

دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان درباره برنامه‌های درسی رشته‌های کشاورزی

سید یوسف حجازی^۱، مسعود رضایی^۲

۱- استاد گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران

۲- استادیار گروه کشاورزی بنیاد دانشنامه نگاری ایران

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان درباره برنامه‌های درسی رشته‌های کشاورزی انجام شده است. جامعه آماری تحقیق را دانشجویان دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس و زابل و دانش‌آموختگان دانشگاه‌های تهران و تربیت مدرس تشکیل می‌دادند که به ترتیب ۳۹۴ دانشجو (از بین ۱۲۰۰ دانشجو) با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب و ۷۶ دانش‌آموخته (از بین ۱۰۰ دانش‌آموخته) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده گزینش شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. در این تحقیق از الگوی سیپ به عنوان الگوی ارزشیابی و از پرسشنامه به عنوان ابزار پژوهش استفاده شد و دیدگاه دانشجویان درباره چهار ملاک هدف، محتوا، روش و ارزشیابی و دیدگاه دانش‌آموختگان درباره ملاک‌های هدف، محتوا و رضایت از رشته و نقاط قوت و ضعف، تهدیدها و فرصت‌های رشته‌های کشاورزی از دیدگاه هر دو گروه مورد بررسی قرار گرفتند. روایی محتوایی ابزار تحقیق با استفاده از نظرسنجی از متخصصان و قابلیت اعتماد آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ($\alpha=0.87-0.90$) مورد تأیید قرار گرفت. نتیجه‌ی تحقیق نشان داد که دانشجویان وضعیت چهار ملاک هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را به نسبت مطلوب و دانش‌آموختگان وضعیت ملاک‌های هدف، محتوا و رضایت از رشته را به نسبت مطلوب ارزیابی کردند. براساس تحلیل SWOT، پاسخگویان پذیرش چندین برابری دختران نسبت به پسران، کمبود واحدهای عملی و پایین بودن مهارت‌های عملی دانشجویان، تکراری بودن درس‌ها، نبود ارتباط بین بخش‌های نظری و عملی درس‌ها و کمبود امکانات برای برگزاری واحدهای عملی را به عنوان مهم‌ترین نقاط ضعف رشته‌های کشاورزی ذکر کرده‌اند.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی آموزشی، برنامه درسی، دانش‌آموخته‌ی کشاورزی، دانشجوی کشاورزی.

نویسنده‌ی مسئول: مسعود رضایی

رایانامه: mrezaei398@gmail.com

دریافت: ۹۴/۰۲/۳۰؛ پذیرش: ۹۴/۵/۱۹

نشده‌ای است که افراد به عنوان دانشجو در آن شرکت می‌کنند (کواج، بی‌تا).

- برنامه درسی چیزی است که قصد داریم دانشجویان تجربه کنند (ویلز، ۲۰۰۹، ص ۳).

- برنامه درسی مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و فعالیت‌های خاص برای دانشجویان یا فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای تقویت تدریس استادان و یادگیری دانشجویان و یا تدریس و یادگیری در سطح ملی که به عنوان برنامه درسی ملی نامیده می‌شود یا برنامه درسی در سطح مدرسه یا برنامه درسی در یک موضوع است (هوس‌بیگی، کرامتی و احمدی، ۲۰۰۱). برای بیشتر مولفان و متخصصان، برنامه درسی چرایی، چگونگی، زمان، مکان، محتوا و فردی که می‌تواند تدریس کند، را مشخص می‌سازد (تسیوی، ۵، ۲۰۰۹).

لاتوکا و استارک (۲۰۰۹، صص ۴ و ۵) برنامه درسی را در قالب نقشه علمی تعریف کرده‌اند. این نقشه کل برنامه کار برای اقدام از جمله هدف‌ها، فعالیت‌ها و شیوه‌های سنجش موفقیت را دربرمی‌گیرد. نقشه‌ی علمی بر فرایند برنامه‌ریزی سنجیده دلالت دارد که بر ملاحظه‌های مهم آموزشی توجه داشته و ممکن است بر پایه رشته تحصیلی، استادان، دانشجویان، هدف‌های سازمانی و غیره متفاوت باشد. نقشه‌ی علمی باید دست‌کم تصمیم‌هایی درباره مولفه‌های زیر داشته باشد: (۱) هدف: دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که به دست می‌آید؛ (۲) محتوا: مطلبی که برای انتقال دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های خاص گزینش می‌شود؛ (۳) توالی: چیدمان مطالب و تجربه‌ها که باید به پیامدهای خاص برای یادگیرندگان منجر شود؛ (۴) یادگیرندگان: نقشه علمی چگونه گروه‌های خاص یادگیرندگان را شامل خواهد شد؛ (۵) فرایند تدریس: فعالیت‌های آموزشی که از طریق آنها یادگیری تامین می‌شود؛ (۶) منابع تدریس: مواد و محیطی که در فرایند یادگیری استفاده می‌شود؛ (۷) ارزشیابی: راهبردهای مورد استفاده برای تعیین اینکه آیا تصمیم‌هایی که درباره مولفه‌های نقشه علمی گرفته شده‌اند، بهینه هستند و (۸) تعدیل: تقویت برنامه بر پایه ارزشیابی و تجربه‌ها. برنامه درسی ممکن است در سطوح گوناگون کلان (نظام، جامعه، کشور، استان)، میانی (موسسه، مدرسه) و خرد

مقدمه

ارزشیابی به معنای طراحی و انجام بررسی برای کمک به مخاطبان به منظور ارزیابی شایستگی و ارزش یک شیء، کالا و غیره است (استافیل‌بیم، ۲۰۰۰). ارزشیابی آموزشی در امتحان و ارزیابی دانشجویان در کلاس درس ریشه دارد. هر چند این فعالیت هنوز هم مهم است، اما امروزه فعالیت ارزشیابی به کل نظام آموزشی گسترش یافته و همه سطوح، از افراد تا کلاس درس، برنامه‌ها، سازمان‌ها، رشته‌ها و سطوح ملی و نیز بین‌المللی را دربرمی‌گیرد (هانسن، ۲۰۰۹). ارزشیابی برنامه، فرایند بررسی نظام‌مند کیفیت برنامه درسی در یک قلمرو محتوایی خاص و تعیین چگونگی بهبود کیفیت آن برنامه است که با هدف‌های گوناگونی مانند ضرورت تعیین اولویت‌ها، مشخص کردن روش‌های مناسب برای طراحی و اجرای برنامه، نظارت بر برنامه و تعدیل آن در خلال اجرا، مشخص کردن اینکه آیا برنامه به پیامدهای مطلوب دست می‌یابد و اصلاح یا پایان برنامه‌های موجود انجام می‌شود (نیکلاس و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۷۹).

برنامه درسی اصطلاحی است که نمی‌توان تعریف واحدی برای آن ارائه کرد و این واژه برای افراد مختلف معانی متفاوتی دارد. از نظر سنتی برنامه درسی بر هدف‌ها و محتوای یادگیری توجه داشته (مک‌کنی، نیون و ون دن اکر، ۲۰۰۶) و هدف‌های آموزشی یا پیامدهای یادگیری، مولفه مهم هر برنامه درسی هستند. برنامه درسی در ادبیات آموزشی به صورت‌های مختلف تعریف شده است: - برنامه درسی همه تجربه‌هایی است که یادگیرندگان تحت هدایت موسسه به دست می‌آورند؛

- برنامه درسی مجموعه‌ای ساختارمند از پیامدهای قصدشده یادگیری است (کواج، بی‌تا).

- برنامه درسی به عنوان طرحی برای یادگیری است (بیاکو و همکاران، ۲۰۱۰).

- برنامه درسی به تجربه‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده اشاره دارد که موسسه‌های آموزشی می‌خواهند آن را برای یادگیرندگان خود فراهم کنند (یویز و جویلی، ۲۰۰۵، ص ۱). - برنامه درسی به عنوان کل تجربه است. در این دیدگاه برنامه درسی تنها محتوایی که گزینش و تدریس می‌شود نیست، بلکه فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و برنامه‌ریزی

تصمیم‌گیری درباره آینده برنامه را فراهم می‌کند (حسین و همکاران، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر، ارزشیابی برنامه درسی فعالیت نظام‌داری است که در آن ملاک‌هایی برای ارزش‌گذاری درباره ابعاد مختلف برنامه درسی فراهم می‌شود، اطلاعاتی درباره برنامه درسی به دست می‌آید و از طریق به محک زدن واقعیت‌ها یا معیارهای شناسایی شده، درباره ارزش و اهمیت و سودمندی برنامه درسی داوری می‌شود (موسی‌پور، ۱۳۹۱، ۳۹۳).

در دیدگاهی دیگر، ارزشیابی برنامه درسی فرایند گردآوری و تحلیل اطلاعات از چندین منبع به منظور بهبود یادگیری دانشجویان به گونه‌ای پایدار است (وولف و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۳). چهار مرحله اساسی در برنامه‌ریزی برنامه درسی وجود دارد که عبارت‌اند از: آرمان‌ها و هدف‌های برنامه درسی، محتوا، سازماندهی تجربه‌های یادگیری (روش‌های تدریس) و ارزشیابی برنامه درسی (یونگ و همکاران، ۲۰۱۲). ارزشیابی برنامه درسی از طریق بازخورد، اطلاعات سودمندی را برای هر یک از مولفه‌های برنامه درسی فراهم می‌کند. به همین دلیل، ارزشیابی برنامه درسی به طور معمول بررسی نظام‌مند و پایانی از همه عنصرهای برنامه درسی است که در نتایج ارزشیابی نمایان می‌شود (یویز و جویلی، ۲۰۰۵، ص ۹۸). ارزشیابی برنامه درسی در سطوح گوناگون نظام آموزشی مانند سطح ملی، سازمان‌های منطقه‌ای، سطح دانشکده یا دانشگاه، درون یک گروه یا بخش و در کلاس درس قابل انجام است (میدل‌وود و برتون، ۸، ۲۰۰۱، ص ۹۰).

به طور کلی، در ارزشیابی یک برنامه یا برنامه درسی هدف‌های زیر دنبال می‌شود: (۱) بررسی سازگاری و هماهنگی اجرای برنامه درسی با شیوه‌ای که پیش‌بینی شده است، (۲) تعیین کیفیت برنامه درسی، (۳) مشخص کردن جنبه‌هایی از برنامه درسی که به درستی کار می‌کنند و جنبه‌هایی که نیاز به تغییر دارند، (۴) ارزیابی اثربخشی تغییرپذیری‌هایی که در گذشته اعمال شده‌اند، (۵) نشان دادن اثربخشی برنامه موجود، (۶) بررسی منظم ضرورت‌هایی که باید برنامه تأمین کند و (۷) جلب رضایت متخصصان حرفه‌ای اعتبارسنجی برنامه درسی (یویز و جویلی، ۲۰۰۵، ص ۹۹؛ وولف و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۳). اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی برنامه درسی را

(کلاس درس، یادگیرنده) مورد توجه قرار گیرد (مک‌کنی و همکاران، ۲۰۰۶). مولفه‌های بالا برای همه سطوح برنامه درسی قابل کاربرد خواهند بود. این نقشه علمی را می‌توان برای یک درس، یک دوره آموزشی، مجموعه دوره‌ها (برای مثال یک برنامه یا رشته)، مدارس، دانشکده‌ها یا دانشگاه استفاده کرد (لاتوکا و استارک، ۲۰۰۹، ص ۵).

از اواخر سده بیستم، اهمیت ارزشیابی برنامه درسی در بهبود کیفیت آموزش و مهارت‌آموزی افزایش یافته است (تانگ و همکاران، ۲۰۱۲). کارآیی برنامه درسی و آموزشی هنگامی افزایش می‌یابد که استادان درباره هدف‌های آموزشی، ماهیت و نیازهای دانشجویان، محتوا و میزان توالی آن به تامل پردازند (خان، ۲۰۱۰). ارزشیابی برنامه درسی به طور عموم هنگامی موثر است که بر برنامه و نه عملکرد فردی آموزشگران تمرکز شود (وولف، هیل و ایورس، ۲۰۰۶، ص ۳). در عین حال که موسسه‌های آموزش عالی باید پیوسته بر کیفیت برنامه‌های‌شان از جنبه آموزشی نظارت کنند، ادراک دانشجویان از کیفیت برنامه‌های آموزشی و چگونگی تاثیرگذاری آن بر رضایت آنان نیز بسیار مهم خواهد بود (گرس و همکاران، ۲۰۱۲). بررسی دیدگاه دانشجویان در فرایند ارزشیابی برنامه درسی ممکن است کیفیت تدریس و یادگیری در دانشگاه‌ها را بهبود بخشد و نشان دهنده چگونگی دستیابی دانشجویان به هدف‌های یادگیری باشد و نگرش آنان درباره تدریس و برنامه درسی را مشخص کند. دانشجویان به عنوان بهره‌مندان و عاملان مستقیم یادگیری باید بیشتر در ارزشیابی برنامه‌های درسی دخالت داشته باشند (تانگ و همکاران، ۲۰۱۲).

ارزشیابی برنامه درسی به مجموعه‌ای پیچیده از تعامل‌های بین یک برنامه درسی یا برنامه آموزشی با محیط جاری آن اشاره دارد. در یک زمینه گسترده، فعالیت‌های ارزشیابی برنامه درسی، برنامه‌های درسی موجود، برنامه‌های آموزشی، درس‌های در نظر گرفته شده در یک برنامه یا برنامه‌های ملی را در بستر موقعیت حساس اجرایی هر یک مورد بررسی قرار می‌دهد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۱، ۳۵۰). پس ارزشیابی برنامه درسی به گردآوری اطلاعات برای داوری درباره ارزش یا اثربخشی یک برنامه خاص اشاره دارد. این داوری به گونه‌ای است که امکان

استادان ابزار مهمی برای بهبود کیفیت تدریس بوده است. نتیجه تحقیق فاتااریوتاوات ۱۱ و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد، هدف‌های برنامه درسی شفاف بیان شده و عمل‌محور و مرتبط با نیازهای اجتماعی بود. ساختار برنامه درسی خوب طراحی شده بود و فعالیت‌های آموزشی و ارزشیابی با هدف‌های برنامه درسی تناسب داشت و منابع آموزشی در دسترس و فرایند ارزشیابی بسیار خوب بود. نتیجه پژوهش استرایون، داچی و جانسن ۱۲ (۲۰۰۵) نشان داد، ادراک دانشجویان درباره ارزیابی تاثیر معنی‌داری بر رویکردهای مطالعه و یادگیری آنان دارد.

پژوهش فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد کیفیت درونی برنامه درسی رشته اخلاق پزشکی در سطح نامطلوب بوده، به طوری که از دیدگاه استادان عنصرهای منطقی یا چرایی و عنصر مکان مناسب بودند و عنصرهای محتوا، هدف، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی، زمان و ارزشیابی نامناسب و از دیدگاه دانشجویان نیز عنصرهای منطقی یا چرایی، هدف، فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی در حد متوسط و عنصرهای محتوا، روش‌های تدریس و مواد و منابع هم نامناسب بودند. همچنین واحدهای درسی رشته اخلاق نیز متناسب ارزیابی شد. نتیجه تحقیق کارشکی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد، پاسخگویان محتوای برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی را در سطح متوسط ارزیابی کردند.

یافته‌های تحقیق محمدی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد، کارآیی درونی همه عنصرهای برنامه درسی در دوره دکتری حرفه‌ای پزشکی از دیدگاه دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیات علمی کمتر از سطح کفایت مطلوب، اما بیش از حد کفایت قابل قبول بود. اثربخشی بیرونی برنامه درسی در زمینه دانش و نگرش ایجاد شده در دانش‌آموختگان در سطح مطلوب قرار دارد، در حالی که مهارت‌های کسب شده توسط آنان در سطح مطلوبی نیست. همچنین در همه عنصرهای برنامه درسی، بالاترین میانگین کارآیی درونی مربوط به استادان و کمترین میانگین مربوط به دانش‌آموختگان است. نتیجه‌ی بررسی محمدی‌مهر و خوشدل (۱۳۹۲) نشان داد، وضعیت کلی برنامه درسی

می‌توان برای اطلاع از تغییرهای برنامه درسی در چند قلمرو از جمله طراحی دوره/برنامه درسی، رایانه دوره/برنامه درسی، ارزیابی، محیط یادگیری و غیره مورد استفاده قرار داد (وولف و همکاران، ۲۰۰۶، ص ۳). با این توصیف ارزشیابی برنامه‌های آموزش کشاورزی که با هدف بهبود برنامه یا رایانه رهنمودهای لازم برای تصمیم‌گیری در برنامه‌های آینده انجام می‌شود، اطلاعات مورد نیاز تصمیم‌گیران و تصمیم‌سازان درباره برنامه‌های درسی کشاورزی را فراهم می‌آورد.

بررسی‌های مختلفی در زمینه ارزشیابی برنامه‌های آموزشی انجام گرفته است. نتایج پژوهش تانگ و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد دانشجویان شناخت و انتظار بسیار خوبی از روش‌های تدریس استادان خود با عنایت به یادگیری خودهدایت شده دارند. نتایج ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی توسط هوس‌بیگی و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد، معیارهای «هدف‌ها و محتوا»، «مکان و ویژگی‌های کالبدی»، «ویژگی‌های حرفه‌ای اعضای هیات علمی»، «زمان» و «سنجش یادگیری دانشجویان» از دیدگاه دانشجویان تا حدودی مطلوب و معیار «استقلال دانشجویان» نامطلوب بود.

اعضای هیات علمی تنها «هدف‌ها و محتوا» را مطلوب و معیارهای دیگر را تا حدودی مطلوب ارزیابی کردند. بررسی عسگری، معتمدی و قائدی (۲۰۱۲) نشان داد، دانشجویان و استادان طرح درس را نامطلوب ارزیابی کردند و بر این باور بودند که طرح درس آموزش مجازی، بخش معدودی از هدف‌های از پیش تعیین شده را برآورده کرده است و محتوای طرح درس نامناسب بوده است. پژوهش روبرتز، جینتری و تاونسند ۹ (۲۰۰۹) نشان داد، استادان علاقه‌مند و حامی، تدریس عالی و محتوای درسی سودمند و قابل کاربرد در دنیای واقعی از نقاط قوت و نبود ثبات در رهبری، سیاست‌ها و اقدام‌های ناپایدار، نبود نظام مناسب نظارتی و مشورتی برای دانشجویان، حجم زیاد برنامه درسی و نبود تمایز روشن بین برنامه‌های آموزشی مقاطع مختلف از مهم‌ترین چالش‌های برنامه آموزشی مدیریت است.

نتیجه ارزشیابی اسپورن، مورتلمانس و دینکنز ۱۰ (۲۰۰۷) نشان داد، ارزشیابی دانشجویان از مهارت‌های تدریس

نیز شیوه ارزشیابی از دانشجویان در حد متوسط و بالاتر و پشتیبانی از دانشجویان در محیط مجازی در حد ضعیف ارزیابی شده است. نتیجه بررسی عارفی (۱۳۸۴) نشان داد، به طور کلی وضع موجود برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در هر سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا پاسخگوی شرایط و نیازها نیست، ولی ضرورت تجدید نظر و بهبود برنامه‌ی درسی دوره‌ی کارشناسی از نظر ساختار، روش آموزش و روش ارزشیابی آموخته‌ها بیش از مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری است. نتایج تحقیق هادوی و مهدی‌پور (۱۳۸۴) نشان داد، وضعیت موجود دوره کارشناسی تربیت‌بدنی و علوم ورزشی به نسبت مطلوب است.

نتیجه بررسی فتحی و اجارگاه و شفیعی (۱۳۸۶) نشان داد، کیفیت برنامه‌ی درسی آموزش بزرگسالان با توجه به عنصرهای نه‌گانه‌ی برنامه درسی در سطح متوسط بود و دانشجویان و مدرسان پیشنهاد حذف بعضی درس‌ها و افزایش درس‌های دیگر مرتبط با رشته‌ی تحصیلی آموزش بزرگسالان را دادند. همچنین رضایت سازمان‌های استخدام‌کننده‌ی دانش‌آموختگان و خود آنان در زمینه‌ی برنامه‌های آموزش بزرگسالان مطلوب بود. نتیجه بررسی علایی و یارمحمدیان (۱۳۷۹) نشان داد، کیفیت آموزش نظری در حد متوسط، آموزش عملی و امکانات و تسهیلات آموزشی از نظر دانشجویان متوسط و از نظر استادان ضعیف بود. محتوای برنامه‌های آموزشی از نظر هر دو گروه ضعیف و همچنین روش مدیریت و اداره برنامه‌ها به نظر دانشجویان متوسط ولی از نظر استادان ضعیف بود. نتیجه تحقیق حیدری و احمدی (۱۳۹۲) نشان داد، نیازسنجی نکردن، نبود استانداردهای ارزشیابی، حضور نداشتن متخصصان ارزشیابی و برنامه‌ریزی در ترکیب شورای برنامه‌ریزی و نداشتن پیشینه تجربی مهم‌ترین نارسایی‌ها و بازدارنده‌های فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی هستند.

روش‌شناسی

منظور از ارزشیابی برنامه‌های آموزش کشاورزی بررسی نظام‌دار همه مولفه‌های برنامه‌های درسی است. ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های کشاورزی دارای دو بعد یا

کنونی دوره‌ی پزشکی عمومی ارتش با رویکرد یادگیری در دوران زندگی وضعیت به نسبت مطلوبی دارد. وضعیت عنصرهای هدف، روش تدریس و ارزشیابی تحصیلی به نسبت مطلوب و عنصرهای محتوا، نقش استادان، وضعیت محیط آموزشی و امکانات مورد نیاز وضعیت به نسبت مطلوبی دارند.

یافته‌های بررسی نیکخواه و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد، میانگین نمره نگرش پاسخگویان به وضعیت موجود شاخص‌های ارزشیابی آموزش عالی در حوزه ارزشیابی برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی در همه مولفه‌های مورد بررسی (انتظارها، هدف‌ها، استادان، دانشجویان، امکانات، یاددهی-یادگیری، مدیریت و نظارت، محصولات، بروندها و پیامدها) در حد متوسط و کمتر از آن بود. نتایج بررسی امینی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد، کیفیت آموزشی رشته‌های مختلف دانشکده مهندسی از دیدگاه دانشجویان نزدیک به حد متوسط قرار دارد که این امر ضرورت انجام تغییرها و اصلاح‌های لازم در برنامه درسی رشته‌های مهندسی را خاطر نشان می‌سازد. بررسی شکرباغانی (۱۳۹۱) نشان داد، دانشجویان کارشناسی ارشد رشته فیزیک بدون اطلاعات کافی در مورد این رشته و هدف‌های آن گزینش رشته کرده‌اند و دارای نارسایی‌های تحصیلی بسیاری مانند نداشتن فرصت استفاده از مرخصی تحصیلی، مامور به تحصیل شدن، فشردگی برنامه‌های کار و تحصیل و سفر از استان‌های دور هستند.

نتایج بررسی ربیعی و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد، کیفیت برنامه درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد از لحاظ عنصرهای هدف، محتوا، طراحی صفحه‌ها، مواد آموزشی، گروه‌بندی، زمان، فضا و ارزشیابی در سطح مطلوب، عنصر فعالیت‌های یادگیری در سطح متوسط و عنصر گروه‌بندی در سطح کیفی نامطلوب قرار دارد. همچنین در میان درس‌های آرایه شده درس نهج‌البلاغه دارای بالاترین سطح کیفیت و درس ریاضی دارای پایین‌ترین سطح کیفیت بوده‌اند. یافته‌های تحقیق قائدی و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد، آموزش مجازی در دانشگاه علم و صنعت توانسته است تا حد متوسط و بالاتر به هدف‌های برنامه درسی خود دست یابد. از نظر دانشجویان و اعضای هیات علمی محتوای برنامه درسی و

معرفی کرده‌اند و فرانسویس کلاین عنصرهای برنامه درسی را در ۹ عنصر هدف‌ها، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان طبقه‌بندی نمود (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶).

در بررسی دیگری به شش عنصر برای برنامه درسی اشاره شده است که عبارت‌اند از هدف‌ها، طرح درس، روش‌های تدریس و فعالیت‌های یادگیری، مواد یادگیری، روش‌های ارزشیابی و اجرای برنامه درسی (اسکاجر، دیو و رابینسون، ۱۴، ۱۹۷۷، ص ۲۶). متداول‌ترین دیدگاه در این زمینه، یک برنامه درسی خاص را دربردارنده تصمیم در زمینه چهار عنصر هدف، محتوا، روش (اجرا) و ارزشیابی قلمداد می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱، ص ۱۲). در این بررسی نیز برنامه‌های درسی رشته‌های کشاورزی بر پایه این چهار عنصر مورد ارزشیابی قرار گرفتند.

الگوهای مختلفی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی وجود دارد و هر یک دانش متفاوتی را درباره برنامه درسی ارائه می‌کنند (آقازاده و سنه، ۱۳۸۸). در این بررسی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های کشاورزی از الگوی سیپ که معروف‌ترین الگو در بین الگوهای مدیریت‌گراست، استفاده شده است. الگوهای مبتنی بر مدیریت در خدمت تصمیم‌گیرندگان خواهند بود (مومنی مهموئی، ۱۳۸۸؛ میزی‌کاسی، ۱۵، ۲۰۰۶). پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد نظام‌مند تاکید دارند که در آن درباره درونداها، فرآیندها و برون‌دادهای تصمیم‌گیری می‌شود (سیف، ۱۳۸۲، ص ۷۵).

الگوی سیپ یکی از اثرگذارترین الگوهای نظام‌مند است (ایزریل، ۲۰۰۲) که چارچوب جامعی به منظور هدایت ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی نهایی برنامه‌ها، پروژه‌ها، محصولات، موسسه‌ها و نظام‌ها ارائه می‌دهد (استافیل‌بیم، ۲۰۰۲). این الگو یکی از بامعناترین الگوهاست، لذا در بسیاری از مراکز آموزشی به عنوان کارآمدترین و معروف‌ترین الگوی ارزشیابی به کار گرفته شده و امروزه نیز با اصلاح‌ها و تجدیدنظرهای انجام شده در آن به عنوان یکی از بهترین الگوهای کاربردی ارزشیابی استفاده می‌شود (احسان‌پور، ۱۳۷۹). نکته قابل توجه در ارزشیابی بر پایه الگوی سیپ این است که چه بسا

جنبه ارزشیابی کیفیت درونی و ارزشیابی کیفیت بیرونی است. منظور از ارزشیابی کیفیت درونی بررسی مطلوبیت و وضعیت عنصرها و مولفه‌های نظام آموزشی در جهت تحقق هدف‌های پیش‌بینی شده و معین است.

به عبارت دیگر، ارزشیابی کیفیت درونی برنامه‌های درسی به بررسی مطلوبیت و تناسب عنصرهای گوناگون برنامه درسی می‌پردازد که از آن با عنوان ارزشیابی فرایند برنامه درسی یاد می‌شود که شامل روش‌هایی برای ارزشیابی طراحی، استفاده و ارزشیابی از برنامه‌ی درسی است. یکی از مهم‌ترین مسائل برای ارزشیابی کیفیت درونی برنامه‌های درسی رشته‌های کشاورزی، تعیین عنصرهای برنامه‌ی درسی است.

برابر دیدگاه‌های صاحب‌نظران عنصرهای برنامه‌های درسی از یک تا چند عنصر متغیر است. برای مثال ساند و همکاران (۱۹۶۰) چهار مولفه هدف‌ها، انواع و کیفیت فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا و الگوهای سازماندهی و روش‌های ارزشیابی و مرکز پیشرفت تدریس و یادگیری دانشگاه استرالیای جنوبی سه مولفه محتوا، تعامل‌های یادگیری و ارزشیابی را برای برنامه درسی تعیین کرده‌اند (مرکز پیشرفت تدریس و یادگیری، بی‌تا). از نظر لونینبرگ (۲۰۱۱) هدف‌ها، محتوا یا مواد تدریس و آموزه‌های یادگیری سه رکن برنامه درسی را تشکیل می‌دهند. والکر (۲۰۰۳، ص ۵) تعریفی از برنامه درسی ارائه می‌دهد که در آن به سه عنصر یعنی هدف‌ها، محتوا و سازمان‌دهی محتوای یادگیری اشاره شده است، در حالی که تایلر چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند (والکر و سولتیس، ۲۰۰۴، ص ۵۶).

ون دن اکر (۲۰۰۳) آرمان‌ها و هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش آموزشگر، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی و سنجش را به عنوان مولفه‌های برنامه درسی می‌داند که از طریق منطق باهم ارتباط دارند. والکر و سولتیس (۲۰۰۴، ص ۵۸) به چهار مولفه هدف‌ها، فعالیت‌های یادگیری، سازماندهی فعالیت‌های یادگیری و توسعه روش‌های ارزشیابی اشاره کرده‌اند. یونگ و همکاران (۲۰۱۲، ص ۳۴) چهار عنصر آرمان‌ها و هدف‌های برنامه درسی، محتوا، سازماندهی تجربه‌های یادگیری (روش‌های تدریس) و ارزشیابی را

که مقدار این ضریب بین ۰/۸۷ تا ۰/۹۰ به دست آمد که نشان دهنده مناسب بودن ابزار پژوهش است. به منظور داوری در مورد مطلوبیت ملاک‌ها و نشانگرهای مربوط از روش زیر استفاده شد:

۲/۳۳ < نامطلوب؛ ۳/۶۷-۲/۳۳ به نسبت مطلوب و ۳/۶۷ > مطلوب (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۶).

جامعه آماری این بررسی را دو گروه تشکیل می‌دادند: گروه اول دانشجویان تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکترا) و دانشجویان سال آخر مقطع کارشناسی دانشگاه‌های تهران (به عنوان دانشگاه توسعه یافته)، زابل (به عنوان دانشگاه در حال توسعه) و تربیت مدرس (دانشگاه دارای مقاطع تحصیلات تکمیلی) بودند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) استفاده شد و به ترتیب ۲۴۴، ۱۰۳ و ۴۷ دانشجو از دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس و زابل (از مجموع ۱۲۰۰ دانشجو) با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم‌گزینش و اطلاعات لازم از آنان گردآوری شد.

گروه دوم دانش‌آموختگان دانشگاه‌های تهران و تربیت مدرس (به دلیل نبود اطلاعات از دانش‌آموختگان دانشگاه زابل و مشخص نبودن چهارچوب نمونه‌گیری، گزینش آنان میسر نشد) بودند که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۷۶ نفر دانش‌آموخته (از مجموع ۱۰۰ دانش‌آموخته‌ای که اطلاعات آنها موجود بود) گزینش شدند و اطلاعات لازم از آنان گردآوری شد. داده‌های این تحقیق با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

نتایج بررسی نشان داد که میانگین سن دانشجویان مورد بررسی ۲۵ سال، حداقل ۲۰ سال و حداکثر ۴۱ سال بود. ۶۸/۶ درصد از دانشجویان مورد بررسی مرد و ۳۱/۴ درصد زن بودند. ۲۱ درصد از دانشجویان در مقطع کارشناسی، ۶۴/۵ درصد در مقطع کارشناسی ارشد و ۱۴/۵ درصد در مقطع دکترا مشغول به تحصیل بودند. ۶۱/۹ درصد از دانشجویان در دانشگاه تهران، ۲۶/۱ درصد در دانشگاه تربیت مدرس و ۱۲ درصد در دانشگاه زابل مشغول به تحصیل بودند. ۱۶/۶ درصد از دانشجویان در رشته

ارزشیاب ملزم به استفاده از هر چهار نوع ارزشیابی نیست، بلکه این ارزشیاب است که متناسب با نیازهای برنامه مشخص می‌کند که کدامین مرحله یک برنامه آموزشی به ارزشیابی نیاز دارد. ممکن است همه مراحل یک برنامه آموزشی به ارزشیابی نیاز داشته باشد، در نتیجه هر چهار نوع ارزشیابی در مورد برنامه به اجرا درمی‌آید. گاه ممکن است تنها یک یا چند قسمت برنامه به ارزشیابی نیاز داشته باشد، در آن صورت تنها آن یک یا چند قسمت مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد (کیامنش، ۱۳۶۷).

در این پژوهش با توجه به اهمیت ارزشیابی فرایند اجرایی برنامه‌های آموزش کشاورزی که از آن به عنوان تضمینی برای کیفیت فرآورده یاد می‌شود (حسین و همکاران، ۲۰۱۱)، ارزشیابی فرایند بر پایه چهار مولفه هدف، محتوا، روش و ارزشیابی مورد توجه قرار گرفت. برای ارزشیابی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی به ترتیب از ۶، ۱۹، ۲۴ و ۸ نشانگر استفاده شد. این نشانگرها متناسب با مرحله‌ی فرایند طراحی و با استفاده از طیف لیکرت و بر پایه مقیاس پنج‌گزینه‌ای سنجیده شدند تا اطلاعات لازم در زمینه چگونگی اجرای برنامه‌های آموزش کشاورزی گردآوری و تحلیل شوند.

در این تحقیق برای ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های کشاورزی، از ابزار پرسشنامه که به صورت پرسش‌های باز و بسته طراحی شده بود، استفاده شد. پرسشنامه شامل سه بخش اصلی بود. بخش اول به گردآوری اطلاعات درباره کیفیت درونی برنامه‌های درسی اختصاص داشت که پرسش‌ها بر پایه چهار مولفه یاد شده تدوین شد. بخش دوم به تحلیل نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه‌های آموزش کشاورزی (SWOT) از دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان اختصاص یافت که در آن با پرسش‌های باز از پاسخگویان خواسته شد تا نظر و دیدگاه خود را بیان کنند. بخش سوم پرسشنامه هم به ویژگی‌های فردی پاسخگویان مانند جنسیت، سن، رشته تحصیلی، گرایش و غیره اختصاص داشت.

روایی ظاهری پرسشنامه‌ها با استفاده از دیدگاه‌های کارشناسان تایید شد و برای سنجش پایایی آنها نیز از ضریب آلفای کرونباخ در مرحله‌ی پیش‌آزمون استفاده شد

آنان ۱۶/۷ بود.

یافته‌های جدول ۱، نتایج ارزشیابی هدف‌های رشته‌های کشاورزی از دیدگاه دانشجویان را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود هدف‌های رشته در حد به نسبت مطلوب قرار داشته و با وضعیت مطلوب فاصله دارد که این امر لزوم بازنگری در هدف‌های رشته‌های کشاورزی و نیز متناسب ساختن مقاطع تحصیلی با نیازهای جامعه و شفاف کردن هدف‌های رشته‌ها را بیش از پیش نمایان می‌سازد.

ترویج و آموزش کشاورزی، ۱۴ درصد در رشته زراعت و اصلاح نباتات، ۱۱/۷ درصد در رشته علوم دامی، ۱۰/۹ درصد در رشته علوم باغبانی و مابقی در دیگر رشته‌های کشاورزی (ماشین‌های کشاورزی، آبیاری، خاکشناسی، گیاه‌پزشکی، اقتصاد کشاورزی، علوم و صنایع غذایی و مدیریت کشاورزی) شاغل به تحصیل بودند. از نظر وضعیت اشتغال، ۶/۳ درصد از دانشجویان مورد بررسی شاغل، ۸۷/۲ درصد غیرشاغل و ۶/۵ درصد همکاری مقطعی با سازمان‌ها و نهادها داشتند. میانگین شمار واحدهای گذرانده شده توسط دانشجویان ۳۹ واحد و میانگین معدل

جدول ۱- دیدگاه دانشجویان درباره مطلوبیت هدف‌های رشته‌های کشاورزی

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نتایج ارزشیابی نامطلوب
هدف	تناسب برنامه‌های آموزشی با رسالت و هدف‌های بخش کشاورزی	۲/۶۰	*		
	تناسب برنامه‌های آموزشی با نیازها و آرزوهای دانشجویان	۲/۴۰	*		
	روشن و مشخص بودن هدف‌های رشته	۳/۰۲	*		
	میزان آگاهی و شناخت دانشجویان از رشته	۳/۴۱	*		
	تناسب هدف‌های تحصیلی با ترکیب درس‌ها	۲/۷۲	*		
	میزان تناسب مقاطع تحصیلی با نیازهای جامعه	۲/۵۷	*		
	نتیجه نهایی ارزشیابی	۲/۷۹	*		
				به نسبت مطلوب	

* دامنه میانگین: کمینه=۱ بیشینه=۵

با گویه‌های دیگر میانگین کمتری دارند که این امر باز هم موید نارضایتی از آموزش‌های عملی در بخش کشاورزی است. تکراری بودن محتوای درس‌های رشته‌ها یکی دیگر از مقوله‌هایی است که دانشجویان بر آن تاکید کرده‌اند. به‌طور کلی رضایت دانشجویان از محتوای رشته‌های کشاورزی در حد مطلوب نیست و به نسبت مطلوب ارزیابی شده است که بیانگر لزوم توجه جدی به محتوا در آموزش رشته‌های کشاورزی است.

در جدول ۲ نتایج ارزشیابی مطلوبیت محتوای رشته‌های کشاورزی از دیدگاه دانشجویان نشان داده شده است. همان‌طور که در جدول مشخص است دانشجویان از حجم درس‌های عملی رشته رضایت ندارند و آموزش عملی رشته‌های کشاورزی را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. این در حالی است که هر چند گویه‌های تاثیر محتوا در ارتقای مهارت‌های عملی دانشجویان و کفایت برنامه درسی برای ایجاد پایه مهارتی قابل قبول در دانشجویان در حد به نسبت مطلوب ارزیابی شده‌اند، اما در مقایسه

جدول ۲- دیدگاه دانشجویان درباره مطلوبیت محتوای رشته‌های کشاورزی

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نتایج ارزشیابی نامطلوب
محتوا	تناسب محتوای برنامه‌های درسی با اهداف رشته	۲/۹۳	*		
	تاثیر محتوا در ارتقای صلاحیت‌های علمی	۲/۷۲	*		
	تاثیر محتوا در ارتقای مهارت‌های عملی	۲/۳۳	*		

ادامه جدول ۲

ملک	نشانگرها	میانگین امتیاز مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب	نتایج ارزشیابی
محتوا	مناسب بودن حجم درس های نظری رشته	۲/۷۷	*		
	مناسب بودن حجم درس های عملی رشته	۲/۰۵			
	تناسب ترکیب درس های نظری و عملی رشته	۲/۵۷	*		
	تناسب ترکیب درس های پایه با دروس تخصصی	۲/۷۳	*		
	وجود ارتباط منطقی بین درس های کارشناسی ارشد با درس های کارشناسی	۲/۸۵	*	*	
	وجود ارتباط منطقی بین درس های دکترا با درس های کارشناسی ارشد	۲/۸۷	*		
	کفایت برنامه درسی برای ایجاد پایه علمی (شناختی) در دانشجویان	۲/۵۴	*		
	کفایت برنامه درسی برای ایجاد نگرش مثبت در دانشجویان	۲/۷۸	*		
	کفایت برنامه درسی برای ایجاد قابلیت انجام کار (پایه مهارتی) در دانشجویان	۲/۳۸	*		
	تناسب ارتباط عمودی و افقی بین برنامه های درسی رشته	۲/۷۰	*		
	مفید بودن محتوای درس های رشته	۲/۸۳	*		
	قابل درک بودن محتوای درس های رشته	۳/۰۲	*		
	کاربردی بودن محتوای درس های رشته	۲/۶۰	*		
	به هنگام بودن محتوای درس های رشته	۲/۷۳	*		
	تکراری بودن محتوای درس های رشته	۳/۱۶	*		
	رضایت از ساختار درونی و توالی برنامه های درسی رشته	۲/۷۳	*		
	نتیجه نهایی ارزشیابی	۲/۷۰			به نسبت مطلوب

* دامنه میانگین: کمینه=۱ بیشینه=۵

امتیاز کمتری را کسب کرده اند. به عنوان مثال هماهنگی امکانات و تسهیلات گروه با نیازهای رشته، رضایت مندی از فرصت های دسترسی به امکانات، رضایت مندی از تناسب و کفایت دستگاه ها، تجهیزات آزمایشگاهی، کارگاه ها و غیره، رضایت مندی از تسهیلات و امکانات اعطایی گروه در زمینه های آموزشی و پژوهشی و تناسب امکانات آزمایشگاهی و کارگاهی با درس های عملی رشته فاصله چندان با وضعیت نامطلوب ندارند که این امر بیانگر کمبود امکانات و وسایل آزمایشگاهی و دیگر وسایل لازم برای آموزش رشته های کشاورزی، به ویژه آموزش بخش عملی رشته ها که آزمایشگاه و امکانات جزء جدایی ناپذیر آنهاست، خواهد بود.

در جدول ۳ دیدگاه دانشجویان درباره مطلوبیت روش های اجرای رشته های کشاورزی نشان داده شده است. همان طور که ملاحظه می شود نقش اعضای هیات علمی در پرورش روحیه کارآفرینی و توانایی خوداشتغالی دانشجویان که از مقوله های مهم در جامعه امروز است، نامطلوب ارزیابی شده است. همچنین رضایت مندی دانشجویان از خدمات مشاوره گروه ها در زمینه مسائل روان شناختی نیز نامطلوب است.

اگر چه دانشجویان دیگر گویه های روش های اجرایی رشته های کشاورزی را در حد به نسبت مطلوب ارزیابی کرده اند، اما دقت در میانگین امتیاز این گویه ها نشان می دهد که امکانات و تسهیلات در مقایسه با موارد دیگر

جدول ۳- دیدگاه دانشجویان درباره مطلوبیت روش اجرا در رشته های کشاورزی

ملک	نشانگرها	میانگین امتیاز مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب	نتایج ارزشیابی
روش	مناسب بودن زمان اختصاص یافته به درس های عمومی	۲/۹۳	*		
	مناسب بودن زمان اختصاص یافته به درس های تخصصی	۲/۸۴	*		
	تطابق امکانات و تسهیلات گروه با نیازهای رشته	۲/۴۳	*		
	فرصت های دسترسی به امکانات	۲/۴۳	*		

ادامه جدول ۳

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب
روش	تناسب و کفایت دستگاه‌ها، تجهیزات آزمایشگاهی، کارگاه‌ها و غیره	۲/۴۸	*	*	
	تناسب فضاهای آموزشی گروه با مقاطع تحصیلی و گرایش‌های مختلف رشته	۲/۷۲	*	*	
	رضایت‌مندی از کیفیت کلاس‌های آموزشی	۲/۷۴	*	*	
	انسجام و پیوستگی فعالیت‌های آموزشی	۲/۶۳	*	*	
	تناسب برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی گروه با نیازهای دانشجویان	۲/۴۵	*	*	
	رضایت‌مندی از خدمات آموزشی گروه در زمینه انتخاب واحد، استادان و غیره	۲/۷۰	*	*	
	رضایت‌مندی از خدمات مشاوره گروه در زمینه مسائل آموزشی و پژوهشی	۲/۴۶	*	*	
	رضایت‌مندی از خدمات مشاوره گروه در زمینه مسائل روان‌شناختی	۲/۱۴	*	*	
	رضایت‌مندی از تسهیلات و امکانات اعطایی گروه در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی	۲/۴۰	*	*	
	تناسب روش‌های تدریس اعضای هیات علمی با موضوع‌های مورد تدریس	۲/۷۷	*	*	
	تنوع روش‌های تدریس مورد استفاده اعضای هیات علمی	۲/۶۲	*	*	
	انعطاف‌پذیری در راهبردهای تدریس و یادگیری استادان	۲/۶۴	*	*	
	اثربخش بودن راهبردهای تدریس و یادگیری استادان	۲/۶۷	*	*	
	رضایت‌مندی از روش‌های تدریس اعضای هیات علمی	۲/۷۲	*	*	
	استفاده اعضای هیات علمی از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در تدریس	۳/۱۳	*	*	
	رضایت‌مندی از خدمات استاد/استادان راهنمای پایان‌نامه/رساله	۲/۷۷	*	*	
	رضایت‌مندی از خدمات استاد/استادان مشاور پایان‌نامه/رساله	۲/۷۹	*	*	
	تناسب مقطع تحصیلی و مدت زمان اختصاص یافته به آن	۲/۷۷	*	*	
	تناسب امکانات آزمایشگاهی و کارگاهی با درس‌های عملی رشته	۲/۴۵	*	*	
	نقش اعضای هیات علمی در پرورش روحیه کارآفرینی و توانایی خوداشتغالی دانشجویان	۲/۰۶	*	*	
	نتیجه نهایی ارزشیابی	۲/۶۱			به نسبت مطلوب

* دامنه میانگین: کمینه=۱ بیشینه=۵

در جدول شماره ۴ دیدگاه دانشجویان درباره ارزشیابی در رشته‌های کشاورزی نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود دانشجویان ارزشیابی را در حد به نسبت مطلوب ارزیابی کرده‌اند. توجه به میانگین امتیاز گویه‌ها حاکی از آن است که استادان آموخته‌های

دانشجویان را بیشتر بر پایه آزمون پایان ترم ارزیابی می‌کنند و دانشجویان از ارایه بازخورد نتایج ارزشیابی‌ها به آنان و از روش‌های ارزشیابی مورد استفاده اعضای هیات علمی رضایت ندارند.

جدول ۴- دیدگاه دانشجویان درباره مطلوبیت ارزشیابی در رشته‌های کشاورزی

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب
ارزشیابی	اهمیت دادن استادان به اطلاعات و معلومات قبلی دانشجویان در شروع هر ترم یا واحد درسی	۲/۸۱	*	*	
	داوری نهایی استادان از آموخته‌های دانشجویان با توجه به نتایج آزمون پایان ترم	۳/۱۶	*	*	
	سنجش آموخته‌های دانشجویان توسط استادان در طول ترم تحصیلی	۲/۶۹	*	*	
	تناسب روش‌های ارزشیابی استادان با محتوای مورد تدریس	۲/۷۱	*	*	
	کفایت و جامعیت روش‌های ارزشیابی استادان در پوشش دادن کل محتوای مورد تدریس	۲/۷۲	*	*	
	تناسب روش‌های ارزشیابی با هدف‌ها و مواد درسی از قبل تعیین شده	۲/۶۹	*	*	

ادامه جدول ۴

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب	نتایج ارزشیابی
ارزشیابی	رضایت‌مندی از روش‌های ارزشیابی مورد استفاده اعضای هیات علمی	۲/۶۱		*		
	رضایت‌مندی از بازخورد نتایج ارزشیابی‌ها توسط اعضای هیات علمی	۲/۵۶		*		
	نتیجه نهایی ارزشیابی	۲/۷۴				به نسبت مطلوب

* دامنه میانگین: کمینه=۱ بیشینه=۵

بنا بر یافته‌های جدول ۵، نتایج ارزشیابی هدف‌های رشته‌های کشاورزی از دیدگاه دانش‌آموختگان نشان می‌دهد که هدف‌ها در حد به نسبت مطلوب قرار داشته و با وضعیت مطلوب فاصله دارد که این امر لزوم بازنگری در هدف‌های رشته‌های کشاورزی و متناسب ساختن هدف‌ها با نیازهای بخش کشاورزی را آشکار می‌سازد.

بنا بر نتایج پژوهش میانگین شمار مقاله‌های علمی پژوهشی، علمی ترویجی، علمی مروری و کنفرانسی دانش‌آموختگان به ترتیب ۵، ۱، ۱ و ۶ مقاله است. دانش‌آموختگان مورد بررسی بیشینه ۴ کتاب را تالیف یا تدوین کرده‌اند و مجری بیشینه ۶ طرح پژوهشی و همکار ۱۶ طرح پژوهشی بوده‌اند.

جدول ۵- دیدگاه دانش‌آموختگان درباره مطلوبیت هدف‌های رشته‌های کشاورزی

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب	نتایج ارزشیابی
هدف	تناسب برنامه‌های آموزشی با رسالت و هدف‌های بخش کشاورزی	۲/۷۶		*		
	تناسب برنامه‌های آموزشی با نیازها و آرزوهای دانش‌آموختگان	۲/۵۹		*		
	میزان تناسب مقاطع تحصیلی با نیازهای جامعه	۲/۷۹		*		
	نتیجه نهایی ارزشیابی	۲/۷۱				به نسبت مطلوب

* دامنه میانگین: کمینه=۱ بیشینه=۵

آموزش عملی در کشاورزی ناراضی هستند. به همین دلیل گویه‌های کیفیت برنامه درسی برای ایجاد قابلیت انجام کار (پایه مهارتی) قابل قبول در دانش‌آموختگان و تناسب ترکیب درس‌های نظری و عملی هم در مقایسه با گویه‌های دیگر دارای میانگین کمتری هستند. به‌طور کلی رضایت دانش‌آموختگان از محتوای رشته‌های کشاورزی در حد مطلوب نیست و به نسبت مطلوب ارزیابی شده است که بیانگر لزوم توجه جدی به محتوا در آموزش رشته‌های کشاورزی است. در جدول ۷ میزان رضایت دانش‌آموختگان

در جدول ۶ نتایج ارزشیابی مطلوبیت محتوای رشته‌های کشاورزی از دیدگاه دانش‌آموختگان نشان داده شده است. همان‌طور که در جدول مشخص است دانش‌آموختگان از حجم درس‌های عملی رشته رضایت ندارند و آموزش عملی رشته‌های کشاورزی را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. آنان همچنین تاثیر محتوا در ارتقای مهارت‌های عملی خود را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. به عبارت دیگر، با آن که در رشته‌های کشاورزی یادگیری همراه با عمل مهم‌ترین رکن است، اما دانش‌آموختگان از

جدول ۶- دیدگاه دانش‌آموختگان درباره مطلوبیت محتوای رشته‌های کشاورزی

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب	نتایج ارزشیابی
محتوا	تناسب محتوای برنامه‌های درسی با هدف‌های رشته	۳/۰۸		*		
	تاثیر محتوا در ارتقای صلاحیت‌های علمی دانش‌آموختگان	۲/۹۳		*		

ادامه جدول ۶

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب
محتوا	تاثیر محتوا در ارتقای مهارت‌های عملی دانش‌آموختگان	۲/۳۰		*	*
	مناسب بودن حجم درس‌های نظری رشته	۲/۸۴		*	*
	مناسب بودن حجم درس‌های عملی رشته	۲/۰۳		*	*
	تناسب ترکیب درس‌های نظری و عملی رشته	۲/۴۵		*	*
	تناسب ترکیب درس‌های پایه با درس‌های تخصصی	۲/۶۹		*	*
	کفایت برنامه درسی برای ایجاد پایه علمی (شناختی) در دانش‌آموختگان	۲/۸۲		*	*
	کفایت برنامه درسی برای ایجاد نگرش مثبت در دانش‌آموختگان	۲/۸۸		*	*
	کفایت برنامه درسی برای ایجاد قابلیت انجام کار (پایه مهارتی) در دانش‌آموختگان	۲/۳۴		*	*
	تناسب ارتباط عمودی و افقی بین برنامه‌های درسی رشته	۲/۸۲		*	*
	مفید بودن محتوای درس‌های رشته	۲/۹۷		*	*
	قابل درک بودن محتوای درس‌های رشته	۳/۳۷		*	*
	کاربردی بودن محتوای درس‌های رشته	۲/۶۵		*	*
	به‌هنگام بودن محتوای درس‌های رشته	۲/۷۶		*	*
	تکراری بودن محتوای درس‌های رشته	۳/۱۲		*	*
	رضایت از ساختار درونی و توالی برنامه‌های درسی رشته	۳/۰۷			
نتیجه نهایی ارزشیابی	۲/۷۷			به نسبت مطلوب	

* دامنه میانگین: کمینه=۱ بیشینه=۵

از رشته‌های کشاورزی نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود میزان رضایت دانش‌آموختگان از دانش و بینش کسب‌شده بیش از گویه‌های دیگر است، اما میزان رضایت از مهارت کسب‌شده کمتر از دیگر گویه‌هاست که بار دیگر تأییدی بر ضعف آموزش‌های عملی در بخش کشاورزی است. به‌طور کلی رضایت دانش‌آموختگان از رشته‌های کشاورزی در حد به نسبت مطلوب ارزیابی شده است.

جدول ۷- دیدگاه دانش‌آموختگان درباره میزان رضایت از رشته‌های کشاورزی

ملاک	نشانه‌ها	میانگین امتیاز	مطلوب	به نسبت مطلوب	نامطلوب
رضایت از رشته	میزان رضایت از دانش کسب‌شده در دوره تحصیل	۳/۲۴		*	*
	میزان رضایت از بینش کسب‌شده در دوره تحصیل	۳/۲۷		*	*
	میزان رضایت از مهارت کسب‌شده در دوره تحصیل	۲/۵۳		*	*
	میزان رضایت از تطابق رشته با نیازهای جامعه	۲/۷۵		*	*
	میزان رضایت از تطابق رشته با نیازهای فردی	۲/۸۰		*	*
نتیجه نهایی ارزشیابی	۲/۹۲			به نسبت مطلوب	

* دامنه میانگین: کمینه=۱ بیشینه=۵

SWOT روش ساده و انعطاف‌پذیری است که برای بررسی نظر افراد مطلع درباره یک نظام یا برنامه خاص، به منظور کمک به ارزشیابی نقاط قوت و ضعف درونی و فرصت‌ها و تهدیدهای بیرونی استفاده می‌شود (هلمز و نیکسون، ۲۰۱۰). این روش ابزار مهمی برای تصمیم‌گیری است و به سازمان‌ها، پروژه‌ها و حتی افراد کمک می‌کند تا به صورت نظام‌مند تفکر کنند و شناخت جامعی از عامل‌ها به دست آورند (سالار و سالار، ۲۰۱۴). در رهیافت SWOT در آغاز نقاط قوت، نقاط ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها فهرست می‌شوند، آن‌گاه در مورد آنها

بحث شده و متناسب با آنها راهبردها طراحی می‌شوند. در این بررسی دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان درباره نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه‌های آموزش کشاورزی مورد بررسی قرار گرفت که مهم‌ترین موارد مشترک از نظر دو گروه (به ترتیب بیشترین فراوانی) در جدول ۸ ارائه شده و راهکارهای لازم متناسب با آنها در بخش بعد ارائه خواهد شد. بحث و نتیجه‌گیری

جدول ۸ دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان درباره نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش کشاورزی

نقاط ضعف	نقاط قوت	بعد
<ul style="list-style-type: none"> - انگیزه پایین دانشجویان و پذیرش چندین برابری دختران نسبت به پسران، - کمبود واحدهای عملی و پایین بودن مهارت‌های عملی دانشجویان، - تکراری بودن درس‌ها و نبود ارتباط بین بخش‌های نظری و عملی درس‌ها، - کمبود امکانات برای برگزاری واحدهای عملی، - عدم تناسب برخی درس‌ها با نیازهای بازار کار و جامعه، - توسعه رشته‌ها بدون توجه به ظرفیت علمی گروه‌ها، - افزایش کمیت به جای کیفیت، - عدم امکان استفاده از آموخته‌ها در عمل، - نبود برنامه‌ریزی بلندمدت برای پژوهش‌های تحصیلات تکمیلی، - مقاله‌محوری به جای مسأله‌محوری در پژوهش‌ها، - نبود آمادگی در دانشجویان برای کارآفرینی و خوداشتغالی، - تجاری‌نشدن نتایج پژوهش‌ها. 	<ul style="list-style-type: none"> - افزایش دانش نظری فارغ‌التحصیلان در زمینه‌های مختلف علوم کشاورزی، - وجود مقاطع تحصیلی مختلف در داخل، - وجود منابع نظری قوی، - قابلیت پاسخگویی به نیازهای کشاورزی و مدیریت علمی بخش کشاورزی، - افزایش بهره‌وری در تولید محصولات کشاورزی. 	درونی
<ul style="list-style-type: none"> - عدم اعتماد کشاورزان به قشر تحصیل‌کرده، - عدم تخصیص بودجه کافی به بخش کشاورزی، - نبود جایگاه شغلی مناسب برای فارغ‌التحصیلان، - نبود امکانات کافی برای ایجاد شغل توسط فارغ‌التحصیلان، - توجه کم به بخش کشاورزی و عدم حمایت دولت از فارغ‌التحصیلان کشاورزی، - عدم تناسب بین تعداد فارغ‌التحصیلان و بازار کار، - کمبود بودجه، - نبود ارتباط بین بخش کشاورزی، صنعت و دانشگاه، - عدم دسترسی به اطلاعات صحیح کشاورزی. 	<ul style="list-style-type: none"> - وجود اراضی مستعد کشاورزی، - تنوع اقلیمی و اکولوژیکی جهت فعالیت‌های کشاورزی و زمینه‌های کاری بسیار متنوع و گسترده، - تاسیس شرکت‌های دانش‌بنیان، - ارزش‌آوری رشته‌های کشاورزی، - افزایش تقاضا برای محصولات سالم و فرآوری شده. 	بیرونی
تهدیدها	فرصت‌ها	

بسیار مهم است. دانش‌آموختگانی که نه تنها به دانش نظری روز تسلط داشته باشند، بلکه با توجه به عملی و کاربردی بودن فعالیت‌های بخش کشاورزی، دارای مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم برای ایفای نقش موثر در این حوزه نیز می‌باشند. یافته‌های تحقیق نشان داد که دانشجویان و دانش‌آموختگان مولفه هدف و نشانگرهای آن را در حد به نسبت مطلوب ارزیابی کردند که با نتایج پژوهش فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۹۳)؛ محمدی و همکاران (۱۳۹۲)، محمدی‌مهر و خوشدل (۱۳۹۲)، امینی و همکاران (۱۳۹۱)، نیکخواه و همکاران (۱۳۹۰)، فتحی

بخش کشاورزی در کشورهای در حال توسعه به عنوان بستری برای تحقق هدف‌های توسعه، به ویژه هدف‌هایی مانند تقویت رشد اقتصادی، کاهش فقر، بهبود امنیت غذایی، حفظ منابع طبیعی و محیط‌زیست بسیار مهم است. این بخش به طور مستقیم با تولید بیشتر و صادرات و به طور غیرمستقیم با افزایش تقاضا برای کالاها و خدمات شهری در جامعه‌های روستایی، به رشد اقتصادی کمک کرده و در نتیجه موجب خلق فرصت‌های شغلی جدید می‌شود. نظر به اهمیت بخش کشاورزی، اهمیت تربیت دانش‌آموختگان کارآمد و توانا در این بخش برای کشور

تحقیقات هوس بیگی و همکاران (۲۰۱۱)، فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۳)، محمدی مهر و خوشدل (۱۳۹۲)، نیکخواه و همکاران (۱۳۹۰)، قائدی و همکاران (۱۳۸۶) و فتحی و اجارگاه و شفیع (۱۳۸۶) یکسان است. میزان رضایت دانش‌آموختگان از رشته‌های کشاورزی به نسبت مطلوب بود. با عنایت به نتایج بالا، موارد زیر برای بهبود برنامه‌های آموزش کشاورزی پیشنهاد می‌شوند:

- بازنگری در پذیرش دانشجویان کشاورزی در مقاطع مختلف تحصیلی و پذیرش دانشجویان متناسب با نیاز بخش کشاورزی؛

- تاکید بر آموزش‌های عملی به عنوان یکی از اصول اساسی آموزش در رشته‌های کشاورزی و تدوین شاخص‌ها و معیارهای مناسب برای رصد این موضوع در دانشکده‌های کشاورزی؛

- آمایش رشته‌ها و پذیرش دانشجویان در رشته‌ها، گرایش‌ها و مقاطع تحصیلی متناسب با امکانات، تسهیلات، فضاها، آموزشی و نیروی انسانی دانشگاه‌ها؛ - پرورش روحیه کارآفرینی و خوداشتغالی در دانشجویان کشاورزی و گنجانیدن درس‌های خلاقیت و کارآفرینی در برنامه همه رشته‌های کشاورزی؛

- بازارمحور کردن آموزش در رشته‌های کشاورزی و توجه به نیازهای بازار کار در آموزش کشاورزی؛

- مسئله‌محور کردن پژوهش‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی کشاورزی؛

- استعدادیابی و هدایت تحصیلی دانشجویان رشته‌های کشاورزی؛

- ایجاد نظام حمایت مادی و معنوی از پژوهشگران حوزه کشاورزی؛

- تشویق دانشکده‌های کشاورزی به گسترش تعامل با صنعت با هدف تجاری‌سازی علوم کشاورزی و تبدیل علم به ثروت و ملموس کردن نتایج پژوهش‌ها در صنایع کشاورزی و زندگی روستایی؛

- بازنگری پیوسته در برنامه‌های درسی رشته‌های کشاورزی با هدف اصلاح و به‌روزرسانی درس‌ها و حذف درس‌های اضافی و غیرمرتبط به منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه کشاورزی؛

- نگاه نقادانه و ضابطه‌مند بر راه‌اندازی رشته‌ها و

اجارگاه و شفیع (۱۳۸۶)، قائدی و همکاران (۱۳۸۶)، هادوی و مهدی‌پور (۱۳۸۴) و هوس بیگی و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد. یافته‌ها همچنین نشان داد دانشجویان ملاک محتوا و همه نشانگرهای آن به جز نشانگر رضایت از حجم درس‌های عملی که نامطلوب ارزیابی شده بود را در حد به نسبت مطلوب ارزشیابی کردند.

این وضعیت در مورد دانش‌آموختگان هم صادق است و دیدگاه آنها درباره دو نشانگر رضایت از حجم درس‌های عملی و تاثیر محتوا در ارتقای مهارت‌های عملی نامطلوب و در مورد ملاک محتوا و دیگر نشانگرهای مربوط به آن به نسبت مطلوب بود. نظر دو گروه یاد شده درباره محتوا با یافته‌های پژوهش هوس بیگی و همکاران (۲۰۱۱)، فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۳)، کارشکی و همکاران (۱۳۹۲)، محمدی و همکاران (۱۳۹۲)، محمدی مهر و خوشدل (۱۳۹۲)، امینی و همکاران (۱۳۹۱)، فتحی و اجارگاه و شفیع (۱۳۸۶) و علایی و یارمحمدیان (۱۳۷۹) همخوانی دارد.

اگر چه بنا بر نتایج پژوهش نظر دانشجویان درباره ملاک روش اجرا، به نسبت مطلوب است اما آنان نشانگرهای رضایت از خدمات مشاوره گروه در زمینه مسائل عاطفی و نقش اعضای هیات علمی در پرورش روحیه کارآفرینی که اکنون از موضوع‌های بسیار مهم در حوزه کشاورزی است را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. نکته در خور توجه دیگر این است که نشانگرهای مربوط به امکانات و تجهیزات در مقایسه با نشانگرهای دیگر دارای امتیاز کمتری بودند. به عنوان مثال تناسب امکانات و تسهیلات گروه با نیازهای رشته و درس‌های عملی، دسترسی دانشجویان به امکانات و کفایت دستگاه‌ها و تجهیزات آزمایشگاهی و کارگاهی، فاصله چندان با وضع نامطلوب ندارند که این امر با عنایت به اهمیت آموزش‌های عملی در رشته‌های کشاورزی، ضعف اساسی برای موسسه‌های آموزش عالی کشاورزی است.

یافته‌های یاد شده با پژوهش‌های محمدی و همکاران (۱۳۹۲)، محمدی مهر و خوشدل (۱۳۹۲)، امینی و همکاران (۱۳۹۱)، نیکخواه و همکاران (۱۳۹۰)، قائدی و همکاران (۱۳۸۶)، فتحی و اجارگاه و شفیع (۱۳۸۶) و علایی و یارمحمدیان (۱۳۷۹) همخوانی دارد. برابر با یافته‌های پژوهش، دانشجویان ارزشیابی در رشته‌های کشاورزی را به نسبت مطلوب ارزیابی کردند که با نتایج

پی نوشت ها

- 1- McKenney, Nieveen & van den Akker
 2- Khwaja
 3- Beacco
 4- Uys & Gwele
 5- Tsui
 6- Lattuca & Stark
 7- Wolf, Hill & Evers
 8- Middle Wood & Burton
 9- Roberts, Gentry & Townsed
 10- Spooren, Mortelmans & Denekens
 11- Phattharayuttawat
 12- Struyven, Dochy & Janssens
 13- Walker & Soltis
 14- Skager, Dave & Robinson
 15- Mizikaci
- گرایش‌های کشاورزی در دانشگاه‌ها؛
 - تدوین استانداردها و شاخص‌های راه‌اندازی رشته‌های کشاورزی برای دانشگاه‌ها و بررسی و هماهنگی آنها با شرایط و امکانات دانشگاه‌ها و پرهیز از صدور مجوز راه‌اندازی رشته برای دانشگاه‌هایی که شرایط لازم را ندارند؛
 - ایجاد مراکز رشد و کانون‌های علمی به منظور تعامل با صنعت و بخش کشاورزی با هدف تجاری‌سازی پژوهش‌های کشاورزی؛
 - توسعه کیفی دوره‌های تحصیلات تکمیلی کشاورزی و پرهیز از کمی‌گرایی صرف در این زمینه؛
 - هماهنگ‌سازی درس‌ها و سرفصل‌های رشته‌های مختلف کشاورزی در دانشگاه‌های کشور و الزام اعضای هیات علمی به رعایت سرفصل‌های مصوب در تدریس؛
 - افزایش حجم درس‌های عملی رشته‌های کشاورزی در مقایسه با درس‌های نظری و الزام دانشگاه‌ها به آموزش عملی در محیط‌های کشاورزی و صحرایی و محیط‌های واقعی کار؛

منبع‌ها

- احسان پور، س. (۱۳۷۹). بحثی پیرامون الگوی ارزشیابی سیپ، سمینار کارشناسی‌ارشد آموزش پزشکی، بازیابی شده در ۱۸ اسفند ۱۳۹۳، از <http://edc.mui.ac.ir/medicaleducation>
- امینی، م.، گنجی، م. و یزدخواستی، ع. (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته‌های مهندسی از دیدگاه دانشجویان: مطالعه موردی دانشگاه کاشان، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۴ (۵۵)، ۶۱-۸۷.
- آقازاده، م. و سنه، ا. (۱۳۸۸). اشاعه و کاربست نتایج ارزشیابی برنامه درسی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۲، ۱۵۴-۱۸۷.
- بازرگان، ع.، حجازی، ی. و اسحاقی، فاخته. (۱۳۸۶). فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی)، تهران، نشر دوران.
- حیدری، ف. و احمدی، غ. (۱۳۹۲). شناسایی مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی و آرایه راهکارهایی برای رفع آن، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹ (۳۶)، ۱۲۶-۱۳۶.
- ربیعی، م.، محبی امین، س. و رشید حاجی خواجه‌لو، ص. (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره‌ی آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد، مجله افق توسعه آموزش پزشکی، ۴ (۱)، ۲۹-۳۶.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، ویرایش سوم، تهران: نشر دوران.
- شکریباغانی، ا. (۱۳۹۱). ارزیابی برنامه درسی دوره کارشناسی‌ارشد آموزش فیزیک از دیدگاه دانشجویان، سیزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک ایران و سومین کنفرانس فیزیک و آزمایشگاه (۱-۶)، ۱-۳ شهریور ۱۳۹۱، دانشگاه زنجان.
- عارفی، م. (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته‌ی علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱، ۴۳-۷۴.
- علایی، م. و یارمحمدیان، م. ح. (۱۳۷۹). ارزشیابی برنامه‌های آموزش مامایی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه

- علوم پزشکی ایلام، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۸(۲۸)، ۳۹-۴۳.
- فتحی واجارگاه، ک.، خسروی بابادی، ع.ا. و حاجتمند، ف. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره دکترای اخلاق پزشکی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران از دیدگاه استادان و دانشجویان، فصلنامه اخلاق پزشکی، ۸(۲۷)، ۱۲۹-۱۵۲.
- فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۱). الگوهای ارزشیابی برنامه درسی، در محمود مهرمحمدی و همکاران، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویرایش دوم)، تهران، انتشارات سمت، ۳۴۶-۳۵۹.
- فتحی واجارگاه، ک. و شفیع، ن. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دانشگاهی: مورد برنامه‌ی درسی آموزش بزرگسالان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۵)، ۱-۲۶.
- قائدی، ب.، علی عسگری، م. و عطاران، م. (۱۳۸۶). ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی رشته مهندسی کامپیوتر گرایش فناوری اطلاعات از دیدگاه اساتید و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت، دومین کنفرانس ملی آموزش الکترونیک، زاهدان، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- کارشکی، ح.، جعفری ثانی، ح. و رافع بلوچی، ف. (۱۳۹۲). ارزیابی محتوای برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۳۸)، ۱۰۳-۱۱۵.
- کیامنش، ع. (۱۳۶۷). آشنایی با الگوی ارزشیابی سیپ، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳ و ۱۴، ۸۰-۹۳.
- محمدی، م.، ناصری جهرمی، ر.، معینی شهرکی، ه. و مهربانیان، ن. (۱۳۹۲). کارآیی درونی و اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره دکترای حرفه‌ای پزشکی از دیدگاه دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۳)، ۲۳۳-۲۴۳.
- محمدی مهر، م. و خوشدل، ع. (۱۳۹۲). بررسی وضعیت عناصر برنامه درسی دوره‌ی پزشکی عمومی دانشگاه علوم پزشکی ارتش با رویکرد یادگیری مادام‌العمر، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۱۱(۴)، ۲۷۳-۲۸۱.
- موسی‌پور، ن. (۱۳۹۱). روند تحولات ارزشیابی برنامه درسی در ایران، در محمود مهرمحمدی و همکاران، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویرایش دوم)، تهران، انتشارات سمت، ۱۹-۱۱.
- مومنی مهموئی، م. (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی، مجله راهبردهای آموزش، ۲(۲)، ۱۳-۱۵.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۹۱). برنامه درسی و نسبت آن با سایر رشته‌های علوم تربیتی، در محمود مهرمحمدی و همکاران، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویرایش دوم)، تهران، انتشارات سمت، ۴۱۲-۳۹۲.
- نیکخواه، م.، شریف، م.، نصر، ا. و طالبی، ه. (۱۳۹۰). امکان‌سنجی کاربرد شاخص‌های ارزشیابی آموزش عالی در حوزه ارزشیابی برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی بر مبنای الگوی سیپ، دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۴(۷)، ۱۰۰-۱۳۲.
- هادوی، ف. و مهدی‌پور، ع. (۱۳۸۴). طراحی الگو برای ارزشیابی دوره کارشناسی تربیت بدنی و علوم ورزشی مراکز و موسسات آموزش عالی دولتی، فصلنامه المپیک، ۱۳(۲)، ۷۳-۵۹.

Asgari, A., Motamedi, V. and Ghaedi, B. (2012). Evaluation of virtual education curriculum plan in computer engineering program at Iran University of Science and technology, interdisciplinary journal of contemporary research in business, 4(6), 554-570.

Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. and Panthier, J. (2010). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe, Strasbourg, Retrieved 12 April 2015, from: <http://www.coe.int/t/>

Centre for the advancement of teaching and learning. (No date). Curriculum development, Re-

trieved 12 April 2015, from: http://www.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1896024/General-Curriculum_Development.pdf.

Eseryel, D. (2002). Approaches to evaluation of training: theory & practice, *Journal of educational technology & society*, 5(2), 23-98.

Grace, D., Weaven, S., Bodey, K., Ross, M. & Weaven, K. (2012). Putting student evaluations into perspective: The Course Experience Quality and Satisfaction Model (CEQS), *Studies in educational evaluation*, 38, 35-45.

Hansen, H.F. (2009). Educational evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1), 71-87.

Havas beigi, F., Keramati, M.A., and Ahmadi, A. (2011). The quality curriculum evaluation in postgraduate studies of Educational Management and Planning in the public Universities of Tehran City, *Procedia social and behavioral sciences*, 15, 3723-3730.

Helms, M.M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis where are we now? A review of academic research from the last decade, *J. Strat. Manag*, 3, 215-251

Hussain, A., Dogar, A.H., Azeem, M. & Shakoor, A. (2011). Evaluation of curriculum development process, *international journal of humanities and social science*, 1(14), 263-271.

Khan, S.H. (2010). Evaluating the quality of BED programme: Students' views of their college experiences, *Journal of teaching and teacher education*, 26, 760-766.

Khwaja, I.U. (No date). Module III: Curriculum development, assessment and evaluation, National Academy of Higher Education (NAHE), Retrieved 9 April 2015, from: <http://www.hec.gov.pk/>

Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities, *educational and psychological measurement*, 30, 607-610.

Lattuca, L.R., & Stark, J. (2009). *Shaping the college curriculum: academic plans in context*, second edition, U.S.: Jossey-Bass.

Lunenburg, F.C. (2011). Key components of a curriculum plan: objectives, content, and learning experiences, *schooling*, 2(1), 1-4.

McKenney, S., Nieveen, N. and van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney and N. Nieveen (eds), *Educational Design Research* (pp.67-90). Routledge.

Middle Wood, David. & Burton, Neil. (2001). *Managing the curriculum*, London: Sage publication.

Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education, *quality assurance in education*, 14(1), 37-53.

Nichols, Beverly., Shidaker, Sue., Johnson, Gene., & Singer, Kevin. (2006). *Managing curriculum and assessment: A practitioners' guide*, Linworth Publishing, Inc.

Phattharayuttawat, S., Chantra, J., Chaiyasit, W., Bannagulrote, K., Imaroonrak, S., Sumalrot, T., & Auampradit, N. (2009). An evaluation of the curriculum of a graduate programme in Clinical Psychology, *South East Asian Journal of Medical Education*, 3(1), 14-19.

Roberts, J., Gentry, D. and Townsed, A. (2009). Student perspectives: evaluating a higher education administration program, *Journal of Case Studies in Education*, 1, 1-20.

- Salar, M. & Salar, O. (2014). Determining pros and cons of franchising by using swot analysis, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 515-519.
- Sand, O., Davis, D., Lammel, R. & Stone, T. (1960). Components of the curriculum, review of educational research, 30(3), 226-245.
- Skager, R., Dave, R.H. and Robinson, K.G. (1977). Curriculum evaluation for lifelong education, UNESCO institute for education, London: Pergamon press.
- Spooren, P., Mortelmans, D. and Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667-679.
- Struyven, K., Dochy, F. and Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review, *assessment and evaluation in higher education*, 30(4), 331-347.
- Stufflebeam, D.L. (2000). Foundational models for the twenty-first century program evaluation. In D. D. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellghan (Eds.), *Evaluative Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D.L. (2002). CIPP Evaluation Model checklist, Retrieved 9 April 2015, from: www.wmich.edu/evaetr/checklists/checklistmenu.htm.
- Tang, W., Bai, J., Liu, J., Wang, H. and Chen, Q. (2012). Students' evaluation indicators of the curriculum, *international journal of medical education*, 3, 103-106.
- Tsui, C. (2009). Quality assurance in higher education: a Hong Kong perspective. PhD thesis, University College London.
- Uys, Leana R., & Gwele, Nomthandazos. (2005). Curriculum development in nursing: process and innovations, London and New York: Routledge.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, and U. Hameyer (eds), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp.1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Walker, Decker F. & Soltis, Jonasf. (2004). Curriculum and aims, fourth edition, New York: teachers college press.
- Walker, Decker F. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*, second edition, London: Hamilton Printing Company.
- Wiles, Jon. (2009). *Leading curriculum development*, California: A Sage Company.
- Wolf, Peter., Hill, Art., & Evers, Fred. (2006). *Handbook for curriculum assessment*, Ontario, Canada: university of Guelph.
- Yeung, Shirley S.Y., Lam, John T.S., Leung, Anthony W.L., & Lo, Yiu Chun. (2012). *Curriculum change and innovation*, Hong Kong: Hong Kong University Press.

The Students and Graduates' Viewpoints about Agricultural Majors' Curriculum

S. Y. Hedjazi¹, M. Rezaei²

1- Professor, Department of Agricultural Extension and Education, University of Tehran, Karaj, Iran

2-Assistant Professor, Agricultural Department, Iranian Institute of Encyclopedia Research, Tehran, Iran

Abstract

This study was conducted with the aim of investigating the students and graduates' viewpoints about agricultural majors' curriculum. A sample of 394 agricultural students (out of 1200 students) and 76 agricultural graduates (out of 100 graduates) from Tehran, Taribiyat Modarres, and Zabol Universities were selected based on stratified and simple random sampling. Stufflebeam CIPP model along with a researcher made questionnaire were applied to collection data in this research project. Viewpoints of the students regarding four criteria as objectives, content, method, and evaluation in agriculture education, along with graduates' opinion on the objectives, content, and level of their satisfaction from the major were investigated. The two groups provided information regarding weaknesses and strengths, threats, and opportunities in agriculture subfields. Content validity of the research tool was confirmed by a panel of experts in the field and its reliability was verified by Cronbach's Alpha coefficient ($\alpha=0.87-0.90$). The results indicated that students considered aforementioned criteria as relatively satisfactory and graduates assessed objectives, content, and field of study satisfaction as moderate satisfactory. Based on the results of SWOT analysis, the participants considered gender inequality ratio of student admittance to the benefit of female students, insufficient number of practical courses and low level of students' practical skills, repetitive courses, no link between theoretical and practical sections of courses, and lack of educational and research facilities as the main weaknesses.

Index Terms: Agricultural graduate, agricultural student, curriculum, educational evaluation.

Corresponding Author: M. Rezaei

Email: mrezaei398@gmail.com

Received: 20/05/2015 ; **Accepted:** 10/08/2015