

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر

(مورد: پردیس های شهید بهشتی و شهید هاشمی نژاد)

Evaluation of Curriculum in Teacher Training University in the Course of Training Teacher as Researcher: (Case: ShahidBeheshti and ShahidHasheminejad Campuses)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۵، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۵/۳/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۶/۲۰

Abdolmajid Dehghan, Dr.Behrooz Mahram,
Dr.Morteza Karami

عبدالمجید دهقان^۱، دکتر بهروز مهram^۲، دکتر مرتضی کریمی^۳

Abstract: This study aimed to evaluate the curriculum in Teachers Training University, in the field of training teacher as a researcher. The method was evaluation and model was Malcolm Probus. In the course of investigation, the desirable situation of implemented curriculum in Teacher University, purposive and chain sampling were used for selecting subject specialists; available sampling method was used for student population and purposive sampling was used for teacher population as well. In order to assess the implemented curriculum, necessary standards were identified for each stage and component of assessment. In the next step and after identifying the collection tools and techniques through questionnaires, observation inventory, interview, and written documents, actual performance of Teacher Training University was obtained in each stage of assessment and components. The findings showed that the university programs were moving towards research-centeredness in recent years. However, implemented curriculum of Teacher Training University still has shortcomings and deficiencies, including lack of space, facilities, equipment and physical infrastructure, and qualified and motivated forces.

Keywords: Teacher University, implemented curriculum, teacher training researcher, evaluation model.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر انجام شد. روش مورد استفاده در این پژوهش از نوع ارزشیابی و مدل ارزشیابی پروواس بود. در مسیر بررسی وضعیت مطلوب و اجرا شده برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان؛ متخصصان موضوعی از طریق نمونه‌گیری هدفمند و زنجیره‌ای، دانشجویان از روش نمونه‌گیری در دسترس و مدرسان از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در راستای بررسی برنامه درسی اجرا شده و متناسب با هریک از مراحل ارزشیابی، معیارهای لازم برای مؤلفه‌ها شناسایی شد. عملکرد واقعی دانشگاه فرهنگیان در هر یک از مراحل ارزشیابی و مؤلفه‌ها از طریق پرسشنامه، مشاهده، مصاحبه و اسناد مکتوب به دست آمد. یافته‌های به دست آمده از مطالعه اسناد، تحلیل محتوا و سهم دروس پژوهشی در محتوای برنامه درسی حاکی از آن بود که اگرچه دانشگاه فرهنگیان در چند سال اخیر به سمت پژوهش محور بودن حرکت کرده؛ اما هنوز دارای کاستی-هایی می‌باشد که از جمله آنها می‌توان به کمبود فضا، امکانات، زیرساخت‌های فیزیکی و تجهیزاتی و نیروی متخصص و با انگیزه اشاره کرد.

کلمات کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی اجراشده، تربیت معلم پژوهشگر، الگوی ارزشیابی پروواس.

۱ دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

Dehghan_majid1368@yahoo.com

۲ نویسنده مسئول، دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد bmahram@um.ac.ir

۳ دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد m.karami@um.ac.ir

مقدمه

معلم در هر نظام آموزشی یکی از عوامل اصلی و تعیین کننده در تحقق هدف‌های نظام آموزشی است و بدون تردید، کیفیت نظام آموزشی هر کشور وابسته به کیفیت و ارزش کار معلمان آن می‌باشد (OECD^۱، ۲۰۱۱: ۲۳۵؛ احمد پناه، ۱۳۸۰). معلم به‌عنوان مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت در ابعاد آموزشی، اعتقادی، عاطفی، اخلاقی، سیاسی و اجتماعی دانش‌آموزان دخالت داشته و در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه نقش به‌سزایی ایفا می‌کند (رئوف، ۱۳۷۹؛ حجازی، پرداختچی و شاه‌پسند، ۱۳۸۸).

نقش‌های بی‌بدیل معلم در جریان تعلیم و تربیت، ضرورت وجود صلاحیت‌ها و شایستگی‌های متنوع و متعددی را برای معلم به ارمغان می‌آورد (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲؛ شعبانی، ۱۳۸۳). صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند (ملکی، ۱۳۸۴). اگرچه عواملی مانند دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز، طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی یادگیری؛ در زمره صلاحیت‌های معلمی برشمرده شده اند (هانتلی^۲، ۲۰۰۸)؛ لیکن معلمان برای موفقیت در عملکرد شغلی خود نیازمند توانمندی‌های پژوهشی نیز می‌باشند. به‌زعم مهرمحمدی (۱۳۷۹: ۱۲) در فرایند یاددهی- یادگیری، معلم برای موفقیت در رسالت حرفه‌ای خود مکلف است تا دست به پژوهش زده و در کسب دانش جدید و معتبر حرفه‌ای نقش داشته باشد. توسعه و تقویت توانمندی‌های پژوهشی معلمان یکی از عوامل کلیدی در بالا بردن کیفیت نظام آموزشی است (مورای، کمبل، هکستال، هلمز، جونز، پات، منتر، پراکتر و وال^۳، ۲۰۰۹). پژوهش به معلمان کمک می‌کند تا به‌طور نقادانه کلاس‌های درس خود را مورد آزمون قرار داده، مداخله‌های آموزشی را اجرا و توسعه بخشیده و تأثیر این مداخله‌ها را مورد ارزیابی قرار دهند. این فعالیت‌ها به معلمان اجازه می‌دهد در تولید و توسعه‌ی دانش کاربردی مشارکت داشته باشند (نایت، بودا و گروس^۴، ۲۰۱۰). از دیدگاه ساکی (۱۳۸۳) پژوهندگی به‌عنوان وظیفه‌ی ذاتی معلمان با حرفه‌ی معلمی درآمیخته است؛ از این رو انجام مناسب معلمی بدون پژوهندگی ممکن نیست. فعالیت‌های پژوهشی به‌ویژه اقدام پژوهی، موجب رشد حرفه‌ای معلمان شده و مهارت‌های تفکر، حس اثربخشی، تمایل به سهیم شدن و برقراری ارتباط و نگرش‌ها را در جهت فرایند تغییر تحت تأثیر

1. Organisation for economic co-operation and development

2. Huntly

3. Murray, Campbell, Hextall, Hulme, Jones, Pat, Menter, Procter & Wall

4. Knight, Boudah & Groce,

قرار می‌دهد (پونت^۱، ۲۰۱۰). معلمان از طریق پژوهش در محیط‌های آموزشی راجع به خودشان، دانش‌آموزان و همکارانشان مطلع می‌شوند و می‌توانند راه‌هایی به‌منظور بهبود مستمر تعیین کنند. معلمی که با پژوهش آشنا گردد و به شیوه آموزش پژوهشگری دست یابد، می‌تواند پژوهشگری را به دانش‌آموزان بیاموزد و روحیه پژوهش و تحقیق را در آنان تقویت کند تا کارآمدی آنان نیز افزایش پیدا کند (متین، ۱۳۸۹)؛ بنابراین تربیت معلمانی که فقط جاذب دانش نبوده و بتوانند دانش‌آموزانی خلاق، نقاد، جستجوگر، مولد و تحلیل‌گر را پرورش دهند، اهمیتی روزافزون یافته و به‌عنوان ضرورتی اساسی در نظام تعلیم و تربیت مطرح می‌شود (قاسمی پویا، ۱۳۸۹).

یکی از سازمان‌های مهم آموزش و پرورش هر جامعه سازمانی است که در آن معلمان مورد نیاز دوره‌های مختلف تحصیلی تربیت می‌شوند، زیرا محصول این نوع سازمان‌ها، معلمانی هستند که نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی هستند و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند؛ چهره سازمان‌های آموزشی را دگرگون ساخته و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نوحاسته و اعمال روش‌های مناسب تربیتی موجبات رشد شخصیت کودکان و نوجوانان را فراهم سازند. نظر به اهمیت نقش معلمان و اعتبار و ارزشی که بر آن‌ها متصور است، سرمایه‌گذاری به‌منظور تربیت و تأمین این رکن مهم تعلیم و تربیت بهترین و سودمندترین نوع سرمایه‌گذاری است (صافی، ۱۳۷۹). مراکز تربیت معلم که هم اکنون در کشورمان به نام دانشگاه فرهنگیان تغییر نام داده است، وظیفه تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش را در جایگاه معلم بر عهده دارند. دانشگاه فرهنگیان متشکل از مراکزی است که برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش شکل گرفته و پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش است. این دانشگاه وابسته به وزارت آموزش و پرورش بوده و مطابق با اساسنامه آن دانشگاه، تابع مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اداره می‌شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). ازجمله اهداف این مراکز، ایجاد و توسعه زمینه پژوهندگی و تقویت روحیه پژوهشی و گسترش دانش، بینش و مهارت‌های منابع انسانی و رصد کردن تحولات نظام‌های تربیت معلم و تحولات علمی در حوزه علوم تربیتی و آموزش و پرورش است. این مراکز در راستای تحقق این اهداف، فعالیت‌ها و برنامه‌هایی را اجرا و ارائه می‌کنند. مؤلفه‌های زیادی در دوره‌های تربیت معلم بر صلاحیت پژوهشگری و تقویت روحیه پژوهشگری تأثیر دارند که برنامه درسی در این میان نقش بسیار مهمی دارد (مؤمنی مهمویی، کاظم پور و تفرشی، ۱۳۹۰). شواهد

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

حاکمی از آن است که نقش برنامه درسی در تربیت معلم مورد تأکید بسیاری از صاحب‌نظران نیز بوده است؛ چنانچه فتوحی واجارگاه و شفیع (۱۳۸۶)، برنامه درسی را آینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه می‌دانند.

هدف اصلی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در زمینه آموزش پژوهش، تربیت معلمانی با روحیه بالای پژوهندگی و توانمند در زمینه پژوهش است. این برنامه‌ها با توجه به اهمیت به‌سزایی که در چند سال اخیر به امر پژوهش و پژوهندگی معلمان شده است، از اهمیت بیشتری برخوردار شده‌اند؛ چنانچه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و با اتکاء به اهداف کلان ۱ و ۲ و ۴ و ۸، به‌گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری، نظریه‌پردازی و مستندسازی تجربیات علمی - تربیتی بومی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی تصریح شده و در قالب راهکار (۷-۱۱) این سند، توسعه زمینه پژوهشگری و اختصاص اعتبارات ویژه برای فعالیت‌های پژوهشی معلمان مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که شواهد حاکی از آن است که برنامه درسی دوره تربیت معلم در ایجاد کلیه مهارت‌های مورد نیاز معلمان متناسب نبوده و نیاز به تجدید نظر اساسی دارد (عبدالملکی، ادیب و بدری گرگری، ۱۳۸۹). تأمل در نقش و جایگاه حساس، مهم و بی‌بدیل معلم در نظام آموزشی و تأثیر پژوهش بر ایفای این نقش روشن می‌کند که تحقیق و بررسی در خصوص برنامه درسی تحقیق و پژوهش می‌تواند از اهمیت و ضرورتی وافر برخوردار باشد؛ با این وصف اگرچه مطالعات متعددی در خصوص برنامه درسی تربیت معلم انجام‌یافته (برای مثال: سوارز، ۲۰۱۳؛ کلارک، ۱، لاج ۲ و شولین ۳، ۲۰۱۱؛ روزالیت و لاپیدوت^۴، ۲۰۱۰؛ عقیلی، ۱۳۹۲؛ احمدی، ۱۳۸۹؛ عبدالملکی، ۱۳۸۹؛ احمدی، ۱۳۸۶)، اما این مطالعات به‌طور خاص معطوف بر برنامه درسی تربیت معلم و از حیث تربیت پژوهشگر نبوده است. بر این اساس، سؤال کلی مطالعه بر میزان انطباق مولفه‌های برنامه درسی اجراشده دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم پژوهشگر با انتظارات پیش‌بینی شده در هریک از مراحل طرح، استقرار، فرایند اجرا و دستاوردهای برنامه بوده است.

هدف کلی پژوهش:

هدف اصلی مطالعه؛ تنویر برنامه درسی اجراشده دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم به‌منزله‌ی پژوهشگر بوده است. پیامد این مطالعه، روشن شدن وضعیت جاری دانشگاه فرهنگیان برای

-
1. Clarke
 2. Lodge
 3. Shevlin
 4. Rozalis and Lapidot

تصمیم گیران و مسئولان حوزه تعلیم و تربیت کشور است تا بتوانند به درکی روشن از برنامه درسی تربیت معلم برای تربیت معلم پژوهشگر نائل شوند.

اهداف جزئی:

۱- تعیین میزان انطباق مؤلفه‌های برنامه درسی در مرحله‌ی طراحی با انتظارات پیش‌بینی شده برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان.

۲- تعیین میزان انطباق مؤلفه‌های برنامه درسی در مرحله‌ی استقرار با انتظارات پیش‌بینی شده برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان.

۳- تعیین میزان انطباق مؤلفه‌های برنامه درسی در مرحله‌ی فرایند اجرایی برنامه با انتظارات پیش‌بینی شده برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان.

۴- تعیین میزان انطباق مؤلفه‌های برنامه درسی در مرحله‌ی عملکرد نهایی با انتظارات پیش‌بینی شده برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان.

پیشینه: (ارزشیابی آموزشی)

در حالی که تعاریف متعددی از ارزشیابی ارائه شده است؛ می‌توان اصطلاح ارزشیابی را به‌طور ساده به تعیین ارزش^۱ برای هر چیز یا داوری ارزشی کردن دانست. در تعریفی نسبتاً جامع، می‌توان ارزشیابی را فرایندی نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات دانست؛ به این منظور که تحقق هدف‌های موردنظر و یا نوع شکل‌گیری و میزان تحقق آنها تعیین شوند (گی^۲، ۱۹۹۱؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۰). ارزشیابی از جمله مؤثرترین تدابیری است که می‌تواند تسهیل‌کننده‌ی کیفیت‌بخشی به امور باشد؛ تدابیری که با شناسایی وضعیت موجود، کشف نقاط ضعف و قوت و تبیین اثرات خواسته یا ناخواسته برنامه و یا مؤسسه منجر به شفافیت وضعیت موجود شده و در سایه آن، مسئولان ضمن آگاهی از میزان موفقیت برنامه، از نظرات یاران آموزشی (ذینفع، ذی‌علاقه، ذیربط) مطلع گردیده و در صورت مشاهده هرگونه مشکلی، با گزینش راهکارهایی متناسب و به هنگام، در حرکت به‌منظور کیفیت‌بخشی به فعالیت‌ها، محصولات و خدمات؛ موفق عمل می‌کنند (درانی و صالحی، ۱۳۸۵؛ نقل از امین خندقی و عجم، ۱۳۹۰). این نوع تحقیق از سال ۱۹۶۵ تاکنون به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای رشد و توسعه‌یافته است. هدف پژوهش ارزشیابی گردآوری داده‌هایی است که تصمیم‌گیری را تسهیل کند. پژوهش‌های ارزشیابی به‌منظور ارائه داده‌هایی درباره سودمندی، شایستگی و یا ارزش پدیده‌های آموزشی طراحی می‌شوند (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۰: ۱۱۹۳).

1. value

2. Gay

الگوی ارزشیابی اختلاف پروواس^۱

با توجه به این که محقق در پژوهش حاضر به دنبال بررسی و ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از منظر تربیت پژوهشگر است؛ از الگوی اختلاف پروواس به عنوان الگویی هدف محور استفاده شد. این الگوی جامع، به تمامی جنبه‌ها توجه داشته و از طریق آن می‌توان برنامه درسی تربیت معلم را در مراحل طرح‌ریزی، استقرار، اجرا و نتیجه نهایی برنامه؛ مورد ارزیابی قرار داد. در این الگو که از لحاظ رویکرد جزء الگوهای ارزشیابی هدف محور مطرح شده (ورتن و سندرز، ۱۹۸۷) و به وسیله مالکوم پروواس^۲ به وجود آمده، ارزشیابی با نظریه مدیریت سیستم‌ها ترکیب شده و از این طریق چهار مؤلفه و پنج مرحله ارزشیابی ارائه شده است. چهار مؤلفه عبارت‌اند از: ۱- تعیین ملاک‌های برنامه ۲- تعیین عملکرد برنامه ۳- مقایسه عملکرد با ملاک‌ها و ۴- تعیین این که آیا میان عملکرد و ملاک‌ها، ناهمخوانی یا اختلاف وجود دارد یا خیر (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴). همچنین در الگوی پروواس پنج مرحله وجود دارد که در این پنج مرحله، عملکرد برنامه با ملاک‌ها یعنی معیارهایی که قبلاً مشخص شده‌اند مقایسه می‌شوند. این مراحل عبارتند از:

۱- طرح برنامه^۳: این مرحله شامل مقایسه طرح برنامه با ملاک یا معیار تجویز شده است. برنامه به‌منظور تعیین این که آیا از لحاظ درونی درست و مطمئن است (از لحاظ کافی بودن فضا، نیروی انسانی، منابع، مواد و غیره) مورد آزمون قرار می‌گیرد. همچنین در رابطه با ثبات و درستی آن از لحاظ بیرونی (در مقایسه با برنامه‌های مشابهی که کارآمد به نظر می‌رسند) بررسی لازم انجام شده و اختلافاتی که میان طرح برنامه و طرح معیار وجود دارد؛ به تصمیم‌گیرنده گزارش می‌گردد.

۲- کارگزاری (استقرار برنامه)^۴: عملکرد واقعی برنامه با معیار کارگزاری یا درستی و دقت ملاک‌ها مقایسه می‌شود. در این مرحله، ویژگی‌های برنامه از جمله قابلیت‌ها و مزیت‌ها، توانایی‌های فراگیر و شرایط لازم کارکنان ارزشیابی می‌شود.

۳- فرایندها^۵: فرایندهای خاص برنامه شامل فعالیت‌های دانش‌آموزان و کارکنان، کارکردها و ارتباطات ارزشیابی می‌شود. اگر فرایندها ناکافی باشند باید به تصمیم‌گیرنده گزارش شوند تا هماهنگی مناسبی را به وجود آورد.

-
1. Provus's discrepancy evaluation model
 2. Malcolm Provus
 3. Program design
 4. Installation
 5. Processes

۴- دستاوردها^۱: کارایی کل برنامه بر حسب اهداف اولیه و اصلی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. برای این که حاصل و نتیجه ارزیابی شود، دستاوردهای فراگیران یا کارکنان و همین‌طور حاصل کار مدرسه یا جامعه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. اطلاعات به دست آمده به تصمیم‌گیرندگان کمک می‌کند تا در خصوص ارزشمندی برنامه، ادامه، اصلاح و یا خاتمه برنامه تصمیم بگیرند.

۵- هزینه^۲: حاصل و نتیجه برنامه باید با دستاوردهای برنامه‌های مشابه مقایسه می‌شود. همچنین باید از لحاظ هزینه بهره‌دهی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در این مرحله این پرسش مطرح است که آیا نتایج به دست آمده به هزینه آن می‌ارزد یا خیر؟ این پرسش نه تنها از نظر هزینه‌های مالی، بلکه از حیث دلالت‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی مورد توجه است. پروواس ادعا می‌کند که طرح ارزشیابی او می‌تواند در هر مرحله، برای ارزشیابی برنامه‌های در جریان مورد استفاده قرار گیرد. از مرحله طرح‌ریزی تا مرحله اجرایی این طرح می‌تواند در سطح مدرسه، ناحیه آموزشی و منطقه‌ای یا ایالتی به کار می‌رود (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴).

جدول ۱: مراحل الگوی ارزشیابی اختلاف پروواس (ارنشتاین و هانکینز، نقل از احقر، ۱۳۸۴).

معیار	عملکرد	مراحل
شاخص‌های طرح	طرح	۱
درستی کارگزاری	کارگزاری	۲
سازگاری فرآیند	فرایندها	۳
ارزش‌سنجی دست آورد	دست آوردها	۴
مقایسه هزینه - بهره‌مندی	هزینه	۵

روش پژوهش

این پژوهش از منظر هدف، پژوهشی کاربردی است. پژوهش کاربردی، پژوهشی است که از نتایج آن برای حل مسائل موجود استفاده می‌شود. توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص هدف این نوع تحقیقات است؛ به عبارت دیگر تحقیقات کاربردی به سمت کاربرد عملی دانش هدایت می‌شود (سرمد و همکاران، ۱۳۸۷). دلیل کاربردی قلمداد نمودن این مطالعه به آن خاطر است که از طریق نتایج این مطالعه می‌توان به قوت‌ها و ضعف‌های موجود در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نائل آمده و از این طریق تلاش نمود تا با شناسایی ضعف‌ها نسبت به اعمال اصلاحات لازم در جهت بهبود اقدام نمود. این مطالعه، از حیث روش نیز جزء پژوهش‌های

- 1 . Products
- 2 . Cost

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

ارزشیابی محسوب می‌شود. این نوع تحقیق از سال ۱۹۶۵ تاکنون به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای رشد و توسعه یافته است. هدف پژوهش ارزشیابی گردآوری داده‌هایی است که تصمیم‌گیری را تسهیل می‌کند. پژوهش‌های ارزشیابی به‌منظور ارائه داده‌هایی درباره سودمندی، شایستگی یا ارزش پدیده‌های آموزشی طراحی می‌شوند (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۰: ۱۱۹۳). با این وصف، برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش از الگوی اختلاف پروواس استفاده شد. انتخاب این مدل از میان مدل‌های مختلف ارزشیابی به دلیل تناسب بیشتر این الگو با مسئله پژوهش حاضر است؛ در واقع با توجه به اینکه در این پژوهش، ارزیابی میزان تحقق برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم به منزله‌ی پژوهشگر مدنظر بوده است، الگوهای هدف محور مدنظر قرار گرفت. با توجه به اینکه مدل اختلاف پروواس به‌طور جامع قابلیت بررسی تمام عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی را از آغاز (طرح برنامه) تا پایان (دستاوردها و بازده نهایی) داراست، این الگو انتخاب شد. الگوی پروواس، شامل چهار مؤلفه و پنج مرحله ارزشیابی است. چهار مؤلفه عبارت‌اند از: ۱- تعیین ملاک‌های برنامه. ۲- تعیین عملکرد برنامه. ۳- مقایسه عملکرد با ملاک‌ها و ۴- تعیین این‌که آیا میان عملکرد و ملاک‌ها، ناهمخوانی یا اختلاف وجود دارد یا خیر (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴). این چهار مؤلفه در هریک از مراحل ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین مراحل پنج‌گانه این الگو عبارت‌اند از: ۱- طرح برنامه، ۲- کارگزاری (استقرار برنامه)، ۳- فرایندها (اجرای برنامه)، ۴- دستاوردها (عملکرد)؛ و ۵- هزینه که با توجه به عدم وجود برنامه‌های موازی برای مقایسه با برنامه موجود و عدم امکان انجام این مرحله که ناشی از محدودیت زمانی انجام پژوهش برای پژوهشگر، در این مطالعه از مرحله پنجم که ارزیابی هزینه (Cost) است، صرف‌نظر شده و چهار مرحله دیگر مدنظر قرار گرفته است.

جدول ۲: مؤلفه‌ها و منابع مورد بررسی در مراحل ارزشیابی

مراحل	مؤلفه‌های مورد بررسی	منابع جمع‌آوری داده	معیار مقایسه
۱- طرح برنامه	فضا، نیروی انسانی، منابع و مواد	مشاهده و سیاهه	استانداردها (معیارها) بر اساس مصاحبه با متخصصان و اسناد
۲- استقرار برنامه	کیفیت مدرس، فراگیر، محتوای درس پژوهشی و زمان‌بندی	(چک‌لیست)، اسناد و مدارک، مصاحبه با مدیران، اعضای هیئت‌علمی و دانشجو-	
۳- فرایند اجرای برنامه	شیوه ارزشیابی، گروه‌بندی و روش تدریس	معلمان، تکمیل پرسشنامه	
۴- دست آوردها	عملکرد و بازده نهایی		

جامعه و نمونه:

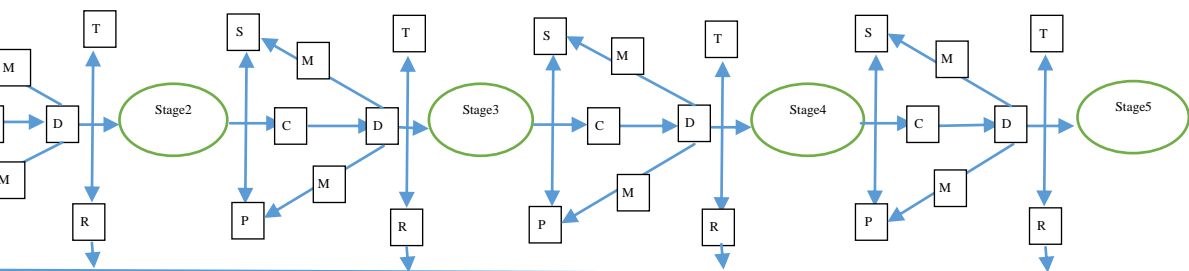
در مسیر بررسی وضعیت مطلوب و اجرا شده برنامه درسی؛ جامعه متخصصان موضوعی را تمام اعضای هیات علمی دانشگاه فردوسی مشهد با تخصص برنامه درسی و مدیران و مدرسان دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید بهشتی و شهید هاشمی نژاد مشهد) تشکیل داد. برای انتخاب نمونه، از نمونه‌گیری هدفمند و زنجیره‌ای استفاده شد؛ در این راستا ابتدا افراد صاحب‌نظر در زمینه تربیت معلم و پژوهشگری معلمان، شناسایی و با آنها مصاحبه انجام گرفت. سپس از آنها خواسته شد تا افرادی را که می‌توانند در مورد موضوع مورد مطالعه به محقق کمک کنند؛ معرفی نمایند. این فرایند تا اشباع نظری ادامه پیدا کرد و بر این اساس، سه تن از اعضای هیات علمی دانشگاه فردوسی مشهد با تخصص برنامه درسی، چهار تن از مدرسان و یک نفر از معاونان آموزشی پردیس های مورد بررسی انتخاب شدند. برای بررسی تجارب دانشجویان، جامعه را تمام دانشجویان شاغل به تحصیل در ترم‌های چهار به بالای مقطع کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید بهشتی و شهید هاشمی نژاد مشهد) تشکیل داد که در سال تحصیلی ۹۴ - ۱۳۹۳ در قلمرو پژوهش به تحصیل اشتغال داشتند. انتخاب این گروه نمونه به صورت در دسترس انجام شد. محقق برای توزیع پرسشنامه‌ها در میان دانشجویان - معلمان؛ به اقتضاء شرایط به اجرای گروهی (در کلاس درس) و یا اجرای انفرادی (در محیط خوابگاه) مبادرت نمود. در این راستا، پرسشنامه پژوهش بر روی ۱۲۴ تن از دانشجویان شاغل به تحصیل در ترم‌های چهار به بالای مقطع کارشناسی پیوسته اجرا و تحلیل گردید. جامعه مدرسان نیز شامل تمام مدرسان شاغل به تدریس در دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید بهشتی و شهید هاشمی نژاد مشهد) بود که در سال تحصیلی ۹۴ - ۱۳۹۳ در قلمرو پژوهش مشغول به تدریس بوده‌اند. انتخاب نمونه مدرسان نیز به صورت هدفمند انجام شد؛ و محقق از طریق مراجعه به مدرسانی که دروس پژوهشی همچون (روش تحقیق، اقدام پژوهی و مقاله نویسی) را تدریس می‌کردند؛ به شناسایی دیگر مدرسان خبره در قلمرو مطالعه نائل شده و با مراجعه به آنها، پرسشنامه‌ها را توزیع نمود. با توجه به اینکه محقق از طریق ۱۱ پرسشنامه جمع‌آوری شده اطلاعات لازم را کسب کرده و به اشباع نظری رسید، به جمع‌آوری اطلاعات تا سقف ۱۴ نفر بسنده نمود.

فرایند انجام پژوهش

برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش، ابتدا برای هر یک از مراحل ارزشیابی و در واقع برای هر یک از مؤلفه‌های مورد بررسی استانداردهای لازم شناسایی شد. این فرایند طی چندین گام انجام گرفت. در گام اول از طریق منابع مختلف همچون ۱. استانداردهای ملی و بین‌المللی مثل: یونسکو، منابع جهانی و کتاب‌های معرفی‌کننده تربیت معلم همچون (دفتر علمی کمیته پژوهش

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

های درجه عالی، ۲۰۰۷؛ شاخص‌های ارزشیابی آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران؛ ۱۳۸۴؛ استانداردهای کتابخانه‌های دانشگاهی ایران، ۱۳۹۰ و شاخص‌های استاندارد دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳) ۲. کتاب‌های روش تدریس. ۳. اسناد فرادست و ۴. مصاحبه با متخصصان موضوعی، مقوله‌هایی که برای آموزش و پرورش پژوهشگری ضروری و لازم هستند مشخص شد؛ در گام دوم با مراجعه به متخصصان موضوعی در مورد تعیین این استانداردها و تعیین جامعیت مقوله‌های مورد بررسی مصاحبه انجام گرفت و مواردی حذف، تعدیل و مواردی نیز به مقوله‌های مورد بررسی اضافه گردید و فهرست نهایی این مقوله‌ها به دست آمد. در گام بعدی با توجه اینکه مقوله‌های به دست آمده مربوط به مؤلفه‌ها و عناصر گوناگون محیط آموزشی و برنامه درسی بود و استفاده از یک روش خاص برای جمع‌آوری داده‌ها، اعتبار یافته‌ها را مورد تردید قرار می‌داد؛ از طریق ابزارهای مختلف به مطالعه وضعیت موجود دانشگاه فرهنگیان در زمینه استانداردهای محیط آموزشی-پژوهشی دانشگاه فرهنگیان پرداخته شد. در این راستا، ملاک‌های نشانگر وضعیت مطلوب در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلمان پژوهشگر؛ در قالب پرسشنامه مدرسان، پرسشنامه دانشجویان، سیاهه مشاهده و همچنین سوالات مصاحبه تبدیل شد. سپس عملکرد واقعی دانشگاه فرهنگیان در هر یک از مراحل ارزشیابی و مؤلفه‌ها، از طریق پرسشنامه، سیاهه مشاهده، مصاحبه و اسناد مکتوب به دست آمد. برای جمع‌آوری داده‌ها در مرحله اجرا، مجوزهای لازم توسط محقق کسب و پس از آن با همکاری مسئولان دانشگاه فرهنگیان؛ داده‌ها جمع‌آوری گردید. پرسشنامه دانشجویان در دو حالت انفرادی و گروهی اجرا گردید و پرسشنامه‌های مدرسان نیز با هماهنگی مسئولان دانشگاه فرهنگیان بین مدرسان توزیع و جمع‌آوری شد. برای تکمیل فرایند جمع‌آوری داده‌ها، از سیاهه مشاهده (برای بررسی وضعیت فضا و امکانات آموزشی- پژوهشی) و همچنین مصاحبه با تعدادی از مدرسین و دانشجو- معلمان استفاده شد. برای پاسخگویی به سوال چهارم پژوهش که بازده نهایی برنامه دانشگاه فرهنگیان مدنظر بود، داده‌ها از طریق پرسشنامه تخصصی توانایی پژوهش اکرمی (۱۳۹۲) و همچنین مصاحبه با دانشجویان در زمینه روحیه و توانمندی پژوهشی انجام پذیرفت. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط متخصصین مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن نیز در اجرای مقدماتی و با استفاده از روش همسانی درونی برابر با ۰/۹۰، به دست آمد. در نهایت عملکرد موجود با استانداردها مقایسه گردید. این مقایسه با هدف وجود و یا عدم تفاوت بارز در هر یک از مؤلفه‌ها و مراحل و میان عملکرد موجود با ملاک‌ها انجام پذیرفت.



شکل (۱): مدل ارزیابی اختلاف پروواس (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴)

استاندارد S=، عملکرد P=، مقایسه C=، تفاوت (بین استاندارد و عملکرد) D=، پایان برنامه T=، باز یافت یا چرخه برنامه R=، اصلاح یا تغییر (استاندارد یا عملکرد) M= یافته ها:

مولفه ها، منابع جمع آوری داده ها و نتایج حاصل برای هر یک از مراحل ارزیابی به طور خلاصه در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول ۳: خلاصه مراحل، ابزارها، نمونه مورد بررسی و یافته های پژوهش

مراحل	مؤلفه های مورد بررسی	منابع جمع آوری داده	نمونه مورد بررسی	نتایج	
۱- طرح برنامه	فضا، نیروی انسانی، منابع و مواد	سیاهه (چک لیست)، اسناد و مدارک موجود		در مقوله کتابخانه، رایانه و زیربنای آموزشی نامطلوب و در مقوله های نسبت کتاب به دانشجو، دیتا پروژکتور و تعداد مدرس به دانشجو در حد مطلوب	
	فضا، منابع و مواد	پرسشنامه	مدرسان	ارزیابی نامطلوب	
	فضا، منابع و مواد	مصاحبه	مدرسان و دانشجویان	نامطلوب	
۲- استقرار برنامه	آمادگی و کیفیت فراگیر	تکمیل پرسشنامه	دانشجویان	بالا تر از حد مطلوب	
	کیفیت مدرس	بررسی آثار علمی و پژوهشی	مدرسان	پایین تر از حد مطلوب	
		پرسشنامه	دانشجویان	در حد انتظار	
	محتوای دروس پژوهشی	بررسی سرفصل دروس پژوهشی	محتوای درس روش تحقیق و اصول مقاله نویسی	مدرسان	در حد انتظار
		زمان بندی	پرسشنامه	مدرسان	نامطلوب
سیاهه مشاهده			اسناد و مدارک	مطلوب	
۳- فرایند اجرای برنامه	روش تدریس	پرسشنامه	دانشجویان	نامطلوب	
	شیوه ارزشیابی	پرسشنامه نگرش	دانشجویان	نامطلوب	

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

نامطلوب اما نزدیک به حد انتظار	مدرسان	سنج	فعالیت‌ها حمایتی دانشگاه از پژوهشگری دانشجویان	۴- دست آوردها
نامطلوب	مدرسان	پرسشنامه نگرش سنج		
پایین تر از حد مطلوب	دانشجویان	پرسشنامه تخصصی توانایی پژوهش	عملکرد و بازده نهایی برنامه	
نامطلوب	دانشجویان	مصاحبه		

سوال اول پژوهش: در اجرای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، میزان انطباق

مؤلفه‌های برنامه درسی در مرحله‌ی طراحی با انتظارات پیش‌بینی شده چگونه است؟

در سوال اول پژوهش و در واقع مرحله اول الگوی ارزیابی اختلاف پروواس محقق به دنبال بررسی وضعیت دانشگاه فرهنگیان از لحاظ کافی بودن فضا، نیروی انسانی، مواد و منابع موجود و انطباق آن با انتظاراتی که از دانشگاه فرهنگیان در این زمینه وجود دارد، بود. برای مؤلفه فضا مواردی همچون (کتابخانه، سالن مطالعه، آزمایشگاه، کارگاه‌ها، کلاس درس)؛ برای مؤلفه نیروی انسانی مدرسان و همچنین برای مواد و منابع مواردی همچون (منابع کتابخانه، تجهیزات آزمایشگاه، تجهیزات کارگاه‌ها، دسترسی به رایانه برای دانشجویان، دسترسی به اینترنت، منابع اطلاعاتی مناسب در رشته تخصصی، دسترسی به نرم‌افزارهای پژوهشی و محتوای درس روش تحقیق) مورد بررسی قرار گرفت. همه این موارد در قالب پرسشنامه‌ای نگرش سنج و از طریق مدرسان مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه مقوله‌های مورد نظر به صورت پرسشنامه و در طیف ۱ تا ۷ تدوین شده بود؛ در این راستا، جهت بررسی معناداری وضعیت دانشگاه فرهنگیان در مقوله فضا و تجهیزات از آزمون تی تک نمونه‌ای با نقطه برش برای هر سؤال که به‌وسیله نظرسنجی از متخصصان برنامه درسی و گرفتن میانگین نظر آن‌ها عدد ۴/۷ به دست آمد استفاده گردید. جدول شماره (۴) چگونگی فضا، منابع و مواد را از لحاظ کافی بودن و از نظر مدرسان دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد.

جدول ۴: نگرش مدرسان در مورد کافی بودن فضا و مواد و منابع.

با توجه به هفت طیفی بودن سوالات و نظر متخصصان معیار مقایسه ۴/۷ در نظر گرفته شده است					
گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
مجموع	۳/۴۰	۰/۹۵	۱۳	-۵/۱۰	۰/۰۰

همانطور که در جدول (۴) نشان داده شده است؛ وضعیت دانشگاه فرهنگیان به طور کلی در زمینه فضاها و مواد و منابع آموزشی و پژوهشی لازم برای پرورش توانمندی پژوهشگری دانشجویان به طور معناداری با شاخص های استاندارد شده فاصله دارد و به طور معناداری پایین تر از نقطه مطلوب است ($p < 0/01$).

همچنین جدول شماره (۵) وضعیت دانشگاه فرهنگیان را در مقایسه با استانداردهای فضا، منابع و مواد و نیروی انسانی نشان می‌دهد. لازم به توضیح است که با عنایت به عدم یکنواختی استانداردهای مطلوب در منابع مختلف و استفاده پژوهشگر از استانداردهای متفاوت، وضعیت مطلوب در شرایطی چندگانه مورد گزارش و بررسی واقع شده است. در این راستا، شاخص مطلوب برای تعداد کتاب ها از طریق استانداردهای کتابخانه های دانشگاهی ایران و برای سایر شاخص ها از اسناد دانشگاه فرهنگیان به دست آمد.

جدول ۵: وضعیت دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با استانداردهای فضا،

نیروی انسانی و منابع و مواد

همخوانی/ ناهمخوانی	مقایسه	وضعیت موجود	وضعیت مطلوب	پردیس	
مقوله های فضا به طور کلی با استانداردها ناهمخوان (نامطلوب) است.	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	۴۰۰ متر مربع	بر اساس فرمول استاندارد کتابخانه- ای ۱۰۰۰ متر مربع	شهید بهشتی	کتابخانه
		۴۰۰ متر مربع	بر اساس فرمول ۶۵۹ متر مربع	شهید هاشمی نژاد	
	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	به ازای هر دانشجو ۳/۱۱ متر مربع	به ازای هر دانشجو ۶ متر مربع	شهید بهشتی	زیربنای آموزشی
		به ازای هر دانشجو ۲/۴۸		شهید هاشمی نژاد	
مقوله مواد و منابع زمینه تعداد دیتا پروژکتور و تعداد کتاب همخوان (مطلوب) و در زمینه رایانه ناهمخوان (نامطلوب) است.	وضعیت موجود بالاتر از حد انتظار	به ازای هر کلاس یک پروژکتور	تعداد پروژکتور دوسوم کلاس ها	شهید بهشتی	تعداد دیتا پروژکتور
		به ازای هر کلاس یک پروژکتور		شهید هاشمی نژاد	
	وضعیت موجود پایین تر از حد انتظار	به ازای هر ۱۰۰ نفر یک رایانه	به ازای هر ۴۰ دانشجو یک رایانه	شهید بهشتی	تعداد رایانه به هر دانشجو
		فاقد سایت رایانه		شهید هاشمی نژاد	
	وضعیت موجود	به ازای هر دانشجو ۱۱ کتاب	به ازای هر دانشجو ۱۰ کتاب	شهید بهشتی	تعداد کتاب به

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

دانشجو	شهید هاشمی نژاد	به ازای هر دانشجو ۹ کتاب	در حد انتظار
تعداد مدرس به دانشجو	شهید بهشتی	به ازای هر ۶۲ دانشجو یک مدرس	مقوله نیروی انسانی با استانداردها همخوان است.
	شهید هاشمی نژاد	به ازای هر ۲۰ دانشجو یک مدرس	
		به ازای هر ۹۷ دانشجو یک مدرس	

با توجه به اینکه در این پژوهش قصد بر این بود که از جنبه‌های مختلف به مولفه‌ها و برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نگریسته شود، نگرش مدرسان و دانشجویان توسط مصاحبه و در زمینه فضا و مواد و منابع مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده از مصاحبه مدرسان نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان در زمینه فضا و همچنین مواد و منابع آموزشی- پژوهشی با مشکلاتی روبرو است و با انتظارات پیش‌بینی شده برای یک محیط آموزشی پژوهش محور فاصله دارد. به عنوان مثال دانشجویان بیان می‌داشتند که سالن مطالعه از شرایط مناسبی برخوردار نبوده و مجبورند برای مطالعه از نمازخانه استفاده نمایند. همچنین دانشجویان اغلب مواقع برای رفع نیازهای کلاسی و پژوهشی خود مجبورند به مراکز پژوهشی و کتابخانه‌های بیرون از دانشگاه فرهنگیان مراجعه نمایند. اگرچه تجهیزات لازم برای دسترسی دانشجویان- معلمان به اینترنت در محیط خوابگاه‌ها وجود دارد؛ اما وضعیت دسترسی به اینترنت مناسب نبوده و اغلب مواقع امکان دسترسی به اینترنت وجود ندارد. مدرسان مشغول به تدریس در دانشگاه فرهنگیان، دارای اتاق شخصی نبوده و نمی‌توانند به راحتی با دانشجویان در خارج از کلاس ارتباط برقرار کنند که این امر می‌تواند منجر به اختلال در راهنمایی دانشجویان در زمینه‌های درسی و پژوهشی شود. نبود حداقل امکانات لازم که برای یک مدرس لازم است؛ از کمبودهایی است که دانشگاه فرهنگیان با آن مواجه است. یکی از مدرسان و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان (دارای مدرک تحصیلی دکترا و درجه علمی استادیار) وضعیت دانشگاه فرهنگیان را در ارتباط با فضا و تجهیزات، این‌چنین بیان می‌کند:

«فضای اینجا مثل مدرسه هست. حتی یک اتاق شخصی برای مدرسان در نظر گرفته نشده است. شما کدوم دانشگاه رو دیدین که ده تا مدرس تو یه اتاق جمع بشن و به کارشون برسن. یک سیستم شخصی هم نداریم. چطور میتوانیم توی این اتاق که ده نفر باهم هستند، دانشجوها رو راهنمایی کنیم».

یافته‌های حاصل از مشاهده و بررسی اسناد و مصاحبه با مدرسان، نشان دهنده کفایت منابع انسانی از حیث کمی است. با وجودی که دانشگاه فرهنگیان توانسته است نیروی لازم خود را از بین معلمان با تجربه آموزش و پرورش و همچنین بازنشستگان برطرف سازد؛ اما با توجه به

اینکه اغلب نیروهای موجود به صورت حق‌التدریس بوده و از مزایای مناسبی برخوردار نیستند؛ مدرسان از وضعیت موجود رضایت نداشته و این مسئله می‌تواند تأثیری منفی بر کیفیت و کارایی آنان بر جای بگذارد.

سوال دوم پژوهش: در اجرای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، میزان انطباق

مؤلفه‌های برنامه درسی در مرحله‌ی استقرار با انتظارات پیش‌بینی شده چگونه است؟

برای پاسخگویی به این سوال، محقق به دنبال بررسی وضعیت دانشگاه فرهنگیان از لحاظ شرایط ورودی دانشجویان (شناختی و نگرشی)، کیفیت مدرسان از لحاظ توانمندی علمی پژوهشی و نوع نگرش، محتوای دروس پژوهشی و نحوه زمان‌بندی و میزان واحدهای دروس با موضوعات پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان بود. این مقوله‌ها، از طریق پرسشنامه‌های نگرش سنج دانشجویان و مدرسان مورد بررسی قرار گرفت. همچنین سرفصل‌ها و اسناد مکتوب نیز مورد بررسی قرار گرفت.

جدول (۶) یافته‌های پرسشنامه‌های نگرش سنج دانشجویان و مدرسان دانشگاه فرهنگیان را در زمینه نگرش دانشجو - معلمان به شغل معلمی، رشته تحصیلی، کنجکاوی و روحیه پژوهشگری، و همین‌طور نگرش در مورد تخصص و مهارت پژوهشی مدرسان را نشان می‌دهد. نگرش مدرسان در مورد محتوا و زمان‌بندی دروس نیز در قالب این جدول ارائه شده است.

جدول ۶: یافته‌های پرسشنامه‌های نگرش سنج دانشجویان و مدرسان

با توجه به هفت طیفی بودن سوالات و نظر متخصصان، معیار مقایسه ۴/۷ در نظر گرفته شده است					
گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
نگرش دانشجویان به شغل معلمی، رشته تحصیلی و روحیه و علاقه به پژوهشگری	۴/۹۸	۱/۱۵	۱۲۳	۲/۷۷	۰/۰۰
نگرش مدرسان دانشگاه فرهنگیان در مورد علاقه دانشجویان به شغل معلمی	۴/۵۲	۰/۹۳	۱۳	-۰/۷۰	۰/۴۹
نگرش دانشجویان در مورد نگرش، تخصص و مهارت پژوهشی مدرسان دانشگاه فرهنگیان	۴/۷۷	۱/۲۵	۱۲۳	۰/۶۷	۰/۵۰
نگرش مدرسان در مورد محتوای دروس	۴/۳۸	۰/۹۰	۱۳	-۱/۳۱	۰/۲۱
نگرش مدرسان در مورد میزان زمانی ارائه شده دروس پژوهشی	۳/۶۱	۱/۰۵	۱۳	-۳/۸۴	۰/۰۰

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، دانشجویان دارای نگرشی بالاتر از سطح انتظار در زمینه ویژگی‌های عاطفی و نگرشی در زمینه معلمی هستند ($p < 0/01$). نگرش مدرسان دانشگاه فرهنگیان نیز در مورد علاقه دانشجوی- معلمان به شغل معلمی، رشته تحصیلی، کنجکاو و روحیه پژوهشگری آن‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان به طور کلی در زمینه ویژگی-های عاطفی و نگرشی پژوهش از مقدار مطلوب پایین‌تر بوده اما تفاوت میانگین پاسخ‌ها نسبت به نقطه مطلوب معنادار نیست ($p > 0/05$). وضعیت محتوای پژوهشی از منظر مدرسان مورد بررسی نیز به طور کلی از سطح انتظار پایین‌تر بوده است؛ اما این تفاوت در زمینه محتوا معنادار نیست. یافته‌های نگرش دانشجویان در مورد تخصص و مهارت پژوهشی مدرسان دانشگاه فرهنگیان از مقدار مورد انتظار بالاتر می‌باشد؛ اگرچه تفاوت با نقطه مطلوب معنادار به دست نیامده است ($p > 0/05$). همچنین یافته‌های این جدول نشان داد که نگرش مدرسان در مورد میزان زمانی ارائه شده دروس مربوط به پژوهش به طور معناداری از مقدار مورد انتظار پایین‌تر بوده است ($p < 0/01$).

نتایج حاصل از مطابقت سرفصل‌های دروس پژوهشی تدریس شده با سرفصل‌های مورد نیاز؛ حاکی از آن بود که در درس اصول مقاله نویسی به ۷۱٪ سرفصل‌ها و در درس روش تحقیق به ۶۴٪ سرفصل‌ها اشاره شده است. همچنین نتایج حاصل از مطالعه اسناد در زمینه زمانبندی نشان داد که با توجه به بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌های جدید در یک سال اخیر تعداد واحدها و دروس پژوهشی به صورت چشمگیری افزایش یافته است.

سوال سوم پژوهش: در اجرای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، میزان انطباق مؤلفه‌های برنامه درسی در مرحله‌ی اجرای برنامه با انتظارات پیش‌بینی شده چگونه است؟

برای پاسخگویی به این سوال پژوهش، وضعیت دانشگاه فرهنگیان در مؤلفه‌های فرایند تدریس (فعالیت‌های یاددهی - یادگیری که مدرسان و دانشجویان در محیط آموزشی باید انجام دهند)، شیوه‌های ارزشیابی و همچنین فعالیت‌ها و حمایت‌های دانشگاه فرهنگیان در زمینه پرورش معلمان پژوهشگر مورد بررسی قرار گرفت. جدول شماره (۷) یافته‌های پرسشنامه‌های نگرش سنج دانشجویان و مدرسان دانشگاه فرهنگیان را در زمینه نگرش دانشجویان در مورد فرایند تدریس، نگرش دانشجویان و مدرسان در مورد وضعیت ارزشیابی و همچنین نگرش مدرسان در مورد فعالیت‌ها و حمایت‌های دانشگاه در زمینه پژوهشگری را نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود؛ پاسخ‌های دانشجویان و مدرسان حاکی از آن است که فرایند

تدریس، ارزشیابی و فعالیت های دانشگاه در زمینه حمایت پژوهشگری از دانشجو - معلمان هنوز به نقطه مطلوب نرسیده است.

جدول ۷: نگرش دانشجویان و مدرسان در مورد فرایند تدریس، ارزشیابی و فعالیت ها و

حمایت های دانشگاه در زمینه پژوهشگری

با توجه به هفت طیفی بودن سوالات و نظر متخصصان معیار مقایسه ۴/۷ در نظر گرفته شده است					
گویه ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
نگرش دانشجویان در مورد فرایند تدریس	۴/۲۵	۰/۹۴	۱۲۳	-۵/۲۲	۰/۰۰
نگرش دانشجویان در مورد وضعیت ارزشیابی	۴/۲۰	۱/۲۵	۱۲۳	-۴/۳۴	۰/۰۰
نگرش مدرسان در مورد وضعیت ارزشیابی	۴/۴۵	۰/۷۱	۱۳	-۱/۲۹	۰/۲۱
نگرش مدرسان در مورد حمایت های دانشگاه در زمینه پژوهشگری	۳/۸۹	۰/۵۲	۱۳	-۵/۷۶	۰/۰۰

سوال چهارم پژوهش: در اجرای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، میزان انطباق مؤلفه های برنامه درسی در مرحله عملکرد نهایی با انتظارات پیش بینی شده چگونه است؟

برای بررسی این سوال پژوهش و معطوف به موفقیت دانشگاه فرهنگیان در زمینه بازده و کارایی نهایی؛ محقق به بررسی وضعیت دانشجویان در آستانه فارغ التحصیلی دانشگاه فرهنگیان به عنوان بازده و خروجی آن دانشگاه پرداخت. در این زمینه از پرسشنامه سنجش توانایی تخصصی پژوهش که توسط اکرمی (۱۳۹۲) طراحی شده است؛ استفاده گردید. این پرسشنامه دارای طیف نمره گذاری ۱ تا ۵ بوده و نقطه برش نیز برای این پرسشنامه، ارزش ۳ مشخص شده است. همانطور که در جدول شماره (۸) مشاهده می شود؛ میانگین کلی نمره دانشجویان در زمینه مهارت های مختلف پژوهشی برابر با ۲/۸۲ به دست آمده که به طور معناداری پایین تر از متوسط می باشند ($p < 0/01$).

جدول ۸: میزان مهارت پژوهشی دانشجو - معلمان در هر یک از مقوله های پژوهش

با توجه به پنج طیفی بودن سوالات معیار مقایسه ۳ در نظر گرفته شده است					
مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
میزان مهارت	۲/۸۲	۰/۴۶	۱۰۲	۳/۷۲	۰/۰۰

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

همچنین نتایج حاصل از مشاهدات و مصاحبه‌های محقق با دانشجویان در زمینه میزان مهارت و نگرش پژوهشی دانشجویان بیانگر این مسئله بود. با توجه به سابقه اندک نظام آموزشی جدید دانشگاه فرهنگیان که سه سال از قدمت آن می‌گذرد و تاکنون دانشجویان درس پروژه پایان تحصیل را شروع نکرده و حتی تعداد قابل توجهی از دانشجویان، هنوز دروس اصلی پژوهشی از جمله روش تحقیق و اقدام پژوهی را نگذرانیده‌اند؛ می‌توان انتظار داشت که تا اتمام کامل دروس پیش بینی شده در برنامه درسی، مهارت‌های پژوهشی آنان نیز به میزانی افزایش یابد.

بحث و نتیجه گیری:

جهت گیری برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان در سالهای اخیر به سوی پژوهش محوری بوده و این دانشگاه در حال تغییرات اساسی در برنامه درسی خود می‌باشد. از جمله این تغییرات می‌توان به افزایش دروس پژوهشی در برنامه درسی؛ ارائه سمینارها و کارگاه‌های تخصصی در زمینه پژوهشگری، ایجاد مراکز و کانون های پژوهشی دانشجو- معلمان در برخی مراکز برخوردار و تجلیل از پژوهشگران برتر اشاره نمود. رویکرد مدرسان نیز نسبت به سال‌های قبل تغییر مثبت و قابل توجهی در زمینه تربیت دانشجو - معلمان به عنوان پژوهشگر داشته است. همه این تغییرات را می‌توان ناشی از بازتاب توجه و تأکید ویژه مدیران و مسئولان حال حاضر دانشگاه فرهنگیان و وزارت متبوع در زمینه پژوهشگری دانشجو- معلمان دانست؛ اما با این وجود هنوز در راه رسیدن دانشگاه فرهنگیان به سطح مطلوب و مورد انتظار در زمینه آموزش مبتنی بر پژوهش محوری مشکلاتی وجود داشته و برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان هنوز دارای نواقص و کاستی‌هایی می‌باشد. از جمله این مشکلات می‌توان به کمبود فضا، امکانات و نیروی متخصص و با انگیزه اشاره کرد. به طور کلی می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان هم از نظر زیرساخت‌های فیزیکی و تجهیزاتی با کاستی‌هایی مواجه است و هم از نظر عملیاتی و در سطوح پایین مدیریتی؛ فاقد زیرساخت‌های انگیزشی کافی همچون مجریان و طراحان با انگیزه و متخصص است. در این راستا نتایج پژوهش سوازی (۲۰۱۳) که اثربخشی برنامه آموزش معلمان در کشور زیمباوه را مورد بررسی قرار داده بود؛ نشان می‌دهد که کاستی‌های موجود در طراحی و عملیاتی کردن برنامه های آموزشی و همچنین مسائلی مانند فقدان زیرساخت‌های انگیزشی کافی، کمبود مجریان و طراحان با انگیزه و متخصص، بودجه ناکافی، نظام نامناسب ارزیابی، راهبردهای ناکارآمد توسعه، اهداف مبهم و محتوای نامناسب باعث می‌شوند تا اثرات برنامه از بین رفته و برنامه‌های آموزش نوآورانه معلمان، تضعیف شود. از طرفی با توجه به اینکه تمام عناصر برنامه درسی به هم مرتبط هستند و نقص و وجود مشکل در هر یک از آنها، کارایی کل یک برنامه را

دچار مشکل می‌سازد؛ توجه به همه عناصر و عوامل برنامه درسی مهم است. در این راستا اگر قرار باشد که نظام و ساختار آموزشی دانشگاه فرهنگیان در جهت برنامه درسی پژوهش محور تغییر کند؛ باید این تغییر در تمامی عناصر و عوامل آن انجام شود. این در حالی است که بر اساس یافته‌های این مطالعه، اگرچه تغییراتی در ساختار کلی دانشگاه فرهنگیان و یا همان دانشگاه تربیت معلم گذشته ایجاد شده است؛ اما این تغییر همه‌جانبه نبوده و در روند اجرای بعضی از عناصر و عوامل برنامه درسی تغییری ایجاد نشده است. چنانچه می‌توان ادعا نمود که با وجود تغییرات مثبت دانشگاه فرهنگیان در زمینه پژوهش محور بودن، هنوز در زمینه نیروی انسانی (مدرسان) که مجری و ارائه‌کننده برنامه هستند؛ تغییر و بازآموزی‌های جدی ایجاد نشده است. این در حالی است که توجه اسناد و مدیران عالی دانشگاه فرهنگیان به امر پژوهشگری معلمان باعث شده نگرش مدرسان به مسئله پژوهش تغییر مثبتی داشته باشد؛ اما این به تنهایی نمی‌تواند باعث افزایش کیفیت تدریس پژوهش محورانه در دانشگاه فرهنگیان شود. مدرسانی که سال‌ها با روش‌های تدریس سنتی و موضوع محور، کلاس‌های خود را اداره می‌کردند؛ لازم است تا از طریق آموزش و یا آشنایی با روش‌های پژوهش محور قادر شوند که تغییری در رویکرد تدریس خود ایجاد کنند (مورنو، ۲۰۰۷). بنابراین هویت حرفه‌ای مدرسان نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد. لوئب و همکارانش (۲۰۰۹) نیز معتقدند که توسعه حرفه‌ای و آموزش مدرسان، سیاستی مناسب برای افزایش ظرفیت‌های مدرسان به‌منظور افزایش تأثیرگذاری امر تدریس است که به تبع آن منجر به یادگیری بیشتر فراگیران می‌شود؛ بر این اساس است که طی دوره‌های آموزشی با فرایند آموزش پژوهش محور برای تمامی مدرسان این دانشگاه ضروری است. همچنین جذب مدرسان متخصص و دارای نگرش پژوهشی می‌تواند به بهتر کردن این مسئله کمک کند.

پیشنهاد‌های کاربردی:

- یافته‌های سوال اول پژوهش نشان داد که دانشگاه فرهنگیان در زمینه بعضی از امکانات مربوط به فضا و تجهیزات آموزشی با استانداردهای مربوطه فاصله دارد؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود که با توجه به نقش مهم فضا و تجهیزات؛ برنامه‌ریزی دقیق تری برای استفاده بهینه از امکانات موجود انجام گیرد؛ همچنین توصیه می‌شود مسئولان دانشگاه فرهنگیان در جهت مجهز نمودن هر چه سریع‌تر کلیه کلاس‌های آموزشی به فناوری‌های نوین آموزشی مبادرت نمایند.

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

- مدرس به عنوان مولفه ای اساسی در برنامه درسی قلمداد می شود. تأمین نیازهای مدرسان ضمن بهبود عملکرد حرفه ای و توسعه ظرفیت خدمات تدریس و پژوهش، می تواند سبب دلگرمی بیشتر و بهبود نگرش آنان شود. بر این اساس توصیه می شود که تخصیص امکاناتی مانند دفتر کار و رایانه و تجهیزات جانبی به صورت اختصاصی در اولویت قرار گیرد.

- یافته ها نشان داد که مدرسان دانشگاه فرهنگیان با کمبودهایی مانند آشنا نبودن با آموزش پژوهش محور مواجه هستند. پیشنهاد می شود تا دوره های آموزشی و کارگاه هایی برای مدرسان دانشگاه فرهنگیان در جهت ایجاد نگرش مثبت به پژوهشگری و همچنین تدریس و آموزش پژوهش محور برگزار شود. ملاک قرار دادن و توجه به توانایی های پژوهشی و آشنایی با تدریس به شیوه های پژوهش محور در جذب و استخدام مدرسان نیز می تواند در این راستا مفید باشد.

- یافته ها نشان داد که محتوای دروس دانشگاه فرهنگیان در زمینه پرورش روحیه پژوهشگری و برانگیزاندگی مخاطبان، پایین تر از سطح مطلوب است. همچنین با توجه به سرفصل های جدیدی همانند روایت پژوهی و اقدام پژوهشی که در دروس رشته های مختلف دانشگاه فرهنگیان وارد شده است؛ پیشنهاد می شود تا نسبت به تهیه منابع جدید و کارآمد اقدام شده و دوره هایی برای تربیت و بازآموزی مدرسان این مباحث برگزار شود.

- یافته های مربوط به فرایند تدریس، ارزشیابی و فعالیت ها و حمایت های دانشگاه در زمینه پژوهشگری دانشجو- معلمان؛ نشان از ضعف دانشگاه فرهنگیان در این مقوله ها داشت. توسعه مهارت های درس پژوهی برای دانشجو - معلمان می تواند در زمینه توانمندی های پژوهشی آنان موثر قلمداد شود. همچنین پیشنهاد می شود که به صورت جانبی و در نقش برنامه کمکی دانشگاه فرهنگیان، پژوهشکده هایی در پردیس های برخوردار دانشگاه فرهنگیان به منظور انجام پژوهش های کاربردی و توسعه ای مورد نیاز ادارات کل آموزش و پرورش استان ها و مناطق آموزشی تاسیس شوند که به کمک آنها بتوان ضمن مرتفع نمودن نیازهای پژوهشی نظام آموزش و پرورش، فرصت هایی را برای انجام تمرین کاربردی و کمکی برای دانشجو- معلمان فراهم نمود.

- با توجه به یافته های پژوهش که نشان داد دانشگاه فرهنگیان در زمینه ایجاد توانمندی و روحیه پژوهشی موفق نبوده است؛ پیشنهاد می شود با توجه به کوتاه بودن دوره کارشناسی برای ایجاد توانمندی های دانشی، پژوهشی و حرفه ای برای دانشجو- معلمان، با همکاری و مشارکت دانشگاه های بزرگ کشور، دوره های تحصیلات تکمیلی در پردیس های دانشگاه فرهنگیان به منظور افزایش توانمندی های عمومی و پژوهشی گسترش یافته و سطح تحصیلات معلمان به کارشناسی ارشد در رشته مورد تدریس و پژوهش ارتقاء یابد.

منابع:

- احمد پناه، محمد (۱۳۸۰). *میزان تناسب دروس و تمرین‌های مواد درسی و آموزش‌های دوره دوساله تربیت معلم کودکان استثنایی «نابینا و کم‌بینا»*. گزارش پژوهشی. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.
- احمدی، علی اصغر (۱۳۸۶). *ارزیابی برنامه دروس تربیتی دوره‌های کاردانی تربیت معلم*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- احمدی، غلامعلی؛ محمدی، ندا و شه‌میر، سامیه (۱۳۸۹). *ارزشیابی برنامه درسی روانشناسی تربیتی بر اساس نظرات مدرسان و دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم کشور*. همایش برنامه درسی تربیت معلم، دانشگاه شهید رجایی.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. مورخ ۹۰/۱۰/۶ مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- اکرمی، رابعه (۱۳۹۲). *بررسی ظرفیت پژوهشی از دیدگاه معلمان و نیازسنجی آموزش پژوهش معلمان ابتدایی شهر مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.
- امین خندقی، مقصود و عجم، علی اکبر (۱۳۹۰). *تأملی بر پیوند نظری رویکردهای ارزشیابی آموزشی با الگوهای کیفیت آموزشی و تبیین پیامدهای آن بر حوزه عمل*. *پژوهش‌نامه آموزش عالی*، ۴ (۱۳): ۴۷-۷۳.
- حجازی، یوسف؛ پرداختچی، محمدحسن و شاه‌پسند، محمدرضا (۱۳۸۸). *رویکردهای توسعه حرفه معلمان*. تهران: دانشگاه تهران.
- روؤف، علی (۱۳۷۹). *جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم*. ایران، وزارت آموزش و پرورش: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ساکي، رضا (۱۳۸۳). *اقدام پژوهی: راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۷). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی*.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). *روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورش نوین «روانشناسی یادگیری و آموزش»*. تهران: دوران.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۳). *بررسی تطبیقی برنامه تربیت معلم و چند کشور دنیا*. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۰ (۳): ۱۲۱-۱۶۰.

ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت معلم پژوهشگر...

صافی، احمد (۱۳۷۹). *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران*. تهران: سمت.

طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. *فصلنامه نوآوری آموزشی*، ۱۲ (۴۵): ۱۴۹-۱۷۶.

عبدالملکی، یوسف؛ ادیب، یوسف و بدری گرگری، رحیم (۱۳۸۹). بررسی تناسب برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم با صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان از دیدگاه مدرسان. *چکیده مقالات دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*. تهران: دانشگاه شهید رجایی.

عقیلی، علیرضا (۱۳۹۲). *صلاحیت‌های معلم در برنامه درسی تربیت معلم: شناسایی، میزان تحقق و نقاط قوت و ضعف، از منظر اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان*. پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

فتحی واجارگاه، کوروش و شفیع، ناهید (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی بزرگسالان)*، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۵): ۱-۲۶.

قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۹). *راهنمای عملی پژوهش در عمل*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. ترجمه نصر و همکاران. تهران: سمت.

متین، نعمت‌الله (۱۳۸۹). *پژوهش و آموزش‌های فنی و حرفه‌ای*. *پژوهش‌نامه آموزشی*، ۱۲۰: ۳۶-۳۲.

ملکی، حسن (۱۳۸۴). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*. تهران: مدرسه.

مؤمنی مهموئی، حسین؛ کاظم پور، اسماعیل و تفرشی، محمد (۱۳۹۰). *برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی؛ راهبردهای آموزشی*، ۴(۳): ۱۴۳-۱۴۹.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). *جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

هومن، حیدرعلی (۱۳۷۵). *زمینه ارزشیابی برنامه‌های آموزشی*. تهران: پارسا.

Clarke, M. Lodge, A. & Shevlin, M. (2011). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28: 141-153.

Hughes, J. (2005). Explores different models and theories of evaluation. Available in: <http://www.evaluateurope.net/eval3/modelsandtheories>.

Huntly, H. (2008). Teachers Work: Beginning Teachers Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1). 125-145.

Knight, S. Boudah, D. Groce, E. C. (1998). Participatory research and development. Manuscript submitted for publication.

Loeb, S. Miller, C. L. Strunk. O. K. (2009). The State role in Teacher professional development and education throughout Teachers careers. *American Education Finance Association*, 212- 228.

- Moreno, Juan Manuel, (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education? *Journal of Educational Change*, Vol.8, No.2 June, Springer Netherlands.
- Mswazie, J. (2013). Reconceptualizing The Design and Delivery of Teacher preparatory programmes: Insights from Zimbabwe. *International Journal of Asian Social Science*, 2013, 3(2):386-404.
- Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Hulme, M., Jones, M., Pat, M., Menter, I., Procter, R., Wall, K. (2009). Research and teacher education in the UK: Building capacity. *Teaching and teacher Education*, (25): 944-950.
- OECD. (2011). Lessons from PISA for the United State: strong performers and successful reformers in education. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978>.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Pont, p. (2010). Action research as a tool for researchers professional development. *International encyclopedia of education*, (3): 540-570.
- Rozalis, M. L. Lapidot, O. (2010). Evaluation in Teacher Training Colleges in Israel: Do Teachers Stand a Chance?. *Journal of Assessment and Accountability in Educator Preparation*, 1(1): 16-28.
- Worthen, B. R and Sanders, J. K. (1987). *Educational evaluation alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman press.