

طراحی مدل برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی

یوسف رضایی^۱

علی معقول^۲

احمد اکبری^۳

مسلم چراابین^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۷

چکیده

تاکنون مدل‌های برنامه‌ی درسی متنوعی ارائه شده که از مشهورترینشان می‌توان به مدل اِکِر اشاره نمود. با این وجود، مدل برنامه‌ی درسی مناسب در هر جامعه بسته به شرایط آن متغیر است. بر این اساس، در پژوهش حاضر با افزودن دو عنصر جدید خدمات رفاهی و مدیریت به مدل اِکِر، مدل جدیدی برای برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی طراحی شده است. جامعه‌ی آماری مورد مطالعه، ۷۷ نفر از اساتیدی هستند که در رشته‌ی علوم تربیتی تدریس دارند. فرآیند استخراج و اعتبارسنجی مدل پیشنهادی در دو مرحله‌ی کیفی و کمی به شرح ذیل صورت گرفته است. در مرحله کیفی، ابتدا ۸ نفر از جامعه‌ی آماری شامل اساتید مجرب و خیره با مدرک دکتری علوم تربیتی به طور هدفمند جهت مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انتخاب شدند. در ادامه، با اعمال روش پنج مرحله‌ای تحلیل تفسیری رناتا تش بر محتوای مصاحبه، مفاهیم مرتبط با برنامه‌ی درسی استخراج گردید، یک مدل اولیه برای آن پیشنهاد شد و جهت بررسی و اعمال نظرات تکمیلی، در اختیار ۱۷ نفر دیگر از اساتید جامعه‌ی آماری - که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند- قرار گرفت. نهایتاً مدل پیشنهادی برنامه‌ی درسی مشتمل بر ۱۲ عنصر، ۳۳ ملاک و ۲۱۱ نشانگر تدوین شد و پس از تأیید آن توسط کلیه‌ی مصاحبه‌شوندگان، پرسشنامه‌ی محقق ساخته با مقیاس لیکرت آماده گردید. در مرحله کمی، روایی محتوایی پرسشنامه توسط ۸ نفر اساتید متخصص از جامعه‌ی آماری تأیید شد، پرسشنامه نهایی با ضریب پایایی ۰/۹۸۷ (بر اساس آزمون کرونباخ) به کل جامعه‌ی آماری داده شد و نتایج آن از طریق آزمون T یک نمونه‌ای تأیید گردید. همچنین، جهت ارزیابی بهتر مدل پیشنهادی، یک سری مدل‌های تحلیل میانجی نیز طراحی شدند. نهایتاً، تمام مدل‌های طراحی شده توسط نرم‌افزار آموس تحلیل گردیدند. نتایج حاصل شامل مدل دوازده عنصری برنامه‌ی درسی و عناصر میانجی آن (اهداف آموزشی، خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطقی و چرایی) می‌تواند راهنمای عمل برنامه‌ریزان دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی و مراکز مشابه قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: مدل برنامه‌ی درسی؛ رشته علوم تربیتی؛ دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی؛ مدل تحلیل میانجی؛ مدل

اِکِر

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، خراسان رضوی، ایران. yosefrezaei1345@gmail.com

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، خراسان رضوی، ایران. (نویسنده مسئول) Ali.maghool@yahoo.com

۳. استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد بردسکن، دانشگاه آزاد اسلامی، خراسان رضوی، ایران. Akbari.180@gmail.com

۴. استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، خراسان رضوی، ایران. moslemch2015@gmail.com

مقدمه

یادگیری به معنای تجدید نظر در طرحواره‌های ذهنی، به دوران آموزش عمومی افراد محدود نمی‌شود، بلکه طبق گزارش کمیسیون بین‌المللی تعلیم و تربیت برای قرن بیست و یکم به یونسکو که یادگیری را به عنوان گنج درون (دلورز^۱، ۱۹۹۶) معرفی کرده، دربرگیرنده حیات انسان است و می‌تواند بر چهار ستون بنیادی نظام آموزشی استوار باشد که عبارتند از: یادگیری برای دانستن، انجام دادن، زیستن و یادگیری برای با هم زیستن (نیاز آذری، اسماعیلی شاد و ربیعی، ۱۳۹۰). با در نظر گرفتن نقش خطیر نظام آموزشی در مسابقه برای رقابت‌پذیری و سازگاری، مجامع تخصصی و بین‌المللی، توجه را به برنامه‌دستی^۲ (مشایخ، ۱۳۹۳) معطوف کرده‌اند. تحقق این مهم، با شناسایی هر چه بهتر عناصر مؤثر در برنامه درسی امکان‌پذیر است که نهایتاً به طراحی مدل مناسب برنامه‌دستی می‌انجامد. سوالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که مدل چیست؟ دوچ^۳ الگو یا مدل را ساختاری از نمادها و قواعدی تعریف می‌کند که باید مجموعه‌ای از عناصر مرتبط را در ساختار یا فرآیندی موجود کنار هم جای دهد (دوچ، ۱۹۵۲). کامن^۴ معتقد است که الگو یا مدل، چارچوبی است که روابط بین عناصر برنامه درسی را روشن می‌کند (کامن، ۱۹۷۸). مدل مطلوب مدلی است که آئینه تمام‌نمای اجزای اصلی و عمده پدیده مورد نظر باشد (الوانی، ۱۳۷۹). البته، شناسایی کامل عناصر تأثیرگذار بر برنامه‌دستی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا، قلمرو برنامه‌دستی بسیار پیچیده و پراکنده است. برنامه‌های درسی با جهت‌گیری اجتماعی، فلسفی و سیاسی شروع می‌شود و سپس، بر اساس آن جهت‌گیری‌ها، طرح‌های متفاوتی از مفهوم برنامه‌دستی عرضه می‌گردد و طبیعی است که در مورد عناصر و اجزای برنامه‌دستی نیز نظرهای متفاوتی مطرح شود (کرامتی، ۱۳۹۲). از سوی دیگر، شناسایی عناصر برنامه‌دستی امری خطیر است که باید با دقت و توجه زائدالوصف صورت پذیرد. چنانچه، عناصر تعلیم و تربیت را به طور مناسب در منظومه‌ای قابل دفاع ببینیم و هر یک را در جایگاه مناسب آن قرار ندهیم، هر زمان ممکن است با قرار گرفتن بی‌مورد عنصری بر فراز این منظومه، شعاری کاذب برای تحول آفریده شود و چند صباحی ما را به خود مشغول سازد و سرانجام به خاموشی گراید (باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۲). به هر حال، با این تفاسیر تاکنون دیدگاه‌ها و رویکردهای متفاوتی در رابطه با عناصر مؤثر در برنامه‌دستی عرضه شده و در این خصوص، میان صاحب‌نظران برنامه‌دستی اجماع وجود ندارد. به عبارت دیگر،

۱. Delors

۲. Curriculum

۳. Deutsch

۴. Common

اختلاف مدل‌های ارائه شده برای برنامه درسی از تفاوت دیدگاه‌های صاحب‌نظران در این عرصه نشأت می‌گیرد. اکنون این پرسش مطرح می‌شود که دیدگاه برنامه درسی چیست؟ دیدگاه برنامه درسی عبارت است از: یک موضع‌گیری اساسی درباره یاددهی و یادگیری، و ابعاد گوناگون نظری و عملی آن (میلر، ۱۳۹۴). اهم دیدگاه‌های حاکم بر برنامه درسی که در پژوهش‌های برجسته تاکنون مطرح شده‌اند، عبارتند از:

- میلر: رفتاری، موضوعی / دیسیپلینی، اجتماعی، رشدگرا، فرآیند شناختی، انسان‌گرایانه و دیدگاه ماورای فردی یا کل‌نگر (میلر، ۱۳۹۴).
 - آیزنر و والانس: دیدگاه فرآیند شناختی، دیدگاه فناورانه، دیدگاه تحقق شخصی، دیدگاه بازسازی گرای اجتماعی و دیدگاه منطق‌گرایی علمی و آکادمیک (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲).
 - پاینار، رینولدز و تابمن: هویت سیاسی یا انتقادی، فمینیستی، اتوبیوگرافی، پدیدارشناختی، هنری و زیباشناختی، نژادی، پساساختارگرایی، مذهبی و هویت بین‌المللی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲).
 - رون میلر: دیدگاه انتقالی، دیدگاه تعاملی، دیدگاه خود جهت‌دهی و دیدگاه تحولی (اسکایرو، ۱۳۹۳).
 - ژيرو، پنا و پاینار: سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و بارنگران مفهومی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲).
 - هس: انسان اقتصادی - منطقی، انسان اجتماعی و انسان خود-متحقق (اسکایرو، ۱۳۹۳).
 - آریه^۱: دیدگاه نئومارکسیست، ساخت و سازگرایی، بازسازی گرای اجتماعی و بازنگری مفهومی (آریه، ۱۹۹۱).
 - کلاین: رویکرد سنت‌گرایان، خود ادراکی، جامعه-مدار، دیسیپلین-مدار، معلم مدار (اسکایرو، ۱۳۹۳).
- همچنین، عناصر مدل‌های مختلف برنامه درسی ارائه شده تا کنون توسط پژوهشگران خارجی برجسته در این زمینه عبارتند از:
- شواب: موضوع درسی، یادگیرنده، معلم و زمینه (نادری، نوروزی، سیادت، ۱۳۹۵).
 - تایلر: هدف، محتوا، روش و ارزشیابی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).
 - هیلدا تابا: نیازها، هدف‌ها، محتوا، سازماندهی محتوا، تجربیات یادگیری، سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).
 - کلاین: اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی، زمان، فضا، روش - های تدریس و ارزشیابی (ایزدی، ۱۳۹۹).

- اکر: منطق، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).
- بوشامپ (۱۹۸۲): حوزه برنامه درسی را به دو حوزه فرعی ۱- طراحی برنامه درسی و ۲- مهندسی برنامه درسی تقسیم می‌نماید: زیر نظریه طراحی برنامه درسی، عناصر و اجزاء برنامه درسی را در بر می‌گیرد. در مورد تعداد این عناصر در میان صاحب‌نظران اتفاق نظر وجود ندارد به طوری که این عناصر دامنه وسیعی از یک تا نه عنصر را در بر می‌گیرند. زیر نظریه مهندسی برنامه‌درسی، به فرآیند برنامه‌ریزی درسی، اجرا و ارزشیابی معطوف می‌باشد (احمدی، ۱۳۸۹). بوشامپ عناصر برنامه درسی را متشکل از بیان هدف و مقصود، محتوا، کاربرد، و ارزشیابی بر می‌شمرد (به نقل از فتحی- و اجارگاه، ۱۳۹۳).
- آیزنر (۱۹۸۵): هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و پاسخ و ارزشیابی (فتحی و اجارگاه ۱۳۹۳).
- علاوه بر پژوهش‌های فوق، مدل‌های برنامه درسی به شرح ذیل نیز در پژوهش‌های داخلی پیشین ارائه شده‌اند:
- باقری نوع‌پرست به این نتیجه رسیده است که تعلیم و تربیت بیش از هر چیزی به تعامل معلم و شاگرد استوار است. مفهوم عام این تعامل به معنای تأثیر و تأثر متقابل بوده و در مفهوم خاص، رابطه تعاملی میان عامل‌ها قابل تصور است و عاملیت به انسان یعنی معلم و شاگردان داده می‌شود. بر این اساس، این پژوهش پیشنهاد داده که منظومه تعلیم و تربیت را بر اساس قاعده رابطه تعاملی میان معلم و شاگرد بنیاد نهاده و سایر عناصر برنامه‌درسی مانند اهداف، محتوا، روش و... در ملازمت با این قاعده جایگذاری و هماهنگ گردد (باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۲).
- علیاری و همکاران عوامل برنامه درسی رشته پرستاری را مورد بررسی قرار داده و نه عنصر به عنوان عوامل ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی مشخص نموده‌اند که عبارتند از: ۱- مدیریت برنامه درسی ۲- هدف‌های برنامه درسی ۳- محتوای برنامه درسی ۴- فرآیند یاددهی – یادگیری ۵- هیأت علمی ۶- دانشجویان ۷- دانش‌آموختگان ۸- فضا، تجهیزات و زمان ۹- ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان (علیاری و همکاران، ۱۳۹۱).
- قادری و شکاری به بررسی ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان پرداخته و ۹ عنصر را به عنوان شاخص‌های ارزیابی کیفیت دانشگاه تعیین نموده‌اند که عبارتند از: ۱- اهداف در برنامه درسی، ۲- ترکیب محتوا در برنامه درسی، ۳- فعالیت‌های یادگیری، ۴- روش‌های فعال

- تدریس، ۵- زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی، ۶- مواد و وسایل، ۷- گروه‌های یادگیری در برنامه درسی، ۸- فضای آموزشی و ۹- ارزشیابی در برنامه درسی (قادری و شکاری، ۱۳۹۳).
- اسکندری مشکلات نظام آموزشی را به دو دسته ساختاری و فراساختاری تقسیم کرده است. مسائل فراساختاری که ریشه در عوامل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه دارند، به طور غیر مستقیم نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. مسائل ساختاری که برخاسته از نظام مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی است به طور مستقیم نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ یعنی، تدوین اهداف، محتوا، روش و دیگر عناصر برنامه‌درسی نه بر اساس واقعیت و نیازهای فردی و منطقه‌ای، بلکه بر پایه نگرش‌ها، تفکرات و نظام‌های اقتصادی، سیاسی، ارزشی و مدیریتی حاکم بر جامعه شکل می‌گیرد که با نیازهای فردی و منطقه‌ای هم‌خوانی ندارد و به نتایج جزئی، بی‌ثمر و یا غیرمرتبط با نیازهای جامعه منجر می‌گردد (اسکندری، ۱۳۸۴).
- وفایی، ملکی و علیپور به این نتیجه رسیده‌اند که در دیدگاه برنامه درسی پست‌مدرن به جای تأکید بر هویت منسجم برنامه درسی بر دگرگونی تأکید می‌شود و آنان برنامه درسی را به لحاظ هدف، محتوا، روش و ارزشیابی متغیر می‌دانند. عناصر برنامه درسی با توجه به درخواست فرد و عرف در نوسانند. در این دیدگاه فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموز مهم تلقی می‌شود و معلم به عنوان عنصر تأثیرگذار در این فرآیند به حاشیه رانده می‌شود (وفایی، ملکی و علیپور، ۱۳۹۶).
- ایزدیان‌زو، مؤمنی و مهمونی به مقایسه ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی از جمله اهداف برنامه درسی، ترکیب محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، زمان در نظر گرفته شده، مواد و وسایل کمک آموزشی، گروه‌های یادگیری، فضای آموزشی و ارزشیابی برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان ارشد و دکتری در رشته‌های ادبیات فارسی، زبان انگلیسی و فقه و مبانی حقوق (دانشگاه آزاد اسلامی تربیت حیدریه) پرداخته‌اند (ایزدیان‌زو، مؤمنی و مهمونی، ۱۳۹۷).
- پورسلیم، عارفی و فتحی‌واجارگاه بیان نموده‌اند که عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی شامل: ضرورت و نیاز، اهداف، محتوا، روش یاددهی-یادگیری، نقش معلم، ارزشیابی، زمان، فضا، مواد و منابع می‌باشند (پورسلیم، عارفی و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۸).
- با مرور مدل‌های برنامه درسی در پژوهش‌های فوق‌الذکر می‌توان ملاحظه نمود که از جمله بهترین و پرکاربردترین مدل‌های برنامه درسی ارائه شده تا کنون، مدل ۱۰ عنصری اِکِر^۱ می‌باشد. این مدل

اولین بار توسط اِکر از طریق افزودن عنصر «منطق و چرایی»^۱ به عناصر برنامه‌درسی فرانسسیس کلاین^۲ پیشنهاد شده است. عنصر «منطق و چرایی» در مدل اِکر در حقیقت به عنوان جهت‌دهنده در فرآیند تصمیم‌سازی برنامه‌درسی عمل می‌کند (فتحی و اجارگاه ۱۳۹۳). بنا بر نظر فتحی و اجارگاه، الگوی تار عنکبوتی اکر می‌تواند به عنوان الگوی زیربنا در برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده قرار گیرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). با این وجود، به دلایل مختلف این الگوی زیربنای کلی بی‌نقص نبوده و به طور کامل برای استفاده در تمام محیط‌های آموزشی مناسب نیست. شرایط مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و ... در جامعه‌ای که یک محیط آموزشی در آن واقع شده، البته بر مدل برنامه‌درسی مناسب آن محیط آموزشی تأثیرگذار است. علاوه بر این، شرایط اجتماعی، فکری و فرهنگی طیف اساتید و دانشجویانی که در محیط آموزشی مورد نظر در حال فعالیتند نیز مدل برنامه‌درسی مناسب آن محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در نهایت، حتی می‌توان گفت که سبک مدیریت و اداره محیط آموزشی مورد نظر نیز می‌تواند در مدل برنامه‌درسی مناسب آن مؤثر باشد. بر این اساس، در این مقاله، رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان استان خراسان شمالی به‌عنوان نمونه اختصاصی پژوهش مد نظر قرار گرفته است. گفتنی است، طراحی مدل مناسب برنامه‌درسی همواره از جمله دغدغه‌ها و چالش‌های اصلی برنامه‌ریزان درسی در تمام نظام‌ها و محیط‌های آموزشی بوده و این مهم در دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. این بدان دلیل است که برنامه‌درسی در دانشگاه فرهنگیان با توجه به ماهیت شبانه‌روزی آن، می‌تواند ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی باشد که ضمن انتقال دانش، مهارت و حرفه‌معلمی، به‌عنوان یک تجربه وسیع علمی، دینی و مذهبی، اخلاقی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، قانونی و عاطفی برای دانشجویان محسوب گردد. دانش-آموختگان دانشگاه فرهنگیان نیز با دانش، مهارت و تجربیات زیسته‌ای که کسب می‌کنند، جنبه‌های مختلف نظام تعلیم و تربیت در جامعه را البته تحت تأثیر قرار خواهند داد.

بنا بر دلایل فوق‌الذکر، پژوهش حاضر ابتدا به احصاء عناصر برنامه‌درسی از دیدگاه اساتید پرداخته و در نهایت تلاش کرده که مبتنی بر این عناصر، مدلی را برای برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی فراهم آورد.

۱. Curriculum rationale

۲. Klein

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ ماهیت از نوع تحقیقات کاربردی است. روش تحقیق در این پژوهش، کیفی و کمی با رویکرد اکتشافی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش مشتمل بر اساتیدی است که در ترم دوم سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در کارشناسی پیوسته رشته علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی تدریس داشته‌اند و تعداد آنها ۷۷ نفر بود. نمونه آماری تحقیق، با توجه به محدود بودن جامعه آماری، شامل کل ۷۷ نفر جامعه آماری می‌باشد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه و پرسشنامه است.

در بخش کیفی تحقیق، پس از مطالعه ادبیات و پیشینه تحقیق، به منظور تعیین عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی، ۸ نفر از جامعه آماری شامل اساتید مجرب و خبره با مدرک دکتری رشته علوم تربیتی به صورت هدفمند انتخاب شدند. در مورد چرایی انتخاب تعداد اعضای مصاحبه‌شونده، لازم به ذکر است که در تحقیق کیفی، حجم نمونه رابطه مستقیم با تصمیم‌گیری و قضاوت محقق دارد و قواعد از قبل تدوین شده‌ای وجود ندارد. در این خصوص، پاتون معتقد است که شیوه ایده‌آل نمونه‌گیری این است که تا رسیدن به موارد زائد (موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید)، به انتخاب موارد ادامه می‌دهیم (نصر، ۱۳۹۲، جلد اول). در هر حال، با نمونه آماری ۸ نفره فوق‌الذکر، مصاحبه نیمه ساختار یافته طی ۱۸ جلسه حول محور عوامل برنامه درسی به عمل آمد و محتوای آن با استفاده از روش پنج مرحله‌ای تحلیل تفسیری رناتا تش^۱ شامل دسته‌بندی پایگاه داده‌ها، تدوین عناصر، نشانه‌گذاری بخش‌ها، گروه‌بندی بخش‌های عناصر، و استخراج نتایج (نصر، ۱۳۹۲، جلد دوم)، ثبت و طبقه‌بندی گردید. بر این اساس، یک مدل اولیه برای برنامه درسی پیشنهاد شد و جهت بررسی و اعمال نظرات تکمیلی، در اختیار ۱۷ نفر دیگر از اساتید جامعه آماری که با روش نمونه‌گیری هدفمند (بنا بر فرصت پیش آمده) انتخاب شده بودند، قرار گرفت. نهایتاً، مدل پیشنهادی برنامه درسی مشتمل بر ۱۲ عنصر، ۳۳ ملاک و ۲۱۱ نشانگر تدوین شد، در اختیار کل مصاحبه‌شوندگان (۸ نفر) قرار گرفت و مورد تأیید واقع گردید. بر این اساس، در ادامه، پرسشنامه محقق ساخته مربوطه با مقیاس لیکرت که درجات آن از خیلی کم تا خیلی زیاد است آماده گردید.

در بخش کمی تحقیق، روایی محتوایی پرسشنامه محقق ساخته توسط ۸ نفر از اساتید متخصص رشته علوم تربیتی جامعه آماری و نهایتاً استاد راهنما و استاد مشاور بدون کم و کاست مورد تأیید قرار گرفت. در این خصوص باید خاطر نشان کرد که بر اساس نظر مرفی و دیوید شوfer، هیچ‌گونه روش

۱. Renata Tesch

آماري برای تعیین ضریب روابی محتوایی یک آزمون وجود ندارد و در عوض، از قضاوت متخصصان در این باره که سؤالات آزمون تا چه میزان معرف محتوا و هدف‌های برنامه یا حوزه محتوایی هستند، استفاده می‌شود (سیف، ۱۳۸۷). از سوی دیگر، ضریب پایایی پرسشنامه نیز از طریق آلفای کرونباخ (در نرم افزار SPSS) برابر با ۰/۹۸۷ به دست آمد. گفتنی است، آزمون آلفای کرونباخ جهت سنجش ضریب پایایی پرسشنامه‌هایی مؤثر است که سؤالات آنها به صورت دو گزینه‌ای نمره‌گذاری نشده باشند. از آن جمله می‌توان به برخی از آزمون‌های انشایی با پاسخ‌هایی با وزن‌های متفاوت و یا آزمون‌های چند گزینه‌ای اشاره نمود (نصر، ۱۳۹۲، جلد اول). در ادامه، پرسشنامه محقق ساخته توسط کل جامعه آماری (۷۷ نفر) پاسخ داده شد و به تبع آن، عناصر، ملاک‌ها و نشانگرهای مدل پیشنهادی برنامه درسی با استفاده از آزمون T یک نمونه‌ای در نرم‌افزار SPSS مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین، جهت ارزیابی هر چه بهتر مدل پیشنهادی، یک سری مدل‌های تحلیل میانجی مرتبط نیز طراحی شدند و نهایتاً، مدل ۱۲ عنصری پیشنهادی اصلی همراه با مدل‌های میانجی طراحی شده توسط نرم‌افزار آموس^۱ تجزیه و تحلیل گردیدند.

یافته‌های تحقیق

الف- یافته‌های مرحله کیفی:

نکات کلیدی مستخرج از مصاحبه‌ها در مجموع ۲۱۱ گزاره یا نشانگر را شامل می‌شدند. در فرایند تحلیل مصاحبه‌ها، این نشانگرها یا نکات کلیدی در قالب ۳۳ ملاک طبقه‌بندی شدند. در نهایت و بر اساس ۳۳ ملاک به دست آمده، ۱۲ عنصر استخراج شدند. جدول ۱، ملاک‌ها و عناصر نهایی برنامه درسی را نشان می‌دهد. مقایسه عناصر نهایی با الگوی بنیادی این پژوهش یعنی عناصر برنامه درسی از نظر اگر، نشان داد که ۱۰ مورد از عناصر به دست آمده با الگوی اگر مشابه و یکسان بوده و تنها ۲ عنصر جدید به دست آمده که عبارتند از: ۱- خدمات رفاهی و معنوی و ۲- مدیریت و رهبری. بنابراین، به نظر می‌رسد که یافته‌های مرحله کیفی تا آنجا که عناصر اساسی الگوی اگر را مورد تأیید قرار می‌دهد، جنبه تأییدی و در آنجا که دو عنصر تأثیرگذار جدید را به دست می‌آورد، جنبه اکتشافی دارد.

۱. Amos

جدول ۱. نتایج مرحله کیفی (به دلیل حجم زیاد، از ذکر نشانگرها صرف نظر شده است)

ردیف	ملاک‌ها	عناصر
۱	راهبردها و روش‌های تدریس طراحی آموزشی همگامی آموزش با پژوهش فرهنگ یاددهی - یادگیری	فرآیند یاددهی - یادگیری
۲	ویژگی‌های هدف‌های رفتاری تناسب هدف‌ها با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان تناسب هدف‌های آموزشی با نیازهای جامعه انسجام و هماهنگی هدف‌های آموزشی	هدف‌های آموزشی
۳	ویژگی‌های ساختمان آموزشی، کارگاهی، آزمایشگاهی، رفاهی و فضای سبز	فضای فیزیکی
۴	خدمات مشاوره‌ای و پزشکی خدمات ورزشی و غذایی خدمات معنوی	خدمات رفاهی و معنوی
۵	کتاب و کتابخانه تجهیزات الکترونیکی و فناوری اطلاعات و ارتباطات	مواد و وسایل آموزشی
۶	مدرک تحصیلی اعضای هیات علمی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیات علمی تعامل هیات علمی با دانشجویان آموزش مداوم اعضای هیات علمی	اعضای هیات علمی
۷	ارزشیابی نظامند عملکرد اعضای هیات علمی ارزشیابی دانشجویان شبهه‌های ارزشیابی خود ارزشیابی	ارزشیابی
۸	گروه‌بندی ذینفعان دانش‌آموختگان، مدیران آموزش و پرورش و اولیای دانش‌آموزان	گروه‌بندی ذینفعان
۹	رعایت اصول اهمیت و سودمندی اعتبار محتوا تناسب محتوا با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان تعادل در محتوا (قانونمندی برنامه درسی) سازماندهی محتوا آفرینندگی و تفکر	محتوای برنامه درسی
۱۰	برنامه‌ریزی هفتگی کلاسها و امتحانات	زمان
۱۱	منطق و چرایی برنامه درسی	منطق و چرایی
۱۲	مدیریت و رهبری عناصر برنامه درسی	مدیریت و رهبری

ب- یافته‌های مرحله کمی:

برای تایید پرسشنامه، از آزمون T یک نمونه‌ای استفاده شد. در آزمون T یک نمونه‌ای، میانگین عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها با یک عدد ثابت فرضی مقایسه می‌شود. با توجه به مقدار عددی اختصاص داده شده به مقیاس ترتیبی لیکرت Test-value پژوهش حاضر عدد ۳ است. فرضیه پژوهشی به صورت $\mu=3$ می‌باشد. لذا فرضیه‌های آماری به صورت $H_0:\mu\leq 3$ در مقابل $H_1:\mu>3$ است. در تمامی آزمون‌های انجام شده، H_0 نقیض ادعا و H_1 ادعای محقق می‌باشد.

جدول ۲. بررسی تأثیر عناصر ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی کارشناسی علوم تربیتی بر کیفیت برنامه

درسی از طریق آزمون T یک متغیره

ردیف	عناصر	میانگین نمونه	انحراف معیار	Test value	P-value
۱	فرآیند یاددهی - یادگیری	۴/۳۷۲۴	۰/۳۵۹۰۹	۳	۰/۰۰۰
۲	هدف‌های آموزشی	۴/۲۲۵۵	۰/۴۰۱۸۹	۳	۰/۰۰۰
۳	فضای فیزیکی	۴/۲۲۴۵	۰/۶۰۷۰۱	۳	۰/۰۰۰
۴	خدمات رفاهی و معنوی	۴/۰۹۹۶	۰/۶۰۳۶۵	۳	۰/۰۰۰
۵	مواد و وسایل آموزشی	۴/۳۰۹۳	۰/۶۱۸۰۳	۳	۰/۰۰۰
۶	اعضای هیأت علمی	۴/۳۷۰۴	۰/۴۲۱۵۳	۳	۰/۰۰۰
۷	ارزشیابی	۴/۲۳۰۲	۰/۴۳۷۸۱	۳	۰/۰۰۰
۸	گروه‌بندی ذینفعان	۴/۱۹۷۵	۰/۴۳۳۱۰	۳	۰/۰۰۰
۹	محتوای برنامه درسی	۴/۴۳۶۵	۰/۳۹۵۹۳	۳	۰/۰۰۰
۱۰	زمان	۳/۸۱۲۶	۰/۵۰۲۵۵	۳	۰/۰۰۰
۱۱	منطق و چرایی	۴/۱۶۷۷	۰/۵۵۶۱۳	۳	۰/۰۰۰
۱۲	مدیریت و رهبری	۴/۳۸۲۰	۰/۴۸۸۴۲	۳	۰/۰۰۰

جدول ۲ نشان می‌دهد که عنصر محتوای برنامه درسی، با میانگین ۴/۴۳۶۵ بیشترین تأثیر و عامل زمان، با میانگین ۳/۸۱۲۶ کمترین تأثیر را در کیفیت برنامه درسی دارد. در این آزمون P-value با سه رقم اعشار صفر است. بنابراین در این آزمون H_0 رد شده و فرض H_1 با اطمینان ۹۹٪ مورد تأیید قرار گرفت. یعنی اختلاف میانگین نمونه در دوازده عامل با Test-value معنادار است. بنابراین دوازده عنصر برنامه درسی مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۳. بررسی تأثیر ملاک‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی علوم تربیتی بر کیفیت برنامه درسی از طریق

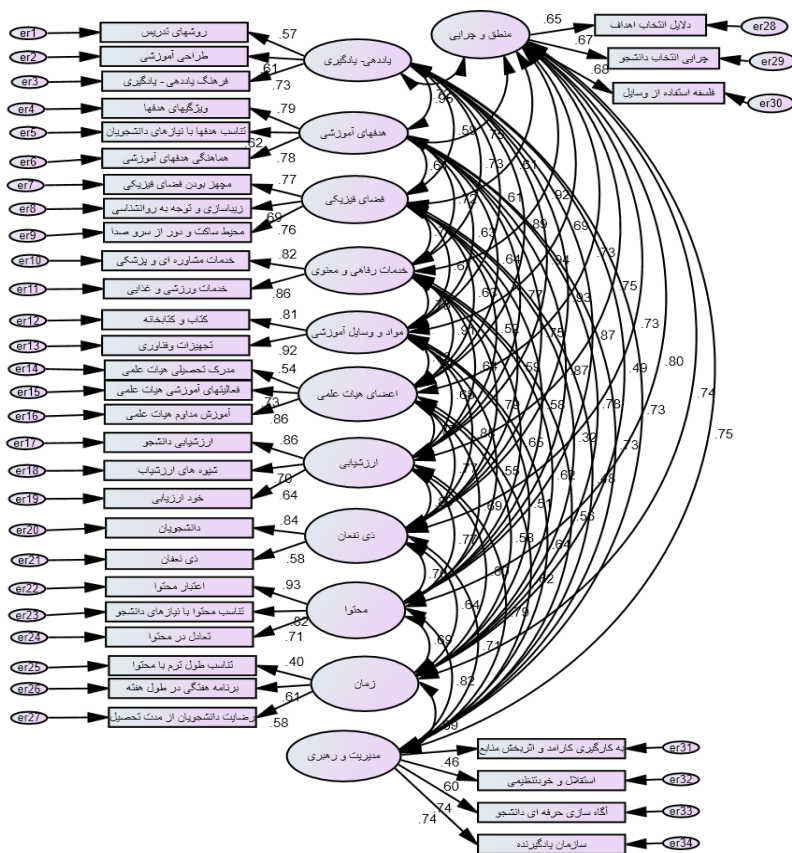
آزمون T یک نمونه‌ای

ردیف	ملاک	شماره عنصر	میانگین	انحراف معیار	Test value	P-value
۱	راهبردها و روشهای تدریس	۱	۴/۵۴۶۳	۰/۴۰۱۵۸	۳	۰/۰۰۰
۲	طراحی آموزشی	۱	۴/۳۱۷۳	۰/۴۹۲۴۹	۳	۰/۰۰۰
۳	همگامی آموزش با پژوهش	۱	۴/۲۳۵۴	۰/۴۷۱۲۰	۳	۰/۰۰۰
۴	فرهنگ یاددهی - یادگیری	۱	۴/۴۳۰۴	۰/۴۷۰۱۰	۳	۰/۰۰۰
۵	ویژگیهای هدفهای رفتاری	۲	۴/۲۳۱۹	۰/۴۲۳۵۵	۳	۰/۰۰۰
۶	تناسب هدفها با ویژگیها و نیازهای دانشجویان	۲	۴/۳۴۲۰	۰/۵۳۷۲۸	۳	۰/۰۰۰
۷	تناسب هدفهای آموزشی با نیازهای جامعه	۲	۴/۱۹۰۵	۰/۵۵۰۵۹	۳	۰/۰۰۰
۸	انسجام و هماهنگی هدفهای آموزشی	۲	۴/۱۳۶۴	۰/۴۸۱۲۱	۳	۰/۰۰۰
۹	ویژگیهای ساختمان آموزشی، کارگاهی، آزمایشگاهی، رفاهی و فضای سبز	۳	۴/۲۲۴۵	۰/۶۰۷۶۱	۳	۰/۰۰۰
۱۰	خدمات مشاورهای و پزشکی	۴	۴/۰۵۰۱	۰/۷۱۵۳۲	۳	۰/۰۰۰
۱۱	خدمات ورزشی و غذایی	۴	۴/۱۶۰۲	۰/۶۲۰۹۳	۳	۰/۰۰۰
۱۲	خدمات معنوی	۴	۴/۰۹۶۱	۰/۸۲۳۰۹	۳	۰/۰۰۰
۱۳	کتاب و کتابخانه	۵	۴/۲۸۳۵	۰/۶۹۷۷۷	۳	۰/۰۰۰
۱۴	تجهیزات الکترونیکی و فناوری اطلاعات و ارتباطات	۵	۴/۳۴۰۳	۰/۶۱۳۹۳	۳	۰/۰۰۰
۱۵	مدرک تحصیلی اعضای هیات علمی	۶	۴/۴۶۷۵	۰/۵۰۴۳۱	۳	۰/۰۰۰
۱۶	فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیات علمی	۶	۴/۳۹۳۹	۰/۵۴۲۰۳	۳	۰/۰۰۰
۱۷	تعامل هیات علمی با دانشجویان	۶	۴/۲۶۷۵	۰/۴۷۷۵۰	۳	۰/۰۰۰
۱۸	آموزش مداوم اعضای هیات علمی	۶	۴/۳۴۸۱	۰/۵۷۰۶۹	۳	۰/۰۰۰
۱۹	ارزشیابی نظامند عملکرد اعضای هیات علمی	۷	۴/۱۴۲۹	۰/۵۶۶۲۴	۳	۰/۰۰۰
۲۰	ارزشیابی دانشجویان	۷	۴/۳۷۹۲	۰/۵۱۱۵۳	۳	۰/۰۰۰
۲۱	شیوههای ارزشیابی	۷	۴/۲۲۵۱	۰/۵۰۹۲۵	۳	۰/۰۰۰

۰/۰۰۰	۳	۰/۶۶۸۵۲	۴/۲۰۱۵	۷	خود ارزیابی	۲۲
۰/۰۰۰	۳	۰/۴۷۵۱۱	۴/۱۷۴۸	۸	گروه‌بندی ذی‌فعان	۲۳
۰/۰۰۰	۳	۰/۵۳۲۳۰	۴/۲۴۶۸	۸	دانش‌آموختگان، مدیران آموزش و پرورش و اولیای دانش‌آموزان	۲۴
۰/۰۰۰	۳	۰/۴۶۶۰۹	۴/۴۳۰۴	۹	رعایت اصول اهمیت و سودمندی	۲۵
۰/۰۰۰	۳	۰/۴۶۸۲۲	۴/۳۹۳۹	۹	اعتبار محتوا	۲۶
۰/۰۰۰	۳	۰/۴۸۸۵۳	۴/۴۳۶۴	۹	تناسب محتوا با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان	۲۷
۰/۰۰۰	۳	۰/۴۶۳۴۴	۴/۴۷۴۰	۹	تعادل در محتوا (قانونمندی برنامه درسی)	۲۸
۰/۰۰۰	۳	۰/۴۷۰۰۸	۴/۳۵۳۹	۹	سازماندهی محتوا	۲۹
۰/۰۰۰	۳	۰/۴۵۳۷۷	۴/۵۳۲۵	۹	آفرینندگی و تفکر	۳۰
۰/۰۰۰	۳	۰/۵۰۲۵۵	۳/۸۱۲۶	۱۰	برنامه‌ریزی هفتگی کلاسها و امتحانات	۳۱
۰/۰۰۰	۳	۰/۵۵۶۱۳	۴/۱۶۷۷	۱۱	منطق و چرایی برنامه درسی	۳۲
۰/۰۰۰	۳	۰/۴۸۸۴۲	۴/۳۸۲۰	۱۲	مدیریت و رهبری عناصر برنامه درسی	۳۳

جدول ۳، بررسی تأثیر ملاک‌های ارزیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی کارشناسی علوم تربیتی بر کیفیت برنامه درسی از طریق آزمون T یک نمونه‌ای، نشان می‌دهد که ملاک راهبردها و روش‌های تدریس با میانگین ۴/۵۵۶۳، بیشترین تأثیر و ملاک برنامه‌ریزی هفتگی کلاسها و امتحانات با میانگین ۳/۸۱۲۶، کمترین تأثیر را در کیفیت برنامه درسی دارد. در این آزمون P-value با سه رقم اعشار صفر است. بنابراین در این آزمون H_0 رد شده و فرض H_1 با اطمینان ۹۹٪ مورد تأیید قرار گرفت. یعنی اختلاف میانگین نمونه ۳۳ ملاک با Test-value معنادار است. در این تحقیق علاوه بر عوامل و ملاک‌ها، نشانگرهای برنامه درسی مورد آزمون T قرار گرفتند. از کل ۲۱۲ نشانگر ۲۱۰ نشانگر با سطح خطای ۰/۰۱ درصد و احتمال ۹۹٪ و نشانگر شماره ۱۸۹ مربوط به عامل زمان با سطح خطای ۰/۰۵ درصد و احتمال ۹۵٪ مورد تأیید قرار گرفتند. نشانگر شماره ۱۸۳ مربوط به عامل زمان با سطح خطای ۰/۰۵ درصد و احتمال ۹۵٪ تأیید نشد یعنی فرض صفر نشانگر فوق‌الذکر تأیید شد. با اجرای آزمون T تعداد ۱۲ عامل، ۳۳ ملاک و ۲۱۱ نشانگر، تدوین و استانداردسازی شد.

با توجه به داده‌های عناصر و ملاک‌ها برنامه درسی، مدل فرضی را طراحی و روابط بین متغیرهای مشاهده شده (در عناصری که بیش از یک ملاک دارند ملاک‌ها و در عناصری که فقط یک ملاک داشتند نشانگرها به عنوان متغیر مشاهده شده در نظر گرفته شدند) و متغیرهای پنهان را با نرم افزار آموس مورد آزمون قرار گرفت. در متن خروجی آزمون مدل فرضی مورد نمایش در شکل ۱، مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) وزن رگرسیونی متغیرهای پنهان با متغیرهای مشاهده شده، بر مبنای سطح خطای ۰/۰۱ و احتمال ۰/۹۹ ($P\text{-value} = ۰/۰۰۰$) بزرگتر از ۱/۹۶+ بوده که مورد تأیید قرار گرفت. به عبارت دیگر برآورد پارامترهای وزن رگرسیون در آزمون مدل فرضی مورد نمایش در شکل ۱، معنادار است. بارهای عاملی مدل فرضی در این آزمون بین ۰/۴ و ۰/۹۳ می‌باشند که نشان از رگرسیون خوب است با این وجود در صورتی می‌توان مدل را تایید کرد که شاخص‌های برازش، مناسب باشند.



شکل ۱: مدل تحلیل عاملی تأییدی برنامه درسی، یک سازه دوازده عاملی

مدل فرضی مورد نمایش در شکل ۱ نشان می‌دهد که مدل برنامه‌درسی یک سازه دوازده عاملی که عبارتند از: یاددهی - یادگیری، اهداف آموزشی، فضای فیزیکی، خدمات رفاهی و معنوی، مواد و وسایل آموزشی، اعضای هیات علمی، ارزشیابی، ذی‌نفعان، محتوا، زمان، منطوق و چرایی، و مدیریت و رهبری می‌باشند. متن خروجی آزمون مدل فرضی مورد نمایش در شکل ۱ (آماره‌های برازش) به شرح جدول ذیل می‌باشد.

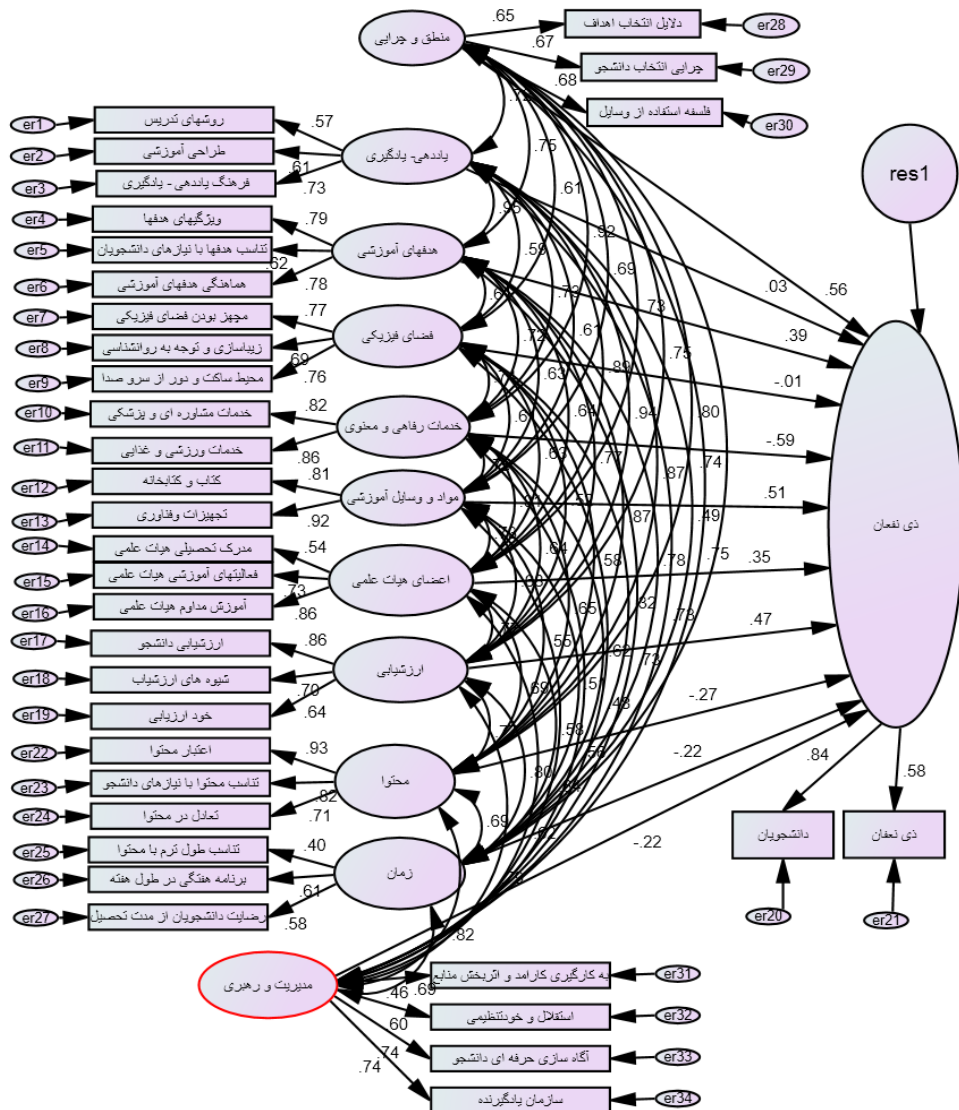
جدول ۴. خروجی مدل فرضی مدل مورد نمایش در شکل ۱ (آماره‌های برازش)

مقدار شاخص	عنوان شاخص در مدل	ردیف	مقدار شاخص	عنوان شاخص در مدل	ردیف
۰/۶۷۴	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۹	۱۳۴	تعداد پارامترهای قابل برآورد (NPAR)	۱
۰/۸۷۰	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۱۰	۶۴۵/۱۹۷	اختلاف بین ماتریس کوواریانس نمونه محدود نشده و ماتریس کوواریانس محدود شده (CMIN)	۲
۰/۶۰۳	شاخص برازش نسبی (RFI)	۱۱	۴۶۱	درجه آزادی (DF)	۳
۰/۸۷۹	شاخص برازش افزایشی (IFI)	۱۲	۰/۰۰۰	احتمال P-value	۴
۰/۵۵۴	شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)	۱۳	۱/۴۰۰	شاخص خی دو بهنجار (CMIN/DF)	۵
۰/۷۱۵	شاخص نیکویی برازش مقتصد (PCFI)	۱۴	۰/۶۸۶	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۶
۰/۰۷۳	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۱۵	۰/۵۹۵	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	۷
			۰/۰۲۸	شاخص میانگین مربعات باقیمانده (RMR)	۸

جدول ۴ نشان می‌دهد که مقدار آماره CMIN/DF با احتمال سه رقم اعشار، صفر در این آزمون ۱/۴۰ می‌باشد، چون مقدار آن از ۲ کمتر و از ۱ بزرگتر است برازندگی آن عالی می‌باشد. مقدار شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI) در این مدل به ترتیب ۰/۶۸۶ و ۰/۵۹۵ است، نشانه برازش متوسط می‌باشد. مقدار شاخص میانگین مربعات باقیمانده (RMR)، ۰/۰۲۸ می‌باشد این شاخص هرچه به صفر نزدیکتر باشد نشانه برازش خوب است. مقدار شاخص‌های برازش

تطبیقی (CFI)، برازش نسبی (RFI)، برازش افزایشی (IFI) و شاخص برازش هنجار شده (NFI) (شاخص بنتلر و بنت) به ترتیب ۰/۸۷۰، ۰/۶۰۳، ۰/۸۷۹ و ۰/۶۷۴ می‌باشند که هر چه به یک نزدیک‌تر باشد، برازش عالی‌تر خواهد شد. مقدار شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) و شاخص نیکویی برازش مقتصد (PCFI) که به ترتیب ۰/۵۵۴ و ۰/۷۱۵ می‌باشد چون از ۰/۵ بیشتر است نشانه برازش خوب می‌باشند. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) ۰/۰۷۳ است، چون مقدار آن بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ است، نشانه برازش مناسب می‌باشد. به طور کلی با توجه به شاخص‌های فوق‌الذکر تناسب بین مدل فرضی و داده‌های نمونه، مدل برنامه درسی به عنوان یک سازه دوازده عاملی مورد تایید قرار گرفت. در مدل فوق‌الذکر، دوازده عامل برنامه درسی با همدیگر در تعامل هستند و همبستگی بالایی دارند. زیرا تولرانس^۱ هر کدام از عوامل دوازده‌گانه از طریق نرم‌افزار آموس اندازه‌گیری شدند که مقدار آنها از ۰/۵ کمتر و نزدیک به ۰/۳ است. که نشان‌دهنده هم‌پوشانی و هم‌خطی بین متغیرها می‌باشد. یعنی متغیرها از همبستگی بالایی برخوردارند.

با توجه به همبستگی عناصر دوازده‌گانه برنامه درسی، اهمیت عنصر یادگیرنده، معلم در برنامه درسی به طوری که شواب هشدار می‌دهد که بدون توجه دقیق به عناصر دخیل و مهم «یادگیرنده» و «معلم»، هیچ برنامه درسی معتبر و قابل اطمینانی را نمی‌توان طراحی نمود (نادری، نوروزی و سیادت، ۱۳۹۵). همچنین، نقش مدیریت و رهبری در هماهنگی عوامل برنامه درسی به گونه‌ای است که هانری فایول پنج وظیفه اصلی مدیریت را به صورت ۱- برنامه‌ریزی، ۲- سازماندهی، ۳- فرماندهی، ۴- هماهنگی و ۵- کنترل بیان کرده است (صافی، ۱۳۸۱). بر این اساس، در ادامه، مدل‌های چگونگی تأثیر عناصر مدیریت و رهبری و اعضای هیأت علمی (متغیر مستقل) بر یادگیرندگان و ذی‌نفعان (متغیر وابسته) با حضور دیگر عناصر برنامه درسی (متغیرهای میانجی) بررسی می‌گردد.



شکل ۲: مدل اثر متغیرهای میانجی بر متغیرهای پنهان وابسته در حضور متغیر پنهان مستقل

برای مشخص نمودن چگونگی اثر عنصر مدیریت و رهبری و اعضای هیأت علمی بر عامل ذی- نفعان در کنار دیگر عوامل، از تحلیل میانجی استفاده شده است. ادعای اصلی تحلیل میانجی این است که اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته به واسطه متغیر میانجی انتقال می‌یابد. اگر فرض چنین ادعایی صحیح باشد، دو وضعیت پیش می‌آید. اولی اینکه متغیر میانجی انتقال‌دهنده کلیه اثر متغیر مستقل به

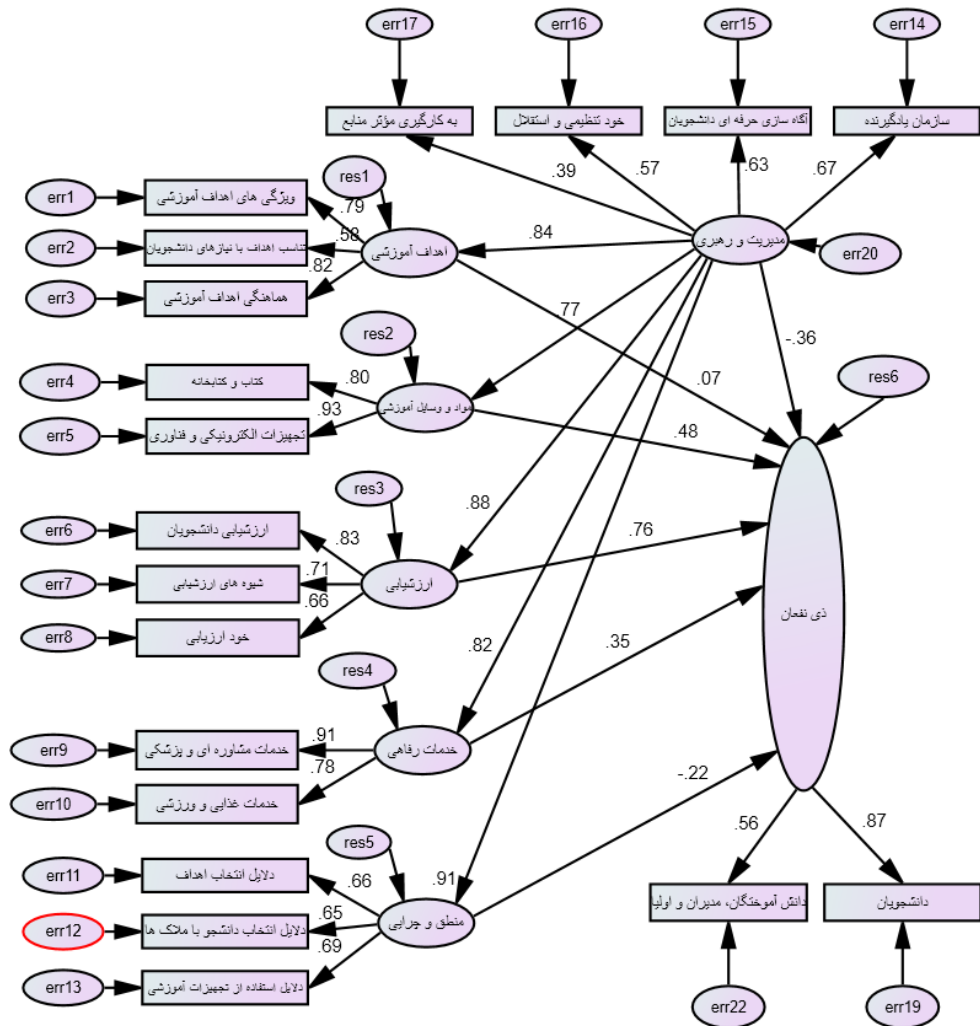
متغیر وابسته می‌باشد؛ یعنی مدل کامل^۱ است. در دومین حالت، متغیر میانجی بخشی از متغیر مستقل را به متغیر وابسته منتقل می‌کند که به آن مدل جزئی^۲ گفته می‌شود. یکی از پیش‌شرط‌های لازم برای تأیید اثر متغیر میانجی در مدل تحلیلی میانجی این است که اثر متغیرهای میانجی بر متغیر وابسته در حضور متغیر مستقل (همبسته نمودن متغیر مستقل و متغیرهای میانجی) معنادار باشد. همچنین لازم است که اثر کل متغیر مستقل بر متغیر وابسته در غیاب متغیر میانجی آزمون شود.

اثر کل متغیر پنهان مستقل (مدیریت و رهبری) و متغیر پنهان مستقل (اعضای هیأت علمی) بر متغیر وابسته (ذی‌نفعان) به صورت جداگانه مورد آزمون قرار گرفت که مقدار آنها به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۸۰ است. در متن خروجی آزمون فوق‌الذکر، مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) اثر متغیر مدیریت و رهبری و متغیر اعضای هیأت علمی بر متغیر ذی‌نفعان، به ترتیب با P-value مساوی ۰/۰۱۳، احتمال ۰/۰۰۰ و ۰/۰۰۰ و احتمال ۰/۹۹ بزرگتر از ۱/۹۶+ بوده و مورد تأیید قرار گرفت.

طبق مدل مورد نمایش در شکل ۲، ابتدا اثر متغیرهای پنهان میانجی (عوامل‌های فرآیند یاددهی - یادگیری، اهداف آموزشی، فضای فیزیکی، خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی، محتوا، زمان و منطق و چرایی) بر متغیر وابسته (متغیر پنهان ذی‌نفعان) در حضور متغیرهای مستقل مدیریت و رهبری، و اعضای هیأت علمی (همبسته نمودن متغیرهای مستقل و متغیر میانجی) مورد آزمون قرار گرفت که مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) اثر متغیرهای میانجی مواد و وسایل آموزشی، و منطق و چرایی بر متغیر وابسته به ترتیب با P-value مساوی ۰/۰۰۰ و ۰/۰۱۰ با سطح احتمال ۰/۹۹ از ۱/۹۶+ بزرگتر بوده مقدار آماره نسبت بحرانی متغیرهای میانجی اهداف آموزشی، خدمات رفاهی و ارزشیابی بر متغیر وابسته به ترتیب با P-value مساوی ۰/۰۱۴، ۰/۰۴۷ و ۰/۰۱۴ با سطح احتمال ۰/۹۵ بزرگتر از ۱/۹۶+ یا کوچکتر ۱-/۹۶- بوده و اثر آنها معنادار و تأیید شدند. به عبارت دیگر، متغیرهای اهداف آموزشی، خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطق و چرایی می‌توانند یک متغیر میانجی باشند. دیگر متغیرهای پنهان از جمله فرآیند یاددهی - یادگیری، فضای فیزیکی، محتوا و زمان با سطح احتمال ۰/۹۵ تأیید نشدند.

۱. Complete modeling

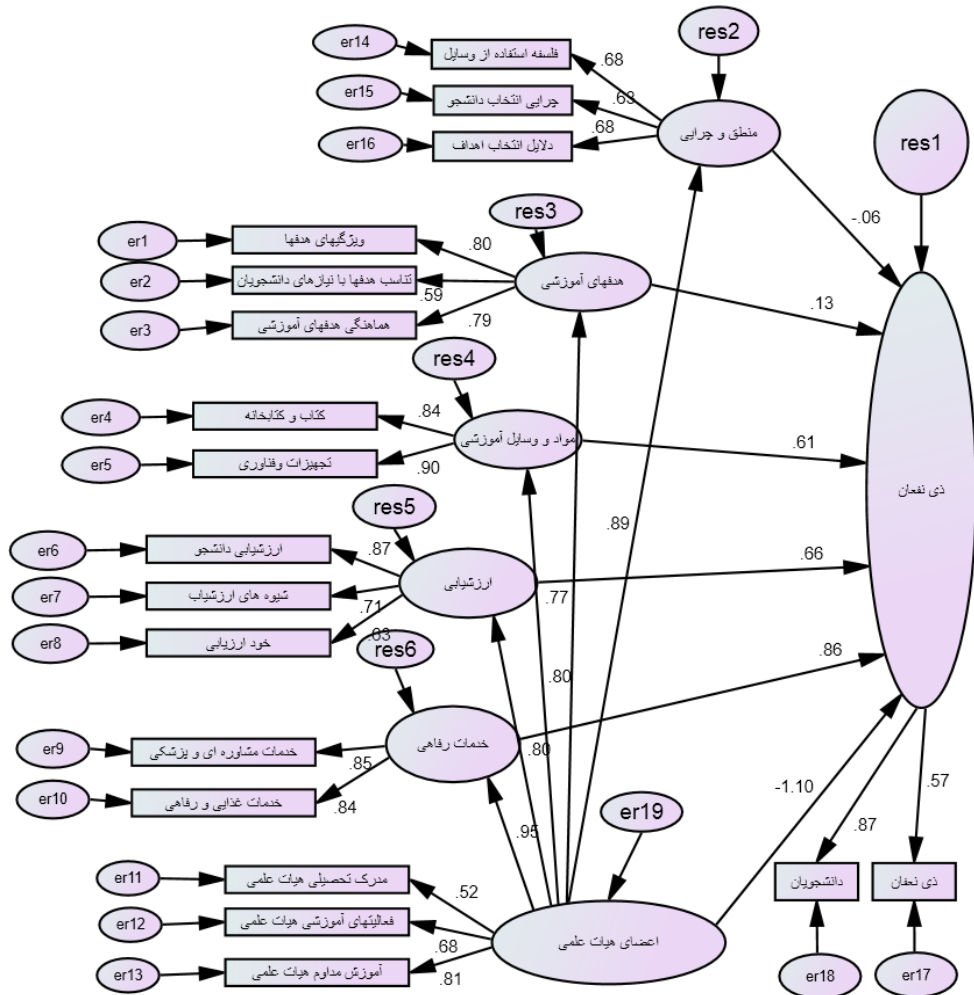
۲. Partial modeling



شکل ۳: مدل تحلیل متغیرهای میانجی مابین متغیر مستقل "مدیریت و رهبری" و متغیر وابسته "ذی نفعان"

با مشخص شدن متغیرهای میانجی، و معنادار بودن اثر کل متغیر مستقل (مدیریت و رهبری) بر متغیر وابسته (ذی نفعان)، مدل فرضی تحلیل میانجی مورد نمایش در شکل ۳، طراحی و مورد آزمون قرار گرفت. در متن خروجی آزمون مدل فرضی ۳، مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیر مستقل (متغیر مدیریت و رهبری) بر متغیرهای میانجی (اهداف آموزشی، خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطق و چرایی) با P-value مساوی ۰/۰۰۰ بزرگتر از ۱/۹۶+ و مسیر اثر متغیرهای میانجی (خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطق و چرایی) بر متغیر

وابسته، در قسمت مدل کلی، به ترتیب با P-value مساوی $0/000$ ، $0/000$ ، $0/000$ و $0/002$ و سطح احتمال ۹۹٪ از $1/96+$ بزرگتر بوده و مورد تأیید قرار گرفته است. و مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیر میانجی اهداف آموزشی بر متغیر وابسته با P-value مساوی $0/787$ و سطح احتمال ۹۵٪ از $1/96+$ کوچکتر بوده و مورد تأیید قرار نگرفت. در قسمت جزئی مدل تحلیل میانجی شکل ۳، مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیرهای میانجی (خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی) بر متغیر وابسته با P-value مساوی $0/000$ و سطح احتمال ۹۹٪ از $1/96+$ بزرگتر بودند و مورد تأیید واقع شدند. مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر متغیر میانجی اهداف آموزشی و منطق و چرایی به ترتیب با P-value مساوی $0/444$ و $0/239$ کوچکتر از $1/96+$ بودند و با سطح احتمال ۹۵٪ مورد تأیید واقع نشدند. مقدار آماره خی اسکوئر (Comin/DF) در تطبیق مدل $1/141$ بوده و با P-value مساوی $0/285$ ، و احتمال ۹۵٪ تفاوت مدل جزئی و مدل کلی تحلیل میانجی معنادار نیست. با توجه به اینکه در مدل جزئی تحلیل میانجی مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیر مستقل بر متغیر پنهان با P-value مساوی $0/335$ از $1/96-$ کوچکتر بوده و مورد تأیید قرار نگرفته، بنابراین مدل تحلیل میانجی یک مدل کلی است و متغیرهای میانجی خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی، و منطق و چرایی انتقال دهنده کلیه اثر متغیر مدیریت و رهبری بر متغیر ذی‌نفعان می‌باشد.



شکل ۴: مدل تحلیل متغیرهای میانجی مابین متغیر مستقل "اعضای هیات علمی" و متغیر وابسته "ذی نفعان"

با مشخص شدن متغیرهای میانجی، و معنادار بودن اثر کل متغیر مستقل (اعضای هیات علمی) بر متغیر وابسته (ذی نفعان)، مدل فرضی تحلیل میانجی مورد نمایش در شکل ۴، طراحی و مورد آزمون قرار گرفت. در متن خروجی آزمون این مدل، مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیر مستقل (اعضای هیات علمی) بر متغیرهای میانجی (اهداف آموزشی، خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطق و چرایی) با P-value مساوی ۰/۰۰۰ بزرگتر از ۱/۹۶+ و مسیر اثر متغیرهای میانجی (مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطق و چرایی) بر متغیر وابسته، در قسمت مدل کلی، به ترتیب با P-value مساوی ۰/۰۰۰، ۰/۰۰۰ و ۰/۰۳۴ و سطح احتمال به ترتیب ۹۹٪، ۹۹٪، و ۹۵٪ از

۱/۹۶+ بزرگتر بوده و مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین، مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیر میانجی اهداف آموزشی و خدمات رفاهی بر متغیر وابسته به ترتیب با P-value مساوی ۰/۱۹۳ و ۰/۰۹۲ و سطح احتمال ۹۵٪ از ۱/۹۶+ کوچکتر بوده و مورد تأیید قرار نگرفت. در قسمت جزئی مدل تحلیل میانجی شکل ۴، مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیرهای میانجی (مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی) بر متغیر وابسته با P-value مساوی ۰/۰۰۰ و سطح احتمال ۹۹٪ از ۱/۹۶+ بزرگتر بودند و مورد تأیید واقع شدند. مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیرهای میانجی (خدمات رفاهی) بر متغیر وابسته با P-value مساوی ۰/۰۱۱ و سطح احتمال ۹۵٪ از ۱/۹۶+ بزرگتر بوده و مورد تأیید قرار گرفت. مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر متغیر میانجی اهداف آموزشی و منطق و چرایی به ترتیب با P-value مساوی ۰/۰۶۶ و ۰/۶۸۰ کوچکتر از ۱/۹۶+ بودند و با سطح احتمال ۹۵٪ مورد تأیید واقع نشدند. مقدار آماره خی اسکوئر (Comin/DF) در تطبیق مدل ۷/۴۲۲ بوده و با P-value مساوی ۰/۰۰۶، تفاوت مدل جزئی و مدل کلی تحلیل میانجی معنادار است. با توجه به اینکه در مدل جزئی تحلیل میانجی مقدار آماره نسبت بحرانی (CR) مسیر اثر متغیر مستقل بر متغیر پنهان با P-value مساوی ۰/۰۲۰ از ۱/۹۶- بزرگتر بوده و مورد تأیید قرار گرفته، بنابراین مدل تحلیل میانجی یک مدل جزئی است و متغیرهای میانجی خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، و ارزشیابی انتقال دهنده بخشی از اثر متغیر اعضای هیأت علمی بر متغیر ذی نفعان می باشد.

بحث و نتیجه گیری

برنامه درسی مرکز ثقل همه فعالیت‌های نظام آموزش عالی را تشکیل می‌دهد. عناصر اصلی برنامه درسی باید شناسایی و در منظومه‌ای قابل دفاع بر اساس مبانی فلسفی و علمی طراحی گردد تا پاسخگوی تغییر و تحولات و نیازهای متناسب با این تحولات باشد و فراگیران را برای رقابت‌پذیری و سازگاری در دهکده جهانی آماده نماید. برای تحقق چنین امری، برنامه درسی باید به طور مداوم مورد ارزیابی و بررسی قرار گیرد و با بهبود کیفیت آن، آموزش عالی را در رسیدن به اهداف خود موفق سازد. هدف پژوهش حاضر طراحی مدل برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی بر اساس شاخص‌های ارزیابی کیفیت است، یافته‌ها حاکی از آن است که اساتید دانشگاه فرهنگیان،

۱۲ عامل، ۳۳ ملاک و ۲۱۱ نشانگر را در برنامه درسی تایید کرده و تاثیرگذار می‌دانند. مجموعه یاد شده با توجه به بومی بودن، سند بسیار خوبی برای ارزیابی کیفیت برنامه درسی به شمار می‌رود.

زیر نظریه طراحی برنامه‌درسی، عناصر و اجزاء برنامه‌درسی را در بر می‌گیرد. در مورد تعداد این عناصر در میان صاحب نظران اتفاق نظر وجود ندارد. تا کنون محققان برنامه‌درسی، عناصر و مؤلفه‌های تاثیرگذار بر برنامه‌درسی تا ده عنصر (نظریه اکر) شناسایی کرده‌اند. شناسایی کامل مؤلفه‌ها و عناصر تاثیرگذار بر برنامه‌درسی امکان‌پذیر نیست. چون قلمرو برنامه‌درسی بسیار پیچیده و پراکنده است، زیرا برنامه‌های درسی با جهت‌گیری اجتماعی، فلسفی و سیاسی شروع می‌شود و سپس بر اساس آن جهت‌گیری‌ها، طرح‌ها متفاوتی از مفهوم برنامه‌درسی عرضه می‌شود و طبیعی است که در مورد عناصر و اجزای برنامه‌درسی نیز نظریه‌های متفاوتی مطرح می‌شود. مدل مورد نمایش در شکل ۱ بیانگر این است که اساتید دانشگاه ضمن تایید عناصر ده‌گانه برنامه‌درسی اکر (به عنوان الگوی زیربنایی)، دو عامل ۱- خدمات رفاهی، معنوی، مشاوره‌ای، ورزشی و ۲- عامل مدیریت و رهبری را هم در برنامه درسی علوم تربیتی مؤثر می‌دانند. عامل خدمات رفاهی، معنوی، مشاوره‌ای و ... بر اساس نظریه بهداشتی - انگیزشی هرزبرگ، مانع نارضایتی دانشجویان می‌شود. داده‌های خروجی مدل مورد نمایش در شکل ۱، بیانگر این واقعیت است که عامل خدمات رفاهی با دیگر عوامل برنامه‌درسی، از ضریب همبستگی مثبت بالایی برخوردار است؛ یعنی، با افزایش کیفیت عامل خدمات رفاهی، تاثیرگذاری سایر عوامل برنامه‌درسی بر کیفیت آموزش افزایش می‌یابد. در تبیین اینکه چرا اساتید و مدرسان دانشگاه فرهنگیان، چنین عنصری را به مجموعه برنامه‌درسی اضافه کرده‌اند شاید بتوان این امر را به شرایط خاص دانشگاه فرهنگیان نسبت داد. دانشگاه فرهنگیان، به نسبت برخی دانشگاه‌های دولتی از امکانات و تسهیلات کمتری برخوردار است. از برخی جهات، دانشگاه فرهنگیان با استانداردهای یک دانشگاه معتبر و سطح بالا، فاصله زیادی دارد. فقدان امکانات رفاهی برای اساتید و بویژه مدرسان حق‌التدریس، در کنار مبلغ ناچیز حق‌التدریس این موضوع را برای آنها برجسته کرده است. اساتید و مدرسان وضعیت رفاهی دانشجویان را نیز از نزدیک مشاهده می‌کنند. دانشجویان نیز از امکانات رفاهی لازم برخوردار نبوده و دائم این مساله را در کلاس‌های خود با اساتید در میان می‌گذارند. به نظر می‌رسد که مجموعه این عوامل، باعث شده است، عامل خدمات رفاهی وارد عناصر برنامه‌درسی شود.

عامل مدیریت و رهبری با ۱۱ عامل برنامه‌درسی از ضریب همبستگی مثبت بالایی برخوردار است. در تبیین اهمیت مدیریت و رهبری می‌توان گفت که در حال حاضر ساختار اداره دانشگاه فرهنگیان به

صورت متمرکز است؛ به گونه ای که نمی‌تواند به همه نیازهای محلی و منطقه‌ای پاسخ دهد. تمرکزگرایی در مدیریت دانشگاه فرهنگیان مانع از آن است که به همه عناصر برنامه درسی به صورت هماهنگ و منسجم توجه شود؛ شاید از اینروست که اساتید و مدرسین دانشگاه، مدیریت و رهبری را به عنوان عنصر اصلی برنامه درسی تلقی کرده و معتقدند مدیریت و رهبری توانمند می‌تواند یکپارچگی و وحدت عناصر را در پی داشته باشد. از اینرو، در کنار عناصر اصلی مدل اکر، به طور خاص می‌توان بر عنصر رهبری در دانشگاه فرهنگیان تأکید کرد به گونه‌ای که با اختیارات و توان بیشتر، بتواند همه عناصر برنامه درسی را مورد توجه و تحقق قرار داده و توازن و انسجام لازم را در بین آنها فراهم سازد. عامل مهم دیگر «محتوا» است. بر اساس نتایج انعکاس یافته در جدول ۲، عامل محتوا از نظر میانگین و تأثیرگذاری بر کیفیت برنامه درسی، بالاترین رتبه را به خود اختصاص داده است. با عنایت به تمرکزگرایی بودن ساختار دانشگاه فرهنگیان، معمولاً سرفصل‌ها و منابع از سوی وزارت علوم یا سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان تدوین و ابلاغ می‌شود. اخیراً وزارت علوم به دانشگاه‌ها - حتی آنهایی که فاقد هیات ممیزه و هیات امنای مستقل هستند - جهت بازنگری در برنامه درسی رشته‌های مختلف اختیارات خاصی داده است. برخی دانشگاه‌ها برای آنکه بتوانند از این امتیاز بهره ببرند، دوره‌ها و کارگاه‌هایی را برای توانمندسازی اساتید خود تدارک دیده‌اند. دانشگاه فرهنگیان نیز می‌تواند از فرصت استفاده کرده و با فاصله گرفتن از ساختار متمرکز به تدوین محتوای مناسب برای رشته‌های خود اقدام کند.

بر اساس نظریه شواب (بدون توجه به عنصر یادگیرنده و معلم هیچ برنامه درسی معتبر و قابل اطمینانی نمی‌توان طراحی کرد) و نظریه هانری فایول (وظایف اصلی مدیریت عبارتند از برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی، فرماندهی و کنترل منابع انسانی و مالی) و نتیجه تحقیق باقری نوع‌پرست (۱۳۹۲) می‌توان ادعا کرد که عنصر دانشجو و معلم، محور اصلی برنامه درسی محسوب می‌شود و دیگر عناصر برنامه‌درسی همچون قمرهایی بر گرد رابطه تعاملی معلم و دانشجو می‌گردند. با توجه به اینکه سبک اداره دانشگاه فرهنگیان به صورت متمرکز می‌باشد و دیگر عناصر برنامه درسی در این رابطه تعاملی درست جایگزین نشده‌اند، عنصر مدیریت و رهبری می‌تواند نقش یکپارچگی و وحدت-بخشی عناصر برنامه درسی را در پی داشته باشد. به استناد مطالب فوق‌الذکر می‌توان گفت که در مدل و منظومه برنامه‌درسی، اعضای هیات علمی و مدیریت و رهبری به عنوان متغیر مستقل و ذی‌نفعان و

دانشجویان به عنوان متغیر وابسته، در نظر گرفته می‌شود. هر دو متغیر (مستقل و وابسته) انسان هستند و عاملیت دارند.

مدل تحلیل میانجی شکل ۲ بیانگر این است که متغیرهای خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی، منطق و چرایی و اهداف آموزشی به عنوان متغیرهای میانجی مابین متغیرهای مستقل مدیریت و رهبری و هیات علمی و متغیر وابسته ذی‌نفعان تأیید شدند و متغیرهای محتوا، فضای فیزیکی، راهبردهای یاددهی - یادگیری و زمان به عنوان متغیر میانجی تأیید نشدند. در آنالیز این موضوع که چرا اساتید دانشگاه فرهنگیان عوامل محتوا، فضای فیزیکی، راهبردهای یاددهی - یادگیری و زمان را به عنوان متغیرهای میانجی در نظر نگرفته‌اند، شاید بتوان گفت که سبک اداره دانشگاه فرهنگیان به صورت متمرکز است و مدیران دانشگاه فرهنگیان مراکز استان‌ها و اعضای هیات علمی پردیس‌ها در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با ساخت و سازهای فضای فیزیکی، تنظیم محتوای و سرفصل‌های دروس، زمان و طول دوره آموزش و راهبردهای یاددهی - یادگیری (متأثر از محتوا) نقش فعال ندارند. به عبارت دیگر، این عناصر و متغیرها بر اساس نقش تعاملی معلم و دانشجو تنظیم نشده‌اند و نمی‌توانند آنگونه که شایسته است در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی مؤثر باشند. به همین دلیل، این متغیرها نمی‌توانند به عنوان متغیر میانجی، اثر متغیر مستقل (مدیرت و اعضای هیات علمی) را به متغیر وابسته (ذی‌نفعان) منتقل کنند. به عبارت دیگر، این متغیرها از پیش تعیین شده هستند. در مقابل، اعضای هیات علمی و مدیران استانی دانشگاه فرهنگیان می‌توانند در چگونگی خدمات رسانی اعم از رفاهی، معنوی، پزشکی و مشاوره‌ای، فراهم نمودن نوع وسایل آموزشی و نحوه استفاده از آنها، چگونگی ارزشیابی مستمر و پایانی دانشجویان و همچنین توضیح منطقی و مستدل انجام تمامی فعالیت‌های آموزشی، رفاهی دانشگاه برای دانشجویان ارائه طریق کنند و در تحقق اهداف آموزشی دانشگاه مفید واقع شوند. بنابراین، متغیرهای خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی، منطق و چرایی و اهداف آموزشی می‌توانند اثر متغیر مستقل را به متغیر وابسته و دانشجویان منتقل کنند و نقش متغیر میانجی را داشته باشند. با این توصیف پیشنهاد می‌گردد که دانشگاه فرهنگیان به سمت تمرکززدایی حرکت کنند تا مدیران و اعضای هیات علمی با اعمال نظر بر روی عناصر برنامه‌درسی بیشتر بتوانند ایفای نقش نمایند و در کیفیت برنامه‌درسی مؤثر واقع شوند.

مدل تحلیل میانجی شکل ۳ نشان می‌دهد که اساتید دانشگاه فرهنگیان متغیرهای خدمات رفاهی، مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطق و چرایی را به عنوان متغیرهای میانجی مابین متغیر مستقل

مدیریت و رهبری و متغیر وابسته ذی‌نفعان در نظر گرفته‌اند و معتقدند که مدیران ضمن اینکه مستقیماً بر عامل ذی‌نفعان تأثیر دارند، می‌توانند از طریق عناصر میانجی ذکر شده نیز بر ذی‌نفعان تأثیرگذار باشند. این مدل تحلیلی میانجی، یک مدل کلی است؛ یعنی، متغیرهای ذکر شده می‌توانند کلیه اثرات متغیر مستقل را بر ذی‌نفعان منتقل کنند. به عبارت دیگر، کلیه اثرات فعالیت مدیران استانی در زمینه‌های متغیرهای میانجی ذکر شده فقط از طریق همین متغیرها قابل انتقال به دانشجویان و متغیر وابسته می‌باشد. در این مدل چون متغیر مستقل اعضای هیأت علمی حذف شده، مدیران از طریق اهداف آموزشی نمی‌توانند در دانشجویان تأثیرگذار باشند. به عبارت دیگر، متغیر اهداف آموزشی در این مدل نقش متغیر میانجی را ندارد.

مدل تحلیلی ۴، بیانگر این است که اساتید دانشگاه فرهنگیان، متغیرهای مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطق و چرایی را به عنوان متغیرهای میانجی مابین متغیر مستقل اعضای هیأت علمی و متغیر وابسته ذی‌نفعان در نظر گرفته و بر این باورند که عنصر اعضای هیأت علمی ضمن تأثیر مستقیم بر عنصر ذی‌نفعان از طریق عناصر مواد و وسایل آموزشی، ارزشیابی و منطق و چرایی نیز بر ذی‌نفعان تأثیر می‌گذارد. این مدل یک مدل تحلیل میانجی جزئی است؛ یعنی، قسمتی از اثرات اعضای هیأت علمی را به دانشجویان منتقل می‌کند. لذا پیشنهاد می‌گردد، دانشگاه فرهنگیان در تنظیم اهداف آموزشی، محتوا، زمان، فضای فیزیکی، خدمات رفاهی از نظرات مختلف اعضای هیأت علمی استفاده کنند تا اعضای هیأت علمی به عنوان عامل مهم برنامه درسی بر دیگر عوامل برنامه درسی تأثیرگذار باشند. با توجه به مدل‌های تحلیل میانجی مورد نمایش در شکل‌های ۲، ۳ و ۴ می‌توان نتیجه گرفت و قویاً پیشنهاد داد که دانشگاه فرهنگیان به صورت غیرمتمرکز اداره شود. در مدل‌های مذکور، تعلیم و تربیت بیش از هر چیزی بر تعامل معلم، شاگرد و مدیریت استوار است. دیگر عناصر حاضر در این مدل، همچون قمرهایی هستند که بر گرد یک، دو یا هر سه قطب مذکور در چرخشند. به عبارت دیگر، سایر عناصر برنامه درسی باید با توجه به خواسته‌های سه قطب مذکور (معلم، شاگرد و مدیریت) تعیین گردند.

کتابنامه

- احمدی، پروین، (۱۳۸۹)، بررسی همپوشانی عناوین پایان‌نامه‌های رشته برنامه‌درسی با مباحث مطرح در قلمرو این رشته (بر اساس نظریه بوشامپ) در دانشگاه‌های تهران، **نامه آموزش عالی**، ۳ (۱۱)، صص ۱۰۵-۱۲۵.
- اسکایرو، مایکل استیون، (۱۳۹۳)، **نظریه برنامه درسی: ایدئولوژی‌های برنامه درسی**، ترجمه محسن فرمپینی فراهانی و رضا رأفتی، تهران: انتشارات آبیژ.
- اسکندری، حسین، (۱۳۸۴)، تمرکززدایی اگر مهم است، در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مهم‌تر است، **پنجمین همایش انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران**، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- الوانی، مهدی، (۱۳۷۹)، **تصمیم‌گیری و تعیین خط مشی دولتی**، تهران: انتشارات سمت.
- ایزدی، صمد، میرعرب رضی، رضا، احمدی جویباری، مریم، (۱۳۹۹)، تعیین کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی آموزش هتلداری بر اساس عناصر نه گانه فرانسیس کلاین (مورد مطالعه مرکز آموزش هتلداری ساری)، **فصلنامه علمی پژوهشی برنامه‌ریزی و توسعه گردشگری**، دوره ۹ (۳)، صص ۶۷-۸۱.
- ایزدیان‌زو، محمد، مؤمنی مهموتی، حسین، (۱۳۹۷)، مقایسه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی علوم انسانی، **مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۲ (۳۰)، صص ۱۱۴-۱۲۷.
- باقری نوع‌پرست، خسرو، (۱۳۹۲)، آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل، **پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت**، ۳ (۲)، صص ۲۴-۵.
- پورسلیم، عباس، عارفی، محبوبه، فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۹۸)، کاوش عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران: یک مطالعه کیفی، **مجله پژوهش برنامه‌ریزی درسی**، ۲ (۳۳)، صص ۳۶-۵۴.
- سیف، علی‌اکبر، (۱۳۸۷)، **اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی**، تهران: نشر دوران.
- علیاری، شهلا و دیگران، (۱۳۹۱)، تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور، **مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران**، ۱۰ (۱)، صص ۵۰-۶۱.
- فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۹۳)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران: ناشر علم استادان.
- فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۹۲)، **برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید**، تهران: انتشارات آبیژ.
- فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۸۸)، **اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی**، تهران: مهربان.

- قادری، حیدر، شکاری، عباس، (۱۳۹۳)، ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، **مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۲ (۱۴)، صص ۱۶۲-۱۴۷.
- کرامتی، محمدرضا، (۱۳۹۲)، **ارزیابی برنامه درسی**، تهران: انتشارات رشد.
- گال، مردیت، بورک، والتر، گال، جویس، (۱۳۸۶)، **روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی**، ترجمه احمدرضا نصر، جلد‌های اول و دوم، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مشایخ، فریده، (۱۳۹۳)، **دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی**، تهران: انتشارات سمت.
- میلر، جی. بی، (۱۳۹۴)، **نظریه‌های برنامه درسی**، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.
- نادری، ناهید، نوروزی، رضا علی، سیادت، سید علی، (۱۳۹۵)، **سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش**، اصفهان: انتشارات پارمانا.
- نیازآذری، کیومرث، اسماعیلی شاد، بهرنگ، ربیعی، مجید، (۱۳۹۰)، **سیاست‌گذاری و فرآیند خط و مشی عمومی در نظام آموزشی**، قائم‌شهر: انتشارات مهرالنبی.
- وفایی، رضا، ملکی، حسن، علیپور، میکائیل، (۱۳۹۶)، بررسی جایگاه عناصر برنامه درسی در دیدگاه پست-مدرن و نقد آن از دیدگاه مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، **مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت**، ۲۵ (۳۵)، صص ۹۰-۶۹.

Common, D, (1978), A Theoretical Model for curriculum implementation. Doctoral Dissertation Otterwa University, Retrieved on 10. 03. 2010 From <http://Proquest.com/Pqdlink>.

Deutsch, k, (1952), On communication models in the social acience, **Public quarterly**, 16, pp. 356-380.

Delors, j. et al, (1996), **Learning the treasure within: report to Unesco of international commission on education for Twenty first century**, Paris: Unesco.

Arieh, Lewy, (1991), **International encyclopedia of curriculum**, Oxford: Pergamon press Inc.

Designing a curriculum model for educational sciences at Farhangian University of North Khorasan

Yosef Rezaei, Ali Maghool, Ahmad Akbari, Moselm Cherabin

Abstract:

So far, various curriculum models have been presented, the most famous of which is the Ecker model. However, the appropriate curriculum model in each society varies depending on its circumstances. Accordingly, in this study, by adding two new elements (i.e. welfare services and management) to the Ecker model, a new model has been designed for the undergraduate curriculum in the field of educational sciences at Farhangian University of North Khorasan. The statistical population of the study includes 77 university lecturers who teach in the field of educational sciences. The process of extracting and validating the proposed curriculum model is done in two qualitative and quantitative stages as follows. In the qualitative stage, first, 8 members of the statistical population, including experienced and expert university lecturers with Ph. D degrees in educational sciences, were purposefully selected for semi-structured interviews. Afterwards, by applying the five-step method of Renata Tash interpretive analysis on the resulted content of the interview, the concepts related to the curriculum were extracted and a preliminary model was proposed for it. This model was then provided to 17 purposefully-selected other members of the statistical community to review and apply additional comments. Finally, the proposed curriculum model consisting of 12 elements, 33 criteria and 211 indicators was developed and after presenting and approving it by all interviewees, a researcher-made questionnaire with Likert scale was prepared. In the quantitative stage, first the content validity of the questionnaire was confirmed by 8 expert lecturers from the statistical community. The final questionnaire with a reliability coefficient of 0.987 (based on Cronbach's test) was given to all members of the statistical community and the results were confirmed by a one-sample T-test. Moreover, in order to better evaluate the proposed model, a series of mediator analysis models were also designed and finally, all the designed models were analyzed by Amos software. The results, including the twelve-element model of the curriculum and its intermediate elements (educational objectives, welfare services, teaching materials, evaluation and logic and reason) can be a practical guide for the planners of Farhangian University of North Khorasan and similar institutes.

Keywords: Curriculum model; educational sciences; Farhangian University of North Khorasan; Mediator analysis model; Ecker model