

ارزیابی کیفیت برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه مجریان آموزش

سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور

مطالعه موردی: حرفه برقکار صنعتی و برقکار ساختمان

ناهید مسلمی^۱

علی موسوی^۲

چکیده

تشخیص کیفیت برنامه‌های درسی از نظر کارآیی درونی و برونی به‌عنوان اولین گام برای کلیه دست‌اندرکاران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت نیروی انسانی حائز اهمیت است. لذا از آنجائی که بر اساس آمارهای منتشره از سوی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، برقکار صنعتی و برقکار ساختمان از حرفه‌های پرمخاطب در بین کارآموزان این سازمان در سال ۱۳۹۳ بوده است، این تحقیق در پی آن است که به ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی مهارتی در رشته‌های برق صنعتی و برق ساختمان، بپردازد. روش تحقیق در این پژوهش از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی (پیمایشی) و از نظر نوع هدف کاربردی بوده است. جامعه آماری پژوهش را کلیه مربیان آموزشی حرفه‌های برقکار صنعتی و برقکار ساختمان در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور در سال ۱۳۹۳ تشکیل داده‌اند. حجم نمونه این پژوهش بر اساس جدول مورگان ۹۴ نفر برآورد شده است. این تعداد به شیوه تصادفی ساده از بین جامعه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته بر مبنای عناصر برنامه‌های درسی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، با ضریب آلفای ۰/۷۹ بوده است. داده‌های گردآوری‌شده به کمک آزمون‌های آماری t از طریق نرم‌افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نتایج به‌دست آمده وضعیت برنامه‌ریزی درسی در حرفه برق را مطلوب ارزیابی کرده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، کیفیت، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.

مقدمه

در جهان فراصنعتی امروز توسعه به معنی عام بدون توجه به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مفهوم نخواهد داشت. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، «انجام فعالیت‌هایی است که می‌تواند فرد را برای احراز شغل، حرفه



آموزش‌های فنی و حرفه‌ای «انجام فعالیت‌هایی است که می‌تواند فرد را برای احراز شغل، حرفه^۱ و کسب و کار آماده کند» یا کارایی^۲ و توانایی وی را در انجام آن افزایش دهد. این آموزش‌ها کسب مهارت‌ها را در راستای تکنولوژی و علوم وابسته به همراه دانش‌های خاص مربوط به شغل و در بخش‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ارائه می‌دهد.

توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در شرایط کنونی برای اقتصاد و فرهنگ ایران، به‌ویژه شتاب‌دهی به فرآیند تولید امری حیاتی است؛ زیرا سرمایه‌گذاری‌های زیربنایی و افزایش ابزار، تجهیزات و به‌طور کلی سرمایه فیزیکی بدون سرمایه انسانی بلااستفاده مانده و یا به نحو اقتصادی و کارآمد مورد بهره‌برداری قرار نمی‌گیرد (خنیفر، ۱۳۹۰).

یکی از چالش‌های عمده دیگری که هنوز برنامه‌ریزان نظام‌های آموزشی حرفه‌ای در کشورهای در حال توسعه همانند کشورهای توسعه‌یافته با آن روبه‌رو هستند، توانایی عملیاتی کردن مفهوم در هم تنیدگی، و نه منحصراً هم‌آهنگی و هم‌زیستی استانداردها و ارزش‌های آموزشی و شغلی است. شکاف یا جدایی میان نظام آموزش و دنیای کار، به‌ویژه بیش از همه در کشورهای در حال توسعه به چشم می‌خورد و یکی از عمده‌ترین نارسایی‌های آموزش حرفه‌ای در این کشورهاست (نفیسی، ۱۳۸۲).

مطابق آنچه بیان شد یکی از ملاک‌های اصلی اثربخشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، توانمندی این آموزش‌ها در تربیت نیروی انسانی موردنیاز بازار کار است، اما نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نتوانسته‌اند نیروی انسانی موردنیاز بازار کار را تأمین کنند. علت این امر را می‌توان در مشکلات و چالش‌های فعلی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای در قالب دو بعد عوامل بیرونی نظام و عوامل درونی نظام بررسی کرد. در بعد درونی یکی از مشکلات فعلی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، ناتوانی برنامه‌های درسی در تأمین نیازهای مهارتی و فنی بازار کار است (پرنده، ۱۳۹۲).

تشخیص کیفیت برنامه‌های درسی از نظر کارایی درونی و بیرونی به عنوان اولین گام برای کلیه دست‌اندرکاران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت نیروی انسانی حائز اهمیت است.

۱. Occupation

۲. Efficiency

از سوی دیگر، بر اساس آمارهای منتشره از سوی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور، برقکار صنعتی و برقکار ساختمان از حرفه‌های پر مخاطب در بین کارآموزان این سازمان بوده است. بنابراین، این تحقیق در پی آن است که با ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی مهارتی در رشته‌های برق صنعتی و برق ساختمان، نقاط ضعف آنها را شناسایی کند.

چارچوب نظری تحقیق

مفهوم برنامه درسی

برنامه‌های درسی به‌عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات و فراهم‌کننده زمینه برای رشد و کسب مهارت‌ها و ساختن دانش، از اهمیت بسیار زیادی برخوردارند. کلمه برنامه درسی، معادل واژه "curriculum" است و از نظر لغت از کلمه لاتین currere به معنای راهی که باید طی شود، گرفته شده است. این تصور بر یک مسیر یا برخی موانع یا وظایفی دلالت می‌کند که هر فرد بر آنها غلبه پیدا می‌کند. یعنی مقوله‌هایی که دارای آغاز و انجام است و باید هدف‌هایی از آنها منتج شود (ملکی، ۱۳۸۱: ۸).

"رونالد دال" در تعریف برنامه درسی، اشاره می‌کند: «برنامه درسی عبارت است از محتوا و جریان رسمی که از طریق آن، یادگیرندگان تحت نظارت مدرسه، معلومات و شیوه درک و فهم را به‌دست می‌آورند یا مهارت‌ها را فرا می‌گیرند و یا نگرش و نظام ارزشی خود را تغییر می‌دهند» (عابدی، تاجی، ۱۳۸۰).

در سال‌های اخیر مفهوم برنامه درسی گسترش یافته است، تا آنجا که برنامه تفصیلی کلیه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهاداتی در مورد راهبردهای یاددهی-یادگیری و شرایط اجرای برنامه را شامل شده است» (مشایخ، ۱۳۸۰).

عناصر برنامه درسی

معمولاً برنامه‌های درسی از عناصری تشکیل شده‌اند که ترکیب و هماهنگی مناسب آنها در کنار یکدیگر موفقیت یک برنامه درسی را تضمین می‌کند. متفکران مختلف دیدگاه‌های مختلفی را درباره عناصر برنامه درسی دارند. به عنوان نمونه "فیرسین" عناصر برنامه درسی را یک فرآیند یازده مرحله‌ای می‌داند که شامل شناسایی مسأله، تشخیص مسأله، جست و جوی راه حل‌ها، انتخاب بهترین راه حل، تصویب راه حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه آموزشی معرفی می‌کند. این

عناصر از دیدگاه زایس عبارتند از: هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های ارزشیابی و اجرای برنامه درسی و از دیدگاه بوشامپ این عناصر شامل بیان هدف، محتوا، کاربرد و ارزشیابی می‌باشد.

اگر بر اساس الگوی کلاین عناصر برنامه درسی را در ده عنصر منطق یا چرایی، مقاصد، محتوا، فعالیت یادگیری، نقش مربی، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان، سنجش و ارزیابی مورد توجه قرار می‌دهد. از آنجا که منطق و چرایی نقش اصلی برنامه‌ریزی درسی را ایفا می‌کند این آرایش به عنوان تار عنکبوت برنامه درسی نامیده می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

اما در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که عناصر ذیل می‌توانند به‌عنوان عناصر کلیدی در هر برنامه درسی مد نظر قرار گیرند عبارتند از: هدف‌ها، راهبردهای یاددهی-یادگیری، وسایل، رسانه‌ها و مواد آموزشی، محتوای برنامه درسی و ارزشیابی (مشایخ، ۱۳۸۰). در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور اغلب از واژه استانداردهای آموزشی معادل برنامه‌های درسی استفاده می‌شود.

استاندارد آموزش^۱

نقشه یادگیری برای رسیدن به شایستگی‌های موجود در استاندارد شغل است. استاندارد آموزشی حداقل‌های مورد نیاز برای اجرای یک دوره آموزشی را که در قالب ارکان اصلی استاندارد مطرح می‌شود، تعیین می‌کند. استاندارد آموزشی، مجموعه‌ای از کارها و مراحل آن است که شامل دانش، توانایی، مهارت، نگرش، تجهیزات، مواد، ابزار و معیار عملکرد است که کفایت و بسندگی آن را متخصصان برنامه درسی و آموزشی تعیین می‌کنند. استاندارد آموزشی، مجموعه‌ای از دانش، مهارت و نگرش مبتنی بر شایستگی‌های مندرج در استاندارد شغل است که باید سیستم آموزشی شرایط آموزش آن را فراهم آورد. این استانداردها بر اساس استاندارد شغل

مربوط به آن است که شاغل در آن شغل باید از عهده انجام این وظایف و کارها برابر استاندارد برآید. این مجموعه وظایف در فرآیند نیازسنجی حاصل شده و بسنده‌گی و کفایت آن را خبرگان حرفه‌ای تعیین می‌کنند (خنیر و همکاران، ۱۳۹۰).

کیفیت درونی

کیفیت، امروزه در رأس اغلب امور قرار گرفته و می‌توان گفت بهبود کیفیت از مهم‌ترین وظایفی است که هر مؤسسه با آن روبه‌رو است (ادوارد، ۱۳۸۰). اقدامات انجام‌شده در زمینه 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 (IQE) و ارزشیابی کیفیت بیرونی (EQE) نام برده می‌شود (ربیعی، ۱۳۸۹).

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 باتوجه به منابع (انسانی، مادی و مالی) در دسترس برای مؤسسات آموزشی است؛ ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی در فرآیند ارزشیابی درونی، اهداف و رسالت‌های برنامه مورد توجه و ارزشیابی قرار گرفته و میزان دستیابی و تحقق برنامه یا عوامل، نسبت به اهداف مورد نظر سنجیده می‌شود. این نوع ارزشیابی به دست‌اندرکاران نظام مورد ارزشیابی نشان می‌دهد که تا چه اندازه با وضعیت مطلوب فاصله دارند و چه برنامه‌هایی برای رسیدن به اهداف و بهبود کیفیت بایستی مورد توجه قرار گیرد؛ از طرفی، ارزشیابی درونی رابطی را فراهم می‌کند که کیفیت آموزشی تصویرشده و به مجموعه آموزشی امکان می‌دهد تا در راه دستیابی به اهداف بلندمدت خود تلاش کنند و راه را برای ایجاد برنامه توسعه در سازمان باز نگاه دارند. ارزشیابی درونی تأکید فراوان بر برنامه‌هایی دارد که از طریق آن برنامه‌ها، مأموریت، جایگاه، اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می‌شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود، روش‌های مفیدی را اتخاذ می‌کند (ربیعی، ۱۳۸۹).

سوالات تحقیق

میزان مطلوبیت برنامه‌های درسی حرفه برق با توجه به عناصر آن چه میزان است؟

روش‌شناسی

با توجه به موضوع و اهداف مورد بررسی از روش توصیفی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

شد. به این منظور آزمون کلموگروف اسمیرونف اجرا شد و فرض‌های آماری ذیل ایجاد شد:

فرض صفر: داده‌ها از توزیع نرمال پیروی می‌کند.
فرض یک: داده‌ها از توزیع نرمال پیروی نمی‌کند.
نتایج آزمون کلموگروف اسمیرونف در جدول شماره ۱ بیان شده است.

جدول (۱) نتایج آزمون کلموگروف اسمیرونف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

بعد	میانگین	تفاوت مثبت	تفاوت منفی	آماره K-S	ضریب معناداری
زمان آموزش	۲/۷۷	۰/۰۹۷	-۰/۱۶۴	۱/۵۹۵	۰/۰۱۲
محتوای آموزشی	۳/۰۲	۰/۰۴۱	-۰/۰۶۶	۰/۶۳۸	۰/۸۱۱
تجهیزات آموزشی	۲/۲۷	۰/۰۵۴	-۰/۰۸۸	۰/۸۴۹	۰/۴۶۸
توجه به نیاز بازار کار	۲/۷۶	۰/۰۷۴	-۰/۱۲۴	۰/۱۹۷	۰/۱۱۴

با توجه به نتایج آزمون، برای تمامی ابعاد، بجز بعد زمان آموزش ضریب معناداری بیشتر از سطح خطای ۰/۵ است. در نتیجه، در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرض صفر تأیید می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت داده‌ها در سه بعد محتوای آموزش، تجهیزات آموزشی و نیاز بازار کار از توزیع نرمال پیروی می‌کنند و برای بررسی وضعیت آنها از آزمون تی استودنت استفاده می‌شود. در شرایطی که داده‌ها توزیع نرمال ندارند، برای بررسی وضعیت شاخص‌های مناسب بودن برنامه‌ریزی درسی از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده می‌شود.

در اینجا، بعد زمان آموزشی با ضریب معناداری کمتر از ۰/۰۵ توزیع نرمال ندارد و برای بررسی وضعیت این بعد آزمون ناپارامتریک دو جمله‌ای به کار گرفته شد. در این آزمون افراد به دو گروه تقسیم شدند: افرادی که در طیف چهارگزینه‌ای لیکرت به طور متوسط به شاخص مورد نظر جهت امتیاز عالی و خوب داده باشند، جهت مثبت و موافق و وضعیت مناسب شاخص را نشان می‌دهد و افرادی که امتیاز متوسط و ضعیف داده باشند، جهت منفی و مخالف و وضعیت نامناسب شاخص را نشان می‌دهند. به این منظور فرض‌های آماری زیر ایجاد شد. به عبارتی، مقدار احتمال مورد آزمون برای نسبت مشاهده هر گروه (P) به صورت فرض‌های زیر محاسبه می‌شود:

$$H_0: P \leq 0,5$$

$$H_1: P > 0,5$$

عدد ۰/۵ با محاسبه نسبت ۲/۴ در طیف چهارگزینه‌ای لیکرت محاسبه شده است. که یعنی دوچهارم پاسخ‌ها نظر موافق در مورد مناسب بودن برنامه‌ریزی از نظر شاخص‌های مورد بحث دارند. نتایج این آزمون در جدول شماره ۲ بیان شده است.

جدول (۲) نتایج آزمون دوجمله‌ای برای بررسی وضعیت بعد زمان آموزش

ضریب معناداری	نسبت آزمون	نسبت مشاهده شده	تعداد	گروه	بعد
۰/۰۰	۰/۵	۰/۲۰	۱۹	دیدگاه منفی	زمان آموزش
		۰/۸۰	۷۵	دیدگاه مثبت	

همان‌طور که مشاهده می‌شود، در بعد زمان آموزش ضریب معناداری کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ است. بنابراین، فرض صفر رد می‌شود. بنابراین، این بعد از نظر پاسخ‌گویان در دو رشته برق کار ساختمان درجه ۲ و برق صنعتی درجه ۲ در وضعیت مطلوب قرار دارد. همچنین، ۸۰ درصد از کل پاسخ‌گویان بیان کردند که از نظر این بعد که شامل سه شاخص تناسب زمان آموزش نظری با محتوای استاندارد آموزشی، تبدیل استاندارد آموزش شغلی بلندمدت به استانداردهای شایستگی کوتاه‌مدت و تناسب زمان آموزش عملی با محتوای استاندارد آموزشی است. برنامه‌ریزی آموزشی در وضعیت مطلوب قرار دارد و ۲۰ درصد اعتقاد دارند برنامه‌ریزی از نظر این بعد نامناسب است. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت برنامه‌ریزی آموزشی از نظر بعد زمان آموزش در وضعیت مناسب قرار دارد.

به دلیل اینکه نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف نشان داد سه بعد دیگر شامل محتوای آموزشی، تجهیزات آموزش و نیاز بازار کار توزیع نرمال دارند. برای بررسی وضعیت این سه بعد آزمون تی استیودنت اجرا شد. به این منظور فرض‌های آماری زیر ایجاد شد:

فرض صفر: بین میانگین مفروض و میانگین بعد موردنظر تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرض یک: بین میانگین مفروض و میانگین بعد موردنظر تفاوت معنادار وجود دارد.

عدد دو در طیف چهارگزینه‌ای لیکرت به عنوان عدد مبنا مدنظر قرار گرفت. مقادیر بالاتر از این مقدار به عنوان نظر مساعد مجریان در مورد برنامه‌ریزی آموزش مدنظر

قرار گرفت و مقادیر ۲ و پایین تر از آن به عنوان اعتقاد به نامناسب بودن برنامه درسی از دیدگاه مجریان در نظر گرفته شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۳ بیان شده است.



جدول (۳). نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت ابعاد

مقدار مفروض تی = ۲						بعد
سطح اطمینان ۹۵٪		تفاوت میانگین	ضریب معناداری	درجه آزادی	آماره تی	
حد بالا	حد پایین					
۱/۱۲۹	۰/۹۱۳	۱/۰۲۱	۰/۰۰	۹۳	۱۸/۶۷۱	محتوای آموزش
۰/۴۰۷	۰/۱۲۴	۰/۲۶۵	۰/۰۰	۹۳	۳/۷۳۱	تجهیزات آموزشی
۰/۸۸۱	۰/۶۴۰	۰/۷۶۱	۰/۰۰	۹۳	۱۲/۵۰۱	نیاز بازارکار

در همه ابعاد ضریب معناداری برابر با صفر به دست آمد که چون کمتر از ۰/۰۵ است، فرض صفر رد می‌شود. بنابراین، در هر سه بعد مورد نظر میانگین حاصله با میانگین مفروض (عدد ۲) تفاوت معنادار دارد. از آنجا که در هر سه بعد کران بالا و پایین در محدوده مثبت قرار دارد، میانگین بعد مورد نظر از عدد ۲ بیشتر است. در نتیجه در سه بعد محتوای آموزش، تجهیزات آموزشی و نیاز بازار کار از دیدگاه مجریان برنامه‌ریزی آموزشی مناسب است.

برای مقایسه وضعیت ابعاد برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه مجریان در دو رشته برق کار صنعتی درجه ۲ و برق کار ساختمان درجه ۲، آزمون تی جوامع مستقل اجرا شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ بیان شده است.

جدول (۴). نتایج آزمون تی برای مقایسه وضعیت ابعاد

آزمون برابری میانگین‌ها			آزمون برابری واریانس‌ها		
نتیجه	سطح معنی داری	درجه آزادی	نتیجه	سطح معنی داری	بعد
تفاوت معنادار وجود ندارد.	۰/۳۷۹	۹۲	برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود.	۰/۱۳۱	زمان آموزش
تفاوت معنادار وجود ندارد.	۰/۷۷۳	۹۲	برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود.	۰/۴۶۹	محتوای آموزش
تفاوت معنادار وجود ندارد.	۰/۸۱۹	۹۲	برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود.	۰/۷۳۲	تجهیزات آموزشی
تفاوت معنادار	۰/۸۴۷	۹۲	برابری واریانس‌ها	۰/۸۲۱	نیاز بازار کار

وجود ندارد.		پذیرفته می‌شود.		
-------------	--	-----------------	--	--

باتوجه به اینکه در آزمون برابری واریانس‌ها ضریب معناداری برای همه ابعاد بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. در نتیجه، در سطح اطمینان ۹۵ درصد واریانس‌ها برابر در نظر گرفته می‌شود.

در آزمون تی برای برابری میانگین‌ها، با فرض برابری واریانس‌های دو جامعه، ضریب معناداری بیش از ۰/۰۵ است. در نتیجه، در سطح اطمینان ۹۵ درصد در تمامی ابعاد تفاوت معناداری بین نظرات مجریان در مورد مناسب بودن برنامه‌ریزی آموزشی در دو رشته برق‌کار ساختمان درجه ۲ و برق‌کار صنعتی درجه ۲ مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی در حرفه‌های برق صنعتی و برق ساختمان از دیدگاه مجریان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تحقیق مستقلی صورت نگرفته است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در ابعاد زمان آموزش، محتوای آموزش، تجهیزات آموزشی و نیاز بازارکار تفاوت معناداری بین نظرات مجریان در مورد مناسب بودن برنامه‌ریزی آموزشی در دو رشته برق‌کار ساختمان درجه ۲ و برق‌کار صنعتی درجه ۲ مشاهده نشده است. بنابراین، در راستای افزایش کیفیت برنامه‌های درسی در این دو حرفه پیشنهاد می‌شود. با بازنگری برنامه‌های درسی براساس نیاز بازار کار، کوتاه‌تر کردن زمان آموزش و توجه ویژه به بحث تجهیزات و امکانات آموزشی به سطح کیفی مطلوب‌تر در این حوزه دست یافت.

منابع

- بلکستر، ل؛ هیوز، ک و تایت ملکم. (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*؛ ترجمه عیسی ابراهیم‌زاده و ابوالفضل فراهانی و محمدرضا سرمدی؛ انتشارات پیام‌نور. بازرگان، ع. (۱۳۸۴). ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳. خنیفر، ح. (۱۳۹۰). *راهنمای تدوین استاندارد آموزش مهارت‌محور*، تهران، انتشارات سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور.
- رالف، ل. (۱۳۸۰). *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی: برنامه‌ریزی درسی مدارس*، ترجمه: مشایخ، فریده. تهران، انتشارات مدرسه.
- ربیعی، م؛ محبی امین، س؛ حاجی خواجه‌لو، ص. (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد، *مجله افق توسعه پزشکی*، دوره ۴، شماره ۱.
- سالیس، الف. (۱۳۸۰). *مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش*، ترجمه: حدیقی، علی. تهران، انتشارات هوای تازه.
- عابدی، الف؛ تاجی، م. (۱۳۸۰). نقش برنامه درسی پنهان مدارس در شکل‌گیری شخصیت و رفتار دانش‌آموزان. *فصل‌نامه آموزه*، شماره ۹.
- فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*. تهران، انتشارات بال دی.
- ملکی، ح. (۱۳۸۱). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. تهران، انتشارات مدرسه.
- نقیسی، ع. (۱۳۸۲). *دانش‌نامه اقتصاد آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش عمومی*، تهران، انتشارات وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

Nwokah, N.G., & Ahiauzu, A .I. (۲۰۰۸).

Journal

۲۷(۲۷)، PP.۸۵۸-۸۷۸.

Ozcelic, G., & Ferman, M. (۲۰۰۶).

. Human resource development review ۵ (۱) ۷۲-

Wang, J. (۲۰۱۱).

. Journal of European industrial Training.vol.۳۵ No.۱

pp.۶-۲۳.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی