

بررسی میزان کاربست عناصر برنامه درسی سازنده‌گرا در آموزش عالی: مطالعه موردی در

دانشگاه علوم پزشکی شیراز

میمنت عابدینی بلترک^{۱*}، احمدرضا نصر اصفهانی^۲، مهدی محمدی^۳، ابراهیم صالحی عمران^۴

۱. دکتری برنامه ریزی درسی، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز، شیراز، ایران
۲. دکتری علوم تربیتی، استاد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۳. دکتری علوم تربیتی، دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
۴. دکتری علوم تربیتی، استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

● دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۲ آخرین اصلاح مقاله: ۹۴/۱/۱۵ ● پذیرش مقاله: ۹۴/۱/۱۸

زمینه و هدف: سازنده‌گرایی رویکردی است که تأثیرات عمیقی بر رویکردهای یادگیری و تدریس می‌گذارد و به دنبال آن آموزش، تدریس، فراگیر، نقش معلم و محیط یادگیری را دچار تغییر می‌کند. علوم پزشکی نیز از این زمینه مستثنی نیست. از طرف دیگر، برنامه‌های درسی مهم‌ترین ابزار و عناصر تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی نظام آموزشی هستند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان کاربست عناصر برنامه درسی سازنده‌گرا در دانشگاه علوم پزشکی شیراز انجام شد.

روش کار: این پژوهش به روش توصیفی-پیمایشی انجام گرفت و جامعه آماری آن را دانشجویان تحصیلات تکمیلی چهار دانشکده از دانشگاه علوم پزشکی شیراز تشکیل دادند که ۲۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه بود که پس از تأیید روایی و پایایی، بین گروه نمونه توزیع گردید. برای تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از آزمون‌های t، Independent t و ANOVA استفاده شد.

یافته‌ها: تفاوت معنی‌داری بین عناصر برنامه درسی و میانگین نظری آزمون وجود داشت؛ بدین معنی که عناصر برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز، پایین‌تر از حد متوسط بود.

نتیجه‌گیری: مطالعات گوناگونی در ارتباط با رویکرد سازنده‌گرایی در آموزش پزشکی انجام شده، اما در داخل ایران چندان مورد توجه نبوده است. با توجه به یافته‌های به دست آمده، توصیه می‌شود که استادان رویکرد سنتی به تدریس را کنار بگذارند و از رویکردهای جدیدتر مانند سازنده‌گرایی استفاده نمایند.

کلید واژه‌ها: سازنده‌گرایی، برنامه درسی، عناصر، تحصیلات تکمیلی

*نویسنده مسئول: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

مقدمه

یادگیری، کارکرد اساسی و انطباق‌جویانه برای انسان است. انسان‌ها نسبت به سایر موجودات، یادگیرندگان انعطاف‌پذیرتری هستند که فعالانه به کسب دانش و مهارت می‌پردازند. در این راستا، در قرن گذشته نظریه‌های بسیاری درباره یادگیری ارایه شده است. یکی از این نظریه‌ها، نظریه سازنده‌گرایی می‌باشد که تأثیرات عمیقی بر رویکردهای یادگیری و تدریس گذاشته و چشم‌انداز و نوع نگاه به ماهیت یادگیری و همچنین، آموزش، تدریس، فراگیر، محتوا، نقش مدرس و محیط یادگیری را به طور اساسی دچار تغییر کرده و دیدگاه تحول‌آفرینی را در این زمینه ارایه نموده است (۱). در واقع تحول در علوم شناختی و رفتاری، شیوه‌های انتقال دانش پزشکی و یا آموزش پزشکی را دگرگون کرده است. در حال حاضر، آموزش پزشکی به شیوه سنتی و مبتنی بر کلاس درس جوابگو نیست و شیوه‌های جدیدی را می‌طلبد. یکی از رویکردهایی که شیوه‌های جدیدی را در آموزش پزشکی به دنبال داشته است، آموزش با رویکرد سازنده‌گرایی در مقابل آموزش سنتی می‌باشد (۲).

رویکرد سازنده‌گرایی دانش‌آموز را در ساخت و تفسیر دانش مهم قلمداد می‌کند (۳). سازنده‌گرایی به عنوان رویکردی نو به آموزش و با وجود نوپا بودن، به شدت حیطه‌های مختلف آموزش را درنوردیده است. این رویکرد یاددهی-یادگیری بر این تأکید دارد که دانش چیزی نیست که از مدرس به ذهن یادگیرنده انتقال یابد، بلکه این یادگیرنده است که دانش جدید را با توجه به تجارب قبلی خود می‌سازد (۴). زمانی که قرار است این رویکرد یادگیری در عمل وارد چرخه آموزش گردد، آن چه مطرح می‌شود، این است که عناصر اصلی آموزش و یا عناصر برنامه درسی مبتنی بر این رویکرد چگونه خواهد بود؟ برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی و مهم‌ترین ابزار و عنصر تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی نظام آموزشی به شمار می‌رود (۵). با وجودی که قلب هر رشته علمی در برنامه‌درسی آن می‌تپد (۶)، اما عوامل یا عناصر

تشکیل دهنده آن نیز متعدد می‌باشد؛ به گونه‌ای که می‌توان طبقه‌بندی عناصر را به تعداد صاحب‌نظران مطرح در این حوزه تقسیم نمود و همچنین، در طراحی هر برنامه درسی باید به این عناصر توجه نمود (۲). بنابراین، پژوهش حاضر عناصر مشترک از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف را [عناصر مطرح شده توسط Tyler شامل عنصر تعیین اهداف، انتخاب محتوا، سازماندهی تجارب و ارزشیابی میزان اثربخشی آن‌ها (۷)] مبنای کار خود قرار داد.

سازنده‌گرایی یک فلسفه یادگیری است که بر ساختن دانش توسط یادگیرندگان به صورت انفرادی یا اجتماعی اشاره دارد (۸) و با وجود نوپا بودن، به عنوان رویکردی نو به آموزش، به شدت حیطه‌های مختلف آموزش را درنوردیده است. سازنده‌گرایی، این دیدگاه را که ذهن فراگیران لوح‌های سفیدی هستند، رد می‌کند. فراگیران هرگز ایده‌ها را (زمانی که مدرس آن‌ها را نمایش می‌دهد) جذب نمی‌کنند، بلکه آنان آفرینندگان دانش خویش هستند (۹). بر مبنای این تئوری و جهت‌گیری کلی در حوزه آموزش، باید پذیرفت که شیوه انتقال یافته‌ها و اطلاعات علوم پزشکی به عنوان جنبه مهمی از آموزش پزشکی نیز متفاوت باشد (۴). در این‌جا بحث به کارگیری رویکرد سازنده‌گرایی و چگونگی عناصر برنامه درسی در این رویکرد مطرح می‌شود. عابدینی بلترک و اسدنیای نیز بر اهمیت کاربردی تدریس سازنده‌گرا به عنوان رویکرد مناسبی در آموزش پزشکی تأکید کردند (۱۰).

مطالعات گوناگونی در ارتباط با رویکرد سازنده‌گرایی صورت گرفته است. در این بین، تحقیقات داخلی مبنی بر دلالت‌های سازنده‌گرایی در حیطه آموزش پزشکی بسیار اندک می‌باشد و بیشتر پژوهش‌ها این رویکرد را به طور کلی برای آموزش تشریح کرده‌اند، اما مطالعات متعددی در خارج از کشور انجام شده است.

عابدینی بلترک و همکاران صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان علوم پزشکی از دیدگاه سازنده‌گرایی را بررسی نمودند و تکیه اصلی آنان بر عنصر تدریس (راهبردهای یاددهی-یادگیری) و

مشارکت خودشان انتخاب شد. نتایج حاکی از افزایش فعالیت گروهی و میزان مشارکت در کاربرد روش سازنده‌گرایی بود. به عبارت دیگر، دانشجویان در رویکرد سازنده‌گرا درگیر امر یادگیری شدند (۱۵).

مطالعه‌ای نیز به بررسی نظریه‌های رفتاری، شناختی و سازنده‌گرایی پرداخت و تمرکز اصلی آن بر نظریه سازنده‌گرایی بود. همچنین، در پژوهش ذکر شده بیان گردید که سازنده‌گرایی باعث یادگیری فعال در آموزش پزشکی می‌شود؛ بدین صورت که دانشجویان از طریق این رویکرد، مراقبت‌های حرفه‌ای پزشکی را که در مواجهه با دنیای واقعی به آن نیاز دارند، فرا می‌گیرند؛ چرا که آنان در فرایند یادگیری فعال هستند، ضمن این که در قبال یادگیری‌هایشان پاسخگو می‌باشند (۱۶). با وجود اثربخشی رویکرد سازنده‌گرایی، تحقیقات انجام شده در داخل کشور، حکایت از عدم به کارگیری آن در نظام آموزش ایران دارد (۱۷، ۵). اهمیت کاربرد رویکرد سازنده‌گرایی و روش‌های آموزش وابسته به آن، برای آموزش پزشکی مهم‌تر از بخش‌های دیگر نظام آموزشی می‌باشد. دلیل این امر، موضوعات و فضای علوم پزشکی است که نیاز به چنین رویکرد مبتنی بر موقعیت و کار با موارد اصیل و واقعی را افزایش می‌دهد (۱۰). با توجه به اهمیت به کارگیری رویکرد سازنده‌گرایی در حوزه پزشکی، هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی میزان کاربست عناصر برنامه درسی سازنده‌گرا در آموزش عالی با تکیه بر دانشگاه علوم پزشکی شیراز بود.

روش کار

این پژوهش به روش توصیفی-پیمایشی انجام شد. جامعه آماری مطالعه را دانشجویان تحصیلات تکمیلی (مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری) چهار دانشکده دانشگاه علوم پزشکی شیراز تشکیل دادند (۴۱۱ نفر). انتخاب چهار دانشکده توانبخشی، مدیریت و اطلاع‌رسانی، بهداشت و تغذیه، به دلیل همخوانی بیشتر رشته‌های آن‌ها با موضوع پژوهش حاضر بود.

تأثیر این رویکرد بر روش تدریس بود (۴). عابدینی بلترک و اسدنیای نیز در مطالعه خود به شرح کاربست تدریس سازنده‌گرا به عنوان رویکرد مناسبی در آموزش پزشکی پرداختند (۱۰). همچنین، پژوهشی به تبیین عناصر برنامه درسی سازنده‌گرا در علوم پزشکی پرداخت که در آن ویژگی‌های هر یک از عناصر با توجه به رویکرد سازنده‌گرایی تعریف شده است (۲).

مطالعه‌ای نشان داد که نیاز است استادان بر اساس نظریه سازنده‌گرایی آموزش ببینند و بر این اساس، چارچوب جدیدی برای دوره کارشناسی طراحی گردد (۱۱). پژوهش دیگری گزارش نمود که امروزه برنامه‌های پرستاری متناسب با نیازهای مراقب سلامت محیط تغییر نکرده است و نیازمند تغییر (این که دانشجویان چگونه فکر می‌کنند) می‌باشد که استفاده از نظریه سازنده‌گرایی در این امر راهگشا است. در پژوهش ذکر شده، سازنده‌گرایی و نوآوری آن در کاربرد اصول یادگیری فعال برنامه‌ریزی درسی به خصوص برای آموزش دانشجویان پرستاری توصیف گردید (۱۲).

در مطالعه DeCoux Hampton، سازنده‌گرایی به عنوان رویکرد جایگزین آموزش سنتی در آموزش پرستاری معرفی شد. دانشجویان شرکت کننده در تحقیق وی، در پروژه ۱۰ هفته‌ای به نتایج یادگیری اثربخش‌تری در مقایسه با رویکردهای سنتی دست یافتند (۱۳). کنفرانسی در ارتباط با آموزش‌های ضروری و مورد نیاز در حیطه پزشکی برگزار شد و در آن آموزش‌هایی که در آینده برای مهارت‌های شغلی آکادمیک نیاز است، مطرح گردید. یکی از آموزش‌های مورد نیاز برای آینده، سازنده‌گرایی است که نقش مدرس، یادگیرنده، مشارکت و ماهیت فرایند یادگیری را متحول می‌سازد (۱۴).

پژوهش دیگری نیز با هدف مقایسه روش‌های تدریس سنتی با سازنده‌گرایی در بین کارکنان بخش اورژانس انجام گرفت. گروه روش سنتی با مواد آموزشی از جمله اسلایدهای Powerpoint، تصاویر و ویدئو آموزش دیدند، اما محتوای تدریس و مواد آموزشی در گروه روش سازنده‌گرایی، با

عنصر هدف با میانگین $2/75$ ، پایین‌تر از حد متوسط و محتوا با میانگین $3/02$ بالاتر از حد متوسط مشاهده شد، اما این بالاتر بودن معنی‌دار نبود. راهبردهای یاددهی - یادگیری با میانگین $3/82$ بالاتر از حد متوسط و ارزشیابی با میانگین $2/75$ نیز پایین‌تر از حد متوسط بود؛ ضمن این‌که بیشترین میانگین به عنصر محتوا و کمترین میانگین به عنصر هدف اختصاص داشت.

یافته‌ها در خصوص وضعیت اهداف برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز نشان داد که این اهداف پایین‌تر از حد متوسط می‌باشد. در ارتباط با وضعیت محتوا می‌توان گفت که تفاوت معنی‌داری بین محتوا و میانگین نظری آزمون وجود نداشت. همچنین، یافته‌ها درباره وضعیت راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی، حاکی از آن بود که این راهبردها بالاتر از حد متوسط می‌باشد. ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی نیز در این دانشگاه پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی شد.

به طور کلی، در ارتباط با وضعیت عناصر برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز، با در نظر گرفتن مقدار t عناصر $(-3/443)$ در سطح $P < 0/05$ ، تفاوت معنی‌داری بین عناصر برنامه درسی و میانگین نظری آزمون مشاهده شد؛ بدین معنی که عناصر برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز، پایین‌تر از حد متوسط به دست آمد.

نمونه‌ها بر اساس جدول نمونه‌گیری Morgan (شامل 200 نفر) و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامه محقق ساخته بود که با توجه به مطالعات ادبیات نظری و منابع در دسترس طراحی گردید. سعی بر این شد تا سؤالات پرسش‌نامه معرف محتوای هدف بررسی باشد. این پرسش‌نامه در 40 گویه و چهار بخش مجزای هدف (10 سؤال)، محتوا (6 سؤال)، رویکردهای یاددهی - یادگیری (11 سؤال) و ارزشیابی (13 سؤال) تنظیم گردید. به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از نظر متخصصان موضوعی و جهت برآورد پایایی پرسش‌نامه نیز از روش Cronbach's alpha استفاده شد. میزان ضریب Cronbach's alpha این پرسش‌نامه، $0/87$ به دست آمد. در ابتدا غیر قابل شناسایی بودن شرکت کنندگان تضمین شد و پس از کسب رضایت آگاهانه، پرسش‌نامه جهت تکمیل در اختیار آنان قرار گرفت.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از سنجش عناصر برنامه درسی سازنده‌گرا در بین دانشکده‌های مورد بررسی و متناسب با نرمال بودن و سطوح اندازه‌گیری، از آمارهای توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون‌های t ، Independent t و ANOVA) در نرم‌افزار SPSS (SPSS Inc., Chicago, IL) استفاده گردید. لازم به ذکر است که 170 پرسش‌نامه بازگشت داده شد و تحلیل بر اساس همین تعداد صورت گرفت.

برای پاسخگویی به سؤال اول تا چهارم پرسش‌نامه از آزمون t و برای پاسخگویی به سؤالات پنجم تا آخر از آزمون Independent t استفاده گردید.

یافته‌ها

هدف از سؤالات اول تا چهارم پژوهش، سنجش میزان کاربست عناصر برنامه درسی سازنده‌گرا در دانشگاه علوم پزشکی شیراز بود که در جدول 1 آمده است.

جدول ۱: سنجش کاربست برنامه درسی سازنده‌گرا در دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی شیراز (تعداد نمونه = ۱۷۰ نفر)

عناصر	میانگین \pm انحراف معیار	t	درجه آزادی	P
هدف	$2/75 \pm 0/73$	-4/365	169	< 0/001
محتوا	$3/02 \pm 0/67$	0/548	169	0/548
راهبردهای یاددهی- یادگیری	$2/80 \pm 0/72$	-3/464	169	0/001
ارزشیابی	$2/75 \pm 0/63$	-5/025	169	< 0/001
کل	$2/83 \pm 0/61$	-3/443	169	0/001

در نظر گرفتن مقدار t برای ارزشیابی (-1/833)، اختلاف معنی‌داری بین دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری وجود نداشت. در جدول ۳ نمرات عناصر برنامه درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی با توجه به دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی شیراز ارائه شده است.

با توجه به یافته‌های جدول ۲، بیشترین میانگین و کمترین انحراف معیار در بخش آمار توصیفی و در تمامی عناصر مورد بررسی، به دانشجویان مقطع دکتری اختصاص داشت. در بخش آمار استنباطی نیز با در نظر گرفتن مقدار t، باید گفت که عناصر برنامه درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی از نظر دانشجویان دکتری بالاتر از دانشجویان کارشناسی ارشد بود. همچنین، با

جدول ۲: مقایسه عناصر برنامه درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی با توجه به مقطع تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز

متغیر	مقطع	تعداد	میانگین \pm انحراف معیار	درجه آزادی	t	P
اهداف	کارشناسی ارشد	143	$2/67 \pm 0/73$	167	-3/615	< 0/001
	دکتری	26	$3/22 \pm 0/53$			
محتوا	کارشناسی ارشد	143	$2/98 \pm 0/67$	167	-2/276	0/024
	دکتری	26	$3/30 \pm 0/59$			
رویکرد یاددهی- یادگیری	کارشناسی ارشد	143	$2/74 \pm 0/73$	167	-2/777	0/006
	دکتری	26	$3/16 \pm 0/58$			
ارزشیابی	کارشناسی ارشد	143	$2/72 \pm 0/65$	167	-1/833	0/069
	دکتری	26	$2/96 \pm 0/43$			
کلی	کارشناسی ارشد	143	$2/78 \pm 0/63$	167	-2/985	0/003
	دکتری	26	$3/16 \pm 0/41$			

جدول ۳: نمرات عناصر برنامه درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی با توجه به دانشکده‌های مورد مطالعه

متغیر	نام دانشکده	تعداد	میانگین \pm انحراف معیار	کوچک‌ترین	بزرگ‌ترین
اهداف	توان‌بخشی	42	$2/84 \pm 0/62$	1/50	4/20
	مدیریت و اطلاع‌رسانی	52	$2/43 \pm 0/61$	1/40	4/10
	بهداشت	50	$2/98 \pm 0/84$	1/90	5/00
	تغذیه	25	$2/80 \pm 0/71$	1/33	4/50
	مجموع	170	$2/75 \pm 0/73$	1/33	5/00

۴/۶۷	۲/۰۰	۲/۹۹ ± ۰/۵۶	۴۳	توان بخشی	محتوا
۴/۶۷	۲/۰۰	۲/۸۱ ± ۰/۵۶	۵۲	مدیریت و اطلاع‌رسانی	
۴/۸۳	۲/۰۰	۳/۳۲ ± ۰/۷۳	۵۰	بهداشت	
۴/۶۷	۱/۶۷	۲/۹۴ ± ۰/۷۷	۲۵	تغذیه	
۴/۸۳	۱/۶۷	۳/۰۲ ± ۰/۶۷	۱۷۰	مجموع	
۴/۶۴	۱/۶۴	۲/۸۲ ± ۰/۷۳	۴۳	توان بخشی	یاددهی - یادگیری
۴/۶۴	۱/۳۶	۲/۵۵ ± ۰/۷۰	۵۲	مدیریت و اطلاع‌رسانی	
۴/۶۴	۲/۰۰	۳/۰۰ ± ۰/۶۹	۵۰	بهداشت	
۴/۳۶	۱/۳۶	۲/۸۹ ± ۰/۸۱	۲۵	تغذیه	
۴/۶۴	۱/۳۶	۲/۸۰ ± ۰/۷۲	۱۷۰	مجموع	
۴/۳۸	۱/۶۹	۲/۷۰ ± ۰/۵۷	۴۳	توان بخشی	ارزشیابی
۴/۴۶	۱/۴۶	۲/۵۹ ± ۰/۶۵	۵۲	مدیریت و اطلاع‌رسانی	
۴/۲۳	۱/۸۵	۲/۹۳ ± ۰/۶۶	۵۰	بهداشت	
۳/۶۹	۱/۶۲	۲/۸۲ ± ۰/۵۳	۲۵	تغذیه	
۴/۴۶	۱/۴۶	۲/۷۵ ± ۰/۶۳	۱۷۰	مجموع	
۴/۴۷	۱/۸۰	۲/۸۴ ± ۰/۵۶	۴۳	توان بخشی	کلی
۴/۲۴	۱/۶۹	۲/۵۹ ± ۰/۵۶	۵۲	مدیریت و اطلاع‌رسانی	
۴/۴۱	۲/۰۷	۳/۰۶ ± ۰/۶۵	۵۰	بهداشت	
۳/۸۶	۱/۵۶	۲/۸۶ ± ۰/۶۰	۲۵	تغذیه	
۴/۴۷	۱/۵۶	۲/۸۳ ± ۰/۶۱	۱۷۰	مجموع	

نتایج آزمون ANOVA نشان داد که عناصر برنامه درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی در بین دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی شیراز تفاوت معنی‌داری داشت؛ به طوری که در عنصر اهداف، دانشکده بهداشت بالاترین نمره و دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی کمترین نمره را اخذ نمود. در عنصر محتوا نیز

بالاترین نمره به دانشکده بهداشت و کمترین نمره به دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی اختصاص داشت. در ارتباط با رویکردهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی نیز مانند دو عنصر ذکر شده قبلی، دانشکده بهداشت بالاترین نمره و دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پایین‌ترین نمره را کسب کرد (جدول ۴).

جدول ۴: تحلیل واریانس عناصر برنامه درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی با توجه به دانشکده‌های مورد مطالعه

P	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	مدل	متغیر
۰/۰۰۱	۵/۶۳۱	۲/۸۲۹	۳	۸/۴۸۶	بین گروهی	اهداف
		۰/۵۰۲	۱۶۶	۸۳/۳۹۳	درون گروهی	
			۱۶۹	۹۱/۸۷۹	کل	
۰/۰۰۱	۵/۵۸۷	۲/۳۶۳	۳	۷/۰۸۸	بین گروهی	محتوا
		۰/۴۲۳	۱۶۶	۷۰/۱۹۲	درون گروهی	
			۱۶۹	۷۷/۲۷۹	کل	
۰/۰۱۵	۳/۵۹۳	۱/۸۰۶	۳	۵/۴۱۸	بین گروهی	رویکرد یاددهی - یادگیری
		۰/۵۰۳	۱۶۶	۸۳/۴۳۸	درون گروهی	
			۱۶۹	۸۸/۸۵۵	کل	

ارزشیابی	بین گروهی	۳/۱۶۰	۳	۱/۰۵۳	۲/۷۳۵	۰/۰۴۵
	درون گروهی	۶۳/۹۳۵	۱۶۶	۰/۳۸۵		
	کل	۶۷/۰۹۶	۱۶۹			
کلی	بین گروهی	۵/۵۰۴	۳	۱/۸۳۵	۵/۱۴۰	۰/۰۰۲
	درون گروهی	۵۹/۲۵۴	۱۶۶	۰/۳۵۷		
	کل	۶۴/۷۵۷	۱۶۹			

بحث و نتیجه گیری

همچنین، منصوری با انجام پژوهشی در آموزش عالی به نتیجه مشابهی دست یافت (۱۷). نتایج پژوهش‌های اورنگی (۱۸)، نیک‌نشان (۱۹) و شعبانی‌ورکی و حسین قلی‌زاده (۲۰) با یافته‌های مطالعات منصوری و همکاران (۱) و منصوری (۱۷) همسو بود و به عبارت دیگر، با نتایج پژوهش حاضر مغایرت داشت. آن‌ها اعتقاد داشتند که استادان از رویکردهای نو و روش‌های تدریس خلاق استفاده نمی‌کنند (۲۰-۱۸).

شاید بتوان یکی از علل این مغایرت را جذب مدرسان جوان‌تر در گروه‌های آموزشی دانست. همچنین، برگزاری کارگاه‌های متعدد برای استادان علوم پزشکی می‌تواند علت دیگری باشد که امروزه خود را بیشتر نشان می‌دهد (در مقابل روش تدریس سخنرانی). علاوه بر این، پژوهش‌های مذکور بیشتر توجه خود را بر آموزش عالی و تمام مقاطع معطوف نموده‌اند؛ در حالی که پژوهش حاضر بررسی خود را به دوره‌های تحصیلات تکمیلی اختصاص داد که این امر می‌تواند یکی از علل تفاوت در نتایج به دست آمده باشد؛ چرا که مدرسان دوره‌های تحصیلات تکمیلی از شاخص‌ترین استادان محسوب می‌شوند. همچنین، کم بودن دانشجو در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، فضای بیشتر آموزشی، اهمیت پژوهش، مشارکت دانشجو در یادگیری و گفتگو محوری در برخی حوزه‌ها، از علل تفاوت پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها به شمار می‌رود.

نتایج تحلیل داده‌ها در مورد سؤال چهارم پژوهش (روش‌های ارزشیابی دوره‌های تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا تدوین شده است؟) بر خلاف عناصر دیگر، حاکی از آن بود که عنصر ارزشیابی از منظر

با توجه به نتایج به دست آمده از داده‌های پرسش‌نامه در ارتباط با سؤال اول (اهداف برنامه درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی تدوین شده است؟)، از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز، برای عنصر هدف در برنامه درسی سازنده‌گرا که شامل مقوله‌هایی همچون ایجاد یادگیری عمیق، ایجاد فرصت برای تفکر و توجه بر توسعه تفکر انتقادی بود، کلاس‌های درسشان سازنده‌گرا نیست.

در ارتباط با سؤال دوم پژوهش (محتوای برنامه درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا تدوین شده است؟)، تفاوت معنی‌داری بین محتوا یعنی مقوله‌هایی مانند استفاده از منابع اصیل هر درس و تعدد منابع و میانگین نظری آزمون (حد متوسط مقیاس به کار رفته) مشاهده نمی‌شود.

نتایج در مورد سؤال سوم پژوهش (راهبردهای یاددهی-یادگیری دوره‌های تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا تدوین شده است؟) حاکی از آن است که از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، کلاس‌هایشان در ارتباط با این عنصر با مقوله‌هایی مانند استفاده از روش‌های خلاق، تشویق به انجام فعالیت‌های گروهی و مشارکت فعال دانشجویان، سازنده‌گرا است. با توجه به این عنصر برنامه درسی، پژوهش حاضر با پژوهش‌های انجام شده در نظام آموزشی و به ویژه آموزش عالی مغایرت دارد. نتایج تحقیق منصوری و همکاران در نظام آموزشی نشان داد که روش‌های تدریس مورد استفاده در کلاس درس، سازنده‌گرا نیست (۱).

معنی‌داری وجود دارد؟) باید گفت که عناصر برنامه درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی در بین دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی شیراز تفاوت معنی‌داری را نشان داد؛ به طوری که دانشکده بهداشت در تمام عناصر برنامه درسی، بالاتر از دانشکده‌های دیگر بود و از دلایل آن می‌توان به وجود برخی رشته‌ها مانند آموزش بهداشت و ارتقای سلامت اشاره کرد. استادان این رشته‌ها با انواع روش‌های تدریس، طرح درس و برنامه درسی به معنای عام کلمه آشنایی لازم را دارند و در کلاس‌هایشان این نکات را اعمال می‌کنند.

به طور کلی در ارتباط با وضعیت عناصر برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز و با در نظر گرفتن مقدار t عناصر $(-3/443)$ در سطح $P < 0/05$ تفاوت معنی‌داری بین عناصر برنامه درسی و میانگین نظری آزمون (حد متوسط مقیاس به کار رفته) وجود داشت؛ بدین معنی که عناصر برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز پایین‌تر از حد متوسط بود.

در مقایسه پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها باید اذعان نمود که این حیطه در داخل ایران چندان مورد توجه قرار نگرفته و در مورد آن مطالعات انگشت‌شماری انجام شده است. بیشتر پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور به توصیف سازنده‌گرایی، عناصر و مؤلفه‌های آن پرداخته‌اند (۲۴-۲۱). برخی مطالعات نیز تأثیر این رویکرد را بر متغیر دیگری مورد سنجش قرار داده‌اند که از آن جمله می‌توان به تحقیقات Vavrus (۲۵)، Sejzi و Bin Aris (۲۶)، حسین (۲۷)، Vereijken و همکاران (۲۸) و Nyback (۲۹) اشاره نمود.

همچنین، پژوهش حاضر از برخی پژوهش‌های دیگر که تنها به بررسی برخی ابعاد پرداخته بودند، گسترده‌تر بود. به طور مثال، Janjai در مطالعه خود بر عناصر تدریس، نقش مدرس و نقش فراگیر تأکید داشت (۳۰) و باید اظهار نمود که پژوهش حاضر ضمن تمرکز بر چهار عنصر اصلی، عناصر مذکور را نیز در بین عناصر خود مورد بررسی قرار داد. پژوهش پارسا نیز بر مؤلفه‌های سازنده‌گرایی و تأثیر آن بر عملکرد کلاس درس

دانشجویان، سازنده‌گرا نمی‌باشد و این باور در میان دانشجویان مقطع دکتری بیش از دانشجویان کارشناسی ارشد بود. مهم‌ترین علت سازنده‌گرا نبودن این عنصر، نتیجه محور بودن استادان است که به فرایند توجهی ندارند و امتحانات خود را به صورت پایانی برگزار می‌کنند. ممکن است بیشتر استادان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی امتحانات را به صورت تستی برگزار نکنند، اما مقوله‌های مهم دیگر مانند ارزشیابی تکوینی، لحاظ نمودن تحقیق کلاسی و پرسش در فرایند تدریس را مورد توجه قرار نمی‌دهند و پرسش در کلاس درس بیشتر جهت مچ‌گیری و نمره دادن است تا کشف کاستی‌های تدریس و بهبود یادگیری.

در ارتباط با نتایج به دست آمده از سؤال پنجم پژوهش (آیا بین میزان کاربست رویکرد سازنده‌گرایی در کلاس‌های درس کارشناسی ارشد و دکتری تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟)، باید اظهار نمود که عنصر ارزشیابی تنها عنصر برنامه درسی سازنده‌گرا بود که دانشجویان تحصیلات تکمیلی اعتقاد داشتند در کلاس‌های درسشان اندک است. یکی از علل مهم این است که دانشجویان کارشناسی ارشد از مقطع کارشناسی وارد مقطع دیگری شده‌اند که از نظر ابعاد مختلف مانند تعدد استاد، انجام پژوهش در کنار آموزش و تمرکز بر رشته‌ای خاص با مقطع قبلی تفاوت دارد و بر این مبنا دست به مقایسه می‌زنند، اما زمانی که وارد مقطع بالاتری می‌شوند، آن را با دانشگاه و مقطع قبلی خود مقایسه می‌نمایند و سازنده‌گرا بودن یا نبودن کلاس‌هایشان را اعلام می‌کنند. همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، تحصیلات تکمیلی با استادان زبده‌تر و دارای مرتبه علمی بالاتری سر و کار دارد و این امر باعث می‌شود که دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد کلاس‌هایشان را سازنده‌گراتر بدانند و این بعد، از دیدگاه دانشجویان مقطع دکتری کمتر می‌باشد که این نکته در تمام عناصر برنامه درسی به وضوح مشاهده می‌شود (جدول ۲).

در ارتباط با سؤال آخر پژوهش (آیا بین میزان کاربست رویکرد سازنده‌گرایی در دانشکده‌های مختلف، تفاوت

ارزشیابی بود. یافته‌ها حاکی از آن است که عناصر برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز، پایین‌تر از حد متوسط می‌باشد. همچنین، عناصر برنامه درسی مبتنی بر سازنده‌گرایی در بین دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی شیراز تفاوت معنی‌داری را نشان داد. عنصر ارزشیابی نیز به عنوان تنها عنصر برنامه درسی سازنده‌گرا مطرح شد.

محدودیت‌ها

محدودیت‌های پژوهش حاضر را می‌توان در قالب ساختاری برای گرفتن مجوز و حضور در دانشکده‌ها بیان نمود. همچنین، از محدودیت‌های اصلی پژوهش می‌توان به عدم تعمیم به دوره‌های آموزش عمومی اشاره نمود.

سپاسگزاری

از خانم دکتر ریتم رضایی و معاون پژوهشی دانشکده بهداشت به جهت همکاری‌های بسیار در انجام پژوهش حاضر، تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

تأکید نمود (۳۱) و از این جهت با پژوهش حاضر که بر عناصر برنامه درسی با توجه به سازنده‌گرایی متمرکز می‌باشد، متفاوت بود.

برخی از تحقیقات انجام شده در ایران، با میزان به کارگیری سازنده‌گرایی توسط استادان (۲، ۱) و همچنین ارزشیابی کیفی، محتوای مناسب و نقش دانشجو (۳۱، ۱۷) در ارتباط می‌باشد، اما پژوهشی که تمام عناصر برنامه درسی در آموزش عالی را با رویکرد سازنده‌گرا مورد توجه قرار داده باشد، انجام نگرفته است. در واقع پژوهش حاضر نخستین پژوهشی بود که تمامی عناصر برنامه درسی را هم‌زمان مورد بررسی قرار داد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، انجام چنین پژوهشی در مقطع کارشناسی، مطالعه بر روی دانشکده‌های دیگر دانشگاه‌های علوم پزشکی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی روش‌های تدریس جدید در دانشکده‌های مختلف، پیشنهاد می‌گردد.

نتیجه‌گیری

هدف کلی از انجام پژوهش حاضر، سنجش میزان کاربست عناصر برنامه درسی سازنده‌گرا در قالب چهار عنصر هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری (روش تدریس) و

References:

- Mansoori S, Karami M, Abedini Baltork M. Investigating the Use of Constructivism-Based Teaching Method in Higher Education: A Case Study of Social Sciences Department at Mazandaran University. *J Curriculum Res*. 2013; 2(2):105-108. [In Persian]
- Abedini Baltork M, Nasr Esfahani AR, Mohammadi M and Salehi Omran E. Elements of constructivist curriculum in medical education: A Review Study. *Iran J Med Educ*. 2015; 14(10):888-97. [In Persian]
- Windschitl M. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review Educ Res*. 2002; 72 (2): 131-75
- Abedini Baltork M, Nasr Esfahani AR and Nili MR. The investigation of professional competencies of medical faculty members based on constructivism perspective. *J Strides Dev Med Educ*. 2014; 11(1): 125-8. [In Persian]
- Abedini baltork M, Nili MR. Analyzing the role of constructivism as a new learning approach in the textbooks of elementary school. *Res Curriculum Planning*. 2014; 11(13): 6-17. [In Persian]
- Eisner E. No easy answers: joseph schwab's contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*. 1984; 14(2): 201-10.
- Tyler RW. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago press; 2013.
- Kala S, Isaramalai SA, Pohthong A. Electronic learning and constructivism: a model for nursing education. *Nurse Educ Today*. 2010; 30(1):61-6.
- Dangel RJ, Guyton E. An Emerging Picture of Constructivist Teacher Education. *The Constructivist*. 2004; 15(1):1-35.
- Abedini Baltork M, Asadnia M, Applying a constructivist teaching approach for

- Development of Medical Education. Proceedings of the National Conference on Medical Education; 2012 Oct 31; Sanandaj, Iran. 2012: 323-4. [In Persian]
11. Rolloff M. A constructivist model for teaching evidence-based practice. *Nurs Educ Perspect.* 2010; 31(5):290-3.
 12. Brandon AF, All AC. Constructivism theory analysis and application to curricula. *Nurs Educ Perspect.* 2010; 31(2):89-92.
 13. DeCoux Hampton M. Constructivism applied to psychiatric-mental health nursing: an alternative to supplement traditional clinical education. *Int J Ment Health Nurs.* 2012; 21(1):60-8.
 14. Yarris LM1, Coates WC, Lin M, Lind K, Jordan J, Clarke S, et al. A suggested core content for education scholarship fellowships in emergency medicine. *Acad Emerg Med.* 2012; 19(12):1425-33.
 15. Yoo HB, Park JH, Ko JK. An Effective Method of Teaching Advanced Cardiac Life Support (ACLS) Skills in Simulation-Based Training. *Korean J Med Educ.* 2012; 24(1): 7-14.
 16. Nalliah S, Idris N. Applying the learning theories to medical education: A commentary. *Educ Psychol.* 2014; 1(2): 50-7.
 17. Mansoori S. (dissertation). The investigation of High School Teachers Professional Competencies in Mazandaran Province Based on Constructivism Theory. Babolsar: University of Mazandaran; 2010. [In Persian]
 18. Orangi AM. Assessment of guidance teachers activity in elementary schools. *Journal of Educational Innovations.* 2003;2(5): 83-99.
 19. Nikneshan SH. Approach of Religion training regarding to reason-centered and faith-centered. *Studies in Education and Psychology.* 2011; 11(2): 145-64. [In Persian]
 20. Shabanivaraki B, Hossingholi Zadeh R. Evaluate the quality of teaching at the university. *J Res Planing Higher Educ.* 2006; 12(1): 1-22. [In Persian]
 21. Olsen DG. Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education.* 1999; 120(2): 347-55.
 22. Aviram M. Beyond constructivism: autonomy-oriented education. *Studies in Philosophy and Education.* 2000; 19 (5-6): 465-89.
 23. Jackson RS. (Terminal Masters Project). Using constructivist methods to teach social studies to special education students. Michigan: Wayne State University Detroit; 2006.
 24. Wilson BG. Constructivism in practical and historical context. *Trends and issues in instructional design and technology.* 2012; 3:45-52.
 25. Vavrus F. The cultural politics of constructivist pedagogies: teacher education reform in the united republic of Tanzania. *Int J Educ Dev.* 2009; 29(3): 303-11.
 26. Sejzi AA, Bin Aris B. Constructivist Approach in Virtual Universities. *Procedia Soc Behav Sci.* 2012;56: 426 – 31.
 27. Hussain I. Use of constructivist approach in higher education: an instructors' observation. *Creative Education.* 2012; 3(2): 179-84.
 28. Vereijken MWC, Kruidering-Hall M, De Jong PGM, De Beaufort AJ, Dekker FW. Scientific education early in the curriculum using a constructivist approach on learning. *Perspect Med Educ.* 2013; 2(4): 209-215.
 29. Nyback MH. A Constructivist Approach to Teaching and Learning at the Degree Programme in Nursing at Novia University of applied sciences. Finland: Novia Publication Och Production; 2013.
 30. Janjai S. Improvement of the ability of the students in an education program to design the lesson plans by using an instruction model based on the theories of constructivism and meta cognition. *Procedia Engineering.* 2012; 32: 1163-8.
 31. Parsa A. Examine the relationship between faculty members' perceptions of constructivism in the classroom and they tend to approach the teaching and evaluation of teaching and learning circuit. *Proceedings of the International Conference on Monitoring and Evaluation in Higher Education;* 2009 Feb 25; Iranian Higher Education Association, Tehran, Iran. 2009: 400-12. [In Persian]

Evaluation of the Application of Constructivist Curriculum in Higher Education: A Case Study in Shiraz University of Medical Sciences, Iran

Meimanat Abedini-Baltork^{1}, Ahmad Reza Nasr-Esfahani², Mehdi Mohammadi³,
Ebrahim Salehi-Omran⁴*

1. *PhD in Curriculum Development, Young Researchers and Elite Club, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran*

2. *Ph.D. in Educational Sciences, Professor, School of Psychology and Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran*

3. *Ph.D. in Educational Sciences, Associate Professor, School of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran*

4. *Ph.D. in Educational Sciences, Professor, Department of Educational Sciences, School of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran*

• **Received:** 22 Jan, 2015

• **Received Corrected Version:** 4 Apr, 2015

• **Accepted:** 7 Apr, 2015

Background & Objective: Constructivism is an approach that has profound effects on learning and teaching approaches, and thus, alters education, teaching, learner, teachers' roles, and learning environment. The medical sciences are not exempt from this effect. On the other hand, curriculum is the most important element for the realization of the goals and general mission of the educational system. Therefore, the present study was conducted with the aim to evaluate the application of constructivist curriculum at Shiraz University of Medical Sciences, Iran.

Methods: This was a descriptive survey. The study population consisted of postgraduate students from 4 schools of Shiraz University of Medical Sciences. Through stratified random sampling method, 200 participants were selected. The research instrument was a questionnaire, the validity and reliability of which were approved. In the descriptive statistics section, mean and standard deviation were used, and in the inferential statistics section, a independent t-test, t-test, and ANOVA were used.

Results: A significant difference was observed between the mean test curriculum elements and theoretical mean of the scale used. This meant that curriculum elements based on the constructivism approach were lower than average in Shiraz University of Medical Sciences.

Conclusion: Numerous studies have been conducted on this approach in medical education, but this topic has not gained much attention in Iran. According to the findings, it is suggested that teachers abandon the traditional approach to teaching and utilize newer approaches such as constructivism.

Key Words: Constructivism, Curriculum, Elements, Postgraduate

***Correspondence:** School of Psychology and Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran

• **Tel:** (+98) 13 4260 2363

• **Fax:** (+98) 13 4260 2363

• **Email:** abedini.gilan@gmail.com