

ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته تربیت بدنی (فیزیولوژی ورزشی) دوره

کارشناسی ارشد از دیدگاه دانشجویان

موسی پیری^۱، سیروس اسدیان^۲، سوران درخشانی^۳

چکیده

زمینه و هدف: ارزشیابی مهم‌ترین فرایند مورد استفاده بهبود کیفیت برنامه درسی است. هدف از پژوهش حاضر، ارزشیابی کیفیت برنامه درسی تربیت بدنی (گرایش فیزیولوژی ورزشی) دوره کارشناسی ارشد با تأکید بر عناصر عمومی برنامه درسی هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی (راهبردهای یاددهی-یادگیری، راهبردهای مدیریتی) و راهبردهای ارزشیابی بود.

مواد و روش‌ها: پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه‌های دولتی کردستان، همدان، آذربایجان شرقی و غربی در نیمسال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی ۱۰۰ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه ۶۸ سؤالی حسینی (۱۳۸۸) استفاده شد. برای برآورد روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و صوری استفاده شد. پایایی پرسشنامه نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ در حد ۰/۹۷ تعیین گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در ارتباط با هدف و محتوا، نیازها و انتظارات دانشجویان در حد متوسط برآورد شده است؛ اما در ارتباط با راهبردهای اجرایی (راهبردهای یاددهی-یادگیری، راهبردهای مدیریتی) و راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی نتوانسته است نیازها و انتظارات آن‌ها را برآورد سازد.

نتیجه‌گیری: در کلاس از روش‌های تدریس سنتی استفاده می‌شود و کمتر به استفاده از روش‌های فعال و مشارکتی توجه دارند و روش ارزشیابی از شفافیت لازم برخوردار نیست.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، کیفیت، برنامه درسی، تربیت بدنی، فیزیولوژی ورزش

۱ دانشجویار برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول) piri_moosa@yahoo.com

۲ استادیار برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

۳ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

مقدمه

پاسخگو بودن نظام آموزشی عالی هر جامعه، نسبت به تقاضای عمومی، به‌وسیله «شفافیت» نتایج ارزیابی آموزش عالی، به‌شدت در حال افزایش است (۱). آموزش عالی را می‌توان مؤثرترین روش سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دانست که با آموزش، دانش‌افزایی و ارتقای نگرش و مهارت‌ها، نقش اساسی و محوری در فرایند توسعه ملی و ایجاد موازنه بین ابعاد مختلف توسعه‌یافتگی کشور دارد و به‌عنوان مهم‌ترین عامل و محرک اصلی در توسعه جوامع قلمداد می‌شود (۲). در سال‌های اخیر توجه به مفهوم کیفیت و کاربرد آن در نظام‌های آموزشی نیز بیش از پیش گسترش یافته است. از جمله این کاربردها می‌توان به پیدایش و کاربرد رویکرد «بهبود مستمر کیفیت»^۱ در آموزش عالی اشاره کرد (۳). از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی، مفهومی چندبعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد (۳). کیفیت نظام آموزشی را می‌توان بر مبنای هر یک از عناصر (عوامل تشکیل‌دهنده) نظام آموزشی ارزیابی کرد. بر این اساس در فرایند ارزیابی درونی با استفاده از دیدگاه سیستمی و با استفاده از الگوی عناصر سازمانی^۲، کیفیت را می‌توان بر اساس هر یک از عوامل نظام آموزشی عالی یعنی کیفیت درون‌داد (اعضای هیئت‌علمی، دانشجویان، برنامه درسی، امکانات و تجهیزات)؛ کیفیت فرایند (تدریس-یادگیری، پشتیبانی، مدیریتی)؛ کیفیت برون‌داد (دانش‌آموختگان)؛ دانش تولیدشده (کتاب، مقالات، طرح‌ها و...) و کیفیت پیامد (اشتغال و...) مورد توجه و ارزیابی قرار دارد (۴)؛ بنابراین در مؤسسات آموزشی عالی، باید در جستجوی راه‌هایی برای بهبود کارایی و کیفیت اجرای دوره‌ها و برنامه‌های درسی بود. متأسفانه، برنامه درسی در آموزش عالی به‌عنوان حلقه مفقوده و یا لاقط کم‌توجه در مطالعات آموزش عالی و به‌ویژه کیفیت آن است، چراکه به‌طور جدی و گسترده وارد مباحث آموزش عالی و سیاست‌گذاری و حتی عمل به آن نشده و تلاش و همت لازم هم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن‌ها در دستور کار قرار نگرفته است. در این میان، برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام‌های آموزش عالی نقش تعیین‌کننده و غیرقابل انکاری در راستای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آئینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاس از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (۵).

ارزشیابی از مؤلفه‌های مهم و حساس فرایند برنامه‌ریزی درسی است. حساسیت و اهمیت ارزشیابی در برنامه درسی از آن‌روست که هیچ فعالیت انسانی به‌خصوص آن دسته از اموری که دارای پیچیدگی و ظرافت خاصی هستند نمی‌توانند فارغ از بررسی کیفی و بهبود مستمر باشند (۶). ارزشیابی برنامه درسی به بررسی اثربخشی و کارایی برنامه می‌پردازد و حیات برنامه درسی به آن بستگی دارد (۷)؛ بنابراین، ارزشیابی باید جهت‌گیری صریح و ارزشی داشته باشد و طراحی آن باهدف کمک به ارتقای علمی و بهبود برنامه‌ها از طریق خود ارزشیابی صورت پذیرد. دلیل این امر نیز این است که برنامه‌ریزی درسی، همانند سایر زمینه‌های تربیتی، نیازمند بررسی و کنترل کیفیت است. از این‌رو، ضروری است تا تمام ابعاد و عناصر برنامه‌های درسی مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد و بر پایه این بررسی، اصلاحات لازم در برنامه درسی یا اجزای آن صورت پذیرد. پیش از اقدام به تدوین اهداف، محتوا

1. Continuous Quality Improvement
2. Organization Elements Modes

و روش‌ها در ابتدا باید نیازهای آموزشی را موردبررسی قرارداد. بررسی نیازهای آموزشی و حتی بازبینی این فرایند در قلمرو ارزشیابی است.

به‌طورکلی آنچه در برنامه درسی اتفاق می‌افتد باید به برآوردن شدن نیازها و انتظارات دانشجویان منجر گردد. برخی از نتایج پژوهشی در این رابطه دستاوردهایی را به همراه داشته‌اند. در این زمینه‌ی در بررسی برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف در سراسر جهان و ایران مطالعات زیادی صورت گرفته است. نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان "ارزیابی کیفیت برنامه درسی میان‌رشته‌ای علوم انسانی در نظام دانشگاهی" به این نتیجه رسیدند که تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی (شامل اهداف، محتوا و سرفصل‌ها، روش‌های تدریس و ارزشیابی و نیز دوره‌های بازآموزی) نیاز به بازنگری و تحول بنیادی دارد (۸). ساندرز (۲۰۰۷) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی بین‌المللی در دانشکده باهاما" به این نتیجه رسیدند که هم اساتید و هم دانشجویان تأکید زیادی بر ارتباط بین برنامه‌ها و جامعه داشتند (۹). در این راستا، تربیت‌بدنی یکی از اهداف برنامه‌های آموزش عالی محسوب می‌شود و در واقع جزء حیاتی در برنامه آموزشی دانشگاه‌های جهان به شمار می‌رود. اهمیت کیفیت برنامه‌ها و موفقیت در برنامه‌های تربیت‌بدنی می‌تواند عامل اساسی برای بهبود و سلامت و بهره‌وری افراد جامعه باشد (۱۰). فیزیولوژی ورزشی به‌عنوان یکی از حوزه‌های تخصصی پویا در حال گسترش در قلمرو آن است (۱۱). تا جایی که امروزه گرایش فیزیولوژی ورزش به یکی از رشته‌های مهم علوم ورزشی در سطح بین‌المللی تبدیل شده است. این رشته در ایران نیز به‌ویژه طی چند سال اخیر موردتوجه شایانی قرار گرفته است و هم‌اکنون در بیشتر دانشگاه‌های کشور به اجرا درمی‌آید. رشته فیزیولوژی ورزش با توجه به اهمیتی که دارد، اکنون دارای ۵ گرایش خاص بوده و در ۱۵ دانشگاه ایران در مقطع ارشد به اجرا درمی‌آید که ۹ دانشگاه در مقطع دکتری نیز هم‌زمان دانشجو می‌پذیرد؛ اما آنچه از اهمیت برخوردار است، اجرای صرف آن نیست، بلکه کیفیت برنامه درسی آن از لحاظ میزان برآوردن نیازها و انتظارات دانشجویان است. برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارد (۱۲)؛ بنابراین، برنامه‌های درسی باید همواره مورد ارزیابی و بازنگری مستمر قرار گیرند. در این میان دانش‌آموختگان و صاحب‌نظران به‌ویژه فیزیولوژی ورزشی بالینی نقش مهمی در موقعیت‌های کلینیکی ایفا می‌کنند؛ و افزایش ظرفیت علمی و عملی دانشجویان از طریق آموزش عالی، یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. بر اساس شواهد موجود، در اکثر برنامه‌های درسی دوره کارشناسی علوم تربیت‌بدنی و حرکت‌شناسی آمریکای شمالی، دروس تئوری و عملی لازم برای آمادگی افراد در فیزیولوژی ورزشی بالینی و توان‌بخشی وجود ندارد؛ بنابراین ضرورت دارد افرادی که دروس لازم در علوم تربیت‌بدنی و حرکت‌شناسی را نگذرانده‌اند، نباید در موقعیت کلینیکی از آن‌ها استفاده شود (۱۳، ۱۴).

در بین گرایش‌های مختلف تربیت‌بدنی، گرایش فیزیولوژی ورزش در مقایسه با بسیاری از رشته‌های دانشگاهی به‌ویژه در مقطع کارشناسی ارشد در کشور ماهیت کاربردی و عملی دارد و در کشورهای اروپایی زیرشاخه علوم پزشکی محسوب می‌شود اما در ایران رشته فیزیولوژی ورزش زیرشاخه‌ی علوم انسانی است. از این‌رو، تاکنون تصویر دقیقی از چگونگی کیفیت برنامه درسی در این رشته شکل نگرفته است و با توجه به اینکه فیزیولوژی ورزش با سلامت و بهداشت افراد سروکار دارد نبود فارغ‌التحصیلان کارآمد فیزیولوژی ورزش پیامدهای منفی برای جامعه دارد و سرانجام می‌توان به اهمیت تأثیر بازتاب‌های این رشته در تغییرات کیفی زندگی

دانش‌آموختگان اشاره کرد. به‌علاوه بررسی کارآمدی برنامه درسی فیزیولوژی ورزشی می‌تواند نقش مؤثری برای آماده‌سازی متخصصین فیزیولوژی ورزش داشته باشد همه این عوامل نشان‌دهنده اهمیت ارزشیابی برنامه درسی فیزیولوژی ورزش است چرا که می‌توان از این طریق گام مؤثر در شناسایی ضعف‌ها و کمبودهای آموزشی و کمک به برطرف کردن آن برداشت. با توجه به چالش‌های مذکور، این پژوهش در پی آن است تا مشخص سازد که آیا برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد گرایش فیزیولوژی در وضعیت موجود از کیفیت لازم برخوردار است یا خیر؟ به‌عبارت‌دیگر، آیا برنامه درسی فیزیولوژی ورزش توانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد یا نه؟

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد رشته تربیت‌بدنی (گرایش فیزیولوژی) دانشگاه‌های دولتی استان‌های آذربایجان شرقی، غربی، کردستان و همدان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ به تعداد ۱۳۰ نفر بودند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، حجم نمونه برابر با ۱۰۰ نفر که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه ۶۸ سؤالی حسینی (۱۳۸۸) در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت با گزینه‌های خیلی کم نمره (۱)، کم نمره (۲)، متوسط نمره (۳)، زیاد نمره (۴) و خیلی زیاد نمره (۵) استفاده شد و معیار (۳) به‌عنوان مبنای تشخیص کیفیت برنامه درسی در نظر گرفته‌شده که در آن نمره‌ی کمتر از (۳) ضعف و نمره بیشتر از (۳) قوت در نظر گرفته‌شده بود. برای برآورد روایی پرسش‌نامه از روایی محتوایی و صوری استفاده شد. پایایی پرسشنامه نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ در حد ۰/۹۷ تعیین گردید.

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه‌ی ۲۱ مورد ارزیابی قرار گرفت. برای آمار توصیفی از فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد و در آمار استنباطی از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. با توجه به تک نمونه‌ای بودن داده‌ها، میانگین فرضی ۳ در نظر گرفته شد. مقدار معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها:

در بررسی آمار توصیفی مشخص شد که از ۱۰۰ نفر نمونه مورد مطالعه ۶۲ نفر (معادل ۶۲ درصد) زن و ۳۸ نفر (معادل ۳۸ درصد) مرد بوده‌اند. نتایج آنالیز آماری t تک نمونه‌ای نشان داد که میانگین نظرات دانشجویان در برآورد نیازها و انتظارات در مؤلفه هدف برنامه درسی با میانگین فرضی جامعه تفاوت معناداری وجود ندارد ($P=۰/۶۴$). لذا نیازها و انتظارات دانشجویان در مؤلفه‌ی هدف برنامه درسی در حد متوسط برآورد شده است (جدول ۱). نتایج تحلیل آماری t تک نمونه‌ای همچنین نشان داد که میانگین نظرات دانشجویان در برآورد نیازها و انتظارات در مؤلفه‌ی محتوای درسی با میانگین فرضی جامعه تفاوت معناداری ندارد ($P=۰/۵۲$). بنابراین محتوای برنامه‌های درسی فیزیولوژی ورزشی در حد متوسطی نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورد ساخته است (جدول ۱). نتایج همچنین نشان داد که در میانگین نظرات دانشجویان در برآورد نیازها و انتظارات در مؤلفه راهبردهای یاددهی-یادگیری برنامه درسی فیزیولوژی ورزشی با میانگین فرضی جامعه تفاوت معناداری وجود دارد ($P=۰/۰۰۱$). بنابراین نیازها و انتظارات دانشجویان در مؤلفه‌ی راهبردهای یاددهی-یادگیری برنامه درسی برآورد نشده است (جدول ۱).

نتایج همچنین نشان داد که بین میانگین نظرات دانشجویان در برآورد نیازها و انتظارات در مؤلفه‌ی راهبردهای مدیریتی برنامه درسی با میانگین فرضی جامعه تفاوت معناداری وجود دارد ($P=0/001$). لذا نیازها و انتظارات دانشجویان در مؤلفه‌ی راهبردهای مدیریتی برنامه درسی برآورد نشده است (جدول ۱).

همچنین نتایج تحلیل آماری t تک متغیره نشان داد که میانگین نظرات افراد نمونه آماری در برآورد نیازها و انتظارات در مؤلفه راهبردهای ارزیابی برنامه درسی فیزیولوژی ورزشی با میانگین فرضی جامعه تفاوت معناداری وجود دارد ($P=0/001$). لذا نیازها و انتظارات دانشجویان در مؤلفه راهبردهای ارزیابی برنامه درسی برآورد نشده است (جدول ۱).

جدول ۱. آزمون t تک نمونه ای متغیرهای پژوهش در برنامه درسی فیزیولوژی ورزشی

مقدار p	مقدار t	انحراف معیار \pm میانگین	شاخص آماری متغیر
۰/۶۴	-۰/۴۶	۲/۹۶ \pm ۰/۶۵	هدف برنامه‌ی درسی
۰/۵۲	۰/۶۴	۳/۰۴ \pm ۰/۶۷	محتوای برنامه‌ی درسی
۰/۰۰۱*	-۱۳/۷۳	۲/۱۹ \pm ۰/۵۸	راهبردهای یاددهی- یادگیری
۰/۰۰۱*	-۶/۸	۲/۵۷ \pm ۰/۶۲	راهبردهای مدیریتی
۰/۰۰۱*	-۵/۱۲	۲/۶۶ \pm ۰/۶۴	راهبردهای ارزشیابی

*تفاوت معنادار در سطح ۰/۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

از مهم‌ترین یافته‌های تحقیق حاضر این بود که هدف و محتوای برنامه‌های درسی فیزیولوژی ورزشی در حد متوسطی نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورد ساخته است. اما نیازها و انتظارات دانشجویان در مؤلفه‌های راهبردهای یاددهی-یادگیری، راهبردهای مدیریتی و ارزیابی برنامه درسی برآورد نشده است.

یافته‌های پژوهش بیان‌کننده آن است که تفاوت بین میانگین دانشجویان با میانگین فرضی در مؤلفه هدف معنادار نبوده و مؤلفه هدف در برنامه درسی (فیزیولوژی ورزشی) توانسته در حد متوسط نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد. تاکنون مطالعه‌ای محتوا و اهداف برنامه‌های درسی فیزیولوژی را مورد بررسی قرار نداده است هرچند در رشته‌های مختلف موردب ررسی قرار گرفته است. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش قادری و شکاری (۱۳۹۳) که نشان دادند کیفیت کلی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده، همسو است (۱۵)؛ اما نتایج متناقضی نیز در این زمینه گزارش شده است. نتایج دیگر مطالعات دیگر در رشته‌های درسی مختلف نشان داد که عناصر برنامه درسی نیاز به بازنگری دارد (۸، ۱۷، ۱۶). شاید مهم‌ترین علت تفاوت نتایج به‌دست‌آمده تفاوت نوع برنامه‌های درسی در

رشته‌های مختلف باشد. به‌هرحال هدف اولین و مهم‌ترین عنصر برنامه درسی است که درباره آن تصمیم‌گیری می‌شود؛ زیرا هدف‌های تعیین‌شده به کلیه فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌های بعدی از جمله انتخاب محتوا، روش‌ها و مواد آموزشی جهت می‌دهند و بین اقدامات گوناگون وحدت به وجود می‌آورند. از طرفی این احتمال وجود دارد که دانشجویان از ارتباط واقعی بین اهداف برنامه درسی فیزیولوژی ورزشی و نیازهای جامعه اطلاعات کاملی ندارند. دیگر نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که تفاوت میانگین دانشجویان با میانگین فرضی در مؤلفه محتوا معنادار نبوده و مؤلفه محتوای برنامه درسی توانسته در حد متوسط نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد. اکثر مطالعات صورت گرفته عدم همخوانی محتوا با هدف‌های برنامه درسی را موردتوجه قرار داده‌اند. چنان‌چه ونگ (۲۰۰۲) عدم ارتباط بین محتوا و سرفصل‌های با هدف‌های برنامه درسی؛ باقری (۱۳۸۴) و علوم (۱۳۸۰) کاربردی نبودن محتوای ارائه‌شده، به‌روز نبودن سرفصل‌ها، متناسب نبوده محتوا و سرفصل با نیازهای جامعه را در نتایج پژوهش خود گزارش نموده‌اند (۱۸، ۱۹، ۲۰). پس محتوا وسیله تحقق هدف‌های برنامه درسی است؛ زیرا نخستین گام برای ایجاد امکان برای تحقق هدف، انتخاب محتوای آموزشی مناسب و مطلوب است. چون هدف‌ها به‌وسیله محتوا تأمین می‌شوند و به همین دلیل توجه به انتخاب محتوا همیشه یک عنصر مهم برنامه درسی در نظر بوده است. در نتیجه بین و محتوا در برنامه درسی باید همسویی وجود داشته باشد.

بخش دیگری از نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت میانگین دانشجویان با میانگین فرضی در مؤلفه راهبردهای یاددهی - یادگیری معنادار است و در نتیجه راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی نتوانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش تحقیقات دیگر در این خصوص که راهبردهای یاددهی یادگیری نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده نماید (۲۱، ۲۲)، همسو می‌باشد. همچنین با نتایج پژوهش باقری (۱۳۸۴) و کیرک‌گاز (۲۰۰۹) که بیان کرده‌اند باید روش‌های تدریس موردبازنگری قرار بگیرد، همسو می‌باشد. (۱۹، ۲۳). در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت که اساتید در کلاس درس همچنان از روش‌های سنتی استفاده می‌کنند و کمتر تمایل به بهره‌گیری از روش‌های فعال و مشارکتی دارند. این در حالی است که نیاز امروز جامعه علمی و دانشگاهی ما ایجاب می‌کند که دانشجویان باید بیشتر در یادگیری خود درگیر باشند و مسئولیت آن را بر عهده داشته باشند. البته این به معنای حذف یا کم‌رنگ شدن وظیفه و نقش اساتید نیست، بلکه از اساتید انتظار می‌رود که با استفاده از روش‌های تدریس مختلف، دانشجویان را بیشتر درگیر سازند و فرایند اکتشاف و تحلیل را برای آنان تسهیل سازند؛ چراکه همواره از دانشجویان کارشناسی ارشد انتظار بیشتری در خصوص تحلیل و تسلط بر مسائل و موضوعات می‌رود و لذا روش‌های فعال تدریس و متنوع می‌تواند راهکار مناسبی باشد. در این رابطه، هارو لویت و اوگور (۲۰۰۹) نیز استفاده از روش‌های ترکیبی و فعال را تأیید کرده‌اند (۲۴). از طرفی تحلیل یافته‌های مربوط به بخش راهبردهای مدیریتی نشان داد که تفاوت میانگین دانشجویان با میانگین فرضی در راهبردهای مدیریتی معنادار است و در نتیجه راهبردهای مدیریتی برنامه درسی نتوانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد. این امر نشان می‌دهد که مدیریت و ساختار دانشگاه و گروه‌های آموزشی به‌عنوان پشتیبان اولیه و اصلی اجرای برنامه درسی، باید بیش از پیش خود را مسئول اجرای مطلوب برنامه درسی ببینند و در این زمینه خدمات حمایتی مناسب را نسبت به اساتید و دانشجویان اعمال کنند. این خدمات می‌تواند در راستای بازآموزی و ارتقاء حرفه‌ای اساتید و همچنین فراهم ساختن شرایط جهت شرکت دادن آن‌ها در کارگاه‌های آموزشی روش‌های تدریس فعال

باشد. همچنین بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که در مؤلفه ارزشیابی بین میانگین دانشجویان با میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود داشته، در نتیجه راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی نتوانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش ساندرز (۲۰۰۷) که اظهار می‌دارد در فرایندهای آموزشی و ارزشیابی باید به تفاوت‌های فردی دانشجویان، استفاده از منابع متعدد و متنوع در ارزیابی و همچنین راهبردهای ارزیابی مؤثر برای تعیین نتایج یادگیری دانشجویان وجود داشته باشد همسو است (۹). در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت که از سوی اساتید روش ارزشیابی به‌کاررفته چندان مناسب نبوده و از شفافیت لازم برخوردار نیست از دلایل آن عدم آگاهی دانشجویان از نظام فلسفه ارزشیابی، عدم برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای آگاهی مدرسان از نحوه ارزشیابی (طراحی سؤال، محتوای سؤال و...)، عدم اثربخشی کارگاه‌های آموزشی ارزشیابی، ترتیب اثر ندادن به نظر اساتید متخصص در نقاط قوت و ضعف برنامه در کمیته برنامه‌ریزی، عدم سازوکارهای مناسب برای رفع نواقص برنامه درسی، عدم توجه راهبردهای ارزیابی به اصلاح و نقاط ضعف دانشجو، عدم تأکید محتوای موجود بر ارزشیابی مستمر، تأکید بیشتر بر ارزشیابی پایانی و نداشتن فرصت برای اصلاح نقاط ضعف، تأکید نکردن راهبردهای ارزیابی بر یک نوع ارزشیابی، سلیقه‌ای ارزشیابی کردن اساتید، تحمیل کار به دانشجویان از طریق راهبردهای ارزیابی غلط، مشروط کردن ارزیابی به داشتن مقاله، عدم توجه به ارزشیابی صحیح و عادلانه، ناتوانی راهبردهای ارزیابی در تفکیک افراد، عدم تعادل بین ارزشیابی هنجاری و ملاکی، عدم توجه راهبردهای ارزیابی به انگیزه دانشجویان، عدم توجه سیستم دانشگاه به خودارزیابی دانشجو، ناتوانی راهبردهای اجرایی در بازخورد دادن در نواقص یادگیری دانشجویان، عدم فرصت برای ارزشیابی اولیه و تکوینی به علت زیاد بودن محتوا، نبود انگیزه برای تشخیص نقاط قوت و ضعف برنامه درسی با توجه به این مباحث روش‌های ارزشیابی نیاز به تغییر و انتخاب روش مناسب دارد.

امید است با استفاده از نتایج این تحقیق و به‌منظور رفع کمبودها و تقویت نقاط قوت، بهتر است مسئولین ذی‌ربط به نتایج ارائه‌شده توجه کرده و با بهره‌گیری از اساتید برجسته در تألیف کتب یا تدریس در مقطع تحصیلات تکمیلی و دوری از تهدیدهای چون جذب اعضاء هیئت‌علمی با سوابق علمی و تحصیلی نامطلوب و یا افزایش کمی بی‌رویه دانشجو، تغییر ناگهانی در برنامه‌ها و همچنین تحول لازم در برنامه گروه و اصلاح برنامه‌های موجود را به عمل آورند و با وارد شدن در این مسیر پیشرفت و توجه به پیشنهادهای ارائه‌شده می‌توان از گروه تربیت‌بدنی انتظار داشت که از طریق تربیت نیروی متخصص و کارآزموده و نشر دانش ورزش جهت توسعه کیفیت نظام آموزشی دانشگاه و سلامتی جامعه ایفای نقش نماید.

References:

1. Rachele, L. B. 2005. Measuring University Quality. Association for the Study of Higher Education. Academic research library, 29(1):1-21.
2. Ghasabi Chursi M. Rostami M. Shkoozadeh R. 2013. Higher education and the need for quality assessment in the curriculum, Review Proceedings, First National Conference on Quality in Higher Education, June, 1-83. (Persian).
3. Bazargan A. 2014. Educational Evaluation: concepts, models and operational processes. Tehran: SAMT publication. (Persian).
4. Mohammadi R. 2008. A Practical Guide Iran's internal evaluation of higher education: national and international experiences. Tehran: Center of National Education Assessment Organization. (Persian).

5. Fathi Vajargah K. Shafei N. 2007. Academic curriculum planning principles (adult education). *Journal of Curriculum Studies*, no 1(5):1-26. (Persian).
6. Saif A. 2005. *Learning Assessment*. Tehran: Dovran publication. (Persian).
7. Maleki H. 2002. *Principles of Secondary Education curriculum*. Tehran: SAMT Publication. (Persian).
8. Nourabadi S, Musapour N, Aliasgari M, Husseininejhad, GH. 2015. Assess the quality of interdisciplinary humanities curriculum in the university system. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 4(2):55-84. (Persian).
9. Saunders, Sh. T. 2007. *Perceptions of quality in cross – border higher education at sojourner–Douglass Bahamas Campus*. Morgan state university. ProQuest Information and learning Company, 221.
10. Sebastian, A. 2008. "Gender, Education and Employment: An Analysis of Higher Education and Labor Market Outcome in Kerala the Indian". *Journal of Labor Economics*, 51(4):871-886.
11. Avest D. Abevchez CH. 2002. *Foundations of Physical Education and Sport*, translated by Ahmad Azad; Tehran: SAMT Publication. (Persian).
12. Rahmanpour M, Liaghatdar, J. & Sharifian, F. 2014. A comparative study of curriculum of educational technology graduate with some selected countries. *Journal of Educational Measurement and Evaluation*, 4(6): 157-186. (Persian).
13. Elder, C. L. Pujol, T. J. & Barnes, J. T. 2003. An analysis of undergraduate exercise science programs: an exercise science curriculum survey. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 17(3):536-540.
14. Warburton, D. E. Bredin, S. S. Charlesworth, S. A. Foulds, H. J. McKenzie, D. C. & Shephard, R. J. 2011. Evidence-based risk recommendations for best practices in the training of qualified exercise professionals working with clinical populations. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 36(S1), S232-S265.
15. Ghaderi, H. and shekari, A. 2014. Quality Assessment of Education curriculum Kashan. *Journal of Research in the curriculum planning*, 11(41): pp147-162. (Persian).
16. Mehdi Zadeh, A. Shafei, N. 2009. The Assessment of Curriculum Quality in Teachers Education Courses. *Quarterly Journal of Educational Psychology Islamic Azad University Tonekabon Branch*, 1(1):46-60.
17. Wang, X. 2002. *A study of the curriculum structure and content of doctoral programs in higher education in the People's Republic of China*. Baylor University, Waco, Texas.
18. Bagheri, M. 2005. The need to review of librarian training programs at Iran universities (undergraduate and graduate). *Journal of New Thoughts on Education*, 2(3):57-70.
19. Oloumi, T. 2001. Evaluation of scientific situation of Library & Information science in MA degree at universities of Tehran, Tarbiat Modarres & Medical Sciences. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 6(1): 41-65.
20. Basiri, A. yadgari, D. Mortazavi. Mirzabeygi, A. valaei, N. 2001. Evaluation of project promotion of quality education and improving curriculum with an emphasis on active methods in Basic Sciences, Faculty of martyr Beheshti University of Medical Sciences. *Researcher*, 6(4):311-315. (Persian).
21. Khosravi, F. Liaghatdar, M. 2007. Review current and desired status BrnamhDrsy graduate educational technology in the use of participatory teaching methods, training new technological tools and strategies. Master's thesis at University of Isfahan, Iran.

22. Kirkgos, Y. 2009. The challenge of developing and maintaining curriculum innovation at higher education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1): 73-78.
23. Harro-Loit, H. & Ugur, K. 2009. Media education as a part of higher education curriculum, *Informacijos mokslai*, (47): 78-86.