

## بررسی رابطه بین میزان اثربخشی (انسجام، توازن و تناسب) برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های مدیریت (بازرگانی، صنعتی و آموزشی) دانشگاه شیراز

مهدی محمدی\* رضا ناصری جهرمی\*\* هاجر معینی شهرکی\*\*\*

### چکیده

هدف کلی از انجام این پژوهش، بررسی رابطه بین میزان اثربخشی (انسجام، توازن و تناسب) برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت (بازرگانی، صنعتی و آموزشی) دانشگاه شیراز بود. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بوده که جامعه آماری آن را تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های (مدیریت بازرگانی، صنعتی و آموزشی) دانشگاه شیراز (۵۶۰ نفر) تشکیل دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و بر اساس جدول مورگان نمونه پژوهش (۳۷۶ نفر) انتخاب گردید. در تحلیل اطلاعات از نرم افزارهای آماری SPSS16 و LISREL استفاده شد. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه اثربخشی برنامه درسی (علی نیا، ۱۳۹۱) و پرسش‌نامه محقق ساخته مبتنی بر مدل چشم شایستگی بود که پس از محاسبه روایی و پایایی، بین افراد نمونه توزیع گردید. با استفاده از روش‌های آمار استنباطی داده‌ها تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی و نیز بین شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مورد نظر تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مشخص گردید اثربخشی برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان این سه رشته رابطه مثبت و معناداری دارد.

**کلیدواژه‌ها:** انسجام، توازن، اثربخشی، مدیریت بازرگانی، مدیریت صنعتی، مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، شایستگی.

\* استادیار دانشگاه شیراز، (نویسنده مسؤل)، m48r52@gmail.com

\*\* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز dr\_rnaseri@hotmail.com

\*\*\* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز، moeini2702@ymail.com

## مقدمه

تغییرات راهبردی امروز تحولات عظیمی در برنامه درسی به همراه داشته است. امروزه، یکی از جدی‌ترین مسایل آموزشی دانشگاه‌ها، کاهش سطح رضایت‌مندی دانشجویان از تطابق محتوای برنامه درسی با رشته‌های تحصیلی است. از این رو توجه به علائق، نیازها و نگرش‌های دانشجویان به عنوان عاملی اساسی در برنامه‌ریزی درسی ضروری است و از وظایف اصلی نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی محسوب می‌شود.

آموزش عالی از طریق سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی و توسعه آن، نقش اولیه و اساسی در توسعه ملی دارد. دانشگاه دارای رسالت‌های معناداری (مفید و مؤثر) همچون آموزش، پرورش، پژوهش، تولید علم و ارائه خدمات علمی می‌باشد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۸). در این میان فرآیند آموزش و تدریس از آن جهت که منجر به تحقق هدف ویژه دانشگاه یعنی تسهیل یادگیری دانشجویان و در نتیجه تواناسازی آنان می‌شود، جایگاه و اهمیت ویژه‌ای می‌یابد (ریکارد<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). امروزه تدریس به عنوان یک بعد از تولید دانش در دانشگاه‌ها دیده می‌شود. تدریس به منزله‌ی امری پربعد، پربرآیند، پویا و بسیار فنی، دارای ماهیتی جداگانه و متفاوت از دیگر اشکال فعالیت دانشگاهی می‌باشد. بدون تردید توانمندی و میزان پاسخ‌گویی یک نظام آموزشی تا حد زیادی به طراحی برنامه درسی و کیفیت آن بستگی دارد (تاگومری و بیشاپ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). از سویی یکی از مراحل اساسی فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، انتخاب محتوا و ارزیابی کیفیت برنامه درسی است. برنامه درسی، تدارک فرصت‌هایی مناسب در قالب شایستگی‌هایی خاص، به منظور کسب دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها است، به نحوی که منجر به اثربخشی و کارآمدی دانش‌آموختگان برای خود و جامعه گردد. از آن‌جا که این رشد بایستی در قالب برنامه درسی دانشگاه‌ها منعکس گردد، برنامه درسی و شیوه‌ی انسجام آن با نیازهای جامعه توجه خاصی را می‌طلبد (ابوعلما<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). ارزیابی کیفیت برنامه درسی و تعیین قدرت سازندگی و توسعه بخش بودن آن از طریق راهبرد پویای ارزشیابی برنامه درسی و تعیین اثربخشی آن تحقق می‌یابد. ارزشیابی شامل سه فعالیت تعیین اهداف روشن، گردآوری شواهد و قضاوت است. بدین ترتیب ارزشیابی بخشی از یک برنامه است و نه جدای از آن (وان در ولوتن و شوپرتز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). ارزشیابی

1. Ricard

2. Tagomori &amp; Bishop

3. Abuelma

4. Van Der Vleuten &amp; Schuwirth

برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای نظام‌مند از اطلاعات درباره فعالیت‌ها، ویژگی‌ها و پیامدهای برنامه برای قضاوت در مورد برنامه، بهبود اثربخشی برنامه یا تصمیم‌گیری آگاهانه در مورد برنامه-ریزی آینده تعریف می‌شود (رالیس و روسمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ الیوا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

به طور کلی نقش ارزشیابی در برنامه درسی، تعیین ارزش برنامه‌ی درسی است و به این موضوع توجه دارد که مواد درسی و روش‌های آموزشی تا چه حد با معیارها مطابقت دارند. قضاوت در خصوص برنامه درسی دو نوع است: یک دسته قضاوت‌هایی که بر اساس شواهد درونی بنا شده‌اند و دسته دوم قضاوت‌هایی که مبتنی بر شواهد بیرونی هستند. این بدان معنا است که می‌بایست یک برنامه درسی را با معیارهای منطقی درونی و بیرونی ارزشیابی نمود. معیارهای ارزشیابی درونی برنامه درسی متعدد و متفاوتند و مهم‌ترین آن‌ها سه عنصر انسجام<sup>۳</sup>، تناسب<sup>۴</sup> و توازن<sup>۵</sup> می‌باشد (تین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱).

انسجام برنامه درسی ارتباط بین دانش و مهارت‌های خاص مورد نیاز در فرآیند یادگیری با تمرکز بر اهداف برنامه درسی و توالی رشد دانشجویان می‌باشد (ریکارد، ۲۰۱۱) که در نظام آموزش عالی ارتباط معقول و هماهنگی بین موضوعات درسی که به مطالعه دانشجویان در کلاس و خارج از کلاس مربوط می‌شود اطلاق می‌گردد (نیومن، موری و لازیر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱). به زعم گونی<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) تناسب برنامه درسی عبارت از پیوند پویای بین کارکردهای اصلی و نقش اجتماعی دانشگاه‌ها با استفاده از ارایه راه‌حل‌های نو در برنامه‌های درسی می‌باشد. تناسب برنامه‌های درسی در آموزش عالی نیز از دیدگاه متخصصان، تعاریف متفاوتی داشته که بر اساس ویژگی‌های مشترک این تعاریف می‌توان تناسب محتوای برنامه درسی را همگی فرصت‌های یادگیری عرضه شده به فراگیران دانست که آن‌ها در هنگام اجرای برنامه‌های درسی با آن روبه‌رو هستند (سادلر و تسانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). توازن برنامه درسی فرآیندی است که توسط آن دانشگاه‌ها می‌توانند برنامه‌ریزی درسی را سازمان‌دهی نموده، آن را در سطح محلی، استانی، ملی و حرفه‌ای استاندارد نمایند (اسکیرز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹). سه عامل فراگیر، مدرس و برنامه درسی بر کیفیت نظام آموزش عالی تأثیر دارد (بازرگان، ۱۳۹۲؛ آسل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸). با توجه به این که اهداف آموزشی و به تبع فعالیت‌ها و روش‌های تعلیم و تربیت متکثر و

1. Rallis & Rossman

4. Congruence

7. Newman, Murray & Lussier

10. Squires

2. Oliva

5. Balance

8. Guni

11. Assel

3. Cohesiveness

6. Thien

9. Sadler & Tsang

متنوع‌اند، ضروری است برنامه‌درسی به گونه‌ای سازمان‌دهی و هماهنگ شود که کلیه این عناصر متوازن باشند (شولر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

رشد آموزش عالی در قالب برنامه درسی انجام می‌پذیرد و شیوه‌ی انسجام آن با نیازهای جامعه توجه خاص را می‌طلبد (چانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). به زعم داربی<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) اثربخشی و کارآمدی هر برنامه آموزشی، وابستگی شدیدی به فلسفه طراحی برنامه درسی زیربنایی آن دارد. اگر فلسفه یک برنامه درسی بر شایستگی‌های خاصی تمرکز ننماید، محصولات آن برای کار در فناوری و صنعت آماده نخواهند بود و در نتیجه توسط بازار کار پذیرفته نمی‌شوند (انجمن مدیریت پروژه آمریکا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). این انجمن با ارائه مبنای شایستگی، تعریف رسمی از شایستگی مورد انتظار را فراهم آورده است. در این مدل که چشم شایستگی<sup>۵</sup> نام دارد، شایستگی‌های مدیران به سه دسته شایستگی فنی<sup>۶</sup>، رفتاری<sup>۷</sup> و زمینه‌ای<sup>۸</sup> تفکیک شده‌اند. این مجموعه شایستگی‌ها اساساً در بردارنده‌ی ابعادی هستند که در کنار یکدیگر عملکرد را توصیف نموده، کم و بیش از یکدیگر مستقل می‌باشند. هر مجموعه شایستگی دربردارنده آن دسته از اجزای شایستگی است که مهم‌ترین جنبه‌های شایستگی در دسته خاص خود را تشکیل می‌دهند. اصطلاح چشم شایستگی بیانگر یک پارچگی در کلیه اجزای مدیریت پروژه از دید مدیر پروژه به هنگام ارزیابی موقعیت‌های مختلف می‌باشد و نشان‌دهنده‌ی دیدگاه و بصیرت است (محمدی، ناصری جهرمی و معینی شهرکی، ۱۳۹۱). بنابراین در این پژوهش متناسب با رئوس محتوایی رشته‌های مدیریت (بازرگانی، صنعتی و آموزشی)، سه بعد شایستگی برای ارزیابی شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموختگان آن تنظیم و طراحی شد. بر این اساس ابعاد مربوط به هر یک از شایستگی‌های سه گانه شامل موارد زیر می‌گردد:

**الف) شایستگی‌های فنی:** به توصیف اجزای بنیادین شایستگی‌های دانش آموخته می‌پردازد که در برگیرنده‌ی محتوای برنامه درسی است و گاهی اوقات از آن‌ها به عنوان اجزای منسجم<sup>۹</sup> یاد می‌شود (انجمن مدیریت پروژه آمریکا، ۲۰۱۱).

شایستگی فنی برای هر یک از گروه‌های دانش‌آموختگان به تفکیک زیر می‌باشد:

۱- شایستگی‌های فنی رشته مدیریت بازرگانی: آشنایی با اصول حسابداری، آشنایی با

1. Shuler

4. American Project Management Institute

6. Technical Competence

8. Contextual Competence

2. Chang

5. Eye of Competence

7. Behavioral Competence

9. Solid Elements

3. Darby

ریاضیات و کاربرد آن در مدیریت، شناخت آمار و کاربرد آن در مدیریت، مبانی مدیریت اسلامی و الگوهای آن، آشنایی با اقتصاد خرد، شناخت حقوق اساسی، مبانی سازمان و مدیریت، مهارت کار با رایانه، توانایی کاربرد رایانه در مدیریت، آشنایی با اقتصاد کلان، شناخت مدیریت رفتار سازمانی، آشنایی با تحقیق در عملیات، تسلط به زبان عمومی و تخصصی، شناخت اقتصاد کلان، آشنایی با سازمان‌های پولی و مالی بین‌المللی، آشنایی با بازرگانی بین‌الملل، مهارت بازاریابی، آگاهی از مدیریت بازار، مهارت حسابرسی، مهارت بازاریابی بین‌الملل، شناخت سیاست‌های پولی و مالی، آشنایی با حقوق بازرگانی بین‌الملل (وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، ۱۳۹۲).

**۲- شایستگی‌های فنی رشته مدیریت صنعتی:** آشنایی با اصول حسابداری، آشنایی با ریاضیات و کاربرد آن در مدیریت، شناخت آمار و کاربرد آن در مدیریت، مبانی مدیریت اسلامی و الگوهای آن، آشنایی با اقتصاد خرد، شناخت حقوق اساسی، مبانی سازمان و مدیریت، مهارت کار با رایانه، توانایی کاربرد رایانه در مدیریت، آشنایی با اقتصاد کلان، شناخت مدیریت رفتار سازمانی، آشنایی با تحقیق در عملیات، تسلط به زبان عمومی و تخصصی، آشنایی با مدیریت منابع انسانی، آشنایی با مدیریت مالی، تسلط به روش‌های تحقیق، آگاهی از روان‌شناسی صنعتی، توانایی بررسی اقتصادی طرح‌های صنعتی، مهارت رهبری، شناخت سیستم‌های خرید، انبارداری و توزیع، شناخت سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت، مهارت کنترل پروژه (وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، ۱۳۹۲).

**۳- شایستگی‌های فنی رشته مدیریت آموزشی:** آشنایی با انواع مکاتب فلسفی، آشنایی با نظریه‌های تربیتی، آگاهی از دانش‌های موجود در علوم رفتاری، آگاهی از روش‌های برنامه‌ریزی در مباحث گوناگون علوم انسانی، شناخت ویژگی‌های منابع انسانی سازمان‌ها، کسب مهارت در روش‌های نیازسنجی و نیازسنجی آموزشی در سازمان‌ها، آشنایی با آموزش و پرورش سایر کشورها و مقایسه نظام‌های تربیتی کشورها، شناخت اهداف و فلسفه رشته‌های گوناگون موجود در شاخه علوم انسانی، شناخت و کاربرد نظریه‌های تربیتی معاصر و نوین، شناخت ویژگی‌های گروه‌های گوناگون مورد هدف تعلیم و تربیت جوامع، توانایی پرورش هوش هیجانی در کودکان و نوجوانان، توسعه ابعاد ذهن فلسفی، آشنایی با مهارت‌های ارتباطی و تفکر خلاق و تفکر انتقادی، کاربرد نظریه‌های فلسفی در زندگی، استفاده از فلسفه‌ی تحلیلی در زندگی اجتماعی (وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، ۱۳۹۲).

**ب) شایستگی‌های رفتاری:** جنبه‌های فردی شایستگی دانش‌آموختگان را توصیف می‌کند.

این محدوده به طرز رفتار و مهارت‌های آنان در ارتباط با سایر افراد توجه دارد. شایستگی رفتاری شامل ۱۵ جزء به شرح زیر است: ۱- رهبری، ۲- مشارکت و انگیزش، ۳- خودکنترلی، ۴- قاطعیت، ۵- آرامش، ۶- انتقاد پذیری، ۷- خلاقیت، ۸- نتیجه محوری، ۹- کارآیی، ۱۰- مشورت، ۱۱- مذاکره، ۱۲- تعارض و بحران، ۱۳- پایایی، ۱۴- شناسایی ارزش‌ها و ۱۵- اصول اخلاقی (انجمن مدیریت پروژه آمریکا، ۲۰۱۱).

**ج) شایستگی‌های زمینه‌ای:** به توصیف اجزایی از شایستگی دانش‌آموختگان می‌پردازد که به محیط و مقتضیات کاری آنان مربوط می‌شوند. این محدوده شامل شایستگی‌های آنان در مدیریت نمودن روابط با سازمان صف و همچنین توانایی عملکرد در یک سازمان است. شایستگی زمینه‌ای شامل ۱۱ جزء به شرح زیر است: ۱- پروژه محوری، ۲- طرح محوری، ۳- پرونده محوری، ۴- اجرای پروژه، ۵- سازمان دائمی، ۶- کسب و کار، ۷- سیستم‌ها، محصولات و فن‌آوری، ۸- مدیریت کارکنان، ۹- سلامتی، امنیت، ایمنی و محیط زیست، ۱۰- تأمین مالی و ۱۱- قوانین و مقررات (انجمن مدیریت پروژه آمریکا، ۲۰۱۱).

### پیشینه‌ی تحقیق

تحقیقات گوناگونی در زمینه‌ی اثربخشی برنامه درسی انجام یافته است. محمدی، ناصری جهرمی و معینی شهرکی (۱۳۹۱) در پژوهشی پیرامون ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره‌ی مدیریت پروژه آموزشدهنده شرکت صنایع الکترونیک شیراز دریافتند که اولویت شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری مدیران پروژه به ترتیب عبارت‌اند از رفتاری، زمینه‌ای و فنی. همچنین آنان دریافتند دانش، نگرش و مهارت دانش‌آموختگان قلمرو پژوهش در شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری، بالاتر از حد متوسط می‌باشد. بررسی‌های انجام شده در حوزه‌ی سنجش اثربخشی آموزش برنامه درسی، مطالعات محدودی را نشان داد که تأکید عمده آن‌ها بر سنجش اثربخشی درونی برنامه درسی از ابعاد فرآیند یاددهی-یادگیری بود. از جمله زاهدی و امیرملکی (۱۳۸۶) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی آموزش پزشکی از دیدگاه دانشجویان نتیجه گرفته‌اند که باید در برنامه درسی تجدید نظر صورت گیرد. همچنین سایر یافته‌های پژوهشی مؤید آن است که بین ارزیابی برنامه‌های آموزشی و اثربخشی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (هیلل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). حاج

باقری (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان تأثیر سه روش آموزش بر پیشرفت تحصیلی، رضایت از یادگیری و اضطراب دانشجویان پرستاری نتیجه گرفته است که دخالت دادن دانشجو در ترتیب-دهی شرایط و فعالیت‌های یادگیری-یاددهی با پیشرفت تحصیلی و رضایت بیشتری از طرف دانشجو همراه است. با وجود این، افزایش سطح انتظار از دانشجو در روش‌های فعال تدریس می‌تواند با افزایش اضطراب همراه باشد که می‌توان با حمایت‌های لازم، از آثار منفی این اضطراب کاست. بنابراین، مشارکت دادن دانشجویان در فعالیت‌های تدریس پیشنهاد می‌شود. بهات و کوئیدل<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در ارزیابی غیرتجربی اثربخشی برنامه درسی در ریاضیات، دریافتند که هر گاه تعداد زیادی ورودی آموزشی به فراگیران ارایه شود، در دوره‌های مختلف زمانی و در یک دوره مشخص اثربخشی زیادی ندارد. بلکه هر دوره‌ی آموزشی اگر با نتایج خاص و محدود همراه بوده و مقدمه‌ای برای آموزش‌های دوره‌ای بعدی باشد به نحوی که دوره آموزشی آینده از دوره کنونی بگذرد، میزان زیادی از اثربخشی و رضایت فراگیران را در پی خواهد داشت. این پژوهش میزان زیادی از نتایج مورد استفاده از نحوه‌ی به اشتراک گذاشتن تجربه‌های آموزش اثربخش را در اختیار مدیران آموزشی در ایجاد برنامه‌های درسی اثربخش قرار داده است.

توزمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان کار و رضایت شغلی کلی و رضایت برنامه درسی معلمان در چرخه‌ی دوم مدارس ابتدایی دولتی ترکیه، بیان می‌کند که عواملی چون جنس، سن و دوره تحصیلی فراگیران، سابقه آموزشی (تعلیم و تربیت) تجربه‌های واقعی، کارهای تجربی (تجربه‌های عملی) سنگینی درس، انگیزه‌های انتخاب حرفه آموزش بر رضایت شغلی کلی معلمان و رضایت آنان از برنامه درسی تأثیرگذار بوده است و سن و جنسیت خودشان و تعداد دوره‌های آموزشی گذرانده شده توسط آنان و موضوع تدریس، فاقد این تأثیرگذاری بوده‌اند.

الخطاب و فریج<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) در بررسی رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات سیستم اطلاعات دانشجویان در دانشگاه اردن دریافتند که گذر از سیستم‌های سنتی با گنجاندن آموزش‌های الکترونیک در برنامه‌های درسی و همراه کردن اندکی فشار و اجبار مثبت بر استفاده از سیستم جدید، تأثیر فزاینده‌ای بر میزان رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات سیستم اطلاعات دانشجویان داشته است.

به زعم هاکت<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) برنامه درسی برای یادگیرندگان با توانایی بالا نیازمند سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی حرفه‌ای برای افزایش فرصت‌های تجربه‌آموزی است. او همچنین محدود کردن این استعدادها را در قالب برنامه درسی استاندارد، باعث عدم توسعه آن استعدادها به نحو احسن می‌داند. تیسسیما، ریدی و ویچون<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) عواملی نظیر رشته تحصیلی، ساختار، کیفیت، محتوا، تنوع و گوناگونی برنامه درسی را در میزان رضایت دانشجویان از برنامه درسی مؤثر می‌داند.

### اهداف تحقیق

نظر به آنچه گفته شد، هدف کلی این پژوهش بررسی رابطه‌ی بین میزان انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت: بازرگانی، صنعتی و آموزشی دانشگاه شیراز می‌باشد. این مهم می‌تواند موجب طرح نقشه‌های ذهنی کارآمد و در نتیجه ارائه زمینه‌ی شناختی لازم و پویا جهت مدیریت نظام‌مند و به‌سازی فرآیند پویای تدریس- یادگیری در دانشگاه گردد. در همین راستا اهداف جزئی زیر مطرح شده است:

۱) مقایسه تناسب، انسجام و توازن برنامه درسی رشته‌های مدیریت: بازرگانی، صنعتی و آموزشی؛

۲) مقایسه شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت: بازرگانی، صنعتی و آموزشی؛

۳) بررسی رابطه بین تناسب، انسجام و توازن برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان این رشته‌ها.

### روش تحقیق

با توجه به هدف کلی این پژوهش، روش تحقیق آن توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان سال آخر مقطع کارشناسی رشته‌های مدیریت: بازرگانی، صنعتی و آموزشی، دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشتمل بر ۵۶۰ نفر بوده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۷۶ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردید. توزیع نمونه‌گیری پژوهش به صورت مدیریت بازرگانی ۱۳۲ نفر، مدیریت



صنعتی ۱۰۸ نفر و مدیریت آموزشی ۱۳۶ نفر بوده است. برای جمع‌آوری اطلاعات، از مقیاس اثربخشی برنامه درسی علی‌نیا (۱۳۹۱) و پرسش‌نامه محقق ساخته‌ی مبتنی بر مدل چشم شایستگی (انجمن مدیریت پروژه آمریکا، ۲۰۱۱) استفاده شده است. برای سنجش روایی این پرسش‌نامه‌ها با استفاده از روش تحلیل گویه به کمک روش آماری ضریب همبستگی پیرسون، ضریب همبستگی بین گویه‌های هر مقیاس با نمره کل مقیاس مربوطه محاسبه گردید که نتایج آن به صورت کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌های هر بعد، در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱: طیف ضرایب همبستگی سؤالات

تناسب	توازن	انسجام		
۰/۳۶ - ۰/۷۹	۰/۴۱ - ۰/۹۳	۰/۳۳ - ۰/۸۵	همبستگی	پرسش‌نامه اثربخشی برنامه درسی
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
				پرسش‌نامه چشم شایستگی
	شایستگی رفتاری	شایستگی فنی	همبستگی	
۰/۲۸ - ۰/۸۱	۰/۳۷ - ۰/۸۶	۰/۴۴ - ۰/۸۰	سطح معنی داری	
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		

برای محاسبه پایایی ابزار نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد پرسش‌نامه اثربخشی برنامه درسی در بعد انسجام (۰/۸۴)، توازن (۰/۷۸) و تناسب (۰/۷۱) و ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد پرسش‌نامه شایستگی در بعد فنی (۰/۹۳)، رفتاری (۰/۷۳) و زمینه‌ای (۰/۸۱) به دست آمد. با هماهنگی به عمل آمده با مسؤولان دانشکده‌ها و استادان، در کلاس‌ها حضور یافته، پس از بیان اهداف پژوهش و ارائه توضیحات لازم، پرسش‌نامه‌ها بین دانشجویان توزیع و پس از ۲۰ دقیقه جمع‌آوری گردید. برای تحلیل اطلاعات از نرم‌افزارهای آماری SSSS16 و LISREL استفاده شد. با استفاده از اطلاعات خام وارد شده در نرم افزار SPSS16، رگرسیون چند متغیره به دست آمد و در نرم افزار LISREL از ماتریس همبستگی متغیرهای مدل استفاده شد.

### یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی هر یک از متغیرهای انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی و نیز شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان در جدول (۲) آمده است. از کل

پاسخ دهندگان ۵۵/۳٪ مرد و ۴۴/۷٪ زن، ۳۴/۶٪ دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی، ۲۸/۷٪ دانشجویان رشته مدیریت صنعتی و ۳۶/۷٪ دانشجویان رشته مدیریت آموزشی بوده‌اند. همچنین بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۲: میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵
(۱) انسجام	۱/۳	۰/۴۳					
(۲) توازن	۲/۳۲	۰/۶۱	۰/۲۵**				
(۳) تناسب	۲/۱۷	۰/۴۱	۰/۶۸**	۰/۱۴*			
(۴) شایستگی فنی	۲/۲۵	۰/۳۶	۰/۴۰**	۰/۱۸*	۰/۳۴**		
(۵) شایستگی زمینه‌ای	۲/۲۰	۰/۳۸	۰/۲۸**	۰/۵۱**	۰/۱۲*	۰/۲۱**	
(۶) شایستگی رفتاری	۲/۱۰	۰/۴۱	۰/۶۷**	۰/۲۱**	۰/۵۳**	۰/۳۷**	۰/۲۷**

۱- آیا تفاوت معناداری بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی رشته‌های مدیریت:

بازرگانی، صنعتی و آموزشی، دانشگاه شیراز وجود دارد؟ با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیره و بر اساس مقادیر به دست آمده ( $p < 0.003$ ،  $F(2, 373) = 23/08$ ،  $\alpha = 0.05$ ) مشخص گردید که بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی رشته‌های مدیریت تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول ۳: مقایسه انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی رشته‌های مدیریت: بازرگانی،

صنعتی و آموزشی

رشته تحصیلی	تعداد	میانگین کاربرد		
		انسجام	توازن	تناسب
مدیریت بازرگانی	۱۳۲	۲/۱۶	۲/۲۳	۲/۱۰
مدیریت صنعتی	۱۰۸	۲/۴۹	۲/۳۲	۲/۲۴
مدیریت آموزشی	۱۳۶	۲/۵۰	۲/۴۰	۲/۱۹

آزمون تعقیبی شفه نشان داد که بین میانگین انسجام برنامه درسی رشته مدیریت بازرگانی (۲/۱۶) با انسجام برنامه درسی رشته مدیریت صنعتی (۲/۴۹) و مدیریت آموزشی (۲/۵۰) تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین میانگین توازن برنامه درسی رشته مدیریت بازرگانی (۲/۲۳) با توازن برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی (۲/۴۰) تفاوت معناداری وجود دارد. بین تناسب برنامه درسی رشته مدیریت بازرگانی (۲/۱۰) و برنامه درسی رشته مدیریت صنعتی (۲/۲۴) نیز تفاوت معنادار وجود دارد.

۲- آیا تفاوت معناداری بین شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت (بازرگانی، صنعتی و آموزشی) دانشگاه شیراز وجود دارد؟ با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیره و بر اساس مقادیر به دست آمده ( $p < 0/001$ ,  $F(2, 373) = 13/48$ ،  $F(2, 373) = 0/95$ ) مشخص گردید که بین شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان سه رشته تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج در جدول (۴) نشان داده شده است.

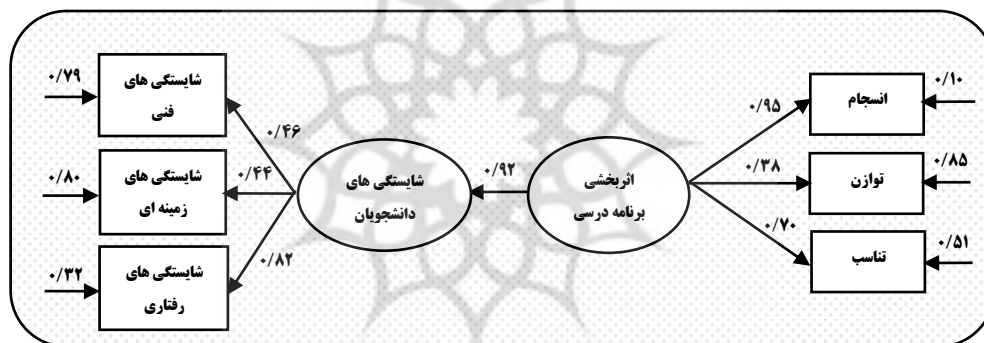
جدول ۴: مقایسه شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت: بازرگانی، صنعتی و آموزشی

رشته تحصیلی	شایستگی‌های دانشجویان		
	تعداد	فنی	زمینه‌ای
مدیریت بازرگانی	۱۳۲	۲/۱۵	۲/۱۴
مدیریت صنعتی	۱۰۸	۲/۲۵	۲/۲۰
مدیریت آموزشی	۱۳۶	۲/۳۵	۲/۲۴

آزمون تعقیبی شفه نشان داد که بین میانگین شایستگی‌های فنی دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی (۲/۱۵) با شایستگی‌های فنی دانشجویان رشته مدیریت صنعتی (۲/۲۵) و نیز دانشجویان رشته مدیریت آموزشی (۲/۳۵) تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین میانگین شایستگی‌های زمینه‌ای دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی (۲/۱۴) با شایستگی‌های زمینه‌ای دانشجویان رشته مدیریت آموزشی (۲/۲۴) تفاوت معناداری وجود دارد. بین شایستگی‌های رفتاری دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی (۱/۸۹) با شایستگی‌های رفتاری دانشجویان رشته مدیریت صنعتی (۲/۱۷) و نیز دانشجویان رشته مدیریت آموزشی (۲/۲۰) تفاوت معناداری وجود دارد.

۳- آیا بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت (بازرگانی، صنعتی و آموزشی) دانشگاه شیراز رابطه معناداری وجود دارد؟ با استفاده از رگرسیون چند متغیره، متغیرهای انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی به عنوان متغیر برون‌زاد اولیه و شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان به عنوان درون‌زاد نهایی در نظر گرفته شدند و برای هر یک از رشته‌های مدیریت جداگانه محاسبه گردیدند.

• بررسی رابطه بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی: بر این اساس اثربخشی برنامه درسی رابطه مثبت و معناداری ( $r = 0/21$ ،  $p < 0/042$ ) با شایستگی‌های دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی دارد. بار عاملی هریک از متغیرها که توسط نرم افزار LISREL محاسبه شده در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱: رابطه بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی

برای تعیین برازش مدل، با استفاده از نرم افزار LISREL مقادیر مختلف برازش محاسبه شد. با توجه به بالا بودن شاخص‌های برازش نظیر  $NFI = 0/90$  (شاخص برازش هنجار شده)<sup>۱</sup>،  $CFI = 0/95$  (شاخص برازش تطبیقی)<sup>۲</sup>،  $IFI = 0/95$  (شاخص برازش افزایش)<sup>۳</sup> و  $GFI = 0/93$  (شاخص نیکویی برازش)<sup>۴</sup> و نیز پایین بودن شاخص خطای  $SRMR = 0/043$  (خطای مجذور

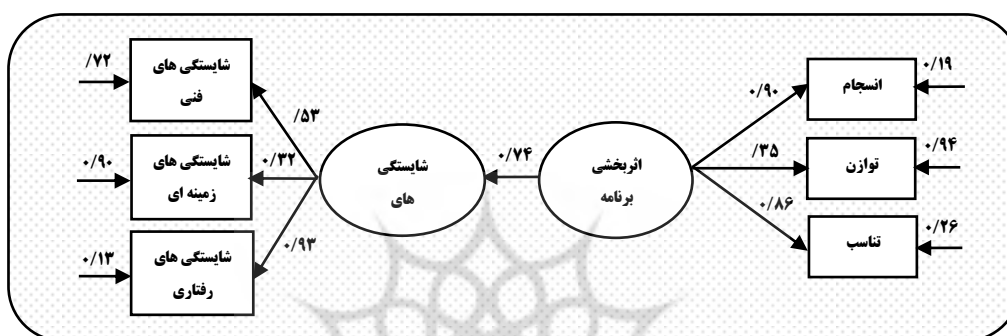
1. Nor med Fit Index  
4. Goodness of fit Index

2. Comparative Fit Index

3. Incremental Fit Index

میانگین ریشه استاندارد شده<sup>۱</sup>) مدل یادشده از برازش مناسبی برخوردار می‌باشد.

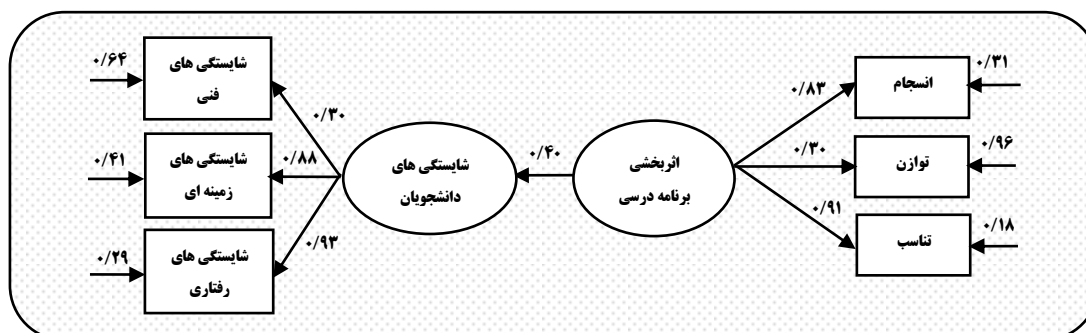
• بررسی رابطه بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته مدیریت صنعتی: بر این اساس اثربخشی برنامه درسی رابطه مثبت و معناداری ( $= 0/36$  ،  $< 0/033$ ) با شایستگی‌های دانشجویان رشته مدیریت صنعتی دارد. بار عاملی هر یک از متغیرها که توسط نرم افزار LIZREL محاسبه شده در شکل (۲) نشان داده شده است.



شکل ۲: رابطه بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته مدیریت صنعتی

شاخص‌های برازش به صورت  $NFI = 0/87$ ،  $CFI = 0/92$ ،  $GFI = 0/91$ ،  $IFI = 0/93$  و  $SRMR = 0/062$  به دست آمد که با توجه به بالا بودن شاخص‌ها، مدل یادشده از برازش مناسبی برخوردار می‌باشد.

• بررسی رابطه بین انسجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته مدیریت آموزشی: بر این اساس اثربخشی برنامه درسی رابطه مثبت و معناداری ( $= 0/36$  ،  $< 0/033$ ) با شایستگی‌های دانشجویان رشته مدیریت آموزشی دارد. بار عاملی هر یک از متغیرها که توسط نرم افزار LIZREL محاسبه شده در شکل (۳) نشان داده شده است.



شکل ۳: رابطه بین انجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته مدیریت آموزشی

شاخص‌های برازش به صورت  $NFI = 0/89$ ،  $CFI = 0/92$ ،  $GFI = 0/94$ ،  $IFI = 0/93$  و  $SRMR = 0/066$  به دست آمد که با توجه به بالا بودن شاخص‌ها، مدل یادشده از برازش مناسبی برخوردار می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین میزان انجام، توازن و تناسب برنامه درسی با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت (بازرگانی، صنعتی و آموزشی) دانشگاه شیراز بود. با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش مشاهده شد که انجام، توازن و تناسب برنامه درسی رشته مدیریت بازرگانی از دیدگاه دانشجویان این رشته پایین‌تر از انجام، توازن و تناسب برنامه درسی رشته‌های مدیریت صنعتی و مدیریت آموزشی می‌باشد. در توجیه نتیجه به دست آمده، می‌توان به سرفصل و رئوس محتوایی سه رشته و ارتباط آن با محیط واقعی توجه نمود. بررسی اهداف، ویژگی‌ها و رئوس محتوایی سه رشته مدیریت نشان می‌دهد که رشته کارشناسی مدیریت صنعتی یکی از رشته‌های تحصیلی آموزش عالی است و هدف از تشکیل این رشته، آموزش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کارخانجات، مؤسسات و شرکت‌های دولتی و خصوصی و نیز آشنایی دانشجویان با کاربرد روش‌های علمی در مدیریت است. این رشته به دو بعد مالی و رفتاری صنایع تأکید بیش‌تری دارد، بنابراین مجموعه دروس این رشته با ایجاد همزمان دو

شایستگی فنی و مدیریت، زمینه‌ی شغلی‌یابی بالاتری را برای آنان فراهم می‌نمایند. بنابراین دانش‌آموختگان این رشته با آگاهی و شناختی که از ساخت سازمانی، نظریه‌های مدیریت و سازمان‌دهی و روش‌های مختلف رفع مشکلات پیدا می‌کنند، قابلیت جذب در تشکیلات و سازمان‌های مختلف بازرگانی و صنعتی با وظایف گوناگون در سطوح کارشناسی را دارا می‌شوند و می‌توانند در بهبود و ثمربخشی و کارآیی سازمان مؤثر باشند. به عبارت دیگر آنان، الزاماً مدیریت مؤسسات صنعتی را که برای احراز آن شرایط خاصی لازم است عهده‌دار نخواهند شد و فقط پس از کسب تجربیات می‌توانند مسؤولیت‌های بیش‌تری در سطوح مختلف مدیریتی عهده‌دار گردند.

دانش‌آموختگان مدیریت صنعتی می‌توانند در قسمت‌های مدیریت تولید، کنترل کیفیت و مرغوبیت کالا و قسمت تجزیه و تحلیل کمی مسایل صنعتی و تولیدی به‌کار اشتغال پیدا کنند. مجموع این مهارت‌ها نیازمند یک برنامه درسی منسجم، متناسب و متوازن می‌باشد. به نظر می‌رسد از دیدگاه دانشجویان در این رشته، این ویژگی‌ها حاکم بوده است و در نهایت منجر به اثربخشی آن شده است. همچنین با نگاهی به رشته مدیریت آموزشی و رئوس محتوایی آن مشخص می‌گردد که هدف این گرایش، تربیت نیروی انسانی متعهد و کاردان در زمینه‌ی مدیریت آموزشی در سطوح مختلف آموزشی در کشور و برآوردن نیازهای آموزشی وزارتخانه‌ها و مراکز و مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها بر اساس ارزش‌های اسلامی و اصول مدیریت است. یک مدیر آموزشی باید از ویژگی‌های مختلف همانند قدرت برنامه‌ریزی، روابط انسانی خوب، درک و اجرای اصول صحیح مدیریت آموزشی برخوردار باشد تا بتواند در رابطه با مسایل و مشکلات آموزشی حوزه‌ی فعالیت خود قدرت تشخیص و تصمیم‌گیری داشته باشد. دانش‌آموختگان مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی باید آینده خود را در فردا ببینند. چون کشور ایران به عنوان یکی از کشورهای در حال رشد و توسعه است و بدون بهره‌گیری از شاخه‌های مختلف آموزشی، نمی‌تواند توسعه همه‌جانبه داشته باشد.

در حال حاضر دانش‌آموختگان این گرایش در درجه اول جذب آموزش و پرورش می‌شوند. تعدادی نیز در سازمان‌های دولتی از جمله سازمان‌های مدیریت و برنامه‌ریزی فعالیت می‌کنند. گفتنی است که دانش‌آموختگان مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی مجوز تأسیس آموزشکده‌های درسی را دارند و در صورت داشتن سرمایه لازم، می‌توانند در این زمینه فعالیت کنند. بنابراین زمینه‌ی مساعد و غنی برای جذب دانش‌آموختگان نشان‌دهنده وجود برنامه درسی منسجم، متناسب و متوازن در این رشته می‌باشد، اما هدف از رشته مدیریت بازرگانی، آشنایی دقیق با

وظایف اساسی سازمان‌های بازرگانی، افزایش مهارت و توانایی دانشجویان در شناخت مسایل مبتنی به مدیریت، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات مربوط به هر یک از این مسایل، ارزیابی راه‌حل‌های مختلف در مورد هر مسأله و تصمیم‌گیری و اجرای تصمیمات متخذه می‌باشد. دانش‌آموختگان این رشته با آگاهی و شناختی که از ساخت سازمان، نظریه‌های مدیریت و سازمان‌دهی و روش‌های مختلف تصمیم‌گیری دارند قدرت حل مشکلات را پیدا می‌کنند و همچنین علاوه بر دانش نظری با کاربردهای این رشته نیز آشنا می‌شوند. دانش‌آموختگان مدیریت بازرگانی می‌توانند در مؤسسات بازرگانی به کارهایی در زمینه‌ی امور دفتری مانند تدارکات، اداره امور کارگزینی، امور مالی، بازاریابی مشغول به کار شوند. اما شاید با توجه به این که منابع استفاده شده در این رشته بیش‌تر مبتنی بر تجارت به سبک غربی و مبتنی بر نظام سرمایه‌داری است، دانشجویان تناسب، تجانس و توازن کمتری بین این برنامه با آنچه که تحت عنوان تجارت در محیط بیرونی است، یافته‌اند و به نوعی احساس می‌کنند که آموخته‌های‌شان کاربرد کمتری در محیط واقعی دارد.

مقایسه شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت بازرگانی، مدیریت صنعتی و مدیریت آموزشی نشان داد که دانشجویان مدیریت بازرگانی دارای کمترین میزان شایستگی‌های زمینه‌ای، رفتاری و فنی می‌باشند. این یافته به‌طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های محمدی، ناصری جهرمی و معینی شهرکی (۱۳۹۱)، زاهدی و امیرملکی (۱۳۸۶)، الخطّاب و فریح (۲۰۱۲)، تیسیم، ریدی و ویچون (۲۰۱۲)، بهات و کوئیدل (۲۰۱۰) و هاکت (۲۰۰۹) همسو می‌باشد. در بررسی نتایج به دست آمده می‌توان به نتیجه‌ی به دست آمده در سؤال اول استناد نمود. قاعدتاً پیامد یک برنامه درسی اثربخش آن است که دانشجویان از طریق محتوای برنامه درسی، شایستگی‌ها و قابلیت‌های لازم برای انجام وظایف تخصصی خود را کسب نمایند، در جنبه‌های فردی آنان مانند رهبری، قاطعیت، آرامش، انتقادپذیری، خلاقیت، مهارت‌های مذاکره، تعارض و بحران و شناسایی ارزش‌ها توسعه ایجاد نماید و به آنان در کسب قابلیت‌های مدیریت کارکنان، تأمین مالی آنان و رعایت و اجرای قوانین و مقررات یاری رساند. طبیعی است زمانی که دانشجویان یک رشته، انسجام، تناسب و توازن آن را در حد پایینی ارزیابی می‌نمایند، یکی از دلایل عمده آن این است که برنامه درسی مورد بررسی نتوانسته است شایستگی‌های مختلف از نظر فنی، زمینه‌ای و رفتاری را در دانشجویان ایجاد نماید. به نظر می‌رسد که دانشجویان رشته مدیریت



بازرگانی معتقدند که برنامه درسی موجود نتوانسته چنین قابلیت‌هایی را در حد مطلوب در آنان ایجاد نماید. اما دانشجویان رشته مدیریت آموزشی که زیرمجموعه رشته‌های مجموعه علوم تربیتی و روان‌شناسی هستند، با توجه به محور بودن مسایل تربیتی و شیوه‌های تعاملات انسانی با دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی ایشان و نیز مطالعه‌ی دروسی مانند روان‌شناسی (رشد ۱ و ۲، اجتماعی، مدیریت) از نظر شایستگی‌های سه‌گانه، به ویژه رفتاری و زمینه‌ای نسبت به سایر دانشجویان مورد مطالعه در رده بالاتری قرار دارند.

بررسی رابطه بین اثربخشی برنامه درسی و شایستگی‌های دانشجویان نشان داد که اثربخشی برنامه درسی رابطه مثبت و معناداری با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان رشته‌های مدیریت بازرگانی، مدیریت صنعتی و مدیریت آموزشی دارد. این یافته به‌طور مستقیم با نتایج پژوهش‌های محمدی، ناصری جهرمی و معینی شهرکی (۱۳۹۱)، حاج باقری (۱۳۸۷)، تیسیمما، ریدی و ویچون (۲۰۱۲)، بهات و کوئیدل (۲۰۱۰) و هیلل (۲۰۰۲) همسو می‌باشد. با توجه به این که انسجام، تناسب و توازن برنامه درسی رابطه مثبت و معناداری با شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری دانشجویان نشان داده‌اند، می‌توان دریافت که (۱) هرچه بین دانش و مهارت‌های خاص یک رشته ارتباط بیش‌تری وجود داشته باشد، (۲) در این برنامه درسی نوآوری و راه‌حل‌های کاربردی برای پیوند بین آموزش‌های دانشگاهی و نیاز جامعه بیش‌تر باشد و (۳) سازمان‌دهی محتوای آن با نیازهای ملی، محلی و منطقه‌ای سازگارتر باشد، شایستگی‌های بیش‌تری را در دانشجویان ایجاد می‌نماید.

بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش پیشنهادات زیر ارائه می‌گردند:

- برگزاری جلسات هم‌اندیشی با حضور متخصصان برنامه درسی و نمایندگان مردم در خصوص نیازهای ملی، محلی و منطقه‌ای به منظور طراحی و تدوین برنامه درسی منسجم، متناسب و متوازن بر این اساس.
- تشکیل کارگروهی متشکل از اعضای هیأت علمی، متخصصان برنامه درسی، نمایندگان صنعت و متولیان اشتغال، به منظور تدوین برنامه درسی این رشته‌ها متناسب با نیازهای بازار کار، بخش‌های صنعت و تجارت و آموزش.
- تشکیل کارگروهی متشکل از متخصصان موضوعی و متخصص برنامه درسی در سه رشته مدیریت به منظور تجدید نظر در اهداف، محتوا، شیوه سازمان‌دهی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی.

## منابع

### الف. فارسی

۱. بازرگان، عباس (۱۳۹۲). **ارزشیابی آموزشی** (چاپ دوازدهم). تهران: انتشارات سمت.
۲. حاج‌باقری، علی (۱۳۸۷). بررسی تأثیر روش‌های آموزشی بر توسعه آموزش دانشجویان پزشکی و رضایت تحصیلی. **مجله توسعه آموزش پزشکی**، سال ۵، شماره ۱، صص ۳۵-۴۲.
۳. زاهدی، محمد و امیرملکی، هما (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش پزشکی از دیدگاه دانشجویان دوره دکترای پزشکی عمومی دانشگاه علوم پزشکی تهران. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، دوره ۷، شماره ۲، صص ۲۸۹-۲۹۸.
۴. علی‌نیا، زینت (۱۳۹۱). ارزشیابی برنامه درسی دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز بر اساس مدل ۳ بعدی ارزشیابی. **پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی**، دانشگاه شیراز، چاپ نشده.
۵. محمدی، مهدی، ناصری جهرمی، رضا و معینی شهرکی، هاجر (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره مدیریت پروژه آموزشکده شرکت صنایع الکترونیک شیراز بر اساس مدل چشم شایستگی. **فصل نامه آموزش مهندسی ایران**، سال ۱۴، شماره ۵۳، صص ۸۳-۱۱۷.
۶. وبگاه وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری (۱۳۹۲).
۷. یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۸). **رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

### ب. انگلیسی

8. Abuelma, B. (2002). **Higher engineering education: which type of higher engineering education is really needed? Engineering science or engineering technology**. Paper presented at the 6th Saudi Engineering Conference, Dhahran.
9. Al Khattab, S., & Fraij, F. (2012). **Assessing Students Satisfaction with Quality of Service of Students Information System**. Jordan: AL-Hussein Bin Talal University.

10. American Project Management Institute. (2011). **Project Management Professional (PMP®) Role Delineation Study**, First Edition, Newtown Square (PA, USA): Project Management Institute.
11. Assel, M. A. (2008). Factor Structure of the DIAL-3: A test of the theory-driven conceptualization versus an empirically driven conceptualization in a nationally representative sample. **Journal of Psycho educational Assessment**, 21(2): 113-124.
12. Bhatt, R., & Koedel, C. (2010). A Non-Experimental Evaluation of Curriculum Effectiveness in Math, Georgia State University. **Andrew Young School**, (12) 8:23-25.
13. Chang, C. (2007). Evaluating the effects of competency-based web learning on self-directed learning attitudes. **Journal of Computers in Mathematics and science Teaching**, 26(3): 197-200.
14. **Darby, J. (2011). The effects of the elective or required status of courses on student evaluations.** Journal of Vocational Education and Training, **58: 19-29.**
15. Guni, B. (2009) **Higher Education at a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility.** New York: Palgrave Macmillan.
16. Hillel, S. (2002). Relationship between organizational properties and organizational effectiveness in three types of nonprofit human service organization. **Public Personal Management**, 31 (3): 23-31.
17. Hockett, J. A. (2009). Curriculum for Highly Able Learners that Conforms to General Education and Gifted Education Quality Indicators. **Journal for the education of the gifted**. 32 (3): 89-91.
18. Newman, R.S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school students reluctance to seek help from the teacher. **Journal of Educational Psychology**. 93 (2): 398° 410.
19. Oliva, P. (2004). **Developing the curriculum.** London: Allyn & Bacon Inc.
20. Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (2000). Dialogue for learning: Evaluator as critical friend. **New Directions for Evaluation**, 86 (2): 81-92.
21. Ricard, V. B. (2011). Self-directed learning revisited: A process

- perspective. **International Journal of Self-Directed Learning**, 4(1): 52-65.
22. Sadler, S. E., & Tsang, F. (2012). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. **British Journal of Educational Psychology**, 68(1): 81-93.
23. Shuler, S. (2003). When no curriculum is left balanced the needs of children are left behind. Connecticut State Department of Education. **Connecticut Journal of Educational Leadership**, 1 (3): 45-52.
24. Squires, D. A. (2009). **Curriculum alignment: Research based strategies for increasing student achievement**. California: Corwin Press.
25. Tagomori, H; & Bishop, L. (2011). **A content analysis of evaluation instruments used for student evaluation of classroom teaching performance in higher education**, Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New Orleans.
26. Tessema M. T., Ready, K, Wei-Choun, W. U. (2012). Factors Affecting College Students Satisfaction with Major Curriculum: Evidence from Nine Years of Data. **International Journal of humanities and social**. 14 (2): 88-90.
27. Thien, M. (2001). **Revisiting curriculum evaluation: formative exploration of a new model**, (Ph.D. Dissertation). University of Michigan, USA.
28. Tuzemen, E. (2004). **The Overall Job Satisfaction and the Curriculum Satisfaction of the Teachers at the Second Cycle of Public Elementary Schools**. Unpublished MS Dissertation, Department of Educational Sciences, School of Social Sciences.
29. Van Der Vleuten, C. P. M., & Schuwirth, L.W.T. (2005). Assessing professional competence: from methods to programs. **Medical Education**, 39 (2): 309-317.