

## نقش رویکرد برنامه درسی استادان در توسعه حرفه‌ای آن‌ها و رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

یحیی معروفی<sup>۱</sup>

محمد رضا یوسف زاده<sup>۲</sup>

زهرا کرمی<sup>۳</sup>

### چکیده:

هدف اصلی پژوهش بررسی نقش رویکرد برنامه درسی استادان در توسعه حرفه‌ای آن‌ها و رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان است. روش تحقیق توصیفی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل استادان دو دانشکده ادبیات و اقتصاد و علوم اجتماعی دانشگاه بوعلی سینا و دانشجویان همان استادان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی در نیمسال دوم سال ۹۲ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند یازده عضو هیأت علمی و ۱۴۰ دانشجوی همان اساتید انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از مصاحبه ساختمند، پرسشنامه سنجش رضایت دانشجویان و نمرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان منتخب جمع‌آوری شد. برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های استنباطی (آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه و آزمون تعقیبی LSD) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که با تغییر رویکرد استاد در برنامه درسی از انتقال دهنده برنامه درسی به برنامه‌ساز درسی، توسعه حرفه‌ای او افزایش یافته است. رضایت دانشجویان استادان با رویکرد برنامه‌ساز درسی بیشتر از دانشجویان استادان با رویکرد برنامه‌ریز درسی و انتقال‌دهنده برنامه درسی است. به علاوه پیشرفت تحصیلی دانشجویان استادان با رویکرد برنامه‌ریز درسی نسبت به دانشجویان استادان با رویکرد برنامه‌ساز درسی و انتقال‌دهنده برنامه درسی، بیشتر است.

**کلید واژه‌ها:** رویکردهای برنامه درسی اساتید، توسعه حرفه‌ای، رضایت دانشجویان، پیشرفت تحصیلی

<sup>۱</sup> عضو هیات علمی و دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان ..... yahyamarofi@yahoo.com (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> عضو هیات علمی و دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا همدان

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا همدان

## مقدمه

نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها، همواره به عنوان مهم‌ترین کانون‌های اندیشه‌ورزی، تولید علم و تربیت نیروی انسانی متخصص، از جایگاه خاصی برخوردارند. این نقش امروز به مراتب پیچیده‌تر از گذشته شده است. پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها به الزامات خود در سطح ملی و بین‌المللی، مستلزم تأمل، تعمق و آگاهی درست از فعالیت‌های آموزش، پژوهش و ارائه خدمات به عنوان مأموریت‌های اساسی دانشگاه‌ها و توانایی اساتید و اعضای هیات علمی برای ایجاد هماهنگی بین این عملکردها است. کیفیت هریک از کارکردهای فوق و از جمله کارکرد آموزش، متشکل و متأثر از عوامل و مؤلفه‌های مختلفی چون برنامه‌درسی، فراگردهای تدریس و یادگیری، روابط انسانی و ادراکات مختلف اساتید و دانشجویان و حتی روابط بین دانشجویان با عوامل اجرایی است. به زعم بازرگان (۱۳۸۰) از میان عوامل درون‌داد نظام آموزش عالی سه عامل یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی از جمله مهم‌ترین عواملی هستند که در کیفیت آموزش تأثیر به‌سزایی دارند (محمدی و ترک‌زاده، ۱۳۹۰).

در نظام آموزش عالی، جایگاه برنامه درسی، نقش مدرسان در برنامه درسی و رویکرد برنامه درسی<sup>۱</sup> مدرس از اهمیت خاصی برخوردار است (میلر به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۶). نقش مدرسان در برنامه‌درسی بر اساس رویکردهای آنان در برنامه‌درسی مشخص می‌شود (سنیدر<sup>۲</sup>، بولین<sup>۳</sup> و زاموالت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲). رویکرد امری کلی است که موضع‌گیری اساسی مدرس درباره فرایند یاددهی-یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی آن را مشخص می‌کند. برخی از این ابعاد شامل: آرمان‌های تربیتی، برداشت از مقوله‌های یادگیرنده و فرایند یادگیری، فرایند آموزش، محیط یادگیری، نقش مدرس و ارزشیابی آموخته‌ها است (میلر به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۶). از این رو، بررسی و فهم چگونگی رویکرد برنامه درسی مدرسان، نه فقط نقش آنان را در برنامه درسی، بلکه نحوه سلوک و رفتار آنان را در ارتباط با دانشجویان تحت تاثیر قرار می‌دهد. برای مثال، برخی از معلمان با تأکید انحصاری روی انتقال محتوا از رویکرد وفادارانه<sup>۵</sup> پیروی می‌کنند، در حالی که برخی دیگر، با اتخاذ برنامه درسی سازگارانه از رویکرد انطباقی<sup>۶</sup> پیروی می‌کنند. گروه سوم از معلمان، از طریق خلق یک برنامه درسی فراتر از تجربیات دانشجویان، رویکرد برآمدنی<sup>۷</sup> را اتخاذ می‌کنند. استفاده مدرسان از هر یک از این رویکردها، دلالت‌های متفاوتی برای برنامه درسی، خود مدرس و دانشجویان دارد (سنیدر، بولین و زاموالت، ۱۹۹۲).

1 curriculum approach

2 Snyder

3 Bolin

4 Zumwalt

5 fidelity approach

6 adaptation approach

7 emergent approach

در ادبیات برنامه درسی تاکنون سه رویکرد اصلی برنامه درسی شامل رویکرد معلم به عنوان انتقال‌دهنده برنامه درسی<sup>۱</sup>، معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی<sup>۲</sup> و معلم به عنوان سازنده برنامه درسی<sup>۳</sup> شناسایی شده است (شاور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). در رویکرد اول، با اجرای وفادارانه<sup>۵</sup> برنامه‌درسی، برنامه درسی را به یک موضوع درسی، مجموعه‌ای از کتاب درسی، راهنما و مجموعه‌ای از برنامه‌های معلم منحصر می‌کند. متخصصان بیرونی دانش برنامه درسی را به وسیله تعیین آن چه که معلم بایستی تدریس کند، تعریف می‌کنند. از این رو، معلمان منتقل‌کنندگانی هستند که با پیروی از انسان‌گرایی سنتی در جهت تحویل اطلاعات ایستا، پیوند بین گذشته و حال و استانداردهای ساده پیشرفت اقدام می‌کنند. در رویکرد برنامه‌ریز درسی، از طریق سازگاری<sup>۶</sup> متقابل برنامه‌درسی، فرایندی ایجاد می‌شود، که از طریق آن یک برنامه درسی به وسیله برنامه‌ریزان درسی (تدوین‌کنندگان برنامه درسی) و کسانی که آن را در مدرسه یا کلاس درس به کار می‌برند، تعدیل می‌شود. این تعدیل‌ها شامل گفت‌وگوی بین معلمان و تهیه‌کنندگان بیرونی برای طرح تعدیل‌های لازم جهت سازگار ساختن برنامه درسی مکتوب با زمینه‌های محلی است. از سوی دیگر، تغییر برنامه درسی از طریق سازگاری دو جانبه کاملاً انعطاف‌پذیر می‌شود. معلمان در تطبیق برنامه درسی مکتوب با شرایط کلاس درس نقش فعالی دارند. در رویکرد ساخت برنامه درسی، خلق برنامه درسی را به عنوان فرایند خلق برنامه درسی به طور مشارکتی و تجربه فردی توسط دانشجویان و معلم در نظر می‌گیرند. دانش برنامه درسی یک محصول نیست، بلکه به طور مداوم از تجربه‌هایی که دانش‌آموزان و معلم خلق می‌کنند، ساخته می‌شود. دانش بیرونی به عنوان منبعی برای معلم که برنامه درسی را با درگیر شدن مداوم در فرایند تدریس و یادگیری در کلاس درس خلق می‌کند، در نظر گرفته می‌شود. به علاوه، این معلم و دانش‌آموزان هستند که برنامه درسی را خلق می‌کنند. معلم به جای دریافت اولیه دانش برنامه درسی، آفریننده برنامه درسی است. تغییر برنامه درسی، اجرا و سازگاری برنامه درسی نیست، برنامه درسی فرایند رشد و تغییر در تفکر و عمل معلم و دانش‌آموزان است (سیندر و همکاران، ۱۹۹۲). زین‌الدینی میمند و همکاران (۱۳۸۴) نقش موجود و مورد انتظار اعضای هیأت علمی در تولید برنامه درسی را در قالب یک طیف که در یک‌سوی آن به عنوان مجری و در سوی دیگر برنامه‌ریز اقتضایی قرار دارد، ارائه کرده‌اند. در میانه این طیف دو نوع طبقه قرار گرفت که با نام برنامه‌ریزی محدود و برنامه‌ریزی گسترده معرفی شدند.

به باور شاور (۲۰۱۰) شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد دانشجویان علی‌رغم استفاده از برنامه درسی یکسان در برخی کلاس‌ها نسبت به کلاس‌های دیگر بهتر یاد می‌گیرند و برخی دیگر پیشرفت کمتری دارند. همین‌طور شواهدی

1 teacher as curriculum-transmitter

2 teacher as curriculum-developer

3 teacher as curriculum-maker

4 Shaver

5 fidelity curriculum

6 Adaptation approach

وجود دارد که برخی معلمان به طور مداوم پیشرفت می‌کنند در حالی که برخی دیگر با وجود تدریس برنامه درسی یکسان در مهارت‌های حرفه‌ای به پیشرفت اندکی دست پیدا می‌کنند.

رشد و پیشرفت حرفه‌ای اعضای هیأت علمی یکی از وظایف اصلی آنان به شمار می‌رود. وظایفی از قبیل شرکت در نشست‌های حرفه‌ای و تخصصی، عضویت و مشارکت در انجمن‌های تخصصی، مطالعه در خصوص رشته خود، نقد و بررسی مجلات، مقالات، طرح‌ها و گزارش‌های علمی، زمان صرف‌شده برای استفاده از منابع و مراجع و مطالعات درجه تقویت علمی خود، زمان صرف‌شده برای مطالعات و رشد حرفه‌ای در ساعات غیراداری در دانشگاه یا موسسه علمی، فعالیت‌های خلاقانه، نمونه‌هایی از رشد حرفه‌ای به شمار می‌رود (صالحی عمران و قنواتی، ۱۳۸۹). توسعه حرفه‌ای به تمامی برنامه‌های طراحی شده در راستای بهبود مهارت‌ها و دانش استادان به منظور افزایش عملکرد تدریس، تحقیق و مدیریت آن‌ها گفته می‌شود. صلاحیت حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی برای اعضای هیأت علمی را شامل: داشتن دانش پایه، آگاهی از فرایند تدریس و درک آن، داشتن مهارت در برقراری ارتباط، داشتن مهارت در سنجش و ارزشیابی، همیاری و همفکری و با دیگر همکاران و تدارک شرایطی برای حرفه‌ای‌تر شدن می‌داند همچنین، کارآموزی را عامل مهمی در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی معرفی می‌نماید (صالحی و رضوان‌فر، ۱۳۸۹). کینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) مهم‌ترین فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای را شامل بحث با همکاران، پاسخ‌گویی و بازخورد به دانشجویان، بررسی دقیق، همچنین فعالیت‌های رسمی‌تر شامل: مطالعه کتاب‌ها و مقالات در ارتباط با یادگیری و تدریس، شرکت در کارگاه‌های آموزشی تدریس و یادگیری، حضور در کنفرانس‌ها، شرکت در سخنرانی‌های علمی می‌داند. کرکگز<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) نشان داد که نگرش معلمان در توانایی آنان برای تغییر برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای خود تاثیر دارد. این در حالی است که شاور و دیگران (۲۰۱۰) نشان داده‌اند که تنها برخی رویکرد در توسعه حرفه‌ای معلم موثر است. برای مثال، رویکرد معلم به عنوان انتقال‌دهنده برنامه درسی نه در توسعه حرفه‌ای و نه در رضایت دانشجویان تاثیر قابل توجهی به دنبال ندارد ولی رویکرد معلم به سازنده برنامه درسی روی یادگیری، انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تاثیر دارند و رضایت آن‌ها از مدرس، محتوا و شرایط محیط یادگیری را افزایش می‌دهد. شاور و دیگران (۲۰۰۸) نشان دادند که سازگاری و ساخت برنامه درسی، یادگیری دانش‌آموزان و همچنین انگیزه آنان را بهبود می‌بخشد در حالی که انتقال برنامه درسی (رویکرد وفادارانه برنامه درسی) نتایج تأثیر قابل توجهی بر یادگیری و انگیزه دانشجویان ندارد.

دانشگاه‌ها به عنوان عرضه‌کنندگان دانش و خدمات آموزشی و دانشجویان به عنوان متقاضیان و مشتریان دریافت این خدمات، پیوسته در تعاملی دو سویه قرار دارند. این تعامل در شرایطی که دسترسی به آموزش عالی در مقایسه با گذشته گسترش یافته و تسهیل شده است، آزادی عمل بیشتری را برای دانشجویان به دنبال داشته است. از این‌رو، در شرایط رقابتی امروز، کسب رضایت دانشجویان و جمع‌آوری مداوم اطلاعات درباره رضایت دانشجویان برای

1 King

2 Kirkgoz

دانشگاه‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار است. دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها از اطلاعات حاصل از رضایت دانشجویان برای درک بهتر، بهبود و تغییر محیط دانشگاه استفاده می‌کنند. در نتیجه زمینه مساعدتری برای رشد و پیشرفت دانشجو ایجاد می‌شود. در این معنا رضایت دانشجو نشان‌دهنده پاسخ‌گویی مؤسسه به نیازهای دانشجویان و اندازه‌گیری اثربخشی سازمانی، موفقیت و نشاط است. توق<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) رضایت دانشجو<sup>۲</sup> را درک دانشجو و یا نگرش وی نسبت به فعالیت‌های یادگیری تعریف کرده است. جایی که دانشجو از مطالعاتش راضی است و یا نگرش یادگیری فعال و همراه پشتکار را اتخاذ می‌کند در این‌جا، این‌گونه تلقی می‌شود که دانشجو رضایت دارد. زمانی که دانشجو راضی نیست و یا نگرش منفی و یا منفعل دارد، دانشجو ناراضی تلقی می‌شود. بنابراین رضایت دانشجویان می‌تواند به عنوان ادراکات و یا نگرش مثبت دانشجو نسبت به فعالیت‌های یادگیری تصور شود (چن و چن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). ابوحسان<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) رضایت را به عنوان یک حالت که توسط فردی که پیامد یا عملکردی را تجربه می‌کند تا انتظارات خودش را تحقق دهد، تعریف می‌کند. رضایت تابع سطح نسبی از انتظارات و درک عملکرد است. انتظارات ممکن است به مراتب حتی قبل از ورود دانشجو به آموزش عالی باشد که در این صورت پیشنهاد می‌شود که محققان ابتدا آن‌چه که دانشجو قبل از ورود به دانشگاه انتظار دارد را تعیین کنند. رضایت در واقع مسائل مربوط به ادراک و تجربه دانشجویان در طول سال‌های دانشگاه را پوشش می‌دهد.

به باور برادفورد<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) تمایز بین نتایج یادگیری و شرایط یادگیری، معرف رضایت است که در طراحی برای آموزش مؤثر، نقش منحصر به فردی ایفا می‌کند. رضایت به عنوان یک معیار اندازه‌گیری ممکن است بینشی را در طراحی آموزشی فراهم کند. بررسی میزان رضایت از تحصیل می‌تواند پایه‌ای برای راهنمایی دانشجویان و شاخصی برای بهبود عملکردها باشد و میزان موفقیت دانشگاه را نشان دهد. از سوی دیگر بررسی رضایت دانشجو در افزایش آگاهی از فرایند آموزشی و کیفیت آن مفید بوده و گویای میزان علاقه و توجه دانشجویان به یادگیری و آموزش است (ادراکی، رامبد و عبدلی، ۱۳۹۰). زاهربوتو و رحمان<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) نشان دادند که عواملی چون تخصص معلمان، دوره‌های آموزش ضمن خدمت ارائه شده، محیط یادگیری و امکانات کلاس درس تاثیر مثبت و قابل توجهی بر رضایت دانشجویان در آموزش عالی دارد و تخصص معلمان تأثیر گذارترین عامل در میان تمام متغیرهاست.

دانشجویان از هوشمندترین و مستعدترین اقشار جامعه می‌باشند. شناسایی فاکتورهای مؤثر در پیشرفت تحصیلی و توجه به آن‌ها، گامی به سوی توسعه پایدار می‌باشد، پیشرفت تحصیلی از جمله مسائلی است که در بسیاری از مطالعات روانشناسی، مورد توجه قرار می‌گیرد. پیشرفت تحصیلی به معنای مقدار یادگیری آموزشگاهی فرد است. پیشرفت تحصیلی دانشجویان، درکسب موفقیت‌های آتی آن‌ها از اهمیت به‌سزایی برخوردار است و عدم توجه به این مقوله

<sup>1</sup> Tough

<sup>2</sup> Student Satisfaction

<sup>3</sup> Chen, Y. Hsiao, Ch. Lee, w

<sup>4</sup> Abu Hasan

<sup>5</sup> Bradford

<sup>6</sup> zaheer but & rehman

اساسی و به تبع آن افت تحصیلی، موجب کاهش سطح علمی و کارایی دانشجویان در جامعه کنونی خواهد شد. هم‌چنین، شکست تحصیلی، علاوه بر مشکلاتی که برای فرد دانشجو و خانواده‌ی وی ایجاد می‌کند، خسارات فراوانی را نیز برای جامعه در پی خواهد داشت، چرا که باعث به هدر رفتن میزان قابل توجهی از امکانات، منابع و استعداد های بالقوه انسانی و اقتصادی شده و اثرات غیرقابل جبرانی را در ابعاد فردی و اجتماعی برجای می‌گذارد (بارانی و زرافشانی، ۱۳۸۸). ارزیابی پیشرفت و عملکرد تحصیلی در حوزه آموزش و یادگیری، به مثابه مفهوم کنترل کیفیت در حوزه تولید صنعت است. به زبان تولید این ارزیابی می‌تواند موجب تضمین کارایی و اثربخشی اندوخته‌ها و مهارت‌های علمی و عملی در افراد متخصص شود که همانا محصول نهایی حوزه تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند و به این ترتیب بازده کارخانه‌جات تولید علم و فناوری که همان دانشگاه‌ها و موسسات علمی و آموزشی هستند بیش از پیش مورد تقویت و بهبود قرار خواهند گرفت (سنایی‌نسب، رشیدی جهان و صفاری، ۱۳۹۱). حاج باقری (۱۳۸۷) نشان داد که دخالت دادن دانشجو در نظم‌دهی شرایط و فعالیت‌های یادگیری - یاددهی با پیشرفت تحصیلی و رضایت بیشتری از طرف دانشجو همراه است. محمدی و ترک‌زاده (۱۳۹۰) نشان دادند که بخش زیادی از رضایت دانشجویان از تحصیل در یک دانشگاه، وابسته به کیفیت عملکرد تدریس اساتید، کیفیت کمک و مشاوره آنان به دانشجویان و میزان دسترسی به آنان است.

ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی متأثر از ساختار نظام تعلیم و تربیت و نظام سیاسی است که به صورت متمرکز، غیرمتمرکز و یا طیفی از نظام‌ها، با درجه تمرکز زیاد تا حداقل تمرکز تعریف می‌شود. مبحث تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی، به عنوان یکی از عناصر نظری فرایند برنامه‌ریزی درسی و از جمله عرصه مهندسی برنامه درسی است. مهرمحمدی (۱۳۸۱) بر این باور است که هیچ نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز، آن‌گونه که تصور می‌شود، متمرکز نیست و آنچه نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز پنداشته می‌شود - یعنی اجرای برنامه درسی استاندارد و یکنواخت به گونه‌ای که با برنامه طراحی شده تطابق و همخوانی داشته باشد - تصویری خلاف واقع است. اگرچه، چنین باوری بیان‌گر واقعیت‌های ملموس فرایند برنامه‌ریزی درسی است و تصور آن‌چه دست‌اندرکاران نظام آموزشی به ویژه در نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز اراده می‌کنند، معلمان نیز در عمل همان را بدون کم کاست اجرا کنند، تصور درستی نیست. ولی نباید این واقعیت را نیز انکار کرد که مجریان و معلمان در نظام‌های متمرکز، از کمترین اختیار و آزادی عمل مشروع و شناخته شده برای تغییر و تعدیل برنامه درسی برخوردار نیستند و بین معلمانی که اجازه هیچ دخل و تصرف رسمی در برنامه از قبل طراحی شده ندارند با معلمانی که نوآوری و ابتکار عمل آن‌ها نه فقط منع نمی‌شود، بلکه مورد تشویق و تمجید قرار می‌گیرند، تفاوت اساسی وجود دارد.

اعطای آزادی عمل به معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی بویژه در آموزش عالی بسیار مورد تاکید قرار گرفته است. شاید به همین دلیل است که تمایل به واگذاری اختیاراتی در زمینه آموزش و برنامه درسی به دانشگاه‌ها در نظام آموزش عالی کشور ما نیز افزایش یافته است. از جمله این تلاش‌ها می‌توان به آیین‌نامه‌ای اشاره کرد که مطابق آن و با استناد به سیاست‌های برنامه سوم توسعه و به منظور حرکت در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاه‌ها در

مدیریت آموزش عالی، تمرکززدایی و ارتقای کیفیت آموزش عالی آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های واجد شرایط وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به مورد اجرا گذاشته شده است. اهداف این آیین‌نامه شامل انطباق هرچه بیشتر برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه، نهادینه کردن برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها، روز آمد شدن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری، تناسب بیشتر برنامه‌های درسی با امکانات و توانایی‌های دانشگاه‌ها می‌باشد. این آیین‌نامه در ۱۳ ماده و ۴ تبصره در تاریخ ۷۹/۲/۱۰ به تصویب وزیر علوم، تحقیقات و فناوری رسید و از تاریخ ابلاغ قابل اجرا است (آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌ها، ۱۳۷۹).

آنچه جای تامل دارد این است که با وجود واگذاری اختیارات طراحی برنامه درسی به اعضای هیات علمی و دانشگاه‌ها در موارد بسیاری یا دانشگاه‌ها زمینه لازم را برای استفاده از این فرصت فراهم نمی‌کنند و یا اعضای هیات علمی خود تمایل یا شاید توانایی و انگیزه لازم را برای ایفای این نقش خود ابراز نمی‌کنند. براساس آنچه مطرح شد، مسأله اصلی پژوهش حاضر این است که رویکردهای برنامه درسی استادان در کلاس درس چه تاثیری بر توسعه حرفه‌ای آنان و رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش توصیفی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل: استادان دو دانشکده ادبیات و علوم انسانی اقتصاد و علوم اجتماعی و دانشجویان همان استادان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی (ارشد و دکتری) بود. تعداد ۱۱ نفر از اساتید و ۱۴۰ دانشجوی آن‌ها انتخاب شد، به عبارتی نمونه دانشجویان تابع نمونه معلمان بود. سنجش توسعه حرفه‌ای اساتید با استفاده از مصاحبه ساختاریافته در سه حوزه فعالیت‌های پژوهشی، آموزشی و خدمات دانشگاهی و اجتماعی مورد بررسی قرار گرفت. امتیاز نهایی هر استاد براساس نمره اکتسابی در یکی از طیف‌های زیر قرار گرفت (بین ۲۶-۱۷: توسعه حرفه‌ای پایین، بین ۲۶-۲۷: توسعه حرفه‌ای متوسط، بین ۴۶-۳۷: توسعه حرفه‌ای بالا). برای سنجش رضایت دانشجویان از پرسشنامه استاندارد که بر اساس مدل کرک پاتریک توسط کرمی (۱۳۸۶) تدوین شده و شامل ۲۳ سوال بسته پاسخ پنج ارزشی می‌باشد، استفاده شد. روایی این پرسشنامه در پژوهش‌های قبلی از طریق روایی محتوایی مورد تأیید قرار گرفته است (کرمی، ۱۳۸۶). پایایی ابزار نیز در پژوهش‌های قبلی با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۳ و در این پژوهش ۰/۹۲ تعیین گردید. از ۱۴۰ پرسشنامه توزیع شده تنها ۱۱۵ پرسشنامه‌ها بازگردانده شد. پیشرفت تحصیلی دانشجویان منتخب از طریق نمرات آن‌ها در دروس مورد بررسی سنجیده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه و آزمون تعقیبی LSD) استفاده شد.

## یافته‌های پژوهش

فرضیه اول: بین توسع حرفه‌ای استادان براساس رویکرد برنامه درسی آنان تفاوت وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که میانگین توسعه حرفه‌ای استادان با رویکرد برنامه‌ساز درسی ۳۵ با انحراف معیار ۱/۷۹؛ رویکرد انتقال برنامه درسی ۳۰/۵ با انحراف معیار ۱/۸۴ و رویکرد برنامه‌ریز درسی ۲۶/۴ با انحراف معیار ۰/۹۲ می باشد و استادان پیرو رویکرد برنامه‌ساز درسی بالاترین میانگین توسعه حرفه‌ای و استادان پیرو رویکرد برنامه‌ریز درسی کمترین میانگین توسعه حرفه‌ای را کسب کرده‌اند. به علاوه، نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد که در میزان توسعه حرفه‌ای اساتید به لحاظ نوع رویکرد مورد استفاده آن‌ها در کلاس درس، تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $P = 0/027$  و  $F_{(2, 8)} = 5/907$ ). براین اساس فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود. نتایج آزمون تعقیبی LSD در جدول شماره ۳ نشان داد که میزان توسعه حرفه‌ای اساتیدی که رویکردشان برنامه‌ساز است نسبت به توسعه حرفه‌ای اساتیدی که رویکردشان برنامه‌ریز است، بیشتر است.

جدول شماره ۱. توصیف توسعه حرفه‌ای اساتید به لحاظ رویکردهای برنامه درسی

| نوع رویکرد برنامه درسی   | تعداد | کمترین نمره | بیشترین نمره | میانگین | انحراف معیار |
|--------------------------|-------|-------------|--------------|---------|--------------|
| انتقال دهنده برنامه درسی | ۴     | ۲۶          | ۳۴           | ۳۰/۵    | ۱/۸۴         |
| برنامه ریز درسی          | ۵     | ۲۴          | ۲۹           | ۲۶/۴    | ۰/۹۲         |
| برنامه ساز درسی          | ۲     | ۳۲          | ۳۸           | ۳۵      | ۱/۷۹         |

جدول شماره ۲. مقایسه توسعه حرفه‌ای اساتید به لحاظ رویکردهای برنامه درسی

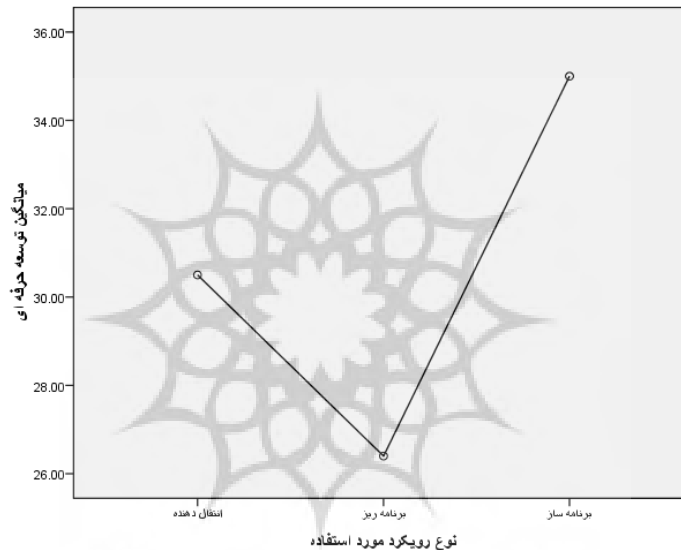
| شاخص‌های آماری منابع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقدار F | سطح معناداری |
|------------------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| توسعه حرفه‌ای اساتید         | ۱۱۲/۵۲۷       | ۲          | ۵۶/۲۶۴          | ۵/۹۰۷   | ۰/۰۲۷        |
| بین گروهی                    | ۷۶/۲۰۰        | ۸          | ۹/۵۲۵           |         |              |
| درون گروهی                   | ۱۸۸/۷۲۷       | ۱۰         |                 |         |              |
| کل                           |               |            |                 |         |              |



جدول شماره ۳. مقایسه میزان توسعه حرفه‌ای اساتید به لحاظ رویکرد های برنامه درسی

| برنامه ساز | برنامه ریز | انتقال دانش | گروه i       |              | گروه j |
|------------|------------|-------------|--------------|--------------|--------|
|            |            |             | تفاوت (i-j)  | انتقال دهنده |        |
| ۴/۵۰۰      | -۴/۱۰۰     | -           | تفاوت (i-j)  | انتقال دهنده | گروه j |
| ۰/۱۳۱      | ۰/۰۸۳      | -           | سطح معناداری |              |        |
| ۸/۶۰۰      | -          |             | تفاوت (i-j)  | برنامه ریز   |        |
| *۰/۰۱۰     | -          |             | سطح معناداری |              |        |
| -          |            |             | تفاوت (i-j)  | برنامه ساز   |        |
| -          |            |             | سطح معناداری |              |        |

نمودار ۱. میانگین توسعه حرفه‌ای اساتید به لحاظ رویکردهای برنامه درسی



فرضیه دوم: بین رضایت دانشجویان براساس رویکرد برنامه درسی اساتید تفاوت وجود دارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین رضایت دانشجویان از اساتید با رویکرد برنامه‌ساز درسی ۴/۲۲ با انحراف معیار ۰/۹۱؛ رویکرد انتقال‌دهنده برنامه درسی ۴/۰۳ با انحراف معیار ۰/۸۳ و رویکرد برنامه‌ریز درسی ۳/۷۲ با انحراف معیار ۰/۱۶ می‌باشد و استادان پیرو رویکرد برنامه‌ساز درسی بیشترین و استادان پیرو رویکرد برنامه‌ریز درسی کمترین میانگین رضایت دانشجویان را کسب کرده‌اند. به علاوه، نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد که بین میزان رضایت

دانشجویان به لحاظ نوع رویکرد مورد استفاده اساتید آنان، تفاوت معناداری وجود دارد ( $P = 0/036$  و  $F_{(2, 112)} = 3/422$ ). بنابراین، فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود. با توجه به معناداری تفاوت‌ها میانگین‌ها از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان رضایت دانشجویانی که رویکرد اساتیدشان برنامه‌ساز درسی است، نسبت به رضایت دانشجویانی که رویکرد اساتیدشان برنامه‌ریز درسی و انتقال‌دهنده برنامه درسی است، بیشتر است. اما بین رضایت دانشجویانی که رویکرد اساتیدشان برنامه‌ریز درسی و انتقال‌دهنده برنامه درسی است، تفاوتی مشاهده نشد.

جدول شماره ۴. توصیف میزان رضایت دانشجویان براساس رویکرد برنامه درسی استادان

| نوع رویکرد برنامه درسی   | تعداد | کمترین نمره | بیشترین نمره | میانگین | انحراف معیار |
|--------------------------|-------|-------------|--------------|---------|--------------|
| انتقال دهنده برنامه درسی | ۵۴    | ۱/۷۵        | ۵            | ۴/۰۳    | ۰/۹۱         |
| برنامه ریز درسی          | ۴۶    | ۲           | ۵            | ۳/۷۲    | ۰/۸۳         |
| برنامه ساز درسی          | ۱۵    | ۲/۶۲        | ۵            | ۴/۲۲    | ۰/۱۶         |

جدول شماره ۵. مقایسه میزان رضایت دانشجویان تحصیلات تکمیلی به لحاظ رویکردهای برنامه درسی

| شاخص‌های آماری منابع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقدار F | سطح معناداری |
|------------------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| بین گروهی                    | ۴/۱۴۴         | ۲          | ۲/۰۷۲           | ۳/۴۲۲   | * ۰/۰۳۶      |
| درون گروهی                   | ۸۷/۸۲۳        | ۱۱۲        | ۰/۶۰۶           |         |              |
| کل                           | ۷۱/۹۶۷        | ۱۱۴        |                 |         |              |

\* در سطح ۵٪ معنادار است. \*\* در سطح ۱٪ معنادار است.

جدول ۵. مقایسه میزان رضایت کلی و رضایت از سازماندهی - امکانات به لحاظ رویکرد برنامه درسی

| گروه j | گروه i       | انتقال دهنده برنامه - درسی | برنامه ریز درسی | برنامه ساز درسی |
|--------|--------------|----------------------------|-----------------|-----------------|
| i<br>j | تفاوت (i-j)  | -                          | -۰/۳۴۵۰۳        | ۰/۱۴۲۹۴         |
|        | سطح معناداری | -                          | * ۰/۰۲۹         | ۰/۵۳۰           |
|        | تفاوت (i-j)  | -                          | -               | ۰/۴۸۷۹۷         |
|        | سطح معناداری | -                          | -               | * ۰/۰۳۷         |
|        | تفاوت (i-j)  | -                          | -               | -               |
|        | سطح معناداری | -                          | -               | -               |

فرضیه سوم: بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان براساس رویکرد برنامه درسی اساتید تفاوت وجود دارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان استادان با رویکرد برنامه‌ریز درسی ۱۷/۳۵ با انحراف معیار ۱/۴۸؛ رویکرد انتقال‌دهنده برنامه درسی ۱۶/۵۳ با انحراف معیار ۲/۰۱ و رویکرد برنامه‌ساز درسی ۱۵/۸۶ با انحراف معیار ۰/۹۸ است و دانشجویان استادان با رویکرد برنامه‌ریز درسی بیشترین پیشرفت تحصیلی و دانشجویان استادان با رویکرد برنامه‌ساز درسی کمترین پیشرفت تحصیلی را کسب کرده‌اند. به علاوه، نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد که در میزان پیشرفت تحصیلی به لحاظ نوع رویکرد مورد استفاده اساتید در کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد ( $P = ۰/۰۱۷$  و  $F_{(۳, ۱۱۲)} = ۴/۲۱۶$ ). بنابراین فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید شد. نتایج آزمون تعقیبی LSD نشان داد که میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که رویکرد استادانشان برنامه‌ساز درسی و انتقال‌دهنده برنامه درسی است، بیشتر است. همچنین میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که رویکرد اساتیدشان انتقال برنامه درسی است نسبت به پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که رویکرد اساتیدشان برنامه‌ساز درسی است، بیشتر است.

جدول شماره ۶. توصیف پیشرفت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی به لحاظ رویکردهای برنامه درسی

| نوع رویکرد برنامه درسی   | تعداد | کمترین نمره | بیشترین نمره | میانگین | انحراف معیار |
|--------------------------|-------|-------------|--------------|---------|--------------|
| انتقال دهنده برنامه درسی | ۵۷    | ۱۲          | ۲۰           | ۱۶/۵۳   | ۲/۰۱         |
| برنامه ریز درسی          | ۴۲    | ۱۳          | ۲۰           | ۱۷/۳۵   | ۱/۴۸         |
| برنامه ساز درسی          | ۱۰    | ۱۴          | ۱۷           | ۱۵/۸۶   | ۰/۹۸         |

جدول شماره ۷. مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی به لحاظ رویکردهای برنامه درسی

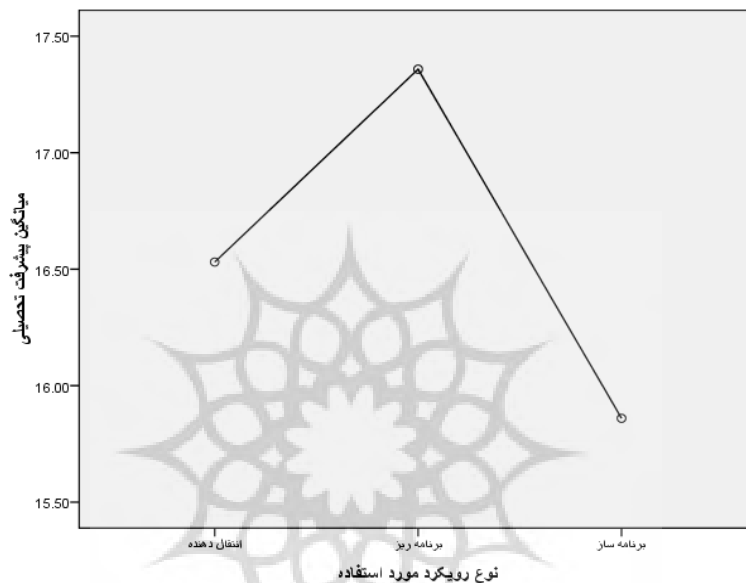
| شاخص‌های آماری منابع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | مقدار F | سطح معناداری |
|------------------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| پیشرفت تحصیلی                | ۲۶/۰۴۷        | ۲          | ۱۳/۰۲۴          | ۴/۲۱۶   | ۰/۰۱۷        |
| بین گروهی                    | ۳۲۷/۴۴۲       | ۱۰۶        | ۳/۰۸۹           |         |              |
| درون گروهی                   | ۳۵۳/۴۸۹       | ۱۰۸        |                 |         |              |
| کل                           |               |            |                 |         |              |

جدول شماره ۸. مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان به لحاظ رویکرد مورد استفاده اساتید در کلاس درس

| گروه ز | گروه ا | انتقال برنامه درسی | برنامه‌ریز درسی | برنامه‌ساز درسی |
|--------|--------|--------------------|-----------------|-----------------|
|--------|--------|--------------------|-----------------|-----------------|

|             |              |              |              |        |         |
|-------------|--------------|--------------|--------------|--------|---------|
| تفاوت (i-j) | انتقال دهنده | -            | -            | -      | -       |
|             | برنامه درسی  | سطح معناداری | -            | ۰/۲۶۸  | ۰/۸۲۷۶* |
|             | برنامه ریز   | تفاوت (i-j)  | -            | ۱/۴۹۸۳ | -       |
|             |              | برنامه درسی  | سطح معناداری | -      | ۰/۰۱۷*  |
|             | برنامه ساز   | تفاوت (i-j)  | -            | -      | -       |
|             |              | برنامه درسی  | سطح معناداری | -      | -       |

نمودار شماره ۲. میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان به لحاظ رویکردهای برنامه درسی



### بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین سطح توسعه حرفه‌ای اساتید براساس نوع رویکرد برنامه درسی مورد استفاده آنان تفاوت وجود دارد و اساتیدی که رویکرد برنامه‌درسی آن‌ها برنامه‌ساز درسی است، نسبت به اساتیدی که رویکردشان برنامه‌ریز درسی است به توسعه حرفه‌ای بالاتری دست یافته‌اند. براساس این یافته پژوهش می‌توان گفت که مشارکت و دخالت اساتید در طراحی و اجرای برنامه درسی موجب افزایش توسعه حرفه‌ای آن‌ها شده است و با افزایش نقش استاد در برنامه درسی توسعه حرفه‌ای آن‌ها نیز افزایش یافته است. شاید علت این امر آن است که اساتیدی که از تجارب آموزشی و پژوهشی بالایی برخوردارند، خود را در چارچوب‌های برنامه‌های درسی از پیش آماده شده که در برخی موارد قدیمی و نامناسب می‌باشند، محدود نمی‌کنند و از تجارب آموزشی و پژوهشی خود برای اصلاح و بهبود برنامه‌درسی بهره می‌گیرند و به طور قطع، نظرات و تجاربی می‌تواند برای تغییر و بهبود برنامه درسی مفید باشد که به پشتوانه فعالیت‌های

حرفه‌ای و به روز حاصل شده باشد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش شاور(۲۰۱۰)، کینگ (۲۰۰۴) و کرکگز(۲۰۰۸) همسواست.

یافته‌های پژوهش نشان داد که در میزان رضایت کلی دانشجویان به لحاظ نوع رویکرد برنامه‌درسی مورد استفاده اساتید در کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد و میزان رضایت دانشجویانی که رویکرد اساتیدشان برنامه‌ساز درسی است، نسبت به رضایت دانشجویانی که رویکرد اساتیدشان برنامه‌ریز درسی و انتقال‌دهنده برنامه درسی است، بیشتر است. اما بین رضایت دانشجویانی که رویکرد اساتیدشان برنامه‌ریز درسی و انتقال‌دهنده برنامه درسی است، تفاوتی مشاهده نشد. در توجیه این یافته پژوهش شاید بتوان گفت توجه لازم به نیازهای دانشجویان، جلب مشارکت آنان در طراحی و اجرای برنامه درسی و جو عاطفی مثبت حاصل از همکاری متقابل بین استاد و دانشجو، تلاش دانشجویان بیش از دو رویکرد دیگر برنامه درسی، موجبات رضایت دانشجویان را فراهم ساخته است. به بیانی دیگر، استادانی که در طراحی و اجرای برنامه درسی نقش فعال و پویایی را برعهده می‌گیرند، تلاش می‌کنند از راهبردهای متنوعی در کلاس درس و متناسب با نیاز دانشجویان بهره بگیرند، دانشجویان رغبت و تمایل بیشتری برای مطالعه و تحقیق و انجام فعالیت‌های آموزشی کلاس دارند و به تبع آن رضایت آنان از درس، استاد و محتوا و امکانات آموزشی نیز افزایش می‌یابد. این امر در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به دلیل علاقه دانشجویان به فراتر رفتن از دانش، تجربیات و تکالیف یادگیری پیش‌بینی شده در برنامه درسی رسمی، از اهمیت و ارزش بیشتری برخوردار است. اگرچه، رویکردهای برنامه‌ساز درسی و برنامه‌ریز درسی، به ویژه رویکرد برنامه‌ساز درسی، غالباً در نظام‌های آموزشی غیر متمرکز متداول است، با این وجود، در بستر آموزش عالی کنونی ما نیز هستند کسانی که کلاس‌های خود را با استفاده از راهبردهای تعاملی و مشارکتی اداره می‌کنند. استفاده از این رویکردها به وضوح بیان‌کننده آن است که یک برنامه درسی تجویز شده و استاندارد در کلاس درس هر چند که در سیستم متمرکز باشد، بی‌تأثیر از دیدگاه‌ها و باورهای اساتید و توانایی‌های آن‌ها و ایجاد تغییرات در آن نیست و امتداد این پیوستار تا جایی است که معلم در قسمت‌هایی از برنامه دست به طراحی جدید و متناسب با نیازها و ویژگی‌های دانشجویان خود می‌زند و سرانجام این‌که به هر اندازه فضای کلاس درس باز و تعاملی باشد و دانشجویان در برنامه درسی نقش موثری غیر از دریافت منفعلانه محتوا داشته باشد، تمایل و رغبت آن‌ها به یادگیری بیشتر می‌شود. این امر در دوره تحصیلات تکمیلی به خاطر رشد علمی دانشجویان و انتظارات آن‌ها از برنامه‌های بیشتر به چشم می‌خورد.

همچنین، براساس یافته‌های این پژوهش، میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که رویکرد برنامه درسی اساتیدشان برنامه‌ریز درسی است بیشتر از پیشرفت تحصیلی دانشجویانی است که رویکرد استادان آن‌ها برنامه‌ساز درسی یا انتقال‌دهنده برنامه درسی است و سیاست و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پیرو استادان انتقال‌دهنده برنامه درسی نیز بیش از برنامه‌ساز درسی است. در تبیین این یافته باید گفت، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، علاوه بر اثرپذیری از رویکردهای برنامه درسی استاد، متأثر از عوامل مختلف دیگری چون فعالیت‌های یادگیری، انتظارات استاد و دانشجو، رویه‌ها و

شیوه‌های متداول ارزشیابی، زمان و شرایط ارزشیابی، عادات مطالعه دانشجویان و ... است. در رویکرد برنامه‌ساز درسی، ارزیابی از یادگیری دانشجویان عمدتاً فرایندی و مبتنی بر عملکرد و طی مراحل مختلفی صورت می‌گیرد؛ ولی شیوه ارزشیابی در رویکرد انتقال برنامه درسی از یک سو به دلیل محدود بودن محتوا و منحصر شدن آن به برنامه درسی از پیش تعیین شده و از سوی دیگر تجربیات طولانی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در امتحان دادن براساس سبک و سیاقی رایج و غالباً در نتیجه مطالعه پایان ترم و شب امتحان است. از این رو، پایین بودن میانگین دانشجویانی که استادان آن‌ها از رویکرد برنامه‌ساز درسی پیروی می‌کنند، منطقی به نظر می‌رسد و احتمالاً به واقعیت عملکرد دانشجویان نزدیک‌تر است. در رویکرد استاد در نقش برنامه‌ریز درسی، برنامه درسی بیرونی متناسب با شرایط و نیازهای دانشجویان سازگار می‌شود، برنامه‌درسی کاملاً انعطاف‌پذیر و معلمان در تطبیق برنامه درسی با شرایط کلاس درس نقش فعالی دارند. بنابراین، کسب نتیجه مطلوب نسبتاً بالا می‌تواند امری طبیعی باشد. این یافته با نتایج پژوهش حاج باقری (۱۳۸۷)، شریف زاده و عبدالله زاده (۱۳۹۰)، شاور و دیگران (۲۰۰۸) همسو است.

سرانجام باید گفت افزایش مشارکت اساتید در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی اعم از طراحی، اجرا و ارزشیابی، می‌تواند به سازگاری یا خلق برنامه‌های درسی منجر شود. در چنین شرایطی علاوه بر توجه به نیاز و علایق دانشجویان در کلاس درس و ایجاد فضای باز و تعاملی، نه فقط تحقق اهداف آموزش عالی در ابعاد مختلف تسهیل می‌شود و دانشجویان را برای زندگی در دنیای پیچیده و به شدت غیرقابل پیش‌بینی آینده آماده می‌شوند، بلکه توسعه حرفه‌ای اساتید، رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را نیز به دنبال دارد. البته، پژوهش بیشتر در زمینه رویکردهای برنامه درسی و نقش مدرسان در کلاس‌های درس و تاثیر آن بر یادگیری فراگیران در مقاطع مختلف تحصیلی و هم‌چنین استفاده از روش‌های مختلف پژوهش می‌تواند راه‌گشای فهم بیشتر در باره نقش مدرسان در برنامه درسی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل و مولفه‌های نظام آموزشی باشد.

## منابع

ادراکی، م.، رامبد، م.، عبدلی، ر. (۱۳۹۰). ارتباط رضایت از تحصیل با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱): ۳۹-۳۲.

ادیب حاج باقری، م. (۱۳۸۷). تأثیر سه روش آموزش بر پیشرفت تحصیلی، رضایت از یادگیری و اضطراب دانشجویان پرستاری. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۵(۱): ۴۲-۳۵.

بارانی، ش. زرافشانی، ک. (۱۳۸۸). بررسی روند پیشرفت تحصیلی دانشجویان ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه رازی و عوامل موثر بر آن. *مجله نامه آموزش عالی*، ۲(۷): ۸۱-۵۹.

جویس، ب.، ویل، م.، کالهن، ا. (۱۳۸۴). *الگوهای تدریس*. م. ر. بهرنگی (مترجم). تهران: نشر کمال تربیت.

خاقانی زاده، م.، فتحی و اجارگاه، ک. (۱۳۸۷). الگوهای برنامه درس دانشگاهی. *مجله راهبردهای آموزش مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه / (عج)*، ۱(۲): ۱۸-۱۰.

شماره ۲

۱۴ سال دوم

زمستان ۱۳۹۵

- زین الدینی میمند، ز.، موسی پور، ن. ا.، جوادی، ی. ا. (۱۳۸۴). آمادگی هیأت علمی برای پذیرش برنامه ریزی درسی غیر متمرکز در آموزش عالی ایران. کرمان. همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی: ۳۷۵-۳۵۵.
- سنایی نسب، ه. رشیدی جهان، ح. صفاری، م. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش. (۴)۵، ۲۴۹-۲۴۳.
- شریف‌زاده، ا. عبدالله‌زاده، غ. (۱۳۹۰). بررسی رضایت دانشجویان کشاورزی از کیفیت آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۶۱: ۷۴-۵۱.
- صالحی عمران، ا.، فنواتی، ل. (۱۳۸۹). بررسی بارآموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه مازندران. مطالعات تربیتی و روانشناسی، (۱۱)۲، ۵-۲۸.
- صالحی، ا.، رضوانفر، ا. (۱۳۸۹). مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای تدریس اعضای هیأت علمی در پردیس کشاورزی و منابع طبیعی در دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۱۵: ۹۵-۸۵.
- قلی فر، ا. حجازی، ی. حسینی، م. (۱۳۸۹). تحلیل عوامل مؤثر بر مهارت‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی دانشکده‌های کشاورزی ایران. مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، ۲(۴): ۶۱۳-۶۰۱.
- محمدی، م.، ترک زاده، ج. (۱۳۹۰). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز. مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی، (۱)۱: ۲۹-۴۹
- میلر، ج. پ. (۱۳۸۶). نظریه‌های برنامه درسی. م. مهرمحمدی (مترجم). تهران: انتشارات سمت.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۷۹). آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌ها.
- Abu Hasan, H.(2008). *Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions*. International Business Reserch, 62510, F.T Putrajaya. Malaysia.
- Bradford, G.(2011). A relationship study of student satisfaction with learning online and cognitive load:Initial results. *Internet and Higher Education*, 14 :217–226.
- Chen, Y. Hsiao, Ch. Lee, w.(2007). *How Does Student Satisfaction Influence Student Loyalty– From the Relationship Marketing Perspective*. National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.
- King, H.(2004). *Continuing Professional Development in Higher Education: what do academics do?*. GEES Subject Centre. University of Plymouth.
- Kirkgou z, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24: 1859–1875.
- Shawer, S.(2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26 :173–184

Shawer, S., Gilmore, D., Banks-Joseph, S. (2008). Student cognitive and affective development in the context of classroom-level curriculum development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1): 1–28.

Snyder, J., Bolin, F., Zumwalt, K. (1992). *Curriculum implementation*. In P.W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*, 402–435. New York: Macmillan.

zaheerbut, b., rehman .k.(2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*: 5446–5450.

