

روشهای ارزشیابی کیفی

دکتر علیرضا کپاش

چکیده: ارزشیابی به عنوان يك حوزه تخصصی جدید در علوم تربیتی، در دو سه دهه اخیر، از رشد و گسترشی چشمگیری برخوردار بوده است. چندین تعریف برای ارزشیابی و همچنین چندین الگو برای انجام عمل ارزشیابی ارائه شده است. در بعضی از الگوها برای انجام عمل ارزشیابی باید داده‌های کمی جمع‌آوری شود؛ در بعضی از الگوها به داده‌های کیفی نیاز هست، و در گروهی دیگر، به داده‌های کمی و کیفی.

در این مقاله تلاش شده که با استفاده از منابع موجود، ضمن اشاره به مفاهیم و الگوهای ارزشیابی، سیر تحول انجام عمل ارزشیابی با روشهای کیفی در حوزه علوم تربیتی مشخص گردد.

به همین منظور، شیوه‌های فلسفی تفکر پوزیتیویسم (کمی، آزمایشی) و تفکر پس از پوزیتیویسم (کیفی، توصیفی) با هم مقایسه شده و دلایل مناسب‌تر بودن روشهای کیفی در حوزه علوم تربیتی و ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی، با استناد به گفته‌های صاحب‌نظران ارزشیابی، ارائه شده است. در پایان، به چهار نوع فعالیت ارزشیابی (ارزشیابی از فراگرد برنامه، ارزشیابی تکوینی ارزشیابی پاسخده و ارزشیابی هدف - آزاد)، که با استفاده از روشهای کیفی بهتر می‌توان آنها را به اجرا در آورد، به طور مختصر اشاره شده است.

ارزشیابی آموزشی^۱، به عنوان يك حوزه تخصصی جدید در علوم تربیتی، در فاصله سالهای ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ میلادی، با تلاش رالف تایلر^۲، شکل گرفت. شکل گرفت. در دهه ۶۰ میلادی ارزشیابی آموزشی رونق بیشتری یافت و جمعی از متخصصان حوزه‌های مختلف علوم تربیتی توجه خود را به این حوزه معطوف ساختند. هر يك از این متخصصان با توجه به گرایشها، با برداشتها، انتظارات و سوابق علمی و تخصص خویش، يك تعریف خاص برای ارزشیابی ارائه کردند. شاید بتوان ادعا کرد که به تعداد صاحب‌نظرانی که در این حوزه به فعالیت پرداخته‌اند، برای ارزشیابی تعریف ارائه شده است. این تعاریف در بعضی موارد بسیار شبیه هستند و در مواردی نیز با هم تفاوت‌های اساسی دارند. تعدادی از این تعاریف، ارزشیابی را هم ارز

با مفاهیم دیگر، نظیر پژوهش یا اندازه‌گیری دانسته، تعدادی نیز مفهومی کاملاً متفاوت ارائه کرده‌اند.

اولین تعریف، از نظر قدمت، تعریفی است که توسط رالف تایلر ارائه شده است. تایلر ارزشیابی را عمل مقایسه هدفها و عملکردهای برنامه می‌داند. بر اساس میزان انطباق هدفهای برنامه با بازده‌های واقعی برنامه، می‌توان در مورد موفقیت یا عدم موفقیت برنامه در رسیدن به هدفهای تعیین شده، قضاوت کرد. پایهام^۳ ارزشیابی آموزشی را «سنجش رسمی ارزش پدیده‌های آموزشی می‌داند» (پایهام، ۱۹۷۵، ص ۸). وی همچنین به تعیین شایستگی پدیده‌های آموزشی اشاره می‌کند. ل. ج. کرانباخ^۴ (به نقل از ولف^۵، ۱۹۸۴، ص ۲) ارزشیابی را «جمع‌آوری و استفاده از اطلاعات جهت تصمیم‌گیری در مورد یک برنامه آموزشی» می‌داند. کرانباخ بر دو عنصر مطرح شده در تعریف خویش، یعنی «جمع‌آوری و استفاده از اطلاعات» و «تصمیم‌گیری» تأکید یکسان می‌گذارد. استافل بیم‌وشینگ فیلد^۶ در کتاب ارزشیابی نظامدار (۱۹۸۶) یک تعریف جامع برای ارزشیابی ارائه کرده‌اند «ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین کردن، به دست آوردن، و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدفها، طرح، اجرا و نتایج، به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی (۱۹۸۶، ص ۱۵۹). تعریف فوق ارزشیابی را شامل سه مرحله (تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن)، چهار نوع تصمیم‌گیری (برنامه‌ریزی، ساختی، اجرایی و تکمیلی)، چهار نوع ارزشیابی (زمینه، درون داد، فراگرد و برون داد)، دو نقش (تکوینی و پایانی)، دو نوع اطلاعات (توصیفی و قضاوتی) و سه هدف (تصمیم‌گیری، پاسخگویی و درک پدیده‌ها) می‌دادند.^۷

ماروین. سی. ال‌کین^۸ (به نقل از پایهام، ۱۹۷۵ ص ۳۷) ارزشیابی را «فرایند تعیین انواع تصمیمها، انتخاب نوع اطلاعات، جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل اطلاعات مورد نیاز جهت آن تصمیم‌ها و تهیه گزارش از این اطلاعات برای افراد تصمیم‌گیرنده» می‌داند و بالاخره بی‌بای^۹ ارزشیابی را «جمع‌آوری و تفسیر نظامدار شواهدی که به قضاوت ارزشی با عنایت به عملی متجر می‌گردد» تلقی می‌کند، به نقل از ولف، ۱۹۸۴ ص ۳). در تعریف ارائه شده توسط بی‌بای چهار عنصر کلیدی وجود دارد که برای درک بهتر تعریف باید به این چهار عنصر توجه داشت. این عناصر عبارتند از: نظامدار، تفسیر شواهد، قضاوت ارزشی و انجام عملی.^{۱۰}

در تمام تعاریفی که توسط صاحب‌نظران برای ارزشیابی ارائه شده (که فقط چند نمونه در بالا مطرح شد) ارزشیابی آموزشی فرایندی قلمداد می‌شود که به صورت مستقیم یا غیر مستقیم، هدف آن قضاوت ارزشی و تصمیم‌گیری در مورد فعالیتها، برنامه‌ها و دروس مورد ارزشیابی است. تعاریف مختلف ارزشیابی همراه با الگوهای متفاوتی که برای انجام عمل ارزشیابی فراهم شده است، گاه علاقه‌مندان به حوزه ارزشیابی و مجریان ارزشیابی را دچار پریشانی و سردرگمی می‌کند. این مسئله موقعی بیشتر احساس می‌شود که خوانند در می‌یابد یک الگوی خاص، نام‌های متفاوت دارد، و هر الگو نام یک صاحب‌نظر را به دنبال خود می‌کشد.

برای انجام عمل ارزشیابی تقریباً ۲۸ الگوی مختلف ارائه شده است. این الگوها را می‌توان در چند مقوله عمده دسته بندی کرد:

- ۱ - الگوهای هدف - مدار^{۱۱} (تایلر ۱۹۴۲، هاموند ۱۹۷۲، متفسل و مایکل ۱۹۶۷، پروس ۱۹۷۱ و پایهام ۱۹۶۷).
- ۲ - الگوهای آزمایش - مدار^{۱۲} (کمپیل و استانلی ۱۹۶۳، سچ من ۱۹۶۷، کرانباخ و اسنو ۱۹۶۹).
- ۳ - الگوهای تصمیم - مدار^{۱۳} (کرانباخ ۱۹۶۳، استافل بیم ۱۹۶۷، ال‌کین ۱۹۷۵، کوبا ۱۹۷۸).
- ۴ - الگوهای پاسخده^{۱۵} یا مراجع - مدار^{۱۶} (ریبی ۱۹۷۳، استیک ۱۹۷۵، مک دونالد ۱۹۷۵، کوبا ۱۹۷۸).
- ۵ - الگوهای مصرف‌کننده - مدار^{۱۷} (اسکریون ۱۹۷۴)

اگر چه الگوهای ارائه شده برای انجام عمل ارزشیابی با یکدیگر تفاوت دارند، ولی در دو ویژگی مهم مشترک هستند: (۱) تمام الگوها یک هدف اساسی را دنبال می‌کنند، یعنی فراهم ساختن اطلاعاتی که به فرد در سنجش یا افزایش فعالیت‌های برنامه کمک کند. در تمام این الگوها عامل ارزشیابی نقش فراهم‌کننده اطلاعات را ایفا می‌کند و ارزش عمل ارزشیابی تابع ارزش

اطلاعات جمع‌آوری شده است. ۲) تلاش برای فراهم آوردن اطلاعات دقیق و روا دیگر ویژگی مشترک این الگوها به شمار می‌آید. بدیهی است که هر الگو به شیوه خاص خود، اطلاعات دقیق و روا را فراهم می‌سازد.

الگوهای ارائه شده برای انجام عمل ارزشیابی از سه جهت با هم تفاوت دارند:

۱) این الگوها از نظر روشهای پژوهشی که به کار می‌گیرند، با یکدیگر تفاوت دارند. الگوهای آزمایش - مدار و هدف - مدار از روشهای کمی استفاده می‌کنند، الگوهای پاسخده، بیشتر از روشهای کیفی استفاده می‌کنند، و الگوی ارزشیابی مصرف کننده - مدار، اغلب، شیوه‌های بررسی در موقعیت طبیعی^{۱۸} را به کار می‌گیرند، در حالی که الگوهای ارزشیابی تصمیم - مدار از هر دو روش کمی و کیفی بهره می‌جویند. ۲) الگوهای ارزشیابی، از نظر معیارهای که جهت انجام عمل و قضاوت به کار می‌گیرند، نیز با هم تفاوت دارند. الگوهای آزمایش - مدار و هدف - مدار، از معیارهای بیرونی و از قبل تعیین شده استفاده می‌کنند، در حالی که الگوهای دیگر، بیشتر به معیارهای درونی توجه دارند. ۳) الگوهای ارزشیابی، از نظر نوع قضاوت نیز با هم تفاوت دارند. بعضی از الگوها نظیر الگوهای آزمایش - مدار، و تا حدی الگوهای هدف - مدار، کاملاً علمی هستند و قضاوتهای آنها عینی است، در حالی که قضاوت در الگوهای دیگر، بخصوص الگوی پاسخده، بیشتر ذهنی است (استیج و دیوس^{۱۹} ۱۹۸۷).

به طور کلی، تمام الگوهای ارزشیابی، از نظر فرایندهای اساسی، اجرای عمل ارزشیابی، یکسان هستند. به عبارت دیگر، در تمام الگوهای ارزشیابی، فعالیتهای تعیین هدفهای کلی و جزئی، انتخاب، یا تدوین ابزارهای اندازه‌گیری، تجزیه و تحلیل اطلاعات و ... وجود دارد؛ ولی از نظر نوع داده‌های جمع‌آوری شده، معیارهای به کار گرفته شده برای استفاده از داده‌ها و تصمیمهای اتخاذ شده، برحسب موضوع مورد ارزشیابی (ارزشیابی فراگیران، ارزشیابی برنامه‌های درسی، ارزشیابی مدرسه، ارزشیابی کارکنان، ارزشیابی پروژه‌ها و دوره‌ها) با یکدیگر متفاوت اند.

روند تکاملی روشهای ارزشیابی کیفی

نقش عامل ارزشیابی، همیشه فراهم آوردن اطلاعات دقیق و روا برای قضاوت و تصمیم‌گیری است. روشهای فراهم آوردن اطلاعات، معمولاً در دو مقوله عمده، تقسیم‌بندی می‌شوند: روشهای کمی (جمع‌آوری اطلاعات به صورت عددی) و روشهای کیفی (جمع‌آوری اطلاعات به صورت کلامی). پاتون^{۲۰} (۱۹۸۹) ضمن بررسی الگوهای ارزشیابی، به دو شیوه بررسی در ارزشیابی اشاره می‌کند.

«پژوهش ارزشیابی تا حد زیادی تحت سیطره شیوه علوم طبیعی، روش‌شناسی فرضی - قیاسی^{۲۱} قرار گرفته است. این مدل استفاده از اندازه‌گیری کمی، طرح آزمایشی، و تحلیل‌های آماری چند متغیری پارامتریک را نشانه یک علم «خوب» فرض می‌کند. مدل به دلیل روش فرضی - قیاسی، شیوه سنتی مطالعات میدانی مردم‌شناسی است. این مدل با استفاده از تکنیکهای ژرفنگر، مضامین پاسخ آزاد، و مشاهده‌های شخصی بر داده‌های کیفی، با دیدی تحلیلی و کل‌نگر^{۲۲}، و توصیف جزئیات حاصل از تماس نزدیک با موضوعات تحت بررسی تاکید می‌کند. هدف مدل فرضی - قیاسی یا شیوه علوم طبیعی، پیش‌بینی پدیده‌های اجتماعی است، در حالی که هدف شیوه مردم‌شناسی کل‌نگر - استقرایی فهمیدن پدیده‌های اجتماعی است پاتون، (ص ۱۹).

روشهای کمی که در بیولوژی و فیزیک به صورتی گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرند، خود حاصل نظام فلسفی پوزیتیویسم^{۲۳} یا اثبات‌گرایی هستند. یکی از اصول این نظام اثبات‌پذیری اصول است. «هر چیزی فقط موقعی معنی‌دار است که توسط حواس به صورتی عینی قابل مشاهده باشد. به عبارت دیگر، دانش ما در مورد جهان معنی‌دار نخواهد بود، مگر آنکه از طریق مشاهده مستقیم بتوان آن را اثبات کرد» (بورگ و کال^{۲۴}، ۱۹۸۹، ص ۱۷).

تفکر پوزیتیویسی بر چهار مفروضه استوار است:

- ۱) فرضیه‌های حاصل از تئوریه‌ها را می‌توان به صورت عینی رد یا تایید کرد.
- ۲) پژوهشگر از مشاهدات رها از ارزش ۲۵ برای ازمودن اعتبار دانش استفاده می‌کند. به عبارات دیگر، مشاهده‌گر آنچه را که می‌بیند و می‌شنود، ثبت و ضبط می‌کند و آرزوها، تمایلات و خواسته‌های خویش را در مشاهدات پژوهشی دخالت نمی‌دهد.
- ۳) فقط پدیده‌های قابل مشاهده را می‌توان بررسی و مطالعه نمود.
- ۴) دانش مورد ادعا در زمانها و مکانهای مختلف ثابت است.

چهار مفروضه بالا به صورتهای مختلف مورد انتقاد قرار گرفته - بخصوص در علوم اجتماعی و علوم تربیتی - و حاصل این انتقادات به فلسفه علمی پس از پوزیتیویسم^{۲۴} منجر شده است. طرفداران فلسفه پس از پوزیتیویسم ضمن رد مفروضه‌های بالا، معتقدند که پدیده‌هایی غیرقابل مشاهده را نیز می‌توان مطالعه کرد و در مورد آنها دانش کسب نمود. همچنین اعتقاد دارند که هر مشاهده‌ای از ارزشهای فرد مشاهده‌گر تاثیر می‌پذیرد؛ در نتیجه، مشاهده نمی‌تواند رها از ارزش باشد.

چون استفاده از روش پس از پوزیتیویسم به جمع‌آوری گسترده داده‌ها، یعنی جمع‌آوری خصوصیات تعداد زیادی متغیر در یک زمان طولانی و در یک محیط واقعی نیاز دارد، از این روش در منابع علمی، با عناوین مختلف نام برده می‌شود. مثلاً پژوهش در موقعیت طبیعی، پژوهش میدانی^{۲۷}، قوم‌نگاری^{۲۸} و پژوهشی کیفی^{۲۹}. علت مترادف بودن این عناوین، آن است که در تمام آنها از مشاهده همراه با مشارکت^{۳۰}، جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده می‌شود.

لینکلن و کوبا^{۳۱} (۱۹۸۵) برای مدل پس از پوزیتیویسم (بررسی در موقعیت طبیعی)، پنج اصل بدیهی^{۳۲} ارائه کرده است. اصول بدیهی برای مدل بررسی در موقعیت طبیعی، نقطه مقابل اصول بدیهی برای مدل پوزیتیویسم هستند. این اصول عبارتند از:

- ۱- ماهیت واقعیت (هستی‌شناسی^{۳۳}). واقعیتها چندگانه هستند و تنها از طریق کل‌نگری می‌توان آنها را مطالعه کرد. پیش‌بینی و کنترل بازده‌ها در چنین مطالعه‌ای غیرممکن است، اگرچه می‌توان به سطحی از فهمیدن دست یافت. در مدل پوزیتیویسم، واقعیتها مفرد، مجزا از یکدیگر، و ملموس هستند. هر واقعیت را می‌توان مستقل از دیگر واقعیتها مطالعه کرد. در چنین مطالعه‌ای پیش‌بینی و کنترل، امکانپذیر است.

- ۲- رابطه بین جستجوگر و پاسخ دهنده. جستجوگر و هدف جستجو بر یکدیگر تاثیر می‌گذارند. این تاثیرپذیری در مطالعاتی که هدف جستجو خود انسان است، بیشتر می‌شود. در مدل پوزیتیویسم جستجوگر می‌تواند از موضوع جستجو فاصله بگیرد.

- ۳- هدف جستجو. فراهم آوردن یک مجموعه دانش «فردنگر^{۳۴}» هدف جستجو به شمار می‌آید. این مجموعه دانش به صورت یک سری فرضیه‌های کار^{۳۵}، که یک مورد را توصیف می‌کنند، ارائه می‌شود. تشخیص تفاوتها و مشابهتها به یک اندازه جالب و با ارزش است. در مدل پوزیتیویسم هدف جستجو فراهم آوردن یک مجموعه دانش «قانون‌نکر^{۳۶}» است.

- ۴- ماهیت تبیین یا علیت^{۳۷}. ماهیت عمل ممکن است بر حسب تاثیرهای متقابل عوامل، وقایع و فرایندهایی که عمل را شکل می‌دهند و بخشی از آن هستند، تبیین گردد. در مدل پوزیتیویسم هر عملی که از نظر زمانی قبل از عمل دیگر رخ دهد (به شرط وجود سایر شرایط)، می‌تواند علت عمل دوم معرفی شود.

- ۵- نقش ارزشها در بررسی. ارزشهای فرد بررسی‌کننده به صورتهای مختلف، موضوع مورد بررسی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در مدل پوزیتیویسم موضوع مورد بررسی، تحت تاثیر ارزشهای فرد بررسی‌کننده قرار نمی‌گیرد.

استفاده از روشهای کیفی (یا با هر عنوان مترادف دیگر) در پژوهشها و ارزشیابیهای آموزشی، تقریباً از بیست سال پیش رواج پیدا کرده است. گرایش به سمت این روش در دو دهه گذشته روزبروز افزایش یافته و سرعت بیشتری گرفته است. برای آشنایی خواننده با روند گسترش این روش در حوزه علوم تربیتی، به چند نمونه اشاره می‌شود.

در چاپ چهارم کتاب «پژوهشی تربیتی» که در سال ۱۹۸۳ توسط بورك و کال منتشر شده است، روش کیفی فقط به صورت بسیار مختصر مورد بحث قرار گرفته؛ ولی در چاپ پنجم این کتاب (۱۹۸۹) یک فصل کامل (فصل ۱۰) به روش کیفی

اختصاص یافته و در فصلهای دیگر کتاب نیز درباره روشهای کیفی برحسب ضرورت صحبت شده است. بورگ و کال اعتقاد دارند که «روشهای پژوهشی ریشه گرفته از فلسفه علمی پس از پوزیتیویسم، به گونه ای فزاینده در پژوهشهای تربیتی به کار برده می شود» (۱۹۸۹: ص ۲۱)؛ و در جای دیگر در همین زمینه اظهار داشته اند که «... پژوهشهای کیفی در بعضی مقاله ها مطرح می گردد. تعداد این مقاله ها در سالهای آتی به صورت چشم گیری افزایش خواهد یافت. (ص ۲۵) هوسن^{۳۸} (۱۹۸۹) ضمن نقد و بررسی پنجاه سال فعالیت پژوهشهای تربیتی اشاره می کند که «پژوهش تربیتی در ۵۰ سال گذشته برحسب سنت علوم طبیعی با هدف ایجاد تصمیمهای علمی و معتبر از شیوه های پوزیتیویسم، آزمایشی، و فرضی - قیاسی استفاده کرده است» (ص ۲۵۲). وی در مقاله خویش ادعا می کند که مدلهای پوزیتیویسم، آزمایشی و کمی برای فراهم آوردن پاسخهای تعمیم پذیر در زمینه مسائل خط متسی و برنامه ریزی مناسب هستند. در حالی که مدلهای کیفی با موقعیتهایی، بیشتر همخوانی دارند که قصد بررسی مسائل واقعی مربوط به کلاس درس و یا دانش آموز خاصی را دارند. همچنین برای مقایسه فرایند یاددهی - یادگیری^{۳۹} در کشورهای مختلف جهان و پژوهشهای تطبیقی، به روشهای کیفی نیاز داریم. امروزه توسط افرادی که از شیوه های تفسیری و کیفی و یا شاید قوم نگاری در پژوهش تربیتی طرفداری می کنند، بخصوص توسط بنیانگذاران پژوهش در آموزش هنر نظیر ایزنر^{۴۰} (۱۹۸۵) راههای جدیدی فراهم آمده است» (۱۹۸۹، ص ۳۵۹ - ۳۵۸).

شواهد مطرح شده، و همچنین حمایت و تانید دو نفر از صاحب نظران حوزه اندازه گیری (کرانباخ) و پژوهش آزمایشی (کمپیل) - که خود سالها سخنگویان اصلی روشهای کمی بوده اند - از روشهای کیفی را می توان دلیل رشد رو به افزایش روشهای کیفی دانست. پاتون (۱۹۸۹) با توجه به حمایت و تانید کرانباخ و کمپیل نتیجه می گیرد که زمان بحث و جدل درباره روشهای کمی و کیفی سپری شده است و باید از این دوروش، متناسب با موقعیت و موضوع مورد بررسی، به صورت مستقل و یا با هم بهره گرفت.

موارد استفاده از ارزشیابی کیفی

با توجه به هدفهای ارزشیابی و سؤاها یا مسائل مورد بررسی در عمل ارزشیابی، می توان از روشهای ارزشیابی کمی و کیفی استفاده کرد. بعضی از فعالیتها و هدفها را با روشهای ارزشیابی کیفی، بهتر می توان مورد ارزشیابی قرار داد. از میان این فعالیتها، به طور خلاصه به فعایتهای ارزشیابی از فراگرد برنامه^{۴۱}، ارزشیابی تکوینی^{۴۲}، ارزشیابی پاسخده و ارزشیابی هدف - آزاد^{۴۳} اشاره می شود.

الف - ارزشیابی از فراگرد برنامه

هدف از اجرای ارزشیابی فراگرد، آن است که مشخص شود برنامه به اجرا درآمد با آنچه که طبق برنامه قرار بوده به اجرا درآید، تا چه حد مشابهت و یا تفاوت دارد. عامل ارزشیابی از طریق مشاهده مستقیم و مداوم جریان اجرای برنامه و انجام مصاحبه با افراد شرکت کننده در برنامه و مجریان آن، به جمع آوری اطلاعات در مورد چگونگی اجرای برنامه می پردازد. این اطلاعات که معمولاً به شکل توصیفهای نوشتاری ارائه می شود، به عامل ارزشیابی امکان می دهد که يك توصیف دقیق و کامل از چگونگی اجرای برنامه به دست آورد.

ارزشیابی از فراگرد، که نوعی بررسی توصیفی، تکاملی، مستمر، انعطاف پذیر و استقرایی است (پاتون، ۱۹۸۹) به عامل ارزشیابی امکان می دهد که به جای تانید یا رد فرضیه های از قبل تعیین شده، برنامه را آن چنان که هست دریافت کند. دریافت

صحیح برنامه باعث می شود که مجریان و مسئولین برنامه با تفاوت‌های احتمالی بین طرح پیش بینی شده و برنامه به اجرا درآمده آشنا شوند و بتوانند در جهت اصلاح فعالیت‌های به عمل درآمده و یا برطرف کردن موانع، مشکلات و کمبودهای اجرایی، تصمیم‌های لازم و به موقع اتخاذ کنند. علاوه بر تصمیم‌گیری در مورد جریان اجرای برنامه، از نتایج حاصل از ارزشیابی فراگرد می توان به عنوان يك منبع اطلاعاتی بسیار مهم جهت تفسیر نتایج حاصل از ارزشیابی برون داد نیز استفاده کرد؛ زیرا برای قضاوت در مورد نتایج حاصل از يك برنامه، باید چگونگی به اجرا درآمدن آن برنامه مشخص شده باشد.

ب - ارزشیابی تکوینی

ارزشیابی تکوینی يك فعالیت درونی است که هم زمان با تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی، به منظور بهبود و اصلاح برنامه به اجرا در می آید. ارزشیابی تکوینی اغلب توسط افرادی که خود عضو تیم تدوین کننده برنامه یا مجری برنامه هستند، انجام می پذیرد. اگر چه برای اجرای ارزشیابی تکوینی از هر دو نوع داده کمی و کیفی بهره گرفته می شود، ولی چون هدف این نوع ارزشیابی بهبود عملیات و شیوه‌های به کار گرفته شده در برنامه است، استفاده از روش‌های کیفی و جمع‌آوری داده‌های توصیفی دقیق از طریق مشاهده مستقیم و انجام مصاحبه‌های ژرفنگر بیشتر مورد تاکید قرار می گیرد.

برای قضاوت در مورد يك برنامه در حال تکوین، معمولاً از سه نوع اطلاعات استفاده می شود. دو نوع از این اطلاعات، یعنی اطلاعات مبتنی بر قضاوت، و اطلاعات مبتنی بر مشاهده، بیشتر کیفی هستند، و اطلاعات مبتنی بر عملکرد فراگیران شرکت کننده در برنامه بیشتر جنبه کمی دارند. اطلاعات مبتنی بر قضاوت، حاصل اظهار نظر کارشناسان، معلمان، والدین، مسئولین و حتی فراگیران برنامه است که از طریق مصاحبه و مشاهده جمع‌آوری می شود. داده‌های مبتنی بر مشاهده، توسط افرادی که موقعیت یادگیری - یاددهی را در محیط آموزشی به صورت مستقیم مشاهده می کنند جمع‌آوری می شود. ولی اطلاعات مبتنی بر عملکرد فراگیران، از طریق اجرای آزمون‌های مختلف، بخصوص آزمون‌های ملاک مطلق^{۴۵} جمع‌آوری می گردد. باید توجه داشت که بازدهی حاصل از اجرای يك برنامه آموزشی را می توان بر حسب تغییرات کمی یا کیفی ایجاد شده در رفتار فراگیران، مورد اندازه‌گیری و ارزشیابی قرار داد. تغییرات کمی را با نمره کسب شده در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، تعداد کتاب‌های مطالعه شده، تعداد دفعات شرکت در جلسات بحث و سخنرانی و ... می توان اندازه‌گیری کرد. ولی این بازده‌های کمی شده را از دیدگاه کیفی نیز می توان اندازه‌گیری نمود، و مثلاً تغییرات کیفی به وجود آمده در رفتار فرد فراگیر را در اثر مطالعه يك کتاب خاص مورد بررسی قرار داد. برای رسیدن به شناخت کیفی و قضاوت در زمینه کیفیت تاثیرگذاری باید فرد به عنوان يك کل واحد از جهات مختلف به صورتی عمیق و دقیق مورد مطالعه قرار گیرد.

ج - ارزشیابی پاسخده

موضوع اصلی در ارزشیابی پاسخده یا ارزشیابی مراجع - مدار که توسط رابرت استیک^{۴۶} (۱۹۷۵) ارائه شده، فراهم آوردن تسهیلات لازم برای افرادی است که خواستار انجام عمل ارزشیابی هستند (ارزشیابی جو)^{۴۷} به عبارت دیگر، در ارزشیابی پاسخده، عامل ارزشیابی نقش مشاور یا تسهیل کننده را ایفا می کند. استیک بر این باور است که تمام افراد مرتبط با برنامه به نحوی تحت تاثیر برنامه قرار می گیرند و برنامه مورد نظر را به صورت خاصی ادراک می کنند. لذا عامل ارزشیابی باید تلاش کند تا این افراد را در درک مسائل مربوط به برنامه و شناخت ضعفها و قوت‌های برنامه یاری دهد و از این طریق، خود نیز واقعیت‌های مربوط به برنامه را از دیدگاه افراد مختلف شناسایی کند. عامل ارزشیابی باید آنچه را که مخاطبین برنامه با ارزش می دانند شناسایی کند، کیفیت آنها را بررسی کرده، به پرسنل برنامه آموزش دهد تا نسبت به دقت و روا بودن یافته‌ها عکس العمل مناسب نشان دهند. استیک معتقد است که «اگر عامل ارزشیابی با علایق و زبان مخاطبین یا مصرف کنندگان علوم انسانی

نتایج ارزشیابی آشنا نباشد و اگر گزارشهای خویش را در قالب زبان آنها بیان نکند، عمل ارزشیابی احتمالاً مفید نخواهد بود» (استافل بیم و سینگ فیلد، ۱۹۸۵، ص ۲۲۷).

طرح به کارگرفته شده در ارزشیابی پاسخده، بیشتر يك طرح باز و پیش بینی نشده است. قصد عامل ارزشیابی، آن است که پاسخ سوالهای مخاطبین برنامه آموزشی را در جریان مطالعه ارزشیابی به دست آورد. به همین دلیل وی بندرت جهت کنترل و یا مداخله در کاربندیهای مورد بررسی از طرح ارزشیابی قبلاً تدوین شده استفاده می کند. عامل ارزشیابی به شیوه پاسخ - محرك^{۱۸} (عکس شیوه محرك - پاسخ)، بدون هیچگونه دخل و تصرف در موقعیت مورد مطالعه برنامه را در وضعیت طبیعی مشاهده می کند و به آنچه که از مشاهده به دست می آورد، پاسخ می دهد، سپس تاثیر پاسخهای ارائه شده را از مخاطبین عمل ارزشیابی دریافت می کند. فرایند پاسخ - محرك يك ارتباط غیر رسمی و مداوم بین عامل ارزشیابی و مخاطبین برنامه فراهم می آورد و باعث می شود که:

۱- خواست مخاطبین برنامه در زمینه مسائل مهمی که باید در عمل ارزشیابی بررسی گردد، مشخص شود

۲- عامل ارزشیابی بتواند برای مسائل مهم مورد توجه مخاطبین خود اطلاعات لازم را جمع آوری کند

۳- اطلاعات جمع آوری شده به عنوان بازخورد در اختیار مخاطبین برنامه قرار گیرد

۴- نتیجه حاصل از عمل ارزشیابی کلیه تفسیرهای به دست آمده از مخاطبین مختلف برنامه را در برگیرد

عامل ارزشیابی پاسخده، خود بخشی از موقعیت اجرای ارزشیابی است که ضمن تاثیرگذاری بر عمل ارزشیابی، از آن نیز تاثیر می پذیرد. استیک معتقد است که ارزشیابی معنی دار به ارزشیابی گفته می شود که واقعیت را از دیدگاه افراد مختلفی که با برنامه در ارتباط هستند، شناسایی کند. به همین دلیل، عامل ارزشیابی پاسخده باید يك مشاهده گر دقیق باشد و باشیوه های ارزشیابی کیفی کاملاً آشنا باشد. وی در جریان عمل ارزشیابی زمان زیادی را صرف گفتگوی رودررو و غیرهدایت شده با مخاطبین برنامه می کند؛ فعالیتهای برنامه را آن چنان که در عمل رخ می دهد، مشاهده می کند و برنامه آموزشی را در ارتباط با زمینه های قبلی برنامه، فراگردهای برنامه و نتایج حاصل از برنامه مورد توصیف قرار می دهد؛ اثرات جانبی و نتایج پیش بینی نشده را همراه با نتایج مورد انتظار مطالعه می کند؛ و قضاوت آن دسته از افراد با گروهها را که به هدف ارزشیابی علاقه مند هستند، نیز جمع آوری و تجزیه و تحلیل می کند.

نتایج حاصل از ارزشیابی پاسخده معمولاً در قالب گزارشهای توصیفی یا موردی تنظیم می شود.

د - ارزشیابی هدف - آزاد

اسکریون^{۱۹} (۱۹۷۴) در بخشی از الگوهای ارزشیابی مصرف کننده - مدار خویش، ارزشیابی هدف آزاد را در مقابل ارزشیابی هدف - مدار تابلر ارائه کرده است. اسکریون معتقد است که يك برنامه آموزشی، علاوه بر بازده های مورد انتظار، می تواند تاثیرات جانبی دیگری نیز همراه داشته باشد، که وی آنها را بازده های پیش بینی نشده یا ناخواسته می نامند. این بازده ها بر حسب مورد، ممکن است مثبت یا منفی باشند. اسکریون معتقد است که عامل ارزشیابی در شیوه هدف - مدار فقط به دنبال تعیین میزان انطباق هدفهای تعیین شده با بازده های حاصل از برنامه آموزشی است و تاثیرات ناخواسته یا پیش بینی نشده برنامه آموزشی را مورد غفلت قرار می دهد.

اسکریون ارزشیابی هدف آزاد را عینی تر و جامعتر از ارزشیابی هدف مدار می داند؛ زیرا در ارزشیابی هدف آزاد، عامل ارزشیابی، کلیه تاثیرات حاصل از برنامه آموزشی (تاثیرات پیش بینی نشده و مورد انتظار و تاثیرات پیش بینی نشده و ناخواسته) را مشاهده و بررسی می کند، و در مورد کلیه رفتارهای فراگیران شرکت کننده در برنامه اطلاعات جمع آوری می کند. عاملان ارزشیابی هدف آزاد می توانند عملکرد حاصل از برنامه آموزشی را از درون، به عنوان عضوی از اعضای برنامه آموزشی، و یا از بیرون، به عنوان يك فرد خارج از برنامه، مورد ارزشیابی قرار دهند. ارزشیابی هدف آزاد، چه به صورت درونی اجرا شود و چه به صورت بیرونی می تواند تکوینی و یا پایانی باشد.

برای بررسی کلیه تاثیرات مختلف يك برنامه آموزشی، عامل ارزشیابی می تواند از شیوه مطالعه پی گیر استفاده کند و فراگیران شرکت کننده در برنامه آموزشی را در پايه های بعدی و یا سالهای بعد، در محیط کار مورد مشاهده قرار دهد و از طریق مصاحبه و یا پرسشنامه های پاسخ - باز اطلاعات لازم در مورد چگونگی عملکرد هر فرد را به دست آورد. همچنین برای تکمیل اطلاعات خویش، می تواند با معلمان فراگیران در پایه بعدی و یا با کارفرمایان آنها در محیط کار صحبت کند و اطلاعات مورد نیاز را جمع آوری کند. ولف (۱۹۸۴) اطلاعات مربوط به تاثیرات ناخواسته يك برنامه آموزشی را اطلاعات مکمل می نامد و در این زمینه از سه نوع اطلاعات نام می برد: جمع آوری عقاید و نظرات گروههای مختلف جامعه نسبت به برنامه آموزشی، جمع آوری اطلاعات در زمینه عملکردهای فراگیران، که در هدفهای برنامه مشخص نشده اند، و تاثیرات جانبی برنامه، اعم از مثبت یا منفی.

پاتون (۱۹۸۷) معتقد است که ارزشیابی هدف آزاد بیشتر به استفاده از روشهای کیفی توجه دارد، زیرا این شیوه بر توصیف و مشاهده مستقیم برنامه و کلیه تاثیرات حاصل از اجرای برنامه تاکید می کند. عامل ارزشیابی در تلاش خود برای دستیابی به تاثیرهای واقعی حاصل از برنامه آموزشی، از شیوه های استقرایی و کل نگر استفاده می کند.

نتیجه گیری

مطالعات ارزشیابی در سالهای اولیه رشد و توسعه، بیشتر از طرح آزمایشی، گروههای کنترل و تحلیل داده های کمی استفاده می کرده است. این مطالعات تا حد زیادی پیرو شیوه علوم طبیعی و روش شناسی فرضی - قیاسی بوده است. درسالهای اخیر، گروهی از صاحب نظران، با استفاده از تکنیکهای مردم شناسی، مطالعات میدانی و قوم نگاری، و جمع آوری اطلاعات از طریق مصاحبه های پاسخ آزاد ژرف نگر، مشاهده های مستقیم و مطالعات موردی روشهای کیفی را مورد توجه قرار داده اند. برخلاف روشهای کمی که قیاسی هستند و هدف آنها پیش بینی پدیده های اجتماعی و فراهم آوردن يك مجموعه دانش «قانون نگر» است، روشهای کیفی استقرایی بوده، هدف آنها فهم پدیده های اجتماعی و فراهم آوردن يك مجموعه دانش «فردنگر» است.

عامل ارزشیابی به جای آنکه برای بررسی با اندازه گیری فرایندها یا بازده های برنامه مورد ارزشیابی با يك مجموعه انتظارات از قبل تدوین شده فعالیت ارزشیابی را شروع کند، تلاش می کند فرایند برنامه یا بازده های حاصل از برنامه را از دیدگاه افراد شرکت کننده در برنامه درك کند و بفهمد. در ارزشیابی کیفی بر توصیف دقیق و فهم عمیق از برنامه تاکید می شود. اگرچه گروهی از متخصصان ارزشیابی از روشهای کمی حمایت می کنند و استفاده از روشهای کیفی را رد می کنند، و یا بالعکس، گروهی بر روشهای کیفی تاکید می کنند، درسالهای اخیر این شیوه تقسیم بندی عمل ارزشیابی به دو روش کمی و کیفی، تا حد زیادی رنگ باخته است. متخصصان ارزشیابی به این نتیجه رسیده اند که برای همه مسائل و موضوعهای مورد ارزشیابی، نظیر ارزشیابی فراگیران، ارزشیابی برنامه های درسی، ارزشیابی دوره های آموزشی و... نمی توان تنها يك شیوه کمی (یا کیفی) را مورد استفاده قرار داد؛ و برای پاسخگویی به بعضی از مسائل و موضوعها باید از روشهای کیفی و برای پاسخگویی به گروهی دیگر، باید از روشهای کمی استفاده کرد و احتمالاً بسیاری از مسائل و موضوعها را باید با روشهای کم، و کیفی (به صورت توأم) مورد ارزشیابی قرار داد.

پاورقی :

- 1) Educational Evaluation
- 2) Ralf Tayler
- 3) Popham W. J

- 4) Cronbach. L. J
- 5) Wolf. R. M
- 6) Stufflebeam. D. L and Shinkfield. A. G

۷ - برای آشنایی بیشتر، رجوع کنید به: کیامنش علیرضا «آشنایی با الگوی ارزشیابی CIPP» فصلنامه تعلیم و تربیت سال چهارم شماره های ۱۳ و ۱۴ سال ۱۳۶۷.

- 8) Marvin. C. Alkin
- 9) Beeby. C. E

۱۰ - برای آشنایی با عناصر کلیدی در تعریف بی بای به ولف «ارزشیابی آموزشی» ترجمه کیامنش علیرضا، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۰ مراجعه کنید.
 ۱۱ - مقوله بندی الگوها در کتابها به صورتهای مختلف انجام گرفته است. در اینجا الگوها با توجه به هدف مقاله مقوله بندی شده اند.

12) Goal - oriented Models

13) Experimental - oriented

14 - Decision - oriented

15 - Responsive Models

16 - Client - oriented

17 - Consumer oriented

18 - Naturalistic Research

19 - Stecher. B. M and Davis. W. A

20 - patton. m. Q 21 - Hypothetico - deductive

22 - Holistic Analysis 23 - positivism

24 - Borg. W. R and Gall. M. D - 25 - Value - free

26 - Postpositivism -27 - field Research

28 - Ethnography 29 - Qualitative Research

30 - participant observation -31 - Guba. E. G

32 - Axiom 33 - ontology

43 - Idiographic body of knowledge 35 - working hypotheses

36 - nomothetic body of knowledge 37 - causality 38 - Husen . T

39 - teaching - learning process 40 - Epistemology 41 - Eisner

42 - Process Evaluation

43 - Formative Evaluation

44 - Goal - Free Evaluation

45 - Criterion - referenced test (CRT)

46 - STake.R. E

47 - Client

48 - Response - Stimulus

49. Scriven. M



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی