئولوژی برنامه درسی و به عبارتی نوع ایدئولوژی حمایتی در فرایند آموزش و تربیت می‌تواند به معلمان در جهت ارائه خدمات منسجم‌تر و دقیق‌تر در بخش‌های مختلف اجرایی و برقراری ارتباط با فراگیران مثر ثمر واقع گردد. تدریس بخشی از مجموعه فعالیت‌هایی است که مریبان در فرایند آموزش در صدد اجرای آن برمی‌آیند. در واقع، بخش اعظمی از خصوصیات ذهنی و ایدئولوژی‌های حمایتی مریبان در تدریس آنان بروز و ظهور نموده و به نقطه عطف خود می‌رسد. با این اوصاف، پژوهش حاضر در صدد بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و ایدئولوژی برنامه با رویکردهای تدریس دبیران بود. نتایج پژوهش نشان داد که دبیران دوره متوسطه نظری در ذهنیت فلسفی به مقدار $0/63$ و در ابعاد سه گانه آن یعنی جامعیت، تعمق و انعطاف پذیری به ترتیب به مقدار $0/92$ ، $0/79$ و $0/17$ بالاتر از میانگین متوسط برخوردار می‌باشند. نتایج حاصله از سؤال اول پژوهش با تقی پور ظهیر و توکلی (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. نتایج پژوهش آنان دارای ذهنیت فلسفی متوسط می‌باشد و در قیاس با پژوهش حاضر مبنی بر بالا بودن این خصوصیت در بین دبیران می‌توان اظهار داشت که همسویی نتایج دو پژوهش از آنجایی است که ذهنیت فلسفی پایین‌تر از میانگین طیف لیکرت نبود.

همچنین نتایج حاکی از آن بود که دبیران متوسطه نظری در شهرستان نهاوند در بین ۴ ایدئولوژی یاد شده، ایدئولوژی کارایی اجتماعی را بیش از سایر ایدئولوژی‌ها مورد حمایت قرار دادند. نتایج پژوهش تقی پور کلور (۱۳۸۸) حاکی از آن بود که رویکرد غالب برنامه درسی دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی با توجه به سه عنصر هدف، روش تدریس و ارزشیابی در برنامه درسی، دیدگاه رفتارگرایی ارزیابی بوده است. از آنجایی که رفتارگرایی و ایدئولوژی کارایی اجتماعی دارای اشتراکاتی می‌باشند و ایدئولوژی کارایی اجتماعی بر جنبه‌هایی از رفتار و رفتارگرایی تأکید می‌نماید، می‌توان نتایج پژوهش حاضر را، همسو با نتایج تقی پور کلور (۱۳۸۸) قلمداد نمود. زیرا، در ایدئولوژی کارایی اجتماعی اعتقاد بر این است که اهداف برنامه درسی بر اساس دیدگاه رفتاری طرح شده و مواردی چون؛ مهارت‌های قابل مشاهده، توانایی عملکردی، فعالیت‌ها و اعمالی که انسان قادر به انجام آنند، از الزامات تعیین برخی از بینش‌های کارایی اجتماعی محسوب می‌گردد. نوری (۱۳۸۴) به این نتیجه رسید که رویکرد غالب بر نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش رویکرد محافظه‌کارانه و عطف به ماسبق (گذشته‌گرایی) می‌باشد. از این رو می‌توان به دو دلیل حکم بر عدم همسویی نتایج نوری، با نتیجه پژوهش حاضر داد؛ اول پژوهش نوری بر اساس نظریه راسل بوده و بیشتر در سازمان‌ها کاربرد دارد و دوم؛ رویکرد غالب گذشته‌گرایی بر بهتر بودن شرایط گذشته در قیاس با زندگی حال تأکید می‌نماید و تلاش در جهت بازگشتن به گذشته در آنان وجود دارد، در صورتی که در ایدئولوژی کارایی اجتماعی به برنامه‌ریزی، آماده شدن و کاربرد داشتن افراد در اجتماع آینده تأکید می‌کنند. نتایج حاصله از پژوهش حاضر با نتایج ملکی (۱۳۹۰) همسو نبود، زیرا در پژوهش وی اعضای هیئت علمی شهر تهران بیشترین حمایت را در مورد با ایدئولوژی یادگیرنده- محور ابراز داشتند. اما باید خاطر نشان شد که حمایت از ایدئولوژی یادگیرنده محور در رده قوی‌ترین گرایش‌های رتبه بندی شده از سوی دبیران قرار گرفته است زیرا در فاصله میانگین اندکی با ایدئولوژی غالب یعنی کارایی اجتماعی قرار دارد. در پژوهش حاضر، ایدئولوژی یادگیرنده- محور، بازسازی اجتماعی و دانش پژوهان علمی به ترتیب در رتبه‌های ۲ تا ۴ مورد حمایت دبیران قرار گرفتند. با توجه به نزدیکی ارزش گذاری نمرات به وسیله دبیران می‌توان عنوان نمود که دبیران از هر چهار ایدئولوژی برنامه درسی حمایت می‌کنند و این حمایت همسویی با نتایج پژوهش فویل (۲۰۰۸) را مبنی بر ارزشگذاری در همه جهت‌گیری برنامه درسی، را نشان می‌دهد.

از نکات دیگر این پژوهش می‌توان به قرار گرفتن ایدئولوژی دانش پژوهان علمی در قالب کمترین گرایش دبیران نام برد که این موضوع با نتایج پژوهش ملکی (۱۳۹۰) همسو بوده زیرا در پژوهش وی نیز ایدئولوژی دانش پژوهان علمی کمترین گرایش اعضای هیئت علمی را شامل شد. در بررسی از گرایش دبیران به تفکیک مؤلفه‌های شش گانه هدف، تدریس، یادگیری، دانش، فراگیر و ارزشیابی نشان داده شد که در بخش هدف به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، در بخش تدریس به کارایی اجتماعی، در بخش یادگیری به کارایی اجتماعی گرایش دارند که با نتایج پژوهش کاکران (۲۰۱۰) همسویی دارد، در بخش دانش به ایدئولوژی‌های یادگیرنده محور و کارایی اجتماعی، در بخش فراگیر به دانش پژوهان علمی و نیز در بخش ارزشیابی به یادگیرنده محور بیشترین گرایش را نشان داده‌اند. این نتایج قرابت و همسویی نسبتاً بالایی را با نتایج پژوهش ملکی و همکارانش (۱۳۹۲) نشان داد، نتایج پژوهش آنان نشان داد؛ اعضای هیأت علمی 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. در بخش هدف آموزش در پژوهش حاضر و پژوهش ملکی و همکاران (۱۳۹۲) بیشترین گرایش به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی معطوف شده است. لذا می‌توان تأکید بر بازسازی اجتماعی را در برخی از گزاره‌های اساسی پژوهش و همراستایی آنان در اسناد بالادستی به مانند: «فلسفه تربیت» و «سند برنامه درسی ملی» در بین دبیران را دال بر اهمیت موضوع قلمداد نمود. به طور مثال تغییرات بنیادین، اصلاح و بازسازی جامعه در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی در سند برنامه درسی با عنوان «دگرگونی و حرکت مداوم جهان» در بند ۱-۱-۸ و «حرکت و دگرگونی انسان» در بند ۱-۲-۷ اشاره شده است. همچنین می‌توان از مفروضه تربیت اجتماعی به عنوان دیگر از فرضیات اساسی بازسازی اجتماعی نام برد که در برخی از بندهای سند برنامه درسی ملی یعنی ۱-۲-۱۰، ۱-۲-۱۱ و ۱-۲-۱۵ شمه‌هایی از آن قابل رویت می‌باشد (صادقی، ۱۳۹۴: ۸۵ و ۸۷).

در بررسی سؤال سوم پژوهش، نتایج نشان داد که رویکرد تدریس غالب اکثر دبیران متوسطه نظری رویکرد تدریس معلم‌محور می‌باشد یعنی نزدیک به ۵۴ درصد دبیران رویکرد معلم‌محور را در تدریس مورد حمایت قرار داده و ۴۴ درصد نیز در تدریس خود از رویکرد محصل‌محور حمایت می‌نمایند، این نتیجه با نتایج پژوهش مهدی نژاد و اسماعیلی (۱۳۹۳) و ناظم نژاد (۱۳۹۰) همخوانی دارد. مهدی نژاد و اسماعیلی، در پژوهش خود دریافتند که رویکرد غالب تدریس اکثریت اعضای هیأت

علمی استادمحور بوده است. همچنین ناظم نژاد، نیز به این نتیجه رسید که روش تدریس سخنرانی روش غالب تدریس در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه شیراز می باشد و از آنجایی که روش سخنرانی از متداول‌ترین روش‌های رویکرد معلم محور به شمار می‌رود، این موضوع دلیلی بر ادعای پژوهشگر برای همخوانی با نتایج پژوهش حاضر است.

همچنین نتایج ماتریس همبستگی حاکی از ارتباط معنی داری بین ذهنیت فلسفی و ایدئولوژی برنامه درسی بود. این نتیجه با نتایج پژوهش رمودی (۱۳۹۲) مبنی بر ارتباط ذهنیت فلسفی و جهت گیری برنامه درسی دبیران مدارس متوسطه همخوان و همسو می باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ذهنیت فلسفی با ایدئولوژی بازسازی اجتماعی ($r = 0/15$ ، $P < 0/05$) ارتباط مثبت معنی دار داشت. همچنین انعطاف‌پذیری با ایدئولوژی‌های یادگیرنده محور ($r = 0/17$ ، $P < 0/05$) و بازسازی اجتماعی ($r = 0/15$ ، $P < 0/05$) رابطه مثبت معنی دار^۱ داشت. در موضوع ارتباط بین ذهنیت فلسفی و انعطاف‌پذیری با بازسازی اجتماعی می توان تبیین کرد که، فرد برخوردار از ذهنیت فلسفی - و زیر مؤلفه های آن - با طرز تفکر، نحوه برخورد با مسائل و خصوصیات فکری او شناسایی می‌شود. در مورد بازسازی اجتماعی نیز توجه به مسائل فکری و ذهنی به ویژه در ارزشیابی دارای اهمیت است. به طور مثال؛ در بازسازی اجتماعی نه تنها توانایی مقابله، بلکه برخورداری از قدرت تغییر بحران در وضعیت خاص زمانی و مکانی در دانش آموزان از مسائل مهم بازسازی اجتماعی محسوب می گردد (صادقی، ۱۳۹۴: ۸۲). همچنین از آنجایی که فرد برخوردار از ذهن فلسفی با دریافت تفاوت‌های متضاد و متناقض، می تواند درک مسائل از جنبه های مختلف موفق باشد (اسمیت، ۱۳۸۲: ۱۰۰)، در مدارس ایدئولوژی یادگیرنده - محور نیز تفاوت های طبیعی بین افراد، تفاوت در علایق، سبک یادگیری و مفهوم فرد از هر یک از تجربه‌هایش مورد حمایت است (اسکایرو، ۱۳۹۳: ۱۶۰)، لذا به اعتقاد پژوهشگر، می توان همراهی این ویژگی را در استقبال از نگرش چند بعدی و درک تناقضات و تضادها را دلیلی بر ارتباط بین انعطاف‌پذیری و ایدئولوژی یادگیرنده محور محسوب نمود.

نتایج نشان دهنده ارتباط معنی‌دار بین ذهنیت فلسفی دبیران و رویکردهای تدریس آنان بود که با نتایج پژوهش سخنور و ماروزاده (۱۳۸۹)، دستجردی و میرشاه جعفری (۱۳۸۸)، زمانی باگهری (۱۳۹۱)، شیرزاد و همکاران (۱۳۹۱)، بانسی (۱۳۹۲) همسو و همخوان می باشد. روش‌های

^۱ با وجود رابطه معنی‌دار، ضریب تعیین $r^2 = 0/15^2 = 0/0225$ یا تقریباً ۲ درصد است که مقدار قابل توجهی نمی باشد.

محصل محور بر اصل تفاوت ذاتی و دریافتن راه‌های رسیدن به نتیجه مسائل توجه دارند که معلم برخوردار از جامعیت و تعمق ضمن مطالعه عمیق ایده‌ها و پدیده‌ها، با استفاده از قدرت تعمیم خلاق می‌تواند با ارائه روش تدریس فراگیران را نیز به سمت وسوی فلسفی بودن و ذهن فلسفی داشتن رهنمود نماید. همچنین معلم با استفاده از همین ویژگی‌های مطالعه عمیق، ذهن خلاق و برخوردار از قضاوت و برخورد صحیح با مسائل در استفاده از رویکرد تدریس معلم محور مؤثر واقع گردد.

در بررسی‌های پژوهش نتایج بدست آمده حاکی از عدم ارتباط معنی دار بین ایدئولوژی برنامه درسی و رویکردهای تدریس دبیران بود. این نتیجه با نتایج پژوهش حبیبی (۱۳۹۰) مبنی بر ارتباط معنی دار باورهای معرفت‌شناسی دبیران با رویکردهای تدریس آنان در مقطع متوسطه همخوان نمی‌باشد. اما از نکات قابل توجه در ماتریس همبستگی جدول ۴-۱۰ ارتباط مثبت معنی دار بین دو رویکرد معلم محور و محصل محور بود. در بیان این نتیجه می‌توان استدلال نمود که انتخاب و استفاده از رویکرد تدریس مرجح و غالب به معنای دیوار کشیدن و حد فاصل گذاشتن بین دو رویکرد تدریس و به تاریخ سپردن دیگر رویکرد تدریس نمی‌باشد و نتایج بیان‌کننده این است که دبیرانی با رویکرد غالب تدریس معلم محور بعضاً از رویکرد تدریس محصل محور و بالعکس، در جهت انتقال مطالب و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان نیز بهره لازم را خواهند برد. یعنی دبیری که رویکرد تدریس معلم محور را مورد حمایت قرار می‌دهد صرفاً به منزله تنها راهبرد تدریس در وی نمی‌باشد و ممکن است در صورت لزوم برای برانگیختن دانش‌آموزان از روش‌های تدریس محصل محور نیز حمایت نماید. کلام آخر اینکه، اگر مدارس و ساختمان آن را در بهترین طراحی شکل دهند و درون آنان را سرشار از وسایل مجهز و روزآمد قرار دهند، اما دست‌اندرکاران آن فاقد ذهن فلسفی و بیگانه با راهبردها و نظریات تدریس و آموزش بالاخص برنامه درسی باشند، تحقق و شکوفایی امر تعلیم و تربیت تضمین نمی‌گردد (بهرنگی، ۱۳۸۷، به نقل از محبوبی و دیگران، ۱۳۹۴: ۶۲). لذا برخوردار از ذهن فلسفی همراه با نیاز مبرم و ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی به عنوان راهنمای عمل برنامه‌ریزان و مجریان آموزشی در جهت رشد و نمود و بهره‌مندی در بخش‌های مختلف نظام تعلیم و تربیت به‌ویژه در تدریس معلمان به عنوان پیشنهادی است که می‌تواند بر بالندگی و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و عناصر آن راهگشا باشد.

کتابنامه

- اسکایرو، مایکل (۱۳۹۳). *نظریه‌های برنامه درسی (ایدئولوژی برنامه درسی)*. ترجمه: محسن فرمپینی، فراهانی، رضا رأفتی، تهران، انتشارات آبیژن. چاپ اول.
- اسمیت، فیلیپ جی (۱۳۸۲). *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی*، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران، نشرکمال تربیت، چاپ چهارم.
- محسن پور، بهرام (۱۳۸۳). *ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال سوم، شماره ۷، صص ۱۱۳-۹۹.
- بهرنگی، محمدرضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم؛ یوسف‌زاده اندواری، رضا (۱۳۹۳). *ذهنیت فلسفی مدیران مدارس متوسطه آمل در ارتباط با روحیه دبیران در پذیرش الگوی مدیریت آموزش علوم، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال پنجم، شماره ۱، صص ۲۰-۱.
- پارسا، عبدالله، ساکتی، پرویز (۱۳۸۴). *بررسی روابط ساده و چندگانه ساخت‌وسازگرایی در کلاس و شیوه اجرای برنامه درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی) با رویکردهای یادگیری دانشجویان در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز*، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۴، صص ۱۸۴-۱۴۷.
- پور ظهیر، علی تقی و توکلی، رویا (۱۳۹۰). *بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با عملکرد دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران*، دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، دوره ۴، شماره ۶.
- پورقاز، عبدالوهاب؛ کیخانزاد، مهین؛ فرجی‌ارمکی، اکبر (۱۳۹۰). *بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن با انجام دادن وظایف مدیریتی مدیران مدارس متوسطه شهرستان زاهدان*، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست‌وهفتم، شماره ۳، صص ۶۸-۵۱.
- تقی‌پور کور، الهام (۱۳۸۸). *شناسایی رویکرد غالب برنامه درسی معلمان مدارس ابتدایی منطقه شهر قدس شهریار در سال تحصیلی ۸۸-۸۷*، تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- جاویدی کلاته جعفرآباد، طاهره؛ ابوترابی، رزیتا (۱۳۸۹). *ذهنیت فلسفی و سبک رهبری مدیران در نظام آموزش عالی (مورد بررسی: دانشگاه فردوسی مشهد)*، مطالعات تربیتی، ۱۱(۱)، ۲۳۴-۲۱۱.
- جمشیدی‌توانا، اعظم، امام‌جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). *بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان*، پژوهش‌های برنامه درسی، دوره‌ی ششم، شماره اول، صص ۲۰-۱.

- خراشادی‌زاده، فاطمه (۱۳۹۰). *شیوه ارتقاء کیفیت تدریس*، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره هشتم، شماره دوم، صص ۲۰۳-۲۰۰.
- دمرچیلی، فریبا، رسول نژاد، عبدالحسین (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان زنجان، *نامه آموزش عالی*، دوره جدید، سال سوم، شماره دوازدهم.
- رضایی، صادق (۱۳۹۳). *بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و سلامت روانی با کیفیت زندگی کاری در معلمان متوسطه*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته آموزش بزرگسالان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- رمرودی، مسعود (۱۳۹۲). *رابطه ذهنیت فلسفی با جهت گیری های برنامه درسی دبیران مدارس متوسطه شهر زاهدان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه بیرجند.
- زمانی بابگهری، زهرا (۱۳۹۱). *بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر کرمان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران.
- سخنور، ناهید؛ ماهرزاده، طیبه (۱۳۸۷). *ذهنیت فلسفی و نگرش به روش‌های تدریس فعال در میان معلمان ریاضی (مقطع راهنمایی)*، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۶، شماره ۳، صص ۹۴-۶۷.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین*، تهران، نشر دوران، ویرایش ششم، چاپ ششم.
- شهبازی دستجردی، راحله، میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۸۸). *بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان*، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره پنجم، سال شانزدهم، شماره ۲.
- شیرزاد، مینو؛ خلیل‌پور، مهدی؛ رضایی تالابن، محمدرضا (۱۳۹۱). *بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه شهر کرج*، اولین همایش ملی حسابداری و مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نور، اردیبهشت ۲۸-۲۷.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۴). *نقد نظریه برنامه درسی بازسازی اجتماعی*، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱، صص ۹۲-۶۷.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۲). *مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی*، تهران، انتشارات آبیژ.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۳). *بسترهای فهم برنامه درسی*، تهران، انتشارات یادواره کتاب، چاپ اول.
- کدیور، پروین (۱۳۹۲). *روانشناسی تربیتی*، تهران، انتشارات سمت، چاپ پانزدهم.

- محبوبی، طاهر، عبدالهزاده، افسر و محبوبی، کمال (۱۳۹۴). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با تفکر انتقادی و باورهای غیرمنطقی در بین مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه شهرستان بوکان، فصلنامه روانشناسی تحلیلی - شناختی، سال ششم، شماره بیست و سوم، صص ۶۴-۵۷.
- محمدی پویا، سهراب؛ دهقانی، مرضیه (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با فلسفه آموزشی و کیفیت زندگی کاری دانشجو معلمان (مطالعه موردی: دانشگاه تهران)، نوآوری‌های مدیریت آموزشی، یازدهم، شماره ۴، صص ۱۲۰-۱۰۵.
- ملکی، مهدی (۱۳۹۰). بررسی نوع ایدئولوژی برنامه درسی اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۸۹، تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد تهران.
- ملکی، مهدی، فرمپینی فراهانی، محسن، اسماعیلی، کوروش (۱۳۹۲). اولویت‌بندی و مقایسه مؤلفه‌های شش‌گانه ایدئولوژی‌های برنامه درسی از منظر اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۱، صص ۱۴۴-۱۲۹.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۳). مفهوم تدریس و پرورش‌های اساسی آن، مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ایران، سال اول، شماره اول.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۲). تدریس دانشگاهی: کدام روش؟ کدام الگو؟ پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، سال بیستم، شماره ۳.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشماندازها (طیف دیدگاه‌های تربیتی). پدیدآورندگان، محمود مهرمحمدی و همکاران، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ اول، ویراست دوم.
- مهرمحمدی، محمود و امین خندقی، مقصود (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر بامیلر: نگاهی دیگر. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، دوره دهم.
- مهدی‌نژاد، ولی؛ اسماعیلی، رقیه (۱۳۹۳). رابطه میان رویکردهای تدریس اعضای هیئت علمی و رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان، پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، سال بیست و یکم، شماره ۵.
- ناظم‌نژاد، ندا (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین مدل برنامه‌ریزی درسی مرجع اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز با راهبردهای تدریس، روش‌های تدریس و فنون ارزشیابی مورد استفاده در فرایند یاددهی - یادگیری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.

-
- Brauer, H. , Wilde, M. (2014). *Pre-service Science Teachers' Development of Epistemological Beliefs*. *Reflecting Education*, Vol 9, No. 2, pp. 44-62.
- Cochran, J. A. (2010). *Secondary Mathematics Teachers' Curriculum Philosophies and Experience*, Ph. D. Dissertation, Texas State University-San Marcos.
- Farmahini farahani, M. & Maleki, M. (2014). *A survey on Tendency toward Curriculum Ideologies among Academic Board Members in Educational Sciences Faculties- Tehran 2010-11*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, pp. 2392 – 2396.
- Foil, J. (2008). *Determining the curriculum orientations of Public School administrators using the modified curriculum orientation inventory*. University of Kansas, 95 pages: 3336796.
- Hon Ng. P & Cheung. D. (2002) « *Student-teachers' Beliefs on Primary Science Curriculum Orientations*» No. 45, pages 42-53.
- Marsh. J. C. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum* . Third Edition. Published in the Taylor & Francis e-Library.