



تحلیلی بر رویکردهای ارزشیابی آموزش عالی؛ از نظریه تا کاربرد

غلامرضا یادگارزاده*

کوروش پرنده**

رضا محمدی***

آرش بهرامی****

تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۱۲/۱۲

تاریخ تایید مقاله: ۸۸/۵/۱۵

چکیده:

در ادبیات ارزشیابی آموزشی رویکردهای مختلفی وجود دارد. استافل‌بیم چهار طبقه عمده در ارزشیابی قائل است که شامل "ارزشیابی‌های کاذب، پرسش - روش محور، بهبود - پاسخ گو محور و مبتنی بر مدافعه اجتماعی" می‌باشد و هر کدام دارای رویکردهای خاصی هستند. از نظر تاریخی در طول یک قرن گذشته گرایش از ارزشیابی‌های کاذب به ارزشیابی مبتنی بر مدافعه اجتماعی تغییر کرده است. در این مقاله تلاش شده است تا با تشریح روند تحولات ارزشیابی آموزشی تقسیم‌بندی استافل‌بیم توصیف شده و درس‌های آن برای نظام ارزشیابی آموزش عالی کشور بیان گردد. بررسی مطالعات انجام شده در سه دهه گذشته نشان می‌دهد در ارزشیابی آموزش عالی گرایش‌ها از ارزشیابی بیرون سیستم به ارزشیابی درون سیستم و مشارکتی تغییر یافته است. این جهت‌گیری در کشورمان نیز در ۱۰ سال گذشته به نوعی تجربه شده و اجرای ارزیابی درونی در دانشگاه‌های پزشکی و غیر پزشکی مصداق روشن آن است. تجارب دیگری از نظارت بر دانشگاه‌ها و کاربرد الگوها و رویکردهای دیگر ارزشیابی نیز در کشور مستند شده البته این‌ها از نظر پژوهشی و اجرایی تا حدودی موفق بوده‌اند؛ اما به علت عدم وجود ساختار و استراتژی مشخص در ارزشیابی آموزش عالی فعالیت‌هایی فصلی به حساب می‌آیند. با توجه به شرایط فعلی نظام آموزش عالی و تجارب حاصل از برنامه سوم و چهارم توسعه به نظر می‌رسد در ارزشیابی نظام آموزش عالی یک نوع تغییر رویکرد و یا الگو ضروری باشد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی آموزشی، ارزشیابی درونی، ارزشیابی بیرونی، اعتبارسنجی، الگوها و رویکردهای ارزشیابی و آموزش عالی.

* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی و عضو هیأت علمی سازمان سنجش آموزش کشور

** عضو هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی

*** دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی و عضو هیأت علمی سازمان سنجش آموزش کشور

**** کارشناس پژوهش مرکز مطالعات سازمان سنجش آموزش کشور



مقدمه

نرخ بازگشت‌پذیری سرمایه در آموزش عالی و کیفیت به عنوان نماد پویایی دانشگاه را نمایانگر می‌کند (محمدی، ۱۳۸۷).

ارزشیابی آموزشی، مفهومی با گسترده‌گی دیدگاه‌ها و تنوع روش‌ها

ارزشیابی به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت آموزش عالی (بازرگان، ۱۳۸۰: ۹۴) عبارت است از: به کارگیری روش‌های جست و جو و قضاوت شامل: تعیین استانداردها برای قضاوت در خصوص کیفیت و تصمیم‌گیری، جمع‌آوری اطلاعات مرتبط و به کار گرفتن استانداردها برای تعیین ارزش، کیفیت، سودمندی و اثربخشی برنامه و یا مؤسسه است (فیتزپاتریک^۱ و همکاران، ۲۰۰۴: ۵). در واقع "ارزشیابی" اشاره به فرایند تصمیم‌گیری، جمع‌آوری شواهد و قضاوت در خصوص نظام‌ها، برنامه‌ها، مواد، رویه‌ها و فرایندها دارد (هارلن^۲، ۲۰۰۷/ یادگارزاده و پرند، ۱۳۸۷). مهم‌ترین برونداد ارزشیابی، پیشنهادها و یا دست‌والعمل‌هایی است که برای بهبود کیفیت و تصمیم‌گیری در خصوص تغییر سیاست‌ها و خط‌مشی‌های سیستم به کار می‌رود. ارزشیابی در آموزش عالی ابزاری است که می‌توان از آن برای تحقق هدف‌های نظام آموزش عالی استفاده کرد؛ به عبارت دیگر ارزشیابی به مدیریت امکان می‌دهد تا ضمن افزایش کارایی، از تحقق هدف‌ها اطمینان حاصل کند (بازرگان، ۱۳۸۰: ۹۴).

در دو دهه گذشته تغییرات زیادی در نقش ارزشیابی ایجاد شده که تغییر روندهای جاری را به دنبال داشته است. روندهای جدید در ارزشیابی تأکید بر ارزشیابی درونی، استفاده از روش‌های کمی و کیفی، ارزشیابی نظریه محور^۳، مشارکت یاران آموزشی در فرایند ارزشیابی، استفاده از ابزارهای فن آوری، ارزشیابی عملکرد و جهت‌گیری‌های بهبود کیفیت دارند (فیتزپاتریک و همکاران، ۲۰۰۴: ۴۴؛ داویدسون^۴، ۲۰۰۵). دبویس^۵ (۲۰۰۱) می‌گوید: "دانشگاه‌ها ارزشیابی می‌شوند و خود را ارزشیابی می‌کنند تا بتوانند بهتر مدیریت کنند، به اهداف خود برسند، مأموریت‌هایشان را تحقق بخشند و به این سؤال که " چگونه می‌توانند در آموزش عالی بهترین کیفیت را داشته باشند؟" پاسخ

نهاد آموزش عالی با کارکردهای مختلف جایگاه ویژه‌ای در جوامع دارد و اکثر دیدگاه‌های جامعه‌شناسی آن را جزء نهادهای اثرگذار در زندگی بشر می‌دانند (گیدنز، ۱۹۸۵/ صبوری، ۱۳۸۰). در سیر تاریخی، دانشگاه به عنوان سمبل آموزش عالی جامعه بشری را در سیر تحول خود همراهی و هدایت کرده است. دانشگاه‌ها از یک سو حافظ و انتقال دهنده میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر جامعه‌اند و از سوی دیگر پاسخ‌گوی نیازهای اجتماعی برای کسب، اشاعه و توسعه دانش و فناوری هستند. انتظار از دانشگاه در طول زمان دچار تحول شده و امروزه به عنوان نهادی در خدمت توسعه پایدار، خود را در مقابل چالش‌های حضور در جامعه مبتنی بر دانایی، روش‌های نوین مدیریت، توسعه کمی در مقابل کیفی، محیط آکادمیک، بین‌المللی شدن و رشد حرفه‌ای (ویبر، ۱۹۹۹/ امیری، ۱۳۸۰؛ هرنس^۱ و مارتین^۲، ۲۰۰۱) می‌بیند؛ از این رو مدیریت دانشگاهی ملزم به پاسخ‌گویی واقعی و شفاف در مقابل یاران آموزشی^۳ و توجه به کیفیت به عنوان یکی از ارکان مدیریت نظام دانشگاهی و مبنای تعالی عملکرد خود است. برای دستیابی به چشم‌اندازی مناسب با توجه به موقعیت کنونی و مسائلی که دانشگاه‌ها در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه باید با آن رو به رو شوند لازم است وضع موجود و مطلوب نظام آموزش عالی به صورت دقیق مورد بررسی قرار گرفته و مؤلفه‌ها، عناصر و عوامل تأثیرگذار بر آن مشخص و به عنوان یک سیستم پویا به آن نگریسته شود.

ارزشیابی یکی از سازوکارهایی است که در این فرایند یاریگر نظام آموزش عالی بوده و هست. به عبارت بهتر آموزش عالی و نظام‌های دانشگاهی زمانی مأموریت، اهداف و کارکردهای محوله را به نحو اثربخش تحقق می‌بخشند که خود به دنبال کاهش هرگونه کاستی باشند. پس گام اول شناخت این کاستی‌ها و کژی‌ها در ره آورد ارزشیابی است تا در نتیجه آن بتوان مبنای برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی را فراهم کرد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). نقش ارزشیابی در شناخت ضعف‌ها و قوت‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها نقشی راهبردی است. ارزشیابی با ارائه اطلاعات دقیق پیش‌بینی

1. Hermes, G
2. Martin, M
3. Stakeholder

4. Fitzpatrick, J
5. Harlen, W
6. Theory Based

7. Davidson, E. J
8. Dubois, P.



اوایل قرن بیست یکم ارزشیابی به مفهوم "جست و جوی نظام یافته برای قضاوت و یا توافق درباره ارزش یا اهمیت یک پدیده آموزشی به منظور بهبود آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج مطلوب" مورد نظر قرار گرفته است (بازرگان، ۱۳۸۰). بنابراین در چهل سال گذشته، ارزشیابی خارج از تنوع فعالیت‌ها به عنوان یک حوزه خاص توسعه یافته و رویکردهای متعددی برای تولید اطلاعات شکل گرفته است (هنری^۲، ۱۳۸۴). در این فرایند رویکردها، روش‌ها، الگوها و ابزارهای ارزشیابی نیز دچار تغییر شده و متناسب با نوع کاربرد مورد توجه توسعه یافته‌اند. به عبارت بهتر تنوع گوناگونی تجربه‌های متخصصان در دیدگاه‌های‌شان نسبت به اینکه ارزشیابی چیست و چگونه بایستی آن را انجام داد، منعکس شده که این تفاوت دیدگاه‌ها نسبت به ارزشیابی همراه با تحول حوزه ارزشیابی در دوره‌های مختلف منجر به ایجاد الگوهای متفاوت و متعدد در این حوزه شده است، به طوری که طبق گفته ورتن و سندرز (۱۹۸۷) برای فعالیت‌های آموزشی بیش از ۵۰ الگوی ارزشیابی آموزشی پیشنهاد شده است (بازرگان، ۱۳۸۰: ۸۷). تقسیم‌بندی‌های زیادی نیز در این حوزه پیشنهاد شده است، به عنوان مثال پاپهام الگوها و رویکردهای ارزشیابی رابه سه دسته الگوهای مبتنی بر تحقق هدف، الگوهای قضائیه (مبتنی بر ملاک‌های درونی و بیرونی)، الگوهای تسهیل تصمیم‌گیری (بازرگان، ۱۳۸۰: ۸۸) تقسیم می‌کند. بولا (۱۹۹۰) با تفاوت قابل شدن بین الگو و مدل، دو الگوی کلی عقلایی و طبیعت‌گرا در ارزشیابی نام می‌برد و سپس با توجه به دو الگوی فوق چهارده مدل را در ارزشیابی مورد بحث قرار داده است (بولا، ۱۹۹۰ / ایبلی، ۱۳۷۵). از طرف دیگر ورتن و سندرز (۱۹۸۷) رویکردهای مختلف ارزشیابی را به ۶ دسته رویکرد مبتنی بر هدف، رویکرد مبتنی بر مدیریت، رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده، رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان، رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان تقسیم نموده‌اند. در یک تقسیم‌بندی دیگر مرکز مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفرنیا، رویکردهای ارزیابی را به هفت دسته تقسیم نموده است:

(۱) الگوهای هدف‌گرا: بیشتر بر سنجش پیشرفت تحصیلی

دهند (ص ۴). گرتلویشن و همکاران (۱۹۸۰) می‌گویند: "مفهوم ارزشیابی آن قدر گسترده است که می‌تواند دیدگاه‌های متنوعی را در برگیرد و در عین حال به اندازه کافی محدود است که بتوان آن را از سایر حوزه‌ها متمایز ساخت (ترجمه فارسی، ۱۳۸۰). ارزشیابی فقط محدود به زمان پایانی اجرای یک برنامه نیست، بلکه در طول تهیه، تدوین و اجرای آن می‌تواند کاربرد داشته باشد. کاربرد ارزشیابی محدود به تعیین درجه موفقیت هدف‌های کلی نیست، بلکه در رابطه با چگونگی تحقق کلیه هدف‌های جزئی نیز قابل اعمال است. با این توضیح مشخص می‌شود که ارزشیابی می‌تواند در اشکال متنوع شامل سنجش نیاز، بهبود مستمر، قضاوت، اعطای اعتبار و ... مورد نظر قرار گیرد.

بازرگان (۱۳۸۰) تحول مفهوم ارزشیابی آموزشی را در چهار دوره تقسیم‌بندی کرده است: دهه‌های قبل از ۱۹۵۰ که به عنوان دوره آغازین ارزشیابی آموزشی منظور می‌شود؛ در این دوره ارزشیابی آموزشی با اندازه‌گیری‌های روانی - آموزشی مترادف بود. دوره دوم مربوط به دهه ۱۹۶۰ میلادی است؛ از ویژگی‌های این دوره می‌توان به توصیف فعالیت‌ها، برنامه‌های آموزشی و مقایسه آنها با هدف‌ها اشاره کرد. دوره سوم که شامل دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ می‌شود را می‌توان دوره تحول ارزشیابی دانست، که تأکید آن بر سنجش^۲ پویایی نظام‌های آموزشی و منظور آن، قضاوت درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی بوده است. دوره چهارم دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ را در برمی‌گیرد، که در این دوره ارزشیابی مترادف با توافق درباره ارزش یا اهمیت پدیده‌های آموزشی، منظور شده است. از دیگر ویژگی‌های این دوره می‌توان به تخصصی شدن ارزشیابی آموزشی، مجزا شدن از پژوهش به عنوان یک تخصص و ظهور مجلات تخصصی در زمینه ارزشیابی اشاره کرد.

از این رو می‌توان گفت ارزشیابی در مسیر تحول و تکوین از یک روند رو به رشد برخوردار بوده و همگام با درک اهمیت و ارزش پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری، رشد تفکر جمعی، احترام به حقوق دیگران و اعتقاد به بهبود مداوم، ارزشیابی در نظام‌های دانشگاهی با دیدگاهی جامع‌تر مورد توجه قرار گرفته است (محمدی، ۱۳۸۷). به طوری که در دهه پایانی قرن بیستم و



یادگیرندگان تأکید دارد.

۲) الگوهای تصمیم‌گیری: بیشتر بر نیازهای اطلاعاتی تصمیم‌گیرندگان تأکید دارد.

۳) الگوهای پاسخ‌گویانه: بر فرایند برنامه تأکید دارد.

۴) الگوهای مبتنی بر طرح‌های تحقیق‌آزمایشی: بیشتر بر تبیین آثار برنامه و برقراری رابطه علیت و معلولی تأکید دارد.

۵) الگوهای هدف‌آزاد: بیشتر بر ارزیابی بدون چارچوب تأکید دارد.

۶) الگوهای مبتنی بر مدافعه: از طریق برقراری فرایند شبه قانونی و شنیدن آرا و نظرات مدافعان و غیرمدافعان درک افراد را از برنامه می‌سنجد.

۷) الگوهای کاربردگرا: بیشتر بر کاربرد نتایج و قابل استفاده بودن تأکید دارد (بازرگان، ۱۳۸۰: ۸۹ و ۸۸).

هاوس (۱۹۸۳) یک تقسیم‌بندی کلی‌تر از ارزشیابی ارائه نموده که تقسیم‌بندی‌های بالا را نیز در خود جای می‌دهد. او ارزشیابی‌ها را به دو دسته: عین‌گرا و ذهن‌گرا و یا شهودگرا- کثرت‌گرا و فایده‌گرا تقسیم می‌کند (فیتزپاتریک و همکاران، ۲۰۰۴).

رویکردها به ارزشیابی را استافل‌بیم (۲۰۰۳) در چهار طبقه ارزشیابی‌های کاذب، ارزشیابی‌های پرسش-روش محور، ارزشیابی‌های بهبود-پاسخ‌گو محور و ارزشیابی‌های مبتنی بر مدافعه اجتماعی تقسیم نموده و بر حسب هدفی که از ارزشیابی انتظار می‌رود الگوهای مختلفی را برشمرده است (ترجمه یادگرازاده و همکاران، ۱۳۸۴). هر چند طبقه‌بندی‌های زیادی از رویکردها و الگوهای ارزشیابی شده اما دیدگاه استافل‌بیم به نظر می‌رسد از استحکام بیشتری برخوردار است. بر این اساس تقسیم‌بندی او با تفصیل بیشتری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

رویکردهای ارزشیابی از نظر استافل‌بیم

استافل‌بیم بیست و دو رویکرد ارزشیابی توسعه یافته در

چهل سال گذشته را به صورت تفصیلی و تسلسلی مورد تحلیل قرار داده و استفاده از آن‌ها را برای قضاوت در خصوص برنامه‌ها و خدمات تشریح کرده است. در این طبقه‌بندی او هر رویکرد را توصیف کرده و جهت‌گیری، هدف، سؤال‌های مورد نظر و روش آن را بیان نموده است. هنری (۱۳۸۴) می‌گوید: "استافل‌بیم در به کارگیری روش نظام‌مند برای تحلیل بیست و دو رویکرد ارزشیابی بی‌طرف بوده و مانند یک ارزشیاب واقعی عمل کرده است. او به عنوان یک فرد خبره در ارزشیابی با دیدی فراتر از فرا ارزشیابی^۱ به موضوع نگریسته است. او رویکردها را با توجه به چهار طبقه استاندارد "مفید بودن^۲، عملی بودن^۳، مناسبت^۴ و دقت^۵" - که بیشتر به وسیله کمیته مشورتی تدوین استانداردهای ارزشیابی برنامه^۶ تدوین شده بود- رتبه‌بندی کرده است. شادیش^۷ و همکاران (۱۹۹۵) می‌گویند: "استافل‌بیم با این پیش فرض که بعضی رویکردهای ارزشیابی نسبت به بقیه برای ارزشیابی کردن هر نوع خدمات و فعالیت‌هایی که بتوان برنامه نامید، مناسب‌تر هستند، کار را آغاز کرده است. او ارزشیابی را به عنوان سنجش "ارزش و شایستگی" تعریف کرده، سپس هر رویکرد را بر اساس توان بالقوه آن برای وارد شدن به یک سنجش همه‌جانبه تحلیل کرده است (شادیش و همکاران، ۱۹۹۵).

در طبقه‌بندی استافل‌بیم اولین طبقه شامل رویکردهایی است که مروج یافته‌های نادرست و یا ناقص است (گاهی ارزشیابی کاذب^۸ نامیده می‌شوند)، در حالی که سه طبقه دیگر شامل رویکردهایی هستند که کم و بیش با تعریف بالا هماهنگ هستند (مانند رویکردهای سؤال محور و یا روش محور^۹، مبتنی بر بهبود/ پاسخ‌گویی^{۱۰}، مبتنی بر مدافعه اجتماعی^{۱۱}). از مجموع بیست و دو رویکرد مورد بررسی، دو تا به عنوان رویکردهای "شبه ارزشیابی" طبقه‌بندی می‌شوند، سیزده رویکرد در طبقه "پرسشی/ روش محور" قرار می‌گیرند، سه رویکرد در طبقه "مبتنی بر بهبود و یا پاسخ‌گو محور" قرار می‌گیرند و بالاخره چهار رویکرد باقی‌مانده را می‌توان در طبقه "مبتنی بر مدافعه

1. Metaevaluation

2. Utility

3. Feasibility

4. Propriety

5. Accuracy

6. Joint committee on program evaluation standard

7. Shadish

8. Pseudo evaluations

9. Questions/ Methods-oriented

10. Improvement/ Accountability

11. Social Agenda /Advocacy



۶. افرادی که در مفهوم‌سازی هر مطالعه پیشگام‌اند
۷. سایر افرادی که از یک نوع مطالعه استفاده کرده و آن را توسعه داده‌اند
۸. ملاحظات کلیدی در تعیین زمان استفاده از رویکرد
۹. نقاط قوت و یا توان رویکرد
۱۰. نقاط ضعف رویکرد.

رویکردهای "سؤال محور / روش محور"، "مبتنی بر بهبود/ پاسخ‌گویی" و "رویکرد مبتنی بر مدافعه/ قرارداد اجتماعی" را با شش توصیف‌کننده زیر مورد مقایسه قرار داده است:

- پیش‌سازمان دهنده
- هدف‌ها مقدماتی ارزشیابی
- سؤال‌های ارزشیابی
- روش‌های اصلی ارزشیابی
- برتری و توان
- نقاط ضعف و محدودیت‌ها.

بر اساس شاخص‌های بالا استافل‌بیم رویکردها را رتبه‌بندی کرده و در نهایت نه رویکرد را مجاز برای توسعه و استفاده پیشنهاد کرده است. او معتقد است وقتی رویکردها را با استانداردهای حرفه‌ای ارزشیابی برنامه مقایسه می‌کنیم، بهترین رویکردها شامل «پاسخ‌گویی / تصمیم‌گیری، مبتنی بر کاربرد، مراجع محور، مصرف‌کننده محور، مطالعه موردی، دمکراتیک شورایی، ساختن‌گرا، اعتبارسنجی و سنجش نتیجه/ ارزش افزوده» است. در حالی که رویکرد دمکراتیک شورایی هاوس و هو (۱۹۹۸) نسبتاً جدید و آرمانی است، اما دارای بعضی عناصر دقت، اثربخشی، تمرکز بر مطالعه شایستگی، روند توسعه‌ای و آزمایشی بودن را داراست. بدترین رویکردها شامل «کنترل شده سیاسی، مناسبات عمومی، پاسخ‌گویی(خصوصاً پرداختن به نتایج)، دادرسی مشروح و رویکردهای مبتنی بر نظریه برنامه» است. بقیه رویکردها هم در بین اینها قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که بیان شد استافل‌بیم با بیش از ۳۰ سال تجربه ارزشیابی و ۱۳ سال مسئولیت کمیته تدوین استانداردهای

اجتماعی" قرار داد. استافل‌بیم (۲۰۰۳) می‌گوید این رویکردها، در درجات مختلف، منحصر به فرد هستند و اکثر کوشش‌های ارزشیابی برنامه را پوشش می‌دهند. دو تا از این رویکردها، بازتاب واقعیت‌های سیاسی ارزشیابی هستند، و اغلب برای توصیف دروغ یک برنامه و برچسب زدن به کار می‌روند. بیست رویکرد باقی‌مانده نوعاً به صورت قانونی و صحیح برای قضاوت درخصوص برنامه‌ها به کار می‌روند و در طبقات "رویکردهای سؤال/ روش محور"، "بهبود/ پاسخ‌گو محور"، و رویکردهای "مبتنی بر مدافعه اجتماعی" قرار می‌گیرند. بهترین و قابل‌کاربردترین رویکردهای ارزشیابی برنامه شامل، رویکرد "مشتری محور/ پاسخ‌گو، رویکرد مبتنی بر فایده، تصمیم‌گیری/ مسئولیت‌پذیری، رویکرد مشتری محور، ساختن‌گرایی، مطالعه موردی، سنجش پیامد/ ارزش افزوده و اعتبارسنجی، همراه با رویکرد جدید دمکراتیک شورایی" هستند. رویکردهای غیرقابل دفاع و دارای استفاده کم شامل رویکرد "کنترل شده سیاسی، مناسبات عمومی، مسئولیت‌پذیری(خصوصاً با توجه به نتایج)، دادرسی مشروح و برنامه نظریه محور" است. بقیه رویکردها شامل رویکرد "مبتنی بر هدف، مطالعات تجربی، نظام اطلاعات مدیریت، نقادی و خبرگی، روش‌های تلفیقی، تحلیل هزینه فایده، آزمون عملکرد و رویکرد برنامه‌های آزمون عینی" هر چند در ارزشیابی برنامه مفیدند اما دارای کاربرد محدودی هستند. ۲۲ رویکرد مذکور در جدول شماره ۱ خلاصه شده‌اند.

استافل‌بیم در مورد رویکردهای ارزشیابی کاذب با تشریح نقاط قوت و ضعف به رد آنها در فرایند ارزشیابی علمی پرداخته و ارزشیابان را به اجرای آنها توصیه نمی‌کند. در طبقه ارزشیابی‌های پرسش - روش محور هر رویکرد را با ده توصیف‌گر^۱ به شرح زیر مورد بررسی قرار داده است:

۱. پیش‌سازمان‌دهنده، عبارت است از سرخ‌های اصلی که ارزشیابان برای طرح‌ریزی مطالعه مورد استفاده قرار می‌دهند.
۲. هدف و یا هدف‌های اصلی
۳. منابع سؤال‌های بیان شده
۴. سؤال‌هایی که نوع هر مطالعه را تعیین می‌کند
۵. روش‌هایی که نوعاً به کار گرفته شده‌اند

جدول (۱) رویکردهای ارزشیابی در تقسیم بندی استافل بیبم

ردیف	تقسیم بندی	رویکردها	توسعه دهنده	توصیف
۱	ارزشیابی های کاذب: اغلب از طریق هدف های سیاسی برانگیخته می شوند	مبتنی بر روابط و مناسبات کنترل شده سیاسی		هدف این مطالعات ارائه تصویر مثبت از برنامه کمک به منظور متقاعد کردن رهبران یا افراد دخیل در پروژه است. هدف پیروزی در مشاجرات سیاسی
		رویکرد مبتنی بر هدف	رفالتایلو، پرسبیریچمن، ای-ال- ژندایک	مقصود متداول یک مطالعه مبتنی بر هدف بررسی میزان تحقق هدف های برنامه است
		رویکرد پاسخ گویی	لسینگر، استتر و ویستر، کرنی	مطالعات پاسخ گویی روی اهمیت به دست آوردن دورنمای بیرونی و بی طرفانه تأکید دارند
		آزمودن عینی	لیندکوئیست، ایبل، فلنگان، لرد و ناویک، ژندایک	هدف از آزمودن، تعیین میزان پیشرفت تحصیلی فرد فرد دانش آموزان و گروه های دانش آموزی در مقایسه با نرمها و استانداردها است
		سنجش پیامد/ ارزش افزوده	سندرز و هورن، ویستر، المگر	یک مورد خاص از کاربرد آزمون های استاندارد با استفاده از تحلیل سلسه مراتبی و نمره افزوده برای ارزشیابی اثرات برنامه ها و خط مشی ها است
		آزمون عملکرد	فلکسنر، بیکر، اونیل و لین، مهرتز، مسیک، تورنس	برای جبران محدودیت ها و موانع آزمون های چندگزینه ای از طریق استفاده از اندازه های عملکرد و یا اندازه های قابل اعتماد صورت گرفت
	ارزشیابی های پرسش - روش محور:	رویکرد آزمایشی	کمپبل، استنلی، لیندکوئیست، ساجمن	ارزشیابان برنامه به صورت تصادفی افراد ذی نفع یا سازمان ها را به گروه های آزمایش و کنترل تقسیم کرده و سپس گروه آزمایش تحت یک اقدام خاصی قرار می گیرد
۲	رویکردهای ارزشیابی برنامه سؤال محور بیان کننده سؤال های خاص (اغلب دامنه وسیعی از روش ها را مورد استفاده قرار می دهند). و رویکردهای روش - محور نوعاً از یک روش خاص استفاده می کنند	نظام مدیریت اطلاعات تحلیل هزینه - فایده	دمینگ، کوک، پایلس کی، لوین، تسانگ	مدیران را با ارائه اطلاعات مورد نیاز برای اجرا و گزارش برنامه ها یاری می دهد مجموعه ای از روش های کمی است که برای آگاهی از هزینه های یک برنامه و تصمیم گیری و قضاوت در خصوص این که سرمایه های بازگشتی توجیه کننده سودها و هدف های حاصل شده است، مورد استفاده قرار می گیرد ارزشیابان نقش یک کارآگاه را بازی کرده و برنامه را به صورت یک فرد تحت تعقیب بررسی کرده - شواهد شکست - دفاع از برنامه - و موفقیت آن را به بحث می گذارند
		دادرسی مشروح	ولف، لوین، کارسون، کمیس، پایهم	تمرکز بر یک موضوع خاص است، توصیف عمیق و دقیقی از آن صورت می گیرد، و عناصر یک برنامه ویژه یا سایر موضوعات تحلیل و ترکیب می شود
		مطالعه موردی	لینکلن و گویا، پلات، استیک، اناستازی	این رویکرد فرض می کند که متخصصان ویژه در یک حوزه واقعی توانایی تحلیل عمیق و ارزشیابی را دارند که به وسیله سایر روش ها امکان پذیر نیست
		رویکرد نقادی و خبرگی	آیزنر، والانس، فلیندرز	پیاده کردن نقشه برای توسعه یک نظریه شروع شده که به صورت مناسبی می تواند برای راهنمایی ارزشیابی برنامه های خاص به کار روند
		رویکرد مبتنی بر نظریه برنامه	گلیزر و استروس، ویس و یکمن	تدارک دستورالعملی برای بهبود برنامه ها در حین اجرا و سنجیدن اثربخشی بعد از پایان برنامه و تولید نتایج است
		روش های تلفیقی	تایلر، لینکلن و گویا، میرون، پاتون	

ارزشیابی باید به صورت فعال و پیشگیرانه به بهبود برنامه کمک کرده و برای قضاوت درخصوص ارزش و شایستگی آن مورد استفاده قرار گیرد.	کرونیخ، استافلیم، بوستر، الکن	مبتنی بر تصمیم / پاسخ‌گویی	ارزشیابی‌های بهبود - پاسخ‌گو محور:
ارزشیاب خود را به جای مصرف‌کننده قرار می‌دهد. او نتایج ارزشیابی برنامه مورد نظر را مستقیماً استخراج می‌کند. ارزشیابی فرایندی برای تعیین ارزش و شایستگی یک پدیده است.	ماداس و اُپردی، اسکریون، گلاس	مبتنی بر مصرف‌کننده	این رویکردها متمایل به توسعه و جست و جوی جامع دامنه کاملی از سؤال‌ها و معیارهای مورد نیاز برای سنجیدن ارزش یک برنامه هستند.
هدف تعیین این امر است که آیا موسسه، برنامه و یا پرسنل برای اجرای یک خدمت عمومی یا خاص صلاحیت دارند.	فلکسنر	اعتبارسنجی	

برای حمایت گروه‌های مختلف مشتریان شامل معلمان، مدیران، مجریان، پرداخت کنندگان مالیات، قانونگذاران و حامیان مالی استفاده می‌شود.	استیک، پارلت، همیلتون، مک دونالد	مراجع محور	ارزشیابی‌های مبتنی بر مدافعه اجتماعی: این رویکردها به دنبال کسب اطمینان از دسترسی برابر همه بخش‌های جامعه به فرصت‌ها و خدمات اجتماعی هستند.
این رویکرد تأکید دارد که ارزشیابان باید اصول اخلاقی را در توجه و دفاع از همه افراد شریک در برنامه، خصوصاً کسانی که حقی از آنها ضایع شده اعمال کنند.	لینکلن و گوبا، بولا، توماس شوانت، فترمن	ساختن‌گرایی	
مشارکت دموکراتیک، گفت و گو برای آزمون و تأیید دروندادهای ذینفعان، و مذاکره برای سنجش قابل دفاع ارزش و شایستگی یک برنامه.	هاوس و هو	دموکراتیک شورایی	
فرایندی برای انتخاب یک مطالعه ارزشیابی با همکاری گروهی از کاربران برنامه، گزینش از بین افراد ذی‌نفع، و تمرکز اثربخش بر استفاده‌های مورد نظر آنها از ارزشیابی است.	پاتون، الکن، دیویس، سالاسین	مبتنی بر کاربرد	

استافلیم در پاسخ به منتقدان طبقه‌بندی خود می‌گوید: "من بر مبنای دانش خودم، بدون دفاع از آن، رویکردها را مورد سنجش قرار داده و بر مبنای بهترین قضاوت خود به صورت خلاصه تألیف کرده‌ام. من در این مورد هیچ رأی‌گیری انجام نداده‌ام، هیچ تحقیق قاطعی نیز برای بازنمایی یک توافق در مورد ویژگی‌ها، نقاط قوت و ضعف و شایستگی تطبیقی رویکردهای مختلف در دست نبوده است. من همچنین اعتراف می‌کنم تعارض علایق من، به عنوان یکی از توسعه‌دهندگان رویکرد مبتنی بر تصمیم / پاسخ‌گویی در نتایج بی‌اثر نبوده است. تحلیل‌های من بازتاب ۳۵ سال تجربه در اجرا و مطالعه رویکردهای مختلف است. امیدوارم، این تحلیل‌ها برای ارزشیابان و دانشجویان ارزشیابی دست کم در شکل استخراج فرضیه و آزمون آن مفید باشد. من به رویکردها بیشتر به عنوان راه‌های نسبتاً جدا برای اجرای ارزشیابی نگریم. در واقع، موارد بسیاری وجود دارد

ارزشیابی، رویکردهای ارزشیابی آموزشی را با نگاهی دقیق و تحلیلی مورد بررسی قرار داده است؛ هرچند این دیدگاه انتقادات زیادی را نیز به دنبال داشته است. او در نتیجه‌گیری خود نه رویکرد را برای استفاده مداوم و توسعه پیشنهاد داده است. به نظر می‌رسد بقیه رویکردها به کناری گذاشته شده و به حساب نیامده‌اند. اعتبارسنجی درون «حباب» قرار گرفته و اگر مناسب برای بهبود دیده می‌شد داخل لیست قرار می‌گرفت. او در اینجا یک تمایل و کشش کلاسیک و اجتناب ناپذیر در تصمیم‌گیری در خصوص تفسیر یافته‌های ارزشیابی را نشان داده است. روش او در واقع بازتاب یک منطق عملی است. انتخاب از میان رویکردهایی که بیشترین همخوانی را با ارزشیابی‌های مطلوب داشته باشند، کار بر روی آن‌هایی که می‌توانند بهبود یابند، و کنار گذاشتن آن‌هایی که قابلیت بهبود ندارند برای استفاده جهت سنجیدن ارزش و شایستگی کافی است (هنری، ۱۳۸۴).



که بایستی از رویکردها به صورت تلفیقی استفاده شود. شکی وجود ندارد تحلیل دقیق این نوع کاربردهای ترکیبی منجر به ایجاد چندین رویکرد التقاطی^۱ خواهد شد که توانایی آزمایش شایستگی را خواهد داشت. البته چنین تحلیلی فراتر از موضوع این نوشتار است.

نکته اصلی برای نظریه پردازان این است که، همه رویکردها دارای نقاط قوت و ضعف هستند. در حالت کلی، ضعف مطالعات مبتنی بر رویدادهای سیاسی این است که در برابر علایق متضاد آسیب پذیر بوده و ممکن است منجر به گمراهی مخاطب، رشد بی اساس خطاهای احتمالی، و قضاوت نامناسب در مورد ارزش و شایستگی برنامه شود. مسأله اساسی در مطالعات مبتنی بر سؤال / روش این است که اغلب سؤال های بیان شده به سختی می تواند دامنه کاملی از ارزش و شایستگی برنامه را مورد سنجش قرار دهد. به هر حال، نکته قابل توجه این است که این نوع مطالعات به نحو مطلوبی در رقابت با مطالعات مبتنی بر پاسخ گویی / بهبود و مبتنی بر مدافعه اجتماعی در بحث کفایت روش شناسی مورد استفاده است. مطالعات مبتنی بر بهبود / پاسخ گویی با تمرکز روی ارزش و شایستگی عهده دار وظیفه خطیری شده اند، هر چند سنجش کامل بدون ابهام ارزش و شایستگی غایی یک برنامه اگر غیرممکن نباشد بسیار دشوار خواهد بود. چنین امری در دنیای پیشرفته مستلزم علم لایتناهی، مصونیت از خطا، محیط غیر قابل تغییر، و مبنای ارزشی مطلق و منفرد است. با این حال، تلاش مداومی در جریان است تا بتوانند سؤال هایی طرح کنند که بیانگر ارزش و شایستگی برنامه های اجتماعی در حال پیشرفت باشد. بالاخره، مطالعات مبتنی بر مدافعه اجتماعی برای جست و جوی برابری و فضیلت در برنامه های مورد مطالعه قابل تقدیر هستند. مأموریت این مدل کوشش برای ارزشیابی مشارکتی و عمل دمکراتیک است. متأسفانه، رویکردهای ایده آل گرا با تهدیدهایی نیز رو به رو هستند. این رویکردها اساساً در معرض سوگیری قرار دارند، و در جلب همکاری، اطلاع رسانی و تقویض اختیار به افراد ذی نفع با محدودیت های عملی مواجه اند. تحلیل انتقادی رویکردها برای کسانی که می خواهند ارزشیاب تربیت کنند، نظریه پردازان علاقه مند به مفهوم و روش ارزشیابی بهتر، و

تشویق به حرفه ای کردن ارزشیابی اهمیت تلویحی دارد. ادبیات ارزشیابی در کشورمان از نظر پژوهشی تجارب زیادی را در قالب مقالات، پروژه ها، پایان نامه های تحصیلات تکمیلی و طرح های ملی ارزشیابی درونی در دانشگاه های دولتی کسب کرده است. در این ره آورد از الگوهای مختلف ارزشیابی در سطوح دانشگاه ها و پیش از دانشگاه استفاده به عمل آمده است اما اکثر این تجارب جنبه پژوهشی داشته و فقط الگوی اعتبارسنجی در گستره وسیع مورد استفاده قرار گرفته و بالغ بر ۱۰۰۰ گروه آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی و غیر پزشکی گام اول این الگو (ارزشیابی درونی) را انجام داده اند (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴؛ فتح آبادی، ۱۳۷۹). بررسی ادبیات ارزشیابی آموزش عالی نشان می دهد مستندات محدودی در خصوص مقایسه الگوهای ارزشیابی در کشورمان وجود دارد و هنوز در این زمینه بستر مناسبی برای کار وجود دارد.

ارزشیابی به عنوان رویکردی علمی که از سه عنصر "فرآیند منظم جمع آوری داده ها و اطلاعات، قضاوت در مورد ارزش و شایستگی پدیده مورد ارزشیابی و وسیله ای برای شناخت و اقدام برای بهبود" تشکیل شده محصول گفتمان علمی قرن نوزدهم و بیستم است و تحولات آن از روند تحولات جهانی جدا نیست؛ بنابراین تنوع دیدگاه ها در آن منطقی است. نظام آموزش عالی باید با توجه به هدف و انتظاری که از ارزشیابی دارد الگو و رویکرد مورد نظر را شناسایی و انتخاب کند. هیچ یک از رویکردهای ارزشیابی خود به خود معجزه نمی کنند و نحوه استقرار آنها در سازمان و برنامه بسیار حائز اهمیت است.

ارزشیابی به دلیل ماهیت خاصی که دارد و سروکار داشتن با قضاوت در خصوص ارزش و شایستگی مستلزم فرهنگ سازی و ایجاد زمینه برای به کار بستن است. در این مقاله دیدگاه استافلر بیم به صورت خلاصه مورد بررسی قرار گرفت و تلقی او از این موضوع مهم به بحث گذاشته شد. تلویحاتی که این بحث برای آموزش عالی ما دارد را می توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- ادبیات مکتوب ارزشیابی در آموزش عالی باید تقویت شده و فقط به کاربرد یک الگو بسنده نشود.
- نوع الگو و رویکرد ارزشیابی مورد استفاده با توجه به هدف

روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۷. محمدی، رضا و همکاران. (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها، معیارها. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
۸. محمدی، رضا. (۱۳۸۷). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
۹. هارلن، وین (۲۰۰۷). ارزشیابی نظام‌های سنجش آموزش. در گفتارهایی در سنجش آموزش، ترجمه یادگارزاده، غلامرضا و کورش پرند (زیر چاپ)، تهران: انتشارات نوای مهتاب.
۱۰. هنری، گری. (۲۰۰۳). مقدمه‌ای بر کتاب درآمدی بر الگوهای ارزشیابی استافل بیم. ترجمه یادگارزاده، غلامرضا و همکاران (۱۳۸۴)، تهران: انتشارات یادواره.
۱۱. وبر، لوک. (۱۹۹۹). بررسی چالش‌های اصلی آموزش عالی در هزاره جدید. در هیرش و وبر (۱۹۹۹). چالش‌های آموزش عالی در هزاره سوم. (ترجمه آفراسیاب امیری، ۱۳۸۰)، تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
-Davidson, E. J (2005). Basic Evaluation Methodology. New York: Sage Pub.
-Dubois, P. (2001), Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe. University of Paris X (UPAR10. TEM), France.
-Fitzpatrick, J.; Sanders, J.; Worthon, B. (2004), Program Evaluation: alternative Approaches and Practical Guidance. Boston: Allyn & Bacon Press.
-Hernes, G and Martin, M (2001). Management of University Industry linkage. Parise Unesco Press.
-Shadish, W.R. Newman, D. L. Scheirer, M. A., and Wye, C. (Eds). (1995). Guiding principles for evaluators. New Directions for Program Evaluation", no.66, San Francisco, Calif. Jossey-Bass.

متفاوت است و در آموزش عالی ما زمینه برای تجربه کردن الگوهای مختلف حداقل در بخش پژوهشی فراهم است.
• تجربه ارزیابی درونی ظرفیت آموزش عالی برای کاربرد الگوهای مشارکتی را نشان داد و ضروری به نظر می‌رسد سایر الگوهای این طبقه نیز مورد توجه قرار گیرد.
• آموزش عالی به دلیل پویایی عناصر و اهمیت مأموریت‌های آن نیازمند ساختار منسجم ارزشیابی و به کارگیری الگوهای با ظرفیت و انعطاف‌پذیری بالا است.

منابع:

۱. استافل‌بیم، دانیل. (۲۰۰۳). درآمدی بر الگوهای ارزشیابی. ترجمه یادگارزاده، غلامرضا و همکاران (۱۳۸۴)، تهران: انتشارات یادواره.
۲. بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی). تهران، انتشارات سمت.
۳. بولا، اس. اچ. (۱۹۹۰). ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه. (ترجمه دکترخدایار ایبلی، ۱۳۷۵). تهران: انتشارات مؤسسه بین‌المللی آموزش بزرگسالان.
۴. گرتلویشن، آردن دی و همکاران. (۱۹۸۰). ارزشیابی آموزش بزرگسالان. (ترجمه محمود حقیقت‌کاشانی، ۱۳۸۰)، تهران: انتشارات سروش.
۵. گیدنز، آنتونی. (۱۹۸۵). جامعه‌شناسی. ترجمه صبوری (۱۳۸۵)، تهران: نشر نی.
۶. فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۷۸). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی جهت بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

