

ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دیدگاه

استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی دانشگاه پیام نور

سید محمد شبیری^{1*}؛ سیده زهرا شمسی پاکپایه²

دریافت: 1393/06/29

پذیرش: 1394/05/10

چکیده

پیام نور. برای نمونه‌گیری از روش تصادفی نسبی و از جدول مورگان استفاده شده است که نمونه دانشجویان به تعداد 170 نفر، استادان 49 نفر و کارشناسان آموزشی به تعداد 20 نفر می‌باشند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسش‌نامه محقق ساخته در مقیاس لیکرت است؛ و از آزمون t مستقل استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد که بین دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی از بین عناصر برنامه درسی در رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور به جز عنصر گروه‌بندی تفاوت معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی، ارزیابی کیفیت، آموزش عالی.

این پژوهش با هدف مطالعه ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته علوم تربیتی با گرایش برنامه‌ریزی درسی در دوره کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی بر اساس عناصر برنامه درسی، محتوا، گروه‌بندی و ارزشیابی برای بهبود کیفیت آموزشی می‌پردازد؛ که از لحاظ هدف از نوع کاربردی و از نظر روش تحقیق، توصیفی با رویکرد پیمایشی است. جامعه آماری دارای سه زیرمجموعه شامل 1- دانشجویان رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور 2- استادان و اعضای هیئت‌علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام نور 3- کارشناسان آموزشی رشته علوم تربیتی دانشگاه

1. دانشیار، گروه علمی آموزش محیط زیست، دانشگاه پیام نور (*نویسنده مسئول) sm_shobeiri@pnu.ac.ir

2. کارشناس ارشد آموزش محیط زیست، دانشگاه پیام نور z.shamsi@pnu.ac.ir

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مسایل بشر در تمامی ادوار تاریخی مقوله تعلیم و تربیت و پرورش نسل جوان برای ورود به اجتماع و جامعه‌پذیری آنان بوده است؛ زیرا بشر برای دوام و بقای نسل ناگزیر از کنترل و کارگردانی محیط خویش به مدد نیروی اندیشه بوده و آنچه را که در این رهگذر تجربه کرده، می‌باید به نسل جوان منتقل نماید؛ به همین دلیل می‌توان گفت که در کهن‌ترین دوران تاریخی، تعلیم و تربیت از بارزترین دل‌مشغولی‌های جوامع بوده است. به این اعتبار می‌توان ادعا کرد که قدمت تعلیم و تربیت به قدمت بشریت است و از آنجا که تعلیم و تربیت حتی در اشکال سنتی و تصادفی خود مستلزم محتوا و تجارب خاصی است، برنامه‌های درسی از قدمتی به اندازه حوزه تعلیم و تربیت برخوردار هستند.

بنابراین نقش تعلیم تربیت به عنوان یکی از عوامل اصلی بهبود استانداردهای زندگی و رشد و توسعه جوامع انسانی بر هیچ‌کس پوشیده نیست و آموزش عالی در کلیه کشورهای دنیا نقش اصلی، کلیدی و تعیین‌کننده در جهت نیل به این هدف و به‌ویژه تربیت نیروی انسانی ماهر و کارآمد دارد (لک، 1389: 22).

با توجه به جایگاه آموزش عالی، روند تغییرات ساختاری در آموزش عالی از چند دهه گذشته شروع شده است، افزایش جمعیت، گسترش آموزش همگانی ابتدایی و متوسطه، همراه با رشد طبقه متوسط، بر فراوانی تقاضا برای ورود به دانشگاه افزوده است. خصوصاً گسترش روزافزون فن‌آوری در زمینه ارتباطات و اطلاع‌رسانی، جامعه بشری را با نیازهای جدیدی روبه‌رو ساخته است. در این شرایط، نقش مؤثری از دانشگاه برای پاسخگویی به این نیازها انتظار می‌رود. دانشگاه‌ها به منظور به انجام رساندن وظایف خطیر و پویایی و ارتقای خود، نیازمند برنامه‌ریزی

توسعه و راهبردی، بهبود فرایندها و روش کنترل مستمر کیفیت است (ایزدی و همکاران، 1387).

در همین راستا یکی از کارآمدترین روش‌ها که در سال‌های اخیر مورد توجه نظام‌های آموزشی در سراسر دنیا قرار گرفته، آموزش از دور است. از دیدگاه اکثریت، آموزش از دور عبارت است از سازمان‌دهی فرایند یاددهی - یادگیری به وسیله یک موسسه (و نه معلم) از طریق انتخاب راهبردهای مناسب برای به کارگیری فن‌آوری‌های آموزشی، سامانه‌های چندرسانه‌ای و فن‌آوری اطلاعات و ارتباط دو جانبه میان یاددهنده و یادگیرنده که به لحاظ زمانی و مکانی از یکدیگر جدا هستند (ابراهیم‌زاده، 1386).

به طور کلی هدف آموزش از دور فراهم نمودن امکان دسترسی یکسان، رایگان و جستجوپذیر در دوره‌های درسی و ایجاد فضای آموزشی یکنواخت برای اقشار مختلف در هر نقطه و بهینه‌سازی شیوه‌های ارائه مطالب درسی به منظور یادگیری عمیق‌تر و جدی‌تر است. در چنین فضای آموزشی برخلاف آموزش سنتی، افراد به اندازه توانایی خود از موضوعات بهره‌مند می‌گردند. دانشگاه پیام نور با نظام آموزشی ویژه، آموزش از دور یا آموزش باز و بنا به ماهیتی که دارد تحولات بنیادی را در فرآیند آموزش ملی به وجود آورده که اگر بر مبانی نظری خود استحکام بخشد و مجموعه فعالیت‌های آموزشی را بر بستری متناسب با ماهیت خود جاری سازد؛ می‌تواند بر توسعه پایدار با محوریت آموزش تحقق یابد (بدری‌فر، 1381).

از آنجا که برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند، از این رو برنامه‌های درسی، قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند و آیین نقش‌ها و اهداف آموزش عالی می‌باشند که شایسته توجه دقیق هستند. یکی از عناصر

که مجبور هستند هزینه‌های تحصیل را بپردازند، به همان نسبت خواستار خروجی مناسبی نیز هستند (بکت و بروکز²، 2005). بر اساس تعریفی که آژانس تضمین کیفیت انگلستان³ (QAA) در مورد کیفیت در آموزش عالی می‌دهد، کیفیت روشی است برای بیان اینکه چگونه فرصت‌های در دسترس آموزشی برای دانشجویان می‌تواند به آن‌ها در دستیابی به نتایج دلخواهشان کمک کند. کیفیت به این معنی است که تدریس مناسب و مؤثر، ارزیابی و یادگیری مناسبی برای دانشجویان به طور قطع فراهم کند (آژانس تضمین کیفیت انگلستان، 2002).

امروزه کیفیت در رأس امور سازمان‌ها قرار دارد و بهبود از دغدغه‌های اصلی آن‌هاست. شناسایی نقاط ضعف و قوت، تشخیص فرصت‌ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها است. لذا کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها نیازمند شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی است. از آنجایی که موضوع کیفیت و بهبود آن به یکی از چالش‌های اصلی پیش روی نظام‌های دانشگاهی در دو دهه اخیر تبدیل شده است، انتظار می‌رود که نظام‌های دانشگاهی وضعیت موجود خود و میزان مطابقت آن با وضعیت مطلوب (اهداف و استانداردها) را مورد توجه قرار دهند، عدم مطابقت‌ها را تشخیص داده و برای رفع آن چاره‌جویی کنند (فتیحی و اجارگاه، رحمانی، 1382)

می‌توان ادعا کرد که اگر کیفیت آموزش عالی به خصوص در دوره‌های کارشناسی ارشد مطلوب نباشد، فارغ‌التحصیلان با مدارک علمی مختلف قادر به انجام برنامه و وظایف تخصصی خود نخواهند شد. در این حالت آینده علمی اطمینان‌بخش نخواهد بود. افت

اصلی و مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی و تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها با آخرین دستاوردهای علمی، فن‌آوری و نیاز بازار کار است (نوروززاده، 1385) در نتیجه کیفیت آموزش به عنوان یکی از هدف‌های آموزش عالی است که این هدف در گرو برنامه‌های درسی با کیفیت، جامع و کامل است و ارزشیابی یکی از شیوه‌هایی است که با آن می‌توان به کیفیت برنامه‌های درسی دست یافت و در صورت لزوم اقدام به اصلاحات در جهت ارتقای کیفیت آموزشی و استفاده از شیوه‌های مطلوب برای سیاست‌گذاری، طراحی و اجرای فرآیندهای آن به خاطر رسالت مهمی که بر عهده آموزش عالی است، ضروری دانست (شبیری، 1393).

در نتیجه این پژوهش به بررسی ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته علوم تربیتی با گرایش برنامه‌ریزی درسی دوره کارشناسی ارشد از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در دانشگاه پیام نور می‌پردازد.

بیان مسئله

آموزش عالی در دهه‌های اخیر با مسایل و چالش‌هایی روبرو شده که نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به خوبی احساس می‌شود. دانشجویان و دانش‌آموختگان همواره از کیفیت پایین فرایندهای تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعال آن‌ها، عدم مشارکت در فرایند یادگیری و همچنین استانداردهای غیر شفاف ناراضی هستند. به طور کلی، رسالت و اهداف آموزش عالی باید شاخص‌های مربوط به هر حوزه را با درک رابطه سامانمند آن‌ها مورد توجه قرار دهد (برینبوم¹، 1998) تأکید بر روی حفظ کیفیت در آموزش عالی همراه با افزایش تعداد دانشجویان افزایش یافته و هم‌زمان نیز انتظاراتشان نیز افزایش یافته است؛ درست همان‌گونه

2. Becket & Brookes
3. Quality Assurance Agency

1. Brinbum

رهیافت‌های گوناگونی از ارزشیابی را به کار برده‌اند. در میان این رویافت‌ها، ارزیابی درونی ویژگی‌های جامع و سامانمند دارد که منحصر به بهبود کیفیت مستمر می‌شود (پزشکی‌راد و محتشم، 1382). از طرفی تأکید فراوان بر برنامه‌هایی دارد که از طریق آن برنامه‌ها، مأموریت، جایگاه اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می‌شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود روش‌های مفید را اتخاذ می‌نماید (همان منبع)؛ بنابراین می‌توان بیان کرد ارزیابی درونی، رویافتی مشارکتی و فرآیندمحور است که تنها چشم به نتایج و تدوین یک گزارش نداشته، بلکه نحوه اجرا و راه را نیز مقصدی می‌داند به آگاه شدن از وضعیت خود از طریق خود و تفکر جمع و روح همکاری و مشارکت در قالب فعالیت‌های جمعی و گروهی و رسیدن به اوج شناخت آگاهانه و برنامه‌ریزی شده از نیازها و اهداف برنامه‌ها و فعالیت‌ها و عملکرد مطلوب و قابل قبولی در یک جمع دانشگاهی که به بالاترین مدارج علمی رشته تخصصی خود دست یافته‌اند و آنگاه کوشش در جهت رفع کسری و کاستی در حصول مطلوب از مهم‌ترین دستاوردهای این فرایند محسوب می‌شود (محمدی، 1384).

حال با وجود دانشگاه پیام نور به عنوان دانشگاهی با نظام آموزش از دور و با ویژگی‌های این نظام که دارای توسعه آموزش همگانی و دسترسی کلیه اقشار به تحصیل، توان توسعه سریع کمی و کیفی در زمان و مکان‌های مختلف آموزش است، می‌توان در برنامه درسی و کیفیت آموزش عالی مؤثر باشد. با توجه به توصیف‌های بیان شده در این پژوهش، به کیفیت و ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی با گرایش برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه پیام نور با توجه به عناصر نه‌گانه فرانسیس کلاین از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی پرداخته می‌شود.

کیفیت آموزشی در دوره‌های کارشناسی ارشد به کمبود نیروهای انسانی ماهر و متخصص می‌انجامد و برنامه‌های رشد و توسعه اقتصادی - اجتماعی کشور را با مشکلات جدی مواجه سازد (ایلی، 1381).

با این وجود دانشگاه‌ها طی قرن‌های گذشته به منظور داشتن دیدگاه سنتی نسبت به دانش، برنامه درسی را چنان تنظیم کرده‌اند که دانش به خاطر ماهیتش مورد توجه بوده است. در این دیدگاه ضرورت گنجانیدن مفاهیم و مباحث درسی در یک برنامه آموزشی صرفاً در چارچوب انتقال مطالب به دانشجویان بوده است (بازرگان، 1386). اما به واسطه تحولات معاصر، ارزش عملی دانش و کاربرد آن مورد توجه قرار گرفته و دیدگاهی نوخاسته به وجود آمده که توجه به آن در تدوین برنامه‌های درسی ضرورت یافته است. همچنین کاربرد فن‌آوری‌های همگرا مانند فن‌آوری زیستی، ریزفن‌آوری (نانو)، فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و نیز علوم شناختی باعث شده است که انتظارات دانشگاه‌ها به گونه‌ای فزاینده در روند جهانی شدن دگرگون شود. در این روند فرهنگ جهانی ناخواسته توسعه کشورها را تحت تأثیر قرار داده است؛ بنابراین طی دو دهه گذشته در اغلب کشورهای جهان برای هماهنگ‌تر کردن برنامه درسی آموزش عالی با نیازهای توسعه‌ای و ارتقای کیفیت نظام‌های آموزش عالی حساسیت ویژه‌ای به وجود آمده است که حاصل آن نیاز روز افزون به ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس شده است (همان منبع).

از این رو یکی از مسایل مهم در آموزش عالی، توجه به نیازهای مخاطبان و ذی‌نفعان و در نهایت بهبود کیفیت آموزشی و ارائه خدمات تخصصی و پژوهشی در آموزش عالی است که در دو دهه گذشته، کشورهای متعددی کوشش‌های ویژه‌ای در جهت تحقق آن به عمل آورده‌اند. آن‌ها در انجام این امر،

تأثیر ارزیابی درونی بر سازمان

فردی، در ایجاد دانش و خرد جمعی و تسهیم دانش نقش بسزایی دارد. همچنین توانمندسازی را کمک به افراد می‌دانیم که از طریق آن احساس اعتماد به نفس خود را بهبود می‌بخشند و نیز بر احساس ناتوانی یا درماندگی خود چیره می‌شوند. (وتن و کمرون، 1383: ص 15) ارزیابی درونی توانمند ساختن دست‌اندرکاران مراکز آموزشی نسبت به کنترل برنامه‌های خود و کمک به رشد آنان در فرآیند برنامه‌ریزی خواهد بود (ایبلی، 1381).

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان نتیجه گرفت که ارزیابی درونی به عنوان فرایند واکنشی است که به بهبود مستمر کیفیت منجر می‌شود و ضمن کاهش هزینه‌های اجرایی ارزیابی و نظارت، در حین اجرا، فرهنگ‌سازی، برانگیختگی و جذب اعضای مورد ارزیابی در فعالیت‌ها و برنامه‌ها را به دنبال دارد و زمینه را برای ارزیابی بیرونی و اعتبارسنجی فراهم می‌سازد (محمدی و همکاران، 1384).

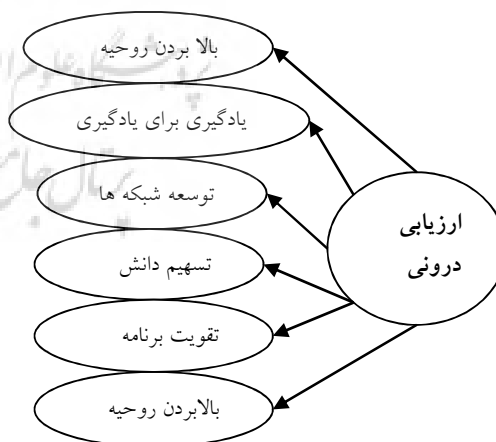
هدف ارزیابی درونی

در زمینه اهداف و کارکردهای ارزیابی درونی، نظرات متفاوتی ارائه شده است. برملی و نیوبای پنج هدف عمده ارزیابی را چنین برمی‌شمارند:

- بازخورد: یعنی اتصال پیامدهای اجرای برنامه یا آموزش به اهداف و مقاصد در جهت تهیه تدارک یک شکلی از کنترل کیفیت؛
- کنترل: پیوند بین آموزش و اجرای برنامه یا آموزش و فعالیت‌های سازمانی جهت مشاهده هزینه-اثربخشی؛
- پژوهش: تعیین روابط بین پیامدهای اجرای برنامه، آموزش یادگیری و انتقال به کار و حرفه و کاربرد آن در عمل؛
- مداخله: نتایج تأثیر ارزیابی در زمینه‌ای که انجام گرفته است.

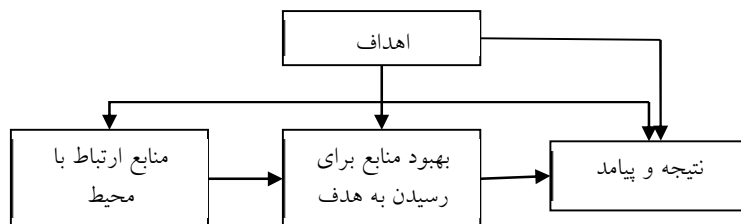
ارزیابی درونی به عنوان یکی از روندهای نوین در بهبود ارتقای کیفیت نظام آموزشی فرایندی است مبتنی بر تفکر و انعطاف‌پذیر که می‌تواند مبنایی برای یادگیری سازمانی، یافتن حل مسایل، ایجاد مکانیسم‌های خودتنظیمی امور به وسیله شبیه‌سازی بحث‌ها و انعکاس در میان کارگزاران و جستجوی راه‌حل‌های جایگزین برای مسایل پایدار مورد استفاده قرار گیرد (بهرامی و همکاران، 1386) تجربه‌های اخیر سایر کشورها که اقدام به ارزیابی آموزش عالی کرده‌اند، نشان می‌دهد که کار ارزیابی تأثیر قابل‌توجهی در بهبود امور آموزش عالی داشته است (بازرگان، 1374). بررسی‌های لی¹ (2007) نیز نشان داده است ارزیابی درونی به‌وسیله برانگیختن افراد برای مذاکره و انعکاس آن از طریق فعالان سازمان می‌تواند به سازمان کمک کند. فورس² (2002) نیز بیان می‌دارد که ارزیابی درونی باعث یادگیری برای یادگیری، توسعه شبکه‌ها، تسهیم دانش، تقویت برنامه و بالاترین روحیه می‌شود.

ارزیابی درونی با ایجاد ارتباط بین آگاهی و دانش



شکل 1. تأثیر ارزیابی درونی بر سازمان

1. Lee
2. Forss



شکل 2. هدف ارزیابی درونی (یادگارزاده، 1381)

• شرکت فعالانۀ اعضای نظام ضمن اکتساب دیدی آینده‌نگر در برنامه‌ریزی‌های آتی موسسه (پزشکی‌راد و محتشم، 1382)

• مدیریت آموزش عالی اندورزی (2001) هدف خودارزیابی را در شکل 2 خلاصه نموده‌اند:

در شکل 2 مشاهده می‌شود که خودارزیابی با محوریت اهداف انجام می‌شود، درون‌دادها، فرآیند و برون‌دادها با توجه به اهداف به کارایی، سودمندی و اثربخشی منجر می‌شوند.

سیر تحول و ارزیابی دورنی

رویکرد ارزیابی دورنی نیز همانند هر پدیده دیگری در نظام آموزش از زمان آغاز تاکنون تغییرات

• بازی قدرت: بازی قدرت را ماهرانه به کار بردن داده‌های ارزیابی به جهت خط‌مشی‌های سازمانی که طیفی از اهداف آموزشی تا سیاسی را در بر می‌گیرند، دانسته‌اند (رحیمی و همکاران، 1381).

از سوی دیگر اهداف ارزیابی دورنی را می‌توان به موارد زیر تقسیم نمود:

• تجزیه و تحلیل منابع و اثر بخشی موسسه در تحقق رسالت خود؛

• ایجاد یک مبنای درست برای برنامه‌ریزی و پیشرفته موسسه؛

• ارزیابی و تحلیل ارتباط تمام فعالیت‌های موسسه با اهداف آن (نیاز آذری، 1383)

• کمک به خودتنظیمی امور نظام آموزشی؛

از	به
<ul style="list-style-type: none"> • منفعل، تشخیص • مجزا از سازمان • تعامل کم با مدیران یا کارکنان • ارزشیابی غیر واقعی طولانی و پرهزینه • ارزشیابی مبتنی بر سرزنش • اطلاعات، تسلیم • تشخیص نواقص در آغاز کار 	<ul style="list-style-type: none"> • فعال، پیشگیرانه • دسترسی آسان به میزان ارشد • همکاری با مدیران و کارکنان به عنوان اعضای تیم • ارزشیابی هزینه اثربخشی، کارآمد و تجدید نظر مبتنی بر نتایج • ارزشیابی مبتنی بر مشورت واریزنی • خدمات ارزش افزوده • تشخیص نواقص در طی مراحل

شکل 3. سیر تحولی ارزیابی دورنی از آغاز تاکنون (دلانو، 1998: ص 130)

زیادی کرده است که در شکل 3 نشان داده شده است. همان‌طور که در شکل 3 مشاهده می‌شود، ارزیابی دورنی از حالت منفعل به حالت فعال تغییر جهت داده

• بهبود بخشیدن به کیفیت نظام (برنامه) آموزشی (بازرگان، 1390)

ویژگی‌ها و صفات افراد جامعه می‌پردازد (حافظ‌نیا، 1385: 62) زیرا هدف آن، توصیف شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است و اجرای آن می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود و یا یاری دادن به فرآیند تصمیم‌گیری باشد (سرمد و همکاران، 1391: 82).

جامعه آماری این پژوهش از سه زیر مجموعه تشکیل شده است که عبارت‌اند از: دانشجویان رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور در سال تحصیلی 90-91 که در مراکز تهران جنوب، اصفهان و ری مشغول به تحصیل هستند و تعداد آن‌ها 597 نفر است. 49 نفر از استادان و اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی که در دانشگاه پیام نور مشغول به تدریس در رشته علوم تربیتی می‌باشند و کارشناسان آموزشی رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام نور که تعداد آن‌ها 20 نفر است. به دلیل آنکه واحدهای جامعه مورد مطالعه در طبقه‌هایی که از نظر صفت، همگن هستند، از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا حجم نمونه را از جدول مورگان استخراج کرده، سپس نمونه مورد مطالعه از هر طبقه انتخاب شده است. در نمونه‌گیری طبقه‌ای، حجم نمونه (n) را به شیوه‌های مختلف می‌توان میان طبقه‌ها تقسیم کرد. در این پژوهش، از روش انتساب متناسب استفاده شده است؛ چون معمولاً از واریانس طبقه‌ها اطلاعاتی در دسترس نیست، از اختصاص متناسب استفاده می‌شود (سرمد و همکاران، 1391: 184).

نمونه آماری این تحقیق 170 نفر از دانشجویان علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی است که از دانشجویان سه مرکز دانشگاه پیام نور که در این رشته مشغول به تحصیل هستند، به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. کلیه استادان و کارشناسان آموزشی به دلیل محدود بودن تعداد آن‌ها در جامعه آماری به عنوان

است که نزدیک‌ترین افراد به فعالیت‌های جاری، بهترین افراد برای ارزشیابی و بهبود آن‌ها محسوب می‌شوند. (مثبت و ام‌لی کلاین¹، 2004: ص 19) به این دلیل این پژوهش در پی اهداف خود از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی به مطالعه کیفیت عناصر محتوا، گروه‌بندی و ارزشیابی در برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه پیام نور پرداخته است و به پاسخگویی سؤالات زیر می‌پردازد.

- آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت عنصر محتوا تفاوت وجود دارد؟

- آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت عنصر گروه‌بندی تفاوت وجود دارد؟

- آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت ارزشیابی هدف تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش با در نظر گرفتن توسعه دانش کاربردی در زمینه کیفیت برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی دانشگاه پیام نور از نوع کاربردی است، هدف تحقیق کاربردی، توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص است که نتایج این نوع تحقیقات به اتخاذ تصمیم‌هایی مربوط به نظام آموزشی کمک می‌کند (سرمد و همکاران، 1391)؛ و از منظر روش تحقیق، توصیفی با رویکرد پیمایشی² است؛ زیرا در پژوهش‌های توصیفی هدف محقق شرح و بیان آنچه وجود دارد، است و محقق سعی می‌کند تا نتایج عینی از موقعیت به دست آورد که به آن توصیفی زمینه‌یاب نیز گفته می‌شود که به مطالعه

1. Mecbth & Mccilynn

2. Survey

بالاتری از دانشجویان و کارشناسان آموزشی تأیید می‌کنند. مقدار t محاسبه شده 51/012 با درجه آزادی 238 بزرگ‌تر از مقدار t بحرانی جدول (2/58) است بنابراین تفاوت معناداری بین دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در کیفیت عنصر محتوا حاصل ($P < 0/01$) است. پس فرضیه با اطمینان 99 درصد تأیید می‌گردد.

سؤال دوم: آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت عنصر گروه‌بندی تفاوت وجود دارد؟

همان‌طور که از نتایج جدول 2 مشاهده می‌شود، اختلاف میانگین بین سه دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی نشان می‌دهد که تفاوت معناداری وجود ندارد و سه دیدگاه (استادان، دانشجویان و

نمونه آماری (سرشماری) انتخاب شده‌اند. ابزار مورد استفاده این پژوهش با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه‌ریزی الگوی فرانسیس کلاین (اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی) بر اساس سه عنصر محتوا، گروه‌بندی و ارزشیابی پرسش‌نامه محقق‌ساخته در مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای (خیلی زیاد، زیاد، کم و خیلی کم) با سؤالات باز پاسخ برای استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی طراحی گردید که برای تعیین روایی پرسش‌نامه آن را در اختیار استادان و کارشناسان صاحب‌نظر قرار داده شد و به‌منظور تعیین ضریب پایایی پرسش‌نامه از طریق نرم‌افزار SPSS ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه استادان $\alpha = 0/89$ ، دانشجو $\alpha = 0/79$ و کارشناسان

جدول 1. t مستقل بین نظرات استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت عنصر محتوا

عناصر	عامل	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنادار
محتوا	استادان	49	20/78	4/154	51/012	238	0/001
	دانشجویان	170	16/12	5/47			
	کارشناسان آموزشی	20	15/92	4/02			

کارشناسان آموزشی) سطح موازی در کیفیت عنصر گروه‌بندی را تأیید می‌کنند. مقدار t محاسبه شده 0/046 با درجه آزادی 238 کوچک‌تر از مقدار t بحرانی جدول (1/96) است بنابراین تفاوت معناداری بین دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در کیفیت عنصر گروه‌بندی حاصل ($P < 0/05$) نشده است. پس فرضیه با اطمینان 95 درصد رد می‌شود.

سؤال سوم: آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت ارزشیابی تفاوت وجود دارد؟

همان‌طور که از نتایج جدول 3 مشاهده می‌شود، اختلاف میانگین بین سه دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی نشان می‌دهد که تفاوت معناداری وجود دارد و استادان کیفیت عنصر ارزشیابی را در

آموزشی $\alpha = 0/83$ به دست آمده که در حد قابل قبولی است و در نهایت بعد از گردآوری داده‌ها برای تجزیه و تحلیل آن‌ها از روش‌های آمار توصیفی فراوانی، میانگین و نمودار و آمار استنباطی از آزمون‌های t مستقل برای مقایسه دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

سؤال اول: آیا بین دیدگاه استادان و دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت عنصر محتوا تفاوت وجود دارد؟

همان‌طور که از نتایج جدول 1 مشاهده می‌شود، اختلاف میانگین بین سه دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی نشان می‌دهد که تفاوت معناداری وجود دارد و استادان کیفیت عنصر محتوا را در سطح

جدول 2. t مستقل بین نظرات استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت عنصر گروه‌بندی

عناصر	عامل	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنادار
استادان		49	12/31	0/97			
گروه‌بندی دانشجویان		170	12/27	1/31	0/046	238	0/013
کارشناسان آموزشی		20	12/36	1/401			

نتیجه‌گیری و بحث

در این پژوهش تعداد حجم نمونه دانشجویان رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی 170 نفر می‌باشند که از این تعداد دانشجو، 111 نفر (حدوداً 65 درصد) زن و 59 نفر (34/7 درصد) مرد هستند. با توجه به حجم نمونه از 49 نفر استادان رشته علوم تربیتی 19 نفر (38/77 درصد) استادان زن و 30 نفر (61/22 درصد) استادان مرد می‌باشند که از این تعداد حجم نمونه استادان رشته علوم تربیتی 9 نفر (18/36%) آن را استادان با مرتبه علمی دانشیار و 40 نفر (81/63%) آن را استادان با مرتبه علمی استادیار می‌باشند. در این پژوهش تعداد حجم نمونه

سطح بالاتری از دانشجویان و کارشناسان آموزشی تأیید می‌کنند. مقدار t محاسبه شده 6/569 با درجه آزادی 238 بزرگ‌تر از مقدار t بحرانی جدول (2/58) است بنابراین تفاوت معناداری بین دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در کیفیت عنصر ارزشیابی حاصل ($P < 0/01$) شده است. پس فرضیه با اطمینان 99 درصد تأیید می‌گردد.

برای مقایسه میانگین رتبه‌های عناصر در این بخش از آزمون آماری ناپارامتریک فریدمن استفاده شده است. مقایسه رتبه‌های میانگین عناصر کیفیت درونی برنامه‌ریزی از دیدگاه استادان به ترتیب عبارت‌اند از: محتوا با 6/91، ارزشیابی 5/04 و

جدول 3. t مستقل بین نظرات استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت عنصر ارزشیابی

عناصر	عامل	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنادار
استادان		49	29/043	5/179			
ارزشیابی دانشجویان		170	21/81	6/32	6/569	238	0/001
کارشناسان آموزشی		20	24/30	2/51			

کارشناسان آموزشی 20 نفر می‌باشند که از این تعداد 15 نفر (75 درصد) زن و 5 نفر (25 درصد) مرد می‌باشند.

برای بررسی سؤالات پژوهش به رابطه بین دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت عنصر محتوا با آزمون t مستقل پرداخته شد و مقدار $t=51/012$ با درجه آزادی 238 نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین این سه دیدگاه وجود دارد؛ همچنین نظرات استادان از سطح بالاتری نسبت به دو دیدگاه دیگر است. سلمانی (1387) و یزدانی (1388) در مطالعات خود در خصوص ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی درسی دوره کارشناسی

گروه‌بندی 2/89 است و در مقایسه رتبه‌های میانگین عناصر کیفیت درونی برنامه‌ریزی از دیدگاه دانشجویان به ترتیب محتوا با 6/01، ارزشیابی 4/53 و گروه‌بندی 2/08 است و همچنین در مقایسه رتبه‌های میانگین عناصر کیفیت درونی برنامه درسی از دیدگاه کارشناسان آموزشی عنصر محتوا با 6/44، گروه‌بندی 3/29 و ارزشیابی 3/19 است بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در بین سه گروه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی، محتوا به عنوان مهم‌ترین عنصر برنامه‌ریزی آموزشی است.

پیام نور عناصر کیفیت درونی با وضعیت مطلوب فاصله دارد و بین نظرات استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی به استثنای عنصر گروه‌بندی تفاوت معناداری وجود دارد و استادان کیفیت درونی برنامه درسی را در سطح مطلوب‌تری نسبت به کارشناسان آموزشی و دانشجویان ارزیابی کرده‌اند؛ بنابراین می‌توان بیان کرد که پژوهش درباره کیفیت آموزشی از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های استراتژیک در اختیار مسئولین و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر استادان می‌توانند با آگاهی از عملکرد خود به‌ویژه در امر تدریس نسبت به اصلاح شیوه و روش‌های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت فعالیت‌های علمی و پژوهشی خود اقدام نمایند. پس بازنگری، اصلاح و یا تغییر در برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی دانشگاه پیام نور یک امر ضروری جهت رسیدن به وضعیت مطلوب است.

در پایان پیشنهاد می‌گردد که برنامه‌ریزان دوره کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی موارد ذیل را در صورت امکان مدنظر قرار دهند:

- تشکیل کمیته علمی با هدف بازنگری و اصلاح و بازاندیشی برنامه درسی رشته علوم تربیتی که شرایط و موقعیت‌های فرهنگی، اجتماعی و ... کشور لحاظ شود تا در نتیجه با نیازها فاصله‌ای نداشته باشد؛

- ضرورت توجه به سطح کیفی نظام آموزش از دور و اختصاص بروز کردن برنامه‌های درسی به منظور ارتقای دانش در دانشجویان؛

- توسعه سواد رایانه‌ای دانشجویان و سایر افراد دانشگاه و سایر مراکز و واحدهای آموزشی به عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های دانشگاه برای افزایش مهارت‌های اطلاعاتی و ارتباطی.

ارشد دانشگاه علامه طباطبایی و شهید بهشتی به این نتیجه دست یافته‌اند؛ اما در رابطه بین دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت گروه‌بندی با آزمون t مقدار $t=0/046$ با درجه آزادی 238 نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین این سه دیدگاه وجود ندارد و همچنین نظرات هر سه دیدگاه در سطح موازی است. این نتایج با مطالعات سلمانی (1387)، ربیعی (1389) و یزدانی (1388) همچنین لیوینگستون¹ (2009) در یک راستا نبوده و نتایج آن متفاوت است. همچنین برای رابطه بین دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی در مورد کیفیت ارزشیابی با آزمون t مقدار $t=6/569$ با درجه آزادی 238، تفاوت معناداری بین این سه دیدگاه وجود دارد و نظرات استادان از سطح بالاتری نسبت به دو دیدگاه حاصل شد. نتایج این پژوهش با پژوهشی که سلمانی (1387) و ربیعی (1389) در این راستا انجام داده‌اند، همخوانی داشته، هر دو عنصر کیفیت ارزشیابی را در حد مطلوبی دانسته‌اند اما تاجیک (1383) در تحقیق خود به نتایجی دست یافت که با نتایج این پژوهش هم‌پوشانی ندارد. شاید نتایج تحقیق ناشی از نامناسب بودن شرایط اجرایی ارزشیابی، ضعف در عملکرد ارزشیابی، استفاده از روش‌های ارزشیابی غیرعلمی، نداشتن شاخص‌های مشخص برای ارزشیابی، ارزشیابی یک بعدی، محدودیت منابع جهت ارزشیابی، جدی نگرفتن ارزشیابی به وسیله نمونه آماری و نداشتن نظام ارزشیابی مناسب باشد.

با توجه به هدف و نتایج حاصل از این پژوهش به استثنای عنصر گروه‌بندی، دو عنصر دیگر در حد نسبتاً مطلوبی از نظر سه گروه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی مورد تأیید قرار گرفت و عنصر گروه‌بندی را نامطلوب بیان کردند. لذا در برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی درسی دانشگاه

- به کارگیری شیوه‌های مختلف ارزشیابی، در واقع ارزشیابی فرایندی مستمر و جامع باشد.

- فراهم نمودن شرایط لازم جهت افزایش تعامل دانشجویان با اعضای هیئت علمی و مشارکت آن‌ها در فرایند یاددهی یادگیری؛

منابع

برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سیزدهم، شماره

دوم.

پزشکی‌راد، غلامرضا؛ محتشم، حمیدرضا. (1382).

"ارزیابی درونی رهیافت مناسب برای بهبود

کیفیت آموزش عالی کشاورزی"، فصلنامه پژوهش

و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال نهم، شماره

3.

تاجیک، عزیزالله. (1383). "عملکرد معلمان پایه پنجم

ابتدایی با توجه به میزان آگاهی آنان از اهداف،

روش تدریس، مهارت‌های تدریس، کاربرد مواد

آموزشی، روش ارزشیابی و کیفیت سؤال‌های

امتحانی در درس تعلیمات اجتماعی"، تهران،

دانشگاه تربیت معلم، رساله دکتری.

حافظ‌نیا، محمد. (1385). مقدمه‌ای بر روش تحقیق -

انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

ربیعی، مهدی؛ محبی‌امین، سکینه؛ حاجی خواجه‌لو،

صالح‌رشید. (1389). "ارزیابی کیفیت درونی

برنامه درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه

فردوسی مشهد"، مجله افق توسعه آموزش

پژشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، دوره 4

شماره 1، 29-36.

رحیمی، حسین؛ محمدی، رضا؛ پرنده، کورش.

(1381). "ارزیابی درونی، رویکرد چالشی برانگیز

در نظام آموزش عالی ایران"، مجموعه مقالات

چهل و نهمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز

علمی و تحقیقاتی کشور، انتشارات سازمان

سنجش آموزش کشور.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. (1391).

روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران،

انتشارات آگاه.

ابراهیم‌زاده، عیسی. (1386). "انتقال از دانشگاه

آموزش از راه دور سنتی به دانشگاه مجازی،

نوآوری و چالش تغییر (مطالعه موردی)". فصلنامه

پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره

43، بهار، 113-134.

ایلی، خدایار. (1381). "کاربرد مدل جامع ارزشیابی

کیفیت در نظام آموزش عالی کشورهای در حال

توسعه"، مجله کیفیت و مدیریت، شماره 6.

ایزدی، صمد و همکاران. (1387). "بررسی میزان

رضایتمندی دانشجویان با توجه به معیار نتایج

مشتری مدل EFQM"، مجله آموزش عالی، سال

اول، شماره سوم.

بازرگان، عباس. (1374). "ارزیابی درونی دانشگاهی

و کاربرد آن در بهبود کیفیت آموزش عالی"،

فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی،

سوم، شماره 3 و 4.

بازرگان، عباس. (1386). "کیفیت و ارزیابی آن

آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و

بین‌المللی"، رهیافت، تهران: شماره پانزدهم.

بازرگان، عباس. (1391). ارزشیابی آموزشی، تهران،

انتشارات سمت.

بدری‌فر، منصور. (1381). "ظرفیت‌ها و چالش‌های

دانشگاه پیام نور". مجموعه مقالات دومین

کنفرانس آموزش باز و از راه دور دانشگاه پیام

نور.

بهرامی، آرش؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ پرنده، کورش.

(1386). "تعیین خط‌مشی‌ها و عوامل اثرگذار در

ارزشیابی درونی گروه آموزشی: رویکردی بر

اساس پویایی سیستم"، فصلنامه پژوهش و

- سلمانی. (1387). "ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان بر اساس عناصر برنامه درسی الگوی فرانسیس کلاین"، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.
- شبییری، سید محمد. (1393). "ارزیابی برنامه های آموزش زیست محیطی در آموزش عالی با استفاده از مدل SWOT". طرح پژوهشی دانشگاه پیام نور.
- فتحی و اجارگاه، کوروش؛ رحمانی، رمضان. (1382). مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ا...، سال اول، شماره 1.
- لک، احمد. (1389). "ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته روان شناسی دانشگاه پیام نور از دیدگاه استادان و دانشجویان بر اساس عناصر برنامه درسی فرانسیس کلاین"، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور.
- محمدی، رضا. (1384). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران، تجارت ملی و بین المللی، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا. میرزامحمدی، محمدحسن. پرند، کورش. (1384). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش ها و معیارها، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- نوروززاده، رضا و همکاران. (1385). "وضعیت سهم مشارکت دانشگاه ها در بازنگری برنامه های درسی مصوب شورای عالی آموزش برنامه ریزی". فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی آموزش عالی، سال دوازدهم، شماره 4، ص 71-88.
- نیازآذری، کیومرث. (1383). اعتبارسنجی در آموزش و پرورش عالی؛ از کلاسیک تا مجازی، تهران، انتشارات فراشناختی اندیشه.
- وتن، دیویدای؛ کمرون، ک ایم ای. (1383). تواناسازی و تفویض اختیار، ترجمه بدرالدین اورعی یزدانی، کرج: دفتر پژوهش های فرهنگی.
- یادگارزاده، غلامرضا. (1381). ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بوعلی سینا، پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران.
- یزدانی، حمیده. (1388). "ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته برنامه ریزی درسی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی"، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- Becket, N & Brookes, M. (2005). Analysing quality audits in higher education. Oxford Brookes University eJournal of Learning and Teaching, Vol.1 No.2. 22-1.
- Brinbum, R. (1998). How Colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership. California: Jossey-Bass Inc.
- Forss, K.; Rebien, C.C. & Carlsson, J. (2002). Process use of evaluations: Types of use that precede lessons learned and feedback. Evaluation, 8, 29-45.
- Lee, W.D. (2007). Program evaluations improving operational effectiveness and organizational efficiency.
- Livingston, Alan K. (2009). The revolution no one noticed: Mobile phones and multimobile services in higher education. EDUCAUSE Quarterly/EDUCAUSE Review Online. Retrieved from <http://www.educause.edu/ero/article/revolution-no-one-noticed-mobile-phones-and-multimobile-services-higher-education>
- Macbeth, J. & Mcglynn, A. (2004) Sjalvvardering; Vad har skolan att vinna? Stockholm: Lararforbundet.
- QAA. (2002). Quality Assurance in UK Higher Education: A brief guide. Glouceste,uk: Quality Assurance Agency for Higher Education.