

تاریخ دریافت مقاله: ۸۵/۰۹/۰۱
تاریخ بررسی مقاله: ۸۶/۰۴/۰۹
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۶/۰۹/۱۰

مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز ۱۳۸۶
دوره سوم، سال چهاردهم، شماره ۳
صص: ۹۶-۶۳

بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت دانشجویان ورودی مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز - پیشنهاد مدل توضیحی برنامه درسی

مهدی محمدی *

چکیده

در سالیان اخیر تلاش‌های فراوانی برای تعیین عوامل مؤثر بر رضایت دانشجویان صورت گرفته است. یکی از مهمترین این عوامل، برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجو می‌باشد. این تحقیق در تلاش بود تا نقش برنامه درسی تجربه شده را در رضایت دانشجویان مهندسی و علوم پایه را به منظور پیشنهاد مدل بهینه برنامه درسی بررسی نماید. بدین منظور ۳۸۸ نفر از دانشجویان ورودی رشته‌های مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز به عنوان نمونه انتخاب شدند و داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزارهای **Lisrel** و **Spss** و با روش تحلیل مسیر مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که: ۱- برنامه درسی تجربه شده واسطه معنی‌داری برای رضایت دانشجویان سال اول بود. ۲- همه متغیرهای برنامه درسی تجربه شده واسطه معنی‌داری برای رضایت دانشجویان سال اول بودند. در پایان بر اساس نتایج به دست آمده مدلی از ارزیابی برنامه‌ریزی درسی ارائه شد و محدودیت‌ها و پیشنهادهای تحقیق ارائه شدند.

کلیدواژگان: رضایت دانشجو، برنامه درسی تجربه شده، تئوری‌های رشد فرد-محیط

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

مقدمه

هدف نهایی آموزش عالی تدارک فرصت‌های مناسب کسب دانش‌ها، مهارت‌ها، توانائی‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها برای دانشجویان است، به نحوی که به آنان در اثربخشی و ثمربخشی برای خود و جامعه کمک نماید و این رشد بایستی در قالب برنامه درسی دانشگاهها منعکس گردد. اما به اعتقاد مهرمحمدی (۱۳۸۴) "به رغم گذشت سالیان متمادی از به رسمیت شناخته شدن برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی در کشور، حوزه برنامه درسی به عنوان یک قلمرو تخصصی و رکن اصلی نظام تعلیم و تربیت، که فلسفه وجودی و جوهر این نظام‌ها را باید در این رکن متبلور یافت، نتوانسته است در عصر جدید با مطالبات نوظهور از تعلیم و تربیت رسمی در جوامع و تحولات و دستاوردهای نظری در عرصه جهانی، همگام شود. از این رو، فقر نظری و نظریه‌پردازی برای پاسخگویی به نیازهای تعلیم و تربیت کشور در آن مشهود می‌باشد. تلقی تفکر سنتی یا پارادایمی از رسالت و و مأموریت این رشته، تلقی محدود -البته اگر نگوییم منسوخ- مدیریتی یا نهادی است. بدین معنا برنامه درسی ابزار

دست یا نقشه راهی است که چنانچه در دسترس مجریان تعلیم و تربیت قرار گیرد، مدیریت نظام اجرایی با سهولت و کارآمدی بیشتری انجام می‌پذیرد. به دیگر سخن، عرصه دانش برنامه درسی به مثابه میدانی تعریف شده که دارای ابتدا، انتها و فرآیند مشخصی است و هیچ دغدغه دیگری جز نقشه‌برداری دقیق به منظور سر و سامان دادن به فعالیت‌هایی که طی چند ساعت در یک روز مدرسه اتفاق می‌افتد، برای آن متصور نیست".

در بعد دانشگاهی، این ساده اندیشی لطمات جبران ناپذیرتری وارد خواهد کرد. به عبارتی تصور میدانی برنامه درسی در سطوح آموزش عالی غیرممکن است، زیرا آنچه که در قالب برنامه درسی تدوین شده دانشگاهی تعیین شده در معرض تغییرات ناشی از تجارب تخصصی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی اساتید در اجرای این برنامه تدوین شده از یک سو و تجارب دانشجویان در ادراک این برنامه درسی اجرا شده از سوی دیگر است. بنابراین، با توجه به بعد تجارب، ادراکات و نگرش‌های دانشجویان می‌توان رضایت دانشجویان را فراتر از آنچه که ناشی از کسب نمره‌های تحصیلی بالاست، تضمین نمود.

جدول ۱. جهت‌گیری به آموزش

تحوّل	تعامّل	انتقال	هدف
ارتقاء مسئولیت فردی و یادگیری عملی برای تحوّل فردی و اجتماعی	دادن فرصت به دانشجویان برای بازسازی دانش و رشد مهارت‌های شناختی	انتقال حقایق، مهارت‌ها و ارزش‌های مشترک	هدف
تجربه شخصی و تفکر انتقادی	حل مسئله، راهبردهای یادگیری و تصمیم‌گیری	یادگیری کتاب‌های درسی، مهارت‌های اساسی و آزمون	تأکید
تقویت، آگاهی، آزادی	رشد، خودتنظیمی، چارچوب مفهومی	عملکرد، دانش اصلی، مهارت‌های اصلی، شایستگی‌ها و پیامدها	توصیف کننده‌ها

رشد تعاملی و تحوّل هم‌چون مسئولیت‌پذیری، رشد مهارت‌های شناختی، تفکر انتقادی و حل مسئله سوق داده و آنان را افرادی خلاق و با قدرت تصمیم‌گیری بالا در برنامه‌ریزی‌های توسعه پرورش دهند، محتوا محوری حرف اول را می‌زند. اگر چه عوامل بسیاری وجود دارند که جهت‌گیری مؤسسات آموزشی را تعیین می‌کنند، اما تأکید بیش از حد بر یادگیری متن کتاب‌های درسی، مهارت‌های اساسی و آزمون و همچنین، نقش منفعل دانشجویان ما در این رشته‌ها، همچنان جهت‌گیری مؤسسات آموزش عالی ما را در مرحله انتقالی نگه می‌دارند. ماهیت سنتی برنامه درسی آموزش عالی در کشور تأکید کننده و مشوق نقش

از سوی دیگر، میلر و سیلار^۱ (۱۹۸۵) سه جهت‌گیری اساسی به آموزش را مطرح نموده‌اند.

۱- انتقال^۲، ۲- تعامل^۳ و ۳- تحوّل^۴.

دانشگاه‌های قدیمی‌تر و سنتی، فرهنگ انتقالی را در جهت‌گیری به آموزش می‌پذیرند و دانشگاه‌های جدید و جوانتر تمایل به حرکت به سمت آموزش تعاملی دارند. با این حال، در تمامی دانشگاه‌های قدیمی و جدید کشور در رشته‌های مهندسی که انتظار می‌رود دانشجویان را به سمت ابعاد

1- Miller & Sellar

2- Transition

3- Transaction

4- Transformation

مفهوم سازی برنامه درسی که توسط گودلد، کلاین و تای^۲ (۱۹۷۹) ارائه شده است بر تصمیم‌گیری‌های سطوح اجتماعی سازمان‌های آموزشی و فردی تأکید می‌کند. آنها نشانه‌های زیر را برای برنامه درسی مشخص نموده‌اند:

۱- آرمانی بر اساس مقاصد و نیات برنامه‌ریزان درسی، ۲- رسمی به عنوان مستندات قانونی، ۳- ادراک شده توسط معلمین، ۴- کاربردی در فراگرد آموزشی و ۵- تجربه شده بر اساس تجارب فراگیر.

آکر^۳ (۲۰۰۳)، به نقل از وس^۴، (۲۰۰۲) به این نظام یک نشانه دیگر هم اضافه نموده است: ۶- برنامه درسی کسب شده (نتایج یادگیری فراگیران).

به طور کلی چهار سطح اصلی را برای برنامه درسی می‌توان قائل شد: اولین و پایین‌ترین سطح مجموعه‌ای است که توسط نظام آموزشی تدوین می‌شود و این همان چیزی است که انتظار می‌رود دانشجویان یاد بگیرند (روبییتال و ماکسول،^۵ ۱۹۹۶). این سطح برنامه درسی را تحت عناوین برنامه

فعال استاد به عنوان انتقال دهنده حقایق، مهارت‌ها و ارزش‌ها و نقش منفعل دانشجوی در یادگیری کتاب‌های درسی، مهارت‌های اساسی و موفقیت در آزمون بر اساس برنامه رسمی قصد شده می‌باشد بدون آنکه در این مسیر به ادراکات و نگرش‌های دانشجویان از این برنامه درسی که در حقیقت همان برنامه درسی تجربه شده است توجهی شود.

پیشینه پژوهش

باتلر^۱ (۲۰۰۴) معتقد است که تعریف برنامه درسی وابسته به دیدگاهی است که مورد پذیرش ماست. بنابراین، می‌توان برنامه درسی را طرحی برای عمل، سندی نوشته شده برای کسب اهداف یا غایات مطلوب، طرحی برای تدارک مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد، همه تجاربی که فراگیران تحت راهنمایی معلمین خود کسب می‌کنند، نظامی برای ارتباط با مردم و فراگردها یا سازماندهی کارکنان و روش‌ها برای اجرای آن نظام و بالاخره مجموعه‌ای از حقایق، مفاهیم و تعمیمات در یک موضوع خاص، تعریف نمود.

2- Goodlad, Klein, & Tye

3- Akker

4- Vos

5- Robitaille, & Maxwell

1- Butler

درسی تصریح شده^۱ (مک کورمیک و مورفی،^۲ ۱۹۹۹) رسمی^۳ (پوسنر،^۴ ۱۹۹۲؛ باتلر،^۵ ۲۰۰۴؛ مهرمحمدی،^۶ ۱۳۷۳؛ کلاین،^۷ ۱۳۶۹؛ وین و بروس،^۸ ۲۰۰۳) آشکار یا نوشته شده^۹ (ویلسون،^{۱۰} ۱۹۹۷) طرح ریزی شده^{۱۱} (سیسل،^{۱۲} ۲۰۰۳) قصد شده^{۱۳} (یونیسف،^{۱۴} ۲۰۰۰، آکر،^{۱۵} ۲۰۰۳) و طراحی شده^{۱۶} (پرایدوکس،^{۱۷} ۲۰۰۳، مارش و ویلیس،^{۱۸} ۲۰۰۳) توصیف می کنند.

اما دومین سطح برنامه درسی محتوایی است که هیأت علمی در عمل آموزش می دهند و ممکن است با طراحی اولیه و اصلی متفاوت باشد (سیسل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه درسی منتقل شده^{۱۹} (سیسل، ۲۰۰۳؛ پرایدوکس، ۲۰۰۳)، اما دومین سطح برنامه درسی محتوایی است که هیأت علمی در عمل آموزش می دهند و ممکن است با طراحی اولیه و اصلی متفاوت باشد (سیسل، ۲۰۰۳). این سطح تحت عناوینی چون برنامه درسی منتقل شده^{۱۹} (سیسل، ۲۰۰۳؛ پرایدوکس، ۲۰۰۳)، سیلور و الکساندر،^{۲۰} ۱۳۷۷؛ وین و بروس،^{۲۱} ۲۰۰۳؛ سیسل،^{۲۲} ۲۰۰۳، مارش و ویلیس،^{۲۳} ۲۰۰۳، کلاین،^{۲۴} ۱۳۶۹؛ مهرمحمدی،^{۲۵} ۱۳۷۳، آکر،^{۲۶} ۲۰۰۳) تجربه به عنوان برنامه درسی (مک لین به نقل از زایدوسکی، ۱۹۹۵) مشخص نموده اند

سطح چهارم برنامه درسی است که

- 16- Taught
- 17- Implemented
- 18- Curriculum In use
- 19- Operational
- 20- Enacted
- 21- Experienced

- 1- Specified Curriculum
- 2- McCormick, & Murphy
- 3- Official
- 4- Posner
- 5- Wine & Bruce
- 6- Overt Or Written
- 7- Wilson
- 8- Designed
- 9- Ciscel
- 10- Intended
- 11- Unicef
- 12- Planned
- 13- Prideaux
- 14- Marsh & Willis
- 15- Transferred

دانشجویان واقعاً از کلاس درس اخذ می‌کنند و مفاهیم و محتواهایی که حقیقتاً یاد می‌گیرند و بخاطر می‌سپارند (ویلسون، ۱۹۹۷). این سطح تحت عناوین برنامه درسی کسب شده^۱ (آکر، ۲۰۰۳، روییتال و ماکسول، ۱۹۹۶) آموخته شده^۲ (یونیسف، ۲۰۰۰) و یا دریافت شده^۳ (کوبان، ۱۹۹۲، ویلسون، ۱۹۹۷) مطرح می‌شود.

به اعتقاد وین و بروس (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه شده توسط فراگیران، بالاترین سطح برنامه درسی است. یعنی نمی‌توانیم فرض کنیم که فقط به این دلیل که دانشکده‌ها یک برنامه درسی تدوین شده عالی دارند، یادگیری رشد یافته به سادگی رخ می‌دهد، بلکه بایستی ملزوماتی را در اختیار آنان قرار داد تا برخی فرصت‌های رشد را که در دانشکده در اختیار آنها قرار دارد، کشف کنند و این نیازمند توجه و دقت در تجارب، نگرش‌ها، مهارت‌ها و احساسات مثبت و منفی دانشجو نسبت به عملکرد خود و محیط دانشکده می‌باشد که در برنامه درسی تجربه شده منعکس می‌گردد.

گوسکین^۴ (۱۹۹۴، ۱۹۹۶) هم که مقالات متعددی را در باب نیاز به بازسازی دانشگاهها برای تمرکز بر یادگیری دانشجو نوشته است معتقد است که تعریف کیفیت دانشگاهها بر مبنای رتبه و منابعشان اندازه‌گیری صحیحی از ارزش واقعی دانشگاه نیست. ارزش دانشگاهها به فراگردها و نتایج کارهایی است که انجام می‌دهند و آن چیزی نیست که آموزش داده می‌شود بلکه چیزی است که آموخته می‌شود.

به عبارت روشن‌تر چنانچه آموخته‌های یادگیرندگان تجلی عینی و ملموس در عملکرد آنها نیابد، فعالیت‌های آموزشی سود چندانی را برای جامعه به همراه نخواهد داشت. ارزشیابی برنامه درسی بر مبنای آنچه انحصاراً قصد شده امری ساده لوحانه و پیش پا افتاده است و به هیچ وجه نمی‌تواند نتایج واقعی حاصل از برنامه درسی را منعکس کند و این تجربیات واقعی و ناب یادگیرندگان است که می‌تواند شامل ابعاد قصد شده و قصد نشده باشد و تصویری نسبتاً جامع از برنامه درسی فراهم سازد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). البته آکر (۲۰۰۳) برنامه درسی

1- Attained

2- Learned

3- Recieved

4- Guskin

جدول ۲. نوع شناسی مظاهر برنامه درسی (آکر، ۲۰۰۳)

بیش (منطق یا فلسفه اساسی زیربنای برنامه درسی)	آزمایی	قصد شده
مقاصدی که در مستندات برنامه درسی و محتوا مشخص می‌شوند	رسمی / مکتوب	
برنامه درسی که توسط مجریان (به خصوص معلمین) تفسیر می‌شود	ادراک شده	اجرا شده
فراگرد واقعی یاددهی یادگیری (برنامه درسی در عمل)	عملیاتی	
تجارب یادگیری که توسط فراگیران ادراک می‌شود	تجربه‌ای	کسب شده
پیامدهای یادگیری به دست آمده توسط فراگیران	آموخته شده	

ادراکات، نگرش‌ها و تجارب دانشجویان در رشد، رضایت و بقای آنها در دانشگاه یا دانشکده توجه خاصی دارند، به همین دلیل محقق با نگاهی نو به نظریه‌های رشد دانشجو در قالب برنامه‌ریزی درسی به نقش تأثیرگذار برنامه درسی تجربه شده بر رضایت فراگیران (به عنوان برنامه درسی آموخته شده) پرداخته و آن را در قالب ادراکات دانشجو از شناخت از رشته تحصیلی به عنوان شغل، احساس خوداثربخشی، جهت‌گیری آینده و انسجام اجتماعی ارائه نموده است.

رابطه برنامه درسی و نظریه‌های رشد

با نگاهی به آنچه که در مورد سطوح برنامه درسی و همچنین اهمیت سطح برنامه درسی تجربه شده به آن اشاره شد، می‌توان استنباط کرد این تصور که "آنچه که به سادگی قابل اندازه‌گیری نیست، دارای اهمیت

آموخته شده و تجربه شده را در زیر مجموعه برنامه درسی کسب شده آورده است. بنابراین، با توجه به اهمیت تأکید بر یادگیری واقعی فراگیران و تجارب، ادراکات، تعاملات و نگرش‌های آنان نسبت به محیط اطرافشان، تحقیق حاضر به دنبال یافتن نقش واسطه‌ای برنامه درسی تجربه شده در رضایت و موفقیت دانشجویان بود. یکی از رویکردهای مهم در برنامه‌ریزی درسی "برنامه درسی به عنوان رشد فراگیر است که هدف آن تلفیق احساسات و عواطف دانشجویان با قابلیت‌های شناختی و ذهنی‌شان در جهت پرورش آنها می‌باشد (سایدی^۱، ۲۰۰۵). از

سوی دیگر، چون مطالعه نظریه‌ها و مدل‌های رشد دانشجو نشان داد که این نظریه‌ها و مدل‌ها نیز به نقش واسطه‌هایی همچون

1- Saidi

نیست" یک عدم بصیرت بوده و این دیدگاه که "آنچه به سادگی قابل اندازه‌گیری نیست، وجود خارجی ندارد" یک خودکشی است (کمپ، ۱۹۹۹). بنابراین، بایستی در بررسی عوامل موفقیت نه تنها به ابعاد آشکار موفقیت در قالب برنامه درسی آموخته شده نگریست، بلکه باید عواملی را که واسطه بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده با پیامدهای یادگیری هستند نیز مدنظر قرار داد.

تحقیق در جستجوی نوعی از نظریه‌های رشد دانشجو بود که در آنها به نقش فعال و تأثیرگذار دانشجو و ادراکات وی متناسب با آنچه که در تعاریف برنامه درسی تجربه شده آمده است، توجه و تأکید شده باشد، بدین منظور، چهار نوع نظریه عمده و اساسی رشد دانشجو مورد بررسی قرار گرفتند:

۱- نظریه‌های روانی-اجتماعی

۲- نظریه‌های شناختی-ساختاری^۱

۳- نظریه‌های گونه‌شناسی

۴- نظریه‌های فرد-محیط^۲

در سه نوع اولیه نظریه‌های رشد توجه چندانی به تعامل فرد با محیط و همچنین تفاوت‌های فردی بین افراد در رشد نشده بود

و به همین علت در این نوع از نظریه‌ها روند رشد برای همه افراد یکسان و در قالب مراحل مشخص در نظر گرفته شده بود که با دیدگاه تحقیق حاضر در مورد اهمیت ادراکات و دیدگاههای فرد در رشد وی تطابق نداشت. اما نظریه‌های رشد فرد-محیط (لوین، ۱۹۳۶) از فرمولی اجتماعی-روانشناختی برای توضیح رفتار انسان استفاده می‌نمایند. این نظریه‌ها رفتار را تابعی از تعامل یا تناسب بین شخصیت فردی و محیط در نظر گرفته‌اند. این عقیده ساده تعامل بین فرد و محیط، نموداری جامع از فهم محیط دانشکده و برون دادهای مطلوب رشد دانشجو را ارائه می‌کند و شناخت فرد و محیط یادگیری که وی در آن قرار دارد را بسیار مهم و ضروری می‌داند. این دیدگاه دانش را توزیع شده بین افراد و محیطشان (شامل اشیاء، مصنوعات، ابزار، کتاب‌ها و جوامعی که افراد بخشی از آنهاست) در نظر می‌گیرد و تحقیقات این دیدگاه بر فراگرد تعامل بین افراد با هم و با نظام‌های فیزیکی و فنی تمرکز می‌کنند (کوئین، ۲۰۰۰).

با توجه به این نظریه‌های رشد، حدود ۳۶

1- Cognitive- Structural Theories

2- Person- Environment Theories

3- Quinn

سال پیش در آمریکا اسپدی^۱ (۱۹۷۰) با مدل نظری خود به عوامل مؤثر بر رشد دانشجویان پرداخت و از آن زمان تاکنون مدل‌های بیشماری توسط محققان مختلفی همچون تیتو (۱۹۷۵)، پاسکارلا (۱۹۸۰)، اکسلز و دیگران (۱۹۸۳)، بین (۱۹۸۵)، آتانازی (۱۹۸۶) شروع شده و تا مدل‌های کوئین و همینگز^۲ (۱۹۹۹)، لاولی و ریکورد (۱۹۹۹)، کوئین (۲۰۰۰) و ژائو (۲۰۰۳) ادامه یافته به نحوی که در برنامه‌های درسی دانشجویان رشته‌های مشاوره، آموزش عالی در اکثر دانشگاهها، واحد درسی به نام "رشد دانشجوی دانشجو" پیش‌بینی شده و حتی رشته‌ای به نام رشد دانشجوی دانشجو نیز راه‌اندازی شده است. وجه مشترک نظریه‌های فرد- محیط را می‌توان در دو بُعد مشاهده نمود:

الف) افراد می‌توانند بر اساس ویژگی‌های فردیشان (همچون زمینه‌های شخصی، نژادی، مالی، آموزشی، انواع شخصیت، سطوح رشد و ...) توصیف شوند.

ب) افراد می‌توانند بر اساس محیطشان (زمینه اجتماعی و جغرافیایی، محیط کار یا

دانشگاه و ...) توصیف شوند (گیسون، ۲۰۰۰).

از بین نظریه‌های مختلف رشد دانشجویان، تئوری‌های رشد فرد- محیط بیشترین قرابت را با هدف محقق در مورد نقش متغیرهای برنامه درسی تجربه شده، داشتند و به همین دلیل مدل تحقیق حاضر، مبتنی بر پایه این نظریه‌ها ارائه شد.

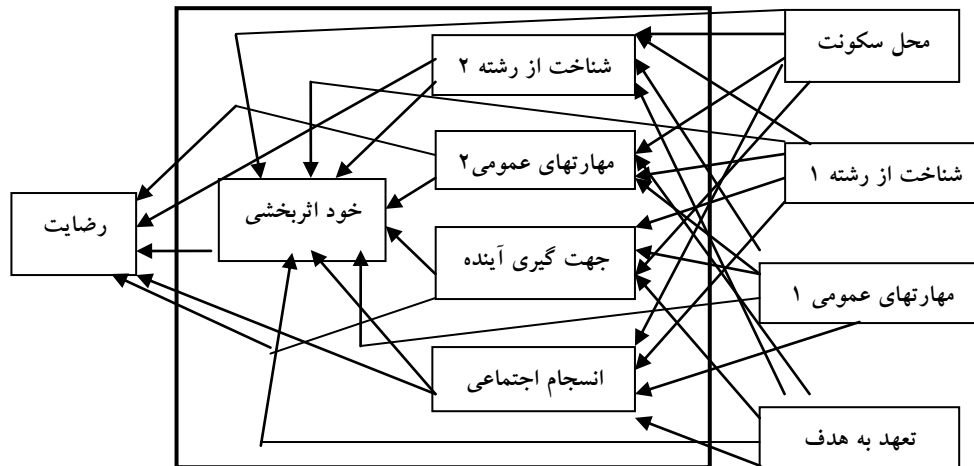
به طور کلی تحقیق حاضر چهارچوب نظری خود را بر سه دیدگاه بنا نهاده است:

۱- پذیرش بالاترین سطح برنامه درسی تحت عنوان برنامه درسی تجربه شده در قالب مفاهیمی همچون: ادراکات دانشجو از میزان خوداثربخشی، مهارت‌ها، شایستگی‌ها، تعاملات با دیگران (انسجام اجتماعی) جهت‌گیری آینده (تعهد به اهداف و تعهد حرفه‌ای) شناخت از رشته و ادراک وی از تأکیدات محیط دانشکده بر رشد شخصی، اجتماعی، حرفه‌ای و پیامدهای حاصل از این ادراکات با عنوان برنامه درسی آموخته شده در قالب متغیرهای رضایت و موفقیت.

۲- پذیرش سومین دیدگاه از نظریه‌های رشد فرد- محیط (رشد فرد از طریق تعامل فرد با محیط) به عنوان زیر بنای ارائه مدل.

۳- در نظر گرفتن رویکردهای ذهنی و عینی سنجش محیط دانشکده (مقیاسه

1- Spady
2- Quinn, & Hummings



شکل ۱. مدل رضایت دانشجوی سال اول مهندسی و علوم پایه برنامه درسی تجربه شده

- دانشجویان خوابگاهی و غیرخوابگاهی به عنوان رویکرد عینی و ادراک دانشجویان تأکیدات محیط دانشکده بر ابعاد رشد وی به عنوان رویکرد ذهنی).
- در این راستا مدل رضایت دانشجوی سال اول رشته مهندسی / علوم پایه ارائه و مورد بررسی قرار گرفت (شکل ۱).
- این مدل ۱۰ متغیر را مورد بررسی قرار می‌دهد که ۹ متغیر آن جزء عوامل توضیحی و یک متغیر به عنوان پاسخ انتخاب شده‌اند. ۹ متغیر توضیحی مشتمل بر ۴ عامل ورودی و ۵ عامل میانجی می‌باشند.
- **تعهد به هدف:** به تعهد دانشجو به فارغ التحصیلی از دانشگاه با نمره خوب اشاره دارد.
- **شناخت مهندسی / علوم پایه:** به میزان آگاهی و اطلاع دانشجو از رشته مهندسی / علوم به عنوان یک شغل، پیش از ورود به دانشگاه اشاره دارد (مقیاس‌های حرفه‌ای هالند، ۱۹۸۵).
- **مهارت‌های عمومی ۱:** به مهارت‌های اساسی متفاوت مربوطاند که عبارتند از: الف) مهارت‌های شخصی: مانند خودمدیریتی، خود ارزیابی صحیح دانش‌ها و مهارت‌ها، تعیین اهداف شخصی واقعی، نظارت بر پیشرفت به سمت اهداف. ب) مهارت‌های مردمی: مانند رهبری، انتقال تفکرات و احساسات برای توجه به

- یک موقعیت، تشویق دیگران، استفاده مثبت از قوانین، نمایش توانایی برای وادار کردن دیگران به اعتماد به شایستگی و صداقت خود.
- (ج) مهارت‌های تفکر: مانند تفکر خلاق، استفاده آزاد از خلاقیت، ترکیب عقاید و اطلاعات به صورتی جدید، ایجاد پیوند بین عقایدی که نامربوط به نظر می‌رسند.
- (د) مهارت‌های پایه: مانند خواندن، تشخیص حقایق و اطلاعات مناسب در کتاب‌ها و مجلات، پیدا کردن معانی لغات ناشناخته، قضاوت در مورد صحت گزارش‌ها و استفاده از کامپیوتر برای یافتن اطلاعات.
- **جهت‌گیری آینده (مجموع تعهد به هدف و تعهد حرفه‌ای):** تعهد حرفه‌ای به تعهد دانشجو به حرفه مربوط به رشته خود (در اینجا مهندسی و علوم پایه) اشاره دارد.
- **خود اثربخشی (برای دوره و رشته مهندسی/علوم پایه):** به معنای ادراک دانشجویان در مورد توانایی‌های خود در موقعیت‌های مختلف تحصیلی بوده است.
- **انسجام اجتماعی:** نحوه ارتباط دانشجو را با سایر دانشجویان، کادر اداری و هیأت علمی مورد سنجش قرار می‌دهد.
- **رضایت:** به میزان علاقه‌مندی به رشته و تمایل به ادامه تحصیل در رشته و دوره تا
- مرحله فارغ التحصیلی اشاره دارد. در ارتباط با منطق جایگاه این متغیرها در مدل، در جدول ۳ ویژگی‌های متغیرهای مدل‌های ارائه شده و تناسب آنها با مدل تحقیق آمده است. در این جدول برای هر یک از مدل‌های بررسی شده مطابق با مدل ستونی به متغیرهای ورودی، ستونی به متغیرهای واسطه برنامه درسی تجربه شده و ستونی نیز به متغیرهای پاسخ و یا برنامه درسی آموخته شده اختصاص داده شده است.
- علت انتخاب دو رشته مهندسی و علوم پایه اهمیت نقش این دو گروه تحصیلی در رشد و توسعه کشور بود. در حوزه تحقیقات کاربردی و پایه، رشته‌های علوم پایه مثل فیزیک، ریاضی و شیمی وظیفه انجام تحقیقات پایه را بر عهده دارند و نتایج یافته‌های تئوریک این بخش‌ها در تحقیقات کاربردی رشته‌های مهندسی دیده می‌شود. برای مثال، یافته‌های تحقیقات انجام شده در رشته شیمی محض در رشته مهندسی شیمی مورد آزمایش عملی قرار می‌گیرند. بنابراین، اگر بتوان در دانشجویان این دو مجموعه از رشته‌ها، ادراکات، نگرش‌ها و تجارب مثبتی نسبت به برنامه درسی اجرا شده، ایجاد نمود و آنها را افرادی راضی و موفق هم از بعد

جدول ۳. مطابقت متغیرهای مدل‌های رشد دانشجو با متغیرهای تحقیق (به نقل از محمدی،

(۱۳۸۵)

مدل	تمرکز اصلی	متغیرهای ورودی	برنامه درسی تجربه شده	برنامه درسی آموخته شده
اسپدی (۱۹۷۰)	محیط	توانایی‌های تحصیلی و ویژگی‌های فردی	انسجام اجتماعی تعهد سازمانی	رضایت
تینتو (۱۹۷۵)	تعاملات	ویژگی‌های فردی وضعیت تحصیلی پیش‌دانشگاهی	انسجام اجتماعی، تعهد هدف و تعهد حرفه‌ای	رضایت
روبینسون (۱۹۷۷)	تعاملات	تجارب قبلی	ادراک و تفسیر فرد از محیط	موفقیت
گیلمارتین (۱۹۸۰)	تعاملات	کیفیت جو و برنامه درسی، توانمندی‌های دانشجو	ادراک دانشجو از محرک‌ها و موانع محیط دانشکده	رشد ذهنی موفقیت
بین (۱۹۸۲)	تعاملات	عوامل تحصیلی، روانشناختی، اجتماعی	تجارب و نگرش‌های دانشجو/انسجام اجتماعی/ مهارت‌ها	رضایت موفقیت تحصیلی
استین (۱۹۸۴)	محیط و فرد	درون دادها	محیط	درون دادها
پاسکارلا (۱۹۸۵)	تعاملات	مهارت‌ها و استعدادها آرزوها، جهت‌گیری اهداف، زمینه فردی	انسجام اجتماعی تعهد به هدف، ادراک از محیط دانشگاهی	رضایت، رشد ذهنی و شخصی
بین و متزنر (۱۹۸۷)	تعاملات	استعدادها، آرزوها و ویژگی‌های فردی تعهد سازمانی	انسجام اجتماعی ادراک از محیط دانشکده	رشد و یادگیری رضایت
ولکویین (۱۹۸۹)	تعاملات	جنسیت، اهداف حرفه‌ای و اهداف آموزشی	تجارب کلاسی، انسجام اجتماعی، تجارب خوابگاهی (ادراک از محیط)	رضایت
ترنزینی و دیگران (۱۹۹۴)	تعاملات	ویژگی‌های پیش‌دانشگاهی	الگوهای تدریس و برنامه درسی، تجارب کلاسی / تجارب بیرون از کلاس	یادگیری دانشجو
کوئین و همینگز (۱۹۹۹) کوئین (۲۰۰۰)	تعاملات	شناخت رشته، مهارت‌های عمومی، محل سکونت تعهد حرفه‌ای	مهارت‌های عمومی خود اثربخشی	رضایت موفقیت
ژائو (۲۰۰۳)	تعاملات	ویژگی‌های دانشجو محل سکونت، جنسیت	ادراک دانشجو از محیط دانشکده	رشد ذهنی

رشد ذهنی و هم عملکرد تحصیلی نمود
 آنگاه می‌توان به توسعه اقتصادی کشور امید
 داشت. به عبارتی اگر دانشجویان علوم پایه و
 مهندسی با احساس خوداثربخشی
 بالا، مهارت‌های عمومی قوی و احساس
 انسجام اجتماعی بالا پرورش یابند، رضایت
 و رشد و موفقیت بالاتری خواهند داشت.

اهداف پژوهش

هدف کلی این تحقیق ارائه چارچوب
 مفهومی روشن، منسجم و جامع از عوامل
 کلیدی مربوط به تجارب دانشجویان از برنامه
 درسی قصد و اجرا شده است که بر ماهیت
 دوره آموزش عالی رشته‌های مهندسی و
 علوم پایه تأثیر می‌گذارند تا رضایت و
 موفقیت دانشجویان را در موقعیت‌های متداول
 این رشته‌ها در آموزش عالی پیش‌بینی نماید.
 به طور خاص این تحقیق با بررسی مدل زیر
 به دنبال نقش واسطه‌ای برنامه درسی تجربه
 شده در رضایت دانشجویان (برنامه درسی
 آموخته شده) می‌باشد.

فرضیه‌های پژوهش

بر اساس مدل موجود، فرضیه کلی در این
 تحقیق عبارت است از:

- هرچه برنامه درسی تجربه شده توسط
 دانشجویان سال اول مثبت‌تر باشد، رضایت
 بیشتری از دوره تحصیلی خود خواهد داشت.
 فرضیه‌های خاص این تحقیق که به رابطه
 بین متغیرهای برون‌زاد با متغیر درون‌زاد
 رضایت با میانجی‌گری متغیرهای واسطه اولیه
 (مهارت‌های عمومی ۲، انسجام اجتماعی،
 جهت‌گیری آینده و شناخت از رشته ۲) و
 متغیر واسطه ثانویه (احساس خوداثربخشی)
 پرداخته است عبارتند از:

**الف- فرضیه‌های مربوط به تأثیر
 متغیرهای برون‌زاد بر متغیرهای واسطه اولیه
 و ثانویه**

- دانشجویان خوابگاهی در ارتباط با
 دیگران از انسجام اجتماعی ضعیف‌تری
 برخوردارند.
 - دانشجویان خوابگاهی احساس خود
 اثربخشی ضعیف‌تری دارند.
 - دانشجویانی که شناخت شغلی
 پایین‌تری از رشته خود دارند، جهت‌گیری
 ضعیف‌تری نیز نسبت به آینده دارند.
 - دانشجویان با شناخت شغلی بالا، از
 انسجام اجتماعی بالاتری برخوردارند.
 - دانشجویان با شناخت شغلی پایین در
 آینده از شناخت شغلی پایین‌تری

- برخوردارند. - دانشجویان با شناخت شغلی بالا از مهارت‌های عمومی بالاتری برخوردارند.
- ب) فرضیه‌های مربوط به تأثیر متغیرهای واسطه اولیه بر متغیر واسطه ثانویه و متغیرهای واسطه اولیه و ثانویه بر متغیر درون‌زاد رضایت.
- دانشجویانی که مهارت‌های بالایی را در طول دوره کسب می‌کنند احساس خود اثربخشی مثبت‌تری خواهند داشت.
- دانشجویانی که مهارت‌های بالایی را در طول دوره کسب می‌کنند احساس رضایت بالاتری خواهند داشت.
- دانشجویانی که از انسجام اجتماعی قوی‌تری برخوردارند احساس خوداثربخشی مثبت‌تری دارند.
- دانشجویانی که از انسجام اجتماعی مثبت‌تری برخوردارند احساس رضایت بیشتری خواهند داشت.
- دانشجویانی که در طول دوره از شناخت رشته قوی‌تری برخوردارند احساس خوداثربخشی مثبت‌تری دارند.
- دانشجویانی که در طول دوره از شناخت رشته قوی‌تری برخوردارند احساس رضایت بیشتری خواهند داشت.
- دانشجویانی که از نظر شناخت شغلی ضعیف‌ترند، احساس خوداثربخشی ضعیف‌تری دارند.
- دانشجویان با شناخت شغلی بالا، از مهارت‌های عمومی بالاتری نیز برخوردار خواهند شد.
- دانشجویانی که دارای مهارت‌های اولیه بالایی می‌باشند در جهت‌گیری آینده خود نیز قوی‌تر عمل می‌کنند.
- دانشجویان با مهارت‌های اولیه بالاتر از انسجام اجتماعی قوی‌تری با دیگران برخوردارند.
- دانشجویان با مهارت‌های اولیه بالاتر احساس خوداثربخشی قوی‌تری دارند.
- دانشجویان با مهارت‌های اولیه قوی در آینده مهارت‌های قوی‌تری دارند.
- دانشجویان با مهارت‌های اولیه بالاتر از شناخت رشته قوی‌تری برخوردارند.
- دانشجویانی که به اهداف دوره - رشته خود متعهدند از جهت‌گیری قوی‌تری نسبت به آینده برخوردارند.
- دانشجویانی که به اهداف دوره - رشته خود متعهدند احساس خوداثربخشی مثبت‌تری دارند.

- دانشجویانی که جهت گیری آینده قوی دارند احساس خوداثربخشی مثبت تری خواهند داشت.
- دانشجویانی که جهت گیری آینده قوی دارند احساس رضایت بالاتری خواهند داشت.
- دانشجویانی که احساس خوداثربخشی مثبتی دارند احساس رضایت بالاتری خواهند داشت.

روش پژوهش

برای انتخاب روش تحقیق از روش زمینه یابی (همبستگی) استفاده شده تا ضمن جمع آوری اطلاعات امکان بررسی مدل مناسب که برای توضیح و پیش بینی رضایت دانشجویان را بدهد و همچنین، امکان جمع آوری اطلاعات معتبر، ارزشمند، روشن و کامل را فراهم سازد.

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه تحقیق حاضر شامل دانشجویان ورودی دوره کارشناسی رشته های مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ بود. به منظور انتخاب نمونه از دانشجویان ورودی، با استفاده از روش

نمونه گیری خوشه ای از مجموع ۲۰ کلاس ریاضی عمومی ۱ مخصوص دانشجویان ورودی نیمسال اول که شامل ۷۴۰ دانشجو می شدند، ۱۵ کلاس که فقط دانشجویان رشته های علوم پایه و مهندسی در آن حضور داشتند، انتخاب شد و ۵ کلاس دیگر ریاضی عمومی ۱، به دلیل وجود دانشجویان هر ۳ گروه علوم انسانی، علوم پایه و مهندسی جزء نمونه قرار داده نشدند. اطلاعات از همه دانشجویان این ۱۵ کلاس که ۴۸۰ نفر می شدند، جمع آوری شد و در پایان نیمسال مجدداً اطلاعات از همین گروه از دانشجویان جمع آوری شد که با حذف موارد ناقص و دانشجویان غایب در بار دوم، ۳۸۸ پرسشنامه جمع آوری شد. لازم به ذکر است که این دانشجویان در ۶ رشته علوم پایه (زیست شناسی، فیزیک، زمین شناسی، ریاضی، شیمی و آمار) و ۶ رشته مهندسی (الکترونیک، مکانیک، کامپیوتر، عمران، مواد و شیمی) بودند (جدول ۳).

ابزار انتخاب شده برای جمع آوری اطلاعات اصلی پرسشنامه بود. برای جمع آوری اطلاعات، دو پرسشنامه ساخته کوئین (۲۰۰۰) که مخصوص دانشجویان رشته کشاورزی بود، توسط محقق تغییر داده

جدول ۳. توزیع گروه نمونه دانشجویان ورودی بر اساس رشته، جنسیت و محل سکونت

مهندسی		علوم پایه		رشته تحصیلی
محل سکونت	خانواده	محل سکونت	خانواده	جنسیت
پسر	۱۷	۱۹	۵۰	۸۱
دختر	۶۰	۶۱	۲۳	۷۷
جمع	۷۷	۸۰	۷۳	۱۵۸

شدند برخی از مقیاس‌ها به دلیل عدم نیاز در تحقیق حاضر و یا عدم تناسب با فرهنگ ایران حذف و مقیاس‌هایی از پرسشنامه CSEQ (پرسشنامه تجارب دانشجویی دانشکده) ساخته پیس و کح (۲۰۰۲) اضافه شدند. به طور کلی چون اکثر گویه‌ها عمومی بودند و مربوط به رشته خاصی نمی‌شدند، به راحتی امکان استفاده از آنها برای دانشجویان گروه علوم پایه و مهندسی مقدور بود.

به منظور تعیین روایی مقیاس‌های این دو پرسشنامه از دو روش استفاده شد:

۱) محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل مقیاس مربوطه

برای محاسبه روایی از طریق تحلیل مواد، ضریب همبستگی بین گویه‌های هر مقیاس با نمره کل مقیاس مربوطه محاسبه گردید که نتایج آن به صورت کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در هر مقیاس، در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. طیف ضرایب همبستگی سؤالات با نمره کل مقیاس مربوطه

مقیاس‌ها	تعهد حرفه‌ای	خود اثربخشی	رضایت	شناخت	مهارتها	انسجام
همبستگی	۰/۶۵-۰/۷۴	۰/۳۶-۰/۶۷	۰/۷۱-۰/۷۷	۰/۷۰-۰/۷۳	۰/۴۸-۰/۶۰	۰/۶۴-۰/۸۲

جدول ۷. رگرسیون متغیرهای برونزاد بر متغیر رضایت

رضایت				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R2	R	
NS	-۰/۰۸	۰/۱۲	۰/۳۶	محل سکونت
۰/۰۵	۰/۱۵			شناخت از رشته
۰/۰۵	۰/۱۵			مهارت‌های عمومی ۱
۰/۰۱	۰/۲۰			جهت‌گیری آینده

متغیر رضایت، درون‌زاد در نظر گرفته شد. این مرحله جهت بررسی تأثیر متغیرهای برون‌زاد بر درون‌زاد انجام گرفت (جدول ۷). (۲) بررسی رابطه متغیرهای برون‌زاد با متغیرهای واسطه و متغیرهای واسطه با یکدیگر: خود این مرحله شامل ۲ عملیات بود:

الف) بررسی رابطه متغیرهای برون‌زاد با متغیرهای واسطه اولیه: در این قسمت متغیرهای محل سکونت، شناخت رشته، تعهد به هدف و مهارت‌های عمومی متغیرهای برون‌زاد اولیه و متغیرهای جهت‌گیری آینده، مهارت‌های عمومی ۲ و انسجام اجتماعی به عنوان متغیرهای درون‌زاد در نظر گرفته شدند (جدول ۸).

ب) بررسی رابطه متغیرهای برون‌زاد و متغیرهای واسطه اولیه با متغیر واسطه ثانویه: در این قسمت متغیرهای برون‌زاد اولیه و متغیرهای واسطه اولیه و ثانویه به عنوان متغیرهای برون‌زاد و متغیر رضایت به عنوان درون‌زاد، در نظر گرفته شدند تا تأثیر مستقیم متغیرهای واسطه اولیه، ثانویه و همچنین،

به دست آمد (جدول ۹). (۳) بررسی رابطه متغیرهای واسطه با متغیر درون‌زاد با کنترل متغیرهای برون‌زاد: در این قسمت متغیرهای برون‌زاد اولیه و متغیرهای واسطه اولیه و ثانویه به عنوان متغیرهای برون‌زاد و متغیر رضایت به عنوان درون‌زاد، در نظر گرفته شدند تا تأثیر مستقیم متغیرهای واسطه اولیه، ثانویه و همچنین،

جدول ۸. رگرسیون متغیرهای برون‌زاد بر متغیرهای واسطه اول

انجام اجتماعی				مهارت‌های عمومی ۲				جهت‌گیری به آینده				شناخت از رشته ۲				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R2	R	P<	بتا	R2	R	P	بتا	R2	R	P	بتا	R2	R	
NS	۰/۱۲			NS	-۰/۰۷			NS	۰/۰۳			NS	۰			محل سکونت
NS	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۲۷	NS	۰/۰۴	۰/۴۴	۰/۶۶	NS	۰/۰۶	۰/۲۶	۰/۵۱	NS	۰/۰۱	۰/۲۴	۰/۴۹	شناخت از رشته ۱
NS	۰			NS	۰/۰۴			۰/۰۱	۰/۴۲			NS	۰/۰۷			تعهد به هدف
۰/۰۱	۰/۲۱			۰/۰۱	۰/۶۱			NS	۰/۰۷			۰/۰۵	۰/۱۴			مهارت‌های عمومی ۱

جدول ۹. رگرسیون متغیرهای برونزاد بر متغیر واسطه دوم با کنترل واسطه‌های اول

احساس خوداثربخشی				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R2	R	
۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۳۶	محل سکونت
NS	۰/۰۸			شناخت از رشته ۱
۰/۰۱	۰/۲۰			مهارت‌های عمومی ۱
۰/۰۵	۰/۱۳			تعهد به هدف
۰/۰۱	۰/۲۰			شناخت از رشته ۲
۰/۰۵	۰/۱۶			مهارت‌های عمومی ۲
۰/۰۱	۰/۴۸			جهت‌گیری آینده
NS	۰/۰۴			انسجام اجتماعی

جدول ۱۰. رگرسیون متغیرهای برونزاد بر متغیر رضایت با کنترل واسطه‌های اول و دوم

رضایت				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R2	R	
NS	۰/۰۱	۰/۱۶	۰/۴۰	محل سکونت
NS	۰/۰۳			شناخت از رشته
NS	۰/۰۳			مهارت‌های عمومی ۱
NS	۰/۰۲			تعهد به هدف
۰/۰۱	۰/۲۳			شناخت از رشته ۲
۰/۰۱	۰/۱۹			مهارت‌های عمومی ۲
۰/۰۱	۰/۲۳			انسجام اجتماعی
۰/۰۱	۰/۲۰			جهت‌گیری آینده
۰/۰۱	۰/۲۲			احساس خوداثربخشی

برونزاد بر متغیر درونزاد رضایت به دست
آید (جدول ۱۰).
۴) بررسی مقدار کاهش ضرایب
رگرسیون متغیرهای برونزاد از مرحله یک
به مرحله ۳:
در این مرحله مقدار پیش‌بینی متغیرهای
برونزاد از مرحله یک به مرحله ۳ بررسی
می‌گردد. اگر این مقدار از مرحله یک به
مرحله ۳ به صفر تقلیل یابد واسطه‌گری کامل
است، اگر کاهش مشاهده نشود واسطه‌گری

وجود ندارد و اگر کاهش مشهود باشد وجود واسطه‌گری وجود دارد ولی کامل نیست که در این صورت نشان دهنده متغیرهای برون‌زاد دیگری است که بایستی مدنظر قرار گیرند.

در جدول شماره ۷، تأثیر متغیرهای برون‌زاد اولیه بر رضایت نشان داده شده که به جز متغیر محل سکونت، سایر متغیرها شامل شناخت رشته ($\beta=0/15, P<0/01$) و تعهد به هدف ($\beta=0/15, P<0/01$) و مهارت‌های عمومی ۱ ($\beta=0/20, P<0/01$) تأثیر معنی‌داری را بر متغیر رضایت نشان دادند.

در جدول شماره ۸ که به بررسی تأثیر متغیرهای برون‌زاد بر متغیرهای واسطه اول برنامه درسی تجربه شده پرداخته‌اند متغیرهای برون‌زاد اولیه تعهد به هدف تأثیر معنی‌داری بر متغیر واسطه جهت‌گیری آینده ($\beta=0/42, P<0/001$) نشان داده و متغیر مهارت‌های عمومی ۱ برای مهارت‌های عمومی ۲ ($\beta=0/61, P<0/01$) اجتماعی ($\beta=0/10, P<0/01$) جهت‌گیری آینده ($\beta=0/13, P<0/01$) و شناخت از رشته ($\beta=0/14, P<0/01$) پیش‌بینی کننده معنی‌داری بود. متغیر سکونت تنها تأثیر معنی‌داری را بر انسجام اجتماعی نشان داد

($\beta=-0/12, P<0/05$) و متغیر شناخت تنها پیش‌بینی کننده معنی‌دار شناخت ۲ ($\beta=0/42, P<0/01$) بود.

در جدول شماره ۹ که نشان دهنده تأثیر متغیرهای واسطه اولیه بر متغیر خوداثربخشی با کنترل متغیرهای برون‌زاد می‌باشد، مشخص است که به جز انسجام اجتماعی ۳ متغیر دیگر پیش‌بینی کننده معنی‌دار خوداثربخشی هستند که جهت‌گیری آینده ($P<0/001$)، مهارت‌های عمومی ۲ ($\beta=0/48, P<0/001$) و شناخت از رشته ($\beta=0/16, P<0/01$) را نشان دادند. ضمن آنکه به جز متغیر شناخت ۱ بقیه متغیرهای برون‌زاد تأثیر معنی‌داری را بر خوداثربخشی نشان دادند.

در جدول شماره ۱۰ که تأثیر متغیرهای واسطه اول و دوم بر متغیر درون‌زاد رضایت با کنترل متغیرهای برون‌زاد را نشان می‌دهد، متغیرهای واسطه اول جهت‌گیری آینده ($\beta=0/20, P<0/001$) مهارت‌های عمومی ۲ ($\beta=0/19, P<0/01$) انسجام اجتماعی ($\beta=0/23, P<0/001$) و شناخت از رشته ($\beta=0/23, P<0/001$) و متغیر واسطه دوم خوداثربخشی ($\beta=0/22, P<0/001$) تأثیر معنی‌داری بر متغیر درون‌زاد رضایت داشتند. ضمن آنکه هیچ یک از متغیرهای برون‌زاد اولیه تأثیر مستقیم معنی‌داری بر رضایت

نداشتند.

۴- ضریب رگرسیون در متغیر تعهد به

هدف با واسطه متغیرهای برنامه درسی ۰/۱۵ بوده است که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۲ کاهش یافته است و نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنی‌دار برنامه درسی تجربه شده در ارتباط بین متغیر برون‌زاد تعهد به هدف با رضایت می‌باشد.

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

ضریب رگرسیون تأثیر محل سکونت با واسطه متغیرهای برنامه درسی ۰/۰۸- بوده است که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۱ کاهش یافته است و نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنی‌دار برنامه درسی تجربه شده در ارتباط بین متغیر برون‌زاد محل سکونت با رضایت می‌باشد.

برازش مدل

برای برازش مدل الف: ۱) مجذور خی محاسبه شد که در درجه آزادی ۲۱، X^2 مقدار ۸۶/۹۳ را نشان داد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. بقیه اطلاعات عبارت بودند از:

$$AGFI=0/89, GFI=0/96, IFI=0/94, NFI=0/89, CFI=0/94$$

اما مقدار RMSEA به دست آمده ۰/۰۹ بود که در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار به دست نیامد و این نشان دهنده تناسب متوسط مدل با نمونه واقعی بود.

تعیین سهم واسطه‌گری متغیرهای برنامه درسی تجربه شده

در مدل الف، میزان واسطه‌گری متغیرهای مهارت‌های عمومی ۲، جهت‌گیری آینده، انسجام اجتماعی و خودارزشی در بررسی

۲- ضریب رگرسیون تأثیر شناخت ۱ با واسطه متغیرهای برنامه درسی ۰/۱۵ بوده است که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۳ کاهش یافته است و نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنی‌دار برنامه درسی تجربه شده در ارتباط بین متغیر برون‌زاد شناخت ۱ با رضایت می‌باشد.

۳- ضریب رگرسیون تأثیر مهارت‌های عمومی ۱ با واسطه متغیرهای برنامه درسی ۰/۲۰ بوده است که این ضریب در حالت تأثیر مستقیم به ۰/۰۳- کاهش یافته است و نشان دهنده نقش واسطه‌گری معنی‌دار برنامه درسی تجربه شده در ارتباط بین متغیر برون‌زاد مهارت‌های عمومی ۱ با رضایت می‌باشد.

تأثیر متغیرهای برونزاد محل سکونت، مهارت‌های عمومی ۱ و جهت‌گیری آینده بر رضایت محاسبه گردید، بدین صورت که ابتدا در مدل نهایی اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و اثرهای کل متغیرهای برونزاد بر متغیرهای درونزاد سنجیده شوند و سپس در هر یک از مدل‌های فرعی نیز میزان واسطه‌گری مورد بررسی قرار گرفت. برای محاسبه میزان واسطه‌گری برنامه درسی تجربه شده از روش و فرمول مک‌کنیون (۱۹۹۹) و کنی (۲۰۰۱) استفاده شد، در این روش مجموع اثرهای غیرمستقیم بر مجموع کل اثرها تقسیم می‌شود (جوکار، ۱۳۸۱).

اثر غیرمستقیم = $\beta\alpha$ ، اثر مستقیم = τ'

فرمول تعیین سطح واسطه‌گری

$$Mediation = \frac{\sum \alpha\beta}{\sum \alpha\beta + \tau'}$$

میزان واسطه‌گری برنامه درسی تجربه شده بر رضایت

$$0/55 \div 0/64 = 0/85, P < 0/01$$

۱- برای متغیر مهارت‌های عمومی ۲ در میانجی‌گری متغیرهای برونزاد و رضایت مقدار حاصله بر اساس فرمول شماره یک برابر $0/46 (P < 0/01)$ بود.

۲- برای متغیر جهت‌گیری آینده در میانجی‌گری متغیرهای برونزاد و رضایت مقدار حاصله برابر $0/41 (P < 0/01)$ بود.

۳- برای متغیر انسجام اجتماعی در میانجی‌گری متغیرهای برونزاد و رضایت مقدار حاصله برابر $0/24 (P < 0/01)$ بود.

۴- برای متغیر خوداثربخشی در میانجی‌گری متغیرهای برونزاد و رضایت مقدار حاصله برابر $0/29 (P < 0/01)$ بود.

۵- برای متغیر شناخت از رشته ۲ در میانجی‌گری متغیرهای برونزاد و رضایت مقدار حاصله برابر $0/18 (P < 0/01)$ بود.

بر اساس محاسبات فوق می‌توان مشاهده نمود که در رابطه بین متغیرهای برونزاد و رضایت، بالاترین سطح میانجی‌گری متعلق به متغیر مهارت‌های عمومی و کمترین سطح میانجی‌گری مربوط به متغیر شناخت رشته است.

نتیجه‌گیری

بررسی نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که:

- فرضیه تحقیق (هر چه برنامه درسی تجربه شده توسط دانشجوی سال اول مثبت‌تر باشد، رضایت بیشتری از دوره

تحصیلی خود خواهد داشت) تأیید شد. همچنین، فرضیات خاص این تحقیق که به سهم واسطه‌گری معنی‌دار متغیرهای برنامه درسی تجربه شده همچون مهارت‌های عمومی، انسجام اجتماعی، جهت‌گیری آینده و شناخت از رشته به عنوان شغل توجه داشتند مورد تأیید قرار گرفتند.

به عبارتی با حذف نقش واسطه‌ای متغیرهای برنامه درسی تجربه شده هیچ یک از متغیرهای برون‌زاد اولیه تأثیر مستقیمی را بر متغیر رضایت نشان ندادند.

به طور کلی با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان چنین استدلال نمود صرف‌نظر از جنسیت و رشته تحصیلی، دانشجویان خوابگاهی از احساس رضایت، موفقیت، خوداثربخشی، مهارت‌های عمومی، تعهد حرفه‌ای پایین‌تری برخوردار می‌باشند، به عبارتی تأثیر زندگی در خوابگاه به عنوان بخشی از محیط دانشکده به دلیل کیفیت پایین خوابگاه‌های دانشجویی، امکانات و تسهیلات موجود در آن و فضای محدود، بر ادراک دانشجویان از کسب مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای ادامه تحصیلی و موفقیت منفی بوده و دانشجو به نوعی احساس خوداثربخشی منفی دچار می‌گردد که این به نوبه خود بر رضایت و در نتیجه

موفقیت وی تأثیر منفی می‌گذارد، اینگونه دانشجویان همچنین، از رضایت کمتری از رشته تحصیلی خود برخوردارند و یکی از علل عمده آن، نارضایتی از تجارب دانشگاهی خود است. آنها تعهد بالایی برای کسب نمرات خوب و یا کسب یک موقعیت شغلی مناسب ندارند و یا متعهد به انتخاب شغلی مرتبط با رشته تحصیلی خود نیستند.

به عبارتی زندگی در خوابگاه‌های دانشجویی یک عامل محیطی است که تأثیر مثبتی بر رشد دانشجو دارد، ولی برای تحقق آن، بایستی مسئولان امر محیط زندگی رضایت بخشی را فراهم نمایند، تسهیلات فیزیکی مناسب و کافی را ایجاد نمایند، به دانشجویان، رهنمودهایی برای ایجاد ساختار جوامع یادگیری (همچون انجمن‌های دانشجویی در خوابگاه‌ها) داده شود و محیطی برای روابط بین فردی فراهم نمایند تا فرصت‌های رشد و توسعه برای دانشجویان مهیا شود. در چنین خوابگاه‌هایی می‌توان انتظار داشت دانشجویان دارای مهارت‌های بالای انسجام، مهارت‌های عمومی تعهد به هدف و تعهد حرفه‌ای و همچنین احساس مثبت خوداثربخشی و رضایت باشند که در نتیجه به موفقیت و رشد آنان منجر گردد.

همچنین در بعد شناخت رشته، دانشجویانی که هنگام ورود به دانشگاه و تحصیل از فرصت‌های شغلی مربوط به رشته تحصیلی خود آگاه بوده و انواع مشاغل مربوط را می‌شناسند، بیشتر کسانی هستند که با دقت و تمرکز بیشتری رشته تحصیلی خود را انتخاب نموده و تمام جوانب شغلی مربوط به آن را سنجیده‌اند و یا جزء کسانی هستند که قبل از ورود به دانشگاه در یکی از مشاغل مربوط مشغول به کار بوده‌اند. اما صرف‌نظر از نوع و چگونگی اطلاعاتی که این گروه از مشاغل موجود در حیطه رشته تحصیلی، ویژگی‌های افراد شاغل در این مشاغل، نوع در آمد و به دست می‌آورند، شناختشان باعث ارتباط بهتر با سایر دانشجویان، اساتید و کارکنان اداری خواهد شد. زیرا شناخت بیشتر آنان باعث جذب و ترغیب بیشتر دانشجویان برای ایجاد ارتباط و کسب آگاهی‌های بیشتر در مورد تجارب دیگران می‌گردد. این قبیل دانشجویان همچنین مورد توجه بالای اساتید خود قرار می‌گیرند زیرا منعکس کننده تجارب عملی دانش آموخته شده در کلاس‌های درس می‌باشند. و در نتیجه رضایت بالاتر ایشان را در تحصیل به دنبال خواهد داشت

داشتن یک هدف خاص چه حرفه‌ای و چه آموزشی می‌تواند نقش مهمی را در حفظ علاقه به برنامه درسی یک دوره ایفاء کند و نیروی برانگیزاننده برای اتمام تحصیل باشد. عدم تصمیم‌گیری درباره اهداف دانشگاهی و حرفه‌ای در جوانانی که برای ایجاد حس هویت و جهت‌گیری برای آینده تلاش می‌کنند مشترک است (لوینسون^۱، ۱۹۷۸؛ موس^۲، ۱۹۸۸). اگر چه بحران هویت بیشتر در مورد جوانان پیش دانشگاهی صدق می‌کند ولی ترک خانه و قبول شدن در دانشگاه ممکن است تعریف مجدد از هویت فرد را فعال نماید (موس، ۱۹۸۸). اگر از دانشجویان برای تصمیم‌گیری در مورد رشته خود حمایت نشود، احتمال عدم موفقیتشان زیاد خواهد بود دانشگاهها باید به دانشجویان فرصت داده و به آنها برای تفکر در مورد رشته‌ها و مشاغلی که مناسب آنهاست کمک نمایند. در این تلاش، مشاوره حرفه‌ای و رایزنی بایستی از سال اول آغاز شود و در سراسر تجارب دانشگاهی ادامه یابد. عموماً دانشجویان به صورت فردی روی اهداف حرفه‌ای متمرکز می‌شوند. اهداف دانشجویان

1- Levinson

2- Muss

سال اول اغلب تغییر می‌کند، بخاطر آنکه آنها مجدداً توانایی‌های خود را ارزیابی می‌کنند و از نظر اجتماعی و روانشناختی تحت تأثیر قرار می‌گیرند تا ارزش‌های خود را بازآزمایی نمایند. مسئله مهم‌تر توجه به دانشجویانی است که حتی اهداف کوتاه مدت هم ندارند تا به آنها در تنظیم رفتار یادگیری کمک کنند (استارک^۱ و دیگران، ۱۹۸۹).

مهارت‌های عمومی اهمیت ویژه‌ای دارند، زیرا مشاغل امروز نیازمند انعطاف، خلاقیت و توانایی انجام بسیاری از وظایف مختلف است. دانشجویان بایستی در تحصیل و شغل خود مهارت‌هایی همچون کار گروهی و حل مسئله را نشان دهند. آنها همچنین باید قادر به تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری و برقراری ارتباط اثربخش باشند. به عبارت دیگر، تسلط بر طیف وسیعی از مهارت‌های عمومی، نیاز اصلی کارکنان جهان مدرن می‌باشد. دانشجویی که قدرت ارزیابی صحیح از

دانش‌ها و مهارت‌های خود، قدرت تمیز عقاید را با توجه به اعتماد به نفسی که در خود سراغ دارد داشته باشد و از معیارهای بالای توجه، صداقت، انرژی و خوشبینی برخوردار باشد، دارای مهارت‌های شخصی

است که وی را برای پذیرش مسئولیت‌ها و تلاش بالا برای رسیدن به موفقیت آماده می‌کند، همچنین دانشجویی که دارای مهارت‌های اجتماعی، مناظره و بیان نگرش‌های خود در خصوص دیگران، انتقال تفکرات و احساسات خود برای توجیه یک موقعیت و مشارکت و کمک به گروه کاری و انجام سهم شغلی خود باشد، دارای مهارت‌های مردمی است که قدرت انسجام اجتماعی وی را افزایش داده و در نتیجه منجر به موفقیت و رضایت وی می‌گردند، هدف از ایجاد مهارت‌های عمومی، سازگاری، انعطاف‌پذیری و ایجاد قابلیت مشارکت در حرفه‌های مختلف می‌باشد. به طور کلی دانشگاه‌های جدیدتر مایل به تشویق دانشجویان برای کسب مهارت‌های عمومی هستند که آنها را برای متخصص شدن تربیت نمی‌کند، بلکه به آنها طیفی از مهارت‌های عمومی می‌دهد.

انسجام به تناسب بین نیازها، علایق و ترجیحات دانشکده و دانشجویان اشاره دارد (تینتو، ۱۹۹۳) و به واسطه تعاملات کافی با دیگر اعضای دانشکده شامل هیأت علمی، دانشجویان دیگر و کارکنان به دست می‌آید (سدلسک، ۱۹۸۷).

1- Stark

وقت بیشتری را صرف می‌کنند (شانک، ۱۹۹۰). تأثیر این عامل نشان می‌دهد که نایستی عامل خود اثربخشی را از مدل حذف نمود، چون مدل‌های رشد دانشجوی به واسطه قرار دادن این عامل بهبود می‌یابند. به طور کلی قضاوت دانشجویان از مهارت‌ها و توانایی‌های خود در اتمام و تکمیل دوره تحصیلی، انجام صحیح و کامل تکالیف و پیشرفت تحصیلی که در مقایسه با سایر دانشجویان، نقشی کلیدی و بسیار حیاتی در موفقیت‌های آتی دانشجوی خواهد داشت، به عبارتی انتظارات بالای دانشجویان از خود که بخش عظیمی از آن برگرفته از تطبیق توانایی‌هایش با سایر افرادی که بر او تأثیر می‌گذارند و از او تأثیر می‌پذیرند، می‌باشد، تعیین کننده نوع عملکرد و کیفیت پیشرفت وی می‌باشد.

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان دریافت ماهیت برنامه درسی به گونه‌ای است که در آن نمی‌توان انتظار پاسخ‌های دقیق قطعی را از مطالعه مباحث و ابعاد مختلف برنامه درسی داشت بلکه هدف اصلی مطالعه برنامه درسی، افزایش درک و فهم پیچیدگی‌هایی است که در پارادایم‌های موجود در این قلمرو اتفاق می‌افتد (فتحی و اجارگانه، ۱۳۸۴). بنابراین، بایستی در

هر چه تجارب منسجم‌تر باشد، احتمال رضایت دانشجویان از دانشکده بیشتر است و هر چه انسجام کمتر باشد احساس انزوا و بیگانگی بیشتر است. بنابراین، دانشجویانی که دارای تجارب تحصیلی و اجتماعی مفید در انسجام بخشی زندگی اجتماعی و عقلایی هستند، رضایت بیشتری از تجارب دانشگاهی کسب می‌نمایند.

دانیلسون^۱ (۱۹۹۸) منابع عدم رضایت و رضایت دانشجویان در مؤسسات آموزشی را کشف نمود. منابع رضایت از نظر دانشجویان، موقعیت‌های کمک کننده به احساسات انسجام آنها بود. برخی از این منابع عبارتند از: ۱) فرصت‌های کمک درسی، ۲) تماس با افراد دانشگاهی (۳) ارتباطات با افرادی که نقش فعال و مفیدی در دانشکده دارند ۴) افتخارات دانشگاهی.

دانشجویانی که خود اثربخشی پائینی برای یادگیری دارند، ممکن است از انجام تکالیف فرار کنند، بر عکس آنهایی که خود را اثربخش احساس می‌کنند، احتمال زیادی دارد که در انجام تکالیف مشارکت داشته باشند. در مواجهه با مشکلات، افراد خود اثربخش هم تلاش بیشتری نموده و هم

1- Danilson

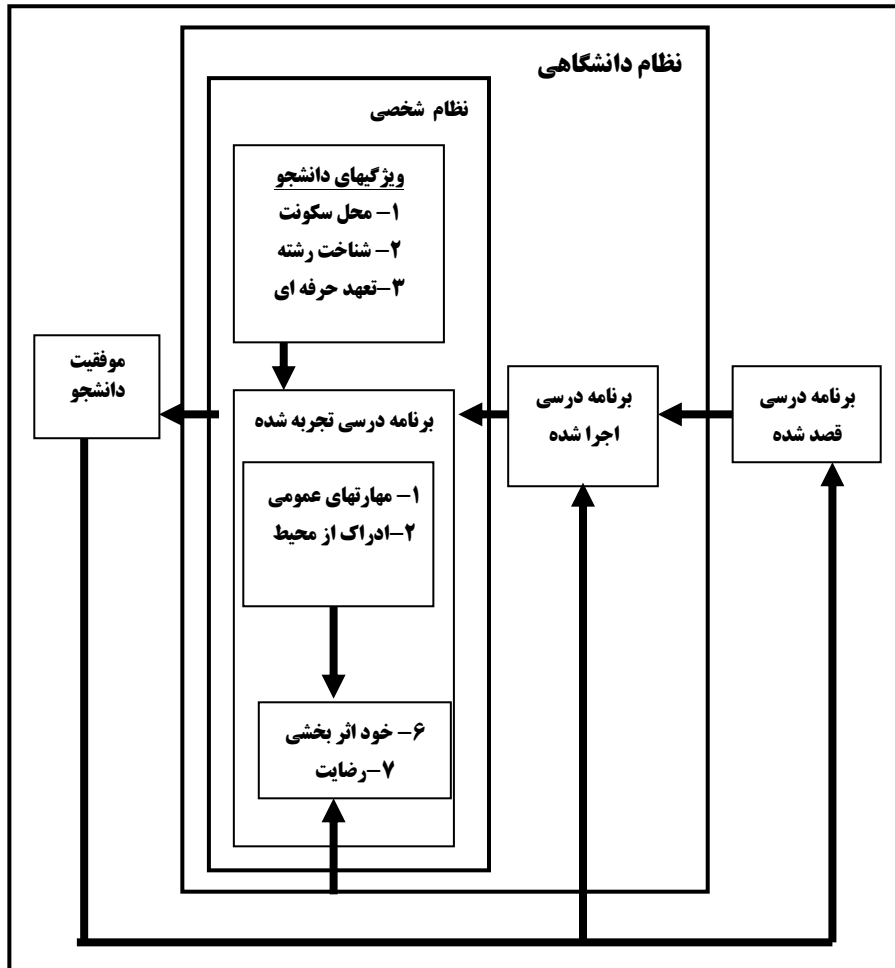
برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، به دیدگاهها، تجارب و نگرش‌های دانشجویان به برنامه درسی تدوین و اجرا شده توجه بیشتری معطوف گردد، زیرا این گروه اصلی‌ترین دریافت کننده برنامه درسی بوده و تجارب آنها از برنامه درسی مستقیماً در رشد و موفقیتشان تأثیر خواهد گذاشت. اگر دانشجویانی داشته باشیم که از مهارت‌های عمومی قوی، انسجام اجتماعی، تعهد به اهداف تحصیلی و تعهد حرفه‌ای بالا برخوردار باشند و همچنین احساس خود اثربخشی مثبتی از توانایی‌های خود داشته باشند، از تحصیل خود نیز رضایت خواهند داشت که در نهایت به رشد و موفقیت ایشان در دوره تحصیلی منجر خواهد شد. این گروه از دانشجویان ویژگی‌هایی دارند که در جامعه امروزه، فرصت برجسته شدن را به ایشان خواهد داد. به طور کلی برداشت محقق از نتایج به دست آمده از تحلیل مدل‌های ارائه شده در مدل پیشنهادی تحقیق منعکس شده است.

شکل ۲ مدلی را پیشنهاد می‌نماید که بر اساس آن بایستی در آموزش عالی، ارزیابی برون دادهای دانشجویان بر اساس هر ۳ سطح برنامه درسی (قصد شده، اجرا شده، و تجربه شده) صورت گیرد.

در این مدل هر ۳ سطح اصلی برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته‌اند. برنامه درسی قصد شده بر گرفته شده از نظام آموزش عالی کشور است و در سطح وزارتخانه تدوین می‌شود. برنامه درسی اجرا شده بر اساس امکانات موجود (کالبدی، مالی، انسانی و ...) در دانشگاهها شکل می‌گیرد و بالاخره برنامه درسی تجربه شده، نظام شخصی است که خاص برداشتها و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده بر اساس ویژگی‌های خود آنها همراه با شیوه اجرای برنامه درسی قصد شده است

نکته کلیدی مهم در این مدل آن است که با وجود تفاوت‌های عمده میان برنامه درسی تجربه شده با برنامه درسی قصد شده در قالب اهداف رسمی، این سطح از برنامه درسی تأثیر قوی بر رضایت دانشجو دارد و گاهی اوقات نتایجی را به دنبال خواهد داشت که به هیچ وجه با انتظارات برنامه‌ریزان و طراحان برنامه درسی رسمی همخوانی ندارند. بنابراین، بایستی در ارزشیابی برنامه درسی تنها به برون دادهای نهایی مطابق با برنامه درسی قصد شده تأکید نشود بلکه برون دادهای دانشجویان - با عنوان برنامه درسی آموخته شده - را نیز بایستی بر مبنای برنامه درسی قصد شده،

شکل ۲. مدل پیشنهادی ارزیابی موفقیت دانشجوی مهندسی بر مبنای برنامه درسی تجربه شده



برنامه درسی معطوف گردد و نتایج ارزیابی به برنامه درسی قصد شده و اجرا شده و تجربه شده بازخورد داده شود. با توجه به تأثیر معنی دار این متغیرها در برون دادهای دانشجویان بایستی در برنامه درسی موجود

برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی تجربه شده مورد ارزیابی قرار داد. برنامه درسی تجربه شده تأثیر مستقیم و بلاواسطه‌ای بر برنامه درسی آموخته شده دارد و بنابراین بایستی در ارزیابی‌ها توجه خاصی به این نوع

پیشنهادات مربوط به نتایج حاصل از تحقیق

- اگر چه بیشتر دانشکده‌ها و دانشگاهها، حمایت از دانشجویان سال اولشان را به ۲ یا ۳ روز پیش از شروع کلاس‌ها محدود می‌کنند، فعالیت‌های جهت دهی در سراسر سال اول بویژه در دانشکده‌های بزرگ سراسر دنیا مهم می‌باشند. آنها به دانشجویان کمک می‌کنند که خود را از تعلقات قدیمی جدا نموده و ارتباطات شخصی و جدیدی را با دانشکده ایجاد نمایند. دانشکده‌ها بایستی به دانشجویان کمک کنند تا تفاوت‌ها و شباهت‌های بین دبیرستان و دانشکده را تشخیص دهند. این تفاوت‌ها شامل انزوای بیشتر در زندگی دانشگاهی، تنوع بیشتر در اندازه کلاس و سبک‌های تدریس دانشگاه یا کاهش در بازخورد و تنوع بیشتر افراد با زمینه‌های اجتماعی و اقتصادی مختلف.

- دوره‌های مهندسی و علوم پایه نیاز به سازماندهی دارند تا منجر به رضایت و موفقیت دانشجو گردند. این نتایج را می‌توان همچنین برای انتخاب محتواهای مناسب و همچنین رویکردهای تدریس و یادگیری مطلوب بکار برد، به عبارتی با سازماندهی مطلوب دوره از سال اول می‌توان این

دانشگاهها و در کنار واحدهای عمومی که دانشجو موظف به گذراندن آنهاست پیش‌بینی واحدهای درسی را نمود که تقویت‌کننده مهارت‌های عمومی، انسجام اجتماعی، تعهد به هدف و حرفه و ایجاد‌کننده احساس خود اثربخشی مثبت در دانشجویان باشد و در حال حاضر جای این واحد درسی در برنامه درسی دانشگاهی خالی است.

نتایج مدل نشان می‌دهد که دوره‌های مهندسی نیاز به سازماندهی دارند تا منجر به رضایت و موفقیت دانشجو گردند. این نتایج را می‌توان همچنین، برای انتخاب محتواهای مناسب و همچنین، رویکردهای تدریس و یادگیری مطلوب بکار برد، به عبارتی با سازماندهی مطلوب دوره از سال اول می‌توان بهترین انتخاب ممکن را داشته‌اند. بنابراین، استفاده از ارزشیابی‌های دوره می‌تواند به مسئولین کمک نماید تا نقاط قوت و ضعف دوره را دریافته، میزان رفت و یا پیشرفت در هر یک از ویژگی‌های دانشجویان سال اول را با دانشجویان سال آخر مقایسه نمایند و روی مهارت‌های لازم که علاقه و تعهد آنان را به دوره و رشته خود تقویت می‌نماید سرمایه‌گذاری نمایند.

احساس را در دانشجویان ایجاد نمود که بهترین انتخاب ممکن را داشته‌اند. بنابراین استفاده از ارزشیابی‌های دوره می‌تواند به مسئولین کمک نماید تا نقاط قوت و ضعف دوره را دریافته، میزان رفت و یا پیشرفت در هر یکی از ویژگی‌های دانشجویان سال اول را با دانشجویان سال آخر مقایسه نمایند و روی مهارت‌های لازم که علاقه و تعهد آنان را به دوره و رشته خود تقویت می‌نماید سرمایه‌گذاری نمایند.

- پیشنهاد می‌شود کسانی که مسئولیت برنامه‌ریزی درسی در مهندسی و علوم پایه دارند هدفشان ایجاد دوره لیسانس جامعی باشد که بین اجزاء آن شامل تجارب صنعتی، تجارب کاری حرفه‌ای و اخلاقی، مدیریت طرح‌ها، مدیریت افراد، مواد و منابع، هزینه و منافع اجتماعی، اقتصادی و محیطی با ویژگی‌های اساسی فیزیکی و بیولوژیکی، مدیریت اطلاعات، مهارت‌های یادگیری و حل مسئله، توازن وجود داشته باشد.

منابع

فارسی

جوکار، بهرام (۱۳۸۱). بررسی ساختار ارتباطی باورهای فرد پیرامون توانایی، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی، ارائه شده به معاونت تحصیلات تکمیلی به عنوان بخشی از فعالیت‌های تحصیلی لازم برای اخذ درجه دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی؛ دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۴). کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده (مدلی برای پژوهش در حوزه برنامه درسی). قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز وضع مطلوب، تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی "سمت".

محمدی، مهدی (۱۳۸۵). بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت و موفقیت دانشجویان رشته‌های مهندسی و علوم پایه - ارائه مدل‌های توضیحی، ارائه شده به معاونت تحصیلات تکمیلی به عنوان بخشی از فعالیت‌های تحصیلی لازم برای اخذ

درجه دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی؛ دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۳). تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی؛ *فصلنامه*

تعلیم و تربیت، شماره ۴۲-۴۱، ص ۸-۱۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۶۹ مترجم). استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند

برنامه‌ریزی درسی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۲۲-۲۳، تابستان و پاییز، ۱۹-۳۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد:

انتشارات آستان قدس رضوی.

Akker, J.J.H. van den. (2003). **Curriculum perspectives: an introduction**. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Attinasi, L.C. Jr. (1992). Rethinking the study of the outcomes of college attendance. *Journal of College Student Development*, 33(1), 61-70.

Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in can explanatory model of college student dropout syndrome. *American educational research journal*, 22, 35-64.

Butler, Judy, D. (2004). **The Field of curriculum**; www.fieldofcurriculum. Htm.

Ciscel (2003). **curriculum stocktake**, NewZealand principles' federation, [Http://www.nzpf.ac.nz/resources/lester](http://www.nzpf.ac.nz/resources/lester).

Cuban, L. (1992). **Curriculum Stability and Change**. American Educational Research Association.

Danielson, C. (1998). **Is Satisfying College Students the Same as Decreasing Their Dissatisfaction?** Association for Institutional Research. Annual Forum Paper. EDRS 422812.

Eccles, J. (1983). **Expectancies, Values, and Academic Behaviors**. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco: Freeman.

Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). **The domains of curriculum and their study**. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum*

- inquiry: the study of curriculum practice (pp. 43-76). New York: McGraw Hill.
- Guskin, A. E. (1994). "Restructuring the Role of Faculty," *Change*, 26, 5, 16-26.
- Guskin, A. E. (1996). "Facing the Future" *Change*, 28, 4, 26-38.
- Holland, J. (1985). **Making vocational choices; A theory of vocational Personalities and work environments**. Englewood Cliffs, NJ; Prentice-Hall.
- Lavelle, E., & Rickord, B. (1999). A Factor analytic model of college student Development, *Naspa Journal*, 36, 4.
- Marsh, C. & Willis, G. (2003). **Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues**. Merrill Prentice Hall. New Jersey & Ohio.
- McCormick, R., & Murphy, P. (1999). Curriculum: a focus on learning; *International Companion of Education* (pp. 204-234). London, Routledge.
- Miller, J. P. & Sellar, W. (1985). **Curriculum perspectives and practice**. New York: Longman.
- Pascaella, E. T. (1985). College environmental influences on learning cognitive development. In Smart, J. C. (Ed). Higher Education: *Handbook of Theory and Research*, Vol. L (pp1-61). New York: Agathon Press.
- Posner, George (1992). Analyzing the curriculum, McGraw- Hill, Inc.
- Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *Clinical Review*, 326, 1, 268-270.
- Quinn, P., & Hummings, B. (1999). **Developing a model to explain student persistence in tertiary agricultural study**. paper delivered at the Annual National Research Forum of the Australian Rural Education Research Association Inc, Melbourne, 3rd December.
- Quinn, Petrina, M. (2000). **Factors influencing student outcomes in university agricultural course: Building and testing explanatory models**. Thesis submitted to Charles Sturt University in fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy- November.
- Robitaille, D. F., & Maxwell, B. (1996). **The conceptual framework and research questions for TIMSS**. Chapter 2 in D.F. Robitaille & R.A. Garden, 1996.

- Saidi, F. E. (2005). **Developing a curriculum model for architectural education in a culturally changing South Africa.** Doctoral Thesis, University of Pretoria.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Stark, J., Shaw, K., & Lowther, M. (1989). Student goals for college and courses. ASHE-ERIC *Higher Education Report*, No. 6. Washington D. C: Clearinghouse on Higher Education.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(I), 89-125.
- Unicef. (2000). **Curriculum Report Card.**
- Vos, P. (2002). **Like an ocean liner changing course: The grade 8 mathematics curriculum in the Netherlands, 1995-2000.** Doctoral dissertation. Enschede, the Netherlands: University of Twente.
- Waine & Bruce (2003). **Definition of curriculum**, faculty senate task force on curriculum.
- Wilson, L., O. (1997), **Different types of curriculum**, University of Wisconsin at Steven's Point.
- Zhao, C.M. (2002). Intercultural Competence: A Quantitative Study of the Significance of Intercultural Competence and the Influence of College Experiences on Students' Intercultural Competence Development. *Educational Leadership and Policy Studies*, of life. Dissertation Submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Educational Leadership and Policy Studies, Blacksburg, Virginia.
- Zidoweski, H. (1995). **The course**, www. Hzmre. Com.