

شناسایی شاخص‌های اهداف مطلوب برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آنها

مصطفی باقریان^۱، احمدرضا نصر اصفهانی^۲، محمدرضا آهنجیان^۳
(دریافت: ۹۹/۴/۲۲ - پذیرش: ۹۹/۹/۲، نوع مقاله: پژوهشی)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی شاخص‌های اهداف مطلوب دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آنهاست. در این پژوهش، از طرح ترکیبی و از نوع اکتشافی متوالی استفاده شد. در بخش کیفی، روش پدیدارشناسی و در بخش کمی، روش توصیفی - پیمایشی به کار رفت. در بخش کیفی با ۲۰ متخصص و از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور و اهل نظر در حوزه اهداف و برنامه درسی، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسش نامه مستخرج از بخش کیفی بود. جامعه آماری بخش کمی دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌ها بودند که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۶۰ نفر انتخاب شدند. برای تعیین روایی سؤال‌های مصاحبه و پرسش‌نامه از روایی صوری و محتوایی و برای برآورد پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش در بخش کیفی از روش ساختاری و تفسیری و در بخش کمی از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. طبق یافته‌های کیفی پژوهش ده شاخص را مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین شاخص‌های اهداف دانستند. طبق یافته‌های کمی میانگین عمل به شاخص‌های اهداف برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها نامطلوب بوده، به توجه بیشتری نیاز دارد.

کلیدواژه‌ها

اهداف، برنامه درسی، رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها.

۱. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی اصفهان، ایران (mostafab1780@yahoo.com) (نویسنده مسئول).
۲. استاد، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه مدیریت آموزشی، اصفهان، ایران.
۳. استاد، دانشگاه فردوسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه مدیریت آموزشی، مشهد، ایران.

Identification the Indices of Desirable goals regarding the Humanity Courses for Universities and the Extent of attention to

Mostafa Bagherian Far¹, Ahmad Reza Nasr Esfahani², Mohamad Reza Ahanchian³

Abstract

The present study is aimed towards identification the indices of desirable goals with regard to the Humanity Courses for universities and the extent to which these indices are taken into consideration. In the present study, exploratory mixed-methods research was used. In the quantitative section, Phenomenology method and in the quantitative section, a descriptive-survey method was employed. For the qualitative section, we administered quasi-structured interviews with 20 distinguished and qualified experts and faculty members of universities having their expertise in curriculum and goals. Also, 360 of the students of universities comprised the quantitative statistical population. This number of participants was selected using multistage cluster sampling method. To examine the reliability of interview questions and questionnaires, we recruited formal and content reliability. And, we used Cronbach's alpha coefficients to evaluate the validity of our questionnaires. We also employed in the qualitative analysis, the structural and interpretative method was administered in the quantitative analysis, descriptive and inferential statistics was also used to assess the data. The results indicated that the interviewees outlined ten indices as the salient indices of goals and it can be argued that the recognized indices can be used to assess and revise the goals of courses in different majors of the humanities. The quantitative findings also indicated that the range and degree of attention to the goal indices seem to be less than desirable which seem to require far more significant attention.

Keywords

goals; curriculum; the Humanity Courses in universities.

1. (Corresponding Author): Ph.D of Curriculum Studies in higher education, Invited lecturer at Yasuj Farhangian University, Iran. (mostafab178@yahoo.com)
2. Professor, Department of Education, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology, Isfahan, Iran. (arnasr@edu.ui.ac.ir)
3. Professor, Department of educational management and human resource development, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Education and Psychology, Mashhad, Iran (ahanchi8@um.ac.ir)

مقدمه

تغییرات سریع در جامعه و زندگی موجب به چالش کشیدن آموزش عالی برای پاسخگویی به نیازهای جامعه شده است. دستور کار اتحادیه اروپا برای دانشگاه‌ها (European Commission, 2017)، نقش بی‌بدیل آموزش عالی را در کمک به نوآوری‌ها و خواسته‌های سیستم آموزشی مؤثر و کارآمد برجسته می‌کند (Keinänen et al., 2018). تحقق این وظایف و رسالت‌ها نیازمند ابزارهایی همچون برنامه درسی متناسب است؛ چراکه برنامه درسی از عوامل مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی است (Dehghani et al., 2011). لونبرگ و ارنشتاین^۱ (۱۳۹۰: ۲۸۷) برنامه درسی را قلب تعلیم و تربیت خوانده‌اند. برنامه درسی، مجموعه فعالیت‌های آموزشی، محیط یادگیری (Jordens & Zepke, 2009)، دستورالعمل‌ها و تجربه‌های برنامه‌ریزی شده‌ای است که به منظور دستیابی به هدف‌های یادگیری ارائه می‌شود (Abell et al., 2005; Scott & Brysiewicz, 2016). عده‌ای از صاحب نظران در تعاریف گوناگونی که از برنامه درسی ارائه کرده‌اند، به صراحت به عناصر برنامه درسی پرداخته‌اند: برای مثال، کلاین (Klein, 1985) به سه عنصر؛ آیزنر (Eisner, 1994) به هفت عنصر؛ بوشامپ (Beauchamp, 1981: 128) به دو عنصر؛ تایلر (Tyler, 1949) به چهار عنصر و اکر (Akker, 2003) به ده عنصر. یکی از این عناصر، اهداف است. اساسی‌ترین گام در برنامه درسی، مشخص ساختن اهداف است (ملکی، ۱۳۹۲). در هر برنامه درسی، اهداف از جمله اساسی‌ترین مقوله‌هایی هستند که با تدارک مناسب آن‌ها، سایر اقدامات و مراحل برنامه درسی تسهیل می‌شوند. اهداف، نه تنها در هر برنامه درسی ضروری‌اند، بلکه لزوماً راهنما هستند. یکی از ابعاد بنیادی برنامه‌ریزی درسی، داشتن هدف‌های صریح و روشن است؛ زیرا باعث توانایی فرد در انتخاب معقول محتوا و فعالیت‌های یاددهی و یادگیری شده، در طراحی ارزشیابی معتبر اهمیت می‌یابد. هدف‌ها راهنمای مدرسان و دانشجویان هستند، اما نباید چنان انعطاف‌پذیر باشند که مانع پویایی دانشجویان (لازمه آموزش عالی‌اند) گردند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۴). لاتوکا و استارک (Lattuca & Stark, 2009) هدف را دانش و مهارت‌هایی که باید آموخت، در نظر گرفته‌اند و این مؤلفه را «پیامدهای قصد شده یا مطلوب نامیده‌اند. اهداف اساساً معنای کیفی دارند و به میزان، ماهیت و کیفیت یادگیری دانشجویان یا ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان اشاره می‌کنند. در واقع، اهداف برنامه درسی، اصول هدایت طراحی برنامه

1. Lunenburg & Ornstein

درسی، انتظار نتیجه آموزش، نقطه شروع برنامه درسی، پایه اساسی برای طراحی فعالیتهای آموزشی (Huang, 1991)، انجام دادن یک رفتار یا فعالیت و پیش‌بینی کننده رفتارهای دانشگاهی و حرفه‌ای (Bandura, 1986) است.

نقطه عطف توجه به اهمیت اهداف، در دانشگاه شیکاگو در سال ۱۹۴۱، هنگامی که تایلر یک مطالعه هشت‌ساله (۱۹۳۳-۱۹۴۱) را در مورد برنامه درسی ملی انجام داد، به وقوع پیوست (Berry, 2014). تایلر (Tyler, 1949) برای اولین بار، منطقی را برای برنامه درسی ارائه کرد که طی آن باید ابتدا به نیازهای جامعه، فراگیران و موضوعات درسی توجه داشت و سپس، به تدوین اهداف اقدام کرد. وارتون (Warton, 2001) معتقد است هنگام تدوین برنامه درسی، مشکل‌ترین و مهم‌ترین تصمیماتی که باید اتخاذ گردد، مشخص کردن هدف‌هاست؛ زیرا طیف وسیعی از دیدگاه‌ها را افراد درباره اهداف مؤسسات آموزشی مطرح می‌کنند. همچنین اهداف می‌توانند در طول زمان تغییر کنند، زیرا تحت تأثیر بسیاری از عوامل، از جمله تغییرات سریع نیازهای جامعه و پیش‌بینی نیازهای آینده قرار دارند (Warton, 2001). مفهوم اهداف درس آن دسته از اقداماتی است که استادان طی یک فعالیت تدریس انجام می‌دهند (Kirsten, 2019). هدف‌ها، مبنای برنامه‌ریزی درسی و هسته اصلی تمام وظایف و کارهای برنامه‌ریزان درسی است؛ از این رو، کار اصلی برنامه‌ریزان، تبدیل نیازهای تحلیل شده در مرحله نیازسنجی به هدف‌های آموزشی برنامه جدید است؛ به عبارت دیگر، اهداف شامل آرزوها، انتظارات واقع‌بینانه، پایداری در رسیدن به دستاوردها و برنامه‌هاست. هدف‌های آموزشی سه کارکرد اساسی دارند: راهنمایی استادان، یادگیرندگان و مجریان برنامه‌ها؛ کمک کردن به عاملان اهداف؛ و جهت دادن به فعالیت آن‌ها (کیامنش، ۱۳۸۸). از نظر برنامه‌ریزان، سه منبع مورد توافق هدف‌ها باید بررسی شوند: ۱) نیازها، انتظارات و علائق فراگیران که یکی از راه‌های شناسایی فاصله موجود بین وضعیت فعلی با وضعیت مطلوب برنامه‌ریزان، بررسی نیازهای واقعی فراگیران است؛ برای شناسایی نیازها و علائق فراگیران این روش‌ها وجود دارد: روش‌های مشاهده یادگیرندگان، مصاحبه با یادگیرندگان، استفاده از پرسش‌نامه و آزمون‌هایی برای تعیین وضعیت فعلی مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و توانایی‌های حل مسئله. ۲) نیازهای اجتماعی که این منبع مهم، از طریق ارزش‌ها، هنجارها و موقعیت‌هایش در طراحی و تدوین هدف‌های برنامه درسی نقش خود را ایفا می‌کند و ۳) اهمیت به متخصصان رشته یا موضوع درسی، زیرا یک متخصص موضوع درسی می‌تواند داده‌ها و

موقعیت‌ها را در مورد یک رشته که در آن حوزه تخصص نیز دارد تحلیل نموده، مطلوب‌ترین موقعیت را پیشنهاد دهد (یارمحمدیان، ۱۳۹۳).

اهداف آموزشی معیارهایی اند که با انتخاب منابع و محتوا بررسی، سپس فرایندهای آموزشی تدوین و در نهایت امتحانات و آزمون‌ها اجرا می‌شوند. تمام جنبه‌های برنامه آموزشی وسیله‌ای برای تحقق اهداف اساسی آموزشی است. از این رو، برای بررسی یک برنامه آموزشی، به طور منظم و هوشمندانه، باید از اهداف آموزشی اطمینان یافت و بدین گونه با مشخص شدن اهداف، سایر عناصر برنامه درسی شکل می‌گیرند (Gamson et al., 2019). بر لزوم وجود اهداف درس و ارائه آن به دانشجویان در تمامی مدل‌های برنامه درسی و آموزش تأکید شده است؛ زیرا آنچه قرار است دانشجویان بیاموزند، به آنان معرفی می‌کنند (Dent et al., 2017).

مبانی نظری پژوهش

اهداف، سمت و سوی انتخاب‌ها، دانش، باورها، ارزش‌ها و مقاصد استادان در سطح کلاس درس را تعیین می‌کنند (Walker, 2003). در زمینه صورت‌بندی اهداف دو دیدگاه فنی و کل‌نگر وجود دارد: در دیدگاه اول، اهداف قاعده‌مند و تابع الگوریتم تعریف‌شده‌ای هستند و به معنای تصمیم‌های پیشین در نظر گرفته می‌شوند. در این رویکرد، شناخته‌شده‌ترین الگو، صورت‌بندی اهداف به رویکرد رفتاری است که اهداف را در قالب اهداف کلی، جزئی و رفتاری بیان می‌کند. به نظر فنسترمایخر و سولیتس (Fenstermacher & Soltis, 2004) این نوع هدف ماهیتی ابزاری دارد و ارزش آن در کسب دانش از سوی یادگیرنده است، اما به دلیل تمرکز بر طبقه‌بندی، تجزیه و تحلیل، تفکیک و ساده‌سازی پیش‌رونده موضوع شناسایی، یادگیرنده ارتباط با کل را از دست می‌دهد. در دیدگاه دوم که به رویکرد غیر فنی یا کل‌نگر نزدیک است، اهداف به معنای اهداف خودجوش یا برآمدنی معرفی می‌شوند (Marsh, 2009). در این رویکرد، اهداف در ماهیت وجودی یادگیرنده ریشه دارند و در آن سعی می‌شود با تکیه بر انگیزه ذاتی یادگیرنده، موقعیت‌هایی برای رشد ظرفیت‌ها و استعداد تمامی یادگیرندگان تدارک دیده شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۹).

به‌زعم تایلر (Tyler, 1949) باید در ابتدای فرایند برنامه‌ریزی درسی، هدف‌های

آموزشی مشخص شده، تمام تصمیم‌های بعدی در حوزه برنامه‌ریزی درسی از اهداف تبعیت کنند. منطق تایلر برای این ایده، این است که ابتدا قبل از این که برنامه درسی طراحی شود، باید اهداف به وضوح بیان و تصمیمات مربوط به انتخاب مواد آموزشی، محتوا، روش‌های آموزشی و ارزشیابی به تبع از اهداف، اتخاذ شود (Cheng, 2012). لاک و لاتهام (Locke & Latham, 1990) یک نظریه تعیین هدف را ارائه کردند که در آن، دو جنبه مهم هدف، انتخاب هدف و متعهد شدن برای رسیدن به هدف است. انتخاب هدف به هدف واقعی، روشن و سطحی که افراد می‌کوشند به آن دست یابند اطلاق می‌شود. تعهد به هدف بیان می‌کند که افراد با چه شدتی به هدف پایبندند و چه قدر به آن مشتاق و علاقه‌مند یا چه قدر برای رسیدن به آن مصمم هستند. بر اساس نظریه تعیین هدف، ویژگی‌های اهداف باید: (۱) ویژه و روشن باشند، به گونه‌ای که خالی از ابهام باشند؛ (۲) دشوار و چالش‌برانگیز باشند و در عین حال از محدوده توانایی‌های یادگیرندگان خارج نباشند؛ (۳) هم اهداف کوتاه‌مدت و هم اهداف بلندمدت را برای یادگیرندگان تعیین کنند و (۴) بازخوردهایی برای یادگیرندگان فراهم کنند تا خودکارآمدی‌شان برای دستیابی به اهداف افزایش یابد (نیک‌کار و همکاران، ۱۳۹۲).

سن و همکارانش (Sen et al., 2017) در پژوهش خود مهم‌ترین ویژگی‌های اهداف را چنین می‌دانند: (۱) توسعه صفات مثبت برای یادگیری مفاهیم و موضوعات مهم و مرتبط با عدالت در برنامه‌ریزی؛ (۲) ایجاد دانش و ظرفیت‌های فردی برای مشارکت در جامعه، توسعه جامعه، خوداندیشی انتقادی و آگاهی از موقعیت شخصی، کسب مهارت برای انجام دادن کار در محیط‌های مختلف و گروه‌هایی با پیشینه متنوع؛ (۳) یادگیری روش‌های عمل حرفه‌ای و پژوهش و رویکردهای روان‌شناختی که عدالت‌محور، فرهنگی، پاسخگوی جامعه و متناسب با جنسیت؛ (۴) همکاری با دیگران در توسعه محیط یادگیری و کار ایمن، باز و مشارکت با رعایت احترام به تفاوت‌ها، کمک به تحولات مثبت اجتماعی ضمن کسب تجربه حرفه‌ای در پرداختن به موضوعات متنوع و عدالت اجتماعی از طریق تعامل با جامعه و تعامل با تولید مواد چندرسانه‌ای که به درک ما از موضوعات متنوع، حقوقی و عدالت اجتماعی می‌انجامد.

ایسلام (Islam, 2019) در پژوهش خود بررسی کرد که دریافت تدوین اهداف آموزشی فرایند پیوسته بوده و تدوین اهداف تحت تأثیر نیازهای اساسی جامعه، عوامل فرهنگی و

ارزش‌های اخلاقی و سنتی است. کوکوکتپ و یوگورلو (Küçüktepe & Uğurlu, 2014) اظهار داشتند که مهم‌ترین ویژگی‌های اهداف عبارت‌اند از: متناسب بودن با شرایط و نیازهای جامعه؛ برآورده شدن نیازهای اساسی انسان‌ها؛ متناسب بودن با آرمان‌ها و ارزش‌های جامعه؛ متناقض نبودن با سایر اهداف؛ تغییر دادن رفتار مورد نظر و تحقق‌پذیر بودن.

از دیدگاه ملکی (۱۳۹۲) اصول حاکم بر تعیین اهداف برنامه درسی عبارت‌اند از: (۱) دارای سطوح هدف‌های غایی، مقاصد آموزشی و هدف‌های کلی آموزشی بوده تا که هر سطح از سطح بالاتر از خود تحلیل و اخذ شود؛ (۲) متناسب با شرایط و امکانات جامعه و با توجه به نیازهای آن تعیین شوند؛ (۳) تغییرپذیر باشند؛ (۴) با شرایط و امکانات یادگیرندگان هماهنگ بوده، با توجه به نیازهای آتی و آنی آنان تعیین گردند؛ (۵) به صورت جامع تعیین شوند، یعنی ناظر بر جنبه‌های بدنی، عقلانی، عواطفی، اجتماعی و معنوی فرد باشند؛ (۶) به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه گردد؛ (۷) به ساختار دانش توجه و از نظریه‌های متخصصان مواد درسی استفاده شود؛ (۸) برای استفاده صحیح از هدف‌ها و طراحی و برنامه‌ریزی عناصر دیگر برنامه درسی، اهداف آموزشی در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی تعیین گردند، گرچه نباید موجب غفلت برنامه‌ریزان از ابعاد و نیازهای فطری و اساسی انسان که در قالب الفاظ «عاطفی» و «روان حرکتی» نمی‌گنجد شوند؛ (۹) برای تصریح عملکرد باشند؛ (۱۰) تنها با انجام دادن فعالیت‌ها در محیط یادگیری تحقق نیابند، زیرا در تعیین و تحقق هدف‌ها باید بین مدرسه و عوامل بیرون از محیط یادگیری ارتباط و هماهنگی وجود داشته باشد؛ و (۱۱) با توجه به زمان حال و آینده تعیین گردند.

بابادی‌عکاشه و همکارانش (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که مهم‌ترین شاخص‌های اهداف در برنامه درسی کارورزی رشته حقوق، شامل مرتبط کردن مباحث نظری با فضای کار، دریافت تصویر دقیق از آینده شغلی، شناسایی توانایی‌ها و قابلیت‌های تخصصی، آشنایی بیشتر با مبانی و مفاهیم اصلی رشته، رشد نگرش مثبت در دانشجو نسبت به مشاغل مرتبط، تمرین مهارت‌های عمومی مورد انتظار محیط‌های کاری (مانند مهارت‌های پژوهشی و رایانه‌ای) و تقویت مهارت‌های خاص مورد نیاز (مانند قابلیت پردازش اطلاعات) است.

زله و همکارانش (Zeller et al., 2016)، چنگ (Cheng, 2012) و شارانی (Sharani, 2008) مهم‌ترین ویژگی‌های اهداف را شامل: واضح و صریح بودن، کاربردی بودن، دارای اندازه‌گیری و دستیابی، واقع‌بینانه بودن و دارای محدوده زمانی می‌دانند. به‌زعم هارتل و

فوغدینگ (Hartel & Foegeding, 2004) در اهداف برنامه درسی باید به داشتن فعلی که چگونگی و کیفیت عمل یادگیرنده را نشان می‌دهد توجه داشت و شرایطی که یادگیرنده در آن باید یادگیری و مهارت خود را بروز دهد بیان شود. همچنین نتایج پژوهش امینی و همکارانش (۱۳۹۷) نشان دادند که از نظر دانشجویان رشته علوم تربیتی میانگین شاخص‌های اهداف (۳/۴۳) چون منطبق بودن با نیازهای بازار کار و تحولات روز و واقعیات اجتماعی از حد متوسط بالاتر است.

حاجتمند و همکارانش (۱۳۹۳) در پژوهش خود دریافتند که شاخص‌های اهداف (قابلیت کم جامع نبودن اهداف در پرورش همه‌جانبه دانش، مهارت و نگرش دانشجویان، تناسب با نیازهای در حال تغییر جامعه، قابل دسترسی بودن، صراحت و روشنی اهداف) از دیدگاه استادان و دانشجویان نامطلوب بوده، نیاز به توجه بیشتری دارد. نتایج مطالعه بتیس (Betees, 2004) نشان داد تنها ۴۷/۷ درصد از پاسخ‌دهندگان اهداف برنامه درسی را مطلوب دانسته‌اند، در حالی که ۵۲/۳ درصد از آنان ابراز داشتند که اهداف نامطلوب است.

سؤال‌های پژوهش

سؤال اول (کیفی): شاخص‌های اهداف مطلوب دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟

سؤال دوم (کمی): میزان توجه به شاخص‌های اهداف مطلوب در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

سؤال سوم (کمی): میزان توجه به شاخص‌های اهداف مطلوب در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

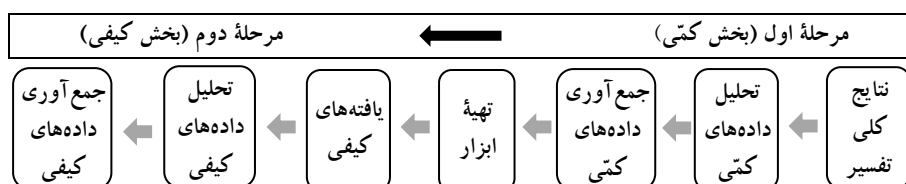
سؤال چهارم (کمی): میزان توجه به شاخص‌های اهداف مطلوب در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

سؤال پنجم (کمی): آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های اهداف بر حسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

سؤال ششم (کمی): آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های اهداف بر حسب جنسیت رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش، ترکیبی اکتشافی و متوالی از نوع ساخت ابزار است که در آن داده‌های کیفی به منظور کمک به تنظیم پرسش‌نامه جمع‌آوری و تحلیل شد. در بخش کیفی دیدگاه استادان دانشگاه‌های کشور و متخصصان حوزه اهداف و برنامه درسی و در بخش کمی دیدگاه دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی یکی از دانشگاه‌های سطح یک کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ جمع‌آوری شده است. بخش کیفی به روش پدیدارشناسی و بخش کمی به روش توصیفی از نوع پیمایشی اجرا گردیده است (شکل ۱) (Cres Well & Plano Clark, 2007).



شکل ۱ فرایند تحقیق ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی

شرکت کنندگان پژوهش

افراد متخصص در حوزه اهداف یاددهی و یادگیری و برنامه درسی دروس، به منزله مشارکت کنندگان بالقوه، با استفاده از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری افراد کانونی^۲ متناسب با موضوع پژوهش (صاحب‌نظران کلیدی^۳) و نیز معیار کفایت «اشباع نظری»^۴ انتخاب شدند؛ بدین گونه که مصاحبه‌ها تا جایی پیش رفت که محقق به اشباع نظری رسید و با مصاحبه‌های بیشتر، دیگر اطلاعات جدیدی به دست نیامد. از این رو، ۲۰ نفر از استادان مجرب و اهل نظر کشور در حوزه اهداف در این پژوهش مشارکت داده شدند. با توجه به این که اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها به توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، سعی شد افرادی انتخاب گردند که بالقوه می‌توانستند پاسخگوی سؤال‌های

۱. از آنجا که برای کسب مجوز از دانشگاه، برای جمع‌آوری داده‌ها، نباید به نام دانشگاه اشاره کرد، اطمینان داده می‌شود که دانشگاه مورد نظر یکی از دانشگاه‌های جامع و سطح یک کشور است.

2. critical cases sampling
3. critical case
4. theoretical saturation

پژوهش باشند، دارای سوابق اجرایی و عملی، و تسلط علمی و تجربه غنی از پدیده مورد بررسی بوده و توانایی بیان واضح و تمایل به بیان صریح آن را داشته باشند و دارای تألیف و نیز در آموزش و پژوهش شاخص باشند. از میان مصاحبه‌شوندگان ۶ زن و ۱۴ مرد و از نظر مرتبه علمی ۱۳ نفر در مرتبه دانشجویی و ۷ نفر استاد بودند. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شونده‌های بخش کیفی در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱ مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

مدت زمان مصاحبه	مرتبه علمی	سابقه کار	جنسیت	کد شرکت کننده	مدت زمان مصاحبه	مرتبه علمی	سابقه کار	جنسیت	کد شرکت کننده
۵۱ دقیقه	استاد	۲۸	مرد	۱۱	۵۶ دقیقه	استاد	۲۶	مرد	۱
۵۰ دقیقه	دانشیار	۱۲	زن	۱۲	۵۰ دقیقه	استاد	۲۷	مرد	۲
۵۴ دقیقه	استاد	۲۶	مرد	۱۳	۵۱ دقیقه	دانشیار	۱۲	زن	۳
۵۱ دقیقه	دانشیار	۱۱	زن	۱۴	۴۸ دقیقه	دانشیار	۱۴	مرد	۴
۵۲ دقیقه	دانشیار	۹	مرد	۱۵	۴۵ دقیقه	دانشیار	۱۵	زن	۵
۴۶ دقیقه	دانشیار	۱۰	مرد	۱۶	۵۴ دقیقه	استاد	۲۶	مرد	۶
۴۴ دقیقه	دانشیار	۱۱	زن	۱۷	۵۰ دقیقه	استاد	۲۳	مرد	۷
۴۶ دقیقه	استاد	۲۵	مرد	۱۸	۵۵ دقیقه	دانشیار	۱۳	مرد	۸
۴۳ دقیقه	دانشیار	۱۲	مرد	۱۹	۴۴ دقیقه	دانشیار	۱۴	زن	۹
۴۴ دقیقه	دانشیار	۱۴	مرد	۲۰	۴۷ دقیقه	دانشیار	۱۰	مرد	۱۰

جامعه آماری در بخش کمی پژوهش شامل تمامی دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی یکی از دانشگاه‌های سطح یک کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ است. روش نمونه‌گیری در بخش کمی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان (Krejcie & Morgan, 1970) بوده است؛ بدین صورت که از بین دانشکده‌های حوزه علوم انسانی، دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و علوم اداری و اقتصاد، سپس، از هر دانشکده، دو گروه با رشته کارشناسی^۱ و

۱. رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی از دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، رشته‌های برنامه‌ریزی روستایی و برنامه‌ریزی شهری از دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و رشته‌های حقوق و مدیریت دولتی از دانشکده علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند.

سرانجام، دو درس از درس‌های تخصصی^۱ هر رشته انتخاب شدند و نیز پرسش‌نامه‌ها در بین دانشجویان آن به صورت سرشماری توزیع گردید. به طور کلی ۳۶۰ نفر از دانشجویان به عنوان نمونه انتخاب شدند که از این تعداد ۲۹۶ نفر (۸۲/۲ درصد) دانشجویان زن و ۶۴ نفر (۱۷/۸ درصد) دانشجویان مرد بودند. گفتنی است نسبت تعداد زن و مرد پژوهش حاضر با تعداد دانشجویان زن و مرد دانشگاه مورد نظر برابر است. همچنین ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان از دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان از دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و ۳۳/۳۳ درصد از دانشجویان دانشکده علوم اداری و اقتصاد بودند.

روش گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. با اجازه و رضایت مشارکت کنندگان و با اطمینان از محرمانه ماندن و همچنین ارتقای اعتبار داده‌های مصاحبه، مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. کوتاه‌ترین مصاحبه ۴۳ دقیقه و بلندترین آن ۵۶ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۴۹ دقیقه بوده است. پژوهشگر مصاحبه فردی را در شرایطی غیر رسمی انجام داد. برای انجام دادن مصاحبه‌ها، نویسندگان نخست نامه‌ای را با ذکر اهداف پژوهش و نقش مصاحبه‌شونده در اجرای این پژوهش و سؤال‌های پژوهش را تنظیم کردند و به صورت حضوری و یا از طریق پست الکترونیک تقدیم مصاحبه‌شوندگان کردند؛ نویسندگان در این امر بسیار کوشیدند تا رضایت مصاحبه‌شونده را جلب کنند. زمان و مکان مصاحبه را مصاحبه‌شوندگان تنظیم کردند. ارسال این اطلاعات باعث شد تا مصاحبه‌شوندگان به اهمیت پژوهش پی ببرند و با آمادگی قبلی به سؤال‌ها پاسخ دهند. همان‌طور که آمد ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای است که پرسش‌های آن از قبل مشخص بودند، اما در مواردی که لازم بود پرسش‌های جزئی‌تری نیز مطرح می‌شد تا منظور مصاحبه‌شوندگان به خوبی مشخص شود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش‌های ساختاری^۲ و تفسیری^۳ استفاده شد.

۱. انتخاب دروس تخصصی بر مبنای این که واقعاً از دروس اساسی رشته باشند، با مشورت با استادان و متخصصان هر رشته و گروه صورت گرفت که عناوین آن‌ها در مبحث یافته‌ها آمده است.
۲. در تحلیل ساختاری مصاحبه‌ها، واژه‌ها، مفاهیم و ارتباط میان آن‌ها بر حسب میزان تکرار، تعداد واژه‌ها، الفاظ، کنایه‌ها و اصطلاحات به کار رفته در جمله‌ها و میزان تکرارشان شمارش و بررسی می‌گردد تا الگوهای موجود در گفته‌ها کشف شود (کریمی و نصر، ۱۳۹۱).
۳. در این روش تحلیل، پژوهشگر می‌کوشد پیام‌های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه را آشکار کند. طبق ←

بدین منظور، پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، پس از جمع‌آوری آن‌ها، چندین بار به دقت به متن آن‌ها گوش سپرد و سپس آن‌ها را کلمه به کلمه به صورت مکتوب در آورد و سطر به سطر بررسی کرد و چندین بار به طور دقیق خواند تا تحلیل‌گر اطلاعات کلی از داده‌ها را کسب کند؛ سرانجام این مراحل دنبال شد: (۱) ابتدا به هر مصاحبه شونده یک کد اختصاص داده شد. (۲) در ذیل هر سؤال پژوهش، جمله‌هایی با معنای مشابه در تمام مصاحبه‌ها کنار یکدیگر قرار گرفتند و مطابق با مفهوم مستتر در آن‌ها برایشان نام و کد در نظر گرفته شد؛ به عبارتی دیگر، جملات معنادار مشخص و به صورت کد تعریف شدند و سپس کدهای استخراج شده دسته‌بندی گردیدند و برای هر دسته عنوان مناسبی انتخاب شد. (۳) با مرور مجدد، کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مقوله‌هایی بزرگ‌تر تشکیل شدند - این کار روی تمام سؤال‌های مصاحبه انجام شد - و ادغام و دسته‌بندی مقوله‌ها تا رسیدن به یک نظام مقوله‌بندی مناسب ادامه یافت و سپس، بر اساس مشابهت‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج شدند و الگوی کلی ارائه شد. به عبارت دیگر، در جریان تحلیل داده‌ها، مقایسه بین داده‌ها صورت گرفت و بخش‌هایی که دارای محتوای مشابه بودند با هم ادغام یا بازنگری شدند؛ نیز سعی شد مقوله‌های کلی استخراج شوند (Creswell, 2011). (۴) این مقوله‌ها را متخصصان و استادان بازنگری نمودند و اصلاحات لازم در مقوله‌های اصلی و فرعی صورت گرفت. برای افزایش دقت در تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از نرم‌افزار مکس کیودا^۱ و برای اعتباریابی کیفی از روش مقبول و معتبر بودن^۲ استفاده شد. مقبول بودن میزانی است که می‌توان نتایج به دست آمده را صحیح و قابل باور دانست. برای رسیدن به این باور، از روش همسوسازی استفاده شد و سعی گردید با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع چندگانه، این باورپذیری را ایجاد نمود. به علاوه، از روش کنترل به وسیله اعضا از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای بررسی نتایج استفاده گردید. یادآور می‌شود داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها را مصاحبه‌شوندگان بررسی و مواردی را نیز اصلاح کردند. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و با رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و

→ توصیه گیلهام (Gillham, 2000:63)، برای دستیابی به این هدف، متن مصاحبه باید به طور کامل و با شرح جزئیات نوشته شود.

1. Maxqda
2. acceptability and validity

اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط صوت انجام می‌گرفت. هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد.

ابزار پژوهش در بخش کمی: برای گردآوری داده‌ها در بخش کمی از پرسش‌نامه محقق‌ساخته مبتنی بر شاخص‌های استخراج شده از بخش کیفی و متون تخصصی استفاده شده است. پرسش‌نامه اهداف شامل ۱۰ گویه است. هر یک از آن‌ها بر اساس مقیاس پنج‌ارزشی لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری شدند. به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه، ۸ نفر از اعضای هیئت علمی و متخصصان تعلیم و تربیت در مورد آن اظهار نظر کردند و اصلاحات لازم اعمال شد. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سؤال‌های پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از اجرای آزمایشی پرسش‌نامه بین ۳۰ نفر از افراد نمونه، پایایی آن ۰/۸۹۳ برآورد گردید. پس از تأیید پایایی، پرسش‌نامه‌ها در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد با توجه به وضعیت موجود اهداف دروس به سؤال‌ها پاسخ دهند. نیز، تمامی پرسش‌نامه‌ها دریافت شدند و مبنای تحلیل‌های کمی قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه از آمار توصیفی و به منظور پاسخگویی به پرسش‌های تحقیق، از روش‌های آماری استنباطی (آزمون t تک‌نمونه‌ای و آزمون مانوا) با رعایت پیش‌فرض‌ها استفاده شده است. همچنین توضیحاتی، از جمله اطمینان‌بخشی به مصاحبه‌شونده‌ها در خصوص محرمانه بودن اطلاعات به دست آمده از آنان و ذکر نامشان و شرکت آنان در پژوهش بنا به تمایل خودشان که از نکات رعایت شده اخلاقی است، ارائه شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش با توجه به سؤال‌های پژوهش به تفکیک ارائه می‌گردند:

سؤال اول: شاخص‌های اهداف مطلوب دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟ با توجه به نظر صاحب‌نظران و افراد اهل نظر، ده مقوله به شرح زیر تدوین شده است:

۱. مبتنی بودن بر ساختار موجود دانش بشری. از دیدگاه همه مصاحبه‌شوندگان

توجه به این مؤلفه در اهداف دروس ضروری است. مصاحبه‌شونده کد ۹ اظهار داشت:

اهدافی که یک استاد انتخاب می‌کند نباید با دو سال پیش یکی باشد؛ زیرا هر روز علم در

حال تغییر است و از این لحاظ اهداف روزه‌روز تغییر می‌کند. به عبارتی دیگر، اهداف از قبل مشخص است، اما در مواردی اهداف هنوز قدیمی است و خودمان یکسری اصلاحات را انجام می‌دهیم و آن‌ها را به روز می‌کنیم. البته به آموزش و دانشجویان می‌گوییم که برخی از اهداف قدیمی‌اند و برای این که مفید باشد آن‌ها را به روز می‌کنیم. برای مثال، درس‌های رشته‌های تکنولوژی آموزشی یا کامپیوتر را در نظر بگیرید، آیا می‌توان با همان اهداف درس را تدریس کنیم. قطعاً پاسخ منفی است. لذا باید اهداف درس را متناسب با تحولات جهانی و فناوری‌های جدید به روز کنیم.

همچنین کد ۱۷ اذعان داشت:

اطلاعات، سرفصل‌های دروس و نیازهای دانشجویان متغیرند. علاوه بر این، همان‌طور که دانشگاه دارای ارجح و ارزش در جامعه است، متقابلاً هم از آن انتظار می‌رود بی‌وقفه به نیازهای دانشجویان و جامعه بیندیشد و خود را با فرهنگ بومی موزون و متوازن سازد؛ لذا باید اهداف انعطاف‌پذیری لازم را داشته باشند که در هر لحظه‌ای از زمان بتوانیم آن‌ها را تغییر دهیم و انسجام و هماهنگی را در بین آن‌ها برقرار سازیم. اگر اهداف و قالب‌های یکسانی برای دانشجویان در نظر گرفته شود، این قالب‌های یکسان موجب محدودیت‌های ذهنی و عملی در دانشجویان شده، خلاقیت و ابتکار را از آنان سلب می‌کند و دیگر نمی‌توانند مطابق با ساختار دانش جدید پیش روند.

۲. متناسب بودن با بازار کار و نیازهای جامعه: تمامی مصاحبه‌شوندگان بر این

مؤلفه تأکید داشتند. بنا بر عقیده مصاحبه‌شونده کد ۱۲:

همکاران باید متناسب با بازار کار و مشاغل اهداف خود را برگزینند. امروزه در همه مشاغل فناوری حرف اول را می‌زند، لذا باید فناوری را در کنار تدریس خودمان داشته باشیم. البته برای برخی درس‌ها این گونه است. ما باید نیازهای بازار کار را جست‌وجو کنیم و بیابیم؛ نه این که خودمان در اتاق شیشه‌ای بنشینیم و اعتمادسازی کنیم و یکسری اهداف که متناسب با بازار کار نیستند تدوین کنیم.

همچنین به زعم مصاحبه‌شونده کد ۱۵:

اهداف باید به گونه‌ای باشد که دانشجویان را به سمت بازار کار جهت دهد. شما خودتان ببیند چه میزان خانواده‌ها و مسئولان کشور دغدغه بیکاری را دارند. اگر برنامه درسی ما با بازار کار مطابق و متناسب باشد، درصد معضل بیکاری ما بسیار پایین خواهد بود. کم‌توجهی نظام آموزش عالی به نیازهای بازار کار و مهارت دانشجویان از عوامل اساسی است که معضل بیکاری را تشدید می‌نماید. آموزش عالی باید بین بازار کار، مهارت‌های فنی و علمی دانشجویان و اهداف دروس تناسب منطقی برقرار نماید و دانشجویان را قبل

از فارغ‌التحصیلی از حیث توانمندی عملی آماده کنند؛ بدین گونه که دانشجویان باید آموزش لازم را ببینند و سپس وارد بازار کار شوند.

۳. متناسب بودن با نیازها و انتظارات دانشجویان: همه مصاحبه‌شوندگان صریحاً بر

این مؤلفه تأکید داشتند. مشارکت‌کننده کد ۱ عنوان کرد:

امروزه باید اهدافی را برای درسمان طراحی کنیم که واقعاً مورد نیاز دانشجویان باشد. اهداف انتخاب شده برای یک واحد درسی باید بر مبنای نیازهای واقعی و انتظارات دانشجویان باشد و آن را در کانون توجه خود قرار دهد. اهداف برنامه درسی زمانی مطلوب هستند که بتوانیم دانشجویی تربیت کنیم که نیازی از نیازهای جامعه را برطرف کند. به طور کلی، به گونه‌ای تربیت شوند که جامعه به آن‌ها نیاز داشته باشد و بتواند مطابق با رشته خویش نیازهای خود را برطرف کند.

مصاحبه‌شونده کد ۳ بیان داشت:

اهداف درس باید به گونه‌ای انتخاب شوند که متناسب با سند چشم‌انداز و انتظارات یک دانشجوی تدوین و اجرایی شوند. استادان از آنچه در سر فصل‌ها برایشان مشخص گردیده، باید فراتر رفته و رشد و توسعه بلندمدت دانشجویان یا انتظارات آنان را در نظر بگیرند؛ آنچه در آینده برای آنان ضروری است و به آنان رشد خواهد داد، آموزش دهند و در اهداف برنامه درسی دروس بگنجانند.

۴. عملی و کاربردی بودن اهداف: ۱۸ مصاحبه‌شوندگان بر این شاخص تأکید داشتند.

در این راستا مصاحبه‌شونده کد ۵ اشاره نمود:

یک دانشجو وقتی وارد فضای دانشگاه می‌شود هدفش این نیست که مطالب نظری حفظ کند و آزمون دهد، بلکه باید به صورت عملی این مطالب را به او آموزش داد تا در آینده که وارد جامعه می‌شود بتواند به راحتی از عهده کاری برآید.

همچنین به زعم مشارکت‌کننده کد ۱۳:

اهداف باید طوری باشد که دسترسی به آن دشوار نباشد و در محیط بیرون از دانشکده یا دانشگاه و بازار کار بتواند عملی شود، در غیر این صورت اهدافی که کاربردی نباشد هیچ منفعتی برای دانشجو و جامعه و دانشگاه نخواهد داشت و به گونه‌ای وقت تلف کردن دانشجویست و نیاز است که دانشجو آموزش‌های لازم را برای فعالیت در بازار کار کسب کند.

پاسخگوی کد ۱۹ عنوان کرد:

یکی از اصلی‌ترین شاخص‌های هر هدف عمل‌گرا بودن است؛ به عبارتی دیگر ما باید ظرف و مظروف را متناسب با یکدیگر و با هم ببینیم. باید از ایدئال‌گرایی و آرمان‌گرایی

پرهیز کنیم؛ چون دغدغه اصلی دانشجویان بازار کار است. یا این که در یک درس، از جمله آمار و روش تحقیق، دانشجویان باید موارد اولیه نرم افزارهایی مانند اسپس (SPSS) و ایموس (AMOS) را بدانند؛ نه این که تمامی جزئیات ریز نرم افزارهای مذکور را به طور کامل بلد باشند، بلکه باید در حدی بدانند که بتوانند کار خود را راه بیندازند. اهداف مربوط به دانش، مهارت ها و نگرش ها باید به طور عملی اجرا شود.

اهدافی که استادان برای دروس انتخاب می کنند باید معقول و از نظر عمل گرا بودن مقبول باشد؛ زیرا ممکن است همکاران اهدافی را انتخاب کنند که خیلی کلی باشد و عملی نباشد یا برای مثال اهدافی انتخاب شوند که قابل دست یافتن نباشند. علاوه بر این، اهداف را به گونه ای انتخاب کنند که در مسیر آموزش و تدریس یا در طول یک ترم تحصیلی قابل اجرا و تحقق باشد و نیل به آن آسان تر باشد.

۵. تناسب داشتن اهداف با توانایی های علمی و تحقیقی دانشجویان: ۱۳ نفر از مصاحبه شوندگان (۶۵ درصد) صریحاً به این شاخص اشاره و بر آن تأکید داشتند. بنا بر اظهارات پاسخگوی شماره ۱۴:

اهدافی که برای دانشجویان انتخاب می کنیم بر اساس توانایی ها و خصوصیات فکری آنان است. ممکن است ما اهدافی را انتخاب کنیم که هیچ منفعتی برای دانشجویان نداشته باشد و دانشجویان نتوانند آن را درک کنند یا اهداف پیش پا افتاده باشد. باید اهدافی انتخاب کنیم که رشد و توانایی های بالقوه دانشجویان را در کانون توجه خود قرار دهد و متناسب با توانایی های تحقیقی آنان باشد و اهداف انتخاب شده بتواند دانش و اطلاعات دانشجویان را افزایش دهد.

مصاحبه شونده ۱۱ عنوان داشت:

اهدافی که استادان برای یک درس انتخاب می کنند باید با توانایی های دانشجویان متناسب باشد. برای مثال در درس آمار، دانشجویان استفاده از نرم افزارهای آماری را در درس به عنوان یک هدف انتخاب می کنند؛ اما پس از طی چند جلسه تدریس درس، اطلاعات کاملی از نرم افزار ندارند و نمی توانند به صورت تخصصی آن را یاد بگیرند، چون پیش زمینه ای در مورد نرم افزار ندارند.

۶. تناسب داشتن اهداف با امکانات و شرایط دانشگاه: بر این مقوله ۱۵ نفر از

شرکت کننده ها (۷۵ درصد) در پژوهش تأکید کردند. به زعم پاسخگوی کد ۲:

اهدافی که برای هر درس انتخاب می گردد باید بر اساس امکانات موجود دانشکده یا دانشگاه باشد. در طرح درس خود یا تدوین اهداف درس باید اهدافی انتخاب شوند که بر اساس وضعیت و شرایط موجود دانشکده و دانشگاه ها باشند. برای مثال، در دروس رشته

تکنولوژی، اکثریت درس‌ها نیاز به امکانات دارند. استفاده از امکانات آموزشی و فراهم کردن شرایط منجر می‌شود که دانشجویان اهداف را عینی‌تر و ملموس‌تر ببینند و نکات ظریف و ریز را کشف و در ذهن خود ثبت و ضبط کنند. علاوه بر این، یادگیری یک امر درونی بوده و اگر به جای اجبار از چندین وسیله کمک آموزشی استفاده شود علاوه بر ایجاد انگیزه و علاقه در دانشجویان، میزان فهم و یادگیری آنان دوچندان می‌گردد.

شرکت‌کننده کد ۶ بیان داشت:

امکانات دانشگاه نقش تأثیرگذاری بر کیفیت تدریس دروس و یادگیری و پیشرفت دانشجویان دارد. استفاده از امکانات و فراهم بودن شرایط، ضمن سهولت در امر تدریس استادان، منجر به ترکیب آموزش تئوری و عملی و تنوع در کلاس گردیده و تجارب عینی و واقعی در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد و در توسعه و رشد آنان مؤثر است.

۷. همسویی هدف‌های درس با نظام ارزشی و اعتقادی جامعه: ۶۵ درصد از مصاحبه‌شوندگان صریحاً به این شاخص اشاره کردند و بر آن تأکید داشتند. در این راستا بنا بر نظر مشارکت‌کننده کد ۷:

اهداف یک درس باید همسو با نظام ارزشی جامعه پیش رود. از آنجایی که هر روزه در جامعه تغییر و تحول بسیاری اتفاق می‌افتد و آن جامعه را پویا و زنده نگه می‌دارد. لذا اهدافی که برای یک درس انتخاب می‌شود باید همسو با نظام ارزشی جامعه، هنجارهای اخلاقی و اجتماعی و مطابق با الگوها، روش‌ها، شیوه‌های گفتاری از پیش تعریف شده باشد. بنا به این که اکثریت فارغ‌التحصیلان باید جذب دستگاه‌های اجرایی شوند لازم و ضروری است که اهداف دروس را هم‌راستا با نظام ارزشی جامعه برگزینند و ضمن احترام به نظام ارزشی جامعه و رعایت آن، باید در نهایت توان خود را جهت گسترش ارزش‌های نظام به کار برند و گسترش دهند.

همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۸ بیان داشت:

اهداف باید به گونه‌ای باشد که با ویژگی‌ها، ارزش‌ها و ماهیت جامعه و دانشجویان سازگاری داشته باشد. ارزش‌هایی که انتخاب می‌شوند بر روند آموزش تأثیرگذار خواهد بود. تدوین و همسو بودن اهداف با ارزش‌های جامعه زمینه‌ساز تحقق یک جامعه معنوی، تقویت باورهای دینی و تحکیم ارتباط دانشجویان با خالق هستی و اولیای الهی و معصومان(ع)، تکامل نفس و تعالی روح و روان دانشجو می‌شود.

۸. قابل اندازه‌گیری و ارزیابی بودن اهداف: ۱۹ شرکت‌کننده پژوهش (۹۵ درصد)

بر این مقوله تأکید کردند. شرکت‌کننده کد ۸ عنوان کرد:

اهدافی که برای یک درس انتخاب می‌کنیم باید قابل اندازه‌گیری باشد. بدین گونه که در

هر زمان از ترم تحصیلی بدانید در چه وضعیتی قرار دارید. آیا به آن اهدافی که تعیین کردیم به آن‌ها دست خواهیم یافت یا خیر؟ آیا در درس مورد نظر پیشرفتی داشته‌ایم؟ اگرچه اندازه‌گیری برخی از هدف‌ها مانند هدف‌های عاطفی و نگرشی سخت است، اما می‌توان با مشاهده و پیگیری روند یادگیری دانشجویان و کارهای آنان تا حدودی ارزشیابی کرد و نباید از اندازه‌گیری آنان غافل ماند. برای مثال، حضور آنان در کلاس و گوش دادن آنان به محتوای درس را که تدوین گردیده است ارزشیابی نماییم. اهدافی که قابل اندازه‌گیری نباشد نباید انتظار داشت که ارزشیابی مطلوبی صورت گیرد.

همچنین اهداف درس باید قابل ارزیابی باشد. در همین راستا، مصاحبه‌شونده کد ۱۰ اظهار داشت:

اهدافی که قابل ارزیابی هستند به استادان کمک خواهد کرد که شیوه ملموس و عینی را جهت نتیجه و دستاوردهای درس خود ارائه دهند و نشان دهند که استادان در کجا قرار دارند و نشان دادن محل استاد به آنان کمک خواهد کرد که راه و مسیر درست را انتخاب نمایند.

۹. جذاب و برانگیزاننده بودن اهداف: مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ بیان نمود:

اهداف باید به گونه‌ای باشد که دانشجویان با ذوق در کلاس درس حاضر شوند و استادان را سر ذوق بیاورند و ایجاد انگیزه بکنند و باید فراتر از مطالب درسی یک کلاس باشد. اهداف جذاب موجب می‌شوند که دانشجویان برای حاضر شدن در کلاس درس تحریک و ترغیب شوند. این تمایل باعث می‌شود دانشجویان نسبت به درس و مطالعه بی تفاوت نباشند و با علاقه وارد کلاس درس شوند؛ به طوری که اهداف تعیین شده برای درس، اثربخش می‌شوند و این نوع یادگیری در کلاس درس، پایدارتر از یادگیری ای است که در سایر کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد.

۱۰. صریح و روشن بودن اهداف: ۱۶ مصاحبه‌شوند بر این مقوله تأکید داشتند؛

مصاحبه‌شونده کد ۱۶ اظهار داشت:

اهدافی که برای درس انتخاب می‌شوند باید برای دانشجویان کاملاً روشن، صریح باشند تا بتوانند بر اساس آن‌ها مسیر مطالعه خود را انتخاب کنند. باید در جلسه اول به دانشجویان بگوییم که چه انتظاراتی از آنان داریم و می‌خواهیم به چه اهدافی برسیم و وضعیت موجود را برایشان مشخص کنیم و این که نقاط مطلوب کجاست و ما باید به اهدافی دست یابیم. ما اگر ندانیم دقیقاً به دنبال چه هستیم، حتی اگر با بهترین روش تدریس انجام شود نمی‌توانیم ادعا کنیم که به اهدافمان رسیده‌ایم.

همچنین به‌زعم مصاحبه‌شونده کد ۴:

در شروع کلاس، اهداف کلی و جزئی درس گفته می‌شود. مشخص می‌شود که هر روز

چه اهدافی باید کار شود. هر جلسه به دانشجو گفته خواهد شد که هدف جلسه امروز و جلسات بعدی چیست. اگر برنامه درسی به بهترین شکل ممکن اجرا شود، ولی ندانیم چه انتظاراتی از دانشجویان داریم نمی‌توانیم بگوییم به آنچه انتظار داشتیم رسیده‌ایم. لذا می‌طلبند اهداف درس در قالب دورنمای درس در شروع سال تحصیلی در اختیار دانشجویان قرار گیرند تا آنان بتوانند ضمن مطالعه اهداف، نظرات و پیشنهادات خود را در مورد حذف یا افزودن اهداف ارائه دهند.

سؤال دوم: میزان توجه به شاخص‌های اهداف در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟ نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های اهداف دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه در جدول‌های ۲ تا ۶ ارائه گردیده است. عنوان درس‌ها در برخی از جدول‌ها به صورت کد آمده است: روش‌های تدریس (کد ۱)، روش تحقیق (کد ۲)، نظریه‌های مشاوره (کد ۳)، اصول راهنمایی و مشاوره (کد ۴)، برنامه‌ریزی شهری (کد ۵)، مدیریت شهری (کد ۶)، برنامه‌ریزی روستایی (کد ۷)، مدیریت روستایی (کد ۸)، حقوق اساسی (کد ۹)، روش تحقیق در حقوق (کد ۱۰)، مدیریت توسعه (کد ۱۱) و مدیریت تحول سازمانی (کد ۱۲). طبق جدول ۲، شاخص‌های اهداف کد ۸ (درس مدیریت روستایی) با میانگین کمتری نسبت به سایر دروس و کدهای ۹ و ۱۰ (دروس حقوقی) با میانگین‌های بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنین تمامی شاخص‌های اهداف درس روش‌های تدریس (کد ۱) بیشترین میانگین را نسبت به بقیه دروس دارند. شاخص‌های ۱، ۶، ۷ و ۸ و ۱۰ کمترین میانگین را در درس مدیریت روستایی، شاخص‌های ۲، ۵ و ۹ کمترین میانگین را در درس مدیریت شهری و شاخص‌های ۳ و ۴ کمترین میانگین را در دو درس مدیریت روستایی و شهری به طور مشترک دارند.

سؤال سوم: میزان توجه به شاخص‌های اهداف مطلوب در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟ نظرات دانشجویان درباره شاخص‌های اهداف دروس برحسب رشته‌های مختلف در جدول ۳ ارائه گردیده است. یافته‌های جدول ۳ حاکی است که بیشترین توجه به اهداف در رشته حقوق (با میانگین ۳/۲۱) و کمترین آن در رشته برنامه‌ریزی روستایی (با میانگین ۲/۴۵) بوده است. تمامی شاخص‌های اهداف، به جز دو شاخص ۵ و ۱۰، در رشته حقوق دارای بالاترین

جدول ۲ جدول توصیفی شاخص‌های اهداف بر حسب دروس مختلف*

شاخص‌ها	کد ۱	کد ۲	کد ۳	کد ۴	کد ۵	کد ۶	کد ۷	کد ۸	کد ۹	کد ۱۰	کد ۱۱	کد ۱۲
۱. مبتنی بودن بر ساختار موجود دانش بشری	۳/۶۷	۳/۱۳	۲/۲۳	۲/۵۷	۳/۲۳	۲/۶۰	۲/۹۰	۲	۳/۴۳	۳/۴۰	۲/۹۷	۲/۶۳
۲. متناسب بودن با بازار کار و نیازهای جامعه	۱/۱۳	۱/۰۴	۱/۰۳	۱/۱۶۵	۱/۲۲	۰/۹۸	۱/۵۲	۱/۲۷	۱/۴۲	۱/۲۷	۱/۱۹	۰/۹۷
۳. متناسب بودن با نیازها و انتظارات دانشجویان	۰/۹۷	۱/۰۴	۱/۰۸	۱/۰۳	۲/۳۷	۲/۴۷	۲/۲۰	۲/۲۰	۲/۹۶	۳/۱۷	۲/۶۷	۲/۶۳
۴. عملی و کاربردی بودن اهداف	۰/۹۳	۰/۸۲	۱/۰۵	۰/۹۳	۱/۰۱	۰/۹۴	۱/۱۲	۱/۲۳	۱/۳۵	۰/۹۹	۱/۰۵	۱/۱۳
۵. تناسب داشتن اهداف با توانایی‌های علمی و تحقیقی دانشجویان	۰/۹۷	۰/۹۱	۲/۹۳	۲/۵۰	۲/۴۷	۲/۸۷	۲/۲۳	۲/۸۳	۲/۲۷	۳/۱۳	۲/۶۷	۲/۵۰
۶. تناسب داشتن اهداف با امکانات و شرایط دانشگاه	۱/۱۷	۰/۹۱	۱/۰۵	۱/۲۵	۱/۳۱	۱/۰۳	۱/۱۶	۱/۰۵	۱/۲۲	۰/۸۹	۱/۳۹	۰/۱۱
۷. همسویی هدف‌های درس با نظام ارزشی و اعتقادی جامعه	۱/۱۳	۱/۱۰	۱/۳۷	۱/۲۶	۱/۱۲	۱/۱۹	۰/۹۶	۰/۸۵	۱/۲۹	۱/۰۷	۱/۳۴	۱/۱۷
۸. قابل اندازه‌گیری و ارزیابی بودن اهداف	۰/۸۹	۰/۸۸	۲/۶۷	۲/۵۰	۲/۴۳	۲/۹۳	۲/۳۰	۲/۷۷	۳/۳۳	۳/۳۷	۲/۶۷	۳/۰۳
۹. جذاب و برانگیزاننده بودن اهداف	۱/۱۷	۱/۱۶	۱/۱۶	۱/۱۳	۱/۲۲	۰/۸۸	۱/۲۲	۱/۱۱	۱/۵۳	۱/۱۶	۱/۰۴	۱/۲۳
۱۰. صریح و روشن بودن اهداف	۰/۸۹	۰/۹۲	۲/۸۰	۲/۴۷	۲/۴۳	۲/۸۰	۲/۵۰	۲/۵۷	۲/۳۰	۳/۱۰	۳/۰۳	۲/۷۳
میانگین	۰/۷۱	۰/۴۷	۲/۷۳	۲/۶۲	۲/۷۹	۲/۳۱	۲/۷۱	۲/۱۹	۳/۰۸	۳/۳۴	۲/۹۵	۲/۷۸
	۰/۷۱	۰/۴۷	۲/۷۳	۲/۶۲	۲/۷۹	۲/۳۱	۲/۷۱	۲/۱۹	۳/۰۳	۳/۳۴	۲/۹۵	۲/۷۸

* در جدول، سطر اول مربوط به میانگین و سطر دوم مربوط به انحراف معیار است.

جدول ۳ جدول توصیفی شاخص‌های اهداف دروس بر حسب رشته‌های مختلف

شاخص‌های اهداف	علوم تربیتی	روان‌شناسی	برنامه‌ریزی شهری	برنامه‌ریزی روستایی	حقوق دولتی	مدیریت دولتی
	M* (SD)**	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
۱. مبتنی بودن بر ساختار موجود دانش بشری	(۰/۶۰)	۲/۴۰ (۱/۰۷)	۲/۹۲ (۱/۰۲)	۲/۴۵ (۱/۱۷)	(۱/۰۹)	۲/۸۰ (۱/۱۴)
۲. متناسب بودن با بازار کار و نیازهای جامعه	(۱/۱۲)	۲/۲۰ (۱/۱۱)	۲/۱۵ (۱/۱۴)	۲/۴۳ (۱/۴۳)	(۱/۳۳)	۲/۶۰ (۱/۰۷)
۳. متناسب بودن با نیازها و انتظارات دانشجویان	(۱/۰۸)	۲/۳۱ (۱/۰۴)	۲/۳۳ (۰/۹۳)	۲/۴۳ (۱/۲۱)	(۱/۲۴)	۲/۶۵ (۱/۱۱)
۴. عملی و کاربردی بودن اهداف	(۰/۹۴)	۲/۳۷ (۰/۹۹)	۲/۵۰ (۱/۰۰)	۲/۴۷ (۱/۱۸)	(۱/۱۷)	۲/۷۷ (۱/۰۹)
۵. تناسب با توانایی‌های تحقیقی دانشجویان	(۰/۹۴)	۲/۴۸ (۱/۱۲)	۲/۵۵ (۱/۰۴)	۲/۵۵ (۱/۰۶)	(۱/۱۱)	۲/۵۸ (۱/۱۹)
۶. تناسب با امکانات و شرایط دانشگاه	(۱/۰۳)	۲/۲۸ (۱/۱۵)	۲/۲۸ (۱/۱۸)	۲/۲۸ (۱/۱۳)	(۱/۰۸)	۳/۱۱ (۱/۲۴)
۷. همسویی هدف‌ها با نظام ارزشی جامعه	(۱/۱۹)	۲/۷۷ (۱/۳۰)	۳/۱۰ (۱/۱۷)	۲/۵۰ (۰/۹۱)	(۱/۲۰)	۳/۱۷ (۱/۲۵)
۸. قابل اندازه‌گیری و ارزیابی بودن اهداف	(۱/۲۰)	۲/۴۷ (۰/۹۴)	۲/۶۲ (۰/۹۹)	۲/۴۵ (۱/۱۸)	(۱/۰۶)	۲/۸۵ (۱/۱۷)
۹. جذاب و برانگیزاننده بودن اهداف	(۱/۲۸)	۲/۱۰ (۱/۱۴)	۲/۳۸ (۱/۰۹)	۲/۵۲ (۱/۱۸)	(۱/۳۵)	۲/۸۸ (۱/۱۳)
۱۰. صریح و روشن بودن اهداف	(۰/۹۸)	۲/۴۵ (۱/۰۱)	۲/۶۵ (۱/۱۱)	۲/۴۳ (۱/۱۸)	(۱/۲۳)	۲/۸۲ (۱/۰۳)
میانگین	(۰/۶۹)	۲/۴۶ (۱/۰۹)	۲/۵۵ (۰/۸۱)	۲/۴۵ (۰/۹۴)	(۱/۰۹)	۲/۹۱ (۱/۱۰)

* مخفف میانگین Mean

** مخفف Standard Deviation (انحراف معیار) که نشان می‌دهد به‌طور میانگین داده‌ها چه مقدار با مقدار متوسط فاصله دارند.

میانگین نسبت به سایر رشته‌ها بودند. شاخص‌های ۵ و ۱۰ با میانگین‌های ۳/۰۸ و ۳/۲۰ در رشته علوم تربیتی بیشترین میانگین را دارند. همچنین شاخص‌های ۱ تا ۵، کمترین میانگین را در رشته روان‌شناسی، شاخص‌های ۷، ۸ و ۱۰ کمترین میانگین را در رشته برنامه‌ریزی شهری و شاخص ۶ کمترین میانگین را به‌طور مشترک در سه رشته روان‌شناسی، برنامه‌ریزی شهری و روستایی داراست.

سؤال چهارم: میزان توجه به شاخص‌های اهداف مطلوب در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟ نتایج توصیفی آزمون t تک نمونه‌ای مقایسه میانگین نمرات شاخص‌های اهداف بر حسب دانشگاه با توجه به نمره ملاک «۳» در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴ نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مقایسه میانگین نمرات شاخص‌های اهداف

شاخص‌های اهداف	M (میانگین)	SO (انحراف معیار)	t	df	Sig	اختلاف میانگین	سطح اطمینان %۹۵ حد پایین	حد بالا
۱. مبتنی بودن بر ساختار موجود دانش بشری	۲/۹۰	۱/۱۲	-۱/۷۴۷	۳۵۹	۰/۰۸۱	-۰/۱۰	-۰/۲۲	-۰/۰۱
۲. متناسب بودن با بازار کار و نیازهای جامعه	۲/۵۵	۱/۲۵	-۶/۷۴۶	۳۵۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۴۵	-۰/۵۷	-۰/۳۱
۳. متناسب بودن با نیازها و انتظارات دانشجویان	۲/۶۳	۱/۱۴	-۶/۰۸۳	۳۵۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۷	-۰/۴۸	-۰/۲۴
۴. عملی و کاربردی بودن اهداف	۲/۷۱	۱/۱۰	-۴/۹۲۹	۳۵۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۹	-۰/۴۰	-۰/۱۷
۵. تناسب داشتن اهداف با توانایی‌های علمی و تحقیقی دانشجویان	۲/۷۰	۱/۱۰	-۵/۰۶۵	۳۵۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۰	-۰/۴۱	-۰/۱۸
۶. تناسب داشتن اهداف با امکانات و شرایط دانشگاه	۲/۶۴	۱/۱۹	-۵/۷۱۱	۳۵۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۶	-۰/۴۸	-۰/۲۳
۷. همسویی هدف‌ها با نظام ارزشی و اعتقادی جامعه	۳	۱/۲۰	-۰/۰۴۴	۳۵۹	۰/۹۶۵	۰/۰۰	-۰/۱۳	-۰/۱۲
۸. قابل اندازه‌گیری و ارزیابی بودن اهداف	۲/۹۳	۲/۹۲	-۰/۴۵۰	۳۵۹	۰/۶۵۳	-۰/۰۷	-۰/۳۲	-۰/۰۹
۹. جذاب و برانگیزاننده بودن اهداف	۲/۸۱	۲/۹۸	-۱/۲۰۳	۳۵۹	۰/۲۳۰	-۰/۱۹	-۰/۴۵	-۰/۱۹
۱۰. صریح و روشن بودن اهداف	۲/۸۸	۲/۴۰	-۰/۹۶۶	۳۵۹	۰/۳۳۵	-۰/۱۲	-۰/۳۵	-۰/۱۱
میانگین	۲/۷۸	۱/۰۱	-۴/۲۰۰	۳۵۹	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۲	-۰/۳۳	-۰/۱۲

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد از دیدگاه دانشجویان، میانگین تمامی شاخص‌های اهداف، به جز شاخص ۷، از میانگین فرضی جامعه (۳) کمتر است و شاخص ۲ دارای کمترین میانگین بوده است. همچنین تفاوت شاخص‌های ۲ تا ۶ با میانگین فرضی «۳» در

سطح $P < 0/001$ معنادار است، اما سایر شاخص‌ها معنادار نیستند.
 سؤال پنجم: آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های اهداف بر حسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟
 نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معناداری اثر متغیر رشته‌ها در میزان کاربرد شاخص‌های اهداف حاکی است که با توجه به میزان لامبدا ویلکز (۰/۸۱۱)، $(F = 1/45)$ ، $(Eta^2 = 0/041)$ و سطح معناداری به دست آمده $(P = 0/022)$ ، تفاوت معناداری بین رشته‌ها وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین رشته‌های مختلف از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا استفاده شده که نتایج آن در جدول ۵ قابل مشاهده است.

جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا

sig	F	df۲	df۱	مجموع مجذورات	شاخص‌های اهداف
0/001	10/71	354	5	58/78	۱. مبتنی بودن بر ساختار موجود دانش بشری
0/001	5/52	354	5	40/59	۲. متناسب بودن با بازار کار و نیازهای جامعه
0/001	5/48	354	5	33/91	۳. متناسب بودن با نیازها و انتظارات دانشجویان
0/001	5/42	354	5	30/95	۴. عملی و کاربردی بودن اهداف
0/005	3/39	354	5	19/96	۵. تناسب داشتن اهداف با توانایی‌های علمی و تحقیقی دانشجویان
0/001	7/28	354	5	47/46	۶. تناسب داشتن اهداف با امکانات و شرایط دانشگاه
0/001	3/84	354	5	26/68	۷. همسویی هدف‌های درس با نظام ارزشی و اعتقادی جامعه
0/105	1/84	354	5	77/68	۸. قابل اندازه‌گیری و ارزیابی بودن اهداف
0/684	0/621	354	5	27/69	۹. جذاب و برانگیزاننده بودن اهداف
0/023	2/65	354	5	74/62	۱۰. صریح و روشن بودن اهداف
0/001	7/011	354	5	33/06	میانگین

طبق یافته‌های جدول ۵، تفاوت میانگین تمامی شاخص‌های اهداف در شش گروه مذکور در سطح اطمینان $P < 0/001$ ، $P < 0/01$ و $P < 0/05$ معنادار بوده است.
 برای آن که مشخص گردد در کدام رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد، از آزمون تعقیبی گابریل استفاده شده و نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶ آزمون تعقیبی گابریل در شاخص‌های اهداف با توجه به رشته تحصیلی

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	رشته‌ها	شاخص‌های اهداف
۰/۰۰۱	۰/۱۹۱	۱	علوم تربیتی، روان‌شناسی	۱. مبتنی بودن بر ساختار موجود
۰/۰۰۱	۰/۱۹۱	۰/۹۵	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی روستایی	دانش بشری
۰/۰۲۷	۰/۱۹۱	۰/۶۰	علوم تربیتی، مدیریت دولتی	
۰/۰۰۱	۰/۱۹۱	-۱/۰۲	روان‌شناسی، حقوق	
۰/۰۰۱	۰/۱۹۱	-۰/۹۷	برنامه‌ریزی روستایی، حقوق	
۰/۰۲۰	۰/۱۹۱	۰/۶۲	حقوق، مدیریت دولتی	
۰/۰۳۲	۰/۲۲۱	۰/۶۸	علوم تربیتی، روان‌شناسی	۲. متناسب بودن با بازار کار و
۰/۰۱۵	۰/۱۹۱	۰/۷۳	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی شهری	نیازهای جامعه
۰/۰۳۲	۰/۱۹۱	۰/۸۷	روان‌شناسی، حقوق	
۰/۰۰۱	۰/۱۹۱	۰/۹۷	برنامه‌ریزی روستایی، حقوق	
۰/۰۲۰	۰/۱۹۱	۰/۶۲	حقوق، مدیریت دولتی	
۰/۰۰۹	۰/۲۰۳	۰/۷۰	علوم تربیتی، روان‌شناسی	۳. متناسب بودن با نیازها و
۰/۰۱۳	۰/۲۰۳	۰/۶۸	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی شهری	انتظارات دانشجویان
۰/۰۰۴	۰/۲۰۳	-۰/۷۵	روان‌شناسی، حقوق	
۰/۰۰۵	۰/۲۰۳	-۰/۷۳	برنامه‌ریزی شهری، حقوق	
۰/۰۲۹	۰/۲۰۳	-۰/۶۳	برنامه‌ریزی روستایی، حقوق	
۰/۰۰۴	۰/۱۹۵	۰/۷۲	علوم تربیتی، روان‌شناسی	۴. عملی و کاربردی بودن اهداف
۰/۰۴۴	۰/۱۹۵	۰/۵۸	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی شهری	
۰/۰۲۵	۰/۱۹۵	۰/۶۲	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی روستایی	
۰/۰۰۳	۰/۱۹۵	-۰/۷۳	روان‌شناسی، حقوق	
۰/۰۳۴	۰/۱۹۵	-۰/۶۰	برنامه‌ریزی شهری، حقوق	
۰/۰۱۹	۰/۱۹۵	-۰/۶۳	برنامه‌ریزی روستایی، حقوق	
۰/۰۳۹	۰/۱۹۸	۰/۶۰	علوم تربیتی، روان‌شناسی	۵. تناسب داشتن با توانایی‌های علمی و تحقیقی دانشجویان
۰/۰۲۹	۰/۲۰۸	۰/۶۵	علوم تربیتی، روان‌شناسی	۶. تناسب داشتن اهداف با امکانات و شرایط دانشگاه
۰/۰۲۹	۰/۲۰۸	۰/۶۵	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی شهری	
۰/۰۲۹	۰/۲۰۸	۰/۶۵	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی روستایی	
۰/۰۲۲	۰/۲۰۸	-۰/۶۷	روان‌شناسی، حقوق	
۰/۰۰۱	۰/۲۰۸	-۰/۸۳	روان‌شناسی، مدیریت دولتی	
۰/۰۲۲	۰/۲۰۸	۰/۶۷	برنامه‌ریزی شهری، حقوق	
۰/۰۰۱	۰/۲۰۸	-۰/۸۳	روستایی، مدیریت دولتی	
۰/۰۲۲	۰/۲۰۸	-۰/۶۷	برنامه‌ریزی روستایی، حقوق	

ادامهٔ جدول ۶

شاخص‌های اهداف	رشته‌های تحصیلی	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
۷. همسویی هدف‌های درس با نظام ارزشی و اعتقادی جامعه	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی روستایی	۰/۷۰	۰/۲۱۵	۰/۰۱۹
	برنامه‌ریزی روستایی، حقوق	-۰/۷۵	۰/۲۱۵	۰/۰۰۸
	برنامه‌ریزی روستایی، مدیریت دولتی	-۰/۶۷	۰/۲۱۵	۰/۰۳۱
۸. صریح و روشن بودن اهداف	برنامه‌ریزی روستایی، حقوق	-۱/۲۸	۰/۴۳۳	۰/۰۴۸
میانگین	علوم تربیتی، روان‌شناسی	۰/۶۱	۰/۱۷۷	۰/۰۰۹
	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی شهری	۰/۵۳	۰/۱۷۷	۰/۰۴۴
	علوم تربیتی، برنامه‌ریزی روستایی	۰/۶۳	۰/۱۷۷	۰/۰۰۷
	روان‌شناسی، حقوق	-۰/۷۴	۰/۱۷۷	۰/۰۰۱
	برنامه‌ریزی شهری، حقوق	۰/۶۶	۰/۱۷۷	۰/۰۰۳
	برنامه‌ریزی روستایی، حقوق	۰/۷۶	۰/۱۷۷	۰/۰۰۱

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که بیشترین تفاوت میانگین بین رشته‌های برنامه‌ریزی روستایی و حقوق در شاخص ۸ و کمترین تفاوت میانگین بین رشته‌های علوم تربیتی و برنامه‌ریزی شهری در شاخص میانگین کل وجود دارد.

سؤال ششم: آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به اهداف بر حسب جنسیت در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معناداری اثر متغیر جنسیت در میزان کاربرد شاخص‌های اهداف حاکی است که با توجه به میزان لامبدا و یلکز ($F=2/716$)، ($P=0/03$)، ($F=2/716$)، ($P=0/03$) و سطح معناداری به دست آمده ($P=0/03$)، تفاوت معناداری بین جنسیت وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین دانشجویان زن و مرد از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا استفاده گردیده که نتایج آن در جدول ۷ قابل مشاهده است.

یافته‌های جدول ۷ حاکی است که میانگین دو گروه مرد و زن در میزان کاربرد شاخص‌های اهداف دروس، از جمله ردیف‌های ۱، ۴ و ۶ در سطح $P < 0/05$ معنادار بوده است. همچنین در سایر شاخص‌ها تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند و این دو گروه در سطح اطمینان ۹۵ درصد در میانگین میزان کاربرد شاخص‌های اهداف دروس با هم مشابه هستند. میانگین تمامی شاخص‌ها در گروه مردها از گروه زنها بیشتر بوده است. به عبارت دیگر، مردان میزان توجه به شاخص‌ها را بیشتر از زنان دانسته‌اند.

جدول ۷ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا

Sig	F	df ۲	df ۱	مجموع مجذورات	میانگین		شاخص‌های اهداف
					زن‌ها	مردها	
۰/۰۱۱	۶/۵۶۰	۳۵۸	۱	۸/۰۴۷	۲/۸۳	۳/۲۲	۱. مبتنی بودن بر ساختار موجود دانش بشری
۰/۱۳۸	۲/۲۰۶	۳۵۸	۱	۳/۴۳۵	۲/۵۱	۲/۷۷	۲. متناسب بودن با بازار کار و نیازهای جامعه
۰/۱۷۵	۱/۸۴۹	۳۵۸	۱	۲/۴۲۲	۲/۶۰	۲/۸۱	۳. متناسب بودن با نیازها و انتظارات دانشجویان
۰/۰۳۰	۴/۷۴۳	۳۵۸	۱	۵/۶۹۵	۲/۶۶	۲/۹۸	۴. عملی و کاربردی بودن اهداف
۰/۴۶۶	۰/۵۵۳	۳۵۸	۱	۰/۶۴۹	۲/۶۹	۲/۸۰	۵. تناسب اهداف با توانایی‌های علمی و تحقیقی دانشجویان
۰/۰۲۸	۴/۸۵۸	۳۵۸	۱	۶/۸۱۲	۲/۵۸	۲/۹۴	۶. تناسب داشتن اهداف با امکانات و شرایط دانشگاه
۰/۲۴۴	۱/۳۶۳	۳۵۸	۱	۱/۹۶۹	۲/۹۶	۳/۱۶	۷. همسویی هدف‌های درس با نظام ارزشی و اعتقادی جامعه
۰/۶۵۷	۰/۱۹۸	۳۵۸	۱	۱/۶۹۵	۲/۹۰	۳/۰۸	۸. قابل اندازه‌گیری و ارزیابی بودن اهداف
۰/۱۵۰	۲/۰۷۶	۳۵۸	۱	۱۸/۳۶۷	۲/۷۱	۳/۳۰	۹. جذاب و برانگیزاننده بودن اهداف
۰/۲۸۱	۱/۱۶۸	۳۵۸	۱	۶/۷۳۲	۲/۸۱	۳/۱۷	۱۰. صریح و روشن بودن اهداف
۰/۰۳۲	۴/۶۲۹	۳۵۸	۱	۴/۶۸۰	۲/۷۲	۳/۰۲	میانگین

بحث و نتیجه‌گیری

استادان باید فرصت‌های شغلی مرتبط با رشته را تعیین و متناسب با آن‌ها، دانش و مهارت لازم را به دانشجویان ارائه دهند، اهداف متناسب با علایق و نیازها موجب می‌شود دانشجویان با تغییرات نوظهور و متغیر جوامع همسو شده و قابلیت تطبیق لازم را داشته باشند. اهداف همچنین می‌بایست توانایی خلاقیت و نوآوری دانشجویان را هدف‌گیری نموده تا بتوانند مهارت‌های لازم را برای هر نوع واکنش مناسب در شرایط و موقعیت‌های مختلف بازار کار و جامعه داشته باشند. شناخت توانایی‌های دانشجویان، آگاهی دادن به آن‌ها و برانگیختن دانشجویان منجر به کسب دانش عمیق و غنی، توفیق‌طلبی، استقلال‌طلبی، تمایل به یادگیری بیشتر و کشف ایده‌های جدید و پویا شدن دانشجویان خواهد شد. اهدافی که انتخاب می‌شود باید دانشجویان را به سمت تغییر دانش آنان و تقویت مهارت‌های مورد نیازشان جهت‌گیری نماید؛ به طوری که پس از فارغ‌التحصیلی، دانشجویانی نوآور، خلاق، با ابتکار و تفکر مستقل به سمت بازار کار بروند. مهم‌ترین چالش حوزه اهداف، عدم تأمین نیازهای دانشجویان است. از آنجا که

یکی از اصلی‌ترین محورهای بازنگری علوم انسانی، توجه به رویکرد اسلامی در علوم انسانی است؛ در همین راستا، مقام معظم رهبری می‌فرمایند: «ما علوم انسانی‌مان بر مبادی و مبانی متعارض با مبانی قرآنی و اسلامی بنا شده است. علوم انسانی غرب مبتنی بر جهانی‌بینی دیگری است و غالباً مبتنی بر نگاه مادی است. خوب، این نگاه، نگاه غلطی است. این مبنا، مبنای غلطی است. این علوم انسانی را ما به صورت ترجمه‌ای، بدون اینکه هیچ‌گونه فکر تحقیقی اسلامی را اجازه بدهیم در آن راه پیدا کند، می‌آوریم توی دانشگاه‌های خودمان و در بخش‌های مختلف این‌ها را تعلیم می‌دهیم؛ در حالی که ریشه، پایه و اساس علوم انسانی را در قرآن باید پیدا کرد» (بیانات در دیدار جمعی از بانوان قرآن‌پژوه کشور، ۱۳۸۸/۷/۲۸).

اهداف باید با رشد و توانایی دانشجویان همخوانی و شکوفا دهنده استعداد‌های آنان باشد و توانایی‌های بالقوه آنان را به فعلیت برسانند و موجبات برانگیختن و جذب دانشجویان شود و انگیزه درونی آنان را شعله‌ور نماید. علاوه بر این، همخوانی اهداف با سایر عناصر برنامه درسی بسیار حائز اهمیت است. هنگامی که میزان همخوانی بیشتر باشد بیشترین اثرگذاری را بر دانشجویان خواهد داشت در غیر این صورت اهداف گنگ و مبهم هستند. استادان باید باور به اهمیت اهداف را در دانشجویان نهادینه کنند تا اهداف جذاب‌تر و ارزش‌آنها دوچندان شود. همچنین، استادان می‌توانند استدلال‌های منطقی و متقاعدکننده‌ای برای تعیین اهداف انتخاب شده جهت افزایش انگیزه دانشجویان گزارش دهند و از طریق اهداف، به توجه دانشجویان جهت دهند؛ موجب تلاش آنها به سمت اهداف شوند؛ پایداری آنها را تقویت نمایند و موجب تسهیل تحول راهبردها و فرایند یاددهی و یادگیری شوند. توجه به نیازها و انتظارات دانشجویان منجر به ایجاد مهارت در دانشجویان برای دستیابی به اهداف و شناسایی تحولات و مسائل آینده می‌شود و ورود به بازار کار و فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند. به طور کلی، برنامه درسی پویا، اهدافی را باید برای دانشجویان طراحی نماید که دانشجویان تجارب موفقیت‌آمیز و ارزشمندی را با توجه به علائق، امکانات و نیازهایش، کسب کنند. اهداف باید مبتنی بر ماهیت یادگیری، ماهیت جامعه، ماهیت یادگیرنده، ماهیت دانش، نظام اعتقادی و ارزشی جامعه، رشد، خلاقیت و پیشرفت دانشجویان تمرکز داشته باشد؛ بدین گونه که به توانایی‌های آنان برای حضور جدی در جامعه و بازار کار و توسعه مهارت‌های زندگی و مهارت‌های شغلی خود توجه نماید و به توسعه تفکر انتقادی، حل مسئله، توانایی استدلال کردن، کشف نوآوری‌ها و توسعه دانش، نگرش و مهارت دانشجویان کمک نماید. همچنین موقعیت لازم را برای

دریافت اظهارات و تفکرات مخالف فراهم نماید و مبتنی بر مهارت‌ها و نیازهای گوناگون و متنوع باشد. علاوه بر این، اثربخش بودن اهداف، به روز بودن، منسجم بودن، آینده‌نگری و کاربردی بودن اهداف در برنامه درسی دروس بسیار حائز اهمیت است. اگر اهداف دروس به درستی تحلیل و اولویت‌ها به روشنی تعیین و تصریح نشده باشند امکان حرکت و فعالیت صحیح و در نهایت تحقق اهداف دروس در دانشگاه نخواهد بود؛ چراکه بر اساس اهداف، سایر عناصر برنامه درسی تحقق و شکل می‌گیرند. از آنجا که هر روزه دانش و اطلاعات در حال منسوخ شدن و اطلاعات نو و جدید ظهور می‌کند لذا جهت اینکه برنامه‌های درسی دانشگاه همواره با تغییرات جدید همراه باشد پیشنهاد می‌شود اهداف به عنوان خشت اول و زیرین برنامه درسی هر ساله مورد بازنگری قرار گیرند. به عبارتی، دانشگاه یا دانشکده‌ها آئین‌نامه‌ای را تدوین نمایند که اهداف دروس را به صورت نامنظم مورد بررسی و مطابق دانش روز به روزرسانی نمایند. در غیر این صورت شاهد رو به زوال رفتن اهداف و سایر عناصر برنامه درسی خواهیم بود

منابع

- احمدی، آمنه، مهرمحمدی، محمود، ملکی، حسن، صادقی، علیرضا و مرتضی طاهری (۱۳۹۹). «تیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر اسناد تحولی»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷۳(۱)، ص ۱۰۴-۸۱.
- امینی، محمد، رحیمی، حمید و حمیدرضا خدابخش (۱۳۹۷). «ارزیابی مقایسه‌ای کیفیت عناصر برنامه درسی در رشته علوم تربیتی»، *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۵(۲)، ص ۱-۱۲.
- بابادی‌عکاشه، زهرا، نصر، احمدرضا، نیلی، محمدرضا و محمدصادق طباطبایی (۱۳۹۸). «تیین اهداف و فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مطلوب در برنامه درسی کارورزی رشته حقوق»، *تدریس پژوهی*، ۷(۱)، ص ۲۰۵-۱۸۴.
- حاجتمند، فرزانه، فتحی‌واجارگاه، کورش و علی‌اکبر خسرو بابایی (۱۳۹۳). «ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره دکترای اخلاق پزشکی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران از دیدگاه استادان و دانشجویان»، *فصلنامه اخلاق پزشکی*، ۲۷(۱)، ص ۱۵۳-۱۲۹.
- دانایی‌فرد، حسن، الوانی، سیدمهدی و عادل آذر (۱۳۹۸). *روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع*، تهران: اشراقی، صفار.
- کریمی، صدیقه و احمدرضا نصر اصفهانی (۱۳۹۱). «روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه»، *پژوهش*، ۷(۱)، ص ۹۴-۷۱.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۸). *نقادی و خبرگی آموزشی، مندرج در کتاب برنامه درسی: نظرگاه‌ها، چشم‌اندازها (مهرمحمدی و همکاران)*، مشهد: انتشارات قدی رضوی، به نشر.

لونتبرگ، فردریک و آلن ارنتساین (۱۹۹۶). *برنامه‌ریزی درسی: تحلیل و بهسازی تدریس*، ترجمه مرحوم مصطفی شریف، اصفهان: جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان.
 ملکی، حسن (۱۳۹۲). *مقدمت برنامه‌ریزی درسی*، تهران: سمت.
 موسوی، ستاره، نیلی، محمدرضا، نصر، احمدرضا و محمد مسعود (۱۳۹۴). «تبیین شاخص‌های نوآوری در هدف‌های برنامه‌های درسی رشته‌های هنری و بررسی میزان کاربست آن‌ها»، *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۱ (۱)، ص ۸۵-۱۲۰.
 نیک‌کار، محمد، حجت، عیسی و عباسعلی ایزدی (۱۳۹۲). «بررسی سازه هدف و کاربست آن در ایجاد انگیزش در نوآموز معماری»، *دوفصلنامه مطالعات معماری ایران*، ۳ (۱)، ص ۸۵-۱۰۷.
 یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۳). *مبانی و اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران: انتشارات یادواره کتاب.

- Abell, M. M., Debra K. B. & J. S. Thomas (2005). "Access to the general curriculum: A curriculum and instruction perspective for educators", *Intervention in School & Clinic*, 41 (2): pp. 82-86.
- Akker, J, V, D. (2003). "Curriculum perspectives: An Introduction", In J. van den Akker, U. Hameyer, & W. Kuiper (Eds.), *Curriculum landscapes and trends*, pp. 1-10, Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum Theory*, 4th ed., Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers.
- Berry, T. R. (2014). "Internationalization, internalization, and intersectionality of identity: A critical race feminist re-images curriculum", *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1).
- Betees.,S. (2004). "Follow-up study conducted in west texas state university graduates that opinions about the quality of the curriculum was discussed", *Handbook of the Undergraduate Curriculum*, Jossey-Bass Publisher.
- Cheng, Michael S. (2012). *A Competency Model for Culinary Graduates: Evaluation of the Research Chefs Association's Bachelor of Science in Culinary Core Competencies*, Graduate Theses and Dissertations, Iowa State University.
- Creswell, J., W. & V. L. Plano Clark (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, London: Sage Publication Inc.
- Creswell, W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 4th ed., Boston: Pearson publisher.
- Dehghani, M., Pakmehr, H. & H. Jafari Sani (2011). "Managerial of challenges curriculum implementation in higher education", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, No. 15, pp. 2003-2005.
- Dent, J., Harden, R. M. & D. Hunt (2017). *A Practical Guide for Medical Teachers*, Elsevier Health Sciences.
- Eisner, E.W. (1994). *Educational Imagination*, Macmillan Publishing Company.
- European Students' Union (2017). *Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe: Research Study*, Retrieved from Brussels, Belgium: European Students' Union.
- Fenstermacher, G. & J. Soltis (2004). *Approaches to Teaching*, New York: Teachers College Press.

- Gamson, D. A., Eckert, S. A. & J. Anderson (2019). "Standards, instructional objectives and curriculum design: A complex relationship", *Phi Delta Kappan*, 100(6): 8-12.
- Gillham, B. (2000). *The Research Interview*, London: Rautledge.
- Hartel, R. W. & E. A. Foegeding (2004). "Learning: objectives, competencies, or outcomes?", *Journal of Food Science Education*, 3(4): 69-70.
- Huang, Z. J. (1991). *Curriculum Design*, Taipei: Taiwan donghua publishing house in Chinese.
- Islam, A. (2019). "Improving educational quality through curriculum development: An empirical investigation using stakeholder feedback data", *Journal of Education*, 199(2): 69-82.
- Jordens, J. Z. & N. Zepke (2009). "A network approach to curriculum quality assessment", *Quality in Higher Education*, 15 (3): 279-289.
- Keinänen, M., Ursin, J. & K. Nissinen (2018). "How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments", *Studies in Educational Evaluation*, 58, pp. 30-36.
- Kirsten, N. (2019). "Improving literacy and content learning across the curriculum? How teachers relate literacy teaching to school subjects in cross-curricular professional development", *Education Inquiry*, 10(4): 368-384.
- Klein, M. F. (1985). *Curriculum Design. International Encyclopedia of Education: Curriculum Studies*, Volume II. Husen, T. and Postlethwaite (Eds.), Pergamon Press: Oxford England, pp. 1163-1170.
- Krejcie, R. V. & D. W. Morgan (1970). *Determining Sample Size for Research Activities*, Texas A. & M. University.
- Küçüktepe, C. & A. A. Uğurlu (2014). "Examination of Turkish curriculums of the republic period in terms of objectives", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, No. 152, pp. 1001-1006.
- Lattuca, L. & J. Stark (2009). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context*, San Francisco: Jossey Bass.
- Locke, E. A. & G. P. Latham (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Englewood cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*, Routledge.
- Scott, T. & P. Brysiewicz (2016). "African emergency nursing curriculum: Development of a curriculum model", *International Emergency Nursing*, No. 27, pp. 60-63.
- Sen, S., Umemoto, K., Koh, A. & V. Zambonelli (2017). "Diversity and social justice in planning education: A synthesis of topics, pedagogical approaches, and educational goals in planning syllabi", *Journal of Planning Education and Research*, 37(3): 347-358.
- Sharani, B. R. (2008). *Training Manual on Competency Based Learning Assessment*, Dhaka: AGAMI Printing & Publishing Co.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism*, Lawrence Erlbaum Associates Press.
- Warton, P. M. (2001). "The forgotten voices in homework: Views of students", *Educational Psychologist*, 36, pp. 155-165.
- Zeller, M. P., Sherbino, J., Whitman, L., Skeate, R. & D. M. Arnold (2016). "Design and implementation of a competency-based transfusion medicine training program in canada", *Transfusion Medicine Reviews*, 30(1): 30-36.