

کیفیت سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی

رضا شکورزاده^۱

حسن ملکی^۲

مهدی قصابی چورسی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۰/۳۰

تاریخ وصول: ۹۳/۸/۲۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر، کیفیت سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه علامه طباطبائی با تاکید بر: هدف‌های برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان و اساتید تحصیلات تکمیلی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی به تعداد ۱۶۵ نفر دانشجوی و ۵۳ نفر استاد در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ می‌باشند؛ که با استفاده از جدول مورگان حجم نمونه ۱۱۴ نفر دانشجوی و ۴۶ نفر اعضای هیات علمی برآورد شد و از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم در حیطه دانشجویان در سه گرایش مدیریت آموزشی، برنامه ریزی درسی و برنامه ریزی آموزشی در دو مقطع ارشد و دکترا استفاده شده که به ترتیب ۴۰، ۳۵ و ۳۹ نفر نمونه را تشکیل می‌دهند. روش پژوهش توصیفی پیمایشی بوده است. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته شامل ۶۸ گویه که روایی آن با استفاده از روایی محتوایی و صوری و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه از آزمون t تک نمونه‌ای و مستقل استفاده شده است. یافته‌های حاصل از پژوهش، در حیطه دانشجویان حاکی از آن است: هدف‌های برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده نماید و در حیطه اساتید عناصر راهبرد اجرایی و راهبرد ارزیابی تا حدی نتوانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند و عناصر هدف و محتوا نتوانسته نیازها و انتظارات

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، reza.shakoorzadeh@yahoo.com

۲. دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، malaki_cu@yahoo.com

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، Mehdi_gassabi_chorsi@yahoo.com

اساتید را برآورده کند. همچنین بین ویژگی‌های دموگرافیکی دانشجویان و اساتید تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، برنامه درسی، ارزیابی کیفیت، تحصیلات تکمیلی

مقدمه

آموزش عالی را می‌توان موثرترین روش سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دانست که با آموزش، دانش افزایی و ارتقای نگرش و مهارت‌ها، نقش اساسی و محوری در فرایند توسعه ملی و ایجاد موازنه بین ابعاد مختلف توسعه یافتگی کشور دارد. در مجموع می‌توان آموزش عالی را به عنوان مهم‌ترین عامل و محرک اصلی در توسعه ملی جوامع دانست؛ اما آیا کسانی که در آموزش عالی موفق به گرفتن مدرک می‌شوند، آیا مهارت‌های مورد نیاز، برای کارآمد بودن در جامعه را دارا هستند؟ مریان و اساتید نیز با سؤالاتی از این قبیل مواجه هستند که: دانشجویان در طول مدتی که در دانشگاه هستند، چه چیزهایی را و چگونه باید یاد بگیرند؟ و آیا دانشجویان به نتایج مورد نیاز دست یافته‌اند یا خیر؟ طرفداران «کیفیت» عقیده دارند که هدف کلی از هر برنامه‌ای تضمین این نکته است که مصرف‌کنندگان برنامه‌ها دقیقاً آن چیزی را دریافت کنند که نیاز دارند، نه کمتر. بنابراین در موسسات آموزش عالی، باید در جستجوی راه‌هایی برای بهبود کارآیی و کیفیت اجرای دوره‌ها و برنامه‌های درسی بود متأسفانه، برنامه درسی در آموزش عالی به عنوان حلقه مفقوده و یا لاقط کم توجه در مطالعات آموزش عالی و بویژه کیفیت آن است، چرا که بطور جدی و گسترده وارد مباحث آموزش عالی و سیاست‌گذاری و حتی عمل به آن نشده و تلاش و همت لازم هم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آنها در دستور کار قرار نگرفته است. همچنین با توجه به هدف‌های برنامه چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران از ظرفیت‌های موجود در تحصیلات تکمیلی در راستای هدف‌های توسعه علمی کشور به میزان کافی بهره‌برداری نمیشود؛ و اگر با دیدی منطقی و ژرف‌نگری خاص، موضوع را مورد بررسی قرار دهیم، متوجه می‌شویم اقدامات صورت گرفته هر چند در نوع خود قابل تقدیر است، ولی نوعی رفوگری و ترمیم به حساب می‌آید و بنابراین نمی‌تواند نقش چندانی در پویایی نظام آموزش عالی و در نتیجه پاسخگویی آن داشته باشد (قصابی چورسی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱، ص ۸۳).

یافته‌ها حاکی از اقبال جوامع بشری به آموزش در تمام سطوح است و به موازات آن، کیفیت برتر، مدیریت موثرتر و انطباق آموزش با نیازهای این جوامع مورد توجه خاص قرار گرفته تا آنجا که ناظران برجسته اقتصادی جهان، نه مواد اولیه، نه منابع نیروزا (انرژی) و نه سرمایه، بلکه آموزش و نیروی انسانی آموزش دیده را عامل اساسی توسعه دانسته‌اند (جاودانی، ۱۳۷۸، ص ۱). نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی کشورها، چه در اقتصادهای مبتنی بر تکنولوژی‌های پیشرفته و چه در کشورهای تازه صنعتی شده و در حال توسعه، چشمگیر و بی‌بدیل ارزیابی می‌شود. از نظر اجتماعی نیز آموزش عالی تاثیر بسزایی در تحولات جامعه دارد. از این نظر دانشگاه‌ها از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی هستند که موجب افزایش مشارکت، تحرک اجتماعی، عقلانیت جمعی، شکل‌گیری همگرایی ملی و گسترش نهادهای مدنی میشوند. لذا در مجموع می‌توان آموزش عالی را به عنوان مهم‌ترین عامل و محرک اصلی در توسعه ملی جوامع دانست (ایران‌منش و کامرانی، ۱۳۸۳، ص ۳۴).

کیفیت مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات یک فراورده یا خدمت که نماینگر توانائی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده است (هواس بیگی، ۱۳۸۸، ص ۱۵) و هر فرد در چهار چوب ارزش‌های مورد نظر خود ممکن است درباره کیفیت به گونه‌ای خاص قضاوت کند. بر حسب یکی از تعریف‌ها، کیفیت یک عنصر عبارت از «مناسب بودن آن برای هدف مورد نظر» است نظر هیأت علمی، دانشجویان و کارفرمایان درباره کیفیت گوناگون است، مثلاً «کیفیت آموزش عالی از نظر کارفرمایان آن است که دانش آموختگان در انجام دادن وظایف محوله شغلی از دانش، نگرش و توانائی لازم برخوردار باشند؛ اما از نظر دانشجویان، کیفیت آموزش عالی مترادف با پیشرفت تحصیلی آنان است (قصابی چورسی و همکاران، ۱۳۹۲: ۲). در حالی که کیفیت در آموزش عالی از نظر هیأت علمی با میزان انتقال دانش و انجام دادن پژوهش سر و کار دارد. بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که «رقابت» و «کیفیت» مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شوند. فیکنبوم که از پایه‌گذاران نظریات مدیریت کیفیت محسوب می‌شود معتقد است «کیفیت آموزشی» عامل کلیدی در «رقابت پنهان» بین کشورهاست چرا که کیفیت محصولات و خدمات در هر کشور بر اساس نحوه تفکر، عمل و تصمیم‌گیری مدیران، معلمان،

اقتصاددانان مهندسان و سایر گروه‌های تحصیل کرده اجتماع شکل می‌گیرد (صالح اولیاء، ۱۳۷۷)؛ و ارتقای مداوم کیفیت علم، دانشگاه و آموزش عالی، مستلزم توسعه درونزای فرهنگ ارزشیابی است که به نوبه خود نیازمند روحیات و رفتارهای خود ارزیابی و خود تنظیمی و التزام درونی به کیفیت در میان یاران و ذی نفعان آموزش عالی است؛ و وضعیت مسئولیت اخلاق علمی ما، با رویکردهای اراده گرایانه و خطا انگارانه، قابل توضیح نیست بلکه اولاً منطق محیطی، زمینه‌ای و ساختاری فهمیده شود و ثانیاً بسترهای تعاملی برای دست به کار شدن خود دانشگاه‌ها و انجمن‌های علمی و تخصص و نهادهای حرفه‌ای فراهم گردد چرا که توسعه اخلاق حرفه‌ای، نه با پند و اندرزها و نه با فرهنگ سازی‌های بیرونی (به ویژه از نوع دولتی آن)، بلکه از طریق کنش‌های ارتباطی خود یاران و ذی نفعان اجتماع علمی و دانشگاهی و به صورت شیوع و انتشار درونزا، میسر می‌شود (فراستخواه، ۱۳۸۵). بنابراین کیفیت در آموزش عالی یک نقطه ثابت و ایستا نیست بلکه، یک حرکت، هدف استراتژیک و وظیفه اسلامی است. که دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی کشور با آن مواجه هستند (بریمانی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ که نیازمند برداشته شدن گام‌های اساسی می‌باشد.

با اشراف به مباحث حاضر، متأسفانه نظام آموزش عالی کشور به دلایل گوناگون، به خصوص سیاست‌های اجرایی ناکارآمد و استفاده نکردن از فرصت‌ها و قابلیت‌های موجود، نتوانسته است نقش کلیدی و اساسی خود را در توسعه کشور آن چنان که مورد انتظار است، ایفا نماید. در حال حاضر آموزش عالی کشور با چالش‌هایی در زمینه ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، ارتقای کیفی برنامه‌های درسی، سازگاری با نیازهای جامعه، بهره‌وری موسسات ارائه کننده و نحوه مشارکت بخش‌های عمومی و خصوصی در تولید آن مواجه است. بطور کلی، آموزش عالی ما علاوه بر ضعف کمی و کیفی، توده‌ای ناهمگون و بی‌برنامه است. سیاستگذاران علمی تاکنون نتوانسته‌اند برای این مجموعه نقش موثری تعریف کنند و همین امر (عدم برنامه‌ریزی) موجب عقب ماندگی علمی ما از بسیاری از کشورهای جهان و حتی کشورهایی مانند هند، پاکستان، مالزی، سنگاپور و... شده است. به دلیل نبود برنامه‌ریزی و در کنار آن نبود انگیزه لازم، پژوهشگران ایرانی خود را به طور جدی موظف به حل مسأله‌ای ندیده و از این رو نقش خود را تنها در آموزش بی‌هدف خلاصه و محدود کرده‌اند. تنها

هدفی که شاید بتوان در سیاستگذاری‌های عمومی مسولان مشاهده کرد، گسترش کمی آموزش است که آن هم‌چون بدون برنامه‌ریزی و استدلال است، تنها بخشی از توان متخصصان ما را بکار می‌گیرد (فریدون، ۱۳۸۳، ص ۲۱۷). چنین دانشگاه‌ایستایی که خود را به آموزش‌های یکنواخت رسمی و تکراری به سبک سنتی و تولید انبوه فارغ‌التحصیلانی مدرک به دست، غیر ماهر، غیر حرفه‌ای و جویای کار حاضر و آماده، دل خوش کند، چگونگی می‌تواند نقش خود را در نیل به توسعه پایدار ایفا نماید (فراستخواه و کبریایی، ۱۳۷۷، ص ۱۲۷). از طرفی افزایش بی‌رویه جمعیت، نبود زمینه‌های اشتغال برای جوانان و باعث افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی شده و این مساله به همراه عوامل متعدد دیگری که در بالا بدان اشاره شد، منجر به افت کیفیت در نظام دانشگاهی شده است.

روند شتابان تحولات علمی و فنی و اهمیت یافتن دانش به عنوان اصلی‌ترین عامل مزیت نسبی کشورها، آموزش عالی را با وظیفه‌ای بس خطیر و مهم مواجه کرده است. نظام‌های آموزش عالی کشورهای مختلف در پی تحولات چند دهه‌ای اخیر، همچنین با پذیرش این اصل راهبردی که مهمترین مزیت نسبی در قرن حاضر، دانش و اطلاعات می‌باشد، ماموریت‌های جدیدی را برای دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی خود بویژه در رابطه با تحصیلات تکمیلی ترسیم کرده‌اند. طی هشتصد سال، از زمانی که دانشگاه بولونیا اولین مدرک دکتری را در قرن دوازدهم اعطا کرده، تحصیلات تکمیلی، بخش مهمی از یادگیری سطح بالا در بسیاری از کشورهای سراسر جهان بوده است. تحصیلات تکمیلی در ابتدا بیشتر در آموزش و از قرن نوزدهم به بعد، هم در آموزش و هم پژوهش، نقش برجسته‌ای در کشورهای دارای نظام‌های مهم آموزش عالی، هم‌چنین توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن جوامع ایفا کرده است. این امر درآماده سازی افراد برای تصدی نظام‌های رهبری در نهادهای آموزشی، علمی، اقتصادی و سیاسی، اهمیت بسزایی دارد. به علاوه فعالیت‌های پژوهشی توأم با دروس تحصیلات تکمیلی، منبع مهمی برای دانش جدید در بسیاری از کشورهاست (کنراد و میلار^۱، ۱۳۷۶، ص ۲۲۱).

از این رو، امروزه در تمامی کشورها ضرورت توسعه تحصیلات تکمیلی در آموزش عالی بواسطه ماهیت و رسالت آن در جهت رسیدن به مزیت رقابتی بیش از پیش مسجل شده است. نظام آموزش عالی کشور ایران نیز همپای دیگر کشورها؛ هم چنین در راستای تحقق هدف‌های توسعه‌ای کشور بویژه برنامه‌های چشم انداز بیست ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، از جمله رسیدن به قدرت برتر منطقه (به ویژه از لحاظ علمی) و پیشرفت‌های سریع علمی کشور، سیاست‌های جدیدی را در رابطه با تحصیلات تکمیلی اتخاذ کرده است. ولی بررسی‌های مختلف صورت گرفته در رابطه با دوره‌های تحصیلات تکمیلی کشور، حکایت از آن دارد که برنامه‌ریزی منسجم و سازماندهی شده در خصوص چگونگی استفاده مطلوب از دوره‌های تحصیلات تکمیلی وجود ندارد و از ظرفیت‌های این دوره‌ها به میزان کافی بهره‌برداری نمی‌شود، در مواردی مانند ساختار، جهت‌گیری‌ها و هدف‌های برنامه‌های درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری و راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان، افزایش ظرفیت‌ها، وضعیت راهنمایی پایان‌نامه‌ها و خیلی از موارد دیگر، به این دوره‌ها همچون دوره‌های کارشناسی نگریسته می‌شود و مطمئناً این امر دوره‌های تحصیلات تکمیلی را از هدف‌های اولیه خود دور کرده و آن را آن گونه که لازمه‌ی یک جامعه علمی پویاست به مرزهای دانش نرسانده و کشور را در رسیدن به هدف‌های توسعه‌ای ناکام می‌گذارد. بنابراین لازم است که این روند اصلاح شود. یکی از اقدامات موثر در این زمینه، توجه به کیفیت دوره‌های تحصیلات تکمیلی است.

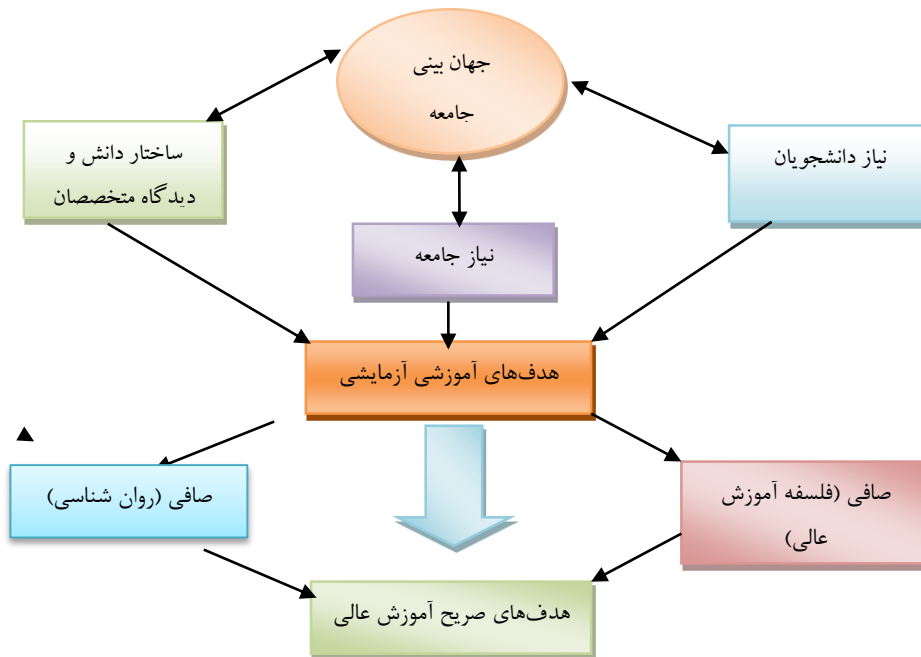
خوشبختانه در کشور ایران از اوایل دهه هفتاد به تبع تحول‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و ایجاد ثبات در اداره دانشگاه‌ها، اندیشه تمرکززدایی از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با تصویب آیین‌نامه‌ای، اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها واگذار شد. تبلور این اندیشه را می‌توان در برنامه ۴ ساله سوم توسعه (۸۳-۷۹) مشاهده کرد. بر اساس این آیین‌نامه، هدف از این امر، نهادینه ساختن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی، تمرکززدایی، ارتقای کیفیت آموزش عالی، انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه و روزآمد ساختن آنهاست. به موازات این امر، به دلیل رشد سریع کمی آموزش عالی، حضور نیروهای متخصص در رشته‌های مختلفو نیاز به بازنگری

دروس، این ضرورت احساس شد که برنامه‌های درسی مورد ارزشیابی قرار گرفته و در صورت نیاز اصلاح شوند (نیلی و همکاران، ۱۳۸۴). در پی ابلاغ این آئین نامه به دانشگاه‌ها، برخی از آن‌ها شروع به بازنگری در برنامه‌های درسی کرده و در این راه فعالیت‌های چشمگیری را نیز انجام داده‌اند؛ ولی چنانچه شاهد هستیم، این اصلاح و بازنگری تنها محدود به اصلاح سرفصل‌های دروس بوده و حتی در این مورد هم اصلاحات به طور کامل و علمی صورت نگرفته است. بنابراین در این جا، این سؤال مطرح می‌شود که این بازنگری تا چه حدی مفید بوده است؟ آیا برای ارزیابی برنامه‌های درسی باید به این حد اکتفا کرد؟ آیا صرف بازنگری در سرفصل‌های پیشین و دگرگونی محتوای چند درس می‌تواند معرف خوبی از کیفیت برنامه‌های درسی باشد و آیا توجه به این سطح از ارزیابی برای پاسخگویی به نیازهای جامعه کافی است؟ یا اینکه، باید به فکر راهکاری جامع‌تر بود؟ (حسینی، ۱۳۸۸).

همانطوری که ذکر شد برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، یکی از بحث‌انگیزترین حوزه‌های معرفت بشری است، زیرا با گذشت تقریباً یک قرن از تولد این حوزه تخصصی به عنوان یک رشته علمی، هنوز در خصوص ابعاد، عناصر و ارکان آن در بین متخصصان این رشته توافق اندکی وجود دارد. هر یک از صاحب‌نظران برنامه درسی در مورد عناصر و مراحل برنامه‌ریزی درسی دیدگاه‌های مختلفی را ابراز کرده‌اند. تایلر (۱۹۴۹) عناصر برنامه درسی را شامل: هدف‌ها و مقاصد، تجربیات یادگیری، سازماندهی و ارزشیابی می‌دانست. زایس (۱۹۷۶) هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی را از اجزای برنامه درسی می‌داند. آیزنر (۱۹۸۵) عناصر برنامه درسی را شامل: هدف، محتوای انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و پاسخ و ارزشیابی می‌داند (قورچیان، ۱۳۷۴). هیلداتا (۱۹۶۲) عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر: نیازها، هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، تجارب یادگیری، سازماندهی تجارب یادگیری و ارزشیابی گسترش داد. فیرسین^۱ با تاسی از رویکرد عملی و نیز شرح و بسط الگوی تابا، عناصر برنامه درسی را در قالب یک فرایند ۱۱ مرحله‌ای با عنوان شناسایی مساله، تشخیص مساله،

جستجوی راه‌حل‌های گوناگون، انتخاب بهترین راه حل، تصویب راه حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی معرفی کرده است.

کلاین نیز برنامه درسی ۹ عنصری را شامل: هدف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان معرفی می‌نماید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۵-۶). استارک و لاکوتا (۱۹۹۷) عناصر برنامه درسی را متشکل از هدف، محتوی، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای آموزشی، منابع آموزشی، ارزشیابی می‌داند (ساندرز، ۲۰۰۷). مهرمحمدی (۱۳۸۱) به نقل از تایلر (۱۹۴۹) عوامل و عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی را که اغلب در مباحث مربوط به الگوهای برنامه‌ریزی درسی از آنها یاد می‌شود، شامل: هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی یادگیری و روش‌های ارزشیابی می‌داند (حسینی، ۱۳۸۸).



شکل ۱. منابع تعیین هدف‌های برنامه درسی اقتباس از شعبانی (۱۳۷۱، ص ۱۶۰)

با در نظر گرفتن اهمیت کیفیت نظام آموزش عالی در توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه، شفافیت امور و پاسخگو بودن مؤسسات آموزش عالی امری

الزامی است. از این رو، تجدیدنظر و اصلاح در ساختار، رسالت‌ها و هدف‌های آموزش عالی برای ایفای نقش موثر دانشگاه‌ها در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه‌ی امروز و فردای ایران به عنوان رویکردی نوین در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی باید مورد توجه جدی مسولان و دست‌اندرکاران قرار گیرد. در این میان، برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام‌های آموزش عالی نقش تعیین‌کننده و غیرقابل‌انکاری در راستای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آئینه‌تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). برنامه‌های درسی به عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات و فراهم‌کننده زمینه‌ای برای رشد و کسب مهارت‌ها و تولید دانش، از اهمیت بسیار زیادی برخوردارند. بنابراین توجه به کیفیت آن‌ها، امروزه بحث غالب آموزش عالی را تشکیل می‌دهد (سرمد و وزیری، ۱۳۷۷)؛ و ارتقای مداوم کیفیت آموزش، مستلزم بررسی وضعیت موجود و شناخت نقاط قوت و ضعف است. در این رابطه استفاده از نظرات دانشجویان به عنوان ذینفعان اصلی آموزش می‌تواند کمک‌کننده باشد (احمدزاده و شکری، ۱۳۹۲، ص ۳۱). خصوصاً برنامه‌های درسی که از ارکان اساسی و حیاتی نظام آموزش عالی به شمار می‌آیند؛ و برنامه‌ها، بایستی اهداف گسترده‌ای را اعم از اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، علمی اخلاقی و فکری تحت پوشش قرار دهند (سردابی، ۱۳۹۲، ص ۱۱۶). برای مثال وجود ارتباط بسیار نزدیک بین دانشگاه‌ها و موسسات تحقیقاتی با نیازهای بازار کار و صنعت دارد علت بسیاری از پیشرفت‌های تکنولوژیکی و ریشه موفقیت بسیاری از شرکت‌های چینی بوده است^۱ (چن و کنی ۲۰۰۷).

ساندرز^۲ (۲۰۰۷) به بررسی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی بین‌المللی در دانشکده باهاما^۳ پرداخته و به این نتیجه رسید که هم اساتید و هم دانشجویان تاکید زیادی بر ارتباط بین برنامه‌ها و جامعه داشتند. مهم‌ترین نقطه از دید اساتید این بود که در فرایندهای آموزشی و ارزشیابی باید تفاوت‌های فردی دانشجویان، استفاده از منابع متعدد یادگیری و فعالیت‌های

1. Chen & Kenny

2. Saunders

3. Sojourner- Douglass Bahamas

متنوع آموزشی مورد توجه قرار گیرد و باید راهبردهای ارزیابی موثری برای تعیین نتایج یادگیری دانشجویان وجود داشته باشد. تفاوت معناداری بین دیدگاه دانشجویان و اساتید در مورد اجزای متعدد برنامه‌ها مشاهده شد. تفاوت دیگر، اینکه اساتید در مورد کیفیت کلی برنامه‌ها، به وضوح نقش مهم بازخورد داخلی، سازمانی و همچنین ذی‌نفعان خارجی را در برنامه‌ریزی درسی خاطر نشان کردند. بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده، محققان پیشنهاد کردند که دانشکده باید یک برنامه نظام‌مندی را برای بالابردن مهارت‌های اساتید در جهت بهبود برنامه‌های درسی بویژه هدف‌های آموزشی، منابع و فرایند آموزشی، قضاوت و ارزشیابی و کیفیت کلی آنها تدارک ببیند.

ونگ (۲۰۰۲) در بررسی ساختار و محتوای برنامه درسی دکتری در آموزش عالی چین به این نتیجه رسید که هم‌رأیی و موافقت در این زمینه وجود دارد که ماموریت‌های برنامه‌ها باید اولویت خاصی را به تربیت محققان و دانشمندان قائل شود؛ تناقض و ناهماهنگی بین ماموریت برنامه‌ها و دروس (دوره‌ها) ارائه شده وجود دارد؛ دروس قابل ارائه در رشته‌ها کم شده است؛ ارائه دوره‌ها از لحاظ ماهیتی گرایش به توصیفی دارند؛ دروس بطور غیر عادلانه در ساختار برنامه درسی توزیع شده‌اند. برنامه درسی و محتوای دانش جاری در حوزه آموزش عالی جهت آماده کردن پژوهشگران و متخصصین برای پژوهش و تجربه کاری نیاز به بازنگری و سازماندهی مجدد دارد.

به نظر دیرسل و می‌هیو (۱۹۷۴): ضعف اصلی برنامه‌های درسی آموزش عالی آمریکا محتوای دروس می‌باشد؛ خیلی از دروس ارائه شده در برنامه‌های آموزش عالی توصیفی^۱ و اغلب بر مباحث جاری و وقایع تاکید می‌کنند؛ درس‌ها به ندرت چهارچوب یا مجموعه نظریات قوی را ارائه می‌کنند؛ درس‌ها به نظر می‌رسد که اصولاً حامل انتقال میزانی از اطلاعات توصیفی در ذهن دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌باشند؛ و بی‌ثباتی (اختلاف)^۲

-
1. descriptive
 2. variations

مشخصی در هدف و تعریف برنامه درسی وجود دارد. یکی از تفاوت‌های آشکار بین تمامی برنامه‌ها کمبود شفافیت در غایت‌ها^۱، مقاصد^۲ و هدف‌های^۳ آموزشی می‌باشد.

حسینی (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان با استفاده از پرسشنامه به این نتایج رسید که در رابطه با هدف‌های برنامه درسی، در حیطه اساتید هدف‌ها، محتوای برنامه درسی در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده نماید، ولی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد؛ و راهبردهای یاددهی یادگیری در حد خوب توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده نماید، ولی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد. همچنین راهبردهای مدیریتی و راهبردهای ارزیابی نتوانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده سازد؛ و یافته‌های حاصل از مصاحبه در مورد محتوا حکایت از آن دارد که ارتباط و تطابق سرفصل دروس و محتوای ارائه شده با هدف‌های تحصیلات تکمیلی و با نیازهای جامعه محدود بوده و بنابراین کاربردی و به روز نیست. هم‌چنین روش‌های سازماندهی محتوا نیز رضایت‌بخش نمی‌باشد. فرایند تدوین سرفصل‌ها و تدوین محتوا نیز از مطلوبیت چندانی برخوردار نمی‌باشد؛ و راهبردهای یاددهی - یادگیری در دوره‌های تحصیلات تکمیلی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و از روش‌های متنوع تدریس که دانشجویان را به مشارکت فعال در کلاس تشویق نماید، استفاده نمی‌شود. ساختار سازمانی دانشگاه؛ نوع و ماهیت تصمیماتی که گرفته می‌شود؛ چگونگی انتخاب مدیران و نوع ملاک‌های مورد استفاده در انتخاب آن‌ها؛ نبود سیستم نظارتی کارآمدی که مشکلات اجرایی برنامه درسی را شناسایی و درصدد برطرف کردن آن برآید؛ عدم وجود معیارهای دقیق و علمی برای احراز استاد راهنما، هم‌چنین روند تعیین آن؛ عدم برنامه‌ریزی درست در راهنمایی پایان‌نامه‌ها؛ کمبود استاد متخصص؛ سیاست‌های مربوط به گزینش دانشجویان و مسائلی مانند افزایش بی‌رویه ظرفیت‌ها و پایین آوردن استانداردهای ورودی؛ کمبود امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی اظهار نارضایتی کردند؛ و در ارزیابی‌های صورت گرفته در دانشگاه از روش‌های متنوع و

-
1. purpose
 2. goals
 3. objectives

جامع برای ارزیابی برنامه درسی مانند آگاهی از نیازها و انتظارات کارفرمایان، صنعت، فارغ التحصیلان، استفاده نشده و تنها به ارزیابی عملکرد دانشجویان بسنده شده است. هم چنین ارزیابی برنامه درسی در دانشگاه محدود به بازنگری سرفصل‌ها، هم چنین ارزیابی تدریس و آن هم بصورت ناقص بوده و عناصر دیگر برنامه درسی مانند هدف‌ها، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

فتحی و اجارگاه و شفیعی (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیدند که کیفیت برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان با توجه به عناصر نه گانه‌ی کلاین در سطح متوسطی است. دانشجویان و مدرسان پیشنهاد حذف بعضی دروس و افزایش دروس جدید دیگر مرتبط با این رشته را دادند. همچنین رضایت مطلوب از سوی سازمان‌های استخدام کننده فارغ التحصیلان و خود دانش‌آموختگان در زمینه برنامه‌های آموزش بزرگسالان وجود دارد. کارفرمایان عنوان نمودند که فارغ التحصیلان از لحاظ دانش و نگرش در وضعیت بسیار خوبی هستند، اما از نظر مهارت و توانائی‌های عملی با مشکلاتی مواجه هستند.

شادفر و همکاران (۱۳۸۶) بیان می‌کنند که از نظر دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان، تهران و شهید بهشتی در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با نیازهای (علمی، فردی، اجتماعی و شغلی) دانشجویان از مطلوبیت برخوردار نبوده است.

جهانی (۱۳۸۴) در نقد و بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، در دانشگاه‌های ایران، به این نتیجه رسید که هماهنگی زیادی بین اهداف شناختی و محتوای برنامه؛ و از طرف دیگر، هماهنگی پایینی در اهداف نگرشی و مهارتی با محتوای برنامه وجود دارد و می‌توان گفت که درون‌دادهای (محتوا) این برنامه تامین کننده‌ی نیازهای فعلی و آتی کشور در زمینه برنامه‌ریزی درسی نیست. نکته مهم دیگر اینکه، در طراحی برنامه، نیازسنجی براساس روش تحلیل شغل و با استفاده از روش‌های معتبر نیازسنجی صورت نگرفته است. علاوه براین، در سازماندهی این رشته بر اصل حفظ و بقای ساختار فعلی معرفت سازمان یافته این رشته تاکید فراوان شده و هدف‌های رشد، گسترش مرزهای دانش

و خلاقیت به حاشیه رانده شده و بنابراین به یادگیری‌های چندگانه و معیارهای معتبر علمی توجهی نشده است. این مطلب بیانگر مطلوب نبودن برنامه فعلی و کمبود فرصت‌های مناسب برای فراگیری مهارت‌ها و نگرش‌های پژوهشی در زمینه برنامه‌ریزی درسی است.

سیاری (۱۳۷۳) بیان می‌کند که عدم استفاده از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و عدم توجه به معیارهای علمی برنامه‌ریزی در تدوین برنامه‌های درسی، ایجاد یا حذف دوره‌ها؛ عدم وجود مرکزی مشخص برای انجام فعالیت‌های برنامه‌ریزی و سیاستگذاری در امر آموزش عالی و تعدد مراکز تصمیم‌گیری در امر تدوین برنامه‌ها، ایجاد دوره‌ها و؛ عدم ارتباط برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه و تغییرات بازار کار؛ پاره وقت بودن اکثر افراد در نهادهای برنامه‌ریزی، عدم شناخت کافی از نیازها و برنامه‌های توسعه کشور؛ نبود تخصص کافی دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی هر یک از رشته‌ها و تدوین برنامه‌های درسی از روی سرفصل‌های برنامه‌های درسی دانشگاه‌های خارجی. عملکرد فعالیت‌های برنامه‌ریزی در آموزش عالی کشور را در زمینه توسعه آموزش عالی و ملاک‌ها و معیارهای مورد استفاده در ایجاد دوره‌ها، بین سال‌های ۱۳۶۳ تا ۱۳۷۳ می‌باشد.

به نظر پاکاریان و همکاران (۱۳۶۹) تغییر در شیوه‌های گزینش استاد و دانشجو؛ فراهم کردن زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای و رضایت خاطر استادان و دانشجویان؛ بهبود شیوه‌های مدیریت دانشگاه؛ بهبود وضعیت کمی و کیفی برنامه‌های درسی و کتابخانه‌های دانشگاهی باعث افزایش کیفیت آموزشی می‌شود. البته اختلاف نظر میان استادان و دانشجویان کارشناسی‌ارشد و کارشناسی در مورد میزان اهمیت و تاثیر هر یک از ابعاد فوق در افزایش کیفیت آموزشی وجود داشت. استادان و دانشجویان کارشناسی‌ارشد رسیدگی به مسائل حرفه‌ای و رفاهی استادان را مهمترین عامل در افزایش کیفیت آموزشی قلمداد کرده‌اند. در صورتی که دانشجویان کارشناسی رسیدگی به مسائل رفاهی و حرفه‌ای خود را مهمترین عامل دانسته‌اند. استادان پس از مسائل حرفه‌ای و رفاهی خود به مسئله بهبود وضعیت گزینش دانشجو اشاره کرده‌اند در حالیکه دانشجویان مسئله کتاب و کتابخانه را مهم دانسته‌اند. دانشجویان کارشناسی‌ارشد و کارشناسی بیش از استادان به برنامه درسی اهمیت داده و

استادان بیش از دانشجویان بر اهمیت نقش مدیریت در افزایش کیفیت آموزشی تاکید نمودند.

تمامی مباحث مطرح شده حکایت از لزوم تغییر و تحول اساسی در ساختار، فرایند و عناصر برنامه درسی در نظام آموزش عالی را توجیه می‌نماید. بنابراین با توجه به ضرورت‌های مطرح شده در سطور پیشین و برخوردار بودن موضوع از اهمیت خاص خود در جامعه کنونی ایران و به دلیل اینکه در حال حاضر اکثر مطالعات ارزیابی خیلی به ندرت برنامه‌های درسی را بصورت جامع و سیستماتیک و هدفمند مورد بررسی قرار داده‌اند و با اشراف به این موضوع که چنین ارزیابی‌هایی، اطلاعات جامع، واضح و مشخصی درباره عوامل موثر بر یک برنامه درسی برای ما مهیا نمی‌کند، زمینه‌های انجام این پژوهش را فراهم آورد. پژوهش حاضر درصدد این است که ارزیابی جامعی را از کیفیت برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه علامه طباطبایی در تامین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان انجام داده و با ارائه نتایج این پژوهش به دست اندرکاران و مسولین دانشگاه، بتواند قدم‌هایی هرچند کوتاه در جهت اصلاح و بهبود برنامه‌ها و در نتیجه افزایش کیفیت آن برداشته باشد.

سوال‌های پژوهش عبارتند از: (۱) هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی، تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد؟

(۲) هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی، تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات اساتید را برآورده سازد؟

(۳) آیا بین ویژگی‌های دموگرافیکی دانشجویان و اساتید و نظرات آن‌ها در مورد هر یک از عناصر برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و روش تحقیق مورد استفاده توصیفی پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی (۱۶۵ نفر) و اساتید دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (۵۳ نفر) در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ می‌باشد حجم نمونه توسط جدول مورگان ۱۱۴ نفر دانشجو و ۴۶ نفر اعضای هیات

علمی برآورد شد و برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شده است بدین صورت که در حیطه دانشجویان در سه گرایش مدیریت آموزشی، برنامه ریزی درسی و برنامه ریزی آموزشی در دو مقطع ارشد و دکترا به ترتیب ۴۰، ۳۵ و ۳۹ نفر نمونه را تشکیل می‌دهند. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه محقق ساخته که شامل ۶۸ گویه است می‌باشد. که روایی آن با استفاده از روایی محتوایی و صوری و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسشنامه از آمار توصیفی و استنباطی (t تک نمونه‌ای و مستقل) استفاده شده است.

یافته‌ها پژوهش

سوال (۱) هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی، تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد؟ با توجه به جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود از دیدگاه دانشجویان، میانگین تمامی عناصرهای درسی کمتر از ۳ شده است. در نتیجه میتوان این پیش‌بینی را کرد که از دیدگاه دانشجویان هیچ یک از عناصر برنامه درسی نتوانسته به میزان قابل قبولی نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده کند. البته این نتایج فقط در حد پیش‌بینی هستند، برای رسیدن به نتایج دقیق‌تر طبق جدول شماره ۲ از آزمون آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شده که نتیجه بدست آمده بیانگر دیدگاه دانشجویان، پیرامون عناصر هدف‌های برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای اجرایی برنامه درسی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی (کمتر از «تا حدی» بیش‌تر از «کم») است یعنی تامین‌کننده نیازها و انتظارات دانشجویان به میزان قابل قبول نیست.

جدول ۱. آمار توصیفی دیدگاه دانشجویان، پیرامون عناصر هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی

از دیدگاه دانشجویان			عناصر برنامه درسی
میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	
۲,۶۴۸۰	۰,۶۷۷۶	۰,۰۶۳۵	هدف
۲,۵۹۷۱	۰,۶۳۷۳	۰,۰۶	محتوا
۲,۶۹۱۶	۰,۶۴۳۰	۰,۰۶۰۲	راهبرد اجرایی
۲,۶۰۰۵	۰,۷۶۲۲	۰,۰۷۱۴	راهبرد ارزیابی

جدول ۲. آمار استنباطی دیدگاه دانشجویان، پیرامون عناصر هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی

عناصر برنامه درسی				آمار استنباطی
راهبرد	راهبرد	محتوا	هدف	
راهبرد ارزیابی	راهبرد اجرایی	محتوا	هدف	T
-۵,۵۹۶	-۵,۱۲۱	-۶,۷۵	-۵,۵۴۷	درجه آزادی
۱۱۳	۱۱۳	۱۱۳	۱۱۳	سطح معنی داری
.	.	.	.	مقدار آزمون=۳
فرض برابری	فرض برابری	فرض برابری	فرض برابری	نتیجه آزمون
با عدد ۳ رد می‌شود	با عدد ۳ رد می‌شود	با عدد ۳ رد می‌شود	با عدد ۳ رد می‌شود	با عدد ۳
۸,۴۱۳	۱۱,۴۸۳	۱۰,۰۰۳	۱۰,۲۰۹	T
۱۱۳	۱۱۳	۱۱۳	۱۱۳	درجه آزادی
.	.	.	.	سطح معنی داری
فرض برابری	فرض برابری	فرض برابری	فرض برابری	چون عدد ۲ نزدیک‌ترین عدد به میانگین‌ها است داریم: مقدار آزمون=۲
با عدد ۳ رد می‌شود	با عدد ۳ رد می‌شود	با عدد ۳ رد می‌شود	با عدد ۳ رد می‌شود	نتیجه آزمون
با عدد ۲	با عدد ۲	با عدد ۲	با عدد ۲	با عدد ۲
کمتر از «تا» حدی «بیش‌تر» از «کم»	کمتر از «تا» حدی «بیش‌تر» از «کم»	کمتر از «تا» حدی «بیش‌تر» از «کم»	کمتر از «تا» حدی «بیش‌تر» از «کم»	نتیجه: (میزان برآورده شدن نیازها و انتظارات)

سوال ۲) هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی، تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات اساتید را برآورده سازد؟ جدول ۳ مربوط به آمار توصیفی دیدگاه اساتید، پیرامون عناصر هدف‌های برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای اجرایی برنامه درسی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی است. با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود از دیدگاه اساتید، به تنهایی، عناصر راهبرد اجرایی و راهبرد ارزیابی تا حدی توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند و عناصر هدف و محتوا نتوانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند.

جدول ۳. آمار توصیفی دیدگاه اساتید، پیرامون عناصر هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی

از دیدگاه اساتید			عناصر برنامه درسی
میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	
۲,۸۹۵۷	۰,۴۷۷	۰,۰۷۰۳	هدف
۲,۸۸۲۶	۰,۵۱۴۵	۰,۰۷۵۹	محتوا
۳,۰۰۸۷	۰,۶۱۴۶	۰,۰۹۰۶	راهبرد اجرایی
۳,۰۰۱۷	۰,۶۷۶۶	۰,۰۹۹۸	راهبرد ارزیابی

جدول ۴. آمار استنباطی دیدگاه اساتید، پیرامون عناصر هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی

عناصر برنامه درسی				آمار استنباطی
هدف	محتوا	راهبرد اجرایی	راهبرد ارزیابی	
-۱,۴۸۴	-۱,۵۴۷	۰,۰۹۶	۰,۰۱۷	T
۴۵	۴۵	۴۵	۴۵	درجه آزادی
۰,۱۴۵	۰,۱۲۹	۰,۹۲۴	۰,۹۸۷	سطح معنی داری
فرض برابری با عدد ۳ رد می- شود	فرض برابری با عدد ۳ رد می- شود	فرض برابری با عدد ۳ رد می- شود	فرض برابری با عدد ۳ رد می- شود	نتیجه آزمون با عدد ۳
تا حدی	تا حدی	تا حدی	تا حدی	نتیجه: (میزان برآورده شدن نیازها و انتظارات)

مقدار آزمون = ۳

سوال ۳) آیا بین نظرات دانشجویان و اساتید در مورد هر یک از عناصر برنامه درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

با توجه به جدول ۵ مربوط به آزمون برابری میانگین نظرات دو گروه دانشجویان و اساتید در مورد هر یک از عناصر برنامه درسی هم با فرض برابری واریانس‌ها و هم بدون فرض برابری واریانس‌ها، در سطح ۰,۰۵ رد شده است؛ یعنی بین نظرات دانشجویان و اساتید در مورد هر یک از عناصر برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۵. آزمون برابری میانگین نظرات دو گروه دانشجویان و اساتید در مورد هر یک از عناصر برنامه

عنصر	T	درسی		نتیجه
		سطح معنی داری	درجه آزادی	
هدف واریانس‌ها	۲,۲۶۱	۱۵۸	۰,۰۲۵	فرض برابری میانگین نظرات در مورد عنصر هدف رد می‌شود
بدون فرض برابری واریانس‌ها	۲,۶۱۵	۱۱۷,۱۹۷	۰,۰۱	فرض برابری میانگین نظرات در مورد عنصر هدف رد می‌شود
محتوا واریانس‌ها	۲,۷۰۲	۱۵۸	۰,۰۰۸	فرض برابری میانگین نظرات در مورد عنصر محتوا رد می‌شود
بدون فرض برابری واریانس‌ها	۲,۹۵۸	۱۰۲,۳۴۵	۰,۰۰۴	فرض برابری میانگین نظرات در مورد عنصر محتوا رد می‌شود
راهبرد واریانس‌ها	۲,۸۵۹	۱۵۸	۰,۰۰۵	فرض برابری میانگین نظرات در مورد عنصر راهبرد اجرایی رد می‌شود
بدون فرض برابری واریانس‌ها	۲,۹۱۵	۸۶,۷۹۱	۰,۰۰۵	فرض برابری میانگین نظرات در مورد عنصر راهبرد اجرایی رد می‌شود
راهبرد واریانس‌ها	۳,۱۰۸	۱۵۸	۰,۰۰۲	فرض برابری میانگین نظرات در مورد عنصر راهبرد ارزیابی رد می‌شود
بدون فرض برابری واریانس‌ها	۳,۲۷	۹۳,۱۶۲	۰,۰۰۲	فرض برابری میانگین نظرات در مورد عنصر راهبرد ارزیابی رد می‌شود

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام‌های آموزش عالی نقش تعیین‌کننده و غیرقابل انکاری در راستای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند. دوره‌های تحصیلات تکمیلی با پرورش نخبگان، قانونگذاران، حقوق‌دانان، پزشکان، مهندسان، اقتصاددانان، کارشناسان، استادان و محققان، رجال علمی و سیاسی، مدیران و گردانندگان امور مختلف دولتی و ملی کشور، هم‌چنین تولید دانش و فناوری، نقش اساسی در تحقق اهداف توسعه‌ای کشور، بالاخص هدف‌های برنامه چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران دارد. در این بین ارزیابی کیفیت درونی برنامه‌های درسی به ارتقای محتوای برنامه‌های درسی و تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه برای تربیت نیروی متخصص و کارآمد تاثیر بسزایی دارد.

بر اساس نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر از چهار عنصر لازم برای کیفیت در برنامه درسی هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی هدف‌های برنامه درسی با شاخص‌های: میزان رعایت اصول علمی، مشارکت ذی‌نفعان آموزش عالی، توجه به سلسله مراتب و سطوح هدف‌ها، گنجانیدن مجموعه ظرفیت‌های لازم (دانش، مهارت، نگرش) و تناسب هدف‌ها با نیازهای جامعه، دانشجویان، دانش، محتوای برنامه درسی: با شاخص‌های میزان انطباق سرفصل دروس با هدف‌های برنامه درسی، با نیازهای بازارکار، دانشجویان، بروز و کارآمد بودن سرفصل‌ها، دامنه شمول و توالی و ساختار برنامه درسی، توازن بین مفاهیم ارائه شده، راهبردهای یاددهی یادگیری: با شاخصهای میزان تناسب فعالیت‌های یاددهی- یادگیری با هدف‌های برنامه درسی، استفاده از روش‌های متنوع تدریس، وجود جو چالش برانگیز و مشارکت فعال در دانشجویان، تجارب غنی یادگیری، فرصت‌هایی جهت پرورش مهارت‌های فکری و تناسب کمی و کیفی تکالیف ارائه شده؛ و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی با شاخصهای محصول، برونداد، پیامد برنامه درسی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده نماید این یافته همسو با یافته‌های حسینی ۱۳۸۸، فتحی واجارگاه و شفیع ۱۳۸۶، شادفر و همکاران ۱۳۸۶، جهانی ۱۳۸۴، سیاری ۱۳۷۳، پاکاریان و همکاران ۱۳۶۹، ساندرز ۲۰۰۷، ونگک ۲۰۰۲، دیرسل و می‌هیو ۱۹۷۴ می‌باشد. در

حیطه اساتید عناصر راهبرد اجرایی و راهبرد ارزیابی تا حدی توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند که این یافته ناسو با یافته‌های حسینی ۱۳۸۸، پاکاریان و همکاران ۱۳۶۹، ساندرز ۲۰۰۷ می‌باشد؛ و عناصر هدف و محتوا نتوانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند که با نتایج تحقیقات ساندرز ۲۰۰۷، سیاری ۱۳۷۳، دیرسل و می‌هیو ۱۹۷۴، پاکاریان و همکاران ۱۳۶۹ همسو بوده و با یافته‌های حسینی ۱۳۸۸ ناسو می‌باشد. همچنین بین ویژگی‌های دموگرافیکی دانشجویان و اساتید تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. با توجه به یافته‌های تحقیق در مورد محورهای مورد مطالعه جهت ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی پیشنهادهای زیرارایه می‌شود:

اهداف برنامه درسی: ۱- هدف‌های برنامه‌های درسی رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی با توجه به نیازهای بازار کار، نیازهای دانشجویان و نظریات متخصصان تدوین گردد.

۲- دارای شفافیت و صراحت در حیطه‌ی، آموزشی یا ارائه دانش، ارائه خدمات، مهارت‌های تفکر (تفکر خلاق، انتقادی، قدرت تجزیه و تحلیل)، مهارت‌های ارتباطی و کار گروهی، نگرش (داشتن نگرش مثبت به جهان، جامعه، فرد، شغل) باشند

۳- تاکید بر پرورش استقلال کاری، قدرت تصمیم‌گیری، اعتماد به نفس در دانشجویان، پرورش مهارت‌های سواد اطلاعاتی در دانشجویان (جستجو، تجزیه و تحلیل، سازماندهی، ارزیابی و استفاده درست از اطلاعات)، یادگیری مادام‌العمر، ایجاد شوق و انگیزه در دانشجو برای یادگیری مداوم، پرورش توانایی روبرویی با موقعیت‌های مختلف و غیر قابل پیش‌بینی (قدرت ریسک‌پذیری) در دانشجویان باشند.

محتوای برنامه درسی: منطبق با سرفصل دروس و محتوای انتخاب شده با نیازها و علایق کاری دانشجویان، تغییرات بازار کار و هدف‌های آموزشی برنامه درسی، پژوهشی برنامه درسی، ارائه خدمات تخصصی و نشر دانش، کارآفرینی برنامه درسی، رشد نگرش‌ها و ارزش‌ها در دانشجویان، در نظر گرفتن ارتباط دانش حوزه رشته با حوزه‌های مرتبط رشته‌های دیگر، افزایش عمق دانش راستای تولید دانش جدید، گنجاندن دروس اصلی و پایه به عنوان اصول و دانش بنیادین رشته‌ها، داشتن انعطاف لازم در سرفصل‌ها و در نظر گرفتن دروس اختیاری جهت تطابق با زمینه‌های کاری دانشجویان، ایجاد تجارب معنادار در دانشجویان، وجود پویایی، انعطاف در سرفصل‌ها و حرکت آنها روی بروزترین یافته‌های علمی، وجود تعادل لازم بین کمیت و کیفیت محتوای ارائه شده، کاربردی بودن محتوا ارائه شده (ترکیبی هماهنگ از آموزش نظری و عملی) باشد.

راهبردهای اجرایی حاوی: ارائه طرح درس و شفاف سازی وظایف دانشجویان در طول ترم، وجود هماهنگی و تناسب لازم میان فعالیت‌های یاددهی یادگیری با سرفصل دروس، استفاده از راهبردهای متنوع تدریس مانند سخنرانی، حل مساله، بحث گروهی متناسب با نوع درس، وجود جو چالش برانگیز در فرایند یاددهی یادگیری و مشارکت فعال دانشجویان در آن، وجود فرصت‌هایی برای پرورش مهارت‌های فکری مانند مباحثه، تفکر انتقادی، قدرت خلاقیت و ابتکار در دانشجویان و مهارت‌های علمی مانند ایده‌پردازی، شبیه‌سازی و ارائه نظریات جدید در دانشجویان، وجود تجارب یادگیری غنی (یادگیری چگونگی کاربرد موضوعات و انطباق آن با واقعیت‌های زندگی)، ظرفیت‌هایی در دانشجویان تا اینکه یادگیری‌های خود را در یک درس با یادگیری‌های دیگر پیوند دهند، پرورش مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی در دانشجویان، ایجاد تناسب کمی و کیفی در تکلیف‌های تعیین شده (تمرین یا تحقیق)، دادن بازخورد مناسب و به موقع درباره سطح و کیفیت تکالیف دانشجویان، جهت رفع نواقص یادگیری، وجود تحرک، اشتیاق و برانگیختن احساس نیاز به یادگیری، جهت حل مسائل علمی و تقویت روحیه تحقیق در دانشجویان، ایجاد ساز و کاری مناسب جهت ارتباط دانشجویان و اساتید با مراکز تحقیقاتی و دانشگاه‌های معتبر داخل و خارج از کشور، حمایت و پشتیبانی از اساتید و دانشجویان در

جهت اجرایی کردن روش‌های متنوع تدریس، رعایت تخصص و توانایی اساتید در واگذاری راهنمایی پایان‌نامه‌ها باشند.

راهبردهای ارزیابی برنامه درسی دارای توان: ۱- آگاه‌سازی دانشجویان و اساتید
از هدف و فلسفه نظام ارزشیابی، وجود ساختاری دائمی در دانشگاه به منظور استمرار بخشیدن به ارزیابی برنامه‌های درسی، سازوکاری برای آگاهی از نیازها و انتظارات کارفرمایان، در جهت آگاهی از نقاط ضعف و قوت برنامه‌های درسی، سازوکاری برای آگاهی از نیازها و انتظارات دانشجویان در جهت آگاهی از نقاط ضعف و قوت برنامه‌های درسی، تاکید راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر تشخیص و اصلاح نقاط ضعف دانشجویان.

۲- تاکید راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر انطباق روش‌های ارزیابی با هدف‌های برنامه درسی، ایجاد انگیزه در دانشجویان و به تبع آن، تاثیر مثبت در یادگیری، تاکید راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر پایایی روش‌های ارزیابی (ثبات نمره گذاری)، ایجاد سازوکاری جهت ارزشیابی صحیح و عادلانه از عملکرد دانشجویان، استفاده از ارزشیابی مستمر و اکتفا نکردن بر ارزشیابی پایان ترم، رعایت حدود و تعادل بین ارزشیابی هنجاری (مقایسه بین دانشجویان) و ملاکی، استفاده از روش‌های متنوع و متعدد ارزشیابی مانند مجموعه کار، نوشتن مقاله، ارائه سمینار و تشویق دانشجویان جهت ارزیابی از عملکرد خود (خودارزیابی) باشند.

ولی متأسفانه شواهد و قرائن موجود حاکی از وجود شکاف و فاصله با موارد مذکور و عدم استفاده از ظرفیت‌های موجود برای ارتقای کیفیت همپای کمیت در تحصیلات تکمیلی بوده و در راستای اهداف توسعه علمی کشور به میزان کافی فعالیت صورت نمی‌گیرد.

منابع

- ایرانمنش م؛ و کامرانی ا. (۱۳۸۳). نقش آموزش عالی در توسعه پایدار. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، صفحه ۵۲-۳۳.
- احمد زاده ا؛ و شکری ع. (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز از دیدگاه دانشجویان بر اساس مدل سروکوآل، چکیده مجموعه مقالات، اولین کنفرانس ملی کیفیت در آموزش عالی، خرداد ماه، ص ۳۱.
- بریمانی ا. صالحی م؛ و صادقی م. (۱۳۹۰). بررسی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره ۲، تابستان، ص ۲۹-۵۰.
- پاکاریان س. (۱۳۶۹). بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- جاودانی ح. (۱۳۷۸). بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن آینده (اکتبر ۱۹۹۸). موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- جهانی ج. (۱۳۸۴). نقد و بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی. مندرج در: قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز مطلوب. انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران. تهران: سمت.
- حسینی م. (۱۳۸۸). کیفیت سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی برنامه‌ریزی آموزشی.
- سرمد ز. وزیری م. (۱۳۷۷). شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، شماره ۲۴ و ۲۵، سال ۷ و ۸، صفحه ۱۶۵-۱۵۱.
- سردابی ث. (۱۳۹۲). بررسی کیفیت برنامه‌های درسی آموزش عالی جهت ارتقاء نظام آموزشی، چکیده مجموعه مقالات، اولین کنفرانس ملی کیفیت در آموزش عالی، خرداد ماه، ص ۱۱۶.
- سیاری ع. (۱۳۷۳). تحلیلی بر مشکلات و تنگناهای آموزش عالی کشور. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۱، سال ۲، شماره ۵، ۴۷-۱۹.

- شعبانی ح. (۱۳۷۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: سمت.
- شادفرح؛ و لیاقتدار م (۱۳۸۶). بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با نیازهای دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- صالح اولیاء م. (۱۳۷۷). «مدیریت کیفیت جامع (TQM) و جایگاه آن در آموزش عالی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۸.
- فتحی و اجارگاه ک و شفیع ن. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۵، صفحه ۲۷-۱.
- فراستخواه، م و کبریایی، ا. (۱۳۷۷). آموزش عالی در آستانه قرن بیست و یکم (گزارشی از کنفرانس جهانی آموزش عالی-۱۹۹۸). فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۷، صفحه ۱۲۹-۱۱۹.
- فراستخواه م. (۱۳۸۵). جایگاه و سازوکارهای «اخلاقیات حرفه‌ای علمی» در تضمین کیفیت آموزش عالی ایران. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، شماره ۱، دی ماه
- فریدون ع. (۱۳۸۳). آموزش عالی و توسعه ملی. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، صفحه ۲۲۷-۲۱۳.
- قورچیان ن؛ و تن ساز ف. (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- قصابی چورسی م. رستمی م؛ و شکورزاده ر. (۱۳۹۲). آموزش عالی و لزوم کیفیت‌سنجی در برنامه‌های درسی، چکیده مجموعه مقالات اولین کنفرانس ملی کیفیت در آموزش عالی، خرداد ماه، ص ۸۳: ۱
- قصابی چورسی م. شهنازی ع؛ و ستارپور ع. (۱۳۹۲). بررسی وضعیت فرهنگ سازمانی از مؤلفه‌های کیفیت در دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، چکیده مجموعه مقالات اولین کنفرانس ملی کیفیت در آموزش عالی، خرداد ماه، ۲

کنراد س. ف؛ میلار، س. ب (۱۳۷۶). برنامه درسی: تحصیلات تکمیلی. ترجمه: بابک نصیری. مندرج در: گزیده مقالات دایره المعارف آموزش عالی، جلد ۱، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، صفحه ۲۴۷-۲۲۱.

نیلی م. نصرافهانی؛ و دریکوند ه. (۱۳۸۴). الزامها و آسیبهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور. مندرج در: قلمرو برنامه درسی ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز مطلوب. انجمن برنامه‌ریزی ایران: انتشارات سمت.

هواس بیگی ف. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی از نظر هیئت علمی و دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تهران.

- Bandyopadhyay, K & Lichtman, R. (2007) Six Sigma Approach to Quality and Productivity Improvement in an Institution. *International Journal of Management*, 24, 4, 802-807.
- Carol L; Flannigan, N And Cluskey. (2004). Program Evaluation: An Ongoing Systematic Process. *Proquest Health and Medical Complete*. 25, 4, 176.
- Cuvenc, H and Kamile, U. A. (2007). The effects of cooperative learning concept mapping on learning strategy use. *MRT university, faculty of education. Department of education science*. 117-127.
- Dressel, P. L & M ayhew, L. B. (1974). Higher education as a field of study: The emergence of a profession. San Francisco: Jossey- Bass.
- Elwood, J. K. (2002). Creating Communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher education*. 27, 3, 243-256.
- Gary A. & Ergish, B. S, M. (1997). Developing and testing a protocol for Curricula Feed back in higher education. 234. UMI Company.
- Jasparro, R J. (1998). Applying Systems Thinking to Curriculum Evaluation. *National Association of Secondary School Principals*. SAGE Publications, 7, 80-86.
- Meade, B. A, M. A. (2007). Assessment and the basic communication course: A content analysis of assessment instruments. University of Arkansas.
- Rachelle, L. B. (2005). Measuring University Quality. *Association for the Study of Higher Education. Academic research library*, 29(1), 1-21.
- Saunders, Sh. T. (2007). Perceptions of quality in cross – border higher education at sojourner–Douglass Bahamas Campus. *Morgan state university. ProQuest Information and learning Company*, 221.

- Saunders, Sh. T. (2007). Perceptions of quality in cross – border higher education at sojourner–Douglass Bahamas Campus.Morgan state university.ProQuest Information and learning Company, 221.
- Wang, X. (2002). A Study of the Curriculum Structure and Content of Doctoral Programs in Higher Education in the People' s Republic of China, 146. ProQuest Information and Learning Company.