

**A Study of the relationship between  
Students' Individual Characteristics,  
Experienced Curriculum and their  
Leadership Competencies  
Development at Shiraz University**

**ارائه‌ی مدل توضیحی ویژگی‌های فردی، ادراک از  
برنامه درسی و رشد شایستگی‌های رهبری  
دانشجویان دانشگاه شیراز**

مه‌دی محمدی\*

عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، رشته مطالعات برنامه درسی، دانشیار

لیلا ملتجی

کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی - پردیس بین‌الملل دانشگاه شیراز

**Mehdi Mohammadi**

Faculty member of Shiraz University, College of Education,  
Department of Educational administration and planning,  
Curriculum studies, Associate Professor

**Leila Moltaji**

Master of art in educational administration Shiraz University-  
International Branch

**Abstract**

The main purpose of this research was to study the relationship between students' Individual Characteristics, Experienced Curriculum and their leadership Competencies development. Statistical population of this study included all students of bachelor degree at Shiraz University who were enrolled in 90-91. By cluster sampling method 256 persons were selected. The research instrument used to collect data in this study included researcher-made scale of experienced curriculum and growth leadership competencies questionnaire (Initial Leadership Assessment Questionnaire; St. Cloud University, 1996) which after measuring their validity and reliability distributed among sample and data analyzed with multiple regression. Result indicated that: There is significant relationship between average and major with leadership competencies development of students. There is significant relationship between sex, average, major and residence with their perception of experienced curriculum. The experienced curriculum has significant mediated role in relationship between the students' individual characteristic and their leadership competencies development.

**Key words:** Individual characteristic, experienced curriculum, leadership competencies development, students.

**چکیده**

هدف کلی این تحقیق، بررسی رابطه بین ویژگی‌های فردی دانشجویان، ادراک آنان از برنامه درسی تجربه شده و رشد شایستگی‌های آنان در قالب یک مدل توضیحی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای تعداد ۱۸ کلاس از دانشجویان سال آخر گروه‌های مختلف تحصیلی انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده شامل یک مقیاس محقق ساخته ارزشیابی برنامه درسی تجربه شده و پرسشنامه رشد شایستگی رهبری بود. پس از محاسبه روایی و پایایی ابزار و توزیع بین افراد نمونه، داده‌ها با استفاده از روش آماری ضریب رگرسیون چند متغیره مورد تحلیل قرار گرفتند و نتایج تحلیل آماری نشان داد که رابطه معناداری بین معدل و رشته تحصیلی دانشجویان با رشد شایستگی رهبری آنان وجود دارد. رابطه معناداری بین جنسیت، معدل، رشته تحصیلی و محل سکونت دانشجویان با ادراک آنان از برنامه درسی تجربه شده وجود دارد. برنامه درسی تجربه شده نقش واسطه‌گری معناداری را در رابطه بین ویژگی فردی دانشجویان با رشد شایستگی آنان ایفا می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** ویژگی‌های فردی، برنامه درسی تجربه شده، رشد شایستگی رهبری، دانشجویان

## مقدمه و بیان مسئله

دانشجویان امروز با دانشجویان دهه‌های گذشته بسیار متفاوت‌اند، چراکه امروزه آنان به دنبال تفکر عمیق‌تر درباره مسائل و مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها می‌باشند، آنان خواهان مشارکت در ابعاد گوناگون تصمیم‌گیری‌های جامعه هستند کی‌زا (Kiesa) ۲۰۰۷. مضافاً در دانشگاه‌های امروزی، گسترش شدید میزان دانش پایه در رشته‌های مختلف، سؤالات دشواری را درباره آنچه می‌توانیم و آنچه باید در برنامه درسی دوره کارشناسی بگنجانیم، پیش روی ما گذاشته است و شاید در این میان آگاهی استادان از مرزهای همیشه در حال توسعه رشته‌های خود، رایج‌ترین هشدار در تدریس، برنامه‌ریزی درسی و روش‌های اختصاص یافته برای پوشش دادن به متون درسی در دانشگاه باشد شل (Shel) ۲۰۰۲. به هر حال درست یا غلط، موضوعات متنوع و متعددی را می‌توان در برنامه درسی یک دوره تحصیلی مانند دوره‌های کارشناسی در آموزش عالی گنجانید؛ اما این پرسش که مفاهیم و موضوعات چگونه آموزش داده شوند؟ به چه صورتی منتقل شده و تا چه میزان و با چه کیفیتی آموخته خواهند شد؟ همیشه فرا روی برنامه‌ریزان درسی و مجریان آن است. ممکن است برنامه‌های درسی هیچ‌گاه به همان‌گونه که از ابتدا قصد می‌شوند اجرا نشده و با آنچه آموخته شده و یاد گرفته می‌شوند یکسان نباشند. برای این‌گونه تفاوت‌ها دلایل بی‌شماری را می‌توان برشمرد که یا حاصل شناخت‌ها و یافته‌هایی هستند و یا نیازمند پژوهش‌های متعدد می‌باشند گلاسر (Glasse) ۲۰۰۵.

به اعتقاد وین و بروس (۲۰۰۳) از بین سطوح مختلف برنامه درسی، برنامه درسی تجربه شده توسط فراگیران، بالاترین سطح برنامه درسی است، یعنی نمی‌توانیم فرض کنیم که فقط به این دلیل که دانشکده‌ها یک برنامه درسی تدوین شده عالی دارند، یادگیری به‌سادگی رخ می‌دهد، بلکه بایستی ملزوماتی را در اختیار آنان قرار داد تا برخی فرصت‌های رشد را که در دانشکده در اختیار

آن‌هاست، کشف کنند و این نیازمند توجه و دقت در تجارب، نگرش‌ها، مهارت‌ها و احساسات مثبت و منفی دانشجو نسبت به عملکرد خود و محیط دانشکده‌اش است که در برنامه درسی تجربه شده منعکس می‌گردد و می‌تواند رشد و پیشرفت و کسب دستاوردهای دانشجویان از تحصیل در یک دانشگاه را تحت تأثیر قرار دهد. دستاوردهای دانشجویان شامل میزان پیشرفت آنان در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی است که کج و پیس (Kuh&Peace) ۲۰۰۲ آن را در پنج گروه اصلی دسته‌بندی کردند: ۱. آموزش عمومی، ادبیات، هنر و علوم اجتماعی ۲. رشد و بهسازی فردی و شایستگی‌های اجتماعی ۳. علوم و فناوری ۴. مهارت‌های ذهنی ۵. شایستگی حرفه‌ای ویلیامز (Williams) ۲۰۰۷. این نگرش منطبق با رویکرد مهم در برنامه‌ریزی درسی با عنوان "برنامه درسی به‌عنوان رشد فراگیر" است که هدف آن تلفیق احساسات و عواطف با قابلیت‌های شناختی و ذهنی در جهت پرورش آن‌ها است سایدی (Saidi) ۲۰۰۵.

اما یکی از مهم‌ترین دستاوردهای دانشجویان که در دانشگاه‌های امروزی تأکید عمده‌ای بر آن شده است و از چالش‌انگیزترین اهداف نظام آموزش عالی مطرح می‌شود کمک به پرورش شایستگی رهبری در دانشجویان، به تربیت نسل جدیدی از رهبران تأکید می‌کند که بتوانند بر تغییرات تأثیر بگذارند. ویژگی این رهبران، تأکید بر ارزش‌ها، رشد خودآگاهی، خدمت به دیگران، همکاری در کار، برقراری عدالت اجتماعی و شهروندی است کومیو (Komives) ۲۰۰۹، کینگ، ۱۹۹۷. در واقع دانشجویان باید جهت پذیرش نقش رهبری در آینده آماده شوند رودولف (Rodoulf) ۱۹۹۰ و آموزش عالی می‌تواند نقش مهم و معناداری را در بالندگی و رشد این شایستگی‌های رهبری در دانشجویان ایفا کند آستین و آستین (Astin&Astin) ۲۰۰۰؛ مورس (Moorse) ۱۹۸۹ و ۲۰۰۴؛ و لازمه موفقیت دانشگاه‌ها در این امر، طراحی برنامه درسی است که در ابعاد اهداف، کیفیت، محتوا، تکالیف ارائه شده و ارزشیابی قادر به رشد و پرورش

شرودر و جکسون (Schroeder & Jackson) ۱۹۸۷، گلور  
(Glover) ۱۹۹۶، ترنزینی، پاسکارلا و بلی ملینگ  
(Blimling) ۱۹۹۴، بلی میلینگ (۱۹۹۳)، کوئین و  
همینگز (۱۹۹۹)، کوئین (۲۰۰۰)، فردریکسون  
(Ferdriksen) ۱۹۹۳ انجام شده نشان‌دهنده‌ی تأثیر  
مثبت محیط خوابگاهی بر این متغیرهاست. شرودر، مینور  
و تارکوف (Minor & Tarkow) ۱۹۹۹، شرودر و دیگران  
(۱۹۹۴) و شیپرو و لیوین (Shapiro & Levine) ۱۹۹۹  
نیز دریافتند که دانشجویانی که در گروه‌های خوابگاهی  
زندگی می‌کنند، معدل تحصیلی بالاتری نسبت به  
دانشجویان غیر خوابگاهی دارند. تحقیقات، پیس (۱۹۸۸)،  
براون، آلستون و مور (Brown, Alton & Moore) ۲۰۰۲  
و مارچی (Marji) ۱۹۹۴ نشان‌دهنده‌ی مهارت، شایستگی  
و انسجام بیشتر دانشجویان خوابگاهی نسبت به  
دانشجویان بومی است، اما تحقیقات شرودر، میبل و  
همکارانش (Schroeder & Mable) ۱۹۹۴ و نشان داد که  
تفاوت معناداری میان دانشجویان خوابگاهی و غیر  
خوابگاهی وجود ندارد. مطالعات موریس (Mooris)  
۱۹۹۴، هوارد، کراک و وودوارد (Howard, Kroc &  
Woodward) ۱۹۹۴ نشان‌دهنده‌ی رشد، رضایت موفقیت  
و نرخ دانش‌آموختگی بالاتر دانشجویان بومی است و  
دانشجویان بومی که با خانواده زندگی می‌کنند رضایت،  
موفقیت بالاتری نسبت به دانشجویان غیر بومی ساکن  
خوابگاه دارند.

ب) رابطه بین ویژگی‌های جمعیت شناختی و ادراک از  
برنامه درسی تجربه شده: بر اساس تحقیق پارسا  
(۱۳۸۵)، دانشجویان پسر به‌صورت معناداری بیشتر از  
دانشجویان دختر نسبت به دوره تحصیلی خود راضی  
بودند در برخی مطالعات زنان جهت‌گیری معنایی بیشتری  
از مردان گزارش داده و نمره آنان در مرتبط سازی ایده‌ها  
و یادگیری عملیاتی بالاتر بود. در جهت‌گیری باز تولید نیز  
نمره زنان بیشتر از مردان بود.

ج) رابطه بین ادراک دانشجویان از برنامه درسی  
تجربه شده و رشد شایستگی رهبری آنان: درزمینه‌ی

دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم جهت بالندگی  
شایستگی رهبری دانشجویان باشد.

### مروری بر تحقیقات پیشین

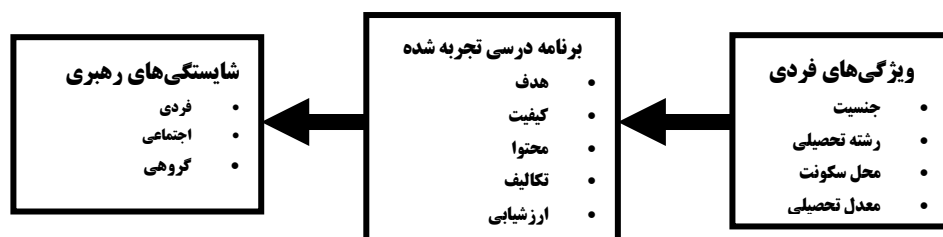
تحقیقات انجام شده در حوزه متغیرهای تحقیق را  
می‌توان به ۳ دسته تقسیم نمود:

الف) رابطه بین ویژگی‌های جمعیت شناختی و رشد  
شایستگی رهبری: ویلکی ویکز (Wielkiewtz) ۲۰۰۰  
درزمینه‌ی نقش تفاوت‌های جنسیتی در رشد رهبری  
دانشجویان دریافت که زنان و مردان (شامل دانشجویان  
اساتید کارکنان و دانشجویان فارغ‌التحصیل شده) هم از  
لحاظ تفکری سلسله مراتبی و هم از لحاظ تفکر نظام‌مند،  
تفاوت‌های معناداری با یکدیگر دارند. مردان نسبت به  
زنان اهمیت کمتری به تفکر نظام‌مند می‌دهند و اهمیت  
بیشتری برای تفکر سلسله مراتبی قائل هستند. ویلکی  
ویکز (۲۰۰۰) و کومیوز (۲۰۰۴، ۲۰۰۶) دریافتند که بین  
زنان و مردان (دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی، کارکنان،  
دانش‌آموختگان) از نظر نگرش رهبری (تفکر سلسله  
مراتبی و تفکر نظام‌مند) تفاوت معناداری وجود دارد.  
مردان اهمیت بیشتری را به تفکر سلسله مراتبی نسبت به  
زنان می‌دادند. درزمینه‌ی رشته تحصیلی، شاه و بورک  
(Burke) ۱۹۹۶ دریافتند که زنان شانس موفقیت  
بیشتری نسبت به مردان دارند، اما در برخی رشته‌ها  
همچون بازرگانی، حقوق و مهندسی نتایج برعکس است.  
هیلر، پاف و میلز (Heller, Puff & Mills) ۱۹۸۵ و شیپرو  
(Shapiro) ۱۹۹۰ نیز معتقدند که اعتمادبه‌نفس و اعتقاد  
دانشجویان زن به موفقیت در رشته‌های مهندسی و علوم  
پایه بعد از سال دوم دانشجویی افزایش می‌یابد. همچنین  
در رده‌هایی که میانگین درسی کلاس در طی دوره بالاتر  
است، میانگین نمره رهبری بالاتری نیز دارند.

سرانجام تحقیقات انجام شده درزمینه‌ی تأثیر محل  
سکونت بر رشد، رضایت و موفقیت دانشجو که توسط مک  
گریگور، لیندبلاد و تینتو (Macgregor, Lindblad)  
۲۰۰۰، چکرینگ (۱۹۷۴)، نوئل، لوتیز و سالوری  
(Noel, Levilz & Saluri) ۱۹۸۵، آستین (۱۹۷۰)،

(۲۰۰۷)، کون (۲۰۰۸)، هی و دمپسنز (۲۰۰۶)، آستین (۱۹۹۴)، اشنایدر (۲۰۰۲) نیز از تأثیر مشارکت در موقعیت‌های متعدد دانشجویان بر روی بالندگی رهبری آنان سخن می‌گویند. بر اساس مجموعه تحقیقات بررسی شده و نظریه‌های زیر بنایی رشد دانشجو، تحقیق حاضر در قالب یک مدل توضیحی به بررسی رابطه بین ویژگی‌های فردی دانشجویان، برنامه درسی تجربه شده و رشد شایستگی‌های رهبری آنان در دانشگاه شیراز پرداخته است که در شکل ۱ متغیرها و ابعاد آن مشاهده می‌گردد.

#### متغیرهای وابسته متغیرهای مستقل متغیر واسطه‌ای



شکل ۱. مدل مفهومی ویژگی‌های فردی، برنامه درسی تجربه شده و رشد شایستگی‌های رهبری

درسی تجربه شده و رشد شایستگی‌های رهبری در آنان است، روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز که در سال ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بودند. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای استفاده شد، به این صورت که ابتدا به‌طور تصادفی ۳۰ درصد از دانشکده‌های دانشگاه شیراز در گروه‌های علوم پایه، مهندسی، علوم انسانی و هنر و معماری انتخاب شدند و سپس از هر دانشکده ۳۰ درصد بخش‌ها و از هر بخش یک کلاس مربوط به دانشجویان سال آخر کارشناسی انتخاب شدند و از کلیه دانشجویان این کلاس‌ها اطلاعات جمع‌آوری گردید. نهایتاً تعداد دانشجویان نمونه شامل ۲۵۶ نفر شد.

#### اهداف تحقیق

هدف کلی این تحقیق بررسی رابطه بین ویژگی‌های فردی دانشجویان، ادراک آنان از برنامه درسی تجربه شده و رشد شایستگی‌های رهبری آنان، است و اهداف جزئی آن عبارت‌اند از:

۱. بررسی رابطه بین ویژگی‌های فردی دانشجویان با رشد شایستگی‌های رهبری آنان.
۲. بررسی رابطه بین ویژگی‌های فردی دانشجویان با ادراک آنان از برنامه درسی تجربه شده
۳. بررسی رابطه بین ویژگی‌های فردی دانشجویان با رشد شایستگی‌های رهبری آنان با واسطه ادراک آنان از برنامه درسی تجربه شده.

#### روش‌شناسی

روش پژوهش: با توجه به هدف پژوهش که بررسی رابطه بین ویژگی‌های فردی دانشجویان، ادراک آنان از برنامه

رابطه بین برنامه درسی و رشد رهبری، یافته‌های پارسا (۱۳۸۵) نشان داد که بین ادراک از دوره تحصیلی و رضایت از دوره، همبستگی بالا و معناداری وجود دارد. باندورا (Bandura) ۱۹۷۷، ۱۹۸۲، ۱۹۸۴، ۱۹۸۶، ۱۹۹۱ نیز در تحقیقات طولانی‌مدت خود در مورد ادراک از برنامه تحصیلی دوره دریافت که ادراک قوی از دوره، پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای عملکرد دانشجو است، مخصوصاً زمانی که در هماهنگی با دانش و مهارت‌ها، تجارب و اعتقاد فرد نسبت به خود باشد. وگت (۲۰۰۷) ادعان می‌دارد که رفتار رهبری دانشجویان بستگی به تجارب رهبری شخصی آن‌ها و مشارکت آنان در موقعیت‌های متعدد دارد. آندرسون (۲۰۰۰)، اولمر

اجتماعات متعدد با میانگین ۰/۵۲ و پیوستگی با اجتماع با میانگین ۰/۰۶) دارای رابطه مثبت و معناداری با نمره کل پرسشنامه نشان داده‌اند که نشان‌دهنده‌ی روایی بالای این پرسشنامه است؛ و همچنین با مقدار ضریب آلفای به‌دست‌آمده از ابعاد پرسشنامه رشد شایستگی رهبری (خودآگاهی ۰/۷۶، کارگروهی ۰/۷۹، اصول رهبری ۰/۷۱، حل مسئله ۰/۷۱، مشارکت با اجتماعات متعدد ۰/۷۵ و پیوستگی با اجتماع ۰/۷۴)، در تمام ابعاد دارای پایایی درونی بالا است.

**روش اجرا:** پس از کسب مجوز و هماهنگی با اداره آموزش و اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های مختلف دانشگاه شیراز به کلاس‌ها مراجعه شد، پرسشنامه‌ها بین دانشجویان توزیع و پس از ده دقیقه جمع‌آوری گردید.

**روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:** برای تحلیل سؤالات و بررسی ارتباطات موجود در مدل پیشنهادی تحقیق از رگرسیون چند متغیره به روش متوالی هم‌زمان استفاده شد. برای بررسی ارتباطات بین متغیرهای مدل با استفاده از روش تحلیل مسیر، مراحل زیر اجرا شد. بارون و کنی (Barown&Kenny ۱۹۸۶: ۱) **بررسی رابطه متغیرهای برون‌زاد اولیه با متغیرهای درون‌زاد نهایی:** در این مرحله متغیرهای ورودی جنسیت، رشته تحصیلی، محل سکونت، معدل تحصیلی، متغیرهای برون‌زاد و متغیر پاسخ رشد شایستگی رهبری که شامل رفتار و نگرش رهبری است، درون‌زاد نهایی در نظر گرفته شد. این مرحله جهت بررسی تأثیر متغیرهای برون‌زاد بر درون‌زاد انجام می‌گیرد. (۲) **بررسی رابطه متغیرهای برون‌زاد اولیه با متغیرهای واسطه:** در این قسمت متغیرهای ورودی جنسیت، رشته تحصیلی، محل سکونت، معدل تحصیلی متغیرهای برون‌زاد اولیه و متغیر پاسخ برنامه درسی تجربه شده به‌عنوان متغیرهای درون‌زاد در نظر گرفته می‌شوند. (۳) **بررسی رابطه متغیرهای واسطه‌ای با متغیر درون‌زاد با کنترل متغیرهای برون‌زاد:** در این قسمت متغیرهای ورودی و متغیرهای واسطه به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد و متغیر پاسخ رشد شایستگی رهبری به‌عنوان

**ابزار پژوهش:** ابزار پژوهش شامل یک مقیاس و یک پرسشنامه بود.

**الف) مقیاس محقق ساخته برنامه درسی تجربه شده:** برای سنجش برنامه درسی تجربه شده از مقیاس محقق ساخته ارزشیابی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر بعد رضایت از برنامه درسی و آموزش ژایی (Zhaii) ۲۰۱۲ و تجربه برنامه درسی دوره (مک لنیس و همکاران، ۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس شامل دو قسمت الف) ویژگی‌های جمعیت شناختی دانشجویان شامل (جنسیت، محل سکونت، رشته تحصیلی و معدل) و ب) ادراک آنان از برنامه درسی تجربه شده در قالب ۱۵ گویه ۵ گزینه‌ای از نوع لیکرت از طیف بسیار مخالفم تا بسیار موافقم بود؛ و بعد از انجام تحلیل گویه و محاسبه روایی ابعاد برنامه درسی (هدف برنامه درسی با میانگین ۰/۷۴، کیفیت برنامه درسی با میانگین ۰/۶۳، محتوای برنامه درسی با میانگین ۰/۴۹، تکالیف ارائه شده با میانگین ۰/۵۹ و ارزشیابی برنامه درسی با میانگین ۰/۸۳) تمام ابعاد دارای رابطه مثبت و معنادار با نمره کل پرسشنامه برنامه درسی نشان دادند که نشان‌دهنده‌ی روایی بالای این پرسشنامه است؛ و همچنین با محاسبه مقدار ضریب آلفای به‌دست‌آمده از همه ابعاد برنامه درسی تجربه شده (هدف ۰/۸۳، کیفیت ۰/۸۵، محتوا ۰/۷۷، تکالیف ۰/۷۸، ارزشیابی ۰/۸۹)، این پرسشنامه دارای پایایی درونی بالا است.

**ب) پرسشنامه رشد شایستگی رهبری Leadership Growth Questionnaire (LGQ):** برای سنجش رشد شایستگی رهبری دانشجویان از پرسشنامه ارزشیابی رهبری مقدماتی دانشگاه ایالت کلاد (۱۹۹۶) استفاده شده که این پرسشنامه نیز دارای ۳۱ گویه و از نوع ۵ گزینه لیکرت از طیف بسیار مخالفم تا بسیار موافقم بوده است. پس از انجام تحلیل گویه و محاسبه روایی تمام ابعاد پرسشنامه رشد شایستگی رهبری (خودآگاهی با میانگین ۰/۰۶، کارگروهی با میانگین ۰/۵۰، اصول رهبری با میانگین ۰/۵۵، حل مسئله با میانگین ۰/۴۱، مشارکت با

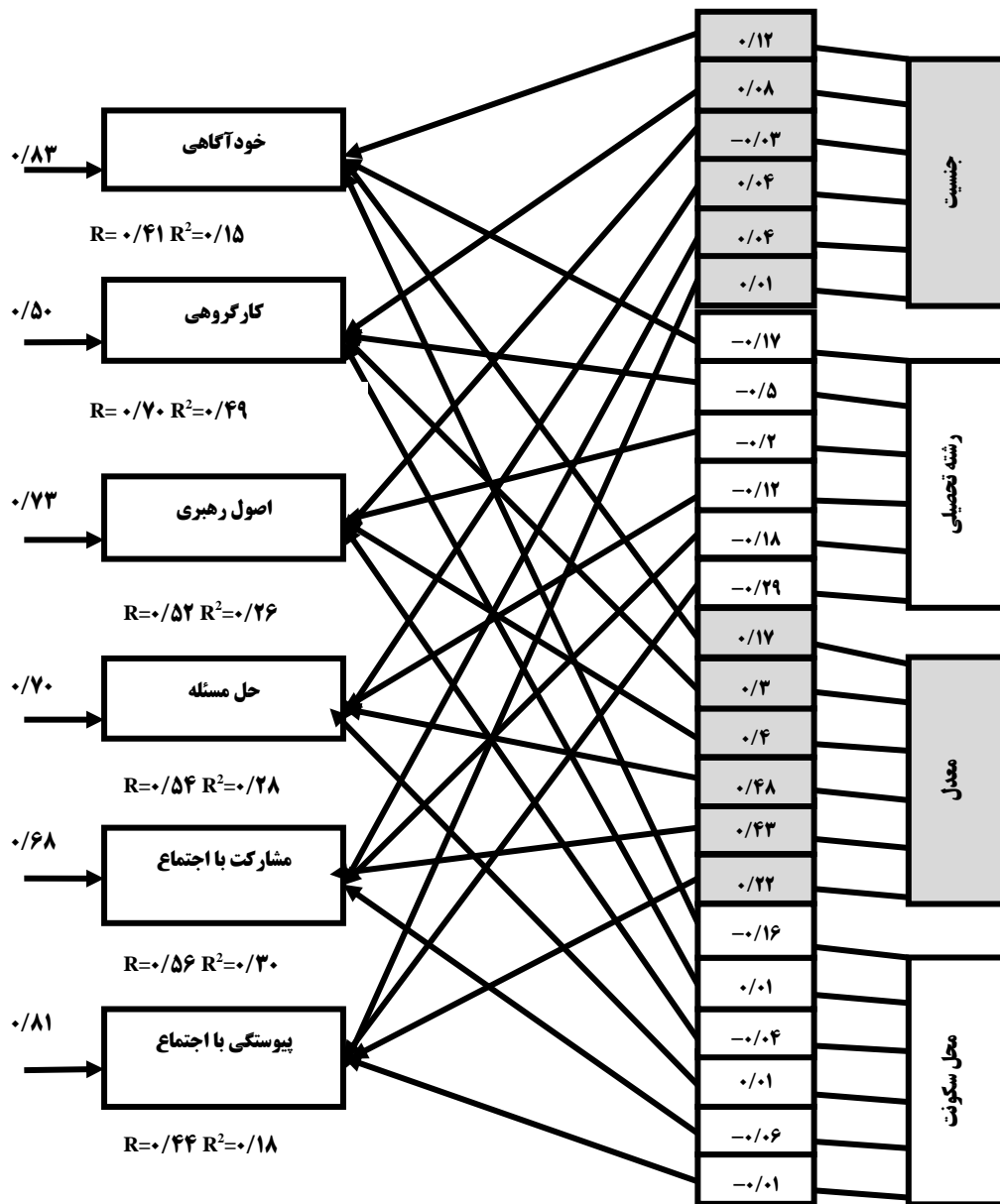
۲. آیا رابطه معناداری بین ویژگی‌های فردی دانشجویان با ادراک آنان از برنامه درسی تجربه شده آنان وجود دارد؟ در مرحله دوم که به بررسی تأثیر متغیرهای برون‌زاد اولیه بر متغیرهای واسطه برنامه درسی تجربه شده پرداخته است، متغیرهای برون‌زاد اولیه جنسیت، رشته تحصیلی، محل سکونت، معدل تحصیلی متغیرهای برون‌زاد اولیه و متغیر پاسخ برنامه درسی تجربه شده به‌عنوان متغیرهای درون‌زاد در نظر گرفته شدند. در شکل ۳ جنسیت پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار کیفیت برنامه درسی، می‌باشند، معدل پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار اثربخشی هدف، کیفیت، محتوا، تکالیف و ارزشیابی است و محل سکونت، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار اثربخشی هدف و محتوا و رشته تحصیلی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار کیفیت و اثربخشی برنامه درسی است (شکل ۳).

درون‌زاد اولیه در نظر گرفته شدند تا تأثیر مستقیم متغیرهای واسطه و همچنین برون‌زاد اولیه بر متغیر درون‌زاد رشد شایستگی رهبری به دست آید. ۴) بررسی مقدار کاهش ضرایب رگرسیون متغیرهای برون‌زاد از مرحله یک به مرحله سه: در این مرحله مقدار پیش‌بینی متغیرهای برون‌زاد از مرحله یک به مرحله سه بررسی می‌گردد. اگر این مقدار از مرحله یک به مرحله ۳ به صفر تقلیل یابد واسطه‌گری کامل است، اگر کاهش مشاهده نشود واسطه‌گری وجود ندارد و اگر کاهش مشهود باشد واسطه‌گری وجود دارد؛ اما اگر کامل نیست که در این صورت نشان‌دهنده متغیرهای برون‌زاد دیگری است که بایستی مدنظر قرار گیرند.

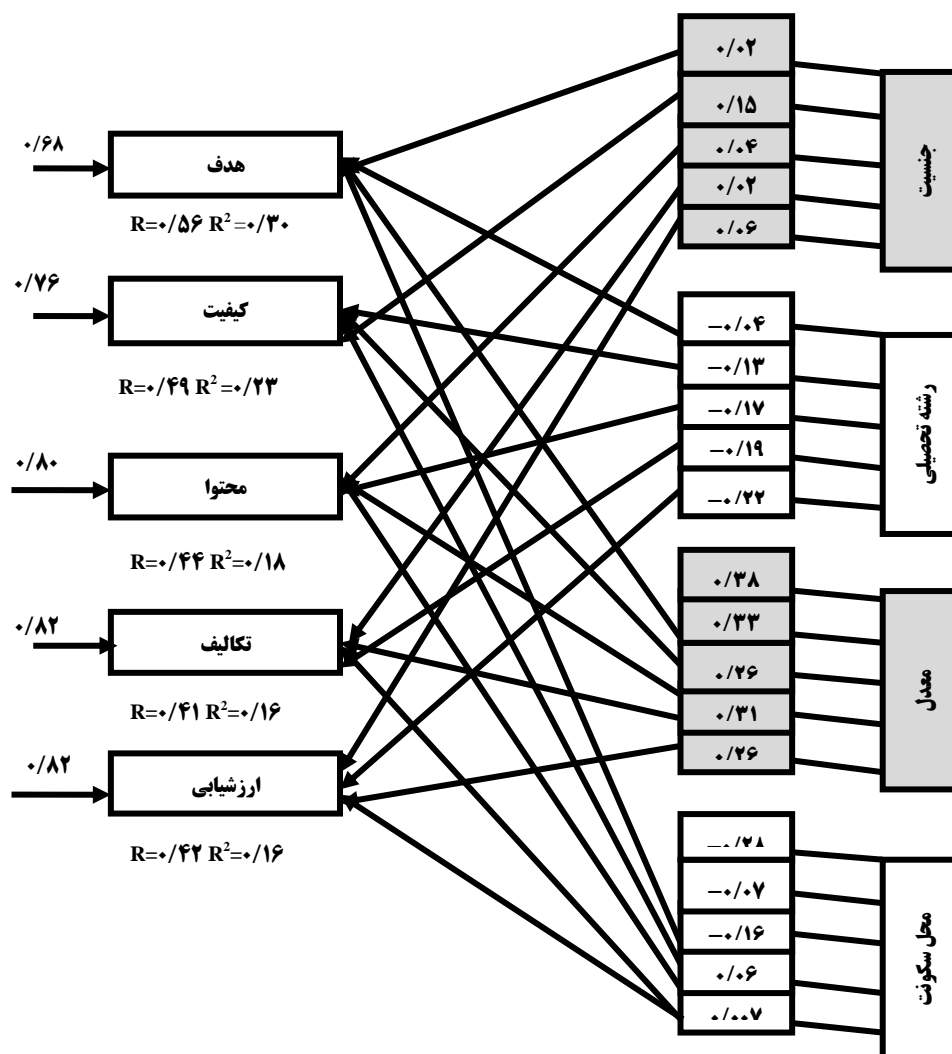
#### یافته‌های تحقیق

در این مرحله، مطابق با مراحل تحلیل مدل سؤالات زیر مورد بررسی قرار گرفته‌اند:

۱. آیا رابطه معناداری بین ویژگی‌های فردی دانشجویان (متغیرهای برون‌زاد) با رشد شایستگی‌های رهبری آنان (متغیر درون‌زاد) وجود دارد؟ در این مرحله متغیرهای ورودی جنسیت، رشته تحصیلی، محل سکونت، معدل تحصیلی، متغیرهای برون‌زاد و متغیر پاسخ رشد شایستگی رهبری که شامل رفتار و نگرش رهبری است (خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسئله، مشارکت با اجتماع و پیوستگی با اجتماع) است، درون‌زاد نهایی در نظر گرفته شد. در این مرحله، جنسیت پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار خودآگاهی و معدل پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار خودآگاهی، مشارکت، اصول رهبری، حل مسئله، پیوستگی با اجتماع و کار گروهی است و رشته تحصیلی و محل سکونت، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار مهارت خودآگاهی، کار گروهی، حل مسئله، مشارکت دانشجویان و پیوستگی می‌باشند. سایر ویژگی‌های فردی پیش‌بینی‌کننده معنادار ابعاد برنامه درسی تجربه شده دانشجویان نمی‌باشند (شکل ۲).



شکل ۲. رابطه بین ویژگی‌های جمعیت شناختی و رشد شایستگی‌های رهبری

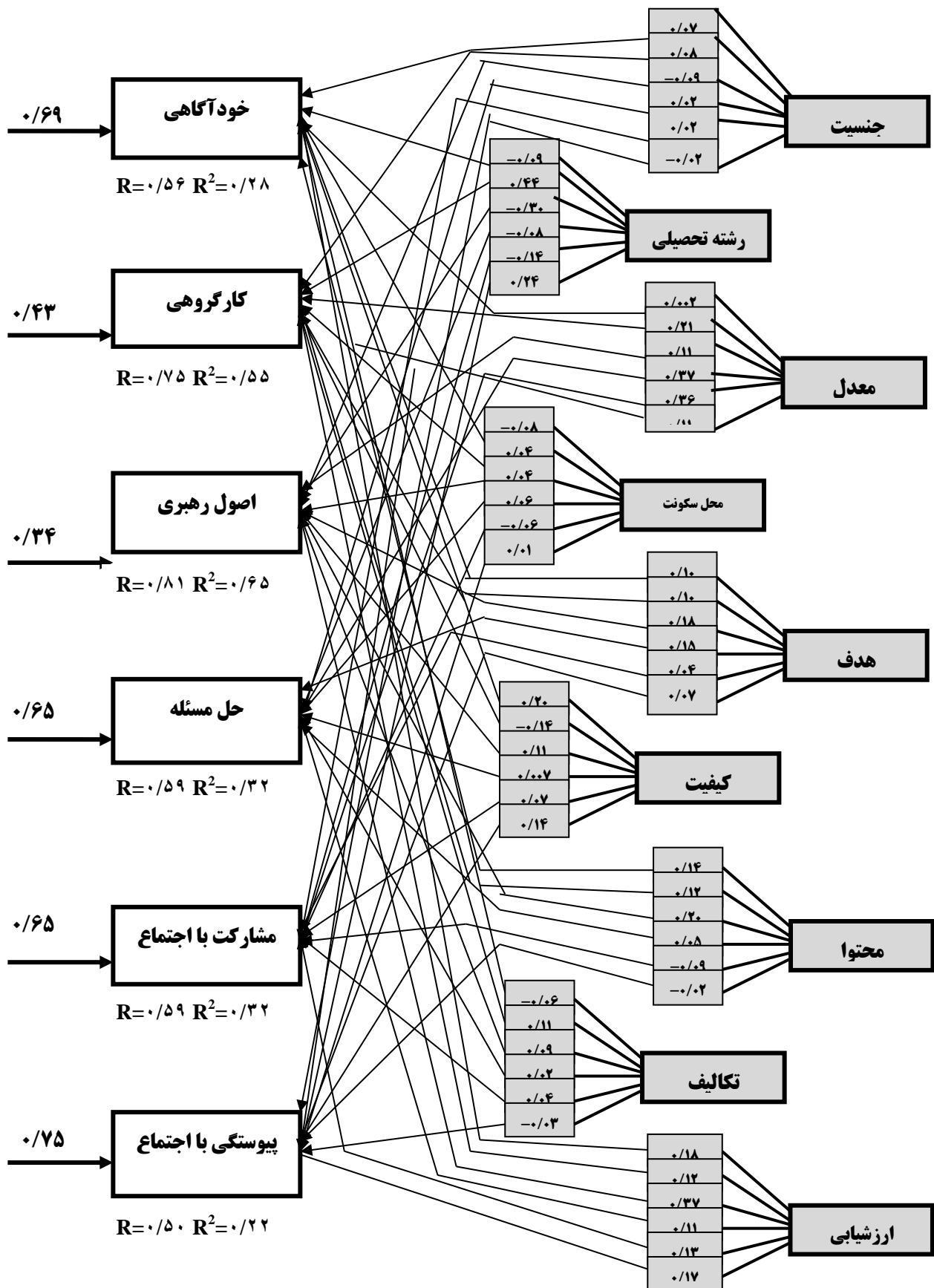


شکل ۳. رابطه بین ویژگی‌های جمعیت شناختی و برنامه درسی تجربه شده

تنها اثربخشی تکالیف پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اصول رهبری نیست و اثربخشی هدف، کیفیت، محتوا، ارزشیابی، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار متغیر درون‌زاد اصول رهبری می‌باشند. از بین متغیرهای واسطه تنها اثربخشی هدف، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار متغیر درون‌زاد حل مسئله بوده و بقیه ابعاد متغیر واسطه پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار حل مسئله نمی‌باشند. از بین متغیرهای واسطه اثربخشی تکالیف و ارزشیابی، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار مشارکت شده و بقیه ابعاد پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار مشارکت نیستند و از بین متغیرهای واسطه تنها اثربخشی ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار شده و بقیه ابعاد پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار پیوستگی نشده‌اند (شکل ۴).

۳. آیا رابطه معناداری بین ادراک از برنامه درسی و رشد شایستگی‌های رهبری دانشجویان با کنترل ویژگی‌های فردی آنان، وجود دارد؟ سرانجام در این مرحله که تأثیر متغیرهای واسطه بر متغیر درون‌زاد رشد شایستگی رهبری را با کنترل متغیرهای برون‌زاد را نشان می‌دهد. متغیرهای واسطه اثربخشی ارزشیابی و کیفیت، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار متغیر درون‌زاد خودآگاهی می‌باشند و هیچ‌یک از متغیرهای برون‌زاد پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار خودآگاهی نمی‌باشند؛ و به‌جز متغیر واسطه هدف بقیه ابعاد برنامه درسی تجربه شده شامل اثربخشی محتوا، تکالیف، کیفیت و ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار متغیر درون‌زاد کار گروهی می‌باشند. از بین متغیرهای واسطه برنامه درسی





شکل ۴. رابطه بین ادراک دانشجویان از برنامه درسی تجربه شده و رشد شایستگی رهبری

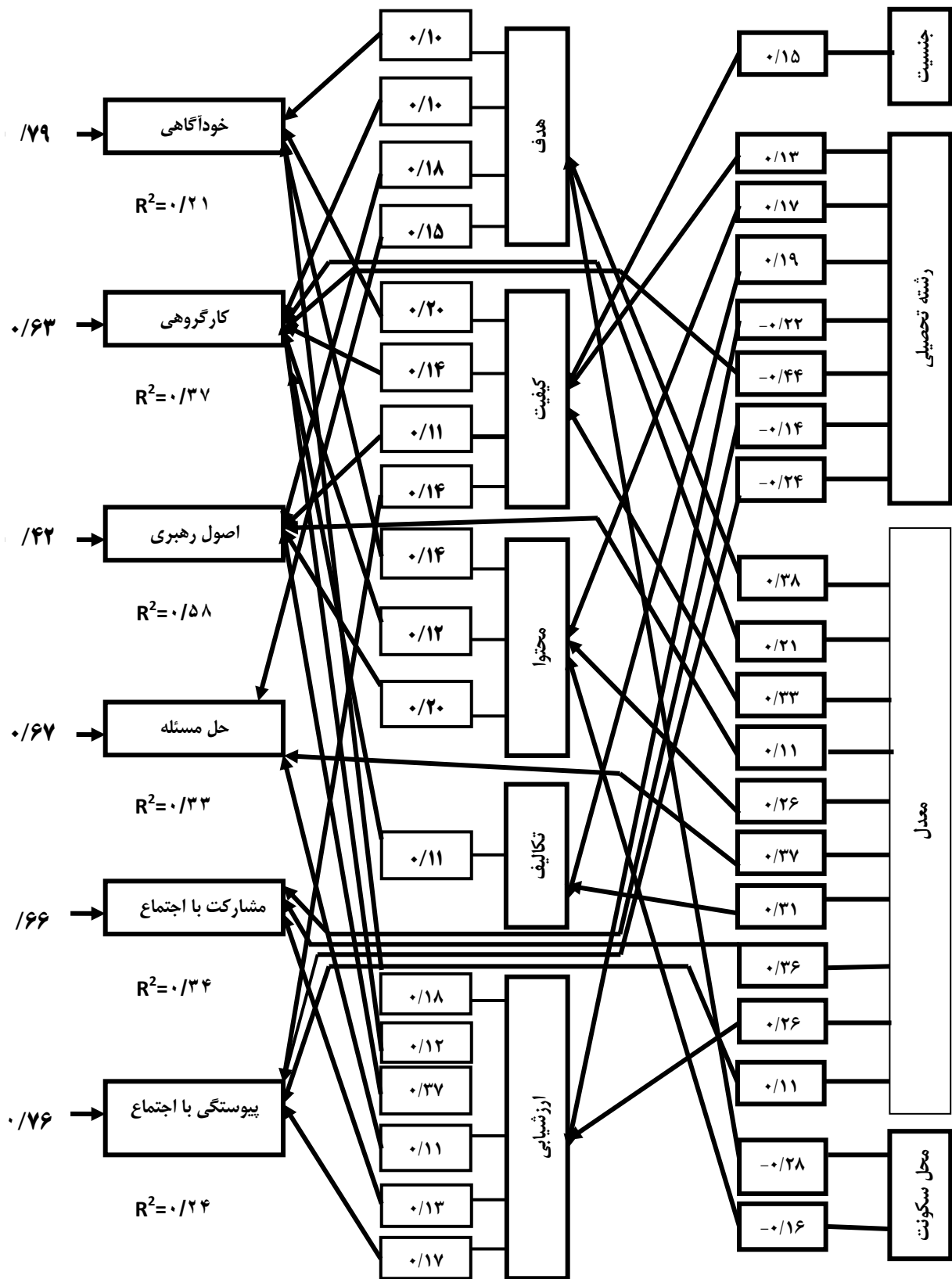
۴. ضریب رگرسیون محل سکونت در مرحله اول با خودآگاهی، ۰/۱۶؛ کار گروهی، ۰/۰۱؛ اصول رهبری، ۰/۰۴؛ حل مسئله، ۰/۰۱؛ مشارکت با اجتماع، ۰/۰۶ و پیوستگی با اجتماع ۰/۰۱ بوده است که در حالت سوم متغیر خودآگاهی به ۰/۰۸ کاهش یافته که نشان‌دهنده‌ی نقش واسطه‌گری معناداری ابعاد برنامه درسی است و با بقیه ابعاد سهم واسطه‌گری مشاهده نمی‌شود. بر این اساس با حذف مسیرهای غیر معنادار مدل نهایی پژوهش حاضر در شکل ۵ نشان داده شده است؛ که در این مدل نهایی مشاهده می‌شود که معدل به‌عنوان قوی‌ترین متغیر با پنج بعد کار گروهی، اصول رهبری، حل مسئله، مشارکت با اجتماع و پیوستگی با اجتماع به‌طور مستقیم و با همه شش بعد رشد شایستگی رهبری (خودآگاهی، کار گروهی، اصول رهبری، حل مسئله، مشارکت با اجتماع و پیوستگی با اجتماع) با واسطه برنامه درسی تجربه شده رابطه معنادار دارد و به ترتیب رشته تحصیلی با سه بعد کار گروهی، مشارکت با اجتماع و پیوستگی با اجتماع به‌طور مستقیم و با متغیر خودآگاهی با واسطه برنامه درسی تجربه شده رابطه معنادار دارد، محل سکونت به‌طور مستقیم با هیچ‌کدام از ابعاد رشد شایستگی رهبری رابطه معنادار ندارد و تنها از طریق هدف و محتوای برنامه درسی تجربه شده با بعد خودآگاهی رابطه معنادار دارد و جنسیت به‌عنوان ضعیف‌ترین متغیر به‌طور مستقیم رابطه معناداری با ابعاد رشد شایستگی رهبری ندارد و تنها با خودآگاهی تنها از طریق تأثیر کیفیت برنامه درسی تجربه شده بر رشد شایستگی تأثیر می‌گذارد و رابطه معنادار دارد.

از بررسی و مقایسه میزان ضرایب رگرسیون از مرحله اول تا مرحله سوم نتایج زیر به دست آمد:

۱. ضریب رگرسیون جنسیت در مرحله اول با متغیر خودآگاهی، ۰/۱۲؛ کار گروهی، ۰/۰۸؛ اصول رهبری، ۰/۰۳؛ حل مسئله، ۰/۰۴؛ مشارکت با اجتماعات، ۰/۰۴ و پیوستگی با اجتماع، ۰/۰۱ بوده است که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم (مرحله سوم) تنها در متغیر خودآگاهی به ۰/۰۷ کاهش یافته است که نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری معنادار ابعاد برنامه درسی تجربه شده در ارتباط بین متغیر ویژگی جمعیت شناختی با رشد شایستگی رهبری است؛ و در بقیه ابعاد بدون تغییر، سهم واسطه‌گری مشاهده نمی‌شود.

۲. ضریب رگرسیون رشته تحصیلی در مرحله اول با متغیر خودآگاهی، ۰/۱۷؛ کار گروهی، ۰/۰۵؛ اصول رهبری، ۰/۰۲؛ حل مسئله، ۰/۱۲؛ مشارکت با اجتماع، ۰/۱۸ و پیوستگی با اجتماع ۰/۲۹ بوده است که در مرحله سوم با متغیر خودآگاهی به ۰/۰۹ کاهش یافته است که نشان‌دهنده سهم واسطه‌گری برنامه درسی تجربه شده است؛ و در بقیه ابعاد سهم واسطه‌گری مشاهده نمی‌شود.

۳. ضریب رگرسیون معدل در مرحله اول با متغیر خودآگاهی، ۰/۱۷؛ کار گروهی، ۰/۰۳؛ اصول رهبری، ۰/۰۴؛ حل مسئله، ۰/۴۸؛ مشارکت با اجتماع، ۰/۴۳ و پیوستگی با اجتماع، ۰/۲۲ بوده است که در مرحله سوم با خودآگاهی به ۰/۰۰۲، کار گروهی به ۰/۲۱، اصول رهبری به ۰/۱۱، حل مسئله به ۰/۳۷، مشارکت با اجتماع به ۰/۳۶ و پیوستگی با اجتماع به ۰/۱۱ کاهش یافته است که نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری معنادار برنامه درسی تجربه شده است.



شکل ۵: مدل نهایی ویژگی‌های فردی، ادراک از برنامه درسی تجربه شده و رشد شایستگی رهبری دانشجویان

جدول ۳. برازش مدل نهایی

مقدار	شاخص
۰/۸۲	NFI
۰/۸۳	CFI
۰/۸۶	GFI
۰/۸۳	IFI
۰/۱۰	SRMR

توجه به اینکه با شرایط یکسان وارد دانشگاه می‌شوند توانایی مشابهی را در پرورش ابعاد رشد شایستگی رهبری خود دارا می‌باشند و وجود شرایط و عوامل دیگر در مسیر رشد شایستگی رهبری دانشجویان می‌تواند به هر دو گروه دانشجویان در کسب مهارت‌ها، توانمندی‌ها و شایستگی‌های رهبری یاری نماید.

رشته تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار و مستقیم ابعاد مشارکت با اجتماعات متعدد، پیوستگی با اجتماع و کار گروهی متغیر رشد شایستگی رهبری می‌باشند؛ که با یافته‌های آستین (۱۹۹۳)، شاه و بورک (۱۹۹۶)، پاچاراس و میلر (۱۹۹۴)، ویگفیلد، اکسلز و پینتریچ (۱۹۹۶) هم‌راستا است. نتایج تحقیق نشان‌دهنده‌ی آن است که دانشجویان رشته علوم انسانی درزمینه‌ی کسب مهارت‌های رهبری موفقیت بیشتری را نسبت به سایر دانشجویان کسب می‌کنند. یکی از دلایل این تفاوت را می‌توان به این مسئله نسبت داد که در رشته علوم انسانی، به خاطر نوع دروس، مشارکت گروهی دانشجویان با یکدیگر بیشتر است. به عبارتی، نوع دروس همکاری‌های بیشتر دانشجویان را با یکدیگر برای تکمیل پروژه‌ها می‌طلبد که در نتیجه مهارت در رهبری آنان را تقویت می‌نماید. از سوی دیگر رشته‌های هنر و معماری به دلیل آن‌که بیشتر کارهای دانشجویان به صورت هنرهای فردی است و کمتر کارهای گروهی در دروس این رشته مدنظر است، دانشجویان کمتر از شایستگی‌های رهبری برخوردار می‌گردند.

برای تعیین برازش مدل، با استفاده از نرم‌افزار 8.54 Lisrel، مقادیر مختلف برازش محاسبه شد (جدول ۳). طبق جدول می‌توان دریافت که با توجه به بالا بودن شاخص‌های برازش NFI، CFI، IFI، RMR و GFI و پایین بودن شاخص خطای SRMR می‌توان دریافت که مدل مذکور از برازش مناسبی برخوردار است.

#### بحث و نتیجه‌گیری

**الف) رابطه بین ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و رشد شایستگی رهبری در دانشجویان:** بر پایه یافته‌های حاصل از این پژوهش در مرحله اول (رابطه بین ویژگی جمعیت‌شناختی و رشد شایستگی رهبری)، جنسیت دانشجویان پیش‌بینی‌کننده معنادار و مستقیم رشد شایستگی رهبری نیست. بدین معنا که تفاوتی بین رشد شایستگی رهبری دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد. این نتیجه با نتایج تحقیقات تایلر (۱۹۹۸)، کووز و پوسنر (۱۹۹۷)، برودسکی (Brudeski) ۱۹۹۴ و هی (۲۰۰۰)، بنسون (۱۹۹۱)، موری-هاروی (۱۹۹۳)، توتن و ویگ (۱۹۹۰)، ولت، رنشاو و تیتزل (۱۹۹۴) هم‌راستا است؛ و با تحقیقات ویلکی و یکز (۲۰۰۰)، کومیوز (۲۰۰۴، ۲۰۰۶)، آرمینو و همکاران (۲۰۰۰)، فورسیت (۱۹۸۵)، کی زار و موریاتی و آستین (۲۰۰۰) و ساگاریا (۱۹۸۸)، اورت و رایبیز (۱۹۹۱)، مک کلند و کروگر (۱۹۹۳)، پاسکارالا و ترزینی (۱۹۸۳)، تایلر و هاید (۲۰۰۲) غیر هم‌راستا می‌باشند. شاید بتوان چنین گفت که بر اساس نتایج به‌دست آمده هر دو گروه دانشجویان چه زن و چه مرد با

توجیه این نتیجه می‌توان چنین برداشت نمود که حضور دانشجویان خوابگاهی در جمع دوستان برخی از شایستگی‌های رهبری همچون مشارکت با اجتماع، اصول رهبری و پیوستگی با اجتماع را در آنان تقویت می‌کند. از سوی دیگر دانشجویان غیر خوابگاهی با قرار گرفتن در کنار خانواده و امکانات و تسهیلات بیشتری که در اختیار دارند از شایستگی‌های خودآگاهی، حل مسئله و کار گروهی برخوردار می‌گردند، از این‌رو مقایسه رشد شایستگی‌های رهبری دانشجویان غیر خوابگاهی با دانشجویان خوابگاهی تفاوت معناداری را نشان نداده است.

**ب) رابطه بین ویژگی‌های جمعیت شناختی و برنامه درسی تجربه شده:** جنسیت پیش‌بینی‌کننده‌ی مستقیم و معنادار بعد کیفیت برنامه درسی تجربه شده است؛ که این یافته‌ها با تحقیقات دیپل، هوفرو استایم (۱۹۹۸)، جی گروپین تو (۱۹۹۱)، باسو و مدکالف (۱۹۹۸)، داربی (۲۰۰۶)، هنه و مادوکس (۲۰۰۸) هم‌راستا است؛ و با تحقیقات ولت، رنشاو تیتزل (۱۹۹۴) غیر هم‌راستا است بدین معنا که ادراک دانشجویان دختر و پسر از برنامه درسی تجربه شده برحسب جنسیت آن‌ها متفاوت است و مردان ادراک مثبت تری نسبت به زنان از ابعاد برنامه درسی تجربه شده دارند. یکی از دلایل آن می‌تواند ناشی از فراهم بودن شرایط و فرصت‌های بیشتر مردان در فراگیری و کاربرد آموخته‌ها، کسب دانش و مهارت‌ها در محیط‌های علمی باشد و در دانشگاه نیز این روند کماکان مشاهده می‌شود که مردان برتری خود را نسبت به اثربخشی کیفیت دوره و کسب شایستگی‌های رهبری نشان می‌دهند.

رشته تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار بعد کیفیت، محتوا، تکالیف و ارزشیابی برنامه درسی تجربه شده می‌باشند که با تحقیقات پارسا (۱۳۸۵)، هنه و مادوکس (۲۰۰۸) هم‌راستا است. تنوع در رشته‌های تحصیلی مختلف در کسب دستاوردهای دوره تأثیر بسزایی دارد و دانشجویانی که در برخی رشته‌های خاص

همچنین معدل پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار و مستقیم تمام ابعاد رشد شایستگی رهبری (کار گروهی، اصول رهبری، حل مسئله، مشارکت با اجتماعات متعدد و پیوستگی با اجتماع) است؛ که با تحقیقات آستین، گرین، کورن (۱۹۸۷)، روجرز (۱۹۹۰)، تینتو (۱۹۸۷) هم‌راستا بوده است ولی در تحقیقات کوئین و همینگز (Queen&Hemings) ۱۹۹۹ و کوئین (۲۰۰۰) مورد حمایت قرار نگرفت. بدین معنا که افراد با میانگین درسی بالاتر توانایی بیشتری برای بیان مسائل و مشارکت چه در کار گروهی، حل مسئله و مشارکت و چه در رعایت اصول و فنون شایستگی رهبری در محیط دانشگاهی خود دارند و عملکرد و اثربخش بودن این افراد با میانگین بالاتر در گروه‌های مختلف حائز اهمیت است. طبیعی به نظر می‌رسد که دانشجویانی که عملکرد تحصیلی بالاتری در دانشگاه دارند، از سوی سایر دانشجویان پذیرفته شده و در گروه‌های تکلیف یا تحقیق به‌عنوان سرگروه انتخاب می‌شوند و این امر شایستگی رهبری را در آنان تقویت می‌نماید.

محل سکونت نیز پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار و مستقیم رشد شایستگی رهبری نیست. این با یافته‌های شرودر، میبل و همکارانش (۱۹۹۴) هم‌راستا است؛ و با نتایج تحقیقات مک گریگور، لیند بلاد و تینتو (۲۰۰۰)، چکرینگ (۱۹۷۴)، نوئل، لوتیز و سالوری (۱۹۸۵)، آستین (۱۹۷۰)، شرودر و جکسون (۱۹۸۷)، گلور (۱۹۹۶)، ترزینی، پاسکارا و بلی مینگ (۱۹۹۴)، بلی مینگ (Bellimiling) ۱۹۹۳، کوئین و همینگز (۱۹۹۹)، کوئین (۲۰۰۰)، فردریکسون (۱۹۹۳)، شرودر و دیگران (۱۹۹۴)، شیپرو و لیوین (۱۹۹۹)، آستین (۱۹۷۷)، پیس (۱۹۸۸)، آلستون و مور (۲۰۰۲)، مارچی (۱۹۹۴)، موریس (۱۹۹۴)، هوارد، کراک و وودوارد (Hovarld,Krak,Woodward) ۱۹۹۴ غیر هم‌راستا است؛ یعنی دانشجویان صرف‌نظر از اینکه خوابگاهی و یا غیر خوابگاهی باشند از کسب موفقیت، مهارت‌های عمومی و رشد شایستگی رهبری یکسانی برخوردار خواهند بود. در

مشغول به تحصیل هستند مثلاً رشته علوم انسانی به خاطر میزان سادگی دروس طبیعی است در مقایسه با رشته‌هایی مانند رشته‌های مهندسی و علوم پایه از برنامه درسی و دروس نگرش مثبت‌تری داشته باشند.

معدل پیش‌بینی کننده مستقیم و معنادار ابعاد هدف، کیفیت، محتوا، تکالیف و ارزشیابی برنامه درسی تجربه شده می‌باشند؛ که با یافته‌های اکل (۱۹۹۸) در مورد تأثیر ادراک از برنامه درسی بر عملکرد و روبرتز و هوی کسما (۱۹۸۹) هم‌راستا است. نتایج تحقیق بیان می‌دارد که دانشجویانی با عملکرد بالاتر فهم و ادراک بهتری از دوره تحصیل خود کسب می‌کنند و دانشجویانی که در طول دوره عملکرد بالاتری دارند در عملکرد فعالیت اساتید و اینکه آن‌ها چگونه کارشان را انجام می‌دهند و چگونه می‌توانند پیشرفت کنند و یا چطور این دانشجویان می‌توانند مؤثر باشند نقش اساسی ایفا می‌کنند.

محل سکونت پیش‌بینی کننده معنادار و مستقیم تنها ابعاد هدف و محتوای برنامه درسی تجربه شده می‌باشند؛ که نتایج این تحقیق با یافته‌های تحقیقات شرودر، مینوروتارکوف (۱۹۹۹)، شرودر و دیگران (۱۹۹۴) و شیپرو و لیوین (۱۹۹۹) هم‌راستا است و با یافته‌های شرودر، میبل و همکارانش (۱۹۹۴) غیر هم‌راستا. بدین معنا که دانشجویان غیر بومی که در خوابگاه زندگی می‌کنند ادراک مثبت‌تری از برنامه درسی تجربه شده دوره تحصیلی مورد نظر خود دارند. به دلیل زندگی در خوابگاه و تعامل، کار گروهی و انجام تکالیف بیشتر دانشجویان با یکدیگر، زمینه برای مطالعه بیشتر دانشجویان فراهم شده و تعامل آن‌ها با دانشجویان بیشتر از افراد بومی است که این فرصت مطالعه بیشتری را و کسب تجربه در مهارت‌ها و ادراک مثبت‌تر از دوره تحصیلی را به آن‌ها می‌دهد.

ج) سهم واسطه‌گری برنامه درسی تجربه شده در رابطه بین ویژگی جمعیت شناختی و رشد شایستگی رهبری: هدف و کیفیت برنامه درسی تجربه شده پیش‌بینی کننده معنادار و مستقیم خودآگاهی،

کار گروهی، اصول رهبری، حل مسئله و پیوستگی با اجتماعات رشد شایستگی رهبری است؛ که این نتایج با یافته‌های باندورا (۱۹۹۷، ۱۹۸۲، ۱۹۸۴، ۱۹۸۶، ۱۹۹۱)، شانگ و هانسون (۱۹۸۵) و شانگ و دیگران (۱۹۸۷) هم‌راستا است؛ و نتایج حاصل از کیفیت برنامه درسی با یافته‌های شل و دیگران (Shell & Others) ۱۹۸۹، لیون (Lyon) ۱۹۹۳، مک دونالد (McDonald) ۱۹۹۰، آلن (Allen) ۱۹۸۸، ملسون (Melson) ۱۹۸۴، سدلسک (Sedlacek) ۱۹۸۶، ۱۹۸۷، مبویا (Mboya) ۱۹۸۶، مینیتز و مولر (Minitz & Mooler) ۱۹۷۷، مک کارتی، میرو ریندر (Maccarthy, myer & Rindrer) ۱۹۸۵، ویل‌هایت (Wilhite) ۱۹۹۰، کوئین و همینگز (۱۹۹۹)، کوئین (۲۰۰۰)، بوفارد-بوفارد (Boufard) ۱۹۸۹، پاجارس (Pajaras) و جانسون (۱۹۹۲)، مارتین (۲۰۰۲) هم‌راستا می‌باشد. از دیدگاه دانشجویان اهداف برنامه درسی (روشن بودن، قابل فهم بودن، قابل سنجش بودن و قابل تحقق بودن) و همچنین کیفیت برنامه درسی اجرا شده و دوره در ابعاد (کمک به تصمیم‌گیری حرفه‌ای، آینده‌نگر بودن آن، دادن اعتماد به نفس و دانش تخصصی بالا) نقش تعیین‌کننده‌ای در بالندگی و رشد مهارت‌های مختلف به‌ویژه مهارت‌های رهبری دارند؛ و دانشجویان کیفیت تدریس استاد و دوره را در ابعاد ذکر شده بالا و ارزشمند ادراک می‌کنند و در نتیجه شرایطی فراهم می‌شود که به خودآگاهی از نقاط قوت و ضعف خود، همکاری و مشارکت با گروه‌های مختلف دانشجویی، حل مسائل مختلف و ... می‌رسند. بررسی‌های انجام شده در زمینه‌ی برنامه درسی نیز تأییدکننده‌ی نقش و جایگاه مهم اهداف برنامه درسی و کیفیت آن می‌باشد. به نحوی که بسیاری از محققان هدف را محور و مرکز سایر عناصر برنامه درسی قلمداد می‌کنند و معتقدند که سایر عناصر برنامه درسی بر مبنای هدف تنظیم می‌شوند؛ بنابراین طبیعی است در صورتی که هدف برنامه درسی دارای غنای لازم باشد و کیفیت دوره در ابعاد ذکر شده آن بالا باشد می‌تواند تعیین‌کننده‌ی رشد مهارت‌ها و

بیشتری معطوف شود، زیرا این گروه از اجتماع اصلی‌ترین دریافت‌کننده‌ی برنامه درسی در محیط‌های دانشگاهی هستند و تجارب ایشان از برنامه درسی به‌طور مستقیم بر موفقیت و رشد شایستگی رهبری‌شان تأثیر خواهد گذاشت. اگر بخواهیم دانشجویانی داشته باشیم که به شایستگی رهبری دست پیدا کنند، می‌توان بدون در نظر گرفتن جنسیت آنان و با طراحی برنامه درسی باکیفیت در همه ابعاد و عناصر شرایطی را فراهم نمود که آنان از بالاترین میزان دستاوردها و به‌ویژه دستاوردهایی درزمینه رهبری (خودآگاهی، کارگروهی، اصول رهبری، حل مسئله، مشارکت با اجتماعات متعدد، پیوستگی با اجتماع) برخوردار شوند. به عبارتی در صورتی که بتوان برنامه درسی باکیفیتی را در سطح آموزش عالی فراهم نمود و این برنامه درسی را باکیفیت بالا توسط اساتید مجرب و متخصص ارائه نمود می‌توان انتظار داشت که دانشجویانی با مهارت‌های بالا درزمینه‌های مختلف به‌ویژه مهارت‌های رهبری داشت که به آنان در بدو ورود به زندگی واقعی و موفقیت در آن کمک شایانی خواهد نمود.

#### منابع

- پارسا، محمد. (۱۳۶۸). *روانشناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها*. انتشارات علمی، تهران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۶۸). *روانشناسی پرورشی*. انتشارات آگاه، تهران.
- سیلور، جی گالن؛ الکساندر، ویلیام ام؛ لویس، آرتور جی (۱۳۷۷). *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، مترجم غلامرضا خوبی‌نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کلاین، (۱۳۶۹) *استفاده از یک مدل تحقیقاتی به‌عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی*، محمود مهر محمدی (مترجم)، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۲-۲۳، تابستان و پاییز.
- گلاسر، ویلیام (۲۰۰۵). *مدیریت بدون زور و اجبار*، مترجم نوین ملکی (۱۳۸۴)، انتشارات گندمان.
- محمدی، مهدی (۱۳۸۵). *بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت و موفقیت دانشجویان رشته‌های مهندسی و علوم پایه- ارائه مدل‌های توضیحی*، پایان‌نامه دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شیراز، شیراز.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۳). *تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی*؛ فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۲-۴۱

شایستگی‌های رهبری دانشجویان شود. محتوای برنامه درسی تجربه شده پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار و مستقیم تنها خودآگاهی، کارگروهی و اصول رهبری و تکالیف تنها پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کارگروهی می‌باشد که نتایج حاصل از پژوهش با یافته‌های پارسا (۱۳۸۵)، پنتیرج و دی گروت (۱۹۹۰)، سیف و فتح‌آبادی (۱۳۸۷) شیپرو (Shapiro) ۱۹۹۰ هم‌راستا می‌باشد. بدین معنا که ادراکی که دانشجویان در طی دوره تحصیل از چگونگی کیفیت دوره، تدریس و محتوای تکالیف ارائه شده در دروس کسب می‌کنند می‌تواند منبع اصلی برای توسعه و رشد بالندگی آنان باشد.

ارزشیابی نیز پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار و مستقیم تمام ابعاد رشد شایستگی رهبری (خودآگاهی، کارگروهی، اصول رهبری، حل مسئله، مشارکت با اجتماعات متعدد و پیوستگی با اجتماع می‌باشد؛ که با یافته‌های داربی (۲۰۰۶)، مادوکس (Madox) ۲۰۰۸، کی (۱۹۷۹)، پو (۲۰۰۰)، وگت (۲۰۰۷)، آندرسون (۲۰۰۰)، اولمر (۲۰۰۷)، کون (۲۰۰۸)، آستین (۱۹۹۴)، اشنایدر (Ischnaider-) ۲۰۰۲، جانسون، کورن، کاشین (۲۰۰۶) هم‌راستا می‌باشد. ارزشیابی دانشجویان از تحصیل دوره مورد نظر و نحوه تجزیه و تحلیل آن‌ها از عملکرد استاد و آزمون پایانی دوره تحصیل نقش بسزایی در رشد شایستگی رهبری دانشجویان خواهد داشت که اگر ارزشیابی برنامه درسی با کیفیت نتایج حاصل از کارکرد و عملکرد دانشجویی که از پیشرفت تحصیلی کسب می‌کند افزایش یابد این ارزشیابی‌ها به رشد بالندگی هر چه بیشتر آن‌ها در این زمینه یاری خواهد رساند.

#### نتیجه‌گیری

امروزه، تقاضا برای بررسی برنامه درسی تجربه شده که دربرگیرنده بازتاب‌های اجتماعی، عملکرد اساتید و مشارکت دانشجویان در شکل‌دهی مستمر محیط دانشگاه و اجتماع است، رو به افزایش گذاشته است؛ بنابراین باید در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی به دیدگاه‌ها، تجارب و نگرش‌های دانشجویان به برنامه درسی تجربه شده توجه

- graduate education*. American Association for Higher Education Bulletin.39(7)
- Ciscel (2003). *curriculum stocktake*,NewZealand principles' federation,Http://www.nzpf.ac.nz/resources/lester.
- Darby, J. (2006). *The effects of Elective or Required Status of Courses on student Evaluations*."Journal of Vocational Education & Training. Vol58, Issue 1, 19-29.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. (2006). *Reimagining schools: The selected works of Elliott Eisner*. New York, NY: Routledge.
- Everett, J. E& Robins, J. (1991). *Tertiary entrance predictors of first year university performance*, Australian Journal of Education, Vol.35, no. 1,pp.24-40.
- Ferdriksen, C. F. (1993). *A brief history of collegiate housing-in winston, R. B.*; student housing and residential life. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glover, J. W., & Murrell, P.H. (1998). *Campus environment and student involvement as predictors of outcomes of the community college experience*. Journal of Applied Research in the Community College, 6, 1,5-13.
- Goodlad, J.I., Klein, M.F., & Tye, K.A. (1979). *The domains of curriculum and their study*. In J.I. Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw Hill.
- Green, M. F., & McDade, S. A. (1991). *Investing in higher education: A handbook of leadership*. Washington D.C.: American Council on Education.
- Heller, J. F.; Puff, C. R. & Mills, C. J. (1985). *Assessment of the chilly college climate for woman*. Journal of Higher Education, 56.446-461.
- Howard, R., Kroc, R., & Woodwr, D. (1994). *National Graduation Rate Study: Report 1*. The University of Arizona, September.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Kiesa, A., orlowski, A.p., Levine, P. Both, D., Kirby, E.H., lopez, M.H.,& Marcelo, K.B. (2007). *Millennials talk politics: A study of college student*.
- Akker, J.J.H. vanden. (2003). *Curriculum perspectives: an introduction*. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Anderson, Lynn,Kristen. (2000). *Student Leadership Development: A closer look at student gains*. Thesis Submitted for Master af Arts in Education.
- Arminio, J. L., Carter, S., Jones, S. E., Kruger, K., Lucas, N., Washington, J., Young, M., & Scott, A. (2000). *"Leadership experiences of students of color"*, NASPA Journal. 37j3). 496-510.
- Astin,A., Green, K., C., & Korn, W.S. (1987). *The American Freshman: Twenty Year Trends*. Los Angeles, CA: University of California.
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W., & Astin, H.S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle creek, MI: W.K. Kellogg foundation.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Benson, M. T. (1991). *A statistical analysis of the predications of graduation rates for college student Athletes*. NCAA Academic performance study.
- Blimling, G. S. (1993). *The influence of college residence halls on students higher education: Hand Book of theory and Research*.
- Bouffard-Bouchard,T. (1989/1990). *Influence of Self-Efficacy on performance in a Cognitive Task*. The Journal of Social Psychology.
- Brown, D. F. (2000). *It's the curriculum, stupid: There's something wrong with it*. Phi Delta Kappan, 87(10), 777-783.
- Brown, M. C., Alston, R. J., & Moore C. L. (2000). *Historically black colleges and universities: A primary agent for implementinh section 21 of the Rehabilitation Act Amendments*. Rehabilitation Education, 14, 335-334.
- Butler, Judy, D. (2004). *The Field of curriculum*;www. Field of curriculum. Htm.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987). *Seven principles for good practice in under*



- McCarthy, B. (1985). *What 4-mat training teachers us about staff development*. Educational leadership, 42(7), 61-68.
- McClelland, A. A., & Kruger, P. W. (1993). *An integration of the subsequent performance in tertiary studies of students admitted through the Queensland tertiary admissions centre in 1989-90*, Australia government publishing service, Canberra.
- McCormick, M., Tanguma, J., & Sohn Lopez-Forment, A., (2003, Spring). *Gender differences in beliefs about leadership capabilities: Exploring the glass ceiling phenomenon with self- efficacy theory*. Leadership Review, Article2. Retrieved April 15, 2005.
- McCormick, R., & Murphy, P. (1999) *Curriculum: a focus on learning*; International companion of Education (pp. 204-234). London, Rout ledge.
- Mcdonal, R. H. (1991). *Writing assignments challenge students in a physical-geology course*. Journal of Geological Education, 39,3,199-201.
- McInnis, C., James. R., & McNaught, C. (1995). *First year on campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. Canberra: AGPS.
- Morris, B. S. (1994). *A study of factors related to international student satisfaction*. University of Pittsburgh. Dissertation abstracts international Vol 55 No7.
- Morse, S.W. (2004). *Smart communities: how citizens and local leaders can use strategic thinking to build a brighter future*. San Francisco: jossey – bass.
- Murray, H. R. (1994). *Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments*. B.J. edu.psy.Vol.64.
- Noel, L., Levitz, R., & Saluri, D. (1985). *Increasing student retention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pace, C. (1990). *The undergraduates: A report of their activities and progress in college in the 1980s*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Pajars, F. Johnson, M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62,307-332.
- Pajaras, F. & Miller, M.D. (1994). *The role of self-efficacy and self-concept beliefs in*
- King, P.M. (1997). *Character and civic education: what does it take?* Educational Record, 78 (3,4), 87-90.
- Komives & others (2009). *Leadership for A better world. Understanding the social Change Model of leadership Development*. Jossey-bass.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1997-98). *Student Leadership Practices Inventory*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Douglas, K. B., Lund, J., & Ramin-Gyurnek, J. (1994). *Student Learning outside the classroom: Transcending artificial boundaries*. ASHE\_ERIC Higher Education Report No. 8 Washington, DC: The Georgia Washington University, School of Education and Human Development.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (1991). *Involving college: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Shedd, J. D., & Whitt, E. J. (1987). *Student affairs and liberal education: Unrecognized (and Unappreciated) common law partners*. Journal of College Student Personnel, 26(3), 252-260.
- Kwon, L, Melissa (2008). *Exploring Asian American College Student Leadership*. Center for studies in higher education.
- Lyon, M. A. (1993). *Academic self-concept and its relationship to achievement for a sample of junior high school students*. Educational and Psychological Measurement, 53,201-210.
- Marji, M. S. (1994). *The interrelationship between key demographic variables, involvement in extracurricular activities development of interpersonal values and academic achievement*. Doctoral dissertation, University of Maryland college Park, 1993. Dissertation abstracts International. 55, 1398.
- Marsh, C. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative Approaches*, Ongoing Issues. Merrill Prentice Hall. New Jersey & Ohio.
- Martin, J. J. (2002). *Training and performance self-efficacy, Affect, and Performance in Wheelchair Road Racers*. The Sport Psychologist, 16, 384-395.
- Mboya, M. M. (1986). *Black adolescents: a descriptive study of their self-concepts and academic achievement*. Adolescence, 21, pp.689-695.

- Schneider, Kay, May (2002). *Service Helix: a Grounded Theory of college Student Development and outcomes Through involvement in Community Service*. A Dissertation for Doctor of Philosophy.
- Schroeder, C. C. & Jackson, G. S. (1987). *Creating conditions for student development in campus living environments*. National Association for student Personnel Administrators Journal, 25(1),45-53.
- Schroeder, C. C. & Mable, P. (1994). *Residence halls and the college experience: Past and present*. In C. Schroeder & P. Mable (Eds.), *Realizing the educational potential of residence halls*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schroeder, C., Minor, F., & Tarkow, T. (1999). *Freshman interest groups: Partnerships for promoting student success*. In J.H. Schuh, & E.J. Whitt (Eds.), *Creating successful partnerships between academic and student affairs* (New Directions for Student Services No. 87, pp. 37-49). San Francisco: Jossey-Bass
- Schunk,D.H., & Hanson, A. R. (1985). *Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement*. Journal of Educational Psychology,77,313-322.
- Schunk,D.H., & Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). *Peer models attributes and children's achievement behaviours*. Journal of Educational Psychology,79,54-61.
- Sedlacek, W. E. (1987). *Black students on white campuses: Twenty years of Research*. Journal of College Student Personnel, 28,484-495.
- Shah, C.; Burke g. (1996). *Student flows in Australian higher education monash ACER* centre for the economics of education and training. Australian Government publishing service, Canloerra.
- Shang, P., & Moore, L. V. (1990). *Applying cultural theory: The environmental variable*. In M. J. Barr, & M. L. Upcraft (Series Eds) & L. V. Moore (Vol. Ed.), *New directions for student services: No. 51. Evolving theoretical perspectives on students* (pp.73-82). San Francisco: Jossey- Bass.
- Shapiro, J.P. (1990). *Non-feminist and feminist students at risk: The use of case study analysis while transforming the postsecondary curriculum*. Women's Studies International Forum, 13(6), 553-564.
- Shell, D. F., Horn, C. A., & Sever, M. K. (1989). *Computer based compensatory augmentative mathematical problem solving: A path analysis*. Journal of Educational Psychology.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Persaud, Anita. (2003). *Factors affecting classrooms involvement of women engineering students*. Dissertation for Doctor of education, College of Education, the Pennsylvania state University.
- Popham, W. J., & Baker, E. I. (1970). *Systematic instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Posner, George (1992). *Analyzing the curriculum*, McGraw- Hill, Inc.
- Pugh, Joseph, Daninel(2000). *College student Leadership Development: program Impact on Student participations*. A Dissertation For Doctor of Philosophy.
- Prideaux, David (2003), *Curriculum design*. Clinical Review, 326, 1,268-270.
- Quinn, Petrina, Hummings, Brian. (1999). *Developing a model to explain student persistence in tertiary agricultural study*. Paper delivered at the Annual National Research Forum of the Australian Rural Education Research Association Inc, Melbourne, 3<sup>rd</sup> December.
- Quinn, Petrina, M. (2000). *Factors influencing student outcomes in university agricultural course: Building and testing explanatory models*. Thesis submitted to Charles sturt university in fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy- November.
- Roberts, D. C. (Ed.). (1981). *Student leadership programs in higher education Carbondale*, IL: Southern Illinois University Press, American College Personnel Association.
- Roberts, D., & Ullom, D. (1989). *"Student leadership program mode"*. NASPA Journal 27(1), 67-74.
- Rogers, P. H. (1990). *'student retention and attrition in college'*. In Hashway, R.M. (ed). *Handbook of developmental education*. N.Y., Praeger. Pp.305-327.
- Roudolph, F (1990). *The American college and university: The university of Georgia press*.
- Saidi,F. E. (2005). *Developing a curriculum model for architectural education in a culturally changing south Africa*. Doctoral Thesis, University of Pretoria.

- Wielkiewtz, R. M. (2000). "The 'leadership attitudes and beliefs scale: An instrument for evaluating college students thinking about leadership and organizations". *Journal of College Student development*, 41(3), 335-347.
- Wilhite, S. C. (1990). *Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 696-700.
- Williams, W.M. & Sternerg, R.J. (1988). *Group intelligence: Why some groups are better than others*. *Intelligence*, 12(3), 351-37
- Wilson, L., O. (1997), *Different types of curriculum*, University of Wisconsin at Steven's Point.
- Zidoweski, Helen (1995). *The course*, www.Hzmre. Com.
- communication technology for physically disabled visually impaired and speech impaired students. *Journal of Special Education Technology*, 10, 29-43.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Taba, H. (1962) *Curriculum development. Theory and practice. Foundations, process, design, and strategy for planning both primary and secondary curricula*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1975). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan
- Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, 45(I), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2d ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tutton, P.J.M, & Wigg, S.J. (1990). *The influence of last secondary school attended, subjects taken in last year of secondary education and gender on preclinical performance of medical students'*, *Australian Journal of Education*, Vol.34, No.2, pp.168-173.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1957). *The curriculum then and now*. In *Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ulmer and others (2007). "Agriculture Students' Leadership Development: A National Needs Assessment". *Proceedings of The AAAE Research conference*.
- Unicef (2000). *Curriculum Report Card*.
- Vogt, Krista (2007). *Leadership development at university: Comparing Student Leaders With Different Levels of involvement in a Leadership Education Program*. Thesis Master of arts. Faculty of Education, Simon Fraser University.
- Waine & Bruce (2003) *Definition of curriculum*, faculty senate task force on curriculum.