

تاریخ دریافت مقاله: ۸۴/۱۰/۱۴  
تاریخ بررسی مقاله: ۸۵/۷/۲۵  
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۵/۹/۲۰

مجله علوم تربیتی و روانشناسی  
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۵  
دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۲  
صص: ۱۳۷-۱۶۲

## ارزیابی جامع مراکز تربیت معلم استان خوزستان بر اساس الگوی ارزیابی سیپ CIPP

احمد زندوانیان نایینی\*

### چکیده

از آنجا که وزارت آموزش و پرورش برای تأمین معلم مورد نیاز مدارس به پذیرش و پرورش دانشجو در مراکز تربیت معلم و استخدام آنها می‌پردازد، در طرح حاضر به ارزیابی جامع مراکز تربیت معلم فعال استان خوزستان اقدام گردید. در فرایند اجرای طرح ابتدا عوامل چهارگانه زمینه، درون داد، فرایند و برون داد مبنای کار قرار گرفتند، سپس برای عامل زمینه شش ملاک، عامل درون داد هفت ملاک، عامل فرایند هشت ملاک و عامل برون داد سه ملاک (جمعاً ۲۴ ملاک) تدوین شد و برای هر ملاک نیز نشانگر و استاندارد تعریف گردید تا بتوان بر اساس داده‌ها درباره وضعیت و میزان مطلوبیت هر یک از ملاکها و عوامل قضاوت نمود. روش تحقیق این مطالعه توصیفی پیمایشی می‌باشد. این مطالعه دارای هفت زیر جامعه متخصصان تعلیم و تربیت، رؤسا و معاونان آموزشی، دانشجویان، مسوولان امور مالی، مسوولان کتابخانه، استادان و فارغ التحصیلان سه مرکز تربیت معلم پسرانه و دو مرکز تربیت معلم دخترانه استان در سالهای ۸۴-۸۲ می‌باشد. داده‌های مورد نیاز با استفاده از ده ابزار شامل پرسشنامه، مصاحبه، چک لیست و پرونده‌های بایگانی شده گردآوری شدند. نتایج ارزیابی نشان می‌دهد که هدف این مراکز که تربیت معلم در مقطع کاردانی و با بودجه وزارت آموزش و پرورش می‌باشد در مقایسه با اهداف جانبی از وضعیت کاملاً مطلوب؛ زمینه جغرافیایی، اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی مراکز تربیت معلم استان از وضعیت نسبتاً مطلوب؛ درون داده‌های مراکز تربیت معلم استان و فرایندهای ساختی/سازمانی، تدریس/یادگیری و خدماتی/پشتیبانی از وضعیت نسبتاً مطلوب و سرانجام محصول مراکز تربیت معلم استان از وضعیت کاملاً مطلوب برخوردار می‌باشد.

کلید واژگان: تربیت معلم، الگوی ارزشیابی سیپ

---

\* عضو هیأت علمی مجتمع علوم انسانی دانشگاه یزد

### بیان مسأله

معلم در هر نظام آموزشی یکی از عوامل اصلی و تعیین‌کننده در موفقیت یا شکست برنامه‌های آموزشی و درسی می‌باشد. مراکز تربیت معلم در چند قرن اخیر در کشورهای مختلف با هدف تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش تأسیس شده‌اند و هنوز در بعضی کشورها مانند ایران فعالند. از نظر تاریخی، کشیش فرانسوی ژان باتیست دولاسال (۱۷۱۹-۱۶۵۱)، اولین کسی است که به نقش تربیت معلم در بهبود آموزش پی برده و مرکز تربیت معلم تأسیس کرده است (کاردان، ۱۳۸۱). سابقه تأسیس مراکز تربیت معلم در ایران به وزارت نصیرالدوله در سال ۱۳۰۷ (ه. ش) بر می‌گردد که تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات توسط مجلس تصویب شده است (ضمیری، ۱۳۷۵). از آن زمان به بعد برای تربیت معلم مراکز متعددی با عناوین گوناگون از جمله دانشسرای مقدماتی، دانشسرای عالی، مرکز تربیت معلم، دانشگاه تربیت معلم و دانشگاه تربیت دبیر تأسیس شده‌اند که بعضی از آنها همچنان فعالند و بعضی تعطیل شده‌اند. از آن جا که ایران در طی سالهای ۶۵-۱۳۵۵ (ه. ش) با نرخ رشد جمعیت ۳/۵ درصد و انفجار جمعیت روبرو بود، لذا جمعیت لازم

التعلیم با رشد زیادی افزایش می‌یافت. برای تحت پوشش تحصیلی قرار دادن این جمعیت و تأمین معلم مورد نیاز، مسوولان به جذب فارغ التحصیلان دانشگاه‌های سراسری و مراکز تربیت معلم و سرباز معلمان پرداخته‌اند، اما پس از اجرای سیاست تنظیم خانواده و کاهش جمعیت مدرسه‌رو از ۱۷ میلیون به ۱۴/۵ میلیون نفر از دهه هفتاد به بعد وزارت آموزش و پرورش با مازاد نیرو و عدم نیاز به نیروی انسانی جدید در بعضی استانها از جمله تهران مواجه گردید که پیامد آن ادغام یا تعطیل کردن مراکز تربیت معلم بود. با این همه، هنوز در بعضی استانهای محروم و یا جنگزده مانند خوزستان و کردستان به دلیل نیاز به نیروی انسانی، مراکز تربیت معلم فعال هستند. در حال حاضر در استان خوزستان سه مرکز تربیت معلم پسرانه حضرت رسول اکرم (ص) در اهواز، حضرت امام رضا (ع) در اندیمشک و شهید رجایی در دزفول و دو مرکز دخترانه حضرت فاطمه زهرا (س) در اهواز و حضرت خدیجه کبری (س) در دزفول در مقطع کاردانی فعال هستند که بنابر آمار سازمان آموزش و پرورش استان، در سال تحصیلی ۸۱-۸۰، ۱۴۶۵ دانشجو در این مراکز مشغول تحصیل بوده‌اند، در سال تحصیلی ۸۳-۸۲، ۴۰۰

دانشجوی جدید پذیرش شده‌اند و در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ نیز دانشجوی پذیرش کرده‌اند. چون چندین سال است که این مراکز به تربیت نیروی انسانی می‌پردازند نظارت و ارزیابی همه جانبه به منظور قضاوت درباره کیفیت عملکرد این مراکز ضروری و منطقی است.

به طور کلی، برای ارزیابی یک سیستم آموزشی یا غیرآموزشی باید به عملکرد ساختار سیستم، عملکرد منابع انسانی و عملکرد یا تأثیر فعالیتهای مختلف سازمان بر محیط بیرون توجه لازم مبذول گردد (کولوبندی، ۱۳۷۴). در سیستم دانشگاهی هدف اصلی ارزیابی بررسی نقاط قوت و ضعف امور آموزشی، پژوهشی و خدماتی دانشگاه است و بخشهای آکادمیک و غیرآکادمیک را در بر می‌گیرد (ایلی، ۱۳۷۵).

چالش اصلی ارزیابی آموزشی شناسایی وضع موجود به منظور بهبود کیفیت آموزش، افزایش شفافیت و پاسخگویی دانشگاهها در برابر جامعه می‌باشد. کیفیت آموزش را می‌توان از دیدگاه‌های متعدد بررسی نمود. از یک دیدگاه می‌توان به ارتباط و بستگی کیفیت آموزش با اهداف آموزش (درونی یا بیرونی) توجه نمود. سؤال اساسی در این دیدگاه این است که آیا آموزش باید تابع

اهداف درونی باشد یا بیرونی. عده‌ای مانند دیویی که برای تعلیم و تربیت استقلال قایل هستند و آن را مستقیماً تابع اهداف خارجی نمی‌دانند معتقدند که کیفیت آموزش به تأمین معیارهای درونی که از خود فرایند رشد نشأت می‌گیرند بستگی دارد. در مقابل عده‌ای آموزش و پرورش را در خدمت تحقق اهداف خارجی قرار می‌دهند و برای سنجش کیفیت آموزش کاربرد معیارهای بیرونی را لازم می‌شمارند. لذا بر مبنای معیارهای بیرونی آموزشی مطلوب توصیف می‌شود که کارآیی متعلمان را برای انجام نقشها و وظایف فنی و حرفه‌ای بالا ببرد (پاکسرشت، ۱۳۶۷). از دیدگاه دیگر، بر اساس دیدگاه سیستمی می‌توان به ارایه تعریف برای کیفیت دروندادها، کیفیت فرایندها، کیفیت برون دادها و کیفیت پیامدها پرداخت (بازرگان، ۱۹۹۶).

برای رویارویی با چالشهای فوق، دانشگاهها روشهای مختلفی را اتخاذ کرده‌اند. برای نمونه در برنامه استراتژیک دانشگاه استرالیای غربی (۱۹۹۹) آمده است که یکی از ضروریات اولیه فعالیت هر دانشگاه تلاش برای دستیابی به کیفیت بالاتر می‌باشد. این دانشگاه خود را متعهد می‌داند که از طریق برنامه‌ریزی و فرایندهای تصمیم‌گیری بهبود

مستمر را دنبال کند زیرا نیاز دارد کیفیت و اعتلایش را تضمین کند و آن را به طور معنی داری در تمام فعالیتها دنبال نماید. تأکید دولت و جامعه بر کیفیت و عملکرد آموزش عالی موضوع را مهم‌تر می‌سازد و دانشگاه را مکلف می‌کند تا کیفیت فعالیتهايش را تضمین نموده، ارتقا بخشد. لذا دانشگاه در زمینه ارزیابی منظم فعالیتها و فرایندها خود را متعهد می‌داند و معتقد است خود ارزیابی برای دانشگاه به عنوان یک مؤسسه مستقل نقش محوری را دارا است. از ارزیابان بیرونی نیز در مواردی چون ارایه تضمین عینی و قابلیت اعتبار دانشگاه استفاده می‌گردد. با این همه توجه به چند نکته، ضرورت ارزیابی از مراکز تربیت معلم را آشکارتر می‌سازد: نخست، امروزه محدود بودن منابع مختلف مالی و انسانی وزارت آموزش و پرورش، ارزیابی کمی و کیفی عملکرد مراکز تربیت معلم را نه تنها توجیه بلکه واجب می‌سازد. دوم، وزارت آموزش و پرورش برای تأمین بخشی از نیروی انسانی مورد نیاز خود از فارغ التحصیلان این مراکز بهره گرفته است و همچنان آنها را مستقیماً جذب می‌کند. سوم، نظام آموزش و پرورش فعلاً در بعضی از استانها با مازاد نیرو مواجه است لذا اقدام به کاستن یا تعطیل کردن مراکز تربیت معلم

نموده است، اما در آینده ممکن است دوباره معضل کمبود معلم در کشور به وجود آید. چهارم، درصد فارغ التحصیلان دانشگاهی که با مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد متقاضی جذب در آموزش و پرورش هستند هر سال رو به افزایش است در حالی که زمینه استخدام و جذب آنها وجود ندارد. پنجم، الگوی ارزیابی سیپ در زیر مجموعه الگوهای برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت قرار دارد. هدف مجموعه الگوهای این رویکرد، فراهم آوردن اطلاعات لازم برای کمک به مدیران و تصمیم‌گیران آموزشی می‌باشد (سیف، ۱۳۷۵). مخاطبان این مجموعه از الگوها همواره تصمیم‌گیران آموزش و پرورش هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته‌های تصمیم‌گیران، نیازهای اطلاعاتی و ملاکهای اثربخشی تعیین می‌کنند. الگوی سیپ زیر مجموعه الگوی ارزیابی مدیریت‌گرا و تصمیم‌گرا (بازرگان، ۱۳۸۰) و یا زیر مجموعه الگوهای تسهیل در تصمیم‌گیری (کیامنش، ۱۳۸۰) است و کمک می‌کند تا تصمیمات مربوط به زمینه، درونداد، فرایند و برونداد نظام یا برنامه بخردانه اتخاذ شود (بازرگان، ۱۳۸۰). الگوی سیپ متضمن سه هدف عمده است: هدایت تصمیم‌گیری؛ فراهم آوردن اطلاعات برای

سیاستگذاران در سطح کشور و استان خوزستان کمک کند تا در مورد تداوم فعالیت مراکز تربیت معلم، توقف فعالیت و یا تجدیدنظر در اهداف، درون داده‌ها، فرایندها و برون داده‌های مراکز تربیت معلم تصمیم‌گیری کنند.

### پیشینه طرح

از نظر تاریخی، اولین مطالعه منسجم در ارزشیابی آموزشی را جوزف مایررایس در سالهای ۹۸-۱۸۹۷ در کشور آمریکا با هدف مطالعه عملکرد درست نوشتن سه هزار دانش آموز آمریکایی انجام داده است (کیامنش، ۱۳۷۰). در ایران معاصر نیز کوشش نظامدار برای استفاده از آزمون جهت ارزیابی دانش و عملکرد فردی همزمان با ایجاد مدارس جدید در دهه ۱۲۹۰ خورشیدی به صورت امتحانات داخلی و نهایی در دوره‌های ابتدایی، متوسطه و عالی رایج گردید، اما کاربرد اندازه‌گیری آموزشی در مقیاس وسیع کشوری در دهه ۱۳۴۰ شمسی برای گزینش دانشجو در آزمون ورودی دانشگاهها به اجرا در آمده است (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۰). در زمینه ارزیابی آموزش عالی، دانشگاههای آمریکا با بیشترین سابقه از اوایل قرن بیستم به استفاده از الگوهای ارزشیابی پرداخته‌اند.

پاسخگویی؛ ارتقای درک و فهم از پدیده‌های مورد ارزشیابی (استافیل بیم و شینکفیلد، ۱۹۸۶ به نقل از کیامنش، ۱۳۸۰). اگرچه برای ارزیابی تأثیر دوره‌های آموزشی بر عملکرد و کارایی معلمان می‌توان از الگوهای گوناگون استفاده کرد اما الگوی سیپ برای این منظور مناسب‌تر از سایر الگوها است زیرا با استفاده از این الگو، ابتدا با استفاده از ارزیابی زمینه به نیازسنجی پرداخته می‌شود که بر اساس آن می‌توان به تدوین اهداف پرداخت (برای مؤسسات تازه تأسیس) و یا با ارزیابی زمینه می‌توان تعیین کرد که آیا اهداف مؤسسات آموزشی مانند مراکز تربیت معلم همچنان از مطلوبیت برخوردار است یا نه؟ پس از اطمینان از مناسب بودن اهداف آموزشی، به ارزیابی درون داده‌ها، فرایندها و تأثیر دوره‌های آموزشی و برون داده‌ها پرداخته می‌شود (بازرگان، ۱۳۷۳).

در واقع مزیت اصلی ارزیابی مراکز تربیت معلم استان خوزستان بر اساس الگوی سیپ این است که با نگرش سیستمی به ارزیابی اهداف، ارزیابی زمینه، ارزیابی درون داده‌ها، ارزیابی فرایند و ارزیابی فرآورده‌های این مراکز اقدام می‌شود و نقاط قوت و ضعف این مراکز روشن می‌گردد. لذا ارزیابی از این مراکز می‌تواند به تصمیم‌گیران و

جهانی آموزش پزشکی<sup>۱</sup> ضروری است که تلاش می‌کند استانداردهای جهانی را برای آموزش پزشکی تدوین کند، فعالیتهای ارزشیابی را در آموزش پزشکی کشورهای مختلف پیگیری نماید و با برگزاری کنفرانسهای جهانی، فرصت ارایه و مقایسه نتایج را فراهم آورد (این فدراسیون در سال ۲۰۰۳ در کپنهاگ دانمارک کنفرانس برگزار کرد). گروهی از محققان برای سنجش کیفیت یک بیمارستان دانشکده پزشکی در تایلند<sup>۲</sup> از الگوی سیپ استفاده کرده‌اند. به نظر این محققان خط مشی دولت و نیاز جامعه بافت و زمینه فعالیت را در این بیمارستان تشکیل می‌دهد. فلسفه، بینش و رسالت بیمارستان آموزشی و منابع زیر مجموعه درون داد می‌باشند. فرایند شامل پرورش دانشجویان پزشکی با تأکید بر مفهوم دانشجو-محوری می‌باشد. برون داد می‌تواند به دو صورت برون داد بلافصل و بی واسطه و پیامدهای بلندمدت مورد ارزیابی قرار گیرد. بعد از انجام خود ارزیابی، ارزشیابان بیرونی کیفیت آموزش پزشکی بیمارستان را ارزیابی خواهند کرد (ونگ و بنجارات و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳).

اهداف ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم آمریکا با استفاده از الگوی اعتبار بخشی عبارتند از: الف. اطمینان یافتن از مطابقت کیفیت برنامه‌های مراکز تربیت معلم با استانداردهای ملی.

ب. اطمینان دادن به دانش‌آموزان درباره صلاحیت علمی معلمان و کادر مدرسه.

پ. ارتقای حرفه معلمی از طریق بهبود برنامه‌های تربیت معلم.

ت. فراهم آوردن مبنایی برای مقایسه برنامه‌های تربیت معلم در ایالت‌های مختلف.

پس از ارزیابی بیرونی مؤسسات تربیت معلم در چهار درجه قرار می‌گیرند: درجه ۱: خوب تا عالی، درجه ۲: رضایتبخش، درجه ۳: ضعیف و درجه ۴: ناقص. موسسه‌ای که درجه ۱ یا ۲ دریافت کند دارای اعتبار علمی است. مؤسسه درجه ۳ دارای نقایصی است و بعضی از این گونه مؤسسات نمی‌توانند از اعتبار لازم برخوردار شوند. مؤسسات درجه ۴ فاقد شرایط لازم می‌باشند (بازرگان، ۱۳۵۴).

پس از کشور آمریکا و با تأخیری حدود نیم قرن، سایر کشورهای جهان برای بهبود کیفیت به ارزیابی نظامهای آموزش دانشگاهی از جمله آموزش عالی پزشکی توجه کردند. در این رابطه اشاره به فعالیتهای فدراسیون

1. WFME
2. Nakhon Ratchasima Hospital
3. Wongbenjarat et al

ب. سنجش مجموعه کارها. پ. سنجشهایی توسط گروه متخصصان درباره کیفیت انجام کار هر کارآموز. ت. نمره‌های درسی به عنوان مدرکی دال بر دستیابی کارآموزان به دانش شناختی ضروری. ث. بررسی و ارزیابی همگنان به منظور ارزیابی تواناییهای کار و دادن بازخورد به آنان. ج. ردیابی کارآموزان پس از انجام ارزیابی نهایی تأثیر نهایی برنامه بر آنان.

در ایران اولین فعالیت منسجم ارزیابی در آموزش عالی با هدف ارزیابی رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروههای آموزشی در شش گروه آموزشی از سه دانشگاه علوم پزشکی به اجرا در آمد و نتیجه کار گروهها به شکل الگو برای گروههای پزشکی و غیرپزشکی مطرح شد (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹). موفقیت گروههای پزشکی باعث شد که ارزیابی درونی به شدت در دانشگاههای علوم پزشکی رواج یابد به طوری که در دانشگاه علوم پزشکی اهواز اولین کنفرانس ارزیابی و اعتبار بخشی در آموزش در سال ۱۳۸۰ برگزار گردید. با تأخیری اندک گروه ارزیابی آموزشی سازمان سنجش آموزش کشور در راستای ایجاد بستر لازم برای اعتبارسنجی و تفویض اختیار و تمرکززدایی

در دانشگاه یورک، با استفاده از الگوی سیپ چهارچوبی برای ارزیابی برنامه‌های آموزش پرستاری تدوین شده است. نظر بر این است که تمام گروههای آموزش پرستاری با ارزیابی برنامه‌هایشان می‌توانند هم با تقاضای روزافزون پاسخگویی مواجه شوند و هم اطلاعاتی را برای برنامه‌ریزی و هدایت برنامه‌های آموزشی پرستاری به دست آورند. الگوی سیپ به همراه روشهای کمی و کیفی گردآوری داده‌ها و همتراز سازی یافته‌ها<sup>۱</sup> چهارچوب نظری مناسبی برای این ارزیابی است (سینگ، ۲۰۰۴).

در یکی از دپارتمانهای پزشکی دانشگاه ویسکانسین (۲۰۰۵) از الگوی سیپ برای ارزیابی برنامه تربیت محققان بالینی استفاده می‌شود. عوامل چهارگانه سیپ (زمینه، درون داد، فرایند و برون داد) و شرکت کنندگان (کارآموزان) ارزیابی خواهند شد تا بتوان به تحلیل اثربخشی برنامه و تضمین موفقیت کارآموزان پرداخت. روشها و ابزارهای مورد استفاده در ارزیابی عبارتند از: الف. استفاده از پرسشنامه پیش آزمون- پس آزمون تک گروهی جهت ارزیابی آمادگی کارآموز در بدو امر و تحقق اهداف کلی و رفتاری برنامه در پایان کار برای هر کارآموز پژوهشگری.

## 1. triangulation

فعالتهای نظام آموزش عالی غیرپزشکی، اجرای طرح ارزیابی درونی را در ۹۳ گروه آموزشی از ۱۷ دانشگاه داوطلب در سال ۱۳۷۹ آغاز کرد که این تعداد به ۲۹۹ گروه از ۳۰ دانشگاه در سال ۱۳۸۱ افزایش یافت (گاهنامه ارزشیابی، ۱۳۸۱). از آنجا که ابزار مناسب برای اندازه‌گیری اهداف ارزیابی درونی در دست نبود بازرگان و حسینی (۱۳۸۲) اقدام به ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری اهداف دانشگاهی برای ارزیابی درونی نمودند. اجرای این پرسشنامه در سطح دانشگاه تهران نشان داد که به طور معنی‌داری بین وضع موجود و وضع مطلوب اهداف دانشگاه تهران تفاوت وجود دارد. این امر بیانگر آن بود که بین اهمیت و اولویت‌بندی هدفها در دو وضع موجود و مطلوب از نظر مقاصد دانشگاهی میان آنچه هست و آنچه باید باشد تفاوت آشکاری وجود دارد. به عبارت دیگر وضعیت مطلوب بسیاری از اهداف دانشگاه تهران از وضعیت موجود آن فاصله زیادی دارند. هر چه این فاصله بیشتر باشد در برنامه‌ریزی باید در اولویت قرار گیرند.

خلخالی (۱۳۷۹) به ارزیابی جامع آموزشی دانشگاهی دانشگاه صنعت نفت با الگوی سیپ پرداخته است. ارزیابی او بسیاری از گره‌های عملیاتی الگوی سیپ را با راه‌حلهای علمی گشوده است. صالحی (۱۳۸۳) به ارزیابی هنرستانهای کار و دانش شهر تهران با استفاده از الگوی سیپ پرداخت. وی مراحل زیر را جهت اجرای ارزیابی سیپ ارائه نموده است:

- (۱) تعیین و تصریح اهداف
- (۲) تعیین عوامل ارزشیابی
- (۳) تدوین نشانگرها
- (۴) تعیین وضعیت مطلوب هر نشانگر از دید خبرگان
- (۵) تدوین ابزارها
- (۶) اجرای ابزارها
- (۷) تجزیه و تحلیل اطلاعات و قضاوت درباره میزان مطلوبیت عوامل و نشانگرها
- (۸) ارائه پیشنهادهایی برای بهبود دوره، برنامه یا مؤسسه مورد ارزیابی

اگرچه ارزیابی جامعی در مراکز تربیت معلم انجام نشده است، در این جا به بعضی از پژوهشهای انجام شده درباره تربیت معلم اشاره می‌شود. ابوحمزه (۱۳۶۸) در بررسی مقایسه‌ای عملکرد فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم با معلمان حق التدریس مدارس تهران دریافت که معلمان فارغ التحصیل تربیت معلم در مقایسه با معلمان حق التدریس: الف) نسبت به مسایل آموزشی و



تربیتی فعالیت بیشتری از خود نشان می‌دهند؛ (ب) به شغل معلمی علاقه بیشتری داشته‌اند؛ (پ) بر محتوای دروس تسلط بیشتری دارند؛ (ت) در اداره کلاس تواناتر هستند؛ (ث) بین عملکرد درسی دانش‌آموزان معلمان فارغ التحصیل تربیت معلم با معلمان حق التدریسی در درس ریاضی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، اما در دروس دینی و عربی تفاوت وجود دارد؛ (ج) عملکرد درسی دانش‌آموزان معلمان علوم تجربی فارغ التحصیل تربیت معلم با سابقه آموزشی کمتر از ۳ سال از عملکرد دانش‌آموزان معلمان حق التدریسی با همین سابقه بهتر است، اما با افزایش سابقه نتیجه بر عکس می‌گردد.

سلسبیلی (۱۳۷۳) در بررسی ابعاد خود راهبری و خودارزشیابی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تهران دریافت که برنامه‌های درسی، فرایند یاددهی-یادگیری و فرایند مدیریت، رهبری آموزشی و ارزشیابیهای موجود در طی فرایند آموزش و امتحانات نهایی مراکز تربیت معلم در راستای ایجاد و ارایه فرصت برای تقویت خود راهبری و خودارزشیابی دانشجو معلمان

#### هدف کلی، هدفهای جزئی و سؤالهای

##### پژوهش

هدف کلی این پژوهش ارزیابی کردن مراکز تربیت معلم پسرانه و دخترانه استان خوزستان بر اساس الگوی ارزیابی سیپ

نیستند و تنها کارورزی (تمرین معلمی) و فعالیتهای فوق برنامه در بعضی از مراکز توانسته به میزان کم و در سطح محدود در

- (عوامل زمینه، درون داد، فرایند و برون داد) می‌باشد. برای نیل به هدف کلی، پنج هدف ویژه تعریف شده است:
- (الف) بررسی و ارزیابی میزان مطلوبیت اهداف کنونی مراکز تربیت معلم استان خوزستان؛ (ب) بسترشناسی منطقه‌ای (از جنبه‌های آموزشی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی) که از نظر جغرافیایی زیر پوشش مراکز تربیت معلم استان خوزستان قرار دارد و تعیین نیازهای منطقه‌ای شامل نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش، بررسی اشتیاق افراد برای ورود به این مراکز، بررسی خدمات علمی برای حل مسایل آموزش و پرورش؛ (پ) ارزیابی درون داده‌های آموزشی مراکز تربیت معلم استان (دانشجویان، اعضای هیأت علمی، رؤسا و معاونان آموزشی مراکز، برنامه درسی، فضا و تجهیزات، بودجه، کتابخانه و اطلاع رسانی)؛ (ت) ارزیابی عملیات و فرایند اجرایی برنامه‌های آموزشی مراکز تربیت معلم (فعالیت دانشجویان، فعالیت استادان، فعالیت رؤسا و معاونان، فرایند تدریس - یادگیری، فعالیت فوق برنامه، فعالیت کتابخانه، فعالیت نیروهای خدماتی)؛ (ث) ارزیابی برون داده‌های مراکز تربیت معلم استان (کمیت و کیفیت فارغ التحصیلان، اشتغال فارغ التحصیلان). بر اساس هدفهای
- ویژه فوق الذکر، پنج سؤال ارزیابی تدوین گردید:
- (۱) آیا اهداف کنونی مراکز تربیت معلم استان خوزستان (تربیت معلم در مقطع کاردانی و با بودجه وزارت آموزش و پرورش) همچنان مطلوب می‌باشند؟ (مطلوبیت اهداف)
- (۲) بستر محیط آموزشی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مراکز تربیت معلم استان تا چه اندازه مطلوبیت دارد؟
- (۳) درون داده‌های آموزشی موجود در نظام آموزشی مراکز تربیت معلم استان خوزستان تا چه اندازه مطلوبیت دارند؟
- (۴) فرایند اجرایی مراکز تربیت معلم استان خوزستان تا چه اندازه مطلوبیت دارد؟
- (۵) میزان مطلوبیت برون داده‌های نظام آموزشی مراکز تربیت معلم استان خوزستان چقدر است؟

### روش ارزیابی

به طور کلی روشهای تحقیق در علوم رفتاری را می‌توان با توجه به دو ملاک الف) هدف تحقیق، و ب) نحوه گردآوری داده‌ها تقسیم‌بندی کرد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۸). این پروژه از لحاظ هدف یک تحقیق کاربردی است. علی‌الاصول هدف تحقیقات

فعالیت استادان، فعالیت رؤسا و معاونان، فرایند تدریس - یادگیری، فعالیت فوق برنامه، فعالیت کتابخانه، فعالیت نیروهای خدماتی)؛ (ث) ارزیابی برون داده‌های مراکز تربیت معلم استان (کمیت و کیفیت فارغ التحصیلان، اشتغال فارغ التحصیلان). بر اساس هدفهای

کاربردی توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص است. در این طرح از بین الگوهای ارزشیابی از الگوی سیپ که «یکی از اثرگذارترین الگوهای نظام مند» (ازریل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) است به عنوان مبنای نظری استفاده شده است. الگوی ارزشیابی سیپ چهارچوبی جامع به منظور هدایت ارزشیابی برنامه‌ها، پروژه‌ها، محصولات، مؤسسات و سیستمها می‌باشد (استافلیم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). از آنجا که مخاطبان الگوی سیپ نیز تصمیم‌گیران و مدیران آموزش و پرورش هستند که درباره تداوم، اصلاح، تجدیدنظر یا قطع برنامه آموزشی تصمیم می‌گیرند ارزیابی با الگوی سیپ جنبه کاربردی دارد. از طرفی این ارزیابی از لحاظ روش گردآوری داده‌ها یک تحقیق توصیفی پیمایشی است. تحقیقات توصیفی شامل روشهایی است که هدف آنها توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا کمک به فرایند تصمیم‌گیری باشد. به علاوه، از تحقیق پیمایشی با تکنیک دلفی زمانی استفاده می‌گردد که بررسی اتفاق نظر یک جمع صاحب نظر درباره یک موضوع خاص

مدنظر باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۸). در بخش ارزیابی میزان مطلوبیت اهداف کنونی مراکز تربیت معلم از روش دلفی استفاده گردید. البته در یک دسته‌بندی دیگر از لحاظ گردآوری داده‌ها می‌توان این تحقیق را یک تحقیق ارزشیابی به حساب آورد. روند عملی اجرای ارزشیابی سیپ در مراکز تربیت معلم استان خوزستان بدین صورت بود که چهار عامل زمینه، درون داد، فرایند و برون داد مراکز مدنظر قرار گرفتند، سپس برای عامل زمینه شش ملاک، برای درون داد هفت ملاک، برای فرایند هشت ملاک و برای برون داد سه ملاک تعریف گردید. برای هر کدام از این ملاکها نشانگر مربوطه و استاندارد وضعیت مطلوب تعریف گردید. برای گردآوری داده‌های ۲۴ ملاک مورد ارزیابی، سؤالات متعددی طرح و در پرسشنامه‌ها یا فرم مصاحبه‌ها تدوین شدند. پس از گردآوری داده‌ها و مقایسه آماره‌ها با استانداردهای تدوینی، ارزیابی و قضاوت درباره وضعیت هر ملاک در سه سطح کاملاً مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب انجام شد.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

با استفاده از روش تمام شماری، داده‌های لازم درباره هفت زیر جامعه این مطالعه به شرح زیر گردآوری شد:

1. Eseryel
2. Stufflebeam

- الف) متخصصان تعلیم و تربیت: برای ارزیابی مطلوبیت اهداف کنونی مراکز تربیت معلم از صاحب‌نظران رشته‌های علوم تربیتی نظرخواهی شد. بدین صورت که از تعدادی از استادان و دانشجویان دکتری دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران، رؤسا و معاونان آموزشی و استادان مراکز تربیت معلم استان و استادان گروه علوم تربیتی دانشگاه یزد که دارای سابقه کار در مراکز تربیت معلم یزد بودند از طریق مصاحبه یا پرسشنامه نظرخواهی به عمل آمد. این زیر جامعه شامل ۱۱۵ نفر بود که نظرات ۸۰ نفر (۶۹/۵ درصد) گردآوری شد.
- ب) رؤسا و معاونان آموزشی مراکز تربیت معلم استان خوزستان: این زیر جامعه شامل ۵ رییس و ۵ معاون آموزشی مراکز تربیت معلم پسرانه و دخترانه استان می‌باشد و با روش تمام شماری اطلاعات مورد نیاز از آنان گردآوری گردید.
- پ) مسوولان امور مالی و بودجه مراکز تربیت معلم استان خوزستان: این زیر جامعه شامل ۵ مسوول امور مالی مراکز تربیت معلم استان می‌شد که با روش تمام شماری داده‌های مورد نیاز درباره هر ۵ مسوول گردآوری شد.
- ت) مسوولان کتابخانه و اطلاع‌رسانی: این زیر جامعه شامل ۵ مسوول کتابخانه و اطلاع‌رسانی مراکز تربیت معلم استان می‌باشد که با روش تمام شماری اطلاعات مورد نیاز درباره آنها گردآوری شده است.
- ث) دانشجویان: منظور کلیه دانشجویان ورودی مهر ۸۲ مراکز پنج گانه تربیت معلم استان خوزستان می‌باشد. تعداد کل آنها ۴۰۰ نفر بود که ۲۷۶ نفر (۶۹ درصد) را پسران و ۱۲۴ نفر (۳۱ درصد) را دختران تشکیل می‌دادند. هر یک از دانشجویان دو پرسشنامه ویژگی‌های جمعیت شناختی دانشجویان و پرسشنامه ارزیابی تدریس استادان مراکز تربیت معلم را تکمیل کردند. در گردآوری داده‌ها از روش تمام شماری استفاده گردید.
- ج) استادان مراکز تربیت معلم استان خوزستان: منظور کلیه افرادی است که حداقل یک درس در مراکز تربیت معلم استان تدریس می‌کنند. تعداد کل آنها حدود ۸۰ نفر است که اطلاعات مورد نیاز با روش تمام شماری و از طریق پرسشنامه ویژگی‌های جمعیت شناختی استادان گردآوری شد. ۵۶ استاد (۷۰ درصد) پرسشنامه را تکمیل کردند.
- چ) فارغ التحصیلان: منظور دانشجویانی است که در سال ۸۳-۸۲ از مراکز تربیت معلم استان خوزستان فارغ التحصیل شده‌اند. تعداد کل آنها ۴۵۰ نفر بود که ۲۶۵ نفر

برای محاسبه پایایی از آلفای کرانباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۷۲ محاسبه گردید. (ت) پرسشنامه ارزیابی تدریس اعضای هیأت علمی مراکز تربیت معلم: این پرسشنامه حاوی ۱۹ سؤال بسته پاسخ با طیف لیکرتی بود که فرایند یاددهی-یادگیری را در کلاس می‌سنجد. در تدوین این پرسشنامه از پرسشنامه ارزشیابی تدریس استادان در دانشگاه علوم پزشکی اهواز استفاده گردید لذا دارای روایی محتوایی است. ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرانباخ ۰/۹۵۴ محاسبه گردید.

(ث) فرم مصاحبه با رؤسای مراکز تربیت معلم: این فرم حاوی ۱۵ سؤال باز پاسخ و به صورت مصاحبه از قبل تنظیم شده می‌باشد و به مباحثی درباره مطلوبیت اهداف، درون دادها و فرایندها می‌پرداخت.

(ج) فرم مصاحبه با معاونان آموزشی مراکز تربیت معلم: این فرم شامل ۱۴ سؤال باز پاسخ و به صورت مصاحبه از قبل تنظیم شده بود که به مباحثی درباره مطلوبیت اهداف، درون دادها و فرایندها مربوط می‌شد.

(چ) فرم مصاحبه با مسوولان امور مالی و بودجه: این فرم به صورت مصاحبه از قبل تنظیم شده و حاوی ۷ سؤال بازپاسخ بود و

را پسران و ۱۸۲ نفر (۴۱/۱۲ درصد) را دختران تشکیل می‌دادند. داده‌های مورد نیاز با روش تمام شماری از پرونده‌های فارغ التحصیلان استخراج گردید.

### ابزارهای گردآوری داده‌ها

ابزارهای مورد استفاده در این ارزیابی عبارتند بودند از:

الف) پرسشنامه نظرخواهی از متخصصان تعلیم و تربیت درباره مطلوبیت اهداف مراکز تربیت معلم که تنها شامل یک سؤال چند گزینه‌ای درباره تعیین هدفهای مطلوب احتمالی مراکز تربیت معلم بود.

ب. پرسشنامه ویژگیهای جمعیت شناختی دانشجویان مراکز تربیت معلم: این پرسشنامه حاوی ۱۸ سؤال بود که از خلخالی (۱۳۷۹) اقتباس شد لذا دارای روایی محتوا بود. پایایی این ابزار بر حسب آلفای کرانباخ ۰/۷۹ می‌باشد.

پ. پرسشنامه ویژگیهای جمعیت شناختی اعضای هیأت علمی مراکز تربیت معلم: این پرسشنامه حاوی ۲۴ سؤال بود که با توجه به روند اجرای عملیاتی طرح (۲۴) ملاک، نشانگرها و استانداردها) تدارک گردید لذا از روایی محتوایی برخوردار بود.

اطلاعاتی را درباره وضعیت بودجه مراکز از مسوولان بودجه به دست داد.

ح). فرم مصاحبه با مسوولان کتابخانه و اطلاع رسانی: این فرم به صورت مصاحبه از قبل تنظیم شده و حاوی ۸ سؤال بازپاسخ بود و اطلاعاتی را درباره وضعیت کتابداری و اطلاع رسانی در مراکز گردآوری نمود.

خ) چک لیست کتابخانه، کامپیوتر و اینترنت و فضا و تجهیزات: با استفاده از این چک لیست اطلاعات لازم درباره تعداد تجهیزات و امکانات فیزیکی و کالبدی موجود در مراکز گردآوری شد.

د) پرونده‌های بایگانی شده فارغ التحصیلان برای گردآوری اطلاعات درباره کمیت و کیفیت آنان.

### یافته‌های ارزشیابی

سؤال اول: اهداف کنونی مراکز تربیت معلم

استان خوزستان - تربیت معلم در مقطع  
کاردانی و با بودجه وزارت آموزش و  
پرورش - تا چه میزان از مطلوبیت  
برخوردارند؟

برای پاسخ به این سؤال، با استفاده از پرسشنامه و مصاحبه از زیر جامعه متخصصان تعلیم و تربیت در مورد اهداف احتمالی برای مراکز تربیت معلم نظرخواهی به عمل آمد. پنج راه حل احتمالی تعیین شده بودند که از بین آنها تداوم فعالیت کنونی مراکز تربیت معلم در سطح کاردانی نشانگر وضعیت مطلوب، اهداف احتمالی تبدیل مراکز تربیت معلم به تربیت دبیر و توجه به راه‌های دیگر نشانگر وضعیت نسبتاً مطلوب و اهداف احتمالی تبدیل مراکز تربیت معلم به مؤسسات آموزش عالی (دانشگاه) و یا تعطیل کردن مراکز تربیت

جدول ۱. نظرات صاحب‌نظران درباره مطلوبیت اهداف احتمالی مراکز تربیت معلم

وضعیت	طرفدار	هدف احتمالی	وضعیت	طرفدار	هدف احتمالی
نامطلوب	۴	تعطیل کردن مراکز تربیت معلم	مطلوب	۲۱	تداوم فعالیت کنونی مراکز تربیت معلم در سطح کاردانی
نامطلوب	۲	تبدیل مراکز تربیت معلم به دانشگاه	نسبتاً مطلوب	۱۵	تبدیل مراکز تربیت معلم به مراکز تربیت دبیر
جمعاً ۸۰ نفر	۲۳	بی جواب	نسبتاً مطلوب	۱۵	راه‌های دیگر

خوزستان در کنکور سراسری از نظر دانشجویان بررسی گردید که مشخص شد مراکز تربیت معلم استان خوزستان جزء اولویتهای اولیه دانشجویان بوده‌اند لذا دادن اولویت انتخاب بر این مراکز در کنکور سراسری نشانگر وضعیت مطلوب می‌باشد. در بعد دوم، اشتیاق و تمایل دانشجویان مراکز تربیت معلم به انتخاب مجدد رشته تحصیلی کنونی بررسی گردید که تمایل دانشجویان به انتخاب مجدد رشته خود نشانگر وضعیت نسبتاً مطلوب می‌باشد. اما در بعد سوم، تمایل دانشجویان مراکز تربیت معلم به انتخاب مجدد مرکز کنونی نشانگر وضعیت نامطلوب می‌باشد. در ملاک سوم عامل زمینه، ارایه خدمات علمی مورد نیاز افراد متقاضی ورود به مراکز تربیت معلم استان خوزستان بررسی گردید. نشانگر مربوطه، درصد ارایه مطالب به صورت کاربردی به دانشجویان و میزان تناسب مطالب جدید با معلومات قبلی دانشجویان بود. در بعد میزان ارایه مطالب به صورت کاربردی وضعیت نامطلوب و در بعد میزان تناسب مطالب جدید با معلومات قبلی وضعیت نسبتاً مطلوب می‌باشد اما محاسبه میانگین کلی نشان می‌دهد که ارایه خدمات علمی مورد نیاز افراد متقاضی ورود به مراکز

معلم نشانگر وضعیت نامطلوب بودند. لذا به نظر متخصصان هدف کنونی از وضعیت کاملاً مطلوب برخوردار است. نتایج مفصل‌تر در جدول ۱ آمده است.

**سؤال دوم: بستر جغرافیایی، آموزشی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی منطقه تحت پوشش مراکز تربیت معلم استان خوزستان تا چه اندازه دارای مطلوبیت است؟**

برای ارزیابی زمینه و بافت مراکز تربیت معلم شش ملاک در نظر گرفته شد که ملاک اول آن مربوط به سؤال پژوهشی اول و ملاک دوم تا ششم مربوط به سؤال پژوهشی دوم می‌باشند. از نظر جغرافیایی مراکز تربیت معلم پسرانه در جاهای نامناسب و با فاصله زیاد از مرکز شهر احداث شده‌اند که مشکلات تردد دانشجویان را به ویژه در شب افزایش می‌دهد اما مکان احداث مراکز دخترانه مطلوب و مناسب می‌باشد. مرکز اندیمشک ۵ کیلومتر با شهر فاصله دارد. مرکز اهواز در حاشیه شهر قرار دارد و مرکز دزفول در کنار قبرستان احداث شده است. در ملاک دوم عامل زمینه، اشتیاق داوطلبان خوزستانی برای ورود به مراکز تربیت معلم استان خوزستان در سه بعد بررسی شد. بعد اول، اولویت انتخاب مراکز تربیت معلم استان

جدول ۳. نتایج ارزیابی عامل زمینه و بافت مراکز تربیت معلم استان خوزستان

وضعیت	ملاک (سوال اول و دوم پژوهشی)	وضعیت	ملاکهای عامل زمینه
نسبتاً مطلوب	ت. ارایه خدمات فردی و اجتماعی مورد نیاز داوطلبان	مطلوب	الف. تربیت معلم در مقطع کاردانی با بودجه آموزش و پرورش
نسبتاً مطلوب	ث. وضعیت اجتماعی و اقتصادی متقاضیان مراکز	نسبتاً مطلوب	ب. اشتیاق داوطلبان برای ورود به مراکز تربیت معلم استان
نسبتاً مطلوب	ج. بررسی محل سکونت متقاضیان مراکز	نسبتاً مطلوب	پ. ارایه خدمات علمی مورد نیاز داوطلبان
	نسبتاً مطلوب		در مجموع

بعد سطح سواد پدران و مادران و اشتغال یا بیکاری پدران و مادران بررسی شد که مشخص گردید سطح سواد پدران دانشجویان از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار است اما سطح سواد مادران دانشجویان دارای وضعیت نامطلوب می‌باشد. در این ارزیابی، سطح سواد والدین برای تعریف عملیاتی کردن وضعیت اجتماعی در نظر گرفته شده بود. همچنین، برای بررسی وضعیت اقتصادی در خانواده‌های دانشجویان میزان اشتغال والدین بررسی گردید که در این رابطه میزان اشتغال پدران نشانگر وضعیت نسبتاً مطلوب و میزان اشتغال مادران نشانگر وضعیت نامطلوب می‌باشد. در ملاک ششم، محل سکونت داوطلبان (شهرهای بزرگ در مقایسه با

تربیت معلم استان خوزستان از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار است. در ملاک چهارم زمینه، ارایه خدمات فردی و اجتماعی مورد نیاز افراد متقاضی ورود به مراکز تربیت معلم با استفاده از نشانگر میزان علاقه‌مندی دانشجویان مراکز تربیت معلم به رشته تحصیلی خود مورد بررسی قرار گرفت که مشخص گردید میزان علاقه‌مندی دانشجویان مراکز تربیت معلم به رشته خود از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار است. به عبارت دیگر مراکز در حد نسبتاً مطلوب توانسته‌اند خدمات فردی و اجتماعی مورد نیاز داوطلبان را تأمین کنند. در ملاک پنجم عامل زمینه، وضعیت اجتماعی و اقتصادی داوطلبان مراکز تربیت معلم از طریق مد نظر قرار دادن چهار



شهرهای کوچک) بررسی گردید که مشخص شد تعادل بین میزان دانشجویان شهرهای بزرگ و دانشجویان شهرستانی وجود ندارد اما کفه ترازو به نفع دانشجویان شهرستانی و مناطق محروم سنگینی می‌کند، لذا این ملاک نشانگر وضعیت نسبتاً مطلوب از لحاظ محل سکونت داوطلبان می‌باشد. هر چند بعضی صاحب‌نظران شایسته‌گزینی را در کنکور سراسری به جای پذیرش بومی و منطقه‌ای پیشنهاد می‌کنند اما یکی از رسالت‌های آموزش عالی توجه به برابری فرصت‌ها در آموزش عالی است که این ملاک تا حدی به آن پرداخته است.

#### سؤال سوم: تا چه اندازه درون داده‌های مراکز تربیت معلم استان خوزستان مطلوبیت دارند؟

برای ارزیابی درون داده‌های مراکز تربیت معلم استان خوزستان هفت ملاک تعیین شد. در ملاک اول درون داد، ویژگی‌های دانشجویان هم از جنبه رفتار ورودی شناختی و هم از جنبه سنی بررسی شد. در بعد رفتار ورودی شناختی دانشجویان، معدل کل دیپلم دانشجویان به عنوان نشانگر مشخص نمود که رفتار ورودی شناختی دانشجویان مراکز تربیت معلم استان (۱۵/۹۲) وضعیت نسبتاً مطلوبی دارد. در بررسی سن دانشجویان،

میانگین ۲۰/۷ سالگی نشانگر وضعیت مطلوب سنی دانشجویان مراکز تربیت به عنوان جمعیتی جوان، فعال و پر انرژی می‌باشد. در ملاک دوم عامل درون داد، وضعیت علمی و توانمندی‌های رؤسا و معاونان آموزشی، مسوولان بودجه و مسوولان کتابخانه‌ها بررسی شد. برای بررسی وضعیت علمی از مدرک تحصیلی و برای بررسی وضعیت توانمندی از سابقه مدیریتی به عنوان نشانگر استفاده گردید که وضعیت علمی و توانمندی‌های رؤسا و معاونان مراکز تربیت معلم استان نشانگر وضعیت نسبتاً مطلوب بودند گرچه وضعیت معاونان آموزشی از مطلوبیت پایین‌تری برخوردار است. همچنین، برای بررسی وضعیت علمی مسوولان بودجه و مسوولان کتابخانه‌ها نیز از مدرک تحصیلی به عنوان نشانگر استفاده شد که به طور کلی وضعیت علمی مسوولان بودجه و مسوولان کتابخانه و اطلاع‌رسانی مراکز نسبتاً مطلوب می‌باشد. در ملاک سوم عامل درون داد، بررسی وضعیت هیأت علمی مراکز تربیت معلم استان از چندین بعد انجام گرفت که مهم‌ترین آنها بررسی توانایی‌های علمی استادان با توجه به مدرک تحصیلی و رتبه دانشگاهی و بررسی میزان علاقه آنها به شغل بوده است. در رابطه با بررسی مدرک

تحصیلی و رتبه دانشگاهی استادان مشخص گردید که تواناییهای علمی استادان از وضعیت نسبتاً مطلوب برخوردار بود. میزان علاقه استادان به امر تدریس نیز وضعیت نسبتاً مطلوبی داشت. با این همه، تقویت توان علمی استادان از عوامل اصلی بهبود کیفیت می‌باشد. در ملاک چهارم عامل درون داد، تناسب برنامه درسی با نیازهای دانشجویان و سرفصل مصوب بررسی گردید. در این باره، استادان میزان تناسب برنامه درسی را با نیازهای دانشجویان نسبتاً مطلوب می‌دانستند، رؤسا و معاونان آموزشی نیز میزان تناسب برنامه‌های درسی را با سرفصلهای مصوب نسبتاً مطلوب می‌دانستند (البته در مواردی نیز سرفصلها را قدیمی قلمداد می‌کردند) اما دانشجویان میزان تناسب برنامه‌های درسی را با علایق خود نامطلوب ارزیابی کرده‌اند. در این ملاک تطابق همگونی یافته‌ها وجود ندارد. در ملاک پنجم عامل درون داد، وضعیت فضا و تجهیزات مراکز پسرانه و دخترانه با استفاده از چک لیست و مشاهده محقق بررسی گردید. به طور کلی وضعیت فضا و تجهیزات مراکز تربیت معلم استان خوزستان مطلوب ارزیابی شد. در ملاک ششم عامل درون داد، در بررسی وضعیت بودجه و منابع مالی مراکز تربیت معلم در

مصاحبه با مسوولان امور مالی و بودجه مشخص گردید که به طور کلی وضعیت بودجه در مراکز تربیت معلم نسبتاً مطلوب می‌باشد زیرا علیرغم کمبود بودجه آموزشی و هزینه‌های سنگین آموزشی باید اذعان نمود چون بودجه این مراکز از وزارت آموزش و پرورش و درصدی از حقوق دانشجویان تأمین می‌گردد مسوولان امور مالی مراکز می‌توانند میزان درآمدهای احتمالی را محاسبه و با توجه به آن برنامه‌ریزی نمایند. به علاوه هیچ مانعی برای یافتن راه‌های جدید درآمدزایی برای مراکز تربیت معلم استان خوزستان از سوی سازمان آموزش و پرورش استان ایجاد نشده است. در ملاک هفتم عامل درون داد، بررسی وضعیت منابع کتابخانه‌ای نشان داد که وضعیت کتابخانه‌های مراکز نسبتاً مطلوب می‌باشد زیرا در همه مراکز تربیت معلم استان کتابخانه با فضای کافی همراه با قرائت خانه و تعداد قابل توجهی کتاب فارسی وجود دارند. اما کتابخانه‌های مراکز از لحاظ منابع خارجی و تعداد نشریات خبری و علمی فقیر هستند و باید تقویت گردند. دانشجویان نیز تناسب امکانات کتابخانه را با نیازهایشان نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند. در بعضی مراکز، کتابخانه‌ها به سیستم کاوش رایانه‌ای مجهز هستند

(پسرانه دزفول) اما بعضی دیگر همچنان مشکلات فراوان دارند. در هر حال تحولات زیادی در کتابخانه‌های مراکز هم از لحاظ مسوولان کتابخانه‌ها، هم از جنبه افزایش تعداد کتب و اشتراک در مجلات علمی و هم از جنبه استفاده از استانداردهای جهانی در طبقه‌بندی کتابها باید صورت گیرد.

سوال چهارم: فرایندهای مراکز تربیت معلم استان خوزستان ( فرایند ساختی / سازمانی، یاددهی / یادگیری و خدماتی / پشتیبانی) تا چه اندازه مطلوبیت دارند؟

برای ارزیابی عامل فرایند مراکز تربیت معلم استان هشت ملاک تعیین گردید. در ملاک اول، فعالیت رؤسای (مدیران) مراکز

جدول ۴. نتایج ارزیابی عامل درون داد مراکز تربیت معلم استان خوزستان

وضعیت	ملاک (سؤال پژوهشی سوم)	وضعیت	ملاکهای عامل درون داد	
نسبتاً مطلوب	۵) مدرک و سابقه روسا، معاونان آموزشی، مسوولان بودجه، مسوولان کتابخانه مراکز	نسبتاً مطلوب	رفتارورودی	۱) دانشجویان
		مطلوب	شناختی (معدل)	
نسبتاً مطلوب	۶) بودجه مراکز تربیت معلم	نسبتاً مطلوب	سن	۲) مدرک استادان مراکز
نسبتاً مطلوب	۷) منابع کتابخانه‌ای	نسبتاً مطلوب		۳) برنامه درسی مراکز
نسبتاً مطلوب	در مجموع	مطلوب		۴) فضا و تجهیزات مراکز

تربیت معلم استان از طریق مصاحبه با سؤالات باز پاسخ بررسی شد که نتایج به صورت کیفی و توصیفی هستند. عمده‌ترین نکته در مورد مدیریت، ساختار به شدت متمرکز آن در وزارت آموزش و پرورش و مراکز تربیت معلم می‌باشد که در واقع مدیران را به مجریان منصوب شده مبدل می‌سازد و چهارچوب کاری و آزادی عمل و اختیارات آنان صوری و محدود می‌باشد. در ملاک دوم فرایند، فعالیت معاونان آموزشی مراکز تربیت معلم بررسی شد. مشکل ساختار متمرکز مراکز تربیت معلم از یک سو و اختلاط مسایل آموزشی و مسایل سرپرستی از سوی دیگر از جمله معایب و نقاط ضعف

معاونان آموزشی بعضی مراکز تربیت معلم می‌باشد. در ملاک سوم فرایند، فعالیت مسوولان بودجه از راه مصاحبه مورد بررسی قرار گرفت. گرچه آنها از عدم تناسب و ناهماهنگی بودجه موجود با احتیاجات و هزینه‌ها و انتظارات دانشجویان گله‌مند بودند، ولی منابع درآمدی تعریف شده و مطمئن از نکات مثبت مراکز تربیت معلم می‌باشد که فعالیت مسوولان مالی را نیز روان و آسان می‌سازد. در ملاک چهارم عامل فرایند، فعالیت آموزشی و تدریس استادان مراکز تربیت معلم استان از طریق پرسشنامه ارزیابی تدریس استادان بررسی شد. بر اساس نتایج می‌توان وضعیت فعالیت آموزشی و تدریس اساتید را در مراکز تربیت معلم استان خوزستان نسبتاً مطلوب ارزیابی نمود. در ملاک پنجم عامل فرایند، فعالیت آموزشی و یادگیری دانشجویان در حین تحصیل بررسی گردید. بدین منظور معدل ترم اول دانشجویان به عنوان نشانگر فعالیت آموزشی و یادگیری دانشجویان مورد توجه قرار گرفت که معدل ۱۵/۴۷ نشان داد فعالیت آموزشی و یادگیری دانشجویان از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار می‌باشد.

در ملاک ششم عامل فرایند، فعالیت کتابخانه‌های مراکز تربیت معلم از طریق مصاحبه با مسوولان کتابخانه بررسی گردید. چون کتابخانه‌ها دارای فضای وسیع آموزشی، قرائت خانه و ساعات کاری قابل توجه هستند می‌توانند تا حد زیادی نیازهای دانشجویان را پوشش دهند اما نیاز به تغییرات و اصلاحات عظیمی نیز دارند. در ملاک هفتم عامل فرایند، میزان مشارکت دانشجویان در فعالیتهای فوق برنامه مراکز تربیت معلم بررسی شد که در نتیجه مشخص گردید میزان پایین مشارکت دانشجویان در فعالیتهای فوق برنامه نشانگر وضعیت نامطلوب فعالیتهای فوق برنامه مراکز تربیت معلم پسرانه و دخترانه استان خوزستان است. برنامه‌هایی مانند گروه سرود، مقاله نویسی برای دانشجویان جذابیت ندارد. با توجه به مشاهدات محقق، فعالیتهای فوق برنامه کنونی بیشتر برای دوره‌های راهنمایی و متوسطه مناسب است نه برای دانشجویان. در ملاک هشتم عامل فرایند، فعالیت نیروهای خدماتی از قبیل متصدیان تکثیر و رانندگان بررسی شد. بر اساس مشاهدات محقق فعالیت نیروهای خدماتی، هماهنگی و اطاعت پذیری آنها از مسوولان مراکز تربیت معلم استان نشانگر وضعیت مطلوب می‌باشد. البته هیچ قضاوتی در مورد تعداد آنها در هر مرکز صورت نگرفته است.

سؤال پنجم: برون دادهای مراکز تربیت معلم استان خوزستان تا چه اندازه مطلوبیت دارد؟ در ارزیابی عامل برون داد (فارغ التحصیلان) سه ملاک برای بررسی وضعیت کمیت، کیفیت و میزان اشتغال یا بیکاری فارغ التحصیلان تعیین گردید. در ملاک اول، کمیت فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم بررسی شد. بررسی تاریخ شروع به تحصیل و تاریخ فراغت از تحصیل دانشجویان مراکز تربیت معلم نشان می‌دهد که تقریباً اکثریت

جدول ۵. نتایج ارزیابی عامل فرایند مراکز تربیت معلم استان خوزستان

وضعیت	ملاکهای سؤال پژوهشی چهارم	وضعیت	ملاکهای عامل فرایند
نسبتاً مطلوب	ث. فعالیت تدریس استادان	نسبتاً مطلوب	الف. فعالیت روسای مراکز
نسبتاً مطلوب	ج. فعالیت آموزشی و یادگیری دانشجویان	نسبتاً مطلوب	ب. فعالیت معاونان آموزشی
نامطلوب	چ. فعالیتهای فوق برنامه دانشجویان در مراکز	نسبتاً مطلوب	پ. فعالیت مسوولان امور مالی
مطلوب	ح. فعالیت نیروهای خدماتی و پشتیبانی	نسبتاً مطلوب	ت. فعالیت مسوولان کتابخانه
	نسبتاً مطلوب		در مجموع

شغلی فارغ التحصیلان بررسی گردید. از آنجا که همه فارغ التحصیلان این مراکز متعهد به خدمت به وزارت آموزش و پرورش و استخدام می‌باشند لذا وضعیت آینده شغلی آنها مطلوب می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

در مدیریت، تصمیم‌گیری بسیار مهم است به طوری که می‌توان گفت تصمیم‌گیری در کانون فرایند مدیریت قرار دارد. به نظر مک کامی «رسیدن به یک تصمیم رکن مدیریت را

قریب به اتفاق دانشجویان مراکز پس از طی چهار نیمسال تحصیلی موفق به پایان دوره کاردانی می‌شوند لذا وضعیت کمیت فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم پسرانه و دخترانه استان مطلوب می‌باشد. در ملاک دوم ، کیفیت فارغ التحصیلان بررسی شد. بدین منظور معدل کاردانی فارغ التحصیلان به عنوان نشانگر کیفیت فارغ التحصیلان مراکز مد نظر قرار گرفت که معدل ۱۶/۲۳ نشان می‌دهد که وضعیت کیفیت فارغ التحصیلان نسبتاً مطلوب می‌باشد. در ملاک سوم، آینده

جدول ۶. نتایج ارزیابی عامل برون داد مراکز تربیت معلم استان خوزستان

عامل	ملاک (سؤال پژوهشی پنجم)	وضعیت	ملاک	وضعیت
برون داد	الف. درصد فارغ التحصیلی (کمیت)	مطلوب	پ. اشتغال به کار	مطلوب
	ب. معدل فارغ التحصیلی (کیفیت)	نسبتاً مطلوب	در مجموع	مطلوب

معلم به مراکز تربیت دبیر، (ج) تداوم فعالیت مراکز تربیت معلم به شکل کنونی و در سطح کاردانی مناسب تر است که در ارزیابی حاضر تداوم فعالیت مراکز تربیت معلم به شکل کنونی و در سطح کاردانی مناسب و مطلوب تشخیص داده شده است. همچنین، در تحقیق ابوحمره به محاسن، نقاط قوت و ضعف فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم در مقایسه با معلمان حق التدریسی به عنوان فارغ التحصیلان دانشگاهها توجه شده است. درصدهای پژوهش دهقانپور و محبوبی (۱۳۷۲) نیز در ارتباط با علاقه به رشته، وضعیت خوابگاهها، بررسی توانایی علمی و روش تدریس اساتید نیز با نتایج ارزیابی حاضر مطابقت دارد به همین ترتیب، سلسبیلی (۱۳۷۳) به بررسی ابعاد خود راهبری و خود ارزشیابی دانشجویان مراکز تربیت معلم پرداخته است که زیر مجموعه فرایند مراکز تربیت معلم می باشد. سلسبیلی نیز در بررسی خود همانند ارزیابی حاضر نقاط ضعف مراکز تربیت معلم را نشان می دهد. تحقیق دهقانی (۱۳۸۱) نیز به مسأله

تشکیل می دهد و ویژگیهای دیگر فرایند مدیریت وابسته، درهم تنیده و قایم به وجود تصمیم گیریها است» (لی فام و هوویه، ۱۹۷۴). الگوی سیپ می تواند در رویارویی با چالش تصمیم گیری به مدیران کمک نماید. در این نتیجه گیری لازم است اشاره شود که گرچه در این ارزیابی به طور جامع و گسترده مراکز تربیت معلم مورد ارزیابی قرار گرفته اند و در پژوهشهای قبلی تنها بخش کوچکی از مراکز تربیت معلم بررسی شده اند اما بین نتایج به دست آمده شباهتهای زیادی وجود دارد. تحقیق ابوحمره (۱۳۶۸) که به بررسی عملکرد فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم در مقایسه با معلمان حق التدریسی پرداخته است در واقع یک مطالعه و مقایسه تطبیقی بین برون دادهای مراکز متعدد تربیت معلم و دبیر انجام گردیده است. سؤال اول پژوهش حاضر نیز به این مسأله می پردازد که به نظر متخصصان تعلیم و تربیت کدام یک از راههای تأمین معلم و دبیر مورد نیاز آموزش و پرورش شامل (الف) تبدیل مراکز تربیت معلم به دانشگاه، (ب) تبدیل مراکز تربیت

آن که در این ارزیابی ابعاد گسترده مراکز تربیت معلم استان خوزستان مورد بررسی قرار گرفت و به طور ضمنی مقایسه‌ای بین مراکز تربیت معلم پسرانه و دخترانه از نظر زمینه، درون داد، فرایند و برون داد به عمل آمد.

### پیشنهادهایی برای مسوولان تربیت معلم و سازمان آموزش و پرورش استان

۱- انتصاب مدیران و معاونان آموزشی مراکز تربیت معلم استان با حداقل مدرک کارشناسی ارشد و ترجیحاً دکتری (ارجم است که رشته تحصیلی این افراد نیز مربوط به حوزه تعلیم و تربیت باشد).

۲- تقویت بنیه علمی اساتید مراکز تربیت معلم با به کارگیری اساتید واجد مدارک کارشناسی ارشد و دکتری و بهره‌گیری از اساتید دانشگاهی و همکاری مستمر و عملی (و نه صوری) با دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی.

۳- تفکیک فعالیتهای آموزشی از فعالیتهای سرپرستی در مراکز تربیت معلم استان به ویژه برای معاونان آموزشی.

۴- یافتن راه‌های جدید درآموزایی برای مراکز تربیت معلم استان و کاهش وابستگی به بودجه آموزش و پرورش.

۵- بازنگری سر فصل دروس و اصلاح و به روز کردن سر فصلهای قدیمی دروس.

علاقه پایین دانشجویان رشته آموزش ابتدایی به رشته و شغل آتی خود می‌پردازد و اینکه در هنگام تحصیل نیز محیط کارآموزی و دید اجتماعی نسبت به این رشته و رفتار مربیان شاغل در مرکز ضمن خدمت فرهنگیان امام محمد باقر شهر یزد تأثیر منفی بر دانشجویان داشته است. یکی از معاونان مراکز تربیت معلم دخترانه استان خوزستان نیز در مصاحبه‌اش به وجود چنین مشکلی در دانشجویان رشته امور تربیتی اشاره نمود. به نظر این معاون برنامه و ماهیت رشته امور تربیتی برای دانشجویان این رشته گنگ و مبهم است. علاوه بر این محیط بیرون و دید اجتماعی نسبت به این رشته و نیز رفتار دانشجویان رشته‌هایی مانند زبان انگلیسی و ریاضی تأثیر منفی بر دانشجویان رشته امور تربیتی داشته است. بالاخره شواخی (۱۳۸۳) به ارزیابی عملکرد گروه‌های آموزشی مراکز تربیت معلم پرداخته است. گرچه ظاهراً گروه‌های آموزشی در مراکز تربیت معلم وجود دارند اما هیچ گونه بودجه پژوهشی برای مراکز وجود ندارد. نظام آموزشی مراکز تربیت معلم به شدت متمرکز است و گروه‌های آموزشی فقط برای تصمیم‌گیریهای جزئی درباره زمان کلاسها، استاد کلاس و اموری از این قبیل آزادی عمل دارند، اما از حق تصمیم‌گیریهای مهم مانند تغییر و اصلاح سر فصل دروس بی‌بهره می‌باشند. کلام آخر

- ۶- توجه به بهبود و گسترش سریع امکانات کامپیوتری و برگزاری کارگاه اینترنت برای اساتید و دانشجویان این مراکز.
- ۷- اصلاح برخورد رؤسا و معاونان با دانشجویان به عنوان افراد بزرگسال و صاحب منزلت نه به عنوان زیردست.
- ۸- افزایش اختیارات مدیران و معاونان مراکز تربیت معلم، کاهش مدیریت متمرکز و تدوین برنامه استراتژیک.
- ۹- تلاش برای بهبود کیفیت فرایند تدریس- یادگیری و فعالیتهای فوق برنامه برای افزایش مشارکت دانشجویان
- ۱۰- حذف تضمین و تعهد استخدام در آموزش و پرورش برای کلیه فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم و قرار دادن شروط تحصیلی در دوره کاردانی برای استخدام فارغ التحصیلان در آموزش و پرورش.

## منابع

### فارسی

- ابیلی، خدایار (۱۳۷۵). ارزشیابی ماهیت نظارت و ارزیابی جاری در آموزش عالی. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. به کوشش خلیجی و فرقانی. جلد دوم. تهران. نشر دانشگاه علامه طباطبایی.
- ابوحزمه، فرهاد (۱۳۶۸). مقایسه عملکرد فارغ التحصیلان مراکز تربیت معلم با معلمان حق التدریس مدارس تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت: (۲)، سال پنجم.
- بازرگان، عباس (۱۳۵۴). ارزیابی آموزشی و الگوهای آن. جزوه چاپ نشده، دانشگاه بوعلی سینا، همدان.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۳). روش ارزیابی تأثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان. فصلنامه تعلیم و تربیت: (۳ و ۴)، سال دهم، ص ص ۸۳ تا ۹۴.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس؛ فتح آبادی، جلیل؛ عین الهی، بهرام (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، (۲). دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
- بازرگان، عباس؛ و حسینی، رسول (۱۳۸۲). ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری هدفهای دانشگاهی برای ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۲۹)، سال نهم، شماره سوم.



- بست، جان (بی تا). روش تحقیق در علوم رفتاری. ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی (بی تا). تهران.
- بولا، اچ. اس. (۱۹۷۹). ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی. ترجمه عباس بازرگان (۱۳۶۲). تهران. انتشارات جهاد دانشگاهی.
- پاک سرشت، محمدجعفر (۱۳۶۷). کیفیت آموزش: بررسی جنبه‌های شناختی آموزش و پرورش بر مبنای هدف. مجله علوم تربیتی و روان شناسی (۱)، دانشگاه شهید چمران اهواز. جمعی از نویسندگان (۱۳۸۰). علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن (مقاله ارزشیابی آموزشی). تهران: نشر سمت.
- خلخال، رضا (۱۳۷۹). ارزیابی جامع آموزشی بر اساس مدل ارزیابی سیپ. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
- دهقانپور، عباس؛ محبوبی، محمد (۱۳۷۲). مطالعه و تحلیل مسایل و مشکلات کارورزی دانشجویان معلمان مرکز تربیت معلم پسران شهید پاک نژاد یزد. پایان نامه کارشناسی، مرکز تربیت معلم شهید پاک نژاد.
- دهقانی، محمدجواد (۱۳۸۱). میزان علاقه دانشجویان رشته آموزش ابتدایی مرکز ضمن خدمت فرهنگیان امام باقر یزد نسبت به شغل خود. پایان نامه کارشناسی، مرکز تربیت معلم شهید پاک نژاد.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۷۹). روش تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاه.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۷۳). پژوهش در خود راهبری و خود ارزشیابی دانشجویان معلمان مراکز تربیت معلم تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت: (۲)، سال دهم. صص ۶۴ تا ۸۴.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۵). روشهای اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. تهران: نشر دوران.
- شواخی، علیرضا (۱۳۸۳). بررسی و ارزیابی عملکرد گروه‌های آموزشی مراکز تربیت معلم استان اصفهان در سالهای ۷۸ تا ۸۰ و پیشنهاد راهکارهای فعال شدن آنها. نمایه پژوهشی، جلد سوم. سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- صالحی، کیوان (۱۳۸۳). ارزشیابی هنرستانهای کار و دانش شهر تهران با استفاده از الگوی سیپ. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- ضمیری، محمدعلی (۱۳۷۵). تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام. شیراز: انتشارات راهگشا.
- کردان، علی محمد (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: انتشارات سمت.
- کولوبندی، عبدالله (۱۳۷۴). معیارهای هفتگانه برای ارزیابی اثربخشی سازمان. تدبیر: (۵۶). مهرماه ۷۴.

- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۰). ارزشیابی آموزشی چه هست و چه نیست؟ نشریه علوم تربیتی (۱) - ۴. سال چهاردهم، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۰). روشهای ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- گاهنامه مرکز تحقیقات و ارزشیابی آموزشی (۱۳۸۱). سال دوم، زمستان ۸۱: سازمان سنجش آموزش کشور.
- لی فام، جیمز؛ هوویه، جیمز (۱۹۷۴). مدیریت مدارس. ترجمه محمدعلی ناپلی. اهواز: نشر دانشگاه چمران.

### لاتین

- Bazargan, A. (1996). Pedagogics and its application in improving the quality of education. *Journal of Psychology and Education*, vol. 2(1-4), Tehran University.
- Eseryel, D. (2005). Approaches to evaluation to training: Theory & practice. *Journal of Educational Technology & Society*, Vol. 5(2): 93-98.
- Singh, M. (2004). Evaluation framework for nursing education programs: Application of the CIPP model. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, Vol. 1, Issue 1 (York University).
- Stufflebeam, D. (2002). CIPP evaluation model checklist. **From: //www.Wmich.edu/evalctr/checklistsmenu.htm**
- The board of regents of the University of Wisconsin system (2005). Clinical investigator preparatory program. **at://www.medicine.wisc.edu/mainweb.**
- Wongbenjarat et al (2003). CIPP model in medical education assessment at the Nakhon Ratchasima Hospital School of Medicine, Thailand. **Global Standards in Medical Education for Better Health Care. WFME Conference.** Copenhagen, Denmark, p. 74.