

بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده

آموزش عالی^۱

The role of the factors reducing the distance between the intended, implemented and experienced curriculum in higher education

H. Momeni Mahmoei, (Ph.D.), M. Karami,
(Ph.D) & A. Mashhadi, (Ph.D)

دکتر حسین مومنی مهموئی^۲: استادیار دانشگاه آزاد تربت حیدریه

دکتر مرتضی کرمی: استادیار دانشگاه مازندران

دکتر علی مشهدی: استادیار روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

Abstract: The purpose of this study was to explore the role of factors decreasing the gap between the intended, implemented and experienced curriculum in higher education. A stratified random sample of 33 academics as well as a cluster random sample of 98 students from Islamic Azad University, Torbat Haydariyah, participated in this survey study. An identical research instrument was administered to both samples. Results indicated that five factors of curriculum development structure, teaching methods along with learning styles, strategies, and motivation of students were effective in decreasing the gap between the three levels of curriculum. Academics and students had significantly different views on teaching methods of lecturers, and learning styles and motivation of students. Motivation followed by curriculum development structure, and teaching methods was found to be most effective in decreasing the gap between the intended, implemented and experienced curriculum in higher education.

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجرا شده و تجربه شده آموزش عالی است. روش پژوهش زمینه‌یابی بود. جامعه آماری این پژوهش اعضای هیات علمی، مدرسین و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه بودند. حجم نمونه پژوهش شامل ۳۳ عضو هیئت علمی-مدرس و ۹۸ دانشجو بود. برای اعضای هیئت علمی و مدرسین از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی و برای دانشجویان از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و از آزمون t تک نمونه‌ای، آزمون t مستقل و آزمون W (برای تعیین وزن عوامل) انجام شد. نتایج نشان داد که پنج عامل نظام برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس استادان، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه دانشجویان، انگیزه پیشرفت دانشجویان در کاهش فاصله میان سطوح سه گانه برنامه درسی تاثیر دارد. در سه مولفه روش‌های تدریس استادان، سبک‌های یادگیری و انگیزه پیشرفت، تفاوت معناداری میان دیدگاه‌های دانشجویان و اعضای هیات علمی وجود داشت. انگیزه پیشرفت تحصیلی سپس نظام برنامه‌ریزی درسی و شیوه تدریس استادان به ترتیب دارای بیشترین تاثیر در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و تجربه شده دانشجویان آموزش عالی است.

Keywords: Curriculum, Higher Education, Intended Curriculum, Implemented Curriculum, Experienced Curriculum

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، آموزش عالی، برنامه درسی قصدشده، برنامه درسی اجراشده، برنامه درسی تجربه شده

(۱) این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی «بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده» در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه خراسان رضوی است.

E-mail: moameni_57@yahoo.com

^۲ . نویسنده مسئول

مقدمه

برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق بخشیدن به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش عالی هستند، از این رو برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برای برنامه درسی سطوح و ابعاد متعددی را برشمرده‌اند. اصولاً در سطح کلان در امر طراحی سطوح زیر را بیان می‌کنند که عبارتند از: برنامه درسی آرمانی یا توصیه شده، برنامه درسی مکتوب، برنامه درسی حمایت شده (تهیه شده)، برنامه درسی تدریس شده، برنامه درسی آزمون شده (تست شده)، برنامه درسی یادگرفته شده، برنامه درسی کلینیکی، برنامه درسی ملموس و عینی (قورچیان و تن ساز، ۱۳۷۴، ص ۹۶). گودلد و همکارانش سطوح زیر را برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی مطرح می‌سازند: برنامه درسی ایده آل یا آکادمیک، برنامه درسی اجتماعی، برنامه درسی رسمی، برنامه درسی نهادی، برنامه درسی آموزشی، برنامه درسی تجربه شده (به نقل از مهرمحمدی ۱۳۸۱، ص ۳۷۰). آکر (۲۰۰۳) نیز معتقد است که برنامه درسی می‌تواند به اشکال گوناگونی ارائه شود. یک تمایز اساسی بین سه سطح برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده وجود دارد. یک نوع شناسی تصحیح شده از این سطوح در جدول زیر ارائه می‌شود:

جدول ۱. نوع شناسی انواع برنامه درسی (آکر ۲۰۰۳)

برنامه درسی قصدشده	ایده آل	بینش (فلسفه بنیادی یا اساسی متضمن یک برنامه درسی)
	رسمی/نوشته شده	مقاصدی که در اسناد یا مواد برنامه درسی مشخص شده‌اند.
برنامه درسی اجراشده	درک شده ^۱	برنامه درسی تشریح شده توسط کاربران (به ویژه مدرسان)
	عملیاتی	فرایندهای واقعی تدریس و یادگیری (همینطور برنامه درسی در عمل)
برنامه درسی کسب شده	تجربه شده	تجربیات یادگیری به عنوان آنچه که یادگیرندگان دریافت کرده‌اند.
	یادگرفته شده	نتایج پیامدهای یادگیری یادگیرندگان

ویلسون (۲۰۰۶) نیز از یازده نوع برنامه درسی یاد می‌کند که عبارتند از: آشکار، اجتماعی، پنهان، پوچ، خیالی (توهمی)، همراه (پیوسته)، بلاغی، درحال استفاده، درک شده، درونی، الکترونیک. دسته‌بندی‌های گوناگونی که توسط اندیشمندان در مورد انواع برنامه درسی مطرح شده اند را می‌توان در جدول زیر ارائه نمود:

جدول ۲. دیدگاه‌های متخصصان در مورد انواع برنامه درسی (به نقل از فتحی و اجارگاه ۱۳۸۴ با دخل و تصرف)

متخصصان	انواع برنامه درسی
ایزتر (۱۹۹۴)	آشکار/اقصد شده/رسمی، پنهان/مخفی، پوچ/خنثی، اجرایی/تدریس شده
کلاین (۱۹۹۱)	آشکار، آکادمیک/ایده آل، اجتماعی، نهادی، آموزشی، اجرایی، تجربه شده
پوزنر (۱۹۹۵)	آشکار، پنهان، فوق برنامه، خنثی، تجربه شده
مارش (۱۹۹۵)	آشکار، پنهان، اجرایی، تجربه شده
گلاتثورن (۲۰۰۰)	آشکار، پنهان، حمایت شده، آکادمیک، اجرایی، تجربه شده، حذف شده/کنارگذاشته شده
کولز (۲۰۰۲)	آشکار، اجرایی، تجربه شده
شریر و هانتز (۱۹۸۲)	دفعی/ناگهانی، تجربه شده
گودلد و سو (۱۹۹۴)	اجتماعی، نهادی، آموزشی، تجربه شده
متیاس (۲۰۰۴)	آشکار، پنهان، اجرایی، تجربه شده
نلسون (۲۰۰۳)	آشکار، پنهان، اجرایی
شوگرنسکی (۲۰۰۴)	آشکار، پنهان، فوق برنامه، پوچ، سنجش شده، اجرایی، تجربه شده، گزارش شده
نیولاو (۲۰۰۴)	آشکار، پنهان، ناگهانی، اجتماعی، اجرایی
استارک (۱۹۹۸)	آشکار، اجرایی، تجربه شده
ویلسون (۲۰۰۶)	آشکار، اجتماعی، پنهان، پوچ، خیالی (توهمی)، همراه (پیوسته)، بلاغی، درحال استفاده، درک شده، درونی، الکترونیک

در بین انواع مختلف برنامه های درسی موارد ذیل از فراوانی در ادبیات برنامه درسی برخوردار است: برنامه درسی رسمی آشکار/ برنامه درسی تجربه شده/ برنامه درسی اجرایی و عملی/ برنامه درسی پنهان. مروری اجمالی بر ادبیات حوزه برنامه درسی نشان می‌دهد که در مورد هر یک از این مولفه‌ها مطالعات مختلفی انجام و دیدگاه‌های متفاوتی مطرح شده است (اورنشتاین و هانکینز ۱۹۹۶). اما در این میان برنامه درسی تجربه شده آن طور که باید مورد توجه قرار نگرفته و در مورد آن پراکندگی آراء وجود دارد. برای مثال مشخص نیست که چه نسبتی بین برنامه

- 1 . Phantom curriculum
- 2 . Concomitant curriculum
- 3 . Rhetorical curriculum
- 4 . Curriculum-in-use

درسی اجرایی، یادگرفته شده و مانند آن با برنامه درسی تجربه شده وجود دارد (فتحی و اجارگاه ۱۳۸۴).

در آموزش عالی ایران نیز همانند سایر نظام های آموزش عالی برنامه های درسی معمولاً به صورت قصد شده است و آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته برنامه درسی اجرا شده توسط مدرسین و برنامه درسی تجربه شده دانشجویان است که از اهمیتی به سزایی برخوردار است. یکی از مسائلی که همواره در مطالعات برنامه درسی مدنظر بوده وجود فاصله و در برخی موارد فقدان همسویی برنامه های درسی قصدشده، اجرا شده و تجربه شده است که اثربخشی برنامه های درسی را به خطر می اندازد. لوئن (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان "شکاف های برنامه درسی در آموزش بازرگانی: مطالعه ای موردی در مورد تصورات دینفغان" بیان می دارد: بین آنچه قصد شده بود و آنچه اجرا شده بود و آنچه تجربه شده بود هماهنگی وجود ندارد و دیدگاه های صنعتگران (کارفرمایان) و مدرسان/ اعضای هیات علمی و دانش آموختگان در خصوص شایستگی های دانش آموختگان متفاوت است.

براون^۱ (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان "هماهنگی و ناهماهنگی ها در کلاس های درس آموزش فناوری" نیز به وجود این ناهماهنگی ها اشاره می کند و اظهار می دارد که هماهنگی و ناهماهنگی در برنامه درسی آموزش فناوری وجود دارد. بررسی این یافته ها از سه کلاس آموزش فناوری منجر به دو نتیجه کلی در ارتباط با هماهنگی و ناهماهنگی در برنامه های درسی آموزش فناوری گردید: ۱- سواد فناوری و استانداردهایی برای سواد فناوری، کاملاً قصد، اجرا یا تجربه نشده بودند. ۲- سواد فناوری در برخی کلاس های درس مشمول سواد کامپیوتری قرار گرفته بود. کامرول (۲۰۰۴) عواملی چون در دسترس نبودن مواد آموزشی، کم توجهی به تقویت مهارت شنیدن، سوق دادن تدریس در جهت ارزشیابی و شیوه های ارزشیابی نادرست را از مهمترین دلایل ناکامی در دستیابی به اهداف و استانداردهای تعیین شده در برنامه درسی عنوان می کند. کوبان^۲ (۱۹۹۳) در پژوهشی با عنوان "جذب اصلاح برنامه درسی و تاریخچه رقت انگیزش" بیان می دارد: یک شکافی بین تصور از آموزش فناوری و آنچه که واقعا در کلاس های درس تدریس شده است وجود دارد. همچنین این ناهماهنگی در ریاضیات، زیست شناسی و فیزیک تقریباً یک دهه بعد از برنامه های درسی جدید در هر یک از این حوزه ها شناسایی شدند. عارفی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان "ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان" اظهار می دارد که: بطور کلی

1. Brown
2. Cuban

وضع موجود برنامه های درسی در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری پاسخگوی شرایط و نیازها نیست ولی ضرورت تجدیدنظر و بهبود برنامه درسی دوره کارشناسی از حیث ساختار، روش آموزش و روش ارزشیابی آموخته ها بیش از دوره کارشناسی ارشد و دکتری است. محمدی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان "بررسی تاثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت دانشجویان ورودی مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز-پیشنهاد مدل توضیحی برنامه درسی" نتیجه گرفت که: دانشجویانی که در مورد رشته تحصیلیشان، مشاغل مرتبط با رشته خودشان اطلاعات دارند و رشته را با آگاهی انتخاب نموده اند شناخت شان باعث ارتباط بهتر با سایر دانشجویان، اساتید و کارکنان اداری و انگیزه بیشتر برای پیشرفت گردیده است.

خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان "تجربه اجرای برنامه درسی میان رشته ای در ایران: بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی" خاطر نشان می سازد: با وجود آنکه این رشته دارای برنامه درسی مصوب و سرفصل مشخص برای دروس است در بسیاری از موارد دانشگاهها از آن پیروی نمی کنند، دانش آموختگان روش تدریس استادان را برای بحث مناسب نمی دانند و در بسیاری از موارد به عدم ارتباط دانش استادان با موضوعات مورد تدریس اشاره شده است، زمان مناسب برای برنامه درسی رشته در اختیار نیست، دروس اختیاری به صورت اجباری ارائه می شوند، برخی دروس تخصصی به دلیل کمبود اساتید متخصص عقیم و ناقص اجرا می شوند. تحلیل اطلاعات نشان می دهد برنامه درسی این رشته مطابقت زیادی با بازار کار ندارد. وضعیت ادامه تحصیل در این رشته نامناسب است و موجبات ناخرسندی دانشجویان را فراهم کرده است، از چالشهای دیگر کمبود منابع از جمله کتابها و مقالات تخصصی همچنین سبک ارزشیابی از آموخته ها است که بیشتر مبتنی بر محفوظات (که سبک های یادگیری و راهبردهای مطالعه دانشجویان را تحت تاثیر قرار می دهد) است. به نظر دانشجویان این رشته، برنامه درسی این رشته به دلایل ذکر شده فاصله زیادی تا استانداردها و نیل به اهداف دارد.

وجود فاصله و ناهماهنگی بسیار میان سه برنامه مذکور ضعف اساسی در هر برنامه درسی به شمار می آید. آنچه مسلم است نوع رویکرد برنامه ریزی درسی نسبت به فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه و به ویژه توجه به ارزشیابی تکوینی و تراکمی در مراحل گوناگون طراحی، تدوین و اجرای برنامه می تواند نقش اساسی در ایجاد تعادل، هماهنگی و همخوانی برنامه درسی داشته باشد (احمدی ۱۳۸۰، ص ۵۴).

نقش نظام برنامه ریزی درسی در هماهنگی سطوح برنامه درسی

فرایند برنامه ریزی درسی که منجر به تولید برنامه درسی (رسمی/قصد شده) می شود شامل سه مرحله اساسی الگوپردازی برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی از برنامه درسی است (احمدی ۱۳۸۰، ص ۵۴). رویکرد حاکم بر برنامه درسی رویکرد موضوعی و نظری است و نمی تواند پاسخگوی نیازهای فعلی باشد (عارفی ۱۳۸۴). از اینرو توجه به انگیزه ها، علایق، نیازها، نگرش ها و تجارب دانشجویان به عنوان عامل اساسی در فرایند برنامه ریزی درسی ضروری است. این عامل که تسهیل کننده جریان یاددهی-یادگیری است از وظایف اصلی نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی محسوب می شود (کشتی آرای و همکاران ۱۳۸۸، ص ۶۲). خاستگاه برنامه ریزی درسی عمومی (متمركز) و خاص (ویژه) تعیین کننده میزان تمرکز یا غیرمتمركز انجام شدن فعالیت های برنامه درسی است. در نظام های برنامه درسی متمركز تدوین برنامه درسی (برنامه درسی رسمی/قصدشده) توسط متخصصان صورت گرفته و جهت اجرا به مراکز آموزشی ابلاغ می گردد و مجری برنامه درسی حق دخل و تصرف در برنامه را ندارد و بنابراین برنامه درسی قصدشده باید کاملا اجرا شود اصطلاحا به این شیوه، برنامه درسی ضد مدرس گفته می شود. در نظام های برنامه ریزی نیمه متمركز تدوین برنامه (رسمی/قصدشده) توسط کارشناسان صورت گرفته و مجری تا اندازه ای کمی می تواند به دخل و تصرف در برنامه بپردازد. در نظام های برنامه ریزی غیرمتمركز تدوین برنامه به شکلی مشارکتی انجام می پذیرد و مجری برنامه در تغییر برنامه آزاد است (فتحی و اجارگاه ۱۳۸۱). رویکرد سنتی که برنامه درسی را به عنوان یک سند مکتوب و به مثابه یک جریان فنی یا تکنولوژیک می داند، سعی دارد تمام اجزا و مراحل تدریس را به صورت مجموعه تصمیمات از پیش تعیین شده به مورد اجرا گذارد. همچنین به جای آن که به درک و فهم بهتر عناصر پیچیده در تعلیم و تربیت بپردازد و در جهت به حداکثر رساندن اثربخشی آن تلاش نماید، به افزایش حوزه های نظارت و کنترل بر یادگیرنده و جریان تعلیم و تربیت اقدام نموده است (فتحی و اجارگاه ۱۳۸۱؛ مهرمحمدی ۱۳۸۱). اکثر مدرسان و دانشجویان با این رویکرد به برنامه درسی نظر دارند (سیرس و مارشال ۲۰۰۱). توجه به تفاوت های فردی و تجارب فراگیران با رویکرد غالب در حوزه برنامه درسی یعنی رویکرد سنتی مغایر است (کشتی آرای و همکاران ۱۳۸۸، ص ۶۲). نوع نظام برنامه ریزی درسی ترکیب گروه تدوین کننده برنامه درسی را مشخص می سازد. نظام های سنتی و متمركز برنامه ریزی درسی ترکیب بهینه مشارکت کنندگان در تدوین برنامه درسی (الگوی مشارکتی) (مهرمحمدی ۱۳۸۱؛ فتحی و اجارگاه ۱۳۸۳) را استفاده نمی کنند و فاصله بین تدوین کنندگان و مجریان (مدرس/مدرس) و تجربه کنندگان (دانشجویان) در این نظام ها افزون می شود. نظام های برنامه

ریزی درسی که توجه به انگیزه ها، علایق، نیازها، نگرش ها و تجارب دانشجویان را به عنوان عامل اساسی در فرایند برنامه ریزی درسی مدنظر قرار داده‌اند و ترکیب بهینه ای از افراد را در تدوین برنامه درسی به کار می گیرند و مدعی هماهنگی بیشتر و شکاف کمتری در بین سطوح برنامه های درسی هستند.

نقش روش‌های تدریس (ویژگی های اجرا و مجری) در هماهنگی برنامه های درسی

یکی از چالش انگیزترین بحث ها در بین برنامه ریزان درسی هنگامی آغاز می شود که مقوله آموزش و تدریس محتوای برنامه درسی باشد. هنگامی که از تدریس یا نحوه آموزش برنامه درسی صحبت می شود، منظور پیش بینی برخی از شرایط اجرای برنامه درسی است. به عبارت دیگر برنامه ریزان درسی نحوه اجرای برنامه درسی را توسط مدرس پیش بینی می کنند. برخی معتقدند که وظیفه اساسی برنامه ریزان درسی، تدوین یک برنامه خاص می باشد، از اینرو پس از تعیین اهداف و محتوای برنامه درسی وظیفه برنامه ریز به پایان می رسد و شیوه تدریس برنامه و نحوه آموزش آن در کلاس درس مقوله مرتبط به مجریان و مدرسان است (فتحی و اجارگاه ۱۳۸۱، ص ۱۴۷). اجرای برنامه درسی قصد شده توسط مجری که همان مدرس/ مدرس نامیده می شود صورت می پذیرد. ممکن است برنامه درسی قصدشده تحت تاثیر عوامل گوناگونی طبق پیش بینی ها اجرا نگردد و در نهایت هدف های آموزشی آن به نحو مطلوب در فراگیران محقق نشود از جمله این عوامل فرهنگ و نگرش مدرسان و مدیران و عادات مربوط به نحوه تدریس آن ها (احمدی ۱۳۸۰، ص ۵۴) و عدم ارتباط دانش استادان با موضوعات مورد تدریس است (خاکباز و موسی پور ۱۳۸۸). دو مدرس با دو رفتار متفاوت با یک نوع برنامه درسی ممکن است نتایج یادگیری متفاوتی را ایجاد کند. نتایج تربیتی به وسیله آنچه که تدریس شده است (برنامه درسی) و چگونگی مطلوب تدریس (روش) تعیین می گردد (پارسا و ساکتی ۱۳۸۶، ص ۲). تدریس کانون برنامه درسی است و مدرسان نیازمند آشنایی با مجموعه ای از مهارت ها هستند که صرف نظر از موقعیت تدریس، موضوع تدریس و پایه تحصیلی فراگیران تحقق موثر اهداف موردنظر را ممکن سازند (مهرمحمدی و عابدی ۱۳۸۰، ص ۴۴). برخی دانشجویان در ارزشیابی از کار استادان اعتقاد دارند که سابقه کاری استاد، رتبه دانشگاهی او، تسلط علمی مدرس بر مطلب مورد تدریس، درک دانشجو و تعامل صحیح و توجه استاد به تفاوت های فردی دانشجویان، ارتباط اخلاقی و عاطفی او با دانشجویان بر فرایند تدریس تاثیرگذار است (کشتی آرای و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۶۲؛ خاکباز و موسی پور، ۱۳۸۸). قابلیت و توانایی حرفه ای مدرس برنامه را غنی می سازد و ضعف و ناتوانی او از اعتبار و کیفیت برنامه درسی می کاهد (ملکی به نقل از باتوانی و غیور، ۱۳۸۶، ص ۴۴). ویژگی های مدرسان/ استادان همچون سابقه تدریس، تحصیلات رسمی و آموزش های تخصصی از نظر

بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، ...

آماری به طور معناداری کیفیت آموزش دانشجویان را تحت تاثیر قرار می دهد (نادری ۱۳۸۷، ص ۳۹). شواب مدرس را عضو اصلی گروه های تصمیم گیرنده برنامه درسی به حساب می آورد. مدرسان محور اصلی فعالیت های برنامه ریزی درسی را تشکیل می دهند و بدون مشارکت جدی آن ها در مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی، نمی توان برنامه های واقعی و قابل اجرا تهیه کرد. مشارکت مدرسان در برنامه ریزی درسی و تصمیمات مرتبط به آن از زمان تخصصی شدن قلمرو برنامه ریزی درسی مطرح بوده، ولی دامنه مشارکت آنان در نظام های برنامه ریزی متفاوت و متنوع بوده است (ملکی به نقل از باتوانی و غیور، ۱۳۸۶، ص ۴۴). اگر مدرسان/اعضای هیات علمی در طراحی و برنامه ریزی درسی نقش نداشته باشند، در مورد آن احساس مالکیت روانی نخواهند کرد (قورچیان و تن ساز، ۱۳۷۴ ص ۷۶). مشارکت مجری (مدرس/عضو هیئت علمی) در فرایند تدوین برنامه درسی اعم از طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه اثربخشی و کارایی برنامه درسی را افزایش می دهد (فتحی واجارگاه ۱۳۸۲؛ باتوانی و غیور ۱۳۸۶، ص ۴۵).

بی توجهی به صلاحیت های حرفه ای مدرس/عضو هیات علمی کیفیت برنامه های درسی را با تهدید جدی مواجه می سازد. تجربه تدوین، خلاقیت، نوآوری و داشتن تعلق خاطر به حضور در صحنه های تصمیم گیری درباره برنامه درسی از جمله این صلاحیت ها است (نوروززاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷ ص ۱۲۳). آشنایی مدرس/مدرس با انواع شیوه های برنامه ریزی درسی و روش های تدریس و داشتن تجربه کافی و تسلط بر موضوعات درسی و همچنین نحوه تعامل با فراگیران و همچنین تعلق خاطر داشتن نسبت به برنامه درسی، موجبات موفقیت برنامه درسی قصدشده و هماهنگی برنامه اجرا شده با برنامه درسی قصدشده و برنامه درسی تجربه شده را افزون می نماید.

نقش سبک های یادگیری و مهارت های مطالعه و انگیزه پیشرفت دانشجو در هماهنگی

سطوح برنامه درسی

در برنامه ریزی در سطح درس، تنوع در علایق شخصی دانشجویان، میزان آمادگی آنان و شیوه های آموزشی، چالش های بسیار مشخصی برای برنامه ریزی درسی موثر دانشگاهی هستند (استارک و لاتوکا، ۱۹۹۷ به نقل از نوروززاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷، ص ۱۲۴). آمادگی فراگیر برای یادگیری هدف های آموزشی بسیار مهم است. این آمادگی ها یا رفتارهای ورودی^۱ باید پیش از یادگیری یک موضوع تازه مشخص گردند و توسط فراگیر کسب شده باشند. این رفتارها هم جنبه شناختی هم عاطفی و هم روانی حرکتی دارند. مفهوم دیگر که به عنوان مکمل

1. Entering(entry) Behavior

رفتارهای ورودی به کار می رود و عامل مهمی بر یادگیری فرض می شود "سبک یادگیری"^۱ است (سیف ۱۳۷۹، ص ۱۷۲-۱۷۱). یادگیری های قبلی، پیش دانسته ها، تجربیات، سبک های یادگیری دانشجو و هر آنچه با خود به کلاس درس می آورد در یادگیری های بعدی او تاثیر دارد (کشتی آرای و همکاران ۱۳۸۸، ص ۶۰). سبک یادگیری به چگونگی یادگیری یادگیرنده اشاره دارد نه به اینکه او به چه خوبی از عهده یادگیری بر می آید. به همین سبب است که به این ویژگی های افراد سبک های یادگیری گفته می شود نه توانایی های یادگیری. از آنجا که دانشجویان دارای سبک های مختلف یادگیری هستند و این سبک ها بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تاثیر می گذارد، لازم است مدرسان از چگونگی و انواع آن آگاه باشند تا دانشجویان خود را در استفاده بهینه از سبک های مختلف یادگیری کمک کنند. سبک های یادگیری مختلف- اند. به طور کلی می توان آن ها را به سه دسته شناختی^۲، عاطفی^۳ و فیزیولوژیکی^۴ تقسیم نمود. سبک های یادگیری شناختی بنا به طریقی که شخص موضوعها را ادراک می کند، اطلاعات را به خاطر می سپارد، درباره مطالب می اندیشد و مسائل را حل می کند تعریف می شوند. سبک های یادگیری عاطفی دربرگیرنده شخصیت و ویژگی های هیجانی یادگیرنده مانند پشتکارداشتن، تنها کارکردن یا با دیگران کارکردن و پذیرش یا رد تقویت کننده های بیرونی است. سبک های یادگیری فیزیولوژیکی جنبه زیست شناختی دارد و دربرگیرنده واکنش فرد به محیط فیزیکی موثر بر یادگیری او هستند، مانند ترجیح دادن مطالعه کردن در شب یا در روز یا ترجیح دادن مطالعه کردن در محیط های گرم یا در محیط های سرد. از میان این سه دسته سبک یادگیری سبک های شناختی فراوان تر از همه مورد بحث و بررسی قرار گرفته اند و از اهمیت بیشتری برخوردارند. سبک های یادگیری شناختی بسیار متنوعند (در این پژوهش سبک های شناختی وابسته به زمینه و نوابسته به زمینه^۵، تکانشی^۶ و تاملی^۷، همگرا و واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده مدنظر بوده اند) (سیف ۱۳۷۹، ص ۱۷۲-۱۷۱). نحوه عمل دانشجو در یادگیری متاثر از شیوه ادراک او از برنامه درسی است. تفسیر فراگیران از محیط یادگیری و شیوه اجرای برنامه درسی تا اندازه زیادی در تعیین جهت هدفی که دنبال می کنند و همچنین بر رویکردهای یادگیری آنان موثر است (بولتن و لوییس ۱۹۹۵ به نقل از پارسا و ساکتی ۱۳۸۶، ص ۴-۶).

1. learning Style
2. Cognitive
3. Affective
4. Physiological
5. Field Depended & Field Independence
6. Impulsive
7. Reflective

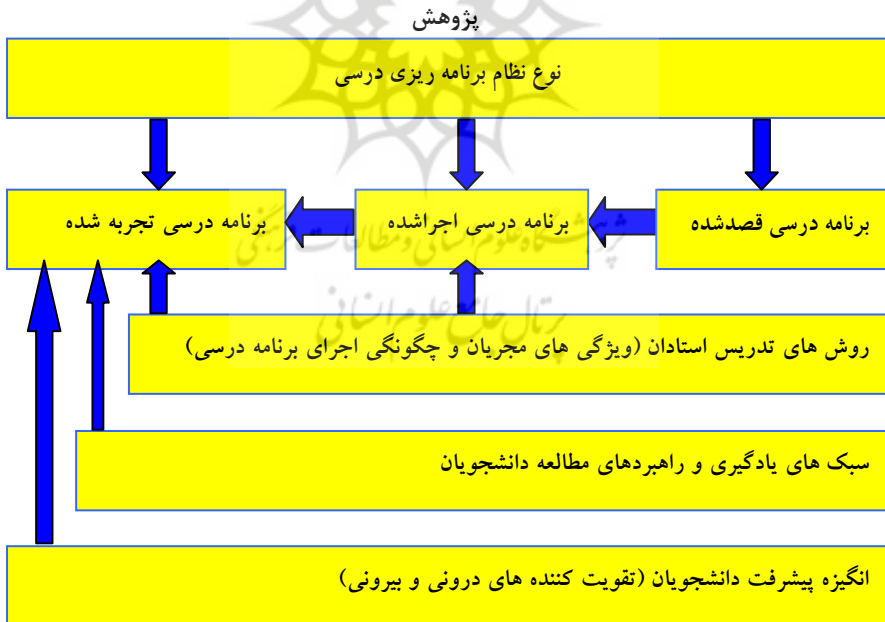
بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، ...

رویکرد دانشجویان به یادگیری تابعی از انگیزه و استراتژی است (بیگز ۱۹۸۷ به نقل از پارسا و ساکتی ۱۳۸۶، ص ۴-۶). هر تدبیری که به یادگیری و یادآوری کمک می کند با نام مهارت‌های یادگیری و مطالعه یا به اصطلاح فنی تر راهبردهای شناختی و فراشناختی شناخته می شود. راهبردها یا استراتژی‌های شناختی همان راه‌های کسب دانش هستند اما راهبردها یا استراتژی‌های فراشناختی به راه‌های نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن‌ها گفته می شوند. راهبردهای شناختی به سه دسته کلی تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازماندهی تقسیم می شوند. راهبردهای فراشناختی نیز از سه دسته راهبردهای برنامه ریزی، کنترل و نظارت و نظم دهی تشکیل می یابند (سیف ۱۳۷۹، ص ۵۲۰). ادراکات دانشجویان از برنامه درسی، تدریس خوب، اهداف روشن، حجم (فشار) کار، تکالیف دشوار و ارزیابی مناسب بر انتخاب رویکرد یادگیری آنان تاثیر دارد. به طور کلی دانشجویان روش یادگیری خود را با ادراکشان از آنچه برای آن‌ها لازم است تطبیق می دهند. اکثر دانشجویان به شدت تحت تاثیر سیستم ارزیابی هستند. پژوهش‌ها نشان می دهند که رویکرد تدریس و رویکرد ارزیابی با رویکرد یادگیری همبستگی معنادار دارد (پارسا و ساکتی ۱۳۸۶، ص ۴-۶). ظرفیت‌ها، توان، آمادگی، انگیزه تلاش و اهداف دانشجویان ممکن است تمامی اعضای هیات علمی را به هنگام طراحی دوره و برنامه تحت تاثیر قرار دهد. دانشجویان توسط عوامل خارجی، سازمانی و داخلی تحت تاثیر قرار می گیرند. عوامل خارجی اثرگذار شامل آمادگی اولیه، اهداف، انتخاب‌ها و انتظارات آن‌ها از زندگی کاری و آینده آن‌ها است. میزان تاثیر این عوامل خارجی بر دانشجویان بسته به سن و وجود زمینه‌های متفاوت در آنان متفاوت است (استارک و لاتوکا ۱۹۹۷ به نقل از نوروززاده و فتحي و اجارگاه ۱۳۸۷، ص ۱۲۴). عدم آگاهی در خصوص رشته تحصیلی و وضعیت ادامه تحصیل و بازار کار رشته تحصیلی موجبات کاهش علاقه دانشجویان را فراهم می‌آورد (خاکباز و موسی پور ۱۳۸۸). عارفی (۱۳۸۴) نیز بر جلوگیری از یاس و ناامیدی دانشجویان نسبت به آینده شغلی شان تاکید نموده است.

بارها دیده شده فراگیرانی که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم هستند در پیشرفت تحصیلی تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. این تفاوت‌ها نه تنها در یادگیری درس‌های آموزشگاهی بلکه در سایر فعالیت‌های غیرتحصیلی نیز به چشم می‌خورد. این جنبه از رفتار دانشجو به حوزه انگیزش مربوط می‌شود. انگیزش مانند آمادگی ذهنی یا رفتارهای ورودی یک پیش نیاز یادگیری به حساب می‌آید و تاثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است. اگر دانشجویان نسبت به درس بی علاقه باشند (دارای انگیزش سطح پایینی باشند) به توضیحات مدرس توجه نخواهند کرد، تکالیف خود را با جدیت انجام نخواهند داد و بالاخره پیشرفت چندانی نصیب آن

ها نخواهد شد. اما اگر نسبت به مطلب درسی علاقمند باشند (دارای انگیزش سطح بالایی باشند) هم به توضیحات مدرس با دقت گوش خواهند داد و هم تکالیف درسی خود را با جدیت انجام خواهند داد و هم به دنبال کسب اطلاعات بیشتری در زمینه مطلب درسی خواهند رفت و هم پیشرفت زیادی نصیب آن ها خواهد شد. لذا شناسایی مفهوم انگیزش و آگاهی از انگیزه های مختلف و تاثیر آن ها بر فرایند یادگیری دانشجویان به مدرس کمک می کند تا در طرح و اجرای برنامه های آموزشی خود روش های بهتری را به کار بندد (سیف، ۱۳۷۹، ص ۳۴۹-۳۴۸). چنانکه ذکر شد عوامل متعددی وجود دارند که در اثربخشی و هماهنگی برنامه های درسی موثرند و بکارگیری صحیح آن ها (متناسب با شرایط) اثربخشی برنامه درسی را به ارمغان می آورد و به کاهش فاصله بین برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربی و برنامه درسی قصد شده منجر می شوند و موجبات اثربخشی و کارایی هر چه بیشتر برنامه های درسی را فراهم می سازند. در عین حال کاربرد نادرست آن ها نیز می تواند هماهنگی بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده و تجربه شده را دچار اشکال سازد و منجر به ایجاد فاصله بین برنامه های درسی مذکور گردد. این عوامل در قالب شکل زیر نمایش داده شده است.

شکل ۱: عوامل تاثیرگذار بر هماهنگی برنامه های درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده. روش شناسی



بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، ...

هدف این پژوهش بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرا شده و تجربه شده دانشجویان از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیات علمی و مدرسین دانشگاه آزاد تربت حیدریه بود.

در راستای این هدف سوالات زیر طرح گردید:

۱- آیا نوع نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربه شده دانشجویان تاثیر دارد؟

۲- آیا روش های تدریس استادان (ویژگی های اجرا و مجریان) در آموزش عالی در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربه شده دانشجویان تاثیر دارند؟

۳- آیا سبک های یادگیری دانشجویان در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربه شده تاثیر دارند؟

۴- آیا راهبردهای مطالعه دانشجویان در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربه شده تاثیر دارند؟

۵- آیا انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربه شده تاثیر دارند؟

۶- مهم ترین عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربه شده دانشجویان در آموزش عالی کدامند؟

روش این پژوهش توصیفی از نوع زمینه‌یابی بود. جامعه آماری این پژوهش عبارتند از: ۱۴۰ نفر عضو هیئت علمی و مدرس و ۱۵۷۹ دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه بود. حجم نمونه پژوهش شامل ۳۳ عضو هیئت علمی- مدرس و ۹۸ دانشجو بود. ۱۶ نفر از اعضای هیئت علمی (۴۸/۴۸٪) نمونه از گروه علوم انسانی، ۱۱ نفر (۳۳/۳۳٪) از گروه فنی و مهندسی و ۲۶ نفر (۵۴/۲۶٪) از گروه کشاورزی بودند و (۶/۰۶٪) آن ها زن و (۹۳/۹۳٪) مرد بودند. (۶۹/۶۹٪) اعضای هیئت علمی میانگین سنی آن ها بین ۲۳ تا ۴۰ سال و (۳۰/۳۰٪) بین ۴۰ تا ۶۰ سال بود. ۵۰ نفر از دانشجویان یعنی (۵۱/۰۲٪) نمونه از گروه علوم انسانی، ۲۲ نفر یعنی (۴۴/۲۲٪) از گروه فنی و مهندسی و ۲۶ نفر یعنی (۵۴/۲۶٪) از گروه کشاورزی بودند. (۵۳/۰۶٪) دانشجویان مرد و (۴۶/۹۳٪) زن بودند. (۸۵/۹۲٪) دانشجویان میانگین سنی آن ها بین ۲۰ تا ۳۵ سال و (۷/۱۴٪) بین ۳۶ تا ۴۶ سال بودند.

برای اعضای هیئت علمی و مدرسین از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی و برای دانشجویان از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. در این پژوهش به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۶ گویه است.

گویه های ۱ تا ۳ مولفه نظام برنامه ریزی درسی؛ ۴ تا ۸ مولفه روش تدریس استادان، ۹ تا ۱۶ مولفه سبک های یادگیری، ۱۷ تا ۲۲ راهبردهای مطالعه و ۲۳ تا ۲۶ مولفه انگیزه پیشرفت را اندازه گیری می کند. به منظور بررسی روایی پرسشنامه از روش روایی محتوایی استفاده گردید. بدین منظور پرسشنامه در اختیار ۲۰ تن از صاحب نظران با تجربه دانشگاه در زمینه مطالعات برنامه درسی قرار گرفت.

حاصل دقت نظر آن ها در اصلاح محتوای گویه ها لحاظ گردید و پرسشنامه نهایی طراحی و آماده شد. برای سنجش پایایی پرسشنامه پژوهش از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی آزمون ۰/۸۵ برآورد شد.

در اجرای پرسشنامه بمنظور دستیابی به فهمی مشترک پژوهشگر توضیحاتی را در مورد موضوع پژوهش و گویه های مورد نظر به پاسخ دهندگان (دانشجویان و اساتید) ارائه نمود. تحلیل داده های پژوهش با استفاده از شاخص های آمار توصیفی و از آزمون t تک نمونه ای، آزمون t مستقل و آزمون W (برای تعیین وزن عوامل) به وسیله نرم افزار SPSS ۱۸ انجام شد.

تحلیل داده ها

داده های تحلیل شده با استفاده از آزمون t تک نمونه ای و t مستقل و آزمون W در قالب جداول زیر ارائه گردیده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، ...

جدول ۳. تحلیل داده های آزمون t تک نمونه ای مربوط سوالات پژوهش

مؤلفه ها	گروه های نمونه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
نظام برنامه ریزی درسی	اعضای هیئت علمی	۳۳	۲/۹۰۹۱	۰/۶۴۶۹۶	۳۲	۳/۶۳۲	۰/۰۰۱
	دانشجویان	۹۸	۲/۷۶۵۳	۰/۵۵۶۵۶	۹۷	۴/۷۱۹	۰/۰۰۰۱
روش تدریس استادان	اعضای هیئت علمی	۳۳	۳/۹۲۱۲	۰/۵۸۷۲۴	۳۲	۱۳/۹۰۳	۰/۰۰۰۱
	دانشجویان	۹۸	۴/۱۷۱۴	۰/۵۴۸۶۶	۹۷	۳۰/۱۵۷	۰/۰۰۰۱
سبک های یادگیری	اعضای هیئت علمی	۳۳	۳/۱۸۱۸	۰/۳۵۵۰۶	۳۲	۱۱/۰۳۱	۰/۰۰۰۱
	دانشجویان	۹۸	۳/۴۱۵۸	۰/۴۴۷۹۲	۹۷	۲۰/۲۴۰	۰/۰۰۰۱
راهبردهای مطالعه	اعضای هیئت علمی	۳۳	۳/۷۴۷۵	۰/۴۹۶۷۳	۳۲	۱۴/۴۲۷	۰/۰۰۰۱
	دانشجویان	۹۸	۳/۶۲۹۳	۰/۵۰۸۵۴	۹۷	۲۱/۹۸۳	۰/۰۰۰۱
انگیزه پیشرفت	اعضای هیئت علمی	۳۳	۳/۸۰۳۰	۰/۷۲۸۲۲	۳۲	۱۰/۲۷۹	۰/۰۰۰۱
	دانشجویان	۹۸	۴/۲۸۳۲	۰/۶۱۶۱۹	۹۷	۲۸/۶۴۸	۰/۰۰۰۱

نتایج تحلیل داده های آزمون t تک نمونه ای در مورد سوالات پژوهش نشان می دهد که همه مؤلفه ها در سطح ($p < ۰/۰۱$) معنادار است. به عبارت دیگر داده ها بیانگر آن است که اکثر نمونه های تحقیق در دو گروه اعضای هیئت علمی و دانشجویان بر این باورند که نوع نظام برنامه ریزی درسی، روش تدریس اساتید، سبک های یادگیری و راهبردهای مطالعه و انگیزه پیشرفت دانشجویان بر کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربه شده دانشجویان تاثیر دارند.

جدول ۴. تحلیل داده های آزمون t مستقل مربوط سوالات پژوهش

مولفه ها	گروه های نمونه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معنا داری
نظام برنامه ریزی درسی	اعضای هیئت علمی	۳۳	۲/۹۰۹	۰/۶۴۶	۱۲۹	-۱/۲۳۱	۰/۲۲۱
	دانشجویان	۹۸	۲/۷۶۵	۰/۵۵۶			
روش تدریس استادان	اعضای هیئت علمی	۳۳	۳/۹۲۱	۰/۵۸۷	۱۲۹	۲/۲۲۶	۰/۰۲۸
	دانشجویان	۹۸	۴/۱۷۱	۰/۵۴۸			
سبکهای یادگیری	اعضای هیئت علمی	۳۳	۳/۱۸۱	۰/۳۵۵	۱۲۹	۲/۷۲۴	۰/۰۰۷
	دانشجویان	۹۸	۳/۴۱۵	۰/۴۴۷			
راهبردهای مطالعه	اعضای هیئت علمی	۳۳	۳/۷۴۷	۰/۴۹۶	۱۲۹	-۱/۱۶۲	۰/۲۴۷
	دانشجویان	۹۸	۳/۶۲۹	۰/۵۰۸			
انگیزه پیشرفت	اعضای هیئت علمی	۳۳	۳/۸۰۳	۰/۷۲۸	۱۲۹	۳/۶۹۴	۰/۰۰۰
	دانشجویان	۹۸	۴/۲۸۳	۰/۶۱۶			

نتایج تحلیل داده های آزمون t مستقل در مورد سوالات پژوهش نشان می دهد که در مولفه های نظام برنامه ریزی درسی و راهبردهای مطالعه میانگین اساتید کمی بیشتر از دانشجویان می باشد اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نمی باشد ($p > 0/01$) و در مولفه های روش تدریس استادان و سبک های یادگیری و انگیزه پیشرفت، میانگین دانشجویان بیشتر از اساتید بوده و این تفاوت از نظر آماری برای مولفه های سبک های یادگیری و انگیزه پیشرفت در سطح ($p < 0/01$) معنادار است و برای مولفه روش تدریس اساتید در سطح ($p < 0/05$) معنادار است.

بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، ...

جدول ۵. شاخص W همراه با مجموع مجذورات برای تعیین مهمترین عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه های درسی

سطح معنا داری	شاخص W قدرت رابطه	میانگین مجذورات	منابع تغییر		متغیر
			بین گروهی	درون گروهی	
۰/۰۲۷	۰/۲۸	۷/۵۳	۳۷/۶۵	بین گروهی	نوع نظام برنامه ریزی درسی
		۲/۸۶	۳۵۷/۹۰	درون گروهی	
			۳۹۵/۵۵	کل	
۰/۰۳۵۰	۰/۲۷	۱۸/۹۰	۹۴/۵۴	بین گروهی	روش تدریس استادان (ویژگی های اجرا و مجریان)
		۷/۶۰	۹۷۹/۹۷	درون گروهی	
			۱۰۴۴/۵۱	کل	
۰/۱۲	۰/۲۳	۲۱/۰۶	۱۰۵/۳۱	بین گروهی	سبکهای یادگیری دانشجویان
		۱۱/۸۷	۱۴۸۴/۹۲	درون گروهی	
			۱۵۹۰/۲۴	کل	
۰/۲۴	۰/۲۴	۱۷/۷۶	۸۸/۸۳	بین گروهی	راهبردهای مطالعه دانشجویان
		۸/۸۸	۱۱۱۰/۸۸	درون گروهی	
			۱۱۹۹/۷۲	کل	
۰/۰۰۰۱	۰/۴۵	۴۴/۰۰	۲۲۰/۰۱	بین گروهی	انگیزه پیشرفت دانشجویان
		۵/۸۵	۷۳۱/۸۳	درون گروهی	
			۹۵۱/۸۴	کل	

با توجه به شاخص های قدرت رابطه ارائه شده در جدول بالا مشخص می شود که انگیزه پیشرفت تحصیلی دارای بالاترین میزان رابطه و در نتیجه دارای بیشترین تاثیر در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و تجربه شده دانشجویان در آموزش عالی است. این شاخص در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار است. شاخص های بعدی کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و تجربه شده دانشجویان در آموزش عالی به ترتیب عبارتند از نوع نظام برنامه ریزی درسی و روش های تدریس استادان. این شاخص ها هر دو در سطح ۰/۰۵ معنی دار هستند. راهبردهای مطالعه و سبک های یادگیری دانشجویان با توجه به سطح معنی داری (بزرگتر از ۰/۰۵) نسبت به سایر موارد یادشده، تاثیر معناداری در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و تجربه شده دانشجویان در آموزش عالی ندارند.

بحث و نتیجه گیری

یکی از عوامل مهم در موفقیت نظام های برنامه درسی، وجود همخوانی میان سطوح مختلف برنامه درسی شامل قصد شده، اجرا شده و تجربه شده است. در این میان عوامل متعددی بر تطابق این سطوح تاثیرگذار است که در پژوهش حاضر اثر پنج عامل نوع نظام برنامه ریزی درسی، روش تدریس اساتید، سبک های یادگیری، راهبردهای مطالعه و انگیزش پیشرفت مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که همه عوامل یاد شده از منظر اساتید و دانشجویان بر ایجاد شکاف بین سطوح مختلف برنامه درسی تاثیرگذار است.

در این میان در سه عامل روش تدریس استادان و سبک های یادگیری و انگیزه پیشرفت، دانشجویان قابل به تاثیرگذاری بیشتر این عوامل نسبت به اساتید بودند.

همچنین نتایج نشان داد که مهم ترین عامل در کاهش شکاف میان سطوح مختلف برنامه درسی انگیزه پیشرفت دانشجویان است و نوع نظام برنامه درسی و روش های تدریس اساتید در رتبه های بعدی قرار دارند.

یافته های پژوهش در مورد نقش نظام برنامه ریزی درسی در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده با دیدگاهها و یافته های پژوهشی احمدی (۱۳۸۰)، عارفی (۱۳۸۴)، قورچیان و تن ساز (۱۳۷۴)، مهرمحمدی (۱۳۸۱)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۱)، جوزف شواب به نقل از باتوانی و گیور (۱۳۸۶) و کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۸) همخوانی دارد.

یافته های پژوهش در مورد نقش روش های تدریس استادان (ویژگی های اجرا و مجریان) بر کاهش فاصله بین برنامه های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده با یافته های پژوهشی احمدی (۱۳۸۰)، پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)، مهرمحمدی و عابدی (۱۳۸۰)، کشتی آرای (۱۳۸۸)، نادری (۱۳۸۷)، خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸)، کامرول (۲۰۰۴)، کوبان (۱۹۹۳)، لوتن (۲۰۰۸) و براون (۲۰۰۹) همخوانی دارد.

یافته های پژوهشی مرتبط با نقش سبک های یادگیری و راهبردهای مطالعه دانشجویان بر کاهش فاصله بین برنامه های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده با دیدگاهها و یافته های پژوهشی کشتی آرای (۱۳۸۸)، پارسا و ساکتی (۱۳۸۶)، سیف (۱۳۷۹) بولتن و لوییس به نقل از پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) استارک و لاتوکا ۱۹۹۷ به نقل از نوروززاده و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۷)، احمدی (۱۳۸۰) همخوانی دارد.

یافته های پژوهشی مرتبط با نقش انگیزه پیشرفت دانشجویان بر کاهش فاصله بین برنامه های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده با یافته های محمدی (۱۳۸۶)، خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸)، کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۸)، سیف (۱۳۷۹)، استارک و لاتوکا ۱۹۹۷ به نقل از نوروززاده و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۷)، عارفی (۱۳۸۴) همخوانی دارد.

بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، ...

یافته های پژوهشی با توجه به شاخص های قدرت رابطه انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای بالاترین میزان رابطه و بیشترین تاثیر در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده با برنامه درسی اجرایی و تجربه شده دانشجویان در آموزش عالی می دانند که یافته های پژوهشی سیف (۱۳۷۹)، محمدی (۱۳۸۶)، کشتی آرای و همکاران (۱۳۸۸)، خاکباز و موسی پور (۱۳۸۸)، استارک و لاتوکا ۱۹۹۷ به نقل از نوروززاده و فتحی واجارگاه (۱۳۸۷)، عارفی (۱۳۸۴) نیز تاثیرگذاری این عامل را در کاهش فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده را تایید نموده اند.

با توجه به نتایج بدست آمده و همخوانی آن با نتایج پژوهش های قبلی می توان اینگونه اظهار داشت که ایجاد شکاف بین سطوح مختلف برنامه درسی امری طبیعی است و هر سه عامل تدوین کننده، مجری (اعضای هیات علمی) و تجربه کننده (دانشجو) در این امر تاثیرگذار هستند. آنچه اهمیت دارد این است که نظام برنامه درسی به گونه ای طراحی و اجرا گردد تا این عدم تطابق به حداقل کاهش یابد. یکی از راهکارهای مهم در این زمینه مشارکت مجریان (استادان) در برنامه ریزی درسی دانشگاهی است تا از این طریق آن ها با عناصر مختلف برنامه درسی قصدشده، آشنا شده و تصویر مشترک ذهنی در خصوص این عناصر برای آن ها ترسیم گردد. علاوه بر این مشارکت اعضای هیات علمی در تدوین برنامه درسی می تواند موجب افزایش تعهد آن ها در اجرای برنامه درسی گردد و در نتیجه افزایش اثربخشی برنامه درسی را به ارمغان آورد.

جهت تاثیرگذاری بر عامل تجربه کننده در کاهش فاصله بین سطوح مختلف برنامه درسی، راهبرد توجه به تفاوت های فردی راهکاری مناسب به نظر می رسد. زیرا که انگیزه پیشرفت، سبک های یادگیری و راهبردهای مطالعه عوامل مهم تاثیرگذار در این زمینه است.

با توجه به یافته های پژوهش حاضر موارد زیر پیشنهاد می شود:

- ۱- تدوین آیین نامه ها به منظور تسهیل مشارکت اعضای هیات علمی و دانشجویان در خصوص مشارکت در طراحی و تدوین، اجرای و ارزشیابی برنامه های درسی در جهت کاهش فاصله بین تدوین کنندگان، مجریان و تجربه کنندگان برنامه درسی در آموزش عالی در جهت هماهنگی هر چه بیشتر برنامه های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده در دانشگاه ها.
- ۲- فراهم سازی موجبات افزایش انگیزه پیشرفت دانشجویان (به عنوان مهم ترین عامل) از طریق افزایش تقویت کننده های بیرونی (مانند انگیزه های مالی، نمره، پایگاه اجتماعی رشته تحصیلی، دستیابی به مقام و موقعیت، مناسب شغلی مرتبط با رشته تحصیلی و...) و درونی (اعتماد به

- نفس، پشتکار، و...) و سطح توانایی یادگیری و علاقه دانشجویان در آموزش عالی به منظور کاهش فاصله بین برنامه های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده در آموزش عالی.
- ۳- برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی جهت آشنایی اعضای هیات علمی و مدرسین دانشگاه با ویژگی های برنامه ریزی درسی (تدوین، طراحی، اجرا و ارزشیابی) و جایگاه نظام برنامه ریزی درسی (ضدمدرس، نیمه سازگاران و سازگاری آزاد) در هماهنگی و اثربخشی برنامه های درسی آموزش عالی.
- ۴- آشناسازی اعضای هیات علمی و مدرسین با تاثیرات فزاینده جایگاه استاد و به کارگیری روش های تدریس مناسب و اجرای صحیح برنامه های درسی در هماهنگی و کاهش فاصله بین برنامه های درسی و اثربخشی برنامه های درسی آموزش عالی از طریق برگزاری دوره های آموزشی.
- ۵- ایجاد کارگاه آموزشی برای آشناسازی اعضای هیات علمی و دانشجویان با نقش سبک های یادگیری و راهبردهای مطالعه در کاهش فاصله بین برنامه های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده.
- ۶- برگزاری دوره آموزشی به منظور آشناسازی اعضای هیات علمی و مدرسین دانشگاه با سطوح متعدد برنامه درسی و جایگاه آن ها در اثربخشی برنامه های درسی در آموزش عالی و همچنین عوامل بوجود آورنده شکاف بین برنامه های درسی و مختل کننده اثربخشی برنامه درسی در آموزش عالی.

منابع

- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۰) بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۸۶. باتوانی، مرتضی و غیور، منصور (۱۳۸۶). اهمیت و مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی. *مجله رشد تکنولوژی آموزشی*. شماره ۵.
- پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز (۱۳۸۶). *رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات یادگیری دانشجویان از برنامه درسی اجراشده و دوره تحصیلی*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی*، دانشگاه شیراز، دوره ۲۶، شماره ۳، پیاپی ۵۲. ویژه نامه علوم تربیتی
- خاکباز، عظیمه و موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۸). تجربه اجرای برنامه درسی میان رشته ای در ایران: بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. *فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی*، دوره اول، شماره ۴.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۹). *روانشناسی پرورشی*، تهران، انتشارات آگاه.

بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، ...

فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۱) برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات ایران زمین.
فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۳). امکان سنجی مشارکت معلمان در فرآیند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، سال سوم، شماره ۸.
فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۴). *کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده: مدلی در حوزه پژوهش در ایران*، قلمرو برنامه درسی در ایران وضعیت موجود و چشم انداز آینده (مجموعه مقالات انجمن مطالعات برنامه درسی ایران)، تهران انتشارات سمت.
قورچیان، نادرقلی و تن ساز، فروغ (۱۳۷۴). *سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی*. تهران، انتشارات موسسه پژوهش در برنامه ریزی آموزش عالی.
کشتی آرای، نرگس و فتحی و اجارگاه، کورش وزیمیتات، کرایگ و فروغی، احمدعلی (۱۳۸۸). طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و اعتبار سنجی آن در گروه های پزشکی. تهران، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، تهران.
عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). *برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی*. تهران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

محمدی، مهدی (۱۳۸۶). بررسی برنامه درسی تجربه شده بر رضایت دانشجویان ورودی مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز-پیشنهاد مدل توضیحی. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی*، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال چهاردهم، شماره ۳.
مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۱). برنامه درسی، نظرگاه ها، رویکردها، چشم اندازها. مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.

مهرمحمدی، محمود و عابدی، لطفعلی (۱۳۸۰). ماهیت تدریس و ابعاد زیباشناختی آن. *مجله مدرس*، دوره ۵، شماره ۳
نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۷). ارزیابی تطبیقی- کارآمدی آموزش دانشگاهی رویکردی مناسب برای چالش های روش شناسی بهبود کیفیت. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۴۷

نوروززاده، رضا و فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۷). *درآمدی بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی*. تهران، انتشارات موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

Akker, J. J. H. van den. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). Curriculum landscape and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brown, Ryan A. (2009). Curriculum Consonance and Dissonance in

- Technology Education Classrooms. *Journal of Technology Education*. Vol. 20 No. 2, spring
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *Phi Delta Kappan*, 75(2), 182-185.
- Kamrul Hasan, M, (2004). A linguistic study of English language curriculum at the secondary level in Bangladesh, <[http:// www.anguageinindia, com/Aug2004/ hasandisserrtion 1. htm](http://www.anguageinindia.com/Aug2004/hasandisserrtion1.htm)>.
- Luen,Wong Kee.(2008).Curriculum Gaps in Business Education: a Case Study of Stakeholders' Perceptions.Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester.
- Sears JT, Marshall JD.(2001). *Teaching and thinking about curriculum: critical inquiries*. New York: Educators Intl Pr Inc
- Wilson, L. O. (2006). *Curriculum course packets*. ED 721 & 726, unpublished.

