

## بررسی رابطه بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان

### Investigate the Relationship Between the Degree of Adaptation of Teachers' Curricula with the Quality of Learning Experiences and Academic Performance of Students

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۳/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۷/۷/۲۰، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۸/۸

Sanaz Zakeri, Hossein Momeni

ساناز ذاکری<sup>۱</sup>، حسین مومنی مهموئی<sup>۲</sup>

Mahmouei

**Abstract:** The present study aims to investigate the relationship between the degree of compliance of faculty curriculum with the quality of learning experiences and academic performance of students. This research is applied in terms of purpose, and in terms of data collection it is conducted within a descriptive correlation framework. The statistical population of this study includes 51 faculty members and 1200 graduate students of Islamic Azad University of Torbat-e-Heydarieh. Using the formula for determining the sample size of Krejcie and Morgan, 290 graduate students are selected through random sampling method and the whole faculty members through a census method. The instruments for data collection include a researcher-made syllabus adaptation questionnaire containing 14 items in 4 components with Likert Scale Response as well as Newman's Learning Experience Quality Questionnaire (1990) in 4 different domains for Iranian samples by Nayami (2010). And the GPAs of students in the past semester are used for the purpose of measuring academic performance. The reliability of the questionnaires is calculated through Cronbach's alpha coefficient and the results show 0.78 and 0.83 for each questionnaire, respectively. For data analysis, Pearson correlation coefficient and regression are obtained with SPSS 21 software. The results of this study indicate that there is a positive and significant relationship between the degree of adaptation of the curriculum of the faculty members and the quality of the learning experiences and academic performance of the students. Additionally, there is a positive and significant relationship between the quality of learning experiences and academic performance of students.

**Keywords:** adaptation, curriculum, quality, learning experiences, academic performance .

چکیده: هدف این تحقیق بررسی رابطه بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر جمع آوری داده ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق را ۵۱ عضو هیات علمی و ۱۲۰۰ دانشجو تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد اسلامی تربت حیدریه تشکیل می دهند که با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان، ۲۹۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی از طریق روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای و کل اعضای هیات علمی از طریق روش سرشماری به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های انطباق برنامه های درسی محقق ساخته که دارای ۱۴ گویه در ۴ مؤلفه با پاسخ گویی از نوع مقیاس لیکرت و پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری نیومن (۱۹۹۰) در ۴ حیطه مختلف که برای نمونه های ایرانی، توسط نامی (۲۰۱۰) هنجاریابی شده است و به منظور سنجش عملکرد تحصیلی نیز میانگین معدل کل دانشجویان در ترم های گذرانده شده قبلی مورد استفاده قرار گرفت. پایایی پرسشنامه ها از روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۳ گزارش شد. جهت تحلیل داده ها، از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون به کمک نرم افزار spss21 استفاده شد. نتایج نشان داد بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار می باشد.

**کلمات کلیدی:** انطباق برنامه های درسی، کیفیت تجارب یادگیری، عملکرد تحصیلی.

<sup>۱</sup> گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.

<sup>۲</sup> باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران. نویسنده مسئول

## مقدمه

آموزش عالی از مهمترین مراحل آموزش رسمی به شمار می آید که دارای وظایف و رسالت های متعددی در جهت رشد و پیشرفت نیروی انسانی جوامع است (عراقیه و همکاران، ۱۳۸۸). بالدرستون (۲۰۰۰) بر این اعتقاد است که آموزش عالی به عنوان اصلی ترین نهاد توسعه دهنده منابع انسانی، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن، نقش حساسی را بر عهده دارد (دوماس و هنجانس، ۲۰۱۰). لذا تحقق این وظایف و رسالت ها نیازمند ابزارهایی همچون برنامه درسی متناسب است. اهمیت برنامه درسی در آموزش عالی از این امر ناشی می شود که آن عاملی مهم در ارتقای کیفیت آموزش عالی به شمار می رود (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۱). از نیمه دوم قرن بیستم با توجه به تحولات سریع سیاسی، اقتصادی و اجتماعی ضرورت برخورداری از برنامه درسی منعطف و سازگار با تغییرات اجتماعی و فرهنگی و مشارکت بیشتر در تصمیم گیریهای آموزشی احساس شده است (ایزدی، ۱۳۸۵). و از حدود ۱۰۰ سال پیش، همواره این سوال در حوزه نظام آموزشی کشورها مطرح بوده است که تصمیمات مربوط به برنامه درسی در کجا و توسط چه کسی باید اتخاذ گردد (موسی پور، ۱۳۸۵). در برنامه ریزی درسی دانشگاهها توافق بر این است که اعضای هیأت علمی مهمترین عنصر در موفقیت برنامه درسی هستند و باید در تمام برنامه ریزی های درسی دانشگاه مشارکت نمایند (فتحی و اجارگاه و مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۷). با توجه به این نکته تایلر (۱۹۷۵) تأکید می کند که اعضای هیأت علمی می توانند در پیش بینی و تهیه فرصتهای یادگیری و سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی برنامه های درسی فعالیت داشته باشند، همچنین در اهمیت این مسأله لوپن (۱۹۸۷)، راتکلیف (۱۹۸۷) و ویسی (۱۹۶۵) می گویند اعضای هیأت علمی می توانند در طراحی و تدریس دوره ها و نیز سازماندهی و هدایت و کنترل یک دوره آموزشی اعم از هدف، روش و محتوا و ارزشیابی فعالیت داشته، مشارکت نمایند. (فتحی و اجارگاه و مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۷). بنابراین سال های زیادی است که ادعا می شود مشارکت اعضای هیأت علمی در تصمیم گیریها برنامه های آموزشی را بهبود خواهد بخشید (وایلز، ۱۹۸۵). لوننبرگ و ارنستین (۱۹۹۶) اشاره می کنند که کارآمدی برنامه درسی به عنوان مسأله افزایش یادگیری تنها با بسته برنامه درسی امکان پذیر نمی شود، بلکه مشارکت و همکاری مدرسان را نیز می طلبد (کرمی و همکاران، ۱۳۹۱). کشور ما نیز از سال ۱۳۷۹ اختیارات برنامه ریزی درسی را با اهداف انطباق هر چه بیشتر برنامه درسی با نیازهای جامعه، نهادینه کردن برنامه ریزی درسی در دانشگاهها، تناسب بیشتر برنامه درسی با نیازهای جامعه، نهادینه کردن برنامه ریزی درسی در دانشگاهها، تناسب بیشتر برنامه درسی با

<sup>1</sup> Dumas&Hanchans<sup>2</sup>Wiles

امکانات و توانایی های دانشگاه ها و روزآمد کردن برنامه ها با توجه به تحولات دانش بشری به دانشگاهها تفویض کرده است (آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاهها، ۱۳۷۹). با انطباق برنامه های درسی توسط اساتید و متناسب سازی برنامه های درسی قصدشده با شرایط یادگیرندگان، شرایط و امکانات دانشگاهها می توان کیفیت تجارب یادگیری را ارتقاء بخشید. کیفیت تجارب یادگیری را اولین بار نیومن (۱۹۹۰) مطرح نموده است. کیفیت تجارب یادگیری، به عنوان ادراک دانشجویان از درونداهای مستقیم و غیرمستقیم که از دانشکدهی خود دریافت می کنند، گفته می شود. از جمله مواردی که دانشجویان با آن ها مواجه هستند، می توان به محتوی آموزشی، منابع، انعطاف پذیری برنامه های درسی و کیفیت روابط اعضای هیات علمی اشاره کرد.

آستین (۱۹۸۴) سه رویکرد تربیتی و آموزشی را برای هدایت و راهنمایی دانشجویان و فراگیران دانشگاه مطرح کرده است. رویکرد اول به محتوای مطالب اشاره دارد. فرض اساسی این مدل این است، که یادگیری و رشد فراگیران، به محتوای صحیح مطالب آموزشی بستگی دارد. عناصر کلیدی این مدل (۱) کیفیت راهنمایی تحصیلی دانشجویان برای دستیابی به محتوا و مطالب آموزشی مناسب؛ (۲) کیفیت آموزش های ارایه شده به وسیلهی اساتید دانشگاه و (۳) میزان ارزشمندی برنامه های تحصیلی یا دروس در نظر گرفته شده برای دانشجویان است. دومین چارچوب مفهومی برای رشد فراگیران، مربوط به منابع موجود در دانشکدهها است (کامرون، ۱۹۸۱). به طبع اگر منابع کافی برای، اجرای برنامه های آموزشی وجود داشته باشد، رشد و تکامل دانشجویان فراهم می شود. از جمله منابع مورد نیاز دانشجویان در دانشگاه ها، کیفیت و کمیت کتاب ها و مقاله ها، خدمات پژوهش و تحقیق از طریق کامپیوتر و تعداد دانشجویان در کلاس است. رویکرد سوم، بر میزان انعطاف پذیری برنامه های آموزشی متناسب با نیازهای دانشجویان متمرکز است. رویکرد انعطاف پذیری برنامه های آموزشی با یافته های پژوهشی بسیاری از روانشناسان یادگیری و رشد منطبق است (چیکرینگ، ۱۹۸۱). این روش بر یادگیری خود جهت دهی و انتخابی، آموزش مبتنی بر قدرت یادگیری و مطالعهی مستقل تأکید دارد. سرمایه گذاری و توجه دانشکده ها به محتوا، منابع و انعطاف پذیری یادگیری، می تواند رشد و یادگیری دانشجویان را افزایش دهد. تحقیقات نشان دادند که ادراک و تجارب یادگیری در موقعیت های آموزشی، دارای پیامدهای متعددی؛ مانند استرس های روانشناختی و عواطف منفی (کاله و همکاران، ۱۹۹۹؛ کریستال و همکاران، ۱۹۹۴)، عزت نفس (هارتر، ۱۹۹۶؛ ماسی

<sup>1</sup> Neuman

<sup>2</sup> Astin

<sup>3</sup> Cameron

<sup>4</sup> Chickering

<sup>5</sup> Cole

و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) و شکایات بهداشتی (هارلمن و همکاران<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲) هستند. فرآگیرانی که موقعیت‌های آموزشی را دوست ندارند، به احتمال بیشتر مشکلات رفتاری درونی و بیرونی، مشکلات روان تنی و کیفیت زندگی پایین‌تری را تجربه می‌کنند (جسور<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱؛ کزن و همکاران<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰). علاوه بر آن، تحقیقات نشان می‌دهند که جو، حاکم بر دانشکده، رابطه‌ی منفی معناداری با بی‌انگیزگی تحصیلی دارد (دارلینگ-هاموند<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰). با انطباق برنامه‌های درسی با شرایط دانشجویان و دانشگاه می‌توان تا اندازه‌ای پیامدهای نامطلوب عدم تحقق اهداف برنامه درسی را کاهش داد و به نوعی کیفیت تجارب یادگیری (مرادی، ۱۳۹۷) و عملکرد تحصیلی دانشجویان را افزایش داد.

همچنین نظام آموزشی زمانی می‌تواند کارآمد و موفق باشد که عملکرد تحصیلی دانشجویان را در دوره‌های مختلف مورد توجه قرار دهد. عملکرد تحصیلی فرآیندی است که با سنجش و اندازه‌گیری، ارزشگذاری و قضاوت درباره پیشرفت یادگیرنده در یک دوره زمانی، مشخص می‌شود و از این منظر عملکرد به عنوان یک فرآیند راهبردی تلقی می‌شود که عامل حیاتی و تعیین کننده تحقق برنامه‌های جامعه است و چنانچه با دیدگاه فرآیندی و به طور مستمر انجام شود، موجب ارتقاء، اثربخشی و کارایی افراد می‌شود (کشاورز و همکاران، ۱۳۹۵). شناسایی عوامل تاثیرگذار بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان، رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی و توسعه و تکامل برنامه‌های آموزشی ایجاد میکند تا به وسیله آن بتوان بهترین نتایج ممکن را هم برای توسعه آموزشی مورد نظر و هم برای دانشجویان رقم زد. بیش از سه دهه از زمانی که محققان علاقه‌مند به امر تعلیم و تربیت در تلاش گسترده خود برای شناسایی عوامل مرتبط با عملکرد و پیشرفت تحصیلی، را معرفی کردند می‌گذرد (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۵). اگر چه عملکرد تحصیلی عموماً، با شاخص متوسط نمره کلاسی سنجیده می‌شود، اما در مجموع این عملکرد با فرآیندهایی نظیر انگیزش، جهت‌گیری اجتماعی، کنترل هیجانی مرتبط است که همه این عوامل ممکن است تنها به طور مرزی با توانایی شناختی رابطه داشته باشد، اما قویاً با شخصیت رابطه دارند (مارتین، مونتگومری و سافیان<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰).

---

<sup>1</sup> Crystal

<sup>2</sup> Harter

<sup>3</sup> Masi

<sup>4</sup> Hurrelmann

<sup>5</sup> Jessor

<sup>6</sup> Kasen

<sup>7</sup> Darling-Hammond

<sup>8</sup> Martin, Montgomery & Saphian

همچنین در ادامه باید گفت که مسأله موفقیت و عدم موفقیت در امر تحصیل از مهمترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدفیابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. درواقع عملکرد تحصیلی دانشجویان یکی از مهمترین و عینی‌ترین معیارها برای بررسی و ارزیابی کارایی و اثربخشی نظامهای آموزشی است و تمامی کوششها و تلاشهای این نظام درواقع جامه عمل پوشاندن بدین امر تلقی میشود (یاری، ۱۳۹۰). عملکرد تحصیلی به مقدار یادگیری فرد به صورتی که توسط آزمونهای مختلف درسی مانند ریاضی، امار، علوم و... سنجیده می شود، اشاره دارد (سیف، ۱۳۹۲). عملکرد تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشی در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و مدرس برای افزایش سطح انگیزش دانشجویان نسبت به یادگیری موضوعهای مختلف درسی، باید سعی کند تا کیفیت تجارب یادگیری را بهبود بخشد و کیفیت روش آموزش را افزایش دهد تا از این طریق دانشجویان به موفقیت دست یابند و نسبت به توانایی خود در یادگیری، اعتماد به نفس کسب کنند. بسیاری از برنامه های درسی قصدشده بواسطه ماهیت از قبل تعیین شده آنها در قالب فرصت های یادگیری نیازمند انطباق با شرایط یادگیرندگان و امکانات و تجهیزات و... می باشند تا بتوان تجارب یادگیری مناسبی را برای دانشجویان مهیا ساخت. انطباق برنامه های درسی با شرایط اجرا و تجربه کنندگان استاد را قادر می سازد تا تحقق اهداف برنامه درسی را بیش از پیش تضمین نماید و اثربخشی برنامه های درسی را افزایش داده و از بوجود آمدن شکاف بین برنامه های درسی و اختلال در روند یادگیری دانشجویان جلوگیری بعمل آورده و ارتقای عملکرد تحصیلی دانشجویان را موجب خواهد شد .

### پیشینه پژوهش

پژوهش های متعددی به نقش تاثیرگذار استاد(مدرس) بر برنامه های درسی پرداخته اند که در ادامه به برخی از متغیرهای مورد بررسی در این رابطه اشاره شده است:

کانتر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۳)، در پژوهش « صلاحیت حرفه‌ای معلمان :بر کیفیت آموزشی و پیشرفت دانش آموز اثر دارد» که به بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان ، دانش محتوا، اعتقادات حرفه‌ای مربوط به کار، انگیزه و مقررات پرداخته است نتیجه می‌گیرند اثرات مثبت دانش محتوای آموزشی معلمان، شور و شوق برای آموزش و مهارت‌های خود نظارتی بر کیفیت آموزشی، که به نوبه خود تحت تاثیر نتایج دانش آموزان قرار می‌گیرد) تاثیر دارد.

یافته های پژوهش جیتندرا و گریفین (۲۰۱۰)، با عنوان ارزیابی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضیات نشان داد که برنامه درسی قصد شده و اجرا

شده با هم انطباق ندارند و برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان علاوه بر تغییر شیوه های آموزشی باید به تغییر در کتب های درسی نیز پرداخته شود.

مرادی (۱۳۹۷) در پژوهش بررسی رابطه بین سواد اطلاعاتی و سواد برنامه درسی با انطباق برنامه های درسی و کیفیت تدریس اعضای هیات علمی نتیجه گرفت که بین سواد اطلاعاتی با سواد برنامه درسی و همچنین بین انطباق برنامه های درسی با کیفیت تدریس اعضای هیات علمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

فیاضی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین سواد فناوری و تمایل به یادگیری مادام العمر با کیفیت تدریس معلمان و تجارب یادگیری دانش آموزان مقطع متوسطه اول، نتیجه گرفت بین سواد فناوری و تمایل به یادگیری مادام العمر با کیفیت تدریس دبیران و تجارب یادگیری دانش آموزان رابطه معناداری وجود داشت.

سیاح (۱۳۹۷) در پژوهش بررسی رابطه بین رهبری معلم در اجرای برنامه درسی با کیفیت تدریس و تجارب یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی، نتیجه گرفت بین رهبری در اجرای برنامه درسی با کیفیت تدریس معلمان و تجارب یادگیری دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج تحقیق جعفری ثانی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش بررسی گرایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی به رویکردهای برنامه درسی، با توجه به یافته ها این گونه نشان می دهد که غالب دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته برنامه درسی، با شیوه های آموزش و برنامه های درسی سنتی در چالش بوده، بیشتر با خط مشی های تعلیم و تربیت جدید، هماهنگ و همسو هستند.

نتایج تحقیق کرمی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش ساختار تصمیم گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیات علمی و متخصصان برنامه درسی، نشان می دهد که استادان خواستار وضعیت نیمه متمرکز در تصمیم گیری های مربوط به مولفه های محتوا، هدف، ارزشیابی، زمان و فضا هستند. همچنین آنان وضعیت عدم تمرکز تصمیم گیری در چهار مولفه یادگیری، روشهای تدریس، گروه بندی، منابع و ابزار یادگیری را می طلبند. میانگین نمرات نظرات متخصصان برنامه درسی نشان می دهد که آنها خواهان وضعیت نیمه متمرکز در تصمیم گیری در مؤلفه هدف و محتوا، ارزشیابی و زمان و خواستار وضعیت عدم تمرکز در مولفه های فعالیت های یادگیری و روش تدریس، گروه بندی، منابع و ابزار و فضا می باشند.

غنچی و همکاران (۱۳۹۱) اظهار داشتند که متغیرهای سن، مرتبه علمی، سابقه تدریس رابطه مثبت و معنی داری با کیفیت تدریس اساتید دارد. دانشجویانی که تدریس با کیفیت را دریافت می کنند همیشه یادگیری عمیق تری دارند.

مومنی مهموثی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده» بیان می‌دارند که نوع نظام برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس اساتید (ویژگی‌های اجرا و مجری)، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه و انگیزه پیشرفت دانشجویان عواملی هستند که در اثربخشی و هماهنگی برنامه‌های درسی موثرند و بکارگیری صحیح آنها (متناسب با شرایط) اثربخشی برنامه درسی را به ارمغان می‌آورد و به کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده، اجرایی و برنامه درسی تجربه شده منجر می‌شوند.

با توجه به مباحث ذکر شده در این پژوهش محقق درصدد است تا به بررسی فرضیات زیر بپردازد.

- ۱- بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.
- ۲- بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.
- ۳- بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

### روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و از نظر جمع آوری داده ها، توصیفی و از نوع همبستگی است.

### جامعه آماری و شیوه نمونه گیری

جامعه آماری این تحقیق را ۵۱ عضو هیات علمی در تمامی رشته ها و ۱۲۰۰ دانشجو تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد اسلامی تربت حیدریه تشکیل می دهند که با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان، ۲۹۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و کل اعضای هیات علمی از طریق روش سرشماری به عنوان نمونه انتخاب شدند. در نمونه ۵۱ نفری اعضای هیئت علمی موردبررسی، ۹۶٪ افراد شرکت‌کننده در تحقیق مرد و ۴٪ زن بوده‌اند. ۳۰ نفر (۵۷ درصد) در رشته علوم انسانی، ۳ نفر (۸ درصد) در رشته علوم پایه و ۱۸ نفر (۳۵ درصد) در رشته مهندسی تدریس می کنند. ۳ نفر (۶ درصد) دارای سابقه کار کمتر از ۱۱ سال، ۱۷ نفر (۳۳ درصد) سابقه کار بین ۱۱ تا ۱۵ سال، ۱۹ نفر (۳۷ درصد) سابقه کار بین ۱۶ تا ۲۱ سال، ۷ نفر (۱۴ درصد) سابقه بین ۲۱ تا ۲۵ سال و ۵ نفر (۱۰ درصد) دارای سابقه کار بالای ۲۵ سال داشته اند. در نمونه ۲۹۰ نفری از دانشجویان مورد بررسی، ۴۷٪ افراد شرکت‌کننده در تحقیق مرد و ۵۳٪ زن بوده‌اند. ۱۶۹ نفر (۵۸ درصد) در رشته

علوم انسانی، ۱۵ نفر (۵ درصد) در رشته علوم پایه و ۱۰۶ نفر (۳۷ درصد) در رشته مهندسی تحصیل می کنند.

### ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته انطباق برنامه درسی اساتید، پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری و معدل دانشجویان به عنوان عملکرد تحصیلی جهت گردآوری اطلاعات استفاده شد. برای سنجش انطباق برنامه های درسی اساتید، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۴ سوال می باشد که ۴ مولفه به نام های مولفه ویژگی های دانشجویان (فراگیران)، ویژگی های محتوا، وسایل و امکانات آموزشی، شرایط استاد و تصمیمات اجرایی را در بر می گیرد. پاسخگویی به پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت ، و دارای پنج طیف خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد می باشد. و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد و روایی پرسشنامه با استفاده از روایی محتوایی با استفاده از نظرات متخصصان تعلیم و تربیت بررسی شد.

پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری را نیومن (۱۹۹۰) ساخته است و نعامی (۲۰۱۰) آن را برای نمونه های ایرانی هنجاریابی کرده است، چهار حیطه مختلف کیفیت تجارب یادگیری را تحت پوشش قرار می دهد. این چهار حیطه شامل: ۱- منابع، از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری. ۲- محتوا، از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده. ۳- انعطاف پذیری یادگیری، شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس و در نهایت، ۴- کیفیت روابط رسمی و غیررسمی اساتید و دانشجویان است. نیومن (۱۹۹۳) برای تعیین اعتبار ابعاد پرسشنامه، رابطه ی آن ها را با دلبستگی به تحصیل، خشنودی از تجارب دانشگاهی و نیز عملکرد تحصیلی دانشجویان محاسبه کرده است. نتایج نشان دادند که در طیف ۰/۳۵ تا ۰/۶۷ بین ابعاد پرسشنامه کیفیت یادگیری و متغیرهای ذکر شده، روابط معناداری وجود داشت. در پژوهش نعامی ۲۰۱۰ ضرایب همسانی درونی حیطه های چهارگانه با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ محاسبه شده است.

پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۳ محاسبه شد.

همچنین میانگین معدل کل دانشجویان در ترم های گذرانده شده قبلی ملاک عملکرد تحصیلی قرار گرفت.

### شیوه تحلیل داده ها

برای تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون، به کمک نرم افزار آماری spss۲۱ استفاده شد.

### یافته ها



نتایج نرمال بودن توزیع داده ها و همچنین همگونی واریانس ها در جدول ۱ و ۲ قید شده است.

جدول ۱- بررسی نرمال بودن متغیر های تحقیق به کمک آزمون K-S

نتیجه گیری	مقدار خطا	سطح معنی داری	متغیر
$H_0$ رد نمی شود	۰/۰۵	۰/۲۰۱	انطباق برنامه های درسی اساتید
$H_0$ رد نمی شود	۰/۰۵	۰/۶۷۱	کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان
$H_0$ رد نمی شود	۰/۰۵	۰/۴۵۳	عملکرد تحصیلی دانشجویان

چون مقدار سطح معنی داری تمامی متغیرها بزرگ تر از مقدار ۰/۰۵ می باشد، بنابراین فرض صفر پذیرفته می شود. پس نتیجه می گیریم تمامی متغیرهای تحقیق در سطح اطمینان ۹۵ درصد نرمال می باشد.

جدول ۲ نتایج آزمون برابری واریانس ها به کمک آزمون لوین

متغیر	آماره F	df1	df2	سطح معناداری
انطباق برنامه های درسی اساتید	۲/۶۸۱	۱	۴۹	۰/۷۸۱
کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان	۲/۱۲۱	۱	۲۵۸	۰/۶۱۱
عملکرد تحصیلی دانشجویان	۲/۵۴۱	۱	۲۵۸	۰/۸۹۸

جدول ۲ نتیجه آزمون لوین جهت سنجش برابری واریانس هاست که نشان از یکسانی واریانس ها دارد. شاخص آماری لوین به لحاظ آماری معنی دار نیست ( $P > 0/05$ ) که یکسانی واریانس های متغیر ها را در همه سطوح متغیرهای مستقل نشان می دهد. لازم به ذکر است زمانی یکسانی واریانس ها تایید می شود که معنی دار بیشتر از ۰/۰۵ باشد.  
 فرضیه اول: بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون همبستگی بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب

یادگیری دانشجویان

متغیر	کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان
میزان انطباق برنامه های درسی اساتید	ضریب همبستگی پیرسون
	سطح معناداری
	تعداد
	**P<0/05
	*P<0/01

جدول ۴: نتایج ضریب همبستگی پیرسون میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب

یادگیری دانشجویان

کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان	انطباق برنامه های درسی اساتید	منابع	محتوا	انعطاف پذیری یادگیری	کیفیت روابط استاد و دانشجو
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	0/342**	0/523**	0/453**	0/215**
سطح معناداری	سطح معناداری	0/007	0/000	0/000	0/000
تعداد	تعداد	290	290	290	290
ویژگی دانشجویان	ویژگی محتوا	0/432**	0/543**	0/323**	0/434**
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	0/000	0/001	0/003	0/000
سطح معناداری	سطح معناداری	290	290	290	290
تعداد	تعداد	0/535**	0/324**	0/564**	0/343**
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	0/001	0/000	0/000	0/000
سطح معناداری	سطح معناداری	290	290	290	290
تعداد	تعداد	0/532**	0/322**	0/434**	0/323**
ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	0/004	0/000	0/001	0/001
سطح معناداری	سطح معناداری	290	290	290	290
تعداد	تعداد	**P<0/01	**P<0/05	**P<0/05	**P<0/05

برای بررسی رابطه میان میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. که نتایج در جدول ۳ مشاهده می شود. همان طور که ملاحظه می گردد نتایج ضریب همبستگی نشان می دهد بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان ( $r=0/65, p<0/05$ ) رابطه معناداری

وجود دارد. با اطمینان ( $P < 0.05$ ) می توان فرض وجود رابطه بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان را پذیرفت. بدینسان می توان ادعا نمود که میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد.

همچنین با توجه به جدول (۴) مشاهده می شود که بین تمامی مولفه های انطباق برنامه های درسی اساتید با تمامی مولفه های کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معناداری وجود دارد. در ادامه به منظور آزمون فرضیه فوق از رگرسیون خطی ساده مدل همزمان استفاده شده است که در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۵: همبستگی و ضریب تعیین

میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای برآورد ضریب تعیین
۱	۰/۶۵	۰/۴۲	۰/۴۲	۴/۴۴۳

جدول ۶: میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F نسبت	سطح معناداری
رگرسیون	۴۵۵/۵۶۷	۱	۳۴۵/۷۸۵	۹/۷۵۹	۰/۰۰۰
باقیمانده	۸۷۵۴/۵۳۳	۲۸۹	۲۳/۸۷۶		
کل	۹۲۱۰/۱۰۰	۲۹۰			

جدول ۷: بررسی ضرایب استاندارد میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان

مدل	ضریب استاندارد نشده	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	آماره t	سطح معناداری
ثابت	۵۴/۲۴۲	۲/۶۴۳		۱۶/۳۴۵	۰/۰۰۰
انطباق برنامه های درسی اساتید	۲/۴۳۳	۰/۰۲۱	۰/۴۱	۲/۴۳۲	۰/۰۰۰

همان گونه که در جدول (۵) مشاهده می شود مقدار **R** یا ضریب همبستگی ۰/۶۵ می باشد و استفاده از آزمون **F** در جدول (۶) نشان داد که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار می باشد که

این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان می باشد. مقدار  $R^2$  یا ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر میزان انطباق برنامه های درسی اساتید برابر  $0/42$  می باشد. این مقدار بیانگر آن است که  $42\%$  درصد کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان مربوط به میزان انطباق برنامه های درسی اساتید می باشد و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر می باشد. هم چنین  $(\beta = 0/41)$  ضریب بتا برای این متغیر می باشد و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث  $0/41$  واحد تاثیر مثبت در کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان می گردد که سهم معناداری در پیش بینی متغیر وابسته دارد. در ادامه جدول همبستگی و شاخصهای ضریب تعیین مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان مورد بررسی قرار می گیرد.

جدول ۸: همبستگی و ضریب تعیین مولفه های انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای برآورد ضریب تعیین
۱	۰/۵۶	۰/۳۱	۰/۳۰	۵/۲۳۲

جدول ۹: جدول معناداری مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۴۱۲/۳۴۳	۳	۲۳۲/۵۴۳	۷/۵۴۳	۰/۰۰۱
باقیمانده	۶۴۴۳/۲۴۴۳	۲۸۷	۶۵۴/۲۵۳		
کل	۷۸۸۵/۴۸۷۳	۲۹۰			

جدول ۱۰: ضرایب استاندارد پیش بین مولفه های انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان

متغیرهای پیش بین	ضریب استاندارد نشده	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	t آماره	سطح معناداری
ثابت	۳۴/۲۳۴	۳/۵۴۳	-	۳/۲۲ ۱۱	۰/۰۰۳

ویژگی دانشجویان	۰/۵۴۳	۰/۲۱۱	۰/۵۱	۳/۲۳۲	۰/۰۰۱
ویژگی محتوا	۰/۴۱۳	۰/۳۳۳	۰/۴۲	۳/۳۴۳	۰/۰۰۰
وسایل و امکانات آموزشی	۰/۵۶۲	۰/۴۳۲	۰/۵۶	۳/۴۳۳	۰/۰۰۰
شرایط مدرس	۰/۴۸۷	۰/۳۲۳	۰/۴۶	۲/۳۲۱	۰/۰۰۰

همان گونه که ملاحظه می شود با توجه به جدول (۸) ضریب همبستگی بین مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان برابر ۰/۵۶ است. و هم چنین با مشاهده جدول (۱۰) مولفه وسایل و امکانات آموزشی با داشتن ضریب بتای ۰/۵۶ که مقدار  $t$  آن در سطح ۰/۰۰۰ معنادار می باشد، از بین مولفه های دیگر قدرت پیش بینی تری در مورد کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان دارد و بعد از آن مولفه ویژگی دانشجویان با ضریب بتای ۰/۵۱، شرایط مدرس با ضریب بتای ۰/۴۶ و ویژگی محتوا با ضریب بتای ۰/۴۲ که مقدار  $t$  آن نیز معنادار می باشد قدرت پیش بینی متغیر کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان را دارد.

فرضیه دوم: بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۱۱: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان

متغیر	عملکرد تحصیلی دانشجویان
انطباق برنامه های درسی اساتید	ضریب همبستگی پیرسون
	سطح معناداری
	تعداد

$P < 0.05$

$P < 0.01$

جدول ۱۲: نتایج ضریب همبستگی پیرسون مولفه های انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان

مولفه های انطباق پذیری برنامه های درسی اساتید	ویژگی دانشجویان	ویژگی محتوا	وسایل و امکانات آموزشی	شرایط مدرس
عملکرد شغلی				

۰/۴۴۰**	۰/۴۹۳**	۰/۴۵۴**	۰/۴۶۴**	ضریب همبستگی	عملکرد شغلی
۰/±۰۳	۰۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۲	سطح معناداری	
۲۹۰	۲۹۰	۲۹۰	۲۹۰	تعداد	

\*\* $P < 0/01$

\*\* $P < 0/5$

برای بررسی رابطه میان میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. که نتایج در جدول (۱۱) مشاهده می شود. همان طور که ملاحظه می گردد نتایج ضریب همبستگی نشان می دهد بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان ( $r=0/48, p < 0/05$ ) رابطه معناداری وجود دارد. که با اطمینان ( $p < 0/05$ ) می توان فرض وجود رابطه میان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان را پذیرفت. بدینسان می توان ادعا نمود که میان میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین با توجه به جدول (۱۲) مشاهده می شود که بین مولفه های انطباق برنامه های درسی اساتید و عملکرد تحصیلی دانشجویان در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معناداری وجود دارد. در ادامه به منظور آزمون فرضیه فوق از رگرسیون خطی ساده مدل همزمان استفاده شده است که در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۱۳: همبستگی و شاخص ضریب تعیین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای برآورد ضریب تعیین
۱	۰/۴۸	۰/۲۳	۰/۲۳	۵/۴۳۲

جدول ۱۴: معناداری میزان انطباق برنامه های درسی اساتید بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	Fنسبت	سطح معناداری
رگرسیون	۳۴۲/۴۳۲	۱	۳۲۳/۴۲۱	۹/۳۲۳	۰/۰۰۳
باقیمانده	۶۴۳۳/۵۴۵۴	۲۸۹	۱۸/۴۳۳		
کل	۶۷۷۶/۹۷۷۴	۲۹۰			

میزان انطباق برنامه های درسی اساتید بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

سطح معناداری	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد	ضریب استاندارد نشده	مدل
۰/۰۰۰	۱۱/۴۳۳	۵/۴۳۳	۶۳/۴۳۳	ثابت
۰/۰۰۰	۲/۳۴۳	۰/۴۰	۰/۰۳۲	میزان انطباق برنامه های درسی اساتید

همان گونه که در جدول (۱۳) مشاهده می شود مقدار  $R$  یا ضریب همبستگی  $0/48$  می باشد و استفاده از آزمون  $F$  در جدول (۱۴) نشان داد که این مقدار در سطح  $0/000$  معنادار می باشد که این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان می باشد. مقدار  $R^2$  یا ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر میزان انطباق برنامه های درسی اساتید برابر  $0/23$  می باشد. این مقدار بیانگر آن است که  $23$  درصد تغییرات عملکرد تحصیلی دانشجویان مربوط به میزان انطباق برنامه های درسی اساتید می باشد و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر می باشد. هم چنین  $(\beta = 0/40)$  ضریب بتا برای این متغیر می باشد و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث  $0/40$  واحد تاثیر مثبت در عملکرد تحصیلی دانشجویان می گردد. در ادامه جدول همبستگی و شاخصهای ضریب تعیین مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان مورد بررسی قرار می گیرد.

جدول ۱۶: همبستگی و ضریب تعیین مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین شده	خطای برآورد ضریب تعیین
۱	۰/۴۹	۰/۲۴	۵/۲۲۳

جدول ۱۷: معناداری مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F نسبت	سطح معناداری
رگرسیون	۴۵۴/۴۳۵	۳	۵۴۳/۳۵۵	۱۴/۵۷۵	۰/۰۰۱

باقیمانده	۶۳۲۲/۴۶۴	۲۸۷	۲۴/۶۵۳
کل	۶۷۷۶/۸۹۹	۲۹۰	

جدول ۱۸: جدول بررسی ضرایب استاندارد پیش بین مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

متغیرهای پیش بین	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	آماره t	سطح معناداری
ثابت	۲۳/۴۳۳	۳/۵۳۴	-	۹/۷۵۵	۰/۰۰۲
ویژگی دانشجویان	۰/۵۴۴	۰/۲۳۲	۰/۵۳	۳/۴۳۳	۰/۰۰۱
ویژگی محتوا	۰/۴۱۱	۰/۱۹۸	۰/۴۲	۲/۵۷۵	۰/۰۰۰
وسایل و امکانات آموزشی	۰/۵۶۳	۰/۰۵۶	۰/۵۷	۳/۵۳۵	۰/۰۰۰
شرایط مدرس	۰/۵۵۸	۰/۰۶۱	۰/۵۶	۴/۲۱۱	۰/۰۰۰

همان گونه که ملاحظه می شود با توجه به جدول (۱۶) ضریب همبستگی میزان انطباق برنامه های درسی اساتید بر عملکرد تحصیلی دانشجویان برابر ۰/۴۹ است. و هم چنین با مشاهده جدول (۱۸) مولفه وسایل و امکانات آموزشی با داشتن ضریب بتای ۰/۵۷ که مقدار t آن در سطح ۰/۰۰۰ معنادار می باشد، از بین مولفه های دیگر قدرت پیش بینی تری در مورد عملکرد تحصیلی دانشجویان را دارد و بعد از آن مولفه شرایط مدرس با ضریب بتای ۰/۵۶، و ویژگی دانشجویان با ضریب بتای ۰/۵۳ و در نهایت نیز مولفه ویژگی محتوا با ضریب بتای ۰/۴۲ دارای قدرت پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی دانشجویان را دارد. فرضیه سوم: بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۱۹: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان

متغیر	عملکرد تحصیلی دانشجویان
کیفیت تجارب یادگیری	ضریب همبستگی پیرسون
	سطح معناداری
	تعداد
	۰/۴۰**
	۰/۰۰۰
	۲۹۰

\*\*P&lt;۰/۰۵

\*\*P&lt;۰/۰۱



جدول ۲۰: نتایج ضریب همبستگی مولفه های کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان

کیفیت روابط استاد و دانشجو	انعطاف پذیری یادگیری		منابع محتوا	کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان	
	کیفیت روابط استاد و دانشجو	یادگیری		عملکرد تحصیلی دانشجویان	ضریب همبستگی
۰/۴۸۲**	۰/۴۴۸**	۰/۳۷۶**	۰/۴۳۲**	۰/۴۳۲**	۰/۴۳۲**
۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲
۲۹۰	۲۹۰	۲۹۰	۲۹۰	۲۹۰	۲۹۰

\*\*P<۰/۰۱

\*\*P<۰/۰۵

برای بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. که نتایج در جدول (۱۹) مشاهده می شود. همان طور که ملاحظه می گردد نتایج ضریب همبستگی نشان می دهد بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان ( $r=۰/۴۰, p<۰/۰۵$ ) رابطه معناداری وجود دارد. که با اطمینان ( $p<۰/۰۵$ ) می توان فرض وجود رابطه کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان را پذیرفت. بدینسان می توان ادعا نمود که میان کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین با توجه به جدول (۲۰) مشاهده می شود که بین مولفه های کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان در سطح اطمینان ۹۵ درصد رابطه معناداری وجود دارد. در ادامه به منظور آزمون فرضیه فوق از رگرسیون خطی ساده مدل همزمان استفاده شده است که در جداول زیر ارائه شده است.

جدول ۲۱: جدول همبستگی و شاخص ضریب تعیین کیفیت تجارب یادگیری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای برآورد ضریب تعیین
۱	۰/۴۰	۰/۱۶	۰/۱۵	۵/۴۳۳

جدول ۲۲: معناداری کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	Fنسبت	سطح معناداری
رگرسیون	۵۳۳/۵۴۴	۱	۷۲۴/۳۵۳	۸/۹۳۲	۰/۰۰۰
باقیمانده	۵۷۲۴/۹۸۷	۲۸۹	۴۳/۵۴۴		
کل	۶۲۵۸/۵۳۱	۲۹۰			

جدول ۲۳: بررسی ضرایب استاندارد پیش بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	ضریب استاندارد نشده	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	t آماره	سطح معناداری
ثابت	۲۱/۶۴۴	۲/۶۴۴		۱۲/۵۷۷	۰/۰۰۰
کیفیت تجارب یادگیری	۳/۷۶۶	۰/۰۱۱	۰/۳۹۸	۳/۵۴۴	۰/۰۰۰

همان گونه که در جدول (۲۱) مشاهده می شود مقدار  $R$  با ضریب همبستگی  $0/405$  می باشد و استفاده از آزمون  $F$  در جدول (۲۲) نشان داد که این مقدار در سطح  $0/000$  معنادار می باشد که این امر نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان می باشد. مقدار  $R^2$  یا ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر کیفیت تجارب یادگیری برابر  $0/15$  می باشد. این مقدار بیانگر آن است که  $15$  درصد تغییرات عملکرد تحصیلی دانشجویان مربوط به کیفیت تجارب یادگیری آنها می باشد و مابقی تغییرات ناشی از عوامل دیگر می باشد. هم چنین ضریب بتا برای این متغیر ( $\beta = 0/39$ ) می باشد و این بدان معناست که هر واحد تغییر در انحراف استاندارد این متغیر باعث  $0/39$  واحد تاثیر مثبت در عملکرد تحصیلی دانشجویان می گردد. در ادامه جدول همبستگی و شاخصهای ضریب تعیین مولفه های کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان مورد بررسی قرار می گیرد.

جدول ۲۴: همبستگی و ضریب تعیین مولفه های کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین شده	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای برآورد ضریب تعیین
۱	۰/۳۶	۰/۱۳	۰/۱۲	۵/۳۴۳

جدول ۲۵: معناداری مولفه های کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F نسیت	سطح معناداری
رگرسیون	۵۴۳/۲۴۵	۳	۳۶۴/۶۵۵	۹/۶۵۵	۰/۰۰۱
باقیمانده	۵۷۵۳/۴۶۶	۲۸۸	۱۴/۸۶۲		

جدول ۲۶: بررسی ضرایب استاندارد پیش بین مولفه های کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان

متغیرهای پیش بین	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	t آماره	سطح معناداری
ثابت	۱۸/۵۳۳	۳/۵۴۶	-	۸/۷۵۵	۰/۰۰۰
منابع	۰/۳۵۶	۰/۵۲۳	۰/۳۴۴	۳/۶۶۴	۰/۰۰۰
محتوا	۰/۴۳۲	۰/۰۷۵	۰/۴۲۳	۵/۶۰۲	۰/۰۰۲
انعطاف پذیری یادگیری	۰/۴۹۲	۰/۲۳۲	۰/۴۵۳	۲/۵۲۳	۰/۰۰۰
کیفیت روابط استاد-دانشجو	۰/۵۰۹	-/۰۹۲۳	۰/۵۰۵	۴/۳۲۳	۰/۰۰۰

همان گونه که ملاحظه می شود با توجه به جدول (۲۴) ضریب همبستگی بین مولفه کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان ۰/۳۶ است. و هم چنین با مشاهده جدول (۲۵) با مولفه کیفیت روابط استاد و دانشجو با داشتن ضریب استاندارد ۰/۵۰ که مقدار t آن در سطح ۰/۰۰۰ معنادار می باشد، از بین مولفه های دیگر قدرت پیش بینی تری در مورد عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد و بعد از آن مولفه انعطاف پذیری یادگیری با ضریب استاندارد ۰/۴۵، مولفه محتوا با ضریب استاندارد ۰/۴۲ و در نهایت مولفه منابع با ضریب استاندارد ۰/۳۴، قدرت پیش بینی متغیر عملکرد تحصیلی دانشجویان را دارد.

### نتیجه گیری

**فرضیه اول:** بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد از این رو می توان ادعا نمود که هرچه میزان انطباق برنامه های درسی اساتید بیشتر شود، میزان کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان نیز تحت الشعاع قرار گرفته و افزایش می یابد. مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید نیز ۳۲ درصد از واریانس متغیر کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان را تبیین می کنند؛ بطوری که مولفه وسایل و امکانات آموزشی با ضریب استاندارد

(بتای) ۰/۵۶ تاثیر بیشتری نسبت به سایر مولفه ها بر کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان داشته است.

برنامه های درسی قصد شده در قالب سرفصل ها توسط وزارت علوم تحقیقات و فناوری معرفی و به کلیه دانشگاهها و مراکز آموزش عالی ابلاغ می شود. بسیاری از این برنامه ها با توجه به شرایط یادگیرندگان (دانشجویان) و امکانات و تجهیزات نیازمند انطباق با شرایط توسط اساتید و مدرسان می باشد تا بتوانند در فرصت یادگیری پیش بینی شده، تجربه یادگیری ارزنده ای را برای دانشجویان فراهم نمایند. انطباق برنامه های درسی قصد شده توسط اساتید در دانشگاه ها در راستای ارتقای فرصت یادگیری مطلوب و رشد تجارب یادگیری کارآمد اثربخشی برنامه های درسی را بیش از پیش افزایش می دهد و تحقق اهداف برنامه های درسی و کاهش اتلاف هزینه ها را موجب خواهد شد.

برخی از تحقیقات مرتبط که تا حدودی به انطباق برنامه های درسی اشاره داشته و با یافته این فرضیه همسوست، شامل موارد زیر می شود:

نتایج تحقیق مرادی (۱۳۹۷) در حیطه آموزش عالی، فیاضی (۱۳۹۷) و سیاح (۱۳۹۷) در آموزش عمومی به رابطه مثبت و معنادار انطباق برنامه های درسی توسط مدرسان با کیفیت تجارب یادگیری یادگیرندگان اشاره داشته اند. پژوهشهای دیگری همچون فتیحی و اجارگاه (۱۳۷۸)، مومنی مهموئی، کرمی و مشهدی (۱۳۸۹) نیز به مشارکت معلم در انطباق برنامه های درسی جهت فراهم ساختن تجارب یادگیری ارزنده برای دانشجویان اشاره نمودند.

**فرضیه دوم:** بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد بین میزان انطباق برنامه های درسی اساتید با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از این رو می توان ادعا نمود که هرچه میزان انطباق برنامه درسی اساتید بیشتر شود، عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز تحت الشعاع قرار گرفته و افزایش می یابد. مولفه های میزان انطباق برنامه های درسی اساتید نیز ۲۵ درصد از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین می کنند؛ بطوری که مولفه وسایل و امکانات آموزشی با ضریب بتای ۰/۵۷ تاثیر بیشتری نسبت به سایر مولفه ها بر عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته است. مولفه شرایط مدرس نیز با ضریب بتای ۰/۵۶، مولفه ویژگی دانشجویان با ضریب بتای ۰/۵۳ و ویژگی محتوا با ضریب بتای ۰/۴۲، سایر مولفه های تاثیر گذار بر عملکرد تحصیلی دانشجویان می باشند.

در برنامه ریزی درسی دانشگاهها توافق بر این است که اعضای هیأت علمی مهمترین عنصر در موفقیت برنامه درسی هستند و باید در تصمیم گیری های برنامه های درسی دانشگاه مشارکت نمایند. کرمی و همکاران (۱۳۹۱) تاکید دارند که استادان خواستار وضعیت نیمه متمرکز در تصمیم گیری های مربوط به مولفه های محتوا، هدف، ارزشیابی، زمان و فضا هستند. همچنین آنان وضعیت عدم تمرکز تصمیم گیری در چهار مولفه یادگیری، روشهای تدریس، گروه بندی، منابع و ابزار یادگیری را می طلبند.

با توجه به این نکته تایلر (۱۹۷۵) تأکید می کند که اعضای هیأت علمی می توانند در پیش بینی و تهیه فرصتهای یادگیری و سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی برنامه های درسی فعالیت داشته باشند، همچنین در اهمیت این مسأله لوین (۱۹۸۷)، راتکلیف (۱۹۸۷) و ویسی (۱۹۶۵) می گویند اعضای هیأت علمی می توانند در طراحی و تدریس دوره ها و نیز سازماندهی و هدایت و کنترل یک دوره آموزشی اعم از هدف، روش و محتوا و ارزشیابی فعالیت داشته، مشارکت نمایند (فتیحی و اجارگاه و مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۷). کشور ما نیز از سال ۱۳۷۹ اختیارات برنامه ریزی درسی را با اهداف انطباق هر چه بیشتر برنامه درسی با نیازهای جامعه، نهادینه کردن برنامه ریزی درسی در دانشگاهها، تناسب بیشتر برنامه درسی با نیازهای جامعه، نهادینه کردن برنامه ریزی درسی در دانشگاهها، تناسب بیشتر برنامه درسی با امکانات و توانایی های دانشگاهها و روزآمد کردن برنامه ها با توجه به تحولات دانش بشری به دانشگاهها تفویض کرده است (آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاهها، ۱۳۷۹). طبق نتایج تحقیق حاضر که انطباق برنامه های درسی اساتید بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تاثیر مثبت و معنی داری دارد، اساتید دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه می توانند با انطباق برنامه های درسی با شرایط و امکانات دانشگاه و دانشجویان، سهم بسزایی در افزایش هر چه بیشتر عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته باشند.

**فرضیه سوم:** بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج نشان داد که بین کیفیت تجارب یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از این رو می توان ادعا نمود که هرچقدر کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان بهتر شود میزان عملکرد تحصیلی آنان افزایش می یابد. مولفه های کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان نیز ۱۳ درصد از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین می کنند؛ بطوری که مولفه کیفیت روابط استاد با دانشجو با ضریب بتای ۰/۵۰ بیشترین تاثیر را بر عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته است. سایر مولفه های کیفیت تجارب یادگیری که عبارتند

از: انعطاف پذیری یادگیری، محتوا و منابع نیز با ضریب بتای ۰/۴۵، ۰/۴۲ و ۰/۳۴ تاثیر مثبت و معناداری در عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته اند

در دوره تحصیلات تکمیلی به دلیل تعداد اندک دانشجویان فرصت بیشتری جهت ارتباط موثر بین اساتید با دانشجویان فراهم می شود که تا اندازه ای کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان و همچنین عملکرد تحصیلی آنها را تحت تاثیر قرار می دهد. عملکرد تحصیلی دانشجویان متأثر از عوامل متعددی است و از شاخص های مهم ارتقاء و طبقه بندی سیستم های آموزشی محسوب می شود. دانشگاهها همواره با تدابیری چون فراهم نمودن امکانات و تجهیزات، اصلاح و بازنگری برنامه های درسی، جذب و تشویق اعضای هیات علمی مجرب و.. درصدد ارتقای کیفیت تجارب یادگیری و رفع مشکلات و چالشهای عملکرد تحصیلی دانشجویان می باشند.

در ذیل به برخی از پژوهشها که تا حدودی با این یافته از تحقیق مرتبط است، پرداخته می شود. در تحقیقی که توسط نعمی (۱۳۹۰) به بررسی رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و بی انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد پرداخت، نشان داد که روابط منفی معناداری بین حیطه های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف پذیری یادگیری و رابطه ی استاد - دانشجو) با ابعاد بی انگیزگی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی های تکالیف تحصیلی) وجود دارد. در تحقیق دیگری حیاتی و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان پرداختند. آنها نشان دادند که بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود داشت.

با توجه به نتایج حاصل از فرضیه های تحقیق، پیشنهاد های زیر مطرح می شود

- با توجه به فرضیه اول پیشنهاد می شود بمنظور ارتقای کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان، دانشگاهها با برگزاری جلسات و یا از طریق منتورینگ از تجارب ارزنده اعضای هیات علمی مجرب به منظور آگاهی بخشی در جهت اجرای صحیح برنامه های درسی اعضای هیات علمی و مدرسان بدو خدمت و انطباق برنامه توسط آن ها با شرایط خاص، در این زمینه بیش از پیش استفاده نمایند.
- با توجه به فرضیه دوم پژوهش، با توجه به اثرگذاری بیشتر روابط استاد و دانشجو بر عملکرد تحصیلی دانشجویان به مدیران دانشگاه پیشنهاد می شود که به منظور ارتقا و بالابردن سطح کیفی روابط استاد و دانشجو، کارگاههای آموزشی ارتباط موثر، برای دانشجویان و اساتید برگزار شود.

- با توجه به فرضیه های پژوهش، به دانشگاهها و موسسات آموزش عالی پیشنهاد می شود با توجه به بخشنامه تفویض اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاهها، با تدابیری اعضای هیات علمی را برای انطباق برنامه های درسی با شرایط دانشجویان و امکانات و... ترغیب نموده و با بسترسازی های لازم ساز و کار زمینه های حضور و مشارکت آنها را در تصمیم گیری های آموزشی در جهت اصلاح برنامه های درسی بمنظور افزایش اثربخشی برنامه های درسی فراهم نمایند.
- با توجه به فرضیه سوم پژوهش، در راستای بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، پیشنهاد می شود تجارب یادگیری که برای دانشجویان توسط اساتید آماده می شوند هر چه بیشتر از نظر کیفی توسط اعضای هیات علمی مجرب مورد ارزیابی قرار گیرد.

#### منابع:

حیاتی، داوود؛ عگبیهی، عبدالحسین؛ حسینی آهنگری، عابدین و عزیزی ابرقویی، محسن (۱۳۹۱). بررسی رابطه ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دو فصلنامه ی مرکز مطالعات و توسعه ی آموزش علوم پزشکی، ۴، ۱۸-۲۹.

سیاح، نعیمه (۱۳۹۷). رابطه بین رهبری معلم در اجرای برنامه درسی با کیفیت تدریس و تجارب یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی. پایان نامه چاپ نشده رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: دوران.

عراقبه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۸). تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چند فرهنگی، مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، ۵، ۱۴۹-۱۶۶.

فتحی واجارگاه، کورش، مؤمنی مهمویی، حسین (۱۳۸۷). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه درسی دانشگاهی. مجله آموزش عالی، ۱، ۱۵۴-۱۳۱.

فیاضی، مریم (۱۳۹۷). رابطه بین سواد فناوری و تمایل به یادگیری مادام العمر با کیفیت تدریس معلمان و تجارب یادگیری دانش آموزان متوسطه اول. پایان نامه چاپ نشده رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه

قدم پور، عزت اله؛ فرهادی، علی و نقی بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸، ۶۰-۷۰.

غنچی، مستانه؛ حسینی، سید محمود؛ حجازی، یوسف، (۱۳۹۱)، شناسایی و رتبه بندی مؤلفه های تبیین کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیس های کشاورزی دانشگاه تهران، مجله پژوهش های ترویج و آموزش کشاورزی، ۵، ۳، ۴۰-۳۱.

کریمی، مرتضی؛ بهمن آبادی، سمیه و اسماعیلی، آرزو (۱۳۹۱). ساختار تصمیم گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۷، ۹۲-۱۰۵.

کشاورز، محسن. رحیمی، محسن و اسماعیلی، زهره. (۱۳۹۲). بررسی میزان تأثیر یادگیری الکترونیکی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان"، فصلنامه علمی دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه، دوره اول، شماره ۲، ۲۱-۱۳.

گویا، زهرا؛ فدکساز خسروشاهی، لیلیا (۱۳۸۵). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران . مجموعه مقالات همایش فرایند تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی، ۴۸۹-۵۰۳.

مرادی، نعمت الله (۱۳۹۷). رابطه بین سواد اطلاعاتی و سواد برنامه درسی با انطباق برنامه های درسی و کیفیت تدریس اعضای هیات علمی. پایان نامه چاپ نشده رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت حیدریه

موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۵). مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی، انجمن مطالعات برنامه درسی، کرمان،

مومنی مهموئی، حسین؛ کریمی، مرتضی، و مشهدی، علی (۱۳۸۹) بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و تجربه شده. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی، ۲، ۹۰-۱۱۰.

مهرمحمدی، محمد (۱۳۸۷). تحلیلی بر کاهش تمرکز در برنامه درسی در آموزش عالی: ضرورتها و فرصتها، مجله آموزش عالی، ۳، ۱۸-۱.

نعامی، عبدالزهرا (۱۳۹۰). رابطه ی بین کیفیت تجارب یادگیری و بی انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله هی مطالعات آموزش و یادگیری، ۱، ۱۱۱-۱۲۸.



نوروززاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه ها در بازنگری برنامه های درسی مصوب شورای عالی برنامه ریزی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی درسی و بازنگری برنامه درسی، ۴۲، ۹۳-۷۱.

وزیری، مزده (۱۳۸۷). نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران، ویژگی ها و جهت گیریها. رساله های دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

یاری، علی محمد. (۱۳۹۰). بررسی روند تأثیر همانندی شیوه های فرزند پروری و روابط بین فردی از طریق ایجاد رضایت در زندگی والدین بر عملکرد تحصیلی فرزندان و دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره شغلی.

Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 297-308

Cameron. K. S. (1981). Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities. *Academy of Management Journal*, 25: 25- 47.

Chickering, A. W. (1981). *The modern American College*. San Francisco: Jossey Bass.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy Analysis Archives*, 8: 1-40.

Dehghani, M., Pakmehr, H., Jafari Sani, H. (2011). Managerial of Challenges Curriculum Implementation in Higher Education . *Procedia Social and Behavioral Sciences* (15), 2003-2005

Dumas. A, Hanchans. S (2010). How does job-traning increase firm performance? The case of morocco. *International journal of manpower*, 31(5): 585-602

Everston, C.M. & Randolph.C.H. (1999). Perspectives on classroom management in learning- centered classroom. In: H.C. Waxman & H.J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research*. Berkley, CA: McCutchan..

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.

Gvirtz, S., & Beech, J. (2004). From the intended to the implemented curriculum in Argentina: Regulation and practice. *Prospects*, 34(3), 371-382.

Hanson, E. Mark (1998). Strategies of educational decentralization : Key questions and core issues. *Journal of Educational Administration*, 20-36.

Jessor, R. (1991). Risk behaviour in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12: 597-605.

Kunter, Mareike, Klusmann, Uta, Baumert, Jürgen, Richter, Dirk, Voss, Thamar, Hachfeld, Axinja, (2013), 'Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development', *Journal of Educational Psychology*, 105, 3, 805-820.

Martin, J.H., Montgomery, R.L., & Saphian, D. (2010). Personality, achievement test scores, and high school percentile as predictors of academic performance across four years of coursework. *Journal of Research in Personality*, 40, 424-431

Neuman, Y. (1990). Quality of learning experience and students college outcomes. *International Journal of Educational Management*, 7: 1- 16.

Siti Rafiah Abd Hamid, Sharifah Sariah Syed Hassan, Nik Ahmad Hisham Ismail, (2012), Teaching Quality and Performance Among Experienced Teachers in Malaysia, *Australian Journal of Teacher Education* Vol 37, 11, 85.

Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1999). Toward a knowledge base for school learning. In: H.C. Waxmzn & H.J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research*. Berkley, CA: McCutchan