

ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دانشگاهی (مورد برنامه‌ی درسی آموزش بزرگسالان)

دکتر کورش فتحی و اجارگاه^۱، ناهید شفیعی^۲

چکیده

هدف اصلی از انجام دادن این تحقیق، ارزشیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه‌های درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان بوده است. از بعد درونی، کیفیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان، با توجه به عناصر نه‌گانه‌ی فرانسیس کلاین مورد بررسی قرار گرفته است. از بعد بیرونی نیز این که برنامه‌ی درسی آموزش بزرگسالان بوده تا چه اندازه پاسخ‌گوی نیازهای مشتریان است، مورد توجه بوده است.

برای دستیابی به هدف پژوهشی، دو سؤال مطرح شد:

۱. میزان مطلوبیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان، با توجه به عناصر نه‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی چه قدر است؟

۲. رشته‌ی آموزش بزرگسالان تا چه اندازه پاسخ‌گوی نیازهای مشتریان (سازمان‌ها و نهادها) است؟

این پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی - پیمایشی است. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار اندازه‌گیری پرسش‌نامه استفاده شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل موارد زیر است:

- دانش‌آموختگان و دانشجویان رشته‌ی آموزش بزرگسالان که در دانشگاه شهید بهشتی

تهران از سال ۱۳۷۳ تا سال ۱۳۸۲ به تحصیل پرداخته‌اند.

- استادانی که دروس گوناگون را در رشته‌ی آموزش بزرگسالان تدریس کرده‌اند.

- مدیران سازمان‌هایی که دانش‌آموختگان رشته‌ی آموزش بزرگسالان در آن‌ها مشغول

فعالیت بوده‌اند.

- دانشجویان رشته‌ی کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان در سال ۱۳۸۴.

برای انتخاب نمونه‌ی آماری، از جدول مورگان استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات

پرسش‌نامه‌ای از روش‌های آماری فراوانی، درصد، درصد تراکمی، میانه، میانگین وزنی، انحراف

۱- دانشیار دانشگاه شهید بهشتی)

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

معیار در آمار توصیفی و آزمون‌های ناپارامتریک (آزمون χ^2 برای گروه‌های مستقل، آزمون لون برای برابری واریانس‌ها، آزمون هم‌بستگی) و آزمون‌های ناپارامتریک (آزمون یومن ویننی، آزمون فریدمن) در آمار استنباطی بهره‌گیری شد. برای اجرای آزمون‌های مطرح شده، از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد.

یافته‌ها نشان داد که کیفیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان، با توجه به عناصر نه‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی در سطح متوسط است. دانشجویان و مدرسان پیشنهاد حذف بعضی دروس و افزایش دروس جدید دیگر مرتبط با رشته‌ی تحصیلی آموزش بزرگسالان را دادند که در متن به تفصیل به آن‌ها اشاره شده است. همچنین رضایت مطلوب از سوی سازمان‌های استخدام‌کننده‌ی فارغ‌التحصیلان و خود دانش‌آموختگان در زمینه‌ی برنامه‌های آموزش بزرگسالان وجود دارد. براساس داده‌های جمع‌آوری شده، فارغ‌التحصیلان آموزش بزرگسالان از لحاظ دانش و نگرش در وضعیت بسیار خوبی هستند؛ اما از نظر مهارت و توانایی‌های عملی، با مشکلاتی مواجه‌اند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی - آموزش بزرگسالان - ارزیابی کیفیت - ارزشیابی - آموزش

عالی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

بدون تردید، برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، در توفیق یا شکست این مؤسسات، نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آینده‌ی تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند. با عنایت به نوآوری‌ها و تغییرات شگرفی که در عرصه‌های گوناگون در حال وقوع است، رسالت مستندسازی یافته‌ها و نشر و ترویج آن‌ها در قالب برنامه‌های درسی سازمان یافته و مدرن، به عهده‌ی دانشگاه‌هاست. متأسفانه به‌رغم اهمیت برنامه‌های 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 (Stark, ۱۹۹۷).

ضرورت توجه به برنامه‌های درسی در دانشگاه، محققان را بر آن داشت تا یکی از رشته‌های جدید دانشگاهی در ایران را از زوایا و ابعاد متفاوتی مورد بررسی قرار دهند. در این زمینه، در میان رشته‌های گوناگون حوزه‌ی تعلیم و تربیت در ایران، آموزش بزرگسالان رشته‌ای نوپاست که در وضعیت موجود کشور، اهمیت و حساسیت فراوانی دارد. از این‌رو، به‌سازی و نیز توسعه‌ی این رشته، مستلزم ارزشیابی کیفیت آن از ابعاد متفاوت است.

در این مقاله، ابتدا مفاهیم و ابعاد نظری موضوع مورد بحث قرار می‌گیرد. سپس ضمن معرفی چارچوب و روش‌شناسی تحقیق، نتایج و یافته‌های مهم عرضه می‌شود.

مفهوم کیفیت

امروزه در بسیاری از کشورهای جهان، دولت‌ها با این باور، که داشتن افراد تحصیل‌کرده‌ی ماهر در موفقیت کامیابی جوامع نقش دارد، بخش زیادی از بودجه‌های دولتی را صرف آموزش عالی می‌کنند تا از این رهگذر، جوانان و نیروی فعال خود را به دانش و صلاحیت‌های ضروری مجهز کنند (OECD, ۲۰۰۰: ۲۲). با این همه، در کنار افزایش بودجه برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، این نگرانی نیز در نزد دولت‌مردان در حال فزونی است که کیفیت عملکرد این مؤسسات در چه وضعیتی است. این نگرانی بیشتر حول محور سه مسئله‌ی اصلی متمرکز است:

۱. آیا دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای تربیت نیروی انسانی فرهیخته و موردنیاز جامعه، از برنامه‌ریزی و سازماندهی مناسبی برخوردارند (آیا دارای هدف‌های درست و مناسب هستند)؟
۲. آیا پول و منابع در دسترس آنان به درستی هزینه می‌شود (منظور این است که این مؤسسات

از کارآیی لازم برخوردارند؟

۳. آیا این مؤسسات آموزش عالی، دانش آموخته‌گان مطلوب و مورد نیاز را تربیت می‌کنند (آیا این دانش آموخته‌گان، اثربخشی لازم برخوردارند)؟ (Woodhouse, ۱۹۹۹, ۳۴۸).

این دل‌مشغولی‌ها به برداشت‌ها و تفسیرهای جدیدی از مفهوم کیفیت منجر شده است. به‌طور کلی، از دیرباز واژه‌ی کیفیت با مفاهیمی چون عملکردهای عالی یا برجسته همراه بوده است. در زمینه‌ی مفهوم کیفیت در آموزش عالی و سیر تحول و تکامل آن، آثار متعددی چاپ و منتشر شده است (۱۹۹۳ Harvey and Green)، اما آنچه امروزه بسیاری از صاحب‌نظران از آن به‌منابه تعریفی نسبتاً جامع‌تر از مفهوم کیفیت نام می‌برند، عبارت است از تناسب با هدف یا منظور (Woodhouse, ۱۹۹۸ OCED, ۲۰۰۰ Mesten hauser and Ellingboe) این امر به مؤسسات آموزش عالی امکان می‌دهد مقاصد خود را در قالب اهداف و مأموریت‌های ویژه بیان دارند و کیفیت آن‌ها نیز با عنایت به میزان دستیابی به این اهداف و مأموریت‌ها به‌تصویر کشیده شود (۲۰۰۳, QAA).

فعالیت‌های انجام شده در زمینه‌ی تبیین مفهوم کیفیت در مؤسسات گوناگون، به تمیز بین دو بعد یا نوع متفاوت از آن منجر شده است که از آن‌ها با عنوان ارزشیابی کیفیت درونی^۱ (IQE) و ارزشیابی کیفیت بیرونی^۲ (EQE) نام برده می‌شود. منظور از ارزشیابی کیفیت درونی، بررسی مطلوبیت و وضعیت عناصر و مؤلفه‌های نظام آموزشی در جهت تحقق اهداف مفروض و معین و در عین حال منظور از ارزشیابی کیفیت بیرونی، میزان دستیابی به هدف‌های معین با توجه به منابع (انسانی، مادی و مالی) در دسترس برای مؤسسات آموزش عالی است (۲۰۰۰ و OECD). به عبارت روشن‌تر، میزان رضایت‌مندی استفاده‌کننده از محصولات در وجهی درونی، بیانگر مطلوبیت عناصر نظام آموزشی برای استفاده‌کنندگان درونی و نیز رضایت‌مندی و مقبولیت محصول نظام آموزشی برای استفاده‌کنندگان بیرونی یا نهایی است.

با عنایت به این تمایز مفهومی، می‌توان برای برنامه‌های درسی دانشگاهی نیز در زمینه‌ی ارزشیابی کیفیت، دو بعد یا جنبه‌ی مهم متصور شد: ارزشیابی کیفیت درونی با عنایت به مطلوبیت و تناسب عناصر گوناگون برنامه‌ی درسی و نیز ارزشیابی کیفیت بیرونی با توجه به میزان اثربخشی این برنامه‌ها در زمینه‌ی محصول یا تولیدات برنامه‌ی درسی. این تمایز، که از آن با عنوان ارزشیابی فرآیند برنامه‌ی درسی^۳ و ارزشیابی محصول برنامه‌ی درسی^۴ نیز نام برده شده است (Sowell, ۱۹۹۷) در ادبیات برنامه‌ی درسی، سابقه‌ی دیرینه‌ای دارد. منظور از ارزشیابی فرآیند برنامه‌ی درسی، بررسی

۱- Internal Quality Review

۲- External Quality Review

۳- curriculum processes

۴- curriculum products

روش‌هایی برای ارزشیابی طراحی، استفاده و ارزشیابی از برنامه‌ی درسی است. منظور ارزشیابی طراحی برنامه‌ی درسی بررسی کیفیت مجموعه‌ای از تلاش‌ها برای تدوین برنامه‌های درسی و دربرگیرنده‌ی تصمیماتی است که به طرح برنامه‌ی درسی منجر می‌شود. استفاده از برنامه‌ی درسی، به بوته‌ی عمل گذاشتن برنامه‌ی درسی و ارزشیابی نیز به فرآیندهای بهبود بخشیدن برنامه‌ی درسی مدارس مربوط است. این تلاش‌ها برای ارزشیابی کیفیت درونی برنامه‌ی درسی، حول محور عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی متمرکز است (Barrow & Milburn, ۱۹۹۵) در مقابل، محصولات برنامه‌ی درسی بیانگر نتایج و پی‌آمدهای حاصل از فرآیند برنامه‌ی درسی است که امکان دارد به بررسی محصولات محدود و کوتاه مدت یا آثار و نتایج بلندمدت (به معنای ویژگی‌ها و خصوصیات فارغ‌التحصیلان و رضایت‌مندی استخدام‌کنندگان از آن‌ها) محدود شود (Barrow & Milburn, ۱۹۹۵). اینک به شرح هر یک از این ابعاد در بررسی کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاهی می‌پردازیم:

ارزشیابی کیفیت درونی برنامه‌ی درسی

برای ارزشیابی کیفیت درونی برنامه‌ی درسی، چالش‌های مهمی وجود دارد که در بین آن‌ها تعیین عناصر برنامه‌ی درسی و نیز ایجاد تعادل^۳ و انسجام^۴ در بین آن‌ها از مهم‌ترین موارد محسوب می‌شود. در خصوص این که عناصر برنامه‌ی درسی کدام‌اند تا بر مبنای آن بتوان میزان تعادل میان عناصر و تناسب آن‌ها را با انتظارات و آنچه که مطلوب است، مشخص کرد، دیدگاه‌های متفاوتی عرضه شده است. برای مثال، دکر واکر^۵ تعریفی از برنامه‌ی درسی ارائه می‌دهد که در آن، عملاً تنها به سه عنصر یعنی هدف‌ها، محتوا و سازمان‌دهی محتوای یادگیری اشاره شده است (Walker ۱۹۹۵). به همین ترتیب، دیدگاه‌هایی متقدمان، به‌ویژه رالف تایلر مطرح کرده‌اند، چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند (Tyler, ۱۹۴۹). با وجود این، برای درک بهتر کیفیت درونی برنامه‌های درسی، بهتر است فهرستی جامع‌تر از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی را مورد توجه قرار دهیم. «هیلدا تابا»^۶ اندیشمند دیگر حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر نیازها، هدف‌ها، محتوا، سازمان‌دهی محتوا، تجربیات یادگیری، سازمان‌دهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی گسترش داد (Taba, ۱۹۶۲). «فیرسین»^۷ با تأسی از رویکرد عملی و نیز شرح و بسط

۳- balance

۴- coherence

۵- Decker Walker

۶- Hilda Taba

۷- Feresien

الگوی تابا، عناصر برنامه‌ی درسی را در قالب یک فرآیند ۱۱ مرحله‌ای با عنوان شناسایی مسئله، تشخیص مسئله، جست و جوی راه حل‌های گوناگون، انتخاب بهترین راه حل، تصویب راه حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه‌ی درسی معرفی کرده است (Wiles and Bondi, ۱۹۹۵). با این همه، شاید معروف‌ترین برداشت ارائه شده از عناصر برنامه‌ی درسی، طبقه‌بندی الگوی فرانسیس کلاین^۱ در الگوی مطالعه‌ی آموزش مدرسه‌ای (SOS) باشد که در قالب ۹ عنصر اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان، عناصر برنامه‌ی درسی را مطرح کرده است.

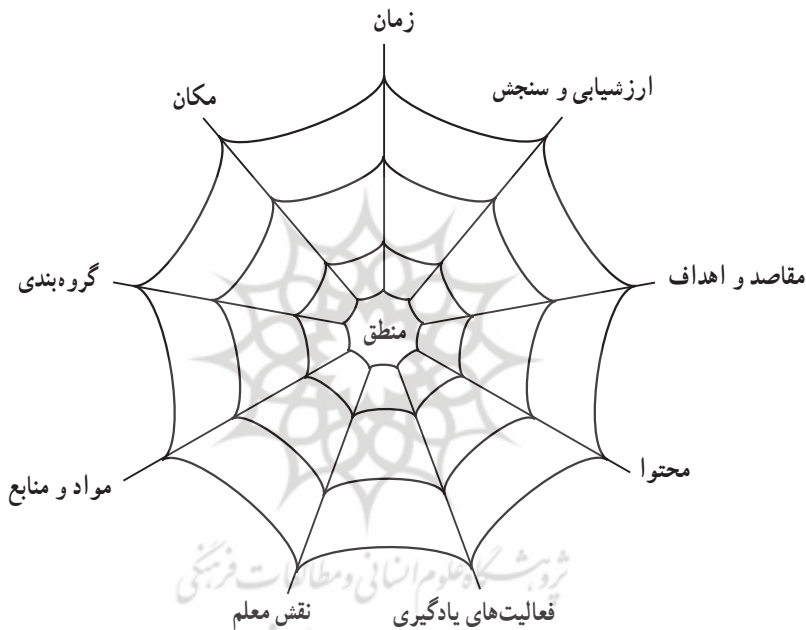
«اکر»^۲ براساس الگوی فرانسیس کلاین، عناصر برنامه‌ی درسی را در ۱۰ عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر «منطق یا جرابی»^۳ برنامه‌ی درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص ساختن این عناصر، سؤالاتی مطرح می‌کند که روشن‌کننده‌ی وضعیت این عناصر در فرآیند بررسی کیفیت برنامه‌ی درسی است. جدول ۱ این مهم را نشان می‌دهد:

جدول ۱: عناصر برنامه‌ی درسی و تبیین آنها در فرآیند کیفیت برنامه‌ی درسی

(به نقل از AKKER, ۲۰۰۳)

| عناصر برنامه‌ی درسی | پرسش‌های جهت‌دهنده |
|---------------------|--|
| منطق | چرا فراگیرندگان باید یاد بگیرند؟ |
| مقاصد و اهداف | یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهدافی به یادگیری می‌پردازند؟ |
| محتوا | یادگیرندگان چه چیزی می‌آموزند؟ |
| فعالیت‌های یادگیری | یادگیرندگان چگونه می‌آموزند؟ |
| نقش معلم | معلم چگونه فرآیند تدریس و یادگیری را تسهیل می‌کند؟ |
| مواد و منابع | یادگیرندگان با کمک چه چیزی به یادگیری می‌پردازند؟ |
| گروه‌بندی | با چه کسانی به یادگیری می‌پردازند؟ |
| مکان | کجا به یادگیری می‌پردازند؟ |
| زمان | کی و چه زمانی یاد می‌گیرند؟ |
| سنجش و ارزشیابی | چه قدر در یادگیری پیشرفت داشته‌اند؟ |

با عنایت به نقش محوری منطق یا چرایی برنامه‌ی درسی، که نقش اصل کلی یا مأموریت اصلی برنامه‌ی درسی را ایفا می‌کند و در حکم مؤلفه‌ای جهت‌دهنده در فرآیند تصمیم‌سازی برنامه‌ی درسی عمل می‌کند، می‌توان وضعیت آرایش عناصر برنامه‌ی درسی را به صورت ویژه‌ای نشان داد که در آن، همه‌ی عناصر و مؤلفه‌ها حول محور منطق اصلی برنامه‌ی درسی به یک‌دیگر متصل و مربوط هستند. این آرایش یا چینش عناصر برنامه‌ی درسی را با عنوان «تار عنکبوت برنامه‌های درسی»^۱ مورد اشاره قرار داده‌اند. شکل زیر، این مهم را نشان می‌دهد:



شکل ۱: تار عنکبوت عناصر برنامه‌ی درسی در مدل بررسی کیفیت برنامه‌ی درسی (Akker, ۲۰۰۳:۲۶)

در ارزشیابی کیفیت عناصر برنامه‌ی درسی، استفاده از الگوی تار عنکبوت دارای محاسن

متعددی است:

- این الگو، ارتباطات موجود بین عناصر متفاوت برنامه‌ی درسی را به تصویر می‌کشد؛
- نقش محوری منطق و چرایی برنامه‌ی درسی را در الگوی کیفیت روشن می‌کند؛
- نشان می‌دهد که کیفیت پایین هر یک از عناصر، کل و موجودیت برنامه‌ی درسی را مورد

تردید قرار می‌دهد. از این رو، ضروری است برنامه‌ی درسی به صورت کاملاً متعادل، مناسب و منسجم طراحی شود.

ارزشیابی کیفیت بیرونی برنامه‌ی درسی

ارزشیابی کیفیت بیرونی برنامه‌ی درسی یا اثربخشی برنامه‌های درسی در دهه‌های اخیر مورد توجه فزون تری واقع شده است. در محافل علمی - پژوهشی متعدد نیز بسیاری از پژوهشگران در زمینه‌ی تبیین روش‌ها و فنون ارزشیابی اثربخش برنامه‌های درسی تلاش کرده‌اند (Spector, ۱۹۹۹; Kirkpatrick, ۲۰۰۱; Nikoles, ۲۰۰۱). اثربخشی عبارت است از میزان و درجه‌ی هم‌خوانی نتایج عملی با اهداف و نتایج مورد انتظار (Nikoles, ۲۰۰۱). به عبارت روشن‌تر، میزان هم‌خوانی محصولات برنامه‌ی درسی با آنچه که قبلاً و از پیش قصد شد بود، اثربخشی برنامه‌ی درسی نامیده می‌شود.

برای ارزشیابی اثربخشی کیفیت بیرونی برنامه‌های درسی روش‌های گوناگونی ابداع شده است که در زمره‌ی آن‌ها، الگوی چهار مرحله‌ای کرک پاتریک، شامل ارزشیابی واکنش‌ها، ارزشیابی یادگیری، ارزشیابی تغییر رفتار یادگیرندگان و ارزشیابی بازده (Kirkpatrick, ۱۹۹۶) است. الگوی هدف - محور اسپکتر، که در آن هدف‌های از پیش تعیین شده برنامه با محصولات و برون‌دادها با استفاده از روش‌های گوناگون جمع‌آوری داده‌های کمی و کیفی مقایسه می‌شوند (Spector, ۱۹۹۹) و الگوی مشارکتی^۱ نیکولز که در آن شرکای اصلی برنامه (دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان، مدیران و مدرسان) میزان تحقق اهداف مورد انتظار را از برنامه مورد داوری قرار می‌دهند و در خصوص کیفیت برنامه‌ی درسی قضاوت و داوری می‌کنند، (Nikoles, ۲۰۰۱) قابل ذکر است.

در این پژوهش، برای بررسی کیفیت عناصر برنامه‌ی درسی از الگوی معروف SOS کلاین، که مشتمل بر ۹ عنصر است و نیز برای بررسی کیفیت بیرونی برنامه‌ی درسی، با تأسی از الگوی نیکولز و بررسی میزان رضایت‌مندی شرکای اصلی برنامه‌ی درسی استفاده شده است.

برای این منظور، برنامه‌ی درسی آموزش بزرگسالان دوره‌ی کارشناسی ارشد انتخاب شد. آموزش بزرگسالان در ایران رشته‌ای نوپاست که فعالیت‌های آن نقش مؤثری در فرآیند توسعه‌ی ملی دارد. اهمیت و ضرورت توجه به آموزش بزرگسالان به مثابه یک رشته‌ی تخصصی و نیز ضرورت تربیت نیروی انسانی متخصص برای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی این آموزش‌ها در عرصه‌هایی چون

سوادآموزی، آموزش مداوم غیررسمی و آموزش ضمن خدمت نیروها در سازمان‌ها، سبب شده است این رشته در برخی دانشگاه‌ها دایر شود. اما کیفیت برنامه‌ی درسی این رشته از لحاظ درونی و برونی در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. در این زمینه، با توجه به آنچه که در بررسی مبانی نظری موضوع به آن اشاره شد، ارزشیابی کیفیت درونی این برنامه با توجه به عناصر نه‌گانه‌ی مورد توجه در الگوی مطالعه‌ی آموزش مدرسه‌ای کلاین و نیز میزان موفقیت و اثربخشی برنامه در پاسخ به نیازهای استفاده‌کنندگان از نتایج و محصولات برنامه یا تحقق اهداف مورد نظر (با استفاده از نظرخواهی از منتخبی از شرکا با توجه به رویکرد مشارکتی نیکولز)، مورد توجه قرار گرفت. در این زمینه، اهداف و سؤالات زیر مطرح شد:

اهداف و سؤالات پژوهش

از آن‌جا که هدف اصلی رشته‌ی آموزش بزرگسالان، تربیت متخصصانی است که بتوانند راه‌های دستیابی به اهداف آموزش بزرگسالان را در سطح جامعه تسهیل کنند، هر یک از متخصصان باید شایستگی‌های لازم را برای پاسخ‌گویی به نیازهای آموزش بزرگسالان در سطح جامعه به دست آورند. در این پژوهش، تلاش بر آن بود تا کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، مشخص کردن کیفیت برنامه‌ی درسی کارشناسی ارشد رشته‌ی آموزش بزرگسالان بود. در این زمینه، اهداف ویژه‌ای نیز دنبال می‌شدند که عبارت‌اند از:

۱. مشخص کردن میزان مطلوبیت عناصر برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان؛
 ۲. مشخص کردن میزان موفقیت برنامه‌ی درسی این رشته در پاسخ به نیازهای مشتریان؛
 ۳. ارائه‌ی پیشنهادهایی برای ارتقای کیفیت برنامه‌ی درسی در رشته‌ی آموزش بزرگسالان.
- در جهت تحقق این اهداف، سؤالات پژوهشی زیر، که دربرگیرنده‌ی دو سؤال اصلی و هشت سؤال فرعی است، مورد توجه قرار گرفت:

الف) میزان مطلوبیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان با توجه به عناصر نه‌گانه‌ی برنامه درسی چه قدر است؟

✓ کیفیت واحدهای درسی به اجرا گذاشته شده در رشته‌ی آموزش بزرگسالان به تفکیک دروس، با توجه به عناصر نه‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی تا چه اندازه است؟

✓ کیفیت برنامه‌ی درسی به اجرا گذاشته شده در رشته‌ی آموزش بزرگسالان، از دیدگاه «دانشجویان و دانش‌آموختگان» چگونه است؟

✓ کیفیت برنامه‌ی درسی به اجرا گذاشته شده در رشته‌ی آموزش بزرگسالان، از دیدگاه «مدرسان» چگونه است؟

✓ آیا بین «دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان» با «دیدگاه مدرسان» از لحاظ کیفیت برنامه‌های درسی به اجرا گذاشته شده، تفاوت وجود دارد؟
 ✓ دروس ارائه شده در رشته‌ی آموزش بزرگسالان، تا چه اندازه تأمین‌کننده‌ی نیاز این رشته است؟

ب) رشته‌ی آموزش بزرگسالان تا چه حد پاسخ‌گوی نیازهای استفاده‌کنندگان از محصولات برنامه است؟

✓ آیا مدیران سازمان‌های استخدام‌کننده‌ی فارغ‌التحصیلان، از دانش، مهارت و نگرش کسب شده رضایت دارند؟

✓ آیا دانش‌آموختگان رشته‌ی آموزش بزرگسالان، از دانش، مهارت و نگرش کسب شده‌ی حاصل از برنامه‌های درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان رضایت دارند؟

✓ آیا بین «دیدگاه مدیران» با «دیدگاه دانش‌آموختگان» از لحاظ دانش، مهارت و نگرش کسب شده تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی - پیمایشی است. در فرآیند گردآوری اطلاعات، از پرسش‌نامه استفاده شد که به صورت سؤال‌های بسته و سؤال‌های باز طراحی شده بود. پرسش‌نامه به دو بخش اصلی تقسیم شده بود. بخش اول به جمع‌آوری اطلاعات در زمینه‌ی کیفیت درونی برنامه‌ی درسی مربوط می‌شد و خود دارای دو قسمت بود. در قسمت اول، با مطالعه‌ی مبانی نظری موجود در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی، عوامل مؤثر در بهبود کیفیت برنامه‌ی درسی شناسایی شد. براساس ۹ عنصر برنامه‌ی درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، مواد و وسایل، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا) سؤال‌هایی صورت‌بندی گردید. این مجموعه سؤال‌ها به صورت بسته پاسخ براساس مقیاس لیکرت و بازپاسخ تنظیم شد. قسمت دوم این بخش به ارزشیابی واحدهای درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان مربوط می‌گردید. این مجموعه را مدرسان و دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته‌ی آموزش بزرگسالان، به صورت پرسش‌نامه‌ی مجزا تکمیل کردند.
 در پرسش‌نامه‌ی دانشجویان و دانش‌آموختگان، از یک جدول دو بعدی استفاده شد که در

یک بعد آن، سؤال‌هایی در زمینه‌ی عناصر نه‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی طرح شد و در بعد دیگر، عناوین ۲۸ واحد درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان تنظیم گردید.

بخش دوم به جمع‌آوری اطلاعات در زمینه‌ی کیفیت بیرونی برنامه‌ی درسی مربوط می‌شد. در این بخش، سؤال‌های پرسش‌نامه، در سه حوزه‌ی دانش، مهارت و نگرش طرح گردید و پرسش‌نامه‌ها به دو گروه مدیران سازمان‌های استفاده‌کننده از فارغ‌التحصیلان و دانش‌آموختگان ارائه شد.

جامعه‌ی آماری مورد مطالعه در این پژوهش را گروه‌های زیر تشکیل دادند:

○ دانش‌آموختگان رشته‌ی آموزش بزرگسالان که از سال ۱۳۷۵ تا مهرماه سال ۱۳۸۳ فارغ‌التحصیل شده و مشغول فعالیت در سازمان‌های گوناگون بودند و عده‌ی آن‌ها ۶۰ نفر بود.

○ دانشجویان رشته‌ی آموزش بزرگسالان که در زمان اجرای پژوهش دانشجوی رشته‌ی آموزش بزرگسالان بودند و تا سال ۱۳۸۴ فارغ‌التحصیل نشده بودند و عده‌ی آن‌ها ۳۴ نفر بود.

○ اعضای هیئت علمی که در دانشگاه شهید بهشتی دروس مربوط به رشته‌ی آموزش بزرگسالان را در دوره‌ی کارشناسی ارشد تدریس می‌کردند و عده‌ی آن‌ها ۱۰ نفر بود.

○ مدیران همه‌ی سازمان‌ها و نهادهایی که دانش‌آموختگان این رشته در آن سازمان‌ها به فعالیت مشغول بودند. عده‌ی مدیرانی که با این افراد کار می‌کردند، ۶۰ نفر بود.

از آن‌جا که در زمان اجرای پژوهش، تنها از دانشگاه شهید بهشتی در رشته‌ی آموزش بزرگسالان در دوره‌ی کارشناسی ارشد، دانشجویانی فارغ‌التحصیل شده بودند، این پژوهش در آن دانشگاه اجرا شد و برای انتخاب نمونه، از جامعه‌ی آماری، از جدول مورگان استفاده شد.

یافته‌های اصلی

فعالیت‌های مهمی در فرآیند تجزیه و تحلیل داده انجام گرفت که شامل موارد زیر است: تعیین سطح کیفی برنامه‌های درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان، مقایسه و بررسی نظریات دو گروه «دانشجویان و دانش‌آموختگان» رشته‌ی آموزش بزرگسالان در یک سو و نظریات «مدرسان» در سوی دیگر، تعیین رتبه‌ی واحدهای درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان همراه با اولویت‌بندی رتبه‌ی دروس، بررسی سطح رضایت مدیران سازمان‌های به‌کارگیرنده‌ی فارغ‌التحصیلان از دانش، مهارت و نگرش کسب شده‌ی آنان، بررسی سطح رضایت دانش‌آموختگان رشته‌ی آموزش بزرگسالان از دانش، مهارت و نگرش کسب شده از برنامه‌های درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان، مقایسه و بررسی دیدگاه «مدیران» و «دانش‌آموختگان» از لحاظ دانش، مهارت و نگرشی که دانش‌آموختگان کسب کرده‌اند.

توصیف ویژگی های آزمودنی ها

جدول ۱: دانشجویان و دانش آموختگان

| درصد | گزینه | تعداد کل : ۵۴ نفر |
|------|--|------------------------------------|
| ۵۳/۷ | مرد | جنس |
| ۴۶/۳ | زن | |
| ۱۱/۱ | علاقه به تحصیل در رشته ی آموزش بزرگسالان | دلیل انتخاب رشته ی آموزش بزرگسالان |
| ۲۹/۶ | ارتقای سطح دانش علمی | |
| ۲۹/۶ | جدید و نو بودن رشته ی آموزش بزرگسالان | |
| ۵/۶ | نیاز جامعه | |
| ۲۴/۱ | اتفاقی | |

جدول ۲: مدرسان

| درصد | گزینه | تعداد کل : ۱۰ نفر |
|------|---------------------|-------------------|
| ۴۰ | علوم تربیتی | رشته ی تحصیلی |
| ۲۰ | مدیریت آموزشی | |
| ۱۰ | آموزش بزرگسالان | |
| ۱۰ | مدیریت منابع انسانی | |
| ۲۰ | روان شناسی و مشاوره | رتبه ی علمی |
| ۱۰ | استاد | |
| ۳۰ | دانشیار | |
| ۴۰ | استادیار | |
| ۲۰ | مربی | |

جدول ۳: مدیران

| درصد | گزینه | تعداد کل: ۳۴ نفر |
|-------|-----------------|-----------------------|
| ۶۷/۶۴ | آموزش و پرورش | سازمان مشتری |
| ۱۱/۸ | دانشگاه | |
| ۸/۸۲ | راه و ترابری | |
| ۱۱/۸ | اقتصاد و دارایی | مدرک تحصیلی مدیران |
| ۵/۹ | فوق دیپلم | |
| ۵۲/۹ | لیسانس | |
| ۴۲/۲ | فوق لیسانس | |

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، از مجموع ۵۴ دانشجو و دانش‌آموخته‌ی شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۹ نفر مرد بودند که ۵۳/۷ درصد را به خود اختصاص دادند و ۲۵ نفر باقی‌مانده، ۴۶/۳ درصد را تشکیل می‌دادند، زنان بودند و این نشان می‌دهد که عده‌ی مردان شرکت‌کننده در رشته‌ی آموزش بزرگسالان، بیشتر از زنان است. «ارتقای سطح دانش علمی» و «جدید و نو بودن رشته‌ی آموزش بزرگسالان» به‌طور جداگانه ۲۹/۶ درصد از دلایل انتخاب رشته‌ی تحصیلی و بالاترین انتخاب بودند. «نیاز جامعه» و «علاقه به تحصیل در رشته‌ی آموزش بزرگسالان» به ترتیب ۵/۶ و ۱۱/۱ درصد را شامل شد که پایین‌ترین گزینه‌ها بود. «انتخاب اتفاقی» نیز ۲۴/۱ درصد را به خود اختصاص داد.

بدین‌گونه، ارتقای سطح دانش علمی و جدید و نو بودن رشته‌ی آموزش بزرگسالان، از عوامل مهم انتخاب این رشته برای ادامه‌ی تحصیل بود. عامل نیاز جامعه و علاقه به تحصیل در رشته‌ی آموزش بزرگسالان نیز کمتر مورد توجه قرار گرفت.

از بین مدرسان رشته‌ی آموزش بزرگسالان، تنها ۱۰ درصد در این رشته تخصص دارند. ۴۰ درصد از مدرسان رتبه‌ی استادی و دانشیاری داشتند و ۶۰ درصد باقی‌مانده، استادیار و مربی بودند. در خصوص سازمان‌های استخدام‌کننده‌ی فارغ‌التحصیلان، باید گفت که ۶۷/۶۴ درصد از دانش‌آموختگان، در آموزش و پرورش و ۱۱/۸ درصد در آموزش عالی جذب شده‌اند. در مجموع، ۲۰/۶۲ درصد نیز در دو سازمان دیگر راه و ترابری و اقتصاد و دارایی مشغول به کار شده‌اند. ۵۲/۹ درصد از مدیران مدرک کارشناسی و ۴۲/۲ درصد مدرک کارشناسی ارشد داشتند.

از جدول های ۴ و ۵ که مربوط به سطح کیفی واحدهای درسی بر حسب عناصر است، می توان نتیجه گرفت که در درس مبانی آموزش بزرگسالان هدف و محتوا، در درس روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر هدف و محتوا و راهبردها و فعالیت های یادگیری، در درس مشاوره و راهنمایی هدف و محتوا و فعالیت های یادگیری و ارزشیابی، در درس برنامه ریزی آموزشی بزرگسالان راهبردهای یادگیری و فعالیت های یادگیری و ارزشیابی و گروه بندی، در سطح کیفی مطلوبی قرار گرفته اند.

جدول ۶. سطح کیفی دروس رشته ی آموزش بزرگسالان همراه با اولویت بندی

| عناوین دروس | امتیاز | سطح کیفی | عناوین دروس | امتیاز | سطح کیفی |
|-----------------------------|--------|----------|------------------------|--------|----------|
| روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر | ۳/۶۷ | مطلوب | یادگیری سوادآموزی ب. | ۳/۱۰ | متوسط |
| برنامه ریزی آموزشی ب. | ۳/۶۰ | متوسط | آمار استنباطی پیش رفته | ۳/۰۹ | متوسط |
| مشاوره و راهنمایی | ۳/۵۵ | متوسط | متون تخصصی | ۲/۹۷ | متوسط |
| نظریه های مدیریت | ۳/۴۴ | متوسط | طراحی، اجرا، ارزشیابی | ۲/۸۸ | متوسط |
| مبانی آموزش بزرگسالان | ۳/۴۳ | متوسط | اصول و روش های تدریس | ۲/۷۷ | متوسط |
| مکتب های فلسفی | ۳/۲۱ | متوسط | تعلیم و تربیت اسلامی | ۲/۴۷ | متوسط |
| رشته ی آموزش بزرگسالان | | | ۳/۱۸ | | متوسط |

در درس متون تخصصی فعالیت های یادگیری، در درس تعلیم و تربیت اسلامی راهبردهای یادگیری و فعالیت های یادگیری و مواد و وسایل و ارزشیابی در سطح کیفی نامطلوبی قرار دارند. بقیه ی موارد مطرح نشده در این بخش، در سطح متوسطی قرار گرفته اند.

جدول ۶ نشان دهنده ی سطح کیفی رشته ی آموزش بزرگسالان از دیدگاه دانشجویان و دانش آموختگان به تفکیک هر یک از دروس مورد تدریس در این رشته است. همان گونه که مشاهده می شود، رشته ی آموزش بزرگسالان و هر یک از درس های این رشته، به جز درس «روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر» در سطح کیفی متوسط ارزشیابی شده اند و تنها این درس کیفیت مطلوب دارد. با توجه به جدول، باید گفت که از بین دروس رشته ی آموزش بزرگسالان، درس «روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر» به صورت عملی و با استفاده از فناوری آموزشی و کامپیوتر ارائه شده است. درس تعلیم و تربیت اسلامی نیز پایین ترین امتیاز را به دست آورد.

مقایسه‌ی نظریات دو گروه دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته‌ی آموزش بزرگسالان

جدول ۷. مقایسه‌ی نظریات دو گروه دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته‌ی آموزش بزرگسالان

برحسب عناصر نه‌گانه با استفاده از میانگین وزنی

| عناصر نه‌گانه | مدرسين | | دانشجویان و دانش‌آموختگان | |
|---------------|--------|----------|---------------------------|----------|
| | امتیاز | سطح کیفی | امتیاز | سطح کیفی |
| هدف | ۳/۴۰ | متوسط | ۳/۵۲ | متوسط |
| محتوا | ۳/۵۰ | متوسط | ۳/۳۶ | متوسط |

جدول ۸. مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دو گروه دانشجویان با مدرسان برحسب عناصر نه‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی با استفاده از آزمون یومن - ویتنی

| ردیف | عناصر برنامه‌ی درسی | میانگین رتبه | | سطح معناداری | مقدار Z | مقدار U | |
|------|---------------------|--------------|-----------|--------------|------------|---------|--|
| | | مدرسان | دانشجویان | | | | |
| ۱ | هدف | ۲۹/۰۷ | ۳۳/۰۲ | ۰/۶۰۴ | -۰/۵۱۹ | ۲۴۲ | |
| ۲ | محتوا | ۳۵/۱۵ | ۳۳/۱ | ۰/۶۲۴ | -۰/۴۹۰ | ۲۴۳/۵ | |
| ۳ | راهبردهای یادگیری | ۴۱/۸۰ | ۳۰/۰۷۸ | ۰/۰۸۵ | -۱/۷۲۱ | ۱۷۷ | |
| ۴ | فعالیت‌های یادگیری | ۳۶/۵۰ | ۳۱/۰۲ | ۰/۱۳۸ | -۱/۴۸۳ | ۱۹۰ | |
| ۵ | مواد و وسایل | ۳۶/۳۵ | ۳۱/۷۹ | ۰/۴۷۶ | -۰/۷۱۳ | ۲۳۱/۵ | |
| ۶ | ارزشیابی | ۴۱/۸۰ | ۳۰/۷۸ | ۰/۰۸۵ | -۱/۷۲۱ | ۱۷۷ | |
| ۷ | گروه‌بندی | ۳۹/۶۵ | ۳۱/۱۸ | ۰/۱۸۵ | -۱/۳۲۶ | ۱۹۸/۵ | |
| ۸ | زمان | ۴۴/۰۵ | ۳۰/۳۶ | ۰/۰۳۲ | -۲/۱۴۲ | ۱۵۴/۵ | |
| ۹ | فضا | ۲۰/۸۵ | ۳۴/۶۶ | ۰/۰۲۹ | -۲/۱۸۱ | ۱۵۳/۵ | |
| | کل | ۳۸ | ۳۱/۴۸ | ۰/۳۰۹ | -۱/۰۱۷ | ۲۱۵ | |
| | | | | $P > 0/10$ | $P > 0/05$ | | |

همان‌گونه که در جدول شماره‌ی ۸ مشاهده می‌شود، در سطح $0/05$ ، بین نظریات دوگروه در مورد عناصر «زمان» و «فضا» تفاوت معنی‌داری وجود دارد $P < 0/05$.

در مورد عناصر «هدف»، «محتوا»، «راهبردهای یادگیری»، «فعالیت‌های یادگیری»، «مواد و

وسایل»، «ارزشیابی» و «گروه‌بندی» تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. در مجموع، بین نظریات دو گروه

آزمودنی در مورد کل برنامه‌ی درسی، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. در نتیجه، نمی‌توان با ۹۵ درصد اطمینان فرض صفر و برابر بودن میانگین نمره‌های دو گروه را در زمینه‌ی کیفیت برنامه‌ی درسی رد کرد. با توجه به این که در آزمون یومن - ویتنی، تنها در دو عنصر تفاوت معنی‌داری بین میانگین دو گروه آزمودنی وجود داشت، برای بررسی و تجزیه و تحلیل بیشتر، آزمون t محاسبه شد. جدول ۹: مقایسه میانگین نمره‌های دو گروه دانشجویان با مدرسان بر حسب عناصر نه‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی با استفاده از آزمون t

| ردیف | عناصر برنامه‌ی درسی | میانگین | | انحراف معیار | | تفاوت میانگین‌ها | مقدار T | سطح معناداری |
|------|---------------------|------------|-----------|--------------|-----------|------------------|---------|--------------|
| | | مدرسين | دانشجویان | مدرسين | دانشجویان | | | |
| ۱ | هدف | ۳/۴۰ | ۳/۵۳ | ۰/۶۴ | ۰/۷۹ | ۰/۱۲۷۸ | ۰/۵۵۸ | ۰/۵۷۹ |
| ۲ | محتوا | ۳/۵۰ | ۳/۳۷ | ۰/۶۴ | ۰/۹۰ | ۰/۱۲۸۱ | - ۰/۵۴۱ | ۰/۵۹۰ |
| ۳ | راهبردهای یادگیری | ۳/۵۰ | ۳/۱۴ | ۰/۶۹ | ۰/۷۷ | ۰/۳۵۶۵ | - ۱/۴۸۵ | ۰/۱۵۰ |
| ۴ | فعالیت‌های یادگیری | ۳/۶۵ | ۳/۳۴ | ۰/۷۴ | ۰/۷۴ | ۰/۳۰۲۸ | - ۱/۱۸۱ | ۰/۲۴۲ |
| ۵ | مواد و وسایل | ۲/۸۶ | ۲/۷۲ | ۰/۷۶ | ۰/۵۷ | ۰/۱۳۸۳ | - ۰/۵۴۳ | ۰/۵۸۹ |
| ۶ | ارزشیابی | ۳/۶۴ | ۳/۲۲ | ۰/۶۶ | ۰/۶۷ | ۰/۴۱۱۶ | - ۱/۸۰ | ۰/۰۷۷ |
| ۷ | گروه‌بندی | ۳/۱۵ | ۲/۸۴ | ۰/۸۶ | ۰/۷۴ | ۰/۳۰۱۲ | - ۱/۰۲۹ | ۰/۳۰۸ |
| ۸ | زمان | ۳/۱۶ | ۳/۱۶ | ۰/۶۹ | ۰/۶۸ | ۰/۳۸۱۸ | - ۱/۵۹۶ | ۰/۱۱۶ |
| ۹ | فضا | ۲/۷۵ | ۳/۵۱ | ۰/۸۳ | ۰/۷۱ | ۰/۷۶۷۵ | - ۲/۷۳۲ | ۰/۰۰۸ |
| | کل | ۳/۳۶ | ۳/۱۸ | ۰/۶۲ | ۰/۵۷ | ۰/۱۸۷۰ | - ۰/۸۹۴ | ۰/۳۷۵ |
| | | $P > ۰/۱۰$ | | $P > ۰/۰۵$ | | $d.f = ۶۲$ | | |

در جدول، با توجه به نمره‌های به‌دست آمده در ستون تفاوت بین میانگین‌ها، به جز دو عنصر «هدف» و «فضا»، که دانشجویان مثبت ارزشیابی کردند، در زمینه‌ی بقیه‌ی عناصر مورد بررسی، مدرسان امتیاز بیشتری دادند. در امتیاز کل محاسبه شده برای برنامه‌ی درسی ارائه شده در رشته‌ی آموزش بزرگسالان، امتیاز مدرسان بیشتر از دانشجویان بود.

بررسی سطح کیفیت بیرونی برنامه‌های درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان

جدول ۱۰: ارزشیابی سطح کیفیت بیرونی برحسب سطوح دانش، مهارت و نگرش از نظر مدیران و دانش‌آموختگان

| گروه‌ها، امتیازها متغیرها | مدیران | | دانش‌آموختگان | |
|------------------------------|--------|----------|---------------|----------|
| | امتیاز | سطح کیفی | امتیاز | سطح کیفی |
| دانش | ۳/۷۷ | مطلوب | ۳/۳ | متوسط |
| مهارت | ۳/۵۸ | متوسط | ۳/۶۹ | مطلوب |
| نگرش | ۴/۱۳ | مطلوب | ۴/۱۳ | مطلوب |
| جمع | ۳/۸۲ | مطلوب | ۳/۷۰ | مطلوب |

جدول ۱۰ نشان‌دهنده‌ی نتایج آماری به‌دست آمده از محاسبه‌ی میانگین وزنی برای متغیرهای «دانش»، «مهارت» و «نگرش» است که دانش‌آموختگان و مدیران به آن پاسخ داده‌اند. براساس این جدول، از دیدگاه دانش‌آموختگان، دانش در سطح کیفیت متوسط ($۳/۶۶ < \text{میانگین} < ۲/۳۳$) و مهارت و نگرش در سطح کیفیت بالا (میانگین $< ۳/۶۶$) ارزشیابی شد. امتیاز کلی کسب شده برای هر سه متغیر، در سطح مطلوب (میانگین $< ۳/۶۶$) قرار گرفت.

از دیدگاه مدیران، مهارت در سطح کیفیت متوسط ($۳/۶۶ < \text{میانگین} < ۲/۳۳$) و دانش و نگرش در سطح کیفیت بالا (میانگین $< ۳/۶۶$) ارزشیابی شد. امتیاز کلی کسب شده برای هر سه متغیر، در سطح مطلوب (میانگین $< ۳/۶۶$) قرار گرفت.

جدول ۱۱: مقایسه میانگین نمره‌های دو گروه مدیران و دانش‌آموختگان از نظر دانش، مهارت و نگرش کسب‌شده به وسیله‌ی دانش‌آموختگان با استفاده از آزمون t

| ردیف | متغیرها | میانگین | | انحراف معیار | | مقدار T | سطح معناداری | درجه‌ی آزادی |
|------|---------|---------|---------------|--------------|---------------|---------|-----------------|-----------------|
| | | مدیران | دانش‌آموختگان | مدیران | دانش‌آموختگان | | | |
| ۱ | دانش | ۳/۷۷ | ۳/۲۹ | ۰/۴۲ | ۰/۸۵ | ۲/۹۸ | ۰/۰۰۴ | ۵۱/۹۶ |
| ۲ | مهارت | ۳/۵۹ | ۳/۶۸ | ۰/۶۳ | ۰/۶۹ | -۰/۶۲ | ۰/۵۳۷ | ۶۸ |
| ۳ | نگرش | ۴/۱۴ | ۴/۱۳ | ۰/۴۰ | ۰/۶۰ | ۰/۰۲۴ | ۰/۹۸۱ | ۶۱/۵۹ |
| ۴ | کل | ۳/۸۰ | ۳/۶۸ | ۰/۴۱ | ۰/۶۳ | ۰/۹۴۳ | ۰/۳۴۹ | ۶۰/۲۹ |

همان گونه که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود، بین دو گروه آزمودنی در حوزه‌ی دانش در سطح $0/01 \neq$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$). بین دو گروه آزمودنی در حوزه‌ی مهارت در سطح $0/01 \neq$ و $P < 0/05$ تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد ($P > 0/05$). بین دو گروه آزمودنی در حوزه‌ی نگرش در سطح $0/01 \neq$ و $0/01 \neq$ تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد ($P > 0/01$). بین دو گروه آزمودنی در نمره‌ی کل در سطح $0/01 \neq$ و $0/05 \neq$ تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد ($P > 0/01$). به بیان دیگر، تفاوت‌های به دست آمده در مهارت، نگرش و کل، ناشی از تصادف بود. با توجه به این که از بین موارد گوناگون، تنها در حوزه‌ی دانش، تفاوت بین میانگین‌ها معنی‌دار است، با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که ارزشیابی مدیران در حوزه‌ی دانش، با ارزشیابی دانش‌آموختگان از خودشان در این حوزه متفاوت است. در حالی که از بعد نگرش و مهارت، دیدگاه دو گروه مشابه است.

- ✓ عده‌ی مردان شرکت‌کننده در رشته‌ی آموزش بزرگسالان بیشتر از زنان است.
- ✓ عامل مهم در انتخاب رشته‌ی آموزش بزرگسالان، برای تحصیل، ارتقای سطح دانش علمی و جدید و نو بودن این رشته است.
- ✓ عامل نیاز جامعه و علاقه به تحصیل در انتخاب این رشته کمتر مورد توجه قرار گرفته است.
- ✓ یک چهارم از افراد، اتفاقی وارد این رشته شده‌اند.
- ✓ در بررسی رابطه بین جنسیت و دلیل انتخاب، ۹۰ درصد از آقایان گزینه‌های ارتقای سطح دانش، جدید و نو بودن و اتفاقی بودن و تنها ۷۶ درصد از خانم‌ها این سه گزینه را انتخاب کردند، ۲۰ درصد از خانم‌ها علاقه را عامل مهم انتخاب این رشته ذکر کردند.
- ✓ رشته‌ی تحصیلی مدرسان شامل علوم تربیتی، مدیریت آموزشی، روان‌شناسی و مشاوره، آموزش بزرگسالان و مدیریت منابع انسانی بود. تنها ۱۰ درصد از مدرسان تخصص آموزش بزرگسالان داشتند.
- ✓ ۶۸ درصد از دانش‌آموختگان رشته‌ی آموزش بزرگسالان در آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند.

یافته‌ها با تمرکز بر سؤال‌های پژوهش

سؤال اول: در مکتب‌های فلسفی و آرای تربیتی همه‌ی عناصر مورد بررسی در سطح متوسط بین ۲/۳۳ و ۳/۶۶ قرار گرفتند؛ در مبانی آموزش بزرگسالان، عناصر هدف و فعالیت‌های یادگیری

در سطح مطلوب (بالای ۳/۶۶) و بقیه‌ی عناصر در سطح کیفی متوسط قرار گرفتند. در متون تخصصی، عنصر فعالیت‌های یادگیری در سطح کیفی پایین (کمتر از ۲/۳۳) و بقیه‌ی عناصر در سطح کیفی متوسط قرار گرفتند. در تعلیم و تربیت اسلامی، عناصر راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، مواد و وسایل، ارزشیابی و گروه‌بندی، در سطح کیفی پایین و هدف، محتوا، زمان و فضا در سطح متوسط قرار داشتند. در آمار استنباطی، همه‌ی عناصر مورد بررسی در سطح کیفی متوسط قرار گرفته‌اند. در اصول و روش‌های تدریس، همه‌ی عناصر مورد بررسی در سطح کیفی متوسط قرار گرفتند. در روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر، عناصر هدف، محتوا، راهبردهای یادگیری و فعالیت‌های یادگیری در سطح کیفی مطلوب و بقیه‌ی عناصر در سطح متوسط ارزشیابی شدند؛ در درس مشاوره و راهنمایی، عناصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی در سطح کیفی مطلوب و بقیه‌ی عناصر در سطح متوسط ارزشیابی شدند. در نظریه‌های مدیریت و سازمان در آموزش و پرورش، همه‌ی عناصر در سطح کیفی متوسط قرار گرفتند. در یادگیری سوادآموزی بزرگسالان، همه‌ی عناصر در سطح کیفی متوسط ارزشیابی شدند. در برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان، عناصر راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و گروه‌بندی در سطح مطلوب و بقیه‌ی عناصر در سطح متوسط قرار گرفتند. در طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزش بزرگسالان، همه‌ی عناصر در سطح متوسط ارزشیابی شدند.

با توجه به امتیازهای به‌دست آمده برای هر یک از دروس، برحسب عناصر نه‌گانه‌ی مورد بررسی، می‌توان این دروس را از لحاظ کیفیت و سطح مطلوبیت ارائه‌ی برنامه‌ی درسی، بدین‌گونه اولویت‌بندی کرد.

- ✓ روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر؛
- ✓ برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان؛
- ✓ مشاوره و راهنمایی؛
- ✓ نظریه‌های مدیریت؛
- ✓ مبانی آموزش بزرگسالان؛
- ✓ مکتب‌های فلسفی؛
- ✓ یادگیری سوادآموزی
- ✓ آمار استنباطی؛ متون تخصصی؛
- ✓ طراحی، اجرا و ارزشیابی؛

✓ اصول و روش‌های تدریس؛

✓ تعلیم و تربیت اسلامی.

سؤال‌های دوم و سوم: دانشجویان، دانش‌آموختگان و مدرسان، کیفیت برنامه‌ی درسی اجرا شده را در سطح متوسط ارزش‌یابی کردند.

سؤال چهارم: با وجود تفاوت معنی‌دار در دو عنصر زمان و فضا، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمودنی در کل برنامه‌ی درسی مشاهده نشد و با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت هر دو گروه نظر یکسانی به برنامه‌ی درسی داشتند. در مقایسه‌ی میانگین‌های به‌دست آمده از دو گروه، به جز در عنصر «فضا» که دانشجویان از آن ارزشیابی مثبتی داشتند، در بقیه‌ی عناصر، ارزشیابی مدرسان مثبت‌تر از دانشجویان بود.

سؤال پنجم: درس‌های روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر (۷۴/۱ درصد)، آمار استنباطی (۵۷/۴ درصد)، متون تخصصی (۵۳/۷ درصد)، مبانی آموزش بزرگسالان (۵۳/۷ درصد)، برنامه‌ریزی آموزشی بزرگسالان (۴۲/۹ درصد)، یادگیری سوادآموزی بزرگسالان (۴۰/۷ درصد)، طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزشی (۳۵/۲ درصد)، مشاوره و راهنمایی (۳۸/۹ درصد)، مرتبط با رشته‌ی شناخته شده و مورد نیاز آموزش بزرگسالان بودند. درس‌های نظریه‌های مدیریت و سازمان (۳۸/۹ درصد)، مکتب‌های فلسفی و آرای تربیتی (۳۷ درصد)، مرتبط با رشته شناخته شده. ولی محتوای دروس، پاسخ‌گوی نیازهای شغلی نیست. درس اصول و روش‌های تدریس (۳۵/۲ درصد) مرتبط با رشته بود؛ ولی به اطلاعات جدید و بیشتری نیاز داشت. آزمودنی‌ها درس تعلیم و تربیت اسلامی (۲۹/۶ درصد) را با رشته مرتبط نشناختند و پیشنهاد جایگزینی آن را با درس دیگری مطرح کردند. در مورد درس مکتب‌های فلسفی با (۲۴/۱ درصد) نیز پیشنهاد جایگزینی داده شد.

بدین‌گونه در مورد اولین سؤال اصلی پژوهش می‌توان گفت که کیفیت برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان با توجه به عناصر نه‌گانه‌ی برنامه‌ی درسی، در سطح متوسط قرار دارد.

سؤال‌های شش و هفت: مدیران، دانش و نگرش دانش‌آموختگان را در سطح مطلوب و مهارت آن‌ها را در سطح متوسط ارزشیابی کردند. به دیگر سخن، امتیاز بالای دریافت شده در حوزه‌ی دانش و نگرش، نشان‌دهنده‌ی سطح رضایت مطلوب مدیران از دانش‌آموختگان در این دو حوزه است. ولی در حوزه‌ی مهارت، رضایت از عملکرد دانش‌آموختگان در حد متوسط بود. از این‌رو در این زمینه برنامه‌ی مربوط در دوره‌ی کارشناسی ارشد نیازمند اصلاحات است.

دانش‌آموختگان سطح مهارتی و نگرشی خود را در کیفیت بالا و مطلوب قرار دادند؛ ولی از

بعد دانش، خود را در سطح متوسط ارزشیابی کردند. به بیان دیگر، از دیدگاه دانش‌آموختگان، سطح دانش آن‌ها وضعیت مطلوبی ندارد و نیازمند اصلاح و به‌سازی است. در امتیاز کلی به‌دست آمده، رضایت دانش‌آموختگان از عملکرد کلی خود در سطح مطلوبی قرار گرفت.

در مقایسه بین نتایج سؤال‌های ۶ و ۷، مشاهده شد که مدیران، «دانش» دانش‌آموختگان را در سطح مطلوب و دانش‌آموختگان، دانش خود را در سطح متوسط قرار دادند. مدیران «مهارت» دانش‌آموختگان را در سطح متوسط و دانش‌آموختگان مهارت خود را در سطح بالا ارزشیابی کردند و هر دو گروه «نگرش» را در سطح مطلوب قرار دادند.

سؤال هشتم: در حوزه‌ی دانش بین دو گروه مدیران و دانش‌آموختگان تفاوت معنی‌داری وجود داشت. با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت که ارزشیابی دانش‌آموختگان از خود، پایین‌تر از ارزشیابی مدیران از آن‌ها بود. مدرک تحصیلی مدیران ۵۲/۹ درصد لیسانس و ۵/۹ درصد فوق دیپلم بود و دانش‌آموختگان مورد ارزشیابی دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. مدرک تحصیلی در حکم متغیر اثرگذار در این زمینه است. در حوزه‌ی مهارت بین دو گروه، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد و تفاوت‌ها ناشی از تصادف بود. در حوزه‌ی نگرش، بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. در قضاوت کلی و نهایی، بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. مدیران و دانش‌آموختگان رضایت متشابهی داشتند و این رضایت در سطح مطلوبی قرار گرفت.

با توجه به نتایج به‌دست آمده و تحلیل انجام گرفته در مورد داده‌ها، که به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. به دومین سؤال اصلی پژوهش این‌گونه پاسخ داده شد: رضایت نسبی از سوی سازمان‌های مشتری و خود دانش‌آموختگان در زمینه برنامه‌های آموزش بزرگسالان وجود دارد.

تحلیل یافته‌های سؤال‌های باز: در زمینه‌ی این که برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان تا چه اندازه دانشجویان را در استفاده و بهره‌گیری از فناوری‌های پیشرفته (مانند برنامه‌های متنوع کامپیوتری برای توانمندسازی دانشجویان رشته‌ی آموزش بزرگسالان، در جهت کسب مهارت‌های لازم در این رشته) توانا می‌سازد، دلایل مدرسان چنین بود:

✓ نبود برنامه‌ی درسی مشخص برای رشد این توانایی در فهرست دروس مربوط؛

✓ نداشتن آمادگی و نبود انگیزه در دانشجویان؛

✓ کافی نبودن تجهیزات؛

✓ کمبود نسبت استاد به دانشجو؛

دانشجویان نیز دلایل عدم توانمندسازی را این‌گونه بیان کردند:

- تأکید نداشتن برنامه‌ی درسی بر مباحث مورد سؤال؛
- تأکید نداشتن استادان بر این مباحث به دلیل محدودیت‌های دانشگاه جامعه؛
- بستگی داشتن به خود دانشجو؛ زیرا آموزش‌های مربوط به فناوری اطلاعاتی، خودآموز است.
- تسلط نداشتن بعضی استادان بر موضوع مورد سؤال؛
- امکانات محدود دانشگاه و دانشکده و ارائه ندادن امکانات به دانشجویان.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در یافته‌های حاصل از پژوهش ملاحظه شد، بیشتر دروس در دوره‌ی کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان، سطح کیفی مطلوبی ندارد. البته دروس روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر جزو دروسی بودند که کیفیت آن‌ها در حد مطلوب ارزشیابی شد. یافته‌ها در عرصه‌ی ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی آموزش بزرگسالان، با توجه به عناصر نه‌گانه، بیانگر آن است که به‌طور کلی، کیفیت دروس، در حد متوسط قرار دارد.

از لحاظ کیفیت بیرونی، یافته‌ها نشان داد که از دید دانش‌آموختگان، برنامه‌ی درسی آن‌ها از لحاظ نگرش و مهارت به‌خوبی تجهیز شده است. اما آنان در عرصه‌ی دانش و آگاهی تخصصی، با مشکلاتی مواجه هستند. در نقطه‌ی مقابل، کارفرمایان بر این باور بودند که دانش‌آموخته‌گان از لحاظ دانش و آگاهی رشته‌ی تخصصی و نیز نگرش‌های مربوط، در وضعیت خوبی قرار دارند اما مهارت و توانایی آن‌ها در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. نکته‌ی قابل توجه این است که کارفرمایان بیشتر انتظار دارند دانش‌آموخته‌گان از دانش عملی و کاربردی لازم برای انجام دادن وظایف تخصصی در سازمان برخوردار باشند؛ در حالی که اگر چه در برنامه‌ی درسی این دوره بر مهارت‌های عملی تأکید می‌شود، این مهارت‌های کاربردی معطوف به مشاغل خاص در سازمان‌های ویژه نیست؛ از این‌رو، نوعی فاصله و شکاف بین انتظارات مدیران سازمان‌های استخدام‌کننده‌ی فارغ‌التحصیلان و برداشت‌های خود آنان درباره‌ی سطح مهارتشان وجود دارد. نکته‌ی شایان توجه دیگر این است که هر دو گروه مدیران و دانش‌آموختگان، از سطح مطلوب نگرش، ارزشیابی مشابهی دارند.

با توجه به داده‌های به دست آمده، نبود برخی دروس نظیر واحدهای عملی و کارورزی در برنامه‌ی درسی رشته‌ی آموزش بزرگسالان و دروس دیگر ناظر بر عمل و کاربرد، دیدگاه مدیران

واحدهای به کارگیرنده‌ی دانش‌آموختگان را تقویت می‌کند. با بررسی اطلاعات به دست آمده از فرایند شکل‌گیری رشته‌ی آموزش بزرگسالان و با توجه به نظریات مدرسان دانشجویان و دانش‌آموختگان این رشته و نیز نظریات مدیران و کارفرمایان، برنامه‌ی درسی این دوره باید در چارچوب دروس و ارزش‌های واحدی زیر مورد تجدیدنظر قرار گیرد:

برنامه‌ی پیشنهادی

| تعداد واحد | | عناوین دروس | تعداد واحد | | عناوین دروس |
|------------|------|---|------------|------|--|
| واحدی | نظری | | واحدی | نظری | |
| | ۲ | آموزش مداوم و آموزش از راه دور | | ۲ | مبانی آموزش بزرگسالان |
| ۱ | ۱ | طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزش بزرگسالان | | ۲ | آموزش ضمن خدمت و توسعه‌ی نیروی انسانی |
| | ۲ | روش تدریس آموزش بزرگسالان | | ۲ | یادگیری سوادآموزی بزرگسالان |
| | ۲ | روان‌شناسی و مشاوره‌ی بزرگسالان | ۱ | ۱ | نیازسنجی آموزشی |
| | ۲ | تحولات جهانی و نظام تطبیقی آموزش بزرگسالان | ۱ | ۱ | برنامه‌ریزی آموزش بزرگسالان |
| | ۲ | تجزیه و تحلیل سیستم‌ها با نگاه به آموزش بزرگسالان | | ۲ | روش تحقیق پیش‌رفته |
| | ۲ | متون تخصصی بزرگسالان | | ۳ | آمار استنباطی پیش‌رفته (تکمیلی ۲ واحد) |
| ۷ | ۲۶ | جمع واحدها | ۴ | | پایان‌نامه |

به نظر می‌رسد توجه به مجموعه راه‌کارهای زیر، کیفیت برنامه‌ی درسی ذریبط را در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی افزایش دهد:

- برقراری ارتباط نزدیک بین اعضای هیئت علمی و دانشجویان رشته‌ی آموزش بزرگسالان با مراکز گوناگون آموزش بزرگسالان در سازمان‌های دیگر؛
- تدارک منابع و امکانات مورد نیاز برای افزایش کیفیت اجرای برنامه‌ی درسی ذریبط؛
- بررسی و تجدیدنظر مداوم در محتوا و ترکیب دروس از طریق تشکیل جلسات بین اعضا و مسئولان ذریبط.

منابع

۱. آفازاده، محرم و احدیان، محمد (۱۳۷۷)، فرآیند برنامه‌ریزی درسی، تهران: آبیژ.
۲. لوی، الف (۱۳۷۸). برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه‌ی فریده مشایخ، تهران: انتشارات مدرسه.
۳. ملکی، حسن (۱۳۷۷)، سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی، تهران: انتشارات مدرسه.
۴. ملکی، حسن (۱۳۷۹). برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات مدرسه.
۵. فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: ایران زمین.
۶. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: آستان قدس رضوی.
7. Akker, J.J.H Vanden (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. In j. Vanden Akker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds.) Curriculum Landscapes and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
8. Barrow, R and Milburn, G (1990) A Critical Dictionary of Educational Concepts. Harvester Publishing Company.
9. Eash, M.J (1991) Curriculum Components. In: International Encyclopedia of Curriculum, Edited by A. Lewy. Pergamon Press.
10. Harrey's and Green, P (1993) Quality Control in Higher Education, Journal of Higher Education Review. V.I 12, No2.
11. Kirkpatrick, D (1996) Evaluating training programs: The four levels. New York Berrett Publishing Company. Isowell, E.W (1997) Curriculum: An Integrative Introduction: New York: Prentice Hall.

12. Klein. M.F (1981) A Conceptual Framework for Curriculum Decision Making. In the Politics of Curriculum Decision Making M.F. Klein (Ed).
13. Mcpherson, I (2000) Stakeholders in Curriculum Development Process. Journal of Curriculum Perspectives. Australian Curriculum Studies Association (ACSA).
14. Melrose, M (1998) Exploring Paradigms of Curriculum Evaluation and Concept of Quality. Journal of Quality in Higher Education V. 24.No. 1.
15. Mestenhouser, J.A and Ellinngboe, B.J (1998) Reforming the Higher Education Curriculum. The American Council on Education and Orya Press, Arizona.
16. Middlehurst, R and Wood house, D (1996) Coherent Systems for External Quality Assurance. Quality in Higher Education: Theory and Practice.1,3.
17. Nikols, D (2001) Participatory Evaluation. Journal of Consumer Sciences 43(3). E
18. CD (2000) Quality and Internationalization in Higher Education. Organization For Economic Co- operation and Development, Paris: France.
19. Quality Assurance Association (2003) Quality Assurance: A New Approach: Journal of Higher Education Review. No 3.
20. Ryan, J.W (1994) Developments in Adult Education. Paper Presented at First Seminar on Adult Education. Tehran. I.R.IRAN.
21. Spector, P.A Conducting Quality Assurance in Education. Journal of Organizational Psychology. 28 (1).
22. Taba, H(1962) Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace & World.
23. Tyler, R. (1949) Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press.

24. Walker, D (1995) Fundamentals of Curriculum. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.

25. Wiles, J and Bondi, J (1989) Curriculum Development: A guide to practice. Columbus, OH: Charles Merrill.

26. Woodhouse, D (1999) Quality Assurance, International Trends, Preoccupatinos and features. Assessment and Evaluation in Higher Education.(1).

