

ارایه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم

اسماعیل کاظم پور^{۱*}، نوشین شاه بهرامی^۲

(۱) استادیار برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

(۲) دانش آموخته کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

*نویسنده مسوول: kazempour.edu@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله ۹۴/۸/۱۶ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۹۴/۱۰/۷ تاریخ پذیرش مقاله ۹۴/۱۲/۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نارسایی های موجود برنامه درسی نظام آموزشی تربیت معلم و ارائه یک مدل نظری جهت رفع نارسایی های برنامه درسی این نظام است. این تحقیق با توجه به ماهیت آن توصیفی - پیمایشی بوده و با عنایت به اهداف تحقیق از نوع کاربردی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل ۲۳۰ نفر از مدرسان مراکز تربیت معلم و اساتادان و متخصصان علوم تربیتی دانشگاه های استان مازندران را تشکیل می دهد. به منظور بالا بردن روایی خارجی طرح جامعه آماری به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد و با استفاده از پرسشنامه های مشابه موضوع تحقیق و بررسی سوابق تحقیقات انجام شده و تئوری های مربوط، مؤلفه های برنامه درسی تربیت معلم که در رفع نارسایی ها نقش به سزایی دارند شناسایی و در قالب یک پرسشنامه با مقیاس فاصله ای و با طیف چهار گزینه ای تهیه شد. و اعتبار و روایی و عوامل اشباع کننده آن برآورد گردیده است. روایی سؤال های پرسشنامه بررسی شده و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۳ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی و استنباطی، فرایند مفهوم سازی، آمار تحلیل عاملی و روش تحلیل مسیر استفاده گردید. برای بررسی روایی سازه پرسشنامه پس از برآورد کفایت نمونه برداری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت که حکایت از وجود شرایط مناسب اجرای تحلیل عاملی دارند، تحلیل عاملی بر پایه روش تحلیل مؤلفه های اصلی، انجام گرفت که نتایج تحلیل عاملی نشان می دهند، مؤلفه های اساسی نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم با توجه به نارسایی های ملی، بین المللی و منطقه ای پیش روی برنامه درسی در سه عامل قابلیت مدل سازی پیدا نموده و تعداد سه عامل روی هم ۸۰/۷۵۴ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می کند. و در مرحله نهایی با استفاده از چرخش واریماکس ماتریس عاملی ساختار ساده عامل ها به دست می آید و عامل ها تحت عناوین طراحی، اجرا و کنترل استخراج گردیدند. با توجه به این سه عامل مؤثر برنامه درسی تربیت معلم مدل مفهومی آن طراحی گردید. و آماره تحلیل مسیر در قالب یک مدل نشان داد که هر یک از سه عامل از درجه اهمیت کافی برای رفع نارسایی های برنامه درسی نظام آموزشی تربیت معلم برخوردار است.

کلید واژگان: نارسایی های برنامه درسی^۱، نظام آموزشی تربیت معلم^۲، مدل برنامه درسی^۳.

مقدمه

زندگی در دوران انفجار اطلاعات و رویارویی با نیازمندی های روز افزون و متنوع، باید به جای بالابردن سطح محفوظات افراد، آموزش و پرورش را متحول نمود و آن را بر پایه تحقیق و تفکر بنا کرد تا دانش آموزان به یادگیرندگانی مستقل و مادام العمر تبدیل شوند و بتوانند از پس چالش های جهان در حال تغییر برآیند. «برای

در عصر حاضر، مواجهه با چالش های جهان در حال تغییر برای بشر اهمیتی انکارناپذیر یافته است. برای مواجهه با آن چالش ها، تعلیم و تربیت یگانه راهی است که بشر پیش رو دارد. بنابراین امروزه هدف آموزش و پرورش تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب برای نسل جدید نیست، بلکه با توجه به تغییر و تحولات تکنولوژیکی و الزامات

- 1 . Failure Curriculum
- 2 . teacher training
- 3 . Curriculum Model

معتقد است که به ضرورت توجه به تغییر و بازسازی برنامه های تربیت معلم پی برده اند و برنامه های تغییر را دنبال می کنند (ملایی نژاد، ۱۳۸۷، ص ۳۶). بر اساس یافته های برخی از تحقیقات، فارغ التحصیلان این مراکز اذعان داشته اند که آموخته هایشان در تربیت معلم چندان کارساز نبوده و در مواجهه با واقعیات، بهره مندی اندکی نسبت به هزینه صرف شده در آن مراکز صورت گرفته است (استیری، ۱۳۷۴، ص ۴۰). بنابراین برای رسیدن به هدف های نظام آموزشی باید به تدوین برنامه پرداخت. در اینجا منظور از برنامه پیش بینی اقدامات و عملیاتی است که باید انجام پذیرد تا هدف های بهتر و با ارزش تحقق یابند. یکی از زمینه های تحقق هدف های نظام آموزشی تربیت معلم، برنامه های درسی این نظام است. استفاده از مدل های برنامه درسی مستلزم انطباق آن با شرایط و موقعیت نظام آموزشی هر کشور است (نوروززاده، ۱۳۸۷، ص ۵). با عنایت به این مهم در این مقاله، ابتدا به معرفی برنامه درسی و نارسایی های آن و الگوهای برنامه درسی در نظام آموزشی تربیت معلم پرداخته شده و پس از آن به پرسش های پژوهش می پردازد. آیزنر^۱ برنامه درسی را به عنوان مجموعه ای از وقایع از قبل پیش بینی شده که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی در نظر گرفته شده اند می داند (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۳۱). تغییرات برنامه درسی که دستیابی به توافق در بسیاری از مباحث دشوار و در پاره ای موارد دور از دسترس است، مستلزم کار جمعی است از این رو تغییرات در قالب اقدامات فردی، بی دوام و بدون ثمر خواهند بود. اساساً هر عضو هیأت علمی در حیطة ی خاص دارای تخصص است و از این رو ضروری است تا فرصت های لازم برای مشارکت آنان فراهم آورده شود (توهی، ۲۰۰۰، بارت و کوت، ۲۰۰۵). به لحاظ منطقی احساس چالش، مقدمه ای برای چاره جویی است. به عبارت دیگر این احساس درد است که ما را به فکر معالجه و مداوا می اندازد. چالش های پیش روی برنامه ریزان

دستیابی به اهداف فوق و اصلاح تعلیم و تربیت، از میان عناصر و مؤلفه های گوناگون تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت اولویت قطعی را باید برای معلم قایل شد. معلم از آن جهت مورد تأکید و توجه و دارای نقش محوری است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می رود و اهداف و منویات متعالی نظام های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه او محقق شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹، ص ۵). توجه به برنامه های تربیت معلم^۱ همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی^۲ و فناوری اطلاعات^۳ نامیده شده، از مهم ترین بحث هایی است که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه ها و فعالیت هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه های تربیت معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده اند (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۶۶۵). تورس (۱۳۷۷)^۴ اصلاح کیفیت آموزش را در گرو صلاحیت های حرفه ای معلمان دانسته و معتقد است تغییر در نظام تعلیم و تربیت معلمان آینده ضروری است ولی برنامه یادگیری معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت را به منزله یک پیوستار نظام مند تلقی و نوسازی برنامه های درسی تربیت معلم از نظر هدف، محتوا، رویکردها، روش ها، منابع و وسایل را پیشنهاد کرده است. رؤوف نیز در تحقیق خود پیرامون بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم (۱۳۷۹) منتخبی از عمده ترین طرح هایی را که کشورهای صنعتی و غیر صنعتی بر اساس نیازها و شرایط و امکانات خود در زمینه تربیت معلم به اجرا گذاشته اند میان سال های ۱۹۹۴-۱۹۸۰ ارایه داده و

4 . Torres, Rosa-Maria

1 . Eisner

1 . Teacher Training Programs.

2 . Knowledge age

3 . IT

هستند (کلارک، ۲۰۰۴^۳) حرکت به سمت تنوع اهداف در برنامه های درسی؛ اهدافی چون یادگیری چگونگی یادگیری و یادگیری چگونگی بودن، چگونه انجام دادن و یادگیری چگونگی با هم زیستن (فیلد^۴، ۲۰۰۰)، توجه و تمرکز بر تضمین فرصت های برابر برای همه (هم در دسترسی و هم در کسب موفقیت در این دسته از آموزش ها)، توجه به کیفیت به عنوان یک موضوع اولویت دار، کارایی آموزش (توجه کافی به اقتصاد آموزش)، ارتباط نظام آموزشی با بخش های مختلف مخصوصاً توجه به نیازهای بازار کار، برای دسترسی به چنین اهدافی اقدامات زیر در برنامه درسی اجباری است: ۱- ترکیب کیفیت و انعطاف پذیری در برنامه درسی ۲- حرکت از برنامه درسی مجزا و جزءبندی شده به سمت برنامه درسی واحد و جایگزین نمودن میدان و حوزه برنامه ۳- وادار نمودن یادگیرندگان با تجربیات عملی یادگیری (پروژه ها، کارها و فعالیت های متنوع) ۴- جدول زمانی و رهنمودهای کلی را به صورت انعطاف پذیر بیان نمایند ۵- جهت دهی تلاش ها به سمت تغییر بنیادی در روش های یادگیری مثل رویکردهای مشارکتی و فعال، توسعه پروژه های تحقیقی در جوامع محلی (سلیمی و محمدی مهر، ۱۳۸۸، ص ۷۳۲). الگوی برنامه درسی تربیت معلم در تحقیق حاضر، الگویی راهبردی است. کر (۱۹۶۸) در مقابل الگوهای خطی هدف مدار برای برنامه ریزی درسی الگویی مبتنی بر نظام تعاملی و در هم تنیده پیشنهاد کرد. در الگوی کر چهار مرحله اساسی پیش بینی شده است: ۱- تعیین هدف های برنامه درسی ۲- انتخاب و سازماندهی محتوا ۳- گزینش و سازماندهی تجربیات یادگیری ۴- ارزشیابی برنامه درسی. کلر (۱۹۸۳) تداوم و حرکت راهبرد را از خصوصیات برنامه ریزی استراتژیک می داند و تغییر محیطی را همراه با حرکت نیروهای تاریخی موجود در محیط، در ساخت برنامه های استراتژیک مهم می پندارند (یمنی، ۱۳۸۲، ص ۶۵). کللند و کینگ^۵ (۱۹۸۳)

درسی نظام آموزشی تربیت معلم ایران بر هیچ کس پوشیده نیست و هر فرد منصف و عالمی بر آن اذعان می کند. به طور کلی، متخصصان برنامه درسی در رشته های مختلف، نظام آموزشی تربیت معلم ایران را با چالش های جدی مواجه می دانند. لذا امروزه برنامه ریزان درسی و به طور کلی مسئولان نظام آموزشی با سه دسته از چالش ها رو به رو هستند: ۱- چالش جهانی که از بیرون از نظام آموزشی بر آن اثر می گذارد. ۲- چالش های درونی خود نظام آموزشی. ۳- چالش هایی که خاص منطقه ما (خاورمیانه) می باشد. در ارتباط با چالش های جهانی می توان به ۸ مورد اشاره نمود که برنامه ریزان درسی باید به دقت به آنان اشاره نمایند (جونز^۱، ۲۰۰۵، صص ۱۴۳-۱۵۶). ۱- فرایند جهانی شده و وابستگی متقابل ملت ها به همدیگر؛ این مورد می تواند در برگزیده مواردی چون، آلودگی - محیط زیست، فقر و محرومیت، قاچاق و مصرف مواد مخدر باشد ۲- سرعت تغییرات و پیشرفتهای تکنولوژیکی مخصوصاً در در زمینه های ارتباطات و اطلاعات ۳- تغییرات بنیادی در عرصه کار و استخدام ۴- بالا گرفتن نابرابری های اجتماعی ۵- پیشرفت در عرصه دموکراسی و حقوق بشر و تلاش جهت اینکه جوامع مدنی در تصمیم گیری های سیاسی ایفای نقش نمایند. ۶- جهان چند فرهنگی و تعاملات بین فرهنگ های مختلف ۷- رواج تغییرات سریع و ظهور پدیده عدم اطمینان در زندگی انسان ها، احساس ناامنی و افسردگی ها و خشونت های همه گیر ۸- کاهش اخلاقیات و احساس نیاز به بازسازی نظام های ارزشی و اخلاقی. (هانگ^۲، ۲۰۰۵، صص ۶۷-۷۶). بایستی این نکته را به یاد داشته باشیم که چالش های پیش روی نظام آموزشی تنها ناشی از عوامل بیرونی نیست بلکه در بعضی از شرایط از عوامل درونی سیستم ناشی می شوند. موضوعات چندگانه ای که در چند دهه اخیر به شدت از طرف برنامه ریزان آموزشی مد نظر بوده است از این قرار

4. Field
5. Chland & King

2. Jones
2. Huang
3. Clark,

در برنامه ریزی درسی، برقراری رابطه صحیح دو جانبه با جامعه پیرامون، از طریق استقلال یکایک دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و دست یابی به الگوی مبتنی بر خواست مدرسان و دانشجویان رشته های مختلف، نکاتی را مطرح نمود. ساکتی (۱۳۸۰) به منظور ایجاد ساختار مناسب برای هدایت راهبردی اختیارات و اگذار شده برنامه ریزی درسی به دانشگاه های کشور، الگویی را پیشنهاد نموده است که دارای ۷ مرحله اصلی برای برنامه ریزی درسی دانشگاهی است. هر یک از مراحل هفتگانه خود دارای زیر مرحله هایی می باشد. عارفی (۱۳۸۳) چارچوبی را به منظور بررسی و بهینه سازی برنامه های درسی آموزش عالی ارائه داده است: اجزای چارچوب بررسی و بهینه سازی برنامه های درسی دارای سه بخش کلی می باشد که با یکدیگر ارتباط متقابل دارند و همگی از اهمیت یکسانی برخوردارند. الف- زمینه بررسی ب- بررسی ج- بهینه سازی (عارفی، ۱۳۸۴، ص ۴۳). کلز^۵ (۱۳۸۴) مدلی ارائه داده است دارای چند بخش کلی شامل درونداها، فرایند برونداها و روابط ما بین آنها می باشد در این مدل عوامل مؤثر در برنامه ریزی راهبردی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی مورد نظر قرار گرفته است. درونداها شامل دانشجویان، کارکنان و تسهیلات، اهداف کلی سازمان و اهداف دپارتمان ها و فرایندها شامل ارایه خدمات کلی دانشگاه و برون دادهای دپارتمانی می باشد. در این مدل نقش و اثر نیروهای خارجی و عوامل سیاسی، اقتصادی و جغرافیایی که در کم و کیف سایر عوامل نیز موثرند مورد توجه قرار می گیرند (عارفی، ۱۳۸۴ به نقل از توماس^۶، ۱۹۹۸).

پیری (۱۳۸۸) تحقیقی تحت عنوان، «الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره پیش از دبستان» انجام داده است. و در این تحقیق به این نتایج دست یافت: عناصر الگوی بهینه برنامه درسی شامل: اهداف کلی و جزئی، محتوا، سازماندهی محتوا، فعالیت های یادگیری، روش های

در کتاب تحلیل سیستمی و مدیریت تحقیق به بررسی فرایند برنامه ریزی می پردازند و در این فرایند شش مرحله را تشخیص می دهند (یمینی، ۱۳۸۲، ص ۶۶) بارکر و اسمیت^۱ (۱۹۹۷، صص، ۳۰۶-۲۸۷) در مقاله ای تحت عنوان «برنامه ریزی استراتژیک: تحول الگو» با توجه به بررسی های خود از الگوهای موجود در زمینه برنامه ریزی در نظام های آموزشی و ضعف های آن ها، تلاش کرده اند تا الگویی متناسب با وضعیت موقعیت های دانشگاهی را معرفی کنند (یمینی، ۱۳۸۲، ص ۹۸). سی. هال^۲ و کوین ام. الیوت^۳ (۱۳۷۲) مدل برنامه ریزی راهبردی را مطرح کرده است که بنا بر موقعیت و مسأله شکل می گیرد. بر اساس این مدل می توان اجزا و عناصر از جمله برنامه های درسی دانشگاه ها و مؤسسات آموزشی را مورد مطالعه قرار داد. اجزای عناصر اصلی این مدل شامل پنج مرحله تجزیه و تحلیل موقعیت استراتژیک یا راهبردی، تدوین و تحلیل رسالت و اهداف ویژه، تدوین و تحلیل شقوق راهبردی یا استراتژیک، انتخاب و اجرای شقوق راهبردی یا استراتژیک و ارزیابی می باشد. مدل برنامه درسی اد. کواست^۴ (۱۳۷۴) شامل هفت مرحله می باشد که شامل: ۱- مشخص نمودن ماهیت کار دانشگاه و وضعیت موجود و عناصر آن ۲- شناسایی محیط بیرونی دانشگاه ۳- پیش بینی تغییرات محیط بیرونی دانشگاه ۴- تهیه نقشه بر اساس پیش بینی های صورت گرفته ۵- تجزیه و تحلیل شقوق مختلف آن ۶- بررسی و ارزیابی اهداف و تعیین اولویت های آنان ۷- هماهنگ نمودن راهبردها در قالب فعالیت های مختلف دانشگاه (کرامتی، ۱۳۷۴، ص ۴۷-۴۴). وزیر (۱۳۷۸) در پژوهشی تحت عنوان نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران، ویژگی ها و جهت گیری ها، الگویی برای برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ارایه داده است. پژوهشگر در خصوص مراحل اجرایی الگوی پیشنهادی و به منظور گذشتن از شرایط کنونی و رسیدن به وضعیت مطلوب شامل مشارکت مدرسان و دانشجویان

5. Ed.Quest Model
5 . Kells
6 .Tomas

1 . Barker & Smith
2 . Mark c.hall
3 . Kevin M. Elliott

ژاپن، چین، مالزی، سنگاپور، استرالیا، اسرائیل، آمریکای شمالی و کانادا مقایسه کردند. نتایج این مطالعه نشان داد هدف برنامه توسعه حرفه ای معلمان باید با هدف برنامه درسی منطبق باشد. ایورت، جیون اولین (۲۰۰۲) در تحقیقی با عنوان «دیدگاه های معلمان درباره ی عزم ملی برای ابتکار اصلاحی برنامه درسی علوم انسانی: مدارس برای یک دوره ی هزار ساله ی جدید» به این نتیجه رسید که معلمان یک منبع مهم در بررسی اصلاحات در آموزش و پرورش آمریکا هستند. فتیحی و اجارگاه (۲۰۰۶) الگوی برنامه ریزی درسی تجربی را تدوین نمود. این نوع برنامه ریزی درسی را می توان برای تدارک برنامه های درسی در چهار سطح برنامه درسی تجربه شده، برنامه درسی مصالحه شده/ توافقی، برنامه درسی تعاملی، برنامه درسی آموخته شده و برنامه درسی نهادی مورد استفاده قرار داد. کارول^۵ (۲۰۰۹) در مقاله ای تحت عنوان تأثیر برنامه های آموزشی جدید برای جذب و نگهداری معلمان نشان داد که رابطه مستقیمی بین کیفیت برنامه نگهداری و توسعه حرفه ای معلم و عملکرد کلاسی وجود دارد و هنگامی که با برنامه های آموزشی جدید از معلمان حمایت می شود، نه تنها برای آنها مفید است بلکه انگیزه بیشتری برای نگهداری آنها در آموزش و پرورش ایجاد می شود. در سال های اخیر تحقیقات نشان داده که این برنامه ها باعث افزایش روحیه معلمان و بهبود عملکرد آنها می شود. که بیشتر بر کیفیت تحصیلی متمرکز است. برنامه های آموزشی بیشتر متمرکز بر محتوا و یادگیری فعال است که می تواند یک عامل کلیدی برای توسعه حرفه ای معلمان اثربخش باشد. فلسفی (۲۰۰۹) به منظور مقایسه ی معلمان مراکز تربیت معلم و معلمانی که از نظر سطح سواد پایین ولی با تجربه هستند، تحقیقی انجام داد. نتایج نشان داد که: بین این دو گروه معلم تفاوت معناداری وجود دارد. معلمان تحصیلکرده آموزش دیده از معلمان آموزش ندیده مؤثرترند. معلمان آموزش دیده با تجربه از معلمان آموزش

آموزشی و پرورشی، ارزشیابی، نقش مربی، نقش مدیر، نقش والدین در الگوی پیشنهادی می باشد. هاول^۱ (۲۰۰۰) در مدل برنامه ریزی راهبردی خود به چهار فعالیت عمده یا چهار مرحله اشاره می کند. هر یک از این فعالیت های عمده یا مراحل دربرگیرنده فعالیت ها یا مراحل ویژه ای دیگر می باشد: الف) طرح، ب) اجرا، ج) کنترل د) اصلاح و بازنگری و اجرای نهایی (عارفی، ۱۳۸۴، ص ۲۷). کری، دنی، بنت^۲ (۲۰۰۰) الگویی تحت عنوان «پرورش مهارت در آموزش عالی و اشتغال» ارائه داده اند که از پنج بلوک از قبیل: محتوای رشته ای، مهارت های رشته ای، اطلاع و آگاهی از محیط کار، تجربه محیط کار و مهارت های عمومی که دارای همپوشی هستند تشکیل یافته است.

الگوی برنامه ریزی درسی مشارکتی فائو^۳ (۲۰۰۵)، الگویی است عملیاتی و اجرایی برای تدوین برنامه های درسی، که از طرف فائو (سازمان خواربار جهانی) ارایه شده است. این الگو دارای پنج گام عمده است. ۱- تجزیه و تحلیل موقعیت یا نیازسنجی آموزشی ۲- تعیین چهارچوب برنامه درسی ۳- طرح ریزی و تدوین تفصیلی برنامه های درسی ۴- ارایه یا استفاده برنامه های درسی جدید ۵- تدوین و اصلاح نظام ارزشیابی برنامه ریزی درسی مشارکتی. با آنکه در زمینه تدوین برنامه درسی تحقیقات زیادی صورت گرفته اما هنوز تحقیقی مستقل در مورد تدوین برنامه درسی تربیت معلم انجام نشده است؛ این در حالی است که نظام تربیت معلم به برنامه ای سنجیده و قابل دفاع در این زمینه نیاز دارد، لذا با مروری بر پژوهش های انجام شده مرتبط در داخل و خارج کشور، به برخی از آن ها اشاره می شود.

النورا ویلیچ و فرناندو ریمرز (۲۰۰۰)^۴ در مطالعه خود با عنوان «رشد حرفه ای معلمان به عنوان یادگیرندگان در طول عمر: الگوها، تمرین ها و عوامل مؤثر در آن» نظام آموزش معلمان و نحوه توسعه حرفه ای آنان را در ۱۵ کشور انگلستان، آلمان، هند، اسپانیا، سوئد، پرتغال، اکراین،

4. Villegas Eleonora & Reimers Fernando

5. Karol

1. Howel

2. Carre, Dunne, Bennet

3. FAO

داده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل ۲۳۰ نفر از مدرسان مراکز تربیت معلم و استادان و متخصصان علوم تربیتی دانشگاه های کل استان مازندران را تشکیل می دهد که به منظور بالا بردن اعتبار طرح و امکان تعمیم نتایج، همان تعداد ۲۳۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب و پرسشنامه برنامه درسی تربیت معلم ارایه گردید. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه ای مشتمل بر ۵۰ سوال و بر مبنای طیف پاسخ چهار گزینه ای و مقیاس فاصله ای تدوین شده است. روایی سؤال های پرسشنامه توسط استاد راهنما و مشاور تأیید شده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۳ برآورد گردیده است. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی برای طبقه بندی، خلاصه کردن، توصیف و تفسیر و برقراری ارتباط و برای پاسخگویی به سؤال پژوهش، روش تحلیل عاملی از نوع چرخش واریماکس، روش تحلیل مسیر و روش مفهوم سازی برای ترسیم مدل برنامه درسی تربیت معلم مورد استفاده قرار گرفت.

یافته های پژوهش

در این بخش به سوال ۱، ۲ و ۳ پژوهش از طریق تحلیل و تفسیر اسناد علمی و تحقیقات مربوطه پاسخ داده می شود. سوال ۴ تحقیق که ناظر بر اعتباریابی الگوی برنامه ریزی درسی نظام آموزشی تربیت معلم (پیشنهادی) است، از طریق روش آمار توصیفی و استنباطی پاسخ داده شده است.

سؤال ۱- چه الگوهایی برای رفع نارسایی های برنامه ریزی درسی مراکز تربیت معلم وجود دارد؟

از آنجایی که نظام آموزشی تربیت معلم یک نظام دانشگاهی است الگوی برنامه درسی تربیت معلم نیز الگویی دانشگاه محور است که در اینجا، به تعدادی از کاراترین الگوها می پردازیم:

کر (۱۹۶۸) هاوول (۲۰۰۰) فائو (۲۰۰۵) استارک، لوتر و بتلی (۱۹۹۰)، کلز (۱۹۹۸)، کلند و کینگ (۱۹۸۳)، بارکر

ندیده با تجربه مؤثرترند. ریکنبرج (۲۰۱۰) نیز به رابطه بین درک دانشجویان از معلمان و ارزیابی آنها از اثربخشی معلمان پرداخت و نشان داد که بین آنها رابطه مثبت وجود دارد. با توجه به مطالب یاد شده، می توان گفت که نظام آموزشی راهی به جز ورود در چرخه مستمر کیفیت ندارد و اطمینان از کیفیت بدون بهره گیری از الگوها و پارادیم های جدید امکانپذیر نیست هدف از انجام این تحقیق ارایه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم است. چرا که به رغم تلاش های فراوانی که در امر برنامه ریزی درسی در نظام آموزشی تربیت معلم صورت گرفته، مع ذلک برخی از نارسایی ها و مشکلات برنامه ریزی درسی به قوت خود باقی مانده است و طراحی و برنامه ریزی درسی بر اساس اصول و موازین علمی آن نظام صورت نمی پذیرد. لذا با توجه به مبانی نظری و تجربی، این پژوهش درصدد پاسخگویی به سؤال های زیر است:

۱- چه الگوهایی برای رفع نارسایی های برنامه ریزی درسی مراکز تربیت معلم وجود دارد؟

۲- برای طراحی الگوی برنامه ریزی درسی مراکز تربیت معلم چه عناصری باید لحاظ گردد؟

۳- الگوی برنامه ریزی درسی مراکز تربیت معلم از حیث نظری چه چارچوبی باید داشته باشد؟

۴- الگویی که طراحی شده تا چه حد از دیدگاه متخصصان برنامه ریزی درسی دارای اعتبار است؟

روش پژوهش

این تحقیق با توجه به ماهیت آن توصیفی بوده و با عنایت به اهداف تحقیق از نوع کاربردی است، در واقع به سوال ۱، ۲ و ۳ پژوهش از طریق تحلیل و تفسیر اسناد در منابع علمی پاسخ داده می شود. سوال ۴ تحقیق که ناظر بر اعتباریابی الگوی برنامه ریزی درسی نظام آموزشی تربیت معلم (پیشنهادی) است، از طریق نظرخواهی از مدرسان تربیت معلم و مدرسان دانشگاه در رشته های علوم تربیتی و آموزش معلمان و متخصصان برنامه ریزی درسی، پاسخ

چارچوب مفهومی / نظری الگوی پیشنهادی / تفصیلی، برنامه ریزی درسی تربیت معلم به صورت عناصر تشکیل دهنده آن به شرح زیر است:

۱- بررسی محیطی (نیازهای جامعه، شرایط روز و پیشرفت ها، کیفیت نتایج، تولید دانش، آماده سازی حرفه ای معلم، پرورش افراد نخبه، صلاحیت های شخصیتی، توسعه عمرانی کشور). ۲- شناسایی اهداف دانشگاه (فهرست اهداف کوتاه مدت، میان مدت و درازمدت) ۳- شناسایی شقوق راهبردی (نیاز بازار کار و دانشجو معلمان، تجزیه و تحلیل اهداف، توجه به ابعاد دانش، نگرش و مهارت) ۴- تعیین اهداف مشخص هر بخش ۵- تعیین فعالیت ها، شاخص ها، روش ها و برون دادهای مورد نظر ۶- استفاده از نتایج ارزشیابی برای بهبود برنامه ها ۷- خدمات حمایتی ۸- بررسی و ارزشیابی برون دادهای قصد شده (تبعیت از ماهیت اهداف هر رشته، تحقق اهداف دانشی، مهارتی و نگرشی، کاربست انواع روش های کمی و مقیاس پذیر، برآورد کننده میزان دستیابی به اهداف) ۹- ارزشیابی و اجرای نهایی برنامه (سند از پیش تعیین شده، دستیابی به اهداف منظور شده، فراهم کردن محیط غنی قلمرو مکانی- زمانی و محیطی، مدیریت اجرایی، آشنایی با نحوه اجرای برنامه، کاربرد منابع مادی و معنوی، نظارت بر اجرا، تطابق برنامه اجرا شده با طراحی شده، تدوین طرح ارزشیابی، اصلاح و بازنگری، تنظیم الگوها و رویه ها جهت ارزشیابی) ۱۰- بازخوردگیری و بازنگری (توجه به بازخورد مناسب، تدارک اقدامات اصلاحی).

سوال ۴: الگوی برنامه ریزی درسی تربیت معلم به چه میزان از نظر متخصصان برنامه درسی دارای اعتبار است؟

پس از تأیید روایی صوری سؤال های پرسشنامه و برآورد شاخص های میانگین و انحراف استاندارد برای هر سؤال جهت تعیین مناسب بودن داده ها برای تحلیل عاملی از آزمون کرویت بارتلت و کایزر - می ی - اولکین (KMO) اجرا گردید. نتایج در جدول شماره ۱ گزارش شده است.

و اسمیت (۱۹۹۷)، کرک، دنی و بنت (۲۰۰۰) فتیحی و اجارگاه (۲۰۰۶) وزیری (۱۳۷۸) عارفی (۱۳۸۳) ساکتی (۱۳۷۹)، مدل نگرش سیستمی هر یک از الگوهای برنامه ریزی درسی با توجه به خاستگاه های فکری و زمینه های کاربردی شان معنا و مفهوم روشنی می یابند. به طوری که الگوهای موجود را نمی توان برای کاربرد در بافت جدا از بافتی که به وجود آمده اند، بی کم و کاست تجویز کرد. بدین ترتیب می توان گفت که الگوهای موجود برای کاربری مطلوب تر باید مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و با توجه به موقعیت و شرایط جدید سازگاری شوند.

سؤال ۲- برای طراحی الگوی برنامه ریزی درسی نظام آموزشی تربیت معلم چه عناصری باید لحاظ گردد؟

با توجه به مجموعه دیدگاه های ارائه شده در ادبیات تخصصی مربوط به حوزه مطالعات برنامه درسی تربیت معلم، عناصر برشمرده زیر برای ارایه مدل جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم با طراحی مجدد آن مورد توجه قرار می گیرد:

۱- بررسی محیطی ۲- شناسایی اهداف دانشگاه ۳- شناسایی شقوق راهبردی ۴- تعیین اهداف مشخص هر بخش ۵- تعیین فعالیت ها، شاخص ها، روش ها و برون دادهای مورد نظر ۶- استفاده از نتایج ارزشیابی برای بهبود برنامه ها ۷- خدمات حمایتی ۸- بررسی و ارزشیابی برون دادهای قصد شده ۹- ارزشیابی و اجرای نهایی برنامه ۱۰- بازخوردگیری و بازنگری.

سؤال ۳- الگوی برنامه ریزی درسی تربیت معلم از حیث نظری چه چارچوبی باید داشته باشد؟

با توجه به آن که برنامه ریزی درسی دانشگاهی دارای هویتی راهبردی است (هاول، ۲۰۰۰؛ هال و الیوت، ۱۳۷۲؛ کلز، ۱۹۹۸؛ فائو، ۲۰۰۵). در ارایه مدلی جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم نیز تلاش شده است چنین هویتی حفظ گردد. با نظر به انواع الگوهای برنامه ریزی درسی ارائه شده الگوی طراحی شده ماهیتی تلفیقی را از خود به نمایش می گذارد.

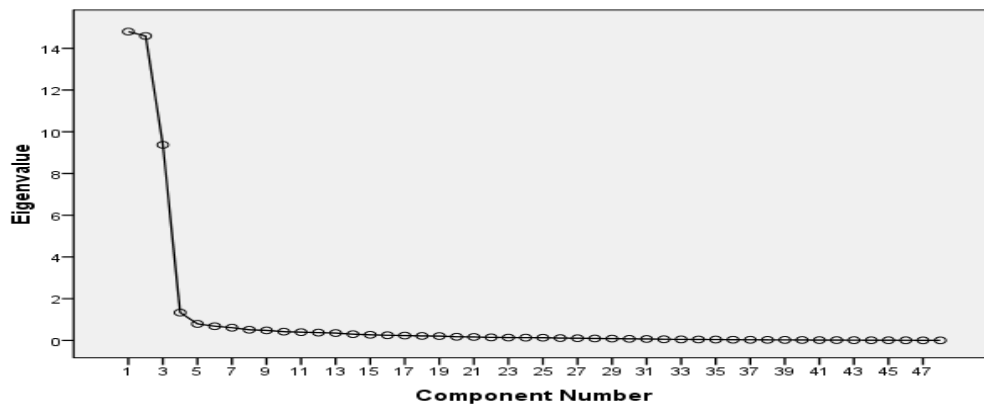
جدول ۱. اندازه KMO و آزمون کرویت بارتلت

sig	df	بارتلت	KMO
۰/۰۰۰	۱۱۲۸	۲۲۴۰۷/۸۱۵	۰/۸۸۱

جدول ۲. کل واریانس تبیین شده (درصد واریانس ساده و تراکمی با هر عامل)

مؤلفه ها	مجموع	درصد واریانس	درصد تجمعی	مجموع	درصد واریانس	درصد تجمعی
۱	۱۴/۸۰۰	۳۰/۸۳۳	۳۰/۸۳۳	۱۴/۵۹۴	۳۰/۴۰۵	۳۰/۴۰۵
۲	۱۴/۵۸۸	۳۰/۳۹۳	۶۱/۲۲۵	۱۴/۴۵۰	۳۰/۱۰۴	۶۰/۵۰۹
۳	۹/۳۷۴	۱۹/۵۲۹	۸۰/۷۵۴	۹/۷۱۸	۲۰/۲۴۵	۸۰/۷۵۴

Scree Plot

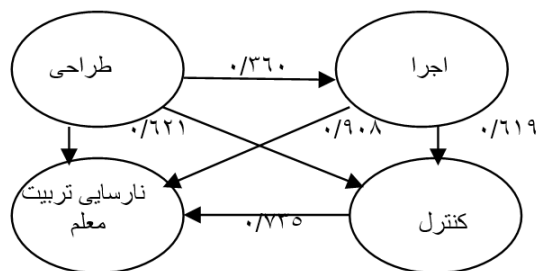


نمودار ۱. طرح شیب دار وضعیت مؤلفه های اصلی

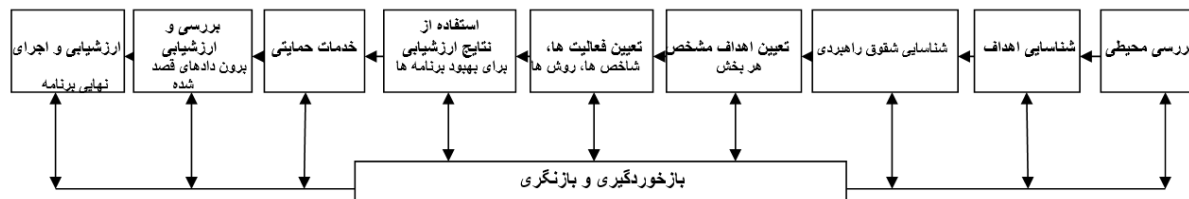
روش استخراج: تحلیل مؤلفه های اصلی

اطلاعات مندرج در جدول (۳) بیان می کند که مؤلفه های نظری وارد شده در پرسشنامه در ۳ عامل اصلی قابل ساده سازی است. این سه عامل در مجموع ۸۰/۷۵۴ درصد کل پراکندگی را تبیین می کند. همچنین پس از چرخش عامل اول ۳۰/۴۰۵، عامل دوم ۳۰/۱۰۴ و عامل سوم ۲۰/۲۴۵ درصد کل پراکندگی را تبیین می کند. نمودار شماره ۱ نیز این سه عامل را نمایش می دهد.

مطابق داده های جدول ۲، مقدار KMO گزارش شده ۰/۸۸۱ است. این عدد بیانگر شرایط مناسب برای اجرای تحلیل عاملی است. همچنین خی دو آزمون کرویت بارتلت در سطح بیش از ۰/۹۵، معنی دار است. به عبارت دیگر مقدار همبستگی موجود در میان گزاره های مورد مطالعه برای تحلیل عاملی پذیرفتنی است. در گام بعدی پس از اینکه از وجود شرایط مفروضه های تحلیل عاملی اطمینان حاصل شد، فرایند تحلیل عاملی دنبال گردید. خلاصه نتایج اجرای تحلیل عاملی مبتنی بر تحلیل مؤلفه های اصلی در جدول ۳ نمایش داده شده است.



ب: الگوی پیشنهادی رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم



نمودار ۲. مدل مفهومی برنامه درسی تربیت معلم با روش تحلیل مسیر

برنامه درسی تربیت معلم

در نمودار بالا سهم عامل اول از سهم سایر عامل ها بیشتر بوده و از عامل سوم به بعد فاصله ارزشی عامل ها بسیار کم می شود بر این اساس و نیز با توجه به سهولت کار و ارائه تحلیل مناسب از عامل ها تعداد ۳ عامل مشخص به عنوان عوامل اصلی اختیار می شوند. در گام بعدی بارهای عاملی، ضرایب همبستگی متغیرها و عواملی که پس از چرخش به روش واریماکس به دست آمده اند، مورد تحلیل قرار گرفتند. سپس متناسب با مؤلفه های باقیمانده و بر اساس مبانی نظری و محتوای گزاره ها برای سه عامل نامگذاری به شرح زیر صورت گرفت. عامل اول: مؤلفه های این بعد شامل ۲۱ گزاره می باشد که بعد طراحی برنامه درسی تربیت معلم نامیده می شود. عامل دوم: مؤلفه های این بعد شامل ۳۲ گزاره می باشد که بعد اجرا برنامه درسی تربیت معلم نامیده می شود. عامل سوم: مؤلفه های این بعد شامل ۱۶ گزاره می باشد که بعد کنترل برنامه درسی تربیت معلم نامیده می شود. اینکه عوامل استخراج شده تا چه حد قابلیت پیش بینی و مدل سازی سازه برنامه درسی تربیت معلم را دارند از روش تحلیل مسیر برای ترسیم مدل آماری عوامل اثرگذار بر برنامه درسی تربیت معلم استفاده شده است.

نمودار فوق نشان می دهد که هر یک از مؤلفه ها در نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم تأثیر مستقیم می گذارند؛ لذا در نتیجه مطالعه اسناد و مدارک علمی مربوط به مبانی نظری تحقیق که شامل سؤال ۳ و ۲، ۱ می باشد و همچنین در نتیجه اعتباریابی مؤلفه های این الگو که مدل آماری آن استخراج گردید منجر به ارایه یک مدل نظری رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم شد الگوی برنامه درسی تربیت معلم با دریافت درون دادهای سطح برنامه ریزی راهبردی فعالیت خود را به صورت یک فرایند برنامه درسی سامان دهی می کند. در واقع، برنامه ریزی درسی نظام آموزشی تربیت معلم دارای ورودی هایی از جنس ورودی های برنامه ریزی راهبردی است. مراحلی که برای برنامه ریزی درسی نظام آموزشی تربیت معلم مفروض است دارای زنجیره ای سیستمی است، که هر یک از عناصر و مؤلفه های برنامه درسی با همدیگر مرتبط و با برنامه درسی تربیت معلم روابطی دوسویه دارند و بر هم تأثیر متقابل می گذارند. الگوی پیشنهادی بر اساس مطالعات حوزه های مختلف مرتبط با نظام آموزشی تربیت معلم شکل گرفته و پایه و اساس آن پژوهشی است.

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر با هدف ارایه مدل نظری جهت رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم صورتبندی شده است. پس از بررسی سوابق تحقیقات انجام شده و الگوهای مربوط (کر (۱۹۶۸) هاوول (۲۰۰۰) فائو (۲۰۰۵) استارک، لوتر و بنتلی (۱۹۹۰)، کلز (۱۹۹۸)، کلند و کینگ (۱۹۸۳)، بارکر و اسمیت (۱۹۹۷)، کرک، دنی و بنت (۲۰۰۰) فتحی و اجارگاه (۲۰۰۶) وزیری (۱۳۷۸) عارفی (۱۳۸۳) ساکتی (۱۳۷۹)، مدل نگرش سیستمی، ۱۰ مؤلفه شامل (۱- بررسی محیطی ۲- شناسایی اهداف دانشگاه ۳- شناسایی شقوق راهبردی ۴- تعیین اهداف مشخص هر بخش ۵- تعیین فعالیت ها، شاخص ها، روش ها و برون دادهای مورد نظر ۶- استفاده از نتایج ارزشیابی برای بهبود برنامه ها ۷- خدمات حمایتی ۸- بررسی و ارزشیابی برون دادهای قصد شده ۹- ارزشیابی و اجرای نهایی برنامه ۱۰- بازخوردگیری و بازنگری). شناسایی و در قالب یک پرسشنامه در مقیاس فاصله ای تنظیم و اجرا شد. نتایج نشان می دهند، رفع نارسایی های برنامه درسی تربیت معلم با ۱۰ مؤلفه اساسی در ۳ عامل (طراحی، اجرا و کنترل) قابل مدلسازی است. عناصر، مؤلفه ها و سازه های به کار برده شده در الگوی رفع نارسایی های برنامه ریزی درسی تربیت معلم (پیشنهادی) برگرفته از الگوهای برنامه ریزی درسی، برنامه ریزی راهبردی و برنامه ریزی درسی دانشگاهی می باشد. و مبتنی بر عملی فکورانه^۱ است. این الگو، با راهبری برنامه ریزان درسی، با در نظر آوری رشته علمی و با حضور استادان و نیازهای دانشجویان و نیازهای اجتماعی راهبری می شود. الگوی رفع نارسایی های برنامه ریزی درسی تربیت معلم دارای ماهیتی پویا و فراسونگر است؛ از این رو، در این الگو با لحاظ کردن امکانات دانشگاهی و محیطی به فراسوی آن هم نگریسته شده و از رخدادهای فراسیستم اجتماعی چشم پوشی نمی شود. در عین حال در یک سو دارای نگاهی راهبردی، در سویی دیگر دارای

جنبه های عمل گرایانه و کارکردی^۲ است. این الگو امکان تغییر همزمان^۳ برنامه درسی را فراهم می آورد. به دیگر سخن آن که، دارای فرایند خود اصلاح گر است و از آن جا که کیفیت گرابی و مشتری محوری جزو اصول الگوی برنامه ریزی درسی تربیت معلم است، رضایت مخاطبان برنامه های درسی به طور پیوسته مورد توجه جدی قرار می گیرد. الگوی ارائه شده در این پژوهش با الگوی راهبردی کلز (۱۹۹۸) به دلیل این اشتراک که هر دو الگو به صورت متعامل مؤلفه های برنامه ریزی درسی را در نظر می گیرند همخوانی دارد همچنین با الگوی برنامه ریزی درسی مشارکتی (۲۰۰۵) از نظر مؤلفه های تجزیه و تحلیل موقعیت، مشارکت ذینفعان، ارایه با استفاده از برنامه های درسی جدید، تدوین و بازبینی نظام ارزشیابی، تدوین برنامه درسی همخوانی زیادی دارد. الگوی اد.کواست (۱۳۷۴) و الگوی برنامه ریزی درسی تربیت معلم دارای نقطه اشتراک هستند. از حیث سایر مراحل که اد. کواست برای برنامه ریزی در نظر می آورد، الگوی برنامه ریزی درسی تربیت معلم دارای نقاط اشتراک ضمنی یا تلویحی هستند. چون آن چه مورد نظر اد.کواست است به صورت پیش فرض برای الگوی برنامه ریزی درسی تربیت معلم پذیرفته شده است. از این رو، مراحل که اد.کواست پیشنهاد می کند در حلقه برنامه ریزی درسی راهبردی الگوی برنامه ریزی درسی تربیت معلم تصریح شده است. سرانجام آن که، می توان گفت، الگوی اد.کواست و الگوی برنامه ریزی درسی تربیت معلم دارای رویکردهای مشترکی هستند. و با الگوی عارفی (۱۳۸۳) از نظر توجه به عوامل اثرگذار داخلی و بیرونی دانشگاه ها بر برنامه های درسی دارای نقاط اشتراک هستند و از نظر سطوح و مراحل با یکدیگر متفاوت می باشند. اعتبار الگوی طراحی شده بر اساس نظر ۲۳۰ نفر اساتید مرتبط در زمینه علوم تربیتی ۰/۹۳۳ می باشد که این رقم نشان دهنده ی اعتبار بالای الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت

- سلیمی، جمال و محمدی مهر، مژگان. (۱۳۸۸). چشم اندازهای جهانی و چالش های ملی در آموزش عالی. با تأکید بر برنامه های درسی آموزش عالی ایران. مجموعه مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دانشگاه تبریز.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۳). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱.
- فائو (سازمان خواربار جهانی). (۲۰۰۵). برنامه ریزی درسی مشارکتی با تأکید بر بخش کشاورزی. تهران. مؤسسه آموزش عالی علمی - کاربردی وزارت جهاد کشاورزی
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۷۴). مقدمه ای بر برنامه ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش. چاپ اول. مشهد.
- ملایی نژاد، اعظم؛ ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی. شماره ۲۶. سال هفتم. تابستان.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۲). برنامه ریزی درسی راهنمای عمل. مشهد. انتشارات پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. انتشارات مدرسه.
- نوروز زاده، رضا. (۱۳۸۷). اعتباربخشی الگوی برنامه ریزی درسی آموزش عالی / دانشگاهی. پایان نامه دوره دکتری. دانشگاه تربیت معلم. تهران.
- وزیر، مزده. (۱۳۷۸). نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران. ویژگی ها و جهت گیری ها. پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۸۲). برنامه ریزی توسعه دانشگاهی، نظریه ها و تجربه ها. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- Barker, T. Smith, W. Howard J.R.(1997). Strategic Planning: Evaluation of a Model, Innovative Higher Education. No.4
- Barnett, R and Coate, S (2005). Engaging curriculum in Higher Education. The Falmer Press.

معلم می باشد. در مجموع می توان تأکید نمود که برنامه درسی به عنوان قلب مراکز دانشگاهی در تحقق اهداف نظام آموزشی تربیت معلم از جایگاه برجسته ای برخوردار است، از این رو، همگام با تحولات مختلف تکنولوژیک، اقتصادی و علمی باید متحول گردد. آن گونه که استارک اظهار می کند در کشورهای پیشرفته و دانشگاه هایشان برنامه درسی همگام با تحولات مذکور تغییر می یابد. بر این اساس، الگوی رفع نارسایی های برنامه ریزی درسی تربیت معلم با لحاظ نمودن این تغییرات زمینه ساز فعالیت های اصیل در راستای اهداف پیشرو مراکز تربیت معلم ایران جلوه گر می شود.

منابع

- استیری، داوود. (۱۳۷۴). برنامه ریزی درسی. خلاصه مقالات... اداره کل آموزش و پرورش. شهر: تهران.
- ارنتاین، آلن، هانکینز، فرانسیس. (۱۳۸۴). مبانی، اصول، مسائل برنامه درسی. ترجمه قدسی احقر. جلد ۲، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- برایسون، جان. ام. (۱۳۷۲). برنامه ریزی استراتژیک برای سازمان های دولتی و غیردولتی. ترجمه عباس منوریان. چاپ اول، تهران. مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- پروند، محمد حسن. (۱۳۸۰). مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی. انتشارات شیوه.
- پیری، موسی. (۱۳۸۸). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه ریزی درسی مدرسه محور. پایان نامه دکتری برنامه ریزی درسی. دانشگاه تربیت معلم تهران. دانشکده روانشناسی، علوم تربیتی.
- تورس، روزا ماریا. (۱۳۷۷). تربیت معلم. به سوی الگوی تازه برای آموزش معلمان. ترجمه ی فریبرز مجیدی. تهران. آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- رؤوف، علی. (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران. متون علمی و پژوهشی.
- ساکی، مهری. (۱۳۸۰). بررسی الگوی مناسب ساختار برنامه ریزی درسی در سطح دانشگاه اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

- Toohey, S. (2000). *Designing Courses for Higher Education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Villegas Eleonora & Reimers Fernando.(2000).*The Professional Development Of Teachers as Lifelong Learning. Models Practices And Factors That In Fluence It.*
- Everett, Gwendo lyn,(2002). *Teacher,s Perspectives On The National Endowment For The Humanities School – Based Curriculum Reform Mitiative .* George Mason University,175 pages; AAT3040993.
- Eisner, Elliot. W. (1994). *The educational imagination: on the design and Evaluation of school programs.* New York: Macmillan.
- FAO. (2005). *A Model For Participatory Curriculum in Agricultural Education*, Rome, FAO.
- Fathi Vajargah, k. (2006). *A MODEL OF Expermental Curriculum in Higher Education*, Tehran, Beheshty University
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke of Trent: Trentham Books.
- Jones, P. W. (2005). *Globalisation and internationalism: Democratic prospects forworld education.* *Comparative Education*, 34(2): 143-156.
- Huang, F. (2005). ‘Globalization and Changes in Chinese Higher Education’, in AkiraArimoto, Futao Huang, pp. 67-76.
- Clark, R. Clark. (2004). *Sustaining Change in Universities.* New York, NY: Open University
- Howel, Elainc. (2000). *Strategic Planning for a New Century Process Over Product*, Eric,Cleaning Hones for Community
- Hammod D. (2010). *Teacher Education And The American Future.* *Jornal Of Teacher Education.* Washington, D.C: Jun22.
- Keller, G. (1983). *Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education*, John Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- Klien. Franceis. (1991). *Curriculum Design, International Oncyclopedia of Curriculum –Arieh- Lewy.*
- Lewy. Arieh. (1991). *The International Encyc Lopedia of Curriculum* Pergamon Press.
- Rikenberg, B.S; M.Ed. (2010). *The Relationsh:P Between Student Perception Of Teachers And Classrooms. Teachers Goal Toward Teaching, And Student Ratings Of Teachers Effectiveness*

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 7, No. 1, spring 2016, No 25



Journal of Educational
Psychology

A Model Presentation for Failure to resolve curriculum for Teacher Education System

Esmacil Kazempour^{1*}, Noushin Shahbahrami^{2*}

- 1) Assistant professor. Islamic Azad University. Tonekabon Branch
- 2) M.A Degree Education Planning Field. IAU Tonekabon Branch

*Corresponding author: kazempour.edu@gmail.com

Abstract

The aim of investigation often refer to theoretical model as formulating instructional program in the teacher training as well as inquiry findings and related theories, 12 components of instructional programs are indicated and on the framework inventory is arranged distance scale, and validity and saturative agents may estimated more relevant investigations is descriptive principles, It is to say that rules research is measured a kind of applied statistical univers Thus, is recorded 230 trainers of teacher training centers are as statically sample. Scholars and educational sciences specialists of universities should indicate the whole Mazandaran that also among these 230 persons pose as statistical sample, 48 questionnaire inventory instructional program. The following inventory should formulate with 50 questions and may be more as four- choice answers and such as distance scale and common questions of inventory may be confirmed by tutors and consultant. The reliability inventory tend to be based on estimating with Kerenbach Alfa coefficient %93 for examples, results analysis of inventory is measured at "spss" software in the descriptive and inferential levels. When data analysis justify conceptualization process factor analysis and path analysis for examination of inventory construct competence sampling (KMO) appropriate to be reported at Bartlett test that qualifications of factor analysis. The factor analysis, tend to based on trend analysis main components should indicate results factor analysis. Curriculum development of teacher training, There are underlying 12 components are in value for model-making, and altogether 3 agents should explanate 80,754 total percent. Variable variance and the final stage may be determine by varimax rotation factorial matrix, simple factor structure and agents are called as source of designing performing, administration and the following approved 3 agents on the curriculum development of teacher training should design conceptual model, and the parameter of path analysis are reported at a model to say that each one of 3agents have significance and refer to worthwhile instructional program in the educational system of teacher training.

Key words: Failure Curriculum, Teacher training, Model Curriculum.
