

Curriculum quality assessment of educational sciences department of Kashan University

Heidar Ghaderi, Abbas shekari

¹Master of curriculum planning, Kashan University, Kashan, Iran

²Faculty member, Department of Educational Sciences, Kashan University, Kashan, Iran

Abstract

The Proposed of this Study was the quality assessment of educational science department curriculum of Kashan University. It was a descriptive-survey study. Statistical population was including the faculty members and students of educational sciences department. Data gathering tool was a researcher-made questionnaire. Questionnaire reliability was calculated by using Cronbach's alpha coefficient as 0.934 for the students and 0.878 for the faculty members, respectively. The findings showed that the overall quality of undergraduate science curriculum training from the perspective of faculty members and students was at a relative favorable level. Based on the obtained data, assessment of criteria objectives, content, status of research activities, materials and equipment, the status of research groups and teaching space of faculty members and students were relatively good. Faculty members considered the situation favorable but they believed that the level of students was undesirable. Faculty members teaching methods and evaluation of the situation were ideally believed but the students were relatively good.

Keywords: Higher education system, Quality, Educational curriculum, Assessment

ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان

حیدر قادری^{*}، عباس شکاری

^۱کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران
^۲عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

چکیده

هدف از این پژوهش، ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی - پیمایشی است که به ارزشیابی کیفیت برنامه درسی موجود رشته علوم تربیتی می‌پردازد. جامعه آماری پژوهش شامل اعضای هیأت علمی و دانشجویان رشته علوم تربیتی است. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز درباره افراد جامعه از طریق شمارش کامل افراد (سرشماری کامل) استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته بود که از طریق محاسبه آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه دانشجویان ۰/۹۳۴ و پایایی پرسشنامه اعضای هیأت علمی ۰/۸۷۸ به دست آمد. تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد که کیفیت کلی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان، در حد نسبتاً مطلوب بوده است. بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده، ملاک‌های ارزیابی اهداف، محتوا، وضعیت فعالیت‌های پژوهشی، مواد و وسایل، وضعیت گروه‌های پژوهشی و فضای آموزشی، از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوبی است. اعضای هیأت علمی زمان در نظر گرفته شده را مطلوب، ولی دانشجویان معتقدند که در سطح نامطلوبی است. از نظر اعضای هیأت علمی روش تدریس و وضعیت ارزشیابی؛ مطلوب گزارش شده در حالی که دانشجویان معتقدند که در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، ارزیابی، برنامه درسی علوم تربیتی، کیفیت

مقدمه

آموزش عالی در ایران بر حسب ضرورت‌های تاریخی، «دگرگونی‌های بسیاری به خود دیده و مسیر پرفراز و نشیب و گسیخته‌ای را پیموده است» (Mohammadi, 2000). در دهه گذشته، «مفهوم کیفیت در آموزش عالی مورد تأکید و توجه بیشتری قرار گرفته و ارزیابی آن در نظام‌های دانشگاهی مطرح شده است» (Bazargan, 1997). هر چند انگاره پردازی (Conceptualization) درباره ارزیابی آموزشی طی چند دهه گذشته تحول قابل توجهی داشته 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» (Bazargan, 2008). در نظام آموزش عالی از ارزیابی آموزشی می‌توان برای انتخاب دانشجو، هیأت علمی، برنامه درسی و به طور کلی سایر درون‌دادهای نظام آموزشی استفاده کرد علاوه بر آن بر چگونگی اجرای فرایند نظارت نموده، سرانجام با استفاده از ارزیابی برون‌داد و پیامدها نظام را در جهت مطلوب هدایت کرد.

بنابراین، ارزشیابی باید جهت‌گیری صریح ارزشی داشته باشد و طراحی آن با هدف کمک به ارتقای علمی و بهبود برنامه‌ها از طریق خود ارزشیابی صورت پذیرد (Heidari & Ahmadi, 2013).

ارزیابی آموزشی در نظام‌های آموزشی، معمولاً در رابطه با کیفیت مطرح می‌شود و در واقع انجام ارزیابی به منظور اندازه‌گیری کیفیت یک نظام است. اما سؤالی که در این رابطه پیش می‌آید این است که ارزیابی چه نقشی را می‌تواند در بهبود کیفیت آموزشی نظام‌های آموزشی داشته باشد؟ منظور از بهبود کیفیت، بهتر شدن در زمینه‌های مختلف، شامل روش‌های طراحی و اجرای عملیات، کاهش ضایعات، خشنودی کارکنان، افزایش سودآوری، خشنودی مصرف‌کنندگان و ... است (Rezaei Nejad, 1999). بدین ترتیب بسیاری از دانشمندان از جمله رابرتسون (Robertson, 1989) معتقدند که توجه بیش از حد به کمی‌سازی در آموزش منجر به بحرانی بنام کیفیت شده است و نظام‌های آموزشی باید تلاش نمایند تا «کیفیت درون‌دادهای

فرایند و برون‌دادهای خود را بالا ببرند. یکی از راه‌های ارتقای کیفیت، ارزیابی آموزشی است» (Bazargan&etc, 2000). چرا که ارزیابی آموزشی فرایندی است که با گردآوری داده‌ها و قضاوت برای پیشرفت فعالیت‌های آموزشی سروکار دارد (Shekari, 2004) و نیز می‌تواند کیفیت درون‌دادهای فرایند و برون‌دادهای پیامدهای نظام و برنامه‌های آموزشی را ارتقا بخشد.

کیفیت مفهوم جدیدی نیست و همواره بخشی از سنت علمی بوده است، تغییرات بنیادی و ریشه‌ای عمیقی شامل رشد و تنوع، تغییر در اندازه و ماهیت آموزش عالی، کاهش شدید منابع، آموزش عالی نخبه‌گرا به عامه‌گرا، تغییر در متدولوژی و تأکید بر کارایی در آموزش عالی رخ داده است. چالش‌های دیگری هم وجود دارد که هنوز راه حلی برای آنها پیدا نشده است، افزون بر این مسائل از جمله «افزایش تمایل دولت‌ها به کیفیت، تقاضا برای پاسخ‌گویی و ایجاد سازمان‌های ملی کیفیت باعث شده است که از پایان دهه ۱۹۹۰ میلادی به بعد دغدغه برای بهبود کیفیت و استانداردها، تبدیل به یک نگرانی جهانی شود» (Newton, 2007). وایوک (Waugh, 2003) می‌گوید در نظام‌های آموزشی توجه به کیفیت به موازات تأکید بر کمیت، مدنظر قرار نگرفته است. طبق نظر اونیل (O'Neill, 2004) موضوع کیفیت در آموزش عالی توجه بسیاری را به خود معطوف ساخته است. از نظر عبدالله (Abdullah, 2006) بهبود کیفیت موجب کسب مزایای رقابتی برای سازمان‌ها، از جمله آموزش عالی شده که این امر نیز، بسیاری از پژوهشگران علاقمند را متوجه این حوزه کرده است. میزیکاکاکی (Mizikaci, 2006) می‌گوید که حرکت و خواست نظام کیفیت در آموزش عالی نیازمند ارزیابی نظام‌مند بر کلیه جنبه‌های آن است. الگوهای متفاوت ارزیابی، نقاط قوت و ضعف برنامه‌ها را آشکار ساخته و قضاوت را برای تصمیم‌گیری آسان می‌نماید. از این رو مارتین (Martin, 2006) عقیده دارد که استقرار نظام ارزیابی فرآیندها در مؤسسات و برنامه‌های آنها یک فعالیت جاری به شمار می‌رود. برای این مقصود، ساز و کارهای متعدد ارزیابی جهت سنجش دقیق عملکرد در مؤسسات آموزش عالی

متوجه نگرانی‌های مربوط به افت کیفیت باشد و ارزیابی کیفیت آموزشی را در برنامه‌های خود بگنجانند؛ در این راستا، ارزیابی کیفیت برنامه درسی به عنوان «یکی از مهمترین عناصر نظام دانشگاهی برای تأمین کادر تخصصی و علمی از اولویت برخوردار است» (Mullah Mohammadi, 2000). اگر کیفیت ترکیبی از کارایی، اثربخشی، بهره‌وری، مسؤولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی و توان‌نوآوری در یک وضعیت و زمینه محیطی قلمداد شود، می‌توان به این امر اذعان نمود که «کیفیت باید دارای اولویت اول در نظام آموزش عالی باشد و در جهت بهبود و ارتقای آن تلاش کرد و این امر میسر نخواهد شد مگر این که یک نظام کارآمد ارزیابی در جهت حصول به تضمین کیفیت ایجاد و استقرار یابد» (Mohammadi, 2008). یکی از مهمترین فعالیت‌ها در جریان بهبود و پیشرفت برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی است. این فعالیت، موجب ایجاد مدار بازخورد برنامه درسی شده، در نهایت اصلاح و بهبود برنامه درسی را به ارمغان می‌آورد، تکامل برنامه‌ها به طور کلی در گرو ارزشیابی نظام‌دار است (Yarmohammadian, 2002).

اسحاقی (Eshaghi, 2006) تحقیقی در زمینه ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه تهران انجام داده است که نتایج ارزیابی نشان می‌دهد عامل اهداف و مدیریت نسبتاً مطلوب، هیأت علمی مطلوب، دانشجویان مطلوب، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی نسبتاً مطلوب، فرایند یاددهی - یادگیری نسبتاً مطلوب و دانش‌آموختگان مطلوب است. عبدی (Abdi, 2005)، به پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی درسی در مقطع کارشناسی ارشد» در دانشگاه علامه پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی این رشته به طور کلی در عوامل مورد ارزیابی (محتوا، اهداف، فرایند تدریس و ایجاد توانایی تخصصی برنامه درسی، هماهنگی برنامه درسی با تحولات علمی و تخصصی رشته) با سطح مطلوب فاصله دارد. فتحی و اجارگاه و شفیعی (Fathi Vajargah & Shafie, 2007)، به «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان)» پرداخته‌اند. بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت که کیفیت برنامه درسی رشته آموزش

گسترش یافته است. همچنین در این زمینه به نظر ال‌خاواس (El-khawas, 2010) تغییرات عمده جهانی، نظام‌های آموزش عالی را در سرتاسر جهان به این سو پیش برده است که در مقابل نیازهای محلی، علایق ملی و مسایل جهانی پاسخ‌گوتر باشند. در این زمینه نظام آموزش عالی باید پاسخ‌گو بوده، تغییرات سریع در سیاست جهانی را در نظر داشته باشد. بنابراین لازم است برنامه‌های آموزش سنتی، کیفیت و اثربخشی خود را به طور شفاف‌تر و آشکارتر به نمایش بگذارند.

از نظر یونسکو «کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی است که به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد» (Bazargan, 2008). بنابر نظر نینا و م‌اورین (Nina and Maureen, 2005) کیفیت آموزشی یک مفهوم جدالی و مبهم است و در عالی‌ترین سطح، کیفیت آموزشی را می‌توان به عنوان مجموعه عناصری در نظر گرفت که از ورودی، فرایند و خروجی نظام آموزشی تشکیل شده است. بلیندا (Belinda, 2009) معتقد است که برای کنار آمدن با این محیط متحول دانشگاهی، کشورها چنان تحت فشار قرار گرفته‌اند تا کیفیت آموزش را با استانداردهای قابل مقایسه در سطح ملی و قابل قبول در سطح بین‌المللی تأمین و تضمین نمایند.

شکی نیست که امروزه کیفیت و رقابت از مشخصه‌های اصلی آموزش عالی محسوب می‌شوند و «کیفیت آموزش» عامل کلیدی در رقابت پنهان بین کشورها است. چرا که کیفیت محصولات و خدمات در هر کشور براساس نحوه تفکر، عمل، و تصمیم‌گیری معلمان، مدیران و سایر گروه‌های تحصیل کرده و اجتماعی شکل می‌گیرد. در حوزه آموزش عالی با توجه به بیشتر بودن نقش عوامل انسانی، افزایش کیفیت به طریق اولی محتاج مشارکت و همکاری همه افراد است. با این وجود به نظر می‌رسد که در عمل به این اصل توجه اندکی شده است. «مطابق اصل بهسازی مستمر در مؤسسات آموزشی همیشه راهایی برای افزایش کیفیت وجود دارد و بنابراین وظیفه تمام اعضای مؤسسه است که آنها را شناسایی کنند و به کار گیرند» (Yadegarzadeh, 2002). بنابراین نظام آموزش عالی باید

لیباراندت (Leibbarandet, 2005)، در پژوهشی با عنوان «مقایسه ملی ارزیابی مقطع کارشناسی پرستاری» هدف اولیه‌اش این بود که تعیین کنند که چگونه دوره تحصیلات دانشجویان پرستاری استرالیا آنها را برای مراقبت‌های بهداشتی آماده می‌کند؟ ملاک قابل قبول منظور شده برای این ارزیابی شامل برنامه‌های پیش ثبت نام پرستاری دانشجویان پرستاری است، به ۲۹ دانشگاه چنین برنامه‌هایی را پیشنهاد کردند که از این ۲۹ دانشگاه، ۲۶ دانشگاه ارزیابی برنامه درسی دوره تحصیلات را قابل قبول می‌دانستند، چارچوب ارزیابی برنامه درسی انعطاف پذیر و جامع برای تحلیل دوره تحصیلات در ۲۶ دانشگاه بسط پیدا کرد. کلیجر و همکارانش (Kligler & etc, 2007)، درباره تأثیر ارزیابی درونی بر دپارتمان‌های دانشگاهی در دوره دستیاری پزشکی خانواده در شش دانشگاه امریکا تحقیق کرده‌اند. مطالعه اولیه (پایلوت) آنها نشان می‌دهد که ارزیابی درونی می‌تواند آثار و شواهدی از برنامه ریزی برای بهبود در سطح دپارتمان‌ها به دست بدهد، ولی تأثیر آن منوط به وجود شایستگی‌های حرفه‌ای مستقر در دپارتمان‌هاست. کلیجر و همکارانش به این نتیجه رسیدند که بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای مستقر در دپارتمان‌ها به فرایند اعتبارسنجی و راهبردهای ارزیابی اثربخش مانند ارزیابی بیرونی، مشاهده مستقیم و ... نیاز دارد. این مطالعه نشان می‌دهد که ارزیابی درونی در صورتی که با سایر مراحل اعتبارسنجی مانند ارزیابی بیرونی و بازدید هم‌تایان حرفه‌ای از سایت و هم‌تراز سنجی و غیر آن توأم بشود، تأثیر خود را بر فرایند برنامه ریزی برای بهبود در سطوح مختلف آشکار خواهد ساخت. روکسبرگ (Roxberg, 2008) در پژوهشی تحت عنوان «بازبینی ارزیابی برنامه درسی آموزش پرستاری در انگلستان» به این نتیجه رسید که چندین تغییرات معنا دار در برنامه درسی پرستاری وجود دارد، این شکل بازبینی بخشی از مطالعه ارزیابی (آمادگی برای عمل) است که در واقع عناصر برنامه درسی در اسکاتلند است. در این زمینه کمی (قلت) تحقیقات وجود دارد و مقدار زیادی از پژوهش‌ها منحصراً در رابطه با ارزیابی محتوا، نتایج در برنامه‌های درسی پرستاری است. نتایج آنهایی که مثبت هستند در مورد تغییرات دوره تحصیلات گرایش به

بزرگسالان با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی در سطح متوسط قرار گرفته است. ملامحمدی (Mullah) (Mohammadi, 2000)، پژوهشی با عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد» در دانشگاه تهران انجام داده است. نتایجی از جمله نامطلوب بودن فرایند تدریس و امکانات آموزشی و عدم هماهنگی مناسب محتوای برنامه با نیازها و علایق فراگیران و عدم هماهنگی لازم بین برنامه درسی و بازار کار را بیان نموده است. همچنین یزدانی (Yazdani, 2009) ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته برنامه ریزی درسی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی انجام داده است که کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی درسی در حد متوسط قرار دارد و رضایت نسبی از سوی مدیران و همچنین از سوی خود دانش‌آموختگان در رابطه با برنامه‌های درسی وجود دارد.

جورژیو و راسنر (Georghiou and Roessner, 2000)، ارزیابی‌های درونی دانشگاهی را از منظر ارتقای کارایی‌ها و اثربخشی برنامه ریزی‌های دانشگاهی برای بازار کار و صنعت و نبود قابلیت مقایسه مورد نقد قرار داده‌اند. یافته‌های پژوهش آنها بر ضرورت شبکه سازی برون دانشگاهی به منظور گرفتن بازخوردهای شناختی از تقاضاها به منظور تعمیق ارزیابی‌های درونی آکادمیک تأکید دارد. کجلگرن (Kjellgren, 2005)، در پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی برنامه‌های دکتری پرستاری» هدفش ارزیابی برنامه‌ها در داخل آموزش عالی به طور کلی و ارائه رویکردهایی برای ارزیابی برنامه‌های دکتری پرستاری بود. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در ساختارهای برنامه دکتری پرستاری باید به برنامه درسی توجه شود و همچنین توجه به تغییرات در زمینه محتوا و زمان را ممکن می‌ساخت، ضروری‌ترین محتوای برنامه درسی اصلی مشخص کردن تئوری پرستاری، تئوری توسعه و مفهوم فرموله کردن و تحلیل کمی است، صلاحیت دانشکده‌ها با تجربه، تحقیقات فعال، درگیری دانشجویان در رشته‌ها و تحقیقات ارتباط دارد. برنامه‌های دکتری به ندرت بر روی سلامتی، کهولت شناسی و سلامت جامعه تمرکز دارند و کمتر از نیمی از این برنامه‌ها شامل روش‌های کیفی است.

در تحلیل داده‌های تحقیق از دو روش آماری توصیفی (میانگین، جدول، توزیع فراوانی درصد) و آمار استنباطی (T تک نمونه‌ای) استفاده شده است. در تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده و تبدیل پاسخ‌های کیفی به مقادیر کمی از روش وزن دهی (ارزش گذاری) هر کدام از گزینه‌ها استفاده شده که انتخاب گزینه‌ها براساس مقیاس لیکرت صورت گرفته است. برای استخراج داده‌ها و تحلیل آنها ابتدا مشخص می‌گردد که پاسخ‌گویان هر کدام از گزینه‌های مربوط به سؤال را با چه فراوانی علامت گذاری کرده‌اند، سپس به گزینه‌هایی که بهترین وضعیت را نشان می‌دهد، امتیاز ۵ و به گزینه‌هایی که نامناسب‌ترین وضعیت را نشان می‌دهد، امتیاز ۱ اختصاص داده می‌شود. با مشخص کردن فراوانی پاسخ‌های مربوط به هر گزینه، امتیاز سؤال به طریق زیر محاسبه می‌گردد:

$$\text{امتیاز سؤال} = \frac{\text{حاصل جمع (امتیاز هر سؤال ارزیابی} \times \text{فراوانی مربوط به آن)}}{\text{تعداد پاسخگویان}}$$

بنابراین با در اختیار داشتن امتیاز هر کدام از سؤالات می‌توان میزان مطلوب بودن وضعیت مربوط به آن را استخراج کرد. پس از محاسبه امتیاز مربوط به هر سؤال معین می‌کنیم که امتیاز مربوط در کدام یک از قسمت‌های یک پیوستار سه قسمتی قرار می‌گیرد. فاصله دو نقطه بالا و پایین پیوستار را نیز به سه بخش مساوی تقسیم می‌کنیم. بنابراین خواهیم داشت:

مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب
۵	۳/۶۶	۲/۳۳
		۱

بدین ترتیب چنان چه امتیاز سؤال بین ۱ الی ۲/۳۳ به دست آید، وضعیت آن نامطلوب، چنان چه امتیاز بین ۲/۳۳ الی ۳/۶۶ به دست آید، وضعیت آن نسبتاً مطلوب و اگر امتیاز سؤال بین ۳/۶۶ الی ۵ به دست آید، وضعیت آن مطلوب ارزیابی می‌گردد.

این روش مورد تأیید مرکز مطالعات، تحقیقات و ارزشیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور و کمیته ارزیابی درونی دانشگاه تهران است.

محدودیت دارند و به طور واضح نیاز زیادی به تحقیقات برای ارزیابی برنامه درسی، جستجوی محتوا، فرایند و نتایج هم در سطح خرد وجود دارد، بدون این تحقیقات از تغییرات برنامه درسی بی اطلاع خواهیم بود.

نخستین گام برای ایجاد هرگونه تغییر در برنامه ریزی آموزشی که بتواند پاسخ‌گوی تحولات علمی و اقتصادی باشد ارزیابی کیفیت برنامه درسی است. بدین ترتیب مسأله اساسی پژوهش حاضر ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان بوده است. براساس ۹ عنصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، مواد و وسایل، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضا) صورت بندی شد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی - پیمایشی است. برای انجام پژوهش از ملاک‌ها و نشانگرها استفاده شد که پس از تعیین ۹ ملاک و ۴۸ نشانگر از ابزار اندازه گیری پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. جامعه آماری پژوهش مشتمل بر اعضای هیأت علمی و دانشجویان رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۱۳۹۰ - ۱۳۸۹ است که تعداد آنها ۱۲۴ نفر بود. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز درباره افراد جامعه از طریق شمارش کامل افراد (سرشماری کامل) استفاده شد و برای هر زیر جامعه پرسشنامه‌ای جداگانه و بر اساس طیف لیکرت تنظیم شد که درجات آن از خیلی کم تا خیلی زیاد است. روایی پرسشنامه از طریق روایی محتوایی بوده است. برای تعیین روایی پس از تهیه مقدماتی، پرسشنامه در اختیار اساتید راهنما و مشاور به عنوان متخصص قرار گرفت و نظرات آنها در پرسشنامه اعمال گردید. پس از آن پرسشنامه در اختیار بعضی از اساتید محترم گروه علوم تربیتی قرار گرفت و پیشنهاداتی دادند که در پایان در تدوین نهایی پرسشنامه استفاده شد. قابلیت اعتبار پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرانباخ برآورده شده که پایایی پرسشنامه دانشجویان با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۹۳۴، و پایایی پرسشنامه اعضای هیأت علمی ۰/۸۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ملاک‌ها و نشانگرها به صورت جدول شماره ۱ در نظر گرفته شده است.

جدول ۱ - ملاک‌ها و نشانگرها

نشانگرهای مربوط به ملاک‌های ارزیابی	ملاک‌های مورد ارزیابی
<ul style="list-style-type: none"> - تناسب و هماهنگی اهداف واحد درسی با اهداف کلی رشته - بیان صریح و روشن اهداف آموزشی - تحقق نیازها و علائق با هدف‌های واحد درسی - تناسب با نیازهای بازار کار - تناسب با حیطه‌های دانش، نگرش و مهارت - تناسب برنامه‌ها با اهداف رشته - تحقق اهداف رشته 	<p>(۱) اهداف در برنامه درسی</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ارتباط محتوای دروس از لحاظ منطقی - انعطاف پذیر بودن محتوا متناسب با دانش روز - آمادگی لازم جهت فعالیت‌های حرفه‌ای - ارائه مفاهیم اساسی و تخصصی مورد نیاز - ارتباط محتوا با نیاز علمی یادگیرندگان - ارتباط بین حجم محتوا با تعداد واحد دروس 	<p>(۲) ترکیب محتوا در برنامه درسی</p>
<ul style="list-style-type: none"> - درگیر کردن دانشجویان با فعالیت‌های پژوهشی و حل مسأله - پرورش توانایی بررسی و مهارت‌های پژوهشی - آمادگی لازم جهت تحقیق مستقل در دانشجویان - میزان مطلوبیت واحد کارورزی 	<p>(۳) فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی</p>
<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از استاد متخصص درس - متناسب بودن روش‌های تدریس با محتوای دروس - توجه به روش‌های متنوع تدریس - پرورش خلاقیت و ابتکار در دانشجویان - استفاده از مشارکت دانشجویان در تدریس 	<p>(۴) روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی</p>
<ul style="list-style-type: none"> - زمان مشخص شده جهت ارائه درس - تناسب زمان با حجم محتوای دروس - متناسب بودن زمان با واحدهای نظری، تخصصی و پژوهشی - زمان مشخص شده جهت کسب دروس نظری - زمان‌بندی کلاس‌ها در طول هفته 	<p>(۵) زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی</p>

<p>۶) مواد و وسایل در برنامه درسی</p> <ul style="list-style-type: none"> - استفاده از مواد و وسایل کمک آموزشی - در دسترس بودن امکانات کمک آموزشی - در دسترس بودن امکانات پژوهشی در تدریس برنامه درسی - به روز بودن منابع علمی موجود
<p>۷) گروههای یادگیری در برنامه درسی</p> <ul style="list-style-type: none"> - تشکیل گروههای پژوهش و تحقیق - اهمیت به کار گروهی دانشجویان
<p>۸) فضای آموزشی در برنامه درسی</p> <ul style="list-style-type: none"> - تناسب فضا و تجهیزات کلاسها با اجرای برنامه درسی و دورههای آموزشی - مطلوب بودن ویژگیهای فیزیکی دانشکده و کلاسها - استفاده از مکانهای آموزشی جهت دروس کارورزی
<p>۹) ارزشیابی در برنامه درسی</p> <ul style="list-style-type: none"> - استفاده از ملاکهای مختلف برای ارزیابی برنامه درسی - میزان استفاده از ارزیابیهای مستمر از یادگیری دانشجویان - ارزیابی از میزان سنجش قدرت تجزیه و تحلیل - ارزیابی از دانش آموخته شده دانشجویان - ارزیابی از یادگیری واقعی دانشجویان

جدول ۲ - شاخصهای توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی اهداف برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخصهای توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی
۰/۳۶۸	۵	۰/۹۹	۰/۲۶	۰/۶۴	۳/۲۶	۶	ارزیابی اهداف برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی
۰/۶۰۷	۱۰۴	-۰/۵۱	۰/۰۵	۰/۵۶	۲/۹۷	۱۰۵	ارزیابی اهداف برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه دانشجویان

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان وضعیت اهداف در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۲ در بعد ارزیابی اهداف برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۲۶) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت اهداف برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی اهداف برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۹۷) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت اهداف برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

سؤال دوم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان ترکیب محتوا در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۳ در بعد ارزیابی ترکیب محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۰۰) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت ترکیب محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی ترکیب محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۸۳) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت ترکیب محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی

علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

سؤال سوم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴ در بعد ارزیابی وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۴۱) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۹۴) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

سؤال سوم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴ در بعد ارزیابی وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۴۱) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم

مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۳۳) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱ تا ۲/۳۳) = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ =

جدول ۳ - شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی ترکیب محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی
۱/۰۰۰	۵	۰/۰۰	۰/۱۷	۰/۴۳	۳/۰۰	۶	ارزیابی ترکیب محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی
۰/۰۱۴	۱۰۴	۲/۴۹ -	۰/۰۶	۰/۶۸	۲/۸۳	۱۰۵	ارزیابی ترکیب محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه دانشجویان

جدول ۴ - شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی
۰/۲۷۴	۵	۱/۲۲	۰/۳۳	۰/۸۳	۳/۴۱	۶	ارزیابی وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی
۰/۴۰۸	۱۰۴	-۰/۸۳	۰/۰۷	۰/۷۳	۲/۹۴	۱۰۵	ارزیابی وضعیت فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه دانشجویان

دانشجویان وضعیت زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟ نتایج ارائه شده در جدول شماره ۶ در بعد ارزیابی زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۶۶) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱ تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد مطلوب بوده است. نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۳۰) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱ تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نامطلوب بوده است.

سؤال ششم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان وضعیت مواد و وسایل در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟

سؤال چهارم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان وضعیت روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟ نتایج ارائه شده در جدول شماره ۵ در بعد ارزیابی روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۷۹) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱ تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد مطلوب بوده است.

بررسی نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۸۴) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱ تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

سؤال پنجم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و

جدول ۵ - شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشکاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی
۰/۰۰۹	۵	۴/۱۰	۰/۱۹	۰/۴۷	۳/۷۹	۶	ارزیابی روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشکاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی
۰/۰۳۴	۱۰۴	-۲/۱۴	۰/۷۲	۰/۷۲	۲/۸۴	۱۰۵	ارزیابی روش‌های فعال تدریس در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشکاه کاشان از دیدگاه دانشجویان

جدول ۶ - شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
ارزیابی زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی	۶	۳/۶۶	۰/۴۰	۰/۱۶	۴/۰۰	۵	۰/۰۱۰
ارزیابی زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه دانشجویان	۱۰۵	۲/۳۰	۰/۶۸	۰/۰۶	-۰/۸۸	۱۰۴	۰/۳۷۸

جدول ۷ شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی مواد و وسایل در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
ارزیابی مواد و وسایل در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی	۶	۳/۰۳	۰/۶۱	۰/۲۴	۰/۱۳	۵	۰/۸۹۹
ارزیابی مواد و وسایل در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه دانشجویان	۱۰۵	۲/۹۴	۰/۷۳	۰/۰۷	-۰/۷۱	۱۰۴	۰/۴۷۶

مواد و وسایل در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

بررسی نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی مواد و وسایل در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۹۴) به دست آمده

بررسی نتایج ارائه شده در جدول شماره ۷ در بعد ارزیابی مواد و وسایل در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۰۳) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱ تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت

نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی فضای آموزشی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۳/۲۵) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت فضای آموزشی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

سؤال نهم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۱۰ در بعد ارزیابی وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۷۷) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد مطلوب بوده است.

نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۷۰) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

با بررسی اطلاعات به دست آمده از فرآیند شکل‌گیری رشته علوم تربیتی و با توجه به نظریات اعضای هیأت علمی و دانشجویان رشته علوم تربیتی، دروس غیرضروری که در این رشته وجود دارد عبارتند از: آشنایی با کتابخانه، انسان‌شناسی در اسلام، سازمان و قوانین آموزش و پرورش، مسائل آموزش و پرورش و ... و دروسی که از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان رشته علوم تربیتی لازم است به این رشته اضافه شود یا ساعات بیشتری به آنها اختصاص

با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت مواد و وسایل در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

سؤال هفتم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان وضعیت گروه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۸ در بعد ارزیابی وضعیت گروه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۳/۳۸) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت گروه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

بررسی نتایج ارائه شده در بعد ارزیابی وضعیت گروه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان و مقایسه میانگین وزنی (۲/۷۴) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت گروه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

سؤال هشتم پژوهش: از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان وضعیت فضای آموزشی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی چگونه است؟

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۹ در بعد ارزیابی فضای آموزشی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و مقایسه میانگین وزنی (۲/۸۸) به دست آمده با شاخص‌های ارزشیابی (۱) تا ۲/۳۳ = نامطلوب، ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ = نسبتاً مطلوب، ۳/۶۶ تا ۵ = مطلوب) نشان می‌دهد که کیفیت فضای آموزشی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی در حد نسبتاً مطلوب بوده است.

داده شود عبارتند از: روش تحقیق، کامپیوتر، زبان تخصصی، کارآفرینی، آمار استنباطی و درس آشنایی با کاربرد spss دروس عملی، مشاوره و روان‌شناسی، کار تحقیقاتی، دروس در تعلیم و تربیت.

جدول ۸ - شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی وضعیت گروه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی
۰/۳۰۲	۵	۱/۱۵	۰/۳۳	۰/۸۲	۳/۳۸	۶	ارزیابی وضعیت گروه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی
۰/۰۰۵	۱۰۴	-۲/۸۵	۰/۰۸	۰/۸۹	۲/۷۴	۱۰۵	ارزیابی وضعیت گروه‌های یادگیری در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه دانشجویان

جدول ۹ - شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی فضای آموزشی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی
۰/۷۳۲	۵	-۰/۳۶	۰/۳۰	۰/۷۵	۲/۸۸	۶	ارزیابی فضای آموزشی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی
۰/۰۰۱	۱۰۴	۳/۳۵	۰/۰۶	۰/۷۶	۳/۲۵	۱۰۵	ارزیابی فضای آموزشی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه دانشجویان

جدول ۱۰ - شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ارزیابی وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان

سطح معناداری	درجه آزادی	t	خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های ارزیابی
۰/۰۰۷	۵	۴/۴۲	۰/۱۷	۰/۴۳	۳/۷۷	۶	ارزیابی وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه اعضای هیأت علمی
۰/۰۰۰	۱۰۴	-۴/۲۵	۰/۰۶	۰/۷۱	۲/۷۰	۱۰۵	ارزیابی وضعیت ارزشیابی در برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه کاشان از دیدگاه دانشجویان

که می‌تواند آموزش عالی را در رسیدن به اهداف خود موفق سازد. از این رو، پی بردن به عملکرد و کارایی نظام دانشگاهی در جهت پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه اهمیت دارد. یکی از جنبه‌های مورد نظر در این باره ارزیابی کیفیت برنامه درسی است.

با توجه به این که هدف پژوهش حاضر ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی) دانشگاه کاشان است؛ یافته‌ها در عرصه ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی، با توجه به عناصر نه گانه، بیانگر آن است که به طور کلی، کیفیت برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی (۳/۳۵) و دانشجویان (۲/۹۰) در حد نسبتاً مطلوب قرار دارد. بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده ملاک‌های ارزیابی اهداف، محتوا، وضعیت فعالیت‌های پژوهشی، مواد و وسایل، وضعیت گروه‌های پژوهشی و فضای آموزشی؛ از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوبی است. از نظر زمان در نظر گرفته شده اعضای هیأت علمی وضعیت را مطلوب گزارش کردند ولی از نظر دانشجویان زمان در نظر گرفته شده در سطح نامطلوبی است. از نظر روش تدریس و

راهکارها و پیشنهادهاتی که از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان برای بهتر شدن رشته علوم تربیتی ارائه شد، شامل استفاده از اساتید متخصص در هر درس، تأکید بر کارهای تحقیقاتی بیشتر، به روز کردن اطلاعات استادان در درس دادن، به روز کردن محتوای دروس، اهمیت دادن به کار گروهی، به روز بودن روش‌های تدریس اساتید، مشارکت بیشتر دانشجویان، قرار گرفتن در محیط‌های عملی و آموزشی، کاربردی کردن دروس، مطابق با نیازهای سازمان‌ها و جامعه، علاقمند کردن دانشجویان به رشته خود می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی هسته اصلی تمام برنامه‌ها و محور همه فعالیت‌های تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد. برنامه درسی باید متناسب با نیازهای یادگیرندگان و جامعه تدوین گردد و پاسخ‌گوی تغییر و تحولات و نیازهای متناسب با این تحولات باشد. برای آگاهی از چنین امری برنامه‌های درسی باید به طور مداوم مورد ارزیابی و بررسی قرار گیرند. برنامه درسی به عنوان بخشی از فرآیند برنامه ریزی آموزشی یکی از عوامل اساسی تشکیل دهنده کیفیت نظام آموزشی است

جهت ارتقای پژوهش و مشارکت دانشجویان و اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها توصیه می‌شود.

منابع

Abdi, Ali (2005). Assessing the Quality of Curriculum in Graduate School Curriculum, Tehran, University of Allama Tabatabai, Master Thesis Curriculum (Persian).

Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: Hedperf versus Servperf. Marketing intelligence & planning. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com>. Vol. 24 Iss: 1, pp.31 – 47.

Bazargan, Abbass (2008). Educational Evaluation (Concepts, Models and Operational Processes), Tehran: Sixth Edition, Samt Publications (Persian).

Bazargan, Abbass & etc (2000). Suitable Approach to Improve the Quality of Internal Evaluation Department at the University of Medical Sciences, Journal of Psychology and Educational Sciences Tehran University, New Period, vol 5, pp 1-26 (Persian).

Bazargan, Abbass (1997). Quality Assessment in Higher Education: At the National and International Experience, Proceedings of the First Seminar on Higher Education in Iran, The Attempts Mohsen khaliji and Mohammad Mehdi Foreghani, No 1, Tehran: University of Allama Tabatabai Publications, pp 3-27 (Persian).

Belinda. Dello-Iacovo. (2009). Curriculum reform and 'Quality Education' in China: An overview. International Journal of Educational Development 29, 241-249.

El-Khawas E. (2010). Human Resource Issues in Higher Education. International Encyclopedia of Education. George Washington University, Washington, DC, USA.

Eshaghi, Fakhte (2006). Internal evaluation of quality management and planning University of Tehran, Tehran, University of Tehran, Master's Thesis in Educational Planning (Persian).

Fathi Vajargah, Kourosh & Shafie, Nahid (2007). Evaluation of Quality Academic Curriculum (Curriculum for Adult Education), Journal of Curriculum Studies, Vol 1. No 5, pp1-26 (Persian).

وضعیت ارزشیابی؛ اعضای هیأت علمی وضعیت را مطلوب گزارش کرده‌اند ولی دانشجویان معتقدند که در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد که نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های یزدانی (2009, Yazdani)، شفیعی (2004, Shafie)، اسحاقی (2006, Eshaghi)، عبدی (2005, Abdi)، ملامحمدی (2000, Mullah Mohammadi)، هواس بیگی (Hawass) (2009, Begay)، همسو است. ارزیابی آموزشی و پژوهشی، برنامه ریزی و مدیریت اموری است که با نظام‌های آموزش عالی کمک می‌کند تا به واقعیت مورد نظر دست یابند. ارزیابی نقش خطیری در تضمین کیفیت در آموزش عالی بازی می‌کند. اهمیت ارزیابی از آن جهت است که واقعیت، یا کیفیت آنچه می‌خواهد محقق شود، تعیین می‌گردد. ارزیابی اطمینان می‌دهد که تا چه اندازه عملکرد نظام‌های آموزش عالی مطابق نیازهای مورد نظر برنامه ریزی شده و تحقق یافته است. در این زمینه اجرای ارزیابی کمک می‌کند هدف‌های یک گروه آموزشی به طور آشکار بیان شود و ضمن شناسایی قوت‌ها، ضعف‌ها و محدودیت‌های آن وضعیت مطلوب و موجود گروه آموزشی مشخص و برای دستیابی به وضعیت ممکن برنامه‌ریزی کرد. برخی از پیامدهای مؤثر و مثبت ارزیابی عبارتند از:

- آگاهی دقیق از اهداف گروه آموزشی

- افزایش تعهد و دلبستگی اعضای هیأت علمی نسبت به گروه آموزشی

- ارائه یک تحلیل جامع و شفاف از عملکرد گروه و شناسایی نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها

- تقویت فرهنگ پاسخ‌گویی

- کمک به خود تنظیمی امور گروه آموزشی

- حمایت از بهبود مستمر کیفیت

- افزایش اثربخشی و کارایی نظام آموزشی

در واقع هدف ارزیابی گروه علوم تربیتی این بوده که مسؤولان (گروه، دانشکده، دانشگاه) نسبت به هدف‌های آموزشی و پژوهشی و مسائلی که در تحقیق این هدف‌ها وجود دارند آگاهی بیشتری به دست آورند، سپس میزان دستیابی به این هدف‌ها را سنجیده تا بر اساس آن به برنامه‌ریزی جهت بهبود کیفیت بپردازند. اتخاذ تمهیداتی در

Mohammadi, Reza (2002). Quality Assessment Department of Mathematics (pure - functional) Amirkabir University of Technology, Tehran, University of Tehran, Master's Thesis in Educational Planning (Persian).

Mullah Mohammadi, Amene (2000). Assessing the Quality of Curriculum Planning at Graduate School, Tehran, University of Tehran, Master's Thesis in Educational Planning (Persian).

Nina Becket & Maureen Brookes (2005). Analysing Quality Audits in Higher Education. Brooke's journal of Learning and Teaching. Oxford Brookes university.

Newton, J (2007). What is quality? Quality in higher education. vol.29, no2, pp. 163-179.

O'Neill, M. A & palmer, A (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. Quality assurance in education. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com>

Rezaei Nejad, Abdolreza (1999). Research on Training Quality Management, Tehran: Resa Publication (Persian).

Roxburgh, M et al (2008). A review of curriculum evaluation in United Kingdom nursing education. Nurse Education Today 28, 881- 889.

Shekari, Abbass (2004). Iran and Its Approach to Education Issues, Tehran: Abed Publication (Persian).

Waugh. Russell F. (2003). Evaluation of quality of student experiences at a university using a rasch measurement model. Studies in Educational Evaluation 29, 145- 168.

Yadegarzadeh, Gholamreza (2002). Internal Evaluation of The Quality of Sciences Bu-Ali Sina University, Tehran, University of Tehran, Master's Thesis in Educational Research (Persian).

Yarmohammadian, Mohammad Hussain (2002). Principles of Curriculum Development, Tehran, Memorial Institute Press Book (Persian).

Georghiou, Luke and David Roessner (2000); "Evaluating Technology Programs: Tools and Methods"; Research Policy, Vol. 29, Issues 4-5, pp. 657-678.

Hawass Begay, Fateme (2009). Curriculum Quality Assessment Master Degree Curriculum in Terms of Faculty and Students at Public Universities in Tehran, Tehran, University of Tehran, Master's Thesis in Educational Planning (Persian).

Heidari Faezeh, Ahmadi Gholamali (2013), Identifying Problems And Offering Solutions A Curriculum To Meet The Curriculum Evaluation Process, Research In Curriculum Planning, Vol 10. No9 (Continues 36), pp 126-136. (Persian).

kjellgren, k. Welin c (2005). Evaluation of doctoral nursing program-a review and strategy for follow up, in statute of nursing, faculty and caring science, the salgrenska Academy at Goteborg university, Goteborg, Sweden.

Kligler, Benjamin et al. (2007); "Competency-based Evaluation Tools for Integrative Medicine Training in Family Medicine Residency: A Pilot Study"; BMC Medical Education, 18 April 2007.

Leibbrandt, L. Brown, D (2005). National comparative curriculum evaluation of baccalaureate nursing degrees: A frame work of the practive based professions. Nurse education today 25, 418- 429.

Martin, E. (2006). Efficiency and quality in the current higher education context in Europe: An application of the data envelopment analysis methodology to performance assessment of department within the University of Zaragoza. Quality in Higher Education. Retrieved from <http://www.journalsonline.tandf.co.uk>. Volume 12, Issue 1, 57- 79.

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

Mohammadi, Reza (2008). Practical Guide of Internal Evaluation in Higher Education: National and International Experiences, Tehran: Sazman Sanjesh Publication (Persian).