



آسیب شناسی و کنترل کیفیت راهبردهای اجرایی برنامه‌های درسی با رویکرد رشد و توسعه پایدار

محمد بیرامی

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، مدرس دانشگاه فرهنگیان

Beyrami1366@yahoo.com

حسین رحیمی‌راد

دانشجوی دکتری روانشناسی اجتماعی، معاون آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان (پردیس علامه امینی تبریز)

چکیده

هدف از تحقیق حاضر آسیب شناسی و کنترل کیفیت راهبردهای اجرایی (یاددهی- یادگیری و مدیریتی) برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در مقطع کارشناسی‌ارشد با رویکرد مدیریت تحول و رشد و توسعه پایدار، با استفاده از الگوی ارزیابی مبتنی بر برنامه درسی و نیز با توجه به سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری است. پژوهش از نوع توصیفی- پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری شامل اساتید (۱۷ نفر) و دانشجویان رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی (۱۷۷ نفر) بوده و شیوه نمونه-گیری 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 اجرایی برنامه‌های درسی از طریق اجرای آزمایشی و محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد. نتایج حاصل از آزمون آماری t نشان داد که: راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌های درسی در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده سازد و راهبردهای مدیریتی برنامه‌های درسی در حد متوسط نیازها و انتظارات اساتید را برآورده ساخته ولی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد.

کلمات کلیدی: آسیب‌شناسی، کنترل کیفیت، راهبردهای اجرایی برنامه‌های درسی، رشد و توسعه پایدار.

۱. مقدمه

در حالی پا به آستانه هزاره سوم گذاشته‌ایم که قرن گذشته را، شاهد تلاش روزافزون بشریت برای ارتقای سطح علمی خویش در ابعاد مختلف بوده‌ایم؛ تلاشی گسترده، فراگیر و جهانی برای گسترش آموزش عالی، به عنوان اصلی‌ترین و مؤثرترین نهادی که می‌تواند نقش اساسی را در توسعه پایدار کشورها ایفا نماید. یافته‌ها حاکی از اقبال جوامع بشری به آموزش در تمام سطوح است و به موازات آن، کیفیت برتر، مدیریت مؤثرتر و انطباق آموزش با نیازهای این جوامع مورد توجه خاص قرار گرفته، تا آنجا که ناظران برجسته اقتصادی جهان، نه مواد اولیه، نه منابع نیروزا (انرژی)، و نه سرمایه، بلکه آموزش و نیروی انسانی آموزش دیده را عامل اساسی توسعه دانسته‌اند [۱]. آموزش عالی را می‌توان مؤثرترین روش سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دانست که با آموزش، دانش‌افزایی و ارتقای نگرش و مهارت‌ها، نقش اساسی و محوری در فرآیند توسعه ملی و ایجاد موازنه بین ابعاد مختلف توسعه یافتگی کشور دارد. نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی کشورها، چه در اقتصادهای مبتنی بر تکنولوژی-های پیشرفته و چه در کشورهای تازه صنعتی شده و در حال توسعه، چشمگیر و بی‌بدیل ارزیابی می‌شود. از نظر اجتماعی نیز آموزش عالی تأثیر بسزایی در تحولات جامعه دارد. از این نظر دانشگاه‌ها از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی هستند که موجب افزایش مشارکت، تحرک اجتماعی، عقلانیت جمعی، شکل‌گیری همگرایی ملی و گسترش نهادهای مدنی می‌شوند. لذا در مجموع می‌توان آموزش عالی را به عنوان مهم‌ترین عامل و محرک اصلی در توسعه ملی جوامع دانست [۲].



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 آینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند [۳]. 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، مدیریت تحول و کیفیت‌بخشی به آموزش عالی از طریق ارتقای کیفی راهبردهای اجرایی برنامه درسی با رویکرد رشد و توسعه پایدار، به عنوان یکی از شاخص‌های مهم و مؤثر در آموزش عالی، یک ضرورت محسوب می‌شود.

۲. مبانی نظری و تحقیقی

نقش آموزش عالی تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش، گسترش تحقیق و فراهم نمودن زمینه‌ی مساعد برای توسعه‌ی کشور است [۴]. نظام آموزش عالی در تأمین و تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص به منظور مشارکت در برنامه‌های سازندگی هر کشور از نقش و جایگاه منحصر به فردی برخوردار است [۵]. چنانچه به هدف‌هایی که این نظام وظیفه‌ی تحقق آنها را به عهده دارد به خوبی نگریسته شود، به رسالت آن در تربیت نیروی انسانی متخصص و سهم عظیم این نیروها در رفع تنگناها و کمک به پیشبرد امور اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و نظامی در فرآیند توسعه بیش از پیش واقف می‌شویم. 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 بالقوه‌ی شهروندان و تسهیل فرآیند یادگیری مستمر؛ ۳. پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز توسعه‌ی کشور و کمک به حل مسائل جامعه؛ ۴. پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو [۶].

در رویکردی نو به نقش اجتماعی آموزش عالی، توسعه که عنوانی عام‌تر بود، جای کارکردهای سنتی را گرفت و اولویت-بندی مفهوم توسعه و تعیین نوع نیازهای انسانی که توسعه باید آن را برطرف کند و تعیین معنای همه‌جانبه بودن توسعه و تعیین چگونگی قابلیت انطباق و سازگاری توسعه با محیط اجتماعی نیز بر عهده دانشگاه‌ها قرار داده شد [۷] و [۸]. در این رویکرد، آموزش عالی نوع مهمی از سرمایه‌گذاری در منابع انسانی به حساب می‌آید که با فراهم آوردن و ارتقا بخشیدن به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز کارکنان ارشد فنی، حرفه‌ای و مدیریتی و با توسل به بهینه‌ورزی و مدیریت بهینه‌ورز به توسعه اقتصادی و کسب منافع بیشتر کمک می‌کند [۹]. هر چند در ابتدا رشد اقتصادی یا افزایش متغیرهای کمی اقتصادی مانند تولید ناخالص داخلی و درآمد سرانه به عنوان شاخص توسعه قلمداد می‌شد، لیکن امروزه صاحب‌نظران و اندیشمندان جهان اعتقاد دارند که انسان محور توسعه است و توجه به انسان با در نظر گرفتن ابعاد سلامت، دانش و آموزش و کیفیت زندگی انسان به عنوان گزارش توسعه انسانی^۱ و شاخص اصلی توسعه جوامع قلمداد می‌شود [۱۰]. می‌توان گفت که توسعه انسانی، گسترش انتخاب‌ها و اساس گسترش انتخاب‌ها، ایجاد توانایی‌ها یا توانمندسازی انسان است. سازمان ملل توسعه انسانی را، اساس توسعه کشورها می‌داند و تضمین پایداری این توسعه را توجه به دسترسی افراد به آموزش، منابع، خدمات بهداشتی،



غذا، اشتغال و توزیع درآمد و غیره عنوان می‌کند [۱۱]. بنابراین، نقش آموزش نیروی انسانی در تحقق هدف‌های توسعه، کلیدی است و آموزش عالی در این راستا نقش محوری دارد و به عنوان موتور فرایند توسعه عمل می‌نماید.

پیوند آموزش عالی با توسعه کشور در دو محور راهبردی «توسعه نیروی انسانی» و «تولید علم» یا توسعه علمی می‌تواند دارای اهمیت باشد و نقش برجسته دانشگاه در توسعه به مفهوم اخص آن در سه فعالیت عمده یعنی: آموزش، پژوهش و خدمات نهفته است. آموزش و پژوهش دو ویژگی بنیادی هستند که در ماهیت دانشگاه تعیین می‌یابند. این نکته بدان معناست که تأثیر متقابل دو ویژگی یاد شده، ضامن پویایی و حیات معنوی دانشگاه است و آن را از سایر مؤسسات و نهادهای آموزشی متمایز می‌کند. نقش دانشگاه در فرآیند توسعه، بر تربیت نیروی انسانی که کلید و راهگشای توسعه صنعتی محسوب می‌شود، استوار است و نقش پژوهشی آن نیز در تحقیقات بنیادی و کاربردی تبلور می‌یابد، که شرط لازم موفقیت و توسعه صنعتی است. به عبارت دیگر، مؤسسات آموزش عالی بوسیله آموزش افراد متخصص در توسعه^۱، سازگاری^۲ و انتشار^۳ نوآوری‌ها در اقتصاد کشور مشارکت می‌کنند. مؤسسات آموزش عالی دانش جدید را از طریق پژوهش و آموزش‌های پیشرفته تولید نموده و از طریق ارائه خدمات به عنوان مجرای دانش را انتقال و نشر می‌دهند [۱۲].

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 مبرم 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 پیتز سئنگه 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- [۱۳].

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 مؤلف، خلاق و توانا مستلزم رویکردهای نوین به آموزش عالی در بستر «جهان جهانی شده»^۴ کنونی است، رویکردی که اولاً پیوند و عجزین‌شدگی 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^۵ ۲. یادگیری مادام‌العمر^۶ ۳. مهارت‌های فراشناختی^۷ ۴. آموزش پژوهش محور^۸ ۵. مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی^۹ ۶. مهارت سواد اطلاعاتی^{۱۰} [۱۴]. مأموریت‌های اصلی نظام آموزش عالی امروز که یونسکو هم بر آن تأکید دارد، عبارتند از: الف. انتقال دانش (آموزش)؛ ب. تولید دانش (پژوهش)؛ ج. اشاعه و نشر دانش (ارائه خدمات تخصصی)؛ د. کارآفرینی^{۱۱} [۱۵]. هریک از این کارکردها و مأموریت‌ها از اهمیت خاصی برخوردارند و بی‌توجهی به هریک از آنها ممکن است زیان‌های جبران‌ناپذیری برای جامعه به دنبال داشته باشد [۱۶].

متأسفانه نظام آموزش عالی کشور به دلایل گوناگون، به خصوص سیاست‌های اجرایی ناکارآمد و استفاده نکردن از فرصت‌ها و قابلیت‌های موجود، نتوانسته است نقش کلیدی و اساسی خود را در توسعه کشور آن چنان که مورد انتظار است، ایفا نماید. در حال حاضر آموزش عالی کشور با چالش‌هایی در زمینه ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، ارتقای کیفی برنامه‌های درسی، سازگاری با نیازهای جامعه، بهره‌وری مؤسسات ارائه‌کننده و نحوه مشارکت بخش‌های عمومی و خصوصی در تولید آن مواجه

۱ - development

۲ - adaptation

۳ - diffusion

۴ - Globalized World

۵ - continual learning

۶ - Information Literacy

۷ - Entrepreneurship



است. بطور کلی، آموزش عالی ما علاوه بر ضعف کمی و کیفی، توده‌ای ناهمگون و بی‌برنامه است. سیاست‌گذاران علمی تاکنون نتوانسته‌اند برای این مجموعه نقش مؤثری تعریف کنند و همین امر (عدم برنامه‌ریزی) موجب عقب‌ماندگی علمی ما از بسیاری از کشورهای جهان و حتی کشورهایی مانند هند، پاکستان، مالزی، سنگاپور و... شده است. به دلیل نبود برنامه‌ریزی و در کنار آن نبود انگیزه لازم، پژوهشگران ایرانی خود را به طور جدی موظف به حل مسأله‌ای ندیده و از این‌رو نقش خود را تنها در آموزش بی‌هدف خلاصه و محدود کرده‌اند. تنها هدفی که شاید بتوان در سیاست‌گذاری‌های عمومی مسئولان مشاهده کرد، گسترش کمی آموزش است که آن هم چون بدون برنامه‌ریزی و استدلال است، تنها بخشی از توان متخصصان ما را به کار می‌گیرد [۱۷]. چنین دانشگاه‌ایستایی که خود را به آموزش‌های یکنواخت رسمی و تکراری به سبک سنتی و تولید انبوه فارغ-التحصیلانی مدرک به دست، غیرماهر، غیرحرفه‌ای و جویای کار حاضر و آماده، دل‌خوش کند، چگونه می‌تواند نقش خود را در نیل به توسعه پایدار ایفا نماید [۱۸]. از طرفی افزایش بی‌رویه جمعیت، نبود زمینه‌های اشتغال برای جوانان و... باعث افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی شده و این مسأله به همراه عوامل متعدد دیگری که بدان اشاره شد، منجر به افت کیفیت در نظام دانشگاهی شده است.

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 [۱۳] و همواره آنها را با چالش‌های جدیدی مواجه نموده است. نگرانی عمده بسیاری از کشورها در این رابطه، پاسخگویی، کیفیت و کارایی مؤسسات آموزش عالی می‌باشد [۱۹].

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 [۲۰]. تعریفی که بانک جهانی از کیفیت آموزش ارائه داده در برگیرنده دو مؤلفه است: محیط یادگیری و عملکرد یادگیرنده [۲۱] و محیط یادگیری که خود ترکیبی از دروندادها 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 [۲۲]. از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به وضعیت محلی، نظام دانشگاهی، شرایط و استانداردهای نظام آموزشی بستگی زیادی دارد [۲۳]. هاروی و گرین [۲۴] نیز نظام کنترل کیفیت را دوگونه 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 تبیین شده، و به‌طور کلی فرهنگ سازمانی را دگرگون می‌کند. این تغییرات متوالی، زمانی پذیرفته است که به اصلاحات بیشتری بیانجامد.

۳. 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^۱ [۲۵] عناصر برنامه درسی را شامل: هدف‌ها و مقاصد، تجربیات یادگیری، سازماندهی و ارزشیابی می‌داند. زایس^۲ هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی را از اجزای برنامه درسی می‌داند. آیزنر^۳ عناصر برنامه درسی را شامل: هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و پاسخ و ارزشیابی می‌داند. هیلداتابا^۴ [۲۶] عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر: نیازها، هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، تجارب یادگیری، سازماندهی تجارب یادگیری و ارزشیابی گسترش داد. فیرسین^۵ 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 [۲۷]. کلاین^۶ 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 [۲۸]. اکر^۷ 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»^۸ برنامه درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص‌ساختن این عناصر، سئوالاتی مطرح می‌کند که روشن‌کننده‌ی وضعیت این عناصر در فرآیند بررسی کیفیت برنامه درسی است [۲۹].

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. 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- [۳۰]. از این‌رو برنامه‌ریزی درسی مؤثر مستلزم پیش‌بینی و برنامه‌ریزی برای اجراست و شامل دو راهبرد می‌باشد:

یکی از راهبردهای محوری و اساسی در اجرای برنامه درسی، که نقش مهمی در تحقق هدف‌های برنامه درسی ایفا می‌کند- [۳۱]، راهبردهای یاددهی- یادگیری^۹ 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 [۳۲] و دانشجویان با چگونگی یادگرفتن، طرز تفکر، نحوه انگیزه‌آفرینی و درکل مهارت‌های فراشناختی آشنا می‌شوند. 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. منظور از یادگیری فعال، آن نوع یادگیری است که به 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 [۲۸].

یکی دیگر از عناصر مهم در اجرای برنامه درسی، که نقش اساسی در فراهم‌آوردن زیرساخت‌های لازم برای ارتقای فرآیند یاددهی- یادگیری دارد، راهبردهای مدیریتی^{۱۰} می‌باشد؛ چراکه این راهبردها با تدوین سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی و

۱- Tyler

۲- Zeiss

۳- Eisner

۴- Taba

۵- Feresien

۶- Klein

۷- Akker

۸- curriculum rationale

۹- instructional strategies

۱۰- managment strategies



پژوهشی، تأمین اساتید مجرب، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی، فعالیت‌ها و عملکرد جامعه دانشگاهی را در راستای هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی هدایت می‌کنند. بسیاری از صاحب‌نظران براین باورند که از مهم‌ترین رموز موفقیت هر دانشگاه، آن است که استادان و دانشجویان نقش محوری و محسوسی در فرآیند تعلیم و تربیت برعهده داشته باشند. اساتید به عنوان یکی از مهم‌ترین منابع بالارزش در دانشگاه‌ها نقش مهمی در طراحی، ارزیابی، بازنگری و اجرای برنامه‌های درسی دارند و در این زمینه نباید مورد بی‌توجهی و بی‌مهری قرار گیرند [۳۳].

مدیران دانشگاهی جهت اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های درسی باید به چهار مهارت بنیادین زیر مجهز باشند: الف. **مهارت تعامل**؛ توانایی اداره کردن افراد طی اجرای برنامه؛ ب. **مهارت تخصیص**؛ توانایی تهیه و تدارک منابع (انسانی، مادی و مالی) ضروری برای اجرای برنامه؛ ج. **مهارت نظارت**؛ که عبارت است از توانایی استفاده از اطلاعات برای مشخص کردن این امر که آیا مانعی بر سر اجرای برنامه بوجود آمده است یا خیر؟ د. **مهارت‌های سازماندهی**؛ عبارت است از توانایی ایجاد یک شبکه افراد در سرتاسر سازمان که می‌توانند به هنگام وقوع مشکل در اجرای برنامه، به حل آن کمک کنند [۳۴]. اگر خواهان اقدام جدی و ضروری در بخش مدیریتی هستیم، باید با مطالعات و بررسی‌های علمی و همه‌جانبه، تغییر و تحول اساسی در روش و طرز فکر سنتی مدیران دانشگاهی صورت گرفته و رویکردهای ابتکاری و فعال (پرتکاپو)^۱ مدیریتی مانند مدیریت مشارکتی، QFD، شش سیگما^۲، LSM^۳ جایگزین رویکردهای مدیریتی بوروکراتیک شوند [۳۳].

ارتقای کیفیت آموزش، هدف متعالی نظام‌های آموزشی است. حساسیت امر آموزش و توجه به فرآیندهای آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها، ضرورت ارزیابی را که بهبود کیفیت آموزش و در نهایت کارآیی و اثربخشی سیستم آموزشی را به دنبال خواهد داشت، مورد تأکید قرار می‌دهد [۳۵]. 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 [۳۶]. 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 نیز دارد، الگوی اعتبارسنجی^۴ می‌باشد. این الگو یکی از روش‌های ارزیابی مؤثر در آموزش آموزش عالی می‌باشد که تقریباً مقبولیت جهانی یافته و از ابزارهای مهم برای تضمین و بهبود کیفیت محسوب می‌شود [۳۷].

یونگ^۵ و همکاران 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 [۳۷]. بطور کلی، اعتبارسنجی را می‌توان فرآیند خودتنظیمی و ارزیابی همگنان بوسیله جامعه دانشگاهی در جهت بهبود و نگهداری کیفیت و یکپارچگی آموزش عالی، احراز شایستگی لازم در راستای پاسخگویی و کسب اعتماد عمومی و به حداقل رساندن حیطه کنترل خارجی دانست [۳۸]. 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 (۱) چنین نویدی را می‌دهد.

Aggressive-۱

۲ - six sigma quality management

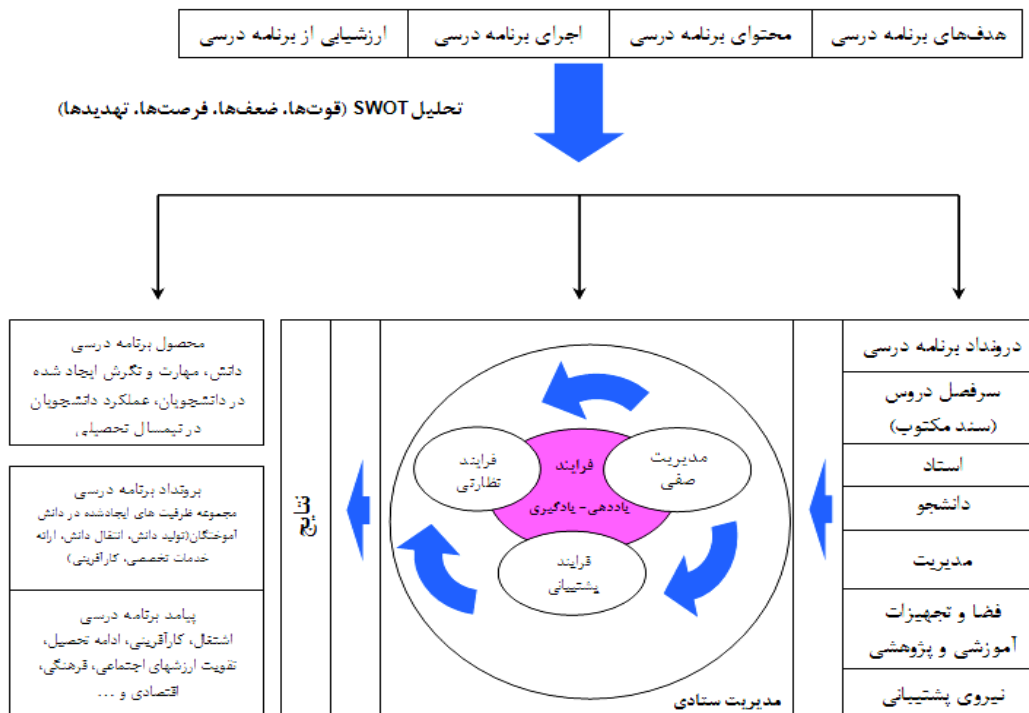
۳ - Lean service management

۴ - Accreditation

۵ - Young



شکل ۱- مدل اعتبارسنجی با محوریت برنامه درسی [۳۹]



این الگو طبق رویکرد سیستماتیک ارزیابی برنامه درسی در دو بعد کلی قابل استفاده است. یک بعد آن که 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 و...) و برون‌داد (تعداد مقالات و کتاب‌ها یا طرح‌های پژوهشی، میزان خدمات ارائه شده).

در این پژوهش با توجه به موضوع آن، به راهبردهای اجرایی (یاددهی- یادگیری و مدیریتی) در قالب اجرای برنامه درسی (فرآیندها) پرداخته شده است. بر این اساس شاخص‌های مورد استفاده در این الگو بدین شرح می‌باشد: الف. فرآیند یاددهی- یادگیری (راهبردهای یاددهی- یادگیری): بررسی میزان تناسب فعالیت‌های یاددهی- یادگیری با هدف- های 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... ب. فرآیند مدیریتی (راهبردهای مدیریتی): بررسی جو و فرهنگ سازمانی (وجود فرهنگ سازمانی پویا، مشارکتی و...)؛ بررسی نحوه و روند تصمیم‌گیری‌ها و نوع مدیریت اعمال شده در دانشگاه؛ میزان توجه به آماده‌سازی و بهسازی اساتید و کارکنان؛ بررسی راهبردهای تشویقی و تنبیهی؛ بررسی میزان جهت‌دهی فعالیت‌های دانشگاهی در راستای بهبود فرآیند یاددهی- یادگیری؛ بررسی روند کارهای اجرایی دانشگاه؛ بررسی میزان کارآیی روش‌های نظارتی؛ بررسی میزان تأکید راهبردهای نظارتی



بر شناسایی نقاط ضعف آموزشی و ارائه بازخورد مداوم، سریع و سازنده؛ بررسی میزان استفاده از ناظران ماهر، صلاحیت‌دار و... . لذا پژوهش حاضر در صدد این است که ارزیابی جامعی را از کیفیت راهبردهای اجرایی برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد منطقه ۱۳ دانشگاه آزاد اسلامی در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان با تأکید بر رشد و توسعه پایدار 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 تحول مدیریت و هدف‌های توسعه‌ای کشور، بالاخص هدف‌های برنامه چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران برداشته باشد.

۴. روش تحقیق

پژوهش از نوع توصیفی- پیمایشی است. جامعه آماری شامل اساتید، ۱۷ نفر بوده که تمامی آنها مرد می‌باشند. جامعه آماری دانشجویان رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد بالاتر از ترم ۲ منطقه ۱۳ دانشگاه آزاد اسلامی نیز بالغ بر ۱۷۷ نفر بود که ۸۶ نفر از آنها زن و ۹۱ نفر دیگر مرد می‌باشند. برای نمونه‌گیری اساتید، روش 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 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 اجرایی برنامه درسی با ۱۹ سؤال اندازه‌گیری شده است که از این میان، مقوله‌ی راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی شامل ۱۰ سؤال و مقوله‌ی راهبردهای مدیریتی برنامه درسی شامل ۹ سؤال می‌باشند. برای برآورد روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و صوری استفاده گردید. پایایی حیطه راهبردهای اجرایی برنامه درسی از طریق اجرای آزمایشی و محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد. پایایی حیطه راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی ۰/۸۱ و پایایی حیطه راهبردهای مدیریتی برنامه درسی ۰/۹۲ می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آمار (SPSS)^۱ در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شد.

۵. تحلیل داده‌ها

راهبردهای اجرایی (یاددهی- یادگیری و مدیریتی) برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد 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 اجرایی برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی- ارشد با سطح متوسط (۳) از آزمون t یک نمونه‌ای (One-Sample Test) استفاده شده است.

- راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی‌ارشد تا چه حد توانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده سازد؟



جدول ۱: مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان
توسط راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌های درسی

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

جدول ۲: نتایج آزمون t تک متغیره، میانگین تأمین نیازها و انتظارات اساتید توسط
راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌های درسی با سطح متوسط (۳)

Test Value = 3						
t	df (درجه آزادی)	Sig.(2-tailed) سطح معنی داری	اختلاف میانگین	تفاوت در فاصله اطمینان ۹۵ درصد		گروه
				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 (۱) نشان می‌دهد که میانگین نمره راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی در رابطه با اساتید ۲/۹۱ با انحراف معیار ۰/۷۷ می‌باشد. مطابق جدول (۲) نتایج آزمون t تک متغیره، مقایسه میانگین نمره پاسخ‌ها با میانگین فرضی (۳)، نشان داد سطح معناداری t مشاهده شده بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین تفاوت میانگین گروه اساتید با میانگین فرضی، معنادار نیست و راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده نماید. همچنین تجزیه و تحلیل یافته‌ها بر اساس جدول (۱) نشان می‌دهد میانگین نمره‌ها در مورد دانشجویان ۳/۰۳ با انحراف معیار ۰/۶۸ می‌باشد. مطابق جدول (۲) نتایج آزمون t تک متغیره، مقایسه میانگین نمره پاسخ‌ها با میانگین فرضی (۳)، نشان داد سطح معناداری t مشاهده شده بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد. در نتیجه تفاوت میانگین گروه دانشجویان با میانگین فرضی، معنادار نمی‌باشد. بنابراین راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه درسی در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد.

- راهبردهای مدیریتی برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی مقطع کارشناسی ارشد تا چه حد توانسته نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان را برآورده سازد؟

جدول ۳- مقادیر میانگین و انحراف معیار میزان تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان
توسط راهبردهای مدیریتی برنامه درسی

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
اساتید	۲/۹۲	۰/۶۲	۱۷
دانشجویان	۲/۸۲	۰/۸۶	۱۲۱



جدول ۴- نتایج آزمون t تک متغیره، میانگین تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان

توسط راهبردهای مدیریتی برنامه درسی با سطح متوسط (۳)

Test Value = 3						
t	df (درجه آزادی)	Sig.(2-tailed) سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین	تفاوت در فاصله اطمینان ۹۵ درصد		گروه
				پایین	بالا	
-۰/۵۲۰	۱۶	۰/۶۱۰	-۰/۰۷۸۴۳	-۰/۳۹۸۳	۰/۲۴۱۴	اساتید
-۲/۳۵۲	۱۲۰	۰/۰۲۰	-۰/۱۸۳۶۵	-۰/۳۳۸۳	۰/۰۲۹۰	دانشجویان

تجزیه و تحلیل یافته‌ها بر اساس جدول (۳) نشان می‌دهد که میانگین نمره راهبردهای مدیریتی برنامه درسی در رابطه با اساتید ۲/۹۲ با انحراف معیار ۰/۶۲ 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 (۰/۶۱۰) بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین تفاوت میانگین گروه اساتید با میانگین فرضی، معنادار نیست و راهبردهای مدیریتی برنامه درسی در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده نماید. همچنین تجزیه و تحلیل یافته‌ها بر اساس جدول (۳) نشان می‌دهد میانگین نمره‌ها در مورد دانشجویان ۲/۸۲ با انحراف معیار ۰/۸۶ می‌باشد. در این مورد طبق جدول (۴) مقایسه میانگین نمره پاسخ‌ها با میانگین فرضی (۳)، نشان داد سطح معناداری t مشاهده شده برای دانشجویان (۰/۰۲۰) پایین‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد. در نتیجه تفاوت میانگین دانشجویان با میانگین فرضی، معنادار می‌باشد. بنابراین میانگین تأمین نیازها و انتظارات دانشجویان توسط راهبردهای مدیریتی پایین‌تر از حد متوسط بوده، لذا راهبردهای مدیریتی برنامه درسی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد.

۶. نتیجه گیری

کیفیت‌بخشی به آموزش عالی از طریق ارتقای کیفی راهبردهای اجرایی (یاددهی- یادگیری و مدیریتی) برنامه‌های درسی، به عنوان یکی از شاخص‌های مهم و مؤثر در آموزش عالی، امری ضروری است و ارتقای کیفیت مدیریت دانشگاه‌ها یکی از مباحث حاد عصر حاضر در راستای مدیریت تحول در آموزش عالی می‌باشد؛ چرا که آموزش عالی هم اکنون در کشور دستخوش چالش‌های متعددی شده است. چالش‌هایی از قبیل محدودیت‌های مالی، افزایش تقاضای اجتماعی، تنوع شرایط پذیرش دانشجو، تحت فشار بودن برای ایجاد پیوند نزدیک‌تر با صنعت، مدیریت ضعیف و ناکارآمد، تخصص و صلاحیت ناکافی علمی و تجربی لازم مدیران دانشگاهی و نبود آگاهی لازم از فضای حاکم بر دانشگاه و در نتیجه تأکید بر استفاده از روش‌های بوروکراتیک و سنتی مدیریتی. باید اذعان داشت که راهبردهای فعلی مدیریتی در راستای رفع چالش‌های فوق، هم‌چنین محقق‌ساختن هدف‌ها، رسالت‌ها و رویکردهای نوین آموزش عالی از کارآیی چندانی برخوردار نیست و چنانکه راهکار مناسبی برای آن ارائه نشود، به عنوان عاملی، تهدیدکننده کیفیت آموزش عالی محسوب می‌شود. از طرفی پارادایم‌های جدید ارزیابی، توجه مؤسسات آموزش عالی را به برنامه درسی و محوریت آن قرار داده‌اند. البته این به آن معنا نیست که ابعاد دیگر مورد توجه قرار نگیرد، بلکه مفهوم ضمنی آن این است که تمامی فعالیت‌ها و عملکردهای آموزش عالی در راستای برآوردن نیازها و انتظارات ذینفعان آموزش عالی در لوای برنامه درسی قرار گیرد. چنانچه با ژرف‌نگری نیز تمامی عناصر نظام دانشگاهی را از قبیل آموزش، مدیریت، ساختار سازمانی و کارکنان اداری مورد بررسی قرار دهیم، مشخص می‌شود که عملکرد همه آنها ارتباط تنگاتنگی با بهبود برنامه درسی دارد و اصولاً برای اجرای بهتر برنامه درسی در دانشگاه موجودیت و حضور یافته‌اند.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج حسینی [۱۳]؛ ربیعی و همکاران [۴۰] و بصیری و همکاران [۴۱]، در این مورد که راهبردهای یاددهی- یادگیری توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده سازد، همخوان است. همچنین نتایج پژوهش حاضر با نتایج



ساندرز [۳۸]؛ سامر و دلین [۴۲]؛ باقری [۴۳] و پزشکی‌راد و محتشم [۴۴] در مورد اینکه باید در فرایندهای آموزشی از منابع متعدد یادگیری و فعالیت‌های متنوع آموزشی استفاده گردد؛ با نتایج خسروی و همکاران [۴۵] در مؤثر بودن کاربرد روش‌های مشارکتی تدریس، ابزارهای فناورانه و راهبردهای نوین آموزشی؛ با نتایج اسمیت [۴۶] 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 [۴۷] در فراهم نمودن امکان پرورش تفکر انتقادی و خلاقیت همخوان می‌باشد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش جهانی [۴۸] و خسروی و همکاران [۴۵] در این رابطه که از روش‌های فعال یادگیری استفاده نمی‌شود؛ ناهمخوان می‌باشد.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش حسینی [۱۳] و پاکاریان و همکاران [۴۹] در مورد اینکه راهبردهای مدیریتی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد و اینکه برای افزایش کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری، باید تحولاتی در راهبردهای مدیریتی دانشگاه صورت بگیرد؛ با نتایج پاکاریان و همکاران [۴۹]، ساندرز [۳۸]، علومی [۵۰] در تدوین یک برنامه نظام‌مند جهت بازآموزی و رشد و ارتقای حرفه‌ای اساتید در راستای ارتقای فرآیند یاددهی-یادگیری؛ با نتایج خسروی و همکاران [۴۵] در زمینه ایجاد تغییر در ساختار دانشگاه و فرآیند پشتیبانی در راستای استفاده از روش‌های فعال تدریس برای ارتقای فرآیند یاددهی-یادگیری؛ با نتایج سیاری [۵۱] مبنی بر فراهم نمودن اعضای هیئت علمی متخصص و دارای توان علمی بالا؛ با نتایج بصیری و همکاران [۴۱]، در مورد عدم کفایت، مناسب و به‌روز بودن امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهش؛ با نتایج خوشرو و سیف [۵۲] در مواردی مانند مشکلات استادان و دانشجویان، از جمله نداشتن دسترسی کافی به منابع علمی اطلاعاتی، شرایط دشوار استفاده از فرصت‌های مطالعاتی جهت نوسازی و بهسازی اطلاعات علمی، و شرایط نامناسب محیط فیزیکی مثل اتاق گروه درسی؛ با نتایج مؤمنی [۵۳] در تأثیرگذاری عوامل علمی، حرفه‌ای، درون‌سازمانی، برون‌سازمانی، انگیزشی بیرونی و انگیزشی درونی بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی همخوان می‌باشد.

در فرآیند اجرای برنامه درسی و راهبردهای یاددهی-یادگیری با رویکرد رشد و توسعه پایدار، رعایت هر یک از موارد زیر یک ضرورت محسوب 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 مدیریتی و خود سازماندهی در فرآیند یادگیری میسر نخواهد شد. شکوفایی استعدادهای دانشجویان 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 محوری‌شدن پژوهش امکان‌پذیر نخواهد بود. - 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 ایجاب می‌کند تا علاوه بر تعادل میان گرایش‌ها و رشته‌ها، تقویت تعامل بین‌گرایشی و بین‌رشته‌ای در دستور کار قرار گیرد. - لزوم هدایت موضوع پایان‌نامه‌ها به نیازها 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؛ - تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری به موازات تقویت روحیه پرسشگری در دانشجویان؛ - لزوم توجه به استفاده از رویکردهای فعال یاددهی-یادگیری.



در خصوص راهبردهای مدیریتی نیز رعایت هر یک از موارد زیر در تحقق مدیریت تحول و رشد و توسعه پایدار مؤثر واقع خواهد شد: - اصلاح رویکردهای مدیریت بروکراتیک و استفاده از رویکردهای جدید مانند مدیریت مشارکتی در جهت اصلاح فرهنگ سازمانی دانشگاه و در نتیجه ارتقای فرآیند یاددهی- یادگیری و رشد و توسعه پایدار: اداره دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی باید به صورت همکاری مشترک میان مدیران، اساتید، دانشجویان و کارکنان ستادی و صفی که هدف آنان پژوهش، آموزش و یادگیری است، درآید. این امر مهم زمانی تحقق می‌یابد که تصمیم‌گیری‌ها و تصویب برنامه‌ها در چهارچوب برنامه‌های توسعه کشور به هیئت‌های امناء و شوراهای دانشگاه‌ها تفویض شود و در کنار این امر، با احترام به گرایش‌ها و نظریات متنوع در دانشگاه‌ها و با از بین بردن بی‌اعتمادی موجود نسبت به مدیران و با کوشش در تغییر نوع نگرش دانشگاهیان نسبت به مدیریت دانشگاهی، زمینه را برای توسعه فرهنگ مشارکت و مدیریت مشارکتی در دانشگاه‌ها فراهم کرد. - لزوم توجه به رهبری قدرتمند: جایگاه رهبری در دانشگاه‌های سنتی بسیار ضعیف است و پیچیدگی‌ها و تغییرات سال‌های اخیر این ضعف را آشکارتر کرده است. چنانچه دانشگاه‌ها خواستار تحولات اساسی و پایدار هستند، ضروری است که به قابلیت‌های مدیریتی سطح بالاتر دست یابند و از روش‌های مختلف و متفاوتی در اداره امور دانشگاهی بهره‌مند شوند. - لزوم ایجاد کارگاه‌های آموزشی جهت آشنایی اساتید با روش‌های فعال تدریس، روش‌های مؤثر راهنمایی پایان‌نامه‌ها و نحوه تعامل با دانشجویان و روش‌های نوین ارزیابی از عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشجویان؛ - تأمین اساتید مجرب و اصلاح ملاک‌های استاد تحصیلات تکمیلی و استاد راهنما با تأکید بر بررسی مهارت‌های مورد نیاز برای کارهای پژوهشی از قبیل مهارت در روش‌های تحقیق و آمار، داشتن بنیان نظری و قدرت تحلیل بالا و.... - گسترش ارتباطات بین‌دانشگاهی داخلی و توسعه روابط علمی بین‌المللی از طریق ارتباطات بین‌رشته‌ای، بین‌دانشکده‌ای و بین‌دانشگاهی و بین‌کشوری و تجدیدنظر در اعزام اعضای هیئت علمی به کنگره‌ها، سمینارها و فرصت‌های مطالعاتی و بهره‌گیری روزآمد از دستاوردهای علمی و تکنولوژیک دنیا برای تحول در مدیریت آموزش عالی و تحقق رشد و توسعه پایدار.

منابع

- [۱]- جاودانی حمید ۱۳۷۸. بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن آینده (اکتبر ۱۹۹۸). مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- [۲]- ایرانمنش، مهدی و کامرانی، احسان. ۱۳۸۳. نقش آموزش عالی در توسعه پایدار. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، ۳۳-۵۲.
- [۳]- فتحی‌واجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید. ۱۳۸۶. ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ۵: ۱-۲۷.
- [۴]- گزارش کمیته برنامه‌ریزی آموزش عالی و تحقیقات. ۱۳۶۸. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- [۵]- احمدی‌دستجردی، داوود و انوری، صدور. ۱۳۸۳. آموزش عالی و پژوهش در فرآیند توسعه. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۵۳-۶۰.
- [۶]- بازرگان، عباس. ۱۳۷۴. ارزیابی درون‌دانشگاه و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سوم، پاییز و زمستان: ۳ و ۴.
- [۷]- رئوفی، محمود. ۱۳۷۴. دانشگاه و توسعه فرهنگی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. سال سوم، ۲: تابستان.
- [۸]- الویری، محسن. ۱۳۸۴. رسالت آموزش عالی. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۵۴۹-۵۴۱.
- [۹]- وودهال، مری. ۱۳۷۳. توسعه اقتصادی و آموزش عالی. ترجمه هادی شیرازی بهشتی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال دوم، بهار، ۱: ۱۹۳-۱۷۸.

- [10]- United Nation Development programs. 2004. *Human Development Report*; N.Y.
- [11]- UNESCO. 2004. *Sustainable Human Development*, www. Unesco.org.
- [12]- Wang, X. 2002. *A Study of the Curriculum Structure and Content of Doctoral Programs in Higher Education in the People's Republic of China*, 146. ProQuest Information and Learning Company.



- [۱۳]- حسینی، میرقاسم. ۱۳۸۸. کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی- ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- [۱۴]- پریخ م. ۱۳۸۵. سنجش اثربخشی کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های سواد اطلاعاتی. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۲: ۷۹-۱۰۳.
- [۱۵]- اجتهادی، مصطفی. ۱۳۷۷. تحلیلی بر توانمندی‌ها و کاستی‌های نظام آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۷: ۳۳-۵۷.
- [۱۶]- معروفی، یحیی؛ کیامنش، علی‌رضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی‌عسکری، مجید. ۱۳۸۶. ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ۱۱۲-۸۱.
- [۱۷]- فریدون، عبدالحسین. ۱۳۸۳. آموزش عالی و توسعه ملی. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، ۲۲۷-۲۱۳.
- [۱۸]- فراستخواه، مقصود و کبریایی، احمد. ۱۳۷۷. آموزش عالی در آستانه قرن بیست‌ویکم (گزارشی از کنفرانس جهانی آموزش عالی-۱۹۹۸). فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۷: ۱۲۹-۱۱۹.
- [19]- 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.
- [20]- Okland, J. S. 1993. *Total Quality Management: The Route to Improving Performance*. 2nd ed. London: Butterworth Heinemann.
- [۲۱]- مشایخ، فریده. ۱۳۷۸. دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: سمت.
- [22]- Ziegler, H. 1994. *International Development in Assuring Quality in Higher Education*. Quality in Higher Education. Vol. 4, n. 2.
- [23]- UNESCO. 1995. *Policy Paper for Chang and Development in Higher Education*. Paris: UNESCO. Vol. 4 & 18, n. 3.
- [۲۴]- یارمحمدیان، محمدحسین. ۱۳۸۳. کیفیت در آموزش عالی. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۷۱۹-۷۱۰.
- [25]- Tyler, R. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- [26]- Taba, H. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- [27]- Wiles, J; Bondi, J . 2002. *Curriculum Development; A Guide to practice*. New Jersey, Merrill and prentice hall, 6th ed.
- [۲۸]- فتحی و اجارگاه، کورش. ۱۳۸۶. اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- [29]- Akker, J.J.H Vanden 2003. *Curriculum Persectives: An Introduction*. In j. Vanden Akker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds.) *Curriculum Landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- [۳۰]- آقازاده، محرم و احدیان، محمد. ۱۳۷۷. راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی. تهران: نوپردازان - پیوند.
- [31]- Campbell, L; Campbell, B & Dickinson, D. 2004. *Teaching and learning through multiple intelligence*. Boston: Pearson Education.
- [۳۲]- آقازاده، محرم. ۱۳۸۴. راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: آییژ.
- [33]- Bandyopadhyay, K & Lichtman, R. 2007. *Six Sigma Approach to Quality and Productivity Improvement in an Institution*. *International Journal of Management*, 24, 4, 802-807.
- [۳۴]- عارفی، محبوبه. ۱۳۸۴. برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.
- [۳۵]- سلمان‌زاده، حسین و ملکی، مهناز. 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.
- [۳۶]- بازرگان، عباس. ۱۳۷۷. آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم‌اندازها. ترجمه داود حاتمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال ششم، ۲و۱: ۱۳۹-۱۲۵.



- [37]- 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.
- [38]- 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.
- [۳۹]- نورزاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و فتحی‌واجارگاه، کورش. ۱۳۸۵. طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایران. پایان‌نامه دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران.
- [۴۰]- ربیعی، مهدی؛ محبی‌امین، سکینه و رشیدحاجی‌خواج‌لو، صالح. ۱۳۸۹. ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی دوره آموزش- مجازی دانشگاه فردوسی مشهد. مجله افق توسعه آموزش پزشکی، دوره ۴، شماره ۱، تابستان و پاییز.
- [۴۱]- بصیری، عباس؛ یادگاری، داود؛ مرتضوی، فتحیه؛ میرزاییگی، علی و ولایی، ناصر. ۱۳۸۰. ارزشیابی پروژه‌ی ارتقاء کیفیت آموزش و بهبود برنامه درسی با تأکید بر روش‌های فعال در علوم پایه. دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. پژوهنده، دوره ۶، شماره ۴، ۳۱۵ - ۳۱۱.
- [42]- 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.
- [۴۳]- پزشکی‌راد، غلامرضا؛ محتشم، حمیدرضا و فعلی، سعید. ۱۳۸۶. *ارزیابی کیفیت رشته ترویج و آموزش کشاورزی/از دیدگاه دانش‌آموختگان دانشگاه تربیت مدرس*. علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، جلد ۳، شماره ۱، صص ۱۴۰-۱۳۱.
- [۴۴]- باقری، منصوره. ۱۳۸۴. *ضرورت بازنگری در برنامه‌های آموزشی کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌های ایران (دوره کارشناسی و کارشناسی‌ارشد)*. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱، ۳ و ۲: ۷۰-۵۷.
- [۴۵]- خسروی، فروغ و لیاقتدار، محمدجواد. ۱۳۸۶. *بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی در کاربرد روش‌های مشارکتی تدریس، ابزارهای فناورانه و راهبردهای نوین آموزشی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- [46]- Smith, G.S. (2004). *Assessment strategies: What is being measured instudent course evaluation?* Accounting Education, 13(1), 3-28.
- [۴۷]- گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری موسسه 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.
- [۴۸]- جهانی، جعفر. ۱۳۸۴. *نقد و بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی*. مندرج در: قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز مطلوب. انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران. تهران: سمت.
- [۴۹]- پاکاریان، سارا. ۱۳۶۹. *بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- [۵۰]- علومی، طاهره. ۱۳۸۰. *ارزیابی وضعیت علمی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی در مقطع کارشناسی‌ارشد در دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس و علوم پزشکی ایران*. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، ۳۱ (۱)، ۴۱ - ۶۵.
- [۵۱]- سیاری، علی. ۱۳۷۳. *تحلیلی بر مشکلات و تنگناهای آموزش عالی کشور*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۱، سال ۲، ۴۷-۱۹.
- [۵۲]- خوشرو، پروانه و سیف، علی‌اکبر. ۱۳۷۷. *ارزشیابی از دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه علامه طباطبائی*. طرح پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی.
- [۵۳]- مؤمنی‌مهموئی، حسین. ۱۳۸۳. *بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.



Pathology and quality control executive strategies curriculum
with approach to sustainable development

Mohammad Beyrami

1. Ph.D. Student Curriculum Development, Islamic Azad University of Tehran, Science and
Research Branch, Farhangiyen University Lecturer. Beyrami1366@yahoo.com

Hossein Rahimi Rad

Ph.D. student in social psychology,
vice-chancellor of Farhangiyen University(Campus of Allameh Amini Tabriz)

Abstract

The goas of this study is pathology and quality control executive strategies (teaching – learning and management) curriculum with approach to Transformation Management and sustainable development of the undergraduate program planning course using an evaluation method based on curriculum and syllabi approved by the Ministry of Science, Research and Technology (Iran). The study is a descriptive survey; the population included 17 women professors and 177 students of program planning and the sampling method of professors was census. For sampling students categorization sampling method was used with the size of 121 people. To evaluate the basic components of the study, researcher's questionnaire is used based on Likert scale of five degrees. Reliability of aspects of strategies for executive was achieved through the implementation of pilot study and calculating Cronbach alpha of 0/92, respectively. T-test results showed that the Strategies of Teaching - Learning of program planning curriculum at graduate degree moderately meet the needs and expectations of the students and professors. for the management strategies of the curriculum, that this strategies are fulfilling the professors' expectations and needs moderately, But they have not met the students' needs and expectations

Keywords: Pathology, quality control, executive strategies curriculum, sustainable development.