

کاربست الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع و مارپیچی) در برنامه درسی از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی (ره)

کامیان خزایی^۱

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی میزان کاربرد الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) در برنامه درسی از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی به انجام رسیده است. روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی است و از نظر روش، توصیفی از نوع زمینه‌یابی است. جامعه‌ی آماری پژوهش را مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی و نمونه‌ی این مطالعه را ۱۶۰ نفر از مدرسان رسمی و مدعو تشکیل داده‌اند که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نظر و آزمون سؤالات از پرسشنامه‌ی محقق ساخته استفاده شده است. روایی پرسشنامه بر اساس نظر اساتید مجرب و پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۸۵) مورد تأیید قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از آزمون t تک گروهی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داده‌اند که از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) در حد قابل توجهی در برنامه‌ی درسی این دانشگاه بکار بسته شده است. همچنین، از دیدگاه آنها بین الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا، وسیع و مارپیچی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P \leq 0/05$). به طور کلی، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور در هر سه سطح مجزا، وسیع و مارپیچی به صورت قاعده‌مند و مدون در برنامه‌ی درسی به کار گرفته شده است.

واژگان کلیدی: الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور، الگوهای مجزا، الگوهای وسیع، الگوهای مارپیچی. دانشگاه علوم دریایی امام خمینی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱۲/۰۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۰۷/۱۰

۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس، ایران. (Kamian44@yahoo.com)

مقدمه

بدون شک در دوران معاصر، تعلیم و تربیت یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های بشر در تمام جوامع محسوب می‌گردد. پیچیدگی فزاینده‌ی ساختارهای اجتماعی و لزوم تربیت و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی در محیط تحول‌یابنده، بیش‌ازپیش مسئولان را سرگرم هدایت و سازمان‌دهی فرآیندهای آموزش مدرسه‌ای نموده است. در این میان برنامه‌های درسی به‌عنوان محوری‌ترین عامل در تعیین سرنوشت نسل آینده از اهمیتی دوچندان برخوردار هستند (طالب‌زاده نوبریان و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲). صاحب‌نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیت، برنامه‌ی درسی را مهم‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده‌ی نظام تعلیم و تربیت می‌دانند. این حوزه یکی از جوان‌ترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌شود که در عرصه‌ها و قلمروهای مختلف آن‌چنان پرشتاب در حال فهم آفرینی و تحول است که تعیین مرزها و حدود و ثغور برای آن امری دشوار و حتی غیرممکن است (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷).

در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، سازمان و ساختار محتوای دروس و چگونگی سازمان‌دهی و تنظیم علمی مطالب و توالی موضوع‌های درسی در قالب رشته‌ها و مواد درسی مختلف از اهمیت خاصی برخوردار است و مهم‌ترین نقش را در میزان کارایی برنامه‌ی درسی اجرا شده، ایفا می‌کند؛ بنابراین، بررسی وضعیت فعلی شیوه‌های سازمان‌دهی محتوای درسی در نظام آموزشی ایران، نشان‌دهنده‌ی این واقعیت است که نقش و اهمیت و کاربرد رشته‌های مختلف در قلمرو وسیع، نحوه‌ی سازمان‌دهی و شیوه‌ی عرضه‌ی مواد و محتوای درسی از موقعیت و جایگاه علمی ویژه‌ای برخوردار است. استفاده از روش‌های جامع، یکپارچه و مؤثر در عناصر سازمانی برنامه‌ی درسی موجب کارایی محتوای برنامه‌ی درسی اجرا شده در نظام آموزشی می‌گردد و در نتیجه‌ی آن امکان تحقق هدف‌های برنامه‌ی درسی را تضمین می‌کند (مؤمنی مهموئی و زارعیان، ۱۳۸۹). پیورنتا و مونکولد^۱ (۲۰۰۵)، معتقدند که سازمان‌دهی، محتوای برنامه‌ی درسی را به عنوان عنصر ساختارمند یا تا حدی ساختارمند، برای تعریف، جمع‌بندی، عمومیت بخشیدن و به کارگیری محتوا درگیر می‌کند.

سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری بر اساس موضوع درسی رایج‌ترین شیوه‌ی سازمان‌دهی مواد درسی است (لوی^۲، ۱۹۹۱). در این شیوه، سازمان‌دهی یکی از وظایف مهم برنامه‌ریز درسی محسوب می‌شود و در سازمان‌دهی محتوای برنامه، دو موضوع از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است: مداومت (تنظیم عمودی) و توالی منطقی (تقدم و تأخر). این دیدگاه قدیمی‌ترین شکل سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی است که قدمت آن به روم و یونان باستان باز می‌گردد. برای مثال، در یونان «هفت هنر آزاد»^۳ مشتمل بر دو بخش مواد سه‌گانه (دستور زبان، خطابه، منطق) و مواد چهارگانه (حساب، هندسه، نجوم، موسیقی) آموزش داده می‌شده است (میلر^۴ و مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

به‌زعم میلر (۱۹۴۳)، در این الگو بر موضوع‌های درسی، شیوه‌ی تکوین و سازمان‌دهی آن‌ها تأکید می‌شود. در این مدارس موضوع‌های درسی در شکل دادن به ساختار کل برنامه‌ی درسی نقش اساسی دارند. برخی افراد به موضوع‌های سنتی و تسلط یافتن بر مهارت‌های پایه توجه نموده، بدین ترتیب جزء طرفداران دیدگاه موضوعی هستند. همچنین، هال^۵ (۲۰۱۶) معتقد است که این الگو ساختار دیسپلینی دارد و بر موضوع‌های درسی، تأکید دارد. برنامه‌ی درسی در این الگو به مواد درسی تقسیم می‌شود که در آن‌ها نیز غالباً بر اساس کلاس درس و حتی نمره‌گذاری در حال پیشرفت تحصیلی تقسیمات فرعی می‌یابند و از معلم انتظار می‌رود جریان آموزش را طرح‌ریزی کند.

موریسان^۶ یکی از قوی‌ترین سخن‌گویان این دیدگاه از برنامه‌ی درسی، اعتقاد داشت که مهارت‌های مربوط به داشتن سواد باید کانون اصلی توجه برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی را تشکیل دهد؛ بنابراین توصیه کرد که آموزش مهارت‌های سه‌گانه (خواندن، نوشتن، حساب کردن) باید در دستور کار این مدارس قرار گیرد (گوتک^۷، ۲۰۱۵). هدف اساسی در برنامه‌ی درسی

1 - Paivarnta & Munkvold

2 - Lowy

3 - Seven Liberal Art

4 - Miller

5 - Hall.

6 - Morrison

7 - Gutek

موضوع محور، دستیابی به رشد و تحول شناختی و دانش و اطلاعات موجود در موضوع درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). فرآیند آموزش در این برنامه، انتقال اطلاعات و آگاهی‌های ذهن معلم به ذهن دانش‌آموز است. معلم به‌عنوان متخصص موضوع درسی در زمینه‌ی یک موضوع خاص، دانش و تسلط کافی داشته و منبع و مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود. وی در روند آموزش، نقش اصلی و فعال را به عهده دارد. به طوری که پیش از تدریس موضوع مورد نظر، فرآیند تدریس را طی نماید و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان‌دهی می‌کند. وظیفه‌ی استادان، تدریس محتوا از طریق روش‌های مستقیم آموزش، به‌ویژه سخنرانی است (مهر محمدی و احمدی، ۱۳۸۰). ویژگی برنامه‌های درسی که بدین گونه سازمان‌دهی شده‌اند، تأکید بر استفاده از فنون آموزش مستقیم مانند سخنرانی و از بر خواندن^۱ است (اسمیت^۲ و همکاران، ۲۰۱۴).

قدیمی‌ترین و پرتعدادترین الگوهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی بر اساس رویکرد موضوع محور، الگوی موضوع‌های مجزا^۳ است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). طرح برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوع‌های مجزا، بر سازمان منطقی بخشیدن به محتوای هر یک از موضوع‌های برنامه تأکید دارد و برای مرتبط ساختن موضوع‌ها هیچ‌گونه تلاشی به عمل نمی‌آورد (هانکینز^۴، ۱۹۸۰). در سطح کارشناسی، دانشجویان اغلب در یک رشته‌ی خاص تخصص پیدا می‌کنند. این رشته‌ی تحصیلی بر بینش دانشجویان راجع به آنچه که می‌دانند، آنچه که ارزشمند و معتبر است و آنچه که قابلیت بحث و بررسی دارد، اثر می‌گذارد (آبوللا و همکاران^۵، ۲۰۱۶). دومین رویکرد، طرح برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوع‌های عام یا گسترده^۶ می‌باشد که این الگو به دانشجو در دستیابی به هدف تلفیق موضوع‌های درسی، به طرز قابل توجهی کمک می‌کند که بر اثر این تلفیق، محتوای آموخته شده کاربرد بیشتری نیز برای وی خواهد داشت. لیکن، این طرح عموماً با مشکل پوشش (آموزش) سطحی محتوا مواجه می‌شود (همان منبع)؛ و سومین رویکرد، الگوی موضوع‌های مارپیچی^۷ می‌باشد که در این روش، یک موضوع درسی واحد به‌گونه‌ای سازمان‌دهی می‌شود که دانشجو در طول تحصیل خود دست کم سه بار با آن روبه‌رو می‌شود. ضمن این که این مواجهه در شکل‌های مختلفی صورت می‌پذیرد و هر بار درجه‌ی دشواری آن بالاتر می‌رود. این خاصیت پیش‌روندگی موجب می‌شود که دانشجو از موضوع مورد تدریس درک بهتری پیدا کند و همواره از فهمی جدید به فهمی جدیدتر نائل شود (مایر^۸، ۱۹۹۳).

ضرورت طرح مسئله از آنجا آغاز می‌شود که در واقع الگوی سازمان‌دهی محتوای موضوع محور بر آن است که ساختار دانش را مورد تأکید قرار دهد و محتوا به نحوی سازمان‌دهی می‌شود که با مراحل رشد فکری دانش‌آموزان تناسب داشته باشد. همچنین، این الگو بر این ایده مبتنی می‌باشد که موضوع یا موضوع‌های درسی به تمام دانشجویان تدریس شود و تأکید ویژه‌ای بر یادگیری مبتنی بر رشته‌های درسی دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). استاد به عنوان متخصص موضوع درسی در زمینه‌ی یک موضوع خاص، دانش و تسلط کافی داشته و منبع و مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود (مهر محمدی و احمدی، ۱۳۸۰)؛ بنابراین، معلمانی توفیق لازم در این راه را به دست می‌آورند که هم از نظر علمی برجسته باشند و هم در عمل تجاربی را کسب کنند. آگاهی از نتایج این مطالعه دست اندرکاران را به ضرورت توانمندسازی معلمان و برانگیختن آنان در راستای افزایش مبانی علمی و نظری سوق خواهد داد.

از جمله تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: شکاری و خدادادی (۱۳۹۰)، در پژوهشی تحت عنوان «کاربست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی تاریخ ایران و جهان در دوره‌ی متوسطه» در خصوص رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ ایران و جهان با

- 1 - Recitation
- 2 - Smith
- 3 - Separate Subject
- 4 - Hunkins.
- 5 - Abolela
- 6 - Broad Subject
- 7 - Spiral Subject
- 8 - Meyer

تجربیات یادگیری، نتایج حاصل بیانگر آن بوده است که به علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان، باید در گزینش محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان به توجه بیشتری مبذول گردد.

گوازی (۱۳۸۷)، در پژوهشی تحت عنوان «مطالعه‌ی تطبیقی - تحلیلی شیوه‌ی انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی و نحوه‌ی آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد» پرداخت. نتایج پژوهش حاکی از آن است که در ایران شیوه‌ی انتخاب و سازمان‌دهی محتوا بر اساس رویکرد موضوع‌های درسی (رشته‌ای مجزا) بوده و محتوای برنامه‌ی درسی از علوم اجتماعی گرفته می‌شود در حالی که در سوئد مبتنی بر موضوع و بر اساس رویکرد تلفیق بین‌رشته‌ای انجام می‌پذیرد و جهت سازمان‌دهی تلفیقی برنامه‌ی درسی علوم اجتماعی همه‌ی رشته‌ها درگیر در این برنامه‌ی درسی با مطالعه‌ی موضوع معینی در برنامه‌ی واحدی به نام «مطالعات اجتماعی» به هم پیوند می‌خورند.

امرسون^۱ و ویلیامز^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان "روشی نوین برای تشویق به یادگیری ماریچی برای دانشجویان سال سوم دوره‌ی کارشناسی" به مطالعه‌ی تعامل بیشتر دانشجویان در یادگیری ماریچی و پیشرفت چشمگیر در مهارت‌های قابل انتقال که توسط مجموعه‌ای از آموزش‌ها طراحی شده‌اند، پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که این آموزش‌ها بر یادگیری خود-آموز و پرسش - محور تمرکز داشتند که هر دو مورد این یادگیری‌ها چالش‌های خاصی را برای دانشجویان کارمندان به همراه دارند.

شواتز^۳ (۲۰۱۶)، در پژوهشی تحت عنوان «یادگیری ماریچی: دوره‌ی مقدماتی خواندن برای زبان‌های غیر انگلیسی به صورت آنلاین» به نتایج زبردست یافته است. در آموزش خواندن، متون معتبر با موارد فراوان لغوی و ساختارهای گرامری پیچیده، به صورت نمونه مورد استفاده قرار می‌گیرند (روچ^۴، ۲۰۱۷). متأسفانه این یک چالش برای دانشجویانی است که در دوره‌های خواندن که برای انگلیسی به عنوان زبان دوم^۵ و همچنین دانشجویان دیگر زبان‌ها^۶ توسعه یافته، ثبت نام کرده‌اند. دانش‌آموزان اغلب به جای استفاده از استراتژی‌های آموخته شده، از ترجمه‌ی کلمه به کلمه بهره می‌گیرند. برای پرداختن به این موضوع، یک واحد اینترنتی مقدماتی خواندن توسعه یافته شد. متون و فعالیت‌های تعاملی در این واحد جدید، کلمات را بر اساس فهرست فراوانی و چرخه وظایف (لوی و کندی^۷، ۲۰۱۵) برای استراتژی‌های خواندن و ساختارهای گرامری انتخاب می‌کردند. نتیجه‌ی مورد نظر "یادگیری ماریچی" بود در حالی که برخی کلمات، استراتژی‌ها و ساختارها بین فصل‌ها به طور مجدد استفاده می‌شدند، کلمات و ساختارهای جدید نیز معرفی می‌شدند.

بر این اساس، هدف اصلی این مطالعه بررسی میزان کاربست الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، ماریچی) از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی می‌باشد که درصدد است به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

۱. تا چه میزان الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی به کار بسته شده است؟

۲. تا چه میزان الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های وسیع از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی به کار بسته شده است؟

۳. تا چه میزان الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های ماریچی از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی به کار بسته شده است؟

1 Emerson

2 - Williams

3 - Schuetze

4 - Roche

5 - ESL (English as a Second Language)

6 - LOTE (Language Other Than English)

7 - Lowy & Kennedy

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع زمینه‌یابی به شمار می‌رود. جامعه‌ی آماری در این پژوهش عبارت است از کلیه‌ی مدرسان تمام‌وقت کادر و وظیفه و مدعو دانشگاه علوم دریایی امام خمینی که تعداد آنها ۳۳۸ نفر اعلام شده است. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^۱ استفاده شده است. با این روش ۱۶۰ نفر از این مدرسان بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای^۲ انتخاب شده‌اند.

جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی "کاربست الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور" که بر مبنای مبانی نظری و پژوهشی تدوین شده است، استفاده شده است. این پرسشنامه از ۱۹ گویه تشکیل شده است و گویه‌های آن در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت تدوین شده‌اند. پس از تدوین اولیه روی ۲۵ نفر از مدرسان به اجرا در آمده و روایی و پایایی فرم اولیه محاسبه شده است و تعدادی از سؤالات که از روایی و پایایی مناسب برخوردار نبوده‌اند و با نمره کل پرسشنامه ضریب همبستگی‌شان از ۰/۳۰ کمتر بود یا در واریانس کل کمتر ایفای نقش کرده‌اند، حذف شده‌اند. به منظور حصول اطمینان از روایی پرسشنامه با استفاده از نظر اساتید مجرب، مورد تأیید قرار گرفت و میزان پایایی از روش آزمون مجدد و آلفای کرونباخ در سطح ۰/۸۵۵ مورد تأیید قرار گرفت.

از نرم افزار SPSS برای تحلیل داده‌ها در دو سطوح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح توصیفی با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار به توصیف اطلاعات پژوهش پرداخته و در سطح استنباطی از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف،^۳ t تک گروهی جهت تحلیل سؤال‌های پژوهش استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

پس از جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا از شاخص‌های آمار توصیفی برای بررسی مشخصات فردی آزمودنی‌ها استفاده شده است. از مجموع ۱۹۰ پرسشنامه‌ای که بین مدرسین این دانشگاه توزیع شد، ۱۶۰ پرسشنامه عودت داده شد. با توجه به نتایج داده‌های استخراج شده از پرسشنامه و نتایج توصیفی حاصل از آنها جهت بررسی و آزمودن سؤال‌های تحقیق از آزمون‌های آماری کولموگروف - اسمیرنوف^۳ و آزمون t تک گروهی^۴ استفاده شده است... بنابراین، با استفاده از آزمون‌های مذکور تحلیل‌های مربوط به هر یک از سؤال‌ها به صورت تفکیکی ذیلاً ارائه شده‌اند ابتدا نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف که به منظور برآورد نرمال بودن توزیع فراوانی متغیرها به اجرا درآمده است، ارائه شده است.

جدول (۱) آماره‌ی آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) جهت

بررسی نرمال بودن توزیع فراوانی

الگوهای مجزا	الگوهای وسیع	الگوهای مارپیچی
کولموگروف - اسمیرنوف	۰/۵۴	۰/۴۳
سطح معنی‌داری	۰/۹۳	۰/۹۹
	۰/۴۴	۰/۹۸

نتایج جدول ۱ بیانگر آن است که با توجه به سطوح معنی‌داری فوق، هر سه الگوی سازمان‌دهی از توزیع نرمال برخوردارند؛ لذا، به کار بردن آزمون‌های پارامتریک و به‌طور مشخص آزمون t تک نمونه‌ای مجاز است در این بخش تجزیه و تحلیل داده‌ها جهت پاسخگویی به سؤالات پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

1 - Krejcie&Morgan

2 - Stratified random sampling

3 - Kolmogorov-Smirnov Test

4 - One-Sample T Test

۱ - تا چه میزانی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی در برنامه‌ی درسی به کار بسته شده است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال، پاسخ‌های افراد مورد بررسی به ۸ سؤال به عنوان نمره‌ی متغیر الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا منظور شده‌اند. با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفته است و با توجه به آماره‌ی آزمون که برابر با ۰/۵۴ با توجه به سطح معنی‌داری (۰/۹۳) فرض نرمال بودن داده‌ها رد نشده است؛ بنابراین، برای بررسی نظر آزمودنی‌ها از آزمون پارامتری t تک نمونه‌ای استفاده می‌شود.

میانگین ۵ عدد (۱، ۲، ۳، ۴، ۵) برابر ۳ است. لذا، عدد ۳ به عنوان متوسط آزمون (با نسبت ۵۰ درصد) و در مجموع ۸ سؤال عدد ۲۴ به عنوان مقدار آزمون منطقی و مناسب می‌باشد. هر چه متوسط نمره آزمون‌ها از نمره ۳ بیشتر باشد، نشان‌دهنده‌ی فراوانی بیشتر پاسخ‌های خیلی زیاد و زیاد نسبت به نظرات کم و خیلی کم می‌باشد؛ بنابراین، از آزمون t برای بررسی پاسخ آزمودنی‌ها استفاده نموده و نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول (۲) شاخص‌های توصیفی مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا

عوامل	تعداد	میانگین	انحراف	خطای استاندارد
			استاندارد	میانگین
الگوهای مجزا	۱۶۰	۳۳	۲۹/۳	۱۳/۱

جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین نمره‌ی آزمون‌ها به هشت سؤال به تعداد ۱۶۰ در یک ستون می‌باشد، برابر با ۳۳ می‌باشد که از عدد ۲۴ بزرگتر می‌باشد.

جدول (۳) آماره‌ی آزمون مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا

عوامل	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین‌ها	فاصله اطمینان بالا پایین
الگوهای مجزا	۲/۴۴	۱۵۹	۰/۰۷	۳۳/۰۴	۶۸/۳۸ - ۴/۳۱

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که آماره‌ی آزمون برابر با ۲/۴۴ و درجه‌ی آزادی برابر با ۱۵۹ و میانگین تفاضل برابر با ۳۳/۰۴ و سطح معنی‌داری ۰/۰۷ معنی‌دار است. لذا، تفاوت میانگین آزمون‌ها با عدد ۲۴ معنی‌دار می‌باشد. در نتیجه می‌توان ادعان نمود که از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا در حد قابل قبولی در برنامه‌ی درسی به کار بسته شده است.

۲- تا چه میزانی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های وسیع از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی در برنامه‌ی درسی به کار بسته شده است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال، پاسخ‌های افراد مورد بررسی به ۷ سؤال به عنوان نمره‌ی متغیر الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های وسیع منظور شده‌اند. با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفته است و با توجه به آماره‌ی آزمون که برابر با ۰/۴۳ با توجه به سطح معنی‌داری (۰/۹۹) فرض نرمال بودن داده‌ها رد نمی‌شود؛ بنابراین، برای بررسی نظر آزمودنی‌ها از آزمون پارامتری t تک نمونه‌ای استفاده می‌شود.

میانگین ۵ عدد (۱، ۲، ۳، ۴، ۵) برابر ۳ است. لذا، عدد ۳ به عنوان متوسط آزمون (با نسبت ۵۰ درصد) و در مجموع ۷ سؤال عدد ۲۱ به عنوان مقدار آزمون منطقی و مناسب می‌باشد. هر چه متوسط نمره‌ی آزمون‌ها از نمره ۳ بیشتر باشد، نشان‌دهنده‌ی فراوانی بیشتر پاسخ‌های خیلی زیاد و زیاد نسبت به نظرات کم و خیلی کم می‌باشد؛ بنابراین، از آزمون t برای بررسی پاسخ آزمودنی‌ها استفاده نموده و نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول (۴) شاخص‌های توصیفی مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های وسیع

عوامل	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
الگوهای وسیع	۱۶۰	۳۲	۲۶/۸۱	۱۱/۹۹

جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین نمره‌ی آزمودنی‌ها به هفت سؤال به تعداد ۱۶۰ در یک ستون می‌باشد، برابر با ۳۲ می‌باشد که از عدد ۲۱ بزرگ‌تر می‌باشد.

جدول (۵) آماره‌ی آزمون مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های وسیع

عوامل	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین‌ها	فاصله اطمینان ۰/۹۵ بالا پایین
الگوهای وسیع	۲/۶۶	۱۵۹	۰/۰۴۷	۳۲/۰۰	۶۵/۲۹ -۰/۱۸

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که آماره‌ی آزمون برابر با ۲/۶۶ و درجه‌ی آزادی برابر با ۱۵۹ و میانگین تفاضل برابر با ۳۲/۰۰ و سطح معنی‌داری ۰/۰۵۶ معنی‌دار است. لذا، تفاوت میانگین آزمودنی‌ها با عدد ۲۱ معنی‌دار می‌باشد. در نتیجه می‌توان اذعان نمود که از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های وسیع در حد قابل قبولی در برنامه‌ی درسی به کار بسته شده است.

۳ - تا چه میزانی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مارپیچی از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی در برنامه‌ی درسی به کار بسته شده است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال، پاسخ‌های افراد مورد بررسی به ۳ سؤال به عنوان نمره‌ی متغیر الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مارپیچی منظور شده‌اند. با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفته است و با توجه به آماره‌ی آزمون که برابر با ۰/۴۴ با توجه به سطح معنی‌داری (۰/۹۸) فرض نرمال بودن داده‌ها رد نمی‌شود؛ بنابراین، برای بررسی نظر آزمودنی‌ها از آزمون پارامتری t تک نمونه‌ای استفاده می‌شود.

میانگین ۵ عدد (۱، ۲، ۳، ۴، ۵) برابر ۳ است. لذا، عدد ۳ به عنوان متوسط آزمون (با نسبت ۵۰ درصد) و در مجموع ۳ سؤال عدد ۹ به عنوان مقدار آزمون منطقی و مناسب می‌باشد. هر چه متوسط نمره‌ی آزمودنی‌ها از نمره ۳ بیشتر باشد، نشان‌دهنده‌ی فراوانی بیشتر پاسخ‌های خیلی زیاد و زیاد نسبت به نظرات کم و خیلی کم می‌باشد؛ بنابراین، از آزمون t برای بررسی پاسخ آزمودنی‌ها استفاده نموده و نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول (۶) شاخص‌های توصیفی مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مارپیچی

عوامل	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
الگوهای مارپیچی	۱۶۰	۳۱	۲۵/۹۵	۱۱/۶۰

جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین نمره‌ی آزمودنی‌ها به سه سؤال به تعداد ۱۶۰ در یک ستون می‌باشد، برابر با ۳۱ می‌باشد که از عدد ۹ بزرگ‌تر می‌باشد.

جدول (۷) آماره‌ی آزمون مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مارپیچی

عوامل	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین‌ها	فاصله اطمینان ۰/۹۵ بالا پایین
الگوهای مارپیچی	۲/۷۵	۱۵۹	۰/۰۳۸	۳۱/۰۰	۶۴/۲۲ -۰/۲

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که آماره‌ی آزمون برابر با ۲/۷۵ و درجه‌ی آزادی برابر با ۱۵۹ و میانگین تفاضل برابر با ۳۱/۰۰ و سطح معنی‌داری ۰/۰۵۱ معنی‌دار است. لذا، تفاوت میانگین آزمودنی‌ها با عدد ۹ معنی‌دار می‌باشد. در نتیجه می‌توان اذعان نمود که از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مارپیچی در حد قابل قبولی در برنامه‌ی درسی به کار بسته شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها، به بحث و نتیجه‌گیری درباره نتایج به دست آمده پرداخته می‌شود. برای این منظور ابتدا سؤالات پژوهشی بیان می‌شود و بر اساس این سؤالات بحث و نتیجه‌گیری نتایج پیگیری می‌شود.

بر اساس نتایج پژوهشی در پاسخ به سؤال اول مبنی بر این که تا چه میزانی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی به کار بسته شده است؟ گویه‌های آن نشان داده است، از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه‌ی اول الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا تا حد بسیار زیاد در برنامه‌ی درسی بکار بسته شده است. همان‌طور که یافته‌ی پژوهشی حاضر نشان می‌دهد هدف چنین الگوهایی نظم بخشیدن به سایر عوامل برنامه از قبیل محتوا و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد. نتایج این یافته ارائه‌ی موضوع‌های درسی به صورت موزائیکی، وجود مطالبی که بین سایر مطالب ارتباط برقرار سازد، ارائه‌ی تکالیفی که مجزا بودن محتوا را نشان دهد، ارائه‌ی مطالب متعدد به صورت موازی در یک درس را مورد تأیید قرار داده است. این یافته با توجه به جدید بودن حوزه‌ی مطالعه‌ی پژوهش، از سوی هیچ مطالعه‌ی قابل ردیابی نیستند و در نوع خود از تازگی برخوردارند. لذا، اگر مقایسه‌ای با یافته‌های پیشین صورت نپذیرفته است، به این دلیل است که ادبیات پژوهشی فاقد نتایج قابل اتکا است.

بنابراین، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا در نظام آموزشی می‌تواند بر سازمان بخشیدن به محتوای هر یک از موضوع‌های برنامه‌ی درسی تأکید داشته و نقش تعیین‌کننده‌ی داشته باشد. در این شیوه کتاب درسی نقش مهمی در سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی ایفا می‌کند و محتوای آن در یک توالی ثابت که همه‌ی دانش‌آموزان ملزم به رعایت آن هستند، سازمان‌دهی می‌شود. همچنین، این برنامه‌ی درسی در قالب مواد درسی مستقل و مجزا طراحی شده است و در داخل مرزبندی رشته‌ای و موضوعی محصور است.

بر اساس نتایج پژوهشی در پاسخ به سؤال دوم مبنی بر این که تا چه میزانی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های وسیع از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی به کار بسته شده است؟ گویه‌های آن نشان داده است، از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های وسیع تا حد بسیار زیاد در برنامه‌ی درسی بکار بسته شده است. همان‌طور که یافته‌های پژوهشی حاضر نشان می‌دهد محتوا در قالب موضوع‌هایی وسیع‌تر و کلی‌تر سازمان داده می‌شود. به عنوان مثال، به جای دروس مجزایی نظیر تاریخ، جغرافیا و مدنی، درس «مطالعات اجتماعی» تدریس می‌شود. همه‌ی عناصر محتوایی کتاب‌هایی که به صورت یکپارچه و در هم تنیده سازمان‌دهی شده‌اند، بر پایه‌ی اصول علم برنامه‌ریزی می‌باشد. همچنین، معلمان بر این باور هستند که آموزش کتاب‌هایی که به صورت یکپارچه و در هم تنیده سازمان‌دهی شده است، تنها باید به یک دبیر واگذار شود و برنامه‌ریزان محترم آموزشی مدارس نیز می‌بایست به این اصل پایبند باشند و از تفکیک ساعات و مواد درسی و تقسیم آن میان چند دبیر جداً خودداری کنند. نتایج این یافته برانگیختن دانشجویان نسبت به مطالعه‌ی بیشتر در ابعاد گسترده‌تر مسئله، هدایت به سمت موضوع‌های گسترده در قالب‌های مختلف محتوا، مرتبط ساختن مطالب هر درس به مبانی نظری و مفهومی را مورد تأیید قرار داده است. این یافته با توجه به جدید بودن حوزه‌ی مطالعه‌ی پژوهش، از سوی هیچ مطالعه‌ی قابل ردیابی نیستند و در نوع خود از تازگی برخوردارند. لذا، اگر مقایسه‌ای با یافته‌های پیشین صورت نپذیرفته است، به این دلیل است که ادبیات پژوهشی فاقد نتایج قابل اتکا است.

بنابراین، الگوهای سازمان‌دهی موضوع‌های وسیع می‌تواند دانشجو را در دستیابی به هدف تلفیق موضوع‌های درسی به‌طور قابل توجهی کمک کند که بر اثر این تلفیق، محتوای آموخته شده کاربرد بیشتری نیز برای وی خواهد داشت. همچنین، دانشجویان ارتباط و همبستگی بین دروس مربوط به هم را بهتر درک می‌کنند.

بر اساس نتایج پژوهشی در پاسخ به سؤال سوم مبنی بر این که تا چه میزانی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های ماریپیچی از دیدگاه مدرسان دانشگاه علوم دریایی امام خمینی به کار بسته شده است؟ گویه‌های آن نشان داده است، از دیدگاه مدرسان سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های ماریپیچی تا حد بسیار زیاد در برنامه‌ی درسی بکار بسته شده است. همان‌طور که یافته‌های پژوهشی حاضر نشان می‌دهد که افزایش تدریجی پیچیدگی مطالب بر حسب ساختارهای منطقی درس شکل گرفته‌اند. نتایج این یافته ارجاع دانشجویان به مثال‌های قبلی پیرامون محتوا، افزایش پیچیدگی مطالب بر حسب ساختارهای منطقی درس، رعایت دقیق مطالب پیش نیاز برای فهم مطالب بعدی را مورد تأیید قرار داده است. نتایج این پژوهش به دلیل بدیع و تازه بودن موضوع مورد مطالعه مسبوق به سابقه‌ی پژوهشی نمی‌باشد.

بنابراین، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های ماریپیچی می‌تواند موجب درک پیچیده‌تر توأم با تفکر شود و همواره از فهمی جدید به فهمی جدیدتر ژرفا یابد. استادان باید به این نکته توجه داشته باشند که محتوای آموزش در برنامه‌ی درسی زمانی سودمند می‌افتد که درجه به درجه و بخش باشد؛ به طوری که در ابتدا مفاهیم محوری و اصول اساسی ساختار موضوع مورد نظر به دانشجویان آموزش داده شود و سپس در کلاس‌ها و پایه‌های بعدی مجدداً به همان مفاهیم و ایده‌هایی که قبلاً مطالعه کرده بودند، باز می‌گردند تا آنها را به صورت عمیق‌تر و پیشرفته‌تر بیاموزند. در نتیجه استفاده از این الگو باعث می‌شود دانشجویان شیوه‌ی یادگیری را بیاموزند. این امر باعث می‌شود که آنچه را که می‌آموزند بهتر درک کنند و آن را در یادگیری‌های آینده مورد استفاده قرار دهند.

بر اساس پژوهش حاضر در خصوص کاربردی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، ماریپیچی) از دیدگاه مدرسان، به نتایج قابل توجهی در برنامه‌ی درسی دست یافته شده است. با توجه به اینکه بیشترین میزان کاربردی الگوهای سازمان‌دهی موضوع‌های مجزا اختصاص داده شده است، این الگو هدایت به سمت ارائه‌ی موضوع‌های درسی به صورت موزائیکی، وجود مطالبی که بین سایر مطالب ارتباط برقرار سازد، ارائه‌ی تکالیفی که مجزا بودن محتوا را نشان دهد، ارائه‌ی مطالب متعدد به صورت موازی در یک درس را مورد تأیید قرار داده است. سپس، الگوهای سازمان‌دهی موضوع‌های وسیع بر برانگیختن دانشجویان نسبت به مطالعه‌ی بیشتر در ابعاد گسترده‌تر مسئله، هدایت به سمت موضوع‌های گسترده در قالب‌های مختلف محتوا، مرتبط ساختن مطالب هر درس به مبانی نظری و مفهومی را مورد تأیید قرار داده است. در نهایت الگوهای سازمان‌دهی موضوع‌های ماریپیچی، ارجاع دانشجویان به مثال‌های قبلی پیرامون محتوا، افزایش پیچیدگی مطالب بر حسب ساختارهای منطقی درس، رعایت دقیق مطالب پیش‌نیاز و در نظر گرفتن استمرار، وسعت و تعمق برای فهم مطالب بعدی را مورد تأیید قرار داده است.

با توجه باینکه معلمان محور اصلی اجرای برنامه‌های درسی هستند با ارتقای سطح آگاهی و تسلط ایشان به اهداف، رویکرد، اصول و روش‌های یاددهی- یادگیری، ارزشیابی، سامان‌دهی موقعیت و فرصت یادگیری و محتوای برنامه می‌توانند تضمینی برای اجرای موفق برنامه و تحقق اهداف آموزش و پرورش به شمار آیند. در این میان، وظیفه‌ی نظام آموزش عالی توانمندسازی مدرسان و برانگیختن آنان در راستای افزایش مبانی علمی و نظری در حوزه‌های گوناگون می‌باشد.

منابع

- احمدی پروین و مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۰)، برنامه‌های درسی تلفیقی رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع محوری / دیسیپلینی (شیوه سنتی)، فصلنامه‌ی علمی- پژوهشی علوم انسانی، دانشگاه الزهراء، ۱۱ (۳۹)، ۴۵-۶۳.
- شکاری، عباس و خدادادی، مهدی، (۱۳۹۰)، کاربردی اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی تاریخ ایران و جهان در دوره‌ی متوسطه، مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی» انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، ۱ (۲)، ۵۷-۸۰.
- طالب زاده نوبریان، محسن و فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۸۲)، مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی، چاپ اول، تهران، نشر آریژ.
- فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۸۷)، اصول برنامه‌ریزی درسی، چاپ ششم، تهران، ایران زمین.
- گوازی، آرش، (۱۳۸۷)، مطالعه‌ی تطبیقی- تحلیلی شیوه انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی و نحوه‌ی آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ۷ (۲۵)، ۸۷-۹۵.
- ملکی، حسن، (۱۳۷۶)، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، انتشارات مدرسه، چاپ اول.

- میلر، جی، (۱۳۷۹)، نظریه‌های برنامه‌ی درسی، ترجمه‌ی محمود مهر محمدی، چاپ اول، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.
- مهر محمدی، محمود، (۱۳۷۵)، بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، ۳۵ (۳)، ۱۲۲ - ۹۵.
- مؤمنی مهموتی، زارعیان، غلامرضا، (۱۳۸۹)، نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه‌ی درسی، مجله‌ی راهبردهای آموزش، ۳ (۲)، ۶۷-۷۲.
- نوریان، محمد، (۱۳۸۹)، تحلیل برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی ایران، تهران، انتشارات گویش نو.
- نادری، عزت‌ا... و سیف نراقی، مریم، (۱۳۶۸)، روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، تهران، انتشارات بذر.
- هومن، حیدرعلی، (۱۳۷۰)، پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری، تهران، چاپ دیبا.

- Aboelela, S, Larson, E, & Bakken, S, (2016), Defining Interdisciplinary Research and Educational Trust, 42 (1), 329 – 346.
- Emerson, A & Williams, J, (2017), An innovative approach to encouraging spiral learning for third-year undergraduates, *Psychology Teaching Review* ۱۸ (20), 67-73.
- Gutek, G, (2015), *Philosophical Alternatives in Education*, (Columbus, Ohio: Charles Merrill).
- Hall, G, (2016), *Fundamentals of Curriculum Development*, (New York: Harcourt Brace and World).
- Hunkins, F, (1980), *Curriculum Development: Program Planning and Improvement*, Merrill, Columbus, Ohio.
- Lowy, M & Kennedy, C, (2015), A Task-cycling pedagogy using stimulated reflection and audio conferencing in foreign language learning, *Language Learning & Technology*, 8(2), 50-68.
- Lowy, A, (1991), *the International Encyclopedia of Curriculum*.
- Meyer, H, (1993), *Unterrichts Methuen*, 11, Praxis band, 5, Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor, Frankfurt am Main, pp: 107.
- Miller, J, (1943), *The Educational Spectrum: Orientation to Curriculum*.
- Paivarinta, T & Munkvold, B, (2005), Enterprise content management: an integrated perspective on information management, in proceeding of the 38 Hawaii international conferences on systems sciences, Hawaii.
- Roch, J, (2017), Fachsprachen, lesekurse und computer, Language for special purposes, reading courses, and the computer, *Die Unterrichtspraxis*, 1, 22 - 28.
- Schuetze, U, (2010), *Spiral Learning: An Introductory Course On Reading Lote Online*, Canada, and University of Victoria.
- Smith, B, Stanley, OShres, j & William, O, (2014), *Fundamentals of Curriculum Development*, (New York: Harcourt Brace and World).