



## ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته آموزش زیست شناسی دوره ی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان از نگاه دانشجومعلمیان

\*زهرا زارع<sup>۱</sup>، ژیلا حسنی فرد<sup>۲</sup>، پرویز انصاری راد<sup>۳</sup>  
 تاریخ دریافت: ۹۸/۰۸/۰۵ تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۲/۰۳  
 از صفحه ۱۵ تا ۳۲

### چکیده:

هدف پژوهش ارزیابی کیفیت برنامه درسی در حال اجرای دوره کارشناسی رشته آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان است. روش گردآوری داده ها از نوع اسنادی و پیمایشی است. ابعاد مورد بررسی، پژوهش محوری، مساله محوری، مدیریت کلاس درس، روش های آموزش فعال، مهارت ارزشیابی و بهره مندی از مباحث علمی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجو معلمان دختر و پسر کارشناسی رشته آموزش زیست شناسی ورودی ۱۳۹۴، دانشگاه فرهنگیان، تشکیل دادند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه ای است که توسط محققان طراحی شد و بعد از تایید روایی و پایایی (۰٫۹۵)، توسط جامعه آماری تکمیل شد. داده ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی با آزمون t تک گروهی و نرم افزار SPSS، تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد میزان رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی در سطح متوسط رو به پایین قرار داشت، اما در ابعاد مهارت ارزشیابی و مدیریت کلاس درس دانشجو معلمان رضایت بیشتری نسبت به سایر مولفه ها داشتند و مطلوب گزارش شدند؛ در مولفه های مساله محوری و روش های آموزش فعال، برنامه درسی در سطح کیفی تقریباً نزدیک به متوسط بوده و تا حد کمی نامطلوب و از حیث مولفه های پژوهش محوری و بهره مندی از مباحث علمی در سطح کیفی تا حدی نامطلوب قرار داشت و از دیدگاه دانشجو معلمان، برنامه درسی آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان نیازمند تغییر، اصلاح و بازنگری است.

**کلید واژه ها:** برنامه درسی، آموزش زیست شناسی، دانشجو معلمان، ارزیابی کیفیت.

\*۱- استادیار گروه آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران zahrazarebio@gmail.com

۲- دبیر زیست شناسی، سنندج، کردستان، ایران

۳- استادیار گروه آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

## مقدمه

دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که نقش مؤثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا می‌کند، صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه ریزی آن میسر است. بدین منظور، آموزش عالی به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص دولت‌ها و ملت‌ها قرار گرفته است. دانشگاه‌ها به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده‌سازی نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت می‌پردازند؛ نقش حیاتی و کلیدی در پاسخگویی به نیازهای اساسی جامعه در زمینه‌های مختلف برعهده دارند. بنابراین؛ برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در توفیق یا شکست مؤسسات جامعه، نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای دارد. بنابراین مهم‌ترین عنصر و جوهره‌ی آموزش عالی و تضمین‌کننده‌ی اثربخشی آن برنامه‌ی درسی است. برنامه‌ی درسی مهم‌ترین ابزار تحقق بخشیدن به رسالت‌های آموزش عالی و آینده‌ی نقش‌ها و هدف‌های آن است (کشتی‌آرای و همکاران، ۱۳۸۸).

از طرفی دیگر، کیفیت آموزش و پرورش، از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است. در ارتباط با کار آموزش نیز می‌توان ارزشیابی را از اساسی‌ترین مراحل فعالیت‌های آموزشی در جهت ارتقای کیفیت آموزش دانست (درخشان فرد، برومند نسب، ۱۳۹۵).

هدف اصلی ارزشیابی برنامه‌ی درسی، فراهم‌سازی اطلاعات لازم درباره‌ی روش‌ها و اجرای برنامه‌ی درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم است. به عبارت روشن‌تر وظیفه‌ی ارزشیابان این است که تعیین‌کنند، آیا برنامه‌ی ریزی درسی براساس آنچه که تعیین شده بود، اجرا می‌شود یا خیر؟ کنترل و بازرسی در مورد هر یک از اجزای برنامه‌ی درسی به دقت و با استفاده از روش‌های مختلف صورت می‌پذیرد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در تمام کشورهای جهان به عنوان مهم‌ترین و اساسی‌ترین نمادها و شاخص‌های سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی محسوب می‌شوند و نقشی تعیین‌کننده در توسعه پایدار و نیز تربیت شهروندان فرهیخته، آگاه و متخصص ایفا می‌کنند. با توجه به این نقش و اهمیت، بررسی و ارزیابی برنامه‌های درسی دانشگاهی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است



(امینی، ۱۳۹۱).

برنامه درسی رشته آموزش زیست شناسی تا قبل از سال تحصیلی ۱۳۹۴-۹۵، طبق برنامه درسی رشته دبیری زیست شناسی اجرا می شده است، اما با توجه به ضرورت بازنگری کلیه برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان مطابق با اهداف و رسالت های دانشگاه فرهنگیان و رویکردهای آموزشی آن، برنامه ی درسی فعلی در سال ۱۳۹۴ بازنگری شده و از ورودی های ۹۴ به بعد، در حال اجرا است. بنابراین ارزیابی کیفیت این برنامه نیز مطابق آنچه در مبانی نظری خواهد آمد، ضروری به نظر می رسد، پیش از این برنامه های دیگری از برنامه های درسی بازنگری شده و در حال اجرای دانشگاه فرهنگیان مورد ارزیابی قرار گرفته اند که به مواردی چند از آن ها اشاره ای می کنیم:

نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۷) در بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به این نتیجه رسیدند که میزان تاثیر برنامه در ایجاد شایستگی های لازم در حد کمتر از متوسط بوده است. درخشان فرد و برومندنسب (۱۳۹۵)، در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی کیفیت برنامه ی درسی مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان دزفول با استفاده از الگوی سیپ»، به این نتیجه رسیدند که اجرای برنامه های درسی باید با ارزشیابی صحیحی انجام گیرد. سازمان های آموزشی جهت تحقق اهداف به ارزشیابی برنامه های خود نیاز مبرم دارند، تا معلوم شود که اقدامات و عملیات انجام شده تا چه حد با ملاک ها و موازین پیش بینی شده تطابق دارند. از طرف دیگر، ارزشیابی، میزان موفقیت هدف ها را نشان می دهد.

اناری نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی کارایی درونی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش تربیت بدنی دانشگاه فرهنگیان را از دیدگاه دانشجویان و اساتید مورد ارزیابی قرار دادند و از دیدگاه دانشجویان و اساتید این رشته، برنامه درسی را قابل قبول؛ اما پایینتر از سطح مطلوب گزارش کردند.

آدوسان و همکاران در پژوهش خود با عنوان «کیفیت و تاثیر گذاری برنامه درسی در آموزش»، به این نتیجه رسیدند که دانشجو معلمان از راه برنامه های تربیت معلم نتوانستند شایستگی های لازم معلمی را بویژه در زمینه تدریس در دوره ی ابتدایی کسب کنند؛ به نقل از نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۶).

از آنجا که رشته آموزش زیست شناسی یک میان رشته از زیست شناسی و علوم تربیتی است، پژوهش های صورت گرفته در بررسی و ارزیابی برنامه های درسی میان رشته ای نیز بسیار ضروری به نظر می رسد، همچنانکه نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳)، در پژوهشی با عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی میان رشته ای علوم انسانی در نظام دانشگاهی ایران»، نشان دادند که در مجموع، برنامه درسی میان رشته ای طراحی و اجرا شده علوم انسانی، در هیچ یک از گروه های میان رشته ای، موفقیت مورد انتظار را بدست نیاورده است و از کیفیت مطلوبی برخوردار نبوده است و تمامی مولفه های برنامه درسی، شامل طراحی، سازمان دهی، تدوین و تعیین اهداف، محتوا و سرفصل ها، روش های تدریس و ارزشیابی و نیز دوره های بازآموزی اساتید نیاز به بازنگری و تحول دارد.

## ضرورت تحقیق و اهداف:

با توجه به اهمیت دروس علوم تجربی در برنامه‌ی درسی ملی و در راستای تحقق سند بنیادین آموزش و پرورش و نیز با توجه به جهت‌گیری‌های کلی در سازمان دهی محتوا و آموزش حوزه‌ی علوم تجربی در برنامه‌ی درسی ملی که بر رویکرد تلفیقی در یادگیری تاکید دارد و به پرورش مهارت‌های فرایند علمی می‌پردازد و تنها به انتقال فراورده‌های دانش اکتفا نمی‌کند و یادگیرنده را در محور تمام فعالیت‌های یادگیری قرار می‌دهد و نیز با توجه به اینکه در چهار پنج سال اخیر برنامه‌های درسی دوره‌ی کارشناسی دانشگاه فرهنگیان متناسب با موارد مذکور بازنگری و تنظیم شده است، که از جمله‌ی آن برنامه‌ی درسی آموزش زیست‌شناسی دوره‌ی کارشناسی است، لذا با عنایت به موارد مطرح شده و ضرورت ارزشیابی برنامه‌ی درسی جدید آموزش زیست‌شناسی در دانشگاه فرهنگیان این مطالعه نیز با هدف بررسی کیفیت برنامه‌ی درسی جدید آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان طراحی شده است تا بتوان به بازخوردهای آن نسبت به این امر آگاه شده و هم چنین بتوان به انجام اصلاحات لازم و اقدامات مفید برای مسائل و مشکلات موجود در این زمینه و رفع آن‌ها اقدام کرد.

دستیابی به میزان پژوهش محوری، مساله محوری، استفاده از روش‌های آموزش فعال، آموزش مهارت مدیریت کلاس و مهارت ارزشیابی به دانشجومعلم و نیز میزان بهرمندی دانشجو معلم از مباحث علمی زیست‌شناسی در این برنامه‌ی درسی از اهداف جزئی این پژوهش است.

## سوالات پژوهش

**سوال اصلی:** از نگاه دانشجو معلم زیست‌شناسی برنامه‌ی درسی کسب شده تا چه حد به شاخص‌های برنامه‌ی درسی مطلوب (بر اساس نظریه‌های موجود) انطباق دارد؟

### سوالات فرعی:

- از نگاه دانشجو معلم برنامه‌ی درسی کسب شده تا چه اندازه پژوهش محور است؟
- از نگاه دانشجو معلم برنامه‌ی درسی کسب شده تا چه اندازه مساله محور است؟
- از نگاه دانشجو معلم برنامه‌ی درسی کسب شده تا چه اندازه روش‌های آموزش فعال است؟
- از نگاه دانشجو معلم در برنامه‌ی درسی کسب شده تا چه اندازه به آموزش مهارت مدیریت کلاس توجه شده است؟
- از نگاه دانشجو معلم برنامه‌ی درسی کسب شده تا چه اندازه به آموزش مهارت‌های مربوط به نحوه ارزشیابی توجه دارد؟
- از نگاه دانشجو معلم برنامه‌ی درسی کسب شده تا چه اندازه توانسته سبب بهرمندی دانشجو معلم از مباحث علمی زیست‌شناسی گردد؟



## مبانی نظری پژوهش

صاحب نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیت، برنامه درسی را مهمترین عنصر تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت می دانند. این حوزه یکی از جوان ترین حوزه های معرفت بشری محسوب می شود که در عرصه ها و قلمروهای مختلف آن چنان پر شتاب و تحول آفرین است که تعیین مرزها و حدود برای آن امری دشوار و حتی غیر ممکن است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴).

شبکه بین المللی تضمین کیفیت آموزش عالی، کیفیت آموزش عالی را براساس ملاک هایی چون: تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده و میل به هدف های تصریح شده تعریف می کند. برحسب این تعریف، کیفیت نظام آموزشی را می توان بر مبنای هر یک از عناصر (عوامل تشکیل دهنده) نظام ارزیابی کرد. چنانچه عناصر نظام آموزشی (درونداد، فرایند، محصول، برونداد و پیامد) را در نظر بگیریم براساس هریک از آن ها می توان کیفیت را تعریف کرد. در میان عوامل درونداد نظام آموزشی، سه عامل از جمله مهم ترین عوامل منظور می شود. یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی. ارزیابی هریک از این عوامل می تواند در بهبود کیفیت نظام آموزشی تأثیر بسزایی داشته باشد (بازرگان، ۹۲).

از دیدگاه بسیاری از پژوهشگران، دانشجویان و اعضای هیئت علمی مهم ترین مولفه های درونی نظام آموزش عالی را تشکیل می دهند (کلایتون، ۱۹۹۹، به نقل از قوچانی و محمدزاده، ۱۳۹۴). کلاین، ۹ مورد را عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی معرفی می کند که عبارتند از: هدف ها، محتوا، فعالیت های یادگیری، روش های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه بندی. رایج ترین دیدگاه در زمینه عناصر یا اجزاء برنامه درسی، سند برنامه درسی یا یک برنامه درسی خاص را در بردارنده تصمیم درخصوص چهار عنصر هدف ها، محتوا، روش و ارزشیابی، قلمداد می کند (مهر محمدی، ۱۳۸۴).

«اکر» براساس الگوی فرانسیس کلاین، عناصر برنامه درسی را در ۱۰ عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر «منطق یا چرایی» برنامه درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او همچنین، سؤالاتی مطرح می کند که روشن کننده وضعیت این عناصر در فرایند بررسی کیفیت برنامه درسی است (اجارگاه و شفیعی، ۸۶).

در الگوی مشارکتی نیکولز شرکای اصلی برنامه (دانشجویان، دانش آموختگان، کارفرمایان، مدیران و مدرسان) میزان تحقق اهداف مورد انتظار را از برنامه مورد داوری قرار می دهند و در خصوص کیفیت برنامه درسی قضاوت و داوری می کنند (اجارگاه و شفیعی، ۸۶).

برنامه های درسی متفاوتی درون یک مؤسسه و در موسسات مختلف آموزش عالی موجود است که تنها جنبه های محدودی از آن ها برای ایجاد شاخص های مقایسه ای مناسب است. در حالی که بیش تر شاخص های برنامه درسی برای کاربرد در امر نظارت بر یک مؤسسه آموزش عالی و برای مشاهده گرایش های عمده در روند ارائه دروس مناسب هستند. نکته مهمی که باید در شناسایی

شاخص‌های کیفیت برنامه درسی به آن اشاره کرد، این است که کدامیک از سطوح مختلف برنامه درسی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. بنابراین برای تدوین شاخص‌ها باید همه آن مفاهیم را مورد توجه قرارداد (سرمد و وزیری، ۱۳۷۷ و ۱۳۷۶).

### روش پژوهش

بر اساس ادبیات و پیشینه پژوهش در زمینه برنامه ریزی درسی و نیز دیدگاه صاحب نظران برنامه درسی و زیست‌شناسی، شاخص‌ها و مؤلفه‌های مرتبط با ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی آموزش زیست‌شناسی دانشگاه فرهنگیان، استخراج شد و بر اساس آن پرسشنامه‌ای تدوین شد، سپس روایی محتوایی پرسشنامه را اساتید و صاحب‌نظران تایید کردند و پایایی پرسشنامه نیز از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (۰,۹۵) محاسبه شد. سپس از طریق روش پیمایشی، اعتبار شاخص‌های تدوین شده در خصوص بررسی کیفیت برنامه درسی مذکور، توسط جامعه آماری و در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ تکمیل شد. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان معلمان دختر و پسر رشته آموزش زیست‌شناسی ورودی‌های ۹۴، دانشگاه فرهنگیان سراسر کشور می‌باشد. که دانشجویان معلمان مذکور در سه استان تهران، خراسان رضوی و کرمان مشغول به تحصیل بودند و در زمان انجام پژوهش در ترم آخر مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش به دلیل محدود بودن جامعه آماری، کل جامعه به عنوان نمونه (روش کل شماری) انتخاب گردید. برای تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از آمار توصیفی و همچنین آمار استنباطی استفاده شد و همچنین برای تحلیل سوالات فرعی پژوهش از  $t$  تک گروهی، تحلیل واریانس یک راهه با استفاده از نرم افزارهای آماری Excel و SPSS (نسخه ۲۱) استفاده شد.

### نتایج

در این بخش با استفاده از آمار توصیفی به ارائه نتایج کمی پژوهش در قالب جداول و نمودارها پرداخته می‌شود و سپس با استفاده از آمار استنباطی به تحلیل نتایج پرداخته و سوالات پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### نتایج آمار توصیفی

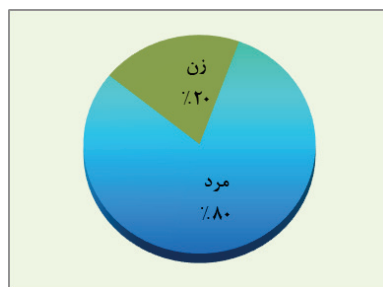
مشارکت کنندگان، از لحاظ جنس ۸۰ درصد پسر و ۲۰ درصد دختر بوده‌اند و از لحاظ محل تحصیل ۴۷ درصد در پردیس‌های استان تهران، ۴۲ درصد پردیس پسران مشهد و ۱۱ درصد در

پرديس پسران کرمان بوده اند (جدول ۱).

جدول ۱- توزیع فراوانی جامعه آماری بر اساس محل تحصیل و جنس

جنس / محل تحصیل	مرد	زن
تهران	۲۳	۱۳
مشهد	۳۲	۰
کرمان	۸	۰

بر همین مبنا، توزیع درصد فراوانی جامعه آماری در نمودارهای زیر آمده است (شکل ۱ و شکل ۲)



شکل ۲- توزیع فراوانی جامعه آماری براساس محل تحصیل

شکل ۱- توزیع فراوانی جامعه آماری براساس جنسیت

## نتایج آمار استنباطی

با توجه به مساله اصلی پژوهش که ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست شناسی بوده است، به طراحی سوالات فرعی با مولفه های پژوهش محوری، مساله محوری، روش های آموزش فعال، مهارت مدیریت کلاس و مهارت ارزشیابی و بهرمندی از مباحث علمی پرداخته شد و نتایج ذیل حاصل گردید.

## سوال اصلی

از نگاه دانشجو معلمان زیست شناسی برنامه درسی کسب شده تا چه حد با شاخص های برنامه درسی مطلوب (بر اساس نظریه های موجود) انطباق دارد؟ جهت بررسی این سوال از آزمون t تک گروهی استفاده شد. در ابتدا لازم است میانگین نظری

برای شاخص‌های برنامه‌ی درسی مطلوب (بر اساس نظریه‌های موجود) محاسبه شود با توجه به اینکه تعداد سوالات کل ۳۸ گویه می‌باشند و پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت از صفر تا چهار می‌باشند لذا بالاترین نمره ممکن  $(۳۸ \times ۴ = ۱۵۲)$  و کمترین نمره  $(۳۸ \times ۰ = ۰)$  که دامنه نمرات این سوالات  $(۱۵۲ - ۰ = ۱۵۲)$  می‌باشد، که متوسط آن  $(۱۵۲ \div ۲ = ۷۶)$  می‌باشد بنابراین میانگین نظری شاخص‌های برنامه‌ی درسی مطلوب (بر اساس نظریه‌های موجود) نمره ۷۶ می‌باشد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون t تک گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۲- نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی شاخص‌های برنامه‌ی درسی مطلوب (بر اساس نظریه‌های موجود)

P	sig	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین تجربی	میانگین نظری
$0.01 > P$	۰,۰۰۳	-۰,۸,۳	۷۵	۲۳,۹۸	۶۷,۵۳	۷۶

با توجه به نتایج جدول ۲ مقدار t بدست آمده  $(t = -۰,۸,۳)$  با درجه آزادی  $(df=۷۵)$  در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار می‌باشد. بنابراین در خصوص سوال اصلی تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد. با توجه به اینکه میانگین تجربی نمرات بدست آمده  $(۵۳,۶۷)$  نسبت به میانگین نظری نمرات  $(۷۶)$  کمتر می‌باشد  $(۷۶ > ۵۳,۶۷)$ ؛ بیانگر نامطلوب بودن برنامه‌ی درسی کسب شده از دیدگاه دانشجوی معلمان زیست‌شناسی است. با این وجود نمره‌ی کسب شده به میانگین نظری نزدیک می‌باشد و نشانه‌ی عدم رضایت کامل نبوده و به میزان رضایت متوسط نزدیک می‌باشد. در ارتباط با سوالات فرعی پژوهش نیز مراحل به همین شیوه‌ی به کار گرفته در ارتباط با سوال اصلی پژوهش است که در ادامه آمده است:

## سوالات فرعی:

سوال اول: از نگاه دانشجوی معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه پژوهش

محور است؟

جهت بررسی این سوال از آزمون t تک گروهی استفاده شد. در ابتدا لازم است میانگین نظری پژوهش محور بودن برنامه درسی کسب شده محاسبه شود. با توجه به اینکه تعداد سوالات کل ۸ گویه است و پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت از صفر تا چهار می‌باشند لذا بالاترین نمره ممکن  $(۸ \times ۴ = ۳۲)$  و کمترین نمره  $(۸ \times ۰ = ۰)$  که دامنه نمرات این سوالات  $(۳۲ - ۰ = ۳۲)$  می‌باشد و متوسط آن  $(۳۲ \div ۲ = ۱۶)$  است. بنابراین میانگین نظری پژوهش محور بودن برنامه درسی کسب شده نمره ۱۶ می‌باشد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون t تک گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ مشاهده می‌شود.



جدول ۳- نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی پژوهش محور بودن برنامه درسی کسب شده

میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	sig	P
۱۶	۱۴,۰۹	۵,۳۹	۷۵	-۰,۹,۳	۰,۰۴,۰	۰,۰۱>P

باتوجه به نتایج جدول ۳ مقدار  $t$  بدست آمده ( $t = -۳/۰۹$ ) با درجه آزادی ( $df=۷۵$ ) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار می باشد. بنابراین در خصوص سوال فرعی اول: «از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه پژوهش محور است؟» تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می باشد. با توجه به اینکه میانگین تجربی نمرات بدست آمده ( $۰,۹,۱۴$ ) نسبت به میانگین نظری نمرات ( $۱۶$ ) کمتر می باشد ( $۱۶ > ۰,۹,۱۴$ ) بیانگر نامطلوب بودن پژوهش محوری برنامه درسی کسب شده از نگاه دانشجو معلمان زیست شناسی است.

### سوال دوم: از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه مساله محور است؟

جهت بررسی این سوال از آزمون  $t$  تک گروهی استفاده شد. در ابتدا لازم است میانگین نظری پژوهش مساله محور بودن برنامه درسی کسب شده محاسبه شود با توجه به اینکه تعداد سوالات کل ۴ گویه می باشند و پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت از صفر تا چهار می باشند لذا بالاترین نمره ممکن ( $۴ \times ۴ = ۱۶$ ) و کمترین نمره ( $۴ \times ۰ = ۰$ ) که دامنه نمرات این سوالات ( $۱۶ - ۰ = ۱۶$ ) است. که متوسط آن ( $۱۶ \div ۲ = ۸$ ) می باشد بنابراین میانگین نظری مساله محور بودن برنامه درسی کسب شده نمره ۸ می باشد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون  $t$  تک گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ مشاهده می شود.

جدول ۴- نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی مساله محور بودن برنامه درسی کسب شده

میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	sig	P
۸	۶,۶۵	۳,۰۹	۷۵	۳,۷۷-	۰,۰۰۱	۰,۰۱>P

باتوجه به نتایج جدول ۴ مقدار  $t$  بدست آمده ( $t = -۳/۷۷$ ) با درجه آزادی ( $df=۷۵$ ) در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار می باشد بنابراین در خصوص سوال فرعی دوم: «از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه مساله محور است؟» تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می باشد. با توجه به اینکه میانگین تجربی نمرات بدست آمده ( $۶,۶۵$ ) نسبت به میانگین نظری نمرات ( $۸$ ) کمتر می باشد ( $۸ > ۶,۶۵$ ) بیانگر تاحدی نامطلوب

بودن مساله محور بودن برنامه درسی کسب شده از نگاه دانشجو معلمان زیست‌شناسی است.

### سوال سوم: از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه روش‌های آموزش فعال است؟

جهت بررسی این سوال از آزمون  $t$  تک‌گروهی استفاده شد. در ابتدا لازم است میانگین نظری فعال بودن روش‌های آموزش محاسبه شود با توجه به اینکه تعداد سوالات کل ۹ گویه است و پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت از صفر تا چهار است، لذا بالاترین نمره ممکن  $(۹ \times ۴ = ۳۶)$  و کمترین نمره  $(۹ \times ۰ = ۰)$  که دامنه نمرات این سوالات  $(۳۶ - ۰ = ۳۶)$  است. که متوسط آن  $(۱۸ = ۳۶ \div ۲)$  می‌باشد بنابراین میانگین نظری آموزش فعال برنامه درسی کسب شده نمره ۱۸ می‌باشد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون  $t$  تک‌گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵- نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی فعال بودن روش‌های آموزش

P	sig	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین تجربی	میانگین نظری
$۰,۰۱ > P$	۰,۰۰۱	-۳,۲۹	۷۵	۶,۳۳	۱۵,۶۱	۱۸

باتوجه به نتایج جدول ۵ مقدار  $t$  بدست آمده  $(t = -۳/۲۹)$  با درجه آزادی  $(df=۷۵)$  در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار می‌باشد بنابراین در خصوص سوال فرعی سوم: «از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه روش‌های آموزش فعال است؟» تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد. با توجه به اینکه میانگین تجربی نمرات بدست آمده  $(۱۵,۶۱)$  نسبت به میانگین نظری نمرات  $(۱۸)$  کمتر می‌باشد  $(۱۸ > ۱۵,۶۱)$  بیانگر نامطلوب بودن از نظر فعال بودن روش‌های آموزش برنامه درسی کسب شده از نگاه دانشجو معلمان زیست‌شناسی است.

### سوال چهارم: از نگاه دانشجو معلمان در برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه به آموزش مهارت مدیریت کلاس توجه شده است؟

جهت بررسی این سوال از آزمون  $t$  تک‌گروهی استفاده شد. در ابتدا لازم است میانگین نظری توجه به آموزش مهارت مدیریت کلاس محاسبه شود با توجه به اینکه تعداد سوالات کل ۳ گویه می‌باشند و پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت از صفر تا چهار می‌باشند لذا بالاترین نمره ممکن  $(۳ \times ۴ = ۱۲)$  و کمترین نمره  $(۳ \times ۰ = ۰)$  که دامنه نمرات این سوالات  $(۱۲ - ۰ = ۱۲)$  می‌باشد. که متوسط آن  $(۶ = ۱۲ \div ۲)$  می‌باشد بنابراین میانگین نظری مهارت مدیریت کلاس برنامه درسی کسب شده نمره ۶ می‌باشد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون  $t$  تک‌گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ مشاهده می‌شود.

جدول ۶- نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی توجه به آموزش مهارت مدیریت کلاس

میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	sig	P
۶	۶,۰۸	۲,۳۹	۷۵	۰,۲۸۷	۰,۰۰۱	۰,۰۵ < P

باتوجه به نتایج جدول ۶ مقدار t بدست آمده ( $t = ۰/۲۸۷$ ) با درجه آزادی ( $df=۷۵$ ) در سطح ۹۵ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار نمی باشد بنابراین در خصوص سوال فرعی چهارم: «از نگاه دانشجو معلمان در برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه به آموزش مهارت مدیریت کلاس توجه شده است؟» تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار نمی باشد. و برنامه ی درسی از نظر این مولفه و از نگاه دانشجویان مطلوب می باشد.

#### سوال ۵: از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه به آموزش مهارت های مربوط به نحوه ارزشیابی توجه دارد؟

جهت بررسی این سوال از آزمون t تک گروهی استفاده شد. در ابتدا لازم است میانگین نظری توجه به آموزش مهارت های مربوط به نحوه ارزشیابی محاسبه شود با توجه به اینکه تعداد سوالات کل ۶ گویه می باشند و پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت از صفر تا چهار می باشند لذا بالاترین نمره ممکن ( $۶ \times ۴ = ۲۴$ ) و کمترین نمره ( $۶ \times ۰ = ۰$ ) که دامنه نمرات این سوالات ( $۲۴ - ۰ = ۲۴$ ) می باشد، که متوسط آن ( $۲ = ۲۴ \div ۱۲$ ) می باشد. بنابراین میانگین نظری مهارت مربوط به نحوه ارزشیابی برنامه درسی کسب شده نمره ۱۲ می باشد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون t تک گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ مشاهده می شود.

جدول ۷- نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی توجه به آموزش مهارت های مربوط به نحوه ارزشیابی

میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	t	sig	P
۱۲	۱۱,۹۸	۴,۳۱	۷۵	-۲,۱۸	۰,۰۳۲	۰,۰۵ > P

باتوجه به نتایج جدول ۷ مقدار t بدست آمده ( $t = -۲/۱۸$ ) با درجه آزادی ( $df=۷۵$ ) در سطح ۹۵ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار می باشد بنابراین در خصوص سوال فرعی پنجم: «از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه به آموزش مهارت های مربوط به نحوه ارزشیابی توجه دارد؟» تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار می باشد. با توجه به اینکه میانگین تجربی نمرات بدست آمده (۹۸,۱۱) به میانگین نظری نمرات (۱۲) بسیار نزدیک می باشد ( $۹۸,۱۱ = ۱۲$ ) بیانگر مطلوب بودن در آموزش مهارت های مربوط به نحوه ی

ارزشیابی در برنامه درسی کسب شده از نگاه دانشجو معلمان زیست‌شناسی است. سوال ششم: از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه توانسته سبب بهره‌مندی دانشجو معلمان از مباحث علمی زیست‌شناسی گردد؟ جهت بررسی این سوال از آزمون  $t$  تک‌گروهی استفاده شد. در ابتدا لازم است میانگین نظری بهره‌مندی از برنامه درسی کسب شده محاسبه شود با توجه به اینکه تعداد سوالات کل ۸ گویه می‌باشند و پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت از صفر تا چهار می‌باشند لذا بالاترین نمره ممکن  $(۸ \times ۴ = ۳۲)$  و کمترین نمره  $(۸ \times ۰ = ۰)$  که دامنه نمرات این سوالات  $(۳۲ - ۰ = ۳۲)$  می‌باشد. که متوسط آن  $(۳۲ \div ۲ = ۱۶)$  می‌باشد بنابراین میانگین نظری بهره‌مندی از مباحث علمی برنامه درسی کسب شده نمره ۱۶ می‌باشد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون  $t$  تک‌گروهی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۸ مشاهده می‌شود.

جدول ۸- نتایج مقایسه میانگین نظری و میانگین تجربی بهره‌مندی از مباحث علمی زیست‌شناسی برنامه درسی کسب شده

P	sig	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین تجربی	میانگین نظری
$0.01 > P$	۰,۰۰۴	۲,۹۹-	۷۵	۵,۱۴	۱۴,۲۴	۱۶

باتوجه به نتایج جدول ۸ مقدار  $t$  بدست آمده  $(t = -۲/۹۹)$  با درجه آزادی  $(df=۷۵)$  در سطح ۹۹ درصد اطمینان از لحاظ آماری معنادار می‌باشد بنابراین در خصوص سوال فرعی ششم: «از نگاه دانشجو معلمان برنامه درسی کسب شده تا چه اندازه توانسته سبب بهره‌مندی دانشجو معلمان از مباحث علمی زیست‌شناسی گردد؟» تفاوت از لحاظ آماری در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد. با توجه به اینکه میانگین تجربی نمرات بدست آمده  $(۲۴,۱۴)$  نسبت به میانگین نظری نمرات  $(۱۶)$  کمتر می‌باشد  $(۱۶ > ۲۴,۱۴)$  بیانگر بهره‌مندی کمتر دانشجویان از مباحث علمی نسبت به وضعیت استاندارد است و برنامه درسی کسب شده از نگاه دانشجو معلمان زیست‌شناسی تا حدی نامطلوب است.

## بحث و نتیجه‌گیری

الکون با توجه به نتایج حاصل از بررسی سوالات پژوهش شامل سوال اصلی که کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست‌شناسی را مورد بررسی قرار داد و نیز سوالات فرعی که ارزیابی مولفه‌های پژوهش محوری، مساله محوری، روش‌های آموزش فعال، مهارت مدیریت کلاس و مهارت ارزشیابی و بهره‌مندی از مباحث علمی را مورد بررسی قرار داد، جهت اعتبارسنجی



به این نتایج حاصله به مقایسه این نتایج با گزارش های سایر پژوهشگران و نیز به بحث پیرامون آن‌ها می‌پردازیم:

نتایج این پژوهش با گزارش پژوهش های برخی پژوهشگران در زمینه ارزیابی برنامه های درسی رشته های دیگر دانشگاه فرهنگیان و یا برنامه های درسی سایر مراکز آموزشی همسو می باشد، نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۷) در بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به این نتیجه رسیدند که میزان تاثیر برنامه در ایجاد شایستگی های لازم در حد کمتر از متوسط بوده است، که با نتایج اکثر مولفه ها در پژوهش حاضر مشابه است.

فتحی واجارگاه و شفیععی (۱۳۸۶)، در پژوهشی کیفیت برنامه درسی آموزش بزرگسالان را در سطح متوسط ارزیابی کردند که نتایج پژوهش آن ها با نتایج اکثر مولفه های مورد پژوهش در پژوهش انجام شده مشابه بود.

مولفه های ذکر شده در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست شناسی در اکثر موارد نشان دهنده تا حدی نامطلوب بودن برنامه درسی مذکور بوده اند که از این نظر با گزارش های پریشانی و همکاران (۱۳۹۵)، در بررسی برنامه ی درسی آموزش محیط زیست و یافته های قوچانی و محمد زاده (۱۳۹۴) در بررسی برنامه درسی دوره ی کارشناسی رشته ی آموزش کشاورزی از نظر نامطلوب بودن نسبی آن برنامه در جهت یادگیری دانشجویان هم سو می باشد. طبق یافته های به دست آمده توسط اناری نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، کارایی درونی برنامه درسی رشته آموزش تربیت بدنی دانشگاه فرهنگیان نیز، از دیدگاه دانشجویان و اساتید این رشته قابل قبول؛ اما از سطح کفایت مطلوب پایینتر بوده و بنابراین اهمیت و ضرورت بازنگری و طراحی مجدد برنامه درسی دوره کارشناسی تربیت بدنی به منظور ارتقای کیفی کارایی درونی را پیشنهاد می کند، که با نتایج پژوهش حاضر که گویای تا حدی ناکافی بودن برنامه درسی دوره تربیت معلم در دستیابی به شایستگی های لازم دانشجویان است، هم سو می باشد و نشانگر هم راستا بودن اهداف برنامه های درسی رشته های مختلف تربیت معلم می باشد. بنابراین به نظر می رسد، گرچه اهداف برنامه ها به خوبی تدوین شده، اما در اجرا مشکلات متعددی وجود داشته است و محتوای آموزشی مطلوبیت چندانی نداشته است. بیشترین چالش ها و مشکلات اجرای برنامه، بخشی به نداشتن دانش و مهارت های لازم آموزشگران برمی گردد و بخش دیگر اینکه دانشگاه از نظر امکانات، تجهیزات و فضا در وضعیت مطلوبی قرار نداشته است. فرایندهای یاددهی-یادگیری و روش های مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه نیز چندان مناسب نبوده است (نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۷).

مولفه پژوهش محوری در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست شناسی هر چند تا حدی نامطلوب بوده و کمتر از مقدار متوسط است اما با سطح متوسط اختلاف زیادی ندارد و از این نظر با یافته های قادری و شکاری (۱۳۹۳) که وضعیت فعالیت های پژوهشی برنامه درسی علوم تربیتی را در دانشگاه کاشان مورد بررسی قرار داده و نتیجه مشابهی گرفته اند،

## Archive of SID

همسو است و اهمیت پژوهش را به عنوان یکی از مولفه‌های موجود در هر برنامه‌ی درسی نشان می‌دهد.

مولفه مساله‌محوری در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست‌شناسی در سطح تا حدی مطلوب بوده است که از این نظر با یافته‌های محمدی و همکاران (۱۳۹۵)، که در تحلیل آن‌ها عناصر اهداف برنامه درسی رشته‌ی زبان عمومی از مطلوبیت زیادی برخوردار نبوده اما به سطح متوسط نزدیک است، همسو می‌باشد.

مولفه روش‌های آموزش فعال در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست‌شناسی در سطح نامطلوب قرار دارد و از این نظر با یافته‌های قادری و شکاری (۱۳۹۳)، همسو می‌باشد و نشان می‌دهد که در برنامه‌های درسی به روش‌های سنتی تمرکز داشته و به روش‌های فعال کمتر توجه شده است.

مولفه مهارت مدیریت کلاس درس در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست‌شناسی در سطح مطلوب قرار دارد و از دیدگاه دانشجو معلمان مثبت ارزیابی شده است و از این نظر با یافته‌های قادری و شکاری (۱۳۹۳)، که نشان داده اند عنصر اعضای هیات علمی و مدیریت کلاس، از منظر دانشجویان در سطح نامطلوب بوده و نیز گزارش‌های نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۷) که به نداشتن دانش و مهارت لازم آموزشگران در تحقیق خود دست یافته بود، ناهمسو می‌باشد و نشان می‌دهد که در برنامه درسی آموزش زیست‌شناسی مولفه‌های مدیریت کلاس درس در مرحله اجرا رعایت شده است.

در بررسی وضعیت مولفه مهارت ارزشیابی در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست‌شناسی می‌توان بیان کرد که با توجه به نتایج حاصله این مولفه در سطح متوسط قرار دارد و از این نظر با یافته‌های زین‌الدین میمند و همکاران (۱۳۸۹) که در تحقیقی با عنوان «ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی» نشان دادند که مولفه ارزشیابی گرایش به سمت متوسط دارد تا حدی همسو است و با یافته‌های سلطانی (۱۳۹۳) که تحلیل نظریه برنامه درسی در کتب دانشگاهی ایران را از نظر مهارت ارزشیابی در سطح متوسط رو پایین قرار ارزیابی کردند، تا حدی همسو است.

و هم‌چنین در بررسی وضعیت مولفه به‌رمندی از مباحث علمی در ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته آموزش زیست‌شناسی می‌توان بیان کرد که با توجه به نتایج حاصله این مولفه در سطح تا حدی نامطلوب اما نزدیک به متوسط قرار دارد و از این نظر با گزارش‌های زین‌الدینی میمند و همکاران (۱۳۸۹) که در تحقیق خود نشان داد که شیوه انتخاب محتوا و سازمان دهی محتوا گرایش به سمت متوسط دارد تا حدی همسو است.

## جمع‌بندی

به طور کلی نتایج نشان داد، میزان رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی در سطح متوسط



رو به پایین قرار دارد، اما در ابعاد مهارت ارزشیابی و مدیریت کلاس درس دانشجو معلمان رضایت بیشتری نسبت به سایر مولفه ها داشتند؛ در مولفه های مساله محوری و روش های آموزش فعال، برنامه درسی در سطح کیفی متوسط و نزدیک به وضعیت مطلوب و از حیث مولفه های پژوهش محوری و بهرمندی از مباحث علمی در سطح کیفی تاحدی نامطلوب قرار داشت و از دیدگاه دانشجو معلمان، برنامه درسی آموزش زیست شناسی دانشگاه فرهنگیان نیازمند تغییر، اصلاح و بازنگری است.

## پیشنهادهات

- انجام پژوهش در رشته های دیگر علوم پایه دانشگاه فرهنگیان و مقایسه کیفیت برنامه های درسی در رشته های مختلف دانشگاه فرهنگیان
- انجام پژوهش براساس یک نظریه خاص (کلاین، اکرو...)
- انجام پژوهش با جامعه آماری اساتید دانشگاه فرهنگیان در رشته زیست شناسی در سراسر کشور و مقایسه نظرات آن ها با نظرات دانشجو معلمان در این پژوهش.
- بررسی تطبیقی ارزیابی برنامه های درسی ایران در مقایسه با برنامه های درسی کشورهای پیشرو در آموزش (فنلاند، سنگاپور، ژاپن و...).

## منابع:

- امینی، محمد؛ گنجی، محمد و یزد خواستی، علی (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته های مهندسی از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، شماره ۵۵ (۱۴): ۶۱-۸۷.
- اناری نژاد، عباس؛ امیدیان، فاطمه و عبدالهی، نرگس ۱۳۹۴. ارزیابی کارایی درونی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته تربیت بدنی از دیدگاه دانشجویان و اساتید دانشگاه فرهنگیان. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی. تهران - دانشگاه فرهنگیان.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۲). ارزشیابی آموزشی مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی. تهران: انتشارات سمت.
- پریشانی، ندا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ شریفیان، فریدون و فرهادیان، مهرداد (۱۳۹۵). بررسی وضعیت موجود و مطلوب اهداف کلی برنامه درسی آموزش محیط زیست دوره دوم متوسطه ایران براساس نظر متخصصان برنامه درسی و محیط زیست. پژوهش های آموزش و یادگیری. ۱۳ (۲): ۴۷-۵۹.

- درخشان فرد، پروانه و برومند نسب، مسعود (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان دزفول (از دیدگاه دانش آموختگان) با استفاده از الگوی سیپ، سومین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی، اجتماعی ایران، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- زین الدینی میمند، زهرا؛ نادری، عزت‌الله؛ شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۹). ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی براساس بررسی میزان آگاهی اعضای هیات علمی دانشگاه آزاداسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه ریزی درسی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. شماره ۴(۴): ۹۹-۱۲۸.
- سرمد، زهره و وزیری، مژده (۱۳۷۷). شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء س، شماره ۲۴ و ۲۵ (۷ و ۸): ۱۵۱-۱۶۷.
- سلطانی، اصغر (۱۳۹۳). تحلیل نظریه برنامه درسی در کتب دانشگاهی ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی شماره ۲۸: ۳۴-۵۰.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات بال
- فتحی واجارگاه، کوروش و شفيعی، ناهید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۵ (۲): ۱-۲۶.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۴). کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده (مدلی برای پژوهش در برنامه درسی). قلمرو برنامه درسی در ایران، وضعیت موجود و چشم‌انداز آینده (مجموعه مقالات انجمن برنامه درسی ایران)، تهران: انتشارات سمت.
- قادری، حیدر و شکاری، عباس (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، پژوهش در برنامه درسی، شماره ۱۴(۱۱): ۱۴۷-۱۶۲.
- قوچانی، امید مهرباب و محمدزاده، سعید (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گرایش مقطع کارشناسی ترویج و آموزش کشاورزی، تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، شماره ۳(۴۶): ۵۸۹-۵۹۸.
- کشتی‌آرای، نرگس؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ زیمیتات، کرایگ و فروغی، احمد علی (۱۳۸۸). طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده در آموزش عالی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱۵(۴): ۲۸۱-۳۰.
- محمدی، یحیی؛ حکمتی، نرگس و نویدی‌نیا، حسین (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی درس زبان عمومی براساس مدل تایلر از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. ۲۵: ۵۳-۶۰.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۴). تعلیم و تربیت فرهنگ و جهانی شدن. مجموع مقاله‌های اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات وزارت خارجه
- نورآبادی، سولماز، موسی‌پور، نعمت‌الله و علی‌عسگری، مجید؛ حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۳).





ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی میان رشته‌ی علوم انسانی در نظام دانشگاهی ایران. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، شماره ۲(۴): ۶۱-۸۴.  
- نیکخواه، محمد و لیاقتدار، محمد جواد (۱۳۹۷). بررسی کیفیت اجرای برنامه‌درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه‌ی موردی: استان چهارمحال و بختیاری. دو فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۱(۳): ۱۰۵-۱۳۴

## Assessing the quality of biology education curriculum at Farhangian University, The student –teacher points

\*Zahra Zare<sup>1</sup>, Jilla Hassani Fard<sup>2</sup>, Parviz Ansari Rad<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of this study was to evaluate the quality of the curriculum of biology Education at Farhangian University. The method of data collection in this study is documentary and survey. The dimensions studied are research-oriented, problem-centered, classroom management, active teaching methods, evaluation skills, and the benefit of scientific discussions. The statistical population of the study consisted of all male and female student biology Education (input ۲۰۱۵), Farhangian University. The data collection tool was a questionnaire designed by the researchers and completed by the statistical community after confirming its validity and reliability. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics by one-way t-test and SPSS software. The results showed that students' satisfaction with the quality of the curriculum was at a moderate level. But in terms of evaluation skills and classroom management, students were more satisfied with the other components. In the problem-oriented components and active teaching methods, the curriculum at the qualitative level was almost close to average and was somewhat unsatisfactory, and in terms of the research-oriented components and the use of scientific topics, it was somewhat unsatisfactory at the qualitative level. And from the perspective of student teachers, the curriculum of biology education at Farhangian University needs to be changed, refined, and revised.

**Keywords:** Curriculum, Biology Education, Teacher Student, Quality Assessment

\* 1. Professor assistant, Department of Biology, Farhangian university, Tehran, Iran. zahrazarebio@gmail.com

2. Teacher of Biology, Sanandaj, Kordestan, Iran.

3. Professor assistant, Department of Biology, Farhangian university, Tehran, Iran.