مدیریت بر آموزش سازمانها سال چهارم، شماره ۱ بهار و تابستان ۹۴ شماره صفحه ۱۶۱-۱۲۷

کاربست رویکرد حل مسئله در ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی: تدوین نشانگان، و ارزشیابی برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی

*حسن رضا زین‌آبادی، دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و حسابداری، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

طهماسب کاوسی، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

پژوهش آمیخته اکتشافی حاضر با هدف تدوین نشانگان برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله بر اساس الگوی کلاین [۱] و ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی بر اساس نشانگان تدوین‌شده انجام شده است. ابتدا در مرحله کیفی، از طریق مصاحبه با خبرگان، ۳۶ نشانگر برای عناصر نه‌گانه الگوی کلاین تدوین شد. سپس در مرحله کمی، با استفاده نشانگان تدوین‌شده، پرسشنامه‌ای تهیه و توسط ۳۳۸ تن از استادان رشته مدیریت آموزشی تکمیل شد. این مطالعه نشانگان مهم برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله را معرفی کرده است. کاربست مجموعه تدوین‌شده در ارزشیابی برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی حاکی از آن است که اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان آموزشی و فضای آموزشی مورد نیاز در این رشته نامطلوب هستند. به منظور ایجاد انگیزه و توجه به برنامه‌های درسی مبتنی بر حل مسئله، مطالعات ارزشیابی بیشتری در سایر رشته‌ها و زمینه‌ها باید انجام شود.

واژگان کلیدی: ارزشیابی کیفیت، برنامه درسی، رویکرد حل مسئله، عنصر، نشانگر، رشته مدیریت آموزشی

---

* نویسنده مسئول: hzeinabadi@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۳۰ پذیرش مقاله: ۹٤/٤/۲۰

مقدمه

رویکرد حل مسئله در حوزهٔ برنامه درسی در نیمه اول قرن بیستم مطرح شده و ریشه در آرای دیوئی و تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا[1] دارد. در این رویکرد هدف غایی برنامه درسی رشد تفکر و قضاوت یادگیرنده است. در این رویکرد، درک معنی در یادگیری، مشارکت در یادگیری‌ها، تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، فهم مطالب، و تصمیم‌گیری مورد تأکید است. تجارب یادگیرنده که گرایش‌ها، خواست‌ها و علائق و نیازهای وی را شامل می‌شود، نقطه شروعی برای عبور از گذرگاه رشد است. در این رویکرد از تجارب فعلی دانش‌آموز، به عنوان مراحل ابتدایی فرایند رشد، به سوی تجارب سازمان‌یافته علمی، به عنوان مراحل انتهایی فرایند رشد، پل زده می‌شود [۲، ۳]. برخی از مهم‌ترین بنیادهای نظری برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله عبارت‌اند از «انگیزه و رغبت درونی در یادگیری»؛ «معناداری و پایداری دانش کسب شده»؛ «تربیت عقلانی ناشی از تفکر و قضاوت صحیح»؛ «دستیابی به اهداف گوناگون یادگیری»؛ «تسریع جریان رشد عقلانی در اثر برهم خوردن تعادل برقرار شده میان فرد و محیط»؛ «انتقال یادگیری و کاربرد آموخته‌ها در موقعیت تازه»؛ «تقویت نگرش علمی و رشد ژرف‌اندیشی در اثر کار مطالعاتی دقیق بر روی مسئله واقعی»؛ «تأثیر در خودراهبر شدن یادگیرندگان و در نتیجه حرکت در بستر یادگیری مداوم» و «کسب تسلط بیشتر در مهارت‌های فرایندی» [۲، ٤، ٥].

پژوهش‌های گذشته، ارزشمندی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر رویکرد حل مسئله را مورد تأیید قرار داده و هر کدام از منظری خاص پیامدهای این رویکرد مهم را خاطرنشان کرده‌اند. بر طبق یافته‌های برخی از آنها نظیر تیواری، لای، سو، و یوئن [٦]، وود [۷]، باوم برگر [۸]، اوزترک، موزلو و دیکل [۹]، آنیون [۱۰]، آلسیو [۱۱]، سولمون

1. Progressivism

[۱۲] برنامه درسی مبتنی بر رویکرد حل مسئله، درگیری شناختی در دانشجویان ایجاد می‌کند و این امر برای آنان لذت‌بخش‌تر از روش سنتی برنامه‌های درسی است. در این رویکرد دانشجویان با استفاده از شیوه مباحثه، فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند، و از طریق طرح مسائل و نظرها و نیز ذکر تجربیات زندگی واقعی به عنوان محرکی برای تسهیل، بهبود و تعالی فرآیند یادگیری، مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند. از پیامدهای دیگر این رویکرد، توسعه مشارکت گروهی است که موجب می شود مهارت تفکر انتقادی دانشجویان ارتقا یابد [۹، ۱۰، ۱۳]. در این رویکرد، معلم به عنوان تسهیل‌کننده مشارکت گروهی و همه یادگیرندگان هسته‌ای از دانش اشتراکی را ایجاد می‌کنند. استاد و دانشجویان با هم در امر مهم جست‌وجو، فهم و خلق دانش، مشارکت کامل دارند [۸، ۱۰، ۱۳]. علاوه بر این، مؤلفه روش آموزشی مبتنی بر حل مسئله در برنامه‌های درسی، کوششی در جهت تقویت تفکر نقادانه دانشجویان و عملکرد بهتر آنان در سطوح شناختی سطح بالا در مقایسه با شیوه‌های سنتی است [۹، ١٤، ۱۵، ١٦، ۱۷، ۱۸، ۱۹].

آلن و همکاران [۱۷]، اشمیت، روگنز، و یئو [۲۰]، و ادیگر [۲۱]، معتقدند که «علاقه» نیروی محرکه در یادگیری مبتنی بر حل مسئله است و فراگیران به مطالعه منظم تشویق می‌شوند. یادگیری به صورت خودراهبر است و در این خصوص بر این باورند که فرصت‌های یادگیری هدف‌دار و رغبت‌انگیز، یک باید اساسی در برنامه‌های درسی است. آلسیو [۱۱]، در نتیجه‌گیری از مطالعه خود بیان می‌کند که تجربه یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله در مقطع کارشناسی، می‌تواند برای آماده‌سازی دانشجویان برای موفقیت در کارشناسی ارشد و فرصت‌های شغلی که در آن موقعیت حل مشکل صورت می‌گیرد، کمک‌کننده باشد. در حمایت از تمام پیامدهای ذکرشده، کنگ و همکاران [۱۸]، در یک مطالعه مروری نظام‌مند و فراتحلیل، به این نتیجه رسیدند که رویکرد حل مسئله در برنامه درسی، به عنوان رویکرد یادگیری مؤثر، دانشجویان را

به عنوان یادگیرندگان خودآموز تشویق می‌کند؛ و به توسعه مهارت‌های مهم تفکر، رهبری، کار گروهی کمک می‌کند. به زعم آنان نیز شواهدی وجود دارد که برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله برای بهبود تفکر انتقادی دانشجویان به آنها کمک می‌کند.

بیان مسئله

بررسی کیفیت برنامه درسی رشته‌های دانشگاهی، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ اینکه کیفیت تربیت نیروی انسانی مورد نیاز کشور چگونه باشد تا به بهره‌وری و کیفیت در سازمان‌های آموزشی و در نتیجه بهبود آموزش در سطوح مختلف تحصیلی بینجامد، به کیفیت برنامه درسی وابسته است. در این خصوص، جبران ضعف‌های موجود در برنامه‌های درسی دانشگاهی بسیار سخت است. ضعف‌های چون توجه ناچیز به روش‌های عملی، مشارکتی، فعال، کار گروهی، نبود تعامل پژوهشی میان دانشجویان و آموزش ندادن مدیریت و برنامه‌ریزی پژوهش، روش نامناسب ارزشیابی توانمندی‌های پژوهشی دانشجویان، تأکید بسیار کم بر تمرین عملی روش‌شناسی و کم بودن استادان متخصص در این حوزه، استفاده بیش از حد از روش سخنرانی، انگیزه و اعتماد به نفس کم و نگرش منفی دانشجویان به روش‌شناسی، توجه ناچیز به نیازهای پژوهشی دانشجویان در آینده، و ... بر ضرورت نگاه موشکافانه و اصلاح‌گرایانه برای داشتن برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله در رشته‌های دانشگاهی افزوده است و این ضرورت در دانشگاه‌های کشور و به‌ویژه در رشته‌های علوم تربیتی به ویژه گرایش مدیریت آموزشی بیشتر احساس می‌شود. این گرایش سال‌هاست که به عنوان گرایشی مهم از گرایش‌های رشته علوم تربیتی، در دانشگاه‌های کشور اعم از دولتی، آزاد، پیام‌نور و غیرانتفاعی، به تربیت دانشجو می پردازد. شاید بتوان گفت که در میان گرایش‌های مختلف، این گرایش حجم بیشتری از داشجویان را به خود اختصاص داده است و در هر سه مقطع دانشجو

می‌پذیرد. هدف اصلی این رشته بهبود آموزش و یادگیری از طریق تربیت مدیران کارآمد برای سازمان‌های آموزشی اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی است [۲۲]. البته برخی از دانشگاه‌ها دیدگاه کاملتری داشته و تربیت مدیران و کارشناسان آموزش منابع انسانی در سازمان‌های غیرآموزشی را به این رشته مربوط ساخته‌اند. با توجه به جایگاه حساس این رشته در کشور ضروری است که رویکرد حل مسئله در تمامی عناصر برنامه درسی این رشته مورد توجه قرار گیرد. اما سؤال اساسی در این خصوص این است که عناصر برنامه درسی کدام‌اند؟

واکر [۱] تعریفی از برنامه درسی ارائه می‌کند که در آن، عملاً تنها به سه عنصر یعنی هدف‌ها، محتوا و سازمان‌دهی محتوای یادگیری اشاره شده است. به همین ترتیب، تایلر [۱] چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می کند؛ و تابا [۱] عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر نیازها، هدف‌ها، محتوا، سازماندهی محتوا، تجربیات یادگیری، سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی گسترش می‌دهد. با وجود این، برای درک بهتر کیفیت برنامه‌های درسی، شایسته است فهرست جامع‌تری از مؤلفه‌های برنامه درسی را مورد توجه قرار دهیم. شاید معروفترین برداشت ارائه شده از عناصر برنامه درسی، الگوی طبقه‌بندی کلاین [۱] باشد که در قالب ۹ عنصر به تشریح برنامه‌ریزی درسی پرداخته است. او نه‌عنصر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی را به عنوان عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی معرفی می‌کند.

با توجه به این عناصر و به‌رغم اهمیت آنها در برنامه‌های درسی، تاکنون نشانگرهای هر عنصر آن هم با توجه به رویکرد حل مسئله تدوین نشده است. این شکاف دانشی در رشته‌های علوم تربیتی به‌ویژه در رشته مدیریت آموزشی بیشتر نمایان است. بر این

اساس، اولین مسئله پژوهش شناسایی و تدوین نشانگان* برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله برای رشته مدیریت آموزشی است. در نظام دانشگاهی کشور به‌رغم اهمیتی که در گفتار و نوشتار به رویکرد حل مسئله داده می‌شود، در کاربرد آن محدودیت وجود دارد و با این مسئله روبه‌رو هستیم که دانشجو اغلب به خواندن و دریافت مطالب کتاب درسی و پس دادن آنها در موقعیت امتحان می‌پردازد. بر این اساس، بازنگری در برنامه‌های درسی اولویتی اجتناب‌ناپذیر است و این امر مستلزم ارزشیابی برنامه‌های درسی است. با عنایت به ضرورت ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی، و به لحاظ اهمیتی که پیشتر در خصوص رشته مدیریت آموزشی ذکر شد، بهسازی و نیز توسعه این رشته، مستلزم ارزشیابی کیفیت در برنامه درسی است. بنابراین مسئله دیگر پژوهش حاضر این است که برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله چه کیفیتی دارد؟

بر اساس مسائل مطرح‌شده، هدف اصلی پژوهش حاضر تدوین نشانگان برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله بر اساس الگوی کلاین و ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی بر اساس نشانگان تدوین شده است. در جهت تحقق هدف یادشده، سه سؤال اساسی مورد توجه قرار گرفته است.

۱. نشانگان عناصر برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله بر اساس الگوی کلاین کدام‌اند؟
۲. کیفیت نشانگان تدوین‌شده در رشته مدیریت آموزشی چگونه است و به لحاظ کیفیت چگونه رتبه‌بندی می‌شوند؟

* نشانگان، مشخصه ها و یا جنبه های روشن، قابل اندازه گیری، کمی و کیفی در هر عنصر می باشند [۲۳].

۳. هر یک از عناصر نه‌گانه الگوی برنامه درسی کلاین در رشته مدیریت آموزشی به لحاظ کیفیت بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله، چگونه مرتب می‌شود؟

روش‌شناسی

با توجه به مزایایی که پژوهش آمیخته[1] دارد و همچنین ماهیت اکتشافی پژوهش حاضر، رویکرد آمیخته اکتشافی برای کاربرد در پژوهش حاضر مناسب تشخیص داده شد. در ادبیات مربوط به روش‌شناسی پژوهش، روش آمیخته اکتشافی به عنوان روشی توصیف می‌کند که بر اساس آن پژوهشگر با کاربست رویکرد کیفی، داده‌های کیفی خود را گردآوری می‌کند و پس از آن با استفاده از داده‌های فراهم‌شده در بخش کیفی، بخش کمی پژوهش را انجام می‌دهد. به بیان دیگر بخش کیفی پیش بایست بخش کمی است و بدون آن انجام بخش کمی ممکن نخواهد بود [۲٤]. در این پژوهش نیز ابتدا داده‌های کیفی گردآوری شده است و بر اساس آنها پرسشنامه تهیه و داده‌های کمی گردآوری شده است. همچنین بیان شده است که طرح ترکیبی اکتشافی زمانی به کار می‌رود که پدیده مورد نظر قبلاً مورد مطالعه قرار نگرفته است یا اینکه از زاویه جدیدی بررسی می‌شود [۲۵]. در این پژوهش نیز گرچه بحث ارزیابی کیفیت برنامه درسی قبلاً انجام گرفته است، از این منظر که به طور تفصیلی در مورد ابعاد و نشانگان برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله و کاربست رویکرد حل مسئله در ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی ایران، به‌ویژه در مورد رشته مدیریت آموزشی پژوهش جامعی انجام نشده است، کاربست این روش قابل‌توجیه است.

1. Mixed research

بخش کیفی این پژوهش مبتنی بر رویکرد «نظریه برخاسته از داده»[1] انجام شده است. این روش، روشی استقرایی و اکتشافی است که به پژوهشگر امکان می‌دهد تا به جای اتکا به نظریه‌ها و گزاره‌های موجود خود به تدوین نظریه و گزاره مبادرت ورزد. هر نظریه و گزاره‌ای که بر اساس این روش تدوین می‌شود بر زمینه‌ای مستند از داده‌های واقعی بنیان نهاده شده است. نکته قابل‌تأمل در مورد این روش که در ادبیات مرتبط بیان شده این است که رویکرد نظریه برخاسته از داده روشی است برای کسب شناخت پیرامون موضوع یا موضوعاتی که قبلاً در مورد آنها پژوهش جامعی انجام نشده و دانش موجود در آن موضوع محدود است [٢٦]. این نکته منطبق با پژوهش حاضر است. در این پژوهش نیز در بخش کیفی از دل داده‌های واقعی گزاره‌های (نشانگان و ابعاد) رویکرد حل مسئله در برنامه درسی شکل می‌گیرد. بخش کمی پژوهش نیز به روش توصیفی ـ پیمایشی، برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی بر اساس نشانگان تدوین‌شده در بخش کیفی، ارزشیابی شد.

خبرگان و متخصصان رشته مدیریت آموزشی جامعه مورد مطالعه در بخش کیفی پژوهش را تشکیل داده است. در این بخش، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری «هدفمند»[2] ابتدا از جامعه مذکور متخصصانی انتخاب شدند که بیشترین و بهترین اطلاعات را داشتند. سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری «گلوله‌برفی»[3] نمونه مورد بررسی تکمیل شد. این نمونه‌گیری تا مرز اشباع[4] اطلاعاتی ادامه یافت تا در مجموع ۲۱ خبره و متخصص مدیریت آموزشی بررسی شدند. همچنین در بخش کمی، کلیه استادان و مدرسان رشته مدیریت در دانشگاه‌های دولتی، پیام نور و آزاد اسلامی، جامعه آماری را

1. Grounded theory
2. Purposeful sampling
3. Snow-ball sampling
4. Saturation

تشکیل داده‌اند. با توجه به اینکه آمار دقیقی در این خصوص موجود نبوده است، با کاربست روش نمونه‌گیری دردسترس ۳۳۸ تن از استادان مورد بررسی قرار گرفتند.

در این پژوهش، در بخش کیفی از مصاحبه «نیمه‌هدایت‌شده» استفاده شده است. در تهیه سؤالات ابتدا پیش‌نویس سؤالات مصاحبه با ۹ سؤال بر اساس هر یک از عناصر نه‌گانه الگوی کلاین [۱] تهیه شد که نشانگان مبتنی بر حل مسئله را در خصوص ۹ عنصر برنامه درسی: هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی ـ یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فرگیران، زمان، و فضا، مورد هدف قرار می‌دادند. پیش‌نویس سؤالات مصاحبه از طریق «روایی محتوایی» برای مطابقت با سؤال اول تحقیق مبنی بر اینکه نشانگان عناصر برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله بر اساس الگوی کلاین کدام‌اند؟، بر اساس منابع نظری بررسی و بدین ترتیب برای اجرای نهایی آماده شد. اما ابزار مورد استفاده در بخش کمی یک پرسشنامهٔ ۳۶ گویه‌ای محقق‌ساخته در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بوده است. در تأمین روایی پرسشنامه نیز روایی محتوایی مورد توجه قرار گرفت. در بررسی پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ برای عنصر هدف، ۰/۹۰، محتوا، ۰/۹٤، راهبردهای یاددهی ـ یادگیری، ۰/۸۹، مواد و منابع، ۰/۸۷، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، ۰/۸۳، روش‌های ارزشیابی، ۰/۸٦، گروه‌بندی فرگیران، ۰/۷۹، زمان، ۰/۸، و فضا، ۰/۸۷ محاسبه شد.

در بخش کیفی و در پاسخ به سؤال اول پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوا داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، کدگذاری و تحلیل شده‌اند. روال کار در کدگذاری به این ترتیب بود که ابتدا از مصاحبه‌ها یادداشت‌برداری صورت گرفت و سپس بر اساس تشابهات و با کدبندی اولیه و متمرکز، کدهای به موارد مشابه اختصاص یافت و در نهایت تبدیل به مؤلفه‌ها و نشانگان تشکیل‌دهنده عناصر برنامه درسی مورد هدف در این پژوهش شده‌اند. اما در بخش کمی و در پاسخ به سؤال دوم و سوم پژوهش، با استفاده از نرم‌افزار PASW Statistic 18، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی (آزمون خی

دو و فریدمن) استفاده شده است. برای قضاوت در مورد کیفیت هر یک از نشانگان و عناصر از طیف قضاوت سه‌بخشی استفاده شده است. برای هر نشانگر و عنصر میانگین بین ۲/۳۳ تا ۱ در سطح نامطلوب (با امتیاز ۱)، بین ۳/٦٦ تا ۲/۳٤ در سطح نسبتاً مطلوب (با امتیاز ۲) و بین ۵ تا ۳/٦٦ در سطح مطلوب (با امتیاز ۳) ارزشیابی شده است.

یافته‌ها

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش همانگونه که ذکر شد ابتدا ۵۰ نشانگر برای عناصر نه‌گانه الگوی کلاین شناسایی شد. این نشانگان مجدداً مورد تحلیل قرار گرفت و در نهایت پس از تلفیق یا حذف موارد تکراری ۳٦ نشانگر در قالب ۹ عنصر برنامه درسی نهایی و طبقه‌بندی شد (جداول ۱ تا ۹) این نشانگرها (جداول ۱ تا ۹) و عناصر (جدول ۱۰) در بخش کمی پژوهش ارزشیابی شده‌اند که سؤالات دوم و سوم پژوهش به آن پرداخته‌اند.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، با استفاده از آزمون خی دو معنی‌داری نظرهای استادان مدیریت آموزشی در باره هریک از نشانگان تدوین‌شده به لحاظ معنی‌داری مورد آزمون قرار گرفت و در نهایت با استفاده از آزمون فریدمن نشانگان در هر عنصر رتبه‌بندی شدند و معناداری این اولویت‌بندی با استفاده از آزمون خی‌دو بررسی شد (جداول ۱ تا ۹).

جدول ۱. کیفیت عنصر اهداف و نشانگان آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر اهداف به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ					χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=٣)	کیفیت		
	۱	۲	۳	٤	٥				نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
	فراوانی مشاهده شده										
۱) میزان تناسب اهداف برنامه درسی با نیازها و مسائل محیط واقعی؛	٥٣	۱۳۰	۱۰٦	٤٨	۱	۱٥۳.٨٦*	۳.۱۷	۲۸۲.۰٥*		۲.٤٥	
۲) میزان تحقق اهداف نگرشی: افزایش اشتیاق و کنجکاوی برای پژوهش و تفکر، تقویت مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران، ارزش‌گذاری به کار دیگران و در نظر گرفتن عدالت در بحث و گفتگو؛	۷۷	۲۱٥	۲۰	۲٥	۱	٤٤٨.٦٩*	۲.٥٥		۱.۹۹		
۳) میزان تحقق اهداف شناختی: ادراک صحیح مطلب، مقایسه نظریات، درک ارتباط میان مطالب، درک فرایندهاو فراورده‌های ناشی از کوشش خلاق فردی، استنتاج، استدلال و ارزیابی؛	۱۰۷	۱۹۲	۳٤	٤	۱	۳۹٤.۰٤*	۲.۳۰		۱.۸۲		

٤) میزان تحقق اهداف مهارتی: رشد و توسعه مهارت‌های فرایندی چون مشاهده دقیق، گردآوری و سازمان‌دهی داده‌ها، تعیین متغیرها، بررسی فرضیه‌ها، تبیین کردن، و استنباط کردن؛ پژوهش و ژرف‌اندیشی، توسعه مهارت‌های عملی (ساخت ابزار و نحوه استفاده از آن)؛ و همچنین رشد توانایی تحلیل انتقادی (تفکر و استدلال به طور مستقل فراهم می‌شود).	١٤٦	١٧٧	١٣	١	١	٤٤٣.٣٠*	١.٩٨		١.٦٢		
کیفیت کلی عنصر اهداف									١.٩٧	

فراوانی مورد انتظار= ٦٧.٦ *٠.٠١P<

همان گونه که در جدول ١ ملاحظه می‌شود، یافته‌های مربوط به ارزشیابی نشانگان عنصر اهداف نشان می‌دهد که استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان مذکور را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند (P٠.٠١ >). همچنین این نشانگان به ترتیب کیفیت به‌طور معناداری مرتب شده‌اند (χ^2 = ٢٨٢.٠٥ ، df = ٣، P٠.٠١ >)؛ و بر این اساس، اهمیت این نشانگان در نظر استادان متفاوت است؛ به طوری که در این رتبه‌بندی نشانگر «میزان تناسب اهداف برنامه

درسی با نیازها و مسائل محیط واقعی» رتبه نخست و نشانگر «میزان تحقق اهداف مهارتی» رتبه چهارم (آخر) کسب کرده‌اند. به غیر از نشانگر حایز رتبه اول که نسبتاً مطلوب ارزشیابی شده است، سایر نشانگان نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. با توجه به اینکه کیفیت کلی عنصر اهداف نامطلوب ارزشیابی شده است؛ این یافته مبین وجود ضعف در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از «اهداف مبتنی بر حل مسئله» است.

جدول ۲. کیفیت عنصر محتوا و نشانگان آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر محتوا به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ					χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=٣)	کیفیت		
	۱	۲	۳	٤	٥				نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
	فراوانی مشاهده شده										
۱) میزان انعطاف‌پذیری محتوای واحدهای درسی متناسب با نیازها و مسائل مربوط به موقعیت‌های جدید محیط واقعی؛	۹۳	۱۸٦	۳۳	۲٥	۱	۳۲۷.۰۹*	۲.۷۸	۱۰۲.۹۲*	۱.۹۸		
۲) میزان انعطاف‌پذیری محتوای واحدهای درسی متناسب با نیازها و علایق افراد؛	۱۰۸	۱۸۳	۲۸	۱۸	۱	۳٤٦.۳٥*	۲.٦۱		۱.۸۸		
۳) میزان ارائه موضوع‌ها و مسائل کاوشگرانه و کنجکاوانه؛	۱۰٦	۱۹۹	۲۲	۱۰	۱	٤۲۲.٦۸*	۲.٥۱		۱.۸۲		
٤) میزان تناسب حقایق و مفاهیم ملحوظ در محتوای دروس با مهارت‌های چون: برنامه‌ریزی و انجام پروژه، و تصمیم‌گیری، حل مسئله باز، پژوهش و ژرف‌اندیشی، تفکر انتقادی.	۱۷۹	۱٤۸	۹	۱	۱	٤٦۱.۲۳*	۲.۱۰		۱.٥۱		
کیفیت کلی عنصر محتوا									۱.۸۰		

فراوانی مورد انتظار= ٦۷.٦ *۰.۰۱P<

یافته‌های مربوط به ارزشیابی ۲ نشانگر عنصر محتوا (جدول ۲) نشان می‌دهد که استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان مذکور را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند ($P < ۰.۰۱$). همچنین این نشانگان به ترتیب کیفیت مرتب شده‌اند و این رتبه‌بندی به لحاظ آماری معنادار است ($\chi^2 = ۱۰۲.۹۲$ ، $df = ۳$، $P < ۰.۰۱$). در این رتبه‌بندی نشانگر «میزان انعطاف‌پذیری محتوای واحدهای درسی متناسب با نیازها و مسائل مربوط به موقعیت‌های جدید محیط واقعی» رتبه نخست و نشانگر «میزان تناسب حقایق و مفاهیم ملحوظ در محتوای دروس با مهارت‌های چون: برنامه‌ریزی و انجام پروژه، و تصمیم‌گیری، حل مسئله باز، پژوهش و ژرف‌اندیشی، تفکر انتقادی» رتبه چهارم (آخر) را در میان نشانگان کسب کرده‌اند. همه نشانگان و عنصر محتوا نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. این یافته مبین وجود ضعف در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از «محتوای مبتنی بر حل مسئله» است.

جدول ۳: کیفیت عنصر راهبردهای یاد دهی- یادگیری و نشانگان آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر راهبردهای یاد دهی- یادگیری به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ					χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=۳)	کیفیت		
	۱	۲	۳	٤	٥				نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
	فراوانی مشاهده شده										
۱) میزان استفاده از روش‌های تدریس بحث گروهی، یادگیری کاوشگری و یادگیری مشارکتی؛	۸۱	۲۲۰	۳۳	۳	۱	٤۹۱.۲۹*	۲.۹۳	۱۷۰.۹۳*	۱.۸۸		
۲) میزان تمایل و فعالیت استاد در راهنمایی و تسهیل‌کنندگی ساخت دانش توسط دانشجو؛	۱٤٤	۱۸۱	۱۱	۱	۱	٤٥٥.۱۹*	۲.٤٥		۱.٦۲		
۳) میزان اهمیت آموزش مهارت‌های مورد نیاز حل مسئله به دانشجویان؛	۱۷۳	۱٥۳	۹	۱	۲	٤٥۲.۳۰*	۲.۳۳		۱.٥٤		
٤) میزان اهمیت و ارزش طرح مسئله از طرف دانشجو.	۱۷۹	۱٤۸	۹	۱	۱	٤٥٥.۳۷*	۲.۳۰		۱.٥۲		
کیفیت کلی عنصر راهبردهای یاد دهی- یادگیری									۱.٦٤		

فراوانی مورد انتظار= ٦۷.٦ *۰.۰۱P<

بر اساس اطلاعات جدول ۳، استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان عنصر راهبردهای یاد دهی ـ یادگیری را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند (P۰.۰۱ >). همچنین این نشانگان به ترتیب

کیفیت به‌طور معناداری رتبه‌بندی شده‌اند (χ^2 = ۱۷۰.۹۳ ، df = ۳، P<۰.۰۱). در این رتبه‌بندی نشانگر «میزان استفاده از روش‌های تدریس بحث گروهی، یادگیری کاوشگری و یادگیری مشارکتی» رتبه نخست و نشانگر «میزان اهمیت و ارزش طرح مسئله از طرف دانشجو» رتبه چهارم (آخر) را کسب کرده‌اند. همه نشانگان نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. با توجه به اینکه کیفیت کلی عنصر نیز نامطلوب ارزشیابی شده است؛ این یافته نیز مبین وجود ضعف در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از «راهبردهای یاد دهی ـ یادگیری مبتنی بر حل مسئله» است.

جدول ٤. کیفیت عنصر مواد و منابع و نشانگان آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی/ آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر مواد و منابع به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ					χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=۳)	کیفیت		
	۱	۲	۳	٤	٥				نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
	فراوانی مشاهده‌شده										
۱) میزان دسترسی به وسایل نمایشی (دیداری-شنیداری)، نرم‌افزارها؛	۱۰۳	۱۸۱	٤۸	۲	۱	۳٤۷.۰۰*	۲.۸۸	۱۱۲.۷۳*	۱.۸٥		
۲) امکان دسترسی به منابع علمی جدید؛	۱۸۳	۱۱۳	٤۰	۱	۱	۳٦۹.۹۹*	۲.٤۲		۱.٥۹		
۳) میزان دسترسی به مجموعه کاملی از رایانهٔ شخصی برای کارهای جست‌وجوگری و پژوهشی؛	۱۸٥	۱۱۱	۳۹	۲	۱	۳۷۳.۱۲*	۲.٤۰		۱.٥۹		
٤) امکان دسترسی به مواد و منابع پژوهشی گوناگون در تدریس؛	۲۰۰	۱۱۹	۱٦	۱	۲	٤٦۷.۰٦*	۲.۳۰		۱.٤۸		
کیفیت کلی عنصر مواد و منابع									۱.٦۳		

فراوانی مورد انتظار= ٦۷.٦ *۰.۰۱P<

همان گونه که در جدول ٤ ملاحظه می‌شود، یافته‌های مربوط به ارزشیابی نشانگان (٤ نشانگر) عنصر مواد و منابع نشان می‌دهد که استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان مذکور را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند ($P < ۰.۰۱$) و آنها به لحاظ کیفیت بطور معناداری مرتب شده‌اند ($\chi^2 = ۱۱۲.۷۳$ ،$df = ۳$ ،$P < ۰.۰۱$). در این رتبه‌بندی نشانگر «میزان دسترسی به وسایل نمایشی (دیداری- شنیداری)، نرم‌افزارها» رتبه نخست و نشانگر «امکان دسترسی به مواد و منابع پژوهشی گوناگون در تدریس» رتبه چهارم (آخر) را در میان نشانگان کسب کرده‌اند. همه نشانگان و متعاقباً عنصر مربوطه نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. این یافته مبین وجود ضعف در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از «مواد و منابع مبتنی بر حل مسئله» است.

جدول ۵. کیفیت عنصر فعالیت‌های یادگیری و نشانگان آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی/ آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر فعالیت‌های یادگیری به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ					χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=۳)	کیفیت		
	۱	۲	۳	٤	٥				نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
	فراوانی مشاهده‌شده										
۱) میزان تعامل و فعالیت درک اطلاعات و مفاهمه بین یادگیرندگان؛	۱۱۱	۱۸۹	۳٦	۱	۱	۳۹۱.۸۸*	٤.٥۱	۱۲۰.۱٤*	۱.۷۹		
۲) میزان علاقه‌مندی دانشجویان به روش آینده پردازی، و افسانه علمی برای توسعه مسائل فرضیه‌ای؛	۱۰۱	۲۱۹	۱٤	۳	۱	٥۲٥.٤۳*	٤.٥۱		۱.۷۷		
۳) میزان به کارگیری مهارت‌های پژوهش برای	۱٤۱	۱٥٥	۳٦	۳	۳	۳۳۰.۹٤*	٤.۲٦		۱.۷۳		

کشف، شناخت و حل مسائل مرتبط با رشته تحصیلی (از قبیل طرح و بیان مسئله، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و تدوین راه حل، تدوین فرضیه و استفاده از شواهد برای آزمون آن، نقد و بررسی تدابیر و راهبردها برای تغییر، نویسندگی و گزارش نویسی) در بین دانشجویان؛											
٤) میزان فعالیت یادگیرندگان در حل مسئله گروهی، و سهیم شدن در نقش‌ها؛	١٦٢	١٦٧	٥	٣	١	٤٦٣.٣٠*	٣.٨٠		١.٥٦		
٥) میزان کوشش‌های ساخت‌وسازی مبتنی بر حل مسئله در بین دانشجویان؛	١٨١	١٤٣	١١	٢	١	٤٥٠.٩٩*	٣.٧١		١.٥٢		
٦) میزان اهمیت برنامه‌ریزی جهت مطالعه یک مسئله، میان دانشجویان؛	١٦٩	١٦٤	٢	٢	١	٤٨٢.٥٠*	٣.٦٦		١.٥٣		
٧) میزان درگیر شدن دانشجویان با مسائل کنجکاوانه، و مسائل ناشی از احساس مشکل.	٢٠١	١١٧	١٦	٢	٢	٤٦٦.٠٥*	٣.٥٦		١.٤٨		
کیفیت کلی عنصر فعالیت‌های یادگیری									١.٦٣		

فراوانی مورد انتظار= ٦٧.٦ *٠.٠١P<

همان گونه که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، یافته‌های مربوط به ارزشیابی ۷ نشانگر عنصر فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهد که استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان مذکور را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند ($P < ۰.۰۱$). همچنین این نشانگان به ترتیب کیفیت به طور معناداری مرتب شده‌اند ($\chi^2 = ۱۲۰.۱٤$ ، $df = ٦$، $P < ۰.۰۱$). نشانگان «میزان تعامل و فعالیت درک اطلاعات و مفاهمه بین یادگیرندگان» و «میزان علاقه‌مندی دانشجویان به روش آینده‌پردازی، و افسانه علمی برای توسعه مسائل فرضیه‌ای» به طور مشترک رتبه نخست و نشانگر «میزان درگیر شدن دانشجویان با مسائل کنجکاوانه، و مسائل ناشی از احساس مشکل» رتبه هفتم (آخر) را در میان نشانگان کسب کرده‌اند. این عنصر و نشانگان آن نیز نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. این یافته نیز همانند یافته‌های جداول ۱ تا ٤، مبین وجود ضعف در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از «فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر حل مسئله» است.

جدول ٦. کیفیت عنصر ارزشیابی و نشانگان آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی/آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر ارزشیابی به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ					χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=۳)	کیفیت		
	۱	۲	۳	٤	۵				نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
	فراوانی مشاهده‌شده										
۱) میزان استفاده از برگه «کارنما» و برگه «موقعیت» در روند تکوینی ارزشیابی کارهای دانشجویان؛	۱۰۷	۱۹۰	۳۵	۵	۱	۳۸۳.۸۹*	۳.۳۲	۳٤.۸۹*	۱.۸۳		
۲) میزان توجه به	۱۲۸	۱۸۸	۱۹	۲	۱	٤۳۲.٦۲*	۳.۰۸		۱.۷۰		

ارزشیابی مهارت‌های تفکر سطح بالا (از قبیل مهارت‌های سازمان دادن و خلاصه کردن، قیاس کردن) در فرایند حل مسئله؛											
۳) میزان توجه به تلفیق مهارت‌های کسب شده دانشجویان در برخورد با موقعیت‌های تازه در ارزشیابی‌ها؛	۱٤۸	۱۸۳	٤	۲	۱	٤۸۱.۷۳*	۲.۸۹		۱.۵۹		
٤) میزان توجه به فرایندها در بررسی و ارزشیابی پیشرفت دانشجویان؛	۱٤۹	۱۷۹	۸	۱	۱	٤٦۵.۳۷*	۲.۸۸		۱.٦۰		
۵) میزان به‌کارگیری آزمون‌های با مفاهیم غیرمأنوس برای حل مسائل غیرمعمول و ناشناس در بررسی موفقیت دانشجویان.	۱۵۹	۱٦۸	٦	٤	۱	٤۵٤.۲۸*	۲.۸۳		۱.۵۸		
کیفیت کلی عنصر رزشیابی									۱.٦٦		

فراوانی موردانتظار= ٦۷.٦ *۰.۰۱P<

همان گونه که در جدول ٦ ملاحظه می‌شود، یافته‌های مربوط به ارزشیابی نشانگان عنصر ارزشیابی نشان می‌دهد که استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان مذکور را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند

($P < ۰.۰۱$). همچنین این نشانگان به ترتیب کیفیت به‌طور معناداری رتبه‌بندی شده‌اند ($\chi^2 = ۳٤.۸۹$ ، $df = ٤$، $P < ۰.۰۱$). نشانگر «میزان استفاده از برگه کارنما و برگه موقعیت در روند تکوینی ارزشیابی کارهای دانشجویان» رتبه نخست و نشانگر «میزان به کارگیری آزمون‌های با مفاهیم غیرمأنوس برای حل مسائل غیرمعمول و ناشناس در بررسی موفقیت دانشجویان» رتبه پنجم (آخر) را کسب کرده‌اند. همه نشانگان و عنصر مربوطع نامطلوب ارزشیابی شده‌اند که نشانگر وجود ضعف در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از «ارزشیابی مبتنی بر حل مسئله» است.

جدول ۷. کیفیت عنصر گروه‌بندی و نشانگان آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی/آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر گروه‌بندی به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ					χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=٣)	کیفیت		
	۱	۲	۳	٤	۵				نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
	فراوانی مشاهده‌شده										
۱) میزان تشکیل گروه‌های پژوهش؛	۸۹	۲۲۳	۲۳	۲	۱	۵۲۲.۷۱*	۲.۰۹	۱۹.۹۰۲*	۱.۸۳		
۲) میزان مشارکت گروهی (استاد و دانشجویان با هم) در امر جست‌وجو، فهم و خلق کردن؛	۱۰۵	۲۰۹	۲۱	۲	۱	٤۷۷.۸٦*	۲.۰٦		۱.۷۷		
۳) تأکید بر تعامل‌های بین دانشجویان (برای مثال در گروه‌های هم یاری سه نفره در حل مسئله باز).	۱٦۰	۱۳٦	۳۵	۵	۲	۳۳۲.۸٦*	۱.۸٦		۱.٦۸		
کیفیت کلی عنصر گروه‌بندی									۱.۷٦		

فراوانی مورد انتظار= ٦۷.٦ *۰.۰۱P<

یافته‌های مربوط به ارزشیابی نشانگان عنصر گروه‌بندی (جدول ۷) حاکی از آن است که استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند (P۰.۰۱ >). همچنین این نشانگان به ترتیب کیفیت به طور معناداری مرتب شده‌اند (χ^2 = ۱۹.۹۰۲ ،df = ۲ ،P۰.۰۱ >). در این رتبه‌بندی نشانگر «میزان تشکیل گروه‌های پژوهش» رتبه نخست و نشانگر «تأکید بر تعامل‌های بین دانشجویان» رتبه سوم (آخر) را کسب کرده‌اند. همه نشانگان نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. با توجه به اینکه کیفیت کلی عنصر گروه‌بندی نیز نامطلوب ارزشیابی

شده است؛ این یافته نیز مبین وجود ضعف در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از «گروه‌بندی مبتنی بر حل مسئله» است.

جدول ۸. کیفیت عنصر زمان آموزشی و نشانگان آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر زمان آموزشی به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ					χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=٣)	کیفیت		
	۱	۲	۳	٤	٥				نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
	فراوانی مشاهده شده										
۱) میزان استمرار در فعالیت‌های یادگیری و جست‌وجوگری دانشجو (در زمان‌هایی که در دانشگاه حضور ندارد)؛	۱٤۰	۱۸۳	۹	۳	۳	٤٤۸.۸۱*	۱.٥٥	٥.٥۱*	۱.٦٦		
۲) میزان تناسب زمان با فعالیت‌های یادگیری حل مسئله.	۱٦۸	۱٥۸	٦	٤	۲	٤٤۹.٦۳*	۱.٤٥		۱.٥٦		
کیفیت کلی عنصر زمان آموزشی									۱.٦۱		

فراوانی مورد انتظار= ٦۷.٦ *۰.۰۱P<

همان گونه که در جدول ۸ ملاحظه می‌شود، یافته‌های ارزشیابی نشانگان عنصر زمان آموزشی نشان می‌دهد که استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان مذکور را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند (۵.۵۱ = χ^2 ، ۱ = df، P۰.۰۱ >). همچنین این نشانگان به ترتیب کیفیت بطور معناداری مرتب شده‌اند (P۰.۰۵ >). نشانگر «میزان استمرار در فعالیت‌های یادگیری و جست وجوگری دانشجو» و «میزان تناسب زمان با فعالیت‌های یادگیری حل مسئله» به ترتیب

رتبه نخست و دوم را کسب کردند. هر دو نشانگر و متعاقب آن عنصر زمان آموزشی نامطلوب ارزشیابی شده است که مبین ضعف قابل‌تأمل دیگر در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی است.

جدول ۹. کیفیت عنصر فضای آموزشی و نشانگان تحت پوشش آن در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی / آزمون معناداری و رتبه‌بندی آنها در بخش کمی

نشانگان عنصر فضای آموزشی به ترتیب رتبه	سطوح پاسخ (فراوانی مشاهده‌شده) ۱	۲	۳	٤	٥	χ^2 (df=٤)	رتبه میانگین	χ^2 (df=۳)	کیفیت: نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
۱) میزان تناسب فضای کلاس درس برای کارهای تیمی؛	۱۱۷	۱۸۹	۲۹	۲	۱	٤۰٥.٤۳*	۲.۱٥	۱۸.۷۲۹*	۱.۷٦		
۲) میزان بهره‌مندی از فضای یادگیری مجازی (اینترنت) برای فعالیت جست‌وجوگری و پژوهشی؛	۱٤۷	۱۸۳	۳	۳	۱	٤۷۷.۳۸*	۱.۹۳		۱.٦۱		
۳) میزان بهره‌مندی و استفاده از فضای کتابخانه غنی و بخش‌های مختلف مرکز منابع یادگیری (برای فعالیت جست‌وجوگری و پژوهشی).	۱٥۷	۱٦۹	٦	٥	۱	٤٥۰.۰٥*	۱.۹۲		۱.٥۹		
کیفیت کلی عنصر فضای آموزشی									۱.٦٥		

فراوانی مورد انتظار= ٦۷.٦ *۰.۰۱P<

همان گونه که در جدول ۹ ملاحظه می‌شود، یافته‌های مربوط به ارزشیابی نشانگان آخرین عنصر یعنی عنصر فضای آموزشی نشان می‌دهد که استادان میزان کیفیت هر یک از نشانگان مذکور را در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به طور معناداری متوسط به پایین ارزشیابی کرده‌اند (P۰.۰۱ >). همچنین این نشانگان به ترتیب کیفیت به طور

معناداری مرتب شده‌اند (χ^2 =۱۸.۷۲۹ ، df = ۲ ، P<۰.۰۱). در این رتبه‌بندی نشانگر «میزان تناسب فضای کلاس درس برای کارهای تیمی» رتبه نخست و نشانگر «میزان بهره‌مندی و استفاده از فضای کتابخانه غنی و بخش‌های مختلف مرکز منابع یادگیری» رتبه سوم (آخر) را کسب کرده‌اند. در این ارزشیابی نیز تمام نشانگان و عنصر مزبور، نامطلوب ارزشیابی شده است که این یافته نیز حکایت از ضعف برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در عنصر فضای آموزشی دارد.

اما در پاسخ به سؤال سوم پژوهش با استفاده از آزمون فریدمن، عناصر نه‌گانه الگوی برنامه درسی کلاین در رشته مدیریت آموزشی به لحاظ کیفیت بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله، مرتب گردیدند (جدول ۱۰).

جدول ۱۰: رتبه‌بندی کیفیت عناصر نه‌گانه الگوی برنامه درسی کلاین در رشته مدیریت آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله

عناصر نه‌گانه الگوی کلاین به ترتیب رتبه	رتبه میانگین	χ^2 (df=۸)	کیفیت		
			نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب
۱) هدف	٦.٩٨	۳۰۵.٤۱*	۱.۹۷		
۲) محتوا	٥.٥٧		۱.۸۰		
۳) گروه‌بندی	٥.٤٥		۱.۷٦		
٤) فضای آموزشی	٤.٨٦		۱.٦٥		
٥) ارزشیابی	٤.٨٠		۱.٦٦		
٦) راهبردهای یاددهی - یادگیری	٤.٥٠		۱.٦٤		
۷) زمان آموزش	٤.٤٧		۱.٦۱		
۸) فعالیت‌های یادگیری	٤.۲۷		۱.٦۳		
۹) مواد و منابع آموزشی	٤.۱۰		۱.٦۳		
کیفیت کلی عناصر به لحاظ بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله			۱.۷۱		

فراوانی مورد انتظار= ٦۷.٦ *P<۰.۰۱

همان گونه که در جدول ۱۰ ملاحظه می‌شود، عناصر نه‌گانه الگوی برنامه درسی کلاین در رشته مدیریت آموزشی به لحاظ کیفیت بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله به ترتیب کیفیت رتبه‌بندی شده‌اند و این رتبه‌بندی به لحاظ آماری معنادار بوده است (χ^2 =۳۰۵.٤۱ ، df = ۸ ، P< ۰.۰۱). هر چند که کلیه عناصر کیفیت نامطلوبی دارند، اما کیفیت این عناصر در نظر استادان متفاوت بوده است. در این رتبه‌بندی عناصر هدف، محتوا، گروه‌بندی، فضای آموزشی، ارزشیابی، راهبردهای یاددهی ـ یادگیری، زمان آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، و مواد و منابع آموزشی، به ترتیب رتبه اول تا نهم را کسب کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به سؤال اول پژوهش به طور کلی ۳٦ نشانگر حل مسئله برای عناصر نه‌گانه الگوی کلاین [۱] تدوین شد. به دلیل آنکه این یافته پیشینه مرتبط ندارد، بنابراین کمتر قابل مواجهه و مقایسه است. شاید بتوان گفت که این یافته در نوع خود نوین است و مجموعه مفیدی را برای ارزشیابی سایر رشته‌هامعرفی کرده است.

یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال دوم پژوهش حاکی از وجود محدودیت در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی به لحاظ کیفیت بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله است، و میزان برخورداری یک برنامه درسی دانشگاهی از نشانگان رویکرد حل مسئله را ناکافی نشان می‌دهد. در بعد اهداف مبتنی بر حل مسئله، فقط نشانگر «میزان تناسب اهداف برنامه درسی با نیازها و مسائل محیط واقعی» نسبتاً مطلوب بود ولی باقی نشانگان تحت پوشش عنصر مذکور شامل اهداف نگرشی، اهداف شناختی، و اهداف مهارتی به ترتیب میزان تحقق، نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. همچنین یافته‌ها در بعد محتوای برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله حاکی از نامطلوب بودن همه نشانگان (به ترتیب شامل میزان

انعطاف پذیری محتوای واحدهای درسی متناسب با نیازها و مسائل مربوط به موقعیت‌های جدید محیط واقعی؛ میزان انعطاف‌پذیری محتوای واحدهای درسی متناسب با نیازها و علایق افراد؛ میزان ارائه موضوع‌ها و مسائل کاوشگرانه و کنجکاوانه؛ میزان تناسب حقایق و مفاهیم ملحوظ در محتوای دروس با مهارت‌های چون: برنامه‌ریزی و انجام پروژه، و تصمیم‌گیری، حل مسئله باز، پژوهش و ژرف‌اندیشی، و تفکر انتقادی) است. با توجه به اینکه کیفیت کلی ابعاد فوق نامطلوب ارزشیابی شده است، نیاز به بازاندیشی و تجدیدنظر در اهداف و محتوای برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی و تقویت آنها به لحاظ بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله ضرورت پیدا می‌کند؛ چرا که طبق یافته‌های پژوهش گیج بلز و همکاران دانشجویانی که در برنامه درسی به شیوه حل مسئله آموزش ببینند در سطوح شناختی سطح بالا عملکرد بهتری خواهند داشت. همچنین طبق یافته‌های پژوهش اوزترک و همکاران [۹] مهارت‌های چون تصمیم‌گیری، تفکر نقادانه، تفکر خلاق و ارتباط بین فردی و به‌کارگیری دانش تئوری فراگرفته در موقعیت‌های واقعی، بهبود خواهد یافت. به علاوه، نتایج برخی پژوهش‌ها [٦، ١٠] حاکی از آن است که از رهگذار برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله، تجارب لذت‌بخشی برای تشویق دانشجویان به فکر کردن فراهم می‌شود.

در خصوص راهبردهای یاددهی ـ یادگیری مبتنی بر حل مسئله نیز یافته‌ها حاکی از وجود ضعف در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی است؛ چنان که تمامی نشانگان آن (به ترتیب شامل میزان استفاده از روش‌های تدریس بحث گروهی، یادگیری کاوشگری و یادگیری مشارکتی؛ میزان تمایل و فعالیت استاد در راهنمایی و تسهیل‌کنندگی ساخت دانش توسط دانشجو؛ میزان اهمیت آموزش مهارت‌های موردنیاز حل مسئله به دانشجویان؛ و میزان اهمیت و ارزش طرح مسئله از طرف دانشجو) نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. این مسئله نمایان گر سلطه روش‌های آموزش سنتی (مدرس محور) در برنامه

درسی دانشگاه می‌تواند باشد که در آن فراگیرنده فرصت کافی تفکر (به عنوان امر ضروری در یادگیری) را پیدا نمی کند. بنابر نتایج پژوهش‌ها [۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸] روش‌های آموزشی مبتنی بر حل مسئله در برنامه‌های درسی، کوشش در جهت تقویت تفکر نقادانه دانشجویان در مقایسه با شیوه‌های سنتی است. در بعد مواد و منابع نیز یافته‌ها حاکی از نامطلوب بودن میزان دسترسی به وسایل نمایشی (دیداری ـ شنیداری)، نرم‌افزارها؛ امکان دسترسی به منابع علمی جدید؛ میزان دسترسی به مجموعه کاملی از رایانهٔ شخصی برای کارهای جست‌وجوگری و پژوهشی؛ امکان دسترسی به مواد و منابع پژوهشی گوناگون در تدریس است. این یافته به وضوح کمبودهای اجرایی برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله را در دانشگاه نمایان می‌سازد. بنابر این، ضرورت دارد که در تأمین منابع و ابزارهایی که به پربارسازی محیط یادگیری تعاملی و مبتنی بر حل مسئله می‌انجامند، تلاش شود.

یافته‌های مربوط به بعد فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر حل مسئله حاکی از نامطلوب بودن همه نشانگان (به ترتیب شامل میزان تعامل و فعالیت درک اطلاعات و مفاهمه بین یادگیرندگان؛ میزان علاقه‌مندی دانشجویان به روش آینده‌پردازی، و افسانه علمی برای توسعه مسائل فرضیه‌ای؛ میزان به‌کارگیری مهارت‌های پژوهش برای کشف، شناخت و حل مسائل مرتبط با رشته تحصیلی، از قبیل طرح و بیان مسئله، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و تدوین راه حل، تدوین فرضیه و استفاده از شواهد برای آزمون آن، نقد و بررسی تدابیر و راهبردها برای تغییر، نویسندگی و گزارش‌نویسی؛ میزان فعالیت یادگیرندگان در حل مسئله گروهی، و سهیم شدن در نقش‌ها؛ میزان کوشش‌های ساخت‌وسازی مبتنی بر حل مسئله در بین دانشجویان؛ میزان اهمیت برنامه‌ریزی جهت مطالعه یک مسئله، میان دانشجویان؛ میزان درگیر شدن دانشجویان با مسائل کنجکاوانه، و مسائل ناشی از احساس مشکل) دارد. با توجه به اینکه کیفیت کلی این بعد نامطلوب ارزشیابی شده است، ناتوانمندی دانشجویان در کاربرد اطلاعات علمی در شرایط واقعی را بازگو می‌کند. در

این وضعیت دانشجویان اغلب مطالبی را که فرامی‌گیرند، پس از مدتی به فراموشی می‌سپارند. اما در برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله همان گونه که نتایج پژوهش باوم برگر [۸]، تیواری و همکاران [٦]، اوزترک و همکاران [۹]، آنیون [۱۰]، و آلسیو [۱۱] مؤید آن است، دانشجویان با استفاده از شیوه مباحثه، فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند، و از طریق طرح مسائل و نظرها و نیز ذکر تجربیات زندگی واقعی به عنوان محرکی برای تسهیل، بهبود و تعالی فرآیند یادگیری، مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند.

در مورد ارزشیابی مبتنی بر حل مسئله نیز یافته‌ها حاکی از وجود ضعف برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در این بعد است؛ به طوری که تمامی نشانگان آن (به ترتیب شامل میزان استفاده از برگه کارنما و برگه موقعیت در روند تکوینی ارزشیابی کارهای دانشجویان؛ توجه به ارزشیابی مهارت‌های تفکر سطح بالا در فرایند حل مسئله، از قبیل مهارت‌های سازمان دادن و خلاصه کردن، و قیاس کردن؛ میزان توجه به تلفیق مهارت‌های کسب‌شده دانشجویان در برخورد با موقعیت‌های تازه در ارزشیابی‌ها؛ میزان توجه به فرایندها در بررسی و ارزشیابی پیشرفت دانشجویان؛ میزان به‌کارگیری آزمون‌های با مفاهیم غیرمأنوس برای حل مسائل غیرمعمول و ناشناس در بررسی موفقیت دانشجویان) نامطلوب ارزشیابی شده‌اند. با اتکا به این یافته، در این بعد نیز تعامل بین استاد و دانشجو به گونه سنتی در حال جریان است؛ در صورتی که در برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله، ارزشیابی از پیشرفت یادگیری نیازمند برقراری نوعی از تعامل بین استاد و دانشجوست که در آن فرصتی برای دانشجویان فراهم شود تا دانش جدید خود را در عمل بیازمایند. در این زمینه، درگیری دانشجو در حل مسئله مبتنی بر تفکر سطح بالا و تکالیف واقع‌گرایانه مورد توجه است؛ همچنین توجه به فرایندها در ارزشیابی پیشرفت دانشجویان و آزمون آنان در حالتی فرایندمدار مدنظر برنامه درسی

حل مسئله است؛ تلفیق مهارت‌های کسب‌شده دانشجویان در برخورد با موقعیت‌های تازه در ارزشیابی‌ها، که در کلاس به صورت تکوینی به عمل می‌آید، مورد توجه برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله است [۱۱، ۱۲، ۱۸، ۲۰].

در بعد گروه‌بندی مبتنی بر حل مسئله یافته‌ها حاکی از نامطلوب بودن نشانگان تحت پوشش آن (به ترتیب شامل میزان تشکیل گروه‌های پژوهش؛ میزان مشارکت گروهی در امر جست‌وجو، فهم و خلق کردن؛ تأکید بر تعامل‌های بین دانشجویان) دارد. بر اساس این یافته، پر واضح است که در این زمینه نیز نظام آموزش دانشگاهی در موضع ضعف قرار دارد. همان گونه که در مباحث پیشین آمده است نظام مشارکت در برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله بر تعامل‌های بین یادگیرندگان و ایجاد اتصال بین جزایر دانش در یادگیرندگان تأکید دارد. عمدتاً گروه‌های همیاری در حل مسئله باز مورد توجه است. معلم به عنوان تسهیل‌کننده مشارکت گروهی و همه یادگیرندگان یک هسته دانش اشتراکی را شکل می‌بخشند. استاد و دانشجویان با هم در امر مهم جست‌وجو، فهم و خلق مشارکت کامل دارند. این بحث به طور ویژه در نتایج پژوهش کارابنیک و کولینز [۱۳]، باوم برگر [۸]، و آنیون [۱۰] مورد توجه قرار گرفته است.

در خصوص زمان آموزشی مبتنی بر حل مسئله یافته‌ها حاکی از نامطلوب بودن میزان استمرار در فعالیت‌های یادگیری و جست‌وجوگری دانشجو (در زمان‌های که در دانشگاه حضور ندارد)؛ میزان تناسب زمان با فعالیت‌های یادگیری حل مسئله است. نکته مهم و قابل بحثی که در این یافته به طور تلویحی مطرح می‌شود این است که دانشجو فعالیت یادگیری خود را به طور سنتی به زمان‌های که در کلاس درس است متمرکز می‌کند، و امکان استمرار فعالیت را از خود سلب می‌کند. این بدان معناست که برای بر طرف کردن این ضعف می‌توان با برخورداری از فرایند پژوهشی در رویکرد حل مسئله، خود راهبر شدن دانشجویان، و امکان حرکت در بستر یادگیری مداوم را فراهم کرد [۲، ٤، ٥، ۱۰، ۱۱، ۲۰].

در بعد فضای آموزشی مبتنی بر حل مسئله نیز یافته‌ها حاکی از نامطلوب بودن نشانگان تحت پوشش آن (به ترتیب شامل میزان تناسب فضای کلاس درس برای کارهای تیمی؛ میزان بهره‌مندی از فضای یادگیری مجازی (اینترنت) برای فعالیت جست وجوگری و پژوهشی میزان بهره‌مندی و استفاده از فضای کتابخانه غنی و بخش‌های مختلف مرکز منابع یادگیری) دارد. آنچه این یافته به طور تلویحی به آن اشاره دارد محدود شدن فعالیت‌های یادگیری دانشجویان به کلاس درس است. همان طور که پیش از این در خصوص رویکرد مبتنی بر حل مسئله ذکر شد، محیط یادگیری باید امکان دسترسی به مواد و منابع گوناگون را فراهم سازد؛ بنابر این برای تحقق این امر در برنامه درسی، علاوه بر تأمین فضای کافی برای کارهای تیمی در کلاس، باید دانشجو برای کارهای جست‌وجوگری و پژوهشی خود ضمن استفاده از فضای کتابخانه غنی و بخش‌های مختلف مرکز منابع یادگیری، از فضای یادگیری مجازی (اینترنت) نیز به نحو شایسته و بدون هیچ کم و کاستی بهره‌مند شود.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش مشخص شد که عناصر نه‌گانه الگوی برنامه درسی کلاین در رشته مدیریت آموزشی، به لحاظ کیفیت بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله به ترتیب کیفیت بطور معناداری مرتب شده‌اند. عنصر «هدف» رتبه نخست و عنصر «مواد و منابع آموزشی» رتبه نهم (آخر) را به خود اختصاص داده است. در مجموع نتایج این پژوهش حاکی از آن است که هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان آموزش و فضای آموزشی به لحاظ بهره‌مندی از رویکرد حل مسئله در این رشته نامطلوب هستند. با عنایت به این نتایج، می‌طلبد که تلاش و همت لازم برای اصلاح و تغییر برنامه‌های درسی در مؤسسات آموزش عالی به نحو شایسته صورت گیرد. همچنین ضرورت دارد پژوهش‌های دیگری در سایر رشته‌ها و زمینه‌ها صورت گیرد و عنایت بیشتری به جایگاه رویکرد حل مسئله

در برنامه‌های درسی دانشگاهی گردد. ذکر این نکته ضروری است که نباید عناصر و نشانگان تدوین شده را به عنوان نسخه کامل و مداوم نباید تلقی کرد و لازم است به طور مستمر به بررسی و تجدید آنها پرداخته شود. به این ترتیب می‌توان تصویری از نقاط قوت و ضعف برنامه‌های درسی به لحاظ برخورداری از نشانگان حل مسئله فراهم کرد.

منابع

1. Fathivajargah, k. (1388). *Principles and concepts of the curriculum*. Tehran: Bal. [Persian]
2. Mehrmohammadi, M. (1374). Why should we push the curriculum toward the Problem- centered? *Quarterly Journal of Education*. 43 / 44, 9-28. [Persian]
3. Salsabeeli, N. (1385). Application of problem-based approach in designing and developing of middle school social studies curriculum. *Curriculum Studies*. *1* (3), 67-104. [Persian]
4. Joyce, b., Weil, M., & Showers, b. (1992). *Models of teaching*. Mohammadreza Behrangi (Translator). Centre for Translation and Publication (1376). [Persian]
5. Ahmadi, Gh. (1380). Use of problem-solving in science education. *Quarterly Journal of Education*. *17* (1), 11-46. [Persian]
6. Tiwari, A., Lai, P., So, M., & Yuen, K. (2006). A comparison of the effects of problem based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, *40* (6), 547-554.
7. Wood, E. J., (2004). Problem-based learning: Exploiting knowledge of how people learn to promote effective learning. *BEE Journal* 3 (1):3-5
8. Baumberger-Henry, M. (2005). Cooperative learning and case study: does the combination improve students’ perception of

problem-solving and decision making skills? *Nurse Education Today*, 25 (3), 238-246.

9. Ozturk, C., Muslu, G. K., & Dicle, A. (2008). A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions. *Nurse Education Today*, 28 (5), 627-632.
10. Onyon, C. (2012). Problem based learning: a review of the educational and psychological theory. *The Clinical Teacher*, 9 (1), 22-26.
11. Alessio, H. (2012). Student perceptions about and performance in problem-based learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 4 (1), 23-34.
12. Solomon, W. (1987). ***Improving Students' Thinking Skills through Elementary Social Studies Instruction.*** *Journal of* **Elementary** *School*, 87 (5), 557-69.
13. Karabenick, S. A., & Collins-Eaglin, J. (1997). Relation of perceived instructional goals and incentives to college students' use of learning strategies. *Journal of Experimental Education*, 65 (4), 331-341.
14. Magnussen, L., Ishida, D., & Itano, J. (2000). Impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 39 (8), 360-364.
15. Youngblood, N., & Beitz, J. M. (2001). Developing critical thinking with active learning strategies. *Nurse Educator*, 26 (1), 39-42.
16. Worrell, J. A., & Profetto-McGrath, J. (2007). Critical thinking as an outcome of context-based learning among post RN students: A literature review. *Nurse Education Today*, 27 (5), 420-426.

17. Allen, D. E., Donham, R. S., & Bernhardt, S. A. (2011). Problem based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21-29.
18. Kong, L. N., Qin, B., Zhou, Y. Q., Mou, S. Y., & Gao, H. M. (2014). Effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 51 (3), 458-469.
19. Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of educational research*, 75 (1), 27-61.
20. Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. (2011). A process of problem based learning: what works and why. *Medical Education*, 45 (8), 792-806.
21. Ediger, M. (1991). Interest, Social Studies, and the Emerging Adolescent. *ERIC*, ED 365601.
22. Behrang, M., (1379). Teaching and school management. Tehran: *Kamal Tarbiyat*. [Persian]
23. Zainabadi, h., & Hemati, M. (1392). Criteria, indicators and Judgment Criteria for evaluating the quality of departments in the Institute of Applied Science of Iranian Red Crescent. *Quarterly Journal of Help and Rescue*. 5 (1), 19-30. [Persian]
24. Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches, 2nd edition, *California: Sage publication*.
25. McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). Research in education: A conceptual introduction, 5th edition. *New York: Adison Wesley Longman, Inc.*
26. Glaser, B. (1992). Basics of grounded theory analysis. *Mill Valley, CA: Sociology Press*.