

بررسی میزان رضایت و نگرش دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور دانشگاه اصفهان از تحصیل به شیوه مذکور

نویسندگان: داود میرزایی فر^{۱*}، محمدجواد لیاقتدار^۲، محسن سوری نژاد^۳ و سکینه اشرفی^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم آباد.

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

۳. کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان.

۴. مربی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور واحد دلفان.

mirzai_davod@yahoo.com

*نویسنده مسئول: داود میرزایی فر

چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی میزان رضایت و نگرش دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور از تحصیل به شیوه مذکور در دانشگاه اصفهان بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور ترم سه دانشگاه اصفهان (۱۱۲ نفر) در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بودند. نمونه آماری برابر با حجم جامعه انتخاب شد لذا تعداد ۱۱۲ پرسشنامه اجرا شد که در نهایت ۸۶ پرسشنامه بازگشت شد. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بوده و اطلاعات مورد نیاز از طریق پرسشنامه محقق ساخته جمع آوری شده است. روایی صوری پرسشنامه پس از اجرای مقدماتی و رفع اشکال توسط پنج نفر از اساتید دانشگاه اصفهان مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد که نشان دهنده پایایی ابزار است. برای تحلیل اطلاعات از آزمون های آماری در سطوح توصیفی و استنباطی استفاده گردید. نتایج نشان داد: دانشجویان آموزش محور نسبت به آینده شغلی ($\bar{X} = 2/19$) و تحصیلی ($\bar{X} = 2/34$) خود رضایت ندارند و دارای نگرانی نسبت به آینده شغلی و تحصیلی خود می باشند که در این میان دید جامعه علمی ($\bar{X} = 2/51$) نسبت به این شیوه نیز مثبت نمی باشد. به علاوه نتایج نشان داد که دانشجویان آموزش محور به طور کلی به این شیوه علاقه دارند ($\bar{X} = 3/37$)، لذا لازم است زمینه رفع نگرانی دانشجویان را از طریق دستورالعمل های مرتبط با آینده شغلی و تحصیلی این دسته از دانشجویان فراهم کرد. همچنین دانشجویان از ارائه درس سمینار به جای پایان نامه ($\bar{X} = 3/60$) راضی می باشند. ارزیابی شرکت کنندگان نشان داد که عمده دانشجویان آموزش محور کسانی بودند که از رتبه کمتری در آزمون متمرکز کارشناسی ارشد برخوردار بودند به عبارت دیگر علت ورود آنها به این شیوه تحصیل با هدف اصلی ایجاد دوره، هماهنگی ندارد. کلیدواژه‌ها: شیوه آموزش محور، پژوهش محور، میزان رضایت، نگرش، آموزش عالی.

● دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۱۵

● پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۴/۲۵

Biannual Journal of

**Training & Learning
Researches**

(Daneshvar-e-Raftar)

Vol. 13, No. 1, Serial 23
Spring & Summer
2016

مقدمه

آموزش عالی یکی از مهمترین نهادها در جهت آموزش، توسعه و تامین منابع انسانی و رکن اصلی در پیشرفت و توسعه همه جانبه هر کشوری می‌باشد. آموزش عالی، همواره به عنوان بالاترین مرکز اندیشه تولید علم محسوب می‌شود و با حضور و فعالیت اندیشمندان، متفکران، دانش‌پژوهان و دانشجویان در اعتلای علمی و جهت بخشیدن به حرکت‌های فکری، اعتقادی، فرهنگی و سیاسی جامعه، نقش اساسی دارد [۱]. نظام آموزش عالی متولی بخش آموزش، پژوهش و فناوری، می‌باشد [۲]. همچنین دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در نوآوری، سازگاری با محیط و تحولات اجتماعی، هماهنگی با نیازهای اجتماعی، برنامه‌ریزی، مدیریت و رهبری این تحولات نقش مهمی ایفا می‌کنند [۳]. زمانی دانشگاه‌ها می‌توانند مشکل‌گشا باشند که آموزش و پژوهش در آنها از کیفیت مطلوبی برخوردار باشد. در پی انقلاب کیفیت که در اواخر دهه ۱۹۷۰ در صنعت اتفاق افتاد، بخش آموزش عالی از دهه ۱۹۸۰ به بعد، جستجو برای راه‌های بهتر آموزش خود را آغاز نمود. [۴]

حاکم شدن روحیه‌ی آموزشی صرف به جای روحیه پژوهشی، پائین بودن روحیه کنجکاوی و پرسش‌گری را در دانشجویان به ارمغان می‌آورد [۵] که فایده‌آمدن بر فاصله موجود میان حوزه‌های آموزش و پژوهش با رخنه کردن پژوهش در بدنه آموزش عالی و به ویژه در حوزه آموزشی امکان‌پذیر است [۶]. در نتیجه توجه به امر تحقیق و پژوهش، از عوامل اصلی شکوفایی علمی و تکنولوژی هر جامعه به شمار می‌رود [۷، ۸، ۹]. دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری می‌بایست بتوانند مهارت‌های پژوهشی دانشجویان را در بستر آموزشی مؤثر توسعه دهند، این کار از طریق تجارب پژوهشی دانشجویان صورت می‌گیرد که مصداق بارز آن، پایان‌نامه‌های تحصیلی دانشجویان است [۱۰] و پایان‌نامه در واقع آموزش دانش، مهارت و روش‌شناسی تحقیق برای دانشجویان است [۱۱] که در اهداف آموزش عالی نیز به آن اشاره شده است. گذراندن پایان‌نامه نشان‌دهنده توانایی دانش‌آموخته در انجام دادن پروژه‌های تحقیقاتی به طور مستقل است و به نوعی اعتماد به نفس دانشجو را نیز افزایش می‌دهد. گذراندن موفقیت

آمیز پایان‌نامه نشان می‌دهد که دانشجو توانایی انجام فعالیت‌های مستقل، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل و ارائه آن‌ها را داراست. مقطع کارشناسی ارشد محلی برای تربیت نسل جدیدی از اعضای هیأت علمی، محققان، دانشمندان و بطور کلی مقدمه‌ای برای ایجاد جامعه علمی برجسته کشور است؛ اما گسترش دوره‌های تحصیلات تکمیلی در راستای افزایش دسترسی صرف به آموزش عالی و تأکید بر کمیت بدون توجه کافی به کیفیت، به پیشرفت کشور کمک چندانی نخواهد کرد [۱۲].

اهداف کلان نظام آموزش عالی کشور به گونه‌ای تدوین شده است که بدون پژوهش و آموزش قابل تحقق نیست، این اهداف عبارتند از: گسترش و ارتقاء کیفیت آموزش‌های عالی و اهتمام نسبت به دستیابی و توسعه فناوری‌های ویژه و نو، همچون نانوفناوری، زیست‌فناوری، فناوری‌های مربوط به اطلاعات و ارتباطات، هوافضا، هسته‌ای، زیست‌محیطی و انرژی‌های نو-تقویت جنبش نرم‌افزاری و ترویج پژوهش و تقویت روحیه تحقیق و علم‌دوستی-افزایش کارایی، اثربخشی و توسعه تحقیقات کاربردی و نیز اصلاح نظام آموزشی کشور در حوزه‌های آموزش عالی و آموزش فنی و حرفه‌ای و متناسب نمودن آموزش و پژوهش با نیازهای واقعی جامعه و تمهید زمینه‌های رشد مهارت‌ها و استعدادها در جهت ایجاد اشتغال و رفع نیازهای کشور از طریق تحکیم و توسعه پایدار و ارتباط مؤثر و مفید دانشگاه‌ها با صنعت و جامعه، کاربرد در بخش‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور-ایجاد انگیزه در اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی وابسته در تعریف پروژه‌ها و رساله‌هایی که در مسیر حل مشکلات و برطرف کردن نیازهای واقعی صنایع متفاوت، کشور، مسائل اساسی اجتماعی و فرهنگی جامعه می‌باشد. همچنین ایجاد انگیزش در دانشجویان رشته‌ها و گرایش‌های متفاوت در پیگیری و شناخت مشکلات صنعتی و مسائل اجتماعی و فرهنگی جامعه و حرکت در مسیر رفع این مشکلات و مسائل است [۱۳]. در نتیجه هدف‌های عمده نظام آموزش عالی در هر کشور را می‌توان بر چهار محور تصور کرد: ۱. کمک به تحقق هدف‌های اجتماعی از طریق فراهم آوردن برابری در فرصت‌های آموزش عالی؛ ۲. برآورد تقاضای اجتماعی

دانشجویان از مهمترین اقشار اجتماعی در روند نوسازی و توسعه کشور اند؛ تقویت احساس رضایت و پیشرفت ایشان در راستای رسیدن به سعادت جامعه اهمیت ویژه ای دارد [۳۳].

موضوع نحوه گزینش دانشجو و شاید وضع دانشجو از جمله موضوعاتی است که در سالهای اخیر در بحثهای آموزش و پرورش و حتی گفت و شنودهای آموزش عالی به ندرت به طور جدی در میان گذاشته می شود. به طور کلی دانشگاه به دانشجوی نیاز دارد که علاوه بر سابقه تحصیلی ممتاز، دارای انگیزه یا علاقه حقیقی به تحصیل و تحقیق و شیوه ای که برگزیده باشد به عبارت دیگر رضایت از تحصیل عاملی مهم در موفقیت او محسوب می شود.

نحوه پذیرش دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد به دو شیوه ارزشیابی متمرکز و ارزشیابی غیر متمرکز صورت می گیرد. ارزشیابی متمرکز به صورت کنکور سراسری از طریق سوالات تستی انجام می شود که در این شیوه پذیرفته شدگان به دو شیوه آموزشی-پژوهشی (گذرانانند دروس تئوری به همراه پایان نامه) و آموزش محور (تمامی واحدها به صورت تئوری ارائه می شود و دانشجو از گذرانان پایان نامه معاف می شود) پذیرش می شوند (شیوه جدید پژوهش محور نیز در دستور کار وزارت قرار دارد). ارزشیابی غیر متمرکز با توجه به پیشینه تحصیلی (معدل لیسانس، استعداد درخشان و...) و مصاحبه حضوری (تخصصی) دانشجویان و در نظر گرفتن شرایط ویژه (سهامیه و...) انجام می شود.

در ایران همچون سایر جوامع سعی بر اجرای روش های آموزشی نوین در مقاطع مختلف تحصیلی اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی شده است. به این دلیل در چند سال اخیر آموزش عالی اقدام به معرفی و پیشبینی اجرای روش آموزش پژوهش محور علاوه بر دو شیوه موجود آموزش محور و آموزش-پژوهش محور نموده است. تا قبل از سال ۱۳۸۸ نظام آموزش عالی ایران برای مقاطع تحصیلات تکمیلی فقط یک شیوه را در نظر گرفته بود که به شیوه آموزشی- پژوهشی شناخته می شد. بر اساس این شیوه دانشجو در دوره کارشناسی ارشد برای اغلب واحدهای خود باید کلاس می دید و تنها چند واحد (واحد ۶ تا ۴) را به عنوان کار پژوهشی که

برای آموزش عالی متناسب با ویژگی ها، انگیزه ها، انتظارات و تحصیلات افراد، پرورش توانایی های بالقوه شهروندان و تسهیل فرایند یادگیری مستمر (مادام العمر)؛ ۳. پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز توسعه کشور و کمک به حل مسائل جامعه؛ ۴. پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو [۱۴]. حال باید دید آیا این اهداف با شیوه های موجود تحصیل در ایران (آموزش محور و آموزشی-پژوهشی) در دوره کارشناسی ارشد مطابقت دارد؟

دانشجویان در کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته در پیدا کردن شغل (آینده شغلی) دارای مشکل می باشند و دریافته اند آموزش آنها با آینده شغلیشان تناسب ندارد [۲۳ و ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲]. اشاره دارد که آینده شغلی در روند تحصیل و میزان رضایت از تحصیل دانشجویان موثر است. در نتیجه باید به این امر توجه کرد که در آموزش عالی چنانچه فرایندی برای اطمینان از کیفیت نهادینه نشود در معرض اتلاف منابع مادی و انسانی و تعویق افتادن دستیابی به اهداف توسعه کشوری و در ماندگی نظام ملی دانش و نوآوری از مواجه با چالشهای جهانی شدن و رقابتی خواهیم بود [۲۴]. لازم به توضیح است که ارزیابی نظام آموزشی در دانشگاهها را می توان با در نظر گرفتن عوامل زیر انجام داد: اهداف برنامه درسی، مدیریت و ساماندهی، کارکنان، دانشجویان، اعضای هیات علمی، دانش آموخته گان، تجهیزات امکانات، سرمایه گزاری و امور مالی، منابع اطلاع رسانی، فرایند یاددهی یادگیری [۲۵]. در بین عناصر مذکور دانشجویان از عناصر مهم و از اصلی ترین مخاطبان آموزش عالی هستند، در حال حاضر دیدگاه دانشجویان به عنوان عامل ضروری در پایش کیفیت در دانشگاهها در نظر گرفته می شوند [۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۶، ۳۰]؛ زیرا یکی از معیارهای عمده در زمینه کیفیت و بهبود مستمر، ایجاد و حفظ مشتری است [۳۱]؛ بنابراین، سوالهایی که در این خصوص مطرح است عبارتند از اینکه: آیا دانشگاهها دانش و مهارت مورد نیاز دانشجویان را آموزش می دهند؟ آیا شیوه های آموزشی با عادات یادگیرنده گان امروزی سازگار است؟ آیا دانشگاهها به کیفیت آنچه انجام می دهند اطمینان دارند؟ [۳۲]. در نتیجه توجه به رضایت و نوع نگرش دانشجویان امری بدیهی است زیرا با توجه به اینکه

دانشجویانی که به شیوه آموزش محور تحصیل می کنند این توان را دارند که پس از فارغ التحصیلی در مراکز مختلف آموزشی به تدریس بپردازند و در فرآیند آموزش کشور نقش موثری ایفا کنند.

هدف از تدوین آیین نامه جدید دوره کارشناسی ارشد به سه شیوه مذکور، تقویت و توسعه دوره های تحصیلات تکمیلی، ارتقای کیفیت، تنوع بخشی به شیوه های تحصیلات تکمیلی، تقویت و ارتقای سطح کیفی و کمی ذکر شده است تا با بهره مندی از آن در تربیت متخصصان و پژوهشگران ماهر و برجسته در سطح کشور تلاش شود. به زعم بارنارد شیوه آموزش محور در مقطع کارشناسی ارشد به نحوی ادامه و بسط دوره کارشناسی است. دانشجویان شیوه آموزش محور سریعتر فارغ التحصیل می شوند. این دوره ها به ویژه برای دانشجویانی که با هدف پیشرفت شغلی قصد ادامه تحصیل دارند و به تخصص خاصی که فقط از طریق گذراندن پایان نامه می سوز است نیازی ندارند، مناسب است و هزینه کمتری را نیز به دانشجو و دانشگاه تحمیل می کند [۳۴].

هریک از دوره های پژوهشی - آموزشی، آموزش محور و پژوهش محور سالهاست که در دانشگاه های کشورهای پیشرفته اجرا میشوند. شیوه آموزش محور به صورت کلی تعریف شده و جزئیات آن از شفافیت لازم برخوردار نیست، همچنین دانشگاه های مجری نیز در نحوه ارائه آن آزاد می باشند و با ذکر این نکته که میزان استقبال دانشجویان قبل از اجرای آن مورد سنجش قرار نگرفته و رضایت آنها مورد تردید می باشد، نیاز است بررسی شود که آیا دانشجویان این شیوه را با توجه به علاقه خود، آینده تحصیلی و شغلی انتخاب کرده اند یا موارد دیگری در این انتخاب تاثیرگذار بوده است. به طور کلی آیا دانشجویان از تحصیل به این شیوه رضایت دارند و نگرش آنها به این شیوه چگونه است؟ بدین ترتیب برای شناخت بیشتر و بهبود وضعیت موجود، بررسی میزان رضایت اولین دسته از دانشجویانی که دوره آموزش محور را تجربه کرده اند، اهمیت پیدا می کند تا در نتیجه بتوان با ارائه نتایج این پژوهش به دست اندرکاران و مسئولین آموزش عالی، بتوان قدم هایی هرچند کوتاه در جهت اصلاح و بهبود پذیرش دانشجو در دانشگاهها و در

به پایان نامه مشهور است، سپری می کرد؛ اما با ابلاغ آیین نامه دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته، در سال ۱۳۸۸ شیوه های دیگری هم برای دوره های تحصیلات تکمیلی تعریف شد که بدین ترتیب نظام های آموزشی آموزش عالی دارای سه دوره به نام پژوهشی-آموشی، آموزش محور و پژوهش محور شد و در همین سال بطور رسمی اولین دوره کارشناسی ارشد آموزش محور در برخی دانشگاهها به اجرا درآمد. شیوه آموزش محور شیوه ای جدید در پذیرش و تحصیل دانشجویان کارشناسی ارشد می باشد که به مدت سه سال به صورت آزمایشی در دوره های روزانه و شبانه در ۱۴ دانشگاه منتخب کشور از جمله دانشگاههای (صنعتی شریف، صنعتی امیرکبیر، صنعتی اصفهان، اصفهان، تبریز، تربیت معلم تهران، شیراز، خواجه نصیر، علامه، یزد، ارومیه و سیستان و بلوچستان و چند دانشگاه دیگر) به اجرا درآمده است. وزارت علوم با سیاستی جدید در راستای افزایش ظرفیت دوره های تحصیلات تکمیلی (طبق برنامه پنجم ۲۰ درصد خروجی های کارشناسی باید ورودی کارشناسی ارشد باشند) و ایجاد ظرفیت جدید برای حوزه های مختلف برای اولین بار این روش را نیز به روش پذیرش دانشجو در کنکور کارشناسی ارشد اضافه نموده است و به جای واحدهای پایان نامه، یک تا چهار واحد سمینار تخصصی به منظور تحقیق و تتبع نظری به دانشجو ارائه می شود و دانشجو در کنار آن ملزم به گذراندن تمام واحدهای درسی پایه، اصلی و تخصصی است. در ایران شیوه آموزش محور فقط با تعبیر سمینار به جای پایان نامه تعریف شده است حال آنکه موضوع گسترده تر از این است. زمانی که این شیوه در سیستم آموزشی مطرح شد دیدگاه های متعارض خود را نشان دادند و هر یک بر اساس دیدگاه خود به نکات مثبت و منفی آن اشاره کردند؛ اما توافق و نتیجه نهایی حاصل نشد؛ زیرا چهارچوب و درک درستی از این شیوه وجود نداشت به عنوان مثال استادان بر اساس اینکه پایا نامه جزء ضروری برای دوره کارشناسی ارشد است دید مثبتی نشان ندادند. همچنین خود دانشجویان در این دوره تحصیلی با شک و تردید به آن نگاه می کنند. به طور کلی دلیل این امر ناشی از عدم درک و بررسی این شیوه پژوهشی است. و باید اذعان کرد عمل بدون نظر کور است.

نتیجه افزایش کیفیت آموزش برداشت. قابل ذکر است که این پژوهش در زمان اجرای آزمایشی این شیوه انجام گرفته است و نتایج می‌تواند در تداوم و یا حذف این شیوه تحصیلی کمک شایان نماید. لازم به ذکر است که تا کنون پژوهش‌های اندکی در رابطه با شیوه آموزش محور، پژوهشی انجام شده است و این امر ناشی از جدید بودن این شیوه در ایران است. لیکن به برخی از تحقیقات و مطالعات که تا حدی مرتبط با موضوع این مقاله است اشاره می‌شود:

آراسته و بنی اسدی [۳۴] با بررسی رضایت مندی تحصیلی دانشجویان اولین دوره کارشناسی ارشد آموزش محور به این نتیجه دست یافتند که دانشجویان ناراضایتی بالای از این دوره دارند. همچنین این مطالعه نشان داد هر چه سن، سطح کیفیت برنامه درسی، دستاورد های دوره، رضایتمندی از امکانات و اطلاع رسانی، بیشتر باشد رضایتمندی کلی نیز افزایش میابد. همچنین رابطه معنا داری میان جنسیت و تاهل با رضایتمندی کلی وجود نداشت؛ اما تحلیل آماری نشان داد که دانشجویان شاغل رضایت بیشتری نسبت به افراد بیکار دوره دارند.

جوادیان [۳۵] در پژوهشی با بررسی نگرش دانشجویان پزشکی در مورد اهمیت پژوهش به این نتیجه رسید که ۴۲٪ افراد کار تحقیقاتی را مکمل یادگیری دانستند. ۶۹٪ افت فرهنگ مطالعه و تحقیق، پایین آمدن سطح علمی در کشور، ایجاد ضعف در نظام آموزشی و مدیریتی کشور و کاهش امکانات و اعتبارات را از جمله نتایج عدم توجه کافی به تحقیق و پژوهش در زمینه‌های علمی دانستند. بهزادی و داورپناه [۳۶] در تحقیق خود با عنوان بررسی عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد بررسی تأثیر جنسیت دانشجویان بر میزان رضایت از تجربه پژوهشی آنها نیز نشان داد که زنان نسبت به مردان دارای میزان رضایت بیشتری از تجربه پژوهشی خود می‌باشند. البته کارداش^۱ [۳۷] در پژوهش خود نیز دریافته است که تفاوت معناداری بین مردان و زنان در تجربه پژوهشی وجود ندارد و مردان و زنان به میزان یکسانی از مزایای تجربه پژوهشی برخوردار بوده اند. شاید بتوان تفاوت‌های شخصیتی بین زنان و مردان و توجه

بیشتر به جزئیات، دقت در انجام بهتر امور و پایین بودن سطح انتظارات برخی از زنان نسبت به مردان را سبب رضایت بیشتر زنان در این پژوهش دانست. صمدی و همکاران [۳۸] در بررسی نگرش دانشجویان رشته بهداشت محیط دانشگاه علوم پزشکی همدان نسبت به رشته تحصیلی خود به این نتیجه رسیدند که نسبت به رشته تحصیلی خود دارای نگرش مثبت می‌باشند. همچنین وجود نگرش منفی در این دانشجویان نسبت به آینده شغلی نیز در این تحقیق مورد تأیید قرار گرفت. سنایی و همکاران [۳۹] در پژوهشی با عنوان میزان رضایت دانشجویان دوره کارشناسی مدیریت خدمات بهداشتی درمانی از رشته خود به این نتیجه رسیدند که ۶۸٪ دانشجویان از دروس اصلی و تخصصی راضی و ۱۰٪ ناراضی بودند. همچنین ۴۲٪ دانشجویان از محتوای کارآموزی رضایت داشتند در حالی که ۴۰٪ از محتوای کارآموزی ناراضی بودند. ۵۰٪ دانشجویان از نحوه تدریس اساتید راضی و ۳۹٪ ناراضی بودند. ۳۹٪ دانشجویان قبل از انتخاب رشته با رشته تحصیلی خود آشنایی کم و ۴۹٪ آشنایی متوسط و ۱۰٪ آشنایی زیاد داشتند. هیودا و نید [۴۰] دریافتند دانشجویان تحت آموزش با رویکرد پژوهش محور نسبت به رویکرد آموزش سنتی از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند.

اندریو و بریان [۴۱] طی مطالعه ای دریافتند فراگیران آموزش مبتنی بر پژوهش در مقایسه با آموزش موضوع محور عملکرد بهتری در پیشرفت دانش، مهارت‌های پژوهشی و استدلال علمی دارا بودند.

با توجه به اهمیت موضوع مورد پژوهش اهم مولفه‌ها در بررسی این شیوه آموزشی، نگرش دانشجویان نسبت به آینده تحصیلی، آینده شغلی، دید جامعه علمی به این شیوه آموزشی، میزان رضایت دانشجویان آموزش محور از ارائه دروس و میزان علاقه آنها می‌باشد که این پژوهش در قالب سوال‌های زیر در صدد پاسخگویی به آنها می‌باشد:

سوال‌های پژوهش

- ۱) آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور نسبت به آینده شغلی خود دید مثبتی دارند؟
- ۲) آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور نسبت

^۱ Kardash

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی افراد نمونه بر حسب جنس و سن

جنسیت		سن			
مرد	زن	۳۰-۳۵		۳۵ به بالا	
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
۲۵	۲۹/۱	۸۱	۹۴/۲	۱/۲	۱
۷۰/۹	۲۱	۴/۷	۴	۴/۷	۱/۲

از بین افراد نمونه ۷۰/۹ درصد (۶۱ نفر) از پاسخگویان مرد و ۲۹/۱ درصد (۲۵ نفر) زن می‌باشند. همچنین ۹۴/۲ درصد (۸۱ نفر) از افراد نمونه بین سن ۳۰-۳۵ سال، ۴/۷ درصد (۴ نفر) بین ۳۵-۳۰ سال و ۱/۲ درصد (۱ نفر) نیز ۳۵ سال به بالا می‌باشند که در کل افراد نمونه ۸۶ نفر می‌باشند. همانگونه که بیان شد تحقیق حاضر به بررسی میزان رضایت دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور از تحصیل به شیوه مذکور در بین دانشجویان دانشگاه اصفهان پرداخته است زیرا این شیوه آموزشی به تازگی وارد فرایند آموزش عالی شده است و برخی از مولفه‌های تحقیق حاضر که در زیر بررسی شده اند مورد سوال بوده و نیاز است به علت آزمایشی بودن این شیوه آموزشی در ایران مورد بررسی قرار گیرند؛ لذا بر اساس آزمون t تک نمونه ایی ابتدا به بررسی ۵ سوال اول پرداخته و در ادامه برای بررسی سوال ۶ این پژوهش از آزمونهای t مستقل و تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است.

در زیر بر اساس جدول (۲) (آزمون t تک نمونه ایی) به بررسی سوالات پژوهش (۵ سوال اول) پرداخته شده است.

سوال اول: آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور نسبت به آینده شغلی خود دید مثبتی دارند؟

به آینده تحصیلی خود دید مثبتی دارند؟

۳) آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور همانند دیگر دانشجویان مورد قبول و پذیرش اساتید قرار میگیرند؟

۴) آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور از نحوه ارائه دروس در طول تحصیل رضایت دارند؟
 ۵) آیا دانشجویان آموزش محور به این شیوه آموزشی علاقه دارند؟

۶) رتبه هر یک از عوامل و ابعاد مورد بررسی چگونه است؟

۷) آیا بین نظرات دانشجویان در مولفه‌های فوق بر اساس عوامل جمعیت شناختی (جنسیت، سن) تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی است. برای جمع‌آوری داده‌های این پژوهش از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد که دارای ۳۲ سوال و در ۵ مولفه: آینده شغلی، آینده تحصیلی، موقعیت در بین اساتید، رضایت از ارائه درس سمینار و علاقه به شیوه آموزش محور، بود. روایی پرسش‌نامه از نوع روایی صوری و محتوایی است، که از طریق بررسی ادبیات و پیشینه‌ی پژوهش، مصاحبه، استفاده از نظر پنج نفر از متخصصین تعیین شد و برای تعیین پایایی آن از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای پرسشنامه ۰/۹۲ بود که نشان‌دهنده این است که پرسشنامه از پایایی بالایی برخوردار می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل دانشجویان آموزش محور دانشگاه اصفهان بود. به علت کم بودن حجم جامعه، نمونه برابر با جامعه بود. لذا تعداد ۱۱۲ پرسشنامه اجرا شد که در نهایت ۸۶ پرسشنامه را بازگشت دادند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسشنامه از روش‌های آماری و استنباطی: t تک نمونه ایی، t مستقل، تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. نرمال بودن داده‌ها نیز از طریق آزمون کالموگروف-اسمیرنف و برابری واریانس‌ها نیز از طریق آزمون لوین بررسی شد و با توجه به نرمال بودن و برابری واریانس نمرات از آزمونهای پارامتریک استفاده شد.

است. میانگین پاسخ دهندگان (۲/۳۴) از میانگین فرضی (۳) کمتر است و نشان می دهد دید (نگرش) مثبت دانشجویان نسبت به آینده تحصیلیشان کمتر از حد متوسط می باشد یا به عبارت دیگر دانشجویان دید (نگرش) مثبت کمی نسبت به آینده تحصیلی خود دارند.

سوال سوم: آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور همانند دیگر دانشجویان مورد قبول و پذیرش اساتید قرار می گیرند؟

بر اساس تحلیل استنباطی (جدول (۲) آزمون t تک نمونه ایی) مقدار سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۱ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی دار است. با توجه به میانگین نمرات (۲/۵۱) می توان گفت دید مثبت جامعه علمی نسبت به این دانشجویان و شیوه در حد کمتر از متوسط است و نسبت به این شیوه دید مثبتی ندارند.

بر اساس تحلیل استنباطی جدول (۲) (آزمون t تک نمونه ایی) مقدار سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۱ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی دار است. میانگین پاسخ دهندگان (۲/۱۹) از میانگین فرضی (۳) کمتر است و نشان می دهد دید (نگرش) مثبت دانشجویان نسبت به آینده شغلیشان کمتر از حد متوسط می باشد یا به عبارت دیگر دانشجویان دید مثبتی نسبت به آینده شغلی خود ندارند.

سوال دوم: آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور نسبت به آینده تحصیلی خود دید مثبتی دارند؟

بر اساس تحلیل استنباطی جدول (۲) (آزمون t تک نمونه ایی) مقدار سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۱ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی دار

جدول ۲. نتایج آزمون t تک نمونه ایی، مقایسه میانگین با میانگین فرضی (۳) ($\bar{X} = 3$) (سوال ۱-۵)

مولفه ها	انحراف استاندارد	میانگین	تفاوت میانگین	سطح معناداری	df	t
آینده شغلی	۰/۶۹	۲/۱۹	-۰/۸۰	۰/۰۰	۸۵	-۱۰/۷۵
آینده تحصیلی	۰/۷۱	۲/۳۴	-۰/۶۵	۰/۰۰	۸۵	-۸/۵۶
موقعیت در جامعه علمی	۰/۷۳	۲/۵۱	-۰/۴۸	۰/۰۰	۸۵	-۶/۱۱
ارائه درس سمینار	۱/۱۷	۳/۶۰	۰/۶۰	۰/۰۰	۸۵	۴/۷۶
علاقه	۰/۹۰	۳/۳۷	۰/۳۷	۰/۰۰	۸۵	۳/۸۶

سوال پنجم: آیا دانشجویان آموزش محور به این شیوه آموزشی علاقه دارند؟

بر اساس تحلیل استنباطی (جدول (۲) آزمون t تک نمونه ایی) مقدار سطح معنی داری برابر ۰/۰۰۱ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی دار است. میانگین پاسخ دهندگان (۳/۳۷) از میانگین فرضی بیشتر است؛ بنابراین پاسخ دهندگان (دانشجویان) در حد بالاتر از متوسط به این شیوه آموزشی علاقه دارند.

سوال چهارم: آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش محور از نحوه ارائه دروس در طول تحصیل رضایت دارند؟

بر اساس تحلیل استنباطی (جدول (۲) آزمون t تک نمونه ایی) مقدار سطح معنی دار برابر ۰/۰۰۱ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۱ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی دار است. میانگین پاسخ دهندگان (۳/۶۰) از میانگین فرضی بیشتر است، بنابر این پاسخ دهندگان در حد بالاتر از متوسط ارائه درس سمینار به این شیوه رضایت دارند.

جدول ۳. نتایج آزمون فریدمن برای رتبه بندی مولفه ها

مولفه ها	انحراف استاندارد	میانگین	رتبه میانگین	سطح معناداری	Df	Chi-square
آینده شغلی	۰/۶۹	۲/۱۹	۲/۰۲			
آینده تحصیلی	۰/۷۱	۲/۳۴	۲/۳۸			
موقعیت در جامعه علمی	۰/۷۳	۲/۵۱	۲/۶۹	۰/۰۰۱	۴	۱۱۳/۶
ارائه درس سمینار	۱/۱۷	۳/۶۰	۴/۰۲			
علاقه	۰/۹۰	۳/۳۷	۳/۸۸			

سوال ششم: رتبه هر یک از عوامل و ابعاد مورد بررسی چگونه است؟

بر اساس تحلیل جدول (۳) مقدار درجه آزادی ۴ است و همچنین سطح معنی داری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است که نشان دهنده رد شدن فرض صفر است و با توجه به خروجی های بالا نتیجه نهایی این است که نگرش و رضایت دانش جویان از آینده شغلی، آینده تحصیلی، موقعیت در جامعه علمی، ارائه درس سمینار و علاقه آنها به این شیوه آموزشی متفاوت است. بر این اساس دانشجویان از ارائه درس سمینار بسیار راضی می باشند اما نسبت به آینده شغلی خود نگرش مثبتی ندارند.

سوال هفتم: آیا بین نظرات دانشجویان در مولفه های فوق بر اساس عوامل جمعیت شناختی تفاوت وجود دارد؟

بر اساس آزمون t مستقل در ۴ سوال اول مقدار سطح معنی داری بزرگتر از ۰/۰۵ است و اختلاف مشاهده شده بین میانگین مردان و زنان معنادار نیست یعنی مردان و زنان در سوالها نظرات یکسانی را ارائه نموده اند. در مورد سوال چهارم (علاقه) تفاوت معنی دار است و سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد و نشان می دهد دانشجویان دختر و پسر نظرات یکسانی در مورد علاقه خود به این شیوه نداشته اند.

جدول ۴. نتایج آزمون t مستقل برای متغیر جنسیت

آزمون t (تساوی میانگینها)			آزمون لوین (تساوی واریانسها)		
sig(2-tailed)	df	T	sig	F	مولفه ها
۰/۱۱۵	۸۴	۱/۵۹	۰/۹۲	۲/۸۹	آینده شغلی
۰/۱۸	۸۴	۱/۳۴	۰/۵۳	۰/۳۸	آینده تحصیلی
۰/۷۳	۸۴	۰/۳۴	۰/۲۴	۱/۳۹	جامعه علمی
۰/۱۹	۸۴	-۱/۳۱	۰/۱۱	۲/۵۰	سمینار
۰/۰۰۲	۸۴	۳/۲۳	۰/۷۷	۰/۰۸	علاقه

یعنی افراد با گروههای سنی مختلف نظرات یکسانی را ارائه کرده اند.

بر اساس آزمون تحلیل واریانس یک راهه نتایج در تمام سوالات نشان میدهد اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخ دهندگان با گروههای سنی مختلف معنا دار نیست،

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای متغیر سن

مولفه ها	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	sig
آینده شغلی	بین گروهی	۲	۰/۰۹۹	۰/۲۰۰	۰/۸۱۹
	درون گروهی	۸۳	۰/۴۹۳		
آینده تحصیلی	بین گروهی	۲	۰/۸۴۸	۱/۶۹۳	۰/۱۹۰
	درون گروهی	۸۳	۰/۵۰۱		
موقعیت در جامعه علمی	بین گروهی	۲	۱/۴۴۲	۲/۸۰۲	۰/۰۶۶
	درون گروهی	۸۳	۰/۵۱۵		
نحوه ارائه درس سمینار	بین گروهی	۲	۱/۸۱۹	۱/۳۲۵	۰/۲۷۱
	درون گروهی	۸۳	۱/۳۷۳		
علاقه به این شیوه	بین گروهی	۲	۱/۰۹۹	۰/۶۷۳	۰/۵۱۳
	درون گروهی	۸۳	۶۸/۸۷۵		

بحث و نتیجه گیری

زمانی دانشگاهها می توانند مشکل گشا باشند که آموزش و پژوهش در آنها از کیفیت مطلوبی برخوردار باشد در نتیجه توجه به امر تحقیق و پژوهش، از عوامل اصلی شکوفایی علمی و تکنولوژی هر جامعه به شمار می رود. دانشمندان تحقیقات را یکی از محورهای کلیدی در امنیت ملی کشورها دانسته و بر این باورند که پیشرفت در هر زمینه ای به پژوهش نیاز دارد [۴۲] پژوهش و تحقیق از واژه ها یی هستند که در تمام سطوح نظام آموزشی بکار میروند [۴۳]. شیوه آموزش محور شیوه ای جدید در پذیرش و تحصیل دانشجویان کارشناسی ارشد می باشد که به مدت سه سال به صورت آزمایشی در دوره های روزانه و شبانه در ۱۴ دانشگاه منتخب کشور از جمله دانشگاههای (صنعتی شریف، صنعتی امیرکبیر، صنعتی اصفهان، اصفهان، تبریز، تربیت معلم تهران، شیراز، خواجه نصیر، علامه، یزد، ارومیه و سیستان و بلوچستان و چند دانشگاه دیگر) به اجرا درآمده است. در این شیوه به جای واحدهای پایان نامه، یک تا چهار واحد سمینار تخصصی به منظور تحقیق و تتبع نظری به دانشجو ارائه می شود و دانشجو در کنار آن ملزم به گذراندن تمام واحدهای درسی پایه، اصلی و تخصصی است. به نظر می رسد شیوه آموزش به صورت کلی تعریف شده و جزئیات آن از شفافیت لازم برخوردار نیست، دانشگاه های مجری نیز در نحوه ارائه آن آزاد می- باشند و با ذکر این نکته که میزان استقبال دانشجویان قبل

از اجرای آن مورد سنجش قرار نگرفته، این پژوهش به بررسی نگرش و رضایت دانشجویان نسبت به این شیوه پرداخته است. نتایج نشان داد دانشجویان از ارائه درس سمینار ($\bar{X}=3/60$) رضایت دارند و علاقه آنها به این شیوه در حد بالاتر از متوسط ($\bar{X}=3/37$) است. البته باید خاطر نشان کرد که فرصت کم شاغلین برای انجام پایان نامه و همچنین نیاز بیشتر به مدرک می تواند یکی از مهم ترین دلایل رضایت مندی از درس سمینار در میان این قشر باشد. از سوی دیگر جامعه علمی ($\bar{X}=2/51$) نسبت به این شیوه دید مثبتی ندارند. این نتیجه با نتایج پژوهش کبریایی و رودباری [۴۵]، زوار [۴۶] همخوانی دارد. همچنین دانشجویان در مورد آینده تحصیلی ($\bar{X}=2/19$) و آینده شغلی ($\bar{X}=2/31$) خود دید مثبتی ندارند به عبارت دیگر، دید مثبت نسبت به این شیوه کمتر از حد متوسط است و به آینده تحصیلی و شغلی این شیوه تردید دارند. این یافته ها با نتایج پژوهش آراسته و بنی اسدی [۳۴] همخوان می باشد. بر اساس یافته های این پژوهش نارضایتی دانشجویان آموزش محور کاملاً مشهود است. البته نارضایتی دانشجویان بیشتر ناشی از فرصت های شغلی و آینده تحصیلی مبهم است؛ زیرا دانشجویان ارائه درس سمینار را مناسب ارزیابی کرده اند اما نسبت به باخورد اجتماعی و علمی این شیوه نگرانند. دانشجویان دختر و پسر در پاسخگویی به سوالات در زمینه علاقه اختلاف معناداری داشتند و در دیگر سوالات اختلاف معنی

مخاطب خاص خود را جذب کند و هم زمینه حضور کمی و کیفی دانشجویان در مقاطع بالاتر را فراهم آورد. به نظر می‌رسد در حال حاضر دانشجویان به دلیل ظرفیت محدود شیوه آموزشی - پژوهشی و پایتیر بودن نمره آزمون ورودی به ناچار به سمت این دوره سوق داده شده‌اند. حال آنکه پایین تر بودن امتیاز در آزمون ورودی کارشناسی ارشد به هیچ وجه مشخص کننده توانایی و علاقه فرد نسبت به امر پژوهش و پایان نامه نویسی نیست. بدین ترتیب باید زمینه‌گزینش تخصصی و هدفمند برای دوره‌های متنوع کارشناسی ارشد فراهم شود تا بواسطه آن هر فردی بتواند متناسب با توانایی خویش دوره‌ی مورد نظر خود را برگزیند.

باید نگرش دانشجویان را نسبت به این شیوه تغییر داد و بین این شیوه و شیوه پژوهشی-آموزشی تفاوتی قائل نشد. طبق آیین نامه وزارت علوم در رابطه با این شیوه، وزارت تفاوتی بین این شیوه و شیوه آموزشی-پژوهشی قرار نداده است لیکن این دید می‌تواند بیشتر به خاطر اهمیت پژوهش از نظر دانشجویان و اساتید باشد. در این زمینه باید اهمیت آموزش را نیز در راستای پژوهش قرار داد و جامعه علمی نیز به این امر واقف باشند. توصیه می‌شود با توجه به این که دانشجویان و حتی دانشگاهها در مورد این شیوه آگاهی کافی ندارند باید اهمیت این شیوه در پیشرفت کشور به طور کامل تشریح و جزئیات مشخص شود.

پیشنهادات کاربردی:

- ۱- دوره آموزش محور باید مخاطب خاص خود را بیابد و برای آن نیز مخاطب خاص تعریف شود
- ۲- راه‌اندازی مخازن و بانک‌های اطلاعاتی به روز و فعال در زمینه شیوه‌ای پذیرش دانشجو از راههای توجیه دانشجویان است.
- ۳- اساتید و مسولین باید به اهمیت این دوره آموزشی پی ببرند که این امر به دلایل مستدل از سوی برگزارکنندگان این دوره‌ها نیاز دارد.
- ۴- بستر اهمیت به آموزش در کنار پژوهش در سیستم آموزشی کشور فراهم شود. این مساله به نوع نگاه اساتید و متولیان آموزش بستگی دارد.
- ۵- دانشگاهها نباید شیوه آموزش محور را فقط حذف

دار مشاهده نشد و پاسخها یکسان بود. این نتیجه با نتایج پژوهش آراسته و بنی اسدی [۳۴] و زوار و همکاران [۴۵] همخوان است. همچنین دانشجویان در پاسخگویی به سوالات در تمام سنین نظرات یکسانی را بیان کردند و اختلاف معنی داری مشاهده نشد. با توجه به اینکه دانشجویان از ارائه درس سمینار به این شیوه در حد زیاد رضایت دارند و این شیوه را با علاقه (در حد متوسط) انتخاب کرده‌اند می‌توان گفت دانشجویان از این شیوه رضایت دارند لیکن با توجه به نظراتشان در مورد آینده شغلی و تحصیلی و دید جامعه علمی به این شیوه، نسبت به آینده تحصیلی و شغلی خود دید مثبتی ندارند. این نگرش دانشجویان شاید ناشی از عدم توجه به نیاز سنجی و درک ساختار موجود برای اجرای این شیوه آموزشی است. این مساله ناشی از عمل بدون نظر است، زیرا عمل بدون نظر کور است و نمیتواند درست تصمیم بگیرد. افراد در اینجا بر اساس دیدگاه و ایدئولوژی خود قضاوت میکنند، دلیل این امر همان گونه که بیان شد عدم توجه به نظر (مبانی نظری) قبل از عمل است. ابتدا باید مبانی نظری تحلیل و شناخته شوند. سپس بر اساس آنها به عمل پرداخت. یکی از اهداف این دوره پاسخگویی مناسب به افزایش تقاضا برای ورود به دوره‌های تحصیلات تکمیلی و ارتقای سطح کیفی و کمی کارشناسی ارشد است اما پیاده سازی نامناسب این دوره می‌تواند ضمن زیر سؤال بردن تحقق عدالت اجتماعی، سرخوردگی، دلسردی و ناامیدی را برای دانش آموختگان فراهم آورد. این ناامیدی و دلسردی در نگرشها دیده میشود. اگرچه نتایج پژوهش حاضر نشان داد در برگزاری دوره آموزش محور، دانشجویان نارضایتی، دلسردی برای ادامه تحصیل و ناامیدی را گزارش کرده‌اند؛ اما نمی‌توان همه این موارد را به ذات دوره آموزش محور نسبت داد. دوره آموزش محور باید مخاطب خاص خود را بیابد و برای آن نیز مخاطب خاص تعریف شود، چیزی که بنظر می‌رسد در آیین نامه اگر چه تلویحی به آن اشاره شده اما به پیاده سازی مناسب آن توجه شایانی نشده است. نداشتن پایان نامه به عنوان وجه تمایز دوره آموزش محور نسبت به دوره آموزش - پژوهش محور باید به گونه‌ای طراحی، پیاده سازی و اطلاع رسانی شود که هم از طرفی

۴. خراسانی، اباصلت، صائمیان، صدیقه، (۱۳۸۶). رویکردی جدید به مدل کیفیت آموزش عالی، مجله مدیریت، شماره ۱۱۹-۱۲۰، صص ۳۶-۳۱.

۵. پژوهنده، محمدحسین (۱۳۸۵). نظام آموزشی - پژوهشی، مجله اندیشه حوزه، شماره ۶۱ و ۶۲، صص. ۲۲۹ - ۲۶۲.

6. Entwistle. N. (2002); "Research-based University teaching"; Psychology of Education Review, Vol. 26, No. 2.3.

۷. علیشیری، غلامحسین، فخرجهانی، فرهاد، رخساریزاده، حمید، میری، سیدمحمد، حلیساز، محمدتقی، حسینی، سیدمرتضی (۱۳۸۹). ارزیابی پایان نامه‌های فارغ التحصیلان پزشکی یکی از دانشگاه‌های علوم پزشکی از نظر اصول نگارش، مجله طب نظامی، دوره ۱۲، شماره ۲، ۷۵-۷۹.

۸. دهقانی، غلامعلی، یمنی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۸۶). بررسی رضایتمندی دانشجویان از فرآیند انجام پایان‌نامه و عوامل مرتبط با آن در دانشگاه علوم پزشکی تبریز، مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۶، شماره اول.

۹. نورالنساء، رسول؛ سقایی، عباس؛ شادالویی، فائزه؛ صمیمی، یاسر. (۱۳۸۷). اندازه‌گیری رضایت مشتری برای شناسایی فرصت‌های بهبود در خدمات پژوهشی آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۹، صص ۹۷-۱۱۹.

۱۰. یمنی دوزی سرخابی، محمد، امین مظفری، فاروق (۱۳۸۵). بررسی عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی دوره دهم، شماره ۱، سال ۱۳ صص ۱۰۰-۸۳.

۱۱. کوه بومی، ژاله؛ عزیزی، فریدون؛ ولایی، ناصر؛ رضایی، منصور، مهربان بهمن، کهریزی، مهوش (۱۳۸۵). وضعیت شاخص‌های روش تحقیق در پایان نامه‌های دکترای عمومی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، بهبود، شماره ۲، سال ۱۳۸۶، ۱۰۷-۱۷۷.

پایان نامه از سیستم آموزشی بدانند. بلکه حذف پایان نامه را مقدمه ایی برای فعالیت‌های دیگر آموزشی در نظر بگیرند.

۷- دانشجویان نسبت به آینده شغلی و تحصیلی خود نگرانند و این نشات گرفته اجرای آزمایشی این دوره میباشد. وزارت علوم و متولیان باید این نامه ایی در راستای عدم تفاوت بین شیوه آموزش محور و شیوه پژوهشی - آموزشی در زمینه آینده شغلی و تحصیلی تنظیم نمایند و ابلاغ شود.

۸- در بین دانشجویان آموزش محور رتبه های برتر نیز وجود دارد و این امر نشان دهنده علاقه این افراد به این شیوه آموزشی است بنابراین نباید پنداشت چون افراد با رتبه های پایین در این شیوه آموزشی حضور دارند بنابراین همه آنها از توانایی پایینی برخوردارند؛ بنابراین تفاوتی در نوع نگاه آینده شغلی و تحصیلی نباید وجود داشته باشد.

۹- وزارت علوم می‌تواند متناسب با نوع شیوه آموزشی برای دانشجویان شغل تعریف نماید تا آینده شغلی متناسب با شیوه آموزشی وجود داشته باشد.

منابع

۱. ایزدی، صمد؛ صالحی، ابراهیم. (۱۳۸۷). بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان با توجه به معیار نتایج مشتری مدل EFQM، مجله آموزش عالی ایران، شماره ۳، ۵۸-۲۷.

۲. اجتهادی، مصطفی؛ داودی، رسول (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی ساختار نظام آموزش عالی در اجرای برنامه‌های پنجساله توسعه بخش آموزش عالی به منظور ارائه راهبردهای مناسب، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، شماره پانزدهم، صص ۲۴-۱.

۳. آراسته، حمیدرضا. (۱۳۸۵). همکاری های بین المللی آموزش عالی در ایران و چگونگی بهبود آن، مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۹، صص ۹۹-۱۱۵.

۲۴. فراستخواه مقصود، ۱۳۸۸، آینده اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران، مدلی بر آمده از نظریه مبنایی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۰، صص ۶۷-۹۵
۲۵. نیستانی، علی؛ کیزوری، امیر (۱۳۸۳) ضرورت ارزیابی در آموزش عالی؛ WWW.evaluationedu.Persianblog.COM
26. Ermer, D. S. (1995); using the QFD Becomes an Educational Experience for Students and Faculty; *Quality Progress*, pp. 131-136.
27. Rowley, J. (1997); *Beyond Service Quality Dimensions in Higher Education; Quality Assurance in Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 7-14.
28. Hewitt, F. (1999); *Quality and Complexity: Lessons from English Higher Education; International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 16, No. 9, pp. 838-858.
29. Hwang, H. B. and Teo, C. (2001); *Translating Customer's Voice in to Operations Requirement; A QFD Application in Higher Education; Archive of SID www.SID.ir*.
۳۰. کبریایی، علی؛ رودباری، مسعود؛ رخشانی‌نژاد، مالک؛ میرلطفی، پرویزرضا (۱۳۸۴). ارزیابی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زاهدان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده به آنان، فصلنامه طیب شرق، سال هفتم، شماره ۲، صص ۱۵۸-۱۳۹.
31. Jamal, A., Kamal. N. (2002); *Customer satisfaction & retail banking, an assessment of some of the key antecedents of customer satisfaction in retail banking, International Journal of Bank Marketing*, Vol. 20, pp.146 - 160.
۳۲. رهباندار، حمید. (۱۳۸۴). ارزیابی آزمونهای پیشرفت تحصیلی، الگوهای ارزشیابی آموزشی، آیین تربیت، شماره ۲، صص ۳۴-۲۳
۳۳. حیدری، مریم (۱۳۸۴). رابطه رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان، اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۷۲-۸۴
۳۴. آراسته، حمیدرضا؛ بنی اسدی، احمد (۱۳۹۱) بررسی رضایت مندی تحصیلی دانشجویان اولین دوره کارشناسی ارشد آموزش محور، دو فصلنامه مطالعات
۱۲. آراسته، حمید؛ سبحانی نژاد، مهدی؛ همایی، رضا (۱۳۸۷) وضعیت دانشگاه های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال ۱۴، شماره ۵۰، صص ۶۶-۴۷.
13. [http://www.msrt.ir/ Introduction/ Document/ Library](http://www.msrt.ir/Introduction/Document/Library)
۱۴. دهنوی، حسن علی (۱۳۸۳) بررسی پیشینه اجتماعی متقاضیان ورود به آموزش عالی در سال ۱۳۸۲ مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی شماره ۹۳-۳۴، ۱۲۴
15. Kanellopoulos. C. (1996); *Recent developments in Greek education; International Journal of Educational Development*, Vol.16, Pp. 65-77.
16. Dolado, J. J., Felgueroso, F., Jimeno, J. F. (2000). *Youth labor markets in Spain: education training, and crowding-out; European Economic Review*, No. 44, Pp. 943- 956.
17. Bai, L. (2006). *Graduate unemployment: dilemmas and challenges in China's move to mass higher education. The China Quarterly*, No.185, Pp. 128-144.
18. Kim, S., Lee, J. H. (2006). *Changing facets of Korean higher education: market competition and the role of the state; Higher Education*, Vol. 52, Pp. 557-587.
19. Li, F., Ding, M., Morgan., W. J. (2009); *Higher education and the starting wages of graduates in China; International Journal of Educational Development*, Vol. 29, Pp. 374-3.
20. Plumper, T. and Schneider, C.J. (2007). *Too much to die, too little to live: unemployment, higher education policies and university budgets in German; Journal of European Public Policy*, Vol.14, No.4, pp. 631-653.
21. Salas-Velasco, M. (2007). *The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job; Higher Education*, Vol. 54, Pp. 333-360.
22. Wang, R. J. (2003). *From elitism to mass higher education in Taiwan: the problems faced. Higher Education*, NO. 46, Pp.261-287.
23. Walker, P. (2007); *System transition in Japanese short-term higher education: what future for the Japanese, junior college in crisis? Compare*, Vol. 37, No.2, Pp. 239- 255

۲۷. برنامه ریزی آموزشی، سال اول، شماره دوم، صص ۵-۲۷.
۳۵. جوادیان، یحیی (۱۳۸۱) نگرش دانشجویان پزشکی در مورد اهمیت پژوهش، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی قزوین، شماره ۲۲، صص ۶۴-۶۷.
۳۶. بهزادی، حسن؛ داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۸) بررسی عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره ۱۲، شماره ۲، صص ۲۲۷-۲۴۹.
37. Kardash, C. M. (2000); Evaluation of an Undergraduate Research Experience: Perceptions of Undergraduate Interns and their Faculty Mentors; Journal of Educational Psychology, Vol. 92, No. 1, Pp. 191-201.
۳۸. صمدی محمدتقی، تق یزاده جاوید، کاش یتراش اصفهانی زهرا، محمدی مجید (۱۳۸۸). نگرش دانشجویان رشته بهداشت محیط دانشگاه علوم پزشکی همدان نسبت به رشته تحصیلی و آینده شغلی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۹، شماره ۴، صص ۳۳۱-۳۳۶.
۳۹. سنایی نسب، هرمز؛ رشیدی جهان، حجت؛ توکلی، رضا؛ دلاوری، عبدالرضا؛ رفعتی، حسن (۱۳۸۹) رضایت دانشجویان دوره کارشناسی مدیریت خدمات بهداشتی درمانی از رشته خود، مجله راهبردهای آموزش، دوره ۳، شماره ۱، صص ۱۶-۱۳.
40. Anderson, R. (2002). Reforming science teaching: what research says about inquiry? Journal of science teacher education, 13(1): 1-12.
41. Andrew, Th., Brian, E. (2010). Effects of inquiry-based Agriscience instruction on argumentation skills, scientific reasoning, and student achievement. www.proquest.com
۴۲. میرزا محمدی، محمد حسن؛ بیجنوند، فرامرز (۱۳۸۹) بررسی موانع مشارکت دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شاهد در انجام پژوهش و تدوین مقالات علمی، دانشور رفتار، سال هفدهم، شماره ۴۲، صص ۶۲-۴۹.
۴۳. شیربگی، ناصر (۱۳۹۰) بررسی نگرش دانشجویان به تحقیق و ارتباط آن با باورهای خودکارآمدی در انجام تحقیق، دو فصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری، سال هجدهم، شماره ۱، صص ۶۷-۸۰.
۴۴. کبریایی، علی؛ رودباری، مسعود (۱۳۸۴) شکاف کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان: دیدگاه دانشجویان از وضعیت موجود و مطلوب، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال اول، شماره ۵، صص ۵۴-۶۱.
۴۵. زوار تقی، بهرنگی محمدرضا، عسکریان مصطفی و نادری، عزت الله (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استانهای آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال چهارم، شماره ۱۳، صص ۶۷-۹۰.

