

## ارزشیابی و کنترل کیفیت راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی آموزش عالی از دیدگاه اساتید و دانشجویان

### محمد بیرامی

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان

### حسین رحیمی‌راد

دانشجوی دکتری روانشناسی اجتماعی، مدرس دانشگاه فرهنگیان

### رحمان بدری

کارشناس ارشد تعلیم و تربیت اسلامی، مدرس دانشگاه فرهنگیان

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر ارزشیابی و کنترل کیفیت راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در مقطع کارشناسی ارشد، با استفاده از الگوی ارزیابی مبتنی بر برنامه درسی و نیز با توجه به سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری بوده است. پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری شامل اساتید (۱۷ نفر) و دانشجویان رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی (۱۷۷ نفر) بوده و شیوه نمونه‌گیری اساتید، سرشماری و برای نمونه‌گیری دانشجویان، از شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و به تعداد ۱۲۱ نفر استفاده شده است. به منظور ارزیابی مؤلفه‌های اساسی پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده گردیده است. پایایی حیطه راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی از طریق اجرای آزمایشی و محاسبه آلفای کرونباخ  $0/81$  بدست آمد. نتایج حاصل از آزمون آماری  $t$  نشان داد که: راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی ارشد در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده سازد. همچنین بین ویژگی‌های دموگرافیکی (دانشجو یا استاد بودن، مرتبه علمی و سابقه تدریس اساتید) و نظرات آنها در مورد راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی تفاوت معنی‌دار وجود نداشته، اما در رابطه با جنسیت دانشجویان و اساتید و هیئت علمی بودن اساتید تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی، کنترل کیفیت، راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی، آموزش عالی.

## مقدمه

مؤسسات آموزش عالی به دلیل ضرورت‌های تقاضاگرایی، مشتری‌گرایی، تعامل با جامعه و جهان کار و تناسب با نیازهای متحول و انتظارات نوپدید، و تنوع‌بخشیدن به منابع مالی، با مسأله کیفیت دست به گریبان هستند. اعضای هیأت علمی و دانشجویان در درون دانشگاه و نیز هم‌تایان اجتماع علمی و حرفه‌ای‌های دنیای دانش، با توجه به بین‌المللی شدن آموزش عالی، انتظارات بیشتری از بهبود و ارتقای مداوم کیفیت یاددهی - یادگیری، پژوهش و فرآیندها و برون‌دادهای آموزش عالی پیدا می‌کنند. به عبارت دیگر، هم‌ذی‌نفعان بیرونی (در بازار کار، دولت، و اجتماع و فرهنگ عمومی) و هم‌ذی‌نفعان درونی، در مطالبه‌ی کیفیت و ضرورت بهبود و ارتقای مداوم آن، هم‌صدا شده‌اند (CHEA<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۶).

توجه به حفظ و ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها در ابعاد مختلف در کنار رشد کمی آن یکی از دغدغه‌های اصلی کارشناسان و نیز دولت‌ها در کشورهای پیشرو و پیشگام در آموزش عالی بوده است. 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 مؤثر دانشگاه‌ها در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه به عنوان رویکردی نوین در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی باید مورد توجه جدی مسئولان و دست‌اندرکاران قرار گیرد. در این میان، 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. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آئینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی‌واجارگاه؛ شفیعی، ۱۳۸۶). لذا توجه به مقوله کیفیت و بهبود آن در دانشگاه‌ها از جمله هدف‌های بسیار مهمی است که باید مورد عنایت خاص قرار گیرد. در این میان، کیفیت‌بخشی به آموزش عالی از طریق ارتقای کیفی راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌درسی، به عنوان یکی از شاخص‌های مهم و مؤثر در آموزش عالی، یک ضرورت محسوب می‌شود.

## مبانی نظری و تحقیقی

برای تبیین نقش و جایگاه آموزش عالی در عصر فراصنعتی (عصر مواجهه دانشگاه‌ها با تحولات عصر فراصنعتی و جامعه اطلاعاتی - از سال ۱۹۹۰ تا حال)، بررسی ماهیت و ویژگی‌های اساسی این عصر از جمله: جهانی شدن؛ ظهور دهکده الکترونیکی جهانی؛ ظهور تکنولوژی‌های ارتباطی و اطلاعاتی؛ دگرگونی در تعاملات و ارتباطات اجتماعی؛ فشردگی زمان و فضا (کمبریج؛ تامسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از آیلک نور<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸)؛ گسترش، تعمیق و تسریع در امر ارتباطات؛ کم‌رنگ شدن مرزهای جغرافیایی؛ گسترش جهان آگاهی؛ درهم تنیدگی اقتصاد جهانی؛ تسلط سازمان‌های فراملی بر آنها؛ انفجار دانش و ظهور اقتصاد و جامعه دانش‌محور و تأثیر آن روی ساختارهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه‌ای از ضروریات می‌باشد.

بنابراین محیط آموزش عالی در عصر حاضر دارای شرایط، نیازها و مسائل خاصی است و بطور اجتناب‌ناپذیری نظام آموزش عالی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به اعتقاد صاحب‌نظران بقا و پایداری آموزش عالی در این عصر، در گرو میزان آمادگی آن برای انطباق با تغییرات سریع پیرامونی و تحولات ناشی از فناوری‌های نوین و بازآفرینی روش‌های خود در شرایط دگرگون‌شونده جدید است و دانشگاه‌های ویران، به قول تی‌یرنی، وقتی می‌توانند تغییرات لازم را برای مواجهه با چالش‌های پیش روی خود

1 - Council for Higher Education Accreditation

2 - Cambridge and Thompson

3 - Ilknur

آغاز کنند که فضای فرهنگی و پیچیده‌ای را که در آن بسر می‌برند درک کرده (تی‌یرنی، ۱۹۹۸؛ به نقل از پایا، ۱۳۷۹) و تغییر و تحولات اساسی را در مسئولیت‌ها، وظایف، ساختار و برنامه‌های درسی و سایر عناصر آن انجام دهند (سانیا، ۱۳۷۹، ص ۳۵۶).

هدف‌های عمده‌ی نظام آموزش عالی در هر کشور را می‌توان بر چهار محور تصور کرد:

۱. کمک به تحقق هدف‌های اجتماعی از طریق فراهم آوردن برابری در فرصت‌های آموزش عالی؛
۲. برآوردن تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی متناسب با ویژگی‌ها، انگیزه‌ها، انتظارات و تحصیلات افراد، پرورش توانایی‌های بالقوه شهروندان و تسهیل فرآیند یادگیری مستمر؛
۳. پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز توسعه کشور و کمک به حل مسائل جامعه؛
۴. پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو (بازرگان، ۱۳۷۴).

چالش اصلی فراروی توسعه علم و فناوری در آموزش عالی در عصر حاضر، عبارت است از ایجاد ساختار آموزشی و پژوهشی خلاق، نوآورانه و خوداتکا، به نحوی که بتواند بر اساس نیازهای میرم و اولویت‌های جامعه خود به شکلی پویا و مستمر، زمینه گسترش علم و دانش را در میان گروه‌های مختلف اجتماع پدیدآورده و با پژوهش در زمینه ایده‌های نو نقش موتور نوآوری و توسعه همه جانبه جامعه را ایفا نماید. برخی نظریه‌پردازان اخیر در زمینه آموزش عالی، دو موضوع محوری در آموزش عالی را مطرح و آن را با عنوان «دانشگاه آموزش» و «دانشگاه پژوهش» تعریف می‌کنند. این نظریه‌پردازان، با الهام از نظریه پیتر سنگه در مورد سازمان‌های یادگیرنده، آموزش عالی امروز را «دانشگاه یادگیری» می‌نامند و در این عنوان نه تنها تلفیق دو وظیفه سنتی «آموزش» و «پژوهش» را تحقق یافته می‌بینند، بلکه تحول در نگرش نسبت به آموزش و پژوهش را نیز تعریف می‌کنند (بودن و مارتن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ به نقل از حسینی، ۱۳۸۸).

مؤسسات آموزش عالی در مواجهه با تغییرات روزافزون در سطح جهان نیاز به دگرگونی در فلسفه، مأموریت و هدف‌های آموزش عالی خود می‌باشند، چرا که، تولید دانش و تربیت نیروی انسانی مؤلد، خلاق و توانا مستلزم رویکردهای نوین به آموزش عالی در بستر «جهان جهانی شده»<sup>۲</sup> کنونی است، رویکردی که اولاً پیوند و عجين‌شدگی علم و تکنولوژی‌های ارتباطی و آموزشی نو و ثانیاً امکانات و در عین حال، الزامات نهادی و ساختاری جدید بوجود آمده در جهان را در نظر بگیرد. در این ارتباط اهم رویکردهایی که آموزش عالی بویژه تحصیلات تکمیلی باید آنها را در ساختار خود نهادینه کند، بدین شرح مطرح می‌شود: ۱- رویکرد بین‌رشته‌ای<sup>۲</sup> - یادگیری مادام‌العمر<sup>۳</sup> - مهارت‌های فراشناختی<sup>۴</sup> - آموزش پژوهش محور<sup>۵</sup> - مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی<sup>۶</sup> - مهارت سواد اطلاعاتی<sup>۴</sup>. در این میان مهارت سواد اطلاعاتی با توجه به تسلط گسترده فناوری نوین در تولید اطلاعات و نیز راه‌های دسترسی به اطلاعات، مانند شبکه‌های جهانی الکترونیکی و کتابخانه‌های الکترونیکی، از اهمیت خاصی برخوردار است. انجمن کتابخانه‌های آموزشی، دانشگاهی و ملی انگلستان (اسکانل) در سال ۱۹۹۹ مدلی برای تبیین مفهوم سواد اطلاعاتی ارائه کرد که گستره‌ای عام داشت. این مدل از هفت مهارت تشکیل شده و نشان می‌دهد که افرادی برخوردار از سواد اطلاعاتی خواهند بود که خود را به این مهارت‌ها مجهز سازند (منصوریان، ۱۳۹۰).

1 - Bowden & marton  
2 - Globalized World  
3 - continual learning  
4 - Information Literacy





شکل (۱): هفت مهارت سواد اطلاعاتی در مدل اسکائل، بر گرفته از:

Information skills in higher education: a SCONUL Position Paper(1999)  
[http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html)

مأموریت‌های دانشگاه‌ها قطعاً زمینه‌ساز پیشرفت‌های علمی، تکنولوژیکی، تقویت اقتصاد ملی کشور، بهبود و پیشرفت سطح زندگی مردم جامعه می‌باشد و هم‌چنین امکان و توان رقابت علمی، اقتصادی را در سطح منطقه‌ای و جهانی فراهم می‌کنند- (آراسته، ۱۳۸۳، ص ۳). مأموریت‌های اصلی نظام آموزش عالی امروز که یونسکو هم بر آن تأکید دارد، به شرح زیر می‌باشد: الف. انتقال دانش (آموزش): اولین کارکرد اصلی آموزش عالی، انتقال دانش تولید شده به نسل‌های جوان، به منظور: ۱. تربیت دانش‌آموختگان فرهیخته؛ و ۲. تربیت نیروی انسانی متخصص برای جامعه است. ب. تولید دانش (پژوهش): از میان کارکردهای آموزش عالی، پژوهش مهم‌ترین کارکرد آن می‌باشد. بطور کلی پژوهش شامل تولید دانش، خلق رویکردهای جدید، به منظور ارزیابی منتقدانه گذشته و دانسته‌های پیشین و کاربرد دانش و تجربه به منظور تبیین و تشریح نیازهای اجتماعی و حرفه‌ای است. ج. اشاعه و نشر دانش (ارائه خدمات تخصصی): نظام اقتصادی در جوامع صنعتی نوین بر اصل رقابت استوار است و در این

نظام کسانی می‌توانند به حیات اقتصادی خود ادامه داده و در صحنه رقابت باقی بمانند که در فعالیتی که انجام می‌دهند به نوآوری روی آورده و خود نیز نوآور باشند. از این‌رو، تولیدکنندگان، توزیع‌کنندگان و کسانی که در بخش پشتیبانی اقتصاد فعالیت دارند و هم‌چنین کسانی که در عرصه‌های سیاست و فرهنگ تلاش می‌کنند، به تولیدات علمی- پژوهشی دانشگاه‌ها نیازمندند. آنها باید بتوانند در ارتباطی تنگاتنگ با دانشگاه‌ها و با دسترسی یافتن به آخرین دانش روز، پیوسته توانایی نوآوری و به تبع آن توانایی رقابت در بازار را در خود ایجاد و در طول زمان حفظ کنند (اجتهادی، ۱۳۷۷، صص ۳۹-۴۰). د. کارآفرینی<sup>۱</sup>: فرآیند بلندمدت آموزشی و پرورشی است که مستلزم برنامه‌ریزی در نظام آموزشی و پژوهشی است و اجرای برنامه‌های آن از سطح خانه و مدرسه است که تا سطح دانشگاه و سازمان گسترده شده و ادامه دارد و باعث می‌شود تا افراد با استفاده از تخصص و قدرت ابتکار، خلاقیت و خطرپذیری و نیز امکانات، فرصت‌ها و توانمندی‌ها، اشتغال مؤد و درآمدزا ایجاد کنند- (هاشمی، ۱۳۸۰؛ شارع‌پور، ۱۳۸۰).

هریک از این کارکردها و مأموریت‌ها از اهمیت خاصی برخوردارند و بی‌توجهی به هر یک از آنها ممکن است زیان‌های جبران‌ناپذیری برای جامعه به دنبال داشته باشد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶).

در واکنش به ضرورت اصلاح سیستم آموزش عالی در جهتی که با نیازها و انتظارات جامعه و بخش صنعت هماهنگ باشد؛ رویکردها و عملکردهای جدیدی در مدیریت و صنعت برای سیاستگذاران آموزش عالی مطرح می‌شود. افزایش استفاده از سیستم‌های کنترل کیفیت در محیط‌های آموزش عالی تأثیرات اساسی در حوزه‌های مدیریت آموزش و پژوهش گذاشته است. ترکیب سیستم‌های اعتباربخشی و تضمین کیفیت با مفاهیمی چون جهانی شدن، فضای رقابتی، تحولات صورت گرفته در حوزه فناوری اطلاعات و ظهور جامعه دانش‌محور به مؤسسات آموزش عالی ابعاد تازه‌ای بخشیده (میزیکاسی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶، به‌نقل از حسینی، ۱۳۸۸) و همواره آنها را با چالش‌های جدیدی مواجه نموده است. نگرانی عمده بسیاری از کشورها در این رابطه، پاسخگویی، کیفیت و کارآیی مؤسسات آموزش عالی می‌باشد (نگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸).

در تعریف سازمان جهانی استاندارد، کیفیت مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت است که بیانگر توانایی آن در برآورده کردن خواسته‌های بیان شده باشد (اکلند<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). تعریفی که بانک جهانی از کیفیت آموزش ارائه داده در برگرفته‌ی دو مؤلفه است: محیط یادگیری و عملکرد یادگیرنده (بانک جهانی، ۱۹۹۵، به‌نقل از مشایخ، ۱۳۷۸) و محیط یادگیری که خود ترکیبی از درونداها و فرآیندهاست و بر عملکرد یادگیرنده تأثیر می‌گذارد. طبق تعریف شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت عبارت است از انطباق آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین‌شده، رسالت، هدف‌ها و انتظارات- (زیگلر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴). از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به وضعیت محلی، نظام دانشگاهی، شرایط و استانداردهای نظام آموزشی بستگی زیادی دارد (یونسکو<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵). هاروی و گرین<sup>۷</sup> (به‌نقل از یارمحمدیان، ۱۳۸۳) نیز نظام کنترل کیفیت را دو گونه تعریف می‌کنند: ۱- کیفیت، همخوانی با هدف است. مهم‌ترین هدف دانشگاه‌ها، آموزش و پژوهش است که در این باره میزان دستیابی فراگیران به یادگیری مؤثر و هماهنگ با هدف‌های بیان شده در برنامه‌ریزی، شاخصی برای تضمین کنترل کیفیت است. ۲- کیفیت، عامل دگرگونی است. کیفیت آموزش، درک فراگیران از دنیای اطرافشان، شیوه‌های بکارگیری دانش برای حل مشکلات دنیای واقعی، درک معلمان از نقش‌شان، که اکنون در آموزش صرف

1- Entrepreneurship  
2- Mizikaci  
3- Ng  
4- Okland  
5- Ziegler  
6- UNESCO  
7- Harvey and Green

تبیین شده، و به‌طور کلی فرهنگ سازمانی را دگرگون می‌کند. این تغییرات متوالی، زمانی پذیرفته است که به اصلاحات بیشتری بیانجامد.

### توسعه فرضیه‌ها و مدل مفهومی

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 می‌داند. زایس (۱۹۷۶) هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی را از اجزای برنامه درسی می‌داند. آیزنر (۱۹۸۵) عناصر برنامه درسی را شامل: هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و پاسخ و ارزشیابی می‌داند (به‌نقل از قورچیان، ۱۳۷۴). هیلداتابا (۱۹۶۲) عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر: نیازها، هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، تجارب یادگیری، سازماندهی تجارب یادگیری و ارزشیابی گسترش داد. فیرسین<sup>۱</sup> با تأسی از رویکرد عملی و نیز شرح و بسط الگوی تابا، عناصر برنامه درسی را در قالب یک فرایند ۱۱ مرحله‌ای با عنوان شناسایی مسأله، تشخیص مسأله، جستجوی راه‌حل‌های گوناگون، انتخاب بهترین راه‌حل، تصویب راه‌حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی معرفی کرده است (ویلز و باندی، ۲۰۰۲). کلاین نیز برنامه درسی ۹ عنصری در الگوی مطالعه‌ی آموزش مدرسه‌ای (SOS) را شامل: هدف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان معرفی می‌نماید (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۶-۵). اکر<sup>۲</sup> بر اساس الگوی فرانسیس کلاین، عناصر برنامه درسی را در ۱۰ عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر «منطق یا چرایی»<sup>۳</sup> برنامه درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص‌سازی این عناصر، سئوالاتی مطرح می‌کند که روشن‌کننده‌ی وضعیت این عناصر در فرآیند بررسی کیفیت برنامه درسی است (اکر، ۲۰۰۳).

یکی از مراحل مهم برنامه‌ریزی درسی، اجرای آن می‌باشد. حساسیت و اهمیت آن بدین خاطر است که کلیه طرح‌ها و برنامه‌ها در صورتی موفق به ایجاد تغییرات مطلوب می‌شوند که در مرحله اجرایی با موفقیت پیاده شوند. حقیقت امر آن است که از یک-سو بهترین برنامه‌های درسی که از لحاظ منطقی بخوبی طراحی و تدوین شده‌اند، ممکن است، به علت نارسائی و مشکلات اجرایی یا به مرحله عمل درنیابند و یا در صورت اجرا، قرین موفقیت نباشند. از سوی دیگر، می‌توان برنامه‌ها و طرح‌هایی را سراغ گرفت که علی‌رغم نقائص موجود در مرحله طراحی، به علت اجرای درست و صحیح، نتایج مثبتی را به همراه داشته‌اند. با این همه در صورتیکه برای مرحله اجرا پیش‌بینی‌ها و اقدامات لازم از قبل صورت پذیرد و بستر مناسبی برای اجرای برنامه‌های درسی فراهم آورده شود، احتمال موفقیت برنامه‌های درسی افزایش می‌یابد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶). بنابراین، یکی از مهم‌ترین مسائلی که در زمینه اجرای برنامه‌های درسی باید به آن توجه کافی مبذول گردد، ایجاد زمینه‌ها و بستر لازم برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه درسی است. شناخت زمینه‌ها و ایجاد بستر لازم برای اجرا، مستلزم آگاهی از عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی است. در مرحله اجرا، تلاش می‌شود مجموعه‌ای از عملیات منطقی به منظور دستیابی به اهداف تعیین‌شده‌ی برنامه درسی برآورده شود. اجرای برنامه درسی بصورت عملی، عمل کردن به راهبردهایی است که به منظور دستیابی به اهداف برنامه لحاظ شده است (آقازاده و احدیان، ۱۳۷۷). از این‌رو برنامه‌ریزی درسی مؤثر مستلزم پیش‌بینی و برنامه‌ریزی برای اجراست.

1- Feresien

2- Akker

3- curriculum rationale



یکی از راهبردهای محوری و اساسی در اجرای برنامه درسی، که نقش مهمی در تحقق هدف‌های برنامه درسی ایفا می‌کند (کمبل و دیکین سن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴)، راهبردهای یاددهی - یادگیری است. طرح و بحث درباره راهبردهای یاددهی - یادگیری ناشی از این امر مهم است که راهبردهای مورد نظر فعالیت‌های تدریس را به مطلوب‌ترین صورت بدل می‌کند. در یک تدریس مطلوب، نحوه یادگیری بهینه آموزش داده‌شده (آقازاده، ۱۳۸۴) و دانشجویان با چگونگی یادگرفتن، طرز تفکر، نحوه انگیزه - آفرینی و درکل مهارت‌های فراشناختی آشنا می‌شوند. همان‌طور که می‌دانیم، در ادبیات تعلیم و تربیت، راهبردهای مختلفی برای فرایند یاددهی - یادگیری پیشنهاد شده است. اگرچه هر یک از این راهبردها در وضعیت‌ها و موقعیت‌های مختلف، دارای کاربرد ویژه‌ای هستند و برای گزینش بهترین راهبرد، همواره ملاک‌های معینی وجود دارد، اما در اینجا باور بر آن است که رویکردهایی که یادگیری فعال دانشجو را تسهیل می‌کنند و نقش کلیدی فرایند یادگیری را به دانشجویان واگذار می‌کنند، دارای رجحان می‌باشند.

نظام آموزش عالی ایران در فرایند یاددهی - یادگیری با چالش‌ها و مشکلات متعددی از قبیل: غلبه استاد محوری در مقابل دانشجو محوری، غلبه آموزش اقتدارگرایانه، غیرمشارکتی، تک‌صدایی و یادگیری منفعل بر آموزش مشارکتی، دموکراتیک، چندصدایی، گفتگویی و مبتنی بر یادگیری فعال؛ محدود بودن فرصت اظهارنظر، پرسشگری و نقادی، بی‌توجهی به نظام انگیزشی، علائق و نیازهای دانشجو؛ غلبه تفکر توصیفی و ستایش‌گرایانه به جای تفکر انتقادی و تحلیلی؛ عدم تناسب لازم در نسبت بین تعداد دانشجو و استاد و افزایش ساعات تدریس اساتید در دانشگاه‌ها به دلیل افزایش روزبه‌روز دانشجو و از طرف دیگر کمبود اعضای هیأت علمی که همه منجر به افت کیفیت فرایند مذکور می‌شود، روبرو می‌باشد (کمبته برنامه‌ریزی آموزش عالی و تحقیقات، ۱۳۶۸).

ارتقای کیفیت آموزش، هدف متعالی نظام‌های آموزشی است. حساسیت امر آموزش و توجه به فرایندهای آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها، ضرورت ارزیابی را که بهبود کیفیت آموزش و در نهایت کارایی و اثربخشی سیستم آموزشی را به دنبال خواهد داشت، مورد تأکید قرار می‌دهد (سلمان‌زاده و ملکی، ۱۳۸۰). منظور از ارزیابی در اینجا، دست‌زدن به فعالیتی نظام‌دار برای داوری درباره کوشش‌های گذشته، یا کمک به تصمیم‌ها در خصوص تحولات آینده نظام دانشگاهی و بهبود وضع آموزش، پژوهش و خدمات عرضه شده به وسیله آن نظام است (بازرگان، ۱۳۷۷). با توجه به نقش ارزیابی کیفیت در افزایش دستیابی مؤسسات آموزش عالی به اهداف خویش، اکثر نظام‌های آموزش عالی جهان با توسل به الگوهای مختلف ارزیابی، تلاش مستمری را در زمینه تعیین و تضمین کیفیت برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی خویش داشته‌اند. یکی از الگوهای ارزیابی که در بهبود کیفیت آموزش عالی، در عین داشتن سابقه طولانی، کاربرد بیشتری دارد، الگوی اعتبارسنجی<sup>۲</sup> می‌باشد. این الگو یکی از روش‌های ارزیابی مؤثر در آموزش عالی است که تقریباً مقبولیت جهانی یافته و از ابزارهای مهم برای تضمین و بهبود کیفیت محسوب می‌شود (ال‌بولوشی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳).

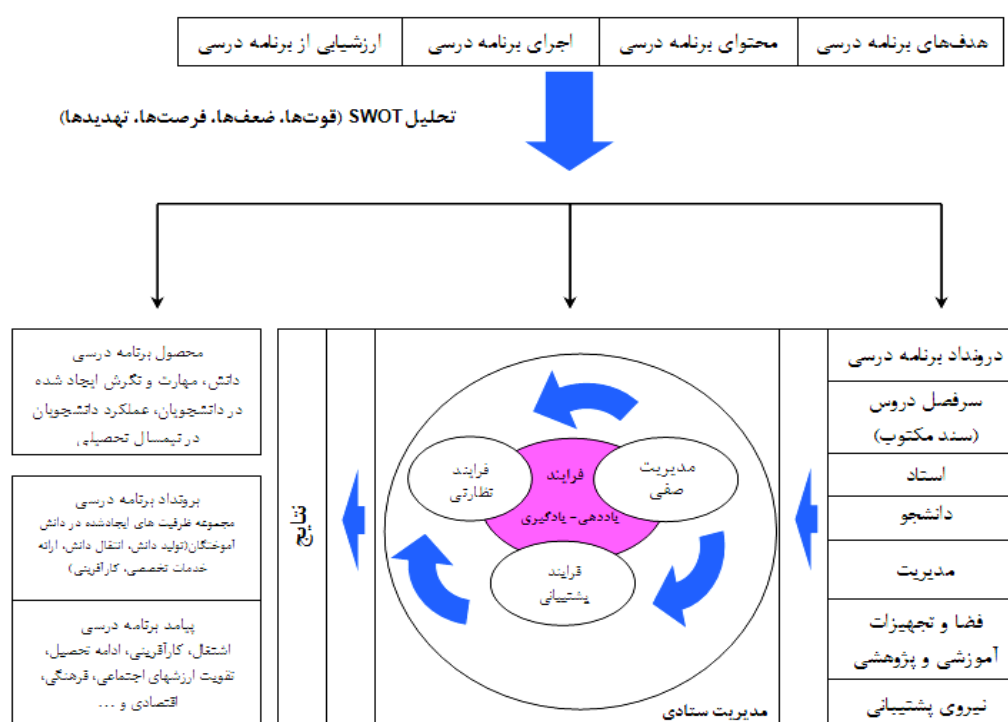
یونگ<sup>۴</sup> و همکاران (۱۹۸۳) اعتبارسنجی را فرآیندی می‌دانند که طی آن یک مؤسسه آموزشی و یا برنامه‌های آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا مشخص شود که چه اندازه به استانداردها یا معیارهای از پیش تعیین‌شده دست یافته است. آدلمن<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) نیز اعتبارسنجی را فرایند کنترل کیفیت و اطمینان در آموزش عالی می‌داند که به منظور حصول اطمینان از احراز حداقل استانداردهای قابل پذیرش می‌باشد و از طریق فرایند بررسی و تعیین میزان کیفیت و کارایی درونی و بیرونی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و با استفاده از مؤلفه‌ها و شاخص‌های عملکردی انجام می‌شود (به‌نقل از ال‌بولوشی، ۲۰۰۳). بطور کلی، اعتبارسنجی را می‌توان فرایند خودتنظیمی و ارزیابی همگان بوسیله جامعه دانشگاهی در جهت بهبود و نگهداری کیفیت و

1- Campbell & Dickinson  
2 - Accreditation  
3 - Al. Bulushi  
4 - Young  
5 - Adelman



یکپارچگی آموزش عالی، احراز شایستگی لازم در راستای پاسخگویی و کسب اعتماد عمومی و به حداقل رساندن حیطه کنترل خارجی دانست (ساندرز، و، ۲۰۰۷).

با توجه به مطالب گفته شده، کاملاً واضح است که در ساختار الگوی فعلی اعتبارسنجی، محوریت یافتن برنامه درسی در آن اولویتی انکارناپذیر می‌باشد. برای تحقق این امر، نیازمند توجه به سیستمی می‌باشد که در عین توجه به جامعیت برنامه درسی، محوریت آن را به رسمیت بشناسد و هم‌چنین عناصر و فرآیندهای دیگر دانشگاهی را تحت لوای برنامه درسی قرار دهد. هم‌چنین، نیازمند تغییر، ترکیب و تلفیق شاخص‌ها و استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای و برنامه‌ای می‌باشد. چنانکه اخیراً نیز، شاخص‌های ارزیابی نتایج یادگیری دانشجویان با استانداردهای اعتبارسنجی مؤسسه‌ای ترکیب شده‌اند. الگوی ارائه شده در شکل شماره (۲) چنین نویدی را می‌دهد.



شکل (۲): مدل اعتبارسنجی با محوریت برنامه درسی (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵)

این الگو طبق رویکرد سیستماتیک ارزیابی برنامه درسی در دو بعد کلی قابل استفاده است. یک بعد آن شامل هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی (یاددهی - یادگیری و مدیریتی) و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی است. این بعد هر یک از این مراحل و عناصر برنامه درسی را از لحاظ علمی و اصولی بودن آن طبق نظریات و مباحث برنامه‌ریزی درسی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این بعد به عنوان چراغ راهنما و محوری‌ترین بعد این الگو بوده و ساختار و شاکله برنامه درسی را مشخص می‌نماید. بعد دیگر که با توجه به بعد اولی تنظیم می‌شود، در قالب درون‌داد، فرآیند، نتایج (محصول، برون‌داد، پیامد) مورد بررسی قرار گرفته است. در مورد ارزیابی این دو بعد باید گفت که این دو بعد در تمامی مراحل تداخل نزدیکی باهم دارند و تأثیر متقابلی بر روی هم می‌گذارند. درکل برای این الگو از روش‌های متنوعی می‌توان بهره جست. نظرسنجی از ذی‌نفعان آموزش عالی، رجوع به نظر متخصصان، رجوع به مدارک و اسناد، مطالعه میدانی مخصوصاً در رابطه با درون‌دادهای برنامه درسی (از قبیل نسبت بین



دانشجو و استاد، نوع و کیفیت منابع و تجهیزات آموزشی و پژوهشی، نوع مدرک اساتید، سطح و رتبه علمی دانشجویان ورودی (... برون داد) تعداد مقالات و کتابها یا طرحهای پژوهشی، میزان خدمات ارائه شده). در این پژوهش با توجه به موضوع آن، به راهبردهای یاددهی - یادگیری در قالب اجرای برنامه‌های درسی (فرآیندها) پرداخته شده است. بر این اساس شاخص‌های مورد استفاده در این الگو بدین شرح می‌باشد: بررسی میزان تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری با هدف‌های برنامه درسی؛ میزان استفاده از روش‌های متنوع تدریس؛ وجود جو چالش برانگیز و مشارکت فعال در دانشجویان؛ وجود تجارب غنی یادگیری؛ تناسب کمی و کیفی تکالیف ارائه شده؛ وجود فرصت‌هایی جهت پرورش مهارت‌های فکری و... لذا پژوهش حاضر در صدد این است که ارزیابی جامعی را از کیفیت راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی ارشد منطقه ۱۳ دانشگاه آزاد اسلامی در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان انجام داده و با ارائه نتایج این پژوهش برای دست‌اندرکاران امر برنامه‌ریزی درسی و مسئولین دانشگاه‌ها، بتواند گام‌هایی هرچند کوتاه در اصلاح و بهبود برنامه‌ها، افزایش کیفیت آنها و در نتیجه مرتبط نمودن برنامه‌ها با انتظارات ذینفعان آموزش عالی و تحقق اهداف توسعه‌ای کشور، بالاخص هدف‌های برنامه چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران برداشته باشد.

### ابزار و روش

پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری شامل اساتید، ۱۷ نفر بوده که تمامی آنها مرد می‌باشند و نیز جامعه آماری دانشجویان رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی ارشد بالاتر از ترم ۲ منطقه ۱۳ دانشگاه آزاد اسلامی بالغ بر ۱۷۷ نفر بود که ۸۶ نفر از آنها، زن و ۹۱ نفر دیگر مرد می‌باشند. برای نمونه‌گیری اساتید، روش تمام‌شماری و برای نمونه‌گیری دانشجویان، از شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم و به تعداد ۱۲۱ نفر استفاده شده است. به منظور ارزیابی مؤلفه‌های اساسی پژوهش از پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده گردیده است. از دانشجویان و اساتید خواسته شد تا نظر خود را راجع به هر سؤال بر مبنای مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت مشخص نمایند. مقوله‌ی راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی با ۱۰ سؤال اندازه‌گیری شده است. برای برآورد روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و صوری استفاده شده است. پایایی حیطه راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی از طریق اجرای آزمایشی و محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آمار (SPSS)<sup>1</sup> در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شد.

### تحلیل داده‌ها

سؤال ۱- راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی ارشد تا چه حد توانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده سازد؟  
با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها برای مقایسه میانگین تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان و اساتید توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی ارشد با سطح متوسط (۳) از آزمون t یک نمونه‌ای (One-Sample Test) استفاده شده است.

جدول (۱): فراوانی و درصد پاسخ‌های نمونه آماری اساتید و دانشجویان در رابطه با تأمین نیازها و انتظارات آنها

توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی

گویه‌ها	فراوانی
۳: ۳	

گروه	خیلی زیاد	زیاد	تأدی	کم	خیلی کم	
اساتید	۰	۲	۱۱	۳	۱	۲/۸۲
دانشجویان	۷	۳۴	۵۵	۱۵	۱۰	۳/۱۱
اساتید	۲	۲	۸	۳	۲	۲/۹۴
دانشجویان	۳	۳۷	۶۲	۱۴	۵	۳/۱۶
اساتید	۰	۴	۱۰	۲	۱	۳/۰۰
دانشجویان	۵	۲۷	۶۰	۲۰	۹	۲/۹۹
اساتید	۲	۰	۱۱	۲	۲	۲/۸۸
دانشجویان	۷	۲۹	۶۲	۱۳	۱۰	۳/۰۸
اساتید	۰	۵	۹	۱	۲	۳/۰۰
دانشجویان	۵	۲۲	۵۶	۲۴	۱۴	۲/۸۳
اساتید	۰	۳	۱۱	۲	۱	۲/۹۴
دانشجویان	۴	۳۵	۵۱	۲۴	۷	۳/۰۴
اساتید	۰	۴	۹	۳	۱	۲/۹۴
دانشجویان	۱۳	۳۰	۵۲	۱۹	۷	۳/۱۹
اساتید	۱	۱	۱۰	۳	۲	۲/۷۶
دانشجویان	۷	۲۹	۵۲	۲۹	۴	۳/۰۵
اساتید	۱	۳	۹	۲	۲	۲/۹۴
دانشجویان	۵	۲۵	۵۷	۲۲	۱۲	۲/۹۱
اساتید	۱	۳	۷	۵	۱	۲/۸۸
دانشجویان	۶	۲۶	۵۶	۲۶	۷	۲/۹۸

داده‌های جدول (۲) حکایت از آن دارد که اکثر پاسخ‌های اساتید و دانشجویان حول محور سه گزینه زیاد، تاحدی و کم می‌باشد. به طوری که میانگین حاصل در گروه اساتید در تمامی سئوال‌ها بجز سئوال‌های ۳ و ۵ کوچکتر از سطح متوسط (۳) بوده و در گروه دانشجویان بجز سئوال‌های ۳، ۵، ۹ و ۱۰، بیشتر از سطح متوسط (۳) می‌باشد. بیشترین میانگین در گروه اساتید مربوط به سئوال‌های ۳ و ۵ و کمترین حد میانگین مربوط به سئوال‌های ۱ و ۸ می‌باشد. هم‌چنین بیشترین میانگین در گروه دانشجویان مربوط به سئوال‌های ۲ و ۷ و کمترین میانگین مربوط به سئوال‌های ۵ و ۹ می‌باشد.

میانگین و انحراف معیار  
انتظارات اساتید و  
یاددهی - یادگیری

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
اساتید	۲/۹۱	۰/۷۷	۱۷
دانشجویان	۳/۰۳	۰/۶۸	۱۲۱

جدول (۲): مقادیر  
میزان تأمین نیازها و  
دانشجویان  
توسط راهبردهای

برنامه‌های درسی

جدول (۳): نتایج آزمون t تک متغیره، میانگین تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان  
توسط راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌های درسی با سطح متوسط (۳)

Test Value = 3						گروه
t	df (درجه آزادی)	Sig. (2-tailed) سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین	تفاوت در فاصله اطمینان ۹۵ درصد		
				پایین	بالا	
-۰/۴۷۴	۱۶	۰/۶۴۲	-۰/۰۸۸۲۴	-۰/۴۸۳۱	۰/۳۰۶۶	اساتید
-۰/۵۵۹	۱۲۰	۰/۵۷۷	-۰/۰۳۴۷۱	-۰/۰۸۸۱	۰/۱۵۷۶	دانشجویان

تجزیه و تحلیل یافته‌ها بر اساس جدول (۳) نشان می‌دهد که میانگین نمره راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی در رابطه با اساتید ۲/۹۱ با انحراف معیار ۰/۷۷ و میانگین نمره‌ها در مورد دانشجویان ۳/۰۳ با انحراف معیار ۰/۶۸ می‌باشد. مطابق جدول (۴) نتایج آزمون t تک متغیره، مقایسه میانگین نمره پاسخ‌ها با میانگین فرضی (۳)، نشان داد سطح معناداری t مشاهده شده برای اساتید (۰/۶۴۲) و دانشجویان (۰/۵۷۷) بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین تفاوت میانگین گروه اساتید و دانشجویان با میانگین فرضی، معنادار نیست و راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده نماید.





سؤال ۲- آیا بین ویژگی‌های دموگرافیک اساتید (جنسیت، هیأت علمی بودن، مرتبه علمی و سابقه تدریس) و دانشجویان (جنسیت) و نظرات آن‌ها در مورد راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول (۴): مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر اساس جنسیت

عناصر برنامه درسی	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی	مرد	۸۰	۳/۱۳	۰/۶۸
	زن	۵۸	۲/۸۷	۰/۶۹

Sig. (2-tailed)	df	t	سطح معنی داری (sig)	F	شاخص‌های آماری
۰/۰۲۹	۱۳۶	۲/۲۰۸	۰/۷۲۴	۰/۰۰۸	عناصر برنامه درسی راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی

جدول (۵): نتایج آزمون Independent Samples Test (F-Levene) فرض همگنی واریانس‌های میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر اساس جنسیت

با فرض همگنی واریانس‌ها، P بدست آمده (۰/۰۲۹) کوچکتر از (۰/۰۵) است که نشان می‌دهد تفاوت معنی داری می‌باشد.

جدول (۶): مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات پاسخگویان توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر حسب دانشجو و اساتید

عناصر برنامه درسی	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی	اساتید	۱۷	۳/۰۳	۰/۷۷
	دانشجو	۱۲۱	۲/۹۱	۰/۶۸

Sig. (2-tailed)	df	t	سطح معنی داری (sig)	F	شاخص‌های آماری
۰/۴۹۵	۱۳۶	۰/۶۸۵	۰/۶۶۹	۰/۱۸۳	عناصر برنامه درسی راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی

جدول (۷): نتایج آزمون Independent Samples Test (F-Levene) فرض همگنی واریانس‌های میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر اساس دانشجو و اساتید

با فرض همگنی واریانس‌ها، P بدست آمده (۰/۴۹۵) بزرگتر از (۰/۰۵) است که نشان می‌دهد تفاوت معنی داری نمی‌باشد.

جدول (۸): مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر حسب هیئت علمی بودن

عناصر برنامه درسی	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
راهبردهای یاددهی - یادگیری	عضو هیئت علمی	۱۳	۲/۷۰	۰/۷۲

۰/۴۵	۳/۶۳	۴	غیر عضو	برنامه‌های درسی
------	------	---	---------	-----------------

Sig. (2-tailed)	df	t	سطح معنی‌داری (sig)	F	شاخص‌های آماری
					عناصر برنامه درسی
۰/۰۲۸	۱۵	-۲/۴۲۷	۰/۳۹۹	۰/۷۵۴	راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی

جدول (۹): نتایج آزمون Independent Samples Test (F-Levene) فرض همگنی واریانس‌های میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر اساس عضو هیئت علمی بودن

با فرض همگنی واریانس‌ها، P بدست آمده (۰/۰۲۸) کوچکتر از (۰/۰۵) است که نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری می‌باشد.

جدول (۱۰): مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر حسب مرتبه علمی اساتید

عناصر برنامه درسی	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی	استادیار	۱۳	۲/۸۰	۰/۷۲
	دانشیار	۴	۳/۳۰	۰/۸۱

Sig. (2-tailed)	df	t	سطح معنی‌داری (sig)	F	شاخص‌های آماری
					عناصر برنامه درسی
۰/۲۶۱	۱۵	-۱/۱۶۹	۰/۳۹۲	۰/۷۷۷	راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی

جدول (۱۱): نتایج آزمون Independent Samples Test (F-Levene) فرض همگنی واریانس‌های میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر اساس مرتبه علمی اساتید

با فرض همگنی واریانس‌ها، P بدست آمده (۰/۲۶۱) بزرگتر از (۰/۰۵) است که نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری نمی‌باشد.

(۱۲):  
آزمون  
تحلیل  
یک

سطح معنی‌داری (sig)	F	df	شاخص‌های آماری	عناصر برنامه درسی
			عناصر برنامه درسی	
۰/۹۱۱	۰/۰۹۴	۲	Between Groups	راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی
		۱۴	Within Groups	
		۱۶	Total	

جدول  
نتایج  
تجزیه و  
واریانس  
طرفه

ANOVA میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید

توسط راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی بر اساس سابقه تدریس

با توجه به جدول (۱۲)، P بدست آمده (۰/۹۱۱) بزرگتر از (۰/۰۵) است؛ لذا تفاوت معنی‌داری بین میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید توسط راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌درسی بر اساس سابقه تدریس مشاهده نمی‌شود.

### نتیجه‌گیری

کیفیت‌بخشی به آموزش عالی از طریق ارتقای کیفی راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌های درسی، به عنوان یکی از شاخص‌های مهم و مؤثر در آموزش عالی، امری ضروری است. تحقق چنین امری فقط از طریق پرورش مهارت‌های یادگیری در دوران تحصیل امکان‌پذیر می‌شود و این خود مستلزم بکارگیری راهبردهای فعال در فرایند یاددهی- یادگیری است. منظور از یادگیری فعال، آن نوع یادگیری است که با حداقل دخالت عامل خارجی صورت پذیرد. به عبارت دیگر، استاد، کتاب درسی و یا هر وسیله دیگر فقط عوامل تسهیل‌کننده یادگیری باشند. یادگیری فعال، یادگیری اثربخشی است که فراگیر بطور فعال در عمل یادگیری درگیر بوده و عمل یادگیری در کنترل خود او باشد (بلادوین و ویلیام<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸، به نقل از فتیحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶). راهبردهای فعال نیز با توجه به همین مفهوم قابل تعریف است. اگر واقعاً هر آنچه که در برنامه‌ریزی درسی پیش‌بینی می‌شود، فقط وسایلی برای تسهیل یادگیری باشند و هدف اساسی برنامه‌ریزی درسی ایجاد یادگیری عمیق، پایدار و توأم با فهم و بصیرت باشد، بنابراین منظور از راهبرد فعال آن نوع راهبردی است که متمایل به یادگیرنده بوده و به او آزادی عمل دهد و نقش اساسی آن تسهیل یادگیری پایدار و مؤثر باشد. پس راهبردی را می‌توان راهبرد فعال قلمداد کرد که تمامی عناصر آن در جهت یادگیری فعال با هم تعاملی اثربخش دارند.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج حسینی (۱۳۸۸)؛ ربیعی و همکاران (۱۳۸۹) و بصیری و همکاران (۱۳۸۰)، در این مورد که راهبردهای یاددهی- یادگیری توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده سازد، همخوان است. همچنین نتایج پژوهش حاضر با نتایج ساندروز (۲۰۰۷)؛ سامر و دلین (۲۰۰۶)؛ باقری (۱۳۸۴) و پزشکی‌راد و محتشم (۱۳۸۶) در مورد اینکه باید در فرایندهای آموزشی از منابع متعدد یادگیری و فعالیت‌های متنوع آموزشی استفاده گردد؛ با نتایج خسروی و همکاران (۱۳۸۶) در مؤثر بودن کاربرد روش‌های مشارکتی تدریس، ابزارهای فناورانه و راهبردهای نوین آموزشی؛ با نتایج اسمیت (۲۰۰۴) مبنی بر اینکه هدف از تربیت دانشجویان کسب مهارت‌های بالای تفکر برای موفقیت در بازار کار بوده؛ با نتایج انجمن جامعه‌شناسی امریکا (ASA) در مواردی مانند پرورش مهارت‌های پردازش داده‌ها و کلمات، داشتن تجربه میان‌رشته‌ای و آموزش تحقیق کاربردی؛ با نتایج گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۷۸) در فراهم نمودن امکان پرورش تفکر انتقادی و خلاقیت همخوان می‌باشد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش جهانی (۱۳۸۴) و خسروی و همکاران (۱۳۸۶) در این رابطه که از روش‌های فعال یادگیری استفاده نمی‌شود؛ ناهمخوان می‌باشد.

در جهت ارتقای کیفیت راهبردهای یاددهی- یادگیری و مرتبط نمودن برنامه‌ها با انتظارات ذینفعان آموزش عالی، راهبردهای ذیل پیشنهاد می‌شود: - لزوم توجه به یادگیری مستقل و «خود هدایت‌شده» در برابر یادگیری «دیگر هدایت‌کننده». مشارکت و فعالیت یادگیرنده به منظور یادگیری عمیق بدون وجود درجه بالایی از خود مدیریت و خود سازماندهی در فرآیند یادگیری میسر نخواهد شد. شکوفایی استعدادها و توانا و مولد علم با فراگیری کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود امکان‌پذیر می‌شود. بدون ایجاد تحول جدی در روش‌های سنتی تدریس معلم محور که مشوق سکون و اطاعت و سکوت فراگیرنده هستند، آینده نهضت تولید علم با مانع جدی روبرو خواهد شد؛ - ضرورت توجه بیشتر به پژوهش و آموزش‌های مبتنی بر پژوهش: فراگیر شدن فعالیت پژوهشی در سطوح مختلف آموزش عالی و ارتقای کیفیت و برون‌داد پژوهش‌ها از عمده‌ترین اهداف نهضت نرم‌افزاری است. تبدیل مکانیسم آموزش عالی به مکانیسم مولد علم و توسعه، بدون محوری شدن پژوهش امکان‌پذیر



خواهد بود؛ - مقابله با تسلط رویکرد «اثبات‌گرایانه» به‌ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی: در حالی که می‌توان ادعا کرد رویکرد اثبات‌گرایانه، هم از نظر تاریخی و هم از نظر کارکردی، بیشترین فاصله را با رویکرد دینی و فیلسوفان اسلامی نسبت به تولید علم داشته است و در حالی که نقد این رویکرد به‌ویژه در دهه‌های اخیر مورد توجه گسترده محققان غربی بوده است، متأسفانه این رویکرد در آموزش عالی کشور همچنان از جایگاهی مسلط برخوردار است. این وضعیت بدون شک با مشکلات موجود در پیوند دادن تحقیقات و پایان‌نامه‌های دانشجویی با نیازهای جامعه و کاربردی کردن این تحقیقات ارتباط دارد. کاهش تحقیق به روش پرسش‌نامه‌ای و برقراری روابط همبستگی میان متغیرها از معضلات انکارناپذیری است که آموزش عالی کشور از طریق دروس رایج روش تحقیق به تداوم آن مشغول است. - توجه به تنوع رویکردها و روش‌های علمی به‌ویژه در علوم انسانی و رفع عقب‌ماندگی‌ها در زمینه روش‌های کیفی، مشارکتی و...: ایجاد تحول در رویکرد عمومی پژوهش و نقد حاکمیت رویکرد اثبات‌گرایانه تنها با ترویج مناسب روش‌های متنوع تحقیق علمی میسر خواهد بود. آشنایی اساتید و برنامه‌ریزان درسی با تنوع رویکردها به علم و کار علمی و شکستن انحصار رویکرد اثبات‌گرایانه و روش‌های عمدتاً کمی مربوط به آن در این زمینه از اهمیت خاصی برخوردار است. - توسعه پژوهش‌های بین‌رشته‌ای و بین‌گرایشی: توسعه هویت بین‌رشته‌ای در علوم و فناوری به‌ویژه در روند کاربردی کردن توسعه علم حکم می‌کند که تلاش‌ها و طرح‌های بین‌رشته‌ای مورد تأکید قرار گیرند. جامع‌نگری در برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی این ضرورت را ایجاد می‌کند تا علاوه بر تعادل میان گرایش‌ها و رشته‌ها، تقویت تعامل بین‌گرایشی و بین‌رشته‌ای در دستور کار قرار گیرد؛ - لزوم دادن آگاهی‌هایی در مورد چگونگی تولید علم و فرآیند آن به دانشجویان و اساتید و بالابردن اعتماد آنها در این زمینه که تولید علم در هر رشته‌ای امکان‌پذیر بوده، بشرط اینکه قوه ابتکار و خلاقیت را بکار بیندازیم؛ - لزوم هدایت موضوع پایان‌نامه‌ها به نیازهای و مشکلات کشور در عین توجه به رویکردهای نوین جهانی؛ - آشناسازی دانشجویان با مهارت‌های مطالعه و مبانی تحقیق، مهارت‌های سواد اطلاعاتی، مهارت‌های کارگروهی در راستای پرورش و تربیت نیروی تحقیقاتی کارآمد؛ - تمرکز بر فرآیندهای یادگیری و توسعه «یادگیری عمیق» در برابر «یادگیری سطحی»؛ - تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری به موازات تقویت روحیه پرسشگری در دانشجویان؛ - لزوم توجه به استفاده از رویکردهای فعال یاددهی - یادگیری.

## منابع

- آراسته ح، ۱۳۸۳، آزادی علمی، مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۴-۱.
- آقازاده م، ۱۳۸۴، راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: آبیژ.
- آقازاده م، احدیان م، ۱۳۷۷، راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. تهران: نوپردازان- پیوند.
- اجتهادی م، تحلیلی بر توانمندی‌ها و کاستی‌های نظام آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳۷۷، ۱۷: ۵۷-۳۳.
- بازرگان ع، آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها، ترجمه داود حاتمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۷۷ سال ششم، ۱ و ۲: ۱۳۹-۱۲۵.
- بازرگان ع، ارزیابی درون‌دانشگاه و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سوم، پاییز و زمستان، ۱۳۷۴: ۳ و ۴.
- باقری م، ضرورت بازنگری در برنامه‌های آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌های ایران (دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد). فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۳۸۴، دوره ۱، ۲ و ۳: ۷۰-۵۷.
- بصیری ع، یادگاری د، مرتضوی ف، میرزابیگی ع، ولایی ن، ارزشیابی پروژه‌ی ارتقای کیفیت آموزش و بهبود برنامه درسی با تأکید بر روش‌های فعال در علوم پایه. دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. پژوهنده، ۱۳۸۰، دوره ۶، ۴: ۳۱۵-۳۱۱.
- پایا، علی، ۱۳۷۹، آینده دانشگاه و دانشگاه آینده. فصلنامه رهیافت، ۲۳.

پزشکی راد غ، محتشم ح، فعلی س، ارزیابی کیفیت رشته ترویج و آموزش کشاورزی از دیدگاه دانش‌آموختگان دانشگاه تربیت مدرس. علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، ۱۳۸۶، جلد ۳، ۱: ۱۴۰-۱۳۱.

جهانی ج، ۱۳۸۴، نقد و بررسی کمیّت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی. مندرج در: قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب. انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران. تهران: سمت.

حسینی م، ۱۳۸۸، کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

خسروی ف، لیاقتدار م، ۱۳۸۶، بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی کارشناسی‌ارشد رشته تکنولوژی آموزشی در کاربرد روش‌های مشارکتی تدریس، ابزارهای فناورانه و راهبردهای نوین آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دانشگاه اصفهان.

ربیعی م، محبی‌امین س، رشیدحاجی‌خواجهلوص، ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد. مجله افق توسعه آموزش پزشکی، دوره ۴، ۱: تابستان و پاییز، ۱۳۸۹.

سانیاالسی ب، ۱۳۷۹، نوآوری در مدیریت دانشگاهی. ترجمه و میری، ع نوه‌ابراهیم، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

سلمان‌زاده ح، مهناز م. ۱۳۸۰. راهی بسوی بهبود کیفیت: آیا ارزشیابی‌های انجام گرفته منجر به بهبود کیفیت شده است؟، نخستین سمینار کشوری ارزیابی و اعتبار بخشی در آموزش، اهواز.

شارع‌پور م، ۱۳۸۰، توانمندی‌ها و شایستگی‌های کانونی دانش‌آموختگان آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

فتحی‌واجارگاه ک، ۱۳۸۶، اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین.

فتحی‌واجارگاه ک، شفیع ن، ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ۵: ۱-۲۷، ۱۳۸۶.

فراستخواه م، بازرگان ع، لوکس ک، رابطه نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی «نقشه‌ای شناختی» با تأکید بر مورد ایران. نامه علوم اجتماعی، پائیز ۱۳۸۶.

قورچیان ن، تن‌ساز ف، ۱۳۷۴، سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

کمیته برنامه‌ریزی آموزش عالی و تحقیقات، ۱۳۶۸، کتاب برنامه (بخش آموزش عالی و تحقیقات). جلد اول.

گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳۷۸، بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه‌ریزی از بدو تأسیس تاکنون. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی.

مشایخ ف، ۱۳۷۸، دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: سمت.

معروفی ی، کیامنش ع؛ مهرمحمدی م، علی‌عسکری م، ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ۱۱۲-۸۱، ۱۳۸۶.

منصوریان ی، ۱۳۹۰، سواد اطلاعاتی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی، برگرفته از سایت: [www.icsa.org.ir](http://www.icsa.org.ir) (۲۰۱۲/۱۱/۰۳).

نوروززاده ر، محمودی ر، نوه‌ابراهیم ع، فتحی‌واجارگاه ک، ۱۳۸۵، طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایران، پایان‌نامه دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران.

هاشمی ح، ۱۳۸۰، سرمایه‌های جاودان. ویژه‌نامه همایش کارآفرینی و فناوری‌های پیشرفته، تهران: مؤسسه توسعه دانش و پژوهش ایران.

یارمحمدیان م، ۱۳۸۳، کیفیت در آموزش عالی. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۷۱۹-۷۱۰.

- Akker, J.J.H Vanden. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. In j. Vanden Akker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds.) Curriculum Landscapes and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Al-Bulushi, K. (2003). Accreditation in an international context: Prospects for implementation in the Oman higher education system. University of Pittsburgh. ProQuest Information and learning Company, 148.
- Campbell, L; Campbell, B & Dickinson, D. (2004). Teaching and learning through multiple intelligence. Boston: Pearson Education.

**11**  
December

**EAMS2014**

International Conference on Economics,  
Accounting, Management and Social Sciences

**12**  
December

**EAE2014**

International Conference on Engineering,  
Arts Management and Environment



11-12 December  
Szczecin – Poland

- Ilknur, Ş. (2008). The Expected and Observed Effects of Globalization on Teaching – learning Processes on Colleges of Education: The Views of Educational Faculty. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 8(1). 217-224.
- Ng, P. T. (2008). The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore system, *Quality Assurance in Education*. 16, 112-125.
- Okland, J. S. (1993). *Total Quality Management: The Route to Improving Performance*. 2nd ed. London: Butterworth Heinemann.
- Sameer, T & Dalen, ch. (2006). Dimension of Quality in Higher education: How Academic Performance Affects University Students teacher Evaluations. *Journal of American academy of Business*, Cambridge; 8(1), 294-303.
- Sanders, V. (2007). Does the accreditation process affect program quality? A qualitative study of the higher education accountability system on learning. ProQuest Information and learning Company, 253.
- Smith, G.S. (2004). Assessment strategies: What is being measured instudent course evaluation? *Accounting Education*, 13(1), 3-28.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- UNESCO. (1995). *Policy Paper for Chang and Development in Higher Education*. Paris: UNESCO . Vol. 4 & 18, n. 3.
- Wiles, J; Bondi, J. (2002). *Curriculum Development; A Guide to practice*. New Jersey, Merrill and prentice hall, 6thed.
- Ziegler, H. (1994). *International Development in Assuring Quality in Higher Education*. *Quality in Higher Education*. Vol. 4, n. 2.