

## ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته

### برنامه‌ریزی درسی بر اساس مدل کانو

داود طهماسب‌زاده شیخ‌لار\*

فاطمه مهین حسین‌نیا\*\*

احد عظیمی آقبلاغ\*\*\*

سید طاهر سیدی نظرلو\*\*\*\*

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین کیفیت برنامه‌های درسی جدید دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی بر اساس مدل کانو انجام گرفته است. روش پژوهش، بر اساس هدف از نوع کاربردی، بر اساس ماهیت از نوع توصیفی-پیمایشی و به لحاظ رویکرد نیز کمی است. جامعه آماری شامل همه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های دولتی کشور و استادان رشته برنامه‌ریزی درسی بودند. روش نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. از میان استان‌های کشور، ۱۴ استان و ۱۵ دانشگاه دولتی انتخاب شد. در هر دانشگاه نیز دانشجویان و استادان آن به روش تصادفی انتخاب شدند که بر اساس جدول مورگان تعداد نمونه برای دانشجویان ۲۸۵ نفر و برای استادان ۱۱۳ نفر تعیین شد. برای گردآوری داده از روش میدانی و پرسشنامه‌های محقق‌ساخته استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون t همبسته و ماتریس کانو استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که انتظارات دانشجویان در عناصر ده‌گانه اگر بیشتر از ادراکات آنها است. همچنین بین انتظارات و ادراکات استادان از منطق، هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و مکان یادگیری و ارزشیابی تفاوت وجود دارد.

**واژگان کلیدی:** کیفیت برنامه درسی، عناصر برنامه درسی، دوره کارشناسی ارشد، برنامه‌ریزی درسی، مدل کانو

\* دانشیار دانشگاه تبریز، گروه علوم تربیتی (نویسنده مسئول (d.tahmaseb@tabrizu.ac.ir)

\*\* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز

\*\*\* دانشجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز

\*\*\*\* دانشجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز

## مقدمه

نقش تعلیم و تربیت به‌عنوان یکی از عوامل اصلی بهبود استانداردهای زندگی و رشد و توسعه جوامع انسانی بر کسی پوشیده نیست و آموزش عالی در همه کشورهای جهان نقش اصلی، کلیدی و تعیین‌کننده در جهت نیل به این هدف و به ویژه تربیت نیروی انسانی ماهر و کارآمد دارد (لک، ۱۳۹۴). برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به هدف‌های آموزش عالی نقش بسزایی دارند؛ از این رو برنامه‌های درسی، قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند و آئینه نقش‌ها و هدف‌های آموزش عالی هستند که شایسته توجه دقیق‌اند (کرمی و فتاحی، ۱۳۹۲).

آموزش عالی در دهه‌های اخیر، با مسائل و چالش‌هایی روبرو شده که نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به خوبی احساس می‌شود. دانشجویان و دانش‌آموختگان همواره از کیفیت پایین فرایندهای تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعال آنها، مشارکت نداشتن در فرایند یادگیری و همچنین استانداردهای غیر شفاف ناراضی هستند (بکت و بروکت، ۲۰۰۵). از این رو، شناسایی نقاط ضعف و قوت، تشخیص فرصت‌ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف دانشگاه‌هاست (فورس، ریین و کارلسون، ۲۰۰۲). بنابراین، کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها نیازمند شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی است و انتظار می‌رود که نظام‌های دانشگاهی، وضعیت موجود و میزان مطابقت آن با وضعیت مطلوب (هدف‌ها و استانداردها) را مورد توجه قرار دهند، عدم مطابقت‌ها را تشخیص دهند و برای رفع آن چاره‌جویی کنند (رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). بنابراین فعالیت‌ها و اقدامات لازم برای ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی ارائه شده ضرورتی تام دارد؛ زیرا ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارها برای توسعه راهبردی در سازمان‌های آموزش عالی است. از دیدگاه بازرگان (۱۳۹۴) چنانچه دانشگاه‌ها بخواهند مأموریت خود را به‌طور مطلوب انجام دهند، لازم است اطمینان‌دنی نفعان خود را درباره این موضوع که برنامه‌های درسی دانشگاهی از کیفیت مطلوبی برخوردارند، جلب کنند و از سازوکارهای لازم برای بهبود کیفیت استفاده کنند. طبعاً

1. Becket & Brookes

2. Forss, Rebien & Carlsson

در این مسیر بررسی کیفیت برنامه‌های درسی ارائه شده در دانشگاه‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار است.

این در حالی است که به باور بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، هدف اساسی تعلیم و تربیت در هر حوزه‌ای باید تربیت انسان متفکر، متخصص و کارآمد باشد. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد بیشتر فارغ‌التحصیلان دارای مهارت‌های تفکر سطح بالا، تخصص و مهارت‌های عملی نیستند (علیق، ۱۳۹۰)؛ یعنی نظام آموزشی در دستیابی به هدف‌های علمی، مهارتی و فناورانه ناموفق بوده است. امروزه اغلب کارفرمایان از کیفیت نظام آموزشی شکایت دارند و اظهار می‌دارند جوانان فارغ‌التحصیل از مؤسسات و دانشگاه‌ها، مهارت‌های لازم برای کار ندارند (همان). به لحاظ جامعه‌پذیری نیز مهارت لازم اجتماعی را کسب نمی‌کنند. استعداد‌های آنها نیز به‌خوبی شناسایی، هدایت تحصیلی و پرورش داده نمی‌شوند. به لحاظ ارزش‌شناسی نیز ارزش‌های لازم را به‌خوبی فراموش می‌گیرند و ... همگی اینها نشان‌دهنده این است که نظام آموزشی ما موفق عمل نمی‌کند و فارغ‌التحصیلان رشته برنامه‌ریزی درسی نیز مستثنا از این امر نیست. نگرش‌ها و قضاوت‌ها در خصوص فارغ‌التحصیلان رشته برنامه‌ریزی درسی نیز این‌گونه است که فارغ‌التحصیلان این رشته در دوران تحصیل، برنامه درسی مطلوبی نداشته‌اند (طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۳). درحالی‌که یافته‌های پژوهش‌های قادری و شکاری (۱۳۹۳) و سائود<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که کیفیت برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در حد مطلوب است و بیشترین رضایت از آن دیده شده است.

مرور تاریخ برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در ایران نشان می‌دهد که طی قرن‌های گذشته به دلیل حاکم بودن دیدگاه سنتی بر فرایند دانش، برنامه درسی را چنان تنظیم کرده‌اند که دانش به خاطر ماهیتش مورد توجه بوده است. در این دیدگاه، ضرورت گنجاندن مفاهیم و مباحث درسی در یک برنامه آموزشی، صرفاً در چارچوب انتقال مطالب به دانشجویان بوده است (بازرگان، ۱۳۸۷). بدین منظور، آموزش عالی کشور به فکر تغییر و بهبود برنامه‌های درسی رشته‌های دانشگاهی افتاد و به تبع آن، برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی نیز با توجه به تغییر و تحولات علمی، فناورانه، نیازها، منابع و محدودیت‌ها و ... مورد بازبینی قرار گرفت؛ به‌طوری‌که این تغییرات در سال ۱۳۹۵ تصویب و برای اجرا به دانشگاه‌های کشور ابلاغ شد. رشته برنامه‌ریزی درسی از

1. Saud

شاخه‌های علوم تربیتی است و ارزشیابی کیفیت آن مانند سایر رشته‌ها لازم و ضروری است. بنابراین مسئله و پرسش اصلی پژوهش این است که «برنامه درسی جدید رشته برنامه‌ریزی درسی چقدر می‌تواند خلأهای دانشی، مهارتی و نگرشی برنامه درسی قبلی را پر کند و چقدر می‌تواند رضایت ذی‌نفعان، ذی‌ربطان و ذی‌صلاحان رشته برنامه‌ریزی درسی را جلب کند؟» مرور نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد پژوهشی در زمینه بررسی کیفیت برنامه درسی مصوب ۱۳۹۵ رشته برنامه‌ریزی درسی انجام نگرفته است. از این‌رو، اجرای پژوهش در خصوص کیفیت برنامه درسی فعلی به لحاظ بررسی نقاط قوت و ضعف آن ضرورت تام دارد تا به تعیین ادراکات (وضعیت موجود) دانشجویان و استادان برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان مخاطبان اصلی این رشته و همچنین تعیین انتظارات (وضعیت مطلوب) آنها از رشته برنامه‌ریزی درسی منجر شود. همچنین، تعیین فاصله شکاف و مواردی که در آنها شکاف وجود دارد، موجب تعیین مسائل نیازمند اصلاح در جهت رسیدن به وضعیت مطلوب شود و راهکارهای عملی را در اختیار بگذارد.

از این‌رو، می‌توان گفت اگر کیفیت آموزش عالی در دوره‌های کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی مطلوب نباشد، فارغ‌التحصیلان با مدارک علمی برنامه‌ریزی درسی توان انجام برنامه و وظایف تخصصی خود را نخواهند داشت. در این حالت، آینده علمی این رشته تحصیلی اطمینان‌بخش نخواهد بود. افت کیفیت آموزشی در دوره‌های کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی به کمبود نیروهای انسانی ماهر و متخصص می‌انجامد و برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی - اجتماعی کشور را با مشکلات جدی مواجه می‌کند.

در این پژوهش، به‌منظور بررسی کیفیت برنامه درسی تنظیم شده برای رشته برنامه‌ریزی درسی از مدل کانو استفاده شد تا بتوان از نتایج آن برای سیاست‌گذاری، طراحی و اجرای فرایندهای آن استفاده کرد. مدل کانو از شیوه‌هایی است که با آن می‌توان کیفیت موضوع پژوهش از دید مشتریان را بررسی کرد و در صورت لزوم، به اصلاحات در جهت ارتقای کیفیت آن اقدام کرد. این مدل، برای برآورد میزان انتظارات از کیفیت ارائه شده است. کانو با کنار هم قرار دادن پارامترهای عملکردی کیفیت و رضایت در یک نمودار دوبعدی، توانایی تعریف کیفیت را میسر می‌سازد.

فرایند بررسی کیفیت برنامه درسی با مدل کانو شامل تشخیص نقاط قوت و ضعف برنامه است. یکی از نتایج آن این است که می‌توان به کمک آن تعیین کرد برنامه‌های

درسی از چه جهاتی مؤثر بوده و از چه جهاتی به اصلاح، تغییر یا تکمیل نیاز دارند. با بررسی کیفیت برنامه درسی معلوم می‌شود هر یک از عناصر برنامه با توجه به شرایط یادگیرنده و امکانات و محدودیت‌های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا دارد. از سوی دیگر، با توجه به تغییرات مستمر و شتابنده در حوزه برنامه درسی و مطرح شدن نظریات و ابزارهای جدید، چقدر برنامه درسی جدید توانسته این زمینه‌ها را در خود فراهم آورد و رضایت سهامداران رشته برنامه‌ریزی درسی را جلب کند؛ زیرا بی‌توجهی به آنها، رشته برنامه‌ریزی درسی را به مرور زمان به یک برنامه منسوخ شده تبدیل می‌کند و بدیهی است اجرای چنین برنامه‌ای بدون بررسی کیفیت آن ضمن اینکه می‌تواند به هدر رفتن هزینه‌های انسانی و مالی بسیاری منجر شود، هدف نهایی این برنامه درسی یعنی تربیت متخصصان کارآمد در زمینه برنامه‌ریزی درسی نیز محقق نخواهد شد. از این رو، در پژوهش حاضر با بررسی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی با استفاده از مدل کانو فاصله بین ادراکات و انتظارات دانشجویان دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی در بعد عناصر ده‌گانه اگر و همچنین شکاف وضعیت موجود و وضعیت مطلوب نیز نمایان می‌شود. نیازها در چهار دسته الزامی، جذاب، تک‌بعدی و بی‌تفاوت اولویت‌بندی شده و به پرسش‌های ذیل پاسخ داده می‌شود:

- ۱- آیا بین انتظارات دانشجویان دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی با ادراک آنان از این رشته در عناصر ده‌گانه اگر تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
- ۲- آیا بین انتظارات استادان برنامه درسی با ادراک آنان از این رشته در عناصر ده‌گانه اگر تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
- ۳- نیازهای الزامی، جذاب، تک‌بعدی و بی‌تفاوت دانشجویان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند؟
- ۴- نیازهای الزامی، جذاب، تک‌بعدی و بی‌تفاوت استادان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند؟
- ۵- چه تفاوتی بین انتظارات و ادراکات دانشجویان با استادان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی وجود دارد؟

## پیشینه پژوهشی

## مدل کانو

در سال ۱۹۸۰ نگرانی از رضایت‌مندی مشتریان و کیفیت خدمات، موضوع مهمی بود و صنعت و دانشگاه‌ها را بر آن داشت تا این مسئله را بیشتر بررسی کنند. پاراسورامان، بری و زیتامل<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) از جمله پژوهشگرانی بودند که از جنبه علمی این مسئله را مطالعه کردند. آنها در سال ۲۰۰۲ پنج معیار اصلی را برای سنجش کیفیت خدمات به مشتریان، ایجاد کردند که عبارت از موارد فیزیکی و قابل لمس، اعتماد، پاسخگویی، اطمینان و همدلی بود.

پروفسور نوریکی کانو<sup>۲</sup> و همکارانش نیز در سال ۱۹۸۴ مدلی را برای طبقه‌بندی ویژگی‌های محصولات و خدمات، برحسب اینکه چگونه این ویژگی‌ها بر رضایت مشتریان تأثیر می‌گذارند، ارائه دادند (لوفگرن و ویتل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). این مدل بر گرفته از نام نوریکی کانو استاد دانشگاه توکیو است که در اواخر دهه هفتاد قرن بیستم ارائه شد. از این مدل در مطالعات سنجش کیفیت با مقیاس سروکوال نیز استفاده می‌شود. مدل کانو یک ابزار کارآمد برای سنجش کیفیت خدمات است که جایگزین روش‌های قدیمی‌تر مانند تکنیک سروکوال شده است. بر اساس مدل کانو، محصولات و خدمات قابل ارائه در سازمان‌های تولیدی و خدماتی و آموزشی را می‌توان بر اساس میزان رضایت مشتریان و همچنین اهمیت آن از دیدگاه آنان در سه گروه خدمات اساسی، عملکردی و انگیزشی دسته‌بندی کرد (یئو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). در واقع، مدل کانو نیازها و مشخصه‌های کیفی هر محصول یا خدمات را به سه طبقه تقسیم می‌کند و هر طبقه بیانگر یک نوع مشخص از نیازهای مشتری است که انتظار می‌رود در محصول وجود داشته باشد. این سه نوع نیاز عبارت‌اند از:

نیازهای الزامی: این دسته از نیازها همان ویژگی‌هایی هستند که باید در یک محصول وجود داشته باشند و اگر رضایت‌بخش نباشد مشتری، بسیار ناراضی می‌شود. در سوی دیگر، اگر این نیازها مطابق با خواسته‌های مشتری باشد تکمیل آنها رضایت مشتری را افزایش نمی‌دهد. این ویژگی‌ها را با نام ویژگی‌های «اساسی یا پایه» می‌شناسند.

1. Parasuraman, Berry & Zeithaml

2. Noriaki Kano

3. Lofgren & Witell

4. Yeo

نیازهای تک‌بعدی: این نیازها رضایت مشتری را به اندازه سطح رضای آنها برطرف می‌کند. یعنی هر چه نیاز بیشتر تکمیل شود، رضایت مشتری بیشتر تأمین می‌شود. این دسته از ویژگی‌ها باعث بقای سازمان در بازار می‌شود. نام دیگر این ویژگی‌ها «عملکردی»<sup>۲</sup> است.

نیازهای جذاب: این نیازها آن ویژگی‌های محصول هستند که اثر بیشتری بر چگونگی رضایت مشتری پس از دریافت محصول دارند. نیازهای جذاب هرگز به‌طور صریح به وسیله مشتری بیان نشده یا مورد انتظار مشتری واقع نمی‌شوند. رضای کامل این نیازها رضایت مشتری را بیشتر افزایش می‌دهد. اگر مشتری آنها را دریافت نکند احساس نارضایتی نمی‌کند. رعایت این دسته از ویژگی‌ها سازمان را به رهبر بازار تبدیل می‌کند. نام دیگر این دسته از ویژگی‌ها «انگیزشی»<sup>۳</sup> است (همان).

یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها برنامه‌های درسی هستند که نقش تعیین‌کننده و غیر قابل انکاری را در جهت تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند (فتحی و اجارگاه، عارفی و شرف، ۱۳۸۸) و به‌طور گسترده اذعان شده که ارزشیابی برنامه درسی و دانش در آموزش عالی، قابلیت بررسی دارند (جیمز؛ ۲۰۱۴). از این‌رو، ارزشیابی برنامه درسی، سازوکاری است که اصلاح مدام روش‌ها را در آموزش عالی تضمین می‌کند. ارزیابی برنامه درسی به منظور تعیین میزان کیفیت، عبارت است از فرایند تعیین، تهیه و گردآوری اطلاعات با هدف متفاوت درباره میزان عملکرد عوامل و عناصر موجود در برنامه درسی که برای تصمیم‌گیری در جهت بهبود فرایند یادگیری و یاددهی مؤثر واقع می‌شوند (مهدی‌زاده و شفیع‌ی، ۱۳۸۸). از این‌رو، نظام‌های آموزش عالی در بیشتر کشورها در سال‌های اخیر تحت تأثیر فناوری، جهانی‌سازی و رقابت قرار گرفته‌اند. این تغییرات نه‌تنها اقدامات آموزش عالی را بلکه هدف‌ها، محتوا و ساختار آموزش عالی را نیز شکل، جهت و تغییر می‌دهند. در ادامه به برنامه‌های آموزش عالی برخی کشورها اشاره می‌شود:

### کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی آفریقای جنوبی

هدف اولیه برنامه درسی آموزش عالی آفریقا این است که باید پاسخگوی نیازهای اجتماعی، علائق و تأمین منابعی باشند که برای کارایی و اثربخشی بیشتر مورد استفاده قرار بگیرند؛ همچنین کیفیت بخشیدن به برنامه‌های دانشگاهی شامل: آموزش، پژوهش،

1. James

بهبود نظام آموزشی باشند (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۱). برنامه درسی آموزش عالی در آفریقای جنوبی ۱۶ بازده را به‌عنوان هدف‌های نظام گسترده آموزشی اعلام کرده است (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۱). یکی از بزرگترین نگرانی‌ها در آموزش عالی آفریقای جنوبی، مربوط به فرایندهای تحول و حفظ کیفیت استانداردها هم برای کارکنان دانشگاه و هم برای دانشجویان است. اغلب مؤسسات آموزشی کشمکش زیادی بین رشد و تنوع از یک سو و حفظ کیفیت از سوی دیگر را تجربه کرده‌اند (نوریس، ۲۰۱۱). هدف آموزش عالی در کشورهای آفریقای جنوبی این است که جوانان را به عنصری ارزشمند و فعال و آگاه تبدیل کند؛ به‌گونه‌ای که اجازه ندهند به‌عنوان ابزاری در خدمت فعالیت‌های اقتصادی و یا مصرف‌کننده صرف فرهنگ‌های تولید شده جهانی باشند. برنامه درسی باید طوری باشد که دانشجویان یاد بگیرند که در شرایط جهانی شدن چگونه بتوانند مسئول سرنوشت خود باشند.

### کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی استرالیا

هدف‌ها و سیاست‌های کلی نظام آموزش عالی در کشور استرالیا شامل آشنایی جوانان با مزایای ارزشمند استفاده از علم و مهارت‌آموزی، همچنین آشنایی با فرصت‌های رویارویی با چالش‌های پیش روی آنان است. برنامه درسی ملی در استرالیا بر پایه قابلیت‌های کار دانش‌محور، نوآوری و طراحی، روابط اجتماعی بهره‌ور، مشارکت فعال، فهم بیان فرهنگی، استقلال و پایداری، خودفهمی، اخلاق‌مدار، ارزش‌مدار و چندسواد است (برنامه درسی استرالیا، ۲۰۱۴). بنابراین هدف‌های برنامه درسی ملی کشور استرالیا، مجموعه نظام‌دار از آنچه فراگیران باید بدانند، بفهمند، ارزش بگذارند و در اجرای آن توانا باشند، اطمینان از نیل تمام دانشجویان به نتایج مورد انتظار، تهیه و تدوین پیامدهای یادگیری مورد انتظار برنامه درسی، تغییر رویکرد از تمرکز بر درون‌داد به تمرکز بر برون‌داد است (قاسم‌پور، ۱۳۸۹). در برنامه درسی، توجه ویژه شده است به اولویت‌های ملی، منطقه‌ای و اجتماعی که فراگیران باید برای یادگیری آنها تلاش کنند. یکی از هدف‌های برنامه درسی استرالیا کسب صلاحیت‌های تخصصی و تبدیل شدن به یادگیرندگان مادام‌العمر است (قربانی، نیلی و دلبری، ۱۳۹۳).



### کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی فنلاند

در نظام آموزشی فنلاند تمرکز سیاست آموزشی از ایجاد زیرساخت به بهبود کیفیت تغییر یافته است. مؤسسات آموزشی تشویق می‌شوند با یکدیگر و با جامعه همکاری کنند. هدف، ایجاد ساختار آموزشی ساده، شفاف و سازگار با موازین بین‌المللی و ایجاد محیطی آموزشی است که پاسخگوی خواست‌های فردی فراگیران و نیازهای جامعه باشد (همان). توسعه دوره‌های آموزش چندگانه، توسعه روند تعلیم و تربیت بزرگسالان، گسترش هماهنگی میان دولت، آموزش علوم و فرهنگ از هدف‌ها و سیاست‌های آموزشی در فنلاند است. در سال‌های اخیر، هدف‌های برنامه درسی آموزش عالی فنلاند، بر نخبه‌پروری (تربیت نخبگان)، تربیت نیروهای متخصص و حرفه‌ای، تأمین نیروی انسانی آموزش‌دیده، تخصیص سهمیه برای نیازهای آموزش بازار کار، آموزش علوم به‌عنوان عاملی برای تولید، پاسخ‌های انعطاف‌پذیر نسبت به تقاضا برای منابع مختلف، تمرکز بر بهره‌وری، آموزش دانشجویان برای موقعیت‌یابی در جامعه به‌ویژه برای شهروندی با خدمات مفید، بهره‌وری کامل از استعدادها بالقوه مورد نیاز برای دستیابی به فرصت‌های آموزشی برابر و آموزش به منظور تسریع توسعه جامعه برای برون‌رفت از موقعیت‌های نابرابر متمرکز است (یونسکو، ۲۰۰۴).

شاید نتوان پژوهشی را یافت که با استفاده از مدل کانو کیفیت برنامه درسی یک رشته دانشگاهی را ارزیابی کرده باشد. مدل کانو بیش از این در رشته‌هایی چون مدیریت، اقتصاد و صنایع کاربرد داشت ولی در پژوهش حاضر وارد رشته علوم تربیتی شد؛ البته پژوهش‌هایی درباره کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف به‌ویژه علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی با استفاده از الگوها و مدل‌های ارزشیابی مختلفی چون الگوی سیپ، الگوی سرکووال و ... انجام گرفته است که به برخی از آنها به‌عنوان پیشینه تجربی پژوهش اشاره می‌شود.

امینی، رحیمی و خدابخشی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی مقایسه‌ای کیفیت عناصر برنامه درسی در رشته علوم تربیتی» نشان دادند که در رشته علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان در عناصر برنامه درسی و تجهیزات آموزشی دارای میانگین بالاتری نسبت به دانشگاه آزاد اصفهان بود. شبیری و شمسی پاپکیاده (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی دانشگاه پیام نور» دریافتند که بین دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در عناصر برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی

درسی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور به جز عنصر گروه‌بندی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. قادری و شکاری (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی با عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان» به این نتیجه رسیدند که کیفیت کلی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان، در حد نسبتاً مطلوب بوده است. ملاک‌های ارزیابی هدف‌ها، محتوا، وضعیت فعالیت‌های پژوهشی، مواد و وسایل، وضعیت گروه‌های پژوهشی و فضای آموزشی، از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوبی بوده است. اعضای هیئت علمی، زمان در نظر گرفته شده را مطلوب، ولی دانشجویان آن را در سطح نامطلوبی ارزیابی کردند. از نظر اعضای هیئت علمی، روش تدریس و وضعیت ارزشیابی؛ مطلوب بود در حالی که دانشجویان آن را در سطح نسبتاً مطلوب گزارش کردند.

بارنس (۲۰۱۵) در پژوهشی که به صورت مطالعه کیفی با عنوان «تغییر برنامه درسی رشته علوم تربیتی» روی گروه کوچکی از معلمان کوئینزلند اجرا کرد، پنج عامل را شناسایی کرد. این عوامل عبارت‌اند از: علاقه ضعیف دانشجویان، برنامه درسی خارجی، سبک مدیریت، حمایت از سوی محیط مدرسه و تجلی عقاید شخصی برنامه‌ریزان. این عوامل باعث شد برنامه درسی این رشته تغییر یابد و برنامه جدیدی جایگزین شود. سائود (۲۰۱۳) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان رضایت دانشجویان از برنامه‌های درسی علوم تربیتی» به این نتیجه رسید که گرچه بیشتر دانشجویان (۸۴ درصد) از برنامه‌های درسی علوم تربیتی و زمان آن رضایت داشتند، بیشتر از ۸۵ درصد آنها معتقد بودند که روش آموزش باید به سمت آموزش موردی تغییر یابد. هرمانز<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)، پژوهشی با عنوان «ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی آموزشی» اجرا کرد. نتایج پژوهش وی نشان داد که استادان، کیفیت محتوا، هدف‌ها و ارزشیابی را مطلوب و بقیه عوامل را متوسط ارزیابی کرده‌اند ولی دانشجویان، کیفیت محتوا و هماهنگی برنامه درسی با تحولات علمی تخصصی و توانایی برنامه درسی در ایجاد توانایی تخصصی را نامطلوب و بقیه عوامل را متوسط ارزیابی کرده‌اند.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های درسی در آموزش عالی از اهمیت بسزایی برخوردار است و بررسی کیفیت آن در برهه‌های زمانی مختلف و ایجاد تغییرات در آن

1. Barnes

2. Hermanz

با توجه به تغییرات علم و فناوری، نیازها، امکانات، شرایط و ... از رسالت‌های مهم آموزش عالی است و در اغلب کشورها نیز مرسوم است.

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر بر اساس هدف از نوع پژوهش کاربردی و بر اساس روش و ماهیت از نوع توصیفی-پیمایشی است. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر بدون دستکاری در متغیرهای مورد نظر، شرح مفصلی از متغیرهای کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های کشور ارائه می‌شود؛ بنابراین از روش توصیفی که از معمول‌ترین و مناسب‌ترین روش‌هاست، استفاده شده است. همچنین از این جهت پیمایشی است که داده‌ها با مطالعه میدانی به دست آمده‌اند. جامعه آماری پژوهش، شامل همه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های دولتی کشور و استادان رشته برنامه‌ریزی درسی است. بر اساس آمار ارائه شده از سوی هر یک از دانشگاه‌های دولتی کشور، تعداد دانشجویان کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی ۱۱۵۲ نفر و تعداد استادان این رشته، ۱۶۰ نفر است. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود؛ بدین ترتیب که از میان استان‌های کشور، ۱۴ استان (آذربایجان شرقی، آذربایجان غربی، اردبیل، تهران، خراسان رضوی، اراک، همدان، اصفهان، شیراز، زابل، سمنان، قم، کاشان، کردستان، مازنداران) انتخاب شد. از هر استان نیز یک دانشگاه دولتی و از استان تهران بدلیل فراوانی دانشگاه‌ها دو دانشگاه (دانشگاه تبریز، دانشگاه ارومیه، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشگاه تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه فردوسی، دانشگاه اراک، دانشگاه بوعلی سینا، دانشگاه اصفهان، دانشگاه شیراز، دانشگاه سمنان، دانشگاه قم، دانشگاه کاشان، دانشگاه کردستان، دانشگاه مازندران) انتخاب شده و در هر دانشگاه نیز دانشجویان و استادان به شیوه تصادفی انتخاب شدند. بر اساس جدول مورگان تعداد نمونه در دانشجویان ۲۸۵ نفر و در استادان ۱۱۳ نفر تعیین شد. پرسشنامه‌های پژوهش از طریق ایمیل در اختیار دانشجویان و استادان قرار گرفت و تا زمانی که تعداد پرسشنامه‌های پاسخ داده شده به تعداد افراد تعیین شده در نمونه توزیع پرسشنامه برسد، ادامه یافت.

ابزارهای گردآوری اطلاعات از نوع پرسشنامه‌های محقق‌ساخته بود. پرسشنامه‌ها در دو نوع الف و ب تهیه و توزیع شد و از دانشجویان و استادان خواسته شد که ابتدا در پرسشنامه الف، مؤلفه‌ها را به لحاظ انتظاراتشان از رشته برنامه‌ریزی درسی، رتبه‌بندی

کنند. سپس در پرسشنامه ب، همان افراد میزان رضایتمندی خود را بر اساس ادراکاتشان از وضعیت موجود رشته برنامه‌ریزی درسی به لحاظ همان ویژگی‌ها رتبه بندی کردند. برای ساختن پرسشنامه اول که انتظارات و ادراکات گروه‌های آزمایشی را می‌سنجید، مبانی نظری و ادبیات رشته برنامه‌ریزی درسی با توجه به عناصر برنامه درسی مطالعه شد و پرسش‌های احتمالی که می‌توانست پیرامون هر عنصر مطرح باشد به صورت لیست تهیه شد. با در نظر گرفتن مدل کانو، پرسش‌ها برای هر عنصر برنامه درسی با توجه به ماهیت آن در قالب دو پرسشنامه طراحی شد که یکی از آنها انتظارات و دیگری ادراکات را می‌سنجید. در پرسشنامه دوم که برای سنجیدن سطح نیازهای گروه‌های آزمایشی از برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی با توجه به عناصر ده‌گانه بود، پرسش‌های طراحی شده برای سنجیدن ادراکات و انتظارات در قالب نیازها مطرح شد و از گروه‌های آزمایشی خواسته شد خود را در وضعیت احساس بیان شده قرار دهند و نوع برداشت خود را بیان کنند تا نوع و سطح نیازهای آنها سنجیده شود. هر دو پرسشنامه را استادان راهنما و مشاور و تعدادی از استادان گروه علوم تربیتی رشته برنامه‌ریزی درسی، بررسی کردند و اصلاحات لازم روی آن اعمال شد. سپس برای تعیین روایی پرسشنامه از نظرات استادان راهنما و مشاور و سپس استادان و متخصصان رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه نیز ابتدا پرسشنامه طراحی شده به صورت آزمایشی بین ۳۰ تن از استادان و دانشجویان اجرا شد و میزان پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده‌های مورد نیاز از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در بخش آمار استنباطی برای پاسخ به پرسش‌های اول و دوم پژوهش، به دلیل بررسی تفاوت بین میانگین‌ها در گروه آزمایشی یکسان، از آزمون تی همبسته، برای پاسخگویی به پرسش‌های سوم و چهارم پژوهش به دلیل دوبعدی بودن متغیرهای پژوهش و تعیین نیازهای الزامی، جذاب، تک‌بعدی و بی‌تفاوت دانشجویان و استادان در عناصر ده‌گانه اگر از ماتریس کانو و برای پاسخ به پرسش پنجم به دلیل بررسی تفاوت میانگین‌ها در گروه‌های آزمایشی متفاوت (استادان و دانشجویان) از آزمون تی مستقل استفاده شد.

## یافته‌های پژوهش

برای بررسی نرمال بودن توزیع نمره‌های مربوط به انتظارات و ادراکات دانشجویان و انتظارات و ادراکات استادان از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شده است که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	کولموگروف اسمیرنوف Z	سطح معنی‌داری
ادراکات دانشجویان	۲۸۵	۱/۳۰۵	۰/۰۶۶
انتظارات دانشجویان	۲۸۵	۱/۶۵۰	۰/۱۲۵
ادراکات استادان	۱۱۳	۱/۰۲۸	۰/۳۱۰
انتظارات استادان	۱۳۳	۱/۰۱۱	۰/۰۸۹

همان‌گونه که در جدول (۱) دیده می‌شود توزیع نمره‌های مربوط به هر چهار متغیر با مقدار  $Z > 1$  و  $p > 0.05$  نرمال است.

برای بررسی تفاوت انتظارات دانشجویان دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی با ادراک آنان از این رشته در عناصر ده‌گانه اگر از آزمون تی همبسته استفاده شد. نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) نتایج حاصل از آزمون t همبسته

ویژگی کیفیت خدمات آموزشی	میانگین ادراکات	میانگین انتظارات	فاصله (شکاف)	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
منطق	۹/۸۷	۱۹/۲۱	-۹/۳۴	۱۲/۱۸	۲۸۴	۰/۰۰۰
هدف‌ها	۱۴/۹۱	۲۲/۱۷	-۷/۲۶	۱۱/۶۰	۲۸۴	۰/۰۰۰
محتوا	۱۳/۳۱	۲۲/۲۹	-۸/۹۸	۹/۲۱	۲۸۴	۰/۰۰۰
راهبردهای تدریس و یادگیری	۱۰/۲۵	۱۶/۵۴	-۶/۲۹	۱۰/۸۷	۲۸۴	۰/۰۰۱
فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	۱۷/۹۴	۲۴/۵۹	-۶/۶۵	۸/۰۸	۲۸۴	۰/۰۰۰
مواد و منابع یادگیری	۱۱/۹۰	۱۸/۴۲	-۶/۵۲	۱۰/۱۴	۲۸۴	۰/۰۰۰
گروه بندی فراگیران	۱۷/۴۹	۲۱/۸۵	-۴/۳۶	۹/۵۹	۲۸۴	۰/۰۰۵
زمان و مکان یادگیری	۷/۰۸	۱۱/۶۲	-۴/۵۴	۹/۶۵	۲۸۴	۰/۰۰۳
ارزشیابی	۱۴/۴۰	۲۰/۵۲	-۶/۱۲	۷/۹۶	۲۸۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۲) دیده می‌شود در سطح  $p < 0/01$ ، بین انتظارات و ادراکات دانشجویان، در تمامی عناصر ده‌گانه برنامه درسی، تفاوت وجود دارد. همچنین این یافته‌ها نشان می‌دهد که انتظارات دانشجویان از منطق، هدف‌ها، محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی فراگیران، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی بیشتر از ادراکات آنهاست. برای بررسی تفاوت انتظارات استادان برنامه‌ریزی درسی با ادراک آنان از این رشته در عناصر ده‌گانه اگر از آزمون تی همبسته استفاده شد. نتایج در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳) نتایج حاصل از آزمون  $t$  همبسته

ویژگی کیفیت خدمات آموزشی	میانگین ادراکات	میانگین انتظارات	فاصله (شکاف)	آماره $t$	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
منطق	۹/۸۵	۱۷/۸۱	-۷/۹۶	۱۰/۲۱	۲۸۴	۰/۰۰۰
هدف‌ها	۱۵/۸۵	۲۳/۰۱	-۷/۱۶	۹/۲۳	۲۸۴	۰/۰۰۰
محتوا	۱۳/۹۶	۲۳/۲۹	-۹/۳۳	۸/۲۵	۲۸۴	۰/۰۰۰
راهبردهای تدریس و یادگیری	۱۶/۵۹	۱۶/۵۴	۰/۰۵	۱۲/۱۱	۲۸۴	۰/۲۱۴
فعالیت‌های یاددهی و یادگیری	۱۸/۲۶	۲۲/۴۱	-۴/۱۵	۱۰/۳۲	۲۸۴	۰/۰۰۲
مواد و منابع یادگیری	۱۰/۰۳	۱۸/۹۶	-۸/۹۳	۷/۸۰	۲۸۴	۰/۰۰۰
گروه‌بندی فراگیران	۲۰/۳۸	۲۰/۵۵	-۰/۱۷	۹/۳۶	۲۸۴	۰/۰۶۲
زمان و مکان یادگیری	۶/۸۸	۱۰/۷۹	-۳/۹۱	۸/۵۵	۲۸۴	۰/۰۰۵
ارزشیابی	۱۶/۶۶	۲۱/۲۰	-۴/۵۴	۷/۶۴	۲۸۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۳) دیده می‌شود در سطح  $p < 0/01$ ، بین انتظارات و ادراکات استادان از منطق، هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی تفاوت وجود دارد ولی بین انتظارات و ادراکات استادان از راهبردهای تدریس و یادگیری و گروه‌بندی فراگیران رابطه معنی‌دار وجود ندارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که انتظارات استادان از منطق، هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های

یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی بیشتر از ادراکات آنهاست.

برای تعیین نیازهای الزامی، جذاب، تک‌بعدی و بی‌تفاوت دانشجویان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی از ماتریس کانو استفاده شد. نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) نیازهای الزامی، جذاب، تک‌بعدی و بی‌تفاوت دانشجویان با توجه به ماتریس کانو

نوع خدمات	جمع	فراوانی				ویژگی	مقیاس
		بی تفاوت	الزامی	تک بعدی	جذاب		
الزامی	۲۸۵	۵	۲۰۲	۱۶	۶۲	توجه به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری	نیاز
جذاب	۲۸۵	۱	۸۹	۱۰	۱۸۵	توجه به روش‌های یادگیری مسائل بروز جهانی	
الزامی	۲۸۵	۱۷	۱۷۶	۲۰	۷۲	توجه به زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و ... در برنامه درسی	
جذاب	۲۸۵	۵	۷۲	۴۵	۱۶۳	توجه به نیازهای دانشجویان و جامعه	
تک بعدی	۲۸۵	۱۶	۵۷	۱۸۲	۳۰	توجه به دانش مورد نیاز دانشجویان	اهداف
تک بعدی	۲۸۵	۲۰	۲۱	۱۶۹	۷۵	توجه به دانش مورد نیاز در جامعه	
الزامی	۲۸۵	۲	۱۷۲	۸	۱۰۳	توجه به مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان	
جذاب	۲۸۵	۱۰	۱۰۶	۱۰	۱۵۹	توجه به مهارت‌های مورد نیاز جامعه	
بی تفاوت	۲۸۵	۱۹۳	۱۶	۲	۷۴	توجه به ایجاد زمینه‌های عاطفی دانشجویان	

نوع خدمات	جمع	فراوانی				ویژگی	مؤلفه ها
		بی تفاوت	الزامی	تک بعدی	جذاب		
الزامی	۲۸۵	۲	۱۸۰	۳۸	۶۵	به روز بودن و منطبق بودن محتوای دروس با یافته های جدید جهانی	مفرد
الزامی	۲۸۵	۱۰	۱۴۰	۱۴	۱۲۱	تناسب محتوای دروس با توانایی های دانشجویان	
جذاب	۲۸۵	۳۰	۵۲	۴۱	۱۶۲	در نظر داشتن ارتباط بین محتوای رشته ها با محتواهای رشته های علمی وابسته	
جذاب	۲۸۵	۱۲	۹۷	۱۸	۱۵۸	توجه به تقویت تفکر خلاق	
جذاب	۲۸۵	۱۰	۱۰۲	۲۰	۱۵۳	توجه به اصل تقویت تفکر انتقادی	
تک بعدی	۲۸۵	۵۶	۳۰	۱۴۷	۵۲	توجه به تعاملات پیوسته	راهبردهای تدریس و یادگیری
تک بعدی	۲۸۵	۳۱	۵۰	۱۶۸	۳۶	توجه به نقد و ارزیابی نظریه ها	
الزامی	۲۸۵	۱۴	۲۰۰	۱۶	۵۵	توجه به اصل سوال محوری	
جذاب	۲۸۵	۳۰	۶۷	۳۷	۱۵۱	تاکید بر یادگیری موضوعات تخصصی از طریق همیاری	فعالیت یاددهی و یادگیری
جذاب	۲۸۵	۲۳	۸۴	۳۹	۱۳۹	تاکید بر یادگیری فعال	
تک بعدی	۲۸۵	۱۱	۳۵	۱۴۹	۹۰	تاکید بر یادگیری گروهی و مشارکتی	
جذاب	۲۸۵	۱۰	۵۸	۱۲	۲۰۵	تشویق به کاوشگری و پژوهش	
جذاب	۲۸۵	۹	۸۶	۱۰	۱۸۰	پرورش مهارت های سطح بالای تفکر	
جذاب	۲۸۵	۶	۶۳	۲۹	۱۸۷	تاکید بر انواع فعالیت های متنوع یادگیری	
الزامی	۲۸۵	۱۴	۱۲۸	۳۶	۱۰۷	فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی	



نوع خدمات	جمع	فراوانی				ویژگی	مزنه ها
		بی تفاوت	الزامی	تک بعدی	جذاب		
جذاب	۲۸۵	۲۱	۹۱	۳۱	۱۴۲	اصل فعال ساختن یادگیرنده	مواد و منابع یادگیری
الزامی	۲۸۵	۲	۱۵۶	۱۹	۱۰۸	به روز بودن منابع	
تک بعدی	۲۸۵	۴۰	۳۳	۱۴۹	۶۳	قابلیت دسترسی به مواد و منابع یادگیری چندرسانه ای	
جذاب	۲۸۵	۹	۸۳	۲۰	۱۷۳	توجه به منابع و مواد یادگیری گوناگون و متنوع	
بی تفاوت	۲۸۵	۱۴۰	۵۰	۴۴	۵۱	تاکید بر تعامل خلاق با اساتید و دانشجویان در زمینه مباحث تخصصی	گروه بندی فراگیران
تک بعدی	۲۸۵	۲۶	۵۷	۱۲۰	۸۲	فهم مسائل به طور دسته جمعی	
بی تفاوت	۲۸۵	۱۵۲	۱۵	۱۰۱	۱۷	تشکیل گروه های دانشجویی براساس مسائل و موضوعات مطرح شده	
جذاب	۲۸۵	۲۵	۴۳	۶۱	۱۵۶	تشکیل گروه ها برای نیل به اهداف در زمینه موضوعات تخصصی و تربیتی	
جذاب	۲۸۵	۴۵	۵۳	۶۷	۱۲۰	پاسخگویی و مسئولیت گروهی و فردی در رابطه با یادگیری	
تک بعدی	۲۸۵	۸	۲۵	۱۵۶	۹۶	توجه به انعطاف پذیری در زمان یادگیری	
جذاب	۲۸۵	۲۷	۸۴	۵۱	۱۲۳	بهره گیری از فضاهای یادگیری متنوع و انعطاف پذیر	
جذاب	۲۸۵	۲۰	۱۰۹	۱۱	۱۴۵	استفاده از فضای یادگیری برای تقویت تعاملات چندگانه در زمینه موضوعات تخصصی	

نوع خدمات	جمع	فراوانی				ویژگی	شماره
		بی تفاوت	الزامی	تک بعدی	جذاب		
جذاب	۲۸۵	۱۴	۵۲	۲۶	۱۹۳	اصل دادن فرصت خودارزیابی	۱۰
تک بعدی	۲۸۵	۳۸	۴۲	۱۲۳	۸۲	تأکید بر ارزشیابی مستمر	
الزامی	۲۸۵	۲۲	۱۱۹	۵۱	۹۳	تأکید بر حل مسئله به عنوان بخشی از ارزشیابی	
جذاب	۲۸۵	۱۲	۸۶	۳۲	۱۵۵	توازن بین ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی دانشجویان	
بی تفاوت	۲۸۵	۱۸۶	۲۵	۴۹	۲۵	توجه به ارزشیابی موضوعات تخصصی توسط همکلاسی‌ها	

یافته‌های پژوهش با توجه به ماتریس کانو نشان می‌دهد که دانشجویان در هر یک از عناصر برنامه درسی نیازهای جذاب، تک‌بعدی، الزامی و بی‌تفاوت جداگانه‌ای را دارند. از دیدگاه دانشجویان، توجه به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری، توجه به زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و ... در برنامه درسی، توجه به مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان، به‌روز بودن و منطبق بودن محتوای درس‌ها با یافته‌های جدید جهانی، تناسب محتوای درس‌ها با توانایی دانشجویان، توجه به اصل پرسش‌محوری، فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی، به‌روز بودن منابع، تأکید بر حل مسئله به‌عنوان بخشی از ارزشیابی جزو نیازهای الزامی محسوب می‌شوند. برای تعیین نیازهای الزامی، جذاب، تک‌بعدی و بی‌تفاوت استادان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی از ماتریس کانو استفاده شد. نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول (۵) نیازهای الزامی، جذاب، تک بعدی و بی تفاوت استادان با توجه به ماتریس کانو

نوع خدمات	جمع	فراوانی				ویژگی	رتبه
		بی تفاوت	الزامی	تک بعدی	جذاب		
الزامی	۱۱۳	۳	۹۶	۴	۱۰	توجه به یادگیری مادام العمر و یادگیری چگونگی یادگیری	منظور
الزامی	۱۱۳	۲	۸۹	۸	۱۴	توجه به روش های یادگیری مسائل بروز جهانی	
جذاب	۱۱۳	۴	۳۸	۲۵	۴۶	توجه به زمینه های مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و ... در برنامه درسی	
تک بعدی	۱۱۳	۴	۲۶	۵۱	۳۲	توجه به نیازهای دانشجویان و جامعه	
جذاب	۱۱۳	۶	۳۱	۳۷	۳۹	توجه به دانش مورد نیاز دانشجویان	مورد نیاز
جذاب	۱۱۳	۸	۴۱	۲۰	۴۴	توجه به دانش مورد نیاز در جامعه	
تک بعدی	۱۱۳	۱	۲۳	۷۹	۱۰	توجه به مهارت های مورد نیاز دانشجویان	
الزامی	۱۱۳	-	۱۰۳	۲	۸	توجه به مهارت های مورد نیاز جامعه	
تک بعدی	۱۱۳	۱	۹	۹۰	۱۳	توجه به ایجاد زمینه های عاطفی دانشجویان	مورد نیاز
الزامی	۱۱۳	-	۹۶	-	۱۷	به روز بودن و منطبق بودن محتوای درس ها با یافته های جدید جهانی	
الزامی	۱۱۳	۱	۷۳	۲	۳۷	تناسب محتوای درس ها با توانایی دانشجویان	
جذاب	۱۱۳	۷	۳۳	۲۰	۵۳	در نظر داشتن ارتباط بین محتوای رشته ها با محتوای رشته های علمی وابسته	
الزامی	۱۱۳	۱	۷۱	۹	۲۲	توجه به تقویت تفکر خلاق	مورد نیاز
الزامی	۱۱۳	-	۸۳	۴	۲۶	توجه به اصل تقویت تفکر انتقادی	

نوع خدمات	جمع	فراوانی				ویژگی	مؤلفه‌ها
		بی تفاوت	الزامی	تک‌بعدی	جذاب		
تک‌بعدی	۱۱۳	۱۲	۲۶	۴۶	۲۹	توجه به تعاملات پیوسته	زاهبردهای تدریس و یادگیری
تک‌بعدی	۱۱۳	۱۸	۱۱	۶۳	۲۱	توجه به نقد و ارزیابی نظریه‌ها	
جذاب	۱۱۳	-	۲۲	۱	۹۰	توجه به اصل پرسش محوری	
بی تفاوت	۱۱۳	۵۷	۹	۳۶	۱۱	تأکید بر یادگیری موضوعات تخصصی از طریق همیاری	فعالیت‌های یاددهی و یادگیری
الزامی	۱۱۳	۲	۷۶	۸	۲۷	تأکید بر یادگیری فعال	
بی تفاوت	۱۱۳	۴۹	۲۵	۵	۳۴	تأکید بر یادگیری گروهی و مشارکتی	
الزامی	۱۱۳	۱	۸۳	۸	۲۱	تشویق به کاوشگری و پژوهش	
الزامی	۱۱۳	۷	۵۱	۲۱	۳۴	پرورش مهارت‌های سطح بالای تفکر	
جذاب	۱۱۳	۱	۱۱	-	۱۰۱	تأکید بر انواع فعالیت‌های متنوع یادگیری	
الزامی	۱۱۳	-	۸۱	۳	۲۹	فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی	
الزامی	۱۱۳	۲	۶۹	۴	۳۵	اصل فعال ساختن یادگیرنده	مواد و منابع یادگیری
الزامی	۱۱۳	۲	۷۳	۶	۳۲	به‌روز بودن منابع	
جذاب	۱۱۳	۱۰	۳۵	۱۲	۵۶	قابلیت دسترسی به مواد و منابع یادگیری چندرسانه‌ای	
تک‌بعدی	۱۱۳	۱۴	۲۶	۴۶	۲۷	توجه به منابع و مواد یادگیری گوناگون و متنوع	
تک‌بعدی	۱۱۳	۱۸	۳۰	۵۶	۹	تأکید بر تعامل خلاق با استادان و دانشجویان در زمینه مباحث تخصصی	گروه‌بندی فراگیران
الزامی	۱۱۳	۳	۵۶	۱۴	۴۰	فهم مسائل به‌طور دسته‌جمعی	
بی تفاوت	۱۱۳	۶۸	۷	۲۰	۱۸	تشکیل گروه‌های دانشجویی بر اساس مسائل و موضوعات مطرح شده	
تک‌بعدی	۱۱۳	۷	۹	۷۶	۲۱	تشکیل گروه‌ها برای نیل به هدف‌ها در زمینه موضوعات تخصصی و تربیتی	
الزامی	۱۱۳	-	۹۸	۲	۱۳	پاسخگویی و مسئولیت گروهی و فردی در رابطه با یادگیری	

نوع خدمات	جمع	فراوانی				ویژگی	بافته‌ها
		بی تفاوت	الزامی	تک بعدی	جذاب		
جدای	۱۱۳	۱۹	۳۱	۱۹	۴۴	توجه به انعطاف پذیری در زمان یادگیری	زمان و مکان یادگیری
تک بعدی	۱۱۳	۱۰	۱۳	۵۸	۳۲	بهره گیری از فضاهاى یادگیری متنوع و انعطاف پذیر	
بی تفاوت	۱۱۳	۶۰	۲۲	۱۱	۲۰	استفاده از فضای یادگیری برای تقویت تعاملات چندگانه در زمینه موضوعات تخصصی	
الزامی	۱۱۳	-	۱۰۴	۱	۸	اصل دادن فرصت خودارزیابی	ارزشیابی
تک بعدی	۱۱۳	۳۰	۳۲	۴۷	۴	تأکید بر ارزشیابی مستمر	
جذاب	۱۱۳	۲	۱۸	۵	۸۸	تأکید بر حل مسئله به عنوان بخشی از ارزشیابی	
الزامی	۱۱۳	۱	۶۱	۱۰	۴۱	توازن بین ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی دانشجویان	
تک بعدی	۱۱۳	۱۶	۱۰	۷۷	۱۰	توجه به ارزشیابی موضوعات تخصصی توسط همکلاسی‌ها	

یافته‌های پژوهش با توجه به ماتریس کانو نشان می‌دهد که استادان در هر یک از عناصر برنامه درسی نیازهای جذاب، تک بعدی، الزامی و بی تفاوت جداگانه‌ای دارند. از دیدگاه استادان توجه به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری، توجه به روش‌های یادگیری مسائل به‌روز جهانی، توجه به مهارت‌های مورد نیاز جامعه، به‌روز بودن و منطبق بودن محتوای درس‌ها با یافته‌های جدید جهانی، تناسب محتوای درس‌ها با توانایی‌های دانشجویان، توجه به تقویت تفکر خلاق، توجه به اصل تقویت تفکر انتقادی، تأکید بر یادگیری فعال، تشویق به کاوشگری و پژوهش، پرورش مهارت‌های سطح بالای تفکر، فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی، اصل فعال ساختن یادگیرنده، به‌روز بودن منابع، فهم مسائل به‌طور دسته‌جمعی، پاسخگویی و مسئولیت

گروهی و فردی در رابطه با یادگیری، اصل دادن فرصت خودارزیابی، توازن بین ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی دانشجویان جزو نیازهای الزامی به شمار می‌آیند. برای بررسی تفاوت انتظارات و ادراکات دانشجویان با استادان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی از آزمون  $t$  مستقل استفاده شده است.

جدول (۶) نتایج آزمون  $t$  مستقل برای تعیین تفاوت بین انتظارات و ادراکات دانشجویان با استادان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی

سطح معنی‌داری	T	df	میانگین	تعداد	گروه	
۰/۰۱۴	۳/۲۹	۳۶۹	۱۴/۲۷	۱۱۳	استادان	ادراکات
			۱۳/۰۱	۲۵۸	دانشجویان	
۰/۲۴۷	۷/۷۲	۳۶۹	۱۹/۳۹	۱۱۳	استادان	انتظارات
			۱۹/۶۹	۲۵۸	دانشجویان	

نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی‌داری ۰/۰۱۴، بین میانگین ادراکات دانشجویان با استادان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به میانگین‌ها دیده می‌شود که میانگین ادراکات استادان بیشتر از میانگین ادراکات دانشجویان است. نتایج نشان می‌دهد که بر اساس سطح معنی‌داری ۰/۲۴۷، بین میانگین انتظارات دانشجویان با استادان در عناصر ده‌گانه اگر در رشته برنامه‌ریزی درسی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین انتظارات و ادراکات دانشجویان در تمامی عناصر ده‌گانه برنامه درسی تفاوت وجود دارد. همچنین این یافته‌ها نشان می‌دهد که انتظارات دانشجویان از منطق، هدف‌ها، محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی فراگیران، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی بیشتر از ادراکات آنهاست. از دیدگاه دانشجویان توجه به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری، توجه به زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی،

سیاسی و ... در برنامه درسی، توجه به مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان، به‌روز بودن و منطبق بودن محتوای درس‌ها با یافته‌های جدید جهانی، تناسب محتوای درس با توانایی دانشجویان، توجه به اصل پرسش‌محوری، فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی، به‌روز بودن منابع، تأکید بر حل مسئله به‌عنوان بخشی از ارزشیابی جزو نیازهای الزامی محسوب می‌شوند. یافته‌های پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های پیری، اسدیان و درخشانی (۱۳۹۷)؛ محبی امین، ربیعی و کیدوری (۱۳۹۴)؛ فتحی آذر، بدری گرگری و قهرمان‌زاده کوچکی (۱۳۹۲)؛ هرمانز (۲۰۱۳) همسوست. نتایج پژوهش پیری و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که در ارتباط با هدف و محتوا، نیازها و انتظارات دانشجویان در حد متوسط برآورد شده است؛ اما در ارتباط با راهبردهای اجرایی (راهبردهای یاددهی - یادگیری، راهبردهای مدیریتی) و راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی نتوانسته است نیازها و انتظارات آنها را برآورده سازد. نتایج پژوهش محبی امین و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان داد که از دیدگاه دانشجویان، وضعیت کیفیت درونی برنامه درسی اخلاق پزشکی در تمام عناصر ۹ گانه نامطلوب است. کیفیت بیرونی برنامه درسی اخلاق در مؤلفه‌های دانش و نگرش در سطح متوسط قرار دارد و مؤلفه مهارت، نامطلوب ارزیابی شده است. در مجموع، کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی اخلاق پزشکی در وضعیت نامطلوب قرار دارد. فتحی آذر و همکاران (۱۳۹۲) نیز به این نتیجه رسیدند که هدف‌ها و سرفصل‌های این رشته به بازنگری نیاز دارند. همچنین، دانشکده‌های علوم تربیتی از نظر امکانات و تجهیزات لازم و نیروی انسانی متخصص برای اجرای هدف‌ها ضعیف هستند. محتوای این رشته از لحاظ منطقی با یکدیگر ارتباط داشته اما از نظر به‌روز بودن پیشرفت نکرده است و جامعیت لازم را ندارد. از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های قادری و شکاری (۱۳۹۳) و سائود (۲۰۱۳) ناهم‌سوست. یافته‌های پژوهش قادری و شکاری (۱۳۹۳) نشان داد که کیفیت کلی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان، در حد نسبتاً مطلوب بوده است. ملاک‌های ارزیابی هدف‌ها، محتوا، وضعیت فعالیت‌های پژوهشی، مواد و وسایل، وضعیت گروه‌های پژوهشی و فضای آموزشی، از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوبی است. نتایج پژوهش سائود (۲۰۱۳) نیز نشان داد که بیشتر دانشجویان (۸۴ درصد) از برنامه‌های درسی علوم تربیتی و زمان آن رضایت داشتند و بیشتر از ۸۵ درصد آنها بر این باور بودند که روش آموزش باید به سمت آموزش موردی تغییر یابد.

مطابق یافته‌های پژوهش، بین انتظارات و ادراکات استادان از منطق، هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی تفاوت وجود دارد ولی بین انتظارات و ادراکات استادان از راهبردهای تدریس و یادگیری و گروه‌بندی فراگیران رابطه معنی‌دار وجود ندارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که انتظارات استادان از منطق، هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی بیشتر از ادراکات آنهاست. از دیدگاه استادان، توجه به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری، توجه به روش‌های یادگیری مسائل به‌روز جهانی، توجه به مهارت‌های مورد نیاز جامعه، به‌روز بودن و منطبق بودن محتوای درس‌ها با یافته‌های جدید جهانی، تناسب محتوای درس‌ها با توانایی دانشجویان، توجه به تقویت تفکر خلاق، توجه به اصل تقویت تفکر انتقادی، تأکید بر یادگیری فعال، تشویق به کاوشگری و پژوهش، پرورش مهارت‌های سطح بالای تفکر، فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی، اصل فعال ساختن یادگیرنده، به‌روز بودن منابع، فهم مسائل به‌طور دسته‌جمعی، پاسخگویی و مسئولیت‌گروهی و فردی در رابطه با یادگیری، اصل دادن فرصت خودارزیابی، توازن بین ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی دانشجویان جزو نیازهای الزامی به حساب می‌آیند. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های خسروی، جعفری و میرشاه جعفری (۱۳۸۸) و مهدی‌زاده و شفیعی (۱۳۸۷) همسوست. نتایج پژوهش خسروی و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که میزان استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی، ابزارهای آموزشی و راهبردهای نوین آموزشی در وضع موجود از سطح متوسط پایین‌تر است و همچنین نگرش استادان به این سه مؤلفه در وضع مطلوب، مثبت است. مهدی‌زاده و شفیعی (۱۳۸۷) نیز دریافته‌اند که برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش معلمان در هیچ‌یک از عناصر مورد بررسی از مطلوبیت و پویایی لازم برخوردار نبوده است. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش قادری و شکاری (۱۳۹۳) و هرمانز (۲۰۱۳) ناهم‌سوست. یافته‌های پژوهش قادری و شکاری (۱۳۹۳) نشان داد کیفیت کلی برنامه‌های درسی که کیفیت کلی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان، در حد نسبتاً مطلوب بوده است. نتایج پژوهش هرمانز (۲۰۱۳) نشان داد که استادان، کیفیت محتوا، هدف‌ها و ارزشیابی را مطلوب و بقیه عوامل را متوسط ارزیابی کرده‌اند.



نتایج پژوهش نشان داد که در زمینه منطق رشته برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه استادان و دانشجویان شکاف وجود دارد. بدین ترتیب که در برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در دوره کارشناسی ارشد توجه کمی به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری می‌شود. در برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در دوره کارشناسی ارشد به روش‌های یادگیری مسائل به‌روز جهانی توجه کمی شده و زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و ... در برنامه درسی و نیازهای دانش‌آموزان و جامعه کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

یکی از یافته‌های پژوهش نشان داد که در زمینه هدف‌های رشته برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه استادان و دانشجویان شکاف زیادی وجود دارد. بدین ترتیب که هدف‌ها بیشتر تأمین‌کننده حوزه دانش و معلومات فراگیران است و کمتر به حوزه مهارت و نگرش توجه شده است. یکی از مشکلاتی که در مورد هدف‌های این رشته وجود دارد مشخص و روشن نبودن هدف‌هاست. همچنین مطابق یافته‌های پژوهش، هدف‌های برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی کمتر به نیازهای دانشجویان و نیازهای جامعه یا بازار کار توجه می‌کنند. بنابراین، یکی از نکات مهمی که در تعیین هدف‌ها اهمیت دارد مطابق ساختن هدف‌ها با واقعیت‌های جامعه و اقتضای امکانات آن جامعه است که متأسفانه در کشور ما هدف‌ها اندکی دور از واقعیت جامعه تدوین شده است و بهتر است که در این زمینه مورد بازنگری و تغییر قرار گیرد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در زمینه محتوای رشته برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه استادان و دانشجویان، شکاف زیادی وجود دارد. بدین ترتیب که اگر محتوای تدوین شده در طی گذشت زمان و در اثر تغییر نیازهای جامعه تغییر نکند باعث می‌شود که تناسب بین هدف‌ها و محتوا از بین رود. چراکه با تغییر در نیازها، هدف‌ها نیز تغییر کرده و در نتیجه لزوم تغییر در محتوا نیز به وجود می‌آید. در رشته برنامه‌ریزی درسی محتوایی که ارائه می‌شود، به‌روز نیست. در برخی درس‌ها ارتباط منطقی از لحاظ طولی و عرضی بین محتوای درس‌ها وجود ندارد. مخصوصاً هنگام ارائه درس‌ها در ترم این ارتباط رعایت نمی‌شود. مسئولان آموزشی باید این نکته را همیشه در نظر داشته باشند که درس‌ها را بر اساس پیش‌نیازهای‌شان در طول تحصیل ارائه دهند. چراکه در این صورت، نظم و ارتباط منطقی بین محتوا رعایت خواهد شد و این در میزان یادگیری فراگیر تأثیرگذار است. از دیدگاه استادان و دانشجویان، در محتوای رشته برنامه‌ریزی درسی باید در خصوص به‌روز بودن و منطبق بودن محتوای درس‌ها با یافته‌های جدید

جهانی، تناسب محتوای درس‌ها با توانایی دانشجویان، در نظر داشتن ارتباط بین محتوای رشته‌ها با محتوای رشته‌های علمی وابسته، توجه به تقویت تفکر خلاق، توجه به اصل تقویت تفکر انتقادی، اهمیت زیادی داده شود.

دیگر یافته پژوهش نشان داد که در زمینه مواد و منابع رشته برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه استادان و دانشجویان، شکاف زیادی وجود دارد. بدین ترتیب که در رشته برنامه‌ریزی درسی به جای توجه بیشتر به درس‌های عملی و کاربردی ساختن آنها بیشتر به درس‌های نظری توجه می‌شود که باعث می‌شود دانشجو از لحاظ شناختی، توانایی لازم و کافی را به دست آورد اما در مورد مهارت کاربردی و عملی آن‌طور که باید و شاید توانایی لازم را پیدا نکند. از دیدگاه استادان و دانشجویان نیاز است تا در برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی به قابلیت دسترسی به مواد و منابع یادگیری چندرسانه‌ای و منابع و مواد یادگیری گوناگون و متنوع توجه ویژه‌ای صورت گیرد. علاوه بر میزان دانش و آگاهی دانشجو از درس، باید گفت که امکانات و زمان کافی و همچنین پشتکار دانشجو و فعالیت مدرس نیز برای اجرای روش‌های فعال تدریس لازم است تا بتوان این روش‌ها را اجرا کرد. به این معنی که بعضی از روش‌ها مانند حل مسئله و یادگیری مشارکتی به خاطر مشکلات فوق کمتر اجرا می‌شوند.

بر اساس یافته دیگری از پژوهش، در زمینه راهبردهای یاددهی یادگیری رشته برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه استادان و دانشجویان، شکاف زیادی وجود دارد. بدین ترتیب که بیشترین روش‌های مورد استفاده در کلاس‌های درس این رشته، روش‌های سخنرانی، پرسش و پاسخ و بحث گروهی است و تقریباً می‌توان گفت استادان از این روش‌ها بیشتر استفاده می‌کنند. روش‌های تدریس باید با توجه به نوع هدف و محتوا متغیر باشد و نمی‌توان برای هر هدف و محتوایی در هر حیطه‌ای مثلاً شناختی، روانی-حرکتی یا عاطفی از یک روش ثابت استفاده کرد. به همین خاطر باید روش‌های مختلفی با توجه به نوع هدف و محتوا به کار گرفته شود و از روش‌های فعال تدریس که تأکیدشان بر فرایند حل مسئله است، استفاده شود. علاوه بر روش سخنرانی، استادان از روش‌های دیگری هم استفاده می‌کنند که دانشجو نیز وارد بحث شده و فعالانه با موضوع درگیر شود. از جمله این روش‌ها بحث گروهی، یادگیری مشارکتی، پروژه‌ای، پرسش و پاسخ و... است که استادان بسته به نوع درس‌ها و محتوا از این روش‌ها استفاده می‌کنند. نتایج پژوهش همچنین نشان‌دهنده آن است که از دیدگاه استادان و دانشجویان در زمینه فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، شکاف وجود دارد؛ بدین ترتیب که در این برنامه

درسی تأکید کمی بر یادگیری فعال، یادگیری گروهی و مشارکتی، کاوشگری و پژوهش، پرورش مهارت‌های سطح بالای تفکر، انواع فعالیت‌های متنوع یادگیری و فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی شده است.

بر اساس یافته دیگر پژوهش، از دیدگاه استادان و دانشجویان در زمینه گروه‌بندی فراگیران، شکاف وجود دارد؛ بدین ترتیب که در این برنامه درسی بر تعامل خلاق با استادان و دانشجویان در زمینه مباحث تخصصی، فهم مسائل به‌طور دسته‌جمعی، تشکیل گروه‌های دانشجویی بر اساس مسائل و موضوعات مطرح شده، تشکیل گروه‌ها برای نیل به هدف‌ها در زمینه موضوعات تخصصی و تربیتی، پاسخگویی، مسئولیت گروهی و فردی در رابطه با یادگیری توجه کمی شده است.

یافته دیگر نشان داد که از دیدگاه استادان و دانشجویان در زمینه زمان و مکان یادگیری، شکاف وجود دارد؛ بدین ترتیب که در این برنامه درسی توجه کمی به انعطاف‌پذیری در زمان یادگیری، بهره‌گیری از فضاهای یادگیری متنوع و انعطاف‌پذیر و استفاده از فضای یادگیری برای تقویت تعاملات چندگانه در زمینه موضوعات تخصصی شده است.

دیگر یافته پژوهش نشان داد که از دیدگاه استادان و دانشجویان در زمینه ارزشیابی، شکاف وجود دارد؛ بدین ترتیب که در برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی در دوره کارشناسی ارشد؛ اصل دادن فرصت خودارزیابی، تأکید بر ارزشیابی مستمر، تأکید بر حل مسئله به‌عنوان بخشی از ارزشیابی، توازن بین ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی دانشجویان و ارزشیابی موضوعات تخصصی توسط هم‌کلاسی‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

به‌طور کلی با توجه به یافته‌های ماتریس کانومی توان گفت که از دیدگاه دانشجویان توجه به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری، توجه به زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و ... در برنامه درسی، توجه به مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان، به‌روز بودن و منطبق بودن محتوای درس‌ها با یافته‌های جدید جهانی، تناسب محتوای درس‌ها با توانایی‌های دانشجویان، توجه به اصل پرسش‌محوری، فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی، به‌روز بودن منابع و تأکید بر حل مسئله به‌عنوان بخشی از ارزشیابی؛ جزو نیازهای الزامی است و برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی باید با توجه به این نیازها تغییر یابد.

همچنین مطابق ماتریس کانو از دیدگاه استادان؛ توجه به یادگیری مادام‌العمر و یادگیری چگونگی یادگیری، توجه به روش‌های یادگیری مسائل به‌روز جهانی، توجه به مهارت‌های مورد نیاز جامعه، به‌روز بودن و منطبق بودن محتوای درس‌ها با یافته‌های جدید جهانی، تناسب محتوای درس‌ها با توانایی‌های دانشجویان، توجه به تقویت تفکر خلاق، توجه به اصل تقویت تفکر انتقادی، تأکید بر یادگیری فعال، تشویق به کاوشگری و پژوهش، پرورش مهارت‌های سطح بالای تفکر، فرصت دادن به دانشجویان برای بروز تفکر انتقادی، اصل فعال ساختن یادگیرنده، به‌روز بودن منابع، فهم مسائل به‌طور دسته‌جمعی، پاسخگویی و مسئولیت‌گرویی و فردی در رابطه با یادگیری، اصل دادن فرصت خودارزیابی و توازن بین ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی دانشجویان جزو نیازهای الزامی است و برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی باید با توجه به این نیازها تغییر یابد.

نتایج حاصل از ماتریس کانو نشان می‌دهد بین ادراکات و انتظارات استادان و دانشجویان از عناصر ده‌گانه برنامه درسی شکاف وجود دارد، به‌طوری که انتظارات استادان بیشتر از انتظارات دانشجویان است. این مورد با یافته‌های تونک<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، پیری و همکاران (۱۳۹۷) رضایی باقر و همکاران (۱۳۸۸)، فتحی آذر و همکاران (۱۳۹۲)، گریبی، گاتیرز و فیگوریا<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) همسویی دارد. با توجه به یافته‌های به دست آمده در مورد محتوای برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی می‌توان گفت محتوای این رشته از لحاظ ارتباط منطقی دارای پیوستگی بوده اما از لحاظ به‌روز بودن محتوا خیلی قدیمی است و به بازننگری و به‌روزرسانی نیاز دارد. این نتیجه با یافته‌های جاویدی کلاته و عالی (۱۳۸۸) که به صورت کمی صورت گرفته است، همسویی ندارد. یک علت ناهمسویی این دو یافته ممکن است ماهیت کمی و کیفی بودن آنها و علت دیگر آن می‌تواند ماهیت بین رشته‌ای بودن رشته برنامه‌ریزی درسی باشد. یافته‌های مربوط به روزآمد بودن محتوا با یافته‌های تونک (۲۰۱۰) و رضایی باقر و همکاران (۱۳۸۸) همسوست.

درمجموع از یافته‌های پژوهش حاضر چنین می‌توان نتیجه گرفت که انتظارات دانشجویان از تمامی عناصر ده‌گانه برنامه درسی یعنی منطق، هدف‌ها، محتوا، راهبردهای

1. Tunc

2. Garibay, Gutierrez & Figueroa

تدریس و یادگیری، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی فراگیران، زمان و مکان یادگیری، ارزشیابی بیشتر از ادراکات آنهاست. انتظارات استادان نیز در ۸ عنصر برنامه درسی یعنی منطق، هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، مواد و منابع یادگیری، زمان و مکان یادگیری و ارزشیابی بیشتر از ادراکات آنان است. به عبارتی، از دیدگاه استادان و دانشجویان وضعیت موجود (ادراکات) عناصر برنامه درسی مناسب نیست و باید در جهت رسیدن به وضعیت مطلوب (انتظارات) تغییر یابد. بررسی سطوح نیازها نیز نشان داد در عناصر ده‌گانه انواع نیازهای مختلف (الزامی، جذاب، تک‌بعدی و بی‌تفاوت) از دید دانشجویان و استادان وجود دارد که نشان می‌دهد برخی نیازها در عناصر ده‌گانه از نوع تک‌بعدی و بی‌تفاوت است و بودونبود آن هیچ تفاوتی برای دانشجویان و استادان ندارد و لازم است این هدف‌ها به سوی هدف‌های جذاب و الزامی تغییر یابند. از آنجا که بین ادراکات و انتظارات استادان و دانشجویان در عناصر برنامه درسی شکاف وجود دارد بر اساس نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود:

در زمینه منطق برنامه درسی، برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی به روش‌های یادگیری مسائل به‌روز جهانی و زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و ... توجه ویژه شود. در زمینه هدف‌های برنامه درسی، برنامه‌های درسی رشته برنامه‌ریزی درسی به مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان در جامعه با توجه به نیازهای آن توجه شود. در زمینه محتوای برنامه درسی، ضمن توجه به پیوستگی و ارتباط منطقی محتوا، جدید و به‌روز بودن آن نیز مورد توجه قرار گیرد. در زمینه راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی، به روش‌های فعال یا دانشجوی‌محور در آموزش توجه شود و صرفاً بر روش سخنرانی تأکید نشود. در زمینه مواد و منابع یادگیری برنامه درسی، به منابع جدید و مطابق با فناوری روز و امکانات جدید آموزشی توجه شود. در زمینه زمان و مکان یادگیری برنامه درسی، به زمان و مکان مناسب آموزشی به‌ویژه از لحاظ روانی و عاطفی، توجه اساسی شود. در زمینه ارزشیابی برنامه درسی نیز به شیوه ارزشیابی و الگوهای آن به‌ویژه روی آوردن به ارزشیابی‌های فرایندی و پروژه‌محور توجه شود تا فاصله و شکاف بین ادراکات و انتظارات، کمتر شود.

## منابع

- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید و خدابخشی، حمیدرضا (۱۳۹۷). ارزیابی مقایسه‌ای کیفیت عناصر برنامه درسی در رشته علوم تربیتی. نشریه مکعب، ۱۰ (۲)، ۱۱ - ۲۳.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی. فصلنامه رهیافت، ۴ (۱۴)، ۴۷-۶۲.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۴). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- پیری، موسی؛ اسدیان، سیروس و درخشانی، سوران (۱۳۹۷). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته تربیت بدنی (فیزیولوژی ورزشی) دوره کارشناسی ارشد از دیدگاه دانشجویان. پژوهشنامه فیزیولوژی ورزشی کاربردی، ۲۷، ۱ - ۱۴.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عالی، مرضیه (۱۳۸۸). ارزیابی برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد و دکترای رشته فلسفه تعلیم و تربیت در نظام آموزش عالی ایران. نهمین همایش ملی انجمن مطالعات برنامه درسی. دانشگاه تبریز.
- خسروی، فروغ؛ جعفری، ام‌الله و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۸۸). بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی از دیدگاه اساتید دانشگاه‌های کشور. نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی. دانشگاه تبریز.
- رحمانی، رمضان و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱ (۱)، ۲۸-۳۹.
- رضایی باقر، سارا؛ هاشمی مقدم، سید شمس‌الدین؛ اکبری بورنگ، محمد (۱۳۸۸). بررسی برنامه درسی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان. نامه آموزش عالی، ۲ (۸)، ۶۹ - ۸۴.
- شپیری، محمد و شمسی پاپکیاده، زهرا (۱۳۹۴). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی دانشگاه پیام نور. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۹)، ۸۳-۹۴.
- طهماسب‌زاده شیخلار، داود (۱۳۹۳). مدل مفهومی برنامه درسی با رویکرد زیبایی‌شناسی. رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی.

علیق، محمدحسین (۱۳۹۰). تبیین دیدگاه‌های زیبایی‌شناختی ابوحنیفان توحیدی در تعلیم و تربیت و نقد آرای زیباشناختی البیوت آیزنر بر اساس آن. رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس.

فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و قهرمان‌زاده کوچکی، فرحناز (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱ (۱)، ۹-۳۱.

فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و شرف، زینب (۱۳۸۸). شرایط و زمینه‌های مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. آموزش عالی ایران، ۱ (۴)، ۱۴۵-۱۷۸.

قادری، حیدر و شکاری، عباس (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)، ۱۱ (۱۴)، ۱۴۷-۱۶۲.

قاسم‌پور، حسین (۱۳۸۹). مطالعات نظری و تطبیقی در زمینه فرایند و رویکرد تولید برنامه درسی ملی در نظام‌های برنامه‌ریزی موفق متمرکز، نیمه‌متمرکز و غیر متمرکز جهان (گزارش مطالعاتی). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.

قربانی، سمیه؛ نیلی، محمدرضا و دلبری، سمیرا (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی ارزیابی کیفیت برنامه درسی آموزش عالی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۹، ۹۰-۱۰۶.

کرمی، مرتضی و فتاحی، هدی (۱۳۹۲). تغییر برنامه درسی آموزش عالی (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی) دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۳ (۷)، ۱۱۱-۱۳۸.

لک، احمد (۱۳۹۴). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان بر اساس عناصر برنامه درسی فرانسیس کلاین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور.

محبی امین، سکینه؛ ربیعی، مهدی و کیزوری، امیر حسین (۱۳۹۴). پژوهشی با عنوان ارزیابی کیفیت برنامه درسی اخلاق پزشکی از دیدگاه دانشجویان. مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی، ۱ (۳)، ۷۷-۸۶.

مهدی‌زاده، امیرحسین و شفیع، ناهید (۱۳۸۷). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش معلمان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱ (۱)، ۴۳-۵۷.

مهرگان، محمدرضا و قاسمی، مهرداد (۱۳۹۰). استفاده از مدل کانو در تعیین امتیاز کیفیت. فصلنامه دانش مدیریت، ۱۵ (۵۶)، ۲۱-۳۵.

- Barnes, R. (2005). Moving towards Educational Science: factors that facilitated teacher's implementation of a technology curriculum. *Journal of technology education*, 17 (1), 632-651.
- Becket, N. & Brookes, M. (2005). Analysing quality audits in higher education. *Brookes eJournal of Learning & Teaching*, 1 (2), 1- 22.
- Forss, K.; Rebien, C. C. & Carlsson, J. (2002). Process use of evaluations: Types of use that precede lessons learned and feedback. *Evaluation*, 8 (1), 29- 45.
- Garibay, C.; Gutierrez, H. & Figueroa, A. (2010). Evaluation of a Digital Library by Means of Quality Function Deployment (QFD) and the Kano Model. *The Journal of Academic Librarianship*, 36 (2), 125-132.
- Hermanz, L. S. (2013). Internal quality assessment of curriculum of educational planning. *Acad Med*, 79 (7), 682-689
- Kano, N.; Seraku, N.; Takahashi, F. & Tsuji, S. (1984). Attractive quality and must be quality, *Quality*, 14 (2), 39-48.
- Lofgren, M. & Witell, L. (2005). Kano's Theory of Attractive Quality and Packaging. *Quality Management Journal*, 12 (3), 7.
- Norris, T. (2011). *Consuming schools: commercialism and the end of politics*. Canada, Toronto: University of Toronto Press.
- Parasuraman, A. P.; Berry, L. & Zeithaml, V. (1991). Understanding Customer Expectations of Service. *Sloan management review*, 32, 39-48
- Un). 2005. (A.V, Zeithmal., & L.L, Berry., A, P
- Saud, K. (2013). Students' Satisfaction from Educational Curriculum. *Indian J Urol*, 25 (3), 337-339.
- Tunc, F. (2010). Evaluation of an English language teaching program at a public university using cipp model. *The department of education sciences*.
- Yeo, Roland K. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48, 62-76.