

مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته

دانشگاه فرهنگیان

یحیی معروفی*

محمد رضا یوسف‌زاده**

داود میرزایی فر***

چکیده

هدف اصلی از اجرای پژوهش حاضر، تدوین عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان بود. این پژوهش از حیث هدف کاربردی است و با شیوه آمیخته اجرا شده است. نخست با مرور ادبیات نظری و تجربی موضوع در مطالعات پیشین و تجربیات ملی و بین‌المللی، مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی استخراج شد. سپس به منظور شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با بافت و وضعیت خاص تربیت معلم کشور و نیز مؤلفه‌های احتمالی مغفول در مطالعات گذشته با متخصصان حوزه ارزشیابی برنامه درسی مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت. مصاحبه‌شوندگان از صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه درسی کشور بودند که در همایش بین‌المللی سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی شرکت کرده بودند و از میان آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس قاعده اشباع، ۸ نفر انتخاب شدند. سرانجام با تلفیق نتایج دو مرحله فوق، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته تدوین شد. پرسشنامه برای شناسایی مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته، در اختیار ۱۰۰ نفر از اعضای هیئت علمی رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های کشور که بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند، قرار گرفت. یافته‌های پژوهش به انتخاب ۱۲ عامل، ۵۹ ملاک و ۱۹۳ شاخص به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان منجر شد. وزن نسبی مؤلفه‌ها نیز با استفاده از روش تحلیل سلسله‌مراتبی تعیین شد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی کیفیت برنامه درسی، دوره کارشناسی، دانشگاه فرهنگیان،

فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی.

* دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

** دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

*** دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول):

(Mirzai_davod@yahoo.com)

مقدمه

برنامه درسی، هسته آموزش (نال^۱، ۲۰۱۱) و وسیله‌ای برای تحقق هدف‌های آموزش عالی است (ورا-ربولو و بیدال^۲، ۲۰۰۴). مجموعه فعالیت‌های آموزشی، محیط یادگیری (جوردن^۳، ۲۰۰۹)، دستورالعمل‌ها و تجربه‌های برنامه‌ریزی شده‌ای که به منظور دستیابی به هدف‌های یادگیری ارائه می‌شود، برنامه درسی نام دارد (اسکات و بریسیویس^۴، ۲۰۱۶؛ آبل، دبرا و توماس^۵، ۲۰۰۵). یکی از حوزه‌های مهم در برنامه درسی، ارزشیابی است. ارزشیابی برنامه به گردآوری اطلاعات برای تصمیم‌گیران با هدف تعیین شایستگی و ارزش برنامه (بارود^۶، ۲۰۱۰)، بهبود کیفیت برنامه درسی (استافل‌بیم و شینفیلد^۷، ۲۰۰۷) و قضاوت در مورد کیفیت فعالیت یک مؤسسه یا یک برنامه (والاسکنو^۸، ۲۰۰۴، ۳۷) معطوف است. برای ارزشیابی برنامه درسی الگوهای مختلفی ارائه شده است، از جمله الگوی ای.اف.کیو.ام^۹ (ارجوماندی، کستل و گریمشو^{۱۰}، ۲۰۰۹)، سرکوال^{۱۱} (کالوو پورال، لوی-منگین و نوو کورتی^{۱۲}، ۲۰۱۳)، الگوی کانو^{۱۳}، الگوی کیو.اف.دی^{۱۴} (جمالی زواره و همکاران، ۱۳۹۲)، الگوی چند ذینفعی، الگوی تایلر و الگوی پاسخگو و خبرگی (حسین و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۱) برای ارزشیابی کیفیت آموزش عالی و برنامه درسی استفاده می‌شود. الگوهای مذکور به دلیل تخصصی بودن آموزش عالی قابل کاربرد مستقیم در دیگر حوزه‌ها نیستند. این الگوها برای عمل در رشته خاص دانشگاهی تدوین شده‌اند و در همان حوزه کاربرد دارند (فتحی، ۱۳۹۲). ولی آنچه در کاربرد این الگوها مهم است بافت و زمینه‌ای است

1. Null
2. Rebollo & Baidal
3. Jordens & Zepke
4. Scott & Brysiewicz
5. Abell, Debra & Thomas
6. Bharvad
7. Stufflebeam & Shinkfield
8. Vlăsceanu
9. EFQM
10. Arjomandi, Kestell & Grimshaw
11. SERVQUAL
12. Calvo-Porrall, Lévy-Mangin & Novo-Corti
13. Kano
14. Quality Function Deployment
15. Hussain et al

که برنامه درسی در آن اجرا می‌شود. الگوها را نمی‌توان برای کاربرد در بافتی جدا از بافتی که به وجود آمده‌اند، بی‌کم‌وکاست و کاست تجویز کرد. مراکز تربیت معلم و به‌طور خاص برنامه درسی آن، از حوزه‌های مهمی است که به‌طور مستمر نیازمند ارزشیابی است. درواقع، مراکز تربیت معلم به‌عنوان مکانیسمی برای آموزش قبل از خدمت در زمینه‌های معلمی در نظر گرفته شده است. این مراکز فضایی ساخت‌مند برای توسعه شخصی و روان‌شناختی معلمان فراهم می‌آورند که به‌طور مستقیم به توسعه شخصی و به رشد روانی آنها کمک می‌کند (بهون^۱، ۲۰۰۶). برای تجهیز معلمان آینده به دانش، نگرش، رفتارها و مهارت‌های مورد نیاز در کلاس درس، مدرسه و جامعه گسترده‌تر پیش‌بینی شده است؛ به عبارت دیگر، هدف از تأسیس مراکز تربیت معلم، همان‌طور که از نام آن پیداست، تربیت افرادی است که از دانش، مهارت و توان لازم برای انجام وظایف معلمی، یعنی آموزش و پرورش دانش‌آموزان برخوردار باشند (خانعلی‌لو، ۱۳۸۹). امروزه تربیت معلم باکیفیت از اهمیت بالایی برخوردار است و کیفیت آموزش، نگرانی عمده سیاست‌گذاران، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و خانواده‌ها است (یوسن^۲، ۲۰۱۱). کیفیت برنامه‌های درسی تربیت معلم نقش اساسی در توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دارد (دارلینگ-هاموند^۳، ۲۰۰۰). اطمینان از کیفیت تربیت معلمان از ابزارهای پیش رو در سیاست داخلی و یک عامل مهم تأثیرگذار در اعتبار بین‌المللی مراکز تربیت معلم است. در این باره، کیفیت برنامه برنامه‌های درسی تربیت معلم، بیانگر، اثربخشی آموزش، تناسب آن با نیازها و انتظارات دولت، مردم و دانشجویان است (صابریوآ^۴، ۲۰۰۹). در سال ۱۳۹۰ با تجمیع همه مراکز تربیت معلم سراسر ایران، دانشگاه فرهنگیان تأسیس شد. این دانشگاه دارای حدود ۹۸ واحد دانشگاهی (در قالب ۶۴ پردیس و ۳۴ مرکز وابسته به پردیس) است. مطابق اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان که مشتمل بر ۳۱ ماده و ۲۲ تبصره است و در مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است؛ دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم

1. Bhawan

2. Usen

3. Darling-Hammond

4. Sabirova

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 و... است (اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱).

مؤلفه‌های گوناگونی از قبیل محیط یادگیری، برنامه درسی، مدرسان، امکانات و تجهیزات آموزشی و عملکرد یادگیری فراگیران و دانش‌آموختگان از ملزومات اصلی ارزشیابی کیفیت آموزش عالی و برنامه درسی محسوب می‌شوند (صادقی، فراهانی و کمره‌ای، ۱۳۹۳). مؤلفه‌های مورد استفاده ارزشیابی کیفیت برنامه درسی آموزش عالی در تحقیقات مختلف دارای تنوع و البته اشتراکات بسیاری است. در ادامه به برخی پژوهش‌ها اشاره می‌شود که عوامل، ملاک و مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. خلاصه‌ای از نتایج این پژوهش‌ها در جدول (۱) آمده است که بر اساس نتایج این تحقیقات، مؤلفه‌های مشترک بین آنها، مبنای عمل در این پژوهش قرار گرفته است.

جدول (۱) مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی و آموزش عالی

مؤلفه‌ها	سال	پژوهشگر
مدل ارائه شده از سوی نومان و همکاران دارای ۸ عامل اصلی و ۵۳ ملاک است. عوامل ارائه شده شامل موارد زیر است: ۱- برنامه درسی؛ ۲- هیئت علمی؛ ۳- فرصت شغلی؛ ۴- زیرساخت؛ ۵- خدمات الکترونیک؛ ۶- خدمات کتابخانه؛ ۷- خدمات اداری؛ ۸- موقعیت.	۲۰۱۷	نومان و همکاران ^۱
استاندارد ۱: صلاحیت آموزش: شامل ۳ زیر استاندارد و ۲۴ شاخص؛ استاندارد ۲: صلاحیت تحقیقاتی در کلاس درس شامل ۲ شاخص؛ استاندارد ۳: خودمدیریتی برای توسعه حرفه‌ای، شامل ۶ شاخص.	۲۰۱۶	خانوانگ، لوسونگ و سوانمونخا ^۲
۱- طراحی برنامه درسی؛ ۲- تعامل برنامه درسی؛ ۳- ارزیابی؛ ۴- پژوهش در آموزش معلم؛ ۵- برنامه کارآموزی.	۲۰۱۴	موخوپادا ^۳
۱- عامل دانشکده: تعداد، سرپرستی، پس‌زمینه آموزش؛ ۲- عامل امکانات: تجهیزات آموزشی و زیرساخت‌ها، بودجه آموزشی؛ ۳- عامل برنامه: ساختار برنامه، برنامه‌های درسی، آموزش عملی، بهبود برنامه؛ ۴- عامل مدیریت ثبت‌نام: گروه مدیریت، نرخ پذیرش، ثبت‌نام؛ ۵- عامل جو پردیس (محیط یادگیری): اثربخشی نتایج آموزش (تئوری و مهارت‌های پایه، مقاله‌ها و پروژه‌ها، آموزش اخلاق، استخدام فارغ‌التحصیلان)	۲۰۱۴	کائو و لی ^۴
عوامل: هیئت علمی؛ برنامه علمی؛ محتوای دوره؛ هدف‌ها و نتایج یادگیری؛ کیفیت کارکنان اداری؛ کیفیت امکانات؛ کیفیت مدیریت؛ کیفیت ارتباط با صنعت.	۲۰۱۴	عبدالله، وصی الزمان و موسی ^۵
عوامل: اهداف؛ کیفیت تدریس؛ استراتژی‌های اجرای برنامه درسی؛ مواد یادگیری؛ پشتیبانی دانشجویان؛ امکانات زیرساختی؛ سنجش و اندازه‌گیری.	۲۰۱۴	تاپلیال ^۶
سطح آموزش حرفه‌ای استادان؛ نگرش دانشجویان به فرایند یادگیری؛ داوطلبان ثبت‌نام؛ در دسترس بودن منابع علمی و آموزشی؛ روش‌های تدریس و سازمان‌دهی فرایند آموزشی؛ کیفیت برنامه‌های آموزشی؛ در دسترس بودن وسایل کمک‌آموزشی.	۲۰۱۴	ابدیرایمووا، دویسنوا و شایاخمتو ^۷
۱- امکانات و تجهیزات فیزیکی؛ ۲- خدمات پشتیبانی؛ ۳- خدمات علمی؛ ۴- رشد شخصی؛ ۵- خدمات اداری و اجرایی.	۲۰۱۳	ساد ^۸

1. Noman et al
2. Khuanwang, Lawthong & Suwanmonkha
3. Mukhopadhyay
4. Cao & Li
5. Abdullah, Wasiuzzaman & Musa
6. Thapliyal
7. Abdiraimova, Duisenova & Shayakhmetov
8. Saad

مؤلفه‌ها	سال	پژوهشگر
دانشجو، محتوا، ارزشیابی، مواد، برنامه، روش تدریس، هیئت‌علمی.	۲۰۱۳	مگنونیف، خریاج و چرمیتی ^۱
برنامه موضوعات علمی متناسب را فراهم کند. متناسب با بازار کار باشد. پیش‌نیازهای رشته و دروس را تهیه کند. جدول ساعات هفتگی داشته باشد. دارای درس‌های انتخابی و اختیاری باشد. در فراگیر مهارت و صلاحیت ایجاد کند.	۲۰۱۳	نومان و همکاران
شاخص ۱: روش‌های یادگیری و ارزیابی؛ شاخص ۲: محتوای برنامه آموزشی؛ شاخص ۳: آماده‌سازی موضوع و برنامه درسی؛ شاخص ۴: زمان صرف شده در مدارس؛ شاخص ۵: سطح و نوع تمرین تدریس؛ شاخص ۶: شباهت اصول تدریس با آموزش پایه؛ شاخص ۷: کنترل کلاس درس؛ شاخص ۸: مهارت‌های ارتباطی.	۲۰۱۲	مرکز اطلاعات رسمی ملی انگلستان ^۲
عوامل: هیئت علمی، خدمات اداری، خدمات کتابخانه، ساختار برنامه درسی، موقعیت مکانی، زیرساخت‌ها، چشم‌انداز شغلی.	۲۰۱۲	برنس و ریوزا ^۳
عوامل: محتوا، سرفصل درس‌ها، تدریس، مواد و منابع، هیئت علمی، شرایط آموزش، منابع و مآخذ به‌روز.	۲۰۱۲	تانگ و همکاران ^۴
عوامل: مأموریت و هدف‌ها؛ مدیریت و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری؛ مدیریت و خدمات پشتیبانی دانشجویی؛ منابع آموزشی؛ امکانات و تجهیزات؛ مدیریت و برنامه‌ریزی مالی؛ فرایندهای استخدام؛ پژوهش؛ ارتباط با جامعه	۲۰۱۲	آلشیا ^۵
عوامل: ۱- نتایج یادگیری مورد انتظار؛ ۲- مشخصات برنامه؛ ۳- ساختار و محتوای برنامه؛ ۴- راهبردهای یاددهی و یادگیری؛ ۵- ارزیابی دانشجو؛ ۶- کیفیت هیئت علمی؛ ۷- کیفیت پشتیبانی کارکنان؛ ۸- کیفیت دانشجو؛ ۹- مشاوره و حمایت از دانشجو؛ ۱۰- امکانات و زیرساخت؛ ۱۱- تضمین کیفیت فرایند یاددهی یادگیری؛ ۱۲- فعالیت‌های توسعه و رشد هیئت علمی؛ ۱۳- بازخورد ذینفعان ۱۴- خروجی؛ ۱۵- رضایت ذینفعان.	۲۰۱۱	دانشگاه آسه آن ^۶
عوامل: چشم‌انداز، مأموریت و هدف‌ها؛ ارزشیابی؛ منابع آموزشی؛ رهبری؛ امور مالی؛ زیرساخت‌های فناوری اطلاعات؛ یاددهی و یادگیری؛ درس‌ها؛ حمایت از دانشجویان؛ هیئت علمی و کارکنان؛ پژوهش.	۲۰۱۱	جانگ و همکاران ^۷
هدف‌ها و مقاصد؛ مسائل حقوقی؛ ثبت‌نام دانشجو و پذیرش؛ منابع انسانی؛ منابع مالی و فیزیکی؛ یاددهی و یادگیری؛ ارزشیابی و ملاک‌های کیفیت کارمندان و استادان، کیفیت دانشجویان، کیفیت برنامه‌های درسی، کیفیت زیرساخت، کیفیت مدیریت، کیفیت پاسخگویی.	۲۰۱۱	اولاه، اجمل و رحمان ^۸

- Megnounif, Kherbouche & Chermitti
- National Recognition Information Centre for the United Kingdom
- Brence & Rivza
- Tang et al
- Alshayea
- ASEAN University Network
- Jung et al
- Ullah, Ajmal & Rahman

مؤلفه‌ها	سال	پژوهشگر
عوامل: هیئت‌علمی؛ هدف‌های درس، ویژگی‌های پایه دانشجویان و نتایج آموزشی، اجرای برنامه درسی؛ گردآوری داده‌ها در مورد عملکرد واقعی دانشجویان در برنامه درسی	۲۰۱۱	رید ^۱
عوامل: ۱- کیفیت برنامه: ملاک: تعامل صنعت؛ کیفیت ورودی (کیفیت دانشجویان و استادان)؛ امکانات آموزشی (مانند کتابخانه، امکانات رایانه و آزمایشگاه)؛ برنامه درسی (محتوای برنامه و...)؛ ۲- کیفیت زندگی: ملاک: فرایندهای غیردرسی (فعالیت‌های فوق‌برنامه، فعالیت‌های اجتماعی، خدمات مشاوره‌ای، فعالیت‌های رشد شخصیت)؛ تسهیلات پشتیبانی (تفریحی، خوابگاه، بیمارستان‌ها و امکانات دیگر)؛ ۳- کیفیت تعامل: ملاک: تعامل بین ارائه‌دهنده خدمات و متقاضی؛ درک کیفیت توسط دانشجو؛ محوطه دانشگاه.	۲۰۱۱	جاین، سینها و سهنی ^۲
ملاک: تخصص استاد، صلاحیت آموزش، ویژگی شخصی (کیفیت تدریس) محتوای دوره و درس‌ها، سازمان‌دهی درس.	۲۰۱۱	پاولینا و همکاران ^۳
عوامل: کیفیت خط‌مشی و هدف‌ها؛ کیفیت برنامه‌های آموزشی؛ یادگیری دانشجومحور؛ کیفیت استاد و دستیار آموزشی؛ منابع مادی و بهبود خدمات؛ تجزیه و تحلیل نتایج؛ اطلاع‌رسانی نمره‌ها.	۲۰۱۱	هایدالگو، ویلوریا و رومرو-سرزو ^۴
عوامل: چشم‌انداز شغلی؛ تسهیلات؛ مکان؛ ساختار برنامه درسی؛ خدمات کتابخانه؛ خدمات مدیریت؛ هیئت‌علمی.	۲۰۱۰	تسینیدو، گروگیانیس و فیتسیلیس ^۵ فیتسیلیس ^۵
شاخص‌های مهم: ۱- توسعه حرفه‌ای معلمان؛ ۲- مشارکت با مدرسه‌ها برای تمرین مؤثر تدریس؛ ۳- تعهد مدیریت دانشگاه به کیفیت؛ ۴- ایجاد استانداردهای دانشگاهی / شاخص عملکرد؛ ۵- برنامه‌ریزی بلندمدت؛ ۶- رضایت معلمان از شرایط کاری؛ ۷- تصمیم‌گیری مشارکتی؛ ۸- خودارزیابی از برنامه‌های آموزشی؛ ۹- روش‌های یکسان برای برنامه‌ریزی درسی، آموزش، پژوهش و غیره؛ ۱۰- اعتباربخشی برنامه‌های دانشگاهی؛ ۱۱- رهبری در سطح دانشکده؛ ۱۲- رویکرد دانشجومحور به آموزش و یادگیری؛ ۱۳- بهبود مستمر علمی و فعالیت‌های اداری؛ ۱۴- مستندات مناسب اطلاعات؛ ۱۵- تأمین منابع فیزیکی؛ ۱۶- دریافت بازخورد از ذینفعان؛ ۱۷- مسئولیت اجتماعی ...	۲۰۱۰	دیلشاد و اقبال ^۶

1. Ried

2. Jain, Sinha & Sahney

3. Pavlina et al

4. Hidalgo, Villoria & Romero-Cerezo

5. Tsinidou, Gerogiannis & Fitsilis

6. Dilshad & Iqbal

مؤلفه‌ها	سال	پژوهشگر
عوامل: ۱- مأموریت، چشم‌انداز و هدف‌ها؛ ۲- برنامه‌ها و خط‌مشی‌های یاددهی و یادگیری؛ ۳- یاددهی و یادگیری؛ ۴- عملکرد داخلی و خارجی برای یاددهی و یادگیری؛ ۵- بررسی واحد سازمانی شامل رشته‌ها، بخش، دانشکده‌ها، مراکز؛ ۶- نقد و بررسی برنامه درسی؛ ۷- ارزیابی و بازخورد؛ ۸- ویژگی فارغ‌التحصیلان؛ ۱۰- توسعه حرفه‌ای؛ ۱۱- معیارهای انتصاب و ارتقا؛ ۱۲. نقد و بررسی هیئت علمی و خلاصه‌ای از اقدامات و بررسی عملکرد؛ ۱۳- شناخت و افزایش تجربه یادگیری دانشجویان.	۲۰۰۸	چالمرز ^۱
عوامل: هدف‌های درس؛ موضوع؛ ساختار درس؛ فعالیت‌های تدریس؛ مواد درسی؛ سطح سختی درس؛ استاد؛ ارزیابی.	۲۰۰۷	اسپورین، مورتلمنز و دنکینز ^۲
ملاک‌ها: اهداف دوره؛ وسعت و عمق سیلابس؛ توالی در محتوا، ادغام افقی و عمودی؛ ارتباط با نیازهای صنعت و نیازهای دانشجویان؛ ارتباط با تحولات و فناوری، اسناد و مدارک دوره؛ پتانسیل برای توسعه تفکر / استدلال انتقادی خلاق / علمی؛ حل مسئله و ترویج یادگیری مادام‌العمر. فرصت‌هایی برای مطالعه مستقل یا یادگیری خود راهبر. ارتباط و کارآمدی مواد آموزشی و روش‌های آموزشی. تناسب و اثربخشی روش‌های ارزیابی. عملکرد دانشجو (از نظر دستاوردهای دانش، فرایند تفکر، مهارت)، انگیزه، روش‌ها و مشکلات یادگیری. منابع (کتابخانه، فضا، تجهیزات، تخصص کارکنان و غیره)؛ و اثربخشی کلی در دستیابی به هدف‌های برنامه، دوره و ادامه تحصیل.	۲۰۰۷	ونکاترامان ^۳
۱- درون داد: ویژگی‌های دانشجویان (علمی، شخصی، نیازها)، ویژگی دانشکده، منبع مالی، تسهیلات، برنامه، درس‌ها، خدمات پشتیبانی؛ ۲- فرایند: محتوا، ارائه محتوا، صلاحیت، نگرش، قابل لمس و محسوس بودن، ارزیابی از نیازها و انتظارات، ارزشیابی از رضایت ذینفعان، مدیریت؛ ۳- برون‌داد: پیشرفت تحصیلی (نرخ قبولی، رشد مهارت، صلاحیت)، فارغ‌التحصیلی، ترک تحصیل، نرخ افت، ادامه تحصیل، استخدام.	۲۰۰۶	میزیکاسی ^۴
۱- ورودی: انتخاب دانشجویان؛ الزامات موردنیاز ورود ۲- فرایند: یاددهی و یادگیری؛ محتوا و ارائه واحدهای درسی؛ صلاحیت استاد؛ دقت و صحت محتوای برنامه درسی؛ دغدغه دانشجویان؛ متوسط آموزش؛ فعالیت‌های اجتماعی؛ ارزیابی ۳- خروجی: ارزش مالی شغل؛ تعیین سطح؛ عملکرد تحصیلی.	۲۰۰۴	چوا ^۵

1. Chalmers
2. Spooren, Mortelmans & Denekens
3. Venkatraman
4. Mizikaci
5. Chua

مؤلفه‌ها	سال	پژوهشگر
عوامل: نیازهای بازار؛ تولید دانش و مهارت‌های مورد نیاز؛ دانش و مهارت‌های مورد نیاز؛ محتوای ماژول؛ طراحی برنامه؛ توالی درس‌ها؛ محتوای دروس.	۲۰۰۲	ویدریک مرگن و گران ^۱
۱- کیفیت برنامه درسی؛ ۲- کیفیت تدریس؛ ۳- دانش دانشجو در تدریس؛ ۴- دانش دانشجو از اصول یادگیری؛ ۵- مهارت‌های ارزیابی کلاس درس؛ ۶- دانش دانشجو از یادگیری مستقل؛ ۷- مهارت‌های مدیریت کلاس درس؛ ۸- دانش دانشجو از فناوری تدریس؛ ۹- مهارت دانشجو در رویکردهای تدریس پایه؛ ۱۰- دانش دانشجو از مهارت‌های پایه؛ ۱۱- دانش دانشجو از تدریس؛ ۱۲- دانش دانشجو از رشد و توسعه انسانی؛ ۱۳- استخدام فارغ‌التحصیلان؛ ۱۴- کیفیت امکانات؛ ۱۵- بهره‌وری پژوهش؛ ۱۶- پشتیبانی فنی برای یادگیری تکنولوژی پیشرفته ...	۲۰۰۱	یاکولیک و نونان ^۲
متغیرهای زمینه: ۱- ویژگی‌های برنامه درسی، ۲- طراحی برنامه، ۳- وقت اختصاص داده شده برای آموزش، ۴- اهداف برنامه، ۵- ویژگی‌های سازمان؛ متغیرهای ورودی مربی: ۱- مشخصات مربی، ۲- آگاهی از محتوای برنامه و رویه‌های آن، ۳- نگرش به کارآموزان، همتایان، مدیران؛ متغیرهای ورودی کارآموز: ۱- خصوصیات کارآموز؛ دانش، بینش، نگرش‌ها، نگرانی‌ها؛ متغیرهای فرایند آموزش: ۱- مشاهدات روند آموزش یادگیری: ۱- رفتار مربی ۲- رفتار کارآموز ۳- تعامل کارآموز با مواد برنامه درسی؛ متغیرهای نتایج برنامه: ۱- مشخصات کارآموز ۲- اثرات برنامه بر مربیان.	۱۹۸۰	کوپر و همکاران ^۳
عوامل: هدف‌ها و برنامه‌های درسی؛ طراحی برنامه درسی و بازبینی؛ محیط یاددهی و یادگیری؛ هیئت علمی؛ منابع یادگیری؛ سازمان‌دهی درس؛ راهبرد یاددهی و یادگیری؛ حمایت از دانشجویان؛ ارزشیابی؛ دانشجویان؛ خروجی‌ها، نتایج ...	۱۹۹۵	کارتر و دیویدسون ^۴
عوامل: مدیریت برنامه درسی، هدف، محتوا، فرایند یاددهی یادگیری، استاد، دانشجو، فارغ‌التحصیلان، فضا و زمان، ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان.	۱۳۹۱	علیاری و همکاران

همان‌گونه که در جدول (۱) ذکر شد مؤلفه‌های مختلفی برای ارزشیابی برنامه درسی و آموزش عالی از سوی افراد مختلف ذکر شده است. هر یک از این ارزیابی‌ها، مؤلفه‌های خود را بر اساس هدف و مأموریت ارزشیابی تدوین کرده‌اند؛ زیرا هدف و

1. Widrick, Mergen & Grant
2. Yackulic & Noonan
3. Cooper
4. Carter & Davidson

نوع برنامه نشان‌دهنده نوع ارزشیابی است. در بیشتر ارزیابی‌های صورت گرفته بر اساس زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد، مؤلفه‌های مورد نظر تقسیم‌بندی شده است. با تشکیل دانشگاه فرهنگیان، برای اولین بار، به جای دوره‌های دوساله مراکز تربیت معلم، دوره چهارساله (دوره کارشناسی پیوسته) تربیت معلم دایر شد و بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم سابق، موردبازنگری و تجدیدنظر قرار گرفت. تدارک برنامه‌های درسی جدید، مستلزم اطمینان از کیفیت هدف‌ها، محتوا، روش‌های اجرا و شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی است و این مهم بدون وجود و شناسایی عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌های علمی، کاری بس دشوار است. از آنجاکه ارزشیابی کیفیت ساختار و برنامه درسی و روزآمد کردن آنها با عنایت به استانداردهای روز، همواره مورد توجه صاحب‌نظران بوده است، چگونگی ارزشیابی کیفیت از چالش‌های پیش روی دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود (بابایی و عابدی، ۱۳۹۳).

در حال حاضر، ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی تربیت معلم در بسیاری از کشورهای دنیا به‌عنوان یک ضرورت، اجرا می‌شود (هوبان^۱، ۲۰۰۴). از آنجا که برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در چند سال اخیر متحول شده است، ضرورت ارزشیابی آن و ارائه الگوی متناسب با بافت و زمینه این دانشگاه ضروری است. در این رابطه، بررسی کیفیت برنامه درسی آن ضرورت دارد و با توجه به این ضرورت، به یک نظام مناسب ارزشیابی برای ارتقای کیفیت دانشگاه فرهنگیان نیاز است. از این‌رو، ابتدا عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت برنامه درسی بررسی می‌شود. بر اساس بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در ایران و مصاحبه پژوهشگر با مسئولان ارزشیابی دانشگاه فرهنگیان (معاونت نظارت و ارزشیابی)، در زمینه «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان» اقدامی صورت نگرفته و تدوین مؤلفه‌های مهم در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی از حلقه‌های مفقوده در دانشگاه فرهنگیان است. بر این اساس، هدف از اجرای پژوهش حاضر، شناسایی مهم‌ترین عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌های «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان» و تعیین وزن و اهمیت هر یک از آنهاست.

1. Hoban

سؤال‌های پژوهش

- ۱- مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی و تربیت معلم در ادبیات نظری کدام‌اند؟
- ۲- مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته تربیت معلم حاصل از مصاحبه با متخصصان کدام‌اند؟
- ۳- مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی از نظر متخصصان برنامه درسی با روش توافق نظر دلفی کدام‌اند؟

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف و ماهیت از نوع تحقیقات کاربردی است و بر اساس شیوه گردآوری اطلاعات به شیوه آمیخته (کیفی- کمی) انجام گرفته است. پژوهش در سه مرحله اجرا و برای گردآوری داده‌ها نیز از فیش‌برداری، مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. ابتدا با مروری اجمالی در ادبیات نظری و تجربی موضوع در مطالعات پیشین و بر اساس تجربیات ملی و بین‌المللی، مؤلفه‌های مورد توجه در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی (ادغام مؤلفه‌های مشترک و ذکر دیگر مؤلفه‌ها) استخراج شد. مرور ادبیات نظری، پیش از انجام مصاحبه صورت گرفت؛ علت این امر استفاده از تجربیات بین‌المللی در زمینه موضوع و هدایت مصاحبه توسط پژوهشگر بود. سپس به منظور اطمینان کفایت و کیفیت مؤلفه‌های شناسایی شده در مطالعه پیشینه موضوع، با متخصصان حوزه ارزشیابی برنامه درسی مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت. مصاحبه‌شوندگان متشکل از صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه درسی کشور بودند که در همایش بین‌المللی سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی شرکت کرده بودند. همگی آنها دارای تألیفات و تجربیاتی در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی تربیت معلم بودند که از میان آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس قاعده اشباع ۸ نفر انتخاب شد. هدف از مصاحبه با این صاحب‌نظران، شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با بافت، زمینه و شرایط خاص تربیت معلم کشور و نیز دستیابی به مؤلفه‌های احتمالی مغفول در مطالعات گذشته بود. برای تأیید روایی و پایایی مصاحبه از قاعده اعتبارپذیری استفاده شد. به این صورت که افراد مورد مصاحبه به بازبینی و تأیید گفته‌های خود بعد از انجام مصاحبه‌ها اقدام می‌کنند؛ به عبارت دیگر، آنها میزان واقعی بودن توصیف‌ها و گفته‌های خود را در پژوهش، بازبینی و تأیید یا رد می‌کنند.

(حریری، ۱۳۸۵، ۶۶). در مرحله سوم با ترکیب نتایج دو مطالعه (منابع پیشین و مصاحبه) پرسشنامه محقق ساخته‌ای تدوین و با ایمیل، مراجعه حضوری به محل کار و ارسال پستی در اختیار ۱۰۰ نفر از صاحب‌نظران حوزه مطالعات برنامه درسی قرار گرفت. هدف استفاده از پرسشنامه، شناسایی عواملی بود که بیشترین توافق (میانگین ۴ و بالاتر از پنج و انحراف معیار کمتر از یک) در خصوص آنها وجود داشت. پرسشنامه بر اساس تکنیک دلفی در سه مرحله اجرا شد. هدف استفاده از تکنیک دلفی ایجاد توافق نظر بین متخصصان در زمینه مؤلفه‌های استخراج شده از دو مرحله قبل بود. بر اساس تکنیک دلفی باید عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌ها، طی چند مرحله از سوی افراد متخصص به صورت اکتشافی تعیین شوند. در این پژوهش به دلیل همکاری نکردن نمونه آماری در دفعات مختلف، ابتدا پرسشنامه تهیه شد. پس از دسته‌بندی در سه مرحله در اختیار متخصصان قرار گرفت و همگرایی و توافق نظر بین متخصصان به شرح زیر تعریف شد: چنانچه میانگین نظرات پاسخ‌دهندگان در ارتباط با هر مؤلفه ۴ و بیشتر از ۵ باشد و انحراف معیار دیدگاه‌های آنها کمتر از ۱ باشد، سازگاری و توافق بین دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان ایجاد شده و مؤلفه تأیید می‌شود و نیازی به تکرار در مراحل بعدی نیست (تیگلا، ۲۰۰۴). روایی محتوایی^۱ پرسشنامه، از نظر ۵ نفر متخصص تأیید قرار گرفت و پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. مقدار ضریب پایایی پرسشنامه عوامل ۰/۸۷، پرسشنامه ملاک‌ها ۰/۹۲ و برای پرسشنامه شاخص‌ها ۰/۸۹ محاسبه شد. از آنجا که هیچ قانون صریحی در مورد تعداد متخصصان در روش دلفی وجود ندارد و تعداد نمونه رابطه مستقیمی با تصمیم‌گیری و قضاوت پژوهشگر دارد (نومان^۲، ۲۰۰۰)، معمولاً در پژوهش‌های مختلف، تعداد متخصصان گروه دلفی بین ۱۰ تا ۱۶۸۵ متغیر بوده است. هر چه همگنی افراد کمتر شود، افزایش نمونه به اعتبار یافته‌ها کمک خواهد کرد (پاول^۳، ۲۰۰۳)، لذا در این پژوهش ۱۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد ولی به علت همکاری نکردن برخی متخصصان، به ناچار به انتخاب افرادی که مایل به همکاری بوده و در

1. Tigelaar
2. content validity
3. Neuman
4. Powell

دسترس بودند، اکتفا شد. لازم به ذکر است افرادی که به‌عنوان نمونه در دسترس انتخاب شدند، شامل استادان برنامه درسی بودند که در زمینه ارزشیابی، فعال بوده و تألیفات و تحقیقاتی در این زمینه داشته‌اند و با دانشگاه فرهنگیان همکاری (پژوهش، تدریس و مسئولیت در دانشگاه فرهنگیان) دارند. در این پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار استفاده شد و برای تعیین وزن نسبی و شاخص ناسازگاری مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت از تکنیک فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP)^۱ استفاده شد. داده‌های گردآوری‌شده در محیط SPSS، Expert Choice تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در سه بخش، شامل ۱- مرور پژوهش‌ها و تجربیات بین‌المللی در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی و آموزش عالی، ۲- مصاحبه و ۳- پرسشنامه تهیه شده بر اساس نتایج دو مرحله قبل) ذکر می‌شود.

پرسش ۱: مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی و تربیت معلم در ادبیات نظری کدام‌اند؟

ابتدا مروری بر ادبیات نظری در زمینه ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی و به‌طور خاص در زمینه ارزشیابی برنامه درسی مراکز تربیت معلم صورت گرفت که نتایج بررسی منابع داخلی و خارجی در جدول (۱) ارائه شد. درنهایت، تمامی مؤلفه‌ها در منابع مورد مطالعه با حذف موارد مشابه استخراج شد. به‌صورت خلاصه به برخی از مؤلفه‌های مهم در مطالعات مختلف در جدول (۲) اشاره شده است:

¹. Analytical Hierarchy Process

جدول (۲) مؤلفه‌های مستخرج از ادبیات نظری

مؤلفه‌ها
<p>۱- عامل کیفیت مدیریت برنامه درسی: طراحی برنامه درسی؛ تدارک فعالیت‌هایی برای بهبود کیفیت برنامه؛ تناسب دوره و برنامه مورد اجرا با نیازهای جامعه؛ نقش مدیر گروه آموزشی در اجرای برنامه. ۲- عامل کیفیت هدف‌های برنامه درسی: انسجام و هماهنگی هدف‌ها؛ وضوح و صراحت هدف‌ها، قابل حصول و وصول بودن؛ تناسب هدف‌ها با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان؛ تناسب هدف‌ها با نیازهای جامعه. ۳- عامل کیفیت محتوای برنامه درسی: تناسب محتوا با هدف؛ اهمیت و سودمندی؛ اعتبار محتوا؛ ارتباط عمودی و افقی محتوا؛ تناسب محتوا با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان. ۴- عامل کیفیت راهبردهای یاددهی یادگیری: تأکید بر روش‌های فعال و مشارکتی؛ پژوهش‌محور بودن راهبردهای مورد استفاده؛ تأکید بر کارورزی و مهارت‌های عملی در محیط واقعی کار؛ توجه به گروه‌بندی دانشجویان. ۵- عامل کیفیت هیئت علمی: رتبه و سوابق علمی؛ ویژگی‌های شخصیتی؛ صلاحیت‌های آموزشی؛ صلاحیت‌های پژوهشی؛ ارزشیابی عملکرد استادان؛ رضایت استادان از تسهیلات و خدمات اعطایی. ۶- عامل کیفیت دانشجو: ترکیب و توزیع دانشجویان؛ کیفیت ورودی؛ پیشرفت تحصیلی دانشجو؛ انتظارات دانشجو؛ خدمات و تسهیلات اعطایی به دانشجویان؛ نقش دانشجویان در برنامه ریزی فعالیت‌های گروه؛ فعالیت‌های پژوهشی دانشجو. ۷- عامل کیفیت مواد و منابع: فضای آموزشی؛ وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی؛ کتابخانه، سایت، کارگاه و نظام اطلاع‌رسانی؛ کیفیت فناوری مورد استفاده (امکانات در دسترس دانشجویان و استادان). ۸- عامل کیفیت ارزشیابی: ارزشیابی پیش از اجرای نهایی (ارزشیابی نمونه برنامه، آزمایش اولیه برنامه، اجرای آزمایشی برنامه)؛ ارزشیابی تکوینی برنامه (هم‌زمان با اجرا)؛ ارزشیابی پایانی برای تعیین اثربخشی برنامه درسی؛ ارزشیابی تعقیبی یا پیگیرانه به منظور تعیین اثرات بلندمدت برنامه. ۹- عامل برنامه غیررسمی: فعالیت علمی؛ فعالیت‌های اجتماعی؛ خدمات مشاوره‌ای؛ فعالیت‌های فرهنگی و هنری. ۱۰- عامل زمان: مدت تحصیل به سال؛ ایام رسمی آموزش در طول هفته؛ تناسب زمان با محتوا، اهداف، روش و ارزشیابی؛ زمان اختصاص داده شده به هر واحد یا ماده درسی؛ میانگین طول تحصیل و دوره. ۱۱- عامل شرایط تحصیل: آیین‌نامه‌ها و مقررات؛ معیارهای ورود (پذیرش)؛ معیار دانش‌آموختگی؛ معیارهای زمان تحصیل. ۱۲- عامل ذی‌ربطان: دانشگاه‌ها؛ مؤسسات و نهادها؛ دانش‌آموختگان؛ آموزش‌وپرورش و کیفیت فضای آموزشی؛ گروه‌بندی؛ کیفیت فارغ‌التحصیلان؛ امکان ادامه تحصیل؛ کیفیت خدمات اداری؛ نیازهای بازار کار (تحلیل بازار، ارتباط با صنعت، آینده شغلی رشته)؛ کیفیت پژوهش (فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیئت علمی و دانشجویان، قراردادهای پژوهشی، سمینار و همایش‌ها)؛ همکاری‌های ملی و بین‌المللی؛ کیفیت فناوری مورد استفاده، کیفیت آیین‌نامه‌ها و قوانین و ...</p>

پرسش ۲: مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته تربیت معلم حاصل از مصاحبه با متخصصان کدامند؟

مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۸ نفر در اثنای برپایی همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی صورت گرفت که به نتایج آن به صورت خلاصه اشاره شده است. در چند مورد اول، نمونه‌هایی از متخصصان نیز ذکر شده و در ادامه به علت طولانی شدن بحث به صورت مختصر مؤلفه‌های مستخرج از مصاحبه ذکر می‌شود. لازم به ذکر است که نتایج مصاحبه عمدتاً تکرار مؤلفه‌های پیشین بود ولی در مواردی در جدول (۳) به مؤلفه‌های جدید اشاره شده است. محتوای مصاحبه‌ها نشان داد که غالباً مؤلفه‌ها با اندک تفاوتی در نحوه بیان با نتایج مرور ادبیات نظری مشابهت داشتند.

عامل هدف‌ها: ۱- قابل حصول و وصول بودن. شاخص‌ها: قابل حصول بودن هدف‌های برنامه درسی با توجه به طول دوره (نمونه «خیلی از دروس را اضافه کرده‌اند مثل درس پژوهی و دیگر دروس و خیلی از دروس اسلامی ولی آیا می‌توانیم انتظار داشته باشیم به سرانجام برسانیم؟ دروسی که گذاشته شده برای دانشجوی ارشد است نه کارشناسی» (کد ۳)). **عامل محتوا:** ۱- اعتبار محتوا. شاخص‌ها: به روز بودن محتوا (نمونه: «آنچه تدریس می‌شود باید به روز باشد و مفاهیم به روز را انتقال دهد و دانش بومی مهم است اما دستاوردهای بین‌المللی نیز باید در نظر گرفته شوند» (کد ۶)).

جدول (۳) خلاصه مؤلفه‌های مستخرج از نتایج مصاحبه با متخصصان برنامه درسی

مؤلفه‌های مستخرج از مصاحبه
<p>عامل: مدیریت برنامه درسی. ملاک: استقلال علمی و آزادی آکادمیک دانشگاه. شاخص: مشارکت استادان در بازنگری و بهبود برنامه درسی. ملاک: تناسب نیروی انسانی و امکانات با برنامه‌های مدون. شاخص: نسبت هیئت‌علمی به دانشجویان؛ تناسب امکانات کالبدی با نیازهای برنامه درسی؛ تناسب بین تخصص هیئت علمی و برنامه‌های مدون. ملاک: تناسب دوره و برنامه مورد اجرا با نیازهای آموزش و پرورش. شاخص: تناسب رشته‌ها و دوره‌های آموزشی با تحولات علمی در زمینه معلمی؛ تناسب دوره‌های آموزشی با فرهنگ بومی؛ تناسب دوره و برنامه‌ها با مبانی هنری و علمی معلمی</p>
<p>عامل کیفیت هدف‌ها. ملاک: قابل حصول و وصول بودن. شاخص: قابل حصول بودن هدف‌های برنامه درسی با توجه به طول دوره؛ قابل حصول بودن هدف‌های برنامه درسی با توجه به امکانات موجود. ملاک: اهمیت و سودمندی. شاخص: تناسب اهداف مطرح‌شده در سرفصل درس‌ها با پرورش شایستگی‌های لازم در ابعاد دانش، نگرش و مهارت مورد نیاز دانشجویان؛ ارائه مفاهیم اساسی و تخصصی مورد نیاز معلمان؛ پرورش تفکر سطح بالا (خلاق، انتقادی و حل مسئله) از طریق ارائه محتوا.</p>

مؤلفه‌های مستخرج از مصاحبه
عامل کیفیت محتوا. ملاک: تعادل در محتوا. شاخص: تعادل بین درس‌های پایه، تخصصی و اصلی؛ تعادل بین محتوای نظری و عملی.
عامل کیفیت هیئت علمی. ملاک: صلاحیت‌های آموزشی. شاخص: توانایی جلب مشارکت دانشجویان؛ توانایی استفاده از انواع فناوری‌ها؛ تلاش برای ارتقاء توانمندی و توسعه حرفه‌ای خود.
عامل کیفیت دانشجو. ملاک: توانایی تخصصی دانشجویان. شاخص: فکور بودن و توان علمی دانشجومعلمان؛ میزان توانایی فکر کردن و رسیدن به نتیجه‌گیری و توانایی ارزیابی منابع مختلف اطلاعات و رسیدن به نتیجه‌گیری؛ توانایی تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات برای رسیدن به راه‌حل‌های منطقی.
عامل کیفیت مواد و منابع. ملاک: آزمایشگاه. شاخص: وجود تجهیزات آزمایشگاهی برای دانشجویان
عامل ذینفعان. ملاک: تعامل با آموزش و پرورش. شاخص: دریافت دیدگاه‌ها و نظرات متخصصان آموزش و پرورش و مدنظر قرار دادن آن در محتوای آموزش‌ها؛ همکاری با آموزش و پرورش در انجام بهینه کارورزی
عامل کیفیت ارزشیابی. ملاک: آشنایی با ارزشیابی. شاخص: استفاده اعضا هیئت علمی از انواع مختلف ارزشیابی (تشخیصی تکوینی و پایانی)
عامل شرایط تحصیل. ملاک: وجود ملاک و معیار ورود و تحصیل دانشجویان. شاخص: وجود سازوکاری مدون و مستند درباره نحوه پذیرش و رعایت آن؛ توجه به توان متقاضیان برای معلمی و تناسب معیارهای ورود با معلمی؛ وجود سازوکاری مشخص و منطقی برای ارزیابی توان علمی و هنری برای شغل معلمی
عامل زمان. ملاک: تناسب فعالیت‌های دوره با زمان پیش‌بینی شده. شاخص: تناسب حجم محتوا با زمان پیش‌بینی شده؛ مناسب بودن زمان مشخص شده جهت کارورزی و دروس نظری؛ میانگین از دست دادن زمان در آموزش (در حال حرکت به اتاق‌ها)؛ متناسب بودن زمان مشخص شده جهت کارآموزی و دروس نظری
عامل کیفیت پژوهش. ملاک: فعالیت پژوهش استاد. شاخص: شرکت در سمینارها، همایش‌ها و کارگاه‌ها. ملاک: فعالیت پژوهش دانشجو. شاخص: مشارکت در طرح‌های پژوهشی و شرکت در همایش‌ها و سمینارهای علمی
عامل همکاری‌های ملی و بین‌المللی. ملاک: تجارب بین‌المللی. شاخص: استفاده از تجارب بین‌المللی در طراحی برنامه درسی؛ وجود ارتباطات با دانشگاه‌های دیگر در طراحی برنامه درسی
عامل کیفیت فارغ‌التحصیلان. ملاک: معیار فارغ‌التحصیلی. شاخص: وجود سازوکاری مدون در خصوص توانایی عملی دانشجویان (عمل تدریس و هنر معلمی بدانند) برای احراز شغل معلمی
عامل کیفیت فضای آموزشی. ملاک: محیط آرام برای دانشجویان. شاخص: در دسترس بودن مکان‌های آرام برای تحصیل در دانشگاه و مکان‌های دانش‌آموزان برای استراحت در طول روز؛ وجود کلاس‌ها و آزمایشگاه‌های مدرن و باکیفیت بالا. ملاک: فضای مناسب برای استادان. شاخص: داشتن مکان استراحت و راهنمایی دانشجویان

پرسش ۳: مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی از نظر متخصصان

برنامه درسی با روش توافق نظر دلفی کدام‌اند؟

در این مرحله، پیش‌نویس عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌ها بر اساس مرور مبانی نظری و نظر متخصصان (مصاحبه) تهیه شد. سپس پرسشنامه تهیه شد و از نظرات اعضای هیئت علمی و صاحب‌نظران دانشگاه‌های مورد نظر به روش دلفی طی سه مرحله به تعیین مهم‌ترین عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌ها اقدام شد که برای وزن‌دهی مؤلفه‌ها از روش AHP استفاده شد. در ادامه به نتایج در سه گام اشاره شده است.

گام اول: بررسی عوامل ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته

برای بررسی مهم‌ترین عوامل ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان از بین عوامل شناسایی شده با استفاده از نتایج مصاحبه و مطالعه پژوهش‌های گذشته در سطح ملی و بین‌المللی ۲۲ عامل مشخص شد که در نهایت پس از اخذ دیدگاه متخصصان با استفاده از روش دلفی ۱۲ عامل به‌عنوان عوامل مهم و بسیار مهم تعیین شدند. عوامل مهم و بسیار مهم به عواملی اطلاق شده که میانگین آنها ۴ و بالاتر از ۵ و انحراف معیار آنها کمتر از ۱ بوده است. خلاصه اطلاعات و فهرست عوامل در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) بررسی عوامل ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته

عوامل	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی	عوامل	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی
کیفیت مدیریت برنامه درسی	۴/۷۱	۰/۵۱	۰/۰۵۷	شرایط تحصیل	۴/۱۱	۰/۹۹	۰/۰۲۱
کیفیت اهداف برنامه درسی	۴/۸۱	۰/۳۹	۰/۱۴۴	کیفیت فضای آموزشی	۳/۸۵	۰/۷۵	۰
کیفیت محتوای برنامه درسی	۴/۷۵	۰/۴۳	۰/۱۲۸	گروه‌بندی	۳/۵۸	۱/۱۵	۰
کیفیت راهبردهای یاددهی یادگیری	۴/۲۳	۰/۵۳	۰/۰۸۴	کیفیت فارغ‌التحصیلان	۳/۹	۱/۳۶	۰
کیفیت هیئت علمی	۴/۷۷	۰/۴۴	۰/۱۴	امکان ادامه تحصیل	۳/۱۸	۰/۸۶	۰
کیفیت دانشجو	۴/۳	۰/۶۵	۰/۱۴	کیفیت خدمات اداری	۳/۸۳	۱/۲۱	۰
کیفیت مواد و منابع	۴/۰۴	۰/۹۵	۰/۰۴۸	نیازهای بازار کار	۴/۱۶	۱/۰۹	۰
ذینفعان	۴/۲	۰/۸۷	۰/۰۸۴	کیفیت پژوهش	۳/۶۵	۱/۱۱	۰
کیفیت ارزشیابی	۴/۲۲	۰/۹۴	۰/۰۶۸	همکاری ملی و بین‌المللی	۳/۳۹	۱/۳۵	۰
برنامه غیر رسمی	۴/۴۱	۰/۴۹	۰/۰۲۸	کیفیت فناوری	۳/۳۱	۱/۵۷	۰
زمان	۴/۲۴	۰/۹۶	۰/۰۵۶	کیفیت آیین‌نامه‌ها	۳/۶۸	۱/۰۱	۰

بر اساس نتایج عوامل کیفیت مدیریت برنامه درسی، شرایط تحصیل، کیفیت هدف‌های برنامه درسی، کیفیت محتوای برنامه درسی، کیفیت راهبردهای یاددهی یادگیری، کیفیت هیئت علمی، کیفیت دانشجو، کیفیت مواد و منابع، ذینفعان، کیفیت ارزشیابی، برنامه غیررسمی و زمان دارای میانگین بیشتر از (۴) و دارای انحراف معیار کمتر از ۱ بودند؛ در نتیجه این عوامل در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان مهم تشخیص داده شدند و مورد تأیید متخصصان است. یافته‌های حاصل از مقایسه‌های زوجی نشان داد عامل کیفیت هدف‌ها با وزن ۰/۱۴۴ بیشترین اهمیت و عامل شرایط تحصیل با وزن ۰/۰۲۱ کمترین اهمیت را در بین عوامل داشتند. نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۸ و در حد قابل قبولی است. ده عامل در این مرحله، تأیید نشد.

گام دوم: بررسی ملاک‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته

جدول (۵) بررسی ملاک‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته

عامل	ملاک	وزن	انحراف معیار	وزن نسبی	عامل	ملاک	وزن	انحراف معیار	وزن نسبی
کیفیت مدیریت برنامه درسی	طراحی برنامه درسی	۴/۴۹	۰/۵	۰/۱۳۹	کیفیت دانشجوی	انتظارات دانشجو	۴/۶۶	۰/۵۲	۰/۱۷
	استقلال علمی و آزادی آکادمیک دانشگاه	۴/۳	۰/۷۵	۰/۱۲۲		انگیزه دانشجو	۴/۱۶	۰/۶۵	۰/۰۹۸
	تدارک فعالیت-هایی برای بهبود کیفیت برنامه	۴/۵۹	۰/۵۳	۰/۰۹۷		خدمات و تسهیلات اعطایی به دانشجویان	۴/۱۶	۰/۶۴	۰/۰۷۸
	پیش‌بینی سازوکارهای لازم برای جلب مشارکت استادان	۴/۳۶	۰/۶۴	۰/۱۰۴		نقش دانشجویان در برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروه	۴/۴۱	۰/۹۴	۰/۱۴۵
	نقش مدیر گروه آموزشی در اجرای برنامه	۴/۲۷	۰/۶۸	۰/۱۶۲		فعالیت‌های پژوهشی دانشجو	۴/۶۹	۰/۴۷	۰/۱۲۶
کیفیت مواد و منابع	تناسب نیروی انسانی و امکانات با برنامه‌های مدون	۴/۳۵	۰/۵۷	۰/۱۸	کیفیت مواد و منابع	فضای آموزشی	۴/۵۵	۰/۷۸	۰/۱۵
	تناسب دوره و برنامه مورد اجرا با نیازهای آموزش و پرورش و جامعه	۴/۶۵	۰/۴۸	۰/۱۹۶		وسایل آموزشی و کمک آموزش	۴/۷۵	۰/۷۹	۰/۲۳۷
	توجه به استانداردهای ملی و بین‌المللی و ارتباطات دانشگاه	۴/۰۷	۱/۳۴	۰		کتابخانه، کارگاه و نظام اطلاع‌رسانی	۴/۸۶	۰/۳۳	۰/۱۹۷

عامل	ملاک‌ها	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی	عامل	ملاک‌ها	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی
کیفیت اهداف برنامه درسی	انسجام و هماهنگی هدف‌ها	۴/۰۷	۰/۸۴	۰/۷۴۶	ذی‌ربطان	کیفیت فناوری مورد استفاده	۴/۹۳	۰/۶۶	۰/۴۱۶
	وضوح و صراحت هدف‌ها	۴/۷۸	۰/۴۱	۰/۲۴۵		تعامل با دانشگاه‌ها	۴/۸۱	۰/۵۴	۰/۱۹۶
	قابل حصول و وصول بودن	۴/۷۲	۰/۵	۰/۲۹۸		تعامل با مؤسسات و نهادها	۳/۲۱	۰/۰۱۲۵	۰
	تناسب هدف‌ها با نیازهای جامعه	۳/۹۵	۱/۲۳	۰		تعامل با دانش آموزان	۴/۴	۰/۶۱	۰/۳۸۷
	تناسب هدف‌ها با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان	۳/۷۳	۰/۴۴	۰		تعامل با آموزش و پرورش	۴/۷۸	۰/۵	۰/۴۴۳
کیفیت محتوای برنامه درسی	اهمیت و سودمندی	۴/۸۲	۰/۳۸	۰/۲۸۱	کیفیت ارزشیابی برنامه درسی	رعایت معیارهای ارزشیابی	۳/۰۱	۰/۱۲۵	۰
	تناسب محتوا با هدف	۴/۸۱	۰/۳۹	۰/۲۵		نقش طراحان برنامه درسی در ارزشیابی برنامه	۴/۱۳	۰/۴۸	۰/۱۲۸
	اعتبار محتوا	۴/۶۹	۰/۵۵	۰/۲۱۸		ارزشیابی قبل از برنامه‌ریزی یا نیازسنجی	۴/۵۸	۰/۴۹	۰/۲۲۲
	تناسب محتوا با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان	۴/۶۹	۰/۴۶	۰/۱۰۲		ارزشیابی قبل از اجرای نهایی	۳/۱۲	۰/۰۱۲۱	۰
	تعادل در محتوا	۴/۵۹	۰/۶	۰/۲۲۵		ارزشیابی تکوینی	۴/۵۸	۰/۵۹	۰/۲۲۲
	ارتباط عمودی و افقی محتوا	۴/۷۵	۰/۴۳	۰/۲۰۵		ارزشیابی پایانی	۴/۷۲	۰/۵۲	۰/۱۷۲

عامل	ملاک‌ها	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی	عامل	ملاک‌ها	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی
کیفیت راهبردهای یاددهی یادگیری	تأکید بر روش‌های فعال و مشارکتی	۴/۴۹	۰/۵۵	۰/۲۰۷	برنامه غیررسمی	ارزشیابی تعقیبی	۴/۷۷	۰/۶۵	۰/۲۵۶
	پژوهش‌محور بودن راهبردهای مورد استفاده	۴/۶	۰/۵۸	۰/۲۲۴		فعالیت‌های علمی دانشجویان	۴/۰۶	۰/۹۴	۰/۲۲۲
	استفاده از طرح درس	۴/۶۶	۰/۵۴	۰/۱۳۸		فعالیت‌های اجتماعی دانشجویان	۴/۶۶	۰/۴۷	۰/۲۲۲
	تأکید بر کارورزی	۴/۱۹	۰/۸	۰/۴۳۱		خدمات مشاوره‌ای	۴/۸۱	۰/۷۸	۰/۲۵۶
	توجه به گروه‌بندی دانشجویان	۳/۷۴	۱/۰۱	۰		فعالیت‌های فرهنگی و هنری	۴/۳	۰/۷۹	۰/۱۷۲
	رتبه و سوابق علمی	۴/۰۵	۰/۸۲	۰/۰۷۷		فعالیت‌های ورزشی	۴/۸۷	۰/۳۳	۰/۱۲۸
کیفیت هیئت علمی	ویژگی‌های شخصیتی	۴/۸۴	۰/۳۶	۰/۱۵۱	زمان	تناسب فعالیت‌های دوره با زمان پیش‌بینی شده	۴/۴۷	۰/۶۶	۰/۴۱۳
	صلاحیت‌های آموزشی	۴/۱۵	۰/۵۹	۰/۱۸۱		مدت تحصیل به سال	۳/۲۷	۰/۸۴	۰
	صلاحیت‌های پژوهشی	۴/۱۴	۰/۵۳	۰/۰۲۰۷		میانگین طول تحصیل و دوره	۴/۷۸	۰/۴۱	۰/۲۶
	ارزشیابی عملکرد استادان	۴/۵۳	۰/۶۶	۰/۱۵۹		ایام رسمی آموزش در هفته	۴/۲	۰/۶۱	۰/۳۲۷
	میزان مشارکت استادان در تصمیم‌گیری‌ها	۴/۷۶	۰/۴۲	۰/۱۴۸		تناسب زمان با محتوا، هدف‌ها، روش و ارزشیابی	۳/۸۱	۰/۷۸	۰
	رضایت استادان از تسهیلات و خدمات اعطایی	۴/۴۵	۰/۶	۰/۰۷۷		زمان اختصاص داده شده به هر واحد یا ماده درسی	۳/۹۱	۰/۸۹	۰

عامل	ملاک‌ها	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی	عامل	ملاک‌ها	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی
کیفیت دانشجو	ترکیب و توزیع دانشجویان	۴/۰۸	۰/۹۶	۰/۰۵۶	تربیت و پرورش	آیین‌نامه‌ها و مقررات	۴/۵۴	۰/۵۵	۰/۱۹۶
	کیفیت ورودی	۴/۷۳	۰/۵۸	۰/۱۴۵		شرایط پذیرش	۴/۶۴	۰/۴۸	۰/۳۱۱
	توانایی تخصصی دانشجویان	۴/۱۴	۰/۷۴	۰/۱۰۷		معیار دانش‌آموختگی	۴/۱۷	۰/۴۹	۰/۴۹۳
	پیشرفت تحصیلی دانشجو	۴/۱۱	۰/۵۹	۰/۱۲۹		معیار زمان تحصیل	۳/۸۷	۰/۵۸	۰

برای بررسی مهم‌ترین ملاک‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان از بین ملاک‌های شناسایی شده با استفاده از نتایج مصاحبه، مطالعه پژوهش‌های پیشین در سطح ملی و بین‌المللی و نتایج اجرای مرحله اول پرسشنامه ۷۰ ملاک مشخص شد که در نهایت پس از اخذ دیدگاه متخصصان با استفاده از روش دلفی (پرسشنامه) ۵۹ ملاک به‌عنوان ملاک‌های مهم و بسیار مهم تعیین شدند. به‌جز ملاک‌های توجه به استانداردهای ملی و بین‌المللی و ارتباطات دانشگاه؛ تعامل با مؤسسات و نهادها؛ تناسب هدف‌ها با نیازهای جامعه؛ تناسب هدف‌ها با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان؛ رعایت معیارهای ارزشیابی؛ ارزشیابی قبل از اجرای نهایی؛ توجه به گروه‌بندی دانشجویان؛ مدت تحصیل به سال؛ تناسب زمان با محتوا، هدف‌ها، روش و ارزشیابی؛ زمان اختصاص داده شده به هر واحد یا ماده درسی؛ معیار زمان تحصیل، دیگر ملاک‌ها دارای میانگین بالاتر از ۴ و دارای انحراف معیار کمتر از ۱ بودند. در نتیجه ۵۹ ملاک در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان مهم تلقی شدند و مورد تأیید متخصصان قرار گرفتند. یافته‌های حاصل از مقایسه‌های زوجی نشان داد، در عامل مدیریت برنامه درسی، ملاک تناسب دوره و برنامه مورد اجرا با نیازهای آموزش و پرورش با وزن ۱/۹۶ بیشترین وزن و ملاک تدارک فعالیت‌هایی برای بهبود کیفیت برنامه با وزن ۰/۰۹۷ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۷). در عامل کیفیت هدف‌ها برنامه درسی، ملاک قابل حصول و وصول بودن با وزن ۰/۲۹۸ بیشترین وزن و ملاک انسجام و هماهنگی هدف با وزن ۰/۱۷۶ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری

معادل ۰/۰۷). در عامل کیفیت محتوای برنامه درسی، ملاک تناسب محتوا با هدف با وزن ۰/۲۲۵ بیشترین وزن و ملاک تناسب محتوا با ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان با وزن ۰/۱۰۲ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۱). در عامل کیفیت مواد و منابع، ملاک کیفیت فناوری مورد استفاده (امکانات در دسترس دانشجویان و استادان) با وزن ۰/۴۱۶ بیشترین وزن و ملاک فضای آموزشی با وزن ۰/۱۵۰ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۶). در عامل ذینفعان، ملاک تعامل با آموزش و پرورش با وزن ۰/۴۴۶ بیشترین وزن و ملاک تعامل با دانشگاه‌ها با وزن ۰/۱۹۶ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۲). در عامل کیفیت ارزشیابی، ملاک ارزشیابی تعقیبی یا پیگیرانه به منظور تعیین با وزن ۰/۲۵۶ بیشترین وزن و ملاک نقش طراحان برنامه درسی در ارزشیابی برنامه با وزن ۰/۱۲۸ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۲). در عامل کیفیت راهبردهای یاددهی یادگیری، ملاک تأکید بر کارورزی با وزن ۰/۴۳۱ بیشترین وزن و ملاک تأکید بر روش‌های فعال و مشارکتی و تأکید طرح درس با وزن ۰/۱۳۸ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۴). در عامل برنامه غیر رسمی، ملاک‌های فعالیت علمی و فعالیت اجتماعی با وزن ۰/۲۲۲ بیشترین وزن و ملاک فعالیت ورزشی با وزن ۰/۱۲۸ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۲). در عامل کیفیت هیئت علمی، ملاک صلاحیت‌های آموزشی با وزن ۰/۱۸۱ بیشترین وزن و ملاک رتبه و سوابق علمی با وزن ۰/۰۷۷ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۶). در عامل کیفیت دانشجویان، ملاک نقش دانشجویان در برنامه‌ریزی گروه با وزن ۰/۱۴۵ بیشترین وزن و ملاک ترکیب و توزیع دانشجویان با وزن ۰/۰۵۶ کمترین وزن را داشتند. (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۴) در عامل زمان، ملاک تناسب فعالیت‌های دوره با زمان پیش‌بینی شده با وزن ۰/۴۱۳ بیشترین وزن و ملاک میانگین طول تحصیل و دوره با وزن ۰/۲۶ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۵). در نهایت، در عامل شرایط تحصیل معیار دانش‌آموختگی با وزن ۰/۴۹۳ بیشترین وزن و شاخص آیین‌نامه‌ها و مقررات با وزن ۰/۱۹۶ کمترین وزن را داشتند (نرخ ناسازگاری معادل ۰/۰۵)

گام سوم: بررسی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی

پیوسته

جدول (۶) بررسی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته

ملاک‌ها	شاخص	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی	ملاک‌ها	شاخص	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی
ملاک ۱	۱	۴/۳۹	۰/۶۶	۰/۱۵	ملاک ۳۱	۱۰۳	۴/۴۱	۰/۸۱	۰/۰۵
	۲	۴/۳۴	۰/۷۴	۰/۲۲		۱۰۴	۴/۵۴	۰/۵	۰/۰۵
	۳	۴/۵۷	۰/۷۶	۰/۱۷		۱۰۵	۴/۳۹	۰/۷۹	۰/۰۵
	۴	۴/۳۱	۰/۴۶	۰/۲۲		۱۰۶	۴/۰۹	۰/۷۴	۰/۳۱
	۵	۴/۵۶	۰/۴۹	۰/۲۳		۱۰۷	۴/۱۹	۰/۷	۰/۲
ملاک ۲	۶	۴/۲۷	۰/۶۹	۰/۳۴	ملاک ۳۲	۱۰۸	۴/۳۳	۰/۴۸	۰/۱۶
	۷	۴/۲۶	۰/۶۲	۰/۶۷		۱۰۹	۴/۵۸	۰/۴۹	۰/۵۴
ملاک ۳	۸	۴/۲۴	۰/۶۱	۰/۴۱	ملاک ۳۳	۱۱۰	۴/۵۶	۰/۴۹	۰/۳
	۹	۴/۳۹	۰/۵۹	۰/۳۳		۱۱۱	۴/۳۱	۰/۴۶	۰/۰۵
ملاک ۴	۱۰	۴/۴۲	۰/۷۸	۰/۲۶	ملاک ۳۴	۱۱۲	۴/۱۷	۰/۷۳	۰/۰۵
	۱۱	۴/۷۹	۰/۴	۰/۳۴		۱۱۳	۴/۳۲	۰/۶۸	۰/۰۵
ملاک ۵	۱۲	۴/۲۱	۰/۶۵	۰/۶۷	ملاک ۳۵	۱۱۴	۴/۵۶	۰/۶۸	۰/۰۵
	۱۳	۴/۱۹	۰/۶۵	۰/۲۹		۱۱۵	۴/۴۲	۰/۷۴	۰/۳۵
	۱۴	۴/۱۹	۰/۶۱	۰/۱۸		۱۱۶	۴/۲۳	۰/۶۷	۰/۱۶
	۱۵	۴/۳	۰/۶۳	۰/۲۵		۱۱۷	۴/۵۲	۰/۵۷	۰/۲۱
ملاک ۶	۱۶	۴/۰۸	۰/۶۴	۰/۲۹	ملاک ۳۶	۱۱۸	۴/۰۱	۰/۷۳	۰/۲۹
	۱۷	۴/۱۶	۰/۷	۰/۳۱		۱۱۹	۴/۳۱	۰/۴۶	۰/۲۹
	۱۸	۴/۳۲	۰/۶۴	۰/۲		۱۲۰	۴/۱۵	۰/۶۸	۰/۱۸
	۱۹	۴/۳۸	۰/۶۵	۰/۴۹		۱۲۱	۴/۱	۰/۷۱	۰/۲۹
ملاک ۷	۲۰	۴/۳	۰/۷۲	۰/۳۱	ملاک ۳۷	۱۲۲	۴/۴۶	۰/۵۷	۰/۲۵
	۲۱	۴/۳۹	۰/۶۳	۰/۲		۱۲۳	۴/۳۱	۰/۴۶	۰/۱۶
	۲۲	۴/۵	۰/۵	۰/۴۹		۱۲۴	۴/۳۹	۰/۷۷	۰/۴
ملاک ۸	۲۳	۴/۸۳	۰/۳۷	۰/۰۵	ملاک ۳۸	۱۲۵	۴/۴۲	۰/۷۸	۰/۲۸
	۲۴	۴/۸۴	۰/۳۶	۰/۰۵		۱۲۶	۴/۵۲	۰/۷۲	۰/۱۶

وزن نسبی	انحراف معیار	میانگین	شاخص	ملاک‌ها	وزن نسبی	انحراف معیار	میانگین	شاخص	ملاک‌ها
۰/۲۴	۰/۶	۴/۶۵	۱۲۷	ملاک ۳۹	۰/۴۹	۰/۴۹	۴/۵۷	۲۵	ملاک ۹
۰/۱۷	۰/۴۹	۴/۵۶	۱۲۸						
۰/۴	۰/۴۵	۴/۲۸	۱۲۹						
۰/۲	۰/۷۷	۴/۳۹	۱۳۰						
۰/۲۹	۰/۴۷	۴/۶۷	۱۳۱	ملاک ۴۰	۰/۰۵	۰/۶۸	۴/۲۶	۲۸	ملاک ۱۰
۰/۲۵	۰/۴۹	۴/۵۸	۱۳۲						
۰/۱۸	۰/۷۸	۴/۳۲	۱۳۳						
۰/۲۹	۰/۷۶	۴/۳۱	۱۳۴						
۰/۲۵	۰/۴۴	۴/۲۴	۱۳۵	ملاک ۴۱	۰/۷۷	۰/۸	۴/۳۵	۳۰	ملاک ۱۱
۰/۲۵	۰/۴۹	۴/۵۸	۱۳۶						
۰/۵	۰/۷۶	۴/۴۱	۱۳۷						
۰/۱۶	۰/۷۲	۴/۲۶	۱۳۸						
۰/۲۱	۰/۶۳	۴/۳۶	۱۳۹	ملاک ۴۲	۰/۲۲	۰/۷۶	۴/۲۱	۳۳	ملاک ۱۲
۰/۳۵	۰/۶۴	۴/۵۸	۱۴۰						
۰/۲۹	۰/۶۴	۴/۴۱	۱۴۱						
۰/۲۱	۰/۷۶	۴/۵۶	۱۴۲						
۰/۲۴	۰/۴۹	۴/۸	۱۴۳	ملاک ۴۳	۰/۶۷	۰/۷۸	۴/۵۷	۳۷	ملاک ۱۳
۰/۲۵	۰/۷۲	۴/۵۲	۱۴۴						
۰/۳	۰/۷۲	۴/۲۳	۱۴۵						
۰/۰۵	۰/۷	۴/۴۱	۱۴۶						
۰/۰۵	۰/۹	۴/۲۸	۱۴۷	ملاک ۴۴	۰/۰۵	۰/۸۳	۴/۲۶	۴۰	ملاک ۱۴
۰/۳۳	۰/۸۸	۴/۲۷	۱۴۸	ملاک ۴۵	۰/۰۵	۰/۴۶	۴/۳	۴۱	ملاک ۱۵
۰/۲۱	۰/۸۳	۴/۳۱	۱۴۹						
۰/۱۸	۰/۸۳	۴/۰۹	۱۵۰						
۰/۲۹	۰/۸۱	۴/۳۸	۱۵۱						
۰/۳	۰/۷۸	۴/۴۳	۱۵۲	ملاک ۴۶	۰/۰۵	۰/۷۷	۴/۲۳	۴۳	ملاک ۱۶
۰/۲۵	۰/۷	۴/۵۴	۱۵۳						
۰/۲۵	۰/۷۲	۴/۰۹	۱۵۴						
۰/۲۱	۰/۸	۴/۳۶	۱۵۵						

ملاک‌ها	شناختن	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی	ملاک‌ها	شناختن	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی		
ملاک ۱۷	۴۵	۴/۳۵	۰/۶۷	۰/۲۲	ملاک ۴۷	۱۵۶	۴/۵۳	۰/۸۵	۰/۰۵		
	۴۶	۴/۳۸	۰/۵۱	۰/۲۶		ملاک ۴۸	۱۵۷	۴/۶۸	۰/۷۲	۰/۰۵	
	۴۷	۴/۳۸	۰/۶۱	۰/۱۱			۱۵۸	۴/۵۶	۰/۶۶	۰/۳۴	
	۴۸	۴/۳۶	۰/۸	۰/۲۲			۱۵۹	۴/۵۶	۰/۸۳	۰/۶۷	
	۴۹	۴/۳۱	۰/۷۶	۰/۱۹			۱۶۰	۴/۱۶	۰/۷۵	۰/۱۴	
ملاک ۱۸	۵۰	۴/۲۷	۰/۸۳	۰/۳۳	ملاک ۴۸	۱۶۱	۴/۰۸	۰/۸۲	۰/۲۹		
	۵۱	۴/۱۶	۰/۷	۰/۶۷		۱۶۲	۴/۲۸	۰/۸	۰/۲۹		
	ملاک ۱۹	۵۲	۴/۴۲	۰/۶۴		۰/۳۳	ملاک ۴۹	۱۶۳	۴/۲۴	۰/۷۷	۰/۲۹
		۵۳	۴/۲۳	۰/۷۹	۰/۲۶	ملاک ۵۰		۱۶۴	۴/۲۱	۰/۸۵	۰/۰۵
		۵۴	۴/۱۹	۰/۷	۰/۴۱						
۵۵		۴/۷۶	۰/۴۲	۰/۰۸							
۵۶	۴/۴۶	۰/۵۵	۰/۰۸								
۵۷	۴/۸	۰/۴۳	۰/۱								
ملاک ۲۰	۵۸	۴/۵۲۱	۰/۸۵	۰/۰۹	ملاک ۵۱	۱۶۵	۴/۱۹	۰/۸۴	۰/۰۵		
	۵۹	۴/۳۸	۰/۷۷	۰/۱۱							
	۶۰	۴/۶	۰/۷۷	۰/۱۱							
	۶۱	۴/۲	۰/۴۷	۰/۰۹							
	۶۲	۴/۴۷	۰/۵۲	۰/۱۲							
	۶۳	۴/۵۴	۰/۵۵	۰/۱۱							
	۶۴	۴/۳۲	۰/۵	۰/۱							
	۶۵	۴/۱۵۰	۰/۸۷	۰/۳۳							
ملاک ۲۱	۶۶	۴/۲۳	۰/۸۴	۰/۶۷	۱۶۶	۴/۵۸	۰/۸۱	۰/۵			
	۶۷	۴/۳۳	۰/۸۱	۰/۲۵	۱۶۷	۴/۳۲	۰/۸۱	۰/۲۵			
					۱۶۸	۴/۴۶	۰/۴	۰/۲۵			

وزن نسبی	انحراف معیار	میانگین	شاخص	ملاک‌ها	وزن نسبی	انحراف معیار	میانگین	شاخص	ملاک‌ها
۰/۳	۰/۷۱	۴/۳۴۳	۱۶۹	ملاک ۵۲	۰/۱۹	۰/۵۵	۴/۴۹	۶۷	ملاک ۲۲
					۰/۱۵	۰/۴۹	۴/۵۷	۶۸	
					۰/۱۸	۰/۴۸	۴/۶۱	۶۹	
					۰/۱۲	۰/۶۷	۴/۱۳	۷۰	
					۰/۱۹	۰/۵	۴/۷۲	۷۱	
۰/۲۱	۰/۷۱	۴/۳۴	۱۷۲	۰/۱۸	۰/۵۸	۴/۶۵	۷۲		
۰/۳۳	۰/۷۶	۴/۲۱	۱۷۳	ملاک ۵۳	۰/۱	۰/۷	۴/۰۲	۷۳	ملاک ۲۳
					۰/۱	۰/۷۱	۴/۱۳	۷۴	
					۰/۱۱	۰/۶۹	۴/۲۷	۷۵	
					۰/۱۳	۰/۴۶	۴/۳	۷۶	
					۰/۱۶	۰/۴۶	۴/۰۵	۷۷	
					۰/۱	۰/۵۲	۴/۴۱	۷۸	
					۰/۱۴	۰/۴۷	۴/۳۲	۷۹	
۰/۱۶	۰/۷۴	۴/۴۶	۸۰						
۰/۲۵	۰/۳۹	۴/۱۹	۱۷۶	ملاک ۵۴	۰/۰۵	۰/۷۱	۴/۱۷	۸۱	
۰/۲۵	۰/۵	۴/۴۴	۱۷۷						
۰/۱۷	۰/۵۴	۴/۳۹	۱۷۸						
۰/۲۲	۰/۴۴	۴/۲۶	۱۷۹						
۰/۱۱	۰/۴۴	۴/۲۶	۱۸۰						
۰/۰۵	۰/۵۴	۴/۱۵	۱۸۱	ملاک ۵۵	۰/۱۱	۰/۸	۴/۳۵	۸۳	ملاک ۲۵
					۰/۱۴	۰/۴۵	۴/۱۷	۸۴	
					۰/۲۲	۰/۷	۴/۲	۸۵	
					۰/۲۹	۰/۷۱	۴/۲۱	۸۶	
۰/۰۵	۰/۷۷	۴/۰۴	۱۸۲	۰/۱۵	۰/۷۲	۴/۲۶	۸۷		

ملاک‌ها	شاخص	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی	ملاک‌ها	شاخص	میانگین	انحراف معیار	وزن نسبی
ملاک ۳۶	۸۸	۴/۵۷	۰/۴۹	۰/۳۳	ملاک ۵۶	۱۸۳	۴/۰۴	۰/۷۱	۰/۱
	۸۹	۴/۱۲	۰/۷۲	۰/۲۶					
	۹۰	۴/۱۶	۰/۷	۰/۴۱					
ملاک ۳۷	۹۱	۴/۳۶	۰/۶۳	۰/۲۹	ملاک ۵۷	۱۸۴	۴/۳	۰/۸۲	۰/۳۳
	۹۲	۴/۱۹	۰/۷	۰/۲۹		۱۸۵	۴/۴۳	۰/۷۶	۰/۳۳
	۹۳	۴/۳۸	۰/۷۹	۰/۲۵		۱۸۶	۴/۱۹	۰/۷	۰/۳۳
	۹۴	۴/۲۸	۰/۴۵	۰/۱۸					
ملاک ۲۸	۹۵	۴/۰۲	۰/۹۸	۰/۰۵	ملاک ۵۸	۱۸۷	۴/۵۲	۰/۵	۰/۲
	۹۶	۳/۰۸	۰/۸۵	۰/۰۵		۱۸۸	۴/۴۵	۰/۵۵	۰/۴
						۱۸۹	۴/۲۴	۰/۵۲	۰/۴
ملاک ۲۹	۹۷	۴/۵۳	۰/۵	۰/۲	ملاک ۵۹	۱۹۰	۴/۵۴	۰/۵۲	۰/۱۴
	۹۸	۴/۱۲	۰/۷۲	۰/۳۱		۱۹۱	۴/۷۲	۰/۴۷	۰/۲۸
	۹۹	۴/۵۸	۰/۴۹	۰/۴۹					
ملاک ۳۰	۱۰۰	۴/۳۱	۰/۴۶	۰/۱۶		۱۹۲	۴/۲۱	۰/۹۶	۰/۲۴
	۱۰۱	۴/۸۳	۰/۳۷	۰/۵۴		۱۹۳	۴/۲۸	۰/۷۷	۰/۳۴
	۱۰۲	۴/۷۹	۰/۴	۰/۳					

برای بررسی مهم‌ترین شاخص‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان از بین شاخص‌های شناسایی شده با استفاده از نتایج مصاحبه، مطالعه پژوهش‌های پیشین در سطح ملی و بین‌المللی و نتایج اجرای مرحله اول و دوم پرسشنامه ۲۱۶ شاخص مشخص شد که در نهایت پس از اخذ دیدگاه متخصصان با استفاده از روش دلفی (پرسشنامه) ۱۹۳ شاخص به عنوان شاخص‌های مهم و بسیار مهم تعیین شدند. بر اساس اینکه میانگین ۱۹۳ شاخص بیشتر از ۴ و انحراف معیار آنها کمتر از ۱ بود، این شاخص‌ها در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان مهم و مورد تأیید متخصصان است. در جدول

(۴) شاخص‌ها بر اساس کد مشخص شده‌اند و وزن‌دهی برای ۱۹۳ شاخص نیز صورت گرفت. به علت زیاد بودن شاخص‌ها ارزشیابی کیفیت در این پژوهش، امکان اشاره به همه آنها نیست و از ذکر شاخص‌های با میانگین کمتر از ۴ و انحراف معیار بالای ۱ صرف‌نظر شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به تدوین عوامل، ملاک و شاخص‌های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان اقدام شده است. درنهایت، ۱۲ عامل، ۵۹ ملاک و ۱۹۳ شاخص برای ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، شناسایی و مورد تأیید متخصصان قرار گرفت. نتایج تحلیل آماری نشان داد که در عوامل ارزشیابی کیفیت، عامل «کیفیت هدف‌ها» با وزن ۰/۱۴۴ بیشترین وزن و عامل «شرایط تحصیل» با وزن ۰/۰۲۱ کمترین وزن را داشت. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهشی عبدالله، وصی‌الزمان و موسی (۲۰۱۴)، تاپلیال (۲۰۱۴)، آلیا (۲۰۱۲)، جانگ و همکاران (۲۰۱۱)، رید (۲۰۱۱)، هایدالگو، ویلوریا و رومرو-سرزو (۲۰۱۱) که هدف‌ها را عامل مهم در ارزشیابی کیفیت نظام دانشگاهی و برنامه درسی دانسته‌اند، هم‌خوانی دارد. هدف‌ها نشان‌دهنده رسالت اصلی و بیان‌کننده مأموریت‌های نظام آموزشی است. از این رو، دیگر عوامل در راستای تحقق بخشیدن به این مهم طراحی می‌شوند. اگر هدف‌ها، درست طراحی و بیان نشده باشند، دیگر عوامل درنهایت به کیفیت منجر نخواهند شد. هدف‌ها همچون پایه و مبنا برای دیگر عوامل عمل می‌کنند و در پژوهش‌های عبدالله، وصی‌الزمان و موسی (۲۰۱۴)، تاپلیال (۲۰۱۴)، جانگ و همکاران (۲۰۱۱) و چالمرز (۲۰۰۸) هدف‌ها به‌عنوان عامل اصلی در ارزشیابی معرفی شده است. این پژوهش کیفیت مدیریت برنامه درسی، شرایط تحصیل، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری، هیئت علمی، دانشجوی، مواد و منابع، ذینفعان، ارزشیابی، برنامه غیر رسمی و زمان را نیز به‌عنوان عوامل مهم مورد تأیید قرار می‌دهد؛ زیرا هدف به‌تنهایی به کیفیت منجر نخواهد شد. در برخی پژوهش‌ها نیز بر این عوامل تأکید شده و این عوامل مهم تلقی شده‌اند؛ از جمله عبدالله، وصی‌الزمان و موسی (۲۰۱۴)، اولاه، اجمل و رحمان (۲۰۱۱) و میزیکاسی (۲۰۰۶) بر کیفیت مدیریت برنامه درسی تأکید داشته‌اند؛ کائو و لی (۲۰۱۴) و تانگ و همکاران (۲۰۱۲) بر شرایط تحصیل؛ عبدالله، وصی‌الزمان و موسی (۲۰۱۴)، ساد

(۲۰۱۳)، مگنونیف، خرباچ و چرمیتی (۲۰۱۳)، تانگ و همکاران (۲۰۱۲) و جاین، سینها و سهنی (۲۰۱۱) بر کیفیت محتوای برنامه درسی؛ مگنونیف، خرباچ و چرمیتی (۲۰۱۳)، آلیشا (۲۰۱۲)، تسیندیو، گروگیانیس و فیتسیلیس (۲۰۱۰) و چالمرز (۲۰۰۸) بر کیفیت راهبردهای یاددهی-یادگیری؛ نومان و همکاران (۲۰۱۷)، عبدالله، وصی‌الزمان و موسی (۲۰۱۴)، ساد (۲۰۱۳) و ابدیرایموا، دویسنوا و شایاخمتوو (۲۰۱۴) بر کیفیت هیئت علمی؛ تاپلیال (۲۰۱۴)، مگنونیف، خرباچ و چرمیتی (۲۰۱۳) و اولاه، اجمل و رحمان (۲۰۱۱) بر کیفیت دانشجو؛ کائو و لی (۲۰۱۴)، تاپلیال (۲۰۱۴)، ساد (۲۰۱۳)، آلیشا (۲۰۱۲) و نومان و همکاران (۲۰۱۳) بر کیفیت مواد و منابع؛ عبدالله، وصی‌الزمان و موسی (۲۰۱۴) و دانشگاه آسه‌آن (۲۰۱۱) بر ذینفعان؛ تاپلیال (۲۰۱۴) و مگنونیف، خرباچ و چرمیتی (۲۰۱۳) بر کیفیت ارزشیابی؛ جاین، سینها و سهنی (۲۰۱۱) بر برنامه غیررسمی و ونکاترامان (۲۰۰۷) بر زمان تأکید داشته‌اند. یکی از مؤلفه‌های اساسی اجرای اثربخش برنامه درسی، روش‌های اعمال مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه درسی است. از جمله پژوهشگرانی که بر این عامل تأکید داشته‌اند می‌توان کائو و لی (۲۰۱۴) و اولاه، اجمل و رحمان (۲۰۱۱) را نام برد. از سوی دیگر مرکز ثقل و هسته اصلی هر نظام آموزشی (دانشگاه) دانشجویان آن هستند. تمام بخش‌های مختلف دانشگاه به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار و عملکرد دانشجویان صورت می‌گیرد. دانشجویان علاوه بر آموزش‌دهنده باکیفیت، به مواد و منابع مناسب نیز جهت دستیابی به هدف‌ها نیاز دارند. امکانات، تجهیزات و فضاهای آموزشی، نقش مهمی در اجرای اثربخش برنامه درسی به عهده دارد و این عامل را برخی پژوهشگران مانند تاپلیال (۲۰۱۴)، ساد (۲۰۱۳)، آلیشا (۲۰۱۲) و جانگ و همکاران (۲۰۱۱) تأیید کرده‌اند. همچنین اگر محتوای مناسب تهیه نشود آموزش بی‌اثر خواهد بود. نمی‌توان آموزش را بدون توجه به رابطه محتوا با هدف یا تعادل و اعتبار آن در نظر گرفت؛ از سوی دیگر، آموزش محتوا در جهت هدف‌های تعیین شده نیز در گرو امکانات و تجهیزات لازم برای اجرایی کردن آنهاست. پژوهش‌های مختلف مانند؛ عبدالله، وصی‌الزمان و موسی (۲۰۱۴)، جاین (۲۰۱۱)، تسیندو (۲۰۱۰)، تانگ و همکاران (۲۰۱۲) و جانگ و همکاران (۲۰۱۱) نیز وجود ارزیابی محتوا را از عوامل مهم در ارزشیابی کیفیت دانسته‌اند. استاد، دانشجو و محتوا زمانی می‌توانند در کنار هم اثربخش باشند که تجهیزات لازم برای آنها تدارک دیده شده باشد. برخی اوقات، دانشجویان نسبت به دوره تحصیلی خود آگاهی لازم را ندارند و این امر به کیفیت اطلاع‌رسانی و توجه به معیار مناسب در زمان تحصیل بر خواهد گشت. زمان

از عناصری است که بسیاری از صاحب‌نظران برنامه درسی به اهمیت آن واقف‌اند. علیاری، ملکی، بازارگادی و عباسپور (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان داده‌اند که اگر نسبت به زمان در ابعاد مختلف آن از جمله مدت‌زمان تحصیل و میزان فرصتی که در اختیار فراگیران برای یادگیری قرار می‌گیرد، برنامه‌ریزی درست صورت گیرد می‌توان دستیابی به نتایج یادگیری در جهت هدف‌های آموزشی را واقع‌بینانه‌تر دید. همچنین دانشجویان در مراکز تربیت معلم به‌عنوان افرادی وارد نظام آموزش و پرورش می‌شوند که مسئولیت تربیت نسل آینده را بر عهده دارند. دانشجویان باید بتوانند به با جامعه نیز رابطه و تعامل داشته باشند. معلمان، هنگامی می‌توانند فراگیران و شهروندان مناسب را تربیت کنند که خود دارای فعالیت‌ها و ارتباطات اجتماعی و علمی و فرهنگی باشند. در نتیجه همان‌گونه که جاین، سینها و سهنی (۲۰۱۱) برنامه غیررسمی را در امر کیفیت برنامه درسی مهم می‌دانند، در این مراکز برنامه غیررسمی باید به‌عنوان عاملی مهم در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی مورد توجه باشد. در نهایت آنچه باعث بهبود کیفیت خواهد شد توجه به فرایند ارزشیابی در قبل، حین و پایان برنامه است. برنامه در همه مراحل برنامه‌ریزی نیاز دارد مورد ارزیابی قرار گیرد و با توجه به بازخوردها در هر مرحله به اصلاح و رفع نواقص اقدام شود. نتایج این پژوهش ملاک و شاخص‌های بومی برای ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را مدنظر قرار داده است. بر اساس مطالعات پیشین، در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم اسناد رسمی وجود ندارد و در حال حاضر به‌صورت رسمی برنامه‌ای برای ارزشیابی برنامه درسی ارائه نشده است. یک طرح به‌صورت آزمایشی در دست اجراست که نتایج آن می‌تواند به تکمیل و اجرای علمی ارزیابی برنامه درسی و بهبود کیفیت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان کمک کند. دانشگاه فرهنگیان می‌تواند در قالب دوره‌های ۴ ساله بر اساس شاخص‌های مشخص شده به ارزیابی برنامه درسی اقدام کند و به بهبود کیفیت منجر شود. در این پژوهش تدوین عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌ها با توجه به نظر متخصصان صورت گرفته است اما اجرای دقیق و بررسی کاستی‌ها و نقاط ضعف و قوت آنها در فرایند اجرا توسط معاونت ارزشیابی کیفیت دانشگاه فرهنگیان میسر است. پیشنهاد می‌شود دانشگاه فرهنگیان به‌صورت آزمایشی توسط معاونت نظارت و ارزشیابی دانشگاه فرهنگیان، ارزشیابی برنامه درسی را اجرا کند تا بتواند بر اساس اجرای آزمایشی بر اساس عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌های تدوین شده در این پژوهش و تجربیات مسئولان در این دانشگاه به شاخص‌های نهایی برسد و نواقص در عمل مشخص شود.

منابع

- اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان. بابایی، بیژن و عابدی، حسین (۱۳۹۳). رسالت دانشگاه فرهنگیان برای آموزش معلمان: چالش‌های پیش پا و افق‌های پیش رو. همایش ملی رسالت و نقش دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص، پردیس امام سجاده. جمالی زواره، بتول؛ نصر، احمدرضا؛ و شادفر، حوریه (۱۳۹۲). مدل‌های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی بر اساس نیاز مشتریان. نامه آموزش عالی، ۶ (۲۳)، ۷-۲۳. حریری، نجلا (۱۳۸۵). اصول و روش‌های پژوهش کیفی. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
- خانعلی‌لو، مریم (۱۳۸۹). سرفصل‌های روش تدریس هنر در مراکز تربیت معلم با برنامه‌های درسی جدید هماهنگی ندارند. فصلنامه رشد آموزش هنر، ۲۱، ۴۸-۵۵. صادقی، ناهید؛ فراهانی، مهدی؛ و کمره‌ای، محمود (۱۳۹۳). نقش شناسایی و افراز دستاوردهای یادگیری در بهبود کیفیت آموزش عالی، موردپژوهی: آموزش مهندسی برق گرایش قدرت. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۶۳، ۸۵-۱۱۰.
- علیاری، شهلا؛ ملکی، حسن؛ بازارگادی، مهنوش؛ و عباسپور، عباس (۱۳۹۱). تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۱۰ (۱)، ۵۰-۶۱.
- فتحی‌واجارگاه، کورش؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۲). برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی. تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.

- Abdullah, A. H.; Wasiuzzaman, S.; & Musa, R. (2014). The effects of university quality on emotional attachment: A case from a private higher education institution. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 130, 282-292.
- Abdiraiymova, G.; Duisenova, S.; & Shayakhmetov, S. (2014). Quality Assessment of Higher Education in Kazakhstan (Based on Sociological Survey Results). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4315-4321.
- Abell, M. M.; Debra K. B; & Thomas J. S. (2005). Access to the General Curriculum: A Curriculum and Instruction Perspective for Educators. *Intervention in School & Clinic*, 41 (2), 82-86.

- Alshayea, A. (2012). Improvement of the quality assurance in Saudi higher education. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 47, 2234-2236.
- Arjomandi, M.; Kestell, C.; & Grimshaw, P. (2009). An EFQM Excellence Model for higher education quality assessment. In *20th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education*, 6-9 December 2009: Engineering the Curriculum (p. 1015). Engineers Australia
- ASEAN University Network Secretariat (2011). *Guide to AUN Actual Quality Assessment at Programme Level*.
- Bharvad, A. j. (2010). Curriculum Evaluation. *International Research Journal*, 1 (12), 72-74.
- Bhawan, H. (2006). Curriculum Framework for Teacher Education. *National Council for Teacher Education In collaboration with National Council of Educational Research and Training*, Sri Aurobindo Marg.
- Brence, I.; & Rivza, B. (2012). quality evaluation of higher education programmes: process and challenges in Latvia. In *Management Knowledge and Learning, International Conference*. 787-795.
- Calvo-Porràl, C.; Lévy-Mangin, J. P.; & Novo-Corti, I. (2013). Perceived quality in higher education: An empirical study. *Marketing Intelligence & Planning*, 31(6), 601-619.
- Cao, Y., & Li, X. (2014). Quality and quality assurance in Chinese private higher education: A multi-dimensional analysis and a proposed framework. *Quality Assurance in Education*, 22 (1), 65-87.
- Carter, C.; & Davidson, A. (1995). Quality Assurance in Scottish Higher Education. *New Directions for Institutional Research*, 99, 57-68.
- Chalmers, D. (2008). Teaching and learning quality indicators in Australian universities. *Outcomes of Higher Education: Quality relevance and impact*.
- Chua, C. (2004). *Perception of quality in higher education*. In *Proceedings of the Australian universities quality forum*. Melbourne: AUQA Occasional Publication. 181-187.
- Cooper, J. H.; Felder, B. D.; Hollis, L. Y.; & Peck, R. F. (1980). Needed: Systematic evaluation of teacher education programs. *Action in teacher education*, 2 (3), 17-23.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166-173.
- Dilshad, M.; & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 30 (2).
- Hidalgo, E.; Villoria, J.; & Romero-Cerezo, C. (2011). The necessity and challenge of setting up a quality assurance system in the

- higher education system in Andalusia (Spain). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2972-2976.
- Hoban, G.F. (2004). Seeking quality in teacher education design: A four-dimensional approach. *Australian Journal of Education*, 48 (2), 117-133
- Hussain, A.; Dogar, A. H.; Azeem, M.; & Shakoor, A. (2011). Evaluation of curriculum development process. *International Journal of Humanities & Social Science*, 1 (14), 263-271.
- Jain, R., Sinha, G., & Sahney, S. (2011). Conceptualizing service quality in higher education. *Asian Journal on Quality*, 12 (3), 296-314.
- Jordens, J. Z.; & Zepke, N. (2009). A network approach to curriculum quality assessment. *Quality in Higher Education*, 15 (3), 279-289.
- Jung, I.; Wong, T. M.; Li, C.; Baigaltugs, S.; & Belawati, T. (2011). Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and common culture. *The International Review of Research in Open & Distributed Learning*, 12 (6), 63-83
- Khuanwang, W., Lawthong, N., & Suwanmonkha, S. (2016). Development of Evaluation Standards for Professional Experiential Training of Student Teachers. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 217, 878-886.
- Megnounif, A.; Kherbouche, A.; & Chermitti, N. (2013). Contribution to the quality assessment in higher education: The case study of the faculty of technology, Tlemcen, Algeria. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 102, 276-287.
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14 (1), 37-53.
- Mukhopadhyay, R. (2014). Quality in teacher education: Various parameters and effective quality management. *IOSR Journal of Humanities & Social Science*, 19 (2), 6671.
- National Recognition Information Centre for the United Kingdom (UK NARIC). (2012). An assessment of international teacher training systems: equivalence for England.
- Neuman, L. (2000). *Social research methods: quantitative and qualitative approaches*. Allyn and Bacon.
- Noaman, A. Y.; Ragab, A. H. M.; Fayoumi, A. G.; Khedra, A. M.; & Madbouly, A. I. (2013). HEQAM: A developed higher education quality assessment model. In *Computer Science and Information Systems (FedCSIS), Federated Conference on*. IEEE. 739-746
- Noaman, A. Y.; Ragab, A. H. M.; Madbouly, A. I.; Khedra, A. M.; & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42 (1), 23-46.

- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pavlina, K., Zorica, M. B., & Pongrac, A. (2011). Student perception of teaching quality in higher education. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 15, 2288-2292.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41 (4), 376-382.
- Ried, L. D. (2011). A model for curricular quality assessment and improvement. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75 (10), 196-2003.
- Saad, N. (2013). *Students' perceptions of higher education quality at Notre Dame University-Louaize in Lebanon*. Doctoral dissertation, Saint Louis University.
- Sabirova, D. (2009). *Ensuring Quality of Continuous Teacher Training In Great Britain*. Doctoral Dissertation / D. Sabirova. – Kazan, 2009.
- Scott, T.; & Brysiewicz, P. (2016). African emergency nursing curriculum: Development of a curriculum model. *International Emergency Nursing*, 27, 60-63.
- Spooren, P.; Mortelmans, D.; & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (6), 667-679.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tang, W.; Bai, J.; Liu, J.; Wang, H.; & Chen, Q. (2012). Students' evaluation indicators of the curriculum. *Int J Med Educ*, 3; 103-106.
- Thapliyal, U. (2014). Perceived Quality Dimensions In Distance Education: Excerpts From Student Experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15 (3).
- Tigelaar, E. H (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Journal of Higher Education*, 48, 253–268.
- Tsinidou, M.; Gerogiannis, V.; & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18 (3), 227-244.
- Ullah, M. H., Ajmal, M., & Rahman, F. (2011). Analysis of Quality Indicators of Higher Education in Pakistan.
- Usen, A. (2011). The Factors Influencing Class Teacher Students Evaluations Relating to the Quality of Initial Teacher Education in Tallinn University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1289-1295.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15 (1), 92-112.

- Vera-Rebollo, F. & Ivars Baidal, J. A. (2004). *Sustainability indicators in Spanish tourism, Policy*, University of Alicante.
- Vlăsceanu, L. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Widrick, S. M.; Mergen, E.; & Grant, D. (2002). Measuring the dimensions of quality in higher education. *Total Quality Management*, 13 (1), 123-131.
- Yackulic, R. A.; & Noonan, B. W. (2001). *Quality indicators for teacher training in Canada*. Quebec City.