

## ارائه‌ی مدل معادله ساختاری اثربخشی برنامه درسی تجربه شده‌ی دانشجویان و توسعه‌ی شایستگی رهبری آنان - دانشگاه شیراز

لیلا ملتجی\*\*

دکتر مهدی محمدی\*

### چکیده

هدف کلی این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین ادراک دانشجویان از اثر بخشی برنامه درسی تجربه شده و توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری آنان در قالب یک مدل معادله‌ی ساختاری بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه‌ی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، تعداد ۱۸ کلاس از دانشجویان سال آخر گروه‌های مختلف تحصیلی انتخاب شدند که در مجموع شامل ۲۸۴ دانشجو می‌شدند. ابزار مورد استفاده شامل مقیاس محقق ساخته‌ی اثربخشی برنامه درسی تجربه شده و پرسش‌نامه توسعه‌ی شایستگی رهبری بود. پس از محاسبه‌ی روایی و پایایی ابزار و توزیع بین افراد نمونه، داده‌ها با نرم افزارهای SPSS 16 و LISREL 8.54 و روش‌های آماری آزمون تی تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادله‌ی ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند و نتایج نشان داد که: ۱- میانگین اثربخشی تکالیف و ارزشیابی از حد متوسط پایین‌تر است. ۲- میانگین ابعاد خودآگاهی، کار گروهی و مشارکت با اجتماع از میانگین معیار متوسط بالاتر است اما از حد مطلوب پایین‌تر می‌باشد؛ ۳- رابطه‌ی مثبت و معناداری بین متغیرهای اثربخشی برنامه درسی تجربه شده و توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری وجود دارد؛ ۴- اثربخشی

\* m48r52@gmail.com

\*\* کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی - پردیس بین الملل دانشگاه شیراز

پذیرش: ۱۳۹۲/۱۱/۸

نسخه نهایی: ۱۳۹۲/۹/۹

دریافت: ۱۳۹۲/۴/۲۶

برنامه درسی تجربه شده‌ی دانشجویان پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار توسعه‌ی شایستگی رهبری آنان است.

**کلید واژه‌ها:** برنامه درسی تجربه شده، توسعه‌ی شایستگی رهبری، اثر بخشی، مدل معادله ساختاری.

### مقدمه و بیان مسأله

آموزش عالی به عنوان مرکز و محور آموزش‌های تخصصی و نقطه‌ی عطف ورود دانشجویان به بازار کار، به دنبال رشد مهارت‌های مختلف در آنان است. یکی از شایستگی‌هایی که دانش‌آموختگان دانشگاه را در انجام وظایف حرفه‌ای شان یاری داده و باعث موفقیتشان می‌شود شایستگی‌های رهبری آنان، شامل خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، مشارکت با اجتماعات متعدد و غیره می‌باشد. به عبارت دیگر، وظیفه‌ی اصلی نظام آموزشی، تربیت شهروندانی است که واجد شرایط لازم دانشی، مهارتی و نگرشی برای زندگی در جامعه باشند، بنابراین یکی از چالش‌های منحصر به فرد مسؤولان آموزش عالی، پرورش نسلی از دانشجویان است که قادر به زندگی در محیط‌هایی با ارزش‌های متنوع، تغییرات سریع فن‌آوری و تحولات پیچیده‌ی فرهنگی و اجتماعی باشند (اولی و ریکورد<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). دست‌یابی به جامعه‌ای توسعه‌یافته و متعالی از طریق تربیت رهبران میسر خواهد شد. این جامعه، نیازمند رهبرانی است که بتوانند همگام با چالش‌ها و تغییرات جهان جامعه را به سوی تعالی سوق دهند. مؤسسات آموزش عالی نیز باید دانشجویان را جهت موفقیت در جهان پیچیده تجهیز کنند (انجمن کالج‌ها و دانشگاه‌های آمریکا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، گرین و مک دید<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹، کرس و دیگران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱، منی بی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ رودولف<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰). توجه به رشد شایستگی رهبری در دانشجویان، بر تربیت نسل جدیدی از رهبران تأکید می‌کند که بتوانند بر تغییرات تأثیرگذار باشند. ویژگی این رهبران، تأکید بر ارزش‌ها، رشد خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسأله مشارکت در اجتماعات متعدد و پیوستگی با اجتماع می‌باشد (کومیوز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). در واقع دانشجویان باید جهت پذیرش نقش رهبری در آینده آماده شوند (رودولف، ۱۹۹۰)، امری که از طریق آموزش عالی امکان‌پذیر می‌باشد (گرین و مک دید، ۱۹۹۱).

1. Lavelle & Rickord  
3. Green & Mcdade  
6. Rudolph

2. Association of American college and university  
4. Cress & Others  
5. Manyibe  
7. Komives

آموزش دانشجویان در مهارت‌های رهبری باعث ارتباطات اثربخش، تقویت صلاحیت‌ها، توسعه‌ی ارتباطات بین فردی آنان با افراد و فرهنگ‌های متنوع می‌شود. توسعه شایستگی‌های رهبری دانشجویان<sup>۱</sup> فرآیندی است که باعث بلوغ و رشد دانشجویان می‌شود و به بسط و گسترش استعدادهای آنان کمک می‌کند (دی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴) آنان را به جز مهارت‌هایی می‌کند که بر چالش‌های دشوار تسلط یابند و به رشد همه جانبه نایل آیند. این آموزش‌ها باید فرصتی جهت توانمندتر شدن دانشجویان در راستای استفاده از فرصت‌ها و مقابله با چالش‌های که اجتماعی نمایند (بویر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷). در این پژوهش، بالندگی شایستگی‌های رهبری از طریق دانش، نگرش، مهارت و رفتار رهبری سنجیده می‌شود و شامل خودآگاهی، اصول رهبری، کار گروهی، ارتباط و حل مسأله، مشارکت با جوامع مختلف و پیوستگی با اجتماع می‌باشد. توسعه‌ی این شایستگی‌ها، به معنای فراهم نمودن شرایط مساعد رشد قابلیت‌های رهبری دانشجویان توسط مدیریت محیط دانشکده، برنامه درسی و اعضای هیأت علمی است.

بدون تردید، در میان عناصر آموزش عالی، برنامه‌های درسی و میزان اثربخشی آن‌ها در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی<sup>۴</sup> در توفیق یا شکست این مؤسسات نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند. بنابراین به نظر می‌رسد که برای توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری دانشجویان، نیاز به برنامه‌ی درسی می‌باشد که به تمامی جنبه‌های دانش، توانش و نگرش آنان در بعد رهبری توجه خاص مبذول داشته، آنان را به عنوان رهبران آینده‌ی جامعه مجهز به شایستگی‌ها و توانمندی‌های لازم رهبری نماید. برنامه‌های درسی آینه تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند. هم‌چنین با توجه به نوآوری‌ها و تغییرات شگرفی که در عرصه‌های مختلف در حال وقوع است، رسالت مستندسازی، ترویج و ارائه‌ی یافته‌ها در قالب برنامه‌های درسی سازمان یافته و مدرن، به عهده دانشگاه‌هاست (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۷۶). از نظر آیزنر (۲۰۰۲)، برنامه درسی عبارت از مجموعه رویدادهای از قبل پیش‌بینی شده است که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی برای یک یا مجموعه‌ای از فراگیران در نظر گرفته شده‌اند.

صرف‌نظر از تعاریف متعدد و مختلف، سه نوع برنامه درسی را می‌توان در عمل مطرح نمود

(محمدی، ۱۳۸۵): اولین نوع برنامه درسی با عناوین برنامه درسی تصریح شده<sup>۴</sup> (مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹ رسمی<sup>۱</sup> (پوسنر، ۱۹۹۲؛ باتلر، ۲۰۰۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۳؛ وین و بروس ۲۰۰۳)، آشکار یا نوشته شده<sup>۲</sup> (ویلسون، ۱۹۹۷)، طرح‌ریزی شده<sup>۳</sup> (سیسل، ۲۰۰۳)، قصد شده<sup>۴</sup> (آکر، ۲۰۰۳) و طراحی شده<sup>۵</sup> (پرایدوکس، ۲۰۰۳، مارش و ویلیس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳) توصیف می‌شود. این برنامه توسط نظام آموزشی و طراحان تدوین می‌شود و انتظار می‌رود فراگیران آن را بیاموزند (روبی‌تال و ماکسول<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶)، (مک کورمیک و مورفی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۹؛ سیسل<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳) و شامل اهداف، توالی و مواد آموزشی مکتوب است (پوسنر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۲). این نوع برنامه درسی پایین‌ترین سطح برنامه درسی است که محتوا را براساس دیدگاه‌های کسانی که متعهد به تدوین چنین اسنادی هستند، توصیف و تجویز می‌کند (سیسل، ۲۰۰۳).

دومین نوع برنامه درسی با عناوینی مانند برنامه درسی منتقل شده<sup>۱۱</sup> (سیسل، ۲۰۰۳؛ پرایدوکس، ۲۰۰۳)، اجرا شده<sup>۱۲</sup> (وین و بروس، ۲۰۰۳، آکر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۳)، مورد استفاده<sup>۱۴</sup> (ویلسون، ۱۹۹۷)، عملیاتی<sup>۱۵</sup> (پوسنر، ۱۹۹۲)، آموزشی (مهرمحمدی، ۱۳۷۳)، عمل شده<sup>۱۶</sup> (مک کورمیک و مورفی، ۲۰۰۳، مارش و ویلیس، ۲۰۰۳) طبقه بندی شده است و شامل محتوایی است که مدرسان واقعاً آموزش می‌دهند و ممکن است با طراحی اولیه و اصلی متفاوت باشد (سیسل، ۲۰۰۳). این برنامه درسی توسط مدیران سازمان‌دهی می‌شود و توسط معلمان آموزش داده می‌شود (پرایدوکس<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۳) و برنامه‌ی حقیقی است که توسط هر معلم منتقل و به نمایش گذاشته می‌شود (ویلسون، ۱۹۹۷؛ پوسنر، ۱۹۹۲).

نوع سوم، برنامه درسی است که با عناوینی مانند برنامه درسی کسب یا تجربه شده<sup>۱۸</sup> (پرایدوکس، ۲۰۰۳؛ مک کورمیک و مورفی، ۱۹۹۹؛ وین و بروس<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۳؛ سیسل، ۲۰۰۳، مارش و ویلیس، ۲۰۰۳، کلاین، ۱۳۶۹؛ مهر محمدی، ۱۳۷۳، آکر، ۲۰۰۳) توصیف شده و متعلق به فراگیران و تجربه آن‌ها از برنامه درسی است (مک کورمیک، و مورفی، ۱۹۹۹) و معرف برداشت‌ها و ادراکات دانش‌آموزان از قبیل قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرا شده و پیشرفت‌های حاصله

1. Official	2. Overt&Written	3. Designed
4. Intended	5. Planned	6. Marsh& Willis
7. Robitaille, D.F. & Maxwell	8. Maccormick& Murphy	9. Ciscel
10. Posner	11. Transferred	12. Implemented
13. Akker	14. Curriculum in use	15. Operational
16. Enacted	17. Pridox	18. Experienced
19. Waive&Bruce		

توسط آن‌هاست (مهرمحمدی، ۱۳۷۳). مک لین و پنلینگتون<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) برنامه درسی تجربه شده را آن‌چه که دانشجویان در زمان شرکت در سیستم‌های تمرینی<sup>۲</sup> تجربه می‌کنند و یاد می‌گیرند و آن‌چه که توسط فرآیندهای شخصی قابل تفسیر و تعبیر شکل می‌گیرد تعریف می‌نمایند.

به اعتقاد وین و بروس (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه شده توسط فراگیران، بالاترین سطح برنامه درسی است، یعنی نمی‌توانیم فرض کنیم که فقط به این دلیل که دانشکده‌ها یک برنامه درسی تدوین شده عالی دارند، یادگیری به سادگی رخ می‌دهد، بلکه بایستی ملزوماتی را در اختیار آنان قرار داد تا برخی فرصت‌های توسعه را که در دانشکده در اختیار آن‌هاست، کشف کنند و این نیازمند توجه و دقت در تجارب، نگرش‌ها، مهارت‌ها و احساسات مثبت و منفی دانشجو نسبت به عمل کرد خود و محیط دانشکده‌اش می‌باشد که در برنامه درسی تجربه شده منعکس می‌گردد و می‌تواند توسعه و پیشرفت و کسب دستاوردهای دانشجویان از تحصیل در یک دانشگاه را تحت تأثیر قرار دهد مک اینس و همکاران (۲۰۰۱) ابعاد تجارب دانشجویان از برنامه درسی را شامل هدف، کیفیت، محتوا، تکالیف ارائه شده و ارزشیابی برنامه درسی می‌دانند. در بعد هدف، مواردی هم چون درک روشن اهداف برنامه درسی رشته تحصیلی، بیان روشن و دقیق اهداف، تناسب اهداف با رشته تحصیلی مطرح می‌گردد. در بعد کیفیت، نقش برنامه درسی در تصمیم‌گیری حرفه‌ای، تصمیم‌گیری برای آینده، ایجاد دانش تخصصی، اعتماد به نفس دانشجویان مطرح می‌شود. در بعد محتوا، سازمان‌دهی منظم و سیستماتیک برنامه درسی، تناسب آن با توانایی‌های یادگیری دانشجویان، انگیزاننده بودن آن اشاره شده است. در بعد تکالیف، تناسب تکالیف با توانایی و علایق دانشجویان و عادلانه بودن حجم و تعداد این تکالیف مطرح می‌گردد و در بعد ارزشیابی، تناسب محتوا و روش‌های آزمون و ارزشیابی استادان با اهداف دوره مد نظر می‌باشد.

توجه و شناخت عوامل مؤثر بر پرورش شایستگی‌های رهبری در دانشجویان می‌تواند پیامدهای مفیدی از جمله بهبود مهارت‌هایی چون مهارت ارتباطی، بالندگی مهارت‌های تصمیم‌گیری، بهبود حس خود ارزشمندی و پیشرفت، افزایش فهم ارتباطات بین فردی و پویایی انسانی در محیط کار و افزایش بهره‌وری در محیط کار را در پی داشته باشد (کاروسو<sup>۳</sup>، ۱۹۸۱). به همین دلیل پرورش شایستگی رهبری دانشجو در زمره‌ی اهداف اصلی دانشگاه می‌باشد. به علاوه شایستگی رهبری در

دانشجویان در حوزه اهداف فردی رشد دانشجو نیز مطرح است (بوون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). دست‌آوردهای دانشجویان شامل میزان پیشرفت آنان در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی می‌باشد که پیس<sup>۲</sup> و کچ (۲۰۰۲) آن را در پنج گروه اصلی دسته‌بندی کردند: ۱. آموزش عمومی، ادبیات، هنر و علوم اجتماعی؛ ۲. رشد و به‌سازی فردی و شایستگی‌های اجتماعی؛ ۳. علوم و تکنولوژی؛ ۴. مهارت‌های ذهنی؛ ۵. شایستگی حرفه‌ای. این نگرش منطبق با رویکرد مهم در برنامه‌ریزی درسی با عنوان «برنامه درسی به عنوان توسعه‌ی فراگیر» است که هدف آن تلفیق احساسات و عواطف با قابلیت‌های شناختی و ذهنی در جهت پرورش آن‌ها است (سایدی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری دانشجویان<sup>۴</sup> فرآیندی است که باعث بلوغ و توسعه‌ی دانشجو می‌شود و به بسط و گسترش استعدادهای دانشجویان کمک می‌کند (دی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴) و در واقع فرآیندی است که آنان را دست‌خوش تغییرات می‌کند تا بتوانند بر چالش‌های دشوار تسلط یابند و به توسعه‌ی همه جانبه نایل آیند. همچنین فرصتی است جهت توانمندتر شدن دانشجویان در راستای استفاده از فرصت‌ها و مقابله با چالش‌هایی که در اجتماع پیش می‌آید (بویر<sup>۶</sup>، ۱۹۸۷). بنابراین توسعه‌ی شایستگی رهبری، به معنای فراهم نمودن شرایط مساعد توسعه‌ی شایستگی‌ها، توانمندی‌ها و قابلیت‌های رهبری در دانشجویان توسط مدیریت محیط دانشکده، برنامه‌ی درسی و اعضای هیات علمی می‌باشد.

از سوی دیگر، با توجه به اهداف سند چشم‌انداز توسعه، ایران اسلامی نیازمند تربیت افرادی است که علاوه بر تخصص در زمینه‌ی رشته تحصیلی، توانمندی‌های لازم جهت مقابله با پیچیدگی‌های اجتماعی را نیز داشته باشند و این هدف لزوم تدوین یک برنامه درسی با کیفیت و مطابق با جدیدترین فناوری‌های روز دنیا و در عین حال مطابق با نیازهای محلی جامعه را نشان می‌دهد. اما متأسفانه به رغم اهمیت برنامه‌های درسی در مؤسسات آموزش عالی، به ویژه برنامه درسی تجربه شده در دانشجویان، 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 و لاتوکا<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷). بنابراین انتظار می‌رود که انجام این‌گونه مطالعات، جایگاه شایستگی‌های رهبری در دانشجویان را افزایش داده، چارچوب مفهومی در رابطه با شایستگی‌های رهبری دانشجویان را برای برنامه‌ریزان

1. Bowen

4. Student Leadership Development

7. Stark &amp; Lattuca

2. Peace &amp; Kuh

5. Day

3. Saidi

6. Boyer

دانشگاهی فراهم کند. همچنین به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی نیز مدد رساند تا سیاست‌ها و برنامه‌های خود را در راستای توسعه رشد رهبری دانشجویان سوق دهند. همچنین به معاونان امور دانشجویی کمک کند تا برنامه‌های دانشگاهی خود را در جهت رشد شایستگی‌های رهبری در دانشجویان هدایت کنند.

بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه‌ی بین اثربخشی برنامه درسی تجربه شده‌ی دانشجویان با توسعه‌ی شایستگی رهبری آنان در دانشگاه شیراز در قالب یک مدل معادله ساختاری می‌باشد.

### مروری بر پژوهش‌های پیشین

بررسی محقق در اینترنت، مجله‌های علمی، کتابخانه‌های تخصصی، پایگاه‌های اطلاعاتی فارسی و انگلیسی، پژوهش‌های زیادی را هم‌سو یا هم‌راستا با پژوهش حاضر نشان نداد. اما پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی اثربخشی برنامه درسی و شایستگی‌های رهبری را می‌توان به سه دسته تقسیم نمود:

#### الف) پژوهش‌ها در حوزه‌ی اثربخشی برنامه‌ی درسی تجربه شده: جانسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)

بیان می‌کند که برخی از استادان اعتقاد دارند که عمل کرد تحصیلی دانشجویان بر روی نظرات آنان درباره‌ی نحوه‌ی تدریس استادشان اثرگذار است و اظهار می‌دارند که دانشجویان با عملکرد تحصیلی پایین (دانشجویان ضعیف) صلاحیت نظر دادن درباره‌ی نحوه‌ی تدریس آنان را ندارند بنابراین در مشارکت دادن آنان در جمع دانشجویان و نظر دادن بی طرفند و توصیه می‌نمایند که برای بالندگی رهبری، تنها از دانشجویان با عمل کرد تحصیلی بالا (دانشجویان ممتاز) استفاده شود تا بتوان به دانشجویان خود راهبر دست یافت. دانشجویان دارای روی کرد مطالعه‌ی عمقی از محتوای برنامه درسی، پیشرفت تحصیلی قابل توجه و توانایی بیش تری برای رسیدن به قابلیت‌ها دارند. این در حالی است که دانشجویان دارای روی کرد مطالعه سطحی، از پیشرفت تحصیلی چندانی برخوردار نمی‌باشند (سیف و فتح‌آبادی، ۱۳۸۷).

#### ب) پژوهش‌های در حوزه‌ی توسعه شایستگی رهبری: وگت (۲۰۰۷) در مطالعه‌ی خود

دریافت که رفتار رهبری دانشجویان بستگی به تجارب رهبری شخصی آن‌ها و مشارکت آنان در

موقعیت‌های متعدد دارد. آندرسون (۲۰۰۰)، اولمر (۲۰۰۷)، آستین (۱۹۹۴)، اشنايدر (۲۰۰۲) نیز از تأثیر مشارکت در موقعیت‌های متعدد دانشجویان بر روی بالندگی رهبری آنان سخن می‌گویند.

### ج) رابطه‌ی بین اثربخشی برنامه درسی تجربه شده و توسعه‌ی شایستگی رهبری

**دانشجویان:** محققان زیادی بر وی تأثیر مطالعات دانشگاهی بر رشد آکادمیک تأکید کرده‌اند (آستین، ۱۹۷۷؛ پیس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰؛ پاسکارلا و ترنزینی، ۱۹۹۱؛ تینتو<sup>۲</sup>، ۱۹۷۵، ۱۹۸۷) دیگر مطالعات توسط محققان حاکی از رشد مهارت‌های غیرآکادمیکی از جمله مهارت‌های بین فردی، اجتماعی شدن، اصول اخلاقی و رهبری می‌باشد (آنتونیو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). آموزش عالی علاوه بر این که بر توسعه‌ی مهارت‌های علمی و فکری دانشجویان تأکید دارد باید بر مهارت‌های غیرآکادمیکی از جمله هویت شخصی، مهارت‌های بین فردی و رهبری، دیدگاه اجتماعی نیز توجه کند (آستین، ۱۹۹۳؛ پاسکارلا و ترنزینی، ۱۹۹۱؛ کو<sup>۴</sup>، شد و وایت، ۱۹۸۷؛ تینتو<sup>۵</sup>، ۱۹۸۷؛ فلدمن و نیوکومب<sup>۶</sup>، ۱۹۹۴).

### اهداف پژوهش

هدف کلی این پژوهش بررسی رابطه‌ی بین اثر بخشی برنامه درسی تجربه شده‌ی دانشجویان و توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری آنان در قالب یک مدل معادله‌ی ساختاری می‌باشد و اهداف جزئی آن عبارتند از:

- ۱) بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش؛
- ۲) ادراک دانشجویان از اثر بخشی برنامه درسی تجربه شده دوره و رشته‌ی خود؛
- ۳) تعیین میزان توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری دانشجویان؛
- ۴) بررسی قدرت اثربخشی برنامه‌ی درسی تجربه شده‌ی دانشجویان در پیش بینی توسعه شایستگی رهبری آنان.

### روش شناسی

**روش پژوهش:** با توجه به این که پژوهش به بررسی رابطه‌ی بین ادراک دانشجویان از اثر بخشی برنامه درسی تجربه شده و توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری در آنان می‌پردازد، روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است.



**جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش کلیه‌ی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز است که در سال ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بودند. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای<sup>۱</sup> استفاده شد، به این صورت که ابتدا به طور تصادفی ۳۰ درصد از دانشکده‌های دانشگاه شیراز در گروه‌های علوم پایه، مهندسی، علوم انسانی و هنر و معماری انتخاب شدند و سپس از هر دانشکده ۳۰ درصد بخش‌ها و از هر بخش، یک کلاس مربوط به دانشجویان سال آخر کارشناسی و در مجموع ۲۸۴ دانشجو برگزیده شدند. از کلیه‌ی دانشجویان منتخب اطلاعات جمع‌آوری شد.

#### **ابزار پژوهش:** در این پژوهش دو ابزار مورد استفاده قرار گرفتند: **الف) مقیاس محقق**

**ساخته‌ی برنامه درسی تجربه شده:** برای سنجش اثر بخشی برنامه درسی تجربه شده از مقیاس محقق ساخته‌ی ارزشیابی برنامه درسی تجربی شده مبتنی بر تجربه برنامه درسی دوره (مک لنیس و همکاران، ۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس ادراک دانشجویان از اثر بخشی برنامه درسی تجربه شده را در قالب ۱۵ گویه‌ی ۵ گزینه‌ای از نوع لیکرت از طیف بسیار مخالفم تا بسیار موافقم می‌سنجد. برای محاسبه‌ی روایی این مقیاس از تحلیل گویه استفاده شد و بر اساس مقادیر به دست آمده از همبستگی گویه‌های هر زیر مقیاس با نمره کل زیر مقیاس (هدف برنامه درسی، ۰/۷۴؛ کیفیت برنامه درسی، ۰/۶۳؛ محتوای برنامه درسی، ۰/۴۹؛ تکالیف ارائه شده، ۰/۵۹ و ارزشیابی برنامه درسی، ۰/۸۳) روایی این مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقادیر بالای ضریب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌ها (هدف ۰/۸۳، کیفیت ۰/۸۵، محتوا ۰/۷۷، تکالیف ۰/۷۸، ارزشیابی ۰/۸۹)، تأییدکننده‌ی پایایی این مقیاس بود. **ب) پرسش‌نامه‌ی توسعه‌ی شایستگی رهبری<sup>۲</sup>:** برای سنجش توسعه شایستگی رهبری دانشجویان از پرسش‌نامه ارزیابی رهبری مقدماتی دانشگاه ایالت کلاد (۱۹۹۶) استفاده شده که این پرسش‌نامه نیز دارای ۳۱ گویه و از نوع ۵ گزینه‌ی لیکرت از طیف بسیار مخالفم تا بسیار موافقم بوده است. برای محاسبه‌ی روایی این مقیاس از تحلیل گویه استفاده شد و بر اساس مقادیر به دست آمده از همبستگی گویه‌های هر زیر مقیاس با نمره کل زیر مقیاس (خودآگاهی ۰/۶، کارگروهی ۰/۵۰، اصول رهبری ۰/۵۵، حل مسأله ۰/۴۱، مشارکت با اجتماعات متعدد ۰/۵۲ و پیوستگی با اجتماع، ۰/۶) روایی این مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای محاسبه‌ی

پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقادیر ضریب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌ها (خودآگاهی ۰/۷۶، کارگروهی ۰/۷۹، اصول رهبری ۰/۷۱، حل مسأله ۰/۷۱، مشارکت با اجتماعات متعدد ۰/۷۵ و پیوستگی با اجتماع ۰/۷۴)، تأییدکننده‌ی پایایی این پرسشنامه بود.

**روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:** برای تحلیل سوالات ۱ و ۲ از آمار توصیفی و برای بررسی ارتباطات موجود در مدل پیشنهادی تحقیق به سؤال ۳ از رگرسیون چند متغیره به روش متوالی هم‌زمان استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

**سؤال ۱: شایستگی های رهبری دانشجویان دوره کارشناسی تا چه حد است؟** جدول

(۱) مقایسه‌ی میانگین ابعاد شایستگی های رهبری را نسبت به معیار حد متوسط ( $Q2=3$ ) نشان می دهد با توجه به این که میانگین ابعاد خودآگاهی، کار گروهی و مشارکت با اجتماع از معیار حد متوسط بالاتر بوده تفاوت معناداری به دست آمده است یعنی دانشجویان ابعاد خودآگاهی، کار گروهی و مشارکت با اجتماع خود را بالاتر از حد متوسط ارزیابی می کنند. میانگین بعد پیوستگی از معیار حد متوسط پایین تر بوده، دارای تفاوت معناداری نیز می باشد، بنابراین دانشجویان، پیوستگی با اجتماع خود را از حد متوسط پایین تر ارزیابی نموده اند. میانگین شایستگی دانشجویان در اصول رهبری و حل مسأله از معیار حد متوسط بالاتر بوده، اما تفاوت معنادار به دست نیامد، یعنی دانشجویان اصول رهبری و حل مسأله خودشان را در حد متوسط ارزیابی می کنند.

**جدول ۱: مقایسه میانگین ابعاد رشد شایستگی رهبری با معیار حد متوسط**

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار ( $Q2$ )	مقدار t	df	sig
خودآگاهی	۲۵۶	۳/۵۵	۰/۷۸	۳	۱۱/۴۱	۲۵۵	۰/۰۰۰۱
کار گروهی	۲۵۶	۳/۱۹	۱/۰۵		۲/۹۳	۲۵۵	۰/۰۰۴
اصول رهبری	۲۵۶	۳/۰۸	۱/۰۹		۱/۲۷	۲۵۵	۰/۲۰
حل مسأله	۲۵۶	۳/۱۱	۱/۱۰		۱/۶۷	۲۵۵	NS
مشارکت با اجتماعات متعدد	۲۵۶	۳/۱۵	۱/۱۹		۲/۱۳	۲۵۵	۰/۰۳
پیوستگی با اجتماع	۲۵۶	۲/۸۲	۱/۱۵	۲/۳۶	۲۵۵	۰/۰۱	

جدول (۲) نیز مقایسه‌ی میانگین ابعاد توسعه‌ی شایستگی رهبری را با معیار حد مطلوب ( $Q3=4$ ) نشان می‌دهد، با توجه به این که میانگین اثربخشی کلیه ابعاد توسعه شایستگی رهبری از معیار حد مطلوب پایین تر بوده و تفاوت در سطح  $0/0001$  معنادار شده است، می‌توان اظهار نمود که از دیدگاه دانشجویان کلیه‌ی ابعاد شایستگی رهبری‌شان را پایین تر از حد مطلوب ارزیابی نموده‌اند.

جدول ۲: مقایسه میانگین ابعاد رشد شایستگی رهبری با میانگین معیار حد مطلوب

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	معیار ( $Q3$ )	مقدار t	df	sig
خودآگاهی	۲۵۶	۳/۵۵	۰/۷۸	۹/۰۷	۲۵۵	۰/۰۰۰۱	
کار گروهی	۲۵۶	۳/۱۹	۱/۰۵	۱۲/۱۶	۲۵۵	۰/۰۰۰۱	
اصول رهبری	۲۵۶	۳/۰۸	۱/۰۹	۱۳/۲۷	۲۵۵	۰/۰۰۰۱	
حل مسأله	۲۵۶	۳/۱۱	۱/۱۰	۱۲/۸۶	۲۵۵	۰/۰۰۰۱	
مشارکت با اجتماعات	۲۵۶	۳/۱۵	۱/۱۹	۱۱/۲۹	۲۵۵	۰/۰۰۰۱	
پیوستگی با اجتماع	۲۵۶	۲/۸۲	۱/۱۵	۱۶/۱۹	۲۵۵	۰/۰۰۰۱	

#### سؤال ۲: آیا رابطه معناداری بین متغیرهای پژوهش وجود دارد؟ جدول ۳ که به

توصیف رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش پرداخته است، نشان‌دهنده‌ی این است که هدف برنامه درسی رابطه‌ی مثبت و معناداری در سطح  $0/01$  با کیفیت، محتوا، تکالیف و ارزشیابی برنامه درسی و خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسأله، مشارکت و پیوستگی توسعه‌ی شایستگی رهبری دارد. کیفیت برنامه درسی رابطه مثبت و معناداری با محتوا، تکالیف، ارزشیابی، خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسأله، مشارکت و پیوستگی در سطح  $0/01$  دارد. محتوای برنامه‌ی درسی رابطه‌ی مثبت و معناداری با تکالیف، ارزشیابی، خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسأله، مشارکت و پیوستگی با اجتماع در سطح  $0/01$  دارد. تکالیف ارائه شده رابطه‌ی مثبت و معناداری با ارزشیابی، خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسأله، مشارکت و پیوستگی با اجتماع در سطح  $0/01$  دارد. ارزشیابی برنامه‌ی درسی رابطه‌ی مثبت و معناداری با خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسأله، مشارکت و پیوستگی با اجتماع توسعه‌ی شایستگی رهبری

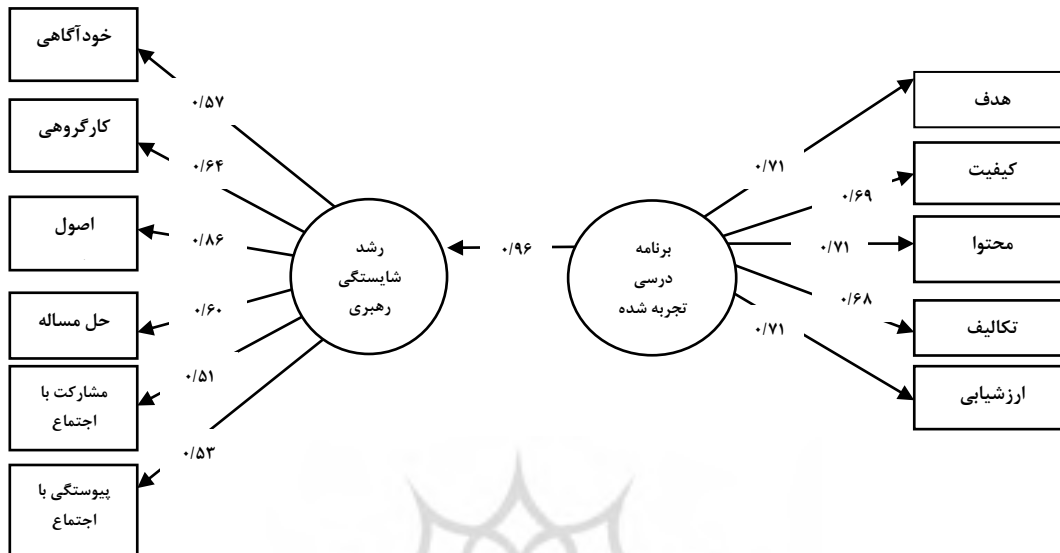
در سطح ۰/۰۱ دارد و در نهایت تمام ابعاد توسعه‌ی شایستگی رهبری رابطه مثبت و معناداری با یکدیگر در سطح معناداری ۰/۰۱ دارند.

جدول ۳: ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	ابعاد	هدف	کیفیت	محتوا	تکالیف	ارزشیابی	خود آگاهی	کار گروهی	اصول رهبری	حل مساله	مشارکت	پیوستگی
	هدف	۱										
تجربه درسی	کیفیت	**۰/۷۰	۱									
	محتوا	**۰/۶۱	**۰/۶۶	۱								
	تکالیف	**۰/۵۰	۰/۴۳**	۰/۵۸**	۱							
	ارزشیابی	۰/۴۰**	۰/۳۱**	۰/۵۱**	۰/۵۰**	۱						
	خودآگاهی	۰/۴۴**	۰/۴۵**	۰/۴۵**	۰/۳۱**	۰/۳۱**	۱					
شایستگی رهبری	کار گروهی	۰/۲۶**	۰/۲۵**	۰/۳۴**	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۱				
	اصول رهبری	**۰/۵۰	۰/۲۷**	۰/۴۸**	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۲۷**	۰/۵۰**	۱			
	حل مساله	۰/۳۳**	۰/۳۰**	۰/۳۹**	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۵۳**	۰/۶۱**	۱		
	مشارکت با اجتماعات متعدد	۰/۳۳**	۰/۲۲**	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۰/۴۴**	۰/۵۴**	۰/۵۹**	۱	
	پیوستگی با اجتماع	**۰/۷۰	**۰/۶۶	۰/۵۸**	۰/۵۰**	۰/۵۰**	۰/۳۲**	۰/۵۳**	۰/۵۲**	۰/۶۲**	۰/۵۷**	۱

\* P<0.05      \*\* p<0.01

سؤال ۳: آیا ادراک دانشجویان از اثربخشی برنامه‌ی درسی تجربه شده پیش‌بینی‌کننده معنادار توسعه‌ی شایستگی رهبری آنان می‌باشد؟ بر اساس شکل ۱ می‌توان مشاهده نمود که ادراک دانشجویان از اثربخشی برنامه‌ی درسی و ابعاد آن مانند هدف، کیفیت، محتوا، تکالیف و ارزشیابی، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت، قوی و معنادار توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری آنان و ابعاد آن می‌باشد ( $P < 0/01$ ،  $r = 0/96$ ). بر این اساس، ابعاد هدف (با بار عاملی ۰/۷۱)، کیفیت (با بار عاملی ۰/۶۹)، محتوا (با بار عاملی ۰/۷۱)، تکالیف (با بار عاملی ۰/۷۱) و ارزشیابی (با بار عاملی ۰/۷۱)، تبیین‌کننده‌ی معنادار ابعاد برنامه‌ی درسی تجربه شده‌ی دانشجویان می‌باشند. همچنین ابعاد خودآگاهی (با بار عاملی ۰/۵۷)، کار گروهی (با بار عاملی ۰/۶۴)، اصول رهبری (با بار عاملی ۰/۸۶)، حل مساله (با بار عاملی ۰/۶۰)، مشارکت با اجتماع (با بار عاملی ۰/۵۱) و پیوستگی با اجتماع (با بار عاملی ۰/۵۳) تبیین‌کننده‌ی معنادار توسعه‌ی شایستگی رهبری دانشجویان می‌باشند.



Chi-Square=173.67, df=43, P-value=0.00000, RMSEA=0.10

شکل ۱: قدرت ادراک دانشجویان از اثر بخشی برنامه‌ی درسی در پیش بینی توسعه‌ی شایستگی‌های رهبری آنان

برای تعیین برازش مدل، با استفاده از نرم افزار ISREL8.54، مقادیر مختلف برازش محاسبه شد (جدول شماره ۳). طبق جدول می‌توان دریافت که با توجه به بالا بودن شاخص‌های برازش NFI (شاخص برازش هنجار شده)، CFI (شاخص برازش تطبیقی)، IFI (شاخص برازش افزایش)، RMR (باقی مانده‌ی میانگین ریشه) و GFI (شاخص نیکویی برازش) و پایین بودن شاخص خطای SRMR (خطای مجذور میانگین ریشه استاندارد شده) می‌توان دریافت که مدل مذکور از برازش مناسبی برخوردار است.

جدول ۳: برازش مدل نهایی

شاخص	مقدار
NFI <sup>۱</sup>	۰/۹۴
CFI <sup>۲</sup>	۰/۹۵
GFI <sup>۳</sup>	۰/۸۹
IFI <sup>۴</sup>	۰/۹۵
SRMR <sup>۵</sup>	۰/۰۵

### بحث و نتیجه گیری

بررسی ادراک دانشجویان از اثر بخشی برنامه درسی تجربه شده، بیانگر این است که از دید دانشجویان، اثربخشی ابعاد هدف، کیفیت و محتوای برنامه درسی در حد متوسط بوده و از حد مطلوب پایین تر است و تکالیف و ارزشیابی نیز پایین تر از حد متوسط و حد مطلوب می باشد. در توجیه نتیجه‌ی به دست آمده می توان چنین برداشت نمود که از دیدگاه دانشجویان، اهداف برنامه درسی تا حدودی دقیق و روشن بیان شده است و از طرفی متناسب با عنوان رشته تحصیلی آنان می باشد و همچنین آنان معتقدند که برنامه درسی موجود توانسته است به آنان در تصمیم گیری حرفه ای و تصمیم گیری برای آینده‌ی تحصیلی شان کمک کند و محتوای برنامه درسی را نیز نظام مند و متناسب با توانایی‌های یادگیری خود می‌دانند، اما معمولاً از تکالیفی که توسط استادان برای آنان ارائه می‌شود، هم از نظر تناسب این تکالیف با توانایی‌ها و علائق آنان و هم از نظر حجم و تعداد تکالیف ناراضیاتی دارند. همچنین محتوای آزمون و ارزشیابی اساتید و روش‌های امتحان گیری آنان همیشه یکی از دغدغه‌ها و نگرانی‌های دانشجویان و عامل نارضایتی آنان از برنامه‌ی درسی دوره‌ی خود می باشد، اما به طور کلی، اکثر دانشجویان معتقد بودند که برنامه درسی نتوانسته در حد مطلوب نیازها و علایق آن‌ها را بر آورده کند.

همچنین، نتایج به دست آمده از شایستگی رهبری دانشجویان نشان‌دهنده‌ی این بود که دانشجویان، شایستگی‌های خود را در ابعاد خودآگاهی، کار گروهی و مشارکت با اجتماع، بالاتر از حد متوسط و در شایستگی پیوستگی با اجتماع، پایین تر از حد متوسط و در شایستگی اصول

1. Normed Fit Index

2. Comparative Fit Index

3. Goodness of fit Index

5. Incremental Fit Index

6. Standardized Root Mean Square Residual

رهبری و حل مسأله در حد متوسط ارزیابی نموده‌اند. اما هیچ یک از شایستگی‌های رهبری آنان به حد مطلوب نرسیده است. بر این اساس، می‌توان دریافت که دانشجویان تا حدودی استعداد‌های شخصی، ارزش‌ها و علایق خود را شناخته، مهارت‌های جدید را آموخته‌اند و فرصت‌های توسعه‌ی شایستگی خود را شناسایی می‌کنند، از طرف دیگر، قادرند با دیگران در اجرای پروژه‌ها همکاری کنند و گروه تشکیل دهند و همچنین می‌توانند با دیگران تعامل برقرار کنند، اما آن‌چنان که باید و شاید در شناسایی نیازها و علایق سایر دانشجویان موفق عمل ننموده‌اند. در توجیه این مطلب باید اضافه کرد که دانشجویان به این دلیل که بیش‌تر به دنبال تحقق نیازهای خود هستند و همکاری آنان با سایر دانشجویان در جهت رفع نیازها و توسعه‌ی توانمندی‌های خودشان می‌باشد، پیش از آن که به دیگران قدرت ببخشند و به دنبال ایجاد شایستگی در دیگران باشند، به دنبال توسعه‌ی خودآگاهی و مهارت‌های رهبری هستند که آنان را از نظر تحصیلی موفق سازد. به همین علت از نظر شایستگی پیوستگی با اجتماع، از حد متوسط هم پایین‌تر هستند. یعنی دانشجویان در مشارکت با دیگران و تعامل با آن‌ها تا جایی که به نفع آن‌هاست، بالاتر از حد متوسط عمل کرده و جایی که قدرانی و قدرت بخشیدن به دیگران و نیازهای آنان را می‌طلبد ضعیف عمل می‌کنند.

اما بررسی رابطه‌ی بین تجربه‌ی دانشجویان از اثربخشی هدف، کیفیت، محتوا، تکلیف و ارزشیابی با شایستگی‌های رهبری آنان نشان داد که هر چه تجربه‌ی آنان از کیفیت برنامه درسی مثبت‌تر باشد، میزان شایستگی‌های کسب شده توسط آنان بیشتر خواهد بود. به طور کلی، میزان هم‌بستگی بین اثربخشی ابعاد برنامه‌ی درسی تجربه شده، با ابعاد شایستگی‌های رهبری نشان داد که ابعاد برنامه‌ی درسی تجربه شده رابطه‌ی معنادار و مثبتی با خودآگاهی، کارگروهی، اصول رهبری، حل مسأله و پیوستگی با اجتماعات، از ابعاد شایستگی رهبری دارد. این نتایج با نتایج حاصل از مطالعه‌ی کیفیت برنامه درسی با یافته‌های شل و دیگران<sup>۱</sup> (۱۹۸۹)، آلن<sup>۲</sup> (۱۹۸۸)، سدلسک<sup>۳</sup> (۱۹۸۶، ۱۹۸۷)، مبويا<sup>۴</sup> (۱۹۸۶)، مک کارتی، میرو ریندر<sup>۵</sup> (۱۹۸۵)، ویلهایت<sup>۶</sup> (۱۹۹۰)، کوئین و همینگز (۱۹۹۹)، بوفارد- بوچارد<sup>۷</sup> (۱۹۸۹)، مارتین (۲۰۰۲) هم راستا می‌باشد. تبیین قدرت برنامه درسی تجربه شده در پیش‌بینی شایستگی‌های رهبری آنان نیز نشان داد که به طور کلی از دیدگاه دانشجویان، روشن بودن، قابل فهم بودن، قابل سنجش بودن و قابل تحقق بودن

1. Shell & Others  
4. Mboya  
7. Boufard

2. Allen  
5. Maccarthymyer & Rindrer

3. Sedlacek  
6. Wilhite

اهداف و همچنین کیفیت برنامه درسی در کمک به تصمیم‌گیری حرفه‌ای، آینده‌نگر بودن آن، دادن اعتماد به نفس و دانش تخصصی بالا و محتوای سازمان‌دهی شده و متناسب با اهداف، تکالیف روشن و متناسب و تناسب روش‌ها و محتوای ارزشیابی‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای در بالندگی و توسعه‌ی مهارت‌های مختلف به ویژه مهارت‌های رهبری دارند. در نتیجه شرایطی فراهم می‌شود که به خودآگاهی از نقاط قوت و ضعف خود، همکاری و مشارکت با گروه‌های مختلف دانشجویی، حل مسایل مختلف و ... می‌رسند. بررسی‌های انجام شده در زمینه‌ی برنامه درسی نیز تأییدکننده‌ی نقش و جایگاه مهم اهداف برنامه درسی و کیفیت آن می‌باشد؛ به نحوی که بسیاری از محققان هدف را محور و مرکز سایر عناصر برنامه درسی قلمداد می‌کنند و معتقدند که سایر عناصر برنامه درسی بر مبنای هدف تنظیم می‌شوند. بنابراین طبیعی است در صورتی که هدف برنامه درسی، دارای غنای لازم باشد و کیفیت دوره در ابعاد یاد شده‌ی آن، بالا باشد، می‌تواند تعیین‌کننده‌ی توسعه‌ی مهارت‌ها و شایستگی‌های رهبری دانشجویان شود.

محتوای برنامه درسی تجربه شده، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار و مستقیم خودآگاهی، کارگروهی و اصول رهبری و تکالیف تنها پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کارگروهی است. نتایج حاصل از پژوهش با یافته‌های پنتیرج و دی‌گروت<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۷) شیپرو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰ هم راستا می‌باشد. بدین معنا که ادراکی که دانشجویان در طی دوره تحصیل از چگونگی اثر بخشی کیفیت دوره، تدریس و محتوای تکالیف ارائه شده در دروس کسب می‌کنند می‌تواند منبع اصلی برای توسعه شایستگی آنان باشد.

ارزشیابی نیز پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار و مستقیم تمام ابعاد توسعه شایستگی رهبری (خود آگاهی، کارگروهی، اصول رهبری، حل مسأله، مشارکت با اجتماعات متعدد و پیوستگی با اجتماع می‌باشد. که با یافته‌های داری<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، وگت (۲۰۰۷)، آندرسون (۲۰۰۰)، اولمر (۲۰۰۷)، آستین (۱۹۹۴)، اشنایدر<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) هم راستا است. ارزشیابی دانشجویان از تحصیل دوره مورد نظر و نحوه‌ی تجزیه و تحلیل آنها از عملکرد استاد و آزمون پایانی دوره‌ی تحصیل نقش به‌سزایی در توسعه‌ی شایستگی رهبری دانشجویان خواهد داشت، که اگر ارزشیابی برنامه درسی با کیفیت نتایج حاصل از کارکرد و عملکرد دانشجو که از پیشرفت تحصیلی کسب می‌کند افزایش یابد، این ارزشیابی‌ها به توسعه شایستگی رهبری هر چه بیشتر آنها در این زمینه یاری خواهد رساند.



نتایج پژوهش حاضر به طور کلی، به نقش و جایگاه بی نظیر برنامه درسی و به خصوص اثربخشی برنامه‌ی درسی تجربه شده اشاره می‌کند. بدین معنا که آن چه که در نهایت شکل‌دهنده‌ی شایستگی‌های رهبری دانشجویان در فعالیت‌هایی هم‌چون ( خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسأله، مشارکت با اجتماعات متعدد و پیوستگی با اجتماع) می‌باشد، آن است که شرایطی در دانشگاه فراهم شود که برنامه درسی از نظر (هدف، کیفیت، محتوا، تکالیف و ارزشیابی) برای دانشجو مطلوب شده، وی را برای کسب شایستگی رهبری آماده سازد. بنابراین نکته‌ای که بیش از هر نکته‌ی دیگر در پژوهش حاضر مورد تاکید قرار می‌گیرد، توجه به برنامه درسی است که بتواند مهارت‌های درک اهداف رشته تحصیلی و دوره را برای کمک به تصمیم‌گیری حرفه‌ای و آینده‌ی تحصیلی و اعتماد به نفس دانشجو بالا برده، گستره‌ی وسیعی از دانش تخصصی را برایش فراهم نماید، و متناسب با محتوای تکالیف و آزمون و ارزشیابی، انگیزه‌ای برای بالا بردن علاقه‌ی دانشجویان به برنامه‌ی تحصیلی دوره و برآوردن نیازهای آنان باشد.

۱. بر این اساس پیشنهاد می‌گردد که با توجه به تأثیر معنادار برنامه درسی تجربه شده در رشد شایستگی‌های رهبری، باید در برنامه درسی موجود در دانشگاه‌ها در کنار واحدهای موظف درسی دانشجویان واحدهای درسی با همین عنوان پیش بینی شود که تقویت‌کننده مهارت‌ها و قابلیت‌های رشد شایستگی رهبری آنان باشد که در حال حاضر جای این واحدها در برنامه درسی دانشگاهی خالی است.

۲. ایجاد فرصت‌های کافی و مناسب برای دانشجویان در جهت تبادل نظر و بحث و گفت‌وگوها در طول دوره‌ی تحصیلی در زمینه مهارت‌ها، توانایی‌ها و ادراکات خود از محیط دانشگاهی و برنامه درسی ارائه شده در طی دوره. (هم‌سالان، اعضای هیئت علمی و امور دانشجویی)

#### منابع

#### الف. فارسی

۱. تقی پور ظهیر، علی (۱۳۷۶). مقدمه‌ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی. انتشارات آگاه. تهران.
۲. سیف، علی اکبر و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۸۷). رویکردهای مطالعه و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی، جنسیت و مدت تحصیل دانشجو در دانشگاه. دانشور رفتار، ۱۵ (۳۳): ۲۹-۱۰: ۴۰.
۳. محمدی، مهدی (۱۳۸۹). بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت دانشجویان ورودی

مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز، پیشنهاد مدل توضیحی، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال چهاردهم، پاییز.  
۴. مهر محمدی، محمود (۱۳۷۳). *تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه ریزی درسی*، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۲-۴۱.

#### ب. انگلیسی

1. Akker, J. J. H. Vanden. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). **Curriculum landscape and trends**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
2. Allen, J. P. (1988). **Administering Quality Education in an Adult Correctional Facility.**, Community Service Catalyst; 18, 4, 28-29.
3. Anderson, Lynn, Kristen. (2000). **Student Leadership Development: A closer look at student gains**. Thesis Submitted for Master of Arts in Education.
4. Antonio, A. L. (2001). **The role of interracial interaction in the development of leadership skills and cultural knowledge and understanding**, Research in Higher Education, 42(5), 593-617.
5. Association of American colleges and universities. (2007). **College learning for the new global century**. Washington, DC: Authors.
6. Astin, A. W. (1977). **Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge**. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Astin, A. W. (1993). **What matters in college? Four critical years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Bouffard-Bouchard, T. (1989/1990). **Influence of Self-Efficacy on performance in a Cognitive Task**. The Journal of Social Psychology.
9. Bowen, H. R. (1999). **Goals: The intended outcomes of higher education**. In J. L. Bess, & D. S. Webster (Eds.), American higher education.
10. Boyer, E. L. (1987). **College: The undergraduate experience in America**. New York: Harper & Row, Publishers.
11. Butler, Judy, D. (2004). **The Field of curriculum**; www. Field of curriculum. Htm.

12. Caruso, R. (1981). Rationale. In D, C, Roberts (Ed.), **Student leadership programs in higher education**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, American College Personnel Association.
13. Ciscel. (2003). **Curriculum stocktake**, NewZealand federation, <http://www.nzpf.ac.nz/resources/lester>.
14. Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-oster, K., & Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students, involvement in leadership activities. **Journal of College Student Development**, 42 (1), 15-27.
15. Darby, J. (2006). The effects of Elective or Required Status of Courses on student Evaluations. **Journal of Vocational Education & Training**, 58 (1), 19-29.
16. Day, D.(2004). Leadership development. In Goethals, G., Sorenson, G., Burns, J. (Eds.) the Encyclopedia of leadership, Volume 2 (p. 840-844). Thousand Oaks, CA: sage
17. Eisner, E. (2002). The three curricula that all schools teach. In E. W. Eisner (Ed.), **The educational imagination: On the design and evaluation of school programs** .... 777.. Ueeer Saeeee e rrrr , NJ: Merrill Prentice Hall.
18. Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. (1994). **The impact of college on students**. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
19. Green, M. F., & McDade, S. A. (1991). **Investing in higher education: A handbook of leadership**. Washington D.C.: American Council on Education.
20. Johnson, G. M. (2006). College student psycho-educational functioning and satisfaction with online study groups. **Educational Psychology**, 26, 677-688.
21. Kezar, A., & Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A study exploring gender and ethnic identity. **Journal of College Student Development**, 41(1), 55-69.
22. Komives, S., R. (2009). **Leadership for A better world. Understanding the social Change Model of leadership**

**Development.** Jossey-bass.

23. Kuh, G. D., Shedd, J. D., & Whitt, E. J. (1987). Student affairs and liberal education: Unrecognized (and Unappreciated) common law partners. **Journal of College Student Personnel**, 26(3), 252-260.
24. Lavelle, E., & Richard, B. (1999). A Factor analytic model of college student Development, **Naspa Journal**, 34, 4.
25. Manyibe, Mairura, Benard. (2007). Building African college Student Leaders: The Role of Campus Community Service. A Dissertation Doctor of Education.
26. Marsh, C. & Willis, G. (2003). **Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues**. Merrill Prentice Hall. New Jercey & Ohio.
27. Martin, J. J. (2002). Training and performance self-efficacy, Affect, and Performance in Wheelchair Road Racers. **The Sport Psychologist**, 16, 384-395.
28. Mboya, M. M. (1986). Black adolescents: a descriptive study of their self-concepts and academic achievement. **Adolescence**, 21, 689-695.
29. McCarthy, B. (1985). **What 4-mat training teachers us about staff development**. Educational leadership, 42(7), 61-68.
30. McCormick, R., & Murphy, P.(1999). **Curriculum: a focus on learning**. International companion of Education (204-234). London, Rout ledge.
31. McGee, C., & Penlington, C. (2000). Research on learning, crr ccømmnædd aacee eeee. Reoott :: Historical overview. Hamilton New Zealand: Waikato Institute for Research in Learning and Curriculum, University of Waikato.
32. McInnis, C., James. R., & McNaught, C. (1995). **First year on campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates**. Canberra: AGPS.
33. Pace, C. (1990). The undergraduates: A report of their activities and progress in college in the 1980s. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
34. Pace, R., & Kuh, G. (2002). **College Student Experiencies Questionnaire**; Indiana University, [www.indiana.edu/~cseq/](http://www.indiana.edu/~cseq/)

- qualeff.html.
35. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). **How college affects students**. San Francisco: Jossey-Bass.
  36. Pintrich, P. R., & De Groot, V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82(1), 33-40.
  37. Posner, George. (1992). **Analyzing the curriculum**, McGraw- Hill, Inc.
  38. Prideaux, David. (2003). **Curriculum design**. Clinincal Review, 326, 1,268-270.
  39. Quinn, Petrina, Hummings, Brian. (1999). **Developing a model to explain student persistence in tertiary agricultural study**. Paper delivered at the Annual National Research Forum of the Australian Rural Education Research Association Inc, Melbourne, 3<sup>rd</sup> December.
  40. Robitaille, D.F. & Maxwell, B. (1996). **The conceptual framework and research questions for TIMSS**. Chapter 2 in D.F. Robitaille & R.A. Garden.
  41. Saidi, F. E. (2005). **Developing a curriculum model for architectural education in a culturally changing south Africa**. Doctoral Thesis, University of Pretoria.
  42. Schneider, Kay, May (2002). **Service Helix: a Grounded Theory of college Student Development and outcomes Through involvement in Community Service**. A Dissertation for Doctor of Philosophy.
  43. Sedlacek, W. E. (1987). Black students on white campuses: Twenty years of Research. **Journal of College Student Personnel**, 28, 484-495.
  44. Strifflino, Paul and Saunders, Sue A. (1989). Emerging leaders: students in need of development. **NASPA Journal**. 27, (1), 51-58.
  45. Shapiro, J.P. (1990). Non-feminist and feminist students at risk: The use of case study analysiswhile transforming the postsecondary curriculum. **Women's Studies International Forum**, 13(6), 553-564.
  46. Shell, D. F., Horn, C. A., & Sever, M. K. (1989). Computer based

- compensatory augmentative communication technology for physically disabled visually impaired and speech impaired students. **Journal of Special Education Technology**, 10, 29-43.
47. Stark, J.S. & Lattuca, L.R. (1997). Shaping the college curriculum: Academic plans in action. Toronto: Allyn and Bacon.
48. Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 45(I), 89-125.
49. Tinto, V. (1987). **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press.
50. Ulmer and others (2007). Agriculture Students' Leadership Development: A National Needs Assessment. Proceedings of The AAAE Research conference.
51. Vogt, Krista (2007). Leadership development at university: Comparing Student Leaders With Different Levels of involvement in a Leadership Education Program. Thesis Master of arts. Faculty of Education, Simon Fraser University.
52. Waine & Bruce. (2003). **Definition of curriculum**, faculty senate task force on curriculum.
53. Wilhite, S. C. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. **Journal of Educational Psychology**, 82,696-700.
54. Wilson, L., O. (1997). **Different types of curriculum**, University of WSSSSSSSS SSSSS P Pottt .