

## ارزشیابی برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته دبیری تربیت بدنی و علوم ورزشی

عباس نظریان مادوانی<sup>۱</sup>، علیرضا رضانی<sup>۲</sup>، حمیدرضا شرف بیانی<sup>۳</sup>

۱. استادیار دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

۲. استادیار دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

۳. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، کارشناس برنامه ریزی تربیت معلم دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی

تاریخ دریافت: ۹۲/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۲/۰۸/۲۱

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارزشیابی برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته دبیری تربیت بدنی و علوم ورزشی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان سال آخر دوره کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی، مدرسان و فارغ التحصیلان تربیت بدنی مراکز تربیت معلم سراسر کشور بود. روش نمونه گیری، تصادفی خوشه ای و نمونه تحقیق شامل ۹۰ مدرس، ۱۸۷ دانشجوی سال آخر و ۶۹ معلم بود. روش تحقیق توصیفی - پیمایشی و ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته بود. طبق نتایج تحلیل مولفه های اصلی، چهار عامل هدف و محتوا، روش اجرا (تدریس)، امکانات و تجهیزات آموزشی و روش ارزشیابی برنامه درسی مشخص گردید که بر اساس نوع سوالات همبسته و ماهیت آنها نامگذاری عاملها انجام شد. تحلیل داده ها از طریق روش های آماری توصیفی همچون فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد انجام شد. نتایج نشان داد حدود ۵۰ درصد از کل گروه ها، سرفصل های دروس برنامه درسی را با اهداف این دوره همراستا نمی دانند و میزان اثربخشی و توفیق برنامه درسی در نیل به اهداف را ضعیف ارزیابی می کنند. ۶۵ درصد از این افراد، تجهیزات و اماکن آموزشی موجود را متناسب با نیازهای آموزشی برنامه درسی مذکور نمی دانند. همچنین نتایج نشان داد محتوای دروس نظری با روش های تدریس سخنرانی (۷۲ درصد)، مشارکتی (۷۱ درصد) و سمینار (۶۶ درصد) و محتوای دروس عملی با روش تدریس مشارکتی (۷۲ درصد) متناسب است. ضمناً محتوای دروس نظری با روش های ارزشیابی کتبی مستمر و پایانی به شکل های چهارگزینه ای (۸۰ درصد)، کوتاه پاسخ (۷۸ درصد) و تشریحی (۷۷ درصد) و در دروس عملی (۷۷ درصد)، با روش ارزشیابی عملی متناسب است. با توجه به نتایج تحقیق حاضر پیشنهاد می شود کمیته بازنویسی محتوای برنامه درسی مذکور و نیازسنجی و ساماندهی امکانات و فضاهای آموزشی جهت رفع کاستی ها تشکیل شود.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، ارزشیابی، تربیت معلم، تربیت بدنی

### مقدمه

با توجه به تحولات عظیمی که در عرصه‌های علمی آموزشی در حال وقوع است، وظیفه و مسئولیت بزرگ آموزش است، که با درک عمیق از جهانی شدن آموزش در دهکده جهانی و با کسب آگاهی از دانش متحول کنونی و نیازهای جامعه، به طور اثربخش و با واقع‌نگری، با ارائه برنامه‌های درسی در پایه‌های مختلف به جامعه کمک نماید. چرا که برنامه‌های درسی، آینه تمام‌نمای پیشرفت و انعکاسی از پاسخگوبودن دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند. ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشجو معلمان، مسأله بسیار مهمی است که به طور منظم و علمی در اکثر رشته‌های آن صورت نپذیرفته است، درحالی‌که ارزشیابی جزء جدانشدنی در آموزش و زمینه‌ساز تحولی عمیق است (مهدی‌زاده و شفیع، ۱۳۸۸).

برنامه درسی<sup>۱</sup> مجموعه فهرست موضوعاتی است که بایستی مورد مطالعه قرار گیرد. همه تجربیات برنامه‌ریزی شده‌ای که به منظور دستیابی به اهداف یادگیری فراگیر از طرف معلم به او ارائه می‌شود، برنامه درسی نام دارد (آبل و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). برنامه درسی، هسته اصلی تمام برنامه‌ها و محور همه فعالیت‌های آموزشی است و می‌توان از آن به عنوان قلب تپنده نظام آموزشی یاد کرد. نقش برنامه درسی در آموزش عالی، فراهم آوردن تجربیاتی است جهت توسعه صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم در دانشجویان تا بتوانند مسائل را تشخیص داده و برای آنها راه‌حل پیدا کنند. طراحی برنامه‌های درسی باید با توجه به نیازهای واقعی کسانی که از این خدمت استفاده می‌کنند، صورت پذیرد و اهداف آموزشی با نیازهای عملی مصرف‌کنندگان این خدمت مرتبط باشد. بازنگری برنامه‌های درسی، سازوکاری است که اصلاح مداوم روش‌ها را در آموزش عالی تضمین می‌کند. در تعیین ارزش هر برنامه درسی سوالاتی همچون آیا برنامه درسی مقصودی را که به خاطر آن الگوپردازی شده است، برآورده می‌سازد؟ آیا این مقاصد روایی دارند؟ آیا برنامه درسی برای گروه معینی از فراگیران که برایشان مورد استفاده قرار گرفته، مناسب است؟ آیا مدل‌های آموزشی<sup>۳</sup> انتخاب شده به هدف‌های مورد جستجو بهترین انتخاب است؟ مدنظر قرار دارد (سیلور و همکاران، ۱۳۷۲).

---

1. Curriculum

2. Abell & et al.

3. Educational Models

طبق مطالعات انجام شده، برنامه‌های درسی دانشگاهی معمولاً از سه یا چهار بخش تشکیل شده است که عبارتند از دروس کلی یا آزاد، دروس دانشگاهی تخصصی، دروس دانشگاهی نیمه‌تخصصی و دروس اختیاری (گاف و راتکلیف<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). ضمن اینکه طبق دیدگاه صاحب‌نظران، عناصر برنامه درسی از یک تا نه عنصر متغیر است. اما تقریباً اکثر صاحب‌نظران در مورد چهار عنصر هدف، محتوا، روش (اجرا) و ارزشیابی اتفاق نظر دارند (آلکین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹). تایلر<sup>۳</sup> (۱۹۴۹) برنامه درسی را، تعیین هدف، محتوا، روش اجرا و ارزشیابی می‌داند. زایس<sup>۴</sup> (۱۹۷۶) در تبیین برنامه درسی به عناصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی اشاره دارد. کلاین<sup>۵</sup> (۱۹۹۱) نه عنصر اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، مواد آموزشی، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان را به عنوان عناصر برنامه درسی مطرح می‌کند که شاید معروفترین برداشت ارائه شده از عناصر برنامه درسی باشد (آکر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳).

جدول ۱- عناصر نه گانه برنامه درسی کلاین (۱۹۹۱)

هدف	فراگیران به دنبال چه اهدافی هستند؟	زمان	کی و چه زمانی یاد می‌گیرند؟
محتوا	فراگیرندگان چه چیزی می‌آموزند؟	مکان یا فضا	کجا به یادگیری می‌پردازند؟
راهبردهای تدریس	معلم چگونه فرآیند تدریس و یادگیری را تسهیل می‌کند؟	مواد و منابع آموزشی	فراگیران با کمک چه چیزی به یادگیری می‌پردازند؟
فعالیت‌های یادگیری	فراگیرندگان چگونه می‌آموزند؟	ارزشیابی	چقدر در یادگیری پیشرفت داشته‌اند؟
گروه بندی	با چه کسانی به یادگیری می‌پردازند؟		

هر برنامه درسی، نیازمند بررسی و کنترل کیفیت می‌باشد و انجام اصلاحات لازم در ابعاد و عناصر برنامه‌های درسی مختلف، ضروری است (آکر، ۲۰۰۳). ارزشیابی برنامه درسی یکی از جنبه‌های مهم ایجاد کیفیت آموزشی است. به عنوان یک مکانیزم، ارزشیابی برنامه درسی تربیت بدنی یک نظارت و مداخله مداوم در ساختاردهی کیفیت آموزشی این برنامه درسی است.

1. Gaff & Ratcliff
2. Alkin
3. Tyler
4. Zaise
5. Cliyne
6. Akker

طبق اعلام انجمن امریکائی تربیت‌بدنی و ورزش<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) مراکز آموزشی تربیت‌بدنی و معلمان تربیت‌بدنی باید برنامه درسی تربیت‌بدنی را به منظور پرورش فراگیرانی با ویژگی‌های تکامل جسمانی، شناختی و عاطفی درک و ارزشیابی کنند (واسیلیکی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). تغییرات کیفی در حوزه‌های مختلف آموزش و پرورش از جمله تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، لزوم بازنگری مستمر برنامه درسی تربیت‌مربیان و معلمان متخصص و صاحب صلاحیت را انکارناپذیر می‌نماید. ارزشیابی برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی می‌تواند موجب تسهیل در تصمیم‌گیری در خصوص ادامه برنامه، گسترش یا اعتباریابی آن، اصلاحات برنامه درسی و همچنین کسب شواهد برای سامان‌دهی مجدد برنامه درسی شود. اعتقاد بر اینست که کیفیت تربیت‌بدنی متأثر از پنج عامل اساسی شامل زمان اختصاص یافته به تربیت‌بدنی، امکانات و تجهیزات در دسترس، محتوای برنامه درسی، نسبت دانش‌آموز به معلم و شایستگی‌های معلم است و از بین این عوامل برنامه درسی تربیت‌بدنی و کیفیت اجرای آن، عامل تعیین‌کننده در برونداد درس تربیت‌بدنی می‌باشد. برنامه درسی تربیت‌بدنی، چارچوب اثرگذاری‌های ممکن را شکل می‌دهد و در برخی از موارد می‌تواند نقش تحدیدکنندگی در اثرگذاری موضوع را ایجاد نماید (جرج و جانکو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). از معلمان تربیت‌بدنی انتظار می‌رود درک وسیعی از دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای دریافت مدرک تحصیلی در این رشته داشته باشند و از دانش و مهارت حاصله جهت کمک به آماده‌سازی دانش‌آموزان در قرن ۲۱ استفاده نمایند. بنابراین ضروریست این معلمان توانایی تشخیص، درک، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی اصول پایه، مفاهیم بنیادی و محتوای ضروری تعریف‌شده در این شاخص‌ها را داشته باشند و از نحوه برنامه‌ریزی و ارائه آموزش و ارزشیابی اثربخش آگاه باشند. در همین راستا، دپارتمان آموزشی ایندیانا آمریکا<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) ده شاخص آموزشی را جهت طراحی محتوای برنامه درسی تربیت‌بدنی معرفی نمود که عبارتند از: (۱) شناخت تکامل جسمانی و حرکتی (۲) شناخت مبانی فیزیولوژیکی و مکانیکی حرکت (۳) شناخت اشکال، الگوها و مفاهیم حرکت (۴) شناخت فعالیت‌های ورزشی-تفریحی در طول زندگی (۵) شناخت آمادگی جسمانی مرتبط با تندرستی (۶) شناخت ابعاد شناختی، اجتماعی و فردی فعالیت‌بدنی (۷) شناخت مبانی تربیت‌بدنی (۸)

1. National American Sport and Physical Education (NASPE)

2. Vassiliki & et al.

3. Gregor & Janko

4. Indiana Departement of Education

شناخت آموزش و ارزشیابی تربیت‌بدنی (۹) شناخت حرکات اصلاحی و سازگاری‌های آموزشی برای دانش‌آموزان خاص (۱۰) مدیریت، حرفه‌ای‌گری و اخلاق<sup>۱</sup> (محتوای استانداردهای آموزش تربیت‌بدنی).

دوره کارشناسی ناپیوسته<sup>۲</sup> تربیت‌بدنی و علوم ورزشی در ادامه دوره کاردانی تربیت‌معلم همین رشته، برنامه‌ریزی شده است و می‌تواند کارآئی دبیران فوق‌دیپلم را ارتقاء بخشیده و نیاز به معلم تربیت‌بدنی را تامین نماید. هدف از ایجاد این دوره تربیت معلمان متخصص و متعهد در رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی است که از طریق توسعه دانش نظری، نگرش و پرورش مهارت‌های عملی قادر باشند در آموزش و پرورش به آموزش تربیت‌بدنی و مهارت‌های ورزشی بپردازند. کسانی که دوره کارشناسی تربیت‌بدنی را به اتمام برسانند، دبیر تربیت‌بدنی نامیده شده و قادر به تدریس درس تربیت‌بدنی در مدارس و انجام (۱) آموزش درس تربیت‌بدنی در مقاطع مختلف تحصیلی در آموزش و پرورش (۲) انجام امور کارشناسی مربوط به تربیت‌بدنی در ادارات و مراکز آموزش مربوط به آموزش و پرورش (۳) آشنایی عملی با ورزش‌های رایج در مدارس ایران (۴) فراگیری قوانین و مقررات ورزش‌های آموزشی و آشناسازی دانش‌آموزان با آنها (۵) ایجاد نگرش‌های مثبت نسبت به ارزش‌های تربیت‌بدنی و تاثیر آن بر پرورش ابعاد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان می‌باشند (مصوبه ۳۶۹ شورای عالی برنامه‌ریزی).

نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارزشیابی برنامه درسی نشان می‌دهد توجه به برنامه‌های درسی دانشگاهی بویژه دوره‌های آموزشی مرتبط با تربیت‌معلم، همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهمترین بحث‌هایی است که توجه صاحب‌نظران 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 آماده‌سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه‌یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه، برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه‌های تربیت‌معلم کشورشان تغییر و تحولاتی ایجاد کرده‌اند. مطالعه تطبیقی که در سال ۱۹۹۹ میلادی، انجمن آسیا در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ، چین، ژاپن و کانادا از نظر آموزش و به

1. Management, Professionalism, Ethics

2. Non- Continuously Teacher Training B.S

ویژه آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه گزینش، محتوای برنامه درسی تربیت معلم و آماده‌سازی معلمان رشته‌های مختلف تحصیلی انجام داده حاکی است که بازآموزی معلمان و بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم، از عناصر ضروری توسعه آموزش و پرورش است. بر همین اساس، در این کشورها طول دوره آموزش معلمان و طول دوره تمرین عملی (کارورزی) رو به افزایش است (کوب<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). همچنین، مطالعه تطبیقی دیگری که در زمینه رشد حرفه‌ای معلمان در دوره‌های تربیت‌معلم میان دو کشور ژاپن و ایالات متحده آمریکا در سال ۲۰۰۱ صورت گرفت، نشان داد ارائه روش‌هایی برای ایجاد تغییر و اصلاحات و بازنویسی برنامه‌های درسی به منظور رشد حرفه‌ای معلمان هر دو کشور ضرورت دارد (کالینسون و یومیکو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱، ۲۲۳). مطالعه تطبیقی انجام شده در آسیا (۱۹۹۸) در بررسی مسائل و مشکلات حیاتی در زمینه نظام آموزش معلمان پنج کشور آسیای غربی تایوان، ژاپن، هنگ‌کنگ، سنگاپور، چین و مقایسه آن با نظام آموزش معلمان استرالیا و ایالات متحده آمریکا نشان داد، علیرغم وجود تفاوت‌های معلمان، برنامه تربیت‌معلم و مدرسان آن در کشورهای مورد مطالعه شباهت‌های بسیاری در ماهیت مشکلات در زمینه تربیت‌معلم دارد و بیشتر این مشکلات در خصوص برقراری ارتباط و توازن میان تئوری و عمل در برنامه تربیت‌معلم و نیز مکان برگزاری کلاس‌ها و ویژگی‌های مدرسان بود (یوشیما<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶). ویلیج و ریمرز<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) نظام آموزش معلمان و نحوه توسعه حرفه‌ای آنان را در ۱۵ کشور انگلستان، آلمان، هلند، اسپانیا، سوئد، پرتغال، اوکراین، ژاپن، چین، مالزی، سنگاپور، استرالیا، اسرائیل، آمریکای شمالی و کانادا مقایسه کردند. نتایج این مطالعه نشان داد که توسعه حرفه‌ای معلمان باید به عنوان فرآیندی تلقی شود که از دوره پیش از خدمت شروع شده و تمام طول زندگی فرد را دربرمی‌گیرد و توسعه حرفه‌ای آنان باید به طور نظام‌مند طراحی، حمایت، بودجه‌بندی و بررسی شود. این نظام باید موجب ارتقاء و اثربخشی معلمان شود. محور برنامه‌های درسی پیش از خدمت معلمان باید دانش تعلیم و تربیت، همراه با تمرینات عملی باشد. این برنامه‌ها باید معلمان را آماده سازند که در موارد گوناگون و پیچیده به گروه‌های متفاوت دانش‌آموزان تدریس کنند (ویلیج و ریمرز، ۲۰۰۰). گائینی (۱۳۷۲) در بررسی مشکلات موجود تربیت‌بدنی آموزش و پرورش کشور به این نتیجه

- 
1. Cobb
  2. Collinson & Yumiko
  3. Yoshima
  4. Villegas & Reimers

رسید که دانش تخصصی و فنی مسئولان، معلمان و مربیان تربیت‌بدنی مدارس در وضعیت مطلوبی نیست. سطح تحصیلات مسئولان تربیت‌بدنی در شرایط مطلوبی نبوده و سوابق خدمتی کمی در تربیت‌بدنی دارند. بخش‌هایی از اصول و اهداف تربیت‌بدنی در آموزش و پرورش در برنامه درسی مورد توجه جدی قرار نگرفته است. محتوای آموزشی دوران ضمن خدمت، با نیاز-های موجود کمتر تناسب دارد و ارزشیابی درس تربیت‌بدنی با مشکلات جدی روبروست (گائینی، ۱۳۷۲). کاشف (۱۳۷۸) در ارزشیابی برنامه درسی جدید تربیت‌بدنی مراکز تربیت‌معلم به این نتیجه رسید که در مجموع، دوره‌گردانی تربیت‌بدنی مراکز تربیت‌معلم به اهداف از پیش تعیین شده دست یافته است و دروس اصلی و تخصصی تا حدودی توانسته نیازهای فنی و مهارتی دانشجومعلم را تامین کند؛ اما کمبود امکانات و ساعات دروس عملی، فقدان کتاب-های درسی مناسب از مشکلات اصلی مراکز تربیت‌معلم در رشته تربیت‌بدنی می‌باشد. ضمن اینکه بین دروس تخصصی عملی و تئوری هماهنگی وجود دارد، در محتوا و سرفصل دروس تربیت‌بدنی مراکز تربیت‌معلم باید تجدیدنظر شود (کاشف، ۱۳۷۸). لیوینگتون<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) معتقد است اساس مشکلات تربیت‌بدنی در مدرسه‌ها، بی‌انگیزگی، بی‌علاقگی و نبود گرایش مثبت به این درس در دانش‌آموزان است. او این موضوع را ناشی از به روز نبودن معلمان تربیت‌بدنی، بی-توجهی آنها به نیازهای جدید مدارس و دانش‌آموزان و یکسان بودن آموزش معلمان مقاطع گوناگون تحصیلی می‌داند (لیوینگتون، ۱۹۹۶). کوزه‌چیان (۱۳۷۹) و جاویدپور (۱۳۷۹) نیاز به بازنگری و تغییر در برنامه‌های درسی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ناپیوسته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی را غیرقابل‌انکار می‌دانند (کوزه‌چیان، ۱۳۷۹؛ جاویدپور، ۱۳۷۹). همچنین، ذوالاکتاف، کارگرفرد و کرمی (۱۳۸۳) در تحقیقی لزوم روزآمد کردن برنامه درسی کارشناسی تربیت‌بدنی و علوم ورزشی را به دلیل بی‌توجهی به نیازهای بازار کار، بی‌تناسبی و ناکارآمدی، جامع‌نگر نبودن و به روز نبودن سرفصل‌های درسی اعلام کردند (ذوالاکتاف، کارگرفرد و کرمی، ۱۳۸۳). نتایج پژوهش اتقیا (۱۳۹۱) نیز نشان داد کیفیت محتوای آموزشی دوره‌های تحصیلات تکمیلی تربیت‌بدنی و علوم ورزشی ضعیف است و در بسیاری از موارد منابع تدریس نامشخص، محتوای آموزشی قدیمی و انتخاب سلیقه‌ای محتوای آموزشی از سوی اعضای هیئت علمی مشاهده می‌شود (اتقیا، ۱۳۹۱). بر این اساس، بهره‌گیری از ارزشیابی به عنوان یک رویکرد با اهمیت به منظور قضاوت و داوری درباره کوشش‌های گذشته و همچنین کمک به تصمیم-

گیری‌ها در خصوص تحولات آینده به منظور بهبود وضع آموزشی برنامه درسی تربیت‌بدنی در آموزش عالی، امری ضروری به نظر می‌رسد. جایگاه والای آموزش دانشجو معلمان در فرآیند توسعه ملی و توجه به سرمایه‌گذاری در منابع انسانی از طریق گسترش این آموزش‌ها و ضرورت شناخت اهمیت و ارتقاء پایگاه فارغ‌التحصیلان در کشور، محققان را بر آن داشته است تا ضمن ارزشیابی وضعیت موجود برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته دبیری تربیت‌بدنی در مراکز تربیت‌معلم سراسر کشور، با ارائه تصویری روشن از وضعیت موجود، به بیان راهکارهای مناسب برای بهبود این برنامه بپردازد.

### روش‌شناسی

در این پژوهش، دیدگاه مدرسان، فارغ‌التحصیلان و دانشجویان ترم ۳ و ۴ دوره کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی در خصوص برنامه درسی اجرا شده در این دوره، مورد ارزشیابی قرار گرفت. با توجه به هدف‌ها و فرض‌های تدوین شده در این پژوهش از روش پژوهش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است.

جامعه آماری این پژوهش، به سه گروه تقسیم شد. گروه اول شامل کلیه مدرسان دروس تخصصی و تربیتی مراکز تربیت‌معلم دارای برنامه دوره کارشناسی ناپیوسته رشته دبیری تربیت‌بدنی و علوم ورزشی بودند. گروه دوم شامل تمامی دانشجویان مرد و زن فارغ‌التحصیل کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی مراکز تربیت‌معلم مجری بودند که در آموزش و پرورش شهرستان دارای مرکز تربیت‌معلم به عنوان معلم تربیت‌بدنی مشغول فعالیت بودند. گروه سوم شامل کلیه دانشجویان ترم ۳ و ۴ دوره کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی مراکز تربیت‌معلم مجری بود.

با توجه به ضرورت پراکندگی نمونه آماری در سراسر کشور، مراکز تربیت‌معلم مجری و آموزش و پرورش شهرستان دارای مرکز تربیت‌معلم با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد و مدرسان، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این مراکز به صورت در دسترس مدنظر قرار گرفتند. جدول شماره ۲ نمایانگر تعداد نفرات مدنظر طبق اعلام مرکز تربیت‌معلم مربوط می‌باشد:



جدول ۲- نمونه آماری کشوری، مدرسان، دانشجویان و فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم

استان	شهرستان	مرکز تربیت معلم	دانشجویان و مدرسان	فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم
فارس	شیراز	شهید باهنر شهید رجائی	۴۵ ۴۵	تعداد در دسترس
اصفهان	نجف آباد اصفهان	آیت فاطمه الزهرا	۲۵ ۶۰	تعداد در دسترس
خراسان رضوی	مشهد	ثامن الحجج هاشمی نژاد	۴۵ ۵۰	تعداد در دسترس
کرمانشاه	کرمانشاه	شهید صدوقی شهید رجائی	۳۰ ۵۵	تعداد در دسترس
مازندران	ساری	دکتر شریعتی	۳۰	تعداد در دسترس

نهایتاً تعداد ۹۰ مدرس، تعداد ۱۸۷ دانشجوی سال آخر و تعداد ۶۹ فارغ التحصیل در حال خدمت در آموزش و پرورش استان‌های مذکور به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در مرحله اول با مطالعه مبانی و پیشینه پژوهش حاضر، به بررسی وضعیت گذشته موضوع پرداخته شد و متناسب با مساله پژوهش و سوالات موجود، طراحی پرسشنامه جهت اجرای طرح انجام گرفت. در مرحله اول سوالاتی متناسب با پرسشنامه‌های مرتبط با بخش‌های مختلف موضوع که قصد بررسی آنها بود تهیه و ۳۰ پرسشنامه اولیه جهت تعیین روائی صوری و محتوایی با هماهنگی رابطین اجرای طرح در مراکز تربیت معلم دخترانه و پسرانه تهران ارسال شد. در انتهای هر بخش از پرسشنامه سوال باز قرارداد داشت تا در صورتی که پژوهشگر موضوعی را فراموش نموده بود با کمک اساتید، دانشجویان و دبیران تربیت بدنی مراکز تربیت معلم (پاسخ-دهندگان) در پرسشنامه نهائی در نظر بگیرد.

پس از توزیع، تکمیل و جمع‌آوری پرسشنامه‌های اولیه، پاسخ‌ها و نظرات و پیشنهادات پاسخ-دهندگان گروه‌های مختلف بررسی شد و پرسشنامه دوم مجدداً به همان گروه ارائه و پرسشنامه‌های تکمیل شده جمع‌آوری شد. از این طریق روائی صوری و محتوایی پرسشنامه طرح به تأیید صاحب نظران رسید. به منظور تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی ۰/۷۸ بدست آمد. نهایتاً پرسشنامه نهائی برای اجرای طرح استفاده شد.

تعیین روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از روش تحلیل مولفه‌های اصلی انجام شد که در این مورد نتایج آزمون<sup>۱</sup> برابر  $0/831$  بدست آمد که این عدد بالاتر از  $0/7$  است. همچنین، نتایج آزمون بارتلت،  $P \leq 0/05$  بود که نشان‌دهنده تأیید سازه‌های پرسشنامه تحقیق بود. بر اساس نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی، چهار عامل هدف و محتوا، روش اجرا (تدریس)، امکانات و تجهیزات آموزشی و روش ارزشیابی برای ارزشیابی برنامه درسی مشخص گردید که بر اساس نوع سوالات همبسته و ماهیت آنها نام‌گذاری عامل‌ها انجام شد.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها، پس از مشخص شدن مراکز تربیت‌معلم، پژوهشگر به صورت تلفنی و نامه رسمی، مسئولان مراکز را در رابطه با طرح پژوهشی مذکور توجیه نموده و همکاران پژوهشگر با مراجعه به مراکز تربیت‌معلم مجری و آموزش و پرورش شهرستان مرکز تربیت‌معلم، اقدام به توزیع پرسشنامه نموده و با توجیه مدرسان، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، نسخه تکمیل‌شده پرسشنامه را جمع‌آوری و برای تجزیه و تحلیل ارائه کردند. در تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده و استخراج یافته پژوهش از روش‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین (شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی) استفاده شد.

### نتایج

همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، "اهمیت برنامه درسی ... " از نظر بیش از ۹۰ درصد مدرسان، بیش از ۹۰ درصد فارغ‌التحصیلان و ۹۱ درصد دانشجویان، "همراستایی اهداف ایجاد برنامه درسی ... " از نظر بیش از ۷۸ درصد مدرسان، بیش از ۸۲ درصد فارغ‌التحصیلان و ۸۵ درصد دانشجویان، "همراستایی اهداف ارائه دروس تربیتی ... " از نظر بیش از ۶۷ درصد مدرسان، بیش از ۷۰ درصد فارغ‌التحصیلان و ۶۴ درصد دانشجویان، "همراستایی اهداف ارائه دروس تخصصی ... " از نظر بیش از ۷۵ درصد مدرسان، بیش از ۷۰ درصد فارغ‌التحصیلان و ۶۶ درصد دانشجویان، "همراستایی سرفصل‌های دروس ... "، از نظر بیش از ۶۰ درصد مدرسان، بیش از ۶۸ درصد فارغ‌التحصیلان و ۵۳ درصد دانشجویان، "همراستایی صلاحیت‌های شغلی ... " از نظر بیش از ۶۶ درصد مدرسان، بیش از ۶۶ درصد فارغ‌التحصیلان و ۶۴ درصد دانشجویان، "همراستایی وظایف معلمان تربیت‌بدنی ... " از نظر بیش از ۷۴ درصد مدرسان، بیش از ۶۶ درصد فارغ‌التحصیلان و ۷۱ درصد دانشجویان، "میزان جامعیت برنامه درسی ... " از نظر بیش

از ۶۵ درصد مدرسان، بیش از ۷۳ درصد فارغ التحصیلان و ۷۳ درصد دانشجویان، "میزان اثربخشی برنامه درسی ... " از نظر بیش از ۶۵ درصد مدرسان، بیش از ۷۳ درصد فارغ التحصیلان و ۵۳ درصد دانشجویان، "میزان توفیق برنامه درسی ... " از نظر تقریباً ۶۰ درصد مدرسان، بیش از ۷۴ درصد فارغ التحصیلان و نزدیک به ۶۰ درصد دانشجویان "زیاد و بسیار زیاد" می باشد.

جدول ۳- دیدگاه اساتید، دانشجویان، فارغ التحصیلان تربیت بدنی مراکز تربیت معلم سراسر کشور در رابطه با

اهداف و محتوای برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت بدنی علوم ورزشی

خیلی زیاد است			زیاد است			متوسط است			کم است			خیلی کم است		
دانشجویان	فارغ التحصیلان	مدرسان	دانشجویان	فارغ التحصیلان	مدرسان	دانشجویان	فارغ التحصیلان	مدرسان	دانشجویان	فارغ التحصیلان	مدرسان	دانشجویان	فارغ التحصیلان	مدرسان
معیار اهمیت ایجاد برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته ...														
۵۲/۹	۵۲/۳	۵۵/۶	۳۸/۵	۴۰/۵	۳۷/۸	۷	۷/۲	۶/۷	۱/۶	۰	۰	۰	۰	۰
معیار همراستایی اهداف ایجاد دوره های تربیت معلم با اهداف ایجاد برنامه درسی...														
۳۱/۷	۳۰/۴	۲۷/۸	۵۲/۵	۵۲/۲	۵۱/۱	۱۲/۷	۱۷/۴	۲۰	۲/۱	۰	۱/۱	۰	۰	۰
معیار همراستایی اهداف ایجاد دوره های تربیت معلم با اهداف دروس تربیتی برنامه درسی...														
۲۸/۵	۳۱/۹	۳۳/۳	۳۵/۸	۳۹/۱	۳۴/۴	۲۵/۶	۲۶/۱	۲۳/۳	۹/۱	۲	۸/۹	۱/۱	۰	۰
معیار همراستایی اهداف ایجاد دوره های تربیت معلم با اهداف دروس تخصصی برنامه درسی...														
۲۶/۷	۲۷/۵	۲۷/۸	۳۹/۶	۴۳/۵	۴۷/۸	۲۷/۸	۲۷/۵	۲۳/۳	۴/۳	۱/۴	۱/۱	۱/۶	۰	۰
معیار همراستایی اهداف ایجاد دوره های تربیت معلم با سرفصل های دروس برنامه درسی ...														
۲۰/۳	۲۱/۷	۲۰	۳۳/۲	۴۷/۸	۴۰	۳۸/۵	۲۱/۷	۳۱/۱	۷	۸/۷	۷/۸	۱/۱	۰	۱/۱
معیار همراستایی اهداف دوره های تربیت معلم با صلاحیت های شغلی لازم برای معلمان تربیت بدنی														
۲۴/۱	۲۶/۴	۲۲/۲	۴۰/۶	۴۰/۲	۴۴/۴	۲۷/۸	۲۴/۶	۲۶/۷	۶/۴	۵/۸	۳/۳	۱/۱	۲/۹	۳/۳
معیار همراستایی وظایف معلمان تربیت بدنی با اهداف ایجاد دوره های تربیت معلم														
۲۷	۲۹/۴	۲۸/۹	۴۴/۴	۳۷/۲	۴۵/۶	۲۴/۲	۱۷/۶	۲۲/۲	۱/۸	۸/۸	۲/۲	۰/۵	۴/۹	۱/۱
معیار میزان جامعیت برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته تربیت بدنی و علوم ورزشی														
۲۲/۶	۲۲/۶	۲۱/۱	۵۰/۶	۵۰/۶	۴۴/۴	۲۰/۹	۲۰/۹	۲۲/۲	۵/۸	۵/۸	۱۲/۲	۰	۰	۰
معیار میزان اثربخشی برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته تربیت بدنی و علوم ورزشی														
۲۳	۲۷/۵	۲۱/۱	۲۹/۹	۴۶/۴	۴۴/۴	۴۰/۱	۲۶/۱	۳۲/۲	۵/۳	۰	۲/۲	۱/۵	۰	۰

همانگونه که جدول ۴ نشان می‌دهد "تناسب تجهیزات آموزشی مراکز تربیت‌معلم با نیازهای آموزشی دروس نظری برنامه درسی ... " از نظر ۷۲ درصد مدرسان، ۶۸ درصد فارغ‌التحصیلان و ۷۴ درصد دانشجویان، "تناسب اماکن و فضاهای آموزشی مراکز تربیت‌معلم با نیازهای آموزشی دروس نظری برنامه درسی..." از نظر ۶۳ درصد مدرسان، ۵۹ درصد فارغ‌التحصیلان و ۸۲ درصد دانشجویان، "تناسب وسایل و تجهیزات آموزشی مراکز تربیت‌معلم با نیازهای آموزشی دروس عملی برنامه درسی..." از نظر ۶۵ درصد مدرسان، ۶۴ درصد فارغ‌التحصیلان و ۷۴ درصد دانشجویان، "تناسب اماکن و فضاهای آموزشی مراکز تربیت‌معلم با نیازهای آموزشی دروس عملی برنامه درسی..." از نظر ۶۰ درصد مدرسان، ۵۳ درصد فارغ‌التحصیلان و ۶۳ درصد دانشجویان، "کم و بسیار کم" می‌باشد.

جدول ۴- دیدگاه اساتید، دانشجویان، فارغ‌التحصیلان تربیت‌بدنی مراکز تربیت‌معلم سراسر کشور در خصوص تجهیزات و اماکن آموزشی اجرای برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت‌بدنی

خیلی زیاد است			زیاد است			متوسط است			کم است			خیلی کم است		
دانشجویان	فارغ‌التحصیلان	مدرسان	دانشجویان	فارغ‌التحصیلان	مدرسان	دانشجویان	فارغ‌التحصیلان	مدرسان	دانشجویان	فارغ‌التحصیلان	مدرسان	دانشجویان	فارغ‌التحصیلان	مدرسان
معیار تناسب تجهیزات آموزشی مراکز تربیت معلم با نیازهای آموزشی دروس نظری برنامه درسی														
۳۳/۳	۳۸/۹	۴۰/۱	۳۴/۸	۳۳/۳	۱۳/۴	۵/۸	۸/۹	۱۱/۲	۱۵/۹	۱۳/۳	۱/۱	۱۰/۱	۵/۶	۰
معیار تناسب اماکن و فضاهای آموزشی مراکز تربیت معلم با نیازهای آموزشی دروس نظری برنامه درسی...														
۲۹	۲۰	۴۸/۱	۳۰/۴	۴۳/۳	۱۱/۴	۱۰/۱	۱۳/۳	۵/۲	۲۴/۶	۱۸/۹	۳/۱	۵/۸	۴/۴	۰
معیار تناسب وسایل و تجهیزات آموزشی مراکز تربیت معلم با نیازهای آموزشی دروس عملی برنامه درسی...														
۲۳/۲	۲۵/۶	۵۰/۳	۴۰/۶	۴۰	۹/۶	۱۱/۶	۱۰	۱۳/۴	۱۷/۴	۱۷/۸	۲/۷	۷/۲	۶/۷	۰
معیار تناسب اماکن و فضاهای آموزشی مراکز تربیت معلم با نیازهای آموزشی دروس عملی برنامه درسی...														
۱۷/۴	۲۲/۲	۳۳/۷	۳۶/۲	۳۷/۸	۱۵/۵	۲۰/۳	۱۴/۵	۱۸/۲	۱۱/۶	۱۵/۵	۲/۷	۱۴/۵	۱۰	۰

همانگونه که جدول ۵ نشان می‌دهد ۶۹ درصد مدرسان، ۷۶ درصد فارغ‌التحصیلان و ۷۵ درصد دانشجویان، روش تدریس سخنرانی، ۳۲ درصد مدرسان، ۳۴ درصد فارغ‌التحصیلان و ۳۵ درصد دانشجویان، روش تدریس حل مساله، ۷۸ درصد مدرسان، ۶۴ درصد فارغ‌التحصیلان و ۷۴ درصد دانشجویان، روش تدریس مشارکتی، ۶۹ درصد مدرسان، ۷۲ درصد فارغ‌التحصیلان و ۵۹ درصد دانشجویان روش تدریس سمینار، ۳۳ درصد مدرسان، ۲۵ درصد فارغ‌التحصیلان و ۴۰ درصد دانشجویان، روش تدریس کاوشگری را در آموزش دروس نظری مناسب‌تر می‌دانند.



همانگونه که جدول ۶ نشان می‌دهد ۷۶ درصد مدرسان، ۸۰ درصد فارغ‌التحصیلان و ۸۴ درصد دانشجویان، روش ارزشیابی "چهارگزینه‌ای"؛ ۷۲ درصد مدرسان، ۸۰ درصد فارغ‌التحصیلان و ۸۲ درصد دانشجویان، روش ارزشیابی "کوتاه پاسخ"؛ ۸۲ درصد مدرسان، ۷۴ درصد فارغ‌التحصیلان و ۷۴ درصد دانشجویان، روش ارزشیابی "تشریحی" را در ارزشیابی دروس نظری مناسب‌تر می‌دانند. ضمن اینکه میزان تناسب ارزشیابی دروس عملی با روش‌های ارزشیابی "کتبی" از نظر ۱۳ درصد مدرسان، ۷ درصد فارغ‌التحصیلان و ۱۳ درصد دانشجویان و "عملی" از نظر ۷۳ درصد مدرسان و ۸۵ درصد فارغ‌التحصیلان و ۸۳ درصد دانشجویان، زیاد و بسیار زیاد می‌باشد.

جدول ۶- دیدگاه اساتید، دانشجویان، فارغ‌التحصیلان تربیت‌بدنی مراکز تربیت‌معلم سراسر کشور در خصوص روش ارزشیابی برتر دروس نظری و عملی برنامه دوساله کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی

دیدگاه		خیلی کم است	کم است	متوسط است	زیاد است	خیلی زیاد است
		فراغ‌التحصیلان مدرسان	فراغ‌التحصیلان مدرسان	فراغ‌التحصیلان مدرسان	فراغ‌التحصیلان مدرسان	فراغ‌التحصیلان مدرسان
روش ارزشیابی دروس نظری	چهارگزینه‌ای	۴/۹	۱/۴	۲/۷	۱۰/۱	۴۷/۸
	کوتاه پاسخ	۵/۱	۱/۲	۲	۹/۲	۳۰/۵
	تشریحی	۳/۴	۳/۲	۲/۵	۱۸/۷	۴۰/۳
	کتبی	۱۲/۱	۱۸/۳	۱۵/۱	۴۵/۱	۹/۳
روش ارزشیابی دروس عملی	عملی	۵/۹	۲/۴	۴/۴	۷/۳	۳۲
	کتبی	۱۲/۱	۱۸/۳	۱۵/۱	۴۵/۱	۹/۳
	تشریحی	۳/۴	۳/۲	۲/۵	۱۸/۷	۴۰/۳
	چهارگزینه‌ای	۴/۹	۱/۴	۲/۷	۱۰/۱	۴۷/۸

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های اندکی درباره نظام تربیت معلم ایران به ویژه در زمینه ارزشیابی برنامه درسی صورت گرفته است و دستاورد تحقیقی خاصی در مورد ارزشیابی این نظام وجود ندارد. بر

اساس یافته‌های برخی از تحقیقات، فارغ‌التحصیلان این مراکز اذعان داشته‌اند که آموخته-هایشان در تربیت‌معلم چندان کارساز نبوده و در مواجهه با واقعیات، بهره‌مندی اندکی نسبت به هزینه صرف‌شده در آن مراکز صورت گرفته است (استیری، ۱۳۷۴). در ادامه یافته‌های حاصل از این پژوهش ارائه شده است:

اهداف و محتوای برنامه درسی: یافته‌ها نشان داد که تقریباً اکثر دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و مدرسان مراکز تربیت‌معلم نسبت به اهمیت تداوم دوره کارشناسی ناپیوسته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی توافق دارند. اما آنچه حائز اهمیت است اینست که بطور متوسط نزدیک به ۵۰ درصد دانشجویان همراستائی سرفصل‌های دروس برنامه درسی با اهداف دروس تربیت‌معلم، میزان اثربخشی و میزان توفیق برنامه درسی در نیل به اهداف را زیرمتوسط ارزشیابی کردند. با توجه به اینکه مخاطبان اصلی این برنامه، دانشجویان می‌باشند؛ این اظهارنظر جای تامل دارد و به عنوان پاشنه آشیل برنامه درسی مذکور تلقی می‌گردد؛ چرا که رکن اصلی ارزشیابی هر برنامه-ای را می‌توان در سه مولفه مذکور مشاهده نمود. لذا مطالعه بیشتر این برنامه درسی با دیدگاه ارزیابی خروجی برنامه ضروری به نظر می‌رسد. از طرف دیگر، بیش از یک‌سوم (۳۵ درصد) فارغ‌التحصیلان این مراکز نیز همراستائی اهداف دروس تربیتی و دروس تخصصی، سرفصل‌های دروس برنامه، صلاحیت‌های شغلی و وظایف مورد انتظار معلمان تربیت‌بدنی و اثربخشی و توفیق برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی را زیرمتوسط ارزشیابی کردند. با توجه به اینکه این گروه از مخاطبان برنامه، هم‌اکنون در موقعیت‌های شغلی مرتبط با برنامه قراردارند، توجه ویژه به این اظهارنظر جهت بازبینی و مطالعه دقیق‌تر برنامه درسی ضروری است. همچنین، نزدیک به ۳۵ تا ۴۰ درصد از مدرسان این مراکز نیز، همراستائی اهداف دروس تربیتی، سرفصل‌های دروس برنامه، صلاحیت‌های شغلی مورد انتظار از معلمان تربیت‌بدنی و همچنین میزان جامعیت، اثربخشی و توفیق برنامه درسی مذکور را زیرمتوسط ارزشیابی کردند. با توجه به اینکه مدرسان برنامه، نقش کلیدی در آموزش محتوای برنامه درسی به فراگیران را برعهده دارند، اتفاق نظر این درصد از مدرسان، در خصوص وضعیت ضعیف مولفه‌های ذکرشده می‌تواند در فرآیند یاددهی-یادگیری فراگیران تاثیر منفی ایفا نماید. لذا به نظر می‌رسد تشکیل کمیته نیازسنجی مجدد و تحلیل محتوای برنامه درسی مذکور الزامی باشد.

بطور کلی دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و مدرسان مراکز تربیت‌معلم در رابطه با اهمیت و ضرورت تداوم برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی توافق دارند. اما آنچه حائز اهمیت است اینست که هر سه گروه نیز در رابطه با وضعیت نسبتاً ضعیف مولفه‌هایی همچون همراستایی سرفصل‌های دروس برنامه درسی مذکور با اهداف ایجاد دوره‌های تربیت‌معلم و همچنین اثربخشی و توفیق برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی توافق نظر دارند. این یافته‌ها با نتایج حاصله از پژوهش کاشف (۱۳۷۸) و ذوالاکتاف و همکاران (۱۳۸۳) که عنوان کردند دروس اصلی و تخصصی تا حدودی توانسته نیازهای فنی و مهارتی دانشجومعلم را تامین کند و در محتوا و سرفصل دروس برنامه درسی رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی مراکز تربیت معلم باید تجدیدنظر و بازنگری صورت گیرد، همراستاست. یافته‌های میرزائی (۲۰۰۴) نیز در همراستایی با نتایج حاضر نشان داد که رعایت نشدن تناسب محتوای دروس با نیازها و علایق دانشجویان، بروز نبودن محتوا، توجه بیش از حد به مطالب نظری و غیرکاربردی از نقاط ضعف محتوای برنامه درسی مراکز آموزش عالی و بویژه مراکز تربیت‌معلم است. طبق یافته‌های پژوهشی عابدی (۱۳۸۷) محتوای دروس دوره‌های تربیت‌معلم در ایجاد توانایی‌های اساسی تدریس دارای ضعف‌های عمده است و لازم است در آنها تجدیدنظر شود. وانگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) نیز به این نتیجه رسید که از مشکلات اساسی برنامه درسی آموزش عالی در چین هماهنگ نبودن آن با فرصت‌های شغلی و نارضایتی دانش‌آموخته‌گان از مطالعات دوران تحصیل و فاصله تئوری تا عمل است. ضمن اینکه در برنامه‌های درسی مراکز تربیت‌معلم آن کشور نیز، محتوای برنامه‌ها نیاز به بازنگری داشتند.

تجهیزات و اماکن آموزشی مراکز تربیت‌معلم: بطور متوسط بیش از دوسوم (نزدیک به ۶۵ درصد) دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و مدرسان تناسب تجهیزات و اماکن آموزشی مراکز تربیت‌معلم با نیازهای آموزشی برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی را ضعیف اعلام نمودند. به نظر می‌رسد بازسازی و جایگزینی تجهیزات آموزشی و همچنین ایجاد تعادل بین کمیت و کیفیت تجهیزات و فضاهای آموزشی در این مراکز، غیرقابل اجتناب باشد.

روش تدریس در برنامه درسی: مطالعات تطبیقی در خصوص فرآیند یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت‌معلم در کشورهای مختلف نشان‌دهنده تأکید بر توازن میان تئوری و عمل در برنامه‌های درسی و افزایش برنامه‌های عملی و در نتیجه هدایت فرآیند یاددهی-یادگیری به



سمت بهره‌گیری از روش‌های فعال است. در این زمینه بهره‌گیری از شیوه کارگاهی برای اداره کلاس‌های درس مورد تأکید است. به عنوان نمونه در انگلستان همه واحدهای درسی به شیوه-ای طراحی شده است که دانشجویان بتوانند در فعالیتهای کلاسی درگیر شوند و وسایل کمک آموزشی گوناگون در اختیار دانشجومعلم قرار می‌گیرد تا آنان ضمن شناخت این وسایل، روش کاربرد آنها را در کلاس درس بیاموزند. کاربرد تمرین‌های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد برای واحدهای عملی در نظر گرفته شده است. در فرانسه فرآیند یاددهی-یادگیری بیشتر به شیوه‌ای طراحی شده است که دانشجومعلم از ابزارهایی نظیر ارائه کار در کنفرانس یا بحث و تحلیل در کار گروهی استفاده می‌کنند. دانشجومعلم بطور مستمر به کسب تجربه‌های عملی می‌پردازند که همراه با مسئولیت‌پذیری دانشجومعلم است. در ژاپن، به روش‌های تدریس فعال روی آورده‌اند و تلاش دارند که آموزش سنتی را تغییر دهند. لیکن گزارش‌ها حاکی از تمرکز در آموزش پیش از خدمت معلمان بر درس‌های نظری است تا عملی و کمتر به تجارب عملی پرداخته می‌شود. در مالزی در فرآیند یاددهی-یادگیری، گرایش به سمت دانش‌آموزمحوری، استفاده از روش سخنرانی را کاهش داده است. در حال حاضر به سمت فعال شدن سیستم آموزشی و درگیر شدن دانشجویان در فعالیتهای یادگیری گرایش یافته است (استیری، ۱۳۷۳). طبق یافته‌های پژوهش حاضر، محتوای دروس نظری برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی با روش‌های تدریس سخنرانی (از دیدگاه ۷۲ درصد نمونه آماری)، مشارکتی (از دیدگاه ۷۱ درصد نمونه آماری) و سمینار (از دیدگاه ۶۶ درصد نمونه آماری) و محتوای دروس عملی برنامه درسی مذکور با روش تدریس مشارکتی (از دیدگاه ۷۲ درصد نمونه آماری) متناسب است. از این رو به نظر می‌رسد محتوای دروس نظری و عملی این برنامه درسی قابلیت هدایت دانشجومعلم جهت مشارکت فعال در فعالیتهای کلاسی و کسب تجربه‌های عملی را دارد. بنابراین لازم است مدرسان مراکز تربیت معلم از این روش تدریس در فرآیند یاددهی-یادگیری استفاده نمایند و با در اختیار قرار دادن وسایل کمک آموزشی گوناگون به دانشجومعلم، آنان را در شناخت این وسایل و روش کاربرد آنها در کلاس درس کمک نمایند. کاربرد تمرین‌های عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد برای واحدهای عملی در نظر گرفته شود.

روش ارزشیابی در برنامه درسی: مطالعات تطبیقی در خصوص ارزشیابی برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مختلف نشان داد بجز کشور مالزی که ارزشیابی رسمی در طول دوره تربیت معلم وجود ندارد، سایر کشورها ارزشیابی را به عنوان یکی از عناصر مهم برای سنجش امکان دستیابی به اهداف در نظر می‌گیرند و برای آن برنامه‌ریزی می‌کنند. نگرش به ارزشیابی بر اساس سنجش مباحث نظری و کارهای عملی در طول دوره است. به عنوان نمونه در کشورهای انگلستان و فرانسه، ارزشیابی از دانشجومعلم با توجه به استانداردهای تدوین شده انجام می‌شود. برای ارزشیابی دانشجومعلم در این کشورها، یک پرونده ارزشیابی تدارک دیده شده است که فعالیت‌های دانشجومعلم را پیوسته مورد ارزشیابی قرار می‌دهد. این ارزشیابی شامل امتحانات کتبی پایان ترم، نمرات کارهای عملی، نمرات کارورزی، کارهای گروهی و انجام دادن پروژه‌ها است. در ژاپن فرآیند ارزشیابی رسمی برای ارزشیابی فعالیت‌های دانشجومعلم در طول دوره وجود ندارد. دانشجویانی که واحدهای در نظر گرفته شده را به اتمام برسانند، به عنوان فارغ‌التحصیل شناخته می‌شوند، اما در زمینه تمرین عملی، برنامه نظارت و ارزشیابی در نظر گرفته شده است که هم معلمان مجربی که به عنوان معلمان راهنما وظیفه هدایت این دانشجومعلم را برعهده دارند و هم به صورت رسمی، کمیته‌ای مرکب از اعضای مراکز تربیت معلم آن را انجام می‌دهند. در مالزی ارزشیابی از دانشجومعلم شامل ارزشیابی طی دوره و پایان دوره است. ارزشیابی ضمن دوره شامل ارزشیابی واحدهای کاری است که به دانشجویان ارائه می‌شود و ارزشیابی پایان دوره که شامل امتحانات کتبی است. اهمیت ارزشیابی و اطمینان از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آینده از مهمترین مباحث کشورها به شمار می‌رود، بنابراین در کشورهای انگلستان و فرانسه با توجه به تدوین استانداردها و شفاف‌سازی صلاحیت‌های مورد انتظار چگونگی ارزشیابی نیز مشخص تدوین شده زیرا اصل بر افزایش کیفیت تربیت معلم است و این موضوع از اهمیتی ویژه برخوردار است (ملایی‌نژاد و ذکاوتی، ۱۳۷۳).

طبق یافته‌های پژوهش حاضر، محتوای دروس نظری برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی با روش‌های ارزشیابی کتبی مستمر و پایانی به شکل‌های چهارگزینه‌ای (از دیدگاه ۸۰ درصد نمونه آماری)، کوتاه‌پاسخ (از دیدگاه ۷۸ درصد نمونه آماری) و تشریحی (از دیدگاه ۷۷ درصد نمونه آماری) و در دروس عملی (از دیدگاه ۷۷ درصد نمونه آماری) با روش ارزشیابی عملی متناسب است. این یافته با یافته‌های ملایی‌نژاد و ذکاوتی

(۱۳۸۶) و ذوالاکتاف و همکاران (۱۳۸۳) که عنوان کردند در ایران همچنان موضوع ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموختگان به شکل کاملاً سنتی و با تأکید بر سطح دانش انجام می‌شود، همراستاست. بدیهی است از عناصر مهمی که در کسب هرچه بیشتر مهارت دانشجویان در امر ارزشیابی مؤثر خواهد بود، نحوه ارزشیابی مدرسان است. درحالی‌که نتایج تحقیق حاکی از آن است که بیش از ۹۸ درصد از سؤالات مدرسان در سطح دانش و فهمیدن قرار داشته است.

به نظر می‌رسد با توجه به ماهیت محتوایی برنامه‌های درسی تربیت‌معلم، انجام فرآیند ارزشیابی بصورت تدارک یک پرونده ارزشیابی شخصی که در آن فعالیت‌های دانشجویمعلم در تلفیقی از شیوه‌هایی همچون امتحانات کتبی پایان ترم، نمرات کارهای عملی، نمرات کارورزی، کارهای گروهی و انجام دادن پروژه‌ها مدنظر قرار گیرد، مناسب باشد.

در یک جمع‌بندی باید متذکر شد معمولاً ارزشیابی‌های برنامه درسی به چند دلیل انجام می‌شوند: نخست، برنامه‌هایی که دولت به طور رسمی در نظام آموزشی به طراحی و اجرای آنها می‌پردازد و برای آنها سرمایه‌گذاری می‌کند، نیاز به ارزشیابی دارند. زیرا ممکن است نتیجه این نوع ارزشیابی‌ها بر سیاست‌های مالی و آموزشی تأثیر بگذارد. دلیل دیگر ارزشیابی، بهبود یا تغییر یک برنامه آموزشی<sup>۱</sup> است. در این صورت با استفاده از شیوه‌ها، الگوها و فنون مناسب، اطلاعات لازم گردآوری می‌شوند و به مقامات تصمیم‌گیرنده یا کسانی که تحت تأثیر آن برنامه آموزشی هستند، گزارش می‌شود. هدف از این ارزشیابی، فراهم آوردن اطلاعات مستدل برای تصمیم‌گیری و بهبود برنامه درسی کارشناسی ناپیوسته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی بود. نتایج نشان داد سرفصل‌های دروس تربیتی و تخصصی برنامه درسی، با اهداف این دوره همراستا نیست و میزان اثربخشی و توفیق برنامه درسی در نیل به اهداف ضعیف می‌باشد. ضمناً وضعیت تجهیزات و اماکن آموزشی موجود مراکز تربیت‌معلم با نیازهای آموزشی این برنامه درسی، متناسب نیست. بنابراین با توجه به ضعف این مولفه‌ها، پیشنهاد می‌شود کمیته بازنگری محتوای برنامه درسی به منظور کیفیت‌بخشی به برنامه‌درسی کارشناسی ناپیوسته رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی از طریق راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی ایجاد شود. همچنین، کمیته ساماندهی و تدارک تجهیزات و فضاهای آموزشی ویژه این برنامه درسی تشکیل شده و روزرسانی و بازنویسی محتوایی برنامه درسی مذکور و رفع نیازهای کالبدی مرتبط انجام گیرد.

### سپاسگزاری

در پایان بر خود لازم می‌دانیم از تمامی عوامل اجرایی، مسئولان مراکز تربیت‌معلم، دانشجویان، مدرسان و فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت‌معلم که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند، تشکر نماییم.

### منابع

1. Abedi, I. A. (1998). Investigation and analysis of the general skills taught in the curriculum of two years courses teacher training courses, master's thesis, Tarbiat Modarres University, Faculty of Humanities.
2. Abell, M. M., Debra K. B, and Thomas J. S. (2005). Access to the General Curriculum: A Curriculum and Instruction Perspective for Educators, *Intervention in school and clinic*, 41(2), 82-86.
3. Akker, J.H Vanden. (2003). Curriculum perspective: An Introduction. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
4. Alimirzaei, M. (2008). Determination of the quality of different aspects of Khage Nasir al-Din Tusi University activities with respect to the concepts of Sublimation model EFQM, master's thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
5. Alkin M. (1989). Three Decades of Curriculum Evaloation, *The International Encycolopedia of Curriculum*.
6. Atdgia, N. (2012). Determination of the quality of physical education and sports science graduate courses in public universities of the country from the perspective of students, faculty and administrators of these courses, *sport management studies*, 16, 36-13.
7. Cobb, V. (1999). An International Comparison of Teacher Education, *Eric Digest*, Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.
8. Collinson, V & Yumiko O. (2001). The professional development of teachers in the united States and Japan, *European journal of teacher education*, 24, 223-48.
9. Estiri, D. (1995). Curriculum, abstracts, Department of Education in Tehran.
10. Gaeini, A. (1993). Evaluating the curriculum of physical education in schools across the country, university master's thesis.
11. Gaff G. J, Ratcliff I. (1996). James and Associates Handbook of undergraduate curriculum. John Wiley publisher. Ltd.
12. Gavidpour, S. (2000). Determination of curriculum physical education

compliance with the job requirements graduates from the perspective of high school teachers and physical education experts in Isfahan, MS Thesis, School of Management and Educational Planning, University of Isfahan.

13. General specifications, batch undergraduate teacher education curriculum of physical education and sport science, Adopted by the meeting of the Higher Council for Planning 369, dated 4/11/1377.

14. Gregor, s., janko, s. (2012). Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children BMC Public Health, 12, 61.

15. Indiana Departement of Education. (2010). Indiana Content Standards for Educators Physical Education.

16. Kashef, M. (1999). Evaluation the new physical education curriculum of the teacher training centers in terms of responding to the professional needs of Student teachers from the perspective of teachers, administrators and students, master's thesis, university.

17. Kouzechian, H. (2000). Determination of training status of students in the Faculty of Physical Education, Harakat journal, 4: 53-37.

18. Livingston, A. (1996). Redefining the role of physical activity cources in the preparation of physical education teaching proffessionals, the physical educator (5): 110-114.

19. Mehdizade, A., Shafiei, N. (2009). Assess the quality of teacher training curricula, Journal of Educational Psychology, Tonekabon Islamic Azad University, first year (1), 46-60.

20. Molaeinegad, A., Zekavati, A. (2007). A comparative study of teacher education curriculum in England, Japan, France, Malaysia and Iran, Journal of Educational Innovations, No. 26, the seventh year.

21. Saylor, J. G., Alexander, William M., Lewis A. (1993). Curriculum planning for better teaching and learning, translated by khoynegad, Gholamreza, Astan Quds Razavi, Mashhad, first printing.

22. Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Caga, IL: University of Chicago Press.

23. Vassiliki D., Andreas A., Kyriaki E., Efthemis K. (2012). What do Greek physical education teachers know about elementary student assessment? Journal of Human Sport & Exersice, 7(3).

24. Villegas, E. & Reimers F. (2000). The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models·Practices and factors that Influence it, The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council. Washington D.C.

25. Wang, J. (1994). Curriculum decision marking in chines higher education. State university of New York at Albany. Http: // w.w.w lib. Umi. Com/dissertations.

26. Yoshima, A. (1986). Expected style of Pre-Service programs for Teachers: Objectives, Content, Methods and Educational innovation in Japan. ERIC Number: ED 285762.
27. Zais, R S (1976). Curriculum principles and foundations. New York: Thomas. Y.Crowell Company.
28. Zolaktaf, V. Kargarfard, M., Karami, H. (2004). Updating the physical education and sports science curriculum from the perspective of faculty, Olympic Magazine, Issue 2 (26).