



## *The Role of Aesthetics in Teaching and Learning: A Meta-Analysis Study*

Salman Akhash <sup>\*1</sup>, Ebrahim Dabbagh Amini<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

<sup>2</sup> Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

Corresponding author: [salmanakhash@yahoo.com](mailto:salmanakhash@yahoo.com)

Received: 2023/10/4

Accepted: 2023/12/07

### Abstract

**Background and Objectives:** Curriculum evaluation is always one of the best ways to evaluate the quality of education in higher education systems. Farhangian University, as the main provider of initial education and serving teachers, evaluation of its implemented curriculum is of particular importance. This research was conducted with the aim of investigating the level of satisfaction of skill students in Article 28 of the curriculum of the second-service course of Farhangian University.

**Methods:** The type of research is a survey according to the practical purpose and the method of doing it. The statistical population was all the skill learners of Article 28 of elementary teacher training course in Kohgiluyeh and Boyer Ahmad province, who were undergoing a skill training course in 1401 in Shahid Izadpanah campus of Yasouj. Due to the small size of the statistical population, all of them, 50 people, were selected to conduct the research.

**Findings:** The data collection tool was a researcher-made questionnaire based on a five-point Likert scale, the content validity of which was approved by 5 experts, and its reliability was obtained based on Cronbach's alpha coefficient of 0.892.

**Conclusion:** The resulting data were calculated using SPSS statistical software and analyzed at the level of descriptive statistics. The results showed that the teachers are not satisfied with the implemented curriculum of the skill training course. This dissatisfaction was more in the dimension of methods, implementation and educational strategies of the curriculum.

**Keywords:** satisfaction, implemented curriculum, skilled students, Farhangian University.

## بررسی میزان رضایت مهارت آموزان ماده ۲۸ از برنامه درسی اجرا شده دوره بدو خدمت دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی استان کهگیلویه و بویراحمد)

سلمان آخش<sup>۱\*</sup>، ابراهیم دباغ امینی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> \*گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۱۸۸-۵۶۴۴۱ تهران، ایران

<sup>۲</sup> گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۱۸۸-۵۶۴۴۱ تهران، ایران

\*نویسنده مسئول: salmanakhash@yahoo.com دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۲ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۶

چکیده
<p><b>زمینه و اهداف:</b> ارزیابی برنامه های درسی همواره یکی از بهترین راه های ارزیابی کیفیت آموزش در نظام های آموزش عالی به شمار می رود. دانشگاه فرهنگیان به عنوان مجری اصلی آموزش های شروع و ضمن خدمت معلمان، ارزیابی برنامه درسی اجرا شده آن از اهمیت ویژه ای برخوردار است. این پژوهش با هدف بررسی میزان رضایت مهارت آموزان ماده ۲۸ از برنامه درسی اجرا شده دوره بدو خدمت دانشگاه فرهنگیان انجام گرفت.</p>
<p><b>روش ها:</b> نوع پژوهش با توجه به هدف کاربردی و روش انجام آن پیمایشی است. جامعه آماری کلیه مهارت آموزان ماده ۲۸ رشته آموزگار ابتدایی استان کهگیلویه و بویراحمد بود که در سال ۱۴۰۱ در پردیس شهید ایزدپناه یاسوج درحال گذراندن دوره مهارت آموزی بودند. با توجه به حجم پایین جامعه آماری، تمامی آن ها به تعداد ۵۰ نفر برای انجام پژوهش انتخاب شدند.</p>
<p><b>یافته ها:</b> ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه محقق ساخته بر اساس مقیاس پنج گزینه ای لیکرت بود که روایی محتوایی آن مورد تایید ۵ نفر صاحب نظر قرار گرفت و پایایی آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹۲ به دست آمد. داده های حاصل با استفاده از نرم افزار آماری SPSS محاسبه و در سطح آمار توصیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.</p>
<p><b>نتیجه گیری:</b> نتایج نشان داد که معلمان از برنامه درسی اجرا شده دوره مهارت آموزی رضایت ندارند. این نارضایتی در بعد روش ها، راهبردهای اجرایی و آموزشی برنامه درسی بیشتر بود.</p>
<p><b>کلمات کلیدی:</b> رضایت، برنامه درسی اجرا شده، مهارت آموزان، دانشگاه فرهنگیان، کهگیلویه و بویراحمد.</p>

## مقدمه

مدیریت برنامه های درسی دانشگاهی (تدوین، اجرا و ارزیابی) برای موسسات آموزش عالی همواره از اهمیت برخوردار بوده است (استیونسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). زیرا برنامه های درسی نقش تعیین کننده ای در تحقق اهداف آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارد (رحمان پور، لیاقتدار و شریفیان، ۱۳۹۳). به همین دلیل امروزه، در پی پویایی تغییرات اجتماعی و ویژگی های نوآوری های آموزش در سراسر جهان و در پاسخ به انتظارات جامعه و در راستای پاسخگویی بیشتر آموزش عالی به افزایش اثربخشی و کارایی، برنامه های درسی دانشگاهی در طی چند دهه گذشته آماج چالش های جدی قرار گرفته است (آیبیومی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱، بریتون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). به عبارت دیگر، کیفیت آموزش عالی با کیفیت برنامه های درسی آن (اهداف و نتایج، محتوا و شایستگی ها، مواد و روش های آموزشی، ارزشیابی و رسانه های دیداری - شنیداری) گره خورده است (زکی و زکی رشیدی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴، ص ۱۱۰۱). لذا تصمیم گیری در مورد چگونگی اجرای عناصر برنامه درسی در سطح دانشگاه ها بابد به درستی انجام شود (کرمی، بهمن آبادی، اسماعیلی، ۱۳۹۱، ص ۴۲). در این میان برنامه های درسی دانشگاه های مجری دوره های تربیت معلم از جایگاه ویژه ای برخوردار است؛ زیرا موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام های آموزشی منوط به قابلیت ها و توانمندی های حرفه ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه های آموزشی در محیط واقعی هستند. به عبارت دیگر، دانش، توانش و نگرش معلمان بستگی زیادی به قابلیت هایی است که در مراکز تربیت معلم در قالب برنامه های به آن نائل شده اند (رحمان پور، لیاقتدار، ۱۳۹۵).

در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصد شده<sup>۵</sup>، اجرا شده<sup>۶</sup> و کسب شده<sup>۷</sup> سخن به میان می آید. در این حالت، برنامه درسی، مجموعه طرح هایی به شمار می رود که برای هدایت یادگیری در مدارس از آن استفاده می شود. به اجرا درآوردن این طرح ها می تواند به گونه ای باشد که دلخواه تجربه فراگیران نیز باشد (گلاتورن، بوسکو، وایت هد و بوسکو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). برنامه درسی قصد شده که برنامه درسی رسمی نیز نام دارد، استانداردها، رهنمودها و چارچوب هایی که انتظار می رود معلمان آنها را رعایت کنند و همچنین اهداف و محتوایی است که باید دانش آموزان به آن دست یابند. این نوع برنامه درسی معمولاً توسط کارشناسان و برنامه ریزان در سطح ملی یا نظام آموزشی تهیه و تولید می شود و به صورت مکتوب به مدارس تجویز می گردد. برنامه درسی اجرا شده اشاره به مرحله عملیاتی برنامه درسی برنامه درسی در سطح کلاس درس دارد. به عبارت دیگر، برنامه درسی به تعاملات متقابل معلم و دانش آموزان در سطح کلاس درس یا دنیای واقعی اشاره دارد. برنامه درسی کسب شده نیز به تجربیات، فهم و یادگیری های نهایی دانش آموزان اطلاق می گردد که بعد از اجرای کامل برنامه درسی قصد شده اتفاق می افتد (فتحی واجارگاه، ۱۴۰۰). انتظار می رود که در این مرحله دانش آموزان بتوانند به بخش قابل توجهی از هدف های

<sup>1</sup> Stevenson

<sup>2</sup> Ibiwumi

<sup>3</sup> Britton

<sup>4</sup> Zaki & Zaki Rashidi

<sup>5</sup> Intended curriculum

<sup>6</sup> Implemented curriculum

<sup>7</sup> Attained curriculum

<sup>8</sup> Glatthorn, Bosche, Whitehead & Bosche

برنامه درسی نائل گردند. با این وجود، آنچه که دانش آموزان از برنامه درسی می فهمند و تجربه می کنند از دانش آموزی به دانش آموز دیگر متفاوت است. همچنین به دلیل مسائلی که حین آموزش به صورت ناگهانی اتفاق می افتد و منجر به تصمیمات ویژه ای می شود، برنامه درسی اجرایی با برنامه درسی طرح ریزی شده (قصدشده) انطباق کامل نداشته باشد. به اعتقاد مایرز (۱۹۹۹)، معلمی را نمی توان یافت که تدریس خود را با برنامه درسی تجویز شده به پایان برساند. حتی اگر محتوای برنامه درسی به واسطه تلاش معلم از طریق مدیریت زمان کلاس درس و یا کافی بودن زمان تخصیص داده شده به محتوا، از لحاظ کمی پوشش داده شود، باز هم شکاف بین برنامه درسی تجویز شده و تدریس از لحاظ کیفی همچنان باقی می ماند. این بدان دلیل است که زمینه ها، آموزش حرفه ای، نگرش ایدئولوژیک و میزان آشنایی معلمان در ارتباط با موضوعی که تدریس می کنند، متفاوت است (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۰).

وجود فاصله و ناهماهنگی بسیار میان سه برنامه مذکور به عنوان ضعف اساسی در هر برنامه درسی قلمداد می شود که گروه دست اندرکار فرایند برنامه ریزی درسی باید بکوشند تا آن را به حداقل برسانند (ملکی، دلاور، احمدی و حاجی تبار فیروزجائی، ۱۳۹۱). به نظر می رسد که مرحله اجرا و برنامه درسی اجرا شده به دلیل اینکه حلقه وسط دو نوع برنامه درسی دیگر می باشد و دستیابی فراگیران به اهداف برنامه درسی قصد شده، منوط به اجرای درست آن است، از اهمیت و حساسیت ویژه ای برخوردار باشد. به عبارت دیگر، اجرای برنامه درسی از این نظر اهمیت دارد که به ابزارهای لازم برای دستیابی به هدف های مطلوب تربیتی ارتباط می یابد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). حقیقت امر آن است که از یک سو، بهترین برنامه های درسی که از لحاظ منطقی به خوبی طراحی شده اند، به علت اجرای ناقص یا نادرست، ممکن است در دستیابی به اهداف مورد نظر با شکست مواجه شوند. از سوی دیگر، می توان برنامه ها و طرح هایی را سراغ گرفت که علی رغم نقائص موجود در مرحله طراحی، به علت اجرای درست و صحیح، نتایج مثبتی را به همراه داشته اند.

یکی از راه های پذیرش معلم، بر اساس ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، دوره یکساله مهارت آموزی است. در این رویکرد، داوطلبان ورود به حرفه معلمی از بین دانش آموختگان سایر مؤسسات آموزش عالی و نیز حوزه های علمیه گزینش می شوند و طی یک سال در دانشگاه فرهنگیان تحت آموزش های حرفه ای قرار می گیرند. کیفیت آموزش این دوره برای مهارت آموزان هم به طول دوره و هم به کیفیت برنامه های تدوین شده و اجرای آن ها بستگی دارد. برنامه های درسی دوره مهارت آموزی بر اساس اجرای کامل یک سال، تهیه و تدوین شده است و برای طراحی و بازنگری این برنامه ها، از پایش و نظارت دوره های اجرا شده و درس های آموخته شده بهره گرفته شده است. اهمیت این دوره بیش از هر چیز به فراهم کردن بسترهای مناسب برای کسب شایستگی های حرفه ای در محیط مدرسه، مربوط است. این دوره از سویی فرصت های لازم برای کسب شایستگی های معلمی را برای دانش آموختگان ایجاد می کند.

گاهی مشاهده می شود که به سبب طراحی برنامه درسی تربیت معلم براساس سرفصل های آموزشی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، آنچه معلم در طول دوره های تربیت معلم می آموزد و برای آن آماده می شود، تناسب چندانی با موقعیت های واقعی، میدان و محیط عمل حرفه ای معلم نداشته و گاهی در طول خدمت او کاربردی ندارد یا سرفصل های کاربردی و عملی به صورت حافظه محور و دانشگاهی تدریس می

شوند. این مهم منجر به شکل‌گیری نارضایتی در بین بسیاری از نومعلم‌ان در سال‌های ابتدایی خدمت می‌شود به نحوی که برخی معلمان ابتدایی و یا عشایری که اغلب موارد در مدارس چندپایه مشغول به خدمت می‌شوند هیچ تجربه پیشینی از این کلاس‌ها نداشته و در سال اول خدمت با آزمون و چالش‌های جبران‌ناپذیر کسب تجربه نمایند (رفیعی و عبدالهی، ۱۴۰۱).

لذا آموزش معلمان ابتدایی در مراکز تربیت معلم باید با حساسیت و اهمیت خاصی دنبال شود. اجرای مطلوب برنامه درسی برای معلمان این رشته، می‌تواند آموزش و پرورش را در دستیابی به اهداف والای خود یاری نماید و آن را تسهیل نماید. از طرفی، ممکن است اجرای نادرست آن یکی از موانع بازدارنده در این خصوص باشد. اما صرفاً تدوین برنامه درسی و ابلاغ آن به دانشگاه‌های مجری، کافی نخواهد بود، شیوه اجرای آن و میزان رضایت مخاطبان از اجرای آن نیز از اهمیت بسیار زیادی برخوردار می‌باشد.

پژوهش‌های اندکی در این زمینه شکل گرفته است؛ کاشفی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «واکوی آسیب‌های دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸: مطالعه کیفی دیدگاه مهارت‌آموزان دبیری ریاضی به این نتیجه رسید که مهارت‌آموزان موافق برگزاری دوره در دو نیم سال تحصیلی نبودند و نقدها و پیشنهادهای برای اصلاح دروس در نظر گرفته شده برای دوره و همچنین نحوه اجرا و ارزشیابی دوره داشتند.

زارع، جاهد، موسوی، عجمی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی میزان رضایت تحصیلی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان استان فارس بود به این نتیجه رسیدند که میانگین رضایت تحصیلی دانشجویان در همه ابعاد، در سطح مطلوبند و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشند. بیشترین میانگین بعد رضایت تحصیلی دانشجویان، مربوط به بعد رضایت همکلاسی و کمترین میانگین مربوط به رضایت از محیط تحصیلی است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بین میانگین بعد رضایت از همکلاسی با ابعاد رضایت از ارتقاء و پیشرفت تحصیلی در محل تحصیل، رضایت از ارزیابی و پیشرفت تحصیلی و رضایت از محیط تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

در پژوهش احمدی، نیکخواه، سواری جوانمردی و محبی (۱۳۹۴) با عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان» نتایج حکایت از آن داشت که کیفیت کلی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی از دیدگاه دانشجویان معلمان در حد نسبتاً مطلوب می‌باشد. مولفه‌های ارزیابی هدف، محتوا، روش‌های فعال تدریس، زمان، وسایل کمک آموزشی، فضای آموزشی، ارزشیابی از نظر دانشجویان معلمان در سطح نسبتاً مطلوبی می‌باشند. اما فعالیت‌های یادگیری از نظر دانشجویان معلمان در سطح نامطلوبی قرار دارد.

امین خندقی و دشتی (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «ارزیابی محتوای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی مراکز تربیت معلم» به این نتیجه دست یافتند که دانشجویان به دلیل تأثیر شرایطی همچون کمبود امکانات و کمبود اساتید متخصص، از کیفیت محتوا چندان رضایت نداشتند. از طرفی، اساتید معتقد بودند که محتوا به نحوی باشد که مفهوم و ابعاد تعلیم و تربیت، هم در بخش نظری و هم در بخش عملی برای دانشجویان معلمان روشن باشد.

عقیلی و امین خندقی (۱۳۸۹) در پژوهشی دیگر با عنوان «ارزیابی توانمندی مراکز تربیت معلم در پرورش معلمان با صلاحیت در حوزه تدریس» به این نتیجه رسیدند که این مراکز در برخی از مولفه‌ها در پرورش

صلاحیت های معلمان موفقیت چندانی بدست نیاورده و لازم است به منظور اصلاح و بهبود این معضل گام های موثری برداشته شود.

با توجه به حساسیت موضوع، این پژوهش نیز هدف خود را ارزیابی کیفیت برنامه درسی اجرا شده برای مهارت آموزان ماده ۲۸ در دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویر احمد قرار داده است. این پژوهش می تواند نتایج مناسبی را در اختیار برنامه ریزان و دست اندرکاران قرار دهد تا با ارزیابی برنامه درسی اجرایی این دوره، برای برنامه های درسی دوره های بعد و یا شیوه گزینش معلمان (از طریق آزمون استخدامی یا دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان) تصمیم گیری کنند. از این رو، ارزیابی کیفیت برنامه درسی این دوره از دیدگاه مهارت آموزان می تواند نتایج مفیدی را در اختیار قرار دهد. باتوجه به اینکه بیشتر صاحب نظران برنامه درسی بر سر چهار مولفه اصلی برنامه درسی یعنی هدف، محتوا، روش (اجرا) و ارزشیابی اتفاق نظر دارند، این پژوهش نیز ارزیابی برنامه درسی اجرا شده دوره مذکور را بر اساس این چهار مولفه قرار داده است.

### سوال های پژوهش

- سوال اول: هدف های دوره مهارت آموزی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات شما را تامین نماید؟
- سوال دوم: محتوای برنامه درسی دوره مهارت آموزی شما تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات شما را تامین نماید؟
- سوال سوم: راهبردهای تدریس دوره مهارت آموزی، تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات شما را تامین نماید؟
- سوال چهارم: راهبردهای ارزشیابی دوره مهارت آموزی شما تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات تان را تامین نماید؟

### روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف در زمره پژوهش های کاربردی قرار می گیرد که با استفاده از روش زمینه یابی یا پیمایشی انجام می گیرد. جامعه آماری کلیه مهارت آموزان ماده ۲۸ رشته آموزگار ابتدایی استان کهگیلویه و بویراحمد بود که در سال ۱۴۰۱ در پردیس شهید ایزدپناه یاسوج درحال گذراندن دوره مهارت آموزی بودند. باتوجه به حجم پایین جامعه آماری، تمامی آنان به تعداد ۵۰ نفر به عنوان نمونه برای انجام پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه محقق ساخته بر اساس مقیاس پنج گزینه ای لیکرت بود که روایی محتوایی آن مورد تایید ۵ نفر صاحب نظر قرار گرفت و پایایی آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹۲ به دست آمد. داده های حاصل با استفاده از نرم افزار آماری SPSS محاسبه و در سطح آمار توصیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پرسشنامه مشتمل بر ۶۷ گویه و گزینه های مقیاس به ترتیب خیلی زیاد، زیاد، تاحدودی، کم و خیلی کم بود. برای گزینه های مذکور، نمره ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ در نظر گرفته شده است. داده های حاصل با استفاده از نرم افزار آماری SPSS محاسبه و در سطح آمار توصیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

یافته های توصیفی

جدول شماره (۱) ویژگی های جمعیت شناختی افراد شرکت کننده

درصد	فراوانی	ویژگی های جمعیت شناختی	
۵۴٪	۲۷	مرد	جنسیت
۴۶٪	۲۳	زن	
۰٪	۰	کاردانی	تحصیلات
۶۸٪	۳۴	کارشناسی	
۳۲٪	۱۶	کارشناسی ارشد و بالاتر	
۱۰۰٪	۵۰	کل	

یافته های استنباطی

سوال اول: هدف های دوره مهارت آموزی تا چه اندازه توانسته است در هریک از موردهای زیر، نیازها و انتظارات شما را تامین نماید؟

جدول (۲) فراوانی و میانگین نمره اهداف برنامه درسی اجرا شده

انحراف معیار	میانگین	فراوانی					گویه ها (اهداف برنامه درسی)
		خ. کم	کم	ناحدهی	زیاد	خ. زیاد	
۱/۱۴	۲/۸	۱۲	۶	۱۹	۱۱	۲	۱- تناسب داشتن هدف های دوره با نیازهای دانشجو- معلمان در کار معلمی
۰/۸۴	۲/۶۱	۳	۲۵	۱۷	۳	۲	۲- تناسب داشتن هدف های دوره با نیازهای دانشجو- معلمان در حوزه کسب صلاحیت های حرفه ای
۱/۲	۶	۷	۷	۱۲	۱۵	۳	۳- تناسب داشتن هدف های برنامه درسی با نیازهای دانشجو- معلمان در حوزه کسب دانش معلمی
۰/۷۹	۲/۴۵	۱	۲۹	۱۰	۱۰	-	۴- وجود توازن لازم بین هدف های دانشی و توانشی
۰/۸۸	۲/۳۴	۱۰	۲۰	۱۲	۵	-	۵- شفافیت و صراحت هدف های دوره در حوزه نحوه کلاس داری و مدیریت کلاس
۰/۹۳	۲/۲۹	۱۳	۱۸	۱۵	۴	-	۶- تاکید اهداف بر قابلیت های عملی دانشجو- معلمان
۰/۸۷	۲/۸۸	۵	۱۵	۲۳	۴	۳	۷- شفاف و روشن بودن هدف ها در حیطه ی مهارت های ارتباطی و کار گروهی
۰/۹۵	۲/۰۲	۷	۹	۲۰	۱۳	۱	۸- شفاف و روشن بودن هدف ها در حیطه ی نگرش (داشتن نگرش مثبت به رشته، جامعه، فرد، شغل)

۱/۰۷	۲/۷	۱۰	۱۰	۱۸	۱۰	۲	۹-شفاف و روشن بودن هدفها در حیطه‌ی مهارت‌های تفکر(تفکر خلاق، انتقادی، قدرت تجزیه و تحلیل)
۱/۲۵	۲/۸۴	۱۰	۸	۱۵	۱۵	۲	۱۰-تاکید بر پرورش استقلال کاری، قدرت تصمیم‌گیری، اعتماد به نفس در دانشجو- معلمان
۱/۱۳	۲/۷۹	۱۰	۱۳	۱۴	۱۱	۲	۱۱-تاکید بر یادگیری مادام‌العمر، ایجاد شوق و انگیزه در دانشجو برای یادگیری مداوم
۱/۰۳	۲/۰۹	۲۰	۱۲	۱۶	۱	۱	۱۲-تاکید بر پرورش توانایی روبرویی با موقعیت‌های مختلف و غیر قابل پیش‌بینی و اضطرابی در دانشجو معلمان

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد که در خصوص اهداف برنامه درسی اجراشده، میانگین تمامی گویه‌ها به جز گویه شماره ۳، کمتر از حد متوسط است. کمترین میانگین متعلق به گویه شماره ۸ می‌باشد که تنها یک نفر گزینه خیلی زیاد را انتخاب کرده است. به طور کلی، مهارت آموزان از بعد اهداف برنامه درسی دوره رضایت ندارند.

سوال دوم: محتوای برنامه درسی دوره مهارت آموزی شما تا چه اندازه توانسته است در هریک از موردهای زیر، نیازها و انتظارات شما را تامین نماید؟

جدول (۳) فراوانی و میانگین نمره محتوای برنامه درسی اجرا شده

انحراف معیار	میانگین	فراوانی					گویه‌ها(محتوای برنامه درسی)
		خ.کم	چ	ناحدهی	زیاد	خ.زیاد	
۱/۰۲	۲/۷۲	۵	۱۷	۱۷	۱۰	۱	۱۳- انطباق داشتن سرفصل دروس و محتوای انتخاب شده با نیازها و علایق کاری مهارت آموزان
۰/۶۸	۲/۶۶	۵	۱۷	۲۵	۳	-	۱۴- انطباق داشتن سرفصل دروس و محتوای انتخاب شده با نیازها و تغییرات محیط کار
۱/۰۸	۲/۸۸	۳	۱۸	۱۵	۱۱	۳	۱۵- انطباق داشتن سرفصل و محتوای انتخاب شده با تغییرات محتوای برنامه درسی مدارس
۰/۸۳	۲/۷۷	۴	۲۰	۱۸	۷	۱	۱۶- انطباق داشتن سرفصل و محتوای انتخاب شده با هدفهای پرورش تفکر در دانش آموزان ابتدایی
۱/۱۴	۲/۶۱	۱۲	۱۲	۱۵	۱۰	۱	۱۷- انطباق داشتن سرفصل و محتوای انتخاب شده با هدفهای پرورش نگرش در دانش آموزان ابتدایی
۰/۹۷	۲/۵۲	۹	۱۷	۱۷	۶	۱	۱۸- انطباق داشتن سرفصل و محتوای انتخاب شده با مهارت های کلاسداری و مدیریت کلاس
۰/۹۲	۲/۵	۹	۲۰	۱۴	۷	-	۱۹- تاکید محتوای انتخاب شده بر رشد نگرش‌ها و ارزش‌ها در مهارت آموزان
۱/۲۹	۲/۲۲	۷	۱۵	۶	۱۴	۸	۲۰- تاکید سرفصل‌ها و محتوای انتخاب شده بر گنجاندن دروس اصلی و پایه مقطع ابتدایی
۱/۱۴	۲/۱۸	۲۲	۸	۱۵	۴	۱	۲۱- وجود تعادل لازم بین کمیت و کیفیت محتوای ارائه شده
۱/۹۶	۲/۲۵	۱۶	۱۶	۱۳	۵	-	۲۲- کاربردی بودن محتوای ارائه شده( ترکیبی هماهنگ از آموزش نظری و عملی)



۱/۱۳	۲/۹۷	۸	۱۲	۱۹	۵	۶	۲۳- تاکید محتوای دوره بر مبانی نظری غنی با توجه به نیاز مهارت آموزان
۱/۲۱	۲/۵۴	۱۳	۱۶	۱۱	۷	۳	۲۴- آماده ساختن مهارت آموزان برای تدریس در پایه های گوناگون دوره ابتدایی
۱/۲۲	۲/۶۶	۱۳	۱۳	۱۱	۱۱	۲	۲۵- تمرکز محتوا و سرفصل های انتخاب شده بر مقطع ابتدایی و نه مقاطع دیگر
۱/۲	۲/۹۵	۷	۱۳	۱۵	۸	۷	۲۶- همسو بودن محتوای دوره با رسالت مقطع ابتدایی
۱/۰۳	۱/۸۴	۲۶	۱۲	۸	۴	-	۲۷- عدم وجود دروس و سرفصل های غیر ضروری در برنامه درسی دوره

اطلاعات جدول ۳ نشان می دهد که در ارتباط با محتوای برنامه درسی، میانگین تمامی گویه ها کمتر از حد متوسط است. در این مولفه، کمترین میانگین به ترتیب مربوط به گویه های ۲۷ (۱/۸۴) و ۲۱ (۱/۱۸) بود که در اولی، ۲۳ و در دومی، ۱۸ نفر از پاسخگویان گزینه خیلی کم را انتخاب کرده بودند. از نکات جالب توجه در جدول این است که در گویه های ۱۴، ۱۹، ۲۲ و ۲۷، هیچکدام از مهارت آموزان گزینه خیلی زیاد را انتخاب نکرده بودند.

سوال سوم: راهبردهای تدریس دوره مهارت آموزی، تا چه اندازه توانسته است در هریک از مورد های زیر، نیازها و انتظارات شما را تامین نماید؟

جدول (۴) فراوانی و میانگین نمره راهبردهای تدریس برنامه درسی اجرا شده

انحراف معیار	میانگین	فراوانی					گویه ها (راهبردهای اجرایی و آموزشی)
		خ. کم	ب. کم	ناحدهی	زیاد	خ. زیاد	
۱/۰۸	۲/۸۸	۷	۱۷	۱۱	۱۳	۲	۲۸- ارائه طرح درس و شفاف سازی وظایف مهارت آموزان در طول ترم
۱/۰۲	۲/۵۹	۷	۲۲	۱۳	۶	۲	۲۹- وجود هماهنگی و تناسب لازم میان فعالیت های یاددهی یادگیری با سرفصل دروس
۰/۹۳	۳/۰۹	۳	۱۲	۲۴	۵	۵	۳۰- استفاده از راهبردهای متنوع تدریس مانند سخنرانی، حل مساله، بحث گروهی، کار عملی و آزمایشگاهی متناسب با نوع درس
۱	۳/۰۹	۶	۱۱	۱۸	۱۲	۳	۳۱- وجود جو چالش برانگیز در فرایند یاددهی یادگیری و مشارکت فعال مهارت آموزان در آن
۰/۹۸	۲/۷۷	۴	۱۷	۱۸	۱۰	۱	۳۲- وجود فرصت هایی برای پرورش مهارت های فکری مانند: مباحثه، تفکر انتقادی، قدرت خلاقیت و ابتکار در مهارت آموزان
۱/۲۲	۲/۵۲	۱۵	۱۱	۱۴	۸	۲	۳۳- وجود فرصت هایی برای پرورش مهارت های علمی مانند: ایده پردازی، شبیه سازی و ارائه نظریات جدید در مهارت آموزان
۰/۹۷	۲/۴۷	۸	۲۴	۱۲	۴	۲	۳۴- وجود تجارب یادگیری غنی (یادگیری چگونگی کاربرد موضوعات و انطباق آن با کلاس درس و مدرسه)
۰/۸۵	۲/۹	۵	۱۵	۱۸	۱۲	-	۳۵- وجود ظرفیت هایی در دانشجویان تا اینکه یادگیری های خود را در یک درس با یادگیری های درس های دیگر پیوند دهند.

۱/۱۶	۲/۶۶	۱۱	۱۷	۸	۱۳	۱	۳۶- مهارت آموزان وجود فرصتهایی برای پرورش مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی در
۱/۱	۲/۲۵	۱۷	۱۴	۱۲	۷	-	۳۷- ایجاد تناسب کمی و کیفی در تکلیف‌های تعیین شده (تمرین یا تحقیق)
۱	۲/۷	۷	۲۲	۹	۱۱	۱	۳۸- دادن بازخورد مناسب و به موقع درباره سطح و کیفیت تکالیف، مهارت آموزان جهت رفع نواقص
۱/۲۴	۲/۵۴	۱۵	۱۵	۷	۱۱	۲	۳۹- وجود تحرک، اشتیاق و برانگیختن احساس نیاز به یادگیری، جهت حل مسائل علمی و تقویت روحیه تحقیق در مهارت آموزان
۱/۲۴	۲/۴۳	۱۸	۱۰	۱۱	۱۰	۱	۴۰- آشنا کردن دانشجویان با شیوه‌های استفاده از منابع اطلاع رسانی، ابزارها و امکانات مورد نیاز تحقیق
۰/۹۷	۲/۴۳	۱۳	۱۲	۲۲	۲	۱	۴۱- کفایت، مناسب و بروز بودن امکانات و تجهیزات سخت افزاری و نرم افزاری آموزشی و پژوهشی
۱/۱۶	۲/۶۶	۱۱	۱۶	۱۱	۱۰	۲	۴۲- بهره گیری از مدرسین متخصص و دارای توان علمی بالا
۱/۰۷	۲/۷۹	۸	۲۰	۱۱	۱۳	۱	۴۳- بهره گیری از مدرسین متخصص و دارای تجربه معلمی بالا
۱/۱	۲/۶۳	۱۲	۱۲	۱۶	۹	۱	۴۴- بهره گیری مدرسین از روش های متنوع تدریس
۱/۲۲	۲/۴۳	۱۶	۱۴	۱۰	۸	۲	۴۵- بهره گیری مدرسین از روش های عملی و کاربردی در ارائه دروس
۱/۱۸	۲/۳۶	۱۳	۲۲	۸	۳	۴	۴۶- وجود امکانات نرم افزاری و سخت افزاری مناسب برای اجرای دوره
۱/۰۲	۱/۵۲	۳۵	۹	۲	۳	۱	۴۷- اجرای دوره در زمان مناسب
۱/۰۲	۱/۵۶	۳۰	۱۳	۵	-	۲	۴۸- فراهم ساختن امکانات و شرایط پشتیبانی و حمایتی توسط دانشگاه مجری دوره
۱/۰۶	۱/۸	۲۴	۱۹	۳	۲	۲	۴۹- وجود رویه های اداری شفاف و مشخص در طول دوره
۱	۲/۰۹	۱۶	۲۲	۹	۱	۲	۵۰- اجرای دوره مطابق برنامه ریزی های انجام شده
۱/۱	۲/۴۱	۱۲	۲۰	۱۲	۳	۳	۵۱- اطلاع رسانی مناسب و به موقع درباره شروع و پایان کلاس ها و امتحانات
۱/۱۳	۱/۷۹	۳۰	۷	۹	۳	۱	۵۲- وجود زمان مناسب استراحت و مطالعه برای مهارت آموزان در بین دو ترم و بین کلاس ها

اطلاعات جدول ۴ در خصوص راهبردهای اجرایی و آموزشی، حکایت از آن دارد که میانگین تمامی گویه ها به جز گویه های ۳۰ و ۳۱ (۳/۰۹)، کمتر از حد متوسط است. در این مولفه، کمترین میانگین به ترتیب مربوط به گویه های ۴۷ (۱/۵۲) و ۴۸ (۱/۵۶) می باشد که در آنها به ترتیب ۳۲ و ۳۰ نفر از دانشجویان گزینه خیلی کم را انتخاب کرده بودند. بنابراین، میزان رضایت مهارت آموزان در این مولفه نیز، کمتر از حد انتظار است.

سوال چهارم: راهبردهای ارزشیابی دوره مهارت آموزی شما تا چه اندازه توانسته است در هریک از موردهای زیر، نیازها و انتظاراتان را تامین نماید؟

جدول (۵) فراوانی و میانگین نمره راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده

ردیف	تاریخ	فراوانی					گویه‌ها(راهبردهای ارزشیابی)
		ب	ب <sub>۱</sub>	ب <sub>۲</sub>	ب <sub>۳</sub>	ب <sub>۴</sub>	
۵۳-	۲/۵	۱۱	۱۳	۲۲	۴	-	تناسب روش های ارزشیابی با هدف ها و محتوای دوره
۵۴-	۲/۱۱	۲۳	۱۲	۷	۶	۲	تاکید روش های ارزشیابی بر آگاه ساختن مهارت آموزان از نقاط قوت و ضعف خویش
۵۵-	۲/۰۴	۲۰	۲۰	۷	۳	۱	تاکید راهبردهای ارزشیابی از عملکرد مهارت آموزان بر تشخیص و اصلاح نقاط ضعف دانشجویان
۵۶-	۲/۶۶	۱۳	۱۹	۱۴	۳	۱	تاکید روش های ارزشیابی بر موقعیت های واقعی کلاس درس(آنچه در کلاس اتفاق می افتد)
۵۷-	۲/۳	۱۰	۲۶	۸	۶	-	تاکید راهبردهای ارزشیابی بر ایجاد انگیزه در مهارت آموزان برای ورود به کلاس های درس
۵۸-	۲/۳۴	۱۲	۲۲	۹	۷	-	تاکید راهبردهای ارزشیابی بر پایایی روش های ارزشیابی(ثبات نمره گذاری)
۵۹-	۲/۶۶	۹	۱۸	۱۳	۹	۱	تاکید راهبردهای ارزشیابی بر ایجاد سازو کاری جهت ارزشیابی صحیح و عادلانه از عملکرد مهارت آموزان
۶۰-	۲/۳۸	۱۰	۲۱	۱۵	۴	-	تاکید راهبردهای ارزشیابی بر استفاده از ارزشیابی مستمر و اکتفا نکردن بر ارزشیابی پایان ترم
۶۱-	۲/۳۸	۱۷	۱۳	۹	۱۱	-	تاکید راهبردهای ارزشیابی بر استفاده از روش های متنوع و متعدد ارزشیابی مانند: مجموعه کار، نوشتن مقاله، ارائه سمینار، تمرین معلمی و....
۶۲-	۲/۲۷	۱۶	۱۶	۱۳	۳	۲	تاکید راهبردهای ارزشیابی بر تشویق مهارت آموزان جهت ارزشیابی از عملکرد خود(خودارزشیابی)
۶۳-	۲/۲۲	۱۶	۱۸	۱۰	۵	۱	در نظر گرفتن بعد عملی و نظری در ارزشیابی از مهارت آموزان
۶۴-	۲/۹۷	۷	۱۵	۱۵	۸	۵	استفاده از کارورزی به عنوان یکی از زمینه های ارزشیابی از مهارت آموزان
۶۵-	۲/۵۶	۱۰	۱۵	۲۰	۵	-	تاکید روش های ارزشیابی بر مهارت های عملی
۶۶-	۲/۰۴	۹	۱۰	۱۷	۷	۷	تاکید روش های ارزشیابی بر دانش و معلومات مهارت آموزان
۶۷-	۲/۰۴	۱۷	۲۲	۶	۵	-	تاکید روش های ارزشیابی بر میزان علاقمندی و انگیزه مهارت آموزان

اطلاعات جدول ۵ نشان می‌دهد که در ارتباط با راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی، میانگین تمامی گویه‌ها کمتر از حد متوسط است. در این مولفه، کمترین میانگین (۲/۰۴) به طور مشترک به گویه‌های ۵۵، ۶۶ و ۶۷

تعلق دارد. از نکات جالب جدول این است که در ۷ مورد از گویه‌ها، گزینه خیلی زیاد توسط مهارت آموزان انتخاب نشده بود. بنابراین، میزان رضایت دانشجویان از این مولفه نیز پایین است.

جدول (۶) مقایسه میانگین نمره برنامه درسی اجرا شده از دیدگاه مهارت آموزان با میانگین فرضی ۳

میانگین	انحراف معیار	t	P
اهداف برنامه درسی	۰/۵۷	-۳/۹۶	۰/۰۰۰
محتوا و سرفصل‌ها	۰/۶۰	-۴/۱۷	۰/۰۰۰
راهبردهای اجرایی و آموزشی	۰/۷	-۵/۱۳	۰/۰۰۰
راهبردهای ارزشیابی	۰/۷۶۷	-۵/۰۹	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج جدول (۶)، t مشاهده شده در سطح  $p \leq 0.05$  معنی دار نبوده و لذا میزان رضایت دانشجویان-معلمان از برنامه درسی اجرا شده در طول دوره پایین‌تر از سطح متوسط می‌باشد. این عدم رضایت برای هر چهار مولفه برنامه درسی صدق می‌کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارزیابی میزان رضایت مهارت آموزان ماده ۲۸ استخدامی سال ۱۴۰۱ از برنامه درسی اجرا شده دوره بدو خدمت در دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد انجام گرفت. نتایج به دست آمده از این پژوهش حکایت از آن داشت که مهارت آموزان از برنامه درسی اجرا شده رضایت نداشتند. نتایج مربوط به بخش اهداف نشان داد که میانگین به دست آمده (۲/۶۵) آنقدر بالا نیست که بتوان رضایت مهارت آموزان را خوب ارزیابی کرد. اطلاعات جدول ۱ نیز نشان می‌دهد که در هیچکدام از نشانگرهای مربوط به اهداف، میانگین پاسخ مهارت آموزان بالاتر از سطح متوسط نبوده است. این امر شاید بدان دلیل است که برای چنین دوره‌هایی اهداف م‌صوب که مهارت آموزان نیز از آن اطلاع داشته باشند وجود ندارد و لذا عدم آگاهی منجر به عدم رضایت از آن شده است. در قسمت اهداف از مهم‌ترین چالش‌های برنامه درسی مهارت آموزی می‌توان به عدم تناسب بین اهداف و نیازهای مهارت آموزان در بخش‌های دانش، نگرش و مهارت، تاکید اهداف بر مسائل نظری، عدم توازن بین اهداف و صریح نبودن اهداف اشاره کرد. در مورد سوال دوم پژوهش نتایج مربوط به مولفه محتوای برنامه درسی (جدول ۲ و ۵) موید این ادعاست که مهارت آموزان از محتوای در نظر گرفته برای دوره نیز رضایت چندانی ندارند و میانگین به دست آمده (۲/۶۲) در سطح ۰/۰۵ آنقدر بالا نبوده است که منجر به مهارت آموزان گردد. در این مولفه، عدم وجود دروس و سرفصل‌های غیرضروری با میانگین ۱/۸۴، ضعف عمده محتوای دوره از دیدگاه مهارت آموزان بود. به نظر می‌رسد هنوز تدوین برنامه درسی واحد، مناسب، مفید و مدون برای چنین دوره‌هایی زیاد با جدیت و خط مشی مشخصی همراه نبوده است و نیازسنجی دقیق و علمی در این ارتباط نیز مزید بر علت شده است که نیازمند چاره جویی و توجه بیشتر دست اندرکاران و برنامه ریزان است. در رابطه با محتوا و فعالیت‌های برنامه درسی مهارت آموزی می‌توان گفت که محتوای این دوره بسیار فشرده و زمان آموزش آن‌ها اندک بود، محتوا به صورت کاربردی نبود و بین

محتوا ارائه شده از طرف اساتید و محتوای مصوب شده همخوانی وجود نداشت. به همین دلیل مهارت آموزان به جای تاکید بر مهارت آموزی دنبال گذراندن دوره با موفقیت و حد نصاب بودند. در خصوص سوال سوم راهبردهای تدریس نیز شواهد حکایت از آن داشت که راهبردهای مذکور به گونه ای که نیازهای مهارت آموزان را برآورده سازد، اجرا نشده اند. نتایج مربوط به این بخش (جدول ۵) نشان می دهد که میانگین به دست آمده (۲/۴۵) پایین تر از بعد اهداف و محتوا بوده است که این امر با توجه به ماهیت و اهمیت مرحله اجرای برنامه درسی سوالی جدی برای دست اندرکاران اجرایی و دانشگاه مجری آن دارد. میانگین های به دست آمده مربوط به گویه های ۴۷ (اجرای دوره در زمان مناسب، ۱/۵۲)، ۴۸ (فراهم ساختن امکانات و شرایط پشتیبانی و حمایتی توسط دانشگاه مجری دوره، ۱/۵۶) و ۴۹ (وجود رویه های اداری شفاف و مشخص در طول دوره، ۱/۸) موید ادعای مذکور است. در رابطه با راهبردهای برنامه درسی مهارت آموزان به دلیل اینکه کلاس پرجمعیت بود و زمان ارائه دروس نیز اندک بود مدرسان بیشتر از روش های معلم محور استفاده کردند و مهارت آموزان آن طور که باید نتوانستند خود را درگیر تدریس کنند و بیشتر نقش منفعل داشتند. همچنین عدم وجود زیر ساخت های سخت افزاری و نرم افزاری فرصت استفاده از روش های متنوع تدریس را محدود کرد. این امر نشان می دهد که شاید برخی از دانشگاههای مجری دوره هنوز آمادگی اجرای آن را نداشته اند و بنابه دلایلی مجبور به اجرای آن بودند. البته روند استخدامی دانشجو معلمان ماده ۲۸ با فراز و نشیب های زیادی از مرحله آزمون تا مرحله اجرای دوره همراه بود که دست اندرکاران و مجریان را مجبور به اجرای فشرده دوره نمود و طبق برنامه پی بینی شده به مرحله اجرا درنیامد. این امر منجر به ناهماهنگی های زیادی در سطح صفی و ستادی شد و به طبع آن، حوزه عملیاتی و اجرایی آن نیز با چالش مواجه گردید. در نهایت، نتایج تحلیل های مربوط به سوال چهارم پژوهش، یعنی راهبردهای ارزشیابی نشان داد که در این مولفه نیز نیازها و انتظارات مهارت آموزان برآورده نشده است. اطلاعات جدول ۵ نشان می دهد که پایین ترین میانگین (۲/۴۱) به راهبردهای ارزشیابی اختصاص داشت و بیشترین نارضایتی مهارت آموزان از آن بود. در قسمت ارزشیابی نیز به دلیل زمان اندک شیوه های ارزشیابی و انواع آن به درستی برای مهارت آموزان ارائه نشد و تاکید بر ارزشیابی پایانی و گذراندن دوره بود تا اینکه به فرایند ارزشیابی و تکنیک ها و ابزارهای آن توجه شود. این امر شاید بدان دلیل باشد که مهارت آموزان انتظار ارزشیابی از دوره را نداشتند و با ذهنیت دیگری به این دوره وارد شدند و یا راهبردهای ارزشیابی با آنچه آنها آموخته بودند، مطابقت نداشت. البته در هر دو حالت مذکور چالش نارضایتی مهارت آموزان از راهبردهای ارزشیابی سلب نخواهد شد و دست اندرکاران اجرایی و ستادی باید برای آن چاره ای بیندیشند و ارزشیابی را به عنوان یک مرحله مهم و حساس از اجرای برنامه درسی در نظر داشته باشند. به طور کلی نتایج این پژوهش با پژوهش های به طور کلی نتایج این پژوهش با پژوهش های کاشفی (۱۴۰۰) و عقیلی و امین خندقی (۱۳۸۹) همخوانی دارد و با نتیجه پژوهش های زارع وهمکاران (۱۳۹۶)، احمدی وهمکاران (۱۳۹۴)، امین خندقی و دشتی (۱۳۸۹) را رد می کند.

به طور کلی، نتایج این پژوهش حکایت از نارضایتی مهارت آموزان از برنامه درسی دوره بدو خدمت دارد که باتوجه به حساسیت دوره تربیت معلم و استخدام فارغ التحصیلان این دوره در مهم ترین نهاد اجرایی و انسانی، شایان توجه بیشتر برنامه ریزان و کلیه عواملی است که فرایند اجرایی آن را برعهده دارند. البته باید ادعان داشت که دوره مذکور که به صورت فشرده انجام گرفت و مخاطبان آن نیز فارغ التحصیلان دانشگاههای

سراسری بود که در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و حتی دکتری تحصیل کرده بودند و با ذهنیت‌های مختلف پذیرفته شده بودند. بنابراین، به منظور دستیابی به نتایج بهتر و تصمیم‌گیری قضاوت درست، بهتر است این دسته از پژوهش‌ها تداوم یابد. با این وجود، نتایج این پژوهش می‌تواند مسئولین را به تامل و توجه بیشتر ترغیب سازد تا در دوره‌های بعدی برخی نکات و ملاحظات را در نظر داشته باشند و برای افزایش کیفیت هرچه بیشتر آن بکوشند.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد که:

- اهداف از پیش تعیین شده، محتوای دروس و زمان ارائه دوره مهارت آموزی متناسب با نیازهای آموزش و پرورش و مهارت آموزان باشد.
- از اساتید با تجربه در زمینه روش‌های تدریس جدید و فعال بری مهارت آموزان استفاده گردد.
- به جای انتقال دانش و مبانی نظری بر جنبه مهارتی این دوره تاکید گردد و واحدهای عملی بیشتری ارائه گردد.

## منابع

- احمدی عیسی آبادی، وحید؛ نیکخواه، حمید؛ سواری جوانمردی، پیام و محبی، راحله (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. مجموعه مقالات اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب شناسی جامعه. تهران: ۱۳۹۴
- امین خندقی، مقصود؛ دشتی، سمیه (۱۳۸۹). ارزیابی محتوای برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی مراکز تربیت معلم. مجموعه مقالات همایش برنامه درسی تربیت معلم، مشهد: اسفند ۱۳۸۹.
- امین خندقی، مقصود؛ عقیلی، علیرضا (۱۳۸۹). ارزیابی توانمندی مراکز تربیت معلم در پرورش معلمان با صلاحیت در حوزه تدریس. مجموعه مقالات همایش برنامه درسی تربیت معلم، مشهد: اسفند ۱۳۸۹.
- رحمان پور، محمد، لیاقتدار محمدجواد؛ شریفیان، فریدون (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته فناوری آموزشی ایران با چند کشور منتخب، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۶، صص: ۱۵۵-۱۸۴.
- رحمان پور، محمد و لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد دوره تربیت معلم ایران با آلمان، استرالیا، انگلستان، فرانسه و کره جنوبی، مجموعه مقالات همایش ملی تربیت معلم، اصفهان: اردیبهشت ۱۳۹۵.
- رفیعی، حمید؛ عبدالهی محمد صادق (۱۴۰۱). بررسی چالش‌های فراروی دانشگاه فرهنگیان، دفتر مطالعات فرهنگی و آموزش. مرکز پژوهش‌های مجلس، شماره مسلسل ۱۸۸۱۳.
- زارع، سمیه؛ جاهد، سهیلا؛ موسوی، سید یعقوب؛ عجمی بافرانی، بشیر (۱۳۹۶). ارزیابی میزان رضایت تحصیلی مهارت آموزان ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان استان فارس، مجله آموزش پژوهی، شماره ۳ (پیاپی ۱۱)، صص ۹۶-۱۰۳.
- فتحی، واجارگاه، کوروش (۱۴۰۰). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی: تهران: انتشارات بال.
- کاشفی، حمید رضا (۱۴۰۰). واکاوی آسیب‌های دوره مهارت آموزی ماده ۲۸: مطالعه کیفی دیدگاه مهارت آموزان دبیری ریاضی. فصلنامه آموزش پژوهی، دوره هفتم، شماره ۲۸، صص ۶۷-۸۴.

کرمی، مرتضی، بهمن آبادی، سمیه؛ اسماعیلی، آرزو (۱۳۹۱). ساختار تصمیم گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: از دیدگاه اعضای هیئت علمی و متخصصان برنامه درسی. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، شماره ۷، ۱۰۴-۹۲.

ملکی، حسن، دلاور، علی، احمدی، غلامعلی و جاجی تبار فیروزجائی، محسن (۱۳۹۱). بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال هشتم، شماره ۲۷، صص: ۱۴۹-۱۰۷.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: انتشارات سمت.

Britton, M., Letassy, N., Medina, M. S., & Nelson, E. (2009). A Curriculum Review System, and Mapping Process Supported by an Electronic Database American Journal of Pharmaceutical Education, 72, (5): 1-6.

Glatthorn, A.A, Boschee, F, White head, B.m & Boschee, B.F. (2012). "Curriculum leader ship : Strategies for Development and Implementation", Third Ed, Thousandoaks, SAGE, Inc.

Ibiwumi, A. A. (2011). Trends and Issues on Curriculum Review in Nigeria and the Need for Paradigm Shift in Educational Practice, Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 2 (5): 325-333.

Stevenson, T. L., Lori B. Hornsby, L. B., Phillippe, H. M., Kelley, K., & McDonough. S. (2011). A Quality Improvement Course Review of Advanc harmacy Practice Experiences, American Journal of Pharmaceutical Education, 75 (6): 1-9.

Zaki, S., & Zaki Rashidi, M. (2014). Parameters of Quality in Higher Education: A Theoretical Framework, International J. Soc. Sci. & Education, 3(4): 1098- 1105.