



ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی

محسن مومنی مهموئی * *PhD*

* دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت‌حیدریه، تربت‌حیدریه، ایران

چکیده

مقدمه. گسترش فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی حرکت‌هایی برای ارزشیابی برنامه‌های آموزشی را موجب می‌شود. هم شرکت‌های سرمایه‌گذاری و هم مصرف‌کنندگان تمایل دارند تا شواهدی را به‌دست آورند که برنامه‌های جدید نتایج رضایت‌بخشی تولید می‌نمایند. اطلاعات مورد جستجو، تناسب برنامه جدید با نیازهای جامعه و یادگیرنده، اعتبار و اهمیت علمی مواد مطالعاتی جدید، توانایی برنامه برای گزینش معلم مطمئن، پیش‌بینی رفتارهای دانش‌آموز یا دانشجو و نتایج واقعی استفاده از مجموعه‌ای از مواد آموزشی مشخص، هستند. دو دهه قبل، ارزشیابی برنامه درسی به‌عنوان حوزه مطالعاتی مستقلی در رشته علوم تربیتی ظاهر شد. ریشه‌های آن بیشتر در حوزه‌های کلی ارزشیابی آموزشی، آزمون و اندازه‌گیری یافت می‌شود. با این وجود، مساله اصلی ابتدایی بیشتر ارزشیابی دانش‌آموزان بود تا ارزشیابی برنامه‌های آموزشی؛ نیازی که احساس شده بود تا مجموعه‌ای از مفاهیم، اصول، روش‌ها، نظریه‌ها و الگوهای جدید را تدوین نمایند. این عقاید و روش‌های جدید مبنای حوزه جدید ارزشیابی برنامه درسی هستند. دانشگاه‌های بزرگ دوره‌هایی را در مورد ارزشیابی برنامه درسی ارائه نموده‌اند. این نوشتار نیز سعی دارد که به ضرورت و اهمیت ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی بپردازد و رهنمودهایی را در این خصوص ارائه نماید.

نتیجه‌گیری. ارزشیابی برنامه درسی به‌عنوان جزیی از نظام آموزش تحت تأثیر عوامل متعددی است و تغییر در رویکردها و شیوه‌های جاری آن، تغییر همه‌جانبه در همه عوامل تأثیرگذار بر آن را می‌طلبد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، ارزشیابی آموزشی، ارزشیابی برنامه درسی، آموزش عالی

Evaluation of educational program in high education system

Momeni Mahmuayee M.* *PhD*

*Islamic Azad University, Torbat Heydarie Branch, Torbat Heydarie, Iran

Abstract

Introduction. Curriculum activities development cause to some evaluation activities of educational programs. Both investment companies and consumers tend to obtain evidence that the new programs produce satisfactory results. Fitness of new program to society and learners needs, scientific validity and importance of new educational materials, program power to select highly reliable teacher, prediction of student's behavior and actual results of using a set of educational materials are the researched data. Two decades ago, the evaluation of the curriculum appeared as an independent field of study in educational sciences. Its roots are mostly found in more general areas of educational evaluation, testing and measurement. However, the main problem at first was student and not educational programs evaluation; a need that was felt to determine a set of concepts, principles, methods, theory and new patterns. This new methods and ideas are the source of new areas of curriculum evaluation. Large universities developed courses in the curriculum evaluation. This article is trying to explain the necessity and importance of curriculum evaluation in higher education and provide guidelines in this regard.

Conclusion. Curriculum evaluation as a part of the education system is affected by several factors and changes in current approaches and methods require the change of all effective factors.

Keywords: Curriculum, Educational Evaluation, Curriculum Evaluation, Higher Education

مقدمه

جوهر و ماده برنامه درسی، رویه‌های اجرایی، روش‌های آموزشی می‌داند [۵]. *اورنشتاین و هانکینز* معتقدند «ارزشیابی به‌منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه درسی قبل از اجرا و کارایی آن پس از اجرا به‌کار گرفته می‌شود. هدف گردآوری اطلاعات درباره قوت و ضعف برنامه درسی آن است که به برنامه‌ریزان مواد درسی امکان می‌دهد در فعالیت‌ها و برنامه‌های خود یا تجدیدنظر کنند و یا آنها را تطبیق داده حفظ یا متوقف نمایند». در زمینه برنامه درسی ارزشیابی بر کشف این نکته متمرکز است که آیا برنامه درسی آن‌گونه که طراحی و اجرا شده می‌تواند نتایج مطلوب ایجاد کند. ارزشیابی به شناخت نقاط قوت و ضعف برنامه درسی قبل از اجرا و اثربخشی اجرای آن پس از اجرا کمک می‌کند. بر این اساس ارزشیابی برنامه درسی بر ارزیابی برنامه و مؤلفه‌های آن و همچنین اجرای چنین برنامه توسط مربیان متمرکز است [۶].

اهداف ارزشیابی برنامه درسی

در یک طبقه‌بندی کلی برای ارزشیابی برنامه درسی می‌توان دو هدف متصور بود: هدف تکوینی که قصد بهبود برنامه را دارد و ارزشیابی تراکمی یا نهایی که برای تصمیم‌گیری در برنامه‌های آتی رهنمود ارائه می‌دهد. اما می‌توان به‌صورت دقیق‌تر اهداف ذیل را برای ارزشیابی برنامه درسی بیان نمود:

- ۱) کمک به تصمیمات در خصوص نصب برنامه درسی
- ۲) کمک به تصمیمات در خصوص ادامه برنامه، گسترش یا اعتباریابی آن
- ۳) کمک به تصمیمات در خصوص اصلاحات برنامه درسی
- ۴) کسب شواهد برای سامان‌دهی حمایت از برنامه درسی
- ۵) کسب شواهد برای سامان‌دهی موقعیت برای برنامه درسی
- ۶) کمک به درک فرآیندهای اساسی روان‌شناختی، اجتماعی و دیگر [۷].

به زعم سیلور و همکاران، اگرچه ارزشیابی فقط یک هدف کلی اساسی دارد؛ تعیین بها یا ارزش چیزی، ولی نقش‌های آن بسیار است. ارزشیابی نتایج دانش‌آموزان در تمام زمینه‌هایشان نمونه‌ای از یک نقش است. نقش مهم دیگر ارزشیابی، تعیین ارزش خود برنامه درسی است. آیا برنامه درسی مقاصدی را که به‌خاطر آنها الگوپردازی شده است برآورده می‌کند؟ آیا این مقاصد، خود روایی دارند؟ آیا برنامه درسی برای گروه معینی از دانش‌آموزان که برایشان مورد استفاده قرار گرفته مناسب می‌باشد؟ آیا مدل‌های آموزشی انتخاب‌شده نسبت به هدف‌های مورد جستجو بهترین انتخاب‌هاست؟ آیا محتوا بهترین انتخاب ممکن است؟ آیا مواد آموزشی که جهت مقاصد آموزشی توصیه شده است، بهترین و مناسب‌ترین مواد آموزشی موجود برای حصول به مقاصد است؟ و ... سومین نقش مهم ارزشیابی در مدارس قضاوت در مورد امتیازات همه مقررات و شیوه‌های پذیرشی و مدیریتی و ساختاری است که در آن موسسه تربیتی انجام وظیفه می‌کند [۸].

لویین، تومیز، فایرودر، امی و *چن* بیان می‌کنند که برنامه‌های درسی دانشگاهی معمولاً از سه یا چهار عنصر تشکیل شده است که عبارتند از دروس کلی یا آزاد، دروس دانشگاهی تخصصی، دروس دانشگاهی نیمه‌تخصصی و دروس اختیاری [۱]. عناصر برنامه درسی طبق دیدگاه‌های صاحب‌نظران از یک تا نه عنصر متغیر است [۲]. اما تقریباً اکثر صاحب‌نظران در مورد چهار عنصر هدف، محتوا، روش (اجرا)، ارزشیابی اتفاق نظر دارند. یکی از عناصر مهم یک برنامه درسی ارزشیابی می‌باشد. ارزشیابی یکی از مؤلفه‌های مهم و حساس فرآیند برنامه‌ریزی درسی است. حساسیت و اهمیت ارزشیابی در برنامه‌ریزی درسی از آن‌روست که هیچ فعالیت انسانی خصوصاً آن دسته از اموری که دارای پیچیدگی و ظرافت خاصی هستند نمی‌توانند فارغ از بررسی کیفی و بهبود مستمر باشند. تنها از طریق ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی می‌توان کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه‌های درسی مدارس طراحی نمود. ارزشیابی فرآیندی است که قبل از تدوین، ضمن طراحی و اجرای برنامه، و نیز پس از اجرای برنامه درسی صورت می‌پذیرد. بنابراین مؤلفه ارزشیابی دارای یک نقش محوری و در عین حال تعاملی با سایر مؤلفه‌ها و مراحل برنامه‌ریزی درسی است. ارزشیابی از برنامه درسی ممکن است شامل ارزشیابی از یک برنامه کامل و یا ارزشیابی از جنبه کوچکی از یک برنامه کامل باشد. در ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی نیز عمده‌ترین ملاک، پیشرفت تحصیلی یا میزان یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان است. اما علاوه بر این، از ملاک‌های دیگری چون نگرش معلمان و یادگیرندگان نیز می‌توان سود جست. مثلاً می‌توان تعیین کرد که نظر معلمان نسبت به برنامه چگونه است، یا این‌که یادگیرندگان چگونه به آن واکنش نشان می‌دهند، آیا ممکن است یادگیرندگان بیشتر یاد بگیرند اما کمتر به درس و مدرسه علاقمند شوند؟ [۳].

مفهوم‌شناسی ارزشیابی برنامه درسی

ارزشیابی برنامه درسی در دو حوزه متمایز و پیچیده، برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی ریشه دارد که اگرچه ظهور آن به‌عنوان حوزه مطالعاتی مستقل مربوط به دهه ۱۹۶۰ می‌باشد. اما نمونه‌هایی از کارهای اولیه در این خصوص را نیز می‌توان در سال‌های قبل از آن مشاهده نمود. به‌عنوان مثال *مادئوس* نمونه‌هایی از این مطالعات که مربوط به ۱۵۰ سال قبل می‌باشد را یادآور می‌شود [۲]. تعریف «ارزشیابی برنامه درسی» تا حد زیادی تابع تعریفی است که از برنامه درسی می‌پذیریم. با این همه و با عنایت به تعریف ارزشیابی، ارزشیابی برنامه درسی عبارتست از فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود [۴]. *آنرو* و *آنرو* نیز ارزشیابی برنامه درسی فرآیندی برای پژوهش جهت بهبود

جدول ۱) تحول ارزشیابی آموزشی و درسی در غرب [۹].

نام دوره	دوره زمانی	خصایص اصلی
دگرگونی در غرب	۱۸۰۰-۱۹۰۰	- برای ارزشیابی این‌گونه ماموریت‌ها و عملکردهای اجتماعی (تلاش برای اصلاح آموزش و پرورش، دادگاه‌ها، بیمارستان‌ها و بهداشت عمومی) به صورت رسمی و غیررسمی و احساسی اقدام شد. - انجام ارزشیابی توسط گروه‌های تعیین شده توسط حکومت - انجام ارزشیابی‌های سالیانه در هر یک از نظام‌های اجتماعی
کارآیی و آزمون	۱۹۰۰-۱۹۳۰	- بررسی به منظور تعیین اثربخشی مدرسه و یا معلم با استفاده از ملاک‌های متفاوتی مانند مخارج، میزان افت تحصیلی فراگیر، میزان پیشرفت و... - استفاده از آزمون‌ها برای مشخص کردن اثربخشی برنامه‌ها
تایلری	۱۹۳۰-۱۹۴۵	- ظهور مطالعات هشت‌ساله (به سرپرستی تایلر) دیدگاه تازه‌ای از ارزشیابی را مطرح کرد و با آن‌چه در اثربخشی و آزمون مطرح بود تفاوت داشت. در ارزشیابی تایلری، مقایسه درونی برون دادها با هدف‌ها مطرح بود. - توسعه آزمون‌سازی همراه با تحول تکنیکی مرتبط با ارزشیابی برنامه
معصومیت	۱۹۴۶-۱۹۵۷	- توسعه استاندارد کردن آزمون‌ها - تأسیس مراکز آزمون‌سازی آموزشی
بسط در غرب	۱۹۵۸-۱۹۷۲	- مطرح شدن ارزشیابی به عنوان یک صفت و یک حرفه مبتنی بر درآمدهای مالیاتی - بسط چهار رویکرد قبلی - آغاز برخی مفهوم‌پردازی‌های تازه از ارزشیابی و مطرح شدن الگوهای تازه ارزشیابی که هدف‌های آموزشی، درون دادها، کاربرد و نوع خدمات را هم‌سنگ برون دادهای خواسته شده و ناخواسته برنامه قرار داد.
حرفه‌ای شدن	۱۹۷۳ تا کنون	- تیلور رشته ارزشیابی به عنوان یک حرفه مجزا - برگزاری دوره‌هایی حداقل یک دوره درباره روش‌شناسی ارزشیابی به عنوان جزیی از روش‌شناختی تحقیق

جدول ۲) تحول ارزشیابی آموزشی و درسی در غرب و ایران [۹].

ارزشیابی آموزشی در غرب	دوره زمانی	تحول ارزشیابی آموزشی در ایران	گستره زمانی	خصایص اصلی
دگرگونی در غرب	۱۸۰۰-۱۹۰۰	بی نیازی	۱۱۷۹-۱۲۷۹	مقبولیت مبتنی بر برداشت‌های شخصی و غیررسمی و نظام‌نایافته
کارآیی و آزمون	۱۹۰۰-۱۹۲۰	آگاهی	۱۲۰۸-۱۳۰۹	تحدید امور آموزش به دولت مرکزی و بررسی مراکز آموزشی در قالب مقررات مصوب
تایلری	۱۹۳۰-۱۹۴۵	تلاش رسمی	۱۳۱۰-۱۳۲۴	توجه دولت به محتوای آموزش مدارس و تلاش در جهت بررسی و چگونگی آن و احتمالاً اعمال نظر
معصومیت	۱۹۴۶-۱۹۵۷	دشواری	۱۳۲۵-۱۳۳۶	تلاش دولت برای اعمال نظر در محتوای آموزش مدارس و حفظ ظاهر منطقی آن بدون وجود ملاک و معیار و در عین حال توجه به جنبه‌های مختلف آموزش
بسط در غرب	۱۹۵۸-۱۹۷۲	علاقه‌مندی	۱۳۳۷-۱۳۵۱	توجه صاحب‌نظران و نهادهای دولتی ذی‌ربط به بررسی و اظهار نظر درباره نظام آموزشی و برنامه‌های آن، آگاهی از مفهوم ارزشیابی آموزشی، انتشار مطالبی درباره ارزشیابی آموزشی
حرفه‌ای شدن	۱۹۷۳ تا کنون	اقدام	۱۳۵۲-۱۳۷۰	افزایش کمی، جهت‌گیری کمی در ارزشیابی، یکسان‌انگاری پژوهش و ارزشیابی، تمرکز بر الگوی هدف محور ارزشیابی، توجه به زمینه‌های نظری و مفهوم‌پردازی‌ها
-----	-----	امیدواری	۱۳۷۰ تا کنون	تلاش برای دانش سازمان‌یافته و تخصصی، توجه به آموزش‌های تخصصی، توجه به ارزشیابی برنامه‌های آموزشی، تلاش برای تهیه الگوهای ارزشیابی

مقایسه تطبیقی روند تحولات ارزشیابی آموزشی و درسی

در غرب و ایران

تحلیل تاریخی مادائوس، استافل بیم و اسکریون، از تحول ارزشیابی آموزشی در غرب آنان را به این جمع‌بندی رسانده است که ارزشیابی آموزشی شش دوره را تجربه کرده است که نام دوره‌ها و ویژگی‌های آنها در جدول ۱ شرح داده شده است [۱۰].

بررسی اسناد و مدارک نشان می‌دهد که طی دو قرن گذشته ارزشیابی آموزشی در ایران هفت مرحله را تجربه کرده و جریان حرکت آن اعتلایی و رو به بهبود است که عناوین دوره‌های مذکور، دوره زمانی و خصایص عمده هر یک از آنها در جدول ۲ آمده است [۱۰].

روند تحولات تاریخی ارزشیابی برنامه درسی

کارهای اولیه در خصوص ارزیابی برنامه‌ها حتی قبل از ظهور قلمرو برنامه درسی به صورت متفرقه انجام شده است. اما به صورت جدی و رسمی برای نخستین بار در بستر نوآوری برنامه آموزشی بود که ارزیابی برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی و حرفه‌ای ظهور و بروز نمود. در آغاز در ایالات متحده در طول دهه ۱۹۳۰ و سپس در انگلستان در طول دهه ۱۹۵۰، هنگامی که آهنگ تغییر اجتماعی سریع شده و پیچیدگی نوآوری‌های آموزشی آشکار شد، تقاضا برای ارزیابی برنامه درسی به سرعت رشد یافت [۱۱]. در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ ارزشیابی برنامه درسی به عنوان قلمرو علمی و حوزه مطالعاتی مستقل

توسعه بعد از سال ۲۰۰۰ را دارند و ۱۳ رویکرد دیگر درجات مختلفی از شایستگی را دارند. دسته‌بندی این رویکردها در جدول ۳ نشان داده شده است [۱۰]. سیلور و الکساندر نیز پنج الگو را که مجموعه متنوعی از رویکردهای ارزشیابی است را انتخاب و توصیف می‌کنند (جدول ۴) [۸]. الکاین معتقد است برخی نویسندگان ارزشیابی برنامه درسی را برای اشاره به «ارزشیابی محصول برنامه درسی» استفاده نموده‌اند و برخی دیگر آن را برای اشاره به «ارزشیابی از برنامه درسی» به کار گرفته‌اند (جدول ۵) [۲]. پوزنر در کتب خود تحت عنوان «تجزیه و تحلیل برنامه درسی» از دو دیدگاه معارض برنامه درسی یاد می‌کند: ارزشیابی مبتنی بر اندازه‌گیری و ارزشیابی تفسیقی. جدول ۶ مقایسه ویژگی‌های مهم ارزشیابی تفسیقی و مبتنی بر اندازه‌گیری را نشان می‌دهد [۱۳].

به‌رغم تغییرات مفهومی در هر دو حوزه برنامه درسی و ارزشیابی (حوزه‌های مادر ارزیابی برنامه درسی)، بررسی ادبیات مرتبط نشان می‌دهد که ۹ نظریه ارزیابی برنامه درسی و ۹ روش‌شناسی آن در طول ۲۰ سال اخیر خیلی تغییر نیافته است. به عبارتی دیگر، اگرچه مدل‌های جدید برنامه درسی طراحی شده است، ارزیابی برنامه درسی هنوز روش‌های قدیمی را به کار می‌گیرد. این چیزی است که لویس از آن تحت عنوان شکاف بین برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی برنامه درسی یاد می‌کند [۱۱].

ضرورت ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی

تعریف «ارزشیابی برنامه درسی» تا حد زیادی تابع تعریفی است که از برنامه درسی می‌پذیریم. با این همه و با عنایت به تعریف ارزشیابی، ارزشیابی برنامه درسی عبارتست از فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود. از این رو در یک برداشت گسترده، ارزشیابی برنامه درسی شامل تمام مراحل فرآیند طراحی برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی می‌شود. از این رو ضروری است تا تمام ابعاد و عناصر برنامه‌های درسی، مورد بررسی دقیق و مطالعه قرار گیرد و بر پایه این بررسی اصلاحات لازم در برنامه درسی و یا اجزای آن صورت پذیرد. ارزشیابی از هر یک از اجزای برنامه درسی به ما کمک می‌کند که کیفیت آنها را مورد بررسی قرار دهیم و اصلاحات و تجدیدنظرهای ضروری را اعمال نماییم.

تایلر و ولف معتقدند که ارزشیابی بخش مهمی از فرآیند آموزش و تجربه یادگیری فراگیران است. تحقیقات نشان می‌دهد که روش ارزشیابی با روش یادگیری دانشجویان (به‌طور کلی فراگیران) مرتبط است، چراکه معمولاً با تغییر روش‌های ارزشیابی، روش‌های یادگیری دانشجویان نیز تغییر می‌کند. هم‌چنین بر نوع یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد، به‌طور مثال استفاده از ارزشیابی باز و تأکید بر انجام پروژه‌ها منجر به تقویت ادراک و یادگیری‌های مستقل و عمیق‌تر در دانشجویان می‌شود.

در قلمرو علوم تربیتی ظهور یافت. شاهد این که برنامه درسی حوزه مطالعاتی مستقل می‌باشد، ایجاد دوره‌هایی در این زمینه توسط دانشگاه‌ها و برگزاری همایش‌ها و جلسات بین‌المللی در این خصوص می‌باشد. البته یک نکته آشکار در زمینه ارزشیابی برنامه درسی عدم تعادل بین نظر و عمل در این زمینه می‌باشد به‌گونه‌ای که اکثر کارهایی که درخصوص ارزشیابی برنامه درسی انجام شده سیغه نظری دارد. به‌عنوان مثال الگوهای مختلفی که توسط صاحب‌نظران مختلف در این زمینه ارائه شده است گواه این مسأله می‌باشد، در حالی که پژوهش عملی در این خصوص مغفول مانده است [۱۲]. الکاین نیز در نگاهی کوتاه تحولات ارزشیابی برنامه درسی را این‌گونه بیان می‌کند: از ابتدای ظهور برنامه درسی از دهه ۱۹۶۰ تاکنون، جهت‌گیری‌های مختلفی را به خود گرفته است. دهه ۱۹۶۰، دهه تولید مدل‌های ارزشیابی بود، مدل‌هایی که بیشتر معطوف به ارزشیابی تکوینی بود. در طی دهه ۱۹۷۰ دغدغه‌ها درباره به‌کار بردن برنامه در کلاس درس بود، بنابراین در پاسخ به این دغدغه‌ها متخصصان ارزشیاب توجه خود را معطوف ارزشیابی اجرا نمودند و در طول دهه ۱۹۸۰ گرایش در ارزشیابی برنامه درسی به سمت بررسی روابط بین برنامه درسی و متغیرهای زمینه‌ای سیستم اجتماعی از قبیل ارزش‌ها، عوامل اقتصادی و سیاست‌ها بود [۲].

جدول ۳) بهترین رویکردهای ارزشیابی برای قرن ۲۱ [۱۰]

رویکردهای ارزشیابی	(استافل بیم)
ارزشیابی مبتنی بر بهبود/پاسخ-گویی	مطالعات مبتنی بر تصمیم/پاسخ‌گویی مطالعات مبتنی بر مصرف‌کننده اعتبارسنجی/ اعطای گواهینامه
ارزشیابی مبتنی بر مدافعه اجتماعی	ارزشیابی متمرکز بر کاربرد مطالعات مراجع محور (ارزشیابی پاسخ-گو)
ارزشیابی مبتنی بر پرسش/روش محور	ارزشیابی دموکراتیک شورایی ارزشیابی ساختن‌گرا ارزشیابی مطالعه موردی ارزشیابی پیامد به‌عنوان سنجش ارزش افزوده

رویکردهای ارزشیابی برنامه درسی

به‌طور قطع ارزشیابی برنامه درسی نمی‌تواند ساده و یکنواخت باشد. کافی است بگوییم که ارزشیابی برنامه درسی در دو حوزه متمایز و پیچیده برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی ریشه دارد. هر کدام از این‌ها ده-ها تعریف، رویکرد و روش متفاوت ارتباط دارد. پاتون (۱۹۸۶) ۳۰ رویکرد مختلف ارزشیابی را فهرست می‌کند و استافل بیم، ۲۲ رویکرد را شناسایی می‌کند که هر کدام معنای متفاوت و شکل متفاوتی دارند. استافل بیم اعتقاد دارد از رویکردهای ارزشیابی متنوعی که در خلال قرن بیستم پدیدار شدند، ۹ رویکرد توان و امکان استفاده مداوم و

جدول ۴) طبقه‌بندی الگوهای ارزشیابی [۸].

الگوها	چه کسی اجرا می‌کند	مخاطبین عمده	فرض می‌شود که باموارد زیر هم‌رایی دارد	روش‌ها	طبیعت اطلاعات	نتایج
هدف‌های رفتاری	متخصصان	مدیران الگوپردازان نظام‌های آموزشی	هدف‌های عینی از پیش مشخص شده، متغیرهای نتایج کمی شده	آزمون‌های پیشرفت تحصیلی	عینیت کمی	سازندگی قابلیت پاسخ‌گویی
تصمیم‌گیری	طرح‌ریزان برنامه	تصمیم‌گیرندگان متخصص اداره‌کنندگان طرح‌ریزان برنامه درسی	هدف‌های کلی معیارها	زمینه‌یابی‌ها پرسش‌نامه‌ها مصاحبه‌ها تنوع طبیعی	عینیت کمی	کارایی کنترل کیفیت
هدف آزاد	مشاهده‌گر بی‌طرف	مصرف‌کنندگان طرح‌ریزان برنامه درسی	معیارهای مربوط به پیامدها	کنترل سوگیری تحلیل منطقی	عینیت کیفی	انتخاب مصرف‌کننده سودمندی اجتماعی
اعتبار‌گذاری	متخصصان	متخصصان مردم	شیوه‌های تعیین‌کننده معیارها	بررسی به وسیله هیأت خودآموزی	تخصص از طریق تجربه	پذیرش تخصصی
پاسخ‌گو	داوری‌های پردازی ارزشیاب	مراجعان شاغلین طرح‌ریزان برنامه درسی	مذاکره‌کنندگان فعالیت‌ها	مطالعات موردی مصاحبه‌ها شاغلین	دانستن تبادلی	فهمیدن گوناگونی

جدول ۵) طبقه‌بندی الگوهای ارزشیابی برنامه درسی [۲].

الگوهای ارزشیابی برنامه درسی	هدف از ارزشیابی	الگوهای موافق
ارزشیابی بر مبنای ملاک‌های بیرونی	کفایت یک محصول برنامه درسی را بررسی می‌کند	الگوی ارزشیابی تایلر
ارزشیابی بر مبنای اطلاعات حاصل از نتایج اجرای میدانی	بررسی یا اعتبار بخشی یک محصول تازه تدوین- شده، (برای قضاوت در خصوص تناسب محصولات برنامه درسی به اطلاعات میدانی تکیه دارد)	الگوی ارزشیابی تایلر
ارزشیابی بر مبنای سنجش پیامد	مقصود نهایی این است که آیا برنامه درسی به اهداف مورد نظر خود رسیده است یا نه؟	الگوی ارزشیابی تایلر
ارزشیابی مبتنی بر پژوهش / یا روش‌شناسی کمی	به‌کارگیری پژوهش تجربی یا شبه تجربی به‌عنوان متدولوژی مناسب برای ارزشیابی یا پژوهش علوم اجتماعی.	رویکردهای فرااثبات‌گرایی
ارزش‌های ارزشیابی طبیعت‌گرا	تأکید بر اهمیت روش‌های کیفی در ارزشیابی، بر غنایی که داده‌های توصیفی و کیفی می‌توانند به فرآیند ارزشیابی ببخشند، تأکید دارد.	- الگوی ارزشیابی استیک - الگوی ارزشیابی پاتون
ارزش‌گذاری تخصص - محور	بر این‌که ارزشیاب باید بر مبنای سوابق دانش و تجربه شخصی، مسئولیت قضاوت ارزشی را بپذیرد. تأکید دارد.	- الگوی خبرگی و نقد تربیتی - الگوی ارزشیابی هدف-آزاد - مایکل اسکریبون
ارزش‌گذاری فرآیند- محور	بر یک فرآیند دقیقاً تعریف شده برای انجام وظیفه ارزش‌گذاری تأکید دارد.	- الگوی ارزشیابی قضایی ولف - الگوی سازنده‌گرا-تاوبلی گابا - ولینکلن - الگوی ارزشیابی پاسخ‌گویی استیک
ارزش‌گذاری بر مبنای اصول عدالت اجتماعی	بر این‌که منافع واقعی تمامی شرکت‌کنندگان تضمین و به رسمیت شناخته شده باشد، تأکید دارد.	- نظریه ارزشیابی هاوس
ارزشیابی تصمیم‌گیرنده- محور	در این نوع ارزشیابی تأکید بر تصمیم‌گیرندگان (مدیران برنامه) است.	- الگوی سیپ استافل بیم
الگوهای مبتنی بر مصارف	تأکید بر شناسایی افراد ذی‌نفع که ارزشیابی به جهت تغییراتی که ایجاد می‌کند، برای آنها با ارزش است.	- الگوی ارزشیابی پاتون نظریه ارزشیابی الکاین

بررسی نماید و یا مثلاً برای یادآوری نام و فهرست طبقه‌بندی شده موجودات زنده نوشتن مقاله توسط دانشجو ضرورتی ندارد و در این مورد اجرای آزمون‌های عینی از مناسبت بیشتری برخوردار است. با مقاله می‌توان اهداف دیگری همچون توانایی نقد و تحلیل افراد را بهتر بررسی نمود و در مورد ارزشیابی توانایی انجام کارگروهی دانشجو نیز می‌توان از آزمون موقعیتی بهره جست. به هر حال با توجه به تحولات دنیای کنونی همچون وابستگی روزافزون به دانش علمی و استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و همچنین تحول اهداف آموزش عالی، دانشگاه‌ها بایستی به پرورش افرادی بپردازند که دارای شایستگی‌های عمومی همچون توانایی حل مسأله، تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل داده‌ها، توانایی برقراری ارتباط و بیان خود به صورت کتبی و شفاهی، توانایی شناخت و بررسی نقاط ضعف و قوت خود، توانایی یادگیری مادام‌العمر، توانایی کارگروهی و همکاری، توانایی استفاده از فن‌آوری روز، به‌کاربردن تئوری در عمل و توانایی انجام پژوهش به صورت تخصصی و حرفه‌ای باشند [۱۵]. طبیعتاً تحقق چنین ویژگی‌هایی مستلزم محتوا و روش‌های آموزشی و همچنین روش‌های ارزشیابی مناسب است و از طرف دیگر بررسی تحقق یا عدم تحقق آنها و شناسایی نقاط ضعف و قوت برنامه و یادگیرندگان نیز مستلزم استفاده از روش‌های ارزشیابی مناسب و کارا در آموزش عالی است. چراکه به نظر می‌رسد اهداف متداول و جاری ارزشیابی در آموزش عالی و بالتبع، روش‌های ارزشیابی آن، بیشتر در راستای تعیین نمره و رتبه و مجوز عبور دانشجو و کمتر در جهت کمک به بهبود یادگیری و ایجاد انگیزه و تمایل به یادگیری مداوم و ایجاد مسئولیت یادگیری در دانشجویان قرار می‌گیرد.

ب: مناسب بودن روش‌های ارزشیابی در ارتباط با شرایط دانشجویان نیز از سایر الزامات مناسب بودن شیوه‌های ارزشیابی است، که با توجه به وجود سبک‌های یادگیری متفاوت، یادگیری در افراد و سایر شرایط فردی آنان (از حیث معلولیت‌های جسمانی و حتی برخی ویژگی‌های عاطفی - روانی) امری منطقی است [۳] که البته تحقق بخشیدن به آن با توجه به شرایط کنونی مؤسسات آموزش عالی (از یک سو افزایش تقاضا و از سوی دیگر کمبود امکانات مالی و غیرمالی)، با مشکلات عدیده‌ای روبرو است [۱۴].

ج: با توجه به واقعیت فوق‌الذکر در رابطه با شرایط کنونی مؤسسات آموزش عالی و محدود بودن دامنه یا حوزه امکانات آنان، توجه به مناسب بین روش‌های ارزشیابی و حوزه امکانات (وقت و هزینه) نیز امری ضروری است که البته نبایستی شرط الف، یعنی تناسب با اهداف را تحت‌الشعاع خود قرار دهد. این مقوله در واقع همان شرط عملی بودن و کارا بودن تلقی می‌گردد [۱۴].

چنان‌که ذکر شد یکی از عناصر مهم برنامه‌های درسی آموزش عالی ارزشیابی می‌باشد. از طریق ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی می‌توان کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه‌های درسی مدارس طراحی نمود.

بدین ترتیب روش ارزشیابی، عاملی مؤثر در تحقق رویکرد عمیق و یا رویکرد سطحی در یادگیری و به‌طور کلی رشد کیفی در آموزش عالی تلقی می‌گردد. ارزشیابی برای هر کس معنای خاصی دارد. در رابطه با دانشجویان می‌تواند عاملی مؤثر در شناسایی نقاط قوت و ضعف و ارایه تصویری از آموخته‌ها و نآموخته‌ها و کمک به بهبود یادگیری و رشد و توسعه اطلاعات و مهارت‌ها، نگرش‌ها و ایجاد انگیزه در جهت تداوم یادگیری باشد. از بعد سازمانی نیز به‌عنوان ابزاری در جهت نشان دادن میزان موفقیت و شکست دانشجو، تعیین نمره و رتبه برای دانشجو مجوزی برای عبور، مجوزی برای انتخاب و ابزاری برای پیش‌بینی موفقیت در تحصیل و شغل دانشجو مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای معلمان و اساتید نیز از یک طرف عاملی مؤثر در شناخت وضعیت دانشجویان در رابطه با شرایط آموزش اعم از محتوا و روش تدریس یعنی شناسایی تفاوت‌های فردی دانشجویان از ابعاد مختلف مثل سبک‌های یادگیری آنان و همچنین ابزاری مؤثر در راستای شناسایی نقاط ضعف و قوت یا وضعیت روش‌های تدریس و محتوای استفاده شده در آموزش عالی می‌باشد [۱۴].

جدول ۶) مقایسه ویژگی‌های مهم ارزشیابی تلفیقی و مبتنی بر اندازه‌گیری [۱۳].

روش‌های تلفیقی		روش‌های مبتنی بر اندازه‌گیری	
رشدمحور	کنترل به‌وسیله دانش آموز	علمی	هدف مدار
پویا	زمینه‌سازی شده	اجرای فردی یا گروهی	هنجار یا ملاک مدار
غیررسمی	انعطاف‌پذیر	استاندارد شده	
عمل محور			

بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور کلی صرف نظر از مرحله آموزش، از پیش‌دستانی تا آموزش عالی، انتخاب روش‌های ارزشیابی منوط به توجه به سه شرط عمده یعنی: مناسب بودن، عملی و کارا بودن، به‌کارگیری اندازه‌گیری‌های چندگانه (در مورد اهداف بسیار مهم) است. اگرچه سه شرط یا سه اصل اهمیت دارند ولی شرط مناسب بودن در اولویت و از همه مهم‌تر می‌باشد، چراکه در غیر این صورت اطلاعات نامربوط و گمراه‌کننده‌ای ارایه خواهد شد. در رعایت اصل مناسب بودن شیوه‌ها یا روش‌های ارزشیابی در آموزش عالی باید به چند عامل توجه نمود:

الف: رابطه روش‌های ارزشیابی با اهداف تعیین شده در سطوح متعددی قرار می‌گیرند: اهداف کلی یا عمومی همچون پرورش تفکر انتقادی، حل مسأله، روحیه کارگروهی، خوداعتمادی، اهداف خاص مراحل تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری)، اهداف خاص رشته‌های تحصیلی و در نهایت اهداف ویژه هر درس است [۱۴].

هر هدف روش ارزشیابی خاص خود را می‌طلبد، اگر هدف پرورش توانایی حل مسأله است، روش ارزشیابی آن بایستی چنین توانایی را

۴- فتحی و اجارگاه کورش. اصول برنامه‌ریزی درسی. چاپ اول. تهران: انتشارات ایران زمین؛ ۱۳۸۱.

5- Unruh G, Unru A. Curriculum development. London: Mc Cutahan Publishing Corporation; 1984.

6- Ornstein C. Curriculum foundation principles and issues. London: Mc Cutahan Publishing; 1996.

7- Worthen B. General framework; The International Encyclopedias of Curriculum. 1989.

۸- گالن سیلور جان، الکساندر ویلیام ام، لوئیس آرتور جی. برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. غلامرضا خوی نژاد، مترجم. چاپ اول. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی؛ ۱۳۷۴.

۹- موسی پور نعمت‌الله. مقایسه تطبیقی روند تحولات ارزشیابی آموزشی در غرب و ایران. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ۱۳۸۰؛ ۱۸(۲): ۱۲۴-۱۱۸.

۱۰- استافل‌بیم دانیل ال. درآمدی بر الگوهای ارزشیابی. غلامرضا یادگارزاده، آرش بهرامی، کورش پرند، مترجم. چاپ اول. تهران: انتشارات یادواره کتاب؛ ۱۳۸۶.

11- Levin T. Stability and change in curriculum evaluation. Studies Educ Eval. 2002; **volume number** (28): 1-33

12- Lewy A. Handbook of curriculum evaluation. First Edition Number. New York: Machil; 1977.

13- Posner GJ. Analyzing The Curriculum. Mc Grow-Hill. Chap 11. 1995; (11): 234-51.

۱۴- عارفی محبوبه. برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. چاپ اول. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی؛ ۱۳۸۴. صص. ۹-۲۰۸

۱۵- ولف ریچارد. ارزشیابی آموزشی (مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه). علیرضا کیامنش، مترجم. شماره چاپ. تهران: مرکز نشر دانشگاهی؛ ۱۳۷۱.

ارزشیابی از برنامه درسی ممکن است شامل ارزشیابی از یک برنامه کامل و یا ارزشیابی از جنبه کوچکی از یک برنامه کامل باشد. در ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی نیز عمده‌ترین ملاک، پیشرفت تحصیلی یا میزان یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان است، اما نایستی از ارزشیابی بخش‌های مختلف برنامه درسی غفلت ورزید [۵].

ارزشیابی برنامه درسی و البته کل فرآیند آموزش، به‌عنوان جزئی از نظام تحت تأثیر عوامل متعددی است، در عمل نیز چگونگی ارزشیابی از آموخته‌ها در آموزش عالی معلول عوامل متعدد و فی‌الواقع هم‌چگونگی اجرا و هم‌چگونگی استفاده از نتایج آن است. صرف نظر از تأثیرات اهداف، شرایط یادگیرنده، معلم و منابع در آن نیز متأثر از عواملی هم‌چون فرهنگ سازمانی رایج و توقعات مدیران سازمان (در سطوح مختلف) است، در نتیجه تغییر در رویکردها و شیوه‌های جاری آن منوط به تغییر همه‌جانبه در همه عوامل تأثیرگذار بر آن می‌باشد.

منابع

1-Gaff G Jerry, Ratcliff I. James and Associates Handbook of undergraduate curriculum. John Wiley publisher. Ltd. (1996)

2- Alkin M. Three Decades of Curriculum Evaluation. The International Encyclopedias of Curriculum; 1989.

۳- سیف علی‌اکبر. روشهای اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. چاپ اول. تهران: نشر دوران؛ ۱۳۷۹. ص. ۸۷.