

طراحی، ساخت و اعتبارسنجی پرسش‌نامه وفاداری به برنامه درسی و کتاب‌های دانشگاهی در حوزه آموزش عالی ایران

نادره هزبرزاع^۱، فاطمه همتی^۲، افسر روحی^۳، راضیه ربانی یکتا^۴

(دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۷ - پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۸، نوع مقاله: پژوهشی)

چکیده

ضرورت استفاده از برنامه درسی ارائه شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در آموزش عالی ایران امری بدیهی و وفاداری در اجرای آن برای مدرسان دانشگاه مفروض است. یکی از موانع انجام پژوهش‌های وفاداری به برنامه درسی، عدم وجود پرسش‌نامه‌ای متناسب با حوزه آموزش عالی ایران برای تصویری روشن از پای‌بندی یا عدم پای‌بندی مدرسان به برنامه درسی و کتاب‌های دانشگاهی پیشنهادی از سوی وزارت عتف است. اگرچه پرسش‌نامه‌هایی برای سنجش وفاداری مدرسان به برنامه‌های درسی در حوزه‌های دیگر وجود دارد، هیچ یک از این پرسش‌نامه‌ها برای سنجش وفاداری مدرسان دانشگاه در ایران به لحاظ سیستم آموزشی متمرکز مناسب نیستند. به همین دلیل، طراحی و ساخت پرسش‌نامه حاضر هدفی برای پر کردن این خلأ بوده که در پی آن از رویکردهای کمی و کیفی (تلفیقی) برای جمع‌آوری داده‌ها و بررسی روایی و پایایی این پرسش‌نامه استفاده شده است. با استناد به نتایج پژوهش‌های پیشین و تجارب استادان دانشگاه، نسخه اولیه پرسش‌نامه آماده شد و با توجه به بازخوردها، نسخه اولیه تغییر یافت تا به شکل نهایی خود رسید. سپس، با مشارکت ۱۲۷ مدرس دانشگاه مراحل روایی محتوایی، ساختاری، صوری و نیز پایایی انجام پذیرفت و از آزمون‌های کی ام او (KMO) و بارتلت، تحلیل

۱. دانشجوی دکتری رشه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۲. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، تهران، ایران، (f.hemmati@jonoub.tpnu.ac.ir) نویسنده مسئول.
۳. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۴. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، تهران، ایران.

فاکتور اکتشافی و در نهایت کروناخ آلفا استفاده و پرسش‌نامه‌ای با ۲۷ گویه در قالب مقیاس لیکرت با پنج عامل طراحی شد. عامل نخست مسائل مربوط به مدرس بود که دانش محتوایی و روش تدریس، تجربه تدریس و مسائل فردی را شامل می‌شد. عامل دوم مسائل مربوط به برنامه درسی بود که حجم مطالب و کیفیت کتاب‌های دانشگاهی را بررسی می‌کرد. مسائل مربوط به مؤسسه آموزشی سومین عامل، و سخت‌افزار موجود در دانشگاه، ارزشیابی عملکرد مدرسان و اعمال نظر مسئولان دانشگاه زیرمجموعه آن بود. مشارکت دانشجو در فرایند یادگیری در قالب عدم تطابق مطالب با سطح دانشجو و عدم علاقه دانشجو به مطلب، عامل چهارم بود. پنجمین عامل تأثیر آزمون‌های سرنوشت‌ساز بر تغییر برنامه درسی توسط مدرس بود. نتیجه اعتبارسنجی نشان داد که گویه‌ها کاملاً مستقل و متغیرها کاملاً مرتبط بوده‌اند و این پرسشنامه از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار بوده است. ضمناً، نتایج این مطالعه می‌تواند برای انجام پژوهش‌های آتی در رابطه با پای‌بندی یا عدم پای‌بندی مدرسان دانشگاه به برنامه درسی به کار رود.

واژه‌های کلیدی: اعتبارسنجی پرسش‌نامه، برنامه درسی، سیستم متمرکز آموزش عالی، موانع اجرای برنامه درسی، وفاداری به برنامه درسی و کتاب‌های دانشگاهی.

Design, developing, and validation of a curriculum and academic books fidelity questionnaire in Iranian Higher Education

Nadereh Hojabr Zare¹, Fatemeh Hemmati*², Afsar Rouhi³, Razieh Rabbani Yekta⁴

Received: 07/01/2022, Accepted: 09/03/2022

Abstract

The necessity of implementing the curriculum provided by the Iranian Ministry of Sciences, Research, and Technology is well-accepted and university instructors are presumed to stay loyal to it. One of the obstacles to conducting research on curriculum fidelity is the absence of a questionnaire compatible with the Iranian higher education context which can delineate the instructors' fidelity or infidelity to the prescribed curriculum and suggested academic books. Although some questionnaires are developed for other contexts (e.g., primary and high school), they are not suitable for being employed in centralised higher education studies in Iran. As a result, as an attempt to occupy this niche, using the findings of previous studies and the instructors' experiences of teaching, the first draft of the questionnaire was developed and revised several times to reach its final form. Then, 127 university instructors at State and Islamic Azad universities took the questionnaire, and the data on content validity, construct validity, face validity, and reliability were collected. Finally, a 27-item Likert-Scale questionnaire with five main factors was developed. The first factor dealt with the instructors, which included content knowledge and teaching ability, teaching experience, and personal issues. The second factor was about the curriculum, including the content quantity and quality. The third factor addressed the institute-related issues, examining university hardware, teaching performance evaluation, and university authorities' imposing personal opinions. Learner engagement (incompatibility of the content with students' knowledge and students' lack of interest in the material) was the fourth factor. The last factor was the effect of high-stakes tests on instructors' modification of the curriculum. The developed questionnaire can be used in the field of higher education to conduct future research on the adherence or non-adherence of university instructors to the curriculum.

Keywords: Centralized education system, Curriculum, Curriculum and academic books fidelity, Obstacles in implementing a curriculum, Questionnaire validation .

-
1. PhD student, Payame Noor University, Tehran, Iran.
 2. Associate Professor, Department of English Language Teaching, Payame Noor University, Tehran, Iran, (Corresponding Author: f.hemmati@jonoub.tpnu.ac.ir)
 3. Associate Professor, Department of English Language Teaching, University of Mohaghegh Ardabili.
 4. Assistant Professor, Department of English Language Teaching, Payame Noor University, Tehran, Iran.

مقدمه

اهمیت برنامه درسی در موفقیت یک دوره آموزشی آن چنان مورد پذیرش پژوهشگران و مدرسان است که در مراکز علمی معتبر تقریباً هیچ دوره آموزشی بدون برنامه درسی یافت نمی شود (پرستلی و فیلیپو^۱، ۲۰۱۹). از میان تعاریفی که برای برنامه درسی ارائه شده است، تعریف گلتهورن^۲ و همکاران (۲۰۱۸) که در آن برنامه درسی مجموعه ای است از برنامه ها که برای هدایت یادگیری در مدارس معین و پیاده سازی می شود تا حد زیادی اهمیت برنامه درسی را نشان می دهد. دیچبرن^۳ (۲۰۱۵) ابراز می دارد که برنامه درسی مهم است، چرا که می تواند با ارائه لیستی از مواردی که فراگیر باید بیاموزد، از تکرار مواد آموزشی و اتلاف وقت استاد و دانشجو جلوگیری کند و آموزش را هدفمند سازد.

نتایج مشاهده های کلاس های درس نشان می دهد که برنامه درسی ارائه شده و شیوه اجرای آن در کلاس تفاوت های چشمگیری دارد (اندرسن^۴، ۲۰۱۷) که به شکل گیری مفهوم وفاداری به برنامه درسی^۵ (دیویس^۶، ۲۰۱۴) منجر شد. پژوهش ها نشان داده اند که میزان یادگیری فراگیران رابطه معنی داری با میزان اعمال برنامه درسی در کلاس داشته است (اپانگ^۷، ۲۰۰۹؛ رودامبو و دو پلسیس^۸، ۲۰۲۰؛ مک کارتی و وودارد^۹، ۲۰۱۸). مطالعه وفاداری به برنامه درسی در نظام آموزشی متمرکز^{۱۰} از اهمیت بیشتری برخوردار است. همان طور که عطایی و مظلوم^{۱۱} (۲۰۱۳) اشاره کرده اند، نظام آموزشی ایران متمرکز است و تصمیمات برنامه درسی در سطوح بالا گرفته می شود و مدیران سطوح میانی و منطقه ای و همچنین مدرسان نقشی جز اجرا در آن ندارند. علی رغم اهمیت این موضوع، به نظر می رسد که وفاداری استادان دانشگاه به برنامه درسی مورد غفلت واقع شده است و انجام پژوهش در این زمینه ضروری است.

گفتنی است که در حوزه آموزش عالی ایران پژوهش مشابهی مشاهده نشده و

-
1. Priestley & Philippou
 2. Glatthorn
 3. Ditchburn
 4. Anderson
 5. Fidelity to curriculum
 6. Davis
 7. Oppong
 8. Rudhambu & Du Plesiss
 9. McCarthy & Woodard
 10. centralized educational system
 11. Atai & Mazlum

طبیعی است که مسائل مربوط به روش تحقیق آن نیز مورد توجه قرار نگرفته است. یکی از روش‌های اصلی جمع‌آوری داده‌های پژوهشی در موضوع وفاداری به برنامه درسی پرسش‌نامه است. پرسش‌نامه‌ها برای اینکه روایی^{۱۱} مناسب داشته باشند بایستی مناسب حوزه پژوهش انتخاب یا طراحی شوند. بنابر اطلاعات پژوهشگران مقاله حاضر، ابزاری برای بررسی میزان وفاداری استادان دانشگاه و عوامل مانع اعمال برنامه درسی در سیستم آموزشی متمرکز ایران مشاهده نشده و پژوهش حاضر بر آن است تا پرسش‌نامه‌ای را ارائه دهد تا مورد استفاده پژوهشگران ایرانی قرار گیرد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

متغیرهای مؤثر بر میزان پیاده‌سازی برنامه درسی

یافته‌های مطالعات پیشین نشان‌دهنده وجود مجموعه‌ای از متغیرهاست که بر میزان پیاده‌سازی برنامه درسی در کلاس تأثیر می‌گذارند. دوزنبری^۲ و همکاران (۲۰۰۳) معتقدند که میزان پای‌بندی مدرسان به برنامه درسی متأثر از چهار متغیر از جمله آموزش قبل و حین خدمت مدرسان، مشخصات و ویژگی‌های برنامه درسی، مسائل مرتبط با دانش و تجربه مدرس و مسائل مربوط به امکانات مؤسسه آموزشی است. آپانگک (۲۰۰۹) هفت مورد را به عنوان متغیرهای مؤثر بر میزان اعمال برنامه درسی معرفی می‌کند که اولین و مهم‌ترین آن پیچیدگی برنامه درسی است و می‌گوید هر چقدر برنامه درسی متشکل از مواد متعدد و پیچیده باشد، مدرسان آن را کم‌تر اعمال می‌کنند. عامل پیچیدگی برنامه درسی به وسیله مک‌نیل^۳ و همکاران (۲۰۱۶) نیز تأیید شد. آنان دریافتند که مدرسان در اجرای برنامه درسی جدید که در آن مباحثه نقش اساسی دارد مشکل داشتند، زیرا مواد مرتبط با مباحثه گنجانده شده در برنامه برای ایشان پیچیده بودند. متغیر دوم زمان بر بودن کتاب‌های درسی برای ارائه در کلاس است که مورد تأیید دیویس (۲۰۱۴) هم هست. او یکی از عوامل عدم اجرای برنامه درسی را زمان ناکافی برای تدریس می‌داند و معتقد است که پیچیدگی مواد آموزشی با میزان زمان مورد نیاز رابطه مستقیم دارد. مورد سوم میزان دسترسی مدرس به منابع و کتاب‌های دانشگاهی است. مورگن (۲۰۱۵) نیز بر این عقیده است که وقتی مدرس

1. validity

2. Dusenbury

3. McNeill

مواد آموزشی لازم را در اختیار ندارد، یا از تدریس مبحث موجود در برنامه درسی اجتناب می‌کند یا آن را به روشی که متفاوت از آنچه در برنامه آمده است، اجرا می‌کند. براساس نظرات اپانگ (۲۰۰۹) متغیر چهارم نظر مدرس درباره مفید بودن تدریس یک مبحث آموزشی است. در همین راستا مک‌نیل و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند چنانچه مدرسی تدریس یک موضوع را مفید نداند، یا وقت کم‌تری برای موضوع صرف می‌کند یا آن را از دستور تدریس خود خارج می‌سازد. همان‌طور که دی فور^۱ (۲۰۰۹) نشان داد علی‌رغم تمایل مدرسان به تدریس کامل برنامه درسی، مواردی همچون دانش محتوا یا توانایی تدریس بر میزان پیاده‌سازی برنامه درسی مؤثرند که در تحقیق اپانگ متغیر پنجم است. کیفیت پایین دوره‌های آماده‌سازی مدرسان یا دستورالعمل‌های آموزشی مطرح شده در برنامه درسی متغیر ششم است. اگر مدرس نتواند دانش کافی درباره مواد آموزشی یا چگونگی تدریس را از طریق دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت یا برنامه درسی کسب کند، احتمال اینکه از تدریس بخش‌هایی از برنامه درسی چشم‌پوشی کند افزایش می‌یابد. آخرین متغیری که اپانگ مطرح کرده است، میزان نظارت بر چگونگی اجرای برنامه درسی توسط مدرسان است و به حضور ناظران در کلاس‌ها تأکید می‌کند.

به‌علاوه، نتایج پژوهش آرتور^۲ (۲۰۰۱) و گرگ^۳ (۲۰۰۱) بیانگر این بود که عدم تسلط مدرس به موضوع مطرح شده در برنامه درسی باعث عدم تدریس یا تدریس ناقص آن می‌شد و در مواردی که مدرسان موضوع مباحث یا ترتیب آن‌ها را سودمند نمی‌دانستند، آن را به میل خود تغییر می‌دادند. از سوی دیگر، نتایج پژوهش گراسمن^۴ (۲۰۰۴)، دیویس (۲۰۱۴) و نیاما^۵ (۲۰۱۶) نشان داد که تسلط مدرس بر موضوع اگرچه لازم است، اما کافی نیست و متغیرهایی همچون زمان اندک، عدم تطابق تمرین‌ها با سطح و نیاز فراگیران و تجربه پیشین و منفی مدرس در استفاده از برنامه درسی بر پیاده‌سازی آن اثرگذار بودند.

فیلیس^۶ و همکاران (۲۰۱۷) با بررسی ۳۹ مدرس دریافتند که آمادگی مدرسان تأثیر قابل توجهی بر میزان پیاده‌سازی برنامه درسی داشت، زیرا هم دانش محتوایی و

-
1. De Fur
 2. Arthur
 3. Gregg
 4. Grossman
 5. Nyaema
 6. Phillips

تدریس مدرسان و هم آماده‌سازی مطالب برای تدریس و تطبیق دادن آن با برنامه پیشنهادی پیش از شروع جلسه بر میزان اجرای برنامه درسی مؤثر بود. علاوه بر این، توانایی‌های مدیریت کلاس مدرس نیز در بلندمدت بر میزان اجرای برنامه درسی تأثیرگذار بود، زیرا صرف شدن وقت مدرس برای امور غیرتدریس باعث می‌شد وی نتواند تمام موارد را تدریس کند. در مطالعه‌ای دیگر، لیم^۱ (۲۰۱۸) نیز میزان آماده‌سازی برای کلاس را از عوامل مؤثر و دسترسی مدرسان به محتوا و وسایل آموزشی را یکی از مهم‌ترین متغیرها بر اجرای برنامه درسی معرفی کرد. یافته دیگر این پژوهش، رابطه مستقیم بین میزان ارتباط مدرسان با متخصصان موضوع موردتدریس و اجرای برنامه درسی بود. هر چه مدرسان بیشتر در تماس مستقیم با متخصصان مبحث موردنظر بودند، با کسب دانش محتوایی بیشتر، به تدریس کامل‌تر مواد ذکرشده در برنامه درسی می‌پرداختند.

مک‌کارتی و وودارد (۲۰۱۸) نیز تجربه تدریس را بر میزان اعمال بازخورد مؤثر دانستند و اعلام کردند که میزان تجربه تدریس مدرسان و به کار بستن برنامه درسی رابطه عکس دارند. همچنین، میزان مهارت و دانش مدرسان بر پای‌بندی آن‌ها در اجرای برنامه درسی مؤثر بود. به‌طور مشابه، دو^۲ و همکاران (۲۰۱۹) به این نتیجه رسیدند که دانش محتوایی و اطلاعات مدرسان درباره برنامه درسی رابطه مستقیمی با میزان اجرای برنامه درسی داشت. آن‌ها مواردی مانند کتاب‌های موجود و حمایت نرم‌افزاری و سخت‌افزاری توسط مدیران محلی را بر اجرای برنامه درسی توسط مدرسان مؤثر یافتند. رودامبو و دوپلسیس (۲۰۲۰) نیز دریافتند که عوامل درونی همانند ساختار برنامه درسی، ساختار مؤسسه و سطح دانش مدرسان و عوامل خارجی همانند سیاست‌های کلان منطقه‌ای و کشوری بر میزان اجرای برنامه درسی اثرگذار هستند.

سنجش میزان وفاداری به برنامه درسی

مدل‌هایی برای بررسی میزان وفاداری ارائه شده است که می‌توانند سنگ بنایی برای پژوهش‌های دیگر باشند. در مدل کرول^۳ و همکاران (۲۰۰۷) فراوانی تدریس هر مبحث در کلاس و میزان زمان صرف شده برای این موارد بایستی با آنچه در برنامه درسی ذکر شده‌اند مطابقت داده شود. در این میان، متغیرهای میانجی همانند پیچیدگی درس، کیفیت

1. Lim
2. Du
3. Carroll

ارائه مطالب، و یادگیری فراگیران مورد بررسی قرار می‌گیرند. در موردی مشابه، ملارد^۱ (۲۰۱۰) و فینی و اسمیت^۲ (۲۰۱۶) معیارهایی همچون تدریس مواد مطرح شده و به شیوه مورد نظر برنامه درسی، میزان زمان صرف شده برای هر مورد، کیفیت ارائه مطالب که می‌تواند شامل کیفیت تدریس مدرس و تجهیزات لازم برای تدریس شود، میزان اختلاف آنچه در برنامه درسی آمده و آنچه در کلاس اجرا می‌شود، و نهایتاً، میزان مشارکت فراگیران در فعالیت‌های آموزشی خواسته شده در برنامه درسی را برای سنجش وفاداری به برنامه درسی لازم می‌داند.

بررسی و مرور پیشینه تحقیق حاکی از آن است که تا زمان نگارش این مقاله مطالعه‌ای در ارتباط با موضوع سنجش میزان وفاداری به برنامه درسی ارائه شده و کتاب‌های دانشگاهی پیشنهادی از سوی وزارت عتف ایران انجام نشده است. بنابراین، در گام اول برای پر کردن این خلأ، در تحقیق حاضر، ابتدا مراحل شناسایی متغیرهای مؤثر بر اجرای برنامه درسی در حوزه آموزش عالی ایران صورت گرفت و سپس طراحی و اعتبارسنجی یک پرسش‌نامه جهت سنجش میزان وفاداری مدرسان رشته آموزش زبان انگلیسی انجام شد و در پایان، روایی و پایایی این پرسش‌نامه سنجیده شد.

روش

این پژوهش شامل ساخت پرسش‌نامه و اعتبارسنجی است که برای این کار از رویکردهای کمی و کیفی (تلفیقی^۳) برای جمع‌آوری داده‌های لازم جهت بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه استفاده شده است.

ساخت پرسش‌نامه

گام اول در تولید پرسش‌نامه بررسی مطالعاتی بود که پیش‌تر موضوع وفاداری به برنامه درسی را مورد بررسی قرار داده بودند. یکی از این موارد، پرسش‌نامه سطح دغدغه آموزشی است که توسط جورج^۴ و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شده و در گذر زمان تغییراتی داشته است. این پرسش‌نامه که برای دغدغه‌های مختلف برنامه درسی مدارس آمریکا

1. Mellard
2. Finney & Smith
3. Mixed-methods
4. George

نوشته شده است با تغییراتی در کشورهای دیگر نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد. فیلتر و همکاران (۲۰۰۷) پرسش‌نامه‌ای را طراحی کردند که در آن به میزان سنجش اعمال یک برنامه درسی خاص در سطح دبیرستان در آمریکا می‌پرداخت. این پرسش‌نامه شامل گویه‌هایی برای بررسی میزان دشواری اجرای برنامه درسی، زمان و تلاش مورد نیاز برای اعمال برنامه درسی، پیشرفت تحصیلی و اهمیت تغییرات قابل مشاهده در دانش یادگیرنده بود. یکی دیگر از پرسش‌نامه‌ها توسط پورتر^۱ و همکاران (۱۹۷۸) تهیه شده است که در آن به بررسی میزان اعمال برنامه درسی رشته ریاضی در مدارس آمریکا می‌پرداخت. این پرسش‌نامه به عنوان یک نمونه موفق تا سال‌ها مورد استفاده قرار گرفت، اگرچه با توجه به حوزه مورد استفاده، پژوهشگران تغییراتی در آن اعمال کردند (مک دانو^۲، ۲۰۱۴). در حوزه آموزش زبان انگلیسی، رحیمی^۳ و همکاران (۲۰۱۶) پرسش‌نامه‌ای را طراحی کردند تا میزان پای‌بندی مدرسان زبان را به برنامه درسی بررسی کنند. آن‌ها پرسش‌نامه خویش را براساس اصول برنامه درسی ارائه شده توسط نیشن و مک الیستر^۴ (۲۰۱۰) پایه‌گذاری کردند. این پرسش‌نامه به بررسی میزان پای‌بندی و میزان تغییرات انجام شده توسط معلمان زبان پرداخت و متمرکز بر اصول برنامه درسی آموزش زبان همانند توالی مواد درسی، ظاهر مطالب ارائه شده، و ارزشیابی عملکرد بود. در پژوهشی که اخیراً انجام شده است، اچاک و اولور^۵ (۲۰۱۹) پرسش‌نامه‌ای را برای میزان به کار بستن برنامه درسی توسط معلمان مدارس ترکیه ایجاد کردند که در آن به بررسی میزان وفاداری، آگاهی از برنامه درسی و عوامل خارجی مؤثر بر میزان وفاداری به برنامه درسی پرداخته شده بود.

بعد از بررسی پژوهش‌های پیشین، و براساس مدل دوزنبیری و همکاران (۲۰۰۳) و با در نظر گرفتن سیستم آموزش عالی ایران، یک چارچوب مفهومی برای موضوع حاضر تهیه شد که حاوی پنج عامل بود که به طور بالقوه می‌توانستند بر میزان وفاداری مدرسان دانشگاهی در ایران اثرگذار باشند. گویه‌های نسخه اولیه پرسش‌نامه براساس تجربیات تدریس پژوهشگران تحقیق حاضر و نتایج پژوهش‌های پیشین نوشته شدند (جدول ۱).

1. Porter
2. McDonough
3. Rahimi
4. Nation & Macallister
5. Ocak & Olur

جدول ۱ فاکتورها و گویه‌های مرتبط با آن‌ها

گویه‌ها	زیر فاکتورها	فاکتورها
۱۶، ۱۰، ۱	دانش محتوایی و تدریس مدرس	عوامل مرتبط با مدرس
۱۴، ۱۲، ۷	تجربه تدریس	
۸، ۱۳، ۲۵، الف	مسائل فردی	
۶، ۲، ب، *، پ*	حجم مطالب و مدت زمان اختصاص داده شده	عوامل مرتبط با برنامه درسی
۲۶، ۲۱، ۱۱، ۹، ۳	کیفیت کتاب‌های دانشگاهی	
۲۷، ۴، ت*	سخت‌افزار	عوامل مرتبط با مؤسسه آموزشی
۲۳، ۱۵	ارزشیابی عملکرد مدرسان	
۱۷	اعمال قدرت مسئولان دانشگاه	
۲۰، ۵	عدم تطابق مطالب با سطح دانشجو	مشارکت دانشجو
۱۹، ۲۴، ث*	عدم علاقه دانشجو به مطلب	
۱۸، ۲۲، ج*	تأثیر پیامدی آزمون	تأثیر پیامدی آزمون

* گویه‌هایی که با حرف اسم گذاری شده‌اند به واسطه بازخورد پنل تخصصی در مرحله روایی محتوایی حذف شدند.

عوامل مرتبط با مدرس اولین فاکتور را شکل داد که شامل گویه‌های ۱، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶ و ۲۵ بود. همان‌طور که دوزنبری و همکاران (۲۰۰۳)، دافور (۲۰۱۰) و فیلیپس و همکاران (۲۰۱۷) ابراز داشته‌اند، دانش محتوایی مدرس می‌تواند بر میزان به کارگیری برنامه درسی مؤثر باشد (گویه ۱: به دلیل عدم آشنایی کافی با برخی کتاب‌های پیشنهادی در برنامه درسی، از آن‌ها استفاده نمی‌کنم؛ گویه ۱۰: به دلیل عدم تسلط علمی در برخی قسمت‌ها، نمی‌توانم تمام اجزای برنامه درسی را اجرا کنم؛ گویه ۱۶: در برخی دروس نمی‌توانم تمام محتوای درسی را تدریس کنم، زیرا دانش کامل درباره استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی مثل آفیس را ندارم). هنگامی که مدرسان دانش محتوایی کافی برای تدریس یک موضوع را ندارند، سعی می‌کنند یا از موضوع مطرح شده عبور کنند یا آن را به صورت سطحی تدریس کنند و آنگونه که برنامه درسی از آن‌ها خواسته مطالب متفاوت و عمیق را در کلاس مطرح نکنند (گرگ، ۲۰۰۱). این امر می‌تواند به ضرر دانشجویان تمام شود، زیرا از کسب دانشی که برنامه درسی برای آن‌ها پیش‌بینی کرده است محروم می‌شوند.

مورد دیگر در این فاکتور، تأثیر تجربه پیشین مدرسان بر میزان وفاداری به برنامه درسی است (گویه ۷: سابقه تدریس به من کمک می‌کند تا تغییرات لازم در محتوای درسی را براساس میزان آشنایی دانشجویانم با مطالب اعمال کنم؛ گویه ۱۲: براساس سابقه و تجربه تدریس، اگر لازم بدانم تغییراتی در محتوای برنامه درسی ایجاد می‌کنم؛ گویه ۱۴: به واسطه دانش خود اگر لازم بدانم بخش‌هایی را به محتوای ارائه شده اضافه یا از آن کم می‌کنم). پژوهش‌های پیشین (دوزنبیری و همکاران، ۲۰۰۳؛ دیویس، ۲۰۱۴؛ نیاما، ۲۰۱۶) نشان داده‌اند که به طور معمول هر چه تجربه مدرسان بیشتر می‌شود، میزان انحراف مدرسان از برنامه درسی نیز بیشتر می‌شود. لذا رابطه‌ای مستقیم بین میزان تجربه تدریس و عدم وفاداری به برنامه وجود دارد. نیاما (۲۰۱۶) تأکید می‌کند که تجربه منفی تدریس یک مبحث، مدرس را به سمتی می‌کشاند که با عدم تدریس آن مورد یا تغییر در چگونگی تدریس یا سنجش آن از اعمال کامل برنامه درسی دور شوند. یکی دیگر از زیرمجموعه‌های فاکتور اول، تأثیر مسائل فردی مدرسان بر میزان وفاداری آن‌ها به برنامه درسی است (گویه ۸: من نمی‌توانم محتوای برنامه درسی را به‌طور کامل آموزش دهم، زیرا زمان کافی ندارم که خود را برای تدریس همه محتوای ارائه شده، آماده کنم؛ گویه ۱۳: میزان حق‌الزحمه‌ای که برای تدریس دروس در نظر گرفته شده است، اشتیاق لازم برای تدریس همه مباحث مطرح شده در برنامه درسی را ایجاد نمی‌کند؛ گویه ۲۵: دغدغه‌های فردی باعث می‌شود که نتوانم به تدریس تمام مباحث مطرح شده در برنامه درسی بپردازم). لیم (۲۰۱۸) و فیلیس و همکاران (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیده‌اند که آن دسته از مدرسانی که به‌طور گسترده درگیر مسائل فردی خود هستند و دغدغه‌هایی از قبیل درآمد، امنیت شغلی و سلامت خود دارند، اهمیت کم‌تری به اجرای برنامه درسی می‌دهند و تا حد ممکن به‌طور سطحی مطالب را به فراگیران منتقل می‌کنند.

فاکتور دوم یافت شده عوامل مرتبط با برنامه درسی را بررسی کرد که شامل گویه‌های ۲، ۳، ۶، ۹، ۱۱، ۲۱ و ۲۶ بود. یکی از مواردی که در پژوهش‌های پیشین به‌عنوان عامل عدم وفاداری مدرسان به برنامه درسی ذکر شده، مشخصه‌های برنامه درسی است. آنگونه که دوزنبیری و همکاران (۲۰۰۳)، اپانگ (۲۰۰۹)، مک نیل و همکاران (۲۰۱۶)، و دیویس (۲۰۱۴) اشاره کرده‌اند، میزان مواد درسی که باید تدریس شود می‌تواند به عدم اجرای کامل برنامه درسی منجر شود، زیرا مدرسان باید تمام مواد را در تعداد مشخصی از جلسات به اتمام برسانند. مکلف بودن مدرسان برای پوشش دادن همه موارد ذکر شده در

برنامه درسی و عدم تطابق حجم و تعداد جلسات می تواند باعث شود که مدرس بخشی از مواد را تدریس نکند، یا به طور ناقص ارائه دهد. این مورد در گویه ۲: من نمی توانم برنامه درسی را به طور کامل اجرا کنم، زیرا حجم بالای محتوای درسی تعیین شده نیازمند زمان بیشتری است، و گویه ۶: معتقدم در برخی دروس تعداد جلسات تعیین شده متناسب با حجم محتوای برنامه درسی نیست و به همین دلیل مجبور می شوم قسمت هایی را حذف کنم، مورد سنجش قرار گرفتند.

مورد دیگری که در پنج گویه (گویه ۳: در برخی دروس، منابع و کتاب های درسی بهتری نسبت به منابع پیشنهاد شده از سوی وزارت عتف در بازار موجود است؛ گویه ۹: اگر محتوای ارائه شده به روزرسانی نشده باشد، در آن تغییراتی اعمال می کنم؛ گویه ۱۱: از آنجایی که مطالب برخی دروس با مطالب دروس دیگر هم پوشانی دارد، تغییراتی در محتوا اعمال می کنم؛ گویه ۲۱: من از برخی کتاب های پیشنهاد شده در برنامه درسی استفاده نمی کنم، زیرا منابع بهتری در اختیار دارم؛ گویه ۲۶: من بخش هایی از محتوای درسی را برای دانشجویانم مفید نمی دانم، بنابراین آن را تدریس نمی کنم) مورد بررسی قرار گرفته است، کیفیت کتاب های دانشگاهی پیشنهاد شده در برنامه درسی است. براساس نتایج پژوهش های اپانگ (۲۰۰۹)، گرگ (۲۰۰۱)، آرتور (۲۰۰۱)، نیاما (۲۰۱۶)، و رودامبو و دوپلیس (۲۰۲۰)، در مواردی که مدرس کیفیت کتاب های درسی را ناکافی بداند، با تغییر در آن سعی می کند که آن را به بهترین شکل در آورد تا فراگیران بیشترین بهره را از کلاس ببرند. اضافه کردن و کاستن مطالب در کنار تغییر در نوع تدریس از مواردی هستند که می تواند با کیفیت بد منابع آموزشی همراه شود (نیاما، ۲۰۱۶).

فاکتور سوم با پنج گویه به بررسی تأثیر عوامل مرتبط با مؤسسه آموزشی پرداخت. شرایط موجود در مؤسسه آموزشی می تواند بر روند اعمال برنامه درسی تأثیر بگذارد. یکی از موارد مرتبط که در گویه های ۴ و ۲۷ (گویه ۴: عدم وجود امکانات لازم در دانشگاه - مثلاً هدست، کامپیوتر، پروژکتور - باعث می شود که نتوانم برنامه درسی را به طور کامل پوشش دهم؛ گویه ۲۷: من نمی توانم در برخی دروس تمام اجزای برنامه درسی را اجرا کنم، زیرا دانشگاه امکانات سخت افزاری کافی را در اختیارم قرار نمی دهد.) آورده شده است به امکانات سخت افزاری مؤسسه می پردازد که عدم وجود آن ها می تواند بر میزان به کار بستن برنامه درسی مؤثر باشد. رودامبو و دوپلیس (۲۰۲۰)، دو و همکاران (۲۰۱۹)، لیم (۲۰۱۸) دریافته اند که در مواردی که امکانات سخت افزاری لازم توسط مؤسسه فراهم

نشود، امکان عدم اجرای برنامه درسی به‌طور کامل افزایش می‌یابد، زیرا مدرس مجبور می‌شود که یا مبحث موردنظر را کنار بگذارد یا به صورتی غیر از آنچه در برنامه درسی آمده است تدریس کند.

همانند پژوهش‌های قبلی (اپانگ، ۲۰۰۹؛ مانچر و پرینز، ۱۹۹۱؛ مک کارتی و وودارد، ۲۰۱۸) عدم وجود نظارت دلیل دیگری است که در پژوهش حاضر (گویه ۱۵: عدم وجود ارزشیابی باعث شده است که انگیزه‌ای برای تدریس تمام محتوای برنامه درسی را نداشته باشم؛ گویه ۲۳: من محتوای برنامه درسی را به‌طور کامل اجرا نمی‌کنم، زیرا تدریس من مورد نظارت و ارزیابی قرار نمی‌گیرد.) یافت شده است. مک کارتی و وودارد (۲۰۱۸) ابراز داشته‌اند که وجود نظارت می‌تواند مدرسان را به‌طور تهدیدکننده‌ای وادار به اجرای برنامه درسی کند. علاوه بر این، مانچر و پرینز (۱۹۹۱) تأکید می‌کنند که نظارت آن‌گاه می‌تواند وفاداری مدرسان به برنامه درسی را افزایش دهد که با بازخوردهای دقیق و حاوی جزئیات همراه باشد، وگرنه ممکن است مدرس به صورت ناخواسته موردی را مورد غفلت قرار داده باشد که با دریافت بازخورد نسبت به آن هوشیار شود.

یکی دیگر از عواملی که مرتبط با مؤسسه آموزشی است به اعمال قدرت مسئولان دانشگاه اشاره دارد (گویه ۱۷: در تدریس برخی دروس از کتاب‌های پیشنهادشده از سوی وزارت عتف استفاده نمی‌کنم، زیرا گروه آموزشی این دانشگاه منبع را تعیین می‌کند). راجرز^۱ (۲۰۰۳) و لیم (۲۰۱۸) در پژوهش‌های خود دریافته‌اند که مسئولان حاضر در مؤسسه آموزشی با اعمال نظر می‌توانند بر انتخاب مواد درسی و چگونگی تدریس آن‌ها اثر بگذارند. در پژوهش حاضر نیز، یکی از گویه‌ها نشان داد که انتخاب منابع درسی و روش تدریس توسط مسئولان گروه درسی می‌تواند مؤلفه‌ای تأثیرگذار در عدم اجرای برنامه درسی توسط مدرسان باشد.

تأثیر مشارکت دانشجویان چهارمین عامل ذکر شده برای تغییر در برنامه درسی بود (گویه ۵: در مواردی که مشاهده کنم مطالب مناسب سطح دانشجویان من نیست، تغییراتی در محتوای برنامه درسی اعمال می‌کنم؛ گویه ۱۹: اگر موضوعی مورد علاقه دانشجویانم نباشد، وقت زیادی به تدریس آن اختصاص نمی‌دهم؛ گویه ۲۰: از آنجایی که دانشجویان به خوبی با محتوا ارتباط برقرار نمی‌کنند، تغییراتی در محتوای برنامه درسی اعمال می‌کنم؛

گویه ۲۴: بی میلی دانشجویانم به برخی از اجزای محتوای درسی باعث می شود که آن را به تفصیل تدریس نکنم. این عامل که در پژوهش های پیشین (ادانل، ۲۰۰۸؛ دوزنبیری و همکاران، ۲۰۰۳؛ گیل^۱ و همکاران، ۲۰۲۰) نیز گزارش شده است ابراز می دارد که مدرسان با توجه به میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت درسی، تصمیم می گیرند که تا چه اندازه و چگونه از پیروی از برنامه درسی فاصله بگیرند و مطابق با دانشجویان خویش پیش بروند. مشارکت یادگیرنده، که این روزها از مفاهیم اساسی هر فعالیت آموزشی شناخته می شود (مولینر و تاکر^۲، ۲۰۱۷)، در سه بعد شناختی،^۳ رفتاری^۴ و نگرشی^۵ تعریف شده است که از آن به عنوان عاملی تعیین کننده برای یادگیری یاد می شود که به ترتیب به میزان یادگیری، کیفیت و کمیت انجام تکالیف، و نگرش فرد به مواد و فرایند آموزشی اشاره دارد (پارک و لمبرت^۶، ۲۰۱۹). هر چه میزان مشارکت افراد در این سه بعد بیشتر باشد، احتمال یادگیری افراد طی دوره بیشتر می شود (زامبران^۷ و همکاران، ۲۰۱۶). علاوه بر این، میزان علاقه فراگیر به مطلب ارائه شده می تواند تسهیل کننده یا مانع مشارکت شناختی و رفتاری فرد شود (پارک و لمبرت، ۲۰۱۹). در پرسش نامه حاضر ابعاد مختلف مشارکت دانشجویان گنجانده شده است تا تأثیر این عامل بر رفتار مدرسان در به کار بردن برنامه درسی رصد شود.

آخرین عامل یافت شده در پژوهش حاضر تأثیر پیامدی آزمون بود (گویه ۱۸: من برای آمادگی دانشجویانم برای آزمون کارشناسی ارشد تغییراتی در محتوای ارائه شده می دهم؛ گویه ۲۲: وجود آزمون های کشوری باعث می شود که تغییراتی در محتوای ارائه شده در برنامه درسی ایجاد کنم تا دانشجویانم برای موفقیت در آزمون ها بیشترین بهره را از کلاس ببرند). با توجه به اهمیت آزمون های سراسری و اهمیت روزافزون مسئولیت پذیری مدرسان^۸ در نظام های آموزشی (گارور^۹، ۲۰۲۰)، به نظر می رسد که مدرسان برای آماده سازی دانشجویان برای آزمون های سرنوشت ساز حاضرند که وفاداری خود به برنامه

-
- 1 . Gale
 - 2 . Mulliner & Tucker
 3. cognitive
 4. behavioral
 5. attitudinal
 6. Park & Lambert
 7. Zumbrunn
 8. teacher accountability
 9. Garver

درسی را کنار بگذارند تا بتوانند دانش لازم را به دانشجویان خود منتقل کنند تا آن‌ها قادر باشند آزمون‌های خود را، که می‌تواند آینده شغلی ایشان را تعیین کند، با موفقیت پشت سر بگذارند. با عدم وفاداری مدرسان به دلیل آماده سازی دانشجویان برای آزمون‌های سرنوشت‌ساز، آن‌ها از یک سو به دانشجویان خود کمک می‌کنند و از سوی دیگر به اعتبار خود در بین مسئولان دانشگاه و دانشجویان اضافه می‌کنند، زیرا آن‌ها به عنوان افرادی موفق شناخته می‌شوند که می‌توانند خدمات لازم را به دانشجویان ارائه کنند.

شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در بخش روایی محتوایی

برای سنجش روایی محتوایی پرسش‌نامه، از ۱۵ مدرس دانشگاه خواسته شد که پرسش‌نامه را از نظر محتوایی بررسی و بازخوردهای خود را به پژوهشگران منتقل کنند. این استادان حائز رتبه‌های دانشیار (= ۱۱ نفر و استاد تمام = ۴ نفر) بودند. این مدرسان در دانشگاه‌های شیراز، تهران و همچنین در واحدهای مختلف دانشگاه آزاد از جمله واحد تهران جنوب مشغول به تدریس بودند. میانگین سنی این افراد ۵۸ سال (انحراف معیار = ۷/۶ سال) بود و به طور متوسط ۱۸ سال سابقه تدریس در دانشگاه را داشتند.

شرکت کنندگان در بخش روایی ساختاری و پایایی

۱۲۷ مدرس دانشگاه که در رشته‌های مختلف تدریس می‌کردند در این پژوهش همکاری داشته‌اند. از هر دو جنسیت در این پژوهش شرکت داشتند (آقایان = ۶۴ نفر، ۵۰/۳۹ درصد و خانم‌ها = ۶۳ نفر، ۴۹/۶۰ درصد). این افراد از استادان دانشگاه‌های آزاد اسلامی (۵۱ نفر، ۴۰/۱۵ درصد) و دولتی (۷۶ نفر، ۵۹/۸۴ درصد) بودند. برای افزایش سطح تعمیم‌پذیری نتایج، این افراد از ده استان در مناطق مختلف اجتماعی - اقتصادی کشور انتخاب شدند. نمونه‌برداری استفاده شده در این پژوهش از نوع سهمیه‌ای^۳ است تا شرکت کنندگان از دانشگاه‌های مختلف (دانشگاه‌های شیراز، تهران، تبریز و یزد و همچنین در واحدهای مختلف دانشگاه آزاد از جمله واحد تهران جنوب و تهران مرکز) در این پژوهش حضور داشته باشند. میانگین سنی شرکت کنندگان ۳۶ سال (انحراف معیار = ۴/۵) بود. ۸۴ نفر (۶۶/۱۴ درصد) از شرکت کنندگان دارای مدرک دکترا بودند، ۲۶ نفر (۲۰/۴۷ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند و ۱۷ نفر (۱۳/۳۸ درصد) دانشجوی دکترا بودند.

شرکت کنندگان در بخش روایی صوری

در مرحله سنجش روایی صوری پرسش نامه، متن پرسش نامه برای ۲۵ مدرس دانشگاه که در دانشگاه های مختلف تدریس می کردند ارسال شد. گفتنی است که شرکت کنندگان این مرحله با شرکت کنندگان مرحله قبل (بخش روایی محتوایی) هم پوشانی نداشته و افرادی متفاوت در این دو بخش با پژوهشگران همکاری داشته اند. این شرکت کنندگان دارای مدرک کارشناسی ارشد (۳ نفر) و دکترا (استادیار= ۱۴ نفر، دانشیار= ۶ نفر و استاد تمام= ۲ نفر) بودند. این مدرسان در دانشگاه های شیراز، تهران، تبریز و یزد و همچنین در واحدهای مختلف دانشگاه آزاد از جمله واحد تهران جنوب مشغول به تدریس بودند. میانگین سنی این افراد ۴۶ سال (انحراف معیار= ۵/۷ سال) بود و به طور متوسط ۱۳ سال سابقه تدریس در دانشگاه را داشتند.

مراحل اعتبارسنجی پرسش نامه وفاداری به برنامه درسی در حوزه آموزش عالی ایران

برای اعتبارسنجی پرسش نامه، مجموعه ای از اقدامات شامل روایی صوری^۱، روایی محتوایی^۲، روایی ساختاری^۳، پایایی کرونباخ آلفا مورد استفاده قرار گرفتند (نمودار شماره ۱) که در این بخش گزارشی از این اقدامات ارائه می شود.



نمودار ۱ مراحل اعتبارسنجی پرسش نامه

روایی محتوایی

بعد از انجام تغییرات مطرح شده توسط پاسخ دهندگان اولیه، پرسش نامه بررسی علل عدم پای بندی مدرسان دانشگاه به برنامه درسی ارائه شده توسط وزارت علوم برای ۱۵ متخصص متشکل از مدرسان دانشگاه های مختلف فرستاده شد و از آنها خواسته شد که طی مدت یک ماه، نظرات خود را درباره گویه های پرسش نامه مطرح کنند.

1. face validity
2. content validity
3. construct validity

روایی ساختاری

برای سنجش روایی ساختاری پرسش‌نامه، از تحلیل عامل استفاده شد. برای این کار، نتایج به کار بستن پرسش‌نامه در یک نوبت اجرای آن در ایران و با گروه هدف در نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس. وارد شده و سپس تحلیل عامل انجام پذیرفت. در تحلیل عامل، در ابتدا شاخص کایزر، میر-الکین^۱ (KMO) مورد بررسی قرار گرفت تا کفایت نمونه مورد ارزیابی قرار گیرد (پلنت، ۲۰۱۶). در ادامه آزمون بارتلت برای اطمینان از ارتباط بین گویه‌ها انجام شد. نهایتاً، بارگذاری عوامل^۲ مورد بررسی قرار گرفت تا چگونگی دسته‌بندی گویه‌ها مشخص شود.

روایی صوری

در این گام، گویه‌های نوشته‌شده مورد بررسی روایی صوری قرار گرفتند. پرسش‌نامه برای ۲۵ مدرس دانشگاه که در دانشگاه‌های مختلف تدریس می‌کردند فرستاده شد و از آن‌ها خواسته شد که از نظر شفافیت کلمات و جملات، ساختار نحوی و همچنین ظاهر و سبک چیدمان گویه‌ها پرسش‌نامه را مورد بررسی قرار دهند و بازخورد خود را طی ۱۰ روز از طریق ایمیل به پژوهشگران منعکس کنند. همچنین، از این ۲۵ نفر خواسته شد که با عددی بین یک تا پنج میزان ارتباط بین گویه و هدف اصلی پرسش‌نامه را مشخص کنند که یک نشان‌دهنده عدم ارتباط و پنج نشانگر ارتباط کامل است.

تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش شامل دو دسته عمده می‌شود: در قسمت اول و در دو مرحله، نظرات شرکت‌کنندگان از دو طریق بازخورد به صورت توصیفی و عددی دریافت شد. بازخوردهای شرکت‌کنندگان به صورت کیفی مورد بررسی قرار گرفت و صرفاً با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف معیار) ثبت شدند. سپس، این بازخوردها توسط نویسنده اول مقاله اعمال شد و نویسنده دوم مقاله حاضر به بررسی دقت اعمال

-
1. Kaiser-Meyer-Olkin
 1. Pallant
 1. factor loadings
 1. exploratory factor analysis
 1. principal components analysis
 1. eigenvalues
 1. rotated component matrix

بازخوردها پرداخت تا اطمینان حاصل کند که نظرات شرکت کنندگان به طور کامل اعمال شده باشند.

بخش دوم این پژوهش به بررسی روایی ساختاری و پایایی پرسش نامه نوشته شده پرداخت. برای سنجش روایی ساختاری، از تحلیل فاکتور اکتشافی^۴ استفاده شد. یکی از روش های تحلیل فاکتور اکتشافی، تکنیک تحلیل عوامل اصلی^۵ مورد استفاده قرار گرفت. این روش با دقت بیشتری نسبت به گزینه های دیگر در اکتشاف عامل ها به پژوهشگر کمک می کند (پلنت، ۲۰۱۶). در ابتدا قدرت هم بستگی متقابل گویه ها توسط آزمون بارتلت و کسیر میرالکین سنجیده شد تا مناسب بودن داده ها برای تحلیل فاکتور سنجیده شود. پس از رسیدن به نتایج مطلوب، پژوهشگران از نمودار سنگ ریزه و جدول مقادیر خاص^۶ استفاده کردند تا تعداد فاکتورها را به دست آورند. نهایتاً، با استفاده از جدول ماتریس عامل چرخشی^۷ گویه های مرتبط با هر عامل شناسایی شد. پایایی هر یک و کل پرسش نامه با استفاده از کروباخ آلفا محاسبه و گزارش شد.

یافته ها

روایی محتوایی

در این مرحله، از پانزده مدرس متخصصی که پیش تر ذکر شد، دوازده نفر پژوهشگران را با بازخوردهای خود یاری کردند. پیشنهادهایی از جمله اضافه کردن گویه (۲ مورد)، حذف کردن گویه (۷ مورد)، تغییرات واژگانی (۱۲ مورد)، تغییرات نحوی (۶ مورد) ارائه شد که پژوهشگران پس از بحث و تبادل نظر ۱۸ مورد از آن ها را اعمال کردند و تعداد گویه ها به ۲۷ رسید. این استادان نیز ارتباط هر گویه را با اهداف پرسش نامه مورد بررسی قرار دادند و میانگین $4/8$ (انحراف معیار = $0/62$) در دامنه ای بین $4/5$ و 5 حاصل شد. در این مرحله پنج گویه توسط شرکت کنندگان حذف شدند. این گویه ها به دلیل عدم ارتباط با عامل (۳ مورد) و شفاف نبودن (۲ مورد) حذف شدند.

روایی ساختاری

برای سنجش روایی ساختاری پرسش نامه تولید شده، شاخص KMO و آزمون بارتلت برای ۲۸ گویه باقی مانده محاسبه شدند (جدول ۲).

جدول ۲ آزمون‌های KMO و بارتلت

شاخص KMO	
۰/۷۶۳	
۲۶۳۶/۲۶	خی ^۲ تقریبی
۳۵۱	Df
۰/۰۰۰	Sig.

جدول ۲ نمایشگر نتایج آزمون KMO و بارتلت است. شاخص KMO می‌تواند عددی بین صفر و یک باشد و میزان مناسب آن برای تحلیل عامل حداقل ۰/۰۶ است (تاباچنیک و فیدل^۱، ۲۰۱۳). همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نتایج KMO نشانگر کفایت میزان نمونه‌گیری در پژوهش حاضر بود ($۰/۷۳۶ < ۶/۰$). علاوه بر این، آزمون بارتلت نیز نشانگر عدم وجود ضریب هم‌بستگی صفر بین گویه‌های موجود در پرسش‌نامه بود (خی^۲ (۳۵۱) = ۲۶۳۶/۲۶، پی = ۰/۰۰۰). آزمون بارتلت با این فرضیه صفر استفاده می‌شود که در متغیرهای موجود در ماتریس ضریب هم‌بستگی جامعه آماری با هم مرتبط نیستند (پیتاچ و استوینس^۲، ۲۰۱۶)، لذا آنچنان که مقدار پی در پژوهش حاضر نشان می‌دهد، این فرضیه درباره پرسش‌نامه حاضر صادق نیست و متغیرها مرتبط هستند.

با استفاده از مقادیر خاص که توسط کایزر^۳ (۱۹۶۰) پیشنهاد شده است، پنج عاملی که مقدار خاص بیش از یک دارند توسط نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. به‌عنوان عامل‌های مورد تأیید معرفی شدند (جدول ۲). آنچنان که جدول ۲ نشان می‌دهد، پنج عامل با معیار کایزر شناسایی شدند که ۷۰/۳۷ درصد از کل واریانس را شامل می‌شدند.

گام بعدی بررسی جدول ماتریس عامل چرخشی است. در پژوهش حاضر، از وریمکس^۴ که در دسته چرخش مستقل^۵ قرار می‌گیرد استفاده شد. این روش که عامل‌ها را به‌صورتی سخت‌گیرانه بررسی می‌کند، فرض را بر عدم وجود رابطه بین گویه‌ها می‌گذارد (پیتاچ و استوینس، ۲۰۱۶).

1. Tabachnik & Fidell
2. Pituch & Stevens
3. Kaiser
4. Varimax
5. orthogonal rotation

نتایج بررسی ماتریس عامل چرخشی نشان می‌دهد که چگونه ۲۷ گویه در پنج عامل دسته‌بندی شده‌اند. با توجه به محتوای گویه‌ها و با استفاده از پیشینه تحقیق، پنج عامل یافت شده به شرح زیر اسم‌گذاری شدند: عوامل مرتبط با مدرس، عوامل مرتبط با برنامه درسی، عوامل مربوط به مؤسسه علمی، مشارکت دانشجو، تأثیر پیامدی آزمون^۱.

پایایی پرسش‌نامه

برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از فرمول کرونباخ آلفا استفاده شد که نتیجه آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳ پایایی پرسش‌نامه و زیرشاخه‌ها

تعداد گویه‌ها	کرونباخ آلفا بر اساس موارد استاندارد شده	کرونباخ آلفا	عوامل مرتبط با مدرس
۱۰	۰/۹۲۰	۰/۹۱۸	عوامل مرتبط با مدرس
۷	۰/۸۴۲	۰/۸۲۸	عوامل مرتبط با برنامه درسی
۵	۰/۹۱۲	۰/۹۱۲	عوامل مربوط به مؤسسه علمی
۴	۰/۸۹۶	۰/۸۹۵	مشارکت دانشجو
۲	۰/۹۰۵	۰/۹۰۵	تأثیر پیامدی آزمون
۲۷	۰/۸۳۱	۰/۸۲	پرسش‌نامه

جدول ۳ نشان می‌دهد که میزان پایایی پرسش‌نامه حاضر در این نوبت به کارگیری ۰/۸۲ شده است، که میزانی مناسب برای یک پرسش‌نامه به شمار می‌رود (جانسون و کریستنسن^۵، ۲۰۱۹) زیرا از ۰/۷ بیشتر است. در مورد عامل‌های مختلف نیز میزان پایایی همه زیرشاخه‌ها از ۰/۷ بیشتر بودند (عوامل مرتبط با مدرس = ۰/۹۱۸، عوامل مرتبط با برنامه درسی = ۰/۸۲۸، عوامل مربوط به مؤسسه علمی = ۰/۹۱۲، مشارکت دانشجو = ۰/۸۹۵ و تأثیر پیامدی آزمون = ۰/۹۰۵).

روایی صوری

از ۲۵ نفری که پرسش‌نامه را دریافت کردند، ۲۲ نفر با ارسال بازخوردهای خود با

1. Backwash effect
1. Johnson & Christensen

پژوهشگران همکاری کردند که بازخورهای ارائه‌شده به تغییراتی در هجده گویه منجر شد که تغییرات شامل تغییرات واژگانی (۱۱ مورد)، تغییرات ساختاری (۸ مورد) و تغییرات ظاهری (۶ مورد) بودند. علاوه بر این، میزان ارتباط گویه‌ها با هدف اصلی پرسش‌نامه ۴/۶ (انحراف معیار = ۰/۶) و در دامنه ۴ تا ۵ عنوان شده بود که این اعداد نشان می‌دهند که این ۲۲ نفر گویه‌ها را مرتبط با هدف پرسش‌نامه می‌دانستند.

بحث و نتیجه‌گیری

پرسش‌های پژوهش این تحقیق به ساخت و روایی و پایایی پرسش‌نامه وفاداری به برنامه درسی در سیستم آموزش عالی پرداختند که نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پنج عامل مسائل مربوط به برنامه درسی، مسائل مربوط به مدرس، مسائل مربوط به مؤسسه آموزشی و نقش پیامدی آزمون بر تدریس بر وفاداری مدرسان به برنامه درسی مؤثر بودند. این عوامل منطبق با نتایج پژوهش‌های پیشین بودند (اپانگ، ۲۰۰۹؛ دوزنبری و همکاران، ۲۰۰۳؛ دافور، ۲۰۱۰؛ دیویس، ۲۰۱۴؛ رودامبو و دوپلسیس، ۲۰۲۰؛ فیلیپس و همکاران، ۲۰۱۷؛ مک‌نیل و همکاران، ۲۰۱۶؛ نیاما، ۲۰۱۶؛ گرگ، ۲۰۰۱). مقایسه فاکتورهای یافت شده در پرسش‌نامه ساخته شده در پژوهش حاضر و پرسش‌نامه‌های پیشین حاکی از وجود شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در پرسش‌نامه حاضر و پرسش‌نامه‌های پیشین بود که در این بخش مورد بحث قرار می‌گیرند. یکی از نقاط مشترک وجود عامل دانش محتوایی و روش تدریس است که در همه پرسش‌نامه‌های پیشین (جورج و همکاران، ۲۰۰۶؛ پورتر و همکاران، ۱۹۷۸؛ رحیمی و همکاران، ۲۰۱۶؛ فیلتر و همکاران، ۲۰۰۷) نیز وجود داشتند. این پرسش‌نامه‌ها عامل دانش محتوایی و روش تدریس را به‌عنوان یک فاکتور عمده در اجرا یا عدم اجرای کامل برنامه درسی معرفی کرده بودند. پژوهش‌های دیگر (دافور ۲۰۱۰؛ دوزنبری و همکاران، ۲۰۰۳؛ و فیلیپس و همکاران، ۲۰۱۷) نیز به اهمیت دانش مدرس و توانایی وی در انتقال مفاهیم به فراگیران اشاره کرده‌اند.

اثر تجربه تدریس و دغدغه‌های شخصی که در پژوهش حاضر یافت شد نیز در دو پرسش‌نامه (جورج و همکاران، ۲۰۰۶؛ فیلتر و همکاران، ۲۰۰۷) وجود داشتند. این پرسش‌نامه‌ها با بررسی عمیق‌تر مسئله تدریس، به ابعاد شخصی مدرس نیز پرداخته‌اند. مدرس به‌عنوان یکی از ارکان اصلی تدریس به‌عنوان یک کنشگر فعال عمل می‌کند که مشخصه‌های فردی وی می‌تواند بر عملکردش تأثیر بگذارد (نیاما، ۲۰۱۶). با وجود این،

پرسش‌نامه‌هایی همچون پرسش‌نامه‌های پورتر و همکاران (۱۹۷۸) و رحیمی و همکاران (۲۰۱۶) این مهم را نادیده گرفته‌اند.

یکی دیگر از عوامل یافت‌شده در پژوهش حاضر، موارد مرتبط با برنامه‌دستی بود که در پرسش‌نامه جورج و همکاران (۲۰۰۶) هم آمده است، اما در دیگر پرسش‌نامه‌ها یافت نشد. دو موضوع را می‌توان در قبال این یافته مورد بررسی قرار داد. اولین دلیل عدم گنجاندن این عامل در پرسش‌نامه‌ها را می‌توان در کیفیت عالی فرض‌شده توسط طراح پرسش‌نامه دانست. اگر طراح پرسش‌نامه فرض را بر این بگذارد که برنامه‌دستی و کتاب‌های دانشگاهی مورد بررسی از هر گونه ایرادی مبرا است و بهترین گزینه‌ها در بهترین حالت عرضه شده است، دلیلی نمی‌بیند که این عامل را به عنوان فاکتوری در عدم وفاداری مدرسان بدانند و ریشه تغییرات را در جایی دیگر جست‌وجو می‌کند. دلیل محتمل دوم به نظر طراح پرسش‌نامه درباره توانایی مخاطبان پرسش‌نامه (مدرسان) در ارزیابی برنامه‌دستی برمی‌گردد. اگر طراحان پرسش‌نامه بر این باور باشند که مدرسان دانش یا تجربه کافی برای ارزیابی برنامه‌دستی را ندارد و صرفاً باید نقش مصرف‌کننده دانش تولیدشده را ایفا کنند (کومار^۱ و همکاران، ۲۰۱۹)، دلیلی برای اضافه کردن آن در پرسش‌نامه خود نمی‌بینند. اما طراحان پرسش‌نامه حاضر با فرض توانایی بررسی برنامه‌دستی و یافتن ایرادهای احتمالی این گویه‌ها را در پرسش‌نامه قرار دادند که با استقبال استادانی که متن پرسش‌نامه را در روایی محتوایی بررسی کردند مواجه شد. این امر با نتایج روایی ساختاری که نشان از وجود یک عامل منسجم داشت، حمایت شد.

عامل دیگری که در پژوهش حاضر یافت شد عوامل مرتبط با مؤسسه آموزشی است، درحالی که مسائلی هم‌چون سخت‌افزار مورد نیاز برای تدریس و ارزشیابی عملکرد مدرسان در پرسش‌نامه‌های پیشین (جورج و همکاران، ۲۰۰۶؛ پورتر و همکاران، ۱۹۷۸؛ رحیمی و همکاران، ۲۰۱۶) آمده بودند، اما وجه تمایز یافت‌شده در اعمال قدرت مسئولان دانشگاه در مواد درسی و چگونگی آن است که در هیچ یک از پرسش‌نامه‌های قبلی وجود نداشت. این شواهد حاکی از آن است که مسئله دخالت مسئولان دانشگاه (مدیر گروه یا رئیس دانشکده) در فرایندهای آموزشی (برای مثال انتخاب کتاب، روش تدریس، میزان و چگونگی استفاده از آزمایشگاه) در حوزه آموزش عالی ایران بیش از سیستم‌های مورد بررسی در مطالعات پیشین بر روش تدریس مدرسان اثرگذار است. اگرچه رودامبو و

دوپلیسیس (۲۰۲۰) این مورد را در پژوهش خود که با مصاحبه انجام شده است آورده‌اند، ولی هیچ‌یک از پرسش‌نامه‌ها حاوی این فاکتور مؤثر نیستند.

عامل مشارکت دانشجویان که در دو بُعد شناختی و عاطفی مطرح شده است در دو پرسش‌نامه جورج و همکاران (۲۰۰۶) و رحیمی و همکاران (۲۰۱۶) آمده است. این عامل به اهمیت بازخورد گرفته شده توسط مدرس در قبال یادگیری و علاقه دانشجویان اشاره دارند. در مدل سطح دغدغه مدرسان، یکی از بالاترین سطوح مطلوب توجه پیوسته آن‌ها به تأثیر برنامه درسی از جنبه‌های مختلف بر فراگیران است (جورج و همکاران، ۲۰۰۶). این دغدغه می‌تواند به تفکر و اقدام در راستای تغییر در برنامه درسی و افزایش مشارکت دانشجویان منجر شود. وجود این عامل در پرسش‌نامه حاضر می‌تواند به دقت آن در بررسی عوامل مؤثر بر عدم وفاداری مدرسان به برنامه درسی کمک کند.

در پژوهش حاضر، نقش پیامدی آزمون بر چگونگی تدریس مدرسان نیز به‌عنوان دیگر عامل مؤثر بر میزان وفاداری مدرس به برنامه درسی یافت شد، اما این عامل در پرسش‌نامه‌های دیگر وجود نداشت که دلیل این تفاوت را می‌توان در نوع نظام‌های آموزشی دانست که مطالعات در آن‌ها انجام شده است. برای مثال، نظام متمرکز آموزشی در ایران مدرس را مکلف به تدریس مجموعه‌ای از مواد آموزشی می‌کند که ممکن است در برخی موارد برای موفقیت در آزمون‌های سرنوشت‌ساز (آزمون کارشناسی ارشد، دکترا و استخدامی) ناکافی باشند و مدرس با توجه به نیازهای دانشجو از برنامه درسی منحرف شود تا بیشترین سود را به دانشجویان برساند که این کار به‌عنوان عدم وفاداری شناخته می‌شود. اما در نظام‌های غیرمتمرکز، با آزادتر بودن مدرس برای انتخاب‌های آموزشی از میان گزینه‌های متعدد، رفتار متنوع او عدم وفاداری به برنامه درسی محسوب نشده و در پرسش‌نامه‌ها (پورتر و همکاران، ۱۹۷۸؛ رحیمی و همکاران، ۲۰۱۶؛ فیلتر و همکاران، ۲۰۰۷) نیز جایی نداشته است.

در پژوهش حاضر، مراحل مختلف تولید و اعتبارسنجی پرسش‌نامه عوامل مؤثر بر وفاداری به برنامه درسی متناسب با سیستم آموزش عالی ایران بررسی شدند که به تولید پرسش‌نامه‌ای در قالب لیکرت با پنج زیرشاخه مسائل مربوط به مدرس، مسائل مربوط به مؤسسه علمی، مسائل مربوط به برنامه درسی، تأثیر پیامدی آزمون و مشارکت دانشجو منجر شد.

بررسی فاکتورهای یافت‌شده نشان می‌دهد که مسئله وفاداری مدرس به برنامه

درسی و کتاب‌های دانشگاهی مفهومی چندوجهی است که شامل مجموعه‌ای از متغیرهایی می‌شود که برخی مرتبط با مدرس است و برخی دیگر توسط عوامل بیرونی هدایت می‌شوند. برای مثال، اعمال قدرت مسئولان دانشگاه یا عدم تأمین تجهیزات لازم برای تدریس مواد درسی ذکر شده در برنامه درسی، کاستی‌های ذاتی برنامه درسی همانند انتخاب و حجم مواد درسی، تأثیر چشمگیر آزمون‌های سرنوشت‌ساز بر زندگی دانشجویان از عواملی هستند که می‌توانند به سادگی مدرس را از اجرای کامل برنامه درسی دور کنند. این امر نشان می‌دهد که اگرچه مدرس در خط مقدم اجرای برنامه درسی است، اما وجوب فراهم کردن شرایط مناسب برای وی امری انکارناپذیر است و ناظر پیش از آنکه مدرسی را محکوم به عدم وفاداری به برنامه درسی و کتاب‌های دانشگاهی کند، بایستی عوامل زمینه‌ساز وفاداری و یا عدم وفاداری را نیز در نظر داشته باشد.

جمع‌آوری داده‌ها برای بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه حاضر در زمان شیوع ویروس کووید ۱۹- در کشور انجام شد. این امر باعث شد که ارتباط پژوهشگران با شرکت‌کنندگان صرفاً از طریق اینترنت و محدود باشد. این اتفاق به کم شدن تعداد شرکت‌کنندگان در این تحقیق منجر شد، اگرچه تعداد نهایی شرکت‌کنندگان به حد کفایت نظری مورد نیاز برای تحلیل فاکتور رسید. از این پرسش‌نامه می‌توان برای مقایسه عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی در دانشگاه‌های مختلف استفاده کرد تا تفاوت‌های بین استادان، دانشگاه‌ها، دانشکده‌ها نمایان شود. همچنین، در مقایسه عوامل مؤثر در اجرای برنامه درسی و استفاده از کتاب‌های پیشنهادی توسط مدرسان رشته‌های مختلف استفاده کرد تا بررسی کرد که آیا عوامل مختلفی در رشته‌های متفاوت باعث عدم اجرای برنامه درسی می‌شود یا خیر. علاوه بر این، این پرسش‌نامه را می‌توان در کنار روش مشاهده استفاده کرد تا چگونگی عدم اجرای برنامه درسی و چرایی آن‌ها سنجیده شود. همچنین این پرسش‌نامه می‌تواند به عنوان گام اول در پژوهش‌های تلفیقی استفاده شود و سپس پژوهشگر با استفاده از روش‌های کیفی می‌تواند به طور دقیق‌تر موردهای خاص را بررسی کند. پژوهشگران دیگر نیز می‌توانند از طریق انجام تحلیل عامل تأییدی، روایی ساختاری این پرسش‌نامه را با استفاده از نظرات شرکت‌کنندگان دیگر مورد بررسی قرار دهند.

منابع

Anderson, D. L. (2017). Improving information technology curriculum learning outcomes. *Informing Scientific: The International Journal of an Emerging*

- Transdiscipline*, 20, 119–131.
- Arthur, L. (2001). Young children as critical consumers. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(1), 182–194.
- Atai, M. R., & Mazlum, F. (2013). English language teaching curriculum in Iran: Planning and practice. *The Curriculum Journal*, 24(3), 389–411.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(40), 1–9.
- Davis, D. L. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perceptions and child outcomes of a literacy curriculum in a head start program: A mixed methods study* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Nebraska-Lincoln.
- De Fur, K. (2009). *The relationship between the fidelity of project-based curriculum implementation and foreign language teachers' beliefs in teaching and learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Southern Connecticut State University.
- Ditchburn, G. (2015). The Australian curriculum: History—the challenges of a thin curriculum. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 27–41.
- Du, W., Liu, D., Johnson, C. C., Sondergeld, T. A., Bolshakova, V. L., & Moore, T. J. (2019). The impact of integrated STEM professional development on teacher quality. *School Science and Mathematics*, 119(2), 105–114.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–256.
- Finney, S. J., & Smith, K. L. (2016). *Ignorance is not bliss: Implementation fidelity and learning improvement*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Gale, J., Alemdar, M., Lingle, J., & Newton, S. (2020). Exploring critical components of an integrated STEM curriculum: an application of the innovation implementation framework. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1–17.
- Garver, R. (2020). Evaluative relationships: Teacher accountability and professional culture. *Journal of Education Policy*, 35(5), 623–647.
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Sage publications.
- Gregg, M. (2001). Views of beginning pre-service teachers: Content knowledge use. *Journal of Geography*, 100(2), 61–86.
- Grossman, P. (2004). *Curriculum materials: Scaffolds for new teacher learning? A Research Report co-sponsored by Center for the Study of Teaching and Policy (CTP) and Center on English Learning & Achievement (CELA)*. University of Washington.
- Johnson, r. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141–151.
- Kumar, P. C., Vitak, J., Chetty, M., & Clegg, T. L. (2019). The platformization of the classroom: Teachers as surveillant consumers. *Surveillance & Society*, 17(1/2), 145–152.
- Lim, W. S. (2018). *Teacher sensemaking and implementation fidelity: how do I know what I do until I see what I did* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas at Austin.

- McCarthy, S. J., & Woodard, R. (2018). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 13(1), 56–80.
- McDonough, E. S. (2014). *Measuring fidelity of implementation using the survey of enacted curriculum* [Unpublished doctoral dissertation]. The College of William and Mary in Virginia.
- McNeill, K. L., Katsh-Singer, R., González-Howard, M., & Loper, S. (2016). Factors impacting teachers' argumentation instruction in their science classrooms. *International Journal of Science Education*, 38(12), 2026–2046.
- Mellard, D. (2010). Fidelity of implementation within a response to intervention framework. retrieved from: <http://ped.state.nm.us/ped/rtidocs/fidelity%20of%20implementation%20guidev5.pdf>
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: Perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266–288.
- Nation, I. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.
- Nyaema, M. (2016). *Exploring science and mathematics teachers' fidelity of implementation of Project Lead The Way curriculum: A case study on how teachers' knowledge and beliefs influence their enactment of the curriculum* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Iowa.
- Ocak, G., & Olur, B. (2019). The development of the curriculum fidelity scale. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 185–200.
- Opong, C. A. (2009). *An evaluation of the teaching and learning of history in senior high schools in the Central Region of Ghana* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cape Coast.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education.
- Park, M., & Lambert, P. (2019). Examining predictive factors for student success in a hybrid learning course. *The Quarterly Review of Distance Education*, 20(2), 11–27.
- Phillips, B. M., Ingrole, S. A., Burriss, P. W., & Tabulda, G. (2017). Investigating predictors of fidelity of implementation for a preschool vocabulary and language curriculum. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 542–553.
- Pituch, K., & Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Porter, A. C., Schmidt, W. H., Floden, R. E., & Freeman, D. J. (1978). "Impact on what? The importance of content covered." *Research Report No. 2*. Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Priestley, M., & Philippou, S. (2019). Curriculum is—or should be—at the heart of educational practice. *The Curriculum Journal*, 30(1), 1–7.
- Rahimi, M., Zhang, L., & Esfahani, N. (2016). Advocating school-university partnership for responsive teacher education and classroom-based curricula: Evidence from teachers' cognitions about principles of curriculum design and their own roles. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(12), 83–96.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of initiatives* (5th ed.). Free Press.
- Rudhumbu, N., & Du Plessis, E. E. (2020). Factors influencing curriculum implementation in accredited private universities in Botswana. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(4), 1062–1084.
- Zumbrunn, S., Marrs, S., & Mewborn, C. (2016). Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: A mixed methods study. *Reading & Writing*, 29(2), 349–370.

پرسش‌نامه میزان وفاداری مدرسان درس‌های رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی به برنامه درسی

مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

استاد گرامی،

ضمن عرض سلام و آرزوی سلامتی

پرسش‌نامه حاضر با هدف بررسی میزان وفاداری مدرسان دروس انگلیسی به برنامه درسی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری طراحی شده است. با تشکر از همکاری شما خواهشمند است دقایقی از وقت گران‌بهای خود را جهت پاسخ‌گویی به آن اختصاص دهید. گفتنی است که پاسخ‌های شما کاملاً محرمانه خواهد بود.

جنسیت: مرد زن

تجربه تدریس: کم‌تر از ۵ سال ۵ تا ۱۰ سال ۱۰ تا ۲۰ سال بیشتر از ۲۰ سال

در دانشگاه سراسری / دانشگاه آزاد / هر دو دانشگاه تدریس می‌کنم.

ردیف	گویه‌ها	۵ کاملاً موافقم	۴ موافقم	۳ نظری ندارم	۲ مخالقم	۱ کاملاً مخالقم
۱	به دلیل عدم آشنایی کافی با برخی منابع پیشنهادی در برنامه درسی، از آن‌ها استفاده نمی‌کنم.					
۲	من نمی‌توانم برنامه درسی را به‌طور کامل اجرا کنم، زیرا حجم بالای محتوای درسی تعیین شده نیازمند زمان بیشتری است.					
۳	در برخی دروس، منابع بهتری نسبت به منابع پیشنهاد شده از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در بازار موجود است.					
۴	عدم وجود امکانات لازم در دانشگاه (مثلاً همدست، کامپیوتر، پروژکتور) باعث می‌شود که نتوانم برنامه درسی را به‌طور کامل پوشش دهم.					
۵	در مواردی که مشاهده کنم مطالب مناسب سطح دانشجویان من نیست، تغییراتی در محتوای برنامه درسی اعمال می‌کنم.					
۶	معتقدم در برخی دروس تعداد جلسات تعیین شده متناسب با حجم محتوای برنامه درسی نیست و به همین دلیل مجبور می‌شوم قسمت‌هایی را حذف کنم.					
۷	سابقه تدریس به من کمک می‌کند تا تغییرات لازم در محتوای درسی را براساس میزان آشنایی دانشجویانم با مطالب اعمال کنم.					
۸	من نمی‌توانم محتوای برنامه درسی را به‌طور کامل آموزش دهم، زیرا زمان کافی ندارم که خود را برای تدریس همه محتوای ارائه شده، آماده کنم.					
۹	اگر محتوای ارائه شده بروزرسانی نشده باشد، در آن تغییراتی اعمال می‌کنم.					
۱۰	به دلیل عدم تسلط علمی در برخی قسمت‌ها، نمی‌توانم تمام اجزای برنامه درسی را اجرا کنم.					
۱۱	از آنجایی که مطالب برخی دروس با مطالب دروس دیگر هم‌پوشانی دارد، تغییراتی در محتوا اعمال می‌کنم.					

ردیف	گویه‌ها	۵ کاملاً موافقم	۴ موافقم	۳ نظری ندارم	۲ مخالقم	۱ کاملاً مخالقم
۱۲	بر اساس سابقه و تجربه تدریس، اگر لازم بدانم تغییراتی در محتوای برنامه درسی ایجاد می‌کنم.					
۱۳	میزان حق‌الزحمه‌ای که برای تدریس دروس در نظر گرفته شده است، اشتیاق لازم برای تدریس همه مباحث مطرح شده در برنامه درسی را ایجاد نمی‌کند.					
۱۴	به واسطه دانش خود اگر لازم بدانم بخش‌هایی را به محتوای ارائه شده اضافه یا از آن کم می‌کنم.					
۱۵	عدم وجود ارزشیابی باعث شده است انگیزه‌ای برای تدریس تمام محتوای برنامه درسی نداشته باشم.					
۱۶	در برخی دروس نمی‌توانم تمام محتوای درسی را تدریس کنم، زیرا دانش کامل درباره استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی مثل آفیس را ندارم.					
۱۷	در تدریس برخی دروس از منابع پیشنهاد شده از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری استفاده نمی‌کنم، زیرا گروه انگلیسی این دانشگاه منبع را تعیین می‌کند.					
۱۸	من برای آمادگی دانشجویانم برای آزمون کارشناسی ارشد تغییراتی در محتوای ارائه شده می‌دهم.					
۱۹	اگر موضوعی مورد علاقه دانشجویانم نباشد، وقت زیادی به تدریس آن اختصاص نمی‌دهم.					
۲۰	از آنجایی که دانشجویان به خوبی با محتوا ارتباط برقرار نمی‌کنند، تغییراتی در محتوای برنامه درسی اعمال می‌کنم.					
۲۱	من از برخی منابع پیشنهاد شده در برنامه درسی استفاده نمی‌کنم، زیرا منابع بهتری در اختیار دارم.					
۲۲	وجود آزمون‌های کشوری باعث می‌شود که تغییراتی در محتوای ارائه شده در برنامه درسی ایجاد کنم تا دانشجویانم برای موفقیت در آزمون‌ها بهترین بهره را از کلاس ببرند.					
۲۳	من محتوای برنامه درسی را به‌طور کامل اجرا نمی‌کنم، زیرا تدریس من مورد نظارت و ارزیابی قرار نمی‌گیرد.					

۱	۲	۳	۴	۵	گویه‌ها	ردیف
کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم		
					بی میلی دانشجویانم به برخی از اجزای محتوای درسی باعث می شود که آن را به تفصیل تدریس نکنم.	۲۴
					دغدغه های فردی باعث می شود که نتوانم به تدریس تمام مباحث مطرح شده در برنامه درسی متمرکز شوم.	۲۵
					من بخش هایی از محتوای درسی را برای دانشجویانم مفید نمی دانم، بنابراین آن را تدریس نمی کنم.	۲۶
					من نمی توانم در برخی دروس تمام اجزای برنامه ی درسی را اجرا کنم، زیرا دانشگاه امکانات سخت افزاری کافی را در اختیارم قرار نمی دهد.	۲۷

* لطفاً در صورت تمایل توضیحات تکمیلی خود را در این قسمت بنویسید.