

## **Evaluation of the Non-continuous Bachelor's Programs at Farhangian University Based on CIPP Model**

**Ahmadreza Eghtesadi Roudi<sup>1\*</sup>, Faramarz Nodehi<sup>2</sup>**

*1. Assistant Professor, Department of ELT, Farhangian University, Tehran, Iran*  
*2. Ph.D. in Sociology, Farhangian University, Tehran, Iran*

(Received: January 18, 2020; Accepted: August 6, 2021)

### **Abstract**

The non-continuous bachelor's programs of Farhangian University aim at boosting knowledge, skills and attitudes of teachers who hold associate degrees in the educational system. With regard to the significance of these programs, this study aims to evaluate their effectiveness based on the four components of the CIPP model. To this end, six instructors, six experts, and six students were interviewed on the context, input, process and product of the programs, and based on the findings of the interviews and results of similar studies, a questionnaire was developed. After examining it for its validity and reliability, the questionnaire was distributed among 187 students in Farhangian University of Khorasan Razavi. Quantitative data were analyzed using one-sample t test, and the results show that all aspects of the programs enjoy acceptable levels but the results of interview analysis shows that these programs need attention and revision in terms of input, process and product. The paper also provides some guidelines for the improvement of the program based on instructors' and experts' comments.

**Keywords:** CIPP Model, Context, Farhangian University, Input, Non-continuous program, Process, Product.

---

\* Corresponding Author, Email: a.r.eghtesadi@cfu.ac.ir

## ارزشیابی دوره‌های «کارشناسی ناپیوسته» دانشگاه فرهنگیان بر اساس الگوی سیپ و ارائه الگوی اجرای مناسب

احمدرضا اقتصادی رودی<sup>۱\*</sup>، فرامرز نوهدی<sup>۲</sup>

۱. استادیار، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. دکتری جامعه‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۱۵)

### چکیده

دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان با هدف ارتقای دانش، مهارت و نگرش معلمانی که با مدرک کاردانی تدریس می‌کنند، برگزار می‌شود. با توجه به اهمیتی که انجام موفق این دوره دارد، این پژوهش به ارزشیابی این دوره‌ها در ابعاد مختلف بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ می‌پردازد. بدین منظور با ۶ نفر از کارشناسان و مسئولان، ۶ نفر از استادان و ۶ نفر از دانشجویان این دوره درباره‌ی بافت، درون‌داد، فرایند و برون‌داد این دوره مصاحبه شد و اسناد مربوط به این دوره‌ها تجزیه و تحلیل شد. بر اساس یافته‌های مصاحبه و مطالعات مشابه در ارزشیابی برنامه‌های درسی، پرسشنامه‌ای تدوین و پس از بررسی پایایی و اعتبار آن در اختیار ۱۸۷ نفر از دانشجویان این دوره در استان خراسان رضوی قرار گرفت. پرسشنامه دیگری نیز به منظور ارزشیابی برون‌داد در اختیار ۷۷ نفر دانشجویان سال آخر و دانش‌آموختگان این دوره‌ها قرار گرفت. نتایج داده‌های کمی که با آزمون تی تک‌نمونه‌ای تحلیل شده حاکی از مطلوبیت ابعاد مختلف برنامه است. اما نتایج داده‌های کیفی نشان می‌دهد در ابعاد، درون‌داد، فرایند و برون‌داد این دوره‌ها نیازمند توجه و بازنگری هستند. در پایان، با توجه به توصیه‌های بیست نفر از استادان و کارشناسان الگویی برای بهتر شدن ابعاد مختلف برنامه دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان ارائه شده است.

**واژگان کلیدی:** بافت، برون‌داد، دانشگاه فرهنگیان، درون‌داد، دوره کارشناسی ناپیوسته، فرایند، الگوی سیپ.

## مقدمه

دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک دانشگاه حاکمیتی و مأموریت‌گرا، وظیفه تأمین و تربیت نیروی انسانی دستگاه تعلیم و تربیت را عهده‌دار است و در حوزه تحقق ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اثرگذار است. علاوه بر این، دانشگاه فرهنگیان مهم‌ترین سازمان ارائه‌دهنده این گونه خدمات تربیت معلم و دوره‌های تحصیلی معلمان است. بنابراین، ارزشیابی میزان موفقیت برنامه‌های به اجرا گذاشته شده در این سازمان بسیار ضروری به نظر می‌آید. یکی از مأموریت‌های اساسی و اولیه دانشگاه فرهنگیان در کنار جذب و تربیت دانشجویان کارشناسی پیوسته و مهارت‌آموزان ماده ۲۸، آموزش معلمان دارای مدرک کاردانی و تربیت آنان با عنوان دوره «کارشناسی ناپیوسته» است. هدف از طراحی و اجرای این دوره‌ها، ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان است. دانشجویان ورودی این دوره معلمان هستند که به طور متوسط بیش از بیست سال سابقه کار و تدریس دارند. برخی نیز در شرف بازنشستگی هستند و سال‌ها از اخذ مدرک کاردانی آن‌ها گذشته است. علی‌رغم اینکه سال‌ها از برگزاری دوره‌های کارشناسی ناپیوسته در دانشگاه فرهنگیان و مراکز آموزش عالی فرهنگیان می‌گذرد و علی‌رغم وجود برخی نارضایتی‌ها از کیفیت و برون‌داد این دوره‌ها، تا کنون پژوهش‌های جامعی درباره ارزشیابی این نوع برنامه انجام نشده است. بی‌توجهی یا کم‌توجهی در ارزیابی دوره‌های کارشناسی ناپیوسته به عنوان یکی از برنامه‌های دانشگاه و یا تأخیر در انجام آن، خساراتی در ابعاد فرهنگی و مالی در پی خواهد داشت که هر قدر دیرتر به این امر پرداخته شود، امکان جبران خسارات احتمالی کمتر خواهد شد.

در این راستا و با بررسی متون نظری مربوط به انجام ارزشیابی از برنامه‌های درسی، و با توجه به هدف این پژوهش که فراهم‌آوردن اطلاعات لازم برای مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاه فرهنگیان درباره اثربخشی برنامه کارشناسی ناپیوسته دانشگاه است، الگوی ارزشیابی سیپ که از الگوهای مبتنی بر مدیریت است برای انجام این پژوهش انتخاب شد. زیرا این الگو زمینه (نیازها، فرصت‌ها و امکانات)، درون‌داد (منابع موجود و طرح موجود برای رسیدن به نیازها)، فرایند (مطلوبیت اجرای برنامه) و برون‌داد (میزان دستیابی به هدف‌ها) ارزشیابی می‌کند.

بر این اساس اهداف پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. توصیف وضعیت موجود دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان از حیث بافت، درون‌دادها، فرایند و پیامدهای اجرای برنامه.
  ۲. ارائه الگوی بهبود جذب و اجرای دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان.
- برای رسیدن به این اهداف روش پژوهش ترکیبی مورد استفاده قرار گرفت و علاوه بر استفاده از روش‌های کیفی مصاحبه و تحلیل اسناد، دو پرسشنامه تدوین و در اختیار دانشجویان و دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی ناپیوسته قرار گرفت.

### بررسی پیشینه

#### الگوی ارزشیابی سیپ

با بررسی متون ارزشیابی از برنامه‌های درسی، هشت الگوی عمده ارزشیابی آموزشی شامل الگوهای هدف‌گرا، مدیریت‌گرا (سیپ)، هدف آزاد، مبتنی بر نظر خبرگان، اعتبارسنجی، مبتنی بر مدافعه، اجرای عمل و طبیعت‌گرایانه قابل شناسایی هستند که به باور بازرگان و فراستخواه (۱۳۹۶) الگوهای هدف‌گرا و مدیریت‌گرا بیشترین استفاده را در ارزشیابی نظام‌های آموزش عالی دارند و سایر الگوها استفاده کمتری دارند (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶، ص ۷۲). آنان سه الگوی ارزشیابی سیپ<sup>۱</sup> (مدیریت‌گرا)، کرک پاتریک و هدف‌گرا (تایلر) را الگوهای مناسب برای ارزیابی برنامه درسی بیان می‌کنند (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶، ص ۱۵۲). با توجه به هدف این پژوهش که فراهم‌آوردن اطلاعات لازم برای مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاه فرهنگیان درباره اثربخشی برنامه کارشناسی ناپیوسته دانشگاه است، الگوی ارزشیابی سیپ که از الگوهای مبتنی بر مدیریت است، برای انجام این پژوهش انتخاب شد.

الگوی ارزشیابی سیپ دارای چهار مرحله ارزشیابی است که می‌تواند هر یک به‌تنهایی یا در

---

1. CIPP

کنار هم برای ارزشیابی کل برنامه انجام گیرند. این چهار مرحله که نام الگوی سیپ هم برگرفته از سرواژه نام انگلیسی هر یک از این مراحل است، عبارت‌اند از: ارزشیابی از بافت<sup>۱</sup>، ارزشیابی از درون‌داد<sup>۲</sup>، ارزشیابی فرایند<sup>۳</sup> و ارزشیابی برون‌داد<sup>۴</sup>.

در ارزشیابی بافت جمعیت هدف و نیازهای آنان، اهداف برنامه و میزان تطابق اهداف و نیازها بررسی می‌شود. روش‌های ارزشیابی از بافت عمدتاً توصیفی و مقایسه‌ای هستند (سیف، ۱۳۹۴). در ارزشیابی از درون‌داد اطلاعات لازم درباره چگونگی استفاده از منابع برای دستیابی به هدفها جمع‌آوری می‌شوند و مشخص می‌شود که نظام آموزشی برای رسیدن به اهدافی است که در ارزشیابی بافت مشخص شده‌اند، دارای چه توانایی‌ها و راهبردهای بالقوه‌ای است. در مرحله ارزشیابی فرایند چگونگی اجرای برنامه و طرحی که در مرحله قبل تدوین شده بررسی می‌شود. در ارزشیابی برون‌داد نیز نتایج برنامه بررسی می‌شوند و این نتایج با اهداف مشخص شده مقایسه می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۱).

### آموزش ضمن خدمت معلمان

اولین دوره ضمن خدمت معلمان را شاید بتوان تشکیل دارالمعلمین اکابر در سال ۱۳۰۶ دانست که هدف اساسی آن رفع نقایص تعلیمی و تحصیلی معلمین مدارس ابتدایی بیان شده و همه معلمینی که سن آنها از ۵۰ سال بیشتر نبوده مکلف به شرکت در این دوره بوده‌اند (صافی، ۱۳۹۱). در سال ۱۳۵۰ شمسی پس از تشکیل دوره راهنمایی تحصیلی و استقرار نظام ۵-۳-۴ در مدارس، و نیاز به دبیران بیشتر در دوره راهنمایی تحصیلی، دوره‌های دو ساله شبانه و تابستانی دایر شد که در آنها آموزگاران با مدرک دیپلم برای ادامه تحصیل وارد می‌شدند و در واقع، آن را می‌توان اولین دوره آموزش ضمن خدمت معلمان که منجر مدرک تحصیلی برای معلمان می‌شده دانست.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی نیز آنگونه که زرگری مرنندی (۱۳۷۲) بیان می‌کند با توجه به اینکه در سال ۱۳۷۱، ۷۵٪ معلمان ابتدایی دارای مدرک دیپلم و در دوره راهنمایی ۷۰٪ فوق دیپلم

1. Context
2. Input
3. Process
4. Product

و در دبیرستان‌ها فقط ۵۳٪ معلمان مدرک لیسانس داشته‌اند، آموزگاران دارای مدرک دیپلم با ادامه تحصیل در رشته آموزش ابتدایی مراکز تربیت معلم و معلمان فوق دیپلم راهنمایی و دبیرستان نیز با ادامه تحصیل در دانشگاه‌ها به ارتقای مدرک تحصیلی خود می‌پرداخته‌اند. علاوه بر این با مجوز شورای عالی آموزش و پرورش از سال ۱۳۷۰ به منظور ارتقای سطح دانش و معلومات معلمان دیپلمه و کاردانی، دوره‌های ناپیوسته در شهرها، مناطق و نواحی مختلف زیر نظر وزارت آموزش و پرورش تابستان‌ها در مدارس و مراکز آموزش ضمن خدمت تشکیل می‌شده که مدرک اعطایی معادل محسوب می‌شده، و مورد تأیید وزارت فرهنگ و آموزش عالی نبوده است. اما از سال ۱۳۸۰، با هماهنگی با وزارت علوم مراکز آموزش عالی فرهنگیان شکل گرفت که در آن‌ها معلمان با مدرک کاردانی در دوره‌های کارشناسی ناپیوسته به ادامه تحصیل می‌پرداختند و مدرک معتبر مورد تأیید وزارت علوم دریافت می‌کردند. با تأسیس دانشگاه فرهنگیان و جذب دانشجوی کارشناسی پیوسته در سال ۱۳۹۱، دوره‌های کارشناسی ناپیوسته همچنان به عنوان بخشی از دوره‌های آموزشی این دانشگاه در کنار دوره کارشناسی پیوسته و دوره مهارت آموزی ماده ۲۸، یعنی دوره یکساله‌ای که برای آماده‌سازی دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها که به استخدام پیمانی وزارت آموزش و پرورش درمی‌آیند، انجام می‌شود، ادامه دارد.

### الگو در برنامه‌های آموزشی

با توجه به اینکه یکی از اهداف این پژوهش ارائه الگوی پیشنهادی برای اجرای دوره‌های کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان است، بررسی مفهوم الگو در برنامه‌های آموزشی ضروری به نظر می‌رسد. دهقانی و همکاران (۱۳۹۰) پس از ارائه و مقایسه تعاریف متعدد الگو نتیجه می‌گیرند که الگوپردازی روند توسعه و انتزاع واقعیت است و هدف آن توصیف و تجسم است نه تبیین یا پیش‌بینی که وظیفه نظریه است. خاقانی‌زاده و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۷) معتقدند نیز الگوها ساختار، اهداف، محتوا و فرایند تحصیلات دوره‌های آموزشی را به گونه‌ای تنظیم می‌کنند که باعث پیشرفت در سطوح آموزشی می‌شود. به طور خلاصه، می‌توان گفت الگو ضمن اینکه ارتباط دو یا چند چیز را با هم نشان می‌دهد، بیان‌کننده چگونگی ارتباط آن‌ها و آزمون ارتباط بین آن‌ها نیز هست (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰).

در همین راستا، کرمی، سراجی و معروفی (۱۳۹۶) در طراحی الگوی برنامه‌درسی روایت‌پژوهی دانشگاه فرهنگیان، عناصر برنامه‌درسی مورد توجه در الگو را شامل اهداف، محتوا و فرصت یادگیری، مراحل اجرا و ارزشیابی می‌دانند و برای اعتباربخشی الگو نیز از نظر خبرگان استفاده کرده‌اند.

### پیشینه پژوهش

همانگونه که پیشتر گفته شد، با توجه به اینکه هدف ارزشیابی برنامه‌های درسی و دوره‌های آموزشی معمولاً تشخیص و تحقق‌بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم‌گیرنده است، الگوهای ارزشیابی مبتنی بر مدیریت که مخاطبین آن‌ها تصمیم‌گیرندگان آموزشی و پرورشی هستند در پژوهش‌های ارزشیابی در محیط‌های آموزشی استفاده می‌شوند. پژوهش‌های داخلی و خارجی که در این حیطه انجام شده نیز به الگوی سیپ به عنوان شاخص‌ترین الگوی ارزشیابی مبتنی بر مدیریت توجه فراوانی شده است. در میان پژوهش‌های داخلی، تنها دو پژوهش به موضوع تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان پرداخته‌اند (کیخانزاد، سنچولی و بهرادفر، ۱۳۹۵؛ زندوانیان نایینی، ۱۳۸۵).

کیخانزاد، سنچولی و بهرادفر (۱۳۹۵) در پژوهش خود با استفاده از الگوی (CIPP) به ارزشیابی عناصر برنامه‌درسی دانشگاه فرهنگیان به ویژه عنصر کارورزی براساس اسناد بالادستی پرداخته‌اند. گرچه این پژوهش می‌تواند اطلاعات با ارزشی را در اختیار برنامه‌ریزان و مدیران دانشگاه فرهنگیان قرار دهد اما دامنه آن محدود به عنصر کارورزی در دوره کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان است و بنابراین، چندان در راستای اهداف پژوهش فعلی نیست.

دیگر پژوهش مربوط به تربیت معلم با الگوی سیپ، توسط زندوانیان نایینی (۱۳۸۵) انجام شده است که با توجه به اینکه با اهداف و بافت این پژوهش نزدیکی زیادی دارد به صورت جزئی‌تر گزارش می‌شود. زندوانیان دلیل استفاده از الگوی سیپ را در پژوهش خود با اشاره به بازرگان (۱۳۸۱) و کیامنش (۱۳۸۰) فراهم آوردن نیازهای اطلاعاتی تصمیم‌گیران و تسهیل تصمیم‌گیری برای مدیران بیان می‌کند تا آن‌ها بتوانند تصمیم‌های مربوط به زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد را بخردانه اتخاذ کنند. در این پژوهش زندوانیان مراکز تربیت معلم استان خوزستان را ارزیابی کرده و نتیجه

گرفته است اهداف مراکز تربیت معلم که پرورش و تربیت معلمان با مدرک کاردانی و زیر نظر وزارت آموزش و پرورش بوده دارای مطلوبیت بوده است. وی عنصر بافت یا زمینه مراکز تربیت معلم را با استفاده از پنج ملاک دیگر نیز بررسی کرده (اشتقاق داوطلبان برای ورود، ارائه خدمات علمی مورد نیاز دانشجویان، ارائه خدمات فردی و اجتماعی مورد نیاز دانشجویان، وضعیت اجتماعی-اقتصادی مراکز و بررسی محل سکونت دانشجویان) و نتیجه گرفته است که عامل زمینه دارای مطلوبیت نسبی است. وی بعد درون‌داد را نیز با استفاده از هفت ملاک (سن و معدل ورودی دانشجویان، مدرک استادان، برنامه درسی، فضا و تجهیزات، مدرک و سابقه مسئولان، بودجه، منابع کتابخانه‌ای) را بررسی و وضعیت را نسبتاً مطلوب یافته است. عامل فرایند با استفاده از هشت ملاک (فعالیت رؤسا، معاونان آموزشی، مسئولان مالی، مسئولان کتابخانه، تدریس استادان، یادگیری دانشجویان، فعالیت فوق برنامه دانشجویان و فعالیت نیروهای خدماتی) بررسی شده و وضعیت نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. وی درصد فارغ‌التحصیلان (کمیت) و معدل آنان (کیفیت) را نیز به عنوان ملاک‌های ارزیابی برون‌داد به کار برده و وضعیت را مطلوب دانسته است. علی‌رغم ویژگی‌های مثبت این پژوهش، یافته‌های آن قابل تعمیم به دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی نیست، زیرا این دوره‌های اساساً دارای ماهیتی متفاوت هستند و بنابراین، انجام پژوهش حاضر ضروری به نظر می‌رسد.

### روش‌شناسی پژوهش

همان‌طور که بیان شد، در این پژوهش مقطعی از روش ترکیبی استفاده شده است. این دیدگاه شامل جمع‌آوری، تحلیل و ترکیب روش‌های کمی و کیفی است که در یک مطالعه یا مجموعه‌ای از مطالعات به کار برده می‌شود. مفروضه اصلی این است که ترکیب روش‌های کمی و کیفی، درک و شناخت بهتری نسبت به استفاده از یکی از این روش‌ها، از مسأله ارائه می‌دهد (دلاور و کوشکی، ۱۳۹۲).

جامعه پژوهش در مرحله کیفی، مسئولان و کارشناسان آموزش و امتحانات، استادان دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی و دانشجویان این دانشگاه در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. نمونه پژوهش



با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی - افراد صاحب‌نظر و خبره - انتخاب شد. حجم نمونه در تحقیقات کیفی به سطح «اشباع» بستگی دارد و جمع‌آوری اطلاعات تا هنگامی که به این سطح دست یافته نشود، ادامه می‌یابد. در این پژوهش، پس از مصاحبه با ۶ نفر از کارشناسان و مسئولین (معاونان آموزشی و اداری و مالی) و ۶ نفر از استادان (۱ خانم و ۵ آقا) و ۶ نفر از دانشجویان (دو خانم و ۴ آقا) به نظر رسید که به سطح اشباع دست یافته شده است.

ابزار تحقیق در بخش کیفی شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند و اسناد (آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها، سرفصل‌ها و ...)، است. در مرحله ارزشیابی بافت و درون‌داد، با شش نفر از مسئولان واحدهای ارائه‌دهنده دوره شش نفر از دانشجویان این دوره مصاحبه شد و بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها و برنامه‌های درسی مربوط به این ۱۳ رشته دوره کارشناسی ناپیوسته نیز بررسی شد. در مرحله فرایند به منظور چگونگی انجام و اجرای دوره کارشناسی ناپیوسته با شش نفر از اساتید و شش دانشجو مصاحبه شد. در مرحله برون‌داد به منظور سنجش اثربخشی این برنامه مصاحبه با شش نفر از دانشجویان مصاحبه شد. شایان ذکر است جلسه مصاحبه با هماهنگی شرکت‌کنندگان برگزار شد و طی آن سؤالات مربوط به هر یک از حیطه‌های الگوی سیپ از آن‌ها پرسیده شد.

داده‌های کیفی به روش تحلیل محتوای کیفی (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰) تجزیه و تحلیل شدند. به این صورت که داده‌های گردآوری شده از طریق مصاحبه‌ها، نکته به نکته پیاده‌سازی شد. سپس، با بازخوانی مکرر متن مصاحبه‌ها، مقوله‌بندی اجمالی صورت گرفت تا به تدریج در مراحل بازخوانی بعدی، مقولات عمده و مشترک مطرح شده در هر یک از مصاحبه‌ها به دست آمد.

برای تأمین روایی و پایایی داده‌های کیفی نمونه‌گیری در مصاحبه‌ها تا سطح اشباع ادامه یافت و علاوه بر این سعی شد از افراد گوناگون با مسئولیت‌های متفاوت اما مرتبط با دوره کارشناسی ناپیوسته مصاحبه به عمل آید (تکثرگرایی داده). در مرحله کیفی از روش مثلث‌سازی در تحلیل‌گر نیز استفاده شد. یعنی سه کدگذار به تحلیل نتایج مصاحبه‌ها پرداختند و نتایج تحلیل‌ها با هم مقایسه شد. علاوه بر این، برای اطمینان از نتایج تحلیل مصاحبه‌ها، مفاهیم و تم‌های استخراج شده به یک نفر از مسئولان، یک نفر از استادان و یک نفر از دانشجویان ارائه شد تا صحت کدگذاری انجام شده

را تأیید کنند (بازخورد شرکت‌کننده). (فقیهی و علیزاده، ۱۳۸۴؛ نیک‌نشان، نوروزی و نصر اصفهانی، ۱۳۸۹).

جامعه پژوهش در مرحله کیفی شامل ۳۴۷ نفر دانشجویان کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی (مشهد: ۲۲۷ نفر، تربت حیدریه: ۳۰ نفر، نیشابور: ۷۰ نفر و سبزوار: ۲۰ نفر) بود. با استفاده از جدول مورگان برای تخمین حجم نمونه (کرجسی و مورگان، ۱۹۷۰)، حجم نمونه ۱۸۵ نفر تخمین زده شد. و بر این اساس ۲۰۰ نفر از دانشجویان شاغل در مرکز ثامن الحجج مشهد و دانشور نیشابور که به صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری داده در مرحله کمی دو پرسشنامه محقق‌ساخته شامل یک پرسشنامه کلی برای ارزشیابی بخش‌های چهارگانه الگوی سیپ و یک پرسشنامه ارزشیابی برون‌داد بود.

پرسشنامه کلی شامل ۵۱ گویه (بافت: ۶ گویه، درون‌داد: ۱۹ گویه، فرایند: ۱۵ گویه، برون‌داد: ۶ گویه و ارزشیابی کلی: ۶ گویه) بود که براساس یافته‌های کیفی و گویه‌های پرسشنامه‌های تحقیقات پیشین (عبدی شهبانی و همکاران، ۱۳۹۳) که زیر نظر اساتید مجرب، استفاده و اجرا شده بودند و بر اساس بخش‌های مختلف الگوی سیپ، طراحی شد. برای سنجش اعتبار پرسشنامه، از اعتبار محتوایی<sup>۲</sup> استفاده شد بدین ترتیب که پرسشنامه در اختیار پنج نفر از استادان حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی (قضاوت متخصص) قرار گرفت و از آنان خواسته شد گویه‌های پرسشنامه بر ابر اساس شاخص روایی محتوا (CVI) و ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) ارزیابی کنند. براساس محاسبات اعتبار محتوایی، دو گویه در ارزشیابی بافت، چهار گویه در ارزشیابی درون‌داد و سه گویه در ارزشیابی فرایند مورد تأیید قرار نگرفت. بنابراین، این آیتم‌ها از پرسشنامه حذف و ۴۲ گویه در پرسشنامه ماند.

پرسشنامه ارزشیابی برون‌داد نیز بر اساس نتایج مصاحبه و اهداف و انتظارات دوره که از برنامه‌های درسی دوره کارشناسی ناپیوسته استخراج شده بودند، تدوین شد و شامل ۱۸ گویه بود که روایی محتوایی آن نیز به تأیید خبرگان رسید.

---

1. Krejcie & Morgan  
2. Content Validation

پرسشنامه کلی در اختیار ۲۰۰ نفر نمونه انتخابی قرار گرفت. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها ۱۳ پرسشنامه که اطلاعات ناقص بیش از ۱۰ درصد آیت‌ها را داشتند، از مطالعه حذف شد و اطلاعات داده‌های ۱۸۷ پرسشنامه باقیمانده و تجزیه و تحلیل آن‌ها در نرم‌افزار آماری SPSS انجام شد. پرسشنامه ارزشیابی برون‌داد نیز در اختیار ۵۱ نفر از دانشجویان ترم آخر قرار گرفت و لینک برخط آن برای تعدادی از دانش‌آموختگان دوره کارشناسی ناپیوسته ارسال و از آن‌ها خواسته شد لینک پرسشنامه را برای دوستان و همکاران خود که دوره را گذرانده‌اند ارسال کنند که پس از چهار هفته تعداد ۲۴ نفر از دانش‌آموختگان آن را تکمیل کردند.

برای آزمون پایایی پرسشنامه‌ها «آلفای کرونباخ» کل پرسشنامه اول و خرده‌مقیاس‌های آن و پرسشنامه دوم استفاده شد. نتایج حاکی است پایایی کل پرسشنامه اول برابر با ۰/۸۱ و پایایی بافت برابر با ۰/۷۰، پایایی درون‌داد برابر ۰/۹۲، پایایی فرایند برابر با ۰/۹۱ و پایایی برون‌داد برابر با ۰/۹۳ بود. پایایی پرسشنامه دوم برای ارزشیابی برون‌داد نیز ۰/۹۱ محاسبه شد.

برای سنجش نظر استادان و مسئولان درباره الگوی اجرایی پیشنهاد شده نیز، پرسشنامه ۵ گویه‌ای همراه با الگو در اختیار بیست نفر از آن‌ها قرار گرفت.

### یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌های پژوهش، ۴۴ درصد (۸۳ نفر) از پاسخگویان را مردان و ۵۶ درصد (۱۰۴ نفر) را زنان تشکیل داده‌اند. نتایج همچنین، نشان داد اکثر پاسخگویان (۸۳ درصد)، ۴۰-۵۰ ساله بوده‌اند. میانگین سن پاسخگویان ۴۶ سال است و در بازه سنی ۷۰-۲۰ سال قرار داشتند. علاوه بر این مشخص شد ۶۵ درصد از پاسخگویان (۱۲۱ نفر) بین ۲۰-۳۰ سال سابقه تدریس داشته و تنها ۳ درصد (۵ نفر) از آن‌ها تا ۱۰ سال سابقه داشته‌اند.

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار ابعاد مختلف بر نامه دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان بر اساس الگوی سیپ و جدول ۲ نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای مقایسه ارزشیابی ابعاد مختلف دوره کارشناسی ناپیوسته با وضعیت مطلوب را نشان می‌دهد. شایان ذکر است با توجه به اینکه طیف پاسخ‌دهی در پرسشنامه پنج‌درجه‌ای بوده و به پیروی از مطالعات مشابه (تارین، نادری

و حیدری سورشجانی، ۱۳۹۵؛ رضاپور میرصالح، عطری اردکانی و بهجتی اردکانی (۱۳۹۵)، میانه طیف یعنی عدد ۳ به عنوان حداقل امتیاز برای مطلوبیت جنبه‌های مختلف الگوی سیپ در نظر گرفته شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار ابعاد مختلف برنامه دوره کارشناسی ناپیوسته

متغیر	میانگین	انحراف معیار	متغیر	میانگین	انحراف معیار
بافت و زمینه	۴/۲۶	۰/۷۱	برونداد	۴/۰۳	۰/۷۶
درون‌داد	۳/۶۵	۰/۶۵	ارزشیابی کلی	۴/۰۱	۰/۶۶
فرایند	۳/۸۸	۰/۶۷			

جدول ۲. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای مقایسه ارزشیابی ابعاد مختلف دوره کارشناسی ناپیوسته با وضعیت مطلوب (میانگین ۳)

متغیر	اختلاف میانگین	مقدار تی	درجه آزادی	مقدار P
بافت و زمینه	۱/۲۶	۲۴/۱۶	۱۸۶	۰/۰۰۰*
درون‌داد	۰/۶۳	۱۳/۳۴	۱۸۶	۰/۰۰۰*
فرایند	۰/۸۸	۱۷/۹۱	۱۸۶	۰/۰۰۰*
برونداد	۱/۰۳	۱۸/۴۱	۱۸۶	۰/۰۰۰*
ارزشیابی کلی	۱/۰۱	۲۰/۶۸	۱۸۶	۰/۰۰۰*

\* &lt; ۰/۰۵

### نتایج ارزشیابی بافت

تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با کارشناسان و مسئولان مفاهیمی مانند ارتقای شغلی، ارتقای مهارت، دانش و نگرش، افزایش تعاملات معلمان استخراج شدند. برای مثال یکی از مسئولان می‌گوید: «بعضی معلمان هم دنبال ارتقای شغلی و ارتقای مدرک تحصیلی هستند» (ارتقای شغلی) و مسئول دیگری می‌گوید: «اگر دوره‌ها درست اجرا شوند، اهدافشان ارتقای حرفه‌ای نیروهای شاغل در آموزش و پرورش است». مسئول دیگری نیز می‌افزاید: «این دوره‌ها موجب افزایش آگاهی می‌شود. با وجود فاصله‌افتادن بین زمان فراغت از تحصیل، این دوره‌ها، باید هم از لحاظ نگرشی، دانشی و مهارتی» (ارتقای مهارت، دانش و نگرش). در مصاحبه با دانشجویان نیز مفاهیمی ارتقای

موقعیت اجتماعی و شغلی، ارتقای دانش و تشویق همکاران به عنوان انگیزه‌های ادامه تحصیل شناسایی شد. برای مثال، دانشجوی خانمی می‌گوید: «از اینکه وقتی ازم می‌پرسن مدرکت چیه بگم فوق دیپلم خجالت می‌کشیدم» (ارتقای موقعیت اجتماعی). دانشجوی آقایی نیز می‌گوید: «با مدرک کاردانی خیلی چیزی نمیدونستم و ادامه تحصیل برای تقویت دانش عملی ضروری بود» (ارتقای دانش)، یا دانشجوی آقای دیگری می‌گوید: «تبلیغات همکارانی که قبلاً آمده بودن مؤثر بود» (تشویق همکاران).

در تحلیل اسناد و سرفصل‌های موجود درباره رشته‌های مختلف دوره کارشناسی ناپیوسته نیز موارد زیر به عنوان مهمترین اهداف دوره کارشناسی ناپیوسته مشخص شدند:

- ارتقای سطح دانش، مهارت و نگرش معلمان دارای مدرک تحصیلی کاردانی
  - آشنایی با اصول، رویکرد، اهداف، محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی برنامه درسی
  - کسب مهارت در نقد و بررسی و تحلیل برنامه‌های درسی و ایفای نقش مؤثر در اجرای آنها
  - کسب نگرش‌های لازم برای همراه شدن با دانش جدید در حوزه درسی
  - ارتقای سطح مهارت‌های حرفه‌ای متناسب با اهداف برنامه‌های درسی
  - ارتقای مهارت در برقراری روابط مؤثر با دانش‌آموزان و اولیای مدرسه و جامعه به منظور بهبود شرایط یادگیری
  - کسب مهارت به منظور ایفای نقش حرفه‌ای خود به عنوان تسهیل‌کننده یادگیری
  - کسب مهارت به منظور طراحی ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری
  - کسب توانایی طراحی محتوای آموزشی در زمینه موضوعات درسی با تأکید بر شیوه فعالیت محور
  - کسب مهارت حرفه‌ای از طریق گسترش فعالیت‌های پژوهشی و مشارکتی
  - توانایی توسعه ارزش‌ها و مهارت‌های فردی و جمعی دانش‌آموزان
  - کسب توانایی در به‌کارگیری مهارت‌های تفکر در فرایند یاددهی - یادگیری
- نتایج تجزیه و تحلیل گویه‌های مربوط به بافت در پرسشنامه نیز نشان داد حدود ۸۳ درصد از

دانشجویان (خیلی زیاد و زیاد) یکی از اهداف اساسی خود از شرکت در دوره کارشناسی ناپیوسته را ارتقای مهارت تدریس، حدود ۸۲ درصد شرکت در دوره را با علاقه‌مندی و حدود ۸۱ درصد نیز ارتقای مدرک تحصیلی را هدف از شرکت در این دوره بیان کرده‌اند.

میانگین گویه‌های این سازه همانگونه که در جدول ۱ آمده است، ۴/۲۶ در طیف پنج‌درجه‌ای و انحراف معیار آن ۰/۷۱ است. به منظور سنجش آماری مطلوبیت دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان در بعد بافت و زمینه، میانگین کلی این بعد از طریق آزمون تی تک‌نمونه‌ای با میانگین مطلوب مقایسه شد. با توجه به نتایج جدول ۲ تفاوت بین وضعیت دوره و حداقل وضع مطلوب تفاوت معناداری است ( $P < 0.05$ ) و با توجه به نمره اختلاف میانگین بافت و زمینه با نمره میانگین حداقل مطلوب، می‌توان نتیجه گرفت وضعیت دوره از لحاظ بافت در وضع مطلوبی قرار دارد.

### نتایج ارزشیابی درون‌داد

در نتیجه تحلیل مصاحبه کارشناسان و مسئولان مفاهیمی مانند سن بالای دانشجویان، بنیه علمی ضعیف دانشجویان، عدم حمایت مالی، سرفصل‌های قدیمی، پذیرش بدون آزمون و رشته‌های نامرتب کاردانی از یک سو و وجود اساتید مجرب، امکانات و تجهیزات کافی از سوی دیگر استخراج شدند. برای مثال، یکی از مسئولان می‌گوید: «نکته دیگر سن و سابقه بالای دانشجویان این دوره است که گاهی بیشتر از ۲۵ سال سابقه دارند و در شرف بازنشستگی هستند و احساس می‌کنند، آموزش‌ها کمتر به کارشان می‌آید» (سن بالای دانشجویان). یا یکی دیگر از مسئولان می‌گوید: «در بسیاری از افراد بین مدرک کاردانی و کارشناسی سال‌ها فاصله افتاده و به لحاظ علمی بسیاری از مفاهیم رشته را فراموش کرده‌اند» (بنیه علمی ضعیف دانشجویان) یا مسئول دیگری می‌گوید: «هیچ سرانه‌ای برای دانشجوی ناپیوسته پرداخت نمی‌شود. ما از منابع موجود خودمان و امکاناتی که برای دوره پیوسته مهیا کرده‌ایم، در دوره ناپیوسته استفاده می‌کنیم» (عدم حمایت مالی).

از مصاحبه‌های دانشجویان نیز نارضایتی از فرایند ثبت نام در دوره و ضعف‌های تسهیلاتی و امکانات استخراج شد. برای مثال یکی از دانشجویان می‌گوید: «دانشجویان از راه دور میان معرفی می‌شن به یه جایی برای خوابگاه. خوب بود تو دانشگاه فضایی آماده می‌شد برای خوابگاه»

(ضعف‌های تسهیلاتی و خدماتی). یکی دیگر از دانشجویان می‌گوید: «آزمایشگاه نداریم. دروس علوم و ریاضی اصلاً خوب نبودن. امکانات آزمایشگاهی نداشتیم» (ضعف امکانات). در تحلیل یافته‌های کمی، میانگین گویه‌های سازه درون‌داد در پرسشنامه برابر با ۳/۶۳ و انحراف معیار آن ۰/۶۵ است (جدول ۱). جدول ۲ نیز تفاوت معناداری را بین نمره میانگین درون‌داد و میانگین حداقل وضع مطلوب نشان می‌دهد ( $P < 0.05$ ) و نمره اختلاف میانگین نیز حاکی از آن است که درون‌داد دوره کارشناسی بالاتر از حداقل وضع مطلوب است. یافته‌های مرحله کمی نیز مؤید یافته‌های کیفی است و میانگین همه گویه‌هایی که به برنامه‌ریزی درسی و ویژگی‌های اساتید می‌پردازند، بالاتر از میانه طیف پنج‌درجه‌ای و حدود ۴ است. اما میانگین گویه‌هایی که به ارزیابی امکانات و تسهیلات می‌پردازد، اگر چه بالاتر از میانه طیف است. اما پایین‌تر از میانگین گویه‌هایی است که به ارزیابی برنامه درسی و ویژگی‌های اساتید می‌پردازد و حدود ۳ است. بنابراین، می‌توان گفت درون‌داد دوره کارشناسی ناپیوسته به لحاظ ویژگی‌های استادان نسبتاً مطلوب به نظر می‌رسد. اما به لحاظ ویژگی‌های دانشجویان و امکانات و منابع نیازمند توجه جدی است. میانگین کلی درون‌داد نیز حاکی از مطلوبیت نسبی آن است.

### نتایج ارزشیابی فرایند

در نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه استادان مفاهیمی مانند شیوه مؤثر تدریس اساتید از یک سو و فشردگی کلاس‌ها، زمان نامناسب ارائه و محل نامناسب ارائه کلاس‌ها از سوی دیگر استخراج شد. برای مثال، یکی از استادان می‌گوید: «اساتید سعی کنند بیشتر آموزش‌هایی را به دانشجویان بدهند که در بهبود کلاس‌های مدرسه‌شان مؤثر باشد» (شیوه مؤثر تدریس اساتید). استاد دیگری نیز می‌گوید: «دانشجو باید ۲۰ واحد درسی را اغلب در بیش از ۲۰ ساعت بگذراند. روزی ده ساعت کلاس خسته‌کننده است در ۲ روز و نصف. منشور کیفیت می‌گوید روزی ۸ ساعت» (فشردگی کلاس‌ها). یکی دیگر از استادان نیز می‌گوید: «نکته دیگر زمان تشکیل کلاس‌هاست که از بعد از ظهر ۴ شنبه است تا جمعه ظهر» (زمان نامناسب ارائه).

از مصاحبه دانشجویان نیز مفاهیمی شامل حجم زیاد کار کلاسی، برخورد نامناسب با معلمان،

ضعف برنامه‌ریزی امتحانات، نارضایتی از فرایند انتخاب واحد، کاربردی نبودن درس‌ها، نارضایتی از عملکرد استادان استخراج شد.

برای مثال یکی از دانشجویان می‌گوید: «اساتید از ما خیلی بیشتر از دانشجویان پیوسته کار می‌کنند» (حجم زیاد کار کلاسی). دانشجوی دیگری می‌گوید: «برخوردها در جلسه امتحان درست نیست. این قدر مراقب می‌گذارند. باغبان، نگهبان و سرایدار را مراقب می‌گذارند. شایسته معلمی این کار نیست. دستمال کاغذی توی جیب را در می‌آورند و کنترل می‌کنند. اصلاً زینده معلمی نیست» (برخورد نامناسب با معلمان). در زمینه کاربردی نبودن درس‌ها نیز دانشجویی می‌گوید: «دروسی که عملی داشت، اصلاً چیز زیادی یاد نگرفتیم. یا پاور ساختیم و متوجه نشدیم که خودمان چی داریم، می‌گوییم. یا همون چیزهایی که یاد داشتیم، اومدیم نوبتی تو کلاس ارائه کردیم. چیز جدیدی به ما اضافه نشد».

در تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه نیز میانگین گویه‌های مربوط به سازه ارزشیابی فرایند ۳/۸۸ و انحراف معیار آن ۰/۶۷، به دست آمد (جدول ۱). بر اساس جدول ۲ فرایند دوره کارشناسی ناپیوسته با حداقل وضع مطلوب تفاوت معناداری دارد و بیشتر آن است یعنی در وضع مطلوبی قرار دارد. همانگونه که مشخص است یافته‌های مرحله کمی مؤید یافته‌های کیفی نیست و میانگین فرایند از نگاه دانشجویان بالاتر از میانه طیف و حدود ۴ است.

### نتایج ارزشیابی از برون‌داد

کاربردی نبودن درس‌ها و فقدان مهارت‌آموزی در دوره دو مفهومی است که از مصاحبه دانشجویان درباره برون‌داد استخراج شد. برای مثال، یکی از دانشجویان می‌گوید: «یک سوم دوره برای ما مفید بود. فقط ۱/۳ درس به دوره ابتدایی مرتبط بود. و ۲/۳ دیگه کاربردی نبود. آگه به کتاب درسی و محتوا بیشتر توجه می‌شد بهتر بود» (کاربردی نبودن درس‌ها) یا دانشجوی دیگری می‌گوید: «ما بیشتر دنبال مهارت‌آموزی بودیم، دانش‌اندوزی کردیم. شخصاً خودم مطالب را حفظ کردم و ۲۰ گرفتم، اما چند تا مهارت کلاس داری را یاد گرفتیم. مهارت آموزی کمتر اتفاق می‌افتد. (فقدان مهارت‌آموزی).



در تحلیل یافته‌های کمی مبتنی بر پرسشنامه کلی، میانگین گویه‌های مربوط به سازه ارزشیابی برون‌داد برابر با ۴/۰۳ و انحراف معیار آن ۰/۷۶ به دست آمد (جدول ۱) که بالاتر از میانه طیف پنج‌درجه‌ای است. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای نیز که در جدول ۲ آمده حاکی از مطلوب بودن برون‌داد بر اساس این داده‌های کمی است.

اما همانگونه که گفته شد، برای ارزیابی دقیق‌تر برون‌داد دوره‌ها علاوه بر پرسشنامه کلی، پرسشنامه ۱۸ گویه‌ای ارزشیابی برون‌داد در اختیار دانشجویان سال آخر و ۲۴ نفر از دانش‌آموختگان قرار گرفت. تحلیل داده‌های دانشجویان نشان داد که میانگین برون‌داد از نگاه آنان ۳/۸۸ و انحراف معیار آن ۰/۴۵ است. اما این اعداد برای داده‌های به دست آمده از دانش‌آموختگان برابر با ۳/۴ و ۰/۲۴ است که بالاتر از میانه طیف اما کمتر از میانگین برون‌داد از نگاه سایر دانشجویان است. به عبارت دیگر، برون‌داد دوره‌های کارشناسی ناپیوسته، از نگاه دانشجویان سال آخر و دانش‌آموختگان نسبت به سایر دانشجویان مطلوبیت کمتری دارد.

### ارزشیابی کلی

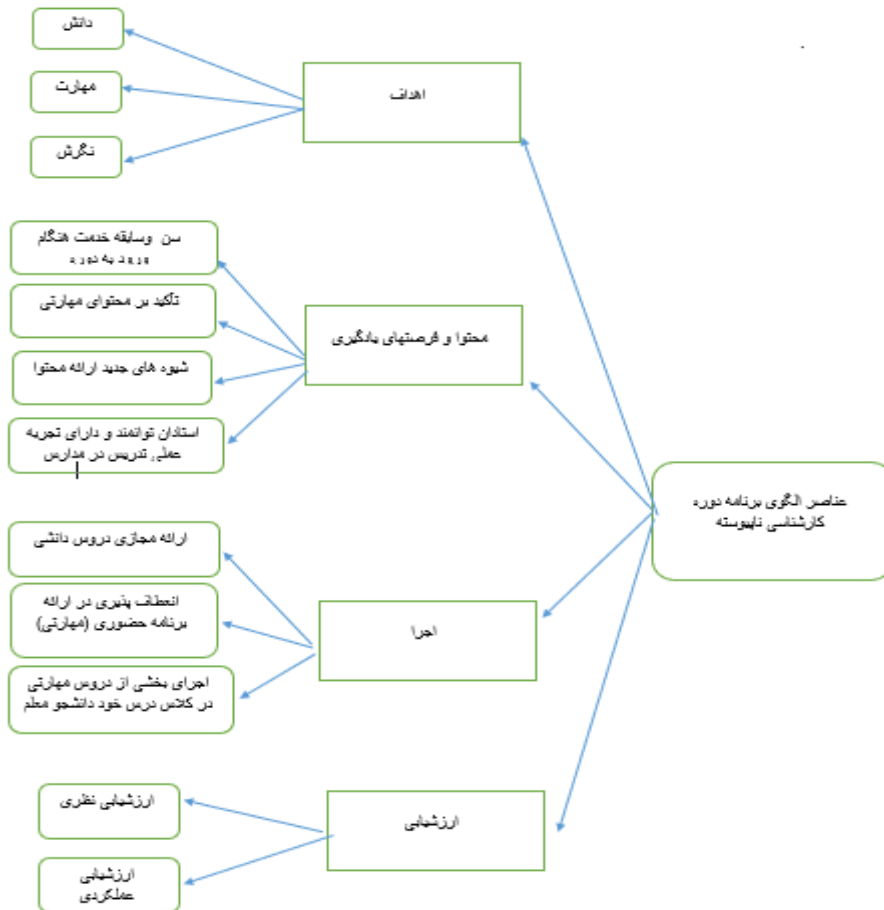
در پایان، پرسشنامه کمی ارزشیابی دوره کارشناسی ناپیوسته ۴ گویه درباره ارزشیابی کلی دوره قرار داشت که میانگین آن‌ها ۴/۰۱ و انحراف معیار آن‌ها ۰/۶۶ به دست آمد. مقایسه آماری مطلوبیت کل دوره کارشناسی ناپیوسته با حداقل وضع مطلوب نیز حاکی از مطلوبیت معناداری کل دوره است (جدول ۲).

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان در مجموع، نظر مطلوبی درباره دوره کارشناسی دارند، اما نکته جالب آن است که در حالی که حدود ۸۰ درصد دانشجویان نمره خوب و عالی به دوره داده‌اند همین تعداد نیز به ضرورت بازنگری دوره رأی داده‌اند.

### الگوی پیشنهادی دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان

با توجه به یافته‌های مراحل کمی و کیفی مطالعه از ارزشیابی دوره‌های کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان بر اساس الگوی سیپ و بر اساس آنچه درباره الگو و عناصر برنامه‌های آموزشی گفته شد

(کرمی، سراجی و معروفی، ۱۳۹۶)، الگوی پیشنهادی اجرای دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان به صورت شکل ۱ ارائه می‌شود.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی دوره کارشناسی ناپیوسته

به منظور اعتباربخشی الگوی پیشنهادی، الگوی فوق همراه با توضیحات آن در اختیار بیست نفر از مدرسان و دست‌اندرکاران دوره کارشناسی ناپیوسته قرار گرفت. از شرکت‌کنندگان خواسته شد پس از مطالعه توضیحات الگو به ارزیابی قسمت‌های مختلف الگو شامل اهداف، محتوا و

فرصت‌های یادگیری، اجرا، ارزشیابی، و کلیت الگو در قالب سه گزینه مناسب است، مناسب نیست و نیاز به اصلاحات دارد، بپردازند. جدول ۳ نتایج ارزشیابی آنان از الگو را نشان می‌دهد.

جدول ۳. ارزشیابی الگوی پیشنهادی توسط مدرسان و دست‌اندرکاران دوره کارشناسی ناپیوسته

مقوله‌های مورد ارزشیابی	فراوانی و درصد		گزینه‌ها
	مناسب است.	مناسب نیست.	
اهداف برنامه	۱۵ (۷۵٪)	۲ (۱۰٪)	۳ (۱۵٪)
محتوا و فرصت یادگیری	۱۱ (۵۵٪)	۳ (۱۵٪)	۷ (۳۵٪)
اجرا	۱۲ (۶۰٪)	۲ (۱۵٪)	۶ (۳۰٪)
ارزشیابی	۱۲ (۶۰٪)	۱ (۵٪)	۷ (۳۵٪)
کلیت برنامه	۱۵ (۷۵٪)	-	۵ (۲۵٪)

با توجه به جدول ۳، اکثر مدرسان و دست‌اندرکاران الگوی ارائه‌شده و اجزای آن را مناسب ارزشیابی کرده‌اند. برخی از آنان نیز کلیت الگو و اجزای آن را نیازمند بازنگری و اصلاح دانسته‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

متأسفانه با عنایت به اینکه دوره کارشناسی ناپیوسته دانشگاه فرهنگیان تا کنون مورد مطالعه قرار نگرفته، مطالعه مشابهی که بتوان نتایج مطالعه را با آن مقایسه کرد، در دسترس نیست. اما با توجه به یافته‌ها، به نظر می‌رسد، برای اجرای مطلوب دوره کارشناسی ناپیوسته در چند بعد باید تصمیم‌های جدی به شرح ذیل اتخاذ شود:

#### الف) اهداف برنامه

به نظر می‌رسد ابتدا باید تعداد معلمان دارای مدرک کاردانی احصا و سقف سنی و سنوات خدمت برای ادامه تحصیل آنان در نظر گرفته شود، تا کسانی که برای مثال، زیر ۲۰ سال سابقه دارند، مجاز به ادامه تحصیل در دوره کارشناسی ناپیوسته شوند. ادامه تحصیل افرادی که در شرف بازنشستگی هستند و در عمل برای نظام آموزش و پرورش کارایی چندانی نخواهند داشت، توجیهی ندارد. ضمن

اینکه این افراد انگیزه چندانی برای کسب دانش و مهارت ارائه شده را ندارند، چون آن‌ها را برای خود دیگر مفید نمی‌دانند.

رایزنی با آموزش و پرورش برای همکاری با دانشجویان دوره کارشناسی ناپیوسته و ارائه تسهیلاتی مانند اجازه ادامه تحصیل برای معلمان کاردانی که سابقه کمتر از ۲۰ سال دارند و با مدرک دیپلم و یا کاردانی استخدام شده‌اند، نیز راهکار افزایش انگیزه دانشجویان این دوره برای تلاش برای یادگیری بیشتر است.

این عنصر از برنامه با ارزشیابی از بافت برنامه همخوان است. در ارزشیابی بافت دوره کارشناسی ناپیوسته، استادان و کارشناسان به مفاهیمی چون سن بالای و بنیه علمی ضعیف دانشجویان، عدم حمایت مالی، پذیرش بدون آزمون دانشجویان و رشته‌های نامرتبط کاردانی با کارشناسی، لزوم حضور اساتید مجرب و امکانات و تجهیزات کافی به عنوان جنبه‌های منفی درون داد اشاره کرده‌اند.

### **ب) محتوا و فرصت‌های یاددهی-یادگیری**

با توجه به یافته‌های این پژوهش، در زمینه محتوا و فرصت‌های یادگیری، باید اصلاحاتی صورت گیرد تا ضمن کاستن از بار نظری و تئوری محتوا و تأکید بر جنبه‌های مهارتی معلمی، از شرکت‌کنندگان این دوره هم نیازسنجی به عمل آید و در صورت احساس نیاز به بعدهای دانشی و نگرشی هم توجه ویژه شود. توجه به شیوه‌های نوین ارائه محتوا مانند یادگیری معکوس نیز باید در تهیه این محتوا مورد توجه قرار گیرد.

برخی دانشجویان تجربه عملی استادان را ناکافی ارزیابی کرده و از کمبود امکانات و تجهیزات گله‌مند بوده‌اند. بنابراین، علاوه بر توجه بر بازنگری در محتوا و سرفصل‌ها، توجه به ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای استادان و مدرسان دوره‌های کاردانی به کارشناسی باید مد نظر برنامه‌ریزان و مجریان این دوره‌ها باشد، تا کسانی که تجربه دانش نظری و تجربه عملی کافی در تدریس در مدارس دارند، در این دوره‌ها به تدریس پردازند و از ارائه نظری مطالب اجتناب کنند.

### ج) شیوه اجرای برنامه

در این عنصر که معادل ارزشیابی فرایند در الگوی سیپ است، باید تمهیداتی اندیشید تا ارائه دوره‌ها به شیوه‌ای باشد تا فشار کاری و درسی زیادی در طی دو روز به دانشجویان وارد نشود. پیشنهادهای مختلفی نظیر پراکنده کردن ارائه دروس در بعد از ظهرها، انتقال موقت دانشجویان به شهرهای محل تحصیل، اعزام استادان به شهرستان‌ها و ارائه دوره‌ها در شهرها و مناطقی که افراد زیادی متقاضی دوره هستند، ارائه شده است.

به نظر می‌رسد پیشنهاد ارائه مجازی برخی دروس که از سوی بسیاری از استادان و کارشناسان مطرح شده ایده مناسب‌تر و کاربردی‌تری است، به طوری که دروسی که جنبه آموزشی و دانشی دارد به صورت مجازی ارائه شود و دانشجویان ۳ یا ۴ جلسه در طول ترم برای رفع اشکال در کلاس‌های درس حاضر شوند. در صورت فراهم شدن زیرساخت‌ها حتی می‌توان جلسات رفع اشکال را نیز به صورت مجازی برگزار کرد. با توجه به تعداد انبوه دانشجویان کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان که در سال‌های اخیر در حال افزایش است و ضعف امکانات ساختاری مانند خوابگاه و سالن غذاخوری و غیره، ارائه بعضی دروس به صورت مجازی یکی از شیوه‌های مورد توجه می‌تواند باشد. تجربه برگزاری کلاس‌های مجازی در دوران همه‌گیری ویروس کرونا می‌تواند برای اجرایی کردن این پیشنهاد مفید باشد.

از طرف دیگر، بخشی از جلسات دروس مهارتی و عملی می‌تواند در کلاس درس و به صورت حضوری برگزار شود تا دانشجویان با مهارت‌های عملی تدریس در رشته خود از نزدیک آشنا شده و به تمرین عملی این مهارت‌ها بپردازند و بخش دیگر که کاربرد عملی این مهارت‌ها در کلاس واقعی درس است در کلاس درس خود دانشجویان برگزار شود و اساتید ناظر از کلاس بازدید کرده یا دانشجویان از طریق گرفتن فیلم و ضبط عملکرد خود به استادان گزارش دهند.

### د) ارزشیابی عملکردی

درباره عنصر آخر الگوی پیشنهادی که ارزشیابی است، با توجه به اصلاحاتی که در محتوا و سرفصل و شیوه اجرا باید انجام شود، شیوه ارزشیابی از آموخته‌های دانشجومعلمانی نیز باید از اتکای صرف

بر آزمون‌های کتبی نظری فاصله بگیرد و با توجه به ماهیت درس‌های مختلف و محتوا و شیوه ارائه آن به سمت ارزشیابی عملکردی حرکت کند.

علاوه بر این، با توجه به نتایج مصاحبه استادان، کارشناسان و دانشجویان، بازنگری در سرفصل‌ها و محتوای دوره‌ها ضروری به نظر می‌رسد به طوری که تأکید این دوره‌ها بر افزایش توانمندی عملی و مهارتی باشد و بعد دانشی تا حدی که منجر به بهبود مهارت‌ها و کارکرد عملی معلمان می‌شود، مورد تأکید باشد.

شایان ذکر است با توجه به کاهش چشمگیر تعداد معلمان دارای مدرک کاردانی هرگونه تغییر در برنامه درسی و شیوه‌های اساسی برگزاری دوره‌ها منوط به احصای تعداد این افراد در آموزش و پرورش و مشخص کردن تعداد افراد واجد شرایط ادامه تحصیل در میان آنان است. در صورت وجود افراد قلیل واجد شرایط ادامه تحصیل در دوره کاردانی، صرف سرمایه مادی و انسانی برای ایجاد تغییر و بازنگری در شیوه اجرای دوره توجیه‌پذیر و مقرون به صرفه نمی‌باشد.

## منابع

- ایمان، محمدتقی، و نوشادی، محمدرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۱). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس، و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی. تهران: سمت.
- تارین، حمدالله، نادری، نادر، و حیدری سورشجانی، نسرین (۱۳۹۶). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت بر اساس الگوی سیپ در دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. نامه آموزش عالی، ۱۰(۴۰)، ۲۷-۵۰.
- خاقانی‌زاده، مرتضی، و فتیحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷). الگوهای برنامه درسی دانشگاهی. راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ... (عج)، ۱(۲)، ۱۹-۱۱.
- دلاور، علی، و کوشکی، شیرین (۱۳۹۲). روش تحقیق آمیخته. تهران: نشر ویرایش.
- دهقانی، مرضیه، امین خندقی، مقصود، جعفری ثانی، حسین، و نوغانی دخت بهمنی، محسن (۱۳۹۰). واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگودر برنامه درسی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۹۹-۱۲۶.
- رضاپور میرصالح، یاسر، عطری اردکانی، سیدابوالفضل، و بهجتی اردکانی، فاطمه (۱۳۹۵). ارزیابی عملکرد آموزشی دانشگاه اردکان بر اساس الگوی سیپ. نامه آموزش عالی، ۹(۳۶)، ۳۰-۷.
- زرگری مرنندی، داریوش (۱۳۷۲). آموزش ضمن خدمت معلمان در نظام‌های مختلف آموزشی. تهران: چاپ زندگی.
- زندوانیان نائینی، احمد (۱۳۸۵). ارزیابی جامع مراکز تربیت معلم استان خوزستان بر اساس الگوی ارزیابی سیپ CIPP. علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳(۲)، ۱۶۲-۱۳۷.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۴). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. ویرایش ششم، تهران: نشر دوران

صافی، احمد (۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان. تهران: نشر ویرایش.

عبدی شهشانی، مهشید، احسان پور، سهیلا، یمانی، نیکو، کهن، شهناز، و دهقانی، زهرا (۱۳۹۳). طراحی و اعتباریابی ابزاری برای ارزشیابی دوره دکتری تخصصی بهداشت باروری ایران بر اساس الگوی سیپ (CIPP). آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۳)، ۲۶۵-۲۵۲.

فقیهی، ابوالحسن، و علیزاده، محسن (۱۳۸۴). روایی در تحقیق کیفی. مجله فرهنگ مدیریت، ۳(۹)، ۱۹-۵.

کرمی، زهره، سراجی، فرهاد، و معروفی، یحیی (۱۳۹۶). برنامه درسی روایت پژوهی و توسعه حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان: طراحی الگوی برنامه درسی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵(۹)، ۱۰۴-۶۹.

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۰). روش‌های ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات پیام‌نور.

کیخانزاد، مهین، سنچولی، محمود، و بهرادفر، بهمن (۱۳۹۵). ارزشیابی انطباق برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با اسناد بالادستی از دیدگاه اساتید این دانشگاه (واحد کارورزی) (مطالعه موردی پردیس‌های استان سیستان و بلوچستان). دومین همایش ملی تربیت بانی، اصفهان، ۱۱ اردیبهشت ۱۳۹۵.

نیک‌نشان، شقایق، نوروزی، رضا علی، و نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۸۹). تحلیلی بر رویکردهای روایی در پژوهش کیفی. روش‌های علوم انسانی، ۱۶(۶۲)، ۱۶۰-۱۴۱.

Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.