

ارزشیابی نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان نسبت به کیفیت برنامه درسی رشته روانشناسی عمومی دانشگاه پیام نور براساس عناصر برنامه درسی فرانسیس کلاین

رضا نوروززاده^۱، مهران فرج‌اللهی^۲، احمد لک^۳

چکیده

برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی یکی از عوامل موثر در تحقق اهداف و رسالت دانشگاه است. براین اساس ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هدف پژوهش حاضر ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی عمومی در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان براساس الگوی عناصر برنامه درسی کلاین است از، نوع تحقیق توصیفی- پیمایشی و دارای هدف کاربردی است، جامعه آماری آن دانشجویان چهار واحد دانشگاه پیام نور (مرکز خوی، ماکو و ارومیه و نقده) که یکصد واحد درسی را گذرانده‌اند، و تعداد آنها ۲۵۵ نفر است، می‌باشد. جامعه آماری استادان، شامل استادان مدعو و اعضای هیأت علمی گروه آموزشی در دوره کارشناسی رشته روانشناسی در دانشگاه‌های پیام نور مرکز خوی، ارومیه، ماکو و نقده که واحدهای درسی این رشته را تدریس می‌کنند، است و تعداد آنها ۳۵ نفر است. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نمونه شرکت کننده در این پژوهش در نهایت سی نفر از استادان و ۲۱۰ نفر از دانشجویان براساس جدول مورگان^۴ تعیین

۱- استاد راهنما

۲- استاد مشاور

۳- پژوهشگر

شد. (برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه خود ساخته محقق که با مراجعه مستقیم به هر کدام از اعضا طراحی شده، استفاده شده است). برای تعیین روایی آن، پرسشنامه در اختیار استادان مجرب و صاحب نظر در زمینه موضوع مورد مطالعه قرار داده شد که پس از بررسی و با حذف و اصلاح پاره‌ای از عبارات‌های نامانوس و مبهم، پرسش‌نامه نهایی با ۴۷ پرسش پنج‌گزینه‌ای در مقیاس لیکرت برای استادان و ۴۲ پرسش پنج‌گزینه‌ای در مقیاس لیکرت برای دانشجویان تهیه و تنظیم شد. برای تعیین پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. از روش‌های آماری مورد استفاده در این تحقیق آمار توصیفی (جدول، توزیع فراوانی، میانگین، نمودار) و آمار استنباطی T برای دو گروه مستقل و آزمون فریدمن برای مقایسه رتبه میانگین استفاده شده است. برای محاسبه دقت از نرم افزار SPSS استفاده شده است. نتایج ارزیابی نشان می‌دهد که در مورد کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در هفت عنصر بین دیدگاه استادان و دانشجویان تفاوت وجود دارد و در دو عنصر دیگر تفاوت وجود ندارد. کیفیت این عناصر در سطح مطلوب و متوسط ارزیابی شده است. براین اساس می‌توان نتیجه گرفت که ارزیابی کیفیت درونی برنامه‌های درسی به ارتقای محتوای برنامه‌های درسی و تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه برای تربیت نیروی متخصص و کارآمد تاثیر بسزایی دارد.

مقدمه

امروزه نقش تعلیم و تربیت به عنوان یکی از عوامل اصلی بهبود استانداردهای زندگی و رشد و توسعه جوامع انسانی بر هیچ کس پوشیده نیست و آموزش عالی در همه کشورهای دنیا نقش اصلی و تعیین کننده برای نیل به این هدف و به ویژه تربیت نیروی انسانی ماهر و کارآمد دارد. دانشگاه‌های باز در دنیا و به ویژه در کشورهای جهان سوم به علت کاهش هزینه‌ها و تحت پوشش قراردادن درصد بیشتری از مشتاقان علم و علاقه‌مندان ورود به عرصه‌های آموزش عالی نقش اساسی را به عهده دارند و به عنوان مکمل برنامه‌های توسعه آموزش این جوامع قلمداد می‌شوند.

تصمیم‌گیرندگان آموزشی در سراسر دنیا با تقاضای فزاینده‌ای برای آموزش مواجهند؛ تقاضایی که اختصاص بودجه با آن همگام نیست. مسأله اساسی چگونگی کنار آمدن با این تقاضا، کاستن هزینه‌ها و حفظ و بهبود استانداردها است. به علاوه مضافاً اینکه انعطاف‌پذیری

فزاینده‌ای مورد استقبال قرار می‌گیرد زیرا شرایط یادگیرندگان به‌طور قابل ملاحظه‌ای تغییر می‌کند. یادگیرندگان نیمه وقت یا بالغ دارای درصد فزاینده‌ای هستند. در چنین وضعیتی مدیران آموزشی به این امید که آموزش از راه دور بتواند راحتی بیشتر، هزینه کمتر و کیفیت بهتر را ارائه کند به آموزش از راه دور روی می‌آورند. در کشور ما نیز پس از یک دوره رکود، نظام آموزش از راه دور با عنوان دانشگاه پیام نور جایگاه ویژه‌ای را در نظام دانشگاهی کشور به خود اختصاص داده و نقش مهمی در تحولات آموزشی، فرهنگی و اجتماعی جامعه ما داشته است.

«منتهی، دانشگاه پیام نور کشورمان مثل سایر کشورهای در حال توسعه طبیعتاً با تنگنانهایی همچون، کمبود نیروی انسانی متخصص از جمله استاد، کمبود منابع مالی، کمبود فضای آموزشی، کمبود کلاس درس، ... مواجه است» (پاشایی، ۱۳۸۰، ص ۷).

برای برآوردن و رفع این تنگناها و موانع، منابع انسانی، مالی و کالبدی بیشتری مورد نیاز است. اما منابع مذکور محدود است و انتظارات از دانشگاه‌ها نیز افزایش یافته است و با چالش‌های دیگری نیز مواجه شده‌اند، از جمله چالش‌های مذکور آموزش عالی فرامرزی و حضور در عرصه جهانی آموزش عالی و نیز فناوری‌های جدید و کاربرد آنها در آموزش می‌باشد (محمدی، ۱۳۸۶). دانشگاه‌ها بایستی ضمن توجه به این چالش‌ها، به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت عوامل آموزشی از جمله برنامه درسی مقاطع مختلف تحصیلی با اتکا بر عامل مدیریت و رهبری کارآمد در شرایط تغییر سریع، بی‌ثباتی و دگرگونی در محیط دانشگاه‌ها بپردازند (پاشایی، ۱۳۸۰، ص ۷). بر همین اساس در این مقاله سعی شده، کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) با توجه به عناصر نه‌گانه الگوی برنامه درسی کلاین مورد بررسی قرار گیرد.

بیان مسأله

یکی از عناصر مهم هر نظام آموزشی به‌ویژه نظام آموزش از راه دور برنامه‌های درسی آن است. برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام آموزشی در تحقق رسالت و مأموریت‌های دانشگاه از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. بر این اساس ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی نیز به موازات آن از اهمیت بالایی برخوردار است. تحقیق حاضر درصدد است با توجه به عناصر الگوی برنامه درسی کلاین به ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی با گرایش

عمومی که هر سال تعداد زیادی دانش‌آموخته آن وارد بازار کار می‌شوند، پیردازد. به عبارت دیگر این تحقیق درصدد پاسخگویی به این پرسش اساسی است که کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) از دیدگاه استادان و دانشجویان دانشگاه پیام‌نور با توجه به عناصر برنامه درسی الگوی کلان چگونه است شفيعی (۱۳۸۳). کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان مقطع کارشناسی ارشد براساس الگوی فرانسیس کلاین و دیدگاه‌ها استادانی که این درس را تدریس کرده‌اند. دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته آموزش بزرگسالان از سال ۱۳۷۳ تا ۱۳۸۲ و مدیران سازمان‌هایی که دانش‌آموختگان رشته آموزش بزرگسالان در آنجا مشغول فعالیتند و دانشجویان رشته کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان در سال ۱۳۸۴ ارزشیابی می‌شود. ضمن اینکه برای انتخاب نمونه از جدول مورگان استفاده می‌شود، برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی و آزمون t و من ویتنی یو و آزمون همبستگی استفاده کرده است. کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی این رشته مورد بررسی قرار گرفته و مشخص شده که درمورد کیفیت برنامه درسی این رشته بین دیدگاه استادان و دانشجویان تفاوت معنی‌داری مشاهده نشده و هر دو گروه پیشنهاد حذف برخی از دروس و افزایش دروس جدید دیگر مرتبط با رشته تحصیلی آموزش بزرگسالان را دادند معروفی (۱۳۸۶). کیفیت تدریس در آموزش عالی مورد بررسی قرار می‌گیرد و جامعه مورد بررسی آن تمام تحقیقات انجام شده در زمینه ارزشیابی تدریس است. از روش کتابخانه‌ای سود جسته و از ابزارهای متعددی که درحین تدریس به‌کاربرده شده، تحقیق کرده و به این نتیجه می‌رسد که در دانشگاه‌ها و موسسات عالی لازم است تمامی کارکردهای آموزش عالی مورد توجه قرارگیرد. یکی از کارکردهای اساسی آموزش عالی آموزش است که به دلیل پیچیدگی و چندوجهی بودن فعالیت‌های تشکیل‌دهنده آن و فقدان ملاک‌ها و استانداردهای مورد قبول همگان نباید مورد غفلت قرار گیرد. وی از بین عوامل متفاوت موثر در بی‌توجهی به کیفیت آموزش شاید استفاده منحصر از ارزشیابی دانشجو و فقدان توافق عمومی بر سر اعتبار این منبع ارزشیابی از کیفیت آموزش را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مدنظر دارد. وی معتقد است که اگر ما فعالیت‌های کلی تدریس را شامل ابعاد و جنبه‌های متفاوتی بدانیم، درخواهیم یافت که ارزشیابی تدریس به آن سادگی نیست که بتوان با استفاده از فرم‌های

ارزشیابی دانشجویان یا تنها براساس قضاوت یک مدیر یا حتی تعداد کمی از همکاران انجام شود بلکه برای درک دقیق و معتبر آن باید از منابع متفاوت کمک گرفت.

گاموندس دوتری^۱ (۲۰۰۳)، به نقل از ویکتورم و همکاران، (۲۰۰۴) مطالعه‌ای در خصوص سبک‌های یادگیری دانشجویان آموزش از راه دور دانشکده علوم تربیتی ایسلند انجام داده و تأثیر و رابطه بین سبک‌های یادگیری و آموزش از راه دور را به‌عنوان نوعی از آموزش بر اینکه چگونه دانشجویان فناوری اطلاعات و ارتباطات را در فعالیتهای یادگیری خود به کار می‌برند، مورد بررسی قرار داده است. نتایج بدست آمده نشان داده که دانشجویان شاغل در آموزش از راه دور به مطالعه علاقه‌مندند و این مسأله به‌عنوان پیشرفتی در تحصیلاتشان تبدیل شده است و بسیاری از دانشجویان به صورت انفرادی و تعدادی نیز به صورت همکاری با دیگر دانشجویان در محدوده محل زندگی‌شان در گروه‌های کوچک به مطالعه می‌پردازند. البته آنها اظهار داشتند که مجبور بودند سبک یادگیری‌شان را سازمان داده و بتوانند روش‌های مناسبی برای موقعیت جدیدشان پیدا کنند. با این وجود آنها اظهار کردند که مجبور بودند ساعت‌ها به تنهایی به فعالیت یادگیری و خواندن مطالب خواندنی بپردازند. زیرا آنها نمی‌توانستند از حضور استاد بهره‌گیرند تا بدین وسیله بتوانند اطلاعات خود را تکمیل کنند، اطلاعاتی که می‌توانست در زمان آنها صرفه‌جویی کند. دانشجویان اظهار داشتند که بعد از شروع حرکت در آموزش از راه دور سبک‌های یادگیری‌شان را تغییر دادند و خودشان مسئول یادگیری خود شده و مطالب خواندنی و منابع آموزشی و ابزارهای آموزشی را خودشان سازماندهی و انتخاب می‌کنند.

انجمن آموزش و پرورش ملی آمریکا (۲۰۰۰ به نقل از مهر و ترا، ۲۰۰۱) پژوهشی در خصوص نگرش استادان و یادگیرندگان در چگونگی برقراری ارتباط با یکدیگر انجام داده است و به نتایج زیر رسیده است. ۸۳ درصد اعضای هیأت علمی تدریس مبتنی بر وب را برای برقراری ارتباط و تعامل با دانش‌آموزان ترجیح داده و ۴۲ درصد از دانش‌آموزان پست الکترونیکی را وسیله‌ای مناسب برای برقراری ارتباط دانستند. به یافته‌های این تحقیق نشان داد که بیشتر اعضای هیأت علمی خواهان برقراری ارتباط و تعامل با دانش‌آموزان از طریق کامپیوتر و با استفاده از ابزارهای الکترونیکی بودند که علاقه و نگرش مثبت آنها را نسبت به آموزش از راه دور نشان می‌داد و نیز خواستار طراحی دوره‌هایی برای یادگیری و آموزش از

راه دور با کیفیت آموزشی مساوی با آموزش در آموزشگاه‌های سنتی بودند. باتل اسمیت^۱ (۱۹۹۰) روش‌های مختلف مطالعه که توسط بزرگسالان و یادگیرندگان نظام آموزش از راه دور مورد استفاده قرار می‌گیرد را آزمایش کرد. یافته‌های او نشان داد که راهنمای مطالعه توسط ۹۱ درصد دانشجویان و کتاب‌های پیشنهادی دوره به وسیله ۷۷ درصد دانشجویان مورد استفاده قرار می‌گیرد. به علاوه او دریافت که ۶۹ درصد به صورت مستقل و شخصی به مطالعه می‌پردازند در حالیکه در کلاس‌های عادی ۲۲ درصد برای آمادگی در امتحانات از این روش استفاده می‌کنند. با این حال تجزیه و تحلیل بین روش‌های مطالعه و نتایج امتحانات تفاوت‌های بسیار کمی را نشان داد. اما وقتی که مقالات موضوع‌های ارائه شده از سوی دانشجویان به صورت جداگانه بررسی شد، مشاهده شد که دانشجویان عادی در بخش مقاله از مطالعه‌کنندگان به طور انفرادی بهتر عمل می‌کنند (پارسا، ۱۳۷۹).

پیشینه تحقیق

در رابطه با پژوهش‌ها و تحقیق‌های انجام‌یافته در زمینه آموزش از راه دور و رشته روانشناسی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. آخوندی (۱۳۷۶) پژوهشی با عنوان ارزشیابی از نظام از راه دور دانشگاه پیام نور انجام داده که نتایج حاصل از ارزشیابی نشان داد که از نظر دانشجویان و استادان، کتاب‌های درسی این دانشگاه کیفیت مطلوبی ندارند، نحوه ارزشیابی از یادگیری دانشجویان صحیح نیست، رسانه‌های آموزشی تهیه شده به تسهیل یادگیری کمک چندانی نمی‌کنند، مدیران و مسئولان اداری، کارایی و عملکرد مطلوبی ندارند و مقررات اداری و برنامه‌های درسی به درستی تدوین نشده است. توانایی ذهنی و علاقه دانشجویان به یادگیری کم است، اساتید این دانشگاه به‌ویژه در زمینه استفاده از نوع روش‌های تدریس و رسانه‌های آموزشی، عملکرد مطلوبی ندارند و در نهایت، کل نظام آموزش از راه دور با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو است، بنابراین نیاز به توجه بیشتری را می‌طلبد. پژوهش سمیعی (۱۳۸۲) با عنوان بررسی محتوای کتاب درسی فلسفه تربیت دانشگاه پیام نور از نظر انطباق با هدف‌های آموزشی و خودآموز بودن و ارائه الگوی مناسب برای طراحی آموزش کتب درسی خودآموز به این نتیجه رسیده است که کتاب فلسفه

تربیت در مورد هدف‌های آموزشی، مقدمه کتاب، تدوین محتوای گفتارها، خلاصه گفتارها و خودآزمایی‌ها با ملاک‌های مورد نظر هماهنگی دارد اما راهنمای مطالعه احتیاج به تجدیدنظر دارد. پاشائی (۱۳۸۴) پژوهشی در خصوص محتوای کتاب‌های درسی رشته علوم تربیتی و بررسی دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان منطقه دو نسبت به محتوای کتاب‌ها از لحاظ انطباق با استانداردهای علمی شناخته شده توسط صاحب‌نظران رشته برنامه‌ریزی درسی انجام داده است. پژوهشگر فوق در بررسی خود از محتوای کتاب‌ها از دیدگاه متخصصان و مصرف‌کنندگان، پنج فرضیه اصلی و سه پرسش محوری در ارتباط با متغیرهای سن و جنس، وضعیت تأهل، وضعیت اشتغال طرح کرده و به این نتیجه رسیده که مدرسان نسبت به دانشجویان نظر مساعد و خوشبینانه‌تری در مورد معیارهای محتوا ابراز داشته‌اند. در مجموع دانشجویان و مدرسان نسبت به معیارهای مطابقت با نیازهای فردی - سازماندهی - خودآموزی، نظر مساعدی ابراز کرده‌اند، ولی نسبت به جوابگویی به نیازهای اجتماعی و اعتبار دانش موجود نظر مساعدی نداشته‌اند. کرباسی (۱۳۷۳) در پژوهشی تحت عنوان دیدگاه‌های دانشجویان دانشگاه پیام نور منطقه شش، نسبت به عوامل موجود در آموزش از راه دور، عناصر اصلی نظام آموزش از راه دور ایران را برنامه‌ریزی، محتوا و منابع درسی، استاد، ارزشیابی، محیط فیزیکی و روانی دانشجویان را فقط در رابطه با سازماندهی محتوای برنامه درسی مورد ارزیابی قرار داده است. شفیعی (۱۳۸۳) به ارزشیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان مقطع کارشناسی ارشد براساس الگوی فرانسیس کلاین پرداخته و نظرات استادان و دانشجویان را در مورد کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی این رشته مورد بررسی قرار داده است و مشخص شده که در مورد کیفیت برنامه درسی این رشته بین دیدگاه استادان و دانشجویان تفاوت معنی‌داری مشاهده نشده و هر دو گروه پیشنهاد حذف برخی از دروس و افزایش دروس جدید دیگر مرتبط با رشته تحصیلی آموزش بزرگسالان را دادند سایت اسنادومدارک علمی ایران، (۱۳۸۶). یزدانی (۱۳۸۸) پژوهشی را از نوع پژوهش‌های توصیفی پیمایشی که به ارزیابی برنامه‌های درسی موجود رشته برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد، انجام داده که هدف اصلی آن ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی است. در این راستا اهداف ویژه تحقیق شامل مشخص کردن میزان مطلوبیت عناصر برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی، مشخص کردن میزان موفقیت برنامه درسی رشته مذکور در پاسخ به نیازهای مشتریان و

ارائه پیشنهاداتی به منظور ارتقای برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی است و برای دستیابی به اهداف پژوهشی پرسش‌های زیر مطرح شده است:

۱- میزان مطلوبیت برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی با توجه به عناصر ده‌گانه برنامه درسی چقدر است؟

۲- رشته برنامه‌ریزی درسی تا چه حد پاسخگوی نیاز مشتریان (سازمانها و نهادها) بوده است؟

در راستای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش به جمع‌آوری اطلاعات به صورت میدانی پرداخته شده و در جمع‌آوری اطلاعات میدانی از ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه استفاده شده است

جامعه آماری پژوهش عبارتند از:

۱- دانش‌آموختگان رشته برنامه‌ریزی درسی که در دانشگاه شهید بهشتی از سال ۱۳۸۲ تاکنون فارغ التحصیل شده‌اند؛

۲- استادانی که در رشته برنامه‌ریزی درسی تدریس داشته‌اند؛

۳- دانشجویانی که در هنگام اجرای پرسشنامه مشغول به تحصیل بوده‌اند؛

۴- مدیران سازمان‌هایی که دانش‌آموختگان رشته برنامه‌ریزی درسی در آن سازمان‌ها مشغول به فعالیت بوده‌اند.

برای انتخاب نمونه آماری از جدول مورگان استفاده شده، و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات پرسشنامه‌ای از روش‌های آماری که عبارتند از: آمار توصیفی؛ جدول فراوانی، توصیف درصد، نمودار ستونی و آمار استنباطی؛ آزمون T تک‌نمونه‌ای و آزمون فریدمن. برای اجرای آزمون‌های مطرح شده از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شده است. وی در پاسخ به پرسش پژوهشی اول می‌گوید که کیفیت برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در حد متوسط قرار دارد به طوریکه از دیدگاه دانشجویان، عناصر هدف، محتوا، نقش معلم، مواد و منابع و گروه‌بندی مطلوب نبوده و عناصر منطق، زمان، مکان، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی در حد متوسط قرار داشتند. از دیدگاه استادان عناصر هدف، منطق، محتوا، نقش معلم، زمان، فعالیت‌های یادگیری و گروه‌بندی در حد متوسط و عناصر مکان، مواد و منابع و ارزشیابی در حد مطلوب ارزشیابی شدند. در پاسخ به پرسش دوم پژوهشی می‌گوید که رضایت نسبی از

سوی مدیران و همچنین از سوی دانش‌آموختگان در رابطه با برنامه‌های درسی وجود دارد. در این زمینه بین نظرات مدیران و دانش‌آموختگان تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. سایت اسناد و مدارک علمی ایران، ۱۳۸۸). لیوینگستون (۲۰۰۹) در پایان‌نامه دکتری خود به بررسی گروه‌بندی دانش‌آموزان دوره راهنمایی در جهت بحث‌های موفقیت‌آمیز غیر هم‌زمان پرداخته و نمونه ۴۴ نفری از دانش‌آموزان کلاس هشتم را برحسب جنسیت و سن گروه‌بندی کرد و پس از انجام مشاهدات دقیق و با استفاده از مصاحبه به این نتیجه رسید که گروه‌هایی که هم‌جنس انتخاب شده بودند نسبت به گروه‌های نامتجانس مشارکت بیشتری در بحث‌های آنلاین غیرهمزمان از خود نشان می‌دادند و دانش‌آموزانی که در گروه‌های چهارنفری سازماندهی شده بودند نسبت به دانش‌آموزانی که در گروه‌های پنج نفری سازماندهی شده بودند، فعالیت بیشتری داشتند و همچنین حضور معلم در بحث‌های آنلاین از لحاظ موفقیت‌آمیز بودن بحث‌ها، ضروری بود. در پژوهشی دیگر در دانشگاه ویک فورست خانم ملیسا جانسون (۲۰۰۸) به بررسی مدیریت زمان توسط معلم در کلاس درس و نحوه تأثیر آن بر فعالیت دانش‌آموز پرداخته بود. نمونه او شامل چهار خانم معلم زبان و دوازده کلاس دوره متوسطه بود که از روش مشاهده و مصاحبه برای انجام تحقیقش استفاده کرده بود. او در پی پاسخ به این پرسش بود که چگونه مهارت‌های مدیریت زمان معلم بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و در نهایت به این نتیجه رسید که با وجود اینکه معلمان زمان را به خوبی مدیریت می‌کردند برای مثال اهداف آموزشی را روی تخته می‌نوشتند، با صدای زنگ درس را شروع کرده و با همان صدا درس را خاتمه می‌دادند در حالیکه عده کمی از دانش‌آموزان فعالیت از خود نشان می‌دادند و بیشترشان با تلفن همراه خود مشغول می‌شدند، عده‌ای سرشان را روی تخت گذاشته و عده‌ای با بغل دستی خود صحبت می‌کردند، بین مدیریت زمان توسط معلم و فعالیت دانش‌آموز هیچ ارتباطی وجود نداشت.

اهداف تحقیق

هدف کلی

هدف اصلی این تحقیق، ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور با استفاده از عناصر برنامه درسی فرانسیس کلاین است.

اهداف تکمیلی

- ۱- ارزشیابی عنصر هدف در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان؛
- ۲- ارزشیابی عنصر محتوا در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان؛
- ۳- ارزشیابی عنصر فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان؛
- ۴- ارزشیابی عنصر روش‌های تدریس در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان؛
- ۵- ارزشیابی عنصر مواد و منابع در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان؛
- ۶- ارزشیابی عنصر گروه‌بندی در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان؛
- ۷- ارزشیابی عنصر مکان در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان؛
- ۸- ارزشیابی عنصر زمان در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان؛
- ۹- ارزیابی عنصر ارزشیابی در برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) در دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان.

پرسش‌های پژوهش

پرسش اصلی

کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی کلاین چگونه است؟

پرسش فرعی

کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) دانشگاه پیام نور براساس عناصر نه‌گانه برنامه درسی کلاین از دیدگاه استادان چگونه است؟

کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) دانشگاه پیام نور براساس عناصر نه‌گانه برنامه درسی کلاین از دیدگاه دانشجویان چگونه است؟

آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) با توجه به عناصر نه‌گانه الگوی برنامه درسی کلاین تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

جامعه آماری این پژوهش شامل اساتید و اعضای هیئت علمی و دانشجویانی که بیش از ۱۰۰ واحد در رشته روانشناسی (عمومی) پاس کرده و در دانشگاه‌های پیام نور مرکز ارومیه، خوی، نقده، ماکو مشغول به تحصیل اند. در تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شده و با توجه به جامعه موردنظر از ۲۵۵ نفر دانشجو، ۲۱۰ نفر به عنوان نمونه، و ۳۵ نفر از جامعه اساتید، ۳۰ نفر نمونه انتخاب شده است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شده است. در این نمونه‌گیری نمونه‌ای است که نماینده واقعی جامعه محسوب می‌شود. (بیابانگرد، ۱۳۸۶). در این تحقیق ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته در مقیاس لیکرت و با توجه به عناصر برنامه درسی شامل، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی مطرح گردیده است. در مرحله بعد ملاک‌های ارزیابی جهت ارزیابی عوامل مورد ارزیابی انتخاب و تدوین گردید که جمعاً ۴۷ ملاک برای اساتید و ۴۲ ملاک برای دانشجویان را شامل می‌شود. بنابراین با توجه به عوامل نه‌گانه برنامه درسی و نظام آموزش از راه دور موجود سوال‌هایی که متناسب با عوامل مطرح شده و ملاک‌های موردنظر باشند طرح شده است. در این رابطه پس از طراحی پرسشنامه برای تعیین روایی آن، پرسشنامه در اختیار اساتید مجرب و صاحب‌نظر در زمینه موضوع مورد مطالعه قرار داده شد. که پس از بررسی و با حذف و اصلاح پاره‌ای از عبارتهای نامانوس و مبهم

پرسشنامه نهایی با ۴۷ سوال پنج گزینه‌ای در مقیاس لیکرت برای اساتید و ۴۲ سوال پنج گزینه‌ای در مقیاس لیکرت برای دانشجویان تهیه و تنظیم شد در این تحقیق برای تعیین پایایی ابزار اندازه‌گیری، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. براساس آلفای کرونباخ که بر همسانی درونی ابزار اندازه‌گیری تاکید دارد، ضریب پایایی برای پرسشنامه اساتید در سطح قابل قبول ۰/۸۵ و پرسشنامه دانشجویان در سطح قابل قبول ۰/۸۹ توسط نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شده است.

بعد از گردآوری داده‌ها برای تجزیه و تحلیل آنها از روش‌های آمار توصیفی، فراوانی، میانگین و نمودار و آمار استنباطی از آزمون‌های t مستقل برای مقایسه دیدگاه اساتید و دانشجویان استفاده شده است

یافته‌های تحقیق

آزمون فرضیه اول: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر هدف تفاوت وجود دارد.

آزمون t مستقل عنصر			آزمون لون برای برابری واریانس‌ها		آزمون t برای برابری میانگین		
هدف	فرض برابری واریانس‌ها	F	Sig.	t	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین
		۰/۴۳۸	۰/۵۱۰	۳۹/۰۹۰	۲۳۸	۰/۰۰۰	۱۶/۱۵

باتوجه به ملاک‌های اقتباس شده از فرضیه عنصر هدف که به ترتیب عبارتند از: بیان صریح و روشن اهداف، انسجام اهداف، قابلیت انعطاف پذیر بودن با نیازهای در حال تغییر، جامعیت اهداف، تناسب ترکیب دروس باهدف‌های کلی رشته، مناسب با علایق و نیازهای یادگیرنده، قابلیت ارزیابی اهداف، نتایج یافته‌های تحقیق در آزمون لون که فرض برابری میانگین برای دو گروه انجام شد. و همانطور که از جدول مشخص است سطح معناداری

آزمون لون بیشتر از ۵ درصد است ($\text{sig}=0/010$)، فرض برابری واریانس‌ها قبول می‌شود ($F=0/438$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر هدف تفاوت وجود دارد. آماره t برای برابری میانگین انجام شد که برابر با $39/090$ و سطح معناداری حاصل ($S=0/000$) است. پس فرضیه در سطح ۹۹ درصد اطمینان تأیید می‌شود.

آزمون فرضیه دوم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر محتوا تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

آزمون t برای برابری میانگین			آزمون لون برای برابری واریانس‌ها		آزمون t عنصر	
اختلاف میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	t	Sig.	آماره F	محتوا
۳/۸	۰/۰۰۳	۲۳۸	۳/۰۱۵	۰/۴۵۰	۴/۰۷۱	فرض برابری واریانس‌ها

باتوجه با ملاک‌های استخراج شده از عنصر محتوا که عبارتند از: دربرگیرنده مفاهیم تخصصی و اساسی، تقویت فرایندهای ذهنی، ترتیب محتوا از ساده به مشکل، ارتباط مناسب بین بخش‌های مختلف محتوای کتاب درسی، قابلیت افزایش آگاهی نسبت به فرهنگ جامعه، (سازگاری تناسب) با یافته‌های علمی روز، ارتباط مناسب از لحاظ عمودی و افقی، ایجاد فرصت‌های یادگیری چندگانه و توجه به ساختار علمی رشته، دو گروه مورد آزمون واقع شدند و اختلاف میانگین به دست آمده از هر گروه در جدول بالا آمده و آزمون لون برای برابری واریانس‌ها انجام شد که چون سطح معناداری آزمون لون بیشتر از ۵ درصد است ($\text{sig}=0/450$)، فرض برابری واریانس‌ها قبول می‌شود ($F=4/071$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر محتوا تفاوت وجود دارد. آماره t برای برابری میانگین برابر با $3/015$ و سطح معناداری حاصل ($S=0/003$) است. پس فرضیه در سطح ۹۹ درصد اطمینان تأیید می‌شود.

آزمون فرضیه سوم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر فعالیت‌های یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

آزمون t برای برابری میانگین			آزمون لون برای برابری واریانس‌ها			آزمون t عنصر	
اختلاف میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	t	Sig.	آماره F	فرض برابری واریانس‌ها	فعالیت‌های یادگیری
-۳/۳۳	۰/۰۴۳	۲۳۸	۲/۰۳۵	۰/۱۰	۲/۸۰۰		

باتوجه به ملاک‌های موجود در مورد عنصر فعالیت‌های یادگیری که فعالیت‌های تحقیق و ترجمه، کنفرانس‌های کلاسی و تجزیه و تحلیل مطالب، را در برمی‌گیرد. اختلاف میانگین دو گروه در مورد کیفیت این عنصر در جدول بالا آمده و آزمون لون برای برابری واریانس‌ها انجام شد و چون سطح معناداری آزمون لون بیشتر از ۵ درصد است ($\text{sig}=0/10$)، فرض برابری واریانس‌ها تأثیر می‌شود ($F=2/800$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر فعالیت‌های یادگیری تفاوت وجود دارد. آماره t نیز برای برابری میانگین انجام شد که برابر با ۲/۰۳۵ و سطح معناداری حاصل ($S=0/043$) است. پس فرضیه در سطح ۹۹ درصد اطمینان تایید می‌شود.

آزمون فرضیه چهارم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر روش‌های تدریس تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

آزمون t برای برابری میانگین			آزمون لون برای برابری واریانس			آزمون t مستقل عنصر	
اختلاف میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	t	Sig.	آماره F	فرض برابری واریانس	روش‌های تدریس
-۱۰/۶۲	۰/۰۰۰	۲۳۸	-۱۴/۴۰۹	۰/۱۰	۱۲/۰۷۶		

باتوجه به ملاک‌های موجود برای عنصر روش‌های تدریس که عبارتند از: روش‌های متمرکز بر یادگیرنده، روش‌های تلفیقی، تناسب روش‌های تدریس با موضوعات درسی، تشویق

به طرح پرسش، تسلط استادان بر موضوعات درسی، استفاده از ابزارها و امکانات آموزشی در تدریس، تدریس فعال؛ اختلاف میانگین دو گروه در جدول بالا مشخص شده است و آزمون لون برای برابری واریانس‌ها انجام شد که چون سطح معناداری آزمون لون بیشتر از ۵ درصد است ($S=0/10$)، فرض برابری واریانس‌ها قبول می‌شود ($F=12/076$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر روش‌های تدریس تفاوت وجود دارد. آماره t برای برابری میانگین برابر با $14/409$ و سطح معناداری حاصل ($S=0/000$) است. پس فرضیه در سطح ۹۹ درصد اطمینان تایید می‌شود.

آزمون فرضیه پنجم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر مواد و منابع تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

آزمون t برای برابری میانگین			آزمون لون برای برابری واریانس		آزمون t مستقل		
اختلاف میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	t	Sig.	آماره F	فرض برابری واریانس	مواد و منابع
۰/۰۳	۳/۷۸	۲۳۸	-۰/۲۷۶	۰/۰۰۴	۰/۰۰۶		

با توجه به ملاک‌های موجود در مورد عنصر مواد و منابع که عبارتند از برنامه‌های برنامه‌های آموزشی تلویزیونی، نوار و کاست‌های آموزشی، کتابخانه و منابع آن، تناسب وسایل آموزشی با دروس رشته، منابع اطلاعاتی مرتبط به محتوا، دسترسی به اینترنت، دسترسی به منابع و مواد آموزش؛ اختلاف میانگین دو گروه در جدول بالا آمده است و آزمون لون برای برابری واریانس‌ها انجام شد که چون سطح معناداری آزمون لون کمتر از ۵ درصد است ($S=0/004$)، فرض برابری واریانس‌ها رد می‌شود ($F=0/006$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر مواد و منابع تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. آماره t نیز برای برابری میانگین برابر با $0/276$ و سطح معناداری حاصل ($3/78$) است. پس فرضیه در سطح ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود.

آزمون فرضیه ششم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر گروه‌بندی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

آزمون t مستقل			آزمون لون برای برابری واریانس			آزمون t برای برابری میانگین	
گروه‌بندی	فرض برابری واریانس	آماره F	Sig.	t	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین
گروه‌بندی	فرض برابری واریانس	۷/۱۹۱	۰/۰۰۸	۰/۰۴۵	۲۳۸	۵/۹۶	۰/۰۲

با توجه به ملاک‌های موجود برای عنصر گروه‌بندی که عبارتند از: تشکیل گروه‌های فعال یادگیری و تحقیق، گروه‌بندی جهت تقویت بنیه علمی و تخصصی، توجه به کار گروهی، گروه‌بندی جهت تقویت بنیه علمی؛ اختلاف میانگین به دست آمده از دو گروه در جدول بالا آمده است و آزمون لون برای برابری واریانس‌ها انجام شد که چون سطح معناداری آزمون لون کمتر از ۵ درصد است ($Sig.=0/008$)، فرض برابری واریانس‌ها رد می‌شود ($F=7/191$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر گروه‌بندی تفاوت وجود ندارد. آماره t نیز برای برابری میانگین برابر با ۰/۰۴۵ و سطح معناداری حاصل ($S=5/96$) است. پس فرضیه در سطح ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود.

آزمون فرضیه هفتم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر مکان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

آزمون t مستقل			آزمون لون برای برابری واریانس			آزمون t برای برابری میانگین	
مکان	فرض برابری واریانس	آماره F	Sig.	t	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف میانگین
مکان	فرض برابری واریانس	۱/۸۴۴	۰/۱۷۶	-۴/۲۰۶	۲۳۸	۰/۰۰۰	-۲/۱۹

با توجه به ملاک‌های موجود برای عنصر مکان که عبارتند از: فضای آموزش متناسب با درس، مناسب بودن برای استفاده از کامپیوتر و پروژکتور، مناسب برای تشکیل گروه‌های کوچک کلاسی؛ اختلاف میانگین به دست آمده از دو گروه در جدول بالا آمده است و آزمون لون برای برابری واریانس‌ها انجام شد که چون سطح معناداری آزمون لون بیشتر از ۵ درصد است ($Sig.= ۰/۱۷۶$)، فرض برابری واریانس‌ها قبول می‌شود ($F=۱/۸۴۴$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر مکان تفاوت وجود دارد. آماره t نیز برای برابری میانگین برابر با $۴/۲۰۶$ و سطح معناداری حاصل ($S=۰/۰۰۰$) است. پس فرضیه در سطح ۹۹ درصد اطمینان تأیید می‌شود.

آزمون فرضیه هشتم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر زمان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

برای برابری میانگین آزمون			آزمون لون برای برابری واریانس		آزمون t مستقل	
اختلاف میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	t	Sig.	آماره F	زمان
-۴/۶۶	۰/۰۴۲	۲۳۸	-۲/۰۴۵	۰/۲۱۰	۱/۵۷۷	فرض برابری واریانس

با توجه به ملاک‌های موجود برای عنصر زمان که عبارتند از: تناسب حجم کتاب‌ها با طول ترم، تناسب با روزهای هفته، مناسب برای رفع اشکال؛ آزمون لون برای برابری واریانس‌ها انجام شد که چون سطح معناداری آزمون لون بیشتر از ۵ درصد است ($Sig.= ۰/۲۱۰$)، فرض برابری واریانس‌ها قبول می‌شود ($F=۱/۵۷۷$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر زمان تفاوت وجود دارد. آماره t نیز برای برابری میانگین برابر با $۲/۰۴۵$ و سطح معناداری حاصل ($S=۰/۰۴۲$) است. پس فرضیه در سطح ۹۹ درصد اطمینان تأیید می‌شود.

آزمون فرضیه نهم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر ارزشیابی تفاوت معنی داری وجود دارد.

آزمون t برای برابری میانگین			آزمون لون برای برابری واریانس			آزمون t مستقل	
اختلاف میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	t	Sig.	آماره F	فرض برابری واریانس	ارزشیابی
۳/۴۴	۰/۰۰۰	۲۳۸	۴/۵۴۲	۰/۹۴۷	۰/۰۰۴		

با توجه به ملاک‌های موجود برای عنصر ارزشیابی که عبارتند از: توجه به تحقیقات و پژوهش‌ها، ارزشیابی مستمر، ارزشیابی تشخیصی، استفاده از آزمون‌های مناسب برای ارزشیابی، تناسب تعداد پرسش‌های پایان ترم با حجم کتاب‌های درسی، تناسب شیوه‌های ارزشیابی با محتوای دروس، تخصیص نمره آزمون به پایان ترم و میان ترم، توجه به تجزیه و تحلیل مسائل و ارائه راه‌حل‌ها؛ آزمون لون برای برابری واریانس‌ها انجام شد که چون سطح معناداری آزمون لون بیشتر از ۵ درصد است ($Sig.=0/947$)، فرض برابری واریانس‌ها قبول می‌شود ($F=0/004$). شواهد نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر ارزشیابی تفاوت وجود دارد. آماره t نیز برای برابری میانگین برابر با ۴/۵۴۲ و سطح معناداری حاصل ($S=0/000$) است. پس فرضیه در سطح ۹۹ درصد اطمینان تایید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج یافته‌ها نشان داد که در عنصر هدف تفاوت معنی‌داری بین دیدگاه استادان و دانشجویان وجود دارد. نتایج این فرضیه با نتیجه تحقیق سمیعی (۱۳۸۲) در اینکه کتاب فلسفه تعلیم و تربیت در مورد اهداف آموزشی با ملاک‌های مورد نظر هماهنگی دارد، همسو است. بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد عنصر محتوا تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این یافته با نتیجه تحقیق پاشایی (۱۳۸۴) در اینکه در مورد کتاب‌های رشته علوم تربیتی دانشگاه؛ بین مدرسان و دانشجویان نظرات مساعدی نسبت به محتوای کتاب‌ها وجود دارد، همسو

است. در مورد سوم فعالیت‌های یادگیری بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر فعالیت‌های یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد و با تحقیق محمد هرمزی (۱۳۷۳) که در خصوص علل افت تحصیلی دانشجویان در نظام آموزش از راه دور انجام داده و به این نتیجه رسیده که عواملی چون برون‌گرایی، فعالیت کلاسی، وضعیت اشتغال، کنفرانس‌دهی، بر میزان افت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد، همسو است بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر روش‌های تدریس تفاوت معنی‌داری وجود دارد. آخوندی نیز در تحقیقی که با عنوان ارزشیابی نظام آموزش از راه دور انجام داده به این نتیجه رسیده که استادان دانشگاه در زمینه استفاده از راهبردهای تدریس، تبصر چندانی ندارند. این تحقیق با فرضیه ما همسو است. در فرضیه پنجم، بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر مواد و منابع تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. آخوندی (۱۳۷۶) نیز در تحقیقش به این نتیجه رسیده که مواد و منابع آموزشی کمک چندانی به تسهیل یادگیری نمی‌کنند. این تحقیق نیز با فرضیه ما همسویی دارد. بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر گروه‌بندی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. خانم لوینگستون (۲۰۰۹) نیز در تحقیقی به این نتیجه رسیده بود که گروه‌بندی نمی‌تواند سبب مشارکت فعال دانش‌آموزان در بحث‌های آنلاین شود، این تحقیق با نتایج ما همسویی دارد. بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر مکان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. کرباسی (۱۳۷۳) نیز در تحقیقی به این نتیجه رسیده بود که محیط فیزیکی در سازماندهی محتوای درس اهمیت دارد و با نتایج فرضیه پژوهشی ما همسو است. فرضیه هشتم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر زمان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. خانم جانسون (۲۰۰۸) از دانشگاه ویک فورست^۱ در پژوهشی که به منظور بررسی نحوه مدیریت زمان توسط معلمان در کلاس درس انجام داده بود به این نتیجه رسید که ارتباط خیلی کمی بین نحوه مدیریت زمان توسط معلم و میزان مشارکت دانش‌آموزان در درس‌های کلاسی وجود دارد. فرضیه نهم: بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر ارزشیابی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این فرضیه پژوهشی با نتایج تحقیق یزدانی (۱۳۸۸) که به ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته علوم تربیتی پرداخته و تفاوت اندکی بین دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد کیفیت عنصر ارزشیابی یافته است، همسو نیست.

پیشنادهای کاربردی

• با توجه به نتایج به دست آمده در مورد کیفیت مواد و منابع آموزشی، این عنصر از نظر استادان در سطح به نسبت مطلوبی ارزشیابی شده است و برای ترویج اشتراک منابع، تهیه و توزیع مواد الکترونیکی و دسترسی به این مواد از طریق کامپیوترهای شخصی برای یادگیرندگان، نیازمند همکاری با دانشگاه‌های مادر و توسعه امکانات کامپیوتری و تسهیل دسترسی به سایت‌های اینترنتی برای استادان و دانشجویان و تجهیز کتابخانه‌ها به خصوص از لحاظ ابزارهای کامپیوتری مورد نیاز و مجلات و فصل‌نامه‌ها است. در تنظیم محتوای جدید باید از متخصصان برنامه‌ریزی درسی، فناوری آموزشی، متخصص فلسفه اجتماعی و تعلیم و تربیت و آشنا با رویکردهای آموزشی حاکم بر انواع آموزش‌ها در آموزش از راه دور و روان‌شناسان متخصص در امر یادگیری و رشد استفاده شود و مراحل انتخاب و سازماندهی با همکاری این گروه تهیه شود.

نظر به اینکه طبق نظر متخصصان اطلاعات و دانش بشری هر ۵ سال دو برابر می‌شود (نیمه عمر بودن اطلاعات) نیاز است که هر ۵ سال یک بار همگام با آخرین تحولات و یافته‌های علمی روز محتوای کتابهای درسی به‌طور اساسی اصلاح شود. از دلایل طرح این پیشنهاد این است که ۳۶/۶۶ درصد استادان و ۴۰ درصد دانشجویان محتوای برخی از کتاب‌های درسی رشته علوم تربیتی از جمله مقدمات فناوری آموزشی، مقدمات روش‌های تحقیق در علوم تربیتی، مقدمات مدیریت آموزشی، اصول مدیریت آموزشی و اصول برنامه‌ریزی آموزشی را کهنه و قدیمی دانسته‌اند. با توجه به نتایج جدول (۱۹-۴) که کیفیت مواد و منابع آموزشی از نظر دانشجویان در سطح نامطلوبی ارزشیابی شده، برای ترویج اشتراک منابع، تهیه و توزیع مواد الکترونیکی و دسترسی به این مواد از طریق کامپیوترهای شخصی برای یادگیرندگان، نیازمند همکاری با دانشگاه‌های مادر و نیز توسعه امکانات کامپیوتری و تسهیل دسترسی به سایت‌های اینترنتی برای استادان و دانشجویان و تجهیز کتابخانه‌ها به خصوص از لحاظ ابزارهای کامپیوتری مورد نیاز و مجلات و فصل‌نامه‌ها است؛

• کسب نظرات دانشجویان (به خصوص دانشجویان سال‌های سوم و چهارم) در خصوص برنامه‌های درسی و سر فصل‌ها و تعدیل آنها با نظرات اعضای هیات علمی و نیز دانش‌آموختگان در جهت اطلاع از کیفیت برنامه‌های درسی

- توجه و اهمیت دادن به فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان و اختصاص سهمی قابل توجه در توزیع نمرات دروس به فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان در جهت افزایش فعالیت‌های یادگیری دانشجویان.
- فراهم کردن زمینه مناسب جهت استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی مناسب در امر تدریس.
- با توجه به اینکه عناصر فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی و مکان دارای میانگین پایین‌تری نسبت به بقیه است. مواردی برای اصلاح این کاستی‌ها ارائه می‌شود:
 - ۱- عنصر گروه‌بندی: از استادان و مدرسان انتظار می‌رود در فرایند تدریس و یادگیری برای تقویت دانش علمی و تخصصی دانشجویان به تشکیل گروه‌های پژوهش و تحقیق در کلاس اهمیت داده شود.
 - ۲- نصر مکان: با توجه به اینکه کیفیت فیزیکی می‌تواند بر عملکرد نظام آموزشی تأثیر مهمی داشته باشد، از مسئولان انتظار می‌رود برای بهبود کیفیت محیط فیزیکی از قبیل تعداد ساختمان‌های آموزشی با تعداد کلاس‌های درسی، آزمایشگاه‌ها و محیط کتابخانه و کارگاه‌ها اصلاحاتی انجام دهند.
 - ۳- فعالیت‌های یادگیری: از مدرسان و استادان انتظار می‌رود که به فعالیت‌های یادگیری و کلاسی دانشجویان توجه نشان داده و حضور در کلاس و فعالیت‌هایی از قبیل کنفرانس‌های کلاسی، تحقیق و ترجمه را در نمره میان ترم دانشجویان دخالت دهند.
 - ۴- رای استادان به عنوان اجراکنندگان برنامه درسی لازم است که تحقیقی در خصوص تخصص، مهارت و سوابق تدریس و میزان آشنایی آنان از آموزش از راه صورت گیرد تا نواقص، کاستی‌ها و نیازهای استادان در نظام آموزشی مشخص شود.

منابع و ماخذ

- ۱- آخوندی، نیلا (۱۳۷۶). ارزشیابی از نظام آموزش از راه دور دانشگاه پیام نور از دیدگاه دانشجویان و اساتید. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۲- تقی پور ظهیر (۱۳۸۵). مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: نشر آگه.
- ۳- پاشایی، محرم (۱۳۸۴). مطالعه نگرش دانشجویان و مدرسان دانشگاه پیام نور منطقه ۲ نسبت به محتوای کتابهای درسی رشته علوم تربیتی. پایان‌نامه (ارشد- دکتری) دانشگاه پیام نور تهران.
- ۴- پارسا، فریدون (۱۳۷۹). آموزش از راه دور، مواجهه با چالش‌ها (پژوهشی از کشور مالزی) خبرنامه شماره ۶۱، سال دهم، اسفند ۱۳۷۹، دانشگاه پیام نور تهران.
- ۵- سمیعی، نسرین (۱۳۸۲). بررسی محتوای کتاب درسی فلسفه تربیت دانشگاه پیام نور از نظر انطباق با اهداف آموزشی و خودآموز بودن و ارائه الگوی مناسب برای طراحی آموزشی کتب درسی خودآموز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۶- شفیعی، ناهید (۱۳۸۳). ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان مقطع کارشناسی ارشد از سال ۱۳۷۳ تا سال ۱۳۸۲ در دانشگاه شهید بهشتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- ۷- کرباسی، منیژه (۱۳۷۳). دیدگاه‌های دانشجویان دانشگاه پیام نور منطقه شش نسبت به عوامل موجود در آموزش از راه دور، طرح پژوهشی دانشگاه پیام نور.
- ۸- هرمزی، محمد (۱۳۷۳). بررسی عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.

۹- نوروززاده، رضا و همکاران (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری

برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی، فصل‌نامه پژوهش در برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال دوازدهم، شماره ۴، ص ۷۱-۸۸.

۱۰- نوروززاده رضا (۱۳۸۵)، طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاه‌های ایران، پایان‌نامه دوره دکتری، دانشگاه تربیت معلم.

۱۱- معروفی، یحیی (۱۳۸۶)، ارزشیابی کیفیت تدریس: بررسی برخی دیدگاه‌ها، پایان‌نامه دکتری، تهران: دانشگاه تربیت معلم.

- 12- Dooley, K.E. Linder, J.R & Dooley, L.M (2005). **Advanced methods in distanc education : Applications and Practices for educators, administrators, and learners**; Hershey, USA: Information Science Publishing.
- 13- Holmberg, B (1995). **Theory and practice of distance education (2ed)**; London: Routledge.
- 14- Lim. D (2001). **Quality assurance in higher education : Astudy of developing countries**; Published by Ashgate Publishing Ltd, Gower House, Groft Road Aldershot, Hants Gu11 3 HR, England.
- 15- livingstone. L (2009) **student grouping for successful online asynchronous discussions in a middle school literacy program**: capella university . us .
- 16- Mehrotra, C.M. Hollister, D & Megahey, L (2001). **Distance Learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation**, California: Sage Publications Inc.
- 17- Shimahara, K.N (2002). **Teaching in japan: A Cultural Perspective**, london: Routledge Falmer
- 18- Villaba, C & Romiszowski, A. J (2002). **Current and ideal practices in designing, developing, and delivering Web – based training**. In B. kahn (Ed) , Web- based training (pp.325)-342) Englewood cliffs, NJ: Educatianal Teachnology Publications.
- 19- Johnson, Melissa, (2008). **The relationship between teacher time-management and student engagement**, warke forest. Us.

