

ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی^۱

The Quality Evaluation of Educational Technology Curriculum

Eskandar fathi-azar (Ph.D)
Rahim badri Gargari (Ph.D)
Farahnaz ghahramanzadeh kocheiki

دکتر اسکندر فتحی‌آذر *

دکتر رحیم بدری گرگری **

فرحناز قهرمانزاده کوچکی ***

Abstract: The curriculum in the higher education systems plays a determinant role qualitatively and quantitatively in achieving goals of higher education. The goal of current study is qualitative evaluation of educational technology curriculum field. In this study, one of the qualitative research methods called phenomenology has been used. The samples have been selected from mentioned field master-teacher, students and graduated students by goal-based sampling procedure from universities of Tabriz, Arak and Allameh Tabatabaei. Main method to collect data was semi-structured interview and results have been analyzed by Van Maanen pattern. Achieved results showed that goals and topics of the field need to be revised. Also, educational science faculties are poor in facilities, equipments and experts. Although Contents of the field are logically related to each other but, are not updated and comprehensive. Experiences of students imply that academic members often use lecture method and active methods of teaching are rarely used in class.

Keywords: qualitative evaluation, curriculum, quality, curriculum evaluation, educational technology

چکیده: برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارد. هدف اصلی پژوهش حاضر، ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی است. روش تحقیق مورد استفاده، کیفی از نوع پدیدارشناسی است. نمونه‌ها از میان اساتید، دانشجویان و دانش‌آموختگان این رشته در سه دانشگاه تبریز، اراک و علامه طباطبایی با استفاده از روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف، انتخاب شد. روش اصلی جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه عمیق است. نتایج به دست آمده با استفاده از الگوی ون من مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج نشان داد اهداف و سرفصل‌های دروس این رشته نیاز به بازنگری دارند و نیز دانشکده‌های علوم تربیتی از نظر امکانات و تجهیزات لازم و نیروی انسانی متخصص برای اجرای اهداف ضعیف هستند. محتوای این رشته از لحاظ منطقی با یکدیگر ارتباط داشته اما از نظر به روز بودن پیشرفت نکرده است و جامعیت لازم را ندارد. و همانطور که از تجربیات دانشجویان بر می‌آید اساتید بیشتر از روش سخنرانی استفاده کرده و از روش‌های فعال تدریس کم در کلاس استفاده می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی کیفی، برنامه درسی، کیفیت، ارزشیابی برنامه درسی، تکنولوژی آموزشی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۰۲/۲۳

۱. این مقاله، برگرفته از نتایج پژوهشی است که با حمایت سازمان سنجش آموزش کشور انجام یافته است.
* استاد دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی (مسئول مکاتبات: E-fathiazar@tabrizu. ac. ir)
** دانشیار دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
*** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، مدرس دانشگاه پیام نور

مقدمه

نظام آموزش عالی هر کشوری سهم بسزایی در رشد و توسعه منحصر به فرد میراث فکری جهان دارد و از آنجایی که آموزش عالی به طور رسمی سازمان‌دهی شده، لذا دارای یک ساخت اجتماعی است که دانش و تکنولوژی پیشرفته را تحت کنترل خود دارد (کلارک^۱، ۱۹۸۳). برنامه درسی نیز به عنوان یکی از دروندادهای اصلی و مهم در آموزش عالی به شمار می‌رود. نظام دانشگاهی در هر کشوری برنامه‌های درسی متناسب با شرایط خود و نیازهای جامعه موجود در سطح جامعه را طراحی می‌کند، از آنجایی که هدف برنامه درسی تهیه فرصت‌هایی برای یادگیرندگان جهت حداکثر بهره‌مندی از شرکت در فعالیت‌های یادگیری است، لذا برنامه درسی به مثابه ابزاری عمل می‌کند که دانش تخصصی، مهارت‌ها و توانایی‌های لازم و مورد نیاز را به فراگیران عرضه می‌کند و از این جهت، بر بروندادهای نظام آموزش عالی تأثیر مستقیم می‌گذارد (رضایی باقر و صفری، ۱۳۸۸). بنابراین برنامه درسی آن نوع محتوایی است که طراحی شده و انتقال داده می‌شود و شامل ساختار و روش، سازماندهی، تعادل و هماهنگی و ارائه محتوا در کلاس درس است (کیلی^۲، ۲۰۰۵). در سال‌های اخیر، برنامه‌ریزی‌های درسی تأثیر زیادی روی مدارس، آموزش عالی و آموزش حرفه‌ای گذاشته است و به همین خاطر مردم می‌خواهند سؤال‌هایی درباره این برنامه‌ها بپرسند و برنامه‌های درسی موجود را با برنامه درسی قبلی مقایسه کنند. و برای انجام این کار دست به ارزشیابی برنامه درسی زده‌اند. در یک چنین زمینه‌ی پویایی از مطالعه، سخت است که برای ارزشیابی برنامه درسی تعریفی سودمند پیدا کرد. تعریفی که در این مورد ارائه شده، مربوط به هامیلتون است که ارزشیابی برنامه درسی را عبارت از: «فرایند یا فرایندهایی است که برای اندازه‌گیری شایستگی‌های نسبی آموزش‌های متناوب که در هر زمان آموزش داده می‌شوند و در حوزه‌ی اجرای برنامه درسی بکار برده می‌شود» (نری^۳، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، ارزشیابی برنامه درسی فرایندی برای جستجوی راه‌های بهبود شکاف برنامه درسی، روش‌های اجرایی، روش‌های آموزشی و تأثیرشان روی یادگیری و رفتار دانش‌آموزان است (اونروح^۴ و اونروح، ۱۹۸۴). ارزشیابی برنامه‌های درسی گوناگون به منظور ارائه برنامه‌های درسی متناسب و نظام آموزشی کارآمد، امری مهم و حیاتی است (کاظم‌پور و غفاری، ۱۳۸۸: ۹۰). در این میان، رشته تکنولوژی

1. Clark
2. Keeley
3. Neary
4. Unruh

آموزشی نیز یکی از جدیدترین رشته‌ها است که دوره‌ی کارشناسی آن در ایران در سال ۱۳۶۳ ایجاد شده است. سرفصل‌های دروس این دوره توسط شورای عالی برنامه‌ریزی ستاد انقلاب فرهنگی، شاخه علوم تربیتی کمیته تکنولوژی آموزشی در سال ۶۳/۵/۲۱ تصویب و به دانشگاه‌هایی که جهت اجرای دوره اعلام آمادگی کرده بودند، ابلاغ گردید. دانشگاه‌های علامه طباطبایی، شهید چمران اهواز، تهران و تبریز به پذیرش دانشجو اقدام و دوره را اجرا کردند.

در حال حاضر، دانشگاه‌های علامه طباطبایی، اراک، تبریز، تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه آزاد تهران و کرمانشاه مجری دوره کارشناسی این رشته هستند. اما بر اساس بررسی به عمل آمده تاکنون بازبینی در برنامه درسی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی به صورت جدی صورت نگرفته است. افزون بر این برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی با توجه به نیازها و پیشرفت‌های روز افزون در زمینه آموزش، ابزارها و تکنیک‌های آموزش نیاز به بازنگری و تجدیدنظر مداوم دارد (رضایی‌باقر و همکاران، ۱۳۸۸: ۷۰). اولین مطالعات ارائه شده در زمینه برنامه درسی، توسط بابیت و دیوئی و کانت می‌باشد که هر یک از اینها قواعد مهمی را در زمینه برنامه درسی مطرح کرده‌اند. در کانون دیدگاه دیوئی در خصوص برنامه درسی هماهنگی عوامل اجتماعی و روان‌شناختی در آموزش وجود دارد، و اگر چه بابیت نیز در برنامه درسی با مفاهیمی چون عوامل جامعه‌شناختی و روان‌شناختی سر و کار دارد اما نظرش درباره آنها با نظر دیوئی کاملاً مغایر است (فلیندرز^۱ و تورنتون^۲، ۱۹۹۷). برنامه درسی از یک سری نتایج یادگیری یا تکالیف که معلمان معمولاً هدف یا اهداف قابل مشاهده می‌نامند، تشکیل شده است. دانش‌آموزان انتظار دارند تا اطلاعات خاصی را در برنامه درسی یاد بگیرند تا اینکه مهارت‌های مورد نیاز را برای انتقال از دوره کودکی به زندگی بزرگسالی داشته باشند. برنامه درسی بر آن است تا دانش‌آموزان را برای موفقیت در جامعه آماده سازد (هوئل^۳ و نولت^۴، ۲۰۰۰).

تاریخچه پیدایش و تحول رشته تکنولوژی آموزشی را می‌توان از نظر زمانی به سه دوره مشخص تقسیم کرد: دوره اول، از اوایل قرن بیستم تا اواخر سال‌های ۱۹۵۰، دوره دوم از اوایل سال‌های ۱۹۶۰ تا اواخر سال‌های ۱۹۸۰ و دوره سوم از اوایل سال‌های ۱۹۹۰ تا زمان حال. فلشزیگ^۵ (۱۹۹۸) تکنولوژی آموزشی را در این سه

1. Flinders
2. Thornton
3. Howell
4. Nolet
5. Flechsigt

دوره چنین نامگذاری می‌کند: دوره اول، تکنولوژی ابزاری که در آن رسانه‌ها، ابزاری برای غنی بخشیدن به آموزش‌های سنتی به کار می‌رفتند، دوره دوم، تکنولوژی نظام‌ها که در آن رسانه‌ها جزئی از نظام‌های متشکل از انسان و ابزار تلقی می‌شد و برای آموزش عملکردهای خاص به کار می‌رفت، و دوره سوم که تکنولوژی متفکرانه نامیده شده، دارای خصوصیات زیر است:

۱. به رسمیت شناختن انواع دانش حاصل از منابع سنتی و دانش حاصل از تجربه.
۲. به کارگیری انواع دانش بر اساس یک دیدگاه ارزش‌شناسی مشخص.
۳. مبتنی بودن بر دانش نظری و دانش عملیاتی و مقدم دانستن دانش نظری بر عملی.
۴. متفکرانه بودن به معنای تعمق درباره تکنولوژی (بعد دانش و ارزش‌ها) و محصولات آن (بعد طرح‌ها و مواد) (فردانش، ۱۳۸۷).

در جمع‌بندی باید گفت که سیر تحول تکنولوژی آموزشی در مرحله سوم که در واقع تکنولوژی متفکرانه نامگذاری شده آنطور که باید و شاید تحقق نیافته است. از طرف دیگر یافته‌های تحقیقات نشان می‌دهد که مهارت و تفکر کافی در این مرحله برآورده نشده است. از جمله این تحقیقات باید به موارد زیر اشاره کرد:

لانگینو^۱ (۲۰۰۸)، در پژوهشی با عنوان «ارزیابی از اجرای برنامه درسی کارشناسی فناوری اطلاعات در دانشگاه تأمینی» نشان داد که وجود عواملی در برنامه درسی مؤثر است از جمله این عوامل تفکر علمی، در دسترس بودن تکنولوژی برای یادگیری الکترونیکی، یادگیری نگرش‌ها و داشتن تخصص کافی و مهارت‌های واقعی و تجربی در زمینه علمی نسبت به دیگران است به این پژوهش به صورت کیفی بوده است. گری^۲ و داگرتی^۳ (۲۰۰۴)، در پژوهشی با عنوان «عوامل مؤثر بر ثبت نام دانشجویان در رشته تکنولوژی آموزشی» نشان داد که عوامل و تکنیک‌هایی تأثیرگذار هستند که از جمله آنها درک و توجه به دانشجوی، جذب دانشجویان بعد از فارغ‌التحصیلی و میزان هدایت و دادن آگاهی نسبت به این رشته توسط مشاوران در حین انتخاب رشته است. آنها همچنین به این نتیجه رسیدند که آینده این رشته در خطر است و به منظور جلوگیری از کمبود نیروی انسانی در این رشته، تمام اعضای این حرفه باید شروع به برقراری ارتباط و دادن آگاهی در مورد مزایای تکنولوژی آموزشی با افراد خارج از این حرفه کنند.

1. Longino
2. Gary
3. Daugherty

واشقانی فراهانی (۱۳۷۳)، پژوهشی را با عنوان «بررسی موانع بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی در فرایند تدریس و یادگیری از دیدگاه دبیران مدارس راهنمایی شهر اراک» انجام داده است. نتایج یافته‌های تحقیق که از تجزیه و تحلیل ۲۶ سؤال به دست آمده بیانگر این حقیقت است که ضعف منابع انسانی تأثیر اساسی در عدم بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی ندارد و مشکلات برنامه درسی و نرم‌افزاری تا حدودی مانع بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی است و کمبود فضاها و تجهیزات و وسایل آموزشی عمده‌ترین و اساسی‌ترین مشکل در عدم بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی است. در پایان، محقق به منظور استفاده بهتر و مؤثرتر از تکنولوژی آموزشی به تأمین وسایل آموزشی و ساخت فضاها مناسب و طرح برنامه درسی با کاربرد تکنولوژی آموزشی و تأمین نیروی انسانی ماهر نظریات خود را ارائه داده است.

جاویدی کلاته جعفرآبادی و عالی (۱۳۸۸)، در پژوهشی با عنوان «ارزیابی برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد و دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت در نظام آموزش عالی ایران» انجام داده‌اند که با توجه به نتایج پژوهش، عدم توازن، عدم ارتباط منطقی، و ناپوستگی در برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد و دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت از چالش‌های اساسی برنامه درسی این رشته در دانشگاه‌های ایران به شمار می‌آیند که ضرورت بازاندیشی و بازنگری در دروس و سرفصل‌های دوره کارشناسی ارشد و دکتری این برنامه را امری اجتناب‌ناپذیر می‌سازد.

رضایی‌باقر و همکاران (۱۳۸۸)، در تحقیقی با عنوان «بررسی برنامه درسی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان» به این نتایج دست یافت که اهداف برنامه‌های درسی دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد از نظر اکثر اعضای هیئت علمی و دانشجویان مناسب است. همچنین اهداف برنامه‌های درسی دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد با دروس ارائه شده مربوط به آن (به استثنای هدف شناخت و کشف مسائل آموزشی با برخی دروس) تناسب دارد. از بین دروس اصلی، دروسی نظیر سمینار در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، و از بین دروس اختیاری، دروسی مانند بهداشت عمومی، کلیات اقتصاد، انسان‌شناسی در اسلام از نظر اکثریت اعضای هیئت علمی و دانشجویان غیرضروری است. از نظر اکثر اعضای هیئت علمی و دانشجویان از بین دروس تخصصی دوره‌های کارشناسی ارشد دروسی مانند برنامه‌نویسی کامپیوتری برای آموزش، تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته و فلسفه و آراء تربیتی غیرضروری است. افزون بر این، اکثر اعضای

هیئت علمی و دانشجویان، بازنگری و تجدیدنظر در اهداف و سرفصل‌های دروس و برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی را لازم و ضروری می‌دانند.

خسروی، جعفری و میرشاه جعفری (۱۳۸۸)، پژوهشی را با عنوان «بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی از دیدگاه اساتید دانشگاه‌های کشور» انجام داده‌اند که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که میزان استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی، ابزارهای آموزشی و راهبردهای نوین آموزشی در وضع موجود از سطح متوسط پایین‌تر می‌باشد و همچنین نگرش اساتید نسبت به این سه مؤلفه نیز در وضع مطلوب، مثبت می‌باشد.

بارنس^۱ (۲۰۰۵)، پژوهشی را به صورت مطالعه کیفی در مورد تغییر برنامه درسی تکنولوژی انجام داده است که این تحقیق بر روی گروه کوچکی از معلمان کوئزلند انجام گرفت و در طی آن ۵ عامل شناسایی شد که این عوامل عبارتند از: ضعیف بودن علاقه دانشجویان، برنامه درسی خارجی، سبک مدیریت، حمایت از طرف محیط مدارس و تجدید شخصی. که این عوامل باعث شد که برنامه درسی تکنولوژی تغییر یافته و برنامه جدیدی جایگزین شود.

تونس^۲ (۲۰۱۰)، در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی برنامه آموزشی زبان انگلیسی در دانشگاه دولتی با استفاده از الگوی سیپ» به این نتیجه رسید که برخی از ابعاد برنامه از جمله شرایط فیزیکی، محتوا، مواد و ارزشیابی نیاز به بهبود دارد و با بهبود اینها می‌توان اثربخشی برنامه را افزایش داد.

با توجه به آنچه ذکر شد و نیز جدید بودن این رشته در ایران، این سؤال وجود دارد که برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی در ایران، بر اساس تجربیات اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته، از چه کیفیتی برخوردار است؟

سؤال‌های پژوهش

این پژوهش با هدف ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی با توجه به تجربیات اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته طراحی و اجرا گردید تا به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

1. Barnes
2. Tunc

۱- تجربیات اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته در مورد تأثیر اهداف برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی بر کیفیت برنامه درسی آن رشته چگونه است؟

۲- تجربیات اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته در مورد تأثیر محتوای برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی بر کیفیت برنامه درسی آن رشته چگونه است؟

۳- تجربیات اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته در مورد تأثیر روش‌های تدریس برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی بر کیفیت برنامه درسی آن رشته چگونه است؟

۴- تجربیات اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته در مورد تأثیر ارزشیابی برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی بر کیفیت برنامه درسی آن رشته چگونه است؟

روش پژوهش

با توجه به عنوان و هدف پژوهش و از آنجا که تحقیق کیفی روشی مناسب جهت توصیف تجارب افراد و معنابخشی به آنها است، پژوهش حاضر به صورت کیفی انجام شده است. به‌کارگیری روش‌های پژوهش کیفی عمق و غنایی به یافته‌ها می‌دهد که قابل مقایسه با روش‌های کمی پژوهش نیست. هدف تحقیقات کیفی، ارائه درک عمیق از تجربیات، افکار، شرح و حال گذشته فرد است. در این نوع تحقیقات، برای جمع‌آوری داده‌ها از روش‌های مختلفی از جمله: مصاحبه، کانون‌های گروهی، مشاهده، گفتگو، مباحثه و تحلیل داستان، تحلیل فیلم و مستند استفاده می‌شود (گل‌افشانی، ۲۰۰۳). تحقیقات کیفی از طریق توصیف تجربی و تأکید بر محتوا به افزایش معلومات ما در مورد پدیده‌های اجتماعی کمک می‌کنند و همچنین مشخص می‌کنند که در مطالعات تجربی چه سئوالاتی باید مطرح شود و چه موضوعاتی باید دنبال گردد. با توجه به چگونگی و کیفیت موقعیت‌ها، تحقیق کیفی به گسترش نظریه کمک می‌کند. از جمله روش‌های کیفی یکی هم روش پدیدارشناسی است، که بر توصیف و تفسیر پدیده‌ها در تمام حوزه‌های تجربی تأکید دارد (دلاور، ۱۳۸۷). پدیدارشناسی، علم پدیده‌ها است و یک رویکرد فلسفی است که در نیمه اول قرن ۲۰ ظاهر شد. مرکز توجه این رویکرد تجربیات اشخاص است. در واقع، هدف

پدیدارشناسی، مطالعه پدیده‌های تجربه شده و تجربیات اشخاص است که توسط هوسرل و شاگردش هایدگر بنیانگذاری شد (پالود^۱ و فورتنویر^۲، ۲۰۰۹؛ گرانت^۳، ۲۰۰۵). با توجه به اینکه در این مقاله نیز هدف استفاده از تجربیات اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان بود لذا از روش کیفی و پدیدارشناسی استفاده شده است.

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش، شامل اساتید، دانشجویان ترم پنج به بالا مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ و فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی رشته تکنولوژی آموزشی در دانشگاه‌های تبریز، اراک و علامه طباطبایی است. و در پژوهش‌های کیفی روش نمونه‌گیری بصورت هدفمند است. بنابراین در این تحقیق نیز هدفمند بوده و تا زمان اشباع شدن اطلاعات روش نمونه‌گیری ادامه داشته است. نمونه‌ی مورد نظر از بین اساتید و دانشجویان ترم پنج به بالا و فارغ‌التحصیلان سه دانشگاه تبریز، علامه طباطبایی و اراک انتخاب شده است. بر این اساس، اساتید انتخاب شده‌اند که حداقل ۵ سال سابقه‌ی کار داشتند و دارای مدرک دکترای تکنولوژی آموزشی بوده و یا اینکه حداقل دو تا درس تکنولوژی آموزشی را تدریس کرده و در آن تجربیات لازم را داشته‌اند. دانشجویان انتخاب شده هم‌انتهایی بودند که در انجمن علمی فعالیت داشته و یکی از کارهای عملی یا نظری آنها چاپ یا به نمایش گذاشته شده بود و نمونه‌های انتخاب شده از بین دانشجویان فارغ-التحصیل نیز‌انتهایی بودند که یا در ارشد قبول شده و یا اینکه در چاپ یک مقاله علمی مربوط به تکنولوژی آموزشی سهمیم بوده‌اند. روش اصلی جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه عمیق در راستای تجربیات پاسخ‌دهندگان است و نتایج به دست آمده با استفاده از الگوی ون منن^۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. این الگو به میزان زیادی بر استفاده از شواهد تجربی مربوط به زیست - جهان دیگران تأکید می‌ورزد. و مراحل این الگو به شرح زیر است: (۱) گردآوری اطلاعات از افراد (۲) ارائه یک زیرساختار برای این اطلاعات (۳) نتیجه‌گیری و ارائه راهکار و پیشنهاد (شورت، ۱۳۸۷: ۲۳۹). برای اعتبار از روش مطالعه مکرر، مقایسه مستمر داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اینکه داده‌ها آسیبی ببینند و جهت دستیابی به قابلیت

-
1. Pallud
 2. Foretnoire
 3. Grant
 4. Van manen

اطمینان و یا کفایت روند تجزیه و تحلیل داده‌ها و فرایندهای تصمیم‌گیری محقق، از نظرات اساتید صاحب‌نظر استفاده شده است.

نمونه	جامعه	گروه‌ها
۸	۱۶	اساتید
۲۸	۲۲۰	دانشجویان
۱۹	کلیه فارغ‌التحصیلان	فارغ‌التحصیلان
۵۵	-	کل

یافته‌های پژوهش

در راستای سئوالات تحقیق، مصاحبه‌هایی صورت گرفت که ۴ مضمون اصلی و چند مضمون فرعی از این مصاحبه‌ها به دست آمد. مضامین به دست آمده از مجموع مصاحبه‌ها بدون تفکیک گروه‌های مورد مطالعه به شرح زیر می‌باشد.

۱) **قابلیت اجرایی اهداف:** یکی از مضامین اصلی برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی، قابلیت اجرایی اهداف است. با توجه به تجربیات پاسخگویان چند مضمون فرعی شامل تبحر استاد، بازنگری اهداف، عدم صراحت اهداف، میزان امکانات، انطباق با نیازهای جامعه، قدیمی بودن اهداف و محتوا و تربیت نیروی متخصص به دست آمد.

۱-۱) **تبحر استاد:** تجربه برخی مصاحبه‌شوندگان نشان‌دهنده این است که اهداف تعیین شده برای دروس این رشته مسلماً قابل اجرا هستند که تعیین شده‌اند، اما اجرای اهداف بستگی به این دارد که برخی اساتید تبحر و توانایی اجرای بعضی اهداف را دارند و برخی این تبحر را ندارند.

«تا حدودی بله، اما بیشتر بستگی به اساتید و دانشجویان دارد که تا چه حد بتوانند آن اهداف را در کلاس اجرا کنند» (پاسخگوی شماره ۱۴).

«شاید برخی از اهداف قابل اجرا باشند و برخی دیگر نباشند و حتماً قابل اجرا بوده که تعیین شده‌اند و یا برخی از استادان بتوانند اجرا کنند و برخی دیگر نتوانند» (پاسخگوی شماره ۴).

۱-۲) **میزان امکانات:** اکثر مصاحبه‌شوندگان نظرشان بر این است که اگر یک دانشکده‌ای امکانات لازم را از نظر سخت‌افزاری و نرم‌افزاری داشته باشد اهداف نیز حتماً اجرا خواهد شد. برای اینکه رشته تکنولوژی آموزشی، بیشتر با ابزار و وسایل آموزشی سر و کار دارد و دروس عملی نیز در این رشته بیشتر است، به همین خاطر باید از لحاظ امکانات مجهز باشد.

«بلی، به شرط استفاده از سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای پیش‌بینی شده و به روز کردن آنها با دیدگاه حل مسائل و مشکلات یادگیری و پاسخگویی به نیازهای اجتماع و یادگیرندگان و به شرط بازنگری در اهداف و منطبق کردن این اهداف با نیازهای جامعه خودمان» (پاسخگوی شماره ۲).

«با توجه به اینکه محتوای آموزشی دروس شامل هر دو نوع موضوعات عملی و نظری می‌باشد بنابراین اهداف تعیین شده در هر دو زمینه باید مورد توجه قرار گیرد. بالطبع وجود منابع- امکانات و تجهیزات مورد نیاز و به روز در کسب مهارت‌ها و ایجاد توانایی برای انجام کارهای مورد نظر تأثیر به‌سزایی دارد» (پاسخگوی شماره ۴۰).

۳-۱) بازنگری اهداف: اهداف بیشتر تأمین‌کننده حوزه دانش و معلومات فراگیران است و کمتر به حوزه مهارت و نگرش توجه داشته است و همچنین بیشتر به این نکته تأکید دارند که چون اهداف در دو یا سه دهه قبل تدوین شده‌اند، یعنی زمانی که هنوز سازنده‌گرایی چندان در محافل علمی مطرح نبود به همین خاطر نیاز به تغییر و تطبیق با تغییرات روز دارد.

«الآن اهداف قدیمی شده و به روز نیستند. تدوین اهداف تقریباً به دو یا سه دهه قبل برمی‌گردند. زمانی که هنوز سازنده‌گرایی چندان در محافل علمی مطرح نبود، بنابراین ضرورت دارد این اهداف مجدداً تعیین شوند» (پاسخگوی شماره ۴).

«چون اهدافی که برای این رشته طراحی شده است حدوداً ۲۰ سال پیش است، لذا با توجه به تغییر نیازهای جامعه باید اهداف جدیدی طراحی و بر اساس آن محتوا نوشته شود» (پاسخگوی شماره ۱).

۴-۱) قدیمی بودن اهداف و محتوا: اگر محتوای تدوین شده در طی گذشت زمان و در اثر تغییر نیازهای جامعه تغییر نکند باعث می‌شود که تناسب بین اهداف و محتوا از بین رود. چرا که با تغییر در نیازها، اهداف نیز تغییر کرده و در نتیجه لزوم تغییر در محتوا نیز به وجود می‌آید. متأسفانه اکثر دانشجویان نیز به این مورد اشاره کرده‌اند. که با این اوصاف می‌توان گفت که تناسب کامل بین اهداف و محتوا وجود ندارد.

«تقریباً این محتواها با اهداف تناسب دارند اما مهم در این موضوع کهنه بودن محتواها است که نمی‌تواند تا حدی به اهداف عمل کنند» (پاسخگوی شماره ۳۴).

«خیر، برای گنجاندن محتوا با اهداف باید وقت بیشتری گذاشت تا اهداف متناسب با محتوا باشد. همچنین از متخصصان بهتری برای گنجاندن محتوا استفاده کرد» (پاسخگوی شماره ۲۷).

۱-۵) تربیت نیروی انسانی متخصص: پاسخ‌دهندگان، برای این رشته اهداف مختلفی را ذکر کرده‌اند. اما اکثریت آنها تربیت نیروی انسانی کارآمد و متخصص را جزء اصلی‌ترین هدف این رشته دانسته‌اند و همچنین برخی از آنها اذعان داشتند که متأسفانه ما با کمبود نیروی انسانی متخصص مواجه هستیم که این هدف، برنامه‌ای برای بهسازی این رشته در آینده خواهد بود.

«شاید یکی از اهداف اصلی این رشته یادگیری روش‌های نوین آموزش بود. آماده کردن فراگیران برای بازار کار نیز از اهداف این رشته می‌باشد» (پاسخگوی شماره ۱۵).
«نیروی انسانی کارآمد در زمینه‌های طراحی، تولید و ارزشیابی آموزشی می‌باشد» (پاسخگوی شماره ۱۹).

۱-۶) عدم صراحت اهداف: یکی از مشکلاتی که در مورد اهداف این رشته وجود دارد مشخص و روشن نبودن اهداف رشته تکنولوژی آموزشی است. و برخی از فارغ‌التحصیلان نیز به این مورد اشاره کرده‌اند که به خاطر این مشکل حتی بعضی مواقع بحث به حاشیه کشیده شده و یا اهداف اصلی این رشته تحقق نمی‌یابد. به همین دلیل بهتر است که اهداف تعیین شده شفاف و روشن باشد.

«در گروه مربوطه یک سری اهداف تعیین می‌شود اما اینکه آیا هدف‌ها به قانده هرم این رشته انتقال می‌یابد، باید بگویم خیر، هیچ هدف روشن و مفیدی به لحاظ نتیجه کاربردی در آموزش به دانشجو داده نمی‌شود» (پاسخگوی شماره ۱۸).

۱-۷) عدم تطابق اهداف با نیازهای جامعه: یکی از نکات مهمی که در تعیین اهداف حائز اهمیت است مطابق ساختن اهداف با واقعیت‌های جامعه و اقتضای امکانات آن جامعه می‌باشد. که متأسفانه در کشور ما اهداف اندکی دور از واقعیات جامعه تدوین شده است. و بهتر است که در این زمینه مورد بازنگری و تغییر قرار گیرد.
«خیر، کلاً هدف‌های تعریف شده با رسالت رشته مغایرت دارد و همان هدف‌ها که درصد کمی با رسالت رشته همخوانی دارد با محتوایی که در نظر می‌گیرند تضاد دارد. اکثراً محتوا حدود ۵۰ سال عقب‌تر از رشد رشته است» (پاسخگوی شماره ۳۷).
«اگر هدف از ارائه محتوا تنها گذراندن واحدهای درسی باشد بله می‌توان گفت که اهداف با محتوا تناسب داشت اما اگر دوراندیش باشیم نمی‌توان گفت که اهداف و

محتوا تناسب دارند. چون آموزش و فناوری‌های مرتبط با آن هر روز در حال تغییر است و اساتید و دانشجویان ما غافل از این امر در مسیر بیراهه در حال حرکت هستند» (پاسخگوی شماره ۵).

۲) محتوای خطی و پیمانه‌ای: یکی دیگر از مضامین اصلی برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی، خطی یا پیمانه‌ای بودن محتوا می‌باشد. مضامین فرعی که این مضمون اصلی را تشکیل می‌دهند شامل ارتباط منطقی محتوا، تغییر و بازنگری محتوا، گذراندن کلاس‌هایی در خارج از دانشگاه، جامع و مانع بودن محتوا، به روز نبودن محتوا، رعایت پیش‌نیازها، حذف و جایگزینی بعضی دروس، توجه بیشتر به حیطه شناختی می‌باشند.

۱-۲) به روز نبودن محتوا: متأسفانه محتوایی که ارائه می‌شود به روز نیست. چرا که سرفصل‌ها تقریباً ۲۰ سال پیش یعنی در اوایل انقلاب تدوین شده‌اند و به همین خاطر با یافته‌های روز تناسب کمتری دارند و با پویایی رشته تکنولوژی آموزشی تناسب ندارد و اگر بخواهیم محتوای به روز را ارائه دهیم باید در اهداف و سرفصل‌های این رشته بازنگری کلی صورت گیرد.

«محتوای درج شده در سرفصل‌های موجود وزارت علوم، خیر به روز نیست و تا حدی زیاد از مصرف افتاده‌اند» (پاسخگوی شماره ۴۸).

« خیر، مخصوصاً در دروس تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی، که تناسبی با یافته‌های روز ندارد و معمولاً محتوای دروس به روز نیست» (پاسخگوی شماره ۲۲).
« خیر، با توجه به این که اکثر محتوا مربوط به ده سال پیش است و از یافته‌های روز کمتر استفاده شده است» (پاسخگوی شماره ۲۳).

۲-۲) رعایت پیش‌نیازها: با توجه به تجربیات پاسخگوی شماره (۱)، می‌توان گفت که در برخی دروس ارتباط منطقی از لحاظ طولی و عرضی بین محتوای دروس وجود ندارد. مخصوصاً هنگام ارائه دروس در ترم این ارتباط رعایت نمی‌شود. و مسئولان آموزشی باید این نکته را همیشه در نظر داشته باشند که دروس را بر اساس پیش‌نیازهایشان در طول تحصیل ارائه دهند. چرا که در این صورت نظم و ارتباط منطقی بین محتوا رعایت خواهد شد و این در میزان یادگیری فراگیر تأثیرگذار است. اما اساتید دانشگاه اراک در این مورد اظهار کرده‌اند که به این مورد توجه دارند و رعایت هم می‌شود.

«هر چند به ظاهر رعایت می‌شود ولی در عمل اینگونه نیست و دانشجویان بدون اینکه پیش‌نیازها را رعایت کنند براحتی می‌توانند هر کدام از دروس را که بخواهند انتخاب کنند و بعضاً حتی عدم رعایت پیش‌نیازها و سلسله مراتب از سوی گروه نیز مشاهده می‌شود» (پاسخگوی شماره ۶).

۲-۳) تغییر و بازنگری محتوا: تجربیات برخی مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد که اهداف و محتوای برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی متناسب با نیازهای فعلی و مربوط به این رشته نیست و باید بازبینی شده و تغییراتی در نوع دروس و همچنین سرفصل‌های بعضی دروس ایجاد کرد تا اینکه با نیازها و تغییرات (ICT) متناسب باشد. البته در برخی دروس این تناسب وجود دارد ولی در برخی دروس دیگر مانند طراحی نظام‌های آموزشی، منبع به روز و مفیدی نیست و نیاز به تغییر در سرفصل‌های این درس احساس می‌شود.

«نه خیر، متأسفانه متناسب با نیازهای مربوط به این رشته نیست. چون اهداف خیلی قدیمی هستند و محتوا هم هر روز پیشرفت کرده و به روز می‌شود و ما توانسته‌ایم بین اینها تناسب ایجاد کنیم. و در نتیجه نمی‌توان گفت که بین اهداف و محتوا تناسب وجود دارد» (پاسخگوی شماره ۴۹).

«در بعضی از دروس متناسب است ولی در بعضی دروس متناسب با نیاز و تغییرات (ICT) نیست» (پاسخگوی شماره ۱).

۲-۴) ارتباط منطقی محتوا: در مورد ارتباط منطقی بین محتوای دروس مشکل چندانی وجود ندارد و می‌توان گفت که این ارتباط وجود دارد و فقط با تغییراتی در سرفصل دروس و محتوا این ارتباط را می‌توان بیشتر کرد.

«بله، مطالب درس از پیوستگی برخوردارند و دروس نیز با هم ارتباط دارند» (پاسخگوی شماره ۱۴).

«بله معمولاً هم‌پوشانی دارند، بعضی درس‌ها مکمل، پیش‌نیاز و مرتبط با هم هستند و ارائه می‌شوند» (پاسخگوی شماره ۴۵).

«در مورد دروس مربوط به من اگر با توالی درست ارائه شوند با یکدیگر مرتبط خواهند بود. ما در دانشگاه اراک با توافق گروه آموزشی این توالی را حفظ کرده‌ایم و دروس پیش‌نیاز هم به حساب می‌آیند» (پاسخگوی شماره ۴۸).

۲-۵) حذف و جایگزینی بعضی دروس: اکثر پاسخ‌دهندگان اعتقادشان بر این است که برخی دروس شاید در ابتدای پایه‌گذاری این رشته، برای این رشته لازم بوده

ولی در حال حاضر و برای زمان فعلی کفاف نمی‌کنند و بهتر است که دروسی جایگزین دروس قبلی شود. مثلاً دروسی مانند اینترنت و آموزش مجازی و... جایگزین برخی دروس مانند آشنایی با کتابخانه، آموزش برنامه‌ای و... شود.

«به نظر من بهتر است که واحدهای غیرمناسب در این رشته مانند کتابداری، پیام‌های آموزشی و آموزش برنامه‌ای را حذف و به جای آنها دروسی مناسب را جایگزین شود» (پاسخگوی شماره ۹).

«محتوای بعضی دروس خیلی قدیمی هستند و به نظر من ما می‌توانیم به جای آنها دروسی مانند اینترنت، آموزش مجازی و دروسی که بیشتر با کامپیوتر سرکار دارد جایگزین کنیم که برای عصر حاضر نیز کارآیی بیشتری داشته باشند» (پاسخگوی شماره ۶).

«باید گفت که دروس بیشتر اهداف را پوشش می‌دهند اما همه را خیر، به همین دلیل بعضی از دروس باید اضافه شوند مانند مدیریت، تصمیم‌گیری و...» (پاسخگوی شماره ۴۱).

۲-۶) توجه بیشتر به حیطه‌شناختی: تجربه برخی از فارغ‌التحصیلان نشان می‌دهد که در رشته تکنولوژی آموزشی به جای توجه بیشتر به دروس عملی و کاربردی ساختن آنها بیشتر به دروس نظری توجه می‌شود و در نتیجه، این باعث می‌شود که دانشجو از لحاظ شناختی توانایی لازم و کافی را به دست آورد. اما در مورد مهارت کاربردی و عملی آن طور که باید و شاید توانایی لازم را پیدا نکند. و منشأ همه این مشکلات، عدم وجود امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری کافی در دانشکده‌ها است. «به نظر بنده درصد ایجاد توانایی شناختی و کاربردی آن زیر ۵۰ درصد است، از عدم اعتماد به نفس و عدم کارآیی فارغ‌التحصیلان ارشد رشته در بازار کار و سیستم آموزشی کشور مشخص می‌شود که محتوای برنامه‌ریزی شده درسی این رشته شاید توان شناختی را در حدی بالا برده باشد اما کاربردی کافی نبوده است» (پاسخگوی شماره ۳۷).

«این محتوا تنها در ایجاد توانایی‌های شناختی مفید بوده است و آن هم تا حدودی کم. چون از هر مبحث به طور خلاصه به آن پرداخته است» (پاسخگوی شماره ۲۹). «چون کلاس‌ها بیشتر به صورت تئوری برگزار می‌شود تا عملی، شاید در ایجاد توانایی شناختی موفق باشد ولی توانایی کاربردی قابل توجهی ایجاد نکرده است» (پاسخگوی شماره ۱۶).

۷-۲) جامع و مانع بودن محتوا: یکی از ویژگی‌های مهم محتوا، جامع و مانع بودن آن است. یعنی این که محتوا باید تمامی اهداف را پوشش دهد و همچنین عاری از مسائل و مباحث غیرمرتبط باشد. فارغ‌التحصیلان نیز در پاسخ‌هایشان به این مورد اشاره کرده‌اند و متأسفانه با توجه به تجربه‌های آنها می‌توان گفت که محتوای برنامه درسی این رشته جامعیت و مانع بودن لازم را در برخی موارد ندارد.

«به نظر من محتوای برنامه درسی این رشته جامعیت لازم را ندارد. و ما بعد از فارغ‌التحصیلی نمی‌توانیم در یک زمینه خاص مهارت کافی پیدا کنیم. و به نظر من این بزرگترین ضعف محتوای رشته ما هست» (پاسخگوی شماره ۵۰).

۸-۲) برگزاری کلاس‌هایی در خارج از دانشگاه: برخی از فارغ‌التحصیلان اظهار داشته‌اند که محتوای برنامه درسی این رشته به همه مباحث به صورت گسترده نمی‌پردازد و مباحث را به طور مقدماتی ارائه می‌کند به همین خاطر با این محتوا نمی‌توان اقدام به کارآفرینی و خوداشتغالی کرد. بنابراین لازم است که فرد یکسری دوره‌های تکمیلی را در خارج از دانشگاه بگذرانند.

«نه‌خیر، اصلاً مگر این که فرد کلاس‌های اضافی دیگری را در بیرون گذرانیده باشد» (پاسخگوی شماره ۲۰).

«خیر برای کسب مهارت لازم به نظرم نیاز به شرکت در کلاس‌های آموزشی ویژه است» (پاسخگوی شماره ۱۶).

۳) روش‌های تدریس باز و بسته: از دیگر مضامین اصلی برنامه درسی این رشته، استفاده از روش‌های باز و بسته می‌باشد. استفاده از سخنرانی، بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نقش محوری محتوا در انتخاب روش، مسأله محوری به جای محتوا محوری، میزان امکانات، استفاده از روش‌های فعال، استفاده از روش‌های تلفیقی مضامین فرعی این مضمون اصلی را تشکیل می‌دهند.

۱-۳) استفاده از روش‌های سخنرانی، پرسش و پاسخ، بحث گروهی: با توجه به اظهارات مصاحبه‌شوندگان، بیشترین روش‌های مورد استفاده در کلاس‌های درس این رشته، روش‌های سخنرانی، پرسش و پاسخ و بحث گروهی است و تقریباً می‌توان گفت که اساتید از این روش‌ها بیشتر استفاده می‌کنند ولی فقط منحصر به این روش‌ها هم نیست در کنار اینها با توجه به شرایط و امکانات کلاسی از روش‌های مشارکتی نیز بندرت استفاده می‌شود.

«از شیوه سخنرانی و پرسش و پاسخ و بسته به نوع درس از کار عملی مناسب نیز استفاده می‌شود» (پاسخگوی شماره ۳).

«بله. معمولاً کلاس‌های بنده به صورت پرسش و پاسخ و روش مشارکتی اداره می‌شود و از نظرات دانشجویان به خوبی در جهت تفهیم مطلب استفاده می‌کنم. چرا که نه. بسیاری از موضوعات این رشته به روش فعال می‌تواند اجرا شود» (پاسخگوی شماره ۴۶).

۳-۲) نقش محوری محتوا در انتخاب روش: برخی از اساتید معتقدند که روش‌های تدریس باید با توجه به نوع هدف و محتوا متغیر باشد و نمی‌توان برای هر هدف و محتوایی در هر حیطه‌ای مثلاً شناختی، روانی- حرکتی و یا عاطفی از یک روش ثابت استفاده کرد. به همین خاطر نظرشان بر این است که روش‌های مختلفی را با توجه به نوع هدف و محتوا به کار می‌گیرند.

«من سعی می‌کنم با توجه به سرفصل‌هایی که برای دروس انتخاب شده متناسب با آن اهداف از روش‌های مختلفی استفاده می‌کنم. مثلاً بعضی از اهداف در حیطه شناختی و یا بعضی در حیطه روانی- حرکتی است که متناسب با آن سعی می‌کنم روش مناسب را انتخاب کنم. امروزه، در کشور ما اکثراً از روش سخنرانی و گاهی اوقات از پرسش و پاسخ نیز استفاده می‌کنند و بنده نیز سعی می‌کنم از روش‌های فعال نیز استفاده کنم» (پاسخگوی شماره ۴۹).

۳-۳) مسأله محوری به جای تأکید بر محتوا: روش‌های فعال تدریس تأکیدشان بر فرایند حل یک مسئله است و یکی از اساتید نیز اظهار می‌داشت که برای اینکه ما بتوانیم این روش‌ها را در کلاس اجرا کنیم باید به جای تأکید بر محتوا به مسأله تأکید کنیم. و سعی کنیم این عادت بد دانشجویان که فقط کپی‌برداری می‌کنند را حذف کنیم.

«معمولاً دانشجویان یاد گرفتند که به محض حرف زدن استاد، یادداشت‌برداری کنند فکر می‌کنم باید شیوه تغییر یابد و به جای تأکید بر محتوا بر فرایند و مسأله تأکید کرد» (پاسخگوی شماره ۴).

۳-۴) استفاده از روش‌های تلفیقی: در بعضی مواقع اساتید از دانشجویان می‌خواهند که مطالبی را در مورد درس مربوطه جمع‌آوری کرده و در کلاس ارائه دهند که این روش نیز تقریباً روش تلفیقی است که اکثر دانشجویان نیز به این مورد اشاره کرده‌اند. اما نکته‌ای که اینجا حایز اهمیت است اینکه، این روش زمانی به صورت ایده‌آل خواهد بود که دانشجویانی که کنفرانس یا سمینار ارائه می‌دهند

روخوانی نکنند بلکه طوری باشد که هم خودشان و هم همکلاسی‌هایشان به صورت فعال در بحث شرکت کنند که اکثر دانشجویان این نکته را ذکر کرده‌اند.

«به نظر من اساتیدی که از دانشجو می‌خواهند که کنفرانس بدهد یک مدلی از روش تلفیقی هست که ما اکثراً از این روش در کلاس‌هایمان داریم» (پاسخگوی شماره ۱۱).

«بیشتر کلاس‌ها استاد محور است و کلاس‌هایی هم که دانشجو محور است به کنفرانس یک طرفه اکتفا می‌شود» (پاسخگوی شماره ۳۲).

۳-۵) میزان امکانات: علاوه بر میزان دانش و آگاهی دانشجو از درس، باید گفت که امکانات و زمان کافی و همچنین پشتکار دانشجو و فعالیت مدرس نیز برای اجرای روش‌های فعال تدریس لازم است تا بتوان این روش‌ها را اجرا کرد. اکثر اساتید نیز به این موارد اشاره کرده‌اند. به این معنی که بعضی از روش‌ها مانند حل مسئله و یادگیری مشارکتی به خاطر مشکلات فوق کمتر اجرا می‌شوند. و در مورد اینکه این روش‌ها در کلاس‌های درس این رشته قابل اجرا هست، اساتید نظرشان مثبت بود. اما در کل از روش پرسش و پاسخ، سمینار کلاسی و تکالیف کلاسی هم استفاده می‌کنند. «روش‌های مختلف از جمله بحث گروهی، شیوه استقرایی و سخنرانی، به دلیل تعداد دانشجویان بیشتر و عدم امکانات کافی و زمان مناسب از روش‌های حل مسئله و یادگیری مشارکتی نمی‌توان چندان استفاده کرد» (پاسخگوی شماره ۱).

۳-۶) استفاده از روش‌های فعال تدریس: علاوه بر روش سخنرانی، اساتید از روش‌های دیگری هم استفاده می‌کنند که در این روش‌ها سعی بر آن است که دانشجو نیز وارد بحث شده و به صورت فعالانه با موضوع درگیر شود. و از جمله این روش‌ها بحث گروهی، یادگیری مشارکتی، پروژه‌ای، پرسش و پاسخ و... است که اساتید بسته به نوع دروس و محتوا از این روش‌ها استفاده می‌کنند.

«بله تأکید زیادی بر روش سخنرانی نیست و در کنار آن از مشارکت، بحث گروهی، ابزارهای کمک آموزشی و... استفاده می‌شود» (پاسخگوی شماره ۳۱).

۴) ارزشیابی پویا و ایستا: آخرین مضمون اصلی به دست آمده برای برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی استفاده از روش‌های ارزشیابی ایستا و پویا می‌باشد. مضامین فرعی تشکیل‌دهنده این مضمون شامل ارزشیابی تراکمی و مبتنی بر فعالیت، طرح سؤال بسته به نوع هدف و محتوا، استفاده کم از روش‌های پویا می‌باشد.

- ۴-۱) استفاده از ارزشیابی تراکمی و کارهای عملی و پروژه: در رشته تکنولوژی آموزشی به خاطر داشتن دروس عملی بیشتر، علاوه بر ارزشیابی تراکمی و بعضاً تکوینی و تشخیصی، از ارزشیابی مبتنی بر فعالیت نیز استفاده می‌شود. چرا که بعضی دروس عملی را باید از طریق این نوع ارزشیابی سنجش کرد.
- «روش‌های ارزشیابی به صورت عملی - نظری بودند. بستگی به نوع فعالیت نمرات اختصاص یافته به هر یک از اینها متفاوت بود» (پاسخگوی شماره ۱۵).
- «روش‌های ارزشیابی بیشتر بصورت تراکمی و در پایان ترم تحصیلی برای دادن نمره به دانشجویان انجام می‌شد و نیز در دروس عملی بصورت انجام پروژه و کارهای عملی و... انجام می‌شد» (پاسخگوی شماره ۱۷).
- «امتحان کتبی در پایان ترم، کارهای گروهی، تحقیقات فردی و تولید برنامه‌های آموزشی» (پاسخگوی شماره ۳۱).
- «ارزشیابی پایانی (کتبی)، کار کلاسی، تحقیق، پروژه، کنفرانس. اما بیشتر همان ارزشیابی پایانی آخر ترم مهم است» (پاسخگوی شماره ۴۲).
- ۴-۲) استفاده کم از روش‌های پویا: برخی از دانشجویان اظهار می‌داشتند که ارزشیابی مستمر و تکوینی را بعضی از اساتید در مورد برخی دروس اعمال می‌دارند و برای همه دروس این نوع ارزشیابی را به کار نمی‌گیرند. و همچنین به نظر آنها ارزشیابی مستمر و تکوینی بستگی به استاد دارد که باز هم بعضی اساتید استفاده می‌کنند و بعضی دیگر نه.
- «به طور مداوم خیر. فقط گاهی باز هم در بعضی از دروس اساتید در ابتدای کلاس با پرسش شفاهی یادگیری را می‌سنجند» (پاسخگوی شماره ۲۲).
- «خیر، به دلیل کمبود وقت و طول ترم تحصیلی بندرت از ارزشیابی مستمر استفاده می‌شود. و شاید فعالیت کلاسی یکی از روش‌های ارزشیابی استاد در کلاس درس باشد» (پاسخگوی شماره ۲۳).
- ۴-۳) طرح سؤال بسته به نوع هدف و محتوا: یکی از اساتید دانشگاه اراک در این مورد اظهار داشته است که ما نمی‌توانیم سئوالات تستی یا تشریحی را به تنهایی مناسب قلمداد کنیم. چرا که بستگی به نوع هدف و محتوایی دارد که ما در اختیار داریم. و ما باید برحسب آنها، نوع سئوالاتمان را انتخاب کنیم.
- «من فکر می‌کنم که بسته به نوع هدف و محتوا دارد. برای این که بعضی جاها سئوالات تستی بهتر است و بعضی جاها سئوالات تشریحی. و نمی‌توان گفت که یکی

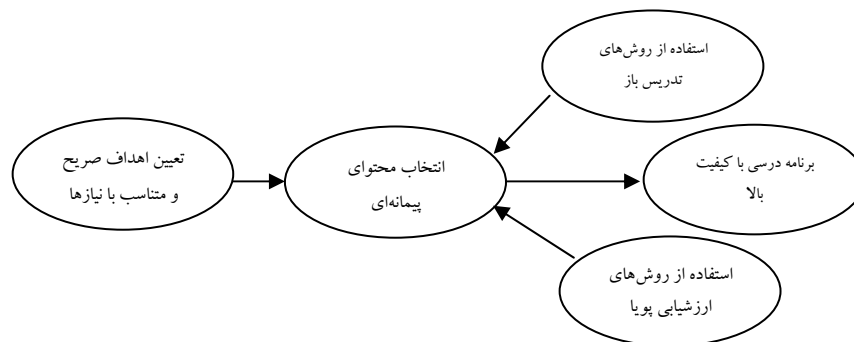
بهبتر از دیگری است و همچنین بستگی دارد به نوع عملکردی که از دانشجو داریم مثلاً اگر قصد ما این باشد که دانشجو به تحلیل سئوالات بپردازد یا نه، از سئوالات متناسب می‌توانیم استفاده کنیم» (پاسخگوی شماره ۴۹).

بحث و نتیجه‌گیری

در نظام آموزشی به طور کلی و در برنامه‌های درسی به طور خاص، وجود سازوکارهای مشخص و علمی جهت بررسی و ارزیابی آن و آگاهی از نقاط قوت و ضعف و موانع موجود در این امر ضروری است. با توجه به اینکه، هدف اصلی این پژوهش ارزیابی کیفی برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی بود. بنابراین، نتایج حاصل از پاسخ‌های به دست آمده از مصاحبه با اساتید، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان نشان می‌دهد که اهدافی که برای برنامه درسی رشته تکنولوژی تدوین شده‌اند قابل اجرا هستند اما در برخی موارد این اهداف در کلاس اجرا نمی‌شوند که این هم ناشی از عواملی مانند نبود امکانات، تبحر استاد، عدم صراحت اهداف و انطباق با نیازهای جامعه می‌باشد که این عوامل نیز بازنگری و بازبینی اهداف را ضروری می‌سازد. که در این مورد با یافته‌های تونس (۲۰۱۰)، واشقانی فراهانی (۱۳۷۳)، رضایی باقر (۱۳۸۸)، گری و داگرتی (۲۰۰۴) همسو می‌باشد و با توجه به یافته‌های به دست آمده در مورد محتوای برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی می‌توان گفت محتوای این رشته از لحاظ ارتباط منطقی دارای پیوستگی بوده اما از لحاظ به روز بودن محتوا خیلی قدیمی است و نیاز به بازنگری و به روز رسانی دارد. که این یافته با یافته‌های جاویدی کلاته و عالی (۱۳۸۸)، که به صورت کمی صورت گرفته است ناهمسو می‌باشد. و می‌توان علل ناهمسویی این دو تحقیق را ماهیت کمی و کیفی بودن آنها دانست و یا یکی دیگر از علل آن می‌تواند ماهیت بین‌رشته‌ای بودن رشته تکنولوژی آموزشی باشد. و در مورد به روز بودن محتوا، یافته‌های این سؤال با یافته‌های تونس (۲۰۱۰) و رضایی باقر (۱۳۸۸) همسو است. یافته‌های به دست آمده از سؤال پژوهشی سوم نیز نشان می‌دهد که روش تدریس مورد استفاده در کلاس‌های درس این رشته بیشتر سخنرانی بوده و کمتر از روش‌های دیگر استفاده می‌شود. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که روش سخنرانی توسط بسیاری از فراگیران دوره‌های آموزش عالی از برتری زیادی برخوردار است (به نقل از فتحی‌آذر، ۱۳۸۲: ۲۱۷).

کمیته هیل (۱۹۶۴)، نیز مواردی را به شرح زیر در توجیه استفاده از روش سخنرانی مهم شمرده است:

- در اکثر موارد، رشد و توانایی فراگیران به حدی نیست که آنها بتوانند مطالب و نوشته‌های مختلف را مستقل مطالعه کنند و مفاهیم آن را یاد بگیرند.
 - روش سخنرانی سبب می‌شود تا مطالب و مفاهیم درسی را برای فراگیران شکافته و یادگیری آنها آسان شود.
 - سخنران موضوع درسی را با جملات و کلماتی شرح می‌دهد که با توانایی‌های فراگیران همسویی دارد.
 - در این روش، سخنران با طرح عقاید و نظریات مختلف، به سادگی می‌تواند در فراگیران انگیزش به وجود آورد و ارتباط مناسب برقرار سازد (فتحی‌آذر، ۱۳۸۲).
- برخی اساتید نیز نظرشان بر این است که بر مسأله محوری تأکید شود. که در این مورد نیز با یافته‌های خسروی و همکاران (۱۳۸۸) همسو است. نتایج به دست آمده از سؤال آخر در مورد روش‌های ارزشیابی نشان می‌دهد که بیشتر بر روش‌های ایستا تأکید می‌شود به این صورت که بیشتر از روش تراکمی برای سنجش آموخته‌های دانشجویان استفاده می‌شود و کاربرد روش تکوینی به ندرت می‌باشد که در این مورد نیز با یافته‌های تونس (۲۰۱۰)، خسروی و همکاران (۱۳۸۸) همسو است. با توجه به مضامین به دست آمده مدلی طراحی شده است که در این مدل ما، بر اساس مضامین قابلیت اجرایی اهداف، خطی یا پیمانه‌ای بودن محتوا، استفاده از روش‌های تدریس باز یا بسته و استفاده از روش‌های ارزشیابی پویا یا ایستا به این نتیجه رسیدیم که اگر اهداف برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی به طور صریح و متناسب با نیازها تعیین شوند و مطابق با این اهداف، در محتوای انتخاب شده به مدرس هم اختیاراتی داده شود، یعنی محتوا پیمانه‌ای باشد. روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی نیز باز و پویا باشد در آن صورت می‌توان امیدوار بود که برنامه درسی این رشته از کیفیت قابل توجهی برخوردار باشد. در شکل (۱) این مدل ارائه شده است.



* شکل (۱) مدل کیفی برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی

پیشنهادها

- با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که با همکاری اساتید و برنامه‌ریزان و مسئولان در اهداف دوره و سرفصل‌های این رشته بازنگری صورت گیرد.
- با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که در برنامه و محتوای درسی دوره جهت کاربردی کردن آن تغییراتی ایجاد شود. و همچنین با توجه به پیشرفت‌های روز مورد بازبینی و بازنگری قرار گیرد.
- با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که از روش‌های تدریس پیشرفته در ارائه برنامه درسی استفاده شود و همچنین کارگاه‌هایی جهت آشنایی با روش‌های تدریس پیشرفته و متنوع و بهبود شیوه‌های ارزشیابی برای اساتید تشکیل شود.

تقدیر و تشکر

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد می‌باشد که با حمایت سازمان سنجش آموزش کشور انجام گرفته است.

افراد خبره در حوزه تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی

- دکتر خدیجه علی آبادی، رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دکتر داریوش نوروزی، رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دکتر محمدرضا نیلی، رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی.

منابع

- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عالی، مرضیه (۱۳۸۸). *ارزشیابی برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد و دکترای رشته فلسفه تعلیم و تربیت در نظام آموزش عالی ایران*، نهمین همایش ملی انجمن مطالعات برنامه درسی: دانشگاه تبریز.
- خسروی، فروغ؛ جعفری، امرالله و میرشاه‌جعفری، ابراهیم (۱۳۸۸). بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی رشته تکنولوژی آموزشی از دیدگاه اساتید دانشگاه‌های کشور. *نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی: دانشگاه تبریز*.
- دلاور، علی (۱۳۸۷). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.
- رضایی‌باقر، سارا و صفری، نوش‌آفرین (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی در جهت تدوین یک برنامه مناسب. *نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی: دانشگاه تبریز*.
- رضایی‌باقر، سارا؛ هاشمی‌مقدم، سیدشمس‌الدین و اکبری بورنگ، محمد (۱۳۸۸). بررسی برنامه درسی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان. *فصلنامه نامه آموزش عالی*، سال دوم شماره هشتم، صص ۸۳-۶۹.
- شورت، ادموندسی (۱۳۸۷). *روشن‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*. ترجمه دکتر محمود مهر محمدی و همکاران. تهران انتشارات سمت، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۸۲). *روش‌ها و فنون تدریس*. انتشارات دانشگاه تبریز.
- فردانش، هاشم (۱۳۸۷). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها: سمت.
- کاظم‌پور، اسماعیل و غفاری، خلیل (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده درس مطالعات اجتماعی آموزش متوسط شاخه نظری، با استفاده از مدل سه بعدی روبیتال. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال دوم، شماره سوم، صص ۸۹-۱۰۸.

- واشقانی فراهانی، ماشاءالله (۱۳۷۳). بررسی موانع بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی در فرایند تدریس و یادگیری از دیدگاه دبیران مدارس راهنمایی شهر اراک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- Barnes, Roy. (2005). Moving towards technology education: factors that facilitated teacher's implementation of a technology curriculum. *Journal of technology education*, Vol 17, No 1.
 - Clark, bur ton r (1983). *The higher education system*. the regents of the university of California.
 - Flinders, davidj & Thornton, Stephen j. (1997). *The curriculum studies reader*. Routledge. Inc.
 - Gary, Michael & Daugherty, Michael. (2004). Factors that influence students to enroll in technology education programs. *Journal of technology education*. Vol 15, no 2.
 - Golafshani, nahid. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research, *the qualitative report*, volume 8, number 4. pp 597-607.
 - Grant rose. (2005). *A phenomenological investigation into lecturers' understanding of themselves as assessors at rhode university*, Rhodes university graham stwn, education department.
 - Howell, Kenneth w & nolet, victor. (2000). *Curriculum – based evaluation*. Wads worth. Adivishon of Thomson.
 - Keeley, page. (2005). *Science curriculum topic study*. corwin press.
 - Longino, joseph mutagirwa. (2008). *Evaluation of implementation of technology*. Faculty of technology management.
 - Neary, Mary. (2002). *Curriculum studies in post – compulsory and adult education*. Nelson Thornes LTD.
 - Pallud, Jessie & foretnoire (2009). The application of a phenomenological framework to assess user experience with museum technologies, *17th European conference on information systems*.
 - Tunc, ferda. (2010). Evaluation of an English language teaching program at a public university using cipp model, *the department of education sciences*.
 - Unruh, glenys g. unruh Adolph. (1984). *Curriculum development*. mc cutchan publishing corporation all rights reserved.