

ارزیابی میزان انطباق روش‌های یاددهی - یادگیری با اهداف برنامه‌درسی اخلاق اسلامی

سیف‌اله فضل‌اللهی قمشی^۱

چکیده

هدف ارزیابی میزان انطباق روش‌های یاددهی - یادگیری بکار گرفته شده توسط اساتید با اهداف برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها و روش پژوهش ترکیبی (کمی و کیفی) بود. جامعه‌آماری ۲۷۳ دانشجو و نمونه‌آماری ۱۵۷ نفر که به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه ارزیابی دیدگاه دانشجویان حاوی ۴۸ سؤال با پایایی ۰/۹۷۲، فرم مشاهده تدریس ۴۷ سؤالی با پایایی ۰/۹۴۰، تحلیل ۱۷۸ سوال امتحانی و مصاحبه با اساتید مجرب اخلاق اسلامی استفاده شد. تحلیل داده‌ها به کمک روش‌های توصیفی و آزمون تی تک‌گروهی در قالب نرم افزار SPSS در کنار تحلیل کیفی نشان داد: از دیدگاه دانشجویان روش‌های یاددهی - یادگیری به کار گرفته‌شده در تدریس با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری همسویی کمی دارد. نتایج مشاهدات بیانگر، همسویی نحوه ارتباط اساتید با دانشجویان با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است. اما فرایند تدریس اساتید، استفاده آنان از راهبردهای مناسب تدریس، و روش‌های به کار گرفته‌شده در فرایند تدریس به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی روش‌های یاددهی - یادگیری در تدریس همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری نیست. روش تدریس غالب در تدریس اساتید روش توضیحی بود. روش‌های ارزشیابی به کار گرفته‌شده در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری نبود.

واژگان کلیدی

ارزیابی، میزان انطباق، روش‌های یاددهی - یادگیری، برنامه‌درسی اخلاق اسلامی

۱. استادیار و دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران
Email: fazlollahigh@qom-iau.ac.ir

طرح مسأله

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به شمار می‌رود و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآزموده به‌عنوان اساس توسعه همه‌جانبه و تولید دانش، توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انجام می‌گیرد. و اصول جهان بینی و نظام اعتقادی و ارزشی جامعه را در خود متجلی می‌سازند و با تربیت متفکران و دانشمندان و مدیران آینده، در جهت بخشیدن به حرکت‌های گوناگون فکری، اعتقادی، فرهنگی و سیاسی جامعه مؤثر واقع می‌شوند. از اینجا می‌توان گفت که دانشگاه‌های مختلف جهان، علاوه بر اشتراکاتی که به اعتبار دانشگاه بودن، با یکدیگر دارند، به اعتبار تعلق به جوامعی یا بینش‌ها و ارزش‌های مختلف واجد خصوصیات هستند که آن‌ها را از یکدیگر متفاوت و متمایز می‌سازد. جامعه ایرانی که در انقلاب اسلامی خود با رویکردی الهی و معنوی، جهان بینی و نظام ارزشی اسلامی را مبنای شئون گوناگون زندگی خود قرار داده، خواهان آن است که دانشگاه‌هایی متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی داشته باشد تا با تربیت متفکران و مدیران بر وفق آن مبانی و معیارها به ترویج و تعمیم آن‌ها در کل جامعه مبادرت نماید (سند دانشگاه اسلامی، ۱۳۹۲: ۳).

برنامه‌های درسی از مهمترین ابزارهای تحقق این مهم محسوب می‌شوند که با ایجاد تراش هویتی و فرهنگی، جوامع را از هم متمایز می‌گردانند برنامه‌درسی به محتوای رسمی و غیر رسمی، فرآیند، محتوا، آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌گردد که به وسیله آن‌ها فراگیر تحت هدایت مدرسه دانش لازم را به دست می‌آورد، مهارت‌ها را کسب می‌کند و گرایش‌ها، قدرشناسی‌ها و ارزش‌ها را درخود تغییر می‌دهد (ملکی، ۱۳۹۰: ۳۲). برنامه‌ریزی درسی پیش‌بینی کلیه فعالیت‌هایی است که یادگیرنده تحت رهبری و هدایت استاد در کلاس (و گاهی اوقات خارج از آن) برای رسیدن به هدف‌های معین باید انجام دهد. به سخن دیگر برنامه‌ریزی درسی عبارت است از پیش‌بینی و تهیه مجموعه فرصت‌های یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور نیل به آرمان‌ها و هدف‌های آموزش عالی، که معمولاً در محیط کلاس‌های دانشگاه انجام می‌گیرد (تقی پورظهیر، ۱۳۹۱: ۴۲-۴۱). در نظام آموزش عالی کشورمان، گروه معارف دانشگاه‌ها، جزء گسترده‌ترین گروه‌های درسی است که مسئولیت آموزش و انتقال معارف دینی به دانشجویان را بر عهده دارد و تمام دانشجویان ملزم به گذراندن دروس این گروه می‌باشند. با توجه به نقش دانشجویان به عنوان اداره‌کنندگان آینده ایران اسلامی، برنامه‌های درسی گروه معارف یکی از مهم‌ترین فرصت‌ها در جهت انتقال معارف و تربیت دینی به دانشجویان و اسلامی کردن دانشگاه‌هاست (دارایی و همکاران، ۱۳۹۱). دروس معارف اسلامی و در این بین درس اخلاق اسلامی با هدف آشنایی دانشجویان با مبانی و مفاهیم اخلاق اسلامی درحوزه فضایل و رذایل اخلاقی، به منظور کسب فضیلت‌ها و پرهیز از رذیلت‌های اخلاقی و به دلیل نقش آفرینی

که در جهت اسلامی شدن مراکز آموزش عالی و ارائه خدمات فرهنگی مناسب با سبک زندگی اسلامی دارند، بی تردید از حساسیت بالایی برخوردارند. یقیناً ارزیابی واقع‌بینانه برنامه‌درسی می‌تواند نقش سازنده‌ای در ارتقای و بهبود اثر بخشی برنامه‌درسی داشته باشد تا از طریق افزایش میزان همسویی برنامه‌درسی با نیازهای دانشجویان زمینه برای تحقق اهداف دانشگاه اسلامی فراهم شود. براین اساس تحقیق حاضر در صدد است میزان همسویی برنامه‌درسی درس اخلاق اسلامی با نیازهای دانشجویان را ارزیابی نماید. از این رو با توجه به جایگاه اخلاق و بویژه اخلاق اسلامی در تعلیم و تربیت اسلامی و عنایت آن در متخلّق شدن فراگیران به اخلاق اسلامی به عنوان برنامه‌درسی حمایت‌شده در راستای حفظ و توسعه شعائر اسلامی و نقش تاثیرگذار دانشجویان و دانشگاه‌ها در توسعه و ترویج فرهنگ و سبک زندگی اسلامی بنظر می‌رسد ارزیابی برنامه‌درسی اخلاق اسلامی می‌تواند در اصلاح، بازسازی، تغییر و بهینه‌سازی آن برای پیشبرد اهداف نظام آموزشی بسیار سودمند باشد براین اساس سوالات تحقیق عبارتند از:

۱. روش‌های یاددهی- یادگیری به کار گرفته‌شده در تدریس درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟
۲. روش‌های ارزشیابی بکار گرفته شده در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان درس اخلاق اسلامی تا چه حدی با اهداف این درس همسو است؟

ادبیات تحقیق

آرتور وبر^۱ (۱۹۸۵) ارزشیابی را در معنی عام تعیین ارزش یک چیز و در تعریف خاص میزان موفقیت اولیه آن‌ها می‌داند. ورتن و سندوز (۱۹۸۷) معتقدند در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه‌درسی به اجراء در می‌آید (خورشیدی، ۱۳۸۲ و سیف، ۱۳۸۲).

در طراحی برنامه‌درسی نیازسنجی و تعیین اهداف برنامه‌درسی مهمترین و حیاتی‌ترین گام محسوب می‌شود و یقیناً آموزش بدون توجه به نیازها نه تنها موثر نخواهد بود بلکه زمینه‌ساز برنامه‌ریزی خطی خواهد شد لذا در برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی جایگاه بسیار والایی پیدا کرده و شامل ارزشیابی قبل از برنامه‌ریزی یا نیازسنجی^۲ برای سنجش محورهای اساسی برنامه‌درسی و نظارت بر تعیین اهداف و مقاصد، ارزشیابی تکوینی یا در زمان طراحی، تدوین و ساخت برنامه‌درسی برای شناسایی و رفع اشکالات و عدم تناسب احتمالی برنامه با محیط یادگیری و یادگیرندگان، ارزشیابی پایانی در مورد تعیین اثربخشی برنامه و میزان شکاف بین تاثیر پیش‌بینی

1. weber & Artour

2. Curriculum Evaluation

شده با آنچه عملاً اتفاق افتاده است و ارزشیابی پی‌گیر^۱ برای تعیین اثرات برنامه‌درسی در یک مقطع خاص بر نحوه فعالیت و توانایی یادگیرنده در برنامه‌های درسی مقاطع بعدی می‌شود (فتحی و اجارگه، ۱۳۸۰: ۳۸-۳۹). بنابراین ارزشیابی عبارت از فرایند سنجش میزان تغییرات در رفتارها که واقعاً صورت گرفته است خواهد بود (پورظهیر، ۱۳۹۱: ۱۲۵).

اولین تعریف رسمی از ارزشیابی به نام رالف تایلر^۲ ثبت شده است. وی ارزشیابی را وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب می‌داند (فتحی و اجارگه، ۱۳۸۹: ۲۷۱). ارزشیابی آموزشی نظام‌دار در برگزیده سنجش رسمی ارزش پدیده‌های آموزشی است (محمدی مهر، ۱۳۸۸: ۳۰). ارزشیابی عبارت است از جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیران، که با هدف تعیین شایستگی و ارزش (اسکریون^۳، ۲۰۰۷)، دست‌یابی به خط مشی‌های بهتر عملیاتی‌سازی (بارود، ۲۰۱۰)، بهبود کیفیت برنامه درسی (استافل بیم و شین فیلد^۴، ۲۰۰۷) مورد استفاده قرار می‌گیرد. برداشتهای مختلف از ارزشیابی، باعث شکل‌گیری الگوهای متعددی شده و صاحب نظران از جمله (اسکریون، ۱۹۶۷؛ پوفام، ۱۹۸۲؛ ورتن و سندرز^۵، ۱۹۸۷) (نقل از بازرگان، ۱۳۸۰) و استافل بیم (۱۹۹۹)، آن‌ها را به شکل‌های متعدد دسته‌بندی نموده‌اند. اما در هر الگو، برخی عناصر از ارزش یا شایستگی بیشتری برخوردار بوده (تورکیم^۶، ۲۰۰۶) دسترسی به اطلاعات جامعی نسبت به برنامه‌درسی را دشوار نموده است (تن، لی و هال^۷، ۲۰۱۰). ارزشیابی برنامه‌درسی، باید با آگاهی کامل از تمامی عناصر و سطوح آن، از جمله سطوح برنامه‌درسی قصدشده، اجراشده و تجربه‌شده (کلاین^۸، ۱۹۹۱ و گودلد^۹، نقل از سیلور و همکاران، ۱۳۷۸) صورت پذیرد. از طرفی یک ارزشیابی زمانی نتایج قابل اتکایی فراهم می‌آورد که به طور جامع و با استفاده از منابع اطلاعاتی مناسب (باندی و باندی^{۱۰}، ۲۰۰۳) و طبق شاخص‌های مناسب، طراحی و اجرا گردد. ویژگی‌ها و شاخص‌های ارزشیابی، روشن، کمی یا کیفی و قابل سنجش هستند که معمولاً برای سیاست‌گذاری و طبقه‌بندی عوامل به کار می‌روند (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۷۸).

در شرایط امروزی توجه به ارزش‌های انسانی و درک ارزش‌های اخلاقی و معنوی یکی از هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت است. با توجه به بحران‌های جدید اجتماعی مثل خشونت،

1. Follow- up Evaluation
2. Tyler
3. Scriven
4. Stufflebeam & Shinkfield
5. Popham, Worthen & Sanders
6. rochim
7. Tan, Lee & Hall
8. Klien
9. Goodlad
10. Bondi & Bondi

افزایش مواد مخدر، بی بند و باری و محرومیت، جوانان از آسیب‌پذیرترین گروه‌های متأثر از هرگونه تغییر و تحول اجتماعی می‌باشند. برای حل این معضلات باید به سمت تعادل بین ابعاد مختلف رشد مادی و تکنولوژی و رشد اخلاقی و معنوی رفت. برنامه درسی باید بیش از گذشته در جهت‌گیری خود به آموزش باورها و ارزش‌های دینی و اخلاقی حساسیت نشان دهد. در رویکرد اخلاقی، برنامه‌های درسی ابزاری مؤثر در رشد و توسعه فضایل اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی در فراگیران است و آنان را برای برخورد مناسب با مسائل و موضوعات جدید آماده می‌سازد. برای تربیت اخلاقی می‌توان سه بعد شناختی، عاطفی و عملی در نظر گرفت.

در این ابعاد، توانایی‌ها و قابلیت‌هایی از حیث دانش، گرایش و عمل در فرد پدید می‌آید. در بعد شناختی، توسعه و تعمیق آگاهی‌ها، اطلاعات و دانش و بینش اسلامی و استقلال فکری، مقابله با اشاعه عقاید و افکار انحرافی و فاسد، حمایت و هدایت فکری به صورت فردی یا اجتماعی، کمک به حل مسائل اعتقادی (رفع نیازهای بینشی و دانشی) و تبیین آموزه‌های دینی در خصوص مسائل جدید؛ در بعد عملی و رفتاری، ارتقای ارزش‌های دینی دانشجویان، نهادینه شدن هنجارهای رفتاری مثبت دینی، پاسخگویی به نیازهای رفتاری، کسب مهارت زندگی بر اساس ارزش‌های دینی و تقویت شیوه‌های عملی زیست دینی در سطح فردی و اجتماعی. و در بعد عاطفی و روان شناختی، تقویت روح خودباوری، کمک در هویت‌یابی درونی (فردی) و اجتماعی و افزایش غرور دینی، کسب و افزایش نشاط درونی، مثبت‌نگری دینی، رضایت‌مندی درونی و معنویت‌گرایی، تقویت روح معنویت و حس کنجکاوی دینی (مجیدی؛ فاتحی، ۱۳۸۵) پیگیری می‌شود. درس اخلاق اسلامی بصورت ویژه به منظور آشنایی دانشجویان با مبانی و مفاهیم در حوزه فضایل و ردایل اخلاقی، در راستای کسب فضایل و پرهیز از ردایل اخلاقی ارائه شده است (عناوین و سرفصل‌های جدید دروس معارف اسلامی، ۱۳۸۳: ۵۲). اعتقاد بر این است که برنامه‌های درسی اعم از پنهان یا آشکار هویت ملی هر جامعه‌ای را تعیین می‌کنند یقیناً جامعه اسلامی ما نیز برای صیانت از ارزش‌های اسلامی باید بتواند از برنامه‌های درسی مناسب برای تحکیم ارزش‌های اسلامی و اخلاقی بین نسل جوان و سازنده استفاده نماید امری که در قالب دروس «معارف اسلامی» و بویژه درس «اخلاق اسلامی» به منظور ایفای نقش دانشگاه، یعنی ساختن انسان شکل گرفته، تلاش شود تا علاوه بر افزایش شناخت و سطح آگاهی دانشجویان نسبت به تفکر دینی، و اطلاع از ارزش‌های اسلامی، تغییرات اساسی در رفتار و عادت آنان ایجاد گردد امری که تحقق آن مستلزم توجه جدی به اصول برنامه‌ریزی درسی است. اصولی که سیلور و همکاران در قالب دیدگاه‌های سنتی، پویا و سازنده در انتخاب محتوا نقل کرده‌اند حاوی نکات مثبتی نظیر در اختیار قرار دادن دریافت درستی از ساخت اساسی رشته، وادار کردن دانشجویان به تفکر، انتقال میراث فرهنگی، تواناسازی فراگیران برای سازگاری و انطباق بهینه با تغییر و تحولات اجتماعی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۰: ۱۲۱)، بازسازی و تجدید

نظر در برنامه‌های درسی، تأکید بر موضوعات مساله محور نظیر روابط انسانی، حقوق بشر و... می‌باشد. استفاده از برنامه‌های درسی مسئله‌محور، نه تنها موجب دستیابی فراگیران به مجموعه‌ای از هدف‌های ناظر بر رشد عقلانی می‌شود، بلکه حل مسئله به صورت گروهی، بستری مناسب برای دستیابی به بسیاری از هدف‌های ناظر به تربیت اخلاقی مانند مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران، ارزش‌گذاری به کار دیگران و در نظر گرفتن عدالت در بحث و گفتگو خواهد بود. همچنین صرف نظر از موضوعی که تدریس می‌شود، ارزش‌های الهی باید به منزله جنبه جدایی‌ناپذیر یادگیری‌ها در برنامه‌درسی گنجانده شود. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند در سازماندهی فعالیت‌ها، به گونه‌ای عمل کنند که دستیابی دانشجویان به اهداف تعیین شده اخلاقی و درونی ساختن هر یک از ارزش‌های یاد شده به منزله جزئی جدایی‌ناپذیر از شخصیت آن‌ها میسر شود. رشد اخلاقی و مذهبی از طریق تعامل اجتماعی و هنگامی که شخص با یک مسأله اخلاقی و مذهبی در چالش است و در معرض استدلال اخلاقی سطوح بالاتر قرار می‌گیرد اتفاق می‌افتد. در این میان آنچه ضروری به نظر می‌رسد انعطاف‌پذیری و پویایی برنامه‌های درسی است. پاسخگو نبودن برنامه‌درسی دینی و اخلاقی نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و علمی جامعه شکلی از برنامه‌درسی پوچ پنهان را به نمایش می‌گذارد برنامه‌درسی به‌عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت نقش کلیدی و حساسی در تغییر و اصلاح نظام آموزشی ایفا می‌کند و توجه به امر ارزشیابی مستمر برنامه‌های درسی در راستای اصلاح، بهبود، توسعه، بازسازی و تجدید نظر را موجه می‌سازد.

با توجه به مطالب بیان شده؛ یادگیری در هر ساحت و عرصه‌ای که در دستور کار نظام آموزشی قرار داشته و از طریق برنامه‌های درسی^۱ به‌عنوان مهم‌ترین محمل و وسیله آموزش^۲ به فراگیران عرضه می‌شود، لاجرم در صدد نیل به اثربخشی در عرصه‌هایی مانند تربیت علمی، ارزشی، اخلاقی و دینی و... است. این آموزش اثربخش هویت مخاطبان را دستخوش تغییر و تحول نموده، در آن‌ها تراش هویتی متناسب با موضوع آموزش ایجاد می‌کند بدین معنا که با افراد و گروه‌هایی احساس نزدیکی و قرابت روحی، ذهنی و رفتاری بیشتری نموده و افراد و گروه‌هایی را از این جهت از خود دورتر می‌یابد. در نظام اسلامی که ماهیت آن بر پایه ارزش‌های الهی بنا نهاده شده است باید ارزش‌ها، بویژه ارزش‌های اخلاقی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی و دینی و برنامه‌ریزی برای تقویت آن‌ها، مأموریت اصلی نظام آموزش عالی را تشکیل دهد. توجه به رشد و تعمیق مبانی و اندیشه‌های فکری و فضایل اخلاقی آنان وظیفه دولت اسلامی است. فلسفه وجودی گنجاندن دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها نیز کمک به دانشگاه‌ها در ایفای نقش ذاتی و مأموریت اساسی آن‌ها، یعنی انسان‌سازی است (مجیدی و فاتحی، ۱۳۸۵: ۴۳). نظام

آموزش عالی ایران به‌عنوان یک نظام ایدئولوژیک و اسلامی که بر پایه مبانی اعتقادی اسلام تأسیس شده است (یوسفی لویه، ۱۳۷۹: ۱۱) وظیفه دارد از طریق نهادهای فرهنگی، باورها، اعتقادات اسلامی و ملی را به کودکان و نوجوانان آموزش، و ارزش‌ها را در وجود آنان نهادینه سازد. نظام ارزشی تاروپود اصلی جامعه را تشکیل می‌دهد و بسیاری از موفقیت‌ها و شکست‌ها از قوت یا ضعف ارزش‌ها ریشه می‌گیرند (ملکی و بزرگی، ۱۳۸۴: ۳). بنابراین برنامه‌های درسی باید بتوانند در کنار تولید دانش به ترویج فرهنگ و ارزش‌های اسلامی در جامعه مبادرت ورزند موضوعی که پس از استقرار نظام اسلامی در قالب برنامه‌درسی دروس معارف اسلامی (مصوبه جلسه ۳۳۹ شورای عالی برنامه‌ریزی مورخ ۱۳۷۶/۲/۱۴) به منصفه ظهور رسید. براساس این مصوبه، دانشجویان از بین حدود ۴۰ واحد درس معارف اسلامی باید ۱۴ واحد درسی را بصورت اختیاری انتخاب و پاس نمایند یکی از دروس معارف اسلامی درس دو واحدی "اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم" است که هدف آن آشنا کردن دانشجویان با فضایل و رذایل اخلاقی در راستای کسب فضایل و پرهیز از رذایل اخلاقی است (معاونت امور دفاتر، اساتید و مبلغان نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، ۱۳۹۱: ۵۱). یقیناً درس اخلاق اسلامی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف ارزشی دانشگاه‌ها در پی داشته باشد بشرطی که بتواند با ایجاد پلی بین محتوای برنامه با نیازهای دانشجویان، استفاده از اساتید توانمند، روش‌های یاددهی - یادگیری مناسب و ارزشیابی اصولی شرایط درونی مناسب را برای یادگیری مهیا سازد امری که تحقیق حاضر با هدف ارزیابی میزان انطباق و همسویی روش‌های یاددهی - یادگیری بکار گرفته شده توسط اساتید در تدریس با اهداف درس اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها در صدد است تا اطلاعات مفید و موثری برای مدیران و برنامه‌ریزان درس مذکور در راستای اصلاح^۱، بهبود^۲، تغییر^۳، نوآوری^۴ و ارتقای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها فراهم شود.

جستجو در سایت‌های مختلف اطلاع‌رسانی بیانگر فقدان تحقیقات مرتبط با موضوع و بویژه در شکل و غالب روش شناختی آن بود لذا از ویژگی‌های متمایز این تحقیق در منحصر بفرد بودن و انجام آن بدون پیشینه قبلی است که برای برنامه‌ریزان و مهندسين نظام اجتماعی و متولیان تعلیم و تربیت ارزشی می‌تواند در دسترسی به یک ارزیابی مبتنی بر واقع در راستای توسعه و تکمیل برنامه درسی و ارتقای اثربخشی آن مورد استفاده قرار گیرد.

1. Reform
2. Improvement
3. cheng
4. Innovation

روش تحقیق

روش تحقیق از نظراهداف کاربردی و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات ترکیبی (کمی و کیفی) است. جامعه‌آماری ۲۷۳ نفر دانشجوی کارشناسی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۵ که درس اخلاق اسلامی را انتخاب و مشغول گذراندن بودند و نمونه‌آماری ۱۵۷ نفر از آنان که به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه ارزیابی دیدگاه دانشجویان حاوی ۴۸ سؤال بسته پاسخ در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت با پایایی ۰/۹۷۲، فرم مشاهده تدریس ۴۷ سؤالی برای ارزیابی نحوه ارتباط اساتید با دانشجویان، فرایند تدریس، راهبردهای تدریس و انتخاب روش تدریس به عنوان مولفه‌های اصلی تدریس با پایایی ۰/۹۴۰ و مصاحبه با اساتید مجرب اخلاق اسلامی استفاده شد بدین ترتیب که برای پاسخ‌دادن به سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه «تاچه حد روش‌های یاددهی - یادگیری به کارگرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی همسو با اهداف این درس می‌باشد؟» علاوه بر پرسش‌نامه ارزیابی دیدگاه دانشجویان از یک فرم گزارش مشاهده تدریس محقق ساخته نیز استفاده شده است. این فرم از سه بخش ارتباط؛ حاوی تعداد ۱۴ مؤلفه در سه سطح پاسخ، هیچوقت مشاهده نشده است، گاهی مشاهده شده است، بسیار مشاهده شده است، فرایند تدریس حاوی ۹ مؤلفه، راهبردهای آموزشی حاوی تعداد ۱۸ مؤلفه و روش تدریس غالب در کلاس حاوی شش روش توضیحی، بحث گروهی، پرسش و پاسخ، یادگیری مشارکتی، اکتشافی و نمایشی برای جمع‌آوری اطلاعات از طریق مشاهده حضوری طراحی شده بود. در طراحی این فرم از فرم‌های موجود و نظرات معلمان و استادان با تجربه استفاده شده بود، و از نقطه نظرات تعداد ۱۰ نفر از استادان علوم تربیتی دانشگاه‌ها بهره برداری شد. برای جمع‌آوری اطلاعات با توجه به وجود تعداد ۷ کلاس در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۳ برای درس اخلاق اسلامی، در مجموع ۱۴ فرم گزارش مشاهده تدریس جمع‌آوری و در تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. میزان پایایی فرم گزارش مشاهده تدریس کلاس ۰/۹۴۰ براساس آلفای کرانباخ تعیین شد که نشانگر مناسب بودن ابزار بوده است. برای پاسخ دادن به سؤال دوم پژوهشی علاوه بر استفاده از پرسش‌نامه ارزیابی دیدگاه دانشجویان از بررسی سؤالات امتحانی طراحی شده استادان درس اخلاق اسلامی در نیمسال اول و دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۳ نیز استفاده شده است. در این بررسی تعداد ۱۰ نوع سؤال مربوط به ۹ استاد متفاوت و در مجموع ۱۷۸ سؤال انتخاب و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل سؤالات روش کار بدین شکل بود که ابتدا فراوانی سؤالات عینی و ذهنی استخراج شد، سپس تک‌تک سؤالات تشریحی و عینی مطالعه و در سه دسته شناختی، عاطفی و رفتاری دسته‌بندی شدند برای جلوگیری از سوگیری احتمالی از یکی از همکاران آشنا به تحلیل محتوا و مدرس درس تحلیل محتوا خواسته شد یکبار دیگر به صورت مستقل سؤالات را ارزیابی

نماید و پس از اتمام این کار میانگین تحلیل دوگانه به عنوان مبنای تصمیم‌گیری مورد نظر قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روش‌های آمار توصیفی از آزمون استنباطی تی تک‌گروهی، کلمو گروف اسمیرنوف در قالب نرم افزار SPSS در کنار تحلیل کیفی استفاده شده‌است.

یافته‌ها

در این بخش یافته‌ها براساس سوالات به ترتیب در قالب جداول زیر ارائه شده است:
سوال اول تحقیق عبارت بود از: روش‌های یاددهی- یادگیری به کار گرفته‌شده در تدریس درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟ در پاسخ به اولین سؤال پژوهشی از میانگین نمرات گزاره‌های ۲۱ تا ۳۶ پرسش‌نامه دانشجویان و نمون‌برگ مشاهده تدریس اساتید استفاده شده است.

جدول ۱: بررسی نرمال بودن توزیع نمرات سؤال چهارم پژوهشی از دیدگاه دانشجویان

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	مقدار آماره‌ی Z	سطح معناداری
	۱۲۹	۴۵/۲۲	۱۳/۶۶	۰/۷۴۲	۰/۶۴۰

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار $Z=0/742$, $p=0/640$ بنابراین می‌توان اطمینان داشت که نمرات دارای توزیع نرمال بوده‌اند.

جدول ۲: آماره‌های استنباطی سؤال اول پژوهشی از دیدگاه دانشجویان (آزمون T تک گروهی)

نقطه خنثی = ۴۸					
t	درجه آزادی	معنی‌داری (دودامنه)	تفاوت میانگین‌ها	فاصله اطمینان تفاوت‌ها در سطح ۹۵٪	
				پایین	بالا
-2.314	128	.022	-2.78295	-5.1630	-4.029

برای ارزیابی این که آیا میانگین نمرات نظرات دانشجویان در مورد این که روش‌های یاددهی - یادگیری به کار گرفته‌شده در تدریس درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟ به شکل معنی‌داری از ۴۸ (میانگین قابل قبول برای نظر دانشجویان در جامعه)، اختلاف دارد یا خیر، آزمون t با یک نمونه بر اساس نمرات پرسش‌نامه اجرا شد. میانگین نمونه ۴۵/۲۲ و انحراف معیار آن‌ها ۱۳/۶۶ بود که به‌طور معنی‌داری با میانگین ۴۸ اختلاف دارد. $p=0/022$, $t(128)=-2/314$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه، روش‌های یاددهی - یادگیری به کار گرفته‌شده در تدریس درس اخلاق اسلامی با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری همسویی کمی دارد. همچنین بر اساس نمون‌برگ مشاهده تدریس اساتید در کلاس درس، ۴ محور در فرایند

یاددهی- یادگیری مورد توجه قرار گرفته است: ۱- نحوه برقراری ارتباط اساتید با دانشجویان ۲- فرایند تدریس اساتید ۳- استفاده از راهبردهای مناسب آموزشی در فرایند تدریس ۴- انتخاب روش تدریس مناسب با محتوای آموزشی. که در این بخش هر یک از محورهای مورد نظر و به تفکیک گزاره‌های مربوط به هر محور مورد تحلیل قرار گرفته است.

تحلیل استنباطی مربوط به محور اول (ارتباط اساتید با دانشجویان) شامل ۱۴ گزاره: برای ارائه پاسخ کلی به این سؤال پژوهشی از جمع نمرات مربوط به این ۱۴ گزاره استفاده شده است.

جدول ۳: توزیع نمرات ارتباط اساتید با دانشجویان از دیدگاه مشاهده‌گران (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای)

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	مقدار آماره‌ی Z	سطح معناداری
	۱۴	۱۷/۵	۵/۹۹	۰/۷۵۶	۰/۶۱۷

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار $p=۰/۶۱۷$, $Z=۰/۷۵۶$ بنابراین می‌توان اطمینان داشت که نمرات دارای توزیع نرمال بوده‌اند.

جدول ۴: نمرات ارتباط اساتید با دانشجویان از دیدگاه مشاهده‌گران (آزمون T تک گروهی)

نقطهٔ خنثی = ۱۴					
ارتباط	t	درجه آزادی	معنی‌داری (دودامنه)	تفاوت میانگین‌ها	
				فاصله اطمینان تفاوت‌ها در سطح ۹۵%	فاصله اطمینان تفاوت‌ها در سطح ۹۵%
				پایین	بالا
ارتباط	2.184	13	۰.۰۴۸	۰.۰۳۷۶	6.9624

برای ارزیابی این که آیا میانگین نمرات نظرات مشاهده‌گران در مورد این که ارتباط اساتید با دانشجویان در کلاس درس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟ به‌طور معنی‌داری از ۱۴ (میانگین قابل قبول برای نظر مشاهده‌گران در جامعه)، اختلاف دارد یا خیر، آزمون t با یک نمونه بر اساس نمرات پرسش‌نامه اجرا شد. میانگین نمونه ۱۷/۵۰ و انحراف معیار آن‌ها ۵/۹۹ بود که به‌طور معنی‌داری با میانگین ۱۴ اختلاف دارد. $p=۰/۰۴۸$, $t(۱۳)=۲/۱۴۸$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، ارتباط اساتید با دانشجویان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است.

تحلیل استنباطی مربوط به محور دوم (فرایند تدریس اساتید) شامل ۹ گزاره: برای ارائه پاسخ کلی به این سؤال پژوهشی از جمع نمرات مربوط به این گزاره‌ها استفاده شده است.

جدول ۵: بررسی نرمال بودن توزیع نمرات فرایند تدریس و آموزش اساتید از دیدگاه مشاهده‌گران (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای)

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	مقدار آماره‌ی Z	سطح معناداری
	۱۴	۹/۳۵۷	۳/۷۷	۰/۶۷۶	۰/۵۷۱

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار $p=0/751$, $Z=0/676$ بنابراین می‌توان اطمینان داشت که نمرات دارای توزیع نرمال بوده‌اند.

جدول ۶: نمرات فرایند تدریس و آموزش اساتید از دیدگاه مشاهده‌گران (آزمون T تک گروهی)

نقطهٔ خنثی=۹					
فرایند	t	درجه آزادی	معنی‌داری (دودامنه)	تفاوت میانگین‌ها	
				پایین	بالا
۰/۳۵۴	13	۰/۷۲۹	۰/۳۵۷۱۴	-1.8222	2.5365

برای ارزیابی این که آیا میانگین نمرات نظرات مشاهده‌گران در مورد این که فرایند تدریس اساتید در کلاس درس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری به کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟ به‌طور معنی‌داری از ۹ (میانگین قابل قبول برای نظر مشاهده‌گران در جامعه)، اختلاف دارد یا خیر، آزمون t با یک نمونه بر اساس نمرات پرسش‌نامه اجرا شد. میانگین نمونه ۹/۳۵ و انحراف معیار آن‌ها ۳/۷۷ بود که با میانگین ۱۴ تفاوت معنی‌داری ندارد. $p=0/729$, $t(13)=0/354$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، فرایند تدریس اساتید به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری به‌کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری نیست.

تحلیل استنباطی مربوط به محور سوم (استفاده از راهبردهای مناسب آموزشی در فرایند تدریس) شامل ۱۸ گزاره:

برای ارائه پاسخ کلی به این سؤال پژوهشی از جمع نمرات مربوط به این گزاره‌ها استفاده شده است.

جدول ۷: توزیع نمرات استفاده از راهبردهای مناسب آموزشی در فرایند تدریس از دیدگاه مشاهده‌گران (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای)

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	مقدار آماره‌ی Z	سطح معناداری
	۱۴	۸/۵۳۹	۸/۵۳۹	۰/۳۶۸	۰/۹۹۹

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار $p=0/999$, $Z=0/368$ بنابراین می‌توان اطمینان داشت که نمرات دارای توزیع نرمال بوده‌اند.

جدول ۸: نمرات استفاده از راهبردهای مناسب آموزشی در فرایند تدریس از دیدگاه مشاهده‌گران (آزمون T تک گروهی)

نقطه خنثی = 18					
راهبردها	t	درجه آزادی	معنی‌داری (دودامنه)	تفاوت میانگین‌ها	
				پایین	بالا
راهبردها	-1.314	13	۰.۲۱۱	-3.00000	1.9306

برای ارزیابی این که آیا میانگین نمرات نظرات مشاهده‌گران در مورد این که استفاده از راهبردهای مناسب آموزشی در فرایند تدریس در کلاس درس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری به‌کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟ به‌طور معنی‌داری از ۱۸ (میانگین قابل قبول برای نظر مشاهده‌گران در جامعه)، اختلاف دارد یا خیر، آزمون t با یک نمونه بر اساس نمرات پرسش‌نامه اجرا شد. میانگین نمونه ۱۵/۰۰ و انحراف معیار آن‌ها ۸/۵۳ بود که با میانگین ۱۸ تفاوت معنی‌داری ندارد. $p=۰/۲۱۱$ ، $t(۱۳)=-۱/۳۱۴$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، مدرسان راهبردهای مناسب تدریس را به میزان کافی جهت تحقق اهداف درس اخلاق اسلامی در سه حیطة به کار نمی‌گیرند.

تحلیل استنباطی مربوط به محور چهارم (انتخاب روش تدریس متناسب با محتوای آموزشی) شامل ۶ گزاره:

جدول ۹: توزیع نمرات انتخاب روش تدریس متناسب با محتوای آموزشی از دیدگاه مشاهده‌گران

(آزمون کولموگروف-اسمیرنوف)

ردیف	نوع روش تدریس	سهم مطلوب روش‌های تدریس به درصد				
		۰-۲۰	۲۰-۴۰	۴۰-۶۰	۶۰-۸۰	۸۰-۱۰۰
۱	توضیحی	۲	۴	۴	۴	۲
۲	پرسش و پاسخ	۲	۰	۰	۶	۴
۳	یادگیری مشارکتی	۲	۰	۲	۲	۶
۴	بحث گروهی	۲	۰	۰	۶	۲
۵	اکتشافی	۲	۰	۶	۲	۰
۶	نمایشی	۴	۰	۲	۴	۰

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار $(p=۰/۰۶۴)$ ، $(z=۱/۳۱۱)$ ، $(p=۰/۸۱۴)$ ، $(z=۰/۶۳۶)$ ، $(p=۰/۳۹۴)$ ، $(z=۰/۸۹۶)$ ، $(p=۰/۷۹۴)$ ، $(z=۰/۶۴۹)$ ، $(p=۰/۵۸۱)$ ، $(z=۰/۷۷۸)$ ، $(p=۰/۰۱۹)$ ، $(z=۰/۵۸۱)$ ، بنابراین می‌توان اطمینان داشت که نمرات مربوط به نظرات مشاهده‌گران در مورد شش روش تدریس مورد مشاهده دارای توزیع نرمال بوده‌اند.

جدول ۱۰: نمرات انتخاب روش های تدریس متناسب با محتوای آموزشی از دیدگاه مشاهده گران (آزمون T تک گروهی)

نقطه خشی = ۲						
فاصله اطمینان تفاوت ها		تفاوت میانگین ها	معنی داری (دودامنه)	درجه آزادی	t	
پایین	بالا					
1.88	1.12	1.500	.000	13	8.629	روش تدریس توضیحی
.85	-.57	.143	.671	13	.434	روش تدریس پرسش و پاسخ
.6405	-.6405	.00000	1.000	13	.000	روش تدریس یادگیری مشارکتی
.63	-.77	-.071	.828	13	-.221	روش تدریس بحث گروهی
-.2223	-1.4919	-.85714	.012	13	-2.917	روش تدریس اکتشافی
-.62	-2.09	-1.357	.002	13	-3.975	روش تدریس نمایشی

برای ارزیابی این که آیا میانگین نمرات نظرات مشاهده گران در مورد این که انتخاب روش تدریس مناسب با محتوای آموزشی در کلاس درس به عنوان یکی از مؤلفه های روش های یاددهی - یادگیری به کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟ به طور معنی داری از ۲ (میانگین قابل قبول برای نظر مشاهده گران در جامعه)، اختلاف دارد یا خیر، آزمون t با یک نمونه بر اساس نمرات پرسش نامه اجرا شد.

میانگین نمونه در استفاده از روش تدریس توضیحی ۳/۵ و انحراف معیار آن ها ۰/۶۵ به طور معنی داری با میانگین ۲ اختلاف دارد. $p=0/0001$, $t(13)=8/629$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده گران مورد مطالعه، روش تدریس توضیحی به عنوان روش تدریس غالب در کلاس درس اخلاق اسلامی استفاده شده است.

میانگین نمونه در استفاده از روش تدریس پرسش و پاسخ ۲/۱۴ و انحراف معیار آن ها ۱/۲۳ با میانگین ۲ تفاوت معنی داری ندارد. $p=0/671$, $t(13)=0/434$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده گران مورد مطالعه، از روش تدریس پرسش و پاسخ به عنوان روش تدریس غالب در کلاس درس اخلاق اسلامی استفاده نشده است.

میانگین نمونه در استفاده از روش تدریس یادگیری مشارکتی ۲/۰۰۰ و انحراف معیار آن ها ۱/۱۰ با میانگین ۲ تفاوت معنی داری ندارد. $p=1/000$, $t(13)=0/000$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده گران مورد مطالعه، از روش تدریس پرسش و پاسخ به عنوان روش تدریس غالب در کلاس درس اخلاق اسلامی استفاده نشده است.

میانگین نمونه در استفاده از روش تدریس بحث گروهی ۱/۹۳ و انحراف معیار آن ها ۱/۲۰ با میانگین ۲ تفاوت معنی داری ندارد. $p=0/828$, $t(13)=-0/221$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه

مشاهده‌گران مورد مطالعه، از روش تدریس پرسش و پاسخ به‌عنوان روش تدریس غالب در کلاس درس اخلاق اسلامی استفاده نشده است.

میانگین نمونه در استفاده از روش تدریس اکتشافی ۱/۱۴ و انحراف معیار آن‌ها ۱/۰۹۹ به‌طور معنی‌داری با میانگین ۲ اختلاف دارد. $p=۰/۰۱۲$ ، $t(۱۳)=-۲/۹۱۷$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، روش تدریس اکتشافی در حد متوسط مورد استفاده قرار گرفته است.

میانگین نمونه در استفاده از روش تدریس نمایشی ۰/۶۴ و انحراف معیار آن‌ها ۱/۲۷۷ به‌طور معنی‌داری با میانگین ۲ اختلاف دارد. $p=۰/۰۰۲$ ، $t(۱۳)=-۳/۹۷۵$. (بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، روش تدریس اکتشافی در حد متوسط است.

نتایج نظرخواهی از اساتید درس اخلاق اسلامی در قالب یک مصاحبه نشان داد سطح مطلوب تدریس در درس اخلاق اسلامی برای روش تدریس پرسش و پاسخ ۲۱ درصد، یادگیری مشارکتی ۲۰ درصد، توضیحی ۱۷ درصد، بحث گروهی ۱۶ درصد، اکتشافی ۱۳ درصد و نمایشی ۱۳ درصد می‌باشد. به عبارت دیگر روش‌های تدریس غالب در کلاس درس اخلاق اسلامی را می‌بایست روش پرسش و پاسخ و پس از آن یادگیری مشارکتی و روش تدریس توضیحی تشکیل دهند و در کنار این روش‌ها می‌بایست از روش‌های بحث گروهی، اکتشافی و نمایشی به صورت ترکیبی استفاده شود. در صورتی که بر اساس نتایج بدست آمده از دیدگاه مشاهده‌گران، استفاده از روش‌های تدریس توضیحی، بیشترین کاربرد را در تدریس به عهده داشته‌است و از روش‌های دیگر متناسب استفاده نشده است. بر این اساس روش‌های به کار گرفته‌شده در فرایند تدریس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری در تدریس درس اخلاق اسلامی کاملاً با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری همسو نیست.

سوال دوم پژوهش عبارت بود از اینکه روش‌های ارزشیابی به کار گرفته‌شده در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟

در پاسخ به پنجمین سؤال پژوهشی از تحلیل سؤالات امتحانی دو نیمسال گذشته دانشگاه و پاسخ‌های ارائه شده توسط دانشجویان به گزاره‌های ۳۷ تا ۴۸ پرسش‌نامه استفاده شده است. به همین منظور از جمع نمرات مربوط به این گزاره‌ها استفاده شده است.

جدول ۱۱: توزیع نمرات پنجمین سؤال پژوهشی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای)

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	مقدار آماره‌ی Z	سطح معناداری
ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۱۲۹	۳۳/۵۸	۱۰/۳۲۶	۰/۶۸۴	۰/۷۳۸

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار $p=۰/۷۳۸$ ، $Z=۰/۶۸۴$ بنابراین می‌توان

اطمینان داشت که نمرات دارای توزیع نرمال بوده اند.

جدول ۱۲: آماره های استنباطی نمرات دومین سؤال پژوهشی از دیدگاه دانشجویان (آزمون T تک گروهی)

نقطه خشی = ۳۶					
فاصله اطمینان تفاوتها در سطح ۹۵%	تفاوت میانگینها	معنی داری (دودامنه)	درجه آزادی	t	سؤال پنجم پژوهشی
-4.2176	-2.41860	.009	128	-2.660	-0.6196

برای ارزیابی این که آیا میانگین نمرات نظرات دانشجویان در مورد این که روش های ارزشیابی به کار گرفته شده در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس اخلاق اسلامی تا چه حد همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است؟ به طور معنی داری از ۳۶ (میانگین قابل قبول برای نظر دانشجویان در جامعه)، اختلاف دارد یا خیر، آزمون t با یک نمونه بر اساس نمرات پرسش نامه اجرا شد. میانگین نمونه ۳۳/۵۸ و انحراف معیار آن ها ۱۰/۳۲ بود که به طور معنی داری با میانگین ۳۶ اختلاف دارد. $p=0/009$ ، $t(128)=-2/660$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه، روش های ارزشیابی به کار گرفته شده در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس اخلاق اسلامی همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری نبود.

در پاسخ به دومین سؤال پژوهشی مبنی بر اینکه روش های ارزشیابی بکار گرفته شده در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس اخلاق اسلامی تا چه حدی با اهداف این درس همسو است علاوه بر تحلیل پاسخ های دانشجویان به پرسش نامه از تحلیل سؤالات امتحانی طرح شده توسط استادان در درس اخلاق اسلامی بصورت کیفی نیز استفاده شده است جدول زیر توزیع فراوانی سؤالات در مقایسه با سرفصل های درس اخلاق اسلامی را نشان می دهد.

جدول بالا توزیع فراوانی سؤالات طرح شده اساتید برای ارزیابی میزان آموخته‌های دانشجویان از درس اخلاق اسلامی و تناسب آن با سرفصل‌های درس را نشان می‌دهد تحلیل داده‌ها بیانگر این است که از مجموع ۱۹۴ سؤال بررسی شده، بیشترین فراوانی یعنی ۲۲ مورد مربوط به مفاهیم، اهمیت و جایگاه علم اخلاق اسلامی است. پس از آن ۱۳ سؤال مربوط به فضایل اخلاقی در رابطه با دیگران (اخلاق اجتماعی) و ۱۱ سؤال مربوط به رویکردهای مختلف در علم است این در حالی است که مقولات مهمی چون قناعت، فضایل اخلاقی در رابطه با خدا (معنویت)، نقش عقیده و عمل در تکوین شخصیت، آزادی و اختیار، قناعت، یادمرگ، غرور و خود فراموشی بطور کلی فاقد سؤال بوده و یا در حد فقط یک سؤال داشتند در مقابل تعداد ۸۵ سؤال مربوط به موضوعاتی است که به سرفصل درس اخلاق اسلامی ارتباطی نداشتند جدول زیر توزیع فراوانی سؤالات براساس اهداف درس اخلاق اسلامی را نشان می‌دهد.

جدول ۱۴: توزیع فراوانی سؤالات طراحی شده اساتید با اهداف درس

اهداف	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی
مفاهیم و کلیات	۳۷	۱۹/۰۷	۳۷
مبانی اخلاق اسلامی	هدف مندی زندگی انسان	۶/۷	۵۰
	خودشناسی	۱/۰۳	۵۲
فضایل و رذایل اخلاقی	۲۱	۱۰/۰۲	۷۳
فضایل اخلاقی	۲۱	۱۰/۰۲	۹۴
رذایل اخلاقی	۱۵	۷/۷	۱۰۹
غیر مرتبط	۸۵	۴۳/۸	۱۹۴
جمع	۱۹۴	۱۰۰	-

همچنانکه ملاحظه می‌شود ۳۷ سؤال (۱۹ درصد) به آشنایی دانشجویان با مفاهیم و کلیات، ۱۵ سؤال (۷/۷ درصد) به مبانی اخلاق اسلامی، ۲۱ سؤال (۱۰ درصد) مربوط به فضایل و رذایل اخلاقی، ۲۱ سؤال (۱۰ درصد) فضایل اخلاقی، ۱۵ سؤال (۷/۷ درصد) به رذایل اخلاقی و ۸۵ سؤال (۴۴ درصد) مربوط به موضوعات غیرمرتبط به اهداف درس بودند تحلیل داده‌ها بیانگر پایین بودن میزان همسویی سؤالات با اهداف و سرفصل درس و عدم تناسب آن در توزیع بین اهداف و سرفصل‌هاست.

همچنین تحلیل تک تک سؤالات طرح شده استادان براساس دو نوع سؤالات عینی چند گزینه‌ای از نوع تنها گزینه صحیح و سؤالات ذهنی (تشریحی) براساس اهداف شناختی، عاطفی و رفتاری در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱۵: تحلیل سؤالات امتحانی درس اخلاق اسلامی - دانشگاه آزاد اسلامی قم در نیمه‌سال دوم ۹۴-۹۳

ملاحظات	جمع کل سؤالات	سؤالات تشریحی				سؤالات چند گزینه‌ای				مدرس
		سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	
سؤالات مربوط به دانش، فهم، کاربرد است	۲۲	۶	۰	۰	۶	۱۶	۱	۱	۱۴	استاد ۱
سؤالات در حد تحلیل و ترکیب است.	۵	۵	۰	۰	۵	۰	۰	۰	استاد ۲	
سؤالات در حد تحلیل و ترکیب است	۷	۷	۰	۱	۶	۰	۰	۰	استاد ۳	
سؤالات مربوط به دانش، فهم، کاربرد است	۱۲	۱۲	۰	۱	۱۱	۰	۰	۰	استاد ۴	
سؤالات در حد، دانش، فهم، کاربرد است	۲۲	۶	۰	۰	۶	۱۶	۱	۱	استاد ۵	
سؤالات در حد، دانش، فهم، کاربرد است	۱۶	۴	۰	۰	۴	۱۲	۱	۱	استاد ۶	
سؤالات در حد، دانش، تحلیل و ترکیب است	۱۰	۱۰	۱	۱	۸	۰	۰	۰	استاد ۷	
سؤالات در حد، فهم، کاربرد و ترکیب است	۳۳	۳	۰	۰	۳	۳۰	۲	۳	استاد ۸	
سؤالات در حد، دانش و ترکیب است	۳۴	۴	۰	۰	۴	۳۰	۳	۳	استاد ۹	
سؤالات در حد فهم، کاربرد است	۳۳	۳	۰	۰	۳	۳۰	۲	۳	استاد ۱۰	
-	۱۹۴	۶۰	۱	۳	۵۶	۱۳۶	۱۰	۱۲	۱۱۲	جمع

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد از مجموع ۱۹۴ سؤال امتحانی طرح شده درس اخلاق اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۳ توسط ۱۰ استاد (مدرس درس اخلاق اسلامی)، ۱۳۶ (۷۰٪) سؤال چند گزینه‌ای و ۶۰ (۳۰٪) سؤال تشریحی بوده است همچنین از مجموع ۱۳۶ سؤال چند گزینه‌ای ۱۱۲ سؤال (۸۳٪) مربوط به هدف‌های شناختی اعم از دانش، فهم، کاربرد، تحلیل و ترکیب و ارزشیابی بوده و ۱۲ سؤال (۹٪) سنجش اهداف عاطفی و ۱۰ سؤال (۸٪) برای سنجش اهداف رفتاری طراحی شده بود. تحلیل این داده‌ها بیانگر غالب بودن رویکرد طراحی سؤالات عمدتاً در حوزه شناختی است. و از طرف دیگر از مجموع ۶۰ سؤال تشریحی اکثریت ۵۶ سؤال (۹۳٪) مربوط به هدف‌های شناختی و ۳ سؤال (۵٪) سنجش اهداف عاطفی و تنها یک سؤال (۲٪) برای سنجش اهداف رفتاری طراحی شده بود. که بیانگر تمرکز سؤالات روی اهداف شناختی است و بررسی تک تک سؤالات تشریحی نشان می‌دهد که اکثریت سؤالات تشریحی طرح شده در صدد سنجش سطوح پایین اهداف شناختی یعنی دانش، فهم، کاربرد بوده و سؤالات مربوط به سطوح تحلیل و ترکیب و ارزشیابی بسیار کم بوده است. تحلیل کیفی داده‌ها نشان می‌دهد علیرغم متناسب نبودن توزیع سؤالات اساتید با اهداف و سر فصل تعیین شده درس اخلاق اسلامی، این سؤالات فقط در صدد ارزیابی اهداف شناختی این درس می‌باشد و از طرف دیگر توانایی سنجش تمام اهداف و سرفصل درس اخلاق اسلامی را ندارند.

نتیجه‌گیری

هویت هر ملتی تا حدودی به برنامه‌های درسی آن جامعه بستگی دارد و برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایندی که محصول آن برنامه‌درسی است درصدد است تا "شیوه یادگیری یادگیری" یا «شیوه تفکر» را به فراگیران یاد دهد و سبک زندگی یا فرهنگ را به آنان بیاموزد. فرهنگ هر جامعه‌ای بعنوان "شیوه زندگی" از لایه‌های مختلف؛ دانش‌های بنیادین، ارزش‌ها و نمادها و به عبارت دیگر از ابزار، تکنیک و روش‌ها، نظم اجتماعی و موسسات موجود و ارزش‌ها تشکیل یافته است (شریعتمداری، ۱۳۷۶: ۷۵) که در برنامه‌ریزی باید بین این لایه‌ها نوعی انسجام و یکپارچه‌گی در نظر گرفته شود تا بتواند شیوه زندگی افراد یک جامعه و ویژگی‌های متمایز آن از جوامع دیگر را که بستگی به ارزش‌ها دارد و رکن تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد و در ایجاد تراش هویتی هر جامعه‌ای برای تمییز فرهنگ‌ها تعیین کننده است موثر واقع شود (مهر محمدی، ۱۳۹۲: ۸۷) بنابراین تعلیم و تربیت اخلاق و ارزش‌های اسلامی در جامعه اسلامی ایران که خواست اراده جمعی ملت و دولت آن بر حفظ، توسعه، تحکیم و نهادینه کردن ارزش‌های اسلامی قرار گرفته است یک ضرورت اجتناب ناپذیر می‌نماید که در قالب سند دانشگاه اسلامی در سال ۱۳۹۲ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و تحت عنوان دروس «معارف اسلامی» و بصورت مشخص درس «اخلاق اسلامی، مبانی و مفاهیم» به ارزش دو واحد در حال تدریس است (عناوین و سرفصل‌های جدید دروس معارف اسلامی، ۱۳۹۱: ۵۲). همچنین ارزشیابی مبتنی بر واقع نه تنها جزئی جدایی ناپذیر از برنامه‌ریزی درسی بلکه مهمترین عنصر در تعیین نیازها و ارزیابی میزان تحقق خواسته‌ها تلقی می‌شود بی‌توجهی به نیازها در برنامه‌ریزی موجبات شکل‌گیری برنامه‌درسی پوچ یا عقیم و در نهایت برنامه‌درسی خطی شده، زمینه مغفول ماندن نیازها را فراهم می‌نماید (فتحی‌واجراگه، ۱۳۸۰: ۱۷) لذا ارزیابی میزان انطباق روش‌های یاددهی - یادگیری بکار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی با اهداف زمینه‌ساز بهبود، نوآوری، تغییر و بهسازی برنامه و افزایش اثربخشی را در پی خواهد داشت نتایج این تحقیق با هدف ارزیابی میزان انطباق روش‌های یاددهی - یادگیری بکار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی با اهداف نشان داد: ۱. بر اساس دیدگاه دانشجویان میانگین نمونه ۴۵/۲۲ و انحراف معیار آن‌ها ۱۳/۶۶ بود که به‌طور معنی‌داری با میانگین ۴۸ اختلاف دارد. $p=0/022$ ، $t(128) = -2/314$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه، روش‌های یاددهی - یادگیری به کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری همسویی کمی دارد. براساس نتایج مشاهده تدریس در خصوص ارتباط در کلاس، میانگین نمونه ۱۷/۵۰ و انحراف معیار آن‌ها ۵/۹۹ بود که به‌طور معنی‌داری با میانگین ۱۴ اختلاف دارد. $p=0/048$ ، $t(13) = 2/148$ بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، ارتباط اساتید با

دانشجویان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری به کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری است. از طرف دیگر براساس نتایج مشاهده فرایند تدریس، میانگین نمونه $9/35$ و انحراف معیار آن‌ها $3/77$ بود که با میانگین 14 تفاوت معنی‌داری ندارد. $p=0/729$ ، $t(13)=0/354$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، فرایند تدریس اساتید به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری به کار گرفته شده در تدریس درس اخلاق اسلامی همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری نیست. همچنین بر اساس نتایج مشاهده تدریس در خصوص راهبردهای آموزشی، میانگین نمونه $15/00$ و انحراف معیار آن‌ها $8/53$ بود که با میانگین 18 تفاوت معنی‌داری ندارد. $p=0/211$ ، $t(13)=-1/314$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، مدرسان راهبردهای مناسب تدریس را به میزان کافی جهت تحقق اهداف درس اخلاق اسلامی در سه حیطة به کار نمی‌گیرند. در نهایت نتایج مشاهده روش‌های تدریس غالب، میانگین نمونه در استفاده از روش تدریس توضیحی $3/5$ و انحراف معیار آن‌ها $0/65$ به‌طور معنی‌داری با میانگین 2 اختلاف دارد. $p=0/0001$ ، $t(13)=8/629$. بر اساس این نتایج، از دیدگاه مشاهده‌گران مورد مطالعه، روش تدریس توضیحی به‌عنوان روش تدریس غالب در کلاس درس اخلاق اسلامی استفاده شده است. از تحلیل مجموع نتایج مشاهده تدریس و نظر خواهی از دانشجویان می‌توان استنباط کرد که روش‌های به کار گرفته شده در فرایند تدریس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های روش‌های یاددهی - یادگیری در تدریس درس اخلاق اسلامی کاملاً با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری همسو نیست.

۲. از دیدگاه دانشجویان مورد مطالعه، روش‌های ارزشیابی به کار گرفته شده در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس اخلاق اسلامی همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری نیست. همچنین براساس تحلیل نتایج حاصل از بررسی سؤالات بیانگر پایین بودن میزان همسویی سؤالات با اهداف و سرفصل درس و عدم تناسب آن در توزیع بین اهداف و سرفصل‌هاست و اکثریت سؤالات طرح شده در صدد سنجش سطوح پایین اهداف شناختی یعنی دانش، فهم، کاربرد بوده و سؤالات مربوط به سطوح تحلیل و ترکیب و ارزشیابی بسیار کم بوده است. از تناسب نتایج ارزیابی کمی و کیفی می‌توان نتیجه گرفت که روش‌های ارزشیابی به کار گرفته شده در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس اخلاق اسلامی همسو با اهداف این درس در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری نیست.

پیشنهادهات

۱. پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ریزی مناسب برای آموزش و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای استادان درس اخلاق اسلامی از طریق دوره‌های کوتاه مدت و میان مدت در قالب آموزش‌های ضمن خدمت و بدو استخدام برای آشنایی با روش‌های تدریس نوآمد و کاربردی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی در راستای آشنایی با روانشناسی تربیتی و کاربرد تکنولوژی‌های نوین آموزشی صورت پذیرد.
۲. پیشنهاد می‌گردد علاوه بر تنوع بخشی به روش‌های ارزشیابی از طریق آزمون‌های مختلف کتبی، فعالیتی، دادن پروژه‌های تحقیقاتی برای درگیر کردن دانشجویان با مباحث اخلاقی به شکل عملی با موضوع، و برگزاری آزمون‌های متمرکز سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای آموزش و آشنایی استادان درس اخلاق اسلامی با روش‌های ارزشیابی و طراحی و تدوین سوالات امتحانی و بودجه بندی آن‌ها براساس اهداف و محتوای درس در حوزه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری صورت پذیرد.

فهرست منابع

۱. آتشک، محمد، نوروززاده، رضا، قهرمانی، محمد، ابوالقاسمی، محمود، فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۲). «واکاوی پی‌آمدها و ساز و کارهای جهانی شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۱ (پیاپی ۳۸)، ص ۳۷-۴۵.
۲. احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۴). *ارزشیابی برنامه دروس تربیتی دوره کاردانی*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۳. احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۵). «بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه‌درسی قصدشده، اجراشده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی»، فصلنامه علمی و پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت، دوره ۲۲، ۸۶، ص ۹۲-۵۱.
۴. امیرنقوی، محمدعلی و علی عسگری، مجید و موسی‌پور، نعمت‌اله و حاج حسین‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۱). «ارزشیابی سطوح سه‌گانه (قصد شده، اجرا شده و کسب شده) برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد عملیات انتظامی». *فصلنامه پژوهش‌های انتظام اجتماعی*، سال چهارم، ش ۱، ص ۳۸-۷.
۵. تقی‌پور ظهیر، علی (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: آگاه.
۶. حسن زاده، رمضان. (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران، ساوالان.
۷. خورشیدی، عباس. (۱۳۸۲). *ارزشیابی آموزشی*. تهران، یسطرون.
۸. سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*، ویرایش هفتم، چاپ پنجاه و دوم، نشر دوران.
۹. سیلور و الکساندر. (۱۳۸۰). *برنامه‌ریزی درسی (ترجمه خوی‌نژاد)*، مشهد آستان قدس رضوی.
۱۰. سیلور، جی. گالن، الکساندر، ویلیام. امولونیس، آرتور. (۱۳۷۸). *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، (ترجمه غلامرضاخویی نژاد). مشهد: آستان قدس رضوی.
۱۱. سیلور، گالن و همکاران. (۱۳۸۰). *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر (ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد)*. مشهد، آستان قدس رضوی.
۱۲. شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزش شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۲). *سند دانشگاه اسلامی*، تهران.
۱۳. شریعتمداری، علی. (۱۳۸۶). *چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی*. تهران، سمت، چاپ دهم.
۱۴. شریعتمداری، علی. (۱۳۶۴). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، امیرکبیر.
۱۵. فردانش، هاشم. (۱۳۷۲). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران، سمت.
۱۶. فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۹). *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران: ایران‌زمین.
۱۷. فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید*، تهران، آگاه.
۱۸. کلاین، فرانسیس (۱۳۶۹). «استفاده از یک الگوی تحقیقاتی به‌عنوان راهنمای فرآیند برنامه‌ریزی درسی» (ترجمه محمود میرمحمدی). *فصلنامه نظم و امنیت*، شماره ۲۲.
۱۹. گروه مشاوران یونسکو. (۱۳۷۸). *فرآیند برنامه ریزی آموزشی (ترجمه فریده مشایخ)*، تهران: مدرسه.
۲۰. لوی، الف. (۱۳۸۱). *برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مدارس (ترجمه: فریده مشایخ)*، تهران، مدرسه.

۲۱. لویه، یوسف. (۱۳۷۹). *دانشجویان، دروس معارف اسلامی نگرش ها و گرایش ها*، ناشر، دبیرخانه مجمع گروه های معارف اسلامی.
۲۲. مجیدی، محمدرضا و ابوالقاسم فاتحی. (۱۳۸۵). «سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه ریزی دروس معارف اسلامی». *پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ش ۴۱، ص ۳۷-۵۶.
۲۳. معاونت امور دفاتر، اساتید و مبلغان نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه ها. (۱۳۹۱). *عناوین و سرفصل های جدید دروس معارف اسلامی (مصوبه جلسه ۵۴۳ مورخ ۲۳.۴.۸۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی)*، قم، دفتر نشر معارف (چاپ سوم).
۲۴. ملکی، حسن و بزرگی، کورش. (۱۳۸۴). *گزارش نقد و بررسی آموزش ارزش ها در برنامه های درسی*. دفتر مطالعات فرهنگی، کد موضوعی ۴۱۰، ش ۷۴۶۷، ص ۱-۲۰.
۲۵. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). *برنامه ریزی درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها*. مشهد: آستان قدس رضوی.
۲۶. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). «تبیین و بازشناسی ظرفیت نظریه های ناظر به آموزش ارزش ها در نظام آموزشی از منظر اثربخشی»، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، سال یازدهم، ش ۴۶، ص ۷۹-۹۷.
۲۷. مومنی مهموئی، حسین و تیموری، سعید و صداقت فریمانی، بتول. (۱۳۹۰). «دیدگاه مدیران و معلمان در رابطه با استفاده از ارزشیابی کمی و کیفی در برنامه های درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده»، *دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۱۱، بهار، ص ۲۷.
۲۸. مؤمنی مهموئی، حسین، کرمی، مرتضی، مشهدی، علی. (۱۳۸۹). «بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده آموزش عالی»، *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، سال ۱، ش ۲، پاییز و زمستان، ص ۹۰-۱۱۰.
۲۹. ولف، ریچارد. (۱۳۷۱). *ارزشیابی آموزشی*، (ترجمه علیرضا کیامنش)، تهران، انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.
30. Doll, R. C. (1993). *Curriculum Improvement*. Boston: Allyn & Bacon.
31. Saylor, G. J. & Alexander, W. H. & Lewis, A. J. (1981) ; *Curriculum Planning for Better teaching and learning 4th Edition*, Holt Rinehart & Winston, Inc, New York.
32. Tyler, R. W. (1948) , *Basic principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education 360*. Chicago: university of Chicago press.

