

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر رشد مهارت های  
شغلی، انتظارات شغلی و شانس اشتغال دانش آموختگان این رشته ها

## The Effects of MA Educational Sciences Curriculum on Graduates' Job Skills Development, Job Expectations and Chances for Holding a Job

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۳/۹، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۹/۵/۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۶/۱۱

Fateme Moqadam, Dr. Abdollah Parsa,  
Dr. Yadollah Mehralizadeh

فاطمه مقدم<sup>۱</sup>، دکتر عبدالله پارسا<sup>۲</sup>، دکتر یدالله  
مهرعلیزاده<sup>۳</sup>

**Abstract:** The aim of this research is to investigate the attitudes of present and former MA students of Educational Sciences department in Shahid Chamran University of Ahvaz, in order to find out about the effects of their curriculum on their job skills development, their expectations of job and their chance to holding a job. The statistical samples of this research included MA students and MA postgraduates of Educational Sciences courses that were available and were selected purposely. The data were collected by a researcher-made questionnaire and the reliability, content validity and criteria validity ( $r=.73$ ) were calculated and confirmed. The results indicated that participants' attitudes to the curriculum of their courses could predict their expectations of job and their job skills development. Also it was found that the relationships between participants' attitudes toward their university and their expectations of job and their job skills development, are positive and significant. The gender factor has significant effects on participants' attitudes toward their curriculum, their expectations of job and their job skills. The factors of course and interaction of gender and course have significant effects on their expectations of job and their job skills development.

**Keywords:** educational science course, job skill, job expectation.

چکیده: هدف این پژوهش، مطالعه نگرش دانشجویان کنونی و پیشین کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز نسبت به تأثیر برنامه درسی رشته تحصیلی خود بر رشد مهارت های شغلی، انتظارات شغلی و شانس اشتغال آنها است. نمونه آماری پژوهش دانشجویان و دانش آموختگان مقطع کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی در کشور است که گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز به عنوان یک نمونه غیر احتمالی در دسترس مورد بررسی قرار گرفتند. اطلاعات با استفاده از یک پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شد که پایایی، روایی محتوایی و روایی ملاک آن ( $r=0.73$ ) بررسی و تأیید شدند. نتایج تحقیق حاکی از آن است که نگرش شرکت کنندگان در تحقیق نسبت به برنامه درسی رشته تحصیلی شان قادر به پیش بینی انتظارات شغلی و میزان رشد مهارت های شغلی آنان است. همچنین دریافت شد که همبستگی بین نگرش شرکت کنندگان نسبت به دانشگاه محل تحصیل با انتظارات شغلی و رشد مهارت های شغلی آنان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. عامل جنسیت بر نگرش شرکت کنندگان نسبت به برنامه درسی رشته، انتظارات شغلی و مهارت های شغلی آنان اثر معناداری داشته است. عامل رشته و تعامل دو فاکتور رشته و جنسیت بر انتظارات شغلی و رشد مهارت های شغلی آنها تأثیر معناداری دارند.

کلمات کلیدی: رشته علوم تربیتی، مهارت شغلی، انتظارات شغلی.

<sup>۱</sup> دانشجوی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

[Fateme.moghadam@ymail.com](mailto:Fateme.moghadam@ymail.com)

<sup>۲</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده

مستول). [abdparisa@gmail.com](mailto:abdparisa@gmail.com)

<sup>۳</sup> استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

[yamehralizadeh@gmail.com](mailto:yamehralizadeh@gmail.com)

## مقدمه

نقش آموزش عالی در ایجاد و توسعه مهارت‌های شغلی نیروی کار آینده، مدت‌ها است که موضوع بحث دانشگاه‌ها بوده است. با افزایش چشمگیر میزان ثبت‌نام در مؤسسات آموزش عالی، دیگر مدرک تضمین مناسبی برای اشتغال نیست و انتظار می‌رود مؤسسات آموزش عالی دانشجویان را به مهارت‌ها و ویژگی‌های شغلی تجهیز کنند (جوین و سنگلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). دیگر فقط تولید دانش کافی نیست؛ بلکه تبدیل دانش، بازاریابی دانش و طراحی بسته‌های دانش برای واحدهای کار نیز لازم است. تحصیلات تکمیلی، در این میان دارای نقش و منزلتی والاتر است، زیرا وظیفه تربیت نیروی انسانی متخصص در عرصه آموزش، پژوهش و خدمات را بر عهده دارد (مدهوشی، زالی و نجیمی، ۱۳۸۸). در ماده ۲ آئین‌نامه کارشناسی‌ارشد ناپیوسته مصوبه جلسه ۲۹۰ شورای عالی برنامه‌ریزی مورخ ۱۳۷۳/۱۰/۲۵، هدف از ایجاد دوره‌های کارشناسی ارشد، گسترش دانش و تربیت متخصصان و پژوهشگرانی بیان شده است که با فراگیری آموزش‌های لازم و آشنایی با روش‌های پژوهش علمی، مهارت لازم را برای آموزش، پژوهش و خدمات پیدا کنند. انتظار این است که قابلیت‌های علمی و پژوهشی دانش‌آموختگان این دوره‌ها تا حدی پرورش و افزایش یابد که توانایی انتقال و ترویج تازه‌ترین دستاوردهای علمی و دانش موجود در زمینه رشته تحصیلی خود از طریق فعالیت‌های آموزشی، را به محیط واقعی کار خود داشته باشند (دلوری، ۱۳۸۷). آن گونه که رجبی (۱۳۹۸) با استناد به متون پیشین گفته است؛ دانشگاه‌های نسل سوم با رویکرد حرفه‌ای‌گرایی و تأکید بر رشد حرفه‌ای دانشجویان و دانشگاه‌های نسل چهارم با رویکرد کارآفرینی و تأکید بر آموزش همراه با پژوهش و آشناسازی دانشجویان با نیازهای مبتنی بر بازار کار، در صدد تحقق و توسعه ظرفیت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان نظام آموزش عالی هستند.

نظریه‌های مختلفی مانند نظریه رفتار مصرف‌کننده<sup>۲</sup>، نظریه توسعه انسانی<sup>۳</sup> و نظریه سرمایه انسانی<sup>۴</sup> از اشتغال‌پذیری دانشجویان به‌عنوان یکی از کارکردهای دانشگاه حمایت می‌کنند بر اساس نظریه رفتار مصرف‌کننده، دانشجویان خریدار خدماتی ارائه شده از سوی مؤسسات آموزشی هستند و انتظار دارند بتوانند توانمندی‌ها و قابلیت‌های لازم را برای اشتغال کسب کنند تا زمینه‌های ورود آن‌ها به بازار کار مهیا شود. نظریه توسعه انسانی، با تأکید بر تنوع

---

1 - Ju pan and Sheng lee

2. Consumer behavior theory

3. Human development theory

4. Human capital theory

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

مهارتهایی مانند تولید دانش، آماده سازی حرفه‌ای، دانش فرهنگی (جانک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ به نقل از شرفی اسدی ملفه، اباصلت خراسانی، فتاحی واجارگاه و صالحی عمران، ۱۳۹۶)؛ و با هدف برخورداری انسان از زندگی طولانی، سالم و خلاق در محیط زیستی غنی و در جامعه‌ی مدنی دمکراتیک (شیرزادی، ۱۳۹۱:۱۴۱)، چند عنصر اساسی بهره‌وری با ارتقاء سطح کارایی، برابری دسترسی به فرصت‌های یادگیری، پایایی فرصت‌ها برای نسل‌های بعدی و توانمندسازی را مد نظر قرار می‌دهد. آموزش به‌عنوان یک عامل ضروری باید باعث توسعه افراد و توانایی‌های آن‌ها در زمینه‌ی اشتغال‌پذیری شده و توانایی تفکر و خلاقیت را به‌منظور تصمیم‌گیری بهتر در افراد افزایش دهد (الناگا و امران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ به نقل از رجبی، ۱۳۹۸). نظریه سرمایه انسانی نیز بر آموزش به‌عنوان اصلی‌ترین عامل توانمندسازی اقتصادی تأکید دارد (بریج استوک، ۲۰۰۹). به همین خاطر یکی از وظایف اساسی نظام آموزشی، فراهم کردن شرایطی است که در آن نیروهای تحصیل‌کرده بتوانند از دانش و توانایی‌هایی برخوردار شوند که با نیازهای متغیر و نوین اقتصادی و صنعتی متناسب باشد (صالحی عمران و رحمانی، ۱۳۹۱). بهبود در کیفیت نیروی انسانی با تربیت عامل کار ماهرتر، کارآزموده‌تر و تواناتر و بهبود و پیشرفت در دانش و فناوری برای اقدام کارا تر و مولدتر، مورد توجه و تأکید این نظریه است. دانش و خلاقیت ذاتی و یا اکتسابی انسان، همان سرمایه انسانی است. سرمایه‌گذاری انسانی و اعتلای کیفیت نیروی کار یکی از راه‌های اصلی رشد اقتصادی جامعه است (یحیی زاده، ۱۳۹۴: ۵).

الگوهای مختلفی نیز در رابطه با اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان آموزش عالی وجود دارد. نایت و یورک (۲۰۰۳) چارچوبی برای گنجانیدن مفهوم اشتغال‌پذیری به عنوان مجموعه‌ای از دستاوردها، مهارت‌ها، درک و ویژگی‌های شخصی که به افراد برای به دست آوردن شغل و موفقیت در مشاغل خود یاری رساند تا فرد برای خود، نیروی کار، جامعه و اقتصاد مفید واقع شود، در برنامه درسی دانشگاهی پیشنهاد کرده‌اند. از دیدگاه آنها رابطه نزدیکی بین اشتغال-پذیری و یادگیری خوب وجود دارد و باید در این رابطه به چهار مؤلفه؛ درک رشته‌ای<sup>۳</sup> (موضوع رشته و اینکه چگونه سازمان کار می‌کند)؛ مهارت<sup>۴</sup> (علمی، اشتغال و زندگی به‌طور کلی)؛ باور خودکارآمدی<sup>۵</sup> (منعکس‌کننده برداشت یادگیرنده از خود، باور خود و امکان بهبود و توسعه وضع خود)؛ و فراشناخت<sup>۶</sup> (مکمل خودکارآمدی، پذیرای خودآگاهی، چگونگی یادگیری و بازاندیشی،

1. Junk

2. Elnaga & Imran

3. Understanding

4. Skill

5. Efficacy belief

6. Metacognition

شامل دانش استراتژی یادگیری، تفکر و حل مسئله و حمایت و ترویج آموزش مداوم و یادگیری مادام‌العمر) باید توجه شود (شریفی اسدی ملفه و همکاران، ۱۳۹۶). گنج‌نیدن نیازهای همه گروه‌های ذینفع در برنامه درسی و توجه به شیوه‌های ارزیابی از دانش موضوعی و مهارت‌های حرفه‌ای قابل انتقال به موقعیت واقعی کار، از تأکیدات این الگوست.

الگوی کربرایج نیز به‌عنوان الگویی معرفی شده است که پنج مفهوم اصلی دانش توسعه شغلی (کار راهه)<sup>۱</sup>، تجربه کار، دانش و مهارت تخصصی (مدرک تحصیلی)، مهارت‌های عمومی و هوش هیجانی را که برای دستیابی موفق به فرصت‌های شغلی، ضروری و مهم هستند، در بر دارد (داکرپول و سوول، ۲۰۰۷). دانش توسعه‌ی شغلی به معنای یادگیری چگونگی کشف فرصت‌های کاری موجود در بازار کار، چگونگی معرفی خود به کارفرمایان و چگونگی تصمیم‌گیری در مورد مشاغل خود؛ دانش و مهارت تخصصی به‌عنوان یک مفهوم محوری و تعیین‌کننده برای ورود دانش‌آموختگان در رشته‌ی خود به بازار کار؛ مهارت‌های عمومی، اصلی، کلیدی و قابل انتقال به کار مانند خلاقیت، انعطاف‌پذیری، توانایی برقراری ارتباط، استقلال، کار تیمی، مدیریت زمان، تمایل به یادگیری، مهارت مدیریت دیگران، توانایی سازمان‌دهی و هم‌بند کردن مهارت‌های سازمانی و کارآفرینی از ضروریات بسیار مهم برای افزایش شانس اشتغال دانش‌آموختگان هستند و باید در برنامه درسی مورد توجه باشند. مدل نظری دانس با معرفی چهار ویژگی دانش، مهارت و اقدامات برنامه‌ریزی شده برای تسهیل فرآیند تصمیم‌گیری: آگاهی از فرصت‌های کاری و نیازها؛ قابلیت انتقال یادگیری به شغل و نیز آگاهی از توانایی‌ها و ارزش‌های خود (واتر، ۲۰۰۶، به نقل از رجبی، ۱۳۹۸)؛ و الگوی اشتغال‌پذیری بریج استوک (۲۰۰۹) با تأکید بر اهمیت مهارت‌های مدیریتی کار به دلیل نقش مهمی که در تعیین، حدود، شیوه، زمان و مکان، استفاده از مهارت‌های عمومی و خاص رشته دارند، از جمله این الگوها هستند.

نظرزاده زارع و نادری (۱۳۹۴) با اشاره به مفهوم اقتصاد دانایی و حصول آن از طریق آموزش، نقش آموزش عالی را در راهبرد توسعه مبتنی بر دانایی، کلیدی و محوری می‌دانند. شریفی اسدی ملفه و همکاران (۱۳۹۸) با شناسایی ۱۶ مؤلفه اشتغال‌پذیری مانند دانش موضوعی رشته، مهارت‌های عملی رشته، مهارت‌های ارتباطی، کارگروهی، مدیریت و برنامه‌ریزی و ... آنها را در ۳ مقوله اصلی دانش و مهارت آکادمیک، دانش و مهارت مرتبط با محیط کار و نیز نگرش و ویژگی‌های فردی دسته‌بندی کرده‌اند. داکرپول، کوالتر و سوول<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نیز در کنار دانش و مهارت موضوعی رشته، بر مؤلفه‌هایی مانند مهارت عمومی، یادگیری توسعه

1. Career

2 Dacre Pool, Qualter & Sewell

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

شغلی و نیز برخی ویژگی های فردی مانند خودکارآمدی و خودارزیابی به عنوان مؤلفه های تأثیرگذار در اشتغال پذیری دانش آموختگان، تأکید کرده اند. دورتی، فورنیر و لافون<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان " شایستگی های کانونی (اصلی) دانشجویان دکتری " تعداد ۱۱۱ شایستگی مختلف را جهت اشتغال پذیری دانشجویان دکتری شناسایی و در شش دسته اصلی شامل دانش و مهارت های فنی خاص، شایستگی های انتقال پذیر رسمی، شایستگی های انتقال پذیر غیررسمی، شایستگی های گرایشی (نگرشی)، شایستگی های رفتاری و فراشایستگی تقسیم بندی کرده اند. پورآتشی (۱۳۹۷) محتوای درسی، کیفیت بخشی به آموزش، دانش و یادگیری، ارتباطات فردی را از مؤلفه های مهم در اشتغال دانشجویان رشته های کشاورزی برشمرده است که می توان گفت در مورد سایر رشته ها نیز حقیقت دارد. صالحی عمران و حسین تبار مرزبالی (۱۳۹۳) اظهار داشته اند که مؤلفه هایی مانند شهرت علمی دانشگاه، معدل دوره تحصیل، تعداد مقالات، پایان نامه، و استاد راهنما، منجر به اشتغال در بخش صنعت نمی شوند. سیاست های مرتبط با تعامل صنعت و دانشگاه، نتوانسته اند این ارتباط را در حد کافی ایجاد کنند. لذا باید گفت برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی برای تحقق این اهداف از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. از این رو، در پژوهش حاضر سعی بر این است که میزان موفقیت دانشگاه ها در تحقق رسالت موردنظر در رشته علوم تربیتی با توجه به نگرش ها و انتظارات شغلی دانشجویان و دانش- آموختگان نسبت به برنامه های درسی در دانشگاه و فرصت های شغلی پیش روی آنها مورد مطالعه قرار گیرد.

رشته علوم تربیتی از پرکاربردترین رشته های دانشگاهی در نهادها و مؤسسات آموزشی مختلف مانند وزارتخانه های آموزش و پرورش، وزارتخانه علوم و تحقیقات و فناوری و مراکزی مانند فرهنگسراها، سازمان بهزیستی، سازمان زندان ها، کانون های اصلاح و تربیت، مراکز مشاوره خصوصی، مدارس و ... است که از اساسی ترین نهادهای اجتماعی هستند و مهم ترین وظیفه آنها تربیت انسان هایی است که آینده جامعه را تعیین خواهند کرد. آمار ارائه شده توسط مرکز آمار و اطلاعات راهبردی کشور در سال ۱۳۹۷ نشان می دهد جمعیت بیکار دانش آموختگان رشته های علوم تربیتی ۳۱۸۶۴ نفر است که نسبت به سال ۱۳۹۰ بیش از ۲۵ درصد افزایش یافته و در حالی که در سال ۱۳۹۰ نرخ بیکاری در این رشته ۲/۸ درصد بود در سال ۱۳۹۷ معادل ۸/۵ درصد است. هرچند این نرخ در مقایسه با سال ۱۳۹۶ حدود ۹ درصد کاهش داشته اما همچنان نرخ بالایی به نظر می رسد. البته نرخ بیکاری در دانش آموختگان این رشته در مقایسه با سایر رشته ها در ۱۹ گروه تحصیلی، به استثنای رشته دامپزشکی (۷/۳ درصد) از همه رشته ها کمتر

---

<sup>1</sup>. Durette, Fournier & Lafon

فاطمه مقدم ، دکتر عبدالله پارسا ، دکتر یدالله مهرعلیزاده

است و حتی در مقایسه با نرخ بیکاری دانش آموختگان رشته‌های علوم انسانی (۱۲/۲ درصد)، هنوز مطلوب‌تر تلقی می‌شود.

جدول شماره ۱: نرخ بیکاری برخی از رشته‌های علوم انسانی طی سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۷

جمعیت فارغ‌التحصیل یا در حال تحصیل دوره‌های عالی بر حسب جنس و گروه‌های عمده تحصیلی طی ۳ سال اخیر						
سال ۹۷		سال ۹۶		سال ۹۵		گروه‌های دانشگاهی
نرخ بیکاری (درصد)	بیکار (نفر)	نرخ بیکاری (درصد)	بیکار (نفر)	نرخ بیکاری (درصد)	بیکار (نفر)	
۸.۵	۳۱۸۶۴	۹.۳	۷۵۱۸۶	۹.۳	۲۳۳۵۴	علوم تربیتی
۲۴.۵	۳۵۰۹۷	۲۳.۵	۳۵۸۲۶	۲۸	۴۲۰۵۵	هنر
۱۲.۲	۳۲۱۰۰	۱۴.۱	۸۱۲۷۳	۱۳.۷	۸۷۸۸۷	علوم انسانی
۱۹.۷	۸۶۷۹۶	۱۸.۶	۲۹۱۹۱	۲۰.۳	۸۰۷۹۰	علوم اجتماعی و رفتاری
۸.۶	۱۷۳۶	۱۶.۵	۳۲۳۴	۱۷.۵	۳۴۳۶	روزنامه‌نگاری و اطلاع‌رسانی
۱۷.۹	۲۶۶۶۴۹	۱۸.۹	۲۶۴۲۳۳	۲۰.۶	۲۶۶۹۰۴	بازرگانی و امور اداری
۲۱.۴	۹۲۳۱۲	۲۴.۱	۸۱۲۷۲	۲۵.۷	۹۲۵۶۹	حقوق

(مرکز آمار ایران، ۱۳۹۷)

شاید آن گونه که شرح شریفی (۱۳۹۱) گفته است یکی از دلایل فقدان کیفیت در آموزش عالی کشور ما، ناکارآمدی برنامه‌های درسی و دوره آموزشی دانشگاه‌ها در پاسخ‌گویی به نیازهای بازار کار و صنعت به نیروی انسانی ورزیده و ماهر باشد. از این رو، ضرورت تناسب برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی با نیازهای جدید بیش‌ازپیش جلوه‌گر شده است و بازنگری برنامه‌های درسی در این جهت مستلزم ارزیابی آنها است. بهترین ارزیابان برنامه‌های درسی نیز مشتریان بلافصل آنها یعنی دانشجویان و دانش‌آموختگان هستند. دانشجویان به عنوان یکی از مهم‌ترین ذی‌نفعان آموزش عالی، از دیدگاه محققان (مارش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ گریفیث<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ وایز و باندی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ نصر و همکاران، ۲۰۰۸؛ نقل در شادفر، لیاقتدار و شریف، ۱۳۹۰)، دارای حق اظهارنظر درباره برنامه‌درسی هستند؛ که متأسفانه اغلب مورد غفلت واقع می‌شوند. میرکمالی (۱۳۷۲) نیز دانش‌آموختگان را بهترین منبع ارزیابی دانشگاه‌ها و آموزش عالی می‌داند. به ویژه آنکه دانش‌آموختگان می‌توانند آموخته‌های خود را در محیط کار به محک آزمایش و تجربه بگذارند.

1 - Marsh  
2 - Griffiths  
3 - Wise & Bondi

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

بررسی سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان رشته علوم‌تربیتی و اظهارنظر آنان در رابطه با برنامه‌درسی و امکانات و توانمندی‌های دانشکده، مسؤولان دانشگاه را در پاسخگویی هر چه بهتر به نیازهای دانشجویان، کارفرمایان و سایر ذی‌نفعان یاری می‌نماید. این پژوهش‌ها به فراهم آوردن اطلاعات روشن‌تر برای حل برخی از مسائلی که هم‌اکنون دانشگاه‌های ما با آن مواجهند؛ از جمله عدم استفاده صحیح از افراد متخصص توسط سازمان‌ها، افزایش کمی نیروهای انسانی متخصص بیکار، عدم هماهنگی بین اشتغال و بازار کار، بیکاری تحصیلکردگان، و مشکلاتی از این قبیل، که سیستم دانشگاهی را ناکارآمد جلوه می‌دهد، کمک می‌کند و مسؤولان را بر پاره‌ای از مشکلات و نقاط ضعف و- البته نقاط قوت- در آموزش عالی واقف می‌سازد. رجبی (۱۳۹۸) با بررسی وضعیت اشتغال پذیری دانش‌آموختگان رشته های مهندسی و عوامل مؤثر بر آن به این نتیجه رسیده است که مراکز آموزش عالی باید بتوانند با آموزش‌های مناسب، توانایی و مهارت‌های دانشجویان را برای برآورده ساختن انتظارات ذینفعان بیرونی دانشگاه، تقویت کنند و با یک برنامه‌ریزی منسجم و هماهنگ، تغییراتی را در روش‌های سنتی خود در خصوص یادگیری‌های دانشجویان اعمال کنند تا قابلیت‌های اشتغال افراد به گونه‌ای پرورش یابد که بتوانند پاسخگوی نیاز بازار کار در حوزه‌ی مهارت‌های اشتغال‌پذیری باشند.

پژوهش‌های بسیاری در رابطه با بررسی سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان رشته علوم‌تربیتی انجام شده است. پژوهش بیگدلی، کرامتی و بازرگان هرندی (۱۳۹۱) نشان داد در خصوص رشته‌هایی مثل تکنولوژی آموزشی و مدیریت آموزشی، وضعیت اشتغال و تناسب شغلی، نامطلوب است. خشنودی، فرج‌اللهی و نجفی هزارجریبی (۱۳۹۱) نیز به این نتیجه رسیدند که در برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی به هدف‌های توسعه نیروی انسانی کشور توجه نشده است و دروس ارائه شده و دروس تخصصی علوم‌تربیتی نمی‌تواند در توانایی‌ها و مهارت‌های شغلی دانشجویان، مؤثر و پرورش دهنده مهارت‌های تفکر آنان باشد. به علاوه، پژوهش شهرکی‌پور (۱۳۹۱) نشان داد عواملی مانند تغییر محتواهای آموزشی، انجام پژوهش، شیوه تدریس استادان، توسعه حرفه- ای آنان و تجهیز کلاس‌ها به تکنولوژی نوین به میزان نسبتاً زیادی در افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی‌ارشد مؤثر هستند. شادفر وهمکاران (۱۳۹۰) نیز، دریافتند برنامه‌درسی رشته مدیریت آموزشی با نیازهای شغلی، قابلیت‌ها و مهارت‌های دانشجویان منطبق نیست. همچنین محمدی و ترک‌زاده (۱۳۹۰) میزان رضایت دانشجویان از کیفیت دروس تخصصی را بسیار بالا و پایین‌ترین میزان رضایت آنان را در دروس کارورزی و عملی دریافتند. سعیدی رضوانی، محمدحسین زاده و باغلی (۱۳۸۹) نیز زمینه‌سازی دانشگاه در جهت اشتغال را کاملاً منفی ترسیم کردند و سیاست‌های اقتصادی و استخدامی دولت را به شدت بر وضعیت اشتغال دانش-آموختگان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی مؤثر دانستند. پیش‌بینی هیأت مدیره اداره کار

ایالات متحده<sup>۱</sup> (۲۰۱۲)، نیز نشان می دهد که در فاصله سال های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ انتظار می رود مشاغلی که به طور معمول دستیابی به آنها به مدرک کارشناسی ارشد نیاز دارند، ۷ تا ۲۱ درصد، رشدی بیش از بقیه مشاغل داشته باشند. از این رو انتظار می رود با افزایش سطح تحصیلات شانس اشتغال دانش آموختگان افزایش یابد. همچنین پژوهش شورای صدور مجوز مدیریت آمریکا<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) نشان داد ۶۲ درصد از دانش آموختگان جویای کار رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد در سال ۲۰۱۲ استخدام شده اند و یا تا زمان انجام این پژوهش، پیشنهاد کار دریافت کرده اند. لین<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) نیز به این نتیجه دست یافت که پاسخگویان انتظار داشتند که مقطع کارشناسی ارشد بتواند در آینده فرصت های شغلی و درآمد آنها را افزایش دهد. مرو<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) با بررسی نرخ بازده مورد انتظار دانشجویان رشته های مختلف، گزارش داده است که دانشجویان رشته های مرتبط با آموزش و پرورش (علوم تربیتی) در مقایسه با رشته های مهندسی و مدیریت، انتظار بازدهی کمتری از رشته خود برای اشتغال داشته اند.

نتایج پژوهش نورتون<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) نیز همسو با تحقیقات پیشین نشان داد حدود ۹۰ درصد از دانش آموختگان آموزش عالی نهایتاً تا سه سال و نیم پس از اتمام تحصیلات شاغل شده اند. علل مهم اشتغال از نظر دانش آموختگان، ملاحظات علمی مانند تدریس خوب، ساختار و محتوای دوره ها، برنامه درسی مرتبط، امکانات خوب دوره، درک نگرش ها و انتظارات فعلی دانش آموختگان است. گارسیا آلوارز، لوزادا و کومسانا<sup>۶</sup> (۲۰۱۴) به نبود رابطه پایدار بین آموزش های دانشگاهی و بازار کار به عنوان یکی از دلایل مهم ناکامی دانش آموختگان در اشتغال، اشاره کرده اند. اما پژوهش محمودیان و رشوند (۱۳۹۱) حکایت از اشتغال بالاتر دانش آموختگان رشته علوم تربیتی در مقایسه با رشته های علوم انسانی و هنر دارد. به علاوه، گزارش ارزیابی برونی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران (۱۳۸۹) حاکی از تناسب برنامه درسی دوره با نیازهای فرد و جامعه است و و کارفرمایان از سطح دانش، مهارت و توانایی های ارتباطی دانش آموختگان رضایت داشتند.

با ورود به هزاره سوم نهاد دانشگاه و آموزش عالی نظیر سایر نهادهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی برای مقابله خردمندانه با چالش ها و نیازهای پیش رو به استقبال نوعی تجدید حیات و تغییرات گسترده و متنوع در اهداف، وظایف و کارکردها رفته است. یکی از مهم ترین جنبه های

1 - Bureau of labor Statistics u.s Department of Labor

2 - Global Management Admission Council

3 - Lin

4 - Merwe

5 - Norton

6 - Garcia Alvarez, Losada, & Comesana



تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

این تغییر در سطح جهانی، تجدیدنظر در برنامه ریزی آموزش عالی و نهاد دانشگاه و تبیین رابطه میان آموزش عالی با فرهنگ، جامعه و نیازهای جدید جامعه است. عارفی (۱۳۸۴: ۹۳-۹۲) رویکردها به رسالت های آموزش عالی را در سه گروه قرار داد: گرایش غیرابزاری، گرایش ابزاری و گرایش تلفیقی. گرایش غیرابزاری که بر مواردی همچون ارزش ذاتی دانش بدون توجه به سود و زیان اقتصادی، رشد، تکامل و پرورش توانایی های انسان تأکید دارد. برخی از طرفداران این رویکرد، رسالت آموزش عالی را صرفاً انتقال دانش و فرهنگ می دانند و گروه دیگر با توجه به تحولات و نیازها به تعقیب یا جستجوی دانش جدید یا مقوله پژوهش نیز اشاره می نمایند. به عقیده بروباخر<sup>۱</sup> (۱۹۸۸)، براساس این دیدگاه، مردم آموزش عالی را برای تلاش در جهت فهم جهانی که در آن زندگی می کنند، متقبل می شوند؛ آنها پاسخ را در دانشگاه جستجو می کنند، به طوری که هاجینز می گوید: هدف دانشگاه ها باید حل معمایی ترین و پیچیده ترین مسائل جامعه - هر چند دور از ذهن - باشد. دانشگاه ها باید دانش دقیق و معتبر و نتایج فارغ از ارزش مادی را جستجو کنند. گرایش ابزاری یا جمع گرایانه؛ رویکرد دوم است. این رویکرد بر آماده نمودن دانشجویان برای ایفای نقش اقتصادی در جامعه و عرضه آموزش بر مبنای نیازهای جامعه تأکید دارد (عارفی، ۱۳۸۴: ۹۳)؛ و بر این باور استوار است که تعلیم و تربیت باید در خدمت نیازهای جامعه باشد نه فرد. همچنین، ارزیابی و داوری دانش را نه بر اساس میزان قدرتش در بازنمایی حقایق جهان، بلکه بر اساس ارزش های کاربردی و تأثیر آن در جهان امروز می داند (فاضلی، ۱۳۸۷: ۱۹). بروباخر (۱۹۸۸) در این خصوص می گوید: مهارت های حرفه ای نه صرفاً به عنوان یک کنجاوی بیهوده که به خاطر اهمیت فراوانش برای جامعه باید پرورش یابد. جامعه به نیروی انسانی ورزیده نیاز دارد. دانشگاه سازمانی اقتصادی نیست که کارکرد آن به حداکثرسازی سود فرو کاسته شود، فلسفه وجودی دانشگاه و اجتماع علمی با اندیشیدن، اکتشاف و جستجوی حقیقت گره خورده است (فراستخواه، ۱۳۸۹). رویکرد سوم به رسالت های آموزش عالی، گرایشی تلفیقی است. این گرایش به دنبال تلفیق جنبه ها و رویکردهای موجود در گرایش اول و دوم است. به عبارت دیگر، هر دو گرایش را دو روی یک سکه می داند. گرچه به طور کلی دیدگاه های مطرح شده در ابعادی چون نگرش متفاوت نسبت به مفهوم دانش، اصالت و اعتبار نوع دانش و مفهوم کاربرد با یکدیگر اختلاف دارند؛ ولی این اختلاف در حد تضاد قرار نمی گیرد و این دو رویکرد لزوماً متضاد نیستند. بنابراین می توان با در نظر داشتن شرایط و ساختارهای مناسب در یک نظام، آنها را در کنار یکدیگر قرار داد. در زمان های گوناگون، دو دیدگاه مذکور کم و بیش

---

<sup>1</sup> - Brubacher

در کنار یکدیگر در محیط‌های دانشگاهی به صورت‌های مختلف حضور داشته است و در واقع نوعی کثرت‌گرایی در آموزش عالی وجود داشته است (عارفی، ۱۳۸۴: ۹۸-۹۷).

بر این اساس، هدف کلی پژوهش حاضر سنجش نگرش و ادراکات دانشجویان و دانش‌آموختگان کارشناسی‌ارشد سه رشته تحقیقات آموزشی، مدیریت آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت در گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز نسبت به نقش برنامه‌های درسی رشته تحصیلی خود در کسب مهارت‌های شغلی، انتظارات شغلی و شانس اشتغال آنها است و در صدد است پاسخ‌های مناسبی برای سؤالات هشت‌گانه تحقیق که در بخش یافته‌ها ذکر شده‌اند، بیابد.

### روش تحقیق

این تحقیق، توصیفی - پیمایشی؛ و از نظر هدف، کاربردی است. با توجه به اهداف و سؤالات پژوهش، از میان جامعه دانشجویان و دانش‌آموختگان کارشناسی‌ارشد رشته و گرایش های علوم تربیتی سطح کشور، به صورت در دسترس اقدام به انتخاب دانشجویان و دانش‌آموختگان گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز طی ادوار مختلف، به عنوان یک نمونه غیراحتمالی شد. با توجه به تعداد ۱۷۰ نفر نمونه مورد نظر، ۱۵۸ پرسشنامه جمع آوری شد. پرسشنامه پژوهش به صورت بسته‌پاسخ با ۵۰ گویه در ۶ خرده مقیاس و بر مبنای طیف پنج درجه‌ای لیکرت طراحی گردید. جدول شماره ۲ ضریب پایایی هر یک از گویه‌های پرسشنامه را نشان می‌دهد. سؤال اول با استفاده از آمار توصیفی شامل فراوانی و درصد، سؤالات ۲ و ۳ با استفاده از آمار استنباطی رگرسیون، سؤالات ۴ و ۵ با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و سؤالات شماره ۶ تا ۸ با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس بین موردی دو فاکتوری تحلیل شده‌اند.

جدول شماره ۲: گویه‌ها و ضریب پایایی خرده مقیاس‌های پرسشنامه

ضریب پایایی	تعداد گویه‌ها	مؤلفه‌ها
٪۷۱	۸	نگرش به رشته تحصیلی
٪۸۰	۷	تقویت دانش نظری
٪۷۵	۷	تقویت دانش عملی
٪۹۰	۱۰	رشد مهارت‌های شغلی
٪۷۹	۶	تأثیر دانشگاه محل تحصیل
٪۸۰	۱۲	انتظارات شغلی

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

### یافته های تحقیق

۱- وضعیت اشتغال دانش آموختگان و دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز در رشته های تحقیقات آموزشی، مدیریت آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت چگونه است؟

جدول شماره ۳: وضعیت اشتغال گروه نمونه به تفکیک رشته تحصیلی

متغیر	سطح	فراوانی شاغلان	درصد
رشته تحصیلی	تحقیقات آموزشی	۲۶	٪۱۶/۴۵
	مدیریت آموزشی	۲۳	٪۱۴/۵۶
	فلسفه تعلیم و تربیت	۳۹	٪۲۴/۷۵
	کل	۸۸	۵۵/۷۶

جدول شماره ۴: وضعیت اشتغال گروه نمونه به تفکیک زمان اشتغال و ارتباط شغل با رشته

رشته	زمان اشتغال	تعداد	درصد	ارتباط با رشته	تعداد	درصد
تحقیقات آموزشی	هنگام تحصیل	۱۶	٪۱۰/۱۲	مرتبط	۲۳	٪۱۴/۵۵
	پس از تحصیل	۱۰	٪۶/۳۲	غیرمرتبط	۳	٪۱/۸۹
	کل	۲۶	٪۱۶/۴۵	کل	۲۶	٪۱۶/۴۵
مدیریت آموزشی	هنگام تحصیل	۱۳	٪۸/۲۲	مرتبط	۲۰	٪۱۲/۶۵
	پس از تحصیل	۱۰	٪۶/۳۲	غیرمرتبط	۳	٪۱/۸۹
	کل	۲۳	٪۱۴/۵۵	کل	۲۳	٪۱۴/۵۵
فلسفه تعلیم و تربیت	هنگام تحصیل	۳۳	٪۲۰/۸۸	مرتبط	۳۵	٪۲۲/۱۵
	پس از تحصیل	۶	٪۳/۷۹	غیرمرتبط	۴	٪۲/۵۳
	کل	۳۹	٪۲۴/۶۸	کل	۳۹	٪۲۴/۶۸
جمع	هنگام تحصیل	۶۲	٪۳۹/۲۴	مرتبط	۷۸	٪۴۸/۳۶
	پس از تحصیل	۲۶	٪۱۶/۴۵	غیرمرتبط	۱۰	٪۶/۳۲

۲- آیا نگرش دانشجویان و دانش آموختگان مورد نظر نسبت به مؤلفه های برنامه درسی رشته تحصیلی خود قادر به پیش بینی انتظارات شغلی آنان است؟

جدول شماره ۵: مدل کلی برازش رگرسیون

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	P
رگرسیون	۴۲۷/۵۳	۱	۴۲۷/۵۳۹	۱۹	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۳۵۰۸/۶۳	۱۵۶	۲۲/۴۹۱		
کل	۳۹۳۶/۱۷	۱۵۷			

جدول شماره ۶: خلاصه مدل

مدل	R	$R^2$	Adjust R Square	انحراف استاندارد خطا
دانش نظری	۰/۳۳	۰/۱۰	۰/۱۰	۴/۷۴

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد ضریب تبیین انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان با توجه به نگرش آنان به مؤلفه‌های برنامه‌درسی در سطح  $(P < ۰/۰۵)$  برابر با  $R^2 = ۰/۱۰$  است. به این معنا که ۱۰ درصد از واریانس انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان از طریق بررسی نگرش آنان به برنامه‌درسی قابل تبیین است.

جدول شماره ۷: ضرایب رگرسیونی

مدل	B	$\beta$	خطای استاندارد	t	P
مقدار ثابت	۲۸/۱۹		۱/۶۷	۱۶/۸۱	۰/۰۰۰۱
دانش نظری	۰/۳۱	۰/۳۳	۰/۰۷	۴/۳۶	۰/۰۰۰۱

جدول ۷ نیز، نشان می‌دهد از بین مؤلفه‌های برنامه‌درسی (دید به رشته، دانش نظری، دانش عملی) دانش نظری بهترین پیش‌بینی کننده انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان است. ضریب بتای این مؤلفه ۰/۳۳ است و اثر مثبت معناداری بر پیش‌بینی انتظارات شغلی دارد. ۳- آیا نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان مورد نظر نسبت به مؤلفه‌های برنامه‌درسی رشته تحصیلی خود قادر به پیش‌بینی رشد مهارت‌های شغلی آنان است؟

جدول شماره ۸: مدل کلی برازش رگرسیون

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	P
رگرسیون	۳۴۳۷/۸۹	۱	۳۴۳۷/۸۹	۶۰/۱۱	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۸۹۲۱/۰۴	۱۵۶	۵۷/۱۸		
کل	۱۲۳۵۸/۹۳	۱۵۷			

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

رگرسیون	۳۷۷۴/۳۵	۲	۱۸۸۷/۱۷	۳۴/۰۷	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۸۵۸۴/۵۸	۱۵۵	۵۵/۳۸		
کل	۱۲۳۵۸/۹۳	۱۵۷			

جدول شماره ۹: خلاصه مدل

مدل	R	$R^2$	Adjust R Square	انحراف استاندارد خطا
دانش نظری	۰/۵۲	۰/۲۷	۰/۲۷	۷/۵۶
دانش عملی	۰/۵۵	۰/۳۰	۰/۲۹	۷/۴۴

جدول شماره ۹ نشان می دهد ضریب تبیین انتظارات شغلی دانشجویان و دانش آموختگان با توجه به نگرش آنان به مؤلفه های برنامه درسی در سطح ( $P < 0/05$ ) برابر با  $R^2 = 0/27$  است. به این معنا که ۱۰ درصد از واریانس متغیر وابسته از طریق بررسی نگرش گروه نمونه به برنامه درسی قابل تبیین است.

جدول شماره ۱۰: ضرایب رگرسیونی

مدل	B	$\beta$	خطای استاندارد	t	P
مقدار ثابت	۱۱/۹۴		۲/۶۷	۴/۴۶	۰/۰۰۰۱
دانش نظری	۰/۹۰	۰/۵۲	۰/۱۱	۷/۷۵	۰/۰۰۰۱
مقدار ثابت	۹/۲۸		۲/۸۴	۳/۲۶	۰/۰۰۱
دانش نظری	۰/۶۸	۰/۳۹	۰/۱۴	۴/۶۵	۰/۰۰۰۱
دانش عملی	۰/۳۵	۰/۲۱	۰/۱۴	۲/۴۶	۰/۰۱

جدول شماره ۱۰ نیز نشان می دهد از بین مؤلفه های برنامه درسی (دید به رشته، دانش نظری، دانش عملی) دو مؤلفه دانش نظری و دانش عملی به ترتیب توان بیشتری در پیش بینی رشد مهارت های شغلی دانشجویان و دانش آموختگان دارند. دانش نظری به تنهایی قادر به پیش بینی ۵۲٪ از واریانس مهارت های شغلی دانشجویان و دانش آموختگان است. با افزوده شدن دانش عملی قدرت پیش بینی هر دو مؤلفه کاهش می یابد و دانش نظری و عملی به ترتیب قادر به پیش بینی ۳۹٪ و ۲۱٪ از رشد مهارت های شغلی دانشجویان و دانش آموختگان خواهند بود. در مجموع این دو مؤلفه ۵۵٪ از واریانس متغیر وابسته را پیش بینی می کنند.

۴- آیا بین نگرش دانشجویان و دانش آموختگان نسبت به دانشگاه محل تحصیل با انتظارات شغلی آنها رابطه معنادار وجود دارد؟

جدول شماره ۱۱: میانگین و انحراف استاندارد گروه نمونه بر اساس نگرش به دانشگاه و انتظارات

شغلی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
نگرش به دانشگاه محل تحصیل	۲/۹۷	۰/۸۶	۱۵۸
انتظارات شغلی	۲/۹۴	۰/۴۱	۱۵۸

جدول شماره ۱۲: ضریب همبستگی نگرش نمونه به دانشگاه محل تحصیل با انتظارات شغلی آنان

متغیرها	ضریب همبستگی	P
نگرش به دانشگاه محل تحصیل و انتظارات شغلی	۰/۱۶	۰/۰۴

جدول شماره ۱۲ نیز نشان می‌دهد همبستگی مثبت معناداری بین نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان نسبت به دانشگاه محل تحصیل با انتظارات شغلی آنان وجود دارد و این همبستگی در سطح ( $p < 0/05$ ) معنادار است.

۵- آیا بین نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان نسبت به دانشگاه محل تحصیل با رشد مهارت‌های شغلی آنها رابطه معنادار وجود دارد؟

جدول شماره ۱۳: میانگین و انحراف استاندارد گروه نمونه به تفکیک نگرش به دانشگاه و رشد

مهارت‌ها

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
دانشگاه محل تحصیل	۲/۹۷	۰/۸۶	۱۵۸
رشد مهارت‌های شغلی	۳/۲۱	۰/۸۸	۱۵۸

جدول شماره ۱۴: ضریب همبستگی نگرش نمونه به دانشگاه تحصیل با مهارت‌های شغلی آنان

متغیرها	ضریب همبستگی	P
دانشگاه محل تحصیل و رشد مهارت‌های شغلی	۰/۴۱	۰/۰۰۰۱

جدول شماره ۱۴ نشان می‌دهد همبستگی مثبت و معناداری بین نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان نسبت به دانشگاه محل تحصیل با رشد مهارت‌های شغلی آنان وجود دارد. این همبستگی در سطح ( $p < 0/0001$ ) معنادار است.

۶- آیا بین دانشجویان و دانش‌آموختگان دختر و پسر در نگرش نسبت به برنامه‌درسی رشته تحصیلی خود تفاوت معنادار وجود دارد؟

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

جدول شماره ۱۵: میانگین و انحراف استاندارد نگرش نمونه به برنامه درسی به تفکیک جنسیت و

رشته

جنسیت	رشته	میانگین	انحراف استاندارد	فراوانی
پسر	تحقیقات آموزشی	۳/۳۸	۰/۷۸	۲۳
	مدیریت آموزشی	۳/۲۳	۰/۶۴	۲۲
	فلسفه تعلیم و تربیت	۳/۳۶	۰/۵۰	۲۳
	کل	۳/۳۲	۰/۶۴	۶۸
دختر	تحقیقات آموزشی	۳/۰۷	۰/۵۱	۳۲
	مدیریت آموزشی	۳/۰۹	۰/۶۹	۳۱
	فلسفه تعلیم و تربیت	۳/۰۲	۰/۵۴	۲۷
	کل	۳/۰۶	۰/۵۸	۹۰

جدول شماره ۱۶: مقایسه میانگین نگرش گروه نمونه نسبت به برنامه درسی

منابع	مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	P
مدل اصلاح شده	۱۴۷۵/۱۷	۵	۲۹۵/۰۳	۱/۶۰	۰/۱۶
مقدار ثابت	۷۶۶۶۴۴/۰۳	۱	۷۶۶۶۴۴/۰۳	۴/۱۶	۰/۰۰۰۱
جنسیت	۱۳۰۳/۱۲	۱	۱۳۰۳/۱۲	۷/۰۷	۰/۰۰۹
رشته	۵۱/۵۰	۲	۲۵/۷۵	۰/۱۴	۰/۸۷
جنسیت و رشته	۱۳۹/۲۸	۲	۶۹/۶۴	۰/۳۷	۰/۶۸
خطا	۲۸۰۰/۱۸	۱۵۲	۱۸۴/۲۱		
جمع	۸۰۵۰۷۶	۱۵۸			

مطابق جدول ۱۶ آزمون آماری تحلیل واریانس دو فاکتوری نشان می‌دهد اثر اصلی عامل جنسیت بر نگرش دانشجویان و دانش‌آموختگان نسبت به برنامه درسی معنادار است ( $p < 0/009$ )،  $F(1, 152) = 7/07p$ ، اما عامل رشته و تعامل دو عامل رشته و جنسیت با یکدیگر اثر معناداری بر نگرش نسبت به برنامه درسی نشان نداده‌اند.

سؤال ۷- آیا بین دانشجویان و دانش‌آموختگان دختر و پسر رشته‌های موردنظر در انتظارات شغلی آنها تفاوت معنادار وجود دارد؟

جدول شماره ۱۷: میانگین و انحراف استاندارد انتظارات شغلی نمونه به تفکیک جنسیت و رشته

جنسیت	رشته	میانگین	انحراف استاندارد	فراوانی
پسر	تحقیقات آموزشی	۲/۸۳	۰/۴۶	۲۳
	مدیریت آموزشی	۲/۸۴	۰/۳۳	۲۲
	فلسفه تعلیم و تربیت	۳/۴۴	۰/۲۹	۲۳
	کل	۳/۰۴	۰/۴۶	۶۸
دختر	تحقیقات آموزشی	۲/۸۴	۰/۲۶	۳۲
	مدیریت آموزشی	۲/۹۴	۰/۳۴	۳۱
	فلسفه تعلیم و تربیت	۲/۸۰	۰/۴۵	۲۷
	کل	۲/۸۶	۰/۳۵	۹۰

جدول شماره ۱۸: مقایسه میانگین انتظارات شغلی گروه نمونه

منابع	مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	P
مدل اصلاح شده	۱۰۱۲/۵۸	۵	۲۰۲/۵۱	۱۰/۵۲	۰/۰۰۰۱
مقدار ثابت	۱۹۳۹۸۳/۲۵	۱	۱۹۳۹۸۳/۲۵	۱	۰/۰۰۰۱
جنسیت	۱۷۰/۳۲	۱	۱۷۰/۳۲	۸/۸۵	۰/۰۰۳
رشته	۳۲۵/۲۹	۲	۱۶۲/۶۴	۸/۴۵	۰/۰۰۰۱
جنسیت و رشته	۵۹۵/۸۵	۲	۲۹۷/۹۲	۱۵/۴۹	۰/۰۰۰۱
خطا	۲۹۲۳/۵۹	۱۵۲	۱۹/۲۳		
جمع	۲۰۱۰۰۲	۱۵۸			

مطابق جدول شماره ۱۸، بررسی آماری تحلیل واریانس بین موردی دو فاکتوری نشان می‌دهد اثر اصلی عامل جنسیت بر انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان معنادار است ( $F(152,1) = 8/85, p < 0/003$ ). اثر اصلی عامل رشته نیز بر انتظارات شغلی گروه نمونه معنادار است ( $F(152,2) = 8/45, p < 0/0001$ ). تعامل این دو عامل جنسیت و رشته نیز با یکدیگر بر متغیر وابسته اثر معناداری نشان داده است ( $F(152,2) = 15/45, p < 0/0001$ ). به منظور بررسی دقیق‌تر از آزمون تعقیبی LSD به شرح زیر استفاده شد:



تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

جدول شماره ۱۹: نتایج آزمون تعقیبی LSD

P	خطای استاندارد	اختلاف میانگین ها	شاخص آماری		گرایش
			گروه مقایسه		
۰/۰۰۷	۰/۸۶	۲/۳۴	مدیریت آموزشی		فلسفه تعلیم و تربیت
۰/۰۰۱	۰/۸۵	۳/۰۳	تحقیقات آموزشی		
۰/۴۱	۰/۸۴	۰/۶۸	تحقیقات آموزشی		مدیریت آموزشی

آزمون تعقیبی LSD به منظور مشخص ساختن تفاوت گروه‌ها نشان داد بین انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان دختر و پسر رشته فلسفه تعلیم و تربیت با رشته مدیریت آموزشی و تحقیقات آموزشی، تفاوت معنادار وجود دارد (۰۰۷ انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان دختر و پسر رشته مدیریت آموزشی با رشته تحقیقات آموزشی تفاوت معناداری ندارند).

سؤال ۸- آیا بین دانشجویان و دانش‌آموختگان دختر و پسر رشته‌های موردنظر در رشد مهارت‌های شغلی آنها تفاوت معنادار وجود دارد؟

جدول شماره ۲۰: میانگین و انحراف استاندارد مهارت‌های شغلی نمونه به تفکیک جنسیت و رشته

جنسیت	رشته	میانگین	انحراف استاندارد	فراوانی
پسر	تحقیقات آموزشی	۳/۵۰	۰/۹۰	۲۳
	مدیریت آموزشی	۳/۴۵	۱/۰۳	۲۲
	فلسفه تعلیم و تربیت	۳/۶۴	۰/۶۸	۲۳
	کل	۳/۵۳	۰/۸۷	۶۸
دختر	تحقیقات آموزشی	۲/۱۸	۰/۳۶	۳۲
	مدیریت آموزشی	۳/۳۵	۰/۶۶	۳۱
	فلسفه تعلیم و تربیت	۳/۴۵	۰/۶۷	۲۷
	کل	۲/۹۷	۰/۸۲	۹۰

جدول شماره ۲۱: مقایسه میانگین مهارت‌های شغلی گروه نمونه به تفکیک جنسیت و رشته

تحصیلی

منابع	مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	P
مدل اصلاح شده	۴۳۶۷/۴۴	۵	۸۷۳/۴۸	۱۶/۶۱	۰/۰۰۰۱
مقدار ثابت	۱۶۴۹۸۹/۲۲	۱	۶۴۹۸۹/۲۲	۳/۱۳	۰/۰۰۰۱
جنسیت	۱۱۱۱/۲۰	۱	۱۱۱۱/۲۰	۲۱/۱۳	۰/۰۰۰۱

۰/۰۰۰۱	۱۳/۹۸	۷۳۵/۳۴	۲	۱۴۷۰/۶۹	رشته
۰/۰۰۰۱	۱۱/۴۳	۶۰۱/۳۷	۲	۱۲۰۲/۷۴	جنسیت و رشته
		۵۲/۵۷	۱۵۲	۷۹۹۱/۴۹	خطا
			۱۵۸	۱۷۵۵۶۲	جمع

مطابق جدول شماره ۲۱ بررسی آماری تحلیل واریانس چند عاملی نشان می‌دهد اثر اصلی عامل جنسیت بر رشد مهارت‌های شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان معنادار است ( $F(152,1)=21/13, p<0/0001$ ). اثر اصلی عامل رشته نیز بر انتظارات شغلی گروه نمونه معنادار است ( $F(152,2)=13/98, p<0/0001$ ). تعامل دو عامل جنسیت و رشته نیز با یکدیگر بر متغیر وابسته اثر معناداری نشان داده است ( $F(152,2)=11/43, p<0/0001$ ). به منظور بررسی دقیق تر تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی LSD به شرح زیر استفاده شد.

#### جدول شماره ۲۲: نتایج آزمون تعقیبی LSD

P	خطای استاندارد	اختلاف میانگین‌ها	شاخص آماری گروه مقایسه	گرایش
۰/۳۱	۱/۴۲	۱/۴۴	مدیریت آموزشی	فلسفه تعلیم و تربیت
۰/۰۰۰۱	۱/۴۱	۸/۰۹	تحقیقات آموزشی	
۰/۰۰۰۱	۱/۳۹	۶/۶۵	تحقیقات آموزشی	مدیریت آموزشی

آزمون تعقیبی LSD به منظور مشخص ساختن تفاوت ناشی از گروه‌ها نشان داد میزان رشد مهارت‌های شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان دختر و پسر در رشته فلسفه تعلیم و تربیت با رشته مدیریت آموزشی تفاوت معناداری ندارد. اما در هر دو گروه مذکور با رشته تحقیقات آموزشی در سطح ( $p<0/0001$ ) تفاوت معنادار وجود دارد.

#### تحلیل یافته‌ها

نتایج سؤال یک این است که بیش از نیمی از گروه نمونه، شاغل هستند؛ اما بیشتر آنان پیش از تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد موفق به یافتن شغل شده‌اند. از آنجا که بیشتر آنان پیش از تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد شاغل بوده‌اند، به نظر می‌رسد پس از بررسی نیاز بازار کار و یا سازمانی که در آن اشتغال داشته‌اند، تصمیم به ادامه تحصیل در رشته کنونی‌شان گرفته‌اند. چرا که اشتغال تنها ۲۶ نفر ( $16/45\%$ ) پس از اتمام تحصیلات در مقطع کارشناسی ارشد نشان می‌دهد طی این دوره تحصیلی نتوانسته است فرصت اشتغال مناسب را برای بیکاران فراهم کند. در حالی که انتظار می‌رود با افزایش سطح تحصیلات، امکان دستیابی به موقعیت‌ها و

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

فرصت های شغلی بیشتری فراهم شود (لین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ لی، مورگان و دینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). این نتایج با یافته های پژوهش محمودیان و رشوند (۱۳۹۱) که بین شغل و رشته تحصیلی ارتباط معناداری یافتند، همسویی دارد. اما با پژوهش بیگدلی و همکاران (۱۳۹۱) که تناسب شغلی در رشته مدیریت آموزشی را نامطلوب یافتند، ناهمسو است.

یافته های سؤال دو نشان می دهد با وجود ارزیابی نامطلوب دانشجویان و دانش آموختگان از دروس عملی و نظری، آنها دروس نظری را بیش از دروس عملی در تأمین انتظارات شغلی خود مؤثر می دانند. از بعد خوشبینانه باید گفت، با توجه به ماهیت ذهنی و نظری علوم تربیتی، برنامه درسی توانسته است مهارت های ذهنی مانند مهارت های تجزیه و تحلیل، مهارت های استدلالی، مهارت های پردازش، تصمیم گیری و... را تقویت کند و از نظر دانش تخصصی پاسخگوی نیاز دانشجویان، دانش آموختگان، کارفرمایان و مشاغل باشد که با نظریه های توسعه انسانی و سرمایه انسانی مطابقت دارد. اما از نگاه بدبینانه می توان گفت، با توجه به تغییرات پیوسته مشاغل و نیاز روزافزون به مهارت های کاربردی و عملی، برنامه درسی نتوانسته است پاسخگوی نیازها و انتظارات دانشجویان و دانش آموختگان باشد. با توجه به اینکه در رشته های مختلف تأکید اصلی و اساسی بر دروس تخصصی است و بالاترین کیفیت و بهترین استادان را متناسب با تخصص شان در حوزه مورد نظر انتخاب می کنند، بالاترین میزان رضایت از دروس نظری است. از طرف دیگر با توجه به اینکه دروس عملی و کارورزی معمولاً حمایت و پشتیبانی کمتری دریافت می کنند و بیشتر وظیفه انجام تکالیف عملی بر دوش دانشجویان است، رضایت کمتری از این دروس به چشم می خورد. اگر چه در برنامه درسی بر مهارت های عملی نیز تأکید می شود؛ اما این مهارت ها، مهارت های کاربردی معطوف به مشاغل خاص در سازمان های ویژه نیستند. از این رو نوعی شکاف و فاصله بین انتظارات کارفرمایان و سطح مهارت های دانشجویان و دانش آموختگان وجود دارد. لذا با توجه به نظریه رفتار مصرف کننده می توان چنین استنباط نمود که تأکیدات جدی و هدفمند بر آموزش مهارت های عملی در برنامه های درسی، ضرورت بسیار جدی تری دارد. نکته مهم این که دانشجویان و دانش آموختگان نیز با بسنده کردن به تحصیلات آکادمیک و کوتاهی در پی جویی آموزش های بیشتر تخصصی، تا حدی در ایجاد این شرایط نامساعد مقصر هستند و در پی افزایش توانایی و مهارت های خود در دوران تحصیل و پس از آن نبوده اند. به نظر می رسد رویکرد غیرابزاری و عقل گرا در برنامه درسی رشته علوم تربیتی و بین اعضای هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز بیشتر مورد توجه است. ارزیابی مطلوب تر دروس نظری توسط گروه نمونه نیز وجود این رویکرد و نیاز به دانش عملی را تأیید می کند. به نظر می رسد رویکرد تلفیقی

<sup>1</sup> Lin

<sup>2</sup> Li, Morgan, & Ding

به برنامه‌درسی قادر خواهد بود ضمن آموزش مبانی نظری و دانش تخصصی مورد نیاز مشاغل، دانشجویان و دانش‌آموختگان، مهارت‌های کاربردی و عملی مورد نیاز ذی‌نفعان را در متخصصان ایجاد کند. یافته‌های فوق با نتایج تحقیقات خشنودی و همکاران (۱۳۹۱)، شادفر (۱۳۹۰)، محمدی و ترک‌زاده (۱۳۹۰)، سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۸۹)، گزارش ارزیابی برونی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران (۱۳۸۹) همسو است.

نتایج سؤال سوم پژوهش نشان داد که میزان رشد مهارت‌ها طی دوره تحصیلی بر نگرش مثبت و خوشبینانه به برنامه‌درسی رشته تحصیلی تأثیر زیادی دارد و ادراک مثبت از برنامه-درسی اجرا شده، یادگیری عمقی مهارت‌ها را به دنبال دارد. از بین مؤلفه‌های برنامه‌درسی (دید به رشته، تقویت دانش نظری، تقویت دانش عملی)، مؤلفه تقویت دانش نظری، بهترین پیش‌بینی کننده مهارت‌های شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان است. دانش نظری پایه‌ای برای فراگیری نگرش‌ها و مهارت‌ها است. مهارت‌ها و نگرش‌هایی که بر دانش مبتنی‌اند، ژرف‌تر و پربادام هستند. با این وجود، انتظار می‌رود دروس عملی بر رشد مهارت‌های شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان مؤثرتر از دروس نظری باشند؛ چرا که تجربه‌ای واقعی از محیط کار فراهم می‌کنند. این نتیجه، دیدگاه بدبینانه به برنامه‌درسی را تأیید می‌کند و بر تدریس ناکافی دروس عملی مرتبط با رشته تحصیلی و مهارت‌های ناشی از آن مانند توانایی اجرای مستقل پروژه‌های تحقیقی و آموزشی، توانایی کار با نرم‌افزارهای مرتبط، تکنیک‌های برنامه‌ریزی، کارگروهی و ... تأکید می‌کند. هر سه نظریه یادشده در پژوهش، با تأکید بر این مجموعه مهارت‌ها، این نتیجه‌گیری را تقویت می‌کنند که ضروری است با پیوند عمیق آموزش‌های نظری و عملی، بر شناخت، پرورش و به کارگیری استعدادها و توانمندی‌های دانشجویان و دانش‌آموختگان تأکید و تکیه شود، که این مهم با استفاده از رویکرد تلفیقی به برنامه‌درسی امکان‌پذیر است. افزایش دروس عملی یکی از راه‌های بهبود مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای در دانشجویان و دانش‌آموختگان است. البته ضروری است در این حوزه به مهارت‌های مورد نیاز بازار کار و کارفرمایان توجه ویژه‌ای شود. یافته‌های فوق با نتایج تحقیقات خشنودی و همکاران (۱۳۹۱)، شادفر (۱۳۹۰)، محمدی و ترک‌زاده (۱۳۹۰)، سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۸۹) و گزارش ارزیابی برونی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی-آموزشی دانشگاه تهران (۱۳۸۹) همسو است.

یافته‌ها در سؤال چهار حاکی است که هراندازه نگرش نسبت به دانشگاه محل تحصیل خوشبینانه‌تر باشد، سطح انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان بالاتر می‌رود. به نظر می‌رسد با توجه به هبستگی معنادار انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان با نگرش آنها به تأثیر دانشگاه محل تحصیل، نگرش نامطلوب دانشجویان و دانش‌آموختگان به دانشگاه محل

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

تحصیل خود بر ارزیابی نامطلوب آنها از میزان تأمین انتظارات شغلی شان تأثیرگذار بوده است. از سوی دیگر، برآورده نشدن انتظارات شغلی دانشجویان و دانش‌آموختگان باعث ارزیابی و نگرش نامطلوب آنها به دانشگاه محل تحصیل شان شده است. شاید بتوان گفت دانشجویان و دانش‌آموختگان انتظارات شغلی خود را با سطح دانشگاه محل تحصیل تطبیق می‌دهند. به این معنا که به میزانی که دانشگاه محل تحصیل افراد در جامعه شناخته شده‌تر باشد و در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر، جایگاه برتری داشته باشد، دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان نسبت به آن مثبت و مطلوب‌تر خواهد بود و در نتیجه انتظارات شغلی بالاتری خواهند داشت. چرا که معتقدند شناخته‌تر بودن دانشگاه در افزایش شانس اشتغال آنان مؤثر است. دیده می‌شود که گاهی شرکت‌های بزرگ و معتبر، بنگاه‌های اقتصادی و در رأس همه آنها دولت، نیروی انسانی خود را از بهترین دانشگاه‌ها و براساس رتبه انتخاب می‌کنند. ورود به دانشگاه با کیفیت بالاتر و در نتیجه ورود و استخدام توسط دولت و یا یک شرکت یا بنگاه اقتصادی بزرگ و معتبر که احتمال ورشکستگی آن خیلی کمتر است، تضمینی برای آینده محسوب می‌شود و این امر خوشبینی و امید به آینده دانشجویان و دانش‌آموختگان را افزایش می‌دهد و به تربیت مؤثرترین و بانگیزه‌ترین و علاقه‌مندترین دانش‌آموختگان می‌پردازد که می‌توانند با اتمام تحصیلات، متناسب با علایق و توانایی‌های خود وارد بازار کار شوند. دوره کارشناسی ارشد فرصت مناسبی برای رفع این نیاز است که بنا بر نتایج فوق به نظر می‌رسد در برنامه‌درسی علوم تربیتی به این نیاز بی‌توجهی شده است. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند فعالیت دانشگاه در این زمینه می‌تواند راهگشا باشد و دانش‌آموختگان را از زندگی دانشگاهی به زندگی حرفه‌ای رهنمون سازد. نتایج فوق با یافته‌های پژوهش سعیدی‌رضوانی و همکاران (۱۳۸۹)، ارزیابی برونی دانشگاه تهران (۱۳۸۹)، احمدی (۱۳۸۷) و شفیعی‌آبادی و فرحبخش (۱۳۸۳) همسو است.

این نتایج نشان می‌دهد همبستگی معناداری بین نگرش نسبت به دانشگاه محل تحصیل و رشد مهارت‌های شغلی آنان وجود دارد. کسب مهارت‌های شغلی بیشتر، نگرش مطلوب و خوش‌بینانه‌تر به دانشگاه محل تحصیل را به دنبال دارد. شناسایی مهارت‌هایی که کارفرمایان خواهان آنها هستند، چگونگی گذر از زندگی دانشگاهی به زندگی شغلی و حرفه‌ای، افزایش مهارت ارتباطات مؤثر، مدیریت زمان و مدیریت کسب و کار از جمله مهارت‌هایی هستند که دانشگاه‌ها باید در ایجاد و پرورش آنها به دانشجویان و دانش‌آموختگان کمک کنند. و با ارائه مشاوره‌های شغلی به دانشجویان کمک کنند تا به درک بهتری از توانایی‌ها، مهارت‌ها و قابلیت‌های خود دست یابند. حاصل این کار انطباق و هماهنگی مناسب بین نیروی کار آموزش دیده و متخصص دانشگاهی با باورداشت‌های ذهنی و روانشناختی و شرایط اقتصادی و اجتماعی به منظور بالابردن بهره‌وری و بازده اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است که در نظریه سرمایه انسانی به طور

ویژه بر آن تأکید می شود. بنابراین می توان این استنباط را کرد که با راهنمایی و مشاوره شغلی و ارائه آموزش های خاص بتوان نگرش دانشجویان نسبت به مهارت های جستجوی کار را تغییر داد و با آموزش مهارت های تکمیلی برای کاربرد دانسته های علمی، راه یابی دانش آموختگان به بازار کار را تسهیل کرد. آموزش این مهارت ها از طریق رویکرد غیرابزاری غالب بر برنامه درسی امکان پذیر نیست و تنها مبانی نظری مورد نیاز این مهارت ها مورد توجه قرار می گیرد و رویکرد ابزاری نیز به آموزش مهارت های عملی بدون پشتوانه نظری اکتفا می کند. بر این اساس، استفاده از رویکرد تلفیقی با توجه به شرایط و ساختارهای نظام آموزشی در این زمینه راهگشا است. این نتایج با یافته های پژوهش سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۸۹)، گزارش ارزیابی بیرونی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران (۱۳۸۹) همسو است. در تفسیر یافته های سؤال شش می توان گفت یکی از علل دیدگاه بهتر پسران نسبت به دختران فراهم بودن شرایط و فرصت های اشتغال بیشتر برای مردان است. این امر امکان فراگیری و کاربرد بیشتر آموخته ها در محیط های علمی و به خصوص مراکز آموزش عالی را به پسران می دهد که نتیجه آن ارزیابی مطلوب تر پسران در مقایسه با دختران است. عدم تفاوت نگرش دانشجویان و دانش آموختگان رشته های سه گانه نسبت به برنامه درسی به نوعی تطابق برنامه درسی را با رئوس محتوایی ثابت و از پیش تعیین شده نشان می دهد که برای کلیه دانشجویان یکسان است و تفاوت معناداری را نشان نداده است. همچنین می توان ناهماهنگی واحدها با نیازها و مهارت های مورد نیاز ذی نفعان و عدم تخصص گرایی واحدهای درسی و مهارت های ناشی از آن را، نیز دلیلی بر عدم تفاوت نگرش گروه ها به برنامه درسی دانست. یافته های فوق با نتایج پژوهش های خشنودی و همکاران (۱۳۹۱)، محمدی و ترک زاده (۱۳۹۰) همسو است.

در تحلیل این یافته ها شاید بتوان اشتغال بیشتر پسران در مقایسه با دختران را توجیهی بر این نتیجه دانست. البته اشتغال بیشتر پسران در مقایسه با زنان را گاه می توان ناشی از تعداد کمتر مردان در مقایسه با زنان در کل جمعیت دانشجویی و تبعیض جنسیتی موجود در جامعه و مشاغل دانست؛ هر چند ماهیت رشته علوم تربیتی و شمول مشاغل دبیری باعث می شود اشتغال بیشتر زنان انتظار رود؛ اما همانطور که نتایج نشان داد اکثریت شاغلان پیش از تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد در شغل خود فعالیت داشته اند. در نتیجه علت اصلی ادامه تحصیل و سرمایه گذاری آنان در آموزش عالی از قبل محقق شده است. به نظر می رسد آنچه شاغلان را به ادامه تحصیل تشویق می کند علاوه بر افزایش درآمد و ارتقاء شغلی که ذکر شد، نیاز بازار کار و یا سازمانی که در آن اشتغال دارند، به رشته تحصیلی آنان در مقطع کارشناسی ارشد است. نتایج فوق با نتایج تحقیقات سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۸۹) همسو و با یافته پژوهش محمدی و

تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

ترک‌زاده (۱۳۹۰)، محمودیان و رشوند (۱۳۹۱) ناهمسو است. نتایج بررسی سؤال هشتم نشان داد دختران و پسران سه رشته موردنظر از نظر مهارت‌های شغلی تفاوت معناداری با یکدیگر دارند. دو عامل رشته و جنسیت و تعامل این دو با یکدیگر نیز بر رشد مهارت‌های شغلی آنان اثرگذار بوده است. بیشترین میزان رضایت از رشد مهارت‌های شغلی در بین پسران گروه فلسفه تعلیم و تربیت و کمترین رضایت در بین دختران گروه تحقیقات آموزشی وجود دارد. نکته قابل توجه اینکه دختران در گروه تحقیقات آموزشی در مقایسه با دختران و پسران در گروه‌های مدیریت آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت نیز ارزیابی نامطلوب‌تری نسبت به رشد مهارت‌های شغلی خود داشته‌اند. به نظر می‌رسد این ارزیابی نامطلوب با سطح انتظارات آنان از رشته تحصیلی‌شان و ماهیت عملی آن مرتبط است.

### نتیجه گیری

تنوع و تکرر در اشتغال و راه‌های دستیابی به شغل و ایجاد شغل‌های جدید نیز، آنچنان رو به افزایش است که اگر افراد با روش و برنامه‌ریزی صحیح تابع شرایط جدید شغلی نشوند، محکوم به بیکاری خواهند شد. در این شرایط انسان و به تبع آن جامعه‌ای موفق است که بتواند نظام تربیتی همه جانبه‌ای را برای فراگیران خود ترسیم نماید که در آن هر سه بعد یادگیری (دانش، نگرش و مهارت) که به تغییر رفتار به معنای واقعی منجر گردد، مورد توجه قرار گیرد تا اینکه افراد هم دانش لازم را برای چگونگی تعامل با محیط کسب کنند و هم اینکه مهارت کافی و نگرش به کارگیری این مهارت‌ها را در رفتار خود داشته باشند. از این رو لازم است نیازهای محیط کار به برنامه‌درسی تبدیل شود تا تحصیلات دانشگاهی بتواند در تنظیم نظام شغلی- تحصیلی کشورها راه‌گشا باشد. پیشرفت روزافزون جامعه و دانشگاه نیز لزوم توجه به پژوهش و انجام تحقیقات به ویژه تحقیقات کاربردی و توسعه‌ای را گسترش می‌دهد. در این شرایط، بهترین راه پاسخگویی به نیازهای ذی‌نفعان آموزش‌عالی، توجه توأمان به هر دو رویکرد ابزاری و غیرابزاری در آموزش عالی است. رویکرد تلفیقی ضمن توجه به ارزش ذاتی دانش که مورد تأکید گرایش غیرابزاری است، نیاز جامعه به نیروی انسانی ماهر و متخصص را مدنظر قرار می‌دهد و از رویکرد غیرابزاری نیز غافل نمی‌شود. استفاده از رویکرد تلفیقی ضمن ایجاد امکان هدفمند کردن محتوای درسی و گزینش محتوای درسی مرتبط با بازار کار، تقویت ارتباط دانشگاه، جامعه و صنعت پاسخگویی به انتظارات و نیازهای دانشجویان و دانش‌آموختگان و سایر ذی‌نفعان را ممکن می‌کند و ناکارآمدی آموزش عالی و دانشگاه کاهش می‌یابد. تحقیق حاضر به شکل کمی انجام شده و مبتنی بر خوداظهاری دانشجویان و دانش‌آموختگان است و هم چنین با نمونه در دسترس انجام شده است و از این رو در تعمیم نتایج با محدودیت مواجه است. افزودن دروس عملی، برگزاری دوره های مارت آموزی و همچنین توجه بیشتر به دوره های کارورزی و برقراری

رابطه هدمندتر با صنایع و نهادهای جامعه برای پیوند معنادارتر برنامه های درسی با انتظارات شغلی صنایع و سازمان ها از جمله پیشنهادهای هستند که می توان بر اساس این یافته ها ارائه داد.

## فهرست منابع

بیگدلی، مژگان؛ کرامتی، محمد رضا؛ بازرگان هرندی، عباس(۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۶، ۱۳۱-۱۱۱.

پورآنتشی، مهتاب (۱۳۹۷)، ارزیابی نقاط قوت و راهکارهای ارتقای اشتغال پذیری دانشجویان کشاورزی، *فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، دوره ۱۰، ویژه نامه تابستان ۱۳۹۷، ۳۱-۱۸  
خشنودی، فاطمه؛ فرج اللهی، مهران؛ نجفی هزار جریبی، حبیب الله (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی رشته علوم تربیتی در توسعه نیروی انسانی کشور از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه پیام نور هرمزگان. *پژوهشنامه فرهنگی هرمزگان*، شماره ۳، ۱۳۴-۱۲۰.

دلاوری، ابوالفضل (۱۳۸۷). *طرح ارتقاء کیفیت رساله های دکتری*. معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبایی.

رجبی ، الهه ( ۱۳۹۸). *تدوین الگوی ظرفیت اشتغال پذیری دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز: دانشکده مهندسی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

سعیدی رضوانی، محمود؛ محمد حسین زاده، معصومه؛ باغلی، حسین (۱۳۸۹). سرنوشت شغلی فارغ التحصیلان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، دوره یازدهم، شماره ۲، ۸۶-۵۷.

شادفر، حوریه؛ لیاقتدار، محمد جواد؛ شریف، مصطفی (۱۳۹۰). بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی با نیازهای دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۶۲، ۱۴۶-۱۲۳.

شرح شریفی، آریتا (۱۳۹۱). بررسی کارایی و تناسب آموزش های ارائه شده در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی با نیازهای آموزشی جهت ایجاد و ارتقاء. *ماهنامه مهندسی مدیریت*، سال پنجم، شماره ۴۶، ۵۳-۶۲.

شریفی اسدی ملفه، فاطمه؛ خراسانی، اباصلت؛ فتحی واجارگاه، کورش و صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۸). تعیین مؤلفه های اشتغال پذیری دانش آموختگان دانشگاهی با رویکرد آمیخته اکتشافی، *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۷ (۱۳) ۵۲-۲۹

شهرکی پور، حسن (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر افزایش کیفیت آموزشی دوره های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد دانشکده علوم تربیتی (مطالعه موردی واحد رودهن). *مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی*، سال ۹، دوره ۲، شماره ۷، ۱۲۳-۱۱۸.



تأثیر برنامه های درسی کارشناسی ارشد رشته های علوم تربیتی بر...

شیرزادی، رضا (۱۳۹۱). توسعه و توسعه انسانی در قطر. *فصلنامه مطالعات سیاسی*، ۵ (۱۸)، ۱۳۰-

۱۰۹

صالحی عمران، ابراهیم. و حسین تبار مرزبالی، فاطمه (۱۳۹۳)، ادامه تحصیل در دوره های تحصیلات تکمیلی یا اشتغال در بازار کار، *نامه سیاست علم و فناوری*، سال سوم، شماره ۳، ۵۱-۳۳ صالحی عمران، ابراهیم و رحمانی قهدریجانی، الهه (۱۳۹۱). بررسی شایستگی های کانونی در برنامه های آموزش های فنی و حرفه ای مروری بر مباحث نظری و تجربیات کشورها، *مجله مهارت آموزی*، ۱(۱)، ۳۱-۷

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). *برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی*. تهران، جهاد دانشگاهی، واحد شهید بهشتی، چاپ اول.  
فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۷). *فرهنگ و دانشگاه (منظرهای انسان شناسی و مطالعات فرهنگی)*. تهران، نشر ثالث.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). *دانشگاه و آموزش عالی؛ منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی*. چاپ اول، تهران، نشر نی.

محمدی، مهدی؛ ترک زاده، جعفر (۱۳۹۰). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز. *مجله پژوهش های برنامه درسی*، دوره اول، شماره ۱، ۴۹-۲۹.

محمودیان، حسین؛ رشوند، مرجان (۱۳۹۱). اشتغال زنان فارغ التحصیل آموزش عالی و عوامل جمعیتی و اجتماعی مؤثر بر آن (مطالعه موردی شهر تهران). *مجله زن در توسعه و سیاست*، دوره ۱۰، شماره ۱، ۸۳-۱۰۴.

مدهوشی، مهرداد؛ زالی، محمدرضا؛ نجیمی، نسیم (۱۳۸۸). تشکیل خانه کیفیت در نظام آموزش عالی (مطالعه موردی: مقطع دکتری مدیریت دانشگاه های دولتی). *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۵۱، ۱۵۴-۱۲۱.

مرکز آمار ایران (۱۳۹۷). *سالنامه مرکز آمار ایران*، سازمان برنامه و بودجه، چاپ اول، اردیبهشت ۹۹، تهران.

مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران (۱۳۸۹). *گزارش ارزیابی برونی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران*، دانشگاه تهران.

میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۷۲). تحلیلی بر توانمندی های شغلی فارغ التحصیلان دانشگاه ها. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۴، ۳۸-۱۳

نظرزاده زارع، محسن و تادری، ابوالقاسم (۱۳۹۴)، آموزش عالی با رویکرد اقتصاد دانایی در تربیت سرمایه انسانی، *رهیافت*، شماره ۵۸، ۹۷-۸۵

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۷۳). *آئین نامه کارشناسی ارشد ناپیوسته*، شورای عالی برنامه ریزی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

یحیی زاده، رؤیا (۱۳۹۴). سرمایه انسانی و رشد اقتصادی ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته اقتصاد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران، دانشکده اقتصاد و حسابداری

Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've over looked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higer education research & development*. 28 (1), 31-44

Brubacher, J. S. (1988). *On the Philosophy of Higher Education*. Jossey Bass Pub. San Fr, Washington, London.

Bureau of labor statistics. u.s. department of labor (2012), *news release, employment projecton*, For release 10:00 a.m. (EST) Wednesday, February Cap.project.index.html

Dacre Pool, L., Qualter, P., & Sewell, P. (2014). Exploring the factor structure of the Career EDGE employability development profile. *Education + Training*, 56 (4), 303-313

Dacre Pool, L. & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education and Training*, 49(4), 277-289

Durette, B. Fournier, M. & Lafon, M. (2016). The core competencies of PhDs. *Studies in Higher Education*, 41 (8), 1355-1370

Garcia Alvarez, J.G., Losada, A.S., Comesana, M.C. (2014). Prospects for Social employment insertion of graduates in pedagogy in the Autonomous community of Galicia. *From the university to labor market, procedia-social and Behavioral Scinces*, 139(2041), 412-418

Graduat Management Admission Council (2012). *Global Management Education Graduate Survey*. Available at: <http://www.gmac.com>.

Ju pan, y., sheng Liee, L. (2011). Academic Performance and Perceived Employability of Graduate Students in Business and Management an Analysis of Nationwide Graduate Destination Survey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. N 25. 91-103.

Li, F., Morgan, W. J., Ding, X. (2008). The expansion of Higher Education, Employment and Over- education in China. *Internatinal Journal of Education Development*. 28 (6). 687- 697.

Lin, M. J. (2011). Women's Aspirations for Graduate Education in Taiwan. *International Journal of Educational Development*. Vol 31. 515-523.

Merwe, A. (2011). Earnings expectations of typical South African university of technology first year students. *Education Economics*, 19(2): 181-198

Norton, T. (2008). *Graduate employment and earnings: Are universities meeting student expectations*, available at: [www.1994group. Ac. Uk](http://www.1994group.ac.uk)