

شناسایی برنامه درسی تأملی بر اساس دیدگاه متخصصان و مدرسان

نوشین شاه بهرامی^۱، مریم سیف نراقی^{۲*}، عزت اله نادری^۳

۱) دانش آموخته دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، واحد علوم تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲) استاد گروه علوم تربیتی، واحد علوم تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۳) استاد گروه علوم تربیتی، واحد علوم تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

*نویسنده مسوول: m.seyf.n@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله ۹۴/۱/۲۴ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۹۴/۲/۸ تاریخ پذیرش مقاله ۹۴/۳/۲۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش شناسایی برنامه درسی تأملی بر اساس دیدگاه متخصصان و مدرسان دوره کارشناسی علوم تربیتی بوده است. این تحقیق از نوع کاربردی و به روش زمینه ای انجام شده است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل کلیه اعضای هیأت علمی و مدعو رشته علوم تربیتی در دانشگاه های آزاد اسلامی استان مازندران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بالغ بر (۱۸۵ نفر) نفر می باشند که از طریق فرمول تعیین حجم کوکراین؛ (۱۶ نفر) از مدرسان زیربط به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب گردیدند و به تمام اعضای جامعه متخصصان برنامه ریزی درسی (۲۰ نفر) پرسشنامه ارایه گردید و نمونه برابر جامعه در نظر گرفته شد و داده های مورد نیاز به وسیله پرسشنامه محقق ساخته جمع آوری گردید. روایی ابزار مورد استفاده با استفاده از نظر متخصصان، و پایایی ابزار نیز با روش ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۲ به دست آمد. داده های جمع آوری شده با آماره های آمار توصیفی (فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (غیرمشرط خی دو) تجزیه و تحلیل گردید. نتایج تحلیل داده های جمع آوری شده حاکی از آن است که توجه و به کارگیری مؤلفه های تفکر تأملی در عناصر برنامه درسی (هدف، سازماندهی محتوا، روش آموزش و ارزشیابی) دوره کارشناسی علوم تربیتی از دیدگاه هر دو گروه مورد تأیید است.

کلید واژگان: شناسایی، برنامه درسی، تأمل، دیدگاه متخصصان و مدرسان

مقدمه

کرده است در قالب برنامه های پنج ساله توسعه به تقویت جایگاه آموزش عالی کشور مبادرت ورزیده تا پاسخگوی نیازهای متنوع و نوین و در حال تحول جامعه باشد (نوروززاده، ۱۳۸۷، ص ۲۵). بدون تردید، برنامه های درسی^۲ آئینه تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه ها به نیازهای در حال تغییر جوامع هستند. ولی متأسفانه علیرغم اهمیت و حساسیت برنامه های درسی در مؤسسات آموزش عالی، میزان توجه به آنها کافی نیست (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص ۴۲؛ بارت و کوآت^۳،

آموزش عالی^۱ به عنوان یکی از دوره های تحصیلی در نیل به اهداف جامعه نقش اساسی دارد، و به خاطر رسالتها و اهداف تأثیرگذار و اساسی در پیشرفت جامعه مورد توجه خاص سیاست گذاران و برنامه ریزان قرار گرفته است. بنابراین آموزش عالی باید همگام با تغییرات جهانی اهداف و رسالت هایش را مورد بازنگری قرار دهد تا بتواند نقش موثری در پیشرفت جامعه داشته باشد. آموزش عالی در ایران نیز همگام با تغییر و تحولات جهانی همواره سعی

یادگیری باشد، مسئولیت های گسترده ای به عهده ی او گذارده می شود (میلر و میلر^۶، ۱۹۹۷؛ به نقل از میری، ۱۳۸۰، ص ۱۴۵). توان تدریس و آموختن به یادگیرندگان از مهمترین این مسئولیت ها می باشد که مستلزم آگاهی از رویکردهای یادگیری و آموزش است. در شرایط کنونی و با توجه به تحولات روزافزون آموزش عالی، تأمل و بررسی رویکردهای نوین تدریس و یادگیری بسیار راهگشا خواهد بود. تأمل^۷ به شکل های مختلفی تعریف می شود یک نوع بررسی تجارب قبلی در جهت توسعه دانش ضمنی و حسی است. فرایندی است که باعث تغییر در عملکرد افراد می شود و راهی است که افراد در مورد این که چگونه و چرا چیزها اتفاق می افتد به آگاهی می رسند در این روش جنبه های مهم یک تجربه مجدداً مرور شده و جایگزین مناسب تری برای عملکرد انتخاب می گردد (جانز^۸، ۲۰۱۳، صص ۲۵). تأمل بر روی یک تجربه، یک فعالیت عمدی و ماهرانه است که نیازمند توانایی تجزیه و تحلیل عملکرد و قضاوت در مورد مؤثر بودن آن است. آن چه که به طور رایج به عنوان تأمل انجام می شود تأمل نیست زیرا اندیشیدن در مورد یک تجربه یا واقعه اغلب هدف مند نبوده و الزاماً منجر به راه های جدید فکر کردن یا رفتار کردن به صورت یک رفتار تأملی نمی شود (دیسکرول و ته^۹، ۲۰۰۱، صص ۹۵-۱۰۳). تأمل در زمینه یادگیری^{۱۰} یک اصطلاح کلی و عمومی برای فعالیت های ذهنی و عاطفی است که اشخاص برای کشف تجاربشان در آن درگیر شده و منجر به فهم جدید می گردد، استفاده از عملکرد تأملی^{۱۱} و یادگیری تأملی^{۱۲} دیدن درون یا ورای

۲۰۰۵، ص ۱۱۰؛ هیکز^۱، ۲۰۰۷، ص ۶۷؛ ساوین- بادن^۲، ۲۰۰۳، ص ۱۶). و حتی تلاش های لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح، و تغییر آنها در دستور کار قرار نگرفته است (استارک^۳، ۱۹۹۷؛ به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۵۴). (سابار^۴، ۱۹۹۴، ص ۵۴) می نویسد: یکی از موضوعات مهم در برنامه ریزی درسی اهمیت دادن به نوسازی و تجدیدنظر در برنامه های درسی و هماهنگ ساختن محتوا و روشهای تدریس با شرایط در حال تغییر است. (جیکوبز^۵، ۲۰۰۳)، بی توجهی به ویژگی زمانمند بودن برنامه های درسی را از جمله دلایل افول کیفیت برنامه ها تلقی می نماید. بنابراین برنامه ریزان درسی باید در طراحی برنامه درسی، نقاط قوت و فرصتها و نقاط ضعف و کاستی ها و تنگناهای نظام آموزشی را مدنظر قرار بدهند. به احتمال زیاد، الگوهایی که در سایر کشورها طراحی، تدوین و اجرا می شود، اقتباس و اجرای این الگوها در نظام آموزشی کشور دستیابی به نتیجه مطلوب را تضمین نخواهد کرد. بنابراین ضرورت دارد محققان و برنامه ریزان درسی با بررسی وضع موجود و مطلوب آموزش عالی کشور، الگو یا الگوهایی را طراحی کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱، صص ۱۴۱-۱۷۷). آموزش عالی دارای سه رسالت کلی آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی است. آنچه به عنوان آموزش در دانشگاه رخ می دهد، هدفش تربیت نیروی انسانی کارآمد و توسعه دانش است. در این ره آورد کلاس درس، تدریس و یادگیری و تعامل بین مدرس و دانشجو اهمیت اساسی داشته و باید مورد توجه خاص قرار گیرد. اگر عمده ترین نقش مدرس تسهیل

7 Reflection

8 jons

9 Driscoll, Teh

10 Reflective learning

11 Reflective practice

12 Reflective learning

1 Hicks

2 Savin-Baden

3 Estark

4 Sabar

5 Jacobs

6 Miler and Miler

یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی دریافتند که: یادگیری تدریجی بر یادگیری عمیق و معنی دار و یادگیری سطحی و طوطی وار، دانش پیچیده بر یادگیری سطحی، تلاش متعهدانه بر تأمل انتقادی، یادگیری معنی دار بر عمل عادی و فهمیدن بر تأمل اثر مستقیم دارند. حقانی و صادقی (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان تفکر تأملی در مراقبت های پرستاری دریافتند که پرستاران در طی عملکرد تأملی قادر می شوند مراقبت خود را با فهم و آگاهی بهتر و شایسته تر ارائه دهند و انگیزه در جهت تغییر و بهبود کیفیت مراقبت کل نگر داشته باشند. کدیور و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی تحت عنوان رابطه باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی دریافتند که دانش ساده بر یادگیری سطحی و طوطی وار، توانایی ساده بر تأمل انتقادی، یادگیری عمیق بر عمل عادی، تأمل بر پیشرفت تحصیلی و فهمیدن بر تأمل اثر مستقیم دارند. کدیور و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان تفکر تأملی؛ تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی دریافتند که مقیاس موردنظر می تواند به عنوان ابزاری روا و معتبر در سنجش تفکر تأملی دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد. حقانی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی تحت عنوان یادگیری و یاددهی تأملی دریافتند که هدف از تأمل تنها توسعه آگاهی و مهارت نیست بلکه مقصود اصلی عادت به تفکر و تقویت مکانیسم های ذهنی برای تولید اطلاعات و یادگیری منتقدانه است. نویدی و تویسرکانی راوری (۱۳۹۳) در تحقیقی تحت عنوان الگویابی روابط ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد در درس ریاضی دریافتند که اثر درگیری دانش آموزان با تکالیف (میزان شرکت، علاقه و توجه به

تجارب با یک دیدگاه متفاوت است (جاسپر^۱، ۲۰۰۶، ص ۵۹). تأمل فرآیندی است که در طی آن افراد، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در طی یک دوره زمانی مورد بررسی قرار می دهند (دیسکروول و ته، ۲۰۰۱، صص ۹۵-۱۰۳). تأمل، فکر کردن عمیق و دقیق مخصوصاً درباره امکانات و موارد جایگزین عمل مورد نظر است (چونگ^۲، ۲۰۰۹، صص ۱۱۱-۱۲۰). یک فرایند فعال و هدف مند شناسایی و کشف است و اغلب منجر به نتایج غیر منتظره می شود، و پلی بین تجربه و یادگیری است و به عنوان ابزاری برای توسعه دانش وارد شده از طریق عملکرد بوده و شناخت و احساسات را درگیر می کند، بیشتر از فهمیدن یک اقدام بوده، جذب یک مفهوم به ساختار دانش شخصی و ارتباط دادن آن مفهوم به دیگر شکل های دانش و تجربه است. تأمل نیازمند کاربرد فعال مفهوم در عمل و برگشت دوره ای به عقب و تعمق کردن در مورد آنچه اتفاق افتاده است، به صورت پاسخ یک شخص به یک موقعیت یا یک واقعه است (گری^۳، ۲۰۰۶، ص ۸۲). دویر و همکاران (به نقل از جانز و همکاران^۴، ۲۰۱۳، صص ۶۴-۶۹)، تأمل را رفتارهای شناختی و عاطفی تعریف می کنند که در نتیجه آنها افراد بینش جدید و درک عمیق تری از تجربیات خود پیدا می کنند. تاشیرو همکاران^۵ (۲۰۱۲، صص ۱۷۹-۱۷۰)، بیان می دارد که از نظر مفهومی تأمل یک فرایند شناختی سیستمیک است که از فلسفه آموزشی دیویی سرچشمه گرفته است. در تأمل، شخص به صورت عمیق تجربه خود را از طریق بررسی درونی درک می کند، بنابراین می تواند رفتار یا عملکرد خود را ارتقا بخشد. تنها و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه باورهای معرفت شناختی، رویکردهای

4 Onas & et al
5 Tashiro and et all

1 Jasper
2 Chong
3 Gray

مبتدی‌ها آموزش داد(روت، ۲۰۰۳، صص ۴۸۸-۴۹۷).
 جانز^۸ پیشنهاد می‌کند جهت نوشتن تأمل باید خاطرات خود در مورد تجربه یا اقدام انجام شده را در قسمت چپ صفحه و تأمل خود در مورد آن اقدام را در قسمت راست یادداشت کرد (هات^۹، ۱۹۹۸، صص ۵۹۸-۵۹۲).
 کرونیتی^{۱۰} (۲۰۱۱) گزارش کرد که فرآیند یادگیری می‌تواند تفکر تأملی را ترغیب کند و آموزش مبتنی بر حل مسأله بر افزایش سطوح تفکر تأملی مؤثر است. واتکینز و ماژور^{۱۱} (۲۰۱۳) گزارش کردند که دادن فرصت تعامل کلاسی، فرصت فکر کردن و فرصت پاسخگویی به سؤالات در دانشجویان ریاضیات، علوم پایه و مهندسی باعث افزایش نگهداری مطالب در ذهن و همچنین افزایش یادآوری مطالب می‌شود. پرورش فکر فراگیرندگان همیشه مسئله‌ای پیچیده در آموزش بوده اما امروزه با توجه به شرایط زندگی کنونی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار گشته است و در این میان برنامه‌های درسی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار می‌باشند. ناکامی برنامه درسی در دستیابی به بسیاری از هدف‌ها به ویژه اهداف سطح بالا متناسب با مقتضیات زندگی در جوامع امروزی مسئله‌ای است که بر کسی پوشیده نیست. لذا کاملاً مشخص است که برای تحقق قوای ذهنی فراگیرندگان و آماده کردن آنها برای مواجهه مؤثر با مسائل آتی، باید در برنامه‌های درسی و آموزش‌های کلاسی تغییرات اساسی ایجاد شود. به همین منظور در بسیاری از کشورها مطالعات گسترده‌ای درباره تفکر و چگونگی آموزش و پرورش آن آغاز شده است. هدف از انجام تحقیق حاضر، شناسایی برنامه درسی تأملی

فعالیت‌های کلاسی و بررسی درستی مطالب جدید) بر گرایش به عملکرد مستقیم و معنادار است. کمبر و لانگ^۱ (۲۰۰۳) در مطالعه‌ای پیرامون رویکردهای یادگیری نشان دادند که چهار مرحله تفکر تأملی با دو رویکرد اصلی یادگیری مرتبط است. در این پژوهش فهمیدن^۲، تأمل^۳ و تأمل انتقادی^۴ با رویکرد عمیق به یادگیری مرتبط بود. کانو^۵ (۲۰۰۵) در پژوهشی به بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی پرداخت و نشان داد فراگیرندگانی که اعتقاد دارند یادگیری به صورت تدریجی و نه به صورت یک توانایی ثابت اتفاق می‌افتد و دانش یک ساختار سازمان‌بندی شده است و به صورت مطلق نیست پیشرفت بیشتری در امر تحصیل به دست می‌آورند. فان^۶ (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی رابطه رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی پرداخت. نتایج این مطالعه رویکرد سطحی یادگیری عمل‌عادی (هماهنگ با یافته (هماهنگ با یافته لانگ و کمبر، ۲۰۰۳) و رویکرد عمیق یادگیری، فهمیدن و تأمل انتقادی را پیش‌گویی می‌کرد. بر اساس این دیدگاه دانش و تجربه کسب شده در یک مرحله می‌تواند به گسترش مراحل بعدی تفکر تأملی کمک کند. پلاتزر و همکاران^۱ (به نقل از روت^۷، ۲۰۰۳، صص ۴۸۸-۴۹۷)، دریافتند عملکرد تأملی، بدون مشارکت دیگر اعضای کلاس و طرح تجارب خود نامطبوع است. مطالعات مختلف بیان می‌کنند عملکرد تأملی با دانشجویان مبتدی شروع شود و با استفاده از نوشتن تأمل، کنفرانس‌ها و سمینارهای گروهی می‌توان ارزش و اهمیت تأمل را به

7 Ruth
 8 Johns
 9 Heath
 10 Kurniawati
 11 Watkins. & Mazur

1 Kember & Leung
 2 Understanding
 3 Reflection
 4 Critical reflection
 5 Cano
 6 Platzer and et all

مدرسان مدعو علوم تربیتی دانشگاه های آزاد اسلامی استان مازندران به تعداد ۱۸۵ نفر تشکیل می دهند که از این تعداد از طریق فرمول تعیین حجم نمونه کوکراین ۱۱۶ نفر از مدرسان مدعو علوم تربیتی به عنوان نمونه و به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب گردیدند و به تمام اعضای جامعه متخصصان برنامه ریزی درسی نیز به تعداد ۲۰ نفر پرسشنامه ارائه گردید و نمونه برابر جامعه در نظر گرفته شد. گردآوری اطلاعات از طریق پرسشنامه محقق ساخته صورت گرفت و پرسشنامه با استفاده از مقیاس درجه بندی لیکرت از خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم ارزشگذاری گردید. برای اطمینان از روایی^۱ ابتدا با بررسی ادبیات تحقیق و با استفاده از راهنمایی های استادان راهنما و مشاور پرسشنامه طراحی گردید، سپس مفاد و گویه های پرسشنامه در اختیار چند تن از صاحب نظران و مدرسان باتجربه در زمینه برنامه ریزی درسی (به ویژه آشنا به تفکر تأملی) قرار گرفت؛ حاصل دقت نظر آنها در حکم و اصلاح عبارت ها لحاظ گردید و بدین طریق پرسشنامه نهایی طراحی و آماده شد و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ بررسی و مقدار (۰/۹۲) محاسبه گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از روش های آمار توصیفی نظیر (فراوانی و درصد) و آمار استنباطی نظیر (آزمون غیرمشروط خی دو) استفاده شد.

یافته ها

فرضیه اول. توزیع نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبند در خصوص "تعیین هدف" در الگوی برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر تفکر تأملی در دوره مدیریت و برنامه ریزی آموزشی یکسان است.

بر اساس دیدگاه متخصصان و مدرسان دوره کارشناسی علوم تربیتی بوده است. با توجه به توضیحات فوق، تحقیق حاضر درصدد است تا به فرضیه های زیر پاسخ دهد:

فرضیه های تحقیق

۱- توزیع نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبند در خصوص "تعیین هدف" در الگوی برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر تفکر تأملی در دوره کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی یکسان است.

۲- توزیع نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبند در خصوص "شیوه سازماندهی محتوا" در الگوی برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر تفکر تأملی در دوره مدیریت و برنامه ریزی آموزشی یکسان است.

۳- توزیع نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبند در خصوص "شیوه آموزش" در الگوی برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر تفکر تأملی در دوره کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی یکسان است.

۴- توزیع نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبند در خصوص "شیوه ارزشیابی" در الگوی برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر تفکر تأملی در دوره کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی یکسان است.

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر، کاربردی از نوع زمینه ای می باشد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۴، ص ۴۳). جامعه آمای پژوهش را کلیه اعضای هیات علمی برنامه ریزی درسی و

جدول ۱. نتایج خلی دو محاسبه شده متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبط در خصوص "تعیین هدف"

جمع	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		شاخص ها گروهها
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰	۲۶	۵	۴۳	۹	۲۱/۵	۴	۸/۵	۲	۰	۰	متخصصان برنامه ریزی درسی
۱۱۶	۱۲/۹۳	۱۵	۴۷/۴۱	۵۵	۳۹/۶۵	۴۶	۰	۰	۰	۰	اساتید ذریبط

$$\chi^2 = 17/82$$

۳=درجه آزادی

۰/۰۵=میزان ریسک خطا

جدول ۲. نتایج خلی دو محاسبه شده متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبط در خصوص " شیوه سازماندهی محتوا "

جمع	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		شاخص ها گروهها
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰	۲۵	۵	۵۵	۱۱	۲۰	۴	۰	۰	۰	۰	متخصصان برنامه ریزی درسی
۱۱۶	۲۹/۳۱	۳۴	۴۷/۴۱	۵۵	۲۳/۲۷	۲۷	۰	۰	۰	۰	اساتید ذریبط

$$\chi^2 = 15/11$$

۳=درجه آزادی

۰/۰۵=میزان ریسک خطا

جدول ۳. نتایج خلی دو محاسبه شده متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبط در خصوص " شیوه آموزش "

جمع	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		شاخص ها گروهها
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰	۲۱/۱۵	۴	۵۳/۴	۱۱	۱۷/۹	۳	۳/۰۵	۲	۰	۰	متخصصان برنامه ریزی درسی
۱۱۶	۴۴/۱۰	۵۱	۴۰/۸۴	۴۷	۱۵/۷۰	۱۸	-	-	۰	۰	اساتید ذریبط

$$\chi^2 = 16/23$$

۳=درجه آزادی

۰/۰۵=میزان ریسک خطا

جدول ۴. نتایج خلی دو محاسبه شده متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذریبط در خصوص " شیوه ارزشیابی "

جمع	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		شاخص ها گروهها
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰	۴۹/۶	۹	۴۰	۸	۱۰	۲	۰/۳۸	۱	۰	۰	متخصصان برنامه ریزی درسی
۱۱۶	۳۶/۰۸	۴۱	۴۰/۵۲	۴۷	۲۳/۲۷	۲۷	۰/۱۲	۱	۰	۰	اساتید ذریبط

$$\chi^2 = 13/80$$

۳=درجه آزادی

۰/۰۵=میزان ریسک خطا

چنان که ملاحظه می شود خی دو محاسبه شده برای مؤلفه شیوه آموزش ($\chi^2=16/23, df=3, p<0/05$) از مقدار χ^2 جدول در سطح خطای (۰/۰۵) با درجه آزادی (۳) یعنی (۷/۸۱) بزرگ تر است، لذا فرض صفر یعنی نبود یکسانی در توزیع رد می شود. به عبارت دیگر همان طور که در جدول فوق ملاحظه می شود متخصصان بیش از ۹۰ درصد در دو گروه متخصصان و مدرسان ذیربط مؤلفه شیوه آموزش الگوی پیشنهادی مبتنی بر تفکر تأملی را مناسب می دانند.

فرضیه چهارم. توزیع نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذیربط در خصوص "شیوه ارزشیابی" در الگوی برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر تفکر تأملی در دوره کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی یکسان است.

چنان که ملاحظه می شود خی دو محاسبه شده برای مؤلفه شیوه ارزشیابی ($\chi^2=13/80, df=3, p<0/05$) از مقدار χ^2 جدول در سطح خطای (۰/۰۵) با درجه آزادی (۳) یعنی (۷/۸۱) بزرگ تر است، لذا فرض صفر یعنی نبود یکسانی در توزیع رد می شود. به عبارت دیگر همان طور که در جدول فوق ملاحظه می شود متخصصان بیش از ۹۰ درصد در دو گروه متخصصان و مدرسان ذیربط مؤلفه شیوه ارزشیابی الگوی پیشنهادی مبتنی بر تفکر تأملی را مناسب می دانند.

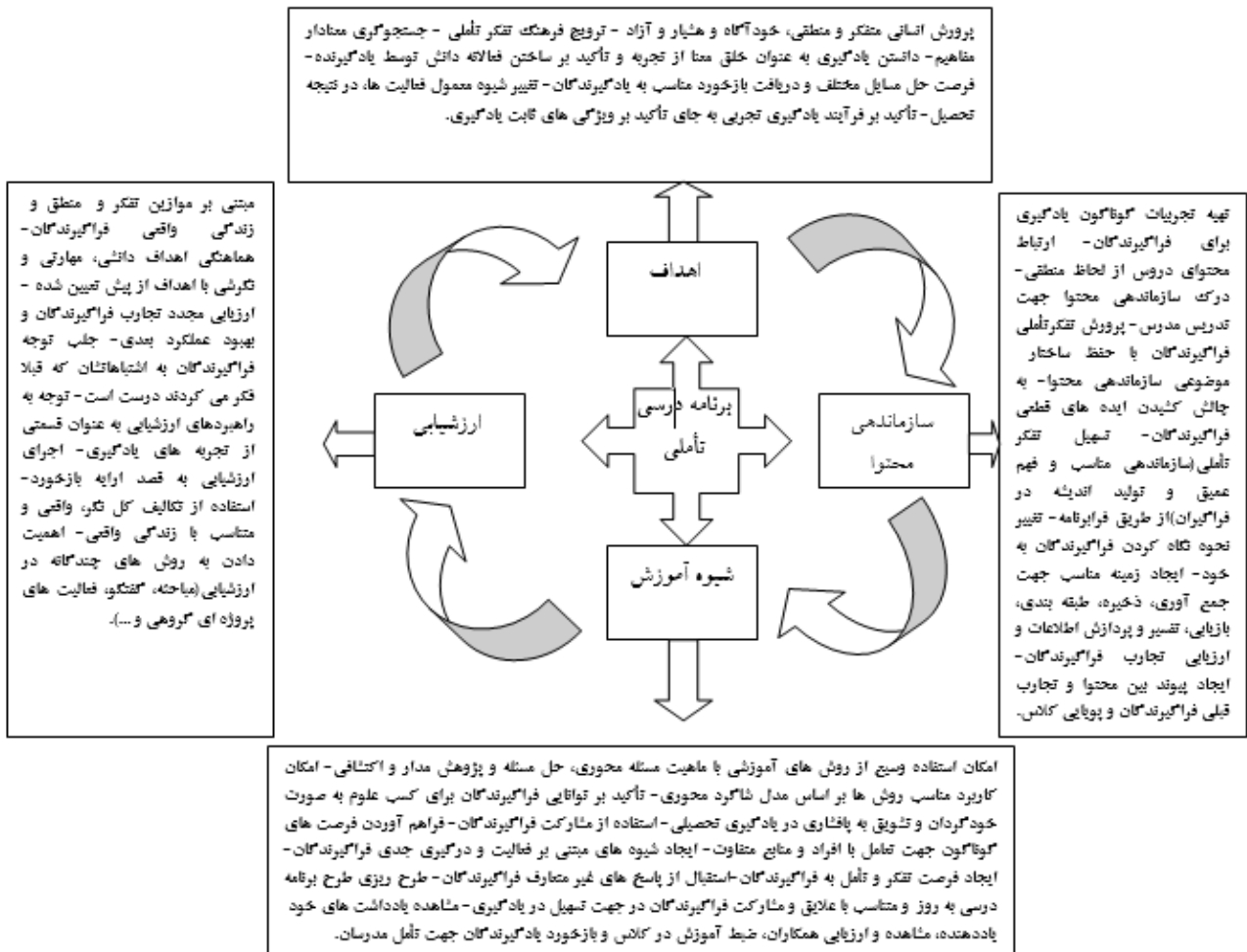
در جمع بندی پاسخ ۴ سؤال پژوهش با توجه به ادبیات نظری و پژوهشی و یافته های تحقیق، چهارچوب مفهومی برنامه درسی مبتنی بر تفکر تأملی با ذکر ویژگی های هر یک از عناصر چهارگانه: هدف، سازماندهی محتوا، شیوه آموزش و ارزشیابی، بیان شده است.

چنان که ملاحظه می شود خی دو محاسبه شده برای مؤلفه تعیین هدف تأملی ($\chi^2=17/82, df=3, p<0/05$) از مقدار χ^2 جدول در سطح خطای (۰/۰۵) با درجه آزادی (۳) یعنی (۷/۸۱) بزرگ تر است، لذا فرض صفر یعنی نبود یکسانی در توزیع رد می شود. به عبارت دیگر همان طور که در جدول فوق ملاحظه می شود متخصصان بیش از ۹۰ درصد در دو گروه متخصصان و مدرسان ذیربط مؤلفه تعیین هدف الگوی پیشنهادی مبتنی بر تفکر تأملی را مناسب می دانند.

فرضیه دوم. توزیع نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذیربط در خصوص "شیوه سازماندهی محتوا" در الگوی برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر تفکر تأملی در دوره مدیریت و برنامه ریزی آموزشی یکسان است.

چنان که ملاحظه می شود خی دو محاسبه شده برای مؤلفه سازماندهی محتوا ($\chi^2=15/11, df=3, p<0/05$) از مقدار χ^2 جدول در سطح خطای (۰/۰۵) با درجه آزادی (۳) یعنی (۷/۸۱) بزرگ تر است، لذا فرض صفر یعنی نبود یکسانی در توزیع رد می شود. به عبارت دیگر همان طور که در جدول فوق ملاحظه می شود متخصصان بیش از ۹۰ درصد در دو گروه متخصصان و مدرسان ذیربط مؤلفه سازماندهی محتوا الگوی پیشنهادی مبتنی بر تفکر تأملی را مناسب می دانند.

فرضیه سوم. توزیع نظر متخصصان برنامه ریزی درسی و مدرسان ذیربط در خصوص "شیوه آموزش" در الگوی برنامه درسی طراحی شده مبتنی بر تفکر تأملی در دوره کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی یکسان است.



نمودار ۱. شناسایی برنامه درسی تأملی بر اساس دیدگاه متخصصان و مدرسان

بحث و نتیجه گیری

مؤلفه های به کار برده شده جهت شناسایی برنامه درسی تأملی برگرفته از مدل های تفکر تأملی، و برنامه ریزی درسی دانشگاهی می باشد و مبتنی بر عملی فکورانه^۱ است. برنامه درسی تأملی، با راهبری برنامه ریزان درسی، و با حضور استادان و نیازهای دانشجویان و نیازهای اجتماعی راهبری می شود. برنامه درسی تأملی مبتنی بر ترویج فرهنگ تفکر تأملی است. با ذکر این مطالب ملاحظاتی مربوط به هر یک از عناصر ۴ گانه الگو بیان می شود.

۱. عنصر هدف:

با توجه به نقش کلیدی عنصر هدف در برنامه درسی ملاحظات خاص این عنصر در الگوی تهیه شده به این قرار است:

براساس نتایج به دست آمده (جدول ۱) اکثر نمونه های تحقیق در دو گروه متخصصان و مدرسان ذیربط برنامه درسی طراحی شده را نسبت به مؤلفه تعیین هدف مبتنی بر تأمل می دانند. این یافته ها مؤید ضرورت آشکار شده در خصوص گرایش به رشد برنامه درسی مبتنی بر تفکر تأملی

1. Deliberative

است که در اظهارات تنها (۱۳۸۹)، حقانی و صادقی (۱۳۹۰) نیز بر آن صحنه گذارده شده است.

در الگوی برنامه درسی تأملی هدف ترویج فرهنگ تفکر است؛ و تفکر در بسترهایی که فرهنگ تفکر بر آن حاکم باشد رشد می کنند لذا یادگیری ماهیتاً اجتماعی است و ریشه در جستجوگری معنادار مفاهیم دارد و شرایط موجود در کلاس های درس نیز فضایی تعاملی و پویا می باشد که در آن فراگیرندگان با کمک معلم به بحث و تبادل نظر با یکدیگر پرداخته، به ارایه نظر، دفاع از آراء خویش و نقد و ارزشیابی عقاید دیگران می پردازد به طوری که در نتیجه تحصیل، شیوه معمول فعالیت ها تغییر می یابد. در این کلاس ها، پاسخ و پرسش ها بلافاصله در اختیار فراگیرندگان قرار داده نمی شود بلکه آنها همواره با ابهام و مسائل اساسی رو به رو هستند. بنابراین، در این الگو فضای مناسب برای پرورش تفکر و درک محتوای رشته وجود دارد. ضمناً از آنجائی که در آن هم توانایی ها و مهارت های شناختی آموزش داده می شود و هم فراگیرندگان با ابهام های جدی و مواقع استفاده از انواع مهارت های فکری آشنا می شوند و هم فرصت حل مسایل مختلف و دریافت بازخوردهای مناسب به فراگیرندگان داده می شود؛ بنابراین زمینه رشد و تقویت ابعاد تفکر در فراگیرندگان وجود دارد و به جای تأکید بر فرآیند یادگیری تجربی بر ویژگی های ثابت یادگیری تأکید دارد و مسلم است که در فضای حاکم بر چنین الگویی فرهنگ تفکر نیز وجود دارد.

۲. عنصر محتوا:

ملاحظات خاص عنصر محتوا در این الگو به این شرح است:

براساس نتایج به دست آمده (جدول ۲) اکثر نمونه های تحقیق در دو گروه متخصصان و مدرسان ذریبط برنامه درسی طراحی شده را نسبت به مؤلفه سازماندهی محتوا مبتنی بر تأمل می دانند. اظهارات کانو (۲۰۰۵)، "فراگیرندگانی که اعتقاد دارند یادگیری به صورت تدریجی و نه به صورت یک توانایی ثابت اتفاق می افتد و دانش یک ساختار سازمان بندی شده است و به صورت مطلق نیست پیشرفت بیشتری در امر تحصیل به دست می آورند"؛ مؤید نتیجه تحقیق حاضر است.

آنچه که در این پژوهش مورد نظر بوده این است که با حفظ ساختار موضوعی سازماندهی می توان به پرورش تفکرتأملی فراگیرندگان پرداخت. که بعضی از صاحب نظران، مانند "جونز"، "نیزبت" و دیگران اعتقاد دارند که برای این منظور می توان هم در قالب یک درس جدا و هم به صورت جاری کردن فکر در همه دروس اقدام کرد. بنابراین، دیدگاه های مختلف مورد مطالعه قرار گرفتند و سرانجام این نتیجه بدست آمده است که تفکر تأملی در سراسر برنامه به صورت فرابرنامه، می تواند دستیابی به هدف مذکور را تسهیل کند به طوری که مطالبی که مدرس تدریس می کند درک شوند. که البته این امر، توسط صاحب نظرانی مانند "سوارتز"، "پرکینز"، "پارکس"، "لیت" و دیگران نیز مورد تأکید قرار گرفته است این شیوه، با آنچه که "فوگارتی" با عنوان تلفیق به صورت "نخ تسبیحی" از آن نام برده است همخوانی دارد. پرورش تفکر به صورت فرابرنامه، به یادگیری عمیق تر موضوعات درسی که بتواند ایده های قطعی فراگیرندگان را به چالش بکشد نیز کمک می کند و در نتیجه نحوه نگاه کردن فراگیرندگان به خود را تغییر می دهد، زیرا، فراگیرندگان در این شیوه،

موضوعات درسی را در ارتباط با یکدیگر و با استفاده از شیوه های اکتشافی و حل مسأله و از طریق حل مسایل و تکالیف مربوط به زندگی واقعی می آموزند.

۳. عنصر شیوه آموزش:

ملاحظات خاص عنصر شیوه آموزش در این الگو به این شرح است:

براساس نتایج به دست آمده (جدول ۳) اکثر نمونه های تحقیق در دو گروه متخصصان و مدرسان ذیربط برنامه درسی طراحی شده را نسبت به مؤلفه شیوه آموزش مبتنی بر تأمل می دانند. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق (روت، ۲۰۰۳) و جونز و همکاران، (۲۰۱۳) که بیان می کنند عملکرد تأملی با دانشجویان مبتدی شروع شود و با استفاده از نوشتن تأمل، کنفرانس ها و سمینارهای گروهی می توان ارزش و اهمیت تأمل را به مبتدی ها آموزش داد مطابقت دارد. برنامه درسی تفکر تأملی از نظر شیوه آموزش، مبتنی بر الگوی ترویج فرهنگ تفکر است. پس از بررسی های بعمل آمده، الگوی ترویج فرهنگ تفکر تأملی بعنوان شیوه ای مؤثر برای پرورش تفکر تأملی، مورد توجه قرار گرفت. در این الگو، شیوه های مبتنی بر فعالیت و درگیری جدی فراگیرندگان در فرایند یاددهی _ یادگیری موردنظر می باشد و برای انجام کارهای عملی، ضروری است مطالبی که تدریس می شود درک شود. شیوه های مانند روش اکتشافی و حل مسأله، بحث گروهی، یادگیری مشارکتی و غیره. بنابراین، اعتقاد بر این است که برای پرورش تفکر تأملی فراگیرندگان، فضای آموزشی و کلاس های درس باید سرشار از محرک های فکری باشد و به عبارتی فرهنگ تفکر بر آن حاکم باشد. در چنین فرهنگی، اطلاعات به راحتی در اختیار فراگیر قرار نمی گیرد، بلکه برای کسب آن باید به جستجو و حل مسأله پردازد، با دیگران تعامل

داشته باشد و برای کسب علوم به صورت خودگردان تأکید و به پافشاری در یادگیری تحصیلی تشویق می شوند. در این کلاس ها مدرس، فرصت فکر کردن به فراگیرندگان می دهد، همواره در کلاس سؤال ایجاد می کند، فراگیرندگان را متوجه ابهام ها و موقعیت های بغرنج می کند، برای مواجهه با آنها، فراگیرندگان را ترغیب می کند، فرصت اشتباه به فراگیرندگان می دهد، از پاسخ های غیر متعارف آنها استقبال می کند و با استفاده از تدابیری از این دست، جوی فکری بر کلاس درس فراهم می کند و بدینگونه تفکر تأملی در فراگیرندگان ایجاد می کند. روش هایی که از طریق آنها یاددهی تأملی انجام می شوند عبارتند از: یادداشت های خود یاددهنده، مشاهده و ارزیابی همکاران، ضبط تدریس در کلاس و بازخورد یادگیرندگان از طریق تأمل معلم باورهایی در مورد یادگیرنده، یادگیری، تدریس و خود به عنوان یک فرد حرفه ای پیدا می کند به طور خلاصه در فرایند چرخه ای یاددهی تأملی، به این سؤالات پاسخ داده می شود: چه انجام می دهید؟ چرا انجام می دهید؟ چقدر مؤثر است؟ یادگیرندگان چگونه پاسخ می دهند؟ چگونه می توانید آن را بهتر انجام داد؟ استفاده از این شیوه، در پژوهش های زیادی نیز مورد تأکید قرار گرفته است. از جمله در مطالعه ای که پرکینز و همکاران (۲۰۱۳) کرده اند دو شیوه انتقالی و ترویج فرهنگ تفکر را با هم مقایسه کرده اند. آنها گفته اند که در شیوه انتقالی، آموزش موضوعات درسی به صورت مستقیم صورت می گیرد و در این شیوه تنها بعد توانایی مهارت تفکر در فراگیرندگان رشد می کند و ابعاد حساسیت و تمایل نادیده گرفته می شوند، اما در الگوی ترویج فرهنگ تفکر، ابعاد دیگر تفکر رشد می کند. بنابراین، نتیجه گیری می شود که الگوی ترویج فرهنگ تفکر، شیوه ای مؤثر در پرورش تفکر تأملی محسوب شده است.

۴. عنصر شیوه ارزشیابی:

ملاحظات خاص عنصر شیوه ارزشیابی در این الگو به این شرح است:

براساس نتایج به دست آمده (جدول ۴) اکثر نمونه های تحقیق در دو گروه متخصصان و مدرسان ذریبط برنامه درسی طراحی شده را نسبت به مؤلفه شیوه ارزشیابی مبتنی بر تأمل می دانند.

تفکر تأملی به نوعی مشابه کارکردهای تفسیری تعلیم و تربیت هستند و با استفاده از شیوه های کمی قابل ارزشیابی نمی باشند. الگوی برنامه درسی تأملی از نظر شیوه ارزشیابی، مبتنی بر موازین ارزشیابی اصیل است. از فراگیرندگان خواسته می شود تا در مواجهه با ابهامات و موقعیت های چالش برانگیز و مسئله ای به صورت یک انسان اندیشمند عمل کنند و با ارزیابی مجدد تجاربشان به اشتباهاتی که قبلاً فکر می کردند درست است توجه کنند و از آن درس بگیرند و عملکرد بعدی شان را بهبود بخشند. اما بر اساس مطالعات و پژوهش های انجام شده، شیوه های رایج ارزشیابی در کشور ما عموم پاسخ محور می باشند و لذا، فراگیرندگان نیز با درک انتظارات مدرسان به رایج پاسخ های مورد انتظار آنان می پردازند که این امر آنان را به سوی تک بعدی نگری، محدود نگری، عدم خلاقیت در تولید پاسخ و مواردی از این دست سوق می دهد. به این دلیل، در برنامه درسی تأملی گونه ای از ارزشیابی موسوم به ارزشیابی اصیل مورد بررسی قرار گرفت. به عقیده مولر^۱ (۲۰۰۳) ارزشیابی اصیل، "شکلی از ارزشیابی است که در آن از فراگیرندگان خواسته می شود تکالیف مربوط به زندگی واقعی را انجام دهند که این امر مستلزم به کار گیری معنی دار دانش و مهارت های

ضروری است". همچنین برای ارزشیابی از آموخته های فراگیرندگان نیز از شیوه هایی مانند مباحثه، گفتگو، فعالیت ها و پروژه های گروهی و مانند این ها استفاده می شود. بنابر زمینه های مذکور و شواهد ارایه شده و با احتمال اینکه تفکر تأملی از ضروریات اساسی در حرفه استادان به منظور حرکت به سمت رشد کیفی تعلیم و تربیت می باشد. تحقیق حاضر تفکر تأملی را در آموزش پیش از خدمت استادان پیشنهاد می کند زیرا با توجه به یافته های این پژوهش برجسته سازی برای آموزش پیش از خدمت استادان به ویژه استادان تازه کار در زمینه صلاحیت های تفکر تأملی لازم است. همچنین هدف این تحقیق، فراخواندن توجه دست اندرکاران تعلیم و تربیت به نیاز تفکر تأملی در راستای رسیدن به بخشی از اهداف تعلیم و تربیت کشور است. از این جهت پیشنهاد می شود رشد و پرورش مجموعه مهارت ها و قابلیت های تفکر تأملی در دستور کار نظام های آموزشی و برنامه درسی قرار گیرد.

منابع

- تنها، زهرا؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی الله. (۱۳۹۱). بررسی رابطه باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*. ۱۶(۳). ۲۵۱-۲۶۵
- فتحی واجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه-درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان). *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال اول، شماره ۵-۲۶-۱
- حقانی و صادقی (۱۳۹۰). تفکر تأملی در مراقبت های پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت. ۱۱(۹). ۱۵۱۸-۱۵۱۱
- حقانی، فریبا؛ جعفری نیانایی، سهیلا و احسانی، مریم. یادگیری و یاددهی تأملی. (۱۳۹۲). *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳(۱۱). ۹۸۹-۹۹۸

- Kurniawati, L. (2011). *Developing Mathematical Reflektive Thinking Skills Through Problem Based Learning International Seminar and the Fourth National Conference on Mathematics Education "Building the Nation Character through Humanistic Mathematics Education"*. Department of Mathematics Education, Yogyakarta State University, Yogyakarta, July 21-23.
- Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2003). *Development of questionnaire to measure the level of reflective thinking*, Assessment and Evaluation in Higher Education, 4, 381-395.
- Mehrmohamadi, Mahmood. (2011). Upsidedownness: A New Approach to Curriculum Design in Professional Fields (with emphasis on Education). *Journal of Higher Education Curriculum*. Vol.3, No. 6, 141-177
- Mueller, Jon (2004). *Why Use Authentic*. Assessment. Available at: Jonathan.Mueller Faculty. Noctrl. Eju/toolbox/whatisit.htm
- Phan, H. P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 577-610.
- Platzer H, Blake D. (2000). Barriers to learning from reflection: A study of the use of group work with post registration nurses. *Journal of advanced nursing*. 31 (5): 1001-1008.
- Platzer H, Blake D. Barriers to learning from reflection: A study of the use of group work with post registration nurses. *Journal of advanced nursing*. 2003; 31 (5): 1001-1008.
- Perkins, D. N., Farady. M., and Bushey, B. (1993). *Everyday reasoning and the roots of intelligence*, In J. Voss, D. N. Perkins, and J. Segal (eds.), *Informal reasoning* (pp. 83-105). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruth-Sahd LA. (2003). Reflective practice: A critical analysis of data-based studies and implications for nursing education. *Journal of Nursing Education*. 2003; 42(11):488-497.
- Savin-Baden, M. (2003) *Facilitating Problem Based Learning: Illuminating perspectives*. Buckingham: Glasgow.
- Sabar.N. (1994). School Based Curriculum Development, in T.Husen And T.Postlethwaite (Editors): *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press
- Tashiro, j; shimpuku Y; Naruse K. (2012). Concept analysis of reflection in nursing professional development. *Japan journal of nursing Scievcce*. 10(2).170-179
- Watkins, J. & Mazur. E. (2013). Retaining students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) Majors. *Journal of Coll Science Teach*, 36-42.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورتها و فرصتها. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*. سال اول، شماره ۳، صص ۱-۱۸
- نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۴). *روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی*. ویرایش ششم. تهران: ارسباران.
- نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۹). *غفلت ها و کاستی ها در تحقیقات و مصادیق آنها*. تهران: ارسباران.
- نویدی، احد و تویسرکانی راوری، فاطمه. (۱۳۹۳). الگویابی روابط ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد در درس ریاضی. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*. ۸(۳). ۱۸۳-۱۹۲.
- Barnett, R.; Coate, K. (2005). *Engaging The Curriculum In Higher Education*. Maidenhead: SRHE/OpenUniversity Press.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 133-149.
- Chong MC. (2009). Is reflective practice a useful task for student nurses? *Asian Nursing Research*.; (3)3:111- 120.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning : There change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Driscoll J, Teh B. (2001). The potential of reflective practice to develop individual orthopaedic nurse practitioners and their practice. *Journal of orthopedic nursing*. 2001; 5 (2) p: 95-103.
- Gray D. (2006). *Facilitating Management Learning- Developing Critical Reflection ththrough Reflection Tools*.
- Howatson-jones L. (2010). *Reflective Practice in Nursing*.
- Hicks, O. (2007). *Enhancing Higher Education: Theory and Scholarship*. Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.
- Heath H. (1998). Keeping a reflective practice diary: a practical guide. *Nurse education today*. 1998; 18 (7): 592- 598.
- Jonas-Dwyer DR, Abbott PV, Boyd N.(2013). First reflections: third-year dentistry students' introduction to reflective practice. *Eur J Dent Educ*. 2013; 17(1): e64-e69.
- Jasper M. (2006). *Professional Development, Reflection and Decision-making*.
- Kadivar, Parvin; Tanha, Zahra and Rahmani, soodeh. (2013). Reflective thinking, exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of psychological research*. 16 (1) 0.50 to 64.

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 6, No. 2, Summer 2015, No 22



Journal of Educational
Psychology

Identify curriculum reflective from perspective Specialists and teachers

Nooshin Shahbahrami¹; Maryam Seif Naraghi^{2*}; Ezatollah Naderi³

1) PhD of curriculum planning, Tehran Sciences and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2,3) Profesor of Educational Sciences, Tehran Sciences and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

*Corresponding author: m.seyf.n@yahoo.com

Abstract

The main objective of this study is to identify curriculum reflective from perspective Specialists and teachers. This study is an applied research and its methodology is field research. The research population, includes all 186 faculty members and guests in curriculum planning in Islamic Azad University of Mazandaran province in the academic year 2015-16, of which 116 related teachers were selected through stratified random sampling and Cochran's size determination formula, and 20 questionnaires were given to all members of the population of curriculum planning and the sample was considered equal to the community. The researcher-made questionnaire was used to collect data, and after confirming its validity its reliability was obtained based on Cronbach's alpha (0.92). To analyze the data descriptive statistics (frequency and percentage) and inferential statistics (unconditional Chi-square) was used. The results showed that there is a Note the use of the components of reflective thinking in the curriculum elements (goal, content organization, teaching methods and evaluation) Bachelor of Education from the perspective of both groups approved.

Keywords: Identification, Curriculum, Reflecting, Vision specialists and educators.
