

Literary Research

Year19, NO. 76

Summer 2022



DOI: <https://doi.org/10.2634/Lire.19.76.117>



DOR: 20.1001.1.17352932.1401.19.76.5.1

***Attitudes, Challenges, and Practices of Elementary School Teachers
in Monolingual and Arab Zones (Case Study of Tehran and
Khuzestan Province in 1399- 1400)***

Zahra Abbasi¹, Fatemeh Kelari², & Fatemeh Yahyazadeh³

Recived:19/4/2021

Accepted: 17/7/2021

Abstract

The purpose of present study is to investigate and compare elementary school teachers' awareness of national curriculum in Tehran and Khuzestan and to investigate their opinions about national curriculum content, the effects of Persian instructional resources in Arab zones on education, and elementary school teachers' issues and challenges respect to it and their classroom practices. Data are gathered by researcher-made and research-derived questionnaires. The sample included 160 teachers from first grade of elementary school in Tehran and Khuzestan. Comparison of the mean scores of the questions about the curriculum information in teachers in Tehran and Khuzestan showed that although teachers in Tehran and Khuzestan do not have enough information and knowledge about the national curriculum document and its content, but comparing the two groups shows that teachers in Tehran are more familiar with the national curriculum document and its content than teachers in Khuzestan province. The results of comparing teachers' opinions on the content of the National Curriculum Document were also presented in detail. Khuzestan primary school teachers assessed the effect of Persian language content on education as unfavorable and inefficient. They considered the Persian

¹Corresponding author, Assistant Professor, Department of Persian Languages and Literature, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran Email: abasiz@modares.ac.ir

²Teaching Persian to non-Persian student, Allameh Tabataba'i University

³Master of Educational Management, University of Tehran

language skill level of teachers and students to be insufficient for knowledge transfer and teaching. They found the effect of Persian language on education and problems in Khuzestan teachers above average. Moreover, according to teachers of Khuzestan, Persian language book are not only effective, but they also increase instructional problems and they do various practices in class in order to solve these problems.

Keywords: : *national curriculum, curriculum development, education system of elementary school, elementary school teacher.*

Extended Abstract

1. Introduction

Curriculum knowledge is one of a set of Knowledges, attitudes and Skills that are important to meet individual, local, regional, national, and global educational needs, and Curriculum knowledge is, in essence, education master plan for different levels of education. (Moafi and Mehr Mohammadi, 2014). Over the past thirty years, the directors of the education system have made great efforts to improve and reform the country's education system, but they still face serious problems, which do not meet the changes in the environment and the needs of society (Fundamental Transformation Document, 2011). Many primary schools in rural areas have lower than standard Performance and efficiency in teaching Persian to non-Persian children. Such problems and other issues have caused the managers of the education system, especially educational planners, to think about changing and reforming the structures, goals and methods of education (Taghipour Zahir, 2008). In the national curriculum of Iran (Zou-elm, 2007), the important goals of teaching Persian language in primary school are paying attention to Persian language, Identify Persian language as an important tool for learning and using it in all lessons, and using it to express thoughts and exchange ideas in the environment, and to communicate with people through Persian texts of Iranian-Islamic civilization . Article 15 of the Constitution of the Islamic Republic of Iran also considers the official language as the key to understanding the Iranian-Islamic scientific and literary resources and one of the pillars of the national and cultural identity of Iranians (Neisari et al., 2015: 38). Many non-Persian language schools have difficulty implementing curriculum changes due to a lack of resources and skills to learn the language . In many rural

schools, the primary school teachers are not fluent enough in Persian. As a result, teaching Persian language as a second language to students in these areas will be somewhat impossible. Therefore, the curriculum should also address issues related to bilingualism, deprivations, and differences between students in rural and border areas. The results of this study and the differences in attitudes and challenges of teachers in bilingual and monolingual areas are very important for educational administrators. If these differences in attitudes and the challenges of bilingual areas are taken into account, some of the educational problems in bilingual areas seem to be solvable. Therefore, considering the importance of national curriculum implementers' awareness in implementing the principles of the national curriculum, the purpose of this study is to answer these questions :

To what extent are teachers of Persian-language primary schools (Tehran province) and Arabic-language schools (Khuzestan province) familiar with the national curriculum document, and what are the differences between their views on the content of the national curriculum document? Also, in this article, the effect of Persian language textbooks in Arab regions on students' learning has been measured, as well as, the problems and challenges of teachers in teaching have been studied with statistical analysis and the types of classroom activities of teachers in these areas have been assessed in the form of a continuous questionnaire.

2. Literature Review

According to Schulman (1986), curriculum knowledge means teachers' complete and extensive knowledge of school lessons and their understanding of the current curriculum. In fact, curriculum knowledge includes the teacher's knowledge of the materials, teaching, and teaching methods. Moafi and Mehr Mohammadi (2004) consider four dimensions of design, production and compilation, implementation and evaluation for the curriculum subsystem. Various sources list various features for curriculum planning. Curriculum planning is a process-oriented concept, meaning that the beginning stage has a growing and ending movement. Curriculum design and implementation is a collaborative effort, so a variety of professionals must be involved in its design. Curriculum planning is ongoing, meaning it needs constant improvement, and no reform is the end of it. Looking at the curriculum design activities in the world and the different perspectives and philosophies in this field, more than 26 curriculum designs have been registered , in order to meet the needs of teachers, students, society and

parents. Despite the numerous curricula, it can be said that the best thing to do is to use an integrated curriculum that fits the value system and the needs of students, teachers and Iran (Neisari et al., 2005). Among these projects. Qurrchian and Tansaz (1995) have introduced six projects: Curriculum design based on common ground, Curriculum design in an interdisciplinary way, in a problem-oriented and social-oriented manner, in a thematic and disciplinary manner, In a student-centered manner And curriculum design in an integrated manner (quoted by Neisari et al., 2015). Sharifi (2013) examined the elementary school curriculum in Iran. Taghipourta klor (2001) examines the prevailing approach of primary school teachers and finds that the behaviorist perspective is the dominant perspective that most teachers use according to the elements of the curriculum. Musapour et al. (2003) have concluded in an article that since 1909, religious educational goals have always been present in the educational programs of the elementary school of modern education in Iran, and although there has been a growing trend, nevertheless It needs to be reformed and changed, Shabani (2006) confirms this view.

3. Methodology

The purpose of this study is to investigate the familiarity of primary school teachers with the nature of the national curriculum document in monolingual and bilingual areas and their views on the content of the national curriculum document. This article also examines the impact of Persian language teaching resources in Arab regions on the teaching method and problems and challenges of teachers in Arab regions in this regard and examines the class activities of teachers in the first grades of elementary school in bilingual areas. The main data collection tool is a questionnaire, part of which is researcher-made (based on the contents of the national curriculum) and the other part is adapted from the Al-Abrawi (2018) and Wang (2006) questionnaires. It consists of 5 main questions and 48 items. The validity of the assessment tool was measured from the perspective of 12 experienced researchers and after applying their opinions, it was corrected and finally approved. The questionnaire was prepared based on 5 and 6 Likert scale. The statistical population includes 160 teachers from two provinces of Tehran (Tehran: including 40 male and 40 female teachers) and Khuzestan province (Bostan and Susangerd counties: including 55 male and 25 female teachers) in the academic year 1300-1400 were selected by random sampling method. Data were analyzed Descriptive based on frequency, percentage, mean and standard deviation indices and

inferential analysis of data was summarized based on the test of comparing the mean scores of respondents in two independent groups of Tehran teachers and Khuzestan teachers (independent t-test) in some Questions as well as the comparison test of the mean of a sample (single sample T) for Khuzestan teachers were performed in some other questions. The Levin equation of variance test was also used to check the default required for these tests.

4. Results

Considering the indicators that the teachers of Khuzestan (compared to the teachers of Tehran) did not have a positive attitude towards it, it is necessary for the managers of the educational system to provide and implement strategies for the full implementation of this document by developing special programs in different regions of Iran, especially in bilingual areas. This makes the implementation of the document in all areas seem favorable to teachers. In general, the effect of Persian language on education and problems in Khuzestan teachers is above average. Examining the challenges related to Persian language curriculum content in bilingual areas, it is concluded that in order to implement the policies and macro indicators set out in the curriculum document, it is necessary to have a curriculum in bilingual areas with special content as well as methods. Run differently. This will reduce the educational challenges in these areas and also take important steps towards the full implementation of the curriculum document.

References

1. Taghipour Zahir, A. 2007. Introduction to educational and curriculum planning. Tehran: Agah Publications. (Book)
2. Taghipour Zahir, A. 2015. Curriculum planning for primary schools in the third millennium. Tehran: Agah Publications. (Book)
3. Taghipour Klor, A. 2001. Identifying the dominant approach of primary school teachers' curriculum in Ghods Shahriar region. Master Thesis in Educational Sciences. Shahid Beheshti University. (Thesis)
4. Dana Tus, M. & Kiamanesh, A. 2009. Theoretical Approaches Underlying the Definition of Literacy: Evidence from the Curriculum of the United States, Canada, the United Kingdom, Singapore, Senegal, Indonesia, and Iran. Educational innovations. Volume 8. Number 31. pp: 75-100. (Article)
5. Persian Vista Encyclopedia. 2020. Retrieved from: (Website: www.vista.ir)
6. Zu-Elm, A (Project Manager). 2007. National Curriculum Document. (Book)

7. Salisbili, N. 2013. Different Perceptions in National Curriculum Development: A Reflection on the National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran. *Quarterly Journal of Education*. Volume 30. Number 118. pp: 63-91. (Article)
8. Document of fundamental transformation of education. 2011. Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. (Book)
9. Sharifi, A. 2013. A Survey of Curriculum Planning in the Iranian Primary Education System. *Quarterly Journal of Education*. Volume 30. Number 119. Pages: 73- 91. (Article)
10. Shabani, H. 2006. Educational skills (teaching methods and techniques). Volume 1. Tehran: Samt (Book)
11. Qasempour Moghadam, H. 2008. A Study of the Philosophical, Psychological and Linguistic Foundations of the Persian Language Curriculum in the Elementary School. *Curriculum studies*. Volume 3. Number 9. pp. 18-41. (Article)
12. Qurchian n., Tansaz F. 1995. The trend of curriculum developments as a specialized field. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute. (Book)
13. Keshani, M. And Nowruzi, r. 2011. Characteristics of the curriculum with emphasis on the opinion of Allameh Tabatabai. *Knowledge*. Volume 20. Number 160. pp. 161-173.
14. Kiamanesh, A. 2004. Comprehensive and participatory education in primary school: achievements and perspectives. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. Volume 3. Number 10. pp. 14-34. (Article)
15. Moafi me, H. And Mehr Mohammadi, M. 2014. Critique and evaluation of the national curriculum document. *Specialized seminars on Islamic education*. Mashhad: Ferdowsi University. (Article)
16. Mullah Nejad A. And Zakavati Qaraguzlu, A. 2008. A Comparative Study of the Teacher Training Curriculum System in the United Kingdom, Japan, France, Malaysia and Iran. *Educational innovations*. Volume 7. Number 26. pp: 35-62. (Article)
17. Musapur, N. 2008. Curriculum Planning in Contemporary Iran. *Quarterly Journal of Education*. Volume 24. Number 4. Pages: 83-125. (Article)
18. Musapour, N. and Sadr, A. & Rast M. 2013. National curriculum and changes in curricula. *National Conference on Curriculum Change in Education Courses*. Birjand. Available at: <https://civilica.com/doc/386464>
19. Mehr Mohammadi, M. 2008. An Analysis of the Policy of Reducing the Focus on Curriculum Planning in Iranian Higher Education: Necessities and Opportunities. *Higher education in Iran*. Volume 1. Number 3. Pages: 1- 18. (Article)
20. Neisari, S., Akbari Sheldareh, F. Zandi, B, Qasempour Moghadam, H. & Najafi Pazaki, M. 2015. Persian language teaching guide in elementary school. Tehran: Madrasa Publications. (Book).



فصلنامه

سال ۱۹، شماره ۷۶، تابستان ۱۴۰۱، ص ۱۱۷-۱۴۴

مقاله پژوهشی



DOI: <https://doi.org/10.2634/Lire.19.76.89>



DOR:20.1001.1.17352932.1401.19.76.4.0

بررسی نگرش، چالشها و فعالیتهای آموزگاران ابتدایی در مناطق عرب‌نشین و تک‌زبانه (مطالعه موردی استان تهران و خوزستان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹)

دکتر زهرا عباسی^{۱*}؛ فاطمه کلاری^۲؛ فاطمه یحیی زاده^۳

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱/۳۰ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۴/۲۶

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی و مقایسه میزان آشنایی آموزگاران دوره ابتدایی با سند برنامه‌درسی ملی در تهران و خوزستان و بررسی نظر آنان در زمینه محتوای سند ملی برنامه‌درسی، تأثیر منابع آموزشی به زبان فارسی در مناطق عرب‌نشین بر آموزش و مشکلات و چالشهای آموزگاران ابتدایی در این مورد و فعالیتهای کلاسی آنان است. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته و پرسشنامه برگرفته از تحقیقات مشابه به‌صورت میدانی گردآوری شد. ۱۶۰ آموزگار کلاس اول ابتدایی خانم و آقا در تهران و خوزستان در پژوهش همکاری کردند. تحلیل توصیفی داده‌ها براساس آزمونهای مختلف آماری انجام شد. مقایسه میانگین نمره گویه‌های شاخص اطلاع از برنامه‌درسی ملی در آموزگاران تهران و خوزستان نشان داد، هرچند آموزگاران تهران و خوزستان از سند ملی برنامه‌درسی و محتوای آن اطلاعات و آگاهی کافی ندارند در مقایسه دو گروه مشخص شد آموزگاران تهران نسبت به آموزگاران

۱۱۷



فصلنامه پژوهشهای ادبی سال ۱۹ شماره ۷۶، تابستان ۱۴۰۱

۱. * استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تربیت مدرس - نویسنده مسئول abasiz@modares.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

استان خوزستان آشنایی بیشتری با سند برنامه‌درسی ملی و محتوای آن دارند. هم‌چنین نتایج مقایسه مدرسان درباره محتوای سند برنامه‌درسی ملی ارائه‌شد. براساس یافته‌های این مطالعه، آموزگاران ابتدایی خوزستان تأثیر محتوای زبان فارسی را بر آموزش نامطلوب ارزیابی کردند و سطح مهارت زبان فارسی آموزگاران و دانش‌آموزان را برای انتقال دانش و تدریس ناکافی دانستند و تأثیر زبان فارسی را بر آموزش و مشکلات در آموزگاران خوزستان بیش از حد متوسط ارزیابی کردند. از نظر آموزگاران خوزستان، کتابهای زبان فارسی نه تنها کارآمد نیست، بلکه به مشکلات آموزشی آنها می‌افزاید و آنان فعالیتهای گوناگونی برای رفع این چالش در کلاس انجام می‌دهند.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌درسی ملی، برنامه‌ریزی درسی، نظام آموزش و پرورش ابتدایی، آموزگار دوره ابتدایی.

۱. مقدمه

طبق ماده سیزدهم میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مجمع عمومی سازمان ملل متحد، دوره ابتدایی حقی است برای همه کودکان که هیچ‌کس نمی‌تواند آن را از دیگری دریغ کند. دوره ابتدایی یکی از مهمترین دوره‌های تحصیلی در نظام آموزش و پرورش جهان است. این دوره تحصیلی از این نظر دارای اهمیت است که شخصیت فرد در این دوره شکل می‌گیرد و رشد کودک در همه جوانب افزایش می‌یابد؛ از این رو بررسی و مطالعه جنبه‌های مختلف این دوره تحصیلی بسیار اهمیت دارد. در چهل سال اخیر، بسیاری از کشورها اصلاح برنامه‌درسی ملی را ابزاری برای تغییرات مثبت آموزشی به شمار آورده‌اند. در این میان، اصلاح و بازنگری محتوا و صورت مواد آموزشی از رویکردهای اصلاحی دیگر مانند اصلاح نظام آموزشی و یا مؤسسات آموزشی مهمتر است (مک‌کولا: ۲۰۰۵). باوجود تلاشها و کوشش‌های بسیار مسئولان نظام آموزش و پرورش در سی سال گذشته به‌منظور ارتقا و اصلاح نظام آموزشی کشور، آموزش و پرورش هنوز با مشکلات جدی روبه‌رو است که پاسخگوی تحولات محیط و نیازهای جامعه نیست (سند تحول بنیادین، ۲۰۱۱). یکی از مواردی که در تدوین برنامه‌درسی دوره ابتدایی آموزش و پرورش باید درنظرگرفته‌شود، تفاوت زبان مادری در مدارس شهرها و روستاهایی است که زبان مادری آنها فارسی نیست. از دیدگاه زبانشناسی کاربردی و از دید آموزشی، مبرهن است که تفاوت فاحشی در

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

آموزش و تحصیل دانش‌آموزان فارسی‌زبان و دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان وجود دارد. در روستاهای جنوب کشور و مناطق عرب‌زبان، که با زبان فارسی تماس زیادی ندارند، آموزش زبان همراه با مواد درسی دیگر در دوره ابتدایی آغاز می‌شود به گونه‌ای دانش‌آموزان با دوزبانگی متوالی^۱ روبه‌رو می‌شوند. علاوه بر این، زبان فارسی و سواد آن به طور همزمان در دوره ابتدایی به دانش‌آموز غیرفارسی‌زبان القا می‌شود، که این امر بر دشواری تحصیل در دوره ابتدایی آنان می‌افزاید در صورتی که در شهرهای فارسی‌زبان، دانش‌آموزان، زمانی که به طور کامل بر مهارت شنیدن و صحبت به زبان فارسی تسلط یافته‌اند، وارد مدرسه می‌شوند تا دانشی در زمینه علوم دیگر کسب کنند و به سواد زبانی دست‌یابند. به گفته الدر (۲۰۰۰) برای بسیاری از دانش‌آموزانی که پیشینه زبان دوم دارند، برگزاری کلاسها به زبان مادری بهترین منبع ارائه داده‌های زبان معیار است؛ چراکه این زبان معیار است که هدف آموزش است. این واقعیت در مورد زبان اول نیز صادق است. در نتیجه بسیاری از مدارس ابتدایی در مناطق روستایی در حوزه زبان فارسی، عملکرد و کارایی کمتر از حد استاندارد دارند؛ این قبیل مشکلات و مسائل دیگر موجب شده است تا مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بویژه برنامه‌ریزان آموزشی به تغییر و اصلاح ساختارها، اهداف و روشهای تعلیم و تربیت بپردازند (تقی‌پورظهیر، ۱۳۸۷).

از نظر تقی‌پور (۱۳۸۰) نظام طراحی، تدوین و اجرای سند برنامه‌درسی ملی ایران با مشکلات و آسیب‌های فراوانی، هم در برداشت از مفهوم برنامه‌درسی و هم در تهیه و تدوین آن روبه‌رو است. ارنشتاین و هانکینز (۲۰۱۸) تأکید می‌کنند که موضوعات مختلفی از جمله چگونگی برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی ملی و همچنین مجریان و روشهای مرتبط، مشمول ارتقای برنامه‌درسی است. بسیاری از مدارس غیرفارسی‌زبان در اجرای تغییرات برنامه‌درسی به سبب کمبود منابع و مهارت‌های لازم برای یادگیری زبان با مشکل روبه‌رو می‌شوند. آموزگاران دوره ابتدایی در بسیاری از مدارس روستایی، خود به زبان فارسی آن‌طور که باید مسلط نیستند. در نتیجه، آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم به دانش‌آموزان این مناطق تا حدودی غیرممکن خواهد بود. بنابراین، برنامه‌درسی باید به مسائل مربوط به دوزبانگی، محرومیتها و تفاوت‌های دانش‌آموزان مناطق روستایی و مرزی نیز توجه کند.

کیشلم (۲۰۰۵) اذعان می‌کند در صورتی که در موقعیتی با منابع کافی و افراد تحصیل کرده و آموزش دیده قرار داشته باشیم، تغییرات برنامه درسی ملی می‌تواند براحتی و بدون دردسر اجرا شود. با این فرض، لازم است تا با هربار تغییر برنامه درسی و افزودن رویکردهای جدید به برنامه، معلمان نیز آموزش ببینند و از برنامه درسی و تغییرات آن آگاهی لازم و کافی داشته باشند؛ به عبارتی آموزگاران باید از دانش برنامه درسی برخوردار باشند (نیملا و تیری، ۲۰۱۸)؛ به این ترتیب آگاهی از این امر، که آموزگاران دوره ابتدایی تا چه میزان با برنامه درسی ملی آشنا هستند و نگرش، چالشها و فعالیتهای آنها در مناطق فارس نشین و مناطق عرب نشین چه تفاوتی دارند برای دست اندرکاران اصلاح نظام آموزشی کشور بسیار مهم است. هرچند در چند مقاله، برنامه درسی مورد پژوهش قرار گرفته در هیچ مقاله ای متن و محتوای صریح برنامه درسی از دید آموزگاران مورد بررسی قرار نگرفته و میزان آشنایی و نگرش آنان نسبت به محتوا سنجیده نشده است. این موضوع نوآوری این مقاله است. نتایج این پژوهش و تفاوتیهای نگرشی و چالشهای آموزگاران در مناطق دوزبانه و یکزبانه برای مدیران آموزشی بسیار حائز اهمیت است. چنانچه این تفاوتیهای نگرشی و چالشهای مناطق دوزبانه مورد توجه قرار گیرد، بخشی از مشکلات آموزشی در مناطق دوزبانه قابل حل به نظر می‌رسد؛ لذا با توجه به اهمیت آگاهی مجریان برنامه درسی ملی در اجرای اصول برنامه درسی ملی، هدف این پژوهش، پاسخ به این پرسش است که آموزگاران مدارس ابتدایی فارسی زبان (استان تهران) و مدارس عرب زبان (استان خوزستان) به چه میزانی با سند برنامه درسی ملی آشنایی دارند و نگرش آنان در زمینه محتوای سند برنامه درسی ملی چه تفاوتیهای باهم دارد؛ به همین منظور تأثیر منابع آموشی به زبان فارسی در مناطق عرب نشین بر آموزش و مشکلات و چالشهای آموزگاران در این مورد و فعالیتهای کلاسی آموزگاران در این مناطق در قالب پرسشنامه پیوستاری مورد سنجش و تحلیل های آماری قرار گرفته است. برای پاسخ به این پرسشها ۱۶۰ آموزگار ابتدایی در دو استان تهران و خوزستان به پرسشهای پژوهش در قالب چند پرسشنامه پاسخ داده‌اند. نگارندگان لازم می‌دانند از همکاری آقای علی احمدی آموزگار دوره ابتدایی روستاهای سوسنگرد سپاسگزاری کنند که تلاش بسیاری برای جمع‌آوری داده‌های این پژوهش کردند.

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

۲. چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

«دانش برنامه درسی، مجموعه دانشها، نگرشها و مهارتهایی است که برای پاسخگویی به نیازهای تحصیلی فردی، محلی، منطقه‌ای، ملی و جهانی در نظر گرفته می‌شود و به تعبیری برنامه درسی نقشه کلان تعلیم و تربیت برای دوره‌های مختلف تحصیلی است» (معافی و مهرمحمدی، ۱۳۹۳). از دیدگاه شولمن (۱۹۸۶) دانش برنامه‌درسی یعنی دانش کامل و گسترده معلمان از درسهای مدرسه و درک آنان از برنامه‌درسی حاضر. درواقع دانش برنامه‌درسی شامل آگاهی معلم از مواد درسی، آموزش و روشهای آموزش است. بنابه گفته نیساری و همکاران (۱۳۹۴: ۲۵) «برنامه‌درسی مجموعه‌ای از دانشها، مهارتها و نگرشهایی است که دانش‌آموز طی فعالیتهای رسمی و غیررسمی مدرسه کسب می‌کند یا در خود تغییر می‌دهد». طبق این تعریف، برنامه‌درسی با فرایند یادگیری ارتباط تنگاتنگی دارد. عوامل مختلفی مانند استعداد و تواناییهای دانش‌آموز، محتوای برنامه‌درسی، نقش معلم، فضا و وسایل آموزشی بر فرایند یادگیری تأثیر می‌گذارد. باید دانست که این عوامل از یکدیگر جدا نیست و بر هم تأثیر مستقیم می‌گذارد. همه این عوامل، جزئی از کل به شمار می‌رود و در زمینه آموزش و یادگیری باید به تمام آنها توجه شود تا مانند نظام واحد به‌صورت مجموعه‌ای به هم پیوسته فعالیت کند.

اهداف مختلفی برای تدوین برنامه‌درسی ملی در نظام‌های آموزشی متفاوت وجود دارد. در برخی نظامها برنامه‌درسی ملی یعنی ایجاد عدالت و یکنواختی در استانداردها و معیارها در تمام کشور و ایجاد حداقل معیارهای آموزش و برنامه‌درسی (نادر سلسبیلی، ۱۳۹۲). برنامه‌درسی ویژگیهای زیادی دارد. از جمله ویژگیهای آن می‌توان به ماهیت علمی و عملی، جنبه فرایندی، کار جمعی، تداوم، پژوهش محوری و دوره تحصیلی و ماده درسی اشاره کرد. در واقع برنامه‌ریزی درسی، ماهیت علمی و عملی دارد؛ یعنی علاوه بر رعایت اصول علمی باید قابل اجرا و عمل نیز باشد تا به آموزش فن و در نهایت مهارت منجر شود. معافی و مهرمحمدی (۱۳۹۳) چهار بعد طراحی، تولید و تدوین، اجرا و نیز بعد ارزشیابی را برای زیر نظام برنامه درسی در نظر می‌گیرند. در منابع مختلف ویژگیهای گوناگونی برای برنامه‌ریزی درسی ذکر شده است. برنامه‌ریزی درسی مفهومی فرایند محور است؛ یعنی مرحله آغاز، حرکت رو به رشد و پایان دارد. طرح و اجرای برنامه‌درسی کاری جمعی است؛ لذا متخصصان گوناگونی باید در



طراحی آن مشارکت کنند. برنامه‌ریزی درسی تداوم دارد؛ یعنی پیوسته به اصلاح نیاز دارد و هیچ اصلاحی به منزله پایان کار نیست. بازنگری برنامه‌های درسی به ارتقای کیفیت و بازدهی منجر می‌شود و به همسو شدن محتوا و نیازهای فراگیرندگان و جامعه کمک می‌کند. برنامه درسی مطابق با دوره تحصیلی و ماده درسی است؛ یعنی برنامه‌ریزی برای هر دوره با دوره دیگر متفاوت است و در نهایت برنامه درسی، پژوهش‌محور است؛ یعنی تابع اصول پژوهشی است که در رأس آنها «نیازسنجی» قرار دارد. باتوجه به ویژگی پژوهش‌محوری برنامه‌درسی می‌توان گفت که برنامه‌درسی در ایران باید آن‌قدر جامع و گسترده باشد که بتواند نیازهای آموزشی-در این مورد زبان فارسی- دانش‌آموزان را در نقاط مختلف کشور دربرگیرد و با فضا و امکانات آموزشی در هر منطقه متناسب باشد (نیساری و دیگران، ۱۳۹۴؛ کشانی و نوروزی، ۱۳۹۰).

با نگاهی به فعالیتهایی که در زمینه طراحی برنامه‌درسی در جهان صورت گرفته و دیدگاه‌ها و فلسفه‌های متفاوت در این عرصه به‌منظور پاسخگویی به نیازهای معلمان، دانش‌آموزان، جامعه و والدین بیش از ۲۶ طرح برنامه‌درسی ثبت شده است؛ با وجود این تعداد برنامه‌درسی می‌توان گفت که بهترین کار استفاده از طرح برنامه‌درسی تلفیقی، متناسب با سامانه ارزشی و نیازهای دانش‌آموزان، معلمان و ایران است (نیساری و دیگران، ۱۳۹۴). از میان این طرحها، دکتر قورچیان و تن ساز (۱۳۷۴) شش طرح را معرفی کرده‌اند: طراحی برنامه‌درسی بر اساس پایه مشترک به شیوه میان‌رشته‌ای، به شیوه مسئله‌مداری و جامعه‌مداری، به شیوه موضوع‌مداری و رشته‌مداری، به شیوه دانش‌آموزمداری و به شیوه تلفیقی (به نقل از نیساری و دیگران، ۱۳۹۴).

می‌توان گفت هدف، محتوا، روش و ارزشیابی از عناصر اصلی انواع برنامه‌های درسی است که آگاهی از آنها برای کسانی الزامی است که در این حوزه فعالیت می‌کنند. در طراحی برنامه‌درسی، محتوای آموزشی، یادگیرنده و جامعه سه منبع جمع‌آوری داده برای برنامه‌ریزان درسی است که با استفاده از آن به تعیین اهداف کلی آموزش می‌پردازند. در برنامه‌درسی ملی ایران (ذوعلم، ۱۳۸۶) از جمله اهداف مهم آموزش زبان فارسی در دوره دبستان، توجه به زبان فارسی، شناخت آن به عنوان وسیله‌ای مهم برای یادگیری و استفاده از آن در تمام درسها، بیان فکر و تبادل نظر در محیط، ارتباط با مردم امروز و دیروز از طریق متون فارسی تمدن ایرانی- اسلامی

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

است. اصل پانزدهم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز زبان رسمی را کلید فهم ذخایر علمی و ادبی ایرانی- اسلامی و از ارکان هویت ملی و فرهنگی ایرانیان می‌داند (نیساری و دیگران، ۱۳۹۴: ۳۸).

شریفی در پژوهشی، برنامه‌درسی دوره ابتدایی را در ایران بررسی کرده و در نتیجه‌گیری پژوهش خود چنین آورده است:

در برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی ایران، مفهوم محصول، مبانی دینی، الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت‌مدارانه، ذی‌نفعان شامل نهادها و مراجع رسمی، الگوی طراحی برنامه‌درسی دیسیپلین-محوری، عنصر محتوا، شامل کتاب درسی، نقش آموزشی برای معلم، الگوی ارزشیابی هدف-محور و پارادایم سنتی نسبت به برنامه‌درسی به طور معنی‌داری بر دیگر گونه‌های این عوامل غلبه دارد. این موارد هر چند گویای وجود برنامه‌درسی نسبتاً متوازن و منسجم در سامانه آموزش و پرورش ابتدایی ایران است، این توازن را نمی‌توان با کارآیی معادل دانست (شریفی، ۱۳۹۲: ۷۳).

در سالهای گذشته، برنامه‌ریزی درسی در ایران براساس تجربه‌های قبلی، نیازهای جامعه و شرایط فعلی جامعه ایران به دنبال هویتی جدید و تازه است؛ لذا پژوهش در مورد حوزه‌های مختلف برنامه‌درسی و رابطه آن با دیگر پدیده‌های آموزشی (از قبیل معلمان) بسیار ضروری است. پژوهش‌ها در این زمینه نیز نشان می‌دهد فرایند تهیه و تدوین برنامه‌درسی بدون توجه به بافت و ایدئولوژی ممکن نیست (قاسم‌پور مقدم، ۱۳۸۷؛ دانای طوسی و کیامنش، ۱۳۸۸)؛ به همین سبب، مطالعه و پژوهش در این راستا بسیار مهم و حائز اهمیت است. با نگاهی اجمالی می‌توان دریافت که در ایران، پژوهشهای کافی، دقیق و علمی در حوزه بررسی میزان آگاهی و دانش معلم از برنامه‌درسی انجام نشده است. مهرمحمدی (۱۳۸۷) در پژوهشی، نیاز به رفع این کاستی‌ها و پر کردن خلأهای موجود را گوشزد می‌کند و نشان می‌دهد که در تمام تاریخ این شاخه آن‌طور که باید بررسی و مورد توجه واقع نشده است.

درباره موضوع برنامه‌درسی به برخی مطالعات در ایران اشاره می‌شود: تقی‌پورکلور (۱۳۸۰) در پژوهش خود، رویکرد غالب معلمان را در مدارس ابتدایی بررسی کرده و دریافت که دیدگاه رفتارگرایی، دیدگاه غالبی است که بیشتر معلمان با توجه به عناصر

برنامه‌درسی از آن استفاده می‌کنند. دیدگاه فرایندشناختی و دیدگاه انسانگرایی به ترتیب پس از دیدگاه رفتارگرایی، جزو نگرشهای غالب معلمان دوره ابتدایی است.

از میان پژوهشها در زمینه بررسی برنامه‌درسی به پژوهش علیرضا شریفی (۱۳۹۲) اشاره شد. وی نقش معلم را در نظام برنامه‌ریزی نقش اصلی در نظر گرفته است که با پژوهشها در زمینه نقش چندگانه معلم تناقض دارد؛ ازجمله با پژوهشهای تقی پور (۱۳۸۱) و کیامنش (۱۳۸۳). با نگاهی به این پژوهشها در می‌یابیم که مؤثرترین راه در احیای نقش معلم، تربیت آموزگاران کارآمد در سامانه تربیت معلم است (ملایی‌نژاد و ذکاوتی‌قراگزلو، ۱۳۸۷؛ خلیخالی و تقی‌زاده، ۲۰۱۱). هم‌چنین با بررسی تاریخی پژوهشها موسی‌پور (۱۳۸۷) به این نتیجه رسیده است که فرایند تشکیل و دگرگونی برنامه‌ریزی درسی را در ایران می‌توان به پنج مرحله تقسیم کرد؛ این مراحل که در واقع دوره‌های تاریخ است به ترتیب عبارت است از دوره آشنایی اطلاع ایرانیان از نظام آموزشی اروپا و برنامه‌ریزی درسی آن (۱۲۳۰ تا ۱۲۹۰ ش)؛ دوره عملگرایی: اقدام به برنامه‌ریزی درسی بدون در اختیار داشتن دانش مورد نیاز (از ۱۲۹۰ تا ۱۳۴۰ ش)؛ دوره تکوین هویت علمی: ایجاد نظام برنامه‌ریزی درسی و انتقال دانش (از ۱۳۴۰ تا ۱۳۶۵)؛ دوره تحکیم پایه‌های هویتی: تربیت متخصص و توسعه خدمات علمی از ۱۳۶۵ تا ۱۳۸۵ و دوره نقش آفرینی: تولید دانش (از سال ۱۳۸۵ به بعد). موسی‌پور (۱۳۸۷) معتقد است در این تقسیم‌بندی به دانش برنامه‌ریزی توجه چندانی نشده است. موسی‌پور و همکاران (۱۳۸۲) در مقاله‌ای دیگر نتیجه گرفته‌اند که از سال ۱۲۸۸ شمسی، هدفهای آموزشی دینی همواره در برنامه‌های آموزشی دوره ابتدایی آموزشهای نوین در ایران همیشه مطرح بوده و اگرچه روندی روبه‌رشد داشته است، همچنان به اصلاح و تغییر نیاز دارد. شعبانی (۱۳۸۵) نیز این نظر را تأیید می‌کند. قاسم‌پور مقدم (۱۳۸۷) روشها، دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف را در حوزه‌های متفاوت برنامه‌درسی بیان می‌کند. به گفته وی، دیدگاه ساختاری، گشتاری و ارتباطی و رویکردهای کلی، تحلیلی و ترکیبی و... در حوزه زبانشناختی دیده می‌شود. به طور کلی در نظام آموزش ابتدایی ایران به سه حوزه یادگیری به طور متعادل پرداخته نشده و اهداف بیشتر در حوزه شناختی و مهارتی تدوین شده است.

علاوه‌بر پژوهشهای ایرانیان، تحقیقات بسیاری در زمینه بررسی برنامه‌درسی و میزان تحقق آن در خارج از کشور انجام شده است. در بسیاری از کشورها و در میان

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

حوزه‌های پیشرفته تغییر آموزشی، نوآوریهای برنامه‌درسی، راهبرد ضروری برای رفرم و اصلاح آموزشی در نظر گرفته می‌شود (مک‌کولا، ۲۰۰۵). به گفته لاندگرن^۲ (۲۰۱۴) اصلاحات برنامه‌درسی با هدف ایجاد فرصت برابر برای آموزش و کاهش تفاوت در طبقات اجتماعی انجام می‌شود؛ اما همیشه نتایج این تحقیقات به ثمر نمی‌نشیند؛ ازجمله کیشلم^۳ (۲۰۰۵) با هدف تغییر و اصلاح برنامه‌درسی بانتو^۴ «پاک‌سازی» نظام آموزش و پرورش از مسائل مربوط به تبعیض نژادی و جنسیتی پژوهشی علمی انجام داد؛ اما وزارت آموزش و پرورش هیچ احساس مسئولیتی در برابر این تغییرات و حتی اعمال آنها نکرد (گولتیگ^۵ و دیگران، ۲۰۰۱). الدر (۲۰۰۰) نیز پژوهشی در مورد ارزیابی دانش‌آموزان ایتالیایی‌زبان و دانش‌آموزان غیرایتالیایی‌زبان انجام داد. در پژوهش اول، عملکرد دانش‌آموزان هشت یا نه ساله، که حداقل یک سال به مطالعه زبان دوم پرداخته بودند با عملکرد دانش‌آموزان هشت یا نه ساله بدون پیشینه مقایسه شد. مطالعه دوم بر سنجش دانش‌آموزان دوازده ساله‌ای توجه می‌کند که چند سال در معرض زبان معیار ایتالیایی قرار گرفته بودند. نتایج، تفاوت فاحشی را بین آنهایی که در معرض زبان دوم بوده با آنهایی که نبوده‌اند در ارتباط با نمره کلی و عملکرد آنها در عنوان خاصی نشان می‌دهد؛ اما ماهیت و میزان این تفاوتها در مراحل مختلف مدرسه متفاوت است. از جمله پژوهشهای خارجی جدید در حوزه دانش برنامه‌درسی و میزان آگاهی معلم از برنامه‌درسی و رویکردهای آن پژوهش نیملا و تیری^۶ (۲۰۱۸) است که به بررسی نوع دانش برنامه‌درسی CI^V لازم برای معلمان و چگونگی آموزش معلمان برای داشتن دانش برنامه‌درسی بهتر با توجه به نظریه لی شولمن در فنلاند پرداخته است.

۳. روش شناسی پژوهش

هدف این پژوهش بررسی میزان آشنایی آموزگاران ابتدایی در مناطق تک‌زبانه و دوزبانه از ماهیت سند برنامه‌درسی ملی و نظر آنان درباره محتوای سند برنامه‌درسی ملی، بررسی تأثیر منابع آموزشی به زبان فارسی در مناطق عرب‌نشین بر آموزش و مشکلات و چالشهای آموزگاران مناطق عرب‌نشین در این زمینه و بررسی فعالیتهای کلاسی آموزگاران در کلاسهای اول ابتدایی در مناطق دو زبانه است. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها پرسشنامه است که بخشی از آن محقق ساخته^۸ (براساس مندرجات برنامه ملی درسی) و بخشی دیگر مقتبس از پرسشنامه ال‌برای (۲۰۱۸) و وانگ (۲۰۰۶) است.



براین اساس، پرسشنامه شامل پنج سؤال اصلی و ۴۸ گویه است. روایی ابزار سنجش نیز از دیدگاه دوازده نفر از پژوهشگران باتجربه در زمینه پژوهش آموزش زبان فارسی بررسی و پس از اعمال نظر آنها، اصلاح شد و مورد تأیید نهایی قرار گرفت. پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ و ۶ مقیاسی آماده شد. جامعه آماری شامل ۱۶۰ نفر از آموزگاران از دو استان تهران (شهر تهران: شامل ۴۰ آموزگار مرد و ۴۰ آموزگار زن) و استان خوزستان (شهرستانهای بستان و سوسنگرد: شامل ۵۵ آموزگار مرد و ۲۵ آموزگار زن) است که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. تعداد کمتر آموزگاران خانم در استان خوزستان به این دلیل است که تعداد آموزگاران زن نسبت به مرد در آن استان کمتر بود و پژوهشگران فقط همین تعداد آموزگار زن را برای همکاری در این پژوهش یافتند.

تحلیل توصیفی داده‌ها براساس شاخصهای فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و تحلیل استنباطی داده‌ها براساس آزمون مقایسه میانگین نمره پاسخگویان در دو گروه مستقل آموزگاران تهران و آموزگاران خوزستان (آزمون T مستقل) در بعضی سؤالات و هم‌چنین آزمون مقایسه میانگین یک نمونه (T تک نمونه‌ای) برای آموزگاران خوزستان در برخی دیگر از سؤالات انجام شد. هم‌چنین برای بررسی پیشفرض مورد نیاز این آزمونها از آزمون برابری واریانس لوین استفاده خواهیم کرد.

۴. تحلیل داده‌ها

توزیع فراوانی شرکت کنندگان برحسب جنسیت و محل کار در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی شرکت کنندگان در تحقیق برحسب جنسیت

آموزگاران	جنسیت	فراوانی	درصد
تهران	خانم	۴۰	۵۰
	آقا	۴۰	۵۰
خوزستان	خانم	۲۵	۳۱,۲
	آقا	۵۵	۶۸,۸

جدول ۱ نشان می‌دهد که درصد آموزگاران آقا و خانم شرکت کننده در تهران برابر (هر یک برابر ۵۰ درصد) است؛ اما برای خوزستان درصد شرکت کنندگان آقا (۶۸/۸)

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی) درصد) از خانمها (۳۱/۲ درصد) بیشتر است که علت آن نبود آموزگاران خانم در روستاهای سوسنگرد و بستان بود.

آماره‌های توصیفی گویه‌های مربوط به پژوهش از این قرار است:

جدول ۲. آماره‌های توصیفی گویه‌های شاخص اطلاع از سند برنامه‌درسی ملی

گوین	آموزگاران	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۱. فکر می‌کنم سند برنامه‌درسی ملی سندی مکتوب و صریح و روشن است.	تهران	۸۰	۲.۳۷۵	۲.۳۰۲۳۱
	خوزستان	۸۰	۰.۹۳۷۵	۱.۲۵۶۳۱
۲. من با راهنماییهای سند برنامه‌درسی ملی، می‌دانم که انتظار می‌رود که چه چیزی درس بدهم.	تهران	۸۰	۲	۱.۶۶۸۷۸
	خوزستان	۸۰	۰.۶۲۵۰	۱.۱۱۸۰۳
۳. من با راهنماییهای سند برنامه‌درسی ملی، می‌دانم که انتظار می‌رود که چگونه درس بدهم.	تهران	۸۰	۲.۱۲۵۰	۱.۶۶۴۰۳
	خوزستان	۸۰	۱.۰۶۲۵	۱.۳۰۵۷۲
۴. سند برنامه‌درسی ملی پیچیده است؛ دنبال کردن آن در کلاس درس برای من بسیار دشوار است.	تهران	۸۰	۲.۵	۱.۹۱۵۹۶
	خوزستان	۸۰	۱.۵۶۲۵	۱.۹۴۷۶۹
۵. فکر می‌کنم سند برنامه‌درسی ملی، عملی و کاربردی باشد.	تهران	۸۰	۲.۱۲۵۰	۱.۶۶۴۰۳
	خوزستان	۸۰	۱.۴۳۷۵	۱.۵۴۹۵۵

جدول ۲ نشان می‌دهد که به عنوان مثال میانگین نمره پاسخگویان به گویه اول در آموزگاران تهران (۲/۳۷۵) بیش از این میانگین برای آموزگاران خوزستان (۰/۹۳۷۵) است. مقایسه انحراف معیار این گویه نیز نشان می‌دهد که پراکندگی نمره گویه اول برای آموزگاران تهران از آموزگاران خوزستان بیشتر است؛ به همین ترتیب با مقایسه میانگین نمره دیگر گویه‌های این شاخص نیز آموزگاران تهران در مورد همه گویه‌ها نظر مساعدتری خواهند داشت. از لحاظ پراکندگی نمره نیز بجز گویه چهارم، پراکندگی نمره آموزگاران تهران بیشتر است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی شاخص اطلاع از سند برنامه‌درسی ملی

شاخص	آموزگاران	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اطلاع از سند برنامه درسی ملی	تهران	۸۰	۲.۲۲۵۰	۱.۷۹۰۰۹
	خوزستان	۸۰	۱.۱۲۵۰	۱.۳۷۷۷۲

جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین نمره پاسخگویان به شاخص کلی اطلاع از سند برنامه‌درسی ملی در آموزگاران تهران (۲/۲۵۰) بیش از این میانگین برای آموزگاران خوزستان (۱/۱۲۵) است؛ به عبارت دیگر آموزگاران تهران در مورد اطلاع از سند برنامه‌درسی ملی، نظر مساعدتری داشته‌اند. مقایسه انحراف معیار این شاخص نیز نشان می‌دهد پراکندگی نمره شاخص اول برای آموزگاران تهران از آموزگاران خوزستان بیشتر است.

جدول ۴. آماره‌های توصیفی گویه‌های شاخص محتوای سند برنامه‌درسی ملی

گوینه	آموزگاران	تعداد	میانگین	انحراف معیار
(۱) یکی از اهداف کلان برنامه‌درسی ملی، گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی است که به طور کامل به آن می‌پردازد.	تهران	۸۰	۱.۹۳۷۵	۱.۶۰۹۶۵
	خوزستان	۸۰	۰.۷۵۰	۰.۹۷۴۳۵
(۲) برنامه‌درسی ملی نقش خود را در تدوین برنامه‌درسی ملی به قصد تقویت هویت ملی مردم سالار و عملکرد ملی آگاهانه‌تر ایفا می‌کند.	تهران	۸۰	۱.۳۷۵	۱.۲۲۶۰۴
	خوزستان	۸۰	۱.۱۲۵۰	۱.۳۲۵۲۷
(۳) برنامه‌درسی در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت و استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی، انقلابی - ایرانی دانش‌آموزان با توجه به هویت اختصاصی آنان توانمند است.	تهران	۸۰	۱.۵۶۲۵	۱.۳۷۶۵۱
	خوزستان	۸۰	۱.۳۱۲۵	۱.۳۶۴۹۷
(۴) برنامه‌درسی ملی، نقش خود را در اعتلای فرهنگ عمومی و ایجاد هماهنگی بیشتر از نظر کیفیت آموزشها میان مناطق گوناگون کشور ایفا می‌کند.	تهران	۸۰	۱.۴۳۷۵	۱.۲۸۱۲۵
	خوزستان	۸۰	۰.۶۲۵	۰.۶۰۳۲۶
(۵) برنامه‌درسی، دارای ساختهای تعلیم و تربیتی متوازن و جامع است.	تهران	۸۰	۲.۱۸۷۵	۱.۷۱۴۳۸
	خوزستان	۸۰	۱.۱۲۵	۱.۲۷۶۶۲
(۶) برنامه‌درسی ملی نقش خود را در پاسخ درست به نیازهای دانش‌آموزان به طور کامل ایفا می‌کند.	تهران	۸۰	۲.۲۵	۱.۸۹۹۳۷
	خوزستان	۸۰	۰.۶۲۵	۰.۸۶۲۳۶
(۷) در برنامه‌درسی عدالت تربیتی در ابعاد کمی، همگانی و الزامی است.	تهران	۸۰	۲.۰۶۲۵	۱.۹۶۳۸۷
	خوزستان	۸۰	۱.۲۵	۱.۲۵۷۸۹
(۸) در برنامه‌درسی عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی اجرا می‌شود.	تهران	۸۰	۱.۵	۱.۶۶۸۷۸
	خوزستان	۸۰	۱.۳۱۲۵	۱.۳۱۷۷۸
(۹) در برنامه‌درسی، عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های جنسیتی اجرا می‌شود.	تهران	۸۰	۱.۵۶۲۵	۱.۴۲۱۷۵
	خوزستان	۸۰	۱	۱.۰۰۶۳۱

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

۱.۷۳۲۷۴	۲.۶۸۷۵	۸۰	تهران	۱۰) در برنامه درسی، عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فرهنگی اجرا می‌شود.
۰.۸۱۲۷۷	۰.۸۱۲۵	۸۰	خوزستان	
۱.۶۸۶۴۶	۲.۰۶۲۵	۸۰	تهران	۱۱) در برنامه درسی، عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های جغرافیایی اجرا می‌شود.
۰.۷۵۴۷۳	۰.۷۵	۸۰	خوزستان	
۲.۱۲۶۳۵	۲.۶۸۷۵	۸۰	تهران	۱۲) برنامه درسی ملی، گرایش به زبان و ادبیات فارسی را به عنوان زبان مشترک تقویت می‌کند.
۱.۵۰۹۴۶	۱.۵	۸۰	خوزستان	
۱.۷۵۹۹۲	۲.۰۶۲۵	۸۰	تهران	۱۳) یکی از راهبردهای کلان برنامه درسی، توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی آموزگاران و دانش‌آموزان این مناطق با تمرکز بر کیفیت فرصت‌های تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی است که به طور کامل اجرا می‌شود.
۰.۶۶۵۶۱	۰.۷۵	۸۰	خوزستان	
۲.۰۵۹۲۵	۲.۷۵	۸۰	تهران	۱۴) حجم و محتوای کتابهای درسی و ساعات و روزهای آموزشی برنامه درسی با توانمندیها و ویژگیهای دانش‌آموزان متناسب است.
۱.۲۰۶۵۲	۱.۲۵	۸۰	خوزستان	
۱.۹۱۴۹۲	۱.۵۶۲۵	۸۰	تهران	۱۵) حاکمیت رویکرد فرهنگی- تربیتی در تولید محتوا و تقویت شایستگی‌های پایه (یادگیری زبان فارسی) دانش‌آموزان از ویژگیهای تحقق‌یافته برنامه درسی است.
۰.۹۰۴۸۹	۱.۰۶۲۵	۸۰	خوزستان	
۱.۹۷۶۹۲	۲.۳۷۵	۸۰	تهران	۱۶) در برنامه درسی به تفاوت‌های فردی بویژه تفاوت‌های شهری و روستایی توجه زیادی شده است.
۱.۳۱۷۷۸	۱.۳۱۲۵	۸۰	خوزستان	

جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین نمره پاسخگویان به همه گویه‌های شاخص محتوای برنامه درسی ملی نیز در آموزگاران تهران بیش از این میانگین برای آموزگاران خوزستان است؛ به عبارت دیگر آموزگاران تهران در مورد همه گویه‌های شاخص محتوای برنامه درسی ملی نسبت به آموزگاران خوزستان نظر مساعدتری داشته‌اند. مقایسه انحراف معیار نسبت به این شاخص نیز به شکل مشابه انجام می‌شود.

جدول ۵. آماره‌های توصیفی شاخص محتوای سند برنامه درسی ملی

شاخص	آموزگاران	تعداد	میانگین	انحراف معیار
محتوای سند برنامه درسی ملی	تهران	۸۰	۲.۰۰۳۹	۱.۶۴۷۰۷
	خوزستان	۸۰	۱.۰۳۵۲	۱.۰۲۴۸



جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین نمره پاسخگویان به شاخص کلی محتوای سند برنامه‌درسی ملی در آموزگاران تهران (۲/۰۰۳۹) بیش از این میانگین برای آموزگاران خوزستان (۱/۰۳۵۲) است؛ به عبارت دیگر آموزگاران تهران در مورد محتوای سند برنامه‌درسی ملی، نظر مساعدتری داشته‌اند. مقایسه انحراف معیار این شاخص نیز نشان می‌دهد که پراکندگی نمره این شاخص برای آموزگاران تهران بیش از آموزگاران خوزستان است.

جدول ۶. آماره‌های توصیفی گویه‌های شاخص تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات آموزگاران خوزستان

گوینه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۱. زبان فارسی کتاب درسی که به من گفته شده در مدرسه استفاده کنم بر محتوای علمی درسی که می‌دهم تأثیر گذاشته است.	۸۰	۴.۷۵	۰.۴۳۵۷۴
۲. زبان فارسی کتاب درسی که به من گفته شده در مدرسه استفاده کنم بر چگونگی تدریس من تأثیر گذاشته است.	۸۰	۴.۸۱۲۵	۰.۳۹۲۷۷
۳. زبان فارسی کتاب درسی بر یادگیری دانش آموزانم تأثیر منفی گذاشته است.	۸۰	۴.۵۶۲۵	۰.۶۱۳۰۲
۴. آزمونهای مدرسه به زبان فارسی بر تدریس من تأثیر منفی گذاشته است.	۸۰	۴.۵	۰.۷۱۱۵۷
۵. آزمونهای مدرسه به زبان فارسی بر یادگیری دانش آموزانم تأثیر منفی گذاشته است.	۸۰	۴.۵۶۲۵	۰.۶۱۳۰۲
۶. انتظارات دانش آموزان من در مورد چگونگی یادگیری زبان فارسی بر تدریس من اثر می‌گذارد.	۸۰	۴.۳۱۲۵	۰.۸۵۰۸۲
۷. توانایی دانش آموزان در زبان فارسی بر تدریس من تأثیر منفی می‌گذارد.	۸۰	۴.۷۵	۰.۷۵۴۷۳
۸. ساعات محدود آموزش، این کار را برای من دشوار ساخته است که از دانش آموزان بخواهم تا در کلاس به زبان فارسی صحبت کنند.	۸۰	۴.۷۵	۰.۵۶۲۵۴
۹. سطح مهارت من در صحبت کردن به زبان فارسی بر تدریس من تأثیر می‌گذارد.	۸۰	۳.۳۷۵	۱.۱۷۳۲۸
۱۰. حجم کار و اندازه کلاس، این کار را برای من دشوار	۸۰	۳.۷۵	۰.۸۳۴۳۹

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

			می سازد که از آنها بخواهم تا هر هفته برای من متنی به زبان فارسی بنویسند.
۰.۹۴۱۳۲	۴	۸۰	۱۱. تقویت مهارت شنیدن و صحبت کردن زبان آموزان به میزانی که بتوانند مانند گویشور بومی صحبت کنند برای من دشوار است.
۱.۱۸	۴	۸۰	۱۲. فعالیتهای گروهی یا دو نفره کارایی خیلی کم دارد یا اصلاً ندارد؛ چراکه برای من بسیار دشوار است که عملکرد دانش آموزانم را نظارت و از صحبت کردنشان به زبان عربی جلوگیری کنم.
۰.۷۷۲۸۶	۴.۳۱۲۵	۸۰	۱۳. برای دانش آموزان من یادگیری فارسی مبتنی بر درس دشوار است؛ چراکه منابع کافی مانند معلم و کتاب درسی ندارند.
۱.۱۸	۴	۸۰	۱۴. ساعات آموزشی محدود، فعالیتهای گروهی یا دوتایی را برای من دشوار می کند.

جدول ۶ نشان می دهد که میانگین نمره پاسخگویان به همه گویه های شاخص تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات آموزگاران خوزستان بیش از مقدار حد وسط طیف ۵ گزینه ای نمره (یعنی عدد ۳) است؛ به عبارت دیگر آموزگاران خوزستان در همه گویه ها، نقش زبان فارسی را بر آموزش و ایجاد مشکلات در تدریس مؤثر دانسته اند. جدول ۷. آماره های توصیفی شاخص تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات آموزگاران خوزستان

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات آموزگاران خوزستان	۸۰	۴.۳۱۷۰	۰.۷۱۷۴۳

جدول (۷) نشان می دهد که میانگین نمره پاسخگویان به شاخص کلی تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات و چالشهای آموزگاران خوزستان (۴/۳۱۷) بیش از مقدار متوسط ۳ است؛ به عبارت دیگر آموزگاران خوزستان تأثیر زبان فارسی را بر آموزش و ایجاد مشکلات آموزشی به عنوان شاخص کلی، جدی دانسته اند.

به منظور مقایسه نظر آموزگاران تهران و خوزستان در مورد هر یک از شاخص ها و گویه های مربوط به هر یک از آزمون مقایسه میانگین نمره سؤالات در دو گروه مستقل آموزگاران تهران و خوزستان استفاده می شود. هم چنین به منظور مقایسه نمره شاخصها

برای آموزگاران خوزستان از آزمون مقایسه میانگین یک گروه استفاده می‌شود.

بررسی سؤال اول: میزان آشنایی آموزگاران با ماهیت برنامه درسی چقدر است؟
قبل از بررسی این مطلب، پیشفرض عادی بودن نمره در دو گروه آموزگاران تهران و خوزستان و هم‌چنین برابری واریانس نمره سؤالات در سطوح آموزگاران بررسی می‌شود. با توجه به اینکه تعداد نمونه در هر یک از گروه‌ها (دو گروه آموزگاران تهران و خوزستان) ۸۰ نفر (بیش از ۳۰ نفر) است، پیشفرض عادی بودن داده‌ها مورد تأیید است. به منظور بررسی پیشفرض برابری واریانس از آزمون لوین استفاده می‌شود. به منظور کاهش حجم مقاله، نتایج آزمون مقایسه واریانس نمره سؤالات و شاخص اطلاع از سند برنامه درسی و نیز نتایج آزمون مقایسه میانگین مربوط به سؤالات و شاخص اطلاع از برنامه درسی در سطوح آموزگاران تهران و خوزستان در جدول (۸) به صورت فشرده ذکر شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون مقایسه واریانس نمره سؤالات و شاخص اطلاع از سند برنامه درسی و آزمون مقایسه میانگین نمره سؤالات و شاخص اطلاع از سند برنامه درسی در سطوح آموزگاران تهران و خوزستان

گویه	آموزگاران	آزمون برابری واریانس		مقدار آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معنی داری	اختلاف میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف میانگین	
		آماره آزمون	سطح معنی داری					حد بالا	حد پایین
گویه اول	تهران	۲۵۷.۰۸	۰.۰۰۱	۴.۹۰۲	۱۲۲.۲۱۵	۰.۰۰۱	۱.۴۳۷۵	۲.۰۱۷۹۸	۰
	خوزستان	۷						۸۵۷.۰۲	۰
گویه دوم	تهران	۱۲.۴۴۷	۰.۰۰۱	۶.۱۲۳	۱۳۸.۰۲۸	۰.۰۰۱	۱.۳۷۵	۱۸۱۹۰۶	۰.۹۳۰۹۴
	خوزستان							۰	
سؤال سوم	تهران	۸.۱۴۶	۰.۰۰۵	۴.۴۹۳	۱۴۹.۵۴۱	۰.۰۰۱	۱.۰۶۲۵	۱.۵۲۹۷۸	۰.۵۹۵۲۲
	خوزستان							۰	
گویه چهارم	تهران	۱.۳۲۲	۰.۲۵۲	۳.۰۶۹	۱۵۸	۰.۰۰۳	۰.۹۳۷۵	۱.۵۴۰۸۱	۰.۳۳۴۱۹
	خوزستان							۰	
گویه پنجم	تهران	۰.۰۰۸	۰.۶۴۹	۲.۷۰۴	۱۵۸	۰.۰۰۸	۰.۶۸۷۵	۱.۱۸۹۶۰	۰.۱۸۵۴۰
	خوزستان							۰	
اطلاع از برنامه درسی	تهران	۱۲.۷۲۲	۰.۰۰۱	۴.۳۵۶	۱۴۸.۲۸۱	۰.۰۰۱	۱.۱	۱.۵۹۹۰۶	۰.۶۰۰۹۴
	خوزستان							۰	

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

جدول ۸ نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری آزمون لوین برای گویه اول (مقدار ۰/۰۰۱) از خطای ۰/۰۵ کمتر است؛ پس فرض برابری واریانس نمره این گویه در سطوح آموزگاران تأیید نمی‌شود. بنابراین برای آزمون میانگین نمره گویه اول باید از حالت نابرابری واریانس استفاده شود؛ اما برای گویه‌های چهارم و پنجم (سطوح معنی‌داری بیش از ۰/۰۵) از حالت برابری واریانس استفاده خواهد شد. با توجه به اینکه برای گویه اول سطح معنی‌داری آزمون (مقدار ۰/۰۰۱) از خطای ۰/۰۵ کمتر است، جدول ۸ نشان می‌دهد که در مورد گویه اول فرض صفر در سطح خطای ۰/۰۵ رد می‌شود. بنابراین میانگین نمره گویه اول برحسب آموزگاران تهران و خوزستان در سطح خطای پنج درصد تفاوت معنی‌داری دارد؛ به عبارت دیگر، میانگین نمره گویه اول برای آموزگاران تهران و خوزستان یکسان نیست. اکنون با توجه به مثبت بودن حد بالا و حد پایین فاصله اطمینان اختلاف میانگین، می‌توان گفت میانگین نمره گویه اول برای شرکت کنندگان تهرانی از این میانگین برای آموزگاران خوزستان بیشتر است. (البته این استنباط با توجه به اختلاف میانگین این گویه (۱/۴۳۷۵) نیز امکانپذیر است که مقداری مثبت است.) در نتیجه آموزگاران تهران از لحاظ آماری درمورد این نکته نظر مساعدتری داشته‌اند که سند برنامه‌درسی فارسی سندی مکتوب و صریح و روشن است. به طور مشابه با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون برای گویه دوم (مقدار ۰/۰۰۱) از خطای ۰/۰۵ کمتر بوده و اختلاف میانگین این گویه (۱/۳۷۵) مثبت است، می‌توان گفت آموزگاران تهران از لحاظ آماری درمورد این مطلب نیز نظر مطلوبتری داشته‌اند که با راهنماییهای سند برنامه‌درسی فارسی، می‌دانند که انتظار می‌رود که چه چیزی درس بدهند. برای گویه سوم نیز چون سطح معنی‌داری (مقدار ۰/۰۰۱) از خطای ۰/۰۵ کمتر است، فرض صفر در سطح خطای ۰/۰۵ رد می‌شود. بنابراین میانگین نمره گویه سوم برحسب آموزگاران در سطح خطای پنج درصد تفاوت معنی‌داری دارد؛ به عبارت دیگر از لحاظ آماری میانگین نمره گویه سوم برای شرکت کنندگان تهران و خوزستان متفاوت است. در نتیجه آموزگاران تهران از لحاظ آماری در مورد این مطلب نظر مساعدتری دارند که با راهنماییهای برنامه‌درسی، می‌دانند که انتظار می‌رود که چگونه درس بدهند؛ به همین ترتیب برای گویه‌های چهارم و پنجم و شاخص کلی نیز چون سطوح معنی‌داری از ۰/۰۵ کمتر و اختلاف میانگین مثبت است، می‌توان گفت آموزگاران تهران در مورد این

مطالب که برنامه‌درسی فارسی پیچیده است، دنبال کردن آن در کلاس درس برای من بسیار دشوار است و فکر می‌کنم برنامه‌درسی فارسی عملی و کاربردی باشد و هم‌چنین در مورد شاخص کلی اطلاع از سند برنامه‌درسی، نظر مطلوبتری دارند.

سؤال دوم: نظر آموزگاران دوره ابتدایی تهران و خوزستان در زمینه محتوای برنامه درسی ملی و شاخصهای آن چیست؟

مشابه قبل با توجه به حجم نمونه بیش از ۳۰ پیشفرض عادی بودن تأیید می‌شود. در اینجا نیز لازم است با استفاده از آزمون لوین پیشفرض برابری واریانس نمره سؤالات در سطوح آموزگاران بررسی شود. به‌منظور کاهش حجم مقاله، نتایج آزمون مقایسه واریانس نمره سؤالات و شاخص محتوای برنامه‌درسی ملی و نیز نتایج آزمون مقایسه میانگین مربوط به گویه‌ها و شاخص محتوای برنامه‌درسی ملی در سطوح آموزگاران تهران و خوزستان در جدول ۹ به‌صورت فشرده ذکر شده است.

جدول ۹. نتایج مقایسه واریانس نمره سؤالات و شاخص محتوای برنامه‌درسی ملی و نتایج

آزمون مقایسه میانگین مربوط به گویه‌ها و شاخص محتوای برنامه‌درسی ملی در سطوح

آموزگاران تهران و خوزستان

گویه	آموزگاران	آزمون برابری واریانس		مقدار آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معنی داری	اختلاف میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف میانگین	
		آماره آزمون	سطح معنی دار ی					حد پایین	حد بالا
گویه اول	تهران	۱۶.۳۵۲	۰.۰۰۱	۵.۶۴۵	۱۳۰.۰۴ ۱	۰.۰۰۱	۱.۱۸۷۵	۰.۷۷۱۳۱	۱.۶۰۳۶۹
	خوزستان								
گویه دوم	تهران	۱.۲۰۳	۰.۲۷۴	۱.۲۳۹	۱۵۸	۰.۲۱۷	۰.۲۵	-۰.۱۴۸۶۷	۰.۶۴۸۶۷
	خوزستان								
گویه سوم	تهران	۱.۶۶۷	۰.۱۹۹	۱.۱۵۳	۱۵۸	۰.۲۵۰	۰.۲۵	-۰.۱۷۸۰۷	۰.۶۷۸۰۷
	خوزستان								
گویه چهارم	تهران	۲۲.۴۷۸	۰.۰۰۱	۵.۱۳۲	۱۱۲.۳۸ ۶	۰.۰۰۱	۰.۸۱۲۵۰	۰.۴۹۸۸۰	۱.۱۲۶۲۰
	خوزستان								
گویه پنجم	تهران	۱۰.۵۷۰	۰.۰۰۱	۴.۴۴۶	۱۴۶.۰۰ ۹	۰.۰۰۱	۱.۰۶۲۵	۰.۵۹۰۲۰	۱.۵۳۴۸۰
	خوزستان								
گویه ششم	تهران	۶۷.۷۴۸	۰.۰۰۱	۶.۹۶۸	۱۱۰.۲۴ ۳	۰.۰۱۰	۱.۶۲۵	۱.۱۶۲۸۳	۲.۰۸۷۱۷
	خوزستان								
گویه هفتم	تهران	۴۵.۴۲۲	۰.۰۰۱	۳.۱۱۶	۱۳۴.۴۸ ۲	۰.۰۰۲	۰.۸۱۲۵۰	۰.۲۹۶۸۱	۱.۳۲۸۱۹
	خوزستان								

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

۰.۶۵۷۲۴	-۰.۲۸۲۲۴	۰.۱۸۷۵۰	۰.۴۳۲	۱۴۹.۹۴	۰.۷۸۹	۰.۰۰۴	۸.۳۱۵	تهران	گویه هشتم
				۰				خوزستان	
۰.۹۴۷۴۷	۰.۱۷۵۳	۰.۵۶۲۵۰	۰.۰۰۴	۱۴۲.۲۷	۲.۸۸۸	۰.۰۰۱	۱۴.۷۷۵	تهران	گویه نهم
				۴				خوزستان	
۲.۲۹۸۹۷	۱.۴۵۱۰۳	۱.۸۷۵	۰.۰۰۱	۱۱۲.۱۵	۸.۷۶۳	۰.۰۰۱	۵۵.۷۵۱	تهران	گویه دهم
				۹				خوزستان	
۱.۷۲۱۹۰	۰.۹۰۳۱۰	۱.۳۱۲۵	۰.۰۰۱	۱۰۹.۴۲	۶.۳۵۴	۰.۰۰۱	۳۱.۵۷۹	تهران	گویه یازدهم
				۴				خوزستان	
۱.۷۶۳۸۱	۰.۶۱۱۱۹	۱.۱۸۷۵	۰.۰۰۱	۱۴۲.۴۹	۴.۰۷۳	۰.۰۰۱	۳۲.۰۹۷	تهران	گویه دوازدهم
				۷				خوزستان	
۱.۷۲۹۸۰	۰.۸۹۵۲۰	۱.۳۱۲۵۰	۰.۰۰۱	۱۰۱.۱۴	۶.۲۳۹	۰.۰۰۱	۱۰۷.۰۰	تهران	گویه سیزدهم
				۷			۵	خوزستان	
۲.۰۲۸۰۰	۰.۹۷۲۰۰	۱.۵	۰.۰۰۱	۱۲۷.۵۲	۵.۶۲۱	۰.۰۰۱	۳۷.۷۷۷	تهران	گویه چهاردهم
				۱				خوزستان	
۰.۹۶۹۱۵	۰.۰۳۰۸۵	۰.۵	۰.۰۳۷	۱۱۲.۶۰	۲.۱۱۲	۰.۰۰۱	۷۱.۹۱۵	تهران	گویه پانزدهم
				۶				خوزستان	
۱.۵۸۷۷۵	۰.۵۳۷۲۵	۱.۰۶۲۵۰	۰.۰۰۱	۱۳۷.۶۲	۴	۰.۰۰۱	۲۱.۴۸۹	تهران	گویه شانزدهم
				۹				خوزستان	
۱.۳۹۷۷۶	۰.۵۳۹۷۴	۰.۹۶۸۷۵	۰.۰۰۱	۱۳۲.۱۹	۴.۴۶۷	۰.۰۰۱	۲۷.۶۶۹	تهران	محتوای برنامه درسی ملی
				۴				خوزستان	

تهران از این میانگین برای آموزگاران خوزستان بیشتر است. (البته این استنباط با توجه به اختلاف میانگین این سؤالات نیز امکانپذیر است که مقداری مثبت است). در نتیجه آموزگاران تهران از لحاظ آماری در مورد مطالب مربوط به دیگر گویه‌ها و هم-چنین در مورد شاخص کلی محتوای سند برنامه‌درسی ملی نظر مساعدتری داشته‌اند؛ اما در مورد مطالب گویه‌های دوم، سوم و هشتم، دو گروه آموزگاران تهران و خوزستان نظر یکسانی دارند.

سؤال سوم: منابع آموزشی به زبان فارسی به چه میزانی بر آموزش در کلاس اول دبستان در مناطق عرب‌نشین تأثیر دارد؟

در این سؤال نیز با توجه به حجم نمونه ۸۰ نفری، پیشفرض عادی بودن نمره آموزگاران خوزستان تأیید می‌شود. نتایج آزمون مقایسه میانگین سؤالات و شاخص تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات آموزگاران در جدول ۱۰ ذکر شده است.



جدول ۱۰. نتایج مقایسه میانگین سؤالات و شاخص تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات و چالشهای آموزگاران

گویه	مقدار آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معنی داری	اختلاف میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف میانگین	
					حد بالا	حد پایین
گویه اول	۳۵.۹۲۱	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۷۵	۱.۶۵۳۰	۱.۸۴۷۰
گویه دوم	۴۱.۲۷۴	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۸۱۲۵	۱.۷۲۵۱	۱.۸۹۹۹
گویه سوم	۲۲.۷۹۸	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۵۶۲۵	۱.۴۲۶۱	۱.۶۹۸۹
گویه چهارم	۱۸.۸۵۵	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۵	۱.۳۴۱۶	۱.۶۵۸۴
گویه پنجم	۲۲.۷۹۸	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۵۶۲۵	۱.۴۲۶۱	۱.۶۹۸۹
گویه ششم	۱۳.۷۹۸	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۳۱۲۵	۱.۱۲۳۲	۱.۵۰۱۸
گویه هفتم	۲۰.۷۳۹	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۷۵	۱.۵۸۲۰	۱.۹۱۸۰
گویه هشتم	۲۷.۸۲۴	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۷۵	۱.۶۲۴۸	۱.۸۷۵۲
گویه نهم	۲۸.۵۹	۷۹	۰.۰۰۵	۰.۳۷۵	۰.۱۱۳۹	۰.۶۳۶۱
گویه دهم	۸.۰۴۰	۷۹	۰.۰۰۱	۰.۷۵	۰.۵۶۴۳	۰.۹۳۵۷
گویه یازدهم	۹.۵۰۲	۷۹	۰.۰۰۱	۱	۰.۷۹۰۵	۱.۲۰۹۵
گویه دوازدهم	۷.۵۸۰	۷۹	۰.۰۰۱	۱	۰.۷۳۷۴	۱.۲۶۲۶
گویه سیزدهم	۱۵.۱۹۰	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۳۱۲۵	۱.۱۴۰۵	۱.۴۸۴۵
گویه چهاردهم	۷.۵۸۰	۷۹	۰.۰۰۱	۱	۰.۷۳۷۴	۱.۲۶۲۶
تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات آموزگاران	۱۶.۴۱۹	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۳۱۶۹۶	۱.۱۵۷۳	۱.۴۷۶۶

با توجه به جدول ۱۰ چون سطح معنی داری آزمون برای همه سؤالات و شاخص کلی از خطای آزمون یعنی مقدار ۰/۰۵ کوچکتر است، فرض صفر با پنج درصد خطا

— رد پای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

رد می شود. بنابراین میانگین نمره همه گویه ها با عدد ۳ اختلاف معنی داری دارد. اکنون با توجه به مثبت بودن حد بالا و حد پایین فاصله اطمینان اختلاف میانگین، درمی یابیم که میانگین نمره همه سؤالات از ۳ بیشتر است. (البته این استنباط با توجه به اختلاف میانگین نیز امکانپذیر است که مقداری مثبت است). بنابراین نظر آموزگاران خوزستان در مورد همه سؤالات و هم چنین شاخص کلی تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات آموزگاران بیش از حد متوسط ۳ است.

سؤال چهارم: آموزگاران کلاسهای دوزبانه در استان خوزستان برای آموزش زبان

فارسی چه فعالیتهایی انجام می دهند؟

در این سؤال نیز همانند سؤالات قبل پیشفرض عادی بودن نمره آموزگاران خوزستان تأیید خواهد شد.

جدول ۱۱. نتایج آزمون مقایسه میانگین سؤالات و شاخص فعالیتهای کلاسی آموزگاران

مقدار آزمون = ۳						
گویه	مقدار آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معنی داری	اختلاف میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف میانگین	
					حد بالا	حد پایین
گویه اول	۱۹.۷۱۷	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۵۶۲۵	۱.۴۰۴۸	۱.۷۲۰۲
گویه دوم	۳.۰۵۴	۷۹	۰.۰۰۳	۰.۴۳۷۵	۰.۱۵۲۴	۰.۷۲۲۶
گویه سوم	۱۴.۳۶۷	۷۹	۰.۰۰۱	۱.۱۲۵	۰.۹۶۹۱	۱.۲۸۰۹
گویه چهارم	۲.۲۹۵	۷۹	۰.۰۲۴	۰.۲۵	۰.۰۳۳۲	۰.۴۶۶۸
گویه پنجم	۲.۱۵۶	۷۹	۰.۰۳۴	۰.۲۵	۰.۰۱۹۲	۰.۴۸۰۸
فعالیت‌های کلاسی معلم	۷.۲۹۹	۷۹	۰.۰۰۱	۰.۷۲۵	۰.۵۲۷۳	۰.۹۲۲۷

با توجه به جدول ۱۱ چون سطح معنی داری آزمون برای همه سؤالات و شاخص کلی از خطای آزمون یعنی مقدار ۰/۰۵ کوچکتر است، فرض صفر با پنج درصد خطا رد می شود. بنابراین میانگین نمره همه سؤالات با عدد ۳ اختلاف معنی داری دارد. اکنون با توجه به مثبت بودن حد بالا و حد پایین فاصله اطمینان اختلاف میانگین، درمی یابیم که میانگین نمره همه سؤالات از ۳ بیشتر است. (البته این استنباط با توجه به اختلاف میانگین نیز امکانپذیر است که مقداری مثبت است). بنابراین نظر آموزگاران خوزستان



در مورد همه سؤالات و همچنین شاخص کلی فعالیت‌های کلاسی آموزگاران در سطح بیش از مقدار متوسط قرار دارد.

۵. نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت آگاهی آموزگاران به عنوان مجریان برنامه‌درسی در اجرای اصول سند برنامه‌درسی، هدف این پژوهش، بررسی میزان آشنایی آموزگاران ابتدایی در مناطق تک‌زبانه و دوزبانه از ماهیت برنامه‌درسی و نظر آنان درباره محتوای سند برنامه‌درسی ملی، بررسی تأثیر منابع آموزشی به زبان فارسی در مناطق عرب‌نشین بر آموزش و مشکلات و چالش‌های آموزگاران مناطق عرب‌نشین در این زمینه و بررسی فعالیت‌های کلاسی آموزگاران در کلاسهای اول ابتدایی در مناطق دو زبانه بود. برای پاسخ به پرسش‌ها ۱۶۰ آموزگار ابتدایی در دو استان تهران و خوزستان به پرسش‌های پژوهش در قالب چند پرسشنامه پاسخ دادند. بخشی از پرسشنامه محقق‌ساخته (براساس مندرجات برنامه ملی درسی) و بخش دیگر مقتبس از پرسشنامه ال‌پراوی (۲۰۱۸) و وانگ (۲۰۰۶) بود. تحلیل توصیفی داده‌ها براساس شاخص‌های فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و تحلیل استنباطی داده‌ها براساس آزمون مقایسه میانگین نمره پاسخگویان در دو گروه مستقل آموزگاران تهران و آموزگاران خوزستان (آزمون T مستقل) در بعضی سؤالات و همچنین آزمون مقایسه میانگین یک نمونه (T تک نمونه‌ای) برای آموزگاران خوزستان در برخی دیگر از سؤالات انجام شد. برای بررسی پیشفرض مورد نیاز این آزمون‌ها نیز از آزمون برابری واریانس لوین استفاده شد.

مقایسه میانگین نمره گویه‌های شاخص اطلاع از سند برنامه‌درسی در آموزگاران تهران و خوزستان نشان داد، هرچند آموزگاران تهران و خوزستان اطلاعات و آگاهی کافی درمورد سند ملی برنامه‌درسی و محتوای آن ندارند، مشخص شد آموزگاران تهران درمورد این موارد نسبت به آموزگاران ابتدایی در مناطق عرب‌زبان خوزستان نظر مساعدتری دارند: سند برنامه‌درسی فارسی سندی مکتوب و صریح و روشن است؛ با راهنمایی‌های سند برنامه‌درسی فارسی، می‌دانند که انتظار می‌رود که چه چیزی درس بدهند؛ با راهنمایی‌های برنامه‌درسی فارسی، می‌دانند که انتظار می‌رود که چگونه درس بدهند؛ برنامه‌درسی فارسی پیچیده است و دنبال کردن آن در کلاس درس برای آنها بسیار دشوار است و برنامه‌درسی فارسی عملی و کاربردی است.

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

بنابر یافته‌های مربوط به پرسش اول می‌توان نتیجه گرفت آشنایی آموزگاران با سند برنامه درسی چندان مطلوب نیست به طوری که پژوهشگران مجبور شدند تا نسخه‌ای از سند برنامه درسی را هنگام گردآوری داده‌ها در اختیار آموزگاران شرکت‌کننده در پژوهش قرار دهند؛ زیرا بیشتر آنها از ماهیت و محتوای این سند هیچ آگاهی نداشتند؛ لذا با توجه به اینکه سند برنامه درسی به عنوان نقشه راه می‌تواند به فعالیتهای آموزگاران جهت ببخشد، لازم است مدیران نظام آموزشی برای آشنایی آموزگاران بویژه در مناطق دوزبانه چاره‌ای بیندیشند که برگزاری کارگاه‌های آموزشی مجازی به عنوان شیوه‌ای مطلوب پیشنهاد می‌شود.

آموزگاران تهران نسبت به آموزگاران خوزستان در مورد شاخص کلی اطلاع از برنامه درسی نیز نظر مطلوبتری داشته‌اند. تحلیل آماری شاخص محتوای برنامه درسی ملی در آموزگاران تهران و خوزستان نشان داد آموزگاران تهران در مورد این موارد نسبت به آموزگاران خوزستان نظر مساعدتری دارند: برنامه درسی ملی موجب گسترش و تأمین همه جانبه عدالت آموزشی و تربیتی است که به طور کامل به آن می‌پردازد؛ سند برنامه درسی ملی نقش خود را در اعتلای فرهنگ عمومی و ایجاد هماهنگی بیشتر از نظر کیفیت آموزشها میان مناطق گوناگون کشور ایفا می‌کند؛ در برنامه درسی، عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فرهنگی اجرا می‌شود؛ در برنامه درسی، عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های جغرافیایی اجرا می‌شود؛ برنامه درسی ملی، نقش خود را در پاسخ درست به نیازهای دانش‌آموزان به طور کامل ایفا می‌کند؛ یکی از راهبردهای کلان برنامه درسی، توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی آموزگاران و دانش‌آموزان این مناطق با تمرکز بر کیفیت فرصتهای تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی است که به طور کامل اجرا می‌شود؛ برنامه درسی، دارای ساختهای تعلیم و تربیتی متوازن و جامع است؛ در برنامه درسی، عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی اجرا می‌شود؛ در برنامه درسی، عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های جنسیتی اجرا می‌شود؛ برنامه درسی ملی، گرایش به زبان و ادبیات فارسی را به عنوان زبان مشترک تقویت می‌کند؛ حاکمیت رویکرد فرهنگی - تربیتی در تولید محتوا و تقویت شایستگی‌های پایه (یادگیری زبان فارسی) دانش‌آموزان از ویژگیهای تحقق یافته برنامه درسی است؛ در برنامه درسی به تفاوت‌های فردی بویژه تفاوت‌های شهری و روستایی توجه زیادی شده است و نیز حجم



و محتوای کتابهای درسی و ساعات و روزهای آموزشی برنامه‌درسی با توانمندیها و ویژگیهای دانش‌آموزان متناسب است. آموزگاران تهران و خوزستان در مورد این موارد نظر یکسانی دارند: برنامه‌درسی ملی، نقش خود را در تدوین برنامه‌درسی ملی به قصد تقویت هویت ملی مردم سالار و عملکرد ملی آگاهانه‌تر ایفا می‌کند؛ برنامه‌درسی در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت و استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی، انقلابی -ایرانی دانش‌آموزان با توجه به هویت اختصاصی آنان توانمند است؛ عدالت تربیتی در برنامه‌درسی در ابعاد کمی، همگانی و الزامی است؛ اما در مجموع آموزگاران تهران در مورد شاخص کلی محتوای برنامه‌درسی ملی نیز نظر مطلوبتری خواهند داشت.

با توجه به شاخصهایی که آموزگاران خوزستان (در قیاس با آموزگاران تهران) نسبت به آن نگرش مثبتی نداشتند، مشخص می‌شود آنها محتوای این سند را در تأمین همه جانبه عدالت آموزشی و تربیتی، اعتدالی فرهنگ عمومی و ایجاد هماهنگی بیشتر از نظر کیفیت آموزشها میان مناطق گوناگون کشور، رعایت تفاوتهای فرهنگی و جغرافیایی و نیز تمرکز بر کیفیت فرصتهای تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی و ... اجرایی نمی‌دانستند؛ بنابراین لازم است مدیران نظام آموزشی با تدوین برنامه‌های خاص در مناطق مختلف ایران بویژه در مناطق دوزبانه، راهکارهایی برای اجرای کامل این سند ارائه و اجرا کنند تا اجرای سند در همه مناطق از نظر آموزگاران به وضع مطلوبی برسد. تحلیل آماری تأثیر محتوای درسی به زبان فارسی بر آموزش و مشکلات در آموزگاران خوزستان نشان داد زبان فارسی کتاب درسی که به آنها گفته شده است در مدرسه استفاده کنند، بیش از مقدار متوسط بر محتوای علمی و بر چگونگی تدریس درسی که می‌دهند، تأثیر منفی گذاشته است. هم‌چنین زبان فارسی کتاب درسی، آزمونهای مدرسه به زبان فارسی و ساعات محدود آموزش، بیش از مقدار متوسط بر محتوای علمی و نیز بر چگونگی تدریس آموزگاران و حتی یادگیری دانش‌آموزانشان تأثیر منفی گذاشته است. توانایی دانش‌آموزان در زبان فارسی و انتظارات دانش‌آموزانشان در مورد چگونگی یادگیری زبان فارسی نیز بیش از مقدار متوسط بر تدریس آنها اثر می‌گذارد. علاوه بر این برای آموزگاران دشوار است که از دانش‌آموزان بخواهند تا در کلاس به زبان فارسی صحبت کنند و سطح مهارت خود آموزگاران در صحبت کردن به زبان فارسی، بیش از مقدار متوسط بر تدریس آنها تأثیر می‌گذارد.

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی)

تقویت مهارت شنیدن و صحبت کردن زبان آموزان به میزانی که بتوانند مانند گویش بومی صحبت کنند و نیز جلوگیری از صحبت کردن دانش آموزان به زبان عربی بیش از مقدار متوسط برایشان دشوار است. فعالیتهای گروهی یا دو نفره، کارایی خیلی کم دارد یا اصلاً کارایی ندارد و ساعات آموزشی محدود، بیش از مقدار متوسط فعالیتهای گروهی یا دوتایی را برایشان دشوار می کند. سرانجام به طور کلی تأثیر زبان فارسی بر آموزش و مشکلات در آموزگاران خوزستان از حد متوسط بیشتر است. مقایسه میانگین نمره گویه های شاخص فعالیتهای کلاسی در آموزگاران خوزستان نشان داد آنها بیش از مقدار متوسط در کلاس از زبان فارسی و فعالیتهای آموزش مهارت شنیدن و صحبت کردن در تدریس استفاده می کنند؛ بیش از مقدار متوسط از دانش آموزان خواسته اند تا تمرینها را از فارسی به عربی یا از عربی به فارسی ترجمه کنند؛ تمرینات خواندن را برای تقویت سرعت خواندن و دقت در درک مطلب انجام دهند؛ دانش آموزانشان را تشویق کرده اند تا بامسئولیت و منضبط باشند که به ارتقای توانایی آنها در یادگیری زبان منجر می شود. به طور کلی فعالیتهای کلاسی آموزگاران بیش از مقدار متوسط است.

با بررسی چالشهای مربوط به محتوای درسی به زبان فارسی در مناطق دوزبانه این نتیجه به دست می آید که برای اجرای سیاستها و شاخصهای کلان سند برنامه درسی لازم است، برنامه آموزشی در مناطق دوزبانه با محتوا و نیز شیوه متفاوتی اجرا شود تا چالشهای آموزشی در این مناطق کاهش یابد و نیز گامهای مهمی در جهت اجرای کامل سند برنامه درسی برداشته شود.

پی نوشتها

1. Sequential bilingualism
2. Lundgren
3. Chisholm
4. Bantu
5. Gultig
6. Niemela and Tirri
7. Curriculum Integration
8. Self-administered questionnaire

فهرست منابع

تقی پور ظهیر، ع؛ (۱۳۸۶) *مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی*؛ تهران: انتشارات



آگه.

تقی پور ظهیر، ع؛ (۱۳۹۴) *برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم*؛ تهران: انتشارات آگه.

تقی پور کلور، ا؛ (۱۳۸۰) *شناسایی رویکرد غالب برنامه‌درسی معلمان مدارس ابتدایی منطقه شهر قدس شهریار؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی*. دانشگاه شهید بهشتی.

دانای طوس، م؛ و کیامنش، ع؛ (۱۳۸۸) *رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد: شواهدی از برنامه‌درسی کشورهای امریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور، سنگال، اندونزی و ایران؛ نوآوریهای آموزشی*؛ دوره ۸، ش ۳۱، ص: ۷۵-۱۰۰.

دانشنامه فارسی ویستا؛ (۱۳۹۹) برگرفته از: (www.vista.ir)

ذوعلم، ع؛ (۱۳۸۶) *سند برنامه‌درسی ملی*.

سلسبیلی، ن؛ (۱۳۹۲) *برداشتهای مختلف در تدوین برنامه‌درسی ملی: تأملی در سند برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران؛ فصلنامه تعلیم و تربیت*؛ دوره ۳۰، ش ۱۱۸، ص: ۶۳-۹۱.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛ (۱۳۹۰) دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

شریفی، ع؛ (۱۳۹۲) *بررسی وضعیت برنامه‌ریزی درسی در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی ایران؛ فصلنامه تعلیم و تربیت*؛ دوره ۳۰، ش ۷۳، ص: ۹۱.

شعبانی، ح؛ (۱۳۸۵) *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)*؛ ج ۱، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

قاسم‌پور مقدم، ح. (۱۳۸۷) *بررسی مبانی فلسفی، روانشناختی و زبانشناختی برنامه‌درسی زبان فارسی در دوره ابتدایی؛ مطالعات برنامه‌درسی*، دوره ۳۰، ش ۴۱-۱۸.

قورچیان ن؛ و تن ساز ف؛ (۱۳۷۴) *سیمای روند تحولات برنامه‌درسی به عنوان یک رشته تخصصی*؛ تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

کشانی، م؛ و نوروژی، ر؛ (۱۳۹۰) *ویژگیهای برنامه‌درسی با تأکید بر نظر علامه طباطبایی؛ معرفت*؛ دوره ۲۰، ش ۱۶۰، ص: ۱۶۱-۱۷۳.

— ردپای غلو در شعر آیینی شاعران فارسی سرا (از سده ششم تا معاصر با تأکید بر شاعران کاشانی) کیامنش، ع؛ (۱۳۸۳) آموزش همه‌جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی، دستاوردها و چشم‌اندازها؛ *فصلنامه نوآوریهای آموزشی*؛ دوره ۳، ش ۱۰، ص: ۱۴-۳۴.

معافی، ح؛ و مهرمحمدی، م؛ (۱۳۹۳) نقد و ارزیابی سند برنامه‌درسی ملی؛ *مجموعه سمینارهای تخصصی تعلیم و تربیت اسلامی*؛ مشهد: دانشگاه فردوسی.

ملایی‌نژاد، ا؛ و ذکاوتی قراگزلو، ع؛ (۱۳۸۷) بررسی تطبیقی نظام برنامه‌درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران؛ *نوآوریهای آموزشی*؛ دوره ۷، ش ۲۶، ص: ۳۵-۶۲.

موسی‌پور، ن؛ (۱۳۸۷) برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر؛ *فصلنامه تعلیم و تربیت*؛ دوره ۲۴، ش ۴، ص: ۸۳-۱۲۵.

موسی‌پور، ن و صدر، آ. و رست، م؛ (۱۳۹۲) *برنامه‌درسی ملی و تغییر در برنامه‌های درسی؛ همایش ملی تغییر برنامه‌درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش*، بیرجند. (<https://civilica.com/doc/386464/>)

مهرمحمدی، م؛ (۱۳۸۷) تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورتها و فرصتها؛ *آموزش عالی ایران*؛ دوره ۱، ش ۳، ص: ۱-۱۸.

نیساری، س؛ اکبری شلدره، ف؛ زندی، بهمن؛ قاسم پور مقدم، ح. و نجفی پازکی، م؛ (۱۳۹۴) *راهنمای آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی*. تهران: انتشارات مدرسه.

۱۴۳



- Al Abrawi, N. (2018). The Challenges of Designing and Delivering an Appropriate English as a Modern Foreign Language Curriculum for Primary School Aged Children in Oman. Doctoral thesis, Liverpool John Moores University.
- Chisholm, L. (2005). The Making of South Africa's National Curriculum Statement. *Curriculum Studies*, 37 (2), 193–208.
- Elder, C. (2000). Is it fair to assess native and nonnative speakers in common on school “foreign” language examinations? In A. Kunnan (Ed.), *Fairness in language testing: Proceedings of the 19th Language Testing Research Colloquium* (pp. 82– 104). Cambridge: Cambridge University Press.

-
- Gultig, J. Hoadley, U & Jansen, J. (2005) *Curriculum: From Plans to Practices: A Reader*. Cape Town: Oxford University Press.
- Khalkhali, A., & Taghizadeh, F. (2011) Modeling of Quality Indicators for a Teacher Training System. *Proceedings of ICERI 2011 Conference*. 5671-5681.
- Lundgren U.P, Nordin A., Sundberg D. (2014) The pedagogy of Hilda Taba and the progressive movement in education. Transnational policy flows in European education. *Oxford Studies in Comparative Education Symposium*, Oxford. 33–47.
- Mc Culloch, G. (2005) Curriculum Reform, Educational Change and School Improvement. The Practice and Theory of School Improvement: *International Handbook of Educational Change*, edited by David Hopkins, Netherland: Springer.
- Mousapur, N., Sadr, A. & Rast, M. (2013) National curriculum and changes in curricula. *National Conference on Curriculum Change in Education Courses*. Birjand. Available at: <https://civilica.com/doc/386464/>
- Niemela, Mikko A. & Tirri, K. (2018) Teacher's Knowledge of Curriculum Integration: a Current Challenge for Finnish Subject Teachers. Published in Intech Open.
- Ornstein, Allen C. & Hunkins, Francis P. (2017) *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Seventh edition. Pearson: Vivar, Malaysia.
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- Wang, H. (2006) An Implementation Study of the English as a Foreign Language Curriculum Policies in the Chinese Tertiary Context. *PhD. Thesis*. Queen's University.