مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد
دوره ۱۳، شماره۳، پاییز۱۳۹۷
صفحه:۲۲۸- ۲۱۷

Journal of Medical Education and Development
Vol.13, No.3, Autumn 2018
Pages: 217-228

اولویت بندی فلسفه‌های آموزشی، ایدئولوژی برنامه درسی و روش‌های تدریس اساتید علوم پزشکی

دکتر فرامرز محمدی پویا [*۱]، سهراب محمدی پویا [۲]، سحر قریب طزره [۳]

چکیده

مقدمه: امروزه در سطح دنیا، شناسایی نقطه نظرات افراد در رابطه با آموزش و فرایند یاددهی – یادگیری از اهمیت شایانی برخوردار است. لذا پژوهش حاضر با هدف اولویت‌بندی مؤلفه‌های فلسفه‌های آموزشی، جهت‌گیری برنامه درسی و روش‌های تدریس در اساتید علوم پزشکی و بررسی تأثیر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در هر یک از مؤلفه‌ها صورت گرفته است.

روش بررسی: روش پژوهش از نوع توصیفی – پیمایشی بوده که با روش نمونه‌گیری در دسترس از اساتید یک دانشگاه علوم پزشکی در شهر تهران صورت گرفته است. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های فلسفه آموزشی، ایدئولوژی برنامه درسی و روش‌های تدریس، می‌باشد. فقط اعضای هیئت‌علمی تمام وقت دانشگاه وارد مطالعه شدند و اساتید حق التدریسی و دستیاران اساتید از مطالعه خارج گردیدند. تجریه و تحلیل اطلاعات با بهره‌مندی از نرم‌افزار آماری SPSS v16 صورت گرفته است.

نتایج: یافته‌ها حاکی از آن بود که در بین اساتید، فلسفه آموزشی پایدارگرایی در اولویت بوده و ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی نیز نسبت به سایر ایدئولوژی‌ها در اولویت قرار گرفت. همچنین روش تدریس استاد- محور بیش از روش تدریس دانشجو- محور مورد توجه اساتید بوده است. در نهایت نتایج نشان داد که متغیرهای سابقه تدریس، مرتبه علمی و جنسیت، تأثیری در تغییر اولویت¬بندی¬ها نداشت.

نتیجه‌گیری: با توجه به اهمیت نقش دانشجویان در کیفیت دستیابی به اهداف آموزشی، پیشنهاد می‌شود تمهیدات لازم به منظور آموزش و تشویق اساتید در راستای استفاده از روش تدریس مشارکتی به عنوان یکی از روش‌های مثمرثمر یادگیری، از سوی دست‌اندرکاران نظام آموزشی فراهم آید.

واژه‌های کلیدی: فلسفه آموزشی، ایدئولوژی برنامه درسی، روش تدریس، جمعیت شناختی.

۱- عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران .
۲- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز، عضو هیئت علمی پژوهشکده سیاست‌پژوهی و مطالعات راهبردی حکمت، تهران، ایران.
۳- کارشناس ارشد، گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
* (نویسنده مسئول)؛ تلفن: ۰۹۱۲۰۱۹۰۶۳۳ پست الکترونیکی: muhammadipouya@basu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/ ۲۳ تاریخ بازبینی: ۱۳۹۷/۰۵/ ۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۳

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

مقدمه

تصمیم های تربیتی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت تحت تأثیر مستقیم فلسفه آموزشی حاکم بر رفتار آنهاست (۱). لذا برای عملکرد بهتر تربیتی باید با جهت‌گیری‌های فلسفی خود آشنا باشند (۲). با نظر به جایگاه مهم فلسفه آموزشی در امر تربیت، تاکنون صاحب‌نظران تقسیم‌بندی‌هایی از فلسفه‌های آموزشی ارائه داده‌اند. یکی از این تقسیم‌بندی‌ها مربوط به الیاس و مریام (۱۹۸۰) است که شش فلسفه آموزشی لیبرال، پیشرفت‌گرا، اومانیستی، رفتارگرا، رادیکال (بازسازی اجتماعی) و تحلیلی (۳،۴) را مطرح می‌کنند. زین (Zinn, 1983) پنج فلسفه آموزشی شامل لیبرال سنتی، پیشرفت‌گرا، اومانیستی، رفتارگرا و رادیکال (بازسازی اجتماعی) (۵) را مطرح کرده که این طبقه‌بندی پنج‌گانه مورد استناد نویسندگان متعدد (۳، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۴، ۱۱، ۱۲) نیز قرار گرفته است. علاوه بر این‌ها، لیهای (Lehay) طبقه‌بندی شش‌گانه‌ای یعنی رفتارگرایی، ماهیت‌گرایی، اگزیستانسیالیزم، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی اجتماعی را مطرح کرده (۷) و دی (Day, 1999) نیز به یک طبقه‌بندی هفت‌گانه یعنی رفتارگرایی، ماهیت‌گرایی، اگزیستانسیالیزم، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی اجتماعی و تعالی‌گرایی، اشاره می‌کند (۷). هیمسترا (Hiemstra) نیز فلسفه‌های آموزشی را بر پایه هفت مکتب فلسفی ایدئالیسم، رئالیسم، پیشرفت‌گرایی، لیبرالیزم، رفتارگرایی، اومانیسم و رادیکالیزم قرار می‌دهد (۱۳، ۱۴). از جمله فلسفه‌های آموزشی مطرح، که در پژوهش حاضر نیز از این دسته‌بندی استفاده شده است. فلسفه‌های آموزشی پایدارگرایی (Perennialism)، بنیاد گرایی (Essentialism)، پیشرفت گرایی (Progressivism) و وجودگرایی (Existentialism) می‌باشند. فلسفه آموزشی پایدارگرایی، انسان را برخوردار از خصیصه‌ای عقلانی و روحانی می‌داند، ازاین‌رو تأمل در طبیعت انسانی را حائز اهمیت و ثابت به شمار می‌آورد (۱۵). شعاری‌نژاد، بیان می‌کند که به‌زعم طرفداران این دیدگاه آموزش‌وپرورش می‌بایست دانش‌آموزان را با حقیقت خارجی سازگار کند که اینکه فقط بر سازگاری آنان با جامعه یا روند معاصر بسنده نماید (۱۶). در فلسفه آموزشی بنیادگرایی، نخستین وظیفه نظام آموزشی، پایداری و انتقال عناصر بنیادین فرهنگ بشری می‌باشد. بر این اساس بازگشت به موضوعات درسی منظم، تسلط بر دانش و مهارت‌های بنیادی بسیار اهمیت دارد. همچنین، نقش نظام آموزشی، آمادگی برای کار و شهروندی می‌باشد (۱۵). فلسفه آموزشی پیشرفت‌گرایی، که متأثر از فلسفه پراگماتیسم است بین شناسایی و فعالیت-های عملی همبستگی و استمرار وجود دارد و این همبستگی و استمرار برای سازگاری با محیط و تداوم حیات انسان لازم است. از نقطه نظرات طرفداران دیدگاه پیشرفت گرایی (Sobhaninezhad et al, 2012) می‌توان به بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه به عنوان امری ممکن و البته مطلوب اشاره نمود، به همین سبب نیازها و علایق فراگیران مورد توجه قرار می‌گیرد (۱۷). علاوه بر این، طرفداران این دیدگاه بر دور نمودن دانش‌آموزان از یادگیری سنتی یا مکانیکی اهتمام داشته و فراهم آوردن شرایط برای رشد تفکر انتقادی و درگیر شدن در حل مسئله البته با اصول و روش‌های علمی را از وظایف آموزش‌وپرورش تلقی نموده و دانش‌آموزان را موجوداتی منحصربه‌فرد می‌دانند که بایستی علایق و نیازهایشان در کانون توجه محتوای درسی مدارس قرار گیرد (۱۶) چرا که بنظر دیویی (Dewey, 1916) توجه مدارس به نیازها، علائق و رغبت‌های فراگیران به آنها فرصت تجربه می‌دهد و معرفت حقیقی از تجربه برمی‌خیزد و در تجربه تأیید و تکمیل می‌شود (۱۸). در فلسفه آموزشی وجودگرایی، موجودات انسانی منحصربه‌فرد هستند و حقوق اساسی آنها همه جا یکسان است صرف‌نظر از جامعه یا فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند (۱۹). این فلسفه آموزشی بر موضوعاتی نظیر یگانگی و آزادی فرد در مقابل جامعه توده‌وار تأکید داشته و مهم‌ترین اصل را بر مسئولیت‌پذیری استوار می‌نمایند، مسئولیت‌پذیری به آن معنا که همه مردم در رابطه با معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف خویشتن مسئول‌اند (۱۵).

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

ایدئولوژی‌های برنامه درسی از مباحث اساسی حوزه برنامه درسی به شمار می‌رود که با تمام اختلاف نظرها در بین فعالان این حوزه، ارائه واژه های مترادف آن نظیر؛ جهت گیری، نظریه، فرانظریه و دیدگاه و... نشان از توجه بی بدیل به این مبحث در طول تاریخ بوده است. به عنوان مثال صاحب نظران این رشته به مانند آیزنر و ولانس، میلر، شوبرت، ژوزف و همکاران تقسیم بندی‌هایی ارائه داده اند. همچنین از جمله تقسیم‌بندی‌های این حوزه که در پژوهش حاضر نیز مد نظر بوده، تقسیم‌بندی اسکایرو (Schiro) است. وی ایدئولوژی‌های برنامه درسی را شامل چهار ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی، ایدئولوژی یادگیرنده محور، ایدئولوژی کارایی اجتماعی و ایدئولوژی بازسازی گرایی (۲۰) می‌داند که در ذیل به مختصری از ویژگی‌های هر یک از آنان بیان می‌گردد.

دانش‌پژوهان آکادمیک (علمی) مجموعه دانش با ارزش فرهنگ را شایسته استفاده در رشته‌های علمی دانشگاهی می دانند چرا که معتقدند این نوع دانش با گذشت زمان و در نتیجه تلاش متخصصان کسب شده است. در همین راستا آنان پیشنهاد می‌کنند که افراد جوان رشته‌ها به مثابه ی فراگیران دانش بایستی با کسب تجربه و گذشت زمان از راه‌های مختلف از انتهای سلسله به زنجیره اول نائل گردند (۲۱). طرفداران ایدئولوژی یادگیرنده محور توجه و تأکید خویش را بر نیازها و دل‌مشغولی‌های فراگیران معطوف می‌دارند و بر همین اساس جهت رشد و ارتقاء افراد بر لذت بخش فضای مدرسه اشاره می-نمایند (۲۰). در ایدئولوژی کارایی اجتماعی دانش را مجموعه رفتارهای متجلی در اعمال فرد محسوب می‌گردد از این‌رو به آموزش به مثابه‌ی فرایند تغییر رفتار فرد اشاره می‌گردد. ایدئولوژی بازسازی گرایی نیز اعتقاد بر این است که ضمن آگاهی از وجود مشکلات گسترده و ناعدالتی‌های حاکم بر حوزه‌ی اقتصادی، اجتماعی، قومی و جنسیتی بر اعضای جامعه، هدف آموزش را یاری رساندن به ایجاد جامعه‌ای جدید و عادل البته با وجود شرایط احساس رضایت و خشنودی برای اعضای آن می‌دانند (۲۱).

از سوی دیگر می‌توان اذعان داشت، رویکرد تدریس از جمله مهم‌ترین موارد پیشبرد دستیابی به اهداف آموزشی در نظام‌های آموزشی گوناگون به شمار می‌رود و عبارت است از جهت‌گیری‌های کلی مدرس که متشکل از مجموعه عوامل و عناصر منظم و منسجمی نظیر روش تدریس، محتوا، مواد آموزشی، هدف، فعالیت و مهارت وی و فعالیت یادگیرنده، که مبنای اساسی تصمیم‌گیری و فعالیت‌های آموزشی آنان محسوب می‌گردد (۲۲). کمبر (Kember) جهت‌گیری استاد در رابطه با تدریس را در پیوستار دو قطبی مشخص نموده است که قطب معلم محور (محتوا محور) در یک سمت پیوستار بوده و بر ارتباط مبتنی بر محتوا و دانش متمرکز است، همچنین جهت گیری دانشجو محور (یادگیری محور) در سمت دیگر قطب پیوستار قرار می‌گیرد که تمرکز این جهت‌گیری بر رشد دانشجو و درک او از دانش می‌باشد (۲۳).

در واقع تقسیم‌بندی‌ها و تلاش‌های متخصصان حاکی از آن است که فلسفه آموزشی، جهت‌گیری برنامه درسی و روش تدریس انتخابی اساتید به دلیل نقش ارزشمند در تهیه طرح درس، روند آموزش و ارزشیابی تکوینی و پایانی از فراگیران در زمره اساسی‌ترین مواد و عناصر حوزه آموزش قرار دارند. زیرا فلسفه آموزشی، جهت‌گیری و روش تدریس مدرس، فراگیر را به سمت‌وسوی نوع خاصی از آموزش سوق می‌دهد که به طبع آن ارزشیابی از فراگیر نیز تحت سیطره‌ی آن قرار می‌گیرد. در تبیین ضرورت پژوهش حاضر می‌توان عنوان داشت که از یک‌سو، اقدامات اصلاحی در رابطه با عملکردهای آموزشی ناظر بر شناسایی دقیق فلسفه آموزشی حاکم بر آن عملکردها بوده (۲۴) و به طور قطع تعیین اهداف بدون آگاهی از باورها و فلسفه‌های آموزشی را می‌بایست نوعی سطحی کاری به شمار آورد (۱۶). از سوی دیگر، به دلیل اینکه همواره از برنامه‌های درسی به مثابه‌ی قلب نظام آموزشی و ابزار تحقق اهداف آموزش یاد شده است (۲۵)، از جهت‌گیری برنامه درسی نیز به عنوان مجموعه باورهای مشترک پیرامون آرمان‌ها، اهداف کلی، عینی و در مجموع عناصر برنامه درسی یاد می‌شود (۲۶)، و به

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

اعتقاد سلسبیلی (۱۳۸۲) تعیین ایدئولوژی و جهت‌گیری‌های برنامه درسی علاوه بر ترجیحات گوناگون نسبت به غایت‌ها، چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، از حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی نیز به شمار می‌رود (۲۷). همچنین، می‌توان از ایده ارسطو که «تدریس عالی‌ترین شکل فهم است»، جدای از اینکه بویر را به دلالت ایده رساند که تدریس از اقسام به ناحق منسوخ دانش‌پژوهی در دانشگاه‌هاست (۲۸)، نشان دهنده اهمیت تدریس در ذهن دانشمندان و دلواپسان تعلیم و تربیت از روزگاران کهن تا عصر حاضر دارد. حتی برخی از صاحب‌نظران بر این باورند که فرایند یادگیری و انتقال آموزشی تا حدودی درگرو تدریس می‌باشد. تدریس را می‌توان تبادل فرد آموزش دهنده و فراگیران دانست که بر طبق مشترکاتی در یک زمان و مکان و با هدف نسبتاً مشابه گرد هم آمده‌اند که به اعتقاد کمبر (Kember) در حد تعامل میان آنان، شیوه‌ای انتقالی وجود دارد (۲۳). از این‌رو شناسایی تدریس مورد حمایت فرد آموزش دهنده را می‌توان دارای اهمیت دانست، اول اینکه بر مبنای آن اهداف آینده را مشخص نمود، دوم، می‌توان از نتایج شناسایی در جهت تقویت و همخوانی با انتظارات ذینفعان اعم از نظام آموزشی، فراگیران و همکاران بهره‌مند شد.

با این اوصاف و نظر به آنچه در باب اهمیت و لزوم بررسی مؤلفه‌های مرتبط با اساتید به‌ویژه در حوزه علوم پزشکی، متشکل بخش اعظمی از نظام آموزش عالی، و از سوی دیگر نقش تفاوت‌های فردی و شغلی افراد با قابلیت ایجاد تغییر در تفکر و روحیات آنان، همچنین احصاء فقر پژوهشی زمینه مورد بررسی در حوزه علوم پزشکی، موجبات اهتمام پژوهشگران به «شناسایی فلسفه آموزشی، جهت‌گیری برنامه درسی و روش تدریس اساتید علوم پزشکی؛ با تأکید بر نقش جنسیت، مرتبه علمی و سابقه تدریس آنان» را فراهم آورد.

روش کار

روش پژوهش توصیفی – پیمایشی بوده و جامعه پژوهش نیز اساتید یکی از دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه از فرمول لوی و لمشو (۲۹) استفاده گردید که تعداد ۹۴ نفر تعداد نمونه به دست آمد. جهت جمع‌آوری داده‌ها دانشگاه به ۵ واحد کوچک‌تر تقسیم گردید که تعداد نمونه‌ها در هر واحد منطبق با درصد استادان آن واحد (یا دانشکده) بود. پس از آن به صورت روش در دسترس، پرسشنامه‌ها در بین اساتید توزیع گردید که در نهایت با حذف پرسشنامه‌های تکمیل نشده و مخدوش، تعداد ۸۶ پرسشنامه به عنوان نمونه نهایی وارد مرحله‌ی تحلیل اطلاعات گردیدند. پژوهشگر ضمن توضیح در رابطه هدف پژوهش، به اعضای نمونه جهت محرمانه بودن اطلاعات حاصله اطمینان داده و بدون هیچ‌گونه اجبار و با اختیار کامل اعضای نمونه در فرایند پژوهش شرکت نمودند. همچنین پژوهشگر نیز حضوراً شاهد تکمیل نمودن پرسشنامه‌ها توسط اعضای نمونه بوده مگر اینکه در مواردی برخی از اعضای نمونه طلب فرصت بیشتری برای همکاری در پژوهش نموده و پس از چند روز پرسشنامه را تحویل پژوهشگر نمودند. در رابطه با معیار ورود و خروج نیز لازم به ذکر می‌باشد که تنها اعضای هیئت‌علمی تمام‌وقت دانشگاه وارد مطالعه شدند و اساتید حق‌التدریسی و دستیاران اساتید از مطالعه خارج گردیدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های فلسفه‌های آموزشی (۳۰) دارای چهار مؤلفه پایدارگرایی، بنیادگرایی، پیشرفت‌گرایی و وجودگرایی بوده که در کشور ایران (۱۵) نیز مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه دارای ۴۴ سؤال با نمره‌گذاری طیف لیکرت (اصلاً، خیلی کم، کم، تا حدی، زیاد و خیلی زیاد) بوده که سؤالات مربوط به هریک از مؤلفه‌ها چهارگانه فلسفه آموزشی یازده سؤال می‌باشد. پرسشنامه ایدئولوژی برنامه درسی (۲۰) نیز برخوردار از چهار ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی، کارایی اجتماعی، بازسازی اجتماعی و یادگیرنده محور می‌باشد. پرسشنامه مذکور دارای ۲۴ سؤال می‌باشد که اساتید به هریک از سؤالات بر حسب اولویت مدنظرشان نمره‌ای بین یک تا چهار اختصاص می‌دهند که در نهایت با جمع‌بندی نمرات اختصاص داده شده نوع ایدئولوژی حمایتی آنان مشخص می‌گردد.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

همچنین پرسشنامه رویکرد تدریس (۳۱) نیز دو نوع رویکرد استاد محور و دانشجو محور را مورد سنجش قرار می‌دهد و در پژوهش داخلی (۲۳) از آن بهره گرفته شده است. این پرسشنامه نیز، از ۲۲ سؤال برخوردار بوده و رویکرد مورد حمایت اساتید را در رابطه با تدریس بر اساس طیف نمره‌گذاری ۵ درجه‌ای لیکرت (هرگز، بسیار کم، اغلب، اکثراً و همیشه) تعیین می‌نماید. جهت تجزیه‌وتحلیل اطلاعات نیز از نرم‌افزار آماری SPSS v16 و در دو بخش آمار توصیفی به مانند فراوانی، درصد، میانگین و... ، همچنین آمار استنباطی از آزمون‌های تی تک نمونه‌ای، آزمون لوین، تحلیل واریانس چند متغیره و آزمون ام باکس بهره گرفته شده است. روایی صوری پرسشنامه با بهره‌گیری از نظرات متخصصان تأیید و پایایی آنان نیز به روش آلفای کرونباخ برای پرسشنامه‌های فلسفه آموزشی، ایدئولوژی برنامه درسی و روش‌های تدریس به ترتیب برابر با ۰/۶۹ ، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته ها

در جدول شماره ۱، مشخصات دموگرافیک افراد مورد پژوهش نشان داده شده است:

جدول۱ : آماره‌های توصیفی افراد بر اساس جنست و سابقه تدریس

		فراوانی	درصد	درصد معتبر	درصد تراکمی
	مرد	۶۵	۷۵/۶	۷۵/۶	۷۵/۶
جنسیت	زن	۲۱	۲۴/۴	۲۴/۴	۱۰۰/۰
	جمع کل	۸۶	۱۰۰/۰	۱۰۰/۰	
	۷- ۱ سال	۳۷	۴۳/۰	۴۳/۰	۴۳/۰
	۱۵- ۸ سال	۲۴	۲۷/۹	۲۷/۹	۷۰/۹
سابقه تدریس	۲۳- ۱۶ سال	۱۴	۱۶/۳	۱۶/۳	۸۷/۲
	۲۴ سال و بالاتر	۱۱	۱۲/۸	۱۲/۸	۱۰۰/۰
	جمع کل	۸۶	۱۰۰/۰	۱۰۰/۰	

همان‌گونه که نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، از بین فلسفه‌های آموزشی چهارگانه(پیشرفت‌گرایی، پایدارگرایی، بنیادگرایی و وجودگرایی) فلسفه آموزشی پایدار گرایی، فلسفه غالب در بین اساتید مورد پژوهش است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمره فلسفه‌های آموزشی در اساتید

	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار	نمره تی	معنی‌داری
پایدار گرایی	۴۳/۰۰	۶۳/۰۰	۵/۰۱	۶/۴۹	۳/۵	۱۳/۴۲	P<۰/۰۱
بنیادگرایی	۴۱/۰۰	۶۳/۰۰	۴/۷۶	۵/۳۵	۳/۵	۲۴/۱۳	P<۰/۰۱
پیشرفت گرایی	۴۱/۰۰	۶۰/۰۰	۴/۷۵	۴/۹۸	۳/۵	۲۵/۶۸	P<۰/۰۱
وجودگرایی	۳۹/۰۰	۶۲/۰۰	۴/۷۲	۵/۹۳	۳/۵	۲۰/۹۷	P<۰/۰۱

نتایج جدول شماره ۳ حاکی از آن است که اساتید مورد پژوهش از بین ایدئولوژی‌های چهارگانه برنامه درسی(دانش‌پژوهان علمی، کارایی اجتماعی، یادگیرنده محور، بازسازی اجتماعی)، تمایل بارزی به ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی داشته و پس از آن ایدئولوژی بازسازی اجتماعی در درجه

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]
[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

دوم و ایدئولوژی یادگیرنده محور در درجه سوم و نهایتاً ایدئولوژی کارایی اجتماعی در درجه چهارم تمایل قرار گرفتند.

جدول ۳ : میانگین و انحراف استاندارد نمرات ایدئولوژی‌های برنامه درسی در اساتید

مؤلفه‌ها	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	میانگین معیار	نمره تی	معنی‌داری
کارایی اجتماعی	۱۲/۰۰	۲۴/۰۰	۳/۱۰	۳/۲۵	۲/۵	۱۰/۲۶	P<۰/۰۱
یادگیرنده محور	۱۰/۰۰	۲۴/۰۰	۲/۹۶	۳/۳۹	۲/۵	۷/۵۷	P<۰/۰۱
بازسازی اجتماعی	۷/۰۰	۲۴/۰۰	۲/۶۸	۳/۵۸	۲/۵	۲/۸۶	P<۰/۰۱
دانش‌پژوهان علمی	۷/۰۰	۲۴/۰۰	۲/۶۵	۳/۵۷	۲/۵	۲/۴۴	P<۰/۰۱

در مورد اولویت رویکرد تدریس در بین اساتید، از آنجا که تعداد سؤالات در دو مقیاس رویکرد استاد محور و رویکرد دانشجو محور برابر نبود. نمره هر مقیاس بر تعداد سؤالات آن تقسیم شد تا مقیاس واحدی تشکیل شود. همان‌گونه که نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، از بین رویکردهای دوگانه تدریس (استاد محور، دانشجو محور)، رویکرد استاد محور با اختلاف بسیار اندکی نسبت به رویکرد دانشجو محور، بیشتر مورد توجه اساتید مورد پژوهش بود. لازم به ذکر است که یافته‌های پژوهش در مؤلفه‌های فلسفه آموزشی، ایدئولوژی برنامه درسی و رویکردهای تدریس همگی در سطح معنی‌داری (۰/۰۱) تأیید شدند و این بدین معنی است که نتایج حاصل تصادف و شانس نبوده و با توجه به سطح پایین معنی‌داری می‌توان اطمینان بیشتری به واقعی بودن یافته‌ها حاصل نمود.

جدول ۴ : میانگین و انحراف استاندارد نمرات رویکرد تدریس اساتید

	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	میانگین معیار	نمره T	معنی‌داری
رویکرد استاد محور	۲/۵۰	۴/۲۵	۳/۵۸	۰/۴۱۷	۳	۱۲/۹۴	P<۰/۰۱
رویکرد دانشجو محور	۲/۳۰	۴/۶۰	۳/۵۶	۰/۴۸۸	۳	۱۰/۸۲	P<۰/۰۱

از دیگر یافته‌های پژوهش، مقایسه ایدئولوژی برنامه درسی، فلسفه آموزشی و روش تدریس اساتید بر پایه جنسیت، مرتبه علمی و سابقه تدریس بود (که به علت پیشگیری از طولانی شدن متن، جداول حذف شده و به توضیح مختصر بسنده شده است). در تحلیل نخست. نتایج[۲] نشان داد، بین اساتید مرد و زن در ایدئولوژی برنامه درسی، فلسفه آموزش و رویکرد تدریس تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود ندارد. در تحلیل بعدی، نتایج[۳] به دست آمده حاکی از آن بود که اساتید مورد پژوهش از نظر ایدئولوژی برنامه درسی، فلسفه آموزشی و رویکرد تدریس بر پایه رتبه علمی تفاوتی نداشتند. در تحلیل پایانی، سابقه تدریس ملاک قرار گرفت. بر پایه نتایج[۴] به دست آمده، ایدئولوژی برنامه درسی، رویکرد تدریس و فلسفه آموزش از نگاه

[۲]- **نتایج آزمون لوین نشان داد که طبق مقادیر F به دست آمده، واریانس نمرات در گروه‌ها همگون است. آزمون ام باکس نیز نشان داد که ماتریس کوواریانس نمرات در دو گروه همگون است** (F 55, 1/55، P> 0/05 =Box's M= 6/41 ،1276.09).

[۳]- **آزمون ام باکس همگنی ماتریس کوواریانس نمرات در گروه‌ها را نشان داد** (Box's M= 5/61 ،F 61, 1452.17= 1/35، P> 0/05).

[۴]- **نتایج آزمون ام باکس نشان داد که ماتریس کوواریانس نمرات در گروه‌ها همگون است** (Box's 9/38 ،F 55, 1137.58= 2/17، P> 0/05 =M).

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

اساتید با سوابق مختلف، تفاوت معنی‌داری نمی‌کند. به عبارت دیگر با افزایش سنوات سابقه در هیچ کدام از متغیرهای مذکور تفاوت قابل ملاحظه‌ای ایجاد نمی‌شود.

بحث

نتایج بررسی مبنی بر شناسایی فلسفه آموزشی اساتید نشان داد که پایدارگرایی فلسفه آموزشی غالب در بین آنان به شمار می‌رود. نتیجه این یافته با یافته‌های پژوهش آذرفر (۲۰۰۱)، نورایی و همکاران (۲۰۰۸)، شجیع و همکاران (۲۰۱۰) و محمدی پویا و دهقانی (۲۰۱۶)، (۳۲، ۳۳، ۳۴، ۱۷) همسو نمی‌باشد. نورایی و همکاران، در پژوهش خود دریافتند که در بین گروه و دانشکده‌های تربیت بدنی فلسفه آموزشی تجربه‌گرایی غالب می‌باشد، همچنین آذر فر، نیز فلسفه غالب در بین دبیرستان‌های دخترانه شهر تهران را تجربه‌گرایی عنوان کرد. در تبیین تفاوت این یافته با نتیجه پژوهش حاضر می‌توان اذعان داشت که برخی از صاحب‌نظران دیدگاه پایدارگرایی برنامه درسی موضوع محور را بر مبنای معارف و منابع علمی توصیه نموده و فراگیران را به عنوان دریافت کننده می‌پندارند (۳۵)، همچنین از آنجایی که حوزه آموزش در بخش پزشکی بیش از سایر رشته‌ها با حیات انسان‌ها در ارتباط می‌باشد، ممکن است راه را بر تجربه‌گرایی صرف ببندد تا جان انسان‌ها و بیماران به مخاطره نیفتد. از این‌رو استفاده از منابع علمی و علوم انباشته شده در طی قرون برای ارائه به دانشجویان را ضروری می‌نماید.

همچنین نتایج پژوهش حاکی از آن بود که اساتید ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی[۵] را در درجه اول اهمیت ارزش‌گذاری نمودند. ایدئولوژی‌های بازسازی اجتماعی، یادگیرنده محور و کارایی اجتماعی نیز به ترتیب در رتبه‌های بعدی اهمیت ارزش‌گذاری شدند. نتیجه این یافته با یافته پژوهش درانی و همکاران، ۲۰۱۶ (۳۶) همسو می‌باشد، زیرا آنان نیز در نتایج پژوهش خود عنوان داشتند که ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی و رویکرد کارایی اجتماعی ارزش‌گذاری رتبه اول را در سازمان فنی‌وحرفه‌ای شهر کسب نموده است. اما نتایج پژوهش با یافته‌های پژوهش فویل، ۲۰۰۸ (۳۷) و ملکی،۲۰۱۱ (۳۸) همسو نمی‌باشد. در ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی انتقال مطالبی که باید آموخته، هدف یادگیری و فراگیر دریافت کننده دانش محسوب می‌گردد. در مقوله تدریس نیز، این ایدئولوژی هدف را بر مبنای انتقال دانش شناخته شده به افراد بی‌اطلاع از آن می‌داند (۲۰)، در واقع این ویژگی‌ها را نیز می‌توان در زمره شیوه و راهبرد آموزش در رشته‌های پزشکی نیز به شمار آورد که اساتید دانش انباشته شده حاصل طی زمان و تجربیات خود را به دانشجویان، در قالب دانشی که باید بیاموزند ارائه می‌نمایند تا در حرفه پزشکی و تشخیص بیماران مؤثر واقع گردد. نزدیکی میانگین‌های ایدئولوژی‌های چهارگانه حاکی از آن بود که اساتید، ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی را دارای بیشترین ارزش دانستند، اما به طور کلی دیگر ایدئولوژی‌ها را رد نکردند. که این یافته با یافته‌های پژوهش اکبری بورنگ، ۲۰۱۲ (۳۹)، رمرودی و همکاران، ۲۰۱۶ (۴۰)، هونگ و چونگ، ۲۰۰۲ (۴۱)، ردینگ، ۲۰۰۸ (۴۲) و فویل، ۲۰۰۸ (۳۷) همخوان می‌باشد.

در پایه نتایج به دست آمده مشخص گردید که رویکرد استاد محور بیش از رویکرد دانشجو محور مورد پذیرش اساتید بود. این یافته با نتایج پژوهش مهدی نژاد و اسماعیلی (۲۳) مبنی بر غالب بودن رویکرد تدریس استاد محور در بین اعضای هیئت‌علمی، همخوان می‌باشد. همچنین با نتایج پژوهش ناظم نژاد، ۲۰۱۰ (۴۳) همسو بوده، آنان در پژوهش خود روش تدریس غالب در بین اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شیراز را، روش تدریس سخنرانی بیان نمودند. به واقع روش سخنرانی از روش‌های اساسی رویکرد استاد محوری به شمار می‌رود، که این دلیلی بر ادعای همسویی با نتیجه پژوهش حاضر است. قرابت و

۴. لازم به ذکر می‌باشد که برخلاف فلسفه‌های آموزشی و روش‌های تدریس که نمره بالاتر از میانگین ارزش بیشتری دارد، در مؤلفه ایدئولوژی برنامه درسی نمره کمتر از میانگین از مطلوبیت و ارزش بیشتری برخوردار می‌باشد، زیرا در نظرسنجی از افراد و نمره‌گذاری عدد ۱ معرف بیشترین شباهت و عدد ۴ معرف کمترین شباهت با افکار و عقاید افراد می‌باشد.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

نزدیکی میانگین رویکرد استاد محوری و دانشجو محوری در پژوهش حاضر، دال بر این است که اساتید علی‌رغم تأکید بر رویکرد استاد محور، به میزان بالایی رویکرد دانشجو محور را نیز ارزش‌گذاری نموده‌اند. به عبارت دیگر، اساتید با توجه به شرایط زمانی و مکانی آموزش و تدریس، ممکن است رویکرد تدریس خود را جهت آموزش بهتر و دقیق‌تر تغییر داده و هر دو رویکرد تدریس استاد محور و دانشجو محور استفاده قرار دهند.

در نتایج بررسی فلسفه آموزشی، جهت‌گیری برنامه درسی و روش تدریس اساتید بر حسب سابقه تدریس، مرتبه علمی و جنسیت، یافته‌ها حاکی از آن بود که تفاوت معنی‌داری بین نمرات گروه‌ها بر حسب سابقه تدریس، مرتبه علمی و جنسیت وجود نداشت. این یافته با نتایج احصاء شده در قالب مؤلفه‌های سه‌گانه پژوهش‌های دیگر (۲۲، ۲۶، ۳۸، ۴۰، ۴۱، ۴۴، ۴۵) همسو می‌باشد. نتایج پژوهش نشان داد که، اساتید مرد و زن با هر سابقه تدریس و رتبه علمی ایدئولوژی برنامه درسی دانش‌پژوهان علمی را بیش از سایر ایدئولوژی‌ها ارزش‌گذاری نموده‌اند، همچنین فلسفه آموزشی پایدارگرایی فلسفه آموزشی غالب اساتید مرد و زن با هر رتبه و سابقه تدریسی می‌باشد.

رویکرد تدریس استاد محور نیز، در بین اساتید مرد و زن و در رتبه‌های علمی و سوابق مختلف تدریس رویکرد غالب به شمار می‌رود. لیکن انتظار آن می‌رود که اساتید برخوردار از سابقه کم و رتبه‌های علمی پایین‌تر به علت سن کم و قدرت پیوند با دانشجویان جوان از فلسفه، ایدئولوژی و رویکردهای دانشجو محور را مورد اتخاذ قرار دهند.

نتیجه گیری

نتایج نشان داد که از دیدگاه اساتید مورد پژوهش، اصول مهم آموزش تکرار می‌شود و تغییرناپذیر است (اولویت فلسفه آموزشی پایدار گرایی)، دانش از فرد آگاه به فرد فاقد آگاهی انتقال می‌یابد (اولویت ایدئولوژی دانش‌پژوهان علمی) و لذا شیوه تدریس بر پایه استاد محوری بنا می‌شود (اولویت رویکرد تدریس استاد محوری). با توجه به اهمیت نقش دانشجویان در کیفیت دستیابی به اهداف آموزشی، پیشنهاد می‌شود تمهیدات لازم به منظور آموزش و تشویق اساتید در راستای استفاده از روش تدریس مشارکتی به عنوان یکی از روش‌های مثمر ثمر یادگیری، از سوی دست‌اندرکاران نظام آموزشی فراهم آید.

References

1- Khalkhali A, et al. ***The relationship between educational philosophy and leadership style of school principals. Islamic Azad University***. Quarterly Journal of New Approach in Educational Administration 2011; 2(2): 23-40.

2- Ebrahimzadeh E. ***Philosophy of Education***, Payam Noor University. Tehran, 2005

3- White B, Brockett R. ***Putting philosophy in to practice***. Journal of extension 1987; 25(2):11-14

4- Day M. and Amstutz. D. ***Beyond philosophical identification: examining core values in adult education. Paper presented at the 2003 adult education research conference***. 2003, San Francisco state university.

5- Zinn L. ***Philosophy of adult education inventory***.1983, Krieger Publishing Company, Malabar, Florida .59-77 from: http://www.cals.ncsu.edu/agexed/aee523/paei.pdf.

6- Spurgeon L, Moore G. ***The educational philosophies of training and development professors, leaders and practitioners***. The Journal of Technology Studies 1997; 23(2): 11-19.

7- Day M. ***Philosophy of education activity***.1999, 1-from: http://www.edu.uwyo.edu/faculty/Day/philEduActivity.pdf.

8- Holmes G, ***Abington Cooper M. Pedagogy vs. Andragogy: A false dichotomy***? The journal of technology studies 2000; 26(2): 50-55.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

9- Boone H. and Et al. ***Philosophies of adult education as practiced by agricultural education teachers***. 28th annual agricultural education research conference, New Orleans 2001: 526-538

10- Herod L. ***Adult learning from theory to practice***. 2002; 1-92 from: http://www.nald.ca/adultlearningcourse/module2/4.

11- Cassell M. ***Philosophy of education***. 2005, from: http://www.eduspaces.net/maryc/files.

12- Conti G. ***Discover your educational philosophy by philosophies held by instructors of lifelong-learners*** (PHIL). 2006, from: http://www.conti-creations.com/PHIL.htm.

13- Hiemstra. R. ***What is philosophy? 2001***, from: http://home.twcny.rr.com/hiemstra/PhilChap.htm.

14- Hiemstra R. ***Translating personal values and philosophy in to practical action***. 2006, from: http://www-distance.syr.edu/Chapter Twelve.htm.

15- Sobhaninezhad M, Maleki M, Ahmadiyan M, Fardaee K. ***Investigating Correlation Relationships and the Explicit Contribution of Educational Philosophy with the Dimensions of Supervisory Beliefs of School Managers in Tehran***, New Approach in Educational Management 2012; 3(11): 27- 48.

16- Malekipour A, Malekipour E, Moammer J, Moradzadeh R. ***Examine the relevance and anticipated trends in educational philosophy, classroom management strategies among teachers (Case Study: District teachers DEHLORAN).*** Research Teaching 2016; 2(6): 74- 91.

17- Mohammadipouya S, Dehghani M. ***Investigates relations among Philosophic Mindedness, education philosophy and quality of work life in teachers student***. Journal of educational management inovations 2016; 11(4): 105- 120.

18- Dewey J. ***Democracy and education***. New York: Macmillan. 1916

19- Zadra E. ***Can technical and vocational education be reformed***? IIEP newsletter 1999; 17(1): 1-14

20- Schiro M S. ***Curriculum theory: Conflicting vision and enduring Concerns***. Translated by: Farmahini Farahani M, Rafati, Ayij Publication Tehran, 2014.

21- ghaderi M. ***Substrates of understanding the curriculum.*** Yadvareh Ketab Publication Tehran, 2009.

22- Habibi N. Investigates relation between epistemology beliefs with teaching approaches of Secretaries in Sanandaj city high school (A Thesis for Master of Degree), Kurdistan University. Kurdistan, 2011.

23- Mehdinezhad V, Esmaeeli R. ***Surveying the Relation between Faculty Members' Teaching Approaches and Students' Learning Approaches in University of Sistan and Balouchestan***. Traning & Learning Researches 2015; 2 (5): 51-66 [Persian]

24- Zandvanian Naeini A, Safaeimoghaddam M, Pakseresht M J, Sepasi H. ***Identifying and analyzing the educational philosophy of adult education trainers in Yazd province***. Journal of Education 2009; 16(3): 3- 26.

25- Hajizade H, Karami M. ***The Analysis of the intended and implemented curriculum in junior high school (According to UNESCO's elements in Peace education)***. Curriculum Planning Knowledge & Research In Educational Sciences 2014; 11 (15): 92- 109.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

26- Norouzi N, Marefat Z, Ziarati H, Mirshekari Z. ***The Identification of the Teachers' Beliefs about the Value of the six Curriculum Orientations***. Curriculum Planning Knowledge & Research In Educational Sciences., 2015, 12(17): 76- 88.

27- Dehghani M, Ghafari A, Hakimzadeh R. ***Philosophical Foundations of Eisner's ideas and their educational implication***, Quarterly of Qualitative Research in Curriculum Studies, 2016, 1(4): 1- 20.

28- Alehosseini F. ***Teaching as a practical field***. Journal of curriculum studies 2014; 8 (32): 41-66.

29- Levy P S & Lemeshow S. ***Sampling of population***. 1999. John Wiley, New York.

30- Patricia T. Jersin. What Is Your EP: ***A Test Which Identifies Your Educational Philosophy***. Clearing House 1972; 46(5): 274-278

31- Prosser M. Trigwell k. ***Approaches to Teaching Inventory- R***. unpublished Questionnaire, 2007.

32- Azarfar F. ***Philosophical typology of managers' minds and its effect on the effectiveness in dimensions of the legal, real and open systems of girls' high schools in Tehran*** (A Thesis for Master of Degree), Islamic Azad University, Central Tehran Branch. Tehran, 2001

33- Nooraie T, Amirtash AM, Tondnevis F, Behrangi MR. ***The Relationship between Educational Philosophy of Managers and Organizational Climate in Schools and Educational groups physical education***. Journal of Research on Sport Sciences 2008; 6(19): 55- 69.

34- Sheje R, Ghorbanalizadeh-Gaziani F, Amiri M, Hkodaparast S, Razavi S M H. ***Comparing the educational priorities of physical education students by gender and university***. Sport Sciences Quarterly 2010; 2(5): 95- 110.

35- Gutek G L. ***Philosophical and Ideological Perspectives on Education***. Translated by: Mohammad Jafar Pakseresht, Tehran, 2009: SAMT Publication.

36- Dorrani K, Hakimzadeh R, Tarkhan R A. ***The dominant approach to curriculum from the perspective of instructors, technical and vocational training organization in the country based on the classification of Schiro***, The 5th National & 4th International Conference on Skill Training & Employment (ICSTR) 2016: 1- 17.

37- Foil, J. ***determining the curriculum orientations of Public School administrators using the modified curriculum orientation inventory***. University of Kansas, 2008. 95: 3336796.

38- Maleki M. ***Survey type of curriculum Development Ideology among members of faculty in educational sciences departments in state universities in 2010-2011 academic years*** (A Thesis for Master of Degree), SHAHED University. Tehran, 2011

39- Aakbaryborang M, Jafarisuany H, Ahanchian M R, Kareshki H. ***Curriculum Orientations among Faculty: The Role of Gender, Academic Level and Learning Approach (Face- To- Face and Virtual) in Mashhad University of Medical Sciences***. Iranian Journal of Medical Education 2012; 12(3): 210- 219.

40- Ramroodi M, Akbaribooreng M, Zangouei A A, Hosseini S M. ***Survey the relationship between philosophical mindedness and curriculum orientations of high schools' teachers of Zahedan city in 2013- 2014.*** Research in Curriculum Planning 2016; 13(21): 180- 190.

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

41- Hon Ng. P & Cheung. D. ***Student-teachers' Beliefs on Primary Science Curriculum Orientations***. 2002; 45: 42-53.

42- Reding A. ***Curriculum orientations of catholic School teachers and administrators***. University of Kansas, 2008, 95: 3320975.

43- Nazemnezhad N. ***Investigating the relationship between the preferred curriculum designing model of faculty members of Shiraz University with teaching strategies***. teaching methods and evaluation techniques used in the teaching-learning process (A Thesis for Master of Degree), Mashhad, Ferdosi University. 2010

44- Ramroodi M. ***between philosophical mindedness and curriculum orientations of high schools' teachers of Zahedan city*** (A Thesis for Master of Degree), Birjand, Birjand University. 2012.

45- Amiri E. ***Explaining and Assessing the Islamic Orientation of Teachers and Faculty Members of the Curriculum of Iran Based on the Jenkins Curriculum Orientation*** (A Thesis for Master of Degree), Shiraz, Shiraz University. 2012

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]

Prioritizing educational philosophies, curriculum ideology and teaching methods of medical sciences professors

Muhammadi Pouya F (PhD)*[1], Muhammadi Pouya S (PhD Student)[2], Gharib-e Tazareh S (MSc)[3]

[1] *Faculty member of Department of Educational Sciences, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran.*
[2] *PhD Student of Curriculum Development, University of Tabriz, Faculty member of Hekmat Policy, Research and Strategic Studies Institute, Tehran, Iran.*
[3] *MSc, Group Practices and Training Programs, Tehran University, Tehran, Iran*.

Received: 14 Mar 2018 ***Revised:*** 05 Aug 2018 ***Accepted:*** 14 Aug 2018

Abstract

Introduction: Understanding academics' points of view about teaching and learning process is of great importance. The present study aimed to prioritize the components of educational philosophies, curriculum ideology and teaching methods in medical science academics, and investigate the effect of demographic characteristics on each of the components.

Methods: The research method was descriptive-survey based on available sampling method from academics of a medical university in Tehran. Data collection tool was a questionnaire of educational philosophy, curriculum ideology and teaching methods. Only full-time faculty members entered the study, and lecturers and faculty assistants were excluded from the study. SPSS v16.0 software was used to analyze the data.

Result: The findings showed that among the medical science academics, perennialism educational philosophy was a priority and the ideology of scientific scholars was prioritized to other ideologies. The teacher-centered teaching method has been more than student-centered teaching methods in favor of teachers finally, the results showed that the variables of teaching history, academic rank and gender had no effect on changing priorities.

Conclusion: Considering the importance of the role of students in the quality of achieving educational goals, it is suggested that the educational system administrators provide the necessary arrangements be made to educate and encourage teachers to use the participatory teaching method as one of the most effective methods of learning.

Keywords: Educational Philosophy, Curriculum Ideology, Teaching Method, Demographic.

This paper should be cited as:

Muhammadi Pouya F, Muhammadi Pouya S, Gharib-e Tazareh S. ***Prioritizing educational philosophies, curriculum ideology and teaching methods of medical sciences professors.*** J Med Edu Dev; 13 (3): page 217-228

**** Corresponding Author: Tel: +989120190633, Email: muhammadipouya@basu.ac.ir***

[Downloaded from jmed.ssu.ac.ir on 2026-11-21]

[DOI: 10.18502/jmed.v13i3.337]