



ارزیابی برنامه ی درسی رشته ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان

پدیدآورده (ها) : عارفی، محبوبه

علوم تربیتی :: مطالعات برنامه درسی :: زمستان 1384 - شماره 1 (علمی-پژوهشی/ISC)

از 43 تا 74

آدرس ثابت : <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/85761>

دانلود شده توسط : شبنم کاظمی

تاریخ دانلود : 01/08/1397

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است، بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تألیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابر این، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه [فوائین و مقررات](#) استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



پایگاه مجلات تخصصی نور

www.noormags.ir

ارزیابی برنامه ریزی درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان

دکتر محبوبه عارفی
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

هدف این پژوهش شناسایی نقاط ضعف و قوت (وضع موجود) برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی با گرایش مدیریت آموزشی در آموزش عالی ایران در جهت ارائه راهکارهای بهبود برنامه (وضع مطلوب) است. در این مطالعه، هشت فرضیه در ارتباط با وضع موجود و مطلوب اهداف و محتوا و روش آموزش و روش ارزش‌یابی آموخته‌ها مطرح گردیده است. به منظور بررسی فرضیه‌ها، نخست با استفاده از مطالعه‌ی نظری، الگویی مبتنی بر رویکرد راهبردی، طراحی و سپس برآن اساس، مطالعه‌ای میدانی در نمونه‌ای متشکل از دانشجویان سال آخر سه دوره‌ی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی، الزهرا و علامه طباطبایی، تربیت معلم و متخصصان مدیریت آموزشی و کارفرمایان با استفاده از پرسش‌نامه بسته پاسخ، بازپاسخ و فرم مصاحبه‌ی سازمان‌یافته، انجام و نتایج حاصل گردید. یافته‌های این مطالعه نشان داد که کلیه فرضیه‌های مطرح شده در ارتباط با وضع موجود و مطلوب برنامه در هر سه دوره تحصیلی با تفاوت‌های اندک مورد تأیید قرار گرفته است. به‌طور کلی وضع موجود برنامه‌های درسی در هر سه دوره، پاسخ‌گوی شرایط و نیازها نیست ولی ضرورت تجدید نظر و بهبود برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی از حیث ساختار، روش آموزش و روش ارزش‌یابی آموخته‌ها، بیش از دوره‌ی کارشناسی ارشد و دکتری است.

بیان مسئله و ضرورت پژوهش

مدت‌هاست در سطوح جهانی، یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی جوامع، کم و کیف منابع انسانی و بهتر بگوییم سرمایه‌های انسانی آن‌ها در نظر گرفته شده است^{۳-۱}. طبیعتاً امکانات و ابزارهای رشد و افزایش این سرمایه، به خصوص نظام‌های رسمی آموزش و پرورش از مرحله‌ی پیش‌دستانی تا آموزش عالی در یک جامعه، از حساسیت عمده‌ای برخوردار هستند چرا که رسالت و نقش اصلی آن‌ها توسعه‌ی سرمایه‌ی انسانی به‌عنوان مهم‌ترین سرمایه‌ی جامعه در راستای تجزیه و تحلیل مسائل متعدد اجتماعی در ابعاد گوناگون سیاسی، فرهنگی، اجتماعی، علمی، فنی و محیطی در سطوح ملی و بین‌المللی می‌بایند^{۴-۵}.

با توجه به این نقش مبنایی و حساس، بهره‌مندی نظام آموزشی جامعه از عناصر متعدد با کم و کیف مناسب همچون برنامه‌ریزی‌های حسابگرانه همراه با آینده‌نگری، جامعیت، انعطاف‌پذیری آگاهانه و مداومت، امری ضروری است^۶. یکی از مراحل مهم نظام آموزش رسمی، آموزش عالی است^۷ که در تاریخ شکل‌گیری و تحول خود از عصر هومر (دوره‌ی ۸ و ۹ ق.م)، فعالیت موزیون اسکندریه (سده‌ی ۳ ق.م)، آکادمی افلاطون و مدرسه‌ی ارسطو (سده‌ی ۴ ق.م)^۸ تا تأسیس دانشگاه‌های بولونیا و پادوا (سده‌ی ۱۲ و ۱۳)^{۹-۱۱} و تا زمان حاضر، مسیر پرفراز و نشیبی را طی کرده و به تناسب شرایط، زمینه‌ها، نیازها و اهداف، وظایف متعددی را دنبال نموده است^{۱۲}. از جمله‌ی این وظایف می‌توان به آموزش، انتقال تجارب علمی، فرهنگی، پژوهش، پرورش معلمان، توجه به ارزش‌ها، فرهنگ صلح، اصول اخلاقی و هم‌چنین پرورش قابلیت‌های انتقادی و تربیت شهروندانی فهمیده، با انگیزه و خلاق که قادر به تجزیه و تحلیل صحیح مسائل و ارائه‌ی راهکارهای مناسب برای خود و جامعه باشند، اشاره کرد^{۱۳-۱۶}. در دنیای امروز با توجه به واقعیت توسعه‌ی دانش علمی و تکنولوژی، تغییر ساختارها، قابلیت‌ها و توانایی‌های بالفعل فکری انسان‌ها، نقش حفظ و توسعه‌ی پژوهش‌ها در حیطه‌های مختلف علوم انسانی، علوم طبیعی و فنی، اهمیت قابل توجهی را به خود اختصاص داده است^{۱۷-۲۰}. در این راستا برخورداری نظام آموزش عالی از برنامه‌های درسی^۱ و

هماهنگ با اهداف و وظایف آموزش عالی و مناسب با تحولات، نیازها و ویژگی‌های عصر فراصنعتی، امری بدیهی است. برنامه‌های درسی آموزش عالی در هر عصر و دوره‌ای از ویژگی‌های خاص برخوردار بوده‌اند. به‌طور مثال در اروپا و در قرن ۱۲ و ۱۳ و حتی پس از آن تا انقلاب صنعتی، آموزش عالی به‌طور کلی و برنامه‌های درسی آن به‌طور خاص، تحت تأثیر و تسلط کلیسا - به‌ویژه تا رنسانس - و رقابت مقامات دینی بود و رسالت عمده‌ی آن‌ها کمک به انتقال تعالیم دینی و علوم خاص، آموزش کتاب‌های قدما، و پرورش نخبگان در حیطه‌های سیاسی، اداری و نظامی شناخته^{۲۲-۲۱} شده و دیدگاه‌های خاص از جمله این که «تنها استادان صلاحیت تعیین محتوای یادگیری دانشجویان را دارند» یا «با انتقال معلوماتی خاص و ویژه می‌توان به پرورش نخبگان پرداخت»، بر برنامه‌ریزی درسی آن‌ها مسلط گردیده بود^{۲۹-۲۵}. به عبارت خلاصه‌تر می‌توان نتیجه گرفت که الگوی نخبه‌گرا و موضوع‌محور انعطاف‌ناپذیر با تأکید بر انتقال معلومات از قبل تعیین شده به یادگیرندگان، بر نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی حاکم بوده است با این فرض که آنان صلاحیت مشارکت و تصمیم‌گیری در فرایند یادگیری را ندارند. به‌طور یقین چنین دیدگاه‌هایی نسبت به اهداف، نقش‌ها، ابزار و عناصر آموزش عالی، پاسخ‌گوی شرایط و تحولات عمده‌ی دنیای پس از آن دوران و زمان حاضر نیست، کما این که می‌توان ادعا کرد که در زمان خود نیز پاسخ‌گو نبوده است. در واقع تغییرات اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و جمعیتی يك جامعه، مقوله‌ی به‌هم پیوسته‌ی را تشکیل می‌دهند و طبیعتاً تغییر در هر يك، تغییر در دیگری را - به تناسب نوع و کم و کیف - ایجاد می‌نماید. بنابراین آموزش عالی و برنامه‌های درسی آن، از این اصل، مستثنی نیستند^{۳۵-۳۰}.

دنیای حاضر با پذیرفتن آگاهانه یا اجتناب‌ناپذیر تحولات متعددی از قبیل تبادل گسترده‌ی اطلاعات، تحول اقتصادی و تکنولوژی کاربری، سرمایه‌بر، اقتصاد مبتنی بر دانش و ...؛ عناوین عصر دانش، عصر اطلاعات، عصر بحران زیست‌محیطی، عصر بحران ارزش‌ها و عصر تضادها و تناقض‌ها را به خود اختصاص داده است^{۴۱-۳۶}. لذا دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان همه‌ی جوامع در ارتباط با کلیه‌ی عناصر موجود در جامعه‌ی خود از جمله آموزش عالی و درون‌داده‌های خاص آن همچون برنامه‌های درسی باید به‌طور مداوم به بررسی، ارزیابی و تجدیدنظر بپردازند. توجه ناکافی به بازبینی‌های مداوم نسبت به برنامه‌های درسی آموزش عالی یکی از دلایل عمده‌ی نارسایی‌های کیفی آموزش عالی است. از این رو ایجاد زمینه‌ای لازم از سوی دست‌اندرکاران برای ارزیابی و بررسی برنامه‌ها و تبدیل آن‌ها به برنامه‌های درسی مناسب‌تر و مرتبط با نیازها، از وظایف عمده‌ی است که می‌توان به کمک آن جایگاه دانشگاه‌ها را در دنیای حاضر به عنوان پایگاه‌های اصیل دانش، پژوهش و توسعه حفظ نمود^{۴۲}. بنابراین در شرایط کنونی و با توجه به تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، لازم است در این زمینه و در راستای برنامه‌ریزی مؤثر و بازنگری و بهبود برنامه‌های درسی، فعالیت‌های متعددی از جمله پژوهش‌هایی در رشته‌های

گونگون به‌طور مجزا انجام گیرند و دانشگاه‌های ایران با توجه به قابلیت‌ها و منابع موجود و حتی امکاناتی که اخیراً وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در نظر گرفته است در این مسیر حرکت کنند. اگرچه مطالعات متعددی در ایران و سایر جوامع انجام شده که هرکدام از جنبه‌هایی خاص به بررسی برنامه‌های درسی در آموزش عالی پرداخته‌اند و عواملی را در این رابطه مدنظر قرار داده و به نتایجی دست یافته‌اند^{۲۲، ۵۷}، با این حال بر مبنای حساس و مهم بودن نقش برنامه‌های درسی در تحقق اهداف آموزش عالی و ضرورت مداومت در امر بازنگری و بهبود آن‌ها، انجام پژوهش‌های دیگر و استفاده از نتایج آن‌ها در جریان عمل، امری ضروری به‌نظر می‌رسد. بدین ترتیب با توجه به ضرورت‌های مطرح شده در سطور پیشین و به دلیل برخوردار بودن موضوع از اهمیت خاص خود در جامعه‌ی کنونی ایران زمینه‌های انجام این پژوهش از طریق سؤالات اصلی زیر، فراهم شد:

۱- وضعیت موجود برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران در ابعاد زیر چگونه است: الف - رویکرد یا دیدگاه ناظر بر اهداف، محتوا و روش آموزشی ب - ایجاد زمینه برای تقویت مهارت‌های ارتباطی نوشتاری، کلامی و فعالیت‌های گروهی و نیز استفاده از فناوری روز پ - ایجاد زمینه برای تقویت مهارت‌های تحقیق در دانشجویان ت - ایجاد زمینه برای تقویت اطلاعات و مهارت‌ای ویژه‌ی تخصصی ث - روش‌های ارزش‌یابی آموخته‌ها.

۲- با چه رویکرد و راهکارهایی می‌توان به تجدیدنظر و بهبود برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران پرداخت؟

فرضیه‌های پژوهش

با توجه به سؤالات پژوهش، فرضیه‌ها به شرح زیر می‌باشند:

الف - وضعیت موجود برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران

۱-۱- اهداف کلی برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران مبتنی بر دیدگاه دیسیپلینی^۱ و عناصر محتوا و روش آموزش، مبتنی بر دیدگاه موضوعی^۲ می‌باشند. به‌طور کلی می‌توان رویکرد موجود در آن را بیش‌تر نظری دانست تا عملی.

۱-۲- برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران در ایجاد زمینه برای تقویت مهارت‌هایی از جمله مهارت‌های ارتباطی نوشتاری، کلامی، فعالیت‌های گروهی و استفاده از فناوری روز در یادگیری، پاسخ‌گویی نیازها نیستند.

ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی^۳

۱-۳- برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران در ایجاد زمینه برای توسعه یا تقویت اطلاعات و مهارت‌های تحقیق در دانشجویان، اسخ‌گوی نیازها نیستند.

۱-۴- برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران در ایجاد زمینه برای تقویت اطلاعات و مهارت‌های ویژه‌ی تخصصی و آکادمیک دانشجویان، پاسخ‌گوی نیازها نیستند.

۱-۵- چگونگی ارزش‌یابی ازآموخته‌های دانشجویان در برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران، غیرجامع (عدم استفاده از روش‌های متعدد متناسب با تفاوت‌ها) است.

ب- رویکرد و راهکارهایی به منظور تجدیدنظر و بهبود برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران با توجه به شرایط و نیازها:

۱-۲- با توجه به شرایط و انتظارات می‌توان با تلفیقی از رویکرد دیسیپلینی، شهروندی دموکراتیک، انسان‌گرایانه، تغییر اجتماعی و فرایند شناختی به تجدیدنظر در اهداف، محتوا، روش آموزش و ارزش‌یابی در برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران پرداخت.

۲-۲- با توجه به نیازها با غنی‌تر کردن بعد عملی و پرورش مهارت‌های تحقیق دربرنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران، می‌توان به بهبود برنامه کمک نمود.

۲-۳- با توجه به نیازها و با توجه بیش‌تر به افزایش اطلاعات و پرورش مهارت‌های عمومی آکادمیک مثل مهارت‌های نوشتاری، کلامی، فعالیت‌های گروهی، و استفاده از تکنولوژی روز می‌توان در برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران، به بهبود برنامه کمک نمود.

چارچوب بررسی و بهینه‌سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی

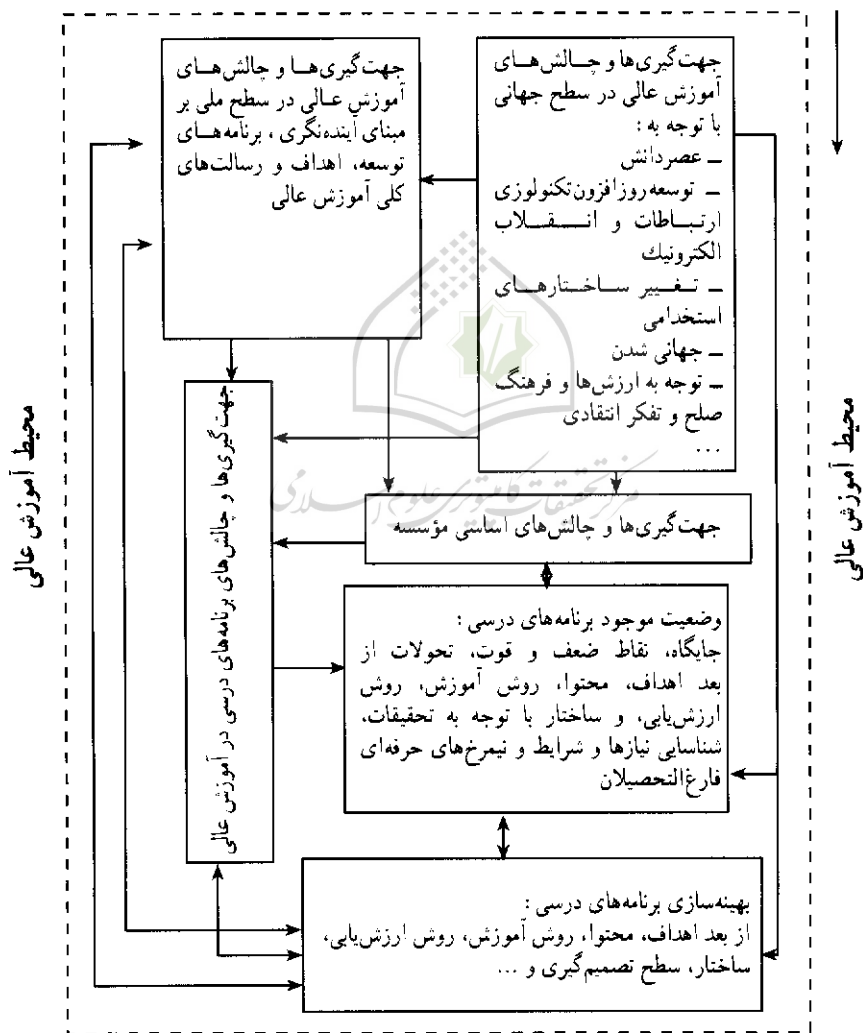
الف) نوع و مراحل انجام پژوهش

این پژوهش با توجه به اهداف و روش‌هایی که در بردارد، از پژوهش‌های کاربردی^۱ و توصیفی^۲ محسوب می‌گردد^{۵۸-۶۲} که هم مبتنی بر مطالعه‌ی نظری و هم مطالعه‌ی میدانی است:

– شناسایی زمینه‌های نظری کلی برای بررسی برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش

مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از جمله شناخت جهت‌گیری‌ها، اهداف، چالش‌ها و نیازهای آموزش عالی در سطح جهانی و ملی؛
 - شناسایی نقاط ضعف و قوت برنامه از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان به منظور شناسایی نیازهای مربوط و ارائه‌ی راهکارهایی برای بهبود برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی در آموزش عالی ایران.

محیط آموزش عالی



محیط آموزش عالی

چارچوب بررسی و بهینه‌سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی

ب) ابزار گردآوری اطلاعات

در این بررسی با توجه به اهداف، فرضیه‌ها و روش‌ها، ابزار زیر مورد استفاده قرار گرفته است: اسناد مکتوب^(۶۸-۶۳)، مصاحبه‌ی سازمان‌یافته مختص کارفرمایان با طرح یک پرسش کلی: «فارغ‌التحصیلان مدیریت آموزشی، با توجه به تحولات موجود، باید از چه اطلاعات، مهارت‌ها و ویژگی‌های خاص برای ایفای نقش مؤثر و مفید در سازمان مربوط، برخوردار باشند؟» شامل پرسش‌نامه‌ی دانشجویان و استادان دوره‌ی کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، پرسش‌نامه‌ی دانشجویان و استادان دوره‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، پرسش‌نامه‌ی دانشجویان و استادان دوره‌ی دکترای مدیریت آموزشی.

ج) جامعه، نمونه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش به منظور جمع‌آوری یکی از انواع اطلاعات موردنیاز یعنی نظرات افراد یا گروه‌های ذریبط همچون دانشجویان، استادان یا متخصصان کارفرمایان برای شناسایی مسائل و نیازها و ارائه‌ی راهکارها با توجه به شرایط و عواملی که ذکر خواهد شد، می‌توان جامعه و نمونه‌ی آماری زیر معرفی می‌شوند:

— دانشجویان نیم سال آخر رشته‌ی علوم تربیتی با گرایش مدیریت آموزشی در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی: شهید بهشتی، تهران، تربیت‌معلم، علامه‌ی طباطبایی و الزهرا با استفاده از روش انتخاب معرف^(۶۹) که از روش‌های انتخاب ملاک مبنای^(۷۰) می‌باشد. با توجه به محدود بودن تعداد دانشجویان مربوط در دانشکده‌های مذکور، بر مبنای جدول مورگان، حدود ۸۱ درصد دانشجویان دوره‌ی کارشناسی و ۸۹ درصد دانشجویان کارشناسی ارشد به صورت طبقه‌ای یا نسبتی و کلیه‌ی دانشجویان دکتری در نمونه‌ی آماری پژوهش مدنظر قرار گرفتند.

— کلیه‌ی متخصصان مدیریت آموزشی با استفاده از روش «انتخاب شبکه‌ای»^(۷۱) که از روش‌های انتخاب ملاک مبنای می‌باشد نیز جزء نمونه‌ی پژوهش، قرار گرفتند.

— کارفرمایان یا مسئولان ذریبط که در این پژوهش عمدتاً مسئولان معاونت تأمین و برنامه‌ریزی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش — کارشناسان دفتر بهبود کیفیت — هستند، به علت محدود

1- Typical-Selection

2- Criterion-Based

3- Network or Snowball Selection

۳ فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی

بودن تعداد آن‌ها و صاحب‌نظران مربوط در این سازمان و سازمان‌های دیگر، کلیه‌ی افراد شناسایی شده در نمونه‌ی این پژوهش قرار گرفته‌اند.

(د) روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش به دلیل بالا بردن دقت پاسخ‌دهندگان، پرسش‌ها براساس مقیاس چهارگانه‌ی درجه‌بندی لیکرت^۱ شامل خیلی کم، کم، زیاد، و خیلی زیاد تنظیم شده و امتیازات هرگزینه به شرح زیر تعیین گردیده است:

خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، کم=۲، خیلی کم=۱.

در بررسی میانگین‌ها، ارزش‌گذاری قراردادی به شرح زیر مدنظر قرار گرفته است:

$$\begin{aligned} 4/5 < 4/5 - 3 &= \text{زیاد} \\ 5 < 4/5 - 5 &= \text{خیلی زیاد} \\ 1/5 < 1/5 - 1 &= \text{خیلی کم} \\ 3 < 3 - 1/5 &= \text{کم} \end{aligned}$$

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه‌ای از روش‌های آماری زیر و با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS به منظور محاسبات استفاده شده است:

- به دست آوردن فراوانی‌ها و درصدها
 - میانگین و انحراف استاندارد
 - آزمون t مستقل در مواردی همچون مقایسه‌ی نظرات استادان و دانشجویان
 - آزمون t زوجی و آزمون ویل کاکسون در مواردی همچون مقایسه‌ی نظرات مربوط به وضع موجود و مطلوب
 - آزمون کمولموگروف - اسمیرونف به منظور انجام تست نرمالیتی پاسخ‌ها
- برای تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده از اجرای مصاحبه نیز از روش‌های آماری توصیفی همچون به‌دست آوردن فراوانی‌ها استفاده شده است.

یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری:

کسب اطلاع از نظرات افراد و گروه‌های ذیربط همچون دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان در رابطه با برنامه‌هایی که به نحوی در ارتباط با آن قرار می‌گیرند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. لذا با توجه به فرضیه‌های پژوهش و پرسش‌نامه‌ها مربوط، اطلاعاتی جمع‌آوری گردید که در این‌جا به‌طور خلاصه به بیان آن‌ها می‌پردازیم:

۱- در دوره‌ی کارشناسی

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۱: میانگین وضع موجود ۲/۰۳، میانگین وضع مطلوب ۴/۵ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۰۲ و میانگین وضع مطلوب ۴/۱۷؛ رویکرد حاکم بر برنامه‌ی درسی، رویکردی موضوعی و نظری است که نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای فعلی باشد.

این نتیجه با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط توفیق واحدی (۱۳۷۴)، شجاع نوری (۱۳۷۵)، ملامحمدی (۱۳۷۹) و غیبی (۱۳۸۰)، هماهنگی دارد.

هم‌چنین طبق اطلاعات به‌دست آمده از دانشجویان و متخصصان، برنامه‌ی درسی فعلی از ابعاد: توجه به پرورش تفکر خلاق، تفکر منطقی و سیستمی، توجه به تحولات دنیای کار و ارزش‌های دموکراتیک و هم‌چنین قابلیت توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی برنامه در حیطه‌هایی همچون: نظارت و راهنمایی، تکنولوژی آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و نیز توجه به روش‌های مبتنی بر فعالیت دانشجو، از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و توجه بیش‌تر به این حیطه‌ها در بهبود بخشیدن به آن مؤثر است.

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۲: میانگین وضع موجود ۱/۶۷، میانگین وضع مطلوب ۴/۵۷۵ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۱/۶۹ و میانگین وضع مطلوب ۴/۲۷۰؛ برنامه‌ی درسی در جهت تقویت مهارت‌های عمومی، پاسخ‌گوی نیازهای فعلی نمی‌باشد.

طبق اطلاعات به‌دست آمده، بیش‌ترین نقاط ضعف برنامه در پرورش مهارت استفاده از رایانه؛ انجام مکاتبات اداری، توانایی نگارش مقاله و استفاده از زبان‌های خارجی است که می‌باید در بهبود برنامه، نسبت به آن‌ها توجه بیش‌تری صورت گیرد.

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۳: میانگین وضع موجود ۱/۷۱، میانگین وضع مطلوب ۴/۵۸۴ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۱/۷۶ و میانگین وضع مطلوب ۴/۳۲۱؛ برنامه‌ی درسی موجود، پاسخ‌گوی پرورش مهارت‌های تحقیق در دانشجویان نیست.

در این رابطه نیز طبق اطلاعات به‌دست آمده، بیش‌ترین نقاط ضعف برنامه در جنبه‌هایی از جمله: پرورش مهارت استفاده از رایانه برای جست‌وجو و پردازش اطلاعات، خلاقیت‌ها و توجه به علایق فردی، فعالیت دانشجو و هم‌چنین توانایی بهره‌گیری از منابع خارجی به منظور انجام پژوهش است. این نتایج با نتایج پژوهش آقای غیبی نیز هماهنگی دارد.

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۴: میانگین وضع موجود ۲/۱۴ و میانگین وضع مطلوب ۴/۵۴۶ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۱۲ و میانگین وضع مطلوب ۴/۲۰؛ برنامه‌ی درسی موجود در جهت تقویت اطلاعات و مهارت‌های

ویژه‌ی تخصصی، پاسخ‌گویی نیازها نیست و بیش‌ترین نقاط ضعف برنامه در موارد زیر است:

مدیریت بحران، روان‌شناسی کار و سازمان، وضعیت کنونی نظام‌های آموزشی جهان، تکنولوژی آموزشی، دانش انجام پژوهش، بهداشت روانی دانش‌آموزان و آشنایی با معماری مدرسه، توانایی در نظارت، راهنمایی و مکاتبات رسمی - اداری و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و انجام کارهای گروهی.

نتایج این بخش با نتایج پژوهشی با عنوان «ارزیابی توانمندی‌های شغلی فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها» از سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و نتایج پژوهش آقای ناصر شیربگی هماهنگی دارد.

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۵-۱: میانگین وضع موجود ۱/۹۹ میانگین وضع مطلوب ۴/۵۶ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۱/۸۷۵ و میانگین وضع مطلوب ۴/۳۵۸؛ روش ارزش‌یابی از آموخته‌ها، روشی غیرسیستماتیک و غیرجامع است و پاسخ‌گویی نیازها نیست. (طبق نتایج آزمون t مستقل، تفاوت نظرات در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد، (جدول شماره ۱)

طبق اطلاعات به‌دست آمده، بیش‌ترین نقاط ضعف در موارد زیر است:

توجه ناکافی به کاربرد معلومات در عمل، ضعف در پرورش خلاقیت و نوآوری دانشجویان، ضعف در پرورش توانایی انجام کارهای گروهی، ضعف در پرورش توانایی تجزیه و تحلیل مسائل، ضعف در پرورش توانایی بیان نظرات و ضعف در پرورش ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان در جریان ارزش‌یابی از آموخته‌های دانشجویان. از این‌رو سعی در رفع این نقایص به بهبود برنامه کمک می‌نماید.

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه ۱-۲: میانگین وضع موجود یا مطلوب ۴/۴۹۸، میانگین وضع موجود ۲/۱۲۳ و متخصصان: میانگین ۴/۱۷۲ و میانگین وضع موجود ۲/۰۳؛ استفاده از رویکرد تلفیقی می‌تواند یکی از راهکارهای بهبود برنامه محسوب گردد. در این فرضیه طبق نتایج آزمون t مستقل، تفاوت نظرات در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد. (جدول ۱).

طبق اطلاعات به‌دست آمده، برنامه‌ی درسی کنونی از نظر توجه به ساختار مفهومی مدیریت آموزشی، مکاتب و نظریه‌های مدیریت، آگاهی از روش‌ها و فنون تدریس، آگاهی از فلسفه‌ی آموزش و پرورش در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد، ولی به منظور بهبود برنامه باید بر جنبه‌های عملی آن در زمینه‌هایی همچون برنامه‌ریزی آموزشی، سنجش و اندازه‌گیری، نظارت و راهنمایی، مسائل جامعه، علایق فردی، تحولات دنیای کار، کارهای گروهی و بهبود روش‌های آموزشی مبتنی بر فعالیت دانشجو و معیارهایی همچون ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان و خلاقیت و نوآوری

ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی ۳

دانشجویان و کاربرد معلومات، تأکید بیش‌تری صورت گیرد. طبق نظرات مطرح شده توجه بیش از حد به معارف اسلامی در برنامه‌ی عمومی و روش مبتنی بر فعالیت استاد و نیز توجه به به‌خاطر سپاری معلومات در ارزش‌یابی از آموخته‌ها، کم‌ترین میزان مطلوبیت را به خود اختصاص داده است.

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه ۲-۲: میانگین ۴/۵۰۳، میانگین وضع موجود ۲/۱۲ و متخصصان: میانگین ۴/۱۸ و میانگین وضع موجود ۲/۰۳؛ باید در جهت بهبود برنامه‌های درسی به غنی‌تر نمودن بعد عملی و پرورش مهارت‌های تحقیق، توجه بیش‌تری مبذول گردد. در این فرضیه طبق نتایج آزمون t مستقل، تفاوت نظرات در سطح $\alpha = 0.05$ معنادار می‌باشد (جدول ۱).

طبق اطلاعات به‌دست آمده، توجه به پرورش تفکر انتقادی و خلاق، توانایی انجام کارهای گروهی، تفکر سیستمی، افزایش آگاهی نسبت به انجام پژوهش، کاربرد سنجش و اندازه‌گیری، و پرورش توانایی بهره‌گیری از رایانه و زبان‌های خارجی جهت استفاده از منابع روز برای پژوهش و نیز توجه به فعالیت، خلاقیت و نوآوری دانشجو و ارائه‌ی بازخوردهای مناسب به دانشجویان از اهم فعالیت‌ها در رابطه با بهبود برنامه‌های درسی در راستای پرورش توانایی تحقیق به‌شمار می‌آیند.

جدول ۱- مقایسه‌ی میانگین‌های پاسخ‌های متخصصان - استادان و دانشجویان در رابطه با وضع موجود و مطلوب برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی

سطح معناداری	t	SD	میانگین پاسخ‌های استادان	میانگین پاسخ‌های دانشجویان	فرضیه‌ها
۰/۸۶۰	۰/۱۷۶	۰/۳۸	۲/۰۲	۲/۰۲۶	فرضیه‌ی ۱-۱
۰/۵۱۱	-۰/۶۶۰	۰/۴	۱/۷	۱/۶۷۰	فرضیه‌ی ۱-۲
۰/۱۴۸	-۱/۴۵۷	۰/۳۷	۱/۷۶	۱/۷۰۵	فرضیه‌ی ۱-۳
۰/۵۲۲	-۰/۶۴۲	۰/۴	۲/۱۲	۲/۱۴	فرضیه‌ی ۱-۴
۰/۰۰۰	-۴/۷۸۱	۰/۴	۱/۸۷۵	۱/۹۹	فرضیه‌ی ۱-۵
۰/۰۰۰	۹/۰۳۴	۰/۳۸	۴/۱۷۲	۴/۴۹۸	فرضیه‌ی ۲-۱
۰/۰۰۰	۸/۹۷۰	۰/۳۸	۴/۱۸	۴/۵۰۳	فرضیه‌ی ۲-۲
۰/۰۰۰	۷/۶۰۳	۰/۳۹	۴/۲۴۱	۴/۵۳۷	فرضیه‌ی ۲-۳

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۳-۲: میانگین ۴/۵۳۷، میانگین وضع موجود ۱/۶۷ و متخصصان: میانگین مطلوب ۴/۲۴۱ و میانگین وضع موجود ۱/۷۶۵؛ باید در جهت بهبود برنامه‌های درسی به افزایش اطلاعات و پرورش مهارت‌های عمومی، توجه نمود. در این فرضیه طبق نتایج آزمون t مستقل، تفاوت نظرات در سطح $\alpha=0/05$ معنادار است (جدول ۱).

طبق اطلاعات به‌دست آمده، از بعد آگاهی‌های عمومی به مواردی همچون آشنایی با تحولات دنیای کار، ارزش‌های دموکراتیک، فرهنگ‌های گوناگون جهان و ساختارهای حقوقی، مسائل بهداشتی و سیاسی جامعه و از بعد مهارت‌های عمومی، بیش‌تر به مواردی همچون کاربرد تکنولوژی روز و به کارگیری زبان‌های خارجی، تفکر خلاق و انتقادی، انجام مکاتبات اداری، حل مسئله، تأکید بیش‌تری صورت گرفته است.

در فرضیه‌های (۱-۵)، (۲-۱)، (۲-۲) و (۲-۳) تفاوت وضع موجود و مطلوب برنامه از دیدگاه پاسخ‌دهندگان در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد؛ اما صرف‌نظر از رابطه‌ی آماری، تفاوت قابل ملاحظه‌ای مشاهده نمی‌شود.

۲- در دوره‌ی کارشناسی ارشد

● بر اساس نظرات و پاسخ‌های دانشجویان کارشناسی ارشد پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۱: میانگین وضع موجود ۲/۱۵، میانگین وضع مطلوب ۴/۴۵۷ و متخصصان: وضع موجود ۱/۹۵۶ و وضع مطلوب ۴/۱۵۶؛ رویکرد حاکم بر برنامه‌ی درسی، رویکردی موضوعی و نظری است که نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای فعلی باشد. در این فرضیه طبق نتایج آزمون t مستقل، تفاوت نظرات آنان از نظر آماری در سطح $\alpha=0/05$ معنادار است (جدول ۳).

طبق اطلاعات به‌دست آمده، از نظر دانشجویان و متخصصان، برنامه‌ی درسی فعلی از بعد توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی در حیطه‌هایی همچون برنامه‌ریزی آموزشی، انجام پژوهش، تکنولوژی آموزشی و هم‌چنین توجه به حیطه‌هایی همچون علائق فردی، تحولات دنیای کار، تفکر خلاق، انجام کارهای گروهی و توجه به روش‌های مبتنی بر فعالیت دانشجویان از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و توجه بیش‌تر به این حیطه‌ها در بهبود بخشیدن به آن مؤثر است.

● بر مبنای نظرات و پاسخ‌های دانشجویان کارشناسی ارشد به پرسش‌های فرضیه‌ی ۲-۱: میانگین وضع موجود ۲/۱۰، وضع مطلوب ۴/۷۰۸ و متخصصان: وضع موجود ۲، وضع مطلوب ۴/۳۰۶؛ برنامه‌ی درسی در جهت تقویت مهارت‌های عمومی به‌ویژه در جنبه‌هایی همچون به‌کارگیری زبان‌های خارجی از حیث مقاله و نگارش، استفاده از رایانه برای جست‌وجوی اطلاعات و پردازش داده‌ها، انجام کارهای گروهی و پرورش مهارت بیان و تفهیم نظرات ... پاسخ‌گوی نیازهای فعلی نیست.

ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی ۳

اگر چه به نظر می‌رسد برخی از این مهارت‌ها باید در مراحل قبل از کارشناسی ارشد مورد توجه قرار گیرند، ولی از یک سو باید در جهت تداوم یادگیری و از سوی دیگر در راستای نیازهای موجود به آن‌ها توجه نمود به ویژه این که دانشجویان نیز با زمینه‌های متفاوتی وارد این مرحله‌ی تحصیلی می‌شوند.

● طبق پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌های فرضیه‌ی ۳-۱ از سوی دانشجویان: میانگین وضع موجود ۲/۰۴، میانگین وضع مطلوب ۴/۶۲۱ و متخصصان: وضع موجود ۲ و وضع مطلوب ۴/۲۵۹؛ برنامه‌ی درسی موجود پاسخ‌گوی پرورش مهارت‌های تحقیق در دانشجویان نیست چرا که در زمینه‌های لازم همچون توجه به پرورش تفکر سیستمی، علایق فردی و پرورش خلاقیت‌های دانشجویان و هم‌چنین توجه به کاربرد معلومات و ارائه‌ی بازخوردهای مناسب به آنان در راستای تشخیص نقاط ضعف و قوت خود، از وضعیت مورد انتظار برخوردار نیست.

● براساس نظرات دانشجویان در رابطه با فرضیه‌ی ۴-۱: میانگین وضع موجود ۲/۱۵، میانگین وضع مطلوب ۴/۴۷۵ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۰۲ و وضع مطلوب ۴/۱۷۶؛ برنامه‌ی درسی فعلی از جهت تقویت اطلاعات و مهارت‌های ویژه‌ی تخصصی نیز مطابق انتظارات نمی‌باشد. در این زمینه بیش‌ترین نقطه‌ی قوت برنامه در ارائه‌ی اطلاعات به دانشجویان در رابطه با مکاتب و نظریه‌های مدیریت، نظارت و راه‌نمایی است ولی در زمینه‌هایی همچون: مدیریت بحران روان‌شناسی کار و سازمان، مردم‌شناسی، روش‌ها و فنون مشاوره، آشنایی با مدیریت مراکز و نهادهای اجتماعی، منابع و امور مالی آموزش و پرورش و مهارت در زمینه‌هایی مثل: برنامه‌ریزی آموزشی، کاربرد تکنولوژی آموزشی؛ کاربرد روش‌ها و فنون مشاوره؛ تصمیم‌گیری و مکاتبات رسمی - اداری، مدیریت وقت و مدیریت تغییر از وضعیت رضایت‌بخشی برخوردار نیست.

● بر مبنای پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۵-۱: میانگین وضع موجود ۱/۹۴۲، میانگین وضع مطلوب ۴/۱۶ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۱/۸۴۳ و میانگین وضع مطلوب ۴/۱۰؛ در روش ارزش‌یابی از آموخته‌ها، بیش‌ترین معیار مورد استفاده به خاطر سپاری معلومات است و عوامل دیگری همچون توانایی کاربرد معلومات در عمل، خلاقیت، توانایی تجزیه و تحلیل مسائل، فعالیت‌های گروهی؛ نگارش مقاله؛ و ارائه‌ی بازخورد لازم از سوی استادان به دانشجویان، چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. از این رو شیوه‌ی ارزش‌یابی، غیر سیستماتیک و غیرجامع است که متناسب با نیازهای کنونی نیست.

● طبق پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۲ از سوی دانشجویان: میانگین وضع موجود ۲/۱۶، میانگین وضع مطلوب ۴/۴۴۷ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۱/۹۹ و

۳ فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی

میانگین وضع مطلوب $4/10$ ؛ استفاده از رویکرد تلفیقی می‌تواند یکی از راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد باشد. در این فرضیه، طبق نتایج آزمون t مستقل، تفاوت نظرات آنان از نظر آماری در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار می‌باشد (جدول ۳).

از نظر آنان توجه به معیارهای چند جانبه در ارزش‌یابی از آموخته‌هایی همچون توانایی بیان و تفهیم نظرات؛ تجزیه و تحلیل مسائل، کاربرد معلومات در عمل، خلاقیت و نوآوری، و هم‌چنین توجه به مسائل جامعه در برنامه، از اهمیت زیادی برخوردار است و می‌تواند به بهبود کیفی برنامه بیفزاید.

● بر مبنای پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۲-۲ (وضع موجود $2/16$ ، وضع مطلوب $4/45$) و متخصصان (وضع موجود $1/99$ ، وضع مطلوب $4/11$)، توجه به بعد عملی و پرورش مهارت‌های تحقیق از طریق پرورش توانایی تجزیه و تحلیل مسائل، توجه به علائق فردی، ایجاد زمینه‌های کسب مهارت بیش‌تر در به‌کارگیری تکنولوژی روز برای پژوهش، ارائه‌ی اطلاعات لازم در حیطه‌هایی همچون سنجش و اندازه‌گیری و چگونگی انجام پژوهش، راهکار مناسبی در راستای بهبود برنامه‌ی درسی و رفع نیازها خواهد بود. در این فرضیه طبق نتایج آزمون t مستقل، تفاوت نظرات از نظر آماری در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار می‌باشد (جدول ۳).

● براساس نظرات و پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۳-۲: میانگین وضع موجود $2/077$ ، وضع مطلوب $4/607$ و متخصصان: وضع موجود $1/863$ ، وضع مطلوب $4/19$ ؛ یکی دیگر از راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی یعنی ایجاد زمینه‌های مناسب برای افزایش اطلاعات عمومی دانشجویان در حیطه‌هایی همچون تحولات دنیای کار، ساختارهای حقوقی جامعه، ارزش‌های دموکراتیک، فرهنگ‌های گوناگون جهان، مسائل گوناگون جامعه همچون مسائل بهداشتی و محیط‌زیست و پرورش مهارت‌های عمومی از قبیل تفکر خلاق، مدیریت وقت، تفکر سیستمی و انتقادی، ریسک‌پذیری، مدیریت اضطراب، استفاده از زبان‌های خارجی و به‌کارگیری تکنولوژی روز مورد توجه قرار گرفته است. در این فرضیه طبق نتایج آزمون t مستقل، تفاوت نظرات از نظر آماری در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار می‌باشد (جدول ۳).

جدول ۲- مقایسه‌ی میانگین‌های پاسخ‌های دانشجویان کارشناسی ارشد به سؤالات مربوط به وضع موجود و مطلوب فرضیه‌ها

فرضیه‌ها	میانگین پاسخ‌ها به سؤالات مربوط به وضع موجود	میانگین پاسخ‌ها به سؤالات مربوط به وضع مطلوب	تفاوت میانگین‌ها	SD	درجی آزادی df	t وابسته	سطح معناداری Sig (2-tailed)
۱-۱	۲/۱۵۲۹ SD=۰/۴۸	۴/۴۵۷۴ SD=۰/۳۲	-۲/۳۰۴۵	۰/۴۶۳۲	۴۷	۳۴/۴۷۱ -	۰/۰۰۰
۱-۲	۲/۰۹۹۳ SD=۰/۵۴	۴/۷۰۸۳ SD=۰/۲۵	-۲/۶۰۹۱	۰/۵۶۹۰	۴۷	۳۱/۷۷۱ -	۰/۰۰۰
۱-۳	۲/۰۴۲۴ SD=۰/۴۴	۴/۶۲۸۰ SD=۰/۲۱	-۲/۵۸۵۵	۰/۴۹۴۴	۴۷	۳۶/۲۳۰ -	۰/۰۰۰
۱-۴	۲/۱۵۲۶ SD=۰/۵۲	۴/۴۷۵۳ SD=۰/۳۶	-۲/۳۲۲۷	۰/۴۹۰۱	۴۷	۳۲/۸۳۳ -	۰/۰۰۰
۱-۵	۱/۹۴۲۷ SD=۰/۴۱	۴/۶۰۶۸ SD=۰/۲۹	-۲/۶۶۴۱	۰/۵۱۵۲	۴۷	۳۵/۸۲۸ -	۰/۰۰۰
۲-۱	۲/۱۶۰۲ SD=۰/۲۷	۴/۴۴۷۶ SD=۰/۳۳	-۲/۲۸۷۴	۰/۴۶۰۱	۴۷	۳۴/۴۴۳ -	۰/۰۰۰
۲-۲	۲/۱۶۰۸ SD=۰/۴۹	۴/۴۵۰۸ SD=۰/۳۲	-۲/۲۹۰۰	۰/۴۷۰۳	۴۷	۳۳/۷۳۳ -	۰/۰۰۰
۲-۳	۲/۰۷۷۵ SD=۰/۵۱	۴/۶۰۷۶ SD=۰/۲۶	-۲/۵۳۰۱	۰/۵۱۵۱	۴۷	۳۴/۰۳۰ -	۰/۰۰۰

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد که در همه‌ی فرضیه‌ها، تفاوت وضع موجود و مطلوب در سطح $\alpha=۰/۰۵$ معنادار است.

جدول ۳- مقایسه‌ی میانگین‌های پاسخ‌های استادان - متخصصان و دانشجویان در رابطه با وضع موجود و مطلوب برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد

مورد	میانگین پاسخ‌های دانشجویان	میانگین پاسخ‌های استادان یا متخصصان	تفاوت میانگین	t	سطح معناداری
فرضیه‌ی ۱-۱	۲/۱۵۲۹	۱/۹۵۶۸	۰/۱۹۴۹	۲/۸۱۰	۰/۰۰۷
فرضیه‌ی ۱-۲	۲/۰۹۹۳	۲	۰/۱۴۲۳	۱/۸۰۹	۰/۰۷۷
فرضیه‌ی ۱-۳	۲/۰۴۲۴	۲	۰/۶۷۴	۱/۰۴۶	۰/۳۰۱
فرضیه‌ی ۱-۴	۲/۱۵۲۶	۲/۰۲	۰/۱۳۲۶	۱/۶۸۲	۰/۰۹۹
فرضیه‌ی ۱-۵	۱/۹۴۲۷	۱/۸۴۳۸	۰/۰۹۸۹	۱/۶۵۵	۰/۱۰۵
فرضیه‌ی ۲-۱	۴/۴۴۷۶	۴/۱۰	۰/۳۴۷۶	۷/۳۳۳	۰/۰۰۰
فرضیه‌ی ۲-۲	۴/۴۵۰۸	۴/۱۱	۰/۳۴۰۸	۷/۲۲۶	۰/۰۰۰
فرضیه‌ی ۲-۳	۴/۶۰۷۶	۴/۱۹	۰/۴۹۷۶	۱۱/۱۲۹	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول ۳ مشخص است در رابطه با فرضیه‌های (۱-۱)، (۱-۲)، (۲-۲) و (۲-۳)، وضع مطلوبی کلی محتوای درسی و روشن آموزش، وضع موجود و مطلوب کلی ارزش‌یابی از آموخته‌ها، وضع مطلوب رویکرد نظری، مهارت‌های عملی، وضع موجود مهارت‌های عمومی، وضع مطلوب مهارت‌های تخصصی، بین نظرات استادان یا متخصصان و دانشجویان کارشناسی ارشد تفاوت معناداری در سطح $\alpha = 0/05$ وجود دارد ولی صرف‌نظر از تحلیل رابطه‌ی آماری می‌توان نتیجه گرفت که این تفاوت‌ها چندان قابل توجه نیستند و نظرات این دو گروه در یک راستا قرار گرفته است.

۳- در دوره‌ی دکتری

• براساس نظرات و پاسخ‌های دانشجویان دکتری به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۱: میانگین وضع موجود ۲/۲۱، میانگین وضع مطلوب ۴/۲۴ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۳۸۶ و میانگین وضع مطلوب ۴/۱۹۳؛ برنامه‌ی درسی فعلی از جهت توجه کافی به مواردی مثل: علائق فردی، تجزیه و تحلیل مسائل جامعه، فرهنگ‌های گوناگون، ارزش‌های دموکراتیک، تفکر خلاق و فعالیت دانشجویان از وضعیت چندان مناسبی برخوردار نیست. لذا رویکرد حاکم بر آن بیش‌تر

موضوعی است که در حد مورد انتظار نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای فعلی باشد.

● بر مبنای پاسخ‌های دانشجویان دکتری به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۲: میانگین وضع موجود ۲/۳۳، میانگین وضع مطلوب ۴/۳۱۵ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۲۹۴ و میانگین وضع مطلوب ۴/۱۰۶؛ برنامه‌ی درسی کنونی در جهت تقویت مهارت استفاده از تکنولوژی روز، پرورش مهارت به کارگیری زبان خارجی از حیث مکالمه و نگارش و مهارت‌هایی همچون ریسک‌پذیری، مدیریت تغییر، مدیریت اضطراب و مدیریت وقت، پاسخ‌گوی نیازها نیست.

● طبق پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۳ از سوی دانشجویان دکتری: میانگین وضع موجود ۲/۲۳۵، میانگین وضع مطلوب ۴/۴۲۵ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۴۲۷ و میانگین وضع مطلوب ۴/۳۸۵؛ برنامه‌ی درسی موجود از جهت ایجاد زمینه‌های مناسب برای توسعه و پرورش مهارت‌های تحقیق از جمله: ایجاد زمینه‌ی بهره‌گیری از تکنولوژی روز برای جست‌وجو و پردازش داده‌ها و پرورش مهارت به کارگیری زبان خارجی از حیث مکالمه و نگارش و تفکر خلاق، انتقادی، سیستمی و منطقی و علائق فردی از وضعیت مورد انتظار برخوردار نیست.

● براساس نظرات دانشجویان دکتری در رابطه با فرضیه‌ی ۱-۴: میانگین وضع موجود ۲/۱۷۷، میانگین وضع مطلوب ۴/۱۸۲ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۴۲۱، وضع مطلوب ۴/۱۲۰؛ برنامه‌ی درسی فعلی از جهت توجه به افزایش آگاهی در زمینه‌های مکاتب و نظریه‌های مدیریت، قوانین، ساختار و مسائل آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی آموزشی نسبتاً مناسب ولی از لحاظ توجه به موضوعاتی همچون مدیریت بحران، مردم‌شناسی، روان‌شناسی کار و سازمان و روان‌شناسی اجتماعی از خلأ خاصی برخوردار است. هم‌چنین در پرورش توانایی و مهارت در حیطه‌هایی مثل برنامه‌ریزی آموزشی، انجام پژوهش، نظارت و راهنمایی، روش‌ها و فنون مشاوره، روش‌ها و فنون تدریس و مدیریت وقت، پاسخ‌گوی نیازها نیست.

● بر مبنای پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۵: میانگین وضع موجود ۲/۱۰، میانگین وضع مطلوب ۴/۴۶۲ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۶۲۴ و وضع مطلوب ۴/۵۲۳؛ در ارزش‌یابی از آموخته‌های دانشجویان، معیارهایی چون خلاقیت و نوآوری، توانایی انجام فعالیت‌های گروهی، و ارائه‌ی بازخورد لازم به آنان، کم‌تر مورد توجه قرار می‌گیرد. لذا شرایط فعلی آن متناسب با انتظارات نیست.

● طبق پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های فرضیه‌ی ۱-۲ از سوی دانشجویان: میانگین وضع موجود ۲/۱۹۸، میانگین وضع مطلوب ۴/۲۴۶ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۴۱۹ و میانگین وضع مطلوب ۴/۲۱؛ استفاده از رویکرد تلفیقی می‌تواند یکی از راهکارهای بهبود برنامه‌ی

درسی این دوره باشد و در این میان توجه به ارزش‌های دموکراتیک و نیاز جامعه از جمله توجه به مدیریت بحران و جنبه‌های کاربردی و عملی در برنامه، همچون کار عملی در برنامه‌ریزی و توجه بیش‌تر به علائق فردی از اهمیت زیادی برخوردار است.

● بر مبنای پاسخ‌های دانشجویان دکتری به پرسش‌های فرضیه‌ی ۲-۲: میانگین وضع موجود ۲/۲۳۱، میانگین وضع مطلوب ۴/۲۵۲ و متخصصان و میانگین وضع موجود ۲/۴۵۶ و میانگین وضع مطلوب ۴/۲۰۷؛ توجه به بعد عملی و پرورش مهارت‌های تحقیق از طریق توجه به علائق فردی، پرورش تفکر انتقادی، منطقی، خلاق و سیستمی، کاربرد تکنولوژی روز، اهمیت دادن به معیارهای چند جانبه در ارزش‌یابی از آموخته‌های آنان جهت افزایش انگیزه و توجه بیش‌تر به بعد پژوهشی برنامه، راهکار مناسبی در راستای بهبود برنامه‌ی درسی خواهد بود.

● بر اساس نظرات و پاسخ‌های دانشجویان دکتری به پرسش‌های فرضیه‌ی ۲-۳: میانگین وضع موجود ۲/۳۲۷، میانگین وضع مطلوب ۴/۴۰۳ و متخصصان: میانگین وضع موجود ۲/۲۷۹ و میانگین وضع مطلوب ۴/۳۲۲؛ از جمله راهکارهای بهبود برنامه‌ی درسی، ایجاد زمینه‌هایی است که بتوان از طریق آن به افزایش اطلاعات و مهارت‌های عمومی همچون افزایش آگاهی نسبت به مسائل گوناگون جامعه، فرهنگ‌های گوناگون جهان، تحولات دنیای کار، ارزش‌های دموکراتیک، افزایش توانایی در تفکر خلاق و انتقادی و هم‌چنین به کارگیری زبان‌های خارجی از حیث مکالمه و نگارش و استفاده از تکنولوژی روز پرداخت.

به‌طور کلی می‌توان از نظرات دانشجویان، متخصصان و استادان پیرامون برنامه‌های درسی مربوط در هر سه دوره‌ی تحصیلی این چنین استنتاج نمود که نوعی عدم رضایت کلی از وضع موجود عناصر برنامه اعم از محتوا، روش آموزش و ارزش‌یابی از آموخته‌ها وجود دارد. گرچه در مقام مقایسه، هر چه از دوره‌ی کارشناسی به سمت کارشناسی ارشد و دکتری حرکت می‌کنیم، وضع موجود از شرایط مناسب‌تری برخوردار است ولی در هر حال، در هر سه مرحله، احساس عدم رضایت از وضع موجود مطرح شده و این در حالی است که دانشجویان در بهترین دانشگاه‌های ایران به تحصیل پرداخته‌اند.

ضمن توجه به نتایج فوق، ذکر این نکته نیز لازم است که اگر چه نظرات، بیانگر عدم رضایت عمومی از برنامه‌های کنونی است ولی نمی‌توان بر این مبنا اثرات مثبت آن را نیز انکار نمود. به هر حال، توجه به نظرات افراد و گروه‌های ذیربط نسبت به برنامه، یکی از چند مبنای بررسی و ارزیابی برنامه‌های درسی محسوب می‌شود و بر این اساس، وضع موجود برنامه چندان رضایت‌بخش نیست و باید در جهت بهبود آن راهکارهای مناسبی اتخاذ گردد.

جدول ۴- مقایسه‌ی میانگین‌های کلی پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌های مربوط به وضع موجود و مطلوب برنامه‌ی درسی دوره‌ی دکتری

تفاوت میانگین‌ها	تعداد N	میانگین پاسخ‌ها به سؤالات مربوط به وضع مطلوب	میانگین پاسخ‌ها به سؤالات مربوط به وضع موجود	فرضیه‌ها
۲/۰۳	۱۰	۴/۲۴۴۸	۲/۲۱۳۸	۱-۱
۱/۹۸	۱۰	۴/۳۱۵۴	۲/۳۳	۱-۲
۲/۱۸۹	۱۰	۴/۴۲۵۰	۲/۲۳۵۷	۱-۳
۲/۰۰۵	۱۰	۴/۱۸۲۵	۲/۱۷۷۵	۱-۴
۲/۳۶	۱۰	۴/۴۶۲۵	۲/۱۰	۱-۵
۲/۰۴۸	۱۰	۴/۲۴۶۳	۲/۱۹۸۱	۲-۱
۲/۰۲۰۷	۱۰	۴/۲۵۲۸	۲/۲۳۲۱	۲-۲
۲/۰۷۵	۱۰	۴/۴۰۳۰	۲/۳۲۷۳	۲-۳

طبق جدول ۴، بیش‌ترین اختلاف وضع موجود و مطلوب مربوط به فرضیه‌ی ۱-۵ : ۲/۳۶، و کم‌ترین اختلاف مربوط به فرضیه‌ی ۱-۲ : ۱/۹۸ می‌باشد اما به‌طور کلی میانگین پاسخ‌ها به وضع موجود در محدوده‌ی گزینه‌ی کم و میانگین پاسخ‌ها به وضع مطلوب در محدوده‌ی گزینه‌ی زیاد قرار دارند و فاصله‌ی آن‌ها قابل توجه است.

جدول ۵- مقایسه‌ی میانگین‌های پاسخ‌های استادان یا متخصصان و دانشجویان در رابطه با وضع موجود و مطلوب برنامه‌ی درسی دوره‌ی دکتری

میانگین‌ها تفاوت	میانگین پاسخ‌های استادان یا متخصصان	میانگین پاسخ‌های دانشجویان	موارد
۰/۱۷	۲/۳۸	۲/۲۱	فرضیه‌ی ۱-۱
۰/۰۴	۲/۲۹	۲/۳۳	فرضیه‌ی ۱-۲
۰/۱۸	۲/۴۲	۲/۲۴	فرضیه‌ی ۱-۳
۰/۲۵۱	۲/۴۲۱	۲/۱۷	فرضیه‌ی ۱-۴
۰/۵۲	۲/۶۲	۲/۱۰	فرضیه‌ی ۱-۵
۰/۰۴	۴/۲۱	۴/۲۵	فرضیه‌ی ۲-۱
۰/۰۵	۴/۲۰	۴/۲۵	فرضیه‌ی ۲-۲
۰/۱	۴/۳۳	۴/۴	فرضیه‌ی ۲-۳

طبق جدول ۵، کم‌ترین تفاوت‌ها بین پاسخ‌های مربوط به وضع مطلوب رویکرد عملی و بیش‌ترین تفاوت متعلق به فرضیه‌ی (۱-۵) است اما به‌طور کلی این نکته قابل مشاهده است که فاصله‌ی تفاوت‌ها در همه‌ی موارد مقدار کمی ($< 0/55$) را به خود اختصاص داده است.

جدول ۶- میانگین پاسخ به فرضیه‌ها در هر سه دوره‌ی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری

فرضیه‌ی ۲-۳	فرضیه‌ی ۲-۲	فرضیه‌ی ۲-۱	فرضیه‌ی ۱-۵	فرضیه‌ی ۱-۴	فرضیه‌ی ۱-۳	فرضیه‌ی ۱-۲	فرضیه‌ی ۱-۱	افراد و دوره‌ها
۴/۵۵	۴/۵	۴/۴۹۸	۱/۹۹	۲/۱۴	۱/۷۰	۱/۶۷۰	۲/۰۲۶	دانشجویان کارشناسی
۴/۶۰۸	۴/۴۵	۴/۴۴۷	۱/۹۴	۲/۱۵	۲/۰۴	۲/۱۰	۲/۱۵۲	دانشجویان کارشناسی ارشد
۴/۴۰۳	۴/۲۵۲	۴/۲۴۶	۲/۱۰	۲/۱۷۷	۲/۲۳	۲/۳۳	۲/۲۱۳	دانشجویان دکتری
۴/۲۴	۴/۱۷۸	۴/۱۴	۱/۸۷	۲/۱۱	۱/۷۵	۱/۶۹	۲/۰۲۳	متخصصان دوره‌ی کارشناسی
۴/۱۹	۴/۱۱	۴/۱۰	۱/۸۴	۲/۰۲	۱/۹۸	۱/۹۶	۱/۹۵۶	متخصصان دوره‌ی کارشناسی ارشد
۴/۳۳	۴/۲۰	۴/۲۱	۲/۶۲۴	۲/۴۲۱	۲/۴۲۷	۲/۲۹۶	۲/۳۸۶	متخصصان دوره‌ی دکتری

ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی ۳

طبق جدول ۶ براساس نظرات دانشجویان در فرضیه‌های (۱-۱)، (۱-۲)، (۱-۳)، (۱-۴) و (۱-۵)، بیش‌ترین میانگین متعلق به برنامه‌ی درسی دوره‌ی دکتری و کم‌ترین میانگین به برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی تعلق دارد. در فرضیه‌ی (۱-۵) با تفاوت اندک، کم‌ترین میانگین به برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد مربوط است.

هم‌چنین در فرضیه‌های (۲-۱) و (۲-۲)، بیش‌ترین میانگین به دوره‌ی کارشناسی و کم‌ترین میانگین به دوره‌ی دکتری مربوط است. در فرضیه‌ی (۲-۳)، بیش‌ترین میانگین به دوره‌ی کارشناسی ارشد و کم‌ترین آن به دوره‌ی دکتری تعلق دارد. اگرچه تفاوت‌های آن‌ها اندک است ولی نتایج نشان می‌دهند که از نظر دانشجویان، وضع موجود برنامه‌ی درسی مقطع دکتری بهتر از کارشناسی ارشد و دوره‌ی کارشناسی ارشد بهتر از دوره‌ی کارشناسی است. بنابراین در وضع مطلوب و بهبود برنامه‌های درسی در وهله‌ی اول باید توجه بیش‌تری به برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی صورت گیرد.

علاوه بر نتایج فوق، در هر شش گروه، بیش‌ترین میانگین‌ها به فرضیه‌ی (۲-۳) تعلق دارد.

۴- نظرات کارفرمایان

غیر از نظرات دانشجویان و متخصصان، توجه به نظرات کارفرمایان نیز یکی دیگر از محورهای عمده در بهبود بخشیدن به برنامه‌های درسی است. با استفاده از منابع مربوط نظراتی از سوی آنان در راستای بیان انتظارات خود از فارغ‌التحصیلان و هم‌چنین پیشنهادهایی در راستای بهبود برنامه‌ی فعلی مطرح شده که به‌طور خلاصه به آن‌ها اشاره می‌شود:

الف) انتظارات کارفرمایان از فارغ‌التحصیلان

تسلط لازم به زبان انگلیسی، تسلط لازم به زبان و ادبیات فارسی، تسلط لازم بر کامپیوتر و استفاده از آن، تسلط لازم بر کار در گستره‌ی اینترنت، تسلط لازم بر نرم‌افزارهای آماری مربوط، داشتن سلامت جسمانی مناسب، داشتن اطلاعات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، و توانایی تحلیل آن‌ها، داشتن مهارت‌های ارتباطی و جلب رضایت مراجع، داشتن آگاهی از روش‌های پژوهش و توانایی شرکت در پروژه‌های پژوهشی، تسلط بر امور دفتری و توانایی تشکیل و اداره‌ی جلسات،

● توانایی کار گروهی، توانایی در ارائه‌ی ابتکارات و خلاقیت‌ها، توانایی در پذیرش تغییر، توانایی انتقال مهارت‌ها و آگاهی به همکاران، توانایی در به‌کارگیری نیروی انسانی مناسب، تسلط بر مسائل و امور مالی، حسابداری و بودجه، داشتن آگاهی نسبت به انسان، آگاهی از رخدادهای نوین جهانی درباره‌ی آموزش و پرورش و مدیریت، توانایی و مهارت در سنجش و اندازه‌گیری، توانایی در تجزیه و تحلیل مسائل و ارائه‌ی راه‌حل، آگاهی از مقررات آموزشی.

ب) پیشنهادهای کارفرمایان

● اضافه‌تر نمودن دروسی همچون مطالعات موردی در مدیریت آموزشی، کاربرد روان‌شناسی

در مدیریت آموزشی، اخلاق حرفه‌ای و شغلی،

● تأکید بیش‌تر بر دروس اقتصاد، حسابداری، امور مالی و بودجه با تأکید بر رویکرد مدرسه محوری، تکنولوژی آموزشی و آموزش و پرورش تطبیقی با تأکید بر مدیریت آموزشی تطبیقی، ارزش‌یابی آموزشی، روش‌ها و فنون تدریس و دروس عملی در همه‌ی دوره‌ها؛

● تأکید کم‌تر بر دروس عمومی مثل معارف یا ادغام آن‌ها و جای‌گزین نمودن دروسی مناسب‌تر؛

● افزایش ارتباط دانشکده‌های علوم تربیتی با سازمان‌های مربوط و حوزه‌های مختلف

آموزش و پرورش.

همانگونه که در موارد فوق قابل ملاحظه است، بسیاری از انتظارات کارفرمایان از فارغ‌التحصیلان مدیریت آموزشی با آنچه که در بحث تحولات دنیای کار و انتظارات از نیروی کار دنیای امروز مطرح شد، در یک راستا قرار می‌گیرند.

هم چنین به نظر می‌رسد با توجه به شرایط آموزش و پرورش جامعه‌ی فعلی، چنین انتظارات و حتی پیشنهادهای بیان شده‌ای از مبنای منطقی و قابل توجیهی برخوردار باشد.

نتیجه، راهکارها و پیشنهادهایی برای بهبود برنامه‌های درسی

با توجه به مجموع آنچه که مطرح شد، می‌توان موارد زیر را در راستای تجدیدنظر، بهسازی

یا بهبود برنامه‌های درسی مربوط و تحقق رسالت‌های آموزش عالی کلی و ملی، بیان نمود:

۱- افزایش سطح آگاهی دانشجویان از واقعیت بحران زیست محیطی و استفاده از قدرت نوآوری و خلاقیت دانشجویان به منظور کنترل و کمک به حل مسائل ناشی از آن که می‌توان آن را در یک برنامه‌ی درسی موضوع مجزا در بین دروس عمومی یا به صورت تلفیقی و موضوعات به هم پیوسته - در درس بهداشت عمومی، به شکل پروژه‌ی تحقیقاتی مدنظر قرار داد.

۲- تأکید بیش‌تر بر پژوهش و پرورش روحیه‌ی پژوهشگری در دانشجویان که پیشنهاد می‌شود به دو طریق در برنامه‌ی درسی مدنظر قرار گیرد: الف) به شکل موضوع مجزا در بین موضوعات عمومی - در همه‌ی رشته‌ها تحت عنوان: اصول عمومی پژوهش - و تخصصی ب) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك.

۳- تأکید بیش‌تر بر افزایش توانایی دانشجویان در بهره‌گیری از تکنولوژی روز به منظور یادگیری و پژوهش در راستای تحقق بخشیدن به این هدف نیز می‌توان به دو طریق عمل نمود: الف) به شکل موضوع مجزا در بین موضوعات درسی قرار گیرد ب) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك، مورد توجه برنامه‌ریزان و مجریان باشد.

۴- تأکید بر تشویق فرهنگ یادگیری مادام‌العمر و پرورش مهارت‌های لازم از قبیل: مهارت‌های مطالعه، خود راهبری، مهارت‌های نوشتاری از جمله نگارش مقاله‌ی علمی: الف) به شکل موضوع مجزا در بین موضوعات عمومی، اختیاری و اصلی ب) به شکل موضوع مجزا و فوق

برنامه‌ی درسی (ج) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك.

۵- توجه به توسعه‌ی فرهنگ محوری، فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی، محافظت و تنویر و توسعه‌ی میراث فرهنگی و آموزش ارزش‌ها در برنامه‌ی درسی: الف) به شکل موضوع مجزا در بین موضوعات عمومی (ب) به شکل موضوع مجزا و فوق برنامه‌ی درسی (ج) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك.

۶- توجه به افزایش آگاهی دانشجویان نسبت به پدیده‌ی توسعه‌ی جهانی شدن از ابعاد سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و تأکید بر واقعیت کثرت‌گرایی فرهنگی، حقوق بشر، دموکراسی، صلح و ارزش‌های انسانی: الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس عمومی و اختیاری (ب) به شکل موضوع مجزا و فوق برنامه‌ی درسی (ج) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك.

۷- تأکید بیش‌تر بر پرورش مهارت‌های ارتباطی، حساسیت‌های اجتماعی و توانایی کار با گروه: الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس عمومی و اختیاری (ب) به شکل موضوع مجزا و فوق برنامه‌ی درسی (ج) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك (د) به صورت تلفیقی در دروس روان‌شناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی.

۸- تأکید بر پرورش تفکر منطقی و آشنایی با زبان ریاضی: الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس عمومی (ب) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك به ویژه در درس روش تحقیق.

۹- تأکید بر پرورش روحیه‌ی کارآفرینی و خلاقیت: الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس عمومی و اختیاری (ب) به شکل موضوع مجزا و فوق برنامه‌ی درسی (ج) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك.

۱۰- تأکید بیشتر بر مطالعات تطبیقی: الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس (ب) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك.

۱۱- تأکید بر پرورش مهارت‌های مدیریتی و نظارتی، برنامه‌ریزی، سازماندهی و کنترل عمومی یا تخصصی: الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس عمومی سایر رشته‌ها (ب) به شکل موضوع مجزا در بین دروس تخصصی مدیریت آموزشی (ج) به شکل موضوع مجزا و فوق برنامه‌ی درسی (د) به صورت تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك.

۱۲- تأکید بیش‌تر بر آموزش زبان‌های خارجی و پرورش مهارت‌های آن از حیث مکالمه و نگارش: الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس عمومی و تخصصی (ب) به شکل موضوع مجزا و فوق برنامه‌ی درسی (ج) به صورتی تلفیقی در همه‌ی دروس با هدف مشترك.

۱۳- تأکید بر پرورش تفکر انتقادی و سیستمی و حل مسئله: الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس عمومی و اختیاری (ب) به شکل موضوع مجزا در بین دروس تخصصی یا اصلی (ج)

به شکل موضوع مجزا و فوق برنامه‌ی درسی.

(د) به صورت تلفیقی در همه دروس (هدف مشترک)

۱۴- تأکید بیش‌تر بر پرورش مهارت‌های لازم در راستای توسعه‌ی آموزش بین‌المللی و ایجاد زمینه‌ی بهره‌مندی دانشجویان از آن. اگر چه به لحاظ اهمیت، این مقوله در بازسازی برنامه‌های درسی به عنوان يك حیطه‌ی جداگانه مطرح می‌شود و بسیاری از مهارت‌ها و اطلاعات مربوط به آن از جمله مهارت‌های به کارگیری زبان‌های خارجی، تکنولوژی روز، مهارت‌های ارتباطی لازم و اطلاعات بین فرهنگی، احترام به ارزش‌های انسانی و فرهنگ صلح، قبلاً مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند و نیاز به تکرار آن‌ها نیست اما توجه به این بعد باید با اصلاحات ساختاری از جمله ایجاد زمینه‌های مناسب برای دانشجویان به منظور سفرهای علمی - تحقیقاتی کوتاه مدت نیز صورت گیرد که در شرایط موجود برای دانشجویان دکتری بیش‌تر فراهم شده و دانشجویان کارشناسی ارشد و کارشناسی از آن بی‌بهره هستند.

۱۵- تأکید بر پرورش مهارت انجام مکاتبات اداری - رسمی: (الف) به شکل موضوع مجزا در بین دروس عمومی و اختیاری (ب) به صورت تلفیقی در درس فارسی یا تلفیق موضوعی (د) به صورت حساس بودن به آن در کل فرایند آموزش از سوی استادان و کارکنان - تلفیق فرایندی.

۱۶- محور قرار دادن یادگیری در آموزش و توجه به رویکرد عمیق و کسب تجربه‌ی فعال دانشجو: (الف) به صورت استفاده از روش‌های چندگانه‌ی حل مسئله، پروژه، کارگروهی و سخن‌رانی به تناسب شرایط و موضوع (ب) از طریق توسعه‌ی دانش معلمان، استادان و دانشجویان در کلیه‌ی رشته‌های تحصیلی و همه‌ی سطوح نسبت به روان‌شناسی یادگیری به منظور ایفای نقش بهتر توسط آنان و کمک به دانشجویان جهت کسب مهارت‌های خود هدایتی و استقلال بیش‌تر در یادگیری.

۱۷- تأکید بر ارزش‌یابی مناسب مبتنی بر معیارهای چند جانبه و سیستماتیک. در این رابطه توجه به چند نکته حائز اهمیت است: (الف) تناسب ارزش‌یابی با اهداف مشترک مثل پرورش تفکر منطقی (ب) تناسب ارزش‌یابی با اهداف هر مرحله‌ی تحصیلی (ج) تناسب ارزش‌یابی با اهداف خاص هر درس (د) تناسب ارزش‌یابی با حوزه‌ی امکانات (ه) تناسب ارزش‌یابی با شرایط و تفاوت‌های فردی دانشجویان چرا که جنبه‌ی اجرایی آن با توجه به حوزه‌ی امکانات کنونی آموزش عالی ایران، ضعیف است. (و) توجه به ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان (ز) توجه به معیارهای چند جانبه از جمله توانایی دانشجو در نگارش مقاله، انجام کارهای گروهی، بیان و تفهیم نظرات، تجزیه و تحلیل مسائل و ارائه‌ی راه‌حل، کاربرد معلومات در عمل، خلاقیت و نوآوری، حافظه و میزان به خاطر سپاری معلومات.

۱۸- تأکید بر موضوعاتی همچون مدیریت بحران، روان‌شناسی کار و سازمان، آمار استنباطی، روان‌شناسی یادگیری، مقررات آموزشی، اخلاق حرفه‌ای و شغلی، اقتصاد، حسابداری و امور مالی به‌ویژه در رابطه با آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی در سطوح تحصیلی مختلف، افزایش

۳ ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی

واحدهای عملی به‌ویژه در پژوهش، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، نظارت و راهنمایی، تکنولوژی آموزشی، مشاوره و راهنمایی، سنجش و اندازه‌گیری، کارورزی در مدیریت و افزایش واحدهای اختیاری و گسترده نمودن حیطه‌ی موضوعات دروس اختیاری در دوره‌ی کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.

۱۹- تأکید بر موضوعاتی همچون مدیریت کیفیت جامع، روش تحقیق کیفی، آمار استنباطی، مدیریت بحران، روان‌شناسی کار و سازمان، آشنایی با مراکز و نهادهای دیگر، روش‌های مشاوره و راهنمایی، منابع و امور مالی آموزش و پرورش، آشنایی با امور اداری و استخدامی، افزایش یا توجه بیشتر به جنبه‌های عملی به‌ویژه در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، پژوهش، مشاوره و راهنمایی و تکنولوژی آموزشی در دوره‌ی کارشناسی ارشد.

۲۰- تأکید بر موضوعاتی همچون مدیریت بحران، روان‌شناسی کار و سازمان، روان‌شناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت، روش‌ها و فنون مشاوره، روش‌ها و فنون تدریس، مدیریت وقت، مدیریت مالی، کارهای عملی در مدیریت، کاربرد تکنولوژی اطلاعات در مدیریت آموزشی، تحقیق عملیات، و آشنایی با مدیریت صنعتی در دوره‌ی دکتری.

در این میان تأکید بر روش‌ها و فنون تدریس به دلیل ضرورت کسب مهارت و آگاهی‌های لازم برای دانشجویان دکتری در همه‌ی رشته‌ها - به‌ویژه افرادی که سابقه‌ی آموزشی ندارند - به ایفای نقش تدریس در آموزش عالی و حتی سایر سطوح از ضرورت خاصی برخوردار است. همچنین موضوع آشنایی با مدیریت صنعتی به دلیل قرارداد داشتن آن در بین اهداف این دوره، اهمیت ویژه‌ای دارد که متأسفانه جای آن در بین دروس مربوط خالی است.

۲۱- از آنجایی که یکی از شرایط احراز پست مدیریت در مدارس، داشتن حداقل ۵ سال سابقه‌ی آموزشی و فرهنگی است و همچنین یکی از دلایل عدم استقبال آموزش و پرورش از دانشجویان فارغ‌التحصیل مدیریت آموزشی به‌ویژه در دوره‌ی کارشناسی، عدم تجربه در این حیطه می‌باشد لذا به منظور جلوگیری از دل‌زدگی و یأس در دانشجویان، ایجاد انگیزه و زمینه‌ی مناسب برای پرورش کارآفرینی و تجربه‌ی عملی در آنان، توصیه می‌شود که ساختار برنامه‌ی درسی کارشناسی به گونه‌ای اصلاح گردد که علاوه بر توجه به دروس عملی کارورزی، دانشجویان علاقه‌مند پس از فارغ‌التحصیلی به گذراندن دوره‌های کارآموزی مدیریت یک‌ساله در مدارس و سپس به اخذ گواهی‌نامه‌ی مدیریتی از مدیران سرپرست در مدارس و استادان مربوط نایل شوند.

۲۲- با توجه به نتایج و بر حسب اولویت، نخست تجدیدنظر و بهسازی دوره‌ی کارشناسی، سپس دوره‌ی کارشناسی ارشد و در نهایت دوره‌ی دکتری، توصیه می‌شود.

۲۳- موارد زیر اگر چه به‌طور مستقیم در حیطه‌ی برنامه‌ریزی و برنامه‌های درسی قرار نمی‌گیرند و بیشتر به برنامه‌ریزی آموزشی مربوط می‌شوند ولی به‌طور غیرمستقیم می‌توانند در

موفقیت و عدم موفقیت آن‌ها مؤثر واقع گردند:

– پذیرش دانشجویان از بین شاغلان آموزش و پرورش و سایر مراکزی که به نوعی با آموزش سروکار دارند.

– این موضوع در سال‌های پیش مورد توجه قرار گرفته بود و اکثر دانشجویان این رشته را شاغلان آموزش و پرورش تشکیل می‌دادند ولی این روند در طول زمان به دلایل متعددی از جمله پاسخ‌گویی به تقاضای اجتماعی در آموزش عالی، تغییر کرده است.

– در این زمینه، طبق آیین‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، پذیرش دانشجویان نیز منوط به سه سال سابقه‌ی آموزشی است ولی در حال حاضر به‌طور جدی به آن توجهی نمی‌شود.

– به نظر می‌رسد از جمله راهکارهای ایجاد هماهنگی بین آموزش و پرورش و آموزش عالی در رابطه با رشته‌ی علوم تربیتی گرایش (مدیریت آموزشی) این باشد که حداقل یکی از نتایج مثبت آن جلوگیری از یأس و ناامیدی دانشجویان نسبت به آینده‌ی شغلی‌شان است. درغیر این صورت آموزش و پرورش باید تغییر و تحولاتی را در آیین‌نامه‌های خود ایجاد نماید.

– ایجاد زمینه‌های جذب بهترین‌ها و علاقه‌مندترین‌ها در این رشته. این مورد را نیز می‌توان از طریق در نظر گرفتن شرط معدل برای ورود به دوره‌ها و انجام مصاحبه با در نظر داشتن معیارهای لازم و نیز کم کردن ظرفیت پذیرش و ایجاد موقعیت اجتماعی مناسب برای حیطه‌ی تعلیم و تربیت در جامعه میسر نمود.

– حذف این گرایش از دوره‌ی کارشناسی و حذف کل گرایش‌های علوم تربیتی به جز آموزش و پرورش کودکان استثنایی و نیز قرار دادن آن در دوره‌ی تحصیلات تکمیلی – همان‌گونه که در ابتدا در دانشگاه تهران اجرا گردید – چرا که بسیاری از دانشجویان پس از دوره‌ی کارشناسی به علت عدم سابقه‌ی کار و ضعف در احساس داشتن مهارت و آگاهی در يك حیطه‌ی مشخص، از بازار کار لازم برخوردار نیستند و این نکته از موارد مهم نگرانی آنان به شمار می‌آید. لذا می‌توان به حذف این دوره پرداخت و آن را صرفاً در دوره‌های تحصیلات تکمیلی قرار داد و الگوی اولیه‌ی کارشناسی آن را به‌منظور پرورش معلمان و مدیران در سطوح تحصیلی مختلف، بازسازی و اجرا نمود. البته پذیرش و عدم پذیرش این مورد، منوط به پژوهش‌ها و بررسی‌های چند جانبه‌ای است که باید در تحقیقات آتی به آن توجه شود.

درنهایت باید گفت اگرچه الگو و راهکارهای مطرح شده در ارتباط با رشته‌ی علوم تربیتی با گرایش مدیریت آموزشی است اما بسیار یاز اجزای آن غیر از نتایج ویژه‌ی به‌دست آمده، برای سایر گرایش‌ها و حتی رشته‌های مشابه کاربرد دارد. از این‌رو نتایج حاصل از این پژوهش می‌توانند در بهسازی برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی به‌ویژه در گرایش مدیریت آموزشی، مؤثر واقع گردند.

منابع و مأخذ

- ۱- سوزانا فینکلی ویچ، میخائیل گیبوتز. علم و تکنولوژی در کشورهای در حال توسعه. ترجمه‌ی پریدخت وحیدی و یوسف نراقی، ۱۳۷۲، چاپ اول، انتشارات علمی و فرهنگی، ص ۱۰۹.
- ۲- Theodore, W.Schultz (1971) Investment in human capital, The Role of Education and of Research. The Free Press, New York, p.3.
- ۳- مصطفی عمادزاده (۱۳۷۴). مباحثی از اقتصاد آموزش و پرورش. چاپ ششم، انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان، ص ۱۷.
- ۴- فیلیپ اچ کومبز (۲۵۳۶). برنامه‌ریزی آموزشی چیست؟. ترجمه‌ی محمد برهان‌منش، چاپ دوم، انتشارات دانشگاه تهران، ص ۸.
- ۵- فیلیپ اچ کومبز (۱۳۷۳). بحران جهانی آموزش و پرورش. ترجمه‌ی فریده‌ی آل‌آقا، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ص ۳.
- ۶- یحیی فیوضات (۱۳۷۲). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی. چاپ دوم، نشر ویرایش، ص ۹۸-۱۰۸.
- ۷- بیانیه‌ی جهانی آموزش عالی برای قرن آینده (دیدگاه‌ها و دستورالعمل‌ها). کنفرانس جهانی آموزش عالی ۹-۵ اکتبر ۱۹۹۸، پاریس، ترجمه و تدوین: حمید جاودانی، ۱۳۷۸، مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ص ۱۳.
- ۸- جورج سارتون (۱۳۵۳). مقدمه بر تاریخ علم. جلد اول از هومر تا عمر خیام. ترجمه‌ی غلامحسین صدری افشار، انتشارات هدهد، صص ۲۱۰-۹۸.
- ۹- جورج سارتون (۱۳۵۳). مقدمه بر تاریخ علم (جلد دوم). ترجمه‌ی غلامحسین صدری افشار، انتشارات هدهد، صص ۲۱۱-۱۶۳۲.
- ۱۰- عبدالرضا صالحی، ۱۳۷۸، هویت و سابقه‌ی تاریخی نهاد دانشگاه. مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ص ۷.

- ۱۱- پیدایش و روند گسترش دانشگاه در اروپا. ترجمه‌ی عبدالرضا صالحی، ۱۳۷۲، مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ص ۳.
- ۱۲- Murray G. Ross (1976). The university, The Anatomy of Academes, McGraw Hill B.C, 1976, P. 5.
- ۱۳- علی شریعتمداری (۱۳۶۷). جامعه و تعلیم و تربیت (مبانی تربیت جدید). چاپ ششم، انتشارات امیرکبیر، صص ۲۰-۱۳.
- ۱۴- شهلا اعزازی (۱۳۷۳). علوم اجتماعی و آینده‌ی آن. سومین سمینار بهبود کیفیت آموزش عالی. ششم و هفتم دی‌ماه دانشگاه شهید بهشتی.
- ۱۵- یادگیری گنج درون. گزارش کمیسیون بین‌المللی تعلیم و تربیت برای قرن بیست و یکم، یونسکو، ترجمه‌ی دفتر همکاری‌های علمی - بین‌المللی، ۱۳۷۶، چاپ اول، انتشارات تزکیه، صص ۱۴۸-۱۴۴.
- ۱۶- همان منبع، ص ۱۵۰.
- ۱۷- همان منبع، ص ۱۴۹-۱۴۷.
- ۱۸- مقصود فراستخواه (۱۳۷۷). آموزش عالی در آستانه‌ی قرن ۲۱. گزارشی از کنفرانس جهانی آموزش عالی، ۱۹۹۸، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ش ۳، ص ۱۹۹.
- ۱۹- بیانیه‌ی جهانی آموزش عالی برای قرن آینده. ۵-۹ اکتبر ۱۹۹۸، پاریس، ترجمه‌ی حمید جاودانی، ۱۳۷۸، مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ص ۱۸.
- ۲۰- مجید تهرانیان (۱۳۷۶). اندیشه‌ی دانشگاه: کند و کاوی درمسائل آموزش عالی ایران. نقل از محسن خلیجی، نگاهی کلی به وضعیت آموزش عالی ایران، خلاصه‌ی مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران، جلد اول، چاپ اول، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ص ۷۳.
- ۲۱- عبدالمهدی ریاضی (۱۳۷۶). اقتصاد سیاسی دانش و نقش تعیین‌کننده‌ی آموزش عالی. خلاصه‌ی ملاقات نخستین سمینار آموزش عالی ایران، جلد اول، چاپ اول، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ص ۹۰.
- ۲۲- علی محمد کاردان (۱۳۷۸-۷۹). تقریرات درس سیر آرای تربیتی در غرب. نیمسال اول ۷۹-۱۳۷۸، دانشگاه تربیت مدرس.
- ۲۳- میرعبدالحسین نقیب‌زاده (۱۳۷۶). نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش. چاپ هشتم، انتشارات طهوری، ص ۸۹.
- ۲۴- جورج سارتون، همان منبع، ص ۱۷۴۲.
- ۲۵- محمدعلی فروغی (۱۳۷۶). سیر حکمت در اروپا. چاپ پنجم، انتشارات صفی‌علیشاه،

تهران، ص ۱۲۸.

۲۶- مجید تهرانیان، همان جا.

۲۷- محمدعلی فروغی، همان جا.

۲۸- ساموئل کینگ (۱۳۵۳). جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی مشفق همدانی، چاپ ششم، انتشارات

امیرکبیر، ص ۱۷۵.

29 - Barbara S. Fuhrmann (1996). **Philosophies & Aims.** in Handbook of the undergraduate curriculum, Jerry G.Gaff and associates, Jossy- Bass Publisher, P. 88.

۳۰- عبدالمهدی ریاضی، همان جا.

۳۱- آنتونی گیدنز (۱۳۷۴). جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی منوچهر صبوری، چاپ دوم، نشر نی،

تهران، صص ۵۸ - ۵۷.

۳۲- علیمحمد کاردان، همان منبع

33- James, Much (1998). **Strategies for universities in the 21st century,** university of Pittsburgh, U.S.A, P. 1-4 in Eric (ED 429 - 474).

۳۴- شاپور راسخ (۱۳۵۰)، تعلیم و تربیت در جهان امروز. چاپ سوم، انتشارات

امیرکبیر.

35- Barbara S.Fuhrmann, Op. Cit, P. 88.

36- Peter Drucker (1993). **Post - Capitalist Society.** New York, Harper Business.

۳۷- چارلز بی. هندی (۱۳۵۷). عصر سنت‌گرای (مدیریت و سازمان در قرن بیست

و یکم). ترجمه‌ی عباس مخبر، چاپ دوم، انتشارات طرح نو، ص ۵۷.

۳۸- الوین تافلر (۱۳۶۴). ورق‌های آینده. ترجمه‌ی عبدالحسین نیک‌گهر، انتشارات البرز،

ص ۹۲.

۳۹- بیکال. سی. سانیا (۱۳۷۹)، نوآوری در مدیریت دانشگاهی. ترجمه‌ی ویدا میری،

عبدالرحیم نودی ابراهیم، ۱۳۷۹، چاپ اول، مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ص

۳۵۶.

۴۰- بیانیه‌ی جهانی آموزش عالی برای قرن آینده. همان منبع، ص ۸ - ۹.

۴۱- الوین و هایدی تافلر (۱۳۵۷) به سوی تمدن جدید (سیاست در موج سوم).

ترجمه‌ی محمدرضا جعفر، نشر سیمرغ، ص ۳۵.

42- Jerry G. Gaff, James L(1996). Ratcliff and associates, **Handbook of the**

undergraduate curriculum. Jossy-Bass publisher, XIV.

43- Lois Ann Bollman (2001). *Conversations on quality: Perspective on teaching and learning in higher education*. The university of Minnesota,

<http://wwwlib.umi.com/dissertations>, P.6.

44- Charlotte Lynne French (2001). *Change from an instructorcentered to a learner - centreed instructional strategy: A study of faculty at a community college*. The university of Oklahoma, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

45- Sang Moo Jung (1992). *The curricular aspects of qualitative higher education: Focusing on the Textiles and clothing in Korea*. The university of Texas at Austin, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

46 - Ethney Marlene Genis (1997). *The implications of a National qualifications Framework for curriculum development in technikon education. university of Pretoria (South Africa)*. <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

47 - Patrick Mullen Burchfield (2001). *A systematic development and evaluation of an undergraduate course in Zoo Biology*. University of Houston, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>, P.1.

48 - Allan, Gary, Ergish (1997). *Developing and testing testing a protocol for curricula feedback in higher education*. Texas university, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>, P.8.

49 - Alfred Gerald Bracciano (1992). *A Descriptive study of the development and validation of a therapy in an institution of higher education*. Western Michigan university, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>,

50- Angela S. Fanelli (1997) *General education in the American college*, The state university of New Jersey, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>, P.3-10.

51- Annop phothisuk (1992). *Planning for development in Thailand: The Sixth plan, higher education*. 1987 - 1991 (Sixth higher education development plan of Thailand), university of pittsburgh, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

52- Mamat Wan (1993). *Stategic Program Planning and curriculum devel-*

opment: A human resource development model for Kolej Agama Sultan Zainal AbiDin, Northern Illinois university. <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

53- Jing Wang (1994). *Curriculum decision making in Chinese higher education.* State university of NewYork at Albany, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

54- Randy Lee Swing (1998). *A case study of new course development in higher education. university of Georgia, 1998,* <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

55- James M. Andre (1998). *Curriculum development for the year 2000: A case study of the process of curriculum revision in a professional school, university of Southern California.* <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

56- Jan Moen (1990). *Innovation in academic education, organizational and curriculum development in a new university programme.* Erasmus university Rotterdam, <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

57- Anthony T. Kern (1994). *Accelerated curriculum development in higher education. Under conditions of Urgent need: A case study, Texas Teach university.* <http://wwwlib.umi.com/dissertations>.

58- Gay L. R., Diehl L. P (1992). *Research methods for business and management.* Maxwell Macmillan International Editions, P.9.

نقل از غلامرضا خاکی (۱۳۷۸). روش تحقیق با رویکردی به پایان‌نامه‌نویسی. وزارت فرهنگ و آموزش عالی، چاپ اول، مرکز تحقیقات علمی کشور، ص ۲۰۲.

۵۹- زهره سرمد، عباس بازرگان، الهه حجازی (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ اول، انتشارات آگاه ص ۷۹.

۶۰- جان بست (۱۳۶۷). روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری. ترجمه‌ی حسن پاشاشریفی و نرگس طالقانی، چاپ دوم، انتشارات رشد، ص ۱۲۵.

۶۱- غلامرضا خاکی (۱۳۷۸). روش تحقیق با رویکردی به پایان‌نامه‌نویسی. وزارت فرهنگ و آموزش عالی، چاپ اول، مرکز تحقیقات علمی کشور، ص ۲۱۰.

۶۲- مرتضی عزتی (۱۳۷۶). روش تحقیق در علوم اجتماعی. چاپ اول، مؤسسه‌ی تحقیقات اقتصادی دانشگاه تربیت مدرس، ص ۲۰.

۶۳- ماری، گیسون (۱۳۷۶). مهارت‌های لازم برای موفقیت در مدیریت. ترجمه‌ی

فصل نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی

- امیررشیدی نیک، چاپ اول، انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۶۴- اصغر زمردیان (۱۳۷۷). مدیریت تحول (استراتژی‌ها، کاربردها و الگوهای نوین). چاپ دوم، انتشارات مدیریت صنعتی.
۶۵- سیدمحمد میرکمالی (۱۳۷۵). رهبری و مدیریت آموزشی. چاپ چهارم، انتشارات رامین.
۶۶- سیدمحمد میرکمالی (۱۳۸۰). روابط انسانی در آموزشگاه. چاپ چهارم، انتشارات سیطرون.

67- Wayne K. Hoy, Cecil G. Miskel (1991). *Educational administration, Theory, Research, practice*. Fourth Edition, McGraw- Hill.

68 - Adam Jolly (2001). *Skills and training, Second edition, The institute of management*. Kogan Page Press.

69 - Margaret D. LeCompte, Judith Preissle (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Second edition, Academic Press, P.75.

70- Ibid, P. 69.

71- Ibid, P. 73 - 74



مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی