

تغییر برنامه درسی آموزش عالی:

(مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

Changing Higher Education Curriculum, Case Study: Graduate Curriculum in Educational Planning

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۳/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۱/۵/۱۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۲۰

M. Karami., (Ph.D) & H. Fatahi., (M.A)

Abstract: The main purpose of this study was exploring changes in the curriculum of higher education (Curriculum of educational planning). This purpose were studied in four elements of curriculum which include aim, content, teaching- learning opportunities and evaluation. Population was faculty members and students at six public universities that had master level courses in educational planning. Using cluster random sampling, Tehran University, Allameh Tabatabaei University and University of Mazandaran and Isfahan were selected. The sample included 32 faculty and 93 graduate students. Descriptive method used in this study and research tool was the questionnaire survey. To examine aim element, main goals of the course which mentioned in "specifics of curriculum and course headlines" were evaluated. To examine content element, the necessity of the courses, number of credits for each course, objectives and headlines regarding approved official document were evaluated and finally to investigate learning-teaching opportunities and evaluation, current situation these two elements executed according to the implemented curriculum. results revealed that faculty members believed that the goals are appropriate, however students considered necessity of change in the element of curriculum. About the content, faculty members and students believed that almost all courses in this field should be preserved and also agreed with the number of credits for each course, But they disagreed with objectives and syllabus of courses. Faculty members and students believed teaching- learning opportunities and evaluation need to change.

Key words: Curriculum Change, Higher Education, Educational Planning

مرتضی کرمی^۱ و هدی فتاحی^۲

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی تغییر برنامه درسی آموزش عالی (برنامه درسی رشته برنامه ریزی آموزشی در چهار عنصر محوری برنامه درسی شامل هدف، محتوا، فرصت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش، اعضای هیئت علمی و دانشجویان شش دانشگاه دولتی بودند که رشته برنامه‌ریزی آموزشی را در سطح کارشناسی ارشد داشتند. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، اصفهان و مازندران جهت اجرای تحقیق انتخاب و ۳۲ نفر اعضای هیأت علمی و ۹۳ نفر دانشجویان کارشناسی ارشد مورد بررسی قرار گرفتند. روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی و ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود. جهت بررسی عنصر هدف، اهداف اصلی دوره مندرج در سند مصوب "مشخصات کلی برنامه‌ی درسی و سرفصل دروس"، برای عنصر محتوا ضرورت وجود دروس، تعداد واحدها و سرفصل آن مندرج در سند مصوب و جهت عناصر فرصت‌های یاددهی- یادگیری و ارزشیابی وضعیت موجود این دو مؤلفه بر اساس برنامه درسی اجرا شده مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن بود که از دیدگاه اساتید اهداف اصلی دوره، دارای مطلوبیت نسبی بوده و تغییر در این عنصر ضروری نمی‌باشد؛ در حالی‌که دانشجویان خواستار تغییر اهداف اصلی دوره بودند. در مورد عنصر محتوا، اساتید و دانشجویان معتقدند که تقریباً تمامی دروس این رشته بایستی حفظ شود و با تعداد واحدهای موجود این دروس نیز موافق بودند. اما از دیدگاه اساتید و دانشجویان مؤلفه اهداف دروس از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده و خواستار تغییر در این مؤلفه محتوای برنامه درسی بودند. در مؤلفه سرفصل دروس نیز به استثناء درس پایان نامه اساتید و دانشجویان بر این باورند که تغییر در تمامی دروس ضروری است. در مورد عنصر ارزشیابی از دیدگاه اساتید به‌غیر از درس پایان نامه بقیه دروس نیازمند بازنگری و تغییر بود؛ در حالی‌که دیدگاه دانشجویان در این عنصر همه دروس نیازمند تغییر بودند.

کلید واژه‌ها: تغییر برنامه درسی، برنامه درسی آموزش عالی، برنامه‌ریزی آموزشی

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

۲. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه مازندران

مقدمه

نظام آموزش عالی از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در بلندمدت تعیین می‌کند، به عبارت دیگر، مجموعه پژوهش‌ها و تجربه‌های دانشمندان و کشورهای جهان نشان می‌دهد که توسعه جوامع رابطه بسیار زیادی با نظام آموزش عالی آن‌ها دارد (عباسی و دیگران، ۱۳۸۸). بالدرستون (۲۰۰۰) بر این اعتقاد است که آموزش عالی به عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی تخصصی، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن نقش حساسی را بر عهده دارد. هزاره سوم میلادی، عصری که در آن زندگی می‌کنیم عصر تغییر و تحولات شتابنده است و در چنین فضایی دانشگاه‌ها به منظور حفظ و بقا خود و هم‌چنین به منظور دستیابی به رشد و تعالی باید دائماً آماده تحولات و رویارویی با تغییرات باشند و خود را با تحولات آن هماهنگ سازند (دوماس و هانچین، ۲۰۱۰). به اعتقاد گینکل (۲۰۰۲) جهان هم اکنون وارد عصر جدیدی شده که دارای تحولات عمیق و گسترده است در واقع این تغییرات بیش از نیم قرن است که در حال بروز و رخ دادن است. به عبارتی، ماهیت در حال تغییر جهان امروز باعث شده است که آموزش عالی در قرن بیست و یکم بیش از هر چیزی خود را با این تغییرات همگام سازد. برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵). بر این اساس برنامه‌های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند آینه نقش‌ها و اهداف آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند (آلتباخ، ۱۹۸۸). از همین روست برنامه‌ریزی درسی همواره دست‌خوش تغییرات و اصطلاحات مداوم است (بریگز، ۲۰۰۰) زیرا کهنگی برنامه‌های درسی و عدم نوسازی و بهسازی آن‌ها به تدریج اثربخشی دوره‌ها و رشته‌های دانشگاهی را در حاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌هایی تحت عنوان برنامه درسی بی‌فایده یا دور ریختنی^۱ را مطرح می‌سازد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹). به اعتقاد استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) تغییر در برنامه درسی در کشورها و دانشگاه‌های پیشرفته جهان گسترده و مسئولانه است و این تغییر به نظام آموزش عالی کمک می‌کند که نیازهای موردنظر جامعه را درنظر بگیرند. با ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات در عرصه جهان، فرآیند تعلیم و تربیت به صورت عام و حوزه برنامه‌ریزی درسی به طور خاص دچار تغییرات و دگرگونی‌هایی شده است (جد سکوی ونیس، ۲۰۰۴). لازم به ذکر است که تغییر برنامه درسی مفهوم بسیار کلی است که به هر تغییری در آموزش یا محیط آموزشی به وجود آید، اشاره می‌کند (فتحی و اجادگاه، ۱۳۸۴، ۳۱).

1. Scarp Curriculum

مدت طولانی به برنامه درسی در آموزش عالی به‌عنوان شیوه‌های مختلف سازماندهی محتوا برای آن‌چه دانشجویان نیاز دارند بدانند، نگریسته می‌شد. این در حالی است که مهارت‌های مورد نیاز جهت زندگی در دنیای آینده و یادگیری مادام‌العمر بیشتر مورد نیاز می‌باشد. لذا برنامه درسی دیگر مسئولیت آکادمیک صرف ندارد لذا طراحان برنامه درسی امروزه با چالش گنجاندن محتوای فنی سنتی یا مهارت‌های عمومی‌تر مواجه‌اند (والکینگتون، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۲). به‌عبارتی دیگر رسالت آموزش دانشگاهی در عصر جدید نسبت به گذشته تغییر کرده است. در این عصر، دانشگاه باید افرادی را پرورش دهد که به‌جای حفظ و ذخیره اطلاعات، توانایی طبقه‌بندی، تحلیل و ترکیب اطلاعات، مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های ارتباطی، مباحثه، مذاکره و مهارت‌های مدیریتی و فناوریانه را دارا باشند تا بتوانند با تغییرات سریع فناوریانه و صنعتی و اجتماعی به هم‌سوئی مؤثری برسند (میگل و همکاران، ۲۰۰۴). تحقیقات کوپر (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که برنامه درسی موجود ناتوان از مجهز نمودن دانشجویان به مهارت‌های مورد نیاز جهت زندگی و کار در دنیای آینده می‌باشد. پژوهش صالحی عمران و یغموری (۱۳۸۹) نیز موید همین مطلب می‌باشد. جهانی شدن از دیگر جهت‌گیرهاست که تغییر بنیادین در برنامه درسی آموزش عالی را به‌همراه دارد (واکز، ۲۰۰۳). اشتغال در بازار کار جهانی، نیروی کاری را می‌طلبد که دارای مهارت‌های چندگانه باشد، امری که امروز در برنامه درسی فروگذارده می‌نماید (کرمی و مؤمنی، ۱۳۹۰).

به‌زعم بارت، پاری و کوات (۲۰۰۱) در عصر حاضر شاهد یک تغییر پارادایم در برنامه درسی از برنامه درسی سنتی به برنامه درسی در حال ظهور می‌باشیم. برنامه درسی سنتی با دانستن دانش، ارتباطات نوشتاری، مهارت‌های دیسیپلینی، جهت‌گیری عقلایی، مسأله‌سازی، دانش‌به‌عنوان فرایند، فهمیدن، مفهوم محوری، دانش محوری، یادگیری محض و یادگیری مبتنی بر مطلب و قضیه مشخص می‌باشد. در مقابل برنامه درسی در حال ظهور دارای ویژگی‌های متعارضی از قبیل دانستن چگونگی، ارتباطات شفاهی، مهارت‌های قابل انتقال، جهت‌گیری عملی، دانش به‌عنوان محصول، اطلاعات، مسأله/بحث محور، تکلیف/وظیفه محوری، یادگیری کاربردی و یادگیری تجربی می‌باشد. بر این اساس تغییر در برنامه درسی دانشگاهی بیش از پیش ضروری می‌نماید. متأسفانه به‌رغم اهمیت برنامه درسی در مؤسسات آموزش عالی، میزان توجه به آن‌ها کافی نیست و حتی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن‌ها در دستور کار قرار نگرفته است (استارک، ۱۹۹۷). به‌زعم باچانان (۲۰۰۹) یکی از دلایلی که برنامه ریزان درسی کمتر به سمت تغییر برنامه درسی می‌روند ماهیت استرس‌زای خود تغییر برای افراد درگیر در فرایند تغییر به‌ویژه مجربان می‌باشد. در واقع، نکته‌ای که باید به آن توجه داشت این است که انگیزه اصلی تغییر برنامه درسی بایستی در نهایت بهبود یادگیری دانشجویان باشد.

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

عارفی (۱۳۸۴) خاطر نشان می‌سازد که؛ برنامه درسی در آموزش عالی بایستی مطابق با نیازها، تحولات و نیز از جامعیت لازم برخوردار بوده تا از طریق رشد قابلیت‌ها و مهارت‌هایی در دانشجویان مورد توجه قرار گیرد که می‌توان آن‌ها را در دنیای کنونی هم از بعد فردی و هم اجتماعی به‌عنوان برون‌دادهای مؤثر آموزشی محسوب نمود به طوری که دارای مهارت‌ها و دانش‌های ضروری برای ایفای نقش در دنیای پیچیده امروز بوده و توان رویارویی با ساختارهای متغیر آن را داشته باشند. در غیر این صورت از نظر بسیاری از مردم، والدین، کارفرمایان، حکومت‌ها و دانشجویان سرمایه‌گذاری انجام شده آنان از بازدهی خوب برخوردار نخواهد بود.

یک برنامه درسی از عناصر متفاوتی تشکیل می‌شود. میان صاحب‌نظران درباره عناصر برنامه درسی وحدت نظری وجود ندارد. دامنه‌ی این اختلافات از یک عنصر تا نه عنصر از برنامه درسی را دربرمی‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). شاید معروف‌ترین برداشت از عناصر برنامه درسی، الگوی کلاین باشد که در قالب نه عنصر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی، عناصر برنامه درسی را مطرح کرده است (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). اما در بیشتر موارد به چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی توجه می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۸). تایلر (۱۹۵۰) و زایس (۱۹۷۶) از صاحب‌نظران سرشناسی می‌باشند که حامی دیدگاه چهار عنصری برنامه درسی می‌باشند. آیزنر (۱۹۹۴) نیز عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی محتوا و ارزشیابی می‌داند.

براساس بررسی‌های انجام شده توسط پژوهشگران، تحقیقی که کاملاً مشابه پژوهش حاضر باشد در کشور انجام نشده است و یا حداقل نگارنده به آن دست نیافت. مرتبط‌ترین پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور، در زمینه ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی موجود (ملا محمدی، ۱۳۷۹؛ شفیع، ۱۳۸۲؛ عارفی، ۱۳۸۳؛ جهانی، ۱۳۸۴ و عبدی، ۱۳۸۴)، مباحث ساختاری و سازماندهی برنامه درسی آموزش عالی (دفتر امور آموزشی و تحصیلات تکمیلی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۷؛ گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۷۸ و وزیری، ۱۳۷۸ و ایمانی طالب آزاد، ۱۳۸۲) و عوامل مؤثر بر تغییر برنامه درسی آموزش عالی (ابراهیمی، ۱۳۸۷) می‌باشد.

ملا محمدی (۱۳۷۹) در پژوهش خود به ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد پرداخت و به نتایجی از جمله نامطلوب بودن فرایند تدریس و امکانات آموزش، عدم هماهنگی مناسب برنامه درسی با نیازها و علایق فراگیران، عدم پویایی لازم محتوای برنامه برای مجهز ساختن فراگیران با دانش روز، عدم هماهنگی لازم بین برنامه درسی و بازار کار و ناکافی بودن واحدهای عملی و کارورزی دست یافت.

در تحقیقی مشابه، عبدی (۱۳۸۴) به ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در دوره کارشناسی ارشد پرداخت و کیفیت اهداف، فرایند تدریس، کیفیت هماهنگی برنامه با تحولات علمی و ارزشیابی بازده دانشجویان را مورد بررسی قرار داد. و دریافت که محتوا از کیفیت مطلوب برخوردار نیست و بازنگری در محتوای ارائه‌شده‌ی دروس ضروری است. اهداف دوره از دیدگاه اساتید از مطلوبیت کافی برخوردار نیست و باید مورد تجدیدنظر قرار گیرند. فرایند تدریس و یادگیری نیز از مطلوبیت کافی برخوردار نیست. و نهایتاً این‌که برنامه درسی در ایجاد توانایی و مهارت‌های تخصصی در دانشجویان به‌طور کامل موفق نبوده و در این زمینه رضایت نسبی وجود دارد.

عارفی (۱۳۸۳) پژوهشی با عنوان "بررسی برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و راهکارهایی برای بهبود آن (مطالعه موردی گرایش مدیریت آموزشی" وضع موجود برنامه‌های درسی از بُعد اهداف کلی، مبتنی بر دیدگاه دیسیپلینی و از بُعد محتوا و روش آموزش، مبتنی بر دیدگاه موضوعی است و از حیث توجه به‌جنبه‌های علمی و کاربردی و تقویت مهارت‌های عمومی، مهارت‌های تحقیقی، مهارت‌های ویژه و تخصصی و کاربردی، روش‌های آموزش و ارزشیابی، پاسخ‌گوی نیازهای موجود نیست و در جهت بهبود آن، بایستی با رویکرد تلفیقی دیسیپلینی شهروندی دموکراتیک انسان‌گرایانه تغییر اجتماعی و فرایند شناختی در همه ابعاد برنامه از جمله محتوا، روش آموزش و ارزشیابی متناسب با نیازهای فعلی اقدام نمود.

ایمانی طالب آزاد (۱۳۸۲) براساس یافته‌های تحقیق خود در زمینه چگونگی اجرای واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، عدم توجه به نیازسنجی از بخش‌های جامعه در تهیه و تدوین برنامه درسی، عدم تطابق رشته‌های دانشگاهی با بازار کار، کاربردی نبودن محتوای رشته‌های تحصیلی موجود، عدم مشارکت اساتید در برنامه درسی و عدم توجه به‌نظرات کارفرمایان و صاحبان صنایع برای گروه‌های آموزشی در طرح برنامه‌ها مهم‌ترین چالش‌های نظام برنامه درسی موجود بیان می‌کند.

شفیعی (۱۳۸۲) در پژوهشی به ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان مقطع پرداخت. نتیجه این پژوهش حاکی از آن است که کیفیت برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان با توجه به‌عناصر نه‌گانه برنامه درسی در سطح متوسط ارزیابی شده است و بین نظرات دانشجویان و اساتید، تفاوت معناداری مشاهده نشده و نیز رضایت کامل دانشجویان و مشتریان از برنامه درسی وجود ندارد.

جهانی (۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان "نقد و بررسی کمیّت و کیفیت برنامه درسی مصوّب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی" به این نتایج دست یافت که برنامه در حال اجرای رشته برنامه‌ریزی درسی دوره دکتری با وضعیت مطلوب فاصله بسیار دارد و باید اصلاحاتی در ساختار

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

محتوی دوره، نوع دروس، اعتبار دروس، سازماندهی و انتخاب محتوا، حجم مطلب، زمان پیش‌بینی شده با توجه به اصول اعتبار، اهمیت، تعادل و تلفیق و وحدت انجام گیرد تا این رشته در موقعیت و جایگاه مناسب نظری و عملی قرار گیرد.

نتایج این تحقیقات حاکی از فاصله وضعیت موجود برنامه‌های درسی و وضعیت مطلوب می‌باشد. لذا؛ در پژوهش حاضر، بررسی لزوم تغییر برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی آموزشی در دستور کار می‌باشد؛ چرا که برنامه‌ریزی آموزشی بخشی از برنامه توسعه کشور محسوب شده و به‌عنوان یکی از رشته‌های علمی نوپا، حساس و سرنوشت‌ساز، زمینه پروراندن افراد صاحب‌نظر در تعلیم و تربیت را در اختیار دارد که به‌منظور گسترش نظام‌های آموزشی تدوین شده و هدف آن استقرار یک نظام آموزشی کارآمد است. چنان‌چه، عناصر برنامه درسی موجود در این رشته (برنامه‌ریزی آموزشی) در دوره کارشناسی ارشد از چنان کیفیت که درخور آن است برخوردار باشد، دانش‌آموختگان این دوره به تفکر عمیق تربیتی و آموزشی مجهز گشته و با کسب شناخت بهتر و دقیق‌تر شرایط فعلی و آینده نظام‌های آموزشی برای مواجهه با تحولات و ایجاد تغییرات لازم در این نظام آماده می‌شوند. رشته برنامه‌ریزی آموزشی در دوره کارشناسی ارشد در سال ۱۳۶۹ در ایران تأسیس گردید. در دویستمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی (وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی) مورخ ۶۹/۴/۱۰، مشخصات کلی برنامه درسی و سرفصل دروس مربوطه به تصویب رسید. این سند دربردارنده اهداف کلی دوره، دروس دوره، تعداد واحد، اهداف و سرفصل‌های این دروس بوده و در خصوص عناصر فرصت‌های یاددهی و یادگیری و ارزشیابی در این سند موضعی اتخاذ نشده است. نکته قابل توجه این‌که تنها تغییر صورت پذیرفته در برنامه درسی این رشته به سال ۱۳۷۳ برمی‌گردد که طی بخشنامه شورای عالی برنامه‌ریزی در جهت تقلیل واحدهای درسی دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری درس‌های روش تحقیق و روش‌های تدریس پیشرفته، هریک از ۳ واحد به ۲ واحد درسی تغییر یافت و درس آموزش و پرورش تطبیقی در ردیف از واحدهای درسی حذف گردید. با توجه به گذشت قریب به ۲۰ سال از زمان تأسیس رشته برنامه‌ریزی آموزشی در دوره کارشناسی ارشد، بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که بازنگری و تغییر دیگری در برنامه درسی این رشته صورت نگرفته است. در حالی که یکی از اصول اساسی برنامه‌ریزی بهبود مستمر و مداوم می‌باشد. از این‌رو پژوهش حاضر تلاش می‌کند تغییر عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی یادگیری، ارزشیابی) رشته برنامه‌ریزی آموزشی در دوره کارشناسی ارشد را بررسی نماید.

بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تغییر برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی می‌باشد و سوال اصلی این است که آیا عناصر چهارگانه برنامه درسی

(اهداف، محتوا، فرصت‌های یاددهی- یادگیری و ارزشیابی) نیازمند تغییرند؟ در صورت مثبت بودن پاسخ، چه تغییراتی بایستی در هریک از عناصر صورت پذیرد؟

روش

روش تحقیق پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی و از حیث. گردآوری داده‌ها توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه اعضای هیئت علمی تخصصی رشته برنامه-ریزی آموزشی و دانشجویان کارشناسی ارشد این رشته در دانشگاه‌های دولتی می‌باشند. در حال حاضر در سطح کشور دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، شاهد، اصفهان، مازندران و کردستان این رشته را دارا می‌باشند. بر این اساس جامعه آماری شامل ۴۹ نفر عضو هیئت علمی و ۱۷۶ نفر دانشجو می‌باشد. به منظور انتخاب نمونه آماری، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده گردید و از بین دانشگاه‌های فوق، چهار دانشگاه تهران، علامه طباطبایی، اصفهان و مازندران انتخاب و نمونه آماری شامل ۳۲ عضو هیئت علمی و ۹۳ دانشجو می‌باشد.

جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید. این پرسشنامه مشتمل بر چهار قسمت بوده که در بردارنده چهار عنصر برنامه درسی می‌باشد. در قسمت اول اهداف اصلی دوره برنامه‌ریزی آموزشی مندرج در سند مصوب "مشخصات کلی برنامه درسی و سرفصل دروس" گنجانده شد که شامل ۵ هدف می‌باشد که در ذیل آمده است.

- تربیت افراد متخصص در زمینه‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی با عنایت به جهان‌بینی اسلامی ویژگی‌ها و نیازهای فردی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و علمی جامعه‌ی امروز و فردای ما.

- تداوم ربط دانش و اطلاعات دانشجویان دوره کارشناسی مربوط به مبانی اصول و تئوری‌ها، الگوهای طرح‌های متداول و پیشرفته در علم برنامه‌ریزی آموزشی و درسی.

- تقویت قدرت تفکر منطقی و انتقادی دانشجویان جهت بررسی و تجزیه و تحلیل برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس کشور از کودکان تا دانشگاه و ارائه پیشنهادات جهت ترمیم و اصلاح و تغییر آن‌ها با عنایت به جدیدترین یافته‌ها و تجربیات موجود.

- تربیت افرادی که توانایی انطباق برنامه‌ها، طرح‌ها و الگوهای متداول و پیشرفته و موفق در سایر کشورها را با توجه به خصوصیات آموزشی، عقیدتی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی افراد و جامعه امروز و فردای کشور داشته باشد.

- تربیت مدرسان متعهد و متخصص که بتوانند در آینده عهده‌دار تدریس، تحقیق و تربیت نیروی انسانی لازم در این رشته مهم علمی باشد.

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

جهت عنصر محتوا در قسمت دوم پرسشنامه، دروس رشته برنامه‌ریزی آموزشی مندرج در سند مصوب "مشخصات کلی برنامه‌ی درسی و سرفصل دروس" فهرست گردید و در مورد هر درس ضرورت وجود درس، تعداد واحدهای آن، اهداف درس و سرفصل‌های آن مورد سوال قرار گرفت. از آنجا که در سند مصوب در مورد دو عنصر فرصت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی مطلبی ذکر نشده است به ارزیابی این دو قسمت بر اساس برنامه درسی اجرا شده پرداخته شد. بر این اساس برای هر یک از دروس قسمتی جهت نظرسنجی در زمینه میزان مناسب بودن عناصر فرصت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی گنجانده شد. پرسشنامه مورد استفاده شش ارزیابی بوده و پاسخ‌دهندگان یکی از شش گزینه کاملاً مناسب، مناسب، نسبتاً مناسب، نامناسب، نامناسب، کاملاً نامناسب را انتخاب می‌نمودند.

جهت بررسی روایی محتوایی ابزار جمع‌آوری داده‌ها (پرسشنامه) سؤالات اولیه در اختیار تعدادی از اساتید و صاحب‌نظران قرار گرفت و پس از اعمال نظرات آنان و انجام اصلاحات لازم پرسشنامه نهایی تدوین گردید. برای بررسی و تعیین پایایی ابزار اندازه‌گیری میزان ضریب آلفای کراباخ ۰/۹۱ به دست آمد که بیانگر اعتبار بالای ابزار اندازه‌گیری می‌باشد. لازم به توضیح است که در اجرای تحقیق، همراه با پرسشنامه نسخه‌ای از سند مصوب مشخصات کلی برنامه درسی و سرفصل دروس در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار می‌گرفت. تا جهت ارائه‌نظر در زمینه اهداف دوره، سرفصل‌ها و اهداف دروس با توجه به آن پاسخ دهند. لازم به ذکر است در خصوص عناصر فرصت‌های یاددهی و یادگیری و ارزشیابی، صرفاً اساتیدی که مرتبط با هر یک از دروس بودند اظهار نظر نمودند.

به‌منظور بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده جهت رسیدن به اهداف تحقیق از روش آمار توصیفی (محاسبه فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون t تک نمونه‌ای، t مستقل و خی دو) استفاده شده است.

یافته‌ها

یافته‌های مربوط به تغییر اهداف کلی

اولین مؤلفه مورد بررسی، تغییر اهداف کلی رشته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی می‌باشد. جهت ارزیابی میزان تغییر اهداف رشته برنامه‌ریزی آموزشی از اساتید و دانشجویان خواسته شده بود در خصوص پنج هدف اصلی اظهارنظر نمایند که نتایج آن در جدول ۱ آمده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌گردد از دیدگاه اساتید، هدف ۳ با میانگین ۵,۶۶ دارای بیشترین مطلوبیت و هدف ۵ با میانگین ۴,۵۸ کم‌ترین مطلوبیت را دارا می‌باشد. از منظر

دانشجویان نیز هدف ۳ با میانگین ۴,۸۱ و هدف ۱ با میانگین ۴,۱۱ به ترتیب دارای بیشترین و کمترین مطلوبیت می‌باشد. جهت بررسی معناداری میزان مطلوبیت گزارش شده در مورد اهداف کلی، از طریق آزمون t تک گروهی میانگین بدست آمده با میانگین مطلوب ۵ (مطلوبیت زیاد) مورد مقایسه قرار گرفت که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۱. آزمون تی تک نمونه‌ای برای "اهداف کلی دوره" از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان

اهداف	پاسخ دهنده	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	T	معناداری
هدف ۱	استاد	۳۲	۵,۲۶	۰,۷۶	۳۱	۰,۴۶	۰,۶۴۵
	دانشجو	۹۳	۴,۱۱	۱,۴۰	۹۲	-۶,۱۳	۰,۰۰۰
هدف ۲	استاد	۳۲	۵,۵۰	۰,۸۰	۳۱	۳,۵۲	۰,۰۰۱
	دانشجو	۹۳	۴,۶۸	۰,۹۵	۹۲	-۳,۴۲	۰,۰۰۲
هدف ۳	استاد	۳۲	۵,۶۶	۰,۴۸	۳۱	۷,۶۹	۰,۰۰۰
	دانشجو	۹۳	۴,۸۱	۱,۰۶	۹۲	-۱,۶۶	۰,۱۰۱
هدف ۴	استاد	۳۲	۵,۱۹	۰,۶۵	۳۱	۱,۶۵	۰,۱۱۰
	دانشجو	۹۲	۴,۶۸	۱,۰۴	۹۱	-۲,۹۷	۰,۰۰۴
هدف ۵	استاد	۳۲	۴,۵۸	۱,۰۵	۳۱	-۲,۲۱	۰,۰۳۵
	دانشجو	۹۲	۴,۱۶	۱,۱۶	۹۱	-۶,۹۵	۰,۰۰۰

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌گردد از دیدگاه اساتید اهداف ۱ تا ۴ حایز مطلوبیتی بیش از میانگین مطلوب شده‌اند. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشانگر آن است که در مورد هدف ۲ ($p < ۰/۰۰۱$) و هدف ۳ ($p < ۰/۰۰۱$) تفاوت‌ها معنادار بوده و در مورد هدف ۱ ($p > ۰/۶۴۵$) و هدف ۴ ($p > ۰/۱۱۰$) این تفاوت معنادار نمی‌باشد. از منظر اساتید تنها هدف ۵، میانگینی کمتر از میانگین مطلوب کسب نموده و این تفاوت از نظر آماری معنادار می‌باشد ($p < ۰/۰۳۵$). بر این اساس از منظر اساتید اهداف ۲ و ۳ بسیار مطلوب، اهداف ۱ و ۴ مطلوب و هدف ۵ نامطلوب بوده و نیازمند تغییر است.

از منظر دانشجویان کلیه اهداف حایز میانگین کمتری از میانگین مطلوب می‌باشند و نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که در مورد هدف ۱ ($p < ۰/۰۰۰$)، هدف ۲ ($p < ۰/۰۰۲$)، هدف ۴ ($p < ۰/۰۰۴$) و هدف ۵ ($p < ۰/۰۰۰$) این تفاوت‌ها معنادار می‌باشد و تنها مورد هدف ۳ ($p > ۰/۱۰۱$) تفاوت از نظر آماری معنادار نیست. بر این اساس از نقطه نظر دانشجویان تغییر در اهداف چهارگانه ضروری به نظر می‌رسد.

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

در سوالی باز پاسخ از اساتید خواسته شده تا چنانچه اهدافی را شایسته اضافه شده به فهرست اهداف اصلی رشته برنامه‌ریزی آموزشی می‌دانند را پیشنهاد نمایند. که ۴ نفر امکان تربیت نیروی انسانی که بتواند وظیفه آموزش یا تدریس در سطح محیط‌های دانشگاهی را برآورده سازد و ۴ نفر آشنایی و توانایی برنامه‌ریزی آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان را پیشنهاد نمودند.

یافته‌های مربوط به تغییر محتوای برنامه درسی

در مورد عنصر محتوای برنامه درسی مؤلفه‌های ضرورت وجود درس، تعداد واحدهای آن، اهداف درس و سرفصل‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۲ دروس رشته برنامه‌ریزی آموزشی و آزمون‌های دو مربوط به ضرورت وجود دروس را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آزمون‌های دو برای "ضرورت وجود دروس" از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی

معدناری	درجه آزادی	خی دو	جمع کل	فراوانی مورد انتظار		فراوانی مشاهده شده		دروس	
				خیر	بلی	خیر	بلی		
۰۰۰	۱	۲۲,۵۲۳	۳۰	۱۵	۱۵	۲	۲۸	استاد	مکاتب فلسفی و آراء تربیتی
۰۰۰	۱	۳۲,۵۲۷	۹۳	۴۶,۵	۴۶,۵	۱۹	۷۴	دانشجو	
۱	۱	۰۰۰	۳۰	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	استاد	تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته
۰۷۵۶	۱	۰۰۹۷	۹۳	۴۶,۵	۴۶,۵	۴۸	۴۵	دانشجو	
			۳۰		۳۰	۰	۳۰	استاد	روش تحقیق پیشرفته
۰۰۰	۱		۹۲		۹۲	۰	۹۲	دانشجو	
۰۰۰	۱	۲۴,۵۰۰	۳۲	۱۶	۱۶	۲	۳۰	استاد	آمار استنباطی پیشرفته
۰۰۰	۱	۶۰,۴۸۴	۹۳	۴۶,۵	۴۶,۵	۹	۸۴	دانشجو	
۰۰۰	۱	۲۱,۱۲۵	۳۲	۱۶	۱۶	۳	۲۹	استاد	اصول برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
۰۰۰	۱	۸۹,۰۴۳	۹۳	۴۶,۵	۴۶,۵	۱	۹۲	دانشجو	
۰۰۰	۱	۲۴,۵۰۰	۳۲	۱۶	۱۶	۲	۳۰	استاد	تکنولوژی آموزشی پیشرفته
۰۰۰	۱	۳۷,۴۳۰	۹۳	۴۶,۵	۴۶,۵	۱۷	۷۶	دانشجو	
۰۰۰	۱	۲۳,۵۱۶	۳۱	۱۵,۵	۱۵,۵	۲	۲۹	استاد	نظریه و کاربرد نگرش سیستمی در برنامه‌ریزی آموزشی
۰۰۰	۱	۷۴,۰۷۵	۹۳	۴۶,۵	۴۶,۵	۵	۸۸	دانشجو	
۰۰۰	۱	۲۰,۱۶۱	۳۱	۱۵,۵	۱۵,۵	۳	۲۸	استاد	مبانی جامعه‌شناسی

آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی	دانشجو	۷۶	۱۷	۴۶,۵	۴۶,۵	۹۳	۳۷,۴۳۰	۱	...
مبانی اقتصادی آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی	استاد	۳۰	۰	۳۰		۳۰			
اصول و روش‌های ارزشیابی آموزشی	دانشجو	۸۵	۷	۴۶	۴۶	۹۲	۶۶,۱۳۰	۱	...
برنامه ریزی آموزش بزرگسالان و آموزش روستایی	استاد	۲۹	۳	۱۶	۱۶	۳۲	۲۱,۱۲۵	۱	...
روش تدریس پیشرفته	دانشجو	۸۶	۶	۴۶	۴۶	۹۲	۶۹,۵۶۵	۱	...
برنامه ریزی نیروی انسانی	استاد	۲۷	۲	۱۴,۵	۱۴,۵	۲۹	۲۱,۵۵۲	۱	...
برنامه ریزی آموزشی	دانشجو	۶۴	۲۸	۴۶	۴۶	۹۲	۱۴,۰۸۷	۱	...
جمعیت‌شناسی در برنامه ریزی آموزشی	استاد	۳۰	۰	۳۰		۳۰			
آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی	دانشجو	۸۰	۱۳	۴۶,۵	۴۶,۵	۹۳	۴۸,۲۶۹	۱	...
پایان نامه	استاد	۲۶	۰	۲۶					
آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی	دانشجو	۷۷	۶	۴۱,۵	۴۱,۵	۸۳	۶۰,۷۳۵	۱	...
نظریه‌های اساسی در برنامه ریزی آموزشی	استاد	۲۰	۸	۱۴	۱۴	۲۸	۵,۱۴۳	۱	۰-۲۳
آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی	دانشجو	۳۱	۴۸	۳۹,۵	۳۹,۵	۷۹	۳,۶۵۸	۱	۰-۵۶
پایان نامه	استاد	۲۷	۱	۱۴	۱۴	۲۸	۲۴,۱۴۳	۱	...
نظریه‌های اساسی در برنامه ریزی آموزشی	دانشجو	۸۰	۴	۴۲	۴۲	۸۴	۶۸,۷۶۲	۱	...
نظریه‌های اساسی در برنامه ریزی آموزشی	استاد	۲۸	۰	۲۸		۲۸			
برنامه ریزی آموزشی	دانشجو	۷۶	۷	۴۱,۵	۴۱,۵	۸۳	۵۷,۳۶۱	۱	...

همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌گردد در برخی از دروس (روش تحقیق پیشرفته، تکنولوژی آموزشی پیشرفته، مبانی اقتصادی آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی، روش تدریس پیشرفته و نظریه‌های اساسی در برنامه ریزی آموزشی) تمام اساتید و در بقیه دروس (مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، اصول برنامه ریزی آموزشی و درسی، آمار استنباطی پیشرفته، نظریه و کاربرد نگرش سیستمی در برنامه ریزی آموزشی، مبانی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی، اصول و روش‌های ارزشیابی آموزشی، برنامه ریزی آموزش بزرگسالان و آموزش روستایی، برنامه ریزی نیروی انسانی، جمعیت‌شناسی در برنامه ریزی آموزشی و پایان نامه) اکثر اساتید و با دروس موجود در رشته برنامه ریزی آموزشی موافق می‌باشند. به جز در درس تعلیم تربیت اسلامی که نیمی از اساتید موافق و نیمی دیگر مخالف وجود این درس در رشته برنامه ریزی آموزشی بودند. نتایج آزمون خی دو نشان می‌دهد که این تفاوت فراوانی‌ها برای کلیه دروس ($p < 0/000$) در سطح $0/01$ در درس جمعیت‌شناسی در برنامه ریزی آموزشی ($p > 1$) تفاوت ($p < 0/023$) در سطح $0/05$ معنادار می‌باشد و در درس تعلیم تربیت اسلامی ($p > 1$) تفاوت

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

فراوانی‌ها معنادار نمی‌باشد. لذا دروس این رشته براساس نظر اساتید به‌عنوان متخصصین محتوای رشته برنامه‌ریزی آموزشی بایستی حفظ شود. به‌جز درس تعلیم تربیت اسلامی که وجود یا حذف آن نیازمند تأمل بیشتری است.

تمام دانشجویان نیز با درس روش تحقیق پیشرفته و اکثر آن‌ها نیز با سایر دروس موافق بودند. نتایج آزمون‌های دو نشان می‌دهد که این تفاوت فراوانی‌ها برای این دروس در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد ($p < 0/000$). در دو درس تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته و جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی تعداد دانشجویان مخالف این دروس بر دانشجویان موافق پیش گرفته اما نتایج آزمون‌های دو حاکی از عدم معناداری این تفاوت فراوانی‌ها می‌باشد (تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته $p > 0/756$ و جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی $p > 0/056$). بر این اساس دروس رشته برنامه‌ریزی آموزشی از نقطه‌نظر دانشجویان به‌عنوان مشتریان مستقیم آموزش عالی بایستی حفظ شود به‌جز درس تعلیم تربیت اسلامی و جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی که وجود یا حذف آن نیازمند تأمل بیشتری است.

طی سوالی باز پاسخ از اساتید و دانشجویان خواسته شده بود تا چنانچه دروسی را برای اضافه شده به برنامه درسی این رشته مدنظر دارند را پیشنهاد نمایند. ۶ نفر از اساتید درس برنامه‌ریزی استراتژیک و ۴ نفر هم برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان را پیشنهاد نموده‌اند. در میان دانشجویان نیز ۶ نفر درس برنامه‌ریزی استراتژیک، ۴ نفر نیازسنجی آموزشی، تکنولوژی آموزشی و برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان را پیشنهاد نمودند.

موضوع دیگری که در عنصر محتوا مورد بررسی قرار گرفت تعداد واحد دروس بود. در همه دروس، تعداد اساتید موافق با تعداد واحدهای موجود دروس بیش از تعداد مخالفین بود. جهت بررسی معناداری آن از آزمون‌های دو استفاده شد جهت جلوگیری از مطول شدن مقاله از ارائه نتایج مفصل آن خودداری می‌گردد. به‌طور خلاصه نتایج نشان داد که در درس برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان و آموزش روستایی ۱۹ نفر موافق ۲ واحدی بودن آن ۳ نفر موافق با ۳ واحدی بودن این درس بودند که تفاوت معناداری بین تعداد موافقین و مخالفین تعداد واحد این درس وجود ندارد. ($FE=9,19, FO=14,14, sig=0/059$) در سایر دروس تعداد موافقین وضعیت موجود تعداد واحد دروس به‌طور معناداری بیش از تعداد مخالفین بود. بر این اساس از منظر اساتید تغییر در تعداد واحدهای دروس ضروری نمی‌باشد. دانشجویان نیز دیدگاهی مشابه اساتیدشان در زمینه تعداد واحد دروس دارند. از منظر آن‌ها، تعداد موافقین وضعیت موجود تعداد واحدهای دروس به‌طور چشم‌گیری بیش از تعداد مخالفین می‌باشد و نتایج آزمون‌های دو نیز حاکی از معنادار بودن این تفاوت‌ها برای همه دروس را دارد.

جدول ۳. آزمون تی تک نمونه‌ای برای "اهداف و سرفصل دروس" از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان

سرفصل دروس				اهداف دروس				گروه	دروس
Sig	T	SD	M	Sig	T	SD	M		
.۱۰۶	-۱,۶۷	۱,۰۶	۴,۶۸	.۰۹۶	-۱,۷۱	۱,۰۳	۴,۶۹	استاد	مکاتب فلسفی و آراء تربیتی
.۰۰۰	-۸,۰۱	۱,۰۵	۴,۱۰	.۰۰۰	-۸,۵۹	۱,۱۵	۳,۹۷	دانشجو	
.۰۰۰	-۷,۵۸	۱,۲۱	۳,۳۷	.۰۰۰	-۶,۷۰	۱,۳۱	۳,۴۳	استاد	تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته
.۰۰۰	-۱۱,۰۲	۱,۳۰	۳,۴۹	.۰۰۰	-۱۱,۳	۱,۲۷	۳,۵۰	دانشجو	
.۰۱۱	-۲,۷۰	۱,۰۵	۴,۵۰	.۰۰۱	-۳,۸۳	۱,۱۰	۴,۲۵	استاد	روش تحقیق پیشرفته
.۰۰۰	-۶,۴۹	۱,۲۵	۴,۱۴	.۰۰۰	-۶,۵۸	۱,۳۳	۴,۰۸	دانشجو	
.۰۰۰	-۳,۹۴	۱,۱۸	۴,۱۶	.۰۰۰	-۳,۵۷	۱,۲۳	۴,۲۱	استاد	آمار استنباطی پیشرفته
.۰۰۰	-۸,۷۷	۱,۰۸	۴	.۰۰۰	-۹,۶۸	۱,۳۶	۳,۶۳	دانشجو	
.۰۰۰	-۷,۳۳	۱,۱۴	۳,۳۲	.۰۰۰	-۸,۶۴	۱,۰۴	۳,۲۰	استاد	اصول برنامه ریزی آموزشی و درسی
.۰۰۰	-۹,۷۰	۱,۵۸	۳,۳۷	.۰۰۰	-۱۰,۹	۱,۳۴	۳,۴۵	دانشجو	
.۰۰۰	-۷,۱۴	۱,۲۰	۳,۴۵	.۰۰۰	-۶,۲۹	۱,۳۱	۳,۵۱	استاد	تکنولوژی آموزشی پیشرفته
.۰۰۰	-۱۱,۹۴	۱,۴۰	۳,۱۷	.۰۰۰	-۱۳,۸	۱,۲۶	۳,۱۰	دانشجو	
.۰۰۰	-۵,۵۹	۱,۱۵	۳,۸۴	.۰۰۰	-۶,۲۸	۱,۰۸	۳,۷۷	استاد	نظریه و کاربرد نگرش سیستمی در برنامه‌ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۱۰,۰۹	۱,۲۳	۳,۶۹	.۰۰۰	-۱۲,۷	۱,۱۵	۳,۴۷	دانشجو	
.۰۰۰	-۷,۶۶	۱,۱۵	۳,۴۲	.۰۰۰	-۷,۷۶	۱,۳۹	۳,۰۶	استاد	مبانی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۱۱,۶۶	۱,۲۶	۳,۴۵	.۰۰۰	-۱۲,۵	۱,۳۰	۳,۲۹	دانشجو	
.۰۰۰	-۶,۵۷	۱,۱۸	۳,۶۲	.۰۰۰	-۶,۰۴	۱,۳۱	۳,۵۹	استاد	مبانی اقتصادی آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۱۱,۰۲	۱,۳۰	۳,۴۹	.۰۰۰	-۱۳,۱	۱,۲۰	۳,۳۶	دانشجو	
.۰۰۰	-۵,۹۳	۱,۳۴	۳,۵۹	.۰۰۰	-۶,۹۵	۱,۴۲	۳,۱۷	استاد	اصول و روش‌های ارزشیابی آموزشی
.۰۰۰	-۹,۵۰	۱,۴۳	۳,۵۵	.۰۰۰	-۱۲,۱	۱,۳۶	۳,۲۴	دانشجو	
.۰۰۰	-۹,۸۱	۱,۰۵	۳,۱۳	.۰۰۰	-۷,۵۵	۱,۲۵	۳,۲۶	استاد	برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان و آموزش روستایی
.۰۰۰	-۱۲,۸۱	۱,۲۸	۳,۲۸	.۰۰۰	-۱۳,۹	۱,۲۸	۳,۱۲	دانشجو	
.۰۰۰	-۴,۰۸	۱,۲۱	۴,۱۲	.۰۰۰	-۴,۲۶	۱,۲۴	۴,۰۶	استاد	روش تدریس پیشرفته
.۰۰۰	-۸,۴۹	۱,۱۷	۳,۹۴	.۰۰۰	-۹,۱۴	۱,۲۵	۳,۷۷	دانشجو	
.۰۰۰	-۶,۹۳	۱,۲۰	۳,۴۲	.۰۰۰	-۷,۲۳	۱,۰۷	۳,۵۳	استاد	برنامه‌ریزی نیروی انسانی
.۰۰۰	-۱۱,۶۶	۱,۳۸	۳,۲۸	.۰۰۰	-۱۲,۵	۱,۲۵	۳,۱۹	دانشجو	
.۰۰۰	-۷,۴۵	.۸۸	۳,۷۵	.۰۰۰	-۷,۳۹	۱,۰۵	۳,۵۵	استاد	جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۱۰,۵۵	۱,۳۴	۳,۴۰	.۰۰۰	-۱۳,۶	۱,۱۷	۳,۲۲	دانشجو	
.۶۲۶	.۴۹۳	.۷۸	۵,۰۷	.۳۲۶	-۱	.۹۲	۳,۸۳	استاد	پایان نامه
.۱۴۸	-۱,۴۶	۱,۱۷	۴,۸۰	.۰۰۱	-۳,۳۳	۱,۲۵	۴,۵۴	دانشجو	
.۰۰۰	-۵,۰۳	۱,۵۰	۳,۵۷	.۰۰۰	-۴,۹۹	۱,۵۲	۳,۵۹	استاد	نظریه‌های اساسی در برنامه‌ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۱۰,۰۹	۱,۳۲	۳,۴۴	.۰۰۰	-۱۱,۵	۱,۳۰	۳,۳۷	دانشجو	

استاد ((n=32, df=31

دانشجو ((n=93, df=92

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

دو مؤلفه دیگر که در عنصر محتوای برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفتند، اهداف هر یک از دروس و سرفصل‌های آن بود. در مؤلفه اهداف دروس، همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌گردد از منظر اعضای هیئت علمی، درس مکاتب فلسفی و آرای تربیتی با میانگین ۴,۶۹ و درس مبانی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی آموزشی با میانگین ۳,۰۶ به ترتیب داری بیشترین و کم‌ترین مطلوبیت می‌باشند.

نکته قابل توجه این که تمامی دروس حایز میانگینی پایین‌تر از میانگین مطلوب شدند و نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشانگر آنست که این تفاوت‌ها در تمامی دروس به‌جز دو درس مکاتب فلسفی و آرای تربیتی ($p > 0/096$) و پایان‌نامه ($p > 0/326$) در سطح $0/01$ معنادار می‌باشد. ($p < 0/000$) بر این اساس از نقطه نظر اساتید تغییر در اهداف تمامی دروسی که تفاوت معناداری با وضعیت مطلوب دارند ضروری می‌باشد و در دو درسی که تفاوت‌ها معنادار نبود، از آن‌جا که میانگین به‌دست آمده کمتر از میانگین مطلوب می‌باشد لذا تأملی بر اهداف این دروس نیز ضروری به‌نظر می‌رسد.

از دیدگاه دانشجویان نیز اهداف دروس از وضعیت مناسبی برخوردار نیست. به‌نظر آن‌ها درس پایان‌نامه با میانگین ۴,۵۴ دارای بیشترین مطلوبیت و درس تکنولوژی آموزشی پیشرفته با میانگین ۳,۱۰ دارای کم‌ترین مطلوبیت می‌باشد. مشابه نظر اساتید، دانشجویان نیز وضعیت مطلوبیت اهداف تمامی دروس کمتر از میانگین مطلوب اظهار نموده‌اند و نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشانگر آنست که این تفاوت میانگین‌های برای تمامی دروس در سطح $0/01$ معنادار می‌باشند. ($p < 0/000$) این بدین معناست که دانشجویان خواستار تغییر اهداف تمامی دروس می‌باشند.

براساس نتایج گزارش شده در جدول فوق، در مؤلفه سرفصل دروس از منظر اساتید، درس پایان‌نامه با میانگین ۵,۰۷ دارای وضعیت مناسبی می‌باشد و این تنها درسی است که حایز میانگینی بالاتر از میانگین مطلوب شده است. در این میان درس برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان و آموزش روستایی با میانگین ۳,۱۷ از کم‌ترین تناسب سرفصل برخوردار است. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که در درس مکاتب فلسفی و آراء تربیتی ($p > 0/106$) و پایان‌نامه ($p > 0/626$) تفاوت‌ها معنادار نمی‌باشد. در درس روش تحقیق پیشرفته ($p < 0/011$) تفاوت‌ها در سطح $0/05$ و در سایر دروس در سطح $0/01$ معنادار می‌باشد. ($p < 0/000$) بر پایه این یافته‌های آماری می‌توان این‌گونه بیان نمود که از منظر اعضای هیأت علمی، فقط درس پایان‌نامه دارای سرفصل مطلوب است، سرفصل دروس مکاتب فلسفی و آراء تربیتی با توجه به پایین‌تر بودن از میانگین مطلوب قابل تأمل و تغییر سرفصل سایر دروس ضروری می‌باشد.

دیدگاه دانشجویان در زمینه سرفصل دروس بسیار شبیه اساتیدشان می‌باشد. به نظر آن‌ها دروس پایان‌نامه و برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان و آموزش روستایی با میانگین‌های به ترتیب ۴,۸۰ و ۳,۲۸ از بهترین و نامطلوب‌ترین سرفصل بین دروس رشته برنامه‌ریزی آموزشی برخوردارند. از منظر دانشجویان تمامی دروس میانگینی کمتر از میانگین مطلوب دارا می‌باشند و نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که به استثناء درس پایان‌نامه تفاوت‌ها در تمامی درس معنادار می‌باشد. بر این اساس از نقطه نظر دانشجویان بازنگری در سرفصل کل دروس به جز درس پایان‌نامه لازم می‌باشد. جهت مقایسه نظرات اساتید با دانشجویان از آزمون t مستقل استفاده گردید که نتایج آن نشان داد که بین نظر اساتید و دانشجویان در خصوص هر دو مؤلفه محتوا (اهداف و سرفصل دروس) در هیچ یک از دروس تفاوت معناداری وجود ندارد.

یافته‌های مربوط به فرصت‌های یاددهی - یادگیری

همان‌طور که قبلاً بیان شد در مورد دو عنصر فرصت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی در برنامه درسی قصد شده این رشته (سند مصوب "مشخصات کلی برنامه‌ی درسی و سرفصل دروس") تصمیمی اتخاذ نشده است. لذا از اساتید و دانشجویان خواسته شده بود که براساس برنامه درسی اجرا شده به ارزیابی این دو عنصر بپردازند. لازم به ذکر است در مورد این دو عنصر فقط اساتید مرتبط با هر درس اظهار نظر نموده‌اند. جدول ۴ دیدگاه دانشجویان و اساتید نسبت به فرصت‌های یاددهی - یادگیری را نشان می‌دهد. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌گردد از منظر اساتید درس پایان‌نامه با میانگین ۵,۱۵ دارای بهترین و درس تکنولوژی آموزشی پیشرفته با میانگین ۳,۹۰ دارای نامطلوب‌ترین فرصت‌های یاددهی - یادگیری می‌باشند. نکته قابل توجه این‌که از منظر اساتید تنها درس پایان‌نامه حایز میانگینی بالاتر از میانگین مطلوب شده است. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که در چهار درس روش تحقیق پیشرفته ($p > 0/300$)، اصول برنامه‌ریزی آموزشی و درسی ($p > 0/096$)، روش تدریس پیشرفته ($p > 0/111$) و نظریه‌های اساسی در برنامه‌ریزی آموزشی ($p > 0/111$) کمتر بودن میانگین وضعیت موجود فرصت‌های یاددهی - یادگیری از میانگین مطلوب معنادار نمی‌باشد. در دروس مکاتب فلسفی و آراء تربیتی ($p < 0/013$)، تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته ($p < 0/013$)، آمار استنباطی پیشرفته ($p < 0/031$)، تکنولوژی آموزشی پیشرفته ($p < 0/012$) و جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی ($p < 0/035$) تفاوت میانگین در سطح ۰/۰۵ و در سایر دروس در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بر این اساس، از منظر اساتید بازنگری در فرصت‌های یاددهی یادگیری یازده درسی که تفاوت

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

معناداری با میانگین مطلوب دارند ضروری است و سایر دروس نیز به‌جز پایان‌نامه از این لحاظ نیازمند تأمل بیشتری هستند.

جدول ۴. آزمون تی تک نمونه‌ای برای "فرصت‌های یاددهی- یادگیری" از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان

Sig	T	df	SD	M	N	گروه	نام درس
.۰۱۳	.۲،۷۸	۱۶	.۸۷	۴،۴۱	۱۷	استاد	مکاتب فلسفی و آراء تربیتی
.۰۰۰	-۸،۳۴	۹۲	.۹۸	۴،۱۳	۹۳	دانشجو	
.۰۱۳	-۲،۸۷	۱۳	۱،۲۰	۴،۰۷	۱۴	استاد	تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته
.۰۰۰	-۹،۱۳	۹۲	۱،۳۱	۳،۷۷	۹۳	دانشجو	
.۳۰۰	۱،۰۷	۱۵	.۹۳	۴،۷۵	۱۶	استاد	روش تحقیق پیشرفته
.۰۰۰	-۶،۵۰	۹۲	۱،۱۹	۴،۱۹	۹۳	دانشجو	
.۰۳۱	-۲،۴۴	۱۲	۱،۴۷	۴	۱۳	استاد	آمار استنباطی پیشرفته
.۰۰۰	-۷،۲۴	۹۱	۱،۱۱	۴،۱۵	۹۲	دانشجو	
.۰۹۶	۱،۷۸	۱۴	.۷۲	۴،۶۶	۱۵	استاد	اصول برنامه ریزی آموزشی و درسی
.۰۰۰	-۷،۳۰	۹۲	۱،۰۱	۴،۲۲	۹۳	دانشجو	
.۰۱۲	-۳،۱۶	۹	۱،۱	۳،۹۰	۱۰	استاد	تکنولوژی آموزشی پیشرفته
.۰۰۰	-۹،۳۰	۹۰	.۹۶	۳،۹۹	۹۱	دانشجو	
.۰۰۰	.۴،۵۸	۱۴	.۶۷	۴،۲۰	۱۵	استاد	نظریه و کاربرد نگرش سیستمی در برنامه‌ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۶،۴۷	۹۲	.۹۳	۴،۳۶	۹۳	دانشجو	
.۰۰۰	-۴،۵۸	۱۴	.۶۷	۴،۲۰	۱۵	استاد	مبانی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در برنامه ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۷،۲۲	۹۲	۱،۰۳	۴،۲۱	۹۳	دانشجو	
.۰۰۳	-۳،۷۴	۱۲	۱،۰۳	۳،۹۲	۱۳	استاد	مبانی اقتصادی آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۷،۸۱	۹۲	۱،۰۷	۴،۱۲	۹۳	دانشجو	
.۰۰۶	-۳،۲۲	۱۶	.۹۳	۴،۲۵	۱۶	استاد	اصول و روش‌های ارزشیابی آموزشی
.۰۰۰	-۸،۳۱	۹۱	۱،۱۴	۴	۹۲	دانشجو	
.۰۰۳	۳،۵۶	۱۴	.۷۹	۴،۲۶	۱۵	استاد	برنامه‌ریزی آموزش بزرگ‌سالان و آموزش روستایی
.۰۰۰	-۸،۳۰	۹۲	۱،۰۶	۴،۰۶	۹۳	دانشجو	
.۱۱۱	-۱،۷۰	۱۴	.۹۱	۴،۶۰	۱۵	استاد	روش تدریس پیشرفته
.۰۰۰	-۵،۱۸	۹۲	۱،۲۱	۴،۳۶	۹۳	دانشجو	
.۰۰۸	-۳،۲۰	۱۲	.۵۱	۴،۵۳	۱۳	استاد	برنامه‌ریزی نیروی انسانی
.۰۰۰	-۵،۰۲	۹۱	۱،۲۲	۴،۳۳	۹۲	دانشجو	
.۰۳۵	-۲،۵۳	۸	۱،۰۵	۴،۱۱	۹	استاد	جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۵،۸۵	۹۰	۱،۲۰	۴،۱۱	۹۱	دانشجو	
.۵۰۲	.۶۹	۱۸	.۸۰	۵،۱۵	۱۹	استاد	پایان نامه
.۷۵۰	-۳،۲۰	۹۲	۱،۰۵	۴،۶۹	۹۳	دانشجو	
.۱۱۱	-۱،۷۵	۱۰	۱،۲۰	۴،۳۵	۱۱	استاد	نظریه‌های اساسی در برنامه- ریزی آموزشی
.۰۰۰	-۶،۹۶	۹۲	۱،۱۶	۴،۱۱	۹۳	دانشجو	

دانشجویان فرصت‌های یاددهی- یادگیری موجود را نسبت به اساتیدشان ضعیف‌تر ارزیابی نموده بودند و تمامی دروس میانگینی کمتر از میانگین مطلوب احراز نمودند. اما آن‌ها مانند اساتید معتقد بودند که درس پایان‌نامه با میانگین ۴,۶۹ از وضعیت بهتری در بین دروس مختلف این رشته برخوردار است. درس تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته یا میانگین ۳,۷۷ نیز پایین‌ترین میانگین را در این مؤلفه به خود اختصاص داده است. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان داد که تفاوت میانگین کلیه دروس- به‌غیر از درس پایان‌نامه ($p > 0/750$) - از میانگین مطلوب در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. ($p < 0/000$) این یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان معتقدند که فرصت‌های یاددهی- یادگیری در تمامی دروس به استثناء درس پایان‌نامه نیازمند بازنگری می‌باشد. جهت مقایسه نظرات اساتید با دانشجویان از آزمون t مستقل استفاده گردید که نتایج آن نشان داد که بین نظر اساتید و دانشجویان در خصوص هر دو مؤلفه محتوا (اهداف و سرفصل دروس) در هیچ‌یک از دروس تفاوت معناداری وجود ندارد.

یافته‌های مربوط به ارزشیابی

آخرین عنصر برنامه درسی که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت، ارزشیابی بود. جدول ۵، نظرات دانشجویان و اساتید، درباره این عنصر را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌گردد از نقطه نظر اساتید درس پایان‌نامه با میانگین ۴,۵۰ دارای بهترین وضعیت و درس تعلیم و تربیت اسلامی با میانگین ۳,۷۱ از نامطلوب‌ترین موقعیت در بین دروس این رشته برخوردار هستند. نکته قابل توجه این‌که، عنصر ارزشیابی برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی آموزشی، تنها عنصری است که میانگین وضعیت موجود آن از منظر اساتید در تمام دروس کمتر از میانگین وضعیت مطلوب می‌باشد. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که فقط در درس پایان‌نامه تفاوت میانگین‌ها معنادار نمی‌باشد. ($p > 0/110$) این تفاوت برای دروس روش تحقیق پیشرفته ($p < 0/011$)، اصول و روش‌های ارزشیابی آموزشی ($p < 0/010$)، روش تدریس پیشرفته ($p < 0/036$)، جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی ($p < 0/041$) و نظریه‌های اساسی در برنامه‌ریزی آموزشی ($p < 0/016$) در سطح ۰/۰۵ و برای دروس مکاتب فلسفی و آراء تربیتی ($p < 0/002$)، تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته ($p < 0/007$)، آمار استنباطی ($p < 0/007$)، اصول برنامه‌ریزی آموزشی و درسی ($p < 0/003$)، تکنولوژی آموزشی پیشرفته ($p < 0/007$)، نظریه و کاربرد نگرش سیستمی در برنامه‌ریزی آموزشی ($p < 0/003$)، مبانی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی آموزشی ($p < 0/000$)، مبانی اقتصادی آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی آموزشی ($p < 0/006$)، برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان و آموزش روستایی ($p < 0/001$) و برنامه-

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

ریزی نیروی انسانی ($p < 0/000$) در سطح 0/01 معنادار می‌باشد بر این اساس، از منظر اساتید، تغییر در عنصر ارزشیابی کلیه دروس به‌غیر از درس پایان‌نامه ضروری می‌نماید.

جدول ۵. آزمون t تک نمونه‌ای برای "ارزشیابی" از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان

Sig	T	Df	SD	M	N	گروه	نام درس
.002	-3.65	16	1.09	4	17	استاد	مکاتب فلسفی و آراء تربیتی
.000	-6.33	92	1.35	4.07	93	دانشجو	
.007	-3.22	13	1.49	3.71	14	استاد	تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته
.000	-8.55	92	1.38	3.72	93	دانشجو	
.011	-2.90	15	1.20	4.12	16	استاد	روش تحقیق پیشرفته
.000	-6.16	92	1.05	4.29	93	دانشجو	
.007	-3.24	12	1.28	3.84	13	استاد	آمار استنباطی پیشرفته
.000	-7.25	91	1.15	4.09	92	دانشجو	
.003	-3.59	14	.86	4.20	15	استاد	اصول برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
.000	-8.55	92	1.04	4.03	93	دانشجو	
.007	-3.36	9	1.16	3.81	10	استاد	تکنولوژی آموزشی پیشرفته
.000	-9.05	90	1.19	3.74	91	دانشجو	
.003	-3.67	14	.91	4.13	15	استاد	نظریه و کاربرد نگرش سیستمی در برنامه‌ریزی آموزشی
.000	-7.21	92	.99	4.23	93	دانشجو	
.000	-4.58	14	1.01	3.80	15	استاد	مبانی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی آموزشی
.000	-9.55	92	.99	3.97	93	دانشجو	
.006	-3.34	12	1.08	4	13	استاد	مبانی اقتصادی آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی آموزشی
.000	-8.53	92	1.11	3.96	93	دانشجو	
.010	-2.93	16	1.10	4.18	16	استاد	اصول و روش‌های ارزشیابی آموزشی
.000	-8.55	91	1.17	3.89	92	دانشجو	
.001	-4.18	14	.92	4	15	استاد	برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان و آموزش روستایی
.000	-5.64	92	1.11	4.31	93	دانشجو	
.036	-2.32	14	1.22	4.27	15	استاد	روش تدریس پیشرفته
.000	-5.13	92	1.02	4.38	93	دانشجو	
.000	-5.26	12	.83	3.87	13	استاد	برنامه‌ریزی نیروی انسانی
.000	-7.38	91	1.25	3.97	92	دانشجو	
.041	-2.38	8	1.19	4.10	9	استاد	جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی
.000	-4.94	90	1.25	4.22	91	دانشجو	
.110	-1.71	18	1.09	4.50	19	استاد	پایان‌نامه
.043	-2.04	92	1.18	4.72	93	دانشجو	
.016	-2.80	10	1.18	4.07	11	استاد	نظریه‌های اساسی در برنامه‌ریزی آموزشی
.000	-6.46	92	1.24	4.10	93	دانشجو	

دانشجویان نیز کلیه دروس را در عنصر ارزشیابی کمتر از میانگین مطلوب، ارزیابی نموده بودند و آن‌ها نیز مانند اساتید دروس پایان نامه و تعلیم و تربیت اسلامی با میانگین به ترتیب ۴,۷۲ و ۳,۷۲ را بهترین و ضعیف‌ترین از لحاظ این عنصر برنامه درسی قلمداد می‌نمودند. در این‌جا نتایج آزمون t تک نمونه‌ای حاکی از معنادار بودن تفاوت میانگین وضعیت موجود از وضعیت مطلوب برای درس پایان‌نامه ($p < 0/043$) در سطح $0/05$ و برای سایر دروس ($p < 0/000$)، در سطح $0/01$ می‌باشد. براساس این یافته‌ها، تغییر در عنصر ارزشیابی کلیه دروس رشته برنامه ریزی آموزشی اساسی می‌باشد. جهت مقایسه نظرات اساتید با دانشجویان از آزمون t مستقل استفاده گردید که نتایج آن نشان داد که بین نظر اساتید و دانشجویان در خصوص هر دو مؤلفه محتوا (اهداف و سرفصل دروس) در هیچ‌یک از دروس تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین چالش‌های آموزش عالی در بسیاری از کشورهای جهان، عبارت است از تغییر و بهسازی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها به‌گونه‌ای که بتوانند فارغ‌التحصیلانی را تربیت کنند که نسبت به نیازهای جامعه و مؤسسات موجود در آن پاسخ‌گو باشند و در عین حال از تحولات علمی و فناوریانه نیز بهره شایسته‌ای برده باشند. نکته قابل توجه آن‌که برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها پس از طراحی و اجرای مکرر در طی زمان ضرورتاً می‌بایست به‌صورت ادواری مورد تجدیدنظر قرار گیرند، در غیر این صورت پدیده‌ای تحت عنوان رو به زوال رفتن برنامه درسی اتفاق می‌افتد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹) آن‌چه از شواهد موجود بر می‌آید، عدم توجه شایسته به موضوع تغییر برنامه درسی آموزش عالی در کشور می‌باشد. بر این اساس تحقیق حاضر جهت بررسی تغییر برنامه درسی آموزش عالی رشته برنامه‌ریزی آموزشی طراحی و اجرا گردید. سؤال اصلی پژوهش عبارت بود از: آیا عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، ارزشیابی) رشته برنامه‌ریزی آموزشی نیازمند تغییر است؟

در عنصر هدف، پنج هدف اصلی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، ارائه شده در سند مصوب، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که به‌زعم اساتید اهداف از مطلوبیت نسبی و تغییر در یک هدف را خواستار بودند. علاوه بر این آن‌ها دو هدف اصلی "ایجاد توانایی جهت آموزش و تدریس دانشگاهی و برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان در دانشجویان" را برای این رشته پیشنهاد نمودند. از دیدگاه دانشجویان اهداف از مطلوبیت لازم برخوردار نبوده و تغییر چهار هدف، خواسته آن‌ها بود. در تبیین تفاوت دیدگاه اساتید و دانشجویان در خصوص اهداف دوره، عدم وجود تصویر مشترک ذهنی در خصوص رسالت رشته برنامه‌ریزی آموزشی، بدفهمی‌های زیادی در میان دانشجویان این رشته به وجود آورده است یک علت این موضوع

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

استفاده از کلمه آموزش برای مقاصد مختلف (training, education, instruction & teaching) توسط کنشگران این رشته می‌باشد در حالی که مقصود این رشته بیشتر آموزش و پرورش است لذا دانشجویان گاهاً انتظارتی از این رشته دارند که ماهیتاً به این رشته ارتباطی ندارد. و این موجب شده برنامه درسی مورد انتظار^۱ یا برنامه درسی مورد نیاز^۲ از برنامه درسی قصد شده فاصله بگیرد. با این وجود براساس یافته‌های فوق تغییر در عنصر هدف قابل تامل است. یافته‌های تحقیق عارفی (۱۳۸۳)، ملامحمدی (۱۳۷۹)، وزیری (۱۳۷۸)، خلیلی شروینی (۱۳۷۴) در این خصوص جدی‌تر می‌باشد. ایشان در نتایج تحقیق خود به این موارد اشاره کرده‌اند که؛ وضع موجود برنامه‌های درسی از بعد اهداف با آسیب‌های جدی روبه‌روست و پاسخ‌گوی نیازهای موجود نیست و در جهت بهبود آن بایستی تمهیداتی اندیشیده شود. به نظر می‌رسد با توجه به شتاب تغییرات در عصر حاضر و لزوم هماهنگی برنامه‌های درسی با این پدیده و عدم بازنگری در اهداف برنامه درسی پس از تصویب آن، تغییر در این عنصر برنامه درسی که عملاً خشت زیرین نظام برنامه درسی می‌باشد ضروری می‌نماید.

درخصوص عنصر محتوای برنامه درسی، مؤلفه‌های دروس، تعداد واحد آن، اهداف و سرفصل‌های دروس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بیانگر موافقت اساتید با تمامی دروس بود، به استثناء درس تعلیم و تربیت اسلامی که تعداد اساتید موافق و مخالف برابر بود. از منظر دانشجویان نیز تمام دروس ضروری بوده به جز دو درس تعلیم تربیت اسلامی و جمعیت‌شناسی در برنامه‌ریزی آموزشی که تعداد مخالفین این دروس از موافقین بیشتر بود. با این‌که نتایج نشانگر عدم تفاوت معنادار در این موارد می‌باشد، اما در خصوص درس تعلیم و تربیت اسلامی با توجه به این‌که اساتید و دانشجویان نظر مشابه‌ای دارند، تأملی بر ضرورت وجود این درس توسط دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی ضروری به نظر می‌رسد. این در حالی است که امروزه یکی از اصلی‌ترین محورهای بازنگری علوم انسانی، توجه به رویکرد اسلامی در علوم انسانی می‌باشد. مقام معظم رهبری در این خصوص می‌فرمایند:

"... ما علوم انسانی‌مان بر مبادی و مبانی متعارض با مبانی قرآنی و اسلامی بنا شده است. علوم انسانی غرب مبتنی بر جهان‌بینی دیگری است؛ مبتنی بر فهم دیگری از عالم آفرینش است و غالباً مبتنی بر نگاه مادی است. خوب، این نگاه، نگاه غلطی است؛ این مبنا، مبناي غلطی است. این علوم انسانی را ما به صورت ترجمه‌ای، بدون اینکه هیچ‌گونه فکر تحقیقی اسلامی را اجازه بدهیم در آن راه پیدا کند، می‌آوریم تو دانشگاه‌های خودمان و در بخش‌های مختلف این‌ها را

-
1. Expected curriculum
 2. Needed curriculum

تعلیم می‌دهیم؛ در حالی که ریشه و پایه و اساس علوم انسانی را در قرآن باید پیدا کرد (بیانات در دیدار جمعی از بانوان قرآن‌پژوه کشور، ۱۳۸۸/۷/۲۸).

به نظر می‌رسد با توجه به برنامه‌های درسی اجرا شده، این درس در حال حاضر از نظر رسالت و محتوا با آنچه در بیانات فوق آمده فاصله دارد و این خود می‌تواند یکی از دلایل تبیین‌کننده نتیجه این قسمت از پژوهش باشد.

از طرفی اساتید و دانشجویان دروس برنامه ریزی استراتژیک و برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت را جهت گنجاندن در فهرست دروس این رشته پیشنهاد نمودند که می‌تواند، جایگزین‌های مناسبی جهت برخی دروس باشند. چرا که هدف اصلی رشته برنامه ریزی آموزشی کارآمد نمودن نظام‌های آموزشی است و آموزش ضمن خدمت یکی از این نظام‌ها می‌باشد و برنامه ریزی استراتژیک رهیافتی جامع جهت برنامه ریزی در هر نظام آموزشی است. در زمینه واحد دروس اتفاق نظر بین اساتید و دانشجویان وجود داشت و هر دو گروه با وضعیت موجود موافق بودند. نکته قابل توجه اینکه گرچه اساتید و دانشجویان با دروس این رشته و تعداد واحدهای آن موافقت قابل توجهی دارند اما به هیچ وجه اهداف و سرفصل این درس مورد تایید آن‌ها نمی‌باشد. از منظر دانشجویان اهداف تمامی دروس، و سرفصل تمامی دروس به غیر از درس پایان نامه نیازمند تغییر است و از نظر اساتید نیز به جز دو درس مکاتب فلسفی و آراء تربیتی و پایان نامه، اهداف و سرفصل‌های سایر دروس نیازمند تغییر می‌باشند. نکته جالب توجه اینکه تعدادی از دروس این رشته پسوند پیشرفته دارند و اهداف و سرفصل‌های آن بیش از دو دهه است که تغییر نیافته است! و به نظر می‌رسد این قسمت برنامه درسی رشته برنامه ریزی آموزشی تبدیل به برنامه درسی قراضه و دور ریختنی شده است. یافته‌های حاضر، با نتایج پژوهش‌های عبدی (۱۳۸۴)، جهانی (۱۳۸۴)، عارفی (۱۳۸۳)، ایمانی طالب آزاد (۱۳۸۲)، وزیری (۱۳۷۸)، عسگریان (۱۳۷۶)، مظلومیان (۱۳۷۵) هم‌خوانی دارد. ایشان در نتایج تحقیق خود به این موارد اشاره کرده‌اند که در زمینه محتوای ارائه شده در برنامه‌های درسی رضایت کامل در زمینه کیفیت حاصل نشده و محتوا از کیفیت مطلوب برخوردار نیست و بازنگری در محتوای ارائه شده دروس ضروری است. همچنین خاطر نشان کردند که؛ محتوای ارائه شده با نیازهای دانشجویان تناسب ندارد و با پیشرفت سریع علوم و فنون و نیازهای شغلی دانشجویان هماهنگی ندارد. همچنین ملا محمدی (۱۳۷۹) در پژوهشی یادآور شد که؛ محتوای برنامه درسی رشته برنامه ریزی آموزشی با نیازها و علایق فراگیران هماهنگی ندارد و فاقد پویایی لازم برای تجهیز ساختن فراگیران با دانش روز است و بین برنامه‌های درسی و بازار کار نیز هماهنگی لازم وجود ندارد و همچنین ناکافی بودن واحدهای عملی و کارورزی را در محتوای دروس بیان کردند. به

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

نظر می‌رسد یافته‌های این قسمت از پژوهش پاشنه آشیل برنامه درسی فعلی که نیازمند بهبود اساسی می‌باشد را به خوبی نمایان ساخته است.

یافته‌ها در زمینه عنصر راهبردهای یاددهی-یادگیری نشان داد که از دیدگاه اساتید، غیر درس پایان‌نامه، و چهار درس دیگر، تغییر در راهبردهای یاددهی-یادگیری سایر دروس ضروری است. از دیدگاه دانشجویان، به جز درس پایان‌نامه بقیه دروس از نقطه نظر فرصت‌های یاددهی یادگیری نیازمند بازنگری و تغییر است و نتایج حاکی از عدم تفاوت معنادار نظرات اساتید و دانشجویان در این زمینه بود. یافته‌های این قسمت با نتایج تحقیقات عبدی (۱۳۸۴)، شفیع‌ی (۱۳۸۲)، هداوند (۱۳۷۹)، ملامحمدی (۱۳۷۹)، حیدرپور (۱۳۷۷) هم‌خوانی دارد. ایشان در نتایج تحقیق خود بر تغییر و دگرگونی شیوه‌های تدریس و آموزش در آموزش عالی تاکید کردند. هم‌چنین لونبرگ (۱۹۹۵) در پژوهش خود نیاز روزافزون بازنگری و اصلاح روش‌های تدریس در آموزش عالی را گوشزد می‌نماید.

درس پایان‌نامه تنها درسی بود که اساتید راهبردهای یاددهی-یادگیری آن را بالاتر از میانگین مطلوب ارزیابی نموده بودند و از منظر دانشجویان تفاوت معناداری با میانگین مطلوب نداشت. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین نمود که پایان‌نامه، درسی است که با توجه به ماهیتش، نقش اصلی و فعال را دانشجویان بر عهده دارد و از طرفی انتظارات نقش نیز تا حد زیادی برای همه روشن می‌باشد. این درس اساساً مسأله محور بوده و موقعیت یادگیری مبتنی بر اصول یادگیری فعال می‌باشد. این وضعیتی است که علی‌رغم عدم تصمیم‌گیری رسمی در زمینه فرصت‌های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی قصد شده، در همه دانشگاه‌ها وجود دارد. لذا می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که جهت بهبود فرصت‌های یادگیری سایر دروس بایستی موقعیت‌هایی را طراحی نمود که فراگیر محوری، مسأله محوری، توجه به منابع یادگیری متعدد و ... در آن وجود داشته باشد. این امر هم از حیث نظری و هم از جنبه پژوهشی مورد حمایت می‌باشد. جاناسن و همکاران (۱۹۹۳) در نظریه کسب دانش بیان می‌کنند که محیط‌های یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی در شرایطی بکار می‌آید که فراگیر دارای دانش پیشین درخوری باشد و این بیشتر در دانشگاه‌ها اتفاق می‌افتد. نتایج پژوهش‌هایی که در زمینه کار بست یادگیری مسأله محور در آموزش عالی انجام شده است، حاکی از موفقیت این‌گونه راهبردهای یاددهی-یادگیری در جلب رضایت دانشجویان (آکینوگلو و تاندوگان، ۲۰۰۶ و معلم، ۲۰۰۳)، تأثیر مثبت آن بر پیشرفت تحصیلی (رینولدز و هانکوک، ۲۰۱۰؛ لونکا، ۲۰۰۰ و ناندی و همکاران، ۲۰۰۰)، آماده کردن برای محیط کار (انتقال یادگیری) (پرینس و همکاران، ۲۰۰۵) و افزایش اثربخشی آموزش دانشگاهی (کورتلا و جلاویس، ۲۰۰۳ و کنت و بارات، ۲۰۰۳) می‌باشد.

نتایج در رابطه با عنصر ارزشیابی نشان داد که از منظر دانشجویان، تمامی دروس نیازمند تغییر بوده و از دیدگاه اساتید، به جز درس پایان نامه بقیه دروس نیازمند تغییر است. تجزیه و تحلیل این سؤال مؤید یافته‌های شفيعی (۱۳۸۲)، هداوند (۱۳۷۹)، رئیس جعفرآبادی (۱۳۷۶)، موسی پور (۱۳۷۶) می‌باشد. ایشان در نتایج تحقیق خود یادآور شدند که تغییر و دگرگونی در شیوه‌های ارزشیابی در برنامه‌های درسی ضروری است. به نظر می‌رسد متناسب با تغییر در عنصر فرصت‌های یاددهی-یادگیری اتخاذ روش‌های ارزشیابی متناسب با آن نیز ضرورت می‌یابد لذا فاصله گرفتن از آزمون‌های مصنوعی قلم‌کاغذی و روی آوردن به ارزشیابی‌های اصیل^۱ و اتخاذ رویکردی کیفی و راهبردهای متنوع آن بیش از پیش ضروری می‌نماید.

در اینجا چند نکته قابل تأمل می‌باشد. نخست، با اینکه اختیار تصمیم‌گیری در زمینه عنصر ارزشیابی به اساتید واگذار شده است، اما آن‌ها بر این باورند که نتوانسته‌اند ارزشیابی کارآمدی را در کلاس‌های خود بکار بگیرند. این موضوع این سؤال را به ذهن متبادر می‌سازد که آیا اساساً واگذاری اختیار تصمیم‌گیری تام در خصوص این عنصر مهم برنامه درسی به اساتید که بیش از هر چیز متخصص محتوای دروس خود می‌باشد امری صحیح است؟ یا چالش‌های دیگر مانند خو گرفتن اساتید و دانشجویان به نظام سنتی ارزشیابی، زمان‌بر بودن استفاده از روش‌های دیگر ارزشیابی در کنار زیاد بودن سرفصل دروس موجب این امر شده است؟ به نظر می‌رسد تمام این عوامل در این موضوع سهیم هستند، اما پاسخ دقیق به این سوالات نیازمند انجام پژوهش‌های ویژه در این خصوص می‌باشد. با وجود این به، زعم نگارندگان عدم تصمیم‌گیری وزارت علوم تحقیقات و فناوری در خصوص عناصر فرصت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی در برنامه درسی قصد شده و تفویض اختیارات به مجریان عامل اساسی عدم رضایت اساتید و دانشجویان از این دو عنصر مهم برنامه درسی می‌باشد.

دوم، در اینجا نیز درس پایان نامه با کسب میانگین بیشتر در ارزیابی اساتید و دانشجویان، از سایر دروس متمایز شده است. نکته قابل توجه تفاوت اساسی نحوه ارزیابی این درس نسبت به دروس دیگر می‌باشد. به عبارتی می‌توان این‌گونه بیان نمود که رویکرد حاکم در ارزیابی درس پایان نامه کیفی و توصیفی و در سایر دروس کمی می‌باشد. در بازنگری این عنصر برنامه درسی، تغییر اساسی در رویکرد ارزشیابی ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به مباحث فوق، تغییر برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی ضروری به نظر می‌رسد و این موضوع در عناصر محتوا (اهداف و سرفصل دروس)، فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی بیشتر قابل توجه است. از آن‌جا گرایش‌های دیگر رشته علوم تربیتی و

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)

بسیاری از رشته‌های علوم انسانی از حیث برنامه درسی قصد شده و میزان بازنگری آن در وضعیت مشابه‌ای به سر می‌برند لذا پیشنهاد می‌شود اینک که بحث تحول علوم انسانی مطرح می‌باشد در کنار توجه به آن، برنامه درسی علوم انسانی از منظر عناصر مختلف نیز مورد توجه قرار گرفته و تغییرات لازم اعمال گردد. به نظر می‌رسد تغییر برنامه درسی چه به صورت متمرکز در سطح کلان و چه به صورت غیرمتمرکز در سطح خرد، فراگردی تیمی می‌باشد که مشارکت ذی‌نفعان مختلف را از جمله سیاست‌گذاران، اعضاء هیئت علمی، متخصصین برنامه درسی، نمایندگان کارفرما و دانشجویان را می‌طلبد. ایجاد ساختار مناسب تصمیم‌گیری و سیستم‌های آموزشی و انگیزشی مناسب جهت مشارکت حداکثری گروه‌های مختلف ذی‌نفع، ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

ابراهیمی، ویدا (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر تغییر برنامه‌ی درسی آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، دانشگاه شهید بهشتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته آموزش بزرگسالان.

ایمانی طالب‌آزاد، لیدا (۱۳۸۲). بررسی چگونگی اجرای آیین‌نامه‌ی واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه در ده دانشگاه تهران، دانشگاه شهید بهشتی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی.

جهانی، جعفر (۱۳۸۴). نقد و بررسی کمیّت و کیفیت برنامه‌ی درسی مصوب دوره‌ی دکتری برنامه‌ریزی درسی، قلمرو برنامه‌ی درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب به کوشش انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران، تهران: انتشارات سمت

حیدر پور، رحمت‌الله (۱۳۷۷). بررسی و انتخاب شیوه‌ی مناسب آموزشی جهت بهینه‌سازی یادگیری دانشجویان دوره‌ی کاردانی، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده‌ی علوم تربیتی پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد.

خلیلی شروینی، سیاوش (۱۳۷۴). بررسی نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ارتش جمهوری اسلامی ایران و ارایه الگویی برای آن، تهران، دانشگاه تربیت معلم، رساله‌ی دکتری، رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی

رئیس جعفر آبادی، لطیف (۱۳۷۶). بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه اساتید و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد

شفیعی، ناهید (۱۳۸۲). *ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه‌ی درسی رشته آموزش بزرگسالان مقطع کارشناسی‌ارشد از سال ۱۳۷۳ تا سال ۱۳۸۲*، تهران، دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی‌ارشد، رشته آموزش بزرگسالان.

صالحی عمران، ابراهیم و یغموری سعید (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های اشتغال‌زای بازار کار با توجه به اقتصاد جهانی در برنامه‌های درسی آموزش عالی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. ۴، ۱۶، ۱۸۸-۱۶۵

عارفی، محبوبه (۱۳۸۳). *بررسی برنامه‌های درسی رشته‌ی علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و راهکارهای بهبود آن، مطالعه‌ی موردی: گرایش مدیریت آموزشی، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، رساله دکتری، رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی*.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). *برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی*.

عباسی، فرهاد، حاجی حسینی، حجت الله (۱۳۸۸). *تحلیل استراتژی جستجوی نوآوری بنگاه‌های صنعتی ایران در تعامل با نهادهای علمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۱، صص ۹۹-۱۲۰*.

عبدی، علی (۱۳۸۴). *ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی در مقطع کارشناسی‌ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، پایان نامه کارشناسی‌ارشد، رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی*.

عسگریان، مصطفی (۱۳۷۶). *مطالعه‌ی مسایل آموزشی و اقتصادی دانشجویان دوره‌ی کارشناسی دانشگاه‌های دولتی تهران، مجموعه مقالات نخستین سمینار کیفیت آموزش عالی، چاپ اول، دانشگاه علامه طباطبایی*.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۴). *اصول برنامه‌ریزی درسی، چاپ سوم، تهران: انتشارات ایران زمین*.
فتحی‌واجارگاه، کورش، شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). *ارزیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دانشگاهی: مورد برنامه‌ی درسی آموزش بزرگسالان، نشریه علمی - فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی، سال دوم، شماره ۵*.
فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۹). *برنامه درسی دور ریختنی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱، ۴، ۷-۶*

کرمی، مرتضی و مؤمنی، حسین (۱۳۹۰). *بازار کار جهانی و تأثیر آن بر طراحی برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴، ۲۱ (زیر چاپ)*

مظلومیان (۱۳۷۵). *بررسی مشکلات و تنگناهای تحصیلات تکمیلی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، پایان نامه کارشناسی‌ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی*.

ملا محمدی، آمنه (۱۳۷۹). *ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته‌ی برنامه‌ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی‌ارشد، تهران، دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی‌ارشد، رشته برنامه‌ریزی آموزشی*.

تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی) موسی پور، نعمت الله (۱۳۷۶). *طراحی الگویی برای ارزشیابی برنامه‌ی درسی و بکارگیری آن در ارزشیابی درس روش‌ها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاه‌ها*، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). *برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، چاپ دوم، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

نوروزاده، رضا و همکاران (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۴۲.

وزیری، مؤده (۱۳۷۸). *نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران «ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها»*، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده‌ی علوم انسانی. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی.

هداوند، محمد علی (۱۳۷۹). *بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزشی رشته‌ی علوم تربیتی مقطع کارشناسی دانشگاه علامه طباطبایی*، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی

- Akinoğlu, O & Tandoğan, R. (2007). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (1), 71-81
- Altbach, P (1988). Comparative Studies in Higher Education in: Postlethwaite; in (ed). *The Encyclopedia of comparative Education and National System of Education*, pp 6- 7.
- Baldeston, J (2000). Knowledge & university. *journal of Higher Education*, vol. 26, No. 1.
- Bridges, D (2000). The Higher Education curriculum 21 set century, Cambridge. *Journal of Education combridge*. 7 (2). 122- 145
- Barnett, R & Parry, G & Coate, K (2001). Conceptualizing Curriculum Change. *Teaching in Higher Education*, 6 (4).435-449
- Buchanan, T. M (2009). The spiritual dimension and curriculum change. *International Journal of Children's Spirituality*. 14 (No). 4, 385–394
- Cooper, JH (2005). *A training Programme Based on the Principles of Social Constructivism and Focused on Developing People for the Future World of Work an Evaluation*. submitted in partial fulfilment of the requirement for the degree Magisters Commeric in the Faculty of Economic and Buseiness Sciences at the University of Pretoria
- Dumas. A, Hanchans. S (2010). How does job-traning increase firm performance? The case of morocco. *International journal of manpower*. 31 (5).585-602.
- Eisner, E (1994). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation*, New York; Macmillan college publishing company.
- Ginkel. H (2002). What does globalization mean for higher education, *globalization: What Issues are at stake for universities?* universite level. Canada: Quebec
- Jonassen, D. H., McAleese, T. M. R. & Duffy, T. M. (1993). A Manifesto for a Constructivist Approach to Technology in Higher Education. In Duffy, T. M.,

- Lowyck, J. & Jonassen, D. H. (Eds.) *The design of constructivistic learning environments: Implications for instructional design and the use of technology*, Heidelberg, FRG: Springer-Verlag, <http://cad017.gcal.ac.uk/clti/papers/TMPaper11.html>
- Jedeskoy, G & Nissen, J (2004). ICT in the classroom: IS doing more important than knowing? *Education & information technologies*, 9(1), 1- 40
- Kanet, J. & Barut, M. (2003). Problem-based learning for production and operations management. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 1, 99–118.
- Kurtela, Z & Jelavic, V. (2003). Model for the Main Engine Problem Based Training for Marine Engineering Students. *International Conference on Engineering Education*, Valencia, Spain
- Levenburg, M (1995). A Model for effective curriculum development in Operations management the union. *Journal of higher education*. 4(2), 117-121
- Lonka, K. (2000). How to Implement an Innovative Problem-Based Curriculum in Medical Education: Challenges and Solutions. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 29-30). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Miguel, B & Maggie, M (2004). *Developing innovation online learning*. London: Rutledge flamer WAKS, L
- Moallem, M (2003). An Interactive Online Course: A Collaborative Design Model. *ETR&D*. 914 (85-103
- Nandi, P& Chan, J& Chan, C& Chan, P& Chan, L (2000). Undergraduate medical education: comparison of problem-based learning and conventional teaching, *HKMJ*, 6 (3): 301- 306
- Prince, K; Eijs, P; Boshuizen, H; Vleuten, C & Scherpbier, A. (2005). General competencies of problem-based learning (PBL) and non-PBL graduates. *Medical Education*, 39: 394–401
- Reynolds, J & Hancock, D. (2010). Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course, *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (2): 175–186
- Stark & Lattuca (1997). *Shaping the College curriculum*. London: published by preffer
- Stark, J (1997). Program and level curriculum development. *Journal of Research in Higher Education*. 7 (2) 133-142
- Tyler, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago press
- WAKS, L J. (2003) How Globalization Can Cause Fundamental Curriculum Change: An American Perspective. *Journal of Educational Change* 4, 383–418
- Walkington, J. (2000). Designing the engineering curriculum to cater for generic skills and student diversity: a shift in thinking. *Australasian Journal for Engineering Education*, 9 (2), 28- 43
- Walkington, J. (2000). A process for curriculum change in engineering education. *EUR. J. ENG. ED*. 27 (2) .133–148
- Zais, R.. S (1976). *Curriculum principles and foundations*. New York: Thomas. Y. Crowell Company.