

طراحی و اعتباربخشی ابزار ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان با تاکید بر اسناد بالادستی

نسرین فارسی علی آباد^۱، فائزه ناطقی^{*}، محمد سیفی^۲

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۲ صص ۱۷۸-۱۵۱ تاریخ پذیرش: ۹۵/۲/۵

چکیده

تحقیق حاضر به منظور طراحی و اعتباربخشی ابزار ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان با تاکید بر اسناد بالادستی به روش ترکیبی انجام گرفت. جهت طراحی، تدوین و ساخت ابزار، ابتدا ملاک‌های- ارزشیابی و سپس با تحلیل کیفی اسناد بالادستی نشانگرها مشخص شدند و براساس آن‌ها پرسشنامه‌ای با ۱۰۶ گویه تنظیم گردید. روایی محتوایی و صوری ابزار براساس نظر متخصصان موردقبول واقع شد و به- منظور ارزیابی روایی سازه و پایایی ابزار ساخته‌شده، از این ابزار جهت ارزیابی برنامه‌های درسی، دوره‌های - ضمن خدمت معلمان شهرستان رفسنجان بهره گرفته‌شد. بدین صورت که برای ارزیابی اهداف برنامه‌های- درسی طراحی و تدوین شده دوره‌های ضمن خدمت از مدرسین این دوره‌ها(جمعا ۲۱ نفر) با توجه به آشنایی بیشتر آن‌ها با اهداف این برنامه‌ها و در ارتباط با سایر عناصر از معلمان شرکت‌کننده در دوره‌ها(جمعا ۳۲۱ نفر) به‌عنوان متخصصین ناظر بر واقعیت‌های اجرای برنامه‌ها نظرخواهی به‌عمل آمد. تحلیل داده‌های حاصل از ارزیابی برنامه‌ها به کمک ابزار طراحی شده، اساس سنجش روایی و پایایی ابزار قرار گرفت. بدین ترتیب شاخص‌های CFI، AGFI، GFI در مؤلفه‌ی محتوا ۰/۹۴۲، ۰/۹۰۹ و ۰/۹۸۲ فعالیت یادگیری ۰/۹۲۹، ۰/۹۳۸ و ۰/۹۰۲ مواد آموزشی ۰/۹۸۹، ۰/۹۴۵ و ۰/۹۶۲ راهبرد یاددهی-یادگیری ۰/۹۲۶، ۰/۹۳۲ و ۰/۸۲۳ زمان ۰/۹۸۹، ۰/۹۴۵ و ۰/۹۶۲ فضا ۰/۹۶۹، ۰/۹۲۵ و ۰/۹۹۸ گروه‌بندی ۰/۸۸۹، ۰/۹۲۶ و ۰/۹۱۰ و در مؤلفه‌ی ارزشیابی ۰/۹۱۹، ۰/۹۲۵ و ۰/۹۰۲ برآورد شدند که تمامی نشان از برازش مطلوب و مناسب ابزار است. پایایی ابزار پرسشنامه ۷۴ گویه‌ای در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ در کل برابر با ۰/۹۶۸ و برای هرکدام از مؤلفه‌های محتوا، فعالیت‌های یادگیری، مواد آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، زمان، فضا، گروه‌بندی و ارزشیابی به ترتیب برابر با ۰/۹۱۶، ۰/۸۱۹، ۰/۸۷۴، ۰/۹۱۳، ۰/۸۶۰، ۰/۸۶۹، ۰/۸۷۹ و ۰/۸۷۶ و برای پرسشنامه ۳۲ گویه‌ای در کل برابر با ۰/۹۲۳ و درخصوص هرکدام از مؤلفه‌های اهداف شناختی،

^۱. دانشجوی دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، اراک، ایران

^۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، گروه علوم تربیتی، اراک، ایران

^{*}. نویسنده ی مسئول

^۳. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، گروه علوم تربیتی، اراک، ایران

عاطفی و مهارتی به ترتیب برابر با ۰/۸۷۶، ۰/۸۷۷، ۰/۸۶۵ برآورد گردید که نشان از پایایی بالای ابزار طراحی شده است.

کلیدواژه‌ها: طراحی، اعتبار بخشی، ابزار ارزیابی، اسناد بالادستی

مقدمه

در نظام آموزشی کارآمد، معلمان مهم‌ترین عامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند؛ ایشان اساسی‌ترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای فعالیت‌های یادگیری ایفا می‌نمایند و جدا از سایر عناصر یادگیرنده، موضوع درسی و محیط، هسته اصلی گروه تصمیم‌گیری برنامه‌درسی به حساب می‌آیند که باید در تصمیم‌گیری‌های حساس برنامه‌درسی مشارکت داشته باشند (Samee Zafargandi, 2011؛ Maleki, 2005؛ Khosravi et al, quoted by Schwab, 2014)، اجرای مطلوب برنامه‌درسی به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های اصلی سند تحول بنیادین؛ توجه و مساعدت ویژه معلمانی را می‌طلبد که با برخورداری از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی با اتخاذ سیاست‌های کارآمد و اثربخش در نقش اسوه‌ای امین و بصیر، راهنما و راهبر فرایند یاددهی- یادگیری، یادگیرنده و پژوهشگر آموزشی و پرورشی بوده و زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی در دانش‌آموزان باشند و با ایجاد فرصت‌های تربیتی، آموزشی و شناخت توانایی‌ها و ظرفیت‌های وجودی آنان، زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم سازند. در این صورت لازم است که بر توسعه و ارتقاء منزلت اخلاقی، فرهنگی- اجتماعی و حرفه‌ای، به روزرسانی توانمندی‌های تربیتی و تخصصی، توسعه زمینه پژوهندگی، افزایش قابلیت- های نقادی و ارزیابی، احراز توانایی‌های لازم برای مقابله با چالش‌های جدید و ارتقاء توانمندی‌های معلمان در نهاد آموزش و پرورش به‌منزله محوری‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین نهادها در تحقق مفاد سند چشم‌انداز توسعه کشور تاکید شود (National curriculum of Islamic republic of Iran, 2013؛ strategic transition document in perspective, 2011؛ Anari Nejad & Marzooqi, 2006). تحقق این امر در صورتی میسر است که قسمت اعظم سرمایه‌گذاری‌ها معطوف به آموزش معلمان گردد، قدر مسلم سرمایه‌گذاری در جهت آموزش معلمان توانمند که نقطه آغاز هر تحول آموزشی محسوب می‌شود، از نوع سودمندترین سرمایه‌گذاری‌ها محسوب شده و موجب گسترش آموزش- عمومی می‌گردد (Samee Zafarqandi, 2011؛ Vashist, 2002). به همین دلیل در کشور، سازمان آموزش و پرورش هر ساله آموزش‌هایی را برای معلمان خود تحت‌عنوان آموزش‌های ضمن خدمت برگزار می‌کند (Fathi Vajargah, 2013). با این که آموزش ضمن خدمت معلمان از اساسی‌ترین

نیازهای آموزش و پرورش در هر جامعه است و می‌تواند در صورت برنامه‌ریزی و اجرای صحیح زمینه‌ی رشد و پیشرفت حرفه‌ای کارکنان و معلمان آموزش و پرورش را فراهم نماید (Dorrani, Lavasani, 2013; Afzalkhani & Nejabat, 2013; Khalaji, 2007:142)، اما متأسفانه بررسی‌های صورت گرفته بر روی نتایج تحقیقات انجام‌شده در داخل کشور نشانگر وضعیت نامطلوب و نا کارآمد بودن این دوره‌هاست (Samee, 2011; Faraji, 2011; Lotfi, 2014; Rezaee kia, 2012; Saberi Ganji, 2008; Zafarqandi, 2011; Yekta, 2010; Lohrabi Gele, 2009; Hamrahi, 2009; Afzalkhani & Nejabat, 2013; Hasanpour, 2008; Asiabi, 2013; tatar, 2011). ناپذیری به پیکره‌ی نظام آموزش و پرورش وارد می‌کند، به‌ویژه در زمان حاضر که نظام آموزشی چند سالی است در راستای تحقق اهداف سند برنامه‌درسی ملی تغییرات گسترده‌ای را در برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی اعمال کرده‌است و جهت مواجهه‌ی مطلوب با این تغییرات به دوره‌های ضمن خدمت معلمان امید بسته است، دوره‌هایی که متأثر از برنامه‌های درسی قصد شده‌ی این دوره‌ها است. لذا جهت دستیابی به خروجی‌های مطلوب این دوره‌ها، ارزیابی مکرر این برنامه‌ها و ارائه‌ی بازخورد جهت سوق‌دادن آن‌ها به وضعیت مطلوب یک امر ضروری است. لذا از آنجا که جهت ارزیابی برنامه‌های درسی در ابتدا می‌بایست جنبه‌هایی از برنامه مورد ارزیابی مشخص شده، نشانگرها و سطح مطلوب آن‌ها تعیین گردد در ارتباط با ارزیابی برنامه‌های درسی دوره‌های ضمن خدمت معلمان دوره‌ی ابتدایی نیز این امر صادق خواهد بود، بدین منظور ابتدا می‌بایست ملاک‌ها و نشانگرها مشخص شده و سپس براساس آنها ابزاری طراحی گردد. هدفی که تحقیق حاضر به منظور پاسخگویی به آن طراحی و به مرحله‌ی اجرا گذاشته شده‌است. بنابراین پرسش کلی تحقیق حاضر عبارت است از اینکه چه ابزاری به منظور ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان با تاکید بر اسناد بالادستی قابل ارائه است و میزان روایی و پایایی این ابزار در چه حد است؟

در راستای پاسخ به پرسش کلی پژوهش حاضر پرسش‌های جزئی زیر مطرح شدند:

۱. ملاک‌ها در ارزیابی برنامه‌درسی ضمن خدمت معلمان کدامند؟
۲. نشانگرهای سنجش کیفیت ملاک‌های برنامه‌درسی ضمن خدمت معلمان مبتنی بر اسناد بالادستی شامل چه مواردی می‌باشند؟
۳. میزان مطلوبیت ملاک‌ها براساس ابزار ساخته‌شده چگونه تعیین می‌گردد؟
۴. میزان روایی و پایایی ابزار طراحی‌شده تا چه حد است؟

پیشینه پژوهش

لطفی (Lotfi, 2014) در پژوهشی به "ارزیابی اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت دبیران تربیت-بدنی استان آذربایجان غربی با استفاده از مدل کرک پاتریک"، به روش توصیفی پیمایشی پرداخت. براساس نتایج، از نظر دبیران محتوا و میزان یادگیری از دوره‌های ضمن خدمت در سطح متوسط و عملکرد مدرسان در سطحی پایین تر از متوسط دیده شد. بین زمان آموزش با عملکرد پژوهشی، دانش حرفه‌ای و روش‌های متنوع تدریس رابطه معنی داری یافت نشد.

فرجی (Faraji, 2011) پژوهشی با عنوان "ارزشیابی دوره آموزش ضمن خدمت تولید محتوای الکترونیکی و ابزارهای آن براساس مدل کرک پاتریک" در شهر قم انجام داده است. نتایج این پژوهش نشان داد که شرکت کنندگان نسبت به اهداف، محتوا، روش تدریس و مدرسان، هماهنگی امور و ارزشیابی دوره رضایت بسیار داشتند اما از امکانات آموزشی، تناسب امکانات با تعداد افراد شرکت کننده، زمان بندی دوره و تناسب آن با محتوای دوره رضایت نداشتند.

سمیعی ظفرقندی (Samee Zafarqandi, 2011) در پژوهشی از نوع توصیفی با استفاده از مدل گاسکی، وضع موجود دوره‌های ضمن خدمت معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران را مورد ارزیابی قرار داد و به مهم ترین نارسایی‌های دوره‌های ضمن خدمت از جمله اجرای دوره‌ها در زمان نامناسب، ضعف در منابع آموزشی، محدود بودن دوره‌ها در زمینه کاربرد فن آوری‌های جدید، عدم تناسب دوره‌ها با نیازهای آموزشی معلمان، ضعف علمی مدرسان دوره، به روز نبودن و کاربردی نبودن محتوا اشاره نمود.

آسیابی (Asiabi, 2013) در پژوهشی به "ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی اداره آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران" پرداخت در این پژوهش عمده ترین مشکلات برنامه‌های ضمن خدمت عواملی از قبیل، عدم ارتباط برنامه با نیازهای شغلی معلمان، نامناسب بودن ساعات برگزاری دوره‌ها، فقدان برنامه‌های آموزشی مدون، توزیع نامناسب و ناعادلانه برنامه‌های آموزشی، بی توجهی به اهداف کاربردی در برنامه‌های آموزشی، نبود مدرسان باتجربه، فقدان سیستم-های تشویقی و به روز نبودن محتوای دوره‌ها با توجه به پیشرفت‌های علمی عنوان شده است

سجادی، کیان و صفایی موحد (Sajjadi, Kian & Safae Movahed, 2014) در پژوهشی به آسیب شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت بین ۲۳ نفر از معلمان با سابقه شرکت کننده در دوره‌های ضمن خدمت خراسان رضوی پرداختند؛ مطابق با یافته‌ها مهم ترین دلایل شکست اینگونه آموزش‌ها عبارت بودند از ضعف یادگیرنده و نداشتن انگیزه درونی، ضعف مدرس (استفاده از روش‌های کلیشه‌ای و غیرفعال، تخصص پایین، به روز نبودن اطلاعات)، ضعف محتوا (مشخص نبودن منابع آموزشی دوره‌ها، عدم نیازسنجی، محتوای بدون هدف، توجیه نشدن محتوا)

برای یادگیرنده)، ضعف امکانات و تجهیزات آموزشی (کمبود امکانات و تجهیزات کلاس، فراهم نبودن و مطلوب نبودن امکانات رفاهی بیرون کلاس)، ضعف مکان و زمان آموزش (تخصیص فضای کوچک، فشردگی و کوتاه بودن زمان آموزش، تداخل با شغل، عدم رعایت بازه زمانی تعیین شده)، ضعف ارزشیابی و بازخورد (نبودن نظارت دقیق و بروز پدیده تقلب، عدم وجود بازخورد). این محققان مهم‌ترین پیامدهای شکست دوره‌های ضمن خدمت برای مدرسان را (دیدمندی و بی‌انگیزگی نسبت به دوره‌ها، کاهش کیفیت تدریس، اتلاف وقت) و برای دانش‌آموزان (عدم بهره‌مندی از مطالب به روز، استفاده از روش‌های کلیشه‌ای و تکراری) بیان نمودند.

احمدلو دهنوی (Ahmadloo Dehnavi, 2013) در پژوهشی به "اثربخشی دوره آموزش ضمن خدمت فاوا برای معلمان دوره متوسطه شهرستان ملایر براساس مدل کرک پاتریک" به روش ترکیبی از نوع طرح تبیینی پرداخت. یافته‌های این تحقیق نشان داد که معلمان نسبت به قابل فهم بودن محتوا و مطالب آموزشی رضایت بیشتری داشتند ولی از زمان برگزاری دوره به لحاظ کوتاه بودن زمان آموزش، نبودن فرصت کافی برای تمرین، یادگیری و نامناسب بودن ساعات برگزاری دوره‌ها ناراضی بودند؛ همچنین از فضای آموزشی نیز رضایتی نداشتند. این محقق کاهش تعداد فراگیران و بهبود فضای آموزشی را توصیه نمود.

توسط صفایی موحد، میراحمدی و صالحی (Safaei Movahed, Mirahmadi & Salehi, 2013)، "اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت مجازی از دیدگاه ۹۷ نفر دبیر دبیرستان شهرستان پناه" مورد ارزیابی قرار گرفت؛ یافته‌های این تحقیق نشان داد که دبیران، دوره‌های برگزار شده را به لحاظ محتوا، ارزشیابی، فضا، روش، پشتیبانی و اهداف در سطح مطلوبی ارزیابی نمودند. آن‌ها انتخاب منابع آموزشی مناسب و مرتبط با مسائل و چالش‌های پیش رو را که می‌توانست برای دبیران از نظر استفاده در کلاس جذابیت خاصی داشته باشد را مهم‌ترین عوامل تأثیرگذاری دوره‌ها برشمردند. همچنین این دوره‌ها در مقایسه با دوره‌های حضوری مشکلات رفت و آمد، خستگی جسمی، اتلاف وقت و غیره را به همراه نداشت.

توسط درانی، لواسانی و خلجی (Dorrani, Lavasani & Khalaji, 2007)، عوامل مؤثر بر شرکت معلمان دوره ابتدایی منطقه برخوردار اصفهان در دوره‌های آموزش کوتاه مدت ضمن خدمت مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش را ۳۱۳ نفر از معلمان دوره ابتدایی شرکت کننده در دوره‌های ضمن خدمت تشکیل می‌داد که از بین این تعداد، ۱۸۶ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه آماری برگزیده شدند. براساس یافته‌ها، بیشترین درصد نظرات معلمان به مقوله زمان نامناسب برگزاری دوره‌ها (کوتاه مدت و فشردگی زمان دوره)، عدم استفاده از روش‌های تدریس مناسب و اکتفا نمودن به روش‌های سخنرانی و پرسش و پاسخ مربوط می‌شد.

یزدانی (Yazdani, 2014) به "سنجش اثربخشی نظام آموزش مجازی ضمن خدمت فرهنگیان شهرستان ملایر به روش توصیفی پیمایشی" پرداخت. نتایج نشان داد که نظام آموزش مجازی در هریک از مؤلفه‌ها (پشتیبانی، کیفیت محتوا، امکانات فن‌آوری) و نیز در کل، اثربخشی بالا و مناسبی ندارد و با سطح مطلوب فاصله دارد.

احمدی و کشاورزی (Ahmadi & keshavarzi, 2013)، در "بررسی رابطه بین اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت و مهارت‌های تدریس معلمان مدارس راهنمایی شیراز" به این نتیجه رسیدند که این برنامه‌ها به دلیل متمرکز بودن نظام آموزشی ایران و تدوین برنامه‌ها توسط مراجع و مقامات بالا، نظارت ضعیف مدیران، بی‌توجهی به نیازهای آموزشی، فعالیت‌های عملی معلمان مؤثر و کارا نبوده است.

بیرجین، توتک و ترکدوگان (Birgin, Tutak & turkdogan, 2009) در تحقیقی، برنامه‌های ضمن خدمت مربوط به آموزش ریاضی را از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی ترکیه در سال‌های ۲۰۰۵ تا ۲۰۰۶ به روش کمی و کیفی مورد بررسی قرار دادند و از پرسشنامه با روایی محتوای مورد تایید کارشناسان و معلمان، برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده نمودند. این محققان دلایل نامطلوب بودن برنامه‌های ضمن خدمت از نظر معلمان را نامناسب بودن آموزش‌ها، کوتاه بودن زمان آموزش، عدم دریافت اطلاعات و مهارت‌های کافی، ضعف علمی مربیان، کمبود انگیزه در مدرسان، منابع آموزشی ناکافی، سطحی بودن اطلاعات، سازمان‌دهی نامناسب برنامه‌ها، شلوغ بودن کلاس‌های آموزشی و شرایط فیزیکی نامناسب، نبود فرصت‌های کافی برای بحث و تبادل نظر، عدم تناسب فعالیت‌های جاری با برنامه‌درسی جدید و تاکید بیشتر بر جنبه‌های نظری تا عملی دانستند.

ییلدیریم (Yildirim, 2012) در پژوهشی تأثیر دوره‌های آموزش پایه بر پیشرفت حرفه‌ای معلمان آزمایشی را مورد بررسی قرار داد. نتایج این تحقیق نشان داد که علیرغم تأثیرات مثبت این دوره‌ها بر رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلمان؛ از جنبه‌های سازگاری با اجتماع، آگاهی حقیقی و روشن‌بینی، جنبه‌های روان‌شناسی و تأثیر بر روحیه و روان آن‌ها؛ با مشکلاتی در زمینه‌ی محتوا، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی، محیط یادگیری، فرایند تدریس و یادگیری مواجه بوده‌است.

یوسال (Uysal, 2012) در پژوهشی به ارزشیابی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان زبان در مدارس ابتدایی ترکیه پرداخت. براساس یافته‌های پژوهش، فعالیت‌های ضمن خدمت با مشکلات اجرایی (بی‌اطلاعی معلمان از اهداف دوره، مشارکت نکردن معلمان در برنامه‌ریزی، سازماندهی نامناسب، محدود بودن زمان آموزش، شلوغ بودن کلاس‌ها، بی‌انگیزه بودن مدرسان، کمبود منابع- آموزشی، مناسب نبودن فضای آموزشی، ضعف علمی دانش‌آموزان در زبان خارجه، مشکلات مربوط به مدیریت کلاس)، برنامه‌ریزی (فقدان برنامه‌ریزی‌های نظام‌مند و پژوهش‌های علمی مبتنی بر

نیازهای معلمان، عدم تناسب محتوای آموزشی با نیازهای معلمان) و ارزشیابی (انجام نشدن ارزشیابی به منظور اطلاع از پیشرفت برنامه، عدم نظارت و حمایت‌های لازم از سوی مدرسه) مواجه است. دمیر (Demir, 2013) در پژوهشی به "بررسی نظرات معلمان رشته‌های مختلف مدارس ابتدایی در مورد آموزش ضمن خدمت" پرداخت. برطبق یافته‌ها، نبود فعالیت‌ها و برنامه‌های جذاب، عدم صلاحیت افراد متصدی، بی‌توجهی به جنبه‌های کاربردی، سازمان‌دهی نشدن برنامه‌های ضمن خدمت با توجه به شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی، به روز نبودن محتوای آموزشی، محدود شدن برنامه‌ها در سطح ملی و محلی، نامناسب بودن زمان و کمبود تجهیزات آموزشی از جمله مشکلات این برنامه‌ها می‌باشند.

سahین، سک و زیتین (Sahin, Cek, & zeytin, 2011) به بررسی تأثیر روش‌های نظارتی و دوره‌های آموزش ضمن خدمت در تحقق اهداف از دید ناظران آموزشی پرداختند. داده‌ها به روش کیفی و مصاحبه نیمه ساختاریافته با ناظران آموزشی جمع‌آوری شد. براساس نظرات ۸۷ درصد ناظران، برنامه‌های ضمن خدمت به دلیل ضعیف بودن روش‌های نظارت و عملکرد ضعیف دوره‌ها از نظر کمی و کیفی در رسیدن به اهداف مؤثر و کارا نبوده‌اند.

بازکرت و همکاران (Bozkurt et al, 2012) در پژوهشی، نظرات معلمان مدارس متوسطه در مورد برنامه‌های آموزش ضمن خدمت ترکیه را به روش مصاحبه گروهی مورد ارزیابی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که با اینکه آموزش‌های ضمن خدمت در رشد حرفه‌ای و شخصی معلمان مؤثر بوده و فرصت‌هایی را برای تبادل افکار با همکاران بوجود می‌آورد ولی بعضی معلمان به جنبه‌های منفی این آموزش‌ها از قبیل، عدم صلاحیت مربیان، وجود مکان‌های نامناسب، سازمان‌دهی نامناسب، عدم تناسب محتوای آموزشی با زمان دوره و انتخاب محتوا بدون مشارکت معلمان اشاره نمودند.

بایراکسی (Bayrakci, 2009) در بررسی عملکرد آموزش ضمن خدمت معلمان ژاپن و ترکیه، از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با مدیران و متخصصان به مهم‌ترین مشکلات برنامه‌های آموزش ضمن خدمت ترکیه از قبیل، عدم صلاحیت کارکنان حرفه‌ای، عدم مشارکت بین معلمان، عدم بازخورد از نتایج ارزشیابی و نبود مدل‌های سیستماتیک اشاره نمود.

کوکاک و همکاران (Kokoc et al, 2011) در پژوهشی به روش کیفی توانایی بکارگیری وسایل مجازی در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت از دیدگاه معلمان را مورد بررسی قرار دادند. مطابق با یافته‌ها، معلمان ضمن مطرح نمودن مهم‌ترین ویژگی‌های آموزش مجازی؛ به مشکلات برنامه‌های ضمن خدمت سنتی از جمله، نامناسب بودن زمان و مکان، مشکلات مربوط به جابجایی و حضور در دوره، برداشت نادرست از دوره به عنوان اوقات فراغت و بیکاری، عدم پذیرش دوره‌ها توسط مدیران، مقاومت در برابر اجرای دوره‌ها و از همه مهمتر، زیاد بودن تعداد شرکت‌کنندگان اشاره نمودند.

مروری بر تحقیقات فوق‌الذکر که هر کدام به‌نوعی به قصد ارزیابی دوره‌های ضمن خدمت معلمان صورت گرفته‌اند؛ نشانگر آن است که در کمتر تحقیقی برنامه‌های درسی دوره‌های ضمن خدمت محور ارزیابی بوده‌است. همچنین عوامل، ملاک و نشانگرهای ارزیابی در این تحقیقات عینیت نیافته است. در هیچ‌یک از تحقیقات صورت‌گرفته، اسناد بالادستی اساس طراحی و تدوین گویه‌های پرسشنامه ارزیابی (نشانگرها) نبوده‌است؛ همچنین در هیچ‌یک از این ابزار به تمامی عناصر تشکیل‌دهنده برنامه‌های درسی ضمن خدمت پرداخته نشده است. لذا تحقیق حاضر به‌منظور پرکردن این خلأ صورت گرفته‌است و تلاشی به‌منظور طراحی ابزاری که توان ارزیابی برنامه‌های درسی جاری ضمن خدمت معلمان را در راستای ایجاد توان مواجهه مؤثر با تغییرات به‌عمل آمده در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در معلمان را دارا باشد.

روش تحقیق

روش تحقیق ترکیبی بود چرا که در مرحله‌ی اول تحقیق، یعنی طراحی و تدوین ابزار ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی بعد از اخذ تصمیم در ارتباط با ملاک‌های مورد ارزیابی، نشانگرهای مرتبط با این ملاک‌ها از طریق تحلیل محتوای کیفی اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه‌درسی ملی) استخراج شد، سپس براساس این نشانگرها ابزار ارزیابی برنامه‌درسی ضمن خدمت معلمان تدوین گردید و در مرحله‌ی دوم تحقیق که به ارزیابی روایی و پایایی ابزار طراحی‌شده، مرتبط بود. به‌منظور تعیین روایی محتوایی و صوری آزمون از مدرسین دوره های ضمن خدمت (جمعاً ۲۱ نفر) پرسش به‌عمل آمد و جهت ارزیابی روایی سازه و پایایی آزمون، ابزار طراحی‌شده به‌منظور ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی شهرستان رفسنجان مورد بهره‌برداری قرار گرفت. بدین‌گونه که مدرسین دوره‌ها به سؤالات آزمون در بخش اهداف پاسخ دادند و سؤالات مرتبط با سایر عناصر برنامه‌درسی ضمن خدمت توسط معلمان پاسخ داده‌شد. باتوجه به تعداد پایین مدرسین، داده‌های بدست‌آمده در بخش اهداف برای بهره‌گیری جهت ارزیابی روایی سازه ابزار در بخش اهداف کافی نبود، لذا تنها به ارزیابی روایی محتوایی و صوری ابزار در این بخش بسنده شد. اما در ارتباط با سایر عناصر، داده‌های بدست‌آمده اساس آزمون تحلیل عامل تاییدی قرار گرفتند و به‌این ترتیب که به روش حداکثر احتمال، بار عاملی استاندارد و غیراستاندارد، نسبت‌بحرانی و شاخص‌های GFI^1 , ΔGFI , $\check{C}FI$ ، روایی سازه

¹ - Goodness Of Fit Index

² - Adjusted Goodness Of Fit Index

³ - Comparative Fit Index

پرسشنامه مزبور محاسبه شد. به منظور سنجش پایایی ابزار طراحی شده از روش همسانی درونی بهره‌گیری شد.

همانطور که بیان شد جامعه آماری تحقیق را دو گروه معلمان و مدرسان تشکیل داد. جامعه‌ی معلمان شامل تمامی معلمانی بود که حداقل در ۹۰٪ از دوره‌های برگزار شده بعد از اعمال تغییرات در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی شرکت داشته‌اند (جمعا ۳۲۱ نفر) و گروه دیگر را مدرسان دوره‌های ضمن خدمت معلمان (جمعا ۲۱ نفر) تشکیل می‌داد. علت انتخاب دو گروه یکی به علت تعداد زیاد گویه‌ها و امکان پایین آمدن دقت پاسخ‌دهندگان بود و دیگری ماهیت گویه‌ها بود. لذا گویه‌هایی که مرتبط با ملاک هدف بودند، از سایر گویه‌ها جدا شده و در قالب پرسشنامه‌ای مجزا با ۳۲ گویه جهت ارزیابی اهداف برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان به مدرسان که اشراف بیشتری بر روی اهداف دوره داشتند، داده شد و به منظور ارزیابی سایر عناصر برنامه‌های درسی ضمن خدمت براساس سایر گویه‌ها از نظرات معلمان بهره گرفته شد. روش نمونه‌گیری در ارتباط با هر دو گروه روش تمام شماری بود.

یافته های تحقیق

سؤال اول: ملاک‌ها در ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان کدامند؟

ملاک‌ها در ارتباط با برنامه‌درسی، عناصر تشکیل‌دهنده‌ی آن می‌باشد؛ در ارتباط با عناصر یا اجزای برنامه‌درسی به هیچ روی میان صاحب‌نظران اتفاق نظر و اجماع وجود ندارد و دامنه وسیعی از ۱ تا ۱۱ عنصر را در بر می‌گیرد (نیازها، اهداف، محتوا، سازمان‌دهی محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، زمان، فضا، گروه‌بندی، ارزشیابی، منطق)، در میان نظرات متعدد در ارتباط با عناصر و تعداد آن‌ها کلاین عناصر تشکیل‌دهنده برنامه‌درسی را شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا می‌داند (Fathi Vajargah, 2015). در تحقیق حاضر الگوی کلاین مبنای تشخیص ملاک‌ها قرار گرفت، بنابراین نه عنصر تشکیل‌دهنده برنامه‌درسی ضمن خدمت در نظر گرفته شد؛ تا اساس قضاوت برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان قرار گیرند.

سؤال دوم: نشانگرهای سنجش کیفیت ملاک‌های برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان

مبتنی بر اسناد بالادستی شامل چه مواردی می‌باشند؟

جدول ۱. نشانگرها استخراج شده از تحلیل محتوای کیفی اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین و راهنمای برنامه درسی ملی)

| ملاک | نشانگرها |
|-------|--|
| هدف | <p>پاسخگویی به نیازهای معلمان در زمینه ی دانش علمی، رشد اخلاقی معلمان، توان تولید و کاربرد راهبردهای یاددهی-یادگیری متناسب با تجارب فردی، ارزشها و باورهای دانش آموزان، مهارتهای شناختی (تخیل، حل مسئله، تفکر انتقادی، تحلیل، قضاوت براساس شواهد، تصمیم‌گیری، قضاوت)، ایجاد توان تولید طرحها و برنامه های تربیتی، توانایی تولید محتوا، توان مشارکت در تشکل ها و انجمن های علمی و حرفه ای، توان درک درستی از شرایط دانش آموزان ، توان پاسخگویی به نیازها و شرایط جدید و آینده ی جامعه محلی، ملی و جهانی دانش آموزان و اتخاذ تصمیم مناسب در قبال آن ، توان درک و فهم اجتماعی و مهارتهای ارتباطی (بردباری ، وفاق و همدلی،، درک و تعامل میان فرهنگی ، تفاهم بین المللی) ، توان تشخیص و بازشناسی ارزشها، توان پژوهش آموزشی و پرورشی، توان انگیزه یادگیری در دانش آموزان، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه، کسب دانش زیباشناختی، درک و فهم مسائل اقتصادی، ایجاد التزام به اخلاق حرفه ای، ایجاد شناخت نسبت به الگوی مصرف مبتنی بر نظام معیار اسلامی، ایجاد توان کارآفرینی در معلمان، ایجاد توان به کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی، ایجاد توان مدارا و تحمل عقاید مختلف و خرده فرهنگ ها در سطح ملی و جهانی، ایجاد احساس مسئولیت در قبال حفظ زیست بوم شهری (آگاهی از الگوهای صحیح تولید و مصرف و یادگیری عادت ها و گرایش ها در حفظ پاکیزگی و سلامت محیط شهری)، ایجاد امید به آینده، رشد خود باوری ، عزت نفس و اراده، توان به کارگیری فناوری های جدید آموزشی، آشنایی با مهارتهای راههای مواجهه با خلأ های روحی و معنوی، آشنایی با زبان بین الملل، ایجاد توان خود ارزیابی، آشنایی با انواع روشها و راهبردهای فعال در فرآیند تدریس و یادگیری، کسب توان به کارگیری مفید ابزارهای کمک آموزشی در جریان تدریس، کسب توان تهیه برنامه درسی با محتوای الکترونیکی، ایجاد توان به کارگیری استراتژی های گوناگون گروه بندی دانش آموزان</p> |
| محتوا | <p>طراحی محتوای آموزشی دوره ها بر اساس تعامل متقابل معلمان و مدرسان دوره ، بهره گیری از دانش معتبر و به روز در تدوین محتوا، زمینه ساز رشد مهارتهای شناختی ، زمینه ساز پرورش تفکر انتقادی، بهره گیری از نظرات ارزشمند و مسائل اخلاقی مطرح شده توسط ادیبان و شعراء فارسی به منظور انتقال ارزشهای اخلاقی، توجه به میراث ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی-ایرانی، ارائه موضوعاتی به منظور شناساندن طبیعت و احترام قائل شدن برای طبیعت، مسئله محور بودن ، تناسب با درک و نیاز معلمان ، تناسب با سبک های مختلف یادگیری، آشناسازی با آنگونه ارزیابی که در خدمت یاددهی-یادگیری دانش آموزان در سه حیطه شناختی، نگرشی و مهارتی بود . سازماندهی بر اساس رویکرد تلفیقی (ترکیبی از چند موضوع درسی)، آشنا سازی معلمان با قابلیتها و تواناییهای خاص هرمرحله از رشد دانش آموزان، توجه به تفاوتهای فردی معلمان، توجه به علائق و انگیزه درونی معلمان، تقویت فرهنگ پژوهش محوری، زمینه بکار بستن آموخته ها و کسب</p> |

| | |
|--|----------------------------|
| تجارب عملی در موقعیتهای واقعی برای معلمان، فراهم کننده ی زمینه ی بروز خلاقیت | |
| تعامل دو سویه معلمان و مدرسان با تاکید بر رویکرد تعاملی، حفظ حقوق معلمان در عین مسئولیت پذیری، فراهم شدن زمینه ی الزام بیرونی به الزام شخصی، مسئولیت و احترام متقابل بین مدرسان و معلمان، فراهم آوردن امکان کسب تجارب عملی مختلف به منظور پرورش مهارتها، باورها و گرایش هایی که زمینه ساز عمل و تداوم عمل فرد در آینده، کسب تجارب عملی و مطالعه موردی در موقعیت های پیچیده، فراهم بودن فرصت یادگیری های غیرمستقیم در کنار فرصت های مستقیم، خود راهبری در یادگیری، کاربرد تمرینها و تکالیف تکمیلی، توسعه ای و خلاق برای تقویت و تثبیت آموخته ها، فراهم بودن زمینه ی کارورزی و کارآموزی معلمان | فعالیت های یادگیری |
| همخوانی مواد آموزشی با سبک یادگیری معلمان، در دسترس بودن تجهیزات و امکانات مبتنی بر فناوری آموزشی، تناسب با نیازهای مدرسان و معلمان، در اختیار بودن تجهیزات کتابخانه ای و کارگاهی | مواد آموزشی |
| زمینه ساز رشد مدرسان و معلمان، زمینه ساز بروز روحیه خلاقیت و نوآوری در معلمان، پاسخگو بودن مدرسان در قبال نتایج دوره ها، فرصت تصمیم گیری مربیان در تعامل با محیط یادگیری، تاکید متوازن بر استفاده از روشهای مختلف تربیت اخلاقی و دینی، آموزش توان استدلال کردن نه تحمیل کردن نظرات به معلمان، ایجاد توان تحمل، گفتگو و سعه صدر در قبال نظرات و پیشنهادات، ایجاد روحیه ی تعهد و مسئولیت پذیری نسبت به آفریده های خداوند اعم از انسانها و طبیعت، زمینه ساز پرورش تخیل و قوه ی خیال، تاکید بر نظرات خود معلمان و تفاوت های فردی آنها، پرداختن به شکلی متعادل هم به تعلیم و هم به تزکیه، ایجاد روحیه ی وطن دوستی و استقلال طلبی در معلمان، ایجاد توان روبه رو شدن با نیازها و چالش های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده، زمینه ساز رشد حرفه ای معلمان در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار و صفات و هویت، رشد ظرفیتهای حرفه ای معلمان، بهره گیری از مهارتهای مرتبط با سواد اطلاعاتی و ارتباطی در جریان یادگیری محتوا، توجه به دیدگاهها، تجارب فردی، ارزشها و باورهای معلمان، توجه به رشد تفکر معنوی در معلمان، فراهم آوردن زمینه ی رشد تفکر انتقادی در معلمان، به کارگیری روشهای فعال، خلاق و منابع متعدد یادگیری، فراهم سازی استفاده از فضای مجازی، فراهم سازی کسب مهارتهای اخلاقی و عملی | راهبردهای یاددهی - یادگیری |
| برگزاری دوره ها در زمانهای خارج از وقت اداری، انعطاف لازم در زمان آموزش، استمرار و پیوستگی زمانی | زمان آموزش |
| برانگیزاننده و جذاب بودن محیط یادگیری، منعطف بودن محیط یادگیری، فراهم بودن امنیت روانی و جسمی معلمان | فضای آموزش |
| زمینه ساز کسب مهارتهای ارتباطی (از طریق فعالیتهای مشارکتی و گروهی)، تحقیق گروهی، بهره گیری از مباحثه در میان گروهها و بین گروهها | گروه بندی |

ارزشیابی

ایجاد توانایی خودارزشیابی گروهی در معلمان، استمرار ارزیابی، شرکت همزمان مدرسان و معلمان در فرآیند ارزشیابی، فراهم نمودن زمینه ی اصلاح برنامه های ضمن خدمت، کمک به رشد حرفه ای معلمان، فراهم نمودن توان خود ارزیابی، انجام ارزیابی در فضای دور از اضطراب و استرس، استفاده از روشهای مختلف متناسب با اهداف، ارزشیابی با استفاده از داده های کمی و کیفی یا ترکیبی، ارزیابی از عملکرد در طول دوره یا پایان دوره، مورد نظارت قرار دادن یافته های معلمان از دوره های ضمن خدمت براساس اهداف هر دوره

همان طور که داده های درج شده در جدول (۱) نشان می دهد کلاً با تحلیل محتوای کیفی اسناد بالادستی برای ملاک هدف، جمعاً ۳۲ نشانگر، ملاک محتوا ۱۸ نشانگر، ملاک فعالیت های یادگیری ۱۰ نشانگر، ملاک مواد آموزشی ۴ نشانگر، ملاک راهبردهای یاددهی- یادگیری ۲۲ نشانگر، ملاک زمان آموزش ۳ نشانگر، ملاک فضای آموزش ۳ نشانگر، ملاک گروه بندی ۳ نشانگر و ملاک ارزشیابی ۱۱ نشانگر استخراج شد؛ این نشانگرها اساس ساخت ابزار ارزیابی قرار گرفت. بدین ترتیب پرسشنامه ای به سبک لیکرت طراحی شد، پرسشنامه ای که گویه های آن را این نشانگرها تشکیل می داد.

سؤال سوم: میزان مطلوبیت ملاک ها براساس ابزار ساخته شده چگونه تعیین می گردد؟

در این پژوهش نظر متخصصان، معیار قضاوت میزان مطلوبیت ملاک ها قرار گرفت؛ بدین گونه که کسب یک سوم کل مقیاس لیکرت (۱/۳۳-۲) به عنوان وضعیت نامطلوب، دو سوم (۳۳/۶۶-۲/۳) وضعیت نسبتاً مطلوب و بیش از دو سوم (۴۶-۳/۵) به عنوان وضعیت مطلوب در نظر گرفته شد.

سؤال چهارم: میزان روایی و پایایی ابزار طراحی شده تا چه حد است؟

نتایج ارزیابی روایی محتوایی و صوری از دیدگاه مدرسان دوره های ضمن خدمت شهرستان رفسنجان نشان از روایی بالای ابزار بود.

جدول ۲. شاخص‌های قابلیت اعتماد مؤلفه محتوا

| سطح معناداری P-Value | نسبت بحرانی C.R | برآورد | | پارامتر |
|----------------------------|-----------------------|--------|------|---|
| | | Us | S | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۱ | ۰/۶۱ | محتوای آموزشی دوره‌ها براساس تعامل متقابل معلمان و مدرسان دوره و با مشارکت و همفکری معلمان طراحی می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۶۲ | ۰/۸۳۲ | ۰/۶۰ | در محتوای آموزشی دوره‌ها، از دانش معتبر و به روز بهره گرفته می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۷۳ | ۰/۹۵۱ | ۰/۶۵ | محتوای آموزشی دوره‌ها زمینه‌ساز رشد مهارت‌های شناختی (تخیل، حل مسئله، تفکر انتقادی، تحلیل، قضاوت) مورد نیاز معلمان بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۸۲ | ۰/۸۲۰ | ۰/۵۹ | محتوای آموزشی دوره‌ها، منجر به پرورش تفکر انتقادی در معلمان شده بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۵۸ | ۰/۸۹۶ | ۰/۵۶ | در محتوای آموزشی، به منظور انتقال ارزش‌های اخلاقی از نظرات ارزشمند و مسائل اخلاقی مطرح شده توسط ادیبان و شعراء فارسی استفاده می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۷۳ | ۰/۹۶۳ | ۰/۵۷ | در محتوای آموزشی، به میراث ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی-ایرانی توجه و در مورد اندیشمندان بزرگ مسلمان با معلمان صحبت می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۱۱ | ۰/۹۳۵ | ۰/۶۰ | در محتوای آموزشی، موضوعاتی به منظور شناساندن طبیعت و احترام قائل شدن برای طبیعت گنجانده شده- بود و معلمان به باور لازم در این زمینه رسیده بودند. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۵۸ | ۰/۹۹۹ | ۰/۶۴ | محتوای آموزشی، با تاکید بر موضوعات و مسائل زندگی روزمره مسئله محور بود و مدرسان با به چالش کشیدن معلمان، آن‌ها را به تحقیق و پژوهش به منظور پاسخ به سؤالات وادار می نمودند. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۳۹ | ۱/۰۰۳ | ۰/۶۲ | حجم محتوای آموزشی ارائه شده در دوره‌ها، به تناسب درک و نیاز معلمان بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۳۷ | ۱/۰۴۶ | ۰/۶۲ | با توجه به اینکه هر فردی سبک یادگیری متفاوتی دارد، محتوای آموزشی دوره‌ها با در نظر گرفتن سبک‌های |

مختلف یادگیری معلمان سازماندهی شده بود.

| | | | | |
|-------|------|-------|------|--|
| ۰/۰۰۱ | ۹/۲۱ | ۰/۸۱۷ | ۰/۶۱ | محتوای آموزشی دوره‌ها، معلمان را با آنگونه ارزشیابی که در خدمت یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان در سه حیطة شناختی، نگرشی و مهارتی بود؛ آشنا می‌ساخت. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۲۰ | ۰/۸۹۷ | ۰/۶۱ | محتوای آموزشی دوره‌ها، براساس رویکرد تلفیقی(ترکیبی از چند موضوع درسی) سازماندهی شده بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۵۲ | ۰/۹۰۱ | ۰/۶۴ | محتوای آموزشی دوره‌ها، معلمان را با قابلیت‌ها و توانایی‌های خاص هر مرحله از رشد دانش‌آموزان آشنا می‌ساخت. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۳۶ | ۱/۰۰۴ | ۰/۶۲ | در طراحی محتوای آموزشی دوره‌ها، به تفاوت‌های فردی معلمان توجه می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۵۶ | ۱/۰۶۶ | ۰/۶۴ | در طراحی محتوای آموزشی دوره‌ها، به علائق و انگیزه درونی معلمان توجه می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۸۷ | ۱/۰۳۲ | ۰/۶۷ | محتوای آموزشی دوره‌ها، منجر به تقویت فرهنگ پژوهش محوری در معلمان می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۲۹ | ۰/۹۲۰ | ۰/۶۲ | محتوای آموزشی، زمینه بکار بستن آموخته‌ها و کسب تجارب عملی در موقعیت‌های واقعی را برای معلمان فراهم می‌نمود. |
| ۰/۰۰۱ | ۱۰/۲ | ۱/۰۷۵ | ۰/۷۰ | محتوای آموزشی دوره‌ها، فراهم کننده زمینه بروز خلاقیت در معلمان بود. |

همانطور که داده‌های درج شده در جدول (۲) نشان می‌دهد؛ تمامی گویه‌ها در وضعیت مناسبی قرار داشته و قابلیت اعتماد معناداری با مؤلفه‌ی محتوا دارند ($P < 0/05$)، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، بنابراین می‌توان گفت که تمامی گویه‌ها، توانایی سنجش مؤلفه‌ی محتوا را دارند و برای این مؤلفه، شاخص‌های CFI، AGF، GFI به ترتیب برابر با ۰/۹۴۲، ۰/۹۰۹ و ۰/۹۸۲ بر برآزش مطلوب و مناسب دلالت داشته‌است.

جدول ۳. شاخص‌های قابلیت اعتماد مؤلفه‌ی فعالیت‌های یادگیری

| سطح معناداری | نسبت بحرانی C.R | بر آورد | | پارامتر |
|-----------------|-----------------------|---------|------|---|
| | | Us | S | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۱۸ | ۰/۸۸۵ | ۰/۵۳ | یادگیری از طریق تعامل دو سویه معلمان و مدرسان با تاکید بر رویکرد تعاملی، نه سنتی و یکطرفه صورت می‌گرفت. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۰۸ | ۱/۱۲ | ۰/۶۳ | در جریان یادگیری، حقوق معلمان در عین مسئولیت‌پذیری آن‌ها نسبت به تکالیف لحاظ می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۴۴ | ۰/۸۰۰ | ۰/۴۵ | در جریان یادگیری، زمینه‌ی حرکت از الزام بیرونی به الزام شخصی فراهم بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۲۴ | ۰/۶۱۲ | ۰/۴۳ | فعالیت‌های یادگیری، به گونه‌ای بود که رابطه مسئولیت و احترام متقابل بین مدرسان و معلمان برقرار بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۶۲ | ۰/۹۳۶ | ۰/۵۸ | در جریان یادگیری فرصت‌هایی به‌منظور فراهم آوردن امکان کسب تجارب عملی مختلف، به‌منظور پرورش مهارت‌ها، باورها و گرایش‌هایی که زمینه‌ساز عمل و تداوم عمل فرد در آینده به‌منظور دست یابی به هویت یکپارچه است، لحاظ شده بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۱۰ | ۰/۷۹۸ | ۰/۵۲ | جریان یادگیری، مبتنی بر کسب تجارب عملی و مطالعه موردی در موقعیت‌های پیچیده واقعی بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۳۰ | ۱/۰۹ | ۰/۶۶ | در جریان یادگیری، در کنار فرصت یادگیری‌های مستقیم، فرصت یادگیری‌های غیرمستقیم، غیررسمی و غیرمتمثل نیز فراهم بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۳۵ | ۱/۰۲ | ۰/۶۷ | در جریان یادگیری، زمینه خود راهبری در یادگیری در معلمان فراهم بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۶۸ | ۰/۹۷۲ | ۰/۵۸ | در جریان یادگیری از تمرین‌ها و تکالیف تکمیلی، |

توسعه‌ای و خلاق برای تقویت و تثبیت آموخته‌ها
استفاده می‌شد.

در جریان یادگیری، زمینه‌ی کارورزی و کارآموزی ۰/۵۴ ۱ - ۰/۰۰۱
معلمان فراهم بود.

همانطور که داده‌های درج‌شده در جدول (۳) نشان می‌دهد تمامی گویه‌ها (سؤالات پرسشنامه) در وضعیت مناسبی قرار داشته و قابلیت اعتماد معناداری با مؤلفه‌ی فعالیت‌های یادگیری دارند ($P < 0/05$)، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، بنابراین می‌توان گفت که تمامی گویه‌ها توانایی سنجش مؤلفه‌ی فعالیت‌های یادگیری را دارند و برای این مؤلفه، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI به ترتیب برابر با ۰/۹۲۹، ۰/۹۳۸ و ۰/۹۰۲ بر برآزش مطلوب و مناسب دلالت داشته‌است.

جدول ۴. شاخص‌های قابلیت اعتماد مؤلفه‌ی مواد آموزشی

| نسبت معناداری | سطح بحرانی | برآورد | | پارامتر |
|------------------|---------------|--------|------|---|
| | | Us | S | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۱ | ۰/۶۴ | در دوره‌های ضمن خدمت، مواد آموزشی با سبک یادگیری معلمان همخوانی داشت. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۵۴ | ۱/۲۲ | ۰/۶۹ | در دوره‌های ضمن خدمت، تجهیزات و امکانات مبتنی بر فن آوری آموزشی در دسترس بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۵۷ | ۱/۱۷۵ | ۰/۷۰ | در دوره‌های ضمن خدمت، مواد آموزشی با نیازهای مدرسان و معلمان تناسب داشت. |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۵۳ | ۱/۹۴۴ | ۰/۵۶ | در دوره‌های ضمن خدمت، تجهیزات کتابخانه‌ای و کارگاهی در اختیار معلمان قرار داشت. |

همانطور که داده‌های درج‌شده در جدول (۴) نشان می‌دهد. تمامی گویه‌ها (سؤالات پرسشنامه) در وضعیت مناسبی قرار داشته و قابلیت اعتماد معناداری با مؤلفه‌ی مواد آموزشی دارند ($P < 0/05$)،

در سطح اطمینان ۹۵ درصد)، بنابراین می‌توان گفت که تمامی گویه‌ها توانایی سنجش مؤلفه مواد آموزشی را دارند و برای این مؤلفه، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI به ترتیب برابر با ۰/۹۴۵، ۰/۹۸۹ و ۰/۹۶۲ بر برازش مطلوب و مناسب دلالت داشته‌است.

جدول ۵. شاخص‌های قابلیت اعتماد مؤلفه‌ی راهبردهای یاددهی- یادگیری

| پارامتر | برآورد | | نسبت بحرانی | سطح معناداری |
|---|--------|------|----------------|-----------------|
| | Us | S | | |
| راهبردهای یاددهی- یادگیری، زمینه‌ساز رشد مدرسان و معلمان بود. | ۰/۵۳ | ۱/۱۵ | ۶/۳۵ | ۰/۰۰۱ |
| جریان یاددهی-یادگیری در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، زمینه‌ساز بروز روحیه خلاقیت و نوآوری در معلمان بود. | ۰/۵۸ | ۱/۳۸ | ۶/۶۲ | ۰/۰۰۱ |
| راهبردهای یاددهی- یادگیری بکار گرفته‌شده در دوره‌های ضمن خدمت، توسط نهادی ویژه مورد مراقبت و نظارت حقوقی قرار داشت و مدرسان در قبال نتایج دوره‌ها پاسخگو بودند. | ۰/۵۰ | ۱/۲۹ | ۶/۱۶ | ۰/۰۰۱ |
| راهبردهای به کار گرفته‌شده در یاددهی- یادگیری، به گونه‌ای بود که به آزادی و فرصت تصمیم‌گیری مربیان در تعامل با محیط یادگیری توجه می‌شد. | ۰/۵۱ | ۱/۱۰ | ۶/۲۲ | ۰/۰۰۱ |
| در راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته‌شده، تاکید متوازی بر استفاده از روش‌های مختلف تربیت اخلاقی و دینی می‌شد. | ۰/۶۰ | ۱/۳۱ | ۶/۷۱ | ۰/۰۰۱ |
| راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته‌شده در دوره‌ها، توان استدلال کردن نه تحمیل کردن نظرات را به معلمان آموزش می‌داد. | ۰/۶۰ | ۱/۴۳ | ۶/۷۳ | ۰/۰۰۱ |
| مدرسان راهبردهای یاددهی- یادگیری را به کار می‌بردند که توان تحمل، گفتگو وسعه صدر در قبال نظرات و پیشنهادات را در معلمان تقویت | ۰/۵۹ | ۱/۳۲ | ۶/۶۴ | ۰/۰۰۱ |

می نمود.

- ۰/۰۰۱ ۶/۸۰ ۱/۴۳ ۰/۶۲ راهبردهای یاددهی- یادگیری انتخاب شده به گونه‌ای بود که به ایجاد روحیه تعهد و مسئولیت- پذیری نسبت به آفریده‌های خداوند اعم از انسان‌ها و طبیعت کمک می نمود.
- ۰/۰۰۱ ۶/۹۵ ۱/۵۷ ۰/۶۵ راهبردهای یاددهی- یادگیری، زمینه‌ساز پرورش تخیل و قوه خیال در معلمان بود.
- ۰/۰۰۱ ۶/۷۸ ۱/۵۹ ۰/۶۱ در انتخاب راهبردهای یاددهی- یادگیری به جای تاکید بر برنامه‌های اجباری و از پیش تعیین شده، به نظرات خود معلمان و تفاوت‌های فردی آنها توجه می شد.
- ۰/۰۰۱ ۶/۸۳ ۱/۵۴ ۰/۶۳ راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، به گونه‌ای بود که به شکلی متعادل هم به تعلیم و هم به تزکیه پرداخته می شد.
- ۰/۰۰۱ ۶/۹۶ ۱/۶۶ ۰/۶۶ راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، زمینه‌ساز روحیه وطن دوستی و استقلال طلبی در معلمان بود.
- ۰/۰۰۱ ۶/۳ ۱/۵۵ ۰/۶۵ راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، توان روبه‌رو شدن با نیازها و چالش‌های واقعی کلاس درس و محیط آموزشی در حال و آینده را در معلمان ایجاد می نمود.
- ۰/۰۰۱ ۶/۷۸ ۱/۴۲ ۰/۶۲ راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده زمینه‌ساز رشد حرفه‌ای معلمان در پنج سطح دانش، گرایش، رفتار، صفات و هویت بود.
- ۰/۰۰۱ ۶/۹۰ ۱/۵۵ ۰/۶۴ راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده در طول این دوره‌ها، منجر به رشد ظرفیت‌های حرفه‌ای معلمان می گردید.
- ۰/۰۰۱ ۶/۶۵ ۱/۳۳ ۰/۵۹ در راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، از مهارت‌های مرتبط با سواد اطلاعاتی و ارتباطی در جریان یادگیری محتوا بهره گرفته می شد.

| | | | | |
|-------|------|-------|------|---|
| ۰/۰۰۱ | ۶/۳۶ | ۱/۲۷ | ۰/۵۳ | در انتخاب و به کارگیری راهبردهای یاددهی- یادگیری، به دیدگاه‌ها، تجارب فردی، ارزش‌ها و باورهای معلمان توجه می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۴۰ | ۰/۲۴۱ | ۰/۵۴ | راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، به رشد تفکر معنوی در معلمان کمک می‌نمود. |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۴۲ | ۱/۲۰ | ۰/۵۴ | راهبردهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، زمینه رشد تفکر انتقادی را در معلمان فراهم می‌نمود. |
| ۰/۰۰۱ | ۵/۸۹ | ۱/۱۹ | ۰/۴۶ | راهکارهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، منجر به کارگیری روش‌های فعال، خلاق و منابع متعدد یادگیری (تجربه مستقیم، مشاهده، تماس با طبیعت) می‌شد. |
| ۱/۰۰۱ | ۵/۶۰ | ۱/۱۲ | ۰/۴۲ | راهکارهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، زمینه استفاده از فضای مجازی را ممکن می‌ساخت. |
| ۱/۰۰۱ | - | ۱ | ۰/۴۲ | راهکارهای یاددهی- یادگیری به کار گرفته شده، زمینه‌ساز کسب مهارت‌های اخلاقی و عملی در معلمان بودند. |

همانطور که داده‌های درج شده در جدول (۵) نشان می‌دهد، تمامی گویه‌ها (سؤالات پرسشنامه) در وضعیت مناسبی قرار داشته و قابلیت اعتماد معناداری با مؤلفه‌ی راهبردهای یاددهی- یادگیری دارند ($P < 0/05$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد، بنابراین می‌توان گفت که تمامی گویه‌ها توانایی سنجش مؤلفه‌ی راهبردهای یاددهی- یادگیری را دارند و برای این مؤلفه، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI به ترتیب برابر با ۰/۹۳۲/۹۲۶، ۰/۰۸۲۳ و برآزش مطلوب و مناسب دلالت داشته‌است.

جدول ۶. شاخص‌های قابلیت اعتماد مؤلفه‌ی زمان آموزش

| سطح معناداری | نسبت بحرانی | برآورد | | پارامتر |
|-----------------|----------------|--------|------|---|
| | | Us | S | |
| P-Value | C.R | Us | S | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۱ | ۰/۴۱ | دوره‌ها در زمان‌های خارج از وقت اداری برگزار می- شدند. |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۷۱۸ | ۱/۶۱۲ | ۰/۶۹ | زمان آموزش، از انعطاف لازم برخوردار بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۹۳۹ | ۱/۴۱۴ | ۰/۶۴ | دوره‌های آموزشی، از استمرار و پیوستگی زمانی برخوردار بودند. |

همانطور که داده‌های درج شده در جدول (۶) نشان می‌دهد، تمامی گویه‌ها (سؤالات پرسشنامه) در وضعیت مناسبی قرار داشته و قابلیت اعتماد معناداری با مؤلفه‌ی زمان دارند ($P < 0/05$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد، بنابراین می‌توان گفت که تمامی گویه‌ها توانایی سنجش مؤلفه‌ی زمان را دارند و برای این مؤلفه، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI به ترتیب برابر با ۰/۹۸۹، ۰/۹۴۵ و ۰/۹۶۲ بر برآزش مطلوب و مناسب دلالت داشته‌است.

جدول ۷. شاخص‌های قابلیت اعتماد مؤلفه‌ی فضای آموزش

| سطح معناداری | نسبت بحرانی | برآورد | | پارامتر |
|-----------------|----------------|--------|------|--|
| | | Us | S | |
| P-Value | C.R | Us | S | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۱ | ۰/۷۴ | در دوره‌های آموزشی محیط یادگیری، برانگیزاننده و جذاب بود. |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۷۲۵ | ۱/۰۰۹ | ۰/۷۹ | در دوره‌های ضمن خدمت محیط یادگیری منعطف، به تناسب هر موضوع تغییرپذیر، غنی و سازگار با نیازهای معلمان، در اختیار آن‌ها قرار داشت. |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۴۹۱ | ۰/۵۴۸ | ۰/۴۵ | فضای اختصاص داده‌شده به دوره‌های ضمن خدمت، از نظر جسمی و روانی امنیت معلمان را فراهم می‌نمود. |

همانطور که داده‌های درج شده در جدول (۷) نشان می‌دهد، تمامی گویه‌ها (سؤالات پرسشنامه) در وضعیت مناسبی قرار داشته و قابلیت اعتماد معناداری با مؤلفه فضای آموزش دارند ($P < 0/05$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد، بنابراین می‌توان گفت که تمامی گویه‌ها توانایی سنجش مؤلفه فضای آموزش را دارند و برای این مؤلفه، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI به ترتیب برابر با ۰/۹۶۹، ۰/۹۲۵ و ۰/۹۹۸ بر برازش مطلوب و مناسب دلالت داشته‌است.

جدول ۸. شاخص‌های قابلیت اعتماد مؤلفه‌ی گروه‌بندی

| پارامتر | برآورد | نسبت معناداری | سطح بحرانی |
|---|--------|------------------|---------------|
| | Us S | C.R | P- Value |
| جریان یاددهی-یادگیری در دوره‌های آموزشی، زمینه‌ساز کسب مهارت‌های ارتباطی (از طریق فعالیت‌های مشارکتی و گروهی) در معلمان شد. | ۰/۴۶ | ۱ | ۰/۰۰۱ |
| تحقیق گروهی، جزئی از فرآیند یاددهی-یادگیری معلمان بود. | ۰/۸۵ | ۱/۹۴۰ | ۰/۰۰۱ |
| در زمینه یاددهی-یادگیری، از مباحثه در میان گروه‌ها و بین گروه‌ها بهره‌گیری می‌شد. | ۰/۹۹ | ۲/۱۹۶ | ۰/۰۰۱ |

همانطور که داده‌های درج شده در جدول (۸) نشان می‌دهد، تمامی گویه‌ها (سؤالات پرسشنامه) در وضعیت مناسبی قرار داشته و قابلیت اعتماد معناداری با مؤلفه‌ی گروه‌بندی دارند ($P < 0/05$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد، بنابراین می‌توان گفت که تمامی گویه‌ها توانایی سنجش مؤلفه‌ی گروه-بندی را دارند و برای این مؤلفه، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI به ترتیب برابر با ۰/۸۸۹، ۰/۹۲۶ و ۰/۹۱۰ بر برازش مطلوب و مناسب دلالت داشته‌است.

جدول ۹. شاخص‌های قابلیت اعتماد مؤلفه‌ی ارزشیابی

| سطح معناداری | نسبت بحرانی | برآورد | | پارامتر |
|--------------|-------------|--------|------|--|
| P-Value | C.R | Us | S | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۱ | ۰/۴۹ | فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، زمینه توانایی خود ارزشیابی فردی و گروهی را در معلمان فراهم می‌نمودند و آن‌ها می‌توانستند خودشان را در زمینه پیشرفت در دوره‌ها بسنجند. |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۸۸ | ۱/۴۹ | ۰/۶۵ | در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، عملکرد معلمان به صورت مستمر، پویا و دوره‌ای موردارزیابی قرار می‌گرفت. |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۵۳ | ۱/۳۹ | ۰/۶۰ | در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، مدرسان و معلمان هردو در فرایند ارزشیابی مشارکت داشتند. |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۹۴ | ۱/۵۲ | ۰/۶۷ | ارزشیابی‌های صورت گرفته در دوره‌های ضمن خدمت، زمینه اصلاح برنامه‌های ضمن خدمت را فراهم می‌نمود. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۴۴ | ۱/۶۰ | ۰/۷۶ | ارزشیابی‌های انجام شده در دوره‌ها، به رشد حرفه‌ای معلمان کمک می‌نمود. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۲۱ | ۱/۴۶ | ۰/۷۱ | ارزشیابی‌های انجام شده در دوره‌های ضمن خدمت، توان خود ارزیابی را در فراگیران ایجاد می‌نمود. |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۹۲ | ۱/۰۲ | ۰/۵۲ | ارزشیابی‌های انجام شده، در فضایی دور از اضطراب و استرس صورت می‌گرفت. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۳۸ | ۱/۶۴ | ۱/۷۵ | در ارزشیابی‌های ضمن خدمت، از روش‌های مختلف متناسب با اهداف استفاده می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۱۸ | ۱/۴۷ | ۰/۷۱ | ارزشیابی با استفاده از داده‌های کمی و کیفی یا ترکیبی از آن‌ها انجام می‌شد. |

| | | | | |
|-------|------|-------|------|--|
| ۰/۰۰۱ | ۶/۳۷ | ۰/۸۴۶ | ۰/۴۶ | ارزشیابی از عملکرد مربیان، در طول دوره یا پایان دوره انجام می‌شد. |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۱۴ | ۱/۲۹ | ۰/۵۵ | یافته‌های معلمان از دوره‌های ضمن خدمت، براساس اهداف هر دوره توسط معاون آموزشی و سرگروه‌های آموزشی مورد نظارت قرار می‌گرفت. |

همانطور که داده‌های درج شده در جدول (۹) نشان می‌دهد، تمامی گویه‌ها (سؤالات پرسشنامه) در وضعیت مناسبی قرار داشته و قابلیت اعتماد معناداری با مؤلفه‌ی ارزشیابی دارند ($P < 0/05$) سطح اطمینان ۹۵ درصد)، بنابراین می‌توان گفت که تمامی گویه‌ها توانایی سنجش مؤلفه ارزشیابی را دارند و برای این مؤلفه، شاخص‌های CFI، AGFI، GFI به ترتیب برابر با ۰/۹۱۹، ۰/۹۲۵ و ۰/۹۰۲ بر ارزش مطلوب و مناسب دلالت داشته‌است.

در این پژوهش، پایایی پرسشنامه ۷۴ گویه‌ای با استفاده از آلفای کرونباخ در کل برابر با ۰/۹۶۸ و برای هر کدام از مؤلفه‌های محتوا، فعالیت‌های یادگیری، مواد آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، زمان، فضا، گروه‌بندی و ارزشیابی به ترتیب برابر با ۰/۹۱۶، ۰/۸۱۹، ۰/۸۷۴، ۰/۹۱۳، ۰/۸۶۰، ۰/۸۶۹، ۰/۸۷۹، ۰/۸۷۶ و برای پرسشنامه ۳۲ گویه‌ای در کل برابر با ۰/۹۲۳ و در خصوص هر کدام از مؤلفه‌های اهداف شناختی، عاطفی و مهارتی به ترتیب برابر با ۰/۸۷۶، ۰/۸۷۷، ۰/۸۶۵ برآورد گردید که نشان از پایایی بالای ابزار طراحی شده‌است.

پرسش کلی پژوهش: چه ابزاری به منظور ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان با تاکید بر اسناد بالادستی قابل ارائه است و میزان روایی و پایایی این ابزار در چه حد است؟

در راستای پاسخ به پرسش کلی پژوهش، چهار پرسش جزئی مطرح شد که در مجموع نتایج آن‌ها به طراحی پرسشنامه‌ای ختم گردید؛ این پرسشنامه، براساس طرح لیکرت با ۱۰۶ گویه تدوین شد. براساس این ابزار کسب یک سوم کل مقیاس لیکرت (۳۳-۱/۳) نشانگر وضعیت نامطلوب، دو سوم (۳۳-۳/۶۶) وضعیت نسبتاً مطلوب و بیش از دو سوم (۵-۳/۶۶) به عنوان وضعیت مطلوب در نظر گرفته شد. در نهایت روایی و پایایی این ابزار ارزیابی مورد سنجش قرار گرفت، نتایج نشانگر روایی و پایایی بالای ابزار طراحی شده بود.

بحث و نتیجه گیری

دوره ابتدایی اولین تجربه اجتماعی و آموزش رسمی کودکان پس از خانواده است که به اعتقاد بسیاری متخصصان علوم تربیتی، در شکل‌گیری شخصیت آنان نقش بسزایی دارد. پایه و مبنای تمرین مسئولیت‌فردی و گروهی، پذیرش معیارها و ارزش‌های فرهنگی، پرورش روح پرسشگری و کنجکاوی در این دوره طرح‌ریزی، ترغیب، تقویت و ایجاد می‌شود، از آنجایی که هرگونه تحول بنیادین و پایدار در جامعه مرهون تحول در نظام تعلیم و تربیت است، بدون تردید مناسب‌ترین و اولین بستر رسمی تحول و دگرگونی، دوره ابتدایی و مطلوب‌ترین جمعیت، کودکان دبستانی و بهترین پیش‌تازان و سردمداران تحول و نقش‌آفرینان اصلی آن، معلمان این دوره هستند. آن‌ها به‌عنوان عناصر اساسی در برنامه‌درسی نقش مؤثری در تسهیل یادگیری و اثربخش‌سازی فرایند آموزش دارند. با گسترش فزاینده علوم و فنون و لزوم تغییرات سریع در برنامه‌های درسی مدارس در عصر کنونی، روزآمدی معلمان، ارتقاء و کسب دانش و مهارت‌های جدید آن‌ها از دغدغه‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت بشمار می‌رود. از این رو فراهم‌سازی فرصت‌های سازمان‌یافته از طریق برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان این دوره که می‌تواند زمینه‌ی پرورش صلاحیت‌های حرفه‌ای مستمر آنان را مهیا سازد و در بالابردن سطح دانش و مهارت شغلی، ایجاد تخصص‌های لازم متناسب با رشته آموزشی، بهبود روش‌های تدریس، ایجاد روحیه مطالعه، پژوهشگری و نوآوری، به روز درآوردن دانش، اطلاعات و ایجاد فرصت‌ها و زمینه‌های لازم برای انطباق‌پذیری متناسب با تغییرات مفید و کارساز باشد و نیز اهتمام جدی بر تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی این دوره در راستای تحقق اهداف برنامه‌درسی علیرغم تحولات دیدگاهی ایجاد شده و در نظر گرفتن نقش‌های پیچیده و انتظارات حرفه‌ای متعدد برای معلمان به‌رغم تصور سنتی که معلم را همواره با گنج و تخته یادآوری می‌کنند، ضروری می‌باشد در این صورت انتظار بر این است که معلمان براساس اهداف برنامه‌درسی ملی، کلاس درس دانش‌آموزان (خروجی‌های آموزش و پرورش) را که یادگیرندگان تربیت‌پذیر و برخوردار از ظرفیت نامتناهی رشد یابندگی محسوب می‌شوند، طوری سازمان‌دهی کنند که باعث کنش متقابل هرچه بیشتر دانش‌آموزان و منجر به ایفای نقش فعال آن‌ها در بحث، گفتگو و حل مسأله گردد و همچنین قدرت تصمیم‌گیری، انتخابگری، خویش‌داری، پرورش تفکر منطقی، تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، حقیقت‌جویی، خدایپرستی، مسئولیت‌پذیری، نظم و قانون‌مداری، رشد مهارت‌های ارتباطی و استفاده از فن‌آوری‌اطلاعات و ارتباطات را در آن‌ها تقویت نماید. همین امکان تأثیرگذاری معلم بر جریان تعلیم و تربیت است که به نقش او اهمیت بسزائی داده و تأمل بر کار کسانی را که به این مسئولیت گمارده می‌شوند، را ضروری کرده است. ضرورتی که به‌دنبال خود تشکیل دوره‌های ضمن خدمت را به همراه داشته‌است. اما این-

که این دوره‌ها تا چه حد موفق بوده‌اند، موضوعی است که از گذشته تاکنون مورد تحقیق محققین قرار گرفته‌است. تحقیقاتی که بیشتر به ارزیابی زمان ارائه دوره‌ها، وضعیت مکان و مدرسین دوره‌ها و به‌صورت کلی به ارزیابی محتوای آموزشی براساس پرسش‌های کلیشه‌ای پرداخته‌اند (Asiabi, 2011; Samee Zafarqandi, 2011; Faraji, 2011; Afzalkhani & Nejabat, 2013). در حالی که با وجود رویکردها و چشم‌اندازهای جدید و به تبع آن‌ها تغییر در اهداف دوره ابتدایی انتظار از برنامه‌های درسی دوره‌های ضمن خدمت با گذشته بسیار متفاوت شده‌است. لذا این امر می‌طلبید که ابزاری به‌منظور ارزیابی این دوره‌ها طراحی شود تا توان ارزیابی میزان تحقق خواسته‌های جدید از برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی را داشته‌باشد. لذا به این منظور تحقیق حاضر طراحی و به‌مورد اجرا قرار گرفت. هدف این پژوهش، طراحی و اعتباربخشی ابزار ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت معلمان با تأکید بر اسناد بالادستی بود. در این پژوهش جهت طراحی ابزار، ابتدا ملاک‌ها مشخص شد و سپس برای دستیابی به نشانگرهای هر ملاک از تحلیل کیفی اسناد بالادستی بهره‌گیری شد و سپس براساس یافته‌های به‌دست آمده، ابزار ارزیابی براساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای تنظیم گردید؛ بنابراین با توجه به سیر مربوط به یک فرآیند ارزیابی، می‌توان گفت تمامی مراحل این فرآیند سرلوحه‌ی تدوین ابزار ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت دوره ابتدایی ایران قرار گرفت، این ابزار که از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است، برنامه‌درسی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی را در نه عنصر (هدف، محتوا، سازمان‌دهی محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، زمان، فضا، گروه‌بندی) مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این درحالی است که در هیچ‌یک از ابزارهای طراحی شده در تحقیقات پیشین به تمامی عناصر برنامه‌درسی پرداخته نشده‌است. بنابراین می‌توان ادعا نمود که این ابزار بهترین وسیله جهت ارزیابی برنامه‌های درسی ضمن خدمت جاری معلمان دوره ابتدایی ایران است.

References

- Afzalkhani, M & Nejabat, S. (2013). Studying solutions of qualifying Semnan education organization employees and teachers' in- service education courses. Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration, Marvdasht Islamic Azad University, 4th year, No. 3, pp. 83-98. (In Persian)
- Ahmadi, S & keshavarzi, A. (2013). A survey of In-service training programs Effectiveness in teaching skills development from the view- point of students, teachers and principals of guidance school in Shiraz. Procedia- social and Behavioral sciences 83, pp. 920-925.
- Ahmadloo Dehnavi, M. (2013). Effectiveness of FAVA in-service education course for teachers in Malayer secondary schools based on Kirk Patrick model. M.A thesis, Tehran teacher training university, Psychology& Educational sciences college, (In Persian)
- Anari Nejad, A & Marzooqi, R. (2006). Application of information and communications technology in Primary course teachers' in- service education: A new approach on teachers' professional education. Shiraz University, innovation congress in primary course curriculum, pp. 1-48. (In Persian)
- Asiabi, S. (2013). Evaluating effectiveness of primary course teachers' in- service education programs in education organization of Tehran 7th region. M.A thesis, Tehran Islamic Azad University, Psychology & Educational sciences college, (In Persian)
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and turkey: A comparative Analysis of Institutions and practices. Australian Journal of teacher Education, vol. 34, No.1, pp. 10-22.
- Birgin, O. Tutak, T & Turkdogan, A. (2009). Primary school teachers' views about the new Turkish primary school mathematics curriculum. E-Journal of new world sciences Academy education sciences, vol. 4, No. 2, pp. 270-280.
- Bozkurt, E. Kavak, N. Yamak, H. Canbazoglu B.S. Darici, O & Ozkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in- service Teacher training: A Focus group interview study. Procedia- social and Behavioral sciences 46, pp.3502-3506.
- Demir, M. K. (2013). Perception of classroom and branch teachers working in primary schools towards In-service Education. Africa Journal of Adult Education, vol. 1(4), pp. 075-082.
- Dorrani, K. Lavasani, M. G & Khalagi, N. (2007). Studying effective factors on primary course teachers' participation in short term in- service courses in Barkhar (Isfahan). Journal of Psychology & Education, 37th year, No. 4 ,pp. 141-158. (In Persian)
- Faraji, M. (2011). Evaluating in- service education courses in producing electronic content and its instrument based on Kirkpatrick Model. M.A thesis, Tehran teacher training university, Psychology & Educational sciences college. (In Persian)
- Fathi Vajargah, K. (2013). Employees' in- service planning. 8th press, Tehran: Samt issues. (In Persian)
- Fathi Vajargah, K.(2015).Basic principles and concepts of curriculum development.2th press,Tehran:Elme ostadan issues.(in Persian)

- Hamrahi, M. (2009). Pathology of in- service education courses based on CIPP model (case study: Fars province). M.A thesis, Sistan & Baloochestan University. (In Persian)
- Hasanpour, E. (2008). Studying the effectiveness of in- service education courses in viewpoints of Kerman teachers and educators through 2004-2007 and presenting solutions to improve holding these courses. M.A thesis, Isfahan University, psychology & Educational sciences college. (In Persian)
- Khosravi, R. Mehrmohammadi, M. Mosapour, N & Fathi Vajargah, K. (2014). An Essay on "Schwab's practical theory" and its implications for decentering decision making about curriculum. Journal of Curriculum Studies, 8th year, No. 32, pp. 127-158. (In Persian)
- Kokoc, M . Ozlu, A. Cimer, A & Karal ,H. (2011). teachers' views on the potential use of online in-service education and training activities. Turkish online journal of distance education, vol.12, No. 4, pp.68-81.
- Lohrabi Geleh, Y. (2009). Studying primary courses teachers' views about proportional to short term in- service courses' educational content with their educational needs in Shahr Kord 1 & 2 regions in 2007-8. M.A thesis, Kashan University, Humanities college. (In Persian)
- Lotfi , H. (2014). Evaluating effectiveness in- service courses of sport trainees in west Azarbayejan using Kirkpatrick Model. M.A thesis, Euromieh University, Faculty of Physical education & Sport sciences. (In Persian)
- Maleki, H. (2005). Teachers' professional capabilities, 3rd press. Tehran: Madreseh issues. (In Persian)
- Rezaeekia, F. (2012). Evaluating elements of curriculum on in- service course; A descriptive evaluation from viewpoints of primary course teachers in Koohdasht City, 2011-12. M.A thesis, Kharazmi University, Psychology & Educational sciences college. (In Persian)
- Saberi Ganji, Y. (2008). Evaluating (short term) teachers' in- service education courses in Mazandaran City based on ISO10015 education standard. M.A thesis, Mazandaran University, Humanities and social college. (In Persian)
- Safaee Movahhed, S. Mirahmadi, Kh & Salehi, M. (2013). Studying the effectiveness of virtual in- service education courses and its role on promoting educators' professional function. Quarterly Journal of organizational behavior in education organization, 1st year, No.2, pp.23-34. (In Persian)
- Sahin, S. CEK, F & Zeytin, N. (2011). Education supervisors' Views Regarding Efficiency of supervision system and In- service training courses. Educational sciences: theory & practice, 11(3), pp. 1196-1201.
- Sajjadi, M. T. Kian, M & Safaee Movahhed, S. (2014). Pathology of transforming education in in- service educations (case study: Khorasan Razavi province). Quarterly Journal of training & development of human resources, 1st year, No.2, pp. 1-24. (In Persian)
- Samee Zafarqandi, M. (2011). Methods of completing and improving teachers' in-service system. Quarterly Journal of Educational Innovations, 10th year, No. 39, pp. 151-177. (In Persian)

- Tatar, B. kh. (2011). Public school EFL teachers' perceptions of lockstep in- service development programs in Iran: An analysis of teachers' satisfaction, expectations and professional challenges. M.A thesis, Ferdowsi university of mashhad, Faculty of letters and Humanities.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an In-service training program for primary school language teachers in Turkey. Australian journal of teacher Education, vol. 37, Issue. 7, PP. 14-29.
- Vashist, V. (2002). Modern methods of training of elementary school teachers. New Delhi, india: sarup & sons.
- Yazdani, F. (2014). Measuring effectiveness of teachers' in- service virtual education system. Information and communications technology in educational sciences, 5th year, No. 2, pp. 97- 122. (In Persian)
- Yekta, R. (2010). Studying primary courses teachers' views about proportional in-service courses' educational content with their educational needs in Andimeshk City through 2009-10. M.A thesis, Dezfool Islamic Azad Univeristy, Humanities college. (In Persian)
- Yildirim, M. C. (2012). A study on contribution of the basic training course to the professional Development of probationary teachers. Educational sciences: theory & practice, 12 (3), PP. 1880-1886.