



ارزشیابی عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس اسناد بالادستی: مطالعه موردی پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان

An Evaluation of the Elements of Farhangian University Curriculum on the Basis of Education Office's High Level Documents: A Case Study of Farhangian University Branches in Siستان and Baluchestan the assessment process.

Mahin Keikhannezhad

Mahmud Sanchuli

Bahman Behrad far

مهین کیخاننژاد^۱

محمود سنجولی^۲

بهمن بهرادفر^۳

Abstract:

The study aims to evaluate Farhangian university curriculum in terms of education office's high level documents. The research employed CIPP model of evaluation. The sample (i.e. 80) was randomly chosen from 100 faculty members and invited instructors of Siستان and Baluchestan branches of Farhangian University. The data was collected from a researcher-made questionnaire with satisfactory measures of Cronbach Alpha, .87 for the factor of instructors' contribution in curriculum development and .84 for the factor of the assessment process of teacher-students' learning. The data analysis and Chi-squared test revealed that the measures for retrospection in the factor of instructors' contribution in curriculum development corresponding to the standards of high-level documents were relatively high. However, the estimates for the factor of the assessment process of teacher-students' learning corresponding to the criteria in high level documents were unsatisfactory. Accordingly, the findings suggest that the authorities in Farhangian University, considering the education office's high level documents and the university statute, should take further actions concerning.

Keywords: CIPP model of evaluation, curriculum evaluation, Farhangian University, high level documents

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان سیستان و بلوچستان بر اساس اسناد بالا دستی بوده است. روش پژوهش، ارزشیابی با استفاده از الگوی (CIPP) است و جامعه آماری ۱۰۰ نفر از اساتید موظف و غیرموظف شاغل را در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ دربرمی گیرد که یک نمونه ۸۰ نفری با روش تصادفی ساده انتخاب گردید. جمع آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق ساخته صورت گرفته است که پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرائباخ برای عنصر مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی (۰/۸۷) و فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمان (۰/۸۴) به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون استنباطی خی دو نشان داد: میزان بازنگری در عنصر مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی در مقایسه با اسناد بالا دستی نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. یافته‌ها همچنان نشان داد که بر اساس ارزیابی مشارکت کنندگان در تحقیق، فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمان در مقایسه با اسناد بالادستی نامطلوب می‌باشد. بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش نیاز است که دانشگاه فرهنگیان به استناد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اساسنامه این دانشگاه در زمینه فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمان، اقدامات عملی بیشتری از خود نشان دهد.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، اسناد بالا دستی، الگوی ارزشیابی CIPP.

۱. عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان استان سیستان و بلوچستان mkeyka@yahoo.com (نویسنده مسئول)
۲. کارشناس امور اداری دانشگاه فرهنگیان استان سیستان و بلوچستان
۳. مدرس مدعو دانشگاه فرهنگیان استان سیستان و بلوچستان

■ مقدمه

امروزه، وظیفه و مسئولیت بزرگ دانشگاه فرهنگیان تربیت فارغ التحصیلانی است که با درک عمیق از جهانی شدن آموزش در دهکده جهانی و کسب آگاهی از دانش متحول کنونی با ارائه برنامه‌های آموزشی در پایه‌های مختلف به جامعه کمک نماید. در حالی که ارزشیابی جزء جدا نشدنی آموزش و زمینه‌ساز تحولی عمیق است. استفاده از ارزیابی در فعالیت‌های آموزشی به اندازه خود فعالیت‌های آموزشی قدمت دارد؛ اما به کار گرفتن ارزیابی آموزشی به عنوان بازخوردی جهت بهبودی فعالیت‌های آموزشی امری نسبتاً جدید است. (بازرگان، ۲۰۰۸) در نظام آموزش عالی از ارزیابی آموزشی می‌توان برای انتخاب دانشجو، هیأت علمی، برنامه درسی و به طور کلی سایر درون داده‌ای نظام آموزشی استفاده کرد. همچنین بر چگونگی اجرای فرآیند نظارت نموده، سرانجام با استفاده از ارزیابی برون داد و پیامدها، نظام را در جهت مطلوب هدایت کرد. جایگاه والای دانشگاه فرهنگیان در فرآیند توسعه ملی و توجه بر سرمایه‌گذاری در منابع انسانی از طریق گسترش این آموزش‌ها، پژوهشگر را برآن داشته است تا به ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس بند ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش «بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم» پرداخته و پیشنهادهایی را در راستای بهبود و ارتقاء سطح آموزشی این دانشگاه ارائه نماید. این امر زمینه‌ساز فعالیت‌های بعدی در این راستا و کمک کننده به برنامه‌ریزان جهت تنظیم برنامه‌های دقیق‌تر در این دانشگاه می‌باشد.

از عوامل مؤثر در توسعه نظامند آموزش عالی و بهبود کیفیت آن، برنامه درسی است. نقش برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، فراهم آوردن تجربیاتی است جهت توسعه صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم در دانشجویان تا بتوانند مسائل را تشخیص داده و برای آن‌ها راه حل پیدا کنند. بازنگری برنامه‌های درسی، ساز و کاری است که اصلاح مداوم روشها را در آموزش عالی تضمین می‌کند. تعیین ارزش برنامه حول محورهای زیر انجام می‌گیرد:

۱. آیا برنامه درسی مقصودی را که به خاطر آن الگوپردازی شده است، برآورده می‌سازد؟ آیا این مقاصد روایی دارند؟
۲. آیا برنامه درسی برای گروه معینی از فراگیران - که برایشان مورد استفاده قرار گرفته - مناسب است؟
۳. آیا مدل‌های آموزشی انتخاب شده به هدفهای مورد جستجو بهترین انتخاب است؟ (خوی نژاد، ۱۳۷۷).

ارزشیابی از برنامه‌درسی فرآیندی مداوم و مستمر است که از ابتدا تا پایان برنامه‌درسی انجام می‌پذیرد. در فرآیند شکل‌گیری مفهوم برنامه درسی، صاحب‌نظران

تربیتی جهت تبیین برنامه درسی، عناصر و مؤلفه‌های آن را مورد توجه قرار داده‌اند. (تایلر^۱، ۱۹۴۹) برنامه درسی را تعیین هدف، محتوا، روش و ارزشیابی می‌دانند. (زایس^۲، ۱۹۷۶، به نقل از مهدی‌زاده، شفیع، ۱۳۸۸)

تبیین برنامه درسی به عناصر، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی اشاره دارد. همچنین کیفیت به معنای انطباق و تناسب ویژگی‌ها با معیارها است (سینک^۳، ۱۹۸۵). کیفیت در نظام دانشگاهی به «مجموعه ویژگی‌های دانش‌آموختگان، آثار علمی منتشر شده و خدمات تخصصی عرضه شده به وسیله اعضا دانشگاه که توانایی نظام را در برآوردن خواسته‌های بیان شده، یا اشاره شده، نمایان کند»، اشاره می‌کند (بازرگان، ۱۳۷۶). لذا کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی با شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد (رامسدن^۴، ۱۹۹۸).

برنامه‌ریزی درسی به مجموعه فهرست موضوعاتی که بایستی مورد مطالعه قرار گیرد، به مطالب ارائه شده از سوی معلم و یا شیوه ارائه مطالب محدود نمی‌شود، بلکه همه تجربیات برنامه‌ریزی شده‌ای است که به منظور دستیابی به اهداف یادگیری فراگیر، به او ارائه می‌شود (ابیل^۵، ۲۰۰۵). برنامه درسی بایستی مدرسین دانشجو معلمان را ترغیب کند تا در زمینه تدریس خود پژوهش کنند؛ در گروه‌های بحث شرکت کرده و با متخصصان ارتباط برقرار نمایند؛ در کلاس درس بین محیط‌های یادگیری بیرونی و درونی پیوند برقرار کنند (منگز^۶، ۱۹۹۴).

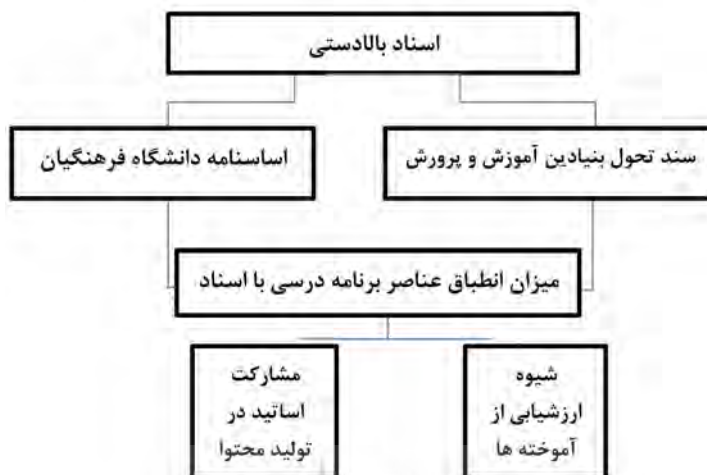
دانشجو معلمان، یادگیرندگان بزرگسالی هستند و تجربیات زندگی این فراگیران منبع خوبی برای یادگیری فعلی و تدریسشان در آینده است (گریفاین^۷، ۱۹۹۹). اثربخشی تدریس دانشگاهی در گرو آگاهی مدرسان و رهبران آموزشی از هدف‌ها و ساختار، روش‌های تدریس، ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و بهبود آموزشی است (رامسدن، ۱۹۹۸). مدرسین دانشجو معلمان، بایستی توجه داشته باشند که از منابع اصلی استفاده کرده، تجربیات و متن‌های علمی را با یکدیگر پیوند دهند تا فراگیران برای یادگیری فعالانه درگیر شوند (لانبرگ^۸، ۲۰۰۲). خلاصه این‌که نقش معلم در هر نظام آموزشی، راهنمای دانش‌آموزان در امر یادگیری است. معلم می‌کوشد تا راه چگونه آموختن را به یادگیرنده نشان دهد. معلم

1. Tyler
2. Zaes
3. Sink
4. Ramsden
5. Abell
6. Menges
7. Griffin
8. Lunenberg

باید به مدد مطالعات و تجربیات مستمری که در حین کار به دست می‌آورد، توانایی‌های لازم را کسب کند تا بتواند به نحو شایسته‌ای نقش تخصصی خود را ایفا نماید (کالدره^۱، ۱۹۸۱، به نقل از مهدی‌زاده، شفیعی، ۱۳۸۸). بنابراین، ارزشیابی از برنامه درسی باید جهت‌گیری صریح ارزشی داشته باشد و طراحی آن با هدف کمک به ارتقای علمی و بهبود برنامه‌ها از طریق خود ارزشیابی صورت پذیرد و نخستین گام پس از ایجاد هر گونه تغییر در ساختار و اهداف جدید یک دانشگاه، باید برای گرفتن بازخورد مناسب و اصلاح نواقص موجود، بتواند پاسخ‌گوی معیارهایی که بر اساس آن، این ساختار جدید طراحی گردیده، باشد. بدین ترتیب مسأله اساسی پژوهش حاضر ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (پردیسهای استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالا دستی، می‌باشد. بررسی تاریخچه ارزشیابی، مبین آن است که الگوهای متعددی در تمامی زمینه‌ها به ویژه ارزشیابی آموزشی، ظهور کرده است. در پژوهش حاضر از بین الگوهای ارزشیابی، الگوی CIPP به کار گرفته شده است که یکی از اثرگذارترین الگوهای نظاممند است و در دهه ۱۹۷۰ توسط استافلیم^۲ در مرکز مطالعات ارزشیابی دانشگاه اوهایو امریکا طراحی گردیده است. این الگو در ارتباط با مفاهیمی است که ریشه در هدف‌ها، آزمون‌ها و طرح‌های تجربی دارد و در آن ارزشیابی عبارت از «فرآیند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضایی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح، اجرا و نتایج؛ به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخ‌گویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی» است. ویژگی متمایز کننده این الگو، خدمت به تصمیم‌گیری‌های منطقی و ارزیابی همه مراحل ایجاد برنامه است. این الگو چارچوبی جامع به منظور هدایت ارزشیابی برنامه‌ها، پروژه‌ها، محصولات، مؤسسات و سیستم‌ها است و از اینرو به عنوان مبانی نظری پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. این پژوهش بر اساس دو عنصر انتخابی از برنامه درسی: مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی و فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌جو معلمان صورت‌بندی شد. فرضیه‌های این تحقیق که به صورت سؤال مطرح شده‌اند، بر گرفته از اسناد بالادستی می‌باشد و جهت ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نشانگرهای مورد نیاز هر یک از عناصر برنامه درسی برای مقایسه با اسناد بالا دستی از متن سند استخراج شده است.

1. Calderhed
2. stufflebeam

نمودار شماره ۱. الگوی مفهومی تحقیق



اجرای درست برنامه درسی در همه سطوح آن از اهمیت اساسی برخوردار است؛ زیرا برنامه اجرا نشده همانند برنامه تولید نشده است و اجرای ناکارآمد، زمینه را برای تولید و اجرای برنامه مشابه در آینده هم غبار آلود می‌کند. تهیه برنامه‌های خوب بدون پیش‌بینی چگونگی فراهم آوردن زمینه پذیرش و اجرای آن بیفایده است. هرچند در اجرای برنامه درسی اشخاص مختلفی نقش دارند، اما گاهی اوقات عنایت اصلی متوجه اشخاص بالادست بوده است. برای نمونه هامپتون^۱ (۱۹۸۱) انتخاب حیطة تغییر، کسب حمایت مدیریت، تشکیل جلسات توجیهی و آموزشی را لازمه طراحی و اجرای دقیق یک برنامه درسی جدید می‌داند. اما علاوه بر حمایت مدیریت، توان‌ذی‌نفعان و آمادگی دست‌اندرکاران نیز حائز اهمیت است. (ایران نژاد پاریزی و ساسان‌گهر، ۱۳۷۹) افرادی که احساس می‌کنند توسط دیگران قربانی شده‌اند و تغییر خارج از کنترل آنهاست، ممکن است دست به عمل غیر منطقی بزنند. (تنگی پیرونتام، ۲۰۰۰)

کاربرد شیوه مشارکتی و غیر متمرکز ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی، مزایای متعددی دارد که از جمله می‌توان به استفاده از توانایی‌های دست‌اندرکاران و تشریک مساعی آنان اشاره کرد. یکی از دلایل عمده شکست اجرای برنامه‌های درسی جدید در نظام‌های آموزشی این است که پیشنهاد تغییر از صاحبان اقتدار سطوح بالا سرچشمه می‌گیرد؛ و این گروه همان کسانی هستند که توانایی‌ها، احساسات و عقاید مجریان تغییر را نادیده می‌گیرند.

1. Hampton, D . R .

2. Tangipirontham, P .



(میچل، ترجمه شکرکن، ۱۳۷۷) لی^۱ (۲۰۰۰) میگوید: رغبت به پذیرش برنامه جدید، به نگرش‌های معلمین نسبت به نوآوری برنامه‌ی درسی بستگی دارد. ریچاردسون^۲ (۱۹۹۱) نیز معتقد است «شاید نگرش‌های مثبت معلمین به نوآوری برنامه درسی پیش‌گوی مناسبی برای یک تغییر و نوآوری نباشد، اما می‌تواند در تعیین موفقیت و شکست آن تعیین کننده باشد». «پذیرش»، مرحله نخست اجرای برنامه‌درسی است. تحقیقات متعدد بر این نکته تأکید دارند که نگرش دست‌اندرکاران به برنامه، عامل مهمی در اجرای برنامه است. به همین دلیل فهم نقطه نظر آن‌هایی که در اجرا و تغییر سهیم هستند، بسیار مهم است. همچنین، اجرای موفق برنامه نیازمند «دانش معین و کافی» کسب مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که دست‌اندرکاران به عنوان عاملین تغییر باید دارا باشند. دست‌اندرکاران باید فهم کلی از جریان تغییر و چگونگی اجرای اثربخش آن داشته باشند. دانش، بینش و خبرگی، دست‌اندرکاران را قادر و مشتاق به اجرای برنامه می‌کند و با دانستن اینکه چگونه و چرا تغییرات صورت می‌گیرند و با داشتن توانایی در کنترل تغییرات، امنیت به وجود خواهد آمد و همکاری با تغییر صورت می‌پذیرد. (نیکلس^۳ ترجمه دهقان، ۱۳۶۸)

نظام برنامه‌ریزی درسی، چگونگی تولید، عناصر تشکیل دهنده، فرآیند و ارزشیابی برنامه‌ریزی درسی را تعیین می‌کند. ارزشیابی برنامه درسی به فرآیند تعیین اهمیت و ارزش برنامه درسی اشاره دارد. اهمیت و ارزش برنامه درسی در گرو کیفیت ابعاد، متغیرها و مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن است. ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی می‌تواند برای طراحی، اجرا یا پیامدهای برنامه تأکید کند؛ خاستگاه آن در سطح ملی یا محلی باشد؛ معرف رویکردهای مختلف فلسفی راجع به آموزش و از طیف متنوعی از شیوه‌های کاملاً منطقی و عینی یا رویکردهای کاملاً ذهنی و تفسیری پیروی کند. (شونمیکر^۴، ۲۰۱۰) ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی، مستلزم تحلیل عناصر و مؤلفه‌ها و نحوه تعامل آن است. صاحب‌نظران مختلف با تحلیل متغیرهای دخیل در این نظام، مؤلفه‌های گوناگونی را شناسایی کرده و با ارائه الگوهای متنوع، به ایجاد زبان مشترک برای بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی برنامه درسی کمک کرده‌اند. نخستین گام برای ایجاد هرگونه تغییر در برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه فرهنگیان که بتواند پاسخ‌گوی تحولات علمی و اقتصادی باشد، ارزشیابی کیفیت برنامه درسی است و بزرگ‌ترین چالش تعیین ساختار یا اجزاء و اضلاع برنامه درسی تربیت معلم پیش از خدمت است و نسبت مستقیمی با فرآیند اجرا و کیفیت عملیاتی ساختن آن دارد. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز میشود که این مواضع در حال حاضر امر تربیت معلم در ایران را به لحاظ

1. Lee, J. C .
2. Richardson, V .
3. Nekls
4. Shon mikr

نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است؛ البته این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده، هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است و می‌تواند معلمان توانمندتر و موفقتری را به کلاس درس گسیل نماید (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). این پژوهش در صدد این است که برای همگام شدن با تحولات موجود جهانی و تغییرات ایجاد شده در ساختار تربیت معلم (قدیم) و تبدیل شدن به دانشگاه فرهنگیان به انتظارات در ارتباط با تبدیل شدن به تربیت معلم فکور پاسخ دهد و میزان دستیابی به اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالا دستی:

۱. **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: راهکار ۱۱- بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش.**

۲. **اساسنامه دانشگاه فرهنگیان: برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یک‌پارچه اسلامی، ایرانی، انقلابی دانش‌جو معلمان، برخوردار از هیأت علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی‌جو و تحول آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی). با توجه به این که در این زمینه پژوهش خاصی صورت نگرفته، محقق در نظر دارد بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP) به ارزیابی بپردازد و پس از بررسی، راهکارهایی در جهت بهبود وضعیت موجود ارائه می‌دهد. نتایج این تحقیق برای مدیران، برنامه‌ریزان، کارشناسان دانشگاه فرهنگیان و سایر مراکز آموزش عالی قابل استفاده خواهد بود و آن‌ها می‌توانند بر اساس این تحقیق بازخورد مناسب در زمینه میزان دستیابی به اهداف برنامه درسی با توجه به اسناد بالا دستی را دریافت نمایند و به رفع مشکلات موجود بپردازند.**

هدف از پژوهش حاضر ارزشیابی عناصری از برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان براساس اسناد بالادستی و اساسنامه این دانشگاه. اهداف فرعی ارزشیابی میزان بازنگری در:

۱. چگونگی مشارکت اساتید دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) در تولید برنامه درسی بر اساس اسناد بالادستی.
۲. فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالا دستی.
۳. میزان انطباق عناصر برنامه‌درسی با اسناد بالادستی هستند.

■ سؤالات پژوهش

- ۱- آیا چگونگی مشارکت اساتید دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) در تولید برنامه‌درسی بر اساس اسناد بالادستی مورد بازنگری قرار گرفته است؟
- ۲- آیا فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالا دستی مورد بازنگری قرار گرفته است؟
- ۳- تحقق کدامیک از عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالا دستی بیشتر از سایر عناصر بوده است؟

■ روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، کاربردی محسوب می‌شود. از نظر اجرا روش پژوهش بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ به شمار می‌رود. جامعه آماری این تحقیق شامل ۱۰۰ نفر از اساتید موظف و غیرموظف شاغل در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان این استان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است که یک نمونه ۸۰ نفری به صورت تصادفی انتخاب شدند.

جدول شماره ۱: فراوانی نمونه براساس سطح تحصیلی

| سطح تحصیلی | تعداد | درصد |
|------------|-------|------|
| فوق لیسانس | ۶۸ | ۸۵ |
| دکتر | ۱۲ | ۱۵ |
| کل | ۸۰ | ۱۰۰ |

همانگونه که جدول یک نشان می‌دهد از کل ۸۰ نفر نمونه پژوهش، ۶۸ نفر فوق لیسانس (۸۵ درصد) و ۱۲ نفر دکتری (۱۵ درصد) می‌باشد. جهت بررسی روایی صوری ابزار پرسشنامه محقق ساخته، این پرسشنامه به تعدادی از متخصصین این رشته ارائه شد که پس از بررسی توسط آنها روایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. برای به دست آوردن پایایی پرسشنامه محقق ساخته ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد.

در پژوهش حاضر، محقق با انجام نظرسنجی، به دنبال ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالادستی است و برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز این تحقیق از روش پرسشنامه استفاده شده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و همچنین جداول توزیع فراوانی و محاسبه امتیازات برای هر نشان‌گر و عنصر استفاده گردید و نحوه نمره‌گذاری به شرح ذیل بود:

امتیاز هر نشانگر = تعداد پاسخ دهندگان / (امتیاز هر عبارت * فراوانی آن عبارت)

امتیاز هر عنصر = تعداد کل نشان‌گرها / حاصل جمع امتیاز هر نشانگر = امتیاز کل هر عنصر

طیف سطح مطلوبیت برای پاسخ‌های سه گزینه‌ای (فاصله بین عبارت با کمترین امتیاز (۱) و عبارت با بالاترین امتیاز (۳) به سه قسمت مساوی تقسیم شد).

جدول شماره ۲. طیف سطح مطلوبیت

| مطلوب | نسبتاً مطلوب | نامطلوب |
|-------|--------------|---------|
| ۳ | ۲/۳۳ | ۱/۶۷ |

در ادامه با استفاده از آزمون خیدو تک متغیره بین سه حالت (مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب) در هر عنصر مقایسه انجام گرفت. همچنین از آمار استنباطی شامل آزمون خیدو تک متغیره (نیکویی برآزش) جهت آزمون معنی‌داری تفاوت فراوانی هر یک از حالت‌های مورد نظر و همچنین آزمون ناپارامتریک فریدمن برای مقایسه بین میانگین‌های هر عنصر استفاده شده است.

■ یافته‌های پژوهش

■ پاسخ به سؤال اول پژوهش

آیا چگونگی مشارکت اساتید دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) در تولید برنامه‌درسی بر اساس اسناد بالادستی مورد بازنگری قرار گرفته است؟

جدول شماره ۳: توزیع فراوانی، امتیاز و وضعیت هریک از سؤالات و کل عنصر مشارکت اساتید در تولید

محتوا

| وضعیت | امتیاز | فراوانی | | | نشانه‌ها | عنصر |
|--------------|--------|-----------|----------------|---------|--|------------------------------------|
| | | نامطلوب ۱ | نسبتاً مطلوب ۲ | مطلوب ۳ | | |
| نسبتاً مطلوب | ۱/۸۲ | ۳۰ | ۳۴ | ۱۶ | ایجاد تحرک در اساتید جهت مشارکت در تولید برنامه درسی | مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی |
| نسبتاً مطلوب | ۲/۲۷ | ۱۴ | ۳۰ | ۳۶ | توجه اساتید به بافت و مسائل محلی در برنامه‌ریزی درسی | |
| نسبتاً مطلوب | ۲/۱۵ | ۱۴ | ۳۸ | ۲۶ | میزان رصد تحولات علمی و اداری آموزش و پرورش توسط اساتید | |
| نسبتاً مطلوب | ۲/۰۲ | ۲۲ | ۳۰ | ۲۴ | همکاری دانشجو معلمان و اساتید جهت انتخاب برنامه درسی | |
| نسبتاً مطلوب | ۲/۲۷ | ۱۰ | ۳۸ | ۳۲ | تأثیر برنامه درسی اساتید بر دانش، پژوهندگی و بینش دانشجو | |
| نسبتاً مطلوب | ۱/۹۰ | ۲۶ | ۳۶ | ۱۸ | مشارکت اساتید و کارشناسان در تولید محتوای الکترونیکی | |

*معیار قضاوت درباره امتیازات: کسب امتیاز (۱/۶۶ - ۱) نامطلوب، امتیاز (۲/۳۲ - ۱/۶۷) نسبتاً مطلوب، امتیاز (۲/۳۳ - ۳) مطلوب

همانگونه که جدول شماره سه نشان می‌دهد، میزان تحقق «ایجاد تحرک در اساتید جهت مشارکت در تولید برنامه درسی»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۱۶ مطلوب و امتیاز ۱/۸۲ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «توجه اساتید به بافت و مسائل محلی در برنامه‌ریزی درسی»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۳۶ مطلوب و امتیاز ۲/۲۷ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «درصد تحولات علمی و اداری آموزش و پرورش توسط اساتید»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۲۶ مطلوب، امتیاز ۲/۱۵ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «همکاری معلمان و اساتید جهت انتخاب برنامه درسی»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۲۴ مطلوب و امتیاز ۲/۰۲ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «تأثیر برنامه درسی اساتید بر دانش، پژوهندگی و بینش دانشجو معلمان»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۳۲ مطلوب و امتیاز ۲/۲۷ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «مشارکت اساتید و کارشناسان در تولید محتوای الکترونیکی»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۱۸ مطلوب و امتیاز ۱/۹۰ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. در ادامه از آزمون

خیدو تک متغیره (نیکویی برآزش) جهت آزمون معنی‌داری تفاوت‌های سه حالت (مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب) استفاده شده است:

جدول شماره ۴. جدول توافقی فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار سه حالت متغیر مشارکت

اساتید در تولید محتوا

| حالت‌های متغیر | فراوانی مشاهده شده | فراوانی مورد انتظار | باقیمانده |
|----------------|--------------------|---------------------|-----------|
| مطلوب | ۲۵ | ۲۶/۷ | -۱/۷ |
| نسبتاً مطلوب | ۳۷ | ۲۶/۷ | ۱۰/۳ |
| نامطلوب | ۱۸ | ۲۶/۷ | -۸/۷ |
| کل | ۸۰ | ۸۰ | |

جدول شماره ۵. نتایج آزمون خیدو جهت مقایسه حالت‌های متغیر

| آماره خیدو | درجه آزادی | معنی‌داری |
|------------|------------|-----------|
| ۷/۲۰ | ۲ | ۰/۰۳۲ |

همانگونه که جداول ۴ و ۵ نشان می‌دهد، فراوانی سه حالت متغیر مورد نظر به‌طور معنی‌داری متفاوت است ($p < 0/01$ ، $X^2 = 7/20$) و حالت نسبتاً مطلوب بیشتر از سایر حالت‌ها می‌باشد. بنابراین میزان بازنگری در عنصر چگونگی مشارکت اساتید دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) در تولید برنامه‌درسی از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی در حد نسبتاً مطلوب است.

■ پاسخ به سؤال دوم پژوهش

آیا فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالادستی مورد بازنگری قرار گرفته است؟

جدول شماره ۶. توزیع فراوانی، امتیاز و وضعیت هر یک از سؤالات و کل عنصر ارزشیابی از آموخته‌های

دانشجومعلمان

| عنصر | نشانه‌ها(فرآیند) | فراوانی | | | وضعیت |
|-------------------------------------|---|---------|-------------------|-----------|--------------|
| | | مطلوب ۳ | نسبتاً مطلوب ۲ | نامطلوب ۱ | |
| ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمان | سازوکار صحیح و عادلانه در ارزشیابی مستمر مانند کار عملی | ۱۶ | ۴۰ | ۲۴ | نسبتاً مطلوب |
| | میزان مشارکت در شیوه‌های ارزشیابی الکترونیکی آموخته‌ها | ۱۲ | ۴۲ | ۲۶ | نسبتاً مطلوب |
| | تأکید بر سنجش مهارت‌های تفکر و دانش کاربردی دانشجویان | ۱۶ | ۳۸ | ۲۶ | نسبتاً مطلوب |
| | میزان سنجش رشد شخصیت، اعتماد به نفس و خودپنداری دانشجو | ۲۴ | ۳۲ | ۲۴ | نسبتاً مطلوب |
| | ارزشیابی از میزان دستیابی دانشجومعلمان به اهداف یادگیری | ۳۰ | ۳۸ | ۱۲ | نسبتاً مطلوب |

*معیار قضاوت درباره امتیازات: کسب امتیاز (۱/۶۶ - ۱) نامطلوب، امتیاز (۲/۳۲-۱/۶۷) نسبتاً مطلوب، امتیاز (۲/۳۳-۳) مطلوب

همانگونه که جدول ۶ نشان می‌دهد، میزان تحقق «سازوکار صحیح و عادلانه در ارزشیابی مستمر مانند کار عملی»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۱۶ مطلوب، امتیاز ۱/۹۰ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «مشارکت در شیوه‌های ارزشیابی الکترونیکی آموخته‌ها»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۱۲ مطلوب و امتیاز ۱/۸۲ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «تأکید بر سنجش مهارت‌های تفکر و دانش کاربردی دانشجومعلمان»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۱۶ مطلوب و امتیاز ۱/۸۷ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «سنجش رشد شخصیت، اعتماد بنفس و خودپنداری دانشجومعلمان»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۲۴ مطلوب و امتیاز ۲/۰۰ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. میزان تحقق «ارزشیابی از میزان دستیابی دانشجومعلمان به اهداف یادگیری»، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی دارای فراوانی ۳۰ مطلوب و امتیاز ۲/۲۲ است و در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. در ادامه از آزمون خیدو تک متغیره (نیکویی برآزش) جهت آزمون معنی‌داری تفاوت‌های سه حالت (مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب) استفاده شده است.

جدول شماره ۷. جدول توافقی فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار سه حالت متغیر ارزشیابی از

آموخته‌های دانشجومعلم‌ان

| حالت‌های متغیر | فراوانی مشاهده شده | فراوانی مورد انتظار | باقیمانده |
|----------------|--------------------|---------------------|-----------|
| مطلوب | ۲۰ | ۲۶/۷ | -۶/۷ |
| نسبتاً مطلوب | ۲۲ | ۲۶/۷ | -۴/۷ |
| نامطلوب | ۳۸ | ۲۶/۷ | ۱۱/۳ |
| کل | ۸۰ | ۸۰ | |

جدول شماره ۸: نتایج آزمون خیدو جهت مقایسه حالت‌های متغیر

| آماره خیدو | درجه آزادی | معنی داری |
|------------|------------|-----------|
| ۸/۱۰ | ۲ | ۰/۰۱۹ |

همانگونه که جداول ۷ و ۸ نشان می‌دهد، فراوانی سه حالت متغیر مورد نظر به‌طور معنی‌داری متفاوت است ($X^2 = 8/10, p < 0/05$). بر اساس آزمون استنباطی خیدو، حالت نامطلوب بیشتر از سایر حالت‌ها می‌باشد. بنابراین میزان بازنگری در عنصر فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلم‌ان از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالا دستی در حد نامطلوب است.

■ پاسخ به سؤال سوم پژوهش

تحقق کدامیک از عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالادستی بیشتر از سایر عناصر بوده است؟ برای بررسی این سؤال ابتدا میانگین و انحراف معیار هر یک از عناصر محاسبه گردید، سپس با استفاده از آزمون ناپارامتریک فریدمن به مقایسه بین میانگین‌ها پرداخته شد.

جدول شماره ۹. میانگین و انحراف معیار میزان تحقق هر یک از عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

در مقایسه با اسناد بالادستی

| ردیف | عناصر برنامه درسی | میانگین | انحراف معیار |
|------|---|---------|--------------|
| ۱ | مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی | ۲/۷ | ۰/۵۵ |
| ۲ | فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلم‌ان | ۱/۹۷ | ۰/۵۳ |

جدول شماره ۱۰. نتایج رتبه‌بندی عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

| ردیف | متغیر | رتبه بندی | درجه اهمیت |
|------|--|-----------|------------|
| ۱ | مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی | ۵/۳۹ | اول |
| ۲ | فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلم | ۴/۳۰ | دوم |

جدول شماره ۱۱. نتایج آزمون فریدمن جهت بررسی تفاوت رتبه‌های تحقق عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

| خیدو | تعداد | درجه آزادی | سطح معنی‌داری |
|--------|-------|------------|---------------|
| ۱۹۱/۰۸ | ۸۰ | ۸ | ۰/۰۰۰۵ |

براساس جدول ۱۱ نتایج آزمون فریدمن نشان می‌دهد تفاوت بین رتبه‌های تحقق عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان معنی‌دار است ($X^2=191/08$, $p<0/01$). بنابراین همانگونه که جدول ۱۰ نشان می‌دهد، از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان عنصر «مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی»، با کسب رتبه ۵/۳۹ در درجه اول اهمیت قرار گرفته است همچنین عنصر «فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلم»، با کسب رتبه ۴/۳۰ در درجه دوم (آخر) اهمیت قرار گرفته است.

■ بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اول. آیا چگونگی مشارکت اساتید دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) در تولید برنامه درسی بر اساس اسناد بالادستی مورد بازنگری قرار گرفته است؟ در این تحقیق، مطابق با نظر اساتید این دانشگاه، میزان بازنگری در چگونگی مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) در مقایسه با اسناد بالادستی، در حد نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. مهرمحمدی (۱۳۸۱)، یکی از متخصصین شاخص برنامه درسی اظهار داشته‌اند: شبکه اشاعه برنامه درسی در کشور ما کاملاً متمرکز بوده و مسئولیت آن با تشکیلات مرکزی به نام «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی» به عنوان یکی از واحدهای سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی می‌باشد که اظهارات با یافته‌های سؤال اول این پژوهش همسو است. اجتهادی (۱۳۷۴)، اظهار داشته‌اند: در خصوص دروس دانشگاهی با تعیین سرفصل دروس از طریق مرکز به صورت متمرکز می‌باشد و لیکن در تعیین کتاب درسی اختیار با اساتید و بعضاً گروه‌های آموزشی می‌باشد. البته با توجه به بررسی توان دانشگاه‌ها در استفاده از مصوبه شورای

عالی برنامه‌ریزی در خصوص واگذاری پارهای از اختیارات شورا به دانشگاه‌ها و با عنایت به آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، در صورتی که گروه‌های آموزشی خواستار تغییر سرفصل دروس باشند و دلایل توجیهی دال بر آن داشته باشند و در صورت تأیید هیات ممیزه آن دانشگاه امکان تغییر سرفصل دروس نیز ممکن می‌باشد که اظهارات با یافته‌های سؤال اول این پژوهش همسو است.

سؤال دوم. آیا فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان) بر اساس اسناد بالادستی مورد بازنگری قرار گرفته است؟ در این تحقیق، مطابق با نظر اساتید این دانشگاه، میزان بازنگری در فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلم‌ان به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان). در مقایسه با اسناد بالادستی، در حد نامطلوب ارزیابی شده است. توانا (۱۳۷۳)، اظهار می‌دارد، ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلم‌ان بیشتر در سطح دانش و فهمیدن طرح می‌شود، اینمورد درباره شیوه‌های ارزشیابی که در مراکز تربیت معلم ارائه می‌شود، نیز صادق است. که اظهارات با یافته‌های سؤال دوم این پژوهش همسو است. معتمدی (۱۳۷۳)، اظهار می‌دارد، از عناصر مهمی که در کسب هر چه بیشتر مهارت دانشجویان در امر ارزشیابی مؤثر خواهد بود، نحوه ارزشیابی مدرسان است. درحالی که نتایج تحقیق حاکی از آن است که بیش از ۹۸ درصد از سؤالات مدرسان در سطح دانش و فهمیدن قرار داشته است، که اظهارات با یافته‌های سؤال دوم این پژوهش همسو است. مؤمنی مهموئی (۱۳۸۸)، در پژوهشی تحت عنوان «ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی» به نتایجی که همسو با یافته‌های این پژوهش است، دست یافت. به طور کلی صرفنظر از مرحله آموزش، از پیش دبستانی تا آموزش عالی، انتخاب روش‌های ارزشیابی منوط به توجه به سه شرط عمده یعنی: مناسب بودن، عملی و کارا بودن، به کارگیری اندازه‌گیری‌های چندگانه (در مورد اهداف بسیار مهم) است. اگر چه سه شرط یا سه اصل اهمیت دارند ولی شرط مناسب بودن در اولویت و از همه مهمتر می‌باشد، چرا که در غیر این صورت اطلاعات نامربوط و گمراه کننده‌ای ارائه خواهد شد. در رعایت اصل مناسب بودن شیوه‌ها یا روش‌های ارزشیابی در آموزش عالی باید به چند عامل توجه نمود:

۱. رابطه روش‌های ارزشیابی با اهداف تعیین شده در سطوح متعددی قرار می‌گیرند: اهداف کلی یا عمومی همچون پرورش تفکر انتقادی، حل مسئله، روحیه کارگروهی، خود اعتمادی، اهداف خاص مراحل تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری)، اهداف خاص رشته‌های تحصیلی و در نهایت اهداف ویژه هر درس است. طبیعتاً تحقق چنین ویژگی‌هایی مستلزم محتوا و روش‌های آموزشی و همچنین روش‌های ارزشیابی مناسب است و از طرف دیگر



بررسی تحقق یا عدم تحقق آن‌ها و شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه و یادگیرندگان نیز مستلزم استفاده از روش‌های ارزشیابی مناسب و کاراً در آموزش عالی است. چرا که به نظر می‌رسد، اهداف متداول و جاری ارزشیابی در آموزش عالی و بالطبع، روش‌های ارزشیابی آن، بیشتر در راستای تعیین نمره و رتبه و مجوز عبور دانشجو و کمتر در جهت کمک به بهبود یادگیری و ایجاد انگیزه و تمایل به یادگیری مداوم و ایجاد مسئولیت یادگیری در دانشجویان قرار می‌گیرد.

۲. مناسب بودن روش‌های ارزشیابی در ارتباط با شرایط دانشجویان نیز از سایر الزامات مناسب بودن شیوه‌های ارزشیابی است، که با توجه به وجود سبک‌های یادگیری متفاوت، یادگیری در افراد و سایر شرایط فردی آنان (از حیث معلولیت‌های جسمانی و حتی برخی ویژگی‌های عاطفی-روانی) امری منطقی است که البته تحقق بخشیدن به آن با توجه به شرایط کنونی مؤسسات آموزش عالی (از یک سو افزایش تقاضا و از سوی دیگر کمبود امکانات مالی و غیر مالی)، با مشکلات عدیده‌ای روبرو است.

۳. با توجه به واقعیت فوق‌الذکر در رابطه با شرایط کنونی مؤسسات آموزش عالی و محدود بودن دامنه یا حوزه امکانات آنان، توجه به مناسبت بین روش‌های ارزشیابی و حوزه امکانات (وقت و هزینه) نیز امری ضروری است که البته نایستی شرط اول، یعنی تناسب با اهداف را تحت‌الشعاع خود قرار دهد. این مقوله همان شرط عملی بودن و کاراً بودن تلقی می‌گردد.

در پژوهش حاضر میزان بازنگری در عنصر چگونگی مشارکت اساتید در تولید برنامه درسی از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی در حد نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. اساتید نگاه‌های متفاوتی نسبت به ماهیت برنامه درسی و به تبع آن حوزه اختیارات و عمل در تولید برنامه درسی پیدا کرده‌اند. آنها سه نگاه و تلقی نسبت به برنامه درسی پیدا کرده‌اند که عبارتند از: برنامه درسی به عنوان سند، برنامه درسی به عنوان نقشه و برنامه درسی به عنوان فرآیند.

در نگاه به برنامه درسی به عنوان سند، وظیفه استاد فقط اجرای برنامه درسی قصد شده و رسمی است، بدین لحاظ که استاد به عنوان مجری برنامه درسی تدوین شده و ارجاع داده شده تلقی می‌گردد، محدوده صلاحیت‌های حرفه‌ای استاد شامل توانمندی در چهار عنصر روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، زمان و فضای آموزشی است. در این نگاه مسئولیت تدوین برنامه درسی به عنوان یک سند در حوزه صلاحیت متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی است. و سپس برای اجرا به پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی ارجاع داده می‌شوند و در حال حاضر هم به همین سبک در دانشگاه فرهنگیان صورت می‌گیرد و اساتید

در طراحی و تدوین این برنامه نقشی ندارند. در نگاه برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل، یافته‌ها قائل به یک فرآیندسلسله مراتبی است که برنامه درسی به عنوان طرح و نقشه عمل در دو مرحله کلان ملی و خرد کلاس درس باید انجام شود. در سطح کلان ملی، برنامه درسی در قالب سیاستگذاری‌ها، آرمان‌ها و نیازهای کلان آموزشی و پرورشی، آموزش عالی طرحریزی می‌شوند. حضور و مشارکت اساتید در این مرحله یک حضور داوطلبانه و انتخابی است. در سطح تدوین برنامه‌درسی که در سطح خرد کلاس درس است، مشارکت اساتید یک امر الزامی است. اساتید در انتخاب و تعریف همه عناصر برنامه درسی نقش دارند. مشارکت اساتید در تدوین برنامه درسی موجب غنای علمی و آموزشی برنامه درسی می‌شود. خاستگاه رسالت استاد نگاه کلان و تحلیلی به ساختار جامعه ملی ایدال است. دانشگاه یک مؤسسه علمی، اجتماعی و سیاسی مؤثر بر تصمیمات کلان ملی است. حدود و ثغور برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را رسالت این دانشگاه بر اساس اسناد بالادستی تعیین می‌کند. پس رشد همه جانبه دانشجومعلم در حوزه برنامه درسی قرار می‌گیرد. برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل در دو سطح کلان ملی و خرد تدوین می‌شوند.

در نگاه برنامه درسی به‌عنوان فرآیند به دو نگاه فرآیند عملی و انسان‌گرایانه تفکیک می‌شود. در تلقی برنامه‌درسی به‌عنوان فرآیند عمل، استاد برنامه‌ریز درسی تلقی می‌گردد که فرآیند تدریس را تدبیر می‌کند و بر چگونگی اجرای اثربخش آن تصمیمات متناسب با واقعه اتخاذ می‌کند. موضوع تدریس با فردیت استاد و دانشجو ارتباط درونی برقرار می‌کند و او را قادر می‌سازد که توانایی تصمیم‌گیری در انتخاب، سازماندهی، اجرا، ارزشیابی، بازخورد، اصلاح و استمرار عمل داشته باشد. در تمام مراحل شرایط منحصر به فرد و نوظهور است. تدریس باید به عنوان یک فرآیندگفتمانی بین استاد و دانشجو عمل کند و هر لحظه هویت جدیدی را شکل دهد. ارتباط و شبکه‌گفتمانی ایجاد شده بین استاد و دانشجو، دانشجومعلم با یکدیگر، دانش و قابلیت‌ها را باید شکل دهند، این همان دستاورد تدریس است. در این جا استاد یک تصمیم‌گیرنده فکور است. صاحب امتیاز و اختیار است. تدبیر تدریس را از نقطه شروع تا پایان بر عهده می‌گیرد. سرنوشت تدریس و پیامدهای آن را هنرمندانه تجسم می‌کند. مبنای اتخاذ تدابیر و اجرای آن تفسیری است که از واقعیت‌های بیرونی دارد. یافته‌های نیازسنجی، آگاهی از سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها، آرمان‌های کلان دانشگاه فرهنگیان و پیامدها یا استانداردهای برنامه درسی، مصداق‌های واقعی بیرونی است که استاد در تولید برنامه درسی به آن توجه می‌کند. در نگاه انسان‌گرایانه، تأکید بر نگاه انسانی نسبت به دانشجومعلم و احترام به ارزش‌های انسانی آنها دارد. برنامه‌درسی محدود به تربیت عقلانی نمی‌شود. ابعاد جسمی، ذهنی، عاطفی و اخلاقی دانشجومعلم نیز باید مدنظر قرار گیرد که این مهم در



برنامه درسی، نسبتاً از مطلوبیت لازم برخوردار است. برنامه‌های درسی تربیت معلم باید، ضمن تأکید بر خود ارزیابی توسط دانشجومعلمان، سنجش فرآیند تأمل را در موقعیت‌های عملی مورد توجه ویژه قرار دهد. در پژوهش حاضر میزان بازنگری در عنصر فرآیند ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمان از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با اسناد بالادستی در حد نامطلوب ارزیابی شده است. در واقع، اساتید این دانشگاه باید دقت کنند تا برنامه درسی، محتوا و هدفهای امتحانات را مشخص کند نه برعکس. این درست نیست که اساتید اجازه دهند آنچه دانشجومعلمان باید فراگیرند، به وسیله امتحانات تعیین شود. چون از مطلوبیت برنامه می‌کاهد. آنها باید بر ایجاد ساز و کار عادلانه و استفاده از ارزشیابی مستمر مانند: مجموعه کار، نوشتن مقاله، کوئیز و ارائه سمینار و همچنین استفاده از ارزشیابی با هدف بازخورد گرفتن از دانشجویان در رابطه با نقاط قوت و ضعف شیوه تدریس خود اقدام نمایند. استفاده از شیوه‌های جدید ارزشیابی مثل: ارزشیابی الکترونیکی از آموخته‌های دانشجومعلمان در این دانشگاه صورت نمی‌گیرد. در مقایسه نظام ارزشیابی تربیت معلم قدیم با حال حاضر دانشگاه فرهنگیان، نظام ارزشیابی قبلی غالباً کتبی و به شیوه سنتی بود، اما در حال حاضر هم تقریباً شبیه به قبل است و تا حدودی بهبود یافته است، ابعاد عملی، کلاسی، پژوهشی و ... تا حدی جایگاه نیاز خود را پیدا کرده است، در حال حاضر هم در پایان هر ترم به طور سنتی همه دانشجومعلمان در تاریخ و ساعت معین با تدابیر امنیتی خاص در جلسه امتحان حضور می‌یابند و به تعدادی سؤال پاسخ می‌دهند و مدت انقضای مطالب در حافظه آنها فقط تا پایان وقت آزمون درس است و پس از آن تمام آموخته‌ها فراموش می‌شود و اهداف یادگیری، مهارت‌های تفکر و رشد شخصیت آنها مورد سنجش قرار نمی‌گیرد که لازم است دانشگاه فرهنگیان در جهت رفع آن اقدامات عملی بیشتری را از خود نشان دهد.

لذا پیشنهاد می‌گردد دانشگاه فرهنگیان باید در افق چشم‌انداز، مؤسسه‌ای باشد در گستره ملی، با هویتی تخصص‌گرا و حرفه‌ای؛ معطوف به تربیت و توانمندسازی منابع انسانی و منطبق بر دلالت‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اساسنامه دانشگاه که با استفاده از همه ظرفیت‌های محلی، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی؛ در جهت دستیابی به ویژگی‌های زیر گام بر دارد:

۱. تبدیل شدن به کانون قابل قبولی از حیات طیبه فردی و اجتماعی.
۲. برخوردار شدن از هیأت علمی، کارشناسان، کارکنان و مدیران مؤمن، عالم، عامل، صالح، تعالی جو و تحول آفرین.
۳. کسب توانمندی لازم در زمینه جذب استعداد‌های برتر در عرصه معلمی.
۴. ایجاد شکوفایی و رشد خلاقیت در توسعه شیوه‌های نوین آموزشی بر بستر فناوری

- اطلاعات و توانمند در کاربست فناوری‌های نوین و سیستم‌های هوشمند.
۵. ایجاد تعامل سازنده با جامعه، دانشگاه‌های کشور و جهان.
۶. پیشروی در پژوهش، آموزش، تولید و کاربست و ترویج علم نافع در عرصه تربیت معلم.
۷. پایبندی به معیارهای کیفی در توسعه کمی بویژه در میزان پذیرش دانشجو معلم.

■ منابع

۱. امام‌جمعه، م.، مهرمحمدی، م. (۱۳۹۲). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارایه‌ی برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی: ۳۰-۶۶.
۲. ایران‌نژاد پاریزی، م.، ساسان‌گهر، پ. (۱۳۷۹). سازمان و مدیریت از تئوری تا عمل. تهران: مؤسسه عالی بانکداری ایران.
۳. بازرگان، ع. (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی. رهیافت: ۱۵(۱): ۷۶.
۴. سیلور، ج. گ.، الکساندر، و. ام.، لوئیس، آ. (۱۳۷۷). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.
۵. مؤمنی مهموثی، محسن. (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه‌درسی در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزشی: (۲): ۱۳-۱۵.
۶. مهدی‌زاده، ا. ح.، شفیع‌ی، ن. (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن: (۱): ۴۰-۶۰.
۷. میچل، ت. آر. (۱۳۷۷). مردم در سازمان‌ها، زمینه رفتار سازمانی. ترجمه حسین شکرشکن. تهران: رشد.
۸. نیکلس، ه.، نیکلس، ا. (۱۳۶۸). راهنمای عملی برنامه ریزی درسی. ترجمه داریوش دهقان. تهران: قدیانی.
9. Hampton, D. R. (1981). *Contemporary Management*. International Student Edition: Tokyo.
10. Lee, J. C. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage. *Journal of curriculum studies*. 32(1): 95-115.
11. Nicholson, P. (1996). *Supporting change through teacher Education: How should we teach teachers to change*. Retrieved from: <http://rice>. Edn. Deakin. Edu. Au IFIP/1990/Focus12F. HTML.
12. Richardson, V. (1991). *How and why teachers change*. In. Conley S. C. & Cooper, B. S. (eds), *The school as a work environment: Implications for reform*. Boston MA: Allyn and Bacon: 66-87.
13. Taylor, P. (1949). *How to design a training course: A guide to participatory curriculum development*, London: Continuum.
14. Abell, Michael M., Debra K. Bauder, and Thomas J. Simmons. (2005). Access to the General Curriculum: A Curriculum and Instruction perspective for Educators. *Intervention in school and clinic*. 41(2): 82-86.
15. Griffin, G. (Ed.). (1999). *The education of teachers*. Chicago, IL, University of Chicago Press.



16. Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3).
17. Menges, R. J. (1994). Promoting Inquiry into one's own teaching (Eds). *Informing Faculty Development for Teacher Educators*: 51-97.
18. Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London and New York: Routledge.
19. Sink. D. S. (1985). *Productivity management: Planning, measurement and evaluation, control and improvement*. John Wiley & Sons. INC.
20. Schoonmaker, F. (2010). Curriculum Evaluation: Encyclopedia of curriculum studies. *SAGE Publications, Inc.*

