

نگاهی به برنامه های درسی بازنگری شده ی رشته های کارشناسی علوم تربیتی، روان شناسی و زبان و ادبیات فارسی از حیث موفقیت آنها در حصول به اهداف قصده شده^۱

A Look at the Revised Curriculum of Undergraduate Courses in Education, Psychology and Persian Language and Literature in Terms of Their Success in Achieving the Intended Goals

S. Asadiyan, S. Abdollahi Asl, I. Barghi

Abstract: The purpose of this study was to investigate the success of new curricula in higher education in achieving the intended goals. The method of this research is descriptive - survey. The statistical population of this research includes undergraduate students in the fields of education, psychology and Persian language and literature of Azarbaijan Shahid Madani University, University of Tabriz, Islamic Azad University of Tabriz and Urmia University, that at the time of the research, they were in the seventh semester of their studies and their number was 439 students. The sample size was selected by referring to Krejcie and Morgan table and by relative stratified random sampling method of 205 people. The instrument used in the study was researcher-made questionnaires that their face and content validity was ensured and the reliability of the questionnaire was obtained through Cronbach's alpha of 0.847. Findings showed that in the field of cognition and emotion, new curricula have led to the acquisition of necessary knowledge and the acquisition of desirable attitudes toward the field of study in students; But in the field of psycho-motor (skills) new curricula have not led to the acquisition of desirable skills.

Keywords: Curriculum, intended curriculum, field of education, field of psychology and field of Persian language and literature.

سیروس اسدیان^۲، صیاد عبدللهی اصل^۳، عیسی برقی^۴
چکیده: هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی میزان موفقیت برنامه های درسی جدید رشته های کارشناسی علوم تربیتی، روان شناسی و زبان و ادبیات فارسی در حصول به اهداف قصد- شده بوده است. روش این تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی ورودی سال ۹۵ رشته های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی دانشگاه های شهید مدنی آذربایجان، دانشگاه تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز و دانشگاه ارومیه می باشد که در زمان اجرای پژوهش در نیم سال هفتم تحصیل خود بودند و تعداد آنها ۴۳۹ دانشجوی بود. حجم نمونه با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان و با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی ۲۰۵ نفر انتخاب گردید. ابزار مورد استفاده پژوهش، پرسشنامه محقق - ساخته بود که از روایی صورتی و محتوایی آنها اطمینان حاصل گردید و پایایی پرسشنامه نیز از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴۷ به دست آمد. یافته های پژوهش نشان داد که در حیطه شناختی و نگرشی (عاطفی)، برنامه های درسی جدید منجر به کسب دانش و اطلاعات لازمه و حصول نگرش های مطلوب نسبت به رشته تحصیلی در دانشجویان گردیده است؛ اما در حیطه روانی- حرکتی (مهارتی) برنامه های درسی جدید منجر به کسب مهارت های مطلوب نشده است.
واژگان کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی قصد- شده، رشته علوم تربیتی، رشته روان شناسی و رشته زبان و ادبیات فارسی.

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۳۰

۲. دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، ایران (نویسنده مسئول)
dr.sasadian@gmail.com: رایانامه

۳. دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید مدنی. آذربایجان، ایران، رایانامه
abdollahiasl1374@gmail.com

۴. دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، ایران، رایانامه:
isabarqi@yahoo.com

مقدمه

در عصر جدید، وظایف و مسئولیت‌های منحصر به فرد، ضروری، مهم و حیاتی را دانشگاه‌ها بر عهده دارند که از جمله می‌توان به دانشگاه چندکاره، دانشگاه پژوهش-محور، دانشگاه کارآفرین و مهارت‌آموز و دانشگاه اجتماعی اشاره نمود. برخی صاحب‌نظران نیز اذعان کرده‌اند که این وظایف، مسئولیت‌ها و انتظارات برای دانشگاه را می‌توان غیرمنتظره و چالشی دانست (موشیو و راماسیوتی^۱، ۲۰۱۹). هزاره سوم میلادی، عصر تغییر و تحولات شتابنده است، در چنین فضا و محیطی دانشگاه‌ها به منظور حفظ و بقا خود و دستیابی به رشد و تعالی باید دائما آماده تحولات و رویارویی با تغییرات جدید باشند و خود را با تحولات آن هماهنگ سازند (کلیف و همکاران^۲، ۲۰۲۰). بی شک دوام و توسعه سازمان‌های امروزی در گرو همسو شدن با تغییرات سریع، توسعه و بالندگی است (نادعلی پورپلکی، کریمی و نادى، ۱۳۹۸). در این راستا، آموزش عالی به عنوان یک حوزه تخصصی زیر سیستم‌ها و قلمروهای متعدد از جمله پژوهش، آموزش، مشاوره، ارزشیابی، برنامه‌های درسی و غیره را شامل می‌شود و ارتقاء آن نیازمند یک جهت‌گیری راهبردی و اتخاذ سیاست‌هایی مبتنی بر رشد و ارزشیابی متناسب با تحولات محیطی موجود و بهره‌گیری از آن است (تیکلر^۳، ۲۰۱۵).

یکی از عناصر یا خرده نظام‌های اصلی آموزش عالی که بایستی به صورت راهبردی و اثربخش به آن نگرینته شود، «برنامه‌های درسی» هستند که برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران مربوطه در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با اتخاذ روش‌های گوناگون و انجام اقداماتی راهبردی در راستای توسعه برنامه‌های درسی بایستی تغییراتی در جهت تطبیق با تحولات محیطی و نیاز کنونی جوامع به وجود آورند. زیرا تردیدی نیست که برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام آموزش عالی که، آخرین تحولات و

^۱. Muscio and Ramaciotti

^۲. Clif et al

^۳. Tichler

دستاوردهای بشری در عرصه های گوناگون علمی در آن منعکس و به نیروی فعال آینده منتقل می گردد، در نظر گرفته می شود (فتحی و اجارگاه، موسی پور و یادگارزاده، ۱۳۹۷). بر این اساس ضروری است برنامه های درسی پاسخگوی نیازهای در حال تحول محیط (جامعه و بخش های مختلف آن) باشند تا از این طریق حیات و تداوم دانشگاه ها تأیید شود (بوویل و وولمر^۱، ۲۰۱۹).

برنامه های درسی در آموزش عالی یکی از زیر نظام هایی است که نقش اساسی در متحول شدن آموزش عالی و جامعه دارد. زیرا آموزشی عالی از طریق برنامه های درسی مصوب در تلاش است به اهداف مطلوب دست یابد (کیایی جمالی و همکاران، ۱۳۹۷). موفقیت برنامه درسی در گرو کیفیت و مواظبت کافی بر طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی به عنوان ۳ مرحله اساسی در فرایند برنامه ریزی درسی است. انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از سه سطح یا سه نوع برنامه درسی یاد می کند که عبارت اند از: برنامه درسی قصد- شده، برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی کسب شده (یارمحمدیان، ۱۴۰۰، حاجی تبار، ملکی و احمدی، ۱۳۹۵). برنامه درسی قصد- شده توسط پورتر و اسمیتسون به عنوان "محتوای واقعی درسی که دانشجویان در کلاس درگیر آن هستند" تعریف شده اند (کاترینا و سو^۲، ۲۰۱۹). در آموزش عالی، برنامه درسی قصد- شده عبارت است از آنچه در اسناد رسمی منعکس می شود و مؤلفه هایی مانند تعداد واحد درسی، سال ها، محتوا، روش تدریس و... برای وصول به اهداف قصد- شده را در بر می گیرد (یارمحمدیان، ۱۴۰۰، هولگارد، کلموس و وینتر^۳، ۲۰۲۰). برخی دیگر نیز ابزارهایی چون استانداردهای برنامه درسی، چارچوب ها و یا رهنمودهایی که از معلمان انتظار می رود آنها را رعایت کنند را تحت عنوان برنامه درسی قصد- شده ذکر می کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶). به عبارت دیگر، برنامه درسی

^۱. Bovill and Woolmer

^۲. Katrina and Sue

^۳. Holgaard, Kolmos and Winther

قصد شده، آن سندی است که توسط معلمان یا سایر افراد در رأس قدرت تدوین می شود. همه آن چیزی که قرار است در انتهای آموزش به آن نایل شوند و در سند مکتوب وجود دارد (زارعی و دهقانی، ۱۴۰۰).

نوع دیگری از برنامه درسی وجود دارد که از آن تحت عنوان برنامه درسی اجرا - شده یاد می شود. منظور از برنامه درسی اجرا شده، مجموعه اقدامات و فعالیت هایی است که بر اساس برنامه درسی مد نظر و آنچه که معلمان از آن برداشت کرده اند، در محیط واقعی مدرسه و سطح کلاس درس اتفاق می افتد و در واقع تفسیر و برداشتی از برنامه درسی قصد شده توسط مجریان است که با توجه به تجربه و اعتقاد آنها در کلاس درس به اجرا درمی آید (زارعی و دهقانی، ۱۴۰۰). به عبارت دیگر برنامه درسی اجرا شده به محتوای واقعی برنامه درسی اشاره می کند که دانش آموزان در کلاس درس با آن درگیر می شوند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶).

در نهایت نوع سومی از برنامه درسی وجود دارد که دال بر میزان تحقق برنامه درسی نزد دانش آموزان است. با توجه به کمیت و کیفیت محیط آموزشی و مجموعه عوامل دخیل در فرایند آموزش، آموزه های دانش آموزان از برنامه درسی نمی تواند کاملاً یکسان باشد. به نوعی حاکی به میزان تحقق برنامه درسی قصد شده نزد دانش آموزان تاکید می نماید (یارمحمدیان، ۱۴۰۰). به عبارتی؛ مُراد از برنامه درسی کسب شده در واقع یادگیری هایی است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه درسی در مجموعه دانش ها، مهارت ها و نگرش های دانش آموزان به وجود می آید (زارعی و دهقانی، ۱۴۰۰). متخصصان برنامه درسی عقیده دارند آن چه را که برنامه ریزان درسی به عنوان برنامه ی درسی قصد - شده طراحی و تولید می کنند با برنامه درسی اجرا شده و کسب شده، فاصله قابل توجهی وجود دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۸). برنامه درسی قصد شده ممکن است تحت تاثیر عوامل گوناگون، طبق پیش بینی های انجام شده به اجرا در نیاید و در نهایت اهداف قصد شده به نحو مطلوب در فراگیران محقق نشود (ملکی، ۱۳۹۸).

بنابراین؛ همواره تامل در کم و کیف برنامه های درسی در حوزه آموزش عالی از اهمیت ویژه ای برخوردار است چرا که بی توجهی به این مقوله مهم می تواند مسیر توسعه افراد و جامعه را مخدوش سازد. این برنامه های درسی دربرگیرنده تصمیم گیری پیرامون چه چیزی، چرا و چگونه دانشجویان یاد می گیرند؛ تعیین این که آیا آنچه به آنان پیشنهاد شده یاد گرفته اند؟ و روش های استفاده از اطلاعات مختلف برای بهبود یادگیری دانشجویان است. بررسی اصلاحات نظام های آموزشی نشانگر این است که تغییرات در برنامه درسی همواره مبنای اساسی آن اصلاحات بوده است؛ بنابراین می توان ادعان نمود برنامه درسی در آموزش عالی نقش مهمی در انتقال دانش، نگرش و مهارت های کلیدی به دانشجویان ارائه می کند (بهرامن و عرفانیان، ۱۳۹۷).

در ایران در حوزه آموزش عالی بخش مهمی از برنامه های درسی در رشته های تحصیلی مختلف به صورت متمرکز طراحی می شود. البته در سال های اخیر اختیارات نسبتاً خوبی به برخی دانشگاه های مادر پیرامون طراحی و تصویب برنامه های درسی ارائه شده است و به نوعی منجر به بروز یک رویکرد ترکیبی در این خصوص شده است. اما علی رغم این، هنوز دانشگاه هایی هستند که از برنامه های درسی قصد شده که توسط وزارت خانه های متبوع طراحی و ابلاغ شده است، استفاده می کنند. بر این اساس؛ حصول به اهداف قصد- شده و کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه های است که همواره دانشگاه ها برای دستیابی به آن تلاش می کنند. برنامه های درسی جدید بایستی قابلیت دستیابی به اهداف قصد- شده ای را که در قالب آن ها طراحی گردیده است را داشته باشند. در واقع بهترین برنامه های درسی که از لحاظ منطقی به خوبی طراحی و تدوین شده باشند، به علت اجرای ناقص یا نادرست آنها ممکن است در دستیابی به اهداف قصد شده با شکست روبرو شوند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۸). نحوه اجرای برنامه، موفقیت و تحقق آن را فراهم می کند، در عین حال موفقیت یا عدم موفقیت برنامه درسی، رابطه مستقیم با علاقه و تلاش مسئولان، مجریان و یادگیرندگان در رده های مختلف دارد. اجرای برنامه درسی به طور کلی جریانی زمان بر است و در آن افراد، گروه ها، ساختار سازمانی و نحوه مدیریت و رهبری، موفقیت برنامه را در صحنه

عمل تعیین می‌کند (فیگا، تاراژنه و کبد، ۲۰۲۰). در واقع با اجرای برنامه درسی، یادگیرندگان تعامل سازنده‌ای با محتوا و مواد آموزشی خواهند داشت و به تبع آن دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های جدیدی در آنها توسعه پیدا می‌کند (هونگبونتري و دارلینگ^۲، ۲۰۲۰).

بدیهی است وجود فاصله و ناهماهنگی زیاد میان برنامه‌های درسی جدید و اهداف قصد- شده به عنوان ضعف اساسی در هر برنامه درسی قلمداد می‌شود که گروه دست اندرکار فرآیند برنامه‌ریزی درسی باید بکوشند تا آن را به حداقل برسانند (هدایت و ستیاوان^۳، ۲۰۲۰). به همین جهت تمام کوشش برنامه‌ریزان درسی آن است که با نظارت بر فرایند اجرای برنامه تا حد امکان بتوانند ارتباط این دو مرحله را با یکدیگر تشخیص داده و از این طریق به کاهش فاصله کمک کنند و اقدامات لازم را جهت تصحیح حرکت و ایجاد تعادل و همخوانی در برنامه درسی به عمل آورند بنابراین؛ برای شناسایی موفقیت برنامه‌های درسی جدید در دستابی به اهداف قصد- شده، ضروری است که با روش نظامند برنامه‌های درسی جدید بررسی و ارزشیابی شوند و از آنجا که رشته‌های علوم انسانی و در پژوهش حاضر رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی ارتباط مستقیم با افراد مختلف در سنین متفاوت دارند از جمله مواردی هستند که انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد؛ زیرا نتایج این گونه پژوهش‌ها می‌تواند اطلاعات مناسبی را برای برنامه‌ریزان درسی، مدیران و مجریان فراهم می‌آورد تا بتوانند برای اصلاح و بهبود برنامه در زمینه‌های گوناگون تصمیم‌گیری کنند تا بدین وسیله موجبات بهینه‌سازی خروجی‌های آموزش عالی را فراهم سازند.

بررسی اجمالی مطالعات صورت گرفته در کشور، نشانگر این است که مطالعات در زمینه برنامه درسی جدید دوره کارشناسی رشته‌های مذکور از منظر حصول به اهداف قصد- شده به صورت پراکنده و معدود انجام گرفته است (مراجعة شود به

^۱. Figa, Tarekegne and Kebede

^۲. Hongboontri and Darling

^۳. Hidayat and Setyawan

کشاورز حداد ۱۳۹۸، مقصودی و خدامرادی ۱۳۹۸، محمدی، کیان و علی عسگری ۱۳۹۶) و از طرفی هم به علت جدید بودن برنامه های درسی آنها که در سال های ۹۲ و ۹۴ مود بازنگری قرار گرفته، تحقیقات جامعی بر روی آنها صورت نگرفته است؛ لذا در تحقیق حاضر تلاش شده است تا به شکلی جامع تر به موضوع برنامه های درسی جدید رشته های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی (دوره کارشناسی) که از زیرشاخه های رشته علوم انسانی در دانشگاه ها هست، پرداخته شود و میزان موفقیت این برنامه ها را در دستیابی به اهداف قصد-شده ی آنها با مراجعه به دیدگاه دانشجویان این رشته ها ارزیابی کنیم. بنابراین با توجه به ضرورت های مطرح شده در سطور پیشین و به دلیل برخوردار بودن موضوع از اهمیت خاص در نظام آموزش عالی مسأله کلی و محوری تحقیق این است که تا چه میزان برنامه های درسی جدید رشته های مذکور در آموزش عالی در حصول به اهداف قصد - شده موفق بوده است؟

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، از رویکرد کمی و از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی ورودی سال ۹۵ (ترم ۷) رشته های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی دانشگاه های شهید مدنی آذربایجان، دانشگاه تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز و دانشگاه ارومیه به تعداد ۴۳۹ دانشجو بود که با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان تعداد کل نمونه ۲۰۵ نفر تعیین گردید و با روش نمونه گیری طبقه ای نسبتی ۲۰۵ نفر از آنها انتخاب گردید. جدول ۱ حاوی اطلاعات تفصیلی در این خصوص است. لازم به ذکر است از این جهت در این پژوهش دانشجویان نیم سال هفتم یا دانشجویانی که در شرف فراغت از تحصیل یا تسویه حساب با دانشگاه بوده اند، مد نظر بوده که آنان قسمت اعظمی از برنامه های درسی رشته تحصیلی خود را گذرانده باشند و در نهایت بتوان به نظرات آنان اتکاء نمود. ابزار مورد استفاده پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بود که به بررسی سه بعد کسب دانش و اطلاعات لازمه، حصول نگرش های مطلوب و کسب مهارت های مطلوب نسبت به رشته تحصیلی پرداخته است. این پرسش نامه دارای ۱۸ سوال که در مقیاس

پنج درجه‌ای لیکرت طراحی شده بود. بدیهی است قبل از اجرای نهایی از روایی صوری و محتوایی آنها اطمینان حاصل شد و پایایی آن از طریق محاسبه آلفای کرونباخ به دست آمد که مقدار آن $0/847$ به دست آمد. پس از جمع‌آوری داده‌ها و با کمک نرم‌افزار spss21 اطلاعات طبقه‌بندی‌شده تنظیم و تحلیل شدند و با توجه به ماهیت تحقیق از روش‌های آمار توصیفی (محاسبه فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون‌های t تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA)، آزمون تعقیبی توکی و آزمون فریدمن) استفاده شد.

جدول ۱: حجم نمونه آماری به تفکیک دانشگاه و رشته تحصیلی

علوم تربیتی	روانشناسی	زبان و ادبیات فارسی
دانشگاه شهید مدنی آذربایجان	۱۸	۱۳
دانشگاه تبریز	۱۶	۱۵
دانشگاه آزاد اسلامی تبریز	۲۱	۱۹
دانشگاه ارومیه	۱۸	۱۶
جمع کل	۷۳	۶۳
	۲۰۵	

یافته ها

در این قسمت جهت ارائه تصویر روشنی از داده های حاصله، ابتدا آماره های توصیفی هر یک از متغیرهایی که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته اند، ارائه می شود و در نهایت تحلیل آماری استنباطی پیرامون هر یک از سوالات تحقیق ارائه می گردد. لازم به ذکر است قبل از انجام هر تحلیل آماری پیش فرض توزیع نرمال داده ها باید مورد بررسی قرار گیرد. در این راستا به منظور بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و شاخص های کجی و کشیدگی استفاده گردید که نتایج آنها حاکی از نرمال بودن داده ها بود و بدین جهت از آمار پارامتریک جهت تحلیل داده ها استفاده شده است.

جدول ۲: آماره های توصیفی موفقیت برنامه های درسی از منظر متغیرهای سه گانه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	تعداد
کسب دانش و اطلاعات	۳/۶۲	۰/۶۸	۲/۱۷	۵	۲۰۵
حصول به نگرش های مطلوب	۳/۵۵	۰/۷۳	۱/۶۷	۵	۲۰۵
کسب مهارت های مطلوب	۲/۹۳	۰/۶۹	۱/۱۷	۴/۱۷	۲۰۵
کل	۳/۳۶	۰/۶۲	۲	۴/۶۱	۲۰۵

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود میانگین و انحراف معیار متغیر میزان موفقیت برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان به ترتیب برابر با ۳/۳۶ و ۰/۶۲ به دست آمده است. در ادامه داده ها و یافته های حاصل از بررسی نظرات دانشجویان پیرامون سوالات تحقیق مطرح می گردد:

۱- تا چه اندازه برنامه های درسی جدید در کسب دانش و اطلاعات

لازم توسط دانشجویان در رشته تحصیلی مربوطه، موفق عمل کرده اند؟

جدول ۳: نتایج آزمون t تک نمونه ای پیرامون میزان کسب دانش و اطلاعات در برنامه

های درسی جدید

میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
۳/۶۲	۰/۶۸	۱۲/۹۶	۲۰۴	۰/۰۰۱

با توجه به یافته های جدول شماره ۳، میانگین به دست آمده (۳/۶۲) از نمره ملاک (۳) بالاتر بوده و مقدار آزمون تی (۱۲/۹۶) به دست آمده است که از لحاظ آماری معنادار می باشد ($P < ۰/۰۱$). بنابراین می توان گفت که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه های مورد بررسی، برنامه درسی جدید منجر به کسب دانش و اطلاعات لازمه در آنها شده است. در ادامه برای بررسی دقیق تر این امر به بررسی دیدگاه دانشجویان

رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی و مقایسه دیدگاه آن‌ها می‌پردازیم.

جدول ۴: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای پیرامون میزان کسب دانش و اطلاعات در برنامه های درسی

رشته	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
علوم تربیتی	۳/۴۶	۰/۶۸	۵/۶۲	۶۸	۰/۰۰۱
روانشناسی	۳/۶۹	۰/۶۴	۹/۲۰	۷۲	۰/۰۰۱
زبان و ادبیات فارسی	۳/۷۱	۰/۷۱	۷/۸۸	۶۲	۰/۰۰۱

جدید در رشته‌های مورد بررسی

با توجه به یافته‌های جدول شماره ۴، مقدار t به دست آمده برای رشته علوم تربیتی ($t=5/62$)، روانشناسی ($t=9/20$) و زبان و ادبیات فارسی ($t=7/88$) می‌باشد که از لحاظ آماری معنادار به دست آمده‌اند ($P<0/01$). بنابراین می‌توان گفت که از دیدگاه دانشجویان این رشته‌ها، برنامه درسی جدید منجر به کسب دانش و اطلاعات لازم شده است. در جدول زیر دیدگاه دانشجویان با توجه به رشته و دانشگاه ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای پیرامون دیدگاه دانشجویان نسبت به کسب دانش و

اطلاعات در برنامه درسی جدید با توجه به رشته و دانشگاه

رشته	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
علوم تربیتی	شهیدمدنی	۳/۷۲	۰/۵۲	۵/۵۸	۱۵	۰/۰۰۱
	آذربایجان	۳/۰۹	۰/۵۵	۰/۶۳	۱۴	۰/۵۴
	تبریز	۳/۳۷	۰/۷۱	۲/۳۶	۱۹	۰/۰۰۳
	آزاد اسلامی تبریز	۳/۶۵	۰/۷۷	۳/۵۵	۱۷	۰/۰۰۲

رشته	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
روانشناسی	شهیدمدنی آذربایجان	۳/۸۸	۰/۵۲	۷/۲۲	۱۷	۰/۰۰۱
	تبریز	۳/۴۹	۰/۶۶	۳/۱۳	۱۷	۰/۰۰۶
	آزاد اسلامی تبریز	۳/۸۴	۰/۶۳	۵/۹۴	۱۹	۰/۰۰۱
	ارومیه	۳/۵۱	۰/۶۳	۳/۱۲	۱۶	۰/۰۰۷
زبان و ادبیات فارسی	شهیدمدنی آذربایجان	۴/۰۵	۰/۷۲	۵/۲۶	۱۲	۰/۰۰۱
	تبریز	۳/۷۷	۰/۸۱	۳/۶۸	۱۴	۰/۰۰۲
	آزاد اسلامی تبریز	۳/۴۵	۰/۶۳	۳/۰۴	۱۷	۰/۰۰۷
	ارومیه	۳/۶۷	۰/۶۵	۴/۲۶	۱۶	۰/۰۰۱

همان گونه که مشاهده می شود، مقدار t به دست آمده تنها برای دیدگاه دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه تبریز معنادار به دست نیامده است ($P > ۰/۰۵$). بنابراین می توان گفت که از دیدگاه دانشجویان رشته های مختلف موجود در دانشگاه های مورد بررسی (به غیر از رشته علوم تربیتی دانشگاه تبریز)، برنامه درسی جدید منجر به کسب دانش و اطلاعات لازم شده است. در نهایت برای اینکه مشخص شود که آیا بین دیدگاه دانشجویان این سه رشته تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر از آزمون تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شد.

جدول ۶: آزمون (ANOVA) جهت بررسی تفاوت دیدگاه دانشجویان نسبت به کسب اطلاعات

و دانش با توجه به رشته تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	Df	میانگین مجزورات	F	معنادار ی
بین گروهی	۲/۵۱	۲	۱/۲۶	۲/۷۳	۰/۰۷
درون گروهی	۹۲/۸۸	۲۰۲	۰/۴۶		
کل	۹۵/۳۹	۲۰۴			

نتایج مربوط به این آزمون نشان داد که فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($F_{(۲, ۲۰۲)} = ۰/۸۳۶$; $P = ۰/۴۳۵$). همچنین، مقدار F محاسبه شده برابر با $۲/۷۳$ به دست آمده است که از لحاظ آماری غیرمعنادار می‌باشد ($P > ۰/۰۵$). بنابراین، می‌توان گفت که بین دیدگاه دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی نسبت به کسب دانش و اطلاعات در برنامه درسی جدید تفاوت معناداری وجود ندارد.

۲- تا چه اندازه برنامه‌های درسی جدید موفق به حصول نگرش‌های

مطلوب در دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی مربوطه شده اند؟

جدول ۷: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای پیرامون میزان ایجاد نگرش‌های مطلوب در دانشجویان به

واسطه برنامه های درسی جدید

میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
۳/۵۵	۰/۷۳	۱۰/۸۰	۲۰۴	۰/۰۰۱

با توجه به یافته‌های جدول ۷، میانگین به دست آمده ($۳/۵۵$) از نمره ملاک (۳) بالاتر بوده و مقدار آزمون تی ($۱۰/۸۰$) به دست آمده است که از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$). بنابراین می‌توان گفت که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های مورد بررسی، برنامه درسی جدید منجر به حصول به نگرش‌های مطلوب شده است. در ادامه

برای بررسی دقیق تر این امر به بررسی دیدگاه دانشجویان رشته های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی و مقایسه دیدگاه آن ها می پردازیم.

جدول ۸: نتایج آزمون t تک نمونه ای برای بررسی میزان ایجاد نگرش های مطلوب در برنامه های درسی جدید در رشته های مورد بررسی

رشته	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
علوم تربیتی	۳/۳۶	۰/۷۲	۴/۰۶	۶۸	۰/۰۰۱
روانشناسی	۳/۶۴	۰/۷۳	۷/۵۷	۷۲	۰/۰۰۱
زبان و ادبیات فارسی	۳/۶۶	۰/۷۰	۷/۳۹	۶۲	۰/۰۰۱

با توجه به یافته های جدول شماره ۸ مقدار t به دست آمده برای رشته علوم تربیتی ($t=۴/۰۶$)، روانشناسی ($t=۷/۵۷$) و زبان و ادبیات فارسی ($t=۷/۳۹$) می باشد که از لحاظ آماری معنادار به دست آمده اند ($P<۰/۰۱$). در جدول زیر دیدگاه دانشجویان با توجه به رشته و دانشگاه ارائه شده است.

جدول ۹: نتایج آزمون t تک نمونه ای جهت بررسی دیدگاه دانشجویان نسبت به میزان ایجاد نگرش های مطلوب به واسطه برنامه های درسی جدید با توجه به رشته و دانشگاه محل تحصیل

رشته	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
علوم تربیتی	شهیدمدنی	۳/۴۸	۰/۴۹	۳/۹۱	۱۵	۰/۰۰۱
	آذربایجان					
	تبریز	۲/۸۳	۰/۴۱	۱/۵۸	۱۴	۰/۱۳۶
	آزاد اسلامی تبریز	۳/۴۰	۰/۷۱	۲/۵۲	۱۹	۰/۰۲

رشته	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
روانشناسی	ارومیه	۳/۶۳	۰/۹۲	۲/۸۸	۱۷	۰/۰۱
	شهیدمدنی آذربایجان	۴/۱۶	۰/۷۲	۶/۸۰	۱۷	۰/۰۰۱
	تبریز	۳/۳۰	۰/۵۰	۲/۵۱	۱۷	۰/۰۲۲
	آزاد اسلامی تبریز	۳/۸۰	۰/۵۶	۶/۴۴	۱۹	۰/۰۰۱
	ارومیه	۳/۲۸	۰/۵۱	۱/۵۳	۱۶	۰/۱۴۶
زبان و ادبیات فارسی	شهیدمدنی آذربایجان	۴/۰۴	۰/۵۱	۷/۳۴	۱۲	۰/۰۰۱
	تبریز	۳/۶۴	۰/۸۷	۲/۸۸	۱۴	۰/۰۱۲
	آزاد اسلامی تبریز	۳/۴۵	۰/۵۸	۳/۲۹	۱۷	۰/۰۰۴
	ارومیه	۳/۵۹	۰/۷۳	۳/۳۰	۱۶	۰/۰۰۴

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار t به دست آمده تنها برای دیدگاه دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه تبریز و روانشناسی دانشگاه ارومیه معنادار به دست نیامده است ($P > ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان گفت که از دیدگاه دانشجویان این رشته‌ها (به جز رشته علوم تربیتی دانشگاه تبریز و روانشناسی دانشگاه ارومیه)، برنامه های درسی جدید منجر به حصول نگرش‌های مطلوب شده است. در نهایت برای اینکه مشخص شود که آیا بین دیدگاه دانشجویان این سه رشته تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر از آزمون تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شد.

جدول ۱۰: آزمون (ANOVA) برای بررسی تفاوت دیدگاه دانشجویان در حصول به نگرش -

های مطلوب با توجه به رشته

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	Df	میانگین مجزورات	F	معنادار ی
بین گروهی	۳/۹۷	۲	۱/۹۹	۳/۸۴	۰/۰۲
درون گروهی	۱۰۴/۶۲	۲۰۲	۰/۵۲		
کل	۱۰۸/۵۹	۲۰۴			

نتایج مربوط به همگنی واریانس ها نشان داد که فرض همگنی واریانس ها رعایت شده است ($P=0/923$; $F_{(2, 202)}=0/08$). همان گونه که مشاهده می شود، مقدار F محاسبه شده برابر با ۳/۸۴ به دست آمده است که از لحاظ آماری معنادار می باشد ($P<0/05$). بنابراین، می توان گفت که بین دیدگاه دانشجویان رشته های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی نسبت به حصول به نگرش های مطلوب در برنامه درسی جدید تفاوت معناداری وجود دارد. برای مشخص شدن تفاوت از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در زیر ارائه شده است.

جدول ۱۱: آزمون تعقیبی توکی برای مشخص شدن تفاوت میانگین های بین گروه ها

رشته	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	معناداری
علوم تربیتی و روانشناسی	-۰/۲۹	۰/۱۲	۰/۰۴
علوم تربیتی و زبان و ادبیات فارسی	-۰/۳۰	۰/۱۳	۰/۰۳
روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی	-۰/۰۱	۰/۱۲	۰/۹۹۵

با توجه به یافته های جدول ۱۱، بین دیدگاه دانشجویان رشته های علوم تربیتی و روانشناسی و علوم تربیتی و زبان و ادبیات فارسی از لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0/05$).

۳- تا چه اندازه برنامه‌های درسی جدید موفق شده‌اند منجر به کسب مهارت‌های مطلوب در دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی مربوطه شوند؟

جدول ۱۲: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی میزان کسب مهارت‌های مطلوب در برنامه

های درسی جدید

میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
۲/۹۳	۰/۶۹	-۱/۳۸	۲۰۴	۰/۱۷

با توجه به یافته‌های جدول ۱۲، میانگین به دست آمده (۲/۹۳) از نمره ملاک (۳) پایین‌تر بوده و مقدار آزمون تی (-۱/۳۸) به دست آمده است که از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد ($P > ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان گفت که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های مورد بررسی، برنامه درسی جدید منجر به کسب مهارت‌های مطلوب نشده است. در ادامه برای بررسی دقیق‌تر این امر به بررسی دیدگاه دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی و مقایسه دیدگاه آن‌ها می‌پردازیم.

جدول ۱۳: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی میزان کسب مهارت‌های مطلوب در برنامه

های درسی جدید در رشته‌های تحصیلی مورد بررسی

رشته	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
علوم تربیتی	۲/۸۴	۰/۶۳	-۲/۰۳	۶۸	۰/۰۴۶
روانشناسی	۲/۹۳	۰/۷۲	-۰/۸۷	۷۲	۰/۳۸۸
زبان و ادبیات فارسی	۳/۰۴	۰/۷۳	۰/۴۰	۶۲	۰/۶۸۷

با توجه به یافته‌های جدول ۱۳، مقدار t به دست آمده برای رشته علوم تربیتی ($t = -۲/۰۳$)، روانشناسی ($t = -۰/۸۷$) و زبان و ادبیات فارسی ($t = ۰/۴۰$) می‌باشد که این مقدار t برای رشته علوم تربیتی معنادار ($P < ۰/۰۵$) و برای رشته‌های روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی غیرمعنادار به دست آمده‌اند ($P > ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان گفت که از

دیدگاه دانشجویان رشته علوم تربیتی مهارت‌های کسب شده از طریق برنامه درسی جدید پایین‌تر از حد مطلوب بوده است و دانشجویان رشته‌های روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی بر این باور بودند که این برنامه های درسی نتوانسته است در آنان مهارت‌های مورد نیاز مطلوب را ایجاد نماید. نتایج جدول ۱۴ تحلیل دقیق‌تر این امر را نشان خواهد داد.

جدول ۱۴: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی دیدگاه دانشجویان نسبت به میزان کسب مهارت‌های مطلوب در برنامه های درسی جدید با توجه به رشته تحصیلی و دانشگاه

رشته	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
علوم تربیتی	شهیدمدنی آذربایجان	۳/۰۹	۰/۶۳	۰/۶۰	۱۵	۰/۵۵۸
	تبریز	۲/۵۹	۰/۵۷	۲/۷۹	۱۴	۰/۰۱۴
	آزاد اسلامی تبریز	۲/۶۸	۰/۵۳	۲/۶۵	۱۹	۰/۰۱۶
	ارومیه	۳/۰۲	۰/۶۹	۰/۱۱	۱۷	۰/۹۱۱
روانشناسی	شهیدمدنی آذربایجان	۲/۶۸	۰/۷۲	۱/۹۲	۱۷	۰/۰۷۲
	تبریز	۳/۰۱	۰/۶۳	۰/۰۶	۱۷	۰/۹۵۱
	آزاد اسلامی تبریز	۳/۱۷	۰/۷۹	۰/۹۹	۱۹	۰/۳۳۳
	ارومیه	۲/۸۱	۰/۶۷	۱/۱۴	۱۶	۰/۲۷
زبان و ادبیات فارسی	شهیدمدنی آذربایجان	۳/۳۷	۰/۶۷	۲/۰۲	۱۲	۰/۰۶۶
	تبریز	۳/۰۸	۰/۸۰	۰/۳۷	۱۴	۰/۷۱۳
	آزاد اسلامی	۲/۹۲	۰/۷۳	۰/۴۸	۱۷	۰/۶۳۷

رشته	دانشگاه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	Df	معناداری
	تبریز			-		
	ارومیه	۲/۸۷	۰/۶۶	۰/۸۰	۱۶	۰/۴۳۶
				-		

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار t به دست آمده برای دیدگاه دانشجویان رشته علوم تربیتی (دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و دانشگاه ارومیه) و روانشناسی (هر چهار دانشگاه مورد بررسی) و زبان و ادبیات فارسی (هر چهار دانشگاه مورد بررسی) معنادار به دست نیامده است ($P > ۰/۰۵$). همچنین، دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های تبریز و آزاد تبریز معتقدند که مهارت کسب شده پایین‌تر از مقدار مطلوب است. در نهایت برای اینکه مشخص شود که آیا بین دیدگاه دانشجویان این سه رشته تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر از آزمون تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شد.

جدول ۱۵: آزمون (ANOVA) برای بررسی تفاوت دیدگاه دانشجویان پیرامون کسب مهارت‌های

مطلوب با توجه به رشته تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	Df	میانگین مجزورات	F	معناداری
بین گروهی	۱/۲۱	۲	۰/۶۱	۱/۲۶	۰/۲۷
درون‌گروهی	۹۶/۹۹	۲۰۲	۰/۴۸		
کل	۹۸/۲	۲۰۴			

نتایج مربوط به همگنی واریانس‌ها نشان داد که فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($P = ۰/۴۰۴$; $F_{(۲ و ۲۰۲)} = ۰/۹۱$). همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار F محاسبه شده برابر با ۱/۲۶ به دست آمده است که از لحاظ آماری غیرمعنادار می‌باشد ($P > ۰/۰۵$). بنابراین، می‌توان گفت که بین دیدگاه دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و زبان و ادبیات فارسی نسبت به میزان کسب مهارت‌های مطلوب در برنامه درسی جدید تفاوت معناداری وجود ندارد و دانشجویان معتقدند که برنامه درسی جدید در کسب مهارت‌های مطلوب به خوبی عمل نکرده است. حال برای بررسی

اولویت مؤلفه های میزان موفقیت برنامه های درسی جدید از دیدگاه دانشجویان (کسب دانش و اطلاعات لازمه، حصول نگرش های مطلوب و کسب مهارت های مطلوب) از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج این آزمون در زیر ارائه شده است.

جدول ۱۶: آزمون رتبه بندی فریدمن

کای دو	درجه آزادی	تعداد	معناداری
۱۶۹/۲۶	۲	۲۰۵	۰/۰۰۱

همان گونه که مشاهده می شود، سطح معناداری کم تر از ۰/۰۱ است، بنابراین ادعای یکسان بودن رتبه این مؤلفه ها پذیرفته نمی شود و می توان گفت که بین اولویت مؤلفه های میزان موفقیت برنامه های درسی جدید از دیدگاه دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد. در جدول ۱۷، اولویت این مؤلفه ها نشان داده شده است:

جدول ۱۷: اولویت بندی دیدگاه دانشجویان پیرامون میزان موفقیت برنامه های درسی جدید از نقطه

نظر ابعاد سه گانه

رتبه (اولویت)	متغیر	میانگین رتبه
۱	کسب دانش و اطلاعات لازمه	۲/۴۰
۲	حصول نگرش های مطلوب	۲/۳۲
۳	کسب مهارت های مطلوب	۱/۲۷

با توجه به یافته های جدول شماره ۱۷، مؤلفه کسب دانش و اطلاعات لازمه با میانگین (۲/۴۰) دارای رتبه ۱ و کسب مهارت های مطلوب با میانگین (۱/۲۷) دارای پایین ترین رتبه می باشد.

نتیجه گیری و بحث

یافته های به دست آمده از سوال اول این پژوهش نشان داد که برنامه های درسی جدید سه رشته علوم تربیتی، روان شناسی و ادبیات فارسی منجر به کسب دانش و اطلاعات لازمه در دانشجویان شده است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش قاسمی (۱۳۹۵) که یافته های آن حاکی از توجه محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به

هدف‌های پیش‌بینی شده، آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان، رعایت اصول سازماندهی محتوا و تناسب محتوای آموزشی با خصوصیات سنی دانش‌آموزان بود، پناهی (۱۳۹۱) که به ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی (گرایش برنامه ریزی درسی) پرداخت و یافته‌های آن حاکی از مطلوبیت ملاک‌های ارزیابی اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، مواد و وسایل، وضعیت گروه‌های پژوهشی، فضای آموزشی و وضعیت ارزشیابی بود، کشاورز (۱۳۹۸) که اشاره داشتند برنامه درسی قصد شده درس هدیه‌های آسمانی پایه ششم در سه حیطه (دانشی، نگرشی و مهارتی) همخوانی قابل قبولی بین برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی کسب شده با برنامه درسی قصد شده دارد، فتحی واجارگاه و شفیعی (۱۳۸۶) که به ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دانشگاهی رشته آموزش بزرگسالان پرداخته بودند و نتایج آنان دال بر وضعیت مطلوب فارغ‌التحصیلان آن رشته به لحاظ دانش و نگرش و زیبل^۱ (۲۰۱۰) در دستیابی به نتیجه یکسان از اینکه برنامه درسی منجر به کسب دانش و اطلاعات لازمه در یادگیرندگان گردیده است همسو است.

در تبیین یافته‌های این بخش از تحقیق می‌توان اذعان داشت که با پیشرفت علم و دانش بشری در حوزه‌های مختلف، به تبع آن دانش‌افراد در حوزه‌های تخصصی همچون طراحی برنامه‌های درسی نیز افزایش پیدا می‌کند. در سال‌های اخیر متخصصان این حوزه توانسته‌اند با تلاش و کوشش خود مبانی نظری و عملی این رشته را بیشتر از پیش تقویت کنند و از این دانش در راستای بهره‌گیری از طراحی برنامه‌های درسی به روز و کارآمد استفاده کنند. دفتر گسترش آموزش عالی نیز از این موقعیت با بهره‌گیری از متخصصان رشته تحصیلی مختلف و ایجاد کارگروه‌های

^۱. Ziebell

تخصصی در وزارت عتف توانسته است ضمن ارزشیابی مداوم کم و کیف اجرای برنامه های درسی در رشته های مختلف، نسبت به بازبینی و به روز رسانی برنامه های درسی مختلف اقدام نماید و این موضوع می تواند یکی از عوامل رضایت دانشجویان از برنامه های درسی جدید در بعد انتقال دانش و اطلاعات لازم محسوب گردد.

از طرف دیگر، در طراحی برنامه های درسی همواره توجه به بعد شناختی و دانشی در اهداف و محتوای برنامه های درسی نسبت به ابعاد عاطفی و مهارتی، کاری به مراتب ساده تر و عملیاتی تر بوده است (اسدیان، ۱۳۹۵). بنابراین طراحان برنامه های درسی تا حد زیادی توانسته اند پوشش مناسبی درمفاهیم تخصصی این رشته ایجاد کنند و این امر تا حدود زیادی عامل رضایت دانشجویان از این نقطه نظر می باشد. از طرف دیگر همان گونه که شعبانی (۱۳۹۸) که بیان می کند مجریان در استفاده از سطح حیطه دانش زیاده روی می کنند، همچنین کشاورز حداد (۱۳۹۸) که در بررسی برنامه درسی قصد شده و کسب شده اشاره می کند که حیطه دانش از اولویت بیشتری برای مجریان برخوردار است و فتحی و اجارگاه و شفیعی (۱۳۸۶) که نشان داد فارغ التحصیلان از لحاظ دانش و نگرش در سطح خوبی هستند، می توان استدلال نمود که به جهت سهولت اجرای اهداف حوزه شناختی در کلاس درس، بیشتر مجریان این اهداف را با جدیت بیشتر دنبال می کنند. در تبیین اطلاعات حاصله مبنی بر دیدگاه متفاوت دانشجویان رشته علوم تربیتی در دانشگاه تبریز نسبت به سایر رشته ها و دانشگاه می توان به فراهم بودن شرایط مناسب اجرای برنامه های درسی و عملکرد مناسب مجریان اشاره کرد. واضح است که با کیفیت ترین برنامه های درسی در صورتی که در بافت واقعی شرایط مناسب برای اجرای مؤثر آنها فراهم نباشد، موفقیت چندانی به دست نخواهند آورد و موجبات نارضایتی مخاطبان را فراهم خواهند ساخت.

علاوه بر این؛ نتایج بخش دیگری از تحقیق حاکی از این است که برنامه های درسی جدید منجر به حصول نگرش های مطلوب در دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی شده است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش کشاورز حداد (۱۳۹۸)، فتحی واجارگاه و شفيعی (۱۳۸۶)، مقدم (۱۳۹۲)، شیخ حسنی (۱۳۹۴) و ادیب منش و همکاران (۱۳۹۶) همسو است از آن جهت که تمامی این پژوهش ها برنامه های درسی را در ایجاد نگرش مثبت در یادگیرندگان مطلوب ارزیابی کرده اند.

در تبیین یافته های سوال دوم پژوهش می توان گفت که علاقه و نگرش فرد به موضوع یادگیری یکی از ارکان یادگیری است؛ تا فرد از درون برای یادگیری مطلبی انگیزه نداشته باشد، به تلاش و تکاپو نمی افتد و رفتارش تغییر نمی کند (ملکی، ۱۳۹۸). مقدم (۱۳۹۲) نیز به این نتیجه رسید که نگرش دانشجویان و دانش آموزان مستعد نسبت به برنامه درسی رشته تحصیلی شان قادر به پیش بینی انتظارات شغلی و میزان رشد مهارت های شغلی آنان است. بنابراین؛ یکی از موضوعات مهمی که همواره ذهن متخصصان تعلیم و تربیت را به خود مشغول کرده است بررسی نگرش یادگیرندگان، و عوامل مهم اثرگذار بر آن است. از آن جایی که نگرش ها، اندیشه ها و حتی رفتارهای ما را تحت تأثیر قرار می دهند، (کریمی، ۱۳۹۰) لذا از جمله متغیرهایی است که می تواند تأثیر شگرفی در فرایند یاددهی- یادگیری فراگیران داشته باشد. باورها و تصورات دانشجویان نسبت به اهمیت و جایگاه یادگیری، آگاهی از توانمندی و مهارت های خود، نگرش آنان نسبت به رشته تحصیلی، استادان، برنامه های درسی و انجام فعالیت های مربوط به کلاس و احساسات و واکنش های عاطفی نسبت به این گونه فعالیت ها می توانند به ایجاد نگرش های مطلوب در آنان کمک کند. پیاز (۱۹۵۵) خاطرنشان می سازد که در هیچ سطح و هیچ حالتی حتی در بزرگسالی ما قادر نخواهیم

بود رفتاری را مشاهده کنیم که کاملاً شناختی باشد و تحت تأثیر حوزه عاطفی نگرشی و نباشد. بنابراین؛ برنامه های درسی هر رشته ای باید به گونه ای طراحی و سازمان دهی شوند که علاوه بر تعمیق دانش و اطلاعات شناختی و مهارتی دانشجویان، بعد نگرشی و عاطفی نیز مورد توجه جدی قرار گیرد (اسدیان، ۱۳۹۵). از یافته های به دست آمده این سوال چنین استنباط می شود که برنامه های درسی با به روز کردن محتوای آنها، علاقمندی مجریان به اجرای برنامه درسی، نگرش کافی و خوب مجریان برای اجرای برنامه درسی و ایجاد فضای کلاسی شاد و لذت بخش منجر به حصول نگرش های مطلوب در دانشجویان شده است تا به تبع آن دانشجویان از حضور در کلاس درس لذت برده، کتاب های بیشتری در رابطه با رشته تحصیلی خود مطالعه کرده و به ادامه تحصیل در رشته خود علاقمند باشند. در تبیین دیدگاه متفاوت دانشجویان در دو رشته علوم تربیتی در دانشگاه تبریز و روان شناسی در دانشگاه ارومیه می توان به تفاوت ابعاد عاطفی و شخصیتی اعضای هیئت علمی گروه های آموزشی با هم و نقش مؤثر آنها در ایجاد نگرش مطلوب در دانشجویان و همین طور شرایط اجرای متفاوت برنامه های درسی در این گروه ها اشاره کرد که می تواند منجر به نتایج متفاوتی گردد.

در بخش پایانی این تحقیق؛ نتایج حاکی از این است که از دیدگاه دانشجویان برنامه های درسی جدید قادر نبوده است مهارت های مطلوب مورد نیاز در رشته های تحصیلی مربوطه را در آنان ایجاد کند و یافته های این تحقیق در بعد توانایی برنامه های درسی در تقویت حوزه مهارتی دانشجویان پایین تر از حد مطلوب بوده است و عملکرد موفقی در این زمینه به چشم نمی خورد. لازم به ذکر است که نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش باقری مجد (۱۳۹۷) که اذعان داشتند بین مؤلفه های اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی در برنامه درسی قصد شده و اجرا شده ی تربیت بدنی

انطباق ضعیفی وجود دارد، جمیری (۱۳۸۹) که یافته های آن حاکی از وضعیت نامطلوب فارغ التحصیلان رشته ی مهندسی معماری در حیطه ی مهارتی با توجه به نیازهای بازار کار، پاک نهاد (۱۳۹۱) که اشاره می نماید در برنامه ی درسی دوره ی کارشناسی ارشد رشته ی روانشناسی تربیتی ویژگی های یک برنامه ی درسی امروزی وجود ندارد و دانشجویان نیز از آن آگاهی چندانی ندارند و در کل کیفیت برنامه ی درسی به کارگرفته شده از سوی استادان، نامطلوب و از طرفی هم دستاوردهای دانش آموختگان این دوره تحصیلی با هدف های برنامه ی درسی تصویب شده، فاصله زیادی دارد، رضائزاد (۱۳۹۵) که یافته های وی حاکی از وجود مشکلات عدیده در برنامه درسی رشته حسابداری (دروس تخصصی) از جمله کاربردی نبودن دروس و قدیمی و ناکارآمدی اهداف برنامه درسی قصد- شده است، فتحی واجارگاه و شفیعی (۱۳۸۶) که نتایج پژوهش آنها حاکی از وضعیت نامطلوب برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان از نظر مهارت و توانایی های عملی بود، مو (۲۰۱۸) و جیتندرا و گرiffin (۲۰۱۰) در دست یابی به نتیجه یکسان از این نقطه نظر که برنامه های درسی در کسب مهارت های مطلوب مورد نیاز رشته های تحصیلی، موفق عمل نکرده است همسو است. همواره در بحث مربوط به مهارت آموزی، از فراگیری دو نوع مهارت نرم^۱ و مهارت سخت^۲ صحبت به میان می آید. مهارت های نرم دانشی در ذهن انسان و بسیار شخصی هستند و سازماندهی و به اشتراک گذاری آنها بسیار دشوار است. بسیاری از این مهارت های نرم، بخشی ضروری از فرآیند یادگیری مادام العمر هستند و برخی از آنها حتی آنها ارزشمندتر از موضوعات درسی مرسوم در مدارس و دانشگاه ها هستند

^۱ soft skill

^۲ hard skill

(اسدیان، زارعی، ۱۴۰۱). در این راستا، ارتباط کلامی، مذاکره، رهبری و مهارت های بین فردی در کار تیمی از مهم ترین مهارت های نرم هستند که به راحتی در برنامه های درسی قابل یادگیری و انتقال هستند. اما متأسفانه علی رغم اهمیت فوق العاده آنها، این مهارت ها به خوبی در ما پوشش داده نشده است (باررا-اوسوریو، کوگلرو سلیمان، ۲۰۲۰). از طرفی دیگر در هر رشته تحصیلی یک سری مهارت های فنی خاص آن حوزه وجود دارد که برخلاف مهارت های نرم، جنبه تخصصی داشته و دانشجویان آن رشته ها ملزم به کسب مهارت در آن حوزه ها هستند. این مهارت های سخت همواره بخش جدایی ناپذیر برنامه های درسی هستند. البته نباید این موضوع را از نظر دور داشت که هیچ یک از مهارت های سخت و نرم را نمی توان جدا از یکدیگر در نظر گرفت و آن ها به عنوان عوامل مکمل یکدیگر هستند. بنابراین جهت دستیابی به توسعه پایدار، نظام های آموزشی ناگزیر خواهند بود تا به تدریس دانش و مجموعه ای از مهارت های پیچیده بپردازند تا در نهایت فراگیران بتوانند در محیط های کار آتی و حتی در زندگی شخصی سریع تغییر کنند. لذا دانشگاه ها باید به طور مداوم تلاش کنند تا مهارت های سخت را با مهارت های نرم مرتبط سازند به گونه ای که این امکان را به فراگیران بدهند که به شیوه ای بهتر زندگی و شغل خود را مدیریت کنند (اسدیان، زارعی، ۱۴۰۱). بنابراین؛ می توان اذعان داشت که یادگیری دارای سه رکن: شناخت، نگرش و عمل است و در بحث طراحی و اجرای برنامه های درسی به هر سه بعد باید توجه شود (ملکی، ۱۳۹۸).

از یافته های سوال سوم پژوهش چنین استنباط می شود که در فرایند پرورش

^۳. Barrera-Orsorio, Kugler & Silliman

دانشجویان بایستی رشد مهارتی آنان نیز مورد توجه جدی قرار بگیرد و نباید آن را از ابعاد دیگر برنامه درسی جدا در نظر گرفت. در این میان می‌توان گفت برنامه‌های درسی به حیطه مهارتی و نیازهای اجتماعی چندان توجهی نداشته و به مسائل و چالش‌های جامعه واقف نبوده و عدم وجود امکانات کافی، زیرساخت‌ها و شرایط لازم برای اجرا و یادگیری دروس عملی در دانشگاه‌ها و توجه اعضای هیئت علمی بیشتر به جنبه نظری دروس عملی موجب شده که برنامه درسی در دستیابی به اهداف مهارتی قصد- شده موفقیت چندانی نداشته باشند. واضح است که توجه به تقویت بعد مهارتی دانشجویان صرفاً با طراحی و لحاظ کردن دروس و اهداف عملی در برنامه‌های درسی به دست نخواهد آمد. متأسفانه به دلایل مختلف از جمله نبود امکانات و شرایط لازم برای اجرای مناسب دروس عملی و کارآموزی، مسائل مالی دانشگاه‌ها، نبود نظارت کافی دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی در زمینه اجرای درست این دروس، بعضاً تلقی نامناسب اعضای هیئت علمی نسبت به نحوه اجرای این دروس و عدم تشکیل کلاس‌های آموزشی برای دروس عملی و کارورزی، عدم ایجاد ارتباط مناسب بین دروس نظری و عملی در برنامه‌های درسی (در بعد طراحی)، عدم همکاری مناسب نهادها و ادارات مربوطه که پذیرای کارآموزی دانشجویان می‌باشند همه و همه می‌توانند از علل شکست برنامه‌های درسی در توجه به بعد مهارتی دانشجویان باشند. علاوه بر این؛ این مسائل باعث شده در اولویت‌بندی مؤلفه‌های میزان موفقیت برنامه‌های درسی جدید از دیدگاه دانشجویان مؤلفه کسب مهارت نیز دارای کم‌ترین رتبه باشد که در بخشی از یافته‌های تحقیق مورد اشاره قرار گرفته است.

بنابراین در نهایت می‌توان چنین نتیجه گرفت که برنامه‌های درسی بازنگری شده در این رشته‌های تحصیلی که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفتند، توانسته‌اند در بعد

تقویت دانش و نگرش دانشجویان در حوزه های تخصصی خود، عملکرد قابل قبولی داشته باشند ولی در بعد ایجاد و تقویت مهارت های مورد نیاز این دانشجویان پیرامون رشته های تحصیلی خود، موفقیت چشمگیری حاصل نشده و عملکرد نامطلوبی داشته اند.

لذا بر این اساس پیشنهاد می شود که طراحان برنامه های درسی به ویژه دست اندرکاران طراحی این رشته ها در دفتر گسترش وزارت عتف توجه ویژه ای به این موضوع داشته باشند و نسبت به تقویت این بعد از برنامه های درسی اقدام نمایند چرا که بی توجهی به هر یک از این ابعاد سه گانه (دانش، نگرش و مهارت) می تواند زمینه شکست کامل برنامه های درسی در حصول به اهداف قصد-شده را فراهم سازد. همچنین از مجریان برنامه های درسی در بافت واقعی کلاس درس انتظار می رود که به حوزه نگرش و مهارت دانشجویان و پوشش اهداف این دو بخش، همانند بعد شناختی و دانشی، توجه و اهتمام جدی داشته باشند. تاکید بیش از پیش بر موضوع نظارت بر اجرای دقیق برنامه های درسی به ویژه نقش گروه های آموزشی در این خصوص غیرقابل اغماض است و انتظار می رود مدیران گروه های آموزشی، بحث نظارت بر کم و کیف اجرای برنامه های درسی را جدی تر از قبل دنبال نمایند. مهارت آموزی و تاکید بر این مساله در برنامه های درسی دارای پیشینه ای تاریخی است. لذا پیشنهاد می گردد امکانات و شرایط لازم برای اجرای هر چه بهتر دروس مهارتی و عملی در برنامه های درسی فراهم گردد و نظارت دقیقی بر کیفیت اجرای این دروس اعمال گردد. همچنین می توان مشوق های لازم برای مجریان، پیرامون اجرای هر چه بهتر و ایجاد نوآوری های لازم در دروس عملی را به وجود آورد. در نهایت پیشنهاد می گردد دوره ها و کارگاه های لازم برای استادان در خصوص شیوه های ارتقای سطح کیفی اجرای

این دروس و ایجاد آگاهی ها و نگرش های مثبت در آنان برگزار گردد و هم چنین ارتقای سطح آگاهی دانشجویان به طرق مختلف، پیرامون اهمیت این دروس مورد انتظار است.

بدیهی است در اجرای هر پژوهشی همواره متغیرها و عوامل برنامه ریزی نشده ای وجود خواهد داشت که به نحوی می تواند فرایند اجرا یا بخشی از یافته های پژوهش را تحت تاثیر خود قرار دهد. یکی از موانع و محدودیت های اصلی این پژوهش ظهور ویروس کرونا بود که فرایند تحقیق را به لحاظ دسترسی به دانشجویان با مشکل جدی مواجه کرد و موجب طولانی تر شدن این پژوهش گردید. عدم همکاری برخی از دانشجویان با پژوهشگران به دلایل مختلف موجب ایجاد چالش هایی در این راستا شد. همچنین پراکندگی دانشجویان در سطح دو استان بر دشواری های کار افزوده بود. از طرف دیگر از آن جایی که یافته های این پژوهش با تکیه بر نظرات دانشجویان دانشگاه های مورد مطالعه صورت گرفته است، لذا باید در تعمیم یافته ها به سایر دانشگاه ها احتیاط لازم صورت پذیرد.

فهرست منابع

ابیضی، خاطره؛ عارفی، محبوبه و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). بررسی عنصر زمان در برنامه درسی حسابان از دیدگاه شرکای برنامه درسی، مطالعات برنامه درسی، ۴ (۱۵)، ۱۳۵-۱۶۵.

ادیب منش، مرزبان؛ لیاقتدار، محمدجواد و نصرافصفهانی، احمدرضا. (۱۳۹۶). بررسی میزان دانش، نگرش و مهارت مدرسان و مدیران و امکانات موجود در اجرای برنامه درسی معنوی (مورد مطالعه: دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان). دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۸، شماره ۱۶، ۱۱۸-۸۹.

اسدیان، سیروس، زارعی، سمیه. (۱۴۰۱). انعکاس مهارت های نرم در برنامه درسی رشته کامپیوتر شاخه کار و دانش (گرایش طراحی و توسعه صفحات وب). دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۰(۱۹)، ۳۷۲-۳۴۵.

اسدیان، سیروس. (۱۳۹۵) پدیدارشناسی بعد عاطفی عنصر مغفول برنامه درسی رشته پرستاری. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۹(۳)، ۱۷۵-۱۶۳.

باقری مجد، محمدباقر. (۱۳۹۷). انطباق برنامه درسی تربیت بدنی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در پایه پنجم ابتدایی شهر بیرجند، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.
بهرام بیگی، مهری. (۱۳۹۱). ویژگی های مطلوب در تدوین سرفصل درسی دانشگاهی با نقد بر سرفصل های درسی رشته زبان فرانسه، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۶ (۲۵)، ۴۴-۵۸.

بهرامن، مصطفی. عرفانیان قونسولی، لیلا. (۱۳۹۷). برنامه ریزی درسی در آموزش عالی چالش ها و راه حل ها، همایش روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.
پاک نهاد، مهدیه. (۱۳۹۰). ارزشیابی برنامه ی درسی دوره ی کارشناسی ارشد رشته ی روانشناسی تربیتی (آموزشی): هدفها، کاربردها و دستاوردها، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

پارسا، عبدالله. (۱۳۸۶). بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه های جدید درسی، مطالعات برنامه درسی، ۱ (۴)، ۱۰۳-۱۳۸.

پناهی، مهدی. (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی (گرایش برنامه ریزی درسی) از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور

تهران جنوب، تهران، ایران.

تقی پورظهیر، علی. (۱۳۹۸). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: نشر آگه.

جمیری، وحیده. (۱۳۸۹). بررسی برنامه درسی رشته مهندسی معماری در مقطع کارشناسی: یک مطالعه کیفی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

حسینی، سید محمد حسین؛ مهرمحمدی، محمود؛ حاج حسین‌نژاد، غلامرضا سلسبیلی، نادر (۱۳۹۴)، تحلیل انتقادی الگوهای تغییر برنامه درسی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

حسین‌پور، محمد؛ شریعتمداری، علی؛ نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۶). نگرش استادان علوم تربیتی به سرفصل برنامه‌های تحصیلی رشته کاردانی و کارشناسی آموزش ابتدایی در آموزش عالی ایران. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره پانزدهم، ۹۵-۱۱۸.

رضانژاد، آتنا. (۱۳۹۵). میزان انطباق برنامه درسی قصد شده و اجرا شده رشته حسابداری مقطع کارشناسی با تاکید بر دروس تخصصی، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

رمضانی، باقر. (۱۳۹۷). رابطه سبک‌های رهبری و تعارض بین فردی با وفاداری سازمانی و عجزین شدن با شغل معلمان تربیت بدنی شهرستان بردسکن، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بردسکن.

زارعی، علی، دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۰). بررسی میزان هماهنگی و انطباق برنامه درسی قصد شده، اجرا شده با کسب شده درس دانش خانواده و جمعیت در جهت تقریب بین

این سه برنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۸ (۴۴)، ۱۶۴-۱۴۷.

سرمد، زهره. بازرگان، عباس. و حجازی، الهه. (۱۳۹۸). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۸). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات دوران.

شیخ حسنی، ا. (۱۳۹۴). بررسی همخوانی برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی کسب شده ریاضی پایه هفتم دوره اول متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۸). مهارتهای آموزش و پرورش (روشها و فنون تدریس). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و گسترش آموزش علوم انسانی.

عزتی، محمدرضا و واحدی، شهرام. (۱۳۹۶). درک و نگرش معلمان سرگروه نسبت به درس «کار و فناوری» (مطالعه موردی)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، دوره ۱۲، شماره ۴۵، ۹۵-۱۱۸.

عزیزی، یعقوب. (۱۳۹۳). نیازسنجی برنامه های درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیات علمی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۸). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران: علم استادان.

فتحی واجارگاه، کوروش. موسی پور، نعمت الله. و یاددگازاده، غلامرضا. (۱۳۹۷). برنامه ریزی درسی آموزش عالی (مقدمه ای بر مفاهیم، دیدگاهها و الگوها). تهران:

موسسه کتاب مهربان نشر.

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید. نشر آگاه.

فتحی واجارگاه، کوروش و شفیع، ناهید. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۲۰، ۱-۲۶.

قاسمی، محمد حسین. (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی جدید مطالعات اجتماعی پایه‌ی چهارم ابتدایی از دید معلمان شهر زنجان، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

کشاوری، حداد. (۱۳۹۸). بررسی انطباق برنامه درسی اجرا شده و کسب شده با برنامه درسی قصد شده درس هدیه های آسمانی پایه ششم در کلاس های چند پایه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

کرزه‌بر، فریناز؛ احمدی، پروین و وزیر، مژده. (۱۳۹۲). بررسی تناسب زمان اختصاص یافته به درس جامعه شناسی با عناصر محتوا، روش تدریس و ارزشیابی از منظر ذینفعان برنامه درسی (متخصصان، دبیران و دانش آموزان)، فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۱، شماره ۱، ۷۱-۵۹.

کریمی، یوسف. (۱۳۹۰). نگرش و تغییر نگرش. تهران: موسسه نشر ویرایش.

محمدی، رقیه؛ کیان، مرجان و علی‌عسگری، مجید. (۱۳۹۶). واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید خوانداری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی، فصلنامه پژوهش های کیفی در برنامه درسی، ۳ (۸)، ۵۳-۷۹.

مرادی، امید. (۱۳۹۸). بررسی تناسب زمان اختصاص یافته به کتاب ریاضی ششم دبستان با عناصر محتوا روش تدریس و ارزشیابی از منظر شرکای برنامه درسی

(آموزگاران و فراگیران) سال ششم ابتدایی منطقه تبادکان مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور خراسان رضوی، مشهد، ایران.

مطهری نژاد، حسین و احمدی ده قطب الدینی، محمد. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر وفاداری دانشجوی: رویکرد بازاریابی رابطه‌مند، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۰ (۳)، ۱۲۱-۱۴۰.

مقصودی، مجتبی و خدامرادی، ابوالفضل. (۱۳۹۸). نقد و بررسی برنامه درسی جدید رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، پژوهشهای انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۹ (۱۱)، ۲۷۳-۲۹۷.

ملکی، حسن. (۱۳۹۸). مقدمات برنامه‌ریزی درسی، تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۸). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. تهران: سمت.
نادعلی پورپلکی، حسن؛ کریمی، فریبا و نادى، محمدعلی. (۱۳۹۸). تبیین شرایط زمینه‌ای در راستای توسعه کارآفرینی اجتماعی در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی ایران، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳ (۲)، ۲۶۷-۲۸۴.

نهاردانی، زهرا. (۱۳۸۸). بررسی عنصر زمان در برنامه درسی تمرین درمانی ۲ از دیدگاه شرکاء برنامه درسی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، مرکز پیام نور تهران، تهران، ایران.

هاشمی، سیدحامد، اکرادی، احسان، گودرزوند، مهرداد و یوسفی، مینو. (۱۳۹۷). بررسی رابطه رفتار شهروندی کارکنان و رضایت‌مندی و وفاداری دانشجویان: نقش میانجی کیفیت خدمات ادراک شده (مورد مطالعه: دانشگاه پیام نور رشت). نامه آموزش عالی، دوره جدید، ۱۱ (۴۳)، ۱۴۸-۱۲۷.

یارمحمدیان، محمد حسین. (۱۴۰۰). مبانی و اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران:

یادواره کتاب.

Barrera-Osorio, F, Kugler, A. D., and Silliman, M. I. (2020). Hard and Soft Skills in Vocational Training: Experimental Evidence from Colombia. NBER Working Paper No. 27548. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27548/w27548.pdf

Brawley, D., Campbell, S., Kolenko, T., & Moodie, D. (2019). Integrating the Core: Implementing a New Management Curriculum to Empower Our Students. *Learning in Higher Education*, 15 (1), 19 – 24.

Bovill, Catherine. and Woolmer, Cherie. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education* (2019) 78:407–422.

Clif, A. Walji, S. Mogliacci, R, J. Morris, N and Ivancheva, M. (2020). Unbundling and higher education curriculum: a CulturalHistorical Activity Theory view of process. *TEACHING IN HIGHER EDUCATION*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1711050>.

Figa, J. G., Tarekegne, W. M. and Kebede. M.A. (2020). The Practice of Formative Assessment in Ethiopian Secondary School Curriculum Implementation: The Case of West Arsi Zone Secondary Schools. *Journal Educational Assessment*.

Jitendra, Asha K, Cynthia C, Griffin, Yan Ping Xin (2010). An Evaluation of the Intended and Implemented Curriculas Adherence to the NCTM Standards on the Mathematics Achievement of Third Grade Students: A Case Study.

Holgard, J, E. Kolmos, A. Winther, M. (2020). Designing Progressive Intended Learning Outcomes for

PBL: A Workshop Format for Curriculum Redesign. 8th International Research Symposium on PBL (IRSPBL). 331-340.

Hongboontri, C. Darling, W, E. (2020). EFL Curriculum Implementation: An Exploratory Study into Teachers and Students' Perceptions. *Journal of Humanities and Social Sciences Research*. 2

(1), 69-86.

Katrina, Falkner. and Sue, Sentence. (2019). An International Comparison of K-12 Computer Science Education Intended and Enacted Curricula. Koli Calling '19, November 21–24, 2019, Koli, Finland.

Muscio, A., & Ramaciotti, L. (2019). How does academia influence Ph.D.? Entrepreneurship? New insights on the entrepreneurial university. *Technovation*, 82, 16-24.

Mou, X. (2018). Study on the Application of Innovation Education in Higher Vocational Physical Education under the New Curriculum Reform. *Communication and Education*, 83, 1263- 1267.

Silvina, G, Jason, B. (2010). From the Intended to the Implemented Curriculum in Argentina: Regulation and practice. *Journal of curriculum and Instruction*, 4.2.

Teichler, U. (2015). Higher education research, *International Encyclopedia of the social & Behavioral sciences*, 2 nd edition, 10. 862-869.

Ting, Shueh-Chin and Yeh, Liang-Yin. (2014). Teacher loyalty of elementary schools in Taiwan: the contribution of gratitude and relationship quality. *School Leadership & Management*, Vol. 34, No. 1, 85-101.

Zahoor, A. (2018). Teacher Proactivity Influencing Student Satisfaction and Loyalty Role of Job Crafting and Work Engagement. *The Journal for Decision Makers*, 43(3), 125–138.

Ziebell Natasha. (2010). Examining the alignment of the intended curriculum and performed curriculum in primary school mathematics and integrated curriculum. *The University of Melbourne Graduate School of Education*.